

Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen: NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge beim lebenslangen Lernen

Yendell, Alexander; Brödel, Rainer

Veröffentlichungsversion / Published Version

Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Yendell, A., & Brödel, R. (2008). *Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen: NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge beim lebenslangen Lernen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6001625w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

Rainer Brödel, Alexander Yendell



Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen

NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge
beim lebenslangen Lernen



Rainer Brödel, Alexander Yendell

Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen

NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge
beim lebenslangen Lernen



© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2008

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
www.wbv.de

Umschlagfoto:
www.shutterstock.de

Das dieser Publikation zugrunde liegende
Vorhaben wurde mit Mitteln des
Landes Nordrhein-Westfalen gefördert.

Bestell-Nr. 6001625
ISBN 978-3-7639-3330-3

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

Vorwort	9
1 Gegenstand und Ziel der NRW-Studie	11
2 Teilnehmerressourcen als Forschungsproblem	13
2.1 Strukturwandel der Weiterbildung als Problemauslöser	13
2.2 Ressourcenbegriff, Akteursperspektive und Lernhandeln.....	13
2.3 Forschungslage	16
2.4 Problematik gegenstandsspezifischer Erfassbarkeit	19
3 Methodologische Rahmung und Durchführung der Untersuchung	21
3.1 Stichprobenauswahl und Einsatz studentischer Interviewer	21
3.2 Durchführung der Telefonbefragung	22
3.3 Grundgesamtheit, Stichprobenrealisierung und Problematik der Repräsentativität.....	23
3.3.1 Methodologisch hinführende Überlegungen	23
3.3.2 Gegenüberstellung von Grundgesamtheit und Stichprobenrealisierung	25
3.4 Erhebungsstrategische Standortvorteile durch universitäre Anbindung ..	28
4 Beschreibung bisherigen organisierten Weiterbildungsverhaltens	31
4.1 Indikatoren zur Beschreibung organisierten Weiterbildungsverhaltens ..	31
4.2 Einstellung zum lebenslangen Lernen.....	32
4.3 Bisherige Weiterbildungsbeteiligung	33
4.4 Weiterbildungsbeteiligung in den letzten zwölf Monaten.....	35
4.5 Vergleich der Weiterbildungsquoten für Bund und NRW	39
4.6 Profil der wichtigsten besuchten Weiterbildungsveranstaltung	42
5 Finanzielle Eigenleistungen in der organisierten Weiterbildung ...	45
6 Zeit als Ressource für informelles und veranstaltetes Lernen	51

6.1	Zeitliche Eigeninvestitionen bei informeller Lern­ tätigkeit	51
6.2	Realisierte Zeitinvestitionen im Kontext organisierter Weiterbildung.....	68
6.3	Steigerungsbereitschaft temporaler Eigenressourcen für Weiterbildung	74
6.4	Temporale Investitionsbereitschaft für lebenslanges Lernen in Unternehmen – Bereitschaft zur Förderung von Mitarbeitern	77
7	Familie als Gegenstand der Weiterbildungsforschung – Elternpflichten und Bildungsbeteiligung.....	81
7.1	Konjunkturen und Bedarf familienbezogener Weiterbildungsforschung	81
7.2	Ein Spannungsverhältnis als empirische Forschungsfrage: Elternpflichten, Berufsarbeit und kontinuierliche Weiterbildung	83
7.3	Elternpflichten und Bildungsbeteiligung im Spiegel der Empirie ..	85
7.3.1	Kostenbelastung für Kinderbetreuung bei Bildungsbeteiligung	85
7.3.2	Bildungsbeteiligung in Relation zum Betreuungsmanagement von Kindern	87
7.4	Differenzielle Weiterbildungsforschung als Perspektive	89
8	Lernerträge bei informellen Lerngelegenheiten, Bürgerschaftlichem Engagement und Weiterbildungsteilnahme	91
8.1	Lernerträge bei informellen Lerngelegenheiten	91
8.2	Lernerträge im Rahmen Bürgerschaftlichen Engagements	98
8.3	Bürgerschaftliches Engagement, Erwerbsstatus und Zugewinn an Lernerfahrungen	102
8.4	Lernertrag bei Weiterbildungsteilnahme	105
8.5	Multivariate Analyse von Lernkontexten	107
8.5.1	Varianzanalyse der Lernkontexterträge.....	112
9	Weiterbildungspräferenzen und Zahlungsbereitschaft – Szenarien lebenslangen Lernens	119
9.1	Von der Teilnahmegebühr zur Eigenfinanzierung lebenslangen Lernens	119
9.2	Zukunftsszenarien lebenslangen Lernens.....	123
9.2.1	Szenarien als operationalisierter Zugang zur antizipatorischen Erforschung lebenslangen Lernens	123
9.2.2	Szenario „beruflicher Aufstieg“	125

9.2.3	Szenario „drohende Arbeitslosigkeit“	130
9.2.4	Szenario „beruflicher Wiedereinstieg“	135
9.2.5	Szenario „private Weiterbildung“	140
9.3	Vergleichende Diskussion: Lebenslanges Lernen im Lichte von Umstellungs- und Opferbereitschaft	143
10	Bildungssparen als Handlungsfeld eigenverantwortlicher Finanzierung lebenslangen Lernens	147
10.1	Bildungspolitische Positionen zum individuellen Bildungssparen	148
10.1.1	Expertisen und programmatische Aussagen aus Bund und Ländern	148
10.1.2	Stellungnahmen aus dem Volkshochschulbereich	150
10.1.3	Stellungnahmen aus Sicht von Arbeitgebern und Gewerkschaft	150
10.2	Zwischenbilanz konzeptioneller Rekonstruktion zum Bildungssparen ..	153
10.3	Empirische Ergebnisse der NRW-Studie zum Bildungssparen.....	154
11	Gesamtertrag und Ausblick	157
11.1	Ansatz der NRW-Studie und wichtigste empirische Ergebnisse	157
11.2	Orientierungen für eine inklusionsstarke Lernkulturentwicklung	161
11.3	Forschungsausblick	164
	Literatur.....	169
	Anhang: Fragebogen mit Häufigkeitsauszählungen	187

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Weiterbildungsteilnahme (letzte 12 Monate) differenziert nach Schulabschluss (in Prozent)	39
Abb. 2: Polarisierung und Kumulierung von selbst eingeschätzten Lernerfahrungen und Lernerträgen im Lichte informellen betrieblichen Lernens.....	117
Abb. 3: Polarisierung und Kumulierung von selbst eingeschätzten Lernerfahrungen und Lernerträgen im Lichte der Teilnahme am Bürgerschaftlichen Engagement	118
Abb. 4: Interesse an beruflicher Aufstiegsweiterbildung differenziert nach Schulabschluss (in Prozent)	129
Abb. 5: Weiterbildungsbereitschaft bei drohender Arbeitslosigkeit differenziert nach Schulabschluss.....	134
Abb. 6: Weiterbildungsbereitschaft aus privaten Gründen differenziert nach Schulabschluss	142

Vorwort

Der fortwährende Strukturwandel der Weiterbildung und die Herausbildung eines netzwerkförmigen Systems lebenslangen Lernens rücken mit Macht das Individuum in den Blickpunkt bildungspolitischer wie wissenschaftlicher Betrachtungen. Der einzelne Erwachsene interessiert in seiner spezifischen Eigenschaft als ein lernender Akteur und als ein sich selbst steuerndes Bildungssubjekt, welches zur Eigenverantwortung nicht nur fähig, sondern zunehmend auch herausgefordert ist. Dieser Trend betrifft zum einen den engeren – didaktisch relevanten – Vorgang des Lernens und der Wissensaneignung selbst, er bezieht sich zum anderen auch noch auf das Imperativ einer verstärkten Selbstsorge um die geeigneten Rahmen- und Zugangsbedingungen für die Verwirklichung von Lernvorhaben.

Gegenüber der angebotsorientierten, einst institutionalisierungspolitisch geprägten Weiterbildung setzt ein Paradigmawechsel ein. Die Hinwendung zum Individuum führt im erwachsenenbildnerischen Diskurs zur Neudefinition von Forschungsaufgaben. Verstärkt auseinander gesetzt werden muss sich dabei mit der empirisch auszulotenden Frage, inwieweit das Lernen in der Lebensspanne – auf der Ebene des Individuums wie bei verschiedenen sozialen Gruppen – durch die Aktivierung eigener Geldmittel und Zeitkontingente geprägt ist und wie es sich hierdurch möglicherweise noch stärken ließe.

Die vorliegende Studie leistet am Beispiel eines Bundeslandes empirische Aufklärung über derartige Entwicklungen. Sie entspricht einem originären wissenschaftlichen Interesse. Das schließt aber nicht aus, dass diese Arbeit auf Anregung aus einem mit Weiterbildungsaufgaben betrauten Ministerium des Landes Nordrhein-Westfalen zustande kam. Diesbezüglich bedanken wir uns herzlich bei Frau Heike Maschner, Herrn Kay Brüggemann und Herrn Jürgen Kruse.

Die Referenz gilt gleichermaßen dem für Fachfragen der Weiterbildung zuständigen Ausschussvorsitzenden und Landtagsabgeordneten Herrn Klaus Kaiser. Seine Einladung in den Düsseldorfer Landtag erbrachte eine spannende Diskussion und bestärkte auch die weitere Projektarbeit.

Darüber hinaus haben an dieser Forschungsarbeit viele Menschen in unterschiedlicher Weise mitgewirkt. Unser anonymer – gleichwohl tiefer Dank – gilt den über 1.100 zufällig ausgewählten nordrhein-westfälischen Bürgerinnen und Bürgern, die sich im Herbst 2004 zu einem Telefoninterview mit Studierenden der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster bereit erklärten. Die angesprochenen Themen und Bitten um Auskunft stießen bei den Befragten überwiegend auf eine große Resonanz.

Eingeschlossen in den Dank sind auch die 14 studentischen Hilfskräfte für ihre Projektidentifikation und engagierte Mitarbeit im "Forschungs-Call-Center",

welches in den Räumen der Universität für die Erhebungsphase eingerichtet wurde.

In der anfänglichen Projektphase beteiligte sich kurzzeitig als wissenschaftlicher Mitarbeiter mein Doktorand Herr Harald Affeldt. Bei den abschließenden Veröffentlichungsarbeiten unterstützte uns als studentische Hilfskraft Frau Kirsti Traphöner. Beiden gilt unsere Anerkennung.

Für ihre große Geduld, freundliche Unterstützung und hervorragende Kooperation sind beide Autoren nicht zuletzt Frau Frauke Gerdes, Herrn Joachim Höper und Herrn Andreas Schweifel vom W. Bertelsmann Verlag sehr verpflichtet.

Unter Gender-Gesichtspunkten sei zur Schreibweise in dem Buch generell noch eine Anmerkung erlaubt. Lediglich aus Gründen der Leserefreundlichkeit wird im Text fast durchgängig nur die männliche Form verwendet; auch wenn Autorinnen, Bürgerinnen, Teilnehmerinnen, Lernerinnen usw. nicht ausdrücklich erwähnt werden, sind sie stets mitgemeint.

Münster/Westfalen, im Juli 2008

Professor Dr. Rainer Brödel

1 Gegenstand und Ziel der NRW-Studie

Die Forschungsarbeit „Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen“ entstand als empirisch-quantitative Untersuchung repräsentativen Zuschnitts. Sie basiert auf der Methode der Telefonumfrage und wurde im September und Oktober 2004 durchgeführt. Mit in Nordrhein-Westfalen (NRW) lebenden Personen im Alter zwischen 16 und 64 Jahren ließen sich insgesamt 1.101 Telefoninterviews verwirklichen.

Das Gesamtvorhaben wurde am Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster konzipiert, durchgeführt und ausgewertet. Als Erhebungsinstrument diente ein weitgehend standardisierter Fragebogen, welcher mit seinen Themenkomplexen, Operationalisierungen und Grundergebnissen im letzten Teil des Buches dokumentiert wird. Der Fragebogen wurde in Auseinandersetzung und teilweiser Anlehnung an die empirische Forschungsliteratur zum Weiterbildungsverhalten und lebenslangen Lernen entwickelt. Eine vorläufige Version wurde pregetestet, optimiert und während der darauf folgenden Feldphase mit Hilfe einer eigenständig entwickelten PC-Version für Telefonzwecke eingesetzt.

Für unseren Untersuchungskontext relevante Studien, auf die an geeigneter Stelle näher eingegangen wird, sind vor allem die Arbeiten von Baethge/Baethge-Kinsky (2002 u. 2004), Barz/Tippelt (2004a u. 2004b), Beicht/Krekel/Walden (2006), Kuwan/Bilger/Gnahs/Seidel (2006), Schiersman (2006), Schiersmann/Strauß (2003), Tippelt/Weiland/Panyr/Barz (2003) und Weiß (2001). Während die angeführten Forschungen aufgrund ihres Stichprobenschnitts meist deutschlandweit ausgerichtet sind, bezieht sich die realisierte Stichprobe ausschließlich auf NRW sowie die dort gegebene Weiterbildungslandschaft und regionale Lernkultur. Allerdings interessieren nicht direkt die in unserer Untersuchungsregion angesiedelten Weiterbildungsinstitutionen und Anbieter von Kursen oder Bildungsmaßnahmen. Auf die institutionalisierte Weiterbildung diesseits und jenseits des Geltungsbereichs des nordrhein-westfälischen Weiterbildungsgesetzes wird mittelbar fokussiert, und zwar mittels der Auskünfte und subjektiv gebundenen Einschätzungen von Adressaten und Teilnehmenden.

Damit unterscheidet sich die Studie durch einen strukturell anderen Ansatz gegenüber den bekannten Evaluationsgutachten zum nordrhein-westfälischen Weiterbildungsgesetz (vgl. z.B. Schröder u.a. 2004). Vielmehr gründet die aktuell vorliegende „NRW-Studie“ auf einer Befragung von Personen, deren Lernhandeln in der Breite seiner formellen und informell-alltagsgebundenen Dimensionen – also Lernen auch außerhalb des Weiterbildungssystems – in Erfahrung gebracht werden soll. Zu einem zentralen Untersuchungsgegenstand gehören aber nach wie vor die Ermittlung der aktuellen und früheren Weiterbildungserfahrungen in Form des Besuchs von Bildungsveranstaltungen unterschiedlichen

Inhalts, sowohl innerhalb von Organisationen und im Beschäftigungsbetrieb als auch auf dem allgemein zugänglichen Weiterbildungsmarkt.

Wie bereits der Buchtitel signalisiert, liegt neben der Erfassung des Gesamtspektrums an Lernaktivitäten (formelle, non-formale und informelle Bildung) ein spezifisches Untersuchungsinteresse bei den realisierten Teilnehmerressourcen im Sinne erbrachter Eigenleistungen hinsichtlich Finanzierung und zeitlicher Investitionen für Weiterbildung oder lebensbegleitendem Lernen.

Personenbefragungen – wie die hier zugrunde liegende – unterscheiden sich von in Bildungseinrichtungen regelmäßig erhobenen Teilnehmenden-Statistiken dadurch, dass sie die gesamte Adressatenschaft der Weiterbildung und darüber hinausgehend die gegebene Bevölkerung in ihrer Eigenschaft als explizite und implizite Lernende in den Blick nehmen können. Grundsätzlich einbezogen wird damit auch die große Gruppe der (bislang) Nicht-Teilnehmenden der institutionalisierten Weiterbildung. Diese Population macht rund die Hälfte der Bevölkerung aus. Mit einem derartigen Forschungsinteresse eröffnen sich auch Evaluations- und Entwicklungsperspektiven für eine Weiterbildungslandschaft wie NRW, denn der gewählte Untersuchungsansatz birgt das Potenzial eines adressaten-seitigen und „kundenbezogenen Controllinginstruments“ (vgl. van Buer 2005) gegenüber den am Weiterbildungsmarkt agierenden Bildungseinrichtungen und Dienstleistern.

Es bedarf keiner besonderen Betonung, dass sich durch Wiederholungsbefragungen die Möglichkeit eröffnen würde, die Funktion eines Trend-Monitorings auf der Ebene einer Weiterbildungs- und Lernlandschaft zu initiieren, Fortentwicklungen anhand von Leitbildern wie die einer „wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaft“ oder „Lerngesellschaft“ auszuloten und sich abzeichnende Potenziale gegebenenfalls durch bildungs- oder andersartige innovationspolitische Maßnahmen zu begleiten.

2 Teilnehmerressourcen als Forschungsproblem

2.1 Strukturwandel der Weiterbildung als Problemauslöser

Der Weiterbildungsbereich und das lebenslange Lernen werden im Zuge der deutschen Wiedervereinigung mit der Problematik konfrontiert, dass bei tendenziell steigenden Anforderungen an die Bildungssysteme die öffentlichen Budgets an die Grenzen der Expansionsmöglichkeiten gestoßen sind. Gegenüber der einst bewährten Praxis einer Fortschreibung staatlich expansiver Bildungsfinanzierung ist insbesondere für den Weiterbildungsbereich nach alternativen und erweiterten Finanzierungsmöglichkeiten gefragt worden. Zur aufgeworfenen Problematik gehört auch die Forderung nach vermehrter Eigeninitiative im Sinne eines verstärkten Ressourceneinsatzes auf Seiten der Teilnehmenden oder potenziellen Interessenten bzw. Nutzer von Weiterbildungsangeboten.

Allerdings wäre es verkürzt, verstünde man den aufgenommenen Ressourcenbegriff lediglich als eine monetäre Größenordnung, die sich in der Kategorie von Geld bemessen lässt. Gerade die Diskussionen im Umfeld der „Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (2004) haben aufgezeigt, dass auch die Dimension der Zeit als konstitutiv für das Lernen im Erwachsenenalter und im Lebenslauf angesehen werden muss und dass diesbezüglich sich eine dem finanziellen nicht nachrangige Ressourcenproblematik stellt (vgl. Dobischat, R./Seifert 2003; Faulstich 2001; Gnahs 2001; Holm 2003; Schmidt-Lauff 2008; Timmermann 2003). Diese Einsicht entspricht inzwischen dem erziehungswissenschaftlichen Diskussionsstand und liegt auch der NRW-Studie zugrunde (vgl. Schmidt-Lauff 2007).

Zu den angesprochenen Sachverhalten bedarf es im Folgenden einer vertieften begrifflichen Klärung und einer Betrachtung des Forschungsstands.

2.2 Ressourcenbegriff, Akteursperspektive und Lernhandeln

Im alltäglichen Sprachgebrauch bezeichnet „Ressource“ Hilfsquellen, auf die zum Erreichen von Handlungszielen zurück gegriffen werden kann (vgl. Damm 2001). Anlehnend an die volkswirtschaftliche Theorie der Produktionsfaktoren steht der Ressourcenbegriff für eine Vorstellung von Weiterbildung, wonach Lernprozesse durch den möglichst effektiven Einsatz menschlicher Anstrengungen wie auch geeigneter Hilfsmittel zustande kommen können (vgl. Kirchhöfer 2004b, S. 27 f). Verweisend auf die Argumentation der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (2004) ist hier sowohl die finanzielle bzw.

monetäre Dimension als auch die zeitliche Inanspruchnahme von Lernarbeit bzw. Lernhandeln in Betracht zu ziehen.

Dass Vorgänge des Lernens und der Weiterbildung einer akteursbezogenen Ressourcenökonomie unterliegen, kann auch ein expliziter Gegenstand der Theorie des Rational Choice sein (vgl. Kunz 2004). Von ihrer Ausdifferenzierung in eine soziologisch und eine mikroökonomisch-grenznutzentheoretisch argumentierende Variante abgesehen, geht diese Theorie der Wahlhandlungen davon aus, dass dem Lernhandeln aus subjektiver Sicht ein mehr oder weniger bewusster Entscheidungsprozess zu Grunde liegt (vgl. auch Behringer 1996). Danach werden freie Zeit, eigenes Geld und auch psychische Energien am ehesten dann für Bildungshandlungen aufgebracht, wenn sich der Akteur einen Vorteil und Zugewinn an Nutzen verspricht. In dieser in- und outputorientierten Logik variiert die Nutzenerwartung in Abhängigkeit von Ausmaß und Intensität der getätigten Investition.

Die Bezeichnung „Ressource“ ist im Zusammenhang mit der Entwicklung menschlicher Fähigkeiten nicht unumstritten. Vor allem in den Geisteswissenschaften ist Kritik anzutreffen. Eine unangemessene Übertragung ökonomischer Begrifflichkeit auf humane Vorgänge wird moniert. Dieses Deutungsmuster ist aber nicht neu und in sich differenzierungsbedürftig. Es verspielt leichtfertig die Erkenntnischancen der multidisziplinär strukturierten modernen Handlungs- und Humanwissenschaften durch Unterlassung „einer interdisziplinären Koordination und wechselseitigen Berücksichtigung der Ergebnisse“ (Seiffert 1992, S. 28). Im Übrigen begleitet eine derartige Kritik den Modernisierungsdiskurs der Weiterbildung spätestens seit den 1920er Jahren. Damals wurde von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik im Zusammenhang mit der anfänglichen Einführung von Teilnehmerstatistiken in Volkshochschulen der Vorwurf erhoben, Bildung könne man nicht messen (vgl. Grözinger 1925).

Demgegenüber lässt sich auf Grund von biografiethoretisch abgesicherten Befunden über Teilnehmende an Bildungsveranstaltungen die These herleiten, dass der Ressourcenbegriff durchaus die Partizipations- und Durchhalteproblematik bei Prozessen lebensbegleitenden Lernens zu beleuchten vermag. Die Kategorie der Ressource ist hier insofern heuristisch ergiebig, als diese dazu beiträgt, einen phänomenologischen Zugang zur individuellen Lern- und Weiterbildungsproblematik zu gewinnen (vgl. Brödel 1979): Die einzelne Person setzt einen Handlungsfokus auf Bildungsanstrengung, artikuliert Bildungswille, opfert Eigenzeit und privates Geld (bzw. Einkommensverzicht) und nimmt bisweilen die soziale Entfremdung von der eigenen Bezugsgruppe in Kauf, sofern ihr der Bildungseinsatz lohnend erscheint bzw. eine Aussicht auf Verbesserung der Lebenslage verspricht (vgl. Nahnsen 1975). Bei derartigen Vorgängen der Chancenauslotung im Handlungsfeld von Weiterbildungsengagement kommen höchst individuell geprägte Maßstäbe zum Tragen. Immer ist jedoch ausschlaggebend, dass die getroffenen Entscheidungen vor der eigenen Selbstbeobachtung Bestand haben (vgl. Kade 2007). Die ins Auge gefassten Weiterbildungsin-

vestitionen müssen einen lebensgeschichtlichen Sinn ergeben – sowohl vor dem Hintergrund der eigenen Erwerbs- und Lernbiografie als auch im Lichte der Antizipation zukünftiger Lebens- oder Arbeitsmarktchancen (vgl. Bolder/Hendrich 2000). Ohne Zweifel könnte in diesem Problemkontext Weiterbildungs- und Lernberatung als ein reflexiver Support mit hohem Wirkungsgrad fungieren.

Interaktions- und sozialisationstheoretische Überlegungen zum Problem des alltäglichen Umgangs mit Geld und monetären Planungsherausforderungen sprechen zudem dafür, dass eine eindimensionale Problembetrachtung der Ressourcenerbringung und des Ressourcenmanagements zu grobschlächtig bliebe (vgl. Allmendinger/Ludwig-Mayerhofer u.a. 2004; Ottomeyer 2006). Die zu beantwortende Frage nach der Eigenfinanzierung von Weiterbildungsprozessen hängt deshalb nicht allein von Einkommens- und Vermögensfaktoren ab, wenn gleich monetäre Restriktionen keineswegs außer Acht bleiben können (vgl. Siebert 2006, S. 43). Zweifellos besteht eine enge Korrelation zwischen der Höhe des erzielten regelmäßigen Einkommens und dem individuellen Handlungsspielraum bei der Verausgabung von Geldmitteln. Im Lichte dieses vielfach belegten Bedingungs Zusammenhangs bedeutet ein akutes Problem, dass größer werdende Bevölkerungskreise mit Schulden und Einkommensarmut zu kämpfen haben (vgl. Bosch 2004, S. 3). Gleichwohl – so die hier vertretene These – funktioniert der Zugang zur Bildungswirklichkeit lebensbegleitenden Lernens offensichtlich nach komplexeren als allein ökonomischen Parametern. Selbst zu erbringende Bildungsausgaben stehen zwar in Konkurrenz zu den Knappheitsimperativen des monatlichen Haushaltsbudgets von Familien und Lebensgemeinschaften, wobei milieuspezifische Überformungen eine filternde Rolle spielen können. Dennoch dürften selbst in Situationen monetären Mangels Maßstäbe personaler Rationalität bei Entscheidungen im Kontext lebenslangen Lernens ein Eigengewicht besitzen. Einmal bewusst gewordene Lerninteressen und Bildungspläne unterliegen auch individuellen Wertgesichtspunkten und Willensentscheidungen (vgl. Schiefele 1993, S. 183; Siebert 2006, S. 65). Insgesamt bleibt damit die Entscheidungslage und die Ausprägung monetärer Weiterbildungsbereitschaft multifaktoriell und zugleich dialektisch bestimmt, da selbst ein stark bildungswilliges Subjekt nicht gänzlich bei der Realisierung der ihm wichtigen Lerninteressen von den äußeren – bisweilen restriktiven – Konstellationen der konkreten sozialen Lebenslage abstrahieren kann.

In die Problematik der Aktivierung von Eigenressourcen spielt lebenslagenübergreifend noch die Chancenstruktur des sozialen Umfelds wie generell das gesellschaftliche Lernklima als Resonanzboden hinein. Dass Kompetenzerleben, Lernzuwachs und Lernerträge zum Gegenstand der alltäglichen Erfahrungstätigkeit des Subjekts werden und wiederum auf die monetäre Weiterbildungsbereitschaft stimulierend wirken können, hängt nicht zuletzt vom Entwicklungsstand und Vernetzungsgrad der regionalen und kommunalen Lerninfrastruktur ab.

2.3 Forschungslage

Gegenüber dem ursprünglichen Diskussionsstand der schon genannten Expertendiskussion, die einen insgesamt defizitären Forschungsstand konstatiert, sind einige neuere Forschungsarbeiten zu erwähnen. Wie noch dazulegen, wird in wenigen relevanten Studien der hier interessierende Untersuchungsgegenstand der Teilnehmerressourcen zumindest gestreift. Zwar haben sich empirische Erhebungen, die vor allem im Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführt wurden, mit Fragen von Kosten, Aufwendungen und Nutzen bei individuellen Weiterbildungsvorhaben recht ausführlich beschäftigt, doch begrenzen diese den Fokus auf die berufliche Weiterbildung.

So dominiert in der wichtigen Untersuchung von Beicht/Krekel/Walden (2006) das Problem der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung, wobei „Fragen nach den individuellen Posten und den individuellen Nutzen der Weiterbildung“ (ebd. S. 20) interessieren. Darüber hinaus wurden Nichtteilnehmende an beruflicher Weiterbildung befragt. Hier zeigte sich das methodische Problem, dass Personen aus dieser Gruppe überproportional zu den Verweigerern oder Abbrechern solcher Telefoninterviews zählen, weshalb das untersuchte Thema der Weiterbildungsabstinentz nicht hinreichend erschlossen werden konnte. Die Studie umfasst 2.000 Teilnehmende an beruflicher Weiterbildung und 792 Nichtteilnehmende an beruflicher Weiterbildung.

Ein – ausgewählter – zentraler Untersuchungsbefund besteht in der gewonnenen Einsicht, dass individuelle Kostenbelastungen und Zeitprobleme eine erhebliche Weiterbildungsbarriere darstellen. So sagen 40 Prozent der Teilnehmer und 59 Prozent der Nichtteilnehmenden, dass sie Weiterbildungsveranstaltungen nur dann besuchen, wenn damit keine finanziellen Belastungen verbunden sein würden (vgl. ebd., S. 43).

„Neben den mangelnden Ressourcen spüren aber vor allem aber auch die Nicht-Teilnehmenden eine höhere Belastung im Alltag, in dem sie Weiterbildung für schwer vereinbar mit täglichen Arbeiten und den privaten Pflichten halten. Dies äußerten immerhin 41% der Nicht-Teilnehmenden, aber nur 22% der Teilnehmenden. Etwa die Hälfte der Nicht-Teilnehmenden gab an, dass relevante Weiterbildungsangebote zeitlich oder räumlich zu weit entfernt seien. Bei den Teilnehmenden waren dies nur ein Drittel.“ (ebd., S.43 f)

Eine Studie des Instituts der Deutschen Wirtschaft mit rund 1.000 telefonisch Befragten beleuchtet die anfallenden Finanzierungsaufwendungen und gelangt zu der insgesamt wenig überraschenden Ergebnisthese, dass die „Investitionen in die eigene Qualifizierung um so höher ausfallen, je höher der erwartete berufliche Nutzen ist. Zum anderen steigt die Bereitschaft, in die eigene Weiterbildung zu investieren, mit zunehmenden Einkommen aus Berufstätigkeit an. Die Bereitschaft zur Weiterbildung spiegelt insofern auch die Unterschiede in Einkommen und Vermögen der Befragten wider. Die Differenzierung nach dem

beruflichen Abschluss sowie der Stellung im Beruf weist darüber hinaus auf sozialisationsbedingte Faktoren hin. So steigt die Bereitschaft mit zunehmenden Bildungsniveau an.“ (Weiß 2002, S. 51; Weiß 2001)

Die bekannte Studie von Barz/Tippelt (2004, Bd.1) untersucht die Frage nach den zeitlichen und finanziellen Teilnehmerressourcen nicht explizit. Aber es werden bei der Ergebnisdiskussion dieser repräsentativen Deutschlandarbeit zum Weiterbildungsverhalten vereinzelt Hinweise über finanzielle und zeitliche Aspekte aus Adressaten- und Teilnehmersicht gegeben.

Einige Befunde lassen sich exemplarisch anführen. Generell wird das Erhebungsproblem konstatiert: „Die Zahlungs- und Preisbereitschaft der Adressaten ist nur äußerst schwer zu ermitteln. Dies spiegelt sich nicht nur in den quantitativen, sondern auch in den qualitativen Befunden wider: Konkrete Angaben über maximal in Kauf genommene Gebühren werden nur in den seltensten Fällen gemacht. Statt klaren Aussagen über die Preisbereitschaft können so nur generelle Tendenzen wiedergegeben werden.“ (ebd., S. 173)

Unter den genannten Einschränkungen kann der angeführten Veröffentlichung die Einschätzung entnommen werden, dass beim Milieutyp der „Bürgerlichen Mitte“ die Freizeit keineswegs unter einem Weiterbildungsengagement leiden darf (vgl. ebd., S. 124). Der Befund spricht dafür, dass nur eine bedingte Bereitschaft besteht, zeitliche Ressourcen für intendierte lebensbegleitendes Lernen zu investieren. Bei dem Milieutyp der „Konsum-Materialisten“ wiederum können die Furcht vor finanziellen Einschränkungen eine Weiterbildungsbarriere darstellen (vgl. ebd., S. 134 u. 138). Über den Milieutyp der „Experimentalisten“, der zu den mittleren Einkommensgruppen zählt, kann ausgesagt werden, dass ein enges Budget „oft zu Lasten von Weiterbildungsbeteiligung“ (ebd., S. 146) geht. Eine große Investitionsbereitschaft hinsichtlich der Teilnehmer an Weiterbildungsprozessen aktualisiert sich allerdings bei einem ausgeprägten thematischen Interesse (vgl. ebd., S. 152 u. 186).

Die „Hedonisten“, um ein letztes Ergebnisbeispiel zu geben, sind in Anbetracht der Antizipation eines hohen Verwertungsrisikos sehr zurückhaltend gegenüber einem finanziellen Engagement in die eigene Weiterbildung (vgl. ebd., S. 160). Hinzu kommt bei ihnen häufig noch eine prekäre Einkommenssituation. Zu dem sind Hedonisten typischer Weise nicht dazu bereit, sich die eigene Freizeit durch Weiterbildungsanstrengungen schmälern zu lassen (vgl. ebd., S. 165).

Die aus verschiedenen Studien gewonnenen Ergebnistrends verweisen u.a. auf das gravierende Problem objektiv gegebener Belastungsgrenzen. Diese Befundlage darf die anschließende empirische Forschung nicht außer Acht lassen. Fakt ist, dass die verschiedenen sozialen Gruppen und Milieus auch unterschiedliche Niveaus oder Volumina an ökonomischen und zeitlichen Ressourcen hinsichtlich der realen Verfügbarkeit für Weiterbildungszwecke repräsentieren. Während nach unserer Einschätzung für untere soziale Schichten das Problem einer finanziellen Kostenbelastung durch Weiterbildung zentral ist, dürfte in den mittleren

und gehobenen sozialen Milieus eher das Problem des „Zeitaufwands“ bzw. des Freizeitverlusts im Zusammenhang mit der Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung im Vordergrund stehen.

Eine bildungspolitisch besonders interessierende Gruppe stellt zweifellos die Gruppe der bisherigen Nichtteilnehmer dar. Für sie gilt, dass eine angenommene Ressourcenbeanspruchung (Kostenbelastung u. Zeitmangel) bei der Beteiligung an organisierten Weiterbildungsprozessen einen nicht unerheblichen Grund für die Nichtteilnahme darstellen kann. Dabei muss freilich differenziert werden zwischen einerseits dem subjektiv wahrgenommen Problem einer Befürchtung von finanziell nicht verkräftbaren Belastungen durch Bildungsteilnahme und andererseits einer objektiv existierenden finanziellen Teilnahmebarriere potentieller Weiterbildungsinteressenten. Ähnliche Befürchtungen und Barrieren lassen sich für die zeitliche Inanspruchnahme und Bindung durch Weiterbildungsverpflichtungen vermuten. Die empirische Erschließung der Gruppe der bisherigen Nicht-Teilnehmenden im Rahmen einer bildungsökonomisch interessierten Weiterbildungsforschung ist also voraussetzungsreich und erfordert ein aufwändiges Untersuchungsdesign.

Generell gilt es bei dem Themenkreis von Geld, Eigenressourcen, Weiterbildungsverhalten und Selbstsorge für Kompetenzentwicklung und Beschäftigungsfähigkeit Einsichten aus den Forschungen zur schichtspezifischen Sozialisation zu bedenken (vgl. überblickhaft Hurrelmann 2002, S. 170 ff u. 182 ff). Diese Arbeiten können zum Hintergrundverständnis der heute geforderten Kompetenz zur Planbarkeit und Selbststeuerung von Prozessen lebensbegleitenden Lernens durchaus noch bedeutsam sein.

Eine Rolle spielt etwa der bereits in der Kindheit erlernte Umgang mit Geld und monetären Ressourcen. Diesbezüglich bestehen erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen sozialen Schichten und Milieus. Konstitutiv für Bildungsverhalten ist auch, dass mit dem Konflikt zwischen einerseits kurzfristigem Konsuminteresse und andererseits Bedürfnisaufschub wegen längerfristiger Ziele und später erhoffter Gratifikationen unterschiedlich erfolgreich umgegangen wird. Zu berücksichtigen sind des Weiteren Wert- und Bewertungsfragen, die sowohl durch Sozialisationserfahrungen als auch durch den aktuellen Konsumstil von Lebensgemeinschaften und Haushalten bedingt sind (vgl. Allmendinger u.a. 2004).

Zur Forschungslage ist für unseren Untersuchungsgegenstand noch anzumerken, dass bei Befragungen über die Ressourcenerbringung von Weiterbildungsvorhaben erhebliche Ungenauigkeiten und Fehlerquellen begrifflicher Art auftauchen können. Dadurch werden Vergleiche erschwert. So leidet die Möglichkeit der Gegenüberstellung von verschiedenen Studien einmal darunter, dass der zugrunde gelegte Weiterbildungsbegriff nicht hinreichend transparent gemacht ist oder die Existenz unterschiedlicher Weiterbildungsdefinitionen nicht oder kaum beachtet wird. Zum anderen trifft die angesprochene Problematik

unterschiedlicher begrifflicher Reichweiten oder Unklarheiten in ähnlicher Weise auch auf die verwandten Finanzierungs- und Kostenbegriffe im Kontext von Weiterbildung zu.

Wie mit diesem Kapitel deutlich werden sollte, legen die meisten Untersuchungen zur Weiterbildungsfinanzierung das Hauptaugenmerk auf die beruflich-betriebliche Bildung. Von daher ergibt sich ein verstärktes Interesse an einer ganzheitlichen bzw. integrativen Forschungsperspektive, die die Relevanz der Ressourcenproblematik gerade auch für das Feld der nicht-beruflichen Weiterbildung einbezieht.

2.4 Problematik gegenstandsspezifischer Erfassbarkeit

Empirische Erhebungen im Themenbereich des individuellen Einkommens und des Umgangs mit privatem Geld müssen das methodologische Problem einer angemessenen Erfassung tabuisierter Untersuchungsgegenstände reflektieren. Traditionell zählen Themen mit Bezug zum persönlichen Einkommen zu den gern abgedunkelten Gesprächsbereichen; sie müssen deshalb mit untersuchungsmethodologischer Behutsamkeit aufgegriffen werden, denn hier existieren überdurchschnittlich große, aber häufig nicht unüberwindbare Schwierigkeiten. Dazu zählt zuvorderst die Auskunftsbereitschaft. Hinzu kommen Probleme bei der Auskunftsgenauigkeit, weshalb im Untersuchungsdesign entsprechende Vorkehrungen bzw. Kontroll- und Prüfschritte bei der Datenerhebung zu berücksichtigen sind. Neben den angesprochenen Tabu- und Auskunftsgenauigkeitsproblemen tauchen als Untersuchungsumstand – je nach Befragtengruppe – häufig noch eine wenig realistische Selbsteinschätzung in Bezug auf finanzielle Belange und das eigene Ausgabehandeln auf.

Ähnliche untersuchungsmethodologische Probleme existieren zum Teil im Bereich der Zeit. Erfragte Angaben zur Zeit besitzen häufig einen vorgeschobenen Charakter für andere, ‚tieferliegende‘ Probleme. Die Aussage „über wenig Zeit zu verfügen“ stellt bei sozialen und weiterbildungsrelevanten Befragungen nicht selten eine Schutzbehauptung dar; sie verweist auf eine bisher mangelnde Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit einzelnen Problemen im persönlichen Erfahrungsbereich. Vor diesem Hintergrund erklärt sich u.a. auch ein des Öfteren in Adressatenuntersuchungen ausgemachter ‚Schereneffekt‘ zwischen einerseits einer verbalen Hochschätzung von Weiterbildung – was für ein generell hohes Weiterbildungsbewusstsein bei vielen Untersuchungsgruppen sprechen mag – und andererseits einer quantitativ erheblichen Lücke in der konkreten Umsetzung in Form eines positiven Weiterbildungsverhaltens (vgl. Schulenberg 1978).

3 Methodologische Rahmung und Durchführung der Untersuchung

Für die NRW-Studie sind in methodologischer Hinsicht zwei Vorentscheidungen grundlegend. Zum einen sollte die Erhebung mittels der Methode des Telefoninterviews durchgeführt werden. Zum anderen galt es dem Forschungsziel nahe zu kommen, durch die Auswahl einer geeigneten Stichprobe zu möglichst verallgemeinerbaren Aussagen für die Bevölkerung im Lande NRW zu gelangen. Dabei wurde auf das Lebensaltersspektrum der 15- bis 64-Jährigen fokussiert.

Der Einsatz von Forschungsmethoden sowie methodologische Weichenstellungen erfolgen nicht losgelöst von forschungsökonomischen Gegebenheiten. In dieser Hinsicht ist die Summe der gewährten Projektförderung ausschlaggebend, denn diese definiert den Spielraum für den Einsatz zeitlicher und personeller Ressourcen. Davon hängt es ab, inwieweit sich besonders aussagekräftige Untersuchungsbefunde durch vertiefende Analysen etwa mittels qualitativer Fallforschung noch untermauern und ausdifferenzieren ließen.

3.1 Stichprobenauswahl und Einsatz studentischer Interviewer

Um Strukturdaten und Grundinformationen über die zeitlichen wie finanziellen Ressourcen von Teilnehmenden und Lernenden im Kontext der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens zu erhalten, wurden mittels einer telefonischen Erhebung insgesamt 1.101 Personen in NRW befragt. Der Interviewzeitraum erstreckte sich von Mitte September bis Mitte Oktober 2004. Als Stichprobengrundlage dienten 10.000 zufällig ausgewählte Telefonnummern, die in Kooperation mit dem Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA) in Mannheim nach dem sogenannten „Gabler-Häder-Design“¹ generiert wurden. Auf diese Weise lässt sich auch die – keineswegs als gering einzuschätzende – Gruppe von nicht im öffentlichen Telefonbuch eingetragenen Haushalten erreichen. Die generierten Nummern wurden bis zu zehn Mal an verschiedenen Tagen und zu unterschiedlichen Tageszeiten angewählt, so dass auch schwer erreichbare Personen befragt werden konnten.

Durchgeführt wurden die Telefoninterviews von extra für das Forschungsprojekt angestellten studentischen Hilfskräften mit einem fachlichen Studienschwerpunkt in der Erwachsenenbildung oder einem angrenzenden Bereich der Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Einige studentische Interviewer besaßen umfangreiche Erfahrungen aus früheren Tätigkeiten als Telefoninterviewer. Um

1 Das Gabler-Häder-Stichprobendesign hat sich in den letzten Jahren als methodischer Standard bei der Stichprobenziehung für telefonische Befragungen in Deutschland etabliert. Es garantiert, dass alle Haushalte die gleiche Wahrscheinlichkeit haben, in die Stichprobe zu gelangen (vgl. Häder 2000, S. 6-8).

eine hohe Professionalität und ein abgestimmtes Vorgehen bei der Interviewführung zu gewährleisten, wurden die insgesamt 14 Studierenden zuvor drei Tage lang von der Projektleitung geschult. Die intensive Schulung umfasste sowohl methodische als auch untersuchungsthematische Komponenten, wodurch den Interviewern zusätzlich ein Grundverständnis über das inhaltliche Anliegen der Studie vermittelt wurde. Insgesamt trug die Vorbereitung zu einem hohen Engagement und einer starken Identifizierung mit dem Projekt seitens der Interviewer bei.

3.2 Durchführung der Telefonbefragung

Die Telefoninterviews fanden in speziell für die Durchführung von Telefoninterviews hergerichteten Räumen und an PC-ausgestatteten Arbeitsplätzen der Universität Münster statt. Bis zu acht Interviews ließen sich gleichzeitig führen. Während der gesamten Befragungsphase supervidierten die Projektleitung bzw. die wissenschaftlichen Projektmitarbeiter die studentischen Interviewer. So konnte unmittelbar und koordiniert auf untersuchungsmethodische oder inhaltliche Probleme reagiert und kontinuierlich zur professionellen Qualität der Interviewrealisierung beigetragen werden. Es ließen sich die Vorteile eines „Call-Centers“ – vor allem der kurze Verständigungsweg zwischen den verschiedenen Interviewern und die Präsenz der wissenschaftlichen Projektleitung während der Erhebungsphase – für eine konzeptionell stimmige und verbesserungsinteresierte Untersuchungsdurchführung ausschöpfen. Als nützlich erwies sich nicht zuletzt die Einrichtung eines zusätzlichen virtuellen Forums. Es erleichterte die Transparenz und zügige Verständigung bei allen aufgetretenen Besonderheiten und Schwierigkeiten. Der Informationsfluss war mittels des virtuellen Forums während der gesamten etwa fünfwöchigen Interviewphase gewährleistet. Auch der Erfahrungsaustausch zwischen den in unterschiedlichen Schichten arbeitenden Interviewern ließ sich so organisieren. Eine zeitliche Verzögerung des Informationsflusses – wie sie beispielsweise bei Interviewer-Nachschulungen im Rahmen traditioneller Felderhebungen auftritt – wurde hierdurch vermieden.

Die Einträge im virtuellen Forum dienten auch einer methodenkritischen statistischen Datenauswertung. Mit diesem Erkenntnisinteresse ließen sich „Memos“ – auch für die empirische Optimierung im Falle eines möglichen Nachfolgeprojekts – festhalten. An dieser Stelle wird anschaulich, inwiefern für den Untersuchungsansatz der Telefonerhebung durch die Universität Münster gerade die Verbindung von Datenerhebung und Datenauswertung konstitutiv ist und zu Synergieeffekten führt. Daraus resultiert für die Interviewenden und Forscher ein authentisches Einblicks- und Erfahrungswissen während der Interviewdurchführungsphase². Aufgrund des nichtarbeitsteiligen Vorgehens eröffnete sich die

2 Selbst beim Gebrauch eines weitgehend standardisierten Fragebogens wird im Zuge der Interviewdurchführung ein Kontext- und Gegenstandswissen erzeugt, das über die „Sensoren“ des Untersuchungsinstruments hinausweist und auf das sich wiederum gewinnbringend für die Dateninterpretation zurückgreifen lässt.

Chance zu einem Erfahrungstransfer, indem sich die Einsichten, die aus den beiden zentralen Arbeitsschritten der Datenerhebung und der Datenauswertung gewonnen wurden, für einen als ganzheitlich zu entwerfenden Forschungsprozess nutzen ließen. Auf diese Weise konnte auch dem für die Weiterbildungsforschung geltenden Qualitätspostulats entsprochen werden.

3.3 Grundgesamtheit, Stichprobenrealisierung und Problematik der Repräsentativität

3.3.1 Methodologisch hinführende Überlegungen

Bei Umfragen stellt die Realisierung der intendierten Stichprobe ein zentrales Problem dar. Generell geht es um die Herstellung einer möglichst großen Strukturaffinität zwischen einerseits der Grundgesamtheit (in unserem Falle der nordrhein-westfälischen Bevölkerung im Alter zwischen 16 und 64 Jahren) und andererseits der realisierten Stichprobe hinsichtlich zentraler sozialstatistischer Merkmale (z.B. Geschlecht, Schulabschluss, berufliche Stellung). Der methodische Standard einer durchgeführten empirischen Untersuchung bestimmt sich zu einem erheblichen Teil anhand des Zielkriteriums, dass „alle zur Auswahl in die Stichprobe vorgesehenen Fälle tatsächlich in die Stichprobe gelangen“ (Schnell/Hill/Esser 1993, S. 316). Mit Blick auf das Repräsentativitätspostulat spricht man in diesem Zusammenhang auch von der „Ausschöpfungsquote“ (ebd., S. 317) der gezogenen Adressen bzw. Telefonnummern.

Eine bei Umfragen allgemein bekannte Störgröße und – je nach Untersuchungsvorhaben – vorab auch unterschiedlich gut abwägbare Problematik resultiert aus der Tatsache einer möglichen Verweigerung der Interviewteilnahme durch Personen. In der Forschungsliteratur werden die Gründe für eine ablehnende Haltung bzw. Interviewverweigerung allerdings nur unzureichend geklärt. Reuband/Blasius merken jedoch generell an, dass in der Gruppe von Interviewverweigerern Personen mit niedriger Schulbildung, ältere Personen mit niedrigem sozialen Aktivitätsniveau und politisch weniger Interessierte überrepräsentiert sind (vgl. Reuband/Blasius 2000, S. 162). Ähnlich moniert Allmendinger einen so genannte „Mittelschichtsbias der empirischen Sozialforschung“ (Allmendinger 1999, S. 41), womit die Beobachtung zum Ausdruck gelangt, „dass unter- wie überprivilegierte Schichten in den großen Survey-Studien wie beispielsweise dem Sozio-ökonomischen Panel oder der allgemeinen Bevölkerungsumfrage systematisch untererfasst sind“ (ebd.). Die angeführten untersuchungsmethodologischen Problemeinschätzungen sind insofern aufschlussreich, als sie bis zu einem gewissen Grade auch auf die vorliegende Studie zutreffen. Unsere Versuche, insbesondere Personen mit Haupt- oder Volksschulabschluss und ohne abgeschlossene Schulbildung von der Wichtigkeit einer Befragungsteilnahme zu überzeugen, erbrachten – zumal angesichts des eng vorgegebenen Zeitrahmens – keine optimale Realisierung der Ausschöpfungsquote. Deshalb war in Erwägung zu ziehen, eine Stichprobengewichtung vorzunehmen. Diese Möglichkeit betrifft insbesondere die Auswertung von Fragestellungen, für

die anzunehmen war, dass der Faktor der Schulbildung als ursächliche Einflussgröße eine Rolle spielen könnte (vgl. Barz/Tippelt 2004b; Kuwan/Thebis 2005, S. 28). Aus der Weiterbildungsforschung ist seit den 1960er Jahren bekannt, dass die individuell genossene Schulbildung eine nachhaltige Bedeutung für späteres Weiterbildungsverhalten und das Lernen in der gesamten Lebensspanne besitzt (vgl. zusammenfassend Brödel 2003, S. 124; Nittel/Schöll 2003, S. 3). Im internationalen Vergleich gilt das Fehlen des Hauptschulabschlusses als ein Indikator für „Bildungsarmut“ (Allmendinger/Leibfried 2002, S. 294) – ein Manko, welches mit geringer Weiterbildungsbereitschaft und wenig entwickelter Selbstlernkompetenz korreliert.

Im Hinblick auf Repräsentativität – und eine sich hieraus legitimierende Verallgemeinerungsfähigkeit von empirischen Untersuchungsbefunden – müssen für die vorliegende Studie weitere Einflussgrößen in Betracht gezogen werden. So interessieren bei der Stichprobenerfüllung spezifisch methodenbedingte Realisierungsrisiken, die aus den Eigenheiten einer telefonischen Erhebung resultieren. Signifikante Unterschiede gegenüber der klassischen Befragung mittels des mündlichen Interviews, das unter persönlich anwesenden Gesprächspartnern stattfindet, müssen bedacht werden. Danach besitzt bei Telefonbefragungen der Interviewführer gegenüber teilnahmeskeptischen Personen einen geringeren Handlungsspielraum und vermag weniger intensiv seine persönliche Überzeugungskraft in die Situation einzubringen und zum Mitmachen oder Durchhalten zu bewegen. Weiterhin können für die vorgesehene Stichprobe zusätzlich gegenstandsspezifische Realisierungsrisiken auftreten, wenn semantisch vorgeprägte Ausdrücke wie „Weiterbildung“ oder „Lernen“ bei Befragungen in bestimmten sozialen Milieus als wenig relevant oder gar als negativ besetzt gelten (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 58 f). Als ein hiermit in Zusammenhang stehender Nichtteilnahmegrund bei Weiterbildungsstudien wirkt trotz der Bildungsreform der 1970er Jahre nach den eigenen Beobachtungen in einigen sozialen Milieus immer noch die rollen- bzw. geschlechtsspezifische Barriereproblematik.

Zur Schärfung des Problem- und Relationsbewusstseins hinsichtlich des Bedingungsgefüges von Grundgesamtheit, Stichprobenrealisierung und Repräsentativitätsgrad der empirisch gewonnenen Untersuchungsergebnisse sei noch auf das zeitkulturelle Phänomen verwiesen, dass sich einzelne Personen durch die inzwischen zahlreich praktizierten Befragungsversuche von Marktforschungsinstituten oder Call-Centern mit Outbound-Aufträgen belästigt fühlen. Aufgrund unserer meist kurzen Telefongespräche mit Interviewverweigerern ließ sich erfahren, dass eine beachtliche Anzahl an Personen dazu neigt, generell nicht mehr für Befragungszwecke zur Verfügung stehen zu wollen.

3.3.2 Gegenüberstellung von Grundgesamtheit und Stichprobenrealisierung

Um die mittels der Telefonbefragung erfassten Personen mit der Grundgesamtheit Nordrhein-Westfalens vergleichen zu können, werden die Daten des Mikrozensus 2003 herangezogen³. Sie bilden die Grundlage für die vergleichende Stichprobeneinschätzung und Repräsentativitätsbeurteilung. Dabei ergibt sich bei der direkten Gegenüberstellung bisweilen die Erschwernis einer unterschiedlichen Klassifizierung zwischen unseren Stichprobendaten und dem Mikrozensus. Dieses Kompatibilitätsproblem betrifft etwa die Einteilung nach Altersgruppen.

Die wichtigsten sozialstatistischen Strukturdaten ergeben im Abgleich folgendes Gesamtbild:

- *Geschlecht*: 50,6 Prozent (n=557) der befragten Personen sind weiblich, 49,2 Prozent (n=542) der Befragten sind männlich. Zum Vergleich besteht laut Mikrozensus 2003 die Grundgesamtheit der 15- bis 64-jährigen Bevölkerung von NRW zu 49,8 Prozent aus Frauen und zu 50,2 Prozent aus Männern. Insgesamt kann damit hinsichtlich der Geschlechterverteilung ein hohes Maß an Deckungsgleichheit festgehalten werden. Die Abweichung zwischen Stichprobe und Grundgesamtheit beträgt weniger als ein Prozent.
- *Alter*: 51,9 Prozent (n=567) unserer Befragten sind zwischen 16 und 39 Jahren alt; 48,1 Prozent (n=525) sind zwischen 40 und 64 Jahren alt. Demgegenüber besteht die Grundgesamtheit der Bevölkerung NRW laut den Daten des Mikrozensus 2003 zu 48,9 Prozent aus Personen zwischen 15 und 39 Jahren und zu 51,1 Prozent aus Personen zwischen 40 und 64 Jahren. Im Vergleich zur vorherigen Untersuchungsvariable Geschlecht sind beim Alter mit 3 Prozent im unteren und 3 Prozent im oberen Bereich die Abweichungen zwar größer, aber in Hinblick auf ein tendenziell verallgemeinerbares Ergebnis immer noch aussagekräftig und gut vertretbar. Wie oben bereits angedeutet, erbringt die unterschiedliche statistische Altersklassifizierung zwischen Stichprobe und Grundgesamtheit eine gewisse Ungenauigkeit.
- *Schulabschluss*: 0,3 Prozent (n=3) der von uns befragten Personen haben keinen Schulabschluss, 15,5 Prozent (n=171) verfügen über einen Volks- oder Hauptschulabschluss, 24,3 Prozent (n=266) erwarben die mittlere Reife und 55,8 Prozent (n=610) die Fachhochschul- oder allgemeine Hochschulreife und 3,1 Prozent (n=34) sind noch

3 Die Daten entstammen den Internetseiten des Landesamts für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen (vgl. <http://www.lids.nrw.de/statistik/datenangebot/daten/index.html>, 5.12.2004).

Schüler⁴. Demgegenüber erlangte laut Mikrozensus 2003 ein Anteil von 9,0 Prozent der Bevölkerung Nordrhein-Westfalens im Alter zwischen 15 und 64 Jahren keinen allgemeinen Schulabschluss. 35,8 Prozent erwarben einen Volks- oder Hauptschulabschluss, 19,0 Prozent die mittlere Reife und 23,5 Prozent haben die Fachhochschul- oder allgemeine Hochschulreife erlangt. 12,7 Prozent dieser Altersgruppe sind noch Schüler. Die Gegenüberstellung von Stichprobe und Grundgesamtheit ergibt, dass die Zahlen zur Schulbildung zum Teil erheblich voneinander abweichen. Lediglich bei der mittleren Reife sind die Prozentwerte annähernd gleich verteilt. Stark unterrepräsentiert sind Befragte mit einer nicht abgeschlossenen Schulbildung (8,7 Prozent unter dem Bevölkerungsdurchschnitt) sowie Volks- oder Hauptschulabsolventen (20,3 Prozent unter dem Bevölkerungsdurchschnitt). Entsprechend stark überrepräsentiert sind Personen mit allgemeiner Hochschulreife/Fachhochschulreife. Bei dem skizzierten Gesamtbefund muss der Faktor Schulbildung in der von uns realisierten Stichprobe als nicht repräsentativ eingestuft werden. Die Variable Schulbildung ist demnach im Sinne einer „Nonresponse“-Gewichtung für eine nachträgliche Schichtung vorzusehen.

- *Berufstätigkeit*: In unserer Stichprobe sind 24,6 Prozent (n=271) derzeit nicht erwerbstätig oder arbeitslos. Von den Erwerbstätigen sind 17,2 Prozent (n=131) Selbständige bzw. Unternehmer, 9,7 Prozent Beamte (n=74), 58,6 Prozent Angestellte (n=446) und 9,2 Prozent (n=70) Arbeiter. 5,3 Prozent (n=40) der Erwerbstätigen sind Auszubildende. Demgegenüber ist nach den Daten des Mikrozensus im Jahre 2003 ein Anteil von 30,3 Prozent der Gesamtbevölkerung Nordrhein-Westfalens nicht erwerbstätig oder arbeitslos. Von der erwerbstätigen Bevölkerung im Alter zwischen 15 und 64 Jahren sind 9,5 Prozent Selbstständige, 6,5 Prozent als Beamte tätig, 53,7 Prozent arbeiten als Angestellte und 29,3 Prozent sind der beruflichen Stellung nach Arbeiter. Die Gruppe der helfenden Familienangehörigen zählt 0,9 Prozent. Die Auszubildenden wurden im Mikrozensus (anders als in der NRW-Studie) den jeweiligen Berufsstellungen zugeordnet. In Anbetracht der ungleichen Ausprägung bei dem zuvor diskutierten Stichprobenkriterium der Schulbildung erscheint es nur logisch, wenn sich auch bei der Berufstätigkeit ein ähnlich ungleich verteiltes Gesamtbild einstellt. So ist in der NRW-Stichprobe die Gruppe der beruflich Selbständigen gegenüber dem Landesdurchschnitt doppelt so stark vertreten. Weniger deutlich überrepräsentiert sind die beruflichen Stellungsgruppen der Angestellten sowie die der Beamten. Unterrepräsentiert sind wiederum

4 Zur besseren Vergleichbarkeit mit dem Mikrozensus werden hier keine anderen Schulabschlüsse mit einberechnet.

die heterogene Gruppe der Nicht-Erwerbstätigen/Arbeitslosen und insbesondere die der Arbeiter.

Damit ist die tatsächlich erzielte Stichprobenzusammensetzung dargelegt und in Relation zur Grundgesamtheit gesetzt. Insgesamt wird deutlich, dass das „Verweigerungspotenzial“ überproportional bei Personen mit niedrigem Bildungsabschluss und bei Erwerbsgruppen aus dem unteren Bereich der Erwerbsarbeits-hierarchie angesiedelt ist. Unter den Interviewverweigerern sind überproportional Angehörige jener Sozialgruppen, die im Weiterbildungsdiskurs als „bildungsdistanziert“ (vgl. Brüning/Kuwan 2002) oder als „Problemgruppen“ der entstehenden Wissensgesellschaft (vgl. Kraemer/Bittlingmayer 2001) charakterisiert werden. Die festgestellten Verzerrungen der realisierten Stichprobe gegenüber der nordrhein-westfälischen Grundgesamtheit sind bei der Auswertung zu prüfen. Deshalb werden an einigen Stellen, an denen möglicherweise inhaltliche Verzerrungen auftreten könnten, nachträgliche Gewichtungen vorgenommen. Dort also, wo Aussagen mit Geltung für die Grundgesamtheit besonders bedeutsam erscheinen, wird das Ergebnis nachträglich gewichtet und ausgewiesen. Entsprechende Vermerke finden sich einesteils in den betreffenden Tabellen. Andernteils wird die Darstellung gewichteter Werte im laufenden Text in hochgestellter Form durch folgendes Symbol ^{ow} kenntlich gemacht.

Die Problematik der Verzerrung betrifft hauptsächlich das Merkmal des Schulbildungsabschlusses, welchem im Hinblick auf Weiterbildungsverhalten und Lernen in der Lebensspanne geradezu eine überdauernde Schlüsselrolle zukommt. Folglich erhalten in Anbetracht der gegebenen Stichprobenzusammensetzung bei uns Befragte mit niedrigen Schulabschlüssen in Relation zur nordrhein-westfälischen Bevölkerung ein stärkeres Gewicht. Für diese unkonventionelle Vorgehensweise einer behutsamen bzw. punktuellen Gewichtung spricht ein auftauchender Konflikt bei der statistischen Datenanalyse: Einerseits sollen Aussagen für die Grundgesamtheit gemacht werden, andererseits kann eine im sozialwissenschaftlichen Forschungsdiskurs artikulierte Skepsis in Bezug auf Gewichtungen nicht übergangen werden. So kommen die Methodologen Alt/Bien aufgrund der Überprüfung empirischer Ergebnisse aus Repräsentativerhebungen zu der nachvollziehbaren Schlussfolgerung, dass schlechte Daten durch Gewichtungen noch schlechter werden und gute Daten nicht verbessert werden können (vgl. 1994, S. 138). Auch Rothe/Wiedenbeck hegen eine außerordentliche Skepsis gegenüber der Leistungsfähigkeit von Nachgewichtungen (vgl. 1994, S. 59). Trotz ernstzunehmender Bedenken werden mittlerweile so gut wie bei allen Bevölkerungsumfragen und Untersuchungen mit Repräsentativitätsanspruch hinsichtlich Weiterbildung nachträgliche Gewichtungen vorgenommen, häufig auch in der Weise, dass das Gewichtungsverfahren selbst für den kundigen Leser wenig transparent wird. Insofern bleibt der potenzielle Erkenntnisfortschritt einer vorgenommenen Gewichtung – also Möglichkeit und Grenzen der konkret gewählten Gewichtungsstrategie – nicht mehr diskutierbar.

Für eine von vornherein ausbalancierte repräsentative Stichprobenszusammensetzung müsste zukünftig dem Problem der Stichprobensteuerung – etwa im Rahmen einer Folgestudie – eine noch größere Aufmerksamkeit als bisher zukommen. Es ist durchaus leistbar, bei Telefonbefragungen zu Themen der Weiterbildung und der Bildungsfinanzierung im Kontext lebensbegleitenden Lernens eine weitgehend basis- oder problemaffine Stichprobengenauigkeit zu erzielen. Diese Anforderung verlangt allerdings gerade in der anfänglichen Explorationsphase, während der das Forschungsfeld noch ausgelotet werden muss, einen erhöhten bzw. überdurchschnittlichen Zeit- und Ressourcenaufwand.

3.4 Erhebungsstrategische Standortvorteile durch universitäre Anbindung

Aufgrund der Tatsache, dass heutzutage Telefonbesitzer immer häufiger für Zwecke der Marktforschung in Anspruch genommen werden, erwies sich bei unserer fernmündlichen Erhebung die universitäre Anbindung als vorteilhaft. Wie beobachtet werden konnte, ist die Westfälische Wilhelms-Universität Münster in weiten Bevölkerungskreisen als eine nicht-kommerzielle und der Allgemeinheit verpflichtete Institution von Rang bekannt. Dieses positive Image schuf für die NRW-Studie eine erhebungsstrategisch günstige Ausgangssituation. Damit existiert ein Standortvorteil, der zukünftig zur Erreichung einer höheren Stichprobengenauigkeit im Rahmen von Weiterbildungs- und Lernkulturforschung noch mehr in die Waagschale geworfen werden könnte.

Eine von uns bereits praktizierte Möglichkeit zur Eindämmung von Repräsentativitätsproblemen stellt das Angebot eines Vorabgesprächs mit der Forschungsleitung dar, um befragungsskeptische oder schwankende Personen zum Mitmachen zu bewegen. Eine andere Gegensteuerungsmöglichkeit bei der vorliegenden Studie eröffnete der Hinweis auf den Internetauftritt der Universität Münster und auf dort aufzufindende Erläuterungen zur gerade stattfindenden Befragung. Dadurch ließ sich ein entsprechender – hier positiv zu wertender – „sponsorship effect“ in Bezug auf die Teilnahmebereitschaft bewirken. So sind zum Mitmachen an einer Nachfolgeuntersuchung beachtliche 88,2 Prozent (n=960) der von uns befragten Personen bereit, was auch die folgenden Zahlen untermauern. Bei 87,7 Prozent (n=960) aller Interviewten stuften die Interviewer die Bereitschaft, die Fragen zu beantworten, als „gut“, bei 9,6 Prozent (n=105) als „mittelmäßig“, bei 0,6 Prozent (n=7) als „schlecht“, bei 1,3 Prozent (n=14) als „anfangs gut – später schlechter“ und bei 0,8 Prozent (n=9) als „anfangs schlecht – später besser“ ein. Das insgesamt positive Resümee zur Befragungsdurchführung ist auch darauf zurückzuführen, dass die zeitliche Belastung mit einer durchschnittlichen Interviewdauer von 17 Minuten von den Befragten als tolerabel wahrgenommen wurde.

Zum generellen methodischen Vorgehen hinsichtlich der Gewährleistung einer hohen Untersuchungsqualität sei noch angeführt, dass die erhobenen Daten bereits während der computerunterstützten Bildschirmeingabe einer ersten

Überprüfung hinsichtlich der Plausibilität unterzogen und gegebenenfalls erforderliche Bereinigungen vorgenommen wurden. Mit erkennbar werdenden Methodenproblemen und sich während der Interviewdurchführung ergebenden Schwierigkeiten sind wir offen und lernbereit umgegangen. In methodologischer Hinsicht bleibt festzuhalten, dass aufgrund der intensiven Interviewerschulung, der eingeschlagenen Durchführungsmethode mit studentischen Interviewern, des seriösen Images einer weit akzeptierten Universität sowie des durchgängigen Bemühens um die Erreichung hoher, problemangemessener Forschungsstandards eine insgesamt gute Datenqualität erreicht worden ist.

4 Beschreibung bisherigen organisierten Weiterbildungsverhaltens

4.1 Indikatoren zur Beschreibung organisierten Weiterbildungsverhaltens

Zentraler Untersuchungsgegenstand der umfragebasierten Weiterbildungsforschung besteht im Monitoring organisierten Weiterbildungsverhaltens sowie in der Erfassung sozialstruktureller und lebenslagenspezifischer Erklärungsfaktoren. Darüber hinaus ergab sich in den letzten Jahren mit dem „informellen Lernen“ und dem „Selbstlernen“ eine paradigmatische Erweiterung des Forschungsinteresses (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004; Bilger 2006; Schiersmann 2006).

Zur Beschreibung des organisierten Lernverhaltens und vorliegender Bildungserfahrungen von Erwachsenen hat sich die Erfragung der „Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen“ bewährt. Dieser Indikator des Weiterbildungsbesuchs ist relativ leicht zu erheben und wird auch in dieser Studie verwandt. Er ermöglicht eine Differenzierung nach dem Grad und der Richtung der Weiterbildungsaktivität. Von grundlegender Bedeutung ist die Unterteilung der Befragten nach einerseits Teilnehmenden bzw. Weiterbildungsaktiven und andererseits Nichtteilnehmenden bzw. Weiterbildungsinaktiven. Für eine solche Dichotomisierung der Untersuchungspopulation gilt der Begriff der „Weiterbildungsquote“ oder der der „Teilnehmerquote“ als ein zentraler Indikator. Diese Messzahl benennt bei einer betrachteten Gruppe den Anteil der Akteure mit Weiterbildungsteilnahmeerfahrungen.

Des Weiteren ergibt – sofern erfragt – die „Häufigkeit der Weiterbildungsteilnahme“ eine aussagekräftige Beschreibungsform, denn mit dieser Variable lässt sich das Bildungsverhalten im Erwachsenenalter unter den Aspekten von Intensität und Kontinuität differenzieren und wiederum gruppenbezogen ausweisen. Auch hierbei gilt die „Quote“ als die zentrale Messgröße.

Ein bildungsbiografisch bedeutsames Differenzierungskriterium stellt die Datierung und/oder die periodische Zuordnung zurückliegender Weiterbildungsbeteiligung dar. Ihre Berücksichtigung ermöglicht nicht nur ein weiteres Maß an stichprobeninterner Unterscheidung, sondern dient auch dem Vergleich zwischen den Untersuchungsbefunden verschiedener Studien. Allerdings müssen die jeweils vorgenommenen Kategorisierungen aufeinander beziehbar sein bzw. einheitlichen oder kompatiblen Unterteilungen folgen⁵. Hier hat sich zur Ermittlung vorliegender Weiterbildungserfahrungen der Zeitraum der vergangenen zwölf Monate bzw. die Ein-Jahres-Periode – meist gemessen ab dem Befragungstermin

5 Gerade im Weiterbildungsbereich ist der Vergleich der Untersuchungen vor erhebliche Probleme gestellt, da den Begriffen und den verwendeten Kategorien häufig kein einheitliches Verständnis zugrunde liegt.

– als eine häufig vorkommende Untersuchungspraxis herausgestellt. Der genannte Zeitabschnitt ist leicht überschaubar und bringt den Vorteil, dass das Problem von Erinnerungsschwierigkeiten und Geschehnisüberlagerungen gering gehalten werden kann.

Darüber hinausgehende Beschreibungsmöglichkeiten des organisierten Bildungsverhaltens eröffnet die Heranziehung einzelner Veranstaltungsmerkmale wie Thema, Bildungsträger/Veranstalter, Ort, Dauer, Organisationsform, zeitliche Lage oder Teilnahmekosten. In unserem empirischen Untersuchungszusammenhang interessiert insbesondere die Inanspruchnahme des Lernenden in Form des monetären und zeitlichen Einsatzes beim Besuch einer Weiterbildungsmaßnahme. Zur Erreichung dieses Forschungsziels wird bei der Ermittlung getätigter finanzieller und zeitlicher Aufwendungen für Prozesse lebensbegleitender Weiterbildung eine weite Begrifflichkeit zugrunde gelegt, denn das Gesamtspektrum der vom Lernenden jeweils aufgewendeten Ressourcen soll einbezogen werden können. Dementsprechend sind in den folgenden Kapiteln noch nähere begriffliche Erläuterungen vorzunehmen (vgl. insbes. Kapitel 5).

4.2 Einstellung zum lebenslangen Lernen

Weiterbildung sowie organisiertes und informelles Lernen im Erwachsenenalter können mit dem lebenslangen Lernen zwar nicht gleichgesetzt werden, aber diese stellen gewichtige Konkretisierungen des Lernens im Rahmen der Lebensspanne dar. Insofern interessiert hier zunächst aus einer empirischen Gesamtperspektive, welches generelles Verhältnis die Befragten zu dieser zentralen Anforderung heutigen Lebens hegen.

Hierzu zeigen die Ergebnisse unserer Untersuchung auf, dass die große Mehrheit der nordrhein-westfälischen Bevölkerung dem lebenslangen Lernen eine erhebliche Bedeutung zuerkennt. Lernen, welches sich über den Lebenslauf erstreckt, ist für die meisten Interviewten kaum noch aus dem heutigen Alltagsleben wegzudenken. Diese Auffassung schließt ein, dass kontinuierliches (alltagsimmanentes) oder wiederkehrendes (veranstaltetes) Lernen auch für die eigene Person und die individuelle Lebensführung relevant sein kann.

Auf die gestellte Frage, welcher Ansicht die Befragten am ehesten zustimmen: entweder „Lernen findet hauptsächlich während Schule und Berufsausbildung statt“ oder „Lernen findet das ganze Leben statt“, stimmen 97,6 Prozent (n=1.074) der letzteren Aussage zu. Lediglich 1,8 Prozent (n=20) vertreten noch die hergebrachte Auffassung, dass Lernen hauptsächlich während Schule und Berufsausbildung stattfindet (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Ansichten zum Lernen

	Prozent	Anzahl
Lernen findet hauptsächlich während Schule und Berufsausbildung statt	1,8	20
Lernen findet das ganze Leben statt	97,6	1.074
Weiß nicht	0,6	7
Gesamt	100,0	1.101

Der hohe Zustimmungswert zu der zweifellos populären Formel des lebenslangen Lernens ist erklärungsbedürftig. Einerseits lässt sich annehmen, dass beim Antwortverhalten die soziale Erwünschtheit als bekräftigende Einflussgröße nicht gänzlich auszuschließen ist. Andererseits kann angesichts des hohen Zustimmungswerts dennoch von der Triftigkeit der Ergebnisthese ausgegangen werden, dass das tradierte Zweiphasenmodell des Lernens unter der Bevölkerung in NRW weitgehend als passé angesehen wird. Nach der hergebrachten Vorstellung des Kompetenzerwerbs gilt es als ausreichend und normal, wenn eine erste Lernphase in der Kindheit und Jugend durch eine lang anhaltende Arbeits- und Lebensphase, während derer man das früher Gelernte lediglich anwenden und nichts grundsätzlich Neues mehr lernen müsse, abgelöst würde (vgl. Schulenberg 1978). In dieser Charakterisierung erkennt man einen segmentierten statischen Ansatz des individuellen Aufbaus von Humankapital, welcher in den modernen Wissens- und Lerngesellschaften jedoch längst ausgedient hat und nach unseren Untersuchungsergebnissen keineswegs (mehr) den Alltagserfahrungen der Bürger und Bürgerinnen entspricht (vgl. Brödel/Siebert 2003). Insofern darf auch Horst Siebert (2006) zugestimmt werden, wenn gegenüber den 1970er Jahren ein mentaler Wertewandel ausgemacht wird, wonach heute einerseits Selbstbild und Identität Erwachsener und andererseits Lernrolle nicht mehr in einem normativen Gegensatz zueinander stehen würden (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007).

4.3 Bisherige Weiterbildungsbeteiligung

Der hohe Stellenwert von Lernen und Lerntätigkeit im Meinungsbild der nordrhein-westfälischen Bevölkerung spiegelt sich in einem beachtlichen Aktivitätsniveau bisherigen Weiterbildungsverhaltens der Befragten wider. Entsprechend enthält die realisierte Stichprobe eine große Anzahl an ehemaligen und aktuellen Weiterbildungsteilnehmenden. Immerhin haben 72,9 Prozent^{GW} in ihrem gesamten erinnerbaren Leben mindestens an einer Weiterbildungsveranstaltung – egal, ob aus beruflichen, politischen oder privaten Gründen – teilgenommen oder nehmen aktuell teil (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Bisherige und aktuelle Weiterbildungsteilnahme (Gesamtlebensquote: berufliche und allgemeine Weiterbildung)

Weiterbildungsbeteiligung im bisherigen Leben	Quote
Frühere Teilnahme an wenigstens einer Weiterbildungsveranstaltung	61,8 ^{GW}
Aktuelle Teilnahme an wenigstens einer Weiterbildungsveranstaltung	11,1 ^{GW}
Ohne bisherige Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung	27,1 ^{GW}
Gesamt	100 ^{GW}

Weiterbildungsbeteiligung im Lichte soziodemografischer Differenzierung

Zwischen Männern und Frauen gibt es in Bezug auf die bisherige Beteiligung an einer Weiterbildungsveranstaltung nur einen geringen Unterschied (Frauen 74 Prozent; Männer 71,7 Prozent^{GW}). Allerdings zeichnet sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Grad des erreichten Schulabschlusses und der Ausprägung bisheriger Weiterbildungsbeteiligung ab. Dieser signifikante Untersuchungsbefund war zu erwarten; er durchzieht die gesamte empirische Weiterbildungs- und Umfrageforschung (vgl. Brödel 2003). Damit unterstreicht auch die NRW-Studie die Berechtigung von Diskussionen über das Problem von „Weiterbildung und sozialer Ungleichheit“ (vgl. Büchner 2003) und sozialpolitisch eingefärbten Themen wie „Bildungsarmut“ (vgl. Allmendinger/Leibfried 2002) oder „Weiterbildungsarmut“ (Faulstich 2006).

Unter dem Aspekt von sozialer Differenzierung zeigt sich im Einzelnen: Je höher der erreichte Schulabschluss ist, desto mehr Befragte antworten, bereits mindestens einmal an einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen zu haben. Während dies 74,3 Prozent^{GW} der Personen mit Volks- oder Hauptschulabschluss angeben, sind es bei den Personen mit mittlerer Reife bzw. Realschulabschluss 82,9 Prozent^{GW}. Von den Personen mit Fachhochschulreife bzw. Fachoberschulreife beteiligten sich an einer oder mehreren Weiterbildungsveranstaltungen durchschnittlich bereits 89,2 Prozent^{GW} und von denjenigen mit allgemeiner Hochschulreife/Abitur 90,7 Prozent^{GW} (vgl. Tabelle 3). Die überdurchschnittlichen Quoten bei allen drei Schulabschlüssen im Verhältnis zur Gesamtlebensquote aller Personen (72,9 Prozent) kommt dadurch zustande, dass in der Gesamtdurchschnittsquote auch die Befragten ohne Schulabschluss, Personen mit einem anderen Schulabschluss und Personen, die zum Zeitpunkt der Befragung noch Schüler waren, in deren Berechnung mit ein fließen.

Tabelle 3: Bisherige Teilnahme an mindestens einer Weiterbildungsveranstaltung (Gesamtlebensquote) differenziert nach Schulabschluss

Höchster Schulabschluss	Bereits teilgenommen ⁶	Noch nie teilgenommen	Gesamt
Volks- oder Hauptschulabschluss	74,3 ^{GW}	25,7 ^{GW}	100
Mittlere Reife / Realschulabschluss	82,9 ^{GW}	17,1 ^{GW}	100
Fachoberschul- / Fachhochschulreife	89,2 ^{GW}	10,8 ^{GW}	100
allgemeine Hochschulreife/ Abitur	90,7 ^{GW}	9,3 ^{GW}	100

4.4 Weiterbildungsbeteiligung in den letzten zwölf Monaten

Betrachtet man nun die Periode der letzten zwölf Monate (Oktober 2003 bis September 2004) unter dem Aspekt des Weiterbildungsengagements, so zeigen sich gegenüber der bildungsbiografisch breiter ansetzenden Gesamtlebensquote deutlich geringere Durchschnittswerte bei den Teilnahmen. Danach besuchten 37,7 Prozent^{GW} der Befragten mindestens eine Weiterbildungsveranstaltung (vgl. Tabelle 4). Diese Quote enthält auch die aktuell Teilnehmenden mit einem Anteil von 11,1 Prozent^{GW} an der Gesamtheit der Befragten.

Tabelle 4: Teilnahme an mindestens einer Weiterbildungsveranstaltung (letzte 12 Monate)

	Prozent/ TN-Quote
Ja	37,7 ^{GW}
Nein	62,3 ^{GW}
Gesamt	100,0

Differenzierung der Weiterbildungsbeteiligung nach soziodemografischen Merkmalen und Lebensphasen

Die befragten Frauen beteiligten sich in den letzten zwölf Monaten etwas häufiger an Weiterbildung: 39,2 Prozent^{GW} von ihnen geben an, mindestens eine Weiterbildungsveranstaltung besucht zu haben; von den befragten Männern sind dies 35,9 Prozent^{GW}.

6 Hierunter fallen sowohl Personen, die in der Vergangenheit bereits an mindestens einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen haben, als auch solche Befragte, die zum Interviewzeitpunkt an einer Veranstaltung teilnahmen (aktuell Weiterbildungsteilnehmende).

Auf der Ebene der Gesamtstichprobe zeigen sich bei der Weiterbildungsbeteiligung auch altersspezifische Unterschiede. In Übereinstimmung mit der sozialwissenschaftlichen Diskussion über Lebensphasen und Strukturierung der Erwerbsbiografie wird hier einer vierphasigen Untergliederung gefolgt: Jugendalter (16 bis 22 Jahre), frühes Erwachsenenalter (23 bis 35 Jahre), jüngeres mittleres Erwachsenenalter (36 bis 50 Jahre) und fortgeschrittenes mittleres Erwachsenenalter (51 bis 64 Jahre) (vgl. Baltes 1990; Hurrelmann/Bründel 2003, S. 73 f.; Lenzen 2003). Von den Personen im Alter von 16 bis 22 und von 51 bis 64 Jahren beteiligte sich jeweils ein geringerer Anteil an mindestens einer Weiterbildungsveranstaltung in den letzten zwölf Monaten als bei den beiden mittleren Altersgruppen.

Insgesamt ergibt sich unter Berücksichtigung lebensphasenspezifischer Einteilung ein Untersuchungsbefund, wonach die meisten Menschen im Lebensalter zwischen 23 und 35 Jahren ein überdurchschnittlich aktives Weiterbildungsverhalten entfalten (51,3 Prozent^{GW}). Demgegenüber stellt sich in den anderen Lebensphasen eine unterdurchschnittliche Teilnahmequote ein: 36,4 Prozent^{GW} der 36- bis 50-Jährigen waren in den letzten zwölf Monaten weiterbildungsaktiv. Bei den 16- bis 22-Jährigen ergibt sich eine geringere Teilnahmequote i.H.v. 35,4 Prozent^{GW} und bei den 51- bis 64-Jährigen lediglich eine i.H.v. 31,3 Prozent^{GW}. Bei dem zuvor angeführten Untersuchungsbefund eines insgesamt zurückgehenden Weiterbildungsverhaltens in der Gruppe der 51- bis 64-Jährigen ist relativierend zu berücksichtigen, dass im fortgeschrittenen mittleren Erwachsenenalter der Anteil der noch im Erwerbsarbeitsprozess stehenden Personen generell bereits deutlich abgenommen hat (vgl. Bosch 2007; Schröder/Schiel/Aust 2004). Insofern kann hier auch nicht mehr das starke Gewicht der Möglichkeit einer Beteiligung an betrieblichen Bildungsmaßnahmen zur Geltung gelangen. In der Stichprobe der NRW-Studie äußert sich das Phänomen einer generell abnehmenden Erwerbsquote bei den 51- bis 64-Jährigen dergestalt, dass in dieser Altersgruppe bereits 35 Prozent der Befragten nicht erwerbstätig sind. Darin ist ein Anteil von 20,9 Prozent (n=220) enthalten, der sich offiziell im Ruhestand befindet.

Als eine wichtige Erklärung zum unterschiedlich intensiven Weiterbildungsverhalten innerhalb der Lebensspanne gilt das nach unserer Analyse variierende Gewicht der Erwerbsarbeit. So dominiert in der Lebensphase von 16 bis 22 Jahren generell noch die schulische und berufliche Erstausbildung, während die 23- bis 35-Jährigen und die 36- bis 50-Jährigen mitten im Erwerbsleben stehen und Weiterbildung sowohl für das Fortkommen als auch die berufliche Existenzsicherung benötigen. Die 51- bis 64-Jährigen hingegen konzentrieren sich tendenziell darauf, mit dem technischen Fortschritt noch Schritt zu halten sowie ihren Erwerbsstand abzusichern und praktizieren daher ein eher defensives Weiterbildungsverhalten.

Gleichwohl fungiert Weiterbildung in dieser fortgeschrittenen Lebensphase schon als eine Möglichkeit, um sich als ältere Arbeitnehmerin und -nehmer auf den Ruhestand vorzubereiten. Nach einhelliger Expertenauffassung wird die

Chance einer antizipatorisch-präventiven Bildung aber noch zu wenig beachtet oder gar hinreichend aufgenommen (vgl. Knopf 1999; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1990). Als ausgesprochen bedürfnisgerecht gilt hier eine spezifisch teilnehmerorientierte Form der Weiterbildung, deren Themen – auch bei beruflichen Lernbezügen – in einen lebensgeschichtlichen Reflexionszusammenhang eingebettet sind (vgl. Buschmeyer u.a. 1987; Nittel 2005).

Differenzierung nach soziodemografischen Merkmalen

Die nach beruflicher Stellung aufgeschlüsselte Auswertung ergibt, dass von den Hausfrauen bzw. Hausmännern in den letzten zwölf Monaten nur etwa halb so viele an mindestens einer Weiterbildungsveranstaltung teilnahmen (20 Prozent^{GW}) wie von den in berufliche Zusammenhänge eingebundenen Selbstständigen/ Unternehmern (42,9 Prozent^{GW}), Angestellten (42,1 Prozent^{GW}) und Beamten (62,9 Prozent^{GW}). Für Arbeiter deutet sich – auch bei geringer Fallzahl in der Stichprobe – durchaus verlässlich an, dass diese Gruppe in den letzten zwölf Monaten relativ wenig an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen hat (39,4 Prozent^{GW}). Die Vollzeitbeschäftigten beteiligten sich mit 42,9 Prozent^{GW} und die Teilzeitbeschäftigten mit 45,7 Prozent^{GW} deutlich mehr an Weiterbildung als die derzeit nicht in Erwerbsarbeit Stehenden (28,4 Prozent^{GW}).

Von den Personen, die im öffentlichen Dienst arbeiten, nahm in den letzten zwölf Monaten der größte Anteil an Weiterbildung teil (56,8 Prozent^{GW}). Es folgen die im Handels- und Dienstleistungsbereich Beschäftigten mit 44,9 Prozent^{GW} und die in der Industrie Beschäftigten mit 41,5 Prozent^{GW}. Für im Handwerk Tätige liegen, um zu aussagekräftigen Ergebnissen zu kommen, zu niedrige Fallzahlen vor. Gleichwohl zeichnet sich die Tendenz ab, dass Beschäftigte aus diesem Wirtschaftsbereich vergleichsweise am wenigsten an Weiterbildung teilnahmen (16,5 Prozent^{GW}). In diesem Zusammenhang ist ein Hinweis auf die Forschungsliteratur aufschlussreich: Bei den kleineren und mittleren Unternehmen, denen die Handwerksbetriebe meist zuzurechnen sind, dominieren das informelle Lernen und die „arbeitsintegrierte Qualifizierung“ (Büchter/Goltz 2001) als Lernformen (vgl. Weiß 2004).

Häufigkeit der Weiterbildungsteilnahme in den letzten zwölf Monaten

Im Durchschnitt nahmen die Weiterbildungsaktiven innerhalb der letzten zwölf Monate an 2,9 Veranstaltungen^{GW} teil: Wie Tabelle 5 im einzelnen dokumentiert, beteiligte sich etwas mehr als ein Drittel der Weiterbildungsteilnehmenden lediglich an einer Bildungsveranstaltung (38,5 Prozent^{GW}), 22,1 Prozent^{GW} an zwei Veranstaltungen und 17,6 Prozent^{GW} an drei Weiterbildungen. Vier Veranstaltungen besuchten 6,6 Prozent^{GW}, bei fünf Veranstaltungen engagierten sich 4,1 Prozent^{GW} der Befragten. Mehr als fünf Weiterbildungsveranstaltungen besuchten immerhin noch 11,1 Prozent^{GW} (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Anzahl besuchter Weiterbildungsveranstaltungen (letzte 12 Monate, nur Weiterbildungsteilnehmende)

Anzahl der besuchten Veranstaltungen	Prozent
Eine Weiterbildungsveranstaltung	38,5 ^{GW}
Zwei Weiterbildungsveranstaltungen	22,1 ^{GW}
Drei Weiterbildungsveranstaltungen	17,6 ^{GW}
Vier Weiterbildungsveranstaltungen	6,6 ^{GW}
Fünf Weiterbildungsveranstaltungen	4,1 ^{GW}
Mehr als Fünf Weiterbildungsveranstaltungen	11,1 ^{GW}
Gesamt	100,0

Differenzierung nach soziodemografischen Merkmalen

Die ermittelte Teilnahmequote für die letzten zwölf Monate kann dazu dienen, die soziale bzw. merkmalspezifische Zusammensetzung der Nicht-Teilnahmequote zu analysieren. Aufschlussreich, aber nicht überraschend, ist hier angesichts der Größenordnung der Nichtbeteiligung an Weiterbildung zunächst der Zusammenhang mit dem Schulabschluss (vgl. Abbildung 1). Etwa zwei Drittel (66,1 Prozent, n=113) der Befragten mit Volks- bzw. Hauptschulabschluss besuchten in den letzten zwölf Monaten keine Weiterbildungsveranstaltung. Von den Interviewten mit mittlerer Reife/Realschulabschluss gehören 57,1 Prozent (n=152) zu den Weiterbildungsabstinenten der letzten zwölf Monate, während sich dieser Anteil bei denjenigen mit Fachhochschulreife/allgemeiner Hochschulreife (Abitur) auf lediglich 43,6 Prozent (n=266) beläuft.

Auch bei der Anzahl der besuchten Weiterbildungsveranstaltungen kristallisieren sich hinsichtlich des Einflusses der genossenen Schulbildung wieder klare Abstufungen heraus: Ein bis drei Weiterbildungsveranstaltungen besuchten 28,1 Prozent (n=48) der Befragten mit Volks- oder Hauptschulabschluss, 35 Prozent (n=93) der Befragten mit mittlerer Reife/Realschulabschluss und 38,4 Prozent (n=234) der Befragten mit Fachhochschulreife/allgemeiner Hochschulreife. Mehr als drei Weiterbildungsveranstaltungen besuchten 5,8 Prozent (n=10) der Befragten mit Volks- oder Hauptschulabschluss, 7,9 Prozent (n=21) der Befragten mit mittlerer Reife/Realschulabschluss und 18 Prozent (n=110) der Befragten mit Fachschulreife oder allgemeiner Hochschulreife. Der Chi-Quadrat-Test bestätigt einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Grad der Schulbildung und der Weiterbildungspraxis der von uns Befragten ($p < 0,000$). Wenngleich der Zusammenhang statistisch gesehen nur schwach ausgeprägt ist (Kontingenzkoeffizient 0,2; $p < 0,000$), bestätigt dieser Befund dennoch die nachhaltige Bedeutung des Schulabschlusses für die späteren Teilhabechancen hinsichtlich veranstandeter Weiterbildung (vgl. Schulenberg u.a. 1979).

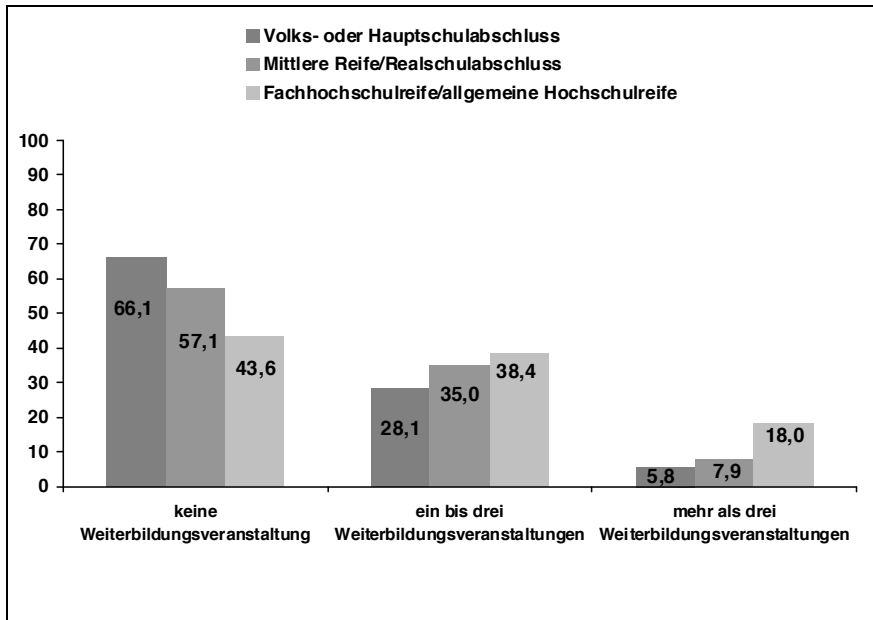


Abb. 1: Weiterbildungsteilnahme (letzte 12 Monate) differenziert nach Schulabschluss (in Prozent)

4.5 Vergleich der Weiterbildungsquoten für Bund und NRW

Will man die Ergebnisse der NRW-Studie mit repräsentativen Untersuchungsergebnissen zum Weiterbildungsverhalten auf Bundesebene in Beziehung setzen, bietet sich ein Vergleich mit dem bekannten „Berichtssystem Weiterbildung“ (BSW) an. Dieses wird seit 1979 im Dreijahresturnus durchgeführt und lässt sich hier mit seiner IX. Ausgabe („BSW IX“) für das Untersuchungsjahr 2003 heranziehen (vgl. Kuwan/Thebis 2005). Wie aus Tabelle 6 hervorgeht, liegen die Erhebungszeiträume beider Studien nahe beieinander, so dass ein vorsichtiger Vergleich gerechtfertigt erscheint.

Im Einzelnen enthält Tabelle 6 die Gegenüberstellung der Weiterbildungsquoten aus beiden Studien und weist deren Ausprägungen für verschiedene sozialstatistische Gruppen aus. Wie zu entnehmen, ermittelt das BSW IX für das betrachtete Gesamtjahr 2003 eine bundesweite Weiterbildungsteilnahmequote i.H.v. 41,0 Prozent^{GW} (vgl. Kuwan/Thebis 2005, S. 12). Demgegenüber ergibt die NRW-Befragung einen etwas niedrigeren Anteil an Weiterbildungsaktiven i.H.v. 37,7 Prozent^{GW}.

Legt man für die NRW-Studie – um dem Postulat der Vergleichbarkeit möglichst weitgehend entsprechen zu können – noch die gleiche Altersspanne wie im BSW IX zugrunde, ergibt sich analog eine gewichtete Teilnahmequote i.H.v. 38,4^{gw} Prozent. Mithin bleibt festzuhalten, dass der Grad an weiterbildungsaktiven Personen für NRW um 2,6 Prozentpunkte unter dem Bundesdurchschnitt bleibt.

Das vorgestellte, leicht diskrepante Vergleichsergebnis kann zunächst einmal dahingehend gedeutet werden, dass das Bildungsverhalten in NRW gegenüber dem Bund generell etwas verhaltener ausfällt und hierin landestypische Entwicklungen zum Ausdruck gelangen mögen. Begnügt man sich jedoch nicht mit der so eben skizzierten Lesart, bleibt nicht gänzlich ein gewisser Einfluss aufgrund einer merkmalspezifisch nicht-identischen Stichprobenprobenzusammensetzung wie auch aufgrund einer jeweils eigenen Strategie der Stichprobengewichtung auszuschließen.

Darüber hinaus könnte ein rückläufiger Einfluss auf das Zustandekommen unterschiedlicher Weiterbildungsquoten aus der etwas höheren Aktualität unserer Stichprobe resultieren. In NRW fand die telefonische Befragung etwa ein Dreivierteljahr später statt, wobei sich die gemachten Angaben retrospektiv auf den zwölfmonatigen Zeitraum von Oktober 2003 bis September 2004 beziehen. Diesbezüglich könnte nun die Hypothese aufschlussreich sein, dass das nordrhein-westfälische Weiterbildungsverhalten im (damaligen) Trend eines – seiner Zeit auch problematisierten – bundesweiten Rückgangs beim organisierten Weiterbildungsverhalten liegt, bzw. dass dieses der damaligen Entwicklung zum Teil voraus ist. Die rapiden Umstrukturierungen bei der Weiterbildungsförderung seitens der restriktiver verfahrenen Arbeitsverwaltung dürften hier u.a. zu Buche geschlagen haben (vgl. Kühnlein 2005).

In beiden Vergleichsstudien werden gruppenspezifische Unterschiede bezüglich des Bildungsverhaltens analysiert. Mittels einer Gegenüberstellung ergibt sich folgendes Ergebnisbild. Im Jahr 2003 nehmen deutschlandweit die über 50-Jährigen deutlich seltener an Weiterbildungen teil als die jüngeren Befragten. Nur knapp jeder dritte 50- bis 64-Jährige beteiligt sich an entsprechenden Veranstaltungen (31,0 Prozent^{gw}); von den 35- bis 49-Jährigen und den 19- bis 34-Jährigen sind es hingegen jeweils 46 Prozent^{gw} (vgl. Kuwan/Thebis 2005, S. 25). Ähnlich gelagerte Ergebnisse können in der NRW-Studie zumindest für die 19- bis 34-Jährigen und die 50- bis 64-Jährigen ausgemacht werden. Die 19- bis 34-Jährigen beteiligen sich in einem Zeitrahmen von zwölf Monaten mit 47,8 Prozent^{gw} etwas häufiger an Weiterbildung als die gleiche Altersgruppe im Bundesdurchschnitt. Bei den 50- bis 64-Jährigen gehört ähnlich wie im Bund nur etwa jeder Dritte zu den Weiterbildungsbesuchern (33,2 Prozent^{gw}). Deutlich geringer fällt allerdings die Bildungsbeteiligung der 35- bis 49-jährigen in NRW mit einer Quote i.H.v. 36,8 Prozent^{gw} aus.

Wie in den Umfragestudien zuvor bestätigt sich im BSW IX die elementare Bedeutung des Schulabschlusses für späteres Weiterbildungsverhalten. Während von Personen mit niedriger Schulbildung (kein Abschluss, Volksschulabschluss, Hauptschulabschluss, POS 8. Klasse) bundesweit lediglich 28,0 Prozent^{GW} zu den Weiterbildungsaktiven gehören, versammeln sich in der Gruppe der Personen mit Abitur schon mehr als doppelt so viele Veranstaltungsbesucher (59,0 Prozent^{GW}) (vgl. Kuwan/Thebis 2005, S. 28). Die NRW-Studie ermittelt für ihr Land ein ähnliches Bild: Befragte mit Allgemeiner Hochschulreife/Fachhochschulreife zählen mit 56,4 Prozent^{GW} zu den Top-Weiterbildungsteilnehmenden, dagegen beläuft sich die entsprechende Quote bei den Befragten mit Haupt-/Volksschulabschluss auf lediglich 33,9 Prozent^{GW}.

Differenziert nach beruflichen Stellungsgruppen treten in beiden Repräsentativbefragungen Unterschiede bei der Weiterbildungsbeteiligung hervor. So nahmen deutschlandweit im Jahr 2003 über zwei Drittel der Beamten (68,0 Prozent^{GW}) an entsprechenden Veranstaltungen teil, aber bloß 31 Prozent^{GW} der Arbeiter. Unter den Angestellten und Selbstständigen partizipieren 55,0 Prozent^{GW} bzw. 49,0 Prozent^{GW} an formaler Weiterbildung (vgl. Kuwan/Thebis 2005, S. 33). In NRW hingegen beteiligt sich ein Anteil 62,9 Prozent^{GW} der interviewten Beamten an Weiterbildung – damit lag der Anteil 5,1 Prozentpunkte^{GW} unter dem Bundesdurchschnitt. Bei den Angestellten lag die NRW-Weiterbildungsquote bei lediglich 42 Prozent^{GW}, und somit 13-Prozentpunkte unter der nationalen Quote. Unter den Selbstständigen bzw. Unternehmern fällt in NRW mit 47,1 Prozent^{GW} der Anteil der Weiterbildungsaktiven etwas niedriger als im Bundesdurchschnitt aus (Differenz 1,9%). Für die Arbeiterschaft ermittelt die NRW-Studie eine Teilnahmequote von 39,4 Prozent^{GW}, wobei allerdings dieser um 8,4 Prozentpunkte höhere Anteil gegenüber der Quote auf Bundesebene nicht strengen Repräsentativitätsanforderungen genügt, da bei dieser Teilgruppe in der NRW-Studie die Fallzahl zu gering ausfiel.

Betrachtet man die heterogene Gruppe der Nichterwerbstätigen, welche aufgrund ihrer arbeitsmarktexternen Position nicht zur Adressatenschaft betrieblicher Bildungs- und Schulungsangebote zählt, so beträgt hier der bundesweite Anteil der Weiterbildungsbesucher 26 Prozent^{GW}. Im Vergleich dazu fällt die entsprechende Weiterbildungsteilnahmequote für NRW mit 27,7 Prozent^{GW} leicht höher aus. Erwerbstätige haben bundesweit eine Teilnahmequote von 48 Prozent^{GW} und in NRW dagegen eine solche i.H.v. von 42,3 Prozent^{GW}.

7 Bundesweit nehmen Erwerbstätige vor allem deutlich häufiger an beruflicher Weiterbildung teil als Nichterwerbstätige (34 Prozent vs. 8 Prozent). Bei der allgemeinen Weiterbildung ist der Unterschied zwischen Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen deutlich geringer (28 Prozent vs. 20 Prozent) (vgl. Kuwan/Bilger/Gnahs/Seidel 2006, S. 73).

Tabelle 6: Weiterbildungsteilnahmequoten für Bund und NRW im Vergleich (Befragte zwischen 19 und 64 Jahren)

	BUND: „BSW IX“ (1/03 – 12/03)	NRW: NRW -Studie (10/03 – 9/04)
Berufliche und allgemeine Weiterbildung	41,0 ^{GW}	38,4 ^{GW}
19- bis 34-Jährige	46,0 ^{GW}	47,8 ^{GW}
35-49-Jährige	46,0 ^{GW}	36,8 ^{GW}
über 50-Jährige	31,0 ^{GW}	33,2 ^{GW}
niedriger Schulabschluss (keinen, POS, Volks-/Hauptschule)	28,0 ^{GW}	33,9 ^{GW}
Abitur	59,0 ^{GW}	56,4 ^{GW}
Beamte	68,0 ^{GW}	62,9 ^{GW}
Angestellte	55,0 ^{GW}	42,1 ^{GW}
Selbstständige bzw. Unternehmer	49,0 ^{GW}	47,1 ^{GW}
Arbeiter	31,0 ^{GW}	39,4 ^{GW}
Erwerbstätige	48,0 ^{GW}	42,3 ^{GW}
Nicht-Erwerbstätige	26,0 ^{GW}	27,7 ^{GW}

4.6 Profil der wichtigsten besuchten Weiterbildungsveranstaltung

Um die Dauer des Telefoninterviews nicht überzustrapazieren und einen etwaigen Interviewabbruch zu vermeiden, beschränkten wir uns bei den Fragen bezüglich Art, Schwerpunkt und weiterer Rahmendaten der besuchten Weiterbildungsangebote auf das Profil der individuell wichtigsten Bildungsveranstaltung während der letzten zwölf Monate. Berücksichtigt wurden sowohl Personen mit lediglich einer oder mehreren besuchten Bildungsveranstaltung(en) als auch Befragte mit einer oder mehreren aktuellen Weiterbildungsbeteiligung(en).

Folgendes Ergebnisbild zeichnet sich in Bezug auf die individuell wichtigste Weiterbildungsveranstaltung der letzten zwölf Monate ab.

Die mit 16,4 Prozent (n=87) am häufigsten genannten Weiterbildungsthemen gehören in den Bereich „EDV/Informations- und Kommunikationstechniken“. An zweithäufigster Stelle folgt mit 12,8 Prozent (n=68) das Themenfeld „Fremdsprachen“ und danach „Gesundheit/Medizin“ mit 11,3 Prozent (n=60) der Nennungen. Mehr als drei Viertel der interviewten Weiterbildungsaktiven (79,3 Prozent; n=414) gaben an, dass die für sie wichtigste Weiterbildungsveranstaltung etwas mit Ihrer beruflichen Tätigkeit zu tun habe. Lediglich bei 15,9 Prozent (n=83) der Gesprächspartner war dies nicht der Fall. Etwa jeder Zwanzigste (n=25, 4,8 Prozent) antwortete „teils, teils“.

56,6 Prozent (n=301) der besuchten Weiterbildungen fanden überwiegend tagsüber statt, was indirekt auf den hohen Stellenwert beruflicher bzw. betrieblich veranlasster Weiterbildung verweist. Weitere Angaben zur Zeitform waren mit 18,8 Prozent (n=100) „abends“, 13,3 Prozent (n=71) „am Wochenende“ und 8,1 Prozent (n=43) „unterschiedliche Zeitformen“. Für 3,2 Prozent (n=17) der Weiterbildungsbesucher gab es nur einmalig einen Veranstaltungstermin. Immerhin 24,9 Prozent (n=132) der wichtigsten Weiterbildungsveranstaltungen beinhalteten eine Übernachtung vor Ort.

Die Kosten der wichtigsten Weiterbildung belaufen sich durchschnittlich auf 477 Euro. Zugrunde gelegt wird dabei ein erweiterter Kostenbegriff. Wie noch im folgenden Kapitel näher erläutert, beinhaltet dieser neben Ausgaben für die Veranstaltung selbst, Fahrten, Übernachtung, Lernmaterial, Gesellung, Kinderbetreuung, Fachliteratur und sonstigen Kosten auch Einkommensverluste, die den Subjekten aufgrund der zeitlichen Inanspruchnahme durch den Weiterbildungsprozess entstehen (z.B. Verzicht auf Überstunden oder Nebentätigkeit). Bei der Höhe der so ermittelten Kosten ist interpretativ zu beachten, dass dem oben angeführten Mittelwert eine Spannweite von bis zu 32.000 Euro zugrunde liegt. Das heißt, die Befragten machten hinsichtlich der realisierten Weiterbildungskosten Angaben von Null bis 32.000 Euro. Gegenüber dem Mittelwert dürfte jedoch der Median aussagekräftiger sein.

Der Median oder Zentralwert ist jener Wert, der in der Mitte der geordneten Verteilung liegt. Der von uns entsprechend errechnete Wert bei den individuell entstandenen Weiterbildungskosten liegt jedoch bei „lediglich“ 45 Euro. Demnach brachte die Hälfte der Teilnehmenden unter 50 Euro Gesamtkosten für die innerhalb der letzten zwölf Monate wichtigste Weiterbildungsveranstaltung auf.

Der evaluations- und motivationstheoretisch bedeutsame Untersuchungsaspekt der Nutzenorientierung praktizierter Weiterbildung wird u.a. mit der Frage erfasst, ob sich die finanzielle Investition in die für sie wichtigste Weiterbildung gelohnt habe. Hiermit wird auf eine „subjektive Nutzenschätzung“ (Beicht/Krekel/Walden 2004, S.6) des getätigten Weiterbildungsaufwands abgehoben. Bolder/Hendrich (2000, S. 35) weisen zu diesem Interviewgegenstand auf die hohe Relevanz einer dezidiert subjekttheoretischen Perspektive hin. Bezugnehmend auf eigene Forschungseinsichten, die aus qualitativen Interviews mit Teilnehmenden arbeitsmarktnaher Weiterbildungsmaßnahmen gewonnen wurden, plädieren diese Bildungsforscher im Sinne einer Blickfelderweiterung dafür, dass eine abwägende Nutzenschätzung in Bezug auf die Aufnahme eines Weiterbildungsprozesses über eine immanente oder eindimensionale Zweck-Mittel-Abwägung hinausweise. In der Lebenspraxis würden hierbei auch berufs- und gesamtbiografische Sinnfragen der zum Lernen angehaltenen oder herausgeforderten Akteure einbezogen werden.

Zu diesem Fragenkomplex einer Nutzeneinschätzung der wichtigsten Weiterbildung, die in letzter Zeit besucht wurde, wählten 56,9 Prozent (n=168) der in der

NRW-Studie befragten Weiterbildungsaktiven die Antwortalternative „hat sich sehr gelohnt“. Dem Statement, diese habe sich „eher gelohnt“, stimmten weitere 35,6 Prozent (n=105) zu. Lediglich für 6,8 Prozent (n=20) hatte sich die Investition „eher weniger gelohnt“, bzw. für 0,7 Prozent (n=2) „überhaupt nicht gelohnt“. Insgesamt sprechen die Untersuchungsbefunde für einen recht hohen Grad an realisiertem Nutzen im Zusammenhang mit der wichtigsten besuchten Weiterbildungsveranstaltung während der letzten zwölf Monate.

5 **Finanzielle Eigenleistungen in der organisierten Weiterbildung**

Eine Grundform der Finanzierung lebenslangen Lernens im Erwachsenenalter stellt die Kostenübernahme für Weiterbildungsvorhaben durch die Individuen in ihrer Eigenschaft als Bildungsnachfrager und Veranstaltungsteilnehmer dar. Daneben existieren als zwei weitere eigenständige Finanzierungsarten noch die staatliche bzw. öffentliche Weiterbildungsförderung sowie die von Betrieben oder Organisationen getragene Weiterbildungsfinanzierung. Es ist davon auszugehen, dass die erst genannte Weiterbildungsfinanzierung durch die Individuen an Bedeutung zunehmen wird und dass darüber hinaus auch verstärkt gemischte Finanzierungsformen auftreten werden (vgl. Timmermann 2004, S. 310).

Vor diesem Entwicklungshintergrund interessiert im Folgenden die Beantwortung der Forschungsfrage, welche Eigenaufwendungen die nordrhein-westfälischen Bürgerinnen und Bürger für den Besuch von Weiterbildungsangeboten und entsprechenden Schulungsangeboten beruflicher oder außerberuflicher Art in der Untersuchungsperiode Oktober 2003 bis September 2004 erbracht haben.

Zur Forschungslage und Erfassung von Weiterbildungskosten

Bei der Bestimmung individuell getätigter Weiterbildungsausgaben wird in Übereinstimmung mit der jüngeren Forschungs- und Expertendiskussion von einem weiten Kostenbegriff ausgegangen (vgl. Beicht/Krekel/Walden 2004a u. 2004b; Beicht/Berger/Moraal 2005; Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004; Nuißl 2003, S. 136). Zu diesem Untersuchungsansatz liegen auf Bundesebene einzelne empirische Studien vor, wobei die Arbeiten aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hervorstechen. Vor allem im Rahmen des Forschungsprojekts „Kosten und Nutzen beruflicher Weiterbildung für Individuen“ hat das BIBB den Diskurs vorangetrieben (vgl. Beicht/Krekel/Walden 2006). Allerdings muss bei seiner Rezeption beachtet werden, dass in den Studien des BIBB – entgegen dem von uns verfolgten Untersuchungsinteresse – die Ressourcenproblematik im Bereich der nicht-beruflichen Weiterbildung außen vor bleibt (vgl. Beicht/Krekel/Walden 2004b). Ähnlich verhält es sich mit einer telefonischen Erhebung des Instituts der Deutschen Wirtschaft, die zwar die nicht-berufliche Weiterbildung einschließt, dennoch den Auswertungsschwerpunkt die auf berufliche Weiterbildung legt (vgl. Weiß 2001). Auch die für Gesamtdeutschland existierende repräsentative Milieustudie zum Weiterbildungsverhalten von Barz/Tippelt (2004b) hat eine gewisse Bedeutung, da die Erfassung individueller Weiterbildungsausgaben als ein Forschungsaspekt mit berücksichtigt wird.

In Auseinandersetzung mit den zuvor angeführten Studien sowie verwandten oder angrenzenden Forschungsarbeiten wird auch in der NRW-Studie ein weiter Kostenbegriff zugrunde gelegt (vgl. Bolder/Hendrich 2000; DIE 2008, S. 104 f;

Schiersmann 2006). Demzufolge sind für die Erfassung der individuellen Weiterbildungsaufwendungen zwei Größen von Belang. Einmal interessieren die privat durch Eigenleistung erbrachten direkten Weiterbildungsaufwendungen, die in einem unmittelbaren Bezug zum Besuch organisierter Weiterbildung stehen. Diese Mittel ergeben sich aus den persönlich getätigten Ausgaben für Veranstaltungskosten, Fahrten, Übernachtung, Lernmaterial, Gesellung, etwaige Kinderbetreuung, Fachliteratur und sonstigen Kosten. Zum anderen werden die indirekten Weiterbildungskosten einbezogen. Hierzu zählen in der NRW-Studie Einkommensverluste, die in volkswirtschaftlicher Terminologie als „Opportunitätskosten“ charakterisiert werden (vgl. Kunz 2004, S. 37). Relevante Beispiele sind der Verzicht auf bezahlte Überstunden oder das Ausschlagen eines Zuverdienstes bzw. einer Nebentätigkeit (vgl. Baethge/Buss/Lanfer 2003, S. 120 ff).

Mehrstufige Gewinnung der Untersuchungsergebnisse

Im Rahmen unserer Telefoninterviews wurden die durch Eigenleistung erbrachten direkten und indirekten Weiterbildungsaufwendungen mit folgendem Frageblock erhoben:

„Können Sie uns bitte grob sagen, wie viel Euro Sie selbst insgesamt für den Besuch aller Weiterbildungsveranstaltungen in den letzten zwölf Monaten, also in der Zeit von September 2003 bis heute, ausgegeben haben? Bitte nennen Sie uns die Gesamtsumme aller Kosten, die im Zusammenhang mit dem Besuch der Weiterbildungsveranstaltungen angefallen sind (Kosten für die Veranstaltung, Fahrten, Übernachtung, Lernmaterial, Gesellung, Kinderbetreuung, Fachliteratur, sonstige Kosten und auch Einkommensverluste).“

Um möglichst genaue Angaben zu erhalten, wurden die einzelnen Kostenpositionen bei der Berechnung der Gesamtsumme mit den Interviewten durchgegangen und zusammengerechnet. Von anderer Stelle nachträglich erstattete Kosten zählten nicht als eigene Weiterbildungsaufwendungen. Damit enthält die hier festgehaltene Summe keine etwaigen Zuschüsse von Arbeitgebern, der Bundesagentur für Arbeit, diversen Trägern der Sozialversicherung, Vereinen, Verbänden oder sonstigen Förderern bzw. Geldgebern. Die unten dargelegten Untersuchungsbefunde zu Weiterbildungsaufwendungen umfassen also nur die von den Befragten selbst investierten Beträge.

In Anbetracht der aus bildungsökonomischen Expertenäußerungen gewinnbaren Einschätzung, dass sich bei der Ermittlung von Weiterbildungskosten nicht bloß Bewertungs- und Zurechnungsprobleme, sondern im Falle einer Bevölkerungsumfrage als weiteres Unschärfeproblem noch Erinnerungsschwierigkeiten einstellen können (vgl. Balzer/Nuissl 2000; van Buer 2005, S. 437; Walden 2000), mussten für eine verlässliche Ergebniszielung mehrere Untersuchungsschritte vollzogen werden. In einem ersten Auswertungsschritt berücksichtigten wir – soweit die Befragten auch in organisierte Weiterbildung involviert waren (n= 509) – alleinig die Antwortangaben, die auf die im Interview zunächst ge-

stellte Frage nach den Gesamtweiterbildungskosten im betrachteten Zeitraum (Oktober 2003 bis September 2004) beruhen. Hier ließ sich ein Betrag i.H.v. durchschnittlich 666 Euro an monetären Eigenressourcen für den Besuch einer oder mehrerer Weiterbildungsveranstaltungen ermitteln.

Die herausgefundene Weiterbildungssumme kommt zwar dem späteren Endergebnis recht nahe, musste aber – wie sich bald darauf zeigte – noch als vorläufig bzw. unvollständig angesehen werden. Der entsprechende Betrag i.H.v. 666 Euro bezieht sich auf Angaben, die die Befragten bei der ersten überblickhaften Einschätzungsfrage zu ihren Gesamtweiterbildungskosten im betrachteten Zeitraum äußerten. Die im weiteren Interviewverlauf detailliert erfragten Aufwendungen zu der wichtigsten Weiterbildungsveranstaltung legen allerdings eine Ergebnisbereinigung nahe, denn die hier gemachten Angaben ergeben präzisere und in einigen Fällen auch höhere Beträge. Die mittels Datenabgleich erkannten Unklarheiten hinsichtlich des Gesamtbetrags der individuell entstandenen Weiterbildungskosten sind nur so erklärbar, dass Interviewte bei Fragethemen der Weiterbildungsfinanzierung nicht allein mit erheblichen Erinnerungsproblemen konfrontiert werden, sondern auch an ihre Verstehens- oder Abstraktionsgrenzen stoßen können⁸. Durch den nachträglichen Ausgleich der skizzierten Ungeheimtheiten steigt die durchschnittliche Gesamtsumme an Weiterbildungsaufwendungen pro Befragter mit realisierter Bildungsteilnahme in den letzten zwölf Monaten (n=474)⁹ auf 716 Euro.

Aussagerepräsentativität durch Stichprobengewichtung – Eigenaufwendungen pro Weiterbildungsteilnehmenden in NRW

Um mögliche Ergebnisverzerrungen durch die nicht vollkommen identische Sozialstruktur zwischen einerseits Stichprobe und andererseits NRW-Bevölkerung austarieren zu können, ist die Vornahme einer Gewichtung für den zuvor bereinigten Untersuchungsbefund angebracht. Aufgrund dieses Auswertungsschritts ergibt sich ein durchschnittlicher Eigenanteil von 678 Euro^{GW} pro Weiterbildungsteilnehmer. Damit ist ein statistischer Mittelwert ausgewiesen, der als weitgehend verallgemeinerungsfähig gilt.

Als repräsentatives Untersuchungsergebnis lässt sich für unsere Untersuchungsregion festhalten: Die nordrhein-westfälischen Bürgerinnen und Bürger, die im Jahr 2003/2004 am lebenslangen Lernen in Form des Besuchs von Weiterbildungsveranstaltungen unterschiedlicher Art partizipierten, erbrachten für diesen Zweck eine durchschnittliche finanzielle Eigenleistung i.H.v. 678 Euro^{GW}.

8 Ähnliche Probleme bei der Datenermittlung deuten auch Barz/Tippelt (vgl. Barz/Tippelt 2004a Bd. 1, S. 173) an; in ihrer bundesweiten Telefonstudie zum Weiterbildungsverhalten in sozialen Milieus wurden Fragen der Bildungsfinanzierung gestreift.

9 Die geringere Anzahl an Befragten ergibt sich durch den Abzug der nicht-plausiblen bzw. offensichtlich falschen Angaben der Befragten.

Analytische Ergebnisinterpretation: Median

Für die Ergebnisdarstellung ist neben dem bereits dokumentierten arithmetischen Mittelwert auch der hier aussagekräftigere Median heranzuziehen. Letzterer ist durch die mittlere Lage zwischen unterer und oberer Hälfte aller ermittelten Summen an Weiterbildungsaufwendungen charakterisiert. Der Median beträgt in der NRW-Studie 100[€]. Anders formuliert stellt sich das Untersuchungsergebnis wie folgt dar: Die Hälfte der befragten Weiterbildungsteilnehmenden erübrigte in den letzten zwölf Monaten vor der Erhebung nicht mehr als 100 Euro[€] für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen inklusive aller zusätzlichen Kosten.

Analytische Ergebnisinterpretation: Spektrum realisierter Eigenaufwendungen

Die unten stehende Tabelle 7 listet auf, dass die Gesamtheit der Befragten für den Besuch von (einer oder mehreren) Weiterbildungsveranstaltungen ein breites Spektrum an Eigenmitteln aufbringen. Für immerhin 33,1 Prozent (n=157) der Weiterbildungsaktiven war in dem betrachteten Zeitraum der letzten zwölf Monate die Veranstaltungsteilnahme kostenlos. Eine zweite Gruppe, die 30,6 Prozent (n=145) Befragte umfasst, investierte für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen zwischen einem und 250 Euro. Eine dritte Teilnehmendengruppe (30,4 Prozent, n=172) zahlte für die eigene Weiterbildung zwischen 251 Euro und 2.500 Euro binnen zwölf Monaten. Mehr als 2.500 Euro an Weiterbildungsinvestitionen tätigten immerhin noch 5,9 Prozent (n=28) aller Teilnehmenden einschließlich der mit den Veranstaltungen verbundenen Kosten für Fahrten, Übernachtung, Lernmaterial, Gesellung, eventuelle Kinderbetreuung, Fachliteratur, sonstigen Kosten und auch Einkommensverlusten.

Tabelle 7: Spektrum der Eigenfinanzierung bei Weiterbildungsbesuch (nur Teilnehmende, letzte 12 Monate)

Anzahl der besuchten Veranstaltungen	Prozent	Anzahl
Kein Eigenanteil	33,1	157
1 bis 250 Euro	30,6	145
251 bis 500 Euro	14,6	69
501 bis 2.500 Euro	15,8	75
2.501 bis 5.000 Euro	3,2	15
Mehr als 5.000 Euro	2,7	13
Gesamt	100,0	474

Eigenfinanzierung der Weiterbildung im Lichte sozialstatistischer Differenzierung

Betrachtet man die von den Befragten realisierte Eigenfinanzierung der besuchten Weiterbildung unter dem Aspekt möglicher Differenzierung anhand von sozialstatistischen Merkmalen, zeichnen sich geschlechtsspezifische Unterschiede ab. Während die männlichen Teilnehmenden im Erfassungszeitraum von Oktober 2003 bis September 2004 durchschnittlich 779 Euro^{GW} für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen inklusive aller zusätzlichen Kosten aufbrachten, bleibt bei den Teilnehmerinnen eine durchschnittliche Ausgabensumme von 588 Euro festzustellen (vgl. Tabelle 8). Somit investierten Frauen etwa ein Viertel weniger als Männer für den Besuch von veranstalteten Weiterbildungen.

Tabelle 8: Durchschnittliche Eigenfinanzierung bei Weiterbildungsbesuch (nur Teilnehmende, letzte 12 Monate)

	Ø
Frauen	588 Euro ^{GW}
Männer	779 Euro ^{GW}
Gesamtdurchschnitt	678 Euro ^{GW}

Durchschnittlich erbrachte Eigenaufwendungen für Weiterbildung auf der Ebene der Gesamtstichprobe und differenziert nach Geschlecht

Während im engeren Weiterbildungsdiskurs eine separate oder vergleichende Betrachtung von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden häufig ausreicht, kann bei einer Bevölkerungsumfrage auch eine aggregierte Analyse angebracht sein. Aufgrund der zusammengefassten Durchschnittswerte ist ein Vergleich zwischen unterschiedlichen Handlungs- und Gesellschaftsbereichen leichter möglich – ein Erkenntnisinteresse, welches beim Sozio-ökonomischen Panel, das jährlich seit 1984 vom Deutschen Wirtschaftsforschung erhoben wird, eine Rolle spielt (vgl. Behringer 1999; Schiersmann 2007, S. 114).

Durch eine entsprechend aggregierte Vorgehensweise, bei der alle Untersuchungspersonen zusammen genommen werden, ergibt sich für unsere NRW-Stichprobe ein Ergebnisbild unter dem Aspekt realisierter Eigenaufwendungen, wonach für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen durchschnittlich 236 Euro^{GW} inklusive aller zusätzlichen Kosten aufgewendet wurden (vgl. Tabelle 9). Die hier herangezogene Befragtenzahl (n=1.038) bewegt sich leicht unterhalb der Gesamtstichprobengröße (n=1.101), was aus dem Abzug der nicht-plausiblen bzw. offensichtlich falschen Angaben von insgesamt 63 Befragten resultiert.

Differenziert man in einem weiteren Auswertungsschritt auf der Ebene der Gesamtstichprobe die durchschnittlich erbrachten Eigenaufwendungen für Weiterbildung nach dem Kriterium des Geschlechts, bleibt festzuhalten, dass Frauen knapp 20 Prozent weniger für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen

verausgabten als Männer. Während im Durchschnitt Frauen 213 Euro^{GW} zahlten, belief sich der durchschnittliche Betrag der Eigenaufwendungen der Männer auf durchschnittlich 259 Euro^{GW} inklusive aller zusätzlichen Kosten (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: Durchschnittliche Eigenleistungen an Weiterbildungskosten einschließlich Nichtteilnehmende differenziert nach Geschlecht (letzte 12 Monate)

	Ø
Frauen	213 Euro ^{GW}
Männer	259 Euro ^{GW}
Gesamtdurchschnitt	236 Euro ^{GW}

Durchschnittlich erbrachte Eigenaufwendungen für Weiterbildung differenziert nach beruflicher Stellung

Das Ausmaß aktualisierter finanzieller Eigenressourcen zwecks Beteiligung an organisierter Weiterbildung variiert bei den von uns Befragten auch mit der beruflichen Stellung. Während Angestellte, die an mindestens einer Weiterbildungsveranstaltung teilnahmen, durchschnittlich 466 Euro (n=221) aufbrachten, investierten Selbstständige bzw. Unternehmer mit durchschnittlich 1.481 Euro (n=66) mehr als dreimal so viel für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen im Betrachtungszeitraum. Sofern Beamte an Weiterbildung teilnahmen, erbrachten Sie mit durchschnittlich 403 Euro (n=43) zwar noch beachtliche Eigenaufwendungen für die persönliche oder berufliche Weiterbildung, doch blieb ihr ressourcenbezogenes Eigenengagement gegenüber den Angestellten und erst recht gegenüber dem der Selbstständigen zurück. Allerdings sollte dieser Untersuchungsbefund zurückhaltend interpretiert werden, da die geringe Fallzahl bei den betrachteten Beamten nicht außer Acht gelassen werden darf. Für die Arbeiterschaft liegen keine zuverlässigen Werte vor, da die Anzahl der in die Stichprobe gelangten Arbeiter, insbesondere derjenigen mit Weiterbildungserfahrungen innerhalb der letzten zwölf Monate (n=22), zu gering ausfällt.

Durchschnittlich erbrachte Eigenaufwendungen für Weiterbildung differenziert nach Grad der Erwerbsbeteiligung

Betrachtet man noch die Stichprobe im Hinblick auf den Grad der Erwerbsbeteiligung, ergibt sich ein kontrastreiches Ergebnisbild. Danach verausgabten Vollzeit-Erwerbstätige im Durchschnitt deutlich mehr für Weiterbildung als Teilzeit-Erwerbstätige. Während diese Gruppe der in das System der Erwerbsarbeit weitgehend inkludierten Weiterbildungsteilnehmenden noch 750 Euro (n=279) aufbrachte, investierten die Teilzeit-Erwerbstätigen Weiterbildungsteilnehmenden hingegen durchschnittlich 371 Euro (n=86) einschließlich aller zusätzlichen Kosten.

6 Zeit als Ressource für informelles und veranstaltetes Lernen

Ein wichtiges Untersuchungsanliegen besteht auch in der Ermittlung temporaler Ressourcen, die für Lernhandlungen verwandt werden. Dieses Erkenntnisinteresse erstreckt sich sowohl auf bereits realisierte Weiterbildungsbeteiligungen in Form von Veranstaltungsbesuchen (Kapitel 6.2) als auch auf informelle¹⁰ Lernaktivitäten im Rahmen der alltäglichen Lebensführung (Kapitel 6.1). Darüber hinaus interessiert – perspektivisch gewendet – die individuelle Neigung, sich auch zukünftig in Form eines tendenziell steigerungsfähigen Zeitanteils für die eigene Weiterbildung im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens zu engagieren (Kapitel 6.3).

Schließlich verdient im Lichte eines arbeitsmarkt- und sozialstaatspolitischen Paritätsaspekts die Problemstellung Beachtung, inwieweit die beiden Arbeitsmarktparteien der Arbeitnehmer sowie der Arbeitgeber jeweils zu einem zeitlichen Investment für Weiterbildung unter Hintanstellung kurzfristiger Nutzen- oder Gewinnmaximierungsüberlegungen bereit sind. Hier interessiert sowohl eine persönliche Bereitschaft zu entsprechenden „Zeitopfern“ als auch die betriebliche (Steigerungs-)Bereitschaft zu einer für Lernzwecke nutzbaren Freistellung (Kapitel 6.4).

6.1 Zeitliche Eigeninvestitionen bei informeller Lerntätigkeit

Zum Begriff des „informellen“ Lernens

Angesichts der entstehenden Wissensgesellschaft und eines damit einhergehenden Wandels „von einer ehemals stärker angebots- zu einer vermehrt nachfrageorientierten bzw. von einer institutionen- zu einer eher prozessorientierten Weiterbildung“ (Baethge/Buss/Lanfer 2003, S. 90) gewinnt das informelle Lernen zunehmend an Bedeutung (vgl. Gonon 2004). Ausdruck dieser evolutionären Tendenz ist u.a., dass im Produktions- und Dienstleistungssektor Vorgänge des Lernens vermehrt arbeitsintegriert erfolgen und betrieblich ausgelagerte Lernformen wie Kurse oder Seminare in Schulungsstätten anscheinend an Gewicht verlieren. Parallel zu dieser Entwicklung befindet sich die zentral organisierte betriebliche Weiterbildung in ihrer angebotsorientierten Variante auf dem Rückzug (vgl. Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 24 ff), ohne allerdings für die Unternehmen ihre elementare Qualifikationsversorgungsfunktion zu verlieren. Gegenüber den 1970er und 1980er Jahren muss aber das arbeitsplatz- und prozessbezogene Lernen verstärkt in Eigenregie der Beschäftigten erfolgen, wobei die technologisch-organisatorische Innovationsdynamik und die neuen Medien

10 Allgemein ist das Lernen außerhalb von Bildungs- oder Schulungsveranstaltungen gemeint.

beschleunigend wirken (vgl. Dehnbostel 2002, S. 5). Konstitutiv für diesen breiten Entwicklungstrend sind erhöhte Anforderungen an die Erwerbstätigen hinsichtlich Selbststeuerungsfähigkeit, Selbstorganisation und Selbstlernmanagement (Baethge/Solga/Wieck 2007)¹¹. Dazu gehört die Beherrschung von Schlüsselkompetenzen lebenslangen Lernens, insbesondere reflexiver Handlungskompetenzen wie „Selbstbeobachtung“ (vgl. Kade 2007) oder die Thematisierung und prüfende Verarbeitung von Erfahrungen aus den unmittelbaren Arbeits- und Lebenszusammenhängen (vgl. Egloff 2007a).

Eingedenk dieserart kultureller Gesamttendenz einer verstärkten Wissensbasierung von Handlungsvollzügen in Erwerbsarbeit wie auch in privater Lebensführung begründet sich ein erwachsenenpädagogisches Erkenntnisinteresse gegenüber dem informellen Lernen. Die Europäische Union (EU) hat aus bildungspolitischer Sicht in dem hier zentralen „Memorandum über lebenslanges Lernen“ die informelle Lernform herausgestellt und fasst darunter „eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens“. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendiger Weise um ein intentionales Lernen, weshalb es unter Umständen von den Lernenden selbst gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird (vgl. EU 2000, S. 9).

Informelles Lernen ist als stark kontextgebundene Lernform empirisch allerdings schwer zu erfassen (vgl. Künzel 2004). Insofern existiert immer noch eine erhebliche Diskrepanz zwischen einerseits der Hochschätzung informeller Lernvorgänge (vor allem im Rahmen der Argumentationsfigur des kompetenzentwickelnden lebensbegleitenden Lernens, vgl. Dohmen 2001) und andererseits dem mangelnden empirischen Wissen über dieses Phänomen selbst. Das aufgezeigte Forschungsdefizit resultiert nicht zuletzt aus empirischen Erfassungsproblemen, welche freilich auch nicht bei einer weitgehend standardisierten telefonischen Befragung – wie der unsrigen – ausschaltbar sind. Gerade die Erschließung der zeitlichen Dimension informellen Lernens impliziert die Gefahr von Ungenauigkeiten. Im Unterschied zu organisierter Weiterbildung, die durch einen Anfang und einen Schluss terminlich relativ klar definiert ist (vgl. Geißler 1992), besteht in dieser Hinsicht beim informellen Lernen eine erhebliche Unschärfe. Dieser Umstand mag u.a. darin begründet sein, dass in der Alltagspraxis häufig eine eindeutige Klärung über Anfang und Ende einer informellen Lerntätigkeit nicht erforderlich ist.

Analyse der zeitlichen Eigeninvestitionen in informelles Lernen

Die statistische Analyse des Zeitaufwands informeller Lerntätigkeiten umfasst fünf Lerngelegenheiten: (a) „Lesen von Fachliteratur“, (b) „Lesen von Zeitungen und Zeitschriften“, (c) „Besuch von Fachmessen und Kongressen“, (d) „Nutzung

11 Dieser Annahme widersprechen allerdings Friebel/Winter (2006), die sich auf qualitative Experteninterviews von Weiterbildungsverantwortlichen in der deutschen Automobilindustrie beziehen.

des Internet/Surfen“ und (e) „Arbeiten und eigenes Ausprobieren am PC“. ¹² Bei der Befragung wurden zunächst die Lernerträge für die fünf Lerngelegenheiten auf einer Skala von 1 („sehr viel gelernt“) bis 6 („sehr wenig gelernt“) abgefragt. Desweiteren wurden die Befragten gebeten, jeweils den Zeitaufwand für diese Lerngelegenheiten anzugeben.

Zu jeder Lerngelegenheit werden die Häufigkeitsauszählungen des Lernertrags, sowie diejenigen des Zeitaufwands dargestellt. Um feststellen zu können, welche Faktoren Einfluss auf den Zeitaufwand der fünf informellen Lerngelegenheiten haben, bzw. wie viel oder wenig Zeit soziale Gruppen darin investieren, wurden mittels einfaktorieller Anova (**analysis of variance**) ¹³ Mittelwertvergleiche für die fünf Lernarrangements durchgeführt. In den Mittelwertvergleich wurden neben soziodemografischen Merkmalen auch solche Variablen einbezogen, die das Weiterbildungsverhalten und die Art der Kinderbetreuung beschreiben. Aus Gründen der Übersichtlichkeit geben wir – soweit nicht anders vermerkt – nur die signifikanten Ergebnisse an.

a) Lesen von Fachliteratur

Zunächst kann festgehalten werden, dass mehr als neun von zehn Befragten regelmäßig Fachliteratur lesen und dass dieser Lernform über zwei Drittel (69,8 Prozent; n=715) aller von uns befragten Fachliteraturkonsumenten auch einen hohen Effektivitätsgrad attestieren. Der Ausdruck „Fachliteratur“ muss allerdings weit verstanden werden, wie sich während der Interviews immer wieder herausstellte. Auch themenspezifische Zeitschriften mit Hobbycharakter – etwa Periodika zu den freizeitbezogenen Beschäftigungsbereichen Haus und Garten, Automobil oder Halten von Haustieren – können darunter fallen.

Eingedenk der vorangegangenen methodologischen Problematisierung über die Erfassung informellen Lernens erklären sich auch die – nach unserer Auffassung – beträchtlich erscheinenden Werte, die die Anzahl der beim Lesen von Fachliteratur verbrachten Stunden ergeben. Über die Hälfte (54,8 Prozent, n= 553) der Befragten, die angaben, Fachliteratur zu lesen, verbringen damit wöchentlich drei und mehr Stunden. Bei jedem sechsten Befragten dieser Personengruppe (16,5 Prozent; n=166) beträgt das zeitliche Investment in diese Variante infor-

12 Lernerträge wurden auch für 20 weitere Lerngelegenheiten erhoben. Die Ergebnisse der Lernerträge der bedeutendsten Lerngelegenheiten werden in Kapitel 8.1 diskutiert. Von den hier untersuchten fünf Lerngelegenheiten werden dort aber nur das Lernen durch „Arbeiten und eigenes Ausprobieren am PC“ und das „Lesen von Fachliteratur“ aufgeführt.

13 Die Varianzanalyse ist ein statistisches Verfahren, welches versucht, die Varianz einer abhängigen metrischen Variablen durch eine oder mehrere unabhängige nominalskalierte Variablen zu erklären. Das Verfahren testet, ob die Varianzen zwischen den Gruppen (z.B. zwischen Männern und Frauen) größer ist als die Varianz innerhalb der Gruppen. Dadurch kann ermittelt werden, ob die Gruppen sich signifikant voneinander unterscheiden, also ob z.B. die Gruppe der Männer sich hinsichtlich eines bestimmten Lernertrags signifikant von der Gruppe der Frauen unterscheidet. Irrtumswahrscheinlichkeiten, die kleiner gleich 0,05 bzw. 5 Prozent sind, werden hier mit „*“, kleiner gleich 0,01 bzw. 1 Prozent mit „**“ und kleiner gleich 0,001 bzw. 0,1 Prozent mit „***“ bezeichnet.

mellen Lernens bereits 10 Stunden und mehr. Im Durchschnitt lesen alle Befragten – die Nichtleser mit berücksichtigt – 4 Stunden und 36 Minuten Fachliteratur pro Woche.

Zum Vergleich sei auf eine Studie des Statistischen Bundesamtes Wiesbaden aus dem Erhebungszeitraum 2001/2002 eingegangen. Danach zählt das Lernen „zu den wichtigsten Aktivitäten überhaupt“ (BMFSJ/Statistisches Bundesamt 2003, S. 30). Bestätigt wird, dass Lernen im Spektrum der Lebenstätigkeiten ein durchaus beachtliches Gewicht besitzt. Dabei unterscheiden die Wiesbadener Forscher ebenso wie in der NRW-Studie unterschiedliche Lernformen. Gelernt wird sowohl „am Arbeitsplatz, auf Kursveranstaltungen, durch Beobachten und Ausprobieren oder auch durch Selbststudium“ (ebd.). Auch dem informellen Lernen attestieren die durchgeführten statistischen Zeitbudget-Erhebungen eine respektable Bedeutung: Zehn Prozent des gesamten Zeitaufwandes für Lernen wird insgesamt zum Lesen von einschlägigen Büchern und Fachzeitschriften verwandt (ebd., S. 32).

Wie im Folgenden noch näher aufgeschlüsselt, unterstreichen die von uns ermittelten Untersuchungsergebnisse zum „Lesen von Fachliteratur“ insgesamt, dass die nordrhein-westfälische Bevölkerung bei dieser Lernform bereits beträchtliche Eigenressourcen an Zeit investiert.

Die Analyse des durchschnittlichen wöchentlichen Zeitaufwands für das Lesen von Fachliteratur ergibt folgende signifikante Ergebnisse:

- Das „Lesen von Fachliteratur“ stellt vor allem für die Altersgruppe der 20- bis 29-Jährigen eine zeitintensive Lernbeschäftigung dar. Mit durchschnittlich über sieben Stunden lesen sie fast doppelt so viel wie die 30- bis 39-Jährigen, die mit etwas mehr als dreieinhalb Stunden wöchentlich am wenigsten lernen (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Wöchentlicher Zeitaufwand für das „Lesen von Fachliteratur“ nach Alter

Alter (***)	Ø	Anzahl
16- bis 19-Jährige	5 Std. 3 Min.	57
20- bis 29-Jährige	7 Std. 10 Min.	221
30- bis 39-Jährige	3 Std. 36 Min.	282
40- bis 49-Jährige	3 Std. 48 Min.	274
50- bis 59-Jährige	4 Std. 15 Min.	167
60- bis 64-Jährige	3 Std. 50 Min.	76

- Männer lesen Fachliteratur wöchentlich etwa eine Stunde länger als Frauen (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11: Wöchentlicher Zeitaufwand für das „Lesen von Fachliteratur“ nach Geschlecht

Geschlecht (**)	Ø	Anzahl
Frauen	4 Std. 3 Min.	544
Männer	5 Std. 10 Min.	539

- Studierende beschäftigen sich am zeitintensivsten mit Fachliteratur. Deshalb verwundert es nicht, dass es vor allem die 20- bis 29-Jährigen sind, die die meiste Zeit Fachliteratur lesen. Darauf folgen mit Abstand Schüler, Beamte, Auszubildende und Selbstständige oder Unternehmer. Hausfrauen und -männer, Rentner und Pensionäre, Arbeiter, Angestellte sowie Erwerbslose lesen unterdurchschnittlich viel Fachliteratur (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12: Wöchentlicher Zeitaufwand für das „Lesen von Fachliteratur“ nach beruflicher Stellung

berufliche Stellung (***)	Ø	Anzahl
Arbeiter	3 Std. 15 Min.	69
Beamte	5 Std. 36 Min.	74
Angestellte	3 Std. 47 Min.	443
Selbstständige oder Unternehmer	4 Std. 43 Min.	126
Auszubildende	5 Std. 27 Min.	40
Schüler	6 Std. 50 Min.	41
Studierende	11 Std. 20 Min.	69
Hausfrau/Hausmann	2 Std. 59 Min.	102
Rentner/Pensionäre	3 Std. 6 Min.	49
Erwerbslose	3 Std. 52 Min.	54

- Der Vergleich nach Schulabschlüssen ergibt einen vorhersehbaren Trend: Personen mit Volks-/Hauptschulabschluss und mittlerer Reife/Realschulabschluss lesen wöchentlich deutlich weniger Fachliteratur als Personen mit Allgemeiner Hochschulreife/Fachhochschulreife (vgl. Tabelle 13).

Tabelle 13: Wöchentlicher Zeitaufwand für das „Lesen von Fachliteratur“ nach Schulabschluss

Schulabschluss (***)	Ø	Anzahl
Volks-/Hauptschulabschluss	3 Std. 2 Min.	168
mittlere Reife/Realschulabschluss	3 Std. 16 Min.	261
Allgemeine Hochschulreife/Fachhochschulreife	5 Std. 33 Min.	605

- Personen, die zu betreuende Kinder haben, lesen im Durchschnitt weniger Fachliteratur als Personen, die sich um kein zu betreuendes Kind kümmern müssen. Am wenigsten lesen Personen, die Kinder vorwiegend selbst oder zusammen mit ihrem Partner betreuen (vgl. Tabelle 14).

Tabelle 14: Wöchentlicher Zeitaufwand für das „Lesen von Fachliteratur“ nach Kinderbetreuung

Kinderbetreuung (***)	Ø	Anzahl
Personen, die Kinder unter 18 Jahre vorwiegend selbst betreuen	2 Std. 39 Min.	181
Personen, deren Partner vorwiegend Kinder unter 18 Jahre betreut	4 Std. 3 Min.	83
Personen, die zusammen mit ihrem Partner die Kinder unter 18 Jahre betreuen	3 Std. 17 Min.	67
Personen, die keine Kinder unter 18 Jahre im Haushalt haben	5 Std. 16 Min.	711

- Personen, die in den letzten zwölf Monaten an mindestens einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen haben, lesen Fachliteratur wöchentlich durchschnittlich etwa anderthalb Stunden länger als Nichtteilnehmer (vgl. Tabelle 15).

Tabelle 15: Wöchentlicher Zeitaufwand für das „Lesen von Fachliteratur“ nach Weiterbildungsteilnahme (letzte 12 Monate)

Weiterbildungsteilnahme (letzte 12 Monate) (***)	Ø	Anzahl
Weiterbildungsteilnehmer (letzte 12 Monate)	5 Std. 24 Min.	530
Nichtteilnehmer (letzte 12 Monate)	3 Std. 51 Min.	555

b) Lesen von Zeitungen und Zeitschriften

Fast alle Befragten (98,1 Prozent, n=1080) geben an, bereits durch das „Lesen von Zeitungen und Zeitschriften“ gelernt zu haben. Im Gegensatz zu dem Lernen durch das „Lesen von Fachliteratur“ wird hier der Effektivitätsgrad allerdings als etwas geringer eingeschätzt. 41,9 Prozent der Befragten (n=453) geben an, hierdurch viel gelernt zu haben.

Nur 3,8 Prozent (n=41) der Zeitungs- und Zeitschriftenleser lesen wöchentlich bis zu einer Stunde. Fast ein Drittel der Leser (31,3 Prozent, n=338) lesen pro Woche zwischen einer und drei Stunden Zeitungen und Zeitschriften. Etwas mehr als ein Drittel (36,1 Prozent, n=389) lesen wöchentlich 5 Stunden und länger Zeitungen und Zeitschriften. 9,3 Prozent (n=100) lesen im Wochendurchschnitt sogar 10 Stunden und mehr. Der Mittelwert für alle Befragten – die Nichtleser mit berücksichtigt – liegt bei 4 Stunden und 20 Minuten wöchentlicher Lektüre von Zeitungen und Zeitschriften.

Die Analyse des durchschnittlich wöchentlichen Zeitaufwands für das „Lesen von Zeitungen und Zeitschriften“ ergibt folgende signifikante Ergebnisse:

- Für ältere Personen zwischen 50 und 64 Jahren sowie für jüngere Personen zwischen 16 und 29 Jahren stellt das Lesen von Zeitungen und Zeitschriften eine zeitintensivere Beschäftigung dar als für Befragte in den mittleren Lebensjahren zwischen 30 und 49 Jahren. Insbesondere für die älteren Personen stellen diese Medien eine wichtige Lernressource dar. Mit knapp sechseinhalb Stunden wöchentlich verwenden sie fast drei Stunden mehr als die 30- bis 49-Jährigen für das Lesen von Zeitungen und Zeitschriften (vgl. Tabelle 16).

Tabelle 16: Wöchentlicher Zeitaufwand für das „Lesen von Zeitungen und Zeitschriften“ nach Alter

Alter (***)	Ø	Anzahl
16- bis 19-Jährige	4 Std. 25 Min.	60
20- bis 29-Jährige	4 Std. 1 Min.	222
30- bis 39-Jährige	3 Std. 41 Min.	284
40- bis 49-Jährige	3 Std. 56 Min.	280
50- bis 59-Jährige	5 Std. 33 Min.	169
60- bis 64-Jährige	6 Std. 29 Min.	76

- Männer verbringen wöchentlich im Durchschnitt 50 Minuten länger mit dem Lesen von Zeitungen und Zeitschriften als Frauen (vgl. Tabelle 17).

Tabelle 17: Wöchentlicher Zeitaufwand für das „Lesen von Zeitungen und Zeitschriften“ nach Geschlecht

Geschlecht (**)	Ø	Anzahl
Frauen	3 Std. 55 Min.	556
Männer	4 Std. 45 Min.	542

- Überdurchschnittlich viel Zeit verbringen Rentner und Pensionäre, Beamte, Schüler und Selbstständige oder Unternehmer mit dem Lesen von Zeitungen und Zeitschriften. Arbeiter und Angestellte lesen demgegenüber etwas weniger lang als der Durchschnitt. Auszubildende, Hausfrauen/Hausmänner, Erwerbslose und Studierende investieren unterdurchschnittlich viel Zeit in das Lesen von Zeitungen und Zeitschriften (vgl. Tabelle 18).

Tabelle 18: Wöchentlicher Zeitaufwand für das „Lesen von Zeitungen und Zeitschriften“ nach beruflicher Stellung

berufliche Stellung (**)	Ø	Anzahl
Arbeiter	4 Std. 11 Min.	70
Beamte	5 Std. 18 Min.	74
Angestellte	4 Std. 10 Min.	446
Selbstständige oder Unternehmer	4 Std. 34 Min.	131
Auszubildende	3 Std. 42 Min.	40
Schüler	4 Std. 35 Min.	44
Studierende	4 Std. 00 Min.	69
Hausfrau/Hausmann	3 Std. 51 Min.	104
Rentner/Pensionäre	6 Std. 35 Min.	49
Erwerbslose	3 Std. 58 Min.	54

- Personen, die keine Kinder betreuen müssen oder deren Kinder vorwiegend von einer anderen Person betreut werden, verbringen auch mehr Zeit mit dem Lesen von Zeitungen und Zeitschriften als Personen, die vorwiegend selbst oder zusammen mit ihrem Partner Kinder betreuen (vgl. Tabelle 19).

Tabelle 19: Wöchentlicher Zeitaufwand für das „Lesen von Zeitungen und Zeitschriften“ nach Kinderbetreuung

Kinderbetreuung (**)	Ø	Anzahl
Personen, die Kinder unter 18 Jahre vorwiegend selbst betreuen	3 Std. 33 Min.	187
Personen, deren Partner vorwiegend Kinder unter 18 Jahre betreut	4 Std. 7 Min.	84
Personen, die zusammen mit ihrem Partner die Kinder unter 18 Jahre betreuen	3 Std. 5 Min.	67
Personen, die keine Kinder unter 18 Jahre im Haushalt haben	4 Std. 42 Min.	719

c) Besuch von Fachmessen und Kongressen

Insgesamt machten 63 Prozent (n=694) der Befragten Lernerfahrungen durch den Besuch von Fachmessen und Kongressen. Die Mehrheit dieses Personenkreises stuft den Lernertrag durch Fachmessen- und Kongressbesuche „eher mittelmäßig“ ein (59,6 Prozent; n=413). Nur 27,8 Prozent (n=193) schätzen den Lernertrag als „eher hoch“ ein. 12,6 Prozent (n=693) schätzen diesen als „eher gering“ ein.

Angesprochen auf den Zeitaufwand für den Besuch von Fachmessen und Kongressen gibt fast die Hälfte der Befragten aus der Gruppe der Fachmesse- und Kongressbesuchern (49,3 Prozent; n=335) an, jährlich 15 Stunden und mehr auf Fachmessen und Kongressen zu verbringen. 10,7 Prozent (n=73) meinen sogar, mehr als 50 Stunden pro Jahr in den Besuch von Fachmessen und Kongressen zu investieren.

Durchschnittlich verwenden die Befragten – die Nichtbesucher mit berücksichtigt – jährlich 15 Stunden und 10 Minuten für den Besuch von Fachmessen und Kongressen. Allerdings ist der hohe Durchschnittswert durch extrem hohe Werte derjenigen bedingt, die überhaupt an Fachmessen und Kongressen teilnehmen. Das heißt: Wer an Fachmessen und Kongressen teilnimmt, verbringt auch viel Zeit auf diesen Veranstaltungen. Weitaus aussagekräftiger ist daher der Median, der für den Besuch von Fachmessen und Kongressen einen Wert von 4 Stunden jährlich annimmt.

Die Analyse des durchschnittlichen jährlichen Zeitaufwands für den „Besuch von Fachmessen und Kongressen“ ergibt folgende signifikante Ergebnisse:

- Der Einfluss des Alters auf den Besuch von Fachmessen und Kongressen ist zwar nicht signifikant, allerdings fällt auf, dass die Jüngeren bis 29 Jahre und die Älteren zwischen 60 und 64 Jahren jährlich weniger Zeit dort verbringen als die 30 bis 59-Jährigen (vgl. Tabelle 20).

Tabelle 20: Jährlicher Zeitaufwand für den „Besuch von Fachmessen und Kongressen“ nach Alter

Alter (ns)	Ø	Anzahl
16- bis 19-jährige	7 Std. 3 Min.	58
20- bis 29-jährige	10 Std. 56 Min.	221
30- bis 39-jährige	17 Std. 45 Min.	282
40- bis 49-jährige	16 Std. 5 Min.	274
50- bis 59-jährige	19 Std. 38 Min.	166
60- bis 64-jährige	9 Std. 58 Min.	76

- Die männlichen Befragten verbringen jährlich etwa 5 Stunden mehr auf Fachmessen und Kongressen als die weiblichen Befragten (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 21: Jährlicher Zeitaufwand für den „Besuch von Fachmessen und Kongressen“ nach Geschlecht

Geschlecht (*)	Ø	Anzahl
Frauen	12 Std. 42 Min.	548
Männer	17 Std. 44 Min.	536

- Die mit Abstand meiste Zeit für Fachmessen und Kongressen binden Selbstständige oder Unternehmer. Angestellte, Erwerbslose und Beamte investieren jährlich durchschnittlich viel Zeit in den Besuch von Fachmessen und Kongressen. Arbeiter, Schüler, Studierende, Auszubildende, Hausfrauen/Hausmänner sowie Rentner/Pensionäre bringen durchschnittlich eher weniger Zeit dafür auf (vgl. Tabelle 22).

Tabelle 22: Jährlicher Zeitaufwand für den „Besuch von Fachmessen und Kongressen“ nach beruflicher Stellung

berufliche Stellung(***)	Ø	Anzahl
Arbeiter	8 Std. 29 Min.	69
Beamte	10 Std. 49 Min.	72
Angestellte	17 Std. 24 Min.	442
Selbstständige oder Unternehmer	35 Std. 7 Min.	131
Auszubildende	7 Std. 2 Min.	39
Schüler	7 Std. 54 Min.	42
Studierende	7 Std. 44 Min.	68
Hausfrau/Hausmann	5 Std. 44 Min.	102
Rentner/Pensionäre	4 Std. 11 Min.	59
Erwerbslose	13 Std. 35 Min.	53

- Diejenigen, die Kinder vorwiegend selbst betreuen, verbringen deutlich weniger Zeit mit dem Besuch von Fachmessen und Kongressen, als Personen, deren Partner vorwiegend die Kinder betreut oder die zusammen mit ihrem Partner in die Kinderbetreuung eingebunden sind. Personen, die keine Kinder unter 18 Jahre im Haushalt haben, verbringen allerdings auch nur durchschnittlich viel Zeit mit dem Be-

such von Fachmessen und Kongressen. Hier wird der Zusammenhang mit dem Alter deutlich (vgl. Tabelle 23).

Tabelle 23: Jährlicher Zeitaufwand für den „Besuch von Fachmessen und Kongressen“ nach Kinderbetreuung

Kinderbetreuung (***)	Ø	Anzahl
Personen, die Kinder unter 18 Jahre vorwiegend selbst betreuen	8 Std. 21 Min.	186
Personen, deren Partner vorwiegend Kinder unter 18 Jahre betreut	26 Std. 10 Min.	83
Personen, die zusammen mit ihrem Partner die Kinder unter 18 Jahre betreuen	25 Std. 20 Min.	65
Personen, die keine Kinder unter 18 Jahre im Haushalt haben	14 Std. 39 Min.	709

- Befragte mit Weiterbildungserfahrungen innerhalb der letzten zwölf Monate verbringen mehr als doppelt so viel Zeit auf Fachmessen und Kongressen als Nichtteilnehmer (vgl. Tabelle 24).

Tabelle 24: Jährlicher Zeitaufwand für den „Besuch von Fachmessen und Kongressen“ nach Weiterbildungsteilnahme (letzte 12 Monate)

Weildungsteilnahme (letzte 12 Monate) (***)	Ø	Anzahl
Weildungsteilnehmer (letzte 12 Monate)	21 Std. 9 Min.	527
Nichtteilnehmer (letzte 12 Monate)	9 Std. 32 Min.	559

d) Surfen im Internet

Die Frage nach dem Zeitvolumen für die „Nutzung des Internets“ bzw. für das „Surfen im Internet“ bezieht sich explizit auf die Größe, welche die Befragten als Lernzeit bezeichnen würden. Anders als bei den vorher beschriebenen informellen Lerngelegenheiten wurden die Befragten gebeten, auf Grund ihrer Selbsteinschätzung die Lernzeiten von der Gesamtdauer ihrer Internetnutzung zu trennen und außerdem Mischttätigkeiten mittels Selbsteinschätzung in Lern- und Nichtlernzeiten zu unterteilen. Die Mehrheit der Befragten gibt an, durch das „Surfen im Internet“ zu lernen (84,3 Prozent, n=928). 48,0 Prozent der befrag-

ten Internetnutzer stufen den Lernertrag als eher hoch ein. 13,3 Prozent (n=123) bewerten den Lernertrag als eher niedrig. Die ermittelten Untersuchungsdaten sprechen dafür, dem „Surfen im Internet“ den Charakter eines „selbstgesteuerten Lernens“ zuzuerkennen.

Von den Internetnutzern, die angaben, durch das Surfen gelernt zu haben, lernen 15,1 Prozent weniger als eine Stunde wöchentlich. Etwas mehr als ein Drittel (35,7 Prozent; n=325) lernt zwischen ein bis unter drei Stunden, 16,8 Prozent (n=153) zwischen drei bis unter fünf Stunden. Etwa ein Drittel (32,4 Prozent; n=295) lernt durch dieses Medium mehr als fünf Stunden pro Woche. Alle Befragten – die „Nichtsurfer“ mit berücksichtigt – lernen im Durchschnitt pro Woche durch das „Surfen im Internet“ 4 Stunden und 8 Minuten.

Die Analyse der durchschnittlichen Lernzeiten beim „Surfen im Internet“ ergeben folgende signifikante Ergebnisse:

- Erwartungsgemäß nimmt der Anteil der Lernzeiten beim „Surfen im Internet“ mit dem Alter ab. 16- bis 19-Jährige lernen durch die Nutzung des Internet nach eigenen Einschätzungen etwas mehr als 6 Stunden wöchentlich, 60- bis 64-Jährige dagegen nur noch etwas mehr als eine Stunde (vgl. Tabelle 25).

Tabelle 25: Wöchentlicher Zeitaufwand für das Lernen beim „Surfen im Internet“ nach Alter

Alter (***)	Ø	Anzahl
16- bis 19-Jährige	6 Std. 17 Min.	59
20- bis 29-Jährige	5 Std. 35 Min.	220
30- bis 39-Jährige	4 Std. 41 Min.	281
40- bis 49-Jährige	3 Std. 21 Min.	274
50- bis 59-Jährige	3 Std. 9 Min.	169
60- bis 64-Jährige	1 Std. 11 Min.	73

- Männer geben an, etwa zweieinhalb Stunden länger beim Internetsurfen zu lernen als Frauen (vgl. Tabelle 26).

Tabelle 26: Wöchentlicher Zeitaufwand für das Lernen beim „Surfen im Internet“ nach Geschlecht

Geschlecht (***)	Ø	Anzahl
Frauen	2 Std. 55 Min.	547
Männer	5 Std. 24 Min.	535

- Viel Zeit in das Lernen durch das „Surfen im Internet“ investieren im Vergleich der Durchschnittswerte Schüler, Studierende, Selbstständige oder Unternehmer sowie Angestellte. Unterdurchschnittlich lange lernen online Auszubildende, Beamte, Arbeiter, Erwerbslose, Rentner/Pensionäre und Hausfrauen/Hausmänner (vgl. Tabelle 27).

Tabelle 27: Wöchentlicher Zeitaufwand für das Lernen beim „Surfen im Internet“ nach beruflicher Stellung

berufliche Stellung (***)	Ø	Anzahl
Arbeiter	2 Std. 59 Min.	70
Beamte	3 Std. 49 Min.	74
Angestellte	4 Std. 29 Min.	442
Selbstständige oder Unternehmer	5 Std. 16 Min.	127
Auszubildende	3 Std. 49 Min.	40
Schüler	7 Std. 9 Min.	42
Studierende	6 Std. 41 Min.	68
Hausfrau/Hausmann	1 Std. 28 Min.	102
Rentner/Pensionäre	1 Std. 29 Min.	47
Erwerbslose	2 Std. 56 Min.	53

- Die Lernzeit des Internetsurfens von Personen mit Volks-/Hauptschulabschluss und solche mit Realschulabschluss ist kürzer als die von Personen mit Allgemeiner Hochschulreife/Fachhochschulreife (vgl. Tabelle 28).

Tabelle 28: Wöchentlicher Zeitaufwand für das Lernen beim „Surfen im Internet“ nach Schulabschluss

Schulabschluss (*)	Ø	Anzahl
Volks-/Hauptschulabschluss	3 Std. 5 Min.	169
mittlere Reife/Realschulabschluss	3 Std. 38 Min.	264
Allgemeine Hochschulreife/Fachhochschulreife	4 Std. 39 Min.	600

- Personen, deren Partner die Kinder vorwiegend betreuen oder die keine Kinder im Haushalt betreuen müssen, lernen durch das „Surfen im Internet“ überdurchschnittlich lange. Personen, die eigene Kinder betreuen, lernen unterdurchschnittlich lange durch das Internetsurfen (vgl. Tabelle 29).

Tabelle 29: Wöchentlicher Zeitaufwand für das Lernen beim „Surfen im Internet“ nach Kinderbetreuung

Kinderbetreuung (***)	Ø	Anzahl
Personen, die Kinder unter 18 Jahre vorwiegend selbst betreuen	2 Std. 22 Min.	185
Personen, deren Partner vorwiegend Kinder unter 18 Jahre betreut	7 Std. 8 Min.	83
Personen, die zusammen mit ihrem Partner die Kinder unter 18 Jahre betreuen	3 Std. 34 Min.	66
Personen, die keine Kinder unter 18 Jahre im Haushalt haben	4 Std. 20 Min.	708

e) Arbeiten und eigenes Ausprobieren am PC

88,1 Prozent (n=968) der Befragten geben an, durch das Arbeiten und eigene Ausprobieren am PC gelernt zu haben. Insgesamt wird der Lernertrag von über der Hälfte dieses Personenkreises (55,5 Prozent; n=537) als hoch eingeschätzt. Nur 6,5 Prozent der befragten Lerner schätzt den Lernertrag als eher niedrig ein.

Die Befragten wurden auch auf die Dauer des „Arbeitens und eigenen Ausprobierens am PC“ angesprochen. Die Frage bezieht sich wiederum explizit auf die Lernzeiten im Rahmen dieser Tätigkeit. 10,9 Prozent (n=104) derjenigen, die durch „Arbeiten und eigenes Ausprobieren am PC“ meinen zu lernen, lernen verfolgen diese Lerntätigkeit wöchentlich bis unter einer Stunde, 27,2 Prozent (n=260) ein bis unter drei Stunden, 16,8 Prozent (n=160) drei bis unter fünf Stunden. 45,1 Prozent (n=431) lernen durch das „Arbeiten und eigene Ausprobieren am PC“ mehr als fünf Stunden in der Woche. Durchschnittlich lernen alle Befragten – Personen ohne diese Lerntätigkeit mit berücksichtigt – 7 Stunden und 34 Minuten pro Woche. Der Median liegt allerdings bei lediglich drei Stunden.

Die Analyse der durchschnittlichen Lernzeiten beim „Arbeiten und eigenen Ausprobieren am PC“ ergeben folgende signifikante Ergebnisse:

- Zwar stellt das Alter keine signifikante Einflussgröße dar, doch zeigt sich, dass insbesondere Personen zwischen 60 und 64 Jahren deutlich weniger Zeit für das Lernen durch „Arbeiten und eigene Ausprobieren am PC“ aufwenden (vgl. Tabelle 30).

Tabelle 30: Wöchentlicher Zeitaufwand für das „Arbeiten und eigene Ausprobieren am PC“ nach Alter

Alter (ns)	Ø	Anzahl
16- bis 19-Jährige	7 Std. 18 Min.	59
20- bis 29-Jährige	8 Std. 33 Min.	220
30- bis 39-Jährige	7 Std. 49 Min.	283
40- bis 49-Jährige	7 Std. 50 Min.	276
50- bis 59-Jährige	7 Std. 20 Min.	168
60- bis 64-Jährige	3 Std. 42 min.	71

- Männer verbringen überdurchschnittlich viel Lernzeit mit diesem Medium, Frauen hingegen unterdurchschnittlich viel (vgl. Tabelle 31).

Tabelle 31: Wöchentlicher Zeitaufwand für das „Arbeiten und eigene Ausprobieren am PC“ nach Geschlecht

Geschlecht (***)	Ø	Anzahl
Frauen	5 Std. 7 Min.	549
Männer	10 Std. 7 Min.	535

- Überdurchschnittlich viel Zeit in diese Lernform investieren Selbstständige oder Unternehmer, Angestellte und Studierende. Etwa durchschnittlich viel Zeit investieren Auszubildende, Schüler und Erwerbslose. Unterdurchschnittlich hoch ist der Zeitaufwand bei Arbeitern und Beamten. Rentner und Hausfrauen und -männer investieren mit Abstand am wenigsten Zeit in das Lernen durch „Arbeiten und eigenes Ausprobieren am PC“ (vgl. Tabelle 32).

Tabelle 32: Wöchentlicher Zeitaufwand für das „Arbeiten und eigene Ausprobieren am PC“ nach beruflicher Stellung

berufliche Stellung (***)	Ø	Anzahl
Arbeiter	6 Std. 58 Min.	69
Beamte	6 Std. 19 Min.	74
Angestellte	8 Std. 23 Min.	443
Selbstständige oder Unternehmer	11 Std. 36 Min.	127
Auszubildende	7 Std. 45 Min.	40
Schüler	7 Std. 36 min.	42
Studierende	8 Std. 3 Min.	68
Hausfrau/Hausmann	2 Std. 23 Min.	104
Rentner/Pensionäre	3 Std. 13 Min.	46
Erwerbslose	7 Std. 12 Min.	54

- Über dem Durchschnitt liegt der Zeitaufwand bei Personen, deren Partner vorwiegend die Kinder unter 18 Jahre betreut, die zusammen mit ihrem Partner die Kinder betreuen oder die kein Kind unter 18 Jahren im Haushalt haben. Erwartungsgemäß unterdurchschnittlich liegt der Zeitaufwand bei Personen, die Kinder vorwiegend selbst betreuen (vgl. Tabelle 33).

Tabelle 33: Wöchentlicher Zeitaufwand für das „Lesen von Fachliteratur“ nach Kinderbetreuung

Kinderbetreuung (**)	Ø	Anzahl
Personen, die Kinder unter 18 Jahre vorwiegend selbst betreuen	4 Std. 37 min	186
Personen, deren Partner vorwiegend Kinder unter 18 Jahre betreut	10 Std. 27 Min.	83
Personen, die zusammen mit ihrem Partner die Kinder unter 18 Jahre betreuen	8 Std. 55 Min.	66
Personen, die keine Kinder unter 18 Jahre im Haushalt haben	8 Std. 1 Min.	708

Zwischenbetrachtung

Fasst man die unter dem Aspekt zeitlicher Ressourcen ermittelten Untersuchungsbefunde zum informellen Lernen zusammen, bleibt festzustellen, dass die nordrhein-westfälische Bevölkerung beachtliche Potenziale bei dieser Form lebenslangen Lernens realisiert. Es zeigt sich auch, dass die Grenzen zum selbstgesteuerten Lernen fließend sind, was vor allem bei den letzten beiden Items „Surfen im Internet“ und „Arbeiten und eigenes Ausprobieren am PC“ offenkundig wird. In der bildungspolitischen Debatte verbindet man mit dem informellen Lernen die Hoffnung, dass sich diese Lernform durch relative Barrierefreiheit bzw. soziale Niedrigschwelligkeit auszeichnen und zudem für die organisierte Weiterbildung eine weckende (und hinführende) Funktion ausüben könnte. Dem stehen unsere Untersuchungsbefunde zumindest teilweise entgegen, betrachtet man die einzelnen Items unter den Aspekten sozialer und lebenslagenbedingter Differenzierung (bzw. Ungleichheit). Es gibt durchaus Hinweise dafür, dass sich beim informellen und auch selbstgesteuerten Lernen das aus dem System veranstalteter Bildung bekannte Problem eines sozialen Gefälles wiederholen und fortschreiben könnte (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 68 f; Schiersmann 2006, S. 22). Insofern dürfte hier die professionalisierte und organisierte Weiterbildung als intervenierende Supportleistung gefragt sein: zum einen in Bezug auf die Unterstützung informeller Lernprozesse durch Förderung von Selbstlernkompetenz etwa mittels Lern- und Kompetenzentwicklungsberatung, zum anderen bei der Stärkung offener Lernarrangements und der Entwicklung solcher Lerndienstleistungen, die zur Synthetisierung von Erfahrungen aus unterschiedlichen Lernorten beitragen (vgl. Brödel 2004a; Kruse 2003, S. 13 f).

6.2 Realisierte Zeitinvestitionen im Kontext organisierter Weiterbildung

Untersuchungsmethodologische Aspekte: Lernen im ressourcenkonkurrierenden Spannungsfeld von Arbeitszeit und Freizeit

Einfacher als beim informellen Lernen lassen sich die zeitlichen Ressourcen beim organisierten Lernen ermitteln. Hier profitiert der Vorgang der Datenerhebung von der vorgegebenen Zeitstruktur eines Weiterbildungsbesuchs, wodurch die Erinnerung leichter fällt. Gegenüber dem informellen Lernen spielen damit intersubjektiv geltende Rahmendaten eine relativ starke Rolle; der Interviewer kann auch gezielter nachfragen.

Zwecks Einordnung der zu diesem Untersuchungskomplex ermittelten Ergebnisse der NRW-Studie sei allerdings näher ausgeführt, dass die Präsentation der realisierten Zeitvolumina bei der organisierten Weiterbildung kaum unterscheiden kann zwischen einerseits Eigenressourcen im Sinne von frei verfügbarer „Eigenzeit“ (vgl. Nowotny 1990, S. 42) und andererseits betrieblich gewährten Freistellungszeiten zum Zwecke des Lernens. Letztere Variante impliziert zu meist, dass das Lernen während der Arbeitszeit bei Lohnfortzahlung stattfindet.

In die Problematik der Unterscheidung und Zuordnung von Ressourcen zwischen dem Lernen während der sogenannten Freizeit und dem Lernen während der Erwerbsarbeitszeit spielt die objektive Tendenz hinein, dass sich beim Thema Lernzeit und der damit verbundenen Ressourcenproblematik immer schwieriger Trennlinien ziehen lassen, geschweige denn diese mittels eines knapp gehaltenen Telefonfragebogens präzise erfasst werden können. In Anbetracht von Flexibilisierungs-, Entstandardisierungs-, Entgrenzungs- und Individualisierungstendenzen vor allem im Bereich der dienstleistungsorientierten Erwerbsarbeit – der generellen Entwicklung zu einer „kontinuierlichen Gesellschaft“ (Muri 2004, S. 183)¹⁴ – kommt es zunehmend zu einer Durchmischung von Erwerbs-, Freizeit und Lernzeiten (vgl. Dobischat/Seifert 2003, S. 8; Pongratz 2002).

Auch Faulstich gelangt zu der Einschätzung, dass eine klare Trennung zwischen einerseits betrieblicher und andererseits außerbetrieblicher Sphäre gerade in Bezug auf Lernen und Weiterbildung immer weniger gegeben sei (vgl. Faulstich 2003, S. 39 ff). Von daher gewinnt die These an Gewicht, dass sich in der „Realität der betrieblichen Qualifizierung ... Mischformen herausgebildet (haben, d. Verf.), welche Zeiten und Kosten zwischen Unternehmen und Beschäftigten aufteilen“ (Faulstich 2001, S. 52). Und spezielle Zeitforschungen neueren Datums erhärten die Beobachtung, „dass ein Großteil der beruflich wahrgenommenen Weiterbildung bereits aus privaten Zeitanteilen der Lernenden cofinanziert wird“ (Schmidt-Lauff 2008, S.38). Unter Belastungs- und Regenerationsgesichtspunkten von menschlicher Arbeitskraft ist diese Entwicklung keineswegs begrüßenswert, insbesondere wenn man das „Entgrenzungspotenzial“ des noch expandierenden Online-Lernens berücksichtigt. Diese Form beruflich-betrieblicher Weiterbildung dürfte den Prozess einer sukzessiven Verlagerung von Lernzeiten (und Kosten) in die individuelle Privat- und Freizeit-sphäre weiter vorantreiben (vgl. Schmidt-Lauff 2004).

Eine Gemengelage ähnlicher Art kennzeichnet bis zu einem gewissen Grade auch die zeitliche Strukturierung von Prozessen selbstgesteuerten lebenslangen Lernens generell (vgl. Gnahn 2001; Holm 2003) – stellt man in Rechnung, dass die Aneignung subjektgebundener Kompetenzen in Lebenspraxis- und -führung immer auch der Steigerung individueller Beschäftigungsfähigkeit zu Gute kommt (vgl. Tippelt 2007).

14 Im Zusammenhang mit dem lebensbegleitenden Lernen hebt die Metapher der kontinuierlichen Gesellschaft das Problem der Dauerbelastung hervor, mit der das reflexive moderne Subjekt anhaltend konfrontiert wird. Die kontinuierliche Gesellschaft ist eine grenzenlose Gesellschaft, sowohl hinsichtlich ihrer temporalen Struktur als auch in Bezug auf das Verhältnis der Lebens- und Gesellschaftssphären zueinander.

Untersuchungsbefunde: Realisierte Lernzeiten im Kontext von Weiterbildungs-beteiligungen

Während des Telefongesprächs wurden die Untersuchungspersonen gebeten, die Gesamtsumme aller von ihnen in den vergangenen zwölf Monaten erbrachten Weiterbildungszeiten im Rahmen der Beteiligung an organisierter Weiterbildung zu nennen. Bei dieser Untersuchungsfrage wurde in Anbetracht der zuvor diskutierten Mischungs- und Zuordnungsproblematik nicht weiter danach differenziert, ob der Veranstaltungsbesuch während der Arbeitszeit oder der Freizeit stattfand, bzw. ob es sich um eine betrieblich veranlasste Weiterbildung handelte oder die Teilnahme aus eigenem Entschluss erfolgte. Neben der Bindung durch den unmittelbaren Weiterbildungsbesuch sollten auch die dazugehörigen Lernzeiten der individuellen Vor- und Nachbereitung sowie die Inanspruchnahme durch angefallene Fahrten zum Veranstaltungsort und zurück berücksichtigt werden. Ähnlich wie bei den schon untersuchten Eigenaufwendungen im Bereich der Weiterbildungsfinanzierung wird also ein weites Begriffsverständnis zugrunde gelegt.

Insgesamt investierten alle Befragten – die Nichtteilnehmer mitgerechnet – durchschnittlich 96 Stunden (n=1.041) für Weiterbildungsveranstaltungen in den letzten zwölf Monaten vor dem Erhebungszeitpunkt.

Um zu einer für NRW repräsentativen Aussage zu gelangen, wird eine Stichprobengewichtung vorgenommen. Danach investierten durchschnittlich alle Befragten – die Nicht-Teilnehmer wiederum mitgerechnet – 80 Stunden^{zw} in Weiterbildungsveranstaltungen inklusive aller zusätzlichen Lern- und Fahrtzeiten. Zwischen Männern und Frauen existiert kein signifikanter Unterschied.

Berücksichtigt man bei der Berechnung hingegen nur die Weiterbildungsteilnehmenden (n=475), so zeigt sich, dass diese in der Betrachtungsperiode der zurückliegenden zwölf Monate durchschnittlich 211 Stunden für organisiertes Lernen und damit zusammenhängende Zeitinvestitionen aufbrachten. Auch hier lässt sich kein geschlechtsspezifischer Unterschied feststellen.

Tabelle 34 gibt einen Überblick über die genaue Verteilung der Weiterbildungszeiten. Ersichtlich wird, dass über die Hälfte der befragten Weiterbildungsteilnehmenden mehr als 50 Stunden (59,6 Prozent, n=283) investierten.

Tabelle 34: Realisierte Weiterbildungszeiten der befragten Weiterbildungsteilnehmenden (letzte 12 Monate)

	Prozent	Anzahl
Bis 20 Stunden	13,9	66
21 bis 50 Stunden	26,5	126
51 bis 100 Stunden	23,2	110
101 bis 500 Stunden	28,2	134
Mehr als 500 Stunden	8,2	39
Gesamt	100,0	475

Befragte im Alter zwischen 16 und 39 Jahren (n=533) investierten in den letzten zwölf Monaten mit durchschnittlich 110 Stunden mehr als die 40- bis 64-Jährigen (n=499), die durchschnittlich 79 Stunden für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen und damit zusammenhängenden Zeitverwendungen (Lernzeiten der individuellen Vor- und Nachbearbeitung sowie Inanspruchnahme durch angefallene Fahrten zum Veranstaltungsort und zurück) gebunden haben. Es ist vor allem die Teilgruppe der 60- bis 64-Jährigen (n=72), die für Weiterbildung wenig Zeit einplanten. Mit durchschnittlich lediglich 10 Stunden erbringen sie an Weiterbildungszeit deutlich weniger als die 40- bis 59-Jährigen (n=427) mit durchschnittlich 91 Stunden.

Betrachtet man nur die Gruppe der Teilnehmenden (vgl. Tabelle 35), so fallen wieder die Älteren auf, die für Weiterbildungsteilnahmen wenig Zeit erübrigen. Während die zusammengefasste Gruppe der 16- bis 39-Jährigen (n=246) im Durchschnitt 240 Stunden investiert, kommen die 40- bis 64-Jährigen (n=224) lediglich auf 175 Stunden an Weiterbildungsbeteiligung. Hierbei sei aber noch betont, dass in unserer Stichprobe die 50- bis 59-Jährigen (n=69) mit durchschnittlich 201 Stunden mehr Weiterbildungsvolumen auf sich vereinigen als die jüngere Gruppe der 40- bis 49-Jährigen (n=142) mit dagegen bloß 175 Stunden.

Man kann also nicht sagen, dass mit zunehmenden Alter die realisierte Weiterbildungszeit von Teilnehmenden kontinuierlich sinkt. Im Gegenteil, der Blick auf den hier aussagekräftigeren Median lehrt wiederum, wie vorsichtig Durchschnittswerte in der Weiterbildungsforschung und zum lebenslangen Lernen interpretiert werden müssen. Diesen Eindruck bestätigt auch der nach Altersklassen aufgereichte Median hinsichtlich des realisierten Weiterbildungsvolumens: Bei den 16- bis 19-Jährigen (n=20) liegt diese Maßzahl bei nur 65, bei den 20- bis 29-Jährigen (n=98) bei 67,5 und bei den 30- bis 39-Jährigen (n=128) bei 80. In der Gruppe der 40- bis 49-Jährigen beträgt der Median 70 (n=142), bei den 50- bis 59-Jährigen liegt dieser bei 74 (n=69). Die Altersgruppe mit dem niedrigsten Durchschnittswert, die 60- bis 64-Jährigen, haben auch den geringsten Median mit nur 50 (n=13). Hierbei darf allerdings die niedrige Fallzahl nicht außer Acht gelassen werden.

Tabelle 35: Durchschnittliche Weiterbildungszeiten (letzte 12 Monate) aller Weiterbildungsteilnehmer differenziert nach Alter

	Ø	Standardabweichung	Median	Anzahl
16 bis 19 Jahre	271	655	65	20
20 bis 29 Jahre	259	536	67,5	98
30 bis 39 Jahre	219	486	80	128
40 bis 49 Jahre	175	371	70	142
50 bis 59 Jahre	201	494	74	69
60 bis 64 Jahre	57	42	50	13

Insgesamt kann also konstatiert werden, dass die Jüngerer zwar höhere Durchschnittswerte erzielen, dieses Ergebnisbild aber noch nicht bedeutet, dass die Mehrzahl der Älteren weniger Zeit investiert. Bei den Jüngeren gibt es nur mehr „Ausreißer“, die weit über dem Durchschnittswert hinaus Zeit in den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen stecken – einschließlich damit zusammenhängender Vor- und Nachbereitungszeiten sowie Fahrten zum und vom Lernort. Diese Befundlage verdeutlicht die Standardabweichung der jeweiligen Altersgruppe, die bei den Jüngeren (16 bis 29 Jahre) deutlich größer ausfällt, als bei den darüber liegenden Altersgruppen.

Realisierte Weiterbildungszeiten differenziert nach sozialstatistischen Merkmalen

Um die Weiterbildungszeiten nach sozialstatistischen Merkmalen zu differenzieren, bietet sich wie zu Beginn dieses Kapitels ein Mittelwertvergleich mittels einfaktorieller Anova (**analysis of variance**)¹⁵ an. Ein solcher Mittelwertvergleich, der Merkmale wie Lebensalter, Geschlecht, Größe und Wirtschaftsbereich des Beschäftigungsbetriebs, wöchentliche Arbeitszeit, Schulabschluss, letzter anerkannter Ausbildungsabschluss, Art der Kinderbetreuung und Haushaltseinkommen mit einbezieht, ist allerdings aufgrund sehr niedriger Fallzahlen innerhalb der Teilgruppen nur bedingt aussagekräftig und führte zudem nur selten zu signifikanten Ergebnissen. Beschränkt werden muss sich daher im Folgenden auf das Lebensalter. Bei der vorzunehmenden Zuordnung der Weiterbildungszeiten nach Lebensalter erscheint für die vorliegende Stichprobe eine Kategorisierung in Zehn-Jahres-Abständen am sinnvollsten.

Wie aus der unten stehenden Tabelle 36 zu entnehmen, sind Personen zwischen 16 und 39 Lebensjahren hinsichtlich des realisierten Zeitvolumens weiterbildungsaktiver als die nächst höhere Altersgruppierung der Befragten zwischen 40 und 64 Jahren. Insbesondere Befragte ab 60 Jahren investieren vergleichsweise wenig Zeit in die Teilnahme an veranstalteter Weiterbildung.

¹⁵ Vgl. hierzu Fußnote 13.

Tabelle 36: Durchschnittliche Weiterbildungszeiten (letzte 12 Monate) aller Befragten (inkl. Nicht-Teilnehmende) differenziert nach Alter

Alter (***)	Ø	Anzahl
16 bis 19 Jahre	93 Std.	58
20 bis 29 Jahre	120 Std.	211
30 bis 39 Jahre	106 Std.	264
40 bis 49 Jahre	94 Std.	264
50 bis 59 Jahre	85 Std.	163
60 bis 64 Jahre	10 Std.	72

Haushaltseinkommen, Schwellenproblematik und Realisierung von Weiterbildungszeiten

Betrachtet man die Gruppe der Weiterbildungsteilnehmenden insgesamt, besteht zwischen der Höhe des Haushaltseinkommens und der Anzahl realisierter Weiterbildungsstunden kein statistisch signifikanter Zusammenhang. Jedoch existiert ein schwacher Korrelationszusammenhang zwischen der Höhe des Haushaltseinkommens und der Tatsache, ob jemand in den letzten zwölf Monaten überhaupt an Weiterbildungsveranstaltungen teilnahm.

Dieser Untersuchungsbefund lässt sich unter den erwachsenenpädagogisch wie bildungspolitisch gleichermaßen interessierenden Kriterien von sozialer Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung in zweifacher Weise deuten. So stellt einerseits ein unterdurchschnittliches bzw. geringes Haushaltseinkommen eine Hürde für den Zugang zu Bildungsangeboten dar. Andererseits gilt auch: Ist einmal die Schwelle zur organisierten Weiterbildung überwunden, fällt der zeitliche Umfang an Bildungspartizipation von Personen mit geringem Haushaltseinkommen keineswegs geringer aus als bei der finanziell besser gestellten Teilnehmerschaft.

Ein ähnlich aufschlussreiches Ergebnis ergibt sich beim Schulabschluss. Zwar steigt die Anzahl der besuchten Weiterbildungsveranstaltungen mit der Höhe der abgeschlossenen Schulbildung an, allerdings kann unter den Weiterbildungsteilnehmenden selbst kein Zusammenhang mehr zwischen den realisierten Weiterbildungszeiten und dem Grad des Schulabschlusses ausgemacht werden. Dieser Befund deutet also darauf hin, dass innerhalb des Weiterbildungssystems – nachdem der nicht immer einfache Zugang zur Weiterbildung geschafft wurde – der jeweilige Schulbildungsabschluss eines Teilnehmenden keine (einschränkende oder begünstigende) Rolle mehr für den zeitlichen Umfang der Bildungspartizipation spielt.

Erwerbsarbeitsstatus und zeitlicher Umfang realisierter Weiterbildung

Hinsichtlich der beruflichen Stellung ergeben die niedrigen Fallzahlen kaum verlässliche Ergebnisse, weshalb wir uns bei der Darstellung auf den Grad der Erwerbstätigkeit unter dem Blickwinkel des Umfangs zeitlicher Inklusion in das Beschäftigungssystem beschränken.

Unter Berücksichtigung des Grads zeitlicher Inanspruchnahme der Befragten durch die Erwerbsarbeit investierten die vollzeiterwerbstätigen Weiterbildungsteilnehmenden mit durchschnittlich 196 Stunden (n=278) deutlich mehr Zeit in Weiterbildung als die teilzeiterwerbstätigen Teilnehmenden mit „nur“ 130 Stunden (n=84) während der letzten zwölf Monate.

Bei der betrachteten Gruppe der Vollzeiterwerbstätigen kann wiederum ein Schwelleneffekt beobachtet werden. Dieser äußert sich in einer Kumulierung bzw. Expansion der Weiterbildungszeiten, sofern einmal der Zugang zur organisierten Weiterbildung erfolgt ist.

6.3 Steigerungsbereitschaft temporaler Eigenressourcen für Weiterbildung

Wie eingangs des Kapitels schon dargelegt, interessiert im Rahmen des Gesamtthemas auch das aktualisierbare, gegenüber dem Status quo noch steigerungsfähige Potenzial an zeitlichen Eigenressourcen für Weiterbildung. In diesem Sinne verweist hier der Begriff der Eigenressourcen auf disponible Zeitanteile, über deren Verwendung und Nutzung das Individuum selbst entscheiden kann.

Zeit als eine von Nutzenerwartungen abhängige Lernressource

Im Zeithaushalt des modernen Menschen ist Lernzeit nicht per se gegeben. Trotz offensichtlich zunehmender Modernisierungs- und Lernerfordernisse im Kontext eines strukturell tiefgreifenden Wandels der (Erwerbsarbeits-)Biografie kann nicht so ohne Weiteres von der individuellen Bereitschaft zur Ausdehnung von Lernzeiten ausgegangen werden, denn diese ginge zu Lasten anderer – häufig notwendiger erscheinender oder zumindest präferierter – Zeitkontingente des Individuums. Auch die zeitgeistkritische Einlassung einer „Rhetorik der Ermächtigung des Individuums“ (Nowotny 2005, S. 32) schließt die Möglichkeit einer grundsätzlich gegebenen Problematik der Überforderung des Subjekts nicht aus. Insofern kann es sich bei der hier interessierenden Fragestellung lediglich um empirische Auslotungen im Sinne des Einfangens eher spontaner Ideen auf Seiten der Befragten handeln.

Untersuchungsmethodologisch betrachtet soll auf ein hypothetisches, latentes oder „schlummerndes“ Bereitschaftspotenzial gegenüber einem zeitlichen Investment in Weiterbildung und Lernhandeln abgezielt werden (vgl. Müller 1978, S. 115 ff). Das zu ermittelnde Bereitschaftspotenzial firmiert als eine lose gekop-

pelte dispositionelle Ressource, bei der das Ausmaß einer zeitlichen Investitionsneigung gegenüber Weiterbildung nicht gänzlich losgelöst von der bisherigen Bildungs- und Lernbiografie und der Struktur gesammelter Erfahrungen verstanden werden kann. In der späteren Gegenwartsrealität einer anstehenden Entscheidungssituation jedoch, in der das Subjekt eine sinn- und nutzenabwägende Entscheidung über die Initiierung eines Weiterbildungsprozesses treffen muss, steht der Ressourceneinsatz des Faktors Zeit nicht mehr isoliert da. Vielmehr kommt – so darf idealtypisch vereinfacht angenommen werden – die zu erbringende Lernzeit aufgrund eines sozial interdependenten Entscheidungsprozesses mit einem Set von Bilanzierungsgrößen zustande. Generell gilt hier die bekannte These, dass Erwachsene als utilitaristische Lerner anzusehen sind (vgl. Siebert 1972, S. 118 ff) und dass individuelle Lernbereitschaft – einschließlich der persönlich zu aktualisierenden Ressourcen – mit dem Grad der subjektiv erwarteten Nutzenstiftung steigt (vgl. Kunz 2004, S. 27 ff).

Zukünftige zeitliche Investitionsbereitschaft für Weiterbildung

Die zukünftige Bereitschaft, Eigenzeit für Weiterbildung einzusetzen, wird mit der folgenden Frage ausgelotet:

„Wären Sie dazu bereit, zukünftig mehr private Zeit für Weiterbildung – egal ob beruflich oder privat veranlasst – zu opfern?“

Aufgrund der Antworten sind drei Viertel der Befragten (75,6 Prozent, n=557) grundsätzlich dazu bereit, zukünftig mehr Zeit für Weiterbildung zu opfern. Dieser Personenkreis, der eine Steigerungsbereitschaft temporaler Ressourcen hinsichtlich Weiterbildung und Lernhandeln zu erkennen gibt, unterteilt sich in zwei Gruppen. Einesteils sind 42,6 Prozent (n=314) uneingeschränkt zu einer größeren zeitlichen Anstrengung bereit, andernteils binden 33 Prozent (n=243) ihre Investitionsbereitschaft an die Erfüllung bestimmter Voraussetzungen (vgl. Tabelle 37).

Geschlechtsspezifische Unterschiede sind bei der hier noch näher zu betrachtenden Frage zwar vorhanden, fallen aber nicht besonders gravierend aus. So würden gut drei Viertel der Männer (78,2 Prozent, n=298) und knapp drei Viertel der Frauen (72 Prozent; n=259) in Zukunft mehr Zeit für Weiterbildung aufbringen.

Tabelle 37: Bereitschaft zukünftig mehr Zeit für Weiterbildung zu opfern

	Prozent	Anzahl
Ja, uneingeschränkt	42,6	314
Ja, unter bestimmten Voraussetzungen	33,0	243
Nein	24,4	180
Gesamt	100,0	737

Untersuchungsmethodologische Problematisierung von Kontexteffekten

Für eine methodologisch bewusste Einschätzung der in Tabelle 37 herausgearbeiteten Untersuchungsergebnisse sei erläutert, dass im Interview zuvor behandelte Themen bereits ähnlich gelagerte Aspekte beinhalteten, wie die hier im Vordergrund stehende Frage nach zukünftiger Bereitschaft, ein größeres Maß an Zeit für Weiterbildung zu opfern. Insofern kann ein „Kontext- bzw. Reihenfolgeeffekt“ nicht ausgeschlossen werden. Hierunter versteht die empirische Sozialwissenschaft ein Antwortverhalten, welches aufgrund des vorangegangenen Interviewverlaufs beeinflusst worden sein könnte (vgl. Weller 1996). Demzufolge vermag die Kenntnisnahme zuvor gestellter Fragen aus dem Themenfeld der Weiterbildung – etwa die vermeintliche Wahrnehmung ihrer positiven Einfärbung – für die interviewte Person auch eine entsprechend einseitige gedankliche Zentrierung bewirken. Auf diese Weise könnten in unserer Untersuchung die Antworten auf die Frage nach der zukünftigen Bereitschaft, mehr private Zeit in Weiterbildung zu investieren, beeinflusst worden sein. Um die Gefahr eines solchen Kontexteffekts möglichst gering zu halten bzw. einzudämmen, wurde bewusst nach der Bereitschaft gefragt, zukünftig mehr Zeit für Weiterbildung zu „opfern“. Durch die Anspielung auf die „Opferbereitschaft“ sollte bei den Befragten ein Problembewusstsein für die potenziell auf sie zukommenden Entbehrungen geschärft werden, da ein zukünftiges Weiterbildungsengagement auch merkliche Freizeit- oder Arbeitszeiteinbußen bedeuten könnte.

Zeitlich-investive Weiterbildungsbereitschaft in Abhängigkeit von Alter und Lebenslage

Von den untersuchten Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen im Alter von 16 bis 22 Jahren, für die Weiterbildung eine hochrentable Start- und Zukunftsinvestition im Rahmen des Aufbaus einer beruflichen Karriere darstellen kann (vgl. Hurrelmann/Bründel 2003, S. 73 f), wollen die meisten Jugendlichen ein Mehr an Zeit für Weiterbildung opfern (83,3 Prozent, n=55) als das Gesamt der älteren Befragten. Von der nächsthöheren Altersgruppe der Befragten zwischen 23 und 35 Jahren wollen mit 78,6 Prozent der Befragten (n=188) nicht wesentlich weniger Personen einen größeren Anteil privater Zeit für Weiterbildung aufbringen. Auch die 36- bis 50-Jährigen wollen mehr Eigenzeit für Weiterbildung bereitstellen – allerdings setzen in dieser Alterskategorie mehr Personen Bedingungen, das heißt, sie sind nur unter bestimmten Voraussetzungen zu einem größeren Zeitinvestment für Bildungs- und Lernhandeln bereit. Dafür gibt es zwei hauptsächliche Gründe: Zum einen fallen in der zentralen Alters- und Lebensphase zwischen 36 und 50 Jahren verstärkt familiäre Pflichten an und müssen mit der Berufs- und (potenziell expansiven) Lernrolle in Einklang gebracht werden (vgl. Lenzen 2003, S. 268). Auf die Dringlichkeit dieser Problematik verweist auch die anhaltende Diskussion einer Work-Life-Balance (vgl. MGFFI 2006). Zum anderen verfügt diese mittlere Altersgruppe häufig bereits über ein gewisses Spektrum an Weiterbildungserfahrungen und vermag deshalb recht kompetent Kriterien zu benennen, unter denen die Eigeninvestitionen von zeitli-

chen Ressourcen in Lernarbeit für sie einen Sinn machen können und realisierbar erscheinen könnten (vgl. Mader 2002).

Die zu Tage getretene Problematik der Vereinbarkeit von Arbeits-, Familien- und Lernendenrolle wird im nächsten Kapitel 7 vertiefend behandelt. An dieser Stelle soll noch ein erhebungskonzeptioneller Hinweis genügen. So ist anzumerken, dass für eine präzisere statistische und auch lebenslagentheoretisch aufschlussreiche Fundierung noch detailliertere Variablen zur Familiensituation erhoben und in die Auswertung einbezogen werden müssten¹⁶. Interessieren könnte beispielsweise das Alter aller im Haushalt lebenden Kinder und ein eventuell erforderlicher Betreuungsumfang durch die Befragte oder den Befragten. Hierbei kann allerdings, sofern man sich auf die Methode einer telefonischen Befragung beschränkt, leicht an die Grenzen empirischer Erfassbarkeit gestoßen werden.

Zu den Befragungsergebnissen über die potenzielle zeitliche Investitions- und Opferbereitschaft sei noch abschließend der interessante Befund dargelegt, dass der Faktor Schulabschluss bei den vorgenommenen Korrelationsberechnungen keine Rolle gespielt hat bzw. sich neutral verhält. Zwar würden etwas mehr Befragte mit Fachhochschulreife und allgemeiner Hochschulreife (Abitur) zukünftig ein Mehr an Zeit für Weiterbildung opfern wollen als Befragte mit Hauptschulabschluss. Jedoch ist der sich andeutende Zusammenhang nicht signifikant. Zu berücksichtigen ist hier indes das theoretisch nicht gänzlich auszuschließende Problem des Erreichens einer zeitbudgetären „Sättigungsgrenze“ bzw. maximaler Limitation, denn die schulisch besser Gebildeten besetzen im Rahmen ihres Zeithaushalts bereits mehr Tätigkeitsanteile mit Lernen und Weiterbildung als Befragte aus der unteren Skala der Schulabschlüsse.

6.4 Temporale Investitionsbereitschaft für lebenslanges Lernen in Unternehmen – Bereitschaft zur Förderung von Mitarbeitern

Dass Arbeitnehmer sowie Arbeitgeber auf dem Arbeitsmarkt unterschiedliche Interessen verfolgen, davon kann Weiterbildung keineswegs abstrahieren. Insofern interessiert grundsätzlich, ob beide Seiten im Zusammenhang mit der Stärkung lebenslangen Lernens zur Hintanstellung eines kurzfristigen Eigennutzes bereit sind und ob dadurch Ressourcen für die Aneignung und Entwicklung von Kompetenzen freigesetzt werden. Speziell wollten wir wissen, ob beide Seiten auch zu (weiteren) temporalen Investitionen in die Weiterbildung bereit sind und sich im betrieblichen Handlungsfeld entsprechend entgegenkommend bzw. verständigungsorientiert verhalten. Dieses Erkenntnisinteresse schließt ein, zu erfahren, inwieweit entsprechende betriebliche Förderungen bereits gar praktiziert werden.

16 zur Lebenslagentheorie generell siehe Nahnsen 1975.

Betrachtet man im Lichte der Untersuchungsergebnisse zunächst die Arbeitnehmerseite, so ergibt sich am Beispiel des hier ausgewählten Indikators – Verzicht auf Überstunden wegen des Besuchs einer Weiterbildungsveranstaltung – , dass 6,9 Prozent (n=34) der weiterbildungserfahrenen Befragten hiervon schon einmal betroffen waren. In Anbetracht der zu diesem Untersuchungspunkt recht knapp erhobenen Datenlage können wir allerdings nicht den Grad der Freiwilligkeit dieses Vorgangs nachprüfen. Fakt ist allerdings, dass für über 90 Prozent der bisherigen Weiterbildungsteilnehmenden ein Überstundenverzicht im Zusammenhang mit Weiterbildung bisher noch keine Rolle spielte. Um das empirische Instrument des Telefoninterviews nicht überzustrapazieren, hatten wir des Weiteren bei der Umfrage davon abgesehen, zu diesem Themenpunkt zukunftsgerichtet nach einer generellen Verzichtsbereitschaft zu fragen. Inhaltlich bleibt noch anzumerken, dass die Erfragung der Bereitschaft zu einem Überstundenverzicht impliziert, dass eine entsprechende Wahlmöglichkeit für Arbeitnehmer im Rahmen ihres bestehenden Arbeitsverhältnisses grundsätzlich überhaupt gegeben ist.

Untersuchungsergebnis: Betriebliche Bereitschaft zur Ermöglichung individueller Lernzeiten

Betrachtet man nun die Gruppe der Selbstständigen und Arbeitgeber hinsichtlich der Bereitschaft, die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter durch zeitliche Freistellungen und entsprechende Gratifikationen intensiv zu fördern, so ergibt sich unter dem Aspekt der Sozialpartnerschaft ein insgesamt konstruktives Bild. Naturgemäß interessieren bei dieser Fragestellung nicht der „Ein-Mann-Betrieb“, sondern diejenigen Selbstständigen bzw. Unternehmer, welche wenigstens eine(n) oder mehrere Mitarbeiter beschäftigen. Die deutliche Mehrheit der 62 befragten Selbstständigen bzw. Unternehmer (n=56,) würde die Mitarbeiter durch teilweise Freistellung während der Arbeitszeit fördern; nur sechs Selbstständige bzw. Unternehmer wären dazu nicht bereit. Neun von zehn Selbstständigen würde auch die Weiterbildungskosten zumindest anteilig übernehmen (n=56). Und beinahe zwei Drittel (n=37) würden sogar die gesamten Kosten tragen.

Die befragten Selbstständigen bzw. Unternehmer wurden zudem aufgefordert, weitere Möglichkeiten zu nennen, wie sie die Weiterbildung und Kompetenzentwicklung ihrer Mitarbeiter fördern könnten. Am häufigsten führten die Interviewten die Durchführung betriebsinterner Schulungen (n=14) an. Auf Platz zwei – mit vier Nennungen – kam die Bereitstellung von Fachliteratur und/oder Lehrbüchern. Dieser Untersuchungsaspekt wird in der jüngeren Literatur zur betrieblichen Weiterbildung unter den Themenpunkten „Verbesserung der Lerninfrastruktur“ und „neue Lernkultur“ positiv hervorgehoben.

Die weiteren Antworten sind Einzelnennungen. Ein Befragter wollte seinen Beschäftigten nach abgeschlossener Ausbildung die Ausbildereignungsprüfung finanzieren. Die Verbesserung des Betriebsklimas führt eine antwortende Selbstständige/Unternehmerin als Motiv für die Förderung von Weiterbildungs-

möglichkeiten an. Ein weiterer Befragter würde gerne die Eigeninitiative zur Weiterbildung mit Freizeit vergüten. Eine andere Arbeitgeberin meinte, es kämen grundsätzlich mehrere Möglichkeiten in Frage, die von Mitarbeiter zu Mitarbeiter – sozusagen nach Einzelfallprüfung – entschieden werden müssten.

7 Familie als Gegenstand der Weiterbildungsforschung – Elternpflichten und Bildungsbeteiligung

7.1 Konjunkturen und Bedarf familienbezogener Weiterbildungsforschung

Die Wissenschaft der Erwachsenenbildung hat in den letzten Jahrzehnten das Forschungsthema „Familie“¹⁷ vernachlässigt. Zwar liegen didaktisch interessierte Veröffentlichungen zur Familienbildung vor¹⁸ und mittlerweile auch Arbeiten zum Qualitätsmanagement von Einrichtungen mit derartigen Bildungsangeboten.¹⁹ Aber Familie und Familienbildung als explizit empirischer Untersuchungsgegenstand, als Thema der – erwachsenenpädagogisch rückgebundenen – Weiterbildungsforschung ist wenig bearbeitet worden. Vor allem fehlt es an aktuellen Forschungsstudien, sowohl auf Bundesebene als insbesondere auch differenziert nach einzelnen Ländern.

Empirisch aufschlussreich und programmatisch durchaus verheißungsvoll sind zwar eine Reihe problemsondierender Untersuchungen, die im Rahmen der adressatenorientierten Weiterbildungsforschung während der 1970er Jahre entstanden.²⁰ Doch diese Arbeiten repräsentieren für die alte Bundesrepublik einen Diskussionsstand, dem als Hintergrunderwartung ein noch expansives Sozialstaatskonzept und eine industriegesellschaftliche Konzeption von Arbeitsgesellschaft zugrunde liegt. Darüber hinaus kennzeichnet und begrenzt jene Adressatenforschung, dass diese zwar die Weiterbildungsrelevanz von familialen Lebensformen und Lebenslagenkonstellationen beleuchtet, dass aber das Erkenntnisinteresse erst marginal durch die Auseinandersetzungen mit den später geläufigen Wissenschaftsdiskursen zur Frauenemanzipation und insbesondere von feministischen Bestrebungen beeinflusst ist (vgl. Gieseke 2001a, S. 48f., vgl. Gieseke 2001b). Betrachtet man die thematische Entwicklung von empirischen Forschungen zur Erwachsenenbildung und Weiterbildung nach der bildungsreformerischen Ära insgesamt, fällt auf, dass mit dem Aufkommen von Veröffentlichungen zur Frauenbildung der Untersuchungsgegenstand Familie einschließlich der Familienbildung an Resonanz verliert.²¹ Auszumachen ist gar eine

17 Wird im Folgenden von „Familie“ oder „Eltern“ gesprochen, so sind diese Ausdrücke in einem weiten und keineswegs juristischen Sinne gemeint. Abgestellt wird vor allem auf das Zusammenleben von Erwachsenen mit Kindern, für deren Aufwachsen und Erziehung verantwortlich Sorge getragen werden muss.

18 Vgl. Scheile 1980, Schiersmann/Thiel 1981, Strunk 1985, Brödel 1994

19 Vgl. Schiersmann/Thiel/Pfizenmaier 2001

20 Vgl. Brödel u.a. 1976; Brödel u.a. 1978; Diekershoff/Diekershoff 1976; Labonté 1973, S. 57 f; Schulenberg u.a. 1979, S. 183 ff

21 Eine Ausnahme stellt die Arbeit von Uta Loeber-Pautsch (1993) dar. Zur Familien- bzw. Elternbildung in der DDR: Vgl. Jürgen Kall (1993).

gewisse Gegenläufigkeit beider forschungsbezogener Themenkonjunkturen, ohne dass bereits gesagt werden könnte, es bestünden kausale Abhängigkeiten. Darüber hinaus verwundert die Vernachlässigung des Familienthemas, denn die Realisierung von Forschungsarbeiten im Bereich von Familie und Familienbildung ist in gleichem Maße Angelegenheit von Frauen und Männern. Eine geschlechterspezifische Arbeitsteilung lässt sich dabei nicht annehmen oder gar begründen.

Die Untersuchungsgegenstände Familie und Familienbildung sowie das Verhältnis von Familie, Erwerbsarbeit, Weiterbildung und lebenslangem Lernen kommen im heutigen Forschungsdiskurs der Erwachsenenpädagogik erheblich zu kurz. Aufgrund dieses Defizits wird in der vorliegenden NRW-Studie ein entsprechendes Erkenntnisinteresse aufgenommen. Generell sprechen eine Reihe von Gründen für die forschungspolitische Aufwertung des Themenfeldes „Familie und Weiterbildung“. Eine erste Argumentationsfigur hebt auf die Interdependenz zwischen den Bereichen Familie bzw. Elternschaft, Berufsarbeit und Weiterbildung im Zuge des demografischen Wandels ab (vgl. MGFFI 2007 ; Thiede u.a. 2006). Akuter Forschungsbedarf ergibt sich etwa aus der durch den Bevölkerungssoziologen Kaufmann vertretenen These, dass „Deutschland unter den gegenwärtigen demographischen Perspektiven mit einem nachhaltigen Schrumpfen seines Humankapitals“ zu rechnen habe, und dass eine „Umorientierung auf lebenslanges Lernen“ einschließlich Weiterbildung erfolgen müsse (Kaufmann 2005, S. 16f. und S. 86f.). Diese Diagnose impliziert die Notwendigkeit einer bildungsinvestiven Gegensteuerung, denn es wird postuliert, dass „die Realisierbarkeit von zwischen Familienorientierung und Berufsorientierung divergierenden Lebensentwürfen junger Frauen zu unterstützen“ sei (ebd., S. 18).

Sieht man einmal davon ab, dass eine älter werdende Gesellschaft auch die Bearbeitung des Generationenverhältnisses als eine prioritäre Bildungsaufgabe einschließt (vgl. Böhnisch 2002), fokussiert eine weitere forschungsrelevante Begründungsfigur auf die intensivere Beobachtung des Verhältnisses von Schule und Weiterbildung (vgl. Nittel 2003). So haben die PISA-Studien verdeutlicht, dass die Herkunftsfamilie durch die frühkindliche Bildung den Grundstock für das lebenslange Lernen legt (vgl. Krumm 2000; Münchmeier 2003). Zugleich stellt diese Sozialisationsinstanz auch eine bedeutsame „non-formale Lernwelt(en) im Schulalter“ dar (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 47) dar. Dabei muss allerdings das gravierende Problem gesehen werden, dass ein „herkunftsbedingt unterschiedliches familiäres Anregungspotential“ (Büchner 2003, S. 15) existiert. Am Beispiel der Lesekompetenz zeigt hierzu die bisherige Forschung eindrucksvoll auf, dass Deutschland „zu den Ländern mit besonders enger Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung“ gehört (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 70). Vor diesem Hintergrund eröffnet sich für die forschungsbasierte Erwachsenenbildung ein – bildungspolitisch, bildungsökonomisch und bildungsbiografisch besehen – hoch bedeutsames Arbeitsfeld. Wichtige Aufgabenstellen sind etwa: Auf welche Weise kann Erwachsenenbildung zu mehr Chancengleichheit und Begabungsentfaltung von

Kindern aus unteren sozialen Schichten beitragen? Wie lässt sich „Selbstlernkompetenz“, die für das spätere lebenslange Lernen unabdingbar ist, optimal bereits im Kindes- und Schulalter anregen und aufbauen (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 75; Tippelt 2007)? Wie kann eine empirisch ausgelotete Eltern- und Familienbildung im Einzelnen intervenieren und unter welchen Rahmenbedingungen lässt sich das Ziel einer nachhaltigen Steigerung von Erziehungskompetenz breitenwirksam erreichen (vgl. Tietgens 1968)?

7.2 Ein Spannungsverhältnis als empirische Forschungsfrage: Elternpflichten, Berufsarbeit und kontinuierliche Weiterbildung

Für das Erwachsenenalter zeichnen Beruf und Familie kulturell geprägte Entwicklungsaufgaben vor. Sie gelten zugleich als basale soziale Rollen (vgl. Stroß 1994, S. 412 f). Nicht allein für die gesellschaftliche Reproduktion besitzen Beruf und Familie eine große Bedeutung. Darüber hinaus stellen sie wichtige Handlungsbereiche auch für die individuelle Selbstverwirklichung dar. Mit beiden sozialen Rollen werden ganze Bündel von Selbstansprüchen, sozialen Erwartungen und auch Pflichten verbunden (vgl. Schäffer 2004, S. 117 f). Die familiäre Rolle schließt Elternschaft ein, wenngleich die normative Enttraditionalisierung und Individualisierung moderner Lebensformen zunehmend die Chance eröffnet haben, gelingende Elternschaft auch außerhalb der Institution Ehe realisieren zu können (vgl. Beck-Gernsheim 1994).

Aus dem Blickwinkel der Erwachsenenbildungsforschung verdient die große Gruppe der Erwachsenen mit Elternpflichten besondere Aufmerksamkeit. Wie aus den bereits angeführten Adressatenforschungen der 1970er Jahre zum Verhältnis von sozialer Lebenslage, Weiterbildungsbereitschaft und Bildungsbeteiligung deutlich wurde, können sich bei diesem Personenkreis Probleme der Überlastung und der Vereinbarkeit von bisweilen konträren Rollenerwartungen häufen. So erklärt es sich etwa, dass gerade Eltern mit Kindern in einem betreuungsbedürftigen Alter einen schwierigen Zugang zur veranstalteten Weiterbildung finden (vgl. Klenner 2005). Auch hat diese Gruppe bei der Realisierung selbstorganisierter Lernvorhaben mit erheblichen Umständen oder Hürden zu rechnen (vgl. Loeber-Pautsch 1993, S. 163 ff): Zwischen dem Erfordernis von Kinderbetreuung und elterlicher Zuwendung auf der einen Seite und der zeit- und aufwändigen Weiterbildungsteilnahme oder der kaum geringer beanspruchenden alltagsintegrierten Lerntätigkeit in Eigenregie – dem klassischen autodidaktischen Lernen oder dem selbstgesteuerten lebenslangen Lernen (vgl. Gnahs 2007, S. 39; Schiersmann 2006) – auf der anderen Seite ergibt sich leicht ein Konkurrenzverhältnis. Diese Problematik verschärft sich, wenn zeitbudgetäre Zwänge aufgrund einer Ausübung von Erwerbsarbeit noch hinzukommen (vgl. Gnahs 2001).

Eltern müssen in derartigen familiären Lebenslagen streng mit ihren zeitlichen und monetären Ressourcen kalkulieren. Dass dabei die Pflege und Realisierung

eigener Lerninteressen häufig das Nachsehen hat, zählt zu den Grundeinsichten des Diskurses über Weiterbildung und erwachsenenpädagogische Zielgruppenarbeit (vgl. Schiersmann/Illner 2007). Vor allem Frauen, die in unserer Kultur nach wie vor die Hauptlast der häuslichen Kindererziehung tragen, wird die Vereinbarkeit ihrer Mutterrolle mit einer erwachsenengemäßen Lernerrolle zum Problem²². Hinderlich wirkt bisweilen noch die tradierte kulturelle Norm, wonach bei der individuellen beruflichen Aufstiegs- und Weiterbildungsplanung Frauen gegenüber ihrem Ehemann zurücktreten. Diese Problematik zeigt instruktiv eine Bildungsforscherin aus der Schweiz auf, die dort das Weiterbildungsverhalten in Handwerkerberufen unter die Lupe genommen hat:

„Verheiratete Männer oder Familienväter profitieren oft von der Unterstützung ihrer Partnerin, die sie ermutigt, auf ihr eigenes Fortkommen verzichtet, dass Familienleben umorganisiert und eine schwierige finanzielle Situation akzeptiert und gestaltet. Dies stellt für den Mann eine konkrete Hilfe dar, ohne die er sich die Weiterbildung weder in finanzieller noch in organisatorischer Hinsicht leisten könnte.“ (Marti 2006, S. 21)

In Kenntnis der verschiedenen lebenslagenspezifischen Umstände, die bei Eltern mit betreuungsbedürftigen Kindern darauf hinwirken, dass ihre familialen Pflichten leicht mit der Beteiligung an Weiterbildungsprozessen kollidieren können und darunter auch die Aktualisierung eines arbeitsplatzförderlichen Qualifikationsprofils leidet, begründet sich eine jüngere kompetenztheoretische Diskussion: Die Familie oder Familienarbeit wird als ein häufig unterschätzter „Lernort“ entdeckt, den es konzeptionell zu erschließen gelte. Dieser Diskurs wird gerade nicht durch das explizite Erkenntnisinteresse an einer Optimierung der Partizipationsstrukturen in der institutionalisierten Weiterbildung bestimmt; dennoch ergeben sich perspektivisch Synergieeffekte – aufgrund von komplementären Bezügen und möglichen Vernetzungen zwischen den Erfahrungen aus unterschiedlichen Lernformen.²³ So kann man mit Blick auf den Lernort Familie und

22 Eine staatliche Steuerung zur Beseitigung des Problems der einseitigen Kinderbetreuung ist bislang nicht gelungen. Dies soll sich mit der Einführung des Bundeselterngeld- und Elternzeitgesetzes, welches seit dem 1. Januar 2007 gilt, ändern. Das Gesetz ersetzt das frühere Erziehungsgeld, welches keine Wahlfreiheit zwischen Familie und Beruf herstellen konnte, durch das neue Elterngeld. Nur etwa 5 Prozent der Väter nahmen nach dem alten Gesetz „Elternzeit“ (dies bestätigt den Untersuchungsbefund der NRW-Studie), weil sie finanzielle Einbußen fürchteten. Gleichzeitig begünstigte das Erziehungsgeld längere Erwerbsunterbrechungen von Müttern, woraus sich für sie im Vergleich zu Kinderlosen oft berufliche Nachteile und – damit verbunden – auch Armutsrisiken entwickelten. Durch das nunmehr eingeführte Elterngeld und seine Kopplung an das individuelle Einkommen besteht aus Sicht des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) eine realistische Chance, dass sich auf längere Sicht die Rollenzuschreibungen für Väter und Mütter im Arbeitsleben erweitern (vgl. <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Politikbereiche/Familie/leistungen-und-foerderung.html>, 13.05.2008).

23 In Anlehnung an Tippelt könnte man weiterführend von der Aufgabe eines „individuellen Kompetenzmanagements“ sprechen (Tippelt u.a. 2003, S. 355). Diese These läuft – im Kontext einer Theorie lebenslangen Lernens – auf ein explizit systemisches Verständnis hinaus, für welches die

unter Zugrundelegung eines subjektorientierten Kompetenzbegriffs danach fragen, wie sich alltägliche Erfahrungen in der Familienarbeit dokumentieren und „familial gebundene Qualifikationspotentiale für die betriebliche Personalentwicklung nutzbar machen“ lassen (Gerzer-Sass 2004, S. 87; vgl. Kreimeyer 2004). Offen und diskursiv angelegte Verfahren der Kompetenzbilanzierung²⁴ sind dann angesagt. Ähnliche Überlegungen, die allerdings auf die Stärkung ehrenamtlicher Tätigkeiten und Freiwilligenengagement abzielen und dafür Sozialisationserfahrungen und Kompetenzprofile aus Familienarbeit erschließen wollen, liegen einem erprobten „Kompetenznachweis ‚Lernen im sozialen Umfeld‘“ zugrunde (vgl. Gerzer-Sass/Nußhart/Reupold 2006).

7.3 Elternpflichten und Weiterbildungsbeteiligung im Spiegel der Empirie

Das zuvor deutlich gewordene Spannungsverhältnis von Familienaufgaben, Elternpflichten und erfolgreicher Beteiligung an Weiterbildungsangeboten (bei gleichzeitiger Ausübung von Berufsarbeit) bestimmt auch einen wichtigen Aspekt der Problemstellung, welche bei der in NRW durchgeführten Bevölkerungsumfrage zugrunde liegt. Diesem Erkenntnisinteresse soll im Folgenden auf der Ebene empirischer Befunde nachgegangen werden. Im Hinblick auf die Interpretation der in Tabelle 37 dargelegten Untersuchungsbefunde sei noch die generelle Einsicht vorausgeschickt, dass die Wahrnehmung von Elternpflichten bei Vorhandensein betreuungsbedürftiger Kinder – auch im Kontext lebenslangen Lernens – durchaus flexibel gestaltet werden kann. Voraussetzung ist allerdings, dass im konkreten Fall die Möglichkeit einer Einbeziehung anderer geeigneter Personen oder von Dienstleistungsangeboten besteht. Grob gesprochen lässt sich hier zwischen kostenpflichtigen und nicht-kostenpflichtigen Unterstützungsregelungen unterscheiden.

7.3.1 Kostenbelastung für Kinderbetreuung bei Weiterbildungsbeteiligung

In unserer Studie zählt ein Drittel (33,4 Prozent, n=368) aller Stichprobenangehörigen zu der Gruppe, die mit Kindern in einem betreuungsbedürftigen Alter zusammen lebt und die zugleich in den letzten zwölf Monaten an mindestens einer Weiterbildungsveranstaltung teilnahm. Aus dieser Teilstichprobe antworteten wiederum lediglich 7,1 Prozent der Befragten (n=26), dass sie im Zusammenhang mit einer Bildungsbeteiligung auch Geld für Kinderbetreuung ausgegeben haben (vgl. Tabelle 38). Im Umkehrschluss ergibt sich aus diesem Untersuchungsbefund: In der Regel versuchen weiterbildungsaktive Erziehungsberechtigte ihre Bildungspartizipation möglichst ohne die Inanspruchnahme einer kostenträchtigen Kinderbetreuung zu verwirklichen. Es ist aber nicht auszuschließen, dass diejenigen Weiterbildungsinteressierten, bei denen eine Teil-

Integration unterschiedlicher Lernformen (institutionalisiert-formell, non-formal, informell) konstitutiv ist.

24 Vgl. Gnahs 2007; Siebert 2006, S. 113 f

nahme mit finanziellen Aufwendungen für die Betreuung von Kindern verbunden gewesen wäre, aus Kostengründen erst gar nicht den Veranstaltungsbesuch aufnehmen konnten.

Zur Relativierung einer Argumentation – wie der folgenden –, die auf etwaige Kostenbelastungen als hauptsächlicher oder gar alleiniger Teilnahmebarriere abhebt, sei als ein weiterer möglicher Grund für die Nichtbeteiligung an Weiterbildung noch in Erinnerung gerufen, dass sich Mütter auch an tradierte oder spezifisch ethische Erziehungsnormen in der Weise gebunden fühlen können, dass sie ihre Kinder nicht „in fremde Hände“ geben wollen. Diese Erziehungs- und Sozialisationsauffassung dürfte in NRW insbesondere bei Eltern mit Kindern unter drei Jahren (bzw. hier wiederum bei Müttern nicht-akademischer Bildung, vgl. Kreyenfeld 2007, S. 111) eine gewisse Beachtung gefunden haben, denn im deutschlandweiten Vergleich ist für das von uns untersuchte Bundesland eine relativ geringe Inanspruchnahme von Tageseinrichtungen und Kindertagespflege zu beobachten²⁵.

Will man vor diesem Diskussionshintergrund auf einer breiteren Basis als bisher die Bildungsbeteiligung von Eltern mit betreuungsbedürftigen Kindern erleichtern und darüber hinaus ihr Durchhaltevermögen für einmal aufgenommene Lernvorhaben stärken, müssen sicherlich vermehrt geeignete Betreuungsangebote²⁶ geschaffen und kostengünstige Regelungen gefunden werden. Unsere Untersuchungsergebnisse sprechen auch dafür, mit finanziell niedrigschwelligen Angeboten im engeren Bereich der Weiterbildung und auch bei der Intensivierung von Privatinitiative anzusetzen.

25 Für NRW ergibt sich im Jahr 2007 eine Quote der Inanspruchnahme derartiger Einrichtungen für Kinder im Alter von unter drei Jahren von lediglich 6,9 Prozent. Zusammen mit Niedersachsen (ebenfalls 6,9 Prozent) hat NRW die niedrigste Inanspruchnahmequote in Deutschland (BMFSJ 2008, S. 4). Im Jahr 2003 betrug diese Quote für unser Untersuchungsland sogar bloß 3,7 Prozent (BMFSJ 2006, S. 15). Neben einem begrenzten Haushaltseinkommen dürften nach der Forschungslage vor allem sozialstrukturelle Faktoren wie ein unterer oder mittlerer Bildungsabschluss einen negativen Effekt auf die Realisierung der außerfamiliären Unterbringung von Kleinkindern in Horten und Krippen haben. Allerdings wird bei dieser akteurspezifischen Betrachtungsweise noch von dem keineswegs geringen Problem abgesehen, ob überhaupt in hinreichendem Maße entsprechende Betreuungsplätze existieren.

26 Mit dem Kinderförderungsgesetz (KiföG), welches derzeit in Bundestag und Bundesrat beraten wird, soll bis zum Jahr 2013 für bundesweit im Durchschnitt 35 Prozent der Kinder im Alter von unter drei Jahren Betreuungsplätze in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege zur Verfügung gestellt werden (vgl. <http://www.bmfsj.de/Politikbereiche/Familie/kinderbetreuung.html>, 18.07.2008).

Tabelle 38: Kostenbelastung für Kinderbetreuung im Zusammenhang mit Weiterbildungsteilnahme

	Prozent	Anzahl
Ohne angefallene Betreuungskosten	92,9	342
Angefallene Kosten durch Kinderbetreuung während Bildungsteilnahme i:H.v.:		
1-50 Euro	2,2	8
51-100 Euro	1,6	6
101-200 Euro	0,8	3
201-300 Euro	0,5	2
301-500 Euro	1,6	6
Mehr als 500 Euro	0,3	1
Gesamt	100,0	368

So zählt es schon seit längerem zu einem Qualitätsmerkmal von Bildungseinrichtungen, wenn deren Weiterbildungsangebote eine parallele Betreuungsmöglichkeit für kleinere Kinder oder eine entsprechende Räumlichkeit für eine Teilnehmendenselbsthilfe vorsehen (vgl. Schiersmann 1993, S. 241 ff). Eine häufige Problemlösungsmöglichkeit während der Lebensphase intensiver Kinderbetreuung stellt die Initiierung individueller privater Regelungen dar. Als vorteilhaft erweist sich dabei die Zugriffsmöglichkeit auf intakte soziale oder familiäre Netze (vgl. Bullinger/Nowak 1998, S. 41 ff).

7.3.2 Bildungsbeteiligung in Relation zum Betreuungsmanagement von Kindern

Offensichtlich gelingt es mit der Planung eines Weiterbildungsbesuchs nicht immer, die Betreuungsfrage kleinerer Kinder befriedigend zu klären. Die Chancen dafür steigen jedoch, je mehr geeignete Optionen im persönlichen, sozialen und örtlichen Umfeld existieren. Insgesamt vermitteln hier die Untersuchungsbeobachtungen folgendes Bild: Sind Kinder vorhanden, die betreut werden müssen, ergibt sich ein deutlicher Unterschied in der Häufigkeit der Weiterbildungsteilnahme während des letzten Jahres. Es zeichnet sich ab, dass Personen, die die Betreuung ihrer Kinder selbst übernehmen und möglicherweise nicht das Geld für eine zusätzliche Kinderbetreuung aufbringen können oder möchten, weitaus weniger an Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen, als jene Befragte, die zwar auch betreuungsbedürftige Kinder haben, sich aber nicht vorwiegend alleine um sie kümmern.

Die Personen, die ihre Kinder vorwiegend alleine betreuen müssen, sind unter den Weiterbildungsteilnehmenden der letzten zwölf Monate zwar mit 41,2 Prozent (n=77) vertreten. Dieser Anteil ist aber im Vergleich zu der gesamten Altersgruppe zwischen 30 und 49 Jahren schwach ausgeprägt. Immerhin durch-

schnittlich 54,3 Prozent (n=306) der angeführten Vergleichsgruppe nimmt an organisierter Weiterbildung teil und macht mit 82,5 Prozent (n=287) den größten Anteil der Gruppe aus, die betreuungsbedürftige Kinder hat.

Aus dem Blickwinkel der Arbeitsteilung im Geschlechterverhältnis besagt ein aufschlussreicher Untersuchungsbefund: 94,1 Prozent (n=176) der Befragten, die selbst Kinder betreuen, sind Frauen. Ihre zugleich geringere Weiterbildungsquote belegt die Dominanz traditioneller Rollenstrukturen mit ihren restriktiven Implikationen für die weibliche Bildungspartizipation.

Befragte, die antworten, dass ihr Partner bzw. ihre Partnerin, eine andere Person oder beide zusammen die Kinder betreuen, beteiligten sich im betrachteten Zeitraum des zurückliegenden Jahres klar mit 62,7 Prozent (n=101) überdurchschnittlich häufig an einer oder gar mehreren Weiterbildungsveranstaltungen. Wie anspornend und lernmotivierend sich offensichtlich derartige solidarische Unterstützungsformen im privaten Umfeld auswirken können, zeigt der Vergleich mit der – erstaunlicherweise – geringeren Weiterbildungsteilnahmequote der Gesamtheit der Befragten dieser Altersgruppe mit knapp 53 Prozent. In dieser Gruppe der 23- bis 50-Jährigen leben auch über vier Fünftel der Kinder im betreuungsbedürftigen Alter.

Festhalten lässt sich also: Die Tatsache, dass betreuungsbedürftige Kinder im Haushalt leben, führt nicht per se zu einer geringeren Weiterbildungsbeteiligung und Reduktion von Weiterbildungschancen. Der Erfolg oder Misserfolg einer Weiterbildungsteilnahme hängt vielmehr ausschlaggebend davon ab, ob eine weitere Person oder geeignete soziale – auch öffentlich oder betrieblich finanzierte – Unterstützungsstrukturen existieren, die bei Betreuungsbedarf herangezogen werden könnten, und zwar möglichst kostenneutral. Gleichzeitig zeigt sich, dass in besser gestellten sozialen Milieus leichter monetäre Ressourcen für die private Kinderbetreuung – etwa für eine Tagesmutter oder andere bezahlte Helfer – aufgebracht werden können.

Damit sind aus nordrhein-westfälischer Sicht aufschlussreiche Befunde über die Bedeutung eines funktionierenden Betreuungsmanagements von Kindern im Zusammenhang mit der Ermöglichung von Weiterbildungengagement und lebenslangem Lernen dargelegt. So dürfte deutlich geworden sein, dass das im Rahmen von Strategien der „Work-Life-Balance“ (Cassens 2003) anzugehende Problem einer Vereinbarkeit von Elternpflichten, Weiterbildungsinteressen und Förderung von beruflicher Entwicklung bzw. Berufarbeit mehrdimensional konstellierte und am ehesten durch ein „vernetztes“ Bewältigungshandeln zu lösen ist. Wo es nicht gelingt, ein funktionierendes Betreuungsmanagement zu organisieren, und wer sich alleine – ohne die Möglichkeit einer Einbeziehung des Partners oder anderer Angehöriger – um betreuungsbedürftige Kinder kümmert, absorbiert Zeit, die ansonsten disponibel wäre und auch für Lernaktivitäten eingesetzt werden könnte. Erforderlich sind deshalb sowohl private Initiative und genossenschaftliche Selbsthilfe als auch bildungspolitische und betrieblich-

personalpolitische Weitsicht, die sich in einer entsprechenden Investitionsbereitschaft für die hier betrachteten Zielgruppen manifestiert.

7.4 Differenzielle Weiterbildungsforschung als Perspektive

Die in diesem Kapitel vorgestellten Untersuchungsergebnisse sind für ein landesbezogenes Monitoring zur Weiterbildung und zum lebenslangen Lernen zweifellos aufschlussreich, denn sie vermitteln Orientierungsdaten für einen pädagogischen Bereich, der auch in NRW einen erheblichen Nachhol- und Optimierungsbedarf hat (vgl. auch MGFFI 2007)²⁷. Zugleich lassen die ermittelten Untersuchungsbefunde nicht übersehen, wie hoch noch der Bedarf an einer stärker grundlagenorientierten Weiterbildungsforschung zum Thema Familie im Kontext aktueller gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen zu veranschlagen ist. Insofern plädieren wir für die Stärkung einer differentiellen Forschungsstrategie, in deren Rahmen sowohl dem Lebens- und Handlungskontext von Familien als auch ihrer vielschichtigen Bildungs-, Lern- und Kompetenzentwicklungssituation eine intensivere Beachtung als in Vergangenheit geschenkt werden könnte. Dadurch würde – in unserem Falle – eine gegenstandsorientierte Forschungs- und Theorielage gefestigt, in welche sich auch die stärker generalisierend gehaltenen Ergebnisse eines Monitoring einbetten ließen.

27 In dieser Hinsicht stellt die Dokumentation von „Beispielen guter Praxis“ zur „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ (G.I.B. 2008) eine begrüßenswerte Maßnahme dar.

8 Lernerträge bei informellen Lerngelegenheiten, Bürgerschaftlichem Engagement und Weiterbildungsteilnahme

Gegenstand der telefonischen Erhebung war neben der differenzierten Erfassung der Beteiligung an organisierten Weiterbildungsprozessen auch die Beschreibung des informellen Lernens, welches sich im Rahmen des Alltagshandelns und alltäglicher Lebensführung vollzieht. Ein weiterer Untersuchungsschwerpunkt bezog sich auf das bürgerschaftliche Engagement (vgl. Bonß 2001; von Küchler 2008). In den Erziehungs- und Sozialwissenschaften wird angesichts des Wandels der Erwerbsarbeit dem Lernen im privaten und gesellschaftlichen Umfeld wie insbesondere auch dem Bürgerschaftlichen Engagement eine bedeutsame Rolle zuerkannt (vgl. in: Behringer/Bolder/Klein u.a. 2004; Frischkopf 2001; Kirchhöfer 2004a; Weinberg 2004). Nicht bloß die kompensatorischen Potenziale in Form von sozialer Inklusion und Persönlichkeitsstabilisierung interessieren bei ihnen, sondern gerade die perspektivischen Wirkungschancen einer (tätigkeitsintegrierten) Kompetenzentwicklung. So verbindet man mit einer (Re-)Vitalisierung Bürgerschaftlichen Engagements auch die Erwartung an beschäftigungspolitische Synergieeffekte im Hinblick auf den Erhalt und die Reproduktion einer arbeitsmarkttauglichen „Beschäftigungsfähigkeit“ (Kraus 2006).

Ein entsprechendes Problembewusstsein wird im Folgenden aufgenommen und mit einer Diskussion über die Untersuchung von Lernerträgen verbunden. Hauptsächlich interessiert in diesem Kapitel aus Sicht der Interviewten die Frage nach dem Nutzen des Lernens – also den Lernerträgen, wobei sich nach den Profilen und Spezifika unterschiedlicher Lernformen und Gelegenheitsstrukturen informellen und bürgerschaftlichen Lernens differenzieren lässt (vgl. Beicht/Krekel/Walden 2004; Bolder/Hendrich 2000). Dazu dient ein Fragenkomplex, der auf die Bewertung und Ertragseinschätzung unterschiedlicher Lerngelegenheiten mittels einer Skala von 1 (sehr viel gelernt) bis 6 (sehr wenig gelernt) hinausläuft.

8.1 Lernerträge bei informellen Lerngelegenheiten

Diskrepanz zwischen dem steigenden Stellenwert informellen Lernens und dem empirischen Wissen über dieses Phänomen

Wie ansatzweise bereits in früheren Kapiteln aufgezeigt, findet der Aspekt des Informellen in der jüngeren Debatte zum lebensbegleitenden Lernen eine starke Beachtung (vgl. Brödel 2007; Dohmen 2001; Kade/Nittel/Seitter 2007; Kreimyer 2004). Eine gewichtige Referenzgröße ergibt die Zeitdiagnose einer Wissensgesellschaft (bzw. Lerngesellschaft) und die Annahme einer empirischen Verdichtung dahingehender Entwicklungstendenzen (vgl. Rüttgers 1999). Die

starke Wissensbasierung der Handlungsvorgänge in der Arbeitswelt wird hervorgekehrt und als ein zentrales Merkmal „der heutigen Wissensgesellschaft“ (Heidenreich 2002, S. 348) ausgegeben. Anders formuliert: Die zeitgemäßen beruflichen Rollenanforderungen verlangen „die Bereitschaft der Beschäftigten zur Übernahme von Verantwortung, die Bereitschaft zur Infragestellung bisheriger Routinen und Vorgehensweisen und die Bereitschaft zum Lernen und zur Teamarbeit“ (ebd., S. 357). Mit einem derartigen Qualifikationsprofil verbindet sich die Erwartung an eine zukunftsfähige habituelle Disposition, nach der sich für das Leben und Arbeiten in der Wissensgesellschaft „eine experimentelle Haltung zur Welt“ (ebd., S. 351) als besonders dienlich erweist (vgl. Nolda 2004, S. 37).

Vor dem skizzierten Entwicklungshintergrund begründet sich ein nachhaltiges Erkenntnisinteresse an dem Phänomen des informellen Lernens. Der Weg in die Wissensgesellschaft und der verstärkt anzutreffende Typus der Wissensarbeit ist durch die Anforderung eines arbeitsplatz- und prozessnahen Lernens gekennzeichnet (vgl. Dehnbostel/Gonon 2002; Gorz 2004). Zur semantischen Profilierung des informellen Lernens wird des Öfteren auch der Vergleich zum Lernen in der angebotsorientierten Weiterbildung angeführt und auf mögliche Stärken des alltagsintegrierten Lernens wie Flexibilität, Problemnähe, Geschehens- und Prozessnähe oder auch soziale Niedrigschwelligkeit hingewiesen. Ein in der Bildungspolitik geteiltes Erwartungsmuster lässt sich darin erkennen, dass die Bewältigung der Herausforderungen der Wissensgesellschaft am ehesten dann gelänge, wenn möglichst viele Menschen das alltägliche informelle Lernen als vielseitig nutzbare Unterstützungsform zur Lösung der sie betreffenden Handlungsprobleme schätzen und kontinuierlich pflegen würden.

Trotz aller Aufwertung und Befürwortung des informellen Lernens besteht insgesamt aber eine erhebliche Unkenntnis hinsichtlich seiner Verbreitung und näheren empirischen Gestalt. Zwar existieren einige neuere Weiterbildungsbildungsstudien, in denen das informelle Lernen explizit untersucht wird, aber diese zum Teil pionierhaften Arbeiten können das insgesamt bestehende Forschungsdefizit noch keineswegs schließen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004; Schiersmann 2006). Insofern gehört die weitere Klärung des tatsächlichen Ausmaßes einer Verbreitung informellen Lernens zu den vorrangigen Aufgaben einer hieran anschließenden Weiterbildungs- oder Lernkulturforschung. Zu erkunden gilt es etwa für die betrachtete Untersuchungsgruppe aus der Region NRW, in wiefern sich in den verschiedenen Feldern der Lebensführung Gelegenheitschancen für Lernen und Kompetenzentwicklung eröffnen und inwieweit diese vom Einzelnen auch ergriffen oder gar gezielt herbeigeführt werden können (vgl. Brödel 2004b, S. 9 f). In diesem Zusammenhang erhebt sich noch die ressourcenökonomisch relevante Frage nach der Leistungsfähigkeit und dem Lernertrag, bzw. danach, inwieweit sich informelles Lernen aus der Akteursperspektive lohnt.

Informelles Lernen als Mischttätigkeit und Problematik seiner Erfassbarkeit

Näher betrachtet und in einem allgemeinen Verständnis zielt informelles Lernen „auf Lernvorgänge außerhalb dafür spezialisierter Institutionen und Organisationszusammenhänge“ ab (Brödel 2004a, S. 10). Das soziale Leben und der Arbeitszusammenhang, in den Menschen und Organisationsmitglieder eingebunden sind, werden unter dem Blickwinkel alltäglicher Lernherausforderungen beleuchtet, wobei diese als solche dem Einzelnen nicht unbedingt bewusst sein müssen. Weniger explizit als beim organisierten Lernen ergibt sich beim informellen Lernen ein spezifisches Ressourcenproblem hinsichtlich Geld und Zeit. Dies liegt in der Natur der Sache, indem informelles Lernen nicht selten als eine Mischttätigkeit auftritt. Die dabei für Lernen benötigten Ressourcen lassen sich nur schwer als isolierbare Größen ausweisen.²⁸ Gleichzeitig erscheint es unbestreitbar, dass das Zustandekommen von informellem Lernen einen Input an zeitlichen, monetären und freilich auch motivationalen Ressourcen benötigt.

Um eine Vorstellung über die Erscheinungsform des informellen Lernens als einer sozialen Mischttätigkeit und die Schwierigkeit ihrer empirischen Erfassung entwickeln zu können, ist ein Blick auf die Zeitverwendungsforschung instruktiv (vgl. von Schweitzer u.a. 1990). Dort wird u.a. zwischen Primär- und Sekundärtätigkeiten unterschieden, deren Charakteristika in der Gleichzeitigkeit der Ausübung liegen. Auch beim informellen Lernen kommt ein derartiger gleichzeitiger Vollzug zweier prinzipiell unterschiedlicher Tätigkeiten vor. Als ein aktuelles Beispiel ist das Arbeiten am PC und die gleichzeitige Unterhaltung mit einer anderen Person anzuführen.

Vorgehen bei der Erfassung unterschiedlicher Komponenten informellen Lernens und Ergebnisüberblick

Im Fragebogen hebt eine Reihe von Indikatoren auf die Erfassung informeller Lerntätigkeiten ab. Ausgangspunkt ist immer die Aufforderung an die Befragten, einen sozialen Ort oder eine Gelegenheit unter dem Aspekt des Lernens auf einer Skala von 1 („sehr viel gelernt“) bis 6 („sehr wenig gelernt“) zu bewerten. Zur übersichtlicheren Darstellung der Zusammenhänge werden in der weiteren Ergebnisdiskussion die Werte meist paarweise zusammengefasst: 1 und 2 zu „eher viel gelernt“, die Werte 3 und 4 zu „mittelmäßig gelernt“ und die Werte 5 und 6 zu „eher wenig gelernt“.

Die von uns vorgegebene Rangfolge der Einschätzungen von 1 bis 6 ist aus erhebungstechnischen Gründen allerdings umsichtig zu interpretieren, denn es gibt fast immer eine Anzahl von Befragten, für die ein zu beurteilendes Item aufgrund ihrer spezifischen Lebens- und Arbeitssituation überhaupt nicht infrage kommt. So können Interviewte – dies sei aus den Telefongesprächen während der Erhebungsphase mitgeteilt – ohne Erfahrungen mit einer bestimmten Lerngelegenheit spontan äußern, auf diese Weise nichts gelernt zu haben, noch

28 Vgl. auch die Ausführungen zum informellen Lernen in Kapitel 6.

bevor die Antwortkategorie „trifft nicht zu“ genannt wird. Sollte dieses Reaktionsmuster auf unsere Befragung in einem größeren Maßstab zutreffen, würde die festgestellte Tendenz seltener Lerngelegenheiten insgesamt zu gering ausfallen. Auf eine ähnliche Verzerrungsproblematik bei der standardisierten Erfragung informellen Lernens verweisen auch Barz/Tippelt in ihrer bundesweiten Milieustudie zur Weiterbildung²⁹ (vgl. 2004b, S. 60 f.).

Ergebnisüberblick zum informellen Lernen

Aufgrund der errechneten Durchschnittswerte bei der Beurteilung verschiedener Lerngelegenheiten im Lebens- und Berufsalltag erweist sich nach unserer Studie das informelle Lernen als eine insgesamt bedeutende Handlungsform für die nordrhein-westfälische Bevölkerung im Alter zwischen 16 und 64 Jahren. Spitzenwerte im Mittelwertvergleich erreichen das „Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren“, das „Lesen von Fachliteratur“, das „alltägliche Lernen während der Arbeit“, das „Arbeiten und eigene Ausprobieren am PC“ und der „Erfahrungsaustausch mit Berufskollegen“ (vgl. Tabelle 39).

Tabelle 39: Lernertrag durch informelles Lernen auf einer Skala von 1 (sehr viel gelernt) bis 6 (sehr wenig gelernt)

Bewertung des Lernertrags bei ...	Ø	Anzahl
Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren	1,94	1.098
Lesen von Fachliteratur	2,18	1.024
Alltägliches Lernen während der Arbeit	2,26	1.050
Arbeiten und eigenes Ausprobieren am PC	2,50	967
Arbeitsplatzwechsel im Betrieb	2,58	598
Erfahrungsaustausch mit Berufskollegen	2,60	1.048

Ergebnisdiskussion einzelner Komponenten informellen Lernens differenziert nach sozialstatistischen Merkmalen

Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren: Wie oben bereits deutlich wurde, gilt die Strategie „Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren“ als eine eng mit der Entwicklung der Persönlichkeit verbundene und zugleich als am meisten verbreitete Handlungsform informellen Lernens (vgl. Kade 2007). Fast alle Befragten (99,7 Prozent, n= 1.098) praktizieren das Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren. Indem dieses Selbstlernen im Alltagsleben aller Mi-

²⁹ Davon abgesehen stimmen die dort ermittelten Ergebnisse mit unserer Studie zum Teil überein. So nahm auch bei ihnen das Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren den höchsten Stellenwert ein.

lieu- und Bevölkerungskreise zum Zuge kommt und als erfolgreich erfahren wird, erübrigt sich die Frage nach sozialstatistischen Unterschieden.

Lesen von Fachliteratur: Auch diese Variante informellen Lernens ist fast durchgängig verbreitet (93 Prozent, n=1.024) und wird überwiegend mit der Einschätzung eines hohen Lernertrags verbunden. Dabei wird in der nordrhein-westfälischen Untersuchung – wie bereits in Kapitel 6.1 erläutert – ein weites Begriffsverständnis von Fachliteratur zugrunde gelegt. Über zwei Drittel (69,8 Prozent, n=715) haben danach beim Lesen von Fachliteratur viel gelernt. Jedoch zeichnen sich auf der Urteilsskala Bewertungsunterschiede ab, errechnet man die Verteilung der sozialstatistischen Merkmale von Geschlecht, Alter oder Schulabschluss. So denken 73,7 Prozent (n=378) der Männer und 65,8 Prozent (n=335) der Frauen beim Lesen von Fachliteratur viel gelernt zu haben. Dabei neigen die letzteren häufiger als die Männer zu mittleren Werten: 31,6 Prozent (n=161) der Frauen und 24 Prozent (n=123) der Männer waren der Meinung beim „Lesen von Fachliteratur“ mittelmäßig viel gelernt zu haben. Hinsichtlich der Altersverteilung sind es insbesondere die jungen Befragten in der Altersspanne zwischen 20 und 29 Jahren, die angeben, beim Lesen von Fachliteratur viel gelernt zu haben (79,8 Prozent, n=162). Diese Gruppe liegt um 10 Prozent über dem Durchschnitt aller in die Untersuchung einbezogenen Personen (69,8 Prozent, n=715). Hingegen haben Befragte mit Volks- oder Hauptschulabschluss unterdurchschnittlich häufig geantwortet (52,3 Prozent, n=79), beim Lesen von Fachliteratur viel gelernt zu haben. Dieser Befund steht in einem deutlichen Kontrast zu Interviewten mit Fachhochschulreife/allgemeiner Hochschulreife, von denen drei Viertel aussagen, beim Lesen von Fachliteratur viel gelernt zu haben (76,5 Prozent, n=449). Zwei Drittel der Befragten (n=159) mit mittlerer Reife/Realschulabschluss heben hier hinsichtlich des Lernertrags hervor, durch die Lektüre von Fachliteratur viel gelernt zu haben.

Lernen während der Arbeit: Wie bereits Baethge/Baethge-Kinsky (2002 u. 2004) mit ihrer primär auf berufliche und arbeitsweltliche Kompetenzentwicklung abstellenden Umfrage für Gesamtdeutschland zeigen konnten, kommt der Lernrelevanz der alltäglichen Arbeit im Beschäftigungsbetrieb eine erhebliche Bedeutung zu. Diese Beobachtung gilt nicht bloß für die Ebene subjektiver Einschätzung, sondern auch im tatsächlichen Handeln der Befragten. In unserer Studie bestätigt sich für NRW diese tiefe Verankerung des Lernens in der Arbeit und im Arbeitsvollzug auf einem hohen Zustimmungsniveau. Bei dieser Frage muss allerdings offen bleiben, welchen Arbeitsbegriff die Befragten jeweils zugrunde gelegt haben, zumal ein Teil der Interviewten zum Zeitpunkt der Befragung nicht in Erwerbsarbeit stand. In der abendländischen Tradition konturiert sich der Arbeitsbegriff als „ein Handeln, d.h. eine Tätigkeit, die zum Ziel hat, einen Zustand zu realisieren, der vorher noch nicht bestanden hat“ (Bahrtdt 1983, S. 124). Insofern sind die Begriffe Arbeit und Erwerbstätigkeit keineswegs deckungsgleich, denn Arbeitshandeln ist auch ohne das Motiv des Erzielens von Einkommen – also ohne den Bezug zum Erwerb und Markt – möglich. Die empirische Befundlage für das Item „Lernen während der Arbeit“ kennzeichnet zu-

nächst einmal, dass sich Frauen und Männer in der Bewertung des arbeitsverbundenen Lernens nicht wesentlich unterscheiden. Ihr Meinungsbild variiert auf einem hohen Zustimmungsniveau lediglich um etwa fünf Prozent: 62,7 Prozent (n=333) der Frauen haben – nach subjektiver Einschätzung – im Arbeitsprozess viel gelernt gegenüber 67,5 Prozent (n=349) der Männer. Altersunterschiede hinsichtlich dieser Lernform lassen sich nicht feststellen. Je höher der erreichte Schulabschluss rangiert, desto eher antworteten die Befragten, beim alltäglichen Lernen während der Arbeit viel gelernt zu haben. 59,6 Prozent (n=99) der Befragten mit Volks- oder Hauptschulabschluss geben an, bei dieser Lernform viel gelernt zu haben. Dieser recht hohe Zustimmungswert liegt aber unter dem der Personen mit Fachhochschulreife und allgemeiner Hochschulreife (Abitur), von denen 67,4 Prozent (n=397) der Auffassung sind, viel im Prozess der Arbeit gelernt zu haben.

Arbeiten und eigenes Ausprobieren am PC: Diese Interviewvorgabe war ebenfalls unter Lerngesichtspunkten auf die eigene Person zu beziehen. Im Urteil der Befragten zeichnen sich sowohl geschlechts- als auch altersspezifische Unterschiede ab. Während immerhin knapp die Hälfte der Frauen (49,1 Prozent, n=229) angibt, viel gelernt zu haben, macht der Anteil der hier positiv Antwortenden bei den Männern bereits 61,7 Prozent (n=308) aus. Beim Vergleich verschiedener Altersgruppen tritt als Ergebnis hervor, dass vor allem ältere Befragte zwischen 51 und 64 Jahren (49,4 Prozent, n=81) gegenüber den jüngeren Befragten häufiger die Ansicht vertreten, weniger beim „Arbeiten und eigenen Ausprobieren am PC“ gelernt zu haben. Bei der fortgeschrittenen Erwerbsaltersgruppe fällt zudem auf, dass ein Viertel der Befragten (25,1 Prozent, n=55) aussagten, das „Arbeiten und eigene Ausprobieren am PC“ überhaupt nicht zu praktizieren. Dieser Untersuchungsbefund lässt sich dahingehend verstehen, dass unter ihnen auch der Anteil derjenigen, die überhaupt keinen Zugang zu einem PC haben, recht hoch sein dürfte. Im Vergleich dazu, votieren 60,1 Prozent (n=178) der Befragten aus der Altersgruppe zwischen 23 und 35 Jahren, durch Arbeiten und eigenes Ausprobieren am PC sehr viel gelernt zu haben. Hier ist die Teilgruppe derjenigen, die nicht am PC durch Arbeiten und eigenes Ausprobieren lernten bzw. keinen Zugang zu dieser Schlüsseltechnologie hatten, mit 6,9 Prozent (n=22) wesentlich geringer als bei den 51- bis 64-Jährigen. Die skizzierte Befundlage deckt auch die verallgemeinernde Aussage ab, dass mit höherem Erwerbs- und Lebensalter gegenüber den neuen Technologien auch lernbehindernde Probleme wie Distanz, Zugangsschwierigkeiten und Exklusion (z.B. Nichtbesitz eines privaten PC) zunehmen.

Arbeitsplatzwechsel im Betrieb: Der innerbetriebliche Arbeitsplatzwechsel kann für die darin Einbezogenen auch mit einem Lernertrag einhergehen. Wie die rechnerische Auswertung zeigt, variiert hier der Lernertrag nicht nach den sozialstatistischen Merkmalen Geschlecht, Alter und Schulabschluss.

Erfahrungsaustausch mit Berufskollegen: Dieses Handlungsmuster stellt eine mitteilungs- und gesprächszentrierte Komponente informellen Lernens dar.

Informationsweitergabe, wechselseitiges Fragen, Erklärung, Reflexion und möglicherweise auch eigenes Umsetzen im Praxisfeld greifen hier ineinander. Erfahrungsaustausch mit Berufskollegen ist seither in den kleinbetrieblichen Strukturen des Handwerks anzutreffen und ergibt in größeren Betrieben und Verwaltungen vor allem bei Team- oder Projektarbeit eine bedeutsam gewordene Innovationsstrategie. Ein Schlüsselbegriff heißt in diesem Zusammenhang „community of practice“ (vgl. North 2005, S. 154 ff; Severing, S. 58-66, in: Frischkopf 2001). Die von uns befragten Frauen und Männer bewerten den Lernertrag bei diesem Item recht unterschiedlich. So antworten deutlich weniger Frauen (45,4 Prozent, n=239) als Männer (57,7 Prozent, n=300), aus einem beruflich-kollegialen Erfahrungsaustausch viel gelernt zu haben. Neben geschlechtsspezifischen Unterschieden sind bei diesem Untersuchungsaspekt vor allem Altersunterschiede bedeutsam. So meinen lediglich 37,2 Prozent (n=32) der jüngeren Befragten zwischen 16 und 22 Jahren beim Erfahrungsaustausch mit Berufskollegen viel gelernt zu haben. Hingegen kommt über die Hälfte der Befragten im unteren bis mittleren Erwachsenenalter zu dem Urteil, hierbei viel gelernt zu haben: zwischen 23 und 35 Jahren 56,5 Prozent (n=174) und zwischen 36 und 50 Jahren 56 Prozent (n=242). Offensichtlich stellt während des Haupterwerbsalters die kollegiale Kooperation und Kommunikation eine wichtige Lernquelle dar und erbringt auch einen überdurchschnittlich guten Ertrag. Hingegen nimmt bei den älteren Befragten unserer Stichprobe (51 bis 64 Jahre) die Ertragseinschätzung bei dieser Form des Lernens wieder ab: Lediglich 41,9 Prozent (n=90) der Befragten in dieser fortgeschrittenen Lebensphase antworten, aus dem Erfahrungsaustausch mit Berufskollegen einen Lerngewinn gezogen zu haben.

Für den herausgearbeiteten Untersuchungsbefund gibt es eine Reihe von Erklärungsgründen. Vorstellbar ist einerseits, dass die zuletzt betrachtete Erwerbsaltersgruppe der 51- bis 64-Jährigen bereits über einen umfangreichen beruflichen Erfahrungsschatz verfügt, weshalb der kollegiale Austausch unter den Kriterien von Lernen und Kompetenzentwicklung einen generell nicht mehr so hohen Stellenwert wie in jüngeren Berufsjahren besitzt. Andererseits bleibt zumindest für Teilgruppen der Älteren nicht auszuschließen, dass diese in Anbetracht des nahenden Berufsaustritts auf weniger anspruchsvolle bzw. weniger lern- und innovationsintensive Arbeitsplätze abgeschoben werden. Diese Problematik zeigen seit Jahren Betriebsstudien immer wieder auf (vgl. von Cranach u.a. 2004). Ein anderer Erklärungsgrund für die abnehmende Lernrelevanz kollegialer Bezüge könnte mit den schlechter werdenden Aufstiegschancen von älteren Arbeitnehmern im Beschäftigungsbetrieb oder bei einem zwischenbetrieblichen Arbeitsplatzwechsel zusammenhängen. Die Neigung oder auch die objektiv gegebene Gelegenheitsstruktur, neues berufsbezogenes Wissen zu erwerben, schwächt sich in derartigen berufsbiografischen Lagen ab.

Die skizzierte Befundlage zum Stattfinden eines qualifikationsrelevanten Erfahrungsaustauschs mit Berufskollegen im Zusammengang mit dem Lebensalter stellt eine Momentaufnahme dar. In Anbetracht des demografischen Wandels

sind aber durchaus größere Veränderungen im Sinne einer Annäherung zwischen den Altersgruppen sowie eine Neustrukturierung der wissens- und lernbasierten Kommunikation im Betrieb nicht auszuschließen. Insbesondere dürften ältere Erwerbspersonen als betriebliche Innovationsträger mittelfristig eine größere Beachtung durch die Personalpolitik erfahren. Dieser Vorgang könnte im betrieblichen Handlungsfeld wiederum mit der verstärkten Bildung altersgemischter Arbeitsteams einhergehen und so bei der Kompetenzentwicklung einen intergenerativen Dialog partnerschaftlich-kollegialen Lernens stärken (vgl. Reinmann-Rothmeier 2004).

Schließlich sei zu der hier diskutierten Lern- und Ertragsform des beruflichen Erfahrungsaustauschs auch noch auf die Rolle der jeweiligen Schulbildung eingegangen. Während 43,5 Prozent (n=73) der Befragten mit Volks- oder Hauptschulabschluss der Auffassung sind, beim Erfahrungsaustausch mit Berufskollegen viel gelernt zu haben – ähnlich wie die Untersuchungspersonen mit mittlerer Reife oder Realschulabschluss (45,4 Prozent, n=119) –, antworten immerhin 57,6 Prozent der Befragten mit Fachhochschulreife und allgemeiner Hochschulreife (n=336) entsprechend positiv. Offensichtlich steigen mit einer besseren Schulbildung auch die Aussichten auf einen Arbeitsplatz, der wissensbasierte Dispositions-, Lern- und Kommunikationschancen eröffnet.

8.2 Lernerträge im Rahmen Bürgerschaftlichen Engagements

Beteiligung am Bürgerschaftlichen Engagement und Zugewinn an Lernerfahrungen

Im Zusammenhang mit dem informellen Lernen interessiert in der NRW-Studie das Thema „Bürgerschaftliches Engagement“. Damit wird ein Begriff aufgenommen, der als eine Sammelbezeichnung für ein Spektrum unterschiedlicher Beteiligungsformen firmiert. Kennzeichnend ist, dass die einzelnen Beteiligungen außerhalb bezahlter Erwerbsarbeit stattfinden und zugleich dem Gemeinwohl zuträglich sind. Die begriffliche Spannweite reicht von der einfachen Vereinsmitgliedschaft und der ehrenamtlichen Tätigkeit bis hin zu diversen Formen direktdemokratischer Beteiligung. Verbindendes Band ist, dass dieses Tätigwerden jenseits der individuellen Privatsphäre erfolgt und weder dem staatlichen Entscheidungs- noch dem Verwaltungshandeln zugerechnet werden kann (vgl. Zimmer 2004).

Aus einem erwachsenenpädagogischen Blickwinkel interessiert am Bürgerschaftlichen Engagement, dass in ihm nicht nur gehandelt, sich integriert und Geselligkeit erfahren, sondern auch gelernt wird. Leitend ist die Annahme, dass hier Lernen überwiegend tätigkeitsbegleitend und kontext-involviert erfolgt. Treffend kann man mit Schöffter (2006, S. 28) vom Vorgang der „situiereten Kompetenzentwicklung“ sprechen. Indem sich im Bürgerschaftlichen Engagement soziale Kompetenzen und eine Reihe weiterer arbeitsweltrelevanter Qualifikationen in

informellen Lerngelegenheiten aneignen und entwickeln lassen, fungiert dieses große Handlungsfeld auch als ein soziokultureller Nährboden zur Reproduktion von Beschäftigungsfähigkeit (vgl. Kirchhöfer 2004a; Seitter 2004).

Bei Erwerbstätigen findet Bürgerschaftliches Engagement in der Freizeit statt und wird hinsichtlich seiner Rahmung durch den Rhythmus der Erwerbsarbeit bestimmt. Bei der größer werdenden Gruppe der Teilzeitbeschäftigten oder der nicht (mehr) im Erwerbsarbeitsprozess Stehenden kann ein breiteres zeitliches Spektrum aktualisiert werden (vgl. Fischer 2004). Insbesondere für Ältere in der nachberuflichen Lebensphase eröffnet Bürgerschaftliches Engagement die attraktive Möglichkeit einer selbstgewählten „Vergesellschaftung“ (vgl. Kade 2007). Erhellend ist in diesem Zusammenhang eine zeitdiagnostische Beobachtung des Sozialpsychologen Keupp hinsichtlich struktureller Unterschiede gegenüber der traditionellen Ausübung von Ehrenämtern im Vereinswesen oder im christlich-karitativen Kontext. Danach ist für das moderne Bürgerschaftliche Engagement von einem Spektrum unterschiedlicher Motivlagen auszugehen. Durchgängig zentral sei ein personenspezifisches Moment der Passung in Relation zu einer biografisch gegebenen Ausgangslage, was heißt, "daß nämlich Motiv, Anlaß und Gelegenheit zum Engagement in einer bestimmten biographischen Phase zusammentreffen" (Keupp u.a. 2000, S. 223) müssen. Engagement wird häufig dahin ausgerichtet, dass es zur bewussten „Lebensgestaltung gemäß einer als gültig anerkannten Maxime" (ebd., S. 225) beiträgt.

Empirische Erfassung Bürgerschaftlichen Engagements und Untersuchungsergebnisse

Die empirische Erfassung von Bürgerschaftlichem Engagement erfordert geeignete Indikatoren, wie etwa das Mitmachen in Parteien und Vereinen oder die Ausübung eines Ehrenamts (vgl. Jütting 2004). Entsprechend operationalisierend wird in der vorliegenden Studie verfahren. Laut Grundauszählung sammelte ein Großteil der telefonisch interviewten 1.101 Bürgerinnen und Bürger in NRW bereits Erfahrungen im freiwilligen Engagement und konnte sich hierbei nach eigenem Urteil auch Lernerfahrungen aneignen (vgl. Tabelle 40). So gibt die Mehrheit an, durch „Mitmachen im Verein“ etwas gelernt zu haben (63,9 Prozent; n=703). Rund die Hälfte aller Befragten hat Lernerfahrungen bei der „Ausübung eines Ehrenamtes oder von Freiwilligenarbeit“ gesammelt (51,4 Prozent; n=566). 38,4 Prozent (n=423) antworten, durch die „Mitarbeit in örtlichen Initiativen und Gesprächskreisen“ einen Lernzuwachs erfahren zu haben. Ein gutes Drittel hat bei der „Mitarbeit in einer Kirchengemeinde“ etwas gelernt (35,6 Prozent, n=392). Durch die Beteiligung „in Parteien, Gewerkschaften oder Berufsverbänden“ konnten 29,4 Prozent (n=323) der Befragten für sich einen Lerngewinn verbuchen.

Der hier verwandte Begriff der „Lernerfahrungen“ ist als ein offenes empirisches Konstrukt zu verstehen. In dessen Bedeutungssinn gehen ganz unterschiedliche alltagsweltliche und umgangssprachliche Vorstellungsinhalte ein, und zwar

entsprechend der Deutungen und Selbstverständnisse, die die aus allen sozialen Milieus stammenden Befragten mit Lernen und Weiterbildung verbinden.

Tabelle 40: Formen Bürgerschaftlichen Engagements und Zugewinn von Lernerfahrungen

Zugewinn an Lernerfahrung durch...	Prozent	Anzahl
Mitmachen im Verein	63,9	703
Ausübung eines Ehrenamtes oder von Freiwilligenarbeit	51,4	566
Mitarbeit in örtlichen Initiativen und Gesprächskreisen	38,4	423
Mitarbeit in der Kirchengemeinde	35,6	392
Mitarbeit in Parteien, Gewerkschaften oder Berufsverbänden	29,4	323

Die vorgestellten Untersuchungsbefunde über die Verbreitung von Bürgerschaftlichem Engagement und die damit verkoppelte Frage nach dem Zugewinn an Lernerfahrungen führt zu der Einschätzung, dass in NRW breite Bevölkerungskreise in soziale Teilnehmungs- und Handlungsstrukturen eingebunden sind. Die Dichte der hier prinzipiell zu gewinnenden Erfahrungen geht nicht selten mit einem individuellen Lernzuwachs einher und können in einem weiteren Sinne als Teil der jeweiligen regionalen Lernkultur angesehen werden.

Viele der Befragten belassen es nicht bei einer Teilnehmungsform, sondern bringen sich in mehrfacher Weise ein oder haben dies in der Vergangenheit getan. In Anbetracht der großen Akzeptanz des Engagementwesens und hieraus resultierender Lernzugewinne interessiert im Folgenden deren Bewertung in Form individuell wahrnehmbarer Lernerträge.

Einschätzung von Lernerträgen nach Engagementformen

Während der vorherige Untersuchungsaspekt noch sondierend auf das Vorliegen und den Zugewinn von Lernerfahrungen abhebt, fokussiert die weitergehende Frage nach möglichen Lernerträgen auf konkrete Anwendungserfolge eines beim Bürgerschaftlichen Engagement gewonnenen Lernzuwachses. Bei der Antwort kann sich eine bekundete Nutzenstiftung durch vorausgegangenes oder mitlaufendes Lernen sowohl auf das Handeln im Engagement selbst als auch auf einen verspürten Kompetenzgewinn in anderen Lebensbereichen der Befragten beziehen.

Für die Diskussion dieser Problematik betrachten wir nur diejenigen der insgesamt 1.101 Untersuchungsteilnehmer, die bereits zustimmend auf die früher gestellte Frage nach dem grundsätzlichen Vorliegen eigener Lernerfahrungen in verschiedenen Feldern Bürgerschaftlichen Engagements geantwortet hatten. Wie aus Tabelle 41 auf der Basis errechneter Durchschnittswerte hervorgeht,

kommt es hier zu einer Rangfolge. Das heißt, unterteilt man den Untersuchungskomplex Bürgerschaftliches Engagements nach einzelnen Formen und Feldern, kristallisieren sich in der Wahrnehmung der Erwachsenenbevölkerung auch unterschiedliche Grade an Lernhaltigkeit und -ertragswahrscheinlichkeiten heraus.

Der empirische Befund unterschiedlicher Lernhaltigkeit ist u. a. deshalb bedeutsam, weil die zeitdiagnostische und bildungspolitische These einer Entgrenzung institutionalisierten Erwachsenenlernens – einhergehend mit der Annahme einer Pluralisierung von Lernorten – nicht (mehr) formal und entleert verhandelt werden darf (vgl. Egloff 2007b). Es widerspräche nicht nur der Wirklichkeit, sondern auch dem Selbstanspruch eines bildungswissenschaftlich informierten Diskurses, würde davon absehen werden, dass sich die beim lebenslangen Lernen ergebenden Gelegenheiten von Kompetenzentwicklung unter den Aspekten von Lernförderlichkeit und Verwertungschancen höchst unterschiedlich strukturieren können.

Dies zeigen denn auch im Einzelnen die Untersuchungsergebnisse. So geht beim Bürgerschaftlichen Engagement der höchste Lernertrag mit der „Ausübung eines Ehrenamtes oder von Freiwilligenarbeit“ (\bar{x} 2,72, n=565) einher. Dieses Ergebnis – basierend auf einer skalierten Bewertung von 1 bis 6 – trifft auf gut die Hälfte der NRW-Stichprobe (51,3 Prozent; n=565) zu. Es folgen der Lernertrag beim „Mitmachen im Verein“ (\bar{x} 2,98, n=702), die „Mitarbeit in örtlichen Initiativen und Gesprächskreisen“ (\bar{x} 3,08, n=422), die „Mitarbeit in Parteien, Gewerkschaften oder Berufsverbänden“ (\bar{x} 3,22, n=322) so wie die „Mitarbeit in der Kirchengemeinde“ mit einem durchschnittlichen Wert von 3,29 (n=392).

Tabelle 41: Bewertung des Lernertrags bei Bürgerschaftlichem Engagement auf einer Skala von 1 (sehr viel gelernt) bis 6 (sehr wenig gelernt)

Bewertung des Lernertrags bei...	\bar{x}	Anzahl
Ausübung eines Ehrenamtes oder von Freiwilligenarbeit	2,72	565
Mitmachen im Verein	2,98	702
Mitarbeit in örtlichen Initiativen und Gesprächskreisen	3,08	422
Mitarbeit in Parteien, Gewerkschaften oder Berufsverbänden	3,22	322
Mitarbeit in der Kirchengemeinde	3,29	392

Die Interpretation der angeführten Mittelwerte zum errechneten Lernertrag auf einer „Schulnotenskala“ hat untersuchungsmethodisch noch zu berücksichtigen, dass für die Bewertung von Lernhaltigkeit auch der realisierte Aktivitätsgrad der Befragten in den einzelnen Engagementfeldern eine Rolle spielen kann. Rein wahrscheinlichkeitstheoretisch betrachtet, steigt mit der Häufigkeit und der

zeitlichen Intensität des Engagements auch die Chance, Lernerfahrungen und Lernerträge verbuchen zu können. Dieser Aspekt war im Rahmen der Telefonerhebung allerdings nicht explizit Untersuchungsgegenstand. Ihm lässt sich vor allem mit einer qualitativ offenen Untersuchungsstrategie nähern.

8.3 Bürgerschaftliches Engagement, Erwerbsstatus und Zugewinn an Lernerfahrungen

Problemstellung und Untersuchungshypothese

Die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ (1999-2002) arbeitet in ihren Expertisen einen Anstieg des Bürgerschaftlichen Engagements im Verhalten der Bevölkerung seit Mitte der 1980er Jahre heraus. Bei den Akteuren wird u.a. nach dem Erwerbsarbeitsstatus differenziert (Betrachtung unterschiedlicher Grade der Inklusion in das Beschäftigungssystem) und für die alten Bundesländer im zeitlichen Längsschnitt die empirische Tendenz herausgearbeitet, dass Bürgerschaftliches Engagement von Teilzeit-Erwerbstätigen deutlich stärker als von Personen in einem sogenannten „Normalarbeitsverhältnis“ praktiziert wird. So übten die Teilzeitbeschäftigten im Jahr 1999 in den alten Bundesländern mehr ehrenamtliche Tätigkeiten aus als die Vollzeitbeschäftigten. Letztere waren gegenüber Personen in einem Nicht-Normalarbeitsverhältnis lediglich in der durchschnittlich längeren Ausübung eines solchen Amtes engagierter. Insgesamt gelangt die Enquete-Kommission zu der Folgerung, dass sich die Varianten des Nicht-Normalarbeitsverhältnisses durchaus positiv auf das Engagement auswirken würden (vgl. Deutscher Bundestag 2002, S. 431).

Vor dem skizzierten Diskussionshintergrund interessiert im Folgenden für unsere Erhebungsregion die Untersuchungshypothese, ob sich bei Gegenüberstellung von Vollzeitbeschäftigten und Teilzeitbeschäftigten in der NRW-Stichchprobe eine ähnliche Gewichtung der Engagementpotenziale ausmachen lässt, ob zugleich Bürgerschaftliches Engagement bei Teilzeitbeschäftigten auch zu einem größeren Lerngewinn und – weiter gedacht – zur Beschäftigungsfähigkeit in Anbetracht einer generell risikoreicher werdenden Erwerbsbiografie beiträgt. Die Verifizierung dieser Hypothese setzt voraus, dass mehr Teilzeitbeschäftigte antworten, sich bürgerschaftlich zu betätigen und zugleich auch Lernerfahrungen in einem oder mehreren Engagementfeldern gemacht zu haben. Tatsächlich kann diese Hypothese, die den Bedingungs-zusammenhang zwischen Grad des Erwerbsstatus, Teilnahme am Bürgerschaftlichem Engagement, persönlichem Lern- und Kompetenzgewinn sowie Stärkung von Beschäftigungsfähigkeit aufzeigen will, für die meisten der betrachteten Formen Bürgerschaftlichen Engagements auch verifiziert werden.

Ergebnisdiskussion und Hypothesenprüfung

Wie Tabelle 42 für verschiedene Felder Bürgerschaftlichen Engagements aufzeigt, machten bei der Mitarbeit in der Kirchengemeinde 31 Prozent (n=171) der Vollzeitbeschäftigten und 44,6 Prozent (n=78) der Teilzeitbeschäftigten positive Lernerfahrungen. Der Unterschied im Sinne einer Bestätigung der obigen Untersuchungshypothese beträgt 13,6-Prozentpunkte. Ähnlich, aber in abgeschwächter Form stellt sich die Ergebnislage beim Mitmachen im Verein dar. Der Unterschied zwischen Vollzeitbeschäftigten (n=346) und Teilzeitbeschäftigten (n=119) beträgt hier 5,6 Prozent. Am stärksten bestätigt sich die Untersuchungshypothese bei der Ausübung eines Ehrenamtes oder einer Freiwilligenarbeit. Dort verweisen knapp die Hälfte der Vollzeitbeschäftigten (49,8 Prozent, n=276) und sogar 63,5 Prozent (n=111) der Teilzeitbeschäftigten auf Lernerfahrungen. Keine größeren Unterschiede vor dem Hintergrund des Erwerbsstatus ergeben die Lernerfahrungen beim Engagement in örtlichen Initiativen und Gesprächskreisen (Vollzeit: 38,6 Prozent, n=214; Teilzeit: 41,1 Prozent, n=72).

Lediglich die Mitarbeit in Parteien, Gewerkschaften oder Berufsverbänden widerspricht der Untersuchungshypothese und stellt eine Ausnahme dar (vgl. Tabelle 42). Hier haben mehr Vollzeitbeschäftigte als Teilzeitbeschäftigte Lernerfahrungen gesammelt (Vollzeit: 36,3 Prozent, n=201; Teilzeit: 28,6 Prozent, n=50). Untersuchungsbefund erklärt sich daraus, dass Gewerkschaften und Berufsverbände als Organisationen mit einer hohen Nähe zum Beschäftigungssystem fungieren. Vorrangig handelt es sich hier um Engagementfelder für die Interessenartikulation von Vollzeiterwerbspersonen.

Tabelle 42: Felder Bürgerschaftlichen Engagements und Zugewinn von Lernerfahrungen differenziert nach Erwerbsstatus

Zugewinn an Lernerfahrung durch...	Vollzeitbeschäftigte	Teilzeitbeschäftigte
Mitarbeit in der Kirchengemeinde	171 31,0%	78 44,6%
Mitmachen im Verein	346 62,6%	119 68,0%
Mitarbeit in örtlichen Initiativen und Gesprächskreisen	214 38,6%	72 41,1%
Ausübung eines Ehrenamtes oder Freiwilligenarbeit	276 49,8%	111 63,5%
Mitarbeit in Parteien, Gewerkschaften oder Berufsverbänden	201 36,3%	50 28,6%

Tiefenanalyse zweier Engagement- und Lernfelder

Am Beispiel der beiden besonders hypothesenkonformen Engagementfelder „Mitmachen im Verein“ und „Ausübung eines Ehrenamtes oder einer Freiwilligenarbeit“ lässt sich die Bearbeitung unserer Untersuchungshypothese weiter in

die Tiefe treiben. Geprüft werden soll, ob Teilzeitbeschäftigte – gemessen an einer skalierten Bewertung des Lernertrags – angeben, mehr als Vollzeitbeschäftigte gelernt zu haben. Wie Tabelle 43 für die Engagementform „Mitmachen im Verein“ darlegt, bestätigt die Analyse diese Annahme. Von den Vollzeitbeschäftigten mit Lernerfahrung in diesem Bereich antworten 29,2 Prozent (n=101), durch das Mitmachen im Verein eher viel gelernt zu haben. Von den Teilzeitbeschäftigten mit Lernerfahrung in diesem Bereich geben 41,2 Prozent (n=49) an, viel gelernt zu haben. Das Lernen im Verein stellt für Teilzeitbeschäftigte damit einen noch bedeutenderen Lernort als für Vollzeitbeschäftigte dar. Tabelle 43 gibt auch Aufschluss über die Gesamtverteilung der Lernerträge unter allen Befragten mit Lernerfahrung im Verein.

Tabelle 43: Bewertung des Zugewinns an Lernerfahrungen beim „Mitmachen im Verein“ differenziert nach Erwerbsstatus (nur Befragte mit dieser Lernerfahrung)

	Eher viel gelernt	Mittelmäßig viel gelernt	Eher wenig gelernt	Gesamt
Vollzeitbeschäftigte	101 29,2%	212 61,3%	33 9,5%	346 100%
Teilzeitbeschäftigte	49 41,2%	57 47,9%	13 10,9%	119 100%
Gesamt (alle Befragten mit Lernerfahrung)	232 33%	406 57,8%	64 5,8%	702 100%

Ähnlich gestaltet sich auch der Unterschied bei der „Ausübung eines Ehrenamtes oder einer Freiwilligenarbeit“. 53,2 Prozent (n=59) der Teilzeitbeschäftigten und 42,5 Prozent (n=117) der Vollzeitbeschäftigten geben an, hierdurch viel gelernt zu haben (vgl. Tabelle 44).

Tabelle 44: Bewertung des Zugewinns an Lernerfahrungen bei „Ausübung eines Ehrenamtes oder einer Freiwilligenarbeit“ differenziert nach Erwerbsstatus (nur Befragte mit dieser Lernerfahrung)

	Eher viel gelernt	Mittelmäßig viel gelernt	Eher wenig gelernt	Gesamt
Vollzeitbeschäftigte	117 42,5%	131 47,6%	27 9,8%	275 100%
Teilzeitbeschäftigte	59 53,2%	47 42,3%	5 4,5%	111 100%
Gesamt (alle Befragten mit Lernerfahrung)	269 47,6%	255 45,1%	41 7,3%	565 100%

Festzuhalten gilt zudem, dass der individuell wahrgenommene Lernertrag beim Bürgerschaftlichen Engagement nicht durch einen statistischen Zusammenhang mit den Merkmalen Geschlecht, Schulabschluss oder Alter überlagert wird.

Die Ergebnisse zum Exkurs über Lernzugewinne im Bürgerschaftlichen Engagement können dahingehend zusammengefasst werden, dass hier die zeitlichen Spielräume, die gerade eine Teilzeiterwerbstätigkeit eröffnet, positiv zu Buche schlagen.

8.4 Lernertrag bei Weiterbildungsteilnahme

Gegenstand der folgenden Analyse ist der „Lernertrag“ beim Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen. Begrifflich ist vorauszuschicken, dass der Ausdruck „Lernertrag“ und – die zuvor gebrauchte Ausdrucksweise – „Zugewinn an Lernerfahrungen“ semantisch zwar nicht deckungsgleich sind, aber eine hohe Überschneidung aufweisen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006. S. 181 ff). Insofern ist es auch grundsätzlich möglich, einen übergreifenden Vergleich zu Einschätzungen über Lernerträge oder Lernzugewinne zwischen dem informellen Lernen in Engagementfeldern und dem formellen Lernen in Weiterbildungsveranstaltungen vorzunehmen.

Im Vordergrund der Analyse stehen die subjektiven Einschätzungen von Lernerträgen durch die in der Stichprobe vertretenen ehemaligen Teilnehmer, und zwar sowohl für die betriebliche Weiterbildung in Form von Lehrgängen und Schulungen u.a. als auch für die öffentlich zugängliche Weiterbildung³⁰. Die vorgenommene grobe Unterscheidung ermöglicht eine Binnenbetrachtung der beiden wichtigsten Zweige organisierter Weiterbildung.

Die erzielten Untersuchungsergebnisse erbringen für die beiden Bereiche der organisierten Weiterbildung unterschiedliche Werte. Wie aus Tabelle 45 hervorgeht, wird der Lernertrag bei betrieblich veranlassten Weiterbildungsbesuchen mit einem Durchschnittswert von 2,73 günstiger bewertet als der bei der Teilnahme an öffentlich zugänglichen Lernangeboten mit durchschnittlich 2,90.

Vergleicht man wiederum unter Ertragsgesichtspunkten das informelle mit dem veranstalteten Lernen, so zeigt sich im Befragtenurteil recht deutlich, dass die Weiterbildungsteilnahme generell als nicht so ergiebig wahrgenommen wird wie informelle Lerngelegenheiten. Während beispielsweise die informelle Lernform „Lektüre von Fachzeitschriften“ mit 2,18 einen sehr guten Durchschnittswert erlangt, ist der Abstand zur betrieblichen (2,73) und zur öffentlich zugänglichen Weiterbildung (2,90) deutlich erkennbar.

30 Seit den 1970er Jahren sind in der nordrhein-westfälischen Weiterbildungsdiskussion für eine derartige Unterscheidung die Begriffe „geschlossene“ und „offene“ Weiterbildung bekannt.

Tabelle 45: Lernertrag betrieblicher und öffentlich zugänglicher Weiterbildung auf einer Skala von 1 (sehr viel gelernt) bis 6 (sehr wenig gelernt)

	Ø	Anzahl
Besuch von betrieblichen Lehrgängen/Schulungen	2,73	924
Besuch von Seminaren/Kursen in öffentlichen Bildungseinrichtungen	2,90	775

Schlüsselt man den eingeschätzten Lernertrag zunächst für die veranstaltete betriebliche Weiterbildung – die vom Lernen im Prozess der Arbeit unterschieden werden muss – hinsichtlich der Verteilung nach sozialstatistischen Merkmalen auf, zeichnet sich ein geschlechtsspezifischer Unterschied ab. So antworten 52,9 Prozent (n=240) der Frauen, viel beim Besuch betrieblicher Lehrgänge oder Schulungen gelernt zu haben. Demgegenüber liegt der Anteil der Männer lediglich bei 43,2 Prozent (n=202). Auswertungsanalytisch sei angemerkt, dass unter dem Geschlechteraspekt eine themenspezifische Differenzierung zu weiteren Aufschlüsselungen hätte führen können. Dieser Auswertungsschritt hätte allerdings die zusätzliche Erfragung der Themengebiete bisher besuchter Lehrgänge und Schulungen erfordert.

Die beiden Variablen Schulbildung und Lebensalter erbrachten keine signifikanten Unterschiede bei der Ertragseinschätzung besuchter betrieblicher Weiterbildung. Dieser Befund ist insofern bemerkenswert, als er unterstreicht, dass das Lernen im betrieblichen Handlungs- und Verwertungskontext dem Einzelnen auch Horizonte eröffnen kann, die die – ansonsten häufig zu beobachtenden – sozialelektiven Wirkungen der Schulbildung in den Hintergrund treten lassen.

Lernertrag nach sozialstatistischen Merkmalen – öffentlich zugängliche Weiterbildung

Beim Besuch von Seminaren und Kursen in öffentlichen Bildungseinrichtungen geben Frauen häufiger als Männer an, viel gelernt zu haben. 42,3 Prozent (n=174) der weiblichen Befragten treffen eine derartige Aussage gegenüber 33,9 Prozent (n=123) der männlichen Interviewpartner. Dieser Befund mag damit zu erklären sein, dass Frauen überdurchschnittlich häufig Seminare und Kurse in öffentlichen anerkannten Bildungseinrichtungen besuchen und sie aufgrund einer höheren Vertrautheit mit diesem Feld der Lernkultur dort auch eine höhere (Selbststeuerungs-)Kompetenz aktualisieren können, um das für ihre Bildungsbedürfnisse passende Weiterbildungsangebot zu finden.³¹

31 Ähnlich wie im betrieblichen Sektor spielt das Lebensalter bei der Beurteilung der Ertragseinschätzung des Besuchs von Seminaren und Kursen in öffentlichen Bildungseinrichtungen keine Rolle.

Im Urteil der Stichprobenzugehörigen mit einem niedrigen Schulabschluss erscheint der Besuch von Seminaren und Kursen in öffentlichen Bildungseinrichtungen überdurchschnittlich häufig als besonders lohnenswert. So meinen 46,0 Prozent (n=52) der befragten Absolventen einer Volks- oder Hauptschule, mit Weiterbildungserfahrungen in derartigen Veranstaltungen viel gelernt zu haben. Von den Interviewten mit mittlerer Reife/Realschulabschluss sind 38,7 Prozent (n=72) dieser Meinung. Bei Vorliegen von Fachhochschulreife/allgemeine Hochschulreife treffen 36,3 Prozent (n=162) der Gesprächspartner die Aussage, in öffentlichen Bildungseinrichtungen viel gelernt zu haben.

Die gestufte Verteilungsstruktur der Untersuchungsergebnisse unterstreicht die hohe Lernwirkung der öffentlichen Weiterbildung in Abhängigkeit von den bildungsbiografischen Voraussetzungen der Teilnehmenden. Hervorzuheben ist ihr bildungsbiografisches Aktivierungspotenzial. Insbesondere diejenigen Befragten, denen eine niedere Schulausbildung zuteil wurde, erfahren in öffentlich verantworteten Weiterbildungsveranstaltungen eine Horizonterweiterung. Auf diese Weise festigen sie die Basis an Erfolgserlebnissen, die für das selbstgesteuerte lebensbegleitende Lernen so wichtig ist.

8.5 Multivariate Analyse von Lernkontexten

In vorherigen Gliederungspunkten dieses Kapitels wurden bereits die Ergebnisse zu 25 Items zu informellen und formalen Lerngelegenheiten ausgewertet. Eingegangen wurde auf den Zusammenhang zwischen Häufigkeiten verschiedener Lerngelegenheiten und soziodemografischen Merkmalen wie Alter, Geschlecht oder Schulbildung. In diesem Unterkapitel erfolgt nun eine nicht mehr bloß auf bivariaten Verfahren beruhende Analyse, sondern eine komplexe multivariate Betrachtung der Lernerträge aller bisher untersuchten 25 Lerngelegenheiten. Ausgegangen wird von der Frage, ob und in welcher Weise die 25 Variablen miteinander zusammenhängen. Es interessiert also, ob sich die Vielzahl an Lerngelegenheiten in abstrakteren Begriffen – im Folgenden wird der geläufige Terminus „Lernkontext“ übernommen – bündeln lassen. Mithin wird untersucht, ob sich unter den betrachteten Variablen auch Gruppen von Variablen befinden, denen jeweils eine komplexe Hintergrundvariable bzw. ein zentraler Faktor zugrunde liegt.

Die von uns verwandten Variablen zu den Lerngelegenheiten entstammen zum großen Teil aus der ersten Repräsentativerhebung in Deutschland zum „Weiterbildungsbewusstsein und -verhalten der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2002 u. 2004). Die Analyse der dort erhobenen Lerngelegenheiten erbrachte vier unterschiedliche Lernkontexte: „formalisiertes“, „mediales“, „arbeitsbegleitendes“ und „privates Lernen“ (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2002, S. 81 f). Zum „formalisierten Lernen“ zählen in der genannten Studie der „Besuch von Weiterbildungskursen“ und der „Besuch von Kursen und Seminaren in Bildungseinrichtungen“ (vgl. ebd.). Zum „medialen Lernen“ gehören bei Baethge/Baethge-Kinsky (2002, S. 81 f) das „Lesen von Fachbüchern und

Fachzeitschriften“, das „eigene Experimentieren am PC“, das „Surfen im Internet“ und das „Anschauen von TV- Magazinen und Informationssendungen im Fernsehen“. Der „Erfahrungsaustausch mit Berufskollegen“, die „Einweisung/Einarbeitung am Arbeitsplatz“ und die „Alltägliche Arbeit“ werden dem Bereich des „arbeitsbegleitenden Lernens“ zugeordnet (vgl. ebd.). Die „Beschäftigung im Haus und Garten“, der „Umgang mit Kindern in der Familie“, der „Erfahrungsaustausch mit Freunden/mit dem Partner“ und das „Reisen“ stehen im Kontext des „privaten Umfelds“ (vgl. ebd.).

Lassen sich diese oder ähnliche Lernkontexte auch in der NRW-Studie entdecken? Eine explorative multivariate Faktorenanalyse³² der Lerngelegenheiten soll hierüber Aufschluss bringen.

Die vorgenommene Auswertung ergibt, dass sich die einzelnen Lerngelegenheiten inhaltlich anhand der rotierten Ladungsmatrix³³ bestimmen lassen. So konnten insgesamt 7 Faktoren extrahiert werden. Die Ladungen enthält die weiter unten dargestellte Tabelle 46. Zur leichteren Übersicht berücksichtigen wir dort nur hochladende Faktoren, die nicht zwischen $-0,4$ und $+0,4$ liegen. Die extrahierten und benannten Lernkontexte sind in der Spaltenüberschrift aufgeführt.

Es konnten sieben Faktoren extrahiert werden, die sich zum Teil an die vier Lerngelegenheiten von Baethge/Baethge-Kinsky (2002 u. 2004) anlehnen.

1. *Lernen im Bürgerschaftlichen Engagement*: Erwartungsgemäß hoch laden die Variablen „Mitarbeit in örtlichen Initiativen und Gesprächskreisen“, „Ausübung eines Ehrenamtes oder Freiwilligenarbeit“, „Mitarbeit in Parteien, Gewerkschaften oder Berufsverbänden“, „Mitmachen in Vereinen“ und „Mitarbeit in der Kirchengemeinde“.
2. *Lernen im privaten Umfeld*: Besonders hoch laden die Lerngelegenheiten „Umgang mit Familie und Verwandtschaft“, „Erfahrungsaustausch mit Freunden/mit dem Partner“, „Hobby nachgehen“, „Beschäftigung in Haus und Garten“, „Reisen“ und „Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren“. Etwas überraschend ist, dass das Lernen durch „Reisen“ durch den gleichen Faktor erklärt wird. Die

32 Die Faktorenanalyse ist ein datenreduzierendes Verfahren und findet immer dann Anwendung, wenn eine Vielzahl von Variablen vorliegt und der Anwender aus Interpretationsgründen eine Bündelung von Variablen anstrebt. Sie findet Anwendung, wenn die Frage auftaucht, ob sich möglicherweise sehr zahlreiche Merkmale, die zu einem bestimmten Sachverhalt erhoben wurden, auf einige wenige „zentrale Faktoren“ zurückführen lassen. (vgl. Backhaus/Plinke 2003, S. 12 u. 260). Für die Interpretation relevant sind vor allem die Faktorladungen, die wie Korrelationen zwischen -1 und 1 liegen. Je näher die Faktorladungen gegen Null tendieren, desto geringer ist der Zusammenhang.

33 Das vorliegende Faktorenmodell erklärt 55,3 % der Ausgangsmatrix. Das heißt: Die 7 Faktoren enthalten 55,3 % der Informationen aus den 25 Fragen zu Lerngelegenheiten (Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse; Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung).

Annahme liegt nahe, dass das Kennenlernen anderer Umgebungen und Kulturen im Rahmen von Urlaubsreisen, eher Menschen anspricht, die in einer festen Partnerschaft leben, bzw. dass diese erlebnisintensive Lernform vorwiegend mit einer nahe stehenden Person praktiziert wird. Tatsächlich sind es eher die älteren, in fester Partnerschaft lebenden Personen, die angeben, auf Reisen viel gelernt zu haben. Nach eigener Einschätzung haben vor allem jüngere, ledige Personen eher wenig gelernt. Das „Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren“ läßt nicht nur in dem Lernkontext des „privaten Umfelds“ hoch, sondern auch beim „intendierten informellen Lernen“. Anzunehmen ist, dass das „Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren“ gleichermaßen privat wie beruflich erfolgen kann. Im privaten Umfeld geschieht dies allerdings eher beiläufig und wird aus diesem Grunde weniger häufig erinnert³⁴, während es im beruflichen Alltag stärker intendiert bzw. bewusst gesteuert wird. Diese Form des Lernens kann in den unmittelbaren beruflichen Handlungskontext integriert sein.

3. *Veranstaltetes Lernen*: Hier laden der „Besuch von Seminaren/Kursen in öffentlichen Bildungseinrichtungen“ und die sogenannten „weichen“ Formen der (betrieblichen) Weiterbildung³⁵ wie der „Besuch von Vorträgen“, der „Besuch von betrieblichen Lehrgängen/Schulungen“ und der „Besuch von Fachmessen und Kongressen“ hoch. Alle drei Veranstaltungsarten haben gemeinsam, dass sie ein Publikum ansprechen, welches ein spezielles Lerninteresse verfolgt.
4. *Rezeptives mediales Lernen*: Hoch ladend sind hier die Variablen „Hören von Informationssendungen im Radio“, das „Anschauen von TV-Magazinen und Informationssendungen im Fernsehen“ und das „Lesen von Zeitungen und Zeitschriften“. Vermutlich handelt es sich um mediale Lerngelegenheiten, die zum Teil unbewusst oder nicht zielgerichtet stattfinden und keine hohe Aufmerksamkeit bedürfen. Diese Annahme könnte insbesondere für das „Hören von Informationssendungen im Radio“ und das „Anschauen von TV-Magazinen

34 vgl. z. B. Tippelt u.a. 2003, S. 69).

35 Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), das Institut der deutschen Wirtschaft (IW) und das Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES) führten bereits 1996/97 in einem Gemeinschaftsprojekt eine Studie zur „Erfassung und Bewertung der 'weichen' Formen der betrieblichen Weiterbildung“ durch (vgl. BiBB/IW/IES 1998). Im Gegensatz zur NRW-Studie wurde dort ausschließlich nach berufsbezogenen Formen der Weiterbildung gefragt. In nachfolgenden Forschungsarbeiten wie auch in der aktuellen NRW-Studie zeigt sich indes, dass die Teilnahme an 'weichen' Formen der Weiterbildung auch auf privatem Interesse basieren kann. Hinsichtlich des Besuchs von Fachmessen und Kongressen sowie Vorträgen kann allerdings davon ausgegangen werden, dass diese vornehmlich beruflich veranlasst sind.

und Informationssendungen im Fernsehen“ gelten. Das „Lesen von Zeitungen und Zeitschriften“ erfordert unter Umständen allerdings mehr Aufmerksamkeit und Zeit. Es kann kaum als Nebenbeschäftigung oder Sekundärtätigkeit durchgeführt werden. Daher verwundert es nicht, wenn diese Lerngelegenheit auch hoch beim intendierten informellen Lernen lädt. In unserem multivariaten Analysemodell existieren also zwei Formen des Lesens von Zeitungen und Zeitschriften, die sich qualitativ unterscheiden. Vermutlich erklärt sich dieses Auswertungsergebnis auch durch den Inhalt bzw. die übergeordnete Thematik der Zeitung oder Zeitschrift.

5. *Intendiertes informelles Lernen:* Das „Lesen von Zeitungen und Zeitschriften“, das „Lesen von Fachliteratur“, das „Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren“ und das „Alltägliche Lernen während der Arbeit“ laden hier hoch. Unsere Interpretation dieses Faktors geht dahin, dass es sich bei den angeführten Tätigkeiten um einen überwiegend geplanten Wissenserwerb handelt und sich dadurch etwa gegenüber dem „rezeptiven medialen Lernen“, aber auch dem „Lernen im privaten Umfeld“ abhebt.
6. *Informelles Lernen im Betrieb:* Der „Erfahrungsaustausch mit Berufskollegen“, die „Einarbeitung/Einweisung am Arbeitsplatz“, ein „Arbeitsplatzwechsel im Betrieb“ und das „alltägliche Lernen während der Arbeit“ stellen hoch ladende Variablen dar. Es handelt sich hierbei um Lernkontexte, bei denen ein direkter Praxisbezug hergestellt wird und die sich in hohem Maße durch Interaktion mit anderen Personen konstituieren. Diese Lernform kann sowohl bewusst als auch „en passant“ erfolgen.
7. *Aktives Lernen am PC:* Besonders hoch laden hier „Arbeiten und eigenes Ausprobieren am PC“ und „Nutzung des Internet (Surfen)“. Dass diese beiden Lerngelegenheiten von einem eigenen Faktor erklärt werden und nicht durch den Faktor „rezeptives mediales Lernen“, zeigt, dass sowohl das „Arbeiten und eigene Ausprobieren am PC“ als auch die „Nutzung des Internet (Surfen)“ eine spezifische aktive Lernform darstellen, welche einer hohen Aufmerksamkeit des Lernenden bedürfen. Beide Lernformen kommen häufig in der gleichen Lernumgebung zum Zuge – nämlich am PC zu Hause oder während der Arbeit. Zudem hängt die Nutzung des PC im zunehmenden Maße auch vom Surfen im Internet ab, sei es, weil Software aus dem Internet heruntergeladen wird oder, sei es, weil das Internet zur Beschaffung von Informationen und deren Weiterverarbeitung benötigt wird.

Tabelle 46: Konstellierung von Lernkontexten mittels Faktorenanalyse

Lerngelegenheiten	Lernkontexte							Aktives Lernen durch Arbeit am PC
	Lernen im bürgerschaftlichen Engagement	Lernen im privaten Umfeld	Veranstaltetes Lernen	Rezeptives mediales Lernen	Intendiertes informelles Lernen	Informelles Lernen im Betrieb		
Mitarbeit in örtlichen Initiativen und Gesprächskreisen	0,80							
Ausübung eines Ehrenamtes oder Freiwilligenarbeit	0,76							
Mitarbeit in Parteien, Gewerkschaften oder Berufsverbänden	0,73							
Mitmachen in Vereinen	0,64							
Mitarbeit in der Kirchengemeinde	0,61							
Umgang mit Familie und Verwandtschaft		0,68						
Erfahrungsaustausch mit Freunden/mit dem Partner		0,67						
Hobby nachgehen		0,62						
Beschäftigung in Haus und Garten		0,53						
Reisen		0,45						
Besuch von Seminaren/Kursen in öffentlichen Bildungseinrichtungen			0,68					
Besuch von Vorträgen			0,65					
Besuch von betrieblichen Lehrgängen/ Schulungen			0,64					
Besuch von Fachmessen und Kongressen			0,41					
Hören von Informationssendungen im Radio				0,76				
Anschauen von TV-Magazinen und Informationssendungen im Fernsehen				0,72				
Lesen von Zeitungen und Zeitschriften				0,50	0,46			
Lesen von Fachliteratur					0,63			
Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren		0,46			0,52			
Erfahrungsaustausch mit Berufskollegen						0,67		
Einarbeitung/Einweisung am Arbeitsplatz						0,67		
Arbeitsplatzwechsel im Betrieb						0,61		
Alltägliches Lernen während der Arbeit					0,46	0,47		
Arbeiten und eigenes Ausprobieren am PC							0,83	
Nutzung des Internet (Surfen)							0,68	
Erklärte Varianz	11,90%	9,30%	7,40%	6,80%	6,70%	6,70%	6,50%	

Im Unterschied zu der Studie von Baethge/Baethge-Kinsky (2002 u. 2004) wurde in der NRW-Studie also eine größere Zahl an Lernkontexten ermittelt und zudem wird zwischen „rezeptiven medialen Lernen“, „aktivem Lernen am PC“ und „intendiertem informellen Lernen“ unterschieden. Es gibt somit in der vorliegenden Studie keinen einzelnen Faktor, der alle medialen Lerngelegenheiten zusammenfasst. Vielmehr muss zwischen den Medien und den verschiedenen Lernanlässen differenziert werden.

8.5.1 Varianzanalyse der Lernkontexterträge

Mit Hilfe der Faktorenanalyse können den Befragten zu den sieben Lernkontexten jeweils Werte zugeordnet werden, die die Gesamterträge der Lernkontexte wiedergeben. In einem zweiten Analyseschritt kann nun nach Erklärungsmöglichkeiten für den gesamten Lernertrag der einzelnen extrahierten Lernkontexte gesucht werden. Heraus kristallisiert werden konnten so eventuelle Teilgruppen, die jeweils unterschiedlich in die sieben Lernkontexte eingebunden sind.

Um festzustellen, welche Variablen Einfluss auf die Faktoren bzw. den Lernertrag der sieben Lernkontexte haben, wurde mittels Anova (analysis of variance)³⁶ ein Mittelwertvergleich über die Variablenindizes³⁷ der sieben Faktoren berechnet. In den Mittelwertvergleich wurden neben soziodemografischen Merkmalen auch Variablen einbezogen, die das Weiterbildungsverhalten und die Art der aktuellen Haushaltssituation in Bezug auf die Kinderbetreuung beschreiben. Die Ergebnisse machen auch den Einfluss des Besuchs von Weiterbildungsveranstaltungen auf die Gesamtheit der Lernkontexte deutlich³⁸. Der informelle Wissenserwerb dient als Ergänzung zur formalen Weiterbildung. Zusammenfassend ergaben sich folgende Tendenzen:

1. Lernen im Bürgerschaftlichen Engagement:
 - *Alter*: Bei den Befragten ab 40 Jahren fällt der Lernertrag durch das Lernen im Bürgerschaftlichen Engagement durchschnittlich höher aus als bei den jüngeren Altersgruppen (*).
 - *Weiterbildungsverhalten*: Personen, die bereits an mindestens einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen haben (***), haben nach eigener Einschätzung mehr gelernt als Personen, die angeben, noch nie an einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen zu haben. Je länger der Besuch der letzten Weiterbildungsveranstaltung

36 Vgl. Fußnote 13

37 Es wurden für alle Befragten die Werte für die entsprechenden Variablen der extrahierten Faktoren addiert.

38 Die Ergebnisse biografischer Interviews von Tippelt und Mitarbeitern zeigen, dass Personen, die informellem Lernen gegenüber offen sind, dennoch auch gerne organisierte Weiterbildung besuchen, sofern bei der Suche nach Problemlösungen der zeitliche Rahmen nicht eingeschränkt ist (vgl. Tippelt u.a. 2003, S. 75).

zurückliegt, desto geringer ist der subjektiv wahrgenommene Lernertrag (*).

- *Kinderbetreuung*: Wenn beide Elternteile die Kinder betreuen, dann ist der Lernertrag höher als bei Eltern, bei denen eine ungleiche Verteilung der Betreuungsarbeit vorliegt (***)
2. Lernen im privaten Umfeld:
- *Alter*: Besonders die Gruppe der über 50-Jährigen hat eigenen Angaben zufolge viel im privaten Umfeld gelernt. Die darunter liegenden Altersgruppen benennen unterdurchschnittliche Lernerträge (**).
 - *Geschlecht*: Die Gruppe der Frauen erreicht gegenüber den Männern insgesamt höhere Gesamterträge im privaten Lernkontext (**).
 - *Weiterbildungsverhalten*: Personen, die bereits an mindestens einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen haben, gehen davon aus, auch mehr im privaten Umfeld gelernt zu haben (*).
3. Veranstaltetes Lernen
- *Alter*: Besonders die Gruppe der 40- bis 59-Jährigen hat nach eigenen Einschätzungen viel durch veranstaltetes Lernen gelernt. Alle anderen Altersgruppen liegen unter dem Durchschnitt (**).
 - *Wirtschaftsbereich*: Arbeitnehmer aus der Industrie geben an, am meisten gelernt zu haben, gefolgt von Arbeitnehmern aus dem öffentlichen Dienst, Handels- oder Dienstleistungsbereich. Arbeitnehmer, die im Handwerksbereich tätig sind, erreichen die niedrigsten Werte (*).
 - *Berufliche Stellung*: Selbstständige, Beamte und Angestellte antworten, vergleichsweise viel gelernt zu haben; Arbeiter, Auszubildende, Hausfrauen und Erwerbslose erreichen einen eher niedrigen Gesamtlernertrag (**).
 - *Arbeitszeit*: Personen, die 21 bis 40 Stunden wöchentlich arbeiten, schätzen insgesamt mehr gelernt zu haben als Personen, die nur 1 bis 20 Stunden wöchentlich arbeiten (**).
 - *Schulabschluss*: Je höher der Schulabschluss, desto höher die Gesamteinschätzung des Lernertrags beim veranstalteten Lernen (**).
 - *Weiterbildungsverhalten*: Es liegt nahe, dass Personen, die bereits an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen haben, beim „veranstalteten Lernen“ auch hohe Lernerträge erreichen können. Daher

verwundert es nicht, dass insbesondere Personen, die in den letzten 12 Monaten an mindestens einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen haben (***) , hohe Lernerträge für den Bereich des veranstalteten Lernens erreichen. Je länger der Besuch der letzten Weiterbildungsveranstaltung zurückliegt, desto geringer wird der Lernertrag eingeschätzt (***) .

- *Haushaltseinkommen*: Je niedriger das Haushaltseinkommen der Befragten, desto weniger haben sie nach ihrer subjektiven Wahrnehmung in Bildungsveranstaltungen gelernt (***) .

4. Rezeptives mediales Lernen

Keine der untersuchten Variablen hat einen signifikanten Einfluss auf den wahrgenommenen Lernertrag durch „rezeptives mediales Lernen“.

5. Intendiertes informelles Lernen

- *Alter*: Vor allem 20- bis 39-Jährige und über 60-Jährige schätzen, viel informell gelernt zu haben (***) .
- *Geschlecht*: Männer schätzen ihre Lernerträge höher als Frauen ein (**)
- *Berufliche Stellung*: Viel gelernt zu haben, schätzen vor allem Studenten, Selbstständige, Beamte und Angestellte; wenig gelernt haben nach eigener Angabe vor allem Arbeiter, Auszubildende, Hausfrauen und Erwerbslose (***) .
- *Arbeitszeit*: Personen, die 1 bis 20 Stunden wöchentlich arbeiten, artikulieren, mehr gelernt zu haben als Personen, die 21 bis 40 Stunden wöchentlich arbeiten (*) .
- *Schulabschluss*: Je höher der Schulabschluss, desto höher die Selbsteinschätzungswerte (***) .
- *Weiterbildungsverhalten*: Personen, die bereits an mindestens einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen haben (***) , insbesondere in den letzten 12 Monaten (**), haben hierdurch viel gelernt.

6. Informelles Lernen im Betrieb

- *Alter*: Die Summe der selbst eingeschätzten Lernerträge nimmt bis zum Alter von 49 Jahren zu. Die darüber liegenden Altersgruppen haben unterdurchschnittliche wahrgenommene Lernerträge (***)
- *Geschlecht*: Männer schätzen ihre Lernerträge höher ein als Frauen (*).
- *Arbeitszeit*: Je mehr Stunden wöchentlich gearbeitet werden, desto höher fallen die selbst eingeschätzten Lernerträge beim informellen Lernen im Betrieb aus (***)
- *Wirtschaftsbereich*: Am höchsten sind die selbst eingeschätzten Lernerträge im Handwerksbereich, gefolgt von der Industrie und dem öffentlichen Dienst; im Handels- oder Dienstleistungsbereich fallen die Lernerträge weniger hoch aus (*).
- *Betriebsgröße*: Ab einer Zahl von 50 Mitarbeitern steigt der Lernertrag, in kleineren Betrieben mit 1-9 Mitarbeitern wurde nach den Antworten der Befragten jedoch mehr gelernt als in Betrieben mit 10-49 Mitarbeitern (***)
- *Berufliche Stellung*: Vor allem Angestellte, Beamte und Auszubildende geben an, viel gelernt zu haben; Arbeiter, aber auch Selbstständige, Hausfrauen und Erwerbslose geben an, vergleichsweise wenig gelernt zu haben (***)
- *Weiterbildungsverhalten*: Personen, die bereits an mindestens einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen haben (***) , insbesondere in den letzten 12 Monaten (***) , erreichen die höchsten Lernerträge.

7. Aktives Lernen durch Arbeit am PC

- *Alter*: Vor allem die 20- bis 39-Jährigen schätzen ihre Lernerträge durch die Arbeit am Computer hoch ein. Bei den Älteren fällt der subjektiv wahrgenommene Lernertrag zunehmend geringer aus – sehr ausgeprägt ist die abnehmende Tendenz bei den über 60-Jährigen (***)
- *Geschlecht*: Männliche Befragungsteilnehmer geben häufiger als weibliche Interviewte an, durch Arbeit am PC viel gelernt zu haben (***)
- *Wirtschaftsbereich*: Befragte aus Industrie und öffentlichem Dienst haben eigenen Einschätzungen zufolge viel durch die Computerarbeit gelernt. Von Beschäftigten aus dem Handels- und Dienstleistungsbereich werden die Lernerträge in diesem Lernkontext als

durchschnittlich eingeschätzt. Im Handwerk tätige Befragungsteilnehmer geben an, eher wenig aufgrund computergestützten Arbeitens gelernt zu haben (**).

- *Betriebsgröße*: Insbesondere Befragte aus Betrieben mit mehr als 500 Mitarbeitern stufen die Lernerträge durch Arbeit am PC hoch ein (**).
- *Berufliche Stellung*: Vor allem Studenten, Schüler, Beamte, Auszubildende, Angestellte und Selbstständige sind der Ansicht, viel im Rahmen der Arbeit am PC gelernt zu haben. Als gering schätzen vor allem Hausfrauen, Rentner/Pensionäre und Erwerbslose ihre Lernerträge in diesem Bereich ein (***)
- *Arbeitszeit*: Befragte mit einer höheren wöchentlichen Arbeitszeit bewerten die individuellen Lernerträge durch Computerarbeit tendenziell höher ein (***)
- *Schulabschluss*: Je höher der Schulabschluss der Befragten, desto häufiger vertreten diese die Ansicht, viel gelernt zu haben (***)
- *Weiterbildungsverhalten*: Personen, die während der letzten 12 Monate bereits an mindestens einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen haben (***), bekunden viel gelernt zu haben (***)
- *Weiterbildung*: Je länger der Besuch der letzten Weiterbildungsveranstaltung zurückliegt, desto geringer wird der individuelle Lernertrag eingeschätzt (***)
- *Kinderbetreuung*: Personen, die ihre Kinder vorwiegend selbst betreuen, geben unterdurchschnittlich oft hohe Lernerträge an. Alle anderen äußern durchschnittlich oder überdurchschnittlich häufig, viel gelernt zu haben (**).

Lernertrag durch veranstaltetes Lernen als zentrale Einflussgröße

Bei allen Faktoren, die in der Faktorenanalyse ermittelt wurden, spielt durchgängig als Einflussgröße der Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen eine Rolle. Um eine weitere Beleuchtung der Rolle von Weiterbildungserfahrungen vornehmen zu können, gruppieren wir die Werte der Befragten für die einzelnen Lernkontexte in zusammengefasster Form danach, ob „eher viel gelernt“ oder „eher wenig gelernt“ wurde; die einzelnen Beträge wurden sodann dem Faktor „veranstaltetes Lernen“ gegenübergestellt. Durch die Zusammenfassung in die zwei Gruppen („eher viel gelernt“ und „eher wenig gelernt“) können Unterschiede deutlicher gemacht werden. Beschränkt wird sich bei der Darstellung der Ergebnisse auf das informelle Lernen am Arbeitsplatz bzw. im Betrieb und auf das Lernen im Bürgerschaftlichen Engagement, denn hier fallen die Unterschiede zwischen den Gruppen am deutlichsten aus.

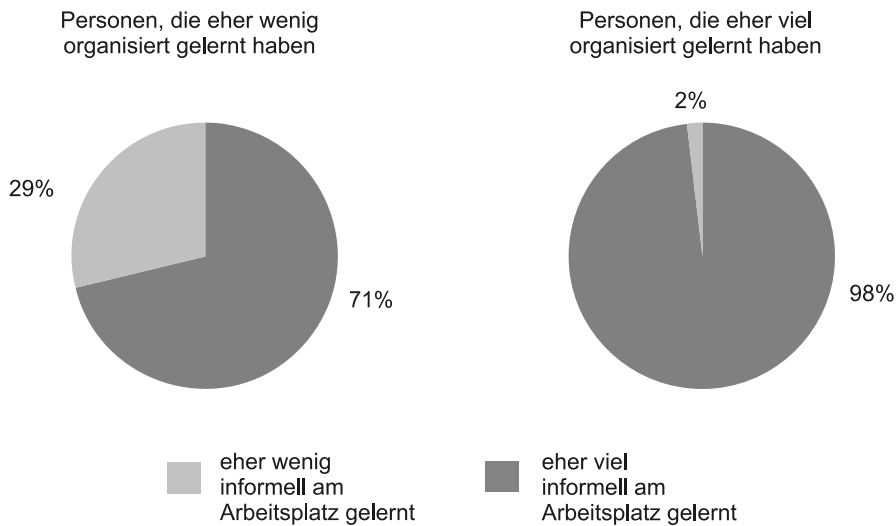
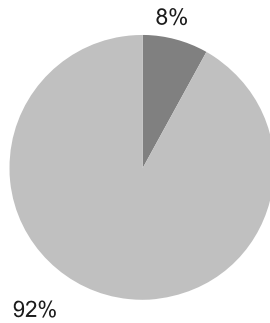


Abb. 2: *Polarisierung und Kumulierung von selbst eingeschätzten Lernerfahrungen und Lernerträgen im Lichte informellen betrieblichen Lernens*

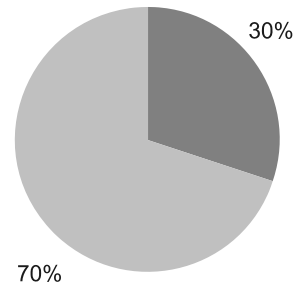
Die Abbildungen 2 und 3 zeigen die Unterschiede zwischen Personen, die meinen eher wenig durch „veranstaltetes Lernen“ gelernt haben und den Personen, die der Ansicht sind, hierdurch eher viel gelernt haben. Besonders auffallend sind die Ergebnisse zum informellen Lernen am Arbeitsplatz (vgl. Abb. 2): Befragte, die angeben, durch „veranstaltetes Lernen“ viel gelernt haben, schätzen Lernerträge durch informelles Lernen am Arbeitsplatz auch häufiger hoch ein. Ein Anteil von 98 Prozent der Personen, die bekunden, durch „veranstaltetes Lernen“ viel gelernt zu haben, votiert dafür, auch informell am Arbeitsplatz viel zu lernen. Von den Befragten, die nach eigener Einschätzung wenig durch „veranstaltetes Lernen“ gelernt haben, geben nur 71 Prozent an, auch informell am Arbeitsplatz viel zu lernen.

Auch beim Lernen im Bürgerschaftlichen Engagement macht sich positiv der Einfluss des veranstalteten Lernens bemerkbar: 30 Prozent der Befragten, die gemäß eigener Einschätzung viel durch organisiertes Lernen gelernt haben, stufen auch die Lernerträge im Rahmen der Teilnahme am Bürgerschaftliches Engagement als hoch ein. Von denjenigen, die nach eigenem Bekunden nicht viel durch organisiertes Lernen gelernt haben, antworten lediglich 8 Prozent, viel im Kontext Bürgerschaftliches Engagement gelernt zu haben (vgl. Abb. 3).

Personen, die eher wenig organisiert gelernt haben



Personen, die eher viel organisiert gelernt haben



■ eher wenig durch Bürgerschaftliches Engagemnet gelernt

■ eher viel durch Bürgerschaftliches Engagemnet gelernt

Abb. 3: Polarisierung und Kumulierung von selbst eingeschätzten Lernerfahrungen und Lernerträgen im Lichte der Teilnahme am Bürgerschaftlichen Engagement

9 Weiterbildungspräferenzen und Zahlungsbereitschaft – Szenarien lebenslangen Lernens

9.1 Von der Teilnahmegebühr zur Eigenfinanzierung lebenslangen Lernens

Eine erfolgreiche Politik lebenslangen Lernens setzt zweifellos die mentale Aufgeschlossenheit der Bevölkerung gegenüber einer Bildung im Erwachsenen- und höherem Lebensalter voraus. Aber das allein reicht nicht. Neben Bildungsinteressen und motivierenden Lernanlässen, die vorhanden sein müssen, geht es bei der Verwirklichung eines adressaten- oder lernerorientierten Konzepts lebenslangen Lernens auch um die Sicherstellung materieller Voraussetzungen und geeigneter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen für Lerntätigkeit. Als noch weitgehend ungelöst rückt dabei die Kostenfrage in den Vordergrund (vgl. Dohmen 2007).

Dass hier Handlungsbedarf besteht, belegt etwa die Repräsentativstudie für die Stadt München am Beispiel der von Weiterbildungsteilnehmenden zu tragenden „Kursgebühren“ oder Veranstaltungshonorare. In der „Münchener Studie“ gelangen die Autoren zu dem Ergebnis, dass den individuellen Weiterbildungskosten bei der Prüfung von interessierenden Angeboten eine erhebliche Bedeutung zukommt. Lediglich bei einem kleinen Segment der Hochverdienenden unter den potenziellen Weiterbildungsteilnehmern auf dem Weiterbildungsmarkt spielen die Teilnahmekosten eine geringe oder keine nennenswerte Rolle (vgl. Tippelt/Weiland/Panyr/Barz 2003, S. 60 f). Über derartige Beobachtungen hinaus hat das Ressourcenproblem deshalb Gewicht, weil sich die individuellen Teilnahme- oder Weiterbildungskosten keineswegs bloß allein auf die Kursgebühren erstrecken, sondern gegebenenfalls auch den Aufwand für Lernmaterialien, Fahrtkosten, Verzicht auf bezahlte Überstunden, eventuelle Kinderbetreuungskosten oder gar die zeitlich befristete Finanzierung des Lebensunterhalts einschließen.

Für die Realisierung von Bildungs- und Weiterbildungsvorhaben ist die Lösung der Kostenfrage schon immer wichtig gewesen. Die Einsicht in diesen basalen Bedingungs Zusammenhang moderner „Humankapitalproduktion“ führte während der Bildungsreform zu der Überzeugung, dem Staat eine aktive und gestaltende Rolle bei der Weiterbildungsfinanzierung zuzuerkennen. Ein nicht unwichtiger Reformaspekt war, weitgehend auszuschließen, dass Geldmangel zukünftig noch eine Zugangsbarriere zur Weiterbildung darstellen würde (vgl. Tietgens 1964/1978, S. 124 f). Ein derartiger Sachverhalt ist auch demokratietheoretisch bedeutsam. Einer kritischen Fachöffentlichkeit ist dieser nachdrücklich erst dadurch wieder bewusst geworden, dass sich der Bund und insbesonde-

re die Länder in einem beinahe zwei Jahrzehnte währenden Prozess aus der Weiterbildungsfinanzierung zurückgezogen haben. In der Folge kam es zu Umschichtungen bzw. einem drastischen Anstieg der Teilnehmerbelastungen (vgl. Kuhlenkamp 2006). Auch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung bestätigt in einer aktuellen Trendanalyse die längerfristig zugenommene Beteiligung der Individuen bei der Weiterbildungsfinanzierung (vgl. DIE 2008, S. 105 f).

Selbst wenn der aufgezeigte Trend vorübergehend durch die Ausnahmesituation der deutschen Wiedervereinigung mit ihrer systemintegrierenden Weiterbildungsoffensive unterbrochen gewesen sein mag, dürfte sich an der strukturell veränderten Finanzierungssituation auf absehbare Zeit kaum etwas Grundsätzliches ändern. Insofern gehört zur nachhaltigen Verwirklichung eines Konzepts lebenslangen Lernens eine Klärung darüber, wie hier zukünftig eine verlässliche Finanzierungsgrundlage aussehen kann und – so dann – in welchem Umfang verschiedene relevante Akteure an der Ressourcenerbringung bei der Realisierung von Weiterbildungsprozessen als Teil lebenslangen Lernens zu beteiligen sind. Angesprochen sind damit insbesondere Beschäftigungsbetriebe, Arbeitsverwaltung, Träger von Weiterbildungseinrichtungen oder auch Teilnehmende.

Zu der im Folgenden empirisch auszulotenden Frage der Eigenfinanzierung liegen eine Reihe grundsätzlicher Positionsbestimmungen und ausgearbeiteter Vorschläge vor. Neben der „Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernen“ (2004) haben sich vor allem die „Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft“ (vbw 2007), der Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (2002), Bildungssoziologen (vgl. Baethge/Lanfer 2001; Bosch 2005), aber auch der Weiterbildungspraxis verbundene Experten (vgl. exemplarisch Witthaus 2006) entsprechend artikuliert. Die Überlegungen gehen dahin, dass das Ausmaß an Ressourcen, welches die einzelnen Akteure bei Vorhaben lebenslangen Lernens auf- oder einbringen sollten, von dem für sie zu erwartenden Nutzen abhängig gemacht wird. Aus dieser utilitaristischen Argumentationsfigur resultiert, dass zur Finanzierung lebenslangen Lernens auch die Individuen selbst herangezogen werden sollten. Ein maßgebliches Relevanzkriterium ist diesbezüglich bei der Erhebung oder Legitimierung individueller Kostenbeiträge danach zu verfahren, ob weiterbildungsaktive Individuen persönlich von einer Investition in Lernvorhaben profitieren. Dieser Fall ist etwa vorwiegend bei privat nutzbarer Weiterbildung gegeben.

Bei der monetären Inanspruchnahme von Individuen wird durchaus das Problem gesehen, dass nicht alle erwachsenen Individuen über ausreichend Einkommen verfügen, um – im Sinne des Slogans der Eigenverantwortung – eigenes Geld für das lebenslange Lernen verwenden zu können. Zu diesem verteilungs-, aber zunehmend auch armuts-theoretischen Problemhintergrund passt nicht zufällig ein kürzlich initiiertes Konzept staatlich geförderten Weiterbildungssparens (vgl. BMBF 2007). Es ist – zumindest in symbolischer Hinsicht – als flankierende Maßnahme zur Realisierung lebenslangen Lernens gedacht. Entsprechend hat sich Anfang 2008 auch der „Innovationskreis Weiterbildung“ beim Bundesministeri-

um für Bildung und Forschung mit seinen Empfehlungen positioniert (vgl. BMBF 2008, S. 7).

„Zahlungsbereitschaft“ als prüfbedürftige Finanzierungsressource lebenslangen Lernens

Das gesellschaftspolitische Interesse an der Eigenfinanzierung lebenslangen Lernens oder an einer anteiligen Inpflichtnahme der Individuen steht nicht isoliert im Raum. Vielmehr ist eine individualisierende Verfahrensweise dem zeitgenössischen Bildungs- und Lerndiskurs geradezu inhärent (vgl. Dietrich 2001; Schiersmann 2006). Insbesondere schließt der favorisierte Leitbegriff des selbstgesteuerten Lernens auch die Möglichkeit der Selbstfinanzierung von Lernvorhaben ein (vgl. Schäffter 1998). Will man eine solche Option hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit näher prüfen, erhebt sich das empirische Problem, zu klären, ob innerhalb der Erwachsenenbevölkerung – etwa differenziert nach sozialstatistisch zentralen Merkmalen der Lebenslage – auch eine entsprechende Zahlungsbereitschaft vorhanden ist. Aufgrund der bisherigen Forschungslage lässt sich annehmen, dass die Bereitschaft zur Übernahme von Kosten an Prozessen lebenslangen Lernens nicht losgelöst von der generellen Sinnhaftigkeit eines Weiterbildungsvorhabens für das einzelne Handlungssubjekt zu betrachten ist. Die Abwägung, ob ein zu erwartender Aufwand an frei disponierbarer Lebenszeit, Verzicht auf soziale Kontakte im Freundes- oder Familienkreis oder Einsatz an monetären Ressourcen für ein Weiterbildungsvorhaben lohnenswert erscheint, stellt sich in der Perspektive eines Subjekts, welches sich für ein Angebot oder ein Lernvorhaben interessiert, als komplexer Vorgang dar:

„Was bringt es mir, stellt sich die Sinnfrage, wenn ich mich beruflich weiterbilde, beziehungsweise was habe ich zu befürchten, wenn ich es unterlasse – und damit möglicherweise gegen die Erwartungshaltungen verstoße? Was muß ich dafür tun, welche Anstrengungen stehen an, welche finanziellen und (lebens-)zeitlichen Aufwendungen werden erforderlich; worauf muss ich verzichten? Auf welche persönlichen Erfahrungen und welche Beispiele in meiner Umwelt kann ich mich stützen? Schließlich: lohnt sich der Aufwand angesichts dessen, was ich gewinne bzw. verliere? Unter ‚Kosten‘ und ‚Nutzen‘ sind also zum einen durchaus monetäre Größen, zum anderen aber auch nicht monetär messbare Gefährdungsmomente und Realisierungschancen der eigenen biographischen und symbolischen Interessen zu verstehen.“ (Bolder/Hendrich 2000, S. 35)

Von der Prüfung aktueller lebenssituativer Einschränkungen abgesehen, kommen noch erwerbsbiografische und lebensplanerische Aspekte beim Kosten-Nutzen-Abgleich ins Spiel.

Konzentriert man sich im Folgenden jedoch auf den hier besonders interessierenden Punkt der Zahlungsbereitschaft, kann von den ökonomischen Spielräumen und den Präferenzstrukturen derjenigen, die zum lebenslangen Lernen

aufgefordert sind oder die sich daran beteiligen wollen, nicht abgesehen werden. Als unhintergebar kommt die Einkommens- und Vermögenssituation der einzelnen Haushalte und Lebensgemeinschaften ins Spiel. Damit gewinnt ein hartes ökonomisches Argument seine Berechtigung. Aber dieses darf nicht absolut gesetzt werden, denn die Zahlungsbereitschaft hängt auch ab von den individuellen Wertpräferenzen, bildungsbiografischen Grunderfahrungen und aktuellen Handlungsorientierungen, die ein soziales oder betriebliches Umfeld eröffnet und als aussichtsreich erscheinen lässt. Insofern ist als ein Extremfall vorstellbar, dass sich Individuen in einer wenig günstigen Lebenslage mit einem äußerst geringen materiellen Spielraum befinden und sich dennoch – etwa um als dringend erkannte Interessen realisieren zu können – zu Investitionen in das eigene lebenslange Lernen „durchringen“ (bzw. im Interview entsprechend dazu bereit erklären). In diesem Fallbeispiel käme eine erhebliche „Opferbereitschaft“ zum Tragen, indem die Finanzierung eigenen lebenslangen Lernens offensichtlich erst durch Einschränkungen bei grundlegenden Ausgaben des Lebensunterhalts ermöglicht würde. Auf der anderen Seite ist als kontrastierender Fall nicht auszuschließen, dass es ökonomisch gut situierte Gesellschaftsmitglieder gibt, bei denen eine große Zahlungsfähigkeit für Lernzwecke unterstellt werden darf, die dennoch nicht zur Verwirklichung eigener Weiterbildung ein monetäres Eigenengagement praktizieren würden.

„Zahlungsbereitschaft“ als themen- und problemlösungsbezogener Untersuchungsgegenstand durch Zukunftsszenarien

Die angeführte Argumentation veranschaulicht, wie schwierig es sich aus der Außenperspektive darstellt, über die tatsächliche Zahlungsbereitschaft von Adressaten oder Akteuren lebenslangen Lernens zu urteilen. Damit zeichnet sich hier eine Forschungslücke ab, die im Hinblick auf die zukünftige Ausgestaltung eines Konzepts lebenslangen Lernens der Klärung bedarf. Auf dieses Problem soll im Folgenden mittels der von uns erarbeiteten Untersuchungsbefunde geantwortet werden.

In methodologischer Hinsicht wird von der Annahme ausgegangen, dass sich – sofern denn Lernen und Weiterbildung im Blickfeld der Untersuchungspersonen liegen – die Frage der Zahlungsbereitschaft für das eigene lebenslange Lernen nicht abstrakt stellt. Vielmehr muss dieses Erkenntnisinteresse thematisch eingebunden und in der Interviewsituation mit Bezug zu biografisch antizipierbaren oder lebenssituativ für möglich gehaltenen Handlungs- und Problemkontexten angesprochen werden.

Die verschiedenen untersuchungsmethodischen Anforderungen werden am ehesten durch eine Szenarien-bezogene Fragestrategie erfüllt (vgl. Müller 1978). Diese zeichnet sich hier durch die Integration von drei Aspekten der Datenermittlung aus. Erstens fängt sie in hypothetisch-konfrontativer Form biografisch signifikante bzw. lebensphasenspezifische Entscheidungssituationen lebenslangen Lernens ein. Zweitens „zwingt“ sie die angesprochenen Personen mit einem

zukunftsgerichteten Blick zu einer selbstbezüglichen Auseinandersetzung, wobei Szenarien-bezogen thematische Veranstaltungspräferenzen erfragt werden. Drittens werden die Höhe der Bereitschaft zur Eigenfinanzierung hinsichtlich der potenziellen Beteiligung an einer thematisch bzw. zielbezogen eingegrenzten Weiterbildungsveranstaltung ausgelotet. Entsprechend verfahren wir während der Erhebung mittels der Interviewfrage, welches Weiterbildungsthema die Befragten zukünftig interessieren würde, jeweils gerahmt durch die Zukunftsszenarien „beruflicher Aufstieg“, „drohende Arbeitslosigkeit“, „beruflicher Wiedereinstieg“ und „private Weiterbildung“.

Wie bereits im ersten Teil der Studie angesprochen, erfolgte die Erfassung interessierender Weiterbildungsthemen durch Aufzählung einer Liste mit insgesamt 19 Themenbereichen. Nach diesem Muster ließ sich für jedes der vier Zukunftsszenarien verfahren. Orientiert wurde sich dabei mit gewissen Abwandlungen einmal an die im Berichtssystem Weiterbildung herausgebildete Themensystematik zur allgemeinen und beruflichen Bildung (vgl. Kuwan/Bilger/Gnahs/Seidel 2006, S. 304 u. 317). Als hilfreich erwies sich zudem die Auseinandersetzung mit der bereits angeführten „Münchener Studie“ (vgl. Timpelt/Weiland/Panyr/Barz 2003, S. 38 ff) sowie die Berücksichtigung einer empirischen Forschungsarbeit von Weiß (2001).

9.2 Zukunftsszenarien lebenslangen Lernens

9.2.1 Szenarien als operationalisierter Zugang zur antizipatorischen Erforschung lebenslangen Lernens

Die von uns angewandte Erhebungsmethode der Zukunftsszenarien eröffnet einen bedingt prognostischen Zugang zur Erforschung lebenslangen Lernens. Eng verwandt ist sie mit der in der Erwachsenenbildung gebräuchlichen „Szenariotechnik“ (Siebert 2004, S. 25). Letztere zeichnet aus, dass unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen, denen bestimmte „Interessen, Erfahrungen und Visionen zu Grunde“ (ebd.) liegen, zur Diskussion gestellt werden. Ziel ist es, zu einem Thema Trendaussagen treffen zu können, wobei man nach unterschiedlichen Annahmen und Rahmenbedingungen variieren kann (vgl. Barz 2006, S. 11 ff).

Zunächst ist zu den beiden Zukunftsszenarien „beruflicher Aufstieg“ und „drohende Arbeitslosigkeit“ anzumerken, dass diese aus Sicht der im Erwerbsalter stehenden Bevölkerung als zentrale Handlungsfelder lebenslangen Lernens fungieren. Während das Aufstiegsszenario schon für den jungen Erwachsenen beim biografischen Einstieg in die Arbeitswelt und bis weit in die Mitte des Erwerbslebens ein aktuelles Thema abgeben kann (vgl. Brödel 1979), tangiert das Szenario „drohende Arbeitslosigkeit“ inzwischen große Teile der Bevölkerung während des gesamten Erwerbsarbeitslebens. Die Arbeitslosigkeit in der wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaft gilt als ein existenziell besetztes Lernthema, welches nicht mehr auf proletarische Randgruppen begrenzt ist. Es hat längst auch die

gesellschaftlichen Mittelschichten erreicht. Das Zukunftsszenario „beruflicher Wiedereinstieg“ hingegen gewinnt verstärkt Bedeutung im Zusammenhang mit der säkularen Entwicklung steigender Frauenerwerbstätigkeit und dem gesellschaftspolitischen Bemühen um eine Vereinbarkeit von Elternschaft und erfolgreicher Berufsarbeit bzw. „Work-Life-Balance“. Weiterbildung ist in der Lebenslage „Familienphase“ ein geeignetes Mittel zum Kompetenzerhalt und zur Aktualisierung von Beschäftigungsfähigkeit.

Die Bezeichnung „private Weiterbildung“ schließlich signalisiert einen Typus des Lernens im Erwachsenenalter und im weiteren Lebensverlauf, welcher gerade nicht mehr durch ein Streben nach arbeitsmarktbezogener Verwertbarkeit des zu Lernenden oder durch extrinsische Motiviertheit geleitet ist (vgl. Siebert 2006, S. 58 ff). Im Vordergrund steht stattdessen ein im engeren Sinne Bildungs- und Orientierungsinteresse. Lernen dient hier der Selbstverwirklichung oder als Ausgleich gegenüber einseitig erfahrener Sozialisation, Beanspruchungen und Entfremdung. Zur privaten Weiterbildung gehört damit die Verfolgung eines Interesses an Identitätsstärkung, aber auch noch die eines an politisch-gesellschaftsbezogener Aufklärung mit Relevanz für den eigenen Alltag sowie die Befriedigung eines Neuigkeitsinteresses oder Kontakt- und Geselligkeitsmotivs. „Private Weiterbildung“ ist ein aktueller Topos mit Belang für alle Lebensphasen; indes kommt dieser verstärkt in jenen Lebenssituationen und -phasen zum Tragen, wo die Berufsrolle nicht (mehr) im Mittelpunkt steht oder wo diese im Sinne eines kompensatorischen Bildungshandelns – etwa als „Freizeitbildung“, wie es einst in der pädagogischen Semantik der Industriegesellschaft hieß – einen Gegenpol erfährt (vgl. Iller 2008).

Die soeben vorgestellten Zukunftsszenarien begründen sich vor dem Hintergrund der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion zum lebenslangen Lernen. Dort wird dieses Thema nicht losgelöst von den Gestaltungsherausforderungen der individuellen Bildungs- und Erwerbsarbeitsbiografie angegangen (vgl. Bund-Länder-Kommission 2004, S. 13 ff). Die Sorge um den Erhalt und die kontinuierliche Weiterentwicklung von „Beschäftigungsfähigkeit“ – verstanden als „die Möglichkeit, einer entlohnten Beschäftigung nachzugehen“ (Kraus 2006, S. 55) – spielt eine erhebliche Rolle. Bei dieser Argumentation werden einzelnen Lebensphasen und Übergängen im Lebenslauf tendenziell bestimmte Entwicklungsaufgaben zugeordnet. Deren Meisterung wiederum setzt ein situationsgerechtes Lernen voraus (vgl. Loch 1998).

In der bildungstheoretisch eingefärbten Debatte der Erziehungswissenschaft wird allerdings die häufig vorherrschende Fokussierung beim lebenslangen Lernen auf „employability“ oder auch berufliche Kompetenzentwicklung als verengt kritisiert (vgl. Kade/Seitter 1998). Demgegenüber könnte eine weitere Begründungsfigur lebenslangen Lernens auf die Entwicklung und Reproduktion einer umfassenden und konfliktstarken gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit hinauslaufen (vgl. Ludwig 2007; Ludwig/Müller 2004).

Untersuchungsmethodisch ist noch der Hinweis wichtig, dass – bis auf die Ausnahme der „privaten Weiterbildung“ – die einzelnen Zukunftsszenarien nicht alle Befragten einbeziehen. Vielmehr erweist es sich als sinnvoll, jeweils eine szenarienbezogene Teilstichprobendefinition in Abhängigkeit von der sozialökonomischen und biografischen Lage der in die Gesamtstichprobe gelangten Personen vorzunehmen. Entsprechende Erläuterungen werden bei der anschließenden Ergebnisdiskussion zu den einzelnen Szenarien vorgenommen.

9.2.2 Szenario „beruflicher Aufstieg“

Die NRW-Studie erfasst insgesamt 572 in Erwerbsarbeit stehende Personen, was einem Stichprobenanteil von 52 Prozent entspricht. Mitgezählt werden die vertretenen Arbeitnehmer sowie die Selbstständigen bzw. Unternehmer, nicht jedoch die Auszubildenden oder die als arbeitslos gemeldeten Personen. Der skizzierte Personenkreis wurde mittels der Vorgabe eines breit gestreuten Themenkatalogs zunächst daraufhin befragt, welches Weiterbildungsthema persönlich am ehesten interessieren würde, um beruflich aufzusteigen. In dem darauf folgenden Interviewschritt wurde die Zahlungsbereitschaft ausgelotet.

Gut 88 Prozent der zum Zukunftsszenario „beruflicher Aufstieg“ Interviewten antworten positiv und nennen aus ihrer Sicht aufstiegsrelevante Themen zu inhaltlich unterschiedlichen Schwerpunkten. Lediglich 11,2 Prozent (n=64) der hierzu Befragten geben zu erkennen, dass Weiterbildung für sie kein Thema oder kein geeignetes Mittel für einen beruflichen Aufstieg darstelle.

Wichtigste Themengebiete und sozialstatistische Unterschiede

Als Hauptergebnis bleibt festzuhalten, dass der Themenkomplex „Betriebswirtschaftslehre/Management“ am häufigsten in Zusammenhang mit einer beruflichen Aufstiegsperspektive gebracht wird (17,8 Prozent, n=102). An zweiter Stelle folgen mit 15,9 Prozent (n=91) „EDV/Informations- und Kommunikationstechniken“. Die dritte Position nimmt mit 8,7 Prozent (n=50) der Themenbereich „Gesundheit/Medizin“ ein (vgl. Tabelle 47).

Tabelle 47: Bevorzugtes Thema beruflicher Aufstiegsweiterbildung

	Prozent	Anzahl
1. BWL/Management	17,8	102
2. EDV/Informations- und Kommunikationstechniken	15,9	91
4. Gesundheit/Medizin	8,7	50
5. Verkauf/Marketing	7,0	40
6. Pädagogik/Psychologie	6,8	39
7. Fremdsprachen	6,3	36
8. Gewerblich-technische Weiterbildung (z.B. Schweißen, Prüf- und Messtechnik)	6,1	35
9. Recht/Steuern/Versicherung/Renten	5,9	34
10. Naturwissenschaften/Technik	4,7	27
11. Rhetorik/Kommunikation	2,4	14
12. Soziale Kompetenz/Lösung familiärer Probleme	1,7	10
13. Kunst/Kultur/Musik	1,4	8
14. Gesellschaft/Politik/Geschichte	1,0	6
15. Fitness/Kenntnisse für die Ausübung von Sportarten	0,7	4
15. Garten/Natur/Umwelt	0,7	4
15. Praktische Kenntnisse	0,7	4
19. Tierhaltung	0,2	1
Religion	Keine Nennung	Keine Nennung
18. Sonstiges	0,5	3
3. Keine Weiterbildung	11,2	64
Gesamt	100,0	572

Analysiert man die Rangfolge der inhaltlichen Präferenzen unter dem Aspekt der sozialstatistischen Zusammensetzung der Antwortenden, zeichnen sich zum Teil erhebliche Unterschiede ab. Vor allem geschlechts-, lebensalter- und schulbildungsspezifische Unterschiede treten hervor.

Dementsprechend ergibt sich im Vergleich der Antworten männlicher und weiblicher Befragungsteilnehmer folgende Befundlage: Während männliche Erwerbstätige das Weiterbildungsthema „EDV/Informations- und Kommunikationstechniken“ zu 20,4 Prozent (n=63) wählen, tendieren nur etwa halb so viele weibliche Erwerbstätige (10,7 Prozent, n=28) in diese Richtung. Als zweitwichtigstes aufstiegsrelevantes Weiterbildungsthema erachten männliche Erwerbstätige das Thema „BWL/Management“ (18,1 Prozent, n=56). An dritter Stelle rangieren Angebote zur gewerblich technischen Weiterbildung (10 Prozent, n=31).

Anders als Männer messen *erwerbstätige Frauen* dem inhaltlichen Bereich „BWL/Management“ die größte (17,6 Prozent, n=46) und gesundheitlicher/medizinischer Weiterbildung die zweitgrößte Bedeutung zu (vgl. Tabelle 48). Gerade bei dem letztgenannten Themenfeld fallen geschlechtsspezifische Unterschiede auf. Erheblich mehr Frauen ziehen im Zusammenhang mit der Möglichkeit eines beruflichen Aufstiegs Themen aus dem gesundheitlichen und medizinischen Bereich vor. 16,0 Prozent (n=42) der erwerbstätigen Frauen würden aus diesem Angebotssegment eine Bildungsveranstaltung besuchen. Demgegenüber interessieren sich für diesen Themenbereich nur 2,6 Prozent (n=8) der erwerbstätigen Männer (vgl. Tabelle 49). Das Thema EDV/Informations- und Kommunikationstechniken rangiert bei Frauen mit 10,7 Prozent (n=28) an dritter Stelle.

Tabelle 48: Rangfolge bevorzugter Themen beruflicher Aufstiegsweiterbildung (Frauen)

	Prozent	Anzahl
1. BWL/Management	17,6	46
2. Gesundheit/Medizin	16,0	42
3. EDV/Informations- und Kommunikationstechniken	10,7	28

Tabelle 49: Rangfolge bevorzugter Themen beruflicher Aufstiegsweiterbildung (Männer)

	Prozent	Anzahl
1. EDV/Informations- und Kommunikationstechniken	20,4	63
2. BWL/Management	18,1	56
3. Gewerblich technische Weiterbildung	10,0	31

Aber auch *altersspezifische Präferenzen* fallen bei der Themenwahl ins Gewicht. Dies betrifft insbesondere die nach Lebensphasen unterschiedliche Gewichtung der Inhaltsbereiche „BWL/Management“ und „EDV/Informations- und Kommunikationstechniken“. So spielen im frühen Erwachsenenalter (23 bis 35 Jahre), während dessen berufliche Etablierung und Ausbau des Erwerbsarbeitsstatus im Vordergrund stehen, Themen zu „BWL/Management“ eine vorrangige Rolle. 22,7 Prozent (n=41) der Personen in dieser Altersgruppe bekunden hierfür ihr Interesse. Demgegenüber würden sich 18,2 Prozent (n=53) der Befragten zwischen 36 bis 50 Jahren und nur noch 8,3 Prozent (n=7) der Personen zwischen 51 und 64 Jahren für solche Angebote entscheiden.

Eine ähnlich abgestufte Befundlage zeichnet sich für das Themenfeld „EDV/Informations- und Kommunikationstechniken“ ab. Um beruflich aufsteigen zu können, würden 17,1 Prozent der Befragten im Alter zwischen 23 und 35 Jahren eine Weiterbildung derartigen Inhalts besuchen. Diese Präferenz trifft

– leicht abgestuft – auf 15,8 Prozent (n=46) der Personen zwischen 36 und 50 Jahren, aber nur noch auf 10,7 Prozent (n=9) der 51- bis 64-Jährigen zu.

Damit deutet sich bereits ein auch generell anzunehmender Zusammenhang zwischen Lebensalter und Weiterbildungsinteresse dahingehend an, dass mit zunehmendem Lebensalter der Anteil derjenigen steigt, die überhaupt kein berufliches Aufstiegsinteresse mehr besitzen oder sich immer weniger veranlasst sehen, für das eigene berufliche Fortkommen Weiterbildungsanstrengungen zu unternehmen. Wie schon aufgrund der Forschungslage zu erwarten, spielt der berufliche Aufstieg für über 50-Jährige eine nicht mehr so zentrale Rolle (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 40; Schröder/Gilberg 2005, S. 104 f). So antworten in der NRW-Studie gut ein Drittel (34,5 Prozent, n=29) der 51- bis 64-jährigen Arbeitnehmer und Selbstständigen, zukünftig keine aufstiegsorientierte Weiterbildungsveranstaltung besuchen zu wollen. In allen anderen Altersgruppen hingegen liegt der ablehnende Anteil für Aufstiegsweiterbildung deutlich unter zehn Prozent.

Die Untersuchungsbefunde zum Zusammenhang von *Schulbildung* als sozialstatistischem bzw. bildungsbiografischem Merkmal und Aufstiegsweiterbildung entsprechen weitgehend den sozialdifferenzierenden Einsichten der klassischen Adressatenforschung aus den 1960er und 1970er Jahren (vgl. Labonté 1973, S. 110 ff), wengleich sich die Aufgeschlossenheit und das Partizipationsniveau hinsichtlich Weiterbildung insgesamt angehoben hat.

So gibt es einen immer noch erheblichen Anteil unter den von uns befragten Volks- bzw. Hauptschulabsolventen (30,8 Prozent, n=24), die angeben, keine Weiterbildungsveranstaltung besuchen zu wollen, um beruflich aufzusteigen (vgl. Abb. 4). Dagegen distanzieren sich nur 8,7 Prozent (n=13) der Befragten mit mittlerer Reife/Realschulabschluss und nur 8 Prozent (n=27) derjenigen mit Abitur oder Fachhochschulreife von der Vorstellung einer Teilnahme an aufstiegsorientierter Weiterbildung.

Neben lernbiografischen und -motivationalen Gründen sprechen für die erkennbare Verweigerungshaltung der Personen mit niedrigem Schulabschluss vermutlich die näheren beruflich-betrieblichen Umstände, die einen beruflichen Aufstieg sowohl objektiv als auch subjektiv als wenig aussichtsreich bzw. sinnvoll erscheinen lassen (vgl. Bolder/Hendrich 2000).

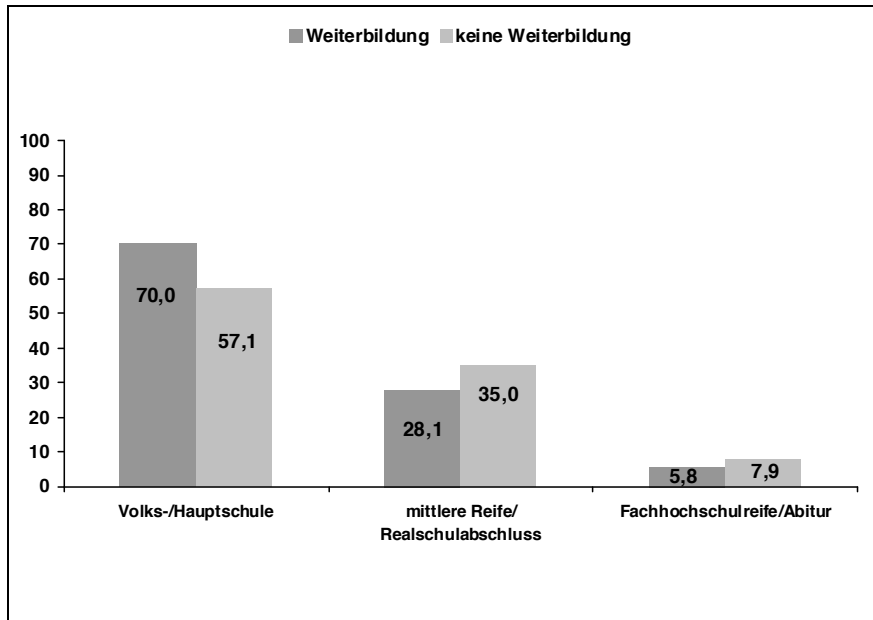


Abb. 4: *Interesse an beruflicher Aufstiegsweiterbildung differenziert nach Schulabschluss (in Prozent)*

Zahlungsbereitschaft für Teilnahme an beruflicher Aufstiegsweiterbildung

Betrachtet man nun die Zahlungsbereitschaft der nach ihren inhaltlichen Vorstellungen unter Berücksichtigung des Aufstiegsmotivs befragten Arbeitnehmer und Selbstständigen als potenzielle Weiterbildungsteilnehmende, zeichnet sich folgendes Ergebnisbild ab: 50,9 Prozent (n=291) der Antwortenden würden mehr als 250 Euro für den Besuch einer aufstiegsorientierten Weiterbildungsmaßnahme ausgeben. Zu dieser Gruppe gehören 92 Personen (19,7 Prozent), die hierfür sogar mehr als 1.000 Euro investieren würden. Dagegen sind 11,9 Prozent (n=55) grundsätzlich nicht bereit oder sehen sich nicht in der Lage, zukünftig Geld für den Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung abzuzweigen (vgl. Tabelle 50). Kein statistischer Zusammenhang besteht zwischen der Höhe des Einkommens und dem Betrag, den die befragten Arbeitnehmer und Selbstständigen bereit wären, in eine Aufstiegsweiterbildung zu investieren. Auch die einzelnen Altersgruppen unterscheiden sich nicht wesentlich in Bezug auf die Zahlungsbereitschaft für die Beteiligung an aufstiegsorientierter Weiterbildung.

Tabelle 50: Höhe der Investitionsbereitschaft bei Interesse an aufstiegsorientierter Weiterbildung (nur Arbeitnehmer und Selbstständige)

	Prozent	Anzahl
Nicht bereit oder in der Lage, Geld auszugeben	11,9	55
1 bis 50 Euro	6,7	31
51 bis 100 Euro	15,8	73
101 bis 250 Euro	14,5	67
251 bis 500 Euro	19,5	90
501 bis 1.000 Euro	11,7	54
1.001 bis 1.500 Euro	2,8	13
1.501 bis 2.000 Euro	4,5	21
2.001 bis 2.500 Euro	0,4	2
2.501 bis 3.000 Euro	3,2	15
3.001 bis 4.000 Euro	1,5	7
4.001 bis 5.000 Euro	4,3	20
Mehr als 5.000 Euro	3,0	14
Gesamt	100,0	462

9.2.3 Szenario „drohende Arbeitslosigkeit“

Aufgefordert zur Beurteilung des Zukunftsszenarios „drohende Arbeitslosigkeit“ im Zusammenhang mit Weiterbildung und lebenslangem Lernen waren die in der Stichprobe vertretenen Arbeitnehmer, Selbstständigen bzw. Unternehmer, Studierenden, Schüler, Auszubildenden, Zivil- und Wehrdienstleistenden. Diese Gruppe umfasst 683 Befragte, was einem Stichprobenanteil von 62 Prozent entspricht. Die gestellte Interviewfrage lautet:

„Einmal angenommen, Ihnen würde zukünftig Arbeitslosigkeit drohen, welches Thema würde für Sie am ehesten für eine Weiterbildung in Betracht kommen, um diese abzuwenden?“.

Wichtigste Themengebiete und sozialstatistische Unterschiede

Um einer drohenden Arbeitslosigkeit zu begegnen, präferieren 21,7 Prozent (n=148) der hierzu Befragten den Besuch einer thematischen Weiterbildungsveranstaltung aus dem Bereich der „EDV/Informations- und Kommunikationstechniken“ (vgl. Tabelle 51). An zweiter Stelle kommen mit

Tabelle 51: Bevorzugtes Weiterbildungsthema zur Abwendung drohender Arbeitslosigkeit (nur aktuelle und zukünftige Erwerbstätige)

	Prozent	Anzahl
1. EDV/Informations- und Kommunikationstechniken	21,7	148
2. BWL/Management	13,9	95
3. Gesundheit/Medizin	9,7	66
4. Verkauf/Marketing	7,6	52
5. Pädagogik/Psychologie	6,9	47
6. Fremdsprachen	6,7	46
7. Gewerblich-technische Weiterbildung (z.B. Schweißen, Prüf- und Messtechnik)	6,1	42
8. Naturwissenschaften/Technik	6,0	41
10. Recht/Steuern/Versicherung/Renten	5,4	37
11. Kunst/Kultur/Musik	1,9	13
13. Soziale Kompetenz/Lösung familiärer Probleme	1,6	11
14. Garten/Natur/Umwelt	1,2	8
14. Praktische Kenntnisse	1,2	8
16. Rhetorik/Kommunikation	1,0	7
17. Gesellschaft/Politik/Geschichte	0,9	6
18. Fitness/Kenntnisse für die Ausübung von Sportarten	0,6	4
19. Tierhaltung	0,1	1
20. Religion	Keine Nennung	Keine Nennung
12. Sonstiges	1,9	13
9. Keine Weiterbildung	5,6	38
Gesamt	100,0	683

13,9 Prozent (n=95) Angebote aus „BWL/Management“. An dritter Stelle folgen mit 9,7 Prozent (n=66) gesundheitliche oder medizinische Themen.

Die Ergebnisse unterscheiden sich wiederum hinsichtlich ihrer Zusammensetzung nach sozialstatistischen Merkmalen. Zwar sind – um den Geschlechteraspekt (vgl. Tabelle 52 und 53) als Differenzierungskriterium anzusprechen – im Falle drohender Arbeitslosigkeit die „EDV/Informations- und Kommunikationstechniken“ für Männer und Frauen das häufigste erwünschte Weiterbildungsthema. Jedoch ist bei männlichen Befragten dieses primäre Themeninteresse ausgeprägter. So würden sich bei drohender Arbeitslosigkeit 24,6 Prozent der Männer (n=89) und 18,6 Prozent der Frauen (n=59) für dieses Thema entscheiden. Interessant ist hier, dass sich deutlich mehr Frauen im Lichte drohender Arbeitslosigkeit für das Thema „EDV/Informations- und Kommunikationstechniken“ interessieren als bei dem – zuvor diskutierten – Szenario eines potenziellen beruflichen

Aufstiegs. Dort setzten die befragten Frauen den Themenkomplex „BWL/Management“ auf den ersten Platz, was für die Annahme spricht, dass sich relativ viele aus der Gruppe der an Weiterbildung und beruflichem Aufstieg interessierten Frauen bereits mit den Materie von „EDV/Informations- und Kommunikationstechniken“ auskennen.

Das Thema „BWL/Management“ wäre bei drohender Arbeitslosigkeit für 16 Prozent (n=58) der befragten Männer und lediglich für 11,6 Prozent (n=37) der befragten Frauen wichtig. Hingegen stoßen Angebote zur „Gesundheit/Medizin“ wiederum eher bei Frauen (16 Prozent, n=51) als bei Männern (4,1 Prozent, n=15) auf Interesse. Die befragten Frauen messen dem Themenkomplex „Gesundheit/Medizin“ die zweitgrößte Bedeutung bei, während dieser bei Männern nur auf dem achten Platz rangiert. An dritter Stelle steht bei den Männern die „gewerblich technische Weiterbildung“ (9,9 Prozent; n=36); bei den Frauen nimmt das Thema „BWL/Management“ (11,6 Prozent; n=37) den dritten Platz ein.

Tabelle 52: Rangfolge bevorzugter Weiterbildungsthemen zur Abwendung drohender Arbeitslosigkeit (Frauen)

	Prozent	Anzahl
1. EDV/Informations- und Kommunikationstechniken	18,5	59
2. Gesundheit/Medizin	16,0	51
3. BWL/Management	11,6	37

Tabelle 53: Rangfolge bevorzugter Themen zur Abwendung drohender Arbeitslosigkeit (Männer)

	Prozent	Anzahl
1. EDV/Informations- und Kommunikationstechniken	24,6	89
2. BWL/Management	16,0	58
3. Gewerblich-technische Weiterbildung	9,9	36

Analysiert man die Ergebnisse in Hinblick auf einen Zusammenhang zwischen Themenpräferenzen und dem Lebensalter der Befragten, so zeigt sich, dass Angebote aus dem Bereich „EDV/Informations- und Kommunikationstechniken“ mittlerweile in allen Altersgruppen die höchste Priorität besitzen. Selbst in Erhebungen zur erwerbsarbeitsfernen Altersbildung nimmt das ähnlich lautende Thema „Technik, Computer“ einen mittleren Rangplatzplatz ein (vgl. Schröder/Gilberg 2005, S. 104). Besonders stark ausgeprägt ist in der NRW-Studie das Themeninteresse an „EDV/Informations- und Kommunikationstechniken“ bei den Befragten zwischen 36 und 50 Jahren. So würde etwa jeder Vierte in dieser Altersgruppe das Thema auswählen, um einer drohenden Arbeitslosigkeit präventiv zu begegnen (25,5 Prozent, n=72).

Das Themenfeld „BWL/Management“ interessiert vor allem Befragte bis zum 50. Lebensjahr (15,4 Prozent; n=91). Hier tritt wiederum die Erwerbsaltersphase von 23 bis 35 Jahren hervor, welche für berufliche Kompetenzentwicklung als besonders investitionsgeeignet bzw. renditestark angesehen werden muss. Die 51- bis 64-Jährigen entscheiden sich eher für „Verkauf/Marketing“ (12,9 Prozent, n=11) als für „BWL/Management“ (4,7 Prozent, n=4). „Gesundheit/Medizin“ spielt in beruflich bzw. arbeitsmarktorientiert qualifizierender Perspektive für die jungen und die über 50-jährigen Befragten eine marginale Rolle: Von den 16- bis 22-Jährigen würden sich bloß 2,4 Prozent für dieses Themenfeld interessieren (n=2) und von den 51- bis 64-Jährigen lediglich 4,7 Prozent (n=4). Im früheren und mittleren Erwachsenenalter hingegen wächst der Zuspruch für Gesundheits- und medizinische Themen im Rahmen von Weiterbildung zwecks Gegensteuerung eines drohenden Eintritts individueller Arbeitslosigkeit. So interessieren sich für derartige Angebote 11,7 Prozent (n=60) in der Altersgruppe zwischen 23 und 50 Jahren. Offensichtlich wächst im Laufe der Berufsjahre das Wissen oder die Einsicht, dass die Gesundheitswirtschaft und entsprechende Dienstleistungsberufe in Anbetracht des altersbedingten demografischen Wandels expandierende Arbeitsfelder darstellen. Die Befragten zwischen 16 bis 22 Jahren würden sich bei drohender Arbeitslosigkeit eher für eine gewerblich technische Weiterbildung (12,2 Prozent, n=10) und für naturwissenschaftliche/technische Bildungsthemen (11 Prozent, n=9) entscheiden.

Akzeptanz von präventiver Weiterbildung bei drohender Arbeitslosigkeit

Dass Weiterbildung ein wirksames Gegensteuerungsinstrument zu individueller Arbeitslosigkeit sein kann, ist im Bewusstsein der von uns Befragten tief verankert. Lediglich jeder Zwanzigste (n=38; 5,6 Prozent) schließt hier den Weiterbildungsbesuch aus. Die hohe Resonanz dieses Topos moderner Arbeitsmarkt- und Gesellschaftspolitik lässt sich anschaulich aufzeigen, wenn bei der Datenauswertung von einzelnen Themenpräferenzen abgesehen und der Ablehnerquote bzw. dem Untersuchungsaspekt der altersgruppenspezifischen Weiterbildungsabstinz nachgegangen wird. Danach wollen im Falle einer drohenden Arbeitslosigkeit von den 16- bis 22-Jährigen nur 1,2 Prozent (n=1) und von den 23- bis 35-Jährigen nur 2,2 Prozent (n=5) überhaupt nicht an Weiterbildung teilnehmen. Im mittleren Erwachsenenalter von 36 bis 50 Jahren lehnen 6,7 Prozent (n=19) den Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung ab und selbst bei den 51- bis 64-Jährigen ist mit 15,3 Prozent (n=13) die Zahl der Weiterbildungsdistanzierenden noch als gering einzustufen.

Von den Personen mit Volks- oder Hauptschulabschluss schließen 14,9 Prozent (n= 13) die Möglichkeit eines Weiterbildungsbesuchs (n=13) im Falle drohender Arbeitslosigkeit aus. Deutlich geringer weiterbildungsdistanziert verhalten sich die Absolventen der „mittleren Reife“ mit 4,3 Prozent (n=7) sowie Personen mit Fachhochschulreife/Abitur mit nur 4,2 Prozent (n=17).

Insgesamt unterstreichen die Untersuchungsbefunde, dass Weiterbildung in der Wahrnehmung der erwerbsarbeitsorientierten Bevölkerung als ein zentrales Instrument der präventiven Begegnung individueller Arbeitslosigkeit Beachtung findet.

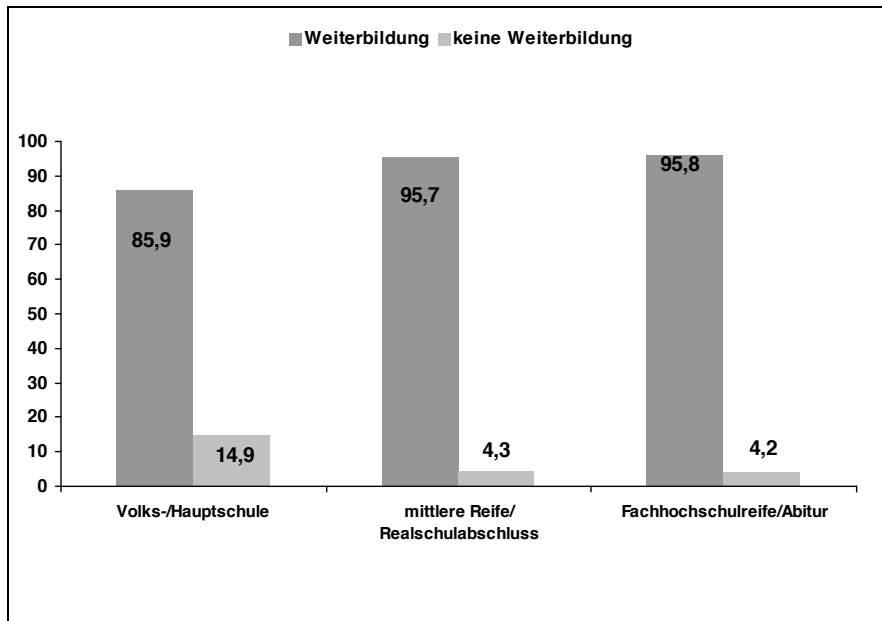


Abb. 5: Weiterbildungsbereitschaft bei drohender Arbeitslosigkeit differenziert nach Schulabschluss

Zahlungsbereitschaft für die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen zur Abwendung drohender Arbeitslosigkeit

Der häufigste genannte Maximal-Betrag, den die Befragten aus eigener Tasche zahlen würden, um mittels eines Weiterbildungsbesuchs drohende Arbeitslosigkeit abzuwenden, beläuft sich auf eine Summe zwischen 251 und 500 Euro. Und zwar würden 20,4 Prozent (n=115) der Interviewten maximal einen Betrag in dieser Größenordnung aufbringen. Da bei der Erfragung des hier diskutierten Szenarios auch Besserverdienende einbezogen waren, gab es eine Reihe von gewählten Antwortvorgaben oberhalb der 500-Eurogrenze. Fasst man die dabei erzielten Untersuchungsergebnisse zusammen, zeigt sich, dass ein Viertel der Befragten (25,1 Prozent) mehr als 1.000 Euro (n=133) für ein Weiterbildungsengagement investieren würde (vgl. Tabelle 54).

Anders als bei der anfangs diskutierten Frage nach der Zahlungsbereitschaft für die Teilnahme an einer „aufstiegsorientierten Weiterbildung“, besteht bei dem

Szenario der präventiven Weiterbildung zur Abwendung von Arbeitslosigkeit ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Höhe des Haushaltseinkommens und der Zahlungsbereitschaft für die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen, wenngleich dieser statistisch gesehen als schwach zu beurteilen ist (Kendall's Tau-b=0,21; $p < 0,000$). Das heißt: Mit Zunahme des Haushaltseinkommens, steigt auch der Anteil derjenigen, die bereit – und wohl auch in der Lage – sind, höhere Beträge für eine Weiterbildungsveranstaltung auszugeben. Von denjenigen, die nicht bereit sind, eigenes Geld für einen Veranstaltungsbesuch zu investieren, um drohende Arbeitslosigkeit abzuwenden, verfügen 61,9 Prozent (n=26) über ein Haushaltseinkommen von unter 2.000 Euro. Demgegenüber besitzt fast die Hälfte (47,9 Prozent, n=58) derjenigen, die zu einem Weiterbildungsinvestment i.H.v. mehr als 1.000 Euro bereit sind, ein Haushaltseinkommen von über 3.000 Euro.

Insoweit unterstreichen diese Untersuchungsergebnisse zentrale Einsichten, die bereits in den klassischen Diskursen über „Bildungsarmut“ (Allmendinger 1999; vgl. Faulstich 2006) und schichtbedingter Bildungsbenachteiligung in Form eines „Mangels an Geld“ als *eine* Weiterbildungsbarriere herausgearbeitet wurden (vgl. Tietgens 1964/1978).

Tabelle 54: Höhe der Zahlungsbereitschaft zur Abwendung drohender Arbeitslosigkeit (nur aktuelle und zukünftige Erwerbstätige)

	Prozent	Anzahl
Nicht bereit oder in der Lage, Geld auszugeben	9,4	53
1 bis 50 Euro	4,4	25
51 bis 100 Euro	11,7	66
101 bis 250 Euro	14,4	81
251 bis 500 Euro	20,4	115
501 bis 1.000 Euro	14,2	80
1.001 bis 1.500 Euro	3,9	22
1.501 bis 2.000 Euro	5,9	33
2.001 bis 2.500 Euro	1,1	6
2.501 bis 3.000 Euro	4,3	24
3.001 bis 4.000 Euro	1,6	9
4.001 bis 5.000 Euro	4,8	27
Mehr als 5.000 Euro	4,1	23
Gesamt	100,0	564

9.2.4 Szenario „beruflicher Wiedereinstieg“

Die Fragen zum Zukunftsszenario „beruflicher Wiedereinstieg“ richteten sich an jenen Stichprobenteil, der zum Untersuchungszeitpunkt entweder keine berufli-

che Tätigkeit ausübte oder aber in keinem Ausbildungsverhältnis stand. Damit ist ein Personenkreis benannt, der sich in erster Linie aus Hausfrauen/-männern und Erwerbslosen zusammen setzt. Mit 132 Befragten hat diese statistische Gruppe einen Anteil von 12 Prozent am Gesamtsample der NRW-Studie. Die folgende Analyse dieser Teilstichprobe stößt allerdings wegen der geringen Fallzahl der Befragten an die Grenzen der deskriptiven Statistik. Für das Szenario eines bevorstehenden beruflichen Wiedereinstiegs wird lediglich eine geschlechtsspezifische Aufschlüsselung der zustande gekommenen Rangfolge der drei bevorzugten Weiterbildungsthemen diskutiert.

Bevorzugte Weiterbildungsthemen zum beruflichen Wiedereinstieg

Wie oben bereits angesprochen, betrifft das Problem des beruflichen Wiedereinstiegs in unserer Befragung vorwiegend Frauen. Von den insgesamt 132 Personen, für die die Möglichkeit, mittels einer Weiterbildungsbeteiligung den beruflichen Wiedereinstieg zu erleichtern, überhaupt in Frage kommen könnte, sind 107 Personen weiblichen und 25 Personen männlichen Geschlechts.

Bleibt man jedoch zunächst auf der Ebene der zu diesem Szenario versammelten Gesamtheit der 132 Untersuchungspersonen, so ergibt sich folgende Themenrangfolge hinsichtlich des Besuchs einer Weiterbildungsveranstaltung, von dem eine Erleichterung des Übergangs in den Arbeitsmarkt erwartet wird (vgl. Tabelle 55): „EDV/Informations- und Kommunikationstechniken“ (31,1 Prozent, n=41), „Pädagogik/Psychologie“ (12,9 Prozent, n= 17) und „Gesundheit/Medizin“ (11,4 Prozent, n= 15). Mit deutlichem Abstand hebt sich also das Votum für eine thematisch innovative Weiterbildung ab, bei der die Aneignung von Kompetenzen im Umgang mit den derzeitigen Basistechnologien des Computers und Internets im Vordergrund steht.

Tabelle 55: Bevorzugtes Weiterbildungsthema zum beruflichen Wiedereinstieg
(nur Hausfrauen/-männer, Arbeitslose, Nicht-Erwerbstätige)

	Prozent	Anzahl
1. EDV/Informations- und Kommunikationstechniken	31,1	41
2. Pädagogik/Psychologie	12,9	17
3. Gesundheit/Medizin	11,4	15
4. Gewerblich technische Weiterbildung	9,1	12
5. BWL/Management	6,1	8
6. Verkauf/Marketing	4,5	6
7. Kunst/Kultur/Musik	4,5	6
8. Naturwissenschaften/Technik	3,8	5
9. Fremdsprachen	3,8	5
10. Recht/Steuern/Versicherung/Renten	3,0	4
11. Soziale Kompetenz/Lösung familiärer Probleme	2,3	3
13. Rhetorik/Kommunikation	1,5	2
13. Garten/Natur/Umwelt	1,5	2
13. Sonstiges	1,5	2
16. Praktische Kenntnisse	0,8	1
Fitness/Kenntnisse für die Ausübung von Sportarten	Keine Nennung	Keine Nennung
Tierhaltung	Keine Nennung	Keine Nennung
Gesellschaft/Politik/Geschichte	Keine Nennung	Keine Nennung
Religion	Keine Nennung	Keine Nennung
13. Sonstiges	1,5	2
12. Keine Weiterbildung	2,3	3
Gesamt	100,0	132

Geschlechtsspezifische Aufschlüsselung der drei wichtigsten Themen

Indem die Population dieses Szenarios durch das weibliche Geschlecht dominiert ist, verschiebt sich das Prioritätenggefüge erfragter Weiterbildungsthemen bei Frauen nur marginal. So präferiert weiterhin ein Drittel (33,6 Prozent, n=36) von ihnen Lernthemen im Bereich von „EDV/Informations- und Kommunikationstechniken“ (vgl. Tabelle 56). Die Angaben stammen vorwiegend von Hausfrauen (n=26) und derzeit nicht erwerbstätigen Frauen (n=9). Die zweitwichtigsten Weiterbildungsthemen, welche die befragten Frauen im Zusammenhang mit einem beruflichen Wiedereinstieg anführen, ergeben gleichermaßen die Bereiche „Pädagogik/Psychologie“ und „Gesundheit/Medizin“ (jeweils 14,0 Prozent,

n=15). Auf dem dritten Platz landet bei den Frauen als bevorzugtes Weiterbildungsthema „BWL/Management“ (6,5 Prozent, n=7).

Die zu beobachtende starke Präferenz von EDV/Informations- und Kommunikationstechniken ist empirisch auffällig, weil dieser Themenkomplex für Frauen in den drei anderen untersuchten Zukunftsszenarien (drohende Arbeitslosigkeit, beruflicher Aufstieg, zukünftige private Weiterbildung) nicht in dieser Deutlichkeit und Zentralität gegeben ist. Offenbar verspricht eine Weiterbildungsteilnahme im Bereich der EDV/Informations- und Kommunikationstechniken für Frauen, die über einen längeren Zeitraum außerhalb der – zunehmend wissensbasierten – Erwerbsarbeit stehen und die sich um die Aktualisierung oder Passgenauigkeit ihrer Beschäftigungsfähigkeit bemühen, die Aneignung eines verwertungssicheren beruflichen Wiedereinstiegswissens.

Tabelle 56: Rangfolge bevorzugter Weiterbildungsthemen zum beruflichen Wiedereinstieg (Frauen)

	Prozent	Anzahl
1. EDV/Informations- und Kommunikationstechniken	33,6	36
2. Gesundheit/Medizin u. Pädagogik/Psychologie	14,0	15
3. BWL/Management	6,5	7

Die geringe Zahl der auf das Wiedereinstiegsszenario angesprochenen Männer (vgl. Tabelle 57) setzt ihren Interessenschwerpunkt im Zusammenhang mit der hypothetischen Frage nach einem beruflichen Wiedereinstieg auf Themen gewerblich-technischer Weiterbildung (n=7). Diese inhaltliche Präferenz hegen nur 4,7 Prozent der interviewten Frauen (n=5).

Tabelle 57: Die drei bevorzugten Weiterbildungsthemen zum beruflichen Wiedereinstieg (Männer)

	Prozent ³⁹	Anzahl
1. Gewerblich technische Weiterbildung		7
2. EDV/Informations- und Kommunikationstechniken		5
3. Pädagogik/Psychologie		2

Zahlungsbereitschaft für Weiterbildung zum beruflichen Wiedereinstieg

Die Zahlungsbereitschaft wie auch die -möglichkeit für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen zum beruflichen Wiedereinstieg fällt im Vergleich zu den anderen Szenarien deutlich geringer aus. Der am häufigsten genannte Betrag beläuft sich auf eine Summe zwischen 101 und 250 Euro; ihn führten 23,3 Prozent (n=28) der Befragten an. Insgesamt sind nur wenige der zu diesem

39 Aufgrund der niedrigen Fallzahl werden keine Prozentwerte angegeben.

Szenario Interviewten (14,2 Prozent, n=17) dazu bereit oder in der Lage, mehr als 500 Euro für eine Weiterbildung zur Rückkehr in das Beschäftigungssystem selbst zu investieren. Nur 8,4 Prozent (n=10) können und wollen mehr als 1.000 Euro ausgeben. Zudem ist vor dem Hintergrund der Diskussion über Bildungsarmut wie auch des Wechselverhältnisses von Bildungs- und Sozialpolitik bemerkenswert (vgl. Allmendinger/Leibfried 2002), dass gut ein Viertel der Befragten (26,7 Prozent, n=28) nicht bereit oder überhaupt nicht in der Lage ist, eigenes Geld für eine Weiterbildungsveranstaltung zwecks der Hoffnung auf einen beruflichen Wiedereinstieg auszugeben (vgl. Tabelle 58). Diese „monetäre Weiterbildungsferne“ trifft insbesondere auf die Nicht-Erwerbstätigen zu. Von ihnen sind 43,2 Prozent (n=19) nicht bereit oder in der Lage, privates Weiterbildungsgeld aufzuwenden; von der Teilgruppe der Hausfrauen/-männer sind dies lediglich 12,5 Prozent (n=9).⁴⁰

Ähnlich wie bei dem Zukunftsszenario der drohenden Arbeitslosigkeit besitzt die Höhe des Haushaltseinkommens auch bei der Frage nach der Weiterbildungsbereitschaft im Falle eines beruflichen Wiedereinstiegs einen Einfluss auf die Zahlungsbereitschaft, wenngleich dieser statistisch gesehen erneut nur schwach ausfällt (Kendall's Tau-b=0,32, p<0,000).

Tabelle 58: Ausmaß der Zahlungsbereitschaft für den beruflichen Wiedereinstieg (nur Hausfrauen/-männer, Arbeitslose, Nicht-Erwerbstätige)

	Prozent	Anzahl
Nicht bereit oder in der Lage, Geld auszugeben	23,4	28
1 bis 50 Euro	10,8	13
51 bis 100 Euro	13,3	16
101 bis 250 Euro	23,3	28
251 bis 500 Euro	15,0	18
501 bis 1.000 Euro	5,8	7
1.001 bis 1.500 Euro	1,7	2
1.501 bis 2.000 Euro	1,7	2
2.001 bis 2.500 Euro	1,7	2
2.501 bis 3.000 Euro	2,5	3
3.001 bis 5.000 Euro	0,8	1
Gesamt	100,0	120

40 Unsere Untersuchungsergebnisse stehen damit keineswegs in Widerspruch zu den Beobachtungen eines Forschungsteams um Harney (vgl. Harney u.a. 2001, S. 130). Dieses macht bei Teilnehmenden der Weiterbildung einerseits zwar einen Widerstand gegenüber Gebührenerhöhungen aus, andererseits wird aber auch eine erhebliche Konzessionsbereitschaft bei der Zahlung von Teilnehmerentgelten speziell bei EDV-Themen konstatiert.

9.2.5 Szenario „private Weiterbildung“

Die Frage nach der privaten Weiterbildung stellten wir allen 1.101 Befragten, worauf 1.033 (93,8 Prozent) antworteten. Erwartet wurde, dass sich die privaten von den beruflichen Weiterbildungspräferenzen inhaltlich abheben. Gleichwohl lag in Anbetracht der generellen zeitkulturellen Tendenz einer zunehmenden Entgrenzung bzw. Mischung von beruflichen und privaten Anteilen der Lebensführung eine spezifische Aufmerksamkeit bei der Frage, ob und in wiefern sich auch eine Annäherung oder gar ein integratives Moment hinsichtlich privater, allgemeinbildender und arbeitsweltorientierter Weiterbildungsmotive beobachten ließe (vgl. Grotlüschen 2003; Kade 2005). Eine entsprechende Aufmerksamkeit gegenüber den empirischen Untersuchungsergebnissen legen auch die Expertengespräche über „die Veränderungsdynamik der Bildungslandschaft in NRW“ (vgl. Schröder u.a. 2004, S. 40) im Rahmen der gutachterlichen „Evaluation der Wirksamkeit des Weiterbildungsgesetzes NRW“ nahe.

Bevorzugte private Weiterbildungsthemen

Um sich privat weiterzubilden, würde etwas mehr als ein Viertel (27,3 Prozent, n=282) der in die Auswertung gelangten Befragten eine Fremdsprache erlernen wollen (vgl. Tabelle 59). Fremdsprachen sind damit das beliebteste Weiterbildungsthema. Auf dem zweiten Platz folgt mit 12,7 Prozent (n=131) der Themenkomplex „EDV/Informations- und Kommunikationstechniken“ und als dritte Präferenz „Kunst/Kultur/Musik“ mit 11,1 Prozent (n=115).

Tabelle 59: Bevorzugtes Thema für zukünftige private Weiterbildung

	Prozent	Anzahl
1. Fremdsprachen	27,3	282
2. EDV/Informations- und Kommunikationstechniken	12,7	131
3. Kunst/Kultur/Musik	11,1	115
5. Gesundheit/Medizin	5,2	54
6. Pädagogik/Psychologie	5,0	52
7. Fitness/Kenntnisse für die Ausübung von Sportarten	4,7	49
8. Gesellschaft/Politik/Geschichte	4,5	47
9. Naturwissenschaft/Technik	4,1	42
10. BWL/Management	3,2	33
10. Garten/Natur/Umwelt	3,2	33
11. Praktische Kenntnisse	2,8	29
12. Rhetorik/Kommunikation	2,4	25
13. Soziale Kompetenz/Lösung familiärer Probleme	1,7	18
14. Gewerblich technische Weiterbildung	1,5	15
14. Recht/Steuern/Versicherung/Renten	1,5	16
15. Religion	1,4	14
16. Verkauf/Marketing	1,0	10
17. Tierhaltung	0,7	7
18. Sonstiges	0,4	4
4. Keine Weiterbildung	5,5	57
Gesamt	100,0	1033

Diese drei Themen favorisieren Männer und Frauen fast gleichermaßen. Dabei neigen Frauen etwas stärker zu Fremdsprachen sowie Kunst/Kultur/Musik. Männer hingegen tendieren eher zu Fremdsprachen und EDV/Informations- und Kommunikationstechniken. Diese Ergebnistendenzen bei den hypothetisch erfragten inhaltlichen Weiterbildungsinteressen spiegeln in Anbetracht der entstehenden europäischen Wissensgesellschaft einen spezifischen Bildungs- und Kompetenzentwicklungsbedarf wider, welcher sich gleichermaßen in beruflichen, öffentlichen und privaten Lebenszusammenhängen als funktional erweisen kann.

Zwischen den privat bevorzugten Weiterbildungsthemen und dem Schulabschluss besteht wiederum ein signifikanter Zusammenhang. Keine private Weiterbildung unternehmen zu wollen, geben 10,5 Prozent (n=17) der Personen mit Volks- bzw. Hauptschulabschluss, 5,6 Prozent (n=14) mit mittlerer Reife/Realschulabschluss und 4,1 Prozent (n=24) mit Fachhochschulreife/allgemeiner Hochschulreife an.

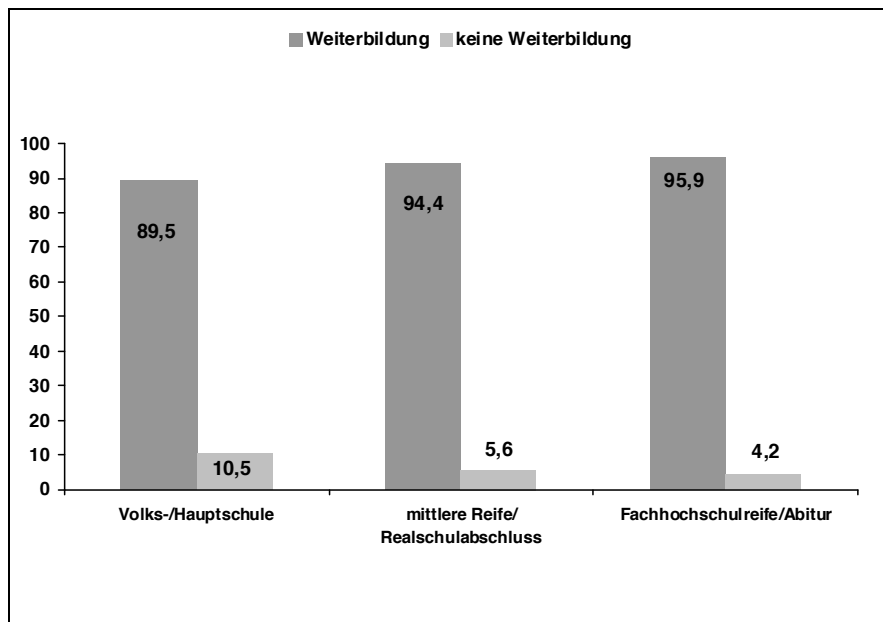


Abb. 6: Weiterbildungsbereitschaft aus privaten Gründen differenziert nach Schulabschluss

Zahlungsbereitschaft für private Weiterbildung

Die Zahlungsbereitschaft für eine private Weiterbildungsveranstaltung fällt erwartungsgemäß geringer aus als bei den Szenarien mit beruflich existentielltem Charakter (vgl. Tabelle 60). Über drei Viertel der Befragten (78,8 Prozent, n=707) würden zwischen 1 und maximal 500 Euro aus Eigenmitteln für den Besuch einer privaten Weiterbildung aufbringen. Nur wenige der Interviewten können oder wollen mehr als 1.000 Euro in eine private Weiterbildungsveranstaltung investieren (7,4 Prozent, n=69). Und 7,2 Prozent (n=67) hätten überhaupt kein Geld für Weiterbildung übrig.

Betrachtet man die Zahlungsbereitschaft für private Weiterbildungen unter Beachtung des verfügbaren Haushaltseinkommens, ergibt sich wieder ein signifikanter Zusammenhang: Je höher das Haushaltseinkommen der Befragten ausfällt, desto größer besteht die Wahrscheinlichkeit, mehr Geld in eine private Weiterbildung zu investieren (Kendall's Tau-b=0,18, p<0,000). Der Zusammenhang ist allerdings wiederum nur sehr schwach ausgeprägt.

Tabelle 60: Zahlungsbereitschaft für zukünftige private Weiterbildung

	Prozent	Anzahl
Nicht bereit oder in der Lage, Geld auszugeben	7,2	67
1 bis 50 Euro	15,2	140
51 bis 100 Euro	25,7	236
101 bis 250 Euro	21,4	179
251 bis 500 Euro	16,5	152
501 bis 1.000 Euro	6,3	58
1.001 bis 1.500 Euro	1,3	12
1.501 bis 2.000 Euro	2,7	25
2.001 bis 2.500 Euro	0,4	4
2.501 bis 3.000 Euro	1,0	9
3.001 bis 4.000 Euro	0,2	2
4.001 bis 5.000 Euro	1,3	12
Mehr als 5.000 Euro	0,5	5
Gesamt	100,0	919

9.3 Vergleichende Diskussion: Lebenslanges Lernen im Lichte von Umstellungs- und Opferbereitschaft

Die zuvor herausgearbeiteten Zukunftsszenarien repräsentieren eine Bandbreite relativ trennscharfer Entscheidungssituationen, um deren Beurteilung die Interviewten gebeten wurden. In den prognostisch angelegten Situationsbeschreibungen werden Lernvorhaben sowohl unter thematischen als auch unter Gesichtspunkten finanziellen Eigenengagements angesprochen. Sieht man einmal von der gestellten Szenario-Frage nach der „privaten Weiterbildung“ ab, stehen erwerbsarbeitsbiografische Schlüsselsituationen im Vordergrund. Dabei lässt sich die von uns fokussierte Lernfrage mit lebensphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben verknüpfen (vgl. Baltes 1990).

Da im zeitgenössischen Diskurs zum lebenslangen Lernen unterschiedliche Lernformen (formal, non-formal, informell) verhandelt werden, sei noch einmal betont, dass sich die hier diskutierte Empirie allein auf das institutionalisierte Lernen – als Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen – bezieht (vgl. Brödel 2007). Es ist zugleich jene Variante lebenslangen Lernens, die mit Abstand die größten Kosten verursacht und die deshalb einer umsichtigen Erforschung bedarf.

Tabelle 61 vermittelt eine vergleichende Zusammenfassung der in dem vorherigen Unterkapiteln diskutierten Untersuchungsergebnisse. Es zeigt sich, dass die drei Themenfelder „BWL/Management“, „EDV/Informations- und Kommunikationstechniken“ sowie „Gesundheit/Medizin“ in wechselnder Reihenfolge die

Spitzenplätze einnehmen. Aus dem Rahmen fällt lediglich das Zukunftsszenario „Private Weiterbildung“, welches sich signifikant von dem Kompetenzfeld der Erwerbsarbeit abhebt. Hier dominiert eindeutig das Lerninteresse im Fremdsprachenbereich; einen beachtlichen dritten Platz erlangt die im Diskurs zum lebenslangen Lernen noch wenig beachtete „kulturelle und musische Bildung“.

Tabelle 61: Rangfolge thematischer Weiterbildungspräferenzen im Vergleich verschiedener Zukunftsszenarien

	Beruflicher Aufstieg n=572	Drohende Arbeitslo- sigkeit n=683	Beruflicher Wiederein- stieg n=132	Private Weiterbil- dung n=1.033
BWL/Management	1. (17,8 %)	2. (13,9 %)		
EDV/Informations- u. Kommunikationstechniken	2. (15,9%)	1. (21,7%)	1. (31,1%)	2. (12,7%)
Gesundheit/Medizin	3. (8,7%)	3. (9,7%)	3. (11,4%)	
Pädagogik/Psychologie			2. (12,9%)	
Fremdsprache				1. (27,3%)
Kunst/Kultur/Musik				3.(11,1%)

Da Privatinitiative und Eigenverantwortung auch bei der Finanzierung lebenslangen Lernens angesagt sind, bezog sich ein noch kaum erforschter Untersuchungsaspekt auf die Frage nach der privaten „Zahlungsbereitschaft“. Aus ihrer Auswertung geht hervor, wie überblickhaft Tabelle 62 dokumentiert, dass das Problem der Arbeitslosigkeit unter dem Aspekt eigener möglicher Betroffenheit innerhalb der Bevölkerung eine breite Signalwirkung auslöst und zudem eine finanzielle Investitionsbereitschaft in Bezug auf beruflichen Lernzuwachs häufig selbst bei denjenigen hervorruft, die sich finanziell in einer wenig komfortablen Lage befinden. Aber auch beim Zukunftsszenario „beruflicher Aufstieg“ ist noch eine breite Finanzierungsbereitschaft für das eigene lebenslange Lernen gegeben, was sich in diesem Falle aus einer durch individuelle Vorleistung begründeten Rentabilitätserwartung erklärt.

Zieht man in Betracht, dass sich im Zukunftsszenario „beruflicher Wiedereinstieg“ überproportional viele Befragte mit einem schmalen Einkommen versammeln, so ist die dort anzutreffende Zahlungsbereitschaft i.H.v. mehr als 250 Euro bei etwa drei Zehnteln der Befragten durchaus beachtlich.

Tabelle 62: Zahlungsbereitschaft und zukunftsbezogene Weiterbildungsszenarien im Vergleich

Befragte, die bereit sind mehr als 250 Euro für den Besuch einer zukünftigen Weiterbildungsveranstaltung auszugeben		
Zukunftsszenarien	Prozent	Anzahl
„beruflicher Aufstieg“ n=572	50,9	291
„drohende Arbeitslosigkeit“ n=564	60,1	339
„beruflicher Wiedereinstieg“ n=120	29,2	35
„private Weiterbildung“ n=1.033	30,2	279

Insgesamt verdeutlicht die Analyse der empirisch ausgeleuchteten Szenarien, dass das lebenslange Lernen aus Akteurssicht in einem erheblichen Maße mit der Sorge um akzeptable Erwerbsarbeitschancen verwoben ist. So sind Lernende oder daran Interessierte selbst dann zur Eigenfinanzierung von Projekten lebenslangen Lernens bereit, wenn neben ihnen erheblich auch andere Akteure des Wirtschaftslebens von den selbst getätigten Bildungsinvestitionen profitieren würden. Vor allem potenzielle oder faktische Arbeitgeber, aber auch eine sich förderungspolitisch zurücknehmende Arbeitsverwaltung kämen hier als Nutznießer in Betracht.

Darüber hinaus signalisieren die Untersuchungsbefunde, in welchem hohen Maße die Megatrends Globalisierung, Informations- und Wissensgesellschaft sowie Umbau des Sozial- und Kulturstaats (Abschichtung staatlicher Aufgaben) inzwischen die Bürger (bzw. die Befragten) auf der Ebene ihrer alltäglichen Lebenspraxis erreicht haben. Insbesondere der Zunahme erwerbsbiografischer Risiken dürfte die Aufmerksamkeit gelten, woraus sich zum Teil die beachtliche Zahlungsbereitschaft für Weiterbildung gerade zur Stärkung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit erklären mag.

Trotz „knapper Kasse“, die zweifellos in vielen Haushalten besteht, lassen die empirischen Daten ein hohes Maß an Bereitschaft zu einer monetär relevanten

Umstellung und zu Reformen unter der Bevölkerung erkennen. Offen bleiben muss an dieser Stelle, wie hoch das Gewicht sozio-ökonomischer Rahmenbedingungen und auch eine verschärfte „Handlungsgrammatik“ des Arbeitsmarkts für die Erzeugung solcher Einstellungen zu veranschlagen sind. Gleichwohl erscheint eine frühere Problemdiagnose des Wertwandelforschers Helmut Klages, wonach die Bürgerinnen und Bürger durch den einst etablierten Wohlfahrtsstaat mental korrumpiert worden seien, wenig zutreffend (vgl. Klages 2002, S. 21 ff). Aufgrund der hier diskutierten Untersuchungsergebnisse lassen sich die Zeichen der Zeit anders deuten: Der Habitus eines „blockierten Menschen“ (Klages 2002) – wenn denn dieser jemals in großer Stärke und Reinheit anzutreffen gewesen sein mag – befindet sich auf dem Rückzug gegenüber einer Bereitschaft zur Umstrukturierung des Lebensstandards, dem das Element der Eigenverantwortung mehr oder weniger inhärent ist.

10 Bildungssparen als Handlungsfeld eigenverantwortlicher Finanzierung lebenslangen Lernens

Der angelaufene Prozess einer Umgestaltung der Weiterbildung zu einem System lebenslangen Lernens impliziert in vielfacher Hinsicht die Initiierung bildungspolitisch programmierter Innovationen (vgl. Brödel 2007). Erforderlich sind keineswegs bloß Initiativen zur Stärkung selbstgesteuerter Lernformen oder zur Entwicklung neuartiger Institutionalformen des Lernens im Lebenslauf wie etwa Lernzentren oder regionale Netzwerke lebenslangen Lernens (vgl. Egloff 2007b). Darüber hinaus benötigt man auch systemstiftende Elemente hinsichtlich der Finanzierung lebenslangen Lernens, die über den fragmentierten Rahmen der bisherigen Weiterbildungsfinanzierung hinaus gehen (vgl. Baethge/Lanfer 2001).

Vor diesem Hintergrund einer bildungspolitisch intendierten Lernkulturentwicklung, die auf den einzelnen Lerner abstellt und das Leitbild der „Eigenverantwortung“ hervorkehrt, interessiert im Folgenden das individuelle „Bildungssparen“ oder „Weiterbildungssparen“ als eine spezifische Reformmaßnahme zur Stärkung der Teilnahme an Prozessen lebenslangen Lernens. Bildungssparen ist dabei mehr als lediglich eine Sparform, die sich durch ihren besonderen Sparzweck begründet. Darüber hinaus gerät hier die Semantik des Sparens zu einem Symbol dafür, dass sich das Individuum – insbesondere das Erwerbsarbeitssubjekt – in der wissensbasierten Gesellschaft durch beständige „Selbstbeobachtung“ (Egloff 2007a; Kade/Seitter 2004) den Erfordernissen einer zeitgemäßen Kompetenzentwicklung stellen muss und es auch selbst (anteilig) dafür Sorge zu tragen hat, dass ausreichend monetäre Ressourcen zur Teilnahme an Prozessen lebenslangen Lernens verfügbar sind.

In der deutschen Bildungs- und Weiterbildungsdiskussion besitzt Bildungssparen bereits eine mehrjährige Vorgeschichte. Sie ist geprägt durch die Programmatik verschiedener bildungspolitischer Gremien (vgl. z.B. Deutscher Bundestag: Ausschuss für Bildung ... 2007), durch wissenschaftliche Gutachten und durch Stellungnahmen von Akteuren aus dem Handlungsfeld der institutionalisierten Weiterbildung. Will man den konzeptionellen Charakteristika von „Bildungssparen“ als systemstiftendem Element einer neuen Kultur lebenslangen Lernens näher auf die Spur kommen, gilt es diesen Diskurs hinsichtlich seiner Kernargumentation ausschnitthaft zu rekonstruieren und in einem weiteren Untersuchungsschritt durch die themenbezogenen Befunde der NRW-Bevölkerungsumfrage mit empirischem Gehalt zu füllen bzw. zu kontrastieren. Dies soll in diesem Kapitel geschehen.

In der ersten Hälfte 2008 erbringt der bildungspolitische Diskurs eine gesetzliche Institutionalisierung des individuellen Bildungssparens. Orientiert wird sich bei

seiner gesetzlichen Regelung an zwei wissenschaftlichen Gutachten (vgl. Dohmen/de Hesselde/Himple 2007; Rürup/Kohlmeier 2007), einem ministeriellen „Eckpunktepapier zur Einführung des Bildungssparens“ (BMBF 2007) sowie an den „Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf“ (BMBF 2008, S. 7). Letzteres Gremium übernimmt weitgehend Elemente aus dem zuvor angeführten Eckpunktepapier und schlägt in Verbindung mit der Öffnung des Vermögensbildungsgesetzes u.a. die Einführung einer jährlichen Weiterbildungsprämie von maximal 154 Euro vor (vgl. ebd.). Diese Summe ist recht bescheiden und bleibt hinter den ursprünglichen Erwartungen der Experten zurück. Die Prämienvergabe ist an das Erbringen regelmäßiger Sparleistungen und das Nicht-Überschreiten bestimmter Höchsteinkommensgrenzen gebunden. In inhaltlicher Hinsicht erfolgt eine Eingrenzung der Förderungsfähigkeit des Bildungssparens auf die Belange einer Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit, welchen durch den Besuch von Bildungsmaßnahmen ausschließlich allgemeinen beruflichen Inhalts entsprochen wird. Auch dieser Regelungstatbestand erzeugt eine gewisse Spannung gegenüber der Bandbreite an menschlichen Entwicklungsbedürfnissen und -bedarfen, deren Bearbeitung für den Bildungsansatz lebenslangen Lernens konstitutiv ist.

10.1 Bildungspolitische Positionen zum individuellen Bildungssparen

10.1.1 Expertisen und programmatische Aussagen aus Bund und Ländern

Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens

Bereits die vom Deutschen Bundestag 2001 eingesetzte „Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens“ hat auf die in Deutschland noch wenig beachtete Möglichkeit des individuellen Bildungssparens aufmerksam gemacht. Diese Sparform wird als ein Instrument zur Stärkung der Bildungsbeteiligung einkommensschwacher Bevölkerungsgruppen herausgestellt. Im Schlussbericht dieser Kommission werden entsprechende Vorschläge unterbreitet, wonach individuelles Bildungssparen in Form der „Einrichtung von Bildungssparkonten“ (Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004, S. 252) als eine zweckbezogene „Ergänzung zu bestehenden Vermögensbildungsformen“ (ebd., S. 250) zu etablieren sei. Zur „Stärkung der Eigeninitiative und Eigenverantwortung aller Bürger und insbesondere aus den bislang eher bildungsfernen Gruppen“ (ebd.) müsse beigetragen werden. In Betracht zu ziehen seien deshalb auch die „Gewährung staatlicher Bildungssparprämien“ (ebd., S. 252) bzw. die „Setzung besonderer Anreize durch staatliche Förderung von Haushalten mit niedrigem Einkommen und Vermögen“ (ebd.). Demgemäß beinhalten die Kommissionsempfehlungen auch die Förderung nach dem Vermögensbildungsgesetz, in dessen Rahmen eine jährliche „Bildungssparzulage“ in Höhe von maximal 408 Euro gewährt werden solle (vgl. ebd., S. 254).

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung

Auch die inzwischen aufgelöste Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung plädiert in einer erstmals zwischen Bund und allen Ländern gemeinsam vereinbarten „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ für die „Einbeziehung aller Bevölkerungsgruppen in den Prozess Lebenslangen Lernens“ (BLK 2004, S. 28) und – damit verbunden – auch für das „Bildungssparen“ (ebd.). Als verwandte Förderungsmöglichkeiten werden Gutscheinsysteme und Lernzeitkonten für wichtig erachtet. Die Überlegungen der Bund-Länder-Kommission weisen eine große Nähe zu denen im Schlussbericht der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004) auf.

Bildungssparen auf der Ebene partei- und regierungspolitischer Willensbekundungen

In den letzten Jahren haben sich vereinzelt bildungspolitische Experten aus den großen Parteien zu dem Thema des Bildungssparens öffentlich geäußert. Mit ihren Einschätzungen und Voten trugen sie zur Schaffung eines Klimas bei, welches in der ersten Hälfte des Jahres 2008 zu einer Eingliederung des Instruments des Weiterbildungssparens in das geltende Vermögensbildungsgesetz führte. Beispielhaft angeführt für solcherart Expertenvoten sei ein Podiumsbeitrag der einstigen baden-württembergischen Kultusministerin und heutigen Bundesministerin für Bildung und Forschung, Dr. Annette Schavan, aus der Zeit noch vor der Bundestagswahl 2005. Mit Blick auf die damals noch wenig bekannte Vorstellung des Bildungssparens plädiert diese Politikerin für den Beginn einer „Tradition der Bildungsfinanzierung“ (in: Süddeutsche Zeitung vom 5.8.05).

Das Thema „Bildungssparen“ wird nicht zuletzt im *Vertrag für eine große Koalition auf Bundesebene* zwischen CDU, CSU und SPD vom 11.11.2005 behandelt. Dieser Koalitionsvertrag schafft auch in anderen Bildungs- und Weiterbildungsfragen die inhaltliche Arbeitsgrundlage der großen Koalition auf Bundesebene. Im Vertragstext heißt es zum Bildungssparen:

„An der Finanzierung von Weiterbildung müssen sich die Allgemeinheit, die Wirtschaft und der Einzelne in angemessener Weise beteiligen. Durch Bildungssparen wollen wir ein neues Finanzierungsinstrument entwickeln und dazu das Vermögensbildungsgesetz novellieren. Dies geschieht haushaltsneutral.“ (CDU/CSU/SPD 2005, S. 35)

Die von der großen Koalition aufgenommene Einführung des Bildungssparens ist in die übergreifende Programmatik der Förderung lebenslangen Lernens eingebunden. Dazu gehören vor allem eine generationenübergreifende Stärkung von Lernbereitschaft und Lernfähigkeit, eine Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und eine „Optimierung der Bildungsberatung“ (ebd., S. 36).

10.1.2 Stellungnahmen aus dem Volkshochschulbereich

Vom Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) liegt seit 2005 eine ausführliche und praxisnahe Stellungnahme zu den Problemen des individuellen Bildungssparens und der Finanzierung lebenslangen Lernens vor (vgl. DVV 2005). Anknüpfungspunkt ist der Schlussbericht der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004). Aufgrund der Erfahrungen der Volkshochschulen sind einer – so lautet die Charakterisierung des DVV – „Privatisierung der Bildungskosten [...] Grenzen gesetzt“ (ebd., S. II). Fakt sei, dass sich die Eigenbeiträge für die Teilnehmer von Volkshochschulkursen in den letzten 15 Jahren im Bundesdurchschnitt verdreifacht haben. Gegebene Belastungsgrenzen der privaten Haushalte bzw. der Individuen müssten berücksichtigt werden. Generell sei in Deutschland ein höheres Maß an „Bildungsgerechtigkeit“ (ebd., S. II) gefordert, weshalb der Stärkung zielgruppenspezifischer Förderungen eine hohe Priorität zukomme. Gleichwohl begrüßen die Volkshochschulen die innovative Programmatik eines individuellen Bildungssparens: Indem diese auf eine Dringlichkeitsstufe mit der Vermögens- und Altersvorsorge gehoben werde, würde eine Bewusstseinsveränderung über den Wert von Bildung eingeleitet. Der zu erwartende Mentalitätswandel sei von erheblicher Relevanz für die Entwicklung unserer Lernkultur.

Ergänzend zur Stellungnahme des DVV fügt sich ein engagierter Beitrag des (damaligen) Direktors der Volkshochschule Minden (vgl. Witthaus 2006). Auch dieser Erwachsenenpädagoge heißt die Einführung eines öffentlich geförderten Bildungssparens als Instrument des Wissensvorsorge willkommen. Jedoch könnte diese Maßnahme aufgrund der erforderlichen Ansparzeit erst mittelfristig greifen, so dass ein gegenwärtig zu konstatierendes Problem der „Unterinvestition in Weiterbildung“ (ebd., S. 52) und Humankapital noch keineswegs behoben sein dürfte. Erschwerend komme hinzu, dass Erwachsene seit geraumer Zeit in verschiedenen Lebensbereichen zu einem erhöhten finanziellen Eigenengagement genötigt seien, Daher besäße die Investition in die eigene Kompetenzentwicklung nicht immer die oberste Priorität gegenüber existenziell noch grundlegenden Risiken – insbesondere der Altersvorsorge.

10.1.3 Stellungnahmen aus Sicht von Arbeitgebern und Gewerkschaft

Gutachterliche Empfehlungen im Auftrag der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft

In einem mehrbändigen Gutachten der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft („vbw“) „Bildung neu denken!“ wird dem „individuellen Bildungssparen“ (vbw 2004, S. 33) Beachtung geschenkt. Dieses Instrument wird dort in den größeren Zusammenhang bildungsreformerischer Überlegungen gestellt (vgl. Lenzen 2003). Leitend ist eine Vorstellung lebenslangen Lernens, wonach, „Weiterbildung als regelhaftes Bildungselement zur Bildungsbiografie jedes Bürgers gehört“ (vbw 2004, S.159). Damit ist u. a. gemeint: Künftig müsse jedes Mitglied

der Gesellschaft lernen, „in seine eigene Bildung mehr zu investieren, sowohl ökonomisch als auch im Hinblick auf Zeit und Anstrengung“ (vbw 2005, S. 172).

Darüber hinaus wird mit dem Gutachten ein „Systemwechsel in der Finanzierung des deutschen Bildungssystems“ (vbw 2004, S. 17) angestrebt. Angesichts einer „notorischen Unterfinanzierung des deutschen Bildungssystems“ (ebd., S. 16) erkennen seine Autoren die Notwendigkeit einer Finanzierungsbeteiligung der Individuen bei der Bildungspartizipation (vgl. ebd., S. 26). Von einer staatlich geförderten Grundausbildung abgesehen, sei Privatinitiative bei der Übernahme der Weiterbildungskosten allein schon aus Gründen der Qualitätsoptimierung von Bildungsangeboten gefragt. Doch wird unter dem Aspekt von sozialer Ungleichheit auch eingeräumt, dass für untere Einkommensgruppen „die Preise für Bildungsangebote [...] zu ermäßigen“ (ebd., S. 33) seien. Allerdings müsse „die staatliche Förderung im Bildungsbereich von der Nullpreislösung (totales kostenfreies Angebot) auf eine gezielte Unterstützung der Finanzschwachen (Bevölkerungsschichten, d. Verf.) umgestellt werden“ (ebd.) werden.

Vor dem skizzierten Hintergrund eines Paradigmenwechsels in Richtung einer stärkeren Eigenverantwortung bei der Bildungsfinanzierung, die einer gesamtbiografischen Logik zu gehorchen habe, stellen individuelles Bildungssparen wie auch die Einführung von extra „Bildungskonten (individual learning accounts)“ (ebd.) wichtige Instrumente zur Ermöglichung der Teilnahme am lebenslangen Lernen dar. Beide Instrumente ließen sich nach Auffassung der Gutachter als ein Regulativ nutzen, um bei wechselnden Einkommensverhältnissen im Lebensverlauf dem persönlich je gegebenen Bildungsbedarf entsprechen zu können. Aus analytisch-rekonstruktiver Distanz lässt sich hier von einer intertemporalen Funktion des Bildungssparens im Lebenszyklus hinsichtlich der Deckung anfallender Bildungskosten sprechen – eine Position, die im Ansatz bereits Anfang der 1960er Jahre die nationalökonomische Sozialpolitikwissenschaftlerin Elisabeth Liefmann-Keil artikuliert (vgl. Liefmann-Keil 1971). Und in dieser Hinsicht scheint es nur konsequent zu sein, wenn zur Stärkung des individuellen Bildungssparens das vbw-Gutachterteam unter Leitung des Erziehungswissenschaftlers und Präsidenten der Freien Universität Berlin, Dieter Lenzen, für die Einführung einer „öffentliche(n) Sparförderung nach dem Muster der Eigenheimförderung“ (vbw 2004, S. 33) plädiert.

Die skizzierte Philosophie einer gesamtbiografisch (bzw. lebenszyklisch) und nach unterschiedlichen Verantwortlichkeiten auszutarierenden Bildungsfinanzierung wird in dem Jahresgutachten 2007 „Bildungsgerechtigkeit“ der Vereinigung des Bayerischen Wirtschaft argumentativ ausdifferenziert. So wirft man die Frage auf, „in welchem Lebensabschnitt ... der Staat wie viel der Finanzlast übernehmen“ (vbw 2007, S. 113) sollte. Unter Berücksichtigung internationaler Vergleiche wird hierbei zu dem Ergebnis gelangt, dass sich der deutsche Staat finanziell stärker als bisher im „frühen Bildungsbereich“ (ebd.) engagieren sollte und in den „späteren Bildungsbereichen“ (ebd., S. 118) vornehmlich private Bildungsausgaben getätigt werden sollten. In diesem Argumentationskontext

begründet sich das Instrument des Bildungssparens weniger aus dem Problem knapper öffentlicher Mittel als vielmehr aus der systemischen Logik einer engen Verbindung zwischen Bildungsgerechtigkeit und ökonomischer Effizienz (vgl. vbw 2007, S. 114 ff).

Hingewiesen sei aus dem Blickwinkel der Erwachsenenbildung hinsichtlich der lebenszyklisch begründeten Verantwortungszuweisung und Rollenverteilung bei der Bildungsfinanzierung auf das kaum auszuschließende Problem einer entsolidarisierenden Konkurrenz zwischen unterschiedlichen Bildungsbereichen um öffentliche Förderung. So dürfte sich bei der strikten Befolgung der Finanzierungsvorstellungen des vbw-Gutachtens als ein struktureller Konflikt abzeichnen, dass mit der Favorisierung einer stärkeren öffentlichen Finanzierung frühkindlicher und schulischer Bildungsaktivitäten zugleich eine (fortschreitende) Unterfinanzierung der quartären Weiterbildung einher ginge und legitimiert würde (vgl. ebd., S. 122 ff).

Empfehlungen des Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung

Für einen Paradigmenwechsel bei der staatlichen wie individuumsbezogenen Aufgabenbestimmung gegenüber dem Bildungswesen votiert auch der gewerkschaftsnahe Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (2002). Bereits Ende der 1990er Jahre liegen die Arbeitsergebnisse dieses Expertengremiums in Fach- und Gewerkschaftskreisen vor. Für die anstehende Bildungsmodernisierung werden eine Reihe leitbildförmiger Kriterien herausgestellt – insbesondere Eigenverantwortung, Ressourcenoptimierung, Outputorientierung und an „Qualitätsentwicklung orientierte Steuerung der Bildungseinrichtungen“ (ebd., S. 262). Dementsprechend solle die öffentliche Bildungsfinanzierung „von der Institutionen- auf die Subjektförderung“ (ebd.) umgestellt werden. In diesem Rahmen einer systemischen Neujustierung wird die Chance erblickt, „im Bereich der Finanzierung Eigenverantwortlichkeit der Individuen sowie das finanzielle Engagement Dritter mit staatlicher Verantwortung zu verbinden“ (ebd., S. 216).

Für die hier interessierende Frage eines öffentlich unterstützten individuellen Bildungssparens existiert die Empfehlung, dass bereits bei Geburt eines Kindes ein Bildungskonto anzulegen sei (vgl. ebd., S. 180 u. 260f). Förderungspolitisch müsse dabei die familiäre Einkommenssituation berücksichtigt werden. Zudem will man das bildungsökonomische Selbststeuerungsvermögen der Subjekte auch im Hinblick auf das lebensbegleitende Lernen durch ergänzende Instrumente stärken – insbesondere durch die Möglichkeit des Bildungsdarlehens und staatlich gewährter Bildungsgutscheine für den Besuch von Bildungsangeboten. Mit einem derartigen Maßnahmebündel lassen sich nach der Logik des Sachverständigenrats sowohl die Teilnahmekosten beim Mitmachen an Bildungs- und Qualifizierungsveranstaltungen als auch der Lebensunterhalt während zeitlich intensiver Bildungsphasen bestreiten.

10.2 Zwischenbilanz konzeptioneller Rekonstruktion zum Bildungssparen

Die vorgenommene Rekonstruktion von Positionen bildungspolitisch relevanter Akteure zum individuellen Bildungssparen kann keine gänzliche Vollständigkeit beanspruchen. Nicht einbezogen wurde etwa eine Einschätzung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung zum Schlussbericht der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (vgl. Nuissl 2004). Ebenfalls nicht explizit aufnehmen ließ sich eine „Initiative von IG Metall und ver.di“ zum Thema „Lern-gelder“ (Faulstich/Bayer 2005), da dort das Instrument individuellen Bildungssparens lediglich einen analytischen Nebenaspekt bildet. Gleichwohl vermittelt das zuvor berücksichtigte Spektrum einen aussagekräftigen Überblick zu den zukünftigen Finanzierungsimperativen und akteursspezifischen Sichtweisen lebenslangen Lernens, wobei ordnungspolitische Grundsatzfragen tangiert werden.

Durchgängig kennzeichnet den konzeptionellen Diskurs auf bildungspolitischer Ebene, dass die meisten Akteure dem Vorhaben eines öffentlich geförderten individuellen Bildungssparens aufgeschlossen gegenüber stehen. Zugleich wird die generelle Initiierung individuellen Bildungssparens nicht als isoliertes Projekt verstanden. Überwiegend verbindet man diese Innovation mit dem übergreifenden Prozess einer ordnungspolitischen Neujustierung des Bildungs- und Weiterbildungsbereichs. Bildungssparen gilt dabei als Ausdruck einer individuumszentrierten Modernisierung des Erwachsenenlernens mit den Leitkriterien Eigenverantwortung, Selbststeuerung oder auch Selbstmanagement (vgl. Siebert 2003). Aufgrund der artikulierten Positionen zum Bildungssparen scheint für diesen gesellschaftspolitischen Regelungsbereich eine Verständigung von Repräsentanten unterschiedlicher gesellschaftlicher Grundinteressen nicht ausgeschlossen zu sein.

Kritische Zurückhaltung und abwägende Skepsis gegenüber der gesetzlichen Einführung eines staatlich geförderten Bildungssparens kommt am ehesten aus dem Bereich der Volkshochschulen. Dieserart Positionierung ist insofern aufschlussreich, als in dem pädagogischen Praxisfeld der Volkshochschulen geradezu idealtypisch und exemplarisch das Ringen um eine Balance zwischen einerseits sozial ausgleichenden Bildungsauftrag und andererseits betriebswirtschaftlichen Erfolg zu Tage tritt. So gibt es von den Vertretern dieses kommunal und regional verankerten Bildungsanbieters den mahnenden Hinweis auf das Erreichen finanzieller Belastungsgrenzen größerer Bevölkerungsgruppen. Diese Problematik sei im Zuge des Rückgangs der öffentlichen Finanzierungsgrundlagen von Bildungsarbeit sowie einer damit verbundenen sukzessiven Erhöhung der Teilnehmergebühren akut geworden und habe zu einer schleichenden Veränderung in der Sozialstruktur der Hörschaft zu Lasten unterer Einkommensgruppen geführt (vgl. Gummersbach 2004). In den Stellungnahmen aus dem Volkshochschulbereich zeigt sich die Sorge um eine situationsgerechte Ressourcenausstattung für die Verwirklichung des lebenslangen Lernens im

Sinne einer – vom „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (EU 2000) geforderten – aktiven Teilhabe aller Gesellschaftsmitglieder an der wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft (vgl. ebd., S. 8 u.12).

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht sticht zum Problem eines staatlich geförderten individuellen Bildungssparens ein tagungspolitisch eingebetteter Diskussionsbeitrag hervor. In dem Statement werden etwaige Hoffnungen auf die Breitenwirksamkeit einer solchen Förderungsmaßnahme dahingehend gedämpft, ob dieser Ansatz „wirklich ein geeignetes Instrument ist, bildungsferne Gruppen darüber zu erreichen“ (Schiersmann, in: BMBF 2005, S. 24). Diese kritische Stellungnahme erscheint insofern plausibel, als die Wirkungschancen einzelner auf Eigenverantwortung setzender Finanzierungsinstrumente für die lebensbegleitende Bildung unter den Ernstfallbedingungen des Lebens-, Arbeits- und Lernalltags in Deutschland bisher noch kaum erforscht sind. Deshalb lässt sich ein entsprechender Einwand auch als ein Votum für die – vorzuschaltende oder bei Reformbeginn anzugehende – Durchführung von Modellversuchen zur Auslotung von Akzeptanz und Nachhaltigkeit individuellen Bildungssparens verstehen.

Vor dem skizzierten Diskussionshintergrund weiterbildungs- und wissenschaftspolitischer Standortbestimmung hinsichtlich der Initiierung eines individuellen und öffentlich geförderten Bildungssparens vermag der empirische Blick auf das Urteil seiner potenziellen Adressatinnen und Adressaten zur weiteren Klärung beizutragen.

10.3 Empirische Ergebnisse der NRW-Studie zum Bildungssparen

Zur innovativen Programmatik des individuellen Bildungssparens bestehen grundlegende Forschungsdefizite (vgl. Baethge/Buss/Lauf 2003, S. 120). Soweit uns bekannt, existieren zu diesem Thema bisher keine empirisch verallgemeinerbaren Untersuchungsergebnisse. Jedenfalls liegen keine Veröffentlichungen vor, die für sich in Anspruch können, weitgehend verlässliche Aussagen über das – hierzu verbal bekundete – Bereitschafts- und Akzeptanzpotenzial in der deutschen Bevölkerung oder der eines Bundeslandes treffen zu können. In diese Forschungslücke mangelnder empirischer Orientierungsdaten zum anstehenden Projekt des individuellen Bildungssparens stößt die telefonische Befragung, die unser Forschungsteam an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster im Herbst 2004 unter der Bevölkerung in NRW durchführte.

Unter den insgesamt 1.101 interviewten Personen, die weitgehend einen Querschnitt der nordrhein-westfälischen Bevölkerung im Alter von 16 bis 64 Jahren repräsentieren, begrüßen fast zwei Drittel (65,4 Prozent, n=710) die Idee, für die eigene Bildung regelmäßig Geld zu sparen und für ein solches längerfristiges Vorhaben gegebenenfalls auch staatliche Zuschüsse zu erhalten. Weitere 5,1 Prozent der Befragten (n=56) würden einer solchen Möglichkeit vielleicht zu-

stimmen. Demgegenüber würden sich 29,4 Prozent (n=319) der Befragten nicht für eine solche kombinierbare Form der Zukunftsvorsorge interessieren. Insgesamt liegt damit ein recht positives Votum für das in Deutschland noch wenig erprobte Bildungssparen vor. Das grundsätzliche Zustimmungspotenzial erscheint hinreichend groß, um der Bildungspolitik und übergreifenden Gesellschaftspolitik nachhaltige Gestaltungs- und Wirkungschancen zu eröffnen.

Der näher untersuchte Zusammenhang mit der Höhe des Einkommens fällt bei dem generell positiven Votum für ein staatlich gefördertes Bildungssparen nur gering aus. Allerdings ist das Interesse für ein staatlich honoriertes Bildungssparen bei denjenigen, die beim Haushaltseinkommen bis unter 1.000 Euro liegen, etwas größer ausgeprägt. In dieser unteren Einkommensklasse begrüßen über drei Viertel (77,9 Prozent, n=122) die Idee eines regelmäßigen zweckgebundenen Bildungssparens. In den anderen Einkommensklassen macht diese Gruppe durchgängig rund zwei Drittel der Befragten aus.

Wie zu erwarten, sind es insbesondere die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die sich für das Projekt des Bildungssparens interessieren. So favorisieren von den 16- bis 22-Jährigen 87 Prozent (n=67) den Ansatz des Bildungssparens. Von den 23- bis 35-Jährigen votieren 69,3 Prozent (n=217) dafür und von den 36- bis 50-Jährigen sind dies noch 63,3 Prozent (n=273). Selbst bei den 51- bis 64-Jährigen liegt das Zustimmungswert gegenüber dem Bildungssparen bei immerhin beachtlichen 52,8 Prozent (n=113).

Der zuletzt angeführte, beachtlich hohe Zustimmungswert für das Bildungssparen bei den über 50-Jährigen ist erklärungsbedürftig. Als eine Interpretation liegt nahe, dass in Anbetracht einer entstehenden Wissensgesellschaft die erfolgreiche soziale Integration auch im fortschreitenden Alter als zunehmend wissensabhängig wahrgenommen und hierfür auch die eigenfinanzierte Teilnahme an Bildungsveranstaltungen als persönlich bedeutsam erachtet wird (vgl. S. Kade 2001, S. 17). Des Weiteren mag eine Rolle spielen, dass Eltern im Generationenverhältnis gegenüber den Jüngeren mithalten und deshalb sowohl in ihre berufliche als auch private Weiterbildung investieren wollen. Schließlich könnte für die Attraktivität des Bildungssparens bei Älteren sprechen, dass diese gerne die Option hätten, das Ersparte mit seiner bildungsspezifischen Zweckbindung auf die Enkel oder andere Ihnen nahe stehende Personen übertragen zu können.

Bei den dargestellten empirischen Untersuchungsergebnissen zum Bildungssparen ist allerdings eine vorsichtige Interpretation angebracht. Bereits Wolfgang Schulenberg weist für den Bereich der empirischen Bildungsforschung und den von ihr zu untersuchenden vielschichtigen Verwirklichungsbedingungen des Erwachsenenlernens auf die nicht gänzlich auflösbare Problematik einer „Diskrepanz zwischen Meinung und Verhalten“ (Schulenberg 1978, S. 181) hin. Auf unseren Untersuchungsgegenstand des Bildungssparens bezogen kann damit gemeint sein, dass einerseits der Forschungsbefund und andererseits die spätere Durchsetzung einer Reformpraxis keineswegs deckungsgleich sind. Während die

„Meinung“ unter den handlungsentlasteten Situationsbedingungen einer Forschungskommunikation ermittelt wird, kann das spätere „Verhalten“ in der Alltagswirklichkeit auch unter (noch) entgegenstehenden Einflüssen, wie hinderlichen Konventionen, milieuspezifisch verengten Normen und auch etwaigen sozialökonomischen Restriktionen gegebener sozialer Lebenslagen erfolgen.

Wenngleich damit eine methodenreflexive Umsicht bei der Dateninterpretation angesagt ist, bestätigen die herausgearbeiteten Ergebnisse zum Bildungssparen doch die schon in anderen Analysebereichen der breiter angelegten NRW-Studie sichtbar gewordene grundsätzliche Bereitschaft zum Engagement und zur Verantwortungsübernahme hinsichtlich der eigenen Bildung und des lebensbegleitenden Lernens. Im Falle des hier näher betrachteten Bildungssparens wirkt sicherlich noch das in der westdeutschen Volkskultur als populär verhaftete Bausparen als erfolgversprechendes Vorbild hinein.

11 Gesamtertrag und Ausblick

11.1 Ansatz der NRW-Studie und wichtigste empirische Ergebnisse

Ansatz und Reichweite der Studie

Die vorliegende NRW-Studie basiert auf der Durchführung von insgesamt 1.101 Telefoninterviews mit in Nordrhein-Westfalen lebenden Personen im Alter zwischen 16 und 64 Jahren. Die empirischen Erhebungen wurden im Herbst 2004 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung, durchgeführt. Für die Untersuchungsregion NRW konnten weitgehend verallgemeinerungsfähige Ergebnisse erzielt werden. Auftraggeber und Forschungsförderer war das Weiterbildungsressort der nordrhein-westfälischen Landesregierung.

Gegenüber den in Bildungseinrichtungen regelmäßig erhobenen Teilnehmenden-Statistiken sind grundlegende Unterschiede hinsichtlich Umfang, Ausrichtung und Intensität der Befragung sowie ihres Verwendungszwecks gegeben. Im Vergleich zu existierenden bundesweiten Repräsentativstudien zum Weiterbildungsverhalten stellt der exklusive und explorative Bezug zur Region NRW ein Alleinstellungsmerkmal dar. Mit der NRW-Studie wird auch das integrative Erkenntnisinteresse eines ganzheitlichen Blicks auf das Weiterbildungsgeschehen und das lebenslange Lernen verfolgt. Indem die alleinige Konzentration auf einen inhaltlichen oder institutionellen Schwerpunktbereich vermieden wird, lassen sich Querverbindungen zwischen der beruflich-betrieblichen Kompetenzentwicklung, der öffentlich zugänglichen Weiterbildung und dem Lernen im Bürgerschaftlichen Engagement vor Ort herstellen. Darüber hinaus zeichnet das vorliegende Forschungswerk aus, dass sowohl die Datenerhebung als auch die Datenauswertung in einer Hand lagen und nicht per Werkauftrag ausgelagert wurden. Dadurch ließ sich ein ganzheitlicher Qualitätsstandard in Form eines dichten Erfahrungs- und Kompetenztransfer zwischen beiden hauptsächlichen Forschungsphasen gewährleisten.

Zwei inhaltliche Schwerpunkte stehen im Vordergrund dieser Studie. Zum einen interessiert die Ermittlung genereller Trends beim veranstaltungsbezogenen Lernverhalten wie beim selbstgesteuerten Lernhandeln im Jugend- und Erwachsenenalter. Im Sinne eines erweiterten Weiterbildungsverständnisses wird hierbei zwischen einem formalen und informellen lebenslangen Lernen unterschieden. Ausgelotet werden sollen zum anderen die von der befragten nordrhein-westfälischen Bevölkerung realisierten Teilnehmerressourcen in Form von Eigenleistungen hinsichtlich Finanzierung und zeitlicher Investitionen für Weiterbildung und lebenslanges Lernen. In den Untersuchungsrahmen fallen auch ge-

mischte Formen der Ressourcenerbringung für Weiterbildungsprozesse, welche nicht selten im Kontext betrieblicher Qualifizierungspraktiken zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern anzutreffen sind.

Mentale Voraussetzungen und Konturen organisierten Weiterbildungsverhaltens

Für die Entwicklung einer Kultur der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens bildet die soziale Verankerung eines hohen Lernbewusstseins einen unabdingbaren Resonanzboden. Zu dieser Problematik gibt es den zentralen Untersuchungsbefund, dass die überwiegende Mehrheit der nordrhein-westfälischen Bevölkerung den Bedeutungszuwachs von Lernen durchaus in seiner epochalen Intensität wahrnimmt und die Konsequenz einer Intensivierung eigener Lernhandlungen als bedeutsam einstuft. Eine besondere Beachtung verdient die Kontinuität von Lernprozessen. Es besteht seitens der Befragten die fast einheitliche Auffassung, dass sich Lernen nicht auf eine Lebensphase (Schule/berufliche Erstausbildung) begrenzt, sondern die gesamte Lebensspanne umfasst.

Auf der Basis der gewichteten Stichprobe haben bei einer Betrachtung des gesamten Lebenslaufs etwa drei Viertel (73 Prozent^{GW}) der befragten Bevölkerung im bisherigen Leben an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen. Dieser weit ansetzende Untersuchungsbefund steht durchaus in Einklang mit der Vision, dass sich NRW – im Sinne der supranational initiierten Lerngesellschaftsthese – auf den Weg des Wandels zu einem „lernenden Bundesland“ begeben hat (vgl. Brödel/Siebert 2003).

Die Gesamtteilnahmequote an veranstalteter Weiterbildung, die sich auf den in der umfragebasierten Weiterbildungsforschung üblichen und gut erinnerbaren Betrachtungszeitraum der letzten zwölf Monate vor der Befragung (Oktober 2003 bis einschließlich September 2004) bezieht, beträgt 37,7 Prozent^{GW}. Durchschnittlich beteiligten sich die Weiterbildungsteilnehmenden in diesem Zeitraum an 2,9 Weiterbildungsveranstaltungen^{GW}.

Die für NRW ermittelte Teilnahmequote liegt leicht unterhalb des bekannten bundesweiten Berichtssystems Weiterbildung (BSW IX), welches für das Bezugsjahr 2003 einen Beteiligungsgrad an formal organisierter Weiterbildung i.H.v. 41 Prozent^{GW} feststellt. Allerdings weichen die Stichprobendefinitionen zwischen den beiden Weiterbildungsstudien ab, was den Vergleich erschwert. Legt man daher für die NRW-Studie die gleiche – um zwei Lebensjahre geringere – Altersspanne wie im BSW IX zu Grunde, ergibt sich für unsere Untersuchungsregion eine gewichtete Teilnahmequote i.H.v. von 38,4 Prozent^{GW}. Damit liegt der NRW-Durchschnitt um 2,6 Prozentpunkte unter dem im BSW IX ermittelten Bundesdurchschnitt.

Die Teilnahmebereitschaft zur Weiterbildung wird nachhaltig von bildungsbiografischen Vorerfahrungen beeinflusst. Vor allem der Grad des erworbenen Schulabschlusses wirkt sich strukturprägend auf das zukünftige Weiterbildungsengagement aus. So bestätigen die Untersuchungsergebnisse den bekannten

Befund, dass Befragte mit höheren Schulabschlüssen deutlich weiterbildungsaktiver sind – also häufiger an Bildungsveranstaltungen teilnehmen – als Personen mit niedriger schulischer Herkunft.

Die meisten Menschen entfalten in den jungen und mittleren Lebensphasen ein überdurchschnittlich aktives Weiterbildungsverhalten. Dementsprechend fallen vor allem die 51- bis 64-Jährigen, denen im Kontext der Bewältigung des demografischen Wandels eine verstärkte Bedeutung als Innovationsträger zukommen dürfte, durch eine vergleichsweise geringere Teilnahmequote auf.

Stellt man die Gruppe der Erwerbstätigen den derzeit nicht in Erwerbsarbeit Stehenden gegenüber, zeigt sich, dass erstere deutlich weiterbildungsaktiver sind. Insgesamt bestätigt sich ein auch in der deutschlandweiten Bildungsforschung ausgemachter Befund hinsichtlich des weiterbildungsförderlichen Effekts einer Inklusion in das Erwerbsarbeitssystem.

Geld und Weiterbildung

Ähnlich wie jüngere Weiterbildungsumfragen auf nationaler Ebene rekurriert die NRW-Studie auf einen weiten Kostenbegriff. Dieser berücksichtigt zum einen persönlich getätigte Ausgaben für Veranstaltungskosten, Fahrten, Übernachtung, Lernmaterial, Gesellung, Kinderbetreuung, Fachliteratur und sonstige direkte Kosten. Zum anderen wurden in der Frage nach den Weiterbildungskosten auch indirekte Kosten wie Einkommensverluste (z.B. Verzicht auf Überstunden) aufgrund der zeitlichen Inanspruchnahme durch den Weiterbildungsprozess berücksichtigt. Danach haben die nordrhein-westfälischen Bürger mit Weiterbildungsteilnahmeerfahrungen für diesen Zweck durchschnittlich 678 Euro^{GW} an monetären Eigenleistungen im Jahr 2004 (Oktober 2003 bis einschließlich September 2004) aufgebracht. Innerhalb der Teilnehmerschaft bestehen allerdings erhebliche Unterschiede hinsichtlich der realisierten Weiterbildungsaufwendungen. So war für ein Drittel der Weiterbildungsaktiven die Teilnahme gänzlich kostenfrei und die Hälfte aller Befragten gab nicht mehr als 100 Euro^{GW} für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen inklusive aller zusätzlichen Kosten aus.

Bildungssparen als Zukunftsvorsorge für die eigene Weiterbildung

Zum Erhebungszeitpunkt war noch nicht bekannt, dass im Jahre 2008 ein Gesetzesvorhaben zum Weiterbildungssparen auf Bundesebene realisiert würde. Die für Deutschland innovative Idee, für die eigene Bildung und Weiterbildung regelmäßig Geld zu sparen, und für ein solches längerfristiges Vorhaben gegebenenfalls auch staatliche Prämien zu erhalten, begrüßen fast zwei Drittel der Befragten (65,4 Prozent, n=710).

Zeit und Weiterbildung

Neben der Bindung durch den unmittelbaren Weiterbildungsbesuch wurden in der NRW-Studie auch die dazugehörigen Lernzeiten der individuellen Vor- und Nachbereitung sowie die Inanspruchnahme durch angefallene Fahrten zum Veranstaltungsort und zurück berücksichtigt. Die Weiterbildungsteilnehmenden erbrachten während der Betrachtungsperiode der zurückliegenden zwölf Monate durchschnittlich 211 Stunden für organisiertes Lernen und damit zusammenhängende Zeitinvestitionen. Stichprobengewichtet ergibt sich unter Einbeziehung der großen Gruppe der Nicht-Teilnehmer ein Durchschnittswert an zeitlichem Weiterbildungsaufwand i.H.v. von 80 Stunden^{GW}. Zwischen Männern und Frauen existiert hier kein signifikanter Unterschied.

Die vollzeit-erwerbstätigen Weiterbildungsteilnehmenden investierten in den letzten zwölf Monaten deutlich mehr Zeit in Weiterbildung als die Teilnehmenden mit einer Teilzeit-Erwerbstätigkeit. Der Unterschied beträgt etwa ein Drittel. Drei Viertel der Befragten sind grundsätzlich dazu bereit, zukünftig mehr Zeit für Weiterbildung zu opfern.

Elternpflichten und Weiterbildung

Eltern mit Kindern, die die Betreuung Ihrer Kinder selbst übernehmen, besuchen weitaus seltener Weiterbildungsveranstaltungen als Befragte, die sich nicht vorwiegend selbst um die Kinder kümmern. Die bloße Tatsache, dass betreuungsbedürftige Kinder im Haushalt leben, führte in den letzten zwölf Monaten (noch) nicht zu einer geringeren Weiterbildungsteilnahme. Entscheidend ist vielmehr, ob die Betreuung der Kinder auf mehrere Schultern verteilt werden kann.

Nur ein Anteil von sieben Prozent derjenigen Befragten, die betreuungsbedürftige Kinder haben und in den letzten zwölf Monaten an mindestens einer Weiterbildungsveranstaltung mitmachten, haben im Zusammenhang mit einer Weiterbildungsveranstaltung auch Geld für Kinderbetreuung ausgegeben. In der Regel versuchen die Befragten ihre Teilnahme an Weiterbildung nicht durch das Hinzuziehen einer kostenlastigen Kinderbetreuung zu verwirklichen.

Informelles Lernen und subjektive Einschätzung von Lernerträgen

Bestandteil der Erhebung war neben der Erfassung einer Beteiligung an Weiterbildungsveranstaltungen auch die Beschreibung des informellen Lernens. Letzteres vollzieht sich im Rahmen des beruflichen und sonstigen Alltagshandelns einschließlich des Bürgerschaftlichen Engagements.

Für die nordrhein-westfälische Bevölkerung im Alter zwischen 16 und 64 Jahren erweist sich das informelle Lernen als eine insgesamt bedeutende Handlungsform der Aneignung von Wissen, neuen Einstellungen und Fertigkeiten. Spitzenwerte im Mittelwertvergleich unterschiedlicher Beurteilungsvorgaben zur

Einschätzung des jeweiligen Lernertrags erreichen das „Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren“, das „Lesen von Fachliteratur“, das „alltägliche Lernen während der Arbeit“, das „Arbeiten und eigene Ausprobieren am PC“ und der „Erfahrungsaustausch mit Berufskollegen“.

Auch das „Lernen im Verein“ und das „Lernen durch Ausübung eines Ehrenamtes“ oder im Rahmen von Freiwilligenarbeit besitzen einen generell hohen Stellenwert. Dies trifft für Teilzeitbeschäftigte in einem noch höheren Maße als für Vollzeitbeschäftigte zu.

11.2 Orientierungen für eine inklusionsstarke Lernkulturentwicklung

Stärkung monetärer und motivationaler Weiterbildungsbereitschaft im Fokus inklusionsstarker Lernkulturentwicklung

Der in Gang befindliche Wandel zur Wissensgesellschaft führt nicht bloß im Beschäftigungssystem, sondern in fast allen Lebensbereichen zur Erhöhung oder Beschleunigung von Qualifikations- und Kompetenzanforderungen. Insofern sind alle Gesellschaftsmitglieder und auch alle Altersgruppen gehalten, sich mit dem Postulat des lebenslangen Lernens auseinanderzusetzen und auf die Stärkung ihrer formellen und informellen Lernpraxis hinwirken.

Vor diesem gesamtulturellen Hintergrund untermauern die ausschnitthaft rekapitulierten Untersuchungsbefunde die These, dass sich größere Bevölkerungsanteile angesichts enger gewordener Spielräume (wohlfahrts-) staatlichen Handelns konstruktiv mit dem Problem der Aktivierung von Eigenressourcen auseinandersetzen. Viele Interviewte fragen sich mit Blick auf die Weiterbildung, wie fortan Veranstaltungsbesuche trotz erheblicher Kostenbelastungen realisiert und sichergestellt werden können. Zu konstatieren ist eine beachtliche Offenheit gegenüber den Möglichkeiten der Eigeninitiative und der Aktivierung monetärer Eigenressourcen.

Die Bereitschaft, eigenes Geld für Zwecke der Weiterbildung und für Bildungsengagement zu verausgaben, firmiert nicht lediglich als eine abhängige Variable der Höhe des Haushaltseinkommens oder des frei verfügbaren Geldes von erwachsenen Bildungsadressaten. Darüber hinaus kommen eine Vielzahl bildungsbiografischer und aktueller lebenssituativer Faktoren ins Spiel, welche sich in der Summe generell nur schwer gewichten oder als kausale Einflussgrößen isolieren lassen. Nicht zu unterschätzen sind im gegebenen Untersuchungszusammenhang als eigenständige Determinanten für Weiterbildungsbeteiligung die subjektive Wertschätzung von Bildung, die (lange Zeit wenig beachtete) Ressource persönlichen Bildungswillens sowie der unterschiedlich gewachsene Stellenwert des systematischen Lernens und Weiterbildens im Erfahrungshorizont der Befragten aus verschiedenen sozialen Milieus bestimmt. Hinzu kommt, wie instruktiv anhand der Auseinandersetzung mit biografisch relevanten Zukunftsszena-

rien belegt werden kann, dass – persönlich hinreichende Informiertheit vorausgesetzt – die monetäre und temporale Investitionsbereitschaft für Weiterbildungsvorhaben auch vom Veranstaltungsthema sowie dem antizipierten Gebrauchswert des zu Lernenden abhängt.

Vor dem skizzierten Ergebnishintergrund ist der nordrhein-westfälischen Weiterbildungspolitik zu empfehlen, dem Thema, wie monetäre, temporale und motivationale Ressourcen für ein Lernen in der Lebensspanne gestärkt und erhalten werden können, eine stabile Aufmerksamkeit zu zuerkennen.

Lebenslagenorientierung als Komponente inklusionsstarker Lernkulturentwicklung

Hinsichtlich der Aktivierung von Eigenressourcen sind auf Adressaten- und Teilnehmerseite zweifellos Grenzen der Belastbarkeit gegeben. Lernkulturentwicklung hat sich daher am Prinzip der Lebenslagenverträglichkeit zu orientieren. Von der engeren materiellen Situation abgesehen, müssen etwa familiäre Pflichten, die Wohnsituation, der Vernetzungsgrad der örtlichen Infrastruktur, aber auch die offensichtlich steigende Konkurrenz der Spar- und Einkommensverwendungsziele (angesichts der gleichzeitigen Zunahme von monetärer Eigenverantwortung in verschiedenen Lebensbereichen) als nicht unwichtige Kontextfaktoren für investives Engagement in eigene Weiterbildungsvorhaben berücksichtigt werden.

Chancengleichheit und Förderungspriorität für einkommens- und bildungsschwache Gruppen

Die öffentliche Politik im Bereich Weiterbildung und Lernkulturentwicklung hat nach der Maßgabe gerechter Bildungschancen zu verfahren. In Anbetracht der Engpasssituation öffentlicher Haushalte verdienen insbesondere jene Personen Unterstützung, die einen „objektiven“ Weiterbildungs- oder Lernbedarf haben, sich diesen aber entweder nicht leisten oder noch nicht als für sich selbst relevant erkennen können. Unterstützung benötigen vornehmlich die unteren Einkommens- und Bildungsgruppen, wobei zwischen längerfristig und kurzfristig wirksamen Hilfen zu unterscheiden ist. Eine weiterhin beachtenswerte Differenzierung beim Support stellt die Unterteilung in monetäre und nicht-monetäre Hilfen dar. Diesbezüglich sprechen Erfahrungen aus der Zielgruppenarbeit mit Bildungsgewohnten dafür, dass ein Bedarf an bildungsökonomisch relevanter Unterstützung auch in nicht-monetärer Form erfolgen kann. Danach sind beispielsweise die Gewährung von Gutscheinen, kostengeringer Zugang zu pädagogischen Dienstleistungen und Lerninfrastrukturen, Gebührenermäßigungen oder der freie Erhalt von Lernmitteln gegenüber direkten Transferzahlungen vorzuziehen.

Zielgruppenangebote, Lerndienstleistungen für ältere Erwerbstätige und intergenerativer Wissenstransfer

Die zwischen 51- bis 64-jährigen Befragten gelten in der NRW-Studie aufgrund der Stichprobendefinition als „Ältere“. Die Gruppe kennzeichnet eine überproportional abnehmende Intensität des Weiterbildungsverhaltens, wobei sich verstärkend eine zurückgehende Erwerbsbeteiligung auswirkt. Angesichts der Befundlage ist in den Unternehmen nicht bloß eine „demografiefeste“ Personal- und Einstellungspolitik gefordert, sondern auch eine betriebliche Lernkulturentwicklung, welche ältere Belegschaftsmitglieder vorausschauend in für sie geeignete Qualifizierungsangebote einbezieht. Ein immer noch zu wenig wahrgenommenes Aufgabenfeld, sowohl für die betriebliche als auch die gemeinwohlorientierte Weiterbildung, stellt die Vorbereitung auf die nachberufliche Lebensphase dar.

Aus einem innovationstheoretischen Blickwinkel verdient zudem Beachtung, den intergenerativen Wissenstransfer im betrieblichen Kooperationszusammenhang zu stärken. Häufig bleibt das betriebsspezifische Erfahrungswissen Älterer aufgrund einer altersmäßig separierenden Organisationskultur ungenutzt. Dem betrieblichen Wertschöpfungsprozess geht auf diese Weise eine originäre bzw. „pfadabhängige“ Innovationsressource verloren. Dazu stellt die Einbeziehung älterer Mitarbeiter in altersgemischte Teamstrukturen eine Alternative dar. Nicht zuletzt Arbeitnehmer in den mittleren Lebensjahren dürften entsprechende Initiativen begrüßen, da gerade diese Gruppe nach den vorliegenden Befragungsergebnissen den Erfahrungsaustausch im Kollegenkreis sehr schätzt. Insgesamt würden sich bei einer Stärkung altersgemischter Konstellationen vielfältigere Gelegenheiten eines informellen Lernens zwischen den Generationen im Betrieb ergeben.

Stärkung von Beratungsaufgaben und mobile Weiterbildungsberatung in Berufsschulen

Die Ergebnisse der NRW-Studie unterstreichen, dass ein noch uneingelöster Bedarf hinsichtlich der erwachsenenpädagogischen Dienstleistung der Beratung besteht. Noch ausschöpfbare Potenziale mittels Beratung liegen vor allem im Bereich eines verbesserten bzw. passgenauen Zugangs zur Weiterbildung von wenig bildungserfahrenen Gruppen.

Speziell angeregt wird die Institutionalisierung einer mobilen Weiterbildungs- und Kompetenzentwicklungsberatung in den Berufsschulen. Dort ist der geeignete Ort, an dem Information und Beratung am ehesten jene Adressaten frühzeitig erreichen kann, für die wir hinsichtlich der Teilhabe an organisierter Weiterbildung einen Nachholbedarf ausgemacht haben. Die duale Berufsausbildung erfolgt meist in jener Lebensphase des Übergangs, während der die Berufs- und weitere Lebensplanung zwar schon im Gange, aber für von außen kommende Anregungen und Vorschläge noch offen ist. Grundsätzlich erscheint es möglich, an dieser biografischen Schaltstelle ein häufig latentes Weiterbildungsinteresse

in manifeste Bahnen zu lenken (z.B. durch Unterstützung bei der Entwicklung von beruflichen Weiterbildungsplänen). Weiterbildungsberatung und Übergangmanagement besitzen hier die Chance einer nachhaltigen Starthilfe für das lebensbegleitende Lernen.

11.3 Forschungsausblick

Einordnung des Untersuchungsansatzes

Das in der NRW-Studie zugrunde gelegte Untersuchungsdesign der Telefonbefragung und der landesweiten Ansprache eines Bevölkerungsquerschnitts hat sich als leistungsfähig und forschungsstrategisch effizient erwiesen. Das Untersuchungskonzept ist für weitere Aufgabenstellungen im Rahmen der umfragebasierten Weiterbildungs- und Lernkulturforschung offen und noch entwicklungsfähig. Es könnte im Falle einer Neukonzipierung der Weiterbildungsberichterstattung in NRW kontinuierlich eingesetzt und fortentwickelt werden.

Die NRW-Studie versteht sich als eine Pilotuntersuchung und besitzt einen explorativen Charakter. Sowohl die Weiterentwicklung der Analyse inhaltlicher Problemstellungen auf einer standardisierten Frageebene als auch von Untersuchungsinteressen mit einer methodologisch-qualitativen Ausrichtung (z.B. explorative Tiefenfallstudien) sollten verfolgt bzw. ausgelotet werden.

Unter einem inhaltlichen Erkenntnis- und Diskussionsinteresse ist von Bedeutung, dass die NRW-Studie in die Nähe eines „regionalen Monitorings“ (BMBF 2005, S. 53) oder „dezentralen Bildungsmonitorings“ (Baethge/Buss/Lanfer 2003, S. 178) gerückt werden könnte (vgl. Dobischat/Roß 2003a; Eichler/Kuper 2005). Damit wären allerdings Erwartungen im Hinblick auf rückkoppelungsbezogene Aktivitäten einer regionalspezifischen Intensivierung und Steuerung von Prozessen lebenslangen Lernens verbunden, welche hier aus Gründen der zeitlichen Ressourcen und des Umfangs der Forschungsfinanzierung noch keineswegs erfüllt werden konnten.

Davon unbenommen ist eine wichtige inhaltliche und forschungsstrategische Klärungsfrage, in welchem Verhältnis Studien zum Weiterbildungsverhalten auf nationaler Ebene zu solchen mit einem regionalen oder landesbezogenen Untersuchungsansatz stehen und wie hier die epistemologische Arbeitsteilung aussieht oder aussehen könnte. Generell begründet sich diesbezüglich das inhaltliche Erkenntnisinteresse der von uns durchgeführten Studie aus einem objektiven Mangel an regionalspezifischen Orientierungs- und Evaluationsdaten zum Weiterbildungsverhalten wie zur Entwicklung der regionalen Lernkultur auf der Ebene des Landes NRW. Die bekannten deutschlandweiten Weiterbildungsstudien wie etwa das Berichtssystem Weiterbildung (vgl. von Rosenblatt/Bilger 2008) sind aufgrund ihres bundesweiten und künftig noch international verglei-

chenden Zuschnitts gegenüber regionalspezifischen Interessen an Transparenz und Entwicklungsverläufen limitiert.

Probleme und Optimierung der Untersuchungsdurchführung

In methodischer Hinsicht konzentrierte die NRW-Studie ihre Aufmerksamkeit auf drei zentrale Problemstellungen der Untersuchungsdurchführung. Erstens sollte die forschungsökonomisch günstige Untersuchungsmethode der Telefonbefragung auf ihre Möglichkeiten und Grenzen für die Erschließung von Untersuchungsgegenständen des lebenslangen Lernens einschließlich der erfassungstheoretisch komplexen Finanzierungsthematik bei der nordrhein-westfälischen Bevölkerung getestet werden. Zweitens war die Leistungsfähigkeit der Methode der Telefonumfrage im Hinblick auf die Ansprache und Befragungsteilnahme bildungsbenachteiligter und weiterbildungsferner Gruppen zu erproben. Und drittens galt es zu sondieren, wie die Anforderung der Repräsentativität im Rahmen des technischen Mediums Telefon zu bewältigen ist.

Eingedenk des skizzierten Erkenntnisinteresses zählt zur Ergebnisauswertung auch eine selbstkritische Reflexion des untersuchungsmethodischen Vorgehens. Gegebenenfalls sind Vorschläge hinsichtlich einer Optimierung des methodischen Vorgehens zu erarbeiten, so dass im Falle einer Folgeuntersuchung auf einen qualitativen Fortschritt hingewirkt werden könnte. Unter diesem Blickwinkel seien exemplarisch einige wichtige Punkte hervorgehoben.

Bei der Durchführung telefonischer Befragungen kann im Rahmen der Stichprobenrealisierung die geringe Ausschöpfungsquote der zufällig generierten Telefonnummern ein Problem bereiten. Konfrontiert wurde damit auch die NRW-Studie, bei der insbesondere Befragte mit niedrigem Sozialstatus überproportional häufig in der Gruppe der Verweigerer auftauchen. Drei Verbesserungsmöglichkeiten lassen sich vorschlagen, um künftig die Ausschöpfungsquote bei einem Nachfolgeprojekt oder ähnlichen Forschungsprojekten erhöhen zu können.

Neben den durch Computerberechnungen zufällig generierten Telefonnummern ließen sich in die Stichprobe auch Nummern von Zu-Befragenden hineinnehmen, deren Adressen aus Telefonbüchern oder Einwohnermelderegistern stammen. Sodann könnte mittels eines vorherigen Anschreibens seitens des durchführenden Forschungsinstituts (bzw. in Verbindung mit einem Anschreiben des Forschungsförderers) bereits über die anstehende telefonische Befragung informiert werden, was zu einer Erhöhung der Interviewbereitschaft auch von Personen mit niedriger Schulbildung führen dürfte⁴¹.

Insbesondere ausländische Mitbürger und Zuwanderer mit deutschem Pass sind vor allem in telefonischen Befragungen regelmäßig unterrepräsentiert. Dieses

41 Beispielsweise stellt Hüfken fest, dass durch ein vorheriges Anschreiben, die formal schlechter Gebildeten (bis Hauptschule/POS 8) stärker in eine Erhebung einbezogen werden können (vgl. Hüfken 2000, S. 27).

Problem offenbarte sich auch in der NRW-Studie. Seine Lösung wird in Anbetracht steigender Einbürgerungszahlen immer dringender, will man bei den Repräsentativitätsanforderungen keine größeren Einschränkungen hinnehmen. Eine Problemlösung eröffnet hier das „Onomastik-Verfahren“. Bei diesem werden Familiennamen auf Grundlage der Namensforschung ihrer sprachlichen Herkunft zugeordnet. Um auch nicht-eingetragene Ausländer und eingebürgerte Zuwanderer zu erreichen, wird ein Mischverfahren aus dem bereits von uns angewandten Gabler-Häder-Design und dem zuvor umschriebenen Onomastik-Verfahren vorgeschlagen (vgl. Humpert/Schneiderheinze 2002, S. 208). Es bedarf keiner besonderen Betonung, dass für die Befragung ausländischer Personen oder eingebürgerter Zuwanderer Interviewer mit entsprechenden Sprachkenntnissen unbedingt erforderlich sind.

Eine Alternative, insbesondere um Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen zu erreichen, stellt das aus der Sozialforschung bekannte Schneeball-Verfahren dar. Ausgehend von einer Anfangsstichprobe werden bei ihm weitere Angehörige der schwer von einer Befragungsteilnahme zu überzeugenden Population durch Empfehlungen oder Hinweise dieser Ausgangspopulation ermittelt. Die so gewonnenen Untersuchungspersonen können ihrerseits um eine Untersuchungsunterstützung durch Adressenhinweise und Empfehlungen angesprochen werden (vgl. Fuchs 2000, S. 65).

Ein Schlüsselproblem im Bereich der Datengewinnung, welches einen Einfluss auf die Qualität von Weiterbildungsforschung bzw. auf die Möglichkeiten der Datenauswertung ausübt und in Abhängigkeit von der gewählten Untersuchungsfragestellung gesehen werden muss, resultiert aus der eingeschränkten Aussagekraft durch niedrige Fallzahlen bei einzelnen Teilgruppen der Stichprobe. Beispiele sind etwa Weiterbildungsinteressierte mit betreuungsbedürftigen Kindern, Selbstständige/Unternehmer oder ältere Arbeiter. Diese Problematik, die aus einer Unproportionalität bei der Merkmalszusammensetzung und/oder einem insgesamt zu geringen Umfang der Stichprobe herrührt, führte in der NRW-Studie vor allem bei dem vorgenommenen – in diesem Buch aber nicht mehr dokumentierten – Vergleich einzelner Regionen innerhalb Nordrhein-Westfalens zu wenig aufschlussreichen Ergebnissen. Die Lösung dürfte in einer erheblichen Vergrößerung der zu realisierenden Stichprobe liegen, wobei eine Anzahl von mindestens 3.000 Befragten wünschenswert erschiene.

Feldspezifische pädagogische Theorie des Geldes

Zu einem abschließenden Forschungsausblick gehört die Reflektion darüber, wo oder in wiefern bei dem verfolgten Untersuchungsgegenstand auch Grenzen der quantitativ dimensionierten Umfrageforschung zu veranschlagen sind und ob sich noch Erkenntnisfortschritte durch die Berücksichtigung eines qualitativen Datenansatzes erzielen ließen. Letztere Frage ist zu bejahen, hebt man auf die These ab, dass die Erwachsenenbildung eine durch das interpretative Paradigma des Deutungsmusteransatzes fundierte Theorie des Geldes benötigt (vgl. z.B.

Allmendinger/ Ludwig-Mayerhofer u.a. 2004; Tarnai 1996). Die von uns aufgeworfenen Fragen nach der monetären Weiterbildungsbereitschaft und der monetären Weiterbildungsfähigkeit können erst mit einem entsprechend geschärften Problem- und Kontingenzbewußtsein weiterführend diskutiert werden und durch den epistemologischen Zugewinn an Eigenständigkeit gegenüber einem ökonomisch verengten Erkenntnisblick nachhaltige Erklärungsrelevanz gewinnen.

Darüber hinaus leuchtet ein, dass eine feldspezifische pädagogische Theorie des Geldes für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung von einem größeren Interesse als für andere Zweige der Erziehungswissenschaft ist. Für das disziplinäre Leitbild des lernenden Erwachsenen ist nicht allein konstitutiv, dass Erwachsene im Vollbesitz aller staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten sind und durch kompetentes Handeln zur Reproduktion des Gemeinwesens beitragen. Zumeist sind Erwachsene auch noch Geldverdiener und werden in ihrem Alltagsleben durch den Umgang mit Geld kontinuierlich zur marktvermittelten Kompetenzentwicklung und Selbstbildung angehalten.

Mehrperspektivische Fokussierung der Erforschung des Ressourcenmanagements lebenslangen Lernens

Die Diskussion des Problems benötigter Ressourcen im Kontext der Realisierung lebenslangen Lernens wird leicht durch die Betonung von Geldfragen dominiert. Eine solche Ausrichtung ist nur bis zu einem gewissen Grade vertretbar, denn ihre Fortschreibung würde dem Faktum der sozio-ökonomischen und sozialen Interdependenz eines bedeutsamer werdenden Lernens in der Lebensspanne nicht hinreichend gerecht werden können. Denn zweifellos gewinnen Aspekte des Ressourceneinsatzes bei anzunehmender weiterer Ausweitung von Bildungs- und Lerntätigkeiten in der Perspektive lebenslangen Lernens noch an Gewicht. Damit dürfte hier auch das Problem eines temporalen Ressourcenmanagements stärker in den Vordergrund rücken. Insofern haben künftig Beobachtungs- und Evaluationsforschungen zum komplexen regionalen Weiterbildungsgeschehen – wie die vorliegende NRW-Studie – ein noch stärkeres Augenmerk auf verschiedene Probleme der Gestaltung von Lernzeit, der Artikulation von Zeithandeln als Aspekt von Selbstlernkompetenz sowie auf damit verbundene Fragen nach der Realisierung temporaler Eigenressourcen zu richten.

Literatur

- Allmendinger, J.:** Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: Soziale Welt, 1999, S. 35-50
- Allmendinger, J./Leibfried, S.:** Bildungsarmut im Sozialstaat. In: Burkart, G./Wolf, J. (Hrsg.): Lebenszeiten – Erkundungen zur Soziologie der Generationen. Opladen 2002, S. 287-315
- Allmendinger, J./Ludwig-Mayerhofer, W. u. a.:** Eigenes Geld – gemeinsames Leben. Zur Bedeutung von Geld in modernen Paarbeziehungen. In: Beck, U./Lau, C. (Hrsg.): Entgrenzung und Entscheidung. Frankfurt/Main 2004, S. 307-325
- Alt, C./Bien, W.:** Gewichtung, ein sinnvolles Verfahren in der Sozialwissenschaft? In: Gabler, S./Hoffmeyer-Zlotnik, J. H.P./Krebs, D. (Hrsg.): Gewichtung in der Umfragepraxis. Opladen 1994, S. 124-140
- Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.):** Kompetenzentwicklung 2002 – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Münster 2002
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V.:** Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster 2004
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V.:** Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002 – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Münster 2002, S. 69-140
- Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C.:** Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht: Berufliche Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. BMBF, Reihe Bildungsreform, Bd. 7. Berlin 2003
- Baethge, M./Lanfer, C.:** Finanzierung lebenslangen Lernens: Perspektiven und Probleme. In: Forum Bildung (Hrsg.): Lernen - ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Materialien des Forum Bildung 9. Bonn 2001, S. 98-118
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M.:** Berufsbildung im Aufbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin 2007
- Bahrtdt, H.-P.:** Arbeit als Inhalt des Lebens. In: Matthes, J. (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982. Frankfurt/Main 1983, S. 120-137
- Baltes, P.:** Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Ansätze. In: Psychologische Rundschau, 1990, S. 1-24
- Balzer, C./Nuissl, E. (Hrsg.):** Finanzierung lebenslangen Lernens – Dokumentation des 2. DIE-Forums. Bielefeld 2000
- Barz, H.:** Innovation in der Weiterbildung. Augsburg 2006
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 1: Praxishandbuch Milieumarketing. Bd. 2: Adressaten und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld 2004a u. b.

- Beck-Gernsheim, E:** Auf dem Weg in die postfamiliale Familie – Von der Notgemeinschaft zur Wahlverwandtschaft. In: Beck, U./ Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt/Main 1994, S. 115-138
- Behringer, F.:** Beteiligung an beruflicher Weiterbildung – Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz. Opladen 1999
- Behringer, F.:** Zum individuellen Nutzen beruflicher Weiterbildung: Subjektive Einschätzungen und objektive Veränderungen. In: Bardeleben, R. von u. a. (Hrsg.): Kosten und Nutzen beruflicher Bildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12, Stuttgart 1996, S. 84-104
- Behringer, F./Bolder, A./Klein, R. u.a. (Hrsg.):** Diskontinuierliche Erwerbsbiographien – Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Baltmannsweiler 2004
- Beicht, U./Berger, K./Moraal, D.:** Aufwendungen für berufliche Weiterbildung in Deutschland. In: Sozialer Fortschritt, Jg. 54, Heft 10-11/ 2005, S. 256-266
- Beicht, U./Krekkel, E. M./Walden, G.:** Berufliche Weiterbildung – Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden? Bonn 2006
- Beicht, U./Krekkel, E. M./Walden, G.:** Berufliche Weiterbildung – welchen Nutzen haben die Teilnehmer? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 5/2004, S. 5-9
- Beicht, U./Krekkel, E.M./Walden, G.:** Berufliche Weiterbildung – welche Kosten tragen die Teilnehmer? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2/2004a, S. 39-43
- Beicht, U./Krekkel, E. M./Walden, G.:** Weiterbildung nützt – Empirische Untersuchung des BIBB zum individuellen Nutzen beruflicher Weiterbildung. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 3/2004b, S. 38-41
- Bellmann, L.:** Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland. Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bd. 2, Bielefeld 2003
- BiBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)/IW (Institut der deutschen Wirtschaft)/IES (Institut für Entwicklung und Strukturforchung):** Lernen im Prozeß der Arbeit – Ende der betrieblichen Weiterbildung? Dokumentation der Fachtagung am 15. Juni 1998 in Hannover.
- Bilger, F.:** Wie misst man Weiterbildung? Vorgehen am Beispiel des „Berichtssystems Weiterbildung“ (BSW). In: Feller, G. (Hrsg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich – Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens. Bonn 2006, S. 65-87
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung):** Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. (Bonn 2008)
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung):** Wachstumspotential der Weiterbildungsnutzen. Eckpunkte Papier zur Einführung des Weiterbildungssparens. Bonn/Berlin Juni 2007

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung):** Die Strategie für das Lebenslange Lernen verwirklichen – Dokumentation der Konferenz „Regionale Netzwerke für Lebenslanges Lernen – Strukturelle Innovationen für Bildung und Ausbildung“. Berlin 2005
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend):** Bericht der Bundesregierung 2008 nach § 24a Abs. 3 SGB VIII über den Stand des Ausbaus für ein bedarfsgerechtes Angebot an Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren für das Berichtsjahr 2007. Berlin 2008
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend):** Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Bericht der Bundesregierung über den Stand des Ausbaus für ein bedarfsgerechtes Angebot an Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Berlin 2006
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend):** Führungskräfte und Familie – Wie Unternehmen Work-Life-Balance fördern können. Ein Leitfaden für die Praxis. Bonn 2004
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend)/ Statistisches Bundesamt (Hrsg.):** Wo bleibt die Zeit? Die Zeitverwendung der Bevölkerung in Deutschland 2001/02. Berlin/Wiesbaden 2003
- Böhnisch, L.: Familie und Bildung.** In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 283-292
- Bolder, A./Hendrich, W.:** Fremde Bildungswelten – Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen 2000
- Bonß, W.:** Möglichkeiten und Probleme der Bürgerarbeit. In: Teufel, E. (Hrsg.): Von der Risikogesellschaft zur Chancengesellschaft. Frankfurt/Main 2001, S. 176-180
- Bosch, G.:** Finanzierung lebenslangen Lernens. Der Weg in die Zukunft – Die wichtigsten Ergebnisse der Expertenkommission. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 6/2004, S. 5-10
- Bosch, G.:** Gleichberechtigung – Voraussetzung der Bewältigung der demografischen Entwicklung. In: Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW: Demografischer Wandel. Düsseldorf 2007, S. 173-186
- Bosch, G.:** Bildungsfinanzierung und demographischer Wandel. Den Kuchen zwischen Jung und Alt aufteilen. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 2/2005, S. 42-44
- Brödel, R.:** Lebenslanges Lernen – Erwachsenenpädagogische Verschränkungen mit einem ‚nachhaltigen‘ Diskurs. In: Künzel, K. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung – International Yearbook of Adult Education, Band 33/34 „Bildung durch das ganze Leben – Europäische Beiträge zur Pädagogik der Lebensspanne“. Köln 2007, S. 1-24

- Brödel, R.:** Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. In: Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung – Einleitung. Bielefeld 2004a, S. 7-40
- Brödel, R.:** Weiterbildung als Netzwerk des Lernens – Hinführung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld 2004b, S. 9-25
- Brödel, R.:** Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsgeschichte, Politik und Erziehungswissenschaft. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld 2003, S. 115-139
- Brödel, R.:** Teilnehmerforschung im Überblick – Deutschland als Fallbeispiel. In: Teilnehmerforschung im Überblick. Jahrbuch 1995. Akademie der Politischen Bildung. Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn 1995, S. 7-19
- Brödel, R.:** Familie und Bildungsarbeit. In: Der Pädagogische Blick, 4/1994, S. 208-218
- Brödel, R.:** Bildungserfahrungen von Industriearbeitern. Frankfurt/Main 1979
- Brödel, R./Müller, H.-F./Schirner, H./Wöhlbrandt-Riemann, G.:** Weiterbildungseinstellungen und Weiterbildungsverhalten von Industriearbeitern - Bd. 1: Weiterbildungsverhalten, Weiterbildungseinstellungen und soziale Lage. Bd. 2: Weiterbildungseinstellungen am Beispiel von Fallbeschreibungen – Gewerbliche Lehrlinge und Industriearbeiter im Vergleich. Schriftenreihe Bildungsplanung des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft, Bd. 17 u. 18. Bonn/München 1976
- Brödel, R./Pelte, K./Popp, W. u.a.:** Die soziale und psychische Lage der Arbeitslosen - Ansatzpunkte für Weiterbildung. Forschungsbericht zum Förderungsvorhaben W74.00/II/Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Universität Göttingen 1978
- Brödel, R./Siebert, H. (Hrsg.):** Ansichten zur Lerngesellschaft. Baltmannsweiler 2003
- Brüning, G./Kuwana, H.:** Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld 2002
- Büchel, F./Panneberg, M.:** Berufliche Weiterbildung in West- und Ost-Deutschland. Teilnehmer, Struktur und individueller Erfolg. In: Zeitschrift für ArbeitsmarktForschung, 2/2004, S. 73-126
- Büchner, P.:** Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1/2003, S. 5-24
- Büchter, K./Goltz, M.:** Arbeitsintegrierte Qualifizierung in Klein- und Mittelbetrieben. In: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 48, 2001, S. 78-96
- Buer, J. van:** Bildungscontrolling. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 435-440
- Bullinger, H./Nowak, J.:** Soziale Netzwerkarbeit. Freiburg 1998
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung:** Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland – Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 115. Bonn 2004

- Buschmeyer, H. u.a.:** Erwachsenenbildung im lebensgeschichtlichen Zusammenhang. Bonn 1987
- Cassens, M.:** Work-Life-Balance. Wie Sie Berufs- und Privatleben in Einklang bringen. München 2003
- CDU/CSU/SPD:** Gemeinsam für Deutschland – mit Mut und Menschlichkeit. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD vom 11.11.2005. Berlin 2005
- Cranach, M. von:** Ältere Menschen im Unternehmen – Chancen, Risiken, Modelle. Bern 2004
- Damm, D.:** Ressourcen. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Konzepte entwickeln. Weinheim 2001, S. 144-152
- Dehnbostel, P.:** Informelles Lernen - Aktualität und begrifflich-inhaltliche Einordnungen. In: Dehnbostel, P./Gonon, P. (Hrsg.): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2002
- Dehnbostel, P./Gonon, P. (Hrsg.):** Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2002
- Deutscher Bundestag:** Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung, Wortprotokoll, 26. Sitzung, Öffentliche Anhörung „Lebenslanges Lernen – Bedarf und Finanzierung“ (nicht korrigiert durch die Sachverständigen und Abgeordneten), Berlin, 29. Januar 2007, Vorsitz: Ulla Burchardt, MdB, Protokoll 16/26. Berlin 2007
- Deutscher Bundestag (Hrsg.):** Bericht der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“: Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Opladen 2002
- Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (DVV):** Stellungnahme des DVV zum Schlussbericht der Unabhängigen Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft“. In: dis.kurs, 2/2005, S. I-VIII
- DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung):** Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld 2008
- Diekershoff, S./Diekershoff, K.-H.:** Bildungs- und Weiterbildungsbereitschaft von Frauen bis zu 45 Jahren. Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit, Bd. 42. Stuttgart 1976
- Dietrich, S. (Hrsg.):** Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld 2001
- Dobischat, R./Roß, R.:** Lernende Region im Aufbruch? – Relevanz- und Problemskizze zur Etablierung einer regionalen Berichterstattung über Weiterbildung auf Basis einer explorativen Studie. In: Bredow, A./Dobischat, R./Wottmann, J. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A – Z. Baltmannsweiler 2003a, S. 369-389
- Dobischat, R./Roß, R.:** Kapitel 6: Die Weiterbildung-Perspektive der Weiterbildungsträger. In: Projekt Ruhr GmbH (Hrsg.): Bildungsbeteiligung im Ruhrgebiet – Auf der Suche nach einer „neuen Kompensatorik“. Essen 2003b, S. 75-95

- Dobischat, R./Seifert, H.:** Das Lernzeitkonto – von der Expertenkommission „Finanzierung lebenslangen Lernens“ empfohlenes Instrument für die betrieblich-berufliche Weiterbildung. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung III/2005, S. 45-47
- Dobischat, R./Seifert, H.:** Einleitung: Verbindung von Lern- und Arbeitszeiten im Konzept lebenslangen Lernens. In: Dobischat, R./Seifert, H./Ahlene, E. (Hrsg.): Integration von Arbeit und Lernen. Berlin 2003, S. 7-15
- Dohmen, D.:** Statement. In: Deutscher Bundestag: Ausschluss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung, Wortprotokoll, 26. Sitzung, Öffentliche Anhörung „Lebenslanges Lernen – Bedarf und Finanzierung“ (nicht korrigiert durch die Sachverständigen und Abgeordneten), Berlin, 29. Januar 2007, Vorsitz: Ulla Burchardt, MdB, Protokoll 16/26, S. 39 u. 54. Berlin 2007
- Dohmen, G.:** Das informelle Lernen. BMBF. Bonn 2001
- Dohmen, D./Hesselle, V. de/Himpe, K.:** Analyse möglicher Modelle und Entwicklung eines konkreten Konzepts zum Bildungssparen. Gutachten für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Berlin/Bonn 2007
- Egloff, B.:** Selbstbeobachtungswissen als individuelles pädagogisches Wissen. In: Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.): Umgang mit Wissen – Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Bd. 2. Opladen 2007a, S. 237-266
- Egloff, B.:** Der Wandel der Bedingungen des Lehrens und Lernens: Der Trend zur Individualisierung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Kap. 5.510, München 2007b
- Eichler, D./Kuper, H.:** Weiterbildungsmonitoring als Instrument regionaler Arbeitsmarktpolitik. Ergebnisse einer Vorstudie. In: Der pädagogische Blick, 3/2005, S. 168-178
- EU (Europäische Union):** Memorandum über lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel 2000
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens:** Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. Schlussbericht. Bielefeld 2004
- Faulstich, P.:** Sozialstaatserosion: Weiterbildungsarmut. In: FIAB (Forschungsinstitut Arbeit Bildung Partizipation, Jelich, F.-J.) (Hrsg.): Jahrbuch Arbeit – Bildung – Kultur 2005/06 – Schwerpunkt: Von der Stattsicherung zur Eigenverantwortung? Das Deutsche Sozialmodell im gesellschaftlichen Umbruch. Recklinghausen 2006, S. 191-202
- Faulstich, P.:** Ressourcen der allgemeinen Weiterbildung in Deutschland. Bielefeld 2004
- Faulstich, P.:** Weiterbildung und Arbeitszeit. Begründungen alternativer Zeitstrukturen für Lernchancen. In: Dobischat, R./Seifert, H./Ahlene, E. (Hrsg.): Integration von Arbeit und Lernen. Berlin 2003, S. 17-45
- Faulstich, P.:** Zeitstrukturen und Weiterbildungsprobleme. In: Dobischat, R./Seifert, A. (Hrsg.): Lernzeiten neu organisieren. Berlin 2001, S. 33-59

- Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.):** Lerngelder – Für öffentliche Verantwortung in der Weiterbildung. Hamburg 2005
- Fischer, V.:** Netzwerke bürgerschaftlichen Engagements – Zur Rolle der Erwachsenenbildung im Rahmen der Netzwerkarbeit mit Älteren. In: Report-Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 1/2004, S. 53-59
- Flora, Peter/Noll, H.-H. (Hrsg.):** Sozialberichterstattung und Sozialstaatsbeobachtung. Frankfurt/Main 1999
- Friebel, H./Winter, R.:** Bedarfsgerecht und lernförderlich? Expertenbefragung: Weiterbildung in der Autobranche. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 1/2006, S. 48-50
- Frischkopf, A./Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.):** Eine neue Lernkultur: Tor zur Wissensgesellschaft. Soest 2001
- Fuchs, M.:** Eine CATI-Umfrage unter Handy-Nutzern. Methodische Erfahrungen aus einem Vergleich mit einer Festnetz-Stichprobe. In: Gabler, S./Häder, S. (Hrsg.): Telefonstichproben. Methodische Innovationen und Anwendungen in Deutschland. Münster 2002, S. 121-137
- Fuchs, M.:** Befragung einer seltenen Population. Das Schneeball-Verfahren in einer CATI-Studie. In: Hüfken, V. (Hrsg.): Methoden in Telefonumfragen. Wiesbaden 2000, S. 65-88
- Gabler, S./Häder, S. (Hrsg.):** Telefonstichproben. Methodische Innovationen und Anwendungen in Deutschland. Münster 2002
- Gabler, S./Häder, S. (Hrsg.):** Telefonstichproben in Deutschland. Opladen 1998
- Gabler, S./Häder, S.:** Ein neues Stichprobendesign für telefonische Umfragen in Deutschland. In: Gabler, S./Häder, S. (Hrsg.): Telefonstichproben in Deutschland. Opladen 1998, S. 69-88
- Gabler, S./Hoffmeyer-Zlotnik, J. H.P./Krebs, D. (Hrsg.):** Gewichtung in der Umfragepraxis. Opladen 1994
- Geißler, K. A.:** Schlußsituationen – Die Suche nach dem guten Ende. Weinheim 1992
- Gerzer-Sass, A.:** Familienkompetenzen als Potential einer innovativen Personalpolitik. In: Hungerland, B./Overwien, B. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Wandel – Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden 2004, S. 87-108
- Gerzer-Sass, A./Nußhart, C./Reupold, A.:** Kompetenznachweis „Lernen im sozialen Umfeld“. In: QUEM-Bulletin, 3/2006, S. 11-15
- G.I.B. (Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung):** Materialien zur Initiative „Regionen Stärken Frauen“ – Projekte zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Arbeitspapier 19. Bottrop 2008
- Gieseke, W.:** Zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001a, S. 85-99

- Gieseke, W.:** Zielgruppenarbeit als Etappe in der Entwicklung von Frauenbildungsarbeit. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001b, S. 47-56
- Gnahn, D.:** Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld 2007
- Gnahn, D.:** Selbstgesteuertes Lernen und Zeitpolitik. In: Dobischat, R./Seifert, H. (Hrsg.): Lernzeiten neu organisieren – Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit. Berlin 2001, S. 223-24
- Gonon, P.:** Informelles Lernen im Lichte aktueller Theorieperspektiven betrieblicher Weiterbildung. In: Dehnbostel, P./Gonon, P. (Hrsg.): Informell erworbene Kompetenzen in der Arbeit – Grundlagen und Forschungsansätze. Bielefeld 2004, S. 39-50
- Gorz, A.:** Wissen, Wert und Kapital – Zur Kritik der Wissensökonomie. Zürich 2004
- Grözinger, E.:** Die Statistik in der Volkshochschule. In: Archiv für Erwachsenenbildung. Organ des Hohenrodter Bundes, 1925, S. 141-54
- Gummersbach, H. W.:** Aufgaben, Perspektiven und Management kommunaler Weiterbildungseinrichtungen. In: Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Bielefeld 2004, S. 197-207
- Habenicht, K./Hullmann, A.:** Teil B Armutsbericht. In: Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Sozialbericht NRW 2004. Düsseldorf 2004, S.188-299
- Häder, S.:** Telefonstichproben. ZUMA How-to-Reihe, Nr. 6. 2000
- Harney, K.:** Das Zahlungsbereitschaftspotential von Weiterbildungsteilnehmern. Strategien der Informationsbeschaffung und –aufbereitung am Beispiel des beruflichen Verwertungsmotivs. In: Dewe, B. (Hrsg.): Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn 2000, S. 135-154
- Harney, K./Hovemann, M./Hüls, R.:** Zur empirischen Fundierung von Marketing- und Planungswissen in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift 3/2001, S. 127-130
- Heidenreich, M.:** Merkmale der Wissensgesellschaft. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung/ Schiersmann, C. (Hrsg.): Lernen in der Wissensgesellschaft. Innsbruck 2002, S. 334-363
- Helsper, W.; Hörster, R.; Kade, J.:** Einleitung: Ungewissheit im Modernisierungsprozess pädagogischer Felder. In: Helsper, W.; Hörster, R.; Kade, J. (Hrsg.): Ungewissheit – Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist 2003, S. 7-20
- Holm, U.:** Lebenslanges Lernen und Zeitkompetenz: Die Koordination von Weiterbildungszeit mit anderen Zeitbereichen. In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift, Heft 6/2003, S. 299-301
- Holzkamp, K.:** Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main 1995
- Hüfken, V.:** Kontaktierung bei Telefonumfragen. Auswirkungen auf das Kooperations- und Antwortverhalten. In: Hüfken, V. (Hrsg.): Methoden in Telefonumfragen. Wiesbaden 2000, S. 11-31

- Humpert, A./Schneiderheinze, K.:** Stichprobenziehung für telefonische Zuwandererumfragen. Praktische Erfahrungen und Erweiterung der Auswahlgrundlage. In: Gabler, S./Häder, S. (Hrsg.): Telefonstichproben. Methodische Innovationen und Anwendungen in Deutschland. Münster 2002, S. 187-214
- Hurrelmann, K.:** Einführung in die Sozialisationsforschung. 8. Aufl. Weinheim 2002
- Hurrelmann, K./Bründel, H.:** Kindheitsforschung. 2. Aufl. Weinheim 2003
- Husemann, R./Vonken, M.:** Zeitmuster von Lernzeiten – Befunde aus der empirischen Weiterbildungsforschung. In: Dobischat, R./Seifert, H./Ahlene, E. (Hrsg.): Zeitmuster von Lernzeiten – Befunde aus der empirischen Weiterbildungsforschung. Berlin 2003, S. 83-129
- Iller, C.:** Berufliche Weiterbildung im Lebenslauf – bildungswissenschaftliche Perspektiven auf Weiterbildungs- und Erwerbsbeteiligung Älterer. In: Kruse, A. (Hrsg.): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Bielefeld 2008, S. 67-91
- Jürgens, K.:** Zeithandeln – eine neue Kategorie der Arbeitssoziologie. In: Gottschall, K./Voß, G. G. (Hrsg.): Entgrenzung von Arbeit und Leben. München 2003, S. 37-58
- Jütting, D. H.:** Lernen in Vereinen. Theoretisches und Empirisches zu einer vertrauten, aber unbemerkten Lernkultur. In: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld 2004, S. 269-287
- Kade, J.:** Selbstbeobachtung, Belehrung, lebenslanges Lernen: Kollektives pädagogisches Wissen in Gruppendiskussion. In: Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.): Umgang mit Wissen – Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Bd. 2, Opladen 2007, S. 267-293
- Kade, J.:** Autonomie und System – Zum Wandel der gesellschaftlichen Form des Lernens Erwachsener. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1/2005, S. 16-25
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W.:** Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 2. Aufl., Stuttgart 2007
- Kade, J./Seitter, W.:** „Entgrenzung“. In: DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 1/2005, S. 24-25
- Kade, J./Seitter, W.:** Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3/2004, S. 326-341
- Kade, J./Seitter, W.:** Bildung – Risiko – Genuss: Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied 1998, S. 51-59
- Kade, S.:** Altern und Bildung. Bielefeld 2007
- Kade, S.:** Selbstorganisiertes Alter – Lernen im „reflexiven Milieus“. Bielefeld 2001
- Kall, J.:** Elternbildung in der ehemaligen DDR. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung am Beginn der Transformation. Hannover 1993, S. 110-129

- Kanne, A./Westphal, M.:** Work-Life-Balance: Wer, wie, was wird balanciert? Konzeptionelle Überlegungen zur Führungskräfteentwicklung. In: *Der pädagogische Blick*, 3/2005, S. 132-144
- Kaufmann, F.-X.:** Schrumpfende Gesellschaft – Vom Bevölkerungsrückgang und seinen Folgen. Frankfurt/Main 2005
- Kellner, W.:** Der Weg zum Kompetenz-Portfolio: Informelles Lernen im Freiwilligen Engagement. In: *Grundlagen der Weiterbildung - Zeitschrift*, 1/2004, S. 27-29
- Keupp, H./ Kraus, W./ Straus, F.:** Civic matters: Motive, Hemmnisse und Fördermöglichkeiten bürgerschaftlichen Engagements. In: Beck, U. (Hrsg.): *Die Zukunft von Arbeit und Demokratie*. Frankfurt/Main 2000, S. 217-268
- Kirchhöfer, D.:** Entgrenzung des Lernens – das soziale Umfeld als neues Lernfeld. In: Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hrsg.): *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung*. Bielefeld 2004a, S. 103-122
- Kirchhöfer, D.:** Lernkultur Kompetenzentwicklung – Begriffliche Grundlagen. Berlin 2004b
- Klages, H.:** Der blockierte Mensch – Zukunftsaufgaben gesellschaftlicher und organisatorischer Gestaltung. Frankfurt/Main 2002
- Klenner, C.:** Balance von Beruf und Familie – ein Kriterium guter Arbeit. In: *WSI-Mitteilungen*, 4/2005, 207-213
- Knopf, D.:** Menschen im Übergang von der Erwerbsarbeit in den Ruhestand – Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1999
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Avenarius, H./Baethge, M. u. a.):** Bildung in Deutschland – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. BMBF. Bielefeld 2006
- Kraemer, K.:** Eigenverantwortung und Teilhabe. Eine Einführung. In: FIAB (Forschungsinstitut Arbeit Bildung Partizipation, Jelich, F.-J.) (Hrsg.): *Jahrbuch Arbeit – Bildung – Kultur 2005/06 – Schwerpunkt: Von der Statussicherung zur Eigenverantwortung? Das Deutsche Sozialmodell im gesellschaftlichen Umbruch*. Recklinghausen 2006, S. 131-140
- Kraemer, K./Bittlingmayer, U. H.:** Soziale Polarisierung durch Wissen. Zum Wandel der Arbeitsmarktchancen in der „Wissensgesellschaft“. In: Berger, P. A./Konietzka, D. (Hrsg.): *Die Erwerbsgesellschaft*. Opladen 2001, S. 315-329
- Krasmann, S.:** Monitoring. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt/Main 2004, S. 167-173
- Kraus, K.:** Von Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden 2006
- Kreimeyer, J.:** Lebensbegleitendes Lernen – zur „informellen“ Dimension einer erwachsenenpädagogischen Aufgabe. In: Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hrsg.): *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung*. Bielefeld 2004, S. 43-62

- Kreiyenfeld, M.:** Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung. Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2. akt. Aufl., Wiesbaden 2007, S. 99-123
- Krug, P./Nuissl, E. (Hrsg.):** Praxishandbuch WeiterbildungsRecht. Köln 2004
- Krumm, V.:** Der Einfluss der Familie auf Dispositionen für lebenslanges Lernen. In: Achtenhagen, F./Lempert, W. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (V). Erziehungstheorie und Bildungsforschung. Opladen 2000, S. 128-150
- Kruse, W.:** Lebenslanges Lernen in Deutschland – Finanzierung und Innovation: Kompetenzentwicklung, Bildungsnetze, Unterstützungsstrukturen. Bericht für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. 2003
- Küchler, F. von:** Stichwort: „Ehrenamt“. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, II/2008, S. 20-21
- Kuhlenkamp, D.:** Finanzielle Ressourcen zur Teilhabe an Weiterbildung. In: Forneck, H. J./Wiesner, G./Zeuner, C. (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Baltmannsweiler 2006, S. 5-35
- Kühnlein, G.:** Bildungsgutscheine in der SGB III-geförderten beruflichen Weiterbildung. In: Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.): Lerngelder. Hamburg 2005, S. 117-127
- Kunz, V.:** Rational Choice. Frankfurt/Main 2004
- Künzel, K.:** Verborgenen, verkannt, vergessen – und bald „vernetzt“? Zur bildungspolitischen Karriere des informellen Lernens. In: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld 2004, S. 93-122
- Kuwan, H.:** Berichtssystem Weiterbildung (BSW). In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001, S. 40-41
- Kuwan, H./Bilger, F./Gnahn, D./Seidel, S.:** Berichtssystem Weiterbildung IX – Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildung in Deutschland. BMBF. Berlin 2006
- Kuwan, H./Thebis, F.:** Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. München 2005
- Labonté, C.:** Industriearbeiter und Weiterbildung. Stuttgart 1973
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.):** Biographisches Lernen. Soest 1990
- Lenzen, D.:** Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt (hrsg. v. d. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft). Opladen 2003
- Liefmann-Keil, E.:** Das Problem der Lebenseinkommen (1961). In: Külp, B./Schreiber, W. (Hrsg.): Soziale Sicherheit. Köln 1971, S. 208-226
- Loch, W.:** Entwicklungsstufen der Lernfähigkeit im Lebenslauf. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied 1998, S. 91-109

- Loeber-Pautsch, U.:** Familie und Weiterbildung. Oldenburg 1993
- Ludwig, J.:** Kompetenzentwicklung und Bildungsberatung als reflexiver Selbstverständigungsprozess. In: Heuer, U./Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Münster 2007, S. 183-196
- Ludwig, J./Müller, K. R.:** Kompetenzentwicklung im Interessenfeld betrieblicher Modernisierung – ‚Fallarbeit‘ als Konzept zur Kompetenzentwicklung? In: Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung – Einleitung. Bielefeld 2004, S. 281-305
- Mader, W.:** Bildung im mittleren Erwachsenenalter. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 513-527
- Marti, L.:** Bildung „on the job“ – Beispiel: Die berufliche Weiterbildung der Arbeiter. In: Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 5/2006, S. 19-21
- MGFFI (Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW):** Demografischer Wandel – Die Stadt, die Frauen und die Zukunft. Düsseldorf 2007
- Mühl, M.:** Weiblich, jung, kinderlos – Akademikerin haben keine Zeit für die Familiengründung. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 9.8.2005
- Müller, H.-F.:** Bedingungen politischer Lernbereitschaft bei Industriearbeitern. Stuttgart 1978
- Münchmeier, R.:** Familienbildung – Aufgaben und Ansatzpunkte angesichts des Wandels der Familie. In: Brödel, R./ Siebert, H. (Hrsg.): Ansichten zur Lerngesellschaft. Baltmannsweiler, 2003, S. 238-253
- Muri, G.:** Pause! Zeitordnung und Aussichten aus alltagskultureller Sicht. Frankfurt/Main 2004
- MWA (Ministerium für Wirtschaft und Arbeit des Landes NRW)/Arbeitsgruppe „Employability“, Abteilung Arbeit und Qualifizierung:** „Innovation: Beschäftigungsfähigkeit“. Rahmenkonzept zur Entwicklung und Förderung der Beschäftigungsfähigkeit in NRW. Düsseldorf 2004
- Nahsen, I.:** Bemerkungen zum Begriff und zur Geschichte des Arbeitsschutzes. In: Osterland, M. (Hrsg.): Arbeitssituation, Lebenslagen und Konfliktpotential. Frankfurt/Main 1975, S. 167-184
- Nittel, D.:** Seniorenbildung, Altenbildung, Altersbildung (Vorwort). In: Schröder, H./Gilberg, R.: Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel. Bielefeld 2005, S. 11-16
- Nittel, D.:** Erziehung: Verbindungsglied zwischen Schule und Erwachsenenbildung? In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1/2003, S. 7-20
- Nittel, D./Schöll, I.:** Die vielen Gesichter einer Beziehung: Über das Verhältnis von Schule und Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1/2003, S. 1-6
- Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.):** Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld 2003

- Nolda, S.:** Das Verdrängen des Lerners durch das Lernen – Zum Umgang mit Wissen in der In: Meister, D. M. (Hrsg.): Online-Lernen und Weiterbildung. Wiesbaden 2004, S. S. 29-42
- North, K.:** Wissensorientierte Unternehmensführung – Wertschöpfung durch Wissen, 4. Aufl., Wiesbaden 2005
- Nowotny, H.:** Unersättliche Neugier – Innovation in einer fragilen Zukunft. Berlin 2005
- Nowotny, H.:** Eigenzeit – Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls, 3. Aufl. Frankfurt/Main 1990
- Nuissl, E.:** „Kompendium“ mit Botschaften an alle. Finanzierung lebenslangen Lernens auf mehrere Schultern verteilt. Erste Einschätzung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Supplement zu 2/2004, S. 4-9
- Nuissl, E.:** „Mobilisieren“ zum Lebenslangen Lernen. In: Höffer-Mehlmer, M. (Hrsg.): Bildung: Wege zum Subjekt. Baltmannsweiler 2003, S. 129-138
- Osterland, M. u.a.:** Materialien zur Lebens- und Arbeitssituation der Industriearbeiter in der BRD – Ein Forschungsbericht. Frankfurt/Main 1973
- Ottomeyer, K.:** Zur psychologischen Wirkung des Geldes. In: Kellermann, P. (Hrsg.): Geld und Gesellschaft, 2. Aufl., Wiesbaden 2006, S. 227-250
- Pawlowsky, P./Bäumer, J.:** Betriebliche Weiterbildung. München 1996
- Pehl, K.:** Weiterbildungsstatistik im Verbund. In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift, 4/2002, S. 161-164
- Pongratz, H. J.:** Erwerbstätige als Unternehmer ihrer eigenen Arbeitskraft? In: Kuda, E./Strauß, J. (Hrsg.): Arbeitnehmer als Unternehmer? Hamburg 2002, S. 8-23
- Reinmann-Rothmeier, G.:** Kompetenzentwicklung und Wissensmanagement: „Nur Trottel teilen“ – und wie sieht es in der Zukunft aus? In: Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Bielefeld 2004, S. 307-329
- Reischmann, J.:** Warum nicht mal den Nutzen messen? In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 3/2004, S. 42-44
- Reuband, K.-H./Blasius, J.:** Situative Bedingungen des Interviews, Kooperationsverhalten, Sozialprofil konvertierter Verweigerer. Ein Vergleich von telefonischen und face-to-face Befragungen. In: Hüfken, V. (Hrsg.): Methoden in Telefonumfragen. Wiesbaden 2000
- Rosenblatt, B./Bilger, F.:** Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. München 2008
- Rothe, G./Wiedenbeck, M.:** Stichprobengewichtung. Ist Repräsentativität machbar? In: Gabler, S./Hoffmeyer-Zlotnik, J. H.P./Krebs, D. (Hrsg.): Gewichtung in der Umfragepraxis. Opladen 1994, S. 46-61

- Rürup, B./Kohlmeier, A.:** Wirtschaftliche und sozialpolitische Bedeutung des Weiterbildungssparens – Analyse möglicher Modelle und Entwicklung eines konkreten Konzepts zum Bildungssparen. (Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung). Bonn/Berlin 2007
- Rüttgers, J.:** Zeitenwende – Wendezeiten. Das Jahr-2000-Projekt. Die Wissensgesellschaft. Berlin 1999
- Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung:** Reformempfehlungen für das Bildungswesen. Weinheim 2002
- Schäffer, B.:** Erwachsenenalter. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden 2004, S. 116-122
- Schäffter, O.:** Lernen in der Zivilgesellschaft – aus der Perspektive der Erwachsenenbildung. In: Voegen, H. (Hrsg.): Brückenschläge – Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld 2006, S. 21-33
- Schäffter, O.:** Das Selbst als Joker. Neuere Literatur zum Thema: Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1/1998, S. 134-140.
- Schiefele, H.:** Brauchen wir eine Motivationspädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik, 3/1993, S. 177-186
- Scheile, H.:** Familienbildung als erwachsenenpädagogische Aufgabe. Paderborn 1980
- Schiersmann, C.:** Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden 2007
- Schiersmann, C.:** Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Bielefeld 2006
- Schiersmann, C.:** Frauenbildung – Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Weinheim 1993
- Schiersmann, C./ Iller, C.:** Lebenslauforientierung als Herausforderung für die Gestaltung beruflicher Weiterbildung für Frauen. In: MGFFI (Hrsg.): Demografischer Wandel. Die Stadt, die Frauen und die Zukunft. Düsseldorf 2007, S. 203-212
- Schiersmann, C./Iller, C.:** Zielgruppen in der Weiterbildung. In: Krug, P./Nuissl, E. (Hrsg.): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht. Köln 2004, Kap. 4, S. 1-44
- Schiersmann, C./Strauß, H. C.:** Informelles Lernen – der Königsweg zum lebenslangen Lernen? In: Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. München 2003, S. 145-167
- Schiersmann, C./Thiel, U.:** Leben und Lernen im Familienalltag. Bonn 1981
- Schiersmann, C./Thiel, U./Pfizenmaier, E.:** Organisationsbezogenes Qualitätsmanagement. EFQM-orientierte Analyse und Qualitätsentwicklungs-Projekte am Beispiel der Familienbildung. Opladen 2001
- Schmidt-Lauff, S.:** Mühsam aufgebracht, hart umkämpft – Lernzeiten in individueller Perspektive. In: DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 1/2008, S. 38-41

- Schmidt-Lauff, S.:** Zeit in der Weiterbildungsberatung – Eine fast vergessene entscheidungsrelevante Größe. In: Heuer, U./Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Münster 2007, S. 161-173
- Schmidt-Lauff, S.:** Zeitparadoxien im Online-Lernen. In: Meister, D. M. (Hrsg.): Online-Lernen und Weiterbildung. Wiesbaden 2004, S. 163-175
- Schnell, R./Hill, P.B./Esser, E.:** Methoden der empirischen Sozialforschung, 4. Aufl. München 1993
- Schröder, A. u.a.:** Evaluation der Wirksamkeit des Weiterbildungsgesetzes NRW – Gutachten. Landesinstitut für Qualifizierung NRW. Soest 2004
- Schröder, H./Gilberg, R.:** Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel – Empirische Bestandsaufnahme und Prognose. Bielefeld 2005
- Schröder, H./Schiel, S./Aust, F.:** Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung – Motive, Beweggründe, Hindernisse. Bielefeld 2004
- Schulenberg, W.:** Bildungsappell und Rollenkonflikt. Zur Kritik des Erwachsenenenseins und der Erwachsenenbildung in der Gegenwart (1968). In: Schulenberg, W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt 1978, S. 175-200
- Schulenberg, W./Loeber, H.-D./Loeber-Pautsch, U./Pühler, S.:** Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig 1979
- Schweitzer, R. von u.a.:** Zeitbudgeterhebungen – Ziele, Methoden und neue Konzepte. Statistisches Bundesamt. Forum der Bundesstatistik, Bd. 13. Stuttgart 1990
- Schwenk, O. G.:** Das Konzept sozialer Lagen als Instrument der Sozialberichterstattung. In: Flora, Peter/Noll, H.-H. (Hrsg.): Sozialberichterstattung und Sozialstaatsbeobachtung. Frankfurt/Main 1999, S. 279-302
- Seidel, S.:** Zur Datenlage in der Weiterbildung – Ein Überblick. In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift, 4/2002, S. 155-160
- Seiffert, H.:** Einführung in die Wissenschaftstheorie 3, 2. Aufl., München 1992
- Seitter, W.:** Migrantenvereine als polyvalente Lernorte. In: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld 2004, S. 289-301
- Siebert, H.:** Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Bielefeld 2006
- Siebert, H.:** Methoden für die Bildungsarbeit. Bielefeld 2004
- Siebert, H.:** Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 3/2004, S. 9-22
- Siebert, H.:** Individualisierung als neue Lernkultur. In: Gary, C./Schlögel, P. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung. Wien 2003, S. 123-131
- Siebert, H.:** Erwachsenenbildung – Aspekte einer Theorie. Düsseldorf 1972

- Stroß, A. M.:** Der Erwachsene. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft – Ein Grundkurs. Reinbek 1994, S. 406-425
- Strunk, G.:** Familienleben, Familienerziehung und Familienbildung. In: Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1985, S. 240-259
- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W.:** Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart 1966.
- Süddeutsche Zeitung:** Interview mit der CDU-Bildungspolitikerin Annette Schavan vom 5.8.05
- Tarnai, C.:** Die subjektive Bedeutung von Geld. Eine erste qualitative Annäherung. In: Bos, W./Tarnai, C. (Hrsg.): Ergebnisse qualitativer und quantitativer empirischer pädagogischer Forschung. Münster 1996, S. 227-240
- Thiede, R./Schamoni, A./Keienburg, U.:** Balance von Familie und Arbeit. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Wegweiser demographischer Wandel 2020 – Analyse und Handlungskonzepte für Städte und Gemeinden. Gütersloh 2006, S. 141-142
- Tietgens, H.:** Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung (zuerst 1964). Darmstadt 1978, S. 98-174
- Tietgens, H.:** Nachwort: Erwachsenenbildung am Rande der individuellen Beratung. In: Groothoff, H.-H. u.a.: Erziehung im Gespräch. Braunschweig 1968, S. 275-280
- Timmermann, D.:** Bildungsfinanzierung in der Bundesrepublik Deutschland auf dem Prüfstand. In: Forschungsinstitut Arbeit Bildung Partizipation e. V. (VIAB) (Hrsg.): Bildung als Bürgerrecht oder Bildung als Ware. Jahrbuch Arbeit – Bildung – Kultur, 2003/04, Bd. 21/22. Recklinghausen 2004, S. 307-312
- Timmermann, D.:** Finanzierung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen – ein Überblick über die deutsche Diskussion. In: Dohmen, D./Cleuvers, B. A. (Hrsg.): Finanzierung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen. Schriftenreihe zur Bildungs- und Sozialökonomie, Bd. 2, hrsg. V. Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie, Bielefeld 2003, S. 15-31
- Timmermann, D. u.a.:** Modelle zur Finanzierung lebenslangen Lernens. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 3/2003, S. 19-24
- Tippelt, R.:** Lebenslanges Lernen. In: Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim 2007, S. 444-447
- Tippelt, R./Mandl, H./Straka, G.:** Entwicklung und Erfassung von Kompetenz in der Wissensgesellschaft – Bildungs- und wissenstheoretische Perspektiven. In: Gogolin, I./Tippelt, R. (Hrsg.): Innovation durch Bildung – Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 2003, S. 349-369
- Tippelt, R./Weiland, M./Panyr, S./Barz, H.:** Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Bielefeld 2003

- Vaskovics, L.:** Work-Life-Balance: Neue Aufgaben für eine zukunftsorientierte Personalpolitik. Bamberg 2004
- vbw (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft) (Hrsg.):** Bildungsgerechtigkeit – Jahresgutachten 2007. Wiesbaden 2007
- vbw (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft) (Hrsg.):** Bildung neu denken! Das juristische Konzept. Wiesbaden 2005
- vbw (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft) (Hrsg.):** Bildung neu denken! Das Finanzkonzept. Wiesbaden 2004
- Walden, G.:** Kosten-Nutzen-Controlling. In: Seeber, S./Krekel, E. M./Buer, J. van (Hrsg.): Bildungscontrolling – Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit. Frankfurt/Main 2000, S. 173-193
- Weinberg, J.:** Regionale Lernkulturen, intermediäre Tätigkeiten und Kompetenzentwicklung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld 2004b, S. 205-231
- Weiß, R.:** Weiterbildungsabstinente Kleinbetriebe – empirische Realität oder gepflegtes Vorurteil? In: Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Bielefeld 2004, S. 241-263
- Weiß, R.:** Weiterbildung in Eigenverantwortung – Ergebnisse einer telefonischen Befragung. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik. Institut der Deutschen Wirtschaft. Nr. 249, 3/2001. Köln 2001
- Weller, I.:** Kontexteffekte in Eurobarometer-Umfragen: theoretische Implikationen und praktische Bedeutung. Münster 1996
- Wilkins I./Leber, U.:** Partizipation an beruflicher Weiterbildung – Empirische Ergebnisse auf Basis des Sozio-Ökonomischen Panels. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 3/2003, S. 329-337
- Witthaus, U.:** Verpufftes Feuerwerk an Ideen? Was wird aus den Vorschlägen der Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens?“ In: DIE – Zeitschrift, 1/2006, S. 51-53
- Zimmer, A.:** Bürgerengagement als Mobilisierungsressource. In: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld 2004, S. 235-254

Internet-Links

<http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Politikbereiche/Familie/leistungen-und-foerderung.html>, 13.05.2008

<http://www.bmfsfj.de/Politikbereiche/Familie/kinderbetreuung.html>, 18.07.2008

<http://www.lds.nrw.de/statistik/datenangebot/daten/index.html>, 5.12.2004

Anhang: Fragebogen mit Häufigkeitsauszählungen

Erläuterung

Gegenüber konventionellen Erhebungsinstrumenten unterscheidet sich das computer- bzw. bildschirmunterstützte Telefoninterview durch ein grundlegend anderes Setting. Dazu zählt eine besondere grafische und textliche Darstellungsweise der Interviewfragen.

Der im Folgenden wiedergegebene Fragebogen mit der eingearbeiteten Häufigkeitsauszählung muss deshalb aus darstellungstechnischen Gründen von der praktizierten Bildschirmversion äußerlich abweichen.

In den Tabellen werden – wie üblich – die Antworthäufigkeiten, deren prozentuale Verteilung und die Gesamtsumme angegeben. Dabei ist zu beachten, dass sich letztere nur auf die Anzahl der Befragten bezieht, die zu der jeweiligen Frage geantwortet haben. Fehlende Angaben befragter Personen – und bei bestimmten Fragen nicht mit einbezogene Teilgruppen – sind unter der Zeile mit der Gesamtzahl abgesetzt. Die prozentuale Verteilung der fehlenden Angaben bezieht sich auf die Gesamtzahl aller Befragten ($n=1.101$).

Guten Tag, mein Name ist ... Ich rufe vom Institut für Erwachsenenbildung der Universität Münster an. Wir führen im Auftrag der Landesregierung eine anonyme Telefonbefragung in ganz Nordrhein-Westfalen zum Thema „Lernen“ durch. Die Ergebnisse der Befragung dienen der Verbesserung von Lernmöglichkeiten für Erwachsene. Ihre Telefonnummer wurde zufällig ausgewählt. Ihre Angaben werden selbstverständlich vertraulich behandelt. Das Interview dauert ungefähr 10 bis 15 Minuten. Ich möchte Sie nun fragen, vorausgesetzt Sie sind zwischen 16 und 64 Jahren alt, ob Sie bereit wären, an dieser Umfrage teilzunehmen.

Beginnen wir mit einer Frage zu Ihren aktuellen Erfahrungen mit Lernen.

1) Haben sie das Gefühl, genug zu wissen, um im Alltag zurechtzukommen?

	Prozent	Anzahl
Ja	86,8	953
Nein	11,6	127
Weiß nicht	1,6	18
Gesamt	100,0	1.098
Keine Angabe	0,3	3

2) Eine Ansicht zum Lernen lautet: Lernen findet hauptsächlich während der Schule und Berufsausbildung statt. Eine andere Ansicht dagegen lautet: Lernen findet das ganze Leben statt. Welcher der beiden Ansichten stimmen sie am ehesten zu?

	Prozent	Anzahl
Ansicht 1	1,8	20
Ansicht 2	97,5	1.074
Weiß nicht	0,6	7
Gesamt	100,0	1.101

Als Erwachsener lernt man ja bei vielen Gelegenheiten!

- 3) Ich nenne Ihnen jetzt eine Reihe unterschiedlicher Gelegenheiten, bei denen Lernen eine Rolle spielen kann. Antworten Sie bitte jedes Mal, ob diese Gelegenheit auf Sie zutrifft, und auf einer Skala von 1 bis 6, wie viel Sie gelernt haben. Der Wert 1 bedeutet, dass Sie „sehr viel gelernt haben“, der Wert 6 dagegen, dass Sie „sehr wenig“ gelernt haben. Mit den Werten dazwischen können Sie abstufen. Wie viel haben Sie gelernt durch/beim...

	Prozent / Anzahl						
	1 u. 2	3 u. 4	5 u. 6	Ges.	Weiß nicht	Trifft nicht zu	K.A.
Erfahrungsaustausch mit Berufskollegen	51,5% 540	42,4% 444	6,2% 64	100% 1.048	0,2% 2	4,6% 51	-
Besuch von betrieblichen Lehrgängen / Schulungen	47,9% 443	43,6% 403	8,5% 78	100% 924	0,1% 1	15,9% 175	0,1% 1
Besuch von Seminaren / Kursen in öffentlichen Bildungseinrichtungen	38,5% 298	51,8% 401	9,8% 76	100% 775	0,2% 2	29,4% 324	-
Einarbeitung/Einweisung am Arbeitsplatz	50,6% 506	41,8% 418	7,7% 77	100% 1.001	0,4% 4	8,6% 95	0,1% 1
Alltägliches Lernen während der Arbeit	65,2% 684	32,3% 339	2,6% 27	100% 1.050	0,3% 3	4,1% 45	0,3% 3
Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren	79,6% 875	18,9% 207	1,5% 16	100% 1.098	0,2% 2	0,1% 1	-
Anschauen von TV-Magazinen und TV-Informationssendungen	26,7% 283	58,6% 622	14,6% 155	100% 1.060	0,1% 1	3,4% 37	0,3% 3
Hören von Informationssendungen im Radio	21,0% 198	58,5% 551	20,6% 194	100% 943	0,3% 3	13,9% 153	0,2% 2
Besuch von Vorträgen	30,7% 266	56,8% 491	12,4% 108	100% 865	0,3% 3	21% 231	0,2% 2
Beschäftigung in Haus und Garten	30,5% 324	49,6% 526	19,9% 211	100% 1.061	0,6% 7	2,8% 31	0,2% 2

Fortsetzung →

Fortsetzung	Prozent / Anzahl						
	1 u. 2	3 u. 4	5 u. 6	Ges.	Weiß nicht	Trifft nicht zu	K.A.
Arbeitsplatzwechsel im Betrieb	53,6% 321	40,9% 245	5,4% 32	100% 598	0,2% 2	45,4% 500	0,1% 1
Einem Hobby nachgehen	61,4% 646	35,0% 368	3,6% 38	100% 1.052	0,4% 4	3,8% 42	0,3% 3
Umgang mit Familie und Verwandtschaft	54,4% 595	41,1% 448	4,4% 48	100% 1.091	0,4% 4	0,4% 4	0,2% 2
Erfahrungsaustausch mit Freunden/dem Partner	66,7% 732	31,4% 344	1,9% 21	100% 1.097	-	0,2% 2	0,2% 2
Reisen	51,1% 534	42,3% 442	6,6% 69	100% 1.045	0,4% 4	4,6% 51	0,1% 1
Mitarbeit in der Kirchengemeinde	31,6% 124	47,4% 186	20,9% 82	100% 392	-	64,2% 707	0,2% 2
Mitmachen in Vereinen	33,1% 232	57,9% 406	9,1% 64	100% 702	-	36,1% 398	0,1% 1
Mitarbeit in örtlichen Initiativen und Gesprächskreisen	34,2% 144	53,6% 226	12,3% 52	100% 422	0,1% 1	61,6% 678	-
Ausübung eines Ehrenamtes oder von Freiwilligenarbeit	47,6% 269	45,2% 255	7,2% 41	100% 565	0,1% 1	48,6% 535	-
Mitarbeit in Parteien, Gewerkschaften oder Berufsverbänden	31,7% 102	51,9% 167	16,4% 53	100% 322	0,1% 1	70,6% 777	0,1% 1
Lesen von Fachliteratur	69,8% 715	27,7% 284	2,5% 25	100% 1.024	-	6,8% 75	0,2% 2
Lesen von Zeitungen und Zeitschriften	41,9% 453	51,4% 555	6,7% 72	100% 1.080	-	1,9% 21	-
Besuch von Fachmessen und Kongressen	27,8% 193	59,6% 413	12,6% 87	100% 693	0,1% 1	36,9% 406	0,1% 1
Nutzung des Internet/Surfen	48,0% 444	38,8% 359	13,3% 123	100% 926	0,2% 2	15,7% 173	-
Arbeiten und eigenes Ausprobieren am PC	55,5% 537	38,1% 368	6,5% 62	100% 967	0,1% 1	11,9% 131	0,2% 2

4) Anzahl der Stunden beim Lesen der Fachliteratur (pro Woche)

	Prozent	Anzahl
Bis unter 1 Stunde	8,4	85
1 Stunde bis unter 3 Stunden	36,8	372
3 Stunden bis unter 5 Stunden	21,7	219
5 Stunden bis unter 10 Stunden	16,6	168
10 Stunden bis unter 15 Stunden	9,8	99
15 Stunden bis unter 20 Stunden	2,1	21
Über 20 Stunden	4,6	46
Gesamt	100,0	1.010
Weiß nicht	1,3	14
Trifft nicht zu	6,8	75
Keine Angabe	0,2	2

5) Anzahl der Stunden beim Lesen von Zeitungen und Zeitschriften (pro Woche)

	Prozent	Anzahl
Bis unter 1 Stunde	3,8	41
1 Stunde bis unter 3 Stunden	31,3	338
3 Stunden bis unter 5 Stunden	28,8	311
5 Stunden bis unter 10 Stunden	26,8	289
10 Stunden bis unter 15 Stunden	6,5	70
15 Stunden bis unter 20 Stunden	1,9	20
Über 20 Stunden	0,9	10
Gesamt	100,0	1.079
Weiß nicht	0,1	1
Trifft nicht zu	1,9	21

6) Anzahl der Stunden beim Besuch von Fachmessen und Kongressen (pro Jahr)

	Prozent	Anzahl
Bis unter 1 Stunde	9,0	61
1 Stunde bis unter 5 Stunden	12,5	85
5 Stunden bis unter 10 Stunden	19,9	135
10 Stunden bis unter 15 Stunden	9,4	64
15 Stunden bis unter 20 Stunden	10,4	71
20 Stunden bis unter 30 Stunden	14,0	95
30 Stunden bis unter 50	14,1	96
Ab 50 Stunden	10,7	73
Gesamt	100,0	680
Weiß nicht	1,1	12
Trifft nicht zu	36,9	406
Keine Angabe	0,3	3

7) Anzahl der Stunden beim Surfen im Internet (pro Woche)

	Prozent	Anzahl
Bis unter 1 Stunde	15,1	138
1 Stunde bis unter 3 Stunden	35,7	325
3 Stunden bis unter 5 Stunden	16,8	153
5 Stunden bis unter 10 Stunden	18,0	164
10 Stunden bis unter 15 Stunden	7,2	66
15 Stunden bis unter 20 Stunden	1,8	16
Über 20 Stunden	5,4	49
Gesamt	100,0	911
Weiß nicht	1,3	14
Trifft nicht zu	15,7	173
Keine Angabe	0,3	3

8) Anzahl der Stunden beim Arbeiten und eigenen Ausprobieren am PC (pro Woche)

	Prozent	Anzahl
Bis unter 1 Stunde	10,9	104
1 Stunde bis unter 3 Stunden	27,2	260
3 Stunden bis unter 5 Stunden	16,8	160
5 Stunden bis unter 10 Stunden	17,7	169
10 Stunden bis unter 15 Stunden	8,4	80
15 Stunden bis unter 20 Stunden	3,2	31
Über 20 Stunden	15,8	151
Gesamt	100,0	955
Weiß nicht	1,1	12
Trifft nicht zu	11,9	131
Keine Angabe	0,3	3

Im Folgenden geht es um Weiterbildungsveranstaltungen. Eine Weiterbildungsveranstaltung zeichnet sich dadurch aus, dass zu einem bestimmten Thema gelernt wird, dass es einen Leiter oder einen Dozenten, einen zeitlichen Rahmen und meistens einen festen Ort für die Veranstaltung gibt. Gemeint sind zum Beispiel Kurse wie an der Volkshochschule oder Lehrgänge und Schulungsveranstaltungen, die vielleicht vom Betrieb, vom Arbeitsamt oder einer anderen Stelle veranlasst wurden. Dazu zählt auch der Besuch von Veranstaltungen, an denen man aus privaten Gründen teilnimmt, wie z.B. ein Fremdsprachenangebot, der Besuch einer Musikschule, etc. ...

- 9) Haben Sie jemals an einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen, bzw. nehmen Sie aktuell teil?

	Prozent	Anzahl
Ja, habe ich	70,2	773
Ja, ich nehme zurzeit teil	14,4	158
Nein, bisher keine Weiterbildungs- teilnahme	15,4	170
Gesamt	100,0	1.101

FRAGEN NR. 9 BIS 24: NUR WEITERBILDUNGSTEILNEHMER

10) Wie lange liegt die Beendigung Ihrer letzten Weiterbildung zurück?

	Prozent	Anzahl
0 bis 3 Monate	20,8	159
4 bis 6 Monate	15,0	115
7 bis 12 Monate	13,1	100
13 bis 24 Monate	21,5	165
25 bis 60 Monate	15,4	118
61 bis 120 Monate	9,4	72
Mehr als 10 Jahre	4,8	37
Gesamt	100,0	766
Weiß nicht	0,4	4
Trifft nicht zu, da bisher keine Teilnahme	15,4	170
Trifft nicht zu, da aktuell Teilnehmer	14,4	158
Keine Angabe	0,3	3

11) Wie viele Weiterbildungsveranstaltungen haben Sie in den letzten zwölf Monaten insgesamt besucht?

	Prozent	Anzahl
Kein Weiterbildungsbesuch	51,4	566
1 Veranstaltung	16,7	184
2 Veranstaltungen	10,2	112
3 Veranstaltungen	8,7	96
Mehr als 3 Veranstaltungen	13,0	143
Gesamt	100,0	1.101

- 12) Können Sie uns bitte grob sagen, wie viel Euro Sie selbst insgesamt für den Besuch aller Weiterbildungsveranstaltungen in den letzten zwölf Monaten ausgegeben haben? Bitte nennen Sie uns die Gesamtsumme aller Kosten, die im Zusammenhang mit dem Besuch der Weiterbildungsveranstaltungen angefallen sind (Kosten für die Veranstaltung, Fahrten, Übernachtung, Lernmaterial, Gesellung, Kinderbetreuung, Fachliteratur, sonstige Kosten und auch Einkommensverluste).

	Prozent	Anzahl
Keine Eigenfinanzierung	33,1	157
1 bis 250 Euro	30,6	145
251 bis 500 Euro	14,6	69
501 bis 2.500 Euro	15,8	75
2.501 bis 5.000 Euro	3,2	15
Mehr als 5.000 Euro	2,7	13
Gesamt	100,0	474
Weiß nicht	0,2	2
Trifft nicht zu	51,4	566
Keine Angabe	5,4	59

- 13) Schätzen Sie bitte einmal die Gesamtsumme der von Ihnen in den letzten zwölf Monaten erbrachten Weiterbildungszeiten, also die Zeiten für den Besuch von Bildungsveranstaltungen einschließlich der dazu gehörigen häuslichen Zeiten für das Lernen und die Zeiten für die angefallenen Fahrten.

	Prozent	Anzahl
Bis 20 Stunden	13,9	66
21 bis 50 Stunden	26,5	126
51 bis 100 Stunden	23,2	110
101 bis 500 Stunden	28,2	134
Mehr als 500 Stunden	8,2	39
Gesamt	100,0	475
Weiß nicht	1,1	12
Trifft nicht zu	51,4	566
Keine Angabe	4,4	48

- 14) Hatten Sie im letzten Jahr im Zusammenhang mit Weiterbildungsteilnahmen Einkommensverluste durch...

	Prozent / Anzahl					
	Ja	Nein	Ges.	Weiß nicht	Trifft nicht zu	K.A.
Die Reduzierung der regelmäßigen Arbeitszeit	9,1% 45	90,9% 452	100% 497	-	54,2% 597	0,6% 7
Den Verzicht auf Überstunden	6,9% 34	93,1% 458	100% 492	0,1% 1	54,5% 600	0,7% 8
Den Verzicht auf Gelegenheitsarbeiten	9,8% 48	90,2% 444	100% 492	-	54,3% 598	1,0% 11
Die Aufgabe des Arbeitsplatzes	3,7% 18	96,3% 474	100% 492	-	54,4% 599	0,9% 10
Die unbezahlte betriebliche Freistellung während der Weiterbildung	7,2% 35	92,8% 451	100% 486	-	55,0% 605	0,9% 10
Sonstige Gründe	4,7% 23	95,3% 469	100% 492	-	54,3% 598	1,0% 11

- 15) Kam es im letzten Jahr im Zusammenhang mit Ihrer Weiterbildungsteilnahme zu Kosten für Kinderbetreuung? Wenn ja, wie hoch waren diese?

	Prozent	Anzahl
Keine Kosten	92,9	342
1 - 50 Euro	2,2	8
51 - 100 Euro	1,6	6
101 - 200 Euro	0,8	3
201 - 300 Euro	0,5	2
301 - 500 Euro	1,6	6
Mehr als 500 Euro	0,3	1
Gesamt	100,0	368
Weiß nicht	0,1	1
Trifft nicht zu	66,3	730
Keine Angabe	0,2	2

- 16) Können Sie uns bitte sagen, aus welchem Themenbereich Sie in den letzten zwölf Monaten eine Weiterbildungsveranstaltung besucht haben? Bitte nennen Sie uns den Themenbereich der für Sie wichtigsten Weiterbildung.

	Prozent	Anzahl
EDV/Informations- und Kommunikationstechniken	16,4	87
Naturwissenschaften/ Technik	3,6	19
Gewerblich-technische Weiterbildung	7,2	38
BWL/Management	8,5	45
Verkauf/Marketing	3,6	19
Fitness/Kenntnisse für die Ausübung von Sportarten	2,3	12
Fremdsprachen	12,8	68
Pädagogik/Psychologie	10,4	55
Rhetorik/Kommunikation	2,6	14

Fortsetzung →

Fortsetzung	Prozent	Anzahl
Recht/Steuern/ Versicherung/Renten	8,9	47
Gesellschaft/Politik/ Geschichte	2,1	11
Kunst/Kultur/Musik	4,0	21
Garten/Natur/Umwelt	1,1	6
Religion	0,6	3
Praktische Kenntnisse	2,1	11
Gesundheit/Medizin	11,3	60
Soziale Kompetenz/Lösung familiärer Probleme	1,5	8
Sonstiges	1,1	6
Gesamt	100,0	530
Trifft nicht zu	51,4	566
Keine Angabe	0,5	5

17) Bezogen auf diese wichtigste Weiterbildungsveranstaltung – hatte diese etwas mit Ihrer beruflichen Tätigkeit zu tun?

	Prozent	Anzahl
Ja	79,3	414
Nein	15,9	83
Teils, teils	4,8	25
Gesamt	100,0	522
Trifft nicht zu	52,3	576
Keine Angabe	0,3	3

18) Wann fand die für Sie wichtigste Weiterbildung überwiegend statt?

	Prozent	Anzahl
Tagsüber	56,6	301
Abends	18,8	100
Am Wochenende	13,3	71
Es gab unterschiedliche Zeitformen	8,1	43
Es gab nur einen einzigen Veranstaltungstermin	3,2	17
Gesamt	100,0	532
Trifft nicht zu	51,4	566
Keine Angabe	0,3	3

19) Wie viele Unterrichtsstunden haben Sie die für Sie wichtigste Weiterbildung insgesamt besucht?

	Prozent	Anzahl
1 bis 10 Stunden	21,7	112
11 bis 20 Stunden	24,8	128
21 bis 40 Stunden	25,4	131
41 bis 80 Stunden	9,7	50
Mehr als 80 Stunden	18,4	95
Gesamt	100,0	516
Weiß nicht	0,9	10
Trifft nicht zu	51,4	566
Keine Angabe	0,8	9

20) Wie viele Stunden haben Sie für die für Sie wichtigste Weiterbildungsveranstaltung zu Hause gelernt, also für die Vor- und Nachbereitung?

	Prozent	Anzahl
Unter 1 Stunde	29,5	152
1 - 10 Stunden	37,9	195
11 - 20 Stunden	9,7	50
21 - 100 Stunden	13,0	67
Mehr als 100 Stunden	9,9	51
Gesamt	100,0	515
Weiß nicht	1,2	13
Trifft nicht zu	51,4	566
Keine Angabe	0,6	7

21) Wie viel Fahrt- und Wegezeit haben Sie für die für Sie wichtigste Weiterbildung aufgewendet?

	Prozent	Anzahl
Unter 1 Stunde	11,3	59
1 - 5 Stunden	47,6	248
6 - 10 Stunden	15,0	78
11 - 20 Stunden	10,6	55
21 - 100 Stunden	10,9	57
Mehr als 100 Stunden	4,6	24
Gesamt	100,0	521
Weiß nicht	0,5	6
Trifft nicht zu	51,4	566
Keine Angabe	0,7	8

22) Haben Sie vor Ort übernachtet?

	Prozent	Anzahl
Ja	24,9	132
Nein	75,1	399
Gesamt	100,0	531
Trifft nicht zu	51,4	566
Keine Angabe	0,4	4

23) Wie weit war diese Weiterbildungsveranstaltung von Ihrem Wohnsitz entfernt? Bitte geben Sie die ungefähre Anzahl der Kilometer an!

	Prozent	Anzahl
Unter 1 Kilometer	1,9	10
1 bis 5 Kilometer	22,5	117
6 bis 10 Kilometer	11,3	59
11 bis 20 Kilometer	12,3	64
21 bis 50 Kilometer	20,3	106
51 bis 100 Kilometer	10,4	54
101 bis 200 Kilometer	8,3	43
Mehr als 200 Kilometer	13,1	68
Gesamt	100,0	521
Weiß nicht	0,6	7
Trifft nicht zu	51,4	566
Keine Angabe	0,6	7

24) Wie viel hat Sie diese Weiterbildung persönlich insgesamt gekostet? (auch Kosten für die Veranstaltung, Fahrten, Lernmaterial, Gesellung, Kinderbetreuung, Fachliteratur, Einkommensverluste und Sonstiges)

	Prozent	Anzahl
Keine Kosten	43,3	218
1 - 50 Euro	10,3	52
51 - 100 Euro	10,5	53
101 - 200 Euro	11,7	59
201 - 500 Euro	8,7	44
501 - 1.000 Euro	6,0	30
Mehr als 1000 Euro	9,3	47
Gesamt	100,0	503
Weiß nicht	2,3	25
Trifft nicht zu	51,4	566
Keine Angabe	0,6	7

25) Hat sich diese finanzielle Investition in Weiterbildung für Sie insgesamt ...?

	Prozent	Anzahl
Sehr gelohnt	56,9	168
Eher gelohnt	35,6	105
Eher weniger gelohnt	6,8	20
Überhaupt nicht gelohnt	0,7	2
Gesamt	100,0	295
Weiß nicht	0,5	6
Trifft nicht zu	71,2	784
Keine Angabe	1,5	16

Ich würde Ihnen jetzt gerne einige Fragen zu Ihrer beruflichen Situation stellen.

26) In welcher beruflichen Stellung arbeiten Sie aktuell? Sind Sie ...

	Prozent	Anzahl
Ungelernter Arbeiter	1,5	16
Angelernter Arbeiter	1,5	17
Facharbeiter	3,4	37
Beamter (einfacher, mittlerer Dienst)	1,5	16
Beamter (höherer Dienst, gehobener Dienst)	5,0	55
Beamter, Richter, Berufssoldat, Polizeidienst	0,3	3
Angestellter	40,6	446
Selbständiger oder Unternehmer	11,9	131
Auszubildender	3,6	40
Schüler	4,0	44
Student	6,3	69
Hausfrau/Hausmann	9,5	104
Wehr- oder Zivildienstleistender	0,3	3
Rentner oder Pensionär	4,5	49
Erwerbslos	5,0	55
Sonstiges	1,3	14
Gesamt	100,0	1.099
Keine Angabe	0,2	2

27) Wie sieht Ihre (zeitliche) Erwerbssituation derzeit aus? Sind Sie...

	Prozent	Anzahl
Vollzeit erwerbstätig	50,4	554
Teilzeit erwerbstätig	15,9	175
In einem Ausbildungsverhältnis	2,8	31
Auf 400 Euro-Basis beschäftigt	6,3	69
Arbeitslos	3,7	41
Derzeit nicht erwerbstätig	20,9	230
Gesamt	100,0	1.100
Keine Angabe	0,1	1

28) Haben Sie das Gefühl, genug zu wissen, um im Beruf zurechtzukommen?

	Prozent	Anzahl
Ja	82,0	670
Nein	16,5	135
Weiß nicht	1,5	12
Gesamt	100,0	817
Trifft nicht zu	25,8	284

29) Wie viele Stunden arbeiten Sie insgesamt durchschnittlich pro Woche? Bitte zählen Sie auch Wege- und Fahrtzeiten sowie Überstunden mit!

	Prozent	Anzahl
1 bis 10 Stunden	5,7	46
11 bis 20 Stunden	10,4	85
21 bis 30 Stunden	10,0	81
31 bis 40 Stunden	16,6	135
41 bis 50 Stunden	35,7	291
51 bis 60 Stunden	14,6	119
Mehr als 60 Stunden	7,0	57
Gesamt	100,0	814
Weiß nicht	0,3	3
Trifft nicht zu	25,5	281
Keine Angabe	0,3	3

30) Machen Sie Schichtarbeit? Wenn ja, in welchem Schichtsystem arbeiten Sie?

	Prozent	Anzahl
2-Schicht-System (z.B. Früh- und Spätschicht im Wechsel)	6,2	51
3-Schicht-System (Früh-, Spät- und Nachschicht im Wechsel)	4,3	35
Andere Zeitform	3,1	25
Nein	86,4	707
Gesamt	100,0	818
Trifft nicht zu	25,6	282
Keine Angabe	0,1	1

31) Zu welchem Wirtschaftsbereich gehört Ihr Beschäftigungsbetrieb?

	Prozent	Anzahl
Industrie	17,0	139
Öffentlicher Dienst	24,5	200
Handels- oder Dienstleistungsbereich	51,0	416
Handwerk	7,5	61
Gesamt	100,0	816
Weiß nicht	0,1	1
Trifft nicht zu	25,7	283
Keine Angabe	0,1	1

32) Wie viele Beschäftigte hat der Betrieb, in dem Sie tätig sind, bzw. wie viele Mitarbeiter beschäftigen Sie? (Es zählt der Gesamtbetrieb bzw. das Unternehmen!)

	Prozent	Anzahl
1 - 9	19,3	155
10 - 49	18,0	145
50 - 99	9,4	76
100 - 249	7,6	61
250 - 499	7,8	63
ber 500 und mehr	29,4	237
Ein-Mann-Betrieb	8,4	68
Gesamt	100,0	805
Weiß nicht	1,1	12
Trifft nicht zu	25,7	283
Keine Angabe	0,1	1

NUR BEI SELBSTSTÄNDIGEN NACHFRAGEN:

33) Sind Sie dazu bereit die Weiterbildung Ihrer Mitarbeiter zu fördern? In welcher Form sind Sie dazu bereit?

	Prozent / Anzahl					
	Ja	Nein	Ges.	Weiß nicht	Trifft nicht zu	K.A.
Förderung durch Freistellung während der Arbeitszeit	90,3% 56	9,7% 6	100% 62	-	94,3% 1.038	0,1% 1
Förderung durch Übernahme der gesamten Weiterbildungskosten	66,1% 37	33,9% 19	100% 56	0,3% 3	94,3% 1.038	0,4% 4
Förderung durch teilweise Übernahme der Weiterbildungskosten	91,8% 56	8,2% 5	100% 61	-	94,3% 1.038	0,2% 2

34) Gibt es noch andere Möglichkeiten der Förderung der Mitarbeiter (offen gestellte Frage)

	Anzahl
Durchführung betriebsinterner Schulungen	14
Bereitstellung von Fachliteratur oder Lehrbüchern	4
Finanzierung der Ausbildereignungsprüfung	1
Verbesserung des Betriebsklimas	1
Belohnung von Eigeninitiative zur Weiterbildung durch Freizeit bzw. vergütete Freistellung	1
Individuell abgestimmte Förderung der Mitarbeiter	1

Jetzt ein paar Fragen zu zukünftiger Weiterbildung. Uns alle betreffen auf irgendeine Weise die rasanten Veränderungen in Beruf, Gesellschaft und Privatleben. Neues kommt manchmal sehr plötzlich auf einen zu! Anpassung wird notwendig und wir müssen im Leben dazu lernen. Der Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen stellt eine Möglichkeit dar, Veränderungen zu begegnen. Hierzu habe ich nun ein paar Fragen an Sie.

NUR SELBSTSTÄNDIGE UND ARBEITNEHMER BEFRAGEN:

35) Welcher Themenbereich würde Sie zukünftig interessieren, um beruflich aufzusteigen?

	Prozent	Anzahl
EDV/Informations- und Kommunikationstechniken	15,9	91
Naturwissenschaften/ Technik	4,7	27
Gewerblich-technische Weiterbildung	6,1	35
BWL/Management	17,8	102
Verkauf/Marketing	7,0	40
Fitness/Kenntnisse für die Ausübung von Sportarten	0,7	4
Fremdsprachen	6,3	36
Pädagogik/Psychologie	6,8	39
Rhetorik/Kommunikation	2,4	14
Recht/Steuern/Ver- sicherung/Renten	5,9	34
Gesellschaft/Politik Geschichte	1,0	6
Kunst/Kultur/Musik	1,4	8
Garten/Natur/Umwelt	0,7	4
Religion	0,7	4
Praktische Kenntnisse	0,2	1
Gesundheit/Medizin	8,7	50

Fortsetzung →

Fortsetzung	Prozent	Anzahl
Soziale Kompetenz/Lösung familiärer Probleme	1,7	10
Sonstiges	0,5	3
Keine Weiterbildung	11,2	64
Gesamt	100,0	572
Weiß nicht	2,8	31
Trifft nicht zu	44,2	487
Keine Angabe	1,0	11

36) Wie viel wären Sie bereit, dafür aus eigener Tasche (also privat) zu bezahlen?

	Prozent	Anzahl
Bis 50 Euro	6,7	31
Bis 100 Euro	15,8	73
Bis 250 Euro	14,5	67
Bis 500 Euro	19,5	90
Bis 1.000 Euro	11,7	54
Bis 1.500 Euro	2,8	13
Bis 2.000 Euro	4,5	21
Bis 2.500 Euro	0,4	2
Bis 3.000 Euro	3,2	15
Bis 4.000 Euro	1,5	7
Bis 5.000 Euro	4,3	20
5.000 Euro und mehr	3,0	14
Nichts, da kein Geld vor- handen	1,3	6
Nichts (ohne Angabe von Gründen)	10,6	49
Gesamt	100,0	462
Weiß nicht	4,7	52
Trifft nicht zu	50,4	555
Keine Angabe	2,9	32

NUR SELBSTSTÄNDIGE, ARBEITNEHMER, ZIVIL- UND WEHRDIENS-TLEISTENDE,
SCHÜLER, STUDIERENDE UND AUSZUBILDENDE BEFRAGEN:

- 37) Einmal angenommen, Ihnen würde zukünftig Arbeitslosigkeit drohen, welcher Themenbereich würde für Sie am ehesten für eine Weiterbildung in Betracht kommen, um diese abzuwenden?

	Prozent	Anzahl
EDV/Informations- und Kommunikationstechniken	21,7	148
Naturwissenschaften/ Technik	6,0	41
Gewerblich-technische Weiterbildung	6,1	42
BWL/Management	13,9	95
Verkauf/Marketing	7,6	52
Fitness/Kenntnisse für die Ausübung von Sportarten	0,6	4
Fremdsprachen	6,7	46
Pädagogik/Psychologie	6,9	47
Rhetorik/Kommunikation	1,0	7
Recht/Steuern/ Versicherung/Renten	5,4	37
Gesellschaft/Politik/ Geschichte	0,9	6
Kunst/Kultur/Musik	1,9	13
Garten/Natur/Umwelt	1,2	8
Religion	1,2	8
Praktische Kenntnisse	0,1	1
Gesundheit/Medizin	9,7	66
Soziale Kompetenz/Lösung familiärer Probleme	1,6	11
Sonstiges	1,9	13
Keine Weiterbildung	5,6	38
Gesamt	100,0	683
Weiß nicht	10,5	116
Trifft nicht zu	25,5	281
Keine Angabe	1,9	21

38) Wie viel wären Sie bereit, dafür aus eigener Tasche (also privat) zu bezahlen?

	Prozent	Anzahl
Bis 50 Euro	4,4	25
Bis 100 Euro	11,7	66
Bis 250 Euro	14,4	81
Bis 500 Euro	20,4	115
Bis 1.000 Euro	14,2	80
Bis 1.500 Euro	3,9	22
Bis 2.000 Euro	5,9	33
Bis 2.500 Euro	1,1	6
Bis 3.000 Euro	4,3	24
Bis 4.000 Euro	1,6	9
Bis 5.000 Euro	4,8	27
5.000 und mehr	4,1	23
Nichts, da kein Geld vorhanden	4,6	26
Nichts (ohne Angabe von Gründen)	4,8	27
Gesamt	100,0	564
Weiß nicht	12,3	135
Trifft nicht zu	29,5	325
Keine Angabe	7,0	77

NUR HAUSFRAUEN/HAUSMÄNNER UND ARBEITSLOSE/NICHT-ERWERBSTÄTIGE
BEFRAGEN:

39) Um beruflich wieder einzusteigen, welcher Themenbereich für eine Weiterbildung würde Sie zukünftig am ehesten interessieren?

	Prozent	Anzahl
EDV/Informations- und Kommunikationstechniken	31,1	41
Naturwissenschaften/ Technik	3,8	5
Gewerblich-technische Weiterbildung	9,1	12
BWL/Management	6,1	8
Verkauf/Marketing	4,5	6
Fitness/Kenntnisse für die Ausübung von Sportarten	0,0	0
Fremdsprachen	3,8	5
Pädagogik/Psychologie	12,9	17
Rhetorik/Kommunikation	1,5	2
Recht/Steuern/ Versicherung/Renten	3,0	4
Gesellschaft/Politik/ Geschichte	0,0	0
Kunst/Kultur/Musik	4,5	6
Garten/Natur/Umwelt	1,5	2
Religion	0,0	0
Praktische Kenntnisse	0,8	1
Gesundheit/Medizin	11,4	15
Soziale Kompetenz/Lösung familiärer Probleme	2,3	3
Sonstiges	1,5	2
Keine Weiterbildung	2,3	3
Gesamt	100,0	132
Weiß nicht	0,8	9
Trifft nicht zu	87,0	958
Keine Angabe	0,2	2

40) Wie viel wären Sie bereit, dafür aus eigener Tasche (also privat) zu bezahlen?

	Prozent	Anzahl
Bis 50 Euro	10,8	13
Bis 100 Euro	13,3	16
Bis 250 Euro	23,3	28
Bis 500 Euro	15,0	18
Bis 1.000 Euro	5,8	7
Bis 1.500 Euro	1,7	2
Bis 2.000 Euro	1,7	2
Bis 2.500 Euro	1,7	2
Bis 3.000 Euro	2,5	3
Bis 5.000 Euro	0,8	1
Nichts, da kein Geld vorhanden	19,2	23
Nichts (ohne Angabe von Gründen)	4,2	5
Gesamt	100,0	120
Weiß nicht	1,4	15
Trifft nicht zu	87,4	962
Keine Angabe	0,4	4

ALLE BEFRAGTEN

41) Und welcher Themenbereich würde Sie für eine Weiterbildung aus privaten Gründen zukünftig am ehesten interessieren?

	Prozent	Anzahl
EDV/Informations- und Kommunikationstechniken	12,7	131
Naturwissenschaften/ Technik	4,1	42
Gewerblich-technische Weiterbildung	1,5	15
BWL/Management	3,2	33
Verkauf/Marketing	1,0	10
Fitness/Kenntnisse für die Ausübung von Sportarten	4,7	49
Fremdsprachen	27,3	282
Pädagogik/Psychologie	5,0	52
Rhetorik/Kommunikation	2,4	25
Recht/Steuern/Versicherung/ Renten	1,5	16
Gesellschaft/Politik/ Geschichte	4,5	47
Kunst/Kultur/Musik	11,1	115
Garten/Natur/Umwelt	3,2	33
Religion	1,4	14
Praktische Kenntnisse	2,8	29
Tierhaltung	0,7	7
Gesundheit/Medizin	5,2	54
Soziale Kompetenz/Lösung familiärer Probleme	1,7	18
Sonstiges	0,4	4
Keine Weiterbildung	5,5	57
Gesamt	100,0	1.033
Weiß nicht	5,4	60
Keine Angabe	0,7	8

42) Wie viel wären Sie bereit, dafür aus eigener Tasche (also privat) zu bezahlen?

	Prozent	Anzahl
Bis 50 Euro	15,2	140
Bis 100 Euro	25,7	236
Bis 250 Euro	21,4	197
Bis 500 Euro	16,5	152
Bis 1.000 Euro	6,3	58
Bis 1.500 Euro	1,3	12
Bis 2.000 Euro	2,7	25
Bis 2.500 Euro	0,4	4
Bis 3.000 Euro	1,0	9
Bis 4.000 Euro	0,2	2
Bis 5.000 Euro	1,3	12
Mehr als 5.000 Euro	0,5	5
Nichts, da kein Geld vorhanden	4,2	39
Nichts (ohne Angabe von Gründen)	3,0	28
Gesamt	100,0	919
Weiß nicht	8,8	97
Trifft nicht zu	5,4	59
Keine Angabe	2,4	26

43) Wären Sie dazu bereit, zukünftig mehr private Zeit für Weiterbildung – egal ob beruflich oder privat veranlasst – zu opfern?

	Prozent	Anzahl
Ja, uneingeschränkt	42,6	314
Ja, unter bestimmten Voraussetzungen	33,0	243
Nein	24,4	180
Gesamt	100,0	737
Weiß nicht	0,2	2
Keine Angabe	32,9	362

44) Könnten Sie den Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung aus Ihrem laufenden Einkommen bezahlen, bzw. aus Ihren eigenen Rücklagen?

	Prozent	Anzahl
Ja, mein Einkommen reicht aus	32,8	348
Ja, ich könnte auf Erspartes zurückgreifen	12,3	131
Ja, beides wäre möglich	30,7	326
Nein	23,7	252
Ich lehne es ab, für Weiterbildung privates Geld auszugeben	0,5	5
Gesamt	100,0	1.062
Weiß nicht	1,5	17
Trifft nicht zu	1,0	11
Keine Angabe	1,0	11

- 45) Wären Sie bereit, für den Besuch einer längerfristigen kostenaufwändigen Weiterbildung einen Kredit aufzunehmen oder sich Geld von Freunden oder Verwandten zu leihen?

	Prozent	Anzahl
Ja	18,8	201
Nein	76,4	818
Vielleicht	4,8	51
Gesamt	100,0	1.070
Weiß nicht	0,2	2
Keine Angabe	2,6	29

BEFRAGUNG VON PERSONEN, DIE BEREIT SIND, SICH GELD ZU LEIHEN

- 46) Würden Sie sich für diesen Zweck das Geld eher bei Freunden oder Verwandten leihen oder einen Kredit bei der Bank aufnehmen?

	Prozent	Anzahl
Eher bei Freunden/Verwandten Geld leihen	44,7	110
Eher bei der Bank einen Kredit aufnehmen	44,3	109
Würde beide Möglichkeiten nutzen	11	27
Gesamt	100,0	246
Weiß nicht	0,5	5
Trifft nicht zu	74,4	819
Keine Angabe	2,8	31

ALLE BEFRAGTEN

- 47) Angenommen, um Ihre Weiterbildung zukünftig besser finanzieren zu können, gäbe es die Möglichkeit, monatlich Geld zu sparen. Dazu gäbe es noch staatliche Zuschüsse wie bei dem bekannten Bausparen. Würden Sie diese Möglichkeit für sich persönlich begrüßen?

	Prozent	Anzahl
Ja	65,4	710
Nein	29,4	319
Vielleicht	5,2	56
Gesamt	100,0	1.085
Weiß nicht	0,9	10
Keine Angabe	0,5	6

Wir sind jetzt fast fertig. Nun benötigen wir bitte noch einige statistische Angaben zu Ihrer Person. Ich möchte an dieser Stelle noch mal versichern, dass Ihre Angaben vertraulich behandelt werden und anonym bleiben.

- 48) Wie alt sind Sie?

	Prozent	Anzahl
16 bis 19 Jahre	5,5	60
20 bis 29 Jahre	20,4	223
30 bis 39 Jahre	26,0	284
40 bis 49 Jahre	25,6	280
50 bis 59 Jahre	15,5	169
60 bis 64 Jahre	7,0	76
Gesamt	100,0	1.092
Keine Angabe	0,8	9

49) Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie?

	Prozent	Anzahl
Volks- oder Haupt- schulabschluss	15,6	171
Mittlere Reife/ Realschulabschluss	24,3	266
Fachhochschulreife/ Fachoberschule	16,1	176
Allgemeine Hochschul- reife/ Abitur	39,7	434
Anderer Schulabschluss	0,8	9
Noch Schüler	3,1	34
Kein Schulabschluss	0,3	3
Gesamt	100,0	1.093
Keine Angabe	0,7	8

50) Welches ist Ihr letzter anerkannter beruflicher Ausbildungsabschluss?

	Prozent	Anzahl
Gewerbl. oder land- wirtschaftl. Lehrab- schluss	13,8	151
Teilfacharbeiterab- schluss	0,3	3
Kaufmännischer Lehr- abschluss	20,4	223
Meister, Techniker- oder gleichwertiger Fachschulabschluss	6,3	69
Berufsfachschulab- schluss	10,3	112
Fachschulabschluss	3,9	43

Fortsetzung →

Fortsetzung	Prozent	Anzahl
Fachhochschulabschluss (auch Ingenieurschule)	5,8	63
Hochschulabschluss	19,9	217
Berufliches Praktikum, Volontariat	0,4	4
Anderer Ausbildungsabschluss	2,4	26
Noch in Ausbildung	11,7	128
Ohne berufl. Ausbildungsabschluss	4,9	53
Gesamt	100,0	1.092
Weiß nicht	0,1	1
Keine Angabe	0,7	8

51) Welchen Familienstand haben Sie?

	Prozent	Anzahl
Ledig	30,8	337
Verheiratet	50,4	551
In Lebensgemeinschaft zusammenlebend	9,9	108
Geschieden	7,3	80
Verwitwet	1,6	18
Gesamt	100,0	1.094
Keine Angabe	0,6	7

52) Welcher Nationalität gehören Sie an?

	Prozent	Anzahl
Deutschland	94,3	1.032
Andere Nationalität	5,7	62
Gesamt	100,0	1.094
Keine Angabe	0,6	7

53) Wie viele Personen leben in Ihrem Haushalt – Sie selbst mitgerechnet?

	Prozent	Anzahl
1 Person	22,9	250
2 Personen	28,5	312
3 Personen	20,0	219
4 Personen	19,2	210
Mehr als 4 Personen	9,5	103
Gesamt	100,0	1.094
Keine Angabe	0,6	7

54) Haben Sie Kinder?

	Prozent	Anzahl
Ja	57,7	631
Nein	42,3	463
Gesamt	100,0	1.094
Keine Angabe	0,6	7

55) Wie viele Kinder haben Sie?

	Prozent	Anzahl
1 Kind	34,7	218
2 Kinder	48,6	305
3 Kinder	12,9	81
Mehr als 3 Kinder	3,9	24
Gesamt	100,0	628
Trifft nicht zu	42,1	463
Keine Angabe	0,9	10

56) Wie viele Kinder leben in Ihrem Haushalt?

	Prozent	Anzahl
Kein Kind	25,7	161
1 Kind	32,4	203
2 Kinder	32,4	203
3 Kinder	8,0	50
Mehr als 3 Kinder	1,6	10
Gesamt	100,0	627
Trifft nicht zu	42,1	463
Keine Angabe	1,0	11

57) Wie viele Kinder sind unter 18 Jahre alt?

	Prozent	Anzahl
Kein Kind	35,8	223
1 Kind	20,7	191
2 Kinder	25,8	161
3 Kinder	6,6	41
Mehr als 3 Kinder	1,2	7
Gesamt	100,0	623
Trifft nicht zu	42,1	463
Keine Angabe	1,4	15

58) Falls Kinder unter 18 Jahren in Ihrem Haushalt leben, wer betreut das Kind/die Kinder vorwiegend?

	Prozent	Anzahl
Sie selbst	50,8	187
Ihr/e Partner/in	22,8	84
Beide	18,2	67
Andere Person	2,7	10
Keine Betreuung notwendig	5,4	20
Gesamt	100,0	368
Trifft nicht zu	65,4	720
Keine Angabe	1,2	13

- 59) Sehr wichtig für unsere statistische Auswertung ist die grobe Angabe Ihres Haushaltseinkommens (d.h. das Netto-Einkommen aller im Haushalt Lebenden zusammen, nach Abzug der Steuern und der Sozialversicherung).

Können Sie uns bitte sagen, wie hoch in etwa Ihr monatliches Haushaltseinkommen ist? Denken Sie dabei bitte auch an die Einbeziehung von Rente, Pension, Unterstützung und Kindergeld!

	Prozent	Anzahl
Bis unter 500 Euro	4,4	38
500 bis unter 750 Euro	5,0	43
750 bis unter 1.000 Euro	4,8	41
1.000 bis unter 1.250 Euro	5,2	45
1.250 bis unter 1.500 Euro	5,9	51
1.500 bis unter 2.000 Euro	14,4	124
2.000 bis unter 2.500 Euro	14,7	126
2.500 bis unter 3.000 Euro	11,7	101
3.000 bis unter 3.500 Euro	10,1	87
3.500 bis unter 4.000 Euro	8,3	71
Mehr als 4.000 Euro	15,5	133
Gesamt	100,0	860
Weiß nicht	7,3	80
Keine Angabe	14,6	161

60) Wie viele Einwohner hat Ihr Wohnort?

	Prozent	Anzahl
Unter 5.000 Einwohner	8,4	90
5.000 bis unter 20.000 Einwohner	11,6	124
20.000 bis unter 100.000 Einwohner	31,3	334
100.000 bis unter 300.000 Einwohner	22,2	237
300.000 und bis 500.000 Einwohner	10,5	112
Mehr als 500.000 Einwohner	15,9	169
Gesamt	100,0	1.066
Weiß nicht	3,0	33
Keine Angabe	0,2	2

61) Geschlecht der befragten Person

	Prozent	Anzahl
Weiblich	50,7	557
Männlich	49,3	542
Gesamt	100,0	1.099
Nicht ermittelt	0,2	2