

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Trends der Weiterbildung

DIE-Trendanalyse 2014

die SPEZIAL



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Trends der Weiterbildung

DIE-Trendanalyse 2014

DIE spezial

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Trends der Weiterbildung

DIE-Trendanalyse 2014

Herausgebende Institution

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.

Lektorat: Dr. Thomas Jung/Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **85/0013** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

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:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 85/0013

© 2014 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Bielefeld

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-5313-4 (Print)

ISBN 978-3-7639-5314-1 (E-Book)



Inhaltsverzeichnis

Josef Schrader

Vorbemerkungen	9
-----------------------------	----------

Elisabeth Reichart/Dieter Gnahs

Weiterbildung: Begriffe, Datenlage und Berichtssysteme.....	11
1 Einleitung	11
2 Weiterbildung im deutschen und europäischen Begriffsverständnis	11
3 Entwicklung und Verfügbarkeit von Datenquellen	15
3.1 Repräsentativbefragungen auf Personenebene	15
3.2 Träger- und Einrichtungsstatistiken	17
3.3 Amtliche Statistiken und Verwaltungsstatistiken	18
4 Bildungsberichterstattung und Monitoring	19

Karin Dollhausen/Anette Gerhard

Einrichtungen	25
1 Einleitung	25
2 Gegenstandsbezug und Datenlage	26
3 Institutionelle Entwicklungsdynamik	27
3.1 Allgemeine institutionelle Entwicklungen im Bereich der Volkshochschulen	28
3.2 Kooperationsaktivitäten der Volkshochschulen.....	28
3.3 Entwicklung der Einrichtungszahlen der „freien“ Träger	30
3.4 Entwicklungen im Bereich Fernunterricht/Distance-Learning	30
3.5 Hochschulen als Einrichtungen Lebenslangen Lernens.....	31
4 Aufteilung des Weiterbildungsmarktes	34
5 Geschäftsentwicklung und Geschäftsklima	35
5.1 Geschäftslage und -entwicklung der Einrichtungen der Wirtschaft.....	36
5.2 Geschäftsklima der Weiterbildung	38
5.3 Trendaussagen	40

Andreas Martin/Ines Langemeyer

Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich	43
1 Einleitung	43
2 Die Mikrozensus-Auswertung	44
2.1 Der Mikrozensus als Datenquelle	44

2.2	Arbeits- und Lebenslage	46
2.3	Professionalisierung	54
2.4	Die Vermarktlichung der Arbeitsverhältnisse	57
2.5	Weiterbildung und Weiterbildungsbedarfe	61
3	Diskussion und Fazit.....	63

Julia Alfänger/Robert Cywinski/Arne Elias

Einkommensverhältnisse, Tätigkeiten und Selbstwahrnehmungen des Weiterbildungspersonals im Wandel – Ergebnisse einer Online-Befragung

69

1	Einleitung	69
2	Die Umfrage und ihre ersten Ergebnisse.....	70
2.1	Einkommen	71
2.2	Tätigkeiten	72
2.3	Wandel der Arbeitsumgebung	74
2.4	Qualität der Arbeitsleistung	75
3	Fazit.....	77

Hella Huntemann/Ingrid Ambos

Angebots- und Themenstrukturen in der Weiterbildung

81

1	Einleitung	81
2	Ergebnisse.....	83
2.1	Angebotsvolumen	83
2.2	Angebote nach Themenstruktur	87
2.3	Durchschnittliche Dauer von Weiterbildungsangeboten und -aktivitäten	96
2.4	Leistungsspektrum von Weiterbildungsanbietern	97
3	Zusammenfassung und Ausblick.....	100
3.1	Zentrale Ergebnisse	100
3.2	Ausblick	101

Elisabeth Reichart

Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen

103

1	Einführung in den Gegenstand.....	103
2	Daten, Definitionen und Methoden	104
3	Beteiligung Erwachsener an Weiterbildung	105
3.1	Beteiligung an non-formaler Bildung	105
3.2	Beteiligung an formaler Bildung	114
3.3	Beteiligung am informellen Lernen	115
4	Weiterbildungsbeteiligung im internationalen Vergleich	117
4.1	Teilnahmequoten an Weiterbildung im internationalen Vergleich.....	117

5	Teilnahmestrukturen	121
5.1	Berufliche Weiterbildung mit Förderung durch die Bundesagentur für Arbeit.....	121
5.2	Volkshochschulen	123
5.3	Verbund Weiterbildungsstatistik	126
5.4	Fernunterricht	127
5.5	Wissenschaftliche Weiterbildung.....	127
6	Zentrale Befunde und Ausblick.....	129

Dieter Dohmen

Deutschlands Weiterbildungsfinanzierung im internationalen Vergleich.....		135
1	Einleitung	135
2	Finanzierung individueller Weiterbildung in Deutschland	136
2.1	Angebotsorientierte Finanzierung	138
2.2	Nachfrageorientierte Finanzierung.....	138
2.3	Andere Finanzierungsregelungen.....	143
2.4	Zusammenfassung	144
3	Individuelle Kosten und Weiterbildungsbeteiligung.....	145
4	Weiterbildungsfinanzierung im internationalen Vergleich.....	147
5	Zusammenfassende Bewertung	150

Nicole Brose

Betriebliche Weiterbildung	153
1 Einführung in den Gegenstand.....	153
2 Daten und Erhebungsmethoden.....	153
3 Forschungsstand und zentrale Befunde	155
3.1 Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung.....	155
3.2 Nutzen betrieblicher und individueller berufsbezogener Weiterbildung.....	156
3.3 „Weiterbildungsabstinenz“ von Beschäftigten und Unternehmen	158
3.4 Internationale Perspektiven.....	160
4 Ausblick.....	162

Dieter Gnahn

Kompetenzen und Qualifikationen		167
1	Einleitung	167
2	Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen	167
3	Lesekompetenz/Funktionaler Analphabetismus.....	169
4	Fremdsprachen- und Computerkompetenz	172
4.1	Fremdsprachenkompetenz	172
4.2	Computerkompetenz	174
5	Ausblick auf PIAAC und CiLL.....	177

Josef Schrader

Steuerung in der Weiterbildung unter dem Anspruch der Evidenzbasierung – Modelle und Trends seit der Bildungsreform	181
1 Die Ausgangssituation	181
2 Ein Rahmenmodell zur Steuerung der Weiterbildung	181
3 Objekte und Subjekte – Veränderungen bei steuernden Akteuren	184
4 Veränderungen auf den Handlungsebenen des Weiterbildungssystems	189
5 Veränderungen in den Formen und Medien der Steuerung	191
6 Ein Blick zurück nach vorn	194
Annotierte Quellen	203
Autorinnen und Autoren	207

Vorbemerkungen

Die nunmehr dritte Trendanalyse dokumentiert Strukturen, Prozesse und Ergebnisse der Weiterbildung auf der Grundlage von Daten der Bildungsberichterstattung und von Befunden der Bildungsforschung. Wir verfolgen mit dieser Publikation das Ziel, das gesicherte, oft aber verstreute oder nur schwer zugängliche Wissen über die Weiterbildung in Deutschland zu bündeln, um damit bessere Voraussetzungen für begründete Entscheidungen in Politik und Praxis zu schaffen. Dies ist auch deshalb unverzichtbar, weil die Weiterbildung als vierter Bildungsbereich in ihrer institutionellen Vielfalt in anderen Bildungsberichten nicht immer hinreichend berücksichtigt wird. Eine selektive Wahrnehmung dieses Bereichs birgt jedoch das Risiko bildungspolitischer Fehlentscheidungen und verhindert eine angemessene Anerkennung der Arbeit der Akteure in diesem Feld.

Die beiden ersten Ausgaben der Trendanalyse hat das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in den Jahren 2008 und 2010 vorgelegt. Sie ist seit ihrem Erscheinen zu einer anerkannten und breit rezipierten Publikation zur Weiterbildung geworden. Auch die dritte Ausgabe richtet sich, so wie ihre Vorläufer, vorrangig an Bildungspolitiker und Bildungspraktiker, ist aber selbstverständlich auch für die interessierte Fachwissenschaft von Relevanz.

Wer die drei nun vorliegenden Bände miteinander vergleicht, wird einige Veränderungen in der Konzeption der Trendanalyse feststellen, mit denen wir auf überwiegend positive Rückmeldungen, aber auch auf manche Empfehlung reagieren – so wie von Reinhold Weiß im *REPORT – Fachzeitschrift für Weiterbildungsforschung* (H. 1/2011) oder von Bernd Käpplinger in der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (H. 1/2013) vorgetragen. Zunächst einmal ist die Trendanalyse im Umfang gewachsen, von anfänglich 140 auf heute über 200 Seiten. Dies verweist sowohl auf die Ausweitung des Blicks auf die Weiterbildungslandschaft als auch die wachsende Bedeutung der Publikation. Systematisch betrachtet, verorten wir die einzelnen Kapitel zudem

nun in einem Rahmenmodell zur Weiterbildung, das es erlaubt, Leistungen und Lücken der Bildungsberichterstattung und der Bildungsforschung genauer zu erkennen. Aufgenommen haben wir aber auch die kritischen Hinweise, jene wissenschaftlich begründbaren Kriterien stärker zu benennen, die es rechtfertigen, beobachtete Entwicklungen in der Zeit als „Trends“ zu bezeichnen. Um angesichts der kurzen Zeitintervalle des Erscheinens dieser Trendanalyse das Risiko der Überinterpretation zu vermeiden, verwenden wir den Trend-Begriff in der dritten Ausgabe sehr viel zurückhaltender. Beibehalten haben wir allerdings die historische Kontextualisierung der beobachteten Phänomene.

Mehr noch als in den beiden vorangegangenen Ausgaben bündeln wir in der vorliegenden Trendanalyse nicht nur Sekundärdaten, sondern präsentieren auch eigene Forschungen zu solchen Aspekten der Weiterbildung, die unbestreitbar wichtig sind, aber noch keinen hinreichenden Eingang in die Bildungsberichterstattung gefunden haben. Dazu zählen zwei Forschungsbeiträge zur Situation des Personals in der Weiterbildung, die auf der (Re-)Analyse eigener bzw. fremder Daten beruhen. Ein weiteres Kapitel stützt sich auf eine systematische Sichtung verschiedener Bereiche der Weiterbildungsforschung, die darauf abzielt, Hinweise auf veränderte Steuerungspraxen in der Weiterbildung zu gewinnen. Auch zukünftig werden wir originäre Forschungsbefunde in unserem Trendbericht präsentieren, dessen Schwerpunkt allerdings die indikatorengestützte Berichterstattung bleiben soll.

Der Fokus der Darstellung liegt nach wie vor auf der organisierten Weiterbildung, wobei das selbstgesteuerte wie auch das informelle Lernen selbstverständlich im Blick sind. Diese Fokussierung ergibt sich zum einen aus der verfügbaren Datenbasis; sie bringt zum anderen eine bewusste Entscheidung insofern zum Ausdruck, als die organisierte Weiterbildung jenen Bereich darstellt, auf den steuernde Initiativen zumeist abzielen. Und eben diese Fokussierung entspricht auch dem Auftrag und dem Selbstverständnis des DIE.

Die vorliegende Trendanalyse zur Weiterbildung reiht sich in eine bereits einige Jahrzehnte andauernde Geschichte der Bildungsberichterstattung und der Bildungsforschung in Deutschland ein. Einen überaus folgenreichen Ausgangspunkt bildete Hellmut Beckers Essay zu der Frage: „Warum benötigen wir ein Institut für Recht und Soziologie der Bildung?“ aus dem Jahr 1958, das als ein Gründungsdokument des Berliner Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung gilt, dessen erster Direktor Becker vor fast genau 50 Jahren wurde. Weniger bekannt ist vermutlich, dass Hellmut Becker in den 1950er Jahren Präsident des Deutschen Volkshochschul-Verbandes war und später dem Kuratorium der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes vorstand. Er trug entscheidend dazu bei, dass die Erwachsenenbildung in die Gutachtenserie des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen aufgenommen wurde. Seine Arbeit im Deutschen Bildungsrat war wesentliches Fundament dafür, die Weiterbildung als gleichberechtigten vierten Bildungsbereich zu konzipieren und gesellschaftlich zu verankern. Für die

Bildungsforschung formulierte Becker das Diktum, sie könne Politikern keine Entscheidungen abnehmen, aber sie ihnen ermöglichen. An der Biografie Beckers wie an der Geschichte des Max-Planck-Instituts selbst bzw. an der Rezeption der Arbeiten des Instituts ließe sich illustrieren, wie schwierig es ist, diesem Anspruch gerecht zu werden. Erfüllt werden kann er nur auf der Grundlage eines informierten Dialogs aller Beteiligten. Dafür bietet das DIE mit der nunmehr dritten Trendanalyse nicht nur einen Anlass, sondern auch eine Fülle von Informationen.

Ich bedanke mich bei allen Autorinnen und Autoren dieses Bandes ebenso wie bei unseren kritischen Rezensenten und nicht zuletzt beim Lektorat des DIE für das Engagement bei der Realisierung dieser Publikation und wünsche Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, eine anregende Lektüre.

Bonn, Oktober 2013

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

Dieter Gnahn und Elisabeth Reichart

Weiterbildung – Begriffe, Datenlage und Berichtssysteme¹

1 Einleitung

Was unter „Weiterbildung“ verstanden wird, bedarf mit dem Fortschreiten des europäischen Einigungsprozesses der Erläuterung. In Deutschland wurde Weiterbildung – definiert als Fortsetzung organisierten Lernens nach dem Abschluss einer ersten Bildungslaufbahn – mit der Bildungsreform der 1970er Jahre als vierte Säule des deutschen Bildungssystems konstituiert. Weiterbildung ist in Deutschland derjenige Bildungsbereich, der die größte Personenzahl erreicht: Praktisch die Hälfte der Bevölkerung im Alter von 18 bis 64 Jahren hat im Berichtsjahr 2011/2012 an organisierten Formen der Weiterbildung teilgenommen. Das sind rund 25,1 Mio. Bürgerinnen und Bürger Deutschlands (vgl. BMBF 2013, S. 6), denen z.B. 8,8 Mio. Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen, 2,7 Mio. Schülerinnen und Schüler an berufsbildenden Schulen (inkl. Auszubildende im dualen System) und 2,4 Mio. Studierende gegenüberstehen (vgl. BMBF 2012, S. 33, 1, 58f.).

Gleichzeitig ist die Weiterbildung ein sehr vielschichtiger Bereich mit unterschiedlichen Anbietern, Angeboten, Niveaus und Zertifizierungsgraden von Veranstaltungen.² Dies ist nicht zuletzt Ausdruck unterschiedlicher rahmensetzender Zuständigkeiten von Bund und Ländern, die in den vergangenen Jahren vermehrt durch Vorgaben der Europäischen Union überlagert bzw. ersetzt wurden. Da die Bil-

dungspolitik zunehmend den Anspruch verfolgt, Entscheidungen auf der Grundlage empirischer Daten zu treffen, wurden nationale und internationale Bildungsberichte und Monitoring-Systeme etabliert, die das Feld anhand von Indikatoren möglichst objektiv abbilden sollen. Trotz einiger Fortschritte zeigen sich jedoch nach wie vor in Teilbereichen der Weiterbildung große Lücken in der Bildungsberichterstattung, die in einem Mangel an zuverlässigen Daten begründet sind. Einige dieser Lücken können, wenn auch nicht dauerhaft, durch Befunde der Weiterbildungsforschung geschlossen werden.

In diesem Kapitel wird zunächst beschrieben, was unter Weiterbildung in verschiedenen Kontexten verstanden wird und welche alternativen Begriffe und Differenzierungen des Lernens Erwachsener in Gebrauch sind. Sodann werden die relevanten Datenquellen zur statistischen Ausleuchtung des Bereichs beschrieben, von denen die meisten in den folgenden Kapiteln genutzt werden; eine Übersicht mit Kurzerläuterung und Literaturverweisen findet sich zudem im Anhang. Schließlich wird skizziert, wie und warum sich das öffentliche und politische Interesse an einer fortlaufenden Bildungsberichterstattung verändert hat; es wird ein Überblick gegeben über verschiedene Berichtssysteme zur Weiterbildung und schließlich ein Rahmenmodell vorgestellt, das die Eingangs- und Rahmenbedingungen, Prozesse und Wirkungen der Weiterbildung unterscheidet und die Kapitel des vorliegenden Buches strukturiert.

2 Weiterbildung im deutschen und europäischen Begriffsverständnis

Zur Weiterbildung werden zunächst – so die noch heute weitgehend akzeptierte Definition des Deutschen Bildungsrates – organisierte Lernprozesse ge-

1 Bei diesem Kapitel handelt es sich um eine grundlegend aktualisierte und erweiterte Zusammenfassung der Kapitel aus der DIE-Trendanalyse 2010 „Weiterbildung und ihre Segmente“ (Gnahn 2010b) und „Berichtssysteme und Weiterbildungsstatistik“ (Gnahn 2010a).

2 Das gilt bereits für Deutschland, mehr aber noch für andere europäische Länder, die lebenslanges Lernen z.T. mit anderen Begriffen beschreiben.

zählt, die der Vertiefung, Erweiterung oder Erneuerung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten dienen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197). Sie richtet sich an Personen, die eine erste Bildungsphase beendet und in der Regel eine Erwerbs- oder Familientätigkeit aufgenommen haben. Dieses pragmatische Begriffsverständnis hat den normativ aufgeladenen Begriff „Erwachsenenbildung“ ins Hintertreffen gebracht.³

Spätestens seit den 1980er Jahren hat sich der Begriff „Weiterbildung“ im amtlichen Sprachgebrauch, in weiten Teilen der Wissenschaft sowie in der Bildungspraxis durchgesetzt (vgl. Gnahs 2008, S. 28ff.). In der deutschen Weiterbildungslandschaft wird noch immer häufig von *beruflicher* und *allgemeiner* Weiterbildung gesprochen, wobei diese Bereiche auch förderrechtlich unterschiedlich verortet sind. Für bestimmte, im Berufsbildungsgesetz geregelte Bildungsgänge, wie berufliche Fortbildungen und berufliche Umschulungen, ist der Bund zuständig, für die Förderung der allgemeinen Weiterbildung hingegen die einzelnen Bundesländer. *Politische* und *kulturelle* Weiterbildung werden teils als eigene, teils als Teilbereiche der *allgemeinen* Weiterbildung genannt (vgl. Zeuner/Faulstich 2009, S. 218ff.). Die Ländergesetze zur Weiterbildung beziehen im Regelfall auch Angebote der beruflichen Weiterbildung mit ein, zumal die Grenzziehung zwischen beiden Segmenten immer schwieriger wird.

Dem Zeitgeist entsprechend stellte der Weiterbildungsbegriff in der Version des Deutschen Bildungsrates auf organisierte Bildungsprozesse unter expliziter Einbeziehung des beruflichen Segments ab. Weniger stark im Blickfeld standen informelle Lernprozesse, die dann in den 1990er Jahren in den Vordergrund rückten und in ihren vielfältigen Formen (z.B. als arbeitsintegriertes Lernen, als Lernen im sozialen Umfeld oder als computergestütztes Lernen) bildungspolitische Wertschätzung und wissenschaftliche Aufmerksamkeit erfuhren.⁴ Im Kontext des Lebenslangen Lernens steht das sogenannte *informelle* Lernen heute gleichberechtigt neben den organisierten Lernformen.

Auf europäischer Ebene ist vor einigen Jahren eine Begriffstrias implementiert worden, die dem deutschen Sprachgebrauch nur zum Teil entspricht, ihn aber gleichwohl beeinflusst. Hierbei wird unterschieden zwischen *formalem*, *non-formalem* und *informellem* Lernen (vgl. Europäische Kommission 2000, S. 9f.).

Der Begriff „formale Bildung“ (*formal education*) umfasst alle Bildungsgänge, die zu einem anerkannten Abschluss führen bzw. auf ihn vorbereiten (Regelsystem). Formale Bildung findet in einem institutionellen Rahmen (z.B. Schule, Universität) statt, in dem das Lernen durch haupt- oder nebenberuflich tätiges professionelles Personal organisiert, gesteuert, bewertet und zertifiziert wird. Die vergebenen Zertifikate, Zeugnisse, Diplome u.Ä. werden staatlich anerkannt und verleihen im Regelfall die Berechtigung zum Einstieg in andere Bildungsgänge oder für die Ausübung einer Berufstätigkeit. Die Teile des Bildungssystems sind aufeinander abgestimmt und hierarchisiert, womit bestimmte Bildungslaufbahnen vorgezeichnet sind.

Die „non-formale Bildung“ vermittelt größtenteils Kenntnisse und Fähigkeiten, die unmittelbar im Berufs- und Privatleben verwertet werden können. Man erhält durch sie aber auch Berechtigungen (z.B. Führerschein). Sie bezieht sich auf organisierte Bildungsprozesse außerhalb des oben beschriebenen Systems. Bei eventuellen Zweifelsfällen der Einordnung von Lernaktivitäten als formal oder non-formal gilt in der europäischen Statistik die Zuordnung der Qualifikation zum Nationalen Qualifikationsrahmen als Kennzeichen einer formalen Aktivität (Eurydice 2011, S. 20).⁵

Beim „informellen Lernen“ handelt es sich um das intentionale Aneignen von Kenntnissen und Fähigkeiten außerhalb fremdorganisierter Kontexte (z.B. das Lernen mit den Eltern, Freunden, Kollegen oder das selbstgesteuerte bzw. autodidaktische Lernen). Das „zufällige Lernen“ (auch *random learning*) wird heute nicht mehr als Teil des informellen Lernens gesehen; dies war in früheren Dokumenten

3 Zur Begriffsgeschichte vgl. Gnahs (2008).

4 Zu den Gründen dieses Perspektivwechsels und näheren Erläuterungen vgl. Gnahs (2009).

5 Entsprechend können ähnliche Lernaktivitäten in verschiedenen Ländern unterschiedlich zugeordnet sein – dies ist bei Vergleichen von Teilnahmequoten zwischen Ländern zu berücksichtigen.

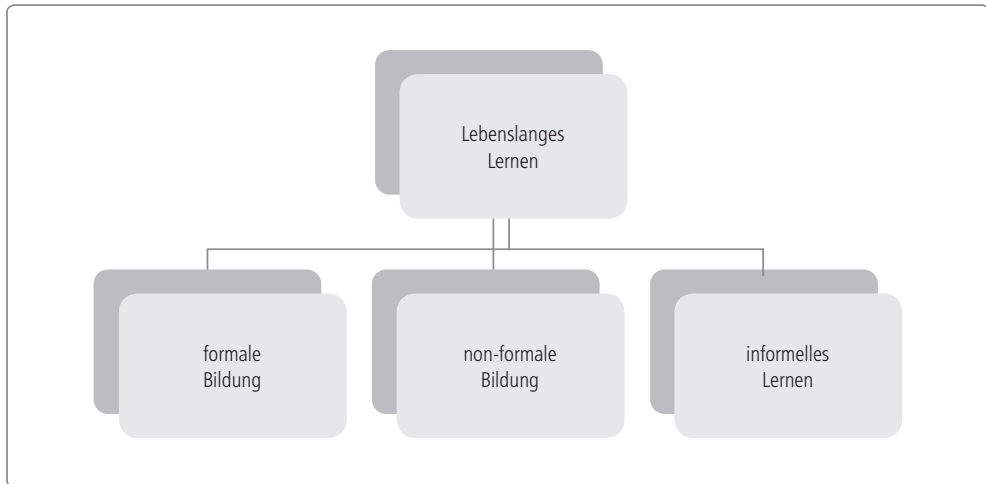


Abbildung 1: Formen des Lebenslangen Lernens

aber noch anders (vgl. z.B. Europäische Kommission 2001, S. 33; Kuwan/Seidel 2011, S. 219f.).

Im europäischen Verständnis gilt das „Lebenslange Lernen“ als der Oberbegriff für alle Lernaktivitäten, so dass sich folgende Hierarchie der Begriffe ergibt (vgl. Abb. 1).

Deutsche und europäische Begriffswelten treffen hier aufeinander und können nicht vollständig miteinander in Übereinstimmung gebracht werden. Nach deutschem Begriffsverständnis lässt sich der größte Teil der Weiterbildungsaktivitäten der *non-*

formalen Bildung zurechnen. Doch es gibt auch Ausnahmen, wie die folgende Zusammenstellung zeigt (vgl. Tab. 1). Viele Lernaktivitäten aller Formalisierungsgrade können prinzipiell von Erwachsenen und Jugendlichen durchgeführt werden, wobei dies für die europäische Gliederung unerheblich ist; im deutschen Kontext gelten aber nur Lernaktivitäten nach Abschluss der ersten Bildungsphase als Weiterbildung, was bei einer regulären Schul- und anschließenden Berufsausbildung in der Regel impliziert, dass die Person 18 Jahre und älter ist und

	formale Bildung	non-formale Bildung	informelles Lernen
Weiterbildung	○ Aufstiegsfortbildung wie Meisterlehrgänge oder Lehrgänge zum Fachwirt ○ Nachholen von Schulabschlüssen ○ weiterbildendes Studium (z.B. Master nach einer Phase der Berufstätigkeit)	○ Englischkurs an der Volkshochschule ○ innerbetriebliches Führungskräftetraining ○ Fahrschule ○ Tanzkurs	○ Selbstlernen am Computer, Lernen von Kollegen ○ Lesen eines Fachbuches
keine Weiterbildung	○ Besuch einer allgemeinbildenden Schule oder Erststudium direkt nach der Schule	○ Nachhilfeunterricht für Schüler ○ außerschulische Jugendbildung ○ Tennisstunden für Kinder und Jugendliche	○ Selbstlernen am Computer von Kindern und Jugendlichen ○ Nachhilfe durch Eltern oder Geschwister

Tabelle 1: Weiterbildung in der europäischen Begriffswelt

damit als Erwachsener gilt (vgl. auch Gnahs 2008, S. 31).

Jenseits der Schwierigkeiten, die aus der Kollision mit dem europäischen Begriffsverständnis resultieren, weist der Weiterbildungsbegriff zusätzliche Abgrenzungsprobleme auf. Im Besonderen bei der informellen Weiterbildung ist die Abgrenzung zum alltäglichen Lernen im Privat- und Arbeitsleben nicht immer trennscharf möglich: Ab wann wird normales Führungshandeln zur zielgerichteten Unterweisung? Ab wann ein Einüben von Musikstücken zum gezielten Einzelunterricht? Selbst bei der fremdorganisierten Weiterbildung ist die Abgrenzung zu den anderen Bildungssektoren nicht immer unstrittig: Gehören Umschulungen oder Zweitstudien noch zum Sektor Ausbildung bzw. Hochschule? Wie verhält es sich mit innerbetrieblichen Angeboten, die sich sowohl an Auszubildende als auch an die übrigen Mitarbeitenden richten? Schließlich ist auch die Herausforderung, den Begriff „Erwachsener“ vom Begriff „Jugendlicher“ bzw. „Kind“ abzugrenzen, noch nicht bewältigt.

Vor dem Hintergrund dieser definitorischen Uneindeutigkeiten wird der Begriff „Weiterbildung“ selbst immer auch Grauzonen aufweisen, d.h. einen Bereich der Unschärfe, über den auf der Grundlage entsprechender Definitionen und ihrer Operationalisierung in Erhebungsinstrumente je nach Erkenntnisinteresse entschieden werden muss. Eine mögliche Strategie ist die Klassifikation allen Lernens von Personen ab 25 Jahren als „Lernen Erwachsener“ (*adult learning*), wie es in der Europäischen Union praktiziert wird (vgl. Eurostat 2005, S. 30). Durch die Wahl der Altersgruppe werden Maßnahmen der außerschulischen Jugendbildung weitgehend ausgeschlossen, das Problem der Abgrenzung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung bleibt aber bestehen.

Dies lässt sich am Beispiel des Adult Education Survey (AES) illustrieren. Mit seiner Einführung ging eine Neudefinition der traditionellen Teilbereiche von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung einher. Wurden diese im Berichtssystem Weiterbildung (BSW) noch mit getrennten Fragebatterien erfasst, die teils über formalrechtliche Kategorien, teils inhaltlich begründet waren, so ist im europäischen Kontext der subjektive Zweck ausschlaggebend für

die Einordnung einer Veranstaltung als *berufsbezogen* oder *nicht-berufsbezogen*.⁶ Zusätzlich wird die *betriebliche* Weiterbildung als eigene Kategorie abgegrenzt. „Klassische“ berufliche Aufstiegsfortbildungen, wie etwa zum Meister, sind nunmehr als formale Bildung erfasst, während das Gros der Weiterbildungsaktivitäten der non-formalen Bildung zuzurechnen ist. Im deutschen Sprachgebrauch hat es sich seit nunmehr drei Berichtszyklen des AES eingebürgert, die Teilnahme an non-formaler Bildung als „Weiterbildung“ zu bezeichnen (vgl. Reichart 2013).

Ein anderer Zugang zum Gegenstand eröffnet sich über die Anbieter bzw. verschiedene Angebotsformen von Weiterbildung. Im deutschen Kontext wird aufgrund der großen Vielfalt von Anbietern und Formen oft von einer „pluralen Weiterbildungslandschaft“ gesprochen, die deutlich heterogener ist als etwa im Schulbereich.⁷

Neben dem Besuch von Einrichtungen, deren Hauptfunktion in der Weiterbildung besteht, haben Bildungsinteressierte vielfältige Möglichkeiten des Lernens. Die Arbeitswelt selbst mit ihren Anforderungen und Anregungen ist hier ein wichtiges Feld, wobei die Lernhaltigkeit der beruflichen Tätigkeiten mit dem Qualifikationsniveau steigt und zusätzlich nach Branchen differiert (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004; Baethge 2009). Auch Museen, Bibliotheken, Lehrpfade aller Art, Lernzentren oder das Internet sind Orte, an denen individuell nutzbare, didaktisch aufbereitete Lernangebote zur Verfügung stehen. Solche didaktisierten Angebote, die sich an eine offene Nutzergruppe richten und in Gänze oder teilweise genutzt werden können, stellen eine Zwischenstufe zwischen dem non-formalen und dem informellen Lernen dar. Diese Angebote sind zudem zu unterscheiden vom sogenannten „Blended Learning“, das eine Kombination von präsenz- und medienbasierten Lernangeboten beschreibt. Diese werden aber in der Regel im Rahmen eines organisierten Lehrangebots genutzt, das

6 Die entsprechende Frage im Fragebogen lautete im AES 2012: „Haben Sie daran [an dieser Weiterbildungsveranstaltung] hauptsächlich aus beruflichen oder mehr aus privaten Gründen teilgenommen?“

7 Die Aufteilung des Weiterbildungsmarktes nach Anbietergruppen wird im Kapitel „Einrichtungen“ beschrieben.

der formalen oder auch der non-formalen Bildung zugerechnet werden kann (z.B. weiterbildendes Studium/Lehrgang mit Fernstudienanteilen; vgl. Matzik 2011). Der Austausch im Freundeskreis oder das Lernen durch und im Zuge ehrenamtlichen Engagements gelten ebenfalls als typische Formen des informellen Lernens.

3 Entwicklung und Verfügbarkeit von Datenquellen

Angesichts der Vielfalt der Definitionen und der Lückenhaftigkeit des verfügbaren Datenmaterials wird deutlich, dass man sich sein Bild mosaikartig zusammensetzen muss, wenn man sich über Weiterbildung in Deutschland informieren will. Ein Weiterbildungsstatistikgesetz, wie in den 1970er Jahren gefordert, konnte aus unterschiedlichen Gründen (Finanzierung, Länderkompetenzen, Widerstände von Trägern usw.) nicht auf den Weg gebracht werden.

Die Weiterbildungsstatistik speist sich aus einer Vielzahl von Datenquellen. Prinzipiell gibt es in der Weiterbildungsstatistik drei Perspektiven: die Perspektive der Teilnehmenden, die Perspektive der Weiterbildungseinrichtungen und die spezifische Perspektive der Betriebe (vgl. Seidel 2006). Im Folgenden wird unterschieden in Repräsentativbefragungen auf Personenebene, Träger- und Einrichtungssstatistiken und Verwaltungsstatistiken.

3.1 Repräsentativbefragungen auf Personenebene

Seit dem Jahr 2007 gilt der als europaweite Erhebung konzipierte AES, der über eine Repräsentativbefragung der Bevölkerung differenzierte Daten zum Weiterbildungsverhalten liefert, als das zentrale Informationsinstrument. Neben den Bildungs- und Lernaktivitäten in den vergangenen zwölf Monaten werden auch Informationen zu Dauer, Themen, Anbietern, zeitlichem Umfang, Motiven und Nutzen dieser Aktivitäten erfasst. Zusätzlich werden Barrieren der Teilnahme, Kompetenzen und soziale und kulturelle Teilhabe erhoben. 2011/2012 wurde der AES europaweit erneut durchgeführt; 2010 wurde hingegen nur in Deutschland eine Zwischenerhebung mit einem größtenteils identischen

Bogen vorgenommen (Rosenblatt/Bilger 2011). Die Informationen aus dieser Personenbefragung lassen auch (begrenzte) Einschätzungen zur Anbieter- und Angebotsstruktur zu. Der Schlussbericht zum deutschen AES 2012 (Bilger u.a. 2013) ist online im Open Access verfügbar.

In der Berichterstattung auf Basis des AES werden folgende Teilbereiche der Weiterbildung unterschieden, die dort auch als „Segmente“ bezeichnet werden:

- *betriebliche* Weiterbildung: mindestens überwiegend in der Arbeitszeit und/oder ganz oder teilweise vom Arbeitgeber finanziert,
- *individuelle berufsbezogene* Weiterbildung: jede andere Weiterbildung, die der/die Befragte nach eigener Aussage „hauptsächlich aus beruflichen Gründen“ besucht hat,
- *nicht-berufsbezogene* Weiterbildung: nicht betrieblich und „mehr aus privaten Gründen“ besucht.

Diese Weiterbildungssegmente beziehen sich im AES ausnahmslos auf die non-formale Bildung, die über die vier Veranstaltungsformen Kurse/Lehrgänge, kurzzeitige (Weiter-)Bildungsveranstaltungen, Schulung am Arbeitsplatz und Privatunterricht in der Freizeit definiert ist. Weiterbildungen, die zu einem regulären Bildungsabschluss führen (z.B. weiterbildende Studiengänge, aber auch Meister- oder Technikerfortbildungen), zählen zur formalen Bildung und werden auch als solche aufgeführt.

Neben dieser Gesamtdarstellung gibt es Einzelstatistiken und Erhebungssysteme, die sich auf Teilbereiche der Weiterbildung richten (vgl. Gnahn 2009, S. 285ff.). So werden die personenbezogenen Informationen des AES durch Mehrthemen-Befragungen mit Weiterbildungsbezug ergänzt, die auf nationaler und europäischer Ebene stattfinden. Zu nennen sind im nationalen Rahmen:

- der Mikrozensus (MZ),
- das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) und
- die Erwerbstätigen-Befragung, die das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und die Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) gemeinsam durchführen.

Darüber hinaus werden unter EU-Ägide folgende Erhebungen vorgenommen:

- *Labour Force Survey* (LFS) und
- *Harmonised European Time Use Surveys* (HE-TUS).

Da in den verschiedenen Erhebungen je unterschiedliche Definitionen und Erhebungssettings angewendet werden, ist davon auszugehen, dass die auf der jeweiligen Datenbasis errechneten Teilnahmequoten stark differieren (vgl. Käßlinger/Kulmus/Haberzeth 2013, S. 13ff.).

Seit 2009 gibt es das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Nationale Bildungspanel, das Bildungsteilnahme und Kompetenzentwicklung von der frühkindlichen Entwicklung in der Familie und frühkindlicher Betreuung bis hin zum Lernen und zu Bildungsaktivitäten im Erwachsenenalter abbildet (vgl. Bäumer u.a. 2012; Pollack 2012; Blossfeld/Roßbach/Maurice 2011). Dieselben Personen werden über einen längeren Zeitraum begleitet, um so ihre Bildungsverläufe im Längsschnitt darzustellen – ein großer Fortschritt gegenüber den Momentaufnahmen, die bei Querschnittsuntersuchungen mit wechselnden Stichproben gemacht werden. Das Bildungspanel ist so angelegt, dass acht verschiedene Startkohorten (von Neugeborenen über Kindergarten, Grundschule, Sekundarstufe 1 und 2, berufliche Ausbildung, Hochschule und Erwachsenenalter) wiederholt befragt werden, und zwar nicht nur zu Lernaktivitäten, sondern auch zum sozialen und institutionellen Umfeld. Gleichzeitig werden auch Kompetenzen und die Auswirkungen von Bildung auf die berufliche Karriereentwicklung erfasst. Dieses Nationale Bildungspanel soll mittel- bis langfristig die Datenbasis für eine Bildungsberichterstattung liefern, die sich am Lebenslauf orientiert. Im Besonderen erhoffen sich die Initiatoren dadurch mehr Aufschluss über Bildungsprozesse außerhalb von Institutionen, über die Erfolgsbedingungen von Bildung und über die Relevanz bestimmter Kompetenzen in unterschiedlichen Kontexten (vgl. BMBF 2007).

Im OECD-Kontext wird unter deutscher Beteiligung in methodischer Analogie zu PISA (*Programme for International Student Assessment*) eine breit angelegte Kompetenzmessung bei Erwachsenen durchgeführt. Aufbauend auf Vorläufer-Studien

wie IALS (*International Adult Literacy Survey*) und ALL (*Adult Literacy and Lifeskills Survey*) hat die OECD ein erweitertes Vorhaben im Feld der Kompetenz- bzw. Fähigkeitsmessung von Erwachsenen, das *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC), in Auftrag gegeben.⁸ Seit 2008 arbeitet ein internationales Konsortium unter Führung der US-amerikanischen Einrichtung *Educational Testing Service* (ETS) und unter Mitwirkung von GESIS-ZUMA aus Mannheim, der führenden Beratungs- und Service-Einrichtung in Deutschland für sozialwissenschaftliche Methodenfragen, an der instrumentellen und methodischen Umsetzung der OECD-Vorgaben. Insgesamt sind mehr als 20 Staaten beteiligt (z.B. Österreich, Frankreich, Japan, UK, USA und Deutschland). Die Haupterhebung fand 2011/2012 statt, die Berichtslegung ist für das Jahr 2013 vorgesehen (vgl. OECD 2008; Schleicher 2008).

Darüber hinaus werden in einem umfangreichen Hintergrundfragebogen u.a. Daten erfasst zum sozioökonomischen Status, zur Bildungslaufbahn (inkl. Weiterbildungsverhalten) und zur Beschäftigungssituation einschließlich der Kompetenzen, die am Arbeitsplatz eingesetzt werden (*survey of skills used at work*).

Die Kompetenzmessungen und die ergänzende Befragung sind in Deutschland bei einer repräsentativen Stichprobe von 5.000 Personen im Alter von 16 bis 65 Jahren durchgeführt worden. Als deutsche Besonderheit ist diese Stichprobe um 1.300 Personen im Alter von 66 bis 80 Jahren aufgestockt worden, um der wachsenden Bedeutung dieser Personengruppe im Arbeitsleben und in der Zivilgesellschaft Rechnung zu tragen. Die Älteren wurden in gleicher Weise wie in der Haupterhebung getestet und befragt, so dass Quervergleiche zwischen unterschiedlichen Altersgruppen möglich sein werden. Dieses Vorhaben wird vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Kooperation mit Lehrstühlen an der Ludwig-Maximilians-Universität München

8 Im Zentrum von PIAAC steht die direkte Messung von drei Kompetenzdomänen: Lesekompetenz (*assessment of literacy skills*), mathematische Kompetenz (*assessment of numeracy skills*) und die Problemlösekompetenz in einer technologiereichen Umgebung (*assessment of problem-solving in a technology-rich environment*).

(Prof. Rudolf Tippelt) und der Eberhard Karls Universität Tübingen (Prof. Bernhard Schmidt-Hertha) unter dem Titel *Competencies in Later Life* (CiLL) bearbeitet. Ergänzt wird CiLL durch den Einsatz von Fallstudien, Expertengesprächen und Gruppendiskussionen, um so die Ergebnisse der Kompetenzmessungen besser einschätzen und interpretieren zu können (vgl. Strobel/Schmidt-Hertha/Gnahn 2011).

Sowohl die bald vorliegenden PIAAC- als auch die CiLL-Ergebnisse lassen keine unmittelbaren Rückschlüsse auf die Leistungsfähigkeit des Weiterbildungssystems zu. Ähnliche, wie im Zusammenhang mit den PISA-Ergebnissen geführte Erörterungen der Konsequenzen für das Schulsystem dürften im Zuge der Veröffentlichung der PIAAC-Resultate deutlich erschwert sein. Ursache dafür ist, dass die gemessenen Kompetenzen der Erwachsenen schwerlich bestimmten Bildungsmaßnahmen zuzuschreiben sind.

3.2 Träger- und Einrichtungsstatistiken

Bei den Informationen über Weiterbildungsanbieter ist die Gruppe der Betriebe vergleichsweise am besten erfasst. Immerhin finden auf nationaler (Erhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft, IW) und auf europäischer Ebene (Continuing Vocational Training Survey, CVTS) regelmäßig spezielle Erhebungen statt, die um Informationen aus anderen Erhebungen mit thematisch breiterem Ansatz (z.B. dem Betriebspanel des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit) ergänzt werden können.⁹

Bei den außerbetrieblichen Weiterbildungsanbietern stechen die Volkshochschul-Statistik, die sogenannte Verbundstatistik, eine von mehreren Weiterbildungsverbänden¹⁰ getragene Leistungsstatistik und die Statistiken der Industrie- und Handelskammern (DIHK 2011) hervor, weil sie das jeweilige

Angebots- und Leistungsspektrum relativ detailliert und als Zeitreihe aufbereiten.

Die Volkshochschul-Statistik ist eine Vollerhebung und liefert schon seit 1962 jährlich Daten zu Einrichtungsmerkmalen, Personal, Finanzierung, Veranstaltungen und Teilnehmenden der deutschen Volkshochschulen. Sie wird in Kooperation des Deutschen Volkshochschul-Verbandes und des DIE durchgeführt; eine Grundauszählung aller Merkmale nach Bundesländern wird online veröffentlicht (vgl. Huntemann/Weiß 2010). Die Statistik des Verbunds Weiterbildungsstatistik erfasst ebenfalls Daten zu Einrichtungen, Personal, Finanzierung, Veranstaltungen und Teilnehmenden bei den Mitgliedern von vier bundesweit vertretenen Weiterbildungsverbänden der allgemeinen und politischen Weiterbildung. Auch die Verbundstatistik wird online veröffentlicht (Horn/Ambos 2012). Ein Schwerpunkt dieser Statistiken liegt in der thematischen Ausrichtung der Angebote. Eine Statistik des Fernunterrichts bietet das Forum Distance-Learning mit seiner jährlichen Statistik zu Instituten, Teilnehmenden und Themenbereichen in zugelassenen Fernstudiengängen (vgl. Grün/Kurz 2012).

Der wbmonitor ist eine Umfrage bei Anbietern frei zugänglicher allgemeiner oder beruflicher Weiterbildung. Die Befragung wird jährlich als Kooperationsprojekt des BIBB und des DIE durchgeführt und bezieht sich jeweils auf ein aktuelles Thema sowie regelmäßig auf das Leistungsangebot und die Geschäftsentwicklung der befragten Einrichtungen. Als ein zentrales Ergebnis wird der wbmonitor-Klimawert berechnet – analog zum ifo-Geschäftsklimaindex als ein Maß für die aktuelle wirtschaftliche Lagebeurteilung als auch die Zukunftserwartungen der Weiterbildungsanbieter (www.wbmonitor.de; Koscheck/Weiland/Ditschek 2013).

Als Ergänzung zum wbmonitor wird 2014 eine repräsentative Befragung des Weiterbildungspersonals vorgenommen, durchgeführt als Kooperationsprojekt des DIE, des BIBB und der Universität Duisburg-Essen.¹¹ Einbezogen werden dabei alle Einrichtungen, die in ihrer Hauptfunktion Weiterbildung anbieten. Ausgeblendet bleiben also die betriebliche Weiterbildung und die Weiterbildung, die von Einrichtungen in Nebenfunktion durch-

9 Für eine nähere Beschreibung dieser drei Datenquellen vgl. Kapitel Brose.

10 Es handelt sich um den Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), den Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL), die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE). Der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) ist assoziiertes Mitglied. Die Erstellung der Statistik erfolgt durch das DIE.

11 Vgl. hierzu auch Kapitel Martin/Langemeyer.

geführt wird. Die Erhebung richtet sich an ehrenamtlich sowie haupt- und nebenberuflich Tätige in lehrenden, planenden und verwaltenden Funktionen. Damit wird erstmals seit der letzten großen Personalerhebung aus dem Jahre 2004 durch WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (2005) wieder eine breit angelegte Studie zum Weiterbildungspersonal vorliegen.

Eine weitere Aktivität mit Blick auf Weiterbildungseinrichtungen ist die vom Statistischen Bundesamt durchgeführte Erhebung auf der Basis von § 7 Bundesstatistikgesetz, mit der getestet werden sollte, ob eine solche Erhebung belastbare Daten zur Beantwortung bildungspolitischer Fragen liefern kann. Auswahlgrundlage war das Unternehmensregister; erhoben wurden Angaben zum Angebot, zum Personal, zu den Teilnehmenden sowie zu den Einnahmen und Ausgaben. Diese Erhebung wurde 2011 mit dem Berichtsjahr 2010 durchgeführt. Ergebnisse liegen bisher nicht vor.

Für die meisten der genannten Datenquellen gibt es spezifische Berichtsorgane (z.B. Volkshochschul-Statistik, Schlussbericht zum AES), die einen Kanon an Auswertungen der jeweiligen Datenquelle enthalten. Dies bedeutet aber nicht, dass nicht weitere Auswertungen und Zusammenstellungen der Daten nach unterschiedlichen Fragestellungen möglich sind. Informationen zur Weiterbildung aus anderen, v.a. den thematisch umfassenderen Erhebungen, sind in der Regel nicht ohne Weiteres zugänglich. Allerdings werden diese Daten, ebenso wie die erstgenannten, für Forschungsarbeiten und Bildungsberichte ausgewertet, so dass Informationen jeweils unter den berichtsspezifischen Fragestellungen verfügbar sind. Für einige Datenquellen gibt es die Möglichkeit, beim jeweiligen Anbieter Sonderauswertungen anzufordern (z.B. für den Mikrozensus beim Statistischen Bundesamt, für die Volkshochschul-Statistik beim DIE).

Während Personen und ihr Weiterbildungsverhalten durch die verschiedenen oben genannten Datenquellen vergleichsweise gut abgebildet sind – und in Zukunft sein werden, wenn das Bildungspanel längere Zeitreihen zur Verfügung stellt – ist die Datenlage bei der Anbieterstatistik und allen damit zusammenhängenden Merkmalen (Personal in der Weiterbildung, Angebote usw.) unbefriedigend. Zwar sind einzelne

Teilbereiche vergleichsweise gut ausgeleuchtet (z.B. die Volkshochschulen), die vorhandenen institutionellen Daten sind aber nicht oder nur schwer miteinander vergleichbar, weil unterschiedliche begriffliche Abgrenzungen vorliegen und unterschiedliche Erhebungsmethoden zum Tragen kommen. Ansonsten ist man, bis auf die wenigen Anhaltspunkte, die aus Personenbefragungen resultieren, auf Schätzungen und Hochrechnungen angewiesen.

Eine bereichsübergreifende, einheitliche Anbieterstatistik ist bislang nicht etabliert, obwohl sie auch aus bildungspolitischer Sicht wünschenswert wäre (vgl. Döbert u.a. 2009, S. 238). Für die Betrachtung von Zusammenhängen zwischen Angebots- und Anbietermerkmalen mit individuellen Merkmalen wäre es zudem sinnvoll, Anbieter- und Teilnehmermerkmale koppeln zu können, wie es im Kontext der Schulforschung möglich ist. Für Erwachsene scheint eine solche Kopplung derzeit zu komplex.

3.3 Amtliche Statistiken und Verwaltungsstatistiken

Informationen über die Struktur von Teilnehmenden in bestimmten Segmenten finden sich vor allem in der SGB-III-Statistik der Bundesagentur für Arbeit (BA), die als Geschäftsstatistik Eintritte, Austritte und Bestände an Teilnehmenden in geförderten Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung dokumentiert und auch Aussagen zur soziodemografischen Struktur zulässt. Ähnlich aufschlussreich ist die Statistik der Fortbildungsprüfungen des Statistischen Bundesamts, die die Zahl der Prüflinge und der bestandenen Prüfungen, differenziert nach Art des Abschlusses und soziodemografischen Merkmalen, vollständig erhebt. Darüber hinaus weisen auch einige Träger- bzw. Einrichtungsgruppen-Statistiken nur wenige Teilnehmermerkmale aus (meist Alter und Geschlecht).

Auskunft über die Fachschulen sowie deren Anzahl an Schülerinnen und Schülern gibt die einschlägige Fachserie des Statistischen Bundesamtes (Statistisches Bundesamt (Destatis) 2012a). Dort sind ebenfalls Statistiken über die Anzahl und die Teilnehmenden von Schulen des Zweiten Bildungswegs verfügbar (Abendrealschulen, Abendgymnasien und Kollegs; vgl. Statistisches Bundesamt 2012b).

4 Bildungsberichterstattung und Monitoring

Ab dem Ende des vorigen Jahrtausends hat sich in Deutschland und Europa ein neues Politikverständnis mit einer eigenen Steuerungslogik durchgesetzt, für das in der Soziologie, der Politikwissenschaft und inzwischen auch in der Erziehungswissenschaft der Begriff „Governance“ verwendet wird. Gemeint wird damit zumeist „die Koordination sozialer Handlungen vieler Akteure, die nicht allein aus dem politischen Kontext stammen, sondern auch marktliche und zivilgesellschaftliche Akteure einschließen“ (Schrader 2008, S. 41). Dieses Konzept reagiert auf die Tatsache, dass wichtige bildungspolitische Fragen heute nicht mehr allein durch staatliche Akteure, sondern auch durch inter- und supranationale Organisationen sowie zivilgesellschaftliche Akteure wie z.B. Berufs- oder Trägerverbände beeinflusst werden. Dies lässt sich auch im Bereich der Weiterbildung beobachten. Die Rolle des Staates besteht im Governance-Konzept, wenn man es präskriptiv auslegt, neben eigenen Leistungen darin, die Handlungen und Ergebnisse der marktlichen und zivilgesellschaftlichen Akteure zu moderieren. Dies geschieht u.a. mithilfe einer Vielzahl von Monitoring-Instrumenten und -Verfahren, die von Evaluationen und Qualitätsmanagement über indikatorengestützte Berichtssysteme bis hin zu ausgefeilten Controlling-Systemen reichen. Diese Instrumente zielen vor allem darauf ab, festzustellen, ob definierte Ziele (z.B. gewünschte Teilnahmequoten) erreicht wurden, um ggf. umsteuern zu können.

So wird die nationale und internationale bildungspolitische Diskussion seit einigen Jahren in hohem Maße durch die Befunde empirischer Untersuchungen und statistischer Erhebungen geprägt. Diese „evidenzbasierte Bildungsforschung als ein auf bestätigten Erfahrungen beruhendes und an hohen und einheitlichen Standards orientiertes Wissen“ (Tippelt/Reich-Claassen 2010, S. 22) über Maßnahmen und deren Wirksamkeit soll Steuerungsentscheidungen unterstützen. Eine herausgehobene Bedeutung wird in diesem Zusammenhang dem internationalen Vergleich eingeräumt, der immer mehr auch von den supra- und internationalen Organisationen wie EU und OECD eingefordert

wird. Benchmarking-Prozesse mit anderen Staaten, und damit auch mit anderen Bildungssystemen, sollen spezifische Stärken und Schwächen des nationalen Systems aufdecken helfen und dadurch Anregungen und Impulse für Bildungsreformen liefern (vgl. Ioannidou 2010). Dies ist prototypisch durch die Ergebnisse der PISA-Erhebungen und ihre breite Erörterung in Deutschland geschehen. Auch zwischen Regionen, Kommunen und Weiterbildungseinrichtungen gibt es das Bestreben, die jeweiligen Einheiten anhand von Kennzahlen zu vergleichen, um von den jeweils „besseren“ Einheiten zu lernen.¹²

Im Zeichen dieser Faktenorientierung und der geänderten Politikauffassung hat Bildungsberichterstattung einen zentralen Stellenwert. Bei ihr handelt es sich um eine systematische, theoriebasierte, indikatorengestützte regelmäßige und umfassende Darstellung des Bildungsbereichs. Ihr Ziel ist es, Strukturen und Entwicklungen zu beschreiben, regionale und internationale Vergleiche zu ermöglichen, die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens insgesamt und seiner Teile einzuschätzen sowie Grundlagen für politische Entscheidungen zur Verbesserung des Bildungswesens zu liefern.

Mittlerweile gibt es mit dem AES eine europaweite Erhebung zum Lernen Erwachsener, die 2007 und 2012 stattgefunden hat und vergleichende Darstellungen der Teilnahmemuster an Lernaktivitäten in den europäischen Ländern ermöglicht. Es gibt zwar keinen zentralen Abschlussbericht, vielfältige interaktive Auswertungsmöglichkeiten werden aber auf der Eurostat-Homepage angeboten. OECD-weit ist der Bericht *Education at a Glance* zu nennen, der jährlich erscheint und auch Kennzahlen zur Weiterbildung enthält (vgl. OECD 2012). Im Folgenden werden Berichte vorgestellt, die aufbereitete Daten aus dem deutschen Kontext enthalten und von Praxis und Politik als Informationsquellen genutzt werden können.

Der Nationale Bildungsbericht, der alle zwei Jahre erscheint (zuletzt Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012), enthält in jeder Ausgabe ein Kapitel „Weiterbildung und Lernen im Erwachse-

12 Für einen Überblick über Kennzahlen auf verschiedenen Ebenen aus Sicht von Weiterbildungseinrichtungen vgl. Reichart (2012).

nenalter“, das jeweils fortgeschriebene Daten zur Weiterbildungsbeteiligung und Ergebnisse anderer thematisch einschlägiger Datenquellen enthält. Kennzahlen speziell zur beruflichen Weiterbildung werden im Datenreport zum Berufsbildungsbericht veröffentlicht (BIBB 2012).

Einige Bundesländer haben mittlerweile eigene Bildungsberichte eingeführt, die sich am Indikatorenkonzept des Nationalen Bildungsberichts orientieren. Allerdings konzentrieren sich die meisten Bundesländer dabei auf den Schulbereich (vgl. Reichart 2012). Die meisten Bundesländer liefern zudem eine Zusammenschau der Anbieter, die durch die jeweiligen Landesgesetze für Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung gefördert werden. Im Regelfall werden die Zahlen der Teilnahmefälle, der Veranstaltungen und der Unterrichtsstunden sowie thematische Strukturen präsentiert. Jene Länder, die über ein Bildungsurlaubs- oder Freistellungsgesetz verfügen, dokumentieren darüber hinaus die Inanspruchnahme über sogenannte Bildungsurlaubsberichte, die meist in mehrjährigem Abstand erscheinen. Beide Formen der Statistik erfolgen nach landesspezifischen Vorgaben, so dass ein Ländervergleich oder gar eine Zusammenfassung der Daten erschwert wird bzw. unmöglich ist.

In eine ganz andere Richtung dagegen weisen Konzepte, die zum Ziel haben, ein regionales Bildungsmonitoring zu ermöglichen. Bei der Gestaltung regionaler Bildungslandschaften spielt die kommunale Ebene eine entscheidende Rolle. Regionales Bildungsmanagement wird schon heute von vielen Bürgermeistern und Landräten als Aufgabe wahrgenommen, weil nur so dauerhafte Struktureffekte erzielt werden können. Politisch flankiert wurden solche aufkommenden Bestrebungen, so z.B. durch die „Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages“ aus dem Jahr 2007, mit der eine staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft im Bildungsbereich eingefordert wird. Dort heißt es:

Den Städten kommt in der kommunalen Bildungslandschaft eine zentrale Rolle bei der Steuerung und Moderation der zielorientierten Zusammenarbeit zu. Als Grundlage für regionale Steuerung und Qualitätssicherung sollte ein umfassendes Bildungsmonitoring als integriertes Berichtswesen von Bil-

dungsverläufen vor Ort gemeinsam von Kommunen und Ländern entwickelt werden (Deutscher Städtetag 2007, S. 2).

Eine erste Orientierung in diese Richtung bieten die mittlerweile entwickelten Instrumentarien für ein regionales Bildungs-Monitoring durch ein BMBF-gefördertes Projekt „Regionale Bildungsberichterstattung“ sowie durch die gemeinsame Initiative des BMBF mit deutschen Stiftungen unter dem Titel „Lernen vor Ort“ (vgl. Gnahs u.a. 2009; Statistisches Bundesamt/Statistisches Landesamt Baden-Württemberg/DIE 2011; DIPF 2012; Kaehlbrandt/Lohre 2009). Erstellt wurden in diesem Kontext Indikatorenkataloge, Handreichungen und Erhebungskonzepte. Damit sollen Kommunen in die Lage versetzt werden, das regionale Bildungssystem indikatorengestützt zu steuern. Im Besonderen im Bereich Weiterbildung stoßen solche Ambitionen allerdings an Grenzen, weil bisher nur vergleichsweise wenige Daten regionalisiert bzw. in vergleichbarer Form vorliegen (vgl. auch Gnahs 2012).

Die Bildungsberichterstattung orientiert sich zu meist an Rahmenmodellen, die steuerungsrelevante Dimensionen der Weiterbildung systematisieren und die die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, Charakteristika des Prozesses sowie die Wirkungen von Bildungsprozessen unterscheiden. Ein solches Modell wurde auch für den Nationalen Bildungsbericht entwickelt (DIPF 2007). Der vorliegenden Trendanalyse legen wir ein Rahmenmodell der Weiterbildung und des Lebenslangen Lernens zugrunde, das die Konzeption des Nationalen Bildungsberichts aufgreift und ergänzt (vgl. Abb. 2). Wir betrachten dieses Modell als Heuristik, um aufzuzeigen, zu welchen Dimensionen der Weiterbildung eine Berichterstattung prinzipiell steuerungsrelevante Informationen für die Bildungspolitik liefern kann.

Unter *Kontext* werden zunächst die Rahmenbedingungen von Weiterbildung auf gesellschaftlicher und ökonomischer Ebene verstanden, die nicht speziell bildungspolitisch beeinflusst sind, die gleichwohl aber wichtige Hintergrundinformationen für Steuerungsbemühungen darstellen und zum Verständnis der Gesamtsituation der Weiterbildung notwendig sind. Zum *Input* gehören die Voraussetzungen und Bedingungen für Weiterbildungsprozesse auf ver-