Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter

G

Die Weiterbildung und das Lernen Erwachsener sollen eine kontinuierliche Beschäftigungsfähigkeit ermöglichen, gesellschaftliche Partizipation fördern und die individuelle Entfaltung und Selbstregulationsfähigkeit unterstützen. Der demografische Wandel und die fortdauernde Zuwanderung, die digitale Transformation des Beschäftigungssystems sowie die Herausforderungen, die sich aus dem Gebot der Nachhaltigkeit für Wirtschaft und Gesellschaft ergeben, steigern den Bedarf an beruflicher und auch allgemeiner Weiterbildung beträchtlich (vgl. **H**).

Auf einige dieser Herausforderungen hat die Bildungspolitik in den vergangenen Jahren durch gesetzliche Reformen, Förderprogramme und neue Diskursformate reagiert (u.a. Gesetz zur Stärkung der Aus- und Weiterbildungsförderung, Beschäftigungssicherungsgesetz, Arbeit-von-morgen-Gesetz, *Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung, Nationale Weiterbildungsstrategie*). Mit diesen teils strukturellen, teils finanziellen, teils koordinierenden Initiativen werden u.a. die Förderung der Weiterbildung gering Qualifizierter sowie die Verbesserung der Weiterbildungsaktivitäten kleiner und mittlerer Unternehmen adressiert. Auch die Weiterbildungspraxis hat sich den beschriebenen Herausforderungen gestellt. Dazu gehört, beschleunigt durch die Corona-Pandemie, u.a. die Digitalisierung ihrer Dienstleistungen in Bildung und Beratung. Bereits im Bildungsbericht 2022 wurde aufgezeigt, dass neue Ungleichheiten zwischen Typen von Weiterbildungsanbietern sowie Gruppen von Teilnehmenden zu beobachten sind. Zu fragen ist, wie sich diese Disparitäten weiterentwickelt haben, welchen Stellenwert digitale Angebote einnehmen und welche Implikationen dies für Teilnehmende, Weiterbildungsanbieter und Betriebe hat. Andauernde Beachtung verdienen zudem die Angebote in der sprachlichen Grundbildung für Zugewanderte sowie für in Deutschland aufgewachsene gering literalisierte Erwachsene. Nicht nur, aber insbesondere in diesen beiden Handlungsfeldern sind die professionellen Kompetenzen des Lehrpersonals von wesentlicher Bedeutung und der Personalbedarf gleichzeitig groß. Neben Fragen der Qualifikation und der Fortbildungsaktivitäten der Beschäftigten wird der Personalbedarf aus Sicht von Weiterbildungseinrichtungen betrachtet und ausgehend von aktuellen Rahmenbedingungen diskutiert.

Auf der systemischen Ebene sind die Anbieter und das Angebot der Weiterbildung in den verschiedenen Segmenten des 4. Bildungsbereichs zu beleuchten (**G1**). Daran anschließend wird anhand des individuellen Teilnahmeverhaltens vorgestellt, wie sich die Beteiligung an Weiterbildung entwickelt hat, wobei die Nutzung digitaler Medien besondere Beachtung erfährt (**G2**). Der Indikator „Qualität von Weiterbildungsprozessen“ wird ausgesetzt zugunsten einer ausführlichen Befassung mit dem Weiterbildungspersonal (**G3**). Abschließend werden die individuellen Wirkungen und Erträge des Lernens Erwachsener und der Teilnahme an Weiterbildung anhand von 2 Teilbereichen aufgezeigt, für die spezifische Zielerwartungen bestehen und zugleich aussagekräftige Daten im Zeitverlauf vorliegen (**G4**). Verwiesen wird zudem auf Forschungslücken, die teils trotz prinzipiell verfügbarer Forschungsdaten bestehen, teils auf den Mangel an grundlegenden Daten zurückgehen und die eine differenziertere Berichterstattung zur Wirkung von Weiterbildung beschränken.

Zuletzt im Bildungsbericht 2022 als G1

Anbieter und Angebote der Weiterbildung

Organisierte Lehr-Lern-Angebote stehen im Zentrum, wenn in Politik, Öffentlichkeit und Wissenschaft über Weiterbildung und lebenslanges Lernen gesprochen wird. Diese Aufmerksamkeit lässt sich durch die besondere biografische und lebenslaufbezogene Bedeutung rechtfertigen, die dem organisierten gegenüber dem – häufiger praktizierten und in seinen Formen vielfältigeren – informellen Lernen G zukommt. Die Weiterbildungseinrichtungen haben den Digitalisierungsschub während der Corona-Pandemie genutzt, um neue Formate mit teils größerer Reichweite zu erproben, mit denen aber auch neue Konkurrenzen einhergehen. Die Verteilung der Kurs- und Seminarangebote auf unterschiedliche Typen von Weiterbildungseinrichtungen sowie die Veränderungen, die sich beobachten lassen, informieren grundlegend über Strukturen und Entwicklungen in der Weiterbildungslandschaft. Mit der betrieblichen Weiterbildung, dem unverändert größten Weiterbildungssegment, der hochschulischen Weiterbildung und dem öffentlich geförderten Integrationsangebot werden 3 Teilbereiche der Weiterbildung betrachtet, die unter besonderer öffentlicher Aufmerksamkeit stehen und verstärkt Gegenstand politischer und gesetzlicher Initiativen geworden sind.

Weiterbildungslandschaft und Angebotsstruktur

Große institutionelle Vielfalt der Weiterbildung

Charakteristisch für die Weiterbildung ist eine historisch gewachsene und vielfältige Struktur von Organisationen, zu denen u.a. Volkshochschulen, wissenschaftliche, gewerkschaftliche, andere gemeinwohlorientierte sowie kirchliche und parteinahe Einrichtungen gehören, aber auch private Anbieter sowie inner- und überbetriebliche Einrichtungen. Die Anbieter unterscheiden sich in ihrer Ressourcen- und Legitimationsbeschaffung (Arten der Finanzierung und der Beauftragung, Orientierung an öffentlichen oder privaten Interessen), in ihrer Ausrichtung auf Adressat:innen, aber auch in der Struktur ihres Angebots und des Personals. Um die Weiterbildungslandschaft beschreiben zu können, werden im folgenden Kapitel 4 Typen von Weiterbildungsanbietern unterschieden: (1) öffentlich-rechtliche oder staatliche Anbieter (öffentlich-rechtlicher Kontext), (2) Interessen- und Berufsgemeinschaften wie Gewerkschaften oder Berufsverbände und Kammern, (3) kommerzielle Anbieter sowie (4) Unternehmen (betriebliche Anbieter) (**Abb. G1-5web**; vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 224).

Laut DIE-Weiterbildungskataster D existierten im Jahr 2021 fast 60.000 staatliche, gemeinschaftliche und kommerzielle Anbieter, einschließlich der Soloselbstständigen (Schrader & Martin, 2021). Hinzu kommen etwa 900.000 weiterbildungsaktive Betriebe, die für ihre Beschäftigten interne Kurse, Lehrgänge oder Seminare vorhalten. Im Sinne der Classification of Learning Activities unterbreiten sämtliche Anbietertypen non-formale Weiterbildung G. Formale Weiterbildung G, die u.a. auf Zertifikate und Abschlüsse nach dem Deutschen Qualifikationsrahmen zielt, wird dagegen vor allem von Kammern, von (Fach-)Hochschulen sowie von jenen Anbietern durchgeführt, die im Auftrag der Arbeitsagenturen berufsqualifizierende Angebote unterbreiten. Informelle Lernaktivitäten, die außerhalb von Weiterbildungseinrichtungen stattfinden und die die Erwachsenen zumeist selbst initiieren, werden in Abschnitt **G2** betrachtet.

Realisiertes Angebot nach Anbietertypen der Weiterbildung

Betriebliche Weiterbildung stärkstes Segment

Mit der repräsentativen Personenbefragung Adult Education Survey (AES) D lässt sich beobachten, wie sich die individuelle Teilnahme an non-formaler Weiterbildung und damit das realisierte Angebot auf die Segmente der Weiterbildung M und auf die

Anbietertypen verteilt. Im Jahr 2022 entfiel der überwiegende Anteil der realisierten Weiterbildungsaktivitäten auf die betriebliche Weiterbildung (77 %), 7 % auf die individuell berufsbezogene Weiterbildung und 16 % auf die nicht berufsbezogene Weiterbildung. Im Zeitverlauf lässt sich ein stetiges Wachstum des Segments der betrieblichen Weiterbildung (2018: 70 %) beobachten, während die Anteile der beiden anderen Segmente zurückgegangen sind (**Tab. G1-1web**). Unter Berücksichtigung der aufgewendeten Stundenvolumina verschiebt sich das Verhältnis, da betriebliche Weiterbildungsaktivitäten durchschnittlich von kürzerer Dauer sind: Mit einem Anteil von 57 % an allen aufgewendeten Stunden verbleibt die betriebliche Weiterbildung aber das deutlich größte Segment.

Bildungszeit wird kaum in Anspruch genommen

Findet Weiterbildung im Rahmen einer Erwerbstätigkeit statt, wird der überwiegende Anteil (76 %) während der Arbeitszeit umgesetzt, 5 % der Aktivitäten finden aufgrund einer bezahlten Freistellung und 19 % außerhalb der Arbeitszeit statt. Lediglich 1 % aller Aktivitäten Erwerbstätiger erfolgt auf Basis einer landesgesetzlichen Bildungsfreistellung (**Tab. G1-1web**).

Blickt man auf die Anteile der Anbietertypen, lassen sich nur geringe strukturelle Veränderungen gegenüber der letzten AES-Erhebung beobachten. 2022 entfielen 13 % der berichteten Weiterbildungsaktivitäten auf gemeinschaftliche, 6 % auf staatliche, 17 % auf kommerzielle Anbieter und mit 56 % mehr als die Hälfte auf betriebliche Anbieter (**Tab. G1-2web**). Erstmals abgefragt, entfallen 2 % der berichteten Aktivitäten auf digitale Plattformen, die von unterschiedlichen, noch nicht genauer untersuchten Organisationen getragen werden. Gegenüber den Vorjahren ist insbesondere ein Rückgang des Anteils staatlicher Anbieter und ein Anstieg desjenigen sonstiger Anbieter zu konstatieren (**Tab. G1-2web**, **Tab. G1-3web**). Ersterer dürfte hauptsächlich auf die starken Einschränkungen des Präsenzangebots an Volkshochschulen in den Jahren 2020 bis 2022 zurückzuführen sein (**Tab. G1-4web**). Das verstärkte Aufkommen sonstiger Anbieter, auf die rund 6 % aller Aktivitäten und 11 % des aufgewendeten Stundenvolumens im Jahr 2022 entfielen, deutet auf eine Dynamik in der Anbieterlandschaft hin, bei der neue Anbieter die Weiterbildungslandschaft ergänzen, während andere ihre Arbeit aufgeben, ohne dass diese Dynamik bereits indikatorisiert abgebildet werden könnte.

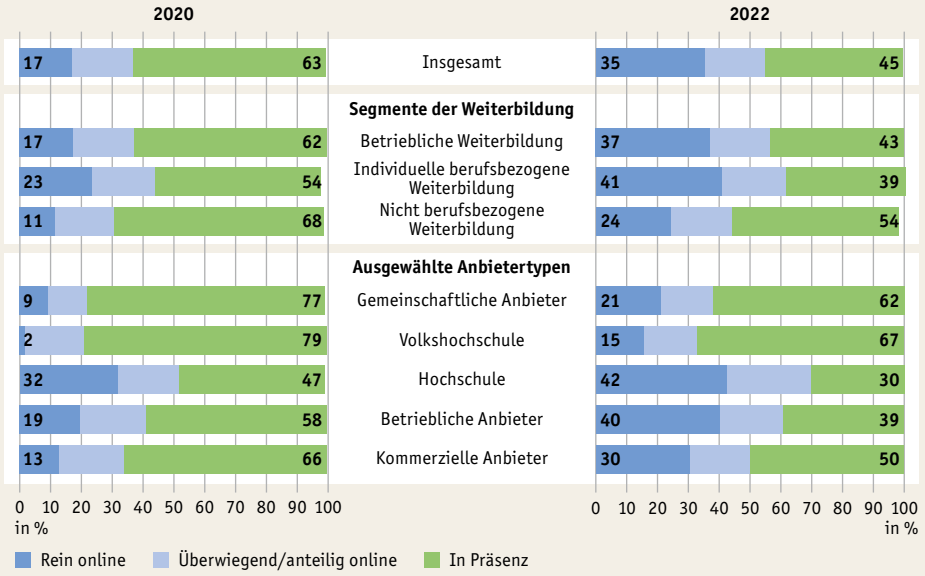
Deutliche Angebotseinbrüche an VHS 2020 bis 2022

Expansion digitaler Angebote: 35 % der Angebote finden rein online statt

Im Blick auf die Veranstaltungsformate zeigt sich seit der Corona-Pandemie ein stetiger Anstieg der Zahl digitaler Angebote. Im Jahr 2022 wurden 35 % der realisierten Weiterbildungsangebote rein online, 20 % überwiegend oder anteilig online durchgeführt und nur 45 % vollständig in Präsenz (**Abb. G1-1**). Gegenüber der letzten Erhebung im Jahr 2020 hat sich der Anteil reiner Onlineveranstaltungen verdoppelt. Sowohl nach Segmenten als auch Anbietertypen bestehen weiterhin deutliche Unterschiede. In der beruflichen Weiterbildung sind die Formate deutlich digitaler als in der nicht berufsbezogenen Weiterbildung (**Abb. G1-1**), da sich die angebotenen Themen besser für digitale Formate eignen. Die Digitalisierung in der Weiterbildung führt zu neuem Wettbewerbsdruck zwischen Anbietern (Echarti et al., 2023). Auch thematisch vielfältigere sowie stärker regional ausgerichtete Anbieter (bspw. Volkshochschulen) sehen sich herausgefordert, innovative Lernangebote zu entwickeln. Anbieterübergreifend ist das digitale Angebot in den letzten Jahren entsprechend weiter gewachsen (**Abb. G1-1**). Hochschulen und Universitäten sowie betriebliche Anbieter führen hier das Feld mit einem Anteil von ca. 40 % reiner Onlineveranstaltungen an, gefolgt von kommerziellen Anbietern mit einem Anteil von 30 %. An Volkshochschulen sowie bei gemeinschaftlichen Anbietern wird der Großteil der Angebote (62 bis 67 %) in Präsenz durchgeführt. Allerdings bestehen je nach Adressat:innenausrichtung der gemeinschaftlichen Anbieter deutliche Unterschiede: Während bei Wohlfahrtsverbänden rund 79 % der Angebote in Präsenz durchgeführt wurden, beträgt der Anteil bei Berufsverbänden oder berufsständischen Organisationen 51 % (**Tab. G1-5web**). Die

Digitalität des Angebots unterscheidet sich nach Segmenten, Themen und Anbietertypen

Abb. G1-1: Veranstaltungsformate des realisierten Weiterbildungsangebots 2020 und 2022 nach Segmenten und ausgewählten Anbietertypen* (in %)



* *Gemeinschaftliche Anbieter: Berufsverband, Innung oder berufsständische Organisation, Industrie- und Handels- oder Handwerkskammer, Arbeitgeberorganisation, Gewerkschaft oder ihre Bildungseinrichtung, Wohlfahrtsverband, Einrichtung der Kirchen, gemeinnütziger Verein einer Partei oder soziale, kulturelle oder politische Initiative.*
Betriebliche Anbieter (Unternehmen): Arbe√itgeber, andere Firma.
Kommerzielle Anbieter (Markt): kommerzielles Bildungsinstitut, selbstständig tätige Einzelperson. Abweichungen von 100 % sind auf fehlende Angaben zurückzuführen.
Fallzahlen: 2020: n = 6.027, 2022: n = 9.925 (non-formale Bildungsaktivitäten)

Quelle: BMBF, AES 2020, doi:10.4232/1.13812 AES 2022, doi:10.4232/1.14234, gewichtete Daten, eigene Berechnungen

→ *Tab. G1-5web*

deutlichen Angebotseinbrüche an Volkshochschulen und damit einhergehenden Marktverluste zeigen zudem Grenzen der Digitalisierbarkeit bestimmter thematischer Angebote (etwa in der Gesundheitsbildung oder der kulturellen Bildung) auf.

Betriebliche Anbieter und Angebote der Weiterbildung

Öffentliche Förderung betrieblicher Weiterbildung auf Bundes- und Landesebene unübersichtlich ...

Neben Kursen, Lehrgängen oder Seminaren (intern, extern, analog oder digital) werden in der betrieblichen Weiterbildung die Teilnahme an Vorträgen und Tagungen unterstützt sowie Lernprozesse am Arbeitsplatz gefördert. Strukturen und Arbeitsweisen betrieblicher Weiterbildung liegen in der Verantwortung der Betriebe, auch wenn dieses Weiterbildungssegment Ⓜ wie zuletzt immer wieder auch staatlich unterstützt wird. Im Fokus steht derzeit die Förderung der Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU), von gering Qualifizierten ohne einen Ersten Schulabschluss sowie von Beschäftigten, deren Tätigkeit vom Strukturwandel bedroht ist (**Tab. G1-6web**). Diverse Förderrichtlinien des Bundes sollen Qualifizierungsmaßnahmen in Betrieben unterstützen, verantwortliche Akteur:innen beraten oder Weiterbildungsverbünde aufbauen (**Tab. G1-6web**). Zusätzlich haben die meisten Bundesländer Förderinstrumente entwickelt, die sich zum Teil als zeitlich befristete Projekte aus europäischen Fördergeldern (ESF) speisen (**Tab. G1-7web**). Die Vielzahl an parallel bestehenden Förderungen, z. B. im Blick auf KMU, führt allerdings zu Unübersichtlichkeit (OECD, 2021a) und birgt das Risiko einer Übersteuerung, zumal die Inanspruchnahme der Instrumente und ihre Wirkung zumeist nicht umfassend evaluiert werden.

... mit teils geringer Inanspruchnahme

... und nur selten umfassender Evaluation

Laut IAB-Betriebspanel Ⓓ verblieben die betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten im ersten Halbjahr 2021 auf dem niedrigsten Wert seit Beginn der 2000er-Jahre.

2022 4 von 10 Betrieben (42 %) weiterbildungsaktiv

Wie im Vorjahr waren nur mehr 34 % der ca. 2,1 Millionen Betriebe in Deutschland weiterbildungsaktiv (**Tab. G1-8web**). Im 1. Halbjahr 2022 stieg die betriebliche Weiterbildungsaktivität auf 42 %, blieb aber weiter deutlich unter dem Niveau von 2019 (55 %). Die Auswirkungen der Corona-Pandemie erscheinen damit mittel- und nicht nur kurzfristig bedeutsam, und zwar über Branchen und Betriebsgrößen hinweg. Dies kann mit der weiterhin schwierigen wirtschaftlichen Lage, nicht zuletzt durch den Krieg in der Ukraine, anhaltenden Lieferkettenproblemen und damit einhergehend einer geringen Planungssicherheit zusammenhängen.

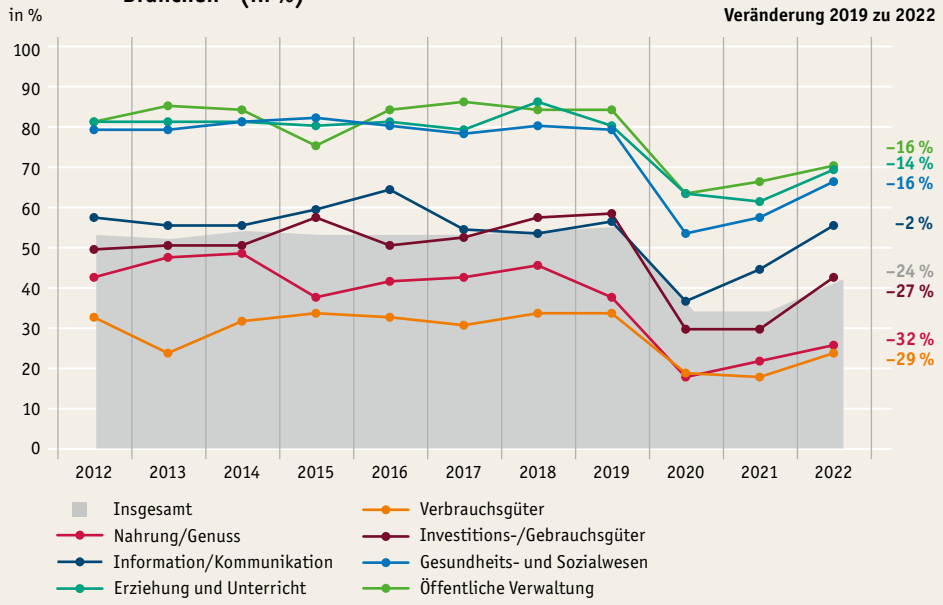
Lediglich 2 % der Betriebe haben 2021 Kurzarbeit mit Weiterbildung verknüpft

Kurzarbeit, wovon etwas mehr als jeder 4. Betrieb (27 %) im Jahr 2021 betroffen war, wurde im Unterschied zu anderen europäischen Ländern (vgl. Fitzenberger & Walwei, 2023) trotz gesetzlicher Förderung nur sehr selten mit Weiterbildung verknüpft (**Tab. G1-9web**). Dafür kommen 3 mögliche Begründungen in Betracht: Das im Beschäftigungssicherungsgesetz vorgeschriebene Volumen von mindestens 120 Stunden für Weiterbildungsmaßnahmen ließ sich nicht mit den Kurzarbeitsregelungen vereinbaren; die Anreize für Betriebe waren nicht ausreichend (Bellmann et al., 2021, S. 9) oder das Gesetz war nicht hinreichend bekannt, wie auch bei früheren gesetzlichen Fördermaßnahmen bereits beobachtet (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 232).

Weiterbildungsaktivität im industriellen und Dienstleistungssektor eingeschränkt

Nimmt man die Weiterbildungsaktivität im Jahr 2019 als Ausgangspunkt, haben Betriebe des produzierenden Gewerbes sowie Betriebe, die Dienstleistungen erbringen, ihre Weiterbildungsaktivität 2020 bis 2022 im Durchschnitt deutlich stärker

Abb. G1-2: Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe 2012 bis 2022 nach ausgewählten Branchen* (in %)



* *Aufgeführt sind ausgewählte Branchen (nach Klassifikation der Wirtschaftszweige 2008) des industriellen Sektors, des Dienstleistungssektors und der nichtgewerblichen Wirtschaft.*[1]

Fallzahlen insgesamt: 2012: n = 15.533, 2013: n = 15.709, 2014: n = 15.564, 2015: n = 15.485, 2016: n = 15.323, 2017: n = 15.411, 2018: n = 15.229, 2019: n = 15.396, 2020: n = 16.620, 2021: n = 15.129, 2022: n = 14.511

Quelle: IAB-Betriebspanel, gewichtete Daten, eigene Berechnungen → ***Tab. G1-8web***

1 *Zum industriellen Sektor (hierunter fällt auch das produzierende und verarbeitende Gewerbe) zählen nach Gehrke (2010) die Branchen Nahrung/Genuss, Investitions-/Gebrauchsgüter, Verbrauchsgüter, Produktionsgüter, Bergbau/Energie/Wasser/Abfall und Baugewerbe. Zu den Dienstleistungen zählen die Branchen Information/Kommunikation, Handel und Reparatur von Kfz, Verkehr und Lagerei, Beherbergung und Gastronomie, Finanz- und Versicherungsdienstleistungen, Gesundheitswesen, wirtschaftliche, wissenschaftliche und freiberufliche sowie sonstige Dienstleistungen. Zur nichtgewerblichen Wirtschaft zählen Organisationen ohne Erwerbscharakter, die öffentliche Verwaltung, Erziehung und Unterricht, Sozialwesen sowie Land-/Forstwirtschaft.*

eingeschränkt als Betriebe der nichtgewerblichen Wirtschaft (**Abb. G1-2**, **Tab. G1-8web**). 2 Ausnahmen verdienen Beachtung: Im Dienstleistungsbereich schränkten mit Information/Kommunikation, Finanz- und Versicherungsdienstleistungen und dem Gesundheitswesen jene Branchen ihre Aktivität deutlich weniger ein, die als wissensintensiv M gelten. Im produzierenden Gewerbe wies die Branche Bergbau/Energie/Wasser/Abfall insgesamt die geringsten Rückgänge gegenüber 2019 auf (**Tab. G1-8web**); dies dürfte u.a. in gesetzlichen Vorgaben zu Energieerzeugung und -nutzung begründet sein.

Trotz gesetzlicher Anreize sind kleine und mittlere Unternehmen deutlich seltener weiterbildungsaktiv

Differenziert nach weiteren Betriebsmerkmalen blieben auch im 2. Jahr der Corona-Pandemie bekannte Unterschiede bestehen. Große Betriebe sind deutlich weiterbildungsaktiver als kleine Betriebe und haben ihre Weiterbildungsaktivität während der Pandemie weniger stark eingeschränkt oder schneller wieder ausgebaut (**Tab. G1-8web**). Regressionsanalysen für das Jahr 2022 liefern Aufschluss darüber, dass die Unterschiede nach der Betriebsgröße zwar unter Kontrolle von weiteren Betriebs- und Beschäftigtenmerkmalen leicht abnehmen, aber statistisch signifikant bleiben (**Tab. G1-10web**). Bislang lassen sich Wirkungen der gesetzlichen Initiativen (z.B. die betriebsgrößenabhängige Kofinanzierung von Weiterbildung) auf die Weiterbildungsaktivität von kleinen und mittleren Unternehmen noch nicht verlässlich beurteilen.

Weiterbildungsangebote an Hochschulen

Weiterbildung bildet eine Kernaufgabe der Hochschulen ...

... die erst seit 2010 verstärkt umgesetzt wird

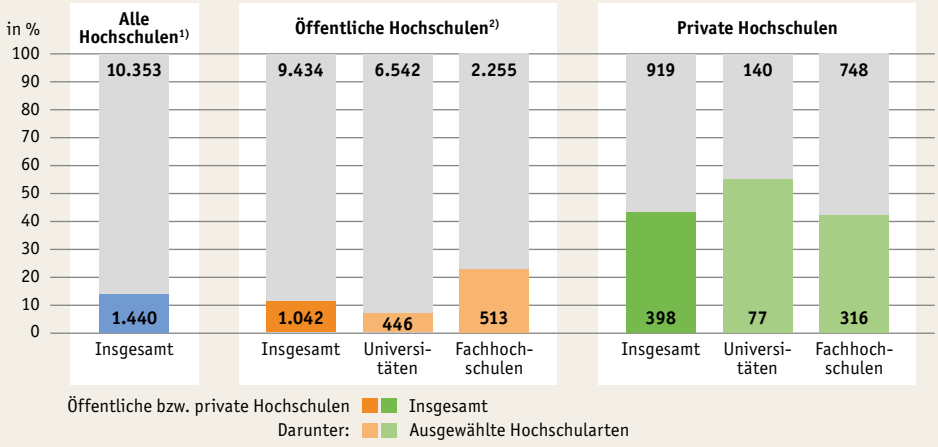
Gemäß der Bildungshoheit der Länder regeln Landeshochschulgesetze Aufgaben und Pflichten der Hochschulen zu weiterbildenden Angeboten als sogenannte 3. Säule. Bis spät in die 2000er-Jahre gilt die Aktivität der Hochschulen in der (wissenschaftlichen) Weiterbildung als marginal oder randständig (Cendon et al., 2020; Schmid et al., 2019). Erst in den letzten 10 bis 15 Jahren ist zu beobachten, dass Weiterbildung bundesweit und nicht nur vereinzelt als eine wichtige Aufgabe von Hochschulen betrachtet wird (Dollhausen & Lattke, 2020). Der gestiegene Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung und die gewachsene Bedeutung von Hochschulen für die Bewältigung wirtschaftlicher und regionaler Transformationsprozesse wurde durch den Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (vgl. **H1**) in spezifischer Weise ergänzt. Gleichwohl bleibt die hochschulische Weiterbildung ein Nischenbereich gemessen an dem gesamten realisierten Weiterbildungsangebot: Lediglich 3 % der non-formalen Angebote wurden im Jahr 2022 an Hochschulen durchgeführt (BMBF, 2024, S. 64).

EU-Beihilferegelung schränkt Weiterbildungsaktivität der Hochschulen ein

Die verbreitete Zurückhaltung vieler Hochschulen bei der Übernahme von Aufgaben in der Weiterbildung gründet zunächst in der teils einschränkenden, teils unklaren rechtlichen Lage insbesondere für Hochschulen in öffentlicher Trägerschaft G (OECD, 2022b). Die Landeshochschulgesetze differieren in ihrem Verständnis von Weiterbildung und adressieren nur zum Teil spezifische Angebote (etwa berufsbegleitende Bachelorstudiengänge). Sowohl Nebentätigkeitsregelungen, Deputatsanrechnungen, die Vergütung der Lehrenden als auch zu kalkulierende Overheadsätze unterscheiden sich zwischen den Ländern (HRK, 2021a). Eine entscheidende Rolle nimmt zudem die recht unpräzise formulierte EU-Beihilferegelung ein, die grundsätzlich dazu dient, dass die öffentliche Finanzierung staatlicher Akteur:innen nicht zur Verdrängung anderer wirtschaftlich tätiger Akteur:innen führt.[2] Diese Regelung verpflichtet die Hochschulen, Umsetzbarkeit und Finanzierung von weiterbildenden Angeboten fallbezogen zu prüfen (Einstufung als wirtschaftliche oder nichtwirtschaftliche Tätigkeit). Auf EU-, Bundes- oder Landesebene bestehen bislang keine klaren Vorgaben, ob Weiterbildung eine nichtwirtschaftliche Tätigkeit darstellt (OECD, 2022b, S. 3). Zu der Vielfalt rechtlicher Rahmenbedingungen hinzu kommt eine Vielfalt der For-

2 *Für eine ausführliche Beschreibung der Auswirkungen der EU-Beihilfepolitik auf das wissenschaftliche Weiterbildungsangebot s. OECD (2022b, S. 27–74).*

Abb. G1-3: Anzahl und Anteil weiterbildender Masterstudiengänge an allen angebotenen Masterstudiengängen nach Trägerschaft und ausgewählten Hochschularten zum Stichtag 01.03.2024



1) Grundgesamtheit bilden sämtliche Hochschulen (n = 372), die zum Stichtag laut Hochschulkompass Masterstudiengänge (10.353) angeboten haben. Die 1.440 als weiterbildend identifizierten Masterstudiengänge werden von 280 Hochschulen angeboten.
2) Zu den öffentlichen Hochschulen zählen Hochschulen in öffentlich-rechtlicher sowie in kirchlicher Trägerschaft.
Quelle: HRK, Hochschulkompass, hoch & weit, eigene Berechnungen → ***Tab. G1-11web***

men organisationaler Verankerung von Weiterbildung an Hochschulen (vgl. **H1**). Ob und wie sich Hochschulen in der Weiterbildung engagieren, ist zudem immer auch Ausdruck strategischer Entscheidungen der Rektorate, Fakultäten und Institute im Spannungsfeld von Forschung und Lehre vor dem Hintergrund einer gewachsenen Organisationskultur und einer damit einhergehenden Ressourcenverteilung. Nicht zuletzt erfordert ein Engagement in der Weiterbildung die Bereitschaft, nachfragestatt angebotsorientiert zu agieren, (regionale) Bedarfslagen zu eruieren und eine Kooperation mit Akteur:innen aus dem Wirtschaftssystem einzugehen.[3]

Organisationsmerkmale der Hochschulen haben Einfluss auf Weiterbildungsaktivität

Die Möglichkeiten einer umfassenden Berichterstattung über das Weiterbildungsengagement von Hochschulen sind eingeschränkt, da in der Hochschulstatistik D noch keine adäquate Erfassung weiterbildender Studiengänge und ihrer Studierenden stattfindet. Die Datengrundlage der folgenden Auswertungen bilden daher der Hochschulkompass D sowie die Weiterbildungsdatenbank hoch & weit D, die sich auf Selbstauskünfte von Hochschulen stützen (vgl. **F1**). Die dort dokumentierten Angebote reichen von weiterbildenden Master- und Bachelorstudiengängen über Weiterbildungskurse mit Prüfungen (Zertifikatsangebote) bis hin zu Weiterbildungskursen ohne Prüfung.

Hochschulische Weiterbildung bislang nicht adäquat in amtlicher Statistik erfasst

Zum Stichtag 1. März 2024 haben 75 % der 372 Hochschulen mit Masterstudiengängen in Deutschland weiterbildende Masterstudiengänge M angeboten (**Tab. G1-11web**). Demnach entfielen insgesamt 1.440 weiterbildende Masterstudiengänge auf 280 Hochschulen (**Abb. G1-3**, **Tab. G1-11web**). Etwa 14 % aller Masterstudiengänge sind weiterbildende Studiengänge. Der Großteil aller Masterstudiengänge (9.434; 91 %) wird von öffentlichen Hochschulen angeboten, entsprechend entfällt auch der Großteil (1.042; 72 %) weiterbildender Masterstudiengänge auf öffentliche Hochschulen. Private Hochschulen kommen für 398, also 28 % aller weiterbildenden Masterstudiengänge auf, obwohl sie nur 9 % aller Masterstudiengänge (919) anbieten (**Abb. G1-3**).

14 % aller Masterstudiengänge weiterbildend

Relativ zu ihrem Gesamtangebot haben private Hochschulen ein deutlich ausgeprägteres weiterbildendes Angebotsprofil: 43 % der Masterstudiengänge sind wei-

Geringe Aktivität an öffentlichen Universitäten ...

3 *Siehe in diesem Zusammenhang eine Fallstudie an der Georg-August-Universität Göttingen, die Hürden und Problemlagen auf organisationaler Ebene bei der Umsetzung weiterbildender Angebote untersucht hat (Hebisch & Spiller, 2023).*

terbildend gegenüber lediglich 11 % an öffentlichen Hochschulen. Differenziert nach Hochschularten zeigt sich insbesondere bei Hochschulen in öffentlicher Trägerschaft eine Besonderheit: Fachhochschulen engagieren sich deutlich häufiger im Bereich weiterbildendender Masterstudiengänge, obwohl sie insgesamt eine geringere Anzahl an Masterstudiengängen anbieten. Unter öffentlicher Trägerschaft sind 23 % der Masterstudiengänge an Fachhochschulen weiterbildend und nur 7 % an Universitäten (**Abb. G1-3**). Unter privater Trägerschaft lassen sich diese Differenzen nicht beobachten. Hier haben Universitäten sogar ein etwas ausgeprägteres weiterbildendes Angebotsprofil. Die Befunde zeigen, dass es deutliche Unterschiede zwischen Hochschulen gibt, sich in der Weiterbildung als 3. Säule zu engagieren. Zwar scheinen öffentliche Hochschulen (77 %) etwas häufiger mindestens einen weiterbildenden Master anzubieten als private Hochschulen (72 %) (**Tab. G1-11web**). Allerdings ist ihre Aktivität gemessen an ihrem Gesamtprofil weiterhin randständig. Sie scheinen noch auf der Suche nach ihrer Rolle im „Experimentierfeld" Weiterbildung zu sein (Hebisch & Spiller, 2023).

... FHs und private Hochschulen sind in diesem Bereich deutlich aktiver

Hochschulische Weiterbildung auf Bedürfnisse Berufstätiger ausgerichtet

Weite Teile der hochschulischen Weiterbildung orientieren sich an den Bedarfen von Beschäftigten und ihren Arbeitgebern. Folglich wird der Großteil weiterbildender Studiengänge berufsbegleitend (64 %) organisiert und deutlich häufiger als Fernstudium oder in Teilzeit angeboten als im Durchschnitt aller Masterstudiengänge (**Tab. G1-12web**). Zu erwähnen ist zudem das eingeschränkte Fächerspektrum weiterbildender Studiengänge mit einem überwiegenden Anteil an Masterstudiengängen aus den Wirtschaftswissenschaften (48 %), gefolgt von Sozialwissenschaften (19 %) und Ingenieurwissenschaften (18 %) (**Tab. G1-12web**). Die Fachauswahl sowie die hohe Anzahl an MBA-Abschlüssen (21 %)[4] verweisen auf eine spezifische Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt einerseits, andererseits auf eine Präferenz für Angebote, die ohne hohe Investitionen in Labors oder Werkstätten auskommen.

Aktivität der Hochschulen in hoch & weit noch ausbaufähig, um Monitoring zur hochschulischen Weiterbildung zu betreiben

Aussagen über die Aktivität von Hochschulen im Bereich weiterbildender Bachelorstudiengänge und Zertifikatsangebote lassen sich bislang nicht repräsentativ treffen, da in der Weiterbildungsdatenbank hoch & weit, die diese Angebote erfasst, zum Stichtag nur 226 Hochschulen entsprechende Angebote eingestellt hatten. Bei der Datenbank angemeldet waren zu diesem Zeitpunkt 327 Hochschulen, also 77 % aller 426 Hochschulen in Deutschland. Außer 405 weiterbildenden Bachelorstudiengängen haben diese Hochschulen 2.088 Zertifikatsangebote und 913 Weiterbildungsangebote, die ohne eine Prüfung abschließen, in der Datenbank dokumentiert.

Integration als Aufgabe der Anbieter von Weiterbildung

Die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, der gesellschaftlichen Partizipation sowie der individuellen Entfaltung ist für Geflüchtete, für Personen mit Einwanderungsgeschichte G, aber auch für sozial benachteiligte Gruppen besonders bedeutsam. Daher werden gezielt Angebote der Weiterbildung zur Förderung von Integration gemacht und meist staatlich (mit)finanziert. Darunter fallen Integrationskurse[5] und Berufssprachkurse[6], die gemeinsam das *Gesamtprogramm Sprache* der Bundesregierung bilden.

Integrationsangebote von Ländern und Kommunen nicht datengestützt abbildbar

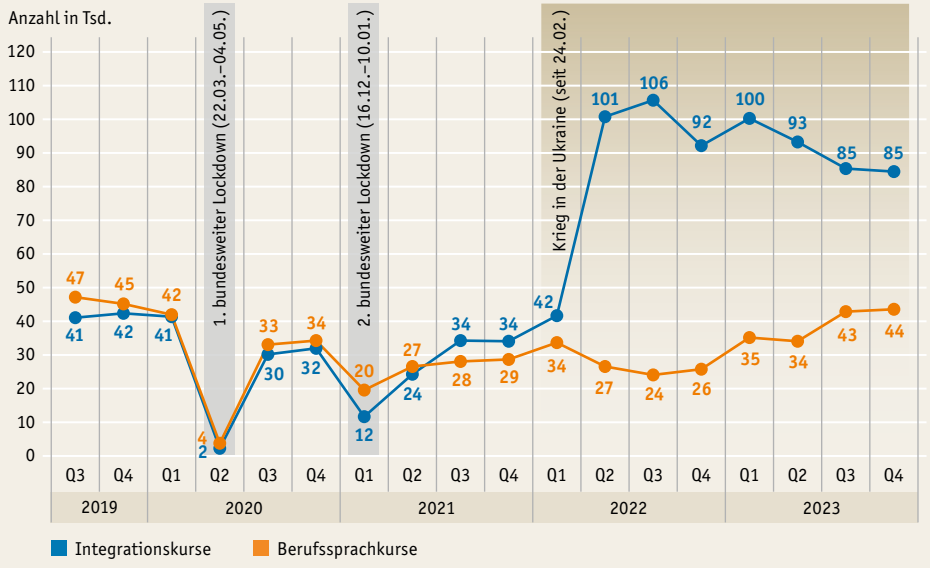
Darüber hinaus bestehen Sprachkurse im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache, Erstorientierungskurse, aber auch Grundbildungsangebote (Alphabetisierung, Alltagskompetenzen) sowie niedrigschwellige Angebote (u.a. Migrationsberatung, „Migrantinnen einfach stark im Alltag"-Kurse), teils eingegrenzt auf

4 274 der 1.304 weiterbildenden Studiengänge, zu denen der Abschlussgrad im Hochschulkompass vorliegt, schließen mit einem Master of Business Administration (MBA) ab.

5 Integrationskurse werden in der Regel in ganztägigem Unterricht angeboten. Sie bestehen aus einem Sprachkurs (400 bis 900 Unterrichtseinheiten [UE] à 45 Min., Ziel: Sprachniveau B1 in Deutsch) und einem Orientierungskurs (100 UE), der Alltagswissen sowie die Geschichte und Kultur Deutschlands vermitteln soll. Das Integrationskursangebot besteht seit 2005.

6 Berufssprachkurse bauen in der Regel auf Integrationskursen auf und haben verschiedene Zielsprachniveaus (A2 bis C2). Spezielle Kurse behandeln fachspezifische Inhalte (Einzelhandel, Gewerbe/Technik) oder bereiten berufssprachlich die Anerkennung beruflicher Abschlüsse vor (akademische Heilberufe, Gesundheitsfachberufe).

Abb. G1-4: Neue Kursteilnehmende in Integrations- und Berufssprachkursen im Zeitverlauf seit 2019



Quelle: BAMF, Aktuelle Zahlen (Abfragestand: 01.04.2024), Daten der Integrationskursgeschäftsstatistik und Statistik der Berufssprachkurse, eigene Darstellung **→ Tab. G1-15web**

spezifische Zielgruppen, zum Teil parallel unter Förderung von Bund und Ländern oder Bundesministerien (Bundesrechnungshof, 2022). Diese Vielfalt lässt sich bislang nicht datengestützt abbilden. So ist es aktuell kaum möglich, einzuschätzen, welche Angebote im regionalen Kontext ineinandergreifen (können).

Das vorgehaltene Angebot im *Gesamtprogramm Sprache*, das von unterschiedlichen Anbietertypen wie insbesondere Volkshochschulen sowie kommerziellen und gemeinnützigen Anbietern getragen wird (**Tab. G1-13web**), ergibt sich zum einen aus dem Umfang der Außenwanderung (vgl. **A1**), zum anderen aus geltenden gesetzlichen Bestimmungen (nach Asylgesetz und Aufenthaltsgesetz). So ist der Zugang zum staatlich geförderten Integrationsangebot für Geflüchtete aus der Ukraine durch die vom Europäischen Rat aktivierte Richtlinie zum vorübergehenden Schutz (Richtlinie 2001/55/EG) gegenüber Geflüchteten, die Asyl beantragen möchten, deutlich erleichtert worden.

Zahl der Integrationskurse seit Krieg in der Ukraine stark angestiegen ...

Monatliche Kennzahlen zum Kursgeschehen liefern die Integrationskursgeschäftsstatistik D und die Statistik der Berufssprachkurse D. Während insbesondere als Reaktion auf die pandemiebedingten Kontakteinschränkungen das Kursangebot 2020 und 2021 zeitweise deutlich eingebrochen war, stieg die Anzahl neuer Kursteilnehmender in Integrationskursen seit dem 2. Quartal 2022 massiv (**Abb. G1-4**) und hat mit rund 634.000 Teilnahmeberechtigten im Jahr 2022 einen neuen Höchststand erreicht (zuvor 535.000, 2016) (**Tab. G1-14web**). Dies ist vor allem auf Geflüchtete aus der Ukraine zurückzuführen, die seit März 2022 Zugang zum staatlich geförderten Integrationsangebot haben. Die Anzahl neuer Teilnehmender an Berufssprachkursen verblieb dagegen zunächst auf dem Vorjahresniveau und stieg erst ab 2023 stetig (**Abb. G1-4**). Das mag damit zusammenhängen, dass für eine Teilnahme an Berufssprachkursen weitere Kriterien erfüllt sein müssen und diese in der Regel an Integrationskurse anschließen.[7]

... Zahl der Berufssprachkurse verbleibt auf Vorjahresniveau

7 *Neben dem Nachweis von Sprachkenntnissen mit mind. dem Sprachniveau A1 oder einer erfolgten Teilnahme an einem Integrationskurs muss die interessierte Person bei der Agentur für Arbeit arbeitsuchend, arbeitslos oder ausbildungssuchend gemeldet sein, Grundsicherung für Arbeitsuchende nach dem SGB II beziehen oder sich in einem Anerkennungsverfahren für ihren Berufs- oder Ausbildungsabschluss befinden.*

Anteilig mehr Integrationskurse in Ostdeutschland als in den Vorjahren

59 % der Teilnehmenden kommen aus der Ukraine

Differenziert nach Kursarten nimmt der Allgemeine Integrationskurs mit 82 % den größten Anteil im Jahr 2022 ein, während sich der Anteil der Alphabetisierungskurse (11 %) gegenüber den Vorjahren mehr als halbiert hat (**Tab. G1-16web**). Außerdem ist der Anteil der Kurse in den ostdeutschen Flächenländern im Jahr 2022 von 15,6 % auf 18,3 % angestiegen (**Tab. G1-17web**), wohl eine Folge der größeren Zahl von Geflüchteten aus der Ukraine, für die mehrheitlich keine Wohnsitzauflage besteht und die den Großteil (59 %) der neuen Kursteilnehmenden ausmachten (**Tab. G1-18web**). Unter den Berufssprachkursen zielten im Jahr 2022 etwa 62 % der Kurse auf das Zielsprachniveau B2 und C1 und etwa 29 % auf das Niveau A2 oder B1 (**Tab. G1-19web**). Der verbleibende Anteil (9 %) entfiel auf Spezialberufssprachkurse mit berufsfachspezifischem Unterricht.

Bedarfsdeckung des Kursangebots stellt bislang eine Informationslücke dar

Das Integrations- und Berufssprachkurssystem ist nachfrageorientiert: Träger und Lehrkräfte reagieren flexibel auf Veränderungen in der Nachfrage und tragen das Hauptrisiko der Kursdurchführung bei beschränkten finanziellen Ressourcen, die bereitstehen. Unter diesen Rahmenbedingungen stellt sich die Frage der Leistungsfähigkeit des Kurssystems im Blick auf ein bedarfsgerechtes Angebot, das einen möglichst schnellen Eintritt von Teilnahmeberechtigten und -verpflichteten ermöglicht. Aus Steuerungsperspektive ist bedauerlich, dass sich weder zu den Integrations- noch zu den Berufssprachkursen auf Basis der zur Verfügung stehenden Kennzahlen und Berichte ein kohärentes Bild zeichnen lässt. Einerseits bestehen Indikatoren (neue Kursteilnehmende, zugelassene Träger, neu zugelassene Lehrkräfte), die die Responsivität des Kurssystems unter veränderten Rahmenbedingungen untermauern. Andererseits bieten schwankende, zuletzt gestiegene Zugangszeiten (im 1. Halbjahr 2023 haben 50 % der neuen Teilnehmenden von der Kursanmeldung bis zum -beginn mindestens 7 Wochen gewartet; **Tab. G1-20web**) sowie flexibilisierte Zugangsvoraussetzungen für Lehrkräfte im Zeitraum vom 1. Februar 2023 bis 30. Juni 2024 Hinweise einer Bedarfsunterdeckung. Weiterhin liegen aus der letzten Evaluation der Berufssprachkurse Befunde vor, denen zufolge ein zu geringes Angebot ein Grund für lange Wartezeiten im Übergang von einem Integrations- zu einem Berufssprachkurs ist (Baderschneider et al., 2024). Umso alarmierender ist, dass ein Teil der aktiven Lehrkräfte auf der Suche nach alternativen Tätigkeiten ist (**G3**).

Methodische Erläuterungen

Segmente der Weiterbildung
Eine Aktivität wird als betriebliche Weiterbildung klassifiziert, wenn sie ganz oder überwiegend während der bezahlten Arbeitszeit stattfand oder eine bezahlte Freistellung für die Aktivität vorlag oder anfallende Kosten zumindest anteilig vom Arbeitgeber übernommen wurden. Wenn keines dieser Kriterien erfüllt wird, ist die Aktivität eine individuell berufsbezogene Weiterbildung, sofern die Teilnahme aus überwiegend beruflichen Gründen erfolgt. Erfolgt die Teilnahme aus vorrangig privaten Gründen, zählt sie zu den nichtberufsbezogenen Weiterbildungen.

Weiterbildungsaktivität lt. IAB-Betriebspanel
Ein Betrieb gilt als weiterbildungsaktiv, wenn Beschäftigte für Maßnahmen der Weiterbildung freigestellt werden oder für die Weiterbildung die Kosten ganz oder teilweise vom Betrieb übernommen wurden. Der Bezugszeitraum ist jeweils das 1. Geschäftshalbjahr der dargestellten Jahre. Die Anzahl der Betriebe basiert auf der Betriebsdatei der Bundesagentur für Arbeit, die für die Stichprobenziehung des IAB-Betriebspanels genutzt wird.

Wissensintensive Wirtschaftszweige
Laut Eurostat wird ein Wirtschaftszweig als wissensintensiv klassifiziert, wenn der Anteil an Beschäftigten mit tertiärer Bildung (ISCED 5–8) G in diesem Wirtschaftszweig mindestens 33 % beträgt (s. Annex 8 „Knowledge Intensive Activities by NACE Rev. 2“ unter https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/htec_esms.htm für eine Auflistung wissensintensiver Wirtschaftszweige).

Identifizierung weiterbildender Masterstudiengänge im Hochschulkompass
Als weiterbildende Masterstudiengänge wurden sämtliche Masterstudiengänge gezählt, die im Hochschulkompass oder in hoch & weit von den Hochschulen selbst als weiterbildend kategorisiert worden sind, sämtliche Studiengänge, die als Zulassungsvoraussetzung eine berufspraktische Erfahrung (Erwerbstätigkeit, Praktikum) von mindestens einem halben Jahr erfordern, sowie sämtliche Studiengänge, die mit einem Master of Business Administration (MBA) abschließen. Eine leichte Untererfassung lässt sich nicht ausschließen, da die Angaben zur berufspraktischen Erfahrung nicht von allen Universitäten gleichermaßen gepflegt werden. Eine leichte Fehlerfassung ist nicht auszuschließen, wenn Hochschulen ihre Studiengänge fälschlicherweise als weiterbildend kategorisiert haben.

Teilnahme an Weiterbildung

Zuletzt im Bildungsbericht 2022 als G2

Die Teilnahme an organisierter und informeller Weiterbildung gilt national wie im internationalen Vergleich als Kernindikator für die Leistungsfähigkeit von Weiterbildungssystemen zum einen, für die Bildungsaffinität der Bevölkerung im Erwachsenenalter zum anderen. Denn die Teilnahme an Weiterbildung erfolgt in weiten Teilen freiwillig und erwünschte gesellschaftliche und individuelle Wirkungen können sich nur dann einstellen, wenn vorhandene Angebote auch genutzt werden. Bundes- und europaweit wurden neue Initiativen gestartet (u.a. *Nationale Weiterbildungsstrategie, European Skills Agenda*), die die Beteiligung an Weiterbildung fördern sowie die Transparenz und Beratung verbessern sollen. Gleichzeitig wurden Kernindikatoren mit entsprechenden Zielwerten für die Beteiligung der erwachsenen Bevölkerung an Weiterbildung sowohl für die EU-27-Staaten G als auch für Deutschland festgelegt. Im Folgenden soll daher die Fortentwicklung der Beteiligung an Weiterbildung sowie sozialer und regionaler Disparitäten betrachtet werden. Zunächst werden Befunde zur Teilnahme an organisierten Bildungsaktivitäten und zu informellen Lernaktivitäten berichtet. Dabei stehen auch Aspekte der Transparenz und des Zugangs zu Weiterbildung im Vordergrund. Die abschließende Passage behandelt das Thema Onlinelernen.

Teilnahme an formalen und non-formalen Bildungsaktivitäten und informellen Lernaktivitäten

Hohe Weiterbildungsaspiration in der Gesellschaft

Über die Weiterbildungsbeteiligung von Personen im Alter von 18 bis unter 70 Jahren in Deutschland und Europa informiert der Adult Education Survey (AES) D. Erfasst wird die Beteiligung an non-formalen G und formalen Bildungsaktivitäten G sowie am informellen Lernen G. Nimmt man diese 3 Lernformen zusammen, ist die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt hoch: 83 % der Erwachsenen berichten von mindestens 1 der 3 Lern- oder Bildungsaktivitäten innerhalb der letzten 12 Monate (**Abb. G2-1**). Gegenüber 2016 (67 %) ist die Beteiligung deutlich gestiegen, was vornehmlich mit einer Zunahme informeller Lernaktivitäten zusammenhängt (**Tab. G2-1web**). Nach wie vor stützen sich die informellen Lernaktivitäten am häufigsten auf traditionelle Medien wie Fachzeitschriften und Bücher, gefolgt von Lernangeboten im Internet (**Tab. G2-2web**). Seit 2020 lernen mehr Personen informell als in organisierter Form. Im Jahr 2022 haben 70 % der 18- bis unter 70-Jährigen informell, 55 % non-formal und lediglich 5 % formal im Rahmen einer 2. Bildungsphase gelernt. Verglichen mit dem Jahr 2020 stagniert die Teilnahme an non-formaler Weiterbildung (**Tab. G2-1web**), Deutschland liegt aber weiterhin über dem EU-27-Durchschnitt (**Tab. G2-3web**).

83 % lernen formal, non-formal oder informell

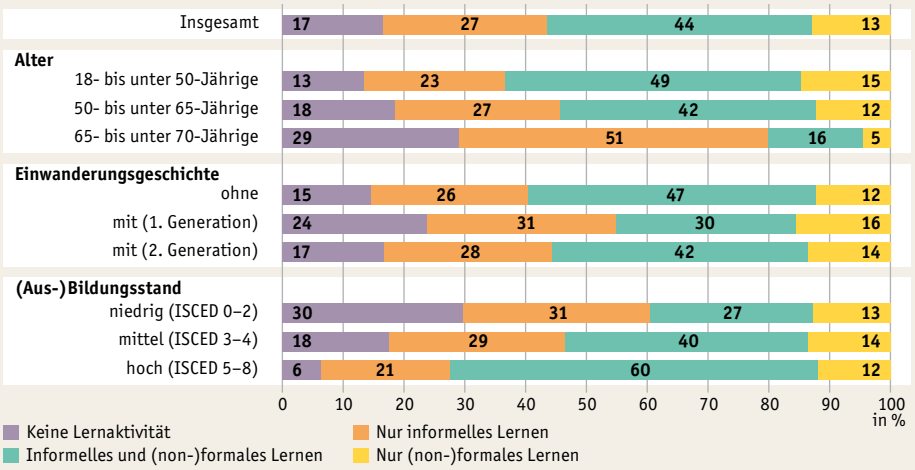
Im Rahmen des *European Pillar of Social Rights Action Plan* hat sich Deutschland bis 2030 das Ziel gesetzt, die Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren auf 65 % zu steigern. Der Weiterbildungsbegriff differiert hierbei vom nationalen Monitoring und umfasst sowohl formale als auch non-formale Bildung. Schulungen am Arbeitsplatz werden hierfür ausgeschlossen (BMBF, 2024, S. 61). Im Jahr 2022 lag die Beteiligung unter dieser Altersgruppe bei 54 % (ebd.), das selbst gesteckte Ziel ist noch nicht erreicht.

Zielwert der (non-) formalen Teilnahme für 2030 (65 %) noch nicht erreicht

Da der überwiegende Teil der Weiterbildungsaktivitäten im Erwerbsalter stattfindet, hat die erwerbsbezogene, zumeist betriebliche Weiterbildung einen besonderen Stellenwert (**G1**). Ab einem Alter von 65 Jahren nimmt die Teilnahme an formalen und non-formalen Bildungsaktivitäten deutlich ab (**Abb. G2-1**), sodass ein vergleichsweise großer Anteil (51 %) an Personen nur informell lernt. 29 % berichten keine Lernaktivitäten. Gezieltes Lernen findet auch über das Erwerbsalter hinaus statt, allerdings in anderer Form und mit geringerer Reichweite.

Non-formal wird hauptsächlich im Erwerbsalter gelernt

Abb. G2-1: Teilnahme an Bildungs- und Lernaktivitäten der 18- bis unter 70-Jährigen 2022 nach ausgewählten soziodemografischen Merkmalen (in %)



Fallzahlen: 2022: n = 9.820

Quelle: BMBF, AES 2022, doi:10.4232/1.14234, gewichtete Daten, eigene Berechnungen → ***Tab. G2-4web***

Bildungsstand und berufliche Stellung verbleiben bedeutsamste Prädiktoren der Teilnahme

Für weitere soziodemografische Merkmale bleiben die im letzten Bildungsbericht beschriebenen Disparitäten bestehen. Bildungsstand, berufliche Stellung sowie eine eigene Einwanderungsgeschichte G nehmen weiterhin maßgeblichen Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme; beim informellen Lernen fallen die Unterschiede etwas geringer aus als beim non-formalen Lernen (**Tab. G2-1web**; **Tab. G2-5web**). Es gilt insbesondere zu beachten, dass zugeschriebene Personenmerkmale an Bedeutung verlieren, während der Einfluss erworbener Merkmale fortdauert. So besteht in der Teilnahme an Weiterbildung zwischen Männern und Frauen kein Unterschied mehr, kontrolliert man Bildungsstand und berufliche Stellung (**Tab. G2-1web**; **Tab. G2-6web**); das Gleiche gilt für Personen mit Einwanderungsgeschichte ab der 2. Generation, wenn man informelle Lernaktivitäten mitberücksichtigt (**Abb. G2-1**; **Tab. G2-6web**).

Barrieren der Nichtteilnahme sind sehr komplex …

… und sollten bei bildungspolitischen Initiativen berücksichtigt werden

Selbst eingeschätzte Gründe der Nichtteilnahme geben Hinweise darauf, *warum* sich Personen *gegen* eine Weiterbildung entscheiden (**Tab. G2-7web**). Im Einklang mit der Forschungsliteratur (u.a. van Nieuwenhove & de Wever, 2022) zeigt sich ein komplexes Bild, in dem individuelle Faktoren (familiale Verantwortung, finanzielle Ressourcen, Wissen um Weiterbildung), dispositionale Faktoren (Lerneinstellungen und -erwartungen) wie auch kontextuelle Rahmenbedingungen (fehlende Aufstiegs- und Fortbildungspfade, Zugänglichkeit) Barrieren bilden. Im Hinblick auf die geplante Bildungs(teil)zeit der Bundesregierung gilt es, diese Komplexität insbesondere für benachteiligte Personengruppen zu berücksichtigen, um wirksame Anreize zu schaffen und Mitnahmeeffekte zu vermeiden, wie sie etwa beim österreichischen Vorbild, der Bildungskarenz, zu beobachten sind (Bittschi et al., 2023). Vor dem Hintergrund fortdauernder sozialer Disparitäten bleibt ein Zielkonflikt grundsätzlich bestehen: Einerseits ist es geboten, die Zugänglichkeit zu Weiterbildung für bislang unterrepräsentierte Personengruppen u.a. durch Informationsangebote und Beratung, durch den Abbau von Zugangsvoraussetzungen, durch übersichtlichere Finanzierungsstrukturen und durch das Aufzeigen möglicher individueller Erträge einer Teilnahme (**Tab. G2-7web**) zu verbessern. Andererseits ist zu beachten, dass nicht für alle Personengruppen gleichermaßen Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung in ihrem Beruf bestehen, auch dann nicht, wenn sie selbst Weiterbildungsbedarf sehen.

Auffällig ist, dass sich im Jahr 2022 41 % der 18- bis unter 70-Jährigen mehr Informationen und Beratung wünschen und 39 % angeben, zu wenig über Weiterbildungs-

möglichkeiten zu wissen (**Tab. G2-8web**; **Tab. G2-9web**). Verglichen mit den Vorjahren ist der Wunsch nach mehr Informationen (2016: 20 %) deutlich gewachsen. Zunächst überrascht diese Entwicklung, da auf Ebene von Bund und Ländern bereits ein vielfältiges, aber möglicherweise zugleich unübersichtliches Informations- und Beratungsangebot mit mehreren Anlaufstellen besteht. Im Rahmen der *Nationalen Weiterbildungsstrategie* soll mit 2 Handlungsfeldern die Transparenz von Weiterbildungsangeboten verbessert und die lebensbegleitende Weiterbildungsberatung ausgebaut werden: Das Nationale Onlineportal für berufliche Weiterbildung (NOW) ist seit dem 1. Januar 2024 zugänglich. Es bleibt abzuwarten, ob Plattformen dieser Art nicht nur das Informationsangebot erweitern, sondern auch die parallel fortbestehende Beratung der Adressat:innen (u.a. Berufsberatung im Erwerbsleben der BA) verbessern helfen. Mit einer übergreifenden bundesweiten Datenbank bestünde grundsätzlich das Potenzial im Sinne eines Front-end für Weiterbildungsinteressierte, die Gesamtheit relevanter Informationen zu Angeboten und Förderbedingungen aufzuzeigen. Ungeklärt bleibt jedoch, welcher Stellenwert den bereits bestehenden bundes- und landesweiten Datenbanken zukommen soll und ob sämtliche Personengruppen eine solche Plattform in Anspruch nehmen.

41 % wünschen sich mehr Informationen und Beratung zu Weiterbildung ...

... trotz bestehender Informations- und Beratungsvielfalt auf Ebene von Bund und Ländern

Onlinelernaktivitäten und digitale Kompetenzen

Neben organisierten Präsenzformaten, die das Weiterbildungsangebot nach wie vor prägen (**G1**), findet das digital gestützte Lernen mehr Beachtung, verstärkt seit der Corona-Pandemie. Daher wird hier zunächst berichtet, ob das Internet allgemein oder nur von bestimmten Personengruppen als Lernort genutzt wird. Da die Wahrscheinlichkeit zur Nutzung digitaler Lernangebote auch von den verfügbaren Kompetenzen beeinflusst wird, werden auch sie thematisiert. Zudem spielen sie eine zentrale Rolle, um z.B. auf dem Arbeitsmarkt und im Alltag mit technischen Innovationen Schritt halten zu können. Die EU-27-Staaten haben sich im Rahmen einer digitalen Dekade[8] das Ziel gesetzt, bis 2030 den Anteil der Bevölkerung mit mindestens basalen digitalen Kompetenzen auf 80 % zu erhöhen. Auch die *Nationale Weiterbildungsstrategie* visiert den Ausbau digitaler Kompetenzen und digitaler Weiterbildungsangebote an.

Die IKT-Erhebung D informiert über die Beteiligung an Lerntätigkeiten mithilfe des Internets zu Bildungs-, Berufs- oder privaten Zwecken bundesweit und im internationalen Vergleich. Eine Eingrenzung auf die Erwerbsbevölkerung M im Alter von 25 bis unter 65 Jahren ermöglicht es, Disparitäten auf dem Arbeitsmarkt zu beobachten und gleichzeitig Vergleiche mit anderen relevanten Personengruppen herzustellen, die sich in ihrem Zugang, ihrer Affinität zu digitalem Lernen, aber auch im Blick auf ihre Lebenswelt unterscheiden. Im Jahr 2023 hat etwa jede 4. Person (28 %) der Erwerbsbevölkerung das Internet für Lerntätigkeiten genutzt (**Abb. G2-2**). 20 % nutzten Onlinelernmaterial, 16 % kommunizierten über Onlinetools mit Lehrkräften und 11 % besuchten einen Onlinekurs (**Tab. G2-10web**). Außerhalb der Erwerbsbevölkerung nutzten Personen im Alter von über 64 Jahren das Internet kaum für Lernaktivitäten (7 %), während Schüler:innen und Studierende sich mit 61 % besonders häufig beteiligten (**Abb. G2-2**). Über sämtliche Personengruppen hinweg lässt sich seit 2021 ein leichter und stetiger Anstieg beobachten. Die nur geringe Beteiligung Älterer hängt mit der insgesamt geringeren Nutzung des Internets (**Tab. G2-10web**) zusammen, aber auch mit geringeren digitalen Kompetenzen M (**Tab. G2-11web**) und noch unzureichender Unterstützung von Personen mit weniger Erfahrung im Umgang mit digitaler Technologie.[9]

28 % der Erwerbsbevölkerung haben 2023 online gelernt ...

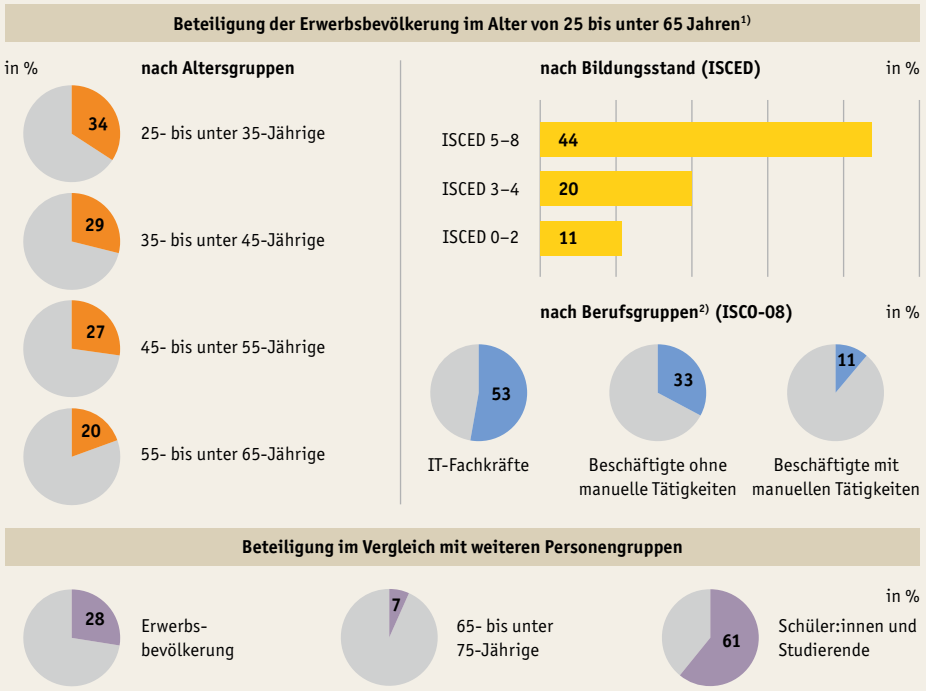
... und nur 7 % der über 64-Jährigen

G 2

8 *Siehe Artikel 4 des Beschlusses (EU) 2022/2481 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 14. Dezember 2022. Grundlage ist die Bevölkerung im Alter von 16 bis 74 Jahren.*

9 *Ein Ausbau entsprechender Unterstützungsstrukturen wird auch in einem aktuellen Positionspapier der Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenorganisationen (BAGSO) gefordert (https://www.bagso.de/fileadmin/user_upload/bagso/06_Veroeffentlichungen/2022/Positionspapier_Bildung_im_Alter.pdf).*

Abb. G2-2: Lerntätigkeiten über das Internet* 2023 nach ausgewählten Personengruppen und -merkmalen (in %)



* *Personen, die mindestens 1 von 3 abgefragten Onlinelerntätigkeiten in den letzten 3 Monaten angegeben haben (Onlinekurs absolviert, Onlinelernmaterial genutzt, mit Lehrkräften/Studierenden über Audio- oder Video-Online-Tools kommuniziert).*

1) Personen im Alter von 25 bis unter 65 Jahren, die u. a. als Erwerbstätige oder Arbeitslose dem Arbeitsmarkt grundsätzlich zur Verfügung stehen (Erwerbsbevölkerung).

2) Kategorisierung nach Eurostat: Zu Beschäftigten, die keine manuellen Tätigkeiten ausüben, zählen Personen in den Hauptgruppen 0 bis 5 der ISCO-08 und zu Beschäftigten, die manuelle Tätigkeiten ausüben, Personen in den Hauptgruppen 6 bis 9. IT-Fachkräfte sind eine Teilsumme der beiden zuvor genannten Gruppen, die anhand der 4-stelligen Aggregationsebene der ISCO-08 identifiziert werden (für weitere Informationen zur Zuordnung s. Eurostat, 2023a; López Cobo et al., 2020).

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, IKT-Erhebung → ***Tab. G2-10web***

Anders als bei der Teilnahme am non-formalen Lernen liegt Deutschland bei der Onlinelernbeteiligung im europäischen Vergleich unter dem EU-27-Durchschnitt (34 %); die Niederlande (61 %), Irland (60 %), Spanien (53 %), Luxemburg und Estland (49 %) sowie die skandinavischen Länder weisen deutlich höhere Quoten auf (**Tab. G2-12web**).

Personen mit geringem Bildungsstand, hohem Alter und mit manuellen Tätigkeiten im Beruf nutzen das Internet kaum zum Lernen

In der Erwerbsbevölkerung bleiben die bereits im Bildungsbericht 2022 beschriebenen sowie bei der allgemeinen Teilnahme an Weiterbildung (laut AES) zu beobachtenden Disparitäten bestehen: Mit zunehmendem Alter sinkt die Nutzung des Internets für Lernaktivitäten; Personen mit hohem Bildungsstand (44 %) sind deutlich aktiver als Personen mit geringem (11 %) oder mittlerem Bildungsstand (20 %) (**Abb. G2-2**). Differenziert nach Berufsgruppen nutzen IT-Fachkräfte (53 %) das Internet überdurchschnittlich häufig für Lernaktivitäten, während Beschäftigte mit vornehmlich manuellen Tätigkeiten mit 11 % weit dahinterliegen (**Tab. G2-10web**). Diese auch in der allgemeinen Weiterbildungsbeteiligung erkennbaren Unterschiede (**Tab. G2-5web**) liefern erste Hinweise darauf, dass auf dem Arbeitsmarkt außer betriebsspezifischen und individuellen Faktoren das Tätigkeitsprofil der Beschäftigten einen Einfluss darauf ausübt, ob und in welcher Form (digital oder in Präsenz, am Arbeitsplatz oder in Seminaren) gelernt wird. Diese Annahme wird auch von aktueller Forschung gestützt, der zufolge sich Beschäftigte mit einem hohen Anteil an Routinetätigkeiten in allen

Qualifikationsgruppen deutlich seltener und in geringerem Umfang weiterbilden und ihre Arbeitsplätze gleichzeitig eher ersetzt werden können (Anger et al., 2023b; Heß et al., 2023).

Stadt-Land-Unterschiede Ausdruck der regionalen Wirtschafts- und Sozialstruktur

Der im letzten Bildungsbericht beschriebene Niveauunterschied nach Verstädterungsgrad Ⓜ in der Nutzung des Internets für Lerntätigkeiten zwischen der Erwerbsbevölkerung in Städten und ländlichen Gebieten besteht weiterhin und betrug im Jahr 2023 11 Prozentpunkte (**Tab. G2-10web**). Unter Berücksichtigung soziodemografischer Merkmale (u.a. Bildungsniveau, Altersstruktur, Berufsgruppen, Einkommen) verringert sich dieser Unterschied auf etwa 6 Prozentpunkte (**Tab. G2-13web**). Die regionalen Unterschiede scheinen damit insbesondere Ausdruck der unterschiedlichen demografischen sowie der Sozial- und Wirtschaftsstruktur in Regionen zu sein. Strukturell besteht kaum noch ein Unterschied im Zugang zum Internet zwischen ländlichen Gebieten und Städten (**Tab. G2-10web**).

Deutschland 2023 noch deutlich unter dem EU-27-Zielwert für digitale Kompetenzen

Die IKT-Erhebung liefert auch wertvolle Einblicke in die digitalen Kompetenzen von Personen im Alter von 16 bis unter 75 Jahren, trotz einiger methodischer Einschränkungen aufgrund der Art der Erfassung. Demnach verfügte 2023 in Deutschland etwa jede 2. Person (52 %) über mindestens basale digitale Kompetenzen; gegenüber 2021 (49 %) ist ein leichter Anstieg festzustellen (**Tab. G2-11web**). Im europäischen Vergleich liegt Deutschland aber weiter unter dem EU-27-Durchschnitt (56 %) sowie noch deutlich unter dem Zielwert von 80 % für das Jahr 2030 (**Tab. G2-11web**). Auffällig erscheint, dass in Deutschland die Bevölkerung im Alter von 16 bis unter 45 Jahren deutlich seltener über mehr als basale digitale Kompetenzen verfügt als im EU-27-Durchschnitt. Erwartungsgemäß liegt in der Erwerbsbevölkerung der Anteil an Personen mit mindestens basalen Kompetenzen mit 60 % etwas höher als der Bundesdurchschnitt, während nur 33 % der Personen im Alter zwischen 65 und unter 75 Jahren über entsprechende Kompetenzen verfügen. Ab einem Alter von 45 Jahren nimmt der Anteil von Personen mit mindestens basalen Kompetenzen stetig ab. Beschäftigte mit manuellen Tätigkeiten (40 %) verfügen deutlich seltener über mindestens basale digitale Kompetenzen und lernen seltener online als Beschäftigte, die keine manuellen Tätigkeiten ausüben (66 %) (**Tab. G2-11web**). Allgemein besteht das Risiko, dass aufgrund ihrer digitalen Kompetenzen nicht alle Personengruppen gleichermaßen von digitalen Innovationen profitieren und daher potenziell abgehängt werden. Dies gilt insbesondere für gering Qualifizierte sowie überwiegend manuell tätige Beschäftigte, aber auch für Ältere, deren digitale Grundkompetenzen auf betrieblicher oder gesellschaftlicher Ebene gegenwärtig nur wenig gefördert werden.

Deutlicher Alters- und Berufsgradient bei digitalen Kompetenzen

Teilnahme an Angeboten der Alphabetisierung und Grundbildung

Modellhafter Struktur- und Angebotsausbau im Rahmen der Alpha-Dekade

Alphabetisierung und Grundbildung erfahren seit der ersten LEO-Studie im Jahr 2010 große Aufmerksamkeit z.B. in Förderprogrammen wie der *Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung*. Die in der Alpha-Dekade geförderten Projekte zielen u.a. darauf ab, Zugänge und neue Lernangebote zu gestalten und zu erforschen, wie die Zielgruppen am besten zu erreichen sind. Eine bundesweite geregelte Grundfinanzierung besteht für diesen Angebotsbereich weiterhin nicht. Laut der LEO-Studie 2018 verfügen rund 6,2 Millionen Personen in Deutschland über eine geringe Literalität (vgl. **I2**). Die Weiterbildungsaktivität von Personen mit geringer Literalität (28 %) liegt deutlich unter derjenigen von Personen mit höherer Literalität (50 %). Zudem nahmen 2018 nur rund 0,7 % der Personen mit geringer Literalität an einem grundbildenden Weiterbildungsangebot teil (Grotlüschen et al., 2020). Die Ansprache und Gewinnung von Teilnehmenden stellen mithin zentrale und andauernde Herausforderungen dar. Der Volkshochschulstatistik Ⓓ zufolge schwankten die Belegungszahlen im Bereich Grundbildung in den Jahren 2018 und 2022 zwischen 31.284 und 54.871 ange-

meldeten Personen, mit deutlichen Rückgängen während der Corona-Pandemie[10] (**Tab. G2-14web**). Im vhs-Lernportal, das kostenfrei genutzt werden kann und neben grundbildenden Lernangeboten auch Deutschsprachangebote für Zugewanderte bereithält, haben sich im Zeitraum von Januar 2019 bis Dezember 2023 78.731 Personen für Grundbildungsangebote angemeldet und 188.361 Personen zum ABC-Deutschsprachkurs, wobei Letzterer häufig in Alphabetisierungskursen (**G1**) eingesetzt wird (**Tab. G2-15web**). Kumuliert über einen 5-Jahres-Zeitraum liegen die Belegungszahlen an Volkshochschulen bei rund 224.000 und die Anmeldezahlen im vhs-Lernportal bei rund 267.000. Diese Zahlen sind, auch im Vergleich zu derjenigen der Belegungen, beachtlich, in ihrer Reichweite gleichwohl begrenzt, nimmt man die Zahl der gering literalisierten in Deutschland Aufgewachsenen oder Zugewanderten als Referenz.

Beteiligung an Alphabetisierung und Grundbildung weiterhin gering

Da Personen mit geringer Literalität mehrheitlich erwerbstätig sind (62 %; Grotlüschen et al., 2020), wird der arbeitsorientierten Grundbildung besonderes Potenzial zugesprochen, um Teilnehmende zu gewinnen. Bislang sind Grundbildungsangebote aber noch nicht durchgehend im betrieblichen Weiterbildungsangebot verankert (**Tab. G2-16web**). Nur ein geringer Teil (je nach Angebot 5 bis 21 %) an Betrieben mit gering Qualifizierten gibt einer Befragung des IW (N = 478) zufolge an, Lese-, Rechen- oder Sprachförderangebote für gering Qualifizierte in den letzten 5 Jahren angeboten zu haben (Kremers et al., 2023). Es bleibt weiter zu beobachten, inwiefern die im Rahmen der Modellprojekte geschaffenen Lernangebote die Beteiligung der Zielgruppe steigern können und inwiefern es gelingt, Grundbildungsangebote im Alltag sowie am Arbeitsplatz breit und nachhaltig zu verankern. Ein besonderes Augenmerk wird darauf liegen, inwiefern die geschaffenen Strukturen auch über die aktuelle Förderphase der *Alpha-Dekade* hinaus bestehen bleiben. Blickt man auf die Befunde der letzten IQB-Erhebung D und der jüngsten PISA-Studie D (vgl. **D7**), so bleibt der Bedarf hoch.

Grundbildungsangebote noch nicht übergreifend im betrieblichen Kontext etabliert

Methodische Erläuterungen

Erwerbsbevölkerung
Hierzu zählen neben Angestellten, Arbeiter:innen, Beamt:innen, Auszubildenden, Arbeitslosen und Selbstständigen auch Landwirt:innen, mithelfende Familienangehörige, Erwerbstätige im Freiwilligen Sozialen/Ökologischen Jahr, freiwilligen Wehrdienst oder Bundesfreiwilligendienst sowie Personen in Altersteilzeit oder (Familien-)Pflegezeit und Personen in Elternzeit im Alter von 25 bis unter 65 Jahren. Hierzu zählen nicht Schüler:innen, Studierende und Personen im Ruhestand.

Digitale Kompetenzen (Individuals' level of digital skills, IKT-Erhebung)
Der Indikator für digitale Kompetenzen (DSI 2.0) ist ein zusammengesetzter Indikator, der auf ausgewählten Aktivitäten im Zusammenhang mit der Internet- oder Softwarenutzung basiert, die von Personen im Alter von 16 bis 74 Jahren in 5 spezifischen Bereichen ausgeübt wurden (Informations- und Datenkompetenz, Kommunikation und Zusammenarbeit, Erstellung digitaler Inhalte, Sicherheit und Problemlösung). Es wird davon ausgegangen, dass Personen, die bestimmte Aktivitäten ausgeführt haben, über die dafür benötigten Fähigkeiten verfügen. Personen mit mindestens basalen Kompetenzen haben in allen 5 abgefragten Bereichen mindestens 1 oder 2 Aktivitäten innerhalb der letzten 3 Monate ausgeübt. Für weitere Informationen zur Bildung und Berechnung des Indikators s. Eurostat (2023b). Als methodische Einschränkung ist anzuführen, dass die digitalen Kompetenzen nicht über Kompetenztests erfasst werden, sondern über die Abfrage einzelner Aktivitäten, die demnach nur als Proxy für digitale Kompetenzen dienen. Auch lassen sich hierbei nur begrenzt verschiedene Niveaustufen erfassen.

Verstädterungsgrad
Eurostat erfasst jährlich für alle EU-27-Staaten die Anzahl der Local Administrative Units (LAUs), also für Deutschland die Anzahl der Gemeinden, und klassifiziert diese als Städte, kleinere Städte und Vororte oder ländliche Gebiete gemäß der DEGURBA-Klassifikation. Grundlage ist eine Kombination aus geografischer Kontiguität und Bevölkerungsdichte, gemessen anhand von Mindestbevölkerungsschwellen, die auf 1 km² große Rasterzellen angewandt werden. Jede Gemeinde wird anhand der Ausprägungen der Rasterzellen (differenziert nach ländlichen Gitterzellen, städtischen Clustern und Ballungszentren) nur einer Kategorie zugeordnet. Gemeinden werden als Städte klassifiziert, wenn mehr als 50 % der Bevölkerung in mindestens einem Ballungszentrum leben. Gemeinden werden als Vororte klassifiziert, wenn weniger als 50 % der Bevölkerung in einem Ballungszentrum, aber mehr als 50 % der Bevölkerung in einem städtischen Cluster leben. Ländliche Gebiete sind Gemeinden, in denen mehr als 50 % der Bevölkerung in ländlichen Gitterzellen leben (vgl. Eurostat, 2019).

*10 Während der Corona-Pandemie sind die Kurszahlen im Bereich Grundbildung von 6.019 Kursen (2019) auf 4.052 Kurse (2021) eingebrochen. Mit 5.538 Kursen im Jahr 2022 gelang es noch nicht, das Niveau vor der Corona-Pandemie zu erreichen (**Tab. G2-13web**).*

Personal in der Weiterbildung

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als G3

Damit organisierte Weiterbildung die Erwartungen von Auftraggeber:innen, Kund:innen und Teilnehmenden erfüllen sowie selbst gesteckte Ziele erreichen kann, kommt dem professionellen Handeln der Lehrkräfte – wie in allen Bildungsbereichen – besondere Bedeutung zu. Wie im Schwerpunktkapitel des letzten Bildungsberichts gezeigt, unterscheiden sich die Beschäftigungsbedingungen sowie die Zugänge zu einer Lehrtätigkeit der Erwachsenenbildung deutlich von anderen Bildungsbereichen. Lehrkräfte der Weiterbildung werden zumeist nur für ausgewählte Veranstaltungen von Anbietern als Frei- oder Nebenberufler:innen verpflichtet. Festanstellungen sind auch in jenen Bereichen selten, die wie die sprachliche Grundbildung dauerhaft bedeutsam bleiben. Die Zugänge zu einer Lehrtätigkeit im 4. Bildungsbereich sind nur in Teilbereichen reglementiert.

Im Folgenden werden vor allem 2 Aspekte betrachtet, zu denen bisher kaum oder wenig aktuelle Informationen vorlagen: zum einen die Qualifikationen der vornehmlich lehrend Beschäftigten sowie ihre eigenen Fortbildungsaktivitäten, zum anderen die Strategien und Kriterien, mit denen sie von Einrichtungen der Weiterbildung rekrutiert werden. Für den Arbeitsmarkt der Weiterbildung mehren sich zudem die Hinweise auf einen sich abzeichnenden Fachkräftemangel, der sowohl die Professionalisierung als auch die Rekrutierungspraxen beeinflussen wird, ggf. unterschiedlich für verschiedene Typen von Weiterbildungsanbietern.

Qualifizierung des Lehrpersonals

Die Qualifikation und das Fortbildungsverhalten des Weiterbildungspersonals informieren über den beruflichen Zugang zur Weiterbildung und dienen zugleich als ein – wenn auch distaler – Indikator für die Qualität des Angebots und der Lehr-Lern-Situationen. Im Folgenden wird auf neue Daten der TAEPS-Panelstudie D aus dem Jahr 2023 zurückgegriffen, die erstmals alle Kontexte der Weiterbildung erfasst.[11]

Qualifikationsniveau sehr hoch: 81 % haben Hochschul- oder Meister:innenabschluss

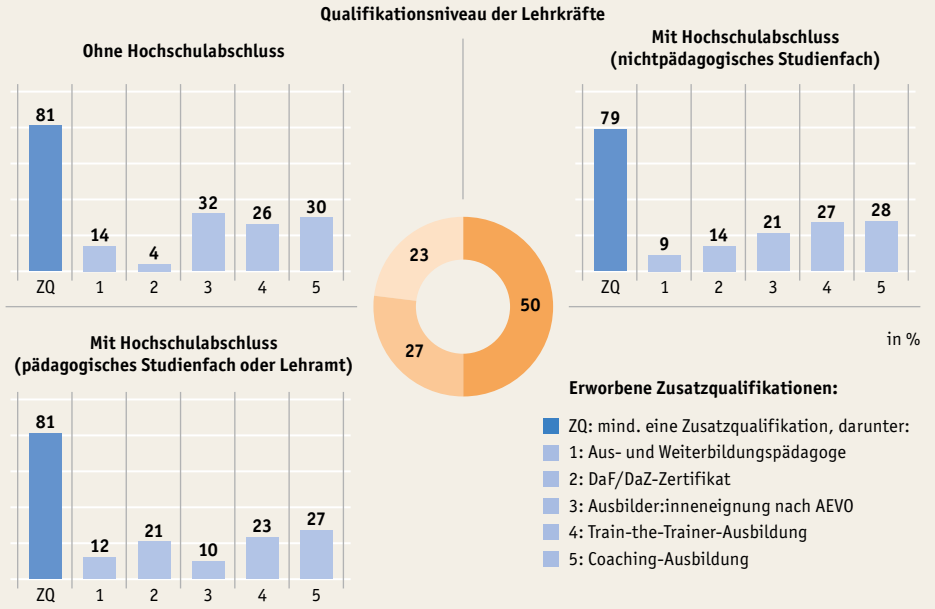
Obwohl der Zugang zur Weiterbildung nur in wenigen Bereichen reglementiert ist, hat sich der 4. Bildungsbereich zu einem Arbeitsmarkt entwickelt, in dem Akademiker:innen überwiegen. Ein Großteil der beschäftigten Lehrkräfte (77 %) besitzt einen akademischen, wenn auch nicht immer pädagogischen Abschluss, knapp 4 % haben einen Abschluss als Meister:in oder Techniker:in, der nach dem Deutschen Qualifikationsrahmen einem Bachelorabschluss einer Hochschule gleichgestellt ist (**Tab. G3-1web**). Zwischen Männern und Frauen bestehen kaum Unterschiede im Qualifikationsniveau. Einen pädagogischen Studienabschluss weisen 18 % der Lehrkräfte und ein Lehramtsstudium etwas mehr als jede 10. Lehrkraft (11 %) auf. In der Summe verfügen 27 % über einen einschlägigen Studienabschluss mit pädagogischer Fachausrichtung (**Abb. G3-1**).

Zusatzqualifikationen sind weitgehend etabliert ...

Da sich nur ein kleinerer Anteil der Beschäftigten durch ein pädagogisches Studium auf die Übernahme von Planungs- und/oder Lehraufgaben in der Weiterbildung vorbereitet hat, ist der Erwerb von Zusatzqualifikationen für viele von großer Bedeutung, auch aufgrund der Vielfalt der Handlungsfelder. Zusatzqualifikationen sind vielfältig in ihrer Art und ihrer Relevanz für Beschäftigung; teils sind sie obligatorisch (bspw. die additive Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Berufssprachkursen), häufig aber auch optional (bspw. Fortbildungen im Bereich Training und Coaching). 8 von 10 Lehrkräften verfügten im Jahr 2023 über mindestens eine Zusatzqualifizie-

11 Wie in vorangehenden Personalerhebungen lässt sich die Repräsentativität der Stichprobe noch nicht abschließend beurteilen, da zur Grundgesamtheit der Weiterbildungseinrichtungen, in denen die Lehrkräfte tätig sind, aktuell nur Schätzungen vorliegen.

Abb. G3-1: Qualifikationsniveau und erworbene Zusatzqualifikationen des Lehrpersonals in der Weiterbildung 2023 (in %)



Fallzahlen insgesamt: n = 2.614

Quelle: TAEPS-Personalpanel, eigene Berechnungen

→ *Tab. G3-1web*

rung (**Tab. G3-1web**). Durchschnittlich haben die Lehrkräfte 2 Zusatzqualifizierungen erworben. Am häufigsten vertreten sind Coaching-Ausbildungen (28 %), gefolgt von Train-the-Trainer-Kursen (26 %), der Ausbildereignung nach AEVO (20 %), dem Zusatzzertifikat DaF/DaZ (14 %) sowie der IHK-Fortbildungsprüfung zur Aus- und Weiterbildungspädagogin, zum Aus- und Weiterbildungspädagogen (11 %). Frauen, die häufiger als Männer im Bereich der sprachlichen Grundbildung oder in Integrationskursen tätig sind, verfügen auch öfter über ein DaF/DaZ-Zertifikat (18 % gegenüber 6 %). Über die Ausbildereignung nach AEVO (28 % ggb. 16 %) sowie Train-the-Trainer-Ausbildungen (31 % ggb. 23 %) verfügen wiederum Männer deutlich häufiger als Frauen (**Tab. G3-1web**). Diese Unterschiede sind Abbild einer immer noch vorherrschenden geschlechtsspezifischen Segmentierung des Weiterbildungsmarktes zwischen beruflich-betrieblicher Weiterbildung und allgemeiner Erwachsenen- und Weiterbildung (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 264). Differenziert nach dem Qualifikationsniveau zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede in der Häufigkeit erworbener Zusatzqualifizierungen, gleichwohl aber in der Kombination zwischen Qualifikationsniveau und Art der Zusatzqualifizierung (**Abb. G3-1**).

... und unterscheiden sich zum Teil deutlich zwischen Männern und Frauen ...

... aber auch nach dem Qualifikationsniveau der Lehrkräfte

Weiterbildung weitgehend ohne standardisierte Berufsverläufe

Die Vielfalt der Qualifikationsprofile zeigt, dass sich in der Weiterbildung weiterhin kein übergreifendes Berufsbild etabliert hat, das beispielsweise an einschlägige (erwachsenen)pädagogische Studiengänge oder reglementierte Berufsausbildungen gebunden wäre. Ähnlich der Institutionenvielfalt (**G1**) sind die Qualifizierungswege plural und sowohl durch öffentliche Steuerung (wie z. B. im Integrationskursbereich) als auch durch Marktmechanismen (wie z. B. in weiten Teilen der betrieblichen Weiterbildung) beeinflusst. Dies stellt Weiterbildungseinrichtungen vor besondere Herausforderungen bei der Rekrutierung, auch deshalb, weil viele Weiterbildungsangebote nur von geringer Dauer sind und unregelmäßig stattfinden. Rekrutierung von Lehrkräften ist eine gleichsam alltägliche Aufgabe für Weiterbildungseinrichtungen. Laut einer aktuellen Studie, die Rekrutierungsstrategien von 1.000 Weiterbildungsan-

bietern (TAEPS-Einrichtungsbefragung D) aus den Kontexten des Marktes, der Unternehmen, des Staates und der Gemeinschaften untersucht, nutzen die Anbieter kaum zeit- und ressourcenaufwendige standardisierte Auswahlverfahren (bspw. Assessment-Center, Eignungstests) (Schrader et al., 2023). Stattdessen stützen sich 64 % aller Einrichtungen am häufigsten auf die Zuschreibung von Expertise von Lehrkräften durch vertrauenswürdige Dritte. Auch Bewerbungsgespräche werden häufig geführt (58 %). Auswahlverfahren, die eigene Erfahrungen mit Lehrkräften nutzen (bspw. Probeseminare), werden seltener eingesetzt (29 % bis 37 %) (ebd.). Als Auswahlkriterien werden je nach Kontext entweder formale fachliche oder pädagogische Qualifikationen, mehrjährige Berufserfahrung oder aber Zusatzqualifikationen als besonders wichtig eingestuft. Welche Folgen sich aus diesen Praxen der Rekrutierung von Lehrkräften für die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen ergeben, verdient künftig größere Aufmerksamkeit in der Forschung.

Anbieter versuchen bei Rekrutierung Informationsasymmetrien häufig mit sozialen Beglaubigungen entgegenzuwirken

Fort- und Weiterbildungsverhalten

Hohe Weiterbildungsaktivität, vor allem zum Ausbau pädagogischer und didaktischer Kompetenzen

Die Befunde zum Fort- und Weiterbildungsverhalten deuten auf eine hohe Aktivität von Lehrkräften der Weiterbildung hin, auch über den Erwerb von Zusatzqualifikationen hinaus. Laut dem TAEPS-Personalpanel D geben 60 % der Lehrkräfte im Jahr 2023 an, sich in den letzten 12 Monaten mindestens einmal für ihre Lehrtätigkeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung fortgebildet zu haben (**Tab. G3-2web**). Informelle Fortbildung G praktizieren nahezu alle Lehrkräfte (99 %) (**Tab. G3-2web**). Begründet wird die Teilnahme vornehmlich mit Erwartungen an die Verbesserung pädagogischer sowie didaktischer Kompetenzen, kaum dagegen mit Erwartungen an verbessertes Einkommen (**Tab. G3-3web**). Diese Befunde verweisen auf eine hohe intrinsische Motivation der Lehrkräfte und zugleich auf einen Arbeitsmarkt, auf dem nicht klar ist, ob Unterschiede in Kompetenzen verlässlich honoriert werden. Entgegen der allgemeinen Weiterbildungsteilnahme in der Bevölkerung (**G2**) unterscheidet sich das Fortbildungsverhalten von Lehrkräften nicht nach Qualifikationsniveau, gleichwohl aber zwischen Männern und Frauen: In der Erhebung berichteten Frauen deutlich häufiger (65 %), sich in den letzten 12 Monaten weitergebildet zu haben, als Männer (49 %) (**Tab. G3-2web**). Anzunehmen ist, dass dies Ausdruck des Engagements in unterschiedlichen Segmenten der Weiterbildung ist (s. o.).

Personalbedarfe im Vergleich der Anbietertypen

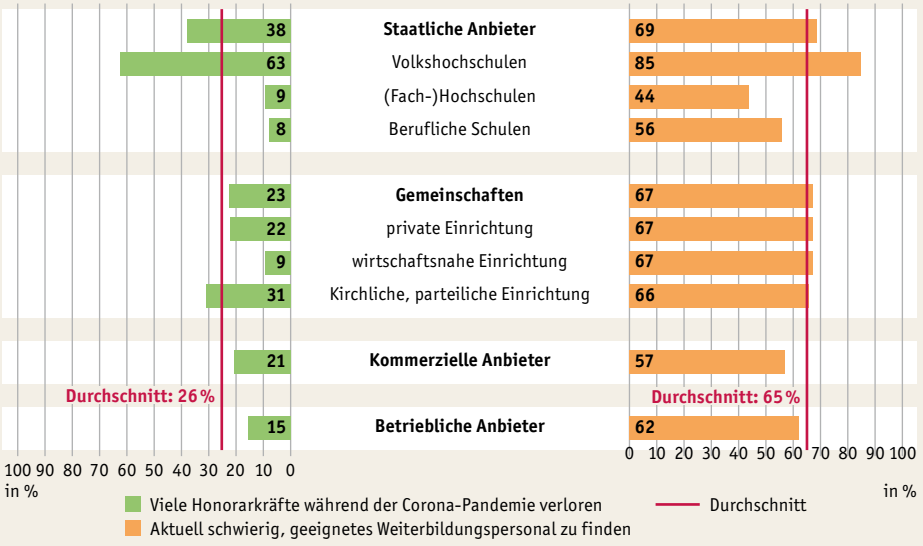
Ähnlich der Entwicklung in der frühkindlichen Bildung (vgl. **C3**) sowie an allgemeinbildenden (vgl. **D4**) und beruflichen Schulen (vgl. **E4**) zeichnet sich auch in der Weiterbildung trotz eines offeneren Arbeitsmarktes (sowohl im Blick auf Zugangsvoraussetzungen als auch Rekrutierungspraxen) ein zunehmender Personalbedarf ab. Während im vergangenen Bildungsbericht noch auf Meldungen einzelner Träger rekurriert wurde, erlaubt jetzt die Befragung des wbmonitor D aus dem Jahr 2022 einen differenzierteren Blick auf die Personalsituation. An verlässlichen Schätzungen zum tatsächlichen Mangel an Lehrkräften fehlt es aber nach wie vor.

Während der Corona-Pandemie setzte Abwanderung von Honorarkräften ein ...

Die Corona-Pandemie stellte die Beschäftigten in der Weiterbildung, insbesondere die frei- und nebenberuflich Tätigen auf Honorarbasis, die einen hohen, zwischen Anbietertypen variierenden Anteil am Lehrpersonal insgesamt ausmachen, vor besondere Herausforderungen. Insofern geplante Veranstaltungen aufgrund von Kontaktbeschränkungen nicht stattfinden konnten, sind Honorare weggefallen. Infolgedessen ist zu erwarten, dass Honorarkräfte kurz- oder mittelfristig in andere, stabilere Beschäftigungsfelder abgewandert sind. Etwa jeder 4. Anbieter (26 %) scheint im Verlauf der Corona-Pandemie Honorarkräfte verloren zu haben (**Abb. G3-2**). Besonders betroffen sind Volkshochschulen, gefolgt von gemeinschaftlichen Einrichtungen

... wovon Volkshochschulen am stärksten betroffen waren

Abb. G3-2: Einschätzung von Weiterbildungsanbietern* zum Einfluss der Corona-Pandemie auf den Personalbestand und zur Rekrutierung neuen Personals 2022 (in %)



* *Dargestellt ist der Anteil der Anbieter, die auf die Items mit den Antwortkategorien* stimme eher zu *und* stimme zu *reagiert haben.*
Fallzahl: n = 1.805

Quelle: BIBB/DIE, wbmonitor 2022, gewichtete Daten, eigene Berechnungen **→ *Tab. G3-4web***

bei Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Stiftungen oder Verbänden und Vereinen. Wie zu erwarten, sind (Fach-)Hochschulen sowie berufliche Schulen kaum von einem Verlust an Honorarkräften betroffen, insofern die verpflichtenden Veranstaltungen im digitalen Raum fortgesetzt werden konnten (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 199). Betriebliche sowie kommerzielle Anbieter scheinen insgesamt weniger vom Verlust an Honorarkräften betroffen zu sein, entweder weil diese Anbieter bessere finanzielle Rahmenbedingungen bieten oder weil ihre Angebote auf drängendere Bedarfe antworten. So war zu Beginn der Corona-Pandemie ein deutlich stärkerer Rückgang in der Anzahl beschäftigter Honorarkräfte bei Anbietern mit einem Schwerpunkt in der allgemeinen Erwachsenenbildung gegenüber der beruflichen Weiterbildung festzustellen (vgl. Samray et al., 2022).

Rekrutierungsprobleme bestehen mit geringen Unterschieden anbieterübergreifend im Jahr 2022

Befragt nach der Situation im Jahr 2022 berichten knapp 2 von 3 Anbietern (65 %) über Schwierigkeiten bei der Rekrutierung geeigneten Weiterbildungspersonals (**Abb. G3-2**). (Fach-)Hochschulen scheinen aktuell am wenigsten von Rekrutierungsproblemen betroffen, Volkshochschulen dagegen am stärksten. Bei den restlichen Anbietertypen lassen sich nur wenige Differenzen feststellen. Welche Auswirkungen die Rekrutierungsprobleme sowie die während der Corona-Pandemie einsetzende Abwanderung auf das Weiterbildungsangebot perspektivisch haben, lässt sich aktuell noch nicht übergreifend abschätzen. Für Teilbereiche zeichnen sich jedoch bereits jetzt Engpässe ab: In den Integrations- und Berufssprachkursen besteht trotz flexibilisierter Zulassungsvoraussetzungen (**G1**) ein deutlicher Lehrkräftemangel, der von Verbänden u.a. mit den gestiegenen (bürokratischen) Auflagen, der bestehenden Honorierung und der schlechten sozialen Absicherung begründet wird.[12] Aus dem aktuellen Evaluationsbericht zu Integrationskursen ist bekannt, dass 18 % der dort befragten Lehrkräfte (n = 335) angeben, auf der Suche nach einer alternativen Tätigkeit zu sein. Betrachtet man die Altersverteilung, sind weitere 18 % bereits 65 Jahre

12 *Siehe hierzu https://gesamtprogramm-sprache-retten.jetzt/wp-content/uploads/2023/07/Offener_Brief_Gesamtprogramm_Sprache.pdf.*

oder älter (Kay et al., 2023). Anzunehmen ist also, dass sich der bereits bestehende Lehrkräftemangel in diesem Bereich weiter verstärken wird. Zudem bestehen aktuell, auch über die Integrations- und Berufssprachkurse hinaus, Herausforderungen aufgrund sozialversicherungsrechtlich unklarer Prüfkriterien, die die Freiberuflichkeit von Lehrkräften im Weiterbildungsbereich betreffen (Einstufung einer abhängigen oder selbstständigen Beschäftigung durch die Deutsche Rentenversicherung). Im Falle einer tarifungebundenen (abhängigen) Beschäftigung bei privatrechtlichen Einrichtungen kann dies zu einer weiteren Prekarisierung von Beschäftigungsverhältnissen führen, oder aber Lehrkräfte von einer Tätigkeit in der Weiterbildung gänzlich abhalten. Zudem könnte die Vielfalt der Lehre, die sich durch die weitverbreitete Freiberuflichkeit ergibt, eingeschränkt werden. Auch die Einrichtungen, die häufig nur begrenzte finanzielle Spielräume haben, stellt dieser Sachverhalt vor große Schwierigkeiten. Bislang scheint hierzu noch keine politische oder rechtliche Lösung in Sicht.

Bildungspolitisch verdient der Sachverhalt größere Beachtung, dass Weiterbildung nur dann einen substanziellen Beitrag zur Sicherung des Fachkräftebedarfs leisten kann, wenn es der Weiterbildung gelingt, hinreichend qualifiziertes Personal zu rekrutieren und zu binden. Der politische Handlungsspielraum zur Verbesserung der gerade in der öffentlich geförderten Weiterbildung oft prekären Beschäftigungsbedingungen wird bislang jedoch kaum genutzt.

Zuletzt im Bildungsbericht 2022 als G4

Wirkungen und Erträge von Weiterbildung

Entsprechend den vielfältigen Leistungen und Funktionen von Weiterbildung eröffnet sich ein breites Spektrum möglicher Wirkungen und Erträge, die sich individuell, organisational und gesellschaftlich rechtfertigen lassen und die in unterschiedlicher Weise in bildungspolitische Programme eingehen. Sowohl die arbeitsmarktbezogenen Erträge (bspw. die Stabilisierung der Beschäftigungsfähigkeit durch Weiterbildung) als auch nichtarbeitsmarktbezogene Erträge (bspw. gesellschaftliches oder politisches Engagement) sind vielfältig erforscht (siehe u.a. Becker, 2019, Ebner & Ehlert, 2018; Ruhose et al., 2019, 2020). Die Befunde verbleiben allerdings auf einem hohen Abstraktionsniveau und können aufgrund der Art der Erfassung in den genutzten Survey- oder Assessmentstudien keinen Rückbezug auf konkrete Themen und Inhalte einer Weiterbildungsmaßnahme, allenfalls auf Segmente der Weiterbildung (**G1**) herstellen; unter Steuerungsgesichtspunkten ist dies misslich. Daher werden im Folgenden vor allem Kennzahlen berichtet, die aus dem Bestand öffentlich geförderter Maßnahmen Indikatoren für deren Nutzung und Wirkung angesichts konkreter Zielerwartungen aufgreifen.

Öffentlich geförderte berufliche Weiterbildung

Als ein Instrument der aktiven Arbeitsmarktpolitik zielt die Förderung beruflicher Weiterbildung (FbW) D darauf ab, die Arbeitsmarktchancen von Arbeitslosen und von Arbeitslosigkeit bedrohten Personen zu verbessern sowie deren Verbleib im Arbeitsmarkt zu sichern. Sie stellt den Kern der in den Sozialgesetzbüchern II (Schwerpunkt: Grundsicherung für Arbeitsuchende) und III (Schwerpunkt: Arbeitsförderung) festgelegten Fördermaßnahmen dar.[13] Der Maßnahmenkatalog reicht von vorbereitenden Maßnahmen zum Erwerb von Grundkompetenzen über kurzzeitige Weiterbildungen bis hin zu abschlussorientierten Qualifizierungen, die auf den Erwerb eines Berufsabschlusses (Umschulung) oder den nachträglichen Erwerb eines Hauptschulabschlusses ausgerichtet sind. Außer Arbeitslosen können auch Beschäftigte in Betrieben von der Bundesagentur für Arbeit (BA) für Weiterbildung gefördert werden: Die Tätigkeit der Beschäftigten muss vom Strukturwandel betroffen sein und die Maßnahmendauer mindestens 120 Stunden betragen.[14] Als zentrales Erfolgskriterium ist die Wiedereingliederung in den oder der Verbleib im Arbeitsmarkt im Gesetz verankert.

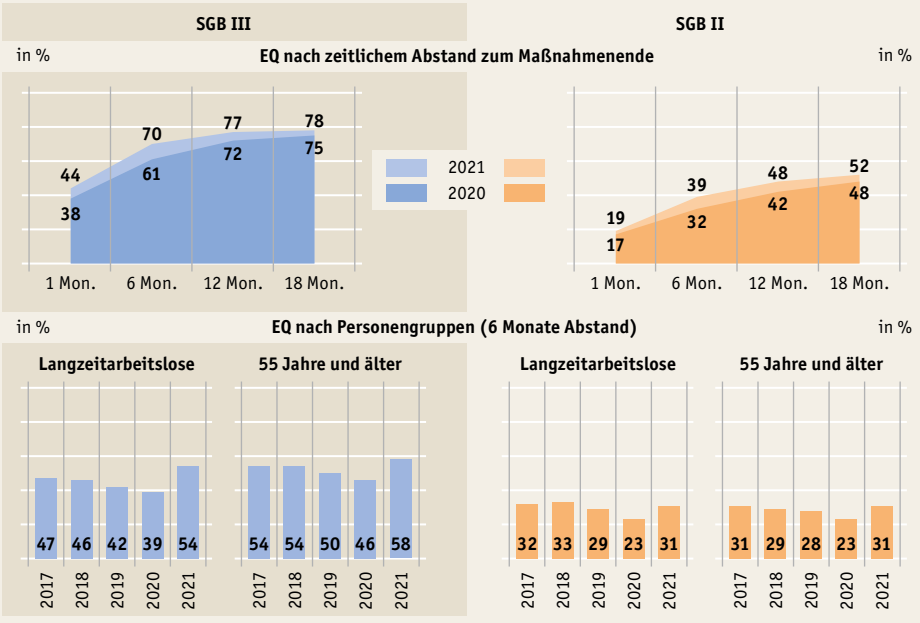
Gute Arbeitsmarktlage geht mit Anstieg der Eingliederungsquoten (EQ) der FbW einher

Die BA weist aktuelle differenzierte Statistiken zu den im Rahmen der SGB-II- und -III-geförderten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen aus. Hinweise zur Wirksamkeit der Maßnahmen nach Rechtsträgerschaft und gefördertem Personenkreis liefert die Eingliederungsquote M. Rund 6 von 10 Teilnehmer:innen, die 2021 oder 2022 eine FbW-Maßnahme beendeten, nahmen innerhalb von 6 Monaten nach Ausscheiden aus der Maßnahme eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung auf (**Tab. G4-1web**). Im Jahr 2020 belief sich die Eingliederungsquote noch auf 51 %. Der Anstieg dürfte hauptsächlich auf die erhöhte Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt und den Fachkräfte-

13 Gefördert nach SGB II werden Menschen, die arbeitslos sind oder nicht genug verdienen, um ihren Lebensunterhalt zu decken. Gefördert nach SGB III werden dagegen nur Personen, die arbeitslos oder von Arbeitslosigkeit bedroht sind. Das Leistungsspektrum im Sinne der zu beantragenden Bezüge ist im Rechtskreis SGB II umfangreicher und langfristiger ausgerichtet als nach SGB III, dafür aber auch voraussetzungsvoller im Blick auf Einkommens- und Vermögensgrenzen. Zwischen den Rechtskreisen bestehen also Unterschiede in dem geförderten Personenkreis und deren Lebensumständen. Unter allen Teilnehmenden an Ermessensleistungen (SGB III: 851.548) und Eingliederungsleistungen (SGB II: 1.185.780) im Jahr 2022 haben 25 % (SGB III) und nur 7 % (SGB II) an einer Maßnahme zur Förderung beruflicher Weiterbildung teilgenommen. Deutlich häufiger nehmen die Geförderten an einer Maßnahme zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung teil (SGB III: 59 %; SGB II: 67 %) (s. Jahreszahlen 2022 zur Eingliederungsbilanz nach § 54 SGB II a. F. bzw. nach § 11 SGB III a. F.)

14 Weitere Einzelheiten zu den betrieblichen und persönlichen Voraussetzungen regeln das Arbeit-von-morgen-Gesetz sowie das Gesetz zur Stärkung der Aus- und Weiterbildungsförderung.

Abb. G4-1: Förderung beruflicher Weiterbildung nach SGB II und III: ausgewählte Kennzahlen zu den Eingliederungsquoten (EQ)* (in %)



* *Die Eingliederungsquote gibt den Anteil der ausgetretenen Personen an, die nach Ende der Förderung und zu einem definierten zeitlichen Abstand (1, 3, 6, 12 oder 18 Monate) sozialversicherungspflichtig beschäftigt sind.*
Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit (BA), Förderung berufliche Weiterbildung (FbW)

→ *Tab. G4-2web, Tab. G4-3web*

bedarf zurückgehen, verbunden mit dem Abklingen der Auswirkungen der Corona-Pandemie (vgl. **A3**).

Deutliche Unterschiede in den EQ nach Kostenträgerschaft ...

Die Eingliederungsquoten unterscheiden sich aufgrund der unterschiedlichen Zusammensetzung der Gruppe der Leistungsberechtigten nach der Rechtsträgerschaft: Während 39 % der Geförderten nach SGB II 6 Monate nach Beendigung der Maßnahme sozialversicherungspflichtig beschäftigt sind, fällt die Quote der Geförderten nach SGB III mit 70 % deutlich höher aus (**Abb. G4-1**). Gegenüber 2020 zeigen sich bei beiden Rechtsträgern positive Entwicklungen. Vor allem Langzeitarbeitslose haben größere Probleme, in eine Beschäftigung überzugehen, aber auch Personen im Alter von über 55 Jahren weisen eine unterdurchschnittliche Eingliederungsquote nach 6 Monaten auf (**Tab. G4-3web**). Hierbei spielen Betriebe eine zentrale Rolle, die Langzeitarbeitslose häufig nur mit Vorbehalten einstellen (Gürtzgen & Popp, 2022).

... nach Personengruppen

Weisen Geförderte vor Maßnahmenbeginn einen Berufsabschluss auf oder sind aus einer Beschäftigung heraus in eine Maßnahme eingetreten (waren also zuvor nicht arbeitslos), haben sie eine deutlich höhere Chance auf eine Beschäftigung (Bönke et al., 2022). Wie bereits in vorangegangenen Bildungsberichten dargelegt wurde, steigt die Eingliederungsquote mit dem zeitlichen Abstand zum Maßnahmenende: Nach 18 Monaten beträgt die Eingliederungsquote 78 % (SGB III) bzw. 52 % (SGB II) (**Abb. G4-1**). Während unter den Geförderten nach SGB III nur ein sehr kleiner Anteil (11 %) auch nach 18 Monaten noch leistungsberechtigt Ⓜ ist, liegt der Anteil bei SGB-II-Geförderten bei 51 % (**Tab. G4-4web**). Insbesondere SGB-II-Geförderte werden deutlich häufiger parallel zu einer Beschäftigung noch mit Regelleistungen unterstützt.

... und mit Abstand zum Maßnahmenende

Jede:r 2. SGB-II-Geförderte nach 18 Monaten noch leistungsberechtigt

Die Frage, ob die beschriebenen Eintritte in den Arbeitsmarkt tatsächlich auf die Teilnahme an der Weiterbildungsmaßnahme zurückzuführen sind und welche Maßnahmen besonders gut wirken, wurde mittlerweile in einer Vielzahl an Studien

Messbare monetäre Erträge insbesondere bei längerer oder abschlussbezogener beruflicher Weiterbildung

untersucht. Hierfür kommen komplexe statistische Verfahren zum Einsatz, bei denen in der Regel die Erwerbsverläufe von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden verglichen werden, die sich im Hinblick auf relevante Merkmale ähneln (s. u. a. Bernhard, 2016; Bönke et al., 2022; Dengler, 2019; Echarti et al., 2020; Fitzenberger et al., 2023). Die Studien schätzen für abschlussbezogene Weiterbildungen langfristig (je nach Studie 2 bis 8 Jahre nach der Maßnahme) positive Effekte auf Beschäftigungswahrscheinlichkeit und Einkommen. Je nach Personengruppe und betrachtetem Zeitraum liegt die Beschäftigungsquote bei Geförderten etwa 10 bis 25 Prozentpunkte höher als bei nicht Geförderten. Heterogene Effekte bestehen je nach angestrebtem Berufsabschluss, relativ unabhängig von der spezifischen Arbeitsmarktnachfrage (Kruppe & Lang, 2018). Frauen profitieren in der Regel etwas stärker von Fördermaßnahmen als Männer. Dies wiederum könnte mit den Branchen zusammenhängen, in die sie einmünden (bspw. besonders häufig in das Gesundheitswesen mit guten Beschäftigungschancen). Bei kürzeren, nicht abschlussbezogenen Maßnahmen fallen laut Studienlage die Erträge auf die Beschäftigung geringer und zum Teil moderat, aber langfristig ebenso positiv aus. Welche Maßnahme mit welcher Länge im Einzelnen sinnvoll ist, müssen Vermittler:innen in den Jobcentern und Arbeitsagenturen in einem gemeinsamen Prozess mit den Geförderten vor dem Hintergrund von deren jeweiliger Individualbiografie, den Interessen und von regionalen Bedarfslagen klären. Nicht zuletzt für diesen Beratungsprozess liefern die Wirkungsstudien wichtige Einsichten. Die Vermittlungsarbeit und deren Ausgestaltung, gerade im Vergleich zwischen den verschiedenen Arbeitsagenturen und Arbeitsagenturbezirken, sind bislang allerdings noch kaum erforscht.

Nicht mit allen Berufsabschlüssen gelingt der Eintritt in den Arbeitsmarkt gleich gut

FbW wird seit 2018 zunehmend weniger in Anspruch genommen

Trotz positiver Wirkungen wird die FbW in den letzten Jahren immer weniger in Anspruch genommen. So sind die Eintritte von Arbeitslosen in die geförderte abschlussorientierte und sonstige berufliche Weiterbildung von 2018 bis 2022 laut Auswertungen des IAB deutlich zurückgegangen (Kruppe & Lang, 2023). Die im Jahr 2016 eingeführte Weiterbildungsprämie scheint bei abschlussorientierten Maßnahmen bislang keinen messbaren Anreiz zu bieten (Kleifgen et al., 2022). Zu beobachten bleibt, inwiefern sich dies mit dem zum 1. Juli 2023 zusätzlich eingeführten Weiterbildungsgeld ändert.

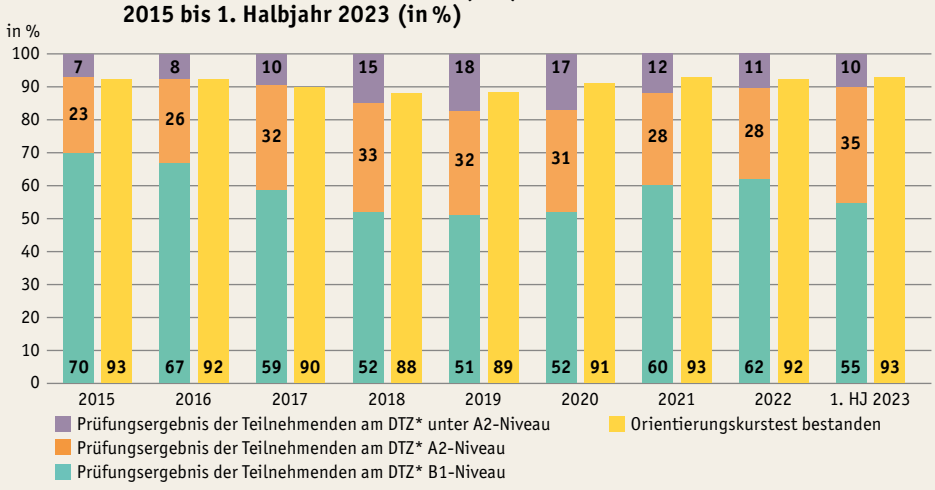
Wirkung von Integrations- und Berufssprachkursen

Weiterhin Lücken in der Forschung zu Arbeitsmarkterträgen von Integrationskursen

Mit dem Abschluss von Integrations- und Berufssprachkursen ist die Erwartung verbunden, dass deutsche Sprachkenntnisse ausgebaut werden, die sich dann wiederum förderlich auf die Integration in die Gesellschaft und einen Eintritt in den Arbeitsmarkt oder in das formale Bildungssystem auswirken. Tatsächlich ließ sich für Berufssprachkurse am Beispiel des ESF-BAMF-Kursangebots bereits ein positiver, kausal interpretierbarer Effekt auf die Wahrscheinlichkeit zur Aufnahme einer Erwerbstätigkeit 24 Monate nach Kursaustritt nachweisen (Lang, 2022). Neuere Wirkungsanalysen zeigen jedoch, dass nicht für alle Teilnehmenden an Berufssprachkursen ein positiver Effekt auf die Arbeitsmarktintegration gegenüber Nichtteilnehmenden besteht. Teilnehmende gehen stattdessen häufiger in weitere qualifizierende Maßnahmen über (berufliche Weiterbildung, berufliche Ausbildung) (Baderschneider et al., 2024). Vergleichbare kausale Analysen stehen für Integrationskurse noch aus. Die vorhandenen Zusammenhangsanalysen deuten zwar auf einen positiven Effekt hin (s. u. a. Kanas & Kosyakova, 2023; Salikutluk & Menke, 2021). Anzunehmen ist, dass sich Arbeitsmarkterträge erst mit deutlichem zeitlichem Abstand zum Kurs einstellen.

Welche Wirkungen die Teilnahme an Integrationskursen entfalten kann, hängt entscheidend vom sprachlichen Niveau ab, das die Teilnehmenden zum Abschluss

Abb. G4-2: Prüfungsergebnisse der Teilnehmenden von Integrationskursen des „Deutsch-Tests für Zuwanderer" (DTZ)* und des Tests „Leben in Deutschland" 2015 bis 1. Halbjahr 2023 (in %)



* *Die Abschlussquoten des DTZ beziehen sich nur auf erstmalige Teilnehmer:innen von Integrationskursen.*
Quelle: BAMF, Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik 1. Halbjahr 2023, eigene Darstellung → ***Tab. G4-6web***

erreicht haben. Mit Abschluss des Kurses sollen das Sprachniveau B1 in Deutsch[15] und ein grundlegendes Wissen über die deutsche Geschichte, das Recht, die Kultur und grundlegende Werte erreicht sein.

Prüfungsergebnisse in Integrationskursen mit deutlichen Schwankungen im Zeitverlauf ...

Im Zeitverlauf zeigen sich 2 Entwicklungen: Der seit 2016 zu beobachtende Trend sinkender Prüfungsergebnisse beim Deutsch-Test für Zuwanderer (DTZ) hat sich 2021 und 2022 umgekehrt (**Abb. G4-2**). Im Jahr 2022 erreichten 62 % aller erstmaligen Prüfungsteilnehmenden an Integrationskursen das Sprachniveau B1. Das bedeutet, dass sie vertraute Sachverhalte in normaler Sprache verstehen und über eigene Erfahrungen berichten können. Weitere 28 % schlossen den Kurs mit dem Sprachniveau A2 ab. Die Veränderungen dürften hauptsächlich auf die Zusammensetzung der Lerngruppen zurückzuführen sein: Das betrifft die Herkunftsländer (**Tab. G1-18web**), den gestiegenen Frauenanteil, die ein durchschnittlich höheres Sprachniveau im DTZ erreichen (**Tab. G4-5web**), und den Rückgang des Anteils an primären und funktionalen Analphabet:innen (**Tab. G1-16web**). Als 2. Entwicklung ist zu beobachten, dass die Bestehensquoten im 1. Halbjahr 2023 wieder gesunken sind: Nunmehr haben nur noch 55 % aller erstmaligen Prüfungsteilnehmenden das Sprachniveau B1 erreicht (**Abb. G4-2**). Besonders im allgemeinen Integrationskurs sind die B1-Bestehensquoten im 1. Halbjahr 2023 mit 57 % auf ein deutlich niedrigeres Niveau als noch in den Vorjahren zurückgegangen (2022: 69 %) (**Tab. G4-7web**). Unter diesen Teilnehmenden befinden sich zu einem großen Teil Geflüchtete aus der Ukraine, die eventuell eine kürzere Bleibeabsicht haben oder traumatisiert sind. Anzunehmen ist aber auch, dass der Rückgang Ausdruck der gestiegenen Kursgrößen (**G1**) und des gestiegenen Anteils an Lehrkräften mit geringerer Berufserfahrung (aufgrund der Flexibilisierung des Zugangs, **G3**) ist. Hierzu ist allerdings noch tiefer gehende Forschung nötig.

... 55 % der DTZ-Teilnehmenden erreichen B1-Niveau im 1. Halbjahr 2023 (2022: 62 %)

Jede:r 4. Teilnehmende am allgemeinen Integrationskurs unterbricht Integrationskurs längerfristig ...

Um die Entwicklungen bei den DTZ-Ergebnissen interpretieren zu können, sind Analysen der Kontinuität in der Kursteilnahme von Bedeutung. Eine Verlaufsanalyse von Teilnehmenden, die 2018 erstmals in Kursabschnitt 1 einen allgemeinen Integrationskurs begonnen haben, zeigt, dass 62 % den Sprachkurs durch alle Kursabschnitte durchlaufen. 38 % treten vorzeitig aus dem Integrationskurs aus, von ihnen tritt wiede-

15 Lediglich in Alphabetisierungskursen liegt das im Curriculum anvisierte Zielsprachniveau bei A2, womit den besonderen Bedingungen und Umständen von primären und funktionalen Analphabet:innen Rechnung getragen werden soll (vgl. BAMF, 2015). Gleichwohl ist auf gesetzlicher Ebene für die unterschiedlichen Zielgruppen der Integrationskurse kein variierendes Zielsprachniveau festgelegt.

rum jede 3. Person (37 %) in einen anderen Kurs ein. So verbleiben etwa 24 % für einen Zeitraum von mindestens 9 Monaten inaktiv (Homrighausen & Saif, 2021). Auch jüngere Kohorten weisen eine ähnlich große Gruppe Inaktiver auf. Die Wahrscheinlichkeit eines vorzeitigen Kursaustritts ohne erfolgreichen Wiedereintritt ist bei Personen mit einem niedrigen Bildungsniveau sowie bei Personen im Alter von unter 34 Jahren höher (ebd.). Vorzeitige Austritte oder Inaktivität können durch Krankheit, Wohnortwechsel oder konkurrierende Aktivitäten wie die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit, Aufgaben in der Kinderbetreuung oder eine fehlende Bleibeabsicht begründet sein. Soweit es sich dabei um bewusste Entscheidungen handelt, können diese aus der Perspektive der Individuen durchaus rational sein. Andererseits können auch Überforderung oder weitere kursbezogene Faktoren Inaktivität begründen. Zu den vermutlich vielfältigen Gründen eines vorzeitigen Austritts sowie zu den Folgen für den Erwerb von Sprachkenntnissen sowie die erfolgreiche Integration in Gesellschaft und Arbeitsmarkt bedarf es weiterer Forschung, insbesondere um Steuerungspotenziale zu identifizieren.

... mit bislang unerforschten Gründen und Folgen

Für Berufssprachkurse existiert mit dem Deutsch-Test für den Beruf (DTB) erst seit dem 1. Juli 2022 ein standardisierter Test, ähnlich dem DTZ in Integrationskursen. Im Durchschnitt erreichen 41 % der Testteilnehmenden das anvisierte Zielniveau, 32 % erreichen das Zielniveau nur knapp nicht (**Tab. G4-8web**). Die Bestehensquoten unterscheiden sich nach dem Zielniveau der Kurse. Während in den A2-Berufssprachkursen 21 % das angestrebte Niveau erreichen, sind es in den C1-Berufssprachkursen 48 %. Wie bei den Integrationskursen bestehen Frauen sowie jüngere Testteilnehmende den DTB häufiger als Männer oder ältere Teilnehmende (**Tab. G4-5web**, **Tab. G4-9web**). Ein möglicher Grund für die eher geringen Bestehensquoten könnte eine mangelnde Passgenauigkeit der Einstufung in die jeweiligen Kurse sein (Baderschneider et al., 2024).

DTB bestehen 2022 41 % bei deutlichen Unterschieden zwischen Kursarten

Für den Spracherwerb sind zusätzlich zum Besuch der Kurse Gelegenheiten zur Anwendung der Sprache im privaten oder beruflichen Umfeld von hoher Bedeutung (Khalil et al., 2022). Ob ein Eintritt in den Arbeitsmarkt gelingt, hängt über sprachliche Kompetenzen hinaus insbesondere vom lokalen Kontext, von den Arbeitsmarktbedingungen gemessen an der Arbeitslosenquote, aber auch von den Einstellungen in der Aufnahmegesellschaft ab (Aksoy et al., 2023). Einem aktuellen IAB-Forschungsbericht zufolge scheint die Verteilung nach dem Königsteiner Schlüssel Ungleichheiten zu reproduzieren, da Geflüchtete aus den Jahren 2015 und 2016 überdurchschnittlich stark auf strukturschwache Regionen verteilt wurden (Brücker et al., 2022a). Auf Individualebene zeigt sich, dass geflüchtete Frauen (auch mit einem abgeschlossenen Sprachkurs) eine deutlich geringere Wahrscheinlichkeit zur Aufnahme einer Erwerbstätigkeit haben (Salikutluk & Menke, 2021). Neben Aufgaben in der Kinderbetreuung wurden ein geringerer Bildungsgrad, ein begrenztes soziales Netzwerk mit in Deutschland geborenen Personen, nicht zuletzt eine höhere Prävalenz für gesundheitliche Einschränkungen als maßgebliche Faktoren identifiziert (Kosyakova et al. 2023). Manche ließen sich mit gezielten unterstützenden Angeboten abbauen.

Lokale Rahmenbedingungen beeinflussen Spracherwerb und Arbeitsmarktzugang

Methodische Erläuterungen

Eingliederungsquote (EQ)
Die Eingliederungsquote gibt den Anteil an geförderten Personen wieder, die sich im Verhältnis zu allen ausgetretenen Personen zum Verbleibsintervall-Ende in sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung befinden (jeweils über einen gleitenden 12-Monats-Zeitraum). Als Verbleibsintervall-Ende werden üblicherweise 1, 3, 6, 9, 12 oder 18 Monate in den Fachstatistiken ausgewiesen. Die Eingliederungsquote gibt keine Auskunft über die Dauer oder Stabilität der Beschäftigung, da der Arbeitsmarktstatus immer nur zum Verbleibsintervall-Ende (Stichtag) ermittelt wird. Die Quote lässt sich nicht als kausaler Zusammenhang zwischen der Beendigung der Maßnahme und der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit interpretieren.

Leistungsberechtigtenquoten (LQ)
Die Leistungsberechtigtenquote gibt den Anteil an geförderten Personen wieder, die im Verhältnis zu allen ausgetretenen Personen zum Verbleibsintervall-Ende noch anspruchsberechtigt für Arbeitslosengeldbezug oder für Regelleistungen nach SGB II sind (jeweils über einen gleitenden 12-Monats-Zeitraum). Als Verbleibsintervall-Ende werden üblicherweise 1, 3, 6, 9, 12 oder 18 Monate in den Fachstatistiken ausgewiesen.

Perspektiven

Betrachtet man die bildungspolitischen Initiativen der vergangenen Jahre vor dem Hintergrund der Gesetzesvorhaben der 1960er- und 1970er-Jahre auf Bundes- und Länderebene, die auf den Aufbau eines öffentlich verantworteten 4. Bildungsbereichs zielten, so werden Besonderheiten sichtbar. Aktuelle Gesetzes- und Reforminitiativen wie das Qualifizierungschancengesetz, das Beschäftigungssicherungsgesetz, Programme wie *Aufstieg durch Bildung* oder das geplante Bildungszeitgesetz machen das wiedererwachte Interesse der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik an Fragen der Weiterbildung eindrücklich sichtbar. Sie zielen vor allem auf die Förderung von Teilnahme und den Abbau sozialer und struktureller Benachteiligungen. Auch die *Nationale Weiterbildungsstrategie* und Förderprogramme wie die *Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung* setzen hier Akzente. Ob diese Mischung aus rechtlicher Reglementierung, Förderung von Forschung und Entwicklung und Etablierung neuer diskursiv-koordinierender Formate die ambitionierten Ziele erreichen kann, die mit der von BMAS und BMBF propagierten ‚Weiterbildungsrepublik' oder mit europaweit geltenden Benchmarks verbunden sind, bleibt abzuwarten. Die hier berichteten Indikatoren und ihre Entwicklung verweisen auf andauernden Handlungsbedarf. Zudem fehlt es für wichtige Herausforderungen wie die Verfügbarkeit von qualifizierten Fachkräften in der Weiterbildung sowie die Sicherung der Qualität von Lehr-Lern-Prozessen noch an bildungspolitischer Aufmerksamkeit. Aufseiten der Lehrkräfte mangelt es u.a. an Initiativen zur Verbesserung der Beschäftigungsbedingungen und fortlaufender Qualifizierung.

Die betriebliche Weiterbildung verbleibt das größte Weiterbildungssegment. Die Aktivität der Betriebe in der Weiterbildung ist im Vergleich zu 2019 jedoch auch 2022 noch deutlich eingeschränkt. Lang dauernde Unterschiede bestehen fort: Große Betriebe sind deutlich weiterbildungsaktiver als kleine (**G1**) und gering Qualifizierte werden seltener weitergebildet als besser Qualifizierte (**G2**). Hieran hat z.B. das Arbeit-von-morgen-Gesetz zur Ausweitung der Weiterbildungsförderung bislang nur wenig geändert. Mit der *Nationalen Weiterbildungsstrategie* wurden neue Formen der Koordination und Kooperation zwischen politischen Akteur:innen, der Bundesagentur für Arbeit, Sozialpartnern, Betrieben und Akteur:innen der Weiterbildung etabliert. Hinzu kommen die Förderung von Weiterbildungsverbünden sowie der Aufbau einer Nationalen Online-Weiterbildungsplattform (NOW). Es bleibt zu beobachten, ob die ausgeweiteten Kommunikations- und Kooperationsformate eine hinreichende Antwort auf fortbestehende Steuerungsprobleme geben können (vgl. **H1**). Die angekündigte Bildungs(teil)zeit wurde bislang noch nicht verabschiedet; sie verspricht die Weiterbildungsmöglichkeiten aus Sicht der Beschäftigten zu stärken.

Auch bei der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung (nach SGB II und III) sind Rückgänge an Geförderten bis 2022 zu beobachten (**G4**). Die eingeführten finanziellen Anreize mit der Weiterbildungsprämie bestehen noch nicht lange. Mit dem Weiterbildungsgeld und dem Bürgergeldbonus wurden diese zudem ausgeweitet. Bei der Einführung des Bürgergeldes wurde eine Fokussierung auf Qualifikationen statt auf Vermittlung versprochen. Bislang steht die Vermittlung als Arbeitsmarktinstrument im Vordergrund (**G4**). Um in diesem Bereich mögliche Steuerungspotenziale identifizieren zu können, gilt es die Vermittlungsarbeit in den verschiedenen Arbeitsagenturen und Jobcentern genauer zu untersuchen.

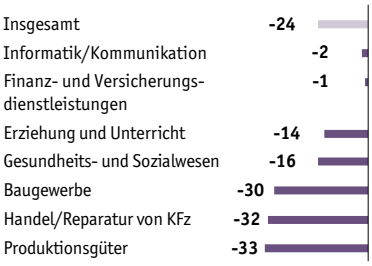
Neben Betrieben, Berufsverbänden, Kammern, Interessengemeinschaften, kommerziellen Anbietern und Volkshochschulen engagieren sich auch Hochschulen mehr und mehr in der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung. Die Aktivitäten der Hochschulen in öffentlicher Trägerschaft werden allerdings u.a. durch beihilferechtliche Regelungen der EU eingeschränkt. Eine der Folgen ist, dass öffentliche Hochschulen weiterbildende Studiengänge nur in vergleichsweise geringem Umfang anbieten (**G1**).

Der Bedarf an Integrationsangeboten ist unverändert groß (**G1**), das bundesweite Integrations- und Berufssprachkursangebot steht gleichzeitig vor zentralen Herausforderungen. So sind Fragen der Nachhaltigkeit der erworbenen Kompetenzen, der Arbeitsmarkterträge sowie der Verzahnung zwischen Integrations- und Berufssprachkursen und weiteren Integrationsangeboten der Länder und Kommunen noch nicht hinreichend untersucht (**G1**). Auch die Gründe und Folgen vorzeitiger Austritte, die etwa ein Viertel aller Kursteilnehmenden betreffen, verdienen größere Aufmerksamkeit (**G4**). Fragen der Finanzierung von Lehrkräften gewinnen vor dem Hintergrund von Rekrutierungsproblemen an Bedeutung (**G3**). Zu beobachten bleibt zudem, ob die im Rahmen des

Im Überblick

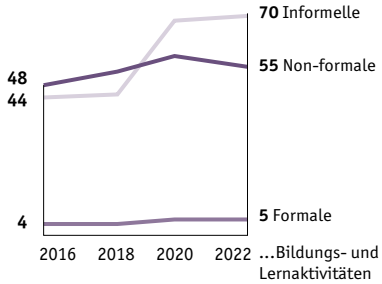
Weiterbildungsaktivität der Betriebe noch nicht wieder auf Vor-Corona-Niveau

Veränderung des Anteils weiterbildungsaktiver Betriebe ausgewählter Branchen 2019 zu 2022 (in %)



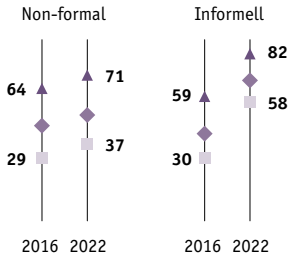
Stagnation bei (non-)formalem Lernen, Wachstum bei informellem Lernen

Teilnahmequoten der 18- bis unter 70-Jährigen (in %)

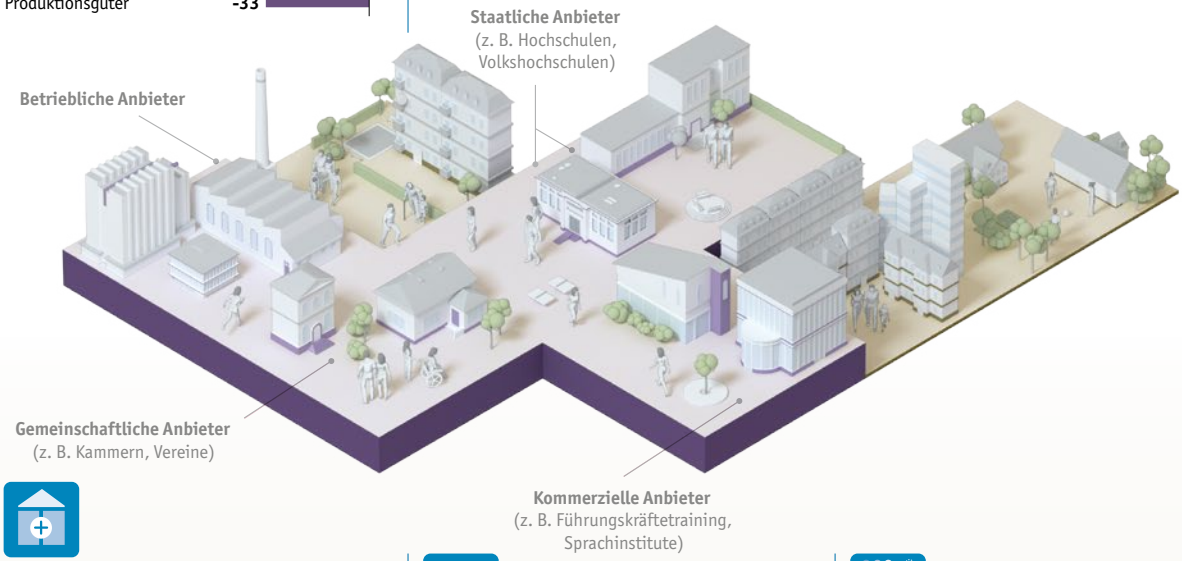


Andauernde soziale Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung, auch beim informellen Lernen

Gruppenspezifische Teilnahmequoten (in %)



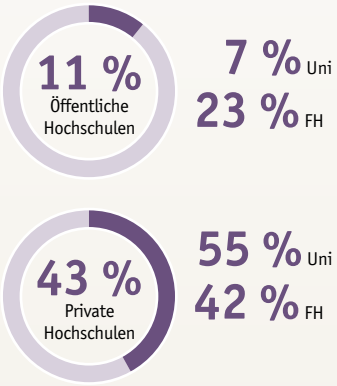
- Niedriger Bildungsabschluss (ISCED 0-2)
- Mittlerer Bildungsabschluss (ISCED3-4)
- Hoher Bildungsabschluss (ISCED 5-8)



G

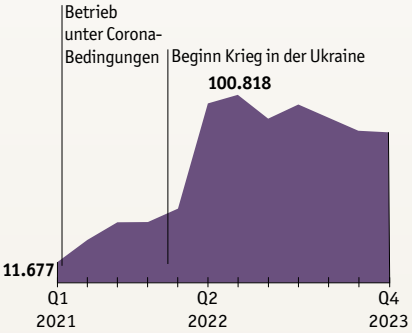
Weiterbildende Master an Hochschulen unterschiedlich etabliert

Anteil weiterbildender Masterstudiengänge an allen Masterstudiengängen an Hochschulen nach Trägerschaft und Hochschulart (in %)



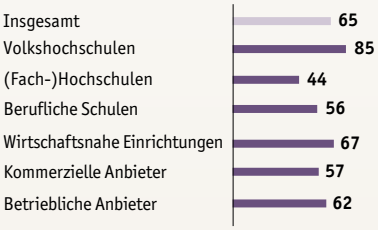
Bedarf an Integrationskursen seit Beginn des Kriegs in der Ukraine stark angestiegen

Neue Kursteilnehmende in Integrationskursen im Zeitverlauf (in Quartalen)



Weiterbildungseinrichtungen haben anbieterübergreifend Schwierigkeiten, Personal zu finden

Anteil der Einrichtungen, die der Aussage eher oder vollständig zustimmen, Schwierigkeiten bei der Personalfindung zu haben (in %)



Job-Turbo Ende Januar 2024 eingeführten Job-Berufssprachkurse – im Vergleich zu den regulären Berufssprachkursen – den Arbeitsmarkteinstieg nachhaltig verbessern können. Dabei gilt es im Blick zu behalten, wie die Förderung sprachlicher Kompetenzen und der Anspruch auf eine qualifikationsadäquate Beschäftigung individuell ausbalanciert werden können.

Im Unterschied zur betrieblichen und beruflichen Weiterbildung sowie zum Integrationskursangebot konnte die allgemeine Erwachsenenbildung in diesem Bericht nicht vergleichbar umfassend behandelt werden, obwohl ihr etwa in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit (**G2**) oder auch in der politischen Bildung vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen eine wachsende Bedeutung zukommt. Die jüngste Förderbekanntmachung im Rahmen der *Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung* legt den Akzent auf die Verankerung sogenannter Grundbildungspfade, die im Zusammenspiel von regionalen Akteur:innen aus unterschiedlichen Bereichen der Weiterbildung und der Weiterbildungsförderung entwickelt werden sollen. Ziel ist es, stabile Strukturen aufzubauen, die über die bisher bevorzugte Projektförderung hinausreichen. Inwieweit dieser vielversprechende Ansatz trägt, verdient vor dem Hintergrund bisweilen geringer Beteiligung an Grundbildungsangeboten Beachtung (**G2**).

Die Weiterbildungsaktivität der Bevölkerung bewegt sich weiterhin auf einem hohen Niveau, der EU-2030-Zielwert ist aber noch deutlich unterboten (**G2**). Selektivitäten in der Teilnahme bleiben zudem bestehen und haben sich während der Corona-Pandemie mit der Etablierung vor allem digitaler Angebote eher verschärft denn abgemildert (**G1**). Übergreifend nimmt die Nutzung digitaler Angebote auch 2022 zu; gleichzeitig werden nicht alle Gruppen von Teilnehmenden erreicht, u.a. aufgrund eines Mangels an digitalen Kompetenzen (**G2**). Gerade Ältere drohen von der fortschreitenden Digitalisierung der Lebens- und Arbeitswelten abgehängt zu bleiben.

Insgesamt ist die Berichterstattung über die Erwachsenen- und Weiterbildung eingeschränkt, da zu vielen relevanten Faktoren keine hinreichenden Daten vorliegen (u.a. zu Finanzierung, Angeboten, Lehr-Lern-Prozessen, Personal). Das Monitoring zur hochschulischen Weiterbildung ist darauf angewiesen, dass Hochschulen ihre Aktivitäten freiwillig in Datenbanken dokumentieren. Auch die Bildungsaktivitäten Älterer könnten umfassender beschrieben und analysiert werden, wenn das Instrumentarium bestehender Befragungen oder aber die Stichproben bestehender Monitoringstudien erweitert würden. Die Bildungsberichterstattung ließe sich aber auch dadurch verbessern, dass vorliegende Daten etwa im Feld der Integrationskurse besser für die Forschung genutzt würden.