

DIE spezial

Christiane Schiersmann

**unter Mitarbeit von
Hans Christoph Strauß**

**Profile lebenslangen
Lernens**

**Weiterbildungserfahrungen
und Lernbereitschaft
der Erwerbsbevölkerung**

DIE spezial

Als „DIE spezial“ erscheinen in lockerer Folge Veröffentlichungen, die für die Weiterbildungslandschaft grundlegend sind und eine nachhaltige Wirkung erwarten lassen.

Herausgebende Institution

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Christiane Jäger/Christiane Barth (DIE)

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **85/0004** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das dieser Publikation zugrunde liegenden Vorhaben wurden mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

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

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 85/0004

© 2006 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Umschlag: Marion Schnepf, www.lokbase.com
Satz und Grafiken: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1918-X

Inhalt

Vorbemerkungen	5
1. Problemaufriss und Kontext der Veröffentlichung	7
1.1 Erkenntnisinteresse der Studie	7
1.2 Fragestellungen	8
1.3 Methodisches Design	10
2. Selbststeuerung von Lernprozessen	15
2.1 Theoriekonstrukte zur Selbststeuerung	15
2.1.1 Der Lernprozess als Selbststeuerungsprozess	15
2.1.2 Selbststeuerung als pädagogisch-didaktische Dimension	16
2.1.3 Selbststeuerung als Selbstmanagement der Lernenden	17
2.2 Empirische Erfassung der kognitiven Dimension von Selbststeuerung	18
2.3 Schlussfolgerungen	21
3. Lernerfahrungen in unterschiedlich institutionalisierten Lernkontexten	25
3.1 Charakteristik unterschiedlich formalisierter Lernkontexte	25
3.2 Ergebnisse der empirischen Erhebung	29
3.2.1 Erfassung formaler und informeller Lernkontexte	29
3.2.2 Die subjektive Bedeutung unterschiedlicher Lernkontexte	32
3.2.3 Wichtigster Lernkontext in subjektiver Wertung	35
3.2.4 Weiterbildungsaktivitäten der vergangenen drei Jahre	39
3.3 Schlussfolgerungen	41
4. Die Bedeutung lebenslangen Lernens im Bewusstsein der Bevölkerung	43
4.1 Zukünftiger Weiterbildungsbedarf	44
4.2 Weiterbildungsbarrieren	47
4.3 Wandel der Weiterbildung in der Wahrnehmung der erwerbstätigen Bevölkerung	54
4.3.1 Wahrnehmung des Wandels individuellen Weiterbildungsverhaltens	55
4.3.2 Wahrnehmung des betrieblichen und gesellschaftlichen Wandels	63

4.4	Persönliche Empfindung bei dem Wort Weiterbildung	70
4.5	Schlussfolgerungen	73
5.	Lernerprofile	75
5.1	Vorgehen bei der TwoStep-Clusteranalyse	75
5.2	Die beiden Lernerprofile nach Indices und soziodemographischen Merkmalen	77
5.3	Weiterbildungserfahrungen und Weiterbildungsperspektiven nach Lernerprofil	82
5.4	Zusammenfassung der Charakteristik der Lernerprofile	86
6.	Fazit und Ausblick	89
6.1	Zusammenfassende Darstellung zentraler Fragestellungen und Ergebnisse	89
6.2	Perspektiven	92
6.2.1	Zukünftige Forschungsfragen	92
6.2.2	Impulse für die Weiterbildungspraxis	93
6.2.3	Herausforderungen für die Weiterbildungspolitik	94
	Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen	95
	Literatur	100
	Autor/in	104

Vorbemerkungen

Es gibt nicht übermäßig viele Daten aus der Realität der Weiterbildung, die nicht nur empirisch gehaltvoll, sondern auch quantitativ ergiebig sind. Es hilft ja alles nichts: So notwendig es ist, qualitativ empirische Einsichten in Lernprozesse und Strukturen der Lehr-Lern-Organisationen zu gewinnen, so notwendig ist es doch auch, sich immer wieder die (quantitativen) Relationen vor Augen zu halten, in welche diese Erkenntnisse einzuordnen sind. Wie sehen bestimmte Menschengruppen die Weiterbildung? Was bedeutet sie für ihren Alltag? In welchem Ausmaß nehmen sie daran teil? Diese Fragen sind für die Weiterbildung seit gut hundert Jahren wichtig, immer wieder untersucht und interpretiert worden: bis zu den 1960er Jahren als Fallstudien in einzelnen Segmenten, im Rahmen der „realistischen Wende“, Mitte der 1960er Jahre dann erstmals in einer größeren Untersuchung, die unter dem Titel „Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein“ 1966 veröffentlicht wurde.

In dieser Tradition steht die hier vorliegende Arbeit, die sich selbst „in gewissem Sinne als eine erneute Überprüfung der in den Arbeiten aus den 1960er und 1970er Jahren untersuchten Fragestellungen“ sieht. Selbstverständlich setzt die Arbeit andere Akzente: vielleicht weniger im Erkenntnisinteresse als vielmehr in den verwendeten Begriffen, die ihren Niederschlag auch auf der Ebene der Indikatoren und Kategorien finden. So spielt etwa der Begriff „Selbststeuerung“ eine ebenso wichtige Rolle, wie die zwar unterschiedlich verstandenen, aber durchgängig gebrauchten Begriffe „formales“, „non-formales“ und „informelles Lernen“.

Die hier vorgestellten Befunde sind Teilergebnisse aus den Untersuchungen eines Forschungsver-

bunds, der sich mit den Einstellungen der Bevölkerung zur (insbesondere beruflichen) Weiterbildung befasste. Der Göttinger Partner in diesem Forschungsverbund untersuchte den Einfluss der Arbeitserfahrungen auf die Weiterbildungseinstellung, der Berliner Partner eruierte Spezifika in der ostdeutschen Bevölkerung. Der hier publizierte Heidelberger Teil konzentrierte sich auf die persönlichen Einstellungen und Verhaltensweisen, soweit sie anhand der vorliegenden quantitativen Daten vorstellbar waren. Ein wichtiger Punkt war dabei, dass Konzept der „Selbststeuerung“ begrifflich so zu fassen und zu operationalisieren, dass es für eine quantitative empirische Erhebung tauglich ist. Es lohnt sich, hierzu die Kapitel 2.1 und 2.2 zu studieren. Der Autorin gelingt es, drei Dimensionen der Selbststeuerung (den individuellen Lernprozess, die pädagogisch-didaktische Dimension und das Selbstmanagement der Lernenden) so zu differenzieren, dass sie schlüssige Verbindungen zu den Items der Fragebogen bringen (so etwa die Differenzierung von Zielbestimmung, Koordination, Organisation, Kontrolle und Reflexion in Bezug auf die Selbststeuerungsprozesse der Individuen beim Lernen).

Interessant sind hier auch die Ergebnisse: Die deutlichsten Effekte für die Selbststeuerungskompetenz der Erwachsenen zeigten die Variablen *familiäre Förderung*, gefolgt von *Berufsbildungsniveau* und *Erwerbsstatus*. Zu Recht wird hier betont, dass dieses Ergebnis vor allem deshalb von Brisanz ist, „weil es einmal mehr verdeutlicht, dass die Förderung des selbstgesteuerten Lernens sehr früh beginnt (bzw. beginnen muss) und die Kompensationschancen im Rahmen von Weiterbildung nicht überbewertet werden dürfen“ (S. 19). Die weit rei-

chende Bedeutung familialer Förderung ist jedoch nicht die einzige brisante Erkenntnis der vorliegenden Untersuchung. Nach einer Unterteilung der Lernformen in *formales Lernen* (also im organisierten Veranstaltungssystem der Weiterbildung), *arbeitsbegleitendes Lernen*, *mediales Lernen* und *Lernen im gesellschaftlichen und privaten Umfeld* zeigt sich, dass die Befragten gegenüber dem formalen Lernen eher unentschiedene Einstellungen hatten, während sie das mediale und das private Lernen deutlich positiver, am positivsten jedoch das arbeitsbegleitende Lernen sahen (S. 30 ff.). In der Summe werten daher die Befragten das formale Lernen auch als am wenigsten wichtig (S. 35).

Die vielleicht größte Nähe zu den Untersuchungen aus den 1960er Jahren weist das Kapitel 4 des vorliegenden Buches auf, das die Ergebnisse zur Bedeutung lebenslangen Lernens im Bewusstsein der Bevölkerung darstellt (S. 43 ff.). Es überrascht nicht, dass über die Hälfte der Befragten für die Zukunft von einem wachsenden Weiterbildungsbedarf ausgeht, und eigentlich überrascht auch die Differenzierung der Personen nicht, die einen solchen wachsenden Bedarf konstatieren: Es sind die gut gebildeten und jüngeren Menschen, die dies in besonderer Weise betonen. Interessant ist auch, wie sich dies zu der Frage der Präferenz der Lernform und dem Grad der Selbststeuerung verhält: Zustimmend äußern sich diejenigen, die im hohen Maße selbstgesteuert lernen und diejenigen, die primär in formalen Kontexten und im Kontext von Medien lernen. Ein weiterer bildungspolitisch relevanter Tatbestand betrifft die identifizierten Weiterbildungsbarrieren (S. 47 ff.). Es ist bemerkenswert, dass hier *Belastung und Zeitmangel* sowie *fehlender Nutzen* am häufigsten genannt werden, *mangelnde Qualität* und *zu hohe Kosten der Weiterbildung* am seltensten. Während insbesondere die besser Gebildeten einen Zeitmangel reklamieren, verweisen die weniger gut Gebildeten auf einen fehlenden Nutzen. Differenziert nach Altersgruppen sind es die Jüngeren, die eher Zeitmangel nennen, und die Älteren, die von einem mangelnden Nutzen ausgehen. Geschlechtsspezifisch zeigen sich kaum Unterschiede. Die Frauen verweisen aber häufiger auf Belastung und Zeitmangel, was vermutlich mit der Doppelbelastung, die nach wie vor vielfach existiert, zusammenhängt.

Mitte der 1960er wurde die Volkshochschule mit Erwachsenenbildung assoziiert; heute wäre dies vermutlich anders. Die *persönliche Empfindung bei dem Wort Weiterbildung* ist spontan „beruflich fit bleiben“ und – mit steigendem Bildungsniveau zunehmend – „endlich was, das Spaß macht“. Besorgnis erregend und für Weiterbildungspraxis und Bildungspolitik gleichermaßen eine Herausforderung ist das Ergebnis, dass diejenigen, die keine qualifizierte Berufsausbildung haben, am häufigsten der Meinung sind, „genug gelernt“ zu haben und Weiterbildung „bringe ja doch nichts“.

Es zeichnet die vorliegende Studie aus, dass sie akribisch mit den Daten umgeht, begrifflich klare Trennungen vornimmt und es ermöglicht, das Zustandekommen der Ergebnisse mitzuvollziehen. Es zeichnet sie auch aus, dass abschließend nicht nur resümiert wird, sondern auch Forschungsfragen (so u. a. zur Selbststeuerung, zur Definition der Lernformen und zum Weiterbildungsbedarf) und Impulse für die Weiterbildungspraxis formuliert werden. Schließlich sind die Herausforderungen für die Weiterbildungspolitik zu nennen (S. 94), die verdeutlichen, wie viel zu tun wäre, um Weiterbildung wirklich zu einem gesellschaftlichen Zukunftssektor zu machen, so wie es der Lissabon-Prozess für den gesamten europäischen Raum vorsieht.

Für das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist gerade die Perspektivenverschränkung von Forschung, Praxis und Politik sowie die Rückbindung der Untersuchungsergebnisse in die unterschiedlichen Handlungsfelder ein zentraler Ansatz. Das DIE geht davon aus und legt darauf Wert, dass Forschungsergebnisse nicht nur Erkenntnisse erzeugen, sondern dass diese auch praktisch werden und Wirkungen zeitigen. Zudem sollen Forschungsergebnisse qualitativ in die Forschungsstränge eingebunden sein, die es zu dem jeweiligen Aspekt gibt. Das ist hier der Fall, und die vorliegenden Daten sind von einer Qualität, auf die man sich in wissenschaftlichen, politischen und praktischen Fragen stützen kann. Deshalb haben wir für die Publikation das Format „DIE-Spezial“ gewählt.

Ekkehard Nuissl

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

1. Problemaufriss und Kontext der Veröffentlichung

1.1 Erkenntnisinteresse der Studie

Seit den 1970er Jahren hat sich Weiterbildung als eigenständiger Teilbereich des Bildungssystems entwickelt (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970). Dabei stand der Ausbau der Weiterbildungsinstitutionen und mit ihnen die Expansion dessen, was wir heute als formale Weiterbildung bezeichnen, ganz selbstverständlich im Vordergrund. Es wurden Gesetze zur finanziellen Förderung von Weiterbildungseinrichtungen erlassen, Institutionen ausgebaut und hauptberufliches Personal eingestellt. Die seitdem nachhaltig gestiegene gesellschaftliche Bedeutung von Weiterbildung lässt sich u. a. an den bis zum Jahr 1997 kontinuierlich gestiegenen Teilnehmerzahlen an Kursen und Seminaren ablesen; seit 2000 gehen sie erstmalig leicht zurück (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005, S. 14 f.).

Seit den 1990er Jahren vollzieht sich ein tiefgreifender Wandel der Weiterbildungslandschaft, der in einer veränderten Weiterbildungsdiskussion seinen Niederschlag findet. Dieser Wandel ist in engem Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Strukturwandel zu sehen, der häufig mit dem Etikett des Übergangs in eine Lern- bzw. Wissensgesellschaft beschrieben wird. Die verstärkte Durchdringung aller gesellschaftlichen Bereiche mit neuen Technologien, die Globalisierung der Wirtschaftsaktivitäten, die Veränderung von Arbeits- und Betriebsorganisation sowie die Ausdifferenzierung von Erwerbsbiografien und privaten Lebensläufen spielen dabei eine zentrale, sich wechselseitig beeinflussende Rolle und wirken sich auf alle Lebensbereiche aus. Hinzu kommt eine zunehmende Beschleunigung von Veränderungsprozessen. Diese Entwicklungen fordern In-

dividuen und Institutionen gleichermaßen zu einer permanenten aktiven Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Wandel heraus. In diesem gesellschaftlichen Kontext erhält lebenslanges Lernen eine neue Bedeutung (vgl. dazu ausführlicher Baethge/Schiersmann 1998).

Um angemessen auf diesen Wandel reagieren und sich in der Privatsphäre, auf dem Arbeitsmarkt sowie als aktives Mitglied der Gesellschaft entfalten und so den Wandel mitgestalten zu können, ist es erforderlich, die im Laufe des Lebens erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten kontinuierlich zu aktualisieren und zu erweitern bzw. neue Kompetenzen zu erwerben: Lebenslanges Lernen wird zum selbstverständlichen Bestandteil der Biografie und der gesellschaftlichen Entwicklung. Berufliche Bildungswege lassen sich nicht mehr langfristig und verlässlich planen. Vielmehr sind schnelle Aktualisierungen und individuelle Neuakzentuierungen von Kenntnissen erforderlich. Die Flexibilisierung von Bildungs- und Erwerbsverläufen erfordert folglich eine stärkere Verantwortung der Individuen für die Ausgestaltung ihrer Lernprozesse. Eine weitere Entwicklung liegt darin, dass sich auf Grund der Veränderungen der Betriebs- und Arbeitsorganisation die Kooperationsnotwendigkeiten erhöht haben. Dies führt sowohl dazu, dass sozial-kommunikative Inhalte als Gegenstand von Weiterbildung an Bedeutung gewinnen und damit der Kreis derjenigen sich erweitert, für die Weiterbildung erforderlich ist. Früher begrenzte sich diese stärker auf fachliche Inhalte und die Zielgruppen der Fach- und Führungskräfte (vgl. Baethge/Schiersmann 1998). Nicht zuletzt auf Grund dieser Entwicklung wird gegenwärtig unter der Chiffre des lebenslangen Lernens nicht mehr ausschließlich die Weiterbildung in Kursen oder Seminaren betrachtet; zu-

nehmend an Bedeutung gewinnen so genannte non-formale bzw. informelle Lernkontexte. Dabei sind für den Bereich der beruflichen Weiterbildung insbesondere arbeitsbegleitende Lernformen sowie das Lernen mit Medien von Relevanz.

Die aktuelle wissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion geht mit guten Argumenten von dem skizzierten Wandel der Funktion und Ausgestaltung von Weiterbildung aus. Allerdings wissen wir bislang nur wenig darüber, wie die Individuen diese Veränderungen wahrnehmen und wie sie sie im Hinblick auf ihre Weiterbildungsaspiration und ihr Weiterbildungsverhalten bewerten bzw. wie sie darauf reagieren. Die vorliegenden personenbezogenen empirischen Erhebungen wie das Berichtssystem Weiterbildung (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005), die Daten des Mikrozensus (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung) oder auch des Sozio-ökonomischen Panels (vgl. Leber 2002) konzentrieren sich auf die Beschreibung des Teilnahmeverhaltens und streifen bestenfalls am Rande Aspekte der Einstellung der Bevölkerung zur Weiterbildung. Dabei sind die folgenden Fragen weitgehend offen geblieben:

- Kann davon ausgegangen werden, dass die Selbststeuerung zum internalisierten Konzept des Lernverhaltens Erwachsener geworden ist?
- Wie schätzen die Bürger selbst die Bedeutung von non-formalen bzw. informellen Lernprozessen im Vergleich zu formalen ein?
- Formulieren wirklich alle oder nur bestimmte Bevölkerungsgruppen (und wenn ja, welche) einen erhöhten Weiterbildungsbedarf für sich?

Die vorliegende Veröffentlichung gibt zumindest Teilantworten auf diese Fragen. Sie basiert auf einer bundesweiten repräsentativen Untersuchung der deutsch sprechenden Bevölkerung im Alter von 19 bis 64 Jahren. Im Mittelpunkt der Studie stand die Erforschung der Einstellungen der Bevölkerung zur Weiterbildung. Die Untersuchung wurde von einem Forschungsverbund durchgeführt, bestehend aus dem Soziologischen Forschungsinstitut in Göttingen (SOFI), einer Forschergruppe des Brandenburg-Berliner Instituts für Sozialwissenschaftliche Studien und des Lehrstuhls für Weiterbildung an der Universität Heidelberg; gefördert wurde die Untersuchung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Im Fokus der Untersuchung stand die berufliche Weiterbildung. Die Göttinger Kollegen haben vor allem die Frage ausgewertet, welcher Einfluss den Arbeitserfahrungen auf die Wei-

terbildungsaspiration zugeschrieben werden kann; die Berliner Gruppe hat Spezifika in der ostdeutschen Bevölkerung eruiert (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004). In Heidelberg haben wir uns im engeren Sinne auf die Auswertung der persönlichen Einstellungen und Verhaltensweisen in Bezug auf die Weiterbildung konzentriert. Diese Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt.

Parallel zur Expansion des Praxisfeldes hat sich seit Ende der 1960er Jahre auch die Weiterbildungsforschung als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft herausgebildet. Hiermit einher gingen erste umfassende und wegweisende Studien, die sich mit den Einstellungen und Erfahrungen der Bevölkerung zur Weiterbildung befassten (vgl. Strzelewicz u. a. 1966; Schulenberg 1978) und die heute als Leitstudien charakterisiert werden (vgl. Schlutz 2001). Die in dieser Veröffentlichung präsentierte Untersuchung kann in gewissem Sinne als eine erneute Überprüfung der in den Arbeiten aus den 1960er und 1970er Jahren untersuchten Fragestellungen angesehen werden. Allerdings setzt sie angesichts der Schwerpunkte der aktuellen Diskussion andere Akzente.

1.2 Fragestellungen

Die Auswertungen der Untersuchung durch das Heidelberger Team bezogen sich in erster Linie auf die Analyse der subjektiven Wahrnehmung der Lernerfahrungen und des gesellschaftlichen Stellenwerts von Weiterbildung durch die Befragten. Dabei standen drei Aspekte im Vordergrund:

- die Selbststeuerung von Lernprozessen,
- die Erweiterung des Lern- bzw. Bildungsbegriffs um non-formale Bildungsprozesse,
- die Kontinuität von Lernprozessen und die Wahrnehmung der Programmatik lebenslangen Lernens.

Selbststeuerung von Lernprozessen

Die gegenwärtig zu beobachtende Veränderung der Betriebs- und Arbeitsorganisation führt zur Auflösung berufstypischer Aufgabenprofile und erhöht die Anforderungen an Flexibilität, Selbstständigkeit, Selbstorganisation sowie an Koordinierungs- und Kommunikationsfähigkeit erheblich (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 1998). Damit schwinden die Möglichkeiten, die individuellen Bildungs- und Berufsbiografien an herkömmlichen Berufs- und Karrieremustern zu orientieren und damit auch die

Chance, Weiterbildung verlässlich in Bezug auf diese zu planen. Die damit einhergehende Individualisierung von Berufsbiografien führt zu der Notwendigkeit, personenspezifisch ausgestaltete Kompetenzprofile zu entwickeln. Die Individuen müssen die Fähigkeit zu eigenständiger Planung und Organisation ihrer Weiterbildung erwerben. Weiterbildung wird zunehmend reflexiv in dem Sinne, dass die Individuen sich ständig mit ihrer beruflichen Umwelt auseinander setzen und entsprechend der sich verändernden Anforderungen ihr eigenes Wissen und ihre Kompetenzen entwickeln müssen. Damit steigt zugleich die Verantwortung der Menschen für die Ausgestaltung dieses Prozesses.

In diesem Zusammenhang kommt der Selbststeuerung von Lernprozessen zukünftig eine zentrale Bedeutung zu. Wenngleich der Begriff der Selbststeuerung durchaus Tendenzen eines Modebegriffs aufweist und keineswegs immer klar ist, was genau gemeint ist, so lässt er sich dennoch heuristisch auf drei Ebenen operationalisieren. Dies umfasst

- erstens die im engeren Sinne lerntheoretische Dimension der Art und Weise der Aneignung von Wissen,
- zweitens die didaktische Dimension der Ausgestaltung von Lernumgebungen zur Förderung selbstgesteuerten Lernens sowie
- drittens die eher (bildungs-)politische Dimension der Übernahme der Selbstverantwortung für die notwendige Anpassung und Erweiterung der eigenen Kompetenzen im Sinne der „employability“ (Beschäftigungsfähigkeit) (vgl. Schiersmann 2003).

Die gegenwärtige Debatte um Selbst- und Fremdsteuerung markiert auf der interaktiven Ebene auch den Perspektivwechsel vom Lehrenden zum Lernenden als das den Lernprozess gestaltende Subjekt. Für die empirische Erhebung wurde das Konstrukt der Selbststeuerung angesichts der Schwierigkeiten, dieses im Rahmen einer quantitativen Befragung zu erfassen, überwiegend im Sinne einer personenbezogenen kognitiven Dimension anhand der Merkmale Selbstkonzept, Motivation und kognitive Steuerung konzipiert (vgl. Schiersmann 2002). Damit steht die erste Variante der Interpretation des Konzepts der Selbststeuerung im Mittelpunkt. Analysiert wurde, wie sich die Befragten selbst in Bezug auf die Selbststeuerungsdimension einschätzen, welche gruppenspezifischen Diffe-

renzen sich identifizieren lassen und wie sich dies auf Weiterbildungserfahrungen und -aktivitäten auswirkt (s. Kap. 2). In den folgenden Kapiteln wird der Einfluss der Selbststeuerungsdimension sowohl auf die Bewertung von Weiterbildung als auch auf das Weiterbildungsverhalten verfolgt.

Erweiterung des Lern- bzw. Bildungsbegriffs um informelle Lernprozesse

Während sich das Selbstverständnis der Weiterbildung – und auch die Weiterbildungsforschung – in den vergangenen zwanzig Jahren weitgehend auf die formalisierte und institutionalisierte Weiterbildung konzentrierte, wird angesichts der gestiegenen Bedeutung von lebenslangem Lernen non-formalen bzw. informellen Lernprozessen eine größere Bedeutung zugemessen. Damit einher geht ein Wechsel vom Bildungs- zum Lernbegriff, wobei eine Kategorisierung des Bereichs der non-formalen bzw. informellen Lernprozesse bis heute nicht wirklich überzeugend gelungen ist (vgl. Schiersmann/Remmele 2002). In dieser Untersuchung wurde die subjektive Einschätzung der Bedeutung unterschiedlich formalisierter Lernkontexte erhoben. Neben den formalen Weiterbildungskontexten stehen dabei das arbeitsbegleitende Lernen und das Lernen mit Medien im Mittelpunkt. Die subjektive Bewertung dieser Lernkontexte wird vor dem Hintergrund der realen Weiterbildungserfahrungen in diesen Lernarrangements interpretiert (s. Kap. 3).

Wahrnehmung der Programmatik lebenslangen Lernens

Während Weiterbildung früher eher eine punktuelle Funktion hatte, wird die Programmatik lebenslangen Lernens mehr und mehr zum selbstverständlichen Bestandteil der Biografie und der gesellschaftlichen Entwicklung. Angesichts der These von der Notwendigkeit lebenslangen Lernens interessierte uns, wie die Befragten selbst ihren zukünftigen Weiterbildungsbedarf einschätzen. Da bekanntlich bislang keineswegs alle Erwachsenen an beruflicher Weiterbildung teilnehmen, stellt sich ergänzend die Frage nach relevanten Weiterbildungsbarrieren, wie z. B. ein Mangel an Zeit oder Geld bzw. die Einschätzung des persönlichen Nutzens von Weiterbildung. Weiter wird eruiert, ob die Befragten selbst eine Veränderung der Weiterbildungslandschaft und der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Weiterbildung konstatieren (Kap. 4). Hier fließen auch Aspekte der oben er-

wähnten (bildungs-)politischen Dimension der Selbststeuerung ein (s. auch Kap. 2.1.3).

Lernertypen

Angesichts der zunehmenden Bedeutung von Weiterbildung stellt sich in verschärfter Form die Frage, ob alle Bevölkerungsgruppen den Anforderungen an lebenslanges Lernen in gleicher Weise begegnen können bzw. wollen oder ob sich Teilgruppen identifizieren lassen, deren Chance zur aktiven Beteiligung an Lernprozessen sich als positiver oder skeptischer darstellen lässt. Um auf diese Fragen eine Antwort geben zu können, die über bivariate Analysen auf der Basis personaler und sozialer Merkmale hinausgeht, wurden mittels einer Clusteranalyse Lernertypen identifiziert, die sich im Hinblick auf ihre Einstellungen zur Weiterbildung, ihre Weiterbildungsdispositionen und -aktivitäten nachhaltig unterscheiden (s. Kap. 5). Aus diesen Ergebnissen lassen sich auch Schlussfolgerungen für die Gestaltung der Weiterbildungspolitik ableiten.

Im Aufbau orientieren sich die nachfolgenden Kapitel weitestgehend an folgender Darstellungsweise:

- Eingangs erfolgt eine kurze Skizzierung des aktuellen erwachsenenpädagogischen Diskurses.
- Vor diesem Hintergrund werden die eigenen relevanten Untersuchungsergebnisse dargestellt.
- Aus diesen werden Schlussfolgerungen gezogen, die sich sowohl auf den Vergleich mit anderen empirischen Ergebnissen sowie zukünftige Forschungsfragen, als auch auf Aspekte der Gestaltung der Weiterbildungspraxis sowie bildungspolitische Aspekte beziehen.

1.3 Methodisches Design

Die Datenerhebung wurde von Infratest Burke als computergestützte mündliche Befragung im Frühjahr 2001 realisiert.¹ Ausgangsstichprobe für die hier dargestellten Auswertungen ist eine Bevölkerungsstichprobe für die Bundesrepublik Deutschland mit einer Nettoquote (d. h. der Zahl der Per-

sonen, die befragt werden konnten) von 53,3 Prozent und einem Umfang von 4052 befragten Personen. Sie gliedert sich in 58 Prozent Erwerbstätige, 11 Prozent Arbeitslose, 11 Prozent Stille Reserve² und 20 Prozent Nicht-Erwerbspersonen (s. Tab. 1-1; Näheres dazu bei Baethge/Baethge-Kinsky 2002).

Tabelle 1-1:

Schichtung der Stichprobe „Bevölkerung“ nach aktuellem Erwerbsstatus

n = 4050	Erwerbstätige	Arbeitslose	Stille Reserve	Nicht-erwerbspersonen
Schichtung	58 %	11,4 %	10,8 %	19,9 %

Da die folgenden Auswertungen sich auf Fragestellungen zur beruflichen Weiterbildung konzentrieren, wurden n = 804 Nichterwerbstätige aus den Auswertungen ausgeschlossen: Nicht berücksichtigt wurden Personen, die länger als fünf Jahre nicht erwerbstätig waren, da davon auszugehen ist, dass ihre Erinnerungen an Ereignisse der beruflichen Weiterbildung nicht mehr verlässlich genug sind. Damit ergibt sich die Auswertungsstichprobe „Erwerbspersonen“ von n = 3246 befragten Personen (s. Tab. 1-2). Im Folgenden wird, soweit nicht anders ausgeführt, diese Auswertungsstichprobe zugrunde gelegt.

Tabelle 1-2:

Schichtung der Stichprobe „Erwerbspersonen“ nach aktuellem Erwerbsstatus

n = 3246	Erwerbstätige	Arbeitslose	Stille Reserve
Stichprobe	72,3 %	14,2 %	13,5 %
BRD (nach IAB 2002)	87,1 %	8,8 %	4,1 %

Bei der Konzipierung der Stichprobe wurden die Befragten aus den neuen Bundesländern übergewichtet, um bei den weiterbildungsbezogenen Fragestellungen ausreichende Zellenbesetzungen für den Vergleich mit den alten Bundesländern sicher-

1 Der Fragebogen ist bei Baethge/Baethge-Kinsky (2004) abgedruckt. Ergänzendes zum methodischen Vorgehen findet sich ebenda.
 2 Zur so genannten Stillen Reserve wird der Personenkreis gezählt, der weder erwerbstätig noch arbeitslos gemeldet ist, aber konkret eine Erwerbsarbeit sucht, d. h. nach der Definition des Statistischen Bundesamtes innerhalb von zwei Wochen eine Arbeit aufnehmen könnte.

zustellen (s. Tab. 1-3). Dadurch ergeben sich bei den im Folgenden dargestellten soziodemographischen Merkmalen Verschiebungen, wenn die entsprechenden Merkmalsverteilungen mit Statistiken aus anderen Quellen verglichen werden.

Bei Schichtung der Auswertungsstichprobe nach dem *Ausbildungsniveau* ist die Gruppe mit Ausbildungsabschluss mit 64 Prozent am stärksten besetzt. Ohne qualifizierten Ausbildungsabschluss sind 18 Prozent der Befragten. Einen Abschluss auf dem Meister-/Techniker-Niveau haben ca. 5 Prozent der Befragten und weitere 14 Prozent der Befragten weisen einen Fachhochschul- bzw. Hochschulabschluss auf (s. Tab. 1-4). Der Vergleich mit der Statistik des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (vgl. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 2000) zeigt Verschiebungen zwischen den Kategorien der höheren und niederen Abschlüsse. In unserer Stichprobe sind Erwerbstätige mit Meister, Technikerabschluss sowie mit (Fach-)Hochschulabschluss gegenüber der IAB-Statistik unterrepräsentiert und Erwerbstätige mit Ausbildungsabschluss überrepräsentiert.

Die Gliederung der Auswertungsstichprobe nach dem Merkmal *Erwerbsstatus* zeigt einen hohen Anteil von Personen (28 %), die entweder arbeitslos bzw. der Stillen Reserve zuzurechnen (s.

Tab. 1-2) sind. Der Vergleich mit der Statistik des Erwerbspersonenpotenzials des IAB zeigt eine Unterrepräsentation der Erwerbstätigen in unserer Stichprobe, dafür sind Arbeitslose und Mitglieder der Stillen Reserve mit größeren Anteilen vertreten. Befragt wurden Erwerbspersonen im *Alter* von 19 bis 64 Jahren. Diese Altersbegrenzung wurde vorgenommen, um die Ergebnisse mit anderen Erhebungen (z. B. Berichtssystem Weiterbildung, vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005) vergleichen zu können. Aus demselben Grund wurden für die Auswertung folgende Altersgruppen gebildet: 19 bis 34 Jahre, 35 bis 49 und 50 bis 64 Jahre. Die höchste Altersgruppe ist zu einem Viertel in der Auswertungsstichprobe vertreten, die Jüngeren haben einen Anteil von 32 Prozent und die mittlere Altersgruppe hat einen Anteil von ca. 44 Prozent (s. Tab. 1-5). Frauen sind in der Auswertungsstichprobe mit 54 Prozent gegenüber 51 Prozent in der Bevölkerung leicht überrepräsentiert (s. Tab. 1-6).

Eine Auswertungsstrategie bezieht sich auf die Betrachtung soziodemographischer Aspekte wie *Ausbildungsniveau*, aktueller *Erwerbsstatus*, *Alter* und *Geschlecht*. Dabei wird auf diese Merkmale nur bei Ergebnissen eingegangen, die unter statistischen Gesichtspunkten als relevant zu charakterisieren sind (s. dazu weiter unten). Andere Ergebnisse werden nicht gesondert erwähnt, es sei denn,

Tabelle 1-3:

Schichtung der Stichprobe „Erwerbspersonen“ nach geographischem Raum

n = 3246	Alte Bundesländer	Neue Bundesländer
Stichprobe	53,7 %	46,3 %
BRD (nach IAB 2002)	81,5 %	18,5 %

Tabelle 1-4:

Schichtung der Stichprobe „Erwerbspersonen“ nach beruflichem Ausbildungsniveau

n = 3245	Keine qualifizierte Berufsausbildung	Mit Ausbildungsabschluss	Meister, Techniker- u. ä. Abschluss	(Fach-)Hochschulabschluss
Stichprobe	17,6 %	63,8 %	5,1 %	13,5 %
BRD (nach IAB 2002)	15,7 %	59,5 %	9,6 %	15,2 %

Tabelle 1-5:

Schichtung der Stichprobe „Erwerbspersonen“ nach Altersgruppe

n = 3246	19–34 Jahre	35–49 Jahre	50–64 Jahre
Schichtung	31,5 %	43,8 %	24,7 %

Tabelle 1-6:

Schichtung der Stichprobe „Erwerbspersonen“ nach Geschlecht

n = 3246	Frauen	Männer
Schichtung	53,7 %	46,3 %

sie erschienen besonders überraschend oder hervorhebenswert. Kreuztabellierungen der im Folgenden weiter analysierten Auswertungstichprobe der Erwerbspersonen zeigen die folgenden, bekannten Zusammenhänge, die bei der inhaltlichen Interpretation der Auswertungen berücksichtigt werden müssen:

- Erwerbspersonen ohne qualifizierten Ausbildungsabschluss sind deutlich häufiger arbeitslos und gehören auch deutlich häufiger der Stillen Reserve an (s. Tab. 1-7).
- Ältere sind seltener erwerbstätig und häufiger arbeitslos (s. Tab. 1-8).
- Frauen sind seltener erwerbstätig als Männer (s. Tab. 1-9).
- Frauen gehören häufiger der Stillen Reserve an als Männer (s. Tab. 1-9).
- Erwerbstätige aus den neuen Bundesländern sind seltener aktuell erwerbstätig, häufiger arbeitslos und gehören auch häufiger der Stillen Reserve an (s. Tab. 1-10).

Die dargestellten Zusammenhänge zeigen, dass die Stichprobe diejenigen gesellschaftlichen Prozesse widerspiegelt, in deren Rahmen sich Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland ereignet. Damit sichern sie die inhaltliche Repräsentativität unserer weiterbildungsbezogenen Aussagen.

Bei der Auswertung wurde wie folgt vorgegangen: Zunächst wurde mittels Signifikanztest untersucht, ob die kreuztabellierten Variablen voneinander abhängig sind. Bei signifikantem Ergebnis erfolgte die Interpretation der Zellenprozentwerte auf der Basis des standardisierten, korrigierten Residuums. Wenn letzteres mindestens auf dem 1-Prozent-Niveau signifikant ist, dann wird der entsprechende Zellenprozentwert in den Tabellen fett ausgezeichnet. Um die Intensität des Zusammenhangs zwischen den dargestellten Variablen auszudrücken, wird bei nominal skalierten Daten der Cramersche Kontingenz-Koeffizient mitgeteilt, den wir aus Vergleichsgründen durchgängig verwenden. Bei der

Tabella 1-7:

Stichprobe „Erwerbspersonen“ gruppiert nach beruflichem Ausbildungsniveau

Erwerbsstatus ↓ \ Ausbildungsniveau →	Keine qualifizierte Berufsausbildung	Mit Ausbildungsabschluss	Meister, Techniker- u. ä. Abschluss	(Fach-) Hochschulabschluss	Stichprobe
Erwerbstätige	61,6 %	71,6 %	87,3 %	84,0 %	72,3 %
Arbeitslose	20,0 %	14,5 %	7,2 %	8,0 %	14,2 %
Stille Reserve	18,4 %	13,9 %	5,4 %	8,0 %	13,5 %
Spaltensumme	571 100 %	2071 100 %	166 100 %	437 100 %	3245 100 %

(p = 0,000, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,11, moderat)

Tabella 1-8:

Stichprobe „Erwerbspersonen“ gruppiert nach Altersgruppe

Erwerbsstatus ↓ \ Alter →	19–34 Jahre	35–49 Jahre	50–64 Jahre	Stichprobe
Erwerbstätige	74,1 %	73,7 %	67,5 %	72,3 %
Arbeitslose	10,6 %	14,2 %	18,9 %	14,2 %
Stille Reserve	15,2 %	12,1 %	13,6 %	13,5 %
Spaltensumme	1024 100 %	1421 100 %	801 100 %	3246 100 %

(p = 0,000, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,07)

Interpretation des Koeffizienten lassen wir uns von Kühnl/Krebs (2001, S. 356) leiten und orientieren uns an den Bezeichnungen von Baethge/Baethge-Kinsky (2002):

- Werte einer Maßzahl für einen Zusammenhang unter 0,18 bezeichnen wir als „moderat“,
- Werte zwischen 0,185 und 0,28 als „markant“,
- Werte zwischen 0,29 und 0,32 als „markant bis hochgradig“,
- Werte über 0,33 als „hochgradig“.

Es sei hierzu angemerkt, dass diese Bezeichnungen zum Binnenvergleich der Ergebnisse formuliert wurden. Die Bezeichnungen sind bei den Tabellen vermerkt. Die inhaltliche Interpretation erfolgt unter Einbezug der drei genannten Kennzahlen (Prozentzahlen, standardisiertes, korrigiertes Residuum und Cramerscher Kontingenz-Koeffizient). Da mit einer nur nonparametrischen Auswertung der In-

formationsgehalt der Daten nur teilweise ausgenutzt wird, haben wir dort, wo dies möglich und angezeigt war, auf der Basis von Faktoren- und Reliabilitätsanalysen durch Mittelwertbildung Indices gebildet, so zur Selbststeuerung, den präferierten Lernkontexten und auch zu Einstellungen, die die gesellschaftliche und betriebliche Verortung von Weiterbildung betreffen. Damit war es möglich, Verfahren des Allgemeinen linearen Modells zu verwenden, welche mehrdimensionale Analysen unter Einbezug von Wechselwirkungen der unabhängigen Variablen erlauben (s. Näheres dazu in Kap. 2).

Abschließend ist zu bemerken, dass die unterschiedlichen Auswertungsverfahren die von uns und den Kollegen des Forschungsverbundes angewendet wurden, sich gut ergänzen und zu widerspruchsfreien Ergebnissen führen.

Tabelle 1-9:

Stichprobe „Erwerbspersonen“ gruppiert nach Geschlecht

Erwerbsstatus ↓ \ Geschlecht →	Männer	Frauen	Stichprobe
Erwerbstätige	82,8 %	63,2 %	72,3 %
Arbeitslose	14,0 %	14,5 %	14,2 %
Stille Reserve	3,2 %	22,3 %	13,5 %
Spaltensumme	1504 100 %	1742 100 %	3246 100 %

($p = 0,000$, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,29, markant bis hochgradig)

Tabelle 1-10:

Stichprobe „Erwerbspersonen“ gruppiert nach geographischem Raum

Erwerbsstatus ↓ \ Geograph. Raum →	Alte Bundesländer	Neue Bundesländer	Stichprobe
Erwerbstätige	74,8 %	67,2 %	72,3 %
Arbeitslose	7,9 %	27,2 %	14,2 %
Stille Reserve	17,3 %	5,6 %	13,5 %
Spaltensumme	2179 100 %	1067 100 %	3246 100 %

($p = 0,000$, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,13, moderat)

2. Selbststeuerung von Lernprozessen

2.1 Theoriekonstrukte zur Selbststeuerung

Die aktuelle Diskussion um lebenslanges Lernen geht einher mit der programmatischen Forderung nach der Selbststeuerung von Lernprozessen Erwachsener (vgl. Schiersmann 2001; Schiersmann/Remmele 2002). Die damit verbundene Umorientierung wird vielfach bereits als Paradigmenwechsel beschrieben. Begründet wird die Notwendigkeit der Selbststeuerung von Lernprozessen mit den eingangs beschriebenen Veränderungen in der Arbeitswelt, dem beschleunigten Wandel, insbesondere der rascheren Wissensveralterung und der Globalisierung. Die auf einer allgemeinen Ebene zu beobachtende hohe Übereinstimmung in Bezug auf diese Perspektive verdeckt jedoch, dass im Einzelnen keineswegs immer klar ist, was genau gemeint ist. Die Begriffe selbstgesteuertes, selbstorganisiertes, autonomes, selbstreguliertes, eigenverantwortliches, selbstinitiiertes Lernen, Selbstlernen, self-directed, self-regulated, self-guided learning u. Ä. werden häufig synonym gebraucht, teilweise aber auch dezidiert voneinander abgegrenzt. Die Begründungen für selbstgesteuertes Lernen verbleiben vielfach auf einer Plausibilitätsebene. Es hat bislang keine theoriebezogene Verständigung über diese Begrifflichkeit stattgefunden. Hinzu kommt, dass ganz unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen sich mit dieser Frage auseinandersetzen. So werden u. a. allgemeinspsychologische Theorien, z. B. Handlungstheorien, Motivationstheorien, Emotionstheorien, Informationsverarbeitungstheorien, Selbstkonzepttheorien sowie differentialpsychologische Theorien, Lerntheorien bis hin zu Gesellschaftsmodellen herangezogen, um Komponenten selbstgesteuerten Lernens und deren Zusammenspiel zu beschreiben (vgl. Friedrich/

Mandl 1995, S. 5). Weber (1996, S. 178) geht davon aus, dass das Konzept des selbstgesteuerten Lernens nicht zuletzt deswegen so attraktiv sei, weil es unscharf gefasst ist und je nach Situation und Interessenlage definiert und konkretisiert werden kann. Diese Ungenauigkeiten machen auch eine empirische Erfassung dieses Konstrukts schwierig, denn je nach Definition werden unterschiedliche Sachverhalte erfasst. Um präzisieren zu können, welcher Aspekt von Selbststeuerung in der Untersuchung analysiert wurde, werden im Folgenden zunächst auf einer heuristischen Ebene drei Zugänge zu dem theoretischen Konstrukt der Selbststeuerung differenziert:

- der Lernprozess als Selbststeuerungsprozess,
- Selbststeuerung als pädagogisch-didaktische Dimension,
- Selbststeuerung als Selbstmanagement der Lernenden.

2.1.1 Der Lernprozess als Selbststeuerungsprozess

Eine zentrale Rolle spielt das Konzept der Selbststeuerung im Rahmen systemischer und konstruktivistischer Lerntheorien (vgl. Friedrich/Mandl 1995; Siebert 2003). In diesem Kontext werden selbstreferentielle Prozesse sozialer Systeme als Lernprozesse verstanden. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Lernenden nicht einfach Wissen rezipieren, sondern im Lernprozess ihr Wissen konstruieren, d. h. in ihr Vorwissen einbauen. Die aus konstruktivistischer Sicht betonte Aktivität der Lernenden bezeichnet eine mentale und kognitive Eigenaktivität. Diese Konzeptionalisierung des selbstgesteuerten Lernens kann als psychologischer bzw. erkenntnistheoretischer Zugriff cha-

rakterisiert werden. Er wird auch durch die neueren Ergebnisse der Hirnforschung unterstützt (vgl. u. a. Spitzer 2002). Bei dieser Ausgestaltung des Konzepts der Selbststeuerung stehen Eigenschaften und Verhaltensweisen von Personen als wesentliche Variablen im Vordergrund, die auf ein konstruiertes „Idealbild“ von den selbstgesteuert Lernenden hinauslaufen: Diese zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie aktiv sind bezogen auf verschiedene Aspekte des Lernens (vgl. Kraft 1999, S. 836):

- **Lernzielbestimmung und Inhaltsauswahl:** Die Lernenden wählen die Lerninhalte selbst aus und legen die Lernziele fest. Die eigenen Ziel- und Richtungsentscheidungen der Lernenden können als Kern der Selbststeuerung angesehen werden, selbst wenn dies in der Praxis häufig nur eine Entscheidung über die eigenen Reaktionen auf Anstöße, Anforderungen und Angebote von außen sind.
- **Lernkoordination:** Die Lernenden übernehmen die Abstimmung des Lernens mit anderen Tätigkeiten/Anforderungen in Beruf und Familie.
- **Lernorganisation:** Die Lernenden treffen Entscheidungen über Lernorte, Lernzeitpunkte, Lerntempo, Lernstrategien, Ressourcen, Verteilung und Gliederung des Lernstoffs sowie über Lernpartner.
- **Lern(erfolgs)kontrolle:** Die Lernenden kontrollieren selbst den Fortschritt ihres Lernens und ihren Lernerfolg.
- **Reflexion der Lernsituation:** Die Lernenden sehen, definieren und empfinden sich als selbstständig im Lernprozess.

Der zuletzt genannte Aspekt der Selbstreflexivität von Lernprozessen – auch als Lernen des Lernens oder Metakognition bezeichnet – macht dabei aus meiner Sicht den Kern der Neuaquaturierung des Blicks auf Lernprozesse aus. Die Betonung der kognitiven Eigenaktivität der Lernenden beim Wissenserwerb korrespondiert jedoch nicht – wie irrtümlich manchmal dargestellt – mit der Präferenz eines konkreten Lernkontextes, z. B. einer informellen Lernumgebung oder der Benutzung neuer Medien. Lernende können durchaus in einem formalen Lernkontext, beispielsweise einem Vortrag, an dem, sie – von außen betrachtet – passiv teilnehmen, Wissen erwerben, das aktiv und konstruktiv verarbeitet, d. h. in das jeweilige Vorwissen eingebaut wird und in neuen komplexen Problemsituationen angewendet werden kann (vgl. Kraft 1999, S. 838). Umgekehrt ist nicht gewährleistet,

dass informelle Lernprozesse mit einer bewussten Selbststeuerung einhergehen.

Die genannten Dimensionen der Selbststeuerung machen deutlich, dass selbstgesteuertes Lernen nicht voraussetzungslos erfolgen kann. Es erfordert weit reichende Kompetenzen im Hinblick auf Planung, Gestaltung und insbesondere die Reflexion der Lernprozesse. Die erforderlichen Voraussetzungen bzw. Bedingungen lassen sich ausdifferenzieren in individuumbezogene (insbesondere kognitive, motivationale) und situative Komponenten (vgl. Friedrich/Mandl 1995):

- **Persönlichkeitsfaktoren:** Hierzu zählen u. a. Lernmotivation, Vorkenntnisse, Verfügung über Lern- und Problemlösestrategien, Autonomieerleben und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.
- **Situative Faktoren:** Hierzu zählen *Lerninhalte* (Wissenschaftswissen oder Erfahrungswissen), *Verwendungssituationen* (berufliche, schulische und private Praxisfelder), *situationale* und *soziale Support-Systeme* (Bezugspersonen, mediale Informationsquellen, individuelle Beratungen, institutionalisierte Kontexte).

Die Auflistung dieser Voraussetzungen für erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen verdeutlicht, dass unterschiedliche Gruppen eine unterschiedliche Nähe bzw. Kompetenz für selbstgesteuertes Lernen aufweisen dürften. Verschiedene Untersuchungen (vgl. Arnold/Lehmann 1998) belegen bereits, dass die Forderung nach selbstgesteuertem Lernen bestehende Bildungsbenachteiligungen eher verschärfen als aufheben dürfte, wenn nicht gezielt Unterstützung und Beratung zur Verfügung gestellt wird. Diesen Zusammenhängen näher nachzugehen, war ein Ziel unserer Untersuchung.

2.1.2 Selbststeuerung als pädagogisch-didaktische Dimension

Die oben dargestellte Ausgestaltung des Konzepts der Selbststeuerung richtet den Blick auf den kognitiven Prozess der Aneignung von Wissen. Eine zweite Variante des Konzepts fragt danach, wie diese Prozesse durch eine angemessene Gestaltung der Lernumgebung unterstützt werden können. Im Sinne von Knowles (1986) kann selbstgesteuertes Lernen als Prozess beschrieben werden, bei dem die Lernenden – mit oder ohne Hilfe anderer – initiativ werden, um ihre Lernbedürfnisse festzustellen.

len, ihre Lernziele zu formulieren, persönliche und sächliche Ressourcen für das Lernen zu identifizieren, angemessene Lernstrategien zu wählen und zu realisieren und die Lernprozesse zu evaluieren. Die Definition von Knowles macht deutlich, dass die Selbststeuerung auch von Dritten unterstützt werden kann, d. h. die Lernenden nicht notwendig auf sich allein gestellt sind. Im Rahmen einer didaktisch-methodischen Konzipierung von Selbststeuerung steht die Intention im Mittelpunkt, Lernsituationen (Kurse, Seminare, aber auch arbeitsplatzbezogene Formen des Lernens) so auszugestalten, dass sie ein möglichst hohes Maß an Eigenaktivitäten der Lernenden ermöglichen. Folglich handelt es sich hierbei um einen im klassischen Sinne pädagogischen Zugang, der sich an dem Ziel der Förderung der Mündigkeit des Menschen orientiert (vgl. Dohmen 1998, S. 65). Dabei wird insbesondere an den Begriff „Selbst“ angeknüpft, der auf die Autonomie der Individuen zielt. Bei dieser positiven Konnotation des „Selbst“ wird allerdings kaum thematisiert, dass die Tatsache, etwas selbst zu tun, noch nicht unbedingt ein Qualitätsmerkmal darstellt (vgl. Kraft 2002, S. 17). Die Qualität einer Handlung bemisst sich zumindest auch an den Inhalten und Zielsetzungen des jeweiligen Tuns (vgl. Heid 1991, S. 267 ff.).

In diesem Argumentationszusammenhang wird davon ausgegangen, dass die Lernergebnisse besser sind,

- wenn die Lernprozesse aus der eigenen Initiative der Lernenden resultieren,
- wenn sie an die spezifischen Bedeutungskontexte der Teilnehmenden anknüpfen,
- wenn die Lernenden im Mittelpunkt des Lerngeschehens verortet werden,
- wenn sie ihre Vorstellungen und Lernbedürfnisse in den Lernprozess einbringen dürfen,
- wenn sie bei der Ausgestaltung der Inhalte beteiligt sind und diese selbstständig bearbeiten können (vgl. Kraft 1999).

In diesem Kontext wird auch hervorgehoben, dass das selbstgesteuerte Lernen in besonderem Maße erwachsenengerecht sei, weil Erwachsene das Lernen bereits gelernt haben und über Lernstrategien sowie intrinsische Motivation verfügen. Ergänzend wird dabei häufig auf das durchschnittlich gestiegene Bildungsniveau verwiesen, das die Eigensteuerung von Lernprozessen erleichtert. Die Betonung der Selbststeuerung wird aber auch als Beitrag zur wirksamen Lösung von Motivations- und

Lerntransferproblemen angesehen (vgl. Weber 1996, S. 178). Bei dieser Ausgestaltung des Konzepts selbstgesteuerten Lernens handelt es sich m. E. zu einem erheblichen Teil um „alten Wein in neuen Schläuchen“, denn diese Aspekte werden in der Weiterbildung schon seit langem unter dem Stichwort der Teilnehmer- bzw. Adressatenorientierung diskutiert.

Gerade in Bezug auf diese Dimension von Selbststeuerung erweist es sich als nicht besonders sinnvoll und hilfreich, von einer Dichotomisierung zwischen Selbststeuerung und Fremdsteuerung auszugehen. Vielversprechender erscheint es, einzelne Merkmale und Dimensionen von Lernarrangements wie Lernziele und Lerninhalte, die Gestaltung des Lernprozesses, die Rolle der Lernenden oder institutionelle Rahmenbedingungen im Hinblick auf ihren jeweiligen Ausprägungsgrad an Selbst- und Fremdsteuerung zu beurteilen.

2.1.3 Selbststeuerung als Selbstmanagement der Lernenden

Eine dritte Ebene der Konzeptualisierung von Selbststeuerung ist eher auf einer bildungs- bzw. gesellschaftspolitischen Ebene angesiedelt. Sie fokussiert das Selbst-Management des Lernens. Die in Bezug auf die Betriebs- und Arbeitsorganisation einleitend skizzierte Entwicklung führt zur Auflösung berufstypischer Aufgabenprofile und erhöht die Anforderungen an Flexibilität, Selbstständigkeit, Selbstorganisation sowie an Koordinierungs- und Kommunikationsfähigkeit erheblich (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 1998). Den Individuen wird die Verantwortung für das (erfolgreiche) Lernen einseitig übertragen. Es wird – ausgedrückt auch in dem Begriff der „employability“ (Beschäftigungsfähigkeit) – zur individuellen Aufgabe, sich permanent um die Aktualisierung der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen zu bemühen. Bei dieser Argumentation steht die Überlegung im Vordergrund, dass das Reagieren auf Lernangebote – z. B. durch Vorgesetzte – nicht mehr hinreichend ist, um den Anforderungen des lebenslangen Lernens gerecht zu werden, sondern vielmehr die Internalisierung der Eigeninitiative zur Entscheidung darüber, welche Lerninhalte in welcher beruflichen Situation erforderlich bzw. hilfreich sind.

2.2 Empirische Erfassung der kognitiven Dimension von Selbststeuerung

Es ist sicher nachvollziehbar, dass es schwierig ist, im Rahmen einer standardisierten Befragung eines für Deutschland repräsentativen Samples das Konstrukt der Selbststeuerung präzise und differenziert zu erfassen, zumal diese Thematik lediglich einen unter mehreren Schwerpunkten der Befragung darstellte. Im Mittelpunkt dieses Versuchs stand die oben beschriebene personenbezogene kognitive, d. h. die erste Variante des theoretischen Konstrukts. Sie richtet sich wesentlich auf die personalen Dimensionen der Selbststeuerung. Demzufolge zeichnen sich die Lernenden dadurch aus, dass sie

- die Initiative ergreifen, um Lernbedürfnisse zu befriedigen,
- sich geplant Lernziele setzen,
- situativ auf unterschiedliche Formen der Unterstützung zurückgreifen,
- geeignete Hilfsmittel beim Lernen wählen,
- den Lernprozess verfolgen und überprüfen,
- über realistische Einschätzungen der eigenen Kompetenzen und Grenzen verfügen,
- über ein positives Selbstbild verfügen, das auf vergangenen Erfahrungen beruht, und außerdem
- ihre Stärken, Fähigkeiten und Motivationslagen kennen.

Bei der Operationalisierung gehen wir von der Hypothese aus, dass zwischen dem Grad der erlebten Selbststeuerung und den für selbstgesteuertes Lernen mehr oder weniger notwendigen kognitiven Lernkompetenzen ein wechselseitiger Zusammenhang besteht. In Anlehnung an Konrad (2000) orientieren wir uns bei unserer Erhebung an einer Systematik, welche die für selbstgesteuertes Lernen notwendigen kognitiven und motivationalen Faktoren benennt, die als gegenwärtige Manifestationen der Lern- und Bildungsbiografie verstehbar sind und über Top-down-Prozesse bzw. das in ihrem innerpersönlichen Kontext bedingte Bild des Selbst und der Umwelt Einfluss auf die Ausprägung des individuellen Handelns nehmen (vgl. Zink 1997). Eine ähnliche, aber differenziertere Systematisierung findet sich bei Friedrich/Mandl (1997), die für den Zweck der Untersuchung als zu differenziert anzusehen ist und deshalb aus pragmatischen Gründen hier nicht zum Tragen kommt. Ob und gegebenenfalls wie die den Ein-

zelnen im Kontext des selbstgesteuerten Lernens eröffneten Möglichkeiten bewusst und damit handlungsrelevant zu werden vermögen, ist letztlich von der inhaltlichen Ausprägung dieser Faktoren bestimmt (vgl. Zink 1997; Konrad 1999). Dieses Verständnis von Selbststeuerung lässt sich anhand der Merkmale Selbstkonzept, Motivation und kognitive Steuerung konzipieren.

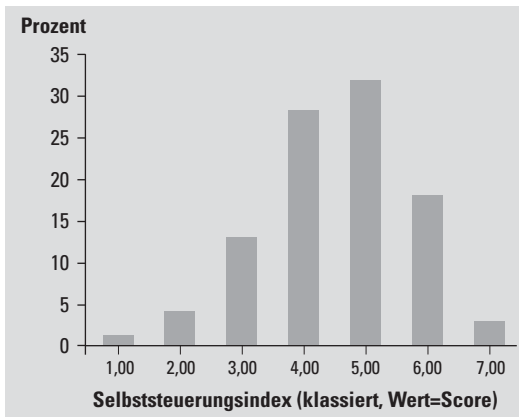
Der Fragebogen enthielt zudem einige Fragen, die auch die dritte, gesellschaftspolitische Dimension erfassten. Diese werden in Kapitel 4 aufgegriffen. Die Erfassung didaktisch-methodischer Erfahrungen erwies sich wegen deren Vielfältigkeit erhebungsmethodisch als unmöglich.

Sechs der elf Items, die vorgegeben wurden, um die personenbezogene Dimension der Selbststeuerung zu erfassen, werden im Rahmen eines Leistungsmotivationsinventars eingesetzt, das an Studierenden, Berufstätigen und Berufsschüler/innen erprobt wurde (vgl. Schuler/Prochaska 2001) und als valide und geeicht angesehen werden kann. Einige eher erwachsenenspezifische Items wurden hinzugefügt. Auf der Basis einer Faktorenanalyse wurden die folgenden sieben Items zur Bildung des Index zur *Selbststeuerung* ausgewählt:

- Ich eigne mir lieber neue Kenntnisse an, als mich mit Dingen zu beschäftigen, die ich schon beherrsche.
- Beim Lernen bin ich in der Regel sehr erfolgreich.
- Einen großen Teil meiner Zeit verbringe ich damit, Neues zu lernen.
- Ich kann eine Vielzahl von Weiterbildungen nachweisen, zu denen mich niemand verpflichtet hat.
- Wenn ich beim Lernen nicht weiterkomme, besorge ich mir so viel Hilfe, wie ich brauche.
- Ich bin beim Lernen auch dann bei der Sache, wenn ich wenig Anerkennung von anderen dafür bekomme.
- Ich verfolge regelmäßig die Fachzeitschriften in meinem Arbeitsgebiet.

Die Antwortvorgaben lagen auf einer Siebenerskala von „Trifft vollständig zu“ bis „Trifft gar nicht zu“. Die Auswertung ergibt folgende Verteilung des gebildeten Selbststeuerungsindex in der Erwerbspersonenstichprobe (n = 3169), wenn er in eine Siebenerskala rücktransformiert wird. Bei der Darstellung entspricht der Skalenwert 7 dem Maximum an *Selbststeuerung*.

Abbildung 2-1:

Verteilung des Selbststeuerungsindex in der Skala mit sieben Ausprägungen*

* Die Einzelwerte des Selbststeuerungsindex wurden klassiert, damit die Form der Häufigkeitsverteilung hervortritt.

Der Mittelwert der Gesamtverteilung liegt bei 4,05 Skalenwerten (mit einer Standardabweichung von 1,17 Skalenwerten) und ist damit gegenüber einer Normalverteilung leicht in die positive Richtung verschoben (s. Abb. 2-1). Es muss bei der Interpretation dieser Verteilung und der im Folgenden dargestellten Ergebnisse im Auge behalten werden, dass die Antworten auf die genannten Items nicht ganz frei sein dürften von einer Tendenz zur positiven Selbstattribuierung, denn die Aussage, dass man nicht selbstgesteuert lerne, lässt sich möglicherweise nur schwer in das eigene Selbstbild integrieren. Um so interessanter ist, dass sich – wie gleich zu zeigen sein wird – trotz dieser möglichen Tendenz einer zu positiven Selbsteinschätzung – markante Unterschiede zwischen Teilgruppen konstatieren lassen.

Im Anschluss an die Erstellung des Selbststeuerungsindex wurde geprüft, welche Variablen einen Einfluss auf die Ausprägung der *Selbststeuerung* haben. Dabei war das Ziel, ein Modell zu finden, das nicht nur eindimensionale Effekte von soziodemographischen bzw. sozialisationsbeschreibenden Variablen auf den Selbststeuerungsindex beschreibt, sondern das es ermöglicht, gleichzeitig Effekte und Wechselwirkungen der Effekte bezogen auf die abhängige Variable zu erfassen. Deshalb wurde mittels des Allgemeinen Linearen Modells

(vgl. Janssen/Laatz 1999, S. 327–345) zunächst ein vollständiges Modell aus der abhängigen Variable *Selbststeuerung* und den unabhängigen Variablen *Geschlecht*, *Schulbildungsniveau*, *Berufsbildungsniveau* und *Alter* erstellt. Zusätzlich zu den üblichen soziodemographischen Merkmalen wurde als weitere sozialisationsrelevante Variable *familiale Förderung* aufgenommen. Dazu wurden auf der Basis von fünf Items Sozialisationserfahrungen erfasst:

- Ich habe von meinen Eltern viele Anregungen erhalten.
- Meine Eltern waren schon immer sehr stolz auf mich.
- Bei uns zu Hause wurde viel diskutiert.
- Meine Eltern haben immer darauf geachtet was ich mache.
- Auf gute Leistungen in der Schule wurde bei uns sehr viel Wert gelegt.

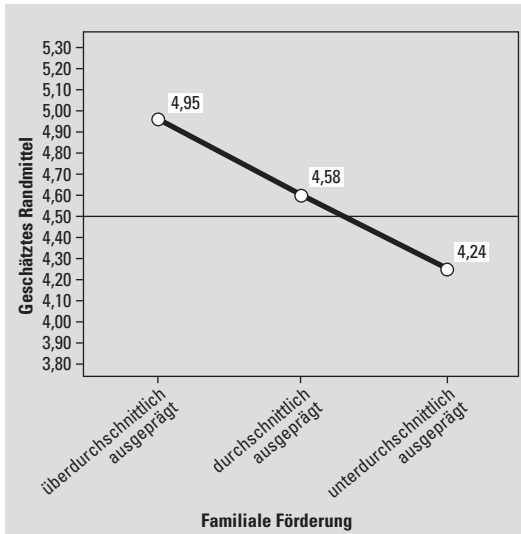
Die Items wurden zu einem dreistufigen Index mit den Ausprägungen „überdurchschnittlich ausgeprägt“, „durchschnittlich ausgeprägt“ und „unterdurchschnittlich ausgeprägt“ verrechnet. Das entwickelte vollständige Modell wurde zu einem unvollständigen Modell reduziert, das nur signifikante Effekte enthält. Insgesamt erklärt das Modell 26 Prozent der Einflüsse auf die Variable *Selbststeuerung*. Dieser Wert ist im Rahmen von Auswertungen mit soziodemographischen Merkmalen als Basis für die Interpretation der Modellzusammenhänge von guter Erklärungsreichweite.

Als vom Erklärungswert her bedeutend erweisen sich die signifikanten eindimensionalen Effekte *familiale Förderung*, *Berufsbildungsniveau* und *Erwerbsstatus* sowie die Interaktion *familiale Förderung* mit dem *Erwerbsstatus*.¹ Dabei hat die Ausprägung der *familialen Förderung* den höchsten Einfluss unter allen geprüften Effekten auf die Ausprägung der Variable *Selbststeuerung*: Je ausgeprägter die Variable *familiale Förderung*, desto höher der Grad der *Selbststeuerung* (s. Abb. 2-2). Dieses Ergebnis ist vor allem deshalb von Brisanz, weil es einmal mehr verdeutlicht, dass die Förderung des selbstgesteuerten Lernens sehr früh beginnt (bzw. beginnen muss) und die Kompensationschancen im Rahmen von Weiterbildung nicht überbewertet werden dürfen.

1 Der Erklärungswert wird durch Heranziehung des partiellen Eta² (vgl. Janssen/Laatz 1999, S. 339) bei den jeweiligen Effekten ergänzend geprüft. Weitere signifikante Effekte mit geringem Erklärungswert (partiell Eta² kleiner als 1 Prozent) waren die eindimensionalen Effekte *Geschlecht* und *Schulabschlussniveaus* sowie weitere zwei- und dreidimensionale Effekte.

Abbildung 2-2:

Einfluss familialer Förderung auf den Selbststeuerungsindex*



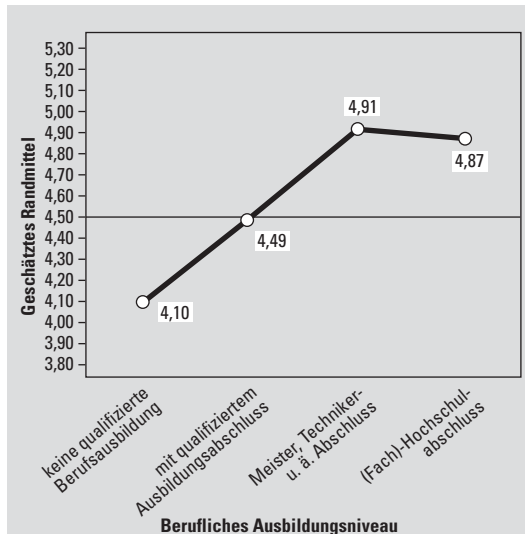
* Die zur X-Achse parallele Linie symbolisiert den Mittelwert der Stichprobe.

Den zweiten Rang in der Einflussgröße unter den geprüften Variablen auf die Ausprägung der *Selbststeuerung* nimmt das Niveau der Berufsausbildung ein: Je höher das *berufliche Ausbildungsniveau*, desto stärker ausgeprägt ist die *Selbststeuerung* (s. Abb. 2-3). Dieses Ergebnis zeigt, dass es den (weiterführenden) Schulen offenbar doch – allen PISA-Ergebnissen zum Trotz – gelingt, die Selbststeuerung von Lernprozessen oder das Lernen des Lernens zu fördern. Als interessantes Detail sei hervorgehoben, dass sich die Selbststeuerungskompetenz zwischen der Gruppe der Meister und Techniker nicht von den Personen mit einem (Fach-)Hochschulabschluss unterscheidet. Es erscheint bei genauerer Betrachtung nachvollziehbar, dass gerade dieser häufig berufsbegleitend angelegte Weg der Aufstiegsfortbildung eine hohe Eigeninitiative erfordert.

Ebenso erweist sich die Variable *Erwerbsstatus* als einflussreich: Bei den Erwerbstätigen ist die *Selbststeuerung* deutlich ausgeprägter als bei der Gruppe der Erwerbslosen (s. Abb. 2-4).² Dieses Ergebnis lässt sich dahingehend interpretieren, dass die motivationale Komponente und das Selbstkonzept vermutlich durch die Erfahrung von Arbeitslosigkeit

Abbildung 2-3:

Einfluss des beruflichen Ausbildungsniveaus auf den Selbststeuerungsindex



erheblich beeinträchtigt werden. Allerdings muss auch in Rechnung gestellt werden, dass die Gruppe der Erwerbslosen sich durch einen durchschnittlich niedrigeren Bildungs- und Ausbildungsabschluss auszeichnet als die der Erwerbstätigen. Die Betonung des Einflusses des *Erwerbsstatus* korrespondiert eng mit den detailliert die Arbeitssituation auslotenden Teilergebnissen des SOFI, die diesen Faktor als außerordentlich hoch bewerten und daher die Arbeitssituation als zweite Lernchance charakterisieren (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2002).

Betrachtet man das theoretisch und empirisch bedeutsame Zusammenspiel der Einflussfaktoren *familiale Förderung* und *Erwerbsstatus*, so sind folgende Ergebnisse hervorzuheben (s. Abb. 2-5): Bei jeder Ausprägung des Grades an *familialer Förderung* ist der Selbststeuerungsgrad der Gruppe der Erwerbslosen niedriger als der der Erwerbstätigen. Besonders krass fällt die Differenz bei den Arbeitslosen mit unterdurchschnittlich ausgeprägter *familialer Förderung* aus: Der Grad der *Selbststeuerung* dieser Gruppe liegt extrem unter dem Mittelwert und weist eine besonders große Differenz zu der Gruppe der Erwerbslosen mit überdurchschnittlich

2 Auf die Gruppe der Stillen Reserve wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen. Es ist zu vermuten, dass sie sehr heterogen zusammengesetzt ist. Für eine Interpretation der Ergebnisse für diese Teilgruppe wären detaillierte Einzelanalysen erforderlich.

Abbildung 2-4:

Einfluss des aktuellen Erwerbsstatus auf den Selbststeuerungsindex

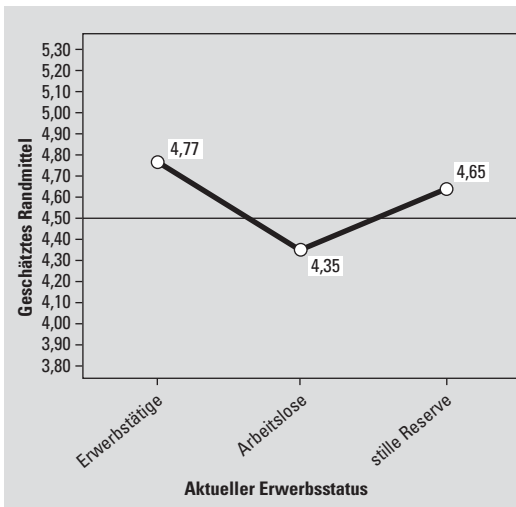
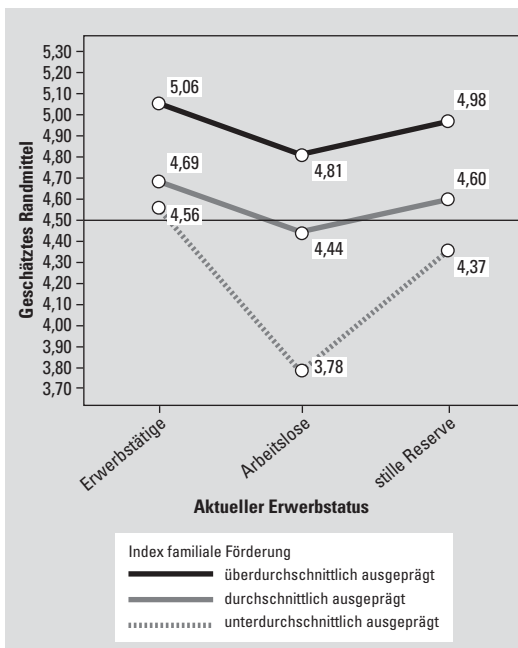


Abbildung 2-5:

Interaktion der Variablen aktueller Erwerbsstatus und familiäre Förderung in Bezug auf den Selbststeuerungsindex



ausgeprägter *familialer Förderung* auf. Hierbei handelt es sich folglich um eine Gruppe, die nur sehr wenige Kompetenzen für die Selbststeuerung ihrer Lernprozesse aufweist und die auf entsprechende Appelle, sich verstärkt selbst um ihre Weiterbil-

dung zu kümmern, kaum reagieren dürfte. In gewisser Weise kann dies als empirische Untermauerung der schlechten Erfahrungen mit der Ausgabe von Bildungsgutscheinen an Erwerbslose interpretiert werden, die die Erwerbslosen verpflichtet, sich selbst einen geeigneten Weiterbildungsanbieter zu suchen.

Zusammenfassend ist im Hinblick auf die Dimension der Selbststeuerung festzuhalten, dass die Variablen *familiäre Förderung*, *Schulbildungsniveau*, *Berufsausbildungsniveau* sowie *Erwerbsstatus* die Ausprägung der *Selbststeuerung* im Sinne einer personenbezogenen kognitiven Variable nachhaltig beeinflussen. Diese Ergebnisse belegen auf einer breiten empirischen Basis die Vermutung, dass das Gelingen selbstgesteuerten Lernens an eine Reihe von Voraussetzungen gebunden ist und diese sich in der Bevölkerung recht unterschiedlich verteilen.

Für die weitere Auswertung wurde die Selbststeuerungsvariable auf der Basis der empirischen Verteilung in drei Kategorien mit annähernd gleicher Häufigkeit überführt, um als unabhängige Variable im weiteren Prozess der Auswertung eingesetzt werden zu können. In der Vorausschau kann mitgeteilt werden, dass die *Selbststeuerung* eine bedeutende Rolle im Rahmen der Kontinuität der Lernprozesse und im Rahmen der Konstitution von Lernertypen (s. hierzu Kap. 5.2) spielt.

2.3 Schlussfolgerungen

Ein Vergleich der dargelegten Untersuchungsergebnisse mit anderen erweist sich in doppelter Hinsicht als schwierig: Zum einen liegen nur sehr wenige Ergebnisse vor, zum anderen wird die Variable der Selbststeuerung jeweils unterschiedlich operationalisiert. Die bisher mangelnde Systematisierung dessen, was jeweils mit Selbststeuerung gemeint ist, wirkt sich – wie bereits einleitend zu diesem Kapitel erwähnt – nachhaltig auf die Vergleichbarkeit der erhobenen Befunde aus.

Erwähnt seien trotz dieser Einschränkungen die Ergebnisse des Berichtssystems Weiterbildung (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 202 ff.). In dieser alle drei Jahre wiederholten bundesweiten Befragung wurde auf Grund der aktuellen Diskussion um die Selbststeuerung von Lernprozessen im Erwachsenenalter im Jahr

2000 erstmals der Themenblock „Selbstlernen“ erhoben. Die gestellte Frage lautete: „Haben Sie sich im letzten Jahr einmal selbst etwas beigebracht, außerhalb von Lehrgängen/Kursen oder Seminaren?“ Wenngleich diese Formulierung nicht so stark auf den kognitiven Lernprozess fokussiert wie in unserer Untersuchung, sondern eine starke Nähe zum Begriff der informellen Lernkontexte aufweist (s. Kap. 3), so zeigt sich doch eine Parallelität dahingehend, dass auch diese Erhebung deutliche Differenzen bei der Beantwortung der Frage in Bezug auf soziodemographische Merkmale konstatiert: Personen mit höherem Schulabschluss stimmten der gestellten Frage deutlich häufiger zu als Personen mit niedrigem Schulabschluss (55 Prozent versus 26 Prozent), Personen mit einem Hochschulabschluss häufiger als diejenigen ohne Berufsausbildung (56 Prozent versus 18 Prozent) und Erwerbstätige häufiger als Nichterwerbstätige (43 Prozent versus 30 Prozent).

Auch die an der Universität München durchgeführte Studie zu Weiterbildungsinteressen und Weiterbildungsverhalten, die auf dem Milieuansatz basiert (vgl. Tippelt/Barz 2004), signalisiert vergleichbare Ergebnisse. Wenngleich sich entsprechende Fragen in dieser Untersuchung eher auf das Lernverhalten allgemein und nicht im engeren Sinne auf selbstgesteuertes Lernen beziehen, so kommt doch auch diese Studie zu dem Ergebnis, dass z. B. Befragte mit Hauptschulabschluss häufiger als Personen mit Abitur angeben „beim Lernen einen Anstoß von außen (zu) brauchen“ bzw. „ohne Aufmunterung von andern schnell die Lust am Lernen (zu) verlieren“.

Für die Zukunft ist in Bezug auf die Auseinandersetzung um die Selbststeuerung ein erheblicher Forschungsbedarf anzumelden, um die eher programmatische Diskussion auf solidere Füße zu stellen. Ergänzend zu den in dieser Publikation vorgestellten Ergebnissen wären qualitative Erhebungen auf der Basis sauber operationalisierter Begrifflichkeiten erforderlich, die im Detail die subjektiven Erfahrungen unterschiedlicher Personengruppen eruieren, um hieraus dann entsprechende didaktische und bildungspolitische Konsequenzen ziehen zu können.

In diesem Zusammenhang wird auch die Frage weiter zu vertiefen sein, wie groß der Einfluss der frühen Lernerfahrungen auf die Ausprägung der Selbststeuerungskompetenz einzuschätzen ist und

welche Möglichkeiten zur Nachsteuerung bzw. Erweiterung dieser Kompetenzen im weiteren Lebenslauf bestehen. Diese Diskussion wird zur Zeit durchaus kontrovers geführt. Während einige Vertreter (vgl. Hasselhorn 2000) eher davon ausgehen, dass wesentliche Elemente der Metakompetenz, d. h. der Fähigkeit, das Lernen zu lernen, bereits in der Kindheit abgeschlossen sind, setzt die Erwachsenenbildung verständlicherweise auf die kompensatorischen Möglichkeiten im Erwachsenenalter. Der in unserer Untersuchung nachgewiesene hohe Einfluss der sozialisatorischen Erfahrungen in der Familie unterstützt die These von der hohen Bedeutung der Kindes- und Jugendphase für die Herausbildung von Lernkompetenzen. Allerdings spielen Variablen wie *Schulbildungsniveau* und *Erwerbsstatus* ebenfalls eine große Rolle. Folglich darf die Hoffnung, eine Weiterentwicklung der Selbststeuerungskompetenz bei Erwachsenen unterstützen zu können, keineswegs vorschnell aufgegeben werden.

In Bezug auf die didaktische Gestaltung von Lernumgebungen (die in diesem Kapitel ausgewiesene zweite Dimension der Selbststeuerung, die im Rahmen der standardisierten Befragung nicht erhoben werden konnte; s. o.) belegt die je nach Bevölkerungsgruppe unterschiedlich ausgeprägte Selbststeuerungskompetenz die Notwendigkeit für die Weiterbildungspraxis, sich weiterhin um differenzierte pädagogische Arrangements zu bemühen, die möglichst viele Anregungen zum selbstgesteuerten Lernen enthalten. Erinnerung sei in diesem Zusammenhang noch einmal an den mit der Betonung der Chiffre der Selbststeuerung verbundenen Perspektivwechsel: In den Mittelpunkt der Überlegungen rückt die lernende anstelle der lehrenden Person. Arnold/Schüßler (1998) bezeichnen diese Entwicklung auch als Wandel von der Vermittlungs- zur Aneignungsdidaktik. Es wird noch mehr Phantasie dahingehend zu entwickeln sein, wie die Erweiterung einer gering ausgeprägten Selbststeuerungskompetenz, die auf langjährigen biografischen Lernerfahrungen basiert, angeregt werden kann. Dabei ist die Ausgangsüberlegung in Erinnerung zu rufen, dass selbstgesteuertes Lernen durchaus von anderen Personen bzw. der Lernumwelt unterstützt werden kann. In diesem Zusammenhang ist auch auf die in den letzten Jahren entwickelten Konzepte einer reflexiven Lernberatung (vgl. Klein/Reutter 2005) zu verweisen, die gerade die Selbstreflexivität der Lernprozesse in den Mittelpunkt rücken, d. h. die

für die Selbststeuerungskompetenz entscheidende Variable.

Mit Blick auf die als dritte Variante des Selbststeuerungsdiskurses herausgearbeitete bildungspolitische Ebene ist davon auszugehen, dass die allseits proklamierte Eigenverantwortlichkeit für die Planung der Lernaktivitäten nicht ohne weiteres für alle Bevölkerungsgruppen vorausgesetzt werden kann. Werden nicht zuvor die dafür erforderlichen Fähigkeiten bei den Bevölkerungsgruppen ausgebaut, deren Selbststeuerungskompetenz gering ausgeprägt ist (s. o.), laufen entsprechende politische Appelle ins Leere bzw. tragen noch dazu bei, die bereits bestehende Segmentierung in der Weiterbildung zwischen den bildungsnahen und den bildungsfernen Gruppen zu verschärfen.

3. Lernerfahrungen in unterschiedlich institutionalisierten Lernkontexten

3.1 Charakteristik unterschiedlich formalisierter Lernkontexte

In der deutschen Bildungsforschung wurde informellen Lernprozessen – im Gegensatz zum anglo-amerikanischen Sprachraum – bis vor kurzem relativ wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Sie fanden bestenfalls als Restkategorie gegenüber formalem Lernen an Schulen, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen Beachtung (vgl. Overwien 1999; 2005). Lange wurde dementsprechend auch Weiterbildung als Vermittlung von Wissen bzw. Qualifikation innerhalb formalisierter Lernkontexte verstanden. Mit zunehmender Bedeutung des lebenslangen Lernens verändert sich dieses Verständnis in der aktuellen Diskussion jedoch zugunsten der Betonung nicht oder gering formalisierter Lernprozesse, da der hohe Stellenwert des Lernens den Blick auf anderen Lernkontexte geöffnet hat. Insbesondere dürften dazu auch komplexer werdende Anforderungen in der Arbeitswelt sowie im privaten Alltag beigetragen haben. Sie werfen die Frage neu auf, welche Lernformen am ehesten zur Bewältigung der aktuellen Herausforderungen beitragen können. Auch die zu großen Teilen problematischen Erfahrungen in den neuen Bundesländern mit Bildungsmaßnahmen nach dem Arbeitsförderungsgesetz im Zuge des Transformationsprozesses führten zu starker Kritik an der Effektivität der institutionalisierten Formen betrieblicher bzw. beruflicher Weiterbildung (vgl. Staudt/Kriegesmann 2000). Informelle bzw. non-formale Lernprozesse – beispielsweise das Lernen am Arbeitsplatz mittels computer- bzw. netzbasierter Arrangements oder auch durch das Lesen von Büchern – gewinnen zunehmend an Bedeutung. Als positive Aspekte der zuletzt genannten Lernformen werden hoher Praxisbezug bzw. Lerntransfer

sowie große Flexibilität und geringe Kosten hervorgehoben. Demgegenüber gelten formalisierte Weiterbildungsmaßnahmen als wenig passgenau und teuer.

Das Vertrauen in mäßig formalisierte Lern- und Weiterbildungsformen scheint stellenweise so allmächtig, dass nach dem vermuteten Untergang des „Mythos Weiterbildung“ (Staudt/Kriegesmann 2000) nun bereits die Mystifizierung von wenig bis überhaupt nicht formalisierten betrieblichen Lernformen droht (vgl. Bosch 2000). Die derzeit in der Bildungsdiskussion festzustellende starke Fokussierung auf eher informelle Formen mag den Eindruck erwecken, dass der Richtungswechsel in der Bildungspraxis bereits vollzogen sei. Die Antwort darauf muss aber zumindest so lange offen bleiben, bis empirisch geklärt ist, ob das Lernen in wenig formalisierten Kontexten tatsächlich aufgenommen hat, oder ob es nur stärker als bisher beachtet wird.

Während Autoren des angelsächsischen Sprachraums in ihren Beiträgen größtenteils ihr Verständnis des formalen, non-formalen und informellen Lernens explizieren, ist man in deutschen Publikationen bis heute in der Regel auf mehr oder weniger implizite Beschreibungen und Einschätzungen angewiesen. Bislang ist es nicht gelungen, die nicht formalisierten Lernprozesse in einer überzeugenden Weise zu operationalisieren. Die deutsche Literatur zu diesem Thema ist eher als programmatisch zu bezeichnen, konsistente theoretische Fundierungen oder empirische Forschungsergebnisse liegen bisher kaum vor. Folglich differieren die Definitionen, so sie vorhanden sind, zum Teil erheblich voneinander und weisen recht heterogene Grenzziehungen auf. Dies führt dazu, dass je nach

zugrunde gelegter Begrifflichkeit ganz andere empirische Befunde entstehen, deren Vergleichbarkeit kaum gegeben ist.

Die Diskussion dieser Thematik wurde nicht allein durch den wissenschaftlichen Diskurs geprägt. Auffällig ist, wie stark sie auch durch internationale (bildungs-)politische Organisationen, vor allem mit Bezug auf Bildungsprobleme von Entwicklungsländern, bestimmt wurde. Der Fokus auf die Problematik der Entwicklungsländer ist insofern nicht verwunderlich, als auf Grund des geringen Ausbaus des formalen Bildungssystems und der hohen Kosten zur Installierung komplexer formaler Aus- und Weiterbildungssysteme in vielen dieser Länder traditionell nicht-formalisierte und informelle Lernprozesse von großer Bedeutung waren bzw. heute noch sind. In den Publikationen der 1960er und 1970er Jahre wurde in der Regel zwischen formalem, nicht-formalem und informellem Lernen unterschieden.¹ 1981 wurden diese drei Formen in einer UNESCO-Publikation durch die Kategorie „incidental education“ ergänzt. Dieser neue Begriff, der aus der Vagheit und Ungenauigkeit der Bezeichnung „informell“ resultierte, wurde von dem des informellen Lernens insofern unterschieden, als hier Lernen sowohl bezogen auf die Informationsquelle als auch seitens der Lernenden unbewusst erfolgt (vgl. Evans 1981, S. 28). Hier wird der Unterschied zwischen den Klassifizierungsmodellen deutlich: Während informelles Lernen auf der Basis der Dreiteilung eine Vielzahl sowohl intendierter als auch nicht-intendierter Formen außerhalb eines formalen und non-formalen Rahmens integriert, gelten im Sinne der UNESCO-Definitionen als „informal learning“ diejenigen Formen, die von Lernenden als Lernen wahrgenommen bzw. sogar beabsichtigt werden, während „incidental“ (Evans 1981), „accidental“ (Federighi 1999) oder auch „random learning“ (UNESCO 1996, zitiert nach Hörner 2000, S. 5) jeweils eher unbewusstes bzw. zufälliges Lernen bezeichnen.

Diese vierfache Unterteilung wird im Glossary of Adult Learning in Europe des UNESCO-Instituts für Pädagogik (Federighi 1999) beibehalten. Das gesamte Lern- und Bildungssystem unterteilt sich demnach in vier Hauptgebiete:

■ „formal, or linked to the attainment of a degree, diploma or certificate“,

- „non-formal, corresponding to organised educational institutions, but not tending to issue certificates“,
- „informal, identifiable in the educational processes which are not organised or structured and are managed on either an individual or social level“,
- „accidental, connected to the educational processes which arise by chance in everyday working life“ (Federighi 1999, S. 8 f.).

Das Memorandum der Europäischen Union (EU) über Lebenslanges Lernen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000) unterscheidet demgegenüber wiederum zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen. Im Memorandum heißt es, formales Lernen findet „in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 9). Dies umfasst in Deutschland alle öffentlichen oder unter staatlicher Aufsicht stehenden Einrichtungen des formalen Bildungssystems und schließt sowohl allgemeine als auch berufliche Aus- und Weiterbildung ein. Da im EU-Memorandum der Verweis auf die staatliche Anerkennung fehlt, können nach EU-Sprachgebrauch zum formalen Lernen auch Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung zählen, aber nur, sofern sie explizit betriebsübergreifend anerkannte Zertifikate verleihen. Ist dies nicht der Fall, sind sie dem non-formalen Lernen zuzuordnen.

Non-formales Lernen vollzieht sich dieser Definition zufolge „außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 9), beispielsweise „am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 9). Non-formales Lernen in diesem Sinne kann sich auf eine Vielzahl von Einrichtungen beziehen, zum Beispiel im Rahmen der Erwachsenenbildung (Gewerkschaften, Volkshochschulen etc.), der Jugendarbeit (z. B. Jugendbildungsstätten) oder sozialpädagogischer Einrichtungen (z. B. Heime, Beratungsstellen). Ausgehend von dieser Definition ist die Mehrzahl der traditionellen, von Betrieben veranlassten und organisierten Weiterbildungsseminare dem non-formalen Lernen zuzurechnen, während die

1 Die Begriffe formell und formal werden von mir synonym verwendet.

meisten arbeitsnahen Formen eher dem informellen Lernen zuzuordnen wären (s. u.). Die Übergänge von formalen zu non-formalen Lernkontexten sind teilweise fließend, beispielsweise im Hinblick auf private Institutionen, die in „Ergänzung der formalen Systeme“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 9) auf staatliche Abschlüsse vorbereiten. Die institutionelle Verankerung der formalen und non-formalen Lernkontexte ist in der Regel mit einer organisierten und strukturierten Planung und Durchführung von Lernprozessen verbunden.

Die Abgrenzung des non-formalen vom informellen Lernen gestaltet sich ebenfalls schwierig: Informelles Lernen wird laut EU als „natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens“ beschrieben, wobei es sich „nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen“ handeln muss, da dies „von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 9 f.). Neben der Abgrenzung hinsichtlich des Formalisierungsgrades wird – wie schon deutlich wurde – die Frage der Intentionalität bzw. der Bewusstheit von Lernprozessen kontrovers diskutiert. Livingstone (1999, S. 69), der eine der ersten empirischen Untersuchungen zu informellem Lernen durchgeführt hat, führt als dessen Kennzeichen an, „dass die Lernenden selbst ihre Aktivität bewusst als signifikanten Wissenserwerb einstufen“, verbunden mit einer „selbständige[n] Aneignung neuer signifikanter Erkenntnisse oder Fähigkeiten, die lange genug Bestand haben, um im Nachhinein noch als solche erkannt zu werden. Informelles Lernen ist für ihn daher „jede mit dem Streben nach Erkenntnissen, Wissen oder Fähigkeiten verbundene Aktivität“ (Livingstone 1999, S. 68). Damit grenzt er informelles Lernen von bloßen Alltagsaktivitäten oder Sozialisationsprozessen ab. Die „Ziele, Inhalte, Mittel und Prozesse des Wissenserwerbs, Dauer, Ergebnisbewertung, Anwendungsmöglichkeiten“ (Livingstone 1999, S. 68) informeller Lernprozesse werden ihm zufolge daher immer von den Lernenden selbst festgelegt. Informelles Lernen könne „nebenbei oder ganz gezielt“ stattfinden (Livingstone 1999, S. 70).

Demgegenüber trifft beispielsweise Dohmen (1999, S. 24) für den deutschen Sprachraum in Bezug auf das „lebensimplizite Weiterlernen Erwachsener“ die Aussage, dass sich dieses „auf verschiede-

nen Bewusstseinsstufen – von einem eher unbewussten, tastend-suchend-reaktiven Lernen bis zu einer klar zielstrebig bewussten Steuerung der jeweils situativ herausgeforderten Lernprozesse – vollziehen“ könne. Er bezeichnet das „informelle Selbstlernen mehr oder weniger aller Menschen in ihrem Alltag“ generell als eine „anlassbezogen-punktuell“ Form und als „unmittelbare Reaktion auf entsprechende Herausforderungssituationen“ (Dohmen 1999, S. 23). Informelles Lernen vollzieht sich nach Dohmen in allen nur denkbaren „praktischen Lebens-, Arbeits-, Medien-, Verkehrs-, Beziehungssituationen“ (Dohmen 1999, S. 23).

Das Argument von Livingstone, dass bei einer allzu weiten Fassung des Lernbegriffs dieser nicht mehr von alltäglichem Handeln bzw. Sozialisationsprozessen abzugrenzen ist, ist meines Erachtens stichhaltig. Daher plädiere ich dafür, das informelle Lernen – wie bei den oben genannten Autoren aus dem internationalen Raum – auf intendierte bzw. zumindest bewusste Lernprozesse zu begrenzen.

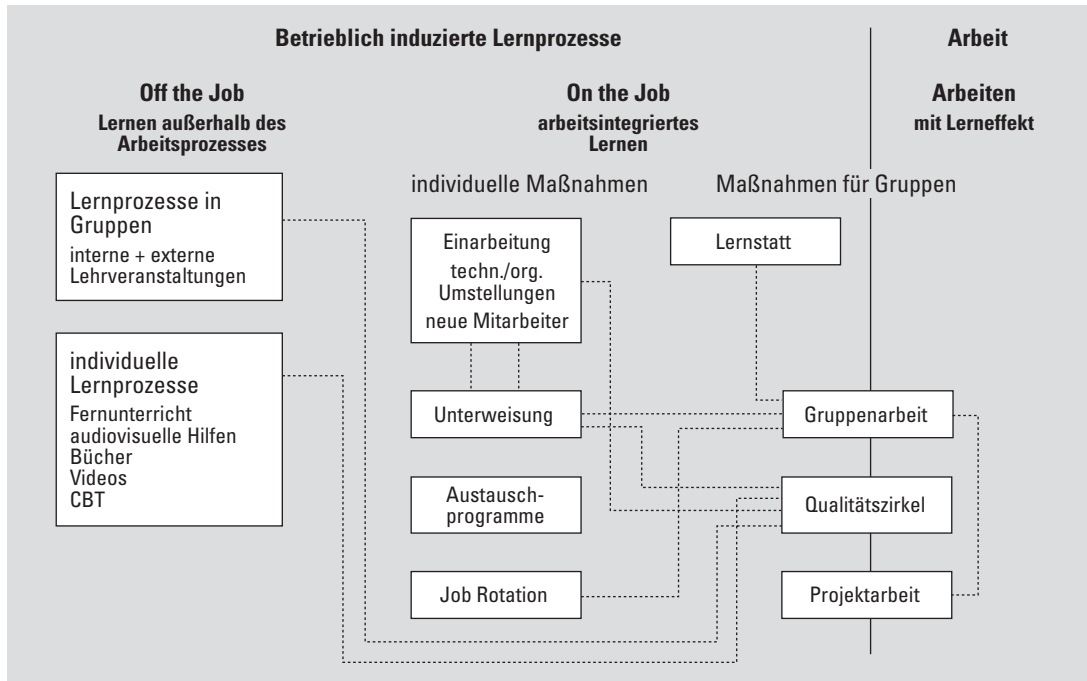
Schließlich gibt es eine weitere Schwierigkeit bei der Abgrenzung der unterschiedlichen Lernformen. Marsick/Watkins (1990, S. 12) verweisen darauf, dass informelles Lernen auch in formalen Lernkontexten eine Rolle spielt. Neben dem offiziellen Lehrplan finden immer auch informelle Lernprozesse statt. Diese Argumente zeigen Grenzen der Charakterisierung von Lernprozessen durch ihren Formalisierungsgrad auf.

Straka (2000, S. 21) spricht daher von „Lernen unter formellen, non- und informellen Bedingungen“ und charakterisiert informelles Lernen als „Lernen unter Bedingungen, die nicht primär nach pädagogischen Zielsetzungen arrangiert sind“ (Straka 2000, S. 23). Der Formalisierungsgrad von Lernprozessen wird damit – aus meiner Sicht sinnvollerweise – hauptsächlich auf deren *institutionelle Verortung* bezogen. Dies ist insofern plausibel, als nicht die Lernprozesse selbst – im Sinne der kognitiven Aneignung von Informationen und deren Integration in bereits vorhandene Wissensbestände unterschiedlich sind, sondern „lediglich“ der Kontext, in dem dies stattfindet. Dennoch hat letzterer hohe Bedeutung für die Ausgestaltung des Bildungssystems und die Verknüpfung von Lernen und Handeln.

Die Frage nach der *Qualität* des Lernens in non-formalen und informellen Lernkontexten, z. B. in Be-

Abbildung 3-1:

Betriebsbezogene Lernprozesse



(Quelle: Grünewald/Sauter 1998, S. 35)

zug auf Reflexivität und Innovationsfähigkeit, wird in der aktuellen Diskussion selten gestellt. Die Beantwortung dieser Frage ist jedoch mit Blick auf deren didaktische sowie bildungspolitische Bedeutung äußerst relevant. Zu dieser Frage gibt es bislang eher Spekulationen als stichhaltige empirische Belege. So ist z. B. unklar, ob angesichts des in Betrieben allgegenwärtigen hohen Zeit-, Kosten-, Arbeits- und Konkurrenzdrucks komplexere Lernvorgänge möglich sind. Diese Faktoren drohen bei der Diskussion formalen und informellen Lernens regelmäßig unterschätzt bzw. ignoriert zu werden.

Da unsere Studie die berufliche Weiterbildung in den Mittelpunkt rückt, soll vor der Darstellung der empirischen Ergebnisse noch kurz auf das arbeitsbegleitende Lernen im Betrieb als einer Form informellen Lernens eingegangen werden. Nachdem in den 1980er Jahren kurzfristige, arbeitsnahe Lernprozesse als nicht mehr bedarfsgerecht eingeschätzt wurden, erleben sie – zumindest in der Fachdiskussion – seit den 1990er Jahren ein wahrhaftes Revival (vgl. Büchter 1999, S. 44 f.). Der Arbeitsplatz und damit ein als informell zu bezeichnender Lernort wird als geradezu idealer Lernort

propagiert. Betriebliche Weiterbildung soll in Bezug auf Aspekte wie Inhalt, Ort und Zeit stärker an die Arbeitssituation heranrücken. Auch in Bezug auf diesen Teilbereich besteht die Schwierigkeit einer präzisen Beschreibung dessen, was genau gemeint ist. Grünewald/Sauter (1998) haben dazu eine umfassende Systematik vorgelegt (s. Abb. 3-1), die mir anschlussfähig erscheint und eine Orientierung bietet über das, was im Folgenden als arbeitsbegleitendes Lernen bezeichnet wird:

Die Autoren verwenden den Begriff des arbeitsintegrierten Lernens (on the job), der hier als Zwischenform von „Off-the-job-Weiterbildungsmaßnahmen“ und „Arbeiten mit Lerneffekt“ betrachtet wird. Letzteres wird weiter in individuelle Maßnahmen und solche für Gruppen unterteilt. Da es sich um „betrieblich induzierte Lernprozesse“ (Grünewald/Sauter 1998, S. 35) handelt, sind davon unabhängig stattfindende Lehr- und Lernprozesse wie Sich-gegenseitig-etwas-Beibringen unter Kollegen nicht erfasst. Zwar weist auch diese Darstellung einige Probleme auf, z. B. in Bezug auf die generelle Verortung von Lernen mittels audiovisueller Hilfen außerhalb des Arbeitsplatzes; gerade deshalb bietet

sie aber ein gutes Beispiel, um die Schwierigkeit jeglicher Einteilungsraster zu veranschaulichen.

Der eigenen empirischen Untersuchung wurde ein breites Verständnis des Lernens im Kontext von Arbeit zugrunde gelegt (s. Kap. 3.2), das „in relativer Nähe zum Arbeitsplatz und konkreten Arbeitsgeschehen mit inhaltlich größtmöglichem Praxisbezug realisiert wird“ (Döring/Ritter-Mamczek 1998, S. 187). Dafür wird der Begriff „arbeitsbegleitendes Lernen“ gewählt.

3.2 Ergebnisse der empirischen Erhebung

3.2.1 Erfassung formaler und informeller Lernkontexte

Für die empirische Erhebung wurde insgesamt lediglich eine Unterscheidung zwischen formalisierten und informellen Lernkontexten gewählt und nicht die oben skizzierte, in der internationalen Diskussion häufig anzutreffende Unterscheidung zwischen drei oder auch vier Graden der Institutionalisierung. Für diese Entscheidung war u. a. die Einschätzung ausschlaggebend, dass der Anteil (staatlich) zertifizierter beruflicher Weiterbildung, die häufig – z. B. im Memorandum der Europäischen Union (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000) – der Kategorie „formal“ zuzuordnen ist, in Deutschland nicht sehr groß ist. Unter die Kategorie „formale Lernkontexte“ wurden daher alle Weiterbildungsangebote subsumiert, die in Form von Kursen, Seminaren etc. durchgeführt werden.

Da es sich bei dem Begriff des informellen Lernens eher um eine wenig präzierte Restkategorie handelt (s. o.) und um die unter dem Begriff non-formalen bzw. informellen Lernens häufig pauschal dargestellten Lernkontexte präziser erfassen zu können, wurde dieser Bereich noch einmal in die folgenden Subkategorien ausdifferenziert, die anhand der Items später noch genauer beschrieben werden:

- *arbeitsbegleitendes Lernen,*
- *Lernen im gesellschaftlichen und privaten Umfeld,*
- *Lernen mit (traditionellen und neuen) Medien.*

Im Hinblick auf den Formalisierungsgrad liegt dabei die Kategorie *Lernen mit Medien* in der Mit-

te. Mediale Lernkontexte sind zwar nicht in dem Sinne formalisiert, dass es einen fest definierten, vorgegebenen Rahmen gäbe, aber sie weisen doch einen vergleichsweise hohen Grad an Intentionalität und Strukturiertheit auf.

Unter der Kategorie der informellen Lernprozesse, über die die Befragten Auskunft geben sollten, können in einer repräsentativen, notwendigerweise fast vollständig standardisierten Befragung nur bewusste Lernprozesse erfasst werden – während – wie oben erläutert – die Definitionen von informellem Lernen teilweise auch nicht-bewusste Lernprozesse mit umfassen. In Anlehnung an Straka (2000) werden nicht informelle von formalen Lernprozessen unterschieden, sondern es wird von Lernprozessen in informellen oder formalen Lernkontexten gesprochen, da – wie bereits erläutert – nicht die Lernprozesse der Individuen im lernpsychologischen Sinn, sondern die Arrangements, in denen diese stattfinden, differieren. Weil es sich sprachlich einfacher darstellt, wird in den Übersichten und zum Teil im Text dennoch von formalem oder informellem Lernen gesprochen.

Die erste Frage im Fragenblock zum formalen und informellen Lernen sollte Auskunft darüber geben, welchen Lernkontexten die Befragten besonders große bzw. geringe Bedeutung für ihre Lernbiografie zuweisen. Sie wurden gebeten, recht allgemein zu benennen, in welchen Lernkontexten sie nach ihrer subjektiven Einschätzung für ihre berufliche Entwicklung sehr viel bzw. sehr wenig gelernt haben. Die Intention dieser Frage zielte auf die individuelle Bewertung der unterschiedlichen Lernkontexte. Die Items, die die Lernkontexte operationalisieren, wurden als siebenstufige Schätzskaleten konstruiert. Auf der Basis einer Faktorenanalyse konnten die oben dargestellten Subkategorien als Faktoren festgestellt werden. Die Items, welche die Faktoren konstituieren, wurden durch Mittelwertbildung zu Indices kombiniert.

Folgende Items wurden zum Index *formales Lernen* kombiniert:

- Besuch von betrieblichen Weiterbildungskursen,
- Besuch von Kursen und Seminaren in Bildungseinrichtungen.

Die Interpretation der Verteilung und der Maße der zentralen Tendenz (Mittelwert = 4,1; Median = 4,0; Modus = 5,0) zeigt, dass die Mehrzahl der Er-

werbstätigen insgesamt das *formale Lernen* eher neutral bis positiv bewertet (s. Abb. 3-2 u. Tab. 3-1). Allerdings ist dieser Effekt nicht besonders deutlich.

Folgende Items bilden den Index *arbeitsbegleitendes Lernen*:

- Erfahrungsaustausch mit Berufskollegen,
- Lernen durch Einweisung/Einarbeitung am Arbeitsplatz,
- Lernen durch meine alltägliche Arbeit.

Spezielle arbeitsbegleitende Lernformen wie Qualitätszirkel oder Projektgruppen wurden nicht als Items vorgegeben, weil ihre Verbreitung – bezogen auf die gesamte Erwerbsbevölkerung – zu gering ist. Da es sich um eine standardisierte Befragung handelt, ist es zudem prinzipiell nicht möglich gewesen, in Bezug auf didaktische Kontexte zu sehr ins Detail zu gehen.

Die Interpretation der Verteilung und der entsprechenden Maße der zentralen Tendenz (Mittel-

wert = 5,2; Median = 5,3; Modus = 5,0) zeigt sehr deutlich, dass die Mehrzahl der Erwerbstätigen insgesamt das *arbeitsbegleitende Lernen* sehr positiv bewertet (s. Abb. 3-3 u. Tab. 3-2). Diese Bewertung unterscheidet sich damit eindeutig von der des *formalen Lernens* und stellt die positivste Bewertung unter allen abgefragten Lernformen dar.

Die folgenden Items bilden den Index *Lernen im gesellschaftlichen und privaten Umfeld*:

- Lernen bei Beschäftigung mit Haus und Garten,
- Lernen im Umgang mit Kindern in der Familie,
- Erfahrungsaustausch mit Freunden, Partner,
- Lernen durch Reisen.

Die Interpretation der Verteilung und der entsprechenden Maße der zentralen Tendenz (Mittelwert = 4,3; Median = 4,5; Modus = 5,0) zeigt, dass die Mehrzahl der Erwerbstätigen insgesamt das *Lernen im gesellschaftlichen und privaten Umfeld* neutral oder positiv bewertet (s. Abb. 3-4 u. Tab. 3-3). Deutlich ist, dass die Einschätzung dieses Lern-

Abbildung 3-2:

Index: Formales Lernen, in Klassen (n = 2308)

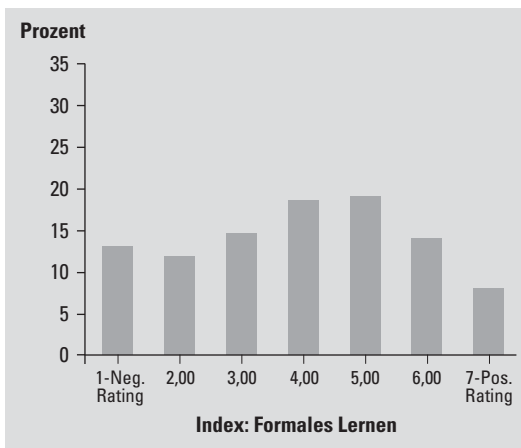


Abbildung 3-3:

Index: Arbeitsbegleitendes Lernen, in Klassen (n = 2790)

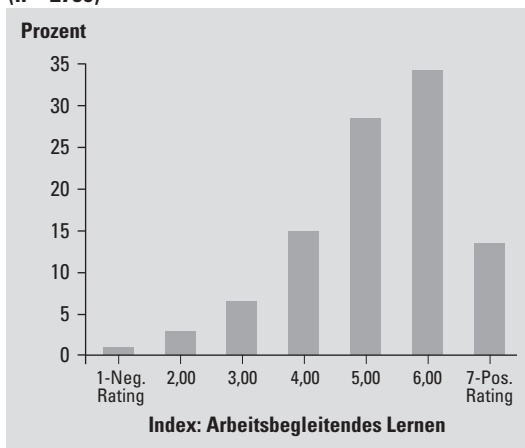


Tabelle 3-1:

Index: Formales Lernen

n	Gültig	2308
Itemspezifische Ausfälle		938
Mittelwert		4,07
Median		4,00
Modus		5,00
Standardabweichung		1,81
Reliabilität/Cronbachs α :		0,83

Tabelle 3-2:

Index: Arbeitsbegleitendes Lernen

n	Gültig	2790
Itemspezifische Ausfälle		456
Mittelwert		5,23
Median		5,33
Modus		6,00
Standardabweichung		1,22
Reliabilität/Cronbachs α :		0,83

feldes nicht so positiv ausfällt wie beim *arbeitsbegleitenden Lernen*. Bei der Interpretation dieses Ergebnisses ist allerdings auch in Erinnerung zu rufen, dass die Frage auf die Wertschätzung der unterschiedlichen Lernkontexte für die berufliche Entwicklung zielte. Es ist einsichtig, dass der Transfer der im privaten und gesellschaftlichen Bereich erfolgten Lernprozesse auf die berufliche Situation keineswegs selbstverständlich ist – auch wenn sie sicher häufiger als auf den ersten Blick wahrnehmbar auch für berufliche Verwertungskontexte relevant sein können.

Die folgenden Items bilden den Index *mediales Lernen*:

- Lernen durch eigenes Experimentieren am PC,
- Lernen beim Surfen im Internet,
- Lesen von Fachbüchern und Fachzeitschriften,
- Anschauen von Magazinen/Informationssendungen im Fernsehen.

Es wurden die beiden Aspekte des Lernens mit „alten“ und mit „neuen“ Medien zusammengefasst,

weil der Anteil derjenigen, die dem Lernen mit neuen Medien einen hohen Stellenwert zuwiesen, noch recht gering war.

Die Interpretation der Verteilung und der entsprechenden Maße der zentralen Tendenz (Mittelwert = 4,1; Median = 4,2; Modus = 4,0) zeigt, dass die Mehrzahl der Erwerbstätigen insgesamt das *mediale Lernen* eher positiv bewertet (s. Abb. 3-5 u. Tab 3-4). Daraus ist zu schließen, dass die Befragten bislang dem Lernen mit Medien, das die neuen Medien einschließt, keineswegs euphorisch gegenüber stehen. Allerdings ist auch festzuhalten, dass die Bewertung positiver ausfällt als die des *formalen Lernens*, wobei bei letzterer Kategorie auch die Erinnerungen an schulisches Lernen eine Rolle gespielt haben dürften.

In einem weiteren Schritt wurde untersucht, inwieweit die Indexwerte für die entsprechenden Lernkontexte wechselseitig voneinander abhängig sind. Die Ergebnisse sind in der Korrelationsmatrix dargestellt (s. Tab. 3-5). Es zeigt sich, dass die Wertun-

Abbildung 3-4:

Index: Lernen im gesellschaftlichen und privaten Umfeld, in Klassen (n = 3020)

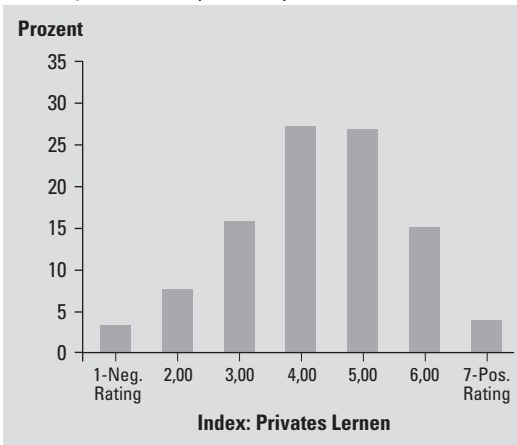


Abbildung 3-5:

Index: Mediales Lernen, in Klassen (n = 2659)

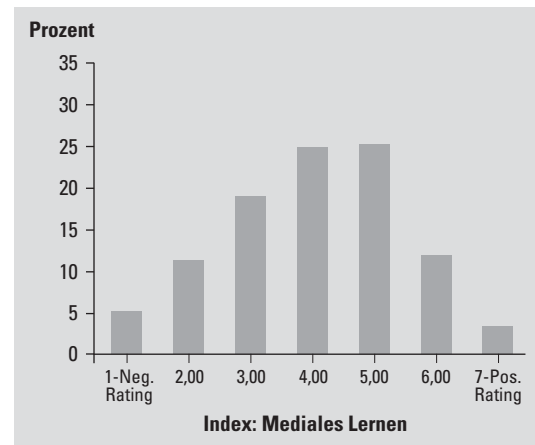


Tabelle 3-3:

Index: Lernen im gesellschaftl. und privaten Umfeld

n	Gültig	3020
Itemspezifische Ausfälle		226
Mittelwert		4,35
Median		4,50
Modus		5,00
Standardabweichung		1,38
Reliabilität/Cronbachs α :		0,76

Tabelle 3-4:

Index: Mediales Lernen

n	Gültig	2659
Itemspezifische Ausfälle		587
Mittelwert		4,11
Median		4,25
Modus		4,00
Standardabweichung		1,41
Reliabilität/Cronbachs α :		0,69

Tabelle 3-5:

Korrelationen zwischen den Lernkontext-Indices

		Formales Lernen	Arbeitsbegleitendes Lernen	Lernen im gesellschaftl. u. priv. Umfeld	Mediales Lernen
Formales Lernen	Korrelation nach Pearson n		0,418(**) 2306	,158(**) 2216	0,439(**) 2174
Arbeitsbegleitendes Lernen	Korrelation nach Pearson n	0,418(**) 2306		0,283(**) 2623	0,357(**) 2457
Lernen im gesellschaftlichen und privaten Umfeld	Korrelation nach Pearson n	0,158(**) 2216	0,283(**) 2623		0,358(**) 2580
Mediales Lernen	Korrelation nach Pearson n	0,439(**) 2174	0,357(**) 2457	0,358(**) 2580	

(*) $p < 0,05$ (**) $p < 0,01$ (***) $p < 0,001$

gen der Lernkontexte in unterschiedlicher Intensität miteinander korrelieren. Besonders deutlich (hochgradig in dem von uns definierten Sinn) sind die Korrelationen zwischen dem *formalen Lernen* und dem *arbeitsbegleitenden Lernen* bzw. dem *medialem Lernen*. Dies bedeutet, dass diejenigen Personen, die formales Lernen positiv bewerten, auch das *arbeitsbegleitende Lernen* eher positiv bewerten. Vergleichsweise unbedeutend ist die Korrelation zwischen dem *formalen Lernen* und dem *Lernen im gesellschaftlichen und privaten Umfeld*. Die informellen Lernkontexte korrelieren untereinander im Bereich von 0.28 bis 0.36, also auf einem nach unserer Definition (s. Kap. 1) mittleren Niveau.

3.2.2 Die subjektive Bedeutung unterschiedlicher Lernkontexte

In einem weiteren Auswertungsschritt wurde die Abhängigkeit der einzelnen Lernkontext-Indices von den für Bildungsprozesse relevanten Variablen *familiale Förderung*, *Schulbildungsniveau*, *berufliches Ausbildungsniveau*, *Alter* und *Geschlecht* mit multivariaten Varianzanalysen unter Einbeziehung der Kategorie der *Selbststeuerung* nach dem Allgemeinen linearen Modell untersucht.

Das im Prozess der Auswertung um die nichtsignifikanten Effekte reduzierte und vereinfachte Modell (s. Tab. 3-6) enthält folgende erklärende Effekte für *formale Lernkontexte*:

- *Selbststeuerung* (18 %),
- *Geschlecht* (< 1 %),
- Interaktion *Altersgruppe* mit *Ausbildungsniveau* (2 %),
- Interaktion *Altersgruppe* mit *familialer Förderung* mit *Erwerbsstatus* (2 %).

Das Gesamtmodell erklärt ca. 23 Prozent (korrigiertes R-Quadrat = 0,23). Dies bedeutet, dass die artikulierten subjektive Bedeutung dieses Lernkontextes in dem genannten Maße durch diese Faktoren erklärt wird. Die mit 18 Prozent höchste Bedeutung hat dabei der Faktor der *Selbststeuerung*. Damit wird erneut dessen Bedeutung für das lebenslange Lernen unterstrichen. Die Variable *Alter* hat im Rahmen dieser Interaktionen überwiegend den wenig überraschenden Effekt, dass die Gruppe der 50- bis 64-Jährigen die Bedeutung des *formalen Lernens* niedriger einschätzt als die Gruppe der 19- bis 34-Jährigen. Die Zwei-Weg-Interaktion *Altersgruppe* mit *Ausbildungsniveau* zeigt einen interessanten Einzeleffekt: Die 19- bis 34-jährigen Erwerbstätigen mit Meister oder Technikerqualifikation geben dem *formalen Lernen* deutlich bessere Ratings (5,5) als ihre Altersgenossen mit Fachhochschul- oder Hochschulabschluss (3,4).

Für das *arbeitsbegleitende Lernen* hat das konstruierte Modell (s. Tab. 3-7) nur einen geringeren Erklärungswert von ca. 12 Prozent. Es enthält folgende signifikante Effekte:

Tabelle 3-6:

Modell: Formales Lernen

Quelle der Variation	Quadratsumme Typ III	Freiheitsgrade	Mittel der Quadrate	F	Partielles Eta-Quadrat
Korrigiertes Modell	1760,807 (a)	37	47,589	19,162(***)	0,242
Konstanter Term	14,282	1	14,282	5,751(*)	0,003
Selbststeuerung	1226,676	1	1226,676	493,930(***)	0,182
Geschlecht	24,256	1	24,256	9,767(*)	0,004
Altersgruppe * Ausbildungsniveau	111,274	9	12,364	4,978(***)	0,020
Altersgruppe * Familiale Förderung Erwerbsstatus	105,154	24	4,381	1,764	0,019
Fehler	5505,924	2217	2,484		
Gesamt	45120,000	2255			
Korrigierte Gesamtvariation	7266,731	2254			

(a) R-Quadrat = 0,242 (korrigiertes R-Quadrat = 0,230); (*) p<0,05 (**) p<0,01 (***) p<0,001

Tabelle 3-7:

Modell: Arbeitsbegleitendes Lernen

Quelle der Variation	Quadratsumme Typ III	Freiheitsgrade	Mittel der Quadrate	F	Partielles Eta-Quadrat
Korrigiertes Modell	506,707 (a)	42	12,064	9,349(***)	,129
Konstanter Term	966,515	1	966,515	748,979(***)	,220
Selbststeuerung	226,243	1	226,243	175,322(***)	,062
Familiale Förderung	17,033	2	8,517	6,600(**)	,005
Altersgruppe * Schulbildungsniveau* Geschlecht	75,783	16	4,736	3,670(***)	,022
Ausbildungsniveau * Erwerbsstatus * Geschlecht	76,581	22	3,481	2,697(***)	,022
Fehler	3422,256	2652	1,290		
Gesamt	77936,278	2695			
Korrigierte Gesamtvariation	3928,963	2694			

(a) R-Quadrat = 0,129 (korrigiertes R-Quadrat = 0,115); (*) p<0,05 (**) p<0,01 (***) p<0,001

- Selbststeuerung (6 %),
- familiäre Förderung (< 1 %),
- Interaktion Altersgruppe mit Schulbildung mit Geschlecht (2 %)
- Interaktion berufliches Ausbildungsniveau mit Erwerbsstatus mit Geschlecht (2 %).

Dabei ist wiederum der Faktor *Selbststeuerung* am bedeutendsten, wenngleich weniger einflussreich als beim *formalen Lernen*. Dieses Ergebnis lässt sich mit einiger Vorsicht dahingehend interpretieren, dass der Grad an Intentionalität und bewusster aktiver Gestaltung des Lernprozesses im Sinne der in Kapitel 2.1 definierten Merkmale des selbstgesteuerten Lernens beim *arbeitsbegleitenden Lernen* nicht so hoch ist. Dies deutet auf das Lernen en passant hin, wie es in vielen Definitionen des informellen Lernens beschrieben wird (s. o.).

Die Tatsache, dass der Erklärungswert des Modells für das *arbeitsbegleitende Lernen* insgesamt so gering ist, könnte darauf zurückzuführen sein, dass aus forschungsorganisatorischen Gründen die Bedingungen des Arbeitsplatzes nicht in das Modell aufgenommen werden konnten. Diese haben – wie die Auswertungen von Baethge/Baeth-

ge-Kinsky (2004, S. 108) gezeigt haben – zusammen mit der Selbststeuerung einen deutlichen Einfluss auf die Ausgestaltung des lebenslangen Lernens.

Die dem *medialen Lernen* zugeschriebene subjektive Bedeutung kann zu ca. 23 Prozent aus personalen und sozialen Variablen erklärt werden. Das Modell (s. Tab. 3-8) subsumiert folgende signifikante Effekte:

- Selbststeuerung (18 %),
- Alter (1 %),
- Interaktion Schulbildungsniveau mit Erwerbsstatus (1 %),
- Alter mit Geschlecht (< 1 %).

Auch hier wird die Bedeutung der kognitiven Komponente von Selbststeuerung deutlich, was auch aus inhaltlichen Gründen nahe liegend ist: Der Zugang zu medialen Lernkontexten und die Gestaltung der Lernprozesse in diesen erfordert in der Regel eine hohe Eigenaktivität. Das Fachbuch muss besorgt und geeignete Zeithorizonte müssen gefunden werden, um es lesen zu können. Ebenso muss der Umgang mit einer Lernsoftware eigenaktiv gestaltet werden.

Tabelle 3-8:

Modell: Mediales Lernen

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	Freiheitsgrade	Mittel der Quadrate	F	Partielles Eta-Quadrat
Korrigiertes Modell	1194,879 (a)	14	85,349	56,582(***)	0,234
Konstanter Term	205,672	1	205,672	136,350(***)	0,050
Selbststeuerung	870,083	1	870,083	576,822(***)	0,182
Altersgruppe	44,051	2	22,026	14,602(***)	0,011
Schulbildungsniveau* Erwerbsstatus	51,245	8	6,406	4,247(**)	0,013
Altersgruppe * Geschlecht	15,645	3	5,215	3,457(*)	0,004
Fehler	3906,774	2590	1,508		
Gesamt	49544,653	2605			
Korrigierte Gesamtvariation	5101,653	2604			

(a) R-Quadrat = 0,234 (korrigiertes R-Quadrat = 0,230); (*) p<0,05 (**) p<0,01 (***) p<0,001

3.2.3 Wichtigster Lernkontext in subjektiver Wertung

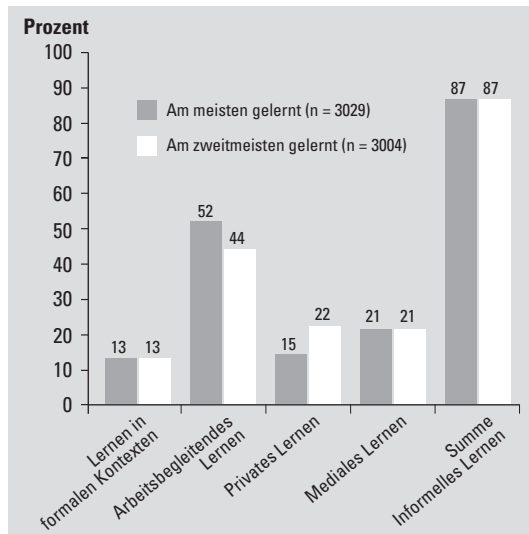
Zusätzlich zu der Frage nach der Bedeutung der unterschiedlichen Lernkontexte für die berufliche Entwicklung wurden die Befragten um die Aussage gebeten, in welchen Lernkontexten sie *am meisten* bzw. *am zweitmeisten* gelernt haben. Dadurch ist es möglich, weitere bivariate Auswertungen durchzuführen und insbesondere Beziehungen zu den realen Lernaktivitäten herzustellen.

Als Ergebnis (s. Abb. 3-6) ist hervorzuheben, dass das *arbeitsbegleitende Lernen* von Erwerbspersonen als wichtigster Lernkontext für deren berufliche Entwicklung angesehen wird (52 %). Es folgen das *mediale Lernen* (21 %) und das *Lernen im gesellschaftlichen und privaten Umfeld* (15 %). 13 Prozent der Befragten gaben an, in *formalen Lernkontexten* am meisten gelernt zu haben. Differenziert man an dieser Stelle einmal das *mediale Lernen* in Lernen mit „alten“ und „neuen“ Medien, so zeigt sich, dass das Lernen am Computer bzw. im Internet für 5 Prozent den wichtigsten Lernkontext darstellt. Vermutlich differenziert sich dieses Ergebnis stark unter altersspezifischen Gesichtspunkten.

Dichotomisiert man die Lernerfahrungen nach *formalen* und *informellen Lernkontexten*, so ergibt sich, dass 87 Prozent der Befragten angeben, in *informellen Lernkontexten* am meisten gelernt zu haben gegenüber 13 Prozent, die diese Bewertung den *formalen Lernkontexten* zuwiesen. Dieses Ergebnis mag auf den ersten Blick sehr überraschend erscheinen. Allerdings ist noch einmal auf den einleitend zu diesem Kapitel dargestellten Sachverhalt hinzuweisen, dass sich die fachliche Diskussion in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung bislang auf die formalen Lernkontexte konzentriert und sich eher auf ein darauf fokussiertes Bildungsverständnis ausgerichtet hat. Selbstverständlich lernen wir bei vielen Gelegenheiten im beruflichen und privaten Bereich. Vermutlich haben die informellen Lernprozesse „schon immer“ eine hohe subjektive Bedeutung für die individuellen Lernerfahrungen besessen, nur hat sich kaum jemand dafür interessiert. Eine Zunahme der informellen Lernprozesse in den vergangenen Jahren lässt sich aus diesem Ergebnis auf Grund der Fragestellung nicht ableiten. In jedem Fall ist das Ergebnis der subjektiven Zuschreibung einer hohen Bedeutung informeller Lernprozesse für die berufliche Ent-

Abbildung 3-6:

Wichtigster und zweitwichtigster Lernkontext



wicklung sehr ernst zu nehmen. Es macht es dringend erforderlich, die Frage nach der Ausgestaltung und Qualität informeller Lernkontexte näher zu erforschen und zu prüfen, wie diese sinnvoll mit formalen verknüpft werden können. Das Ergebnis relativiert auch die Bedeutung der Weiterbildungsinstitutionen für das Konzept lebenslangen Lernens, macht diese jedoch keineswegs überflüssig.

Erwartungsgemäß sind soziodemographische Kriterien relevant für die Differenzierung der Ergebnisse. Im Folgenden werden einige, auf einem hohen Niveau signifikante Ergebnisse bezüglich des *Ausbildungsniveaus* und des *Erwerbsstatus* dargestellt, da diese Kriterien sich im Rahmen der bivariaten Analysen als am aussagekräftigsten erwiesen haben. Ergänzend werden die Variablen *Alter* und *Geschlecht* geprüft.

Bei einer Gruppierung nach dem *Ausbildungsniveau* zeigen sich in Bezug auf den bedeutendsten Lernkontext folgende Zusammenhänge (s. Tab. 3-9): *Formale Lernkontexte* haben für Erwerbspersonen ohne qualifizierten Ausbildungsabschluss mit 7 Prozent der Nennungen die geringste Bedeutung. Demgegenüber nennen Erwerbspersonen mit Meister, Techniker- oder einem vergleichbaren Abschluss formale Lernarrangements mit ca. 19 Prozent häufiger als der Durchschnitt. Umgekehrt hat *arbeitsbegleitendes Lernen* für Erwerbspersonen mit Fach-(Hochschulabschluss) mit 42 Prozent eine eher unterdurchschnittliche Bedeutung.

Tabelle 3-9:

Wichtigster beruflicher Lernkontext nach beruflichem Ausbildungsniveau

Lernkontext ↓		Ausbildungsniveau →				Stichprobe
		Keine qualifizierte Berufsausbildung	Mit Ausbildungsabschluss	Meister-, Techniker- u. ä. Abschluss	(Fach-) Hochschulabschluss	
Lernen in formalen Kontexten		7,3 %	12,9 %	19,4 %	15,2 %	12,6 %
Lernen in informellen Kontexten	Arbeitsbegleitendes Lernen	54,4 %	53,5 %	48,1 %	41,9 %	51,7 %
	Mediales Lernen	15,5 %	18,5 %	25,6 %	34,3 %	20,5 %
	Lernen im gesellschaftl. u. priv. Umfeld	22,8 %	15,3 %	6,9 %	8,6 %	15,2 %
Spaltensumme		522 100 %	1938 100 %	160 100 %	408 100 %	3028 100 %

(p = 0,000, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,13, moderat)

Tabelle 3-10:

Wichtigster beruflicher Lernkontext nach aktuellem Erwerbsstatus

Lernkontext ↓		Erwerbsstatus →			Stichprobe
		Erwerbstätige	Arbeitslose	Stille Reserve	
Lernen in formalen Kontexten		14,4 %	7,2 %	8,0 %	12,6 %
Lernen in informellen Kontexten	Arbeitsbegleitendes Lernen	59,5 %	38,6 %	21,9 %	51,7 %
	Mediales Lernen	18,9 %	26,6 %	22,9 %	20,5 %
	Lernen im gesellschaftlichen und privaten Umfeld	7,1 %	27,5 %	47,1 %	15,2 %
Spaltensumme		2214 100 %	414 100 %	401 100 %	3029 100 %

(p = 0,000, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,31, markant bis hochgradig)

Tabelle 3-11:

Wichtigster beruflicher Lernkontext nach Altersgruppe

Lernkontext ↓		Altersgruppe →			Stichprobe
		19–34 Jahre	35–49 Jahre	50–64 Jahre	
Lernen in formalen Kontexten		12,7 %	14,2 %	9,6 %	12,6 %
Lernen in informellen Kontexten	Arbeitsbegleitendes Lernen	55,7 %	49,9 %	49,7 %	51,7 %
	Mediales Lernen	19,9 %	20,7 %	20,9 %	20,5 %
	Lernen im gesellschaftlichen und privaten Umfeld	11,7 %	15,2 %	19,9 %	15,2 %
Spaltensumme		968 100 %	1318 100 %	743 100 %	3029 100 %

(p = 0,000, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,07)

Erwerbspersonen mit (Fach-)Hochschulabschluss weisen dem *medialen Lernen* eine überdurchschnittliche Bedeutung (34 %) zu im Vergleich zu den Erwerbstätigen ohne qualifizierten Ausbildungsabschluss (15,5 %). *Lernen im gesellschaftlichen und privaten Umfeld* wird von Erwerbspersonen ohne qualifizierten Ausbildungsabschluss überdurchschnittlich häufig (23 %) als wichtigster beruflicher Lernkontext genannt. Eher unterdurchschnittlich sind die entsprechenden Häufigkeitsaussagen für die Gruppen der Meister, Techniker (7 %) und der Erwerbspersonen mit (Fach-)Hochschulabschluss (9 %). Diese Ergebnisse unterstreichen die hohe Bedeutung des Bildungsniveaus für die subjektive Bewertung von Lernkontexten.

Die beiden stärker formalisierten Lernkontexte *formales* und *mediales Lernen* besitzen für die Gruppen mit einem hohen Ausbildungsabschluss einen deutlich höheren Stellenwert als für Gruppen mit niedrigem Bildungsniveau. Dies erklärt sich zum Teil auch daraus, dass erstere im Laufe ihres Lebens häufiger bzw. länger an formalen Lernkontexten partizipiert haben. Dennoch ist es wichtig festzuhalten, dass damit implizit auch die Erfahrung mit formalen Lernkontexten wertgeschätzt wird. Offenbar sind die formalen Lernerfahrungen der Gruppen mit hohem Bildungsniveau nicht negativ und der Ertrag dieser Lernkontexte wird hoch und positiv bewertet. Betrachtet man die Gruppe mit einem eher niedrigen *Ausbildungsniveau*, so könnten in deren Bewertung neben der geringeren objektiven Beteiligung an formalen Lernkontexten auch negative Erfahrungen in denselben zu Buche schlagen: Der Lernertrag wird jedenfalls vorrangig in den wenig formalisierten Lernkontexten *arbeitsbegleitendes* und *privates Lernen* gesehen. Dieses Ergebnis fordert dazu auf, sich besondere Gedanken darüber zu machen, wie man formale Lernkontexte für diese Gruppe aufwerten kann bzw. wie man die informellen Lernkontexte didaktisch so gestalten kann, dass sie als qualitativ anspruchsvoll charakterisiert werden können und auch einen Transfer des Gelernten in andere Bereiche ermöglichen.

Bei der Gruppierung nach dem aktuellen *Erwerbsstatus* (s. Tab. 3-10) lassen sich folgende Teilergebnisse festhalten: *Formales Lernen* wird von der Gruppe der Erwerbstätigen als wichtigster Lernkontext überdurchschnittlich häufig (14 %) genannt. Die Gruppen der Arbeitslosen bzw. der Stillen Re-

serve nennen diesen Lernkontext (mit 7 % bzw. 8 %) unterdurchschnittlich häufig. Dieses Ergebnis überrascht nicht angesichts der Tatsache, dass Arbeitslose überdurchschnittlich häufig niedrige formale (Aus-)Bildungsabschlüsse aufweisen und sich seltener an formaler beruflicher Weiterbildung beteiligen.

Arbeitsbegleitendes Lernen stellt für die Erwerbstätigen (60 %) überdurchschnittlich häufig den wichtigsten Lernkontext dar. Für die Gruppe Arbeitslose (39 %) und die Gruppe Stille Reserve (22 %) ergeben sich deutlich unterdurchschnittliche Einschätzungen. Dieses Ergebnis erscheint angesichts der Tatsache, dass diese Gruppe zum Befragungszeitpunkt keinen Zugang zum arbeitsbegleitenden Lernen hatte, plausibel.

Lernen im gesellschaftlichen und privaten Umfeld wird von den Erwerbstätigen deutlich unterdurchschnittlich mit 7 Prozent als wichtigster Lernkontext genannt. Hier ließe sich mit aller Vorsicht die These formulieren, dass diese Lernform der Gruppe der Erwerbstätigen angesichts vielfältiger anderer Lernmöglichkeiten nicht so stark im Bewusstsein ist bzw. die Bedeutung der anderen informellen Lernkontexte überwiegt, denn es wurde ja nach dem wichtigsten bzw. zweitwichtigsten Lernkontext für die berufliche Entwicklung gefragt. Für die Gruppe der Arbeitslosen ist das *private und gesellschaftliche Umfeld* als informeller Lernkontext von überdurchschnittlicher Bedeutung (28 %); noch größer (47 %) ist die Bedeutung dieses Lernkontextes für die Gruppe der Stillen Reserve. Dieses Ergebnis dürfte sich – wie oben bereits erläutert – daraus erklären, dass diese beiden Gruppen nur in geringem Umfang Zugang zu den anderen Lernkontexten besitzen.

Lernen mit Medien ist für die Gruppe der Arbeitslosen (26 %) von überdurchschnittlicher Bedeutung. Dieses Ergebnis überrascht in gewisser Weise. Offenbar nutzen Arbeitslose gezielt diese Lernmöglichkeit, die ihnen ohne größere Zugangsprobleme offen steht. Dies lässt auf eine durchaus vorhandene Lernmotivation dieser Gruppe schließen.

Differenziert man die Ergebnisse zum wichtigsten Lernkontext hinsichtlich der drei definierten *Altersgruppen* (s. Tab. 3-11), so ergeben sich folgende Zusammenhänge: Formales Lernen hat für die Gruppe der 50- bis 64-Jährigen mit 10 Prozent eine

eher unterdurchschnittliche Bedeutung. Dieses Ergebnis kann zum einen darauf zurückgeführt werden, dass Erfahrungen mit schulischen Lernkontexten bei dieser Gruppe schon recht lange zurückliegen und daher nicht mehr als so relevant für die berufliche Entwicklung bewertet werden. Es korrespondiert auf der anderen Seite mit der Beobachtung, dass Ältere seltener an formaler Weiterbildung teilnehmen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003). Deshalb ist es nahe liegend, dass für Ältere das *Lernen im gesellschaftlichen und privaten Kontext* von größerer Bedeutung ist. Für die Gruppe der 35- bis 49-Jährigen gibt es eine gegenläufige Tendenz. Das *arbeitsbegleitende Lernen* hat für die Gruppe der 19- bis 34-Jährigen einen überdurchschnittlichen Stellenwert (56 %). Dieses Ergebnis könnte u. a. darauf zurückzuführen sein, dass ein Teil dieser Altersgruppe sich noch in einer dualen Ausbildung befindet. Außerdem könnte es auf intensive Lernprozesse im Arbeitskontext in der Phase des beruflichen Einstiegs verweisen. Auffällig ist, dass sich in Bezug auf das *mediale Lernen* keine altersspezifischen Differenzen nachweisen lassen. Insgesamt ist hervorzuheben, dass die altersspezifischen Unterschiede im Vergleich zum Einfluss anderer personaler und sozialstruktureller Faktoren als gering zu bezeichnen sind.

Eine Gruppierung nach der Variable *Geschlecht* (vgl. Tab. 3-12) verdeutlicht, dass das *arbeitsbegleitende Lernen* von Männern häufiger (55 %) als wichtigster beruflicher Lernkontext genannt wird als von Frauen (49 %). Demgegenüber geben Frauen das *Lernen im gesellschaftlichen und privaten Umfeld* (20 %) deutlich häufiger als Männer (9 %) als wichtigsten Lernkontext an. In diesem Ergebnis spiegelt sich die unabhängig von der Erwerbstätigkeit stärkere Verantwortung der Frauen für den Bereich der Familie wider.

Um die Bedeutung des wichtigsten Lernkontextes in Zusammenhang

mit der Variable *Selbststeuerung* interpretieren zu können, wurde die in Kapitel 2.2 vorgestellte 7-er Skala der Selbststeuerung zu drei Gruppen mit überdurchschnittlicher, mittlerer und unterdurchschnittlicher Selbststeuerung zusammengefasst. Es zeigt sich (s. Tab. 3-13), dass diejenigen mit überdurchschnittlicher Selbststeuerung dem *formalen Lernen* sowie dem *medialen Lernen* eine überdurchschnittlich hohe Bedeutung zuweisen, die Personen mit einer mittleren bzw. unterdurchschnittlichen Selbststeuerung demgegenüber den *arbeitsbegleitenden Lernkontexten*. Ebenso sagen die Personen, die sich eine unterdurchschnittliche Selbststeuerung ihrer Lernprozesse zuschreiben, deutlich häufiger, dass das *Lernen im gesellschaftlichen und privaten Umfeld* für sie den wichtigsten Lernkontext bildet. Diese bivariaten Auswertungen stützen die mit dem Allgemeinen linearen Modell gemachten Aussagen hinsichtlich der hohen Bedeutung der Kategorie der Selbststeuerung.

Zusammenfassend ist in Bezug auf die Bedeutung personaler und sozialstruktureller Einflussfaktoren auf die subjektive Bewertung unterschiedlicher Lernkontexte für die berufliche Entwicklung festzuhalten, dass den Variablen *Ausbildungsniveau*, *Erwerbsstatus* und Ausprägung der *Selbststeuerung* eine hohe Bedeutung zukommt, den Variablen *Alter* und *Geschlecht* eher nicht. Die Relevanz der ersten beiden bedeutsamen Variablen ist nicht neu, in vorliegenden Untersuchungen bisher nicht

Tabelle 3-12:

Wichtigster beruflicher Lernkontext nach Geschlecht

Lernkontext ↓		Geschlecht →		
		Männer	Frauen	Stichprobe
Lernen in formalen Kontexten		13,4 %	11,9 %	12,6 %
Lernen in informellen Kontexten	Arbeitsbegleitendes Lernen	55,3 %	48,6 %	51,7 %
	Mediales Lernen	22,2 %	19,0 %	20,5 %
	Lernen im gesellschaftl. u. priv. Umfeld	9,1 %	20,5 %	15,2 %
Spaltensumme		1413 100 %	1616 100 %	3029 100 %

(p = 0,000, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,16, moderat)

Tabelle 3-13:

Wichtigster beruflicher Lernkontext nach Grad der Selbststeuerung

Lernkontext ↓		Selbststeuerung →			Stichprobe
		überdurchschnittlicher Grad	mittlerer Grad	unterdurchschnittlicher Grad	
Lernen in formalen Kontexten		20,5 %	12,5 %	3,4 %	12,8 %
Lernen in informellen Kontexten	Arbeitsbegleitendes Lernen	42,4 %	55,3 %	58,1 %	51,5 %
	Mediales Lernen	29,9 %	18,0 %	12,8 %	20,8 %
	Lernen im gesellschaftl. u. priv. Umfeld	7,3 %	14,3 %	25,8 %	14,9 %
Spaltensumme		1061 100 %	1080 100 %	823 100 %	2964 100 %

(p = 0,000, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,23)

berücksichtigt wurde demgegenüber die Variable der *Selbststeuerung*. Sie wird im weiteren Verlauf der Auswertung der empirischen Ergebnisse im Auge zu behalten sein, wobei Wechselwirkungen nicht auszuschließen sind, denn ein hohes Bildungsniveau sowie ein Status als Erwerbstätiger dürften zumindest das Selbstbewusstsein und die Ausprägung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung stärken.

3.2.4 Weiterbildungsaktivitäten der vergangenen drei Jahre

Es liegt nahe, dass die subjektive Wahrnehmung der Bedeutung unterschiedlicher Lerngelegenheiten in einem engen Zusammenhang mit den realen Weiterbildungserfahrungen zu sehen ist. Daher wurde auch nach den realen Weiterbildungsaktivitäten gefragt. Da diese ein durchaus breites Spektrum aufweisen können, wurde für die folgenden Auswertungen lediglich die Zusatzfrage nach der häufigsten Gelegenheit der Weiterbildung in den letzten drei Jahren zugrunde gelegt. Die Auswertung erfolgte dabei wiederum anhand der Kategorien *formale Lernkontexte*, *arbeitsbegleitende Lernformen* und *Lernen mit Medien*. Allerdings wurde das *Lernen im gesellschaftlichen und privaten Bereich* bei der Frage zu dieser Variable nicht erfasst, weil der berufliche Bezug bei der Befragung insgesamt im Mittelpunkt stand.

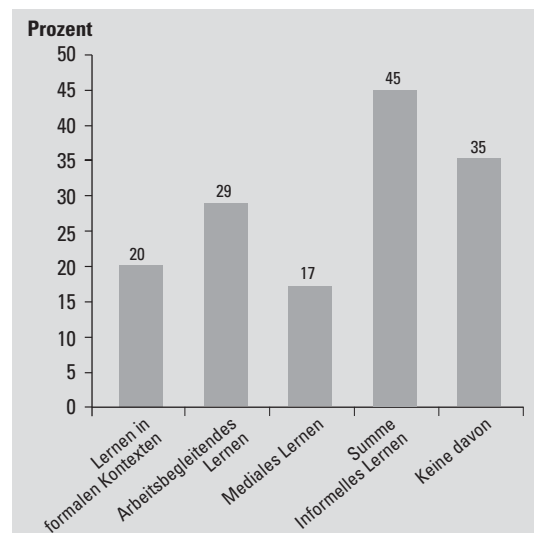
Wenn man die Gruppe derjenigen ausklammert, die angeben, nicht über Erfahrungen mit berufsbe-

zogener Weiterbildung – oder mit den im Erhebungsbogen aufgelisteten Formen – zu verfügen, dann wird das *arbeitsbegleitende Lernen* als häufigste faktische Lerngelegenheit der letzten drei Jahre benannt (29 %), gefolgt von *formalisierten Lernkontexten* (20 %) und dem *medialen Lernen* (17 %) (s. Abb. 3-7).

Bei der Gruppierung nach dem *Ausbildungsniveau* (s. Tab. 3-14) bestätigen sich die Tendenzen, die bereits in Bezug auf die subjektiv wahrge-

Abbildung 3-7:

Lernaktivitäten in unterschiedlichen Lernkontexten (n = 3206)



nommenen Lernerfahrungen benannt wurden. Vergleichbares gilt auch für die übrigen soziodemographischen Dimensionen, die für den subjektiv bedeutsamsten Lernkontext ausgewertet wurden, sowie für die Dimension der Selbststeuerung. Daher wird auf diese Ergebnisse an dieser Stelle nicht noch einmal differenziert eingegangen.

Die Ergebnisse legen nahe, dass ein enger Zusammenhang besteht zwischen den Aussagen zu den subjektiv bedeutsamen Lernkontexten (am meisten gelernt) und der realen Weiterbildungserfahrung (häufigste Gelegenheit zur Weiterbildung in den letzten drei Jahren), da davon auszugehen ist, dass die subjektive Bewertung der Bedeutung bestimmter Lernkontexte auf der Folie realer Erfahrungen erfolgt. Dementsprechend zeigt sich – wie Abbildung 3-8 ausweist – dass die Gruppe derjenigen, die einem bestimmten Lernkontext eine hohe Bedeutung zuweist, in diesem Setting auch am häufigsten über reale Weiterbildungserfahrungen verfügt. Diese Zusammenhänge seien lediglich exemplarisch erläutert: 48 Prozent derjenigen, die das *formale Lernen* als wichtigsten Lernkontext benannt haben, gaben an, dass sie in den letzten drei Jahren auch am häufigsten in diesem Lernkontext gelernt haben. Das *arbeitsbegleitende Lernen* hatte für sie einen geringeren Stellenwert: Nur 22 Prozent sagten aus, in diesem Lernkontext am häufigsten in den letzten drei Jahren gelernt zu haben. Von der Gruppe, die aus-

gesagt hat, dass sie am meisten für ihre berufliche Entwicklung beim *arbeitsbegleitenden Lernen* gelernt hat, gaben nur 16 Prozent an, dass das *formale Lernen* für sie in den letzten drei Jahren den wichtigsten Lernkontext dargestellt hat. Für diese Gruppe spielt demgegenüber das *arbeitsbegleitende Lernen* (38 %) eine herausragende Rolle als wichtigste reale Lernerfahrung. Für die Gruppe, die von sich sagt, dass sie beim *medialen Lernen* am meisten gelernt hat, steht auch das faktische Lernen mit Medien mit 30 Prozent im Vordergrund. Unter dieser Perspektive betrachtet, stellt sich die Gruppe, die das *Lernen im gesellschaftlichen und privaten Kontext* für sich als zentral beurteilt hatte, als besonders problematisch im Hinblick auf die Lernerfahrungen dar: Nur 14 Prozent dieser Gruppe sagen, dass sie in den letzten drei Jahren am häufigsten in *formalen Lernkontexten* gelernt hätten und der gleiche Prozentsatz äußert sich entsprechend in Bezug auf das *arbeitsbegleitende Lernen*. 60 Prozent dieser Gruppe geben an, dass sie keine der in der Item-Batterie vorgegebenen Lernkontexte in den letzten drei Jahren realisiert haben. Dabei ist zu berücksichtigen, dass an dieser Stelle das *Lernen im gesellschaftlichen und privaten Umfeld* nicht mehr abgefragt wurde. Dies bedeutet, dass die genannten 60 Prozent nach ihrer eigenen Einschätzung entweder im privaten Kontext „am meisten“ gelernt haben oder keine reale auf die berufliche Entwicklung bezogene Lernerfahrung benennen können.

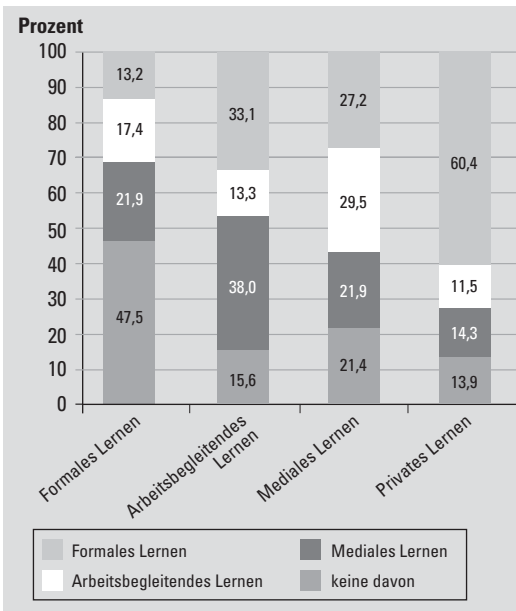
Tabelle 3-14:

Häufigste Gelegenheit der Weiterbildung in den letzten drei Jahren nach beruflichem Ausbildungsniveau

Ausbildungsniveau → Weiterbildung ↓		Keine qualifizierte Berufsausbildung	Mit Ausbildungsabschluss	Meister-, Techniker- u. ä. Abschluss	(Fach-) Hochschulabschluss	Stichprobe
Lernen in formalen Kontexten		14,6 %	19,8 %	27,6 %	24,6 %	20,0 %
Lernen in informellen Kontexten	Arbeitsbegleitendes Lernen	22,7 %	29,7 %	35,8 %	28,5 %	28,6 %
	Mediales Lernen	8,8 %	14,5 %	27,3 %	32,4 %	13,8 %
Kategorie „keine davon“		53,9 %	35,9 %	9,1 %	14,5 %	34,8 %
Spaltensumme		560 100 %	2045 100 %	165 100 %	435 100 %	3205 100 %

(p = 0,000, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,18, moderat)

Abbildung 3-8:

Lernaktivitäten in Abhängigkeit von den subjektiv bedeutsamen Lernkontexten

3.3 Schlussfolgerungen

Die Untersuchung hat auch für Deutschland die hohe Bedeutung informeller Lernprozesse im Vergleich zu formalen bestätigt. Insofern unterstreicht sie jüngere Befunde des Berichtssystems Weiterbildung (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005), der Studien des Instituts der deutschen Wirtschaft (vgl. Weiß 2003) und europäischer Untersuchungen (vgl. Grünewald u. a. 2003).

Erstmals wurde dabei nach der individuellen subjektiven Bewertung unterschiedlicher Lernkontexte für die berufliche Entwicklung gefragt. Im Rahmen unserer Untersuchung wurden notwendigerweise – da die Befragten selber um eine individuelle bewusste Bilanz gebeten wurden – nur bewusste informelle Lernprozesse erfasst. Über die hohe Bedeutung der informellen Lernprozesse für berufliche Entwicklung hinaus wurde eine enge Wechselwirkung zwischen den jeweiligen subjektiven Bewertungen einzelner Lernkontexte und den realen Lernerfahrungen in den entsprechenden Lernkontexten aufgezeigt. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass sich bestimmte Muster von Lernbiografien andeuten: Wer viel Erfahrung in einem Lernkontext (sei es der formale oder ein

informeller) hat, bewertet diesen subjektiv als positiv bzw. hoch. Dies dürfte wiederum dazu führen, die eigene Weiterbildung auch auf entsprechende Lernkontexte zu konzentrieren. Dies bestätigt in gewisser Weise die bekannte Segmentierungsthese in der beruflichen Weiterbildung: Wer bereits in der Jugendphase viel (formal) gelernt hat, der beteiligt sich auch am aktivsten an der formalen Weiterbildung. Diese Segmentierung konnte jetzt auch auf den Bereich der informellen Weiterbildung ausgedehnt werden: Wer vor allen Dingen Lernen im Kontext von Arbeit hoch bewertet, der präferiert auch diesen Lernkontext. Derartige Muster bergen die Gefahren einer Vereinseitigung von Lernbiografien in sich, die nicht alle möglichen Optionen der Ausgestaltung von Lernprozessen im Erwachsenenalter ausschöpfen. Daher dürften für die zukünftige Auseinandersetzung mit diesem Themenkomplex u. a. die folgenden Aspekte von herausragender Bedeutung sein:

Wenn dem arbeitbegleitenden Lernen zukünftig – u. a. auf Grund der veränderten Betriebs- und Arbeitsorganisation und der geringeren Planbarkeit von Wandlungsprozessen und damit einhergehenden Lernanforderungen – eine höhere Bedeutung zugewiesen wird, dann muss verstärkt auch die enge Wechselwirkung von Arbeitskontexten und Lernkontexten betrachtet werden. Es muss daher auf der einen Seite geklärt werden, wie die Arbeitsbedingungen im Interesse derjenigen Gruppe, die den arbeitbegleitenden Lernkontext positiv bewertet, so gestaltet werden können, dass sie möglichst viele Lernpotenziale eröffnen. Auf diesen engen Zusammenhang der Lernförderlichkeit von Arbeitsbedingungen und Lernchancen haben auch die Kollegen Baethge/Baethge-Kinsky (2004) hingewiesen. Auf der anderen Seite ist zu untersuchen, wie die in der Arbeit enthaltenen bzw. an sie angelehnten Lernkontexte gestaltet werden können, damit Lernprozesse möglich werden, die insbesondere die für das selbstgesteuerte Lernen als zentral herausgearbeitete Dimension der Reflexivität beinhalten. Es liegen bislang zu wenige Untersuchungen vor, die im Detail der Frage nachgehen, wie Lernen sich im Kontext von Arbeit gestaltet. Bietet der Arbeitskontext wirklich hinreichende Chancen, über den Transfer dessen nachzudenken, was unmittelbar als Erfahrungslernen generiert wurde? Gibt es bewusst gestaltete Phasen der Reflexivität, die eine Auswertung derartiger Lernprozesse ermöglichen, z. B. in Workshops, in Feedbackrunden oder Gesprächen mit Vorgesetzten?

In diesem Kontext spielt auch die Frage nach den Lernzeiten eine Rolle: Arbeitsbegleitendes Lernen heißt keineswegs unbedingt, dass sich die Lernprozesse unmittelbar im Kontext der Arbeitsaufgaben vollziehen. Häufig sind Extra-Zeiten vorzusehen, z. B. für Qualitätszirkel oder Problemlösegruppen. Derartige Lernprozesse können nur dann produktiv gestaltet werden, wenn die Betriebe auch die dafür erforderliche Zeit zur Verfügung stellen.

Um die angedeutete Einseitigkeit von Lernbiografien zu vermeiden, stellt sich die Frage, wie informelle und formale Lernprozesse sinnvoll miteinander verknüpft bzw. aufeinander bezogen werden können. Dies müsste vermutlich vorrangig in einer Weise geschehen, bei der auf der Basis informeller Lernprozesse formale initiiert werden. Generell zeigen auch die vorliegenden Ergebnisse, dass es zukünftig keineswegs darum gehen kann, die formalen Lernkontexte prinzipiell durch informelle zu ersetzen. Vielmehr kommt es darauf an, eine situativ geeignete Kombination zu erreichen, d. h. sowohl informelle als auch formale Lernprozesse als Bestandteil eines Gesamtkonzepts betrieblicher Lernprozesse im Blick zu behalten. In diesem Zusammenhang sind viele Fragen offen, die differenzierte Forschungsprozesse erfordern, die zunächst vorrangig auf einer qualitativen Ebene anzusiedeln wären: Im Zuge einzelner Fallstudien wären solche Verknüpfungen im Hinblick auf ihren Lernertrag auszugestalten und zu bewerten.

Als Zielperspektiven sollte diesen Bemühungen ein Konzept der Kompetenzentwicklung im Sinne der Herausbildung von Dispositionen der Individuen für die Bewältigung unterschiedlicher Anforderungen zugrunde gelegt werden. Dieses Konzept wäre einer solchen elaborierten Lernstrategie angemessener als die Vorstellung der bloßen Vermittlung von Qualifikationen. Das über informelle Lernkontexte aufgebaute Erfahrungswissen sowie das über formale Lernkontexte aufgebaute Theoriewissen stellen demzufolge das Repertoire an Wissen und Können dar, das sich in konkreten Situationen als Handlungskompetenz aktualisiert.

Hieran schließt sich die Frage an, wie informelle Lernprozesse sowohl im Interesse der Individuen als auch der Betriebe dokumentiert werden können. Damit ist die Zertifizierung informeller Lernprozesse angesprochen, die derzeit intensiv diskutiert wird, ohne dass aus meiner Sicht bereits perfekte Lösungen vorliegen. Für Deutschland wird

derzeit gerade die Ausgestaltung eines Profilpasses entwickelt (vgl. Ness 2005). Es liegen auch bereits Ideen vor, wie in der Familienphase erworbene, für die berufliche Weiterentwicklung relevante Lernprozesse erfasst werden können (vgl. Gerzer-Sass 2001). Unklar bleibt dabei jedoch bislang, welchen Stellenwert informelle Lernprozesse bzw. auch deren Dokumentation auf die Ausgestaltung beruflicher Entwicklungswege haben, die heute häufig eher als Umstieg denn als Aufstiegswege konzipiert sind. Ob sie in diesem Kontext formale Qualifizierungen ersetzen können, ist fraglich.

Aus der Perspektive der Betriebe sind in diesem Zusammenhang Ideen aufzugreifen und weiterzuentwickeln, die im Rahmen des Wissensmanagements diskutiert werden, z. B. die Ideen des Story Telling (vgl. Thier 2005) oder des Microart, d. h. der Erstellung kleiner Artikel über die informellen Lernprozesse (vgl. Willke 2001). Als theoretische Grundlage kann hierfür auch die Wissensspirale dienen, die von Nonaka/Takeuchi (1998) entwickelt wurde. Sie soll Betriebe dabei unterstützen, die impliziten Lernerfahrungen in explizite zu transferieren und diese wieder in das individuelle und kollektive Wissensrepertoire zu integrieren. Dazu gilt es praktische Verfahren zu entwickeln, die diesen Prozess gestalten helfen.

4. Die Bedeutung lebenslangen Lernens im Bewusstsein der Bevölkerung

Die bildungspolitische Programmatik geht bei weitgehender Übereinstimmung unterschiedlicher Parteien und Interessengruppen seit den 1990er Jahren von der Forderung nach lebenslangem Lernen für alle aus (vgl. u. a. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2000). Dass Menschen auf Grund ihrer geistigen Fähigkeiten und Persönlichkeitsdispositionen ein Leben lang lernen können, ist inzwischen weitgehend unbestritten. Ob sie aber ein Leben lang lernen wollen und darin insbesondere einen Nutzen für ihre berufliche Entwicklung sehen, ist bei weitem nicht so klar. Zwar ist über die letzten zwanzig Jahre hinweg eine erhebliche Expansion der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung zu beobachten, z. B. nach Angaben des Berichtssystems Weiterbildung von 10 Prozent im Jahr 1979 auf 30 Prozent im Jahr 1997, jedoch geht überraschenderweise die Beteiligungsquote seither wieder zurück auf 29 Prozent im Jahr 2000 und 26 Prozent im Jahr 2003 (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005). Für diese Entwicklung liegen derzeit noch keine verlässlichen Erklärungen vor. Ein Einflussfaktor dürfte darin zu suchen sein, dass die Teilnahme von Personen aus den neuen Bundesländern, die seit 1991 über der von Personen aus den alten Bundesländern lag, seit 1997 deutlich (um 11 %) gefallen ist und sich 2003 nicht mehr von der in den alten Bundesländern unterscheidet. Folglich ließe sich schlussfolgern, dass ein gewisser Nachholbedarf in den neuen Bundesländern gedeckt ist. Außerdem wurde eine darauf bezogene aktive Arbeitsmarktpolitik politisch zurückgefahren. Ebenso weisen viele Signale darauf hin, dass Betriebe in den letzten Jahren ihre Weiterbildungsbudgets reduziert haben. Generell aber wird mit den jüngsten Befunden die Frage

aufgeworfen, ob im Hinblick auf die Weiterbildungsbeteiligung ein Plateau erreicht worden ist und zukünftig nicht mehr mit einer weiteren linearen Steigerung der Beteiligungsquoten zu rechnen ist – was Konsequenzen für die Konzeption eines lebenslangen Lernens für alle mit sich brächte – oder ob der Einbruch temporär begrenzt ist. Zudem stellt sich die Frage, wie sich in Zukunft der Bedarf an Weiterbildung entwickeln wird. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich an der tradierten Segmentierung der beruflichen Weiterbildung, der zufolge Personen mit einem hohem Bildungsabschluss oder einem entsprechenden Erwerbsstatus überdurchschnittlich häufig an Weiterbildung teilnehmen, in den letzten zwanzig Jahren nichts Wesentliches geändert hat. Insofern stellt sich die Frage, warum nach wie vor ein nur so geringer Teil der Bevölkerungsgruppen mit niedrigem Bildungsniveau an beruflicher Weiterbildung teilnimmt. Wirken sich hier schlechte Erfahrungen mit Bildungsprozessen aus oder sehen die Betroffenen keinen Nutzen für ihre berufliche Entwicklung?

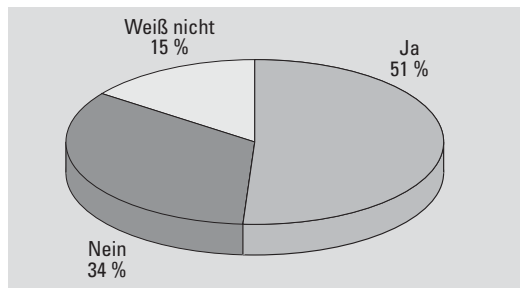
Um auch in diesem Punkt die subjektiven Einschätzungen differenzierter ermitteln zu können, haben wir in unserer Untersuchung neben der Erhebung der bedeutsamsten Lernkontexte und der realen Weiterbildungserfahrungen danach gefragt, wie die Erwerbspersonen ihren zukünftigen Weiterbildungsbedarf einschätzen (Kap. 4.1) bzw. welche Barrieren einer Weiterbildungsteilnahme entgegenstehen (Kap. 4.2). Dabei ging es darum, empirisch zu überprüfen, inwieweit die programmatische Vorstellung, alle müssten lebenslang lernen, im Bewusstsein der Betroffenen verankert ist bzw. wie sie zu dieser Anforderung stehen.

Ergänzend dazu wurde erhoben, ob die Befragten selbst den skizzierten Wandel in der politischen Bedeutung von Weiterbildung wahrnehmen (Kap. 4.3). Sehen sie eine Veränderung der betrieblichen Weiterbildungsstrategien? Übernehmen sie selbst stärkere Verantwortung für die Ausgestaltung ihrer Weiterbildungsbemühungen? Um diese Einschätzungen auf einer allgemeinen Ebene bilanzieren zu können, wurde – diesen Komplex abschließend – nach persönlichen Empfindungen beim Wort „Weiterbildung“ gefragt (Kap. 4.4).

4.1 Zukünftiger Weiterbildungsbedarf

Die Frage, ob sie in den nächsten Jahren Bedarf an beruflicher Weiterbildung sähen, beantwortete die Hälfte der Erwerbspersonen (51 %) mit ja, während ein Drittel (34 %) dies dezidiert verneinte und 15 Prozent die Kategorie „weiß nicht“ ankreuzten (s. Abb. 4-1). Dabei ist davon auszugehen, dass die Befragten angesichts des tradierten Verständnisses von Weiterbildung an dieser Stelle eher formalisierte Weiterbildungsgelegenheiten assoziiert haben. Stellt man dies dem Ergebnis gegenüber, dass 34 Prozent angaben, in den letzten drei Jahren an einem formalen Weiterbildungsangebot teilgenommen zu haben, so signalisiert das Ergebnis zwar grundsätzlich einen in Zukunft steigenden Bedarf an Weiterbildung. Gleichwohl ist bei der Hälfte der Population die Forderung nach lebenslangem Lernen nicht in dem Maße internalisiert, dass auch ein künftiger Weiterbildungsbedarf gesehen wird. Dabei muss berücksichtigt werden, dass diese Frage im Sinne sozialer Erwünschtheit beantwortet

Abbildung 4-1:
Zukünftiger Weiterbildungsbedarf (n = 2822)



wird; mithin die hier präsentierten Ergebnisse sogar noch einen optimistischen Trend widerspiegeln.

Eine Differenzierung des *Weiterbildungsbedarfs* nach *Schulbildungsniveau* bestätigt die bekannten Segmentierungen: Während von den Befragten mit (Fach-)Hochschulabschluss 70 Prozent für die Zukunft einen Weiterbildungsbedarf formulierten, äußerten sich dementsprechend lediglich 54 Prozent mit einem Realschul- oder vergleichbaren Abschluss und nur 36 Prozent derjenigen, die einen Hauptschulabschluss oder ein darunter liegendes Allgemeinbildungsniveau aufweisen (s. Tab. 4-1).

Eine Analyse nach *Altersgruppen* zeigt ebenfalls deutliche Differenzen: Während 61 Prozent der Personen in der Altersgruppe von 19 bis 34 Jahren für sich einen Weiterbildungsbedarf sehen und immerhin noch 54 Prozent der 35- bis 49-Jährigen, gilt dies nur noch für 31 Prozent der 50- bis 64-Jährigen (s. Tab. 4-2). Während die mittlere Altersgruppe inzwischen de facto am häufigsten an Weiterbildung teilnimmt, wird der Weiterbildungsbedarf je-

Tabelle 4-1:

Weiterbildungsbedarf in den nächsten Jahren nach Schulbildungsniveau

Schulbildungsniveau → Weiterbildungsbedarf ↓	Hauptschulabschlussniveau und darunter	Realschulabschlussniveau	(Fach-) Hochschulreife	Stichprobe
Ja	35,6 %	53,8 %	70,0 %	51,1 %
Nein	48,6 %	30,0 %	19,3 %	34,1 %
Weiß nicht	15,8 %	16,3 %	10,7 %	14,9 %
Spaltensumme	385 100 %	1796 100 %	410 100 %	2748 100 %

(p = 0,000, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,19, moderat)

doch am deutlichsten von der jüngsten der drei betrachteten Gruppen formuliert. Die außerordentlich niedrige Bedarfsmeldung der 50- bis 64-Jährigen ist auf der einen Seite plausibel, da sie vermutlich nicht mehr all zu viele berufliche Veränderungen erwarten, auf der anderen Seite jedoch auch bedenklich: Da auch die Arbeitsplätze dieser Altersgruppe von dem schnellen Wandel in der Arbeitswelt betroffen sind und da davon auszugehen ist, dass die Betriebe auf Grund der demographischen Entwicklung zukünftig wieder stärker auf diese Altersgruppe als Beschäftigte werden zurückgreifen müssen (wenngleich das Ausmaß dieses Arbeitskräftebedarfs umstritten ist), zeigt sich in Bezug auf die stärkere Aktivierung dieser Altersgruppe ein hoher Handlungsbedarf.

Bei der Analyse nach aktuellem *Erwerbsstatus* zeigt sich für die Gruppe der Arbeitslosen, dass diese seltener als die anderen Gruppen und als der Durchschnitt einen Weiterbildungsbedarf für sich sehen (s. Tab. 4-3). Offenbar besteht bei dieser Personengruppe keine große Hoffnung, ihre Erwerbschancen durch die Teilnahme an Weiterbildung verbessern

zu können. Inwieweit dies auf (negative) Erfahrungen mit der Teilnahme an Weiterbildung auf der Basis der Sozialgesetzbuchs (SGB) III zurückzuführen ist, kann auf der Basis des vorliegenden Datenmaterials nicht geklärt werden. Interessant ist aber, dass die (sehr heterogene) Gruppe der Stillen Reserve einen hohen Weiterbildungsbedarf für sich sieht, der sogar leicht über dem Durchschnitt liegt. Obwohl beide Gruppen durch eine aktuelle Distanz zum Arbeitsmarkt gekennzeichnet sind, hat die zuletzt genannte Gruppe offenbar ein größeres Vertrauen darin, dass die Beteiligung an Weiterbildung ihre beruflichen Wiedereingliederungschancen erhöht. Eine These zur Erklärung geht dahin, dass sich in dieser Gruppe eine hohe Anzahl von Frauen in Elternzeit befinden, die zudem ein durchschnittlich höheres Qualifikationsniveau als die Arbeitslosen aufweisen.

Auch die Betrachtung nach dem *Ausbildungsniveau* bekräftigt die bekannten Probleme in der beruflichen Weiterbildung: Während ca. zwei Drittel der Personen mit einem Meister oder einem Technikerabschluss (65 %) und mit (Fach-

Tabelle 4-2:

Weiterbildungsbedarf in den nächsten Jahren nach Altersgruppe

Weiterbildungsbedarf ↓ \ Altersgruppe →	19–34 Jahre	35–49 Jahre	50–64 Jahre	Stichprobe
Ja	60,6 %	53,6 %	31,1 %	50,7 %
Nein	22,6 %	30,7 %	57,3 %	34,1 %
Weiß nicht	16,8 %	15,8 %	11,6 %	15,2 %
Spaltensumme	944 100 %	1223 100 %	655 100 %	2822 100 %

($p = 0,019$, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,20, markant)

Tabelle 4-3:

Weiterbildungsbedarf in den nächsten Jahren nach aktuellem Erwerbsstatus

Weiterbildungsbedarf ↓ \ Erwerbsstatus →	Erwerbstätige	Arbeitslose	Stille Reserve	Stichprobe
Ja	51,4 %	43,2 %	54,0 %	50,7 %
Nein	33,2 %	41,6 %	33,3 %	34,1 %
Weiß nicht	15,4 %	15,2 %	12,6 %	15,2 %
Spaltensumme	2328 100 %	296 100 %	198 100 %	2822 100 %

($p = 0,038$, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,04)

)Hochschulabschluss (69 %) einen Weiterbildungsbedarf für sich sehen, gilt dies nur für knapp die Hälfte derjenigen mit einem Ausbildungsabschluss (48 %) und nur für 42 Prozent der Personen ohne qualifizierte Berufsausbildung (s. Tab. 4-4).

Aufschlussreich ist ebenso, dass in Bezug auf den Weiterbildungsbedarf offenbar die bisherigen *Lernerfahrungen* eine zentrale Rolle spielen (s. Tab. 4-5). 69 Prozent derjenigen Personen, die angaben, in *formalen Lernkontexten* am meisten gelernt zu haben, formulieren für sich auch einen Weiterbildungsbedarf. Einen ähnlich hohen Weiterbildungsbedarf artikuliert die Gruppe, die angab, am meisten mit *Medien* gelernt zu haben (62 %), während die Gruppe der Personen, die von sich sagen, sie hätten beim *arbeitsbegleitenden Lernen* oder beim *Lernen im gesellschaftlichen und privaten Umfeld*

am meisten gelernt, nur knapp unter 45 Prozent einen zukünftigen Weiterbildungsbedarf formuliert. Noch deutlicher im statistischen Sinne ist dieser Zusammenhang, wenn man die Variable *häufigste Gelegenheit der Weiterbildung* mit berücksichtigt: 72 Prozent derjenigen, die *formales Lernen* als häufigste Lerngelegenheit in den letzten drei Jahren benannten, formulierten für die Zukunft einen Weiterbildungsbedarf gegenüber 59 Prozent, die angaben, am häufigsten *arbeitsbegleitend* gelernt zu haben. Knapp darüber liegt mit 62 Prozent die Gruppe derjenigen, die *mediales Lernen* als häufigste Lerngelegenheit benennen (s. Tab. 4-6). Diese Ergebnisse bestätigen die bereits in den Kapiteln 3.2.2 bis 3.2.4 herausgearbeitete Tendenz zu bestimmten Lernmustern: Die Gruppen, deren häufigster Lernkontext die formale Weiterbildung darstellt, formulieren auch für die Zukunft einen entsprechenden Bedarf. Dies deutet darauf hin, dass

Tabelle 4-4:

Weiterbildungsbedarf in den nächsten Jahren nach beruflichem Ausbildungsniveau

Ausbildungsniveau Weiterbildungsbedarf ↓ →	Keine qualifizierte Berufsausbildung	Mit Ausbildungsabschluss	Meister, Techniker- u. ä. Abschluss	(Fach-) Hochschulabschluss	Stichprobe
Ja	41,9 %	47,6 %	65,0 %	68,8 %	50,7 %
Nein	39,7 %	36,3 %	20,4 %	23,7 %	34,1 %
Weiß nicht	18,4 %	16,1 %	14,6 %	7,6 %	15,1 %
Spaltensumme	458 100 %	1796 100 %	157 100 %	410 100 %	2821 100 %

(p = 0,000, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,13, moderat)

Tabelle 4-5:

Weiterbildungsbedarf nach wichtigstem beruflichen Lernkontext

Lernkontexte Weiterbildungsbedarf ↓ →	Lernen in formalen Kontexten	Lernen in informellen Kontexten			Stichprobe
		Arbeitsbegleitendes Lernen	Mediales Lernen	Lernen im gesellschaftl. u. priv. Umfeld	
Ja	68,7 %	44,7 %	62,4 %	43,8 %	51,4 %
Nein	21,2 %	36,6 %	28,2 %	45,2 %	33,5 %
Weiß nicht	10,1 %	18,7 %	9,4 %	11,0 %	15,1 %
Spaltensumme	377 100 %	1557 100 %	510 100 %	219 100 %	2663 100 %

(p = 0,000, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,15, moderat)

Tabelle 4-6:

Weiterbildungsbedarf nach häufigster Gelegenheit der Weiterbildung

Lernkontexte → Weiterbildungsbedarf ↓	Lernen in formalen Kontexten	Lernen in informellen Kontexten		Kategorie „keine davon“	Stichprobe
		Arbeitsbegleitendes Lernen	Mediales Lernen		
Ja	72,4 %	59,0 %	62,3 %	21,0 %	50,8 %
Nein	17,0 %	23,6 %	25,9 %	61,7 %	34,2 %
Weiß nicht	10,7 %	17,4 %	11,8 %	17,3 %	15,0 %
Spaltensumme	572 100 %	883 100 %	414 100 %	844 100 %	2790 100 %

($p = 0,000$, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,306, markant bis hochgradig)

Tabelle 4-7:

Weiterbildungsbedarf in den nächsten Jahren nach Grad der Selbststeuerung

Selbststeuerung → Weiterbildungsbedarf ↓	überdurchschnittlicher Grad	mittlerer Grad	unterdurchschnittlicher Grad	Stichprobe
Nein	20,7 %	33,0 %	53,5 %	33,7 %
Weiß nicht	9,9 %	17,1 %	18,8 %	14,9 %
Spaltensumme	1020 100 %	1036 100 %	707 100 %	276 100 %

($p = 0,000$, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,234; markant)

im Bewusstsein der Befragten eine Fortsetzung der bisherigen Lernstrategien verankert ist.

Fragt man, welcher Zusammenhang zwischen der Formulierung eines *Weiterbildungsbedarfs* für die nächsten Jahre und der Ausprägung der *Selbststeuerung* besteht, so zeigt sich Folgendes: Von denjenigen Personen, die ihr Lernen als überdurchschnittlich selbstgesteuert einstufen, artikulierten 69 Prozent einen Weiterbildungsbedarf für die nächsten Jahre gegenüber nur 28 Prozent derjenigen, die ihr Lernen unterdurchschnittlich selbstgesteuert einschätzen (s. Tab. 4-7). Dieses Ergebnis bestätigt noch einmal die hohe Bedeutung dieser Variable für die Ausgestaltung lebenslangen Lernens.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass wir es künftig nicht mit gravierenden Veränderungen der Nachfrage nach beruflicher Weiterbildung zu tun

haben werden. Die Programmatik lebenslangen Lernens für alle dürfte also noch einmal kritisch zu hinterfragen sein.

4.2 Weiterbildungsbarrieren

Die Tatsache, dass nur von ca. der Hälfte der Erwerbspersonen ein zukünftiger Weiterbildungsbedarf formuliert wird, wirft die Frage nach den Weiterbildungsbarrieren auf: Was hindert die Befragten daran, Weiterbildung in Anspruch zu nehmen? Häufig wird in der Alltagsdiskussion unterstellt, dass mangelnde Motivation bzw. geringes persönliches Interesse dabei eine zentrale Rolle spielen. Wichtig erscheint aus unserer Sicht auch, die individuellen Ressourcen, wie Geld und Zeit, sowie die Frage nach dem erwarteten Nutzen zu betrachten.

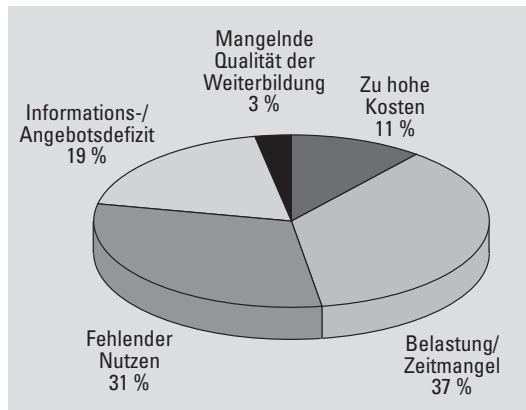
Dementsprechend haben wir in unserer Untersuchung die *Weiterbildungsbarrieren* systematisch erhoben. Für die Auswertung wurden die einzelnen Items dazu zu folgenden fünf Kategorien zusammengefasst:

- *Belastung/Zeitmangel*,
- *fehlender Nutzen*,
- *Informations- bzw. Angebotsdefizit*,
- *zu hohe Kosten* und
- *mangelnde Qualität der Weiterbildung*.

Bei der Auswertung aus der vorgegebenen Item-Batterie wurde jeweils der persönlich wichtigste Grund betrachtet.

Für die Gesamtgruppe zeigt sich, dass hohe *Belastung und Zeitmangel* der entscheidende Grund für die Nichtbeteiligung ist (37 %), dicht gefolgt von der Kategorie *fehlender Nutzen* (31 %) (s. Abb. 4.2). Die übrigen Daten, die uns zur Verfügung stehen, lassen darauf schließen, dass wir es hier mit zwei unterschiedlichen Gruppen zu tun haben: *Zeitmangel* wird vor allem von denjenigen als Hinderungsgrund genannt, die sich bereits aktiv an Weiterbildung beteiligen, *fehlender Nutzen* eher von den weniger weiterbildungsaktiven Gruppen (s. dazu weiter unten). Für 19 Prozent aller Befragten ist ein *Informations- oder Angebotsdefizit* wichtigster Grund für die Nichtteilnahme. Diese Zahl ist angesichts der häufig konstatierten Intransparenz des Weiterbildungsbereichs als nicht allzu hoch einzustufen. Bemerkenswert ist jedoch, dass nur 11 Prozent der Befragten *zu hohe Kosten*

Abbildung 4-2:
Weiterbildungsbarrieren (n = 2421)



als Weiterbildungsbarriere angeben. Dieses Ergebnis ist dahingehend zu relativieren, dass sich vermutlich über hohe Kosten vorrangig die Gruppe äußert, die Erfahrung mit formaler Weiterbildung hat, wenngleich hohe Kosten auch einen Abschreckungseffekt für potenzielle Teilnehmende an formaler Weiterbildung darstellen könnten. Nur 3 Prozent der Befragten verweisen auf *mangelnde Qualität*, wobei sich zu Qualitätsfragen selbstverständlich im Wesentlichen nur diejenigen äußern können, die reale Erfahrungen mit formaler Weiterbildung besitzen. Offenbar ist aber der Großteil dieser Personen mit der Ausgestaltung von Weiterbildung unter qualitativen Gesichtspunkten sehr zufrieden.

Tabelle 4-8:

Wichtigste Weiterbildungsbarriere nach beruflichem Ausbildungsniveau

Ausbildungsniveau \ Weiterbildungsbarrriere ↓	Keine qualifizierte Berufsausbildung	Mit Ausbildungsabschluss	Meister, Techniker- u. ä. Abschluss	(Fach)-Hochschulabschluss	Stichprobe
Zu hohe Kosten	12,7 %	10,3 %	9,3 %	9,5 %	10,5 %
Belastung/Zeitmangel	28,9 %	37,2 %	40,3 %	43,1 %	36,8 %
Fehlender Nutzen	30,7 %	31,9 %	27,1 %	24,9 %	30,5 %
Informations-/Angebotsdefizit	24,9 %	18,3 %	18,6 %	17,5 %	19,3 %
Mangelnde Qualität der WB	2,7 %	2,3 %	4,7 %	4,9 %	2,9 %
Spaltensumme	401 100 %	1565 100 %	129 100 %	325 100 %	2420 100 %

(p = 0,000, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,07)

Betrachtet man nun genauer, welche Gruppen welche Barrieren benennen, so sind die folgenden Ergebnisse hervorzuheben: Die *hohe (zeitliche) Belastung* wird – vergleicht man die unterschiedlichen *Ausbildungsabschlüsse* – überwiegend von Personen mit (Fach-)Hochschulabschluss genannt (43 %), seltener hingegen von Personen ohne qualifizierten Ausbildungsabschluss (29 %). Die anderen beiden Gruppen (Personen mit Ausbildungsabschluss sowie Meister/Techniker) liegen dazwischen, tendieren in ihren Einschätzungen allerdings eher in Richtung der Gruppe mit dem (Fach-)Hochschulabschluss (s. Tab. 4-8). Ver-

gleichbares gilt bei der Betrachtung des *Schulbildungsniveaus* (s. Tab. 4-9). Über die Gründe für diese Differenzen gibt die Befragung keine Auskunft, es ist jedoch zu vermuten, dass der Personenkreis mit hohem Bildungs- bzw. Ausbildungsniveau beruflich stark eingespannt ist, es sich um eine auch gesellschaftlich aktive Gruppe handelt, die zudem – wie wir gesehen haben – häufig an Weiterbildungen teilgenommen hat. Diese Hypothese wird durch die Beobachtung unterstützt, dass die Gruppe, die ihr Lernen überdurchschnittlich selbstgesteuert beschreibt, die *(zeitliche) Belastung* deutlich häufiger als Weiterbildungsbarri-

Tabelle 4-9:

Wichtigste Weiterbildungsbarriere nach Schulbildungsniveau

Schulbildung → Weiterbildungsbarriere ↓	Hauptschulabschlussniveau und darunter	Realschulabschlussniveau	(Fach-)Hochschulreife	Stichprobe
Zu hohe Kosten	7,7 %	13,7 %	9,3 %	10,6 %
Belastung/Zeitmangel	30,8 %	37,1 %	46,8 %	36,8 %
Fehlender Nutzen	40,3 %	26,8 %	20,7 %	30,5 %
Informations-/Angebotsdefizit	19,1 %	20,0 %	18,0 %	19,3 %
Mangelnde Qualität der WB	2,2 %	2,4 %	5,2 %	2,9 %
Spaltensumme	874 100 %	1037 100 %	483 100 %	1204 100 %

($p = 0,000$, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,14; moderat)

Tabelle 4-10:

Wichtigste Weiterbildungsbarriere nach Selbststeuerung

Selbststeuerung → Weiterbildungsbarriere ↓	überdurchschnittlicher Grad	mittlerer Grad	unterdurchschnittlicher Grad	Stichprobe
Zu hohe Kosten	9,3 %	12,8 %	9,1 %	10,6 %
Belastung/Zeitmangel	44,5 %	35,5 %	28,8 %	36,8 %
Fehlender Nutzen	21,5 %	30,7 %	40,9 %	30,3 %
Informations-/Angebotsdefizit	21,1 %	18,3 %	18,6 %	19,3 %
Mangelnde Qualität der WB	3,5 %	2,7 %	2,5 %	2,9 %
Spaltensumme	824 100 %	898 100 %	645 100 %	2367 100 %

($p = 0,000$, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,13; moderat)

ere angibt (45 %) als die, die ihr Lernverhalten unterdurchschnittlich selbstgesteuert einschätzt (s. Tab. 4-10).

Hohe (zeitliche) Belastung wird ebenfalls – erwartungsgemäß – sehr häufig von den Erwerbstätigen (39 %) und nur in geringem Umfang von den Arbeitslosen (10 %) als Weiterbildungsbarriere genannt (s. Tab. 4-11). Erstaunlicherweise wird diese Barriere mit 48 Prozent am häufigsten von der Stillen Reserve benannt. Wenngleich es sich bei dieser Gruppe um eine sehr heterogen zusammengesetzte handelt, könnte dies auf die hohe (zeitliche) Belastung von Müttern verweisen, die

sich neben den Familienaufgaben auf eine Rückkehr in den Arbeitsmarkt vorbereiten. Die Differenzierung nach *Geschlecht* (s. Tab. 4-12) zeigt, dass bei Frauen die Belastung bzw. der Zeitmangel häufiger (41 %) als bei Männern (32 %) die Beteiligung an Weiterbildung verhindert. Bei den weiteren abgefragten Barrieren lassen sich keine nennenswerten geschlechtsspezifischen Differenzen erkennen.

Nahe liegend ist ebenfalls das Ergebnis, dass die (*zeitliche*) *Belastung* überproportional häufig von den jüngeren Altersgruppen (43 % der 19- bis 34-Jährigen und 41 % der 35- bis 49-Jährigen) genannt

Table 4-11:

Wichtigste Weiterbildungsbarriere nach aktuellem Erwerbsstatus

Weiterbildungsbarriere ↓	Erwerbsstatus →			
	Erwerbstätige	Arbeitslose	Stille Reserve	Stichprobe
Zu hohe Kosten	8,8 %	19,0 %	16,7 %	10,5 %
Belastung/Zeitmangel	39,4 %	10,3 %	48,3 %	36,8 %
Fehlender Nutzen	29,6 %	44,0 %	19,5 %	30,5 %
Informations-/Angebotsdefizit	19,1 %	24,5 %	14,4 %	19,4 %
Mangelnde Qualität der WB	3,1 %	2,2 %	1,1 %	2,9 %
Spaltensumme	1974 100 %	273 100 %	174 100 %	2421 100 %

(p = 0,000, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,16, moderat)

Table 4-12:

Wichtigste Weiterbildungsbarriere nach Geschlecht

Weiterbildungsbarriere ↓	Geschlecht →		
	Männer	Frauen	Stichprobe
Zu hohe Kosten	10,2 %	10,8 %	10,5 %
Belastung/Zeitmangel	32,3 %	41,2 %	36,8 %
Fehlender Nutzen	31,1 %	29,8 %	30,5 %
Informations-/Angebotsdefizit	23,0 %	15,8 %	19,4 %
Mangelnde Qualität der WB	3,3 %	2,4 %	2,9 %
Spaltensumme	1204 100 %	1217 100 %	2421 100 %

(p = 0,000, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,11, moderat)

wird, nur halb so oft (20 %) von den 50- bis 64-Jährigen (s. Tab. 4-13). Hierfür könnte ausschlaggebend sein, dass die jüngeren Altersgruppen ihre Weiterbildungsaktivitäten stärker als die Älteren mit dem beruflichen Ein- bzw. Aufstieg und familiären Belastungen in Einklang bringen müssen.

Äußerst interessant ist unser Befund, dass die (*zeitliche*) Belastung vor allem von der Personengruppe als Barriere wahrgenommen wird, die angab, in den letzten drei Jahren am häufigsten *arbeitsbegleitend* gelernt zu haben (44 %). Die Gruppe derjenigen, die von sich sagten, in keinem der von uns vorgegebenen (auch informellen) Lernkontexte in

den letzten drei Jahren gelernt zu haben, benennt hingegen diesen Aspekt deutlich seltener (28 %; s. Tab. 4-14). Auch hier kann über die Gründe nur spekuliert werden, weitere Aufschlüsse wären durch qualitative Befragungen zu gewinnen.

Den *fehlenden Nutzen* von Weiterbildung nennen Personen mit Hauptschulabschluss am häufigsten (40 %) als Barriere und lediglich 21 Prozent der Personen mit (Fach-)Hochschulabschluss (s. Tab. 4-9). Allerdings fällt die Differenz in Bezug auf das Bildungsniveau nicht so hoch aus, wenn man statt des *Schulbildungs-* das *berufliche Ausbildungsniveau* betrachtet: Hier nennen 25 Prozent der Perso-

Tabelle 4-13:

Wichtigste Weiterbildungsbarriere nach Altersgruppe

Weiterbildungsbarriere ↓	Altersgruppe →			Stichprobe
	19–34 Jahre	35–49 Jahre	50–64 Jahre	
Zu hohe Kosten	15,0 %	10,8 %	3,8 %	10,5 %
Belastung/Zeitmangel	43,3 %	40,6 %	20,2 %	36,8 %
Fehlender Nutzen	15,5 %	26,8 %	58,8 %	30,5 %
Informations-/Angebotsdefizit	23,6 %	19,0 %	14,1 %	19,4 %
Mangelnde Qualität der WB	2,6 %	2,8 %	3,2 %	2,9 %
Spaltensumme	793 100 %	1068 100 %	560 100 %	2421 100 %

($p = 0,000$, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,28, markant)

Tabelle 4-14:

Wichtigste Weiterbildungsbarriere nach häufigster Gelegenheit der Weiterbildung

Weiterbildungsbarriere ↓	Häufigste Gelegenheit der Weiterbildung →	Lernen in informellen Kontexten			Kategorie „keine davon“	Stichprobe
		Lernen in formalen Kontexten	Arbeitsbegleitendes Lernen	Mediales Lernen		
Zu hohe Kosten		17,1 %	10,2 %	9,6 %	7,3 %	10,6 %
Belastung/Zeitmangel		37,8 %	43,9 %	38,9 %	27,8 %	36,8 %
Fehlender Nutzen		21,6 %	23,9 %	28,1 %	44,4 %	30,6 %
Informations-/Angebotsdefizit		19,5 %	18,6 %	20,7 %	18,8 %	19,2 %
Mangelnde Qualität der WB		4,0 %	3,4 %	2,7 %	1,7 %	2,9 %
Spaltensumme		437 100 %	763 100 %	406 100 %	752 100 %	2394 100 %

($p = 0,000$, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,21, markant)

nen mit (Fach-)Hochschulabschluss gegenüber 31 Prozent ohne Ausbildungsabschluss *fehlenden Nutzen* als Barriere (s. Tab. 4-8). Es ist zu vermuten, dass sich bei dem Kreis der Geringqualifizierten die Arbeitsanforderungen nicht so schnell wandeln wie bei der Gruppe der Hochqualifizierten und vor diesem Hintergrund der Hinweis auf den fehlenden Nutzen durchaus auf einer rationalen Kosten-Nutzen-Abwägung basieren kann. Deutlich beeinflusst werden auch hier wieder die Einschätzungen durch die *Altersvariable*: Während zwar immerhin noch 16 Prozent der 19- bis 34-Jährigen den fehlenden Nutzen als Weiterbildungsbarriere benennen, gilt dies für 27 Prozent der 35- bis 49-Jährigen und 59 Prozent der 50- bis 64-Jährigen. Dieses Ergebnis untermauert die Angaben zum abgefragten Weiterbildungsbedarf (s. Kap. 4.1, Tab. 4-2). Die Gruppe der Älteren sieht offenbar nicht, dass Weiterbildung einen nachhaltigen positiven Einfluss auf ihre Erwerbssituation haben könnte. *Fehlenden Nutzen* beklagen mit 44 Prozent überproportional häufig die Arbeitslosen gegenüber 30 Prozent bei den Erwerbstätigen (s. Tab. 4-11). Dies könnte als Indiz für die vielfach in der Öffentlichkeit beklagte mangelnde Passgenauigkeit von Weiterbildungsmaßnahmen für diese Gruppe interpretiert werden. Interessant ist die Tatsache, dass der fehlende Nutzen demgegenüber unterdurchschnittlich häufig von der Stillen Reserve als Grund für die Nicht-Beteiligung an Weiterbildung benannt wird. Dies stärkt die oben bereits bei der Diskussion des zukünftigen Weiterbildungsbedarfs formulierte These, dass diese Gruppe offenbar der Weiterbildung eine hohe Bedeutung für die eigene berufliche Entwicklung zuschreibt.

Hervorzuheben ist ebenso, dass die Personen, die formales Lernen als ihre häufigste Weiterbildungsgelegenheit der letzten drei Jahre benannt haben, nur zu 22 Prozent auf *fehlenden Nutzen* verweisen gegenüber 44 Prozent derjenigen, die angeben, in den letzten drei Jahren nicht an einer der angegebenen Formen der Weiterbildung teilgenommen zu haben (s. Tab. 4-14). Interessant ist, dass die Gruppe derjenigen, die das *arbeitsbegleitende Lernen* als häufigste Lerngelegenheit ausweisen, fehlenden Nutzen fast ebenso selten (24 %) benennt wie die Gruppe, die ihr Wissen am häufigsten in *formalen Lernkontexten* erworben hat. Dies lässt sich als Indiz dafür deuten, dass auch die Gruppe, die vorrangig arbeitsbegleitend lernt, eine positive Einstellung zu dem Nutzen von Weiterbildung aufweist.

Nach dem bisher Gesagten verwundert es nicht mehr, dass Personen mit überdurchschnittlich ausgeprägter *Selbststeuerung* nur zu 21 Prozent *fehlenden Nutzen* als Weiterbildungsbarriere benennen, während dies für 41 Prozent der Gruppe zutrifft, die unterdurchschnittlich selbstgesteuert lernt (s. Tab. 4-10). Dies lässt sich aus der schon hohen Aktivität dieser Gruppe auch in Bezug auf Weiterbildung erklären. Offenbar führt dies zu einer positiven Konnotation der Wirkung von Weiterbildung.

Wie einleitend zu diesem Abschnitt bereits gezeigt wurde, haben die anderen abgefragten Weiterbildungsbarrieren bei weitem keine so große Bedeutung wie die soeben dargestellten. Daher sei hier nur auf wenige Ergebnisse verwiesen: *Informations- und Angebotsdefizite* werden häufiger von Personen mit einem niedrigen *Ausbildungsniveau* angeführt als von denen mit hohem Ausbildungsniveau (s. Tab. 4-8). Dies ist dahingehend zu interpretieren, dass offenbar für Gruppen mit niedrigem Ausbildungsabschluss, die – wie wir aus anderen Ergebnissen wissen –, seltener an formaler Weiterbildung teilnehmen, das zur Verfügung stehende Angebot weniger transparent ist. Allerdings ist die Differenz keineswegs so gravierend, wie man vielleicht hätte vermuten können. Dazu passt das Ergebnis, dass das *Schulbildungsniveau* hier interessanterweise keine Rolle spielt (s. Tab. 4-9). Von der jüngsten *Altersgruppe* (19 bis 34 Jahre) wird häufiger (24 %) als von der ältesten Gruppe (50 bis 64 Jahre) (14 %) ein *Informations- und Angebotsdefizit* wahrgenommen (s. Tab. 4-13). Dies könnte daran liegen, dass diese Gruppe mit dem vorhandenen System der Weiterbildung noch nicht so vertraut ist und vielleicht auch unsicherer, welches Angebot für ihre berufliche Weiterbildung von Bedeutung sein könnte.

Wie oben bereits erwähnt wurde, spielen in unserem Sample die *Kosten* überraschenderweise als Barriere für die Weiterbildungsbeteiligung eine vergleichsweise untergeordnete Rolle. Sie werden verständlicherweise von den Arbeitslosen mit 19 Prozent häufiger und zwar doppelt so häufig wie von den Erwerbstätigen (9 %) benannt (s. Tab. 4-11). Es überrascht auch nicht, dass das Kostenargument vor allem von denjenigen angeführt wird, die in den letzten drei Jahren an formaler Weiterbildung teilgenommen haben (17 %), während der entsprechende Prozentsatz bei den Gruppen, die vor allem Erfahrungen mit den unter-

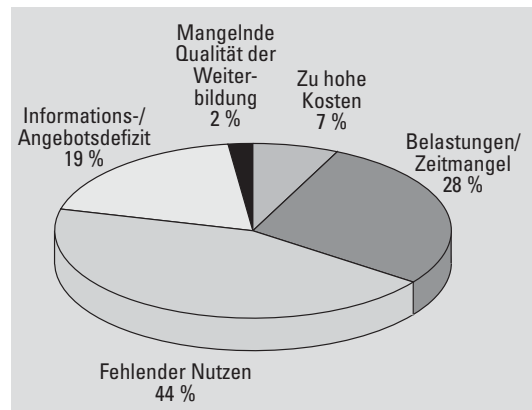
schiedlichen Formen informeller Lernkontexte aufweisen, deutlich darunter liegt (s. Tab. 4-14). Wie schon bei dem *Informations- und Angebotsdefizit* differenziert das Merkmal *Alter*: Zu hohe Kosten werden deutlich häufiger von der jüngsten (15 %) als von der ältesten (4 %) Altersgruppe benannt (s. Tab. 4-13).

In Bezug auf die *mangelnde Qualität* der Weiterbildungsveranstaltungen, der ja insgesamt ebenfalls nur eine sehr untergeordnete Bedeutung als Weiterbildungsbarriere zugeschrieben wird, sind keine nennenswerten personalen und soziodemographischen Differenzen zu erkennen. Der Vollständigkeit halber sei noch angemerkt, dass in Bezug auf die Ausdifferenzierung der Weiterbildungsbarrieren die Variable *familiale Förderung* keinen nennenswerten Einfluss aufweist (vgl. Tab. 4-15).

Zusätzlich ist es an dieser Stelle sinnvoll, noch einmal näher die Gruppe derjenigen zu betrachten, die zu der entsprechenden Frage nach den *realen Weiterbildungsaktivitäten* angab, in den letzten drei Jahren an keiner der genannten formalen und informellen Formen der Weiterbildung teilgenommen zu haben (s. Abb. 4-3). Von dieser mit 30 Prozent der Stichprobe relativ großen Gruppe gaben 44 Prozent an, der *fehlende persönliche oder berufliche Nutzen* stelle die wichtigste Weiterbildungsbarriere dar. Damit wird dieser Kategorie ein deutlich höherer Stellenwert zugewiesen als von der Gesamtgruppe (31 %). Am zweithäufigsten wurde das Item *hohe (zeitliche) Belastung* von 28 Prozent dieser Gruppe und damit von etwas

Abbildung 4-3:

Weiterbildungsbarrieren in der Wahrnehmung der Nichtteilnehmenden (n = 1116)



weniger als der Gesamtgruppe angekreuzt. Es folgen in der Rangreihe der Nennungen die *Informations- und Angebotsdefizite* (19 %). In Bezug auf diesen Faktor besteht keine Differenz zur Gesamtgruppe.

Die Ergebnisse zu den Weiterbildungsbarrieren lassen sich mit zwei ebenfalls erst vor kurzer Zeit durchgeführten Untersuchungen vergleichen, wenngleich die einzelnen Kategorien, die erhoben wurden, nicht ganz übereinstimmen: Dies sind die im Zuge der Arbeiten der Expertenkommission Finanzierung lebenslangen Lernens durchgeführten Befragungen zu den Nichtteilnehmenden (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004) sowie die Auswertun-

Tabelle 4-15:

Wichtigste Weiterbildungsbarriere nach familialer Förderung

Weiterbildungsbarriere ↓ \ Familiäre Förderung →	überdurchschnittlich	durchschnittlich	unterdurchschnittlich	Stichprobe
Zu hohe Kosten	11,6 %	9,5 %	10,2 %	10,5 %
Belastung/Zeitmangel	39,4 %	36,7 %	33,9 %	36,8 %
Fehrender Nutzen	26,7 %	32,5 %	32,7 %	30,5 %
Informations-/Angebotsdefizit	19,3 %	18,2 %	20,9 %	19,5 %
Mangelnde Qualität der WB	3,1 %	3,1 %	2,3 %	2,8 %
Spaltensumme	851 100 %	779 100 %	771 100 %	2401 100 %

($p = 0,081$, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,05, nicht signifikant)

gen des Sozio-Ökonomischen Panels (SOEP) (vgl. Büchel/Pannenberg 2002).

So ergibt die erstgenannte Studie, dass von den identifizierten Nichtteilnehmenden am häufigsten der mangelnde Weiterbildungsbedarf (43 %) als Grund für die Weiterbildungsabstinenz genannt wurde. Insbesondere die Altersgruppen ab Mitte 40, Arbeiter und Erwerbspersonen mit ausführenden Tätigkeiten vertreten diese Haltung. Gleiches gilt für Personen ohne Berufsausbildung und für Personen, deren Arbeitsanforderungen sich eher langsam verändern (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 74). Dies korrespondiert stark mit den Ergebnissen, die in unserer Untersuchung für diese Teilgruppe ermittelt wurden (s. o.).

Die Auswertung von Gründen, die gegen eine Beteiligung Erwerbstätiger an beruflicher Weiterbildung sprechen, auf der Basis des SOEP (die allerdings in veröffentlichter Form nur in einer Ausdifferenzierung nach westlichen und östlichen Bundesländern vorliegt), ergibt eine sehr viele höhere Bedeutung des Kostenfaktors, der sogar den bedeutendsten Hinderungsgrund darstellt: Knapp über 50 Prozent der Ostdeutschen und etwas über 45 Prozent der Westdeutschen nannten finanzielle Gründe als Motiv gegen eine Weiterbildungsbeteiligung (vgl. hierzu sowie zu den folgenden Ergebnissen Büchel/Pannenberg 2002, S. 487). Zwar verliert der finanzielle Faktor mit steigendem Bildungsabschluss an Bedeutung. Aber er ist mit 29 Prozent bei den jüngeren Akademikern und 20 Prozent bei den Älteren immer noch erstaunlich hoch. Die Differenz dieser Ergebnisse legt es nahe, in weiteren Untersuchungen dem Stellenwert der Kostenfrage differenzierter nachzugehen.

Es folgt dann aber auch in dieser Untersuchung als nächsthäufigstes Motiv „keine Zeit“ (mit 37 % in Ostdeutschland und 41 % in Westdeutschland). Dass „keine Verbesserung der Berufschancen“ erwartet werde, gaben 31 Prozent der Ostdeutschen und 33 Prozent der Westdeutschen an. Diese Ergebnisse stimmen wieder weitgehend mit denen unserer Untersuchung überein.

Die Auswertung der Dimensionen des zukünftigen Weiterbildungsbedarfs sowie der bestehenden Weiterbildungsbarrieren lassen folgende Schlussfolgerungen zu: Es ist nicht ohne weiteres damit zu rechnen, dass zukünftig alle Erwerbspersonen für sich einen Weiterbildungsbedarf formulieren. Viel-

mehr dürfte sich den Ergebnissen zufolge die bisherige Situation eher fortschreiben lassen bei einer zukünftig leicht steigenden Tendenz der Weiterbildungsbeteiligung. In Bezug auf Hinderungsgründe für die Weiterbildungsteilnahme lassen sich zwei unterschiedliche Gruppen identifizieren: Eine bereits weiterbildungsaktive Gruppe benennt Belastungen und Zeitmangel als Hinderungsgrund für eine (noch stärkere) Weiterbildungsbeteiligung. Sie wird vermutlich aus diesen Gründen ihre schon bestehenden umfangreichen Weiterbildungsaktivitäten nicht stark ausweiten. Eine andere Gruppe, zu der eher die Geringqualifizierten, die Älteren sowie die Gruppe zählen, die ihr Lernverhalten als unterdurchschnittlich selbstgesteuert beschreibt, gibt vorrangig den fehlenden Nutzen als Weiterbildungsbarriere an. In Bezug auf bildungspolitische Aktivitäten werden daher reine Motivierungsstrategien zu kurz greifen. Vielmehr wird es zum einen notwendig sein, die Lernhaltigkeit der Arbeitsplätze zu erhöhen, um so auch eine Anwendbarkeit des Gelernten im beruflichen Alltag zu gewährleisten, und zum anderen, die Rahmenbedingungen der Weiterbildung zu verbessern. Dies betrifft als Ergebnis unserer Untersuchung sowie der Untersuchung im Auftrag der Expertenkommission Finanzierung lebenslangen Lernens (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004) vor allem den Faktor Zeit, den Ergebnissen des Sozio-Ökonomischen Panels zufolge aber auch die finanzielle Dimension (vgl. Büchel/Pannenberg 2002).

4.3 Wandel der Weiterbildung in der Wahrnehmung der erwerbstätigen Bevölkerung

Das Konzept lebenslangen Lernens geht davon aus, dass die (berufliche) Weiterbildung sowohl in ihrer Bedeutung für die Erwerbsbiografie als auch für betriebliche Strategien und gesellschaftliche Funktionen an Bedeutung gewonnen hat und weiterhin gewinnen wird. Dieser Wandel resultiert aus der zunehmenden Globalisierung der Wirtschaftsaktivitäten, der gestiegenen Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnologien sowie den Veränderungen der Betriebs- und Arbeitsorganisation. Die gewandelten Rahmenbedingungen führen dazu, dass sich die berufliche Weiterbildung von einer berufs- und funktionsorientierten zu einer prozessorientierten Weiterbildung hin verändert (vgl. Baethge/Schiersmann 1998). Dies impliziert u. a., dem Lernen lebenslang einen Stellenwert in

der biografischen Entwicklung einzuräumen, die verstärkte Übernahme von Eigenverantwortung der Individuen für ihre Lernwege, veränderte Lernkontexte (Einbezug informeller, arbeitsbegleitender Lernprozesse) sowie eine Erweiterung der Themen um sozial-kommunikative Dimensionen. In der standardisierten Befragung konnten naheliegenderweise nicht alle Aspekte dieses Wandels differenziert erhoben werden. Es kam vielmehr darauf an, allgemein zu eruieren, ob im Bewusstsein der Befragten derartige Veränderungen der Weiterbildung bereits eine Rolle spielen.

Daher wurde zum einen gefragt, inwiefern die Individuen eine veränderte eigene Verantwortung für die Weiterbildung wahrnehmen. Zum anderen zielten die Fragen auf die Wahrnehmung veränderter Kontextbedingungen der Weiterbildung, insbesondere im Betrieb. Ergänzend wurde erhoben, ob und wie die Befragten den allgemeinen gesellschaftlichen Wandel wahrnehmen. Die Ergebnisse zu diesen Aspekten werden im Folgenden dargestellt.

Zu den einzelnen Aspekten wurden jeweils Indizes gebildet. Anschließend wurden neben bivariaten Auswertungsschritten auch diese Einstellungen mittels multivariater Varianzanalysen nach dem Allgemeinen linearen Modell untersucht. Mittels dieser Analysen soll festgestellt werden, ob und wie personale und soziale Variablen die entsprechenden Einstellungen beeinflussen. Die multivariate Analyse enthält gegenüber bivariaten Auswertungsverfahren die Möglichkeit, das Zusammenspiel unterschiedlicher Einflussvariablen genauer zu betrachten.

4.3.1 Wahrnehmung des Wandels individuellen Weiterbildungsverhaltens

Der erste Schwerpunkt, mit dessen Hilfe versucht wurde, die veränderte Wahrnehmung von beruflicher Weiterbildung zu erfassen, zielte auf den Planungshorizont und die Vorgaben der Betriebe.

Wahrnehmung der Eigenverantwortung für die Planung von Weiterbildung

Mit dem Index *Wahrnehmung der Eigenverantwortung für die Planung von Weiterbildung* sollte ermittelt werden, wie die Befragten den Stellenwert von Weiterbildung für die berufliche Entwicklung und ihre eigene Aktivität diesbezüglich bewerten.

Hier spielt die dritte Dimension der Selbststeuerung, wie sie in Kapitel 2.1 beschrieben wurde, eine Rolle. Es sollte herausgefunden werden, ob die Befragten Veränderungen wahrnehmen, die in Richtung einer stärkeren Selbstverantwortung und Eigenaktivität in Bezug auf das Weiterbildungsverhalten deuten. Der gebildete Index basiert auf folgenden Items:

- Im Unterschied zu früher wird heute erwartet, dass jeder selbst entscheidet, ob und wie er sich weiterbildet.
- Anders als früher denkt man heute viel positiver über Menschen, die sich beruflich weiterbilden.
- Ohne Nachweis von Weiterbildungsaktivitäten stehen heute bei Stellenbewerbungen die Chancen schlechter.
- Heute ist es viel wichtiger als früher, sich beruflich weiterzubilden.

Die Interpretation der Verteilung und der entsprechenden Maße der zentralen Tendenz (Mittelwert = 3,3; Median = 3,3; Modus = 3,0) des vorgestellten Index zeigt, dass über 80 Prozent der Be-

Abbildung 4-4:

Wahrnehmung der Eigenverantwortung bei der Planung von Weiterbildung, in Klassen (n = 3055)

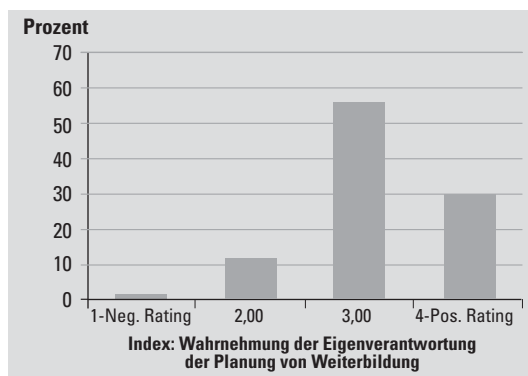


Tabelle 4-16:

Index: Wahrnehmung der Eigenverantwortung bei der Planung von Weiterbildung

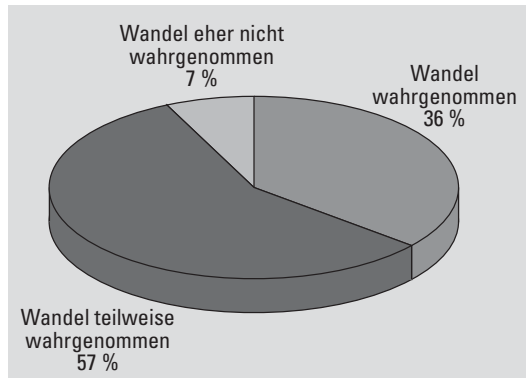
n	Gültig	3055
Itemspezifische Ausfälle		191
Mittelwert		3,25
Median		3,25
Modus		3,00
Standardabweichung		0,56
Reliabilität/Cronbachs α :		0,60

fragten die gestiegene Bedeutung der Weiterbildung für die berufliche Entwicklung wahrnimmt und in diesem Zusammenhang konstatiert, dass eigene Aktivitäten erforderlich sind (s. Abb. 4-4 u. Tab. 4-16). Die Ergebnisse zeigen, dass 36 Prozent der Stichprobe einen Wandel in der beschriebenen Richtung wahrgenommen haben und dies für 57 Prozent teilweise zutrifft (s. Abb. 4-5). Zusammengefasst wird deutlich, dass mehr als 90 Prozent der Befragten und damit ein erstaunlich hoher Anteil der Erwerbspersonen eine stärkere Eigenverantwortung für die Gestaltung ihrer Weiterbildung wahrnehmen. Ebenfalls auffällig ist die Beobachtung, dass sich im Hinblick auf diesen Aspekt keine Differenzen in Bezug auf soziodemographische Kriterien nachweisen lassen.

Zusammenhänge sind demgegenüber mit dem *Grad der Selbststeuerung* und in „moderatem“ Maß für den *wichtigsten Lernkontext* festzustellen: Die Gruppe, die sich durch eine überdurchschnittliche Selbststeuerung ihrer Lernprozesse auszeichnet, nimmt die skizzierten Veränderungen mit 47 Prozent häufiger, die Gruppe mit unterdurchschnittlicher Selbststeuerung dagegen mit 25 Prozent seltener als der Durchschnitt wahr (s. Tab. 4-17).

Bei der Gruppierung nach dem *wichtigsten Lernkontext* lässt sich festhalten, dass in der Gruppe, die *formales Lernen* als wichtigsten Lernkontext

Abbildung 4-5:
Wahrnehmung der Eigenverantwortung bei der Planung von Weiterbildung (n = 2304)



benennt, die veränderten Planungshorizonte im Vergleich zur Erwartung mit 46 Prozent häufiger konstatiert werden (s. Tab. 4-18). Diese Ergebnisse lassen sich dahingehend interpretieren, dass die Gruppe mit hoher Selbststeuerung und die Gruppe derjenigen, die dem formalen Lernen eine hohe Bedeutung für ihre Lernprozesse zuschreibt, die sich wandelnden Anforderungen offenbar deutlicher wahrnehmen.

Das vereinfachte multivariate Modell (s. Tab. 4-19) unterstreicht in Bezug auf den Index der *Eigenverantwortung* für die Weiterbildung die Ergebnisse

Tabelle 4-17:

Wahrnehmung der Eigenverantwortung bei der Planung von Weiterbildung nach Grad der Selbststeuerung

Wahrnehmung der Eigenverantwortung ↓ \ Selbststeuerung →	überdurchschnittlicher Grad	mittlerer Grad	unterdurchschnittlicher Grad	Stichprobe
Wandel wahrgenommen	46,7 %	33,4 %	25,4 %	35,8 %
Wandel teilweise wahrgenommen	49,6 %	59,0 %	63,2 %	56,9 %
Wandel eher nicht wahrgenommen	3,4 %	7,2 %	10,8 %	6,9 %
Wandel nicht wahrgenommen	0,3 %	0,3 %	0,6 %	0,4 %
Spaltensumme	792 100 %	871 100 %	622 100 %	2285 100 %

(p = 0,000, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,14, moderat)

Tabelle 4-18:

Wahrnehmung der Eigenverantwortung bei der Planung von Weiterbildung nach wichtigstem beruflichen Lernkontext

Lernkontext → Wahrnehmung der Eigenverantwortung ↓	Lernen in formalen Kontexten	Lernen in informellen Kontexten				Stichprobe
		Arbeits- begleitendes Lernen	Lernen im ges- ellschaftl. u. priv. Umfeld	Lernen mit traditionellen Medien	Lernen mit neuen Medien	
Wandel wahrgenommen	45,5 %	34,8 %	29,2 %	34,5 %	39,6 %	35,7 %
Wandel teilweise wahrgenommen	50,5 %	57,4 %	62,1 %	58,3 %	53,5 %	57,0 %
Wandel eher nicht wahrgenommen	3,6 %	7,4 %	8,7 %	6,9 %	5,9 %	6,9 %
Wandel nicht wahrgenommen	0,3 %	0,4 %	0,0 %	0,3 %	1,0 %	0,4 %
Spaltensumme	303 100 %	1129 100 %	298 100 %	333 100 %	101 100 %	2164 100 %

(p = 0,013, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,06)

Tabelle 4-19:

Modell: Wahrnehmung der Eigenverantwortung bei der Planung von Weiterbildung

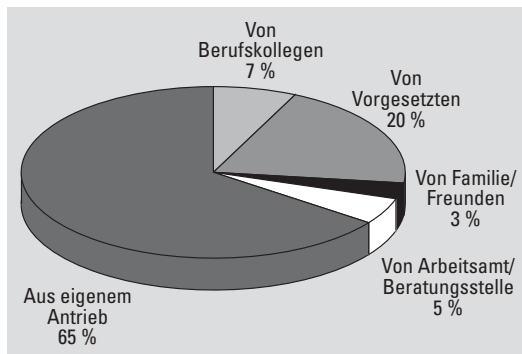
Quelle	Quadrat- summe Typ III	Freiheits- grade	Mittel der Quadrate	F	Partielles Eta-Quadrat
Korrigiertes Modell	76,070 (a)	33	2,305	7,872(***)	0,081
Konstanter Term	1017,985	1	1017,985	3476,499(***)	0,543
Selbststeuerung	38,601	1	38,601	131,824(***)	0,043
Familiale Förderung	5,674	2	2,837	9,688(***)	0,007
Altersgruppe * Schulbildungsniveau	4,145	6	0,691	2,360(*)	0,005
Familiale Förderung * Schulbildungsniveau	4,421	4	1,105	3,775(**)	0,005
Familiale Förderung * Schulbildungsniveau * Erwerbsstatus	15,209	18	0,845	2,885(***)	0,017
Fehler	857,374	2928	0,293		
Gesamt	32216,319	2962			
Korrigierte Gesamtvariation	933,444	2961			

(a) R-Quadrat = 0,081 (korrigiertes R-Quadrat = 0,071); (*) p<0,05 (**) p<0,01 (***) p<0,001

der bivariaten Analyse: Folgende Dimensionen weisen einen erklärenden Effekt auf:

- Selbststeuerung (4 %),
- familiäre Förderung (< 1 %),
- Interaktion Altersgruppe mit Schulbildungsniveau (< 1 %),
- Interaktion familiäre Förderung mit Schulbildungsniveau (< 1 %),
- Interaktion familiäre Förderung mit Schulbildungsniveau mit Erwerbsstatus (2 %).

Abbildung 4-6:
Anstoß für Weiterbildungsaktivitäten (n = 2097)



Diese dritte Dimension des Selbststeuerungskonstrukts, die auf die Handlungsdimension der Individuen und die Eigenverantwortung für die Gestaltung der Weiterbildung auf einer allgemeinen, nicht lerntheoretisch gefassten Ebene zielt, kann durch die Auswertung einer weiteren Einzelfrage untermauert werden: Die Befragten wurden gebeten, Auskunft darüber zu geben, wer den Anstoß für ihre bisherigen Weiterbildungsaktivitäten gegeben habe, Kollegen, Vorgesetzte, Freunde/Familie, Arbeitsamt/Beratungsstelle oder ob die Entscheidung dazu aus eigenem Antrieb stattfand. Dabei zeigt sich, dass knapp zwei Drittel der Befragtenangaben, sich aus eigenem Antrieb für Weiterbildungsaktivitäten entschieden zu haben (s. Abb. 4-6). Dies ist ein überraschend großer Anteil, wenn man berücksichtigt, dass die betriebliche Weiterbildung häufig von den Zielvorgaben und Personalentwicklungskonzepten der Unternehmen abhängt. Eine Ausdifferenzierung dieses Ergebnisses zeigt in Bezug auf das *Ausbildungsniveau* den erwartbaren Effekt, dass die Gruppen mit hohem Bildungsabschluss diese Aussage signifikant häufiger treffen als die übrigen. Interessant ist, dass immerhin noch über 50 Prozent der Arbeitslosen ebenfallsangaben, Weiterbildungs-

Tabelle 4-20:
Anstoß für Weiterbildungsaktivität nach beruflichem Ausbildungsniveau

Anstoß für Weiterbildungsaktivität	Ausbildungsniveau →				Stichprobe
	Keine qualifizierte Berufsausbildung	Mit Ausbildungsabschluss	Meister, Techniker- u. ä. Abschluss	(Fach-)Hochschulabschluss	
Von Berufscollegen	8,0 %	7,5 %	2,7 %	5,1 %	6,7 %
Von Vorgesetzten	19,9 %	24,0 %	15,6 %	9,4 %	20,3 %
Von Familie/Freunden	10,0 %	2,4 %	0,7 %	2,7 %	3,1 %
Von Arbeitsamt/Beratungsstelle	11,9 %	5,8 %	0,0 %	1,9 %	5,3 %
Aus eigenem Antrieb	50,2 %	60,4 %	81,0 %	80,9 %	64,6 %
Spaltensumme	201 100 %	1311 100 %	147 100 %	371 100 %	2030 100 %

(p = 0,000, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,15, moderat)

aktivitäten aus eigenem Antrieb aufgenommen zu haben (s. Tab. 4-20). Bemerkenswert ist ebenfalls, dass sich keine großen Unterschiede in Bezug auf diese Aussage ergeben, wenn man nach dem *wichtigsten Lernkontext* differenziert. Nachvollziehbar ist das Ergebnis, dass der Prozentsatz besonders hoch liegt bei der Gruppe, die angibt, den größten Lerngewinn aus dem *Lernen mit traditionellen Medien* gezogen zu haben (s. Tab 4-21).

Bereitschaft zu persönlichem Beitrag an Zeit und Geld

Die stärkere Zuschreibung der Verantwortung für die Gestaltung der eigenen Weiterbildungsaktivitäten richtet sich nicht nur auf motivationale Aspekte und allgemeine Einstellungen bzw. Wertschätzungen, sondern auch auf praktisch relevante Aspekte, insbesondere die *persönliche Bereitschaft* in Bezug auf die Ressourcen *Zeit und Geld*. Sie stellen die wesentlichen Kontextfaktoren für einen leichten Zugang zu Weiterbildungsangeboten dar. Dieser Sachverhalt wurde mit den folgenden Items erfasst, wobei die Zustimmung oder Ablehnung mittels einer vierstelligen Skala ausgedrückt werden konnte.¹

Abbildung 4-7:

Bereitschaft zu persönlichem Beitrag an Zeit und Geld, in Klassen (n = 3062)

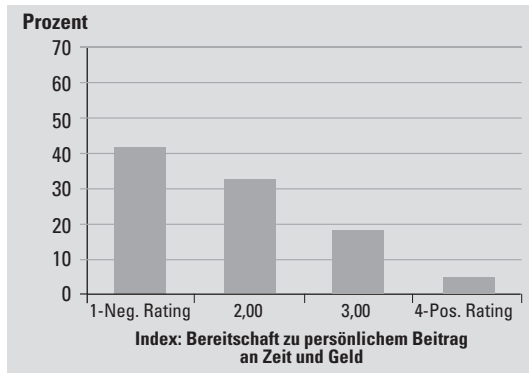


Tabelle 4-22:

Index: Bereitschaft zu persönlichem Beitrag an Zeit und Geld

n	Gültig	3062
Itemspezifische Ausfälle		184
Mittelwert		2,03
Median		2,00
Modus		1,00
Standardabweichung		0,94
Reliabilität/Cronbachs α :		0,79

Tabelle 4-21:

Anstoß für Weiterbildungsaktivität nach wichtigstem beruflichen Lernkontext

Anstoß für Weiterbildungsaktivität \ Lernkontext	Lernen in formalen Kontexten	Lernen in informellen Kontexten				Stichprobe
		Arbeitsbegleitendes Lernen	Lernen im gesellschaftl. u. priv. Umfeld	Lernen mit traditionellen Medien	Lernen mit neuen Medien	
Von Berufskollegen	3,0 %	9,1 %	9,7 %	3,0 %	2,8 %	6,8 %
Von Vorgesetzten	23,0 %	24,3 %	12,4 %	15,7 %	12,8 %	20,9 %
Von Familie/Freunden	3,3 %	2,6 %	4,3 %	3,0 %	4,6 %	25,0 %
Von Arbeitsamt/Beratungsstelle	6,1 %	3,7 %	12,4 %	3,8 %	7,3 %	3,1 %
Aus eigenem Antrieb	64,5 %	60,4 %	61,1 %	74,6 %	72,5 %	64,2 %
Spaltensumme	330 100 %	1035 100 %	185 100 %	338 100 %	109 100 %	1997 100 %

(p = 0,000, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,10, moderat)

1 Die gleiche Skala wurde auch für die folgenden Items verwendet.

- Ich gebe heute viel mehr Geld aus für die berufliche Weiterbildung als früher.
- Ich wende heute viel mehr freie Zeit für berufliche Weiterbildung auf als früher.

Die Interpretation der Verteilung und der entsprechenden Maße der zentralen Tendenz (Mittelwert = 2,0; Median = 2,0; Modus = 1,0) zeigt, dass die Mehrzahl der Erwerbspersonen insgesamt nicht der Auffassung ist, heute mehr an Zeit und Geld in Weiterbildung zu investieren (s. Abb. 4-7 u. Tab. 4-22). Gegenüber dem hohen Anteil derjenigen, die einen Wandel der Weiterbildung wahrnehmen, überrascht das Ergebnis, dass der *persönliche Auf-*

wand für Weiterbildung für ca. 60 Prozent der Erwerbspersonen gleich geblieben bzw. eher gleich geblieben ist (s. Abb. 4-8). Bei einer Differenzierung nach soziodemographischen Kriterien wiederholen sich die Tendenzen, die bereits in Bezug auf die beiden oben genannten Aspekte deutlich wurden: Betrachtet man das *Ausbildungsniveau* (s. Tab. 4-23), so geben 48 Prozent der Gruppe ohne qualifizierte Berufsausbildung an, ihr Aufwand sei gleich geblieben, während dies nur 16 Prozent der Personen mit (Fach-)Hochschulabschluss von sich sagen. Die zuletzt genannte Gruppe gibt überproportional häufig an, ihr Aufwand sei eher größer geworden. In Bezug auf den *Erwerbsstatus* (s. Tab.

Tabelle 4-23:

Veränderung des persönlichen Aufwands bei der Weiterbildung nach beruflichem Ausbildungsniveau

Ausbildungsniveau → Persönlicher Aufwand ↓	Keine qualifizierte Berufsausbildung	Mit Ausbildungsabschluss	Meister, Techniker- u. ä. Abschluss	(Fach-)Hochschulabschluss	Stichprobe
Gleich geblieben	47,8 %	36,1 %	20,0 %	16,0 %	34,1 %
Eher gleich geblieben	18,1 %	26,6 %	28,1 %	29,3 %	25,8 %
Eher größer	24,0 %	28,6 %	38,1 %	39,3 %	29,9 %
Größer	10,0 %	8,7 %	13,8 %	15,5 %	10,1 %
Spaltensumme	441 100 %	1967 100 %	160 100 %	420 100 %	2988 100 %

(p = 0,000, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,12, moderat)

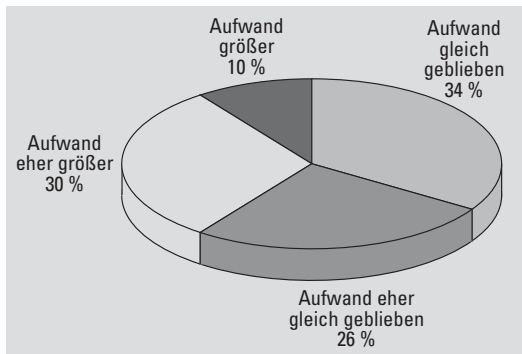
Tabelle 4-24:

Veränderung des persönlichen Aufwands bei der Weiterbildung nach aktuellem Erwerbsstatus

Erwerbsstatus → Persönlicher Aufwand ↓	Erwerbstätige	Arbeitslose	Stille Reserve	Stichprobe
Gleich geblieben	29,1 %	45,8 %	47,7 %	34,2 %
Eher gleich geblieben	27,8 %	21,1 %	20,6 %	25,9 %
Eher größer	33,2 %	21,3 %	20,3 %	29,8 %
Größer	10,0 %	9,1 %	11,4 %	10,0 %
Spaltensumme	2241 100 %	427 100 %	394 100 %	3062 100 %

(p = 0,000, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,13, moderat)

Abbildung 4-8:
Persönlicher Aufwand für Weiterbildung



4-24) ist auffällig, dass sowohl Arbeitslose als auch die Personen aus der Stillen Reserve häufiger als der Durchschnitt angeben, ihr persönlicher Aufwand für Weiterbildung sei gleich oder eher gleich geblieben. Eine vergleichbare Tendenz lässt sich für die Altersgruppen (s. Tab. 4-25) beschreiben: Ältere geben häufig an, ihr persönlicher Aufwand für Weiterbildung habe sich nicht verändert. Bei der Gruppierung nach dem wichtigsten Lernkontext lassen sich folgende Teilergebnisse hervorheben (s. Tab. 4-26): Diejenigen, die formales Lernen als wichtigsten Lernkontext benannt haben, geben deutlich häufiger (57 %) als der Durchschnitt (41 %) an, ihr persönlicher Aufwand für Weiterbil-

Tabelle 4-25:
Veränderung des persönlichen Aufwands bei der Weiterbildung nach Altersgruppe

Persönlicher Aufwand →	Altersgruppe			
	19–34 Jahre	35–49 Jahre	50–64 Jahre	Stichprobe
Gleich geblieben	31,6 %	30,6 %	43,8 %	34,2 %
Eher gleich geblieben	25,1 %	27,4 %	24,2 %	25,9 %
Eher größer	32,5 %	31,8 %	23,1 %	29,8 %
Größer	10,8 %	10,2 %	8,8 %	10,0 %
Spaltensumme	984 100 %	1345 100 %	769 100 %	3062 100 %

($p = 0,000$, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,09, moderat)

Tabelle 4-26:
Veränderung des persönlichen Aufwands bei der Weiterbildung nach wichtigstem beruflichen Lernkontext

Persönlicher Aufwand →	Lernkontext	Lernen in formalen Kontexten	Lernen in informellen Kontexten			Stichprobe	
			Arbeitsbegleitendes Lernen	Lernen im gesellschaftl. u. priv. Umfeld	Lernen mit traditionellen Medien		Lernen mit neuen Medien
Gleich geblieben		16,9 %	37,3 %	48,1 %	23,5 %	25,4 %	33,5 %
Eher gleich geblieben		26,3 %	29,1 %	19,4 %	22,1 %	22,5 %	25,9 %
Eher größer		40,1 %	26,5 %	23,7 %	39,2 %	37,0 %	30,3 %
Größer		16,7 %	7,1 %	8,9 %	15,3 %	15,2 %	10,3 %
Spaltensumme		372 100 %	1497 100 %	418 100 %	452 100 %	138 100 %	2877 100 %

($p = 0,000$, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,14, moderat)

derung sei größer oder eher größer geworden. Eine vergleichbare Tendenz zeigt sich, wenn man nach der *häufigsten Lerngelegenheit* differenziert. Als wiederum durchschlagende Einzelvariable erweist sich die Differenz in Bezug auf das Niveau der *Selbststeuerung* (s. Tab. 4-27): Während 60 Prozent

derjenigen, die ihre Lernprozesse als überdurchschnittlich selbstgesteuert charakterisieren, angeben, ihr persönlicher Aufwand für Weiterbildung sei höher oder eher höher geworden, trifft dies nur für 19 Prozent der Gruppe mit unterdurchschnittlicher Selbststeuerung zu.

Tabelle 4-27:

Veränderung des persönlichen Aufwands bei der Weiterbildung nach Grad der Selbststeuerung

Persönlicher Aufwand \ Selbststeuerung	überdurchschnittlicher Grad	mittlerer Grad	unterdurchschnittlicher Grad	Stichprobe
Gleich geblieben	16,5 %	28,5 %	61,9 %	33,6 %
Eher gleich geblieben	22,8 %	33,8 %	20,2 %	26,1 %
Eher größer	41,6 %	30,9 %	14,8 %	30,2 %
Größer	19,2 %	6,8 %	3,1 %	10,1 %
Spaltensumme	1063 100 %	1110 100 %	843 100 %	3016 100 %

(p = 0,000, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,31, markant bis hochgradig)

Tabelle 4-28:

Modell: Bereitschaft zu persönlichem Beitrag an Zeit und Geld

Quelle	Quadratsumme Typ III	Freiheitsgrade	Mittel der Quadrate	F	Partielles Eta-Quadrat
Korrigiertes Modell	625,061 (a)	48	13,022	18,928(***)	0,238
Konstanter Term	17,974	1	17,974	26,125(***)	0,009
Selbststeuerung	406,433	1	406,433	590,758(***)	0,169
Altersgruppe	15,730	2	7,865	11,432(***)	0,008
Geschlecht	2,741	1	2,741	3,985(*)	0,001
Altersgruppe * familiäre Förderung * Erwerbsstatus	29,146	22	1,325	1,926(**)	0,014
Ausbildungsniveau * Erwerbsstatus * Geschlecht	32,975	20	1,649	2,397(***)	0,016
Fehler	2004,789	2914	0,688		
Gesamt	14993,250	2963			
Korrigierte Gesamtvariation	2629,849	2962			

(a) R-Quadrat = 0,238 (korrigiertes R-Quadrat = 0,225); (*) p<0,05 (**) p<0,01 (***) p<0,001

Das um nichtsignifikante Effekte reduzierte und vereinfachte multivariate Modell (s. Tab. 4-28) enthält folgende erklärende Effekte:

- *Selbststeuerung* (17 %),
- *Alter* (< 1 %),
- *Geschlecht* (< 1 %),
- Interaktion *Alter* mit *familialer Förderung* mit *Erwerbsstatus* (1 %),
- Interaktion *Ausbildungsniveau* mit *Erwerbsstatus* mit *Geschlecht* (2 %).

Das Gesamtmodell erklärt 23 Prozent und damit einen für sozialwissenschaftliche Untersuchungen sehr hohen Anteil. Die Effekte des Modells lassen sich wie folgt interpretieren:

- Es gibt eine sehr deutliche positive Korrelation der Bereitschaft zum persönlichen Beitrag an Zeit und Geld mit dem *Selbststeuerungskonstrukt*. Dieser Effekt scheint alle übrigen Effekte zu dominieren.
- Für das *Alter* gilt: Je jünger die Erwerbspersonen sind, desto eher werten sie einen persönlichen Beitrag an Geld und Zeit für Weiterbildung positiv.
- Männer werten den persönlichen Beitrag an Zeit und Geld höher als Frauen.
- Bei der Interaktion *Alter* mit *familialer Förderung* mit *Erwerbsstatus* zeigt sich für die Erwerbspersonen unabhängig von der *familialen Förderung*, dass jüngere den persönlichen Beitrag an Zeit und Geld positiver werten als Ältere. Für die Arbeitslosen und die Stille Reserve zeigt sich ein ähnlicher Effekt.
- Bei der Interaktion *Ausbildungsniveau* mit *Erwerbsstatus* mit *Geschlecht* ist bei den Frauen das *Ausbildungsniveau* eine wichtige Variable: Frauen mit hohem Ausbildungsniveau werten unabhängig vom Erwerbsstatus den persönlichen Beitrag höher als Frauen mit niedrigerem Ausbildungsniveau. Bei den Männern ist der Erwerbsstatus die ausschlaggebende Variable: Alle Angehörigen der Stillen Reserve werten den persönlichen Beitrag höher als die Erwerbstätigen und die Arbeitslosen und zwar unabhängig vom Schulbildungsniveau.

4.3.2 Wahrnehmung des betrieblichen und gesellschaftlichen Wandels

Die beiden eben betrachteten Indices bezogen sich auf die Wahrnehmung des individuellen Beitrags zur Weiterbildung. Ergänzend dazu enthielt der Fragebogen eine Batterie von Items zur Wahrnehmung der Veränderung der Rahmenbedingungen für betriebliche Weiterbildung sowie des gesellschaftlichen Wandels allgemein. Damit wurden die Kontextbedingungen für die individuelle Wahrnehmung erfasst.

Wahrnehmung der Veränderung der betrieblichen Weiterbildung

Der entsprechende Index für die *Wahrnehmung der Veränderungen der betrieblichen Weiterbildung* wurde aus den folgenden Items gebildet:

- Heute findet viel mehr Weiterbildung direkt am Arbeitsplatz statt als früher.
- Heute ist es leichter, an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen.
- Heute gehen die Betriebe stärker als früher auf die Weiterbildungswünsche von Frauen ein.
- Heute spielt der Umgang mit Kollegen und Vorgesetzten als Thema der Weiterbildung eine sehr viel größere Rolle als früher.

Diese Items zielten darauf ab, veränderte Weiterbildungsstrategien der Betriebe zu identifizieren, die auf eine stärkere Bedeutung der Weiterbildung im Sinne der Nutzung von Humanressourcen und auf die Veränderung betrieblicher Weiterbildung in Richtung arbeitsplatzbezogener Weiterbildung hinweisen. Auf eine Akzentuierung von Personalentwicklungsstrategien zielte auch die Frage nach der Berücksichtigung frauenspezifischer Interessen. Schließlich wurde mit dem zuletzt genannten Item der Sachverhalt aufgegriffen, dass sozialkommunikative Themen heute neben fachspezifischen eine größere Rolle spielen (vgl. zum Stellenwert dieser Aspekte im Einzelnen: Baethge/Schiersmann 1998 sowie zur arbeitsbegleitenden Weiterbildung auch Kap. 3.12).

Die Interpretation der Verteilung und der entsprechenden Maße der zentralen Tendenz (Mittelwert = 2,7; Median = 2,8; Modus = 3,0) zeigt, dass die Mehrzahl der Erwerbstätigen insgesamt die *Wahrnehmung der Veränderung der betrieblichen Weiterbildung* positiv bewertet, d. h. diese Veränderung wahrnimmt (s. Abb. 4-9 u. Tab. 4-29). Auf Grund der univariaten Auswertung der Daten lässt

sich die Verteilung wie folgt präzisieren: 11 Prozent der Befragten gaben an, Veränderungen der betrieblichen Weiterbildungsstrategien in der beschriebenen Richtung wahrzunehmen, 49 Prozent gaben an, diese teilweise wahrzunehmen. Dies bedeutet, dass ca. 60 Prozent der Befragten die skizzierten Veränderungen betrieblicher Weiterbildungsstrategien registrieren (s. Abb. 4-10). Dies stellt mit fast zwei Dritteln der Befragten eine große Gruppe der Erwerbspersonen dar.

Bei einer Gruppierung nach dem *Ausbildungsniveau* (s. Tab. 4-30) zeigt sich, dass Personen mit einem qualifizierten Ausbildungsabschluss mit 51 Prozent überdurchschnittlich häufig teilweise Veränderungen betrieblicher Weiterbildungsstrategien registrieren. Personen mit einem (Fach-)Hochschulabschluss haben überdurchschnittlich häufig (39 %) eher keine Veränderungen betrieblicher Weiterbildungsstrategien registriert. Dies lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass diese

Abbildung 4-9:

Wahrnehmung von Veränderungen betrieblicher Weiterbildungsstrategien, in Klassen (n = 2837)

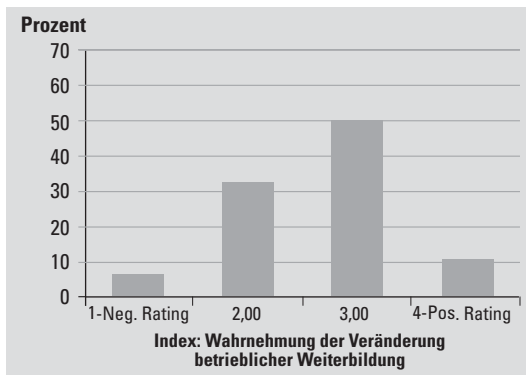


Abbildung 4-10:

Wahrnehmung von Veränderungen betrieblicher Weiterbildungsstrategien

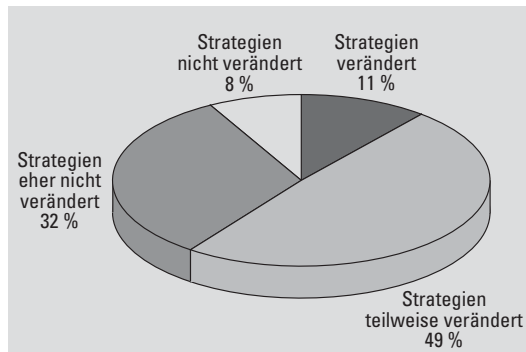


Tabelle 4-29:

Index: Wahrnehmung von Veränderungen betrieblicher Weiterbildungsstrategien

n	Gültig	2837
Itemspezifische Ausfälle		409
Mittelwert		2,72
Median		2,75
Modus		3,00
Standardabweichung		0,72
Reliabilität/Cronbachs α :		0,76

Tabelle 4-30:

Wahrnehmung von Veränderungen betrieblicher Weiterbildungsstrategien nach beruflichem Ausbildungsniveau

Veränderung der Strategie ↓	Ausbildungsniveau →				Stichprobe
	Keine qualifizierte Berufsausbildung	Mit Ausbildungsabschluss	Meister, Techniker- u. ä. Abschluss	(Fach-)Hochschulabschluss	
Verändert	12,2 %	10,8 %	10,0 %	8,7 %	10,6 %
Teilweise verändert	43,6 %	51,0 %	45,3 %	47,0 %	49,1 %
Eher nicht verändert	35,3 %	30,2 %	34,0 %	38,6 %	32,3 %
Nicht verändert	8,8 %	8,0 %	10,7 %	5,7 %	7,9 %
Spaltensumme	385 100 %	1838 100 %	150 100 %*	402 100 %*	2775 100 %

(p = 0,019, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,05)

Gruppe immer im Mittelpunkt betrieblicher Weiterbildungsbemühungen stand und sich schon immer intensiv an Weiterbildung beteiligt hat.

Bei der Gruppierung nach dem *Erwerbsstatus* (s. Tab. 4-31) zeigt sich, dass Erwerbstätige mit 52 Prozent im Vergleich zur Auswertungsstichprobe häufiger eine teilweise Veränderung betrieblicher Weiterbildungsstrategien wahrnehmen. Sie äußern seltener, dass diese Strategien sich nicht verändert haben. Nicht verwunderlich ist das Ergebnis, dass Arbeitslose deutlich seltener wahrnehmen, dass betriebliche Weiterbildungsstrategien sich verändert haben (5 %) bzw. sich teilweise verändert haben (30 %), da sie in der jüngsten Zeit vermutlich weniger Erfahrungen mit beruflicher Weiterbildung im betrieblichen Kontext gesammelt haben. Die

Gruppe Stille Reserve nimmt demgegenüber häufiger (15 %) wahr, dass betriebliche Weiterbildungsstrategien sich verändert haben. Bei dieser Gruppe dürfte es sich eher um eine Vermutung als eine reale Erfahrung handeln. Sie ist aber insofern aufschlussreich, als damit eine Aufgeschlossenheit für Weiterbildung verbunden sein dürfte, eine Beobachtung, die auch schon an anderen Stellen deutlich wurde.

Eine Gruppierung nach *Alter* (s. Tab. 4-32) ergibt, dass die Älteren (50 bis 64 Jahre) im Vergleich zur durchschnittlichen Erwartung mit 14 Prozent häufiger veränderte betriebliche Weiterbildungsstrategien wahrgenommen haben. Dies dürfte aus dem langen zeitlichen Horizont resultieren, auf den diese Gruppe zurückblickt.

Tabelle 4-31:

Wahrnehmung von Veränderungen betrieblicher Weiterbildungsstrategien nach aktuellem Erwerbsstatus

Veränderungen der Strategie ↓	Erwerbsstatus →			
	Erwerbstätige	Arbeitslose	Stille Reserve	Stichprobe
Verändert	11,1 %	4,9 %	14,9 %	10,8 %
Teilweise verändert	51,9 %	30,0 %	54,9 %	49,4 %
Eher nicht verändert	30,2 %	48,6 %	25,1 %	32,0 %
Nicht verändert	6,8 %	16,5 %	5,1 %	7,9 %
Spaltensumme	2117 100 %	370 100 %	350 100 %	2837 100 %

($p = 0,000$, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,15, moderat)

Tabelle 4-32:

Wahrnehmung von Veränderungen betrieblicher Weiterbildungsstrategien nach Altersgruppe

Veränderung der Strategie ↓	Altersgruppe →			Stichprobe
	19–34 Jahre	35–49 Jahre	50–64 Jahre	
Verändert	10,0 %	9,4 %	14,1 %	10,8 %
Teilweise verändert	54,7 %	47,9 %	45,7 %	49,4 %
Eher nicht verändert	29,3 %	33,7 %	32,3 %	32,0 %
Nicht verändert	6,0 %	9,1 %	8,0 %	7,9 %
Spaltensumme	863 100 %	1258 100 %	716 100 %	2837 100 %

($p = 0,000$, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,07, moderat)

Die Gruppe der 19- bis 34-Jährigen hat im Vergleich zur durchschnittlichen Erwartung mit 55 Prozent häufiger zumindest teilweise veränderte Strategien wahrgenommen. Für diese Gruppe dürfte es schwieriger sein, Veränderungen zu konstatieren, da sie noch nicht auf eine lange Weiterbildungs- bzw. Berufspraxis zurückblicken können.

Es zeigt sich, dass die Gruppe der Personen, die *formale Lernkontexte* als wichtigste benennen, häufiger einen Wandel der betrieblichen Weiterbildungsstrategien wahrnehmen als der Durchschnitt (s. Tab. 4-33). Dieses Ergebnis dürfte wie-

derum aus den allgemein hohen Weiterbildungsaktivitäten dieser Gruppe zu erklären sein, die einen besonders detaillierten Erfahrungshintergrund bieten.

Prüft man den Einfluss des *Selbststeuerungsniveaus* auf die Frage nach der Wahrnehmung betrieblicher Veränderungsstrategien (s. Tab. 4-34), so zeigt sich – was nach den bisher referierten Ergebnissen nicht verwundert – dass die Gruppe mit unterdurchschnittlicher Selbststeuerung etwas häufiger angibt, teilweise Veränderungen bzw. keine Veränderungen wahrgenommen zu haben.

Tabelle 4-33:

Wahrnehmung von Veränderungen betrieblicher Weiterbildungsstrategien nach wichtigstem beruflichen Lernkontext

Lernkontext → Veränderung der Strategie ↓	Lernen in formalen Kontexten	Lernen in informellen Kontexten				Stichprobe
		Arbeits- begleitendes Lernen	Lernen im ge- sellschaftl. u. priv. Umfeld	Lernen mit traditionellen Medien	Lernen mit neuen Medien	
Verändert	11,5 %	10,6 %	12,0 %	10,1 %	9,2 %	10,8 %
Teilweise verändert	58,7 %	49,1 %	45,2 %	46,7 %	53,8 %	49,7 %
Eher nicht verändert	24,4 %	32,4 %	35,0 %	34,2 %	31,5 %	32,0 %
Nicht verändert	5,3 %	7,8 %	7,8 %	8,9 %	5,4 %	7,5 %
Spaltensumme	356 100 %	1394 100 %	374 100 %	415 100 %	374 100 %	2669 100 %

(p = 0,034, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,05)

Tabelle 4-34:

Wahrnehmung von Veränderungen betrieblicher Weiterbildungsstrategien nach Grad der Selbststeuerung

Selbst- steuerung → Veränderung der Strategie ↓	überdurch- schnittlicher Grad	mittlerer Grad	unterdurch- schnittlicher Grad	Stichprobe
Teilweise verändert	53,7 %	52,0 %	39,8 %	49,5 %
Eher nicht verändert	26,6 %	32,5 %	39,2 %	32,1 %
Nicht verändert	5,4 %	6,9 %	12,5 %	7,8 %
Spaltensumme	1028 100 %	1053 100 %	727 100 %*	2808 100 %

(p = 0,000, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,13, moderat)

Das vereinfachte multivariate Modell (s. Tab. 4-35) enthält folgende erklärende Effekte:

- *Selbststeuerung* (5 %),
- *familiale Förderung* (< 1 %),
- *Schulbildungsniveau* (< 1 %),
- *Ausbildungsniveau* (< 1 %),
- *Erwerbsstatus* (4 %),
- *Interaktion Schulbildungs- mit Ausbildungsniveau mit Geschlecht* (1 %).

Das Gesamtmodell erklärt ca. 11 Prozent und ist moderat aussagekräftig. Auffällig ist der Beitrag der *Selbststeuerung* sowie der des *Erwerbsstatus*. Für die Interpretation von Bedeutung ist erneut die positive Korrelation von Selbststeuerung mit einer positiven Wahrnehmung der Veränderung der betrieblichen Weiterbildung. Der deutlichste Effekt ist derjenige, der den Erwerbsstatus betrifft: Es ist unmittelbar einsichtig, dass Erwerbstätige Veränderungen in der betrieblichen Weiterbildung eher wahrnehmen als Nicht-Erwerbstätige. Arbeitslose werten den Wandel in der betrieblichen Weiterbildung deutlich negativer als Er-

werbstätige und als Personen, welche der Stillen Reserve angehören. Die Effekte bei *familialer Förderung* und *Schulbildung* sind eher unbedeutend, so dass auf ihre Interpretation verzichtet wird. Die Interaktion *Ausbildungsniveau* mit *Schulbildungsniveau* mit *Geschlecht* zeigt über alle Einflussvariablen hinweg, dass Frauen die Veränderung der betrieblichen Weiterbildung positiv werten.

Wahrnehmung gesellschaftlichen Wandels

Bei dieser Fragebatterie wurden Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels erfragt, die bedeutsam für die Ausprägung von Lernmotiven und Lernstrategien sein können. Aus sieben Fragen zu gesellschaftlichen Veränderungen wurden auf der Basis von Reliabilitätsanalysen die folgenden ausgewählt und zu einem Index zusammengezogen:

- Die Welt ist heute so kompliziert geworden, dass man sich kaum mehr zurechtfindet.
- Heute ändert sich alles so schnell, dass man oft nicht weiß, ob man da noch mitkommt.

Tabelle 4-35:

Modell: Wahrnehmung von Veränderungen betrieblicher Weiterbildungsstrategien

Quelle	Quadratsumme Typ III	Freiheitsgrade	Mittel der Quadrate	F	Partielles Eta-Quadrat
Korrigiertes Modell	162,110 (a)	28	5,790	12,673(***)	0,115
Konstanter Term	347,895	1	347,895	761,522(***)	0,218
Selbststeuerung	58,689	1	58,689	128,467(***)	0,045
Familiale Förderung	3,198	2	1,599	3,500(*)	0,003
Schulbildungsniveau	5,415	2	2,707	5,926(**)	0,004
Ausbildungsniveau	8,349	3	2,783	6,092(***)	0,007
Erwerbsstatus	54,945	2	27,473	60,136(***)	0,042
Schulbildungsniveau * Ausbildungsniveau Geschlecht	14,780	18	0,821	1,797(*)	0,012
Fehler	1249,462	2735	0,457		
Gesamt	21938,361	2764			
Korrigierte Gesamtvariation	1411,572	2763			

(a) R-Quadrat = 0,115 (korrigiertes R-Quadrat = 0,106); (*) p<0,05 (**) p<0,01 (***) p<0,001

Abbildung 4-11:

Wahrnehmung des gesellschaftlichen Wandels, in Klassen (n = 3217)

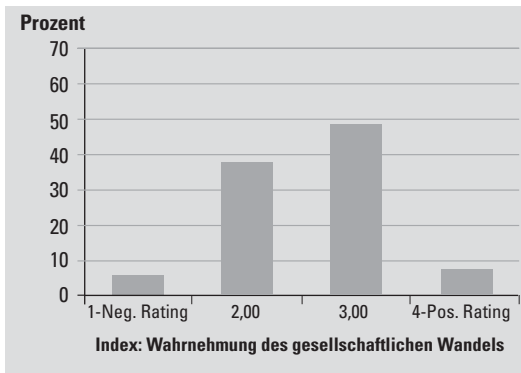


Tabelle 4-36:

Index: Wahrnehmung des gesellschaftlichen Wandels

n	Gültig	3217
Itemspezifische Ausfälle		29
Mittelwert		2,50
Median		2,50
Modus		3,00
Standardabweichung		0,64
Reliabilität/Cronbachs α :		0,82

- Die Globalisierung der Wirtschaft verunsichert immer mehr Menschen in ihren Zukunftsperspektiven.
- Man muss heute Angst haben, dass man sich in der ungeheuren Informationsflut nicht mehr zurechtfindet.
- Der Einzelne ist heute damit überfordert, seine berufliche Zukunft selbst zu planen.
- Es lohnt sich nicht, ständig etwas Neues zu lernen, weil das meiste schon bald wieder veraltet ist.

Die Interpretation der Verteilung und der entsprechenden Maße der zentralen Tendenz (Mittelwert = 2,5; Median = 2,5; Modus = 3,0) zeigt, dass eine knappe Mehrheit der Erwerbspersonen insgesamt den *gesellschaftlichen Wandel* positiv einschätzt, d. h. nicht als bedrohlich wahrnimmt (s. Abb. 4-11 u. Tab. 4-36).

Das vereinfachte multivariate Modell (s. Tab. 4-37) enthält folgende erklärende Effekte:

- *Selbststeuerung* (3 %),
- *Altersgruppe* (< 1 %),

- *Schulbildungsniveau* (1 %),
- *Erwerbsstatus* (3 %),
- Interaktion *Altersgruppe* mit *familialer Förderung* (< 1 %),
- Interaktion *familiale Förderung* mit *Schulbildungsniveau* mit *Ausbildungsniveau* (2 %),
- Interaktion *Altersgruppe* mit *familialer Förderung* mit *Erwerbsstatus* (1 %).

Das Gesamtmodell erklärt ca. 16 Prozent. Das Ergebnis lässt sich wie folgt interpretieren:

- *Selbststeuerung* korreliert positiv mit einer positiven Wahrnehmung des gesellschaftlichen Wandels, d. h. wenn der Grad der Selbststeuerung hoch ist, dann wird der gesellschaftliche Wandel als nicht so bedrohlich empfunden.
- Je höher das *Alter*, desto negativer wird der gesellschaftliche Wandel gewertet.
- Je niedriger der *Schulabschluss*, desto negativer wird der gesellschaftliche Wandel gewertet.
- Arbeitslose schätzen den gesellschaftlichen Wandel negativer ein als Erwerbstätige und Mitglieder der Stillen Reserve.
- Zur Interaktion *Alter* mit *familialer Förderung*: 19- bis 34-Jährige mit unterdurchschnittlicher familialer Förderung sehen den gesellschaftlichen Wandel positiver als 19- bis 34-Jährige mit überdurchschnittlicher und durchschnittlicher familialer Förderung. In der mittleren Altersgruppe liegen die Wertungen beisammen. Bei den 50- bis 64-Jährigen verdrehen sich die Effekte: Menschen mit durchschnittlicher familialer Förderung sehen den gesellschaftlichen Wandel negativer als Menschen mit überdurchschnittlich ausgeprägter familialer Förderung.
- Die Interaktion *Ausbildungsniveau* mit *Schulbildungsniveau* und *familialer Förderung* zeigt bei den Erwerbspersonen ohne Ausbildungsabschluss widersprüchliche Effekte, deutlich ist jedoch, dass das niedrigste Schulbildungsniveau gleich bleibend negative Wertung des gesellschaftlichen Wandels evoziert, und zwar unabhängig vom Niveau der *familialen Förderung*. Bei den Erwerbspersonen mit qualifiziertem Ausbildungsabschluss liegen diejenigen mit den höheren Schulbildungsniveaus mit Wertungen des gesellschaftlichen Wandels nahezu unabhängig von der *familialen Förderung* über denjenigen mit den niedrigeren Schulbildungsniveaus.

Tabelle 4-37:

Modell: Wahrnehmung des gesellschaftlichen Wandels

Quelle	Quadratsumme Typ III	Freiheitsgrade	Mittel der Quadrate	F	Partielles Eta-Quadrat
Korrigiertes Modell	222,558 (a)	60	3,709	10,956(***)	0,178
Konstanter Term	483,627	1	483,627	1428,523(***)	0,321
Selbststeuerung	35,600	1	35,600	105,154(***)	0,034
Altersgruppe	2,367	2	1,184	3,496(*)	0,002
Schulbildungsniveau	11,020	2	5,510	16,275(***)	0,011
Ausbildungsniveau	2,319	3	0,773	2,283	0,002
Erwerbsstatus	25,862	2	12,931	38,195(***)	0,025
Altersgruppe * Familiäre Förderung	8,011	4	2,003	5,916(***)	0,008
Familiäre Förderung * Schulbildungsniveau * Ausbildungsniveau	16,034	28	0,573	1,691(*)	0,015
Altersgruppe * Familiäre Förderung * Erwerbsstatus	9,588	16	0,599	1,770(*)	0,009
Fehler	1024,792	3027	0,339		
Gesamt	20739,995	3088			
Korrigierte Gesamtvariation	1247,350	3087			

(a) R-Quadrat = 0,178 (korrigiertes R-Quadrat = 0,162); (*) $p < 0,05$ (**) $p < 0,01$ (***) $p < 0,001$

Es ist davon auszugehen, dass sich der von den genannten Gruppen eher als bedrohlich wahrgenommene *gesellschaftliche Wandel* nicht gerade positiv auf die Weiterbildungsmotivation und Weiterbildungsbereitschaft auswirkt. So wie auf der Ebene der individuellen Faktoren der *fehlende Nutzen* der konkreten Weiterbildungsaktivitäten die entscheidende Barriere für eher gering qualifizierte Gruppen mit begrenzter Weiterbildungserfahrung ausschlaggebend auch für die Nichtteilnahme ist, so dürfte die Wahrnehmung, dass die gesellschaftliche Entwicklung immer weniger planbar und durchschaubar bzw. gestaltbar ist, Weiterbildungsabstinenz eher verstärken.

Die Einzelergebnisse zu der Wahrnehmung des Stellenwerts von Weiterbildung für Betriebe und

individuelle Berufsbiografien deuten zusammenfassend darauf hin, dass die Gruppe mit Erfahrungen in *formalen Lernkontexten* und die Gruppe mit einem *hohen Niveau der Selbststeuerung* den Wandel als weniger bedrohlich wahrnehmen und sich auch persönlich stärker engagieren als jene mit niedrigem Niveau. Dies kann zum einen auf ein geschärftes Weiterbildungsbewusstsein zurückgeführt werden, zum anderen aber auch auf die Tatsache, dass für diese Gruppe Weiterbildung zur Bewältigung der Arbeitsaufgaben besonders wichtig ist, d. h. ein positives Aufwand-Nutzen-Verhältnis besteht. Umgekehrt lässt sich in der Zusammenschau eine Gruppe mit geringem *Ausbildungsniveau*, die eher Erfahrungen mit *informeller Weiterbildung* hat und eine *niedrige Selbststeuerung* aufweist, identifizieren. Diese konstatiert nur

in begrenztem Umfang einen Wandel der Weiterbildung und reagiert darauf dementsprechend auch nur bedingt mit erweiterten persönlichen Weiterbildungsaktivitäten.

4.4 Persönliche Empfindung bei dem Wort Weiterbildung

Um die allgemeine Einstellung zur Weiterbildung noch einmal summarisch zu erfassen, wurden die Befragten um eine spontane Äußerung zu ihrer *persönlichen Empfindung beim Wort Weiterbildung* gebeten. 51 Prozent antworteten „Muss ich machen, um beruflich fit zu bleiben“, 13 Prozent „Habe genug gelernt“, 11 Prozent „Bringt ja doch nichts“, 19 Prozent kreuzten die Kategorie an „Endlich was, das Spaß macht“ (s. Abb. 4-12). Dieses Ergebnis lässt sich dahingehend interpretieren, dass die Hälfte der befragten Erwerbspersonen Weiterbildung eher als notwendige Anforderung ansieht, etwa ein Viertel sich durch eine deutliche Weiterbildungsdistanz charakterisieren lässt und knapp 20 Prozent eine ausdrücklich positive und spaßbetonte Einstellung zur Weiterbildung aufweisen.

Differenziert man in Bezug auf diese Frage nach dem *Ausbildungsniveau* (s. Tab. 4-38), so fällt auf, dass die Gruppe ohne Ausbildungsabschluss Weiterbildung mit 38 Prozent unterdurchschnittlich häufig für notwendig hält, „um fit zu bleiben“ und sehr viel häufiger die Einstellung vertritt, dass Weiterbildung ja doch nichts bringe (23 %). Um-

gekehrt fällt der Trend bei den Gruppen mit Meister, Techniker- u. ä. Abschluss bzw. mit (Fach-)Hochschulabschluss aus: Mit 66 Prozent bzw. 61 Prozent hält ein sehr großer Teil dieser Gruppen Weiterbildung für notwendig, um beruflich fit zu bleiben und nur 4 Prozent bzw. 3 Prozent haben die Einstellung, dass Weiterbildung ja doch nichts bringe.

Differenziert man diesen Befund hinsichtlich des *Erwerbsstatus* (s. Tab. 4-39), so ist hervorzuheben, dass Arbeitslose und die Stille Reserve Weiterbildung seltener als der Durchschnitt für notwendig halten, um beruflich fit zu bleiben. Besonders groß ist die Gruppe der Arbeitslosen mit 34 Prozent, die der Überzeugung ist, Weiterbildung bringe ja doch nichts (Durchschnitt 12 %), während die Gruppe der Stillen Reserve diese Einschätzung

Abbildung 4-12: Empfindung bei dem Wort Weiterbildung (n = 3246)

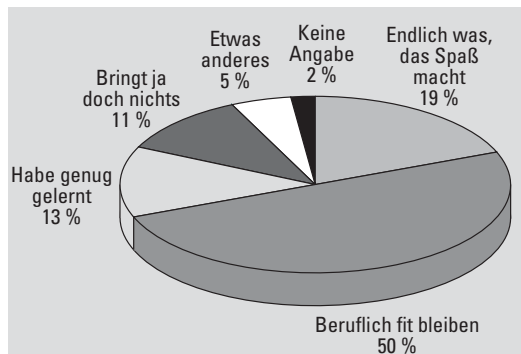


Tabelle 4-38:

Persönliche Empfindung bei dem Wort Weiterbildung nach beruflichem Ausbildungsniveau

Empfindung beim Wort Weiterbildung ↓	Ausbildungsniveau →				Stichprobe
	Keine qualifizierte Berufsausbildung	Mit Ausbildungsabschluss	Meister, Techniker- u. ä. Abschluss	(Fach-)Hochschulabschluss	
Endlich was, das Spaß macht	20,9 %	18,5 %	23,9 %	27,7 %	20,4 %
Beruflich fit bleiben	37,9 %	54,7 %	66,0 %	60,7 %	53,7 %
Habe genug gelernt	18,4 %	15,2 %	6,3 %	8,4 %	14,2 %
Bringt ja doch nichts	22,8 %	11,6 %	3,8 %	3,2 %	11,7 %
Spaltensumme	425 100 %	1929 100 %	159 100 %	405 100 %	2918 100 %

(p = 0,000, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,13, moderat)

nicht teilt (8 %). Die negative Einstellung der Arbeitslosen gegenüber Weiterbildung könnte entweder auf das faktisch wenig passgenaue Angebot oder aber auf einen fehlenden Nutzen zurückzuführen sein. Dies lässt sich anhand unserer Daten nicht klären.

Eine Differenzierung nach *Altersgruppen* ergibt – erwartungsgemäß – dass die Jüngeren (19 bis 34 Jahre) deutlich häufiger Weiterbildung für notwendig halten, um beruflich fit zu bleiben, während dies für die Älteren (50 bis 64 Jahre) deutlich seltener zutrifft. Die Älteren sind demgegenüber häufiger der Auffassung, dass sie genug gelernt hätten, während dies für die Jüngeren unterproportional

häufig zutrifft. Dieses Ergebnis lässt auf eine prinzipielle Aufgeschlossenheit der jüngeren Altersgruppen für lebenslanges Lernen schließen (s. Tab. 4-40).

Wiederum bestätigt wird die positive Einstellung derjenigen zur Weiterbildung, die angaben, am meisten in *formalen Lernkontexten* gelernt zu haben (s. Tab. 4-41): Von ihnen halten 69 Prozent Weiterbildung für notwendig, um beruflich fit zu bleiben. Die große Gruppe, die *arbeitsbegleitendes Lernen* als wichtigsten Lernkontext benannt hat, bewegt sich auf der Ebene des Durchschnitts der Befragten.

Tabelle 4-39:

Persönliche Empfindung bei dem Wort Weiterbildung nach aktuellem Erwerbsstatus

Empfindung beim Wort Weiterbildung ↓	Erwerbsstatus →			
	Erwerbstätige	Arbeitslose	Stille Reserve	Stichprobe
Endlich was, das Spaß macht	18,8 %	14,1 %	34,5 %	20,1 %
Beruflich fit bleiben	58,9 %	42,1 %	43,0 %	54,5 %
Habe genug gelernt	14,5 %	9,6 %	15,0 %	13,9 %
Bringt ja doch nichts	7,8 %	34,2 %	7,5 %	11,5 %
Spaltensumme	2206 100 %	418 100 %	386 100 %	3010 100 %

($p = 0,000$, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,23, markant)

Tabelle 4-40:

Persönliche Empfindung bei dem Wort Weiterbildung nach Altersgruppe

Empfindung beim Wort Weiterbildung ↓	Altersgruppe →			Stichprobe
	19–34 Jahre	35–49 Jahre	50–64 Jahre	
Endlich was, das Spaß macht	19,8 %	20,5 %	19,9 %	20,1 %
Beruflich fit bleiben	63,4 %	55,7 %	40,8 %	54,5 %
Habe genug gelernt	8,7 %	11,8 %	24,6 %	13,9 %
Bringt ja doch nichts	8,1 %	12,1 %	14,7 %	11,5 %
Spaltensumme	958 100 %	1319 100 %	733 100 %*	3010 100 %

($p = 0,000$, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,15, moderat)

Eine gewisse Abweichung von den zuletzt genannten Ergebnissen zeigt sich, wenn man die *häufigste Weiterbildungsgelegenheit* betrachtet (s. Tab. 4-42): Wiederum hält die Gruppe, für die *formales Lernen* faktisch eine wichtige Rolle spielt, Weiterbildung für notwendig, um beruflich fit zu bleiben, jedoch gilt dies in gleicher Weise für die Gruppe, deren wichtigste Lerngelegenheit das *arbeitsbegleitende Lernen* ist. Auch in Bezug auf diesen Aspekt schlägt der Faktor der *Selbststeuerung* durch (s. Tab. 4-43): Diejenigen, die eine hohe bzw. eine

mittlere Selbststeuerung aufweisen, halten überdurchschnittlich häufig Weiterbildung für erforderlich, um beruflich fit zu bleiben. Diejenigen mit hoher Selbststeuerung sind extrem selten der Auffassung, dass sie genug gelernt hätten oder Weiterbildung nichts bringe. Schließlich stimmten überdurchschnittlich viele Personen der Gruppe, die sich eine hohe Selbststeuerung zuschreibt, dem Statement zu, dass Weiterbildung etwas sei, das Spaß mache.

Tabelle 4-41:

Persönliche Empfindung bei dem Wort Weiterbildung nach wichtigstem beruflichen Lernkontext

Empfindung beim Wort Weiterbildung	Lernkontext →	Lernen in formalen Kontexten	Lernen in informellen Kontexten				Stichprobe
			Arbeitsbegleitendes Lernen	Lernen im gesellschaftl. u. priv. Umfeld	Lernen mit traditionellen Medien	Lernen mit neuen Medien	
Endlich was, das Spaß macht	↓	19,0 %	17,4 %	28,9 %	22,7 %	23,3 %	20,4 %
Beruflich fit bleiben		68,7 %	53,9 %	62,4 %	61,6 %	36,3 %	54,9 %
Habe genug gelernt		9,1 %	16,7 %	6,0 %	7,4 %	16,9 %	13,8 %
Bringt ja doch nichts		3,3 %	12,0 %	8,3 %	8,3 %	17,9 %	11,0 %
Spaltensumme		364 100 %	1457 100 %	133 100 %	445 100 %	408 100 %	2807 100 %

(p = 0,000, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,13, moderat)

Tabelle 4-42:

Persönliche Empfindung bei dem Wort Weiterbildung nach häufigster Gelegenheit der Weiterbildung

Empfindung beim Wort Weiterbildung	Häufigste Gelegenheit →	Lernen in formalen Kontexten	Lernen in informellen Kontexten			Kategorie „Keine davon“	Stichprobe
			Arbeitsbegleitendes Lernen	Lernen mit traditionellen Medien	Lernen mit neuen Medien		
Endlich was, das Spaß macht	↓	22,7 %	15,8 %	29,8 %	36,0 %	17,2 %	20,3 %
Beruflich fit bleiben		64,9 %	69,5 %	59,4 %	48,8 %	33,6 %	54,5 %
Habe genug gelernt		4,9 %	9,7 %	7,2 %	8,1 %	26,1 %	13,8 %
Bringt ja doch nichts		7,6 %	5,0 %	3,6 %	7,0 %	23,1 %	11,5 %
Spaltensumme		618 100 %	859 100 %	419 100 %	86 100 %	995 100 %	2977 100 %

(p = 0,000, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,24, markant)

Tabelle 4-43:

Persönliche Empfindung bei der Wort Weiterbildung nach Grad der Selbststeuerung

Empfindung beim Wort Weiterbildung	Grad der Selbst- steuerung	überdurch- schnittlicher Grad	mittlerer Grad	unterdurch- schnittlicher Grad	Stichprobe
Endlich was, das Spaß macht	→	26,2 %	19,9 %	13,4 %	20,3 %
Beruflich fit bleiben	↓	64,8 %	60,0 %	35,9 %	55,1 %
Habe genug gelernt		4,9 %	13,5 %	25,3 %	13,7 %
Bringt ja doch nichts		4,1 %	6,6 %	25,3 %	10,9 %
Spaltensumme		1042 100 %	1098 100 %	813 100 %	2953 100 %

($p = 0,000$, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,28, markant)

4.5 Schlussfolgerungen

In diesem Kapitel wurde die subjektive Wahrnehmung der Bedeutung von Weiterbildung aus der Perspektive der Befragten dargestellt. Dabei wurde zunächst der antizipierte Weiterbildungsbedarf beleuchtet und anschließend nach Weiterbildungsbarrieren gefragt. Ein besonderes Augenmerk wurde auf die Gruppe derjenigen gerichtet, die in den letzten drei Jahren vor der Befragung an keiner der genannten Formen formaler oder informeller Weiterbildung teilgenommen hatten. Anschließend wurde eruiert, wie die Befragten die allgemeine Bedeutung von Weiterbildung zum einen in Bezug auf individuelle Aktivitäten und zum anderen in Bezug auf betriebliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen einschätzen. Schließlich wurde die subjektive Perspektive durch eine summarische Einschätzung der Einstellung zur Weiterbildung abgerundet.

Die Auswertung der Dimensionen des zukünftigen Weiterbildungsbedarfs sowie der bestehenden Weiterbildungsbarrieren lassen folgende Schlussfolgerungen zu: Es ist nicht ohne weiteres damit zu rechnen, dass zukünftig alle Erwerbspersonen für sich einen Weiterbildungsbedarf formulieren. Vielmehr dürfte sich den Ergebnissen zufolge die bisherige Situation eher fortgeschrieben lassen bei einer leicht steigenden Tendenz der Weiterbildungs-beteiligung. In Bezug auf Hinderungsgründe für die Weiterbildungsteilnahme lassen sich zwei unterschiedliche Gruppen identifizieren: Eine bereits

weiterbildungsaktive Gruppe benennt Belastungen und Zeitmangel als Grund für eine Weiterbildungs-beteiligung. Sie wird vermutlich aus diesen Gründen ihre schon bestehenden Weiterbildungsaktivitäten nicht stark ausweiten. Eine andere Gruppe, zu der eher die Geringqualifizierten, die Älteren sowie die Gruppe zählen, die sich eine unterdurchschnittliche Selbststeuerung zuschreibt, gibt vorrangig den fehlenden Nutzen als Weiterbildungsbarriere an. In Bezug auf bildungspolitische Aktivitäten werden daher reine Motivierungsstrategien zu kurz greifen, vielmehr wird es notwendig sein, die Lernhaltigkeit der Arbeitsplätze zu erhöhen, um so auch eine Anwendbarkeit des Gelernten im beruflichen Alltag zu gewährleisten.

Es ist deutlich geworden, dass die Befragten sowohl bei den individuellen Weiterbildungsaktivitäten als auch bei der Wahrnehmung betrieblicher Strategien sehr wohl Veränderungen wahrnehmen. Dies bedeutet, dass die Diskussion um einen nachhaltigen Bedeutungszuwachs der beruflichen Weiterbildung auf der einen Seite als auch die Neuakzentuierung in Bezug auf spezifische Lernkontexte und das arbeitsbegleitende Lernen auf der anderen Seite nicht nur einen fachpolitischen Diskurs darstellen, sondern von den Beteiligten auch entsprechend wahrgenommen werden. Allerdings zeigen sich auch in Bezug auf diesen Aspekt die schon häufiger benannten Segmentierungen und sozialen und personalen Aspekte.

5. Lernerprofile

Im Folgenden werden die bisher erarbeiteten Untersuchungsergebnisse weiter verdichtet. Angestrebt wird dabei eine Zusammenschau der bisher näher betrachteten Einflussvariablen

- *Selbststeuerung,*
- als bedeutsam wahrgenommene *Lernkontexte* sowie reale *Weiterbildungserfahrungen* in unterschiedlichen Lernkontexten
- sowie Einstellungen zur *aktuellen Bedeutung* und historischen *Veränderung beruflicher Weiterbildung.*

Dabei wird davon ausgegangen, dass diese Variablen das aktuelle Weiterbildungsbewusstsein prägen. Als Ergebnisse lassen sich zwei unterschiedliche Lernerprofile herausarbeiten, die sowohl für die weitere Forschung, die bildungspolitische Diskussion als auch die Ausgestaltung der Weiterbildungspraxis von Bedeutung sind. Um diese Lernerprofile zu erstellen, wurden die in den vorangehenden Kapiteln vorgestellten Ergebnisse auf der Basis einer Clusteranalyse verdichtet. Aus methodologischer Sicht ist eine Clusteranalyse zur Analyse des Konstrukts Weiterbildungsbewusstsein geeignet, weil sie nicht von Abhängigkeiten der Variablen aus-

geht, sondern die Mitglieder der Stichprobe auf der Basis von mathematisch bestimmten Ähnlichkeiten der erhobenen Variablen zu Typen gruppiert.

5.1 Vorgehen bei der TwoStep-Clusteranalyse

In der dargestellten Analyse wurden die Indices verwendet, die in einem ersten Abstraktionsschritt aus den themenbeschreibenden Items gebildet wurden. Die Skalen der Indices wurden gegenüber den Skalen der einzelnen Items so umgepolt, dass der Wert 1 das negative Ende der zusammenfassenden Skala ausdrückt und die Werte 4 bzw. 7 das positive Ende.¹ Die gebildeten Indices lassen sich als Momente des Weiterbildungsbewusstseins den Bereichen Mikro-, Meso- und Makroebene zuordnen²: Die Mikroebene bezeichnet dabei die Lernprozesse im engeren Sinne, die Mesoebene bezieht sich auf den betrieblichen, d. h. institutionellen Kontext und die Makroebene auf gesellschaftliche Zusammenhänge.

(a) (Selbst-)Wahrnehmung des Individuums und seine Lernstrategien, Mikroebene:

1 Es handelte sich zum Teil um Skalen von 1 bis 4 und zum Teil von 1 bis 7.

2 In Ergänzung zu den bereits veröffentlichten Ergebnissen einer Clusteranalyse (vgl. Schiersmann/Strauß 2003) wurden weitere Indices in die Analyse aufgenommen. Es zeigte sich bei den mit dem explorativen Quickcluster-Verfahren nach Bacher (2002, S. 176) durchgeführten Analysen, dass drei Lernerprofile generiert werden konnten; zwei extreme Lernerprofile, die wir als *distanzierte Lerner* und *aktiv-selbstgesteuerte Lerner* bezeichnet haben und ein weiteres mittleres Lernerprofil, den *aktiven Lerner*. Die skizzierte Auswertung wurde auf der erweiterten Indices-Basis repliziert. Dabei wurde ein weiterer Clusteralgorithmus zur Überprüfung dieser Ergebnisse eingesetzt, den SPSS-TwoStep-Algorithmus, weil sich bei der externen Validierung durch clusterexterne Variablen gezeigt hat, dass nur für die extremen Lernerprofile deutliche Effekte auftreten. Außerdem überprüft ein Ergänzungsmodul zum TwoStep-Algorithmus die erhaltenen Cluster, indem es die Mittelwerte der clusterbildenden Variablen, bezogen auf die generierten Cluster, hinsichtlich ihrer Abweichung vom Mittelwert der Gesamtstichprobe auf Signifikanz testet. Auch die für die Interpretation der Cluster wichtigen Vertrauensintervalle werden berechnet und grafisch dargestellt.

- Index: *Selbststeuerung*,
- Indices zu den *präferierten Lernkontexten*: formales Lernen, arbeitsbegleitendes Lernen, Lernen im privaten und gesellschaftlichen Umfeld (privates Lernen), mediales Lernen,
- Index: *Bereitschaft zum persönlichen Beitrag an Zeit und Geld (persönlicher Beitrag)*.

(b) Wahrnehmung der Weiterbildung im betrieblichen Umfeld, Mesoebene:

- Index: *Wahrnehmung der Eigenverantwortung bei der Planung von Weiterbildung*,
- Index: *Wahrnehmung der Veränderung der betrieblichen Weiterbildung*.

Tabelle 5-1:

Vergleich der Index-Mittelwerte Erwerbstätigenstichprobe mit Clusterstichprobe

Deskription →		Stichproben- umfang	Mittelwert	Median	Modus	Standard- abweichung
Index ↓						
Selbststeuerung (7er-Skala)	Stichprobe Erwerbstätige	3169	4,50	4,57	4,00	1,17
	Cluster- Stichprobe	1867	4,84	5,00	5,00	1,00
Formales Lernen (7er-Skala)	Stichprobe Erwerbstätige	2308	4,07	4,00	5,00	1,81
	Cluster- Stichprobe	1867	4,20	4,50	5,00	1,80
Arbeitsbegleitendes Lernen (7er-Skala)	Stichprobe Erwerbstätige	2790	5,23	5,33	6,00	1,22
	Cluster- Stichprobe	1867	5,26	5,33	6,00	1,22
Mediales Lernen (7er-Skala)	Stichprobe Erwerbstätige	2659	4,11	4,25	4,00	1,41
	Cluster- Stichprobe	1867	4,17	4,25	4,00	1,37
Lernen im gesellschaftl. und privaten Umfeld (7er-Skala)	Stichprobe Erwerbstätige	3020	4,35	4,50	5,00	1,38
	Cluster- Stichprobe	1867	4,34	4,50	5,00	1,38
Persönlicher Beitrag (4er-Skala)	Stichprobe Erwerbstätige	3062	2,03	2,00	1,00	0,94
	Cluster- Stichprobe	1867	2,26	2,50	2,00	0,90
Wahrnehmung der Eigenverantwortung bei der Planung von Weiter- bildung (4er Skala)	Stichprobe Erwerbstätige	3055	3,24	3,25	3,00	0,56
	Cluster- Stichprobe	1867	3,27	3,25	3,00	0,54
Wahrnehmung der Veränderung der betrieb- lichen Weiterbildung (4er Skala)	Stichprobe Erwerbstätige	2837	2,72	2,75	3,00	0,71
	Cluster- Stichprobe	1867	2,69	3,00	3,00	0,74
Wahrnehmung der Weiterbildung im histori- schen Vergleich (4er Skala)	Stichprobe Erwerbstätige	2942	2,46	2,50	3,00	0,85
	Cluster- Stichprobe	1867	2,50	2,50	3,00	0,89
Wahrnehmung des ge- sellschaftlichen Wandels (4er Skala)	Stichprobe Erwerbstätige	3217	2,50	2,50	3,00	0,64
	Cluster- Stichprobe	1867	2,59	2,67	3,00	0,61

- (c) Wahrnehmung von gesellschaftlicher Veränderung, Makroebene:
- Index: *Wahrnehmung der beruflichen Weiterbildung im historischen Vergleich*,³
 - Index: *Wahrnehmung des gesellschaftlichen Wandels*.

Für die beschriebenen Indices in der Stichprobe der Erwerbspersonen wurden die Mittelwerte berechnet, für die Indices innerhalb der generierten Cluster die 95-Prozent-Vertrauensintervalle dieses Maßes der zentralen Tendenz. Die Mittelwerte der Indices innerhalb eines Clusters können auf der Grundlage dieser Vertrauensintervalle mit den Mittelwerten der Gesamtstichprobe und den Mittelwerten der jeweils anderen Cluster verglichen werden. Diese Mittelwertvergleiche ermöglichen die inhaltliche Beschreibung der Cluster als Teilpopulationen von Lernerprofilen innerhalb der Gruppe der Erwerbspersonen.

Wegen verschiedener Ausfälle (fallweiser Ausschluss bei itembezogenem Ausfall, insbesondere bei den Aussagen zur Art des präferierten Lernens) konnte nur mit einer Teilstichprobe von Erwerbspersonen (n = 1867) gearbeitet werden. Aus diesem Grund werden die erhaltenen Cluster hinsichtlich der verwendeten Indices (s. Tab. 5-1) und wichtiger soziodemographischer Merkmale mit der ursprünglichen Auswertungstichprobe verglichen.

5.2 Die beiden Lernerprofile nach Indices und soziodemographischen Merkmalen

Die erhaltene Zwei-Cluster-Lösung, deren Stabilität geprüft wurde, zeigt zwei Cluster mit dem Größenverhältnis von etwa 70 zu 30, der große Cluster mit n = 1296, der kleine Cluster mit n = 571 (s. Abb. 5-1).

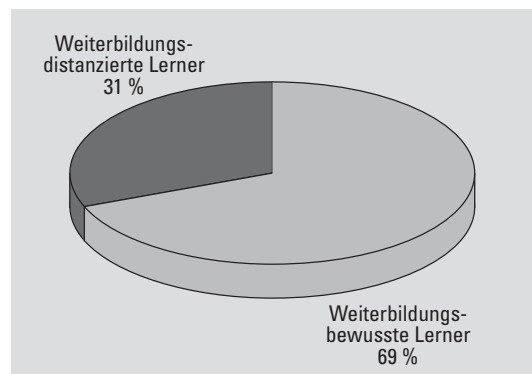
Den großen Cluster bildet eine merkmalsähnliche Gruppe von Erwerbspersonen, die im Vorgriff auf die dargestellten Analysen als *weiterbildungsbewusste Lerner* bezeichnet wird. Der kleinere Cluster umfasst diejenige merkmalsähnliche Gruppe von Erwerbspersonen, die wir als *weiterbildungsdistanzierte Lerner* gekennzeichnet haben. Die in-

haltliche Strukturierung der merkmalsähnlichen Lernergruppen wird mittels der folgenden Clusterprofile (s. Abb. 5-2 u. 5-3) dargestellt. Die Clusterprofile sind folgendermaßen zu lesen: Die Linie, welche das Rechteck trennt, symbolisiert den Mittelwert des jeweiligen Index, bezogen auf die Clusterstichprobe. Die Markierung, welche oberhalb von n = 1296 liegt, symbolisiert den Mittelwert des jeweiligen Index, bezogen auf den ersten Cluster. Die andere Markierung, welche oberhalb von n = 571 liegt, symbolisiert den entsprechenden Mittelwert bezogen auf den zweiten generierten Cluster. Wie ersichtlich, sind die Differenzen der Mittelwertvertrauensintervalle voneinander und vom Gesamtmittelwert unterschiedlich stark.

Die Ergebnisse der Clusteranalyse zeigen, dass beim Selbststeuerungsindex deutliche Differenzen festzustellen sind. Betrachtet man die unterschiedlichen Lernkontexte, so zeigt sich, dass die Unterschiede zwischen den beiden Clustern, d. h. Lernergruppen besonders gravierend beim *formalen Lernen* sowie beim *medialen Lernen* ausfallen. Zum letzteren Lernkontext wurde bereits konstatiert, dass er in Bezug auf den Formalisierungsgrad eine mittlere Position einnimmt zwischen dem *formalen Lernen*, d. h. dem Besuch von Kursen und Seminaren auf der einen Seite sowie dem *arbeitsbegleitenden Lernen* und dem *Lernen im gesellschaftlichen und privaten Umfeld* auf der anderen Seite. Bei den übrigen Indices unterscheiden sich die beiden Gruppen zwar nicht so gravierend, aber

Abbildung 5-1:

Merkmalsähnliche Lernergruppen von Erwerbstätigen (n = 1867) Struktur der Cluster-Stichprobe



3 Dieser Index wurde in Kap. 4 nicht gesondert ausgewertet, weil er für sich genommen keine sehr relevanten Ergebnisse erzeugt.

Abbildung 5-2:

Clusterprofil: Mikroebene

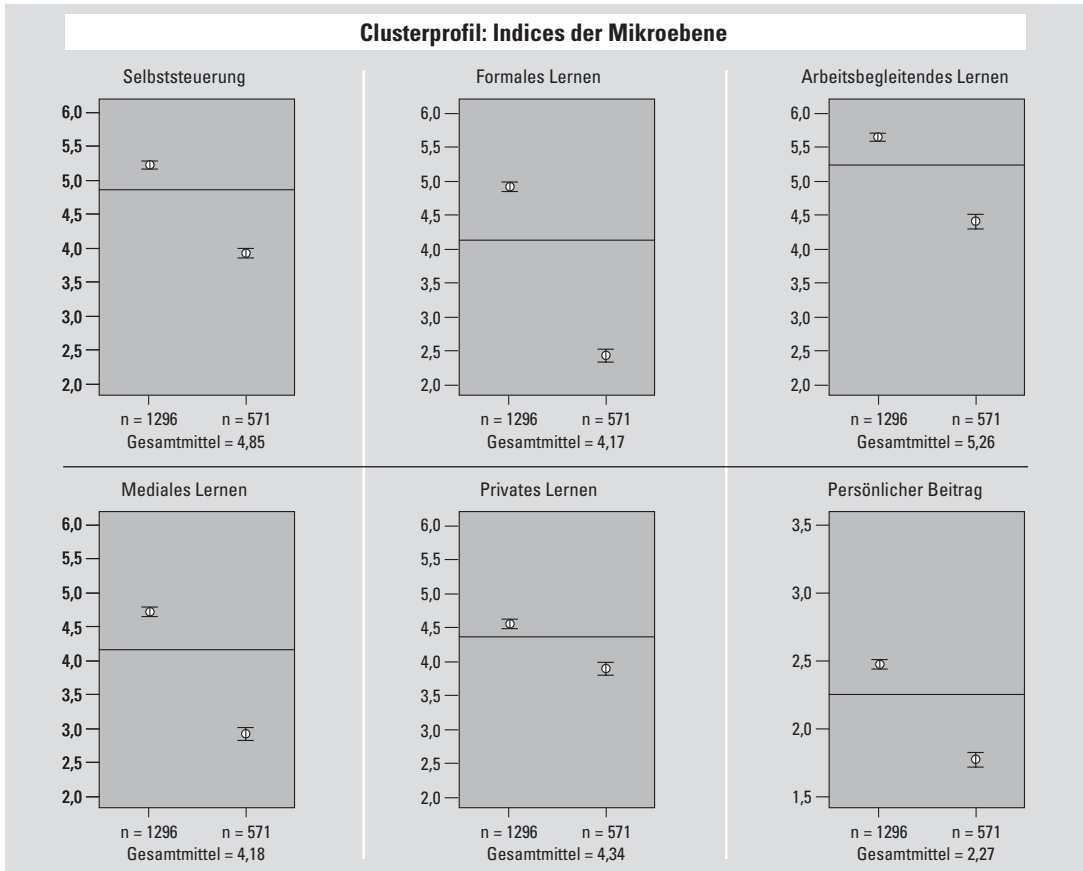
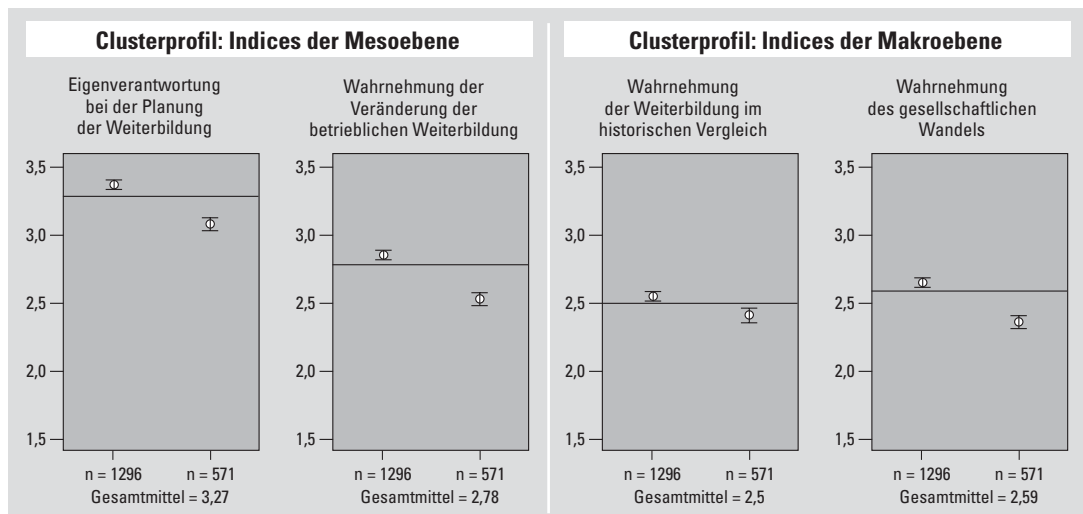


Abbildung 5-3:

Clusterprofil: Meso- und Makroebene



immer noch deutlich. Die Abbildung 5-4 fasst diese Differenzen noch einmal in einer vereinfachten Form zusammen.

Es kann festgehalten werden, dass die Indexwerte der Gruppe *weiterbildungsbewusste Lerner* für alle Indices immer über Werten der Gesamtstichprobe bzw. noch deutlicher über den Werten der Gruppe *weiterbildungsdistanzierte Lerner* liegen. Zu betonen ist auf dieser allgemeinen Ebene noch einmal, dass das *arbeitsbegleitende Lernen* keineswegs eine Kompensation für nicht vorhandene oder geringere Lernerfahrungen in formalen Lernkontexten darstellt. Vielmehr lässt sich als Ergebnis hervorheben, dass die Gruppe, die dem *formalen Lernen* in ihrer Lernbiografie eine hohe Bedeutung zuweist, auch dem *arbeitsbegleitenden Lernen* eine höhere Bedeutung beimisst als die Gruppe der *weiterbildungsdistanzierten Lerner*. Die Lernerprofile deuten damit auf eine Addition bzw. Kumulation von Lernerfahrungen in verschiedenen Lernsettings hin. Dies erweist sich für die Gruppe der *weiterbildungsdistanzierten Lerner* als besonders gravierend, da sie beiden Lernkontexten eine geringere Bedeutung zuweist. Zusätzlich verschärft bzw. verdeutlicht wird die Differenz zwischen den beiden Gruppen durch die Einbeziehung der Dimension der Selbststeuerung: Wer viel in formalen und arbeitsbegleitenden Lernkontexten gelernt hat, weist auch eine hohe Ausprägung der Selbststeuerungsdimension auf und wer wenig in diesen Lernkontexten gelernt hat, weist auch eine geringe Ausprägung der Selbststeuerung auf.

Im Folgenden wird nun geprüft, wie sich die gefundenen Lernerprofile hinsichtlich der soziodemographischen Merkmale unterscheiden. Dabei wird auch im Auge behalten, ob sich die Clusterstichprobe hinsichtlich der Merkmale *Altersgruppe*, *Geschlecht*, *Ausbildungsniveau* und *Erwerbsstatus* von der Gesamtstichprobe der Erwerbspersonen unterscheidet.

Abbildung 5-4:

Zusammenfassende Darstellung der zwei Lernerprofile mit Intensität der Differenzen

Indices zur Beschreibung der Cluster	Weiterbildungsdistanzierte Lerner	Weiterbildungsbewusste Lerner
Formales Lernen	--	++
Selbststeuerung	--	++
Mediales Lernen	--	++
Arbeitsbegleitendes Lernen	--	++
Persönlicher Beitrag	--	++
Wahrnehmung der Eigenverantwortung bei Planung von Weiterbildung	-	+
Wahrnehmung der Veränderung betrieblicher Weiterbildung	-	+
Wahrnehmung des gesellschaftlichen Wandels	--	+
Wahrnehmung der Weiterbildung im historischen Vergleich	-	(+)

Tabelle 5-2:

Schulbildungsniveau nach Lernerprofil

Schulbildung \ Cluster	Weiterbildungsdistanzierte Lerner	Selbstgesteuerte weiterbildungsbewusste Lerner	Clusterstichprobe	Stichprobe Erwerbstätige
Hauptschulabschlussniveau und darunter	45,7 %	22,1 %	29,3 %	36,5 %
Realschulabschlussniveau	40,9 %	48,0 %	45,9 %	42,8 %
(Fach-)Hochschulreife	13,3 %	29,9 %	24,9 %	20,7 %
Spaltensumme	562 100 %	1294 100 %	1856 100 %	3246 100 %

(p = 0,000, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,26, markant)

In diesem Zusammenhang ist die Variable *Schulbildungsniveau* von Interesse (s. Tab. 5-2), quasi als eine der Basisvariablen für den Bildungsprozess. Erwerbspersonen mit Hauptschulabschluss findet man im Cluster *weiterbildungsdistanzierte Lerner* deutlich häufiger (46 %) als im Cluster *weiterbildungsbewusste Lerner* (22 %), obwohl diese Gruppe in der Cluster-Stichprobe gegenüber der Gesamtstichprobe unterrepräsentiert ist. Erwerbspersonen mit Realschulabschluss sind im Cluster *weiterbildungsdistanzierte Lerner* seltener vertreten (41 %) als im Cluster *weiterbildungsbewusste Lerner* (48 %). Dieses Ergebnis ist von besonderem Interesse. Vermutlich sind in dieser Gruppe viele Personen mit einer qualifizierten Berufsausbildung im dualen System vertreten.

In Bezug auf das *Ausbildungsniveau* zeigt sich das erwartbare Ergebnis, dass Erwerbspersonen mit hö-

heren Ausbildungsabschlüssen deutlich häufiger im Cluster der *weiterbildungsbewussten Lerner* vertreten sind als im Cluster *weiterbildungsdistanzierte Lerner* (s. Tab 5-3).

Bekanntermaßen steht das *Haushalts-Nettoeinkommen* im Zusammenhang mit dem *Ausbildungsniveau*, es zeigen sich bei Untersuchung dieser Variable vergleichbare Effekte (s. Tab. 5-4). Befragte mit einem Haushaltsnettoeinkommen von 500 bis unter 1249 EUR sind häufiger im Cluster *weiterbildungsdistanzierte Lerner* vertreten (24 %) als im Cluster *weiterbildungsbewusste Lerner* (14 %). Eine Differenz in derselben Richtung zeigt sich auch bei einem Haushaltsnettoeinkommen von 1250 bis 2000 EUR (40 % vs. 32 %). Bei den hohen Haushaltsnettoeinkommen mit mehr als 2000 EUR gilt das Umgekehrte (54 % im Cluster *weiterbildungsbewusste Lerner*, 36 % im Cluster *weiterbildungsdistanzierte Lerner*).

Tabelle 5-3:

Berufliches Ausbildungsniveau nach Lernerprofil

Ausbildungsniveau ↓ \ Cluster →	Weiterbildungsdistanzierte Lerner	Weiterbildungsbewusste Lerner	Cluster-Stichprobe	Stichprobe Erwerbstätige
Keine qualifizierte Berufsausbildung	19,6 %	7,9 %	11,5 %	17,6 %
Mit Ausbildungsabschluss	68,8 %	62,0 %	64,0 %	63,8 %
Meister, Techniker- o. ä. Abschluss	3,9 %	8,3 %	6,9 %	5,1 %
(Fach-)Hochschulabschluss	7,7 %	21,9 %	17,6 %	13,5 %

($p = 0,000$, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,24, markant)

Tabelle 5-4:

Nettoeinkommen nach Lernerprofil

Nettoeinkommen ↓ \ Cluster →	Weiterbildungsdistanzierte Lerner	Weiterbildungsbewusste Lerner	Cluster-Stichprobe	Stichprobe Erwerbstätige
500 – 1249 EUR	24,1 %	14,1 %	17,3 %	23,3 %
1250 – 2000 EUR	40,3 %	32,2 %	34,7 %	37,9 %
> 2000 EUR	35,6 %	53,7 %	48,0 %	38,7 %
Spaltensumme	494 100 %	1096 100 %	1563 100 %	3246 100 %

($p = 0,000$, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,18, moderat)

Trotzdem sei vor unilinearem Denken gewarnt: Von den Erwerbspersonen ohne qualifizierten Ausbildungsabschluss sind immerhin 48 % der Gruppenmitglieder dem Cluster *weiterbildungsbewusste Lerner* zuzurechnen. Ebenso sind 24 % derjenigen Erwerbspersonen mit einem Haushaltsnettoeinkommen von mehr als 2000 EUR dem Cluster *weiterbildungsdistanzierte Lerner* zuzuordnen.

Auch die Variable *familiäre Förderung* (s. Tab. 5-5) ist in diesem Kontext zu berücksichtigen: *Weiterbildungsbewusste Lerner* wurden deutlich häufiger (44 %) überdurchschnittlich gefördert als *weiterbildungsdistanzierte Lerner* (24 %).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Variablen, die allgemein als Ausdruck für erfolgreiche Lernprozesse und erworbene berufliche Positionen angesehen werden, mit den Ausprägungen

des gruppenbildenden Konstrukts Lernerprofil in deutlichem Zusammenhang stehen.

Zur Kategorie *Erwerbsstatus* (s. Tab. 5-6) lassen sich folgende Aussagen machen: Erwerbstätige findet man häufiger im Cluster *weiterbildungsbewusste Lerner* (87,5 %) als im Cluster *weiterbildungsdistanzierte Lerner* (79,9 %); Arbeitslose doppelt so häufig im Cluster *weiterbildungsdistanzierte Lerner* (14,7 %) als im anderen Cluster (6,3 %). Diese Unterschiede sind immer noch deutlich, obwohl Arbeitslose in der Cluster-Stichprobe im Vergleich zur Gesamtstichprobe unter- und Erwerbstätige überrepräsentiert sind.

Zum *Alter* (s. Tab. 5-7) gibt es eine Tendaussage: Ältere sind im Cluster *weiterbildungsdistanzierte Lerner* häufiger vertreten (29,9 %) als im Cluster *weiterbildungsbewusste Lerner* (21,0 %). Hinsichtlich der Variable *Geschlecht* lassen sich keine Ver-

Tabelle 5-5:

Familiäre Förderung nach Lernerprofil

Cluster → Familiäre Förderung ↓	Weiterbildungsdistanzierte Lerner	Weiterbildungsbewusste Lerner	Cluster-Stichprobe
Überdurchschnittlich	24,2 %	44,3 %	38,1 %
Durchschnittlich	36,5 %	30,8 %	32,5 %
Unterdurchschnittlich	39,3 %	24,9 %	29,3 %
Spaltensumme	562 100 %	1294 100 %	1856 100 %

($p = 0,000$, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,20, markant)

Tabelle 5-6:

Aktueller Erwerbsstatus nach Lernerprofil

Cluster → Erwerbsstatus ↓	Weiterbildungsdistanzierte Lerner	Weiterbildungsbewusste Lerner	Cluster-Stichprobe	Stichprobe Erwerbstätige
Erwerbstätige	79,9 %	87,5 %	85,2 %	72,3 %
Arbeitslose	14,7 %	6,3 %	8,8 %	14,2 %
Stille Reserve	5,4 %	6,3 %	6,0 %	13,5 %
Spaltensumme	571 100 %	1296 100 %	1867 100 %	3246 100 %

($p = 0,000$, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,14, moderat)

teilungsunterschiede zwischen den Lernerprofilen nachweisen.

Als Zwischenergebnis ist festzuhalten, dass die Cluster zum einen im Hinblick auf bekannte soziodemographische Merkmale deutlich differieren. Damit werden erneut die Segmentierungen der Weiterbildung bestätigt. Neu und interessant sind die Differenzen, die in Bezug auf die unterschiedlichen Lernkontexte nachgewiesen werden konnten. Wie bereits erwähnt, unterscheiden sich die Cluster sowohl in Bezug auf formale als auch informelle Lernkontexte in der gleichen Richtung: Wer viel in formalen Lernkontexten gelernt hat, für den gilt das gleiche für informelle Lernkontexte.

5.3 Weiterbildungserfahrungen und Weiterbildungsperspektiven nach Lernerprofil

Im Folgenden werden Variablen in Beziehung zu den zwei Lernerprofilen gebracht, die Weiterbildungserfahrungen und Weiterbildungsperspektiven repräsentieren. Wie bereits festgestellt wurde, sind die Variablen *wichtigster Lernkontext* und *häufigste Gelegenheit der Weiterbildung* voneinander abhängig (s. Kap. 3.2.3). Es wurde nun geprüft, ob die Variable *häufigste Gelegenheit der Weiterbildung* und das Lernerprofil gleichfalls voneinander abhängig sind (s. Tab. 5-8). 25 Prozent der Befragten aus der Clusterstichprobe nannten als häufigste Gelegenheit der Weiterbildung solche Weiterbildungsaktivitäten, die den *formalen Lernkontexten* zuzuordnen sind. *Weiterbildungsdistanzierte Ler-*

Tabelle 5-7:

Altersgruppe nach Lernerprofil

Altersgruppe \ Cluster	Weiterbildungsdistanzierte Lerner	Weiterbildungsbewusste Lerner	Clusterstichprobe	Stichprobe Erwerbstätige
19–34 Jahre	28,2 %	31,9 %	30,8 %	31,5 %
35–49 Jahre	42,2 %	47,1 %	45,6 %	43,8 %
50–64 Jahre	29,6 %	21,0 %	23,6 %	24,7 %
Spaltensumme	571 100 %	1296 100 %	1867 100 %	3246 100 %

($p = 0,000$, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,09)

Tabelle 5-8:

Häufigste Gelegenheit der Weiterbildung nach Lernerprofil

Lernkontext \ Cluster	Weiterbildungsdistanzierte Lerner	Weiterbildungsbewusste Lerner	Clusterstichprobe
Formales Lernen	13,0 %	29,9 %	24,8 %
Lernen in informellen Kontexten	Arbeitsbegleitendes Lernen	31,9 %	35,8 %
	Mediales Lernen	13,7 %	23,4 %
„keine davon“	41,4 %	10,9 %	20,1 %
Spaltensumme	555 100 %	1286 100 %	1841 100 %

($p = 0,000$, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,36, hochgradig)

ner nannten mit 13 Prozent deutlich seltener formale Weiterbildungsaktivitäten als *weiterbildungsbewusste Lerner* mit 30 Prozent. 35 Prozent der Clusterstichprobe bezeichneten das *arbeitsbegleitende Lernen* als häufigste Gelegenheit der Weiterbildung. Personen des *weiterbildungsdistanzierten Lernerprofils* nannten mit 32 Prozent diese Weiterbildungsaktivität etwas seltener als diejenigen des *weiterbildungsbewussten Lernerprofils* mit 36 Prozent. 21 Prozent bezeichneten das *mediale Lernen* als häufigste Gelegenheit der Weiterbildung in den letzten drei Jahren. Für die *weiterbildungsbewussten Lerner* spielte dieser Lernkontext mit 23 Prozent häufiger eine Rolle als für *weiterbildungsdistanzierte Personen* mit 14 Prozent. 20 Prozent der Clusterstichprobe gaben an, keine der vorgegebenen Gelegenheiten zur Weiterbildung in den letzten drei Jahren genutzt zu haben. Dieses Antwortverhalten zeigten nur 11 Prozent der Personen im Cluster der *weiterbildungsbewussten Lerner*, aber 41 Prozent der *weiterbildungsdistanzierten Lerner*.

Ergänzend zum Umfang der Weiterbildungsaktivitäten kann an dieser Stelle noch einmal die bereits in anderem Zusammenhang erörterte Frage herangezogen werden, wer den *Anstoß zur Weiterbildung* in formellen und informellen Lernarrangements gab. Erfolgte die Weiterbildung eher aus eigenem Antrieb oder kam der Anstoß aus dem betrieblichen oder privaten Umfeld der Befragten? 66 Prozent der Befragten in der Clusterstichprobe

gaben an, sich „aus eigenem Antrieb“ (s. Tab. 5-9) weitergebildet zu haben. Diese hohe Prozentzahl dürfte u. a. dadurch zu erklären sein, dass eine derartige Selbsteinschätzung wichtig für das eigene Selbstverständnis ist. Allerdings zeigt sich in diesem Punkt ein deutlicher Unterschied zwischen den Lernerprofilen: Die als *weiterbildungsdistanziert* bezeichnete Personengruppe nennt mit einem Anteil von 50 Prozent den *eigenen Antrieb* als Anstoß für Weiterbildungsaktivitäten seltener, die Gruppe der *weiterbildungsbewussten Lerner* mit einem Anteil von 70 Prozent häufiger. 7 Prozent aller Befragten wurden von Berufskollegen zu Weiterbildungsaktivitäten motiviert. Erwerbspersonen, die dem *weiterbildungsdistanzierten Lernertyp* zugeordnet wurden, wurden häufiger von ihren Kollegen zu Weiterbildungsaktivitäten motiviert (15 %) als Erwerbspersonen des *weiterbildungsbewussten Lernertyps*, die mit 4 Prozent diesen Anstoß deutlich seltener angaben. Dieses Ergebnis korrespondiert zum einen mit der geringeren Ausprägung der *Selbststeuerungsdimension* in der Gruppe der Weiterbildungsdistanzierten, macht aber auf der anderen Seite deutlich, dass der betriebliche Kontext, d. h. hier konkret die Gruppe der Kollegen, eine größere Rolle spielt. Dies könnte bei der Entwicklung innerbetrieblicher Weiterbildungsstrategien insofern von Bedeutung sein, als die kollegiale Ebene, das Team oder die Abteilung, gezielt in die Ausgestaltung von Weiterbildungsaktivitäten eingebunden werden könnte.

Tabelle 5-9:

Anstoß für Weiterbildungsaktivität nach Lernerprofil

Akteur \ Cluster	Weiterbildungsdistanzierte Lerner	Weiterbildungsbewusste Lerner	Clusterstichprobe
Von Berufskollegen	14,5 %	5,0 %	7,1 %
Von Vorgesetzten	25,2 %	19,9 %	21,0 %
Von Familie/Freunden	3,6 %	2,2 %	2,5 %
Von Arbeitsamt/ Beratungsstellen	6,7 %	2,6 %	3,5 %
Aus eigenem Antrieb	50,0 %	70,4 %	65,8 %
Spaltensumme	330 100 %	1148 100 %	1478 100 %

($p = 0,000$, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,16, moderat)

Der Zusammenhang zwischen Lernerprofil und *Anstoß für Weiterbildungsaktivität* tritt noch deutlicher hervor, wenn man die Kategorien polarisiert in selbst- und fremdgesteuerte Auslöser:

- *Weiterbildungsdistanzierte Lerner* sind zu jeweils 50 Prozent selbst- und fremdgesteuert,
- *weiterbildungsbewusste Lerner* sind zu 70 Prozent selbst- und 30 Prozent fremdgesteuert in Bezug auf den Anstoß zur Weiterbildung.

Die *weiterbildungsdistanzierten Lerner* und die *weiterbildungsbewussten Lerner* unterscheiden sich in diesem Aspekt deutlich: Bei ersteren ist der Anteil derjenigen, deren Weiterbildungsinitiative von anderen angeregt wird, deutlich höher.

In Bezug auf eine eher bilanzierende Frage, wie die Befragten ihre *eigenen Lernaktivitäten* bewerten, zeigt sich folgendes Ergebnis: Personen des *weiterbildungsbewussten Lernerprofils* schätzen

ihre eigene *Lernaktivität* seltener „gering“ (6 %) und „mittel“ (30 %) ein, aber deutlich häufiger „hoch“ (64 %), bei dem Cluster des *weiterbildungsdistanzierten Lernerprofils* zeigt sich ein gegenläufiger Trend (s. Tab. 5-10). An dieser Stelle ist auch noch einmal die Frage nach dem zukünftigen *Weiterbildungsbedarf* und den *Weiterbildungsbarrieren* aufzugreifen. 58 Prozent der Befragten, die einem Lernertyp zugeordnet werden können, benennen für die nächsten Jahre einen Weiterbildungsbedarf (s. Tab. 5-11). Personen des Clusters *weiterbildungsbewusste Lerner* formulieren mit 70 Prozent deutlich häufiger einen zukünftigen *Bedarf an beruflicher Weiterbildung* als die andere Gruppe mit 34 Prozent.

42 Prozent der Clusterstichprobe markierten als wichtigste *Barriere* die mit den Weiterbildungsaktivitäten verbundenen Belastungen. Am deutlichsten werden diese von den *weiterbildungsbewussten*

Tabelle 5-10:

Eigene Lernaktivität nach Lernerprofil

Cluster → ↓ Aktivität	Weiterbildungsdistanzierte Lerner	Weiterbildungsbewusste Lerner	Cluster Auswertungstichprobe
Gering	24,1 %	5,7 %	11,4 %
Mittel	46,1 %	30,3 %	35,1 %
Hoch	29,8 %	64,0 %	53,5 %
Spaltensumme	568 100 %	1289 100 %	1857 100 %

($p = 0,000$, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,35, hochgradig)

Tabelle 5-11:

Weiterbildungsbedarf nach Lernerprofil

Cluster → ↓ Bedarf	Weiterbildungsdistanzierte Lerner	Weiterbildungsbewusste Lerner	Clusterstichprobe
Ja	33,6 %	69,3 %	58,5 %
Nein	46,4 %	20,1 %	28,1 %
Weiß nicht	20,0 %	10,6 %	13,5 %
Spaltensumme	565 100 %	1291 100 %	1856 100 %

($p = 0,000$, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,34, hochgradig)

Lernern (46 %) empfunden (gegenüber 33 % bei den *weiterbildungsdistanzierten Lernern*) (s. Tab. 5-12). *Fehlenden persönlichen oder beruflichen Nutzen* als Weiterbildungsbarriere stellen die Personen des *weiterbildungsdistanzierten Lernerprofils* häufiger als die andere Gruppe in den Vordergrund (36 % zu 21 %). Damit wird noch einmal der bereits konstatierte Sachverhalt unterstrichen, dass bei den weiterbildungsaktiven und den weiterbildungsfernen Bevölkerungsgruppen unterschiedliche Einflussfaktoren zusätzliche Weiterbildungsaktivitäten begrenzen (s. Kap. 4.2). Ergänzend sei noch erwähnt, dass sich in Bezug auf die Weiterbildungsbarrieren *Informations- und Angebotsdefizite* sowie *Kosten* keine Unterschiede zwischen den

beiden Weiterbildungstypen erkennen lassen. Dies ist insofern bemerkenswert, als in der allgemeinen Diskussion beide Faktoren häufig als Hinderungsgrund für die Weiterbildungsbeteiligung bildungsferner Gruppen angeführt werden. Dies kann durch unsere Untersuchungsergebnisse nicht bestätigt werden. Vielmehr unterstreicht auch die Clusteranalyse die bereits in Kapitel 4 erläuterte Aussage, dass die beiden Faktoren Transparenz des Angebots und Kosten insgesamt bei der Entscheidung für die Teilnahme an Weiterbildung offenbar keine so große Rolle spielen. Es wurde auch bereits darauf hingewiesen, dass der Kostenfaktor allerdings insofern im Auge zu behalten ist, als andere Untersuchungen hier zu anderen Ergebnissen gelangen.

Tabelle 5-12:

Wichtigste Weiterbildungsbarrieren nach Lernerprofil

Cluster Barrieren	Weiterbildungs- distanzierte Lerner	Weiterbildungs- bewusste Lerner	Cluster Auswertungs- stichprobe
Zu hohe Kosten	9,6 %	11,0 %	10,5 %
Belastungen/Zeitmangel	32,5 %	46,0 %	41,7 %
fehlender Nutzen	36,3 %	20,9 %	25,8 %
Informations-/Angebotsdefizite	19,8 %	18,4 %	18,8 %
Mangelnde Qualität der Weiterbildung	1,8 %	3,7 %	3,1 %
Spaltensumme	501 100 %	1073 100 %	1574 100 %

(p = 0,000, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,18, moderat)

Tabelle 5-13:

Persönliche Empfindung bei dem Wort Weiterbildung nach Lernerprofil

Cluster Assoziationen	Weiterbildungs- distanzierte Lerner	Weiterbildungs- bewusste Lerner	Cluster Asuwertungs- stichprobe
Endlich was, das Spaß macht	15,0 %	22,6 %	20,3 %
Beruflich fit bleiben	50,3 %	69,4 %	63,7 %
Habe genug gelernt	22,2 %	6,1 %	10,9 %
Bringt ja doch nichts	12,5 %	2,0 %	5,0 %
Spaltensumme	526 100 %	593 100 %	1688 100 %

(p = 0,000, Nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0,37, hochgradig)

In Bezug auf die *Empfindung beim Wort Weiterbildung* kann mit Blick auf die beiden Lernerprofile Folgendes festgehalten werden: Die Aussage, dass Weiterbildung für sie persönlich von Bedeutung sei und auch Spaß mache ist bei den *weiterbildungsdistanzierten Lernern* seltener (15 %) als bei den *weiterbildungsbewussten* (23 %) (s. Tab. 5-13). Besonders deutlich fällt die Diskrepanz auch in Bezug auf die Kategorie „Habe genug gelernt“ aus: 22 Prozent der *weiterbildungsdistanzierten Lerner* äußern sich dementsprechend gegenüber 2 Prozent in der anderen Gruppe. Diese Ergebnisse untermauern den Befund, dass die geringen Lernaktivitäten der *weiterbildungsdistanzierten Lerner* stark durch eine Aufwand-Nutzen-Analyse gesteuert sind.

5.4 Zusammenfassung der Charakteristik der Lernerprofile

Auf der Basis der dargestellten bivariaten Analysen können den beiden Lernerprofilen unterschiedliche Merkmale zugeschrieben werden.⁴

Die *weiterbildungsbewussten Lerner* ...

- sind eher jünger,
- haben deutlich häufiger einen höherwertigen Ausbildungsabschluss,
- sind seltener arbeitslos,
- haben in ihrer Lernbiografie stärker von formalen Lernkontexten und dem Lernen mit Medien profitiert,
- bilden sich häufiger in formalen Lernkontexten und mit Medien weiter,
- schätzen die eigene Lernaktivität häufiger als „hoch“ ein,
- bilden sich häufiger aus eigenem Antrieb weiter,
- werden seltener von Kollegen und von Vorgesetzten zu Weiterbildungsaktivitäten motiviert,
- sehen häufiger einen Bedarf für Weiterbildung,
- sehen häufiger persönlichen oder beruflichen Nutzen in der beruflichen Weiterbildung,
- verbinden Weiterbildung häufiger mit Spaß und persönlicher Zufriedenheit,
- finden seltener, dass sie „genug gelernt haben“ und
- sind seltener der Meinung, dass Weiterbildung „doch nichts bringt“.

Die *weiterbildungsdistanzierten Lerner* ...

- sind eher älter,
- sind häufiger arbeitslos,
- haben deutlich seltener einen qualifizierten Ausbildungsabschluss,
- haben in ihrer Lernbiografie weniger von formalen Lernkontexten und dem Lernen mit Medien profitiert,
- bilden sich seltener in formalen Lernkontexten und mit Medien weiter,
- weisen dem arbeitsbegleitenden Lernen für ihre Lernbiografie große Bedeutung zu,
- haben in den letzten drei Jahren eher selten an beruflichen Weiterbildungen teilgenommen,
- bilden sich seltener „aus eigenem Antrieb“ weiter,
- werden häufiger von Kollegen zu Weiterbildungsaktivitäten motiviert,
- schätzen die eigene Lernaktivität häufiger als „gering“ und „mittel“ ein,
- sehen seltener einen Bedarf für Weiterbildung,
- sehen sich seltener durch hohe (zeitliche) Belastungen an Weiterbildung gehindert,
- sehen häufiger einen fehlenden persönlichen oder beruflichen Nutzen in der Weiterbildung,
- verbinden Weiterbildung seltener mit Spaß und persönlicher Zufriedenheit,
- verbinden Weiterbildung seltener mit beruflicher Pflicht,
- finden häufiger, dass sie „genug gelernt haben“ und
- sind häufiger der Meinung, dass Weiterbildung „doch nichts bringt“.

Bilanziert man die Ergebnisse zu den beiden Profilen lebenslangen Lernens, so ist zunächst positiv hervorzuheben, dass das Cluster der *weiterbildungsbewussten Lerner* zwei Drittel der Stichprobe umfasst. Für diese relativ große Gruppe ist davon auszugehen, dass sie ihre eigenen Weiterbildungsaktivitäten recht selbstgesteuert und gezielt plant, eine grundsätzlich positive Einstellung zur Weiterbildung hat und den sich vollziehenden Wandel in der Arbeitswelt und der Gesellschaft und die daraus resultierenden Qualifikationsanforderungen wahrnimmt und reflektiert. Um diese Gruppe müssen sich die Akteure der Weiterbildung nicht allzu viele Gedanken machen. Allerdings darf angenommen werden, dass diese – weiterbil-

⁴ Bei dieser Zusammenfassung ist zu beachten, dass es sich um Wahrscheinlichkeitsaussagen handelt. Deshalb wird oft die Formulierung „häufiger“ bzw. „seltener“ verwendet. Die Leser/innen mögen beachten, dass ein Rückbezug auf die tabellarischen Auswertungen stets notwendig ist, wenn eindimensionale Interpretationen verhindert werden sollen.

dungsgewohnte – Gruppe auch hohe Ansprüche an die Qualität und die Passgenauigkeit der Weiterbildungsangebote für die jeweiligen Verwertungszusammenhänge stellt. Die Verantwortlichen in Weiterbildungspolitik und -praxis sind hier also keineswegs entlastet.

Sehr viel mehr Augenmerk und größere Anstrengungen auf der praktischen und politische Ebene verlangt die zweite Gruppe, die weiterbildungsdistanzierten Lerner, die etwa ein Drittel der Erwerbspersonen umfasst. Die bekannten soziodemographischen Einflussfaktoren auf die realen Weiterbildungsteilnahme konnte erneut auf differenziertem Niveau bestätigt werden. Die Untersuchung hat zudem eine Reihe weiterer typischer Merkmale dieser Gruppe identifiziert: Hierzu zählt insbesondere das geringe Maß an wahrgenommener Selbststeuerung. Dies erfordert einen Blick auf die gesamte Lernbiografie, zumal nachgewiesen werden konnte, dass auch die Erfahrungen in der Familie, d. h. deren Unterstützung für die Herausbildung zentraler Lernfähigkeiten, einen zentralen Einfluss auf das Maß der Selbststeuerung haben. Neben den soziodemographischen Variablen zeigt sich, dass eine Reihe von Einstellungen, die sicher nicht unabhängig von ersteren entstanden sind, den Charakter der Gruppe der *weiterbildungsdistanzierten Lerner* prägen. So sehen sie seltener einen Bedarf an Weiterbildung, was offenbar stark mit der Einschätzung zusammenhängt, dass diese auch keinen verwertbaren Nutzen erbringt. Auf den

Punkt gebracht, sind sie eher der Auffassung, dass sie bereits genug gelernt haben und die Weiterbildung „nichts bringt“. Damit stellt sich die Frage, wie diese Einstellungen verändert werden können, will man an dem Gedanken der Weiterbildung für alle festhalten. Selbst wenn dieser Slogan eher programmatischen Charakter hat, so ist dabei doch zu berücksichtigen, dass auch für die *weiterbildungsdistanzierten Lerner* zumindest berufliche Umbrüche mit neuen Lernanforderungen verbunden sein werden und bekanntlich zählen Umbrüche in der Berufsbiografie gegenwärtig bereits eher zum Normalfall als zur Ausnahme. Am Individuum orientierte Interventionen sollten versuchen, die zumindest in Ansätzen vorhandenen Erfahrungen arbeitsbegleitenden Lernens aufzugreifen, dazu Reflexionsangebote zur Verfügung zu stellen und so den Gewinn von Lernerfahrungen verdeutlichen. Auf dieser Basis ließen sich vermutlich eher Verbindungen auch zu formalen Lernkontexten bzw. zum Lernen mit neuen Medien herstellen. Weitere Anstrengungen müssen zweifelsohne auf die Veränderungen der Kontextbedingungen zielen. Wenn der Lerngehalt des Arbeitsplatzes sehr gering ist und auch in dieser Hinsicht keine Veränderung zu erwarten ist, dann kann die Resistenz gegenüber Weiterbildung durchaus als rationales Kalkül angesehen werden. Hieraus resultiert die Forderung, nach Möglichkeiten die Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen und damit auch Motivation für und Nutzen von Weiterbildung zu erhöhen.

6. Fazit und Ausblick

Im Folgenden werden zunächst die Fragestellungen und Ergebnisse der in dieser Publikation ausgewerteten empirischen Untersuchung noch einmal zusammengefasst (Kap. 6.1). In einem zweiten Schritt (Kap. 6.2) werden anschließend Konsequenzen aus den Befunden gezogen und zwar mit Blick auf weitere Forschungsvorhaben, auf die praktische Gestaltung von Weiterbildung durch die Anbieter – seien es Betriebe oder Weiterbildungsinstitutionen – sowie auf Herausforderungen für die Bildungspolitik.

6.1 Zusammenfassende Darstellung zentraler Fragestellungen und Ergebnisse

Der Programmatik des lebenslangen Lernens wird im nationalen und internationalen fachlichen Diskurs eine hohe politische Bedeutung zugewiesen. Lebenslanges Lernen soll zur individuellen Beschäftigungsfähigkeit beitragen, die betriebliche Wettbewerbsfähigkeit und damit den Standort Deutschland stärken sowie die Chancen zur gesellschaftlichen Partizipation erhöhen. Die Realisierung dieser politischen Zielvorstellung setzt entsprechende Weiterbildungseinstellungen und -aktivitäten der Bevölkerung voraus.

Um herauszufinden, ob letztere gegeben sind, wurde eine bundesweite, repräsentative empirische Erhebung durchgeführt. In der Untersuchung, die von einem Forschungsverbund durchgeführt wurde und zu der in den vorangegangenen Kapiteln ausgewählte Ergebnisse vorgestellt wurden, stand die Frage im Mittelpunkt,

- ob im Bewusstsein der Bevölkerung die Vorstellung vom lebenslangen Lernen einen Niederschlag gefunden hat,
- welche Lernformen für die Befragten von Bedeutung sind und
- wie sich ihre realen Weiterbildungsaktivitäten und -dispositionen charakterisieren lassen.

Damit wurde der schwierige Versuch unternommen, im Rahmen einer standardisierten Befragung die subjektive Wahrnehmung des Lernens im Erwachsenenalter zu erfassen, wobei die berufliche Weiterbildung im Mittelpunkt des Interesses stand. Der konzeptionelle Hintergrund der Befragung ging davon aus, dass im Zuge der aktuellen Transformation des Verständnisses von Weiterbildung bzw. des lebenslangen Lernens drei zentrale Entwicklungen eine herausragende Rolle spielen:

1. Die Veränderungen der Betriebs- und Arbeitsorganisation und die Individualisierung von Bildungs- und Berufsverläufen erfordern eine zunehmende Selbststeuerung der Lernprozesse.
2. Angesichts der gestiegenen Komplexität von Arbeitsabläufen, der Kritik am mangelnden Praxisbezug und unzureichender Transfermöglichkeiten von Seminaren und Kursen sowie des gestiegenen Umfangs an Lernanforderungen ist eine Veränderung dessen zu beobachten, was allgemein unter Weiterbildung verstanden wird. Der Begriff bezieht sich nicht mehr ausschließlich auf formale Lernkontexte. Vielmehr werden darunter auch informelle Lernkontexte subsumiert. Für die berufliche Weiterbildung steht dabei das arbeitsbegleitende Lernen im Vordergrund.
3. Die Veränderungen der arbeitsbezogenen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erfordern eine Veränderung des Weiterbildungsver-

haltens dergestalt, dass sich Weiterbildung nicht mehr auf punktuelle Aktivitäten eher privilegierter Bevölkerungsgruppen beschränkt, sondern dass das lebenslange Lernen zum einen als Anforderung an alle und zum anderen als periodisch wiederkehrende Aktivitäten proklamiert wird.

Zu diesen drei thematischen Schwerpunkten lassen sich zusammenfassend die folgenden Ergebnisse hervorheben:

In Bezug auf die Diskussion um die Selbststeuerung von Lernprozessen wurden heuristisch drei theoretische Zugänge bzw. Schwerpunktsetzungen der Betrachtung ausdifferenziert: eine lerntheoretische, eine didaktische und eine bildungs- bzw. gesellschaftspolitische. Für die empirische Erhebung wurde das Konstrukt der Selbststeuerung als lerntheoretische Dimension der kognitiven Aneignung von Wissen gefasst und mit Hilfe der Dimensionen Selbstkonzept, Motivation und kognitive Steuerung operationalisiert. Gefragt wurde nach der eigenen Einschätzung der Selbststeuerung beim Lernen. Es zeigt sich, dass ein großer Teil der Bevölkerung sich einen hohen Grad an Selbststeuerung attestiert. Dies Ergebnis überrascht insofern ein wenig, als die Selbststeuerung eine Reihe von kognitiven Kompetenzen voraussetzt. Allerdings ist bei der Interpretation dieses Befundes der Effekt in Rechnung zu stellen, dass es den Befragten schwer gefallen sein dürfte, sich im Hinblick auf die Indikatoren zu diesem Konstrukt nicht positiv einzuschätzen. Trotz der generell positiven Ergebnisse ist nicht zu übersehen, dass die Selbsteinschätzung einen engen Zusammenhang mit soziodemographischen Variablen aufweist. So steigt das *Selbststeuerungsniveau* mit dem *Ausbildungsniveau*, und es ist bei *Erwerbstätigen* deutlicher ausgeprägt als bei *Arbeitslosen*. Aufschlussreich ist, dass der Index *familiäre Förderung*, mit dessen Hilfe die Unterstützung als Heranwachsende im familialen Kontext erfasst wurde, unter den geprüften Variablen auf die Höhe der Selbststeuerung den höchsten Einfluss aufweist.

Weiter ist festzuhalten, dass die Variable *Selbststeuerung* einen insgesamt außerordentlich hoher Erklärungswert für die *Einstellungen zur Weiterbildung*, das faktische Weiterbildungsverhalten und die Weiterbildungsdispositionen besitzt. Die Gruppe von Personen, die sich eine hohe Selbststeuerung ihrer Lernprozesse attestiert, weist eine außer-

ordentlich positive Einstellung zur Weiterbildung und zugleich intensive Weiterbildungsaktivitäten auf. Personen mit überdurchschnittlicher Selbststeuerung weisen der formalen Weiterbildung eine höhere Bedeutung zu und artikulieren einen höheren *Weiterbildungsbedarf* als die beiden Vergleichsgruppen. Die überdurchschnittlich Selbstgesteuerten halten Weiterbildung für notwendig, um sich beruflich fit zu halten und sind unterdurchschnittlich häufig der Meinung, dass sich aus der Weiterbildung kein Nutzen ziehen lasse. Dies bedeutet zusammenfassend, dass die Gruppe derjenigen mit hoher Selbststeuerung eine außerordentlich positive Einstellung zur Weiterbildung und hohe Weiterbildungsaktivitäten aufweist.

In Bezug auf die Diskussion unterschiedlicher Lernkontexte wurde in der Untersuchung zwischen *formalen* und *informellen Lernkontexten* unterschieden. Da bei letzteren die Kategorisierung in der Literatur sehr unterschiedlich und häufig diffus ausfällt, wurde diese Kategorie noch einmal ausdifferenziert in die Dimensionen *arbeitsbegleitendes Lernen*, *Lernen mit Medien* und *Lernen im privaten und gesellschaftlichen Umfeld*. Dabei liegt das *mediale Lernen* in Bezug auf die Dimensionen des Organisationsgrades des Lernprozesses und seiner Intentionalität in der Mitte zwischen den formalen Lernkontexten und den übrigen informellen. Gefragt wurde nach der subjektiven Wahrnehmung der Bedeutung verschiedener Lernkontexte für die eigene berufliche Entwicklung. Das Ergebnis bestätigt auch für Deutschland, was in Studien für andere Länder bereits herausgearbeitet wurde: Den informellen Lernkontexten, für die berufliche Weiterbildung insbesondere dem arbeitsbegleitenden Lernen, kommt aus Sicht der Befragten die höchste Bedeutung für ihre Lernbiografie zu. Gleichwohl ist dieses Ergebnis insofern zu relativieren, als auch herausgearbeitet wurde, dass bei weitem nicht alle Erwerbspersonen formalisierte Weiterbildung regelmäßig in Anspruch nehmen. Folglich war die Bewertung unterschiedlicher Lernkontexte vor dem Hintergrund realer Weiterbildungsaktivitäten zu interpretieren. Wer nur oder vorrangig Erfahrungen mit informellen Lernkontexten hat, kann Lernen in formalen Lernkontexten nicht als subjektiv bedeutsame Lernerfahrungen benennen. Für die Herausbildung von Lernbiografien und Lernchancen ist das Ergebnis hervorzuheben, dass nicht davon auszugehen ist, dass die Beteiligung an arbeitsbegleitenden Lernformen die Beteiligung an formaler Weiterbildung kompen-

siert. Vielmehr zeigt sich, dass diejenigen, die der formalen Weiterbildung eine hohe Bedeutung für das Lernen in Bezug auf ihre berufliche Entwicklung zuweisen, dies auch für das arbeitsbegleitende Lernen aussagen. Entsprechend stellen sich auch die realen Weiterbildungsaktivitäten dar.

In Bezug auf die Frage, ob in der Bevölkerung *Veränderungen* der individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen *Bedeutung von Weiterbildung* wahrgenommen werden, lassen sich folgenden Tendenzen hervorheben: Circa die Hälfte der Befragten artikuliert für die Zukunft einen Weiterbildungsbedarf, was mit Blick auf die Weiterbildungsbeteiligung die Frage aufwirft, ob das Glas halb leer oder halb voll ist. Jedenfalls ist zukünftig – bei gleich bleibenden Rahmenbedingungen – mit keinem rasanten Anstieg des Weiterbildungsbedarfs zu rechnen. Als zentrale *Barrieren* für die Beteiligung an Weiterbildung wurden für die Weiterbildungsaktivitäten die bereits *hohe Belastung und Zeitmangel* sowie für die weniger Weiterbildungsaktiven der *fehlende Nutzen* herausgearbeitet. Es konnten auch die Barrieren bestimmter sozialer Gruppen beschrieben werden. Bedenklich stimmen in diesem Zusammenhang die Befunde, dass *Arbeitslose* kaum Bedarf an Weiterbildung anmelden und ebenso wenig die Gruppe, die *arbeitsbegleitendes Lernen* als am bedeutsamsten für die eigene berufliche Entwicklung bezeichnet hat.

Fast zwei Drittel der Befragten haben einen Wandel der betrieblichen Weiterbildung in Richtung einer offensiveren Personalentwicklungsstrategie wahrgenommen, gut ein Drittel konstatiert eine höhere Eigenverantwortung für die persönliche Planung der Weiterbildung und über 50 Prozent nehmen teilweise eine Entwicklung in diese Richtung wahr. Diese Ergebnisse belegen, dass eine erweiterte individuelle und gesellschaftliche Funktion von Weiterbildung durchaus im Bewusstsein der Bevölkerung verankert ist. Auffällig ist gleichwohl die Diskrepanz zwischen einer hohen Wertschätzung von Weiterbildung und den Konsequenzen für die eigenen Weiterbildungsaktivitäten, denn nur ein Drittel der Befragten gibt an, den persönlichen Aufwand für Weiterbildung gesteigert zu haben. Auf diese allgemeine Diskrepanz zwischen positiver Wertschätzung von Sachverhalten und den (fehlenden) Konsequenzen für das eigene Verhalten haben schon die frühen Studien von Strzelewicz u. a. (1966) und Schulenberg (1978) aufmerksam gemacht. In dieser Beziehung hat sich

folglich nicht sehr viel geändert. Gleichwohl ist diese Diskrepanz auch unter Berücksichtigung anderer Erhebungen (wie dem Berichtssystem Weiterbildung) sehr ernst zu nehmen: Die allgemeine Vorstellung ging in jüngster Zeit von einer relativ wörtlich übersetzten Vorstellung vom lebenslangen Lernen aus, der zufolge – zugespitzt formuliert – sich alle Menschen permanent fortbilden müssten. Möglicherweise sind wir aber an einem Plateau angekommen: Diejenigen, die ein Interesse an Weiterbildung haben und sich davon einen konkreten Nutzen versprechen, realisieren ihre Teilnahmewünsche. Darüber hinaus weitere Teile der Bevölkerung für eine aktive Weiterbildungsbeteiligung zu gewinnen und ihnen ihren Nutzen zu verdeutlichen, könnte schwieriger sein. Hinzu kommt, dass die Weiterbildung von einem großen Teil der Bevölkerung primär als Notwendigkeit oder Verpflichtung angesehen wird, um beruflich fit zu bleiben; d. h., dass das Interesse an Weiterbildung nicht unbedingt einer intrinsischen Motivation entspringt. Aufwand und Nutzen werden sehr kritisch gegeneinander abgewogen. Letzteres gilt insbesondere für Personen, die ein niedriges Bildungsniveau aufweisen und eher informellen Lernkontexten eine hohe Bedeutung für ihre Lernerfahrungen zuschreiben.

Die bisher zusammenfassend dargestellten Ergebnisse deuten darauf hin, dass die jeweiligen Weiterbildungseinstellungen, -interessen und das reale Weiterbildungsverhalten sich im Laufe des Lebens zu einem Lernmuster verdichten. Um diese Hypothese noch besser fundieren zu können, wurden die Einzelbefunde durch eine Clusteranalyse weiter abgesichert. Die Wahl dieser Methode erfolgte, da sich eine Clusteranalyse, bei der die Mitglieder einer Stichprobe nach Ähnlichkeiten in Bezug auf erhobene Variablen gruppiert werden, besonders gut für die Analyse von Bewusstseinskonstrukten eignet. Sie hat zur Identifikation von zwei Lernerprofilen geführt: Ein *weiterbildungsbewusster Lernertyp* zeichnet sich durch eine überdurchschnittliche Selbststeuerung aus, weist eine sehr positive Einstellung zur Weiterbildung auf und ist außerordentlich weiterbildungsaktiv in den verschiedenen formalen und informellen Lernkontexten. Der *weiterbildungsdistanzierte Lernertyp* kann durch ein eher geringes Qualifikationsniveau charakterisiert werden, lernt eher in informellen als in formalen Lernkontexten und ist häufiger der Meinung, bereits genug gelernt zu haben und spricht der Weiterbildung öfter einen konkreten Nutzen ab.

6.2 Perspektiven

Der Ausblick auf zukünftige Desiderate richtet sich auf die Forschung, die Konsequenzen für die praktische Ausgestaltung von Weiterbildung sowie auf bildungs- bzw. gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen.

6.2.1 Zukünftige Forschungsfragen

Betrachtet man zunächst die methodische Seite möglicher anschließender Forschungsstrategien, so wäre es wichtig, die Befunde durch qualitative Erhebungsverfahren weiter abzusichern, denn Bewusstseinskonstrukte lassen sich in einer quantitativen, weitgehend mit geschlossenen Fragen arbeitenden Erhebung nur in Grenzen erfassen. Die Herausarbeitung von lernbiografischen Mustern zeigt die Notwendigkeit weiterer Erhebungen wie Längsschnittdaten bzw. biografische Untersuchungen, wenngleich insbesondere erstere bekanntlich sehr aufwändig sind. Derartige komplexe Forschungsansätze, wie sie auch von den Expertengruppen zur Bildungsberichterstattung gefordert wurden (vgl. Baethge u. a. 2003), würden gleichwohl die Weiterbildungsforschung ungemein bereichern.

In Bezug auf inhaltliche Schwerpunkte von Forschungsprojekten, die an die hier diskutierten Fragestellungen und Ergebnisse anknüpfen, sind folgende Aspekte hervorzuheben:

- Im Hinblick auf die Dimension der Selbststeuerung besteht in verschiedener Hinsicht ein erheblicher Forschungsbedarf. Setzt man eine Verständigung über das voraus, was mit dieser Kategorie real und jenseits einer politischen Metapher gemeint sein soll, so ist ein besonderes Interesse auf den Prozess der Herausbildung einer Metakompetenz des Lernens zu richten. Dabei wird der Frage weiter nachzugehen sein, welchen Einfluss die Weiterbildung noch auf die Entwicklung komplexer Lernstrategien hat bzw. inwieweit hier in den früheren Lebensjahren die entscheidenden Weichen gestellt werden. In diesem Zusammenhang wäre auch näher zu untersuchen, welche didaktischen und beraterischen Unterstützungsleistungen einen positiven Beitrag zur Unterstützung dieses Prozesses leisten können.
- Mit Blick auf die unterschiedlichen Lernkontexte ist eine bessere, bzw. besser begründete Systematisierung dessen, was mit informellen Lernkontexten gemeint ist, erforderlich. Die realisierten Lernsettings – für die berufliche Weiterbildung betrifft dies insbesondere das arbeitsbegleitende Lernen – müssen genauer daraufhin untersucht werden, wie sie sich hinsichtlich des Grads der Intentionalität von Lernprozessen unterscheiden und wie jeweils die Qualität der Lernarrangements in Bezug auf den Aspekt der Reflexivität und des Transfer zu bewerten ist. Bislang ist zu wenig darüber bekannt, welche Lernchancen im Einzelnen diese Lernkontexte bieten, z. B. inwieweit sie eine Verallgemeinerung oder einen Transfer des erworbenen Wissens erlauben oder wo diese Lernkontexte angesichts des aktuellen Handlungsdrucks, der häufig nur wenig oder gar keine Reflexionsprozesse erlaubt, ihre Grenzen finden. Auch ist die Frage im Auge zu behalten, ob sich diese Lernarrangements für unter soziodemographischen Gesichtspunkten unterscheidbare Gruppen gleich oder unterschiedlich darstellen. Profitieren z. B. Gruppen mit niedrigerem Bildungsniveau und eher geringen Erfahrungen mit formaler Weiterbildung genauso stark von arbeitsbegleitenden Lernprozessen oder erweisen sich einmal mehr die Gruppen als im Vorteil, die sowohl über Erfahrungen in formalen als auch in informellen Lernkontexten verfügen? Darüber hinaus besteht ein Forschungsbedarf in Bezug auf die Frage, wie sich formale und informelle Lernkontexte am besten miteinander verknüpfen lassen, um optimale Lernergebnisse zu erzeugen, denn die Untersuchungsergebnisse haben auch nachgewiesen, dass es nicht sinnvoll ist, die formalen gegen die informellen Lernkontexte auszuspielen. Beide Lernarrangements haben in spezifischen Settings und für spezifische Gruppen ihre je eigene Bedeutung.
- In Bezug auf die Frage nach dem zukünftigen Weiterbildungsbedarf, den jeweiligen Weiterbildungsbarrieren und der allgemeinen Bereitschaft zur aktiven Teilnahme an Weiterbildung stellt sich zukünftig verstärkt als Forschungsfrage, welche Faktoren auf die Definition von Bedarf, auf die Artikulation von Barrieren und die allgemeine Einstellung zur Weiterbildung einen Einfluss ausüben. Dabei schält sich heraus, dass dem Abwägen von Aufwand in persönli-

cher, zeitlicher und finanzieller Hinsicht und dem erwarteten Nutzen eine zentrale Rolle zukommt. Da sich abzeichnet, dass der konkrete Nutzen für die eigene berufliche Entwicklung einen entscheidenden Einfluss auf die Einstellung zur Weiterbildung und die aktive Teilnahme hat, ist parallel dazu der Frage nachzugehen, wie Arbeitsplätze lernförderlicher gestaltet werden können, damit auch von der Arbeitssituation ein Anreiz zur Teilnahme ausgeht und die erworbenen Kompetenzen nutzbringend für die Erwerbsarbeit und die berufliche Entwicklung eingebracht werden können.

6.2.2 Impulse für die Weiterbildungspraxis

Da die Weiterbildungspraxis bekanntlich mit ihren Aktivitäten nicht warten kann, bis alle Forschungsfragen geklärt sind, kommt es darauf an, parallel zu den Forschungsempfehlungen konkrete Anregungen für die Weiterbildungspraxis aus den dargelegten Befunden abzuleiten.

Geht man von der erläuterten plausiblen Annahme aus, dass in Zukunft für die individuelle Gestaltung der Weiterbildungsbiografie Selbststeuerung von großer Bedeutung sein wird, dann wird deutlich, dass die Gruppe (ca. ein Drittel der Erwerbspersonen), die sich eine geringe Selbststeuerung zuschreibt, eine Problemgruppe darstellt. Hinzu kommt wie bereits erläutert, dass die Selbststeuerung keineswegs voraussetzungslos ist, sondern eine Reihe von – insbesondere metakognitiven – Fähigkeiten impliziert, die im Lauf der Bildungsbiografie entwickelt werden müssen. Dies stellt neue Anforderungen an die allgemeinbildenden Schulen sowie die familialen Unterstützungsleistungen. Um diese Gruppe der Weiterbildungsdistanzierten mit gering ausgeprägter Selbststeuerung zu erreichen, sind die Weiterbildungsanbieter gefordert, die häufig beschriebene Akzentverlagerung von der Angebots- zur Nachfrageseite ernst zu nehmen, d. h. ihre Planungen so eng wie möglich an den Interessen und Voraussetzungen der Teilnehmenden auszurichten.

■ In Bezug auf den Aspekt der Selbststeuerung stehen die Weiterbildungsanbieter vor allem vor einer didaktischen Herausforderung. Sie können in erster Linie bei dem identifizierten zweiten Zugang zum Konstrukt der Selbststeuerung ansetzen, der auf die Ausgestaltung von

Lernumgebungen zielt, die die Selbststeuerung von Lernprozessen optimal unterstützen. Dies gilt gleichermaßen für Betriebe wie für externe Bildungsanbieter. Hierzu sind in den vergangenen Jahren bereits verschiedene Projekte umgesetzt worden (vgl. Dietrich 2001).

■ In Bezug auf die unterschiedlichen Lernkontexte ist an den Punkten anzusetzen, die bereits als Forschungsbedarf skizziert wurden. So gilt es insbesondere in den Betrieben solche arbeitsbegleitenden Lernkontexte zu schaffen, die es ermöglichen, dass erworbene implizite Wissen bzw. das Erfahrungslernen auch in explizites, verallgemeinerbares Wissen umzusetzen und zugleich die erworbenen Kompetenzen bewusst zu machen und zu reflektieren. Es sind weitere Erfahrungen damit zu sammeln, ob und in welcher Weise dies beispielsweise bei Gruppenlernprozessen (z. B. in Projektgruppen oder in Qualitätszirkeln) möglich ist (vgl. dazu auch Schiersmann/Remmele 2002).

■ Um auch einen Zugang zu den Bevölkerungsgruppen zu finden, die sich bislang kaum an formaler Weiterbildung beteiligen, wären Formen der Kombination von informellen und formalen Lernkontexten weiter zu erproben. Wird zunächst die Erfahrung mit informeller Weiterbildung reflektiert, ermutigt dies möglicherweise auch dazu, formale Lernkontexte aufzusuchen – immer unter der Voraussetzung, dass die Betroffenen sich von den Lernergebnissen einen konkreten Nutzen erhoffen.

Die Weiterbildungsanbieter stehen dabei allerdings angesichts des raschen Wandels der konkreten Anforderungen vor einem Planungsproblem: Auf der einen Seite ist es notwendig, Bedarfsanalysen noch gezielter als bislang vorzunehmen, um angemessene Lernangebote entwickeln zu können, auf der anderen Seite ist von einem zunehmenden Prognosedefizit auszugehen. Die Fokussierung der Weiterbildung im Zuge des Ausbaus dieses Teilbereichs des Bildungswesens auf Kurse und Seminare seit den 1970er Jahren bis gegen Mitte der 1990er Jahre korrespondierte mit der Prognostizierbarkeit beruflicher Veränderungen (vgl. auch Baethge/Baethge-Kinsky 2004). Die gegenwärtige Dynamisierung von Produktions- und Arbeitsmärkten lässt demgegenüber die Zielgenauigkeit des Weiterbildungsangebots schrumpfen.

6.2.3 Herausforderungen für die Weiterbildungspolitik

Den Hintergrund der folgenden Überlegungen bildet die Einschätzung, dass die Weiterbildung sich auch zukünftig nicht allein durch Marktgesetze wird regeln lassen, sondern dass die Umsetzung des Konzepts lebenslangen Lernens ein Mindestmaß an öffentlicher Verantwortung für die Ausgestaltung der Weiterbildung voraussetzt. Generell ist auch mit Blick auf die Politik als Ergebnis der Untersuchung festzuhalten, dass eine große Gruppe der Bevölkerung in Deutschland aufgeschlossen ist für Weiterbildung und sich aktiv darum kümmert. Diese haben wir als weiterbildungsbewusste Lerner bezeichnet. Die andere Gruppe, die ca. ein Drittel der Bevölkerung ausmacht und die als weiterbildungsdistanziert bezeichnet wurde, muss noch stärker für die Beteiligung an Weiterbildung gewonnen werden. Dazu werden allerdings reine Motivierungsstrategien zu kurz greifen, vielmehr muss es gelingen, deutlich zu machen, dass aus einer aktiven Beteiligung an Weiterbildung, gleich welcher Form, ein konkreter Nutzen resultiert. In diesem Kontext sind vor allem auch die Betriebe gefordert, ihre Betriebs- und Arbeitsorganisation in dieser Richtung weiter zu profilieren.

■ In Bezug auf die Dimension der Selbststeuerung ist davon auszugehen, dass der Teil der Bevölkerung, der sich derzeit keinen hohen Grad an Selbststeuerungspotenzial attestiert, mit rein programmatischen Forderungen nach Selbstverantwortung für Weiterbildung nicht zu erreichen sein dürfte. Die jüngsten Erfahrungen mit der Vergabe von Bildungsgutscheinen im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik auf der Basis des Sozialgesetzbuchs III haben dies belegt: Längst nicht alle Besitzer eines solchen Gutscheins sahen sich in der Lage, selbstverantwortlich das für sie geeignete Weiterbildungsangebot zu finden. Die Intransparenz des Weiterbildungsmarkts trägt das Ihre dazu bei. Lebenslanges Lernen in Eigenverantwortung zu gestalten, setzt wiederum Lernprozesse voraus. Diese Vorstellung von lebenslangem Lernen erfordert zudem eine nachfragerfreundliche Informations- und Beratungsinfrastruktur. Um gerade die Selbststeuerung von Lernprozessen zu unterstützen, ist folglich ein nachhaltiger Ausbau von Beratungsangeboten erforderlich. Dies bezieht sich zum einen auf eine lernbegleitende reflexive Lernberatung, auf die Unterstüt-

zung bei der Bewusstmachung des eigenen Kompetenzprofils sowie bei der Auswahl geeigneter Weiterbildungsangebote (vgl. Schiersmann/Remmele 2004).

■ In Bezug auf die unterschiedlichen Lernkontexte müssen Lernende befähigt werden, ihre Lernereffahrungen, Lernbedarfe und Lerninteressen zu identifizieren und zu reflektieren. Für die Politik besteht eine Herausforderung darin, geeignete Angebote zur Zertifizierung informeller Lernkontexte zu entwickeln und diese dokumentierbar zu machen (vgl. Ness 2005). Geeignet meint dabei u. a., dass die Instrumente nicht zu kompliziert und aufwändig sein dürfen und sich nicht nur auf eine Dokumentation der bereits erworbenen Kompetenzen beschränken dürfen, sondern auch Potenziale erfassen sollten.

Lebenslanges Lernen muss auf diese Weise als ein durchlässiges Lernkonzept mit ineinander verzahnten Bildungswegen und -formen angelegt sein. Neben dem konkreten Nutzen stellt der Faktor Zeit eine zentrale Einflussvariable für die Beteiligung an Weiterbildung dar. Dies gilt interessanterweise unseren Ergebnissen zufolge vor allem für die Gruppe, die sich bereits aktiv an Weiterbildung beteiligt. Folglich wird politisch weiter darüber zu diskutieren sein, wie sich Weiterbildung mit beruflichen und privaten Verpflichtungen in geeigneter Weise verknüpfen lässt und welche Angebote Betriebe, Tarifpartner bzw. der Staat zur Unterstützung bereitstellen. Hier ist an Freistellungen auf der Basis von Betriebsvereinbarungen, Tarifverträgen oder staatlichen Angeboten in Richtung Sabbaticals zu denken.

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

Tabellen

Tabelle 1-1	Schichtung der Stichprobe „Bevölkerung“ aktuellem Erwerbsstatus	10
Tabelle 1-2	Schichtung der Stichprobe „Erwerbspersonen“ nach aktuellem Erwerbsstatus	10
Tabelle 1-3	Schichtung der Stichprobe „Erwerbspersonen“ nach geographischem Raum	11
Tabelle 1-4	Schichtung der Stichprobe „Erwerbspersonen“ nach beruflichem Ausbildungsniveau ..	11
Tabelle 1-5	Schichtung der Stichprobe „Erwerbspersonen“ nach Altersgruppe	11
Tabelle 1-6	Schichtung der Stichprobe „Erwerbspersonen“ nach Geschlecht	11
Tabelle 1-7	Stichprobe „Erwerbspersonen“ gruppiert nach beruflichem Ausbildungsniveau	12
Tabelle 1-8	Stichprobe „Erwerbspersonen“ gruppiert nach Altersgruppe	12
Tabelle 1-9	Stichprobe „Erwerbspersonen“ gruppiert nach Geschlecht	13
Tabelle 1-10	Stichprobe „Erwerbspersonen“ gruppiert nach geographischem Raum	13
Tabelle 3-1	Index: Formales Lernen	30
Tabelle 3-2	Index: Arbeitsbegleitendes Lernen	30
Tabelle 3-3	Index: Lernen im gesellschaftl. und privaten Umfeld	31
Tabelle 3-4	Index: Mediales Lernen	31
Tabelle 3-5	Korrelationen zwischen den Lernkontext-Indices	32
Tabelle 3-6	Modell: Formales Lernen	33
Tabelle 3-7	Modell: Arbeitsbegleitendes Lernen	33
Tabelle 3-8	Modell: Mediales Lernen	34
Tabelle 3-9	Wichtigster beruflicher Lernkontext nach beruflichem Ausbildungsniveau	36
Tabelle 3-10	Wichtigster beruflicher Lernkontext nach aktuellem Erwerbsstatus	36

Tabelle 3-11	Wichtigster beruflicher Lernkontext nach Altersgruppe	36
Tabelle 3-12	Wichtigster beruflicher Lernkontext nach Geschlecht	38
Tabelle 3-13	Wichtigster beruflicher Lernkontext nach Grad der Selbststeuerung	39
Tabelle 3-14	Häufigste Gelegenheit der Weiterbildung in den letzten drei Jahren nach beruflichem Ausbildungsniveau	40
Tabelle 4-1	Weiterbildungsbedarf in den nächsten Jahren nach Schulbildungsniveau	44
Tabelle 4-2	Weiterbildungsbedarf in den nächsten Jahren nach Altersgruppe	45
Tabelle 4-3	Weiterbildungsbedarf in den nächsten Jahren nach aktuellem Erwerbsstatus	45
Tabelle 4-4	Weiterbildungsbedarf in den nächsten Jahren nach beruflichem Ausbildungsniveau ...	46
Tabelle 4-5	Weiterbildungsbedarf nach wichtigstem beruflichen Lernkontext	46
Tabelle 4-6	Weiterbildungsbedarf nach häufigster Gelegenheit der Weiterbildung	47
Tabelle 4-7	Weiterbildungsbedarf in den nächsten Jahren nach Grad der Selbststeuerung	47
Tabelle 4-8	Wichtigste Weiterbildungsbarriere nach beruflichem Ausbildungsniveau	48
Tabelle 4-9	Wichtigste Weiterbildungsbarriere nach Schulbildungsniveau	49
Tabelle 4-10	Wichtigste Weiterbildungsbarriere nach Selbststeuerung	49
Tabelle 4-11	Wichtigste Weiterbildungsbarriere nach aktuellem Erwerbsstatus	50
Tabelle 4-12	Wichtigste Weiterbildungsbarriere nach Geschlecht	50
Tabelle 4-13	Wichtigste Weiterbildungsbarriere nach Altersgruppe	51
Tabelle 4-14	Wichtigste Weiterbildungsbarriere nach häufigster Gelegenheit der Weiterbildung	51
Tabelle 4-15	Wichtigste Weiterbildungsbarriere nach familialer Förderung	53
Tabelle 4-16	Index: Wahrnehmung der Eigenverantwortung bei der Planung von Weiterbildung	55
Tabelle 4-17	Wahrnehmung der Eigenverantwortung bei der Planung von Weiterbildung nach Grad der Selbststeuerung	56
Tabelle 4-18	Wahrnehmung der Eigenverantwortung bei der Planung von Weiterbildung nach wichtigstem beruflichen Lernkontext	57
Tabelle 4-19	Modell: Wahrnehmung der Eigenverantwortung bei der Planung von Weiterbildung	57
Tabelle 4-20	Anstoß für Weiterbildungsaktivität nach beruflichem Ausbildungsniveau	58
Tabelle 4-21	Anstoß für Weiterbildungsaktivität nach wichtigstem beruflichen Lernkontext	59
Tabelle 4-22	Index: Bereitschaft zu persönlichem Beitrag an Zeit und Geld	59
Tabelle 4-23	Veränderung des persönlichen Aufwands bei der Weiterbildung nach beruflichem Ausbildungsniveau	60

Tabelle 4-24	Veränderung des persönlichen Aufwands bei der Weiterbildung nach aktuellem Erwerbsstatus	60
Tabelle 4-25	Veränderung des persönlichen Aufwands bei der Weiterbildung nach Altersgruppe ...	61
Tabelle 4-26	Veränderung des persönlichen Aufwands bei der Weiterbildung nach wichtigstem beruflichen Lernkontext	61
Tabelle 4-27	Veränderung des persönlichen Aufwands bei der Weiterbildung nach Grad der Selbststeuerung	62
Tabelle 4-28	Modell: Bereitschaft zu persönlichem Beitrag an Zeit und Geld	62
Tabelle 4-29	Index: Wahrnehmung von Veränderungen betrieblicher Weiterbildungsstrategien	64
Tabelle 4-30	Wahrnehmung von Veränderungen betrieblicher Weiterbildungsstrategien nach beruflichem Ausbildungsniveau	64
Tabelle 4-31	Wahrnehmung von Veränderungen betrieblicher Weiterbildungsstrategien nach aktuellem Erwerbsstatus	65
Tabelle 4-32	Wahrnehmung von Veränderungen betrieblicher Weiterbildungsstrategien nach Altersgruppe	65
Tabelle 4-33	Wahrnehmung von Veränderungen betrieblicher Weiterbildungsstrategien nach wichtigstem beruflichen Lernkontext	66
Tabelle 4-34	Wahrnehmung von Veränderungen betrieblicher Weiterbildungsstrategien nach Grad der Selbststeuerung	66
Tabelle 4-35	Modell: Wahrnehmung von Veränderungen betrieblicher Weiterbildungsstrategien	67
Tabelle 4-36	Index: Wahrnehmung des gesellschaftlichen Wandels	68
Tabelle 4-37	Modell: Wahrnehmung des gesellschaftlichen Wandels	69
Tabelle 4-38	Persönliche Empfindung bei dem Wort Weiterbildung nach beruflichem Ausbildungsniveau	70
Tabelle 4-39	Persönliche Empfindung bei dem Wort Weiterbildung nach aktuellem Erwerbsstatus	71
Tabelle 4-40	Persönliche Empfindung bei dem Wort Weiterbildung nach Altersgruppe	71
Tabelle 4-41	Persönliche Empfindung bei dem Wort Weiterbildung nach wichtigstem beruflichen Lernkontext	72
Tabelle 4-42	Persönliche Empfindung bei dem Wort Weiterbildung nach häufigster Gelegenheit der Weiterbildung	72
Tabelle 4-43	Persönliche Empfindung bei dem Wort Weiterbildung nach Grad der Selbststeuerung	73
Tabelle 5-1	Vergleich der Index-Mittelwerte Erwerbstätigenstichprobe mit Clusterstichprobe	76
Tabelle 5-2	Schulbildungsniveau nach Lernerprofil	79
Tabelle 5-3	Berufliches Ausbildungsniveau nach Lernerprofil	80

Tabelle 5-4	Nettoeinkommen nach Lernerprofil	80
Tabelle 5-5	Familiäre Förderung nach Lernerprofil	81
Tabelle 5-6	Aktueller Erwerbsstatus nach Lernerprofil	81
Tabelle 5-7	Altersgruppe nach Lernerprofil	82
Tabelle 5-8	Häufigste Gelegenheit der Weiterbildung nach Lernerprofil	82
Tabelle 5-9	Anstoß für Weiterbildungsaktivität nach Lernerprofil	83
Tabelle 5-10	Eigene Lernaktivität nach Lernerprofil	84
Tabelle 5-11	Weiterbildungsbedarf nach Lernerprofil	84
Tabelle 5-12	Wichtigste Weiterbildungsbarrieren nach Lernerprofil	85
Tabelle 5-13	Persönliche Empfindung bei dem Wort Weiterbildung nach Lernerprofil	85

Abbildungen

Abbildung 2-1	Verteilung des Selbststeuerungsindex in der Skala mit sieben Ausprägungen	19
Abbildung 2-2	Einfluss familialer Förderung auf den Selbststeuerungsindex	20
Abbildung 2-3	Einfluss des beruflichen Ausbildungsniveaus auf den Selbststeuerungsindex	20
Abbildung 2-4	Einfluss des aktuellen Erwerbsstatus auf den Selbststeuerungsindex	21
Abbildung 2-5	Interaktion der Variablen aktueller Erwerbsstatus und familiäre Förderung in Bezug auf den Selbststeuerungsindex	21
Abbildung 3-1	Betriebsbezogene Lernprozesse	28
Abbildung 3-2	Index: Formales Lernen, in Klassen (n = 2308)	30
Abbildung 3-3	Index: Arbeitsbegleitendes Lernen, in Klassen (n = 2790)	30
Abbildung 3-4	Index: Lernen im gesellschaftlichen und privaten Umfeld, in Klassen (n = 3020) ...	31
Abbildung 3-5	Index: Mediales Lernen, in Klassen (n = 2659)	31
Abbildung 3-6	Wichtigster und zweitwichtigster Lernkontext	35
Abbildung 3-7	Lernaktivitäten in unterschiedlichen Lernkontexten (n = 3206)	39
Abbildung 3-8	Lernaktivitäten in Abhängigkeit von den subjektiv bedeutsamen Lernkontexten	41
Abbildung 4-1	Zukünftiger Weiterbildungsbedarf (n = 2822)	44
Abbildung 4-2	Weiterbildungsbarrieren (n = 2421)	48
Abbildung 4-3	Weiterbildungsbarrieren in der Wahrnehmung der Nichtteilnehmenden (n = 1116)	53

Abbildung 4-4	Wahrnehmung der Eigenverantwortung bei der Planung von Weiterbildung, in Klassen (n = 3055)	55
Abbildung 4-5	Wahrnehmung der Eigenverantwortung bei der Planung von Weiterbildung (n = 2304)	56
Abbildung 4-6	Anstoß für Weiterbildungsaktivitäten (n = 2097)	58
Abbildung 4-7	Bereitschaft zu persönlichem Beitrag an Zeit und Geld, in Klassen (n = 3062)	59
Abbildung 4-8	Persönlicher Aufwand für Weiterbildung	61
Abbildung 4-9	Wahrnehmung von Veränderungen betrieblicher Weiterbildungsstrategien, in Klassen (n = 2837)	64
Abbildung 4-10	Wahrnehmung von Veränderungen betrieblicher Weiterbildungsstrategien	64
Abbildung 4-11	Wahrnehmung des gesellschaftlichen Wandels, in Klassen (n = 3217)	68
Abbildung 4-12	Empfindung beim Wort Weiterbildung (n = 3246)	70
Abbildung 5-1	Merkmalsähnliche Lernergruppen von Erwerbstätigen (n = 1867) Struktur der Cluster-Stichprobe	77
Abbildung 5-2	Clusterprofil: Mikroebene	78
Abbildung 5-3	Clusterprofil: Meso- und Makroebene	78
Abbildung 5-4	Zusammenfassende Darstellung der zwei Lernerprofile mit Intensität der Differenzen	79

Literatur

- Arnold, R. (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung – Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 49, S. 26–38
- Arnold, R./Lehmann, B. (1998): Selbstgesteuertes Lernen im Fernstudium. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M., S. 89–100
- Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Darmstadt
- Arnold, R./Tutor, C. G./Kammerer, J. (2002): Selbstgesteuertes Lernen als Perspektive der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 4, S. 32–36
- Bacher, J. (2001): Teststatistiken zur Bestimmung der Clusterzahl für Quick Cluster. In: ZA-Information 48, S. 71–97
- Bacher, J. (2002): Clusteranalyse. Anwendungsorientierte Einführung. 2. erg. Aufl. München/Wien
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 3, S. 461–472
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2002): Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrung und lebenslangem Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002. Münster, S. 69–140
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster
- Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (2003): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Berlin
- Baethge, M./Schiersmann, Ch. (1998): Prozeßorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 1998. Münster, S. 15–87
- Bolder, A./Hendrich, W. (2000): Fremde Bildungswelten. Opladen
- Bosch, G. (2000): Betriebliche Reorganisation und neue Lernkulturen. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Münster u. a.
- Büchel, F./Pannenberg, M. (2002): Bildung und berufliche Weiterbildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Datenreport 2002, S. 483–493
- Büchter, K. (1999): Geschichte betrieblicher Weiterbildung – ein Annäherungsversuch. In: Hendrich, W./Büchter, K. (Hrsg.): Politikfeld betriebliche Weiterbildung: Trends, Erfahrungen und Widersprüche in Theorie und Praxis. München/Mering, S. 32–51

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2002): Grund- und Strukturdaten 2001/2002. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003): Berichtssystem Weiterbildung VIII: Integrierter Bericht. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2004): Grund- und Strukturdaten 2003/2004. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Bonn/Berlin
- Coombs, P./Ahmed, M. (1974): *Attacking rural poverty*. Baltimore
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart
- Dietrich, St. (Hrsg.) (2001): *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis*. Bielefeld
- Döring, K. W./Ritter-Mamczek, B. (1998): *Praxis der Weiterbildung*. Weinheim
- Dohmen, G. (1998): Das „selbstgesteuerte Lernen“ und die Notwendigkeit seiner Förderung. In: Derichs-Kunsmann, K. u. a. (Hrsg.): *Selbstorganisiertes Lernen als Problem in der Erwachsenenbildung*. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Beiheft, S. 64–69
- Dohmen, G. (1999): Das selbstgesteuerte Lernen als unterstütztes Selbstlernen. In: ders. (Hrsg.): *Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen*. Bonn, S. 16–38
- Evans, D. R. (1981): *The planning of nonformal education. Fundamentals of educational planning – 30*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning
- Faure, E. u. a. (1972): *Learning to Be: The World of Education today and tomorrow*. Paris
- Federighi, P. (1999): *Glossary of Adult Learning in Europe*. Barcelona/Hamburg
- Friedrich, H. F./Mandl, H. (1995): *Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens*. Tübingen
- Friedrich, H. F./Mandl, H. (1997): *Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens*. In: Wehnert, F. E./Mandl, H. (Hrsg.): *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Göttingen, S. 237–293
- Gerzer-Sass, A. (2001): Familienkompetenzen als Potential einer innovativen Personalentwicklung. In: Leipert, C. (Hrsg.): *Familie als Beruf – Arbeitsfeld der Zukunft*. Opladen, S. 167–179
- Grünewald, U./Moraal, D./Schönfeld, G. (2003): *Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa*. Bielefeld
- Grünewald, U./Sauter, E. (Hrsg.) (1998): *Formen arbeitsintegrierten Lernens – Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit*. In: QUEM-report, H. 53, S. 35
- Gudjons, H. (1995): *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn
- Hasselhorn, M. (2000): Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Metakognitionsforschung. In: Achtenhagen, F./Lempert, W. (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Psychologische Theorie, Empirie und Therapie*, Bd. 3. Opladen, S. 41–53
- Heid, H. (1991): Erziehungsziel „Selbständigkeit“. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, H. 4, S. 267–269
- Hörner, W. (2000): Towards a statistical framework for monitoring progress towards lifelong learning. In: *The INES Compendium – Contributions from the INES Networks and Working Groups, Fourth General Assembly of the OECD Education Indicators Programme*, 11.–13. September 2000. Tokio
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2000): *Zahlen-Fibel*. Nürnberg
- Janssen, J./Laatz, W. (1999): *Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows*. Berlin/Heidelberg/New York
- Klein, R. /Reutter, G. (Hrsg.) (2005): *Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis*. Baltmannsweiler
- Knowles, M. S. (1986): *Using Learning Contracts*. San Francisco
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): *Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen Ratsdok. 12880/00; SEK 1832*. Brüssel
- Konrad, K. (1999): *Selbstgesteuertes Lernen und verwandte Konstrukte. Überprüfung der*

- empirischen Relationen und Profile. In: Empirische Pädagogik, H. 3, S. 253–277
- Konrad, K. (2000): Differentielle Betrachtungen selbstgesteuerten Lernens – Effekte unterschiedlicher Handlungsfelder und demographischer Variablen. In: Unterrichtswissenschaft, H. 1, S. 75–91
 - Kraft, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 833–845
 - Kraft, S. (Hrsg.) (2002): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Baltmannsweiler
 - Kühnl, S./Krebs, D. (2001): Statistik für die Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg
 - Kühnlein, G. (1999): Weiterbildung – arbeitsintegriert. In: Die Mitbestimmung, H. 4, S. 42–44
 - Leber, U. (2002): Betriebliche Weiterbildung älterer Arbeitnehmer. Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel. In: Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation (Hrsg.): Demographischer Strukturbruch und Arbeitsmarktentwicklung: Probleme, Fragen, erste Antworten. Stuttgart, S. 87–100
 - Livingstone, D. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. Erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenz für Europa, Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress. QUEM-Report, H. 60, S. 65–91
 - Marsick, V. J./Watkins, K. E. (1990): Informal and incidental learning in the workplace. London/New York
 - Ness, H. (2005): Der deutsche ProfilPASS: Ausbaufähiges Instrument zur Selbststeuerung. In: Künzel, K. (Hrsg.): Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 31/32. Köln u. a., S. 232–243
 - Nonaka, I./Takeuchi, H. (1997): Die Organisation des Wissens. Frankfurt a.M./New York
 - Overwien, B. (1999): Informelles Lernen, eine Herausforderung an die internationale Bildungsforschung. In: Dehnbestel, P./Markert, W./Novak, H. (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß, S. 295–314
 - Overwien, B. (2005): Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 3, S. 339–355
 - Reischmann, J. (1999): Self-directed learning – die amerikanische Diskussion. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 39, S. 125–137
 - Schiersmann, Ch. (2001): Zukunftsfelder der Weiterbildung aus Sicht der Forschung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 42–44
 - Schiersmann, Ch. (2002): Lernwege der Zukunft. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Neue Herausforderung an die Weiterbildung. Saarbrücken, S. 15–25
 - Schiersmann, Ch. (2004): Selbststeuerung von Lernprozessen – Ansatz einer empirischen Fundierung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 57–66
 - Schiersmann, Ch./Remmele, H. (2002): Neue Lernarrangements in Betrieben. Theoretische Fundierung – Einsatzfelder – Verbreitung. QUEM-Report, H. 75
 - Schiersmann, Ch./Remmele, H. (2004): Beratungsfelder in der Weiterbildung. Baltmannsweiler
 - Schiersmann, Ch./Strauß, H. C. (2003): Informelles Lernen – der Königsweg zum lebenslangen Lernen? In: Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim, S. 145–167
 - Schlutz, E. (2001): Leitstudien. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 192–193
 - Schröder, H./Schiel, S./Aust, F. (2004): Nicht-Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Gründe, Hindernisse. Bielefeld
 - Schulenberg, W. (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart
 - Schuler, H./Prochaska, M. (2001): Leistungsmotivationsinventar. LMI, Dimensionen berufsbezogener Leistungsorientierung. Göttingen/Bern

- Siebert, H. (2003): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. 2. vollst. überarb. u. erw. Aufl. München
- Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg/Berlin
- Staudt, E./Kriegesmann, B. (2000): Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 1, S. 174–177
- Straka, G. (2000): Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen) – Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Münster u. a., S. 15–70
- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart
- Thier, K. (2005): Storytelling. Berlin
- Tippelt, R./Barz, H. (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld
- Weber K. (1996): Selbstgesteuertes Lernen. Ein Konzept macht Karriere. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 4, S. 178–182
- Weinert, F. E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft, H. 2, S. 99–10
- Weiß, R. (2003): Betriebliche Weiterbildung 2001 – Ergebnisse einer IW-Erhebung. In: IW-Trends, H. 1, S. 1–17
- Willke, H. (2001): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart
- Zink, T. (1997): Einfluss von handlungsbezogenen und kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen auf das Lerngeschehen beim Wissenserwerb mit Hypertexten. Landau

Autor/in

- **Dr. Christiane Schiersmann**, Professorin für Weiterbildung und Beratung am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, schiersmann@ibw.uni-heidelberg.de
- **Dr. Hans Christoph Strauß**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, s69@ix.urz.uni-heidelberg.de