

Harm Kuper | Friederike Behringer | Josef Schrader (Hrsg.)

Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland

Eine Expertise



Heft 176

Harm Kuper | Friederike Behringer | Josef Schrader (Hrsg.)

Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland

Eine Expertise

Die WISSENSCHAFTLICHEN DISKUSSIONSPAPIERE des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) werden durch den Präsidenten herausgegeben. Sie erscheinen als Namensbeiträge ihrer Verfasser und geben deren Meinung und nicht unbedingt die des Herausgebers wieder. Sie sind urheberrechtlich geschützt. Ihre Veröffentlichung dient der Diskussion mit der Fachöffentlichkeit.

Die vorliegende Studie wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) erstellt. Die Aufgabenstellung wurde vom BMBF vorgegeben. Das BMBF hat das Ergebnis der Studie nicht beeinflusst; der Auftragnehmer trägt allein die Verantwortung.

Die Studie wurde von einem Konsortium erstellt, dessen Mitglieder den folgenden Einrichtungen angehören:

Freie Universität Berlin

Harm Kuper – Konsortialführer

Doreen Forbrig

Katrin Kaufmann

Sarah Widany



Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Friederike Behringer

Gudrun Schönfeld



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

Josef Schrader

Elisabeth Reichart

Klaus Schömann



Unter Mitarbeit von:

TNS Infratest Sozialforschung

Frauke Bilger



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2016 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Umschlaggestaltung: CD Werbeagentur Troisdorf

Satz: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Herstellung: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Bestell-Nr.: 14.176

Bundesinstitut für Berufsbildung Arbeitsbereich 1.4 –

Publikationsmanagement/Bibliothek

Robert-Schuman-Platz 3

53175 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

ISBN 978-3-945981-53-3



CC-Lizenz

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).

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

Diese Netzpublikation wurde bei der Deutschen Nationalbibliothek angemeldet und archiviert: urn:nbn:de:0035-0613-2

Internet: www.bibb.de/veroeffentlichungen

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	6
Vorwort	9
1 Weiterbildungst Statistik und ihre Befunde: Die Ausgangssituation	10
<i>Harm Kuper</i>	
2 Kategorien der Weiterbildung und Modellannahmen der Weiterbildungsforschung	13
<i>Harm Kuper/Katrin Kaufmann/Sarah Widany</i>	
2.1 In der Weiterbildungst Statistik und Weiterbildungsforschung gebräuchliche Kategorisierungen	14
2.1.1 Exkurs: Informelles Lernen	20
2.1.2 Exkurs: Wissenschaftliche Weiterbildung	22
2.2 Input-Prozess-Output-Schemata in der Weiterbildungsforschung	24
2.3 Mehrebenenmodelle in der Weiterbildungsforschung	25
3 Datenlage	28
<i>Friederike Behringer/Doreen Forbrig/Katrin Kaufmann/Harm Kuper/Elisabeth Reichart/Gudrun Schönfeld/Sarah Widany</i>	
3.1 Personenbefragungen	30
3.1.1 AES	30
3.1.2 NEPS	32
3.1.3 PIAAC	34
3.1.4 LFS	36
3.1.5 HIS-HF Absolventenpanel	38
3.1.6 Weitere relevante Personenbefragungen	39
3.1.7 Freiwilligensurvey	42
3.1.8 DEAS	43
3.2 Unternehmens-/Betriebsbefragungen	44
3.2.1 CVTS	44
3.2.2 IAB-Betriebspanel	46
3.2.3 BIBB-Qualifizierungspanel	48
3.3 Anbieterstatistiken	50
3.3.1 wbmonitor	50
3.3.2 Volkshochschul-Statistik	52
3.3.3 Weitere relevante Anbieterstatistiken	53
3.4 Personalstatistik	57
3.4.1 wb-personalmonitor	57

4	Weiterbildung in der Bildungsberichterstattung	59
	<i>Friederike Behringer/Harm Kuper/Gudrun Schönfeld</i>	
4.1	Berichterstattung in Deutschland	59
4.2	Internationale/Europäische Berichterstattung	62
5	Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie	66
	<i>Doreen Forbrig</i>	
5.1	Nutzungsanlässe und Informationsquellen der Weiterbildungsstatistik	68
5.2	Bedeutsamkeit und Verwendung von Klassifikationen von Weiterbildung	70
5.3	Zukünftige Entwicklungen der Weiterbildung und Ergänzungsbedarfe der Weiterbildungsstatistik	72
6	Empfehlungen für eine Statistik zur Bildung Erwachsener in Deutschland: Strategien, Indikatoren und Datengewinnung	74
	<i>Harm Kuper/Sarah Widany/Katrin Kaufmann</i>	
6.1	Strategische Perspektive einer integrierten nationalen Statistik zur Bildung Erwachsener in einem Vier-Säulen-Konzept	75
6.1.1	Empfehlungen zur Grundgesamtheit von Statistiken zu den Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener	76
6.1.2	Empfehlungen zur Kategorisierung der Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener für die Ermittlung von Teilnahmequoten in Personenbefragungen	77
6.1.3	Empfehlungen zur Bestimmung wissenschaftlicher Weiterbildung	79
6.1.4	Empfehlungen zu einem Vier-Säulen-Konzept der Weiterbildungsstatistik	80
6.2	Indikatoren einer Statistik zur Bildung Erwachsener	82
6.2.1	Inputindikatoren	84
6.2.2	Prozessindikatoren	93
6.2.3	Outputindikatoren	98
6.3	Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Datenlage	100
6.3.1	Empfehlungen zur Datenerhebung der Referenzstatistiken im Vier-Säulen- Konzept	100
6.3.2	Prüfung von Stichproben- und Operationalisierungseffekten	101
6.3.3	Instrumentenentwicklung	103
6.3.4	Erweiterung von Stichproben und Frageprogrammen	105
	Literatur	107
	Abstract	118

Abbildungen

Abb. 1:	Schema funktionaler Differenzierung von Weiterbildung	14
Abb. 2:	Zuweisung von Lernaktivitäten zu Lernformen entsprechend der CLA	18

Abb. 3: Typologie des Lernens in frühen Phasen der Karriere	21
Abb. 4: Input-Prozess-Output-Modell nach DITTON (2000)	24
Abb. 5: Mehrebenensystem der Weiterbildung nach SCHRADER (2011)	26
Abb. 6: Tabellarische Darstellung der Kennzahlen zur Bildungsbeteiligung Erwachsener ..	79
Abb. 7: Übersicht zur Abgrenzung wissenschaftlicher Weiterbildung	80
Abb. 8: Schematische Darstellung von Aggregationsebenen von Informationen im Vier-Säulen-Modell	82
Abb. 9: Indikatoren einer Statistik zu Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener	83

Tabellen

Tab. 1: Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung des Indikators Teilnahmevoraussetzungen zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener	85
Tab. 2: Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung des Indikators Bedarf zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener	86
Tab. 3: Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung des Indikators Genutztes bzw. realisiertes Angebot zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener	87
Tab. 4: Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung des Indikators Teilnahme zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener	89
Tab. 5: Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung des Indikators Personal zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener	90
Tab. 6: Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung des Indikators Finanzierung zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener	91
Tab. 7: Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung des Indikators Reglementierung zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener	93
Tab. 8: Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung des Indikators Qualität zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener	94
Tab. 9: Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung des Indikators Themen zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener	95
Tab. 10: Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung des Indikators Zeitlicher Aufwand zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener	96
Tab. 11: Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung des Indikators Ziele bzw. Funktion zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener	97
Tab. 12: Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung des Indikators Monetäre Erträge zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener	99
Tab. 13: Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung des Indikators Nicht-monetäre Erträge zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener	99
Tab. 14: Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung des Indikators Zertifikate zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener	100

Abkürzungsverzeichnis

Adb	Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten
AES	Adult Education Survey
AEVO	Ausbilder-Eignungsverordnung
BA	Bundesagentur für Arbeit
BAK AL	Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben
BAuA	Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BIBB-FDZ	Forschungsdatenzentrum des Bundesinstituts für Berufsbildung
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMWi	Bundesministerium für Wirtschaft und Energie
BSW	Berichtssystem Weiterbildung
CiLL	Competencies in Later Life
CIS	Community Innovation Survey
CLA	Classification of Learning Activities
CVTS	Continuing Vocational Training Survey (CVTS)
DEAE	Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DGWF	Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V.
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DIW	Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung
DW-VHS	Deutscher Volkshochschulverband
DZA	Deutsches Zentrum für Altersfragen
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
E+T-Monitor	Education and Training Monitor
ECTS	European Credit Transfer System
ESF	Europäischer Sozialfonds
ESS	Europäisches Statistisches System
FDL	Forum DistancE-Learning
FED	formal education
GOJT	guided on-the-job training
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

(Fortsetzung Abkürzungsverzeichnis)

INF	informal learning
ISCED	International Standard Classification of Education
KEB	Katholische Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft
KMK	Kultusministerkonferenz
LFS	European Labour Force Survey
LifBi	Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V.
LMP	Labour Market Policy
MZP	Messzeitpunkt
NEPS	Nationales Bildungspanel
NFE	non-formal education
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
SOEP	Sozio-oekonomisches Panel
SUF	Scientific use file
TME	Total monetary expenditure
WeLL	Berufliche Weiterbildung als Bestandteil Lebenslangen Lernens
ZDH	Zentralverband des deutschen Handwerks

Vorwort

Die Transparenz der quantitativen und strukturellen Entwicklungen im Bereich der Bildung Erwachsener hat sich in den letzten Jahren deutlich verbessert. Dazu beigetragen haben neue sowie weiterentwickelte und verstetigte Erhebungsinstrumente, wie beispielsweise AES und CVTS. Allerdings werden in den verschiedenen Erhebungen und Statistiken jeweils nur Teilbereiche abgebildet, die Ergebnisse sind zum Teil widersprüchlich. Daraus ergibt sich der Bedarf einer Abstimmung der verschiedenen Studien vor allem hinsichtlich Konzeption und Operationalisierung von Weiterbildung, um den vielfältigen Ansprüchen der unterschiedlichen Nutzergruppen aus Wissenschaft, Politik und Praxis an eine Statistik zur Bildung Erwachsener gerecht zu werden.

Vor diesem Hintergrund hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung eine Studie zur Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland ausgeschrieben. Den Zuschlag erhielt ein Konsortium, bestehend aus Bildungsforschern und -forscherinnen der Freien Universität Berlin, des Bundesinstituts für Berufsbildung, des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung und von TNS Infratest Sozialforschung. Zielsetzungen der Studie waren die Beschreibung des Informationsbedarfs von Politik und Gesellschaft sowie die Schaffung eines systematischen Überblicks über die derzeitige Datenlage, verbunden mit der Identifizierung von Datenlücken.

Das Konsortium erarbeitete Empfehlungen für den Ausbau einer integrierten Statistik zur Bildung Erwachsener. Die Empfehlungen orientierten sich an einem Vier-Säulen-Konzept der Statistik zu Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener. Mit den vier Säulen werden die Perspektiven der Anbieter (Betriebe, Bildungseinrichtungen), der Teilnehmenden und des Bildungspersonals einbezogen. Im Zentrum der Empfehlungen stehen Indikatoren zu den Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener, die ebenfalls dem Vier-Säulen-Konzept folgen, und anhand des Input-Prozess-Output-Schemas relevante Themenbereiche für eine Datenerhebung beschreiben.

Bei der Erstellung der Expertise wurden Erkenntnisse und Anregungen berücksichtigt, die durch Literatur- und Dokumentenrecherche sowie durch Experteninterviews mit Vertretern und Vertreterinnen aus Organisationen, die den Weiterbildungsbereich aktiv politisch, strategisch oder wirtschaftlich mitgestalten, gewonnen wurden. Ergänzt wurde dies durch einen Workshop, in dem zentrale Ergebnisse der Studie vorgestellt und mit den Interviewpartnern und -partnerinnen und weiteren Organisationen diskutiert wurden. Das Konsortium dankt allen Teilnehmenden an den Interviews und am Workshop in Bonn für ihre aktive Mitwirkung zur Weiterentwicklung der Expertise und der Statistik zur Bildung Erwachsener.

Die hier vorliegende Expertise liefert eine wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung der Statistik zur Bildung Erwachsener, um auch zukünftig die für die Darstellung dieses Bildungsbereichs notwendigen Daten bereitzustellen.

Prof. Dr. Reinhold Weiß

Ständiger Vertreter des Präsidenten und Forschungsdirektor des BIBB

HARM KUPER

1 Weiterbildungstatistik und ihre Befunde: Die Ausgangssituation

Eine komprimierte und noch heute gültige Beschreibung der bundesweiten Weiterbildungstatistik liegt in der Antwort der Bundesregierung vom 11. Januar 2000 auf eine kleine Anfrage vor. Dort heißt es in der Vorbemerkung:

„Informationen über den Bereich Weiterbildung, der nur zum Teil in die Zuständigkeit des Bundes fällt, werden in Deutschland von einer Vielzahl unterschiedlicher Einrichtungen ermittelt. Dies sind amtliche Statistiken des Bundes zu Einzelbereichen und Weiterbildungstatistiken der Länder, Trägerstatistiken der Weiterbildungsanbieter sowie verschiedene regelmäßige Untersuchungen von Forschungsinstitutionen. Die Erhebungen dienen unterschiedlichen Zielen und Fragestellungen. Diese Einzelstatistiken sind nur in Teilen kompatibel und liefern keinen vollständigen Gesamtüberblick.“

(DEUTSCHER BUNDESTAG 2000, S. 1)

In derselben Antwort skizziert die Bundesregierung den Bedarf einer Weiterbildungstatistik als „unerlässliche Voraussetzung für eine zielgerichtete Bildungspolitik in diesem Gebiet“ (ebd., S. 5). Damit ist für den Bereich der Weiterbildung der politische Wille für eine evidenzorientierte Bildungspolitik im Ansatz formuliert. Zugleich fällt die Antwort zuversichtlich in Bezug auf die „institutionellen Voraussetzungen zur Verbesserung der Weiterbildungstatistik“ (ebd., S. 7) aus und sieht Lösungspotenzial insbesondere in der „Fortentwicklung der Vielfalt der bestehenden statistischen Instrumente“ (ebd.).

Damit rücken die konzeptionellen Grundlagen der Weiterbildungstatistik in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, die in der Verantwortung von Wissenschaft, Politik und Praxis der Weiterbildung zu entwickeln sind.

Daten zur Weiterbildung sind in interdisziplinär angelegten Studien der Bildungsforschung und in amtlichen bzw. halbamtlichen Statistiken enthalten. Allerdings erschweren uneinheitliche Konzeptionen die Interpretation der Befunde. So macht BELLMANN (2003, S. 56) darauf aufmerksam, dass die Angaben zur Beteiligung der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland an allgemeiner Weiterbildung – je nach Datengrundlage – zwischen 3,1 Prozent und 27 Prozent schwanken. Auch in jüngeren Arbeiten (vgl. WOHN 2007; WIDANY 2009; BEHRINGER/SCHÖNFELD 2014) wird auf die Differenzen einschlägiger Studien hinsichtlich der Qualität der Stichproben und der Operationalisierung von Weiterbildung hingewiesen, um die Diskrepanzen der deskriptiven Befunde zur Weiterbildungsbeteiligung zu erklären. Die aktuellste Studie, die sich mit den Diskrepanzen deskriptiver Ergebnisse aus Weiterbildungstatistiken auseinandersetzt, ist die von EISERMANN u. a. (2014). Sie zeigen eine Spanne der berichteten Weiterbildungsbeteiligung aus dem Adult Education Survey, der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung, dem Mikrozensus und dem Sozio-oekonomischen Panel zwischen 13 Prozent und 57 Prozent für die Jahre 2006 – 2010 auf. Selbst nach Kontrolle von Designeffekten der Studien (bspw. Länge des Berichtszeitraumes), von Stichprobeneffekten und unter Berücksichtigung des informellen Lernens bleibt eine Diskrepanz von über 30 Prozentpunkten, die „mit der uneinheitlichen Erfassung der (informellen) Weiterbildung in Verbindung gebracht“ wird (ebd., S. 492). In einer Expertise zu „Handlungsstrategien der beruflichen Weiterbildung“ weisen auch BAETHGE u. a. (2013, S. 19 f.) auf die heterogene Datenlage der Weiterbildungsforschung hin. Sie konzedieren zwar „deutli-

che Fortschritte in der Berichterstattung über Weiterbildung“ insbesondere durch die Entwicklung von Studien im Rahmen des nationalen Bildungspanels (NEPS), der Integration des deutschen Berichtssystems Weiterbildung in den europäischen Adult Education Survey (AES) und der Kompetenzmessung von Erwachsenen (PIAAC). Gleichwohl wird auch hier Skepsis bezüglich der Vergleichbarkeit und Integrierbarkeit von Befunden aus den genannten Studien deutlich.

Zur Begründung der skizzierten Ausgangslage in der Weiterbildungsstatistik wird oftmals auf die institutionelle Heterogenität der Weiterbildungsanbieter und die Pluralität der Motive für die Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme sowie die Vielfalt von Formen des Lernens Erwachsener verwiesen. Institutionelle Pluralität der Weiterbildung ergibt sich in erster Linie aufgrund einer Gliederung von Zuständigkeiten im Rahmen der konkurrierenden Gesetzgebung von Bund und Ländern. Damit sind für unterschiedliche funktionelle Kontexte der Weiterbildung jeweils Regeln des Angebots und der Teilnahme gesetzt, die eine Segmentierung der Weiterbildung bedingen. So übernimmt der Bund gesetzgeberisch unter anderem Verantwortung im Berufsbildungsgesetz für die berufliche Fortbildung und Umschulung, der Arbeitsförderung im Rahmen des SGB III und mit dem Fernunterrichtsschutzgesetz. In die Kompetenzen der Länder fallen die Weiterbildungsgesetze zur Sicherung regionaler, öffentlicher Angebote und die Bildungsurlaubsgesetze zur Freistellung von Weiterbildungsinteressierten; in beiden Bereichen herrscht föderale Pluralität. Mit der Differenz der gesetzgeberischen Zuständigkeit korrespondieren Differenzen der Ressortzuordnungen und der regulativen Instrumente: So ist Weiterbildung in der Zuständigkeit des Bundes eingebettet in Wirtschafts- (Berufsbildung) und Sozialpolitik (Arbeitsförderung); die diesbezüglichen Bundesgesetze setzen Bedingungen zur Förderung individueller Teilnahme. Die Landesgesetze der Weiterbildung dagegen regeln die kommunale Förderung von Weiterbildungsanbietern im Rahmen der öffentlichen Daseinsvorsorge. Weitgehend unabhängig von gesetzlicher Regelung – teilweise auf dem Verordnungsweg – hat sich das weitaus umfassendste Segment der Weiterbildung in Verantwortung von Wirtschaftsbetrieben und öffentlichen Arbeitgebern entwickelt.

Die Pluralität der Motive aufseiten der Weiterbildungsteilnehmenden ist eine zwingende Folge der überwiegenden formalen Freiwilligkeit der Weiterbildungsbeteiligung. Weiterbildungsentscheidungen werden im Kontext beruflicher und privater Interessen getroffen. Entsprechend ist mit den Teilnahmen eine breite Spanne an Nutzenerwartungen – von der „zweckfreien“ Befassung mit Themen über die berufliche Kompetenzentwicklung bis hin zur Karriereplanung – verbunden; ebenso variabel sind die Bedingungen der Realisierung von Weiterbildungsbeteiligungen in finanzieller, zeitlicher und organisatorischer Hinsicht. Generell kann von einer zunehmenden Individualisierung von Weiterbildungsentscheidungen im Verlaufe von Bildungs-, Berufs- und Erwerbsbiografien ausgegangen werden, in denen sich die Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter mit beruflichen und/oder privaten Aktivitäten verzahnt.

Angesichts der hier skizzierten Bedingungen kommt der Weiterbildungsstatistik eine besondere Funktion zu. Die Bildungsbeteiligung ebenso wie individuelle Bildungsvoraussetzungen und Erfolge können bspw. im Falle der allgemeinbildenden Schulen vollständig und repräsentativ über die homogene institutionelle Struktur statistisch erfasst werden. Die Bildungsbeteiligung Erwachsener erschließt sich nicht in dieser Weise; sie ist individuell optional und hat die Trennung der erwachsenen Gesamtbevölkerung in Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende zu berücksichtigen. Unter den Teilnehmenden wiederum werden hochgradig individualisierte Muster der Beteiligung realisiert; das betrifft sowohl die Kombination von Lern- und Bildungsformen, die zeitliche Intensität und Dichte der Bildungsbeteiligung als auch die Nutzung einer kaum erschöpfend zu beschreibenden Variation von Angebotsformen bzw. Lerngelegenheiten. Die Bildungsangebote für Erwachsene ihrerseits emergieren in den organisatorisch jeweils eigenständigen Kontexten einer funktional differenzierten Gesellschaft, also mit Bezügen zur Wirt-

schaft, zur Politik, zur Bildung usw. (vgl. dazu HARNEY 1997). Daher gibt es keine übergreifende, aus der Praxis resultierende Systematik der Bildungsangebote und Lernanlässe, an die eine Weiterbildungsstatistik anschließen könnte. Vielmehr sind mit der Weiterbildungsstatistik selbst Systematisierungsleistungen zu erbringen, auf deren Grundlage die Bildungsaktivitäten Erwachsener für Zwecke der Analyse und Berichtslegung strukturiert werden können. Dabei zu berücksichtigen sind neben den institutionellen und organisatorischen Kontexten des Lernens Erwachsener die jeweils mit den individuellen Lebensverläufen verbundenen Bedingungen der Wahrnehmung bzw. Nutzung von Lerngelegenheiten. Für Weiterbildungsstatistiken besteht daher eine systematische Differenz zwischen der Angebots- und der Nutzungsperspektive.

Die Herausforderungen an eine Weiterbildungsstatistik bestehen darin, ein umfassendes Gesamtbild der Bildung Erwachsener, einschlägiger Angebote, ihrer Nutzung und Wirkungen zu erstellen und dabei folgenden Aspekten gerecht zu werden:

- ▶ Definition des Gegenstandes;
- ▶ Praktischer Nutzen als Informationsgrundlage für bildungspolitische Zielsetzungen und Entscheidungen;
- ▶ Anschlussfähigkeit an bildungswissenschaftliche Forschung;
- ▶ Differenzierte Darstellung der Segmente institutionalisierter Weiterbildung;
- ▶ Kontextuierung der Weiterbildungsbeteiligung in Bildungs- und Berufskarrieren.

Die vorliegende Expertise nimmt sich dieser Themen an. Sie gliedert sich in fünf Hauptkapitel. Kapitel 2 „Kategorien der Weiterbildung und Modellannahmen der Weiterbildungsforschung“ befasst sich mit den begrifflichen Grundlagen der Weiterbildungsstatistik. Es werden die in der politischen und wissenschaftlichen Diskussion entwickelten Begrifflichkeiten zur Unterscheidung von Bildungsaktivitäten im Erwachsenenalter vorgestellt und diskutiert. Kapitel 3 „Datenlage zu Weiterbildung“ bietet eine Synopse vorhandener Statistiken zur Weiterbildung mit dem Ziel, Einschätzungen zur Vergleichbarkeit und Integrationsfähigkeit regelmäßig erhobener Datenbestände zu ermöglichen. Kapitel 4 thematisiert Weiterbildung und Weiterbildungsstatistik im Kontext nationaler und internationaler bzw. europäischer Bildungsberichterstattung. In Kapitel 5 „Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie“ werden die Grundzüge einer evidenzbasierten Bildungspolitik für die Weiterbildung skizziert. Vorgestellt werden Befunde aus einer Interviewreihe zur Nutzung von Weiterbildungsstatistiken mit zentralen Akteuren aus Politik und Gesellschaft. Den Abschluss bildet Kapitel 6 mit Empfehlungen für einschlägige Indikatoren einer Statistik zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener, die im Rahmen eines Input-Prozess-Output-Modells und unter Berücksichtigung möglicher Referenzstatistiken verdichtet werden.

HARM KUPER/KATRIN KAUFMANN/SARAH WIDANY

2 Kategorien der Weiterbildung und Modellannahmen der Weiterbildungsforschung

In Kapitel 2 werden zentrale begriffliche, konzeptionelle und theoretische Grundlagen einer Statistik der Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener aufgezeigt. Das Verständnis von Weiterbildung bzw. die kategoriale Unterscheidung der Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener ist maßgeblich von nationalen und internationalen Diskussionen der Bildungspolitik geprägt. Für die nationale Diskussion und die nationale Weiterbildungsstatistik in Deutschland war lange eine Definition des DEUTSCHEN BILDUNGSRADES von 1970 ausschlaggebend. Sie bündelt Traditionen der organisierten beruflichen Fortbildung und Umschulung, der allgemeinen Erwachsenenbildung und der politischen Bildung im Begriff der **Weiterbildung**. Mit der Internationalisierung der Bildungsberichterstattung und der zunehmenden Aufmerksamkeit für nicht oder nur geringfügig organisierte Formen der Bildungsbeteiligung ist die Begrenztheit dieser Definition deutlich geworden. An ihrer Stelle wird die **Classification of Learning Activities** (CLA – EUROPEAN COMMISSION/EUROSTAT 2006) zur zentralen Unterscheidung, die auch auf Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener anwendbar ist. Mit der CLA werden aufgrund ihrer Anbindung an die nationalen Qualifikationsrahmen in der Kategorie der **formalen Bildung** internationale Vergleiche gerahmt; zudem umfasst sie weniger formalisierte, aber organisierte Bildung (**non-formale Bildung**) ebenso wie das **informelle Lernen**. Die CLA entwickelt sich aufgrund ihres umfassenden Verständnisses von Bildungsaktivitäten über den Lebenslauf zur maßgeblichen Kategorisierung auch für Statistiken zu den Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener. Die Spezifikation ihrer drei Kategorien bleibt eine Aufgabe, die mit Blick auf die nationalen Besonderheiten der Bildungssysteme und die internationale Vergleichbarkeit zu erfüllen ist. Das schließt auch die Subsumption der Weiterbildung ein. Kategorisierungen von Bildungsaktivitäten, die in wissenschaftlichen Diskussionen vorgenommen werden, sind mit der CLA kompatibel, bspw. die bildungsökonomische Unterscheidung zwischen genereller und spezifischer Bildung, die in segmentationstheoretischen Konzepten in die Unterscheidung zwischen **beruflicher und betrieblicher Bildung** überführt wurde.

Besondere Aufmerksamkeit wird in zwei Exkursen dem **informellen Lernen** und der **wissenschaftlichen Weiterbildung** gewidmet. Für beide Themengebiete ist die begriffliche Abgrenzung bzw. die Exploration der zu ihnen zählenden Aktivitäten nicht abgeschlossen. Es werden aber Orientierungslinien für statistische Erhebungen aufgezeigt; im Falle des informellen Lernens verweisen sie auf die Intensität der Verzahnung von Lerngelegenheiten mit der Ausübung von Arbeit bzw. Freizeitaktivitäten; im Falle der wissenschaftlichen Weiterbildung sind insbesondere Anbieterstrukturen, aber auch das Anspruchsniveau der Inhalte und die Zielgruppe von Angeboten Anknüpfungspunkte für sinnvolle Kategorisierungen.

Unter Bezug auf die Bildungsforschung werden das **Input-Prozess-Output-Schema** und das **Mehrebenenmodell des Angebots, der Nutzung und der Wirkung** von Bildung vorgestellt. Beide sind von paradigmatischer Bedeutung für die empirische Bildungsforschung (und damit für die wissenschaftliche Verwendbarkeit statistischer Daten zur Bildung Erwachsener) und für die nationale und internationale Bildungsberichterstattung. Input-Prozess-Output-Schemata sind grundlegende Überlegungen zu Indikatoren einer Statistik der Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener zu entnehmen, mit denen Voraussetzungen, Prozesse und Erträge dargestellt werden können. Das Mehrebenenmodell zeigt die Einbettung konkreter Lehr-Lern-Interaktionen in organisatorische, professionelle und institutionelle Kontexte auf. Mit dem Mehrebenenmodell werden auch vier eigenständige Perspektiven sichtbar, aus denen statistische Daten über Bildung erhoben werden können. Sie werden eingenommen durch die **Bevölkerung**, als Potenzial von Bildungsbeteiligten, die **professionell** in der Bildungsarbeit Agierenden, die organisierten Bildungsanbieter und **Einrichtungen** sowie die **Betriebe** als Träger, Einrichtungen und Nutzer/-innen von Bildung.

2.1 In der Weiterbildungsstatistik und Weiterbildungsforschung gebräuchliche Kategorisierungen

Weder in der Praxis der Weiterbildung noch in der Forschung über Weiterbildung wird der Begriff Weiterbildung einheitlich verwendet. Dieser Umstand sollte weniger als Mangel interpretiert werden denn als Hinweis auf die sehr dynamische institutionelle Entwicklung von Lerngelegenheiten bzw. Bildungsangeboten für das Erwachsenenalter im Laufe des 20. Jahrhunderts (vgl. zusammenfassend KUPER 2000). Die institutionelle Entwicklung hat sich nicht in gleichem Umfang wie im primären, sekundären und tertiären Bereich des Bildungssystems unter der Aufsicht und im Rahmen der Gestaltungs Kompetenzen des Staates vollzogen. Von ihren historischen Anfängen an war die Entwicklung der Weiterbildung Ausdruck gesellschaftlicher Pluralität. Vor diesem Hintergrund markiert der Begriff *Weiterbildung* in der Phase der Bildungsreformen der 1960er- und 70er-Jahre – in der er sich gegenüber dem Begriff der Erwachsenenbildung durchzusetzen beginnt – eher bildungspolitische Gestaltungsansprüche, als dass er einen kohärenten Bereich des Bildungssystems oder eine abgrenzbare Menge von Praktiken des Lehrens und Lernens im Erwachsenenalter bezeichnet.

In Gebrauch ist der Begriff seit dem 1970 vom DEUTSCHEN BILDUNGS RAT vorgelegten *Strukturplan für das Bildungswesen*. Darin wird „Weiterbildung [...] als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase bestimmt“ (DEUTSCHER BILDUNGS RAT 1970, S. 197). Mit dieser Definition ist bildungspolitisch die Absicht verbunden, die Weiterbildung in die horizontal, nach Lebensaltern gestufte Struktur des Bildungssystems als quartären Bereich einzubinden. Das schließt eine partielle Überschneidung mit der beruflichen und der akademischen Bildung ein. Für eine Bestimmung von Weiterbildung sind damit drei Aspekte benannt:

1. bildungsbiografischer Aspekt, der Weiterbildung in Relation zum abgeschlossenen Besuch allgemeiner und beruflicher Bildungsgänge sowie zum Eintritt in das Erwerbsleben stellt.
2. institutioneller Aspekt, der für Weiterbildung ein Mindestmaß an curricularer und didaktischer Organisation annimmt.
3. professioneller Aspekt, der sich aus den Anforderungen der Organisation von Weiterbildung ergibt.

Unter diesen Voraussetzungen ist eine Kategorisierung gebräuchlich geworden, die berufliche Weiterbildung und allgemeine Erwachsenenbildung funktional trennt und dem Begriff der Weiterbildung unterordnet. Beispielhaft sei auf eine Lesart dieser funktionalen Aufteilung verwiesen (Abb. 1; vgl. WEISSER 2002, S. 35 ff.):

Abbildung 1

Schema funktionaler Differenzierung von Weiterbildung

Weiterbildung			
Berufliche Weiterbildung		Allgemeine Weiterbildung/Erwachsenenbildung	
Fortbildung	Umschulung	Grundbildung	Politische Bildung

Quelle: WEISSER (2002)

Die Definition aus dem Strukturplan sowie die daran anschließend entwickelte Kategorisierung haben einen erheblichen Einfluss auf die folgende Diskussion. Die Bedeutsamkeit dieser Differenzierung ergibt sich insbesondere dadurch, dass sie vergleichsweise klare Abgrenzungskriterien der Weiterbildung (Organisation, Professionalisierung, Relation zur ersten Bildungsphase)

setzt und in der Kategorisierung eine de facto versäulte institutionelle Struktur der Weiterbildungsanbieter annimmt. Die versäulte Struktur wird mit der rechtlichen Regulierung der Weiterbildung stabilisiert. Die allgemeine Weiterbildung ist Gegenstand von Landesgesetzgebungen im Rahmen der Kultushoheit der Länder; in ihnen wird die Grundfinanzierung von Weiterbildungseinrichtungen geregelt. Die Zuständigkeit für die Regelung der beruflichen Fortbildung und Umschulung liegt dagegen beim Bund. Sie betrifft die Förderung der Teilnahme an der beruflichen Weiterbildung. In den Fördermodellen spiegelt sich die Differenz einrichtungs- und personenbezogener Förderung als Triebkräften institutioneller Weiterbildung wider. Für die Kategorisierung der Weiterbildung ergibt sich daraus die Schwierigkeit, dass die nachfragegetriebene Nutzung sich zumindest in Teilen von der vermeintlich klaren Segmentierung des Angebots entkoppelt, bspw. wenn Volkshochschulkurse im beruflichen Interesse besucht werden.

Ungeachtet dieser Schwierigkeit hat sich die auf Statistiken basierende Berichterstattung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland seit 1979 mit dem *Berichtssystem Weiterbildung (BSW)* am Zwei-Säulen-Konzept mit der Unterscheidung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung orientiert (vgl. ROSENBLADT/BILGER 2008).

Innerhalb des Zwei-Säulen-Konzepts der Weiterbildung hat bereits der Strukturplan darauf hingewiesen, dass Betriebe in die Überlegungen zur Begründung eines pluralistischen quartären Bereichs im Bildungssystem einzubeziehen seien. Im Strukturplan heißt es dazu: „Um wachsenden Bevölkerungskreisen Weiterbildung zu ermöglichen, ist es erforderlich, diese in die Arbeitsverhältnisse einzubeziehen“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S.202). In diesem Zusammenhang stehen Überlegungen zur tarifvertraglichen Regulierung und Eröffnung von Teilnahmegelegenheiten durch die Freistellung von der Arbeit. Unter dem Aspekt der Kategorisierung rückt mit der betrieblichen Weiterbildung ein Bereich in den Fokus, der sich herkömmlichen Unterscheidungen entzieht. So sind Betriebe teils Einrichtungen der Weiterbildung, sofern sie selbst Angebote unterbreiten, teils sind sie Auftraggeber, sofern sie die Teilnahme an Weiterbildung in externen Einrichtungen finanzieren. Zudem sind Betriebe Nutzer von Weiterbildung, und sie bilden – durchaus auch vor dem Hintergrund traditioneller didaktischer Formen der beruflichen Erstausbildung – einen außerordentlich dynamischen Kontext für die Fortentwicklung didaktischer Angebotsformen der Weiterbildung bzw. arbeitsintegrierter Lernformen für die Beschäftigten. Das mit dem Strukturplan zur Identifikation von Weiterbildung gesetzte Kriterium der organisatorischen Eigenständigkeit von Angeboten erweist sich daher für den betrieblichen Bereich als diskussionswürdig.

Nicht im Strukturplan behandelt ist die wissenschaftliche Weiterbildung. Die Tatsache, dass der tertiäre Bereich des Bildungssystems insgesamt kein Gegenstand des Strukturplanes ist, kann als Hinweis auf eine klare Abgrenzung von Ressortkompetenzen gelesen werden. Die Aktivitäten von Hochschulen und Universitäten fallen in die Zuständigkeit der Wissenschaftspolitik, das betrifft – nach wie vor – auch die wissenschaftliche Weiterbildung.

Unter dem Begriff Entgrenzung wird seit den 1990er-Jahren (vgl. KADE 1989) eine expansive Entwicklung von Lern- und Bildungsaktivitäten Erwachsener diskutiert; leitend ist dabei die Annahme, dass diese Expansion nicht durchgängig durch institutionelle Angebote der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bedingt sei. Stattdessen wird die Perspektive der Aneignung respektive Nutzung von Weiterbildungsangeboten fokussiert und um den Aspekt selbstorganisierter Aktivitäten der Erwachsenenbildung ergänzt. Maßgeblich für die Entscheidungen Erwachsener zur Bildungsbeteiligung ist aus dieser Perspektive nicht das institutionalisierte Angebot, sondern die Einbettung in die individuelle Lebenspraxis. Die Suche nach und Gestaltung von Lernorten löst sich aus dieser Betrachtung von den etablierten Institutionen der Weiterbildung ab und verbindet sich mit Aktivitäten im Privat- und Berufsleben. Diese extensive Auslegung der Erwachsenenbildung macht die mit der Definition des Strukturplans gesetzten Kriterien der Organisation und Professionalisierung fraglich oder lässt sie zumindest als unzureichend erscheinen. Welche

Konsequenzen für eine Kategorisierung der Weiterbildung zu ziehen sind, wird unter dem Begriff des informellen Lernens aufzunehmen sein, mit dem einzelne Lernaktivitäten stärker fokussiert werden können.

Die Vorgaben des Strukturplans für die Identifikation und Differenzierung von Weiterbildung sind auf den Kontext des deutschen Bildungssystems zugeschnitten. So ist die kategoriale Unterscheidung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung nur vor dem Hintergrund des in Deutschland bereits in der Weimarer Republik sehr stark ausgebauten Volkshochschulwesens und des ebenfalls traditionsreichen Systems der beruflichen Bildung zu verstehen. Auch das Kriterium der Fortsetzung bzw. Wiederaufnahme des Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase reflektiert eine spezifische Struktur des deutschen Bildungssystems. Insbesondere für den Bereich der beruflichen Weiterbildung wird von der Grundkonstellation eines ab der Sekundarstufe II in weiten Teilen berufsorientierten Bildungssystems (duales System der Berufsausbildung) ausgegangen, dessen Abschlüsse Übergänge in einen durch Berufe strukturierten Arbeitsmarkt eröffnen. Mit der international vergleichenden Forschung zur Berufsbildung und zu beruflichen Übergängen (vgl. GANGL 2003, SOLGA u. a. 2014) wird deutlich, dass die Bedeutung der beruflichen Aus- und Weiterbildung für die Übergänge und den Verlauf von Erwerbskarrieren im Zusammenhang mit strukturellen Bedingungen der beruflichen Bildung und der Arbeitsmärkte zu betrachten ist.

Maßgebliche Faktoren sind:

- ▶ das Ausmaß an Formalisierung und berufsfachlicher Spezialisierung in Erstausbildungen, die vor dem Eintritt in das Erwerbsleben abgeschlossen werden,
- ▶ der Ausbau beruflicher Bildungsgänge im tertiären Bereich des Bildungssystems, die im Gegensatz zu betrieblich organisierten Ausbildungen tendenziell durch einen höheren Abstimmungsbedarf zwischen Qualifikationen und spezifischen betrieblichen Anforderungen gekennzeichnet sind,
- ▶ die Bedeutung von Arbeitserfahrungen, die auf dem Arbeitsmarkt im Sinne einer fachlichen Spezifizierung, aber auch im Sinne einer Kompensation fehlender beruflicher Erstausbildung verwertet werden können.

In der Bildungsberichterstattung, die Vergleiche der Bildungsbeteiligung Erwachsener zwischen europäischen Staaten vornimmt, schlagen sich die strukturellen Differenzen der Berufsbildungssysteme in Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung nieder (vgl. BEHRINGER/SCHÖNFELD 2014) und werfen damit Fragen der Kategorisierung von Weiterbildung in Relation zu vorangehenden Bildungsgängen auf. Eine von den nationalen Spezifika der Bildungssysteme unabhängige Klassifikation von Lern- und Bildungsoptionen entsteht auf der supranationalen Ebene in Strategiepapieren zur Bedeutung von Bildung für das wirtschaftliche Wachstum und den sozialen Wandel (vgl. zusammenfassend SCHEMMANN 2007). Den initialen Dokumenten dieser Diskussion sind die Strategien zu entnehmen, die einerseits globale Perspektiven für die Entwicklung von Bildungssystemen aufzeigen und andererseits an die jeweiligen nationalen Bildungssysteme adaptierbar sein sollen. So äußert die OECD (1996) in ihrem Papier *Lifelong learning for all* den ausdrücklichen Willen, keine Vereinheitlichung der nationalen Bildungssysteme anzustreben. Auf der europäischen Ebene gilt als maßgebliches Dokument das *Memorandum über lebenslanges Lernen* der KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2000). Es zielt vornehmlich auf die Sicherung von Basisqualifikationen, die Innovation von Lehr-Lern-Formen und die Zertifizierung von Kompetenzen, die außerhalb des Bildungssystems erworben wurden. In diesem Kontext findet die Kategorisierung von Bildungsaktivitäten in formales, non-formales und informelles Lernen Anwendung.

Die in den supranationalen bildungspolitischen Strategiepapieren noch vage gehaltene Kategorisierung in formal und non-formal education sowie informal learning erfährt eine weiterege-

hende konzeptionelle Einbettung und eine bis zu Operationalisierungsvorschlägen für europäische Bildungsstatistiken reichende Ausarbeitung in der *Classification of Learning Activities (CLA)* (EUROPEAN COMMISSION/EUROSTAT 2006). Dort wird der Anspruch dieser Kategorisierung wie folgt beschrieben:

“CLA is intended to cover all types of learning opportunities and education/learning pathways. It is intended to be universal in nature, applicable in countries irrespective of their level of development or systems of education and learning” (ibd., S. 6).

Die grundlegenden Abgrenzungsmerkmale für Lernaktivitäten, die in der CLA klassifiziert werden, sind ihre Intentionalität (purposeful) und Regelmäßigkeit (ongoing basis). Darunter werden einige Dimensionen benannt, auf denen die Lernaktivitäten innerhalb dieser Vorgaben variieren können. Dazu zählen das Ausmaß der organisatorischen Formalisierung, die Quellen der Finanzierung und die Form der didaktischen bzw. methodischen Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses. Das Konzept der CLA lässt mit seiner weitläufigen begrifflichen Abgrenzung der Lernaktivitäten prinzipiell Spielräume für die Spezifikation von Aktivitäten auf der nationalen Ebene. Eine Anschlussstelle an die Untersuchung von Effekten bzw. Outputs von Lernaktivitäten ist insofern angelegt, als die CLA selbst Prozesse des Lernens und der Bildungsbeteiligung definiert und auf die Erfassung von Outputs in nationalen Qualifikationsrahmen und in der *International Standard Classification of Education (ISCED)* abgestimmt ist.

Die Definition der Kategorien innerhalb der CLA wird hier aus dem CLA-Manual (ibd., S. 13) wiedergegeben:

Formal Education is defined as “... education provided in the system of schools, colleges, universities and other formal educational institutions that normally constitutes a continuous “ladder” of full-time education for children and young people, generally beginning at age of five to seven and continuing up to 20 or 25 years old. In some countries, the upper parts of this “ladder” are organised programmes of joint part-time employment and part-time participation in the regular school and university system: such programmes have come to be known as the “dual system” or equivalent terms in these countries.”

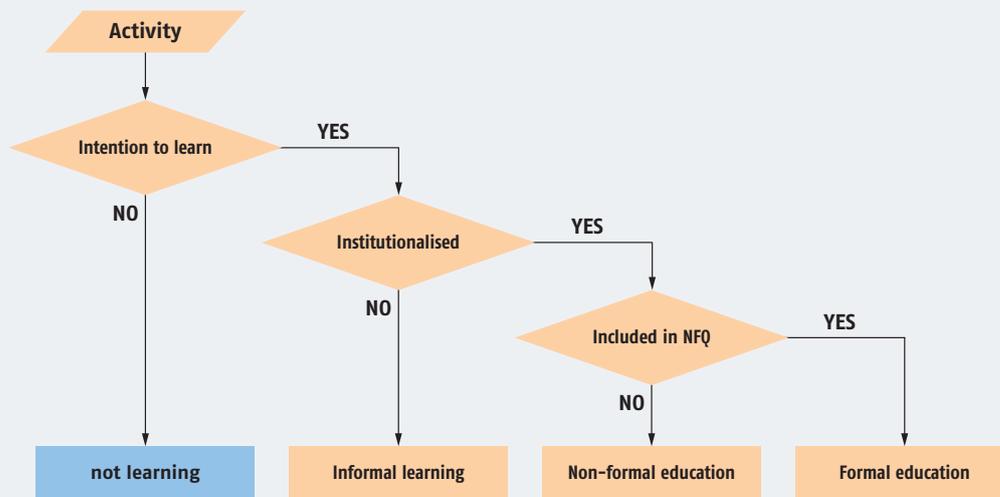
Non Formal Education is defined as “any organised and sustained educational activities that do not correspond exactly to the above definition of formal education. Non-formal education may therefore take place both within and outside educational institutions, and cater to persons of all ages. Depending on country contexts, it may cover educational programmes to impart adult literacy, basic education for out of school children, life-skills, work-skills, and general culture. Non formal education programmes do not necessarily follow the “ladder” system, and may have a differing duration.”

Informal Learning is defined as “... intentional, but it is less organised and less structured ... and may include for example learning events (activities) that occur in the family, in the work place, and in the daily life of every person, on a self-directed, family-directed or socially directed basis.”

Das basale Schema zur Entscheidung, ob eine Aktivität als Lernaktivität gewertet wird und welcher Klasse sie zuzuordnen ist, stellt das folgende Diagramm dar (ibd., S. 19).

Abbildung 2

Zuweisung von Lernaktivitäten zu Lernformen entsprechend der CLA



Quelle: EUROPEAN COMMISSION/EUROSTAT (2006)

Die Leistungsfähigkeit der CLA in Bezug auf eine Klassifizierung von Lernaktivitäten ergibt sich aus ihrer weitgehenden Abstraktion von strukturellen Spezifika nationaler Bildungssysteme. Sie bildet insofern ein grundlegend modernes Verständnis der Struktur von Bildungsaktivitäten ab, als sie von der Ausdifferenzierung funktional eigenständiger Bildungssysteme in nationaler Verantwortung (vgl. dazu MEYER/RAMIREZ 2005) ausgeht und weiterhin eine Ausbreitung von Lernaktivitäten in „Überschneidungsbereichen“ (LUHMANN/SCHORR 1982) anderer Teilsysteme moderner Gesellschaften (z. B. Wirtschaft, Politik, Kultur) – gerade auch unter individueller Verantwortung der Bürgerinnen und Bürger dieser Gesellschaften – annimmt. Dieses Grundmodell eröffnet – bei allen Abgrenzungsschwierigkeiten in den Details – ein Minimum an Vergleichbarkeit der Lernaktivitäten in den nationalen Bildungssystemen, weil es deren jeweilige Institutionalisierungsformen zu übergeordneten Kategorien des informellen Lernens, der non-formalen und formalen Bildung zusammenfasst. Die CLA ist aufgrund ihrer Anlage inklusiver als Kategorisierungen, die sich aus nationaler Perspektive auf einzelne Bereiche des Bildungssystems ergeben; sie eröffnet somit sinnvolle Ergänzungsmöglichkeiten. So ist etwa der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung und tertiären Bildung, der in der nationalen Begrifflichkeit zur Weiterbildung in Deutschland exkludiert war, prinzipiell problemlos in der CLA zu verorten.

Für die Weiterbildung nach dem Verständnis des Strukturplans bringt die CLA Neugruppierungen einzelner Aktivitäten mit sich. Zur Weiterbildung nach dem Strukturplan zählen Aktivitäten, die prinzipiell ohne Altersbegrenzung besucht werden können und in einen formalen Bildungsabschluss münden, ohne allerdings zwingend Vollzeitaktivitäten zu sein. Gleichwohl erfüllen sie die Kriterien der *formal education* laut CLA. Das trifft auf Bildungsgänge des sog. zweiten Bildungswegs zu, in denen allgemeinbildende Schulabschlüsse nachgeholt werden. Zu beachten ist in diesem Kontext die erhebliche Flexibilität des deutschen Bildungssystems hinsichtlich des Erwerbs allgemeinbildender Abschlüsse, die etwa auch in Kombination mit berufsbildenden Gängen erworben werden können (vgl. HARNEY u. a. 2007). Des Weiteren sind Umschulungen – so sie eine formale Berufsqualifikation zum Ziel haben – Teil der *formal education*. Nach dem Strukturplan werden Bildungsaktivitäten im Bereich der tertiären Bildung nicht zur Weiterbildung gerechnet. Aufgrund der Diversifizierung von Angeboten formaler Bildung in diesem Bereich werden sie in einem Exkurs über wissenschaftliche Weiterbildung unten gesondert behandelt.

Der weitaus überwiegende Teil der Weiterbildung nach dem Verständnis des Strukturplans fällt in den Bereich der non-formal education. Systematisch aufgearbeitet ist dieser Komplex im Übergang des nationalen BSW, das sich seit 1979 an der Definition des Strukturplans orientiert hat, zum europäischen Adult Education Survey (AES) (vgl. ROSENBLADT/BILGER 2008, S. 25 ff.). Hier werden die folgenden Aktivitäten, die der non-formal education zugerechnet werden, nach Veranstaltungsformen unterschieden. Im Einzelnen handelt es sich um:

- ▶ Kurse und Lehrgänge,
- ▶ Vorträge, Seminare und Schulungen,
- ▶ Schulungen/Training am Arbeitsplatz,
- ▶ Privatunterricht in der Freizeit.

Die Klassifizierung unterschiedlicher Veranstaltungsformate unter dem übergeordneten Begriff der non-formal education zeigt die Adaptionfähigkeit der CLA. Aufgrund von Spezifikationen der einzelnen Aktivitäten bleibt eine Differenzierung nach dem Berufsbezug der Weiterbildung prinzipiell möglich. Die bereits in der Definition des Strukturplans nicht trennscharfe Grenzziehung zu den arbeitsplatzbezogenen Lernformen erweist sich auch im Rahmen der CLA als diskussionswürdig. Nicht alle Aktivitäten in dem weiten Spektrum arbeitsplatzbezogener Lernformen (vgl. zum Überblick DEHNBOSTEL 2012) erfüllen die Kriterien einer didaktischen bzw. methodischen Konzeptionierung sowie einer professionellen Begleitung. Die CLA fordert aufgrund ihrer Differenzierung zwischen non-formal education und informal learning dazu auf, diese Aktivitäten auf ihre Zuordnung zu einer der beiden Klassen zu überprüfen. Die Positionen zu den recht heterogenen Bestimmungs- und Abgrenzungskriterien des informellen Lernens werden unten in einem Exkurs gesondert behandelt.

In der Bildungssoziologie und der Bildungsökonomie ist eine Kategorisierung in generelle und spezifische Bildung mit Blick auf die Verwertung von Bildungserträgen diskutiert worden. In der humankapitaltheoretischen Position nach BECKER (1964) ist die spezifische Bildung dadurch gekennzeichnet, dass sie eng an den Anforderungen konkreter betrieblich organisierter Arbeitstätigkeiten ausgerichtet ist und die Übertragbarkeit auf andere Betriebe eingeschränkt ist; dagegen ist generelle Bildung prinzipiell auf andere Betriebe übertragbar. Diese Differenz – so die Grundannahme – bedingt Unterschiede bei den Investitionen in Bildung. Demnach investieren Betriebe tendenziell eher in spezifische Bildung ihrer Beschäftigten, um deren Bindung an den Betrieb zu erhöhen, während Personen eher in generelle Bildung investieren, um ihre Flexibilität und damit den Wert ihrer Arbeitskraft auf Arbeitsmärkten zu sichern. Diese dualistische Gegenüberstellung hat sich theoretisch und empirisch (vgl. ACEMOGLU/PISCHKE 1999) als nicht tragfähig erwiesen; auch Betriebe investieren in generelle Weiterbildung bzw. unterscheiden nicht zwischen genereller und spezifischer Weiterbildung. Gleichwohl bilden die Differenzen der Investition in Bildung unterschiedliche Karrieremuster ab. So sind betriebliche Investitionen in Weiterbildung oft an innerbetriebliche Entwicklungen der Arbeitsanforderungen oder an innerbetriebliche Karrieren gebunden. Individuelle Investitionen stehen dagegen in einem stärkeren Zusammenhang mit dem Wechsel von Arbeitgebern und der Perfektionierung oder Vervollständigung beruflicher Kompetenzmuster (vgl. dazu auch Theorien der Arbeitsmarktsegmentation; u. a. LUTZ/SENGENBERGER 1974). Die Investition in Weiterbildung wird damit zu einem maßgeblichen Kriterium der Zuordnung von Aktivitäten zu Segmenten, in denen Erträge der Weiterbildung von Betrieben und Individuen in unterschiedlicher Weise verwertet werden. Zu den Investitionen in die Weiterbildung zählen neben den Kosten für die Teilnahme selbst auch Opportunitätskosten; darunter fällt insbesondere die für Weiterbildung aufgewendete bezahlte Arbeitszeit, sofern die Kosten nicht kompensiert werden. Die Unterscheidung von Segmenten der Weiterbildung entlang der Kriterien Kostenübernahme und Aufwendung von Arbeitszeit hat sich in der Weiterbildungsforschung wiederholt als analytisch sinnvoll erwiesen (vgl. BEHRINGER 1999; SCHIENER 2006, BILGER/KUPER 2013; KAUFMANN/WIDANY 2013).

2.1.1 Exkurs: Informelles Lernen

Nachhaltige Anstöße zur Auseinandersetzung mit informellem Lernen sind auf (bildungs-)politische Debatten zurückzuführen, die in den 1970er- bis 1990er-Jahren zunächst in entwicklungspolitischen Kontexten geführt wurden und erst ab den 1990er-Jahren verstärkt in bildungspolitische Diskussionen eingegangen sind (vgl. FAURE 1972; OECD 1973).¹ Integriert in das Konzept des lebenslangen Lernens, das seit Ende der 1990er-Jahre die Programmatik der europäischen Bildungspolitik dominiert (vgl. EUROPEAN COMMISSION 2002; EUROPÄISCHE KOMMISSION 2000), wird informelles Lernen auch im deutschsprachigen Raum zunehmend diskutiert. Insgesamt gilt informelles Lernen als bedeutsame Ergänzung zum Lernen in formal und curricular organisierten Bildungsangeboten, mit eigenständigem Beitrag zur gesellschaftlich relevanten Kompetenzentwicklung (vgl. u. a. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2000; EUROPÄISCHE UNION 2012; DÜX/RAUSCHENBACH 2010; BRAKE/BÜCHNER 2013). Insbesondere in bildungspolitischen Zusammenhängen wird von informellem Lernen eine besondere Inklusions- und Kompensationsfunktion erwartet (vgl. u. a. EUROPÄISCHE UNION 2012). Beispielhaft kann diesbezüglich die Entwicklung von Instrumenten und die Einführung verbindlicher Regelungen zur Anerkennung und Validierung informell erworbener Fähigkeiten in den EU-Mitgliedstaaten bis 2018 genannt werden (vgl. u. a. CEDEFOP 2009; EUROPÄISCHE UNION 2012). Allerdings spricht eine Vielzahl empirischer Analysen gegen die Niedrigschwelligkeit informellen Lernens, was besonders deutlich wird, wenn informelles Lernen nach Formaten und funktionalen Bezügen differenziert wird (vgl. BAETHGE u. a. 2010; HALL/KREKEL 2008; HEISE 2007; KAUFMANN 2012; KUPER/KAUFMANN 2010).

Für die statistische Erfassung informellen Lernens besteht die zentrale Herausforderung in der Heterogenität ihrer Formen (vgl. u. a. BRAKE/BÜCHNER 2013; GIESE/WITTPOTH 2014; KAUFMANN 2012; KUPER/KAUFMANN 2010; OVERWIEN 2005, 2010).² Die CLA stellt als ein zentrales Kriterium die Intentionalität von Bildungsaktivitäten heraus. Mit dieser Setzung wird „beiläufiges“ oder „unbewusstes“ Lernen oder „Lernen en passant“ (vgl. REISCHMANN 2011; DEHNBOSTEL 2002; MARSICK u. a. 2009) ausgeschlossen. Obgleich in der (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskussion kein Konsens zur Abgrenzung informellen Lernens nach Intentionalität besteht, ist eine Differenzierung nach Kontexten (z. B. Erwerbsarbeit, Familie, soziale Gemeinschaften) geläufig, um die (national wie international) zentrale Frage nach Voraussetzungen informellen Lernens zu spezifizieren. Für die Beteiligung am informellen Lernen gelten neben Gelegenheitsstrukturen lebensphasenspezifische Anlässe sowie individuell-kognitive und sozial-kulturelle Voraussetzungen als ausschlaggebend (vgl. u. a. ERAUT 2007; ILLERIS 2003; DEHNBOSTEL 2001, 2002; WITTPOTH 2010; TYNJÄLÄ 2013).

In Deutschland ist die Diskussion zum informellen Lernen Erwachsener stark auf den Erwerbskontext ausgerichtet. Dem Lernen am Arbeitsplatz werden kurzfristige, situationsadäquate Anpassungsleistungen an veränderte Arbeitsanforderungen zugeschrieben (vgl. u. a. BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 2004; DEHNBOSTEL u. a. 2008; ROHS 2008); zudem gelten berufsspezifisch-professionelle Praktiken für berufliche Kompetenzentwicklung als grundlegend (vgl. zusammenfassend u. a. TYNJÄLÄ 2013). Auf der Grundlage qualitativer Längsschnittstudien entwickelte ERAUT (2007) ein Modell, das mit der Differenzierung von Kontexten, zeitlichen Bezügen und berufsspezifisch-professionellen Praktiken die Bedeutung informeller Lernformate für Phasen

¹ Dies klärt auch die mit informellem Lernen vielfach verbundene Hoffnung eines besonderen Inklusionspotenzials für Personen ohne Zugang zu formalen Bildungsangeboten und eines entsprechenden Kompensationspotenzials für nicht im formalen Bildungssystem erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten.

² Mit je unterschiedlichen theoretischen Bezügen werden derzeit verschiedene Definitionskriterien genutzt, von bewusst/unbewusst, intentional/beiläufig, individuell/kollektiv, selbstgesteuert/erfahrungsbasiert bis hin zu (fehlender) curricularer Rahmung oder instruktionaler Unterstützung sowie der Spezifizierung anhand von Kontexten (LAVE/WENGER 1991; LIVINGSTONE 2001; MARSICK/VOLPE 1999; TOUGH 1979; DEHNBOSTEL 2001, 2002; ERAUT 2007; GERSTENMAIER/MANDL 2009; MARSICK/WATKINS 1990; STRAKA 2000).

beruflicher Kompetenzentwicklung hervorhebt. In Abhängigkeit der „different modes of cognition“ (instant/reflex; rapid/fluid; deliberative/analytic) (ebd., S. 406) wird eine Typologie von Lernprozessen und -aktivitäten vorgenommen und danach unterschieden, ob in der jeweiligen Situation das Lernen oder Arbeiten im Vordergrund steht. Differenziert werden

- a. Arbeitsprozesse mit Lernen als Nebenprodukt,
- b. Lernaktivitäten, die in Arbeits- und Lernprozesse eingebettet sind, und
- c. Lernprozesse am oder neben dem Arbeitsplatz, die konkret und klar als Lernprozesse deklariert sind (Abb. 3).

Bezüglich der Ausübung der diversen Aktivitäten in Abhängigkeit der Dauer der Erwerbstätigkeit (early/mid-career) wird deutlich, dass in den ersten Jahren beruflicher Erwerbstätigkeit v. a. informelle Lernformate wie Beobachten und Ausprobieren, Coaching und mentorengestützte Lernformen relevant sind; in späteren Jahren sind Konferenzbesuche und non-formale Bildungsaktivitäten von größerer Bedeutung (ebd., S. 409).

Abbildung 3

Typologie des Lernens in frühen Phasen der Karriere

Work Processes with learning as a by-product	Learning Activities located within work or learning processes	Learning Processes at or near the workplace
Participation in group processes	Asking questions	Being supervised
Working alongside others	Getting information	Being coached
Consultation	Locating resource people	Being mentored
Tackling challenging tasks and roles	Listening and observing	Shadowing
Problem solving	Reflecting	Visiting other sites
Trying things out	Learning from mistakes	Conferences
Consolidating, extending and refining skills	Giving and receiving feedback	Short courses
Working with clients	Use of mediating artifacts	Working for a qualification
		Independent study

Quelle: ERAUT (2007)

In ähnlicher Weise unterscheidet DEHNBOSTEL (2001, 2002) betriebliche Lernformate in organisiertes (formelles) und informelles Lernen. Auch hier steht die Annahme im Zentrum, dass sich berufliche Handlungskompetenz nur durch eine Kombination aus organisiertem (auf konkret definierte Lernziele ausgerichteten) Lernen und reflexivem (Erfahrungslernen) sowie implizitem Lernen (unbewusst und unreflektiert) erwerben lässt. Zusätzlich werden in Abhängigkeit didaktisch-methodischer Merkmale fünf Modi arbeitsbezogenen Lernens differenziert: Lernen durch (1) Arbeitshandeln, (2) Instruktion am Arbeitsplatz, (3) Integration von Erfahrungslernen und organisiertem Lernen, (4) Hospitationen sowie (5) Simulation von Arbeitsprozessen (vgl. DEHNBOSTEL 2002, S. 39). Lernen im Prozess der Arbeit kann entsprechend unterschiedlich charakterisiert werden als zufällig, erfahrungsbezogen, selbstgesteuert oder subjekt- und arbeitsgebunden.

Im angelsächsischen Sprachraum wird in Ergänzung zum „workplace learning“ informelles Lernen v. a. im Kontext sozial-gemeinschaftlicher Aktivitäten thematisiert, das zunehmend auch in Deutschland untersucht wird (vgl. FOLEY 1999; CULLEN u. a. 2000; DÜX/RAUSCHENBACH 2010; DÜX u. a. 2009). Neben individuellem Kompetenzerwerb stehen hier Bedingungen und Wirkungen informellen Lernens zur Förderung sozialer Gemeinschaften, regionaler Netzwerke und darüber hinaus zur regionalen Strukturentwicklung im Fokus. Familie als Lernkontext für Erwachsene findet in der deutschsprachigen Diskussion erst allmählich Berücksichtigung (vgl.

u. a. SCHMIDT-WENZEL 2010; FRANZ 2011), während dies im Kindes- und Jugendalter bereits etabliert ist (vgl. u. a. DÜX/RAUSCHENBACH 2010; GRUNERT 2011).

Mit Blick auf die Analyse von Input-, Prozess- und Outputmerkmalen von Bildungsaktivitäten und die aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive bedeutsame Frage der Förderung und Bereitstellung von Unterstützungsstrukturen zum Lernen ist eine Konzentration auf intentionale Lernprozesse als nicht unbedingt notwendig zu erachten. Hingegen scheint die Differenzierung nach Kontexten (Erwerbstätigkeit, Familie, kulturelle und soziale Teilhabe) und lebensphasenspezifischen Anlässen (bspw. Elternschaft, Betriebs- oder Stellenwechsel, ehrenamtliches Engagement) zentral. Darüber hinaus ist eine Spezifizierung nach funktionalen Bezügen und genutzten Medien vielversprechend, wie sich am prominenten Beispiel der sog. ‚Neuen Medien‘ aufzeigen lässt. In diesem stark expandierenden Forschungsfeld werden sowohl pädagogisch-gerahmte Einsatzbereiche als auch individuelle Aneignungsprozesse untersucht (vgl. ROHS 2013a, 2013b).

2.1.2 Exkurs: Wissenschaftliche Weiterbildung

Die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens wird als eine wichtige Aufgabe der Weiterbildung verstanden. Sie liefert für die Entwicklung dieses Bildungsbereichs bis heute zahlreiche Impulse und Gestaltungsmomente – von der Popularisierung von Wissen im Vortragswesen des 19. Jahrhunderts (vgl. SEITTER 2000) und der Einrichtung volkstümlicher Universitätskurse bis hin zur gesetzlichen Verankerung von Weiterbildung als Kernaufgabe von Hochschulen durch das Hochschulrahmengesetz 1988 (vgl. SCHÄFER 2012).

Trotz dieser Tradition und eines gegenwärtigen nationalen und internationalen Bedeutungszuwachses gibt es kein einheitliches Verständnis von „wissenschaftlicher Weiterbildung“, weder mit Blick auf inhaltliche noch auf organisatorische bzw. institutionelle Kriterien (vgl. KREUTZ u. a. 2012). Eine Begriffsbestimmung wissenschaftlicher Weiterbildung, auf die zahlreiche Studien und Publikationen zum Thema zurückgreifen (vgl. SCHEMMANN 2014; FAULSTICH u. a. 2007), liefert die Kultusministerkonferenz (KMK). Sie spricht von der „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und i. d. R. nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“ (KMK 2001, S. 2).

Während Anbieter und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung offengehalten sind, werden in den weiteren Ausführungen der KMK explizit Hochschulen als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung fokussiert. Dieser Fokus dominiert die aktuelle Diskussion und ist in hochschulpolitischen Programmen und Reorganisationsprozessen im Zuge der Bologna-Reform begründet, die auf die Harmonisierung des europäischen Hochschulraumes und die Ausrichtung von Studiengängen an der Beschäftigungsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt zielt. Programmatisch wird langfristig die Reorganisation von Studienstrukturen mit Blick auf den Zugang zur Hochschule, die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und die Flexibilisierung von Studienformaten gefordert (vgl. HANFT/MASCHWITZ 2012). Hochschulische Weiterbildung wird als ein Instrument zur Öffnung der Hochschulen gesehen, die dazu aufgerufen sind, neben der Erstausbildung ein an den Prinzipien des lebenslangen Lernens ausgerichtetes marktgerechtes Weiterbildungsangebot bereitzustellen (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2006). Ein wichtiger Bezugspunkt ist das Studienangebot innerhalb der gestuften Studienstruktur. Während international oftmals kaum zwischen grundständigen und weiterbildenden Studiengängen differenziert wird, zeigt sich in Deutschland eine Angebotsentwicklung, die neben der grundständigen Ausbildung in Bachelor- und konsekutiven Masterstudiengängen kostenpflichtige berufsbegleitende Masterstudiengänge vorhält. In einzelnen Bundesländern existieren darüber hinaus auch weiterbildende Bachelorformate (vgl. HANFT/MASCHWITZ 2012). Neben Studiengängen besteht zudem ein heterogenes Spektrum an Weiterbildungsangeboten, das bezüglich der organisationalen

len Einbettung in die Hochschule, des Formats, der Zugangskriterien, der Abschlussbezogenheit und des Curriculums kaum standardisiert ist. Quantitativ machen diese meist kürzeren Formate jedoch den größten Anteil des hochschulischen Weiterbildungsangebots aus (vgl. CHRISTMANN 2012).

Mit diesem Angebotsspektrum kann die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen aus institutioneller Perspektive auf zwei Bereiche der CLA verortet werden: Weiterbildende Studiengänge, die mit einem anerkannten Studienabschluss zertifiziert werden, fallen unter formal education, Angebote ohne Studienabschlussbezug fallen unter non-formal education. Aufgrund von Modularisierung können die Teilnahme an Angeboten und das Anstreben eines Abschlusses zeitlich entkoppelt werden, sodass sich die Zuordnung zur formal education erst zu einem späteren Zeitpunkt ergibt.

Aus der Perspektive individueller (Bildungs-)Biografien ist die Zuordnung von Teilnahmen an hochschulischen Bildungsangeboten mit Blick auf die Differenzierung von Erstausbildung und Weiterbildung nicht nur abhängig von Merkmalen des Angebots, sondern ebenso abhängig von Individualmerkmalen. Hinter dem Begriff „nicht-traditionell Studierende“ stehen verschiedene uneinheitliche Konzepte, die dem Umstand Rechnung tragen, dass mit der intendierten Öffnung der Hochschulen neue Zielgruppen angesprochen werden, deren Hochschulbesuch nicht die Funktion einer klassischen beruflichen Erstausbildung hat. Nicht-traditionell Studierende werden unter anderem über das Alter (ab 25 Jahre), bereits vorhandene berufliche Qualifikationen und Phasen der Erwerbs- bzw. Familienarbeit typisiert. Der Zugang zur Hochschule erfolgt nicht zwingend über den allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulzugang. Das Studium kann zudem in Teilzeit- und Fernlernformaten neben einer Erwerbstätigkeit absolviert werden (vgl. WOLTER/GEFFERS 2013). Somit kann für bestimmte Personengruppen auch die Teilnahme an grundständigen Studienangeboten eine berufliche Weiterqualifizierung bedeuten, die als wissenschaftliche Weiterbildung zu klassifizieren ist.

Im oben zitierten Begriffsverständnis der KMK ist für die wissenschaftliche Weiterbildung nicht ausschlaggebend, dass sie durch Hochschulen angeboten wird, sondern dass „das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“ (KMK 2001, S. 2). Hiermit werden unabhängig von einer institutionellen Anbindung qualitative Aspekte adressiert, vor allem die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen (vgl. WEICHERT 2015), und damit verbunden die Modularisierung des Weiterbildungsangebots mit Blick auf die Kompatibilität mit dem Studiensystem (vgl. CHRISTMANN 2012). Die stete Entwicklung der hochschulischen Bildungsangebote erschwert die Kategorisierung der Weiterbildung. Die Möglichkeit der Anrechnung von Lernergebnissen aus Bildungsaktivitäten außerhalb der Hochschule verweist darauf, dass die organisierte Vermittlung wissenschaftlichen Wissens nicht der Institution Hochschule vorbehalten ist und in nicht-hochschulischen Bildungskontexten gleichwertige Lernergebnisse erzielt werden können. Modularisierte Weiterbildungsangebote, die nach den Kriterien des European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) gestaltet sind, ermöglichen eine Anschlussfähigkeit an abschlussbezogene Studiengänge. Über einen zeitlich nicht begrenzten Zeitraum und unabhängig vom Besuch einer bestimmten Bildungsinstitution können so durch die Teilnahme an verschiedenen Weiterbildungen Credit Points akkumuliert werden, die einen bestimmten Arbeitsaufwand signalisieren und auf Studienabschlüsse anrechenbar sind. Mit Blick auf Modularisierung und Anrechnung können Weiterbildungsangebote, die zu studienäquivalenten Ergebnissen führen, prinzipiell der wissenschaftlichen Weiterbildung zugeordnet werden.

Zusätzlich ist eine funktionale Perspektive der Nutzerinnen und Nutzer wissenschaftlicher Weiterbildung zu berücksichtigen. Die mit einer Teilnahme verbundenen Motive können von beruflichen Verwertungsabsichten durch bspw. erforderliche Qualifikationsnachweise, Teilqualifikationen für ein beabsichtigtes Studium oder berufliche Neuorientierung geleitet sein. Es kön-

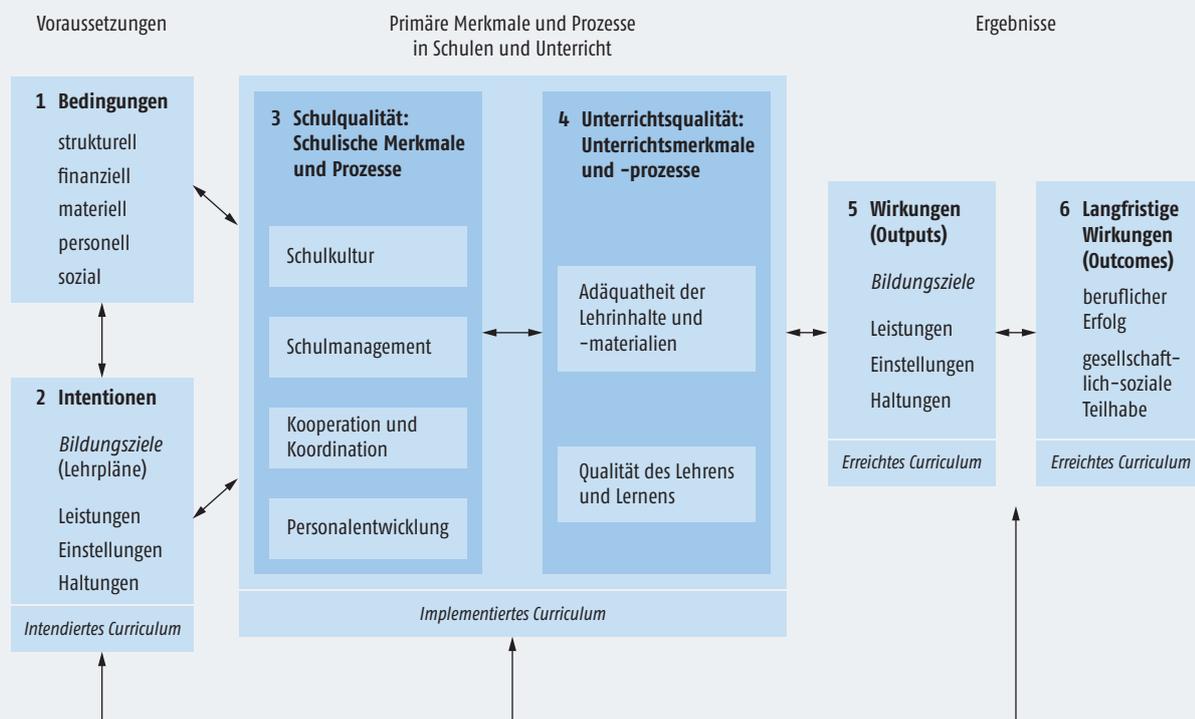
nen jedoch auch intrinsische Lernmotive bestehen, bei denen der Erwerb von Zertifikaten oder ECTS-Punkten keine Bedeutung zukommt (MINKS u. a. 2011).

2.2 Input-Prozess-Output-Schemata in der Weiterbildungsforschung

An Bildungsstatistiken im Allgemeinen und Weiterbildungsstatistiken im Besonderen richtet sich u. a. die Erwartung, Aufschluss über Bildungsbeteiligung, deren Bedingungen und Erträge zu geben. Dazu bedarf es einer Systematik der Bildungs- und Lernaktivitäten sowie konzeptioneller Überlegungen für die Formulierung von Indikatoren, die Einsicht in die Bedingungen von (Weiter-)Bildungsentscheidungen und in die Verwendung von Erträgen aus der Bildungsbeteiligung gewähren. In der Weiterbildungsforschung selbst sind entsprechende Konzepte bislang schwach entwickelt. Anleihen können jedoch bei der Schuleffektivitätsforschung genommen werden, in der sich das Prozess-Output-Paradigma erfolgreich entwickelt hat. Die leitende Annahme dieses Paradigmas geht davon aus, dass Bildungsangebote Prozesse der Initiierung von Lerngelegenheiten sind, die in ihrer Ausgestaltung und Nutzung sowohl von institutionellen als auch individuellen Voraussetzungen abhängen und an ihrer Effektivität in der Transformation dieser Eingangsvoraussetzungen (Input) in Bildungserträge (Output) bemessen werden können. Breite Beachtung hat ein Modell von DITTON (2000, S. 79) gefunden, in dem Voraussetzungen, Merkmale und Prozesse von Schule und Unterricht sowie deren Ergebnisse schematisch verdichtet zueinander in Beziehung gesetzt werden. Entsprechend dem institutionell sehr stabilen curricularen Programm von Schulen legt Ditton die Voraussetzungen als intendiertes Curriculum, die Prozesse von Schule und Unterricht als implementiertes Curriculum und die Ergebnisse als erreichtes Curriculum zugrunde. Diesbezüglich sind für die Weiterbildung Abstriche zu machen, da es für sie nur in Teilbereichen einheitliche curriculare Grundlagen gibt; für weite Bereiche des Lernens Erwachsener sind generell überhaupt keine curricularen Rahmungen anzu-

Abbildung 4

Input-Prozess-Output-Modell nach DITTON (2000)



Quelle: DITTON (2000)

nehmen oder – etwa im informellen Lernen – sogar ausgeschlossen. Gleichwohl umreißt das Input-Prozess-Output-Modell Bereiche, die auch für eine Formulierung von Indikatoren in der Weiterbildungsstatistik Anwendung finden können.

Unter den „Voraussetzungen“ werden institutionelle und individuelle Bedingungen und Intentionen, von denen Bildungs- und Lernaktivitäten ausgehen, zusammengefasst. Einbezogen werden sollen die strukturellen Merkmale, die in der Weiterbildung etwa das Ausmaß der Formalisierung von Bildungsangeboten auf der institutionellen und die Formulierung von Bildungsbedarfen auf der individuellen Seite betreffen; die finanziellen Merkmale der Entscheidungssituation, zu denen insbesondere die Ermittlung und Aufteilung von Kosten von Weiterbildung zählen, und die personellen Merkmale, die den Grad der Professionalisierung von Lehr-Lern-Arrangements betreffen.

Die Intentionen umfassen auf der institutionellen Seite die Formulierung von Lern- und Kompetenzziele einzelner Aktivitäten; auf der individuellen Seite sind es Dispositionen – wie fachliche Vorkenntnisse bzw. Vorwissen, lernbezogene Einstellungen und Lern- und Leistungsmotive, die das Nutzungs- und Lernverhalten in der Weiterbildungsaktivität beeinflussen. Die Trennung der Angebots- und der Nutzungsseite hat ihre Wurzeln in der psychologischen Lehr-Lern-Forschung (vgl. KOHLER/WACKER 2013). Sie eröffnet für die Analyse von Lehr-Lern-Situationen eine Perspektive, aus der die Lernergebnisse als gemeinsame Leistung (Ko-Konstruktion) der Lehrenden und der Lernenden betrachtet werden. In der Weiterbildungsforschung ist die analytische Trennung von Angebot und Nutzung insbesondere für die Erklärung von Entscheidungen zur Weiterbildungsteilnahme genutzt worden (vgl. zusammenfassend WIDANY 2014). Sie schlüsselt die Bedingungen auf, unter denen Weiterbildungsbedarfe entstehen – bspw. in einer Konstellation von persönlichen Kompetenzen, Arbeitsplatzanforderungen und Eigenschaften der Arbeitsumgebung (vgl. RUBENSON 2007). BOEREN u. a. (2010) modellieren Weiterbildungsentscheidungen als Interaktion zwischen Weiterbildungsprogrammen, die im Rahmen von bildungspolitischen Förderentscheidungen, konkurrierenden Programmen und Serviceleistungen (bspw. Beratung) stehen, und individuellen Bildungsinteressen, die durch die jeweiligen Lebensumstände (Familie, Milieuzugehörigkeit) und Arbeitsverhältnisse beeinflusst sind. Angebots-Nutzungs-Modelle können aber neben der Entscheidung zur Bildungsbeteiligung insbesondere auch auf die Prozesse in den jeweiligen Lehr-Lern-Arrangements Anwendung finden.

In den Bereich der prozessbezogenen Merkmale fallen insbesondere solche, die Auskunft über die Qualität von Bildungsangeboten geben. Auf einer organisatorischen Ebene fallen darunter Merkmale der Angebotsqualität, die sich auf die Stetigkeit von Angeboten und die organisatorische Einbettung bzw. Begleitung – bspw. durch regelmäßige Verfahren der Bedarfsermittlung – beziehen. Die Qualität von Lehr-Lern-Arrangements selbst bezieht sich auf deren methodische und didaktische Gestaltung.

Die Ergebnisse werden in kurz- und langfristige Wirkungen der Bildungsbeteiligung unterteilt. Zu den ersten zählen die Lernerträge und deren unmittelbare Auswirkungen (Output), also Kompetenzgewinne, veränderte Interessen, Einstellungsveränderungen und damit verbundene Verhaltensveränderungen, die im Kontext der Erwerbstätigkeit bspw. zu einer gesteigerten Produktivität führen können. In Abgrenzung dazu bezeichnen Outcomes längerfristig eintretende, mittelbare Wirkungen der Bildungsbeteiligung im Sinne der Karriereentwicklung oder der sozialen Teilhabe.

2.3 Mehrebenenmodelle in der Weiterbildungsforschung

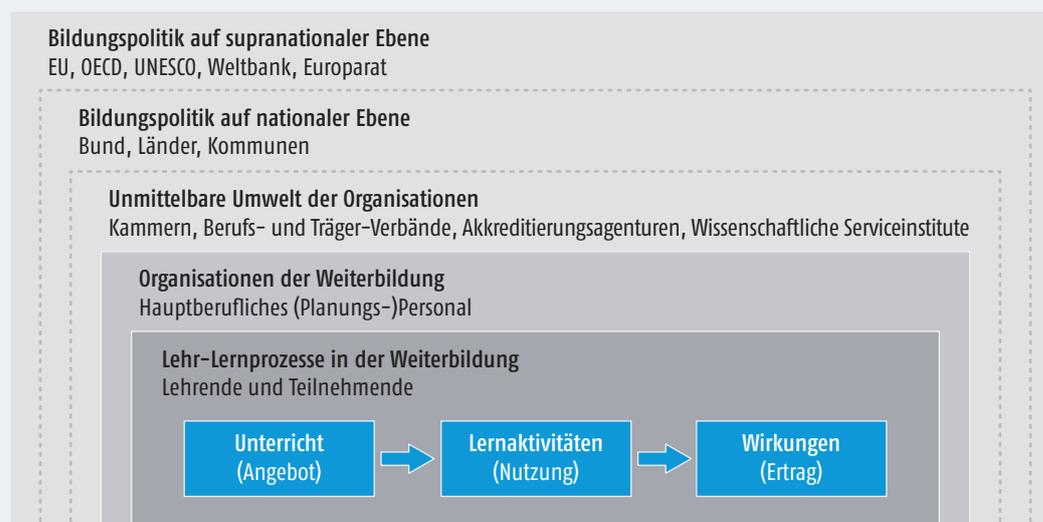
Eine weitere Gruppe von Modellen zur Analyse von Bildungsbeteiligung und Bildungserträgen, die oft in enger Verbindung zu Prozess-Output-Modellen steht, widmet sich der Mehrebenenstruktur des Bildungssystems (vgl. z. B. FEND 2008). Prinzipiell können dabei drei Ebenen unter-

schieden werden: Auf der hierarchisch niedrigsten Ebene erfolgt die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden in didaktischen Arrangements (z. B. Seminaren, Kursen). Hier erfolgen Interventionen zur Förderung des Lernens im Sinne der Aufbereitung von Lerninhalten und der methodisch den Voraussetzungen der Teilnehmenden angemessenen Gestaltung von Vermittlungs- und Übungsprozessen. Diese Arrangements sind eingebettet in Organisationen (Weiterbildungseinrichtungen). Verantwortlichkeiten der Organisation liegen in erster Linie in der Planung von Angeboten, der Qualitätssicherung und der Auswahl von kompetentem Lehrpersonal. Darüber hinaus erfolgt auf der organisatorischen Ebene die Absicherung von Infrastrukturen für Lehr-Lern-Arrangements. Neben materiellen Voraussetzungen wie Räumlichkeiten und einer angemessenen Ausstattung zählt dazu auch die Gestaltung von rechtlichen und finanziellen Bedingungen. So sind mit dem Lehrpersonal – das in der Weiterbildung oft nicht über feste Anstellung an die Einrichtungen gebunden ist – Verträge zu schließen; zu den finanziellen Aufgaben gehören die Kalkulation von Kosten und Einnahmen der Weiterbildung, die marktfähige Platzierung von Angeboten und die Einwerbung von Fördermitteln. Auf der hierarchisch höchsten Ebene sind administrative und politische Akteure zu verorten, die im Wesentlichen die rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen für die Weiterbildungsträger und -einrichtungen gestalten. Für die Weiterbildung ist in Rechnung zu stellen, dass die Organisationen unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen angehören und, sofern sie staatlichen Regulierungen unterliegen, unterschiedliche Ressortzuständigkeiten bestehen. Zudem sind mit dem variierenden Ausmaß der Formalisierung von Weiterbildung auch unterschiedlich tiefe hierarchische Staffellungen von Mehrebenenstrukturen verbunden – so gibt es für weite Teile der privatwirtschaftlich organisierten Weiterbildungsangebote keine rechtliche Rahmung oder finanziellen Unterstützungsstrukturen; das informelle Lernen erfolgt sogar in Teilen ohne einen klaren organisatorischen Kontext, bspw. wenn es sich im Familienkreis ereignet. Mehrebenenmodelle lassen sich daher vorrangig für die formale und die non-formale Bildung anwenden, bedürfen jedoch einer an den einzelnen Teilnahmefall adaptierbaren Ausgestaltung.

Ein differenziertes Mehrebenenmodell für die Weiterbildung, das die Annahmen des Prozess-Output-Paradigmas integriert, legt SCHRADER (2011, S. 103) vor.

Abbildung 5

Mehrebenensystem der Weiterbildung nach SCHRADER (2011)



Quelle: SCHRADER (2011)

In der Weiterbildungsstatistik ist davon auszugehen, dass die Informationen zu den kontextuellen Rahmungen einzelner Bildungs- und Lernaktivitäten in der Mehrebenenstruktur in sehr unterschiedlicher Weise verteilt bzw. zugänglich ist. So verfügen Teilnehmende von Weiterbildung oft nur über ein eingeschränktes Urteilsvermögen bezüglich der organisatorischen Rahmung der von ihnen besuchten Veranstaltungen sowie der institutionellen Kontexte oder gar bildungspolitischen Einbettungen; für die Ebene der Lehr-Lern-Prozesse – insbesondere für die Perspektive des Nutzungsverhaltens – sind Teilnehmende jedoch (differenziert) auskunftsfähig. Umgekehrt liegen Informationen über die Organisation sowie die institutionelle und bildungspolitische Rahmung von Angeboten mutmaßlich insbesondere bei verantwortlichen Akteuren der Weiterbildungsträger und -einrichtungen vor, ohne dass sich aus deren Perspektive jedoch Details zum Nutzungsverhalten einzelner Teilnehmender oder zur Prozessqualität einzelner Veranstaltungen erschließen lassen. Insgesamt sind vier relevante Perspektiven zu identifizieren, aus denen sich ein annähernd vollständiges Bild der Weiterbildung in der Mehrebenenstruktur über Statistiken erschließen lassen sollte: die Perspektive der Adressaten und Teilnehmenden, des pädagogischen Personals (Kursleiterinnen und -leiter bzw. Trainerinnen und Trainer), der Leitungen bzw. der für die pädagogische Koordination Verantwortlichen in Einrichtungen und Trägern sowie in Betrieben.

Systematisch für die Erschließung der Mehrebenenstruktur von Interesse sind Verknüpfungsmöglichkeiten der Informationen, die von den verschiedenen Akteuren in der Mehrebenenstruktur generiert werden, oder die Aggregation von Informationen einer Akteursgruppe für institutionell (bspw. Typen von Trägern) oder räumlich (bspw. Gebietskörperschaften) abgegrenzte Einheiten, für die spezifische Maßnahmen der Weiterbildungsförderung aufgelegt sind (bspw. Bildungsgutscheine auf Landesebene).

Aus dem Mehrebenenmodell lassen sich Ableitungen für Merkmalsbereiche der Weiterbildung treffen, die aus den vier oben benannten Perspektiven erschlossen werden können. Die folgende Auflistung enthält beispielhafte Nennungen:

- ▶ Adressaten und Teilnehmende sind die primären Informanten für Bildungsentscheidungen, die Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse aus der Nutzungsperspektive und zur Einschätzung von Erträgen der Weiterbildung.
- ▶ Das Personal in der Weiterbildung verfügt über fachkundige Informationen zur didaktischen und methodischen Gestaltung einzelner Veranstaltungen, zur Organisation von Veranstaltungen und zu den Voraussetzungen und Arbeitsbedingungen.
- ▶ Die Träger und Einrichtungen sind Adressaten von Fragen zur Programmplanung, Programmrealisierung und Programmbelegung, zur Gesamtfinanzierung bzw. Förderung und bildungspolitischen Initiierung ihrer Angebote sowie zur Personalsituation.
- ▶ Die Betriebe repräsentieren ein hinsichtlich der Finanzierung recht klar abgegrenztes Segment in der Weiterbildung. Diesbezügliche Informationen seitens der Betriebe betreffen die organisatorischen Formen von Weiterbildungsangeboten, die Einbettung der Weiterbildung in die Organisations- und Personalentwicklung, die betrieblichen Ausgaben für Weiterbildung sowie ggf. öffentliche Förderung und die Weiterbildungsbeteiligung der Belegschaften.

Eine weitergehende Differenzierung der hier umrissenen Merkmalsbereiche erfolgt in Kapitel 6.

FRIEDERIKE BEHRINGER/DOREEN FORBRIG/KATRIN KAUFMANN/HARM KUPER/
ELISABETH REICHART/GUDRUN SCHÖNFELD/SARAH WIDANY

3 Datenlage

Das Kapitel enthält eine Zusammenfassung einschlägiger Statistiken, die aktuelle Daten zur Bildung Erwachsener enthalten und aufgrund regelmäßiger Datenerhebung für Zwecke des **Monitorings** geeignet sind oder ein **Längsschnittdesign** haben. Die Darstellung greift die vier Perspektiven der Betrachtung von Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener in den Unterkapiteln **Personenbefragung**, **Unternehmens-/Betriebsbefragung**, **Anbieterstatistik** und **Personalstatistik** auf. Die Zusammenstellung der Informationen zu den einzelnen Statistiken orientiert sich am **Input-Prozess-Output-Modell**. Eine zentrale Information betrifft die Auflösung von Fällen der Bildungsbeteiligung nach den einschlägigen Klassifikationen.

Für Angaben zur Bildungsbeteiligung aus Personenbefragungen lässt sich die **Classification of Learning Activities (CLA)** durchgehend anwenden; damit ist jedoch die Vergleichbarkeit der Informationen nur bedingt gesichert. Die Erfassung der Bildungs- und Lernaktivitäten bezieht nicht in jeder Statistik alle Kategorien ein, und die Operationalisierungen der Aktivitäten aus den einzelnen Kategorien sind nicht identisch. Die umfassendste Information zu Bildungs- und Lernaktivitäten im Sinne der CLA bietet zurzeit der **Adult Education Survey (AES)**. Neben bevölkerungsrepräsentativen Statistiken sind solche für besondere Teilpopulationen aufgenommen, die in Hinblick auf die Bildungsbeteiligung von herausgehobenem Interesse sind. Dazu zählt unter dem Aspekt der wissenschaftlichen Weiterbildung das **HIS-HF Absolventenpanel**.

In Unternehmens- bzw. Betriebsbefragungen findet eine Klassifikation von Fällen der Bildungsbeteiligung Anwendung, die nicht in die CLA transferiert werden kann. Der Fokus liegt auf der Unterscheidung **interner und externer Angebote** sowie **kursförmiger Weiterbildung und anderer Formen der Weiterbildung**; damit ist der Vergleich zwischen Angaben aus Personen- und Unternehmensbefragungen nur eingeschränkt möglich. Jedoch werden mit dieser Unterscheidung relevante Informationen zur institutionellen Struktur der betrieblichen Weiterbildung zugänglich, die über Personenbefragungen nicht erschlossen werden können.

Anbieterstatistiken liefern aggregierte Informationen zu den Angeboten bzw. deren Auslastung. Ein zentrales Anliegen für diese Perspektive ist die Nutzung bzw. Weiterentwicklung von **Verwaltungsdaten** – bspw. der Hochschulen – für Zwecke des Systemmonitorings und der Forschung.

Am Beginn der Entwicklung steht die Personalstatistik, die insbesondere für die Sicherung der Prozessqualität in der Bildung Erwachsener von großer Bedeutung ist.

Nach dem Kriterium der Dichte verfügbarer Informationen zu den Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener sowie respektiver Angebote lässt sich je Perspektive eine **Referenzstatistik** benennen; es sind der Adult Education Survey (AES), der Continuing Vocational Training Survey (CVTS), der wbmonitor und der wb-personalmonitor.

Die Heterogenität des Weiterbildungsbereichs spiegelt sich in einer Vielzahl von Datenquellen, die mit unterschiedlichen Perspektiven und Akzentuierungen Informationen zu Angebots- und (Nicht-)Teilnehmestrukturen in der Weiterbildung bereitstellen. Dabei stehen Personen-, Unternehmens- und Anbieterbefragungen bzw. -statistiken sowie Erhebungen zum Personal in der Weiterbildung nebeneinander und können metaphorisch als „vier Säulen der Weiterbildungsstatistik“ beschrieben werden. Differenziert nach diesen vier Säulen wird in diesem Kapitel eine Übersicht zur aktuell verfügbaren Datengrundlage gegeben, die eine regelmäßige Beschreibung von Merkmalen zu Input, Prozess und Output von Weiterbildung ermöglicht und somit zur Ab-

bildung zentraler Indikatoren für die Weiterbildung nutzbar ist. Kriterien zur Auswahl der Datenquellen sind

1. ein gewisser Informationsgehalt zu Angebots-, Beteiligungs- bzw. Personalstrukturen,
2. die regelmäßige Erfassung und
3. das zur Verfügung stehen als Mikrodaten für Sekundäranalysen.
4. Schließlich soll die jüngste verfügbare Erhebung im Jahr 2010 oder später erfolgt sein.

Diesen Kriterien entsprechen bei den Personenbefragungen (Kap. 3.1) der Adult Education Survey (AES), das Nationale Bildungspanel (NEPS), das Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), der European Labour Force Survey (LFS) sowie das HIS-HF Absolventenpanel. Unberücksichtigt bleiben nach dieser Auswahl das Sozio-oekonomische Panel (SOEP), die BIBB-BAuA-Erwerbstätigenbefragung, die deutsche Zusatzerhebung zur PIAAC-Studie Competencies in Later Life (CiLL) sowie der im Rahmen des Projekts „Berufliche Weiterbildung als Bestandteil Lebenslangen Lernens“ aufgebaute integrierte Betriebs- und Personendatensatz (WeLL). Da Ergebnisse dieser Erhebungen sowohl für evidenzbasierte Entscheidungsprozesse in Bildungspolitik und -praxis als auch in der Weiterbildungsforschung in der jüngeren Vergangenheit eine bedeutsame Rolle gespielt haben, werden sie jedoch knapp vorgestellt. Zudem weisen der Deutsche Alterssurvey (DEAS) und der Freiwilligensurvey bislang ungenutztes Analysepotenzial für die Weiterbildungsforschung und -berichterstattung auf, weshalb diese beiden Studien ebenfalls skizziert werden.

Unternehmens- bzw. Betriebsbefragungen (Kap. 3.2), die diese Auswahlkriterien erfüllen, sind das IAB-Betriebspanel, das BIBB-Qualifizierungspanel sowie der Continuing Vocational Training Survey (CVTS). Bei Anbieterstatistiken (Kap. 3.3) treffen die Anforderungen lediglich auf die Volkshochschul-Statistik und den wbmonitor zu. Die DIE-Verbundstatistik, die Hochschulstatistik sowie das Kooperationsprojekt zur wissenschaftlichen Weiterbildung von der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) und dem DIE entsprechen nicht allen oben genannten Kriterien, werden aufgrund ihres hohen Informationspotenzials für die Indikatorisierung von Weiterbildung dennoch vorgestellt.

Die bislang einzige Datenquelle jüngerer Datums zur Personalsituation in der Weiterbildung (3.4) stellt der wb-personalmonitor dar, der in Kooperation des DIE, des BIBB und der Universität Duisburg-Essen entwickelt wurde. Allerdings wird derzeit noch geprüft, ob diese bislang einmalige Befragung als Panel weitergeführt werden kann.

Zur Beschreibung der o.g. Datenquellen werden folgende Informationen berücksichtigt: Studiendesign und Stichprobe, Periodizität der Erhebungen, Kategorisierungen des Lernens Erwachsener und erfasste Informationen zu Input, Prozess und Output. Des Weiteren werden ermittelte Teilnahmequoten berichtet und Nutzungsmöglichkeiten der Mikrodaten für wissenschaftliche Analysen aufgezeigt.

Detaillierte Beschreibungen und Vergleiche der Erhebungen, die bis auf die Ebene des Studiendesigns oder Operationalisierungen der erfassten Informationen reichen, können im Rahmen dieser Expertise nicht geleistet werden; vielmehr werden die Besonderheiten der jeweiligen Datenquellen herausgestellt. Insofern Erhebungen vergleichsweise differenzierte und umfangreiche Informationen auf der Ebene von Teilnahmefällen erfassen, wird hinsichtlich der Input-, Prozess- und Outputvariablen darauf mit dem Adjektiv „differenziert“ in den Tabellen verwiesen. Bei Individualbefragungen wird zudem geprüft, ob eine Klassifizierung entsprechend der CLA möglich ist. Auf diesem Abstraktionsniveau ist es jedoch nicht möglich, die Vergleichbarkeit der Erhebungen auf der Ebene einzelner Merkmale zu problematisieren. Obgleich eine Klassifizierung nach dem Konzept der CLA in verschiedenen Befragungen grundsätzlich möglich ist, ist die Vergleichbarkeit der Informationen zwischen den Individualbefragungen dennoch eingeschränkt. Zum einen sind nicht in jeder Statistik bei der Erfassung der Bildungs- und Lernaktivi-

täten alle Kategorien einbezogen. Zum anderen sind die Operationalisierungen der Aktivitäten in den einzelnen Kategorien selten identisch. Beispielhaft lässt sich dies an den erhobenen Themen und Inhalten von (Weiter-)Bildungsaktivitäten in Individualstatistiken verdeutlichen. Im AES werden Inhalte und Themen der Weiterbildung nach der ISCED-Fields-Klassifikation erfasst, während diese Informationen im NEPS nach dem Kompetenzkatalog der Bundesagentur für Arbeit klassifiziert werden. Die Klassifikationen weichen teilweise erheblich voneinander ab. Für Sekundäranalysen und Indikatoren der Bildungsberichterstattung bedeutet dies, dass Informationen zu Inhalten und Themen von Weiterbildungsaktivitäten auf der Grundlage verschiedener Datenquellen nur eingeschränkt vergleichbar abgebildet werden können.

Die Möglichkeit von Trendanalysen auf der Grundlage wiederholter Querschnittbefragungen bzw. die Integration verschiedener Datenquellen mit unterschiedlichen Stichproben oder Erhebungskonzepten ist eine wesentliche Voraussetzung für eine kohärente Weiterbildungsstatistik. Mit dieser Aufgabe sind verschiedene Herausforderungen und Forschungsdesiderate verbunden, die in Kapitel 6.3 aufgezeigt werden.

3.1 Personenbefragungen

3.1.1 AES

Titel	Adult Education Survey (AES)
Rechtliche Grundlage	Rahmenverordnung des Europäischen Parlaments und des Rates der Europäischen Union „über die Erstellung und die Entwicklung von Statistiken über Bildung und lebenslanges Lernen“ vom 23. April 2008 bzw. die Verordnung (EU) Nr. 823/2010 der Kommission vom 17. September 2010
Entstehungskontext	Entwickelt als Baustein im Europäischen Statistischen System (ESS) in Ergänzung zu CVTS und LFS (vgl. BMBF 2015)
Periodizität	Ab 2011/2012 alle 5 Jahre obligatorische Erhebung in der EU; vor 2011/2012 freiwillige Piloterhebung; alle 2–3 Jahre nationale Trenderhebung (letztmalig AES 2014 mit kleinerem Stichprobenumfang und kürzerem Frageprogramm)
Referenzzeitraum	Vergangene 12 Monate
Design	Querschnitt
Grundgesamtheit	Wohnbevölkerung der 18- bis 64-Jährigen in Privathaushalten
Realisierte deutsche Stichprobe	2014: 3.100 Personen (nationale Trenderhebung) 2012: 7.099 Personen (obligatorische EU-Erhebung)
Definition lebenslanges Lernen	Intentionale Lernaktivitäten: informelles Lernen, formale und non-formale Bildungsaktivitäten (CLA, EUROPEAN COMMISSION/EUROSTAT 2006)
Klassifikationen	Abbildung nach CLA möglich für <ul style="list-style-type: none"> ▶ FED (dt. Bezeichnung: formale/reguläre Bildungsgänge) ▶ NFE (dt. Bezeichnung: Weiterbildung/non-formale Bildung/non-formale Weiterbildung, darunter auch guided on the job-training/Schulungen am Arbeitsplatz erfasst) ▶ INF (dt. Bezeichnung: Informelles Lernen) Abbildung von Finanzierungsstrukturen für <ul style="list-style-type: none"> ▶ FED und NFE Abbildung beruflich oder privat motivierter Teilnahme für <ul style="list-style-type: none"> ▶ NFE und INF

Titel	Adult Education Survey (AES)	
Input	Soziodemografische Merkmale Soziales Kapital Bildungsbiografie Lerneinstellungen (bezogen auf Schulbesuch in Kindheit und Jugend) Erwerbskontext Beteiligung an Bildungs- und Lernaktivitäten <ul style="list-style-type: none"> ▶ Gründe/Motivation für INF, differenziert für FED, NFE ▶ Inhalt/Themen differenziert für FED, NFE, INF 	
Prozess	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Dauer/Volumen differenziert für FED, NFE ▶ Veranstaltungs-/Lernform für INF, differenziert für FED, NFE 	
Output	<ul style="list-style-type: none"> ▶ subjektive Nutzeneinschätzung differenziert für FED, NFE ▶ Zufriedenheit differenziert für FED, NFE ▶ Zertifizierung differenziert für FED, NFE 	
Kontext/ergänzende Informationen	Informationen zur individuellen Wahrnehmung der Transparenz des Weiterbildungsangebots/der Weiterbildungsberatung Weiterbildungsbarrieren bzw. Gründe Nicht-Teilnahme Kulturelle/soziale Teilhabe Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie (ICT) Fremdsprachenkenntnisse	
Teilnahmequoten der 18- bis 64-Jährigen	2014	2012
	FED: 12 %	12 %
	NFE: 51 %	49 %
	INF: 54 %	48 %
	(vgl. BMBF 2015, S. 13, 56, 60)	
SUF/Datenzugang	Daten der deutschen Erhebungen für Sekundärdatennutzung für wissenschaftliche Zwecke verfügbar über GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften e. V.; Daten der europäischen Erhebungen für Sekundärdatennutzung für wissenschaftliche Zwecke verfügbar über Eurostat	

Als wiederholte Querschnittbefragung wurde der AES auf Grundlage verbindlicher Verordnungen des europäischen Parlaments und des Rates (EC 452/2008; EC 1175/2014; EC 317/2013) bisher alle fünf Jahre auf Basis einer repräsentativen Stichprobe der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung in den EU-Mitgliedstaaten durchgeführt (EC 1175/2014). Ziel ist die Erstellung einer statistischen Grundlage für vergleichende Analysen zur Teilnahme am lebenslangen Lernen in Europa (vgl. auch BEHRINGER/SCHÖNFELD 2014). In Deutschland wird zusätzlich zum derzeit vorgegebenen Fünf-Jahres-Rhythmus alle zwei bis drei Jahre eine rein nationale Erhebung zum Bildungsmonitoring durchgeführt (vgl. BILGER u. a. 2013). Die Erhebung erfolgt in deutscher Sprache. Die folgenden Informationen beziehen sich auf die obligatorische EU-Erhebung 2012.

Basierend auf der CLA (EUROPEAN COMMISSION/EUROSTAT 2006; vgl. auch Kap. 2) werden differenzierte Informationen zur Bildungsbeteiligung Erwachsener für formal education (FED), non-formal education (NFE) und informal learning (INF) erhoben; Referenzzeitraum sind jeweils die letzten 12 Monate vor dem Interview (vgl. EUROSTAT 2014). Informationen sind sowohl auf Ebene der Personen als auch des Teilnahmefalls verfügbar. Aufgrund der detailreichen Informationen, die der AES als derzeit einzige Einthemenbefragung zum Bildungsverhalten Erwachsener in Deutschland aufweist, gilt dieser national und international als bedeutende Informationsquelle (vgl. GNAHS/REICHART 2014). Differenzierte Informationen sind zur Teilnahme

an formalen Bildungsgängen (max. 1), an max. vier Weiterbildungsaktivitäten und max. zwei informellen Lernaktivitäten erfasst und bieten damit eine solide Grundlage für evidenzbasierte Entscheidungsprozesse von Akteuren der Bildungspolitik und Praxis.

Dem Input zuzuordnen sind Informationen zu soziodemografischen Merkmalen, aber auch zum sozialen Kapital und dem Erwerbskontext. Informationen zur Bildungsbiografie sind eingeschränkt retrospektiv verfügbar. Auch für die Bildungsaktivitäten liegen die umfangreichsten Informationen hinsichtlich des Inputs vor. Informationen zu Prozessmerkmalen sind generell begrenzt; Qualitätsmerkmale werden dabei nicht erfasst. Informationen zum Output werden für FED und NFE erfasst. Diese basieren mit Ausnahme zur Art der Zertifizierung auf subjektiven Einschätzungen der Befragten.

Die für FED-Aktivitäten erfassten Merkmale sind mit denen der NFE-Aktivitäten vergleichbar, auch wenn der Umfang der für NFE-Aktivitäten erfassten Merkmale größer ist. Somit können Beteiligungsmuster für NFE und FED zumindest für die für FED erfassten Detailinformationen vergleichend analysiert werden. Des Weiteren sind die im AES erfassten Informationen zur Transparenz des Weiterbildungsangebots und der Inanspruchnahme von Bildungsberatung herauszustellen, ergänzt um Informationen zu Teilnahmebarrieren. Die Themenbereiche der kulturellen Teilhabe und der ICT-Nutzung werden mit dem europäischen AES 2016 nicht fortgeführt; wie sich dies für den deutschen AES gestaltet, ist derzeit ungeklärt. Insgesamt können mithilfe der AES-Daten Informationen und Empfehlungen zur Förderung spezifischer Zielpersonengruppen abgeleitet werden. Die etwas rudimentäre Ermittlung des Migrationshintergrunds ist nicht zuletzt stichprobenbedingt. Eine differenzierte Erfassung des Migrationshintergrunds parallel zu einer partiellen Stichprobenerweiterung wäre ein Gewinn für den AES und die Weiterbildungsforschung.

3.1.2 NEPS

Titel	Nationales Bildungspanel (NEPS), Startkohorte 6 – Erwachsene
Entstehungskontext	<p>Initiierung und Finanzierung durch BMBF; Start: 2009</p> <p>Primäres Ziel der Studie: Beschreibung von Bildungsprozessen über die gesamte Lebensspanne</p> <p>Seit 2014 im Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (IfBi) als An-Institut der Otto-Friedrich-Universität Bamberg verortet, in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk als Teilstudie „Bildung im Erwachsenenalter und lebenslanges Lernen“ im NEPS</p> <p>Vorläuferstudie „Arbeiten und Lernen im Wandel“ (ALWA), durchgeführt vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)</p>
Periodizität	Jährlich
Referenzzeitraum	Vergangene 12 Monate (Erfassung nach Episoden)
Design	Längsschnitt
Grundgesamtheit	Wohnbevölkerung der Geburtskohorten 1944 bis 1986 in Privathaushalten
Realisierte deutsche Stichprobe	<p>2011/2012: 14.060 Personen (4. Welle)</p> <p>2012/2013: 11.696 Personen (5. Welle)</p>
Definition lebenslanges Lernen	<p>Intentionale Lernaktivitäten: informelles Lernen, formale und non-formale Bildungsaktivitäten; Differenzierungen primär anhand von Lernumwelten (formal, non-formal, informell). Informelles Lernen definiert als individuell organisierte Lernprozesse.</p>
Klassifikationen	<p>Abbildung nach CLA möglich für</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ FED ▶ NFE (episodenspezifische Erfassung) ▶ INF

Titel	Nationales Bildungspanel (NEPS), Startkohorte 6 – Erwachsene
	Abbildung von Finanzierungsstrukturen für ▶ FED, NFE Abbildung beruflich oder privat motivierter Teilnahme für ▶ NFE und INF
Input	Soziodemografische Merkmale Soziales Kapital Bildungsbiografie Lerneinstellungen Erwerbskontext Tätigkeitsanforderungen (in einzelnen Wellen) Beteiligung an Bildungs- und Lernaktivitäten ▶ Gründe/Motivation für INF, differenziert für FED und NFE ▶ Inhalt/Themen für INF, differenziert für FED und NFE
Prozess	▶ Dauer/Volumen differenziert für FED und NFE ▶ Abbruch differenziert für FED und NFE ▶ Qualität der Weiterbildung differenziert für NFE
Output	▶ Subjektive Nutzeinschätzung für INF, differenziert für NFE ▶ Zertifizierung differenziert für FED und NFE
Kontext/ergänzende Informationen	Rahmenbedingungen der Lernumgebung Arbeitsplatz Nutzererwartungen von Weiterbildung (erstmalig Welle 4) Kulturelle/soziale Teilhabe (in einzelnen Wellen; bislang Welle 3) Kompetenzen (alle 2 Jahre in 1–2 Kompetenzdomänen; erstmalig in Welle 3) Interessenkonzepte, Selbstkonzept und Motivation (alle 2 Jahre)
Teilnahmequoten der 23- bis 66-Jährigen	Gesamtteilnahmequote NFE-Teilnahmequote für Erwerbstätige Welle 2009/2010: 45,9 % (vgl. EISERMANN u. a. 2013, S. 497)
SUF/Datenzugang	Datennutzungsvertrag mit dem LIfBi

Das Nationale Bildungspanel (National Educational Panel Study, NEPS) ist eine vom BMBF initiierte und finanzierte Längsschnittstudie, die seit 2009 durchgeführt wird. Seit 2014 ist das NEPS angesiedelt am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LIfBi) als An-Institut an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Mit der Aufnahme des LIfBi in die Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz ist das NEPS als forschungsbasierte Infrastruktureinrichtung mit dauerhafter Finanzierung im Rahmen der Bund-Länder-Förderung verortet (LIfBi 2014). Grundgesamtheit der Startkohorte 6 Erwachsene ist die in Privathaushalten lebende deutsche Wohnbevölkerung der Geburtskohorten 1944 bis 1986. Die als Längsschnitt angelegte Befragung wird jährlich durchgeführt und kann in deutscher, türkischer oder russischer Sprache erfolgen.

Neben der einmalig ausführlich erfassten retrospektiven Erhebung der Bildungs- und Erwerbsbiografie werden jährlich umfassende Informationen zu Soziodemografie, Erwerbskontext und Bildungsaktivitäten erhoben, die jeweils dem Input zuzuordnen sind. Differenzierungen von Bildungsaktivitäten werden primär anhand von Lernumwelten (formal, non-formal, informell; vgl. ALLMENDINGER u. a. 2011) vorgenommen und sind damit größtenteils anschlussfähig an die Klassifizierung nach der CLA. Lediglich informelles Lernen wird etwas enger definiert als individuell organisierte Lernprozesse. Fokussiert werden in den jährlichen Befragungen non-formale Bildungsaktivitäten, die episodenspezifisch (z. B. Erwerbsarbeit, Arbeitslosigkeit, Elternzeit, Zivil-/Wehrdienst) erfasst werden. Für alle berichteten non-formalen Bildungsaktivitäten werden

Zeiträume, Volumen, Inhalte und Abbrüche erfasst. Für max. zwei zufällig ausgewählte non-formale Bildungsaktivitäten werden differenzierte Informationen zu Input, Prozess und Output erfragt. Als Inputmerkmale zu verorten sind detaillierte Informationen zur Motivation, Finanzierung und Entscheidungszusammenhänge der Teilnahme. Hervorzuheben sind die differenzierten Informationen zum Prozess, die neben der zeitlichen Verortung und des Umfangs, eine Einschätzung der Kursqualität beinhaltet. Letztere bezieht sich auf die Strukturierung des Kurses, die Unterstützung durch die Kursleitung und das Anforderungsniveau. Dem Output zuzuordnen sind subjektive Nutzeinschätzungen und erworbene Zertifikate. Formale Bildungsaktivitäten werden durch die Panelstruktur erfasst, indem Veränderungen (z.B. Erwerb von Bildungsabschlüssen, Veränderungen der Erwerbstätigkeit) jährlich detailliert aktualisiert werden.

Neben den umfangreichen Informationen zu Input, Prozess und Output bietet das NEPS differenzierte Informationen zu Rahmenbedingungen der Lernumgebung Arbeitsplatz. Darunter fallen sowohl Informationen zur Infrastruktur für Weiterbildung im Betrieb als auch zur Erwartungshaltung von Vorgesetzten und Kollegen/Kolleginnen, an Weiterbildung teilzunehmen. In einigen Wellen werden darüber hinaus Tätigkeitsanforderungen differenziert erfasst. Kompetenzen in ein bis zwei Kompetenzdomänen (Sprachkompetenz Deutsch: Lesen, Sprachkompetenz Deutsch: Lesegeschwindigkeit, Mathematikkompetenz, Metakompetenzen, prozedurale Metakognition) werden alle zwei Jahre erhoben; ebenfalls im zweijährlichen Rhythmus werden Interessenkonzepte, Selbstkonzept und Motivation erfasst; zu Letzteren sind bspw. generelle Nutzenerwartungen von Weiterbildung zu zählen. Aufgrund der Panelstruktur und den vielfältig erfassten Kontextinformationen können Zusammenhänge mit den ebenfalls detailreich erfassten Informationen zu non-formalen Bildungsaktivitäten geprüft und Veränderungen im Zeitverlauf beobachtet werden.

3.1.3 PIAAC

Titel	PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)
Entstehungskontext	Projektinitiierung OECD; Durchführung in 24 Ländern (2012); Durchführung in neun weiteren Ländern zu späterem Erhebungstermin Nationale Durchführung Deutschland: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, beauftragt durch das BMBF; erste Erhebung: 2012
Periodizität	Alle 10 Jahre
Referenzzeitraum	Vergangene 12 Monate
Design	Querschnitt <i>Nationales Zusatzprojekt: PIAAC-L – Längsschnitt 2012–2015</i>
Grundgesamtheit	Wohnbevölkerung im erwerbsfähigen Alter von 16–65 Jahren in Privathaushalten <i>Nationale Zusatzprojekte:</i> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>CiLL (Competencies in Later Life): 66- bis 80-Jährige</i> ▶ <i>Studie zum Zusammenhang von Kompetenzen und Arbeitsmarktchancen von gering Qualifizierten in Deutschland</i>
Realisierte deutsche Stichprobe	2012: 5.400 Personen
Definition lebenslanges Lernen	Differenzierung formale Bildung, formales Training, informelles Training (OECD 2013, chapter 3, S. 7) <ul style="list-style-type: none"> ▶ formale Bildung vergleichbar mit FED nach CLA, Klassifikation allerdings abweichend von der CLA nach ISCED ▶ formales Training vergleichbar mit NFE der CLA (vgl. OECD 2009, S. 37 ff.) ▶ informelles Training ausschließlich im Kontext der Erfassung von Tätigkeitsanforderungen erhoben, dabei auch nicht-intentionale Formen einbezogen

Titel	PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)
Klassifikationen	Abbildung nach CLA möglich für <ul style="list-style-type: none"> ▶ FED ▶ NFE Abbildung von Finanzierungsstrukturen für <ul style="list-style-type: none"> ▶ FED ▶ NFE Abbildung beruflich motivierter Teilnahme für <ul style="list-style-type: none"> ▶ FED und NFE
Input	Soziodemografische Merkmale Soziales Kapital Erwerbskontext Erwerbsbiografie Tätigkeitsanforderungen Lerneinstellungen Beteiligung an Bildungs- und Lernaktivitäten <ul style="list-style-type: none"> ▶ Gründe/Motivation differenziert für NFE ▶ Inhalt/Themen für FED
Prozess	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Dauer/Volumen für NFE ▶ Veranstaltungs-/Lernform für NFE
Output	<ul style="list-style-type: none"> ▶ subjektive Nutzeinschätzung für Erwerbstätigkeit für FED, NFE ▶ Zertifizierung differenziert für FED
Kontext/ergänzende Informationen	Weiterbildungsbarrieren bzw. Gründe Nicht-Teilnahme für NFE Kompetenzen (Lesen, Alltagsmathematik, technologiebasiertes Problemlösen) Politische Selbstwirksamkeit Kulturelle und soziale Teilhabe, Gesundheit
Teilnahmequoten der 25- bis 64-Jährigen	2012: FED und NFE, 53 % (OECD 2014, S. 509; Abb. C.6.1; Table C.6.4.)
SUF/Datenzugang	Public-Use-File (PUF) erhältlich über OECD (www.oecd.org/site/piaac/publicdataandanalysis.htm) SUF verfügbar über GESIS Datenarchiv; dieser enthält detailliertere Hintergrundangaben zu den Befragten in Deutschland

Das Programme for International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) ist eine von der OECD und ihren Mitgliedstaaten initiierte und 2012 erstmals in 24 Ländern durchgeführte Studie zur Messung von Grundkompetenzen Erwachsener. Im Auftrag des BMBF wurde PIAAC in Deutschland durch GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften koordiniert. Grundgesamtheit sind in Privathaushalten lebende Erwachsene zwischen 16 und 65 Jahren; die Studie soll in zehnjährigem Turnus durchgeführt werden. Der Fokus liegt auf der Erfassung von Lese- und alltagsmathematischen Kompetenzen sowie technologiebasiertem Problemlösen. Informationen zu Bildungsaktivitäten werden im Rahmen des Hintergrundfragebogens erhoben (vgl. RAMMSTEDT u. a. 2013). Die Erhebung erfolgt in deutscher Sprache.

Formale Bildung ist in PIAAC nahezu identisch wie FED innerhalb der CLA definiert, mit dem entscheidenden Unterschied, dass zur Eingrenzung von formaler Bildung in PIAAC auf die ISCED-Klassifizierung rekurriert wird, während in der CLA der Bezug auf den nationalen Qualifikationsrahmen das zentrale Kriterium ist. Mit abweichender Terminologie, aber inhaltlich gleicher Spezifikation wie die CLA wird formales Training (vergleichbar mit NFE) unterschieden. In-

formationen für formale Bildung und formales Training werden mit Bezug auf die letzten 12 Monate vor dem Interview erhoben. Die konkret erfragten NFE-Aktivitäten sind mit denen im AES erfassten nahezu identisch. Informelles Lernen wird indirekt im Rahmen der Erfassung der Tätigkeitsanforderungen erhoben und bezieht sich entsprechend ausschließlich auf den Kontext der Erwerbsarbeit. Hier werden auch nicht-intentionale Lernaktivitäten erfragt, da der Fokus primär auf der Erfassung der Lerngelegenheiten am Arbeitsplatz liegt (vgl. OECD 2009, S. 37 ff., 47 f.; OECD 2013, chapter 3, S. 7). Differenzierte Informationen liegen daher ausschließlich für FED und NFE vor und für jeweils max. eine Aktivität (Auswahl der jüngsten). Informationen zu Input, Prozess und Output sind für NFE ausreichend bis differenziert vorhanden; Finanzierungsmerkmale und berufliche Gründe der Teilnahme können abgebildet werden; inhaltliche Spezifikationen werden für NFE nicht erfasst. Die Prozess-Information zur Dauer ist eingeschränkt, da diese kumuliert für alle NFE-Aktivitäten erfragt wird. Als Outputmerkmal wird für NFE lediglich die subjektive Nutzeneinschätzung mit Bezug auf die Erwerbstätigkeit erfragt.

Mit Bezug auf den Job requirement approach (JRA) werden in PIAAC berufsübergreifende Tätigkeitsanforderungen differenziert erfasst. Unterschieden werden kognitive (Lesen, Schreiben, Rechnen, Computernutzung) und nicht-kognitive (Ermessensfreiheit, Einflussnahme, Lernen) Anforderungen; darüber hinaus werden physische Tätigkeitsanforderungen erfasst. Unter Lernen im Erwerbskontext wird das Lernen von Neuem durch Kollegen/Vorgesetzte, durch die Durchführung neuer Aufgaben und die Erfordernis, sich über Produkte/Dienstleistungen zu informieren, erfragt (vgl. RAMMSTEDT u. a. 2013, S. 138). Erfasst wird jeweils die Häufigkeit der Durchführung dieser Anforderungen im Rahmen der Erwerbstätigkeit; für das (informelle) Lernen im Erwerbskontext ist dies besonders hervorzuheben. In Kombination mit den gemessenen Grundkompetenzen Erwachsener bietet PIAAC eine breite Datengrundlage, um Zusammenhänge zwischen Kompetenzausstattung, Tätigkeitsanforderungen und Bildungsaktivitäten zu prüfen. Darüber hinaus sind in PIAAC Informationen zu Gründen der Nicht-Teilnahme an NFE sowie zu Lernstrategien erfasst; basale Informationen sind verfügbar zu sozialem Engagement, sozialem Vertrauen, politischer Selbstwirksamkeit und Gesundheit.

3.1.4 LFS

Titel	European Labour Force Survey (LFS)
Rechtliche Grundlage	Verordnung (EG) Nr. 577/98 des Rates vom 9. März 1998; Verordnung (EG) Nr. 377/2008 der Europäischen Kommission vom 25. April 2008
Periodizität	Quartalsweise; jährliche Berichterstattung
Referenzzeitraum	Vergangene vier Wochen
Design	Querschnitt
Grundgesamtheit	Wohnbevölkerung in Privathaushalten ab 15 Jahren
Realisierte deutsche Stichprobe	1% der Haushalte (alle Haushaltsmitglieder werden befragt; Auskunftspflicht; Proxy-Interviews erlaubt)
Definition lebenslanges Lernen	Intentionales formales und non-formales Lernen in ausgewählten Formen
Klassifikationen	Abbildung nach CLA möglich für <ul style="list-style-type: none"> ▶ FED und NFE Informelles Lernen wird nicht erhoben. Vorausgeplantes non-formales Lernen am Arbeitsplatz (GOJT) ist im LFS nicht in NFE einbezogen Abbildung beruflich oder privat motivierter Teilnahme für <ul style="list-style-type: none"> ▶ NFE

Titel	European Labour Force Survey (LFS)
Input	Soziodemografische Merkmale Bildungsbiografie Erwerbskontext Erwerbsbiografie Beteiligung an Bildungs- und Lernaktivitäten <ul style="list-style-type: none"> ▶ Generelle Ausrichtung (allgemein-beruflich) für FED ▶ Gründe für Teilnahme für NFE ▶ Inhalt/Themen für NFE
Prozess	▶ Dauer/Volumen für NFE
Output	Keine Informationen vorhanden
Kontext/ergänzende Informationen	Haushaltsmerkmale Urbanisierungsgrad der Wohnregion
Teilnahmequoten der 25- bis 64-Jährigen	2012: 7,9 % (FED+NFE innerhalb der vergangenen 4 Wochen) (vgl. BEHRINGER/SCHÖNFELD 2014, S. 389)
SUF/Datenzugang	EU-Mikrodaten verfügbar über Eurostat

Der European Labour Force Survey (LFS) ist eine für EU-Mitgliedstaaten verpflichtende vierteljährliche Stichprobenbefragung von Privathaushalten, an der sich auch EU-Beitrittskandidaten und die Länder der europäischen Freihandelszone EFTA beteiligen. Grundsätzlich werden alle Haushaltsmitglieder ab 15 Jahren befragt, wobei Proxy-Interviews zulässig sind. Die Stichprobe in Deutschland, welche ein Prozent der Haushalte beträgt, wird aufgrund der rechtlich geregelten Auskunftspflicht stets gut ausgeschöpft. Die deutsche Erhebung ist in den Mikrozensus integriert (vgl. BEHRINGER/SCHÖNFELD 2014, S. 382–384).

Der LFS fungiert als Baustein im Europäischen Statistischen System (ESS) und umfasst u. a. Fragen zur Aus- und Weiterbildung von Personen, die sich auf einen Zeitraum von vier Wochen vor der Befragung beziehen. Der LFS bildet die Datengrundlage zur Überprüfung der im Rahmen der Lissabon-Strategie vereinbarten Benchmarks zum lebenslangen Lernen, d. h. der Teilnahmequote Erwachsener insgesamt und für verschiedene Subgruppen (vgl. ebd.). Teilnahmequoten beziehen sich dabei auf die Teilnahme von 25- bis 64-Jährigen an FED und NFE (gesamt) im Referenzzeitraum der vergangenen vier Wochen vor dem Interview. Zu berücksichtigen ist, dass konzeptionelle Veränderungen im LFS, beispielsweise durch die Erweiterung der Definition lebenslangen Lernens im Jahr 2003, zu Brüchen in der Zeitreihe geführt haben (vgl. BEHRINGER/SCHÖNFELD 2014, S. 382–384).

Die im LFS verwendeten Klassifikationen entsprechen teilweise der CLA (vgl. EUROPEAN COMMISSION/EUROSTAT 2006). Während sich die Beteiligung an regulären Bildungsgängen im Sinne von FED abbilden lässt, sind non-formale Lernaktivitäten enger gefasst als in der CLA. Informelles Lernen wird im LFS nicht berücksichtigt.

Inhaltlich fokussiert der LFS hinsichtlich der Inputmerkmale neben gängigen soziodemografischen Merkmalen und der Bildungsbiografie differenzierte Aspekte der Erwerbsbiografie und des -kontextes sowie die Bildungsbeteiligung. Für FED wird die generelle Ausrichtung (allgemein/beruflich; vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION/EUROSTAT 2013, S. 115), für NFE werden Teilnahmegründe (berufliche/private Gründe) und Themenbereich/Inhalt der zuletzt besuchten Weiterbildung erfragt (vgl. ebd., S. 120). Als Prozessmerkmal wird das Gesamtstundenvolumen non-formaler Lernaktivitäten abgefragt.

Als Besonderheit werden Kontextinformationen zur Urbanisierung der Region erfasst, wodurch sich Verteilungen der Bildungsbeteiligung Erwachsener entsprechend des Verstärkungsgrades zumindest eingeschränkt analysieren lassen.

3.1.5 HIS-HF Absolventenpanel

Titel	HIS-HF Absolventenpanel
Entstehungskontext	Seit Mitte 1970er-Jahre: Exmatrikuliertenbefragungen In 1980er-Jahren: Bedarf differenzierterer fachspezifischer Daten zu Studienverlauf und Studienqualität, zu Berufsübergang und -verbleib von Absolvent(inn)en; erste Erhebung: 1989
Periodizität	Alle 4 Jahre neue Kohorte; drei Befragungen pro Kohorte: 1 Jahr, 5 Jahre und 10 Jahre nach Studienabschluss
Referenzzeitraum	Während des Studiums, seit Studienabschluss, seit vergangenem Messzeitpunkt, vergangene 12 Monate
Design	Längsschnitt
Grundgesamtheit	Hochschulabsolventen mit erstem berufsqualifizierendem Abschluss des jeweiligen Prüfungsjahres; seit 2013 auch Master-Absolventen
Realisierte deutsche Stichprobe	2005: 11.800 Personen 2009: 10.200 Personen
Definition Lebenslanges Lernen	Keine Informationen vorhanden
Klassifikationen	Abbildung nach CLA möglich für ▶ FED und NFE Informelle Lernformen werden vereinzelt erhoben. Lernen am Arbeitsplatz lässt sich NFE/INF zuordnen. Abbildung wissenschaftlicher Weiterbildung Abbildung von Finanzierungsstrukturen für ▶ NFE
Input	Soziodemografische Merkmale Bildungsbiografie (bezogen auf Studium) Studienverlauf Erwerbsbiografie Erwerbskontext, Strukturmerkmale Betrieb Beteiligung an Bildungs- und Lernaktivitäten ▶ Gründe für Teilnahme, differenziert für FED und NFE ▶ Inhalt/Themen für NFE, differenziert für FED ▶ Anbieter/Veranstalter für NFE, differenziert für FED ▶ Finanzierung, differenziert für NFE ▶ Teilnahmeentscheidung für NFE
Prozess	▶ Dauer/Volumen, differenziert für FED und NFE
Output	Keine Informationen vorhanden
Kontext/ergänzende Informationen	Keine Informationen vorhanden
Teilnahmequoten der befragten Kohorten	2001 (2. MZP): 76 % außerhochschulische Weiterbildung, 35 % hochschulische Weiterbildung (innerhalb von 5 Jahren) 2005 (2. MZP): 71 % außerhochschulische Weiterbildung, 38 % hochschulische Weiterbildung (innerhalb von 5 Jahren) (vgl. GROTHEER u. a. 2012, S. 342, Tab. 8.1a)
SUF/Datenzugang	Mikrodaten verfügbar über GESIS-Datenarchiv für Sozialwissenschaften

Die HIS-HF Absolventenbefragung ist eine seit 1989 bestehende Retrospektivbefragung im Paneldesign, die jeden vierten Absolventenjahrgang deutscher Hochschulen mit je drei Erhebungszeitpunkten (ca. ein Jahr, fünf Jahre sowie zehn Jahre nach Abschluss) berücksichtigt. Als bedeutsamer Bestandteil der Hochschulforschung ermöglicht die repräsentative Erhebung Aussagen über Studienverläufe, die Bewertung des Studiums und den Berufsstart von Hochschulabsolventinnen und -absolventen.

Die Teilnahme an Weiterbildung ist innerhalb des HIS-HF Absolventenpanels Schwerpunktthema der Befragung zum jeweils zweiten Messzeitpunkt. Das zugrunde liegende Verständnis von Weiterbildung ist nicht an der CLA (vgl. EUROPEAN COMMISSION/EUROSTAT 2006) orientiert, wobei generell langfristige, in Vollzeit stattfindende Fort- und Weiterbildung von kürzeren Bildungsveranstaltungen (z. B. Lehrgänge, Kurse, Seminare, Workshops, Schulungen) unterschieden werden. Differenziert erfasst werden weiterführende Lernformen im Rahmen der beruflichen Tätigkeiten (z. B. Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen, Besuch von Fachvorträgen oder -messen, Lernen von bzw. Austausch mit Kolleg(inn)en oder Vorgesetzten, Qualitäts- oder Werkstattzirkel, Nutzung computergestützter Selbstlernprogramme). Diese könnten im Sinne der CLA NFE bzw. INF zugeordnet werden. Die institutionelle Angebotsstruktur fokussierend findet eine Unterscheidung von hochschulischer Weiterbildung und Weiterbildung anderer Anbieter statt, wodurch das HIS-HF Absolventenpanel als wertvolle Datenquelle zu wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen betrachtet werden kann.

Inhaltlich fokussiert das HIS-HF Absolventenpanel neben gängigen soziodemografischen Merkmalen und der Bildungsbiografie insbesondere Aspekte des Studienverlaufs (1. MZP) und des Erwerbskontexts zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt. Hinsichtlich der Weiterbildungsteilnahme werden Gründe für die Teilnahme, die Finanzierung sowie die Initiative zur Teilnahme an außerhochschulischen Lernaktivitäten erfragt.

Zum Prozess finden sich Informationen zu Inhalt und Thema besuchter Lernaktivitäten, Veranstaltungs- und Lernform sowie Anbieter der Veranstaltung. Dauer bzw. Volumen werden für außerhochschulische Lernaktivitäten erfragt.

Als Kontextinformation werden die subjektive Einschätzung des individuellen Weiterbildungsbedarfs und dessen Themengebiet erfragt.

Hervorzuheben ist die im HIS-HF Absolventenpanel explizite Erfassung betrieblicher Weiterbildung.

3.1.6 Weitere relevante Personenbefragungen

Neben den hier aufgeführten Personenbefragungen existieren weitere, deren Ergebnisse in der jüngeren Vergangenheit auch in bildungspolitischen, wissenschaftlichen und praktischen Kontexten genutzt wurden. Dies sind das Sozio-oekonomische Panel (SOEP), die BIBB-BAuA-Erwerbstätigenbefragung, die deutsche Zusatzerhebung zur PIAAC-Studie Competencies in Later Life (CiLL) sowie der im Rahmen des Projekts „Berufliche Weiterbildung als Bestandteil Lebenslangen Lernens“ aufgebaute integrierte Betriebs- und Personendatensatz (WeLL).

Diese Erhebungen stellen für die Weiterbildungsforschung grundsätzlich eine bedeutende Datengrundlage dar. Aufgrund deutlicher Reduktionen im Erhebungskonzept zur Erfassung von Weiterbildung (SOEP, BIBB-BAuA) bzw. nicht mehr fortgesetzten Erhebungen (WeLL, CiLL) stellen sie derzeit jedoch keine geeignete Datengrundlage für eine indikatorengestützte Weiterbildungsberichterstattung dar.

Das **Sozio-oekonomische Panel (SOEP)** ist eine seit 1984 jährlich durchgeführte repräsentative Längsschnittbefragung in Deutschland, die von der institutionell geförderten forschungsbaasierten Infrastruktureinrichtung „Sozio-oekonomisches Panel (SOEP)“ der Leibniz-Gemeinschaft

(WGL) mit Sitz am DIW Berlin durchgeführt wird. Grundgesamtheit sind Privathaushalte in Deutschland, befragt werden Haushaltsmitglieder ab 16 Jahren. Die Stichprobengröße beträgt jährlich etwa 30.000 Personen. Ursprünglich eher ökonomische, soziologische und politikwissenschaftliche Fragestellungen fokussierend, wurde das Themenspektrum des SOEP in den vergangenen 30 Jahren deutlich erweitert. Differenzierte Informationen zu Weiterbildungsaktivitäten wurden seit 1989 in unregelmäßigen Abständen und letztmalig 2008 im Rahmen jährlich wechselnder Schwerpunktthemen erfasst (1989, 1993, 2000, 2004, 2008). Deutlich orientiert an der Definition von Weiterbildung nach dem Vorschlag des Deutschen Bildungsrats (vgl. Kap. 2.1) wurden differenzierte Informationen für kursförmig organisierte Weiterbildungsaktivitäten erfasst; der Schwerpunkt lag dabei auf der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Die erhobenen Informationen sind dem Input und Output zuzuordnen; differenzierte Informationen sind zu Finanzierungsmerkmalen erfasst. Eingeschränkte Informationen wurden für informelle Weiterbildungsaktivitäten (Lesen von Fachliteratur, Teilnahme an Messen/Kongressen) erfasst. Das SOEP stellt(e) aufgrund des Längsschnittdesigns und der Vielzahl erhobener Themenbereiche, die zudem in jüngerer Zeit deutlich um (gesundheits-)psychologische Konzepte erweitert wurden, sowie aufgrund der differenzierten Informationen zur Haushalts- und Familiensituation eine vielversprechende Datenquelle dar. Das Frageprogramm zur Weiterbildung ist jedoch in den aktuellen Erhebungen soweit zurückgefahren worden, dass die Abbildung von Beteiligungs- und Ertragsstrukturen beruflich orientierter Weiterbildung nur eingeschränkt möglich ist.

Die vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ursprünglich in Kooperation mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) und seit 2005/2006 vom BIBB in Kooperation mit der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) durchgeführten Befragungen von Erwerbspersonen in Deutschland (**BIBB-BAuA-Erwerbstätigenbefragung**) zielen auf die Ermittlung der Qualifikationsprofile der erwerbstätigen Bevölkerung und die qualifikatorischen Anforderungen der Arbeitswelt. Bisherige Erhebungen erfolgten 1979, 1985/1986, 1991/1992, 1998/1999, 2005/2006 und 2011/2012. Grundgesamtheit stellt die erwerbstätige Bevölkerung in Deutschland ab einem Alter von 15 Jahren dar, die einer bezahlten Beschäftigung mit mindestens zehnstündiger Wochenarbeitszeit nachgeht. Die Stichprobengröße beträgt jeweils rd. 20.000 erwerbstätige Personen (vgl. HARTMANN 2006, S. 12; GENSICKE u. a. 2012, S. 3 ff.). Bis 2005/2006 wurden Informationen zur beruflichen Weiterbildungsbeteiligung (Lehrgänge/Kurse/Seminare) und seit 1991/1992 auch zu berufsbezogenen informellen Weiterbildungsaktivitäten erfasst (vgl. JANSEN 1993, S. 106); Letztere beinhalten auch Formate, die in der Anwendung der CLA im AES als NFE klassifiziert sind (organisierte Einarbeitung am Arbeitsplatz bzw. Unterweisung durch Kollegen/Kolleginnen oder Vorgesetzte). Eine Orientierung an der Definition von Weiterbildung nach dem Deutschen Bildungsrat (vgl. Kap. 2.1) ist auch hier erkennbar. Die erhobenen Informationen sind dem Input zuzuordnen; seit 2011/2012 sind allerdings nur noch eingeschränkte Informationen zu realisierten, aber differenzierte Fragen zu geplanten Weiterbildungsaktivitäten erfasst (vgl. HALL/SIEFER 2011). Bei einer Ausdehnung des Frageprogramms zu Weiterbildungsaktivitäten könnte die BIBB-BAuA-Erwerbstätigenbefragung aufgrund der differenzierten Informationen zur Passung von Qualifikationen und Tätigkeitsanforderungen, Arbeitsbedingungen und betrieblichen Kontextinformationen sowie der hohen Stichprobengröße eine potenziell relevante Datenquelle zur Abbildung von Beteiligungs- und Ertragsstrukturen beruflich orientierter Weiterbildung darstellen.

Die vom BMBF geförderte und gemeinsam vom DIE und dem Institut für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung der Ludwig-Maximilians-Universität in München (LMU) durchgeführte Studie **Competencies in Later Life (CiLL)** ist eine Begleitstudie zu PIAAC, in der das Forschungsprogramm auf die Altersgruppe der 66- bis 80-jährigen Menschen in Deutschland ausgeweitet wurde (vgl. CiLL/DIE). Neben der Ausweitung der Stichprobe für die quantitative Befragung wurden im Rahmen von CiLL zusätzlich qualitative Interviews und Gruppendiskussi-

onen mit spezifischen Zielgruppen innerhalb der heterogenen Gruppe der 66- bis 80-Jährigen durchgeführt. Insgesamt liefert die CiLL-Studie damit vertiefte Einblicke in Aktivitätspotenziale und Kompetenzen älterer Menschen sowie Möglichkeiten zu deren Förderung, da heterogene Gelegenheitsstrukturen für Bildungsaktivitäten älterer Personen explizit berücksichtigt werden. Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels in Deutschland sind Informationen zur Bedeutung von (heterogenen) Bildungsaktivitäten von Menschen im höheren Lebensalter bzw. in der Nacherwerbsphase zur Aufrechterhaltung und Förderung von Kompetenzen von zentraler Bedeutung.

Im Rahmen des Kooperationsprojekts des RWI Essen, des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), infas-Institut für angewandte Sozialforschung GmbH und des DIE „**Berufliche Weiterbildung als Bestandteil Lebenslangen Lernens**“ (WeLL) standen Fragen der Selektivität beruflicher Weiterbildung vor dem Hintergrund gleicher betrieblicher Kontextmerkmale sowie der Effekte beruflicher Weiterbildung auf Einkommensentwicklungen und berufliche Positionierungen von Arbeitnehmern/Arbeitnehmerinnen im Fokus. Zur Beantwortung dieser Fragen wurde ein „Linked-Employer-Employee“-Datensatz aufgebaut, in dem betriebliche Daten des Weiterbildungsangebots mit Individualdaten der jeweiligen Beschäftigten verknüpft werden (BENDER u. a. 2008; KNERR u. a. 2012). Die Stichprobenauswahl der Betriebe erfolgte auf der Grundlage der im Rahmen des IAB-Betriebspanels (vgl. Kap. 3.2) befragten Unternehmen, die im ersten Halbjahr 2005 Weiterbildung gefördert haben und die 100 bis 1999 sozialversicherungspflichtige Beschäftigte aufwiesen. Beschränkt war die Auswahl zudem auf ausgewählte Bundesländer und auf das verarbeitende Gewerbe und den Dienstleistungssektor (vgl. BENDER u. a. 2008; BENDER u. a. 2010). Die insgesamt 149 Betriebe wurden einmalig (2007), die Arbeitnehmer/-innen jährlich im Längsschnitt (2007–2010) befragt. Die Stichprobengröße der Arbeitnehmerbefragung liegt zwischen 6000 und 5000 Personen. Ebenfalls orientiert an der Definition von Weiterbildung nach dem Vorschlag des Deutschen Bildungsrats (Kap. 2.1) werden Weiterbildungsaktivitäten in Form von Seminaren, Lehrgängen, Kursen oder Trainings sowie informelle, arbeitsplatznahe Weiterbildungsaktivitäten erfasst. Letztere beinhalten ebenfalls Formate, die in der Anwendung der CLA im AES als NFE klassifiziert sind (organisierte Einarbeitung am Arbeitsplatz bzw. Unterweisung durch Kollegen oder Vorgesetzte) (BENDER u. a. 2008, S. 19 f.). Für informelle Weiterbildungsaktivitäten liegen Informationen zum Input vor; für (non-formale) Weiterbildungsaktivitäten sind differenzierte Informationen zu Input, Prozess und Output erhoben. Des Weiteren sind Gründe für Nicht-Teilnahme an Weiterbildung erfasst. Die Verknüpfung betrieblicher Daten zum Weiterbildungsangebot mit Individualdaten zum Weiterbildungsverhalten im Längsschnitt ist in Deutschland in dieser Form einmalig und bietet fortgeschrittene Möglichkeiten für die Analyse und Abbildung des Zusammenwirkens von Angebots-, Teilnahmestrukturen und Erträgen beruflich orientierter Weiterbildung.

Abschließend werden der Freiwilligensurvey (FWS) und der Deutsche Alterssurvey (DEAS) vorgestellt. Beide Datenquellen wurden bisher in der Weiterbildungsstatistik nicht berücksichtigt. Auf das Analysepotenzial des Freiwilligensurveys zur Erfassung non-formaler und informeller Lerngelegenheiten wurde jedoch bereits in einer Expertise zur Sicherstellung der Datenbasis für die Bildungsberichterstattung (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006a) verwiesen. Wenngleich die Teilnahme an Weiterbildung in beiden Erhebungen nicht sehr differenziert erfragt wird, bieten sie doch neue Bezugspunkte für die Weiterbildungsstatistik. Dies ermöglicht zum einen die nach oben offene Alterseingrenzung. Somit liegen Informationen zur Weiterbildung von Personen in der Nacherwerbsphase vor. Zudem besteht durch Angaben zum freiwilligen Engagement (FWS) oder zur Freizeitgestaltung die Möglichkeit, Lernkontexte außerhalb der Erwerbstätigkeit zu analysieren.

3.1.7 Freiwilligensurvey

Titel	Freiwilligensurvey
Entstehungskontext	Gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) als Instrument der Forschung und Sozialberichterstattung. Wissenschaftliche Leitung hat das Deutsche Zentrum für Altersfragen (DZA).
Periodizität	1999, 2004, 2009, 2014
Referenzzeitraum	Vergangene 12 Monate
Design	Querschnitt
Grundgesamtheit	Wohnbevölkerung Deutschlands ab 14 Jahren
Realisierte deutsche Stichprobe	2004: 15.000 Personen 2009: 20.005 Personen
Definition lebenslanges Lernen	Kurse oder Seminare zur Weiterbildung im Zusammenhang mit freiwilligem Engagement
Klassifikationen	Abbildung nach CLA möglich für ▶ FED und NFE
Input	Soziodemografische Merkmale Tätigkeiten/Tätigkeitsanforderungen im Rahmen des freiwilligen Engagements Beteiligung an Bildungs- und Lernaktivitäten ▶ Teilnahme an Kursen oder Seminaren im Zusammenhang mit freiwilligem Engagement
Prozess	Keine Informationen vorhanden
Output	▶ Erwerb von Fähigkeiten durch freiwilliges Engagement
Kontext/ergänzende Informationen	Freiwilliges Engagement Freizeitgestaltung Familie, soziales Netzwerk Religiosität Politische/soziale/kulturelle Teilhabe
Teilnahmequote von Personen ab 14 Jahren	2009: 47 % haben im Rahmen ihrer freiwilligen Tätigkeit an Weiterbildung teilgenommen (vgl. BMFSFJ 2010, S. 36)
SUF/Datenzugang	SUF verfügbar über Forschungsdatenzentrum DZA

Der Freiwilligensurvey (FWS) liefert auf Basis einer umfangreichen Stichprobe Informationen zum freiwilligen und ehrenamtlichen Engagement der deutschen Bevölkerung. Neben detaillierten Fragen zu Hintergründen, Art und Umfang des Engagements werden ebenfalls die Beweggründe von nicht mehr oder nicht engagierten Personen erfragt.

Mit Blick auf Weiterbildung wird lediglich erhoben, ob im Rahmen des freiwilligen Engagements schon einmal an Kursen oder Seminaren zur Weiterbildung teilgenommen wurde. Diese Angaben können grob der NFE im Sinne der CLA zugeordnet werden. Außerdem gibt es Angaben dazu, ob die Befragten derzeit in (hoch-)schulischen (Aus-)Bildungsgängen sind, womit die Teilnahme an FED abgebildet werden kann. Darüber hinaus werden die Bedeutung und die Art des Qualifikationserwerbs im Rahmen der freiwilligen Tätigkeit erhoben. Damit können indirekt informelle Lernprozesse adressiert werden.

Neben der individuellen Teilnahme wird im FWS ebenfalls erhoben, ob Befragte Bildungsveranstaltungen in der Erwachsenenbildung oder außerschulischen Jugendbildung durchführen.

Kursleitende, die gegen eine Aufwandsentschädigung oder ohne Vergütung arbeiten, werden in wirtschaftlich-gewerblich orientierten Personalstatistiken nicht erfasst. Im FWS besteht somit die Möglichkeit, ein wichtiges Segment der Weiterbildung, in dem Bildungsangebote durch ehrenamtliches Personal realisiert werden, näher zu untersuchen.

3.1.8 DEAS

Titel	Deutscher Alterssurvey (DEAS)
Entstehungskontext	Gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) als Instrument der Forschung und Sozialberichterstattung. Ausführung durch das Deutsche Zentrum für Altersfragen (DZA).
Periodizität	1996, 2002, ab 2008 alle drei Jahre
Referenzzeitraum	Vergangene 12 Monate bzw. 3 bzw. 10 Jahre
Design	Längsschnitt
Grundgesamtheit	In Privathaushalten lebende Personen ab 40 Jahren
Realisierte deutsche Stichprobe	2011: 4.855 Personen 2008: 8.200 Personen
Definition lebenslanges Lernen	Berufliche Weiterbildung: Lehrgänge, Kurse, Seminare oder Veranstaltungen, die der Weiterbildung im Beruf oder der beruflichen Umschulung dienen Kurse oder Vorträge, z. B. zur Fort- oder Weiterbildung
Klassifikationen	Abbildung nach CLA möglich für ▶ FED und NFE Abbildung beruflich-allgemein mit Einschränkungen möglich für ▶ FED und NFE
Input	Soziodemografische Merkmale Soziales Kapital Bildungs- und Erwerbsbiografie Nacherwerbsphase Lerneinstellung Erwerbskontext Beteiligung an Bildungs- und Lernaktivitäten ▶ Berufliche Weiterbildung: Gründe/Motivation ▶ Mitgliedschaft in Seniorenuniversitäten und -akademien, Weiterbildungsgruppen
Prozess	▶ Häufigkeit und soziale Aspekte
Output	Keine Informationen vorhanden
Kontext/ergänzende Informationen	Übergang Ruhestand Weiterbildungsbedarf Gesundheit Familie, Partnerschaft, soziales Netzwerk Altersbilder Kulturelle/soziale Teilhabe
Teilnahmequoten	Nicht verfügbar
SUF/Datenzugang	SUF verfügbar über Forschungsdatenzentrum des DZA

Der Alterssurvey ist neben dem LFS und dem Freiwilligensurvey eine der wenigen Datengrundlagen mit Informationen zur Weiterbildungsbeteiligung von Personen über 65 Jahren. Der Fokus auf die Lebenssituation in der zweiten Lebenshälfte erlaubt es, die Teilnahme an Weiterbildung in Verbindung mit altersspezifischen Fragestellungen zu analysieren und abzubilden.

Die Klassifikation von Weiterbildung ist im DEAS entlang der Zuordnung zu non-formalem Lernen im Sinne der CLA möglich, obwohl hier auch Teilnahmen erfasst werden können, die als Umschulung oder durch eine entsprechende Zertifizierung dem formalen Lernen zuzuordnen sind. Die Differenzierung in allgemeine oder berufliche Bezüge der Teilnahme ist teilweise möglich. Neben dem Erwerbskontext stehen ebenfalls zahlreiche Informationen zum Lebenskontext in der Nacherwerbsphase zur Verfügung. Zum Prozess werden vergleichsweise wenige Informationen zu einzelnen Teilnahmen erfragt, Informationen zu direkten Outputs fehlen vollständig.

Das Potenzial der Erhebung liegt hingegen in der Abbildung von Lernkontexten außerhalb der Erwerbstätigkeit, vor allem mit Blick auf die Gestaltung von Freizeit und das soziale Umfeld. Somit liegen Daten zur Bildungsaktivität und Bildungseinstellungen im höheren Lebensalter vor, die durch das Paneldesign auch Aussagen über Veränderungen des Bildungsverhaltens in altersspezifischen Übergangs- und Umbruchsphasen zulassen, bspw. beim Übergang in die Nacherwerbsphase oder bei gesundheitlichen Veränderungen.

3.2 Unternehmens-/Betriebsbefragungen

3.2.1 CVTS

Titel	Continuing Vocational Training Survey (CVTS)
Rechtliche Grundlage	Verordnung (EG) Nr. 1552/2005 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Statistik der betrieblichen Bildung, zuletzt geändert durch Nr. 3.6. des Anhangs der Verordnung (EG) Nr. 596/2009; Verordnung (EU) Nr. 822/2010 der Kommission vom 17. September 2010 (CVTS4) sowie Verordnung (EU) Nr. 1153 der Kommission vom 29. Oktober 2014 (CVTS5)
Entstehungskontext	Vgl. dazu Kapitel 4.2 „Internationale/europäische Berichterstattung“
Periodizität	1993, 1999, ab 2005 alle 5 Jahre
Referenzzeitraum	Kalenderjahr
Design	Querschnitt
Grundgesamtheit	Unternehmen mit 10 und mehr Beschäftigten in den Wirtschaftsbereichen B bis N sowie R und S der NACE Rev. 2
Realisierte deutsche Stichprobe	2010: 3.047 Unternehmen 2005: 2.857 Unternehmen
Definition (betrieblicher) Weiterbildung	Intentionales formales, non-formales und informelles Lernen in ausgewählten Formen mit finanzieller Förderung durch das Unternehmen: Weiterbildungsmaßnahmen vollständig oder teilweise in der bezahlten Arbeitszeit oder vollständige oder teilweise Übernahme direkter Weiterbildungskosten (vgl. EUROSTAT 2012, S. 24; STATISTISCHES BUNDESAMT 2013a, S. 8).
Klassifikationen	CVTS verwendet eine eigene Klassifikation der betrieblich finanzierten Weiterbildung (ähnlich auch in anderen Unternehmens-/Betriebsbefragungen): <ul style="list-style-type: none"> a. in der Form von Lehrgängen, Kursen und Seminaren (differenziert nach internen und externen Kursen) b. Formen der Weiterbildung, differenziert nach <ul style="list-style-type: none"> ▶ Weiterbildung am Arbeitsplatz; ▶ Job-Rotation, Austauschprogrammen, Abordnungen, Studienbesuchen;

Titel	Continuing Vocational Training Survey (CVTS)
	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Besuch von Informationsveranstaltungen wie Fachvorträgen, Fachtagungen/Kongressen/Symposien/Kolloquien, Workshops, Fachmessen, Erfahrungsaustauschkreisen; ▶ Teilnahme an Lern- und Qualitätszirkeln; ▶ selbstgesteuertem Lernen. <p>Abbildung der Finanzierung kursförmiger Weiterbildung: Betrieblich finanzierte Kosten für Weiterbildungskurse nach Kostenarten, Einnahmen aus externen Quellen (z. B. Fonds, EU, Staat), Ausgaben für Umlagen oder Beiträge an Fonds, Schätzwerte für Personalausfallkosten während der Weiterbildung</p> <p>Differenzierte Klassifikation der Unternehmen nach</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Unternehmensgröße ▶ Branche
Input	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Strukturdaten des Unternehmens ▶ Weiterbildungsstrategien/personalpolitische Strategien des Unternehmens/Organisation der Weiterbildung ▶ Quellen der Informationen über Weiterbildungsangebote und -anbieter ▶ Kosten für Weiterbildungskurse ▶ Inanspruchnahme von Fördermaßnahmen ▶ Gründe, die das Weiterbildungsangebot des Unternehmens einschränken ▶ Inhalt/vermittelte Qualifikationen ▶ Anbieter/Veranstalter
Prozess	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Art der Lernaktivität ▶ Weiterbildungsteilnahme (nach Arten der Weiterbildung, in Kursen nach Geschlecht) ▶ Dauer/Volumen für kursförmige Weiterbildung ▶ Anteil der gesetzlich vorgeschriebenen Kursstunden aus dem Bereich Gesundheit/Arbeitsschutz ▶ Qualitätssicherung betrieblicher Weiterbildung
Output	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Evaluation der Weiterbildungsmaßnahmen und dabei verwendete Methoden
Kontext/ergänzende Informationen	Weiterbildungsbarrieren
Teilnahmequoten	<p>2010:</p> <p>Kurse: 39 % der Beschäftigten</p> <p>Weiterbildung am Arbeitsplatz: 28 % der Beschäftigten</p> <p>Job-Rotation, Austauschprogramme/Abordnungen: 2 % der Beschäftigten</p> <p>Lern-/Qualitätszirkel: 4 % der Beschäftigten</p> <p>Selbstgesteuertes Lernen: 11 % der Beschäftigten</p> <p>Besuch von Informationsveranstaltungen: 15 % der Beschäftigten</p>
SUF/Datenzugang	Europäische Mikrodaten über Eurostat verfügbar für die Erhebungen 2005 und 2010, deutsche SUF-Files über die Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder nur für die Erhebungen 2000 und 2005, für 2010 Zugang zu den Daten nur über On-Site-Zugang (Gastwissenschaftler, Datenfernverarbeitung)

Der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) wurde seit 1993 bislang vier Mal von Eurostat koordiniert und in der Regel von den nationalen statistischen Ämtern durchgeführt. Bei der letzten Erhebung für das Kalenderjahr 2010 waren mehr als 100.000 Unternehmen beteiligt. Die Erhebung ist für die Mitgliedstaaten der EU verpflichtend, in einigen Staaten besteht Auskunftspflicht der Unternehmen. Die nächste Erhebung ist im Jahr 2016 für das Kalenderjahr 2015 durchzuführen. Die Stichprobe wird auf der Grundlage der Unternehmensregister gezogen. Einbezogen sind Unternehmen mit mindestens 10 Beschäftigten in fast allen Branchen;

Ausnahmen sind vor allem die Landwirtschaft, die öffentliche Verwaltung sowie das Gesundheits- und das Bildungswesen (vgl. BEHRINGER/SCHÖNFELD 2014, S. 386 f.).

CVTS erfasst betriebliche Weiterbildung im Sinne vorausgeplanter und organisierter Weiterbildungsaktivitäten, deren vorrangiges Ziel aus Unternehmenssicht die berufliche Weiterbildung der Beschäftigten (ohne Personen in Erstausbildung) ist und die ganz oder zumindest teilweise von den Unternehmen finanziert werden. Arbeitgeberfinanzierung umfasst die Übernahme direkter Kosten oder die Weiterbildung während der Arbeitszeit. Die Weiterbildung kann innerhalb wie außerhalb der Unternehmen durchgeführt werden (vgl. EUROSTAT 2012, S. 24).

Zur betrieblichen Weiterbildung in CVTS gehören Weiterbildungskurse, Lehrgänge und Seminare sowie andere Formen der betrieblichen Weiterbildung, d. h. Weiterbildung am Arbeitsplatz (einschließlich Einarbeitung), Arbeitsplatztausch, Informationsveranstaltungen, Lern- und Qualitätszirkel sowie selbstgesteuertes Lernen. Die Unternehmensbefragung CVTS orientiert sich nicht an der CLA, sondern an den in Unternehmen üblichen Kategorien. Kurse sind in der CLA der formalen oder non-formalen Bildung zuzuordnen, die nicht-kursförmige Weiterbildung dem non-formalen oder informellen Lernen. Darüber hinaus wird betriebliche Ausbildung erfragt; in Deutschland die Anzahl der Auszubildenden (Ausbildung im dualen System nach Berufsbildungsgesetz/Handwerksordnung); lt. CLA ist dies formale Bildung.

Zum Input liefert die Erhebung vielfältige Informationen zur Struktur der Unternehmen, zu den Weiterbildungsstrategien der Unternehmen (z. B. Ermittlung des zukünftigen Bedarfs an Qualifikationen/Arten der Ermittlung, Weiterbildungsplan, Weiterbildungsbudget, Abteilung/Person verantwortlich für Weiterbildung), zu den betrieblichen Ausgaben für Weiterbildung und der Inanspruchnahme und Art von Fördermaßnahmen. Weiterhin erfasst werden Inhalt bzw. vermittelte Qualifikationen und die Anbieter/Veranstalter der Weiterbildung. Hinsichtlich des Prozesses finden sich Informationen zur Nutzung verschiedener Formen der Weiterbildung, zu Teilnehmenden und zum Weiterbildungsvolumen. Auch Informationen zur Qualitätssicherung betrieblicher Weiterbildung werden erfasst. Zum Output lassen sich die Evaluation der Weiterbildungsmaßnahmen und dabei verwendete Methoden zählen. Als Kontextinformationen werden Weiterbildungsbarrieren, d. h. Gründe, die das Weiterbildungsangebot des Unternehmens einschränken, erfasst (vgl. BEHRINGER/SCHÖNFELD 2014, S. 387 f.).

CVTS ist die einzige Datenquelle, die zur betrieblichen Weiterbildung aus der Perspektive der Unternehmen EU-weit regelmäßig und umfassend vergleichbare Informationen bereitstellt. Indikatoren aus CVTS werden für die europäische Bildungsberichterstattung verwendet; dabei ist CVTS für die privaten (d. h. die nicht-öffentlichen) Ausgaben für das Lernen Erwachsener derzeit die einzige genutzte Quelle.

3.2.2 IAB-Betriebspanel

Titel	IAB-Betriebspanel
Entstehungskontext	Aufgrund eines Mangels an einzel- und gesamtwirtschaftlichen Informationen über die Nachfrageseite des Arbeitsmarktes baute das IAB seit 1993 ein Betriebspanel zur Beobachtung von betrieblichen Bestimmungsgründen zur Beschäftigung auf (vgl. BELLMANN u. a. 1991; ELLGUTH u. a. 2014)
Periodizität	Jährlich
Referenzzeitraum	1. Halbjahr, vergangenes Kalenderjahr/Geschäftsjahr
Design	Längsschnitt
Grundgesamtheit	Betriebe aller Branchen und Größen mit mindestens einem sozialversicherungspflichtig Beschäftigten

Titel	IAB-Betriebspanel
Realisierte deutsche Stichprobe	2014: 15.577 Betriebe; 2013: 15.725 Betriebe (IAB 2015)
Definition (betrieblicher) Weiterbildung	Förderung von inner- oder außerbetrieblichen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im ersten Halbjahr durch Freistellung bzw. vollständige oder teilweise Kostenübernahme durch den Betrieb (vgl. HARTUNG 2013, S. 46 f.)
Klassifikationen	Das IAB-Betriebspanel verwendet eine eigene Klassifikation der betrieblich finanzierten Weiterbildung (ähnlich auch in anderen Unternehmens-/Betriebsbefragungen): <ul style="list-style-type: none"> a. in der Form von Lehrgängen, Kursen und Seminaren (differenziert nach internen und externen Kursen) b. Formen der Weiterbildung, differenziert nach <ul style="list-style-type: none"> ▶ Weiterbildung am Arbeitsplatz; ▶ Teilnahme an Vorträgen, Fachtagungen, Messeveranstaltungen; ▶ Arbeitsplatzwechsel (Job-Rotation); ▶ Selbstgesteuertes Lernen mithilfe von Medien; ▶ Qualitätszirkel, Werkstattzirkel, Lernstatt, Beteiligungsgruppe
Input	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Strukturdaten und Betriebsbiografie ▶ Förderung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen Nicht jährliche Abfrage, in der Regel alle zwei Jahre: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen während Arbeitszeit/Freizeit ▶ Kostenübernahme durch Arbeitgeber/Beteiligung der Beschäftigten an Kosten ▶ Weiterbildungspläne
Prozess	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Art der Lernaktivität ▶ Teilnehmende an Weiterbildung (insgesamt, nach Geschlecht) ▶ Teilnehmende an Weiterbildung nach Qualifikationsanforderungen der Tätigkeit (nicht jährlich)
Output	Keine Informationen vorhanden
Kontext/weitere Informationen	Keine Informationen vorhanden
Teilnahmequoten	2014: 32 % der Beschäftigten (alle Formen) im 1. Halbjahr (vgl. BECHMANN u. a. 2015)
SUF/Datenzugang	Datenzugang über das Forschungsdatenzentrum der Bundesagentur für Arbeit im IAB (Datenfernverarbeitung, Gastaufenthalt)

Das IAB-Betriebspanel wird von TNS Infratest Sozialforschung seit 1993 in Westdeutschland und seit 1996 im gesamten Bundesgebiet jährlich erhoben. Grundlage der Stichprobe ist die Betriebsdatei der Beschäftigtenstatistik der Bundesagentur für Arbeit, die alle Betriebe umfasst, die mindestens eine/-n sozialversicherungspflichtig Beschäftigte/-n hatten. Zum Ausgleich von Panelmortalität und wirtschaftsstrukturellem Wandel wird die Stichprobe jährlich ergänzt. Pro Jahr werden rund 16.000 Betriebe befragt.

Fragen zur Weiterbildung wurden bis 2007 in zweijährigem Turnus gestellt. Seit 2007 werden Basisinformationen zur Weiterbildung jährlich erhoben (Förderung, Formen, Beteiligung und Frauenanteil), in jedem zweiten Jahr gibt es zusätzlich Informationen zur Kostenteilung und zur Struktur der Teilnehmenden nach Qualifikationsanforderungen der Tätigkeit (vgl. HARTUNG 2013; LEBER 2009).

Im IAB-Betriebspanel wird neben der Erfassung von Strukturdaten und der Betriebsbiografie jährlich gefragt, ob der Betrieb im ersten Halbjahr Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen förderte, also Arbeitskräfte zur Teilnahme an inner- oder außerbetrieblichen Maßnahmen freigestellte bzw. die Kosten für Weiterbildungsmaßnahmen ganz oder teilweise übernahm. Zu dieser

sehr direkten Frage könnten Interviewer/-innen bei den überwiegend persönlichen Interviews zwar Erläuterungen geben; die Formulierung der Eingangsfrage stellt jedoch sehr auf formalisierte Weiterbildung ab und könnte wegen ihrer Filterfunktion zur Unterschätzung der weiterbildenden Betriebe (vgl. LEBER 2009, S. 152) und zu Verzerrungen bei den nachfolgend erhobenen Daten führen. Erst in der nachfolgenden Frage ist die Vorlage einer Liste vorgesehen, die neben internen und externen Kursen Weiterbildung am Arbeitsplatz (Unterweisung, Einarbeitung); Teilnahme an Vorträgen, Fachtagungen, Messeveranstaltungen u. ä.; Arbeitsplatzwechsel (Job-Rotation); selbstgesteuertes Lernen mithilfe von Medien (z. B. computerunterstützte Selbstlernprogramme, Fachbücher); Qualitätszirkel, Werkstattzirkel, Lernstatt, Beteiligungsgruppe und sonstige Weiterbildungsmaßnahmen umfasst. Die Teilnahmequoten und alle weiteren Informationen lassen sich nicht nach den Formen differenzieren (vgl. HARTUNG 2013; LEBER 2009).

Die Abfrage von Arten von Lernaktivitäten sowie die Anzahl der Teilnehmenden an Weiterbildung bzw. der Teilnahmefälle lassen sich zu den Prozessmerkmalen einordnen.

Das IAB-Betriebspanel ermöglicht aufgrund der hohen Fallzahl tief gegliederte Auswertungen nach Betriebsmerkmalen. Durch das Paneldesign können Veränderungen des betrieblichen Weiterbildungsangebots im Laufe der Zeit mit anderen betrieblichen oder gesamtwirtschaftlichen Veränderungen in Beziehung gesetzt werden.

3.2.3 BIBB-Qualifizierungspanel

Titel	BIBB-Betriebspanel zu Qualifizierung und Kompetenzentwicklung (BIBB-Qualifizierungspanel)
Entstehungskontext	Zunehmende Bedeutung von Analysen und Dauerbeobachtungen von Strukturen und Entwicklungen des betrieblichen Qualifikationsgeschehens in Deutschland angesichts grundlegender Veränderungen in Gesellschaft und Wirtschaft, vor diesem Hintergrund seit 2011 Aufbau eines Betriebspanels zu Qualifizierung und Kompetenzentwicklung mit der Zielsetzung, eine geeignete Informations- und Datenquelle zum betrieblichen Qualifizierungshandeln zu schaffen, die sowohl für wissenschaftliche als auch für bildungspolitische Zwecke genutzt werden kann. Seit 2014/2015 dauerhaftes Erhebungsinstrument (vgl. TROLTSCH u. a. 2015)
Periodizität	Jährlich
Referenzzeitraum	Kalenderjahr
Design	Längsschnitt
Grundgesamtheit	Betriebe aller Branchen und Größen mit mindestens einem sozialversicherungspflichtig Beschäftigten
Realisierte deutsche Stichprobe	2013: 2.026 Betriebe; ab 2014 Erhöhung auf 3.500 Betriebe
Definition (betrieblicher) Weiterbildung	Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen (Kurse; informelle, nicht kursförmige Weiterbildung) durch vollständige oder teilweise Freistellung oder vollständige oder teilweise Kostenübernahme (vgl. MOHR u. a. 2014, S. 310)
Klassifikationen	Das BIBB-Qualifizierungspanel verwendet eine eigene Klassifikation der betrieblich finanzierten Weiterbildung (ähnlich auch in anderen Unternehmens-/Betriebsbefragungen): <ul style="list-style-type: none"> a. Weiterbildung in der Form von internen oder externen Kursen, Lehrgängen und Seminaren b. Andere Formen der Weiterbildung c. Aufstiegsfortbildung (z. B. Meister/-in, Techniker/-in, Fachwirt/-in, Fachkaufmann/-frau) Abbildung der Finanzierung ausgewählter Formen betrieblicher Weiterbildung (nicht jährlich)

Titel	BIBB-Betriebspanel zu Qualifizierung und Kompetenzentwicklung (BIBB-Qualifizierungs-panel)
Input	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Strukturdaten und Betriebsbiografie ▶ Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen aufgrund gesetzlicher Vorschriften ▶ Betriebliche Gründe für Weiterbildung (nicht regelmäßig) ▶ Ermittlung des Qualifizierungsbedarfs nach Qualifikationsanforderungen der ausgeübten Tätigkeit
Prozess	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Formen der Lernaktivitäten ▶ Teilnehmende an internen oder externen Kursen, Seminaren oder Lehrgängen (insgesamt) ▶ Ziele der betrieblichen Weiterbildung (Fähigkeiten und Fertigkeiten, die gefördert werden sollen)
Output	▶ Wechsel des Aufgaben- und Tätigkeitsbereichs nach betrieblicher Weiterbildung
Kontext/weitere Informationen	Personalstruktur und -rekrutierung
Teilnahmequoten	2012: 33 % (Anteil der Beschäftigten an allen Beschäftigten (ohne Auszubildende), die an Weiterbildungsmaßnahmen in Form von internen oder externen Kursen, Seminaren, Lehrgängen teilgenommen haben)
SUF/Datenzugang	Datenzugang über das Forschungsdatenzentrum des BIBB im Rahmen von Gastwissenschaftleraufenthalt oder Datenfernverarbeitung

Das BIBB-Qualifizierungspanel (BIBB-Betriebspanel zu Qualifizierung und Kompetenzentwicklung) befragt seit 2011 jährlich rund 2.000 Betriebe, seit dem Jahr 2014 rund 3.500 Betriebe. Grundlage der Stichprobe ist die Betriebsdatei der Beschäftigtenstatistik, die alle Betriebe mit mindestens einem/einer sozialversicherungspflichtig Beschäftigten umfasst. Im Fokus des BIBB-Qualifizierungspanels steht die Erfassung von Informationen zur betrieblichen Aus- und Weiterbildung sowie zu Personalstrukturen und Personalrekrutierung und betrieblicher Rahmendaten.

Das BIBB-Qualifizierungspanel definiert betriebliche Weiterbildung als die Teilnahme von Beschäftigten (ohne Personen in Erstausbildung) an Weiterbildungsmaßnahmen, für die sie ganz oder teilweise freigestellt wurden oder für die Kosten ganz oder teilweise übernommen wurden. Zu Weiterbildungsmaßnahmen zählen Aufstiegsfortbildung sowie Weiterbildungskurse und andere Formen der betrieblichen Weiterbildung, in Form von Fachvorträgen, Tagungen, Informationsveranstaltungen; Lern- und Qualitätszirkel; Weiterbildung am Arbeitsplatz durch Unterweisungen oder Anlernen; Mentoren- und Patenprogramme sowie selbstgesteuertes Lernen mit speziellen Computerprogrammen oder anderen Medien. Das BIBB-Qualifizierungspanel orientiert sich nicht an der CLA, sondern an den in Betrieben üblichen Kategorien. Kurse sind in der CLA der formalen oder non-formalen Bildung zuzuordnen, die nicht-kursförmige Weiterbildung dem non-formalen oder informellen Lernen. Getrennt von der Weiterbildung wird auch die betriebliche Ausbildung differenziert erfasst (vgl. GERHARDS u. a. 2015; MOHR 2014).

Zum Input werden stets Strukturdaten und die Betriebsbiografie erfasst. Neben den regelmäßigen Standardmodulen zur betrieblichen Weiterbildung gibt es wechselnde Schwerpunktthemen: 2012 „Segmentation in der Weiterbildung“, 2013 „Organisation und Durchführung der Weiterbildung“ sowie „finanzielle Förderung der Aufstiegsweiterbildung“. Zum Prozess liefert die Erhebung jährlich Informationen zum Angebot verschiedener Formen betrieblich finanzierter Weiterbildung und zu den Teilnehmenden, wobei Letztere in den einzelnen Wellen in unterschiedlichem Maße differenziert zur Verfügung stehen. Im Jahr 2013 wurde zusätzlich der Anteil der betriebsspezifischen Kenntnisse, also der Anteil der Kenntnisse und Fertigkeiten, die nur im eigenen und nicht in anderen Betrieben eingesetzt werden können, erhoben. Zum Output

werden der Wechsel des Aufgaben- und Tätigkeitsbereichs nach einer gezielten Qualifizierung erfasst.

Das BIBB-Qualifizierungspanel konzentriert sich auf Fragen von Qualifizierung und Kompetenzentwicklung und liefert hierfür neben jährlichen Basisinformationen ergänzende, differenzierte Informationen zur betrieblichen Weiterbildung im Kontext von Strukturen und Veränderungen im Betrieb. Durch die regelmäßige ausführliche Ermittlung der betrieblichen Ausbildung kann die betriebliche Weiterbildung auch gut im Kontext anderer Strategien der Personalbedarfsdeckung analysiert werden.

3.3 Anbieterstatistiken

3.3.1 wbmonitor

Titel	wbmonitor
Entstehungskontext	Kooperationsprojekt des BIBB und des DIE zur Gewinnung von Strukturdaten zu Anbietern allgemeiner und beruflicher Weiterbildung; erste Erhebung des BIBB 2001
Periodizität	Jährlich
Referenzzeitraum	Aktueller Zeitpunkt, vorheriges Kalenderjahr, vergangene 12 Monate
Design	Längsschnitt
Grundgesamtheit	Institutionalisierte oder betrieblich verfasste Anbieter, die Weiterbildung als Haupt- oder Nebenaufgabe regelmäßig oder wiederkehrend offen zugänglich anbieten
Realisierte deutsche Stichprobe	2014: 2.040 Einrichtungen 2013: 1.419 Einrichtungen
Definition lebenslanges Lernen	Bezugspunkt sind organisierte Bildungsangebote, die sich an ausgebildete oder erfahrene Erwachsene richten. Nicht gemeint sind Angebote der Berufsvorbereitung oder Erstausbildung für Personen ohne Berufserfahrung sowie reine Sport- und Hobbykurse. Keine explizite Definition des lebenslangen Lernens.
Klassifikationen	<i>Thematische Unterscheidung</i> des Angebots nach Themenfeldern, jeweils zugeordnet zu Bildungsbereichen (allgemeine/berufliche Weiterbildung). Differenzierung von Anbietertypen: <ul style="list-style-type: none"> ▶ private Einrichtung, die kommerziell tätig ist ▶ private Einrichtung, die gemeinnützig tätig ist ▶ betriebliche Bildungseinrichtung ▶ berufliche Schule ▶ Volkshochschule ▶ Fachhoch-/Hochschule, Akademie ▶ wirtschaftsnahe Einrichtung (wie Kammer, Innung, Berufsverband oder Ableger davon) ▶ Einrichtung einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbandes oder Vereins ▶ sonstiges: (offen)
Input	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Abbildung von Finanzierungsstrukturen: Einnahmen von Teilnehmenden/Selbstzahlern, Betrieben, Arbeitsagenturen/Jobcentern, Kommunen/Ländern/Bund/EU, nicht öffentlichen Trägern der Einrichtungen ▶ Wirtschaftliche Lage der Einrichtung und Prognose für das kommende Jahr ▶ Personal im Bereich der Weiterbildung: Anzahl hauptamtliches Personal (Angestellte/Beamte; befristet Angestellte), Anzahl Honorarkräfte und ehrenamtlich Tätige, Prognose Personalbestand für das kommende Jahr ▶ Einnahmen und Zuwendungen im Bereich der Weiterbildung: Zusammensetzung, Veränderungen zum Vorjahr, Gesamtumsatz und Anteil von Weiterbildung am Gesamtumsatz

Titel	wbmonitor
Prozess	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Volumen durchgeführter Weiterbildungsveranstaltungen und Dozentenstunden ▶ Teilnehmende: Anzahl ▶ Weiterbildung zur Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen: Teilnehmende, Inhalt
Output	Keine Informationen vorhanden
Kontext/ergänzende Informationen	Keine Informationen vorhanden
Teilnahmequoten	Keine Informationen vorhanden
SUF	Möglichkeiten der Datenfernverarbeitung bzw. Gastwissenschaftlerarbeitsplätze im Forschungsdatenzentrum des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB-FDZ)

Der wbmonitor, 2001 vom BIBB entwickelt und durchgeführt, seit 2007 in Kooperation des BIBB und des DIE, liefert mit Anspruch auf Repräsentativität trägerübergreifende Strukturdaten und Stimmungsbilder zu dem Arbeitsfeld der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung aus Perspektive der Anbieter. Zur Teilnahme an der Befragung werden jeweils im Mai alle dem wbmonitor bekannten institutionalisierten oder betrieblich verfassten Anbieter eingeladen, die Weiterbildung als Haupt- oder Nebenaufgabe regelmäßig oder wiederkehrend offen zugänglich anbieten. Der wbmonitor verfolgt ein Betriebsstättenkonzept, wonach Filialen/Niederlassungen/Zweigstellen bei Erfüllung bestimmter Voraussetzungen eigens befragt werden sollen. Die Adressbasis wurde zur Umfrage 2014 erweitert und aktualisiert (ca. 20.000 Anbieter). Die Teilnahme erfolgt auf freiwilliger Basis (vgl. BIBB 2015b).

Konzeptionell umfassen Weiterbildungen im Sinne des wbmonitors alle organisierten Bildungsangebote, die sich an ausgebildete oder erfahrene Erwachsene richten. Zielen diese darauf ab, beruflich verwertet zu werden, werden sie als berufliche, anderenfalls als allgemeine Weiterbildung verstanden (vgl. BIBB 2015b).

Jährlich erfasste Merkmale des Inputs sind die wirtschaftliche Lage der Einrichtung sowie die Prognose der wirtschaftlichen Lage für das kommende Jahr. Diese Daten dienen der Berechnung des wbmonitor Klimawertes, d.h. der Einschätzung der wirtschaftlichen Situation durch die Weiterbildungsanbieter; der wbmonitor Klimawert ist ein mit der Größe der Anbieter (Dozentenstundenvolumen) gewichteter und normierter Indikator, der in Anlehnung an das ifo Geschäftsklima berechnet wird. Weiterhin erfragt werden Merkmale der Personalzusammensetzung im Bereich der Weiterbildung (Angestellte (gesamt und befristet)/Beamte, Honorarkräfte, Ehrenamtliche), die Prognose des Personalbestandes für das kommende Jahr sowie der Zusammensetzung von Einnahmen und Zuwendungen der Einrichtungen im Bereich der Weiterbildung, der Gesamtumsatz und der Anteil von Weiterbildung am Gesamtumsatz.

Zum Prozess wird das Gesamtvolumen durchgeführter Weiterbildungsveranstaltungen und Dozentenstunden sowie die Anzahl Teilnehmender erfasst. Seit 2013 werden weiterhin Merkmale von Weiterbildungen zur Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen erhoben (Teilnehmende, Inhalt) (seit 2014; in zweijährigem Rhythmus).

Diese jährlich erhobenen Informationen werden ergänzt durch wechselnde Themenschwerpunkte (2015: „Öffentliche Weiterbildungsförderung von Teilnehmenden“, 2014: „Personalgewinnung von Weiterbildungsanbietern“, 2013: „Lerndienstleistungen und neue Angebotsformen“).

Besonderheiten des wbmonitors sind die Beobachtung von Trends bei Einrichtungen und Angeboten in der Weiterbildung und die Möglichkeit der Analysen zur Weiterbildungslandschaft (z.B. Aussagen zu Weiterbildungsanbietern mit und ohne öffentlicher Finanzierung). Ergänzend liefert der wbmonitor Daten zu wechselnden aktuellen Themen der bildungs- und sozialpolitischen Debatten.

3.3.2 Volkshochschul-Statistik

Titel	Volkshochschul-Statistik
Rechtliche Grundlage	Freiwillige Erhebung bei den Mitgliedseinrichtungen der Landesverbände der Volkshochschulen, die im Deutschen Volkshochschul-Verband (DWV) zusammengeschlossen sind; Kooperationsvertrag zwischen dem DWV und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)
Entstehungskontext	Erstmals 1962 herausgegeben durch die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS; Vorläuferinstitution des DIE)
Periodizität	Jährlich
Referenzzeitraum	Für institutionelle Daten, Finanzen, neben-/freiberufliches Personal: der Erhebung vorhergehendes Kalenderjahr (Berichtsjahr) Für hauptberufliches Personal: Stichtag 31.12. des Berichtsjahres Für Veranstaltungen: Beginn im Berichtsjahr
Design	Längsschnitt
Grundgesamtheit	Volkshochschulen (VHS), die Mitglied in einem der 16 im DWV zusammengeschlossenen Landesverbände sind
Realisierte, deutsche Stichprobe	2014: 898 Einrichtungen; 2013: 907 Einrichtungen
Definition lebenslanges Lernen	Bezugspunkt ist das gesamte Angebot der Volkshochschulen. Dieses richtet sich in der Regel an Erwachsene; geringe Teile des Angebots richten sich an Kinder oder Jugendliche. Keine explizite Definition des lebenslangen Lernens.
Klassifikationen	Unterscheidung des Angebots nach Programmbereichen und (für Kurse) Fachgebieten. Zuordnung zu Bildungsbereichen (politische/allgemeine/berufliche Weiterbildung) ist nicht direkt möglich.
Input	Auf Einrichtungsebene: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Abbildung von Finanzierungsstrukturen: Teilnahmegebühren; Öffentliche Zuschüsse von Ländern und Kommunen; Drittmittel; sonstige Einnahmen ▶ Anzahl der Veranstaltungen nach Veranstaltungsart ▶ Inhalt/Themen von Veranstaltungen differenziert nach sechs Programmbereichen; bei Kursen zusätzlich nach 84 Fachgebieten (differenziert) ▶ Anzahl der Belegungen nach Programmbereichen und (bei Kursen) Fachgebieten (differenziert) ▶ Personal: Stellenkapazität des hauptberuflichen Personals nach Funktionen, Anzahl neben-/freiberuflich/ehrenamtlich tätiger Kursleiter/-innen und Leitungskräfte ▶ Finanzierungsstruktur ▶ Teilnehmende: Alter und Geschlecht der Belegungen nach Programmbereichen nicht für alle Teilnahmefälle verfügbar. Erfassungsquoten 2014: Geschlecht: 87,3%; Alter: 68,5%; Kombination von Geschlecht und Alter: 49,6%
Prozess	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Dauer/Volumen: Anzahl Veranstaltungen, Summen von Unterrichtsstunden pro Programmbereich/Fachgebiet (differenziert) ▶ Veranstaltungs-/Lernform: Kurse, Einzelveranstaltungen, Studienfahrten, Studienreisen, Ausstellungen/Präsentationen

Titel	Volkshochschul-Statistik
	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Weitere Charakteristika von Kursen: Zeitorganisation, Kooperationen, Adressatengruppen (nicht für alle Kurse verfügbar) ▶ Prüfungsteilnahmen (verschiedene Kategorien schulischer und nicht-schulischer Prüfungen)
Output	Keine Informationen vorhanden
Kontext/ergänzende Informationen	Keine Informationen vorhanden; Regionaldaten können auf Kreisebene zugespielt werden
Teilnahmequoten	Keine Informationen vorhanden
SUF/Datenzugang	SUF verfügbar über DIE – Arbeitsbereich Statistik

Die Volkshochschul-Statistik ist angelegt als Vollerhebung der Volkshochschulen in Landesverbänden des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) und erreicht jährlich sehr hohe Erfassungsquoten (Berichtsjahr 2013: 97,5%; 2014: 99%). Damit ist sie in der Lage, das realisierte Angebot der deutschen Volkshochschulen als Weiterbildungseinrichtungen der Kommunen annähernd vollständig abzubilden.

Als Inputmerkmale erhoben werden jährlich Einrichtungscharakteristika, Merkmale der Personalstruktur, Finanzierung sowie Angebot der deutschen Volkshochschulen. Thematisch wird das Angebot nach sechs Programmbereichen differenziert. Die Veranstaltungsart „Kurs“ wird inhaltlich feiner nach 84 Fachgebieten dargestellt.

In der Erfassung ist das Angebot aufgegliedert in die Veranstaltungsarten Kurse, Einzelveranstaltungen, Studienfahrten/-reisen und Ausstellungen. Neben der Anzahl der Veranstaltungen werden Unterrichtsstunden und Teilnahmefälle ausgewiesen sowie weitere Charakteristika von Kursen, wie z. B. Adressatengruppen, Kooperationen und Zeitorganisation, dargestellt. Auftrags- und Vertragsmaßnahmen, die nicht öffentlich zugänglich sind, werden separat abgebildet.

Durch die Zuordnung der Volkshochschulen zu regionalen Versorgungsgebieten können alle Merkmale bis auf die Kreisebene differenziert und mit anderen Regionaldaten gematcht werden. Im jährlich veröffentlichten Jahresband sind alle Daten nach Bundesländern ausgewiesen. Für einige Merkmale liegen aggregierte Zeitreihen bis 1962 zurück vor; Zeitreihen von Einzeleinrichtungen sind im Scientific Use File ab 1987 verfügbar.

3.3.3 Weitere relevante Anbieterstatistiken

3.3.3.1 Weiterbildungsstatistik im Verbund

Titel	Weiterbildungsstatistik im Verbund
Rechtliche Grundlage	Freiwillige Statistik von Mitgliedern der im Verbund zusammengeschlossenen Organisationen Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL), Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und Katholische Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft (KEB); bis Berichtsjahr 2012 auch der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB). Der Deutsche Volkshochschul-Verband (DW) ist assoziiertes Mitglied im Verbund Weiterbildungsstatistik.
(Entstehungskontext)	BMBF-geförderte Projekte 2000–2007: „Verbundstatistik in der Weiterbildung“ und „Transfer-sicherung Verbund Weiterbildungsstatistik“
Periodizität	Jährlich

Titel	Weiterbildungsstatistik im Verbund
Referenzzeitraum	Der Erhebung vorhergehendes Kalenderjahr (Berichtsjahr); hauptberufliches Personal: Stichtag 31.12. des Berichtsjahres, Veranstaltungen: Beginn im Berichtsjahr
Design	Längsschnitt
Grundgesamtheit	Alle Weiterbildungseinrichtungen der beteiligten Verbände
Realisierte, deutsche Stichprobe	AdB: 2012 ³ : 30 Einrichtungen BAK AL: 2013: 143; 2012: 144 Einrichtungen DEAE: 2013: 386; 2012: 387 Einrichtungen KEB: 2013: 404; 2012: 403 Einrichtungen Da nicht für alle Verbände vollständige Daten aller Merkmalsbereiche vorliegen, werden die Kernmerkmale für die Veröffentlichung hochgerechnet (vgl. HORN u. a. 2015, S. 11f.); die ansonsten veröffentlichten Daten sind gezählte, nicht hochgerechnete Absolutwerte, d. h. Mindestangaben für das jeweilige Merkmal.
Definition lebenslanges Lernen	Bezugspunkt ist das gesamte Angebot der jeweiligen Einrichtungen. Dieses richtet sich in der Regel an Erwachsene. Keine explizite Definition des lebenslangen Lernens.
Klassifikationen	Differenzierung des Angebots nach Themenbereichen. Zuordnung zu Bildungsbereichen (politische/allgemeine/berufliche Weiterbildung) ist nicht direkt möglich.
Input	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Finanzierungsstrukturen: Teilnahmegebühren; öffentliche Zuschüsse von Ländern und Kommunen; Drittmittel; sonstige Einnahmen ▶ Inhalt/Themen der Weiterbildung: Differenzierung nach neun Themenbereichen ▶ Personal: Stellen des hauptamtlichen Personals und Anzahl neben-/freiberuflich/ehrenamtlich tätiger Personen
Prozess	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Dauer/Volumen: Summe der Veranstaltungen, Unterrichtsstunden und Teilnahmefälle pro Themenbereich ▶ Veranstaltungs-/Lernform: Veranstaltungen (Kurse, Seminare, Studienreisen) vs. Einzelveranstaltungen (bis 3 Unterrichtsstunden) ▶ Veranstaltungen für bestimmte Zielgruppen
Output	Keine Informationen vorhanden
Kontext/ergänzende Informationen	Keine Informationen vorhanden
Teilnahmequoten	Keine Informationen vorhanden
SUF	Keine Informationen vorhanden

Die in der Weiterbildungsstatistik im Verbund zusammengeschlossenen Verbände Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL), Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und Katholische Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft (KEB) lassen durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) jährlich Daten zu ihrem Angebot und institutionelle Daten zu Personal und Finanzierung ihrer Einrichtungen erheben. Diese Träger und Einrichtungen stellen einen bedeutenden Teil der öffentlich-institutionell geförderten Weiterbildung dar. Die drei Verbandsstatistiken sind über einen gemeinsamen Merkmalskern verknüpft. In der gemeinsamen jährlichen Veröffentlichung „Weiterbildungsstatistik im Verbund – Kompakt“ sind auch die Ergebnisse der Volkshochschul-Statistik eingeschlossen, da der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) assoziiertes Mitglied im Verbund Weiterbildungsstatistik ist. In dieser Online-Veröffentlichung werden die Daten nach Ländern und Weiterbildungsorganisationen/Verbänden differenziert. Die in der Übersichtsta-

³ 2013 wurde die Erhebung beim AdB eingestellt.

belle dargestellten Informationen beziehen sich auf diesen gemeinsamen Merkmalskern; die einzelnen Verbandsstatistiken enthalten darüber hinaus weitere Merkmale und verbandsspezifische Differenzierungen, wobei die Veröffentlichung dieser Daten den einzelnen Verbänden obliegt.

Zur Anpassung der statistischen Erhebungsbogen und der standardisierten Ergebnisdarstellungen der VHS-Statistik und der Statistik im Verbund werden diese einer umfassenden Revision unterzogen. Von Anfang 2014 bis Mitte 2017 läuft das durch das BMBF geförderte Projekt „StaRe – Große Revision der DIE-Anbieter-/Angebotsstatistiken“ (vgl. SCHÖN 2014). Am Projekt sind alle oben genannten vier Verbände beteiligt. Dem DIE obliegt dabei die wissenschaftliche Betreuung und Gesamtkoordination. Zielsetzungen der Revision sind u. a. die Abbildung bisher nicht erfasster Lerndienstleistungen in statistischen Kategorien (z. B. Beratung, Betreuung oder Kompetenzfeststellung), die Modernisierung und Ergänzung der bisherigen Systematik der Erfassung von Einrichtungs-, Personal-, Finanz- und Veranstaltungsdaten sowie die Abbildung verbandsspezifischer Angebotsprofile. Der gemeinsame Merkmalskern und die Zeitreihen sollen trotz Überarbeitung der Erhebungsbogen erhalten bleiben.

In einem Pretest wurden bis Ende 2015 mit einer Auswahl von Einrichtungen überarbeitete Berichtsbogen getestet, in denen bisher nicht erfasste Merkmale enthalten sind, aber auch bisher schon erhobene Merkmale in einer aktualisierten Form (z. B. Qualitätsmanagementsysteme, Personalzusammensetzung, Themenbereiche, Weiterbildungsberatung). Ferner hat jeder Verband weitere Merkmale aufgenommen, die auf das jeweilige verbandsspezifische Profil abzielen. Die erste gemeinsame Veröffentlichung der Daten aller Verbundpartner mit den nach dem Pretest erarbeiteten Berichtsbogen wird voraussichtlich 2019 für das Berichtsjahr 2018 erfolgen.

3.3.3.2 Hochschulstatistik

Titel	Nichtmonetäre Hochschulstatistik
Rechtliche Grundlage	„Gesetz über die Statistik für das Hochschulwesen“ (Hochschulstatistikgesetz – HStatG) vom 2. November 1990 (BGBl. I Seite 2414), in Kraft getreten am 1. Juni 1992; geändert durch Artikel 3 des Gesetzes zur Änderung des Handels- und Lohnstatistikgesetzes (Statistikänderungsgesetz – StatÄndG) vom 3. März 1994 (BGBl. I Seite 384) und weitere Änderungen.
Periodizität	Studentenstatistik: Seit 1994 im Wintersemester für den gesamten Studierendenbestand, im Sommersemester nur für Studienanfänger/-innen und Exmatrikulierte Prüfungsstatistik: jährlich
Referenzzeitraum	Semester, Prüfungsjahr
Design	Aggregierte Verwaltungsdaten. Die Hochschulen/Prüfungsämter liefern Daten an die Statistischen Landesämter. Die Datenlieferung erfolgt durch die Hochschulverwaltungen und Prüfungsämter auf Basis der vorhandenen Verwaltungsunterlagen.
Grundgesamtheit	Vollerhebung. Alle Studierenden an nach Landesrecht anerkannten Hochschulen (alle staatlich anerkannten Universitäten, Gesamthochschulen, Theologischen und Pädagogischen Hochschulen, Kunsthochschulen, Fachhochschulen und Verwaltungsfachhochschulen)
Klassifikationen	Keine Informationen vorhanden
Input	Studentenstatistik und Prüfungsstatistik: Soziodemografische Merkmale (Alter, Geschlecht, Herkunftsland, Herkunftsbundesland)
Prozess	Studentenstatistik und Prüfungsstatistik: Studienfächer entsprechend Fächersystematik (9 große Fächergruppen), Fachsemester, Regelstudienzeit, Betreuungsrelationen, Hochschulart

Titel	Nichtmonetäre Hochschulstatistik
Output	Prüfungsstatistik: Absolventen/Absolventinnen nach Geschlecht, Fächergruppen und Art des Abschlusses (Erststudium, Zweitstudium, Aufbaustudium, Ergänzungs-, Erweiterungs- und Zusatzstudium, Promotionsstudium, Weiterbildungsstudium, konsekutives Masterstudium, Weiterstudium bzw. Prüfungswiederholung)
Teilnahmequoten	Prüfungsstatistik: 2013: Zweitstudium: 9.148 bestandene Prüfungen; Weiterbildungsstudium: 7.785 bestandene Prüfungen Studentenstatistik: Studierende im Wintersemester 2013/2014 im Zweitstudium: 115.346 Personen; im Weiterbildungsstudium: 33.574 Personen
SUF/Datenzugang	On-Site-Nutzung in den Forschungsdatenzentren der statistischen Ämter

Das Hochschulstatistikgesetz wird aktuell überarbeitet. Zur Novellierung wurden noch keine Details veröffentlicht. Die geplanten Änderungen versprechen jedoch eine deutlich verbesserte Datengrundlage zu Studierenden in Deutschland.⁴ Damit sind auch neue Möglichkeiten für die Abbildung von Bildungsaktivitäten Erwachsener an Hochschulen verbunden, insbesondere durch die Einführung einer Verlaufsstatistik, die den Studienverlauf vom ersten Studiensemester bis zur Promotionsphase dokumentiert. Der Umstieg von aggregierten Daten auf eine Individualstatistik hat weitreichende Konsequenzen für die Indikatorisierung wissenschaftlicher Weiterbildung, da auf individueller Ebene erheblich bessere Möglichkeiten der Zuordnung bestehen als momentan auf der aggregierten Ebene. Eine tragfähige Einschätzung kann allerdings erst auf Grundlage der tatsächlichen Umsetzung erfolgen. Ein wichtiges Kriterium wird dabei sein, inwieweit nicht abschlussbezogene Studienangebote der Hochschule in der Verlaufsstatistik erfasst werden.

Die für die Datengrundlage der (wissenschaftlichen) Weiterbildung relevanten Bereiche der Hochschulstatistik in ihrer jetzigen Verfasstheit setzen sich aus der Studenten- und der Prüfungsstatistik zusammen. Während Erstere nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten bietet, ein weiterbildendes Studium zu identifizieren (bspw. über Altersangaben im ersten Hochschulsesemester), gibt es in der Prüfungsstatistik unter den Abschlussprüfungen die Kategorie Weiterbildungsstudium (über Studiengebühren hinausgehendes kostenpflichtiges Studium) oder Zweitstudium (weiterer Abschluss nach dem Erst- oder konsekutivem Masterstudium, teilweise auch Zweitabschluss im gleichen Studienfach) (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2013c, S. 241). Damit können Bildungsaktivitäten im Sinne von FED nach der CLA gut zugeordnet werden. Der Großteil der Auswertungen wird jedoch nicht für diese Kategorien ausgewiesen. Die Studenten- und die Prüfungsstatistik sind methodisch aufeinander abgestimmt (vgl. ebd., S. 5). Beide Statistiken liefern jedoch keine Informationen zu nicht bestandenen Prüfungen oder zur Teilnahme an nicht abschlussbezogenen Angeboten.

3.3.3.3 Kooperationsprojekt DIE-DGWF

Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) und das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) haben erste gemeinsame Schritte zur Entwicklung einer regelmäßigen Erhebung der wissenschaftlichen Weiterbildung aus Anbieter-sicht unternommen. Bis Mitte 2016 wird eine Vorstudie unter bis zu zehn Mitgliedern der DGWF durchgeführt, die als sogenannte Zentrale Stellen an ihren Hochschulen für einen großen Teil der Weiterbildung zuständig sind. Bei der Auswahl für die Fallstudie werden relevante institutionelle Merkmale berücksichtigt.

⁴ Pressemitteilung des BMBF (112/2015), URL: www.bmbf.de/presse/bessere-bedingungen-fuer-den-wissenschaftlichen-nachwuchs-1049.html (Stand 31.5.2016).

Fokussiert werden fünf Themenblöcke, zu denen zukünftig statistische Daten erfasst werden sollen: die Organisationsformen von wissenschaftlicher Weiterbildung, die Angebotsformen, das Personal und die Finanzierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung und die Gruppe der Teilnehmenden bzw. Adressatinnen und Adressaten von wissenschaftlicher Weiterbildung. Zu klären sind u. a. Fragen zu den Potenzialen bereits vorhandener, bisher nicht zentral ausgewerteter Daten, nach möglichen Grundlagen für eine systematische Erfassung weiterer Daten und Fragen zu einer Strategie zur Realisierung einer möglichst umfangreichen Beteiligung an der hochschulübergreifenden Erhebung. DGWF und DIE verfolgen das Interesse, mit dem Aufbau eines statistischen Erhebungsinstrumentes als Multiplikator in die Hochschulen zu wirken und die Basis für eine regelmäßige statistische Erfassung des gesamten wissenschaftlichen Weiterbildungsangebotes zu schaffen.

3.4 Personalstatistik

3.4.1 wb-personalmonitor

Titel	wb-personalmonitor
Entstehungskontext	Anschluss an die Erhebung von WSF Wirtschafts- und Sozialforschung 2005; erste Erhebung: 2014
Periodizität	Einmalig; zur Verfestigung und Ausweitung des Personal-Panels wird eine Machbarkeitsstudie durchgeführt.
Referenzzeitraum	Aktueller Zeitpunkt, vergangene 12 Monate
Design	Querschnitt
Grundgesamtheit	Personen, die für Anbieter im Bereich der offen zugänglichen, organisierten Weiterbildung arbeiten oder selbstständig als Anbieter auftreten
Realisierte, deutsche Stichprobe	2014: 6.062 Personen (Basiserhebung), 1.347 Personen (2. Stufe)
Definition lebenslanges Lernen	Bezugspunkt sind organisierte Bildungsangebote, die sich an ausgebildete oder erfahrene Erwachsene richten. Nicht gemeint sind Angebote der Berufsvorbereitung oder Erstausbildung für Personen ohne Berufserfahrung sowie reine Sport- und Hobbykurse. Keine explizite Definition des lebenslangen Lernens.
Klassifikationen	Tätigkeitsfelder des Weiterbildungspersonals Finanzierungsstrukturen
Input	Soziodemografische Merkmale Bildungsbiografie Erwerbsbiografie Erwerbskontext Tätigkeitsanforderungen, Beschäftigungsperspektive Zufriedenheit mit Beschäftigungssituation Tätigkeit in der Weiterbildung: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Gründe/Motivation für die Aufnahme der Tätigkeit (differenziert) ▶ Inhalt/Themen der durchgeführten Weiterbildung (differenziert) ▶ Qualifikation (differenziert) Beteiligung an Bildungs- und Lernaktivitäten <ul style="list-style-type: none"> ▶ Gründe/Motivation (differenziert) ▶ Inhalt/Themen (differenziert)
Prozess	Vereinbarte, tatsächliche, gewünschte Arbeitszeiten; Tätigkeiten (differenziert)
Output	Anerkennung, Wertschätzung, Belastung/Beanspruchung (differenziert)

Titel	wb-personalmonitor
Kontext/ergänzende Informationen	Kontextmerkmale der Einrichtung Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) Persönlichkeitsmerkmale (BIG 5)
Teilnahmequoten	Keine Informationen vorhanden
SUF/Datenzugang	Vorgesehen

Der wb-personalmonitor ist ein Kooperationsprojekt des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und der Universität Duisburg-Essen. Das vom BMBF finanzierte Projekt startete im Januar 2013 und zielt darauf ab, eine umfassende Datengrundlage zum Personal in der Weiterbildung zu erstellen. Grundgesamtheit ist das gesamte Personal in der organisierten Weiterbildung. Zentrales Kriterium ist dabei, dass Erwerbstätige im Bereich der Weiterbildung (Programmplanung, Management, Beratung, Öffentlichkeitsarbeit, Personalentwicklung, Verwaltung, Akquise, Betreuung oder Lehre) in oder für eine Einrichtung tätig sind, die hauptsächlich oder im Nebengeschäft öffentlich zugängliche Weiterbildung anbietet.

Der Zugang zum Personal wurde über die Einrichtungen hergestellt. Ausgangspunkt dafür war die jährlich stattfindende Einrichtungsbefragung wbmonitor (ebenfalls eine Kooperation des BIBB und des DIE). Im Juni 2014 wurden an 20.540 Einrichtungen Zugangslinks zur Personalbefragung versandt mit der Bitte, diese per Mail an alle Beschäftigten der Einrichtung im Bereich Weiterbildung weiterzuleiten. Der Zugangslink beinhaltete eine Identifikation der Weiterbildungseinrichtung, über die der Link an das Personal weitergeleitet wurde. So ist es möglich, die Angaben der Einrichtung im wbmonitor mit den Angaben des jeweiligen Personals im wb-personalmonitor zu verknüpfen. Dies erlaubt Analysen zum Personal in ihren jeweiligen Einrichtungen. Insgesamt haben 1.874 Einrichtungen die Zugangslinks des wb-personalmonitors an das Personal weitergeleitet. 6.062 Personen haben den Fragebogen vollständig beantwortet. Damit ist der wb-personalmonitor die bisher größte Personalbefragung in diesem Bereich.

Der Online-Fragebogen für das Personal umfasst gängige soziodemografische Merkmale, die Bildungsbiografie und den Erwerbskontext, Tätigkeitsanforderungen, Beschäftigungsperspektiven sowie verschiedene Merkmale der Zufriedenheit mit der Beschäftigungssituation. Hinsichtlich der Tätigkeit in der Weiterbildung werden Gründe für die Aufnahme dieser erhoben. Als Prozessmerkmale werden die vereinbarte, tatsächlich und gewünschte Arbeitszeit sowie die Tätigkeitsschwerpunkte erfragt.

Ebenfalls wurden die Befragten am Ende des Fragebogens gefragt, ob sie für eine erweiterte Befragung zur Verfügung stehen würden. 2.712 dieser Personen waren dazu bereit, und 1.347 davon (49,4%) haben sich an der Befragung beteiligt. Im Zuge dieser Erhebung wurden Inputmerkmale der Erwerbsbiografie, Zugangswege in die Weiterbildung, Gründe für die Aufnahme einer Tätigkeit in der Weiterbildung, der aktuelle Erwerbsstatus, Beschäftigungsform, Tätigkeiten, Ziel- und Adressatengruppen, Tätigkeiten in öffentlich geförderten Segmenten der Weiterbildung sowie detaillierte Qualifikationen, verschiedene Merkmale der Zufriedenheit mit der Beschäftigungssituation und Beschäftigungsperspektiven detaillierter erfragt. Weiterhin wurden zur eigenen Teilnahme des Personals an Weiterbildung die Gründe dafür sowie Inhalte abgefragt. Zum Output lassen sich die erhobenen Merkmale der Arbeitsbelastung, Anerkennung und Wertschätzung zählen. Derzeit wird geprüft, inwiefern der wb-personalmonitor zu einem Panel verstetigt werden kann.

FRIEDERIKE BEHRINGER/HARM KUPER/GUDRUN SCHÖNFELD

4 Weiterbildung in der Bildungsberichterstattung

In diesem Kapitel wird von einem Verständnis **integrierter Berichterstattung** ausgegangen, für die auf nationaler (Nationaler Bildungsbericht; Berufsbildungsbericht und BIBB-Datenreport) und europäischer (Europäische Kommission; Cedefop) Ebene differenzierte Systeme vorliegen. Vorhandene Statistiken und bereichsspezifische Berichtssysteme haben für die integrierte Berichterstattung eine Zulieferfunktion, da diese nicht auf eigenen Datenerhebungen beruht. Aus der integrierten Berichterstattung ergeben sich einige Anforderungen aus dieser Zulieferfunktion. Die Berichterstattung ist orientiert an **Indikatoren**, mit denen Merkmalskomplexe einzelner Segmente von Bildungssystemen anhand eines Sets von **statistischen Kennziffern** abgebildet werden. Für die Indikatoren, gegebenenfalls auch auf der feiner gegliederten Ebene der Kennziffern, sollen **Trendberichte** möglich sein, die Veränderungen im Bildungssystem anzeigen. Das setzt ein Mindestmaß an Stabilität der Erhebungskonzepte in den jeweiligen Statistiken voraus. Auch in der integrierten Berichterstattung hat sich die Orientierung an **Input-Prozess-Output-Modellen** etabliert, sodass die Formulierung von Indikatoren für einzelne Statistiken sich strategisch daran ausrichten sollte. Integrierte Bildungsberichte werden in unterschiedlich dichter Taktung erstellt (Nationaler Bildungsbericht zweijährig; Berufsbildungsbericht und BIBB-Datenreport jährlich); die Attraktivität von Statistiken für die Berichtssysteme wird auch vor dem Hintergrund der Aktualität von Daten im Takt der integrierten Berichte beurteilt.

Auf der nationalen und internationalen Ebene dienen integrierte Berichtssysteme dem **Bildungsmonitoring** und damit der datengestützten Begleitung bildungs-, sozial- und wirtschaftspolitischer Strategien. Eine wesentliche Funktion insbesondere in der internationalen vergleichenden Berichterstattung ist die Markierung von **Benchmarks**, also anhand von Kennwerten kontrollierbaren Zielen für die Entwicklung des Bildungssystems. Das setzt die internationale Vergleichbarkeit der Kennziffern voraus. Bezüglich der Bildungsbeteiligung Erwachsener ist eine zentrale Kennziffer die **Beteiligungquote** in der gesamten erwachsenen Bevölkerung. Diesbezüglich hat sich für die europäische Berichterstattung eine Kennziffer etabliert, in der die Beteiligung an non-formaler Bildung und formaler Bildung zusammengefasst wird.

4.1 Berichterstattung in Deutschland

Zur nationalen Bildungsberichterstattung werden hier umfassende Berichtssysteme zum Gesamt- oder zu Teilen des deutschen Bildungssystems gerechnet, die Informationen und Befunde aus mehreren Quellen aggregieren. Ein Gesamtbericht liegt seit dem Jahr 2006 mit dem Bericht *Bildung in Deutschland* (vgl. KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006a) vor und wird im zweijährigen Turnus mit aktualisierten Angaben veröffentlicht; dieser Bericht ist durchgängig datengestützt und beansprucht eine Abbildung zentraler Entwicklungen des Bildungssystems mit Blick auf alle Lebensalter. Ein umfassender Bericht für die Berufsbildung wird seit 1977 jährlich vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft resp. Bildung und Forschung vorgelegt. Dieser Bericht stellt Entwicklungen im Bereich der beruflichen Bildung anhand von zentralen statistischen Kennzahlen dar und erörtert sie unter Bezug auf berufsbildungspolitische Maßnahmen. Ergänzend zum Berufsbildungsbericht erstellt das BIBB seit 2009 jährlich einen Datenreport (BIBB-Datenreport), in dem ausführlich und durchgängig datenbasiert eine aktuelle Zustandsbeschreibung der beruflichen Bildung erfolgt. Die Weiterbildung bzw. das Lernen Erwachsener ist stabiler und unerlässlicher Bestandteil der hier genannten Systeme nationaler Bildungsberichterstattung.

Die zentrale Aufgabe von Bildungsberichten ist die datengestützte Information der Öffentlichkeit über den institutionellen Ausbau des Bildungssystems und seine Erträge im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung. Konkrete Adressaten sind Akteure der Bildungspolitik und -adminis-

tration; ihre Entscheidungen können mit einem Bildungsbericht, der einer breiten Öffentlichkeit zugänglich ist, zudem in einen demokratischen Diskurs eingebunden werden. Ein Bericht dieses funktionalen Zuschnitts bedarf einerseits der gesamthaften Darstellung des Bildungssystems anhand zentraler Indikatoren, andererseits der Anschlussfähigkeit für differenziertere Beschreibungen und Analysen.

In der Konzeption des Berichts Bildung in Deutschland (vgl. KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006b) finden diese Anforderungen in mehreren Aspekten Berücksichtigung: Zentral ist der Indikatorenbegriff, der statistische Kennziffern zu zentralen Merkmalen von Bildungsprozessen und Bildungsqualität umfasst. Die Auswahl der Indikatoren folgt den Anforderungen der langfristig angelegten Berichterstattung, die Trendentwicklungen erschließt, die eine Verknüpfung der Kennziffern untereinander erlaubt und im Rhythmus der zweijährigen Berichterlegung Spielräume für Fokussierungen auf spezifische Themen eröffnet (bspw. Erträge, Qualität, Bildung und Migration), die in begrenztem Umfang in die Standardberichterstattung übernommen werden können. Da für die Bildungsberichte keine eigenständigen Datenerhebungen vorgenommen, sondern Befunde aus amtlichen Statistiken und empirischen Studien übernommen bzw. durch Sekundäranalysen generiert werden, ist die Auswahl von Datensätzen für die Berichterstattung an den oben genannten Kriterien zu orientieren; muss aber andererseits auch die Restriktionen der vorhandenen Datengrundlagen in Rechnung stellen. Eine große Herausforderung besteht darin, die Informationen, die auch im Bildungsbericht nach dem Input-Prozess-Output-Schema systematisiert werden, zu Eingangsbedingungen, Verläufen, Erträgen und Kontexten der Bildung auf Datenquellen zu stützen, die aufeinander bezogen werden können.

Die Kapitel über Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter der fünf bislang vorliegenden Berichte Bildung in Deutschland (vgl. KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006b) beruhen mit gewisser Regelmäßigkeit auf den folgenden Datenquellen:

- ▶ BSW bzw. AES
- ▶ Mikrozensus/Arbeitskräfteerhebung
- ▶ PIAAC
- ▶ Angaben der statistischen Ämter zu Fachschulausbildungen
- ▶ CVTS
- ▶ Volkshochschul-Statistik des DIE
- ▶ Statistiken der Bundesagentur für Arbeit.

Die Zusammenstellung der Datenquellen zeigt die Kombination aus bevölkerungsrepräsentativen Befragungen mit Schwerpunkt oder ergänzender Information zur Weiterbildungsbeteiligung, mit denen das Teilnahmeverhalten abgebildet werden kann; Kompetenzmessungen, die Aufschluss über die Bedingungen des Erwerbs von Kompetenzen und ihre Verwertung in Erwerbs- und Bildungskarrieren bieten; Betriebsbefragungen, die das Segment der betrieblichen Weiterbildung angebotsseitig und aggregiert für Betriebsbelegschaften abbilden; Anbieterbefragungen, in denen thematische Schwerpunktsetzungen der Weiterbildung und Kursbelegungen dokumentiert sind.

Für zukünftige nationale Berichterstattungen ist es geplant, auch das NEPS als Informationsbasis zu nutzen, was erstmals die Berücksichtigung von Längsschnittdaten für den Bereich der Weiterbildung eröffnen würde; ein neues Thema der Berichterstattung im Bereich der Weiterbildung wird im Bildungsbericht 2016 mit dem wb-personalmonitor erschlossen. Mit dieser Datengrundlage können erstmals Indikatoren aufgenommen werden, die die Professionalisierung von Prozessen der Weiterbildung betreffen.

Der Kernindikator in der nationalen Bildungsberichterstattung (vgl. KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006a) für die Weiterbildungsbeteiligung bezieht sich auf die Teilnahme

der erwachsenen Bevölkerung an non-formaler Bildung, also an Bildungsveranstaltungen mit einem Mindestmaß an organisatorischer und curriculärer Rahmung sowie an professioneller Anleitung, die nicht in einen formalen allgemein- oder berufsbildenden Abschluss münden. Für die Berichte wird jeweils auf die aktuellste Version des BSW bzw. AES zurückgegriffen und deren Trendqualität genutzt; gleichwohl werden die konzeptionellen Umstellungen in der Referenzstatistik auch in den nationalen Bildungsberichten deutlich. Die dokumentierten Teilnahmequoten werden in den ersten Berichten (2006, 2008) dem Zwei-Säulen-Konzept des BSW folgend in allgemeine und berufliche Weiterbildung aufgeschlüsselt; in den Berichten ab 2010, die sich mit dem AES als Datenquelle an der CLA orientieren, erfolgt die Differenzierung in beruflich und allgemein nicht mehr. Stattdessen werden seit Nutzung des AES als zentraler Datengrundlage Teilnahmequoten getrennt für die Segmente der betrieblichen, individuell berufsbezogenen und nicht-berufsbezogenen Weiterbildung berichtet. Eine regionale Auflösung nimmt der Bildungsbericht nach Ost- und Westdeutschland vor.

Um Schwankungen der Weiterbildungsbeteiligung angemessen interpretieren zu können, sind detailliertere Auflösungen der Informationen zur Weiterbildung nach Voraussetzungen, Kontexten und Prozessen der Beteiligung erforderlich. Vielfach wird die in diesem Zusammenhang stehende Forderung nach Konnektivität, also nach einer Verknüpfung der in den nationalen Bildungsberichten dokumentierten Kennzahlen mit weiteren Daten und Informationsgrundlagen, nur erfüllt werden können, wenn auf die ausführlicheren Berichte oder Dokumentationen der Forschungsbefunde der verwendeten Studien zurückgegriffen wird. Der nationale Bildungsbericht hat hier die Funktion, durch die Auswahl von Kennzahlen, die den Indikator der Weiterbildungsbeteiligung in detaillierterer Auflösung als der bloßen Teilnahmequote darstellen, auf die Informationspotenziale der ihm zugrunde liegenden Studien hinzuweisen. Geleistet wird das etwa durch die nach Bevölkerungsgruppen gesplittete Darstellung von Teilnahmequoten. Ausgewählt werden Aufteilungen von Bevölkerungsgruppen, denen in aktuellen gesellschafts- und bildungspolitischen Diskussionen besondere Aufmerksamkeit zukommt, wie z. B. der Aufteilung nach Alter vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung, den Geschlechtern im Rahmen der Diskussion um Chancengleichheit der Bildungs- und Berufskarrieren sowie dem Migrationsstatus im Zuge der Diskussion um die Inklusion von Personen mit Migrationshintergrund. Diese Themenauswahl der nationalen Bildungsberichte signalisiert den Bedarf an differenzierten Datenerhebungskonzepten für sozialstatistische Angaben, um eine Differenzierung der Weiterbildungsbeteiligung nach Zielgruppen zu ermöglichen. Nur in sehr geringfügigem Maße Berücksichtigung gefunden hat in der nationalen Berichterstattung die Darstellung des Weiterbildungsvolumens. Unterhalb der bloßen Teilnahmequote spannt sich ein sehr weites Spektrum individuell realisierter Volumina der Weiterbildungsteilnahme.

Ausführlich wird in den Berichten Bildung in Deutschland der Jahre 2006 und 2008 das informelle Lernen Erwachsener thematisiert. Die Grundlage bilden hier die Befunde aus den differenziert ausgearbeiteten Modulen zum informellen Lernen im Arbeitskontext des BSW der Jahre 2003 und 2007 und des CVTS. Wichtige Impulse für die Diskussion zur Kategorisierung der Formen informellen Lernens werden in den nationalen Berichten mit einer nach Kategorien aufgeschlüsselten Auswertung gesetzt. Dabei wird deutlich, dass die Voraussetzungen für organisatorisch anspruchsvolle Varianten des informellen Lernens, die bspw. gezielte Erfahrungen durch den Wechsel von Arbeitsplätzen (Jobrotation) oder auf Lernförderlichkeit hin ausgerichtete Arrangements (Lernzirkel) vorsehen, mit der Branchenzuordnung der Arbeitgeber und mit der Größe der Betriebe in einem Zusammenhang stehen.

Für die weitere Planung des Berichts Bildung in Deutschland sind ergänzend folgende Indikatoren vorgesehen:

- ▶ Trend der Beteiligung an non-formaler Bildung unter besonderer Berücksichtigung des zeitlichen Aufwands sowie der Motive und sozialen Kontexte der Teilnahme;

- ▶ Informelle Lernaktivitäten nach beruflichen und nicht-beruflichen Lernformen;
- ▶ Personal in der Weiterbildung;
- ▶ Weiterbildungserträge im Kontext von Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit sowie in der Selbsteinschätzung von Teilnehmenden.

Im jährlich herausgegebenen Datenreport zum Berufsbildungsbericht („BIBB-Datenreport“; BIBB 2015a) wird eine sehr systematische und feingliedrig differenzierte Beschreibung der Weiterbildungsbeteiligung, der Angebotsstrukturen und der Weiterbildung im Kontext von Fördermaßnahmen vorgenommen, die den Schwerpunkt auf den Bereich der beruflichen Bildung legt, aber auch immer wieder die Bildungsbeteiligung Erwachsener insgesamt in den Blick nimmt. Tragende Datenquellen sind unter anderem:

- ▶ BSW bzw. AES
- ▶ CVTS
- ▶ BIBB-Qualifizierungspanel
- ▶ IAB-Betriebspanel (im zweijährigen Turnus)
- ▶ Mikrozensus (im Turnus von 3–4 Jahren)
- ▶ BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung
- ▶ wbmonitor
- ▶ Trägerstatistiken bspw. der Kammern und der Zentralstelle für Fernunterricht
- ▶ Volkshochschul-Statistik des DIE
- ▶ Statistiken der Bundesagentur für Arbeit
- ▶ Berufsbildungsstatistik (Fortbildungsprüfungen)
- ▶ Schulstatistik (Weiterbildung an Fachschulen).

Zudem werden im BIBB-Datenreport besonders interessierende Themen als Schwerpunktkapitel mit größerer Ausführlichkeit behandelt (so z.B. das Thema „Lernen Erwachsener in Deutschland im europäischen Vergleich“ im BIBB-Datenreport 2014).

Die Konzeption des BIBB-Datenreports sieht eine differenzierte Darstellung der Beteiligungsstrukturen an Weiterbildung (mit vertiefender Behandlung der betrieblichen Weiterbildung), der Weiterbildungsanbieter, der öffentlich geförderten Weiterbildung (Beteiligung und finanzielle Volumina) sowie der geregelten Fortbildungsabschlüsse vor. Die Auswahl der jeweiligen Indikatoren folgt der Datenverfügbarkeit, aber auch den aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen.

4.2 Internationale/Europäische Berichterstattung

Seit den 1970er-Jahren schlug sich die Zielsetzung der Europäischen Kommission, die Bildungs- und Beschäftigungspolitik der EU-Mitgliedstaaten zu koordinieren, in verschiedenen Bestrebungen nieder, statistische Informationen zu sammeln, auf Vergleichbarkeit zu prüfen und die Vergleichbarkeit möglichst zu steigern, Indikatoren zur Verfügung zu stellen und europäisch vergleichende Analysen durchzuführen. Für den Bereich der beruflichen Weiterbildung sind die Einrichtung von Eurydice⁵ und das Aktionsprogramm FORCE⁶ Beispiele für Bestrebungen, durch Zusammenarbeit der Europäischen Kommission mit nationalen Expertinnen und Experten die vorliegenden Informationen zusammenzutragen, zu strukturieren und zu analysieren (vgl. zusammenfassend MORAAL/SCHÖNFELD 2009). Die offen zutage getretenen Defizite und Lücken der empirischen Basis führten zur Forderung, repräsentative Stichproben von Unternehmen,

⁵ Das Eurydice-Netz sammelt, erstellt und veröffentlicht Informationen und Analysen zu europäischen Bildungssystemen und -politiken. Vgl. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/about_eurydice_de.php (Stand: 31.8.2015).

⁶ Aktionsprogramm zur Förderung der beruflichen Weiterbildung in der Europäischen Gemeinschaft, das 1990 eingerichtet wurde. Vgl. zu den Zielen, Aufgaben und Maßnahmen TASK FORCE HUMANRESSOURCEN 1993.

später auch Individuen, zu befragen, und letztlich zur Etablierung von CVTS (erstmalig 1993) und AES (erstmalig 2007) zur Ergänzung der Basisinformationen auf der Grundlage des LFS.

Beide Befragungen wurden von verschiedenen Expertengruppen und Projekten begleitet, welche die Qualität der Befragungen in den einzelnen Staaten untersuchten, Vorschläge zur methodischen Weiterentwicklung sowie für ein Set von Kernindikatoren erarbeiteten und europäisch vergleichende Analysen durchführten. Seit 1993 wurden viele Berichte vorgelegt und von Eurostat, der Europäischen Kommission oder Cedefop herausgegeben, die das Lernen Erwachsener in europäisch vergleichender Perspektive analysierten und sich dabei auf eine oder mehrere europaweite Befragungen stützen konnten (vgl. z. B. EUROPEAN COMMISSION 1999; NESTLER/KAILIS 2002a-e, 2003; EUROPÄISCHE KOMMISSION 2003; EUROSTAT 2004; BOATENG 2009; CEDEFOP 2010; CEDEFOP 2015a). Die Indikatoren sind dabei nicht immer identisch spezifiziert, nicht zuletzt aufgrund methodischer Veränderungen der Befragungen im Zeitverlauf, und sie konnten nicht immer vollständig in den Berichten dargestellt werden, weil es zu Verzögerungen in der Veröffentlichung der erforderlichen Tabellen durch Eurostat kam und sich zudem der Zugang zu den Mikrodaten über Eurostat in der Vergangenheit zuweilen schwierig gestaltete. Auch der Rückgriff auf die nationalen Daten der europäischen Befragungen war teilweise mit Schwierigkeiten verbunden und erforderte hohen Ressourceneinsatz (vgl. BEHRINGER u. a. 2009). Dennoch haben sich in dieser umfassenden Berichterstattung mehrere Kernindikatoren etabliert, für die auch Trendaussagen möglich sind (zuletzt CEDEFOP 2015a):

- ▶ Bildungsbeteiligung der erwachsenen Bevölkerung (Teilnahmequote)
 - ▶ Teilnahmequote der 25- bis 64-Jährigen an formaler und non-formaler Bildung (LFS; AES)
 - ▶ Teilnahmequote der Beschäftigten an betrieblichen Weiterbildungskursen (CVTS)
 - ▶ Teilnahmequote der Beschäftigten an vorausgeplantem Lernen am Arbeitsplatz (CVTS)
- ▶ Weiterbildungsbeteiligung der Unternehmen (Inzidenz)
 - ▶ Anteil der weiterbildenden Unternehmen an allen Unternehmen (nach Formen der betrieblichen Weiterbildung; CVTS)
- ▶ Intensität der Weiterbildung⁷
 - ▶ Stunden in betrieblichen Weiterbildungskursen pro 1.000 Arbeitsstunden (CVTS)
- ▶ Ausgaben für Weiterbildung (direkte Ausgaben/gesamte monetäre Ausgaben der Unternehmen (Total Monetary Expenditure; TME⁸))
 - ▶ direkte Ausgaben für Weiterbildungskurse in Relation zu den Gesamtarbeitskosten aller Unternehmen (CVTS)
 - ▶ direkte Ausgaben für Weiterbildungskurse zuzüglich Umlagen oder Beiträge an Fonds, abzüglich Einnahmen aus Fonds oder sonstiger Zuschüsse für Weiterbildungsaktivitäten in Relation zu den Gesamtarbeitskosten aller Unternehmen (TME; CVTS).

Diese Kernindikatoren liegen jeweils für die beteiligten Staaten (ohne weitere regionale Untergliederungsmöglichkeit) und als geschätzte Durchschnittswerte für die EU-Mitgliedstaaten insgesamt vor. Es gibt Differenzierungsmöglichkeiten nach personenbezogenen Merkmalen (wie Geschlechtszugehörigkeit), vor allem im AES, und nach unternehmensbezogenen Merkmalen (wie Branche, Weiterbildungsangebote des Unternehmens), die in CVTS differenzierter, verlässlicher und umfassender sind. Damit werden die jeweiligen Stärken der Befragungstypen genutzt: Bei Unternehmensbefragungen werden betriebliche Experten/Expertinnen befragt, die u. a. zu Strukturmerkmalen des Unternehmens, zu den Kosten und zur Organisation der Weiterbildung in ihrem Unternehmen gut Auskunft geben können, aber zur Struktur der Teilnehmenden nur begrenzt auskunftsfähig sind. Bei Personenbefragungen werden Individuen als Exper-

⁷ Auch im AES werden Informationen zum zeitlichen Umfang der Weiterbildung erhoben; ein verlässlicher, etablierter Indikator für die EU liegt jedoch noch nicht vor.

⁸ D. h. ohne Personalausfallkosten.

ten/Expertinnen „in eigener Sache“ zu ihrer Beteiligung an Weiterbildung befragt, die über ihre Teilnahme, Motive und Erträge auskunftsfähig sind, aber zur Unternehmensebene nur wenige Informationen haben. Unternehmens- und Individualbefragungen sind komplementär, sofern sie kompatible Konzepte und Definitionen verwenden (vgl. ausführlicher BEHRINGER u. a. 2008).

Neben diesem Strang der internationalen Berichterstattung, der umfassend über die Bildungsbeteiligung Erwachsener im europäischen Vergleich berichtet, gibt es die stärker bildungspolitisch fokussierten regelmäßigen Berichte zum Monitoring. Im Jahr 2000 hat der Europäische Rat von Lissabon eine Agenda 2010 verabschiedet und sich auf das Lissabon-Ziel (Schaffung eines hoch dynamischen, wettbewerbsfähigen, wissensbasierten Wirtschaftsraums mit nachhaltigem Wachstum, mehr und besseren Beschäftigungsmöglichkeiten und höherer sozialer Kohäsion) geeinigt (vgl. EUROPÄISCHER RAT 2000, par. 5). Zentraler Bestandteil ist dabei eine Strategie des lebenslangen Lernens; nie zuvor wurde Bildung in diesem Maße als Element der wirtschafts- und sozialpolitischen Strategie der Union erachtet. Obwohl die Gestaltung des Bildungssystems nach wie vor in nationaler Zuständigkeit liegt, wurden auch für den Bildungsbereich Ziele für die EU insgesamt (nicht für einzelne Staaten) mit Zeitplan für ihre Verwirklichung festgelegt sowie Indikatoren, Benchmarks und die empirische Basis für regelmäßiges Monitoring vereinbart. Vielfältige Berichtssysteme wurden vereinbart, implementiert, fortgeschrieben – auch die Ziele und Benchmarks wurden im Laufe der Jahre verändert (vgl. BEHRINGER 2008; BEHRINGER 2010; GROLLMANN/HANF 2010). „Education and Training 2020“ (ET 2020, RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2009), der strategische Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung, legte fünf konkrete Ziele fest, für die 2020 Benchmarks erreicht sein sollten; darüber hinaus sollten zu drei weiteren Bereichen mögliche Benchmarks entwickelt werden.

Das Joint Research Centre der Europäischen Kommission (vgl. FLISI u. a. 2014) listet Indikatoren, Sub-Indikatoren und deren Differenzierungen für das jährliche Monitoring im „Joint Assessment Framework“ auf, mit denen die Annäherung an die vereinbarten Ziele einem jährlichen Monitoring unterzogen werden. Für den Bildungsbereich werden die Ergebnisse als „Education and Training Monitor“ (E+T-Monitor) seit 2012 jährlich veröffentlicht.

Als Hauptindikator für die Beteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen wurde in ET 2020 (C 119/7, Anlage 1) der LFS als empirische Basis festgelegt. Als Zielgruppe sind die 25- bis 64-Jährigen definiert, die Referenzperiode umfasst vier Wochen vor der Befragung, darin einbezogen ist formale und non-formale Bildung in den Abgrenzungen des LFS. Der Indikator wird nach soziodemografischen Merkmalen differenziert.

Als Sub-Indikatoren werden genannt (FLISI u. a. 2014, S. 87–97):

- ▶ Teilnehmende an Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik (Kategorie „Training“) pro 100 Arbeitssuchende (Basis: Eurostat Datenbasis zur Labour Market Policy; LMP)
- ▶ Teilnehmende an betrieblichen Weiterbildungskursen (in Prozent der Beschäftigten; Basis: CVTS)
- ▶ Kosten als wichtigstes Hindernis gegen (mehr) Beteiligung an formaler/non-formaler Bildung (in Prozent der Befragten, die sich (mehr) weiterbilden wollten; Basis: AES)
- ▶ Fehlende Unterstützung durch den Arbeitgeber oder Unvereinbarkeit mit Arbeitszeiten als wichtigstes Hindernis gegen (mehr) Beteiligung an formaler/non-formaler Bildung (in Prozent der Befragten, die sich (mehr) weiterbilden wollten; Basis: AES)
- ▶ Nachfrage nach Lernen im Erwachsenenalter (Anteil der Befragten, die Informationen über Lerngelegenheiten gesucht hatten; Basis: AES).

Cedefop hat mehrfach zu den Indikatoren publiziert, die im Rahmen von Europe 2020 oder Education and Training 2020 als Benchmarks oder qualitative Prioritäten vereinbart wurden (zuletzt CEDEFOP 2015b). Die Indikatoren werden nach politischer Relevanz und ihrer Bedeutung

für die Ziele der Europa-2020-Strategie ausgewählt. Aus 140 „idealen“ Indikatoren wurden derzeit 33 Kern-Indikatoren ausgewählt als Grundlage für einen statistischen Überblick für den Bildungsbereich, nicht als Monitoring. Nicht alle Indikatoren stehen jährlich zur Verfügung/ werden für alle Länder nachgewiesen. Der Indikatorensatz soll fortlaufend verbessert werden.

Elf Indikatoren sind für die Weiterbildungsstatistik relevant und stützen sich auf Erhebungen im Europäischen Statistischen System (ESS), sie kommen aus LFS (4), CVTS (4), AES (2) und der Innovationserhebung der Gemeinschaft in Unternehmen (Community Innovation Survey; CIS)⁹. Aus dem LFS wird die als Benchmark definierte Teilnahmequote für Erwachsene insgesamt und für verschiedene Subgruppen genutzt. Auf der Grundlage von CVTS wird nicht nur – wie für den E+T-Monitor – die Teilnahmequote der Beschäftigten an betrieblichen Weiterbildungskursen verwendet, sondern es werden zusätzlich die Teilnahmequote der Beschäftigten am Lernen am Arbeitsplatz, der Anteil der weiterbildenden Unternehmen sowie die Ausgaben der Unternehmen (TME; d. h. ohne Personalausfallkosten) für Weiterbildungskurse in Prozent der Arbeitskosten in allen Unternehmen ausgewiesen. AES wird nicht mit der Teilnahmequote, sondern mit einem Indikator zum Teilnahmewunsch ohne Teilnahme und einem Hilfsindikator zum Berufsbezug der Bildungsbeteiligung Erwachsener genutzt. Aus CIS stammt ein Indikator zur betrieblichen Weiterbildung in Unternehmen, die technologische Innovationen durchführen.

Die Indikatoren dieses Strangs der europäischen Bildungsberichterstattung folgen den bildungs- und beschäftigungspolitischen Zielen in der EU („Europa 2020“, „Education and Training 2020“) und sind daher stark auf Teilnahmequoten konzentriert. Dabei wird die Beteiligung an formaler und non-formaler Bildung gemeinsam ausgewiesen. Die Differenzierung nach berufsbezogener oder nicht-berufsbezogener Bildungsbeteiligung Erwachsener spielt nur eine geringe Rolle; im AES fehlt diese Information bislang für die formale Bildung. Die Ausgaben für Weiterbildung werden nur auf der Grundlage von CVTS berichtet. Andere Informationen zur Bildungsbeteiligung Erwachsener – wie Intensität, Themen, Zertifizierung – spielen hier keine Rolle.

⁹ Der CIS ist Teil der EU-Statistiken über Wissenschaft und Technologie. Die Erhebung wird von den EU-Mitgliedsländern und einigen ESS-Mitgliedsländern alle zwei Jahre durchgeführt, vgl. <http://ec.europa.eu/eurostat/de/web/microdata/community-innovation-survey> (Stand: 31.8.2015).

DOREEN FORBRIG

5 Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie

Dargestellt werden Ergebnisse einer **explorativen Interviewstudie** zum **Informationsbedarf** potenzieller Nutzer/-innen der Bildungsberichterstattung. Befragt wurden Vertreter/-innen aus **Organisationen**, die den Bereich der Weiterbildung politisch, strategisch oder wirtschaftlich mitgestalten. Die Auswahl der Organisationen ist begründet mit dem politischen Einfluss in Bezug auf Weiterbildung in Deutschland (u. a. BMBF, BMAS), der Verschiedenheit der Interessenlagen (u. a. DGB, DIHK) sowie der Diversität der Tätigkeitsbereiche (u. a. DVW-VHS, DGWF).

Ein thematischer Fokus lag auf der Ermittlung von Anlässen der Nutzung und den genutzten Informationsquellen zur Bildungsbeteiligung Erwachsener. Weiterhin sollten die Verwendung von Klassifikationen der Bildungsbeteiligung Erwachsener sowie gesamtgesellschaftliche Trends und Entwicklungsperspektiven der Weiterbildung untersucht werden.

Zu den zentralen Ergebnissen zählt die Unterscheidung von internen und externen **Nutzungsanlässen von Weiterbildungsstatistik**. Vorwiegende Zielsetzungen sind **Evaluation** und **Monitoring**, die **Beobachtung gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen** (z. B. Migrationsprozesse, Arbeitsmarktentwicklungen) und **evidenzbasierte Steuerung**. Die Rezeption extern generierter Informationen erfolgt ausschließlich auf Berichtsebene.

Die Bandbreite der in den Interviews erwähnten Statistiken, die von den Akteuren genutzt werden, ist umfassend und beinhaltet neben den **Hauptinformationsquellen AES, PIAAC, CVTS** und **NEPS** weiterhin bereichsspezifische Statistiken, u. a. IAB-Betriebspanel, Förderstatistik der BA, wbmonitor, HIS-HF Absolventenpanel.

Entsprechend der Nutzung von Informationsquellen werden je nach Tätigkeitskontext der befragten Expertinnen und Experten variierende **Klassifikationen** von Weiterbildung genutzt. Bedingt durch bestehende Förderstrukturen hält sich, trotz verwischender Abgrenzungen, die duale Unterscheidung allgemeiner und beruflicher Bildung mit deutlicher Konzentration auf **berufliche Weiterbildung**. In diesem Kontext sind Informationen zu den Kosten, dem Nutzen und Renditen einer Bildungsaktivität von vorrangigem Interesse.

Aufgrund ihrer internationalen Verwendung wird die **CLA** derzeit als gängige Klassifikation betrachtet. Sie erfährt Akzeptanz, obwohl Schwächen dieser Klassifikation deutlich benannt werden (z. B. informelles Lernen: Zuordnung GOJT, Intentionalität).

Entwicklungsschwerpunkt der Weiterbildungsstatistik in Deutschland ist nach Einschätzung der Befragten die **Zusammenführung von Informationen** zur Bildungsbeteiligung Erwachsener. Inhaltlich kristallisieren sich die **Anerkennung informell erworbener Kompetenzen** und ausländischer Abschlüsse, der Weiterbildungsbedarf im Kontext des demografischen Wandels und das **Lernen im Prozess der Arbeit** heraus. Hinsichtlich der Aspekte der **Kosten, Renditen und Erträge**, insbesondere im Zusammenhang mit Weiterbildungsentscheidungen, **Weiterbildungsberatung** sowie der Personengruppen der **Nicht-Teilnehmenden** bzw. des **Personals in der Weiterbildung**, bestehen Informationsbedarfe.

Im Rahmen der vorliegenden Expertise wurde eine Interviewreihe mit Vertreterinnen und Vertretern von Träger- und Förderorganisationen der Weiterbildung, der Wissenschaft, der Wirtschaft sowie der Politik durchgeführt. Ziel war die Exploration des Informationsbedarfs aus Bildungsberichterstattung und -forschung seitens der Entscheidungsträger/-innen in Politik und Praxis. Zweitens sollten gesellschaftliche Trends mit Auswirkungen auf die Weiterbildung sowie weiterbildungsspezifische Trends und daraus resultierende Informationsbedarfe ermittelt werden.

Das Experteninterview eignet sich als qualitative Methode der Sozialforschung für dieses Vorhaben in besonderem Maße (vgl. FLICK u. a. 2000), da die Befragung prinzipiell offen gestaltet werden kann und damit eine hohe Anschlussfähigkeit an spezifische Arbeitskontexte der Inter-

viewten möglich ist. Gleichzeitig gewährleisten Interviewleitfäden Vollständigkeit, Strukturiertheit und grundlegende Vergleichbarkeit des späteren Datenmaterials im Rahmen dieser explorativ-felderschließenden Forschungspraxis.

In der vorliegenden Untersuchung wurde eine Teilstandardisierung mithilfe eines entwickelten Leitfadens vorgenommen, welcher das „Gerüst für [die] Datenerhebung und Datenanalyse“ (BORTZ/DÖRING 2006, S.314) darstellt. Dieser enthält vier grobe Themenbereiche mit Unterpunkten in folgender Struktur:

1. Zu Beginn des Interviews wurden die Interviewpartner/-innen gebeten, das derzeitige Aufgaben- und Tätigkeitsprofil sowie die Zielsetzungen der von ihnen vertretenen Organisation hinsichtlich Weiterbildung in wesentlichen Zügen zu skizzieren. Dadurch wurden kontextrelevante Informationen zur jeweiligen Arbeit und Funktion der Organisation erfragt.
2. Ziel der zweiten Sequenz war die Ermittlung wahrgenommener gesamtgesellschaftlicher Trends sowie institutioneller Triebkräfte in Bezug auf Aufgaben, Funktionen und die Gestaltung von Weiterbildung. Hierbei bestand die Möglichkeit der expliziten Thematisierung von Herausforderungen, welche sich auf die Organisation sowie den Weiterbildungsbereich insgesamt auswirken.
3. Die dritte Fragesequenz zielte darauf ab herauszufinden, wie bestehende Kategorisierungen wie z. B. die Unterteilungen in formale Bildung, non-formale Bildung und informelles Lernen oder betriebliche, individuell berufsbezogene und nicht-berufsbezogene Weiterbildung bewertet werden, ob diese Kategorisierungen in und von der Organisation genutzt werden bzw. welche alternativen Systematiken denkbar wären.
4. Als umfangreichste Sequenz fokussierte der vierte Themenblock „Einordnung der bisherigen Bedeutung von Weiterbildungsstatistik“ die Fragen, ob und welche internen und externen Informationsquellen in der Praxis genutzt werden, hinsichtlich welcher Fragestellungen auf diese Quellen zurückgegriffen wird sowie auf welcher Aggregationsebene der Datenauswertung und zu welchen Zwecken/Anlässen dies erfolgt. Relevant war weiterhin die Einschätzung der Expertinnen und Experten der Zugangsmöglichkeiten, Aktualität und Qualität bestehender Daten.

Mit dem Ziel, im Rahmen der Interviewreihe ein möglichst breites Spektrum der Weiterbildung abzudecken, wurden im Projektverbund zwölf relevante Organisationen ausgewählt. Die Auswahl der Ansprechpartner/-innen, die im Frühjahr 2015 mit einer Interviewanfrage per E-Mail kontaktiert wurden, erfolgte über Internetrecherchen zu den benannten Funktionsbereichen. Für Interviews angefragt wurden zunächst für Bildung und Weiterbildung zuständige Personen in gehobenen Führungs- oder Leitungspositionen der Fachabteilungen. Zum Teil fungierten diese als Vermittler, welche die Anfrage intern an auskunftsfähige Kolleginnen und Kollegen weiterleiteten.

Durchgeführt wurden insgesamt 13 Experteninterviews in den folgenden zwölf Organisationen:

- ▶ Bundesagentur für Arbeit (BA)
- ▶ Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS)
- ▶ Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Weiterbildung, Arbeitsmarkt, ESF
- ▶ Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Wissenschaftlicher Nachwuchs, wissenschaftliche Weiterbildung
- ▶ Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi)
- ▶ Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF)
- ▶ Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK)
- ▶ Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB)

- ▶ Deutscher Volkshochschulverband (DVV-VHS)
- ▶ Europäische Kommission
- ▶ Kultusministerkonferenz (KMK)
- ▶ Südwestmetall
- ▶ Zentralverband des deutschen Handwerks (ZDH).

Diese Institutionen, die sich national oder international der politischen Steuerung von Weiterbildung, der Arbeitgebervertretung, der Arbeitnehmervertretung oder den Anbietern von Weiterbildung zuordnen lassen, decken das Spektrum des Nutzerkreises von Weiterbildungsstatistik mit maßgeblichen Repräsentanten ab. Sie repräsentieren die Vielfalt der im Weiterbildungsbe- reich tätigen Akteure und deren Interessenlagen und sichern entsprechend breite Varianz inner- halb der Gruppe der Befragten, was als Voraussetzung einer einträglichen Exploration zu be- trachten ist (vgl. GLÄSER/LAUDEL 2004).

Mit Ausnahme des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) erfolgte stets ein Interview pro Organisation, zum Teil jedoch mit mehreren Personen. In der Regel konnte ein persönliches Treffen mit den Befragten arrangiert werden. Die Interviews wurden demnach „Face-to-Face“ durchgeführt (vgl. BORTZ/DÖRING 2006). Sofern dies nicht möglich war, wurde auf anderweitige Kommunikationswege (zwei Skype-Interviews; zwei Telefoninterviews) aus- gewichen. Die zeitliche Länge der Interviews variierte zwischen 42 und 83 Minuten. Die durch- schnittliche Interviewdauer betrug 58 Minuten.

Die Auswertung der Interviews erfolgte inhaltsanalytisch in Anlehnung an die Auswertungs- strategie von MEUSER UND NAGEL (1991), die ein interpretatives, sechsschrittiges Auswertungs- modell für leitfadengestützte Experteninterviews vorschlagen. Kernaspekte dieser Auswertungs- strategie sind die Materialverdichtung mittels Paraphrasierung und thematischen Überschriften sowie der Interviewvergleich, der schließlich Zusammenfassungen der fallbezogenen Befunde ermöglichen soll.

Die Erkenntnisse aus der durchgeführten Interviewreihe werden entsprechend der folgenden Themen erörtert:

- ▶ Zielsetzungen der Nutzung und herangezogene Informationsquellen der Weiterbildungssta- tistik,
- ▶ Bedeutsamkeit und Verwendung von Klassifikationen sowie
- ▶ zukünftige Entwicklungen der Weiterbildung und resultierende Bedarfe der Ergänzung der Weiterbildungsstatistik.

5.1 Nutzungsanlässe und Informationsquellen der Weiterbildungsstatistik

Hinsichtlich der Verwendungszwecke von Weiterbildungsstatistik muss zwischen internen, d. h. auf spezifische bzw. in ihren Organisationen erstellten, und externen Datenquellen unterschieden werden:

Die Nutzung interner Statistiken mit thematischem Bezug zu Weiterbildung erfolgt zum einen im Kontext von Evaluationen. Beispielhaft lässt sich dafür die Evaluation des Einsatzes von In- strumenten der Arbeitsmarktpolitik mittels Informationen zu Eingliederungserfolgen durch Weiterbildung nach SGB III anführen. Zum anderen werden interne Statistiken generiert, um Weiterbildungsangebote evidenzbasiert entwickeln und planen (z. B. VHS-Statistik) und organi- sationale Qualitätsentwicklung betreiben zu können, z. B. durch den Vergleich verschiedener Einrichtungen eines Trägers. Als weiterer Grund für die Erstellung interner Statistiken lässt sich die Verpflichtung zur Zulieferung von Informationen für amtliche Statistiken benennen, wie sie bspw. für die Förderstatistik der Bundesagentur für Arbeit oder die Informationen der IHK-

Fortbildungsprüfungen gelten. Somit liegen intern generierte Informationen insbesondere auf Grundlage von Anbieterstatistiken (DVV-VHS) sowie Verwaltungsdaten (BA, DIHK und ZDH) vor. Letztere, auf gesetzlichen Grundlagen gesammelte Informationen zeichnen sich durch ihre standardisierte Erfassung mit teilweise hoher Individualauflösung aus. In Abhängigkeit des jeweiligen Inhalts werden Informationen z. T. longitudinal erfasst, was Auswertungen im Längsschnitt zulässt. Zielsetzungen der Nutzung interner Informationen bewegen sich vorwiegend im Bereich von Monitoring oder auch Wirkungsanalyse. Beispielhaft können an dieser Stelle die Erfassung und Abbildung von Abschlussprüfungen (z. B. Meisterprüfungen) oder Effektivitätskontrollen von Maßnahmen der beruflichen Förderung mittels vergleichender Verfahren (z. B. Propensity Score Matching) genannt werden.

Demgegenüber werden externe Statistiken zur Beobachtung von Entwicklungen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene herangezogen. Dazu zählen unter anderem demografische Entwicklungen, die Alterungs- und Migrationsprozesse umfassen, teilweise in regionaler Differenzierung. Auch Arbeitsmarktentwicklungen wie der Bedarf an Fachkräften oder das Erfordernis der Weiterbildung geringqualifizierter Arbeitnehmer/-innen werden von den Interviewten verfolgt. Weiterbildungsspezifisch werden aus externen Quellen Rahmendaten zur (Weiter-)Bildungsbeileiligung sowie Informationen zu Trendentwicklungen entnommen. Dies sind beispielsweise Veränderungen in den Anteilen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung oder Entwicklungen hinsichtlich der Weiterbildungsteilnahme einzelner Bevölkerungsgruppen (z. B. Menschen mit Migrationshintergrund, unterschiedliche Berufsgruppen). Schließlich ist auch die Untermauerung und Legitimation politischer Initiativen als Verwendungszweck externer Weiterbildungsstatistiken zu nennen.

Die Rezeption extern generierter Informationen erfolgt ausschließlich auf Berichtsebene und vorwiegend anlassbezogen. Primäre Zielsetzungen sind dabei u. a. die Kontextualisierung politischer Forderungen, die Beobachtung von Entwicklungen auf dem Weiterbildungsmarkt sowie die datenbasierte Steuerung von (politischen) Programmen. Weiterhin werden Berichte und Informationen zu Weiterbildung als Referenz für relevante Zielgruppen oder auch Angebote der Träger betrachtet.

Die Nachfrage zur Durchführung von Sekundärauswertungen durch die Interviewpartner/-innen bzw. deren Organisationen wird durchgängig verneint. Im Einklang damit kann ein besonderes Interesse an deskriptiven Informationen festgestellt werden. Die Nutzung analytischer Informationen scheint in der Arbeit der tätigen Akteure nachrangig bedeutsam, wenngleich diesbezügliche Informationsbedarfe (z. B. zu Wirksamkeit und Erträgen von Weiterbildung) vereinzelt benannt werden.

Die Bandbreite der in den Interviews erwähnten Statistiken, die von den Akteuren im Rahmen ihres beruflichen Handelns genutzt werden, ist umfassend. Sie setzt sich aus Personenbefragungen, Unternehmens-/Betriebsbefragungen, Anbieterstatistiken sowie Verwaltungsdaten zusammen, wobei die Nutzung je nach funktionspezifischem Kontext auf einzelne Datenquellen begrenzt bleibt.

In beinahe jedem Interview Erwähnung finden die Erhebungen AES und PIAAC. Insbesondere ersterer Datenquelle wird eine hohe Relevanz bestätigt. Sehr häufig wahrgenommen werden weiterhin CVTS und NEPS.

Akteure, die sich vorwiegend im Bereich der beruflichen Weiterbildung bewegen (u. a. Südwestmetall, ZDH, BMAS, BMWi), benennen mehrheitlich den Berufsbildungsbericht und den BIBB-Datenreport zum Berufsbildungsbericht, die IW-Weiterbildungserhebung und weitere Berichte des Instituts der deutschen Wirtschaft sowie das IAB-Betriebspanel als relevante Statistiken. Ferner werden der Bildungsfinanzbericht sowie Statistiken von Weiterbildungsverbänden (z. B. VDP, Wuppertaler Kreis) erwähnt.

Verbreitet ist auch die Wahrnehmung amtlicher Statistiken. Primär bedeutsam erscheinen Statistiken der Bundesagentur für Arbeit zur Lage auf dem Arbeitsmarkt sowie die Förderstatistik. Flankierend genutzt werden sozio-demografische Informationen, die vom Statistischen Bundesamt (Destatis) erstellt werden (z. B. volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen zu Bevölkerungsentwicklung und Erwerbsbeteiligung, Hochrechnungen des Mikrozensus). Eine untergeordnete Rolle spielen amtliche Statistiken zu Bildungsurlaub bzw. Bildungsfreistellung, die ausschließlich von der Vertretung der Kultusministerkonferenz als relevant benannt wurden.

Hinsichtlich Informationen zu allgemeiner Weiterbildung sind die Volkshochschul- und Verbundstatistik die zentralen Quellen (DVV-VHS, KMK). Herangezogen werden weiterhin der wbmmonitor des DIE (DGB) sowie die Fernunterrichtsstatistik des Fachverbands „Forum DistanCE-Learning“ (FDL) (KMK).

Für Informationen zu grundbildender Weiterbildung dienen die Berichtslegungen des Alphapanels als Befragung einer repräsentativen Stichprobe von Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen und Tests zur Lese- und Schreibkompetenz sowie der leo. – Level-One Studie zur Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus.

Im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung wird primär auf amtliche Statistiken und Forschungsdaten zurückgegriffen, was auf eine vergleichsweise unzulängliche Datenlage zur wissenschaftlichen Weiterbildung zurückgeführt wird (BMBF, DGWF).

Der amtlichen Hochschulstatistik werden dabei Informationen zum Erststudium (Studienberechtigung, Alter der Studierenden) entnommen. Die Hochschulfinanzstatistik wird weiterhin für Informationen zu Einnahmen und Ausgaben bzw. Erträgen und Aufwendungen sowie Investitionsausgaben im Hochschulbereich herangezogen.

Neben dem HIS-HF Absolventenpanel wird weiterhin die regelmäßig durchgeführte Studienanfängererhebung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) als Datenquelle benannt. Diese erhebt die Studienwahlentscheidung (Fach, Abschluss, Hochschule), deren Motive und die Wege zum Studium, Studienorganisation und die Studienbedingungen zu Beginn bzw. nach dem ersten Semester der Studierenden. Auch der Konstanzer Studierenden-Survey zur Studiensituation, den Studienstrategien und der Studienqualität wird wahrgenommen. Schließlich werden auch Informationen aus dem NEPS (Startkohorte 5) zu wissenschaftlicher Weiterbildung genutzt. Aufgrund einer spezifischen Abfrage des Hochschulzugangs lässt sich die für Akteure wissenschaftlicher Weiterbildung relevante Personengruppe nicht-traditionell Studierender identifizieren.

5.2 Bedeutsamkeit und Verwendung von Klassifikationen von Weiterbildung

In der Analyse der Interviews hinsichtlich der genutzten Klassifikationen von Weiterbildung zeigt sich ein insgesamt heterogenes Bild, das sämtliche in Kapitel 2.1 erläuterten Kategorisierungen umfasst. Je nach Tätigkeitskontext der befragten Expertinnen und Experten werden Unterscheidungen nach Inhalt bzw. Trägern und Anbietern, nach dem Grad der Formalisierung sowie nach Finanzierung und Verwertungsinteressen getroffen.

► Klassifikation nach Inhalt bzw. Trägern/Anbietern:

Bedingt durch bestehende Förderstrukturen in Deutschland wird die auf den Strukturplan des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES (1970) zurückgehende Kategorisierung weiterhin als sinnvoll erachtet. Die Mehrheit der Interviewten unterscheidet zwischen allgemeiner, beruflicher und politischer Weiterbildung. Hinzu kommen die kulturelle Bildung sowie die wissenschaftliche Weiterbildung, die zunehmend in den Fokus von Gesellschaft und Politik rücken. Es wird jedoch

deutlich, dass diese Bereiche einer grundlegenden Diskussion der zentralen Begriffe und Konzepte bedürfen.

Hinsichtlich der Inhaltsbereiche wird von den Nutzerinnen und Nutzern eine deutliche Tendenz der Aufmerksamkeit auf berufliche Weiterbildung wahrgenommen. Begründet u. a. mit dem Einfluss der Politik der Europäischen Union auf das deutsche Weiterbildungssystem wird diese Entwicklung zum Teil kritisch betrachtet. In der Konsequenz erscheinen einigen Interviewpartnerinnen und -partnern die allgemeine und politische Weiterbildung durch die Abgrenzung als nicht-berufliche Weiterbildung in ihrer Bedeutsamkeit diskriminiert.

► Klassifikation nach Finanzierung und Verwertungsinteresse:

Oft wird in den Interviews Bezug genommen auf die Unterscheidung in betriebliche, individuell berufsbezogene und nicht-berufsbezogene Weiterbildung. Nutzerinnen und Nutzer bestätigen die Sinnhaftigkeit dieser Klassifikation von Weiterbildungsstatistik vor allem im Zusammenhang mit Informationen zu Finanzierung und Weiterbildungsrenditen. Die Abgrenzung beruflicher und nicht-beruflicher Weiterbildung auf der Grundlage der subjektiven Teilnehmereinschätzung des vorwiegenden Grundes für die Weiterbildungsteilnahme schätzen sie als kritisch ein.

In Ergänzung wird von befragten, arbeitgeberseitigen Interessenvertretern auch eine Unterscheidung von Aufstiegs- und Anpassungsfortbildungen getroffen, welche insbesondere in der Arbeit mit Fortbildungsprüfungsregelungen zur Anwendung kommt (ZDH).

► Klassifikation nach Formalisierungsgrad:

Die Unterscheidung formaler Bildung, non-formaler Bildung und informellen Lernens hat sich bei den Nutzerinnen und Nutzern von Weiterbildungsstatistik als Standard durchgesetzt. Allen Interviewpartnerinnen und -partnern ist diese Kategorisierung gut bekannt. Insbesondere vor dem Hintergrund der internationalen Verwendung im Rahmen der CLA wird sie als grundsätzlich sinnvoll, jedoch unausgereift betrachtet.

Während sich formale Weiterbildung national durch das Merkmal der Zertifizierung eines staatlich anerkannten Abschlusses oder einer Kammerprüfung abgrenzen lässt, zeigen sich die Expertinnen und Experten vor allem in Bezug auf die Vergleichbarkeit internationaler bzw. europäischer Statistiken skeptisch. Aufgrund der Diversität der national organisierten beruflichen Aus- und Weiterbildungssysteme, die charakteristisch in der Spanne von sozialpartnerschaftlich (z. B. Schweden) bis marktwirtschaftlich (z. B. Vereinigtes Königreich) verortet werden können, werden Schwierigkeiten der Vergleichbarkeit formaler und non-formaler Bildung betont. Als Resultat werden unter Umständen heterogene und in den Systematiken der Bildungssysteme der Staaten unterschiedliche Aktivitäten in einer Kategorie zusammengefasst, sodass die Interviewpartner/-innen die Notwendigkeit sehen, „in den Fußnoten oft genau hingucken [zu müssen]“ (BMAS).

Abgrenzungsprobleme werden auch in Bezug auf das informelle Lernen thematisiert. Zum einen sind Schwierigkeiten in der Zuordnung arbeitsplatznaher Lernaktivitäten zum informellen Lernen oder non-formaler Weiterbildung sichtbar. Zum anderen unterscheiden sich die Sichtweisen der Befragten zum Einbezug des nicht-intentionalen, zufälligen Lernens, welches sowohl arbeitgeber- als auch gewerkschaftsseitig als durchaus relevant betrachtet wird (Südwestmetall, DGB).

Kritisch angemerkt wurde mehrmals der Aspekt der Hierarchisierung der Kategorien formal, non-formal und informell. Auf Wertungen der Formalisierungsgrade sollte bei der Klassifikation von Lernaktivitäten verzichtet werden.

Die Überführbarkeit der Klassifikationen ineinander erscheint den Expertinnen und Experten stellenweise möglich. So schließen sich die inhaltliche Klassifikation nach dem Strukturplan und die Unterscheidung nach Formalisierungsgrad, die internationalen Charakter hat, nicht aus. Demnach lassen sich berufliche und wissenschaftliche Weiterbildungen je nach den Voraussetzungen des individuellen Teilnahmefalls der formalen oder der non-formalen Bildung zuordnen. Dies trifft auch auf allgemeine Bildung zu, wobei diese, ebenso wie politische Bildung, vorwiegend in den non-formalen Bereich eingeordnet wird. In den Interviews weniger berücksichtigt wurde die kulturelle Bildung. Im Bereich von kultureller Beteiligung und ehrenamtlicher Tätigkeiten scheint informelles Lernen zu dominieren.

5.3 Zukünftige Entwicklungen der Weiterbildung und Ergänzungsbedarfe der Weiterbildungsstatistik

Aufgrund der Diversität des quartären Bildungsbereichs, des Spektrums der befragten Experten und von ihnen vermuteten zukünftigen Entwicklungen in der Weiterbildung lassen sich vielfältige Informationsbedarfe ermitteln. Als Schwerpunktthemen kristallisieren sich die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen und ausländischer Abschlüsse sowie der zukünftige Weiterbildungsbedarf im Kontext des demografischen Wandels heraus. Einigkeit unter den befragten Expertinnen und Experten besteht hinsichtlich des Einflusses der Digitalisierung auf den Arbeits- und Weiterbildungsbereich. Unter dem Stichwort „Industrie 4.0“ lassen sich veränderte Tätigkeits- und Anforderungsprofile der modernen Wirtschaft fassen, mit denen neue Themen und Formate von Weiterbildung einhergehen. In diesem Zusammenhang wird der Bedeutungszuwachs von Lernen im Prozess der Arbeit und damit einhergehend einer lernförderlichen Arbeitsorganisation sowie der individuellen Lernvoraussetzungen (Selbstregulation, individuelles Lernverhalten) hervorgehoben. Insbesondere Akteure der beruflichen Weiterbildung sehen mit Blick auf die zukünftige Entwicklung der Weiterbildungsstatistik diesbezüglich Informationsbedarfe.

Bedarf besteht auch zu Daten zur Aufteilung von Kosten für Weiterbildung, die mit der Weiterbildungsentscheidung (Verpflichtung vs. Freiwilligkeit; Unternehmensstrategie; Karriereplanung) zusammenhängen, sowie zur Weiterbildungsberatung. Letztere ist einerseits bedeutsam für kleine und mittelständische Unternehmen, die keine Personalentwicklungsabteilung haben, und andererseits für individuelle Weiterbildungsteilnehmer/-innen, die sich über Möglichkeiten und Angebote der Weiterbildung informieren möchten. Aktuell bestehen keine Informationen über Häufigkeiten und Nutzungswege der Bildungsberatung (z. B. telefonische Beratung, Datenbanknutzung). Diese beinhalten jedoch Potenzial für die Entwicklung von und die Information zu zielgruppengerechten Weiterbildungsangeboten.

Weiterhin werden Renditen und Erträge von Weiterbildung als zukünftig relevant betrachtet. Bisher fehlen differenzierte Informationen, inwiefern individuelle und kollektive Erträge von Weiterbildung auftreten und wie diese im Zusammenhang mit aufgewendeten Kosten stehen. Auch das zeitliche Auftreten und die Art von Erträgen (Zertifikate, Lernzuwachs, veränderte Einstellungen, Kompetenzen) werden hinsichtlich der Informationsdichte als unzureichend empfunden.

Mit der PIAAC-Studie 2012 erhielt das Thema der grund- und domänenspezifischen Kompetenzen Erwachsener eine mediale Aufmerksamkeit, deren Aktualität in den Interviews bestätigt wurde. Vor dem Hintergrund sich verändernder Arbeits- und Lebensverläufe gewinnt der Kompetenzbegriff an Bedeutsamkeit. Zukünftig relevante Fragestellungen sind dabei, welche Fähigkeiten als Schlüsselkompetenzen gelten werden, wie diese gefördert, aber auch festgestellt werden können.

Schließlich wurde der Wunsch nach dichterem Informationen zu den Personengruppen der Nicht-Teilnehmenden, ihren Merkmalen und persönlichen Weiterbildungsbarrieren, als potenzielle Zielgruppe von Weiterbildung und der Lehrenden in der Weiterbildung deutlich. Insbesondere zum Weiterbildungspersonal besteht derzeit eine Informationslücke. Erkenntnisse zur Beschäftigungssituation, den Tätigkeiten und Arbeitsbedingungen des Weiterbildungspersonals sind im Kontext von Qualitätsentwicklung erwünscht. Auch die Qualifikationen der Lehrenden und Professionalisierung durch Weiterbildung von Kursleitenden werden anbieterseitig als aktuell bedeutsame Themen eingestuft (DVV-VHS).

HARM KUPER/SARAH WIDANY/KATRIN KAUFMANN

6 Empfehlungen für eine Statistik zur Bildung Erwachsener in Deutschland: Strategien, Indikatoren und Datengewinnung

Kapitel 6 enthält Empfehlungen für Statistiken zur Bildung Erwachsener in Deutschland, die sich aus den Bestandsaufnahmen zum aktuellen Diskussionsstand und zur Datenlage, den systematisch-konzeptionellen Überlegungen und den Informationsbedarfen der Bildungspolitik und -praxis ergeben.

Die Empfehlungen orientieren sich an einem **Vier-Säulen-Konzept der Statistik zu den Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener**. Mit den vier Säulen werden Perspektiven der Anbieter (Betriebe, Bildungseinrichtungen), der Teilnehmenden und des Personals in der Weiterbildung eingenommen. Die Empfehlungen sind grundsätzlich auf eine Verkopplung der Säulen – im Idealfalle im Sinne integrierter Datenerhebung – orientiert. Mit integrierten Datensätzen wären insbesondere Entwicklungen in der Interaktion von Angebot, Nutzung und Ertrag der Bildung Erwachsener differenziert zu untersuchen. Unter Berücksichtigung des gegenwärtigen Entwicklungsstandes der Statistiken sind die im Weiteren formulierten Empfehlungen jedoch auf sehr viel kleinschrittigere Ziele angelegt und als Vorschläge im Sinne einer behutsamen Annäherung vorhandener Statistiken zu verstehen, die als Referenzstatistiken in den vier Säulen ausgewählt wurden (AES; CVTS; wbmonitor; wb-personalmonitor).

Als relevante **Grundgesamtheit der Statistiken zur Bildung Erwachsener** wird die in Deutschland lebende Wohnbevölkerung angenommen, die das 18. Lebensjahr vollendet hat; als obere Altersbegrenzung für die Grundgesamtheit wird die Vollendung des 80. Lebensjahres empfohlen (Kap. 6.1.1).

Für Statistiken zur Bildungsbeteiligung Erwachsener auf der Grundlage von Personenbefragungen wird grundsätzlich eine **Kategorisierung** im Sinne der CLA empfohlen. Sie ist bei einer differenzierten Ausarbeitung von Frageprogrammen konvertierbar in weitere Kategorisierungen. Zudem bietet sie Anschluss an die internationale Bildungsberichterstattung. Die Ermittlung von **Quoten der Bildungsaktivitäten Erwachsener** wird auf der Grundlage aggregierter Angaben zur formalen und zur non-formalen Bildung empfohlen (Kap. 6.1.2).

Es wird empfohlen, der **wissenschaftlichen Weiterbildung** besondere Aufmerksamkeit im Rahmen explorativer bereichsspezifischer Untersuchungen und der Entwicklung vorhandener bereichsspezifischer Statistiken zukommen zu lassen; zur Umgrenzung des Gegenstandsfeldes wird empfohlen, wissenschaftliche Weiterbildung anhand der Anbieter (Hochschulen/Universitäten) und der Zielgruppe (Professionelle mit akademischer Qualifikation oder akademischen Qualifikationszielen) zu bestimmen (Kap. 6.1.3).

Im Kern der Empfehlungen steht ein Set von **Indikatoren zu Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener**, die anhand des **Input-Prozess-Output-Schemas** systematisiert werden. Die Indikatoren beschreiben relevante Themenbereiche für die Datenerhebungen und sind auf das Vier-Säulen-Konzept bezogen. Die Indikatoren bieten Orientierung zur Ausarbeitung von Frageprogrammen abgestimmter Statistiken aus den vier Säulen. Jeder Indikator wird in einer tabellarischen Darstellung mit Blick auf Kennziffern für die Statistiken konkretisiert; in den Tabellen befinden sich Angaben dazu, ob entsprechende Kennziffern in den vorhandenen Statistiken (Referenzstatistiken) ermittelt werden. Für die Berichterstattung unerlässliche Kennziffern werden markiert (Kap. 6.2).

Weitere Empfehlungen beziehen sich auf die Entwicklung von **Datenerhebungskonzepten**. Im Sinne eines kontinuierlichen Monitorings und der Sicherung einer differenzierten Datengrundlage für sekundäranalytische Auswertungen wird empfohlen, Statistiken zu den Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener in einer **zweijährigen Taktung** durchzuführen. Zu berücksichtigten sind jedoch Koordinationserfordernisse mit den Taktungen europäischer Statistiken. Um differenzierte Trendanalysen im Rahmen des Input-Prozess-Output-Schemas erstellen zu können, werden für alle Erhebungen möglichst **umfassende Realisierungen des vorgeschlagenen Indikatorensets** empfohlen (Kap. 6.3.1). Weitere Empfehlungen beziehen sich auf begleitende bzw. explorative Studien zur Entwicklung der Statistiken zur Bildung Erwachsener. Empfohlen werden Studien **zur Untersuchung von Stichproben- und Operationalisierungseffekten** im

Rahmen bestehender Monitoringstudien (Kap. 6.3.2) und explorative Studien zur **Entwicklung standardisierter Erhebungsinstrumente** (Kap. 6.3.3).

In einer Gesamtbilanz zur Lage der Weiterbildungsstatistik in Deutschland werden Stärken und Desiderate der Daten- und Befundlage deutlich. Eine deutliche Stärke liegt in der mehrperspektivischen Erschließung der Weiterbildung, die alle relevanten Akteure der Weiterbildung berücksichtigt und dabei Informationen zur Weiterbildung auf unterschiedlichen Aggregationsstufen liefert; so sind empirische Daten aus den folgenden Perspektiven verfügbar:

- ▶ Personenbefragungen geben Aufschluss über die Nutzung von Angeboten, die individuelle Beteiligung an Weiterbildung sowie ihre Voraussetzungen und Erträge für die Individuen; das schließt Informationen zur Nicht-Beteiligung ein;
- ▶ Betriebs-/Unternehmensbefragungen zeigen aus Arbeitgeberperspektive das Angebot an arbeitgeberseitig (mit-)finanzierter Weiterbildung und seine Nutzung durch ihre Belegschaften auf; sie informieren über Strategien, Barrieren, Planung, Organisation, Erträge und Ausgaben hinsichtlich der Weiterbildung;
- ▶ Anbieterbefragungen haben das Angebotsspektrum und die Belegung der unterbreiteten Angebote als zentrales Thema; zudem lassen sich aus ihnen Angaben zur öffentlichen Finanzierung der Einrichtungen entnehmen;
- ▶ Personalbefragungen schließlich informieren über die Professionalisierung der Arbeit in der Weiterbildung; sie fokussieren insbesondere die Qualifikation und die vertraglichen Arbeitsbedingungen.

6.1 Strategische Perspektive einer integrierten nationalen Statistik zur Bildung Erwachsener in einem Vier-Säulen-Konzept

Alle vier Perspektiven sind in der zusammenfassenden nationalen und internationalen Berichterstattung berücksichtigt oder sollen zukünftig – im Falle der Personalbefragungen – berücksichtigt werden. Sie ermöglichen (jedenfalls im Grundsatz) eine integrale Darstellung der Weiterbildung, die sich aus den jeweils einzelnen Perspektiven nur ausschnitthaft beschreiben lässt. Ein systematischer Zusammenhang der Perspektiven wird vor dem Hintergrund des Angebots-Nutzungs-Wirkungs-Schemas deutlich: Die von individuellen Personen getroffenen oder sie betreffenden Entscheidungen zur Bildungsbeteiligung stehen unter kontextuellen Bedingungen – vielfach solchen der Erwerbstätigkeit – und interagieren mit den in den Einrichtungen vorgehaltenen Angeboten; bei der Realisierung von Weiterbildungsbeteiligung treffen Teilnehmende und das Lehrpersonal – dessen Arbeit seinerseits in den institutionellen Kontexten der Weiterbildung erfolgt – in konkreten Lehr-Lern-Arrangements aufeinander. So plausibel und vordergründig einfach sich dieser Zusammenhang der Perspektiven darstellen lässt, so muss doch zur Kenntnis genommen werden, dass sie jeweils differente Ausschnitte aus der Komplexität der institutionalisierten Weiterbildung reflektieren. Diese Differenz spiegelt sich in der separaten Entwicklung und dem unterschiedlichen Entwicklungsstand der jeweiligen Statistiken, die allenfalls lose verbunden und deren Erhebungskonzepte nicht koordiniert sind.

Als strategisches Fernziel einer integrierten Weiterbildungsstatistik sind prinzipiell Datenerhebungen in einem Mehrebenenkonzept denkbar. In einer umfassenden Variante wären hier in einem mehrstufigen hierarchischen Verfahren Stichproben von Einrichtungen, deren Veranstaltungen und Lehrpersonal und schließlich den Teilnehmenden sowie ihrer Arbeitgeber zu ziehen, die eine Verknüpfung der auf den jeweiligen Ebenen erhobenen Daten zulassen. Die Konstruktion von Stichproben für eine integrierte Weiterbildungsstatistik stünde vor erheblichen stichprobentheoretischen, organisatorischen und datenschutzrechtlichen Herausforderungen. Über-

legungen zur Umsetzung sollten daher an etablierte Anbieterstatistiken (bspw. VHS-Statistik) anschließen bzw. Erfahrungen aus Linked-employer-employee-Datensätzen (WeLL; vgl. BENDER u. a. 2009) aufgreifen. Ungeachtet der zu erwartenden Komplikationen der Ausarbeitung birgt ein solches Design für die Berichterstattung und Forschung zur Weiterbildung Zugang zu bislang unbeantworteten Fragen. So lassen sich aufgrund mangelnder Integrierbarkeit von Daten bislang keine Aussagen zur Interaktion zwischen Angebot, Nutzung und Nachfrage und deren Folgen für die strukturelle Entwicklung der Weiterbildung treffen; auch die Frage der Effekte von Weiterbildung unter Berücksichtigung der Qualität von Lehr-Lern-Arrangements ist weitgehend offen.

Ein mittelbares, auf der Grundlage vorhandener Daten zu verfolgendes strategisches Ziel liegt in der Erstellung eines Konzeptes, mit dem die Beiträge und Schnittmengen dieser Daten identifiziert und Ergänzungs- sowie Änderungsbedarfe markiert werden. Die zentralen dabei zu berücksichtigenden Aspekte sind:

- ▶ die begriffliche Abgrenzung der Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Formen;
- ▶ die Anschlussfähigkeit an nationale und internationale Berichtswesen;
- ▶ das öffentliche und von spezifischen Nutzerinnen und Nutzern artikuliert Interesse an einer Weiterbildungsstatistik, die verallgemeinerbare Referenzwerte zur Entwicklung von Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter sowie der Institutionalisierung und Professionalisierung von Angeboten liefert;
- ▶ die repräsentative Beschreibung der Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener für das Gesamtgebiet der Bundesrepublik Deutschland sowie die Anschlussfähigkeit an wissenschaftliche Studien zur Analyse der Bedingungen, Prozesse und Folgen von Bildung.

6.1.1 Empfehlungen zur Grundgesamtheit von Statistiken zu den Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener

Von grundlegender Bedeutung für die Identifikation von Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener ist die Festlegung der Grundgesamtheit der Erwachsenen, für die diese Aktivitäten aufgezeichnet werden sollen. Der Begriff des Erwachsenen impliziert keine feststehende Altersgrenze. Für die Spezifikation der Grundgesamtheit bietet sich als untere Altersgrenze die Volljährigkeit an, die in Europa – mit geringfügigen Ausnahmen – bei der Vollendung des 18. Lebensjahres liegt. Unter dem Aspekt der Bildungsverläufe wird die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, dass in der erwachsenen Bevölkerung Bildungs- und Lernaktivitäten in ihrer gesamten Variationsbreite auch nach Abschluss der Pflichtschulzeit relevant werden. Auch diesbezüglich ist die untere Altersgrenze von 18 Jahren markant; in Deutschland korrespondiert sie – trotz unterschiedlicher landesgesetzlicher Regelungen – mit der Beendigung der bis zu zehnjährigen Vollzeitschulpflicht und einer anschließenden bis zu dreijährigen Teilzeitschulpflicht. Zu beachten ist, dass die Beendigung der Pflichtschulzeit in den meisten Fällen nicht mit dem Ende der formalen Bildung zusammenfällt; in der Mehrheit werden Personen in diesem Alter entweder noch eine allgemeinbildende Schule besuchen, sich in einer der vielfältigen Formen beruflicher Bildung befinden oder eine akademische Bildung begonnen haben; mit dem Ende der Vollzeitschulpflicht ist auch der Eintritt in das Erwerbssystem, sei es in Verbindung mit einem formalen beruflichen Bildungsgang oder als reine Erwerbstätigkeit möglich, womit sich prinzipiell der Zugang zu weiteren Formen von Bildungs- und Lernaktivitäten eröffnet.

Zum Erwachsenenalter zählen auch die Phasen des höheren und hohen Alters, eine obere Altersbegrenzung gibt es nicht. Gleichwohl sind Weiterbildungsstatistiken oftmals auf Grundgesamtheiten bis zum Renteneintrittsalter – in der Vergangenheit im Regelfall also bis zum Alter von 65 Jahren – begrenzt. Grund für diese Eingrenzung ist die Fokussierung auf Bildungs- und Lernaktivitäten in der erwerbsfähigen Bevölkerung; für die Bestimmung dieser Population ist

die Erhöhung der Regelaltersgrenze auf 67 Jahre zu beachten. Vor dem Hintergrund der Fragen, die durch die Alterung der Bevölkerung sowohl für den Erhalt der Erwerbsfähigkeit älterer Erwerbspersonen als auch über die Erwerbstätigkeit hinaus für die Gestaltung der Lebensphase des hohen Alters aufgeworfen werden, erscheint jedoch diese Begrenzung der Grundgesamtheit für Weiterbildungsstatistiken nicht sinnvoll. Empfohlen wird daher, in Weiterbildungsstatistiken von einem Begriff der Bildungs- und Lernaktivitäten von Erwachsenen auszugehen, der alle Personen ab Vollendung des 18. Lebensjahres einschließt. Aus Gründen der praktischen Umsetzbarkeit von Stichprobenziehungen und Datenerhebungen ist jedoch eine pragmatisch, letztlich willkürlich zu setzende Altersobergrenze für Weiterbildungsstatistiken zu empfehlen. Sinnvoll erscheint ein Schnitt ab dem Alter von 80 Jahren, einem gerundeten Wert der durchschnittlichen Lebenserwartung in Deutschland. Da Angaben zum Geburtsjahr bzw. dem Lebensalter der Befragten zum Standard der personenbezogenen Informationen aus Personenbefragungen gehören, sind mit einer Altersspanne von 18 bis 80 Jahren auch Kennwerte für Teilpopulationen in engeren Altersgrenzen generierbar, wie sie bspw. im Rahmen internationaler Berichte gesetzt werden.

6.1.2 Empfehlungen zur Kategorisierung der Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener für die Ermittlung von Teilnahmequoten in Personenbefragungen

Kategorisierungen der Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener sind für eine aggregierte Darstellung insbesondere in der Bildungsberichterstattung und in internationalen Vergleichen von Bedeutung. Wie in Kapitel 2 dargelegt, sind die Kategorisierungen zur Weiterbildung bzw. Bildungsbeteiligung nicht vollständig kompatibel und werden zudem international nicht einheitlich interpretiert, sodass eingeschränkte Vergleichbarkeit eine Folge ist.

Für die Kategorisierung von Formen der Bildungsbeteiligung für die nationale und internationale Berichterstattung sind zwei Merkmalskomplexe relevant: der Grad der Formalisierung (formal, non-formal, informell) und die bildungsbiografische Verortung der Bildungsbeteiligung (nach Abschluss einer ersten Bildungsphase oder zur ersten Bildungsphase gehörend) (vgl. Kap. 2). Grundsätzlich ist zu empfehlen, dass insbesondere Personenstatistiken – nach Möglichkeit auch Betriebsstatistiken und Anbieterstatistiken – Informationen zu Teilnahmefällen so differenziert erfassen, dass verschiedene Kategorisierungen bei der Datenanalyse Berücksichtigung finden können. Damit können Vergleiche und Bezüge zwischen Statistiken gesichert werden. Zudem lassen sich nur so Kompatibilitäten mit nationalen sowie internationalen Berichtssystemen sichern und Zeitreihen mit vorliegenden älteren Statistiken (BSW) plausibel begründen. Aufgrund der zentralen Bedeutung der Differenzierung von formaler sowie non-formaler Bildung und informellem Lernen für die nationale und internationale Berichterstattung sowie für die Bildungsforschung ist diese als grundlegende Kategorisierung für Bildungsstatistiken unerlässlich.

Für die Berichterstattung ist zudem zu klären, auf welche Grundgesamtheit sich aggregierte Informationen beziehen sollen. Grundsätzlich wird in der Expertise von einem Beginn des Erwachsenenalters mit der Volljährigkeit, also nach Vollendung des 18. Lebensjahres ausgegangen. Gebräuchlich sind in der internationalen Berichterstattung (AES) aber auch Altersgrenzen ab Vollendung des 25. Lebensjahres, da noch nicht in allen EU-Staaten Personen im Alter von 18 bis 24 Jahren in den AES einbezogen werden. Diese Differenz ist insofern von maßgeblicher Bedeutung, als die Beteiligung an formalen Bildungsgängen (allgemeinbildende Schule, berufliche Ausbildung, Studium) im Alter von 18 Jahren noch sehr hoch ist, mit zunehmendem Alter dann aber stetig abnimmt; dagegen liegt die Beteiligung an non-formaler Bildung (zumindest in Deutschland) in den Altersgruppen zwischen 18 und 30 Jahren nahezu gleichauf und steigt erst ab einem Alter von 30 Jahren leicht an.

Vor diesem Hintergrund sollten aggregierte Informationen zur Bildungsbeteiligung Erwachsener jeweils dezidierte Informationen zu den eingeschlossenen Formen der Beteiligung und zu der Grundgesamtheit enthalten.

Aufgrund der international nicht einheitlichen Handhabung von Qualifikationsrahmen und der daraus resultierend nicht hinreichend geklärten Abgrenzung zwischen formaler und non-formaler Bildung ist es sinnvoll, eine Kennzahl zu generieren, die Beteiligung an den beiden Formen aggregiert. Eine Aggregation der beiden Formen eröffnet auch für die Analyse von Erträgen der Bildungsbeteiligung eine umfassende Perspektive, weil sie besonders aufwendige Formen (z. B. Meisterfortbildungen) berücksichtigt. Für diese Kennzahl wird hier der Begriff Bildungsaktivitäten Erwachsener vorgeschlagen. Dieser Begriff umfasst alle Aktivitäten, denen dezidiert organisierte und in einem Mindestmaß professionalisierte Lehr-Lern-Arrangements zugrunde liegen. Damit ist eine operational deutliche Markierung gegenüber informellen Lernaktivitäten gesetzt. Bildungs- und Lernaktivitäten, die nicht eindeutig kategorial zugeordnet werden können – wie z. B. das kurzfristige Anlernen in betrieblich organisierter Arbeit (guided on-the-job training; GOJT) –, sollten entsprechend den Vorgaben des AES kategorisiert werden; für das GOJT bedeutet das eine Zuordnung zur non-formalen Bildung. Da unabhängig von der Kategorisierung Spezifikationen einzelner Aktivitäten erfolgen sollen, können diese im Rahmen von Auswertungen, die von dem hier formulierten Vorschlag abweichende Kategorisierungen verwenden, entsprechende Berücksichtigung finden.

Unterhalb der Unterscheidung von Bildungsaktivitäten Erwachsener ist die Differenzierung in formale und non-formale Bildung weiterhin sinnvoll. Partiiell erlaubt sie einen Anschluss an Systeme der nationalen Berichterstattung, wie dem BSW/AES. Dort wird non-formale Bildung im Prinzip vollständig der Weiterbildung zugeordnet; diese Kategorisierung von Aktivitäten als non-formale Bildung erlaubt Trendfortschreibungen mit dem AES.

Im Sinne der Definition des Deutschen Bildungsrates zählen auch einige Formate der formalen Bildung – wie bspw. Aufstiegsfortbildungen oder Umschulungen – zur Weiterbildung. Als Weiterbildung sind diese Aktivitäten demnach aufgrund ihrer Zuordnung zu einer wieder aufgenommenen Bildungsphase nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und Erwerbstätigkeit zu klassifizieren. Auch wenn diese Kategorie für die Berichterstattung und Trendfortschreibung nicht als bedeutsam angesehen wird, wird die Erhebung von Informationen, die eine Zuordnung von Aktivitäten zu einer Phase wiederaufgenommener Bildung erlauben, empfohlen; sie sollte für sekundäre Analysen der Daten zur formalen Bildung verfügbar sein. Komplementär wäre bei den Aktivitäten der non-formalen Bildung eine Information zu erheben, die erkenntlich macht, ob sie im Rahmen einer ersten Bildungsphase (bspw. im Rahmen einer beruflichen Erstausbildung im dualen System) erfolgen.

Es ist sinnvoll, die Kennzahl für Bildungsaktivitäten Erwachsener getrennt für Altersgruppen oder auch für altersmäßig unterschiedlich begrenzte Grundgesamtheiten (18–69 Jahre; 25–64 Jahre) auszuweisen, um Differenzen, die sich insbesondere aus der Beteiligung an formaler Bildung ergeben, abbilden zu können und um den Vergleich zu den Beteiligungsquoten der europäischen Länder ziehen zu können, die die jüngste Altersgruppe noch nicht in den AES einbeziehen.

Zusammenfassend ergibt sich folgendes Schema der Kennzahlen zur Bildungsbeteiligung Erwachsener:

Abbildung 6

Tabellarische Darstellung der Kennzahlen zur Bildungsbeteiligung Erwachsener

		Classification of Learning Activities (Eurostat)			Informal Learning
		Formal Education	Non-formal Education (Trend AES)		
		Bildungsaktivitäten Erwachsener (Kennzahl internationale Berichterstattung)			informelle Lernaktivitäten Erwachsener
		1. Phase	nach 1. Phase/Weiterbildung	NFE in 1. Bildungsphase (bspw. Kurse im Rahmen einer Ausbildung)	
Alter			Bildung Erwachsener in einer wiederaufgenommenen Bildungsphase		
18–24					
25–29					
30–34					
35–39					
40–44					
45–49					
50–54					
55–59					
60–64					
65–69					

6.1.3 Empfehlungen zur Bestimmung wissenschaftlicher Weiterbildung

Wie in Kapitel 2.1.2 ausgeführt, gibt es für die Bestimmung der wissenschaftlichen Weiterbildung drei Kriterien: eine inhaltliche und didaktische Gestaltung auf akademischem Niveau, den akademischen Status des Anbieters und den akademischen Status der Zielgruppe. Da die wissenschaftliche Weiterbildung in den letzten Jahren insbesondere mit der Einführung gestufter Studienstrukturen, der Flexibilisierung von Bildungs- und Erwerbsverläufen sowie der Akademisierung von Berufsfeldern große Veränderungen erfahren hat, sind explorative Studien erforderlich, in denen die aktuellen Muster der Angebote von und der Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung beschrieben werden. Empfehlenswert ist dabei eine Anbindung an Studien, die von vornherein eine Fokussierung auf den Bereich der akademischen Bildung bzw. die Bildungsverläufe von Akademikerinnen und Akademikern vornehmen und Informationen zu den Grundgesamtheiten der Hochschulen bzw. der Akademiker/-innen generieren (bspw. HIS-HF Absolventenpanel, Hochschulstatistik). In bevölkerungsrepräsentativen Statistiken mit Stichprobengrößen wie im AES sind generell nur in einem sehr geringen Umfang Angaben zur wissenschaftlichen Weiterbildung zu erwarten, da sie in der Breite der Bevölkerung zumindest derzeit nur von wenigen wahrgenommen wird. Diese Statistiken dienen eher dazu, die Verbreitung wissenschaftlicher Weiterbildung abzuschätzen, als ein differenziertes Bild ihrer inneren Struktur zu schaffen.

Unter diesen Voraussetzungen ist eine pragmatische begriffliche Abgrenzung wissenschaftlicher Weiterbildung erforderlich, die in den Konzepten spezifischer und allgemeiner Statistiken

in gleicher Weise Anwendung finden kann. Wissenschaftliche Weiterbildung begründet keine eigenständige Kategorie; sie ist der Unterscheidung formaler und non-formaler Bildung zu subsumieren. Innerhalb dieser beiden Kategorien ist „wissenschaftlich“ ein ergänzendes Attribut; entsprechend sind Merkmale, die eine Bildungsaktivität als wissenschaftlich qualifizieren, ergänzend zu operationalisieren. Ein trennscharfes Merkmal für wissenschaftliche Weiterbildung liegt vor, wenn eine Veranstaltung von einer Hochschule oder Universität in ihrem akademischen Verantwortungsbereich durchgeführt wird. Im Rahmen formaler Bildung trifft das auf Studiengänge zu und auf Studienmodule, die in Studiengänge integrierbar sind. Neben weiterbildenden Masterstudiengängen (die grundsätzlich kostenpflichtig sind) können auch konsekutive Master- sowie Bachelorstudiengänge aufgrund bildungsbiografischer Merkmale der Teilnehmenden weiterbildend sein; das trifft zu, wenn die Teilnahme nach einer Zeit der Erwerbsbeteiligung oder Familienarbeit erfolgt und bereits ein akademischer oder beruflicher Bildungsabschluss vorliegt (nicht-traditionelle Studierende). Schwieriger ist die Identifikation wissenschaftlicher Weiterbildung in der Kategorie der non-formalen Bildung. Sie ist grundsätzlich an Akademiker/-innen gerichtet und dient der Vertiefung ihrer wissenschaftlichen bzw. professionellen Expertise. Darin unterscheidet sie sich von der Aufbereitung wissenschaftlicher Themen für ein Laienpublikum, die hier nicht zur wissenschaftlichen Weiterbildung gerechnet wird. Mit dieser Abgrenzung kommt über den Anbieter (Hochschulen/Universitäten) noch ein weiteres abgrenzendes Merkmal wissenschaftlicher Weiterbildung hinzu, das über den Kreis der Adressierten bestimmt ist: Wissenschaftliche Weiterbildung setzt einen akademischen Status der Teilnehmenden voraus. Dieser Status kann der einer/eines Studierenden sein oder der einer/eines bereits akademisch Qualifizierten. Da aber nicht jede Teilnahme einer Akademikerin bzw. eines Akademikers an non-formalen Bildungsaktivitäten wissenschaftliche Weiterbildung ist, muss die Aktivität – um als wissenschaftliche Weiterbildung zu gelten – auf die Vertiefung bzw. Ergänzung der bereits erworbenen, akademisch fundierten Expertise der Teilnehmenden ausgerichtet sein.

Abbildung 7

Übersicht zur Abgrenzung wissenschaftlicher Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung		
FED	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Weiterbildende Masterstudiengänge bzw. ▶ darauf anrechenbare Module 	Konsekutive Master- und Bachelorstudiengänge bei entsprechender <ul style="list-style-type: none"> ▶ bildungs- und ▶ berufsbiografischer Verortung
NFE	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Adressaten/Teilnehmende: akademisch Qualifizierte ▶ Anbieter: Hochschule bzw. angeschlossene Einrichtungen ▶ Inhalt: Vertiefung/Ergänzung akademischer Expertise 	

Wissenschaftliche Weiterbildung ist somit in der Interaktion von Merkmalen der Angebots- und der Nutzungsseite zu bestimmen; in Bezug auf beide Seiten sind in Statistiken entsprechende Informationen zu erheben. Entwicklungsbedarf besteht bei der derzeitigen Datenlage vor allem hinsichtlich der Frage, inwiefern das Weiterbildungsangebot auf die Vertiefung/Ergänzung akademischer Expertise ausgerichtet ist.

6.1.4 Empfehlungen zu einem Vier-Säulen-Konzept der Weiterbildungsstatistik

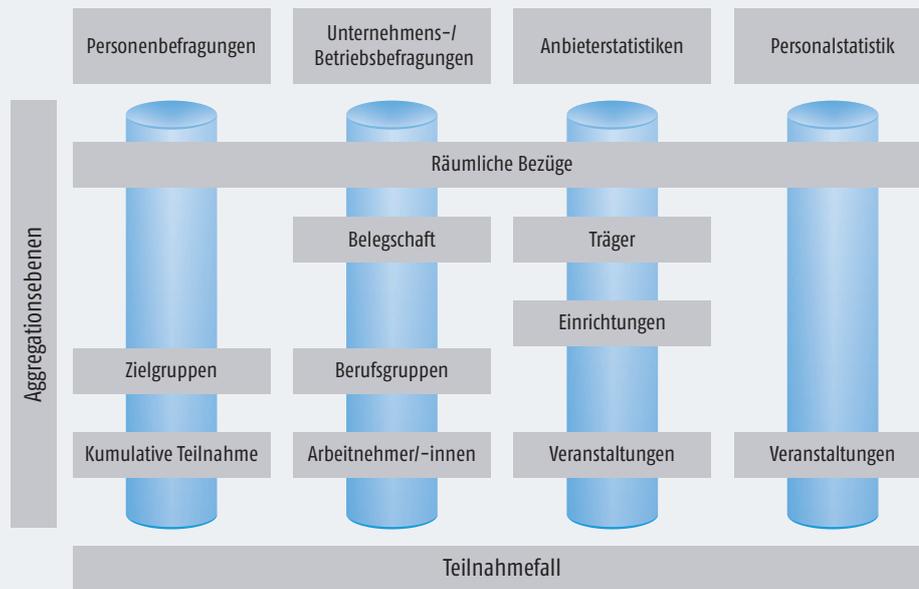
Unter dem Begriff des Vier-Säulen-Konzepts der Weiterbildungsstatistik schlagen wir eine Abstimmung bestehender Statistiken aus den vier Perspektiven der Teilnehmenden, der Anbieter, der Betriebe und des Personals vor. Systematisch eröffnen diese vier Perspektiven eine umfas-

sende Darstellung der institutionellen und professionellen Entwicklung der Weiterbildung sowie der Teilnahme; sie kombinieren die Angebots- und die Nachfrageseite. Sie repräsentieren zudem zentrale Akteure der Weiterbildung, die jeweils spezifischen Rationalitäten der Planung, Durchführung und Verwertung von Weiterbildungsaktivitäten folgen.

Der gemeinsame Bezugspunkt aller vier Perspektiven sind Aktivitäten oder Teilnahmefälle der Weiterbildung, die gleichsam die niedrigste Aggregationsstufe einer Weiterbildungsstatistik bilden. Teilnahmefälle bilden die individuelle Nutzung von Angeboten ab; damit stellen sie die gegenständliche Schnittmenge der Weiterbildungsstatistik aus den vier Perspektiven dar. Für die jeweiligen Akteure stehen Teilnahmefälle jedoch in unterschiedlichen kontextuellen Einbettungen. Für Teilnehmende sind Teilnahmefälle Resultat einer Entscheidung oder Verpflichtung zur Weiterbildungsbeteiligung, vor dem Hintergrund individueller Lebensgestaltung und sozialer Umstände der Teilnahme; für Betriebe sind sie im weitesten Sinne Teil des Personalmanagements unter gesetzlichen und tarifvertraglichen Rahmenbedingungen; für Anbieter sind sie das Resultat einer Angebotsplanung und für das Personal der Weiterbildung Anlass der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements unter Berücksichtigung von Lernzielen und Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden. Diese Kontexte bedingen auch die Aggregationsmöglichkeiten der Informationen zu den Teilnahmefällen aus der Anbieter- und der Nutzungsperspektive. Für Anbieter sind Teilnahmefälle Belegungen von Angeboten, die in den meisten Fällen von mehreren Individuen wahrgenommen werden und daher eine Aggregation von Informationen auf der Ebene der einzelnen Veranstaltungen oder aller Veranstaltungen einer Einrichtung bzw. eines Trägers erlauben; die Aggregate sind dann die Teilnehmerschaft einer Veranstaltung, einer Einrichtung oder eines Trägers. Für Teilnehmende sind die einzelnen Teilnahmefälle Ereignisse vereinzelter Bildungsbeteiligung oder von Mehrfachteilnahmen; Informationen sind hier prinzipiell im Sinne der Darstellung kumulativer Bildungsbeteiligung auf der Ebene der individuellen Teilnehmenden, aber auch für Gruppen von Teilnehmenden (Zielgruppen) aggregierbar. Eine gemeinsame Aggregationsebene für die Informationen aus allen vier Perspektiven ergibt sich über räumliche Bezüge; sie können prinzipiell nach statistischen Gebieten (bspw. Raumordnungsregionen) oder Gebietskörperschaften (Kreisen, Ländern, Teilen des Bundesgebiets, Bundesgebiet) gestaffelt werden. Mit den Aggregationsebenen werden auch die Schichten im Modell der Mehrebenenstruktur von Weiterbildung abbildbar. Systematisch gesondert für die vier Perspektiven zu konzipieren sind Informationen im Rahmen des Input-Prozess-Output-Modells. Eine schematische Darstellung der Aggregatebenen für die Informationen der vier Säulen gibt die folgende Abbildung:

Abbildung 8

Schematische Darstellung von Aggregationsebenen von Informationen im Vier-Säulen-Modell



Schritte zur Ausarbeitung eines Vier-Säulen-Konzepts der Weiterbildungsstatistik lassen sich auf der Grundlage vorhandener Statistiken definieren. Sie setzen bei einer Auswahl von bestehenden Referenzstatistiken in den vier Säulen und der Konzeption eines zumindest in Teilen übergreifenden Indikatorenmodells an. Als Referenzstatistiken eignen sich repräsentative Statistiken, die ein möglichst hohes Niveau der Auflösung von Informationen zu Bildungs- und Lernaktivitäten in der CLA erreichen und bislang in einer regelmäßigen, möglichst eng getakteten Periodizität erhoben wurden. Im Einzelnen erfüllen diese Bedingungen:

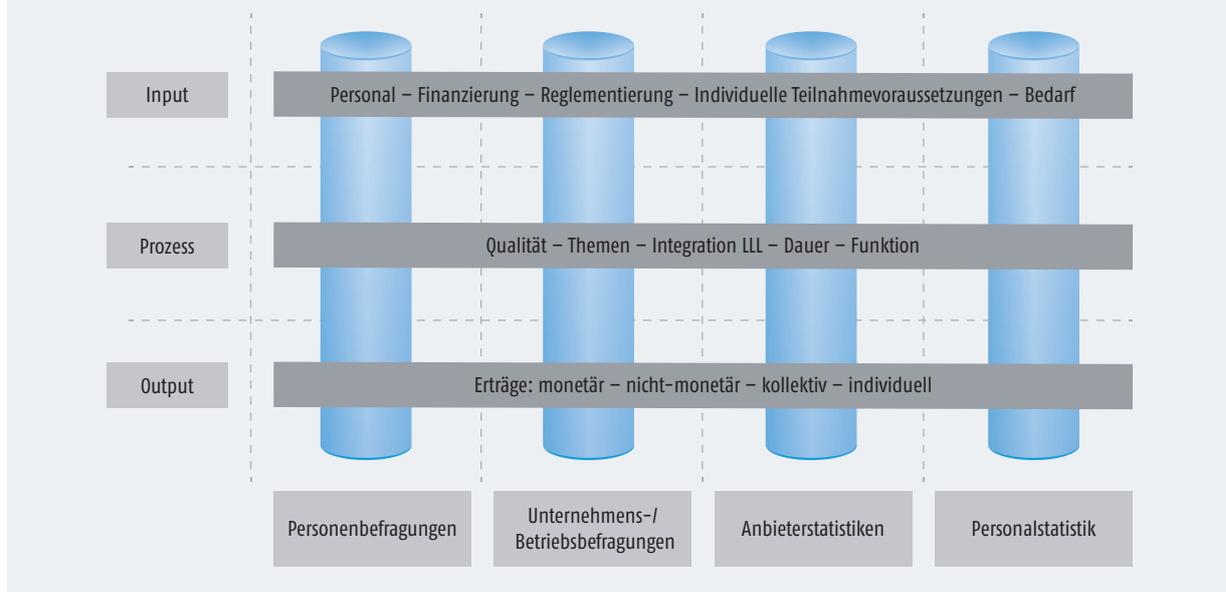
- ▶ für die Säule der Bevölkerungs- bzw. Teilnahmestatistik der AES,
- ▶ für die Säule der Anbieterstatistik der wbmonitor,
- ▶ für die Säule der Betriebe bzw. Unternehmen der CVTS,
- ▶ und angestrebt für die Säule der Personalstatistik der wb-personalmonitor.

6.2 Indikatoren einer Statistik zur Bildung Erwachsener

Im Folgenden werden Indikatoren für Statistiken zu Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener vorgeschlagen. Indikatoren beziehen sich jeweils auf einen für diese Aktivitäten relevanten Komplex von Merkmalen; leitend für die hier formulierten Vorschläge sind folgende Überlegungen: Indikatoren orientieren sich erstens an dem gegenwärtigen Stand der Diskussion um die Voraussetzungen, Prozesse und Erträge von Bildungs- und Lernaktivitäten. Sie sind daher vor dem Hintergrund des Input-Prozess-Output-Modells formuliert. Zweitens sollen die Indikatoren so angelegt sein, dass sie die vier Säulen von Statistiken zu den Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener konzeptionell verkoppeln.

Abbildung 9

Indikatoren einer Statistik zu Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener



Prinzipiell sollte in den Säulen überprüft werden, ob und wie jeder Indikator für die vier Perspektiven von Personen, Anbietern, Betrieben und Personal spezifiziert werden kann. Damit ist ein wichtiger Aspekt zum Verständnis des Indikatorenkonzeptes benannt: Indikatoren sind noch keine statistischen Kennziffern oder Operationalisierungen für Befragungen. Diese Spezifikationen sind für die Statistiken der vier Säulen gesondert zu erbringen. Die Bedeutung der Indikatoren für einzelne Statistiken in dem Vier-Säulen-Konzept besteht mithin darin, einen konzeptionell begründeten Orientierungsrahmen vorzugeben. Dieser Rahmen ist eine Voraussetzung, um die Komplementarität der Informationen aus den vier Säulen zu sichern; es muss aber jeder Indikator für die in den Säulen repräsentierten Perspektiven operationalisiert und mit Kennziffern hinterlegt werden – dieses ist eine eigenständige konstruktive und konzeptionelle Leistung, die nicht Gegenstand dieser Expertise ist und im Verantwortungsbereich der jeweiligen Statistiken erbracht werden muss. Die Ausarbeitung der Frageprogramme für Statistiken sollte in der Verantwortung wissenschaftlicher Institute stehen.

Zu den ausgewählten Referenzstatistiken haben die Indikatoren einen wechselseitigen Bezug – sie bündeln und systematisieren in den Referenzstatistiken bereits umgesetzte Operationalisierungen im Input-Prozess-Output-Modell, und sie geben für zukünftige Datenerhebungen ein Schema zur Vervollständigung und zum Abgleich der jeweiligen Fragenprogramme vor. Das vorgeschlagene Indikatorenset soll auch zur Orientierung für die Ausarbeitung der Fragenprogramme der vier Referenzstatistiken auf nationaler deutscher Ebene dienen. Es enthält Vorschläge, mit denen im Sinne einer differenzierten Berichterstattung und Analyse Erhebungskonzepte gestaltet werden können, die über Vorgaben international abgestimmter Statistiken (AES, CVTS) hinausgehen.

Im Folgenden werden Vorschläge für Indikatoren unterbreitet und im Input-Prozess-Output-Schema systematisiert. Die Vorschläge berücksichtigen die Bedarfe der Bildungsberichterstattung zur Bildung Erwachsener und schließen an aktuelle fachwissenschaftliche Diskussionen der Bildungsforschung an. Die Indikatoren werden für die jeweils relevanten Säulen der Statistik zu Angeboten von sowie zur Beteiligung an Bildungs- und Lernaktivitäten spezifiziert. Tabellarische Zusammenfassungen jedes Indikators enthalten Vorschläge für Kennziffern, mit denen die Indikatoren empirisch erfasst werden können; zudem ist den Tabellen zu entnehmen, wel-

che der vier Referenzstatistiken (AES, CVTS, wbmonitor, wb-personalmonitor) bereits entsprechende Kennziffern enthält. Eine weitere Markierung kennzeichnet die Kennziffern, die im Sinne eines Bildungsmonitorings bzw. der Bildungsberichterstattung als unerlässlich angesehen werden, wenn basale empirische Informationen zu Angeboten und zur Teilnahme an Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener geboten werden sollen.

6.2.1 Inputindikatoren

In einer prozessbezogenen Perspektive fallen unter Input die Voraussetzungen für fallweise Entscheidungen, ein Weiterbildungsangebot zu erstellen oder an Weiterbildung teilzunehmen. Die in diese Kategorie fallenden Variablen geben Aufschluss über die Formierung von Weiterbildungsanlässen und -intentionen sowie die Ressourcen, die zu einer Umsetzung eingesetzt wurden. Anhand einer differenzierten Darstellung von Inputvariablen lassen sich auch Bedingungen untersuchen, unter denen Erwachsene oder Unternehmen bildungsabstinent bleiben.

6.2.1.1 Indikator Teilnahmevoraussetzungen

► Säule Personenstatistik

Auf der personalen Ebene sind der bisherige Bildungsverlauf und der Erwerbsverlauf Inputvariablen der Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter. Bildung schafft formale, kognitive und mentale Voraussetzungen, an die nachfolgende Bildungsentscheidungen anschließen. Bereits erworbene Bildungszertifikate definieren Möglichkeiten von Bildungsübergängen insbesondere in der Klasse der formalen Bildung; in gestuft organisierten Bildungsgängen, wie sie bspw. an Hochschulen, aber auch in der beruflichen Bildung (bspw. Meisterfortbildung) vorzufinden sind, sind bereits erworbene Bildungsabschlüsse zwingende Voraussetzung der Beteiligung. Bildungsverläufe sind auf der personalen Ebene kumulativ; erfasst werden sie auf der Aggregatenebene der Person durch retrospektive Informationen zu

- den höchsten allgemeinbildenden und beruflichen Abschlüssen,
- den Bildungswegen, die zu diesen Abschlüssen geführt haben und die ohne Abschluss beendet wurden,
- der Beteiligung an non-formaler Bildung.

Wie der Bildungsstatus definiert auch der Erwerbsstatus soziale Gruppen, die spezifische Profile der Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter zeigen. Der Erwerbsstatus ist jedoch gegenüber dem Bildungsstatus eine prinzipiell stärker von Diskontinuitäten gekennzeichnete Variable. Daher ist die Erfassung des Erwerbsstatus über den Referenzzeitraum der beobachteten Bildungsbeteiligung zu empfehlen.

Auch individuelle Dispositionen – insbesondere Zielsetzungen, die mit Bildungsaktivitäten verfolgt werden – und Motive variieren mit einzelnen Teilnahmefällen und sollten auf dieser Aggregatenebene erfasst werden.

► Säule Betriebsstatistik

Auf der betrieblichen Ebene stellen die Anzahl und Zusammensetzung der Beschäftigten eine Ressource für Bildungsentscheidungen dar. Das Qualifikationsprofil ist maßgeblich für die Möglichkeiten, in einem Betrieb fachliche Expertise auszutauschen bzw. *professional learning communities* zu etablieren; beides kann prinzipiell in Anlässe der Bildungsbeteiligung münden. Auch die organisatorische Differenzierung in leitende, koordinierende und ausführende Stellen ist in dieser Hinsicht relevant. Für die Säule der Betriebe sind daher aggregierte statistische Informationen zur Größe der Belegschaft, ihrer Zusammensetzung nach formalen beruflichen Qualifikationen sowie ihrer Differenzierung in eine betriebliche Statusordnung relevant.

Anlässe für Bildungsaktivitäten können aus betrieblicher Investition resultieren, die die Arbeitsorganisation, die technischen Produktionseinrichtungen, die Produkte oder Dienstleistungen oder die Außenkontakte betreffen; auch das Personalmanagement kann im Rahmen gezielter Förderung innerbetrieblicher Karrieren Anlässe schaffen. Auch die Branchenzugehörigkeit der Betriebe ist eine relevante Inputinformation, weil sie als Proxy für tarifvertragliche Regelungen und konjunkturelle Lagen fungiert und zudem mit Unterscheidungen nach der Wissensintensität von Berufsgruppen korrespondiert.

Tabelle 1

Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung des Indikators Teilnahmevoraussetzungen zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener

Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung von Indikatoren		AES	CVTS	wbmonitor	wb-personalmonitor
<i>Input</i>					
<i>Input</i>	<i>Indikator Teilnahmevoraussetzungen</i>				
	Höchster allgemeinbildender/beruflicher Abschluss	✓*	–	×	×
	Bildungsweg des höchsten Abschlusses	✓*	–	×	×
	Abbruch von Bildungsweg bzw. -veranstaltung	(✓)*	–	×	×
	Erwerbsstatus bei Beginn von Bildungsveranstaltung	(✓)*	(✓)	×	×
	Gründe/Motive für Bildungsteilnahme	✓	(✓)	×	×
	Personalzusammensetzung	×	(✓)	(✓)*	✓
	Zusammensetzung nach formalen beruflichen Qualifikationen	×	–	–*	✓
Differenzierung in eine betriebliche Statusordnung	×	–	×	–	

Anmerkungen. „✓“ = Informationen sind in Referenzstatistik enthalten; „(✓)“ = Information sind teilweise, eingeschränkt oder in ähnlicher Form enthalten; „–“ = Informationen sind nicht enthalten; „×“ = Informationen sind in Bezug auf diese Referenzstatistik nicht relevant; * = Informationen, die für regelhaftes Monitoring und Berichterstattung als unerlässlich eingeschätzt werden.

6.2.1.2 Indikator Bedarf

Bedarfe für Bildungsbeteiligung sind gekennzeichnet durch eine inhaltliche Dimension und durch den Grad der Spezialisierung bzw. Vertiefung des Inhalts. Inhalte sind kategorisierbar; eine Vorlage bietet bspw. die Aufstellung der ISCED-Fields.

► Säule Personenstatistik

Systematisch stehen inhaltlich definierte Bildungsbedarfe in Verbindung zu sogenannten Zielgruppen, die aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit, privaten Lebenssituation oder sonstiger Lebensumstände (z.B. Migration) entstehen. Zu erheben sind in den personenbezogenen Daten somit bspw. Familienstand und Migrationsstatus.

Im Rahmen des Indikators Bedarf sind für Personenstatistiken auch die Modalitäten der individuellen Erkundung von Bedarfen, bspw. im Rahmen der Inanspruchnahme von Bildungsberatung, Coaching o.Ä., relevant. Auf einzelne Personen bezogene Bedarfsermittlungen können auch auf Initiative anderer – bspw. im Arbeitskontext oder in der Arbeitsvermittlung – erfolgen.

► Säule Betriebsstatistik

Bildungsbedarfe ergeben sich in Betrieben im Rahmen der betrieblichen Personalplanung und der Anpassung vorhandener Qualifikationen der Betriebsbelegschaft an die Arbeitsplatzanforderungen.

Relevant sind Informationen zur Realisierung systematischer Bedarfsermittlung in den Betrieben (bspw. Belegschaftsbefragungen, Arbeitsplatzanalysen).

Auf der Aggregatebene der Betriebe sollten Bildungsbedarfe wie auch Verfahren der Bedarfsermittlung gegebenenfalls nach Belegschaftsgruppen aufgelöst werden.

► Säule Anbieterstatistik

Zu erheben ist, welche Bedarfsermittlungen zum Angebot der Bildungsanbieter gehören, möglichst differenziert danach, ob sie sich auf Individuen (bspw. als Leistungen der Bildungsberatung oder als Niveaueinstufung von Kompetenzen) und/oder auf Betriebe (bspw. in kooperativer Bedarfsermittlung) beziehen.

► Säule Personalstatistik

Die Umsetzung von Bedarfsabfragen als didaktisches Element in der Erwachsenenpädagogik ist vom Personal zu erfragen; Varianten betreffen die Vergewisserung curricularer und methodischer Gestaltung von Lehrangeboten, die an die Kompetenzen, Erwartungen und Nutzungsperspektiven der Teilnehmenden anschließen.

Tabelle 2

Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung des Indikators Bedarf zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener

Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung von Indikatoren		AES	CVTS	wbmonitor	wb-personalmonitor
<i>Input</i>					
<i>Input</i>	<i>Indikator Bedarf</i>				
	Inhaltlicher Bildungsbedarf	-	✓	×	×
	Spezialisierungsgrad des Bildungsbedarfs	-	-	×	×
	Zielgruppenorientierung	×	-	-	(✓)
	Bedarfsermittlung	-*	✓*	-*	×
	Inanspruchnahme von Bildungsberatung	✓	(✓)	-	×
Erbringung von Bildungsberatung	×	-	✓	×	

Anmerkungen. „✓“ = Informationen sind in Referenzstatistik enthalten; „(✓)“ = Information sind teilweise, eingeschränkt oder in ähnlicher Form enthalten; „-“ = Informationen sind nicht enthalten; „×“ = Informationen sind in Bezug auf diese Referenzstatistik nicht relevant; * = Informationen, die für regelhaftes Monitoring und Berichterstattung als unerlässlich eingeschätzt werden.

6.2.1.3 Indikator Genutztes bzw. realisiertes Angebot

► Säule Personenstatistik

Bei Personen ist zu erfragen, inwieweit ein für sie relevantes bzw. interessantes Weiterbildungsangebot als transparent eingeschätzt wird und auf welchem Wege Informationen über Weiter-

bildungsangebote gewonnen werden. Die Einschätzung zur Transparenz und die Informiertheit über Bildungsangebote sind wichtige Faktoren zur Erklärung von Bildungsentscheidungen.

► Säule Betriebsstatistik

Betriebe treten selbst als Anbieter und als Nutzer von Angeboten externer Bildungsanbieter in Aktion. Dem entspricht die kategoriale Unterscheidung in interne und externe Angebote, die in Erhebungskonzepten berücksichtigt werden soll. Bei den internen Angeboten ist nach Möglichkeit eine Orientierung an der CLA anzustreben, um Angebote im Bereich der grundständigen beruflichen Ausbildung (Ausbildungsverträge, duale akademische Ausbildungsgänge), der non-formalen Bildung (z. B. betriebsinterne Kurse) und Gelegenheitsstrukturen für informelle Bildung (z. B. Qualitätszirkel, Coaching) zu erfassen. Differenzierungen nach Inhalten (bspw. klassifiziert nach den ISCED-Fields), Umfang nach teilnehmenden Personen und Stundenvolumen in Weiterbildung sind auf Aggregatebene der Betriebe prinzipiell möglich. Gesondert zu erfassen sind externe Angebote; auch hier sind Differenzierungen nach Umfang und Inhalt möglich. Angesichts der zunehmenden Bedeutung digitaler gestützter Lernformen ist empfehlenswert, diese gesondert zu erfassen.

► Säule Anbieterstatistik

Weiterbildungseinrichtungen generieren Angebote in weiten Bereichen unter den Risiken der Intransparenz des Weiterbildungsmarktes. Insofern ist das Verhältnis zwischen geplanten Angeboten und realisierten Teilnahmen eine zentrale Information, die Anbieterstatistiken zu entnehmen sein sollte. Diese Information wäre verfügbar, wenn Kennzahlen zum Volumen der Angebote und den verfügbaren Teilnahmeplätzen (ggf. differenziert nach Inhalten, Zielgruppen) und zu den Belegungsfällen ermittelt werden.

Tabelle 3

Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung des Indikators Genutztes bzw. realisiertes Angebot zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener

Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung von Indikatoren		AES	CVTS	wbmonitor	wb-personal-monitor
<i>Input</i>					
<i>Input</i>	<i>Indikator Genutztes bzw. realisiertes Angebot</i>				
	Veranstaltungsformen	✓	✓	(✓)	(✓)
	Digital gestützte Lernformen	(✓)	(✓)	(✓)	×
	Inhalt	✓	✓	(✓)	✓
	Anbieter/Träger	✓	✓	✓	✓
	Anzahl angebotener Plätze	×	–	–*	×
	Anzahl genutzter Plätze	×	✓	(✓)	×
Auslastung der Angebote	×	×	–*	×	

Anmerkungen. „✓“ = Informationen sind in Referenzstatistik enthalten; „(✓)“ = Informationen sind teilweise, eingeschränkt oder in ähnlicher Form enthalten; „–“ = Informationen sind nicht enthalten; „×“ = Informationen sind in Bezug auf diese Referenzstatistik nicht relevant; * = Informationen, die für regelhaftes Monitoring und Berichterstattung als unerlässlich eingeschätzt werden.

6.2.1.4 Indikator Teilnahme

Die Teilnahme ist der Kernindikator von Statistiken der Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener. Er berichtet in einem Bezugszeitraum vor dem Befragungszeitpunkt realisierte Aktivitäten; für eine Darstellung der Bildungsbeteiligung, die einerseits ggf. saisonale Schwankungen berücksichtigt und andererseits retrospektiv valide erfassbar ist, wird ein Bezugszeitraum von zwölf Monaten vor dem Befragungszeitpunkt empfohlen. Grundsätzlich wird eine Orientierung an der CLA vorgeschlagen, die so differenziert operationalisiert wird, dass sie alternative oder feiner aufgelöste Klassifizierungen (bspw. nach den Segmenten der Weiterbildung) eröffnet. Während für Personenbefragungen die Umsetzung von Befragungskonzepten im Sinne der CLA unerlässlich ist, muss für Betriebs- und Unternehmensbefragungen sorgfältig geprüft werden, ob entsprechend aufgelöste Befragungskonzepte realisierbar sind und eine hohe Datenqualität gewährleisten. Es ist zu beachten, dass sich die Zuordnungen zu Segmenten auf der Grundlage von Input- (bspw. Finanzierung), Prozess- und Outputmerkmalen (Erträge) einzelner Teilnahmefälle ergeben.

► Säule Personenstatistik

Eine umfassende Darstellung der Bildungsbeteiligung erfordert eine gesonderte Abfrage der Teilnahme an formaler Bildung, non-formaler Bildung und informellem Lernen (zu den Abgrenzungen siehe oben). Besondere Beachtung verdient der Umstand von Mehrfachbeteiligungen in diesen Klassen. Um individuelle Kombinationen von Bildungs- und Lernaktivitäten sowie Kumulation der Bildungsbeteiligung abbilden zu können, ist eine differenzierte Darstellung mit Nachfrageblöcken zu einzelnen Teilnahmefällen erforderlich, die Informationen zu den jeweiligen Input-, Prozess- und Outputindikatoren erschließen. Vorliegenden Statistiken (vgl. BILGER/KUPER 2013) ist zu entnehmen, dass fünf Prozent der Teilnehmenden mehr als vier Aktivitäten der non-formalen Bildung im Laufe eines Jahres realisieren. Zum Zwecke einer umfassenden Darstellung sollten teilnahmefallbezogene Informationen für bis zu vier Aktivitäten pro Person erhoben werden. Dies schließt die vollständige Erfassung der Beteiligung von 95 Prozent der Teilnehmenden an non-formaler Bildung (vier Aktivitäten oder weniger) ein. Für eine Analyse individueller Verläufe der Beteiligung an non-formaler Bildung und informellem Lernen ist eine zeitliche Verortung anhand von Kalenderdaten zur Aufnahme und zum Abschluss oder Abbruch der Aktivitäten innerhalb des Beobachtungszeitraums erforderlich.

► Säule Betriebsstatistik

Eine zu erhebende Kennzahl der Bildungsbeteiligung in den Betrieben ist die Anzahl der Beschäftigten, die an kursförmiger Weiterbildung oder an anderen Formen der Weiterbildung teilnehmen, in Relation zur Gesamtanzahl der Beschäftigten. Auf der Ebene der Betriebe sollten Informationen zu Mehrfachbelegungen erhoben werden, um Aufschlüsse über die Kumulation der Bildungsbeteiligung zu eröffnen.

► Säule Anbieterstatistik

Die Kennzahl zur Teilnahme bei den Anbietern ist die Belegungszahl für Kursangebote. Auch bei den Anbietern sollten Informationen zum Anteil der Teilnehmenden erfasst werden, die mehrfach Kurse belegen, und nach Möglichkeit zu Erstbelegungen, um die Struktur der Teilnehmer-schaft differenziert beschreiben zu können.

Tabelle 4

Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung des Indikators Teilnahme zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener

Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung von Indikatoren		AES	CVTS	wbmonitor	wb-personal-monitor
<i>Input</i>					
<i>Input</i>	<i>Indikator Teilnahme</i>				
	Anzahl Teilnahme an formaler Bildung	✓*	×	×	×
	Anzahl Teilnahme an non-formaler Bildung	✓*	×	×	×
	Anzahl Teilnahme an informellem Lernen	✓*	×	×	×
	Anzahl Teilnahme an Lehrgängen, Kursen und Seminaren	×	✓*	✓*	✓
	Anzahl Teilnahme an anderen Formen von Weiterbildung	×	✓*	✓*	×
	An Lehrgängen, Kursen und Seminaren teilnehmender Beschäftigtenanteil	×	✓*	×	–
	An anderen Formen von Weiterbildung teilnehmender Beschäftigtenanteil	×	✓*	×	–
	Anzahl Mehrfachteilnahmen	×	–	–	–
Belegung von Kursangeboten	×	–	–	–	

Anmerkungen. „✓“=Informationen sind in Referenzstatistik enthalten; „–“=Informationen sind nicht enthalten; „×“=Informationen sind in Bezug auf diese Referenzstatistik nicht relevant; *=Informationen, die für regelhaftes Monitoring und Berichterstattung als unerlässlich eingeschätzt werden.

6.2.1.5 Indikator Personal

► Säule Betriebsstatistik

Zu erfassen ist das für Bildungsangebote der Betriebe relevante interne Personal, möglichst mit spezifizierenden Angaben zur Ausbildereignung (AEVO-Prüfung) und/oder Ausbildungsbefähigung (Eintrag bei zuständigen Kammern), zudem das Bildungsangebote koordinierende und/oder planende Personal sowie eigenes Personal und Honorarkräfte, die interne Veranstaltungen leiten. Relevante Kennziffern sind die Zählgrößen dieser Personalkategorien, ggf. differenziert nach inhaltlich spezifizierten Domänen (Ausbildungsberufe; Themen der non-formalen Bildung) und Qualifikation.

► Säule Anbieterstatistik

Von der Anbieterstatistik sind Informationen über die Personalzusammensetzung von Einrichtungen bzw. Trägern der Weiterbildung nach formaler Qualifikation und Beschäftigungsverhältnissen zu erbringen. Um Aufschluss über die Professionalisierung der Weiterbildung zu geben, sind insbesondere Angaben über das Verhältnis von festangestelltem Personal und Honorarkräften von herausragender Bedeutung. Da vielfach Lehrtätigkeiten von ausschließlich fachlich qualifiziertem Personal übernommen werden, sind zudem Angaben über pädagogische Zusatzqualifikationen von Relevanz.

► Säule Personalstatistik

Zentrale Aufgabe einer Personalstatistik ist die Beschreibung von Karrierewegen, die in erwachsenenpädagogische Tätigkeiten münden. Da Kursleitertätigkeiten sehr oft im Rahmen von Honorarverträgen nachgegangen wird, ist insbesondere die Information, ob es sich um eine Haupt- oder Nebentätigkeit handelt, von Bedeutung. Zudem können in Personalstatistiken differenziert Fragen zur pädagogischen Qualifikation und zur professionellen Entwicklung behandelt werden.

Tabelle 5

Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung des Indikators Personal zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener

Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung von Indikatoren		AES	CVTS	wbmonitor	wb-personal-monitor
<i>Input</i>					
<i>Input</i>	<i>Indikator Personal</i>				
	Anzahl Beschäftigte mit Ausbildereignung (Prüfung gemäß AEVO) bzw. Ausbildungsbefähigung	×	–*	–	×
	Bildungsangebote koordinierendes bzw. planendes Personal	×	✓	–*	✓
	Anzahl hauptberuflich tätiges Personal	×	–	✓*	✓*
	Anzahl neben-/freiberuflich tätiges Personal	×	–	✓*	✓*
	Anzahl ehrenamtlich tätiges Personal	×	×	✓*	✓*
	Karriereweg in erwachsenenpädagogische Tätigkeiten	×	×	×	✓*
Pädagogische Qualifikation des Lehrpersonals	×	–	–	✓*	

Anmerkungen. „✓“ = Informationen sind in Referenzstatistik enthalten; „–“ = Informationen sind nicht enthalten; „×“ = Informationen sind in Bezug auf diese Referenzstatistik nicht relevant; * = Informationen, die für regelhaftes Monitoring und Berichterstattung als unerlässlich eingeschätzt werden.

6.2.1.6 Indikator Finanzierung

Die Modalitäten der Finanzierung sind ein maßgebliches Kriterium für die Segmentierung der Teilnahmefälle in betriebliche, individuell berufsbezogene und nicht-berufsbezogene Weiterbildung. Für diese Zuordnung zu den Segmenten sind die Übernahme von direkten Weiterbildungskosten durch die Arbeitgeber und die Teilnehmenden sowie die Durchführung in bezahlter Arbeitszeit entscheidend. Daneben gibt es weitere Kostenpositionen, z. B. Reisekosten, Kosten für Organisation, Räume, Ausstattung und Unterrichtsmaterial in Unternehmen. Oftmals tragen mehrere Akteure die Kosten des Lernens im Erwachsenenalter (Kofinanzierung), und die Ausgaben der jeweils anderen Kofinanziers sind Teilnehmenden, Unternehmen und Anbietern allenfalls unvollständig bekannt. Auch wenn folglich keine vollständige Erfassung der Kosten und keine Aufschlüsselung für einzelne Teilnahmefälle möglich ist, sollten die in den einzelnen Befragungen erhobenen Daten aber möglichst valide Informationen zum finanziellen Beitrag der jeweils befragten Akteure bieten und eine trennscharfe Differenzierung in die Segmente der Weiterbildung erlauben.

► Säule Personenstatistik

Zu erfassen sind die Investitionen von Einzelpersonen in Bildungsbeteiligung durch Teilnahme in ihrer Freizeit und durch die Übernahme von Kosten für Kursgebühren, Lernmaterial und Tagesspesen. Alle diesbezüglichen Informationen (zeitlicher Umfang der Teilnahme in der Freizeit und Höhe der individuell getragenen Kosten) sind in Bezug auf Teilnahmefälle zu erheben. Um eine Einordnung in die Segmente zu ermöglichen, sind zudem Informationen über die (anteilige) Teilnahme in der Arbeitszeit und die (anteilige) Finanzierung aus anderen Quellen (Betrieb; SGB III-Leistungen) zu erheben.

► Säule Betriebsstatistik

Auf der betrieblichen Ebene sind die maßgeblichen Formen der Investition in die Bildungsbeteiligung der Beschäftigten die Durchführung der Weiterbildung in bezahlter Arbeitszeit (Personalausfallkosten), die Übernahme von direkten Kosten für Kursgebühren oder externe Dozentinnen und Dozenten für interne Kurse, die Personalaufwendungen für internes Weiterbildungspersonal (für Organisation und Durchführung), für Räume, Ausstattung und Material sowie ggf. für Reisekosten und Spesen. Um eine differenzierte Information über Strukturen der Kofinanzierung von Weiterbildung und eine differenzierte Aufteilung der Bildungsaktivitäten auf die Segmente zu ermöglichen, sind Angaben über das Volumen der direkten Kosten, der Bildungsbeteiligung während der bezahlten Arbeitszeit bzw. Freistellungen sowie über den Anteil der Teilnahmefälle in der Belegschaft erforderlich, in denen die betroffenen Personen sich durch die Investition von Freizeit oder Geld an den Kosten beteiligt haben und/oder in denen finanzielle Mittel von dritter Stelle – bspw. im Rahmen der SGB III-Förderung – aufgebracht wurden.

► Säule Anbieterstatistik

Bei den Anbietern ist zwischen der Grundfinanzierung und der Finanzierung einzelner Veranstaltungen zu unterscheiden. Unter die Grundfinanzierung fallen Kosten für die Infrastruktur und fixe Personalkosten. Je nach Typ der Einrichtung wird die Grundfinanzierung zumindest anteilig aus öffentlichen Zuschüssen bestritten oder aus den Einnahmen für einzelne Veranstaltungen erwirtschaftet. Bei der Finanzierung einzelner Veranstaltungen ist zwischen Beiträgen von Teilnehmenden und Zuschüssen von Betrieben, durch öffentliche Förderung und durch nicht-öffentliche Träger von Einrichtungen zu unterscheiden.

Tabelle 6

Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung des Indikators Finanzierung zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener

	Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung von Indikatoren	AES	CVTS	wbmonitor	wb-personal-monitor
<i>Input</i>					
<i>Input</i>	<i>Indikator Finanzierung</i>				
	Volumen direkter Kosten für Lernaktivität	(✓)*	(✓)	-	×
	Individuell getragene Kosten für Kursgebühren, Lernmaterial und Tagesspesen	✓*	-	(✓)	×
	Betrieblich getragene direkte Kosten für Kursgebühren	✓*	✓*	(✓)	(✓)
	(Anteilige) Finanzierung durch Dritte	(✓)*	✓*	(✓)	(✓)
	Zeitliche Verortung der Teilnahme in der Arbeitszeit	✓*	-	×	×

(Fortsetzung Tab. 6)

Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung von Indikatoren	AES	CVTS	wbmonitor	wb-personal-monitor
Zeitliche Verortung der Teilnahme in der Freizeit	✓*	-	×	×
Gesamtvolumen Grundfinanzierung	×	×	(✓)*	×
Budget für Weiterbildung	×	✓*	×	×
Finanzierungsquellen einzelner Veranstaltungen	-	-	-	-
(Anteilige) öffentliche Förderung	(✓)*	(✓)*	✓*	(✓)

Anmerkungen. „✓“ = Informationen sind in Referenzstatistik enthalten; „(✓)“ = Information sind teilweise, eingeschränkt oder in ähnlicher Form enthalten; „-“ = Informationen sind nicht enthalten; „×“ = Informationen sind in Bezug auf diese Referenzstatistik nicht relevant; * = Informationen, die für regelhaftes Monitoring und Berichterstattung als unerlässlich eingeschätzt werden.

6.2.1.7 Indikator Reglementierung

► Säule Personenstatistik

Zu erheben sind Informationen über individuelle Verpflichtungen zur Teilnahme (bspw. im Rahmen von Leistungen der Arbeitsagentur), über die Ermöglichung von Teilnahme im Sinne einer Freistellung von der Arbeit (Bildungsurlaubsgesetze, Tarifverträge, Betriebsvereinbarungen) und über die finanzielle Unterstützung der Teilnahme (Bildungsgutscheine und -prämie, tarifvertragliche Regelungen, Inanspruchnahme von Fördermitteln). Um die Tragweite dieser Regulierungen für die individuelle Bildungsbeteiligung einschätzen zu können, sind diesbezügliche Informationen auf der Aggregatebene der einzelnen Teilnahmefälle zu erheben. Zudem sind Informationen über die Kenntnis individueller Ansprüche auf Freistellung und finanzielle Unterstützung bei den Nicht-Teilnehmenden zu erheben, um Ursachen der Nicht-Teilnahme analysieren zu können.

► Säule Betriebsstatistik

Zu erfassen sind Informationen über die Bindung von Betrieben an tarifvertragliche Vereinbarungen zur Weiterbildung; eine weitere relevante Information betrifft die Beteiligung der Arbeitnehmervertretung an der Gestaltung der Weiterbildung laut Betriebsverfassungsgesetz sowie Ansprüche auf Weiterbildung der Arbeitnehmervertretung selbst. Daneben sollen gesetzlich oder anderweitig vorgeschriebene Schulungen identifizierbar sein, die von den Arbeitgebern für die gesamte Belegschaft oder Teile davon durchzuführen sind, bspw. aus dem Bereich Gesundheits- und Arbeitsschutz. Für die Betriebe haben die Anspruchsrechte der Beschäftigten (bspw. Bildungsurlaub) Einfluss auf Weiterbildungsentscheidungen. Maßgebliche Kennzahlen sind die Anteile der Teilnahmefälle an betrieblicher Weiterbildung, die aufgrund dieser Regulierungen erfolgt sind.

► Säule Anbieterstatistik

Für eine Typisierung von Einrichtungen ist zu erfassen, ob sie aufgrund landesgesetzlicher Regelung Förderung erhalten; grundsätzlich für alle Anbieter relevant ist die Frage nach Regelungen, die sich auf die Angebotsqualität beziehen, bspw. im Rahmen von Zertifizierungen oder des Fernunterrichtsgesetzes.

Tabelle 7

Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung des Indikators Reglementierung zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener

Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung von Indikatoren		AES	CVTS	wbmonitor	wb-personal-monitor
<i>Input</i>					
<i>Input</i>	<i>Indikator Reglementierung</i>				
	Teilnahmeverpflichtung	✓*	(✓)	×	×
	Freistellung von der Arbeit (Bildungsurlaubsgesetze)	✓*	–	×	×
	Anspruch auf Freistellung (Nicht-Teilnehmende)	–	–	×	×
	Finanzielle Unterstützung der Teilnahme (Bildungsgutscheine, tarifvertragliche Regelungen, Inanspruchnahme von Fördermitteln)	(✓)*	(✓)*	×	(✓)
	Ansprüche finanzieller Unterstützung der Teilnahme (Nicht-Teilnehmende)	–	–	×	×
	Teilnahmefälle an betrieblicher Weiterbildung auf Grundlage der Anspruchsrechte Beschäftigter (z. B. tarifrechtliche Regelung)	×	–	×	×
	Förderung auf Grundlage landesgesetzlicher Regelung	×	–	(✓)	×
Regelungen der Angebotsqualität	×	–	–*	×	

Anmerkungen. „✓“ = Informationen sind in Referenzstatistik enthalten; „(✓)“ = Information sind teilweise, eingeschränkt oder in ähnlicher Form enthalten; „–“ = Informationen sind nicht enthalten; „×“ = Informationen sind in Bezug auf diese Referenzstatistik nicht relevant; * = Informationen, die für regelhaftes Monitoring und Berichterstattung als unerlässlich eingeschätzt werden.

6.2.2 Prozessindikatoren

6.2.2.1 Indikator Qualität

► Säule Personenstatistik

Teilnehmende verfügen durch das Erleben ihrer Beteiligung an Bildungsangeboten über maßgebliche Informationen zu deren Qualität, die erhoben werden sollten, jedoch nicht in didaktischen oder methodischen Kategorien operationalisiert werden können. Für die individuelle Einschätzung der Qualität relevant sind Fragen nach dem Anschluss der Lehrinhalte und ihrer methodischen Aufbereitung an das Ausgangsniveau der Teilnehmenden, nach der Aktivierung von Lernprozessen in den Veranstaltungen und in Phasen der Vor- und Nachbereitung sowie nach der Anschlussfähigkeit des Gelernten an Situationen der Anwendung.

► Säule Betriebsstatistik

Zu erhebende Qualitätsmerkmale auf betrieblicher Ebene beziehen sich auf die systematische Auswahl, Vorbereitung und Evaluation der Veranstaltungen. Sie sind zum Teil mit den Angaben über die Qualifikation des Lehrpersonals erfasst, beziehen darüber hinaus aber Aspekte der Bildungsplanung und der regelhaften Bilanzierung des Lern- und Transfererfolgs ein.

► Säule Anbieterstatistik

Ebenso wie bei den Betrieben sind zu erfassende Qualitätsmerkmale auf der Ebene der Anbieter die Maßnahmen des Qualitätsmanagements zur Vorbereitung und Evaluierung der Kurse. Sie umfassen u. a. die Maßnahmen zur Auswahl der Kursleiter/-innen, zur Abstimmung der didaktischen und methodischen Formate sowie zur empirischen Erfassung von Zufriedenheit und den Lernerträgen der Teilnehmenden.

► Säule Personalstatistik

In statistischen Erhebungen zu erfassen sind grundlegende didaktische und methodische Überzeugungen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen. Wesentliche Aspekte betreffen bspw. die Auswahl und Aufbereitung des Materials, die Teilnehmendenorientierung, die Sicherung von Beteiligung der Teilnehmenden in der Lehr-Lern-Situation, die Gestaltung von Lernüberprüfungen und die Evaluation der Veranstaltungen.

Tabelle 8

Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung des Indikators Qualität zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener

	Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung von Indikatoren	AES	CVTS	wbmonitor	wb-personal-monitor
<i>Prozess</i>					
<i>Prozess</i>	<i>Indikator Qualität</i>				
	Anschluss der Lehrinhalte und ihrer methodischen Aufbereitung an das Ausgangsniveau	✓	-	-	×
	Aktivierung von Lernprozessen in Veranstaltungen	-	-	-	×
	Anschlussfähigkeit des Gelernten an Situationen der Anwendung	✓	-	-	×
	Systematik der Auswahl von Kursleiterinnen und Kursleitern	×	-	(✓)	(✓)
	Systematik der Auswahl und Vorbereitung von Veranstaltungen	×	-	-	(✓)
	Auswahl und Aufbereitung des Materials	×	-	-	-
	Abstimmung der didaktischen und methodischen Formate	×	-	-	-
	Teilnehmendenorientierung	×	-	-	-
	Sicherung von Beteiligung der Teilnehmenden in der Lehr-Lern-Situation	×	-	-	-
	Erfassung der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit Veranstaltung	(✓)	✓	-	-
Erfassung von Lernerträgen der Teilnehmenden	(✓)	✓	-	-	

Anmerkungen. „✓“ = Informationen sind in Referenzstatistik enthalten; „(✓)“ = Information sind teilweise, eingeschränkt oder in ähnlicher Form enthalten; „-“ = Informationen sind nicht enthalten; „×“ = Informationen sind in Bezug auf diese Referenzstatistik nicht relevant.

6.2.2.2 Indikator Themen

Generell sind der differenzierten statistischen Erfassung von Themen in der Weiterbildung aufgrund der bisweilen sehr hohen Spezialisierung Grenzen gesetzt. Gleichwohl sind Informationen zu den Themen erforderlich, um generelle Trends und Schwerpunktentwicklungen der Weiterbildung aufzeigen zu können und um fach- bzw. domänengebundene Prozesse des Anschlusslernens analysieren zu können. Eine Auflösung auf Themengebiete (bspw. nach den ISCED-Fields) und eine Einschätzung zum Anspruchsniveau (bspw. Anfänger, Fortgeschrittene, Experten) erzeugt einen wertvollen Informationsgewinn.

► Säule Personenstatistik

Angaben zu den Themenfeldern und Selbstauskünfte zum Anspruchsniveau sind in Bezug auf einzelne Teilnahmefälle zu erheben.

► Säule Betriebsstatistik

Innerhalb von Betrieben sollten über Themenangaben prinzipiell Adressatengruppen mit jeweils spezifischen Lernzielen identifizierbar sein. Eine differenzierte Darstellung der realisierten Teilnahmequoten nach Themen und Anspruchsniveau kann ergänzenden Aufschluss darüber geben, welche Anteile der betrieblichen Weiterbildung der Fortentwicklung beruflicher Qualifikationen, der Vorbereitung auf betriebsinterne Karrieren und der Vorbereitung gering qualifizierten Personals auf spezifische Tätigkeiten dienen.

► Säule Anbieterstatistik

Angaben zu den Themenfeldern und Anspruchsniveaus sind zu erheben und in Anteilen des gesamten realisierten Angebots (bspw. Anteile von Belegungsfällen) aufzuschlüsseln und nach Möglichkeit in Anlehnung an ISCED zu klassifizieren.

Tabelle 9

Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung des Indikators Themen zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener

	Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung von Indikatoren	AES	CVTS	wbmonitor	wb-personal-monitor
<i>Prozess</i>					
<i>Prozess</i>	<i>Indikator Themen</i>				
	Themenfeld einzelner Veranstaltungen	✓	(✓)	–	✓
	Anspruchsniveau einzelner Veranstaltungen	–	–	–	–
	Teilnahmequote nach Themenfeld	×	–	–	×

Anmerkungen. „✓“ = Informationen sind in Referenzstatistik enthalten; „(✓)“ = Information sind teilweise, eingeschränkt oder in ähnlicher Form enthalten; „–“ = Informationen sind nicht enthalten; „×“ = Informationen sind in Bezug auf diese Referenzstatistik nicht relevant.

6.2.2.3 Indikator Zeitlicher Aufwand

► Säule Personenstatistik

Bei den Teilnehmenden sollten Informationen zum zeitlichen Aufwand der Bildungsbeteiligung differenziert erhoben werden. Der zeitliche Aufwand lässt sich zerlegen in die Dimensionen der regelmäßigen in Veranstaltungen sowie für die Vor- und Nachbereitung verbrachten Zeit (bspw. Std./Woche), der gesamten zeitlichen Erstreckung anhand von Kalenderdaten des Beginns und Abschlusses einer Veranstaltung sowie dem sich daraus rechnerisch ergebenden Gesamtvolumen pro Teilnahmefall.

► Säule Betriebsstatistik

In den Betrieben sollte nach Möglichkeit unterschieden werden, welcher zeitliche Umfang der Weiterbildung auf Arbeitszeiten und auf Freizeit fällt. Für eine differenzierte Darstellung der bereichsspezifischen zeitlichen Investitionen sind Kennzahlen zum zeitlichen Volumen in Themengebieten und/oder Belegschaftsgruppen erforderlich. Die Kennzahl sollte so gewählt sein, dass sich aus ihr rechnerisch ein Gesamtvolumen des zeitlichen Aufwands für Weiterbildung ergibt, der von Betrieben getragen wird (bspw. durchschnittliche, pro Teilnahmefall aufgebrauchte Arbeitszeit in Stunden).

► Säule Anbieterstatistik

Da Bildungsbeteiligung in hohem Maße von der zeitlichen Gestaltung der Angebote abhängt, ist für die Anbieterstatistik eine differenzierte Darstellung der zeitlichen Struktur des Angebotes zu empfehlen. Wertvolle Informationen böte eine nach Themengebieten aufgelöste Darstellung der durchschnittlichen Kursdauer (Stunden) sowie des Zeitraums, über den sich die Angebote erstrecken. Die Kennzahlen sollten so gewählt sein, dass sich aus ihnen rechnerisch ein Gesamtvolumen ergibt.

► Säule Personalstatistik

Für das Personal in der Weiterbildung ist Zeit zunächst eine Frage der Beschäftigungsbedingungen und gegebenenfalls auch der beruflichen Beanspruchung. Vor dem Hintergrund verbreiteter Honorar- und Nebentätigkeiten in der Weiterbildung ist diese Frage von Bedeutung. Empfohlen wird eine differenzierte Darstellung, die aufschlüsselt, wieviel Zeit in Stunden für Unterricht, Vor- und Nachbereitung pro Kurs aufgebracht wird bzw. aufgebracht werden könnte.

Tabelle 10

Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung des Indikators Zeitlicher Aufwand zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener

	Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung von Indikatoren	AES	CVTS	wbmonitor	wb-personal-monitor
<i>Prozess</i>					
<i>Prozess</i>	<i>Indikator Zeitlicher Aufwand</i>				
	Zeitaufwand in Veranstaltungen	✓*	(✓)*	×	✓
	Zeitaufwand Vor- und Nachbereitung	-*	-	×	✓
	Gesamtvolumen der Bildungsbeteiligung	(✓)	✓	×	×
	Zeitlicher Anteil an Arbeitszeit für Teilnahme	✓*	✓	×	(✓)

(Fortsetzung Tab. 10)

Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung von Indikatoren	AES	CVTS	wbmonitor	wb-personal-monitor
Durchschnittliche pro Teilnahmefall aufgebrachte Arbeitszeit in Stunden	×	–	×	×
Zeitliche Struktur von Weiterbildungsangeboten (z. B. zeitliche Erstreckung nach Kalendertagen)	×	–	–	×
Durchschnittliche Kursdauer in Stunden	×	–	–	–

Anmerkungen. „✓“ = Informationen sind in Referenzstatistik enthalten; „(✓)“ = Information sind teilweise, eingeschränkt oder in ähnlicher Form enthalten; „–“ = Informationen sind nicht enthalten; „×“ = Informationen sind in Bezug auf diese Referenzstatistik nicht relevant; * = Informationen, die für regelhaftes Monitoring und Berichterstattung als unerlässlich eingeschätzt werden.

6.2.2.4 Indikator Ziele bzw. Funktion

► Säule Personenstatistik

Auf der Ebene der Personen erlauben Informationen zu den persönlichen Zielen und Funktionen eine differenzierte Charakterisierung von Teilnahmefällen in den Segmenten der Weiterbildung (betrieblich, individuell berufsbezogen, nicht-berufsbezogen). Zu erhebende Kennziffern beziehen sich auf den Erhalt, die Veränderung oder Erweiterung beruflicher Qualifikation; im Kontext von Erwerbstätigkeit sind Karriereentwicklung, die Sicherung, der Wechsel oder der (Wieder-)Einstieg in bezahlte Arbeit zu erhebende Zielsetzungen; zu berücksichtigen ist, dass Weiterbildung auch privaten Zielsetzungen bspw. der Teilhabe oder der Informiertheit folgen kann. Die Angaben sind in Bezug auf Teilnahmefälle zu erheben.

► Säule Betriebsstatistik

Zielsetzungen der Weiterbildung im betrieblichen Kontext sollten in einem auf die betrieblichen Belange fokussierten Spektrum dargestellt werden. Zu empfehlen ist eine Aufteilung der Ziele in Anpassung an oder Vorbereitung auf veränderte Anforderungen und Aufstieg. Daneben sollten Zielsetzungen der Gratifikation von Mitarbeitenden und der Festigung der Betriebsbindung über Weiterbildung erfasst werden. Sinnvoll ist eine Aufschlüsselung der Anteile dieser Ziele für Themenbereiche der betrieblichen Weiterbildung.

Tabelle 11

Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung des Indikators Ziele bzw. Funktion zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener

Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung von Indikatoren	AES	CVTS	wbmonitor	wb-personal-monitor
<i>Prozess</i>				
<i>Indikator Ziele bzw. Funktion</i>				
Karriereentwicklung	✓	–*	×	✓
Sicherung der bezahlten Arbeit/Anpassung an veränderte Anforderungen	✓	–*	×	×
Wechsel der bezahlten Arbeit	✓	–	×	✓
(Wieder-)Einstieg in bezahlte Arbeit	(✓)	–	×	✓

(Fortsetzung Tab. 11)

Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung von Indikatoren	AES	CVTS	wbmonitor	wb-personal-monitor
Gesellschaftliche Teilhabe	✓	-	×	×
Persönliche Informiertheit	✓	-	×	×
Gratifikation von Mitarbeitenden	×	-*	×	✓

Anmerkungen. „✓“ = Informationen sind in Referenzstatistik enthalten; „(✓)“ = Information sind teilweise, eingeschränkt oder in ähnlicher Form enthalten; „-“ = Informationen sind nicht enthalten; „×“ = Informationen sind in Bezug auf diese Referenzstatistik nicht relevant; * = Informationen, die für regelhaftes Monitoring und Berichterstattung als unerlässlich eingeschätzt werden.

6.2.3 Outputindikatoren

Bislang fehlt der Nachweis, dass Weiterbildung ein höheres Einkommen kausal bedingt (vgl. JÜRGES/SCHNEIDER 2006). Für eine valide Analyse von Erträgen sind Längsschnittdaten mit detaillierten Angaben zu den Kriteriumsvariablen erforderlich; zudem ist die Heterogenität der Teilnehmenden bei Eintritt in die Weiterbildung zu kontrollieren, die ebenfalls in kausaler Relation zu den Ertragskriterien steht. Da diese Anforderungen nur in Studiendesigns erfüllt werden können, die auf diese spezifischen Analysen zugeschnitten sind, wird für Statistiken im Rahmen der Berichterstattung zur Bildungsbeteiligung Erwachsener empfohlen, auf Einschätzungen zu den Erträgen durch die Befragten zurückzugreifen.

6.2.3.1 Indikator Monetäre Erträge

► Säule Personenstatistik

Gefiltert für Teilnahmefälle, deren Ziele mit der Entwicklung beruflicher und/oder betrieblicher Karriere angegeben sind, ist die Information zu erheben, ob nach Abschluss der Weiterbildung ein höheres Einkommen bezogen wurde.

► Säule Betriebsstatistik

Einer bildungsökonomischen Argumentation folgend, werden monetäre Erträge aufgrund von Bildungsbeteiligung durch eine Verbesserung der Produktivität vermittelt. Da die monetären Erträge aus Bildung auf der betrieblichen Ebene von vielen Faktoren abhängig sind, wird empfohlen, Einschätzungen zur Verbesserung der Effizienz von Arbeitsleistungen ggf. nach Themengebieten der Weiterbildung zu erfragen (z. B. Zeitersparnis, Fehlerreduktion, verbesserte Koordination, Bewältigung neuer Anforderungen, sinkende Fehltag).

► Anbieterstatistik

Monetäre Erträge der Anbieter sind durch betriebswirtschaftliche Kennzahlen, wie die Umsätze von Programmbereichen, abzubilden.

Tabelle 12

Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung des Indikators Monetäre Erträge zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener

Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung von Indikatoren		AES	CVTS	wbmonitor	wb-personal-monitor
<i>Output</i>					
<i>Output</i>	<i>Indikator Monetäre Erträge</i>				
	Höheres Einkommen nach Abschluss von Weiterbildung	✓	-	×	×
	Einschätzungen zur Verbesserung der Effizienz von Arbeitsleistungen (z. B. Zeitersparnis, Fehlerreduktion, verbesserte Koordination, Bewältigung neuer Anforderungen, sinkende Fehltag, Verbesserung der Erfüllung der Tätigkeitsanforderungen)	✓	(✓)	×	×

Anmerkungen. „✓“ = Informationen sind in Referenzstatistik enthalten; „(✓)“ = Information sind teilweise, eingeschränkt oder in ähnlicher Form enthalten; „-“ = Informationen sind nicht enthalten; „×“ = Informationen sind in Bezug auf diese Referenzstatistik nicht relevant.

6.2.3.2 Indikator Nicht-monetäre Erträge

► Säule Personenstatistik

Nicht-monetäre Erträge auf der Personenebene beziehen sich vornehmlich auf verändertes Verhalten in verschiedenen Lebensbereichen. Empfohlen wird die Abfrage globaler Einschätzungen zu Verhaltensveränderungen gefiltert nach Themenbereichen besuchter Weiterbildungsveranstaltungen (z. B. gesundheitsbezogenes Verhalten, politische Initiative, verändertes Freizeitverhalten). Nicht-monetäre Erträge können auch durch zivilgesellschaftliches Engagement realisiert werden oder auch bereits mit der Teilnahme als solcher auftreten, z. B. durch Freude am Lernen oder die Begegnung mit anderen Menschen.

Tabelle 13

Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung des Indikators Nicht-monetäre Erträge zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener

Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung von Indikatoren		AES	CVTS	wbmonitor	wb-personal-monitor
<i>Output</i>					
<i>Output</i>	<i>Indikator Nicht-monetäre Erträge</i>				
	Globaleinschätzungen zu Verhaltensveränderungen (z. B. gesundheitsbezogenes Verhalten, politische Initiative, verändertes Freizeitverhalten)	-	-	×	×

Anmerkungen. „-“ = Informationen sind nicht enthalten; „×“ = Informationen sind in Bezug auf diese Referenzstatistik nicht relevant.

6.2.3.3 Indikator Zertifikate

Zertifikate gelten in der Weiterbildung als Voraussetzung für die Anerkennung und den Transfer erworbener Kompetenzen. Sie haben unterschiedliche Wertigkeiten mit Blick auf die Anschlussfähigkeit in variierenden Kontexten und die Anerkennung im Rahmen formaler Bildungsgänge. Zu unterscheiden ist zwischen Teilnahmebescheinigungen, Zertifizierung erreichter Lernziele und einer Vergabe von ECTS-Punkten.

► Säule Personenstatistik

Für die einzelnen Teilnahmefälle ist zu erfragen, ob ein Zertifikat erworben wurde, und wenn ja, welches.

► Säule Betriebsstatistik

Von den Betrieben ist ggf. aufgeschlüsselt nach Themengebieten zu erfragen, welcher Anteil der Teilnehmenden Zertifikate durch die Beteiligung an Bildung erworben hat.

► Säule Anbieterbefragung

Von den Anbietern ist ggf. aufgeschlüsselt nach Themengebieten zu erfragen, welcher Anteil der Belegungsfälle mit einem Zertifikat abgeschlossen wurde.

Tabelle 14

Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung des Indikators Zertifikate zur Bildungsbeteiligung und zum Lernen Erwachsener

Ausgewählte Kennziffern zur Abbildung von Indikatoren		AES	CVTS	wbmonitor	wb-personalmonitor
<i>Output</i>					
<i>Output</i>	<i>Indikator Zertifikate</i>				
	Erwerb von Zeugnis nach Teilnahme	✓	✓	-	×
	Erwerb von bundesweit gültigem Zertifikat nach Teilnahme	✓	-	-	(✓)
	Erwerb von Teilnahmebescheinigung nach Teilnahme	✓	(✓)	-	-
	Anteile der Zertifizierungsformen nach Themen	×	×	-	-

Anmerkungen. „✓“ = Informationen sind in Referenzstatistik enthalten; „(✓)“ = Information sind teilweise, eingeschränkt oder in ähnlicher Form enthalten; „-“ = Informationen sind nicht enthalten; „×“ = Informationen sind in Bezug auf diese Referenzstatistik nicht relevant.

6.3 Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Datenlage

6.3.1 Empfehlungen zur Datenerhebung der Referenzstatistiken im Vier-Säulen-Konzept

Es wird empfohlen, die inhaltliche Ausgestaltung der Fragenprogramme für die Referenzstatistiken der vier Säulen an den unter 6.2 aufgeführten Indikatoren zu orientieren. Damit sind zunächst eine einheitliche Orientierung am Input-Prozess-Output-Schema sowie ein Mindestmaß an Komplementarität der Informationen für eine Gesamtdarstellung von Anbieter-Nutzer-Relationen zu erwarten. Entsprechende Ausarbeitungen bzw. Differenzierungen der Fragenprogramme erscheinen insbesondere für den CVTS, den wbmonitor und den wb-personalmonitor erforder-

derlich. Die Stichprobenqualität der Referenzstatistiken in den Säulen der Personen- und der Betriebsbefragung sind unter dem Aspekt der Repräsentativität für das deutsche Bundesgebiet positiv zu beurteilen. Jedoch sind räumlich feiner aufgelöste Analysen mit allen Statistiken nicht zu leisten; angesichts beträchtlicher regionaler Diskrepanzen des Angebots und der Nutzung von Bildung Erwachsener wird das als Mangel empfunden, der die Möglichkeiten einer regional spezifizierten Berichterstattung bzw. differenzierter räumlicher Analysen empfindlich einschränkt. Weiter unterschritten werden sollten die Stichprobengrößen auch für Berichterstattung und Analysen auf der bundesdeutschen Ebene nicht, da die Bildungsaktivitäten Erwachsener hochgradig nach Formen und Teilnehmergruppen differenziert sind. Bereits jetzt sind strukturell bedeutsame Bereiche der Bildung Erwachsener – bspw. die wissenschaftliche Weiterbildung – reliabel nicht über bevölkerungsrepräsentative Statistiken zu erfassen, sodass der Ausbau spezifischer Statistiken bzw. das Oversampling von Subpopulationen empfohlen werden (siehe 6.3.4). Ein klares Desiderat ist die Schließung von Lücken in der Anbieterstatistik, die bspw. für die kommerziellen Anbieter differenzierter auszubauen wäre.

Die Taktung für die Erhebungen der Referenzstatistiken aus den vier Säulen sollte möglichst parallel erfolgen. Damit wäre zu sichern, dass Informationen zum Angebot, zur Nutzung und zu den Erträgen/Wirkungen/Output sich auf dieselben oder wenigstens auf nahe beieinanderliegende Zeiträume beziehen. Veränderungen im Trend können so in der Interaktion zwischen Angebot und Nachfrage analysiert werden. Die Dichte der Taktung sollte sich an den Erfordernissen der Berichterstattung und an der Intensität der Veränderung des Gegenstands im Trend orientieren. Beide Kriterien sprechen für eine zweijährige Taktung der Datenerhebungen. Die in der zeitlichen Taktung dichteste der vier Referenzstatistiken – der AES – zeigt im Trend mit je zwei Jahren Distanz zwischen den Erhebungszeiträumen erhebliche Schwankungen der Teilnahmequoten für einzelne Regionen (Ostdeutschland/Westdeutschland). Um ein im Sinne der evidenzbasierten Bildungspolitik leistungsfähiges Monitoring zu erhalten, wäre eine Abbildung entsprechender Schwankungen nützlich, um bspw. Erklärungen durch Verbindungen zu Daten der Konjunkturentwicklung oder der demografischen Entwicklung generieren zu können. Zudem hätte eine zweijährige Erhebung den Vorteil, für den ebenfalls zweijährigen nationalen Bildungsbericht je aktuelle Daten liefern zu können. Abweichend von dieser Empfehlung sieht die bisherige Taktungen der europäischen Erhebungen (AES; CVTS) im Abstand von fünf Jahren vor. In diesem Falle wäre für die nationalen Statistiken in Deutschland eine Taktung von zwei bis drei Jahren Abstand zwischen den Erhebungen zu empfehlen. Insbesondere für den AES, dessen Datenerhebung in Deutschland in Face-to-face-Interviews erfolgt, ist für jeden Erhebungszeitpunkt die Umsetzung eines vollständigen Frageprogramms zu empfehlen. Bei diesem Modus der Befragung verursacht das (ggfs. wiederholte) Aufsuchen der Interviewpartner/-innen einen sehr hohen Teil der Kosten. Mögliche Kosteneinsparungen durch Verkürzung des Fragenprogramms fallen dagegen vergleichsweise gering aus. Die Umsetzung des vollständigen Fragenprogramms weist eine bessere Relation von Aufwand und möglichem Nutzen auf, da so die erforderlichen Grundlagen sowohl für anspruchsvolle Berichterstattung, die sich zunehmend im Rahmen des Input-Prozess-Output-Schemas bewegt, wie auch für sekundäranalytische wissenschaftliche Nutzung der Daten geschaffen werden.

6.3.2 Prüfung von Stichproben- und Operationalisierungseffekten

Die in dieser Expertise beschriebenen Datenquellen ermöglichen vor allem mit Blick auf die inhaltliche Reichweite der verfügbaren Informationen grundsätzlich eine integrierte Darstellung der Befunde zur Bildungsbeteiligung und den Lernaktivitäten Erwachsener. Die Qualität datengestützter Informationen ist jedoch neben inhaltlichen auch von methodischen und konzeptuellen Aspekten beeinflusst. Hier geht es um die Frage, wie vergleichbar die erhobenen Informationen zu Bildungsbeteiligungs- und Angebotsstrukturen zwischen den Erhebungen verschiedener

„Säulen“, als auch zwischen verschiedenen Erhebungen innerhalb einer Säule oder innerhalb der gleichen Erhebung im Zeitverlauf sind.

Wie in Kapitel 1 am Beispiel der Teilnahmequoten beschrieben, liegen je nach Erhebung teilweise erhebliche Spannbreiten zwischen den Befunden aus unterschiedlichen Datenquellen zu demselben Sachverhalt vor. Dies betrifft Niveauunterschiede (bspw. ist die Teilnahmequote laut LFS deutlich niedriger als laut AES) und Trendverläufe (bspw. zeigen die Ergebnisse des LFS eine rückläufige bzw. stagnierende und die Ergebnisse des AES eine steigende Weiterbildungsbeteiligung) (vgl. BEHRINGER/SCHÖNFELD 2014).

Zur Frage, inwiefern unterschiedliche Erhebungen vergleichbare Ergebnisse liefern, liegen empirische Studien vor, mit denen die Vergleichbarkeit der Grundgesamtheit bzw. Stichprobe, des Studiendesigns und der Operationalisierung der zu messenden Konstrukte untersucht wird (vgl. WOHN 2007; WIDANY 2009; EISERMANN u. a. 2014). Durch Angleichung der Stichproben können Stichprobeneffekte vergleichsweise gut identifiziert werden, wobei i. d. R. nur ein verhältnismäßig geringer Anteil abweichender Teilnahmequoten dadurch erklärt wird. Anspruchsvoller ist die Identifikation von Design- und Operationalisierungseffekten. In diesem Zusammenhang wird bspw. untersucht, ob die Messung von Bildungsbeteiligung in Mehrthemenbefragungen (wie dem LFS) gegenüber Einthemenbefragungen (wie dem AES) die Teilnahmequote eher unterschätzt (Designeffekt) (ebd.) oder welche Form der Abfrage der Teilnahme an Weiterbildung die Erinnerungsleistung der Befragten besser unterstützt (Operationalisierungseffekt) (vgl. KUWAN/LARSSON 2008; DÜRNBERGER u. a. 2011). Auf der Basis von Vergleichen unterschiedlicher Erhebungen sind Aussagen darüber jedoch nur begrenzt aussagekräftig. Für handlungsrelevante Ergebnisse zur Validität von Weiterbildungsmessung sind daher auf Methodeneffekte ausgerichtete Studien notwendig, die einen direkten Vergleich unterschiedlicher Studiendesigns und Operationalisierungen zulassen. Bislang existieren nur wenige Studien, die bspw. mithilfe gegabelter Befragung bzw. Split-Ballot-Experimenten (vgl. u. a. NOELLE-NEUMANN/PETERSEN 2005; BISHOP/SMITH 2001) diese Fragen explizit adressieren. Diese wurden teilweise im Rahmen der Fragebogenentwicklung in Form von Pretests der jeweiligen Erhebungen durchgeführt, jedoch oftmals nicht veröffentlicht. Eine systematische Aufbereitung der darin gewonnenen Erkenntnisse steht noch aus. Auf der Grundlage qualitativer und quantitativer Untersuchungsdesigns der Umfrageforschung können wichtige Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie Befragte Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit Weiterbildung verstehen und wie unterschiedliche Erhebungs- und Fragetechniken das Antwortverhalten beeinflussen (vgl. bspw. BLANKE u. a. 2008). Dabei müssen spezifische Formate der Bildungsbeteiligung (FED, NFE, INF) und potenzielle Unterschiede zwischen Personen-, Betriebs- und Anbieterbefragungen berücksichtigt werden. Ergebnisse einer Untersuchung im Rahmen der CVTS-Erhebungen weisen bspw. darauf hin, dass sich Erhebungskonzepte mit Bezugnahme auf die CLA zur Erfassung betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten nicht bzw. nur sehr eingeschränkt eignen (vgl. BEHRINGER/SCHÖNFELD 2014; auch BEHRINGER u. a. 2008). Schließlich sind Auswirkungen von Veränderungen von Erhebungskonzepten systematisch zu untersuchen. Während der LFS in der jüngeren Vergangenheit gravierenden Veränderungen unterworfen war (vgl. HALL 2014; KUWAN u. a. 2003), ist auch das Frageprogramm des AES jeweils neuen Aushandlungsprozessen unterworfen, die sich sowohl auf die Erfassung von Kontextinformationen beziehen (bspw. Erfassung von kultureller Teilhabe oder der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie) als auch auf Frageformulierungen zur Erfassung von NFE (vgl. BILGER u. a. 2011, Fragebogen AES 2010, ZA 5074, S. 114 vs. BMBF 2014, Fragebogen AES 2012, ZA5354, S. 113).¹⁰ Auswirkungen solcher Veränderungen sind bislang nur ansatzweise, z. B. im Rahmen der Umstellung des früheren na-

¹⁰ Die Erfassung des informellen Lernens ist im Rahmen des AES sowohl zwischen den Erhebungsjahren (2007, 2011/12) als auch zwischen den Ländern weitaus grundlegenden Abweichungen unterworfen gewesen (vgl. EUROPEAN COMMISSION/EUROSTAT 2014; KUWAN/SEIDEL 2013).

tionalen Erhebungsinstrumente zur Erfassung der Weiterbildungsbeteiligung, dem BSW, auf den AES untersucht worden (vgl. ROSENBLADT/BILGER 2008; KAUFMANN/WIDANY 2010; WIDANY 2014). Mit Blick auf die Anforderungen einer datengestützten Bildungsberichterstattung wurde in diesem Zusammenhang bereits auf die Herausforderung verwiesen, neue gesellschaftliche Entwicklungen (bspw. die zunehmende Bedeutung der sog. Neuen Medien und damit einhergehende Veränderungen von Lehr- und Lernformaten) in bestehende Erhebungskonzepte zu integrieren und parallel dazu die kontinuierliche Abbildung (realer) Trendentwicklungen zu gewährleisten (vgl. GNAHS u. a. 2008). Auf der Grundlage von Studien zu Untersuchungsdesign- und Operationalisierungseffekten ließe sich die Qualität von Studien zu Bildungsaktivitäten und -angeboten Erwachsener terminologisch und methodisch optimieren und Möglichkeiten bzw. Notwendigkeiten für eine Integration der Daten der verschiedenen Säulen in einer langfristigen Perspektive aufzeigen. Nicht zuletzt könnten diese Erkenntnisse auch bei Verfahren des Matching unterschiedlicher Datensätze berücksichtigt werden, wodurch die Qualität dieser Verfahren gesteigert und das Analysepotenzial erheblich erhöht werden kann.

6.3.3 Instrumentenentwicklung

Erheblicher Forschungsbedarf besteht hinsichtlich der Erfassung von Bildungsaktivitäten in einzelnen Segmenten bzw. institutionellen Teilbereichen, die bislang nicht durchgängig Gegenstand der Berichterstattung waren. Dazu zählen insbesondere die kommerziellen Weiterbildungsanbieter, die wissenschaftliche Weiterbildung (vgl. Kap. 2.1.2) und das informelle Lernen (INF, vgl. Kap. 2.1.1). Zur Integration dieser Themen in regelmäßig erhobene Statistiken und Berichtskonzepte sind explorative Studien erforderlich, die einer Spezifikation von Indikatoren, Datenerhebungskonzepten und der Entwicklung von Erhebungsinstrumenten für standardisierte Befragungen dienen.

Für das informelle Lernen sind insbesondere Fragen zur Differenzierung von Lehr- und Lernformen zu klären; einen zentralen Stellenwert nimmt dabei die Differenzierung informeller Lernformen am Kriterium der Intentionalität ein. Allerdings lässt der Forschungs- und Diskussionsstand diesbezüglich keine einheitliche Schlussfolgerung zu. Für die Säule der derzeit in Deutschland verfügbaren Personenbefragungen ist eine differenzierte Abbildung des informellen Lernens am ehesten auf der Grundlage des AES mit einigen Abstrichen auch auf der Grundlage des NEPS möglich. Allerdings liegt in beiden Erhebungen der Schwerpunkt auf der Erfassung von Input-Merkmalen (Beteiligung) (vgl. Kap. 3). Der Informationsgehalt für informelle Lernaktivitäten von Prozess- und Outputindikatoren ist vergleichsweise gering; für die Beantwortung von Fragen der Bedeutsamkeit von Unterstützungsstrukturen für informelle Lernaktivitäten, der Anwendbarkeit der informell erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten sowie deren Verschränkungen mit FED- und NFE-Bildungsaktivitäten sind Prozess- und Outputinformationen jedoch als zentral einzuschätzen.

Die Berücksichtigung nicht-intentionaler Lernaktivitäten, indem beispielsweise danach gefragt wird, ob Situationen als lernförderlich wahrgenommen wurden, könnte zu einer valideren Abbildung des Spektrums und der Bedeutung informeller Bildungsaktivitäten beitragen. Erforderlich wäre allerdings eine separate Erfassung intentionaler Lernaktivitäten im Sinne der CLA und nicht-intentionaler, aber lernhaltiger Aktivitäten in spezifischen Kontexten, wobei auch hier Operationalisierungseffekte systematisch zu prüfen wären. Im Rahmen der Durchführung der EU-weiten AES-Erhebung berichteten mehrere Länder über Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen ‚non-formal education‘ und ‚informal learning‘ sowie ‚informal and random or accidental learning‘ (vgl. EUROPEAN COMMISSION/EUROSTAT 2012, 2014). Mit einer separaten Erfassung von sowohl intentionalen als auch nicht-intentionalen Lernaktivitäten könnte diesen Herausforderungen im Rahmen angemessener Forschungsdesigns begegnet und mit Blick auf Operationalisierungseffekte systematisch untersucht werden. Wie bereits in anderen Empfehlungen heraus-

gestellt (vgl. u. a. KUWAN/LARSSON 2008), verweisen auch die länderspezifischen Praktiken zur Erfassung des informellen Lernens im Rahmen der AES-Erhebung (2011/12) auf die Relevanz einer gestützten Erfassung informeller Lernaktivitäten (vgl. KUWAN/SEIDEL 2013). Die Bedeutung informellen Lernens im Kontext sozial-gemeinschaftlicher Aktivitäten, das v. a. im angelsächsischen Sprachraum ein breites Forschungsfeld darstellt, könnte in repräsentativen Bevölkerungsumfragen im Zusammenhang mit kultureller und sozialer Teilhabe erfasst und somit die Lernförderlichkeit dieser Kontexte untersucht werden. Die für den Kontext der Erwerbsarbeit vorliegenden Systematisierungsvorschläge informeller Lernformate und -prozesse (vgl. Kap. 2.1.1) regen dazu an, die derzeit im AES vorgenommene Klassifizierung des *guided on-the-job trainings* als non-formale Bildungsaktivität zu prüfen; für eine Differenzierung dieses Typs von Bildungsaktivität kann ausschlaggebend sein, ob eher die Verrichtung von Arbeiten oder die Initiierung eines Lernprozesses im Vordergrund der Aktivität stand und/oder wie eine didaktisch-methodische Unterstützung sowie eine (professionelle) Begleitung erfolgt (vgl. auch KUWAN/SEIDEL 2008; KUWAN/LARSSON 2008). In dem Zusammenhang ist weiter methodisch zu prüfen, inwiefern eine solche Differenzierung anwendbar ist. Relevante Vorarbeiten liegen aus Zusatzerhebungen des CVTS vor (vgl. MORAAL/GRÜNEWALD 2004; GRÜNEWALD u. a. 2003).

Die Klassifizierung der „wissenschaftlichen Weiterbildung“ wurde bereits in Kapitel 2.1.2 thematisiert. Vergleichsweise eindeutig ist die Zuordnung weiterbildender Studiengänge (FED); bereits weniger einfach zu handhaben ist die Zuordnung nach Hochschulen als Anbietern einer Weiterbildungsaktivität. Gleichwohl sollte bei der Erfassung der Anbieter von nicht-formalen Bildungsaktivitäten auch gezielt nach Hochschulen gefragt werden; durch eine erweiterte Formulierung wie etwa „Hochschulen“ und „Anbieter mit Anbindung an die Hochschule“ können heterogene Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung besser berücksichtigt werden.

Was v. a. mit Blick auf NFE in den aktuellen Erhebungen kaum abgedeckt wird, sind Informationen zur fachlichen und didaktischen Ausgestaltung der Weiterbildung. Diese Prozessinformationen sind über die Klassifizierung wissenschaftlicher Weiterbildung hinaus auch für weitere Fragestellungen relevant; so sind Angaben zur Qualität der Weiterbildung bspw. bei der Analyse der Outputs oder im Bereich des Theorie-Praxis-Transfers relevant. Zur Erarbeitung geeigneter Erhebungsinstrumente sind explorative Studien notwendig, insbesondere für die Säulen der Personen- und Betriebsstatistiken, aber auch für Anbieterstatistiken. Für Personenstatistiken kann geprüft werden, ob eine Orientierung an Instrumenten zur Erfassung der Lehrkompetenz (vgl. bspw. THIEL u. a. 2012) Erfolg versprechend ist. Zu prüfen ist auch, inwieweit die Angaben von Befragten zum Erwerb von ECTS-Punkten oder zur Anrechnung auf ein Hochschulstudium valide Ergebnisse bringen. Bei Unternehmens- und Betriebsbefragungen sowie bei Anbieterstatistiken sollte geprüft werden, inwiefern die Auskunftspersonen zu diesem Sachverhalt aussagefähig sind und ebenfalls, welche Instrumente geeignet sind, um Informationen zum fachlichen und didaktischen Niveau betriebs- bzw. anbieterübergreifend zu erfassen.

Um das Zusammenwirken von Angebot und Nachfrage in bildungsbezogenen Entscheidungsprozessen zu beobachten, sind Erhebungen notwendig, die Informationen der Angebotsseite (Betrieb, Weiterbildungsanbieter) und der Nachfrageseite (Beschäftigte, Teilnehmende) verknüpfen. Solche Informationen wurden in Deutschland zuletzt 2010 mit der WeLL-Erhebung als *Linked-employer-employee-Datensatz* zur Verfügung gestellt. Weitere Vorhaben dieser Art sind in jedem Fall förderungswürdig. Forschungsergebnisse auf Grundlage solch verknüpfter Daten ermöglichen differenzierte Erkenntnisse über Wirkungszusammenhänge und bieten damit eine fundierte Grundlage für die weitere Indikatorisierung.

6.3.4 Erweiterung von Stichproben und Frageprogrammen

Mit den verfügbaren Datenquellen zu Strukturen des Bildungsangebots, der Bildungsbeteiligung und des Bildungsertrags im Erwachsenenalter sind Aussagen über spezifische Zielgruppen der Weiterbildung, wie z. B. Ältere, Personen mit Migrationshintergrund oder mit geringen Formalqualifikationen, aufgrund der Samplegrößen oftmals nur eingeschränkt möglich. In Kapitel 6.1 wird auf die Schwierigkeit der Abgrenzung des „Erwachsenenalters“ unter Bezugnahme auf das Lebensalter eingegangen und empfohlen, als Grundgesamtheit Personen ab Vollendung ihres 18. Lebensjahres zu definieren. Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklungen sowie technologischer und sozialer Entwicklungen, die stetige Lern- und Anpassungsprozesse und damit Bildungsaktivitäten erforderlich machen, wird eine Ausweitung der Grundgesamtheit auf Personen bis zu 80 Jahren vorgeschlagen. Eine solche obere Altersgrenze ist unter Bezugnahme auf die durchschnittliche Lebenserwartung (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2015) ggf. sukzessive anzupassen, um Bildungsaktivitäten in der Nacherwerbsphase bzw. im höheren Alter differenziert beobachten und analysieren zu können. Dies ist bislang lediglich ausschnittsweise, beispielsweise in einmaligen Zusatzerhebungen, wie CiLL und EdAge möglich. Ergebnisse von Studien zum Bildungsverhalten im höheren und hohen Lebensalter zeigen bspw., dass mit zunehmendem Alter eine Präferenz von informellen Lernformen gegenüber kursförmig organisierten Bildungsangeboten einhergeht, sowohl für Erwerbstätige als auch für Nichterwerbstätige (vgl. TIPPELT u. a. 2009; SCHMIDT 2009; BOULTON-LEWIS 2010; JENKINS/MOSTAFA 2012).

Zur differenzierten Abbildung des Bildungsverhaltens weiterer Zielgruppen bietet sich in Abstimmung mit den Möglichkeiten der Stichprobenziehungsverfahren ein Oversampling der interessierenden Teilpopulationen an (vgl. u. a. KALTON 2009), z. B. in wechselnden Schwerpunkterhebungen. Die 2007 durchgeführte „EdAge-Studie“ – Bildungsverhalten und Bildungsinteressen Älterer (vgl. TIPPELT u. a. 2009) und die Level-One-Studie (LEO, 2010) (vgl. GROTLÜSCHEN/RIEKMANN 2012) stellen Beispiele solcher Zusatzerhebungen auf Basis des AES dar. Im Rahmen der nationalen PIAAC-Erhebung wurden Oversamplingverfahren in der CiLL-Zusatzerhebung sowie in der Studie zum Zusammenhang von Kompetenzen und Arbeitsmarktchancen von gering Qualifizierten in Deutschland angewandt (vgl. HEISIG/SOLGA 2015). Im Rahmen des SOEP kommen seit 1984 Oversamplingverfahren zur Erfassung spezifischer Migrantengruppen zum Einsatz, die jüngste Erweiterung stellt die seit 2013 erfasste IAB-SOEP-Migrationsstichprobe dar (vgl. BRÜCKER u. a. 2014). Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und der Veränderungen von Arbeitsmarktanforderungen (vgl. u. a. MAIER u. a. 2014) wird Weiterbildung von Geringqualifizierten insbesondere mit Blick auf Möglichkeiten und Hemmnisse der Nachqualifizierung intensiv diskutiert (vgl. u. a. BAETHGE/SEVERING 2015). Aufgrund der im Zeitverlauf vergleichsweise stabilen niedrigen Bildungsbeteiligungsquoten von Personen mit Migrationshintergrund oder geringen Formalqualifikationen (u. a. BMBF 2015; LEVEN u. a. 2013; BEHRINGER u. a. 2013) ergeben sich auf der Grundlage der o. g. Zusatzstichproben z. T. noch immer Einschränkungen für differenzierte Analysen zum (Weiter-)Bildungsverhalten (vgl. u. a. ÖZTÜRK/KAUFMANN 2009; ÖZTÜRK 2012; HEISIG/SOLGA 2015). Berücksichtigt man, dass geringe Formalqualifikationen und Migrationshintergrund einen starken Zusammenhang aufweisen (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2013b), ist ein Oversampling unter der Berücksichtigung beider Personenmerkmale wünschenswert (vgl. KALTON 2009). Auch für die Analyse branchen-, qualifikations- oder berufsspezifischer Bildungsangebots- und -beteiligungsstrukturen bietet das Oversampling bestimmter Branchen, Qualifikations- oder Berufsgruppen die Möglichkeit, Bildungsaktivitäten von Betrieben und Personen in spezifischen Kontexten differenziert zu analysieren, bspw. auf der Basis von Intragruppenvergleichen, sodass differenzierte Aussagen über soziale Mechanismen im Zusammenhang mit Bildungsbeteiligung und institutionellen Gelingensbedingungen möglich sind (vgl. SOLGA u. a. 2013). Das Oversampling von Subpopulationen ist zwar mit höheren Erhebungskosten verbunden (vgl. FOWLER 2014, S. 37), verspricht dafür jedoch ein

hohes Analysepotenzial, indem Input-, Prozess- und Output-Merkmale unter spezifischen Kontextbedingungen (Personengruppen, Branchen, Regionen etc.) beobachtet und analysiert werden können.

Eine weitere Möglichkeit, differenzierte Informationen über Bildungsteilnahme und -angebote zu generieren, bieten thematische Schwerpunkterhebungen als Erweiterung des grundständigen Frageprogramms, wie dies in der Vergangenheit verschiedentlich angewendet wurde (vgl. u. a. GROTLÜSCHEN/RIEKMANN 2012). Einen wesentlich umfassenderen Einblick in das Zusammenspiel von Angebots- und Teilnahmestrukturen könnte sich durch eine koordinierte thematische Schwerpunktsetzung in Abstimmung der verschiedenen Säulen ergeben. So ließe sich bspw. eine Erweiterung des Frageprogramms in den Personen-, Betriebs- und Anbieterstatistiken zeitgleich bzw. mit möglich deckungsgleichen Referenzzeiträumen durchführen. Für die Abbildung von Merkmalen der Bildungsbeteiligung bspw. formal Geringqualifizierter könnte unabhängig von oder parallel zu einem Oversampling in Personenbefragungen ein aufeinander abgestimmtes Frageprogramm in Personen-, Anbieter- und Betriebsbefragungen zu diesem Themenbereich entwickelt werden, sodass eine möglichst umfassende Datenlage zu diesem spezifischen Sachverhalt erstellt und zu einem kohärenten Bild zusammengetragen werden kann. Inwieweit aktuelle Schwerpunktthemen in Anbieterstatistiken berücksichtigt werden können oder ggf. eine Zusatzauswertung der dort erfassten Daten dies ermöglicht, ist zu prüfen.

Aktuell bestehen auf der Ebene der Anbieterstatistiken entwicklungsfähige Vorhaben zur Erweiterung der Datenlage, wie die Einführung einer Verlaufsstatistik im Rahmen der Hochschulstatistik, die Entwicklung einer regelmäßigen Erhebung zur wissenschaftlichen Weiterbildung (DIE-DGWF) und die Revision der DIE-Anbieter-/Angebotsstatistik. Mittelfristiges Ziel ist eine standardisierte und dadurch vergleichbare Erfassung von Angebotsmerkmalen, um Relationen zwischen unterschiedlichen Anbieterstatistiken zuzulassen. Bildungsmonitoring und wissenschaftliche Analysen profitieren enorm von der Optimierung der Datenqualität und der Zusammenführung der einzelnen Erhebungen in eine integrierte Weiterbildungsstatistik. Für dieses langfristig anzustrebende Ziel ist es erforderlich, die Referenzstatistiken bezüglich der Periodizität, der Referenzzeiträume, der Kennziffern und der konkreten Operationalisierung so weit wie möglich aufeinander abzustimmen.

Literatur

- ACEMOGLU, Daron; PISCHKE, Jörn-Steffen: Beyond Becker: Training in imperfect labour markets. In: *Economic Journal* (1999) 453, F112-F142
- ALLMENDINGER, Jutta u. a.: Adult Education and lifelong learning. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)* (2011) Sonderheft 2, S. 283–299
- BAETHGE, Martin; BAETHGE-KINSKY, Volker: *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*. Münster 2004
- BAETHGE, Martin; SEVERING, Eckart: Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. In: BAETHGE, Martin; SEVERING, Eckart (Hrsg.): *Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf*. Bielefeld 2015, S. 7–16. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/agbfn-16_baethge_severing.pdf (Stand: 31.5.2016)
- BAETHGE, Martin u. a. (Hrsg.): *Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“*. Grundlagen, Ergebnisse und Perspektiven. Bonn 2010. URL: www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_33.pdf (Stand: 31.5.2016)
- BAETHGE, Martin; SEVERING, Eckart; WEISS, Reinhold: *Handlungsstrategien für die berufliche Weiterbildung*. Bielefeld 2013
- BECHMANN, Sebastian u. a.: Wandel der Betriebslandschaft in West- und Ostdeutschland. Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel 2014. *IAB-Forschungsbericht* 9/2015. URL: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2015/fb0915.pdf> (Stand: 31.5.2016)
- BECKER, Gary S.: *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago 1964
- BEHRINGER, Friederike: *Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz*. Opladen 1999
- BEHRINGER, Friederike: EU-Benchmarks 2010 zur allgemeinen und beruflichen Bildung als Element der Lissabon-Strategie. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (2010) 3, S. 16–20
- BEHRINGER, Friederike: National and International Reporting on VET. Case Study of the European Union. In: RAUNER, Felix; MACLEAN, Rupert (Hrsg.): *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*. Dordrecht 2008, S. 300–305
- BEHRINGER, Friederike; BILGER, Frauke; SCHÖNFELD, Gudrun: Segment: Betriebliche Weiterbildung. In: BILGER, Frauke; GNAHS, Dieter; HARTMANN, Josef; KUPER, Harm (Hrsg.): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. Bielefeld 2013, S. 139–163
- BEHRINGER, Friederike; KÄPPLINGER, Bernd; MORAAL, Dick: Betriebliche Weiterbildung in CVTS und AES – zur Anschlussfähigkeit und Komplementarität zweier Erhebungsinstrumentarien. In: GNAHS, Dieter; KUWAN, Helmut; SEIDEL, Sabine (Hrsg.): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand*. Bielefeld 2008, S. 57–78
- BEHRINGER, Friederike; KÄPPLINGER, Bernd; PÄTZOLD, Günter: Die europäische Unternehmensbefragung CVTS – ein wichtiger Baustein in der Analyse der betrieblichen Weiterbildung. In: BEHRINGER, Friederike; KÄPPLINGER, Bernd; PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): *Betriebliche Weiterbildung – der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven*. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2009) Beiheft 22, S. 7–13

- BEHRINGER, Friederike; SCHÖNFELD, Gudrun: Schwerpunktthema: Lernen Erwachsener in Deutschland im europäischen Vergleich. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): BIBB-Datenreport 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2014, S. 381–413
- BELLMANN, Lutz: Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland. Bielefeld 2003
- BELLMANN, Lutz u. a.: Das IAB-Betriebspanel. Ansatz und Aufbau. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (1991) 3, S. 514–530
- BENDER, Stefan u. a.: WeLL – Berufliche Weiterbildung als Bestandteil Lebenslangen Lernens. FDZ-Methodenreport 05/2008. URL: http://doku.iab.de/fdz/reporte/2008/MR_05-08.pdf (Stand: 31.5.2016)
- BENDER, Stefan u. a.: WeLL – Berufliche Weiterbildung als Bestandteil Lebenslangen Lernens. Bisherige Arbeiten und Perspektiven. RWI Materialien 61. Essen 2010
- BENDER, Stefan u. a.: WeLL – Unique Linked Employer-Employee Data on Further Training in Germany. In: Schmollers Jahrbuch – Journal of Applied Social Science Studies (2009) 4, S. 637–643
- BILGER, Frauke; KUPER, Harm: Weiterbildungssegmente: Teilnahme und Aktivitäten. In: BILGER, Frauke; GNAHS, Dieter; HARTMANN, Josef; KUPER, Harm (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld 2013, S. 36–49
- BILGER, Frauke; GNAHS, Dieter; HARTMANN, Josef; KUPER, Harm (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld 2013
- BILGER, Frauke; ROSENBLADT, Bernhard von; STRAUSS, Alexandra: Handbuch zur Datennutzung des deutschen „Adult Education Survey“ (AES 2010): Erhebung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland. München 2011
- BISHOP, George; SMITH, Andrew: Response-Order Effects and the Early Gallup Split-Ballots. In: Public Opinion Quarterly (2001) 4, S. 479–505
- BLANKE, Karen; GAUCKLER, Britta; SATTELBERGER, Sabine: Fragebogen auf dem Prüfstand: Testmethoden und deren Einsatz in der amtlichen Statistik. In: Wirtschaft und Statistik (2008) 8, S. 666–675
- BOATENG, Sadiq Kwesi: Significant country differences in adult learning. In: Statistics in Focus (2009) 44. URL: <http://bookshop.europa.eu/en/significant-country-differences-in-adult-learning-pbKSSF09044/> (Stand: 31.5.2016)
- BOEREN, Ellen; NICAISE, Ides; BAERT, Herman: Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. In: International Journal of Lifelong Education (2010) 1, S. 45–61
- BORTZ, Jürgen; DÖRING, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Aufl. Heidelberg 2006
- BOULTON-LEWIS, Gillian M.: Education and Learning for the Elderly: Why, How, What. In: Educational Gerontology (2010) 3, S. 213–228
- BRAKE, Anna; BÜCHNER, Peter: Stichwort: Familie, Peers und (informelle) Bildung im Kindes- und Jugendalter. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) (2013) 3, S. 481–502
- BRÜCKER, Herbert u. a.: The new IAB-SOEP Migration Sample: an introduction into the methodology and the contents. SOEP Survey Papers 216. Series C. – Data documentations. Berlin 2014. URL: http://panel.gsoep.de/soep-docs/surveypapers/diw_ssp0216.pdf (Stand: 31.5.2016)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2015a
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): wbmonitor – Die Weiterbildungslandschaft aus Anbietersicht. Bonn 2015b. URL: www.bibb.de/de/2307.php (Stand: 31.5.2016)

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Adult Education Survey (AES 2012 – Germany). GESIS Datenarchiv, Köln. ZA5354 Datenfile Version 1.0.0. Berlin 2014. URL: <https://dbk.gesis.org/dbksearch/sdesc2.asp?no=5354&db=e&doi=10.4232/1.11822> (Stand: 31.5.2016)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht. Bonn 2015. URL: www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2014.pdf (Stand: 31.5.2016)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ): Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009. Zivilgesellschaft, soziales Kapital und freiwilliges Engagement in Deutschland 1999–2004–2009. Berlin 2010
- CEDEFOP: Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg 2009. URL: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_de.pdf (Stand: 31.5.2016)
- CEDEFOP: Employer-provided vocational training in Europe. Evaluation and interpretation of the third European Continuing Vocational Training Survey. Luxemburg 2010. URL: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5502_en.pdf (Stand: 31.5.2016)
- CEDEFOP: Job-related adult learning and continuing vocational training in Europe: a statistical picture. Luxemburg 2015a. URL: www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5548 (Stand: 31.5.2016)
- CEDEFOP: On the way to 2020: data for vocational education and training policies. Country statistical overviews 2014 update. Luxemburg 2015b. URL: www.cedefop.europa.eu/de/publications-and-resources/publications/5545 (Stand: 31.5.2016)
- CHRISTMANN, Bernhard: Formate wissenschaftlicher Weiterbildung im Wandel. In: Hessische Blätter für Volksbildung (2012) 2, S. 125–134
- CiLL/DiE: Internetseite zum Projekt CiLL am DiE. Ohne Jahr. URL: www.die-bonn.de/cill/default.aspx (Stand: 31.5.2016)
- CULLEN, Joe u. a.: Informal Learning and Widening Participation. DfEE Research Report No. 191. London 2000
- DEHNBOSTEL, Peter: Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT QUALIFIKATIONS-ENTWICKLUNGS-MANAGEMENT (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Münster 2001, S. 53–93
- DEHNBOSTEL, Peter: Modelle arbeitsbezogenen Lernens und Ansätze zur Integration formellen und informellen Lernens. In: ROHS, Matthias (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster, New York 2002, S. 37–85
- DEHNBOSTEL, Peter: Neue Lernformen und Lernkonzepte in der Arbeit. In: SCHWUCHOW, Karlheinz; GUTMANN, Joachim (Hrsg.): Personalentwicklung 2013. Themen, Trends, Best practices. Mit Arbeitshilfen online. Freiburg 2012, S. 175–185
- DEHNBOSTEL, Peter; MOLZBERGER, Gabriele; SCHRÖDER, Thomas: Kompetenzentwicklung, reflexive Handlungsfähigkeit und betriebliche Kompetenzmodelle – zur Neuorientierung betrieblicher Weiterbildung. In: MOLZBERGER, Gabriele u. a. (Hrsg.): Weiterbildung in den betrieblichen Arbeitsprozess integrieren. Münster 2008, S. 22–31
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970
- DEUTSCHER BUNDESTAG: Stand und Entwicklung einer bundesweiten Weiterbildungsstatistik. Drucksache 14/2511 vom 13.1.2000. URL: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/14/025/1402511.pdf> (Stand: 31.5.2016)
- DITTON, Hartmut: Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik (2000) Beiheft 41, S. 73–92

- DÜRNBERGER, Andrea; DRASCH, Katrin; MATTHES, Britta: Kontextgestützte Abfrage in Retrospektiverhebungen: Ein kognitiver Pretest zu Erinnerungsprozessen bei Weiterbildungsereignissen. In: Methoden, Daten, Analysen. Zeitschrift für empirische Sozialforschung (2011) 1, S. 3–35
- DÜX, Wiebken; RAUSCHENBACH, Thomas: Informelles Lernen im Jugendalter. In: NEUBER, Nils (Hrsg.): Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. Wiesbaden 2010, S. 53–77
- DÜX, Wiebken; PREIN, Gerald; SASS, Erich; TULLY, Claus J.: Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. 2. Aufl. Wiesbaden 2009
- EISERMANN, Merlind; ERDEL, Barbara; JANIK, Florian: Lebenslanges Lernen und Trends in der Weiterbildung. Ergebnisse der Erwachsenenbefragung des Nationalen Bildungspanels (NEPS). In: Wirtschaftsdienst (2013) 7, S. 496–498
- EISERMANN, Merlind; JANIK, Florian; KRUPPE, Thomas: Weiterbildungsbeteiligung – Ursachen unterschiedlicher Teilnahmequoten in verschiedenen Datenquellen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) (2014) 3, S. 473–495
- ELLGUTH, Peter; KOHAUT, Susanne; MÖLLER, Iris: The IAB Establishment Panel – methodological essentials and data quality. In: Journal for Labour Market Research (2014) 1–2, S. 27–41
- ERAUT, Michael: Learning from other people in the workplace. In: Oxford Review of Education (2007) 4, S. 403–422
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel 2000
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: Betriebliche Weiterbildung in Europa – Ergebnisse der zweiten europäischen Weiterbildungserhebung in Unternehmen. O.O. 2003. URL: [www.bibb.de/dokumente/pdf/EU_reader_cvts_de\(1\).pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/EU_reader_cvts_de(1).pdf) (Stand: 31.5.2016)
- EUROPÄISCHE KOMMISSION/EUROSTAT: EU Labour Force Survey. Explanatory Notes (to be applied from 2014Q1 onwards). Luxemburg 2013. URL: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/1978984/6037342/EU-LFS-explanatory-notes-from-2014-onwards.pdf> (Stand: 31.5.2016)
- EUROPÄISCHE UNION: Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Amtsblatt der Europäischen Union, C398(1). Brüssel 2012
- EUROPÄISCHER RAT: Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Sondertagung des Europäischen Rates am 23. und 24. März 2000 in Lissabon. Lissabon 2012. URL: www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm (Stand: 31.5.2016)
- EUROPEAN COMMISSION: Continuing training in enterprises: facts and figures. A report on the results of the continuing vocational training survey carried out in the enterprises of the Member States of the European Union in 1994. Luxemburg 1999
- EUROPEAN COMMISSION: European benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European Council. Brüssel 2002. URL: http://aei.pitt.edu/42879/1/com2002_0629.pdf (Stand: 31.5.2016)
- EUROPEAN COMMISSION/EUROSTAT: Classification of Learning Activities – Manual. Luxemburg 2006
- EUROPEAN COMMISSION/EUROSTAT: Draft 2016 AES manual. Version 1, Oktober 2014. Luxemburg 2014
- EUROSTAT: Adult education survey 2011. EU Quality Report, Version Oktober 2014. Luxemburg 2014
- EUROSTAT: CVTS 4 manual. Version 6, 26. April 2012. Luxemburg 2012
- EUROSTAT: Methods report (final) of the project “Assessment of the second vocational training survey. Comparative analysis of continuing vocational training on the basis of CVTS2 results”. Eurostat Working Papers: Population and social conditions 3/2004/D/N°28. Luxemburg 2004

- FAULSTICH, Peter; GRAESSNER, Gernot; BADE-BECKER, Ursula; GORYS, Bianca: Länderstudie Deutschland. In: HANFT, Anke; KNUST, Michaela (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster 2007, S. 87–164
- FAURE, Edgar: Learning to be. The world of education today and tomorrow. Report of the International Commission on the Development of Education. Paris 1972
- FEND, Helmut: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden 2008
- FLICK, Uwe; KARDORFF, Ernst von; STEINKE, Ines: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: FLICK, Uwe; KARDORFF, Ernst von; STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek 2000, S. 13–29
- FLISI, Sara; GOGGIO, Valentina; MERONI, Elena: Monitoring the Evolution of Education and Training Systems: A Guide to the Joint Assessment Framework. Luxemburg 2014. URL: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC91809/jaf%20handbook.pdf> (Stand: 31.5.2016)
- FOLEY, Griff: Learning in Social Action: A Contribution to Understanding Informal Education. London 1999
- FOWLER, Floyd J.: Survey Research Methods. 5. Aufl. Los Angeles 2014
- FRANZ, Julia: Intergenerationelles Lernen zwischen (sozialen) Großeltern und Enkelkindern. Bildung in familiär orientierten Lebenswelten. In: forum erwachsenenbildung (2011) 2, S. 34–37
- GANGL, Markus: Bildung und Übergangsrisiken beim Einstieg in den Beruf. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) (2003) 1, S. 72–89
- GENSICKE, Miriam; TSCHERSICH, Nikolai; HARTMANN, Josef: BIBB-BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2011/2012. Strukturkontrolle, Steuerung und Gewichtung der Stichprobe. München 2012
- GERHARDS, Christian u. a.: BIBB-Qualifizierungspanel 2013. BIBB-FDZ Daten- und Methodenberichte Nr. 3. Bonn 2015
- GERSTENMAIER, Jochen; MANDL, Heinz: Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: TIPPELT, Rudolf; HIPPEL, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 3. überarbeitete und erweiterte Aufl. Wiesbaden 2009, S. 169–178
- GIESE, Juliane; WITTPOTH, Jürgen: Bildung als Randerscheinung? Zum Umgang mit Wissen in Lebenswelten. In: ROSENBERG, Florian von; GEIMER, Alexander (Hrsg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden 2014, S. 155–178
- GLÄSER, Jochen; LAUDEL, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden 2004
- GNAHS, Dieter; REICHART, Elisabeth: Weiterbildung – Begriffe, Datenlage und Berichtssysteme. In: DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (DIE): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld 2014, S. 11–24
- GNAHS, Dieter; KUWAN, Helmut; SEIDEL, Sabine: Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld 2008
- GROLLMANN, Philipp; HANF, Georg: EU-Indikatoren und Benchmarks 2020. Entwicklungen und Perspektiven für die Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2010) 3, S. 21–25
- GROTHER, Michael; ISLEIB, Sören; NETZ, Nicolai; BRIEDIS, Kolja: Hochqualifiziert und gefragt. Ergebnisse der zweiten HIS-HF Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005. HIS: Forum Hochschule 14. Hannover 2012
- GROTLÜSCHEN, Anke; RIEKMANN, Wibke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster 2012

- GRUNERT, Cathleen: Außerschulische Bildung. In: REINDERS, Heinz; DITTON, Hartmut; GRÄSEL, Cornelia; GNIWOSZ, Burkhard (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Wiesbaden 2011, S. 137–148
- GRÜNEWALD, Uwe; MORAAL, Dick; SCHÖNFELD, Gudrun: Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. Bielefeld 2003
- HALL, Anja; KREKEL, Elisabeth M.: Berufliche Weiterbildung Erwerbstätiger – zur Erklärungskraft tätigkeitsbezogener Merkmale für das Weiterbildungsverhalten. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2008) 1, S. 61–77
- HALL, Anja; SIEFER, Anke: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2011/2012. Erhebungsinstrument. Fragebogenmaster für die CATI-Programmierung inkl. Variablenkennung. Version Hauptbefragung 17.10.2011 – 01.04.2012. Bonn, Dortmund 2011
- HALL, Anja: Fortbildungsprüfungen nach BBiG/HwO. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): BIBB-Datenreport 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2014, S. 371–379
- HANFT, Anke; MASCHWITZ, Annika: Verankerung von Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ein internationaler Vergleich. In: Hessische Blätter für Volksbildung (2012) 2, S. 113–124
- HARNEY, Klaus: Sinn der Weiterbildung. In: LENZEN, Dieter; LUHMANN, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/Main 1997, S. 94–114
- HARNEY, Klaus; KOCH, Sascha; HOCHSTÄTTER, Hans-Peter: Bildungssystem und zweiter Bildungsweg: Formen und Motive reversibler Bildungsbeteiligung. In: Zeitschrift für Pädagogik (2007) 1, S. 34–57
- HARTMANN, Josef: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2005/2006 Feldbericht. München 2006
- HARTUNG, Silke: Betriebliche Berufsausbildung und Weiterbildung in Deutschland – IAB-Expertise. Nürnberg 2013. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_iab-expertise_hartung.pdf (Stand: 31.5.2016)
- HEISE, Maren: Professionelles Lernen jenseits von Fortbildungsmaßnahmen. Was tun Lehrkräfte im Vergleich zu anderen akademischen Berufsgruppen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) (2007) 4, S. 513–531
- HEISIG, Jan Paul; SOLGA, Heike: Ohne Abschluss keine Chance. Höhere Kompetenzen zahlen sich für gering qualifizierte Männer kaum aus. In: WZBrief Arbeit (2015) 19. URL: http://bibliothek.wzb.eu/wzbrief-arbeit/WZBriefArbeit192015_heisig_solga.pdf (Stand: 31.5.2016)
- HORN, Heike; LUX, Thomas; AMBOS, Ingrid: Weiterbildungsstatistik im Verbund 2013 – Kompakt. Bonn 2015. URL: www.die-bonn.de/doks/2015-weiterbildungsstatistik-01.pdf (Stand: 31.5.2016)
- ILLERIS, Knud: Workplace learning and learning theory. In: Journal of Workplace Learning (2003) 4, S. 167–178
- INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG (IAB): Das IAB-Betriebspanel. Zahl der befragten Betriebe von 1993 bis 2014 in Deutschland. Nürnberg 2015. URL: http://doku.iab.de/betriebspanel/2014/Diagramm_IAB-Betriebspanel_1993-2014_deutsch.pdf (Stand: 31.5.2016)
- JANSEN, Rolf: Weiterbildung. In: JANSEN, Rolf; STOOS, Friedemann (Hrsg.): Qualifikation und Erwerbssituation im geeinten Deutschland: Ein Überblick über die Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebung 1991/92. Berlin, Bonn 1993, S. 106–121
- JENKINS, Andrew; MOSTAFA, Tarek: Learning and Wellbeing Trajectories Among Older Adults in England. BIS Research Paper Number 92. London 2012
- JÜRGES, Hendrik; SCHNEIDER, Kerstin: Dynamische Lohneffekte beruflicher Weiterbildung. Eine Längsschnittanalyse mit Daten des SOEP. In: WEISS, Manfred (Hrsg.): Evidenzbasierte Bildungspolitik: Beiträge der Bildungsökonomie. Schriften des Vereins für Sozialpolitik, Neue Folge Band 313. Berlin 2006, S. 131–150

- KADE, Jochen: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik (1989) 6, S. 789–808
- KALTON, Graham: Methods for oversampling rare subpopulations in social surveys. In: Survey Methodology (2009) 2, S. 125–141. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.233.5247&rep=rep1&type=pdf> (Stand: 31.5.2016)
- KAUFMANN, Katrin; WIDANY, Sarah: Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) (2013) 1, S. 29–54
- KAUFMANN, Katrin: Informelles Lernen im Spiegel des Weiterbildungsmonitorings. Wiesbaden 2012
- KNERR, Petra; SCHRÖDER, Helmut; AUST, Folker; GILBERG, Reiner: Weiterbildung als Bestandteil lebenslangen Lernens. WeLL-Erhebung 2010 – Methodenreport. FDZ-Methodenreport 07/2012. Nürnberg 2012
- KOHLER, Britta; WACKER, Albrecht: Das Angebots-Nutzungs-Modell. Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Die Deutsche Schule (2013) 3, S. 241–257
- KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2006a
- KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Zur langfristigen Sicherstellung der Datenbasis für die Bildungsberichterstattung. Frankfurt/Main 2006b. URL: <http://www.bildungsbericht.de/de/forschungsdesign/pdf-grundlagen/datenstrategie.pdf> (Stand: 27.7.2016)
- KREUTZ, Maren; MEYER, Rita; WANKEN, Simone: Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung (2012) 2, S. 135–142
- KUPER, Harm; KAUFMANN, Katrin: Beteiligung an informellem Lernen. Annäherungen über eine differentielle empirische Analyse auf der Grundlage des Berichtssystems Weiterbildung 2003. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) (2010) 1, S. 99–119
- KUPER, Harm; SCHRADER, Josef: Stichwort: Weiterbildung im Spiegel empirischer Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) (2013) 1, S. 7–28
- KUPER, Harm: Weiterbildung – Von der Kontrast- zur Integrationsformel erwachsenenpädagogischer Reflexion. DIE texte-online 2000. URL: www.die-bonn.de/id/626 (Stand: 31.5.2016)
- KUWAN, Helmut; LARSSON, Ann-Charlotte: Final Report of the Development of an International Adult Learning Module (OECD AL Module). Recommendations on Methods, Concepts, and Questions in International Adult Learning Surveys. OECD Education Working Papers No. 21. Paris 2008
- KUWAN, Helmut; SEIDEL, Sabine: Informelles Lernen Erwachsener. In: BILGER, Frauke; GNAHS, Dieter; HARTMANN, Josef; KUPER, Harm (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld 2013, S. 264–288
- KUWAN, Helmut u. a.: Berichtssystem Weiterbildung 2000. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 2003
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne: Situated Learning. Cambridge 1991
- LEBER, Ute: Betriebsgröße, Qualifikationsstruktur und Weiterbildungsbeteiligung – Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel. In: BEHRINGER, Friederike; KÄPPLINGER, Bernd; PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung. Der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2009) Beiheft 22, S. 149–168
- LEIBNIZ-INSTITUT FÜR BILDUNGSVERLÄUFE E. V. (LifBi): Das Nationale Bildungspanel. Notwendigkeit, Grundzüge, Analysepotenzial. Bamberg 2014. URL: www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Projectoverview/LifBi_A5_Broschuere_NEPS_web.pdf (Stand: 31.5.2016)
- LEVEN, Ingo; BILGER, Frauke; STRAUSS, Alexandra; HARTMANN, Josef: Weiterbildungstrends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: BILGER, Frauke; GNAHS, Dieter; HARTMANN, Josef;

- KUPER, Harm (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld 2013, S. 60–94
- LIVINGSTONE, David W.: Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps and future research. WALL Working Papers No. 21. Toronto 2001
- LUHMANN, Niklas; SCHORR, Karl Eberhard: Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/Main 1982
- LUTZ, Burkart; SENGENBERGER, Werner: Arbeitsmarktstrukturen und öffentliche Arbeitsmarktpolitik. Göttingen 1974
- MAIER, Tobias u. a.: Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung. BIBB-Report 23/2014. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a14_BIBBreport_2014_23.pdf (Stand: 31.5.2016)
- MARSICK, Victoria J.; VOLPE, Marie: The Nature and Need for Informal Learning. In: *Advances in Developing Human Resources* (1999) 3, S. 1–9
- MARSICK, Victoria J.; WATKINS, Karen E.: *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London, New York 1990
- MARSICK, Victoria J.; WATKINS, Karen E.; CALLAHAN, Mary Wilson; VOLPE, Marie: Informal and Incidental Learning in the Workplace. In: SMITH, M. Cecil; DEFRATES-DENSCH, Nancy (Hrsg.): *Handbook of Research on Adult Learning and Development*. New York, London 2009, S. 570–600
- MEUSER, Michael; NAGEL, Ulrike: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: GARZ, Detlef; KRAIMER, Klaus (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen 1991, S. 441–471
- MEYER, John W.; RAMIREZ, Francisco: Die globale Institutionalisierung von Bildung. In: MEYER, John W.: *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt/Main 2005, S. 212–234
- MINKS, Karl-Heinz; NETZ, Nicolai; VÖLK, Daniel: *Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland. Status quo und Perspektiven*. HIS: Forum Hochschule 11. Hannover 2011
- MOHR, Sabine; TROLTSCH, Klaus; GERHARDS, Christian: Betriebliche Weiterbildung und andere Strategien zur Deckung des Personalbedarfs. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn 2014, S. 310–313
- MORAAL, Dick; GRÜNEWALD, Uwe: Moderne Weiterbildungsformen in der Arbeit und Probleme ihrer Erfassung und Bewertung in Europa. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2004) Beiheft 18, S. 174–186
- MORAAL, Dick; SCHÖNFELD, Gudrun: Geschichte und Entwicklung der Erhebungen über die betriebliche Weiterbildung (CVTS) in Europa und Deutschland. In: BEHRINGER, Friederike; KÄPPLINGER, Bernd; PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): *Betriebliche Weiterbildung – der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven*. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2009) Beiheft 22, S. 15–33
- NESTLER, Katja; KAILIS, Emmanuel: Anbieter und Themen betrieblicher Weiterbildung in Europa. In: *Statistik kurz gefasst* (2002a) 10. URL: <http://bookshop.europa.eu/de/anbieter-und-themen-betrieblicher-weiterbildung-in-europa-pbKSNK02010/> (Stand: 31.5.2016)
- NESTLER, Katja; KAILIS, Emmanuel: Arbeitszeitaufwand für betriebliche Weiterbildung in Europa. In: *Statistik kurz gefasst* (2003) 1. URL: <http://bookshop.europa.eu/de/arbeitszeitaufwand-fuer-betriebliche-weiterbildung-in-europa-pbKSNK03001/> (Stand: 31.5.2016)
- NESTLER, Katja; KAILIS, Emmanuel: Betriebliche Weiterbildung in der Europäischen Union und Norwegen (CVTS 2). In: *Statistik kurz gefasst* (2002b) 3. URL: <http://bookshop.europa.eu/de/betriebliche-weiterbildung-in-der-europaeischen-union-und-norwegen-cvts2--pbKSNK02003/> (Stand: 31.5.2016)

- NESTLER, Katja; KAILIS, Emmanuel: Erste Erhebung über betriebliche Weiterbildung in den Bewerberländern (CVTS 2). In: Statistik kurz gefasst (2002c) 2. URL: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3433488/5446962/KS-NK-02-002-DE.PDF/9e2833dc-769b-4ccf-9fa1-9e7361a8e09a> (Stand: 31.5.2016)
- NESTLER, Katja; KAILIS, Emmanuel: Kosten und Finanzierung betrieblicher Weiterbildung in Europa. In: Statistik kurz gefasst (2002d) 8. URL: <http://bookshop.europa.eu/de/kosten-und-finanzierung-betrieblicher-weiterbildung-in-europa-pbKSNK02008/> (Stand: 31.5.2016)
- NESTLER, Katja; KAILIS, Emmanuel: Unterschiede beim Zugang zur betrieblichen Weiterbildung in Europa. In: Statistik kurz gefasst (2002e) 22. URL: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3433488/5478231/KS-NK-02-022-DE.PDF/847c9774-9b16-4301-bfe0-66d570dec21b> (Stand: 31.5.2016)
- NOELLE-NEUMANN, Elisabeth; PETERSEN, Thomas: Alle, nicht jeder. Einführung in die Methoden der Demoskopie. 4. Aufl. Berlin, Heidelberg 2005
- ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (OECD): Recurrent Education – A Strategy for Lifelong Learning. Paris 1973
- ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (OECD): Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16.-17. Januar 1996. Paris 1996
- ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (OECD): The Programme for the International Assessment of Adult Competencies. PIAAC BQ JRA V5.0 – Conceptual Framework. Paris 2009. URL: www.oecd.org/edu/48865373.pdf (Stand: 31.5.2016)
- ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (OECD): Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC). Pre-Publication Copy. Paris 2013. URL: www.oecd.org/site/piaac/_Technical%20Report_17OCT13.pdf (Stand: 31.5.2016)
- ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (OECD): Bildung auf einen Blick 2014. OECD Indikatoren. Bielefeld 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-de>
- OVERWIEN, Bernd: Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) (2005) 3, S. 339–355
- OVERWIEN, Bernd: Zur Bedeutung informellen Lernens. In: NEUBER, Nils (Hrsg.): Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. Wiesbaden 2010, S. 35–51
- ÖZTÜRK, Halit; KAUFMANN, Katrin: Migration background and participation in continuing education in Germany. An empirical analysis based on data from the German socio-economic panel study (SOEP). In: European educational research journal (2009) 2, S. 255–275
- ÖZTÜRK, Halit: Soziokulturelle Determinanten der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland – Eine empirische Analyse mit den Daten des SOEP. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2012) 4, S. 21–32
- RAMMSTEDT, Beatrice unter Mitwirkung von ACKERMANN, Daniela u. a.: Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster 2013
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION: Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). Information der Organe und Einrichtungen der Europäischen Union. Amtsblatt der Europäischen Union C 119 vom 28.5.2009, S. 2–10. Brüssel 2009. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:DE:PDF> (Stand: 31.5.2016)
- REISCHMANN, Jost: Das Konzept des lebensbreiten Lernens – Von „Lernen en passant“ zu „kompositionellem Lernen“ und „lebensbreiter Bildung“. In: PARITÄTISCHES BILDUNGSWERK LV NRW e. V. (Hrsg.): Lernen im Vorbeigehen, für jeden, jederzeit, überall! Ein Leitfaden zum informellen Lernen. Wuppertal 2011, S. 22–34

- ROHS, Matthias: Connected learning. Zur Verbindung formellen und informellen Lernens in der IT-Weiterbildung. Saarbrücken 2008
- ROHS, Matthias: Informelles Mobiles Lernen. In: De WITT, Claudia; SIEBER, Almut (Hrsg.): Mobile Learning. Potenziale, Einsatzszenarien und Perspektiven des Lernens mit mobilen Endgeräten. Wiesbaden 2013a, S. 75–97
- ROHS, Matthias: Social Media und informelles Lernen. Potenziale von Bildungsprozessen im virtuellen Raum. In: DIE Magazin (2013b) 2, S. 39–42
- ROSENBLADT, Bernhard von; BILGER, Frauke: Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld 2008
- RUBENSON, Kjell: Determinants of Formal and Informal Canadian Adult Learning: Insights from the Adult Education and Training Surveys. Ottawa 2007
- SCHÄFER, Erich: Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext sich wandelnder Hochschulstrukturen und -kulturen. In: Bildung und Erziehung (2012) 2, S. 183–194
- SCHEMMANN, Michael: Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2007
- SCHEMMANN, Michael: Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext lebensbegleitenden Lernens. Eine thematische Einführung. In: SCHEMMANN, Michael (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext lebensbegleitenden Lernens. Köln u. a. 2014, S. 13–22
- SCHIENER, Jürgen: Das lebenslange Lernen im Umbruch oder in der Flaute? In: GRIESE, Birgit (Hrsg.): Theoretische und empirische Perspektiven auf Lern- und Bildungsprozesse. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung 11. Mainz 2006, S. 77–94
- SCHMIDT, Bernhard: Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten, Bildungsinteressen, Bildungsmotive. Wiesbaden 2009
- SCHMIDT-WENZEL, Alexandra: Gelingende Elternschaft. Von der Spezifik innerfamiliärer Lernkultur zur subjektwissenschaftlich fundierten Elternbildungsarbeit. In: forum erwachsenenbildung (2010) 2, S. 38–44
- SCHÖN, Torben: StaRe: Große Revision der DIE-Anbieter-/Angebotsstatistiken. Projektinformationsblatt des Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Bonn 2014. URL: www.die-bonn.de/doks/2014-statistik-01.pdf (Stand: 31.5.2016)
- SCHRADER, Josef: Struktur und Wandel in der Weiterbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2011
- SEITTER, Wolfgang: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung: Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Bielefeld 2000
- SOLGA, Heike u. a.: Vergleiche innerhalb von Gruppen und institutionelle Gelingensbedingungen. Vielversprechende Perspektiven für die Ungleichheitsforschung. Berlin 2013
- SOLGA, Heike; PROTSCH, Paula; EBNER, Christian; BRZINSKY-FAY, Christian: The German Vocational Education and Training System. WZB-Discussion Paper No. SPI2014–502. Berlin 2014
- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK): Sachstands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001). Bonn 2001
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Vierte europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS4). Wiesbaden 2013a. www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Weiterbildung/WeiterbildungUnternehmen5215201109004.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 31.5.2016)
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2012. Fachserie 1, Reihe 2.2. Wiesbaden 2013b. URL: www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220127004.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 31.5.2016)

- STATISTISCHES BUNDESAMT: Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.2. Wiesbaden 2013c. URL: www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PruefungenHochschulen2110420137004.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 31.5.2016)
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Bevölkerung Deutschlands bis 2060. 13. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Wiesbaden 2015. URL: www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/VorausberechnungBevoelkerung/BevoelkerungDeutschland2060Presse5124204159004.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 31.5.2016)
- STRAKA, Gerald A.: Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT QUALIFIKATIONS-ENTWICKLUNGS-MANAGEMENT (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster 2000, S. 15–70
- TASK FORCE HUMANRESSOURCEN ALLGEMEINE UND BERUFLICHE BILDUNG: Force. Berufliche Weiterbildung in Europa. Vademecum. Luxemburg 1993
- THIEL, Felicitas; BLÜTHMANN, Irmela; WATERMANN, Rainer: Konstruktion eines Fragebogens zur Erfassung der Lehrkompetenz (LeKo). In: BERENDT, Brigitte; Voss, Hans-Peter; WILDT, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Loseblattsammlung, 55. Ergänzungslieferung, Beitrag I 1.13. Stuttgart 2012
- TIPPELT, Rudolf u. a.: Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld 2009
- TOUGH, Allen M.: The Adults' Learning Projects. A fresh approach to Theory and Practice in Adult Learning. 2. Aufl. San Francisco 1979
- TROLTSCH, Klaus; MOHR, Sabine; GERHARDS, Christian: BIBB-Qualifizierungspanel – Betriebspanel zu Qualifizierung und Kompetenzentwicklung. Projektbeschreibung. Bonn 2015. URL: https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/at_21311.pdf (Stand: 27.7.2016)
- TYNJÄLÄ, Päivi: Toward a 3-P Model of Workplace Learning: a Literature Review. In: Vocations and Learning (2013) 1, S. 11–36
- WEICHERT, Doreen: Anrechnungsverfahren. In: CENDON, Eva u. a. (Hrsg.): Handreichung: Anrechnung, Teil 1. Ein theoretischer Überblick. Berlin 2015, S. 8–16. URL: https://de.offene-hochschulen.de/fyfs/432/download_file (Stand: 31.5.2016)
- WEISSER, Jan: Einführung in die Weiterbildung. Weinheim, Basel 2002
- WIDANY, Sarah: Lernen Erwachsener im Bildungsmonitoring. Operationalisierung der Weiterbildungsbeteiligung in empirischen Studien. Wiesbaden 2009
- WIDANY, Sarah: Weiterbildungsbeteiligung im Trend. Die Teilnahme von Akademiker_innen an beruflicher Weiterbildung im Zeitverlauf – 1991 bis 2010. Frankfurt/Main u. a. 2014
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. Berlin 2006
- WITTPOTH, Jürgen: Spielräume des Selbst in Lehr-Lern-Settings Erwachsener? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) (2010) 3, S. 363–375
- WOHN, Kathrin: Effizienz von Weiterbildungsmessung. RatSWD Research Note No. 15. Berlin 2007. URL: www.ratswd.de/download/RatSWD_RN_2007/RatSWD_RN_15.pdf (Stand: 31.5.2016)
- WOLTER, Andrä; GEFFERS, Johannes: Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen – Ausgewählte empirische Befunde. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin 2013. URL: https://de.offene-hochschulen.de/fyfs/22/download_file (Stand: 31.5.2016)

Abstract

Anlass der vom BMBF in Auftrag gegebenen Expertise sind Abstimmungs- und Entwicklungserfordernisse der Statistik zur Weiterbildung. Ausgehend von einem Überblick einschlägiger wissenschaftlicher Ansätze und bildungspolitischer Konzepte werden Vorschläge für eine Kategorisierung der Weiterbildung vorgestellt. Auf dieser Grundlage erfolgt ein Screening der einschlägigen Befragungen und Statistiken von Personen, Betrieben, Anbietern und Weiterbildungspersonal, die zusammen die Weiterbildung in Deutschland statistisch abbilden. Unter Berücksichtigung von Erwartungen, die im Rahmen der Bildungsberichterstattung und von Nutzern aus Politik und (Bildungs-)Praxis an die Weiterbildungsstatistik gestellt werden, stellt die Expertise Empfehlungen für den Ausbau einer integrierten Statistik sowie für zentrale Indikatoren vor.

The need for coordinating and improving the statistics on continuing education and training prompted the BMBF (German Federal Ministry of Education and Research) to commission an expert paper. Based on an overview of pertinent scientific approaches and educational policy concepts, proposals for a categorization of continuing education and training are presented. Following this, relevant surveys of and statistics on individuals, companies, providers, and training staff in continuing education and training were analysed. The expert paper presents recommendations for the development of an integrated statistic on continuing education and training and its key indicators, considering the requirements for national and international reporting on education and training as well as the expectations of policy makers and practitioners within this field.



Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon: (0228) 107-0
Telefax: (0228) 107 2976/77

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB** ▶

- ▶ Forschen
- ▶ Beraten
- ▶ Zukunft gestalten