

# WORKING PAPER FORSCHUNGSFÖRDERUNG

---

Nummer 392, Januar 2026

## Einstellungen zum Lebenslangen Lernen in der Bevölkerung

### Sichtweisen auf Weiterbildung, Teilnahme an Weiterbildung

Bernd Käplinger, Martin Reuter, Caroline Dietz, Frauke Bilger  
und Rita Reimer

---

#### Auf einen Blick

Welche Einstellung haben die Deutschen hinsichtlich Weiterbildung und was sind ihre Gründe, an entsprechenden Maßnahmen teilzunehmen? Das zu wissen, ist die Grundlage für bildungspolitische Entscheidungen zur Gestaltung der Weiterbildung. Die vorliegende Erhebung zeigt, dass insbesondere subjektive Einstellungen, soziales Umfeld, schulische und berufliche Abschlüsse sowie das Haushaltseinkommen die Sicht auf Weiterbildung beeinflussen. Die finanzielle Verantwortung wird beim Arbeitgeber, aber auch beim Staat gesehen. Vor allem Frauen wünschen sich mehr staatliche Unterstützung, und das große Interesse von älteren Menschen und Personen mit Migrationshintergrund ist überraschend. Deutlich wird zudem, dass es an Informationen zu Fördermöglichkeiten und Rechtsansprüchen wie den Bildungszeitgesetzen der Länder mangelt.

© 2026 by Hans-Böckler-Stiftung  
Georg-Glock-Straße 18, 40474 Düsseldorf  
[www.boeckler.de](http://www.boeckler.de)



„Einstellungen zum Lebenslangen Lernen in der Bevölkerung“ von Bernd Käplinger, Martin Reuter, Caroline Dietz, Frauke Bilger und Rita Reimer ist lizenziert unter

**Creative Commons Attribution 4.0 (BY).**

Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.  
(Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/legalcode>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (z. B. mit Quellenangabe gekennzeichnete Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge) erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

**ISSN 2509-2359**

# Inhalt

Abbildungen .....	4
Tabellen .....	4
Zusammenfassung.....	6
1 Theoretisch-konzeptionelle Rahmung.....	8
1.1 Entwicklung eines Diskurses zwischen Affirmation und Reflexion.....	8
1.2 Individuelle und strukturelle Voraussetzungen der Teilnahme am Lebenslangen Lernen .....	11
1.3 Einstellungen in der Bevölkerung: Empirische Einblicke in Determinanten des Weiterbildungsverhaltens .....	15
2 Forschungsmethodisches Vorgehen.....	21
2.1 Vignettenstudie statt vieler Einzelfragen .....	21
2.2 Design der Online-Erhebung.....	24
2.3 Durchführung der Erhebung.....	28
2.4 Datenaufbereitung und ungültige Befragungen .....	29
2.5 Vorgehen bei den Vignettenanalysen.....	31
2.6 Datenstrukturen und Gewichtung .....	32
2.7 Beschreibung des Samples in Bezug auf die Weiterbildungsbeteiligung .....	36
3 Zentrale Ergebnisse der Erhebung .....	38
3.1 Einstellungen zur Weiterbildung.....	38
3.2 Informiertheit am Beispiel der Bildungszeit.....	66
3.3 Ergebnisse der Vignettenanalysen.....	75
4 Fazit und Empfehlungen .....	87
Literatur.....	90
Autorinnen und Autoren .....	102
Anhang A: EIBE-Fragebogen (Codebook).....	103
Anhang B: Tabellen mit zwei Köpfen.....	111

# Abbildungen

Abbildung 1: Kausales Modell des Teilnahmeverhaltens und der Einstellungen von Erwachsenen gegenüber Erwachsenenbildung ..	18
Abbildung 2: Messmodell zur Einstellung von Erwachsenen gegenüber Erwachsenenbildung.....	19
Abbildung 3: Bewertungsscore insgesamt und getrennt nach Straightlining.....	30
Abbildung 4: Informiertheit über Landesgesetz zu Bildungsurlaub, -freistellung oder -zeit .....	69

# Tabellen

Tabelle 1: Panelinformationen.....	26
Tabelle 2: Bevölkerungsstrukturen und Strukturen der EIBE-Stichprobe .....	33
Tabelle 3: Gewichtung.....	35
Tabelle 4: Teilnahmequote an Weiterbildungsaktivitäten und Weiterbildung insgesamt.....	36
Tabelle 5: Einstellungen zur Weiterbildung.....	38
Tabelle 6: Hauptkomponentenanalyse .....	39
Tabelle 7: Mittelwertvergleiche der beiden Faktoren zu Einstellungen insgesamt und getrennt nach demografischen Merkmalen .....	40
Tabelle 8: Korrelationen (Pearson's r) der Einstellungen mit den kategorialen Fragen zum Bildungsabschluss .....	42
Tabelle 9: Einstellungen zur Weiterbildung nach Geschlecht .....	44
Tabelle 10: Einstellungen zur Weiterbildung nach Gemeindegrößenklasse.....	47
Tabelle 11: Einstellungen zur Weiterbildung nach deutscher Staatsangehörigkeit .....	48
Tabelle 12: Einstellungen zur Weiterbildung nach Geburtsort .....	50
Tabelle 13: Einstellungen zur Weiterbildung nach Erwerbssituation.....	51
Tabelle 14: Einstellungen zur Weiterbildung nach Schulabschluss.....	53

Tabelle 15: Einstellung zur Weiterbildung nach beruflichem Bildungsabschluss .....	54
Tabelle 16: Einstellungen zur Weiterbildung nach Teilnahme an nicht-formaler Bildung in den letzten zwölf Monaten .....	56
Tabelle 17: Einstellungen zur Weiterbildung nach Altersgruppen .....	57
Tabelle 18: Einstellungen zur Weiterbildung nach richtiger Beantwortung des Landesgesetzes für Bildungsfreistellung im eigenen Bundesland .....	59
Tabelle 19: Einstellungen zur Weiterbildung nach Erwerbstätigkeitsstatus .....	61
Tabelle 20: Einstellungen zur Weiterbildung nach Haushaltsnettoeinkommen .....	63
Tabelle 21: Mittelwerte der Vignetten auf Personenebene.....	76
Tabelle 22: Ergebnisse der Mehrebenenanalyse (Modelle 0–7) .....	79
Tabelle 23: EIBE-Fragebogen .....	103
Tabelle 24: Die 81 möglichen Vignetten-Szenarien .....	108
Tabelle 25: Weiterbildungsbeteiligung (F7–F10).....	111
Tabelle 26: Weiterbildungseinstellungen (F11_1 bis F11_4) .....	112
Tabelle 27: Weiterbildungseinstellungen (F11_5 bis F11_7) .....	114
Tabelle 28: Weiterbildungseinstellungen (F11_8) und Bildungsurlaub (F12).....	115
Tabelle 29: Fragen zur Weiterbildungsbeteiligung (F7–F10).....	116
Tabelle 30: Weiterbildungseinstellungen (F11_1 bis F11_4) .....	117
Tabelle 31: Weiterbildungseinstellungen (F11_5 bis F11_7) .....	119
Tabelle 32: Weiterbildungseinstellungen (F11_8) und Bildungsurlaub (F12).....	120

## Zusammenfassung

Im Rahmen des von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Forschungsprojekts „Einstellungen zum Lebenslangen Lernen in der Bevölkerung“ (EIBE) führte die Justus-Liebig-Universität Gießen unter Leitung von Prof. Dr. Bernd Käplinger, unter Mitarbeit von Dr. Martin Reuter und Caroline Dietz und in Zusammenarbeit mit dem Meinungsforschungsinstitut Verian (Frauke Bilger und Rita Reimer) eine Online-Erhebung mit einem bereits bestehenden Panel durch, das auch von anderen sozialwissenschaftlichen Studien genutzt wird.

Die zentrale Frage, der das Projekt nachging, war, welche Einstellungen und Entscheidungen in der Bevölkerung gegenwärtig hinsichtlich der eigenen Weiterbildungsaktivitäten bestehen. Hierdurch soll ein Beitrag zur bildungspolitisch zentralen Frage, wie Weiterbildung gestaltet sein sollte, geleistet werden. Weiterbildung ist wichtig, es besteht ein breiter Konsens darüber, dass es die Beteiligung sowohl quantitativ als auch qualitativ weiter zu steigern gilt.

In der hier vorliegenden Studie wurden deutschlandweit durch eine Befragung mit Vignettenelementen Daten erhoben. Die Justus-Liebig-Universität Gießen (Professur für Weiterbildung) plante zusammen mit dem – durch die Erhebungen für die „Adult Education Survey“ (AES) einschlägigen – Institut Verian in München eine Online-Panel-Erhebung mit 3.122 Personen im Erwachsenenalter (18 bis 67 Jahre), die von Verian durchgeführt und gemeinsam ausgewertet wurde.

Zentral und innovativ waren bei der Studie u. a. sogenannte Vignettenfragen, die im ersten Schritt deskriptiv ausgewertet werden. Mithilfe der an die Erhebung anschließenden multivariaten Mehrebenenanalyse wurden im zweiten Schritt Präferenzen bzw. Wahrscheinlichkeiten des Besuchs von Weiterbildungen in bestimmten Konstellationen (Szenarien) untersucht.

Dieser Bericht beschreibt nach einer theoretisch-konzeptionellen Rahmung der Studie zunächst das Erhebungsdesign und dokumentiert die Informationen zur Durchführung der Erhebung und Methodik. Im Ergebnisteil werden gebündelt Resultate der Befragung vorgestellt und diskutiert.

Viele Ergebnisse schließen an dem bestehenden Forschungstand an. So wird beispielsweise die bekannt hohe Bedeutung von schulischen und beruflichen Abschlüssen bestätigt. Auch bestätigt sich der seit einigen Jahren schon bestehende Trend, dass ältere Menschen immer weiterbildungsaffiner werden. Migrantinnen und Migranten zeigen sich ebenfalls an Weiterbildung sehr interessiert.

Neue Erkenntnisse konnten gewonnen werden. So wird am Beispiel der Bildungszeitgesetze der Länder aufgezeigt, dass einer Mehrheit der Menschen in Deutschland gar nicht bewusst ist, was an Förderungen bereits vorhanden ist und dass sie bereits Rechte haben, die sie wahrnehmen könnten. Hier zeigt sich ein Bedarf an mehr und besserer Information über bestehende Weiterbildungsförderung. Allerdings müssen diese auch finanziell attraktiv gestaltet sein, worauf besonders Frauen Wert legen, die hier Staat und Arbeitgeber besonders in der Verantwortung sehen.

Es zeigt sich politischer Handlungsbedarf hin zu mehr animierender und informativer Werbung für Weiterbildung, da die besten Förderungen und Weiterbildungsrechte nur begrenzt wirksam sein können, wenn sie gar nicht bekannt sind bei der Mehrheit der Bevölkerung.

Bisher relativ niedrige Nutzungszahlen, z. B. bei Bildungszeitregelungen der Bundesländer, müssen partiell neu bewertet werden. Schließlich sind der der Mehrheit der Bevölkerung diese Gesetze gar nicht bekannt, sodass sie diese so auch gar nicht für eine Nutzung in Betracht ziehen können.

Allerdings braucht es auch bessere finanzielle Förderungen, da besonders Geringverdienende auch bei Bekanntheit, kaum die notwenigen privaten Mittel für Kursgebühren, Anreise oder etwaige Unterkunft aufbringen können. Besonders Frauen, aber auch insgesamt die Mehrheit der Bevölkerung sehen hier zunächst Arbeitgeber und dann den Staat in der Verantwortung und würden sich ein Mehr an Information, Unterstützung und Weiterbildungsförderung wünschen.

# 1 Theoretisch-konzeptionelle Rahmung

## 1.1 Entwicklung eines Diskurses zwischen Affirmation und Reflexion

Auf gesellschaftlicher und bildungspolitischer Ebene wird dem Lebenslangen Lernen eine zentrale Funktion bei der „Bewältigung gesellschaftlicher Wandlungsprozesse“ (Hof 2009, S. 12) zugesprochen und zugeschrieben. Gesellschaftliche Transformationsprozesse und Entwicklungen wie die Digitalisierung von Arbeits- und Lebenswelten, der demografische Wandel, globale Migrationsbewegungen und der Klimawandel, aber auch krisenhafte Ereignisse wie Kriege oder die Corona-Pandemie tragen dazu bei, dass Lebenslanges Lernen als anpassungsfähiges Konzept in den Blick rückt.

Der Diskurs um Lebenslanges Lernen und Weiterbildung ist durch Bedeutungsvielfalt und Komplexität gekennzeichnet (Breyer 2020, S. 54 f.; Desjardins/Rubenson 2013, Käplinger 2019, Kruppe/Baumann 2019). Es handelt sich um ein „mehrdimensionales Konstrukt“ (Dellori 2016, S. 29), bei dem unterschiedliche Interessen, Zielsetzungen und normative Erwartungshorizonte aufeinandertreffen (ebd.; Käplinger 2016). Rothe (2011, S. 159) weist darauf hin, dass Lebenslanges Lernen je nach Zusammenhang ganz unterschiedlich verstanden wird, etwa als bildungspolitisches Leitbild, als beobachtbare Alltagsrealität, als moralische Verpflichtung oder relativ leicht zustimmungsfähige Leerformel.

Dass die genaue Bedeutung häufig diffus bleibt, könnte manchen Akteuren gelegen kommen, da man sich so auch nicht näher festlegen muss, was Lebenslanges Lernen genau bedeutet und was es an ausreichenden Ressourcen von wem erfordert. So kann die primäre Finanzierungsverantwortung je nach Akteur entweder auf Staat, Arbeitgeber oder Individuen abgewälzt werden.

Vor diesem Hintergrund wird Lebenslanges Lernen vielfach als Querschnittsaufgabe verstanden, die nicht nur zur wirtschaftlichen Entwicklung und politischen Stabilisierung, sondern auch zur sozialen Integration und gesellschaftlicher Teilhabe beitragen soll. Vor allem in arbeitsmarktpolitischer Perspektive gilt es als strategisches Steuerungsinstrument zur Sicherung und Steigerung von Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit. Dieses Verständnis ist nicht neu, sondern wurde bereits vor 25 Jahren im Memorandum zum Lebenslangen Lernen formuliert:

„In Europa ist die wissensbasierte Gesellschaft und Wirtschaft entstanden. Mehr als jemals zuvor sind der Zugang zu aktuellen Informationen und Wissen sowie die Motivation und Befähigung zur intelligenten Nutzung dieser Ressourcen – zum eigenen Wohl und zu dem der Gemeinschaft – der Schlüssel zur Stärkung von Europas Wettbewerbsfähigkeit und zur Verbesserung von Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte.“ (Europäische Kommission 2000, S. 5)

Weiterbildung gilt dabei, anders als die mehr subjektorientierte Erwachsenenbildung, eher affirmativ als zentrales Mittel, um individuelle Qualifikationen an sich verändernde Anforderungen des Arbeitsmarktes anzupassen, Beschäftigungsrisiken zu minimieren und die Innovations- und Anpassungsfähigkeit der Erwerbsbevölkerung nachhaltig zu stärken (BLK 2004; BMBF 2008; BMAS/BMBF 2019; Chisholm/Larson/Mossoux 2005; Europäische Kommission 2000).

Diese Bedeutungszuschreibungen prägen seit Jahrzehnten sowohl nationale als auch internationale bildungspolitische Programme und Dokumente (Dietz/Reuter 2025, Elfert/Ydesen 2023). Gerade Elfert (2017) zeigt dabei jedoch auf, wie sich das Lebenslange Lernen konzeptionell von einer eher humanistischen Utopie, gerade der Unesco, zu einem primär arbeitsmarktorientierten Instrument von OECD, EU sowie Nationalstaaten gewandelt hat.

In Deutschland wird Weiterbildung als bedeutender Teilbereich Lebenslangen Lernens nicht zuletzt seit der im Jahr 2019 veröffentlichten Nationalen Weiterbildungsstrategie wieder intensiver diskutiert.<sup>1</sup>

In diesen Zusammenhang trat beispielsweise am 1. Januar 2019 das Qualifizierungschancengesetz in Kraft. Es bietet erweiterte Fördermöglichkeiten für die berufliche Weiterbildung an. Dazu zählt eine teilweise Kostenübernahme von Weiterbildungsmaßnahmen durch die Bundesagentur für Arbeit, der in der Weiterbildungsstrategie auch insgesamt eine Schlüsselrolle in der Unterstützung und Beratung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern sowie Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern zugesprochen wird.

Dies äußert sich auch im Gesetz zur Stärkung der Aus- und Weiterbildungsförderung (Bundesgesetzblatt 2023), das am 1. April 2024 in Kraft getreten ist. Es bietet u. a. die Einführung eines Qualifizierungsgeldes zur finanziellen Förderung derjenigen Weiterbildungen von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, deren Arbeitsplätze durch strukturellen und digi-

---

1 Auch die am 14. und 15. November 2023 durchgeführte erste Nationale Weiterbildungs-konferenz, die vom Bundesinstitut für Berufsbildung als „zentrale Veranstaltung für die Weiterbildungspolitik in Deutschland“ (BIBB 2023, o. S.) eingeordnet wurde, verdeutlicht das bildungspolitische Interesse an Weiterbildung. Sie bringt Vertreterinnen und Vertreter aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Praxis zusammen, um den fachlichen Diskurs zu fördern und die Weiterbildungskultur zu stärken (ebd.).

talen Wandel gefährdet sind. Diese Notwendigkeit muss als förderfähige Begründung gegeben und durch die BA anerkannt worden sein.

In Politik, Wissenschaft und Praxis besteht eigentlich Konsens darüber, dass die Weiterbildungsbeteiligung sowohl aus gesellschaftlicher, politischer, ökonomischer als auch individueller Perspektive weiter erhöht werden sollte. Dabei werden oft die seit über 25 Jahren im bildungspolitischen Diskurs dominierenden Ziele der Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit akzentuiert und insbesondere die berufliche Weiterbildung in den Fokus gerückt (BMAS/BMBF 2019).

Lebenslanges Lernen und Weiterbildung avancieren zu einer normativen Erwartung an die Individuen. Sie sind verbunden mit der Vorstellung, dass ständige Lern- und Anpassungsbereitschaft ein Schlüssel zur beruflichen wie gesellschaftlichen Integration sei. Narrative zur Weiterbildung (Käplinger 2019) nehmen vor allem die „Akzentuierung der individuellen Selbstverantwortung“ (Hof 2009, S. 36) in den Blick. Damit wird die Eigenverantwortung Erwachsener für die Gestaltung ihrer Bildungsprozesse hervorgehoben und die Notwendigkeit zum selbstgesteuerten Lernen betont (Felden 2009, S. 160f.).

Mit Blick auf die Lernmotivation und einer individuellen Orientierung ist dies auch in großen Teilen wünschens- und begrüßenswert. Gleichwohl stößt diese Forderung nicht nur im erziehungswissenschaftlichen Diskurs auf Kritik, wenn idealistisch „suggeriert wird, jeder Mensch könne individuell alle gesellschaftlichen Chancen ergreifen, er müsse nur wollen“ (ebd., S. 161).

Vor diesem Hintergrund wird Lebenslanges Lernen auch immer wieder als ambivalentes Konzept diskutiert und problematisiert, da es sich im Spannungsfeld zwischen individueller Selbstentfaltung, Mitbestimmung sowie gesellschaftlicher Steuerung und Anpassung bewegt. Käplinger beschreibt dies u. a. als „individuelles Recht oder individuelle Pflicht“ (2019, S. 9) und ein „Kontinuum zwischen Freiwilligkeit und Zwang“ (2022, S. 959) oder wie Walter (2014) formuliert, zwischen „Lust und Frust“.

Weiterbildung wird somit nicht nur positiv attribuiert, sondern teilweise im Sinne defensiven Lernens als „Muss“ verstanden. Zum Beispiel soll Anpassungs- und Beschäftigungsfähigkeit gesichert oder berufliche Nachteile abgewehrt werden (Käplinger 2016). So bestehen bereits in bestimmten Branchen und Berufen gesetzliche Weiterbildungspflichten oder Weiterbildung wird als „Mindestanforderung“ (Ebner/Ehlert 2018, S. 231) vorausgesetzt.

Gleichzeitig betonen seit Jahrzehnten kritische Forschungslinien (Axmacher 1990, Bolder/Hendrich 2000, Holzer 2017) ein individuelles Recht auf Sinn und Mitbestimmung statt einer reinen Anpassung, was

auch ein Recht auf Widerstand gegen manche Formen der Weiterbildung begründe.

Negt (1971) verweist in seinem Lebenswerk zudem darauf, dass (Lebenslanges) Lernen nicht nur allein Anpassung meinen darf, sondern Bildung bedeutsam für die Demokratie und für die Mitbestimmung ist. Gerade gewerkschaftliche Bildungsarbeit ist hier besonders, jedoch nicht allein, gefordert, zu einem horionterweiterten Blick auf Lernen und Bildung beizutragen. Dies meint mehr als nur eine Anpassung an die Verhältnisse.

Schließlich wird mindestens seit den sogenannten „Leitstudien“ (Strzeliewicz/Raapke/Schulenberg 1966) deutlich, dass die Einstellungen zum Lebenslangen Lernen nicht nur rein individualistisch zu betrachten sind, wie es unter dem Blickwinkel der Psychologie teilweise zu beobachten ist, sondern diese Einstellungen auch Ausdruck von gesellschaftlichen Lagen und Gesellschaftsbildern sind.

Bremer et al. (2015) zeigen so auf, dass der Wert von Weiterbildung auch vor Hintergründen dahingehend diskutiert wird, wie die Gesellschafts- und Wirtschaftsentwicklung insgesamt eingeschätzt werden. Sehen Befragte die Gesellschaft primär als „konkurrenzbetonte Leistungsgesellschaft“, dann wird Lebenslanges Lernen entsprechend eingeordnet. Gerade längere Weiterbildungen ermöglichen dagegen die Entwicklung von auch anderen, freiheitlicheren, sozialeren Perspektiven (ebd.) über bloße Anpassung hinaus.

Der Diskurs um Lebenslanges Lernen und Weiterbildung ist vielfältig, wenngleich in den letzten Jahrzehnten oft eine eher funktional-instrumentelle Lesart dominiert, mit der sich jedoch nicht abzufinden ist.

## **1.2 Individuelle und strukturelle Voraussetzungen der Teilnahme am Lebenslangen Lernen**

Es gibt unterschiedliche individuelle und strukturelle Voraussetzungen von Erwachsenen, die das Weiterbildungsverhalten stark beeinflussen. Menschen beteiligen sich individuell, aber sie werden auch strukturell beteiligt bzw. nicht beteiligt. Etwaige Benachteiligungen sind Faktoren, die bei Weiterbildungsteilnahme im Auge zu behalten sind.

Zahlreiche Studien zum Weiterbildungsverhalten und -barrieren zeigen, dass die Weiterbildungsaktivitäten und Interessen der Menschen sich je nach soziodemografischen Merkmalen wie dem Bildungs- und Migrationshintergrund, aber auch nach Milieu und politischen Rahmenbedingungen/Governance stark unterscheiden (z.B. Baethge/Baethge-Kinsky 2004; Barz/Tippelt 2004; Becker/Gilgen/Anhalt 2022; Bilger/Käpp-

linger 2017; Bremer et al. 2015, Desjardins/Rubenson 2013, Schemmann 2023).

Seit Jahrzehnten wird Gerechtigkeitsbezogen auf die „Weiterbildungs-schere“ oder den „Mathhäusereffekt“ hingewiesen. Es gibt aber auch in den letzten Jahren leichte oder auch stärkere Angleichungsbewegungen, die sich empirisch aufzeigen lassen (Käpplinger et al. 2024). Hinter einer oberflächlichen Angleichung von allgemeinen Teilnahmequoten, wie sie sich partiell zwischen Frauen und Männer bei der Weiterbildungsbeteili-gung beobachten lassen, zeigen sich jedoch verschiedene fortbeste-hende Ungleichheiten bzw. Benachteiligungen in Teilssegmenten und beim wahrgenommenen Nutzen (Käpplinger/Kubsch 2017). Dies wird mittlerweile als „Gender Training Gap“ (Polloczek 2025) thematisiert.

Dispositionale, institutionelle und situative Barrieren, wie sie etwa von Cross (1981), Bilger und Käpplinger (2017) sowie Käpplinger (2022) sys-tematisch und empirisch beschrieben werden, beeinflussen in vielfältiger Weise die Beteiligung an Lebenslangem Lernen und Weiterbildung. Dis-positionale Barrieren betreffen persönliche Einstellungen, Erfahrungen und Voraussetzungen wie z.B. mangelndes Selbstvertrauen, geringe Lernmotivation oder negative Bildungserfahrungen. Auch gesundheitliche Einschränkungen oder das Gefühl, im Bildungssystem nicht willkommen zu sein, können hier hemmend wirken.

Dispositionen sind aber nicht allein angeboren, sondern entwickeln sich oft erst im Lebenslauf und durch verschiedene Erfahrungen. Diese Erfahrungen können auf Veranlagungen förderlich oder behindernd ein-wirken. Institutionelle Barrieren entstehen durch strukturelle Bedingungen des Bildungssystems, wie unflexible Kursformate, hohe Zugangsvoraus-setzungen, fehlende Beratung oder eine geringe Passung von Angebo-ten.

Gerade Personen mit Betreuungspflichten oder in ländlichen Regionen stoßen auf erhebliche Zugangshürden. Bildungsinstitutionen sind auch mit Gesellschaftsbildern konfrontiert, wenn z.B. primär Frauen Care-Arbeit normativ zugewiesen wird, statt auch Männer hier in der Verantwor-tung zu sehen und zu nehmen. Situative Barrieren beziehen sich auf die konkrete Lebenssituation, z.B. Zeitmangel durch Erwerbsarbeit oder familiäre Verpflichtungen, finanzielle Belastungen oder fehlende Unterstüt-zung durch Arbeitgeber.

Diese Barrieren sind häufig miteinander verflochten und verstärken be-stehende soziale Ungleichheiten. Insbesondere strukturelle und soziale Un-gleichheiten lassen sich nicht allein durch individuelle Lernanstrengun-gen kompensieren, sondern bedürfen politischer und institutioneller Un-terstützungen, um Teilhabe an Lebenslangem Lernen und Weiterbildung chancengerechter zu gestalten.

Von Felden (2009, S. 160–162) warnt in diesem Zusammenhang vor einer Individualisierung gesellschaftlicher Probleme, bei der Lernende allein für ihre Bildungsbiografie verantwortlich gemacht werden, ohne dass soziale Strukturen berücksichtigt werden. Dabei werden gesellschaftliche Ungleichheiten ausgeblendet, womit Exklusionsmechanismen einhergehen. Der in der Bildungspolitik und -forschung seit einigen Jahrzehnten beliebte Begriff der „Bildungsferne“ kann und sollte auch problematisiert werden (Käpplinger 2023b), weil er allzu leicht normativ nur als individuell oder milieubedingtes Versagen fehlinterpretiert werden kann.

Insgesamt ist das Teilnahmeverhalten an Weiterbildung nur multikausal zu erklären (Bilger/Käpplinger 2017, S. 265). Bildungsentscheidungen sind stets eingebettet in komplexe Lebenslagen. Fragen von Zeit, Geld, Zugang, Motivation, institutioneller Unterstützung und gesellschaftlicher Anerkennung spielen dabei zentrale Rollen.

Dies zeigen auch die Ergebnisse von Bilger und Käpplinger (2017) zu Gründen für die Nicht-Teilnahme an (weiteren) Weiterbildungsmaßnahmen auf Grundlage von Daten des „Adult Education Survey“ (AES). Am häufigsten wurden situative und institutionelle Barrieren als Gründe für die Nicht-Teilnahme genannt. Hierzu zählen insbesondere berufliche Zeitengpässe (39 Prozent) sowie familiäre Verpflichtungen (34 Prozent). Auch finanzielle Belastungen, etwa zu hohen Kosten (32 Prozent) oder das Fehlen staatlicher Unterstützung (24 Prozent) sind weitere relevante Gründe.

Darüber hinaus werden unzureichende Beratung (24 Prozent), mangelnde Unterstützung durch den Arbeitgeber (22 Prozent) und das Fehlen passender Bildungsangebote (19 Prozent) erwähnt. Dispositionale, also persönliche Gründe wie gesundheitliche Einschränkungen, mangelnde Motivation, unpassende Lernformen oder sprachliche Hürden werden vergleichsweise seltener genannt (ebd., S. 269, 271).

Auf empirischer Ebene lässt sich gleichwohl beobachten, dass Weiterbildung für viele Menschen bereits zum (insbesondere beruflichen) Alltag gehört und in vielen Bereichen zur „Normalität“ geworden ist (Ebner/Ehlert 2018, S. 231).

Gemäß AES bewegt sich die jährliche Weiterbildungsbeteiligung der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland seit über einem Jahrzehnt auf einem konstanten Niveau zwischen 50 und 60 Prozent (Bilger/Koubek 2024, S. 13). Diese insgesamt stabile und oft zitierte Teilnahmequote verweist einerseits auf eine etablierte Weiterbildungsrealität mit einer im Jahr 2022 (leicht rückläufigen) Quote<sup>2</sup> von 58 Prozent. Dies entspricht knapp

---

2 Die Weiterbildungsquote drückt sich über „den prozentualen Anteil der erwachsenen Bevölkerung aus, die im Verlauf der letzten zwölf Monate an mindestens einer Weiterbildung teilgenommen hat“ (Haberzeth/Käpplinger 2024, S. 54).

30 Millionen weiterbildungsaktiven Personen im Alter von 18 bis 64 Jahren.

Der mit Abstand größte Anteil an Weiterbildungsaktivitäten entfiel dabei mit 77 Prozent aller dokumentierten Aktivitäten auf den Bereich der betrieblichen Weiterbildung (Bilger/Koubek 2024, S. 21). Dies meint Lernaktivitäten, die ganz oder überwiegend während der bezahlten Arbeitszeit oder einer bezahlten Freistellung stattfinden und ganz oder teilweise vom Arbeitgeber bezahlt werden (Schönenfeld/Behringer 2017, S. 56).

Demgegenüber lag der Anteil individueller, berufsbezogener Weiterbildungen bei nur 7 Prozent, während der Bereich nicht-berufsbezogener Weiterbildung 15 Prozent ausmachte. Gemessen an der Beteiligungsquote nahmen 48 Prozent, also knapp die Hälfte der befragten Erwachsenen, an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen teil (Bilger/Koubek 2024, S. 23).

Die gegenwärtige Verteilung von Weiterbildungsaktivitäten nach Segmenten verdeutlicht die nach wie vor starke Dominanz des beruflichen Lernens im Rahmen des Lebenslangen Lernens. Die Erwerbstätigkeit selbst, aber auch betriebliche Gelegenheitsstrukturen (Wiest et al. 2018) sind entscheidend dafür, wie stark Personen an Weiterbildung bzw. Lebenslangem Lernen teilnehmen bzw. nicht teilnehmen (Boeren 2017; Müller/Wenzelmann 2019, S. 70).

Geht man davon aus, dass betriebliche Weiterbildungsaktivitäten überwiegend arbeitgeberinitiiert oder arbeitsplatzbedingt sind (Bilger et al. 2017, S. 121), stellt sich die Frage, inwieweit sie tatsächlich Ausdruck individueller Bildungsinteressen oder vielmehr Reaktion auf fremdselektierte Mechanismen bzw. betriebliche Anforderungen sind.

Insgesamt werden Spannungen zwischen Freiwilligkeit und Verpflichtung, Selbstverwirklichung und Anpassung sowie Bildungschance und struktureller Begrenzung deutlich, die konstitutive Merkmale des gegenwärtigen Weiterbildungsdiskurses und bei der Weiterbildungsbeteiligung sind. Eine differenzierte Betrachtung dieser Wechselwirkungen ist notwendig, um Teilhabe an Weiterbildung angemessen zu erfassen und weiterführende empirische wie konzeptionelle Zugänge zu entwickeln.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Mehrdimensionalität von Weiterbildungsbeteiligung sowie der engen Verflechtung individueller Dispositionen mit strukturellen Rahmenbedingungen erscheint es unerlässlich, nicht nur auf das beobachtbare Teilnahmeverhalten, sondern auch auf zugrunde liegende subjektive Einstellungen, Bewertungen und Bedeutungszuschreibungen zu blicken.

## **1.3 Einstellungen in der Bevölkerung: Empirische Einblicke in Determinanten des Weiterbildungsverhaltens**

Mit Blick auf den bisherigen und vor allem quantitativen Forschungsstand zum Lebenslangen Lernen und der Weiterbildung ist auffallend, dass sich viele Arbeiten mit der Weiterbildungsteilnahme befassen (s. Übersicht in Käplinger 2022). Es existieren aber nur wenige quantitative Arbeiten, die sich explizit mit individuellen Präferenzen und Einstellungen der Bevölkerung beschäftigen (vgl. auch Müller/Wenzelmann 2020, S. 50). Lediglich in der qualitativen Forschung liegen einige Studien zu Präferenzen und Einstellung vor (z. B. Bremer et al. 2015).

Wir verstehen Einstellungen in quantitativen Forschungskontexten dabei in Anlehnung an Rosenberg und Hovland (1960) als Zusammenspiel dreier Komponenten: einer kognitiven Komponente, einer affektiven Komponente und einer konativen bzw. verhaltensbezogenen Komponente.

Die kognitive Komponente umfasst Überzeugungen, Wissensbestände und Einschätzungen über das Einstellungsobjekt, was im Kontext von Lebenslangem Lernen und Weiterbildung beispielsweise Annahmen über deren Nutzen, Notwendigkeit oder Qualität sein können. Die affektive Komponente bezieht sich auf emotionale Reaktionen und Bewertungen, z. B. ob Weiterbildung als spannend, bereichernd oder belastend empfunden wird. Die konative Komponente schließlich beschreibt Verhaltensabsichten oder Handlungsbereitschaften, also die Bereitschaft, sich für eine Weiterbildungsmaßnahme anzumelden, diese aktiv zu verfolgen oder auch bewusst abzulehnen.

Bezogen auf Lebenslanges Lernen und Weiterbildung beziehen sich Einstellungen resümierend auf individuelle Bewertungen, Präferenzen und subjektive Bedeutungszuschreibungen gegenüber Lern- und Bildungsprozessen. Dabei wird angenommen, dass sie förderlich oder hemmend auf das Verhalten wirken (Blunt/Yang 2002).

In quantitativen Bevölkerungsbefragungen zum Weiterbildungsverhalten wie z. B. dem AES (Bilger/Koubek 2024) oder den älteren Eurobarometer-Befragungen (Chisholm/Larson/Mossoux 2005) werden eher allgemeine Zustimmungswerte bzgl. der Relevanz von Lebenslangem Lernen bzw. Weiterbildung mit der Methodik des Monitorings/der Weiterbildungsberichterstattung erfragt. Diese Erhebungen liefern wertvolle Hinweise auf das grundsätzliche Verhalten und das Meinungsbild in der Bevölkerung, erlauben jedoch kaum differenzierte Aussagen über die komplexen, vielschichtigen Einstellungen Einzelner oder spezifischer Bevölkerungsgruppen.

Die Studie von Chisholm, Larson und Mossoux (2005) kommt zum Ergebnis, dass EU-weit eine breite gesellschaftliche Zustimmung zur Relevanz Lebenslangen Lernens existiert: 88 Prozent der Befragten und sogar 95 Prozent in Deutschland lehnen die Aussage ab, Lebenslanges Lernen sei überhaupt nicht wichtig. Auch die Kompetenz des „wissen, wie man lernt“ wird mehrheitlich als bedeutsam eingeschätzt (ebd., S. 94).

Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass die Teilnahme an Weiterbildung in Europa überwiegend (53 Prozent der Befragten) extrinsisch motiviert ist, z. B. aufgrund der Finanzierung der Weiterbildungsmaßnahme durch den Arbeitgeber. In Deutschland liegt dieser Anteil mit 65 Prozent sogar noch deutlich höher. Intrinsische Motive wie z. B. persönliches Interesse oder Selbstverwirklichung sind zwar ebenfalls verbreitet (43 Prozent EU-weit), jedoch in Deutschland mit nur 31 Prozent unterdurchschnittlich vertreten. Bemerkenswert ist, dass in Ländern mit insgesamt geringeren Teilnahmequoten (z. B. Griechenland, Spanien) eine höhere intrinsische Motivation beobachtet werden konnte (ebd., S. 69 f., S. 132).

Dass Weiterbildung von vielen nicht als grundsätzlich selbstbestimmte oder persönlich motivierte Aktivität erlebt wird, zeigen die Ergebnisse einer repräsentativen Studie von Baethge und Baethge-Kinsky (2004). Nur 20 Prozent der Befragten verbinden mit dem Begriff Weiterbildung eine persönlich bereichernde Erfahrung und Aussagen wie „endlich etwas für mich“ oder „das macht Spaß“ sind deutlich unterrepräsentiert.

Im Gegensatz dazu verstehen die meisten Befragten mit 52 Prozent Weiterbildung primär als berufliche Notwendigkeit oder gar Zwang, um „beruflich fit“ für den Arbeitsmarkt zu bleiben. 17 Prozent davon verspüren eine deutliche Lernmüdigkeit mit Aussagen wie „es reicht, ich habe genug gelernt“ und 11 Prozent empfinden Weiterbildung sogar als frustrierend und wenig sinnvoll („bringt ja doch nichts“).

Haberzeth und Käplinger (2024) zeigen anhand von AES-Daten aus dem Jahr 2022, dass die subjektive Bewertung des Nutzens von Weiterbildung zunehmend verhalten ausfällt. Die Befragten schätzen den Nutzen ihrer Weiterbildungsaktivitäten nun seltener als hoch ein. Dies relativiert die oft bestehende Annahme, steigende Beteiligungsquoten seien automatisch ein Indikator für bessere Bildungsprozesse (ebd., S. 45).

In diesem Zusammenhang bietet die Humankapitaltheorie (Becker 1964) einen analytischen Zugang, um individuelle Nutzenabwägungen zur Teilnahme an Weiterbildung theoretisch zu fassen. Sie weist dezidiert darauf hin, dass Arbeitgeberinteressen und Arbeitnehmerinteressen in Bezug auf Weiterbildung divergent gelagert sind. Ökonomisch geprägte Ansätze verstehen individuelle Weiterbildung als eine Investition in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit dem Ziel, die individuelle Produktivität mit Blick auf Arbeitsmärkte zu steigern.

Der Nutzen solcher Investitionen ergibt sich demnach aus dem Vergleich zwischen den erwarteten zukünftigen Erträgen und den gegenwärtigen Kosten. „Diese Investitionen sind dann rentabel, wenn der Barwert der zukünftigen Erträge die direkten und indirekten Kosten übersteigt“ (Osiander/Stephan 2018, S. 6). Erwartete Erträge können dabei in besseren Beschäftigungschancen, höherem Einkommen oder größerer beruflicher Sicherheit bestehen. Wird dieser potenzielle Nutzen jedoch von den Individuen zunehmend infrage gestellt, sinkt folglich die Bereitschaft, Zeit und Geld in Weiterbildungsmaßnahmen zu investieren.

Betriebe sehen dagegen Investitionen in Weiterbildung funktional-instrumentell für die Betriebsentwicklung bzw. den Kapitalgewinn der Inhaber bzw. Aktionäre. Hier knüpft der Rational-Choice-Ansatz zunächst individualbezogen an, der Bildungsentscheidungen als Ergebnis individueller Kosten-Nutzen-Abwägungen versteht. „In erster Linie [sind es] subjektive Nutzenerwartungen [...], welche die individuelle Weiterbildungsbereitschaft determinieren“ (Walter 2014, S. 16).

Weiterbildung wird demnach nur dann aufgenommen, wenn die erwarteten Vorteile die wahrgenommenen Belastungen überwiegen oder, mit Bentham und Smith formuliert, wenn das „pleasure“ die „pain“ übersteigt (Kunz 2004, S. 33; Smith 2002, S. 313f.). Die Entscheidung für oder gegen Weiterbildung stellt sich somit als abzuwägender Prozess dar, bei dem fehlende individuelle oder strukturelle Anreize zur Bildungsabstinenz führen können (Walter 2014, S. 13).

Trotz dieser Erkenntnisse bleiben komplexere Einstellungsdimensionen und differenzierte Motivlagen in vielen Studien zum Lebenslangen Lernen und der Weiterbildung nicht ausreichend beleuchtet. Die Perspektiven der Bürgerinnen und Bürger sind evidenzbasiert kaum untersucht. Im deutschsprachigen Raum existieren zudem nach unseren Recherchen keine empirischen, quantitativen Instrumente zur systematischen Erhebung von Einstellungen zum Lebenslangen Lernen, die das Teilnahmeverhalten an Weiterbildung differenziert erklären.

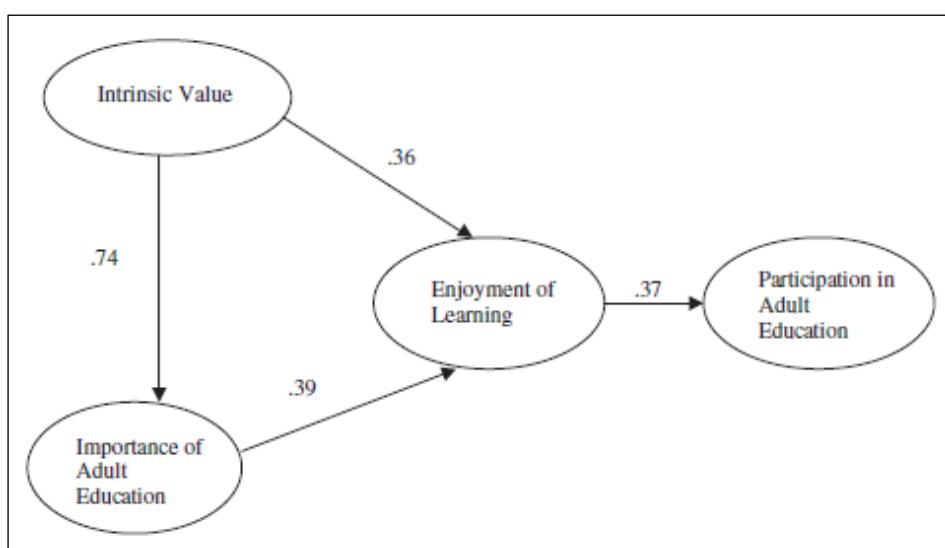
Ein validiertes und aus dem internationalen Raum stammendes Modell ist das „Measure Model of Adult Attitudes towards Adult Education“ von Blunt und Yang (2002), auf das im Folgenden ausführlicher eingegangen wird, da es auch für das vorliegende Forschungsvorhaben als Instrument genutzt wurde. Blunt und Yang (ebd.) widmeten sich der Validierung und Überarbeitung eines etablierten, aber schon recht alten Instruments zur Erhebung von Einstellungen Erwachsener gegenüber Weiterbildung, dem „Adult Attitudes toward Continuing Education Scale“ (AACES; Darkenwald/Hayes 1988).

In ihrer Studie mit 458 Erwachsenen, die an Weiterbildungsprogrammen einer kanadischen Universität teilnahmen, identifizierten die Auto-

ren mithilfe einer Faktorenanalyse („confirmatory factor analysis“ und „structural equation modeling“) drei stabile Faktoren von Einstellungen, die signifikant mit der Weiterbildungsteilnahme korrelieren: *Enjoyment of Learning* (Freude am Lernen), *Importance of Adult Education* (wahrge- nommene Bedeutung) und *Intrinsic Value* (intrinsischer Wert).

Diese Trennung ist anschlussfähig an bewährte Modelle der Einstellungs- und Verhaltensforschung (z.B. Fishbein/Ajzen 1975; Rosenberg/ Hovland 1960). Vor allem der Faktor „Enjoyment of Learning“ hatte einen direkten Einfluss, während „Importance of Adult Education“ und „Intrinsic Value“ indirekt über den affektiven Faktor wirkten, wie in Abbildung 1 dar- gestellt.

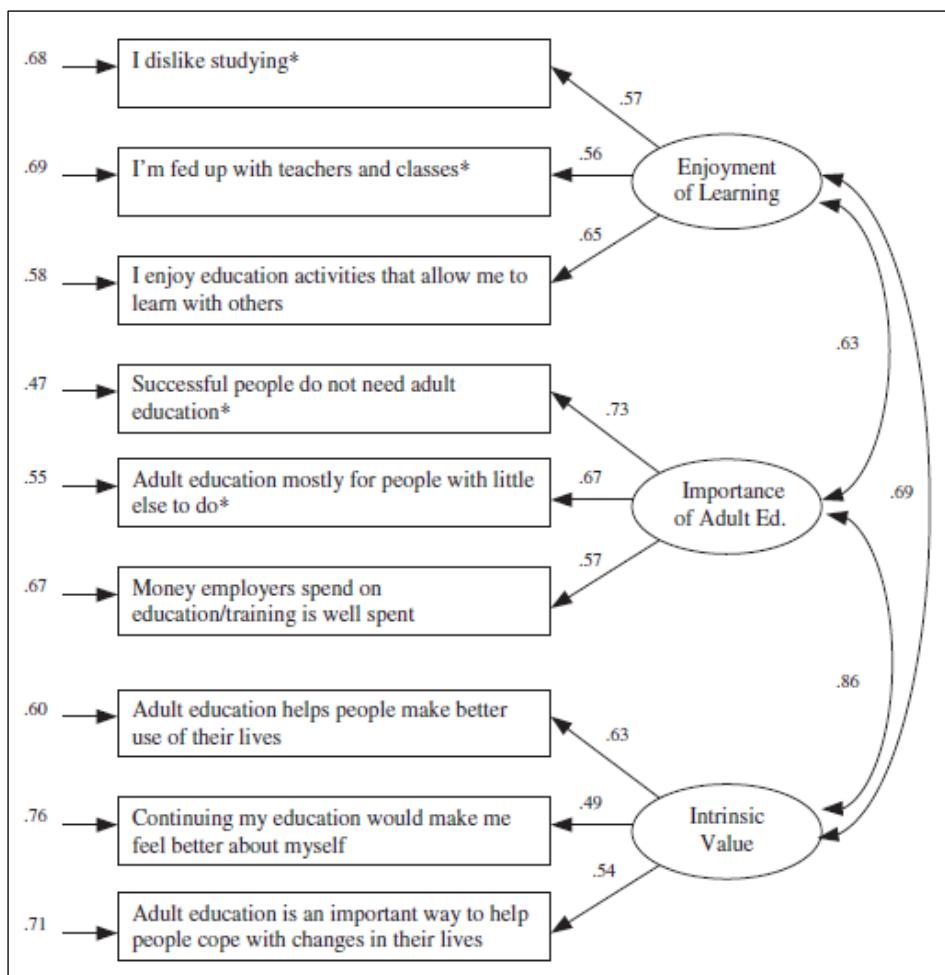
*Abbildung 1: Kausales Modell des Teilnahmeverhaltens und der Einstellungen von Erwachsenen gegenüber Erwachsenenbildung*



Quelle: Blunt/Yang 2002, S. 311

Durch Eliminierung schwacher Items entstand die „Revised AACES“- Skala (RAACES), die in Abbildung 2 dargestellt ist und das Teilnahmeverhalten erklärt. 14 Prozent der Verhaltensvarianz wurden durch Einstel- lungen aufgeklärt (ebd.).

Abbildung 2: Messmodell zur Einstellung von Erwachsenen gegenüber Erwachsenenbildung



\*Anmerkung: Negativ formulierte Items wurden vor der Analyse recodiert.

Quelle: Blunt/Yang 2002, S. 308

Die Ergebnisse von Blunt und Yang (2002) konnten insgesamt zeigen, dass Einstellungen ein relevanter, bislang jedoch oft unterschätzter Einflussfaktor bei der Entscheidungsfindung zur Teilnahme an Weiterbildung sind. Gleichzeitig muss auf die Grenzen des Einflusses von Einstellungen verwiesen werden. Eine individuell-positive Haltung gegenüber Weiterbildung allein führt nicht zwangsläufig zur Teilnahme. Insbesondere strukturelle Barrieren wie Zeitmangel, finanzielle Einschränkungen oder fehlende passende Angebote können eine Umsetzung trotz positiver Einstellung verhindern (vgl. z. B. Bilger/Käplinger 2017).

Zwar werden steigende Teilnahmekototen an Weiterbildung in der öffentlichen Debatte als Ausdruck eines gestärkten Bildungsbewusstseins gedeutet, differenzierende Analysen zeichnen jedoch ein deutlich komplexeres Bild. Demnach ist Weiterbildungsverhalten, wie bereits beschrieben, durch eine Vielzahl weiterer Faktoren beeinflusst.

Schließlich zeigt sich nicht zuletzt seit Corona bzw. beschleunigt durch die Pandemie eine Transformation der Weiterbildung mit einem Hin zu mehr digitalen, frontaleren und kurzen Formaten, sodass die durchschnittliche Dauer einer Weiterbildungsaktivität im Langzeittrend deutlich sinkt. 2022 lag das Allzeitminimum bei nur noch 31 Stunden pro Weiterbildungsaktivität (Haberzeth/Käplinger 2024, S. 55).

Zwar bilden sich gleichzeitig im Langzeittrend immer mehr Menschen weiter (weniger als 40 Prozent Anfang der 1990er Jahre im Gegensatz zu 60 Prozent im Jahr 2020), aber die Intensität von Weiterbildungen nimmt ab. Dies kann skeptisch stimmen, ob mit solchen kurzen „Wissensnuggets“ große Transformationen und umfangreiche Lernprozesse begleitet werden können, wie sie eigentlich notwendig wären.

Vor diesem Hintergrund sind Aktivitäten oder sogar entwickelte, jedoch am Veto des Finanzministeriums gescheiterte BMAS-Referentenentwürfe für eine Bildungszeit wie 2023 (Käplinger 2023a) positiv hervorzuheben. Diese berücksichtigen mehr Zeit für (längere und nützlichere) Weiterbildungen. Es geht nicht nur um häufigere Weiterbildung.

## 2 Forschungsmethodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird das Design der quantitativen Bevölkerungsbefragung mit Vignettendesign vorgestellt. Die Erhebung wurde im Online-Modus im Rahmen eines Online-Panels durchgeführt. Nach einer methodologischen Beschreibung von Vignettenstudien (Kapitel 2.1) wird die der Erhebung zugrunde liegende Stichprobenziehung erläutert (Kapitel 2.2). Anschließend werden die Durchführung der Erhebung, die Datenaufbereitung und die Bestimmung der gültigen Befragungen sowie die Datenstrukturen und die Gewichtung beschrieben (Kapitel 2.3–2.6). Abschließend erfolgt eine Beschreibung des Samples mit Blick auf die erhobene Weiterbildungsbeteiligung (Kapitel 2.7).

### 2.1 Vignettenstudie statt vieler Einzelfragen

Vignettenstudien, auch als faktorielle Surveys bezeichnet, sind eine experimentelle Methode in der empirischen Sozialforschung, die auf der Präsentation standardisierter, hypothetischer, jedoch realitätsnaher Szenarien oder Situationsdarstellungen (Vignetten) basiert. Diese Szenarien dienen dazu, den Befragten die Möglichkeit zu geben, bestimmte Bewertungen, Entscheidungen oder Einschätzungen zu treffen (Dülmer 2014, S. 721). Die Methode zählt zu den hypothesenprüfenden Verfahren und wird insbesondere zur Untersuchung von Einstellungen und normativen Wertvorstellungen in Bezug auf bestimmte soziale Konstrukte eingesetzt (Rost 2018, S. 10).

Vignetten umfassen in der Regel die Darstellung einer Grundsituation bzw. ein Szenario, das untersucht werden soll. Dies erfolgt meist in Form eines Fließtextes, der je nach Bedarf auch durch Visualisierungen unterstützt werden kann (Rost 2018, S. 103). Den Vignetten liegen Variablen bzw. Vignettendimensionen zugrunde, also Merkmale, von denen angenommen wird, dass sie die Bewertungen der Befragten in Bezug auf das Szenario beeinflussen. Jede dieser Dimensionen besteht aus verschiedenen Ausprägungen, die in den Szenarien auf unterschiedliche Weise miteinander kombiniert werden.

In der Praxis werden die Variablen über mehrere Vignetten hinweg so variiert, dass den Befragten mehrere unterschiedliche Szenarien zur Bewertung vorgelegt werden. Das Ergebnis der Variationsmöglichkeiten ist ein sogenanntes „Vignettenuniversum“, das alle möglichen Merkmalskombinationen umfasst. Jede Vignette berücksichtigt dabei sämtliche re-

levanten Merkmale (Dimensionen), wobei die Ausprägungen der einzelnen Merkmale variieren (Dülmer 2014, S. 722).

Diese Variation ermöglicht eine gleichzeitige Untersuchung und Auswertung der Wirkung mehrerer Einflussfaktoren, womit sich kausale Zusammenhänge in Bezug auf die Einstellungen und normativen Wertvorstellungen der Befragten ermitteln lassen (Rost 2018, S. 10–13). Dabei bilden die Merkmale mit ihren Ausprägungen die unabhängigen Variablen, deren Einfluss auf die abhängige Variable – die Entscheidung oder Bewertung der Befragten – untersucht werden soll (Frings 2010, S. 193).

Die optimale Messgenauigkeit in Bezug auf Reliabilität, Validität und Differenzierungsgrad wird in der Regel bei fünf bis sieben Kategorien pro Merkmal erreicht (Menold/Bogner 2015, S. 2). Anschließend geben die Befragten ihre Einschätzungen auf einer Skala oder anhand von Antwortoptionen zur Beurteilung der Vignette ab (Dülmer 2014, S. 725; Auspurg et al. 2009, S. 23; Groß/Börensen 2009, S. 152; Frings 2010, S. 193).

Je nach Erkenntnisinteresse können verschiedene Arten von Vignetten angewendet werden: Textvignetten, narrative Vignetten, Bild- oder Videovignetten und tabellarische Vignetten (Rost, S. 102). In bisherigen Studien wurden Vignetten aus Gründen der leichteren Umsetzbarkeit in der Regel in Textform präsentiert, wobei in Abhängigkeit von der Forschungsfrage auch bild- oder audiogestützte Präsentationsformen (z.B. visualisierte Abbildungen oder Fotos) möglich sind. Computergestützte Präsentationen erleichtern die Randomisierung und bieten aufgrund der „innovativeren“ Darbietung positive Auswirkungen auf die Teilnahmebereitschaft (Atzmüller/Steiner 2017, S. 40–47).

Die in der Regel eingesetzten Textvignetten können in tabellarischer Form oder als Fließtext, beispielsweise in Form einer Kurzgeschichte bzw. knapper Situations- oder Objektschilderung – also als Fließtext – präsentiert werden (Dülmer 2014, S. 722). Einer tabellarischen Auflistung wird eine bessere Übersichtlichkeit für die Befragten zugesprochen, die bei hoch komplexen Vignetten zu konsistenteren Urteilen führt. Für Fließtextvignetten spricht, dass sie den Grundgedanken von Vignettstudien des „Sich-in-eine-Situation-Hineinversetzens“ fördern (Auspurg et al. 2009, S. 27).

Neben den spezifischen Vignettenmerkmalen werden in einem Vignettenfragebogen in der Regel auch soziodemografische Daten der Befragten erfasst, wie beispielsweise Alter, Geschlecht, Bildungs- und Einkommenshintergrund oder Beschäftigungsverhältnis (Atzmüller/Steiner 2017, S. 31). Diese Variablen ermöglichen es, die Bewertung der Vignetten hinsichtlich bestimmter Personengruppen zu differenzieren und ggf. den Einfluss weiterer unabhängiger Variablen zu überprüfen (Dülmer 2014, S. 721).

Für die Auswertung von Vignettenstudien werden häufig multivariate Analysemethoden wie Mehrebenenanalysen (speziell „linear mixed models, random intercept“) genutzt, um komplexe Kausalzusammenhänge zu ermitteln.

Gegenüber klassischen Fragebögen bieten Vignettenstudien diverse methodische Vorteile. Zum einen bieten Vignetten eine realitätsnähere Simulation von Szenarien, in denen Entscheidungen getroffen werden (Nisic/Auspurg 2009, S. 221), die dann für die Auswertung und Hypothesenprüfung genutzt werden können. Darüber hinaus können Kausalzusammenhänge durch die systematische Variation von einzelnen Ausprägungen besser untersucht werden (Rost 2018, S. 40).

Weiterhin wird durch die Bewertung einer gegebenen, aber fiktiven Situation eine „künstliche Distanz“ zur befragten Person hergestellt, da Entscheidungen in konkret dargestellten Szenarien getroffen werden, wodurch sozial erwünschtes Antwortverhalten reduziert wird (ebd.).

Insgesamt ermöglichen Vignettenstudien oder faktorielle Surveys, diejenigen Vignettenmerkmale zu bestimmen, welche die Beurteilung maßgeblich beeinflusst haben. Des Weiteren können Unterschiede zwischen den Befragten in den Vignettenbewertungen erklärt werden, um damit „(implizite) Urteils- und Bewertungsmuster in Form von Erklärungsmodellen zu rekonstruieren“ (Atzmüller/Steiner 2017, S. 31). Sie sind sowohl für digitale als auch analoge Befragungen geeignet und können in andere Forschungsdesigns eingebunden werden (Rost 2018, S. 101).

Entsprechend werden faktorielle Surveys in verschiedenen Wissenschaftsbereichen eingesetzt, in denen Werte-, Einstellungs- und Handlungssentscheidungen untersucht werden (Schnell 2017, S. 19). Neben den Sozialwissenschaften (Liebig/Mau 2005; Struck/Krause/Pfeifer 2008) finden sie z.B. Anwendung im Bereich der Gesundheitswissenschaften/ Medizin (Schnell et al. 2011) oder den Rechtswissenschaften (Miller/ Rossi/Simpson 1986).

In der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung finden Vignettenstudien bereits Anwendung zur Erforschung der Weiterbildungsbeteiligung. Zu benennen sind die Studien von Walter (2014) zu Anreizstrukturen in der beruflichen Weiterbildung sowie von Osiander und Dietz (2016) zu Determinanten der Weiterbildungsbereitschaft bei Arbeitslosen oder Osiander und Gesine (2018) zur Weiterbildungsbereitschaft von Beschäftigten. Im Bereich der Beratungsforschung liegt zudem eine Vignettenstudie vor, welche die Teilnahmebereitschaft an Weiterbildungsberatung in Abhängigkeit von Gestaltungsmerkmalen wie Beratungsanbietern und -formaten untersucht (Arndt et al. 2025).

Vignetten eignen sich in besonderer Weise, um Präferenzen hinsichtlich der Gestaltung von Weiterbildung zu differenzieren, weil sie komplexe

Entscheidungssituationen in verdichteter und zugleich anschaulicher Form abbilden.

Durch die gezielte Variation relevanter Gestaltungsmerkmale, wie beispielsweise Anlass, Format, Dauer oder Finanzierung einer Weiterbildung, innerhalb klar strukturierter, aber realitätsnaher Szenarien wird es möglich, den spezifischen Einfluss einzelner Faktoren auf die Bewertung durch die Befragten isoliert zu erfassen. Befragte reagieren dabei nicht auf abstrakte Einzelaspekte, sondern auf ganzheitliche Situationen, was eine differenzierte Gewichtung verschiedener Merkmalsausprägungen in ihrem Zusammenspiel erlaubt.

Die Methode macht damit sichtbar, welche Gestaltungsvarianten besonders attraktiv, akzeptabel oder ablehnungswürdig sind, und ermöglicht es, Präferenzmuster über unterschiedliche Zielgruppen hinweg präzise zu vergleichen. Auf diese Weise liefern Vignetten ein differenziertes Bild der Gestaltungspräferenzen, das in dieser Form mit rein deskriptiven oder eindimensionalen Befragungsformaten kaum erreichbar wäre.

## 2.2 Design der Online-Erhebung

Insgesamt wurde die schriftliche Online-Erhebung unter 3.000 Erwachsenen, operationalisiert als 18- bis 67-jährige in Deutschland lebende Personen, durchgeführt. Das Instrument wurde gemeinsam von der Justus-Liebig-Universität Gießen und dem Meinungsforschungsinstitut Verian entwickelt und wird in den nachfolgenden Teilkapiteln detailliert vorgestellt. Die durchschnittliche Interviewdauer sollte sechs Minuten betragen und es sollte eine CAWI-Fallzahl<sup>3</sup> von 3.000 Personen erreicht werden. Als Incentive wurden 60 Payback-Punkte angeboten. Die Feldzeit sollte zwei Wochen betragen.

Für die Stichprobe waren Quotenvorgaben (sogenannte Randverteilungen) vorgesehen. Die Quotierung der Stichprobe der Haupterhebung war proportional zu den Bevölkerungsstrukturen der 18- bis 67-Jährigen geplant, aber mit einer Ausnahme: Arbeitslose sollen leicht überhöht befragt ( $n = 240$ ) werden. Insofern war eine disproportionale Stichprobenanlage vorgesehen, die via Gewichtung ausgeglichen wurde. Die Quotierungsmerkmale waren folgende:

- Region (zusammengefasst auf Ebene der Bundesländer; vier Kategorien)
- Geschlecht (zwei Kategorien)
- Alter (drei Kategorien)

---

<sup>3</sup> CAWI – Computer Assisted Web Interviews

- Schulbildung (drei Kategorien)
- Nationalität (zwei Kategorien)
- Erwerbssituation (zwei Kategorien)
- Stadt/Land („degree of urbanisation“; zwei Kategorien; die Gewichtung erfolgt mithilfe der BIK-Gemeindegrößenklassen)

### 2.2.1 Das Panel

Das – auch von anderen Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftlern – genutzte Payback-Online-Panel gehört mit über 170.000 aktiven Panellisten zu den größten Online-Access- Panels in Deutschland mit einer breiten regionalen Streuung. Sein Hauptvorteil im Vergleich zu anderen Panelanbietern ist die Offline-Rekrutierungsbasis der Payback-Nutzerinnen und -nutzer, was Selektionseffekten zugunsten digital affinen Menschen durch eine bloße Online-Rekrutierung entgegenwirkt.

Payback hat insgesamt 31 Millionen Kundinnen und Kunden in Deutschland, die mit dem Bonuspunktesystem bei jeder Kartenzahlung regelmäßig Punkte sammeln. Payback ist das derzeit größte Bonuspunkteprogramm in Deutschland, das etwa die Hälfte aller deutschen Haushalte und sozialen Schichten abdeckt. Das ausschließlich aktiv aus dem Payback-Kundenbestand (mittels Briefkontakt verifiziert) rekrutierte Online-Panel bietet mit über 170.000 aktiven Panellisten und einer Stichprobenaus schöpfung von über 50 Prozent eine Kombination aus bester Qualität und hoher Netto-Reichweite.

Beim Aufbau des Payback-Panels wurde darauf geachtet, dass keine Verzerrung durch sogenannte „Schnäppchenjäger“ (intensive Punktesammler) entsteht. Hierfür wurde eine Sechs-Klassen-Segmentierung nach dem RFM-Modell<sup>4</sup> angelegt, welches regelmäßig aktualisiert wird. Bei der Rekrutierung für das Online-Panel sowie bei der Einladung für einzelne Umfragen wird darauf geachtet, dass die Payback-Nutzungsin tensität sehr breit streut.

Die Identität der Panellisten ist dank der Payback-Briefkommunikation sichergestellt. Alle Payback-Kundinnen und -kunden erhalten mehrmals pro Jahr Anschreiben. Dabei werden ggf. Dubletten, also mehrfach angelegte Kundinnen und Kunden, im Vorfeld zusammengelegt und gelangen so höchstens einmal ins Panel. Die Qualitätsmaßnahmen sind im Überblick folgende:

---

<sup>4</sup> Das RFM-Modell ist eine Methode zur Kundensegmentierung, die das Kaufverhalten an hand der Faktoren *Recency* (Aktualität des letzten Kaufs), *Frequency* (Häufigkeit der Käufe) und *Monetary Value* (Geldwert der Käufe) bewertet.

*Tabelle 1: Panelinformationen*

<b>Grundgesamtheit</b>	Offline Community Payback	31 Millionen Payback-Mitglieder
<b>Payback-Online-Panel</b>	nur durch aktive Rekrutierung	über 170.000 aktive Panellisten
<b>Stichprobe im Payback-Panel</b>	aktive Einladung via E-Mail	über 50 Prozent Response-Rate

*Quelle: eigene Darstellung*

Die Panellisten der Bruttostichprobe wurden durch eine E-Mail zu der Befragung eingeladen (Personenstichprobe). Dadurch ließ sich die Stichprobe exakt nach den Sollvorgaben aussteuern, was einen Vorteil im Vergleich zu anderen Access-Panels bildet, aus denen keine Einladungen zu Umfragen versendet werden. Die Payback-Panellisten dürfen an maximal 20 Befragungen pro Jahr teilnehmen. Im Vorjahr wurden durchschnittlich 15 Umfrageeinladungen pro Panelliste versendet. Durch die gesetzte Obergrenze soll vermieden werden, dass Panellisten sich zu sogenannten Marktforschungsprofis entwickeln.

Bei der Stichprobenanlage für einzelne Umfragen kann Payback auf mehr als 300 Merkmale zur Beschreibung der einzelnen Panelteilnehmenden zugreifen. Diese sogenannten Stammdaten umfassen soziodemografische Merkmale, Informationen zum Einkommen, zur Lebenssituation, zum Medienkonsum (TV, Print, Online), über einen Fahrzeugbesitz, über Hobbies und Interessen, über Verhalten bis hin zu Gesundheitsthemen. Diese Stammdaten werden einmal jährlich Jahr erhoben, um durchgängig mit aktuellen Informationen arbeiten zu können.

Die Stichprobe für die vorliegende Befragung wurde auf den Stammdaten basierend entsprechend der Sollvorgaben gezogen. Die so ausgewählten potenziellen Befragungspersonen wurden per E-Mail zur Umfrage eingeladen. In den Einladungsschreiben ist das Thema der Befragung nicht benannt (siehe Anhang A). Hierdurch wurde thematischen Selbstselektivitäten der Befragungspersonen bzw. Verzerrungen der Netstichprobe entgegengewirkt.

Die Payback-Panellisten erhalten für ihre Teilnahme an Befragungen Payback-Punkte. Die Höhe der Incentivierung orientiert sich an den Empfehlungen des Berufsverbandes Deutscher Markt- und Sozialforscher. Die gesammelten Punkte können im Rahmen des Payback-Bonusprogramms für Prämien, Warengutscheine, Rabatte oder Spenden eingesetzt werden. Neben der monetären Incentivierung pro Umfrage führt auch ein aus-

gefeiltes Life-Cycle-Management inklusive regelmäßiger Briefkommunikation zur Mitgliedschaft beim Bonusprogramm zu einer hohen Zufriedenheit und Teilnahme der Panellisten.

In der Befragung sollten bestimmte Merkmale, die für die Zuordnung der Zielpersonen zu den interessierenden Teilgruppen wichtig sind, (noch einmal) abgefragt und verifiziert werden. Dies könnten einzelne interessierende Merkmale wie z. B. Alter, Geschlecht und Bildungsstand sein.

## 2.2.2 Das Fragenprogramm und die Stichprobe

Das im Projekt verwendete Erhebungsinstrumentarium ist modular aufgebaut und zielte darauf ab, sowohl grundlegende Kontextinformationen zu den Befragten als auch deren Erfahrungen, Einstellungen und Präferenzen im Hinblick auf Lebenslanges Lernen bzw. Weiterbildung zu erfassen.

Das vollständige Fragenprogramm ist in Anhang A vorgestellt. Dieses wurde zusätzlich um die Variablennamen aus dem Datensatz und die zugehörigen Werte ergänzt. Enthalten sind auch Variablen, die nicht direkt in der Befragung erhoben, sondern aus den Panel-Stammdaten übernommen wurden, wie z. B. regionale Informationen, das monatliche Nettoeinkommen oder Gewichtungsvariablen. Anhang A kann somit auch als Codebook für den parallel bereitgestellten Datensatz genutzt werden. Für die Erhebung der 3.000 Nettobefragungen wurden die Quotenränder für zwei regionale und drei personenbezogene Merkmale vorgegeben.

Den Einstieg bildete ein soziodemografisches Modul (Fragen F1–F6), das zentrale Hintergrundvariablen wie Alter, Geschlecht, Geburtsland, aktuelle Erwerbssituation sowie den höchsten allgemeinbildenden und beruflichen Bildungsabschluss erfasste.

Darauf folgte ein Block zur Weiterbildungsbeteiligung (Fragen F7–F10), in dem die bisherige Teilnahme an verschiedenen Formaten analog zur Systematik im AES erhoben wurde. Ergänzend wurde mit Frage F12 die Kenntnis und Nutzung gesetzlich geregelter Möglichkeiten zur Bildungsfreistellung (Bildungsurlaub, Bildungszeit) erfragt.

Ein weiteres Modul widmete sich den Einstellungen zu Lebenslangem Lernen und Weiterbildung (Fragen F11\_1 bis F11\_8). Hier wurden acht standardisierte Statements in Anlehnung an das in Kapitel 1.3 vorgestellte Instrument von Blunt und Yang (2002) vorgelegt, die auf einer vierstufigen Skala zu bewerten waren.

Das Herzstück der Erhebung bildeten die Vignettenfragen zur Erhebung von Einflussfaktoren der hypothetischen Teilnahmebereitschaft an Weiterbildung. Die Vignetten setzten sich jeweils aus vier Dimensionen mit jeweils drei Ausprägungen zusammen. Die vollständige Kombination

aller Ausprägungen ergab 81 mögliche Vignettenszenarien, aus denen jeder befragten Person zufällig vier Szenarien zur Bewertung vorgelegt wurden. Diese Vorgehensweise gewährleistete sowohl die kontrollierte Variation der Merkmale als auch eine gleichmäßige Verteilung der Szenarien über die Stichprobe hinweg.

Die Befragten wurden gebeten, für jedes Szenario zu bewerten, mit welcher Wahrscheinlichkeit sie in dieser Situation selbst an der Weiterbildung teilnehmen würden. Die Beantwortung erfolgte auf einer achtstufigen Skala von „keinesfalls“ (1) bis „auf jeden Fall“ (8). Beispiele dazu finden sich ebenfalls in Anhang A. Der Wert 99 für „keine Angabe“ wurde zwar programmiert, aber in keinem Fall genutzt. Für die Bewertung der Szenarien liegen demnach theoretisch  $3.122 \times 4 = 12.488$  Bewertungen vor.

Abgeschlossen wurde der Fragebogen durch eine offene Frage (Frage F13), in der die Teilnehmenden Gelegenheit hatten, zusätzliche Anmerkungen oder Kommentare zu machen. Dieses offene Format ermöglichte es, qualitative Ergänzungen und weiterführende Hinweise zu erfassen, die über die standardisierten Items hinausgingen.

Der Haupterhebung wurde ein Instrumenten-Pretest mit 27 Fällen vorangeschaltet, der vom 17. bis 18. September 2024 erfolgte. Wie der Pretest-Bericht vom 19. September 2024 dokumentiert, wurde das Fragenprogramm fehlerfrei umgesetzt. In Abstimmung von Verian mit der Justus-Liebig-Universität Gießen war mit Ausnahme einer Layout-Verbesserung keine Anpassung des Fragenprogramms für die Haupterhebung nötig.

## 2.3 Durchführung der Erhebung

Die Online-Erhebung wurde in der Feldzeit vom 4. bis 18. Oktober 2024 realisiert und umfasste wie geplant zwei Wochen. Insgesamt wurden 6.933 Einladungen zur Teilnahme an der Befragung versendet, von denen 668 aufgrund der Quotierungsvorgaben nicht für ein Interview zugelassen bzw. von der Befragung ausgeschlossen wurden. Die Bruttostichprobe umfasst demnach  $n = 6.265$ . In der Feldzeit wurden 3.122 Befragungen realisiert. Das entspricht einem sehr guten Rücklauf von fast 50 Prozent.

Unter Vernachlässigung extremer Bearbeitungsduern (1 Prozent niedrigste Werte bzw. 1 Prozent höchste Werte) betrug die durchschnittliche Bearbeitungsduer 7 Minuten und 18 Sekunden.

## 2.4 Datenaufbereitung und ungültige Befragungen

Nicht alle begonnen Befragungen wurden vollständig realisiert. Insgesamt wurden lediglich 84 Befragungen begonnen, aber nicht beendet. Diese wurden nicht in den Datensatz gültiger Fälle ( $n = 3.122$ ) aufgenommen. Die Datenaufbereitung erfolgte vergleichsweise einfach: Alle vollständigen Befragungen wurden als gültig gewertet. Die weiteren Datenaufbereitungsarbeiten bezogen eine nochmalige Prüfung der Filterführung einerseits und andererseits ein Labeling der Variablen und Values ein. Die Informationen aus den Payback-Stammdaten (*nationalität, hne*) wurden angespielt, ebenso wie Regionalinformationen, die auf Basis der Gemeindekennzahlen erzeugt wurden (*gkpol, bik4, bula, region*).

Für die Vignettenanalyse wurden die Daten folgendermaßen aufbereitet. Der Datensatz liegt im Long-Format vor, sodass jede Datenzeile einer einzelnen Vignettenbewertung entspricht. Für die weitere Analyse wurden zunächst die Merkmale der Vignetten erstellt und in entsprechende Variablen überführt. Zur Abbildung der vier Vignettendimensionen – Anlass/Gründe, Finanzierung, Format und Zeit – wurden jeweils Dummy-Variablen gebildet. Jede Dimension umfasst drei Ausprägungen, die als separate Indikatorvariablen codiert wurden.

Zur Sicherstellung der Datenqualität wurde ein Straightliner-Merkmal definiert, um Personen zu identifizieren, die alle Vignetten mit identischen Werten bewertet haben. Diese Fälle wurden von der späteren Analyse ausgeschlossen.

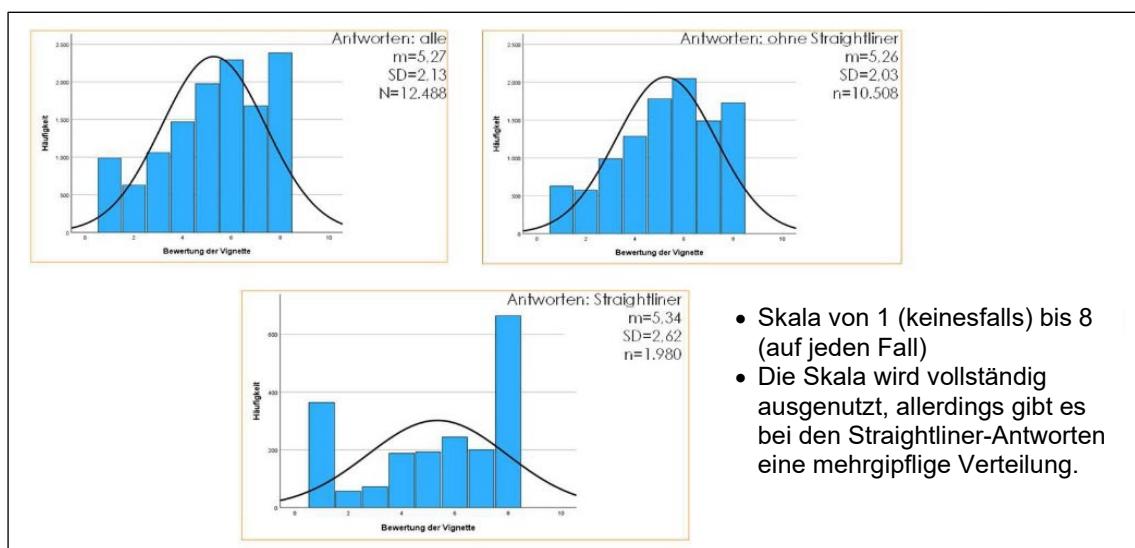
Im Anschluss erfolgte eine Recodierung verschiedener Variablen:

- Binäre Variablen wurden auf die Werte 0 und 1 skaliert.
- Erwerbstätigkeit wurde dichotomisiert, wobei Personen in Vollzeit-, Teilzeitbeschäftigung oder Ausbildung den Wert 1 erhielten, alle übrigen den Wert 0.
- Geschlecht wurde so codiert, dass Männer = 0 und Frauen bzw. sonstige Geschlechtsidentitäten = 1 entsprechen.
- Bildungsniveau wurde in drei Kategorien unterteilt („niedrig/k. A.“, „mittel/sonstige“, „hoch“) und als Faktorvariable bzw. über drei Dummy-Variablen abgebildet.
- Berufliche Bildung wurde in fünf Kategorien differenziert und ebenfalls als Faktorvariable bzw. mittels fünf Dummy-Variablen modelliert.
- Das Geburtsland wurde dichotom erfasst („im Ausland geboren“ = 1, „im Inland geboren“ = 0).

Die Verteilungen zum Score der Antworten auf die pro Befragungsperson vier zur Bewertung ausgesetzten Vignetten zeigt Abbildung 3 insgesamt

und getrennt für Antworten mit und ohne Straightlining. Dargestellt sind die ungewichteten Verteilungen des Scores, wobei 1 „keinesfalls“ und 8 „auf jeden Fall“ bedeutet. Die Skala des Scores wird in allen drei Gruppen vollständig genutzt. Das untere Diagramm in Abbildung 1 für die Antworten der Straightliner zeigt dabei eine etwas andere, nämlich eine mehrgipflige Verteilung, mit besonders häufigen Antworten bei den beiden Extremwerten.

*Abbildung 3: Bewertungsscore insgesamt und getrennt nach Straightlining*



Quelle: eigene Darstellung

Insgesamt hängt die Bewertung der Vignettenfragen nur wenig mit den demografischen Merkmalen zusammen. Der deutlichste Unterschied ist getrennt nach Altersgruppen zu erkennen. Hier zeigt sich, dass der Anteil der Straightliner-Antworten mit zunehmendem Alter der Befragtenpersonen ansteigt.

Vor diesem Hintergrund wurden die Antworten der Personen ausgeschlossen, wenn bei einer Person Straightlining gegeben war, also die Person für vier Vignettenfragen den gleichen Antwortwert angab. Von den Analysen wurden entsprechend ungewichtet insgesamt 16 Prozent aller Antworten bzw. Personen ausgeschlossen. Inhaltlich berücksichtigen die Mehrebenanalysen demnach die Antworten von Personen nicht, für die die Ausgestaltung des Bildungsangebotes entsprechend der Vignetten keinen Unterschied auf die Wahrscheinlichkeit der eigenen Weiterbildungsteilnahme machte.

## 2.5 Vorgehen bei den Vignettenanalysen

Die Datenanalyse erfolgte mit der Software „R“ und geht von der Annahme aus, dass die Daten geclustert sind. Dies meint, dass die vier Vignettenfragen einer Person nicht unabhängig voneinander bewertet werden. Aus diesem Grund wurde eine lineares gemischtes Regressionsmodell („linear mixed model, random intercept“) gerechnet, das nicht nur die Ebene der Antworten (Vignettenebene), sondern zudem die der Personen (Personenebene) berücksichtigt.

Die Modellannahmen wurden dahingehend geprüft, dass die Residuen, also die Differenzen zwischen den tatsächlichen beobachteten und den angenommenen Werten, aller im Modell verwendeten unabhängigen Variablen homoskedastisch, also in der Nähe der modellierten Linie liegen und ausreichend normalverteilt ausfallen.

Zentral berechnet wurden die Varianzerklärungen ( $R^2_{\text{fixed}}$ ) als sogenannter „fixed effect“ für die jeweils ins Modell aufgenommenen unabhängigen oder erklärenden Variablen einerseits und als sogenannter „random effect“ für die Varianz ( $R^2_{\text{random}}$ ), die auf die verschiedenen Personen zurückgeht und nicht durch den „fixed effect“ erklärt wurde.

Die nachfolgende Darstellung dient als Lesehilfe für die berechneten Modelle.

- **AIC** („Akaike information criterion“): Das AIC basiert auf der Log-Likelihood-Funktion und dient dazu, verschiedene Modellkandidaten zu vergleichen. Um nicht komplexere Modelle als durchweg besser einzustufen, wird neben der Log-Likelihood die Anzahl der geschätzten Parameter als Strafterm aufgenommen. Je kleiner der Wert des AIC desto höher die Modellgüte.
- **Deviance**: Die Deviance ist eine Verallgemeinerung des AIC für hierarchische Modelle. Im Weiteren wird nur noch auf die Deviance eingegangen.
- **$R^2$** : Anteil der erklärten Varianz durch das Modell, hier aufgeschlüsselt in  $R^2$  gesamt,  $R^2$  der „fixed effects“ und  $R^2$  der „random effects“ (s. o.).
- **Intra Class Correlation (ICC)** ist ein Maß für die Korrelation eines Merkmals in Abhängigkeit einer Gruppenzugehörigkeit (in diesem Falle die Person). Je höher die ICC, desto ähnlicher sind sich die Bewertungen jeweils einer Person und desto unterschiedlicher die Bewertungen der verschiedenen Personen.
- **Random Effect**:
  - ***Id (within)***: Varianz innerhalb der Personen
  - ***Residuals (between)***: Varianz zwischen den Personen

- *Fixed Effects:*

- *Intercept:* Achsenabschnitt der Regression
- *Fixed -Effects Level 1:* Regressionskoeffizienten der Vignettenmerkmale
- *Fixed Effects Level 2:* Regressionskoeffizienten der Personenmerkmale

Der Regressionskoeffizient gibt die Veränderung auf dem Bewertungsscore bei Veränderung der unabhängigen Variable an. Bei Dummy-Variablen wird die Veränderung gegenüber der Referenzkategorie angezeigt.

Die Analysen erfolgten in sieben Schritten, wobei das Modell systematisch um Merkmale erweitert wird, um die Einflüsse der verschiedenen Merkmale zu untersuchen:

- Modell 0: „leeres“ Modell nur mit „random intercept“
- Modell 1–5: schrittweise Aufnahme der Vignettenmerkmale (Level 1)
- Modell 6: Modell mit Personenmerkmalen (Level 2)
- Modell 7: vollständiges Modell mit Vignettenmerkmalen und Personenmerkmalen

## 2.6 Datenstrukturen und Gewichtung

Die Strukturen der Online-Erhebung wurden dokumentiert (siehe Tabelle 2). In der zweiten Spalte von links sind die Soll-Strukturen in Prozent abgetragen, geschätzt auf Basis der Bevölkerungsfortschreibung (Stand: 31.12.2023) oder des Mikrozensus, die zugleich den Quotierungsvorgaben entsprechen. In der dritten und vierten Spalte finden sich die ungewichteten realisierten Strukturen (absolut und prozentual). In der vierten Spalte ist für einen ersten Vergleich der Soll- und Ist-Strukturen die Differenz der Soll- und Ist-Prozentwerte in Prozentpunkten dokumentiert. Deutlich wird, dass die ungewichteten Nettostrukturen (Ist) nicht mehr als drei Prozentpunkte von den Soll-Werten abweichen.

Tabelle 2: Bevölkerungsstrukturen und Strukturen der Stichprobe

<b>Basis: alle</b>	<b>Soll-Strukturen</b>	Anteil	<b>Ist-Strukturen (ungewichtet)</b>		<b>Differenz Soll/Ist</b> (in Prozentpunkten)	<b>Ist-Strukturen (gewichtet)</b>	
			n	Anteil		n	Anteil
<b>Region</b> (Bevölkerungsfortschreibung 2023)							
Norden (SH, HH, NI, HB)	16 %	470	15 %	+1 %P	497	16 %	
Mitte (NW, HE, RP, SL)	35 %	1.104	35 %	±0 %P	1.087	35 %	
Süden (BY, BW)	30 %	913	29 %	±0 %P	913	29 %	
Osten (BE, BB, MV, SN, ST, TH)	19 %	589	19 %	±0 %P	578	19 %	
keine Angabe		46	1 %	-1 %P	47	2 %	
Gesamt	100 %	3.122	100 %		3.122	100 %	
<b>Urbanisierungsgrad</b> (Bevölkerungsfortschreibung 2023)							
dicht besiedelt	38 %	1.179	38 %	±0 %P	1.156	37 %	
mittlere Besiedlungsdichte	43 %	1.278	41 %	+2 %P	1.314	42 %	
gering besiedelt	20 %	612	20 %	±0 %P	599	19 %	
keine Angabe		53	2 %	-2 %P	54	2 %	
Gesamt	100 %	3.122	100 %		3.122	100 %	
<b>Altersgruppen*</b> (Bevölkerungsfortschreibung 2023)							
18 bis 34 Jahre	31 %	1.002	32 %	-1 %P	954	31 %	
35 bis 49 Jahre	29 %	850	27 %	+2 %P	928	30 %	
50 bis 67 Jahre	40 %	1.270	41 %	-1 %P	1.241	40 %	
	100 %	3.122	100 %		3.122	100 %	
<b>Geschlecht</b> (Bevölkerungsfortschreibung 2023)							
männlich	51 %	1.525	49 %	+2 %P	1.575	50 %	
weiblich	49 %	1.588	51 %	-1 %P	1.540	49 %	
divers		9	0 %	±0 %P	7	0 %	
Gesamt	100 %	3.122	100 %		3.122	100 %	
<b>Schulbildung</b> (geschätzt)							
niedrig (kein Abschluss, Hauptschule und Rest)	25 %	721	23 %	+1 %P	768	25 %	
mittel (Realschulabschluss)	33 %	1.021	33 %	±0 %P	973	31 %	
hoch (Fachhochschulreife, Abitur)	43 %	1.350	43 %	±0 %P	1.357	43 %	
sonstigen allgemeinen Schulabschluss		15	0 %	±0 %P	12	0 %	

<b>Basis: alle</b>	<b>Soll-Strukturen</b> Anteil	<b>Ist-Strukturen (ungewichtet)</b>		<b>Differenz Soll/Ist</b> (in Prozentpunkten)	<b>Ist-Strukturen (gewichtet)</b>	
		n	Anteil		n	Anteil
noch keinen, weil ich derzeit noch die Schule besuche		9	0 %	±0 %P	6	0 %
keinen Abschluss		3	0 %	±0 %P	2	0 %
keine Angabe		3	0 %	±0 %P	4	0 %
Gesamt	100 %	3.122	100 %		3.122	100 %
<b>Nationalität (geschätzt)</b>						
deutsch	82 %	2.554	82 %	±0 %P	2.568	82 %
nicht deutsch	18 %	548	18 %	±0 %P	538	17 %
keine Angabe		20	1 %	-1 %P	16	1 %
Gesamt	100 %	3.122	100 %		3.122	100 %
<b>Erwerbssituation (geschätzt)</b>						
	proportional	dis-prop.	dis-prop.		proportional	proportional
erwerbstätig	67 %	2.045	66 %	+1 %P	2.450	78 %
arbeitslos	5 %	233	7 %	-2 %P	75	2 %
Rentner*in, Pensionär*in	8 %	271	9 %	-1 %P	265	8 %
Rest	20 %	573	18 %	+2 %P	332	11 %
Gesamt	100 %	3.122	100 %		3.122	100 %

**Anmerkungen:**

Die Abweichung der Summe der Einzelwerte von 100 Prozent ist auf Rundung der Einzelwerte zurückzuführen.

\*Für die Stichprobenziehung (Quote) und die Gewichtung wurden die Altersgruppen etwas anders zugeschnitten: 18- bis 34-Jährige, 35- bis 54-Jährige und 55- bis 67-Jährige. Dies führt zu einer etwas höheren Abweichung der hier betrachteten Gruppen zwischen Soll- und gewichteten Ist-Werten, als dies bei den Originalgruppen der Fall ist.

Quelle: eigene Darstellung

Um einerseits die disproportionale Vorgabe in proportionale Strukturen zu überführen (Stufe 1) und andererseits die Strukturen der Nettostichprobe an die Verteilungen in der Bevölkerung anzupassen (Stufe 2), wurde zunächst eine Design-Gewichtung zum Ausgleich der Disproportionalitäten und anschließend eine Randgewichtung durchgeführt. Tabelle 3 zeigt die Schritte und Ergebnisse. Die Gewichtungsfaktoren sind im Datensatz in der Variablen pgew abgelegt.

Tabelle 3: Gewichtung

<b>Designgewichtung (Stufe 1): Ausgleich des disproportionalen Stichprobenansatzes</b>		
Faktoren	von 0,322	bis 1,055
Effektivität		96,42 %
<b>Kalibrierung (Stufe 2)</b>		
Erwerbstätigkeit (Mikrozensus 2023)	4	
Schulabschluss (Mikrozensus 2023)	3	
Region (4) × BIK10 (Bevölkerungsfortschreibung 2022)	40	
Degree of urbanization (Bevölkerungsfortschreibung 2022)	4	
Bundesland (Bevölkerungsfortschreibung 2023)	17	
Region × Alter × Geschlecht (Bevölkerungsfortschreibung 2023)	39	
Alter (Bevölkerungsfortschreibung 2023)	5	
Geschlecht* (Bevölkerungsfortschreibung 2023)	3	
Faktoren	von 0,201	bis 4,677
Effektivität	71,14 %	

\*Anmerkung: Die Ausprägung „divers“ beim Merkmal Geschlecht wurde der Vollständigkeit halber in das Gewichtungsmodell aufgenommen, wenngleich ohne Zielwert. Das heißt, dass die Fälle mit der Angabe „divers“ nicht weiter angepasst werden.

Quelle: eigene Darstellung

Für eine einfache Projektion auf die Grundgesamtheit wurde dem Datensatz zudem ein Hochrechnungsfaktor angefügt (im Datensatz *phoch*). Dabei handelt es sich um den mit einem konstanten Faktor multiplizierten Gewichtungsfaktor. Auf diese Weise sind die insgesamt 3.122 realisierten Befragungen faktoriell auf die Grundgesamt ( $N = 54.713.244$  laut Bevölkerungsfortschreibung 2023) der 18- bis 67-jährigen Wohnbevölkerung in Deutschland projizierbar. Die Verteilungen bleiben bei Auswertungen mit *pgew* oder *phoch* identisch.

## 2.7 Beschreibung des Samples in Bezug auf die Weiterbildungsbeteiligung

Im Rahmen der quantitativen Erhebung gaben 69 Prozent der 18- bis 67-Jährigen an, im Verlauf der letzten zwölf Monate wenigstens eine nicht-formale Weiterbildungsaktivität („non-formal education“, Variable *nfe*) – gemessen mit den Instrumenten des deutschen „Adult Education Survey“ (AES) – wahrgenommen zu haben. Dieser Wert liegt deutlich über dem Ergebnis des AES 2022 (56 Prozent; siehe Tabelle 4).

*Tabelle 4: Teilnahmequote an Weiterbildungsaktivitäten und Weiterbildung insgesamt*

Basis: 18- bis 67-Jährige	EIBE (n = 3.122)	AES 2022 (n = 9.823)
Teilnahme an Kursen oder Lehrgängen	46 %	33 %
Teilnahme an kurzzeitigen Bildungsveranstaltungen	49 %	32 %
Teilnahme an Schulungen am Arbeitsplatz	46 %	28 %
Teilnahme an Privatunterricht in der Freizeit	13 %	10 %
Teilnahme an nicht-formaler Bildung (Weiterbildung): mindestens eine Teilnahme an den vier zuvor genannten Kategorien	69 %	56 %

Anmerkung: Für die hier vorgenommene Berechnung wurde die Basis des AES (18- bis 69-Jährige) angepasst.

Quelle: eigene Darstellung

Die Gründe für die Unterschiede dürften vor allem folgende sein:

- Beim AES handelt es sich um eine Erhebung im sequenziellen „mixed-mode design“ (CAPI / „Computer Assisted Personal Interviews“ und CAWI / „Computer Assisted Web Interviews“) und nicht um eine reine Online-Befragung.
- Der AES basiert auf einer geklumpten Zufallsstichprobe (Gemeinde- bzw. Registerstichprobe) und nicht auf einer Quotenstichprobe.
- Der AES weist einen höheren Stichprobenumfang auf als die gegebene Stichprobe (siehe Tabelle 4).

Die Punkte verweisen auf die höhere Genauigkeit des AES im Vergleich zur gegebenen Erhebung, in der zudem grundsätzlich befragungsbereite Personen in die Befragung einbezogen werden. Dass die Quote der Teilnahme an Weiterbildung abhängig vom Erhebungsmodus ist, zeigte sich bereits im AES 2020. Dabei fallen die Quoten der Teilnahme an Weiterbildung je nach Erhebungsdesign („CAWI/CAPI“ oder „CAPI-CAWI“) unterschiedlich hoch aus (Bilger/Koubek 2024, S. 16, 22, 27, 66).

Vor diesem Hintergrund fällt die Quote der Teilnahme an Weiterbildung, die in der vorliegenden Erhebung ermittelt wurde, mit 69 Prozent überdurchschnittlich hoch aus. Der Unterschied von immerhin 13 Prozentpunkten geht vermutlich auf eine Erhöhung der Teilnahme an Schulungen am Arbeitsplatz zurück, also den Aktivitäten, die eher kürzere Unterrichtseinheiten umfassen. Auch die Quoten der Antworten auf die vier Fragen nach den Formen von Weiterbildung, die nicht überschneidungsfrei sind, fallen in der vorliegenden Erhebung höher als im AES aus. Gleichwohl sind sie in ihrer Struktur etwa mit denen des AES vergleichbar.

## 3 Zentrale Ergebnisse der Erhebung

Eine einfache tabellarische Auswertung der in der Online-Erhebung erhobenen Fragen F1 bis F11 sowie F13 und F14 findet sich im Anhang B. Dabei enthält der erste der beiden Tabellensätze eine getrennte Betrachtung nach den Merkmalen „deutsche Staatsangehörigkeit“ (ja/nein), „Ost- und Westdeutschland“, „Geschlecht“ sowie nach dem Antwortverhalten im Vignettenmodul. Der zweite Tabellensatz erfolgt getrennt nach den Merkmalen „Altersgruppe“, „Erwerbssituation“ und „Schulbildung“.

### 3.1 Einstellungen zur Weiterbildung

Die insgesamt acht bewerteten Statements zur Erfassung der Einstellungen zu Weiterbildung (F11\_1 bis F11\_8) wurden aus dem neun Fragen umfassenden „Measure Model of Adult Attitudes towards Adult Education“ (Blunt/Yang 2002; siehe Kapitel 1.3) adaptiert. Die acht Statements wurden den Befragungspersonen mithilfe einer vierstufigen Skala zur Bewertung vorgelegt, wobei 1 „stimme gar nicht zu“ und 4 „stimme voll und ganz zu“ entspricht. Tabelle 5 zeigt die Statements in absteigender Reihenfolge ihrer Zustimmung in der Bevölkerung.

*Tabelle 5: Einstellungen zur Weiterbildung*

Basis: alle (gewichtet)		M	SD
F11_8	Geld, das von Staat oder Arbeitgebern für Weiterbildung ausgegeben wird, ist gut angelegtes Geld.	3,32	0,73
F11_6	Weiterbildung hilft Menschen, mit Veränderungen im Leben klarzukommen.	3,17	0,72
F11_3	Wenn ich mich weiterbilde, fühle ich mich besser.	3,15	0,72
F11_7	Ich mag Aktivitäten, bei denen ich mit anderen Menschen zusammen lernen kann.	2,85	0,81
F11_1	Ich lerne nicht gern.	1,99	0,89
F11_4	Ich habe Lehrende und Lerngruppen satt.	1,94	0,85
F11_5	Weiterbildung ist meist etwas für Leute, die sonst wenig zu tun haben.	1,61	0,75
F11_2	Erfolgreiche Menschen brauchen keine Weiterbildung.	1,52	0,71

Anmerkung: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Quelle: eigene Darstellung

### 3.1.1 Faktorenanalyse zu den Einstellungen

Blunt und Yang 2002 konnten insgesamt drei Komponenten von Einstellungen identifizieren:

- *Enjoyment of Learning* (Fragen F11\_1, F11\_4, F11\_7),
- *Importance of Adult Education* (Fragen F11\_2, F11\_5, F11\_8) und
- *Intrinsic Value* (Fragen F11\_3, F11\_6).

Um eine Faktorenbildung auszuschließen, die auf einer Negativ-/Positivpolung der Items beruht, wurden in einem ersten Schritt die Items mit Negativpolung recodiert (F11\_1, F11\_2, F11\_4 und F11\_5). Eine erste Faktorenanalyse kommt zu einem Ergebnis mit zwei Faktoren (siehe Tabelle 6). Dies zeigt, dass die zwei Faktoren nicht aufgrund ihrer Negativ- bzw. Positivpolung zu Faktoren zusammengeführt wurden, sondern aufgrund darüber hinausgehender inhaltlicher Zusammenhänge. Die Skalenbeschreibungen der neu ermittelten beiden Skalen finden sich in Tabelle 7.

Tabelle 6: Hauptkomponentenanalyse

Basis: alle (ungewichtet)		Komponente 1	Komponente 2	Dreifaktoren- lösung*
F11_6	Weiterbildung hilft Menschen, mit Veränderungen im Leben klarzukommen.	0,75		Intrinsic Value
F11_3	Wenn ich mich weiterbilde, fühle ich mich besser.	0,68	0,27	Intrinsic Value
F11_7	Ich mag Aktivitäten, bei denen ich mit anderen Menschen zusammen lernen kann.	0,68		Enjoyment of Learning
F11_8	Geld, das von Staat oder Arbeitgebern für Weiterbildung ausgegeben wird, ist gut angelegtes Geld.	0,64	0,22	Importance of Adult Education
F11_2 (recod.)	Erfolgreiche Menschen brauchen keine Weiterbildung.		0,78	Importance of Adult Education
F11_5 (recod.)	Weiterbildung ist meist etwas für Leute, die sonst wenig zu tun haben.		0,78	Importance of Adult Education
F11_1 (recod.)	Ich lerne nicht gern.	0,26	0,60	Enjoyment of Learning
F11_4 (recod.)	Ich habe Lehrende und Lerngruppen satt.	0,38	0,60	Enjoyment of Learning

Anmerkungen: Rotationsmethode Varimax mit Kaiser-Normalisierung; \*laut Blunt/Yang 2002  
Quelle: eigene Darstellung

*Tabelle 7: Mittelwertvergleiche der beiden Faktoren zu Einstellungen insgesamt und getrennt nach demografischen Merkmalen*

<b>Basis: alle</b>	<b>n (unge- wichtet)</b>	<b>Faktor 1 (gew.)</b>		<b>Faktor 2 (gew.)</b>	
		<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Quote der Teilnahme an nicht-formaler Bildung insgesamt</b>					
alle 18- bis 69-Jährigen	3.122	3,1	0,5	3,2	0,6
Ost-West-Vergleich: West	2.487	3,1	0,5	3,2	0,6
Ost-West-Vergleich: Ost	589	3,2	0,5	3,3	0,6
p		0,068		0,440	
Eta <sup>2</sup>		0,002		0,001	
<b>BIK-Gemeindegrößenklasse</b>					
500.000 Einwohner und mehr	1.209	3,2	0,5	3,3	0,6
100.000 bis unter 500.000 Einwohner	951	3,1	0,6	3,2	0,6
50.000 bis unter 100.000 Einwohner	312	3,1	0,5	3,3	0,6
unter 50.000 Einwohner	604	3,1	0,5	3,1	0,6
p		0,036		< 0,001	
Eta <sup>2</sup>		0,003		0,010	
<b>Altersgruppen</b>					
18 bis 34 Jahre	1.002	3,1	0,5	3,2	0,6
35 bis 49 Jahre	850	3,1	0,5	3,2	0,6
50 bis 67 Jahre	1.270	3,2	0,5	3,3	0,6
p		< 0,001		< 0,001	
Eta <sup>2</sup>		0,006		0,013	
<b>Geschlecht</b>					
männlich	1.525	3,1	0,5	3,2	0,6
weiblich	1.588	3,1	0,5	3,3	0,6
p		0,008		< 0,001	
Eta <sup>2</sup>		0,002		0,004	
<b>Erwerbssituation</b>					
erwerbstätig	2.045	3,1	0,5	3,2	0,6
davon Vollerwerbstätige	1.767	3,1	0,5	3,2	0,6
in Teilzeit (inkl. Altersteilzeit und Ein-Euro-Job)	211	3,0	0,5	3,2	0,5
Ausbildende	67	3,2	0,5	3,2	0,5
arbeitslos	233	3,0	0,6	3,1	0,6
Rentner*in, Pensionär*in	271	3,2	0,6	3,3	0,6
Rest	573	3,0	0,5	3,2	0,5
p (Erwerbssituation alle)		< 0,001		0,017	
Eta <sup>2</sup> (Erwerbssituation alle)		0,007		0,003	
p (Erwerbstätige differenziert)		0,020		0,971	
Eta <sup>2</sup> (Erwerbstätige differenziert)		0,003		0,000	

<b>Basis: alle</b>	<b>n (unge-</b> <b>wichtet)</b>	<b>Faktor 1 (gew.)</b>		<b>Faktor 2 (gew.)</b>	
		<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Deutsche Staatsangehörigkeit</b>					
ja	2.554	3,1	0,5	3,2	0,6
nein	548	3,1	0,6	3,3	0,5
p		0,407		< 0,001	
Eta <sup>2</sup>		0,001		0,007	
<b>Geburtsland Deutschland</b>					
ja	2.586	3,1	0,5	3,2	0,6
nein	536	3,2	0,6	3,3	0,5
p		0,009		< 0,001	
Eta <sup>2</sup>		0,002		0,004	
<b>Schulbildung</b>					
niedrig	721	3,0	0,5	3,1	0,6
mittel	1.021	3,1	0,5	3,2	0,6
hoch	1.350	3,2	0,5	3,4	0,5
p		< 0,001		< 0,001	
Eta <sup>2</sup>		0,014		0,040	
<b>beruflicher Bildungsabschluss</b>					
kein beruflicher Abschluss	433	3,0	0,6	3,1	0,6
Ausbildung, Lehre	1.433	3,1	0,5	3,2	0,6
Meister*in, Techniker*in u. Ä.	290	3,1	0,5	3,3	0,6
(Fach-)Hochschulabschluss	854	3,2	0,5	3,4	0,5
Promotion	63	3,2	0,7	3,5	0,5
p		< 0,001		< 0,001	
Eta <sup>2</sup>		0,012		0,035	
<b>Haushaltsnettoeinkommen</b>					
0 bis unter 1.000 Euro	257	2,9	0,7	3,1	0,6
1.000 bis unter 2.000 Euro	556	3,1	0,6	3,1	0,6
2.000 bis unter 3.000 Euro	622	3,1	0,5	3,2	0,6
3.000 bis unter 5.000 Euro	844	3,2	0,5	3,3	0,6
5.000 Euro und mehr	389	3,2	0,5	3,4	0,5
p		< 0,001		< 0,001	
Eta <sup>2</sup>		0,019		0,026	

Anmerkungen: Skala von 1 („stimme gar nicht zu“) bis 4 („stimme voll und ganz zu“);

M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Quelle: eigene Darstellung

Es wurden Mittelwertvergleiche der beiden aus den Einstellungsitems berechneten Skalen 1 und 2 für ausgewählte Merkmale vorgenommen, deren Ergebnisse in Tabelle 8 abgetragen sind. Im Wesentlichen zeigen sich bei fast allen Merkmalen geringe, wenngleich signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen bei beiden Faktoren. Die größte Differenz zeigt sich für Faktor 1 bei der getrennten Betrachtung nach Haushaltsnettoeinkommen (Differenz: |0,3|) und für Faktor 2 bei der getrennten Betrachtung nach beruflichem Bildungsabschluss (Differenz: |0,4|).

Ebenfalls wurden für einen Überblick die Korrelationen zwischen den acht Einstellungsitems sowie den beiden Faktoren mit den beiden kategorialen Variablen zum schulischen und beruflichen Bildungsniveau abgetragen (siehe Tabelle 8).

Dabei wurden in beiden Bildungsvariablen die Ausprägungen mit sonstigen oder keinen Angaben ausgeschlossen, um Variablen mit steigendem Niveau zu erzeugen. Die Korrelationen sind allesamt nicht besonders hoch. Die höchsten Werte finden sich für Faktor 2 und für das recodierte Einzelitem „Ich lerne nicht gern“ (F11\_1), sowohl mit dem schulischen ( $r = -0,22$  bzw.  $r = 0,019$ ) als auch dem beruflichen Bildungsniveau ( $r = -0,19$  bzw.  $r = 0,20$ ) leicht negativ korreliert ist.

Für die weitere Darstellung wurde sich jedoch aus Gründen der anschaulichkeit entschieden, nicht mit den beiden Faktoren bzw. Komponenten in den Darstellungen zu arbeiten, sondern mit den konkreten Antwortoptionen.

*Tabelle 8: Korrelationen (Pearson's r) der Einstellungen mit den kategorialen Fragen zum Bildungsabschluss*

<b>Basis: alle</b> (ungewichtet; n = 3.092)		<b>Schul-abschluss*</b>	<b>Beruflicher Bildungs-abschluss**</b>
F11_1	Ich lerne nicht gern. (recodiert)	r	0,192
		p (2-seitig)	< 0,001
		n	3.092
F11_2	Erfolgreiche Menschen brauchen keine Weiterbildung. (recodiert)	r	0,151
		p (2-seitig)	< 0,001
		n	3.092
F11_3	Wenn ich mich weiterbilde, fühle ich mich besser.	r	0,152
		p (2-seitig)	< 0,001
		n	3.092
			3.073

<b>Basis: alle</b> (ungewichtet; n = 3.092)		<b>Schulabschluss*</b>	<b>Beruflicher Bildungsabschluss**</b>
F11_4	Ich habe Lehrende und Lerngruppen satt. (recodiert)	r	0,136
		p (2-seitig)	< 0,001
		n	3.092
F11_5	Weiterbildung ist meist etwas für Leute, die sonst wenig zu tun haben. (recodiert)	r	0,144
		p (2-seitig)	< 0,001
		n	3.092
F11_6	Weiterbildung hilft Menschen, mit Veränderungen im Leben klarzukommen.	r	0,076
		p (2-seitig)	< 0,001
		n	3.092
F11_7	Ich mag Aktivitäten, bei denen ich mit anderen Menschen zusammen lernen kann.	r	0,042
		p (2-seitig)	0,02
		n	3.092
F11_8	Geld, das von Staat oder Arbeitgebern für Weiterbildung ausgegeben wird, ist gut angelegtes Geld.	r	0,078
		p (2-seitig)	< 0,001
		n	3.092
Faktor 1	Faktor aus F11_3, F11_6, F11_7 und F11_8	r	0,119
		p (2-seitig)	< 0,001
		n	3.092
Faktor 2	Faktor aus F11_1, F11_2, F11_4 und F11_5	r	0,216
		p (2-seitig)	< 0,001
		n	3.092

Anmerkungen:

\*Für den schulischen Abschluss wurde die Variable F5 mit ausschließlich den Ausprägungen 1 bis 3 (niedrig, mittel, hoch) herangezogen.

\*\*Für den beruflichen Bildungsabschluss wurde „sonstiger Abschluss“ (6) ausgeschlossen.

Quelle: eigene Darstellung

### 3.1.2 Einstellungen zur Weiterbildung nach soziodemografischen Merkmalen

#### Einstellungen zur Weiterbildung nach Geschlecht

Die Ergebnisse in Tabelle 9 zeigen geschlechtsspezifische Unterschiede in den Einstellungen zur Weiterbildung auf, die aber nicht sehr groß sind. Frauen lehnen die Vorstellung ab, dass Weiterbildung nur für erwerbslose Menschen sei, und unterstützen mehr öffentliche oder arbeitgeberseitige

Investitionen in Weiterbildung stärker als Männer. Männer zeigen hingegen eine etwas höhere Skepsis gegenüber der Notwendigkeit von Weiterbildung für den beruflichen Erfolg. Die diversgeschlechtliche Gruppe weist durch die extrem geringe Fallzahl ( $n = 9$ ) größere Schwankungen auf, zeigt jedoch keine signifikant abweichenden Muster.

Tabelle 9: Einstellungen zur Weiterbildung nach Geschlecht

Einstellungen zur Weiterbildung (F11)	Geschlecht (F2)				Gesamt (n = 3122)
	männlich (n = 1525)	weiblich (n = 1588)	divers (n = 9)		
Ich lerne nicht gern.	M SD	2,00 <sub>a</sub> 0,89 <sub>a</sub>	1,97 <sub>a</sub> 0,88 <sub>a</sub>	2,55 <sub>a</sub> 0,95 <sub>a</sub>	1,99 0,88
Erfolgreiche Menschen brauchen keine Weiterbildung.	M SD	1,56 <sub>a</sub> 0,73 <sub>a</sub>	1,47 <sub>b</sub> 0,68 <sub>b</sub>	1,47 <sub>a,b</sub> 1,06 <sub>a,b</sub>	1,52 0,71
Wenn ich mich weiterbilde, fühle ich mich besser.	M SD	3,11 <sub>a</sub> 0,74 <sub>a</sub>	3,20 <sub>b</sub> 0,70 <sub>b</sub>	3,14 <sub>a,b</sub> 0,64 <sub>a,b</sub>	3,15 0,72
Ich habe Lehrende und Lerngruppen satt.	M SD	1,96 <sub>a</sub> 0,87 <sub>a</sub>	1,91 <sub>a</sub> 0,82 <sub>a</sub>	1,86 <sub>a</sub> 0,64 <sub>a</sub>	1,94 0,84
Weiterbildung ist meist etwas für Leute, die sonst wenig zu tun haben.	M SD	1,66 <sub>a</sub> 0,78 <sub>a</sub>	1,55 <sub>b</sub> 0,71 <sub>b</sub>	1,79 <sub>a,b</sub> 1,01 <sub>a,b</sub>	1,61 0,75
Weiterbildung hilft Menschen, mit Veränderungen im Leben klarzukommen.	M SD	3,16 <sub>a</sub> 0,73 <sub>a</sub>	3,18 <sub>a</sub> 0,70 <sub>a</sub>	2,74 <sub>a</sub> 0,77 <sub>a</sub>	3,17 0,72
Ich mag Aktivitäten, bei denen ich mit anderen Menschen zusammen lernen kann.	M SD	2,84 <sub>a</sub> 0,80 <sub>a</sub>	2,87 <sub>a</sub> 0,82 <sub>a</sub>	2,82 <sub>a</sub> 1,17 <sub>a</sub>	2,85 0,81
Geld, das von Staat oder Arbeitgebern für Weiterbildung ausgegeben wird, ist gut angelegtes Geld.	M SD	3,28 <sub>a</sub> 0,74 <sub>a</sub>	3,35 <sub>b</sub> 0,72 <sub>b</sub>	3,20 <sub>a,b</sub> 0,60 <sub>a,b</sub>	3,32 0,73

Anmerkungen siehe Kasten auf der Folgeseite

Quelle: eigene Darstellung

**Anmerkungen zu allen Tabellen in Kapitel 3.1.2**

- Werte in der gleichen Zeile und Untertabelle, bei denen das Subskript (a, b, c, d) nicht identisch ist, unterscheiden sich stark bei  $p < 0,05$  im zweiseitigen Test auf Gleichheit für Spaltenmittel.
- Signifikante Unterschiede sind zur besseren Lesbarkeit farblich hervorgehoben (Farbe für jedes Subskript einheitlich).
- Zellen ohne Teilskript sind nicht im Test enthalten.
- Tests setzen Varianzgleichheit voraus.
- Mithilfe der Bonferroni-Korrektur wurden die Tests an alle paarweisen Vergleiche innerhalb einer Zeile der jeweils innersten Untertabelle angepasst.
- Einige Untertabellen weisen Zellenhäufigkeiten ohne Ganzzahlen auf. Sie wurden vor dem Durchführen der paarweisen Vergleiche auf die nächste Ganzzahl gerundet.
- Die zugrunde liegende Bewertungsskala reicht von „stimme gar nicht zu“ (1) bis „stimme voll und ganz zu“ (4).
- M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Seit einigen Jahren schon liegt die früher immer um einige Prozentpunkte zugunsten der Männer ungleiche Beteiligungsquote von Frauen und Männern ähnlich hoch (Bilger/Koubek 2024, S. 34), was als Fortschritt markiert werden kann. Allerdings bestehen unter dieser Oberfläche von erreichter Gleichberechtigung jedoch weiterhin deutliche Ungleichheiten fort (Käplinger/Kubsch 2017), was neuerdings als Gender Training Gap diskutiert wird (Polloczek 2025). Frauen werden weniger an betrieblicher Weiterbildung beteiligt und finanzieren (so) ihre Weiterbildungsteilnahme häufiger selbst.

Damit stehen hinter einer vermeintlich gleichen Teilnahme oft unterschiedliche betriebliche, staatliche oder individuelle Finanzlasten. Personen werden beteiligt oder beteiligen sich. Insofern ist durchaus schlüssig, dass bei den Einstellungen Frauen mehr als Männer eine (stärkere) staatliche oder betriebliche Finanzierung einfordern (siehe letztes Item mit Weiterbildungsausgaben als „gut angelegtes Geld“ von Staat und Arbeitgeber). Womöglich, um die eigenen Finanzlasten von Frauen bei der Weiterbildung reduzieren zu können.

Allerdings ist insgesamt zu bedenken, dass Männer und Frauen oft nicht in den gleichen Berufen arbeiten. Auch sind andere strukturelle Faktoren zu berücksichtigen, die nicht direkt mit der Weiterbildung in Verbindung stehen, wie z. B. die familiäre Aufteilung von Care-Arbeit (Käplinger/Kubsch 2017). Alles in allem hängen die teilweise unterschiedlichen Einstellungen auch mit oft unterschiedlichen Lebenssituationen von Frauen und Männern zusammen.

### **Einstellungen zur Weiterbildung nach Gemeindegrößenklasse**

Die Gemeindegröße hat einen signifikanten Einfluss auf verschiedene Einstellungen zur Weiterbildung, wenngleich auch hier die Unterschiede nicht immens sind (siehe Tabelle 10).

Personen aus kleineren Gemeinden (< 50.000 Einwohner) zeigen durchaus erwartungsgemäß eine höhere Lernskepsis und eine höhere Zustimmung zur Aussage, dass Weiterbildung nur für Menschen mit geringer Auslastung sei, und sind skeptischer gegenüber traditionellen Lernsettings. Großstädterinnen und Großstädter sehen Weiterbildung dagegen tendenziell eher als notwendig für den Erfolg und sind weniger skeptisch. Die Wahrnehmung von Weiterbildung als Hilfe bei Veränderungen ist in mittleren Städten etwas geringer.

Diese Unterschiede könnten mit ökonomischen, infrastrukturellen und kulturellen Faktoren zusammenhängen, wie z.B. höheren Einkommen, vielen vorhandenen Bildungsangeboten oder der beruflichen Notwendigkeit von Weiterbildung in städtischen vs. ländlichen Räumen.

Allerdings sind die Unterschiede zwischen den Gemeindegrößenklassen zumeist nicht so groß wie man vielleicht annehmen könnte. Auch der AES zeigt in multivariaten Analysen durchaus Unterschiede, aber keine immens großen und zum Teil über die Jahre hinweg auch abnehmende Unterschiede bei der Weiterbildungsbeteiligung in städtischen und ländlichen Räumen (Bilger/Koubek 2024, S. 42), was auch damit zu tun haben dürfte, dass städtische und ländliche Räume selbst heterogener sind, d. h. dass es z.B. auch sowohl prosperierende als auch kriselnde Klein- und Großstädte in Deutschland gibt.

Tabelle 10: Einstellungen zur Weiterbildung nach Gemeindegrößenklasse

Einstellungen zur Weiterbildung (F11)	Gemeindegrößenklasse (BIK4)					
	500.000 und mehr (n = 1209)	100.000– < 500.000 (n = 951)	50.000– < 100.000 (n = 312)	< 50.000 (n = 604)	keine Angabe (n = 46)	Gesamt (n = 3122)
Ich lerne nicht gern.	M	1,92 <sub>a</sub>	1,99 <sub>a</sub>	1,92 <sub>a</sub>	2,12 <sub>b</sub>	2,22 <sub>a,b</sub> 1,99
	SD	0,85 <sub>a</sub>	0,90 <sub>a</sub>	0,88 <sub>a</sub>	0,91 <sub>b</sub>	0,92 <sub>a,b</sub> 0,88
Erfolgreiche Menschen brauchen keine Weiterbildung.	M	1,47 <sub>a</sub>	1,56 <sub>b</sub>	1,46 <sub>a,b</sub>	1,58 <sub>b</sub>	1,30 <sub>a,b</sub> 1,52
	SD	0,68 <sub>a</sub>	0,77 <sub>b</sub>	0,63 <sub>a,b</sub>	0,71 <sub>b</sub>	0,57 <sub>a,b</sub> 0,71
Wenn ich mich weiterbilde, fühle ich mich besser.	M	3,20 <sub>a</sub>	3,15 <sub>a</sub>	3,10 <sub>a</sub>	3,12 <sub>a</sub>	3,01 <sub>a</sub> 3,15
	SD	0,71 <sub>a</sub>	0,73 <sub>a</sub>	0,67 <sub>a</sub>	0,72 <sub>a</sub>	0,86 <sub>a</sub> 0,72
Ich habe Lehrende und Lerngruppen satt.	M	1,88 <sub>a</sub>	1,96 <sub>a,b</sub>	1,90 <sub>a,b</sub>	2,01 <sub>b</sub>	2,07 <sub>a,b</sub> 1,94
	SD	0,82 <sub>a</sub>	0,87 <sub>a,b</sub>	0,85 <sub>a,b</sub>	0,85 <sub>b</sub>	0,89 <sub>a,b</sub> 0,84
Weiterbildung ist meist etwas für Leute, die sonst wenig zu tun haben.	M	1,54 <sub>a</sub>	1,61 <sub>a,b</sub>	1,62 <sub>a,b</sub>	1,71 <sub>b</sub>	1,64 <sub>a,b</sub> 1,61
	SD	0,71 <sub>a</sub>	0,74 <sub>a,b</sub>	0,80 <sub>a,b</sub>	0,78 <sub>b</sub>	0,77 <sub>a,b</sub> 0,75
Weiterbildung hilft Menschen, mit Veränderungen im Leben klarzukommen.	M	3,20 <sub>a</sub>	3,17 <sub>a,b</sub>	3,08 <sub>b</sub>	3,14 <sub>a,b</sub>	3,35 <sub>a,b</sub> 3,17
	SD	0,71 <sub>a</sub>	0,76 <sub>a,b</sub>	0,70 <sub>b</sub>	0,68 <sub>a,b</sub>	0,64 <sub>a,b</sub> 0,72
Ich mag Aktivitäten, bei denen ich mit anderen Menschen zusammen lernen kann.	M	2,87 <sub>a</sub>	2,85 <sub>a</sub>	2,85 <sub>a</sub>	2,82 <sub>a</sub>	2,95 <sub>a</sub> 2,85
	SD	0,82 <sub>a</sub>	0,82 <sub>a</sub>	0,72 <sub>a</sub>	0,84 <sub>a</sub>	0,70 <sub>a</sub> 0,81
Geld, das von Staat oder Arbeitgebern für Weiterbildung ausgegeben wird, ist gut angelegtes Geld.	M	3,34 <sub>a</sub>	3,33 <sub>a</sub>	3,25 <sub>a</sub>	3,28 <sub>a</sub>	3,50 <sub>a</sub> 3,32
	SD	0,75 <sub>a</sub>	0,74 <sub>a</sub>	0,67 <sub>a</sub>	0,73 <sub>a</sub>	0,61 <sub>a</sub> 0,73

Anmerkungen siehe Kasten auf S. 45

Quelle: eigene Darstellung

### Einstellungen zur Weiterbildung nach deutscher Staatsangehörigkeit

Der einzige signifikante Unterschied in Tabelle 11 zwischen den Gruppen besteht in der Einstellung zum Lernen, aber dafür hier sehr ausgeprägt zugunsten der Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit: Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit stimmen der Aussage „Ich lerne nicht gern“ signifikant weniger (1,74) zu als deutsche Staatsangehörige (2,04), was auf eine positivere Grundhaltung gegenüber Lernen hindeutet. In allen anderen Fragen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede, was darauf bedeutet, dass Weiterbildung als positiv und wichtig für beruflichen Erfolg und persönliche Entwicklung betrachtet wird – unabhängig von der Staatsangehörigkeit.

Tabelle 11: Einstellungen zur Weiterbildung nach deutscher Staatsangehörigkeit

Einstellungen zur Weiterbildung (F11)	Deutsche Staatsangehörigkeit			
	ja (n = 2554)	nein (n = 548)	keine Angabe (n = 20)	Gesamt (n = 3122)
Ich lerne nicht gern.	M 2,04 <sub>a</sub> SD 0,88 <sub>a</sub>	1,74 <sub>b</sub> 0,88 <sub>b</sub>	2,04 <sub>a,b</sub> 1,11 <sub>a,b</sub>	1,99 0,88
Erfolgreiche Menschen brauchen keine Weiterbildung.	M 1,53 <sub>a</sub> SD 0,71 <sub>a</sub>	1,45 <sub>a</sub> 0,70 <sub>a</sub>	1,81 <sub>a</sub> 0,93 <sub>a</sub>	1,52 0,71
Wenn ich mich weiterbilde, fühle ich mich besser.	M 3,15 <sub>a</sub> SD 0,71 <sub>a</sub>	3,20 <sub>a</sub> 0,77 <sub>a</sub>	3,26 <sub>a</sub> 0,75 <sub>a</sub>	3,15 0,72
Ich habe Lehrende und Lerngruppen satt.	M 1,95 <sub>a</sub> SD 0,85 <sub>a</sub>	1,88 <sub>a</sub> 0,81 <sub>a</sub>	2,18 <sub>a</sub> 1,00 <sub>a</sub>	1,94 0,84
Weiterbildung ist meist etwas für Leute, die sonst wenig zu tun haben.	M 1,62 <sub>a</sub> SD 0,75 <sub>a</sub>	1,55 <sub>a</sub> 0,72 <sub>a</sub>	1,88 <sub>a</sub> 0,61 <sub>a</sub>	1,61 0,75
Weiterbildung hilft Menschen, mit Veränderungen im Leben klarzukommen.	M 3,15 <sub>a</sub> SD 0,71 <sub>a</sub>	3,23 <sub>a</sub> 0,76 <sub>a</sub>	3,23 <sub>a</sub> 0,60 <sub>a</sub>	3,17 0,72
Ich mag Aktivitäten, bei denen ich mit anderen Menschen zusammen lernen kann.	M 2,85 <sub>a</sub> SD 0,80 <sub>a</sub>	2,87 <sub>a</sub> 0,85 <sub>a</sub>	3,04 <sub>a</sub> 0,82 <sub>a</sub>	2,85 0,81
Geld, das von Staat oder Arbeitgebern für Weiterbildung ausgegeben wird, ist gut angelegtes Geld.	M 3,32 <sub>a</sub> SD 0,72 <sub>a</sub>	3,30 <sub>a</sub> 0,78 <sub>a</sub>	3,16 <sub>a</sub> 0,83 <sub>a</sub>	3,32 0,73

Anmerkungen siehe Kasten auf S. 45

Quelle: eigene Darstellung

Interessant ist, dass alle Gruppen hohe Zustimmung zu finanzieller Unterstützung für Weiterbildung zeigen und Weiterbildung als hilfreich bei Veränderungen wahrnehmen. Insgesamt ist das Ausmaß an Übereinstimmung zwischen den Gruppen sehr bemerkenswert, weil wohl hier viele Personen eher große Unterschiede in den Einstellungen erwarten würden, da mit Migrationshintergrund oft kulturelle Unterschiede und somit auch Einstellungsunterschiede vorurteilsförmig erwartet werden.

Tatsächlich verschwinden oder ebnen sich aber viele Unterschiede zwischen Personen mit oder ohne Migrationshintergrund ein, wenn man diese soziodemografisch kontrolliert (Einkommen, Bildungshintergrund u. Ä.). Zudem sind die Migrationshintergründe selbst oft sehr divers. Zwischen unterschiedlichen Migrationsgruppen bestehen hinsichtlich Weiterbildungsbeteiligung, Schulabschlüssen und beruflicher Stellung deutliche Unterschiede.

### **Einstellungen zur Weiterbildung nach Geburtsort**

Personen, die nicht in Deutschland geboren sind, zeigen eine signifikant positivere Einstellung zum Lernen und bewerten Weiterbildung als relevanter für den beruflichen Erfolg und zur Bewältigung von Veränderungen. In der Gruppe der in Deutschland Geborenen, ist die Zustimmung zur Aussage „Ich lerne nicht gern“ signifikant höher, was darauf hinweist, dass das Lernen in dieser Gruppe weniger als positiver Prozess wahrgenommen wird. Keine Unterschiede bestehen hinsichtlich der Wahrnehmung von Weiterbildung als Freizeitbeschäftigung oder der Akzeptanz öffentlicher Finanzierung von Weiterbildung (siehe Tabelle 12).

Diese Ergebnisse legen nahe, dass Weiterbildungsangebote für Personen mit Migrationshintergrund besonders relevant sein können, da sie Weiterbildung nicht als lästige Pflicht (z.B. via Integrationskurse), sondern als wesentliche Ressource für ihre persönliche und berufliche Entwicklung betrachten. Aber in vielfacher Hinsicht stechen wiederum eher die vielen Gemeinsamkeiten und ähnlichen Einstellungen ins Auge.

Tabelle 12: Einstellungen zur Weiterbildung nach Geburtsort

<b>Einstellungen zur Weiterbildung (F11)</b>	<b>In Deutschland geboren (F3)</b>		
	<b>ja (n = 2586)</b>	<b>nein (n = 536)</b>	<b>Gesamt (n = 3122)</b>
Ich lerne nicht gern.	M 2,03 <sub>a</sub> SD 0,88 <sub>a</sub>	1,75 <sub>b</sub> 0,89 <sub>b</sub>	1,99 0,88
Erfolgreiche Menschen brauchen keine Weiterbildung.	M 1,53 <sub>a</sub> SD 0,71 <sub>a</sub>	1,44 <sub>b</sub> 0,68 <sub>b</sub>	1,52 0,71
Wenn ich mich weiterbilde, fühle ich mich besser.	M 3,14 <sub>a</sub> SD 0,71 <sub>a</sub>	3,21 <sub>a</sub> 0,74 <sub>a</sub>	3,15 0,72
Ich habe Lehrende und Lerngruppen satt.	M 1,94 <sub>a</sub> SD 0,85 <sub>a</sub>	1,92 <sub>a</sub> 0,80 <sub>a</sub>	1,94 0,84
Weiterbildung ist meist etwas für Leute, die sonst wenig zu tun haben.	M 1,61 <sub>a</sub> SD 0,75 <sub>a</sub>	1,59 <sub>a</sub> 0,74 <sub>a</sub>	1,61 0,75
Weiterbildung hilft Menschen, mit Veränderungen im Leben klarzukommen.	M 3,14 <sub>a</sub> SD 0,71 <sub>a</sub>	3,29 <sub>b</sub> 0,74 <sub>b</sub>	3,17 0,72
Ich mag Aktivitäten, bei denen ich mit anderen Menschen zusammen lernen kann.	M 2,85 <sub>a</sub> SD 0,80 <sub>a</sub>	2,87 <sub>a</sub> 0,85 <sub>a</sub>	2,85 0,81
Geld, das von Staat oder Arbeitgebern für Weiterbildung ausgegeben wird, ist gut angelegtes Geld.	M 3,31 <sub>a</sub> SD 0,73 <sub>a</sub>	3,34 <sub>a</sub> 0,75 <sub>a</sub>	3,32 0,73

Anmerkungen siehe Kasten auf S. 45

Quelle: eigene Darstellung

### Einstellungen zur Weiterbildung nach Erwerbs situation

Vor allem Rentnerinnen und Rentner zeigen eine signifikant stärkere Zustimmung zur positiven Rolle der Weiterbildung für Veränderungen im Leben sowie zu gemeinschaftlichen Lernaktivitäten, wobei sie gleichzeitig weniger als Erwerbstätige an Weiterbildung teilnehmen (Bilger/Koubek 2024, S. 42), was dem Wegfall der Beteiligungsmöglichkeit an betrieblicher Weiterbildung geschuldet ist. Gleichzeitig könnte es mit Blick auf einige Angaben in den offenen Textfeldern so sein, dass Rentnerinnen und Rentner sich selbst nicht mehr in der Weiterbildungspflicht sehen, aber dies nun jüngeren Personen als Ratschlag nahelegen (siehe Tabelle 13).

Tabelle 13: Einstellungen zur Weiterbildung nach Erwerbssituation

Einstellungen zur Weiterbildung (F11)	Erwerbssituation zusammengefasst					Gesamt (n = 3122)
	erwerbstätig (n = 1978)	arbeitslos (n = 233)	Rentner*in, Pensionär*in (n = 271)	Rest (n = 640)		
Ich lerne nicht gern.	M 2,00 <sub>a</sub>	2,08 <sub>a</sub>	1,88 <sub>a</sub>	1,95 <sub>a</sub>	1,99	
	SD 0,89 <sub>a</sub>	0,94 <sub>a</sub>	0,90 <sub>a</sub>	0,85 <sub>a</sub>	0,88	
Erfolgreiche Menschen brauchen keine Weiterbildung.	M 1,51 <sub>a</sub>	1,60 <sub>a</sub>	1,46 <sub>a</sub>	1,56 <sub>a</sub>	1,52	
	SD 0,71 <sub>a</sub>	0,80 <sub>a</sub>	0,67 <sub>a</sub>	0,71 <sub>a</sub>	0,71	
Wenn ich mich weiterbilde, fühle ich mich besser.	M 3,16 <sub>a</sub>	3,02 <sub>a</sub>	3,14 <sub>a</sub>	3,13 <sub>a</sub>	3,15	
	SD 0,71 <sub>a</sub>	0,74 <sub>a</sub>	0,79 <sub>a</sub>	0,72 <sub>a</sub>	0,72	
Ich habe Lehrende und Lerngruppen satt.	M 1,94 <sub>a</sub>	2,08 <sub>a</sub>	1,82 <sub>a</sub>	1,98 <sub>a</sub>	1,94	
	SD 0,85 <sub>a</sub>	0,94 <sub>a</sub>	0,84 <sub>a</sub>	0,82 <sub>a</sub>	0,84	
Weiterbildung ist meist etwas für Leute, die sonst wenig zu tun haben.	M 1,60 <sub>a</sub>	1,76 <sub>a</sub>	1,53 <sub>a</sub>	1,67 <sub>a</sub>	1,61	
	SD 0,75 <sub>a</sub>	0,84 <sub>a</sub>	0,72 <sub>a</sub>	0,74 <sub>a</sub>	0,75	
Weiterbildung hilft Menschen, mit Veränderungen im Leben klarzukommen.	M 3,17 <sub>a</sub>	3,03 <sub>a</sub>	3,29 <sub>b</sub>	3,10 <sub>a</sub>	3,17	
	SD 0,72 <sub>a</sub>	0,82 <sub>a</sub>	0,68 <sub>b</sub>	0,72 <sub>a</sub>	0,72	
Ich mag Aktivitäten, bei denen ich mit anderen Menschen zusammen lernen kann.	M 2,86 <sub>a</sub>	2,71 <sub>a,b</sub>	2,99 <sub>a</sub>	2,73 <sub>b</sub>	2,85	
	SD 0,79 <sub>a</sub>	0,96 <sub>a,b</sub>	0,80 <sub>a</sub>	0,85 <sub>b</sub>	0,81	
Geld, das von Staat oder Arbeitgebern für Weiterbildung ausgegeben wird, ist gut angelegtes Geld.	M 3,32 <sub>a,b</sub>	3,19 <sub>a,b</sub>	3,42 <sub>a</sub>	3,22 <sub>b</sub>	3,32	
	SD 0,72 <sub>a,b</sub>	0,80 <sub>a,b</sub>	0,67 <sub>a</sub>	0,81 <sub>b</sub>	0,73	

Anmerkungen siehe Kasten auf S. 45

Quelle: eigene Darstellung

Erwerbslose sind im Vergleich zurückhaltender bei der Zustimmung zur positiven Rolle der Weiterbildung und zum gemeinschaftlichen Lernen, was möglichweise gewissen Pflichtkontexten der Mitwirkung in Kontexten der Bundesagentur für Arbeit mitgeschuldet sein könnte. In der Frage zur Finanzierung der Weiterbildung zeigen erneut Rentnerinnen und Rentner eine höhere Zustimmung als andere Gruppen. Keine signifikanten Unterschiede gibt es in der Lernfreude, in der Wahrnehmung von Weiterbildung als Erfolgsfaktor oder Freizeitbeschäftigung sowie in der Skepsis gegenüber Lehrenden und Lernsettings.

### **Einstellungen zur Weiterbildung nach Schulabschluss**

Personen mit höherem Bildungsabschluss zeigen durchgehend eine deutlich positivere Einstellung zur Weiterbildung, sowohl in Bezug auf Lernfreude, subjektiven Nutzen als auch deren Notwendigkeit, was im Vergleich zu den anderen Gruppen bisher deutlich heraussticht (siehe Tabelle 14). Personen mit niedrigerem Bildungsabschluss haben eine signifikant höhere Skepsis gegenüber Lehrenden und Lernsettings und sehen Weiterbildung häufiger als etwas für Menschen mit wenig zu tun. Die Wahrnehmung von Weiterbildung als gesellschaftlich und wirtschaftlich sinnvolle Investition steigt erheblich mit dem Bildungsabschluss.

Diese Ergebnisse überraschen zwar nicht, aber unterstreichen die Bedeutung zielgruppenspezifischer Weiterbildungsstrategien, um insbesondere Menschen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen stärker für Weiterbildung zu motivieren, aber sie verweisen auch auf strukturelle Ungleichheit in der Gesellschaft, die ggf. internalisiert wurden, oder negative Lernerfahrungen. So kann eine negative Einstellung auch eine Art Selbstschutz sein, um die eigene Nicht-Beteiligung (z.B. im Rahmen von Führungskräfteprogrammen) vor sich selbst zu legitimieren.

Tabelle 14: Einstellungen zur Weiterbildung nach Schulabschluss

<b>Einstellungen zur Weiterbildung (F11)</b>	<b>Schulabschluss (F5)</b>			
	<b>niedrig</b> (n = 721)	<b>mittel</b> (n = 1021)	<b>hoch</b> (n = 1350)	
Ich lerne nicht gern.	M SD	2,17 <sub>a</sub> 0,93 <sub>a</sub>	2,10 <sub>a</sub> 0,88 <sub>a</sub>	1,80 <sub>b</sub> 0,83 <sub>b</sub>
Erfolgreiche Menschen brauchen keine Weiterbildung.	M SD	1,63 <sub>a</sub> 0,77 <sub>a</sub>	1,57 <sub>a</sub> 0,71 <sub>a</sub>	1,41 <sub>b</sub> 0,65 <sub>b</sub>
Wenn ich mich weiterbilde, fühle ich mich besser.	M SD	2,98 <sub>a</sub> 0,75 <sub>a</sub>	3,16 <sub>b</sub> 0,69 <sub>b</sub>	3,25 <sub>c</sub> 0,70 <sub>c</sub>
Ich habe Lehrende und Lerngruppen satt.	M SD	2,07 <sub>a</sub> 0,86 <sub>a</sub>	1,98 <sub>a</sub> 0,87 <sub>a</sub>	1,83 <sub>b</sub> 0,80 <sub>b</sub>
Weiterbildung ist meist etwas für Leute, die sonst wenig zu tun haben.	M SD	1,75 <sub>a</sub> 0,81 <sub>a</sub>	1,64 <sub>b</sub> 0,75 <sub>b</sub>	1,50 <sub>c</sub> 0,69 <sub>c</sub>
Weiterbildung hilft Menschen, mit Veränderungen im Leben klarzukommen.	M SD	3,06 <sub>a</sub> 0,76 <sub>a</sub>	3,19 <sub>b</sub> 0,70 <sub>b</sub>	3,21 <sub>b</sub> 0,70 <sub>b</sub>
Ich mag Aktivitäten, bei denen ich mit anderen Menschen zusammen lernen kann.	M SD	2,81 <sub>a</sub> 0,78 <sub>a</sub>	2,83 <sub>a</sub> 0,83 <sub>a</sub>	2,89 <sub>a</sub> 0,81 <sub>a</sub>
Geld, das von Staat oder Arbeitgebern für Weiterbildung ausgegeben wird, ist gut angelegtes Geld.	M SD	3,22 <sub>a</sub> 0,75 <sub>a</sub>	3,35 <sub>b</sub> 0,71 <sub>b</sub>	3,35 <sub>b</sub> 0,73 <sub>b</sub>

Anmerkungen siehe Kasten auf S. 45

Quelle: eigene Darstellung

Im Vergleich zu allen bisher im Text angeführten soziodemografischen Merkmalen kommen wir nun zu einer Reihe von größeren und zahlreicheren Unterschieden in den Einstellungen zu Weiterbildung. Diese werden sich beim beruflichen Bildungsabschluss ebenfalls deutlich fortsetzen.

### **Einstellungen zur Weiterbildung nach beruflichem Bildungsabschluss**

Auch Personen mit höheren beruflichen Abschlüssen (Hochschule, Meister\*innen, Techniker\*innen) zeigen eine signifikant und deutlich positivere Einstellung zur Weiterbildung, insbesondere in Bezug auf Lernfreude, subjektiven Nutzen und berufliche Notwendigkeit (siehe Tabelle 15). Personen ohne beruflichen Abschluss haben dagegen eine signifikant höhere Skepsis gegenüber Lehrenden und Lernsettings und sehen Weiterbildung häufiger als etwas für Menschen mit geringer Auslastung.

Tabelle 15: Einstellung zur Weiterbildung nach beruflichem Bildungsabschluss

Einstellungen zur Weiterbildung (F11)	Berufliche Bildungsabschlüsse (F6)			
	keinen Abschluss (n = 433)	Berufs- abschluss (n = 1433)	Meister*in, Techniker*in o. Ä. (n = 290)	Studium (n = 854)
Ich lerne nicht gern.	M 2,09 <sub>a</sub>	2,13 <sub>a</sub>	1,98 <sub>a</sub>	1,69 <sub>b</sub>
	SD 0,91 <sub>a</sub>	0,89 <sub>a</sub>	0,88 <sub>a</sub>	0,78 <sub>b</sub>
Erfolgreiche Menschen brauchen keine Weiterbildung.	M 1,59 <sub>a</sub>	1,55 <sub>a</sub>	1,50 <sub>a,b</sub>	1,43 <sub>b</sub>
	SD 0,77 <sub>a</sub>	0,70 <sub>a</sub>	0,63 <sub>a,b</sub>	0,70 <sub>b</sub>
Wenn ich mich weiterbilde, fühle ich mich besser.	M 3,04 <sub>a</sub>	3,10 <sub>a,b</sub>	3,20 <sub>b,c</sub>	3,29 <sub>c</sub>
	SD 0,75 <sub>a</sub>	0,72 <sub>a,b</sub>	0,71 <sub>b,c</sub>	0,67 <sub>c</sub>
Ich habe Lehrende und Lerngruppen satt.	M 2,01 <sub>a</sub>	2,00 <sub>a</sub>	1,90 <sub>a,b</sub>	1,81 <sub>b</sub>
	SD 0,86 <sub>a</sub>	0,86 <sub>a</sub>	0,85 <sub>a,b</sub>	0,79 <sub>b</sub>
Weiterbildung ist meist etwas für Leute, die sonst wenig zu tun haben.	M 1,72 <sub>a</sub>	1,66 <sub>a,b</sub>	1,55 <sub>b,c</sub>	1,50 <sub>c</sub>
	SD 0,78 <sub>a</sub>	0,76 <sub>a,b</sub>	0,72 <sub>b,c</sub>	0,71 <sub>c</sub>
Weiterbildung hilft Menschen, mit Veränderungen im Leben klarzukommen.	M 3,09 <sub>a</sub>	3,15 <sub>a</sub>	3,10 <sub>a</sub>	3,26 <sub>b</sub>
	SD 0,77 <sub>a</sub>	0,71 <sub>a</sub>	0,77 <sub>a</sub>	0,67 <sub>b</sub>
Ich mag Aktivitäten, bei denen ich mit anderen Menschen zusammen lernen kann.	M 2,77 <sub>a</sub>	2,81 <sub>a</sub>	2,86 <sub>a,b</sub>	2,95 <sub>b</sub>
	SD 0,84 <sub>a</sub>	0,82 <sub>a</sub>	0,80 <sub>a,b</sub>	0,77 <sub>b</sub>
Geld, das von Staat oder Arbeitgebern für Weiterbildung ausgegeben wird, ist gut angelegtes Geld.	M 3,25 <sub>a</sub>	3,31 <sub>a</sub>	3,38 <sub>a</sub>	3,33 <sub>a</sub>
	SD 0,82 <sub>a</sub>	0,72 <sub>a</sub>	0,70 <sub>a</sub>	0,72 <sub>a</sub>

Anmerkungen siehe Kasten auf S. 45

Quelle: eigene Darstellung

Die Wahrnehmung von Weiterbildung als gesellschaftlich und wirtschaftlich sinnvolle Investition ist trotz dieser Unterschiede jedoch über alle Gruppen hinweg gleichermaßen sehr hoch, was trotzdem überrascht. Aber auch wenn viele Geringqualifizierte z. B. selbst nicht gern lernen, fordern sie dennoch mehr Weiterbildungsinvestitionen von Staat und Betrieben ein. Dies wirkt als eine schlüssige Einstellung, da die Geringqualifizierten oft schlichtweg monetäre Probleme bei der Weiterbildungsbeteili-

gung haben, um Kursgebühren aufzubringen, aber auch um einen etwaigen Verdienstausfall während der Weiterbildungszeit auszugleichen.

Anscheinend ist hier Weiterbildungsabstinenz nicht so verfestigt wie man es auf Basis qualitativer Milieustudien vielleicht annehmen könnte, sodass es nur zu Widerständen und Skepsis führen würde. Gegebenenfalls sind bislang primär nur die eigenen Lernerfahrungen sehr negativ gewesen, die man im Prinzip bei passenden Weiterbildungsangeboten mit vor allem adäquater Finanzierung durchaus korrigieren wollen würde.

### **Einstellungen zur Weiterbildung nach Teilnahme an nicht-formaler Weiterbildung in den letzten zwölf Monaten**

Einer der größten Differenzlinien, die sich in dieser Studie bei Weiterbildungseinstellungen ergeben haben, macht sich zwischen zuvor Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden fest (siehe Tabelle 16). Personen, die in den letzten zwölf Monaten an nicht-formaler Bildung teilgenommen haben, zeigen durchgehend und zum Teil eine erheblich positivere Einstellung zur Weiterbildung als Personen ohne Weiterbildungsteilnahme.

Eigene Weiterbildungsteilnahmen schrecken nicht ab, sondern animieren in der Regel für weitere Teilnahmen und zu positiveren Weiterbildungseinstellungen, wenngleich in den letzten Jahren die subjektive Nutzenbewertung einer Weiterbildungsteilnahme von einem sehr hohen auf ein lediglich noch hohes Niveau abgesunken ist, was vielleicht der Zunahme vieler kurzen digitalen Weiterbildungen mitgeschuldet sein könnte (Haberzeth/Käplinger 2024, S. 55)

Die Befragten mit vorherigen Teilnahmen empfinden Weiterbildung als notwendiger für den Erfolg, als stärkeren positiven Einfluss auf ihr Wohlbefinden und als hilfreicher für Veränderungen. Weiterbildungsteilnehmende haben eine signifikant geringere Skepsis gegenüber Lernsettings und Lehrenden. Die Wahrnehmung von Weiterbildung als Freizeitbeschäftigung ist unter den Nicht-Teilnehmenden ausgeprägter. Die Akzeptanz der Finanzierung von Weiterbildung durch Staat oder Arbeitgeber ist unter Weiterbildungsteilnehmenden höher.

*Tabelle 16: Einstellungen zur Weiterbildung nach Teilnahme an nicht-formaler Bildung in den letzten zwölf Monaten*

<b>Einstellungen zur Weiterbildung (F11)</b>	<b>Teilnahme an nicht-formaler Bildung in den letzten zwölf Monaten</b>		
	<b>ja (n = 1978)</b>	<b>nein (n = 1144)</b>	<b>Gesamt (n = 3122)</b>
Ich lerne nicht gern.	M 1,93 <sub>a</sub>	2,11 <sub>b</sub>	1,99
	SD 0,87 <sub>a</sub>	0,89 <sub>b</sub>	0,88
Erfolgreiche Menschen brauchen keine Weiterbildung.	M 1,46 <sub>a</sub>	1,65 <sub>b</sub>	1,52
	SD 0,69 <sub>a</sub>	0,73 <sub>b</sub>	0,71
Wenn ich mich weiterbilde, fühle ich mich besser.	M 3,25 <sub>a</sub>	2,95 <sub>b</sub>	3,15
	SD 0,70 <sub>a</sub>	0,71 <sub>b</sub>	0,72
Ich habe Lehrende und Lerngruppen satt.	M 1,85 <sub>a</sub>	2,11 <sub>b</sub>	1,94
	SD 0,82 <sub>a</sub>	0,87 <sub>b</sub>	0,84
Weiterbildung ist meist etwas für Leute, die sonst wenig zu tun haben.	M 1,53 <sub>a</sub>	1,78 <sub>b</sub>	1,61
	SD 0,71 <sub>a</sub>	0,81 <sub>b</sub>	0,75
Weiterbildung hilft Menschen, mit Veränderungen im Leben klarzukommen.	M 3,22 <sub>a</sub>	3,05 <sub>b</sub>	3,17
	SD 0,70 <sub>a</sub>	0,74 <sub>b</sub>	0,72
Ich mag Aktivitäten, bei denen ich mit anderen Menschen zusammen lernen kann.	M 2,90 <sub>a</sub>	2,76 <sub>b</sub>	2,85
	SD 0,81 <sub>a</sub>	0,79 <sub>b</sub>	0,81
Geld, das von Staat oder Arbeitgebern für Weiterbildung ausgegeben wird, ist gut angelegtes Geld.	M 3,37 <sub>a</sub>	3,20 <sub>b</sub>	3,32
	SD 0,73 <sub>a</sub>	0,73 <sub>b</sub>	0,73

Anmerkungen siehe Kasten auf S. 45

Quelle: eigene Darstellung

Diese Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung, Menschen zu ersten Weiterbildungserfahrungen zu bewegen, die dann offensichtlich oft eher positiv nachwirken. Dieser Befund ist nicht komplett neu. So zeigen z. B. nicht publizierte Imagestudien des Deutschen Volkshochschulverbands auf, dass das schlechteste Image von Volkshochschulen bei den Menschen besteht, die selbst noch keine Volkshochschule genutzt haben. Man ist hier und an anderen Stellen versucht, auf breiter Fläche sogenannte „Schnupperkurse“ anzustoßen, um tatsächliche Erfahrungen mit Weiterbildungen und Anbietern zu sammeln, statt ggf. manifeste Vorurteile bei gleichzeitiger Nicht-Teilnahme weiter zu pflegen.

### Einstellungen zur Weiterbildung nach Altersgruppen

Ältere Personen zeigen entgegen dem oftmaligen Vorurteil der nicht (mehr) Lernbereiten eine signifikant positivere Einstellung zum Lernen und gemeinschaftlichem Lernen als Jüngere, wenngleich die Unterschiede nicht sehr groß sind (siehe Tabelle 17).

Tabelle 17: Einstellungen zur Weiterbildung nach Altersgruppen

Einstellungen zur Weiterbildung (F11)	Altersgruppen (neu)			
	18–34 Jahre (n = 1002)	35–49 Jahre (n = 850)	50–67 Jahre (n = 1270)	Gesamt (n = 3122)
Ich lerne nicht gern.	M	2,09 <sub>a</sub>	2,00 <sub>a</sub>	1,90 <sub>b</sub>
	SD	0,91 <sub>a</sub>	0,89 <sub>a</sub>	0,85 <sub>b</sub>
Erfolgreiche Menschen brauchen keine Weiterbildung.	M	1,55 <sub>a</sub>	1,50 <sub>a</sub>	1,50 <sub>a</sub>
	SD	0,74 <sub>a</sub>	0,71 <sub>a</sub>	0,69 <sub>a</sub>
Wenn ich mich weiterbilde, fühle ich mich besser.	M	3,21 <sub>a</sub>	3,14 <sub>a,b</sub>	3,12 <sub>b</sub>
	SD	0,72 <sub>a</sub>	0,72 <sub>a,b</sub>	0,71 <sub>b</sub>
Ich habe Lehrende und Lerngruppen satt.	M	2,07 <sub>a</sub>	1,91 <sub>b</sub>	1,85 <sub>b</sub>
	SD	0,85 <sub>a</sub>	0,85 <sub>b</sub>	0,82 <sub>b</sub>
Weiterbildung ist meist etwas für Leute, die sonst wenig zu tun haben.	M	1,69 <sub>a</sub>	1,62 <sub>a</sub>	1,53 <sub>b</sub>
	SD	0,78 <sub>a</sub>	0,76 <sub>a</sub>	0,71 <sub>b</sub>
Weiterbildung hilft Menschen, mit Veränderungen im Leben klarzukommen.	M	3,10 <sub>a</sub>	3,14 <sub>a</sub>	3,24 <sub>b</sub>
	SD	0,72 <sub>a</sub>	0,76 <sub>a</sub>	0,68 <sub>b</sub>
Ich mag Aktivitäten, bei denen ich mit anderen Menschen zusammen lernen kann.	M	2,72 <sub>a</sub>	2,84 <sub>b</sub>	2,97 <sub>c</sub>
	SD	0,83 <sub>a</sub>	0,83 <sub>b</sub>	0,76 <sub>c</sub>
Geld, das von Staat oder Arbeitgebern für Weiterbildung ausgegeben wird, ist gut angelegtes Geld.	M	3,28 <sub>a</sub>	3,28 <sub>a</sub>	3,37 <sub>b</sub>
	SD	0,78 <sub>a</sub>	0,74 <sub>a</sub>	0,68 <sub>b</sub>
				0,73

Anmerkungen siehe Kasten auf S. 45

Quelle: eigene Darstellung

Jüngere Personen haben dagegen eine stärkere Skepsis gegenüber traditionellen Lernsettings und sehen stärker persönliche Vorteile aus Weiterbildung. Die Wahrnehmung von Weiterbildung als gesellschaftlich notwendig und als Investition steigt leicht mit dem Alter an. Ältere Menschen sehen Weiterbildung stärker als Mittel zur Bewältigung von Veränderungen.

Auch im AES war in den letzten beiden Dekaden eine deutlich zunehmende Angleichung der Weiterbildungsteilnahmequote zwischen den Altersgruppen zu beobachten (Bilger/Koubek 2024, S. 42). Dies gibt wichtige Hinweise dazu, dass so manche Altersbilder und Generationenvorurteile kritisch zu hinterfragen sind hinsichtlich ihrer Aktualität oder so mancher medialen Überzeichnung.

Die nicht-lernwilligen älteren Menschen sind eher Klischee oder episodische Anekdote als breite Realität. Mit Blick der Bildungsexpansion dürfte dies durch das Älterwerden der sogenannten Baby-Boomer noch weiter zunehmen, d. h. die Altersdifferenzen dürften sich immer mehr einebnen oder ggf. sogar umkehren.

Außerdem wollen oder müssen finanziell viele Menschen auch jenseits der Pensionsgrenze weiter erwerbstätig sein. So hat sich gemäß AES die Weiterbildungsquote von Menschen ab 65 Jahren zwischen 2016 und 2022 von vier auf acht Prozent verdoppelt und lag 2020 sogar noch höher. Diese Steigerung geht zwar zunächst von sehr niedrigem Niveau aus, aber zeigt eine Entwicklung, die sich mit hoher Wahrscheinlichkeit angesichts des demografischen Wandels oder auch zunehmender Altersarmut mit hoher Wahrscheinlichkeit weiter fortsetzen dürfte.

### **Einstellungen zur Weiterbildung nach Informiertheit zu Landesgesetzen**

Gut informierte Personen mit korrektem Wissen über das Landesgesetz zur Bildungsfreistellung/Bildungszeit zeigen durchgehend eine positivere Einstellung zur Weiterbildung als Personen mit falscher Antwort oder fehlendem Wissen (siehe Tabelle 18).

Sie lehnen stärker die Vorstellung ab, dass erfolgreiche Menschen keine Weiterbildung benötigen oder Weiterbildung eine Freizeitbeschäftigung sei. Auch empfinden sie Weiterbildung als stärkeren positiven Einfluss auf ihr Wohlbefinden und als wichtiger für Veränderungen. Sie haben eine signifikant geringere Skepsis gegenüber Lehrenden und Lernsettings. Die Akzeptanz der Finanzierung von Weiterbildung durch Staat oder Arbeitgeber ist unter den gut Informierten signifikant höher.

*Tabelle 18: Einstellungen zur Weiterbildung nach richtiger Beantwortung des Landesgesetzes für Bildungsfreistellung im eigenen Bundesland*

<b>Einstellungen zur Weiterbildung (F11)</b>	<b>Landesgesetz für Bildungsfreistellung im eigenen Bundesland richtig beantwortet</b>				<b>Gesamt (n = 3122)</b>
	<b>richtige Antwort (n = 978)</b>	<b>falsche Antwort (n = 208)</b>	<b>weiß nicht / k. A. (n = 1936)</b>		
Ich lerne nicht gern.	M 1,87 <sub>a</sub>	2,04 <sub>b</sub>	2,04 <sub>b</sub>	1,99	
	SD 0,88 <sub>a</sub>	0,86 <sub>b</sub>	0,89 <sub>b</sub>	0,88	
Erfolgreiche Menschen brauchen keine Weiterbildung.	M 1,43 <sub>a</sub>	1,67 <sub>b</sub>	1,55 <sub>c</sub>	1,52	
	SD 0,69 <sub>a</sub>	0,82 <sub>b</sub>	0,69 <sub>c</sub>	0,71	
Wenn ich mich weiterbilde, fühle ich mich besser.	M 3,24 <sub>a</sub>	3,18 <sub>a,b</sub>	3,10 <sub>b</sub>	3,15	
	SD 0,75 <sub>a</sub>	0,72 <sub>a,b</sub>	0,70 <sub>b</sub>	0,72	
Ich habe Lehrende und Lerngruppen satt.	M 1,81 <sub>a</sub>	2,02 <sub>b</sub>	2,00 <sub>b</sub>	1,94	
	SD 0,81 <sub>a</sub>	0,89 <sub>b</sub>	0,85 <sub>b</sub>	0,84	
Weiterbildung ist meist etwas für Leute, die sonst wenig zu tun haben.	M 1,51 <sub>a</sub>	1,82 <sub>b</sub>	1,63 <sub>c</sub>	1,61	
	SD 0,72 <sub>a</sub>	0,87 <sub>b</sub>	0,74 <sub>c</sub>	0,75	
Weiterbildung hilft Menschen, mit Veränderungen im Leben klarzukommen.	M 3,23 <sub>a</sub>	3,08 <sub>b</sub>	3,14 <sub>b</sub>	3,17	
	SD 0,71 <sub>a</sub>	0,83 <sub>b</sub>	0,71 <sub>b</sub>	0,72	
Ich mag Aktivitäten, bei denen ich mit anderen Menschen zusammen lernen kann.	M 2,96 <sub>a</sub>	2,89 <sub>a,b</sub>	2,78 <sub>b</sub>	2,85	
	SD 0,80 <sub>a</sub>	0,83 <sub>a,b</sub>	0,81 <sub>b</sub>	0,81	
Geld, das von Staat oder Arbeitgebern für Weiterbildung ausgegeben wird, ist gut angelegtes Geld.	M 3,40 <sub>a</sub>	3,11 <sub>b</sub>	3,29 <sub>c</sub>	3,32	
	SD 0,76 <sub>a</sub>	0,83 <sub>b</sub>	0,70 <sub>c</sub>	0,73	

Anmerkungen siehe Kasten auf S. 45

Quelle: eigene Darstellung

Diese Ergebnisse legen nahe, dass ein besseres Wissen über Bildungsfreistellungsgesetze einen positiven Einfluss auf die Einstellung zur Weiterbildung hat. Eine gute und breite Informationskampagne könnte somit die Weiterbildungsbeteiligung erhöhen. Es ist hier zu betonen, dass Informiertheit über Fördermöglichkeiten – hier am Beispiel des Bildungsurlaubs festgemacht – wiederum eine der stärksten Differenzlinien bei den Einstellungen aufmacht und somit als bedeutsam eingestuft werden kann.

Dies wird in Studien zu Weiterbildungsbeteiligung bislang kaum thematisiert bzw. wird Informiertheit zu Förderregelungen in vielen Befragungen nicht erfragt sowie in multivariaten Rechenmodellen nicht berücksichtigt. Hier deuten unsere Ergebnisse auf einen erheblichen Mangel und Forschungslücken hin.

### **Einstellungen zur Weiterbildung nach Erwerbstätigkeitsstatus**

Teilzeitbeschäftigte empfinden Weiterbildung zwar als etwas weniger lohnend für ihr Wohlbefinden als Vollzeitbeschäftigte oder Auszubildende, jedoch gibt es in allen anderen Aspekten auffallend keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen (siehe Tabelle 19). Dies ist keine relevante Differenzlinie bei den Einstellungen. Die Wahrnehmung von Weiterbildung als gesellschaftlich sinnvoll und als Investition ist über alle Erwerbsstatus-Gruppen hinweg hoch, was auch für die anderen Antwortoptionen gilt.

Der geringere Einfluss auf das Wohlbefinden könnte bei Teilzeitbeschäftigten mit einer insgesamten Lebenssituation zusammenhängen, wo neben der Teilzeitbeschäftigung noch in hohem Ausmaß Care-Arbeit für Jüngere und Ältere geleistet werden muss und die aktuelle Lebenssituation viele Stressoren bereithalten könnte. Des Weiteren könnte Weiterbildung stressen, wenn sie als betriebliche Weiterbildung mit dem jeweiligen Arbeitszeitmodell kollidiert – sprich außerhalb der vereinbarten Arbeitszeiten liegt.

Auffällig ist, auch dass Auszubildende in deutlich höherem Maß „Lehrende und Lerngruppen“ satt haben als die übrigen Erwerbstätigengruppen. Allerdings ist diese Teilgruppe mit nur 67 Befragten sehr klein und die Unterschiede sind mathematisch nicht signifikant und damit im statistischen Sinne nicht eindeutig auf die Gruppe zurückführbar. Es wäre hier interessant, in Folgestudien mit einer größeren Befragtengruppe und ggf. im Vergleich (z. B. Studierende und Auszubildende) zu analysieren, wie sich hier jeweils Weiterbildungseinstellungen darstellen.

Tabelle 19: Einstellungen zur Weiterbildung nach Erwerbstätigkeitsstatus

Einstellungen zur Weiterbildung (F11)	Differenzierung Erwerbstätige				
	voll erwerbstätig (n = 1767)	in Teilzeit tätig* (n = 211)	Auszubildende (n = 67)	Rest / k. A. (n = 1077)	Gesamt (n = 3122)
Ich lerne nicht gern.	M 1,99 <sub>a</sub>	2,05 <sub>a</sub>	1,98 <sub>a</sub>	1,94 <sub>a</sub>	1,99
	SD 0,88 <sub>a</sub>	0,91 <sub>a</sub>	0,74 <sub>a</sub>	0,89 <sub>a</sub>	0,88
Erfolgreiche Menschen brauchen keine Weiterbildung.	M 1,52 <sub>a</sub>	1,47 <sub>a</sub>	1,38 <sub>a</sub>	1,54 <sub>a</sub>	1,52
	SD 0,71 <sub>a</sub>	0,67 <sub>a</sub>	0,54 <sub>a</sub>	0,72 <sub>a</sub>	0,71
Wenn ich mich weiterbilde, fühle ich mich besser.	M 3,19 <sub>a</sub>	2,98 <sub>b</sub>	3,28 <sub>a</sub>	3,11 <sub>a,b</sub>	3,15
	SD 0,71 <sub>a</sub>	0,66 <sub>b</sub>	0,75 <sub>a</sub>	0,75 <sub>a,b</sub>	0,72
Ich habe Lehrende und Lerngruppen satt.	M 1,93 <sub>a</sub>	2,00 <sub>a</sub>	2,11 <sub>a</sub>	1,91 <sub>a</sub>	1,94
	SD 0,85 <sub>a</sub>	0,84 <sub>a</sub>	0,93 <sub>a</sub>	0,83 <sub>a</sub>	0,84
Weiterbildung ist meist etwas für Leute, die sonst wenig zu tun haben.	M 1,60 <sub>a</sub>	1,57 <sub>a</sub>	1,61 <sub>a</sub>	1,63 <sub>a</sub>	1,61
	SD 0,75 <sub>a</sub>	0,69 <sub>a</sub>	0,78 <sub>a</sub>	0,75 <sub>a</sub>	0,75
Weiterbildung hilft Menschen, mit Veränderungen im Leben klarzukommen.	M 3,17 <sub>a</sub>	3,14 <sub>a</sub>	3,17 <sub>a</sub>	3,16 <sub>a</sub>	3,17
	SD 0,72 <sub>a</sub>	0,73 <sub>a</sub>	0,69 <sub>a</sub>	0,73 <sub>a</sub>	0,72
Ich mag Aktivitäten, bei denen ich mit anderen Menschen zusammen lernen kann.	M 2,87 <sub>a</sub>	2,80 <sub>a</sub>	2,78 <sub>a</sub>	2,82 <sub>a</sub>	2,85
	SD 0,79 <sub>a</sub>	0,80 <sub>a</sub>	0,82 <sub>a</sub>	0,86 <sub>a</sub>	0,81
Geld, das von Staat oder Arbeitgebern für Weiterbildung ausgegeben wird, ist gut angelegtes Geld.	M 3,33 <sub>a</sub>	3,27 <sub>a</sub>	3,41 <sub>a</sub>	3,28 <sub>a</sub>	3,32
	SD 0,71 <sub>a</sub>	0,79 <sub>a</sub>	0,68 <sub>a</sub>	0,77 <sub>a</sub>	0,73

Anmerkungen siehe Kasten auf S. 45; \*inkl. Altersteilzeit und Ein-Euro-Jobs

Quelle: eigene Darstellung

### **Einstellungen zur Weiterbildung nach Haushaltsnettoeinkommen**

Personen mit höherem Einkommen haben eine signifikant positivere Einstellung zur Weiterbildung als Personen mit niedrigerem Einkommen (siehe Tabelle 20). Das Haushaltseinkommen hat einen sehr wichtigen Einfluss auf Weiterbildungseinstellungen.

Ähnliches galt schon für Personen mit höheren schulischen oder beruflichen Abschlüssen („Matthäus-Prinzip“), sodass hier gehobene Milieus eine Rolle spielen. Diese sehen bzw. erleben Weiterbildung stärker als notwendig für beruflichen Erfolg und persönliche Entwicklung. Sie erfahren wohl Weiterbildung als lohnender für ihr Wohlbefinden und haben eine geringere Skepsis gegenüber Lehrenden und Lernsettings. Die Wahrnehmung von Weiterbildung als Freizeitbeschäftigung ist unter einkommensstarken Gruppen deutlich geringer.

Die Akzeptanz der Finanzierung von Weiterbildung durch Staat oder Arbeitgeber ist auch in höheren Einkommensgruppen größer, obwohl dies partiell ein Mehr an Steuerbelastungen zu Lasten der eigenen (höheren) Einkommensgruppen bedeuten könnte. Hier wäre es besonders interessant gewesen Nachfragen zu stellen, ob ein Mehr an Staatsausgaben auch mit einem Mehr an eigener Steuerbelastung vereinbar ist oder ob die Forderung quasi habituell mit klassischer Bildungsnähe aufgestellt wird, ohne etwaige Konsequenzen komplett zu durchdenken.

Tabelle 20: Einstellungen zur Weiterbildung nach Haushaltsnettoeinkommen

Einstellungen zur Weiterbildung (F11)	Haushaltsnettoeinkommen zusammengefasst						Gesamt (n = 2668)
	0 bis < 1.000 € (n = 257)	1.000 bis < 2.000 € (n = 556)	2.000 bis < 3.000 € (n = 622)	3.000 bis < 5.000 € (n = 844)	5.000 € und mehr (n = 389)		
Ich lerne nicht gern.	M 2,15 <sub>a</sub> SD 0,95 <sub>a</sub>	2,10 <sub>a</sub> 0,88 <sub>a</sub>	2,03 <sub>a</sub> 0,89 <sub>a</sub>	1,97 <sub>a</sub> 0,88 <sub>a</sub>	1,79 <sub>b</sub> 0,83 <sub>b</sub>	1,99 0,89	
Erfolgreiche Menschen brauchen keine Weiterbildung.	M 1,68 <sub>a,b</sub> SD 0,81 <sub>a,b</sub>	1,65 <sub>a</sub> 0,76 <sub>a</sub>	1,52 <sub>b,c</sub> 0,71 <sub>b,c</sub>	1,49 <sub>c</sub> 0,67 <sub>c</sub>	1,41 <sub>c,d</sub> 0,68 <sub>c,d</sub>	1,53 0,72	
Wenn ich mich weiterbilde, fühle ich mich besser.	M 2,92 <sub>a</sub> SD 0,83 <sub>a</sub>	3,08 <sub>a,b</sub> 0,72 <sub>a,b</sub>	3,15 <sub>b,c</sub> 0,70 <sub>b,c</sub>	3,21 <sub>c,d</sub> 0,69 <sub>c,d</sub>	3,28 <sub>d</sub> 0,72 <sub>d</sub>	3,16 0,72	
Ich habe Lehrende und Lerngruppen satt.	M 2,10 <sub>a</sub> SD 0,83 <sub>a</sub>	2,08 <sub>a</sub> 0,86 <sub>a</sub>	2,00 <sub>a</sub> 0,86 <sub>a</sub>	1,88 <sub>b</sub> 0,82 <sub>b</sub>	1,82 <sub>b</sub> 0,85 <sub>b</sub>	1,95 0,85	
Weiterbildung ist meist etwas für Leute, die sonst wenig zu tun haben.	M 1,86 <sub>a</sub> SD 0,84 <sub>a</sub>	1,74 <sub>a</sub> 0,82 <sub>a</sub>	1,59 <sub>b</sub> 0,74 <sub>b</sub>	1,56 <sub>b</sub> 0,68 <sub>b</sub>	1,48 <sub>b</sub> 0,70 <sub>b</sub>	1,61 0,75	
Weiterbildung hilft Menschen, mit Veränderungen im Leben klarzukommen.	M 2,95 <sub>a</sub> SD 0,89 <sub>a</sub>	3,16 <sub>b</sub> 0,72 <sub>b</sub>	3,19 <sub>b</sub> 0,72 <sub>b</sub>	3,18 <sub>b</sub> 0,68 <sub>b</sub>	3,23 <sub>b</sub> 0,72 <sub>b</sub>	3,17 0,72	
Ich mag Aktivitäten, bei denen ich mit anderen Menschen zusammen lernen kann.	M 2,61 <sub>a</sub> SD 0,89 <sub>a</sub>	2,73 <sub>a</sub> 0,87 <sub>a</sub>	2,89 <sub>b</sub> 0,78 <sub>b</sub>	2,87 <sub>b</sub> 0,77 <sub>b</sub>	2,99 <sub>b</sub> 0,84 <sub>b</sub>	2,85 0,82	
Geld, das von Staat oder Arbeitgebern für Weiterbildung ausgegeben wird, ist gut angelegtes Geld.	M 3,18 <sub>a</sub> SD 0,84 <sub>a</sub>	3,25 <sub>a</sub> 0,78 <sub>a</sub>	3,32 <sub>a,b</sub> 0,75 <sub>a,b</sub>	3,38 <sub>b</sub> 0,69 <sub>b</sub>	3,33 <sub>a,b</sub> 0,68 <sub>a,b</sub>	3,32 0,74	

Anmerkungen siehe Kasten auf S. 45

Quelle: eigene Darstellung

### 3.1.3 Zusammenfassung: Einstellungen zur Weiterbildung und soziodemografische Merkmale

Insgesamt zeigen die Ergebnisse zu Einstellungen zur Weiterbildung vor allem größere Unterschiede nach schulischem Abschluss, beruflichem Abschluss, vorherigen Weiterbildungserfahrungen, Informiertheit und Haushaltseinkommen auf.

Alter und Migrationshintergrund spielen auch bei Einstellungen eine Rolle, aber teilweise erwartungswidrig. Höheres Alter und Migrationshintergrund wirken sich dabei oft positiv auf die Weiterbildungseinstellungen aus, was deutlich gegen manche Vorurteile spricht, dass diese Gruppen eher nicht lernbereit seien. Vielleicht besteht hier großes Potenzial für eine Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung, da diese Gruppen sich anscheinend eher wegen mangelnden Beteiligungschancen weniger beteiligen und nicht wegen einer mangelnden Einstellung.

Das sogenannte Matthäusprinzip („Wer hat, dem wird gegeben“) scheint insgesamt wirkungsmächtig zu sein. Höhere Bildungsabschlüsse (schulisch wie beruflich) führen zu mehr Weiterbildungsbeteiligung und positiveren Weiterbildungseinstellungen.

Die anderen Faktoren wirken sich erwartungsgemäß positiv aus, d. h. bekannte Muster der Beteiligungsquoten decken sich auch mit den Einstellungen. Frauen sind zudem oft positiver gegenüber Weiterbildung eingestellt als Männer, obwohl Frauen in der betrieblichen Weiterbildung oft aufgrund einer Reihe an Faktoren weniger beteiligt werden. Die Gemeindegröße hat auch einen signifikanten Einfluss auf verschiedene Einstellungen zur Weiterbildung. Gemeinden mit unter 50.000 Einwohnerinnen und Einwohner in ländlichen Räumen haben oft eine mehr als in anderen Räumen ablehnende Haltung gegenüber der Weiterbildung.

Die Abstände liegen jedoch nicht sehr auffällig auseinander und die Einstellungen korrespondieren oft mit den Beteiligungsquoten. Hierzu gehört, dass im Vorjahr Weiterbildungsteilnehmende eine positivere Einstellung zu Weiterbildung haben. Personen mit Wissen über das Landesgesetz zur Bildungsfreistellung zeigen durchgehend eine positivere Einstellung zur Weiterbildung als Personen mit falscher Antwort oder fehlendem Wissen, was einen Hinweis darauf gibt, dass nicht alle Menschen gut über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten und Weiterbildungsrechte informiert sind. Dies wird im nächsten Kapitel eingehend thematisiert werden.

Auffällig ist zudem, dass Geringqualifizierte sich zwar in allen Weiterbildungserhebungen nachweislich weniger an Weiterbildung beteiligen und auch in dieser Befragung öfter von weniger Lernfreude als andere Gruppen berichten. Trotzdem befürworten auch sie Investitionen für Weiterbildung durch Staat und Betriebe.

Ähnlich zeigt sich dies bei Personengruppen mit hohem Einkommen. Es wurde aus Platzgründen hier nicht gefragt, aber aus anderen Studien weiß man leider auch, dass in Deutschland nur eine Minderheit der Bevölkerung von weniger als 40 Prozent bereit ist, für Bildung im Erwachsenenalter selbst mehr Steuern zu bezahlen (Busemeyer et al. 2018, S. 48), wobei hier leider nicht explizit nach Weiterbildungsausgaben gefragt wurde. Es ist aber anzunehmen, dass die Leute bei einer Befragung zu höheren staatlichen Weiterbildungsinvestition nicht gleich an eine höhere, eigene Steuerbelastung denken, aber den Staat gerne und schnell allein in der Verantwortung sehen.

Zugleich könnte jedoch gerade hier die Möglichkeit einer verstärkten steuerlichen Absetzbarkeit eigener Weiterbildungsinvestitionen ins Gewicht fallen – ein Aspekt, der als indirekte Weiterbildungsförderung durch Steuerpolitik häufig übersehen wird (Dohmen/Hoi 2004). Aufgrund von Steuerfreibeträgen können insbesondere Personen mit hohem Einkommen bzw. mit Weiterbildungsausgaben von mehr als 1.000 Euro von diesen Regelungen profitieren. Die Steuerpolitik bevorteilt eher große Einkommen, da sie große Weiterbildungsausgaben steuerlich geltend machen können, während kleine Einkommen große Weiterbildungsausgaben oft individuell gar nicht aufbringen können.

Insgesamt findet Weiterbildung und Lebenslanges Lernen bemerkenswert viel Zustimmung, ähnlich wie schon bei den Jahrzehnten zurückliegenden Leitstudien (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966), zugleich wird das Thema geringer Lernfreude an manchen Stellen erneut sichtbar. Insofern sind auch gewisse Ambivalenzen in den Einstellungen zu erkennen. Ambivalenzen insofern, dass Weiterbildung zwar allgemein ein hoher Wert zugesprochen wird, aber gleichzeitig das eigene Engagement nicht genauso hoch ist oder die Hauptverantwortung gerne jeweils bei anderen gesehen bzw. Verantwortung abgeschoben wird.

Befragte Individuen sehen ggf. Arbeitgeber und Staat in der Hauptverantwortung, während diese Akteure eher die individuelle Verantwortung betonen oder Arbeitgeber den Staat und der Staat die Arbeitgeber hauptverantwortlich sieht. Es erscheint aussichtsreich hier quantitativ wie qualitativ weiter zu forschen, um die verschiedenen Einstellungen noch besser zu verstehen (Bremer/Teiwes-Kügler 2018). Dies vor allem mit dem Ziel, noch konkretere Handlungsbedarfe für Politik und Praxis ableiten zu können.

Auf Grundlage der hier vorliegenden Ergebnisse müssen eher skeptische Aussagen in Bezug auf die breite Akzeptanz von Weiterbildung in der Bevölkerung deutlich relativiert werden. Gleichwohl kann zwischen Einstellungen und tatsächlichem Handeln eine Diskrepanz auftreten – wie dies auch aus der Gesundheitsforschung bekannt ist. Eine prinzipielle

Kenntnis von gesundheitsförderlichem Verhalten muss sich nicht jeweils in adäquates individuelles Handeln übertragen. Vor diesem Hintergrund werden die im Projekt verwendeten Vignetten in späteren Kapiteln noch interessant sein, da sie zumindest Handlungsbereitschaft erfragt haben.

## 3.2 Informiertheit am Beispiel der Bildungszeit

### 3.2.1 Einführende Erläuterungen

Die Bildungszeitgesetze der Bundesländer in Deutschland bieten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern – ausgenommen zumeist Beamten, Beamte und Selbständige – die Möglichkeit, sich während der Arbeitszeit weiterzubilden. Diese Gesetze variieren zwischen den Bundesländern. Das Ziel der Gesetze ist es, Weiterbildung zu fördern und den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern zu ermöglichen, sich beruflich und persönlich weiterzuentwickeln. Zentrale Merkmale der Bildungszeitgesetze sind in der Regel:

- *Freistellung*: Beschäftigte haben einen Rechtsanspruch auf bezahlte Freistellung von der Arbeit, um an selbstausgewählten Weiterbildungen teilzunehmen. Die Dauer dieser Freistellung kann variieren, liegt aber oft bei fünf Tagen pro Jahr.
- *Themenbereiche*: Die Weiterbildungen können sowohl berufliche als auch politische und gesellschaftliche Themen (Programmanalysen zu Themen vgl. Robak et al. 2015) abdecken. Dies umfasst z. B. Kurse zur beruflichen Weitqualifizierung, politischen Bildung oder Gesundheitsförderung/Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit.
- *Antragsstellung*: Beschäftigte müssen ihre Teilnahmeabsicht rechtzeitig bei ihrem Betrieb vorab anmelden. Der Arbeitgeber hat das Recht, die Teilnahme aus betriebsbedingten Gründen abzulehnen, muss dies jedoch schriftlich begründen, was Gegenstand von arbeitsrechtlichen Einsprüchen bis Gerichtsverfahren werden kann.
- *Kosten*: Die Kosten für die Weiterbildung werden heute zumeist von den Teilnehmenden selbst getragen. Man kann die Teilnahme als eine Form der Mischfinanzierung verstehen, da der Staat die Administration, der Betrieb den Arbeitskraftausfall durch die Freistellungen und die Beschäftigten die direkten Weiterbildungskosten finanzieren.

Aktuell sind aktuell in 14 der 16 Bundesländern Gesetze und Verordnungen zum individuellen Recht auf Bildungszeit, -urlaub oder -freistellung wirksam (vgl. den Überblick in Heidemann 2022). Wenngleich die Be-

zeichnungen variieren, gibt es einen Trend hin zur Verwendung des Begriffs der Bildungszeit, um missverständliche Konnotationen mit dem Urlaubsbegriff zu vermeiden.

Wissenschaftliche Studien hatten einen Verzicht auf den Begriff des Bildungsurlaubs angeraten (Robak et al. 2015, S. 387). In Baden-Württemberg wurde das damals neue, erstmalige Gesetz 2015 direkt als Bildungszeitgesetz verabschiedet (Forschungsinstitut Betriebliche Bildung 2019). In einigen Bundesländern wurden Bildungsurlaubsgesetze bei Novellen in Bildungszeitgesetze umbenannt.

Allein Bayern und Sachsen haben noch kein vergleichbares Gesetz, wobei nach einer erfolgreichen Bevölkerungspetition mit mehr als 55.000 Unterschriften (Wagner 2024) im letzten sächsischen Koalitionsvertrag der Wille für ein Bildungszeitgesetz in Sachsen bekundet wurde. Auf Bundesebene ist ein Referentenentwurf für ein Bildungszeitgesetz nach Vorbild der österreichischen Bildungskarenz am Veto des Finanzministeriums 2023 gescheitert. Rund um Bildungszeitgesetze gibt es viele Erfolge, aber auch viele Niederlagen. Im Folgenden wird generell der Begriff Bildungszeit übergreifend verwendet.

Seit mehr als 50 Jahren sind Bildungszeitgesetze nach einem internationalen Impuls der International Labour Organization (ILO 1974) ein wichtiges Instrument der Bildungsteilhabe im Erwachsenenalter. Im Schnitt nutzen in den 14 Bundesländern mit Freistellungsanspruch jährlich circa ein bis drei Prozent der Anspruchsberechtigten ihren gesetzlichen Freistellungsanspruch (Heidemann 2021, S. 176). Die Teilnahmequoten sind dabei seit Jahrzehnten relativ stabil, wenn man von corona-bedingten Einbrüchen absieht.

Wenngleich der jährliche Prozentanteil gering wirkt, sind die damit verbundenen absoluten Zahlen bemerkenswert: So wurden im Jahr 2023 allein in Niedersachsen rund 45.000 freigestellte Teilnehmende verzeichnet (Niedersächsischer Landtag 2025). Bundesweit nehmen jährlich hochgerechnet rund 500.000 Menschen ihr Recht auf Bildungszeit in Anspruch. Förderalismusbedingt fehlt eine Statistik über die genauen Teilnehmendenzahlen.

Bildungszeitgesetze gehören somit zu den meistgenutzten, öffentlichen Förderungen in der Weiterbildung, was in vielen Diskursen unsichtbar ist. Im Vergleich dazu wurde der Weiterbildungsschein (Käpplinger/Klein/Haberzeth 2013) Bildungsprämie in dessen Programmlaufzeit von 13 Jahren von nur 400.000 Nutzenden registriert (BMBF 2025). Die aktuellen Förderungen von Beschäftigten durch die Bundesagentur für Arbeit lagen gemäß dem Bericht der Nationalen Weiterbildungsstrategie von 2025 jährlich bei „nur“ 49.000 (BMAS/BMBF 2025, S. 23) – d. h. die hohen

Teilnehmerzahlen machen Bildungszeitgesetze zu einem quantitativ deutlich unterschätzten Instrument.

Die Unterschätzung mag vor allem darauf zurückzuführen sein, dass oft über die Relation von Nutzungen im Verhältnis zu den Nutzungsberichtigten berichtet wird, während bei anderen Förderungen in der Regel auf die absoluten Nutzungszahlen verwiesen wird. Dies ist wahrscheinlich mit der jeweiligen Argumentation zu erklären.

Schließlich sind Bildungszeitgesetze seit den ersten ILO-Empfehlungen immer wieder umkämpft und werden insbesondere von Arbeitgeberorganisationen und konservativen und wirtschaftsliberalen Parteien sehr kritisch gesehen (Bilstein 2021, Görs 1978, Pohlmann 2018). Selbst als links geltende Tageszeitungen begegnen Bildungszeitplänen manchmal mit Häme und Spott (Apin 2023).

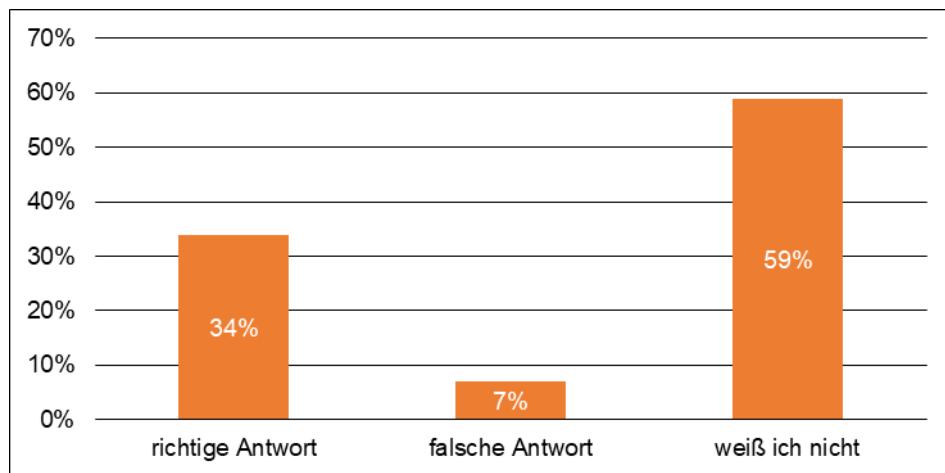
Für eine beachtliche Zahl von Erwachsenen aber, ist Bildungszeit Teil der individuellen Bildungsbiografie, realisiert über den Freistellungsanspruch und dem Recht auf Bildung auch im Erwachsenenalter, wenngleich die Nutzungszahlen sicherlich noch höher sein könnten.

### **3.2.2 Methodik und Ergebnisse**

Mithilfe der Testfrage „Gibt es in dem Bundesland, in dem Sie wohnen, ein Landesgesetz für Beschäftigte zu Bildungsurlaub, Bildungszeit oder Freistellung für Weiterbildung?“ (F12) wurde in unserer Studie ermittelt, wie informiert die Bevölkerung über die gesetzliche Grundlage ist. Weil es in den beiden Bundesländern Bayern und Sachsen keine Gesetze zur Bildungsfreistellung gibt, ist für Befragungspersonen aus diesen beiden Ländern „nein“ die richtige Antwort und für alle anderen „ja“.

Abbildung 4 zeigt, wie wenig Erwachsene über ein Bildungsgesetz im eigenen Bundesland richtig informiert sind. Nur etwas mehr als ein Drittel (34 Prozent) gaben die richtige Antwort. Zudem gaben 7 Prozent eine falsche Antwort und immerhin 59 Prozent bekundeten ihr Uninformiertheit mit „weiß ich nicht“.

*Abbildung 4: Informiertheit über Landesgesetz zu Bildungsurlaub, -freistellung oder -zeit*



Anmerkung: Basis: alle, gewichtet

Quelle: eigene Darstellung

Am höchsten ist die Bekanntheit der vorhandenen Gesetze in Berlin und Hessen mit je rund 50 Prozent der Befragten vor Niedersachsen (42 Prozent) und Brandenburg (41 Prozent). Am niedrigsten ist sie in Sachsen-Anhalt (25 Prozent), Thüringen (26 Prozent), Mecklenburg-Vorpommern (28 Prozent) und Rheinland-Pfalz (29 Prozent). In den Bundesländern mit Gesetz liegt der Anteilwert richtiger Antworten mit zwei Fünfteln (39 Prozent) deutlich höher als in den zwei Ländern ohne Gesetz, in denen nur ein Achtel (13 Prozent) die richtige Antwort gibt. In Sachsen und Bayern liegt zudem der Anteilwert falscher Antworten mit 19 Prozent höher als den richtigen Antworten (13 Prozent).

Bezogen auf Personenmerkmale fallen folgende Gruppen als gut oder schlecht informiert auf. Am besten und überdurchschnittlich informiert sind:

- Personen mit einem Haushaltsnettoeinkommen von 5.000 Euro und mehr (47 Prozent)
- Personen mit Studienabschluss (42 Prozent)
- Weiterbildungsteilnehmende in den letzten zwölf Monaten (41 Prozent)
- Personen mit Abitur (40 Prozent)
- Vollzeitbeschäftigte (39 Prozent)
- Personen in Städten mit 500.000 und mehr Einwohnerinnen und Einwohnern (38 Prozent)
- erwerbstätige Personen (37 Prozent)
- in Deutschland geborene Personen (35 Prozent)

Eher schlecht und unterdurchschnittlich informiert sind:

- Personen ohne deutsche Staatsbürgerschaft (28 Prozent)
- Personen allein mit Hauptschulabschluss (27 Prozent)
- Teilzeitbeschäftigte (27 Prozent)
- Personen in Städten mit 50.000 bis 100.000 Einwohnerinnen und Einwohnern (25 Prozent)
- Personen ohne Berufsabschluss (22 Prozent)
- Nicht-Weiterbildungsteilnehmende in den letzten zwölf Monaten (18 Prozent)
- Personen mit einem Haushaltsnettoeinkommen von weniger als 1.000 Euro (16 Prozent)
- Arbeitslose oder -suchende (16 Prozent)

Auffällig ist, dass ländliche Räume nicht am schlechtesten informiert sind. Ansonsten deckt sich die Informiertheit mit bekannten Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung: Je höher Bildungs- und Berufsabschlüsse sind, desto informierter über die Bildungszeitgesetze. Vollzeitbeschäftigte sind eher informierter als Teilzeitbeschäftigte; Personen ohne Migrationshintergrund informierter als Personen mit Migrationshintergrund; desto höher das Haushaltsnettoeinkommen ist, desto informierter.

Diese Ergebnisse zeigen, dass Ungleichheit in der Weiterbildung nicht erst bei der Teilnahme oder Teilnahmeentscheidung gegeben sind, sondern bereits bei der davorliegenden Informiertheit. Desto benachteiligter Menschen sind, desto weniger informiert. Die Nicht-Teilnahme ist somit nicht allein eine individuelle Entscheidung gegen Weiterbildung aufgrund von Lernwiderständen, sondern auch eine (nicht-intentionale) Entscheidung mangels Wissens über Weiterbildungsmöglichkeiten.

Interessant wäre, mit zukünftiger experimenteller Forschung zu erfahren, wie aktuell uninformedierte Menschen ihre Entscheidungen ändern, wenn sie informiert werden. Wenn man sie z. B. über ihre Ansprüche über Bildungszeitgesetze aufklären würde – würden sie Bildungszeiten beanspruchen, und wenn ja, zu welchen Inhalten?

Für Bremen (Robak et al. 2015) konnte gezeigt werden, dass die Teilnahmequote in Großbetrieben mit starkem Betriebsrat, der die Arbeitnehmenden proaktiv über Bildungsurlaub informiert und wo das Bildungsurlaubsgesetz eine lange Tradition hat, besonders hoch ist. Qualitative Studien (Papst/Zeuner 2021) zeigen zudem auf, dass erstmalig Nutzende nicht selten zu häufig Nutzenden werden. Auch die quantitativen Ergebnisse unserer Studie zeigen, dass die generell im Vorjahr an irgendeiner Weiterbildung teilnehmenden Personen deutlich informierter sind als die im Vorjahr Nicht-Teilnehmenden.

Wenige Unterschiede zeigen sich zwischen den Altersgruppen, wo nur drei Prozentpunkte Abstand zwischen den am besten informierten, jungen Menschen und den Älteren liegen. Bei den Geschlechtern beträgt der Abstand sogar nur zwei Prozentpunkte.

### **3.2.3 Rückbindung der Ergebnisse an den Forschungsstand und Handlungsperspektiven**

Die Ergebnisse könnten einen Bedarf nach mehr und besserer Information der Bevölkerung mit Blick auf Bildungszeitgesetze anzeigen, die offensichtlich vielen Menschen nicht bekannt sind. Bisherige Handlungsempfehlungen fordern mit Blick auf Politik und Sozialpartner:

„Neue Player sollten über die Prinzipien des Instrumentes Bildungsfreistellung informiert werden [...]. Die Betriebsräte übernehmen eine Schlüssel- und Multiplikatorenfunktion zur Realisierung von Bildungsfreistellung in Unternehmen. Sie sollten als Multiplikatoren für die Information, Beratung und Aushandlung von Bildungsfreistellung in Unternehmen geschult werden. Dabei sollten neben den Arbeiterinnen und Arbeitern auch prekär Beschäftigte und verschiedene Angestelltengruppen berücksichtigt werden.“ (Robak et al. 2015, S. 387)

Damit sind Akteure in Politik und Sozialpartnerschaft bzw. Betriebsräte gemeint, aber nicht die Bevölkerung selbst. Es ist zweifellos wichtig, Stakeholder und Gatekeeper zu motivieren, die Informationen weiterzugeben. Parallel sollte aber die Bevölkerung direkt informiert werden. Dies geschieht bislang offensichtlich in nicht ausreichend effektivem Maße.

Bei Werbekampagnen wäre zu bedenken, dass Benachteiligte zielgruppengerecht angesprochen werden müssten, da hier das Nicht-Wissen zu den Rechtsansprüchen einerseits höher ist und sie andererseits vermutlich in deutlich geringem Ausmaß etwaige Weiterbildungsabsichten selbst finanzieren können (s. o.). Allerdings weiß auch nicht einmal jeder zweite Erwachsene mit Studienabschluss und hohem Haushaltsnettoeinkommen über die Bildungszeitgesetze richtig Bescheid.

Interessant ist, dass in Berlin und Hessen die Informiertheit über Bildungszeitgesetze am höchsten ist. In diesen Bundesländern gab es in den letzten Jahren Werbekampagnen (Hessisches Ministerium für Arbeit, Integration, Jugend und Soziales 2021; Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales, Gleichstellung, Integration, Vielfalt und Antidiskriminierung 2025) für die jeweiligen Bildungszeitgesetze. Sie könnten unseren Ergebnissen zufolge zumindest partiell eine Wirkung erzielt haben.

Angesichts der hohen Abhängigkeit der Weiterbildungsförderung von temporären, befristeten Programmen und Projekten deuten die Ergebnisse darauf hin, dass auch hier Informationsmängel zur Bekanntheit sol-

cher Programme und Projekte in der breiten Bevölkerung bestehen könnten bzw. bestehen werden. Dies zeigt einerseits den generellen Bedarf nach Werbekampagnen an, wirft aber vor allem die kritische Frage auf, wie effektiv solche befristeten Programme und Projekte sind, wenn schon etablierte Förderungen wie die Bildungszeit so wenig bekannt sind.

Andererseits könnte es allerdings auch so sein, dass temporäre Programme und Projekte intensiv beworben werden und bekannter sind als etablierte gesetzliche Regelungen, weil letztere von Regierungen nicht als neue Leistungen medienwirksam kommuniziert werden können. Ein neues Programm taugt sehr gut für eine Schlagzeile und Pressemitteilungen, während eine laufende Praxis vielleicht nur im Kontext von Novellen oder Jubiläen interessieren könnte. Perspektivisch wäre interessant, hier per Befragungen einmal vergleichend das Wissen in der Bevölkerung zu gesetzlichen Ansprüchen oder eben auch zu temporären Förderprogrammen und -projekten zu erheben.

Empirische Studien (Rüter/Martin/Schrader 2020), welche konzeptiell die Wirkung von Bildungszeitgesetz primär an dem Erreichen von Benachteiligten festmachen, sind nachvollziehbar. Sie greifen mit dieser Limitierung gleichzeitig deutlich zu kurz in der Wirkungsmessung, wie die verantwortlichen Wissenschaftler auch selbst kritisch anmerken (ebd., S. 15–16).

Schließlich sinkt durch verschiedene Arten der Beschleunigung (Rosa 2005; Wienberg/Buddeberg 2020) seit Jahren auch die Weiterbildungsin-tensität gemessen in Dauer. Weiterbildungen sollen so oft immer kürzer sein, wenngleich sich ein Zusammenhang mit abnehmender Zufriedenheit mit Weiterbildungen andeutet (Käpplinger 2018; Haberzeth/Käpplinger 2024).

Umso wichtiger ist es, mit Bildungszeitgesetzen eine (etablierte) Förderung sicherzustellen bzw. flächendeckend auszubauen, die über kurze Wissensnuggets und schnellen Anpassungsqualifizierungen substanzial hinausgeht. Große Transformationen wird man nicht mit kurzen Lerneinheiten von wenigen Stunden Dauer bewältigen können. Bildungsprozesse benötigen Zeit, die nicht in wenigen Stunden, sondern in Tagen und Wochen zu messen ist, wenngleich Länge auch nicht automatisch gleich Qualität ist, aber damit stark korreliert.

Man kann die Inanspruchnahme von Bildungszeitgesetzen, wie schon erwähnt, als eine Form der Mischfinanzierung verstehen, da der Staat die Administration, der Betrieb den Arbeitskraftausfall und die Beschäftigten die direkten Weiterbildungskosten finanziell übernehmen.

Stark präsent sind die Konflikte und Widerstände der Wirtschaftsverbände, mancher Betriebe bzw. mancher Geschäftsleitungen gegen Bildungszeitgesetz seit ihrem Bestehen (Heidemann 2021; Pohlmann

2018), die nicht zuletzt aus wirtschaftlichen Gründen vorliegen dürften. Gleichwohl ist dort aber auch der Wunsch nach längerer Bildungszeit nachgewissenermaßen vorhanden (Pabst/Zeuner 2021).

Weniger bekannt ist, wie Teilnehmende bzw. Interessierte die durchaus erheblichen Kursgebühren für Bildungszeiten wahrnehmen und bewerten. Die aktuelle Broschüre zum Bildungsurlaub (Hessischer Volks hochschulverband 2025) weist beispielsweise Gebühren aus, die ohne Reisekosten schon mehrere Hundert Euro pro Woche betragen. Das ist angesichts des umfangreichen Zeitvolumens zwar als günstig im Verhältnis zu Preis und Leistung einzustufen, aber trotzdem erheblich, wenn man an Beschäftigte denkt, die über weniger als 2.000 Euro Haushaltsnettoeinkommen pro Monat verfügen. Insofern ist Klatt (2015) zuzustimmen:

**„Es hängt auch am Geld.** Etwas deutlicher hätte in den Studien der Zusammenhang von Programmentwicklungen zu den Finanzierungsbedingungen herausgearbeitet werden können. Am deutlichsten lässt sich dieser Zusammenhang am von Horst Rippken festgestellten Schwund von Erziehungsthemen aus der sozialen Weiterbildung aufzeigen. Dass das diesbezügliche Angebot zwischen 2006 und 2012 deutlich abnimmt, ist nicht darin begründet, dass die Themen weniger wichtig geworden wären, sondern darin, dass die Sonderförderungsmöglichkeiten für Familienbildung urlaube, die durch die notwendige Kinderbetreuung einen erhöhten Finanzbedarf haben, nicht mehr vorhanden sind. [...] Gesunkene öffentliche Förderungen fördern die Akademisierung der Teilnehmenden.“ (ebd., S. 410; fette Hervorhebung im Original)

Diese Ergebnisse zeigen an, dass öffentliche Grundfinanzierungen über finanziell stagnierenden bis rückläufigen Landesgesetze neben den Bildungszeitgesetzen sowie Ko-Finanzierungen für die Reduktion von Kursgebühren zurückgebaut wurden (vgl. auch Kuhlenkamp 2024). Dies bedeutet in der Konsequenz, dass an Bildungszeiten interessierte Personen sich oft bzw. häufiger als früher auf – zumindest bei niedrigem Einkommen – relativ hohe Kursgebühren einstellen müssen.

Unser Befund einer geringen Informiertheit von Benachteiligten über Bildungszeitgesetze kann auch anders interpretiert werden. Information und Informieren erfolgen nicht nur individuell, sondern oft über milieubezogene Strukturen (Bremer/Teiwes-Kügler 2018) sowie Freundinnen und Freunde, d. h. sogenannte Mund-zu-Mund-Propaganda. Ein Förderinstrument, welches relativ hohe Eigenmittel bei den Kursgebühren erfordert, dürfte sich kaum positiv herumsprechen in prekären Milieus.

Hermeling (2015) hat zudem in ihrer Betriebsrätebefragung herausgearbeitet, dass neben dem Mangel an Informationen auch Inkzeptanz und Angst vor negativen Konsequenzen (seitens der Vorgesetzten und der Kolleginnen oder Kollegen, die eine Vertretung übernehmen müssten) Gründe für eine Nicht-Teilnahme sein können. Bildungsurlaub könnte kein

beliebtes „Teeküchenhema“ sein, weil man sich damit bei Kolleginnen und Kollegen sowie Vorgesetzten unbeliebt machen könnte.

Umgekehrt ließ sich in Bremen zeigen, dass in den (Groß-)Betrieben, wo ein wertschätzendes Klima für Bildungsurwahl herrscht, die Quote der Teilnahme an Weiterbildung höher ist. Einige Personen gaben an, den ersten Bildungsurwahl gemeinsam mit einem Kollegen bzw. einer Kollegin gemacht zu haben. Nach der ersten positiven Erfahrung „trauten“ sich die Personen dann in den Folgejahren, auch allein teilzunehmen. Hier spielten dann also auch negative Schulerfahrungen in prekären Milieus eine Rolle, die durch Bildungsurwahl kompensiert werden konnten.

Insbesondere Personen mit einem monatlichen Haushaltsnettoeinkommen von weniger als 1.000 Euro sind nur zu rund 16 Prozent richtig über Bildungszeitgesetze informiert. Für diese Gruppe scheint ein besonderer Bedarf an zunächst informierender und ggf. auch beratender Unterstützung zu bestehen.

Implizit verweist der Befund aber auch darauf, dass in solchen Milieus Kursgebühren für eine Bildungswoche von z.B. rund 500 Euro (vgl. z.B. Angebote hier in Hessischer Volkshochschulverband 2025) zu teuer ausfallen dürften, wenn hier keine flankierende Ko-Finanzierung existiert. Menschen, die in bestimmten Strukturen arbeiten (Minijob, Teilzeit, Kleinbetrieb ohne betriebliche Interessenvertretung u.Ä.), scheinen in Bezug auf die Kenntnis und Inanspruchnahme von Bildungszeit benachteiligt zu sein.

Hier wäre sehr zu empfehlen, bei befristeten Programmen und Projekten möglichst auf eine Kopplung der Förderung von Kursgebühren mit der Förderung von Bildungszeitangeboten zu achten. Es dürfte nicht allein an der Informiertheit liegen, dass Benachteiligte unterdurchschnittlich Bildungszeitansprüche nutzen. Die Finanzierbarkeit des Angebotes dürfte als ein Faktor nicht zu unterschätzen sein. Das erwähnte Zitat von Klatt (2015) deutet an, dass sich hier in den letzten Jahrzehnten einiges verschlechtert und nicht verbessert haben dürfte.

Bildungszeitgesetze sollen dazu beitragen, die Weiterbildungsmöglichkeiten für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zu verbessern und so ihre berufliche und persönliche Entwicklung zu fördern. Dies ist besonders wichtig in einer sich ständig verändernden Arbeitswelt, in der Lebenslanges Lernen wichtig ist, aber oft nur Zeit für kurze Anpassungsqualifizierungen von wenigen Stunden Dauer zur Verfügung steht (Käpplinger 2018). Die Nutzungszahlen von Bildungszeiten sind erheblich und Bildungseffekte aus Teilnehmendenperspektive hoch (Pabst/Zeuner 2021).

Dennoch ist gleichzeitig deutlicher Optimierungsbedarf gegeben (vgl. auch Forschungsinstitut Betriebliche Bildung 2019). In den bisherigen Studien wurden die Bildungsurwahlteilnehmenden befragt. Interessant

wäre jedoch zukünftig eine Studie, die Nicht-Teilnehmende nach den Gründen für ihre Nicht-Teilnahme genauer befragt (fehlende Information, Zeit, Geld, Nutzenerwartungen, Angst vor negativen Konsequenzen u. Ä.). Dann könnte man den Zusammenhang zwischen Information/Kenntnis von Gesetzen und der Teilnahmeentscheidung besser verstehen.

### 3.3 Ergebnisse der Vignettenanalysen

#### 3.3.1 Deskriptive Vignettenanalyse

Die Vignetten zu möglichen Weiterbildungsteilnahmen wurden wie im Methodenteil geschildert den Befragten zur positiven oder negativen Bewertung auf einer Skala mit einem Wert zwischen 1 („keinesfalls“) und 8 („auf jeden Fall“) vorgelegt. Eine zunächst deskriptive Analyse auf Personen-ebene der Vignetten zeigt für alle vorgestellten Szenarien Mittelwerte zwischen 3,6 und 7,0 (ungewichtet, theoretischer Mittelwert: 4,5).

Bei einem Ranking aller Angaben und Präferenzen der Angaben zeigt sich, dass Weiterbildung besonders positiv bewertet wird, wenn diese vom Staat (höchste Bewertung mit 6,96) oder durch den Arbeitgeber finanziert werden (höchste Bewertungen von Position zwei bis acht zwischen 6,85 und 6,65) und vor allem während der Arbeitszeit stattfinden (siehe Tabelle 21). Die Werte beziehen sich auf Spalte drei der Tabelle, bei der Straightliner ausgeschlossen wurden.

Eine Selbstfinanzierung ist dagegen sehr unbeliebt und zeigt eine bemerkenswert niedrige, persönlich Zahlungsbereitschaft bzw. -fähigkeit für Weiterbildung auf. Die Befragten sehen sehr stark den Staat oder Arbeitgeber und nicht sich selbst in der finanziellen Verantwortung, was an sich nicht überrascht, aber in der Stärke schon.

Ob die Weiterbildung digital oder in Präsenz stattfindet, streut dagegen stark, sodass hier zunächst keine klare Präferenz sichtbar wird. Bei den Gründen dominieren die beruflichen Gründe vor den privaten oder gemischten Gründen. Weiterbildung wird von den Befragten anscheinend primär mit Beruflichem verbunden.

Dies kann auf Basis eines deskriptiven Rankings der Mittelwerte der vielen verschiedenen Vignetten beschrieben werden. Allerdings ist das Ranking der Vignetten relativ unübersichtlich, was ein Grund ist, dies vertiefend im Folgenden multivariat zu analysieren. Außerdem werden so Zusammenhänge und Wechselwirkungen verschiedener Variablen erst methodisch kontrolliert sichtbar.

Tabelle 21: Mittelwerte der Vignetten auf Personenebene

Nr.	Alle (M)	Ohne Straight-liner (m)	Anlass	Finanzierung	Format	Zeit
			Nr. (3 Antworten)	Nr. (3 Antworten)	Nr. (3 Antworten)	Nr. (3 Antworten)
23	6,74	6,96	1 beruflichen Gründen	3 vom Staat finanziert.	2 vor Ort, also in Präsenz, durchgeführt	2 während Ihrer Arbeitszeit statt.
17	6,81	6,85	1 beruflichen Gründen	2 vom Arbeitgeber finanziert.	3 sowohl digital als auch vor Ort durchgeführt	2 während Ihrer Arbeitszeit statt.
38	6,64	6,83	2 privaten Gründen	2 vom Arbeitgeber finanziert.	1 digital durchgeführt	2 während Ihrer Arbeitszeit statt.
14	6,75	6,81	1 beruflichen Gründen	2 vom Arbeitgeber finanziert.	2 vor Ort, also in Präsenz, durchgeführt	2 während Ihrer Arbeitszeit statt.
71	6,50	6,79	3 beruflichen und privaten Gründen	2 vom Arbeitgeber finanziert.	3 sowohl digital als auch vor Ort durchgeführt	2 während Ihrer Arbeitszeit statt.
65	6,60	6,75	3 beruflichen und privaten Gründen	2 vom Arbeitgeber finanziert.	1 digital durchgeführt	2 während Ihrer Arbeitszeit statt.
41	6,79	6,72	2 privaten Gründen	2 vom Arbeitgeber finanziert.	2 vor Ort, also in Präsenz, durchgeführt	2 während Ihrer Arbeitszeit statt.
11	6,59	6,65	1 beruflichen Gründen	2 vom Arbeitgeber finanziert.	1 digital durchgeführt	2 während Ihrer Arbeitszeit statt.
77	6,45	6,57	3 beruflichen und privaten Gründen	3 vom Staat finanziert.	2 vor Ort, also in Präsenz, durchgeführt	2 während Ihrer Arbeitszeit statt.
20	6,40	6,56	1 beruflichen Gründen	3 vom Staat finanziert.	1 digital durchgeführt	2 während Ihrer Arbeitszeit statt.
68	6,49	6,54	3 beruflichen und privaten Gründen	2 vom Arbeitgeber finanziert.	2 vor Ort, also in Präsenz, durchgeführt	2 während Ihrer Arbeitszeit statt.
74	6,41	6,51	3 beruflichen und privaten Gründen	3 vom Staat finanziert.	1 digital durchgeführt	2 während Ihrer Arbeitszeit statt.
44	6,44	6,47	2 privaten Gründen	2 vom Arbeitgeber finanziert.	3 sowohl digital als auch vor Ort durchgeführt	2 während Ihrer Arbeitszeit statt.
26	6,21	6,40	1 beruflichen Gründen	3 vom Staat finanziert.	3 sowohl digital als auch vor Ort durchgeführt	2 während Ihrer Arbeitszeit statt.
80	6,22	6,38	3 beruflichen und privaten Gründen	3 vom Staat finanziert.	3 sowohl digital als auch vor Ort durchgeführt	2 während Ihrer Arbeitszeit statt.
53	6,16	6,28	2 privaten Gründen	3 vom Staat finanziert.	3 sowohl digital als auch vor Ort durchgeführt	2 während Ihrer Arbeitszeit statt.
12	5,98	6,10	1 beruflichen Gründen	2 vom Arbeitgeber finanziert.	1 digital durchgeführt	3 sowohl in Ihrer Freizeit als auch während der Arbeitszeit statt.
50	5,88	6,05	2 privaten Gründen	3 vom Staat finanziert.	2 vor Ort, also in Präsenz, durchgeführt	2 während Ihrer Arbeitszeit statt.
47	5,83	5,99	2 privaten Gründen	3 vom Staat finanziert.	1 digital durchgeführt	2 während Ihrer Arbeitszeit statt.
45	5,94	5,98	2 privaten Gründen	2 vom Arbeitgeber finanziert.	3 sowohl digital als auch vor Ort durchgeführt	3 sowohl in Ihrer Freizeit als auch während der Arbeitszeit statt.
24	5,64	5,88	1 beruflichen Gründen	3 vom Staat finanziert.	2 vor Ort, also in Präsenz, durchgeführt	3 sowohl in Ihrer Freizeit als auch während der Arbeitszeit statt.
72	5,85	5,85	3 beruflichen und privaten Gründen	2 vom Arbeitgeber finanziert.	3 sowohl digital als auch vor Ort durchgeführt	3 sowohl in Ihrer Freizeit als auch während der Arbeitszeit statt.
81	5,77	5,78	3 beruflichen und privaten Gründen	3 vom Staat finanziert.	3 sowohl digital als auch vor Ort durchgeführt	3 sowohl in Ihrer Freizeit als auch während der Arbeitszeit statt.
39	5,60	5,72	2 privaten Gründen	2 vom Arbeitgeber finanziert.	1 digital durchgeführt	3 sowohl in Ihrer Freizeit als auch während der Arbeitszeit statt.
43	5,61	5,72	2 privaten Gründen	2 vom Arbeitgeber finanziert.	3 sowohl digital als auch vor Ort durchgeführt	1 in Ihrer Freizeit statt.
69	5,70	5,71	3 beruflichen und privaten Gründen	2 vom Arbeitgeber finanziert.	2 vor Ort, also in Präsenz, durchgeführt	3 sowohl in Ihrer Freizeit als auch während der Arbeitszeit statt.
51	5,70	5,68	2 privaten Gründen	3 vom Staat finanziert.	2 vor Ort, also in Präsenz, durchgeführt	3 sowohl in Ihrer Freizeit als auch während der Arbeitszeit statt.
18	5,54	5,64	1 beruflichen Gründen	2 vom Arbeitgeber finanziert.	3 sowohl digital als auch vor Ort durchgeführt	3 sowohl in Ihrer Freizeit als auch während der Arbeitszeit statt.
27	5,63	5,64	1 beruflichen Gründen	3 vom Staat finanziert.	3 sowohl digital als auch vor Ort durchgeführt	3 sowohl in Ihrer Freizeit als auch während der Arbeitszeit statt.
52	5,76	5,60	2 privaten Gründen	3 vom Staat finanziert.	3 sowohl digital als auch vor Ort durchgeführt	1 in Ihrer Freizeit statt.

Nr.	Alle (M)	Ohne Straight-liner (m)	Anlass Nr. (3 Antworten)	Finanzierung Nr. (3 Antworten)	Format Nr. (3 Antworten)	Zeit Nr. (3 Antworten)
75	5,51	5,58	3 beruflichen und privaten Gründen	3 vom Staat finanziert.	1 digital durchgeführt	3 sowohl in Ihrer Freizeit als auch während der Arbeitszeit statt.
48	5,50	5,57	2 privaten Gründen	3 vom Staat finanziert.	1 digital durchgeführt	3 sowohl in Ihrer Freizeit als auch während der Arbeitszeit statt.
37	5,40	5,56	2 privaten Gründen	2 vom Arbeitgeber finanziert.	1 digital durchgeführt	1 in Ihrer Freizeit statt.
78	5,56	5,55	3 beruflichen und privaten Gründen	3 vom Staat finanziert.	2 vor Ort, also in Präsenz, durchgeführt	3 sowohl in Ihrer Freizeit als auch während der Arbeitszeit statt.
42	5,64	5,52	2 privaten Gründen	2 vom Arbeitgeber finanziert.	2 vor Ort, also in Präsenz, durchgeführt	3 sowohl in Ihrer Freizeit als auch während der Arbeitszeit statt.
46	5,42	5,46	2 privaten Gründen	3 vom Staat finanziert.	1 digital durchgeführt	1 in Ihrer Freizeit statt.
66	5,47	5,46	3 beruflichen und privaten Gründen	2 vom Arbeitgeber finanziert.	1 digital durchgeführt	3 sowohl in Ihrer Freizeit als auch während der Arbeitszeit statt.
21	5,53	5,44	1 beruflichen Gründen	3 vom Staat finanziert.	1 digital durchgeführt	3 sowohl in Ihrer Freizeit als auch während der Arbeitszeit statt.
54	5,29	5,44	2 privaten Gründen	3 vom Staat finanziert.	3 sowohl digital als auch vor Ort durchgeführt	3 sowohl in Ihrer Freizeit als auch während der Arbeitszeit statt.
79	5,35	5,41	3 beruflichen und privaten Gründen	3 vom Staat finanziert.	3 sowohl digital als auch vor Ort durchgeführt	1 in Ihrer Freizeit statt.
25	5,40	5,36	1 beruflichen Gründen	3 vom Staat finanziert.	3 sowohl digital als auch vor Ort durchgeführt	1 in Ihrer Freizeit statt.

Anmerkungen: Basis: alle Antworten (ungewichtet); n = 12.488. Die offenen Textnennungen wurden hier eingeblendet, um Hinweise auf den Hintergrund zu erhalten. Sie wurden zugunsten der Übersichtlichkeit der Tabelle absichtlich nicht vollständig eingeblendet.

Quelle: eigene Darstellung

### 3.3.2 Multivariate Vignettenanalyse

Im Folgenden werden somit multivariat die verschiedenen Schritte (0–7) der Modellberechnungen mithilfe eines Mehrebenenmodells („mixed model“) sukzessiv erklärt, wobei das Null-Modell keine erklärenden Variablen einbezieht und das siebente und letzte Modell vollständig ist und alle unabhängigen Variablen enthält. Die Ergebnisse aller Modelle zeigt Tabelle 22.

#### Null-Modell

Das Null-Modell enthält keine Variablen, weder auf der ersten Ebene (Vignettendimensionen) noch der zweiten (personenbezogene Informationen), sondern zeigt ausschließlich den Random-Effekt für die Personen.

Das Ergebnis zeigt, dass die Daten deutlich geclustert sind. Das heißt, es gibt starke Unterschiede zwischen den Personen ( $\text{residual}_{\text{between}} = 3,019$ ), die Bewertungen innerhalb der jeweiligen Person haben aber auch eine deutliche Varianz ( $\text{id}_{\text{within}} = 1,090$ ). Allein durch diesen Random-Effekt werden 26,5 Prozent der Varianz auf der abhängigen Variable, also der Bewertungsskala, erklärt. Dieses Ergebnis zeigt sich exakt auch in der „intra class correlation“ von  $\text{ICC} = 0,265$ . Die durchschnittliche Bewertung der Vignetten liegt bei  $\text{intercept} = 5,258$ .<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Der Intercept gibt den geschätzten Mittelwert für alle Personen in der Referenzkategorie an. Entsprechend verändert er sich, wenn Variablen in die Modelle (1–7) aufgenommen werden.

Tabelle 22: Ergebnisse der Mehrebenenanalyse (Modelle 0–7)

Modell: Linear mixed model (random intercept)		Ausschluss: Straightliner								
R-Package: lme4/lmer		Basis: 2.627 Personen × 4 Vignetten								
Signif.	*** 0.001	* 0.05								
Codes:	** 0.01	. 0.1								
Modellgüte	Antworten		model0 n = 10.508	model1 n = 10.508	model2 n = 10.508	model3 n = 10.508	model4 n = 10.508	model5 n = 10.508	model6 n = 10.508	model7 n = 10.508
	Deviance		43.778	43.753	41.699	43.772	43.220	40.948	43.335	40.485
	AIC		43.784	43.763	41.709	43.782	43.230	40.970	43.419	40.585
	R <sup>2</sup>		0,265	0,268	0,427	0,266	0,312	0,477	0,265	0,477
	R <sup>2</sup> _fixed (erklärende Variablen)		0,000	0,002	0,141	0,000	0,042	0,184	0,070	0,253
Random Effect	R <sup>2</sup> _random (Person/Personen)		0,265	0,266	0,286	0,266	0,270	0,292	0,196	0,224
	id (within)		1,090	1,093	1,175	1,092	1,108	1,202	0,804	0,920
	residual (between)		3,019	3,009	2,354	3,016	2,827	2,150	3,019	2,150
Intra Class Correlation (ICC)			0,265							
Intercept			5,258 ***	5,375 ***	4,154 ***	5,261 ***	4,815 ***	3,808 ***	3,795 ***	2,427 ***
Level 1	gruende_1	berufliche Gründe		-0,223 ***				-0,215 ***		-0,215 ***
	gruende_2	private Gründe			Referenz			Referenz		Referenz
	gruende_3	berufliche und private Gründe		-0,125 **				-0,098 *		-0,101 **
	finanz_1	selbst finanziert			Referenz			Referenz		Referenz
	finanz_2	vom Arbeitgeber finanziert				1,694 ***		1,699 ***		1,698 ***
	finanz_3	vom Staat finanziert				1,631 ***		1,631 ***		1,626 ***
	format_1	digital				Referenz		Referenz		Referenz
	format_2	vor Ort, also in Präsenz				-0,059		-0,057		-0,058
	format_3	sowohl digital als auch vor Ort				0,052		0,047		0,045
	zeit_1	in Ihrer Freizeit					Referenz	Referenz		Referenz
	zeit_2	während Ihrer Arbeitszeit					1,016 ***	1,023 ***		1,010 ***
	zeit_3	sowohl in Ihrer Freizeit als auch während der Arbeitszeit					0,318 ***	0,343 ***		0,337 ***
Level 2	alter	Alter							-0,003	-0,005 *
	sex	Frau							0,086 .	0,064
	bbild	keinen beruflichen Abschluss							Referenz	Referenz
		Ausbildungsabschluss 2 bis 3 Jahre							0,124	0,091
		Meister*in, Techniker*in, Fachwirt*in/Fachkaufleute							0,272 *	0,286 **
		Studium und Promotion							0,158 .	0,139 .
		Sonstiges							0,397 .	0,193
	erwerb01	Vollzeit/Teilzeit/Azubis							0,071	0,042
	F3	nicht in Deutschland geboren							0,074	0,069
	bula	1 Schleswig-Holstein							Referenz	Referenz

Signif. Codes:	*** 0.001	* 0.05	Antworten	model0 n = 10.508	model1 n = 10.508	model2 n = 10.508	model3 n = 10.508	model4 n = 10.508	model5 n = 10.508	model6 n = 10.508	model7 n = 10.508
	** 0.01	. 0.1									
	2 Hamburg									0,390	.
	3 Niedersachsen									0,210	.
	4 Bremen									0,294	.
	5 Nordrhein-Westfalen									0,222	*
	6 Hessen									0,242	.
	7 Rheinland-Pfalz									0,178	.
	8 Baden-Württemberg									0,356	*, **
	9 Bayern									0,314	*
	10 Saarland									0,359	.
	11 Berlin									-0,029	0,019
	12 Brandenburg									0,055	0,120
	13 Mecklenburg-Vorpommern									0,573	**, **
	14 Sachsen									0,214	.
	15 Sachsen-Anhalt									0,331	.
	16 Thüringen									0,428	*
	99 keine Angabe									0,090	.
bik4	1 500.000 Einwohner und mehr										Referenz
bik4	2 100.000 bis unter 500.000 Einwohner									-0,045	-0,052
bik4	3 50.000 bis unter 100.000 Einwohner									-0,223	*, -0,195
bik4	4 unter 50.000 Einwohner									-0,120	-0,095
bik4	9 keine Angabe									entfällt	entfällt
F7	F7 Kurse und Lehrgänge									0,227	*** 0,235 ***
F9	F9 Arbeitsplatz Schulungen									-0,017	0,005
F10	F10 Privatunterricht in der Freizeit									0,410	*** 0,360 ***
F12_neu	F12 korrekt beantwortet									0,194	*** 0,189 ***
F11_1	Ich lerne nicht gern.									-0,165	**, -0,151 *
F11_2	Erfolgreiche Menschen brauchen keine Weiterbildung.									-0,125	-0,052
F11_3	Wenn ich mich weiterbilde, fühle ich mich besser.									0,395	*** 0,410 ***
F11_4	Ich habe Lehrende und Lerngruppen satt.									-0,330	*** -0,328 ***
F11_5	Weiterbildung ist für Leute, die sonst wenig zu tun haben.									-0,113	-0,146
F11_6	Weiterbildung hilft Menschen, mit Veränderungen im Leben klarzukommen.									0,208	** 0,192 *
F11_7	Ich mag Aktivitäten, bei denen ich mit anderen Menschen zusammen lernen kann.									0,303	*** 0,315 ***
F11_8	Von Staat oder Arbeitgebern für Weiterbildung ausgegebenes Geld ist gut angelegt.									0,405	*** 0,390 ***

Quelle: eigene Darstellung

## Modell 1

Modell 1 enthält nur die Vignettendimension „Anlass für Weiterbildung“ bzw. deren drei Gründe. *grund\_2* („Die Weiterbildung erfolgt aus privaten Gründen“) ist dabei die Referenzkategorie. Zu erkennen ist ein Rückgang des Wertes der Deviance (D), also eine Verbesserung der Anpassungsgüte bei gleichbleibendem R<sup>2</sup>. Das Merkmal Gründe hat nur einen sehr geringen Erklärungsanteil von 0,2 Prozent ( $R^2_{fixed} = 0,002$ ). Vignetten, die den *grund\_2* enthalten, erhalten durchschnittlich eine Bewertung (*intercept*) von 5,375. Sie geben damit eine leicht höhere Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an Weiterbildung an als das Gesamt-Niveau.

Einen signifikanten (negativen) Unterschied gibt es für *grund\_1* („Die Weiterbildung erfolgt aus beruflichen Gründen“) und erwartbar etwas weniger stark für *grund\_3* („Die Weiterbildung erfolgt beruflichen und privaten Gründen“). Vignetten, die den *grund\_1* („aus beruflichen Gründen“) enthalten, werden durchschnittlich mit  $\beta = -0,223$  schlechter auf der Bewertungsskala bewertet als die Referenzkategorie („private Gründe“). Vignetten, die den *grund\_3* („berufliche und private Gründe“) enthalten, werden durchschnittlich mit  $\beta = -0,125$  schlechter auf der Bewertungsskala bewertet als die Referenzkategorie einer Weiterbildungsteilnahme aus privaten Gründen.

Diese Zwischenergebnisse deuten darauf hin, dass es wichtig ist, die privaten Lernmotive von Lernenden anzusprechen und das Thema Weiterbildung nicht allein mit beruflicher (oder auch betrieblicher) Notwendigkeit zu verknüpfen. Eine Verbindung von beruflichen und privaten Motiven scheint ggf. ein guter Mittelweg zu sein.

## Modell 2

Modell 2 enthält nur die Vignettendimension „Finanzierung der Weiterbildung“ mit drei Ausprägungen. Die Referenzkategorie ist *finanz\_1* („wird überwiegend von Ihnen selbst finanziert“). Es ist eine starke Verbesserung der Modellgüte (Deviance) zu erkennen, einhergehend mit deutlichem Anteil an der Varianzerklärung von 14,1 Prozent ( $R^2_{fixed} = 0,141$ ).

Das Modell zeigt, dass sowohl *finanz\_2* („wird überwiegend vom Arbeitgeber finanziert“;  $\beta = 1,694$ ) als auch *finanz\_3* („wird überwiegend vom Staat finanziert“;  $\beta = 1,631$ ) im Vergleich zur Referenzkategorie höchst signifikante und positive Effekte auf die Bewertung der Vignetten haben. Im Vergleich zum Null-Modell finden sich hier unter den vier Modellen, in denen die Vignettendimensionen einzeln im Modell aufgenommen werden (*model1* bis *model4*), die stärksten Effekte der gesamten Analyse mit der besten Deviance mit D = 41.699.

Die Befragten machen deutlich, dass sie tendenziell eine Finanzierung durch Arbeitgeber oder den Staat in Bezug auf Weiterbildung begrüßen

würden. Die individuelle Investitionsbereitschaft in Bezug auf Weiterbildung ist bei vielen Szenarien eher gering, da zumeist Staat oder Arbeitgeber verantwortlich gesehen werden (siehe hierzu auch Modell 5 und die dortigen Ausführungen im Folgenden).

Die Zahlungsbereitschaft kann zudem nicht losgelöst von verschiedenen Weiterbildungszielen und der Sinnhaftigkeit der jeweiligen Weiterbildungen betrachten werden (Brödel/Yendell 2008, S. 122ff.). Pauschale Appelle von Staat oder Arbeitgeber an mehr individuelle Zahlungsbereitschaft für Weiterbildung würden zu kurz greifen. Insgesamt stellt sich das Finanzierungsthema als sehr wichtig für die Befragten dar und ist sogar mit Abstand das wichtigste gemäß der Analyse.

### **Modell 3**

Modell 3 enthält ausschließlich die Vignettendimension „Unterrichtsformat“ mit drei Ausprägungen. Referenzkategorie ist *format\_1* („wird digital durchgeführt“). Gegenüber dem Null-Modell ist keine Verbesserung der Modellgüte (Deviance) und kein messbarer Anteil an der Varianzerklärung ( $R^2_{fixed} = 0,000$ ) festzustellen. Im Vergleich zur Referenzkategorie zeigen die beiden anderen Formate, also sowohl *format\_2* („wird vor Ort, also in Präsenz, durchgeführt“) als auch *format\_3* („wird sowohl digital als auch vor Ort durchgeführt“) keinen signifikanten Unterschied bei der Bewertung der Vignetten.

Allerdings ist hier zu bedenken, dass je nach Altersgruppen durchaus Unterschiede existieren. So konnten wir bei Zusatzanalysen erkennen, dass Jüngere digitale Unterrichtsformate schätzen, während Ältere eher Präsenzformate begrüßen. So haben 18- bis 34-Jährige „vor Ort, also in Präsenz“ massiv schlechter bewertet.

50- bis 67-Jährige demonstrierten bei den Unterrichtsformaten eine Umkehrung des Effekts von *format\_2* („vor Ort, also in Präsenz“) von negativ zu positiv. Die mittleren Altersgruppen haben dagegen keine eindeutige Präferenz für digital oder Präsenz.

Dies kann so interpretiert werden, dass man momentan zumindest nicht allein in Richtung eines bestimmten Unterrichtsformats steuern sollte, weil man damit nicht allen Zielgruppen gerecht würde. Es braucht hier Differenzierung und keine Pauschallösungen. Alles in allem sind die verschiedenen Unterrichtsformate aber weniger bedeutsam für die Akzeptanz von Weiterbildung als man annehmen könnte. Vor allem in Hinblick auf andere Faktoren wie Finanzierung und Zeit gilt dies besonders.

### **Modell 4**

Modell 4 enthält die Vignettendimension „Zeit der Weiterbildung“, wiederum mit drei Ausprägungen. Die Referenzkategorie ist *zeit\_1* („findet in

Ihrer Freizeit statt“). Der Anteil der erklärten Varianz liegt bei 4,2 Prozent ( $R^2_{fixed} = 0,042$ ) und ist damit die zweitstärkste Vignettendimension neben Finanzierung.

Das Modell zeigt, dass *zeit\_2* („findet während Ihrer Arbeitszeit statt“;  $\beta = 1,016$ ) einen stark positiven Effekt auf die Vignettenbewertung hat. Auch die intermediäre dritte Dimension („findet sowohl in Ihrer Freizeit als auch während der Arbeitszeit statt“;  $\beta = 0,318$ ) zeigt im Vergleich zur Referenzkategorie einen höchst signifikanten, wenn auch weniger starken und positiven Effekt auf die Bewertung – also die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme – der Vignetten.

Bei der zeitlichen Lage der Weiterbildungen wiederholt sich das Ergebnis ähnlich wie bei der Finanzierung. Die Befragten erwarten primär eine Weiterbildungsteilnahme während der Arbeitszeit und sind nur eher zögerlich bereit, eigene Freizeit zu investieren, was für alle Altersgruppen gleichermaßen gilt. Erneut deuten sich aber Kompromisse an, wenn es eine Art zeitliche Mischung mit privaten und betrieblichen Anteilen gibt.

Am Rande sei hier nur angemerkt, dass sich hier im Anschluss an die theoretisch-konzeptionellen Erkenntnisse (siehe Kapitel 1.3) weiterer Forschungsbedarf im internationalen Vergleich andeutet. So wäre es interessant zu wissen, ob hier speziell für Deutschland eine starke Tendenz der Individuen in Richtung kostenloser Weiterbildungen gibt oder ob die Bevölkerung anderer Länder hier mehr private Zahlungsbereitschaft bzw. Bereitschaft zur Investition von Privatzeit aufbringen wollen würde.

## Modell 5

Modell 5 enthält schließlich alle vier Vignettendimensionen. Die Referenzkategorien entsprechen denen in den Modell 1–4. Mit einer Deviance von  $D = 40.948$  weist dieses Modell im Vergleich zu den Vorgängermodellen eine deutlich höhere Modellgüte auf, was vorteilhaft ist, da es anzeigt, dass die Daten besser zu den Modellannahmen passen. Damit kann mit diesem Modell mehr erklärt werden.

Der Anteil der erklärten Varianz durch alle Vignettendimensionen gemeinsam ist mit 18,4 Prozent ( $R^2_{fixed} = 0,184$ ) gut. Die Bewertung der Vignetten ist zwar weiterhin deutlich personenabhängig ( $R^2_{random} = 0,292$ ), wird aber durch die Vignettendimensionen merklich beeinflusst. Die Effekte der Dimensionen entsprechen in ihrer Richtung und Stärke weitgehend denen in den Modellen 1–4.

Demnach bleibt es dabei, dass die Befragten der Fremdfinanzierung durch Arbeitgeber oder den Staat in Bezug auf Weiterbildung den insgesamt mit Abstand am stärksten Einfluss auf ihre Weiterbildungsentscheidung zusprechen. Die Bewertung der Vignette steigt um 1,699 bzw. 1,631 Punkte im Vergleich zur Eigenfinanzierung. Den zweitstärksten Einfluss

betrifft die Dimension Zeit und dabei die Ausprägung während der Arbeitszeit. Im Vergleich zur Freizeit wird die Ausprägung um 1,023 Punkte besser bewertet.

Die Ergebnisse zeigen, dass Eigenfinanzierung deutlich weniger akzeptiert wird. Weiterbildung wird vor allem dann attraktiv, wenn die Kosten von Arbeitgeber oder Staat getragen werden. Die individuelle Bereitschaft, Zeit (Freizeit) oder Geld (Eigenfinanzierung) zu investieren, ist also deutlich geringer. Damit erscheint den Befragten Weiterbildung eher als eine gemeinschaftliche bzw. institutionelle Verantwortung (Arbeitgeber, Staat) und weniger als individuelle Investition in die eigene Person.

### Modell 6

Modell 6 enthält alle Personenmerkmale (*fixed effect level 2*). Die Personenmerkmale erklären 7 Prozent ( $R^2_{\text{fixed}} = 0,070$ ) der Gesamtvarianz. Bei den demografischen Merkmalen Geschlecht, Geburtsland und der Erwerbstätigkeit zeigen sich keine signifikanten Effekte auf die Vignettenbewertungen. Das Alter weist einen gering signifikanten negativen Einfluss, pro Altersjahr um  $\beta = -0,003$  auf, d. h. dass die Wahrscheinlichkeit, sich an Weiterbildung zu beteiligen, mit zunehmendem Alter leicht sinkt.

Hier hätte man aber ggf. einen noch größeren Effekt erwarten können, da Älteren in manchen Diskursen oft eine sehr geringe Weiterbildungsbereitschaft unterstellt wird, wenngleich AES-Daten der letzten 15 Jahre demonstrieren, dass die Weiterbildungsbeteiligung der Älteren sich in diesem Zeitraum fast verdoppelt hat (bei Personen 50+ von 34 Prozent im Jahr 2007 auf 54 Prozent im Jahr 2022). Es gibt noch eine Beteiligungs-lücke zwischen Jüngeren (2022: 61 Prozent) und Älteren (2022: 54 Prozent), aber die Weiterbildungsschere hat sich hier eher geschlossen.

Das berufliche Bildungsniveau hingegen zeigt erwartbar positive, leicht signifikante Effekte von höheren fachlichen Abschlüssen (Meister\*in, Techniker\*in, Fachwirt\*in/Fachkaufleute sowie Studium und Promotion) im Vergleich zu Personen ohne beruflichen Abschluss. Ein positiver Effekt ist auch bei der Kategorie „sonstige“ zu erkennen, welcher allerdings im Gesamtmodell wieder deutlich sinkt.

Bemerkenswert ist, dass die regionale Herkunft (Bundesland und BIK-Gemeindgrößenklasse) einen deutlichen Effekt auf die Vignettenbewertungen hat. Die Bewertungen von Personen aus den Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern, Baden-Württemberg und Bayern weisen deutliche, positive und signifikante Effekte im Vergleich zum Referenzland Schleswig-Holstein auf. Eine Herkunft aus einer Region mit BIK-Kategorie 3 (50.000 bis < 100.000 Einwohner) hat außerdem einen mittleren negativen Effekt auf die Wahrscheinlichkeit, sich weiterzubilden, im

Vergleich zur Großstadtregion (BIK-Kategorie 1 „500.000 Einwohner und mehr“).

Dies ist durchaus überraschend, weil man einen solchen Effekt ggf. eher in richtig ländlichen/kleinstädtischen/dörflichen Räumen hätte erwarten können (siehe auch Kapitel 3.1). Allerdings deckt sich die mit den Ergebnissen des sogenannten Weiterbildungsatlas, der auch aufzeigt, dass ländlicher Raum nicht grundsätzlich nachteilhaft bei der Weiterbildungsbeteiligung sein muss und Landkreise auch sehr weit vorne liegen können (Martin/Schoemann/Schrader 2021).

Einen starken positiven und höchst signifikanten Effekt hat zudem die vergangene Teilnahme an Privatunterricht in der Freizeit (F10;  $\beta = 0,410$ ), wohingegen die Teilnahme an Schulungen am Arbeitsplatz (F9) keinen signifikanten Einfluss hat. Auch die vergangene Teilnahme an Kursen oder Lehrgängen (F7) hat einen positiven Effekt ( $\beta = 0,227$ ).

Dies unterstreicht den in der Weiterbildungsforschung schon bekannten Effekt, dass eine Weiterbildungsteilnahme oft eine Folgeaktivität nach sich zieht. Problematisch sind eher Fälle einer manifesten Nicht-Teilnahme ggf. geprägt von Vorurteilen und negativen Erwartungen. Es scheint nicht der Fall zu sein, dass durch negative Weiterbildungserfahrungen sich die Nicht-Teilnahme maßgeblich erklären ließe.

Auch wirkt sich die korrekte Beantwortung der Frage „Gibt es in dem Bundesland, in dem Sie wohnen, ein Landesgesetz für Beschäftigte zu Bildungsurlaub, Bildungszeit oder Freistellung für Weiterbildung?“ (F12)<sup>6</sup> positiv auf die Bewertungen aus. Dazu haben wir schon Interpretationen im Kapitel zu Bildungszeit beigesteuert, aber Informiertheit ist offensichtlich ein wichtiger Faktor bei der Weiterbildungsteilnahme.

Von hoher Bedeutung für die Vignettenbewertungen zeigen sich des Weiteren auch die Einstellungen zu Weiterbildung aus Frage F11. Einige dieser Einstellungen zeigen hoch- oder höchstsignifikante Effekte.

Positiven Einfluss haben die Einstellungen „Geld, das von Staat oder Arbeitgebern für Weiterbildung ausgegeben wird, ist gut angelegtes Geld“ (F11\_8; stärkster Einstellungs-Effekt mit  $\beta = 0,405$ ), „Wenn ich mich weiterbilde, fühle ich mich besser“ (F11\_3;  $\beta = 0,395$ ), „Ich mag Aktivitäten, bei denen ich mit anderen Menschen zusammen lernen kann“ (F11\_7;  $\beta = 0,303$ ) und „Weiterbildung hilft Menschen, mit Veränderungen im Leben klarzukommen“ (F11\_6;  $\beta = 0,208$ ).

Negativen Einfluss haben dagegen die Einstellungen „Ich habe Lehrende und Lerngruppen satt“ (F11\_4;  $\beta = -0,330$ ) und „Ich lerne nicht gern“ (F11\_1;  $\beta = -0,165$ ).

---

<sup>6</sup> Hierbei galt die Antwort „ja“ in 14 der 16 Bundesländer und die Antwort „nein“ in den beiden Bundesländern Bayern und Sachsen als korrekt. Die Item-non-Response-Kategorie „weiß nicht“ wurde der Kategorie „nicht korrekt“ zugeschlagen.

Zusammengefasst erklären die Variablen auf Level 2 zwar nur einen moderaten Anteil der Varianz (7 Prozent), liefern aber differenzierte Einsichten. So spielt die Demografie (Alter) eine geringere Rolle als erwartet. Hingegen wirkt das Niveau des beruflichen Abschlusses erwartungsgemäß positiv. Die regionale Herkunft und insbesondere der Raumtyp zeigen kein erwartetes Stadt-Land Gefälle und damit überraschende Unterschiede. Die frühere Teilnahme, Informiertheit und positive Einstellungen stehen vor allem in starkem Zusammenhang zur positiven Bewertung der Vignetten.

### **Modell 7**

Modell 7 schließlich enthält alle erklärenden Variablen: Vignettendimensionen (Level 1) aus Modell 5 (bzw. 1 bis 4) und alle soziodemografischen Personenmerkmale (Level 2) aus Modell 6. Die zufälligen Personenmerkmale erklären im Vergleich zum Nullmodell nur noch 22,4 Prozent der Gesamtvarianz ( $R^2_{\text{random}} = 0,224$ ), die Vignettenmerkmale und die weiteren unabhängigen Variablen dagegen 25,3 Prozent ( $R^2_{\text{fixed}} = 0,253$ ), so können insgesamt 47,7 Prozent Varianz ( $R^2$ ) erklärt werden.

Die Gesamtgüte (Deviance) mit  $D = 40.485$  ist deutlich besser und hat damit eine höhere Erklärungskraft als für die getrennten Modelle der Vignettendimensionen ( $D = 40.948$ ) und soziodemografischen Personenmerkmale ( $D = 43.335$ ).

Die Effekte der einzelnen Einflussvariablen im Gesamtmodell entsprechen in Richtung, Signifikanz und Stärke weitgehend denen in den Einzelmodellen. Bemerkenswert ist jedoch, dass der Einfluss von Frage F10 nach der Teilnahme an Privatunterricht in der Freizeit zwischen Modell 6 und Modell 7 etwas an Stärke verliert.

Dagegen gewinnen bei Einbezug der Vignettendimensionen die Effekte der Bundesländer deutlich an Bedeutung. So gewinnen hier die Effekte von Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Sachsen-Anhalt wieder an Signifikanz, wohingegen bei Thüringen diese wegfällt. Dies bedeutet, dass sich regionale Einflüsse als bedeutsam darstellen, diese aber erst bei multivariater Analyse beider Ebenen (Level 1 und 2) klarer sichtbar werden. Des Weiteren wird der Einfluss des Alters signifikant.

## 4 Fazit und Empfehlungen

Einstellungen sind wichtige Faktoren bei der Weiterbildungsbeteiligung. Allerdings sind diese Einstellungen nicht individualistisch oder psychologisierend im Sinne von rein persönlichen Dispositionen zu begreifen. Vielmehr stellen sie sich stark sozial gerahmt dar. Schulische und berufliche Abschlüsse oder auch das Haushaltseinkommen stellen dabei wichtige Hintergrundeinflüsse dar.

Bemerkenswert ist zudem, dass sowohl Alter als auch Migrationshintergrund anders wirken als allgemein angenommen werden könnte. Ältere und Personen mit Migrationshintergrund zeigen sich sehr interessiert für Weiterbildung. Der Faktor Alter hat noch eine Bedeutung, aber er ist geringer als man hätte erwarten können. Bei den Unterrichtsformen unterscheiden sich die Generationen. Jüngere tendieren zum Digitalen und Ältere zur Präsenz, was nicht erstaunen dürfte. Ein Migrationshintergrund ist kein pauschales Hindernis, sondern oft mit einer positiven Weiterbildungseinstellung (Hohe Ablehnung der Aussage „Ich lernen nicht gern“) verbunden.

Es zeigt sich im demografisch alternden Deutschland aktuell Bedarf an Zielgruppenorientierung und Differenzierung statt pauschalen Lösungen beim Weiterbildungsangebot auf. Ähnliches gilt für viele Frauen. Die Weiterbildungsbeteiligung von Frauen scheint heutzutage nur mit Blick auf die Beteiligungsquote gleichberechtigt zu sein. Die Finanzierungslasten sind jedoch zuungunsten der Frauen verteilt, sodass sich viele Frauen hier mehr staatliches Engagement wünschen, damit sie weniger als bisher ihre Weiterbildungen selbst finanzieren müssen.

Insgesamt hat die Vignettenanalyse deskriptiv und vor allem multivariat keine sehr überraschenden Ergebnisse geliefert. Es bestätigt sich, bereits aus anderen Studien bekanntes wie, dass das Weiterbildungsinteresse mit dem Bildungsniveau positiv korreliert („Matthäuseffekt“).

Regionale Unterschiede sind zu beobachten, wenngleich diese keine simplen Stadt-Land-Differenzen sind. Eher scheinen Städte mittlerer Größe, anders als bei den Analysen zu den Einstellungen, problematischer im Sinne eines negativen Einflusses auf die Bewertung der Vignetten, als ländliche und großstädtische Räume zu sein. Räumlich verstärkt sich der Eindruck, dass es keine ganz klaren und durchgängigen Differenzen zwischen Stadt und Land gibt, sondern Raumordnungsregionen wie Stadt oder Land innerhalb der Gruppen sehr unterschiedlich sind.

Trotzdem sind einige der vorgestellten Befunde bemerkenswert und es zeigen sich kleinere Überraschungen. Zunächst wird in der Vignettenanalyse die Bedeutung der bekannt wichtigen Faktoren Zeit und Geld unterstrichen. Auffallend ist dabei die geringe individuelle Investitionsbereit-

schaft bzw. -fähigkeit und, dass vor allem die Betriebe und dann der Staat verantwortlich gesehen werden.

Für eine Weiterbildungspolitik, welche Weiterbildung primär als Markt begreift, und auf eine individuelle Zahlungsbereitschaft und -fähigkeit setzen sollte, fehlt in Deutschland aktuell der Rückhalt in der Bevölkerung, die sich insgesamt nicht selbst in der Verantwortung sieht. Viele sprechen sich für mehr Investitionen für Weiterbildung durch Arbeitgeber und den Staat aus, wobei die Betriebe oft noch mehr als der Staat in der primären Verantwortung gesehen werden.

Einstellungen und vor allem Informiertheit sind sehr wichtig für die Analyse von Weiterbildungsteilnahme. Die vielleicht bemerkenswerteste Erkenntnis des Projektes ist am Beispiel von Bildungsfreistellungen die große Anzahl an Menschen, die über Förderungen und Rechte nicht informiert sind. Wenn nur 34 Prozent der Befragten richtig über die bloße Existenz von Bildungsfreistellungen in ihrem Bundesland informiert sind, dann zeigt dies einen eklatanten Informationsmangel an, der die geringe Nutzungszahlen miterklärt. Und wenn so viele über die bloße Existenz schon nicht Bescheid wissen, dann werden die genauen Nutzungsbedingungen umso weniger bekannt sein.

Vor diesem Hintergrund der oft seit Jahrzehnten in vielen Bundesländern bestehenden Freistellungsregelungen, muss man noch kurzatmigere Fördermaßnahmen auch danach beurteilen, wie bekannt sie sind. Angesichts der oftmaligen „Projektitis“ in der Weiterbildungsförderung kann man davon ausgehen, dass viele Menschen nicht darüber informiert sind, was an neuen Programmen und Projekten aktuell vorhanden oder abgeschafft ist bzw. sich in der Entwicklung befindet.

Stellenweise kann das administrativ den Programmzuständigen auch nicht unwillkommen sein, da eine sehr intensive Nutzung die Gefahr birgt, dass projektierte Förderbudgets nicht ausreichen bei zu intensiver Nutzung und so Haushalte stärker belasten als geplant.

Insofern empfiehlt sich eine Intensivierung professioneller Informationskampagnen, um die Weiterbildungsbeteiligung zu steigern. Allerdings wird Werbung allein nicht genügen. So zeigen gerade die Bildungszeitgesetze exemplarisch auf, dass die relativ hohen Kursgebühren für typische Angebote hier im starken Kontrast zu der durch die Vignetten ermittelten Zahlungsfähigkeit und -bereitschaft vieler Individuen stehen. Vermutlich würden sich finanziell sehr attraktive Förderungen auch ohne große Werbebudgets schnell herumsprechen. Kampagnen, die aber nur an die Weiterbildungsbereitschaft mit wenig finanzieller Attraktivität appellieren, dürften kaum verfangen.

Die Einstellungen gegenüber Weiterbildung sind bei sehr vielen Menschen allgemein positiv. Es geht oft eher um die konkrete Umsetzung und

welche Ressourcen dafür zur Verfügung stehen. Hier sehen viele Befragte gemäß der Vignettenergebnisse, primär (aus beruflichen Gründen) die Arbeitgeber und sekundär den Staat in der Verantwortung.

Angesichts der in den letzten Jahren gestiegenen Inflation und einer nicht zu erwartenden, deutlichen Abnahme der Inflation in den nächsten Jahren, dürfte das Thema Finanzierung von Weiterbildung für die Individuen wichtig bleiben bzw. wohl sogar noch wichtiger werden. Schließlich stehen private Weiterbildungsausgaben auch mit anderen teils deutlich steigenden Ausgaben für z. B. Wohnen, Gesundheit oder Altersvorsorge in Konkurrenz.

Insofern liefert das Projekt auch eine Antwort auf die Frage nach der Verteilung der Lasten zwischen Betrieben, Staat und Individuen – und zwar in der Reihenfolge dieser Zuständigkeiten bzw. hinsichtlich der Frage, wer die Hauptlasten tragen sollte. Diese Perspektive vieler befragten Individuen dürfte jedoch vielen Akteurinnen und Akteuren in den Betrieben und in der Politik nicht zusagen, d. h. es ist aktuell kaum zu erwarten, dass Betriebe und Staat ihre Weiterbildungsfinanzierung stark ausweiten werden. Allerdings wäre dies durchaus notwendig aufgrund diverser Transformationsprozesse (z. B. wirtschaftlich, demografisch und ökologisch).

Dies deutet jedoch an, dass eine systemische Unterfinanzierung der Weiterbildung Realität bleibt, was aber ein bzw. vielleicht sogar das zu lösende Kernproblem darstellt. Gleichwohl könnte und sollte über bereits bestehende Fördermöglichkeiten (finanziell wie zeitlich) noch mehr und noch besser informiert werden. Die im Projekt empirisch ermittelte eklatant geringe Bekanntheit von Bildungszeitgesetzen der Länder dürfte hier auch auf andere Förderungen und bereits bestehende Rechte auf Bundes- wie Länderebene oder auf verschiedene ministerielle Ressorts (Bildung/Familie, Arbeit, Wirtschaft u. Ä.) übertragbar sein.

## Literatur

Alle im Folgenden genannten Internetadressen wurden zuletzt am 5.12.2025 abgerufen.

Apin, Nina (2023): Utopie Bildungszeit. taz, 23.1.2023.

<https://taz.de/Heils-bezahlte-Bildungszeit/!5907388/>

Arndt, Frank / Bilger, Frauke / Koubek, Eva / Käpplinger, Bernd (2025):

Durchführung einer Online-Erhebung im Rahmen der Studie „Weiterbildungsberatung und Lebensbegleitendes Lernen“. In: Käpplinger, Bernd / Dietz, Carolin / Reuter, Martin (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und Weiterbildungsberatung. Politisch-wissenschaftliche Diskurse und Perspektiven in der Bevölkerung. Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik, Bd. 83. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 205–266.

<https://doi.org/10.3726/b22824>

Atzmüller, Christiane / Steiner, Peter M. (2017): Was ist ein faktorieller Survey? In: Schnell, Martin / Schulz, Christian / Atzmüller, Christiane / Dunger, Christine (Hrsg.): Ärztliche Werthaltungen gegenüber nichteinwilligungsfähigen Patienten. Palliative Care und Forschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 29–52.

[https://doi.org/10.1007/978-3-658-16566-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-16566-6_2)

Auspurg, Katrin / Hinz, Thomas / Liebig, Stefan / Sauer, Carsten (2009):

Auf das Design kommt es an. Experimentelle Befunde zu komplexen Settings in Faktoriellen Surveys. In: Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFid, Methoden und Instrumente der Sozialwissenschaften, H. 2, S. 23–39.

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-205089>

Axmacher, Dirk (1990): Bildung, Herrschaft und Widerstand. Grundzüge einer „Paratheorie des Widerstands“ gegen Weiterbildung. In:

Prokla 79, S. 54–74.

<https://doi.org/10.32387/prokla.v20i79.1202>

Baethge, Martin / Baethge-Kinsky, Volker (2004): Der ungleiche Kampf ums lebenslange Lernen. Münster: Waxmann.

Barz, Heiner / Tippelt, Rudolf (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann.

<https://doi.org/10.3278/85/0007w>

Becker, Gary S. (1964): Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. New York: National Bureau of Economic Research.

<https://doi.org/10.1177/000271626536000153>

- Becker, Rolf / Gilgen, Sandra / Anhalt, Elmar (2022): Bildungsvorstellungen im sozialen Wandel. Eine Kohortenanalyse für die Bundesrepublik Deutschland in der Zeit von 1958 bis 2018. In: Zeitschrift für Soziologie 51 (1), S. 23–40.
- Bundesgesetzblatt (2023): Bundesgesetzblatt, Teil I, Nr. 191. Gesetz zur Stärkung der Aus- und Weiterbildungsförderung.  
[www.recht.bund.de/bgbI/1/2023/191/VO.html](http://www.recht.bund.de/bgbI/1/2023/191/VO.html)
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2023): Nationale Weiterbildungskonferenz. Austausch und Vernetzung für eine starke berufliche Weiterbildung.  
[www.bibb.de/de/178227.php](http://www.bibb.de/de/178227.php)
- Bilger, Frauke / Behringer, Friederike / Kuper, Harm / Schrader, Josef (2017): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld: wbv.  
<https://doi.org/10.3278/85/0016w>
- Bilger, Frauke / Käplinger, Bernd (2017): Barrieren für die Bildungsbeteiligung Erwachsener. In: Bilger, Frauke / Behringer, Frank / Kuper, Harm / Schrader, Josef (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld: wbv, S. 265–275.
- Bilger, Frauke / Koubek, Eva (2024): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bilstein, Nadja (2021): Der Weg zum Bildungsurlaubsangebot – Ein steiniger? In: Pabst, Anje / Zeuner, Christine (Hrsg.): „Fünf Tage sind einfach viel zu wenig.“ Bildungszeit und Bildungsfreistellung in der Diskussion. Frankfurt am Main: Wochenschau, S. 197–211.
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 115. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Blunt, Adrian / Yang, Baiyin (2002): Factor structure of the Adult Attitudes Toward Adult and Continuing Education Scale and its capacity to predict participation behavior: Evidence for adoption of a revised scale. In: Adult Education Quarterly 52 (4), S. 299–314.  
<https://doi.org/10.1177/074171302400448627>

- BMAS/BMBF – Bundesministerium für Arbeit und Soziales /  
Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019):  
Strategiepapier Nationale Weiterbildungsstrategie.  
[www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Aus-Weiterbildung/  
strategiepapier-nationale-weiterbildungsstrategie.pdf?blob=publicationFile&v=3](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Aus-Weiterbildung/strategiepapier-nationale-weiterbildungsstrategie.pdf?blob=publicationFile&v=3)
- BMAS/BMBF – Bundesministerium für Arbeit und Soziales /  
Bundesministerium für Bildung und Forschung (2025): Nationale  
Weiterbildungsstrategie. Umsetzungsbericht.  
[www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a805-25-  
nationale-weiterbildungsstrategie.pdf?blob=publicationFile&v=3](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a805-25-nationale-weiterbildungsstrategie.pdf?blob=publicationFile&v=3)
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008):  
Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine  
Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn.  
[www.forum-beratung.de/cms/upload/Wissenswertes/  
Politische Initiativen/Innovationskreis\\_Weiterbildung/  
Empfehlungen.PDF](http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Wissenswertes/Politische_Initiativen/Innovationskreis_Weiterbildung_Empfehlungen.PDF)
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2025): Die  
Bildungsprämie förderte berufsbezogene Weiterbildung. Berlin.  
[www.bildungspraemie.info/de/programm-bildungspraemie-21.php](http://www.bildungspraemie.info/de/programm-bildungspraemie-21.php)
- Boeren, Ellen (2017): Understanding adult lifelong learning participation  
as a layered problem. In: Studies in Continuing Education 39 (2),  
S. 161–175.  
<https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1310096>
- Bolder, Axel / Hendrich, Wolfgang (2000): Fremde Bildungswelten.  
Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen:  
Budrich+Budrich.
- Bremer, Helmut / Teiwes-Kügler, Christel (2018): Weiterbildung,  
Gesellschaftsbild und Widersprüchlichkeiten in „Bildungs-  
aufstiegen“. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium  
für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 34. Wien.  
[https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/03\\_bremer\\_teiewes-  
kuegler.pdf](https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/03_bremer_teiewes-kuegler.pdf)
- Bremer, Helmut / Faulstich, Peter / Teiwes-Kügler, Christel / Vehse,  
Jessica (2015): Gesellschaftsbild und Weiterbildung.  
Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und  
Gesellschaftsvorstellungen. Forschung aus der Hans-Böckler-  
Stiftung 183. Baden-Baden: Nomos.

- Breyer, Lisa (2020): Das Spannungsfeld von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik. Eine lexikometrische Analyse am Beispiel der Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz. Bielefeld: wbv.  
<https://dx.doi.org/10.3278/14/1141w>
- Brödel, Rainer / Yendell, Alexander (2008): Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen. Bielefeld: wbv.  
<https://dx.doi.org/10.3278/6001625w>
- Busemeyer, Marius R. / Garritzmann, Julian L. (2017): Public opinion on policy and budgetary trade-offs in European welfare states: evidence from a new comparative survey. In: Journal of European Public Policy 24 (6), S. 871–889.  
<https://doi.org/10.1080/13501763.2017.1298658>
- Chisholm, Lynne / Larson, Anne / Mossoux, Anne-France (2005): Lebenslanges Lernen: Die Einstellungen der Bürger in Nahaufnahme. Ergebnisse einer Eurobarometer-Umfrage. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.  
[www.cedefop.europa.eu/files/4038\\_de.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/4038_de.pdf)
- Cross, Kathryn Patricia (1981): Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darkenwald, Gordon Gerald / Hayes, Elisabeth Russell (1988): Assessment of adult attitudes toward continuing education. In: International Journal of Lifelong Education 7 (3), S. 197–204.
- Dellori, Claudia (2016): Die absolute Metapher ‚lebenslanges Lernen‘. Eine Argumentationsanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Desjardins, Richard / Rubenson, Kjell (2013): Participation Patterns in Adult Education: the role of institutions and public policy frameworks in resolving coordination problems. In: European Journal of Education 48 (2), S. 262–280.  
<https://doi.org/10.1111/ejed.12029>
- Dietz, Caroline / Reuter, Martin (2025): Weiterbildungsberatung in bildungspolitischen Dokumenten zum Lebenslangen Lernen. In: Käplinger, Bernd / Dietz, Caroline / Reuter, Martin (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen und Weiterbildungsberatung. Politisch-wissenschaftliche Diskurse und Perspektiven in der Bevölkerung. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 15–58.
- Dohmen, Dieter / Hoi, Michael (2004): Bildungsausgaben in Deutschland – eine erweiterte Konzeption des Bildungsbudgets. FiBS-Forum 20. Köln.  
[www.fibs.eu/fileadmin/user\\_upload/Literatur/Forum\\_020.pdf](http://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/Literatur/Forum_020.pdf)

- Dülmer, Hermann (2014): Vignetten. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 721–732.
- Ebner, Christian / Ehlert, Martin (2018): Weiterbilden und Weiterkommen? Nonformale berufliche Weiterbildung und Arbeitsmarktmobilität in Deutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 70, S. 213–235.  
<https://doi.org/10.1007/s11577-018-0518-x>
- Elfert, Maren (2017): Unesco's utopia of lifelong learning: An intellectual history. Milton Park: Routledge.
- Elfert, Maren / Ydesen, Christian (2023): Global Governance of Education – The Historical and Contemporary Entanglements of Unesco, the OECD and the World Bank. Educational Governance Research 24. Springer.
- Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. SEK(2000) 1832.  
[https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning.pdf](https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf)
- Felden, Heide von (2009): Überlegungen zum theoretischen Konzept des lebenslangen Lernens und zur empirischen Rekonstruktion selbstbestimmten Lernens. In: Alheit, Peter / Felden, Heide von (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157–174.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-91520-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91520-3_9)
- Fishbein, Martin / Ajzen, Icek (1975): Belief, attitude, intention, and behavior. Redding, MA: Addison-Wesley.
- Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (2019): Evaluation des Bildungszeitgesetzes Baden-Württemberg BzG BW. Endbericht. Nürnberg.  
[https://wm.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-wm/intern/Publikationen/Arbeit/190218\\_Endbericht\\_Evaluation\\_BzG\\_BW.pdf](https://wm.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-wm/intern/Publikationen/Arbeit/190218_Endbericht_Evaluation_BzG_BW.pdf)
- Frings, Cornelia (2010): Soziales Vertrauen. Eine Integration der soziologischen und der ökonomischen Vertrauenstheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-92297-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92297-3_8)
- Görs, Dieter (1978): Zur politischen Kontroverse um den Bildungsurlaub – politische, ökonomische und didaktische Bedingungen. Köln: Bund-Verlag.  
<https://orlis.difu.de/handle/difu/504730>

- Groß, Jochen / Börensen, Christina (2009): Wie valide sind Verhaltensmessungen mittels Vignetten? Ein methodischer Vergleich von faktoriellem Survey und Verhaltensbeobachtung. In: Kriwy, Peter / Gross, Christine (Hrsg.): Klein aber fein! Quantitative empirische Sozialforschung mit kleinen Fallzahlen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 149–178.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-91380-3\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91380-3_7)
- Haberzeth, Erik / Käpplinger, Bernd (2024): Licht und Schatten – Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 53 (3), S. 54–56.
- Heidemann, Lena (2021): Weiterbildungspartizipation und Bildungsurwahl. Theorie, Forschungsstand und empirische Analyse. Bielefeld: wbv.
- Heidemann, Lena (2022): Das Recht auf Bildungsfreistellung. In: Hessische Blätter für Volksbildung (72) 1, S. 32–42.  
<https://doi.org/10.3278/HBV2201W004>
- Hermeling, Susanne (2015): Möglichkeiten und Barrieren der Teilnahme an Bildungsurwahl in mitbestimmten Betrieben. Die Perspektive von Betriebsräten. In: Robak, Steffi / Rippken, Horst / Heidemann, Lena / Pohlmann, Claudia (Hrsg.): Bildungsurwahl – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung. Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik 66. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 323–348.  
<https://doi.org/10.3726/978-3-653-05915-1>
- Hessischer Volkshochschulverband (2025): Bildungsurwahl 2025 – Angebote an hessischen Volkshochschulen. Frankfurt am Main.  
<https://vhs-in-hessen.de/Artikel/cmx6584637fb7abc.html>
- Hessisches Ministerium für Arbeit, Integration, Jugend und Soziales (2021): Kampagne „Recht hast Du – Nimm Bildungsurwahl“. <https://hessen.de/presse/pressearchiv/kampagne-recht-hast-du-nimm-bildungsurwahl>
- Hof, Christiane (2009): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Holzer, Daniela (2017): Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript.  
<https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.5555/9783839439586>
- ILO – International Labour Organization (1974): Paid Educational Leave Convention. Übereinkommen 140.  
[https://normlex.ilo.org/dyn/nrmlx\\_en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100\\_INSTRUMENT\\_ID:312285](https://normlex.ilo.org/dyn/nrmlx_en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312285)

- Käpplinger, Bernd (2016): Lebenslanges Lernen 3.0 oder Wo ist die neue Erzählung und Praxis der Weiterbildung? In: Das Progressive Zentrum, 26.4.2016.  
[www.progressives-zentrum.org/lebenslanges-lernen-3-0-oder-wo-  
ist-die-neue-erzaehlung-und-praxis-der-weiterbildung/](http://www.progressives-zentrum.org/lebenslanges-lernen-3-0-oder-wo-ist-die-neue-erzaehlung-und-praxis-der-weiterbildung/)
- Käpplinger, Bernd (2018): Zeit für Weiterbildung und zeitgemäße Weiterbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (47) 1, S. 6–10.
- Käpplinger, Bernd (2019): Ein neues Narrativ zur Weiterbildung im Entstehen: Eine Zwischenphase der reformerischen Verschlimmbesserung? In: Denk-doch-mal.de (Archiv), Ausgabe 3, S. 9–16.  
[www.denk-doch-mal.de/wp-content/uploads/2022/03/3\\_19.pdf](http://www.denk-doch-mal.de/wp-content/uploads/2022/03/3_19.pdf)
- Käpplinger, Bernd (2022): Teilnehmende und Teilnahme in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Reinders, Heinz / Bergs-Winkels, Dagmar / Prochnow, Annette / Post, Isabell (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer, S. 957–977.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7\\_51](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7_51)
- Käpplinger, Bernd (2023a): Es braucht mehr als Youtube. Bildungszeit für Weiterbildung. In: taz.de, 31.1.2023.  
<https://taz.de/Bildungszeit-fuer-Weiterbildung/!5909205/>
- Käpplinger, Bernd (2023b): Bildungsferne Menschen, menschenferne Bildungsanbieter oder menschenferne Weiterbildungsförderung? In: Denk-doch-mal.de.  
[www.denk-doch-mal.de/bernd-kaeplinger-bildungsferne-  
menschen-menschenferne-bildungsanbieter-oder-menschenferne-  
weiterbildungfoerderung/](http://www.denk-doch-mal.de/bernd-kaeplinger-bildungsferne-menschen-menschenferne-bildungsanbieter-oder-menschenferne-weiterbildungfoerderung/)
- Käpplinger, Bernd / Klein, Rosemarie / Haberzeth, Erik (2013): Weiterbildungsgutscheine. Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Käpplinger, Bernd / Koubek, Eva Maria / Reuter, Martin / Bilger, Frauke (2024): Weiterbildungsbeteiligung nachhaltig ungleich? Empirische Analysen für Deutschland zu einem Mantra. In: Ebner von Eschenbach, Malte / Käpplinger, Bernd / Kondratjuk, Maria / Kraus, Katrin / Rohs, Matthias / Schmidt-Hertha, Bernhard / Rott, Karin Julia / Thalhammer, Veronika (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit: Sondierungen und Forschung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 223–238.  
<https://doi.org/10.2307/jj.19850081.18>

Käpplinger, Bernd / Kubsch, Eva (2017): Gleichberechtigung und partnerschaftliche Weiterbildung. Expertise für den Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Berlin: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Zweigstelle Zweiter Bildungsbericht der Bundesregierung.

[www.gleichstellungsbericht.de/wp-content/uploads/2025/10/  
kaeplinger-bernd-kubsch-eva-gleichberechtigung-und-  
partnerschaftliche-weiterbildung.pdf](http://www.gleichstellungsbericht.de/wp-content/uploads/2025/10/kaeplinger-bernd-kubsch-eva-gleichberechtigung-und-partnerschaftliche-weiterbildung.pdf)

Klatt, Hans-Gerhard (2015): Bildungsurlaub als Eigenzeit für Bildung – eine gesamtgesellschaftliche Verpflichtung. Ein Kommentar aus der Bildungspraxis zur Studie „Wirkungen von Bildungsurlaub und Steuerungseffekte“. In: Robak, Steffi / Rippien, Horst / Heidemann, Lena / Pohlmann, Claudia (Hrsg.): Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 405–410.

<https://doi.org/10.3726/978-3-653-05915-1>

Kruppe, Thomas / Baumann, Martina (2019): Weiterbildungsbeteiligung, formale Qualifikation, Kompetenzausstattung und Persönlichkeitsmerkmale. IAB-Forschungsbericht 1/2019. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

<https://doku.iab.de/forschungsbericht/2019/fb0119.pdf>

Kuhlenkamp, Detlef (2024): Förderungsstrukturen der Weiterbildung. Rechtliche Regelungen – Finanzierungen – Realitäten. Bielefeld: wbv.

<https://doi.org/10.25656/01:32430>

Kunz, Volker (2004): Rational Choice. Frankfurt am Main / New York: Campus.

Liebig, Stefan / Mau, Steffen (2005): Wann ist ein Steuersystem gerecht? In: Zeitschrift für Soziologie (34) 6, S. 468–491.

Martin, Andreas / Schoemann Klaus / Schrader, Josef (2021): Deutscher Weiterbildungsatlas 2019. Kreise und kreisfreie Städte im Längsschnitt. Bielefeld: wbv.

[www.die-bonn.de/doks/Deutscher-Weiterbildungsatlas-  
2019\(2021\).pdf](http://www.die-bonn.de/doks/Deutscher-Weiterbildungsatlas-2019(2021).pdf)

Menold, Natalja / Bogner, Kathrin (2015): Gestaltung von Ratingskalen in Fragebögen. Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (GESIS Survey Guidelines).

[www.gesis.org/fileadmin/admin/Dateikatalog/pdf/guidelines/  
gestaltung\\_ratingskalen\\_frageboegen\\_menold\\_bogner\\_2015.pdf](http://www.gesis.org/fileadmin/admin/Dateikatalog/pdf/guidelines/gestaltung_ratingskalen_frageboegen_menold_bogner_2015.pdf)

- Miller, John Leslie / Rossi, Peter Henry / Simpson, Jon E. (1986): Perceptions of justice. Race and gender differences in judgments of appropriate prison sentences. In: Law & Society Review (20) 3, S. 313–334.  
<https://doi.org/10.2307/3053578>
- Müller, Normann / Wenzelmann, Felix (2019): Berufliche Weiterbildung. Teilnahme und Abstinenz. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 43, S. 47–73.  
<https://doi.org/10.1007/s40955-019-0141-0>
- Negt, Oskar (1971): Soziologische Phantasie und Exemplarisches Lernen – zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt am Main: EVA.
- Niedersächsischer Landtag (2025): Drucksache 19/6679 vom 3.3.2025. 16. Bericht der Landesregierung über die Durchführung des NBildUG im Berichtszeitraum 2019–2023.  
[www.aewb-nds.de/fileadmin/content/%C3%9Cbertrag/Bildungs\\_und\\_Sonderurlaub/Bildungsurwahl\\_Statistik\\_Niedersachsen\\_2019\\_bis\\_2023.pdf](http://www.aewb-nds.de/fileadmin/content/%C3%9Cbertrag/Bildungs_und_Sonderurlaub/Bildungsurwahl_Statistik_Niedersachsen_2019_bis_2023.pdf)
- Nisic, Natasha / Auspurg, Katrin (2009): Faktorieller Survey und klassische Bevölkerungsbefragung im Vergleich – Validität, Grenzen und Möglichkeiten beider Ansätze. In: Kriwy, Peter / Gross, Christiane (Hrsg.): Klein aber fein! Quantitative empirische Sozialforschung mit kleinen Fallzahlen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 211–245.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-91380-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91380-3_9)
- Osiander, Christopher / Dietz, Martin (2016): Determinanten der Weiterbildungsbereitschaft: Ergebnisse eines faktoriellen Surveys unter Arbeitslosen. In: Journal for Labour Market Research (49) 1, S. 59–76.  
<https://doi.org/10.1007/s12651-016-0202-4>
- Osiander, Christopher / Stephan, Gesine (2018): Unter welchen Bedingungen würden sich Beschäftigte weiterbilden? Ergebnisse eines faktoriellen Surveys. IAB Discussion Paper 4/2018. Nürnberg.  
<http://doku.iab.de/discussionpapers/2018/dp0418.pdf>
- Pabst, Antje / Zeuner, Christine (2021): „Fünf Tage sind einfach viel zu wenig.“ Bildungszeit und Bildungsfreistellung in der Diskussion. Frankfurt am Main: Wochenschau.

- Pohlmann, Claudia (2018): Bildungsurlaub – vom gesellschaftspolitischen Anliegen zum Instrument beruflicher Qualifizierung? Eine Analyse der Bildungsurlaubsdiskurse in der Weiterbildung. Berlin: Peter Lang.  
<https://doi.org/10.3726/b13024>
- Polloczek, Magdalena (2025): Gender Training Gap. Karrierechancen im Ungleichgewicht. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, 10.3.2025.  
[www.boeckler.de/de/newsletter-hans-34382-gender-training-gap-karrierechancen-im-ungleichgewicht-67452.htm](http://www.boeckler.de/de/newsletter-hans-34382-gender-training-gap-karrierechancen-im-ungleichgewicht-67452.htm)
- Robak, Steffi / Rippien, Horst / Heidemann, Lena / Pohlmann, Claudia (2015): Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung. Frankfurt am Main: Peter Lang.  
<https://doi.org/10.3726/978-3-653-05915-1>
- Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung – Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosenberg, Milton James / Hovland, Carl Iver (1960): Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In: Rosenberg, Milton James / Hovland, Carl Iver / McGuire, William James / Abelson, Robert Paul / Brehm, Jack William (Hrsg.): Attitude Organization and Change. An Analysis of Consistency among Attitude Components (Yale Studies in Attitude and Communication, Vol. 3). New Haven, CT: Yale University Press, S. 1–14.  
<https://doi.org/10.2307/3319768>
- Rost, Katja (2018): Die Vignettenanalyse in den Sozialwissenschaften. Eine anwendungsorientierte Einführung. 2., völlig neu überarb. Auflage. Augsburg/München: Rainer Hampp.
- Rothe, Daniela (2011): Lebenslanges Lernen als Programm: Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Campus.
- Rüter Fabian / Martin, Andreas / Schrader, Josef (2020): Educational Leave as a Time Resource for Participation in Adult Learning and Education (ALE). In: Frontiers in Psychology 10.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02977>
- Schemmann, Michael (2023): Researching Participation in Adult Education. An Introduction to the Topic. In: Schemmann, Michael (Hrsg.): International Yearbook of Adult Education 2023, S. 7–13.  
<https://doi.org/10.3278/I73910W001>

- Schnell, Martin W. (2017): Der faktorielle Survey im Licht der Wissenschaftstheorie. In: Schnell, Martin / Schulz, Christian / Atzmüller, Christiane / Dunger, Christine (Hrsg.): Ärztliche Werthaltungen gegenüber nichteinwilligungsfähigen Patienten. Palliative Care und Forschung. Wiesbaden: Springer, S. 11–28.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-16566-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-16566-6_1)
- Schnell, Martin / Langer, Thorsten / Bongartz, Maren / Jung, Ole (2011): Wandel des studentischen Urteils in klinisch-ethischen Entscheidungen. In: Imago Hominis (18) 4, S. 317–329.
- Schönfeld, Gudrun / Behringer, Friederike (2017): Betriebliche Weiterbildung. In: Bilger, Frauke / Behringer, Frank / Kuper, Harm / Schrader, Josef (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld: wbv, S. 56–73.
- Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales, Gleichstellung, Integration, Vielfalt und Antidiskriminierung (2025): Bildungszeit – Gönn Dir Bildung. Nimm Dir Zeit: Nutzt uns allen.  
[www.berlin.de/sen/arbeit/weiterbildung/bildungszeit/](http://www.berlin.de/sen/arbeit/weiterbildung/bildungszeit/)
- Smith, Adam (2002): The theory of moral sentiments. Cambridge: University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511800153>
- Struck, Olaf / Krause, Alexandra / Pfeifer, Christian (2008): Entlassungen: Gerechtigkeitsempfinden und Folgewirkungen. Theoretische Konzepte und empirische Ergebnisse. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (60) 1, S. 106–126.  
<https://doi.org/10.1007/s11577-008-0005-x>
- Strzelewicz, Willy / Raapke, Hans-Dietrich / Schulenberg, Wolfgang (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart: Enke.
- Wagner, Nicole (2024): 55.628 bestätigte Unterschriften für den Volksantrag „5 Tage Bildungszeit für Sachsen“ an Landtagspräsident übergeben. DGB Bezirk Sachsen (Hrsg.).  
[www.zeit-fuer-sachsen.de/blog/item/797-55-628-bestatigte-unterschriften-fur-den-volksantrag-5-tage-bildungszeit-fur-sachsen-an-landtagspräsident-übergeben](http://www.zeit-fuer-sachsen.de/blog/item/797-55-628-bestatigte-unterschriften-fur-den-volksantrag-5-tage-bildungszeit-fur-sachsen-an-landtagspräsident-übergeben)
- Walter, Marcel (2014): Lebenslanges Lernen zwischen Weiterbildungslust und Weiterbildungsfrust. Eine empirische Studie zu Anreizstrukturen in der beruflichen Weiterbildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Wienberg, Jana / Buddeberg, Klaus (2020): Resonanzstrategien im Umgang mit Beschleunigung und Digitalisierung. In:

MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Jahrbuch Medienpädagogik 17, S. 33–58.

<https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.04.25.X>

Wiest, Maja / Hoffmann, Madlain / Widany, Sarah / Kaufmann, Katrin (2018): Trends in non-formaler Bildungsbeteiligung in der zweiten Lebenshälfte. Steigende Bildungsbeteiligung im Ruhestand. In:

Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie 51, S. 897–902.

<https://doi.org/10.1007/s00391-017-1247-x>

## Autorinnen und Autoren

**Frauke Bilger**, Diplom-Erziehungswissenschaftlerin, Associate Director Bildung und berufliche Bildung, Institut Verian. Arbeitsschwerpunkte: Weiterbildung und Alphabetisierung.

<https://orcid.org/0009-0000-5440-7322>

**Caroline Dietz**, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Weiterbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen. Forschungsschwerpunkte: Bildungsberatung im Kontext Lebenslangen Lernens, Pädagogische Organisationsforschung, Struktur und Steuerung des Weiterbildungssystems, Programmforschung.

<https://orcid.org/0000-0001-5031-4276>

Prof. Dr. **Bernd Käplinger**, Professur für Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Forschungsschwerpunkte: Bildungsberatung, Programmforschung, Geschichte der Volkshochschulen, Weiterbildungsbe teiligung.

<https://orcid.org/0000-0002-1632-3897>

**Rita Reimer**, Diplom-Soziologin, Senior Professional Sampling & Methods bei Data Solutions, Institut Verian. Arbeitsschwerpunkte: Multivariate Analysen, komplexe Stichproben und Gewichtung, Missing Value Imputation.

<https://orcid.org/0009-0007-6225-1808>

Dr. **Martin Reuter**, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Weiterbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen. Forschungsschwerpunkte: Qualitätsmanagement, Pädagogische Organisationsforschung, Struktur und Steuerung des Weiterbildungssystems, Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung, Weiterbildungssadressaten und -teilnehmende.

<https://orcid.org/0000-0002-5097-0860>

# Anhang A: Fragebogen (Codebook)

Tabelle 23: Fragebogen

Bereich	Nr.	Element	Inhalt	Antwortoptionen (mit Codes)
Einführung	1	Begrüßung	Payback-Panel Einführung: Dauer 5–6 Minuten, 60 Payback-Punkte nach Teilnahme	
Soziodemografisches		angespielte Variablen aus dem Stammdatenpanel	<p><i>id</i>: Respondent ID  <i>pgew</i>: Gewichtung  <i>phoch</i>: Hochrechnungsfaktor  <i>bula</i>: Bundesland (16)  <i>richtung</i>: 4 Regionen aus Bundesländern zusammengefasst (4)  <i>westost</i>: West-/Ostdeutschland (2)  <i>degurba</i>: Degree of urbanisation (3)  <i>Bik4</i>: BIK4-Gemeindegrößenklasse (4)  <i>gkpol</i>: politische Gemeindekennzahl  <i>hne</i>: monatliches Haushaltsnettoeinkommen  <i>staatsan</i>: deutsche Nationalität (ja/nein)</p>	
			2 F1 – Alter Wie alt sind Sie (18–67 Jahre)?	Auswahl 18–67
			3 F2 – Geschlecht Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.	männlich (1), weiblich (2), divers (3), keine Angabe (9)
			4 F3 – Herkunft Sind Sie in Deutschland geboren?	ja (1), nein (2), keine Angabe (9)
Erwerbsstatus und Bildungsabschlüsse	5	F4 – Erwerbsstatus	Sind Sie zurzeit ...?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vollerwerbstätig</li> <li>• teilerwerbstätig (auch Mini-Jobs)</li> <li>• Auszubildende*r</li> <li>• in einem Ein-Euro-Job tätig</li> <li>• arbeitslos (ohne „Ein-Euro-Job“)</li> <li>• in Altersteilzeit (egal, welche Phase)</li> <li>• Rentner*in oder Pensionär*in</li> <li>• Schüler*in</li> </ul>

Bereich	Nr.	Element	Inhalt	Antwortoptionen (mit Codes)
				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Student*in</li> <li>• Hausfrau/Hausmann</li> <li>• in einem freiwilligen Sozialen oder Ökologischen Jahr im Bundesfreiwilligendienst</li> <li>• Sonstiges – Werte: 1–12, keine Angabe (99)</li> </ul>
	6	F5 – Schulabschluss	Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Volks- oder (qualifizierender) Hauptschulabschluss (DDR: Polytechnische Oberschule [POS] in Klasse 8 oder 9 beendet)</li> <li>• Mittlere Reife, Realschulabschluss (DDR: Polytechnische Oberschule [POS] in Klasse 10 beendet)</li> <li>• Abitur, Fachhochschulreife (DDR: Erweiterte Oberschule [EOS])</li> <li>• noch keinen, weil ich derzeit noch die Schule besuche</li> <li>• sonstigen allgemeinen Schulabschluss, und zwar: [Freitext]</li> <li>• noch keinen Abschluss: 1–6, keine Angabe (9)</li> </ul>
	7	F6 – Beruflicher Abschluss	Welcher der folgenden beruflichen Bildungsabschlüsse ist Ihr höchster?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• keinen beruflichen Abschluss</li> <li>• Ausbildungsabschluss (2- bis 3-jährige Berufsfachschule, Ausbildung im dualen System, Bayerische Fachakademie)</li> <li>• Meister*in, Techniker*in, Fachwirt*in/Fachkaufleute oder vergleichbarer Abschluss</li> <li>• Studium an einer (Fach-)Hochschule, Universität</li> <li>• Promotion</li> <li>• einen anderen, und zwar: [Freitext] – 1–6, keine Angabe (9)</li> </ul>
Weiterbildungsbeteiligung (NFE, analog zu AES 2022, Bilger/Koubek 2024)	8	Darstellung und Erläuterung Veranstaltungsarten A–D	Arten von Weiterbildungen	A: Kurse und Lehrgänge B: kurzzeitige Bildungsveranstaltungen C: Schulungen/Training am Arbeitsplatz D: Privatunterricht in der Freizeit
	9	F7	Haben Sie in den letzten zwölf Monaten, also zwischen September 2023 und heute, an <u>Kursen oder Lehrgängen</u> teilgenommen, sei es in der Arbeits- oder Freizeit, oder nehmen Sie derzeit an solchen Veranstaltungen teil?	ja (1), nein (2), keine Angabe (9)

Bereich	Nr.	Element	Inhalt	Antwortoptionen (mit Codes)
	10	F8	Haben Sie in den letzten zwölf Monaten an <u>kurzzeitigen Bildungs- oder Weiterbildungsveranstaltungen</u> teilgenommen, also an Vorträgen, Schulungen, Seminaren oder Workshops?	ja (1), nein (2), keine Angabe (9)
	11	F9	Wurden Sie in den letzten zwölf Monaten durch <u>Schulungen am Arbeitsplatz</u> weiterqualifiziert?	ja (1), nein (2), trifft nicht zu, da nicht erwerbstätig (3), keine Angabe (9)
	12	F10	Haben Sie in den letzten zwölf Monaten <u>Privatunterricht in der Freizeit</u> genommen oder nehmen ihn derzeit?	ja (1), nein (2), keine Angabe (9)
Einstellungen zu Weiterbildung	13	F11	Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zu? Bitte geben Sie je Aussage an, ob Sie überhaupt nicht, eher nicht, eher oder voll zustimmen.  A. Ich lerne nicht gern. B. Erfolgreiche Menschen brauchen keine Weiterbildung. C. Wenn ich mich weiterbilde, fühle ich mich besser. D. Ich habe Lehrende und Lerngruppen satt. E. Weiterbildung ist meist etwas für Leute, die sonst wenig zu tun haben. F. Weiterbildung hilft Menschen, mit Veränderungen im Leben klarzukommen. G. Ich mag Aktivitäten, bei denen ich mit anderen Menschen zusammen lernen kann. H. Geld, das von Staat oder Arbeitgebern für Weiterbildung ausgegeben wird, ist gut angelegtes Geld.	1–4, keine Angabe (9)
Vignetten/Szenarien	14	Erläuterung zu Szenarien	Im Folgenden stellen wir Ihnen vier mögliche Situationen für Ihre Weiterbildung vor. Zu jeder Situation beantworten Sie bitte dieselbe Frage, nämlich wie wahrscheinlich es ist, dass Sie selbst an der dargestellten Weiterbildung teilnehmen. Bitte versuchen Sie sich, so gut wie möglich in diese Situation zu versetzen, vielleicht sogar anhand einer Ihnen bekannten ähnlichen Situation.	Skala 1–8, keine Angabe (99)

Bereich	Nr.	Element	Inhalt	Antwortoptionen (mit Codes)
			Bitte schätzen Sie ein, mit welcher Wahrscheinlichkeit Sie in der jeweils vorliegenden Situation selbst an Weiterbildung teilnehmen würden.	
	15	Dimension 1: Anlass der Weiterbildung (3)	Die Weiterbildung erfolgt aus ... <ul style="list-style-type: none"> <li>• beruflichen Gründen</li> <li>• privaten Gründen</li> <li>• beruflichen und privaten Gründen</li> </ul>	
	16	Dimension 2: Finanzierung der Weiterbildung (3)	und wird überwiegend ... <ul style="list-style-type: none"> <li>• von Ihnen selbst finanziert.</li> <li>• vom Arbeitgeber finanziert.</li> <li>• vom Staat finanziert.</li> </ul>	
	17	Dimension 3: Unterrichtsform (3)	Die Weiterbildung wird ... <ul style="list-style-type: none"> <li>• digital durchgeführt</li> <li>• vor Ort, also in Präsenz, durchgeführt</li> <li>• sowohl digital als auch vor Ort durchgeführt</li> </ul>	
	18	Dimension 4: Zeit der Weiter- bildung (3)	und findet ... <ul style="list-style-type: none"> <li>• in Ihrer Freizeit statt.</li> <li>• während Ihrer Arbeitszeit statt.</li> <li>• sowohl in Ihrer Freizeit als auch während der Arbeitszeit statt.</li> </ul>	
			Insgesamt wurden auf dieser Basis 81 mögliche Szenarien erzeugt. $n_{\text{SZENARIEN}} = \text{ART} (3) \times \text{FINANZ} (3) \times \text{FORM} (3) \times \text{ZEIT} (3)$ $n = 3 \times 3 \times 3 \times 3 = 81$ Szenarien  Für die Befragung wurden aus den möglichen 81 jeweils vier Szenarien zufällig ausgewählt und den Befragungspersonen als Frage vorgegeben, wobei Doppelungen nicht zulässig waren.	
Bildungsfreistellungs- gesetze	19	F12	Gibt es in dem Bundesland, indem Sie wohnen, ein Landesgesetz für Beschäftigte zu Bildungsurlaub, Bildungszeit oder Freistellung für Weiterbildung?	ja (1), nein (2), weiß nicht (3), keine Angabe (9)

Bereich	Nr.	Element	Inhalt	Antwortoptionen (mit Codes)
Offene Frage	20	F13	Gibt es noch etwas in Bezug auf Weiterbildung, was Ihnen wichtig ist und was Sie uns mitteilen wollen?	[Freitext], keine Angabe (99)
Abschluss	21	Abschluss	Danke, du hast alle Fragen beantwortet! So hast du 60 Payback-Punkte gesammelt. Sie werden dir in den kommenden Tagen gutgeschrieben. Bei der nächsten interessanten Umfrage laden wir dich natürlich wieder per E-Mail ein. Du kannst das Umfragefenster jetzt einfach schließen.  Bis zum nächsten Mal, dein Payback-Panel-Team  PS: Möchtest du wissen, was mit deinen Antworten passiert? Auf <a href="http://www.payback-panel.de">www.payback-panel.de</a> findest du nach dem Einloggen die Ergebnisse ausgewählter Studien.	

Anmerkung: Codebook in Kooperation mit Verian ([www.veriangroup.com/de](http://www.veriangroup.com/de)) und der Justus-Liebig-Universität Gießen

Quelle: eigene Darstellung

Tabelle 24: Die 81 möglichen Vignetten-Szenarien



Quelle: eigene Darstellung

## Anhang B: Tabellen mit zwei Köpfen

Tabelle 25: Weiterbildungsbeteiligung (F7–F10)

Basis: alle 18- bis 67-Jährigen der EIBE-Befragung Fragen zur Weiterbildungsbeteiligung (F7–F10)		total	Staatsangehörigkeit		West-/Ostdeutschland		Geschlecht		Vignetten-Test (AW: 1)	
			deutsch	nicht deutsch	West	Ost	männlich	weiblich	nur 1er	nicht nur 1er
Basis	ungewichtet	1.322	2.554	548	2.487	589	1.525	1.588	91	3.031
	gewichtet	1.322	2.568	538	2.497	578	1.575	1.540	74	3.049
Teilnahme an Kursen oder Lehrgängen in den letzten zwölf Monaten (F7)	ja	46%	46%	46%	46%	46%	50%	43%	10%	47%
	nein	54%	54%	54%	54%	54%	50%	58%	91%	53%
	Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Teilnahme an kurzzeitigen Weiterbildungsveranstaltungen in den letzten zwölf Monaten (F8)	ja	49%	49%	47%	49%	51%	53%	45%	15%	50%
	nein	51%	51%	53%	51%	49%	47%	55%	85%	50%
	Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Schulungen am Arbeitsplatz in den letzten zwölf Monaten (F9)	ja	46%	46%	45%	45%	49%	47%	45%	19%	47%
	nein	42%	42%	43%	42%	42%	43%	41%	47%	42%
	trifft nicht zu	12%	12%	12%	13%	9%	10%	14%	34%	11%
	Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Teilnahme an Privatunterricht in den letzten zwölf Monaten (F10)	ja	13%	11%	18%	13%	11%	11%	14%	3%	13%
	nein	87%	89%	82%	87%	89%	89%	86%	97%	87%
	Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Teilnahme an nicht-formaler Bildung in den letzten zwölf Monaten (NFE12MO)	ja	69%	68%	70%	68%	71%	70%	67%	26%	70%
	nein	32%	32%	31%	32%	29%	30%	33%	74%	30%
	Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: eigene Darstellung

Tabelle 26: Weiterbildungseinstellungen (F11\_1 bis F11\_4)

Basis: alle 18- bis 67-Jährigen der EIBE-Befragung Fragen zur Weiterbildungseinstellung (F11_1 bis F11_4)		total	Staatsangehörigkeit		West-/Ostdeutschland		Geschlecht		Vignetten-Test (AW: 1)	
			deutsch	nicht deutsch	West	Ost	männlich	weiblich	nur 1er	nicht nur 1er
Basis	ungewichtet	1.322	2.554	548	2.487	589	1.525	1.588	91	3.031
	gewichtet	1.322	2.568	538	2.497	578	1.575	1.540	74	3.049
Ich lerne nicht gern. (F11_1)	Stimme	gar nicht zu (1)	34%	31%	49%	34%	35%	35%	24%	35%
		eher nicht zu (2)	38%	39%	32%	38%	41%	36%	40%	38%
		eher zu (3)	22%	24%	13%	22%	21%	24%	20%	32%
		voll und ganz zu (4)	5%	5%	6%	6%	4%	5%	6%	5%
		Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Mittelwert	2,0	2,0	1,7	2,0	1,9	2,0	2,0	2,4	2,0
Erfolgreiche Menschen brauchen keine Weiterbildung. (F11_2)	Stimme	gar nicht zu (1)	59%	58%	64%	59%	58%	56%	61%	45%
		eher nicht zu (2)	33%	34%	28%	33%	34%	35%	32%	34%
		eher zu (3)	6%	6%	5%	6%	7%	7%	5%	15%
		voll und ganz zu (4)	2%	2%	2%	3%	1%	3%	2%	7%
		Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Mittelwert	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,6	1,5	1,8	1,5
Wenn ich mich weiterbilde, fühle ich mich besser. (F11_3)	Stimme	gar nicht zu (1)	3%	2%	4%	3%	1%	3%	2%	19%
		eher nicht zu (2)	11%	12%	10%	12%	11%	12%	10%	34%
		eher zu (3)	54%	55%	49%	54%	53%	55%	53%	38%
		voll und ganz zu (4)	32%	31%	37%	32%	35%	30%	34%	33%
		Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Mittelwert	3,2	3,2	3,2	3,1	3,2	3,1	3,2	2,4	3,2

Basis: alle 18- bis 67-Jährigen der EIBE-Befragung Fragen zur Weiterbildungseinstellung (F11_1 bis F11_4)	total	Staatsangehörigkeit		West-/Ostdeutschland		Geschlecht		Vignetten-Test (AW: 1)	
		deutsch	nicht deutsch	West	Ost	männlich	weiblich	nur 1er	nicht nur 1er
Ich habe Lehrende und Lerngruppen satt. (F11_4)	Stimme	gar nicht zu (1)	35%	34%	36%	34%	36%	34%	35%
		eher nicht zu (2)	42%	42%	43%	42%	43%	41%	43%
		eher zu (3)	19%	19%	17%	19%	18%	20%	18%
		voll und ganz zu (4)	5%	5%	4%	5%	3%	6%	4%
		Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		Mittelwert	1,9	2,0	1,9	2,0	1,9	2,0	1,9

Quelle: eigene Darstellung

Tabelle 27: Weiterbildungseinstellungen (F11\_5 bis F11\_7)

Basis: alle 18- bis 67-Jährigen der EIBE-Befragung Fragen zur Weiterbildungseinstellung (F11_5 bis F11_7)		total	Staatsangehörigkeit		West-/Ostdeutschland		Geschlecht		Vignetten-Test (AW: 1)		
			deutsch	nicht deutsch	West	Ost	männlich	weiblich	nur 1er	nicht nur 1er	
Basis	ungewichtet	1.322	2.554	548	2.487	589	1.525	1.588	91	3.031	
	gewichtet	1.322	2.568	538	2.497	578	1.575	1.540	74	3.049	
Weiterbildung ist meist etwas für Leute, die sonst wenig zu tun haben. (F11_5)	Stimme	gar nicht zu (1)	53%	53%	57%	53%	53%	51%	56%	43%	53%
		eher nicht zu (2)	35%	36%	32%	35%	36%	36%	34%	28%	35%
		eher zu (3)	9%	9%	9%	10%	8%	11%	8%	15%	9%
		voll und ganz zu (4)	2%	2%	1%	2%	3%	3%	2%	14%	2%
	Summe		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Mittelwert		1,6	1,6	1,6	1,6	1,6	1,7	1,6	2,0	1,6
Weiterbildung hilft Menschen, mit Veränderungen im Leben klarzukommen. (F11_6)	Stimme	gar nicht zu (1)	3%	2%	4%	3%	2%	3%	2%	14%	2%
		eher nicht zu (2)	11%	11%	9%	11%	11%	11%	11%	20%	11%
		eher zu (3)	53%	54%	48%	54%	52%	53%	54%	46%	53%
		voll und ganz zu (4)	33%	32%	40%	32%	35%	33%	33%	20%	33%
	Summe		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Mittelwert		3,2	3,2	3,2	3,2	3,2	3,2	3,2	2,7	3,2
Ich mag Aktivitäten, bei denen ich mit anderen Menschen zusammen lernen kann. (F11_7)	Stimme	gar nicht zu (1)	6%	6%	7%	7%	4%	6%	7%	22%	6%
		eher nicht zu (2)	23%	23%	23%	23%	22%	24%	21%	36%	22%
		eher zu (3)	51%	52%	47%	50%	55%	51%	51%	34%	51%
		voll und ganz zu (4)	20%	19%	23%	21%	19%	19%	21%	8%	20%
	Summe		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Mittelwert		2,9	2,9	2,9	2,9	2,9	2,8	2,9	2,3	2,9

Quelle: eigene Darstellung

Tabelle 28: Weiterbildungseinstellungen (F11\_8) und Bildungsurwahl (F12)

Basis: alle 18- bis 67-Jährigen der EIBE-Befragung Fragen zur Weiterbildungseinstellung (F11_8 und F12)	total	Staatsangehörigkeit		West-/Ostdeutschland		Geschlecht		Vignetten-Test (AW: 1)			
		deutsch	nicht deutsch	West	Ost	männlich	weiblich	nur 1er	nicht nur 1er		
Basis	ungewichtet	1.322	2.554	548	2.487	589	1.525	1.588	91	3.031	
	gewichtet	1.322	2.568	538	2.497	578	1.575	1.540	74	3.049	
Geld, das von Staat oder Arbeitgebern für Weiterbildung ausgegeben wird, ist gut angelegtes Geld. (F11_8)	Stimme	gar nicht zu (1)	3%	2%	4%	3%	2%	3%	2%	8%	2%
		eher nicht zu (2)	8%	8%	8%	8%	9%	9%	8%	11%	8%
		eher zu (3)	44%	45%	42v	45v	41v	45v	43v	50%	44%
		voll und ganz zu (4)	45%	45%	46%	44%	48%	43%	47%	31%	45%
		Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		Mittelwert	3,3	3,3	3,3	3,3	3,4	3,3	3,4	3,0	3,3
Gibt es in dem Bundesland, in dem Sie wohnen ein Landesgesetz für Beschäftigte zu Bildungsurwahl, Bildungszeit oder Freistellung für Weiterbildung? (F12)	Ja	35%	36%	29%	35%	32%	36%	34%	15%	35%	
	Nein	6%	6%	6%	5%	9%	7%	5%	7%	6%	
	weiß nicht	59%	58%	65%	59%	59%	57%	62%	78%	59%	
	Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	

Quelle: eigene Darstellung

Tabelle 29: Fragen zur Weiterbildungsbeteiligung (F7–F10)

Basis: alle 18- bis 67-Jährigen der EIBE-Befragung Fragen zur Weiterbildungsbeteiligung (F7–F10)		Altersgruppen			Erwerbssituation			Schulbildung		
		18–34 Jahre	35–54 Jahre	55–67 Jahre	erwerbstätig	arbeitslos	Rest / k. A.	niedrig	mittel	hoch
Basis	ungewichtet	1.002	1.129	991	1.978	233	911	721	1.021	1.350
	gewichtet	954	1.232	936	2.397	75	650	768	973	1.357
Teilnahme an Kursen oder Lehrgängen in den letzten zwölf Monaten (F7)	ja	54%	48%	36%	52%	25%	27%	36%	42%	56%
	nein	46%	52%	64%	48%	75%	74%	64%	58%	45%
	Summe	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Teilnahme an kurzzeitigen Weiterbildungsveranstaltungen in den letzten zwölf Monaten (F8)	ja	56%	51%	39%	56%	17%	27%	38%	46%	58%
	nein	44%	50%	61%	44%	83%	74%	62%	54%	42%
	Summe	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Schulungen am Arbeitsplatz in den letzten zwölf Monaten (F9)	ja	54%	49%	34%	56%	11%	13%	36%	47%	51%
	nein	39%	44%	43%	43%	33%	40%	52%	41%	37%
	trifft nicht zu	8%	7%	23%	1%	56%	47%	11%	12%	12%
	Summe	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Teilnahme an Privatunterricht in den letzten zwölf Monaten (F10)	ja	19%	10%	9%	12%	8%	14%	8%	11%	16%
	nein	81%	90%	91%	88%	92%	86%	92%	89%	84%
	Summe	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Teilnahme an nicht-formaler Bildung in den letzten zwölf Monaten (NFE12MO)	ja	79%	71%	55%	77%	35%	43%	55%	67%	78%
	nein	22%	29%	45%	23%	65%	57%	45%	33%	22%
	Summe	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Quelle: eigene Darstellung

Tabelle 30: Weiterbildungseinstellungen (F11\_1 bis F11\_4)

Basis: alle 18- bis 67-Jährigen der EIBE-Befragung Fragen zur Weiterbildungseinstellung (F11_1 bis F11_4)		Altersgruppen			Erwerbssituation			Schulbildung			
		18–34 Jahre	35–54 Jahre	55–67 Jahre	erwerbstätig	arbeitslos	Rest / k. A.	niedrig	mittel	hoch	
Basis	ungewichtet	1.002	1.129	991	1.978	233	911	721	1.021	1.350	
	gewichtet	954	1.232	936	2.397	75	650	768	973	1.357	
Ich lerne nicht gern. (F11_1)	Stimme	gar nicht zu (1)	31%	34%	39%	34%	31%	37%	27%	28%	43%
		eher nicht zu (2)	37%	37%	40%	38%	38%	40%	37%	40%	37%
		eher zu (3)	25%	23%	18%	23%	23%	18%	27%	26%	17%
		voll und ganz zu (4)	7%	5%	4%	5%	8%	5%	9%	6%	3%
		Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Mittelwert	2,1	2,0	1,9	2,0	2,1	1,9	2,2	2,1	1,8	
Erfolgreiche Menschen brauchen keine Weiterbildung. (F11_2)	Stimme	gar nicht zu (1)	57%	59%	59%	59%	55%	58%	51%	54%	66%
		eher nicht zu (2)	33%	34%	33%	33%	35%	33%	38%	37%	28%
		eher zu (3)	7%	5%	6%	6%	7%	7%	7%	7%	4%
		voll und ganz zu (4)	3%	2%	2%	2%	4%	2%	4%	2%	2%
		Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Mittelwert	1,6	1,5	1,5	1,5	1,6	1,5	1,6	1,6	1,6	1,4
Wenn ich mich weiterbilde, fühle ich mich besser. (F11_3)	Stimme	gar nicht zu (1)	3%	2%	3%	2%	5%	4%	3%	2%	3%
		eher nicht zu (2)	10%	13%	11%	12%	11%	10%	19%	12%	7%
		eher zu (3)	52%	53%	57%	54%	61%	54%	54%	55%	53%
		voll und ganz zu (4)	36%	31%	29%	32%	23%	32%	24%	31%	37%
		Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Mittelwert	3,2	3,1	3,1	3,2	3,0	3,1	3,0	3,2	3,3	

Basis: alle 18- bis 67-Jährigen der EIBE-Befragung Fragen zur Weiterbildungseinstellung (F11_1 bis F11_4)	Stimme	Altersgruppen			Erwerbssituation			Schulbildung		
		18–34 Jahre	35–54 Jahre	55–67 Jahre	erwerbstätig	arbeitslos	Rest / k. A.	niedrig	mittel	hoch
Ich habe Lehrende und Lerngruppen satt. (F11_4)	gar nicht zu (1)	27%	36%	40%	35%	32%	35%	27%	34%	39%
	eher nicht zu (2)	45%	41%	41%	41%	35%	44%	44%	40%	42%
	eher zu (3)	22%	19%	16%	20%	25%	16%	23%	21%	16%
	voll und ganz zu (4)	6%	4%	4%	4%	8%	5%	6%	5%	3%
	Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Mittelwert	2,1	1,9	1,8	1,9	2,1	1,9	2,1	2,0	1,8

Quelle: eigene Darstellung

Tabelle 31: Weiterbildungseinstellungen (F11\_5 bis F11\_7)

Basis: alle 18- bis 67-Jährigen der EIBE-Befragung Fragen zur Weiterbildungseinstellung (F11_5 bis F11_7)		Altersgruppen			Erwerbssituation			Schulbildung			
		18–34 Jahre	35–54 Jahre	55–67 Jahre	erwerbstätig	arbeitslos	Rest / k. A.	niedrig	mittel	hoch	
Basis	ungewichtet	1.002	1.129	991	1.978	233	911	721	1.021	1.350	
	gewichtet	954	1.232	936	2.397	75	650	768	973	1.357	
Weiterbildung ist meist etwas für Leute, die sonst wenig zu tun haben. (F11_5)	Stimme	gar nicht zu (1)	48%	53%	59%	54%	46%	52%	45%	51%	60%
		eher nicht zu (2)	37%	35%	34%	35%	34%	37%	40%	37%	32%
		eher zu (3)	13%	10%	5%	9%	16%	9%	12%	10%	7%
		voll und ganz zu (4)	2%	2%	2%	2%	4%	2%	4%	2%	1%
		Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Mittelwert	1,7	1,6	1,5	1,6	1,8	1,6	1,8	1,6	1,5	
Weiterbildung hilft Menschen, mit Veränderungen im Leben klarzukommen. (F11_6)	Stimme	gar nicht zu (1)	3%	3%	2%	2%	7%	3%	4%	2%	2%
		eher nicht zu (2)	13%	12%	8%	12%	13%	9%	13%	11%	10%
		eher zu (3)	56%	51%	54%	53%	52%	55%	54%	53%	53%
		voll und ganz zu (4)	29%	34%	36%	33%	28%	33%	28%	34%	35%
		Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Mittelwert	3,1	3,2	3,3	3,2	3,0	3,2	3,1	3,2	3,2	
Ich mag Aktivitäten, bei denen ich mit anderen Menschen zusammen lernen kann. (F11_7)	Stimme	gar nicht zu (1)	8%	6%	4%	5%	15%	8%	6%	8%	5%
		eher nicht zu (2)	28%	23%	17%	23%	20%	20%	24%	22%	22%
		eher zu (3)	48%	50%	56%	51%	45%	52%	54%	51%	50%
		voll und ganz zu (4)	16%	21%	23%	20%	20%	20%	17%	20%	22%
		Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Mittelwert	2,7	2,9	3,0	2,9	2,7	2,8	2,8	2,8	2,9	

Quelle: eigene Darstellung

Tabelle 32: Weiterbildungseinstellungen (F11\_8) und Bildungsurlaub (F12)

Basis: alle 18- bis 67-Jährigen der EIBE-Befragung		Altersgruppen			Erwerbssituation			Schulbildung		
Fragen zur Weiterbildungseinstellung (F11_8 und F12))		18–34 Jahre	35–54 Jahre	55–67 Jahre	erwerbstätig	arbeitslos	Rest / k.A	niedrig	mittel	hoch
Basis	ungewichtet	1.002	1.129	991	1.978	233	911	721	1.021	1.350
	gewichtet	954	1.232	936	2.397	75	650	768	973	1.357
Geld, das von Staat oder Arbeitgebern für Weiterbildung ausgegeben wird, ist gut angelegtes Geld. (F11_8)	Stimme	gar nicht zu (1)	4%	3%	1%	2%	5%	4%	3%	2% 3%
		eher nicht zu (2)	10%	9%	6%	9%	7%	8%	10%	8% 8%
		eher zu (3)	42%	45%	45%	44%	51%	43%	48%	44% 42%
		voll und ganz zu (4)	45%	43%	47%	45%	37%	45%	38%	47% 48%
		Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100% 100%
		Mittelwert	3,3	3,3	3,4	3,3	3,2	3,3	3,2	3,4 3,4
Gibt es in dem Bundesland, in dem Sie wohnen ein Landesgesetz für Beschäftigte zu Bildungsurlaub, Bildungszeit oder Freistellung für Weiterbildung? (F12)	ja	37%	34%	34%	38%	16%	24%	31%	32%	40%
	nein	7%	7%	4%	6%	3%	5%	6%	6%	6%
	weiß nicht	56%	59%	62%	55%	81%	71%	63%	62%	55%
	Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100% 100%

Quelle: eigene Darstellung

**ISSN 2509-2359**