Weiterbildungsbeteiligung – Stand der Forschung und Vergewisserung des Gegenstandes

Wer sich aus welchen Gründen an Weiterbildung beteiligt, ist eine der Kernfragen der Weiterbildungsforschung und -praxis. Unter Rückgriff auf zwei Texte von Horst Siebert und Johannes Weinberg wird reflektiert, welche Erkenntnisse die Teilnahmeforschung seit den so genannten Leitstudien der 1960er und 1970er Jahren hervorgebracht hat. Dabei wird auf soziodemografische und beschäftigungsbezogene Aspekte eingegangen, und nach den Motiven und dem Nutzen der Weiterbildungsbeteiligung gefragt. Darüber hinaus stellt sich aus heutiger Sicht die Frage, was angesichts der Ausweitung des Betrachtungsgegenstandes auf non-formale und informelle Weiterbildung "Teilnahme" an Weiterbildung eigentlich meint.

1. Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung und -abstinenz

Horst Siebert setzt sich in den ausgewählten Beiträgen mit Forschungen zur Weiterbildungsbeteiligung auseinander. Bei dem frühen Beitrag im Heft 3 (1979) des REPORT handelt es sich um eine Sammelrezension und damit um eine für die Ursprünge des REPORT sehr typische Beitragsart. Bei dem zweiten Text von Horst Siebert handelt es sich um einen einleitenden Beitrag zum Themenheft des REPORT im Jahr 2004 zur Weiterbildungsbeteiligung und Motivation. Auch er gibt einen Überblick über den Stand der Forschung – zudem wird über eine eigene qualitative Untersuchung berichtet, die Lernbiografien werden thematisiert.

Siebert verweist in seinen Texten auf die drei "klassischen" bildungssoziologischen Leitstudien der deutschen Erwachsenenbildung: die Hildesheim-, die Göttinger und die Oldenburg-Studie (vgl. Schulenberg 1957; Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966; Schulenberg u. a. 1979). Eine Reihe aktueller Einzeluntersuchungen (vgl. Schiersmann 2006, Baethge/Baethge-Kinsky 2004; Barz/Tippelt 2004; Schröder/Schiel/Aust 2004) hat in den letzten Jahren in der Teilnahmeforschung für neuen Schwung gesorgt. Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden geprüft werden, inwiefern dadurch neue Einsichten zu zentralen Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung gewonnen werden konnten.

1.1 Soziodemografische Einflussfaktoren

In der Göttinger Studie (vgl. Strzelewicz u. a. 1965, S. 37) wurde bereits der zentrale Zusammenhang zwischen sozialer Schichtzugehörigkeit, Bildungsvorstellungen und

Weiterbildungsbeteiligung herausgearbeitet: Erwachsene mit höherer Schulbildung waren zum damaligen Zeitpunkt in den Volkshochschulen überrepräsentiert. Dieses Ergebnis wurde dahingehend interpretiert, dass auch die Erwachsenenbildung die Bildungskluft in der Gesellschaft nicht verringert, sondern tendenziell eher vergrößert. Die jüngeren Untersuchungen belegen übereinstimmend, dass sich in Bezug auf die soziodemografischen Kriterien keine strukturellen Veränderungen gegenüber den Studien aus den 1960er und 1970er Jahren ergeben haben (vgl. Schiersmann 2007, S. 119 ff.). Die gravierenden Differenzen im Hinblick auf Variablen wie Schulbildung, Berufsbildung, berufliche Stellung etc. bestehen nach wie vor – nahezu unverändert. Allerdings ist positiv zu vermerken, dass die aktuellen Beteiligungsquoten an formaler Weiterbildung immerhin bei allen Teilgruppen über denienigen der 1970er Jahre liegen. Aufgeschreckt wurde die Fachöffentlichkeit jedoch in den letzten Jahren durch den im Berichtssystem Weiterbildung (BSW) dokumentierten Trend, dass die Weiterbildungsbeteiligung seit dem Jahr 2000 sinkt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 19) Damit stellt sich verschärft die Frage, ob die Vorstellung eines "lebenslangen Lernens für alle" eine realistische Vorstellung oder eher eine normative, nur schwer einlösbare Programmatik darstellt.

1.2 Relevanz der Arbeitssituation

Siebert hebt in beiden einbezogenen Publikationen u. a. das viel zitierte Papier von Hans Tietgens hervor, zu der Frage "Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule", das 1964 verfasst, aber erst 1978 veröffentlicht und häufig falsch bewertend zitiert wurde als "Warum kommen so wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule" (Hervorh. durch die Verf.). Tietgens verweist in seinem Beitrag schon früh auf den Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbeteiligung und Arbeitssituation.

Er geht davon aus, dass die Arbeiter unter einem stärkeren Autoritätsdruck und Arbeitszwang stehen als Angestellte und die disziplinierende Wirkung des Betriebs auf sie größeren Einfluss hat als auf andere Beschäftigtengruppen. Eine weitere Ursache für die geringe Beteiligung der Arbeiter an Erwachsenenbildung sieht Tietgens in den Sprachbarrieren. Er geht davon aus, dass von allen Schichtungsmerkmalen die Kommunikationsgrenzen am deutlichsten erhalten geblieben sind (vgl. Tietgens 1978, S. 140).

Die von Tietgens untersuchte Frage wird auch in aktuellen Studien zur beruflichen Weiterbildung aufgegriffen, wenn der Einfluss der konkreten Arbeitssituation auf die Weiterbildungsaspiration untersucht wird (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004; Schröder/Schiel/Aust 2004; Grünewald/Morall/Schönfeld 2003). Die Ergebnisse zeigen zum einen, dass sowohl die Betriebsgröße als auch die Branche einen erheblichen Einfluss auf die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung aufweisen (vgl. Schiersmann 2007, S. 135 ff.): In großen Betrieben liegt die Weiterbildungsbeteiligung nach wie vor höher als in kleinen und bei den Branchen weist der Bereich der Versicherungen und Banken eine hohe Beteiligungsquote auf, während sie z. B. im Bereich von Gaststätten oder dem Baugewerbe eher niedrig liegt. Dabei besteht weiterer Forschungsbedarf hinsichtlich

der Frage, inwieweit sich die branchenspezifischen Unterschiede durch die jeweilige Unternehmenskultur oder eher durch die jeweilige betriebliche Qualifikationsstruktur erklären lassen. Noch wichtiger für die Zukunft ist die Erkenntnis, dass lernförderliche Arbeitsumgebungen bzw. ein größerer Handlungsspielraum im Arbeitsvollzug einen zentralen Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten haben (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004). Diese Erfahrung fordert dazu heraus, intensiver darüber nachzudenken, wie Arbeitsplätze lernförderlich gestaltet werden können.

1.3 Motivation und Nutzen, Bedarf und Barrieren

In den bereits erwähnten Leitstudien zur Erwachsenenbildung spielten Fragen nach der Motivation zum Lernen bzw. den Einstellungen zur Erwachsenenbildung eine zentrale Rolle. Auf der Basis von Gruppendiskussionen stellte Schulenberg fest, dass Erwachsenenbildung zwar positiv bewertet wird, dass aber Lernen dennoch nicht zum Rollenverständnis der Erwachsenen gehört. Aus Sicht der Befragten seien Volkshochschulen nützlich für die anderen, die "es nötig haben" (vgl. Schulenberg 1957). In seiner Längsschnittstudie konstatierten Schulenberg u. a. (1979) Veränderungen des Bildungsverständnisses und der Weiterbildungsmotivation hin zu einer stärker pragmatischen, utilitaristischen Bildungsvorstellung. Der Frage nach den Bildungsmotiven geht Siebert auch in der in dem Beitrag von 2004 dargestellten qualitativen Erhebung zu Bildungsmotiven sowie in der umfassenderen Publikation von 2006 nach.

Die jüngeren Untersuchungen bestätigen die bereits von Schulenberg aufgezeigte Diskrepanz zwischen einer allgemein positiven Einstellung zur gesellschaftlichen Bedeutung von Weiterbildung und dem individuellen Teilnahmeverhalten (vgl. Schiersmann 2007, S. 160 ff.).

Dem BSW IX zu Folge sagten 92 %, dass "jeder bereit sein sollte, sich ständig weiterzubilden", 92 % stimmten dem Aspekt zu, dass man sich weiterbilden müsse, um beruflich erfolgreich zu sein. Differenziert man die Ergebnisse nach sozio-demografischen Kriterien, so zeigen sich relevante Differenzen im Hinblick auf die bekannten Variablen (Schulbildung, berufliche Bildung und Stellung im Beruf sowie Teilnahmeverhalten): Personen mit niedriger Schulbildung und niedrigem Berufsabschluss sehen das Image von Weiterbildung vergleichsweise weniger positiv. Gleiches gilt für Arbeiter im Vergleich z. B. zu Beamten sowie für Nichtteilnehmer gegenüber Teilnehmern an Weiterbildung (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 260).

Im Vergleich zu dieser insgesamt positiven Einstellung der Bevölkerung in Deutschland zur beruflichen Weiterbildung, sind die Einschätzungen zum künftigen Weiterbildungsbedarf zurückhaltender: Ungefähr die Hälfte der Erwerbspersonen (51 %) sieht für sich in den nächsten Jahren einen Bedarf an beruflicher Weiterbildung. Ein Drittel (34 %) verneinte dies dezidiert und der Rest war sich unsicher (vgl. Schiersmann 2006, S. 44). Dabei erweist sich eine "hohe Belastung/Zeitmangel" als entscheidender Hinderungsgrund für die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung (37 % der Nennungen), dicht gefolgt von der Kategorie "fehlender Nutzen" (31 %). Die übrigen Daten der Erhebung

lassen darauf schließen, dass es sich dabei um zwei unterschiedliche Gruppen handelt: Die mangelnde Zeit wird als Hinderungsgrund vor allem von denjenigen benannt, die sich bereits aktiv an Weiterbildung beteiligen, der fehlende Nutzen eher von den weniger weiterbildungsaktiven Gruppen, (vgl. Schiersmann 2006, S. 47 ff.) Auch die Studie zu den Nichtteilnehmern (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004) ist der Frage der Barrieren nachgegangen. Dabei wurden die Einzelfaktoren der Nichtteilnahme auf der Basis einer Faktorenanalyse zu einer Motivstruktur verdichtet: Dabei ergeben sich zehn Motive für die Nichtteilnahme an Weiterbildung. Es zeigt sich, dass am häufigsten der mangelnde Weiterbildungsbedarf als Teilnahmebarriere genannt wird. Als zweithäufigstes Motiv werden die Lernbelastungen genannt, gefolgt von dem Motiv "kein passendes Angebot". Diese Erhebung zeigt zudem interessanterweise, dass auch die Nichtteilnehmer eine grundsätzlich positive Einstellung zum Lernen aufweisen. Allerdings geben 63 % von Ihnen an, dass sie möglichst an konkreten Anwendungsbeispielen lernen wollen und 60 %, dass sie am liebsten unter Anleitung lernen. Diese Aussagen lassen sich als Interesse an praxisorientierter Weiterbildung interpretieren. Knapp die Hälfte gab an, das Lernen nicht mehr gewohnt zu sein. Von ausgeprägt negativen Lernerfahrungen berichtete iedoch nur ein kleiner Teil der Nichtteilnehmer (15 %).

1.4 Internationaler Vergleich

Ein Aspekt in der Erforschung der Weiterbildungsbeteiligung ist gegenüber den Studien aus den 1960er und 1970er Jahren definitiv neu: die internationale Dimension. In dem Maße, in dem die europäische Dimension Einfluss auch auf die Weiterbildungsdiskussion gewinnt, ist der Vergleich mit anderen europäischen Ländern als Bewertungskriterium für die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland interessant geworden. Das Second Continuing Vocational Training Survey (CVTS 2) (vgl. Grünewald/Moraal/Schönfeld 2003) sowie die Eurostat Arbeitskräfte-Erhebung (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006) geben dazu Auskunft. Sie zeigen, dass Deutschland bei der beruflichen Weiterbildung im europäischen Vergleich nur im unteren Mittelfeld angesiedelt ist.

1.5 Erkenntnisinteresse der Forschung

Horst Siebert stellt sich in seinen Beiträgen auch die Frage nach den Motiven für die Erforschung der Weiterbildungsbeteiligung. Er geht davon aus, dass diese in den 1960er und 1970er Jahren primär didaktisch motiviert war: Im Mittelpunkt stand Fragen, wie man unterrepräsentierte Zielgruppen erreicht bzw. durch neue Angebote (z. B. Bildungsurlaub) eine größere Nachfrage stimulieren kann. Interessant ist – aus heutiger Sicht – die Begründung, die Horst Siebert für die Erforschung des Teilnahmeverhaltens gibt: Er geht davon aus, dass "die Einrichtungen der Erwachsenenbildung prinzipiell "für alle da sind" und aus diesem Grunde zu erkunden sei, "warum einige Adressatengruppen das Bildungsangebot weniger nutzen als andere." Dieser Begrün-

dungsstrang kann als typisch für die damalige Sichtweise angesehen werden: Es gibt Bildungseinrichtungen, die machen gute Angebote und deshalb sollten möglichst viele Erwachsene in diese Einrichtungen gehen. Die Argumentation ist bildungspolitisch motiviert und zugleich angebotsorientiert. Demgegenüber sieht Siebert die Untersuchungen zur Weiterbildung seit 1990 als primär arbeitsmarktmotiviert an; Maßnahmen der Bundesagentur (früher Bundesanstalt) für Arbeit gewinnen zunehmend an Bedeutung. Aus Sicht von Horst Siebert wird Weiterbildung damit nicht mehr vorwiegend als Persönlichkeitsausbildung definiert, sondern als Bestandteil sozialer Exklusions- und Inklusionsprozesse (vgl. Siebert 2004, S. 11).

Fragt man sich nun nach dem Erkenntnisinteresse der neueren Studien, so ist sicher die Perspektive des lebenslangen Lernens als eine weitere hinzugekommen. Festmachen lässt sich dies an dem vom Konsortium Bildungsberichterstattung vorgelegten Bericht, der die Bildung über den Lebenslauf hinweg in den Blick nimmt. Das Ziel dieser Berichterstattung ist darin zu sehen, eine bessere Transparenz der Daten und damit der vorfindlichen Bildungsbeteiligung zu erreichen und so Defizite und Handlungsbedarfe zu identifizieren. In dem Bildungsbericht werden als Ziele der Bildung gleichermaßen die individuelle Regulationsfähigkeit (im Sinne der Persönlichkeitsbildung, aber ergänzt um die Handlungsdimension), die Arbeitsmarktfähigkeit und die Chance zur sozialen Teilhabe benannt. Gleichwohl ist einzuräumen, dass gegenwärtig vielfach (auch im Kontext der europäischen Diskussion) der Fokus vorrangig auf die Beschäftigungssituation und damit die "employability" der Arbeitskräfte ausgerichtet ist.

Interessant ist an dem Beitrag von Horst Siebert aus dem Jahr 1979 auch die Untergliederung der Teilnahmeforschung in bildungssoziologische Erhebungen, die soziodemografische und gesellschaftliche Bedingungsfaktoren meist anhand repräsentativer Stichproben erheben, und psychologische Untersuchungen, die die typischen Motivstrukturen meist kleinerer Teilnehmergruppen in den Blick nehmen, sowie institutionsspezifischen Teilnehmerstatistiken als Sammlung von Primärdaten für weitere Forschungen (vgl. Siebert 1979, S. 32). Es ist sicher nicht zufällig, dass erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche Untersuchungen nicht als Typ genannt werden, die Subdisziplin der Weiterbildungsforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft beginnt sich Ende der 1970er Jahre gerade erst zu konstituieren. Diesbezüglich dürfen wir wohl heute etwas selbstbewusster auftreten.

2. Vergewisserung des Verständnisses von Weiterbildung

Während Horst Siebert in seiner Sammelrezension in Heft 3 des REPORT von 1979 quasi naturwüchsig – der damaligen Diskussion entsprechend – Weiterbildung mit dem Besuch formalisierter Bildungsangebote identifiziert, interessiert sich Johannes Weinberg schon sehr früh gezielt für das Lernen außerhalb von Bildungsinstitutionen. Bei den Texten von Johannes Weinberg handelt es sich zum einen um den Beitrag "Lernen vor Ort – und darüber hinaus?" von 1987 (Heft 20 des REPORT) und zum anderen

um den aus dem Jahr 1997 (Heft 40 des REPORT, zusammen mit Johanna Kohn) mit dem Titel "Lernen in Selbsthilfeorganisationen und in regionalen Bildungsprojekten". In seinem Beitrag von 1987 stellt Johannes Weinberg die regionalen Bildungsprozesse "vor Ort" in den Kontext der allgemeinen gesellschaftlichen Diskussion zwischen den Polen "wirtschaftliches Wachstum" und "(politischer) Protest" (vgl. Weinberg 1987, S. 99). Er geht davon aus, dass die soziokulturellen Initiativen und die in ökonomischen Nischen angesiedelten Unternehmensgründungen den Rahmen für das Lernen vor Ort bilden. Dazu wertet er die zeitgenössische Literatur aus, u. a. zu Sportvereinen, zur Selbsthilfebewegung, zu stadtteilnaher Erwachsenenbildung, zu dezentralen Lernorten, zur Gemeinwesenarbeit. Es handelt sich dabei um Lernkontexte, die wir mit der aktuellen Terminologie als informelle bezeichnen würden.

2.1 Pluralisierung von Lernkonstellationen

Auch in seinem Artikel von 1997 bettet Johannes Weinberg seine Analyse eng in den gesellschaftlichen und ökonomischen Kontext ein, den er zu diesem Zeitpunkt durch hohe Anforderungen an einen Umgang mit dem raschen Wandel charakterisiert. Vor diesem Hintergrund plädiert er für eine Neufassung des Lernbegriffs, der auf die "Diskrepanz zwischen der von den Menschen hergestellten Komplexität aller Verhältnisse und der gering entwickelten Fähigkeit, damit auf zukunftsfähige Weise umzugehen" (Kohn/Weinberg 1997, S. 107) reagiert. Durch das neue Verständnis von Lernen soll Antizipationsfähigkeit und Partizipationsfähigkeit entstehen, dazu wird eine Pluralisierung der Lernkonstellationen gefordert (vgl. Kohn/Weinberg 1997, S. 108). Um den Forschungsstand zu dieser Frage zu eruieren, werden in dem Beitrag Untersuchungen über Selbsthilfevereine, Bildungsprojekte und arbeitsmarktorientierte Projekte analysiert. Interessant ist aus heutiger Sicht, dass die von Johannes Weinberg fokussierten Lernkontexte seit ca. zehn Jahren die fachliche Diskussion geradezu dominieren, dass der gesellschaftliche Rahmen, der für Weinberg von großer Bedeutung war, dabei aber eher selten bzw. bestenfalls auf einer sehr allgemeinen Ebene reflektiert wird. Die Debatte um informelles Lernen ist zu einem zentralen Aspekt der Fachdiskussion geworden. Beigetragen zu der Aufwertung hat insbesondere die europäische Diskussion, die diesbezüglich einen Schwerpunkt legt (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2000).

2.2 Informelle Lernprozesse

Korrespondierend mit der gestiegenen Aufmerksamkeit für informelle Lernprozesse gehen auch die aktuellen empirischen Untersuchungen zur Weiterbildungsbeteiligung verstärkt der Frage nach der individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung informeller Lernkontexte nach und konstatieren auch für Deutschland deren zunächst in kanadischen Untersuchungen (vgl. Livingstone 1999) nachgewiesene weite Verbreitung. Allerdings ist in diesem Zusammenhang auf die generelle Schwierigkeit einer verläss-

lichen Erfassung informeller Lernkontexte hinzuweisen. Diese resultiert zum einen daraus, dass sich die jeweils gewählten Kategorien nur schwer exakt operationalisieren lassen und zudem in den verschiedenen Untersuchungen divergierende Kategorien zugrunde gelegt werden. Zum anderen resultiert dies auch aus dem Problem einer präzisen Rückerinnerung seitens der befragten Personen. Diese sind höher einzuschätzen als bei der Frage nach formalen Lernkontexten wie Kursen und Lehrgängen.

Meine eigene Studie zum Weiterbildungsbewusstsein hat ergeben, dass 87 Prozent der Befragten angaben, sie hätten in informellen Lernkontexten für ihre berufliche Entwicklung am meisten gelernt, nur 13 Prozent sagten, dass für sie die formalen Lernkontexte am wichtigsten waren (vgl. Schiersmann 2006, S. 35). Diese Ergebnisse, die wiederum in Bezug auf die soziodemografischen Merkmale recht stark differieren (höhere Bedeutung formaler Lernkontexte bei den gut formal Ausgebildeten), belegen den hohen Stellenwert informeller Lernprozesse aus der subjektiven Sicht der Befragten.

Seit einiger Zeit erhebt auch das Berichtssystem Weiterbildung die Beteiligung an informellen Lernkontexten und ermöglicht eine Betrachtung unterschiedlicher Formen informellen Lernens. Dem BSW IX zu Folge waren 2003 ca. 61 Prozent der Erwerbstätigen an einer oder mehreren Formen des informellen Lernens beteiligt. Diese Quote liegt deutlich über der Beteiligung an formaler Weiterbildung.

Erfasst wurden durch das BSW die folgenden Arten informellen Lernens: Am häufigsten wurde das Lernen durch Beobachten bzw. Ausprobieren mit 38 Prozent genannt gefolgt vom Lesen berufsbezogener Fachliteratur mit 35 Prozent. Die Unterweisung bzw. das Anlernen durch Kollegen (25 %) sowie durch Vorgesetzte (22 %) folgen an dritter und vierter Stelle. 17 Prozent der Erwerbstätigen nahmen an Fachmessen bzw. Kongressen teil. Interessant ist, dass die in den letzten Jahren in der Literatur viel diskutierten neueren Formen informellen Lernens wie Qualitäts-, Werkstattzirkel, Beteiligungsgruppen (8 %), Jobrotation (4 %) oder Austauschprogramme mit anderen Firmen (3 %) eine quantitativ deutlich geringere Bedeutung aufweisen.

Da im BSW die Erhebungskategorien für die Erfassung informellen Lernens geändert wurden, lassen sich nur für ausgewählte Formen informellen Lernens Entwicklungen nachzeichnen. Diese ergeben, dass sich bei den "neuen" Formen arbeitsbegleitenden Lernens nur ein sehr geringfügiger Anstieg seit 1997 beobachten lässt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 192). Dieses Ergebnis nährt die Vermutung, dass es sich zumindest zum Teil bei der dem informellen Lernen aktuell zugeschriebenen Bedeutung eher um eine verstärkte Aufmerksamkeit für diesen Bereich als eine wirklich deutliche Zunahme dieser Lernkontexte handelt

2.3 Lernorte und Lernformen

In gewissem Gegensatz zum BSW IX kommt das CVTS 2 (vgl. Grünewald/Moraal/Schönfeld 2003) zu einer erheblichen Expansion zumindest einiger Formen informellen berufsbezogenen Lernens. Dabei ist aber auch der Unterschied in der Erhebungsmethode zu berücksichtigen. Während im BSW Personen dahingehend befragt werden,

ob sie an der jeweiligen Form der informellen Weiterbildung teilgenommen haben, wird beim CVTS 2 ein Experte aus dem Unternehmen gefragt, ob eine entsprechende Lernform im Unternehmen vorkommt. Außerdem konstatieren die Autoren selbst (vgl. Grünewald/Moraal/Schönfeld 2003, S. 130), dass nicht klar ist, ob der zu beobachtende Anstieg real oder darauf zurückzuführen ist, dass bestimmte betriebliche Lernprozesse aufgrund der Befragung erst in den Blick gerückt sind. Besonders gravierend ist der Anstieg zwischen 1994 und 1999 bei den Lern- und Qualitätszirkeln (von 5 % auf 15 %). Auch bei der Teilnahme an informeller beruflicher Weiterbildung zeigen sich hierin stimmen die vorliegenden Untersuchungen überein – strukturell die gleichen gruppenspezifische Unterschiede wie sie für die formale berufliche Weiterbildung bereits beschrieben wurden. Dieses Ergebnis ist insofern gravierend, als demzufolge nicht davon ausgegangen werden kann, dass eine fehlende oder geringe Teilnahme an formaler Weiterbildung durch umfangreiche Lernprozesse in informellen Lernkontexten kompensiert würde. Vereinfacht zusammengefasst lässt sich konstatieren: Wer viel in formalen Lernkontexten lernt, tut dies gleichermaßen in informellen und umgekehrt. Neben dieser Beobachtung, dass auch den informellen Lernkontexten in Bezug auf die Weiterbildungsbeteiligung keine kompensatorische Funktion zukommt, werden bei aller Wertschätzung des informellen Lernens die folgenden Implikationen eher selten reflektiert.

Hervorzuheben ist mit Straka (2000, S. 21), dass nicht die Lernprozesse selbst – im Sinne der kognitiven Aneignung von Informationen und deren Integration in bereits vorhandene Wissensbestände – unterschiedlich sind, sondern lediglich die Kontexte, in denen sie statt finden, z. B. in einer Bildungseinrichtung, im Betrieb oder am PC. Der Formalisierungsgrad gibt folglich vor allem Hinweise auf die institutionelle Verortung der Lernprozesse. Als Kennzeichen informellen Lernens wird daher auch zumeist der Hinweis angeführt, es fände außerhalb von Bildungseinrichtungen statt. Diese Negativbeschreibung birgt die Gefahr in sich, dass informelles Lernen jeweils als Restkategorie behandelt wird. Gleichwohl dürfte sich eine weitere Ausdifferenzierung in Bezug auf den Formalisierungsgrad nur schwer operationalisieren lassen. Eine weitere Schwierigkeit der Abgrenzung der unterschiedlichen Lernkontexte besteht darin, dass informelles Lernen – worauf Marsick/Watkins (1990, S. 12) zu Recht verweisen – auch in formalen Lernkontexten eine Rolle spielt: Neben dem offiziellen Lehrplan wird auch in Kursen oder Seminaren immer informell gelernt.

Neben dem Formalisierungsgrad der Lernkontexte ist der Aspekt der Intentionalität bzw. der Bewusstheit von Lernprozessen zu reflektieren. Einige Autoren (vgl. Livingstone 1999, S. 69) plädieren dafür, den Begriff des informellen Lernens auf bewusste und geplante Lernprozesse zu begrenzen. Andere Autoren (vgl. z. B. Federighi 1999) beziehen auch unbewusste Lernprozesse ein. Aus meiner Sicht spricht vieles dafür, informelles Lernen im Kontext der Weiterbildungsdiskussion auf intentionale oder zumindest bewusste Lernprozesse zu begrenzen, vor allem weil andernfalls eine systematische Abgrenzung des Lernbegriffs gegenüber alltäglichem Handeln oder Sozialisationsprozessen nicht mehr gegeben ist.

2.4 Nachhaltigkeit und Lernbiografien

Eher selten wird in der aktuellen Diskussion um informelles Lernen die Frage nach deren Qualität oder Nachhaltigkeit gestellt. Diese ist jedoch z. B. in der Hinsicht wichtig, ob informelle Lernprozesse Reflexivität und Innovationsfähigkeit anregen. So ist etwa bislang nicht hinreichend geklärt, ob angesichts des in Betrieben allgegenwärtigen hohen Zeit-, Kosten-, Arbeits- und Konkurrenzdrucks komplexere Lernvorgänge, die eine Reflexion erlauben, überhaupt möglich sind. In dem Maße, in dem die informellen Lernprozesse als bedeutender Bestandteil von Bildungsbiographien angesehen werden, wächst die Notwendigkeit, zum einen die Individuen zu befähigen, sich selbst auch der Kompetenzen zu vergewissern, die aus diesen Lernkontexten erwachsen sind, und zum anderen der Anerkennung der entsprechenden Lernergebnisse. Diese Diskussion findet in Deutschland ihren Niederschlag in der Debatte um Kompetenzfeststellungsverfahren (vgl. Preißer/Völzke 2007). Für die bildungspolitische Bedeutung dieser Thematik spricht auch, dass sich im Rahmen des von der Bundesministerin für Bildung und Forschung eingerichteten Innovationskreises Weiterbildung eine Arbeitsgruppe mit möglichen Verfahren zur Anerkennung auseinander setzt.

3. Zukünftige Herausforderungen für die Forschung

Es wäre wünschenswert, dass in den unterschiedlichen Erhebungen zur Analyse der Weiterbildungsbeteiligung in stärkerem Maße vergleichbare Kategorien angewandt würden. Da dieser Wunsch wohl eher einer Utopie gleichkommt – u. a. aus forschungspragmatischen Erwägungen (z. B. wegen der Längsschnittanalysen bei wiederholt durchgeführten Befragungen) – ist es zumindest erforderlich, bei der Diskussion und insbesondere auch bei der bildungspolitischen Interpretation von Untersuchungsergebnissen die jeweiligen Definitionen von Weiterbildung, die Erhebungskontexte und die Untersuchungszeiträume mit zu kommunizieren, weil sonst zum Teil Äpfel mit Birnen verglichen werden.

Viele Untersuchungen beschränken sich in ihren standardisierten Auswertungen auf Prozentangaben oder bestenfalls einfache Korrelationsanalysen. Um die Wechselwirkung der einzelnen Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung detaillierter analysieren zu können, z. B. den Einfluss der Arbeitserfahrungen oder aber auch der Haushaltskonstellation, sind komplexere Analysemodelle erforderlich. Auf deren Basis könnten dann vielleicht auch leichter Ansatzpunkte für politisches Handeln identifiziert werden.

Eine große Herausforderung besteht für die Forschung darin, auf die veränderte Diskussion zum Lernen zu reagieren, die man aus meiner Sicht durchaus als Paradigmenwechsel bezeichnen kann: Der Fokus des Erkenntnisinteresses müsste zukünftig stärker auf die Frage gelegt werden, welche Kompetenzen Erwachsene denn aufweisen, als zu überprüfen, an welchen Bildungsveranstaltungen sie teilgenommen haben. Diese Sichtweise ist insbesondere zwingend erforderlich im Hinblick auf den Einbezug infor-

mellen Lernens in die Definition dessen, was unter Weiterbildung oder lebenslangem Lernen gefasst wird. Die Überlegungen zu einem Pisa für Erwachsene gehen genau in diese Richtung. Damit kommt außerdem verstärkt die Frage auf die Agenda, in welcher Weise und durch welche Verfahren bzw. Institutionen der Kompetenzerwerb aus informellen Lernkontexten anerkannt und zertifiziert werden kann.

Im Hinblick auf die aus meiner Sicht auch zukünftig notwendige Verknüpfung von informellen und formalen Lernkontexten sind die beiden bilanzierenden Bilder von Horst Siebert und Johannes Weinberg sehr hilfreich und aus meiner Sicht auch nach wie vor sehr aktuell: Der Beitrag von Johannes Weinberg aus dem Jahr 1997 schließt mit der Metapher einer "Verkehrskreuzung" für Lernkonstellationen, "auf der regionale Politik. das Individuum mit seinen familiären und sozialen Beziehungen und wissenschaftlich gestützte, professionelle Praxisbegleitung aufeinandertreffen" (Kohn/Weinberg 1997, S. 115). Siebert stellt in seinem Beitrag von 2004 die Frage, ob sich nicht öffentliche Weiterbildungseinrichtungen verstärkt am Aufbau neuer Lehr-Lernkulturen beteiligen sollten, so dass sie zu "Schaltstellen flexibler Netzwerke des Lehrens und Lernens werden, dass sie mehr offene Formen des Lernen anbieten, dass soziales seminaristisches Lernen mit individueller Lernberatung gekoppelt wird, dass bei den Überlegungen zur Modularisierung die selbstorganisierten Lernaktivitäten berücksichtigt werden, dass die Zertifizierung informell erworbener Kenntnisse weiterentwickelt wird, dass in Seminaren gezielt Lerntechniken und andere 'basic skills' vermittelt werden." (Siebert 2004, S. 14). Diese Visionen verdeutlichen auch die Nähe der beiden Gründungsherausgeber des REPORT in Bezug auf die Perspektiven der Entwicklung der Weiterbildungslandschaft.

Zum "Nachlesen"

Die hier besprochenen Beiträge sind als PDF-Dokumente über die "Recherche" auf der Homepage des REPORT unter www.report-online.net zu finden und stehen zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Siebert, H. (1979): Bildungssoziologische Forschung zur Weiterbildungsbeteiligung. In: REPORT, H. 3, S. 32–51

Siebert, H. (2004): Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation. In: REPORT, H. 27, S. 9–14 Kohn, J./Weinberg, J. (1997): Lernen in Selbsthilfeorganisationen und in regionalen Bildungsprojekten. In: REPORT, H. 40, S. 105–117

Weinberg, J. (1987): Lernen vor Ort – und darüber hinaus? In: REPORT, H. 20, S. 98-194

Literatur

Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf ums lebenslange Lernen. Münster Barz, H./Tippelt, R.(Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 2: Adressaten und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn

Delors, J. (UNESCO) (1996): Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Paris 1996. Deutsche Übersetzung:

42

- Deutsche UNESCO-Kommission (1997) (Hrsg.): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum: UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied/Kriftel
- Federighi, P. (1999): Glossary of Adult Learning in Europe. Barcelona u. Hamburg
- Grünewald, U./Moraal, D./Schönfeld, G. (Hrsg.) (2003): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. Bielefeld
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Ratsdokument 12880/00; SEK 2000. Brüssel
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld
- Livingstone, D. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. Erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management: Kompetenz für Europa, Wandel durch Lernen Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress. (QUEM-report 60). Berlin, S. 65–91
- Marsick, V. J./Watkins, K. E. (1990): Informal and incidental learning in the workplace. London and New York
- McGivney, V. (1999): Informal learning in the community: a trigger for change and development. Leicester: NIACE
- Preißer, R/Völzke, R. (2007): Kompetenzbilanzierung Hintergründe, Verfahren, Entwicklungsnotwendigkeiten. In: REPORT, H. 1, S. 62–74
- Schiersmann, Ch. (2006): Profile lebenslangen Lernens. Bielefeld
- Schiersmann, Ch. (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden
- Schröder, H./Schiel, S./Aust, F. (Hrsg.) (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse. Bielefeld
- Schulenberg, W. (1957): Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Schulenberg, W. u. a. (1979): Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig
- Seidel, S. (2006): Erhebungen zur Weiterbildung in Deutschland. Pfade durch den Statistikdschungel. In: Feller, G. (Hrsg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens. Bielefeld, S. 35–63
- Siebert, H. (2006): Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Bielefeld
- Straka, G. (2000): Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen) Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000, Münster, S. 15–70
- Strzelewicz, W. u.a. (Hrsg.) (1965): Das Vorurteil als Bildungsbarriere. Göttingen
- Strzelewicz, W./ Raapke, H.D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart
- Tietgens, H. (1978): Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt
- Werner, D. (2006): Trends und Kosten der betrieblichen Weiterbildung Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung. In: Vierteljahrsschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln, 33
- Wittpoth, J. (2006): Große Fragen, kleine Antworten Probleme und Perspektiven der Weiterbildungsforschung am Beispiel der Beteiligungsregulation. In: Meisel, K./Schiersmann, Ch. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld, S. 53–68