

Arbeitspapier 191

Arbeitspapier 191

Julia Gillen | Uwe Elsholz | Rita Meyer
**Soziale Ungleichheit
in der beruflichen und
betrieblichen Weiterbildung**

Arbeitspapier 191

Julia Gillen
Uwe Elsholz
Rita Meyer

**Soziale Ungleichheit in der beruflichen
und betrieblichen Weiterbildung**

Stand der Forschung und Forschungsbedarf

Gillen, Julia, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg. Zahlreiche Publikationen in der Berufs- und Weiterbildungsforschung, insbesondere zu Kompetenzentwicklung und Kompetenzanalysen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Elsholz, Uwe, Dr., Vertretungsprofessur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik an der Universität Paderborn sowie wiss. Mitarbeiter am Institut für Technik, Arbeitsprozesse und Berufliche Bildung der TU Hamburg-Harburg. Publikationen zur beruflich-betrieblichen Weiterbildung, demografiefesten Personalpolitik, Netzwerken, Kompetenzanalysen und Portfolioarbeit.

Meyer, Rita, Prof. Dr., Universitätsprofessorin für Berufliche und Betriebliche Weiterbildung an der Universität Trier. Zahlreiche Publikationen zu Theorie und Praxis der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Impressum

Herausgeber: Hans-Böckler-Stiftung
Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des DGB
Hans-Böckler-Straße 39
40476 Düsseldorf
Telefon (02 11) 77 78-593
Fax (02 11) 77 78-188
E-Mail: Michaela-Kuhnhenne@boeckler.de

Redaktion: Dr. Michaela Kuhnhenne, Leiterin des Referats 5
der Abteilung Forschungsförderung

Best.-Nr.: 11191

Produktion: Setzkasten GmbH, Düsseldorf

Düsseldorf, Juni 2010
€ 12,00

Vorwort

Die vorliegende Expertise „Soziale Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf“ ist Teil einer Reihe von der Hans-Böckler-Stiftung in Auftrag gegebener Expertisen zu verschiedenen Bildungsbereichen an denen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im Laufe ihres Lebens partizipieren (können). Sie sind mit dem Ziel entstanden den Forschungsstand in dem jeweils untersuchten Bildungsfeld aufzuzeigen, wobei das zentrale Augenmerk auf Chancengleichheit bzw. Selektivität in den jeweiligen Bildungsbereichen im Hinblick auf soziale Schicht, Ethnizität und Migrationsgeschichte, Geschlecht und Alter gerichtet ist. Desweiteren sollen sie Handlungsoptionen für Forschung, Politik und pädagogische Praxis aufzeigen.

Leitfragen der Expertisen sind:

- Wie ist der Stand der Forschung?
- Welche (Bildungs)Berichte gibt es in dem jeweiligen Bildungsbereich, die auf Chancengleichheit Bezug nehmen?
- Was sind die Kernaussagen bisheriger Studien im Hinblick auf soziale Ungleichheit?
- Welche Lösungen zum Abbau sozialer Ungleichheit werden in dem jeweiligen Bildungsbereich diskutiert?
- Weisen die Studien aus arbeitnehmerorientierter Perspektive Lücken auf?
- Welche Forschungsfragen und welche politischen und pädagogischen Handlungsperspektiven ergeben sich?
- Wie ist in den jeweiligen Bildungsbereichen Mitbestimmung/Partizipation umgesetzt und welche Möglichkeiten gibt es diese zu stärken?

Die Expertisen wurden von der Arbeitsgruppe „Bildungscluster“ angeregt. Diese Arbeitsgruppe entstand auf Initiative der Vertrauensdozentinnen- und Vertrauensdozentenkonferenz der Hans-Böckler-Stiftung mit dem Ziel, die Bildungsforschung in der Hans-Böckler-Stiftung zu stärken. In der AG Bildungscluster arbeiten Vertrauensdozentinnen und Vertrauensdozenten kontinuierlich mit Vertreterinnen und Vertretern der Bildungsabteilungen des DGB, der IGM, der GEW und der IG BCE zusammen.

Als erste Veröffentlichung aus der Expertisenreihe erschien 2009 als Arbeitspapier 171 der Hans-Böckler-Stiftung „Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf“ von Heike Solga und Rosine Dombrowski. Im Erscheinen sind die Expertisen „Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung aus der Perspektive sozialer Ungleichheit“ von Meike Sophia Baader, Peter Closs, Maren Hundertmark, Sabrina Volk und „Probleme der Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung. Personengruppen und ihr Weiterbildungsverhalten“ von Ekkehard Nuissl und Katrin Heyl.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
1 Einleitung.....	7
2 Begriffsklärung und Abgrenzung des Gegenstands.....	11
2.1 Theoretischer und bildungspolitischer Rahmen.....	11
2.1.1 Begriffliche Einordnung	11
2.1.2 Betriebliche Weiterbildung und Lernen in der Arbeit	14
2.1.3 Gesetzlicher Rahmen und Institutionalisierung der beruflichen Weiterbildung	17
2.1.4 Weiterbildung als Politikfeld – zwischen Markt und Staat.....	20
2.2 Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit.....	25
3 Empirische Befunde und wissenschaftliche Diskussionslinien	29
3.1 Individuell „zugeschriebene“ Determinanten sozialer Ungleichheit.....	29
3.1.1 Sozialer Hintergrund.....	29
3.1.2 Geschlecht.....	34
3.1.3 Alter.....	37
3.1.4 Migrationshintergrund.....	41
3.2 Strukturell „erworbene“ Determinanten sozialer Ungleichheit	45
3.2.1 Schulischer Hintergrund	45
3.2.2 Beruflicher Hintergrund und Berufsstatus	47
3.2.3 Erwerbstätigkeit und Erwerbslosigkeit	49
3.2.4 Betrieblicher Kontext	52
3.2.5 Informelle Lernkontexte	54
3.3 Forschungsbefunde zu Weiterbildungsbeteiligung und -abstinenz.....	59
4 Handlungs- und Forschungsperspektiven zur Herstellung sozialer Gerechtigkeit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung.....	63
4.1 Organisatorisch-strukturelle und individuelle Handlungs- perspektiven	64
4.2 Fazit für Praxisgestaltung und Weiterbildungsforschung	73
5 Literaturverzeichnis	77
Über die Hans-Böckler-Stiftung	89

Für die Unterstützung bei der Erstellung dieser Studie danken wir den studentischen Hilfskräften Maren Kreutz und Stephan Pitten von der Universität Trier.

1 Einleitung

Bildung gilt als die soziale Frage des 21. Jahrhunderts. Obwohl der Zusammenhang zwischen den Bildungsvoraussetzungen der Menschen und der späteren sozialen Statusverteilung schon seit vielen Jahrzehnten thematisiert wird, ist mit Blick auf die Entwicklung in den letzten Jahrzehnten für die Bundesrepublik trotz aller bildungspolitischen Absichtserklärungen eine „Gleichzeitigkeit von Bildungsexpansion und sozialer Ungleichheit von Bildungschancen“ (Becker/Lauterbach 2008, S. 11) zu konstatieren. Es werden zwar immer mehr und höhere Bildungsabschlüsse erworben, die soziale Ungleichverteilung der Bildungschancen mit Blick auf die Effekte im späteren Berufsleben von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern¹ bleiben davon jedoch weitgehend unberührt. Offensichtlich verschärft sich das Problem der Bildungsungerechtigkeit sogar noch: Während Ulrich Beck (1986) noch von einem „Fahrstuhleffekt“ spricht, der eine kollektive Verbesserung der Lebenschancen bei gleichzeitiger Beibehaltung sozialer Ungleichheit bezeichnet, konstatiert demgegenüber Butterwegge (2008) einen durch den Neoliberalismus ideologisch und politisch beförderten „Paternostereffekt“. Danach geht der Aufstieg einer Bevölkerungsgruppe mit dem Abstieg einer anderen einher. Aktuelle Debatten um soziale Exklusion verweisen darauf, dass die Ungleichheit von Lebenschancen und Lebensverläufen massive individuelle und auch gesellschaftliche Folgen hat (vgl. u.a. Bude 2008). Mit dieser Studie soll gezeigt werden, dass sich Bildungsungleichheiten und damit verbunden auch -ungerechtigkeiten bis in die berufliche und betriebliche Weiterbildung fortsetzen.

Insgesamt ist festzustellen, dass die berufliche Weiterbildung einem Selektions- und Segmentationsmechanismus unterliegt: Alle bisher durchgeführten sozialwissenschaftlichen Forschungen belegen, dass die Beteiligung an beruflicher und betrieblicher Weiterbildung gleichermaßen stark nach Berufsposition, Bildungs- und Qualifikationsniveau, Berufsgruppen- und Branchenzugehörigkeit sowie nach Alter und Geschlecht differiert. Offensichtlich wirkt bei der Weiterbildungsbeteiligung sowohl an der beruflichen als auch der betrieblichen Weiterbildung ein relativ stabiles Muster, das die Sozialstruktur der Teilnahme an Weiterbildung immer wieder reproduziert und nur schwer zu durchbrechen ist. Diejenigen, deren Bildungsvoraussetzungen schon zu Beginn ihrer Bildungslaufbahn aufgrund individueller und/oder externer Faktoren nicht optimal waren, nehmen signifikant weniger an Maßnahmen der Weiterbildung teil und haben auch schlechtere Voraussetzungen, um informell ihre Kompetenzen zu entwickeln und sich mit diesen auf dem Arbeitsmarkt einzubringen. Damit liegt in gesellschaftlicher und in ökonomischer Perspektive ein erhebliches Potenzial an Kompetenzressourcen brach, die im Zuge der demographischen Entwicklung und des weltweit drohenden Fachkräftemangels erschlossen werden könnten.

1 Die in dieser Studie verwandten Formen „Arbeitnehmer“, „Arbeiter“ etc. schließen den jeweils entsprechenden weiblichen Singular oder Plural ein.

Aus gewerkschaftlicher Sicht ergibt sich daraus die politische Herausforderung, den Effekten, die die soziale Ungleichheit verstärken, entgegenzuwirken und Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass allen gesellschaftlichen Gruppen gleichermaßen der Zugang zu Bildung und Ausbildung und insbesondere zu beruflicher und betrieblicher Weiterbildung gewährt wird. Es geht dabei darum, die Mechanismen, die zu sozialer Ungleichheit führen, kritisch zu hinterfragen und durch gezielte Maßnahmen eine Steigerung der Teilhabegerechtigkeit zu erreichen.

Soziale Gerechtigkeit in Bildungsprozessen und die Chancen zur Teilnahme an Bildung stellt insgesamt eine der zentralen politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen dar. Bereits im Zusammenhang mit den bildungspolitischen Debatten in den 1960er und 1970er Jahren wurde die Forderung nach Verwirklichung von Chancengleichheit im Bildungswesen formuliert, sie stellt jedoch trotz einschlägiger Analysen und zahlreicher Reformmaßnahmen nach wie vor ein Desiderat des deutschen Bildungssystems dar. Das Problem der mangelnden Bildungsgerechtigkeit setzt sich von der frühkindlichen Erziehung über die Schule bis in alle nachgelagerten Bildungsinstitutionen und auch in die Weiterbildung fort.

Für den Bereich der schulischen und außerschulischen Bildung liegen z.B. mit den PISA-Studien und mit der im Rahmen des Hans-Böckler-Forschungsmonitorings entstandenen Expertise zu „Sozialen Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung“ (Solga/Dombrowski 2009) eingehende Analysen zu der Frage der sozialen Ungleichheit vor. Sie weisen darauf hin, dass bestehende soziale Ungleichheiten durch das Bildungssystem gefestigt und vielfach sogar noch verstärkt werden. Weder die Struktur des schulischen Bildungssystems noch die Ausbildung und Fortbildung der Lehrer scheint angemessen auf die Reduzierung dieser Ungleichheit angelegt zu sein. Der Bericht des Konsortiums für Bildungsberichterstattung (2008) zeigt deutlich, dass nach der Schule – an der sogenannten ersten Schwelle des Übergangs von der Schule in eine Berufsausbildung – bestehende Ungleichheiten in den Bildungschancen durch das sogenannte „Übergangssystem“ gefestigt werden bzw. damit auch neue Ungleichheiten entstehen. Für den Bereich der Dualen Berufsausbildung steht eine fundierte Analyse mit Blick auf das Thema der sozialen Ungleichheit noch aus.² Festzustellen ist auch hier eine zunehmende Segmentierung in hochqualifizierte Berufsbilder, die bereits ein hohes Maß an Kompetenzen erfordern (z.B. im IT-Bereich) einerseits und Berufsprofile, die eher geringe Eingangsvoraussetzungen erfordern (vgl. z.B. die zunehmende Zahl der zweijährigen Berufsausbildungen). Die sogenannte *zweite Schwelle* des Übergangs vom Beruf in das Erwerbsleben spielt mit Blick auf die Bildungsgerechtigkeit insofern eine Rolle, da für hochqualifizierte Berufe meist auch die Möglichkeit der Fort- und Weiterbildung gegeben ist, während Absolventen der verkürzten Bildungsgänge und

2 Für den Bereich der beruflichen Erstausbildung kann auf Studien von Spöttl u.a. (2009) und Kruse u.a. (2009) verwiesen werden. Sie fokussieren zum einen die Weiterentwicklung des Dualen Systems, zum die Zukunft der Facharbeit im Kontext der beruflichen Bildung und berühren die Frage der sozialen Ungleichheit dabei nur am Rande.

der Ausbildungsberufe mit niedrigerem Qualifikationsgehalt berufliche Aufstiegs – und Karrierewege häufig versperrt sind. Die Gründe dafür liegen nicht nur in den individuellen Voraussetzungen der potenziellen Weiterbildungsteilnehmer sondern auch in der mangelnden institutionellen Verankerung von Weiterbildungsangeboten für unterschiedliche Adressatengruppen.

Der im Kontext des Lebenslangen Lernens sich kontinuierlich und wechselseitig vollziehende Übergang von der Arbeitswelt in die berufliche und betriebliche Weiterbildung (hier bezeichnet als „dritte“ Schwelle), ist Gegenstand der vorliegenden Studie. Für den Bereich der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung soll eine Beschreibung und Analyse der Bedingungen und Möglichkeiten von Weiterbildung für unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen erfolgen. Dabei geht es zum einen darum, mit Blick auf die soziale Ungleichheit und Weiterbildungsbeteiligung zu prüfen, welche Gruppen überhaupt an der Weiterbildung teilhaben bzw. welche schon an vorherigen Schwellen bzw. in Bildungsinstitutionen eine soziale Exklusion erfahren haben. Zum anderen sollen Maßnahmen und Konzepte erörtert werden, die zu einer höheren Bildungsgerechtigkeit in der Weiterbildung führen könnten.

Im anschließenden Kapitel 2 wird zunächst eine *Begriffsklärung und Abgrenzung des Gegenstandsbereichs* der vorliegenden Studie vorgenommen. Dazu wird einerseits der *theoretische und bildungspolitische Rahmen* aufgezeigt und andererseits das *Begriffsverständnis von sozialer Ungleichheit und sozialer Gerechtigkeit* dargelegt.

Ausgehend davon werden dann empirische Erhebungen zu der Beteiligung an beruflicher und betrieblicher Weiterbildung (Berichtssystem Weiterbildung, CVTS etc.) hinsichtlich ihrer *Befunde zur sozialen Ungleichheit* analysiert und der wissenschaftliche Diskurs dazu aufgenommen (Kapitel 3). Dabei ist die Frage leitend, welcher Stand der Forschung zur sozialen Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung zu verzeichnen ist. Weiterhin wird geprüft, welche aktuellen Studien und Bildungsberichte es in diesem Bereich gibt, inwieweit sie Fragen der sozialen Ungleichheit einbeziehen und zu welchen Kernaussagen bzw. bildungspolitischen Forderungen sie kommen. Dazu wird neben den formellen Formen des Lernens auch der Kontext des selbstgesteuerten und informellen Lernens in der Arbeit in den Blick genommen und untersucht, welche Zusammenhänge es zwischen den unterschiedlichen Formen von Weiterbildung und der Teilnehmergruppe gibt. Ein weiterer Fokus in diesem Kapitel wird auf den strukturellen und individuellen Zusammenhängen zwischen beruflicher Ausbildung und darauf aufbauenden beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten gesehen. Hier liegt die Annahme zugrunde, dass die institutionalisierten Strukturen von Weiterbildung einerseits sowie die individuellen Dispositionen der potenziellen Weiterbildungsteilnehmer andererseits Faktoren im Sinne von „Stellschrauben“ sind, mit denen soziale Gerechtigkeit in der Weiterbildung gefördert werden kann.

Im zusammenfassenden Kapitel 4 werden dann *Handlungsperspektiven zu Herstellung sozialer Gerechtigkeit in der Weiterbildung* ausgearbeitet und dabei einerseits in

den Blick genommen, welche Ansätze und Maßnahmen zur Erhöhung der sozialen Gerechtigkeit derzeit diskutiert oder bereits umgesetzt werden. Andererseits werden Forschungs- und Entwicklungsdesiderate für die Weiterbildungswissenschaft, -politik und -praxis aus arbeitnehmerorientierter Perspektive ausgewiesen.

2 Begriffsklärung und Abgrenzung des Gegenstands

Hinsichtlich der Frage, welche Mechanismen sozialer Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung wirken, gilt es im Folgenden zunächst den theoretischen und bildungspolitischen Rahmen zu beschreiben und dabei gleichermaßen erziehungswissenschaftliche wie soziologische Grundüberlegungen vorzunehmen. Eine solche Grundlegung ist notwendig, da offensichtlich „zu starkes Vertrauen auf den Markt als Regelungsmechanismus für Angebot und Nachfrage in der beruflichen Weiterbildung zu einer Tendenz geführt hat, die berufliche Weiterbildung in der Wissensgesellschaft zu einem bedeutenden Faktor der Verstärkung, zumindest der Fortschreibung, sozialer Ungleichheit macht“ (Becker/Hecken 2009, S. 387). Es ist davon auszugehen, dass einer solchen Fehlentwicklung nur entgegenzuwirken ist, wenn alle bildungspolitischen und soziologischen Kontextbedingungen in die Entwicklung von Handlungsperspektiven einbezogen werden.

2.1 Theoretischer und bildungspolitischer Rahmen

Zur erziehungswissenschaftlichen Einordnung wird hier der Versuch unternommen, sich der Problematik der Chancengerechtigkeit in der Weiterbildung auf verschiedenen Ebenen zu nähern: zum einen auf der Ebene des Berufsbildungssystems als *berufliche* Weiterbildung (2.2.1) und auf der Ebene der *betrieblichen* Weiterbildung und des Lernens in der Arbeit (2.2.2). Dabei finden auch Prozesse des selbstgesteuerten und informellen Lernens, die sich in der Arbeit vollziehen, Berücksichtigung. Darüber hinaus wird der Bereich der gesetzlichen Regelungen und der Institutionalisierung in der beruflichen Weiterbildung (2.2.3) betrachtet und Weiterbildung als ein Politikfeld thematisiert werden, in dem unterschiedliche Interessen wirksam werden (2.2.4).

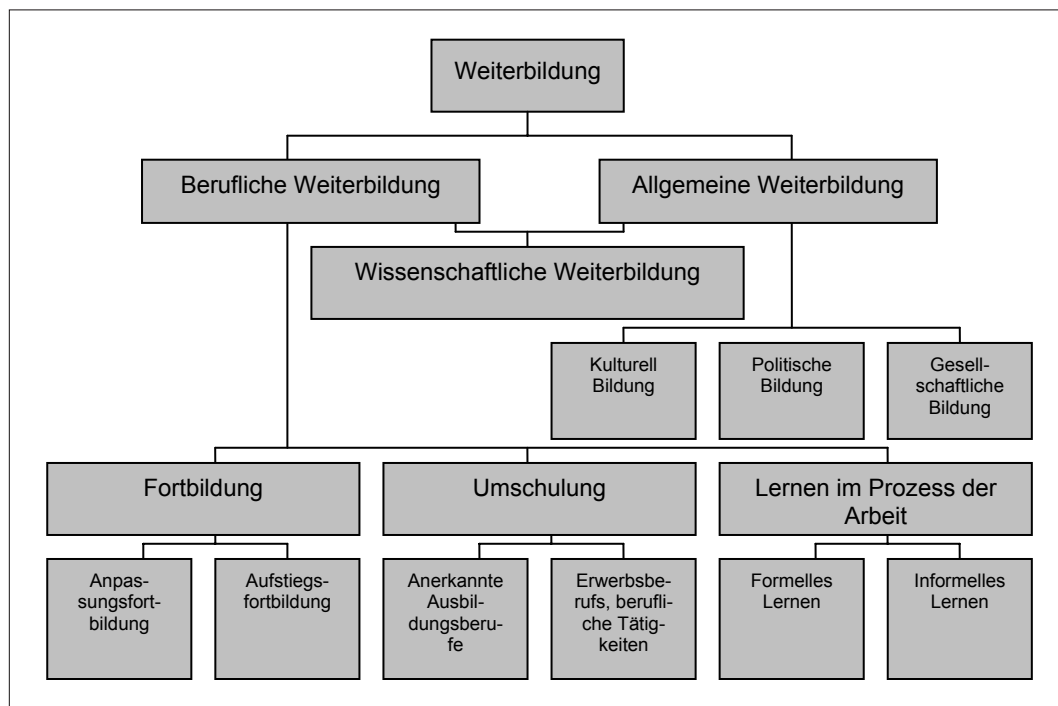
2.1.1 Begriffliche Einordnung

Es wird hier ein Begriff von Weiterbildung zugrunde gelegt, der eine Engführung auf institutionalisierte Kontexte der Berufsbildung vermeidet und eher das *Ziel* beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen in den Blick nimmt: angestrebt wird damit die Kompetenzentwicklung von Arbeitnehmern, das heißt die Ausbildung einer umfassenden beruflichen Handlungsfähigkeit. Dieser Prozess der Kompetenzentwicklung schließt informelle Lernprozesse und das Erfahrungslernen ein. In dieser Sichtweise, mit der Orientierung an Kompetenzen, steht der Verengung auf ein Verständnis betrieblicher Weiterbildung, das auf unmittelbar abrufbare, verwendungs- und bedarfsorientierte Qualifizierungsmaßnahmen gerichtet ist, eine Erweiterung gegenüber. Dieser Studie liegt somit eine Definition von Weiterbildung zugrunde, „die sämtliche Lernvorhaben erfasst, die, unabhängig von der Form des didaktischen Arrangements, auf die Herstel-

lung, Sicherung und Erweiterung der Erwerbs- und Beschäftigungsfähigkeit gerichtet sind“ (Schrader 2003, S. 143).

Der Bereich der beruflichen Weiterbildung kann in der Systematik des deutschen Bildungssystems zum einen abgegrenzt werden gegenüber dem Bereich der Allgemeinbildung und zum anderen gegenüber der Berufsausbildung. Die deutsche Bildungsgeschichte hat gezeigt, dass es sich bei der beruflichen und der allgemeine Bildung um zwei konkurrierende Systeme handelt, die sich über „zwei soziologisch völlig unterschiedliche, daher auch weder integrier- noch aufeinander reduzierbare Zentren der Systemfindung abgespielt“ (Harney/Zymek 1994, S. 405) haben. Für den Kontext dieser Studie ist allerdings festzustellen, dass die Bildungsvoraussetzungen, die potenzielle Teilnehmer beruflicher oder betrieblicher Bildungsmaßnahmen aus dem Allgemeinbildungssystem mitbringen, entscheidenden Einfluss darauf haben, ob sie an Weiterbildung partizipieren oder davon ausgeschlossen werden. Insofern ist diese empirisch zwar nachgewiesene Trennung zu kritisieren, die sich auch in der Systematik der disziplinären Zuständigkeit der Erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen als Engführung ausdrückt. Um diese Engführung zu überwinden werden in dieser Studie sowohl die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Erwachsenenbildung als auch die der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Analyse herangezogen.

Eine terminologische Abgrenzung des „Weiter“-Bildungsbegriffs entwickelte sich mit der berufsbildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussion in den 1960er Jahren. Nach der Definition des Deutschen Bildungsrates wurde Weiterbildung verstanden als die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1971, S. 197). Diese Definition hat vor dem Hintergrund, dass damit eine Funktionalisierung und Instrumentalisierung von Bildungsprozessen für die Wirtschaft bzw. die Politik unterstellt wurde, zum Teil berechtigt durchaus auch kritische Reflexe ausgelöst.

Abb. 1: Gliederung der Weiterbildung (Quelle: Dehnbostel 2008, S. 13)

Eine systematische Abgrenzung der Begriffe im Umfeld der Weiterbildung ist vor allem deshalb schwierig, weil damit der Versuch unternommen wird, eine theoretische Systematisierungsleistung für etwas zu erbringen, dessen Grenzen in der Praxis der Weiterbildung verschwimmen.³ Im Kontext dieser Studie ist hervorzuheben, dass berufliche und betriebliche Weiterbildung ihren Bezugspunkt in der Arbeitswelt haben. Hier geht es in der Perspektive der Berufsbildungsforschung insofern ausdrücklich um diejenigen Formen der Weiterbildung, die darauf gerichtet sind, die Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitnehmern zu erhalten und auszubauen.

Die Begriffe *Beruf* und *Betrieb* sind vor allem im Hinblick auf die Logik zu unterscheiden, die im Handeln der Akteure in diesen Systemen wirksam wird.⁴ Beruf ist ein gesellschaftliches und soziales Konstrukt zur Organisation von Arbeit. Üblicherweise bezeichnet der Begriff Beruf diejenige Form der sozialen Organisation von Arbeit, wie sie sich in Deutschland in anerkannten Ausbildungs- und industriellen Facharbeiterberufen sowie im spezifisch deutschen Ausbildungssystem (vgl. Greinert 1999) historisch konkretisiert hat. Beruf ist allerdings analytisch zu unterscheiden von dem Begriff der

3 Das Problem der Thematisierung und begrifflichen inhaltlichen Abgrenzung beruflicher und betrieblicher Weiterbildung korrespondiert mit den Schwierigkeiten, Daten und Zahlen dazu empirisch zu erheben (vgl. Grünewald/Moraal 2001). Ihr Umfang ist quantitativ kaum zu ermitteln. Dies liegt u.a. daran, dass im Zuge der zunehmenden Verschränkung von Arbeiten und Lernen auch qualitativ nur schwer definiert werden kann, was genau als Maßnahme der beruflichen oder auch der betrieblichen Weiterbildung gilt.

4 Zum Teil werden die Begriffe Beruf und Betrieb so verwendet, als wenn sie in direkter Konkurrenz zueinander stünden. Dies fällt insbesondere im Zuge der Diskussion um die Erosion von Beruflichkeit auf, in deren Kontext die u.E. verkürzte These vertreten wird, dass der Beruf angesichts moderner gesellschaftlicher und betrieblicher Entwicklungen nicht mehr als Bezugs-kategorie der Berufsbildung und damit auch der Weiterbildung taugt.

Beruflichkeit, der häufig mit ihm gleichgesetzt wird. Beruflichkeit ist zu verstehen als das dem Berufskonzept zugrundeliegende organisierende Prinzip. Es meint die Abstraktion von historisch und sozial konkreten Formen von Beruf als ein *allgemeines Organisationsprinzip*.

In der beruflich organisierten Arbeit kommen aufgrund spezifischer Ordnungsverfahren gerade in Deutschland die vielfältigen Interessen der beteiligten Akteure zum Ausdruck. Eine berufliche Handlungslogik ist immer auch als eine bildungspolitische Handlungslogik zu verstehen, in die soziale Interessen einfließen. Darin liegen mit Blick auf die soziale Ungleichheit in der Weiterbildung eine besondere Herausforderung und zugleich auch ein konkretes Gestaltungsfeld für die Einflussnahme in Kontext der Mitbestimmungsstrukturen vor. Dies gilt auch für die betriebliche Interessenvertretung, zumal hier spezifische, in erster Linie ökonomische, Zielsetzungen die Weiterbildung dominieren. Diese unterschiedlichen Handlungslogiken beruflicher und betrieblicher Weiterbildung sind auch mit Blick auf die soziale Gerechtigkeit in der Weiterbildung relevant, weil sich daraus entscheidende Ansatzpunkte für entsprechende Maßnahmen zur Verringerung der sozialen Ungleichheit ergeben.

2.1.2 Betriebliche Weiterbildung und Lernen in der Arbeit

Betriebliche Weiterbildung kann als die dominante Form der beruflichen Weiterbildung gelten (vgl. Dobischat 1999). Sie ist weitgehend privatwirtschaftlich organisiert, wobei das Ziel der betrieblichen Weiterbildung in erster Linie die Anpassung der Qualifikation der Arbeitnehmer an die betrieblichen Erfordernisse ist. Dies gilt sowohl in technischer Hinsicht als auch bezogen auf arbeitsorganisatorische Veränderungen (z.B. bei der Einführung von Gruppenarbeit). Im Unterschied zur beruflichen Weiterbildung, so wie sie oben beschrieben wurde, ergibt sich in der betrieblichen Weiterbildung das Ziel von Qualifizierungsmaßnahmen in der Regel aus den Qualifizierungserfordernissen des Betriebes zum jeweiligen Zeitpunkt, an dem ein Qualifizierungsbedarf festgestellt wird.

Ähnlich wie für die berufliche Weiterbildung ergeben sich für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung Probleme im Hinblick auf eine systematische Darstellung, weil dieser Bereich nur marginal Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung ist. Es gibt dazu kaum empirische Untersuchungen und wenig theoretisch fundierte systematische Annäherungsversuche. Obwohl der Betrieb historisch gesehen schon immer

ein Ort war, an dem sich berufliche Weiterbildung vollzogen hat, ist die betriebliche Weiterbildung erst in der jüngeren Vergangenheit explizit Gegenstand der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung geworden (vgl. Gonon/Stolz 2004; Dehnbostel/Pätzold 2004).

Die betriebliche Weiterbildung ist als Teil der beruflichen Weiterbildung noch weniger strukturiert als diese. Der Staat greift hier nicht regulierend ein, Bildungsziele und Methoden bleiben den Betrieben überlassen und unterliegen nicht der öffentlichen Kontrolle. Die betriebliche Weiterbildung ist damit für die Öffentlichkeit und auch für potenzielle Nachfrager intransparent. Sie kann damit als Instrument zur bedarfsorientierten Qualifizierung, zur Verteilung von Zugangschancen zu betrieblichen Positionen und damit auch als personalpolitisches betriebliches Regulativ gelten. Hier ergeben sich also mit Blick auf die Frage der sozialen Ungleichheit Gestaltungsansätze für die betrieblichen Interessenvertretungen.

Obwohl die Investitionen in die betriebliche Weiterbildung in Deutschland seit den 1970er Jahren stark angestiegen sind, verweisen aktuelle Zahlen auf rückläufige Trends. Zahlen zur betrieblichen Weiterbildung liegen für Deutschland mit den Ergebnissen einer europaweiten Erhebung zur Beruflichen Bildung (Continuing Vocational Training Survey – CVTS) vor, die im Jahr 2000 zum zweiten Mal im Auftrag der Europäischen Kommission durchgeführt wurde (vgl. Grünwald u.a. 2003; siehe Kapitel 3). Allerdings erweist sich in den Studien sowohl die empirische Erfassung als auch die theoretische Systematisierung von Formen der Weiterbildung als Problem, da die Qualifizierung in der Regel an betrieblichen Lernorten stattfindet und häufig als ein Lernen in der Arbeit eng an die Geschäfts- und Arbeitsprozesse gekoppelt ist. Es wird zum Teil nicht einmal von den Arbeitnehmern als Lernen wahrgenommen. Insofern ergeben sich erhebliche Schwierigkeiten bei dem Versuch, die einzelnen Formen betrieblicher Weiterbildung empirisch zu erfassen. Dies gilt insbesondere für die arbeitsplatznahen Formen⁵ der betrieblichen Weiterbildung, in denen die Trennung zwischen Arbeiten und Lernen nicht eindeutig zu vollziehen ist.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich für die Schwierigkeit einer systematischen – sowohl empirischen als auch theoretischen Erfassung – von Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung zur Zeit keine Lösungsansätze absehen lassen. Zu bedenken ist dabei, dass auch die Thematisierung betrieblicher ebenso wie die der beruflichen Weiterbildung immer auch ökonomischen sowie bildungs- und professionspolitischen Interessen unterliegt. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die betriebliche Weiterbildung

5 Erst in den letzten Jahren hat der Arbeitsplatz als Lernort in der Theorie der Weiterbildung erheblich an Bedeutung gewonnen. Neue theoretische Ansätze, Formen und Methoden für das Lernen in der Arbeit gehen davon aus, dass die Vorteile von Praxis und Realitätsnähe genutzt werden können, um eine umfassende berufliche Handlungskompetenz zu erreichen. Eine Systematisierung betrieblicher Lernformen in Abhängigkeit zu ihrer Arbeitsplatznähe bzw. -ferne findet sich bei Dehnbostel 2001; empirische Studien zur arbeitsplatznahen Weiterbildung vgl. zusammenfassend Grünwald 1999; Dobischat 1999) die Probleme der Erhebung ergeben sich u.a. aus der Schwierigkeit der Anerkennung von Arbeitsprozessen als Bildungsprozesse; vgl. dazu auch das Berichtssystem Weiterbildung VII (vgl. BMBF 2001).

kaum losgelöst von dem jeweiligen betrieblichen Kontext thematisiert werden kann. Sie steht auf Grund ihrer engen Anbindung an die Geschäfts- und Arbeitsprozesse in Zusammenhang mit anderen Organisationsbereichen des Unternehmens, wie z.B. der Personal- und Organisationsentwicklung. Hier wird mit Blick auf das Thema der sozialen Ungleichheit in der betrieblichen Weiterbildung deutlich, dass über die Frage der Weiterbildungsbeteiligung auch eine Selektion im Sinne der Personalauswahl und -entwicklung erfolgt.

Aus der Perspektive der Unternehmen kommt es damit zu einer wechselseitigen Beeinflussung von individueller Kompetenzentwicklung, Weiterbildung und Organisationsentwicklung. Einerseits tragen die Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung auch zur Personalentwicklung und Organisationsentwicklung bei, andererseits können auch betriebliche Reorganisationsmaßnahmen Auswirkungen auf die Kompetenzen der Mitarbeiter haben, ohne dass sie explizit als Maßnahme einer internen Qualifizierung gewertet werden. Weiterbildung wird mit dieser Wechselwirkung selbst zunehmend zu einem integralen Bestandteil der betrieblichen Organisationsentwicklung. An dieser Stelle wird deutlich wie sehr die Weiterbildungspartizipation in Unternehmen durch ökonomische Faktoren beeinflusst ist. Damit erklärt sich auch die deutliche Exklusion von niedrig qualifizierten Arbeitnehmern an Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung.

Für Deutschland sind neue und moderne Formen in der betrieblichen Weiterbildung zu verzeichnen, die sich im Zuge der in Deutschland in den letzten Jahren vollzogenen Reorganisationsprozesse von einer funktionalen zu einer prozessorientierten Organisation der betrieblicher Arbeitsabläufe etabliert haben. Prozessorientierung ist im Rahmen dieser Entwicklung auch zum Leitbild für die berufliche Aus- und Weiterbildung geworden. Auch in einem Gutachten der Hans-Böckler-Stiftung wird darauf verwiesen, dass der neue Typ von Weiterbildung, der sich in den letzten Jahren in Deutschland entwickelt hat, in einem engen Zusammenhang mit betrieblichen Veränderungsprozessen steht. Er wird als arbeitsplatzbezogen und arbeitsplatznah und jeweils von kurzer Dauer gekennzeichnet. Zudem ist ein wesentliches Merkmal dieses neuen Typs von Weiterbildung, dass „ständiges Weiterlernen zu einer Art Nebenpflicht des Arbeitsverhältnisses wird“ (Heidemann 1997, S. 9). Unter dem Aspekt der Teilhabe an Weiterbildung ist in diesem Zusammenhang zu konstatieren, dass hier die Gefahr besteht, dass eine neue Segmentationslinie entsteht: zwischen denjenigen, die Arbeit haben und in der Arbeit ihre Kompetenzen weiter entwickeln können, und denjenigen, denen diese Möglichkeit unter Umständen auch dauerhaft verwehrt bleibt.

2.1.3 Gesetzlicher Rahmen und Institutionalisierung der beruflichen Weiterbildung

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) regelt Teile dessen, was im Alltagssprachgebrauch der Weiterbildung zugerechnet wird. Den Begriff „Weiterbildung“ sucht man im BBiG allerdings vergeblich. Die Regelungen beziehen sich im Wesentlichen auf berufliche Fortbildung, die in der Regel eine abgeschlossene Berufsausbildung und/oder eine umfassende Berufserfahrung voraussetzt. Dabei wird zwischen solchen Maßnahmen unterschieden, die einen beruflichen Aufstieg ermöglichen (Aufstiegsfortbildung) und andere, die das Ziel haben, die beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erhalten, zu erweitern oder der technischen Entwicklung anzupassen (Anpassungsfortbildung). Auf diesen Gebieten regelt das BBiG das Prüfungsrecht, es enthält jedoch dazu *keine* inhaltlichen Vorschriften (z.B. über Curricula). Geregelt ist weiterhin die berufliche Umschulung bei Arbeitslosigkeit und im Zuge von Rehabilitationsmaßnahmen.

Für die institutionell verfasste Fortbildung gilt der Grundsatz der Subsidiarität⁶, der dafür steht, dass der Staat nur in Einzelfällen unterstützend durch den Erlass von Rechtsverordnungen eingreift. Dabei wird davon ausgegangen, dass es in erster Linie eine Aufgabe der für die einzelnen Wirtschaftszweige und Berufsbereiche zuständigen Stellen (Kammern) ist, für die Organisation des beruflichen Fortbildungswesens (einschließlich der Prüfungen) zu sorgen. Im Einzelnen kommen im Bereich der Weiterbildung die folgenden gesetzlichen Grundlagen zur Geltung (vgl. Harney 1998, S. 14):

- Das Berufsbildungsförderungsgesetz, bildet die Abgrenzung zu den institutionalisierten Aus- und Fortbildungsberufen und räumt den „zuständigen Stellen“ das Recht ein, berufliche Umschulung und Fortbildung zu betreiben. Es gilt nicht für das Handwerk.
- Die Handwerksordnung räumt als gesetzliche Grundlage den Handwerkskammern diese Rechte ein.
- Das Sozialgesetzbuch III regelt als Nachfolger des Arbeitsförderungsgesetz die arbeitsmarktbezogene Weiterbildung und ihre Finanzierungsgrundlagen.
- Das Hochschulrahmengesetz hat die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen zum Gegenstand.
- Das Fernunterrichtsschutzgesetz setzt die Standards für eine virtuelle, ortsungebundene Weiterbildung.
- Weitere Gesetze wie z.B. das Betriebsverfassungsgesetz, das Personalvertretungsgesetz, das Schwerbehindertengesetz, das Arbeitssicherheitsgesetz sichern zudem weiterbildungsbezogene Beteiligungsrechte von Arbeitnehmern.

⁶ Dabei wird als ein konstituierendes Element des Staatsrechts davon ausgegangen, dass der Staat in das Gemeinschaftsleben nur dann ordnend eingreift, wenn die zu regelnden Aufgaben von den untergeordneten Stellen nicht erfüllt werden können.

Darüber hinaus existieren in der Regel Weiterbildungsgesetze auf Landesebene. Diese landesgesetzlichen Regelungen sind mit normativen Vorgaben verbunden, die in erster Linie eine Sicherungsfunktion haben (vgl. Harney 1998, S. 24f.): die Sicherung subsidiärer Gestaltungsformen erfolgt durch die Regelung der Trägerschaft von Fortbildung durch anerkannte Organisationen, die Personal- und Sachkostenzuschüsse erhalten. Damit verbunden sind jeweils landesrechtliche Anerkennungsverfahren zur Vergabe von Trägerschaften. Nicht zuletzt wird in den Ländergesetzen die Wahrung eines allgemeinen, nicht spezifischen (z.B. betrieblichen) Verwertungsinteressen dienenden Angebotes gesichert.

Insgesamt ist also festzustellen, dass der Staat sich im Bereich der Weiterbildung mit gesetzlichen Regelungen deutlich zurückhält. Auf der Basis des Subsidiaritätsprinzips bindet er lediglich die Verantwortung für die institutionell verfasste Fortbildung in korporatistische Strukturen ein. Dieser Korporatismus ist gekennzeichnet durch die Bildung von Körperschaften, d.h. Verbänden, die rechtsfähig sind und zur Erfüllung staatlicher Zwecke unter Staatsaufsicht mit hoheitlichen Befugnissen ausgestattet werden. In Deutschland übernehmen die Kammern die Rolle als „zuständige Stellen“. Dass die Kammern als politische Akteure wiederum in Bezug auf die berufliche Weiterbildung auch eigene Interessen verfolgen, lässt sich nicht von der Hand weisen. Zu fragen ist, mit Blick auf die gesetzliche Regulierung, ob und inwieweit die Institutionalisierung eines Weiterbildungsgesetzes auf Bundesebene, das seit vielen Jahren von der Gewerkschaftsinitiative „Bundesregelungen für die Weiterbildung“ gefordert wird, soziale Ungleichheiten abbauen könnte. Konkrete inhaltliche Ansatzpunkte wären dabei z.B. eine Regelung der Lernzeiten über Freistellungen und der Finanzierung sowie die Institutionalisierung von Beratungs- und Begleitungsangeboten.

Bisher ist die berufliche Weiterbildung in Deutschland vor allem im Vergleich zur *Erstausbildung* in einem geringen Maß institutionalisiert. Weiterbildung lässt sich aber gerade im Hinblick auf das Thema der sozialen Gerechtigkeit in der Weiterbildungsteilnahme nicht losgelöst von der Erstausbildung thematisieren. Dies gilt in Deutschland vor dem Hintergrund, dass es zahlreiche bildungspolitische Konzepte und Programme gibt, die die Regelung der Übergänge zwischen Erstaus- und Weiterbildung zum Gegenstand haben und mit dem Bestreben verbunden sind, die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt zu erhöhen. Hierzu zählen auch die Versuche, eine Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge zu erreichen (vgl. www.ankom.de).

Faktisch gehört im bildungspolitischen Handeln der letzten 30 Jahre „die Verbindung von Aus- und Weiterbildung zu den Kernelementen der Reformarchitektur“ (Faulstich 1992, S. 199). Der Zusammenhang zwischen der Erstausbildung und der Weiterbildung wird im Hinblick auf Zugangschancen relevant, wenn man bedenkt, dass trotz

der relativ geringen Regelungsdichte im inhaltlichen Bereich der Weiterbildung der Übergang zwischen dem Ausbildungssystem und einer geregelten Weiterbildung (d.h. hier Fortbildung im Sinne des BBiG) deutlich reglementiert ist: so gilt z.B. die Erstausbildung und/oder eine mehrjährige Berufspraxis als Zulassungsvoraussetzung zu den Fortbildungsprüfungen. Berufserfahrung ist zwar als Zulassungskriterium für die Fortbildung relevant, da sie jedoch in der Regel nicht in zertifizierter Form vorliegt, ist sie für den Einzelnen nur begrenzt als eigenständige Qualifikation verwertbar. Durch die verringerte Anzahl der Fortbildungsberufe gegenüber den Erstausbildungsberufen ist die Möglichkeit zum beruflichen Aufstieg und damit zur Karriereentwicklung deutlich eingeschränkt. Hinzu kommt, dass es im Unterschied zur Ausbildung in der Weiterbildung keine gesicherten Lernzeitenansprüche gibt und dass auch hinsichtlich der Finanzierung in der Weiterbildung neben dem Betrieb und dem Staat auch der Einzelne stärker beteiligt wird als in der Ausbildung. Das heißt: wer schon zu Beginn seiner Bildungslaufbahn erfolgreich war und zudem eine Berufsausbildung im Dualen System absolviert hat, hat es deutlich leichter in die berufliche Fort- und auch die allgemeine Weiterbildung einzumünden.

Vor diesem Hintergrund schlug das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 1994 die Etablierung eines *eigenständigen und gleichwertigen Berufsbildungssystems* vor, in dem die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung erzielt werden sollte. Dabei sollte eine vertikale Durchlässigkeit im Bildungssystem erreicht werden, die Übergänge von der beruflichen Erstausbildung in die Hochschulen sollten neu geregelt werden und der Sackgassencharakter des Dualen Systems sollte durch den Ausbau Dualer Bildungswege überwunden werden. In einer horizontalen Dimension ging es darum, Arbeiten und Lernen miteinander zu verbinden. Im Einzelnen wurde vorgeschlagen, eine Modularisierung von Weiterbildungskonzepten, den Ausbau von Fortbildungsabschlüssen sowie eine Verstärkung von Verbänden zwischen den politischen Akteuren und den Bildungsanbietern zu erreichen (vgl. Sauter 2003).

In eine ähnliche Richtung gingen auch die Vorschläge des Sachverständigenrates Bildung der Hans-Böckler-Stiftung 1998. Auch hier wurde ein Gesamtsystem lebensbegleitenden Lernens gefordert, in dem die Übergänge zwischen den Teilbereichen Erstausbildung, Studium und Weiterbildung vor allem orientierende Funktion haben. Ein neues Verhältnis von individueller und öffentlicher Verantwortung und damit verbunden ein höheres Maß an Selbststeuerung und Eigenverantwortung sind kennzeichnend für diesen Vorschlag (vgl. Hovestadt 1999).

In allen Ansätzen ging es im Wesentlichen darum, das Bildungsangebot zu modularisieren und zu flexibilisieren und Teilqualifikationen und informell erworbene Kompe-

tenzen separat zu zertifizieren. Weiterhin sollte der Einfluss des Bildungsnachfragers gestärkt und die ordnungspolitischen Grenzen der Teilsysteme geöffnet werden (vgl. Sauter 2003, S. 203). Diese Forderungen ordnungspolitisch umzusetzen, ist jedoch bisher in Deutschland nur in Ansätzen gelungen. Öffentlich-rechtliche Fortbildungsabschlüsse und geregelte Weiterbildungsmaßnahmen machen nur einen geringen Anteil des gesamten Weiterbildungsvolumens aus. Die quantitativ bedeutendsten Segmente der beruflichen Weiterbildung sind die *betriebliche* Weiterbildung und die nach dem Sozialgesetzbuch (SGB) III geförderte *öffentliche* Weiterbildung.

Zusammenfassend kann hier mit Zimmer (1996) durchaus bezweifelt werden, dass die berufliche Weiterbildung ein integraler Bestandteil des Bildungssystems ist, „da ihr in weiten Teilen alle typischen Charakteristika des Bildungssystems fehlen“ (ebd. S. 36).⁷ Im Vergleich zu anderen Ländern konstatiert z.B. Grünewald (1999) eine geringe Einbindung der Weiterbildung in das Berufsbildungssystem, weil „in kaum einem anderen Mitgliedsland der europäischen Union [...] die Segregation und Abschottung der einzelnen Teilbereiche der beruflichen Weiterbildung so ausgeprägt [ist] wie in Deutschland“ (ebd. S. 148). Demgegenüber stellt Harney (1998) fest, dass in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern durch die berufsförmige Organisation der Weiterbildung überhaupt erst die Möglichkeit einer Parallelkarriere zum Schul- und Hochschulsystem geschaffen wird, indem die berufliche Ausbildung den Übergang in verschiedene Formen der Fortbildung ermöglicht. Darin liegt also gerade die Chance, z.B. über das Lernen in der Arbeit als ein quasi „nachholendes Lernen“ auch Bildungsbenachteiligten die Möglichkeit des Weiterlernens zu eröffnen.

Insofern kann konstatiert werden, dass mit der berufsförmigen Organisation von Erwerbsarbeit im Unterschied zu *nicht*-beruflich organisierter Arbeit auch die Gestaltung zentraler sozialer Chancen (wie z.B. Chancengleichheit, Mobilität und die Erwerbssicherung) zumindest geregelt, wenn auch nicht garantiert wird.⁸

2.1.4 Weiterbildung als Politikfeld – zwischen Markt und Staat

Der Begriff „Politik“ bezeichnet die Einflussnahme auf die Gestaltung und Ordnung der Gesellschaft. Berufsbildungspolitik ist demzufolge dadurch gekennzeichnet, dass unterschiedliche soziale Gruppen versuchen, ihre spezifischen Interessen in Bezug auf die soziale, und in Deutschland insbesondere bezogen auf die *berufsförmige*, Organisation von Arbeit durchzusetzen (vgl. Münch 1995). Im Vergleich zur allgemeinen Bildungspolitik erhält Berufsbildungspolitik ihren besonderen Stellenwert durch

7 Gemeint sind hier eine relative Abgeschlossenheit als System, das Bestehen gesetzlicher Regelungen, die sich sowohl auf inhaltliche Strukturelemente als auch auf Prozesse beziehen, eindeutige Zuständigkeiten und Beteiligungsformen u.ä.

8 Damit ist Beruflichkeit immer auch als prinzipielle Chance zur sozialen Gestaltbarkeit von Arbeit zu verstehen und sie ermöglicht außerdem auf Grund der Unabhängigkeit von spezifisch kulturellen Besonderheiten eine transnationale Kommunizierbarkeit.

spezifische Willensbildungs- und Abstimmungsprozesse, wobei die Nähe zur Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik sowie die starke Einflussnahme der Interessenverbände kennzeichnend sind. Berufsbildung als Aus- und Weiterbildung ist vor diesem Hintergrund zwar ein Politikfeld, das von unterschiedlichen Akteuren mit divergierenden Interessen auf verschiedenen Ebenen reguliert und organisiert wird, es handelt sich dabei jedoch nicht um eine eigenständige politische Arena. Dies ist damit zu begründen, dass eine deutliche Überschneidung zu anderen Politikarenen, wie z.B. zur Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik wie auch zur Tarifpolitik und zum Arbeits- und Betriebsverfassungsrecht, vorliegt (vgl. Müller-Jentsch 1999). Insofern können anders als im Bereich der Allgemeinbildung berufsbildungspolitische Aspekte nicht isoliert betrachtet werden, sondern sie müssen in ihrer Thematisierung explizit mit anderen Politikfeldern verknüpft werden. Bezogen auf die *berufliche* Weiterbildung ist in diesem Zusammenhang festzustellen, dass diese mit dem Arbeitsförderungsgesetz von 1969 (fortgesetzt in SGB III und den Hartz Gesetzgebungen) zu einem Instrument präventiver Arbeitsmarktpolitik und auch Sozialpolitik wurde und damit der Gestaltung in *bildungspolitischer* Hinsicht ein Stück weit entzogen wurde (vgl. Harney 1998, S. 21).⁹ Gerade darin liegt aber auch eine Chance, sozialen Benachteiligungen und Ungleichheiten in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung entgegenzuwirken. Dies kann im Rahmen noch zu etablierender gesetzgebender Verfahren oder auch im Kontext der bestehenden Mitbestimmungsstrukturen geleistet werden.

Grundsätzlich ist festzustellen, dass die berufliche und die betriebliche Weiterbildung im Gegensatz zur Erstausbildung im Dualen System weniger einer staatlichen Steuerung unterliegt sondern vielmehr dem ökonomischen Prinzip der Marktsteuerung überlassen wird. Die Konsequenz dieser Ökonomisierung trägt zu einer weiteren Segmentierung in der Weiterbildungsteilhabe bei: wenn Marktsteuerung als politisches Instrument eingesetzt wird, wie das im Bereich der Weiterbildung zur Zeit zu beobachten ist, dann müssen sich alle beteiligten Institutionen dem Markt stellen und den an ökonomischen Kriterien orientierten Funktionsmechanismen von Märkten aussetzen. Diese werden im Wesentlichen durch Angebot und Nachfrage gesteuert. Dieser Prozess der Marktanpassung ist für die Weiterbildungsanbieter wie auch für die -abnehmer, also die Teilnehmer von Weiterbildungsmaßnahmen, sowohl mit Risiken als auch mit Chancen behaftet.¹⁰

Bis in die 1990er Jahre war der berufliche Weiterbildungsmarkt ein *Anbietermarkt*, der im Wesentlichen durch Intransparenz, eine privatwirtschaftliche Trägerstruktur, Standardangebote und ein „strukturkonservatives Handlungsmuster“ (Dobischat 1999, S. 101) gekennzeichnet war. Dieses Handlungsmuster erweist sich allerdings für die

9 Unterschiedliche Positionen im Zuge der Diskussion um eine politische Reform der öffentlich geförderten Weiterbildung sind in Bayer/Dobischat/Kohsiek 1999 und Faulstich 2002b dokumentiert.

10 Zu der Frage, inwieweit Bildung als ein ökonomisches Gut gelten kann und welche Rolle der Staat dabei im Bildungswesen einnimmt vgl. Timmermann (2002). Er beschreibt, dass in der bildungsökonomischen Theorie seit Jahrzehnten eine kontroverse Diskussion um diese Frage geführt wird, die bis heute als unentschieden gelten kann.

Marktanpassung „als zentrale Engpassvariable“ (ebd.). Das gilt insbesondere angesichts der permanenten organisationalen Innovationsnotwendigkeit infolge sich dynamisch und schnell verändernder betrieblicher Bedarfslagen, die durch Reorganisations- und Umstrukturierungsprozesse verursacht sind. Die Institutionen müssen in diesem Prozess zunächst einmal ihr Leistungsangebot individualisieren und an den spezifischen Bedürfnissen ihrer Kunden, d.h. den Weiterbildungsabnehmern, orientieren. Dies schließt auch die strategische Entwicklung einer Geschäftspolitik durch Marketingstrategien von der Angebotsorientierung zu einer Dienstleistungsorientierung mit Bezug zu spezifischen Zielgruppen und Adressaten wie auch Betrieben in der Region ein. Dazu gehört ferner ein erweitertes und auf die nachfragenden Personen und Betriebe zugeschnittenes Beratungs- und Weiterbildungsangebot, das sich an modernen Managementkonzepten sowie an arbeitsprozessorientierten Qualifizierungsformen orientiert (vgl. Dobischat 1999, S. 102). In diesem Prozess werden von dem Weiterbildungspersonal veränderte Qualifikationen erwartet und es entstehen auch neue Funktionen, z.B. die eines Bildungsberaters oder Bildungsmanagers, der die Aktivitäten zwischen Bildungsanbieter und Unternehmen bzw. Beschäftigten und Institutionen koordiniert.¹¹

Marktausrichtung heißt also auch für die Institutionen der Berufsbildung, sich an den Prozessen, die im Markt ablaufen, zu orientieren und sowohl die interne Organisationsentwicklung wie auch die nach außen zielenden Strategien daran auszurichten. Allerdings begeben sich die Bildungsinstitutionen mit ihrer pädagogischen Ausrichtung in eine paradoxe Situation, wenn sie in dieser Form am Markt (re-)agieren wollen. Sie geraten ihrerseits in ein Spannungsfeld von ökonomischen und pädagogischen Interessen und unterliegen damit einem Widerspruch im Hinblick auf die Notwendigkeit zu Flexibilität einerseits (induziert durch den Markt) und zu langfristiger Planung und Kontinuität (induziert durch die pädagogische Ausrichtung) andererseits. Hinzu kommt, dass die Ausrichtung am Markt und die damit verbundene Orientierung an (kurzfristigen) ökonomischen Interessen bei Wahrung eines hohen Maßes an Flexibilität grundsätzlich im Gegensatz zu langfristiger unternehmerischer strategischer Planung und Zielorientierung steht. Bei der strategischen Planung werden Ziele gesetzt und meist werden die Wege zur Zielerreichung vorbestimmt. Die kurzfristige Orientierung an den Prozessen des Marktes hingegen erfordert notwendigerweise Flexibilität, Kontingenz¹² und die Option zur Korrektur, wobei auch die Offenheit für nicht vorhersehbare Auswirkungen und Nebeneffekte mitgedacht werden muss (vgl. Becker/Langosch 1995, S. 48).

11 Als beispiel- und möglicherweise auch vorbildhaft für die Marktausrichtung von Bildungsinstitutionen kann die Entwicklung der Volkshochschulen in Deutschland angeführt werden, die den Prozess der Privatisierung und damit auch der Ökonomisierung in den letzten Jahre schon durchlaufen haben (vgl. Bastian 2002).

12 Der Begriff der Kontingenz besagt, dass die Wirklichkeit nicht notwendigerweise so sein muss, wie sie ist, sondern, dass sie auch nicht bzw. anders sein könnte. Für Sachverhalte in der Realität ist damit das Nicht-Vorhandensein und die potenzielle Andersartigkeit grundlegend.

Mit *Marktsteuerung* geht im Zuge der Selbstregulation des Marktes immer auch ein Verdrängungswettbewerb einher. Die entsprechenden Folgen haben die Bildungsinstitutionen zu tragen. Verdeutlichen lässt sich dies am Beispiel der ersten Konsequenzen der Hartz-Gesetzgebung: nach Einschätzungen der Bundesanstalt für Arbeit ermöglicht die Reform der öffentlich geförderten Weiterbildung u.a. eine „Marktbereinigung“ um ca. ein Drittel der bisherigen Weiterbildungsträger (vgl. Passens 2002). Tatsächlich führte die Umsetzung der Vorschläge der Hartz Kommission wie oben beschrieben bereits dazu, dass ein erheblicher Rückgang bei den Eintritten in Bildungsmaßnahmen zu verzeichnen ist. Von den Folgen der „Gesetze für moderne Dienstleistungen“, die ursprünglich als ein Sicherungsinstrument der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik gedacht waren, sind insofern vor allem die Zielgruppen betroffen, die durch die Maßnahmen eine Chance auf Integration in den Arbeitsmarkt gehabt hätten. Insofern greift hier wieder die doppelte Selektivität: es erfolgt die Ausgrenzung derjenigen Teilnehmergruppen aus der Weiterbildung, die schon benachteiligt sind.

Es ist allerdings auch festzustellen, dass im Zuge von Marktsteuerung neue Märkte entstehen. Auch diese Entwicklung lässt sich am Beispiel der öffentlich geförderten Weiterbildung nachvollziehen: hier ist z.B. auf Grund der Verordnung zur Zertifizierung von Weiterbildungseinrichtungen das Entstehen eines „Zertifizierungsmarktes“ zu erwarten. Ob diese Entwicklung – z.B. mit der Chance auf Sichtbarmachung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen – auch den gering qualifizierten Arbeitnehmern zugute kommt, wird sich zeigen.

Es gibt gute Gründe zu vermuten, dass, wenn zunehmend unter dem Einfluss von Marktzwängen gearbeitet wird, sich eher die negativen Entwicklungen im Bereich der Berufsbildung verstärken werden. Schon Anfang der 1990er Jahre hat Baethge (1992) darauf verwiesen, dass zu erwarten ist, dass mit der Selbststeuerung des Marktes zwei Entwicklungen befördert werden, die zunächst im Widerspruch zueinander stehen: einerseits wird angesichts einer nach wie vor ungleichen Teilhabe an Weiterbildungsmaßnahmen die gesellschaftliche Segmentationsfunktion von Weiterbildung befördert. Andererseits sinkt im Zuge der allgemeinen Expansion der beruflichen Weiterbildung deren sozialer Grenznutzen für das einzelne Individuum. Weiterbildung entwickelt sich in diesem Zuge immer mehr von einer statusverbessernden zu einer statuserhaltenden Funktion (ebd. S. 318f.).

Im Zuge der Marktorientierung wird auch das pädagogische Personal mit neuen Anforderungen konfrontiert und es werden von ihnen eher betriebswirtschaftliche Qualifikationen gefordert. Zu bedenken ist auch, dass die Verstärkung von Konkurrenz im Zuge von Marktanpassungen wiederum Konkurrenz erzeugt und somit ein nicht

endender Wettbewerb entsteht. Nicht zuletzt gilt es darüber hinaus auch zu bedenken, dass es sich bei Märkten um soziale Konstruktionen handelt, wobei die Machtrelation und Spielregeln im Wesentlichen von den marktbeherrschenden Unternehmen geprägt sind (vgl. Dörre 2003). Durch habitualisierte Praktiken erfolgt eine Bündelung sozialer Interessen, wobei die Akteure in verschiedenen Teilfeldern auf der Grundlage ihrer eigenen Interessen relativ autonom handeln und so eine Vielzahl von Praxisformen hervorbringen. Hinzu kommt jedoch, dass sich im ökonomischen Feld die Handlungsstrategien der Akteure nicht allein auf Mehrung und Verteilung ökonomischen Profits richten, sondern dass es „stets [...] auch um die Akkumulation von sozialem, kulturellem und symbolischem Kapital“ geht und insofern auch um sozialen Status, um die Besetzung von Positionen, um persönliche Anerkennung, Macht und Einfluss (vgl. ebd. S. 15).

Alle Strategien zur Gestaltung der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung, sei es auf der politischen wie auch auf der Ebene der Unternehmen, treffen insofern immer auf eine Vielzahl von Interessen und Habitusformen, Denkmuster und Deutungsschemata der sozialen Akteure, die ihrerseits eine große Beharrungskraft haben. Allerdings liegt genau darin auch eine Chance zur Gestaltung moderner Weiterbildungsstrukturen, denn es wird deutlich, dass die subjektive Perspektive der Akteure bei Veränderungsprozessen unbedingt einbezogen werden muss, um eine Akzeptanz für neue Strukturen zu erreichen. Politische Deregulierungsmaßnahmen, die dem neoliberalen Duktus „Steuert Euch selbst“ unterliegen, könnten sich als kontraproduktiv für die Gestaltung moderner Weiterbildungsstrukturen und die Akzeptanz bei den sozialen Akteuren, einschließlich der Weiterbildungsabnehmer, erweisen.

Zusammenfassend kann hier festgestellt werden, dass sich für den Bereich der Berufsbildungspolitik weder eine reine Marktsteuerung noch eine massive staatliche Steuerung als sinnvoll erweisen kann: „Da es genügend bildungsökonomische Befunde sowohl für ‚Staatsversagen‘ als auch für ‚Marktversagen‘ in Bezug auf pädagogisch wünschbare Entwicklungen gibt, können die Lösungen nicht in dichotomisierenden Alternativen liegen, sondern sollten optimale Kombinationen von Staat und Markt gesucht werden“ (Kell 1996, S. 45). Es muss also darum gehen, unter Berücksichtigung der Interessen der sozialen Akteure, die Rahmenbedingungen für einen funktionierenden Weiterbildungsmarkt so zu gestalten, dass dieser nicht unmittelbar den negativen Folgen einer neoliberalen Politik ausgesetzt ist.¹³

Zu fragen ist, wie berufliche Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Regulation und Flexibilität auf der Ebene des Berufsbildungssystems organisatorisch-strukturell so zu gestalten ist, dass im Sinne eines modernen Konzeptes der Staat lediglich den

13 Obwohl die aktuellen Veränderungen auch im Bereich der Berufsbildung u.a. „in der radikalen Unterwerfung aller Elemente von Bildung (Inhalte, Formen, Methoden, Zeiten, Orte) unter den Zwang zur Selbstorganisation“ (Kirchhöfer 2002, S. 76) bestehen, schließt dieser Individualisierungsprozess nicht notwendig die Privatisierung mit ein: „Sponsoring muss noch nicht Interessendominanz bewirken, wenn die Öffentlichkeit die Kontrolle behält.“ (ebd. S. 80)

Rahmen bestimmt und ein hohes Maß an Flexibilität zur inhaltlichen und auch methodischen Ausgestaltung gewährleistet (vgl. Elsholz/Linderkamp 2005). Dabei ist davon auszugehen, dass ein gewisses Maß an freier Marktregulierung auch ein Vorteil sein kann, nämlich dann, wenn die Steuerung über die Qualität der Maßnahmen erfolgt und sich angemessene Konzepte zur Verringerung der sozialen Ungleichheit in der Weiterbildung am Bildungsmarkt durchsetzen. Aus der Sicht der Bildungsforschung ist allerdings darauf zu verweisen, dass der Markt nicht die inhaltlichen Merkmale für die Qualität pädagogischer Konzepte und Prozesse ersetzen kann. Dafür ist das Einholen der Nutzerperspektive, d.h. der Weiterbildungsteilnehmer, ebenso unerlässlich wie die permanente Konzeptentwicklung und -anpassung sowie eine begleitende Evaluation von Maßnahmen mit Blick auf ihren Nutzen zur nachhaltigen Erhöhung der sozialen Gerechtigkeit in der Weiterbildungsteilnahme.

2.2 Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit

Ausgehend von der vorgenommenen theoretischen und begrifflichen Rahmung sozialer Ungleichheit in der Weiterbildung, gilt es im Folgenden den Begriff der sozialen Ungleichheit sowie den normativen Begriff der sozialen Gerechtigkeit für die vorliegende Studie begrifflich zu konkretisieren.

Soziale Ungleichheit ist ein Phänomen, das sich in allen Gesellschaftsformen in unterschiedlicher Ausprägung findet. Die ständische Rangordnung des Mittelalters und die Klassenstrukturen des Industriezeitalters sind deutliche Ausdrücke davon. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gab es insbesondere Auseinandersetzungen darüber, ob eher klassen- oder aber schichtenbezogene Ansätze die Pluralität der Gesellschaftsform angemessen bezeichnen. In jüngerer Zeit sind zudem milieuspezifische oder lebensstilorientierte Erklärungsmuster entwickelt worden, die nun ebenfalls mit um die angemessene Beschreibungsform der Sozialstruktur konkurrieren (vgl. Schwinn 2007; Solga u.a. 2009).

Als wissenschaftlicher Begriff bezeichnet „soziale Ungleichheit“ die ungleiche Verteilung materieller oder immaterieller Ressourcen in einer Gesellschaft und die daraus resultierenden unterschiedlichen Möglichkeiten zur Teilhabe an dieser. „Soziale Ungleichheit“ liegt dann vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ‚wertvollen Gütern‘ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten“ (Hradil 2005, S. 30; vgl. auch Solga u.a. 2009, S. 15). Es ist historisch veränderlich und von gesellschaftlichen Zuschreibungen abhängig, was als „wertvolle Güter“ angesehen wird. Neben materiellem Wohlstand, Macht und Prestige gehört in modernen Gesellschaft auch die Bildung als wichtige Dimension¹⁴ sozialer Ungleich-

14 „Dimensionen sozialer Ungleichheit sind die wichtigsten Arten von Vor- und Nachteilen. Zentrale und Grunddimensionen stellen Einkommen, materieller Wohlstand, Macht, Prestige und heute auch Bildung dar“ (Solga u.a. 2009, S. 18).

heit dazu (vgl. Hradil 2005, S. 31). Allerdings ist der soziologische Begriff sozialer Ungleichheit zunächst vorrangig beschreibend und lässt offen, ob und inwiefern die Ungleichheit auch gesellschafts- und sozialpolitisch bzw. auch unter moralischen Aspekten ungerechtfertigt ist. So kann z.B. auch die absolute Gleichverteilung von Einkommen eher als ungerecht wahrgenommen werden als eine unterschiedliche Entlohnung nach Qualifikation und Leistung (vgl. ebd., S. 29). Ob also sozialer Ungleichheit auch entgegen gewirkt werden sollte, ist eine Frage, die sich erst nach einer gesellschaftspolitischen Beurteilung im Kontext verschiedener Wirkungsfaktoren beantworten lässt. Für die vorliegende Studie führt aus diesem Grund der Begriff der sozialen Gerechtigkeit weiter, weil damit eine bildungspolitische Norm formuliert wird:

Soziale Gerechtigkeit ist ein Maßstab, mit dem soziale Ungleichheit beurteilt werden kann. Angesichts dessen, dass soziale Gerechtigkeit ein philosophisch und sozialwissenschaftlich umstrittenes Konzept ist (vgl. Merkel 2007) wird hier ein Verständnis sozialer Gerechtigkeit zugrunde gelegt, dass durch zwei Aspekte geprägt ist. Zum einen bezieht sie sich auf die Gleichverteilung des Zugangs zu den notwendigen Grundgütern für die individuell zu entscheidende Entfaltung von Lebenschancen. Zum anderen umfasst sie die Stärkung der individuellen Fähigkeiten (capabilities), die persönliche Autonomie, Würde, Entscheidungsfreiheit, Lebenschancen und Optionsvielfalt schützen, sichern und erweitern (vgl. Merkel/Krück 2003).

Es geht damit zum einen um die gleiche Verteilung von *Zugangsmöglichkeiten* für die Entfaltung von Lebenschancen – ein Motiv, dass besonders von den Arbeiten John Rawls (1975) geprägt wurde. Dies impliziert eine Haltung, nach der Marktprinzipien allein nicht ausreichen, diese Zugangsmöglichkeiten auch in ausreichendem Maße für alle Gesellschaftsmitglieder zu sichern. Darüber hinaus geht es mit diesem von uns zu Grunde gelegten Verständnis von sozialer Gerechtigkeit auch um die Aktivierung und *Stärkung der individuellen Fähigkeiten*. Dieses Moment sozialer Gerechtigkeit zur Stärkung der persönlichen Autonomie und Entscheidungsfreiheit geht auf den Wirtschaftsnobelpreisträger Amartya Sen (2000) zurück. Bezogen auf Bildungsfragen geht es damit einerseits um die Schaffung von Zugängen zu Bildung und Weiterbildung sowie andererseits um die Befähigung der Individuen, diese Zugänge auch wahrzunehmen und die eigenen Bildungsbiografien zu gestalten.

Im Zusammenhang mit dieser Studie wird insbesondere die Beziehung von sozialer Ungleichheit, sozialer Gerechtigkeit und Weiterbildung bearbeitet. Dabei steht die Frage im Fokus, wie sich soziale Ungleichheit in der Teilnahme an Weiterbildung zeigt und wie Weiterbildung auf soziale Ungleichheit zurückwirkt. Es stellen sich Fragen danach, ob und inwiefern Weiterbildung zu einer Verringerung sozialer Ungleichheit oder möglicherweise sogar zu einer Verstärkung beiträgt.

Soziale Ungleichheit wird anhand von Determinanten beschrieben und untersucht. „Determinanten sozialer Ungleichheit sind soziale Merkmale von Personen (wie zum Beispiel das Geschlecht, das Bildungsniveau, die soziale Herkunft), die Zugehörig-

keiten zu sozialen Gruppen definieren, die wiederum Grundlage für Vor- und Nachteile in bestimmten Handlungs- und Lebensbedingungen darstellen“ (Solga u.a. 2009, S. 16). In der Ungleichheitsforschung werden zwischen zwei Arten von Determinanten unterschieden:

Zugeschriebene Merkmale sind etwa Geschlecht, Klassenlage, Alter und soziale Herkunft; sie sind in der Regel nicht veränderbar. „Einige Determinanten und die Zugehörigkeit zu ihnen (z.B. zum Geschlecht) können vom einzelnen kaum beeinflusst werden“ (Hradil 2005, S. 35). *Erworbene Merkmale* sind hingegen solche, die von einzelnen im Laufe ihrer Biografie erworben wurden und die vielfach auch verändert werden können. Dies gilt z.B. für den erlernten Beruf, den (veränderbaren) Familienstand oder die Frage der Arbeitslosigkeit.

Mit Blick auf die prägenden Determinanten galt die Bildungsbenachteiligung noch in den 1970er Jahren die „Katholische Arbeitertochter vom Land“ als eine Formel für die Mehrfachbenachteiligung aufgrund des Geschlechts, des Glaubens und der geografischen Herkunft. Heute bezeichnet eher der Typus vom „Türkischen Jugendlichen aus dem Problemviertel“ oder vom „Migrantensohn“ den Archetyp des Bildungsbenachteiligten (vgl. Geißler 2005).

In der Studie werden die wichtigsten Determinanten sozialer Ungleichheit analysiert, die für die berufliche und betriebliche Weiterbildung relevant sind. Dazu gehören die soziale Herkunft und der damit verbundene schulische Hintergrund, ebenso die Determinanten Geschlecht und ethnische Zugehörigkeit. Für den Bereich der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung sind im Vergleich etwa zum (vor-)schulischen Bereich weitere Determinanten von Bedeutung: So gerät die Frage des Alters und möglicher Altersdiskriminierung von Beschäftigten als weitere zugeschriebene Determinante in den Fokus. Zudem sind in diesem Kontext der berufliche Hintergrund, die Frage von Arbeit oder Arbeitslosigkeit sowie auch die Betriebsgröße, in denen Arbeitnehmer beschäftigt sind, relevante strukturell erworbene Determinanten, die die Weiterbildungsbeteiligung beeinflussen.

Es werden daher zunächst die empirischen Studien zur Weiterbildungsbeteiligung im Hinblick auf die genannten Determinanten analysiert. In der Folge dieser Analyse sozialer Ungleichheit geht es dann um Handlungsperspektiven und Forschungsfragen zur Verbesserung der sozialen Gerechtigkeit. Hier stellen sich vor dem Hintergrund des aufgezeigten Verständnisses von sozialer Gerechtigkeit Fragen nach den Zugangschancen zu Weiterbildung (in seinen unterschiedlichen Formen), woraus die Herausforderung abzuleiten ist, den Einzelnen zur Wahrnehmung dieser Zugangsmöglichkeiten zu befähigen.

3 Empirische Befunde und wissenschaftliche Diskussionslinien

Im Folgenden wird der Stand des wissenschaftlichen Diskurses zur sozialen Ungleichheit in der Weiterbildung aufgearbeitet. Dazu werden die aktuellen empirischen Befunde hinsichtlich unterschiedlicher Determinanten genauer betrachtet, da sich zeigt, dass die Teilhabe an Bildungsprozessen auf einem vielschichtigen System von sich überschneidenden Differenzlinien aufbaut.

In Anlehnung an die oben eingeführte soziologische Unterscheidung im Kontext der sozialen Ungleichheit werden dabei zum einen *individuell „zugeschriebene“* oder *„askriptive“ Merkmale* (Kapitel 3.1) wie sozialer Hintergrund, Geschlecht, Alter oder Migrationshintergrund betrachtet. Auf der anderen Seite werden Determinanten in den Blick genommen, die durch eigenes Handeln verändert werden können und hier als *strukturell „erworbene“ Determinanten* (Kapitel 3.2) gefasst werden. Im Kontext der vorliegenden Studie werden darunter z.B. der schulische und berufliche Hintergrund, die berufliche Positionen, der spezifische betriebliche Kontext oder der individuelle Status am Arbeitsmarkt verstanden.

Insgesamt ist darauf hinzuweisen, dass der Gegenstand der sozialen Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung lediglich am Rande diskutiert wird. Der wissenschaftliche Fokus dieser Thematik richtet sich auf das allgemeine Bildungswesen sowie die berufliche Erstausbildung.

3.1 Individuell „zugeschriebene“ Determinanten sozialer Ungleichheit

3.1.1 Sozialer Hintergrund

Als eine zugeschriebene Determinante bildet der soziale Hintergrund in der Bildungsforschung einen zentralen Faktor für die Teilnahme an Bildung und Weiterbildung. So formuliert z.B. Ehmman (vgl. 2006, S. 247), dass in keinem industrialisierten Land der Welt die Beziehung zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg von Lernenden in so engem Zusammenhang steht. Obwohl die soziale Schicht als nicht veränderbare Determinante im Leben eines Menschen anzusehen ist, zeigt sich, dass sich die kategoriale Zuschreibung zu sozialen Schichten und darauf aufbauende Prozesse der sozialen Schließung in deutschen Biografien vielfach nachzeichnen lassen. Der Prozess der sozialen Schließung, der von Parkin (2004) in Anlehnung an Max Weber als Schlüssel zur Ungleichheitsthematik angesehen wird, umfasst dabei den Versuch, sozialer Gemeinschaften Vorteile zu maximieren, indem sie den Zugang zu Privilegien und Erfolgchancen auf einen begrenzten Kreis von Auserwählten beschränken. Das führt dazu, dass bestimmte, äußerlich identifizierbare soziale und phy-

sische Merkmale, wie z.B. der soziale Hintergrund, als Rechtfertigungsgrund für den Ausschluss hervorgehoben werden.

Soziologisch wird der Begriff der soziale Hintergrund in der Milieuforschung bearbeitet. Unter einem sozialen Milieu versteht man „eine soziale Gruppe [...], die durch eine bestimmte im Habitus verankerte Form der Lebensführung charakterisiert ist“ (Bremer/Lange-Vester 2006, S.198). Dabei wird davon ausgegangen, dass das soziale Milieu Menschen in ähnlicher sozialer Lage und mit ähnlichen Werthaltungen, Lebensauffassungen und Lebensweisen zusammenfasst. Mit dem Konzept der sozialen Milieus wird versucht, soziale Gruppen nicht nur durch ihre Sozial- und Berufsstatistik zu identifizieren, sondern sie anhand der konkreten Lebensumstände und Lebensweise in ihrem Alltag zu klassifizieren, um auf diese Weise strukturelle Selektionsmechanismen im Bildungswesen zu analysieren (vgl. Bremer 2007).

Vester u.a. (2001) verknüpften die Milieus mit der Klassenanalyse und den sozialkritischen Fragestellungen der traditionellen Ungleichheitsforschung. Milieus werden als Nachfahren der früheren Stände, Klassen und Schichten angesehen und weisen nicht nur die horizontalen Mentalitätsunterschiede auf, sondern auch vertikale Ungleichheiten wie Herrschaftsbeziehungen, Ab- und Ausgrenzung, soziale Benachteiligungen und Ungerechtigkeiten. Vertikal wird die Grobstruktur der Gesellschaft in diesem Modell dreigeteilt: Circa ein Viertel der Bevölkerung gehört den drei führenden Milieus an und verfügt über Privilegien in Bildung, Macht und Besitz. Eine Mehrheit von etwa 60 Prozent verteilt sich auf die sechs mittleren bzw. respektablen Volksmilieus der Arbeiter, Dienstleistenden und kleinen Selbstständigen. Die untere Ebene nehmen die unterprivilegierten Volksmilieus der gering Qualifizierten ein. Sie umfassen gut ein Zehntel der Bevölkerung.

In der Weiterbildungsforschung wurde im Zusammenhang damit eine Einteilung der Gesellschaft in zehn verschiedene Milieus (vgl. Barz/Tippelt 2004) vorgenommen, die eine differenziertere Betrachtungsweise der Teilhabesituation im Bildungssektor ermöglicht. Diese zehn Milieus werden folgendermaßen gruppiert (vgl. Tippelt/Hippel 2005, S. 40, auf die sich alle folgenden Ausführungen beziehen)

- Gesellschaftliche Leitmilieus (Etablierte, Postmaterielle, moderne Performer)
- Traditionelle Milieus (Konservative, Traditionsverwurzelte, DDR-Nostalgische)
- Mainstream Milieus (Bürgerliche Mitte, Konsum-Materialisten)
- Hedonistische Milieus (Experimentalisten, Hedonisten)

Zu den gesellschaftlichen Leitmilieus gehören die *Etablierten*. Sie werden als hoch ausgebildete Elite bezeichnet und grenzen sich bewusst gegenüber anderen ab. Zu ihnen zählen vor allem die mittleren und älteren Altersgruppen, die einfache aber auch höhere Bildungsabschlüsse haben. Der berufliche Erfolg sowie der Konsum von Luxusgütern sind ihnen sehr wichtig. Im Bezug auf Bildung sehen sie es als selbstverständlich an, im Beruf zu lernen, möchten jedoch ein möglichst niveaivolles Ambiente an ihren

Lernorten erfahren (vgl. ebd., S. 12f.). Wesentlich ist eine breite Grundausbildung, auf die man nach persönlichem Interesse aufbauen kann (vgl. ebd., S. 33). Lehrgänge werden oft besucht, um Kompetenzen zu stärken oder zu entwickeln. In *beruflicher* (59 %) sowie in *allgemeiner* (44,8 %) Weiterbildung ist in diesem Milieu eine hohe Teilnahmequote zu verzeichnen.

Die *Postmateriellen* sind überwiegend hoch gebildet und stehen der Technologisierung und der Globalisierung kritisch gegenüber. Diese Gruppe ist altersgemischt und hat mehrheitlich einen sehr guten Bildungsabschluss erworben. Sie sind tolerant und definieren sich eher über Intellekt als über materiellen Besitz. Bildung ist für sie vor allem im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung interessant. Die Beteiligung in *beruflicher* Weiterbildung liegt bei 53 %, die in *allgemeiner* Weiterbildung sogar bei 48 %, was die zweit höchste Teilnahmequote ist (vgl. ebd.).

Die *modernen Performer* sind ein sehr junges Milieu und legen großen Wert auf Flexibilität. Sie sind die junge Leistungselite und versuchen ihre Chancen ausgiebig zu nutzen. Ihr Bildungsniveau ist recht hoch, meist sind es Schüler oder Studenten mit Nebenerwerbstätigkeiten, die großen Wert auf Weiterlernen legen, um nicht „auf der Stelle stehen zu bleiben“. Fachwissen und Allgemeinwissen werden als gleichwichtig angesehen, beides sollte in geeignetem Rahmen vorhanden sein. Ein schulischer Abschluss wird als Bildungsnachweis abgelehnt, man orientiert sich eher an einem lebenslangen Prozess des Lernens. Die Beteiligung an *beruflicher* Weiterbildung ist in diesem Milieu am größten, sie liegt bei einer Teilnahmequote von 67 %. Die Teilnahme an *allgemeiner* Weiterbildung ist überdurchschnittlich hoch (47,4 %) (vgl. ebd.).

Im Milieu der *Traditionsverwurzelten* sind vor allem ältere Menschen ab 65 Jahren zu verorten, die besonderen Wert auf Sicherheit und Ordnung legen. Ihr größter Teil gehört der Kriegsgeneration an und sieht sich selbst als Bewahrer von Moral und Disziplin. Weiterbildung hat für sie den Nutzen, ihren jetzigen Zustand zu sichern, nicht aber, um neue Möglichkeiten zu eröffnen. Das zeigt sich auch in den Teilnahmequoten, die für *allgemeine* sowie *berufliche* Weiterbildung unterdurchschnittlich sind (29,9 % und 45 %) (vgl. ebd.).

Die *DDR-Nostalgischen* waren früher in Führungspositionen, die sie durch die Wende verloren haben und sehen sich deshalb als deren Verlierer. Sie sind meist über 50 Jahre alt und haben größtenteils eine einfache bis mittlere Bildung. Ihr Bildungsverhalten ist stark auf Umschulungen sowie auf politische Bildung gerichtet. Wenn möglich, sollte die Weiterbildungsveranstaltung in gewohnten, das heißt schulischen Rahmenbedingungen ablaufen. Sie nehmen zu 25,6 % an *allgemeiner* und zu 46 % an *beruflicher* Weiterbildung teil (vgl. ebd.).

In der Gruppe der *Mainstream-Milieus* befinden sich die bürgerliche Mitte sowie die Konsummaterialisten. Das größte Milieu (17,3 %) in der Bundesrepublik ist das der bürgerlichen Mitte, in dem eine breite Altersstreuung vorliegt. Die Menschen streben

nach mäßigem Wohlstand, den sie durch leistungsorientierte, berufliche Entwicklung erreichen. Das wichtigste an Weiterbildung ist für sie der Erwerb konkreter Handlungskompetenzen für den Beruf. Dies zeigt sich auch darin, dass hier deutlich mehr an beruflicher Weiterbildung teilgenommen wird, nämlich mit einer Teilnahmequote von 50 %, während an allgemeiner Weiterbildung nur 39,8 % teilnehmen (vgl. ebd.). Bildung ist für die bürgerliche Mitte sehr wichtig, da sie ihrer Meinung nach einen hohen Beitrag zur Statussicherung leistet und als ein Garant für beruflichen Erfolg gilt.

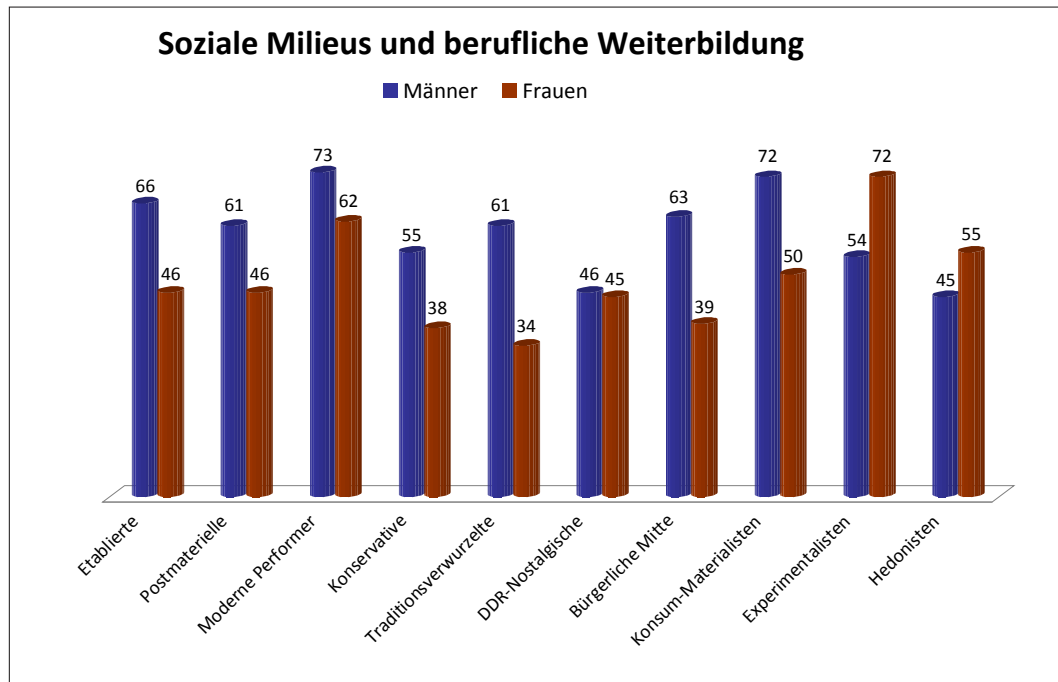
Trotz mangelnder beruflicher Qualifikationen versuchen die *Konsum-Materialisten* mit den anderen „mitzuhalten“. Hier finden sich viele jüngere Menschen, meist im Alter von 19 bis 34 Jahren. Sie haben ein gebrochenes Verhältnis zu Bildungseinrichtungen und werden Weiterbildungsmaßnahmen meist durch die Bundesagentur für Arbeit zugeteilt. Dennoch haben sie eine hohe Meinung von „gebildeten Leuten“ und bedauern teilweise, eigene Bildungschancen nicht ausreichend genutzt zu haben. Trotz dieser negativen Bildungserfahrungen beteiligen sie sich oft an *beruflicher* Weiterbildung (61 %), jedoch nur mit 36 % an *allgemeiner* Weiterbildung (vgl. ebd.).

Die letzte Gruppe ist die der hedonistischen Milieus. Dazu gehören die *Experimentalisten* und die *Hedonisten*. Die *Experimentalisten* sind ein sehr junges Milieu. Sie interessieren sich nur wenig für materiellen Besitz, es ist ihnen wichtiger, sich sozial zu engagieren und kreative Hobbys zu betreiben. Sie haben vorwiegend einen hohen Bildungsabschluss und stehen der Weiterbildung sehr positiv gegenüber, was sich in ihren Teilnahmequoten zeigt: 65 % in *beruflicher* und 57,5 % in *allgemeiner* Weiterbildung (vgl. ebd.).

Im Milieu der *Hedonisten* schließlich finden sich vorwiegend jüngere und mittlere Altersgruppen, die sich zumeist in eher exzentrischen Szenen und Clubs aufhalten. Am Arbeitsplatz verhalten sie sich allerdings angepasst. Bildung ist für sie oft mit Stress verbunden, auf den sie sich nur einlassen, wenn sie einen finanziellen Nutzen erkennen können. Sie beteiligen sich mit einer Teilnahmequote von 49 % an *beruflicher* und 42,9 % an *allgemeiner* Weiterbildung (vgl. ebd.).

Diese Einteilung der Gesellschaft in unterschiedliche Milieus ermöglicht es, geschlechts- und milieuhängige Unterschiede in der Teilnahme an beruflicher und allgemeiner Weiterbildung auszumachen (vgl. Tippelt u.a. 2008).

Abb. 8: Soziale und berufliche Weiterbildung



Quelle: Tippelt et al. (2008): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland Bd. 3 – Milieumarketing implementieren (S. 90)

Auffallend ist an der Datenlage zum sozialen Hintergrund, dass innerhalb der Milieus, die die sog. „Neuorientierung“ als Grundorientierung teilen (Moderne Performer, Experimentalisten, Hedonisten), Frauen überdurchschnittliche Teilnahmequoten in Bezug auf berufliche Weiterbildung erreichen. Diese Milieus zeichnen sich vor allem auch dadurch aus, dass sie zu den jüngsten der zehn Milieus zählen, was gemäß der Autoren als „Hinweis auf die stark gestiegenen Bildungsanstrengungen junger Frauen gelten kann“ (ebd., S. 91). Die traditionelleren Milieus (Traditionsverwurzelte, Konservative) und vor allem die Bürgerliche Mitte stehen dem konträr gegenüber: hier überwiegen die männlichen Teilnehmer an beruflicher Weiterbildung. In denjenigen Milieus, die überwiegend der Oberschicht zugerechnet werden können (Etablierte, Post-Materielle), nehmen ebenfalls Männer häufiger an beruflicher Weiterbildung teil. Den Zahlen entsprechend sind die traditionellen Milieus (Traditionsverwurzelte, Konservative und DDR-Nostalgische) hinsichtlich der beruflichen Weiterbildung die weiterbildungsfernsten Milieus. Ein Grund dafür ist zum einen im hohen Durchschnittsalter der Milieuangehörigen zu suchen. So zeigt sich im Umkehrschluss nämlich auch, dass die jungen Milieus der Modernen Performer und der Experimentalisten zu den weiterbildungsstarken Milieus zählen. Auffällig ist zudem, dass auch die Konsum-Materialisten den sehr weiterbildungsaktiven Milieus zuzurechnen sind. Obwohl ihnen ein gebrochenes Verhältnis zu Bildungseinrichtungen bescheinigt wird, beteiligen sie sich mit 62 % sehr häufig an beruflicher Weiterbildung. Eine Begründung könnte hier

der Zusammenhang zwischen beruflichem Aufstieg und entsprechender Teilnahme an Weiterbildung darstellen.

Mit dieser Einteilung macht die soziale Milieuforschung nicht nur vertikale und horizontale Heterogenität sichtbar, sondern liefert auch Erkenntnisse zu einzelnen Milieus und ihren Bedürfnissen als Zielgruppen von Weiterbildung (vgl. Tippelt/Hippel 2005, S. 40). Für die Weiterbildungsforschung und -praxis ergibt sich daraus die Herausforderung, entsprechende teilnehmer- und zielgruppenorientierte Konzepte und Angebote zu entwickeln.

3.1.2 Geschlecht

Eine weitere zugeschriebene Determinante, die soziale Ungleichheit beeinflusst, stellt das Geschlecht dar, wenngleich von einer durchgängigen Benachteiligung von Frauen im Bildungswesen nicht mehr die Rede sein kann und es inzwischen zu kurz greift, Frauen pauschal als bildungsbenachteiligte Gruppe einzuordnen. So haben Mädchen in Bezug auf Abschlüsse im allgemeinbildenden Schulwesen die männlichen Jugendlichen bereits überholt. Ebenso ist der Anteil der weiblichen Auszubildenden von 35,4 % im Jahr 1975 auf 42 % im Jahr 2009 deutlich gestiegen (vgl. BMBF 2009, S. 11).

Auch für die Weiterbildung zeigen die Zahlen des Berichtssystems Weiterbildung – Adult Education Survey 2007, dass die Unterschiede in der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung sinken. So konstatieren Rosenblatt und Bilger (vgl. 2008, S. 63), dass sich der Geschlechterunterschied, der noch 1979 in Bezug auf die Weiterbildungs-beteiligung erheblich war (Männer 27 %, die der Frauen 19 %) inzwischen weitgehend aufgelöst. Es gibt praktisch keinen Unterschied mehr in der Beteiligung an *beruflicher* Weiterbildung: Unter den Erwerbstätigen haben 35 % der Männer und 34 % der Frauen an Lehrgängen oder Kursen teilgenommen. Unter Nichterwerbstätigen gilt das für 9 % der Männer und 8 % der Frauen. Zudem werden Veranstaltungen der *allgemeinen* Weiterbildung bereits seit Mitte der 80er Jahre von Frauen mehr genutzt als von Männern. Diese Befunde deuten also darauf hin, dass die geschlechtsspezifische Ungleichheit in der Teilnahme an *beruflicher* Weiterbildung aus der sichtbaren und quantitativen Nachweisbarkeit verschwindet.

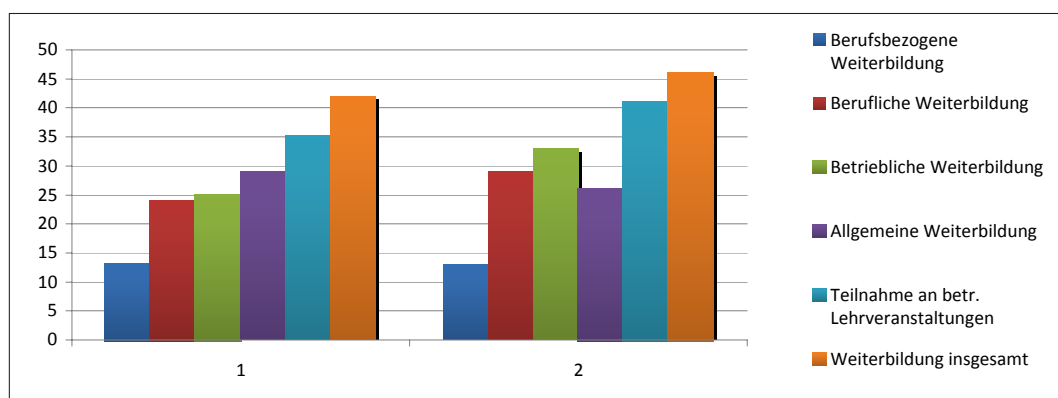
Eine differenzierte Betrachtung ergibt jedoch, dass sich im Vergleich der unterschiedlichen Weiterbildungsformen eine ungleiche Teilhabe von Männern und Frauen nachweisen lässt. So beteiligen sich Frauen deutlich häufiger an Anpassungsqualifizierungen (54 % vs. 36 %), während Aufstiegsfortbildungen häufig Männern vorbehalten sind (25 % vs. 17 %, ausbildungsnahes Studium 15 % Männern und 4 % Frauen). Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, dass Ungleichheitstendenzen unter dem Aspekt einer geschlechtsspezifischen Segregation des Ausbildungs- und Erwerbssystems sowie unter Beobachtung differenter Lebenslagen/Lebenssituationen diskutiert werden

und gleichermaßen anschlussfähig an erweiterte Forschungsfragen und empirische Studien gemacht werden (vgl. Nader 2007, S. 32ff.).

Betrachtet man die Teilnahme an *betrieblicher* Weiterbildung, so zeigt sich allerdings noch immer eine Differenz, da Frauen mit 25 % weniger beteiligt sind als Männer (33 %). Diese Differenz hat sich im Vergleich zum Jahr 2003 sogar leicht vergrößert (Berichtssystem Weiterbildung 2003). Dieser Befund ist zum einen angesichts der immer noch geringen Zahl an weiblichen Führungskräften in deutschen Unternehmen und zum anderen durch die Wahrnehmung von Teilzeittätigkeiten durch Frauen zu begründen. So zeigt sich, dass zwar die Zahl der Frauen in Führungspositionen von 2001 bis 2006 deutlich zugenommen hat (vgl. Böcklerimpuls 2/2007, S.4), aber selbst bei einer sehr weiten Auslegung des Führungskraft-Begriffs nur 31 % dieser Positionen belegen. Da insbesondere in diesem Belegschaftssegment in Maßnahmen zur *betrieblichen* Weiterbildung investiert wird, ist demzufolge auch hier die Teilnahmequote von Frauen gering. Zudem wurde mehrfach empirisch belegt, dass Frauen im Mittel 18,7 % weniger verdienen als ihre männlichen Kollegen, was sich ebenfalls auf die Teilnahme an *betrieblicher* Weiterbildung auswirkt (vgl. Böcklerimpuls 15/2009, S. 1).

Ein weiterer Aspekt, der die bestehende soziale Ungleichheit in der betrieblichen Weiterbildung verstärkt, ist die geschlechtsspezifisch segmentierte Struktur des Arbeitsmarktes (vgl. Horstkemper 2005, S. 412). So sind Frauen in prekären Arbeitsverhältnissen mit geringen Qualifikationsvoraussetzungen und in Teilzeitbeschäftigungsverhältnissen mit 87 % deutlich überrepräsentiert (vgl. Böcklerimpuls 19/2008, S.7). Des Weiteren sind sie vorwiegend in „weiblichen“ Sektoren und Berufen tätig, welche mindere Aufstiegschancen offerieren. Diese Gründe führen im Einzelnen dazu, dass Frauen weniger Möglichkeiten zur *betrieblichen* Weiterbildung haben.

Abb. 6: WB-Teilhabe nach Geschlecht (2007)



Quelle: TNS Infratest – Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007

Ausgehend von dieser Datenlage, wird das Weiterbildungsverhalten von Frauen analysiert. Ein differenzierter Blick zeigt, dass beim Weiterbildungsverhalten das Merkmal ‚Geschlecht‘ mit dem Merkmal ‚Erwerbstätigkeit‘ interagiert (vgl. BMBF 2006,

S. 120). Erwerbstätige Männer und Frauen beteiligen sich 2003 insgesamt etwa gleich viel an Weiterbildung (47 % Männer, 49 % Frauen). Auffallend ist allerdings, dass sich nichterwerbstätige Männer etwa doppelt so häufig an beruflicher Weiterbildung beteiligen wie nicht erwerbstätige Frauen (12 % vs. 6 %) (vgl. BMBF 2006, S. 121). Demzufolge sind insbesondere nicht *erwerbstätige Frauen* weniger an Weiterbildung beteiligt als Männer.

Ein weiterer wesentlicher Faktor, der das Weiterbildungsverhalten von Frauen bestimmt, ist die Familie. So ist unumstritten, dass Kinder grundsätzlich über die Nichtteilnahme an Weiterbildung von nicht erwerbstätigen Frauen entscheiden (vgl. Schröder u.a. 2004, S.61). Darüber hinaus wirkt sich die Anzahl der zu betreuenden Kinder auf das Weiterbildungsverhalten aus. Friebe (2006) zufolge geht dieser Unterschied auf die Verknüpfungsprinzipien der beiden Institutionen Familie und Arbeitswelt zurück, die geschlechtsspezifische Effekte auf die Lebensverläufe haben. So haben Frauen eine insgesamt kürzere Verweildauer in Prozessen der beruflichen Bildung und der Weiterbildung. Besonders auffällig ist in diesem Zusammenhang der Vergleich der Weiterbildungsteilnahme von Müttern mit der von Vätern. Hier zeigt sich, dass nicht das biologische Geschlecht, sondern das soziale Geschlecht als Strukturgeber für die Weiterbildungsteilnahme fungiert (vgl. ebd., S.148). Während Väter an Weiterbildungsmaßnahmen sehr häufig teilnehmen, sind Mütter auffallend unterrepräsentiert.

Ein Fokus der Weiterbildungsforschung zur Weiterbildungsteilnahme von Frauen liegt auf der Analyse der Weiterbildungsangebote. Differenziert betrachtet lassen sich dabei drei Schwerpunkte herausarbeiten, auf die sich Angebote für Frauen beziehen (vgl. Schiersmann 1999, S. 591ff.). So richtet sich der Hauptanteil der zielgruppenspezifischen Weiterbildungsangebote derzeit an Frauen, die einen Wiedereinstieg nach einer familienbedingten Pause anstreben. Ein weiterer Fokus der Weiterbildungsangebote liegt auf der Weiterbildung gering qualifizierter Frauen, die bislang eher unterrepräsentiert waren. Schließlich gewinnt auch die Perspektive immer mehr Bedeutung, Frauen für Arbeitsplätze in Führungspositionen zu qualifizieren (vgl. ebd.).

Zum Umgang mit geschlechtsbedingter Heterogenität wird in der Weiterbildungsforschung die zentrale Forderung erhoben, dass es bei der Bearbeitung geschlechtsspezifischer Ungleichheiten nicht nur darum gehen darf, den Anteil der Frauen in Weiterbildungsmaßnahmen quantitativ zu erhöhen. Vielmehr muss es in der inhaltlichen Ausrichtung darum gehen, die Differenzen zwischen Frauen und Männern sowie zwischen einzelnen Gruppen innerhalb der Frauen angemessen zu berücksichtigen und damit Heterogenität zwar nicht zu kompensieren, sondern anzuerkennen und differenzierte Förderangebote bereitzustellen. In der Pädagogik hat Prenzel (1993) dafür den Begriff der „egalitären Differenz“ geprägt und fasst darunter die Möglichkeit, eine Gleich-

heit in der Förderung herzustellen, ohne dabei bestehende individuelle Unterschiede anzugleichen. Ziel der egalitären Differenz ist das freiheitliche, gleichberechtigte Zusammenleben unterschiedlicher Menschen. Als Herausforderung, die sich an die Weiterbildungsforschung aus dieser Perspektive stellt, formuliert Faulstich-Wieland (2009) die Entwicklung von Konzepten für Gendertraining und zur Förderung von Genderkompetenz, die auf verschiedenen Ebenen in der Weiterbildung Anwendung finden müssen.

3.1.3 Alter

Eine weitere, sehr prominente Determinante für die Selektivität innerhalb der Weiterbildung ist das Alter. Obwohl in der Theorie und Praxis der Weiterbildung unbestritten ist, dass diese dazu beitragen kann, Qualifizierungsdefizite abzumildern und damit die Arbeitsfähigkeit Älterer und ihre Verbleibsdauer im Erwerbssystem zu erhöhen, zeigt sich generell, dass die Beteiligung Älterer deutlich hinter der der Jüngeren zurückbleibt (vgl. Schiersmann 2007b, S. 128).

Betrachtet man die Entwicklung der letzten drei Erhebungen des Berichtssystems Weiterbildung bezüglich des Alters, so lässt sich ein deutlicher Rückgang in den Teilnahmequoten feststellen. So haben sich die 19- bis 34-Jährigen immer am meisten an allgemeiner Weiterbildung beteiligt und die 35- bis 49-Jährigen am meisten mit *beruflicher* Weiterbildung (vgl. BMBF 2006, S. 90). Die Gruppe der 50- bis 64-Jährigen weist in beiden Weiterbildungsgebieten ein starkes Defizit im Vergleich zu den jüngeren Altersgruppen auf. Sie beteiligen sich 2003 nur mit 20 % an allgemeiner und mit 17 % an beruflicher Weiterbildung, demnach jeweils mindestens 7 % weniger als die jüngeren Altersgruppen (vgl. BMBF 2006, S. 90). Auch von Rosenblatt und Bilger (vgl. 2008) konstatieren, dass sich bei der Gruppe der 45- bis 54-Jährigen ein Teilnehmerrückgang an Weiterbildung zeigt.

Aussagen zum Teilnehmerückgang Älterer an Weiterbildungsveranstaltungen müssen jedoch dahingehend relativiert werden, dass in den Erhebungen zum Teil erwerbstätige und nicht erwerbstätige Personen befragt wurden (vgl. Bohlinger 2009, S. 103; Iller 2008, S.79). Die Erwerbsbeteiligung der fraglichen Altersgruppe nimmt jedoch ab 55 Jahren nachweislich ab. Betrachtet man dagegen nur die Gruppe der Erwerbstätigen über 45 Jahren, so bleibt das Teilnahmeniveau bis zum Alter von 60 Jahren konstant.¹⁵ Zudem ist belegt, dass sich die Weiterbildungsbeteiligung an informellen Lernformen zwischen den Altersgruppen kaum unterscheidet und Ältere demnach für diesen Bereich nicht als benachteiligte Gruppe gelten können (vgl. Iller 2008, S.70).

¹⁵ Zur Beschäftigungssituation der Arbeitnehmer, die älter sind als 50 Jahre, zeigt sich europaweit, dass die Beschäftigungsquoten mit steigendem Qualifikationsniveau steigt und mit ihm die Weiterbildungsteilnahme (vgl. Bosch/Schief 2005, S.34).

Ein weiterer Begründungszusammenhang, durch den sich die Zahlen relativieren lassen, stellen die Bildungsabschlüsse Älterer dar. Kade (vgl. 2009, S. 96f.) stellt diesbezüglich fest, dass das Bildungsniveau der ältesten heute noch lebenden Alterskohorten aus heutiger Perspektive generell sehr gering ist und auch ein Ausbildungsabschluss keineswegs selbstverständlich war. Erst für die Nachkriegsgeneration, also für die heute 50- bis 54-Jährigen verbesserte Bildungschancen auf breiter Ebene bestanden. So stieg zu dieser Zeit der Anteil der Abiturienten (23 %) und Fachhochschüler (7 %) stark an, so dass inzwischen jeder dritte Schulabgänger über einen höheren Bildungsabschluss verfügt (vgl. Kade 2009, S. 97). Demzufolge wäre die geringe Weiterbildungsbeteiligung Älterer weniger auf das Lebensalter als auf den Bildungshintergrund zurückzuführen. Diese scheinbare Gleichsetzung von Alter und Bildungsferne wird jedoch zukünftig immer weiter relativiert werden müssen.

Trotz dieser geringen statistischen Unterschiede bzw. den unterschiedlichen Relativierungsansätzen beginnt der Teilnehmerückgang bereits mit der Gruppe der 45- bis 54-Jährigen und ist mit dem Blick auf die derzeitige Weiterbildungsforschung erklärungsbedürftig und sollte kritisch beobachtet werden. Zudem dürfen Ältere nicht als homogene Gruppe betrachtet werden, sondern es muss eine Differenzierung hinsichtlich der vorliegenden Bildungsbiographien und Entwicklungsperspektiven vorgenommen werden. Ausgehend von den Daten besteht das zentrale Anliegen der Weiterbildungswissenschaft darin, die Teilnahmemöglichkeiten an formellen und informellen Lernkontexten differenziert nach Lebensphasen und Lebenslagen wahrzunehmen sowie Lernarrangements zielgruppenspezifisch zu konzipieren (vgl. Iller 2008, S. 68).

So werden derzeit in der Weiterbildungsforschung zum einen die Faktoren analysiert, die sich auf die Weiterbildungsteilnahme von Älteren auswirken. Bohlinger (2009) weist dazu den Arbeitsmarktstatus, das gesundheitliche Befinden, zeitliche und finanzielle Ressourcen, die Zufriedenheit mit der Tätigkeit, die Haltung der Lernenden und der Arbeitsgeber gegenüber dem Lern- und Arbeitsverhalten Älterer als wesentliche Aspekte aus. Sie bezieht sich dabei auf eine Systematik von Shultz u.a. (1998), zu Push- und Pull-Faktoren, die die Lernteilnahme älterer Arbeitnehmer beeinflussen: Zu den negativ wirkenden Push-Faktoren gehören z.B. die Fähigkeit Älterer, die seitens des Unternehmens als defizitär aufgefasst werden, und hohe Arbeitskosten Älterer gegenüber jüngeren Kollegen. Aber auch gesundheitliche Beeinträchtigungen und unzureichende Qualifikationen werden von Arbeitgebern als negative Aspekte angesehen. Entsprechend führen arbeitgeberseitig aber auch fehlende Angebote, um Qualifikationen und Kompetenzen aufzufrischen und zu erweitern, oder arbeits(platz)bezogene Faktoren wie unbefriedigende Arbeitsbedingungen zu einer schlechteren Arbeitsleistung Älterer. Positiv wirken demgegenüber ein hohes Maß an Erfahrungs- und Expertenwissen und das kollegiale Ansehen Älterer im Unternehmen, die ihrerseits durch finanzielle Anreize den frühzeitigen Ruhestand attraktiv machen. Aus der Perspektive der Älteren steigt die positive Sicht auf das Leben im Ruhestand durch individuelle

Entwicklungsmöglichkeiten durch Hobbys, Ehrenamt oder eine „zweite Karriere“ (vgl. Shultz u.a. 1998).

Mit Blick auf die Unternehmen wird in der Weiterbildungsforschung inzwischen davon ausgegangen, dass nicht die Einstellung von Unternehmen gegenüber Älteren, sondern die unterentwickelte Wahrnehmung der Potenziale von Älteren als besondere Zielgruppe der Personalentwicklung und Weiterbildung ein Problem darstellt. In betriebswirtschaftlicher Perspektive ist es allerdings fragwürdig, dass Unternehmen diese Form des Brain-Drains zulassen. Zudem muss davon ausgegangen werden, dass die Gestaltungsmuster im Laufe von Erwerbsbiografien nicht konstant bleiben und somit einmal erworbene Muster der Laufbahngestaltung nicht zwangsläufig für eine gelungene Organisation von späteren Lebensphasen dienen müssen.

Zu den diskutierten und teilweise realisierten Gestaltungsansätzen einer altersgerechten Personalpolitik gehören Iller zufolge Aspekte wie eine lernförderliche Arbeitsgestaltung, altersgerechte Aufgabenverteilung, altersgemischte Teams, Laufbahngestaltung, Altersmanagement, die Reduzierung von psychischen und physischen Belastungen und ein angemessenes Arbeitszeit- und Entlohnungssystem (vgl. Iller 2008, S. 72).

Zur Frage einer demografiefesten Personalentwicklung und altersspezifischen Formen von Weiterbildung, die als zentraler Aspekt zur Erhöhung der Beschäftigungsquoten von Älteren anzusehen sind (vgl. Bosch/Schief 2005, S. 37) zeigt sich, dass nur 31 % der weiterbildenden Unternehmen „Maßnahmen“ einsetzen, um ältere Beschäftigte längerfristig zu binden. Die wichtigsten Maßnahmen in den befragten Unternehmen sind zum einen spezielle Maßnahmen bei der Arbeitsgestaltung und Arbeitszeitregelung (73 %), die zukünftig weniger Bedeutung haben werden (65 %). Zum anderen wurde die gezielte Gesundheitsförderung der Belegschaft von 48 % der Unternehmen angegeben. Sie wird in Zukunft deutlich häufiger sein (65 %). Altersgerechte Maßnahmen im Bereich der Personalentwicklung/Weiterbildung wie sie oben benannt wurden, sind mit 37 % am dritthäufigsten. Auch ihre Bedeutung steigt künftig (42 %). Hinsichtlich der innerbetrieblichen Maßnahmen zeigt sich, dass sowohl eine generationsübergreifende Unternehmenskultur (von 23 % derzeitig auf 31 % künftig) als auch eine altersgerechte Personalpolitik (von 19 % derzeitig auf 32 % künftig) in Zukunft häufiger in den Unternehmen eingesetzt werden sollen (vgl. Moraal u.a. 2009, S.8f).

Tabelle: Derzeitige und zukünftige Maßnahmen der Unternehmen, um ältere Beschäftigte längerfristig zu halten

	Derzeitige Maßnahmen: Unternehmen in %	Zukünftige Maßnahmen: Unternehmen in %	Tendenz
Maßnahmen zum Erhalt der Arbeitsfähigkeit			
Spezielle Maßnahmen bei der Arbeitsgestaltung und Arbeitszeitregelung	73	65	↓
Eine gezielte Gesundheitsförderung der Belegschaft	48	65	↑
Innerbetriebliche Maßnahmen			
Eine generationsübergreifende Unternehmenskultur	23	31	↑
Eine altersgerechte Personalpolitik	19	32	↑
Personalentwicklung und Weiterbildung			
Altersgerechte Maßnahmen im Bereich der Personalentwicklung/Weiterbildung	37	42	↑

Quelle: Moraal, D./Lorig, B./Schreiber, D./Azeez, U., 2009, S.9

Fasst man die Erkenntnisse der verschiedenen empirischen Untersuchungen zur Weiterbildungsbeteiligung Älter zusammen, so lässt sich zum einen konstatieren, dass das Alter ab dem 45. Lebensjahr den Grad der Bildungsbeteiligung beeinflusst. Mit zunehmendem Alter kommt es eindeutig zu einer Abnahme der Bildungsbeteiligung in nahezu allen Themenfeldern, was auf unterschiedliche Begründungszusammenhänge zurückzuführen ist.

Zudem zeigt sich, dass das Bildungsniveau als stärkster Indikator für Partizipation an Bildung gelten kann. Wie auch an anderen Stellen in der vorliegenden Studie deutlich wird, wirkt mit dem Fokus auf ältere Arbeitnehmer der gleiche Selektionsmechanismus, wie er auch in der gesamten Weiterbildungslandschaft deutlich wird: vor allem diejenigen können an Weiterbildung partizipieren, die bereits eine gut bezahlte Arbeit und ein gewisses Maß an Vorbildung besitzen.

Ausgehend von diesen Befunden ergeben sich für die Weiterbildungsforschung folgende Herausforderungen: Zum einen ist die Frage zu bearbeiten, wie Arbeiten und Lernen so gestaltet werden können, dass sie für ältere Arbeitnehmer angemessen genutzt werden können. Böhlinger (2009) formuliert dazu die Aufgabe, Konzepte lebensbegleitender Lernberatung, Laufbahnplanung und kontinuierlicher Kompetenzentwicklung zu entwickeln, die den Beschäftigten in jeder Lebensphase und damit auch älteren Arbeitnehmern zugute kommen, da diese bislang zu wenig als Subjekte ihrer Lebens- und Arbeitssituation wahrgenommen werden. Darüber hinaus stehen die Gestaltung lernförderlicher Arbeit und die Entwicklung von Konzepten für Tätigkeitswechsel an,

die insbesondere im Kontext von Älteren bedeutsam werden. Schließlich gilt es insbesondere angesichts der Verlängerung der Lebensarbeitszeit und des Renteneintritts mit 67 Jahren, didaktische Konzepte und Theorien für Lebenslanges Lernen in allen Altersphasen zu entwickeln und zu erproben (vgl. ebd., S.111f.).

3.1.4 Migrationshintergrund

Auch der Migrationshintergrund gilt in der Weiterbildungsforschung als ein zentraler Faktor zur Beteiligung an Weiterbildung und zur Beförderung sozialer Ungleichheit. Als Migration wird in der wissenschaftlichen wie auch in der politischen Diskussion ein dauerhafter Wohnortwechsel verstanden, der länger als ein Jahr anhält (vgl. Hamburger 2009, S. 881). Während dabei analytisch zwischen *internal migration* und *international migration* unterschieden wird, richtet sich das öffentliche Interesse vor allem auf die Form der Migration, die Staatsgrenzen überschreitet.

In Deutschland wurde das Phänomen der Migration in der Nachkriegszeit durch das Anwerberabkommen mit Italien im Jahr 1955 eingeleitet. Von den zu dieser Zeit eingereisten Einwanderern befindet sich inzwischen bereits die zweite und dritte Generation auf dem Arbeitsmarkt. Seit 1998 leben ca. 7,3 Millionen Ausländer in Deutschland, was 8,9 % der Gesamtbevölkerung entspricht (vgl. ebd., S. 882).

Die aktuelle Datenlage der Beteiligung von Migranten in der Weiterbildung wird als eher dürftig angesehen (vgl. Bilger 2006, S. 23). Die Analyse der Zahlen zur Weiterbildungsbeteiligung unter Berücksichtigung des Faktors ‚Migrationshintergrund‘ ist demnach nicht ohne Einschränkungen möglich. Zum einen werden Fragen der Staatsangehörigkeit im Berichtssystem Weiterbildung erst seit 10 Jahren gestellt, zum anderen sind die Stichprobengrößen von Personen mit Migrationshintergrund bzw. Ausländern häufig zu gering, um belastbare Schlüsse ziehen zu können. Des Weiteren gibt es Unterschiede bzgl. der Operationalisierung des Konzepts Migrationshintergrund (vgl. Gnahn u.a. 2008).

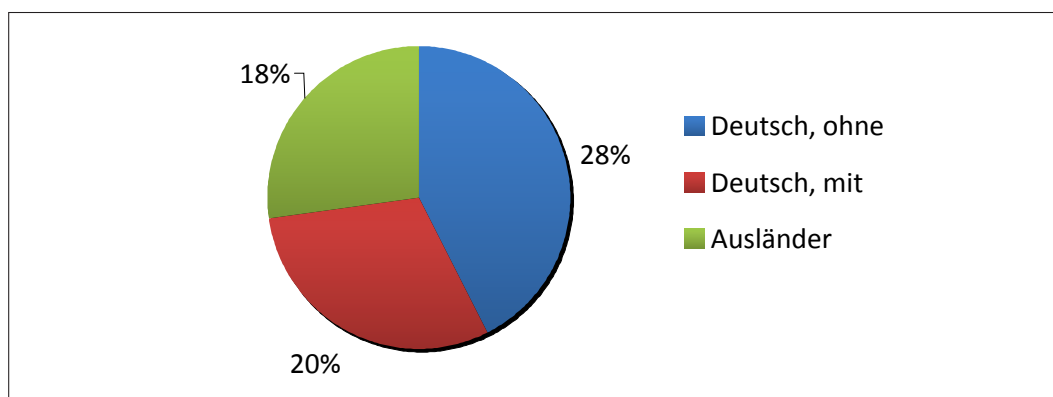
Trotz dieser Einschränkungen lassen sich folgende Aussagen treffen: Die beruflichen Tätigkeiten von Migranten unterscheiden sich deutlich von deutschen Arbeitnehmern. So befinden sich 53 % der Migranten in Arbeiterpositionen und 36 % in angestellten Tätigkeiten, während der Anteil der Angestellten bei den Deutschen 53 % beträgt. Zentrale Probleme ausländischer Bevölkerungsgruppen stellen auch ihre hohe Arbeitslosenquote dar sowie der Befund, dass berufliche Aufstiegsprozesse nur begrenzt stattfinden (vgl. ebd., S. 883). Zudem ist zu konstatieren, dass auch in der zweiten Generation ca. 37 % der jungen Migranten zwischen 24 und 29 Jahren keine Berufsausbildung hat und damit nach wie vor der Annahme zugestimmt werden kann, dass Kinder der zweiten und dritten Ausländergeneration beruflich und schulisch noch immer benachteiligt sind. Vielmehr zeigt sich, dass sowohl die allgemeinbildenden Schulabschlüsse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich geringere Qualifikationen auf-

weisen als auch die Beteiligung an beruflicher Ausbildung hinter dem der deutschen Jugendlichen zurückbleibt.

Auch an Weiterbildung sind Migranten grundsätzlich weniger beteiligt als Deutsche. So geht aus dem aktuellen Berichtssystem Weiterbildung Adult Education Survey 2007 hervor, dass von den Teilnehmern an *beruflicher* Weiterbildung 28 % Deutsche ohne Migrationshintergrund, 20 % Deutsche mit Migrationshintergrund und 18 % Ausländer waren. Die Zahlen aus dem Adult Education Survey 2007 spiegeln ebenfalls eine deutlich höhere Teilnahme von Bürgern ohne Migrationshintergrund an Weiterbildung *insgesamt* wider. Auch der Migrationshintergrund gilt in der Weiterbildungsforschung als ein zentraler Faktor zur Beteiligung an Weiterbildung und zur Beförderung sozialer Ungleichheit. Als Migration wird in der wissenschaftlichen wie auch in der politischen Diskussion ein dauerhafter Wohnortwechsel verstanden, der länger als ein Jahr anhält (vgl. Hamburger 2009, S. 881). Während inhaltlich zwischen *internal migration* (Binnenwanderung) und *external migration* (Wanderung über Staatsgrenzen hinweg) unterschieden wird, richtet sich das öffentliche Interesse vor allem auf die Form der Migration, die Staatsgrenzen überschreitet.

Im Berichtssystem Weiterbildung IX werden die Teilnahmequoten von Ausländern, Deutschen mit ausländischem Lebenshintergrund und Deutschen mit deutschem Lebenshintergrund dargestellt. Dabei zeigt sich, dass Deutsche insgesamt, sowie in *allgemeiner* und *beruflicher* Weiterbildung deutlich häufiger teilnehmen. In der *allgemeinen* Weiterbildung nehmen Ausländer mit einer Teilnahmequote von 21 % etwas häufiger teil als Deutsche mit ausländischem Lebenshintergrund (18 %). In der *beruflichen* Weiterbildung ist es umgekehrt, Deutsche mit ausländischem Lebenshintergrund nehmen öfter teil als Ausländer (19 % vs. 13 %) (vgl. BMBF 2006, S. 140). Hinsichtlich der *betrieblichen* Weiterbildung belegen die Datenquellen, dass Angebotsformen wie kurzzeitige Anlernprozesse, Sicherheitsunterweisungen und andere Formen der unmittelbaren Anpassungsqualifizierung dominieren (vgl. Hamburger 2009, S. 886).

Diagramm 2: Berufliche Weiterbildung nach Migrationshintergrund 8BSW)



Quelle: TNS Infratest – Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007

Betrachtet man die Entwicklungstendenzen der Weiterbildungsteilnahme, so wird deutlich, dass die Weiterbildungsbeteiligung allgemein in der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren deutlich angestiegen ist (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 64). Dies wird im Wesentlichen auf die vermehrte Teilnahme an Lehrgängen und Kursen, zu denen z.B. auch Sprachkurse gehören, der *allgemeinen* Weiterbildung zurückgeführt¹⁶. Dieser Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung ist bei den in Deutschland lebenden Ausländern noch ausgeprägter. Doch auch in der *beruflichen* Weiterbildung steigt die Teilnahme der Bevölkerung mit Migrationshintergrund, der Rückstand gegenüber der einheimischen deutschen Bevölkerung verringert sich somit immer weiter.

Trotz dieser positiven Tendenzen der letzten Jahre wird in der Weiterbildungsforschung der rechtliche Status der Personengruppen als ein Grund für die Nichtteilnahme von Migranten an Weiterbildungsmaßnahmen genannt (vgl. Brüning 2006, S. 43). Diesbezüglich muss zwischen verschiedenen Ausländergruppen unterschieden werden, da die Zugangsmöglichkeiten zu Weiterbildung besonders vom rechtlichen Status der Personen abhängen. So sind die Weiterbildungsmöglichkeiten von angeworbenen Ausländern, wie sie z.B. in den 1950er Jahren durch Anwerberabkommen mit anderen europäischen Staaten nach Deutschland kamen und damit schon seit mehreren Generationen in Deutschland wohnen, weniger gut als die Möglichkeiten von Aussiedlern, die dem rechtlichen Status nach als Deutsche gelten.

Zudem steht die Weiterbildungsteilnahme – wie in der vorliegenden Studie vielfach deutlich wird – in enger Beziehung zu Faktoren wie individuelle Schul- und Berufsbildung, Erwerbstätigkeit, berufliche Stellung, soziale Herkunft, Geschlecht und Alter, die dazu beitragen, dass Migranten mehrfach von Benachteiligung betroffen sind (vgl. Brüning 2006, S. 45) und damit mehrfach Selektivitätsmechanismen unterliegen. So werden im Heimatland erworbene Bildungsabschlüsse zum Teil nicht anerkannt, dadurch arbeiten Migranten oft als Geringqualifizierte in niedrigen Stellungen, in denen ihnen – wie auch den Deutschen in diesen Positionen – kaum Angebote zur *betrieblichen* Weiterbildung gemacht werden. Ein weiterer Grund für die geringe Weiterbildungsteilnahme wird in dem geringen Bildungsniveau von Erwachsenen mit Migrationshintergrund vermutet, bei denen mehrheitlich Hauptschulabschlüsse, Sonderschulabschlüsse und hohe Quoten von Schulabbrechern belegt werden (vgl. Fischer 2008, S. 36). Dieses Bildungsniveau geht mit einer eher schwachen Motivation zum Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen einher. Hinzu kommt, dass Sprachkenntnisse für die Weiterbildung teilweise nicht ausreichen und es seitens des Weiterbildungsmarktes kaum zweisprachige Angebote gibt. Und schließlich ist auch die Unübersichtlichkeit des Weiterbildungsmarktes besonders für Migranten als Zugangsbarriere zu sehen.

16 Eine weitergehende Analyse zum Anstieg der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Kursen allgemeiner Weiterbildung muss noch erfolgen. (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 64)

Auch wenn eine genaue Differenzierung noch aussteht, welche Gruppen von Migranten die einzelnen Begründungen betreffen, können diese als erste Ansätze zur Analyse der Nichtteilnahme von Migranten an Weiterbildung gelten. Dennoch wird ausgehend von der noch lückenhaften Datenlage in der Weiterbildungsforschung vielfach angemahnt, dass sowohl die individuellen Motive für die Nichtteilnahme als auch die strukturellen Zugangsmöglichkeiten zu Weiterbildungsangeboten zu überprüfen sind und hier ein erheblicher Forschungsbedarf besteht (vgl. Fischer 2008, S. 37)

Als Herausforderung für die Weiterbildung wird zudem in der gegenwärtigen Diskussion die Entwicklung von Konzepten gesehen, die die Kompetenzen der Migranten wie Mehrsprachigkeit, Mobilität, Kenntnis unterschiedlicher Kultur- und Lebensformen etc. anerkennen und nicht als Defizite betrachten. Auch hier muss demnach eine Zielsetzung in der Anerkennung von Heterogenität und der Idee der „egalitären Differenz“ (vgl. Prengel 1993; siehe Kapitel 3.1.2) liegen. In diese Richtung zielen auch die jüngsten Entwicklungen interkulturellen Lernens, bei dem es weniger darum geht Integration im Sinne einer Anpassung von Migranten an die hiesige Kultur zu ermöglichen, sondern vielmehr verschiedene Formen der Partizipation an Bildung und Lernen zu ermöglichen und kulturelle Differenz als kulturelle Vielheit aufzufassen (vgl. Robak 2008, S. 50). In der Weiterbildung wird es demzufolge als wichtig angesehen, die Kategorie der Interkulturalität nicht als kollektive kulturelle Zuschreibung für die Gruppe der Migranten zu begreifen, sondern als Entfaltungsmöglichkeit für den Einzelnen.

Hierzu weist Bethschneider (2008) darauf hin, dass es z.B. notwendig ist, Lernhilfen zu erstellen, die Erläuterungen zu Fachausdrücken enthalten und in denen eine wenig substantivierte und einfache Sprache verwendet wird, da diese Aspekte die größten Verständnisschwierigkeiten bei Migranten hervorrufen (vgl. ebd., S. 3). Ebenso benötigen Trainer in der Weiterbildungspraxis die didaktischen und methodischen Kompetenzen, sprachliche Vermittlungsformen mit visuellen Darstellungen zu verbinden und die Sensibilität kulturelle Unterschiede in Kommunikationssituationen zu beachten. Auch weiterbildungsbegleitende Hilfen, die in Form zusätzlicher Unterrichtsstunden angeboten werden, könnten migrationsspezifische Lernschwierigkeiten ausgleichen (vgl. ebd., S. 5).

Um den aufgezeigten Kreislauf der Selektionsmechanismen für Migranten zu durchbrechen wird auch der Eltern- und Familienbildung eine zunehmende Bedeutung zugesprochen (vgl. Fischer 2008, S. 37), da davon auszugehen ist, dass die Weichen zu einer besseren Teilhabe an Bildung und Weiterbildung bereits in der frühkindlichen Entwicklung gestellt werden. Weiterhin wird in der Weiterbildungsforschung angemahnt, dass Forschungen zum informellen und selbstorganisierten Lernen von Migranten noch ausstehen (vgl. Brüning 2006, S. 53).

Hinsichtlich der *individuell „zugeschriebenen“ Determinanten* zeigt sich zusammenfassend, dass die Weiterbildungsteilnahme durch sehr unterschiedliche Faktoren und

Vorraussetzungen determiniert wird. Für die Weiterbildungsforschung und -praxis ergibt sich daraus die Herausforderung, eine **Differenzierung einzelner Gruppen und Milieus** hinsichtlich ihres Weiterbildungsverhaltens, der vorliegenden Bildungsbiographien und der potenziellen Entwicklungsperspektiven vorzunehmen sowie teilnehmer- und zielgruppenorientierter Konzepte und Angebote zu entwickeln. Dabei ist es notwendig, dass Ungleichheitstendenzen unter Berücksichtigung differenter Lebenslagen/Lebenssituationen diskutiert werden, so dass Chancengleichheit in der Förderung hergestellt wird, ohne dabei die bestehende individuelle Unterschiede zu egalisieren. Diese Forderung der Anerkennung von Heterogenität betrifft sowohl die angemessene Förderung von Frauen und Männern, als auch von älteren Beschäftigten. Besonderer Forschungsbedarf zeigt sich bezogen auf die Frage der Weiterbildungsteilnahme und -interessen von Lernern mit Migrationshintergrund. Hierzu belegt die vorliegende Studie, dass ausgehend von der lückenhaften Datenlage nur wenige belastbare Interpretationen vorgenommen werden können. Es gilt sowohl die individuellen Motive für die Nichtteilnahme als auch die strukturellen Zugangsmöglichkeiten zu Weiterbildungsangeboten zu analysieren.

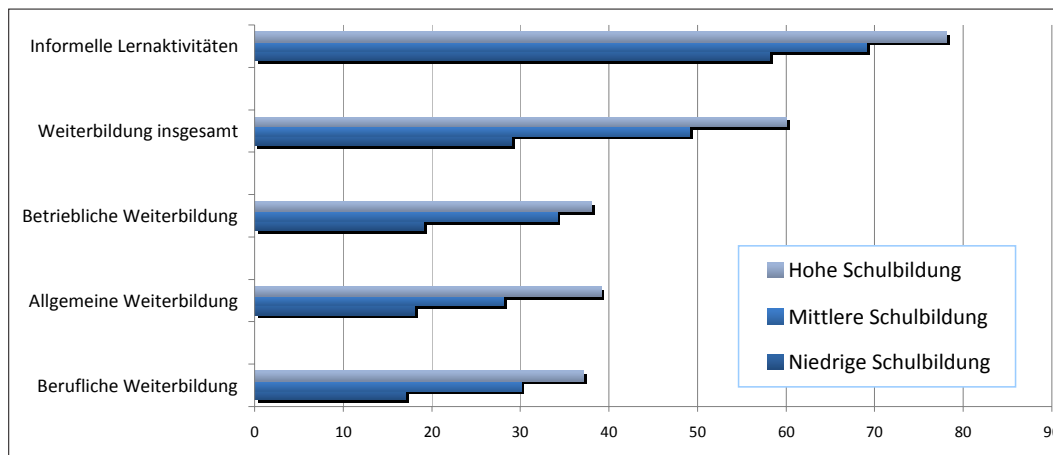
In betrieblicher Perspektive ergibt sich daraus die Notwendigkeit, eine **zielgruppenspezifische Personalentwicklung** zu etablieren, um so die Potenziale der einzelnen Beschäftigten bzw. der -gruppen (z.B. älterer Arbeitnehmer) in Unternehmen zu entfalten. Faktoren wie eine lernförderliche Arbeitsgestaltung, altersgerechte Aufgabenverteilung, altersgemischte Teams, Laufbahngestaltung, Altersmanagement, die Reduzierung von psychischen und physischen Belastungen und ein angemessenes Arbeitszeit- und Entlohnungssystem können als wesentliche Determinanten einer solchen altersgerechten Personalpolitik angesehen werden.

3.2 Strukturell „erworbene“ Determinanten sozialer Ungleichheit

3.2.1 Schulischer Hintergrund

Der schulische Hintergrund bildet eine zentrale zugeschriebene und damit nicht selbst veränderbare Determinante im Leben eines Menschen. Hier zeigt sich, dass zunehmend Selektionsmechanismen greifen, die sich gegenseitig bedingen. So sind die Teilhabechancen für verschiedene Formen der Weiterbildung maßgeblich durch die vorangegangene Schulbildung beeinflusst. Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass eine höhere Bildung zu einer höheren Weiterbildungsteilhabe führt. Von Rosenblatt und Bilger bemerken dazu: „Die wichtigste soziale Determinante für das Weiterbildungsverhalten ist der Bildungshintergrund einer Person“ (2007, S. 152).

Abb. 1: Schulbildung und Weiterbildung



Quelle: Von Rosenblatt 2008: Weiterbildungsverhalten in Deutschland Bd. 1 – BSW und AES 2007

Betrachtet man die Zahlen zur *beruflichen* Weiterbildung aus dem Berichtssystem Weiterbildung – Adult Education Survey für das Jahr 2007, so fällt auf, dass die Teilnahmequoten derjenigen mit hoher Schulbildung (= Abitur, Fachhochschulreife) um das Zweifache über den Quoten derjenigen mit niedriger Schulbildung liegt (= Volksschulabschluss, Hauptschulabschluss, ohne Abschluss). Dieser Trend zeigt sich ebenfalls bei der *allgemeinen* Weiterbildung (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008). Personen mit mittlerer Schulbildung nehmen zwar auch deutlich seltener an Weiterbildungsmaßnahmen teil als höher Gebildete – für die berufliche Weiterbildung 30 % versus 37 % - allerdings fällt der Unterschied nicht so drastisch aus. Vergleicht man diese mit Daten zur Teilhabe an *betrieblicher* Weiterbildung, so wirkt die Vorselektion durch die Schulbildung noch schwerer: So geben nur 19 % der Befragten mit niedriger Schulbildung an, innerhalb der letzten 12 Monate an *betrieblicher* Weiterbildung teilgenommen zu haben. Demgegenüber stehen 34 % und 38 % Teilnehmer mit mittlerer respektive hoher Schulbildung (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 87). Somit steht die Nichtteilhabe an *betrieblicher* Weiterbildung eindeutig mit niedriger Grundbildung in Zusammenhang. Besonders deutlich wird dieser Zusammenhang im Fall des Schulabbruchs, da dieser in der Regel zu einer hohen Arbeitslosigkeit führt, wenn der Abschluss nicht nachgeholt wird.

Während fast 10 % der Schüler jedes Jahr ihre Schullaufbahn ohne Abschluss abbrechen, wird auch jeder vierte Berufsausbildungsvertrag wieder gelöst (vgl. Nagel 2007, S. 9). Da es kein systematisches Angebot zur Finanzierung des Nachholens von Schulabschlüssen oder zur Reintegration in den Berufsausbildungsmarkt gibt, ist damit zu rechnen, dass diese Jugendlichen dem ersten Arbeitsmarkt dauerhaft fernbleiben. Die *berufliche* Weiterbildung richtet ihr Interesse jedoch auf bereits qualifizierte Personen (vgl. Nagel 2007, S. 10). Demzufolge sind in der Weiterbildung besonders diejenigen von Selektion betroffen, die bereits in der Erstausbildung Schwierigkeiten hatten

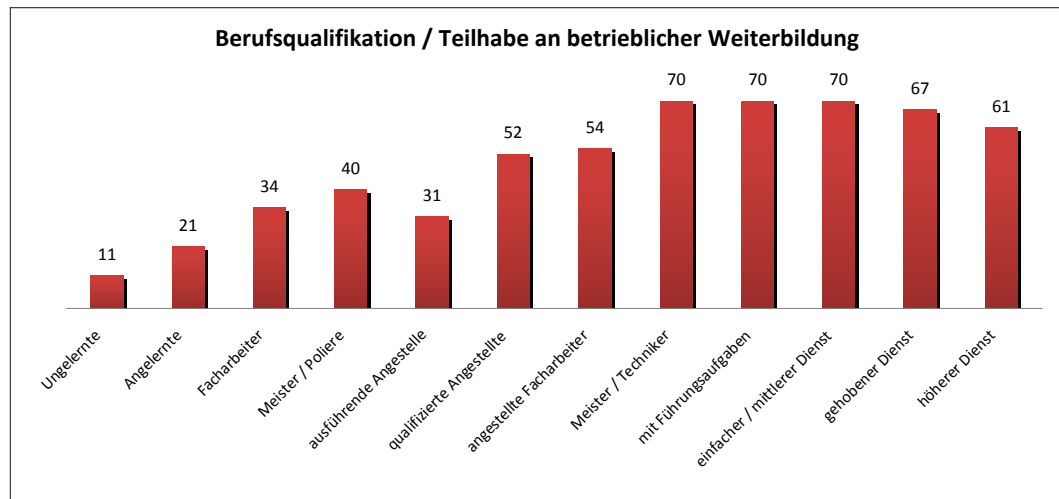
oder benachteiligt wurden. Zudem ist zu betonen, dass Menschen ohne Schulabschluss anders als Personen mit mittlerem oder höherem Schulabschluss häufiger in der *allgemeinen* Weiterbildung als in der *beruflichen* Weiterbildung vertreten sind (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 125).

Als Herausforderung für die Weiterbildungsforschung und -politik ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Konzepte zum systematischen Nachholen von Schulabschlüssen sowie ihre Finanzierung zu entwickeln.

3.2.2 Beruflicher Hintergrund und Berufsstatus

Der berufliche Hintergrund einer Person hat ebenso wie die Schulbildung einen deutlichen Einfluss auf die Teilnahmechancen an *beruflicher* und *betrieblicher* Weiterbildung. So lässt sich feststellen, dass Personen ohne Berufsausbildung am seltensten an beruflicher Weiterbildung (8 %) teilnehmen. Beinahe dreimal so häufig nehmen Ausgebildete oder Absolventen einer Berufsfachschule an Maßnahmen *beruflicher* Weiterbildung teil (26 %). Diejenigen, die ihre berufliche Qualifikation an Meister- oder an Fachschulen erworben haben, sind zu 32 % und Hochschulabsolventen mit 40 % in Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung vertreten.

Abb. 4: Berufsqualifikation / Teilhabe an betrieblicher Weiterbildung



Quelle: Von Rosenblatt 2008: Weiterbildungsverhalten in Deutschland Bd. 1 – BSW und AES 2007 (S. 84)

Die Frage, welche Formen von Weiterbildung un- und angelernten Beschäftigten angeboten werden, wurde im Rahmen der CVTS-3 Untersuchung erhoben. Hier zeigt sich, dass An- und Ungelernte in Unternehmen durch verschiedene Instrumente gefördert werden, besonders wichtig sind die Freistellung von der Arbeit (84 %) und die finanzielle Unterstützung (81 %) (vgl. Moraal u.a. 2009, S.7f.)

Tabelle 6: Unterstützung der un- und angelernten Beschäftigten in den Unternehmen

Unterstützungsmaßnahmen der Unternehmen	Un- und ange- lernte Beschäftigte in %
Freistellung von der Arbeit	84
Finanzielle Unterstützung	81
Flexible Arbeitszeit	73
Bereitstellung von betrieblichen Ressourcen	63

Quelle: Moraal, D./Lorig, B./Schreiber, D./Azeez, U., 2009, S.8

Betrachtet man darüber hinaus die empirischen Befunde zum Weiterbildungsverhalten einzelner beruflicher Statusgruppen, so arbeiten Hall/Krekel (vgl. 2008, S. 75) und Schiersmann (vgl. 2007a, S. 178) deutlich heraus, dass Personen auf Arbeitsplätzen mit hohen qualifikatorischen Anforderungen besonders weiterbildungsaktiv sind. Dementsprechend haben Arbeiter und Angestellte in ausführenden Tätigkeiten eine erheblich verringerte Wahrscheinlichkeit, sich weiterzubilden. So nehmen Schröder u.a. zufolge (vgl. 2004, S.61) 34 % der Arbeiter in ausführenden Tätigkeiten an Weiterbildung teil. Dagegen sind 60 % der Arbeiter in qualifizierten Tätigkeiten in Weiterbildung involviert. Insgesamt kann man sagen, dass ein hoher beruflicher Status mit einer hohen Weiterbildungsbeteiligung in Verbindung steht.

Der jeweilige Berufsstatus wird im Berichtssystem Weiterbildung – Adult Education Survey 2007 nach Arbeitern, Angestellten, Beamten und Selbstständigen aufgeteilt. Für die berufliche Weiterbildung zeigt sich, dass die Arbeiter mit einer Teilnahmequote von 22 % die kleinste Gruppe darstellen, während Selbstständige und Angestellte mittlere Teilnahmequoten von 34 % respektive 39 % erreichen. Beamte schließlich nehmen zu 50 % an beruflicher Weiterbildung teil.

Die Teilnehmerzahlen innerhalb der *betrieblichen* Weiterbildung korrespondieren entsprechend, wobei hier eine weitere Ausdifferenzierung gemäß von Rosenblatt und Bilger (2008) berücksichtigt wird. So sind es unter den Arbeitern vor allem die Ungelernten mit 11 % und die Angelernten mit 21 % Teilnahmequote, die zur weiterbildungsschwachen Gruppe zählen. Deutlich häufiger nehmen Facharbeiter (34 %) und Meister/Poliere (40 %) an *betrieblichen* Weiterbildungsmaßnahmen teil. Unter den Angestellten nehmen die ausführenden Angestellten mit Abstand am seltensten an *betrieblicher* Weiterbildung teil (31 %). Bedeutend häufiger sind qualifizierte Angestellte (52 %) und angestellte Facharbeiter (54 %) vertreten. Angestellte Meister/Techniker und Angestellte mit Führungsaufgaben erreichen hohe Teilnahmequoten von jeweils 70 %. Bei den Beamten kann der Trend, dass mit höherer Qualifikation eine höhere Teilnahmequote einhergeht, nicht bestätigt werden. Hier sind es die Beschäftigten im einfachen und mittleren Dienst, die mit 70 % am häufigsten Teilnehmer betrieblicher Weiterbildung sind. Beamte im gehobenen Dienst nehmen zu 67 %, solche im höheren Dienst zu 61 % an *betrieblicher* Weiterbildung teil.

Eine weitere Unterscheidung in der Teilnahme an *betrieblicher* Weiterbildung unterschiedlicher Beschäftigungsgruppen muss hinsichtlich des Beschäftigungsgrades getroffen werden. So zeigt sich, dass Vollzeitbeschäftigte als Teilnehmer an *beruflicher* Weiterbildung mit 75 % deutlich häufiger vertreten sind als Teilzeitbeschäftigte mit 14 % (vgl. Schiermann 2007a, S.128).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Teilnahme an Weiterbildung im Zusammenhang mit der Schul- und Erstausbildung gesehen werden muss und zwar in zweierlei Hinsicht. Empirisch lässt sich belegen, dass geringe Qualifikationen in der schulischen Ausbildung wie auch in der beruflichen Erst(aus)bildung dazu führen, dass auch die Beteiligung an Weiterbildung gering ist.

3.2.3 Erwerbstätigkeit und Erwerbslosigkeit

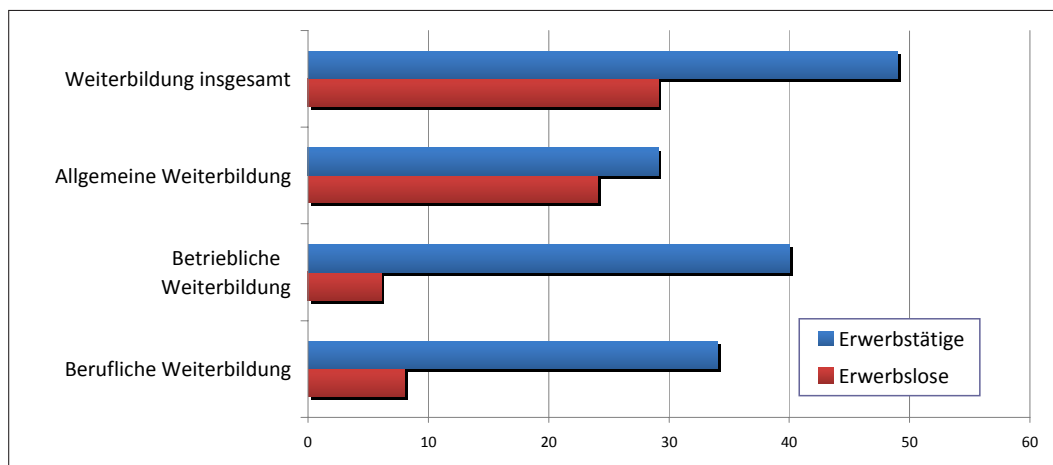
Auch die Erwerbsbeteiligung wird in der Weiterbildungsforschung als ein zentraler Aspekt zur Teilhabe an beruflicher und betrieblicher Weiterbildung angesehen. Die Gegenüberstellung zwischen Erwerbstätigen und Erwerbslosen hinsichtlich ihres Weiterbildungsverhaltens hat sich deswegen in unterschiedlichen Zusammenhängen durchgesetzt.

So wurde im Berichtssystem Weiterbildung (BMBF 2006) festgestellt, dass Erwerbstätige eindeutig häufiger an Weiterbildung teilnehmen, obwohl sie insgesamt weniger Zeit damit verbringen als Nichterwerbstätige. 2003 haben 48 % der Erwerbstätigen ein Weiterbildungsangebot in Anspruch genommen, aber nur 26 % der Nichterwerbstätigen (vgl. BMBF 2006, S. 73). Auffallend ist, dass 20 % der Nichterwerbstätigen an *allgemeiner* Weiterbildung teilnehmen (das sind nur 8 % weniger als bei den Erwerbstätigen) aber nur 8 % *berufliche* Weiterbildung nutzten. Dabei zeigte sich jedoch, dass die Intention und Motivation der Lernenden eine zentrale Rolle einnimmt, so dass Personen, die schnellstmöglich wieder erwerbstätig werden wollen, wesentlich häufiger an *beruflicher* Weiterbildung teilnehmen, als Menschen, deren Interesse nicht darauf gerichtet ist (vgl. BMBF 2006, S. 73ff).

Auch in den Eckdaten zum Berichtssystem Weiterbildung – Adult Education Survey 2007 fassen von Rosenblatt und Bilger zusammen: „Unter den Erwerbstätigen nehmen anteilmäßig erheblich mehr an Weiterbildungsveranstaltungen teil als unter den Nichterwerbstätigen“ (ebd. S. 58). In den Zahlen aus der Parallelerhebung Berichtssystem Weiterbildung – Adult Education Survey 2007 führt sich eine schon länger bestehende Tendenz fort: Arbeitslose nehmen deutlich seltener an Weiterbildungsmaßnahmen teil.

Die Zahlen für die berufliche Weiterbildung spiegeln ein ähnlich defizitäres Bild wider. Für das Jahr 2007 zeigte sich, dass nur 8 % der Erwerbslosen versus 34 % der Erwerbstätigen an Weiterbildungsangeboten teilnahmen (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008). Konterkariert wird dieser Umstand besonders von den höheren Teilnahmequoten Erwerbsloser innerhalb der allgemeinen Weiterbildung – die zu einem großen Teil nicht direkt berufsbezogen ist. Hier nehmen 24 % der Erwerbslosen versus 29 % der Erwerbstätigen an Angeboten teil (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008).

Abb. 2: Erwerbstätigkeit vs. Erwerbslosigkeit



Quelle: TNS Infratest – Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Erwerbstätige in allen Bereichen häufiger an Weiterbildung teilnehmen als Erwerbslose¹⁷. Als Begründung für diesen Befund ist anzuführen, dass Arbeitslose und zur Zeit nicht Erwerbstätige eine deutlich geringere Möglichkeit haben an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen, während Erwerbstätigkeit und Beruf als entscheidende Teilhabemechanismen gelten, nach denen auch die Chance zur Weiterqualifizierung organisiert wird (vgl. Schröder u.a. 2004, S.60). Schiersmann (2007a) zufolge lässt sich dieser Befund dadurch erklären, dass Arbeitslose in vielfacher Hinsicht die Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe vorenthalten bleiben, weil sie keinen Zugang zu Betrieben als arbeitsintegrierten Lernkontexten haben und ihnen damit insgesamt weniger Optionen formaler oder informeller Weiterbildung offenstehen. Es bleibt nach dieser Begründungslogik nachvollziehbar, dass für diese Gruppe die „private und gesellschaftliche Umwelt als informeller Lernkontext von überdurchschnittlicher Bedeutung“ (ebd., S. 146) ist. Es stellt sich damit für die

17 Es ist dabei aber zu bedenken, dass sich ein besonderes Problem der Erfassung repräsentativer Zahlen zu diesem Unterschied daraus ergibt, dass die überwiegenden Weiterbildungsinstrumente nach der Beteiligung an Weiterbildung innerhalb der letzten 12 Monate fragen. Wird ein Erwerbstätiger innerhalb dieser Zeit arbeitslos und hat aber an Formen der beruflichen oder betrieblichen Weiterbildung teilgenommen, so wird er in den Statistiken nicht als Erwerbsloser erfasst.

Weiterbildungsforschung, -politik und -praxis die Frage, auf welchen Wegen Erwerbslose zu einer höheren Weiterbildungsteilnahme kommen können.

Dieser bestehende Ausschlussmechanismus Erwerbsloser, wurde im Zuge der Hartz-Reform im Jahr 2003 weiter verschärft, da mit der zugrundeliegenden Gesetzgebung die Akzeptanz zur Etablierung eines Niedriglohnsektors signalisiert wurde und zugleich die stärkere Marktgängigkeit von Arbeitskräften avisiert wird (vgl. Dobischat 2004, S. 200). Dabei folgt aus dem Prinzip des „Forderns und Förderns“ der Hartz-Reform, dass die Leistungs- und Schutzrechte für Beschäftigte und Erwerbslose reduziert und damit auch die soziale Verantwortung des Staates zurückgenommen wurden. Hinsichtlich der Beteiligung an Weiterbildung legen diese arbeitsmarktbezogenen Veränderungen eher eine Verstärkung als eine Aufhebung bestehender Mechanismen zum Weiterbildungsverhalten Erwerbsloser nahe. Da dieser Befund seit Jahrzehnten immer wieder bestätigt wird, zählt die Weiterbildung von Erwerbslosen, Brödel (2009) zufolge bereits seit Mitte der 1979er Jahre zu einem der wichtigsten Aufgabenfelder der Erwachsenen- und Weiterbildung. Dennoch kann dieser Bereich der Weiterbildung institutionell nicht eindeutig zugeordnet werden, sondern stellt sowohl eine Teilaufgabe der öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen dar als auch eine Hauptaufgabe der Unternehmen arbeitsmarktnaher Weiterbildung. Die Förderung Erwerbsloser bildet damit eine Querschnittsaufgabe des gesamten Weiterbildungsbereichs.

Einen weiteren Faktor zur Verstärkung der sozialen Ungleichheit im Kontext von Erwerbstätigkeit und Erwerbslosigkeit stellen aktuell die Auswirkungen der globalen Wirtschaftskrise dar, die sich auf die Struktur betrieblicher Belegschaften sowie auf die Wahrnehmung von Kurzarbeit niederschlagen. Blickt man in diesem Zusammenhang auf die Zusammensetzung der unterschiedlichen Einkommensarten in der Gesellschaft, so zeigt sich, dass bereits vor der Krise der Anteil der Arbeitnehmerinnen am realen Bruttoinlandsprodukt seit 1980 von 70 % auf 61 % im Jahr 2006 gefallen ist, was auf eine deutliche Verschiebung in der Verteilung von Reichtum einerseits und eine Zunahme an Teilzeit- oder geringfügiger Beschäftigung hindeutet (vgl. Kraditzke 2009, S. 661). Die Polarisierung von Einkommen, die sich in Zuge der Finanzkrise verfestigt, betrifft insbesondere die Mittelklassen der Gesellschaft, da ihre soziale Verwundbarkeit steigt, ihr Wohlstand prekärer wird und „bislang ungewohnte Ungleichheitserfahrungen“ (ebd., S. 663) zu verzeichnen sind. Zudem zeigt sich, dass im Kontext der Finanzkrise bisher garantierte Lebensperspektiven, die durch die Determinanten Bildung und Beruf gesichert waren, zunehmend erodieren.

In betrieblichen Belegschaften macht sich diese Entwicklung durch unterschiedliche Formen der prekären Beschäftigung wie Probeanstellungen, Scheinselbständigkeit, Leiharbeit oder geringfügige Beschäftigung bemerkbar, die von Kündigungen im Kontext der Wirtschaftskrise am stärksten betroffen sind und von *betrieblichen* Weiterbildungsangeboten weitgehend unberührt bleiben. Auf diese Weise entsteht eine Ungleichheit in der Wahrnehmung *betriebliche* Weiterbildung zwischen Kernbeleg-

schaften und allen anderen genannten Formen des prekären betrieblichen Beschäftigung.

Aber auch die Weiterbildungsaktivitäten von Kernbelegschaften leiden unter den Entwicklungen in der Finanz- und Wirtschaftskrise. Zum einen wird deutlich, dass die Arbeitszeitkonten der Stammebelegschaften als ein wesentliches Mittel zur Überbrückung von Flauten genutzt werden müssen und damit die mittel- und langfristige Pläne der Beschäftigten wie z.B. die Teilnahme an Weiterbildung nicht realisiert werden können (vgl. Böcklerimpuls 11/2009, S. 1). Zum anderen zeigt sich, dass während der Kurzarbeit Angebote zur Qualifizierung generell kaum genutzt werden. Nach Angaben der Bundesagentur für Arbeit haben im Jahr 2009 von Januar bis August lediglich rund 42.000 Beschäftigte also 3 % aller Kurzarbeiter eine geförderte Weiterbildung begonnen, obwohl gerade Kurzarbeit die Chance bietet, vernachlässigte Weiterbildungen nachzuholen und der Bedarf dazu auch besteht (vgl. Böcklerimpuls 2/2009, S. 5). Zu begründen ist diese Zurückhaltung seitens der Beschäftigten dadurch, dass zwar die betriebliche Zahlungsfähigkeit für Löhne die Inanspruchnahme von Kurzarbeit rechtfertigt, das Arbeitsvolumen der Beschäftigten jedoch nicht im gleichen Verhältnis zurückgenommen wurde, so dass die krisenbedingte Einführung von Kurzarbeit letztlich zur Erhöhung der Arbeitsbelastung und verringerten Wahrnehmung von Weiterbildungsangeboten beiträgt. Zudem haben 31 % der Unternehmen in Europa ihre Investitionen in Weiterbildung während der Kurzarbeit reduziert oder vollständig eingestellt, anstatt sie in Wissensvertiefung oder innovationsfördernde Maßnahmen zu investieren (vgl. HayGroup 2009).

Zusammenfassend ist die Herausforderung insbesondere darin zu sehen, dass die Lernbereitschaft, Weiterbildungsfähigkeit und das aktuelle Bildungsverhalten Arbeitsloser und prekär Beschäftigter in einem engen Zusammenhang mit deren psychosozialer Situation steht und dies in der Gestaltung von Konzepten und Maßnahmen Berücksichtigung finden muss (vgl. Brödel 2009, S. 907). Wie auch in anderen Untersuchungsfeldern der vorliegenden Studie zeigt sich damit, dass Ansätze, die die Spezifika dieser Zielgruppe anerkennen und pädagogisch differenziert auf die Heterogenität von biographischen Lebenslagen, Bildungsbedürfnissen und Arbeitsmarktchancen abheben, eine zentrale Perspektive für die Weiterbildungsforschung, -politik und -praxis darstellen.

3.2.4 Betrieblicher Kontext

Weiterbildungsteilnahme lässt sich des Weiteren nach betrieblichen Rahmenbedingungen unterscheiden. Dazu zählt zum einen der *Branchenbezug*. Demnach sind vor allem Beschäftigte im primären Sektor, im Handel, im verarbeitenden Gewerbe, im Baugewerbe und Handwerk von Weiterbildung abgekoppelt, während wissensbasierte Dienstleistungsberufe und Berufstätigkeiten, die einem raschen Wandel unterliegen, wie z.B. die Kredit- und Versicherungsbranche, als sehr weiterbildungsaktiv gelten.

Aber auch der Dienstleistungsbereich ist differenziert zu betrachten. So stellen Schröder u.a. fest (vgl. 2004, S. 41ff.), dass Bank-, Versicherungs- und andere Dienstleistungskaufleute ebenso wie Medien und geisteswissenschaftliche Berufe zu den weiterbildungsaktivsten Gruppen gehören und drei bis vielmal häufiger bei den Teilnehmern als bei den Nichtteilnehmer an Weiterbildung vertreten sind. Dagegen sind Groß- und Einzelhandelskaufleute, Verkäufer und Beschäftigte aus den Bereichen Körperpflege, Gästebetreuung, Hauswirtschafts- und Reinigungsberufs doppelt so häufig unter den *Nichtteilnehmer* zu finden.

Eine weitere beschäftigungsbezogene Variable, die sich auf die Teilnahme an Weiterbildung auswirkt, stellt die *Betriebsgröße* dar. Tippelt (2007) kommt sogar zu der Einschätzung, dass die Betriebsgröße bei Vollbeschäftigten den zweitstärksten Einflussfaktor für die Weiterbildungsbeteiligung darstellt. Dementsprechend konstatiert Schiersmann (2007a), dass Erwerbstätige aus Betrieben mit weniger als 100 Beschäftigten seltener an betrieblicher Weiterbildung (im Vergleich zu außerbetrieblichen Angeboten) teilnehmen, als Beschäftigte aus größeren Betrieben. „Fast jeder zweite Nichtteilnehmer (47 %) ist in einem Unternehmen mit bis zu 50 Mitarbeitern beschäftigt.“ (ebd., S. 137). Parallel dazu weist das IAB-Betriebspanel für das Jahr 2001 aus, dass Betriebe mit mehr als 1000 Beschäftigten zu fast 100 % aktiver in der Weiterbildung sind, als Betriebe mit bis zu neun Beschäftigten. Es ist empirisch nachgewiesen, dass die Unternehmensgröße im Allgemeinen einen deutlichen Zusammenhang mit der betriebliche Weiterbildungsaktivität aufweist und dass dementsprechend die Weiterbildungsaktivität von KMU gegenüber Großunternehmen eher gering ist (vgl. zusammenfassend Martin/Behrends 1999). Die Unterschiede in der Aktivität der Betriebe werden erklärt durch (vgl. Backes-Gellner 2005):

- größere Professionalität in der großbetrieblichen Personalarbeit
- häufigere Uninformiertheit von KMU über Bildungsangebote
- fehlende Entwicklungs- und Wachstumsmöglichkeiten von KMU und
- ungünstigere Kosten-Nutzen-Relationen bei KMU

In KMU existieren in der Regel keine Weiterbildungsabteilung und es liegen auch keine Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte vor (vgl. Kriegesmann u.a. 2002; Iller 1999; Reinemann 2002).

Gegenüber Großunternehmen zeichnet sich die Unternehmensstruktur in KMU in der Regel durch kurze, direkte Entscheidungswege und einen eher geringen Formalisierungsgrad aus, wodurch sie prinzipiell flexibler und wandlungsfähiger sind. Innovationen können schnell umgesetzt werden, und durch den intensiven persönlichen Kontakt zwischen den Beschäftigten wird ein vergleichsweise positives Arbeitsklima konstatiert (vgl. Grüner 2000, S. 12f.). Die Häufigkeit und Intensität der Kontakte zwischen allen Personen führt zu sozialen Bindungen, die hinsichtlich der Kompetenz- und Organisationsentwicklung sowohl positive wie auch negative Effekte haben können. Die kurzen, oftmals informellen Kommunikationswege, können diesbezüglich einerseits

als weiterbildungsförderlich gelten, weil sie dazu beitragen, dass Informationen schnell und direkt weitergegeben und verarbeitet werden. Es ist die in KMU vorherrschende Form des direkten Dialogs, die es ermöglicht, unmittelbar auf die Informationen zu reagieren, bei Unverständnis zurückzufragen und somit den Interpretationsspielraum einzuschränken (vgl. Jutzi 2000, S. 134).

Weiterbildungshemmende Faktoren werden andererseits dann wirksam, wenn die Motivation zum Lernen auf Gruppendruck basiert und somit die Individualität der Mitarbeiter eingeschränkt wird. So gleichen sich durch die Häufigkeit und Unmittelbarkeit der Kontakte auf der Beziehungsebene Werte und Normen an, was dazu führen kann, dass „alternative Vorgehensweisen oder das Ausprobieren von Kooperationsformen tendenziell erschwert wird“ (Delbrouck 2000, S. 20) und innovative Veränderung nicht in den Arbeitsprozess überführt werden. Durch die geringe Zahl der Hierarchieebenen sind die Aufstiegs- und Karriereoptionen in KMU grundsätzlich begrenzt. Dies kann sich grundsätzlich hemmend auf die Weiterbildungs- und Partizipationsbereitschaft der Beschäftigten auswirken. Dadurch werden auch die Qualifizierungsaktivitäten der Unternehmen beschränkt, aus deren Perspektive es wenig Sinn macht, Mitarbeiter über den konkreten Bedarf hinaus für Aufstiegspositionen zu qualifizieren, die im Unternehmen nicht zu besetzen sind. Weiterbildung und Kompetenzentwicklung findet unter diesen Rahmenbedingungen in hohem Maß selbstgesteuert, informell und organisationsübergreifend (z.B. in communities of practice) statt.

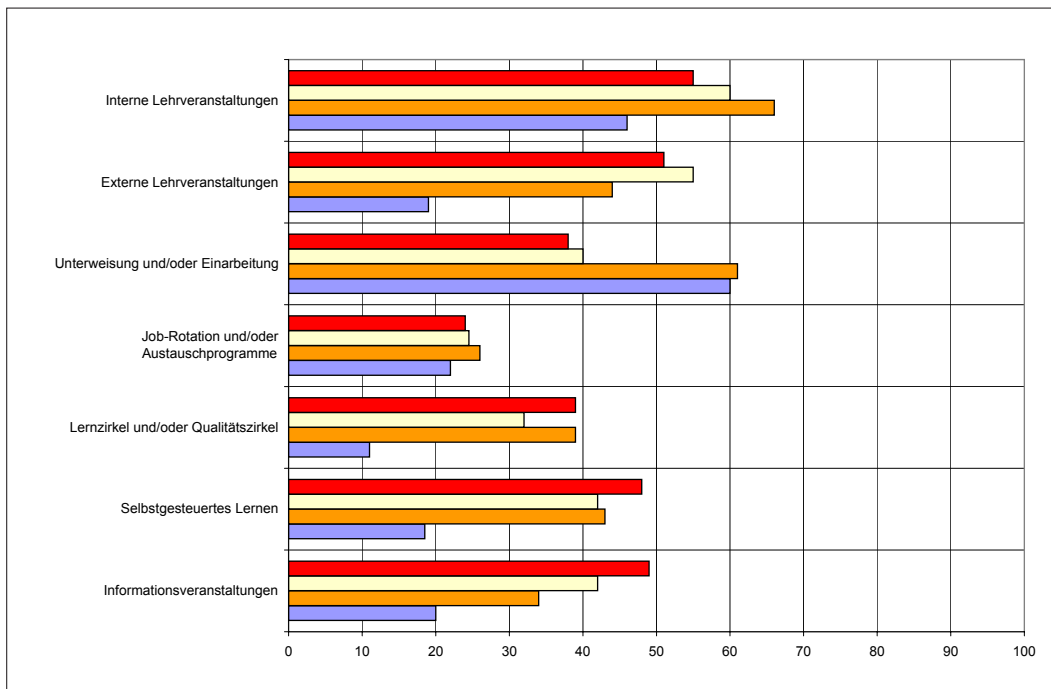
Bezüglich betrieblicher Faktoren lässt sich somit zusammenfassen, dass sowohl der Branchenbezug als auch die Betriebsgröße entscheidende Einflüsse auf die Zugänge und die Angebotsstruktur von Weiterbildung haben. Für die Weiterbildungsforschung und pädagogische Praxis entsteht aus diesem Befund die Notwendigkeit, insbesondere informelle und selbstgesteuerte Formen von Weiterbildung empirisch und konzeptionell zu entwickeln.

3.2.5 Informelle Lernkontexte

Eine zentrale Entwicklung in der betrieblichen Weiterbildung ist in den vergangenen Jahrzehnten in der Erweiterung der Weiterbildungsformen zu sehen. So nehmen neben den klassischen Weiterbildungsveranstaltungen in Form von Seminaren, Kursen und Lehrgängen auch „andere“ Formen der betrieblichen Weiterbildung, wie geplante Phasen der Weiterbildung am Arbeitsplatz, selbstgesteuertes Lernen und Informationsveranstaltungen eine bedeutende Rolle ein. Dazu stellt sich in der Weiterbildungsforschung die Frage, wie sich die Beteiligung unterschiedlicher Beschäftigtengruppen am informellen und non-formalen Weiterbildungsangeboten empirisch darstellt, ob durch das informelle Lernen bisherige Selektionsmechanismen aufgehoben oder verstärkt werden und welche neuen Inklusions- und Exklusionsmechanismen möglicherweise entstehen.

Blickt man hinsichtlich dieser Frage zunächst auf die individuelle Einschätzung zu wichtigen Lernkontexten, so zeigt sich, dass der Lernkontext, der Menschen als der wichtigste erscheint, kaum biografisch begründet werden kann (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 70). 60 % der Beschäftigten sehen unabhängig von ihrem Schul- und Ausbildungsniveau das arbeitsintegrierte und private Lernen gegenüber formalisiertem Lernen oder medialem Lernen als den wichtigsten Lernkontext an. Zwar ist mit steigendem Niveau der Abschlüsse eine größere Nähe zu medialen und formalisierten Kontexten zu verzeichnen, gleichwohl geben aber auch Personen mit Hochschulreife bzw. Hochschulabschluss in hohem Maße das informelle Lernen als ihre wichtigste Lernform an. Schulisches oder familiäres Lernklima, Berufs- oder Firmenwechsel oder Arbeitslosigkeit haben keinen oder nur einen geringen Einfluss auf die eigene Einschätzung. Baethge u.a. (2004a, S. 71) zufolge sind diese Befunde darauf zurückzuführen, dass wichtige Lernkontexte nicht aus individuellen Lernpräferenzen hervorgehen sondern als Ausdruck von aktuellen Gelegenheitsstrukturen bzw. in jüngster Zeit gegebenen Zugängen zu Lernmöglichkeiten zu begreifen ist.

Hinsichtlich der in der *betrieblichen* Weiterbildung tatsächlich genutzten Lernformen zeigt sich demgegenüber allerdings ein anderes Bild (vgl. Moraal u.a. 2009). In der CVTS3 Erhebung wurde dazu ermittelt, dass in 90 % der befragten Unternehmen Informationsveranstaltungen angeboten werden, in 79 % externe Lehrveranstaltungen und in 77 % Unterweisung und/oder Einarbeitung. Interne Lehrveranstaltungen finden in 67 % der Unternehmen statt, selbstgesteuertes Lernen in 33 %. 19 % der befragten Unternehmen gaben an, dass bei ihnen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Lernzirkeln und/oder Qualitätszirkeln teilnehmen können, 14 % der Unternehmen bieten auch Job-Rotation und/oder Austauschprogramme an. Die Befunde dieser Erhebung zeigen zudem, dass die Wahrnehmung der unterschiedlichen Lernformen durch die Beschäftigten sehr unterschiedlich ist und sich die bei der formellen Weiterbildung feststellbaren Unterschiede zwischen den einzelnen Qualifikationsgruppen auch bei den meisten Arten der informellen Weiterbildung durchsetzen (vgl. Brussig/Leber 2004, S. 56). Auch wenn die Unterschiede geringer ausgeprägt sind, stellen An- und Ungelernte Arbeiter bei der informellen Weiterbildungsaktivitäten die teilnahmeschwächste Gruppe.

Abb. 5: Regelmäßige Teilnahme der einzelnen Beschäftigungsgruppen an den Lernformen

Quelle: CVTS3-Zusatzerhebung, gewichtete Daten

So wird hinsichtlich der Frage sozialer Ungleichheit deutlich, dass in der betrieblichen Weiterbildung insbesondere An- und Ungelernte im Vergleich zu anderen Beschäftigungsgruppen an arbeitsplatzintegrierten bzw. arbeitsplatznahen Formen des Lernens am wenigsten teilnehmen, was sich vermutlich aus den Tätigkeitsstrukturen in diesem Beschäftigtensegment einerseits und dem beruflichen- bzw. schulischen Hintergrund andererseits ergibt. Demzufolge ist diese Nichtteilnahme, die inhaltlich im Gegensatz zu individuellen Einschätzungen zu wichtigen Lernkontexten steht, ebenso auf betrieblich gesteuerte Strukturen wie auf individuelle Bildungs- und Lernvoraussetzungen zurückzuführen und unterliegt damit einer weiteren Form der mehrfachen Selektivität.

Zudem bestätigt sich die „Kerngruppenthese“ (vgl. Brussig/Leber 2004, S. 56), die beschreibt, dass besonders die Qualifikationsgruppe, die in einer Branche am stärksten vertreten ist und damit die Kerngruppe bildet, verschiedene Maßnahmen informeller Weiterbildung besonders intensiv nutzt. Daraus lässt sich zum einen schließen, dass die Formen informeller Weiterbildung (Unterweisung, Patenschaften, Job rotation, Gruppenarbeit, Fachliteratur, Kongresse und Messen) den Bedürfnissen der Kerngruppe am ehesten entsprechen oder anders betrachtet, dass die Kerngruppe aufgrund ihrer Identifikation zu ihrer beruflichen Tätigkeit die vergleichsweise größte Energie zu informellen Lernhandlungen aufbringt. Diese Interpretation kann durch eine Aussage gestützt werden, die Hall/Krekel (2008) infolge einer Befragung von Erwerbstätigen im Jahr 2006 gemacht haben. Sie stellen fest (vgl. ebd., S. 66), dass die Teilnahme an

Weiterbildung in hohem Maße durch aktuelle Anforderungen aus der beruflichen Tätigkeit heraus motiviert ist. Unabhängig von beiden Interpretationsmöglichkeiten lässt sich bezüglich der oben formulierten Frage zunächst einmal davon ausgehen, dass die im Bereich des informellen Lernens bestehenden Selektionsmechanismen im wesentlichen bestätigt, nicht aber aufgehoben werden.

Insgesamt ist vielmehr zu vermuten, dass diese Form der Weiterbildung mit immer höheren Anforderungen an die Kognition und die Selbststeuerung der Lernenden verbunden ist und damit für gering Ausgebildete oder Beschäftigte mit geringem beruflichem Status eine Hinderung darstellt. So stellt Schiersmann (2007a) fest, dass durch die Teilnahme an arbeitsbegleitender Weiterbildung und informellem Lernen mögliche Defizite beim Lernen in formalen Kontexten nicht kompensiert werden, sondern von einer Parallelität auszugehen ist: „Je höher die Bedeutung formaler Weiterbildung, desto höher ist auch die der informellen.“ (ebd. S. 151)

Aussagekräftige Untersuchungsergebnisse dazu legen Arnold u.a. (2002) vor, die eine Untersuchung zur Selbstlernkompetenz von Erwachsenen Lernern durchgeführt haben. Dabei wurde die Frage bearbeitet, welche Kompetenzen selbstgesteuert Lernende in unterschiedlichen Lernkontexten aufweisen müssen. Über die Bearbeitung dieser Frage wird eine Polarisierung zwischen „hoch selbstgesteuert“ Lernenden und „wenig selbstgesteuert“ Lernenden vorgenommen. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass hoch selbstgesteuert Lernende „signifikant mehr vorhandenes Vorwissen im Bereich des zu Lernenden anwenden, wodurch die Vermutung gestützt wird, dass selbstgesteuertes Lernen eine kontextabhängige Verhaltensweise beschreibt, welche deutlicher von solchen Lernern gezeigt werden kann, die bereits über anschlussfähiges Wissen verfügen“ (Arnold/Pätzold 2005, S. 205). Hoch selbstgesteuerte Lerner zeichnen sich durch folgende Eigenschaften in ihrem Lernverhalten aus: „Anknüpfbares Vorwissen, Planung, Strukturieren, Überprüfen, Einsatz von zielführender Energie, Konzentration, Transferüberlegungen, positive Stimmungslage, Selbstwirksamkeit, Ratsuche, aktive Kommunikation“ (Gomez-Tutor 2003, S. 15). Demgegenüber zeigen wenig selbstgesteuerte Lerner folgende Verhaltensweisen: „Auswendiglernen, langsames Vorgehen, Markieren, Konkurrenzdenken“ (ebd.). Weiterhin zeigt sich, dass emotionale Faktoren bei hoch selbstgesteuerten Lernern offensichtlich nicht die einzigen Erfolgsgaranten sind. „Vielmehr sind es die positiven Gestimmtheiten, welche mit dem Grad der Selbststeuerung in zahlreichen Aspekten zusammenzuhängen scheinen. So wäre vorstellbar, dass hoch selbstgesteuert Lernende eine Lernaufgabe mit positiv erfahrenen Situationen aus der Vergangenheit in Verbindung bringen“ (Arnold/Pätzold 2005, S. 205).

Der Variablen Selbststeuerung kann somit eine sehr hohe Bedeutung für die Einstellung zur Weiterbildung, das faktische Weiterbildungsverhalten und die Weiterbildungsdispositionen zugeschrieben werden. Schiersmann (2007a) und Baethge und Baethge-Kinsky (2004) zeigen weiterführend auf, dass neben der Ausprägung der Selbststeuerung auch das Ausbildungsniveau und der Erwerbsstatus für die Nutzung informeller Lernkontexte zentral sind. Damit wirken Lernvoraussetzungen, die bereits

in der Kindheit und Jugend gelegt wurden bis weit in das Erwachsenenalter nach und führen zu immer wiederkehrenden Formen der Privilegierung bzw. der Selektion.

Trotz diesem, in erwachsenenpädagogischer Perspektive betrachtet, ernüchternden Befund zu den Auswirkungen informeller, selbstgesteuerter Lernformen in der Weiterbildung, werden in der Weiterbildungsforschung gerade diese Formen des Lernens als geeignet angesehen, um das Lernen im Prozess der Arbeit zu fördern und damit sowohl betrieblichen Bedarfe als auch gesellschaftliche Anforderungen zu entsprechen (vgl. Dehnbostel 2001). Die Potenziale dieses Zugangs, die forschungsseitig z.B. in der Ermöglichung beruflicher Entwicklungs- und Aufstiegswege auch jenseits formaler Abschlüsse, in der lernortübergreifenden Kompetenzentwicklung und in neuen Lern- und Bildungschancen für alle Beschäftigtengruppen gesehen werden, bedürfen einer pädagogisch institutionellen Rahmung und werden in der Realität angesichts der empirischen Befunde offensichtlich noch nicht hinreichend ausgeschöpft.

Zusammenfassend zeigt sich mit Blick auf die strukturell „zugeschriebenen“ Determinanten zum einen, dass Weiterbildungsteilnahme einer doppelten, zum Teil sogar mehrfachen Selektivität unterliegt und sich die Nichtteilnahme an Weiterbildung auf spezifische Personengruppen bezieht, die bereits in der schulischen und später in der beruflichen Ausbildung den bestehenden Selektionsmechanismen immer wieder unterliegen. Einen solchen Selektionsmechanismus stellt auch die Zugehörigkeit zum Arbeitsmarkt dar, der in vielfältiger Weise die Erwerbstätigen vor den Erwerbslosen sowie Kernbelegschaften vor Randbelegschaften privilegiert. So wurde z.B. deutlich, dass die Lernbereitschaft, Weiterbildungsfähigkeit und das aktuelle Bildungsverhalten Arbeitsloser und prekär Beschäftigter in einem engen Zusammenhang mit deren psychosozialer Situation steht und dies in der Gestaltung von Konzepten und Maßnahmen Berücksichtigung finden muss (vgl. Brödel 2009, S. 907).

Bezüglich betrieblicher Faktoren lässt sich zusammenfassen, dass sowohl der Branchenbezug als auch die Betriebsgröße entscheidende Einflüsse auf die Zugänge und die Angebotsstruktur von Weiterbildung haben. Für die Weiterbildungsforschung und -praxis entsteht aus diesem Befund die Notwendigkeit, informelle und selbstgesteuerte Formen von Weiterbildung konzeptionell zu entwickeln und die Umsetzung empirisch zu begleiten.

In historischer Perspektive lässt sich konstatieren, dass Unternehmen seit Beginn der 90er Jahre auf veränderte Wettbewerbs- und Strukturbedingungen reagieren und daran auch ihre Maßnahmen und Konzepte zur betrieblichen Weiterbildung anpassen. Baethge u.a. (2003) erkennen in dieser Entwicklung einen *neuen Typus von Weiterbildung*, der sich durch die drei Charakteristika *neue Steuerungsanforderungen*, *neue Kompetenzprofile* und *neue Lernarrangements* kennzeichnen lässt. Daraus ergeben sich auch neue Anforderungen an die Beschäftigten (vgl. ebd., S. 102):

- Individuen können immer weniger auf Vorrat lernen, sondern müssen sich kontinuierlich weiterbilden, um ihre Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten.
- Die Lerninhalte von beruflicher und betrieblicher Weiterbildung dehnen sich über fachbezogene Themen aus und beziehen zunehmend kommunikative und selbst-reflexive Kompetenz mit ein.
- Individuen müssen dazu in der Lage sein, sich auf non-formalen und informellen Wegen Wissen und Kompetenzen anzueignen.

Diese Anforderungen legen nahe, dass dieser neue Typus der betrieblichen Weiterbildung eine verstärkte Selektion mit sich bringt, die bisherigen Segmentationslinien sozialer Ungleichheit bezüglich bestimmter Gruppen erodieren lässt und neue Mechanismen der Ausgrenzung mit sich bringt. Insofern können diese neuen Formen der betrieblichen Weiterbildung mit ihren Selektionsfolgen insgesamt als eine neue Herausforderung für die Weiterbildungsforschung und -politik angesehen werden.

3.3 Forschungsbefunde zu Weiterbildungsbeteiligung und -abstinenz

Ein Paradoxon, das Weiterbildungsforscher beschäftigt, ist die Diskrepanz zwischen dem geäußerten Weiterbildungsinteresse bzw. der Einschätzung der Wichtigkeit von Weiterbildung und der tatsächlichen Weiterbildungsbeteiligung, die ein immanentes Problem darzustellen scheint, wie bereits Studien der 1960er Jahre zeigen (vgl. Schiersmann 2006, S. 91).

So kommen die Befragungen im Rahmen des Berichtssystem Weiterbildung IX 2006 auch wieder zum Schluss, dass das Ansehen und die Sinnhaftigkeit von beruflicher Weiterbildung nicht mit der tatsächlichen Beteiligung übereinstimmen. Jeweils über 90 % der Befragten stimmten den Aussagen zu, dass ‚jeder bereits sein sollte, sich ständig weiterzubilden‘ und ‚sich jeder, der im Beruf erfolgreich sein will, weiterbilden muss‘ (vgl. Schiersmann 2007b, S. 161) und dennoch ist die tatsächliche Teilnahme an Weiterbildung vergleichsweise gering.

Tippelt u.a. (2003) haben in der wissenschaftlichen Rezeption dafür den Begriff der *Weiterbildungsschere* geprägt und beschreiben diese folgendermaßen: „Das Ansehen von Weiterbildung ist in der gesamten Bevölkerung hoch. [...] Allerdings sinkt die eigene aktive Beteiligung an Weiterbildung in Korrelation mit abnehmendem Sozialen Status und abnehmendem Bildungsabschluss“ (ebd., S. 152). Diese Einschätzung lässt sich auch durch die in dieser Studie zusammengeführten empirischen Befunde zu den einzelnen sozialen Gruppen sehr deutlich nachzeichnen, so dass sich zusammenfassen lässt, dass nicht nur eine Diskrepanz zwischen Interesse und Teilnahme an Weiterbildung besteht, sondern dass sich die Nichtteilnahme auf besonders spezifische Personengruppen beziehen lässt, die einem immer wiederkehrenden Selektionsmechanismus unterliegen. Faulstich (vgl. 1981, S. 61ff) hat für dieses bereits in den 1980er Jahren den Begriff der *doppelten Selektivität von Weiterbildung* geprägt. Mit doppelter Selektivität

tät ist gemeint, dass vor allem diejenigen Weiterbildungsangebote nutzen, die bereits eine gut bezahlte Arbeit und ein gewisses Maß an Vorbildung besitzen (vgl. Bremer 2007, S. 22). Diese Weiterbildungsschere wird auch in der Teilnahme unterschiedlicher Gruppen an informellen Lernangeboten deutlich. Auch hier lässt sich bestätigen, dass die geringe Teilnahmebereitschaft an formalisierten Weiterbildungsveranstaltungen mit der Nutzung informeller Lernformen korreliert, was dann einer *mehrfachen Selektivität von Weiterbildung* gleichkommt.

Zusammenfassend ist demnach davon auszugehen, dass die jeweiligen Weiterbildungseinstellungen, -interessen und das reale Weiterbildungsverhalten sich im Laufe des Lebens zu einem Muster verdichten und sich zwei Typen herausarbeiten lassen (vgl. Schiersmann 2006, S. 91): ein weiterbildungsbewusster Lernertyp, der sich durch hohe Selbststeuerung und eine positive Einstellung zur Weiterbildung auszeichnet und ein weiterbildungsdistanzierter Lernertyp, der ein geringes Qualifikationsniveau zeigt, eher in informellen als formalen Kontexten lernt und Weiterbildung einen konkreten Nutzen abspricht.

Ausgehend von dieser Erkenntnis wird in der wissenschaftlichen Diskussion besonders an zwei Fragestellungen gearbeitet. Zum einen werden die Motive für die Nichtteilnahme an Weiterbildung näher analysiert (vgl. Tippelt u.a. 2003, S. 156ff.). Hier zeigt sich, dass als zentrales Motiv für die Weiterbildungsabstinenz der Faktor Zeit angegeben wird und zwar unabhängig von der Zugehörigkeit zu ausgewählten sozialen Gruppen oder Bevölkerungsschichten. Auch der fehlende Nutzen von Weiterbildung aus Sicht der Nicht-Teilnehmenden wird als Barriere genannt (vgl. Schiersmann 2006, S. 91). Ein weiteres Motiv ist die Unfähigkeit geeignete Weiterbildungsangebote zu finden. Dieser Befund geht zum einen darauf zurück, dass der Weiterbildungsmarkt für viele Gruppen zu intransparent ist. Zum anderen stellen Tippelt u.a. (vgl. 2003, S. 156) fest, dass die Auswahl von Weiterbildungsveranstaltungen an die Fähigkeit geknüpft ist, die eigene Bildungslaufbahn in den Blick zu nehmen und zu planen. Da bildungsferne Schichten eben diese Fähigkeit nicht ausreichend ausgebildet haben, sind sie, wie oben (vgl. Kapitel 3.1) bereits beschrieben, auch hinsichtlich der Teilnahme an beruflicher und betrieblicher Weiterbildung benachteiligt. Die Herausforderung, die sich daraus für die Praxis und Theorie der Weiterbildungsforschung ergibt, ist insbesondere im hohen Bedarf an Weiterbildungsberatung zu sehen, die zum einen fachliche Unterstützung leistet, aber auch eine breit angelegte Sozial- und Lebensberatung mit einschließt.

Einen weiteren Fokus, der sich aus dem Befund der Weiterbildungsschere ergibt, bildet die Differenzierung einzelner Gruppen und Milieus hinsichtlich ihres Weiterbildungsverhaltens. So hat sich gezeigt, dass Arbeitslose grundsätzlich kaum Bedarf an Weiterbildung anmelden und ebenso wenig diejenigen, die arbeitsbegleitendes Lernen als bedeutsamsten Zugang zu neuem Wissen in ihrer beruflichen Entwicklung ansehen.

Bolder (2006) arbeitet in diesem Zusammenhang drei Arten von Weiterbildungsabstinenten heraus. Die Typologie basiert auf Erkenntnissen ausgewählter Fallbeispiele, die

im Rahmen eines Forschungsprojekts zum Phänomen des Weiterbildungswiderstands generiert wurden (vgl. Bolder/Hendrich 2000). Die *Ausgegrenzten* zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie unter anderen Umständen durchaus daran interessiert wären, sich beruflich weiterzubilden. Die Rahmenbedingungen für eine Veranstaltung sind einfach nicht gegeben, sei es durch zu hohen finanziellen Aufwand oder durch schon erreichte Belastbarkeitsgrenzen. Die *Desinteressierten* sind dagegen „willentlich abstinente“. Sie haben die nötigen Voraussetzungen, um an Weiterbildung teilzunehmen, stoßen jedoch auf keinen Widerstand, wenn sie es nicht tun. In ihrem Beruf kommen sie gut ohne jegliche Weiterbildung klar, es besteht kein Grund, Zeit und evtl. Geld zu investieren, wenn sie nichts an ihrer jetzigen Arbeitssituation ändern wollen. Die *Verweigerer* schließlich sehen in der Weiterbildung absolut keinen Nutzen, sondern sehen in einer Lernveranstaltung eher eine Bedrohung. Durch beispielweise schlechte Erfahrungen mit dem Bildungswesen scheuen sie sich davor, irgendwelche Weiterbildungsangebote zu nutzen und möchten den Ist-Zustand so lange es geht aufrechterhalten (vgl. Bolder 2006, S. 32ff.).

Auch Tippelt u.a. (2003, S. 159ff.) legen eine differenzierte Betrachtung einzelnen Milieugruppen und ihrer Weiterbildungsinteressen vor (siehe Kapitel 3.1.1). Eine Herausforderung, die sich daraus für die Praxis und Theorie der Weiterbildungsforschung ergibt, ist im spezifischen Angebot von milieuspezifischen und adressantebezogenen Weiterbildungsangeboten zu sehen.

4 Handlungs- und Forschungsperspektiven zur Herstellung sozialer Gerechtigkeit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung

Wie in der vorliegenden Studie gezeigt werden konnte, unterliegt die soziale Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung einer hohen Komplexität, in der das Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren und Strukturelemente die Weiterbildungsteilnahme und -bereitschaft von Lernenden beeinflusst. Zusammenfassend können als wichtigste Herausforderungen für die Herstellung sozialer Gerechtigkeit in der Praxis und in der Forschung die folgenden Punkte festgehalten werden:

- Die Weiterbildungsteilnahme wird durch sehr unterschiedliche Faktoren und Voraussetzungen determiniert. Für die Weiterbildungsforschung und -praxis ergibt sich daraus die Herausforderung, eine Differenzierung einzelner Gruppen und Milieus hinsichtlich ihres Weiterbildungsverhaltens vorzunehmen sowie teilnehmer- und zielgruppenorientierter Konzepte und Angebote zu entwickeln.
- Es ist notwendig, dass Ungleichheitstendenzen unter Beobachtung differenter Lebenslagen und -situationen diskutiert werden, so dass Gleichheit in der Förderung hergestellt wird, ohne dabei die bestehende individuelle Unterschiede zu egalisieren. Diese Forderung der Anerkennung von Heterogenität betrifft sowohl die angemessene Förderung von Frauen und Männern, als auch von Lernern mit Migrationshintergrund, als auch ältere Beschäftigte.
- Eine Aufgabe für Praxis und Forschung zeigt sich auch in der Erhebung der Weiterbildungsteilnahme und -interessen von Migranten. Hierzu belegt die vorliegende Studie, dass ausgehend von der lückenhaften Datenlage nur wenige belastbare Interpretationen vorgenommen werden können. Es gilt insofern sowohl die individuellen Motive für die Nichtteilnahme als auch die strukturellen Zugangsmöglichkeiten zu Weiterbildungsangeboten zu analysieren.
- Es zeigt sich, dass Weiterbildungsteilnahme einer doppelten, zum Teil sogar mehrfachen Selektivität folgt und sich die Nichtteilnahme an Weiterbildung auf spezifische Personengruppen bezieht, die bereits in der schulischen und später in der beruflichen Ausbildung den bestehenden Selektionsmechanismen immer wieder unterliegen. Ein solcher Selektionsmechanismus stellt auch die Zugehörigkeit zum Arbeitsmarkt dar, die in vielfältiger Weise die Erwerbstätigen vor den Erwerbslosen sowie Kernbelegschaften vor Randbelegschaften privilegiert.
- Bezüglich *betrieblicher* Faktoren zur Weiterbildungsteilnahme lässt sich zusammenfassen, dass sowohl der Branchenbezug als auch die Betriebsgröße entscheidende Einflüsse auf die Zugänge und die Angebotsstruktur von Weiterbildung haben.
- Für die *betriebliche* Weiterbildung ergibt sich die Herausforderung, eine zielgruppenspezifische Personalentwicklung zu entwickeln, um damit z.B. die Potenziale älterer Arbeitnehmer in Unternehmen besser zu nutzen. Aspekte wie eine lern-

förderliche Arbeitsgestaltung, altersgerechte Aufgabenverteilung, altersgemischte Teams, Laufbahngestaltung, Altersmanagement, die Reduzierung von psychischen und physischen Belastungen und ein angemessenes Arbeitszeit- und Entlohnungssystem können als wesentliche Determinanten einer solchen altersgerechten Personalpolitik angesehen werden.

- Auch neue Formen der Weiterbildung bringen eine Selektion mit sich, die über die bisherigen Grenzen sozialer Ungleichheit bezüglich bestimmter Gruppen hinweggehen und neuen Mechanismen der Ausgrenzung unterliegt. Baethge u.a. (vgl. 2003, S. 10) beschreiben diesen neuen Typus von Weiterbildung durch die drei Charakteristika neue Steuerungsanforderungen, neue Kompetenzprofile und neue Lernarrangements.

Abschließend werden nachfolgend mit Blick auf das bearbeitete Feld der sozialen Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung mögliche Handlungs- und Forschungsperspektiven aufgezeigt.

4.1 Organisatorisch-strukturelle und individuelle Handlungsperspektiven

Zur systematischen Darstellung der Handlungsperspektiven liegt eine integrierte Betrachtung von Praxisgestaltung und Weiterbildungsforschung nahe, weil hier ein Forschungsverständnis zugrunde gelegt wird, das Wissenschaft als „beratenden Begleiter einer sich kontinuierlich ändernden Praxis“ (Euler 2008, S. 66) versteht. Ein solches Grundverständnis ermöglicht es, Theorieanwendung, -bildung und -überprüfung über die Gestaltung der Praxis zu vollziehen und dabei gleichermaßen zur Theorieentwicklung wie zur Bearbeitung praktischer Problemlösungen beizutragen.

Inhaltlich soll hinsichtlich der Handlungsperspektiven besonders in den Blick genommen werden, welche Ansätze zur Verminderung sozialer Ungleichheit derzeit bereits diskutiert oder auch schon modellhaft umgesetzt werden. Zu bedenken ist dabei die grundsätzliche Problematik, dass sich Bildungsungleichheiten im Prozess des Lebenslaufs verstärken und damit jede Maßnahme umso wirksamer sein kann, je früher sie einsetzt. Vor dem Hintergrund des in Kapitel 2.2 zu Grunde gelegten Verständnisses von sozialer Gerechtigkeit werden insofern analytisch zwei Wege unterschieden, die zu einer Verminderung der sozialen Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung beitragen können: Zum einen geht es um die *organisatorisch-strukturellen* Handlungsperspektiven. Dazu werden hier besonders verbesserte

Zugangsmöglichkeiten zur Teilnahme an Maßnahmen der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung betrachtet. Zum anderen wird die *individuelle* Ebene und dabei insbesondere die Stärkung der individuellen Fähigkeiten („capabilities“) betrachtet, da davon auszugehen ist, dass nur durch eine Stärkung der einzelnen Personen erweiterte Zugangsmöglichkeiten auch wahrgenommen werden können.

Handlungsperspektive I:

Verbesserung der Zugangsmöglichkeiten durch Weiterbildungsfinanzierung

Wie in Kapitel 3 ausführlich gezeigt wurde, ist der Zugang zu beruflicher und betrieblicher Weiterbildung in Abhängigkeit von den dargestellten Determinanten höchst ungleich verteilt. Eine zentrale Bedeutung nimmt dabei die Weiterbildungsfinanzierung ein (vgl. u.a. Faulstich/Bayer 2005), die sowohl aus staatlicher wie auf tarifvertraglicher und betrieblicher Ebene verbessert werden muss. Hipp (2009) zufolge findet Weiterbildung nicht zuletzt wegen der ungeklärten Finanzverantwortung in Deutschland trotz der allseits anerkannten Bedeutung in unzureichendem Maße statt. Für Einzelpersonen sind die Kosten für Aus- und Weiterbildung oft zu hoch, um individuell getragen werden zu können.

Mit Hilfe der *staatlichen Bildungsprämie* sowie unterstützt durch Weiterbildungsdarlehen sollen Motivation und Verantwortung des Einzelnen gestärkt werden, für den Erhalt der eigenen Beschäftigungsfähigkeit durch berufliche Weiterbildung Vorsorge zu treffen. Außerdem soll es künftig möglich sein, aus dem nach dem Vermögensbildungsgesetz gebildeten Ansparguthaben Mittel für die berufliche Weiterbildung bereits vor Ende der Bindungsfrist zu entnehmen (vgl. BMAS 2008, S. XIX f.). Fraglich ist jedoch, ob mit dieser Initiative benachteiligte Gruppen in ausreichendem Ausmaß erreicht werden und die Höhe der Finanzierung ausreichend ist.¹⁸ Dies gilt in gleichem Maße für die derzeitige Umsetzung der Idee von **Bildungsgutscheinen**.

Weiter gehende Überlegungen zielen auf einen Umbau der gesetzlichen Arbeitslosenversicherung zu einer Beschäftigungsversicherung (vgl. Hipp 2009, S. 364ff.). Diese Vorschläge richten sich auf die Einführung von Übergangsmärkten und die Entwicklung von erweiterten **Bildungsgutscheinen**, die Schaffung von persönlichen **Entwicklungskonten** sowie die Verbesserung der bisherigen Infrastruktur und der Rahmenbedingungen zur Organisation von Weiterbildung insbesondere außerhalb der Betriebe. Auch von gewerkschaftlicher Seite wird Forderung zur Schaffung von **bundgesetzlichen Regelungen** zur Weiterbildung, in der wesentlich auch Finanzierungsfragen geregelt werden, schon seit längerem erhoben (vgl. IG Metall/ver.di 2006). Aus bildungspolitischer Sicht ist zudem anzustreben, dass die berufliche und

18 „Es ist davon auszugehen, dass die allseits proklamierte Eigenverantwortlichkeit für die Planung der Lernaktivitäten nicht ohne weiteres für alle Bevölkerungsgruppen vorausgesetzt werden kann. Werden nicht zuvor die dafür erforderlichen Fähigkeiten bei den Bevölkerungsgruppen ausgebaut, deren Selbststeuerungskompetenz gering ausgeprägt ist, laufen entsprechende politische Appelle ins Leere bzw. tragen noch dazu bei, die bereits bestehende Segmentierung in der Weiterbildung zwischen den bildungsnahen und den bildungsfernen Gruppen zu verschärfen“ (Schiersmann 2006, S. 83f.).

betriebliche Weiterbildung nicht allein der Marktsteuerung überlassen wird, sondern dass Mischformen von staatlicher, öffentlicher und privater Verantwortung gefunden werden. Einzelne ordnungspolitische Beispiele dafür, wie der Staat die Gestaltung von Weiterbildung organisatorisch-strukturell flankieren kann, liegen in der Praxis bereits vor (z.B. mit der Implementierung des IT-Weiterbildungssystems). Eine systematische Analyse der Ergebnisse und Erkenntnisse aus diesem Prozess mit Blick auf den Transfer und die Nachhaltigkeit steht allerdings aus. Zu begrüßen wäre es in diesem Zusammenhang auch, wenn Modellprojekte und Forschungsförderprogramme entwickelt würden, die sich speziell der Frage widmen, wie sozialer Ungleichheit durch öffentliche und staatliche Intervention so entgegengewirkt werden kann, dass im Feld der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung ein stärkeres Maß an sozialer Gerechtigkeit realisiert werden kann.

Zur Finanzierung betrieblicher Weiterbildung wird auf *tariflicher* Ebene die Einrichtung von **Weiterbildungsfonds** vorgeschlagen (vgl. Jaich 2009). Dieses Instrument, das beispielsweise in Frankreich existiert, soll der einzelbetrieblichen Finanzierung von beruflicher Weiterbildung begegnen, die als Hemmnis für eine erhöhte Weiterbildungsbeteiligung angesehen wird. Durch die Einrichtung von Weiterbildungsfonds würde der Engpass einzelbetrieblicher Finanzierung – der aus der kurzfristigen betrieblichen Kosten-/Nutzen-Erwartung von Weiterbildung resultiert – zugunsten einer unternehmensübergreifenden Finanzierung aufgelöst. Insbesondere Branchenfonds auf regionaler Ebene werden als effiziente Lösung angesehen, um jeweils an die spezifischen Bedürfnisse einer Branche angepasste Regelungen zu realisieren. Fonds könnten tarifvertraglich zwischen den Sozialpartnern vereinbart werden. Eine gesetzliche Rahmenregelung, die auch Auffanglösungen z.B. bei Nicht-Einigung oder zum Umgang mit nicht tarifgebundenen Unternehmen enthält, sollte die Vereinbarungen auf tariflicher Ebene flankieren.

Solche tariflichen Regelungen zur Weiterbildung liegen bereits für verschiedene Branchen vor. Vorreiter war die Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg, die 2005 einen Qualifizierungstarifvertrag abgeschlossen hat. Weitere tarifliche Regelungen zur Weiterbildung in der Chemieindustrie und für den öffentlichen Dienst haben sich daran angeschlossen. Seitens der IG Metall in Baden-Württemberg war es von Beginn an ein explizites Anliegen von Gewerkschaft und Betriebsräten, mit Hilfe des Qualifizierungstarifvertrags auch die ungleichen Zugangschancen der Beschäftigten zur Weiterbildung zu verringern und die Weiterbildungsteilnahme insgesamt zu erhöhen. Dieses Ziel konnte jedoch im Tarifvertrag selbst lediglich über eine Verpflichtung festgehalten werden, nach der jährlich mit den Betriebsräten zu beraten ist, ob für Geringqualifizierte besondere Bildungsmaßnahmen notwendig seien (vgl. Bahnmüller/Fischbach 2006, S. 216f.). Doch bereits dieser Regelung wurde in der Mehrzahl der Betriebe keine besondere Aufmerksamkeit gewidmet, so dass die Autoren einer Evaluationsstudie zur Umsetzung des Tarifvertrags zu dem Schluss kommen: „Insgesamt gesehen muss konstatiert werden, dass das Ziel, den Tarifvertrag als Mittel zu nutzen,

die soziale Selektivität zu verringern, nicht realisiert werden konnte“ (ebd., S. 217). Eine offene Frage – sowohl für die politische Gestaltung als auch aus wissenschaftlicher Sicht – bleibt damit, wie Tarifverträge ausgestaltet sein, damit sie *wirkungsvoll* Zugänge zu Weiterbildung schaffen und zur sozialen Gerechtigkeit beitragen.

Jenseits tariflicher Regelungen gibt es des Weiteren auf Unternehmensebene betriebliche *Regelungen* z.B. durch **Betriebsvereinbarungen**, die Fragen der Weiterbildung regeln und zur Verbesserung von Zugängen zu Weiterbildung beitragen sollen (vgl. Busse/Heidemann 2005; Busse/Seifert 2009). Dabei ist jedoch die tatsächliche Wirkung solcher betrieblicher Regelungen unerforscht. Dies gilt gegenwärtig auch für die **Sozialpartner-Richtlinie** «weiter bilden» des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Im Rahmen dieses Programms zur Förderung der beruflichen Weiterbildung von Beschäftigten werden in den nächsten Jahren 140 Millionen Euro aus Bundesmitteln und Mitteln des Europäischen Sozialfonds bereitgestellt. Damit soll laut BMAS das Ziel unterstützt werden, die Beteiligung der Erwerbsbevölkerung an Weiterbildung bis zum Jahr 2015 von derzeit 43 % auf 50 % zu steigern (vgl. BMAS 2009). Diesbezüglich ist zu fragen, wie die Umsetzung der Sozialpartner-Richtlinie gewerkschaftsseitig unter dem Aspekt der sozialen Gerechtigkeit begleitet werden kann. Aus bildungspolitischer Perspektive wäre hier eine formative wissenschaftlich Begleitforschung angemessen.

Handlungsperspektive 2:

Flexibilisierung der Zugangswege

Eine weitere Option zur Herstellung sozialer Gerechtigkeit durch die Verbesserung von Zugangswegen stellt zudem die stärkere Flexibilisierung von Zugangswegen zur Weiterbildung dar. Hier können durch neue Formen der Anerkennung eine Erweiterung von Zugangsmöglichkeiten für einige Gruppen erreicht werden, die etwa aufgrund ihrer Herkunft oder beruflichen Stellung bisher benachteiligt sind.

Eine Option besteht dabei in der **stärkeren Anerkennung des informellen Lernens** und des Lernens im Prozess der Arbeit und jenseits formaler Bildungsabschlüsse. Die Anerkennung informell – und nicht zuletzt in der Arbeit – erworbener Kompetenzen ist seit mehreren Jahren eine bildungspolitische Forderung. Einigkeit besteht im berufspädagogischen Diskurs darüber, dass Kompetenzen auch informell erworben werden und dass dies für die berufliche Handlungsfähigkeit immer wichtiger geworden ist. Ebenso besteht weitgehende Einigkeit in der Kritik am deutschen Zertifikatswesen, in dem (fast) nur formale Bildungsgänge zu Abschlüssen führen (vgl. Severing 2009). Allerdings kommen die Autoren einer OECD-Studie zum Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland zu dem ernüchternden Schluss, dass es zwar eine Reihe von Ansätzen gibt, aber: „Die Reichweite dieser Verfahren ist bisher noch relativ begrenzt“ (BMBF 2008a, S. 129). Eine Verbesserung der Anerkennung entspricht auch einer Empfehlung des Innovationskreises Weiterbildung des BMBF (vgl. BMBF 2008b).

In diesem Kontext hat die **Identifizierung und Darstellung von Kompetenzen** eine zentrale Bedeutung, die auf europäischer Ebene derzeit durch Europass-Portfolio ermöglicht werden soll (vgl. Annen/Bretschneider 2009). Auf nationaler Ebene wird das ProfilPASS-System als Ansatz zur Anerkennung informellen Lernens seit einigen Jahren öffentlich gefördert. Allerdings wurde durch diese Instrumente noch keine formale Anerkennung und Zertifizierung erreicht. Während das Europass-Portfolio vorrangig auf die Darstellung informell erworbener Kompetenzen in Bewerbungsunterlagen gerichtet ist und damit auf die Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt zielt, dient der Profilpass eher zur Stärkung individueller Fähigkeiten (vgl. ebd.; Münchhausen/Schröder 2009). Dieses Instrument unterstützt durch die Methode der Reflexion über den eigenen Werdegang die berufsbiografische Gestaltungskompetenz.

Eine verbesserte und erleichterte **Anerkennung von im Ausland erworbenen Bildungsabschlüssen** ist zudem für Migranten besonders bedeutsam. Bildungs- und Berufsabschlüsse, die im Ausland erworben wurden, werden bisher in Deutschland häufig nicht oder nur unter sehr erschwerten Bedingungen anerkannt. Für die Betroffenen hat dies zur Folge, dass ihnen der Zugang zu einer Tätigkeit, die ihren Fähigkeiten entspricht, grundsätzlich verwehrt bleibt (siehe Kapitel 3.4). Dadurch arbeiten Migranten häufig als Geringqualifizierte im Niedriglohnsektor, wo ihnen – wie auch allen anderen Beschäftigten in diesen Positionen – kaum Angebote zur betrieblichen Weiterbildung offen stehen. Durch eine Neufassung und Vereinheitlichung von Regelungen zur Anerkennung von Bildungs- und Berufsabschlüssen könnten die Chancen von Migranten auf einen ihrer Qualifikation entsprechenden Zugang zum Arbeitsmarkt verbessert werden. Diesbezüglich hat auch die Bundesregierung jüngst „Eckpunkte zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen“ (vgl. Bundesregierung 2009) vorgelegt, das sich dieser Problematik annimmt. Vor dem Hintergrund des drohenden Fachkräftemangels wird dazu eine gesetzliche Regelung angestrebt. Hier sollten allerdings nicht nur Akademiker in den Blick genommen werden, sondern auch andere Berufsgruppen stärker einbezogen werden (vgl. Bretschneider 2008, S. 6).

Handlungsperspektive 3:

Bedarfsorientierte Gestaltung von Weiterbildungsangeboten

Eine dritte Handlungsperspektive ist in der bedarfsorientierten Ausgestaltung von Weiterbildungsangeboten zu sehen. So können, hinsichtlich der oben ausgeführten Notwendigkeit berufliche Abschlüsse aus dem Ausland an die hiesigen Erfordernisse anzupassen und entsprechend anzuerkennen, **Anpassungs- und Nachqualifizierungen** eine konkrete Möglichkeit darstellen. Damit würde Migranten eine Weiterbildungsoption geboten werden, die im Besten Fall auch zu einem Zertifikat führen würde. Dabei geht es darum, Konzepte zu entwickeln, die Unterschiedlichkeit anerkennen und die spezifischen Kompetenzen der Migranten wie z.B. Mehrsprachigkeit, Mobilität, Kenntnis unterschiedlicher Kultur- und Lebensformen etc. als Gewinn anerkennen und nicht als Defizite betrachten.

Insgesamt geht es in der Gestaltung von Weiterbildungsangeboten um die **Anerkennung der Heterogenität der Zielgruppen** bezogen auf die unterschiedlichen Determinanten wie Bildungsstand, Geschlecht, Ethnie usw. zu berücksichtigen. Bestehende gesetzliche Regelungen wie etwa das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) setzen bereits eine abgeschlossene Berufsausbildung voraus. Dies führt dazu, dass Qualifikationen unterhalb der Aufstiegsfortbildung nicht gefördert werden, und damit Berufsgruppen, die keine Berufsausbildung durchlaufen haben, ausgeschlossen werden. Insofern sollte bei tariflichen oder betrieblichen Aktivitäten zur Förderung benachteiligter Gruppen darauf geachtet werden, dass nicht nur der formale Zugang offen steht, sondern dass die spezifischen Belange und Interessen einzelner Gruppen einer Weiterbildungsteilnahme nicht im Wege stehen. So ist zu berücksichtigen, dass für bestimmte Gruppen (z.B. Alleinerziehende) spezifische Formen der Weiterbildung entwickelt und angeboten werden (z.B. auch eher betriebsinterne Schulungen statt externer Seminare).

Mit dem Programm WeGebAU (Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter älterer Arbeitnehmer in Unternehmen) werden z.B. durch die Bundesagentur für Arbeit bisher benachteiligte Gruppen in der Weiterbildung in den Blick genommen. Gefördert werden zum einen geringqualifizierte Arbeitnehmer sowie zum anderen Beschäftigte, die mindestens 45 Jahre alt und in einem Unternehmen beschäftigt sind, das weniger als 250 Mitarbeiter hat. Zur Durchführung des Programms gibt die Bundesagentur für Arbeit Bildungsgutscheine aus. Die Weiterbildungsmaßnahmen müssen von der Bundesagentur für Arbeit zugelassen sein und sind in der Regel anerkannte Berufsabschlüsse oder meist zertifizierte Teilabschlüsse.

Während sich in der Schulpädagogik bereits unterschiedliche Konzepte zum Umgang mit Heterogenität herausgebildet haben (vgl. u.a. Prengel 2006), ist hier für die Weiterbildung eine Forschungslücke zu konstatieren. Handlungs- und Forschungsbedarf besteht damit letztlich insgesamt der Frage, wie Zugangsmöglichkeiten von bisher benachteiligten Gruppen verbessert werden können. Dabei sind vor allem Fragen des Umgangs mit der Heterogenität der potenziellen Weiterbildungsteilnehmer zu berücksichtigen. Die Frage des Zugangs zu Weiterbildung ist zentral und kann zusammenfassend in weitere Forschungsfragen gegliedert werden: Es ist zu fragen, *welcher* Weiterbildungsformen und -inhalte es für eine Verbesserung der Zugangsmöglichkeiten benachteiligter Gruppen bedarf. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Daten besteht eine zentrale Aufgabe der Weiterbildungswissenschaft auch darin, die Teilnahmemöglichkeiten an formellen und informellen Lernkontexten differenziert nach Lebensphasen und Lebenslagen wahrzunehmen sowie Lernarrangements zielgruppenspezifisch zu konzipieren (vgl. Iller 2008, S. 68). Insbesondere für Migranten stellt sich diese Frage in besonderer Weise. Bezüglich der Teilnahme von Migranten an Weiterbildung ist bereits die Datenlage dürftig (vgl. Bilger 2006, S. 23), insbesondere Forschungen zum informellen und selbstorganisierten Lernen von Migranten stehen noch aus (Brüning 2006, S. 53). Es ist anzunehmen, dass weitere quantitative Studien zwar einerseits das

Ausmaß der Benachteiligung stärker verdeutlichen würden aber andererseits auch ein differenzierteres Bild zeigen könnten.

Handlungsperspektive 4:

Steigerung der Durchlässigkeit des Bildungs- und Berufssystems

Eine weitere Handlungsperspektive bildet die Durchlässigkeit des Bildungs- und Berufssystems. Ihre Verbesserung durch eine engere **Verzahnung der Erstausbildung mit der betrieblichen Weiterbildung** stellt eine zentrale politische Forderung dar, die z.B. auch vom Innovationskreis Berufliche Bildung (vgl. BMBF 2006) erhoben wird. Demzufolge wurde in der CVTS3-Zusatzerhebung der Grad der Verzahnung von Aus- und Weiterbildung anhand von fünf Indikatoren erhoben. Sie beziehen sich auf die innerbetriebliche Organisation von Aus- und Weiterbildung, auf die Lernaktivitäten in den Unternehmen sowie auf die Existenz von externen Kooperationen. Das Ergebnis der Erhebung zeigt, dass nur in etwas mehr als einem Zehntel der befragten Unternehmen eine enge Verzahnung von Aus- und Weiterbildung existiert. Dennoch stimmen 87 % der Unternehmen zu, dass die Abstimmung von Aus- und Weiterbildung in Unternehmen ein wesentlicher Faktor für die Realisierung lebenslangen Lernens darstellt (vgl. Moraal u.a. 2009, S. 3f.). Ebenfalls zu einer verbesserten Durchlässigkeit tragen offene und flexible Zugänge in die Weiterbildung sowie die **Entwicklung von Aufstiegs- und Karrierewegen** jenseits formaler Abschlüsse bei. Hier ist weiterhin das IT-Weiterbildungssystem als gelungenes Beispiel zu nennen (vgl. Meyer 2006). Allerdings ist auch hier offen, ob diese Form der Weiterbildung auch auf ausreichende Nachfrage trifft. Offen ist in diesem Zusammenhang die Frage, wie der Übergang an der *dritten Schwelle* – also die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen nach Abschluss einer Erstausbildung – für die Beschäftigten erleichtert werden kann.

Es ist zu vermuten, dass offene und handlungsorientierte Formen der beruflichen Erstausbildung die Fähigkeit zur Teilhabe am Lebenslangen Lernen fördern. Als ein inhaltlicher Schwerpunkt zukünftiger Forschungsaktivitäten sollte der Frage nachgegangen werden, welchen Einfluss die Weiterbildung noch auf die Entwicklung komplexer Lernstrategien hat bzw. inwieweit in früheren Lern- und Lebensphasen die Weichen für die Teilhabe an Lebenslangem Lernen gelegt werden.

Handlungsperspektive 5:

Gestaltung lernförderlicher Arbeit

Schließlich hat sich in der vorliegenden Studie gezeigt, dass die Potenziale einer lernförderlichen Arbeitsgestaltung in den Betrieben nicht genutzt werden. Diesbezüglich ist festzuhalten, dass der aktuelle Stand der Weiterbildungsforschung zu der Frage, inwiefern eine stärkere Bedeutung des informellen Lernens oder des Lernens in der Arbeit zu einer Verringerung sozialer Ungleichheit beiträgt, widersprüchlich ist. So zeigt sich einerseits das ernüchternde Bild, dass bestehende soziale Ungleichheiten in

der Weiterbildung auch durch die zunehmende Bedeutung informellen Lernens nicht aufgehoben werden. Der neue Typus der Weiterbildung ist mit immer höheren Anforderungen an die Kognition und die Selbststeuerung der Lernenden verbunden und geht damit eher zu Lasten gering Ausgebildeter oder Beschäftigter mit geringem beruflichem Status (vgl. Schiersmann 2007a, S. 150f.).

Andererseits haben Baethge und Baethge-Kinsky (2004) eine Studie vorgelegt, die u.a. der Frage nachging, welche Bedeutung der Gestaltung konkreter Arbeitssituationen bezüglich der Weiterbildungsbeteiligung von Beschäftigten zukommt. In dieser Untersuchung kommen die Autoren zu der Einschätzung, dass „Arbeit als zweite Chance“ zur Entwicklung und Förderung von Kompetenzen angesehen werden kann, die zur Teilnahme am lebenslangen Lernen bedeutsam sind. Die besondere Chance lernförderlicher Arbeitsstrukturen, liegt darin, dass sie latente Potenziale informeller Lernkontexte im Bereich des arbeitsintegrierten Lernens wirksam werden lässt. Der Gestaltung lernförderlicher Arbeit wird damit eine wichtige Funktion zum Abbau sozialer Ungleichheiten in der Weiterbildung zugesprochen, da sie gewissermaßen die einzige Möglichkeit darstellt, den bestehenden Zusammenhang zwischen Qualifikation, Beschäftigungsstatus und der Beteiligung an Weiterbildung entgegen zu wirken. Diese Interpretation der „Arbeit als zweite Chance“ zeigt deutlich, dass die Teilhabe an Erwerbsarbeit ein Selektionskriterium im Kontext beruflicher und betrieblicher Weiterbildung darstellt. „Wer nicht an Erwerbsarbeit partizipiert oder partizipieren kann [...] hat offensichtlich weniger Möglichkeiten, sich Kompetenzen für ein lebenslanges Lernen anzueignen“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 141).

Zudem tritt eine weitere Segmentierung zwischen unterschiedlichen Qualifikations- und Beschäftigtengruppen dann ein, wenn sich die Gestaltung lernförderlicher Arbeit nur auf ausgewählte Arbeitsplätze bezieht. Es kommt damit zu einer doppelten Privilegierung der Gruppen mit guter Ausbildung und lernförderlichen Arbeitsplätzen, während Beschäftigtengruppen mit schlechter Ausbildung in wenig lernförderlichen Arbeitsumgebungen nicht die notwendigen Kompetenzen zur Teilhabe am Lebenslangen Lernen entwickeln können. Die Gestaltung von Arbeit – im Sinne „guter Arbeit“ - stellt sich damit als ein zentrales Medium zum konstruktiven Umgang mit den gefestigten Selektionsmechanismen in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung dar.

Handlungsperspektive 6:

Bereitstellung von individuellen Beratungsangeboten

Neben der Schaffung finanzieller Anreize wie z.B. die Bildungsprämie oder der Flexibilisierung von Zugangsmöglichkeiten, müssen auf der individuellen Ebene die Lernenden dabei unterstützt werden, ihre Berufsbiografie auch eigenständig zu gestalten und ihre „berufsbiografische Gestaltungskompetenz“ (vgl. Hendrich 2004) zu entwickeln und zu stärken. Ein wesentliches Element zur Stärkung dieser individuellen Fähigkeiten ist die **Weiterbildungsberatung**.

Hier stellt das oben angeführte ProfilPASS-System den bisher weitreichendsten Ansatz in Deutschland dar. Allerdings bleibt auch dieser Ansatz weit hinter gewerkschaftlichen Forderungen zurück, die auf den Aufbau eines flächendeckenden Beratungsangebotes für lebenslanges Lernen als unabhängige, öffentliche, steuerfinanzierte, kommunale Dienstleistung für alle Bürger zielen (vgl. ver.di/IG Metall 2009). Auch der Innovationskreis Weiterbildung schlägt eine deutliche Ausweitung der Bildungsberatung vor und fordert deren öffentliche Finanzierung „Bildungsberatung, inklusive Berufsberatung, ist auf eine einheitliche, staatliche Finanzierungsgrundlage zu stellen“ (BMBF 2008, S. 18).

Beratungsangebote sollten auch tarifvertraglich abgesichert werden. Wenn die Gewerkschaften als „Anwalt“ der Beschäftigten auftreten wollen, könnten sie darüber hinaus in diesem Bereich aktiv konkrete Dienstleistungen zur Beratung und Begleitung in Weiterbildungsfragen auf- und ausbauen, die sowohl inhaltliche Ziele als auch z.B. Finanzierungsberatung verfolgt.

An dieser Stelle ergibt sich wiederum Forschungsbedarf, denn es ist offen, welche Unterstützungsstrukturen für die Stärkung der Individuen angemessen sind und wie diese Strukturen für unterschiedliche Zielgruppen ausgestaltet sein müssten. Dabei ist auch der Frage nachzugehen, wie betriebliche und überbetriebliche Ebene von Beratung zusammenwirken können und sollen. Offen ist auch weiterhin, welche Rolle die Gewerkschaften und ggf. Betriebsräte im Rahmen der Weiterbildungsberatung einnehmen sollten (vgl. Ehrke u.a. 2007).

Zusammenfassend ergeben sich die folgenden Herausforderungen für die politische Gestaltung:

- Zur Stärkung der sozialen Gerechtigkeit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung bedarf es einer Doppelstrategie auf struktureller und auf individueller Ebene: Auf der einen Seite geht es um die Verbesserung der Zugänge zu Weiterbildung und als notwendige Ergänzung um die Stärkung der individuellen Fähigkeiten, damit vorhandene Zugänge auch tatsächlich wahrgenommen werden.
- Es gilt, verbesserte Möglichkeiten der Finanzierung von Weiterbildung zu schaffen – und zwar sowohl auf gesetzlicher, auf tariflicher und auf betrieblicher Ebene mit je unterschiedlichen Schwerpunkten.
- Notwendig ist eine Flexibilisierung der Zugangswege zu Weiterbildung durch die Herstellung „egalitärer Differenz“, d.h. durch die verbesserte Anerkennung von Lernwegen jenseits der Normalbiografie des männlichen Facharbeiters (u.a. durch stärkere Anerkennung des informellen Lernens, Anerkennung von im Ausland erworbenen Bildungsabschlüssen).
- Die Berücksichtigung der „egalitären Differenz“ sollte zudem durch die bedarfsorientierte Gestaltung von Weiterbildungsangeboten für bisher benachteiligte Zielgruppen erfolgen (vor allem Migranten und Geringqualifizierte) – bedarfsorientiert

sowohl hinsichtlich der Organisation und Rahmenbedingungen der Weiterbildung als auch bezogen auf die didaktische Gestaltung.

- Notwendig ist zudem eine Steigerung der Durchlässigkeit des Bildungs- und Berufssystems durch bessere Verzahnung von Aus- und Weiterbildung und die Schaffung von alternativen Karrierewegen, um auch so Zugangswege zu erleichtern.
- Die Gestaltung lernförderlicher Arbeit ist – vor allem für gering qualifizierte Beschäftigte – aktiv zu fördern, da sie eine alternative Form der Weiterbildung darstellt. Zudem ist die lernförderliche Arbeit stärker mit Angeboten organisierter Weiterbildung zu verknüpfen.
- Die Stärkung der individuellen Fähigkeiten kann in erster Linie durch die Bereitstellung von Beratungsangeboten für Weiterbildung erfolgen. Eine solche Beratung und Begleitung sollte die Sichtbarmachung vorhandener – informell erworbener – Kompetenzen einbeziehen. Diese Angebote zur Weiterbildungsberatung sind wiederum zielgruppengerecht zu gestalten und mit anderen Einrichtungen (Arbeitsagentur, Beratungsstelle für ausl. Arbeitnehmer etc.) zu vernetzen.

4.2 Fazit für Praxisgestaltung und Weiterbildungsforschung

Die obigen Ausführungen legen nahe, die Herausforderungen für die Gestaltung der Weiterbildungspraxis und der -forschung abschließend auf unterschiedlichen Ebenen zusammenzuführen:

Auf der *Makroebene* - im Sinne einer bildungspolitischen bzw. staatlichen Perspektive - ist der Blick grundsätzlich auf die Kontextbedingungen von Weiterbildung und Weiterbildungsbeteiligung in Beruf und Betrieb zu richten. Es geht dabei darum, zu thematisieren und zu reflektieren, vor welchem sozialen und politischen Hintergrund Entscheidungen in der Weiterbildungslandschaft getroffen werden und wie diese Entscheidungen, die immer auch spezifischen politischen Interessen unterliegen, in der Praxis der beruflich-betrieblichen Weiterbildung umgesetzt werden. Zu fragen ist dabei auch danach, welche Maßnahmen seitens der sozialen Akteure und insbesondere des Staates ergriffen werden, die Prozesse der Inklusion bzw. der Exklusion in Weiterbildung behindern oder befördern.

In bildungspolitischer Perspektive muss angestrebt werden, in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung strukturelle Rahmenbedingungen dafür bereitzustellen, dass trotz einer – bezogen auf zukünftige Qualifikationsanforderungen – relativen Ungewissheit sowohl dem Qualifizierungsbedarf der Unternehmen als auch den Entwicklungsbedürfnissen und spezifischen Interessenlagen der Weiterbildungsteilnehmer entsprochen werden kann. Dabei gilt es in der Praxis, möglichst flexible Strukturen zu schaffen, die Zugänge zu Weiterbildung ermöglichen und die Sicherung von Mobilität und Chancengleichheit erlauben. Hier ist insbesondere die Qualifikations- und die Curriculumforschung gefordert, die Bedingungen, Möglichkeiten, Voraussetzungen und auch Hemmnisse für eine flexible Curriculumkonstruktion offen zu legen, die

den gesellschaftlichen, technischen und sozialen Herausforderungen entspricht und zugleich die Spezifika der bisher exkludierten Gruppen aufnimmt.

Auf der Mesoebene – im Sinne einer institutionellen Perspektive – geht es zukünftig darum, an den unterschiedlichen Lernorten – also in den Unternehmen und in den Bildungsinstitutionen – Rahmenbedingungen zu schaffen, die das Lernen in der Arbeit unterstützen. Dazu gehört die Herstellung lernförderlicher Arbeitsbedingungen, die eine arbeitsprozessorientierte Qualifizierung unter angemessener Partizipation der Lernenden ermöglichen. Berufsbildungsforschung kann diesen Prozess begleiten, indem sie zum einen die theoretische Grundlegung für die Gestaltung lernförderlicher Arbeit leistet und zum anderen auch an der praktischen Entwicklung, Gestaltung und Optimierung von betrieblichen Organisationsstrukturen mitwirkt. Die Gestaltung und die Erforschung lernförderlicher Arbeit müsste mit Blick auf die Herstellung sozialer Gerechtigkeit in der Weiterbildung im Wesentlichen fallbezogen erfolgen, da sowohl die individuellen Weiterbildungsvoraussetzungen der Lernenden als auch die betrieblichen und institutionellen Kontextbedingungen jeweils unterschiedlich sind.

Auf der Mikroebene kommt in der Weiterbildungsforschung als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin dem lernenden Subjekt ein besonderer Stellenwert zu. Für die Weiterbildungsforschung und -praxis ergibt sich die Herausforderung, eine Differenzierung einzelner Gruppen und Milieus hinsichtlich ihres Weiterbildungsverhaltens, der vorliegenden Bildungsbiographien und der potenziellen Entwicklungsperspektiven vorzunehmen sowie teilnehmer- und zielgruppenorientierte Konzepte und Angebote zu entwickeln. Dabei ist es notwendig, dass Ungleichheitstendenzen unter Berücksichtigung differenter Lebenslagen und Lebenssituationen diskutiert werden, so dass Chancengleichheit in der Förderung hergestellt wird, ohne dabei bestehende individuelle Unterschiede zu egalisieren. Im Rahmen einer explizit berufsorientierten Biographieforschung sind insofern die Bedingungen, Voraussetzungen und auch Begrenzungen individueller Kompetenzentwicklung in der beruflichen und in der betrieblichen Weiterbildung zu ermitteln. Zu fragen wäre danach, wie die Individuen im Kontext des lebenslangen Lernens und moderner Beruflichkeit den Zwang zur individuellen „Berufsnavigation“ und die damit einhergehenden Zumutungen bewältigen und welche Unterstützungsformen – auch hier im Sinne von Beratung und Begleitung – dafür entwickelt werden können.

Im Zuge der innovativen Gestaltung von Weiterbildungsstrukturen, die sozialer Segmentierung und sozialer Ungleichheit entgegenwirken, kommt der unterstützenden Funktion von Beratung und Begleitung insgesamt eine besondere Rolle zu, die damit ihrerseits ein potenzielles Forschungsfeld darstellt. Die Berufsbildungsforschung hätte damit u.a. die Aufgabe, aus einer spezifisch subjektorientierten Perspektive theoretisch fundierte Konzepte für die Beratung und Begleitung in Lernprozessen zu entwickeln, die sowohl theoretische als auch bildungs- und sozialpolitische sowie psychologische Aspekte einschließt.

Zu der Frage *wie* die hier ausgeführten Forschungsfragen bearbeitet werden können, ist abschließend festzuhalten, dass es nicht in erster Linie neuer quantitativer Untersuchungen bedarf. Die deskriptiven Zusammenhänge und die Wirkung einzelner Determinanten auf die Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung konnte mittels der Analyse der vorhandenen Studien verdeutlicht werden. Um kausale Zusammenhänge, die politischen und sozialen Implikationen, die dahinterliegenden Begründungen und Deutungsmuster zu erfassen, sind die hier identifizierten Forschungsfragen methodisch vor allem durch qualitative Zugänge zu bearbeiten. Konkrete Forschungsfragen, die im Rahmen qualitativer Forschungen untersucht werden, könnten z.B. sein:

- Unter welchen Kontextbedingungen (politisch/betrieblich) ist die Weiterbildungsbeteiligung besonders hoch bzw. besonders niedrig?
- Wie kommen politische Entscheidungen, die sich auf Weiterbildungsteilnahme auswirken zustande? Inwiefern beeinflussen politische Diskurse die Weiterbildungsteilnahme?
- Was sind fördernde bzw. hemmende Faktoren (auf politischer und betrieblicher Ebene) für die individuelle Motivation zur Weiterbildung?
- Welche Gruppen profitieren von den Anreizsystemen? Welche nehmen die Förderungen nicht in Anspruch und warum?
- Haben lernförderliche Arbeitsbedingungen Einfluss auf die Weiterbildungsbereitschaft?
- Welchen Einfluss haben Familienkonstellationen auf die Weiterbildungsbereitschaft?
- Welche Faktoren führen dazu, dass Menschen mit schlechten Startvoraussetzungen dennoch an Weiterbildung partizipieren?

Die hier formulierten Forschungsfragen stellen zugleich auch praktische Gestaltungsherausforderungen dar. Insofern sind *handlungsorientierte* Forschungsansätze in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung angemessen, weil sie ihren Blick auch auf die Rahmenbedingungen, der beruflich-betrieblichen Weiterbildung richten sowie das in der sozialwissenschaftlichen Forschung grundsätzlich problembehaftete Theorie-Praxis-Verhältnis forschungslogisch mitdenken und zugleich wissenschaftlich bearbeiten (vgl. Meyer/Elsholz 2009).

5 Literaturverzeichnis

Annen, S./Bretschneider, M.: Anerkennung informell erworbener Kompetenzen aus bildungspolitischer und wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive. In: Bildungsforschung, Jahrgang 6, 2009, Ausgabe 1.

[www.bildungsforschung.org/Archiv/2009-01/erkennung/\(02.11.2009\)](http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2009-01/erkennung/(02.11.2009))

Arnold, R.: Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: Nuisl, E./Schiersmann, Ch./Siebert, H. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 49, 2002, S. 26-38.

Arnold, R. /Pätzold, H.: Die Systemik der Kompetenzentwicklung. In: Report, Jg. 28, 1/2005, S. 201-207.

Aust, J.: Arbeitsmarktpolitik im Umbruch - Eine Chance für ältere Arbeitnehmer? In: WSI-Mitteilungen, 3, 2007, S. 115-121.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2008, Bielefeld, 2008.

Backes-Gellner, U.: Betriebliche Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen. In: BIBB (Hrsg.): Kosten, Nutzen und Finanzierung beruflicher Weiterbildung, Bonn, 2005, S. 132-153.

Baethge, M.: Die vielfältigen Widersprüche beruflicher Weiterbildung. In: WSI-Mitteilungen, 6, 1992, S. 313-321.

Baethge, M./Baethge-Kinsky, V./Holm, R./Tullius, K. u.a.: Anforderungen und Probleme beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. HBS-Arbeitspapier 76, Düsseldorf, 2003.

Baethge/Baethge-Kinsky: Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster, 2004.

Bahn Müller, R./Fischbach, S.: Qualifizierung und Tarifvertrag. Hamburg, 2006.

Barz, H.: Weiterbildung und soziale Milieus. Neuwied, Kriftel, 2000.

Barz, H./Tippelt, R (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland – Praxishandbuch Milieumarketing, Bielefeld, 2007.

Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Band 1, Bielefeld, 2004

Bastian, H.: ‚Markt‘ und ‚Dienstleistung‘ in der öffentlichen Weiterbildung – Volkshochschulen im Umbruch. In: Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung – Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft, Opladen, 2002, S. 247-260.

Baum, D./Barz, H./Hippel, A./Reich, J./Tippelt, R.: Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld, 2008.

Bayer, M./Faulstich, P. et al. (2008). Notstand: Weiterbildung in Deutschland: Das Weiterbildungsdesaster verringert Wachstum, Innovationen und Lebensperspektiven. Berlin: Broschüre VER.DI (Hrsg.). Verfügbar unter: http://www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m4911b84324cbc_verweis1.pdf. Stand: 26.04.2009

Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt, 1986

Becker, H./Langosch, I: Produktivität und Menschlichkeit – Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis, Stuttgart, 19954

Becker, R./Hecken, A.: Berufliche Weiterbildung – theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, 2008, S. 357-392.

Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Auflage. Wiesbaden, 2008.

Behringer, F./Käpplinger, B. (2008): Betriebliche Weiterbildungsabstinenz - Ergebnisse der Unternehmensbefragung CVTS3. In: REPORT, 31(2008) 3, 2008, S. 57-67.

Berger, P. (2005): Deutsche Ungleichheiten – eine Skizze. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Heft 28-29, 2005, S. 7-15.

Bethscheider, M.: Qualifikation - Weiterbildung - Arbeitsmarktintegration? Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Weiterbildung. In: BIBB-REPORT, (2008) 4, 2008, S. 1-8.

Bethschneider, M. u.a. (2002): Qualifikationspotenziale von Migrantinnen und Migranten erkennen und nutzen! In: BWP-Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 31(2002) 2, 2002, S. 8-13.

Bethschneider, M./Settelmeyer, A.: Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Weiterbildung - das Beispiel Ausbilderqualifizierung. In: BWP-Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 31(2002) 2, 2002, S. 23-26.

BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009.2009,Bonn. Verfügbar unter: http://datenreport.bibb.de/media2009/datenreport_bbb_090525_screen.pdf , Stand: 10.08.2009.

Bilger, F.: Migranten und Migrantinnen - eine weitgehend unbekannte Zielgruppe in der Weiterbildung - Empirische Erkenntnisse und methodische Herausforderungen. In: REPORT, 29(2006) 2, 2006, S. 21-31.

BMAS: Lebenslagen in Deutschland - Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Kurzfassung. 2008, Berlin.

BMAS (2009): http://www.bmas.de/portal/34342/2009__07__17__weiterbildungsprogramm.html

BMBF: Berichtssystem Weiterbildung IX, 2006, Bonn und Berlin.

BMBF: Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf, 2008b, zuletzt aktualisiert am 15.04.2008.

BMBF (Hrsg.): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“, Bonn/Berlin, 2008a.

BMBF (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2009, 2009, Berlin/Bonn.

Böcklerimpuls (11/2009): Randbelegschaften verlieren Jobs. Heft 11/2009, S. 1.

Böcklerimpuls (15/2009): Frauen: Vom ersten Tag an weniger Geld. Heft 15/2009, S. 1.

Böcklerimpuls (19/2008): Viele Mütter arbeiten kürzer, als sie möchten. Heft 19/2008, S. 7.

Böcklerimpuls (2/2007): Teilzeit bremst Karriere. Heft 2/2007, S. 4.

Böcklerimpuls (2/2009): Kurzarbeit als Beschäftigungsbrücke. Heft 2/2009, S. 5.

Bohlinger, S.: Lebenslanges Lernen bei älteren Arbeitskräften: Zwischen dem Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit und der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung. In: ZBW - Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 105(2009) 1, 2009, S. 92-116.

Bolder, A.: Warum Lisa M. und Otto N. nicht weiter weitergebildet werden wollen. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hrsg.): Lernwiderstände - Anlässe für Vermittlung und Beratung, Hamburg, 2006, S. 26-38.

Bolder, A./Hendrich, W.: Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien Lebenslangen Lernens, Opladen, 2000.

Bosch, G./Schieff, S.: Ältere Beschäftigte in Europa: Neue Formen sozialer Ungleichheit. In: WSI-Mitteilungen 1, Jg. 58, H. 1, 2005, S. 32-39.

Bremer, H.: Lernen, Lernwiderstände und soziale Milieus. In: Faulstich, P./Bayer, M.: Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung, Hamburg, 2006, S. 39-52.

Bremer, H.: Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur, Wiesbaden, 2006.

Bremer, H.: Soziale Milieus, Habitus und Lernen - Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung, München, 2007.

Bremer, H./Lange-Vester, A.: Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur, Wiesbaden, 2006.

Brödel, R.: Weiterbildung von Arbeitslosen. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden, 2009, S. 905-916.

Brüning, G.: Weiterbildung für Migrantinnen und Migranten - Tradition ohne Nachhaltigkeit. In: REPORT, 29(2006) 2, 2006, S. 43-54.

Brussig, M./Leber, U.: Verringert informelle Weiterbildung bestehende Qualifikationsunterschiede? Aktuelle Ergebnisse einer Betriebsbefragung. In: WSI-Mitteilungen, 1, 2004, S. 49-57.

Bude, H.: Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft, München, 2008.

Bundesregierung: Eckpunkte zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen v. 9.12.2009. <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/IB/Anlagen/2009-12-09-eckpunkte-bildung,property=publicationFile.pdf> (Abruf 12.12.2009).

Busse, G./Heidemann, W.: Betriebliche Weiterbildung Analyse und Handlungsempfehlungen. Betriebs- und Dienstvereinbarungen. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage, Düsseldorf, 2005.

Busse, G./Seifert, H.: Tarifliche und betriebliche Regelungen zur beruflichen Weiterbildung. Eine explorative Studie - Gutachten für das Bundesministerium für Bildung und Forschung, Düsseldorf, 2009.

Butterwegge, Ch.: Neoliberalismus. Analysen und Alternativen, 1. Aufl., Wiesbaden, 2008.

Deeke, A./Ohlert, C.: IAB-Forschungsbericht 3/2009. Qualifizierungsmaßnahmen während der Kurzarbeit nach endgültigem Arbeitsaufall. Analyse zur Förderung im Rahmen des ESF-BA-Programms 2000 bis 2006 und zum Verbleib nach der Teilnahme, 2009.

Dehnbostel, P.: Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation,, Münster u.a., 2001, S. 53-93.

Delbrouck, I.: Besonderheiten von KMU. In: Jutzi, K. u.a. (Hrsg.): Lernen kleine Unternehmen anders? Berlin, 2000, S. 17-19.

DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2008, Bielefeld, 2008.

Dobischat, R.: Reichweiten und Grenzen des Beitrags von beruflicher Weiterbildung zum regionalen Strukturwandel. Netzwerke zwischen Betrieben und überbetrieblichen Weiterbildungsträgern – eine Allianz mit Zukunft? In: Hendrich, W./Büchter, K. (1999): Politikfeld betriebliche Weiterbildung, München, 1999, S. 89-116.

Dobischat, R.: Förderung der beruflichen Weiterbildung - Konsequenzen aus der „Hartz-Reform“. In: WSI-Mitteilungen 4/2004, 57. Jg., 2004, S. 199-205.

Dörre, K.: Das flexibel-marktzentrierte Produktionsmodell – Gravitationszentrum eines “neuen Kapitalismus“? In: Dörre, K./Röttger, B. (Hrsg.): Das neue Marktregime – Konturen eines nachfordistischen Produktionsmodells, Hamburg, 2003, S. 7-34.

Ehmann, Ch.: Sozialer Ausschluss und Weiterbildung. In: Meisel, K./Schiersmann, Ch.(Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung - Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld, 2006, S. 247-254.

Ehrke, M./Elsholz, U./Habenicht, T./Heimann, K.: Herausforderungen in der Weiterbildung aus gewerkschaftlicher Perspektive. In: Dehnbostel, P./Elsholz, U./Gillen, J. (Hrsg.): Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin, 2007, S. 279–291.

Elsholz, U.: Der Arbeitsplatz als Lernort. Ein Beitrag zu mehr Chancengleichheit? In: Bildung – Beruf – Praxis. Bildungsreform zwischen Elfenbeinturm und Verwertungslogik. BdWi-Studienheft 4, 2007, S. 29-31.

Elsholz, U./Linderkamp, R.: “Flexicurity”. Ein zukunftsfähiges Konzept (auch) für die Weiterbildung!. In: Elsholz, U./Gillen, J./ Meyer, R./ Molzberger, G./ Zimmer, G. (Hrsg.): Berufsbildung heißt: Arbeiten und Lernen verbinden! Münster, 2005, S. 67-82.

Euler, D. (2008): Unter Weißkitteln- und Blaukittelforschern: Aufgaben und Stellenwert der Berufsbildungsforschung. In: Euler, D./Howaldt, J./Reinmann, G./Weiß, R.: Neue Forschungsverständnisse in der Sozialwissenschaft: Konsequenzen für die Berufsbildungsforschung im BIBB, 2008, S. 43-74.

Europäische Kommission: Bericht zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Luxemburg, 2009.

Europäische Kommission (Hrsg.): Europäische Beschäftigungs- und Sozialpolitik. Eurobarometer Spezial 261. Brüssel, 2006. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs261_de.pdf. Stand: 27.04.2009.

Faulstich-Wieland, H.: Frauenbildung/Gender Mainstreaming. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung³. Wiesbaden, 2009, S. 841-854.

Faulstich, P. (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main, 1981.

Faulstich, P.: Weiterbildung: Doppelte Selektivität statt Chancengleichheit. In: EWI-Report (2001) H. 24, 2001, S. 22-23.

Faulstich, P.: Weiterbildungsprobleme und Zukunftschancen des LLL. BBB- Verbandstag (Bundesverband der Träger beruflicher Bildung) veranstaltete Podiumsdiskussion am 5.4.2006. Verfügbar unter: http://www.erzwisS.uni-hamburg.de/Personal/faulstich/thesen_faulstich.pdf. Stand: 26.04.2009.

Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.): Lernfelder. Für öffentliche Verantwortung in der Weiterbildung. Hamburg, 2005.

Fischer, V.: Migration: Forschungsergebnisse und -defizite - Anforderungen an die Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 58(2008) 1, 2008, S. 32-39.

Fleige, M.: Veränderungen des Geschlechterverhältnisses in der Weiterbildung in Deutschland - Weiterbildungsbeteiligung und Angebotsentwicklung 1980-2003. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 57(2007) 3, 2007, S. 221-231.

Friebel, H.: Bildung im Zusammenhang – doing gender. In: WSI-Mitteilungen 3/2006, S. 144-149.

Geißler, H.: Weiterbildungsmarketing. Neuwied, 1997.

Geißler, R.: Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, P./Kahlert, H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim/München, 2005, S. 71-100.

Gnahn, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland – Bd. 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand, Bielefeld, 2008.

Gomez-Tutor, C.: Selbstlernkompetenzen als Voraussetzung für selbstorganisierte Lernprozesse - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung bei erwachsenen Lernenden. Präsentation zum Input beim gemeinsamen Workshop von ProLern und TAK, 2003.

Grüner, Herbert: Bildungsmanagement, Herne/Berlin, 2000.

Grünwald, U./Moraal, D.: Weiterbildung in deutschen Unternehmen – Reaktionen und Strategien vor dem Hintergrund neuer Herausforderungen, Bonn, 2001.

Grünwald, U./Moraal, D./Schönfeld, G. (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa, Bielefeld, 2003.

Hall, A./Krekel, E.: Berufliche Weiterbildung Erwerbstätiger – zur Erklärungskraft tätigkeitsbezogener Merkmale für das Weiterbildungsverhalten. In: REPORT, 31(2008) 1, 2008, S. 65-77.

Hamburger, F.: Weiterbildung von Migranten. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung3. Wiesbaden, 2009, S. 881-888.

Harney, K.: Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung, Stuttgart, 1998.

Hartz, S./Schrader, J.: Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, 2008.

Hay Group: Vergütung in der Krise, 2009. www.haygroup.com/de/Press/Details.aspx?ID=21152 (01.12.2009)

Heidemann, W.: Berufsbildung in Europa, Düsseldorf, 1997.

- Hendrich, W.: Beschäftigungsfähigkeit oder Berufsbiographische Gestaltungskompetenz. In: Behringer, F./Bolder, A./Klein, R./Reutter, G./Seiverth, A. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens, Baltmannsweiler, 2004, S. 260–270.
- Hipp, L.: Weiter mit Weiterbildung! Von der Arbeitslosen- zur Beschäftigungsversicherung. In: WSI-Mitteilungen, 7/2009, S. 362-368.
- Horstkemper, M.: Bildungsforschung aus Sicht pädagogischer Frauen- und Geschlechterforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, 2005, S. 409-426.
- Hradil, S.: Soziale Ungleichheit in Deutschland, Wiesbaden, 2005.
- IG Metall/ver.di: Bildung ist keine Ware. Wie wir morgen arbeiten, leben und lernen wollen. Eine Streitschrift zur beruflichen Bildung. Vorgelegt vom Wissenschaftlichen Beraterkreis der Gewerkschaften IG Metall und ver.di, Frankfurt/Berlin, 2006.
- Iller, C.: Gestaltung der Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben im Interesse der Beschäftigten? In: Hendrich, W./Büchter, K. (Hrsg.): Politikfeld betriebliche Weiterbildung, München, 1999, S. 230-249.
- Iller, C.: Berufliche Weiterbildung im Lebenslauf - bildungswissenschaftliche Perspektiven auf Weiterbildungs- und Erwerbsbeteiligung Älterer. In: Kruse, A. (Hrsg.): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte, Bielefeld, 2008, S. 67-91.
- Jaich, R. (2009): Gesellschaftliche Kosten eines zukunftsfähigen Bildungssystems, HBS-Arbeitspapier 165, Düsseldorf, 2009.
- Jutzi, K.: Spezifika von KMU, In: Jutzi, K. u.a. (Hrsg.): Lernen kleine Unternehmen anders?, Berlin, 2000, S. 134.
- Kade, S.: Altern und Bildung - Eine Einführung, Bielefeld, 2009.
- Kell, A.: Bildung zwischen Staat und Markt. In: Benner, D. u.a. (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt, Zeitschrift für Pädagogik, 35. Beiheft, 1996, S. 31-50.
- Kirchhöfer, D.: Neue Lernkulturen im Spannungsfeld von staatlicher, öffentlicher und privater Verantwortung. In: Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.) (2002): Die verkaufte Bildung – Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft, Opladen, 2002, S. 69-85.
- Kistler, E.: Alternsgerechte Erwerbsarbeit, Böckler Forschungsmonitoring Nr. 7/2008.
- Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland, 2006, Bielefeld.
- Kraditzke, U.: Die Krise, die längst da war – Finanzkrise und soziale Ungleichheiten. In: WSI-Mitteilungen, 12/2009, S. 659-666.

Kratzer, N.: Vermarktlichung und Individualisierung – Zur Produktion von Ungleichheit in der reflexiven Modernisierung. In: Soziale Welt, 56. Jg., H. 2/3, 2005, S. 247 – 266.

Krekel, R.: Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit, Frankfurt u.a., 2004.

Kriegesmann, B. u.a.: Kompetenzentwicklung und Entwicklungsdynamik in KMU und Großunternehmen – Primärstatistische Ergebnisse zu Differenzen und Defiziten, 2002, Bochum.

Kruse, W./Strauß, J./Braun, F./Müller, M.: Rahmenbedingungen der Weiterentwicklung des Dualen Systems beruflicher Bildung, Arbeitspapier 167 der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, 2009.

Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung – Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft, Op-laden, 2002.

Maier, G.: Höheres Erwachsenenalter und Bildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung2, Wiesbaden, 2009, S. 677-692.

Martin, A./Behrends, T.: Betriebliche Weiterbildung im Lichte theoretischer und empirischer Forschung. In: Martin, A. u.a. (Hrsg.): Die Bildungsgesellschaft im Unternehmen? München, 1999.

Merkel, W.: Soziale Gerechtigkeit: Theorie und Wirklichkeit, 2007. Online unter: <http://www.fes-online-akademie.de/modul.php?md=8&c=texte&id=51618> (Abruf: 01.11.09)

Merkel, W./Krück, M.: Soziale Gerechtigkeit und Demokratie: auf der Suche nach dem Zusammenhang, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn, 2003. (http://library.feS.de/full-text/id/01706.htm#P31_8056)

Meyer, R.: Theorieentwicklung und Praxisgestaltung in der beruflichen Bildung. Berufsbildungsforschung am Beispiel des IT-Weiterbildungssystems, Bielefeld, 2006.

Meyer, R./Elsholz, U.: Berufliche und betriebliche Weiterbildung als Gegenstand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Desiderata und neue Perspektiven für Theorie und Forschung. In: bwp@ Heft 16/209, 2009, S. 1-15.

Moraal, D.: Berufliche Weiterbildung in Deutschland, 2007. Verfügbar unter: www.bibb.de/de/30130.htm. Stand: 26.04.2009 .

Moraal, D.: Differenzierte Förderung älterer Beschäftigter angesichts demografischer Herausforderungen. In: BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 38(2009) 1, 2009, S. 34-37.

Moraal, D./Lorig, B./Schreiber, D./Azeez, U.: Ein Blick hinter die Kulissen der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland. BiBB-report, Heft 7/2009, Bielefeld, 2009.

- Müller-Jentsch, W.: Berufsbildung – eine Arena der industriellen Beziehungen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 40. Beiheft, 1999, S. 233-248.
- Münch, J.: Berufsbildungspolitik. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Opladen, 1995, S. 398-408.
- Münchhausen, G./Schröder, U.: Erfassung von informell erworbenen Kompetenzen. Impulse aus europäischen Projekten nutzen. In: BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 38, Heft 6, 2009, S. 19-23.
- Nader, L.: Berufliche Weiterbildung und Geschlechtergerechtigkeit. In: Report (30) 3/2007, S. 29-38.
- Nagel, B.: Gerechtigkeit und Recht auf Weiterbildung. In: Report (30) 3/2007, S. 9-18.
- Nuissl, E./Brandt, P.: Porträt Weiterbildung Deutschland, Bielefeld, 2009.
- Parkin, F.: Strategien sozialer Schließung und Klassenbildung. In: Kreckel, R.: Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt u.a., 2004, S. 121-136.
- Passens, B.: Hartz und die Auswirkungen auf die AA-geförderte Weiterbildung. Eine Kurzdarstellung. In: DVVmagazin Volkshochschule, Heft 4, 2002, S. 5-10.
- Phillips, A.: Die Ausgrenzung von Migrantinnen in Betrieben. In: Migration und Soziale Arbeit, 30(2008) 3/4, S. 261-267.
- Prenzel, A.: Pädagogik der Vielfalt, Opladen, 1993
- Rawls, J.: Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt a. M., 1975.
- Reinemann, H.: Betriebliche Weiterbildung in mittelständischen Unternehmen, Trierer Schriften zur Mittelstandsökonomie, Münster, 2002.
- Robak, S.: Interkulturelles Lernen, Kulturvorstellungen und Anschlüsse für die Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 58(2008) 1, S. 50-61.
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F.: Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland: Eckdaten zum BSW-AES 2007, 2008., http://www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf, Stand 11.08.2009
- Rossmann, E.: Lebenslanges Lernen und Weiterbildungsfähigkeit - Politische Perspektiven zur Weiterbildung älterer Beschäftigter. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechtild (Hrsg.): Lernalter - Weiterbildung statt Altersarmut, Hamburg, 2007, S. 121-141.
- Schemmann, M./Wittpoth, J.: Gerechtigkeit (in) der beruflichen Weiterbildung? In: Report (30) 3/2007, S. 18-28.
- Schiener, J.: Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft - Analysen zur Karrieremobilität, Wiesbaden, 2006.
- Schiersmann, C.: Frauenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, 1999, S. 588-594.

Schiersmann, C.: Geschlecht und Nationalität als soziale Determinanten beruflicher Qualifizierungsprozesse. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung², Wiesbaden, 2006, S. 112-125.

Schiersmann, C.: Berufliche Weiterbildung, Wiesbaden, 2007a.

Schiersmann, C.: Weiterbildungsbeteiligung - Stand der Forschung und Vergewisserung des Gegenstandes. In: REPORT, 30(2007) 2, 2007b, S. 33-43.

Schleiter, A (2008): Stichwort: „Weiterbildung und demografischer Wandel“. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 15(2008) 3, S. 24-25

Schmidt, B./Tippelt, R.: Bildung Älterer und intergeneratives Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 55(2009) 1, 2009, S. 73-90.

Schömann, K./Leschke, J.: Lebenslanges Lernen und Soziale Inklusion - der Markt alleine wird's nicht richten. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Auflage, Wiesbaden, 2008, S. 347-383.

Schöni, W./Sonntag, K.-H. (Hrsg.): Personalförderung im Unternehmen: Bildung, qualifizierende Arbeit und Netzwerke für das 21. Jahrhundert, Zürich, 1999.

Schröder, H./Schiel, S./Aust, V.: Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung - Motive, Beweggründe, Hindernisse, Bielefeld, 2004.

Schwinn, T.: Soziale Ungleichheit, Bielefeld, 2007.

Sen, A.: Ökonomie für den Menschen, München, 2000.

Severing, E: Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. In: Münk, D./Severing, E. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb - Status Quo und Entwicklungsbedarf. Bonn, 2009, S. 45-55.

Shultz, K./Morton, K./Weckerle, J.: The influence of push and pull factors on voluntary and involuntary early retirees. In: Journal of vocational behavior. Vol. 53, 1998, S.45-57.

Solga, H./Berger, P./Powell, J.: Soziale Ungleichheit - Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In: Solga, H./Powell, J./Berger, P. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse, Frankfurt/Main, 2009, S. 11-45.

Solga, H./Dombrowski, R.: Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung – Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Studie im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, 2008.

Spöttl, G./Bremer, R./Grollmann, Ph./Musekamp, F.: Gestaltungsoptionen für die duale Organisation der Berufsbildung. Arbeitspapier 168 der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, 2009.

Statistisches Bundesamt. Weiterbildung Ausgabe 2008. Wiesbaden, 2008. Verfügbar unter: https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cmS.cBrokerrels?CSPCHD=00000001000037fobwFi000000R5UoLcqAdk__aSciF3Xnug--&cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1022637, Stand: 10.08.2007

Timmermann, D.: Bildungsökonomie. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, 2002, S. 82-113.

Timmermann, D./Färber, G/Backes-Gellner, U/Bosch, G/Nagel, B.: Finanzierung Lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft. Abschlussbericht der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bielefeld, 2004.

Tippelt, R.: Lebenslanges Lernen im Prozess vertikaler und horizontaler Differenzierung. In: Brumlik, M./Merken, H. (Hrsg.): Bildung – Macht – Gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der DGFE, Opladen, 2007, S. 109-127.

Tippelt, R./Eckert, T./Barz, H.: Markt und integrative Weiterbildung, Regensburg, 1996.

Tippelt, R./Hippel, A. von: Weiterbildung: Chancenausgleich und soziale Heterogenität. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte, 37, 2005, S. 38-45.

Tippelt, R./Weiland, U./Panyr, S./Barz, H.: Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole, Bielefeld, 2003.

TNS Infratest Sozialforschung (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland - Eckdaten zum BSW-AES 2007, München, 2008.

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit – Jahresgutachten 2007, Wiesbaden, 2007.

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem – Jahresgutachten 2009, Wiesbaden, 2009.

Ver.di/IG Metall: Berufs-Bildungs-Perspektiven 2009. Bildungsprivilegien für alle. Vorgelegt vom Wiss. Beraterkreis der Gewerkschaften IG Metall und ver.di. Berlin/Frankfurt, 2009.

Vester, M./Oertzen, P. von/Geiling, H.: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel, Frankfurt, 2001.

Über die Hans-Böckler-Stiftung

Die Hans-Böckler-Stiftung ist das Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Gegründet wurde sie 1977 aus der Stiftung Mitbestimmung und der Hans-Böckler-Gesellschaft. Die Stiftung wirbt für Mitbestimmung als Gestaltungsprinzip einer demokratischen Gesellschaft und setzt sich dafür ein, die Möglichkeiten der Mitbestimmung zu erweitern.

Mitbestimmungsförderung und -beratung

Die Stiftung informiert und berät Mitglieder von Betriebs- und Personalräten sowie Vertreterinnen und Vertreter von Beschäftigten in Aufsichtsräten. Diese können sich mit Fragen zu Wirtschaft und Recht, Personal- und Sozialwesen oder Aus- und Weiterbildung an die Stiftung wenden. Die Expertinnen und Experten beraten auch, wenn es um neue Techniken oder den betrieblichen Arbeits- und Umweltschutz geht.

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI)

Das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Institut (WSI) in der Hans-Böckler-Stiftung forscht zu Themen, die für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer von Bedeutung sind. Globalisierung, Beschäftigung und institutioneller Wandel, Arbeit, Verteilung und soziale Sicherung sowie Arbeitsbeziehungen und Tarifpolitik sind die Schwerpunkte. Das WSI-Tarifarchiv bietet umfangreiche Dokumentationen und fundierte Auswertungen zu allen Aspekten der Tarifpolitik.

Institut für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK)

Das Ziel des Instituts für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK) in der Hans-Böckler-Stiftung ist es, gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge zu erforschen und für die wirtschaftspolitische Beratung einzusetzen. Daneben stellt das IMK auf der Basis seiner Forschungs- und Beratungsarbeiten regelmäßig Konjunkturprognosen vor.

Forschungsförderung

Die Stiftung vergibt Forschungsaufträge zu Mitbestimmung, Strukturpolitik, Arbeitsgesellschaft, Öffentlicher Sektor und Sozialstaat. Im Mittelpunkt stehen Themen, die für Beschäftigte von Interesse sind.

Studienförderung

Als zweitgrößtes Studienförderungswerk der Bundesrepublik trägt die Stiftung dazu bei, soziale Ungleichheit im Bildungswesen zu überwinden. Sie fördert gewerkschaftlich und gesellschaftspolitisch engagierte Studierende und Promovierende mit Stipendien, Bildungsangeboten und der Vermittlung von Praktika. Insbesondere unterstützt sie Absolventinnen und Absolventen des zweiten Bildungsweges.

Öffentlichkeitsarbeit

Mit dem 14tägig erscheinenden Infodienst „Böckler Impuls“ begleitet die Stiftung die aktuellen politischen Debatten in den Themenfeldern Arbeit, Wirtschaft und Soziales. Das Magazin „Mitbestimmung“ und die „WSI-Mitteilungen“ informieren monatlich über Themen aus Arbeitswelt und Wissenschaft. Mit der Homepage www.boeckler.de bietet die Stiftung einen schnellen Zugang zu ihren Veranstaltungen, Publikationen, Beratungsangeboten und Forschungsergebnissen.

Hans-Böckler-Stiftung

Hans-Böckler-Straße 39 Telefon: 02 11/77 78-0
40476 Düsseldorf Telefax: 02 11/77 78-225



www.boeckler.de

**Hans Böckler
Stiftung**

Fakten für eine faire Arbeitswelt.

