

Anika Rosenkranz

Trendanalysen zur Weiterbildungsbeteiligung

Die selbstinitiierte Teilnahme an
beruflicher Weiterbildung in Ost- und
Westdeutschland 1991 bis 2018



OPEN ACCESS

 Springer VS

Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens

Reihe herausgegeben von

Olaf Dörner, Professur für Erziehungswissenschaft,
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Magdeburg, Deutschland

Julia Franz, Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung,
Otto-Friedrich-Universität, Bamberg, Deutschland

Christiane Hof, Goethe-Universität, Frankfurt am Main, Deutschland

Jochen Kade, Institut für Sozialpädagogik/Erwach, Goethe-Universität, Frankfurt
am Main, Deutschland

Burkhard Schäffer, Universität der Bundeswehr München, Neubiberg,
Deutschland

Wolfgang Seitter, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Philipps-Universität
Marburg, Marburg, Deutschland

Mit der Reihe verfolgen die HerausgeberInnen das Ziel, theoretisch und empirisch gehaltvolle Beiträge zum Politik-, Praxis- und Forschungsfeld Lebenslanges Lernen zu veröffentlichen. Dabei liegt der Reihe ein umfassendes Verständnis des Lebenslangen Lernens zugrunde, das gleichermaßen die System- und Organisationsebene, die Ebene der Profession sowie die Interaktions- und Biographieebene berücksichtigt. Sie fokussiert damit Dimensionen auf unterschiedlichen Aggregationsniveaus und in ihren wechselseitigen Beziehungen zueinander. Schwerpunktmäßig wird die Reihe ein Publikationsforum für NachwuchswissenschaftlerInnen mit innovativen Themen und Forschungsansätzen bieten. Gleichzeitig ist sie offen für Monographien, Sammel- und Tagungsbände von WissenschaftlerInnen, die sich im Forschungsfeld des Lebenslangen Lernens bewegen. Zielgruppe der Reihe sind Studierende, WissenschaftlerInnen und Professionelle im Feld des Lebenslangen Lernens.

Reihe herausgegeben von

Olaf Dörner Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Julia Franz Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Christiane Hof Goethe-Universität Frankfurt am Main

Jochen Kade Goethe-Universität Frankfurt am Main

Burkhard Schäffer Universität der Bundeswehr München Neubiberg

Wolfgang Seitter Philipps-Universität Marburg

Anika Rosenkranz

Trendanalysen zur Weiterbildungsbeteiligung

Die selbstinitiierte Teilnahme an
beruflicher Weiterbildung in Ost- und
Westdeutschland 1991 bis 2018

 Springer VS

Anika Rosenkranz
Fachbereich Erziehungswissenschaft und
Psychologie
Freie Universität Berlin
Berlin, Deutschland

D188

Die Veröffentlichung wurde von der Ernst-Reuter-Gesellschaft der Freien Universität Berlin gefördert.



ISSN 2626-689X ISSN 2626-6903 (electronic)
Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens
ISBN 978-3-658-48363-0 ISBN 978-3-658-48364-7 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-48364-7>

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

Dieses Werk wurde gefördert durch Author.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2025. Dieses Buch ist eine Open-Access-Publikation.
Open Access Dieses Buch wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor*in(nen) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.
Die in diesem Buch enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des/der betreffenden Rechteinhaber*in einzuholen.
Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jede Person benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des/der jeweiligen Zeicheninhaber*in sind zu beachten.
Der Verlag, die Autor*innen und die Herausgeber*innen gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autor*innen oder die Herausgeber*innen übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Daniel Rost
Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Wenn Sie dieses Produkt entsorgen, geben Sie das Papier bitte zum Recycling.

Geleitwort

Die Autorin widmet sich mit der vorliegenden Studie einem Gegenstandsbereich der beruflichen Weiterbildung, der in der bisherigen Forschung nur punktuell und zumeist ohne systematische Differenzierung betrachtet wurde: der selbstinitiierten Teilnahme von Beschäftigten an Weiterbildung, insbesondere im Längsschnitt und mit Fokus auf regionale Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland. Damit erschließt sie nicht nur ein empirisch bislang wenig berücksichtigten Forschungsbereich, sondern leistet auch einen Beitrag zur Diskussion um Selektivität und Teilhabe in der Weiterbildung, der sowohl bildungspolitisch als auch gesellschaftlich relevant ist.

Im Zentrum der Studie steht die Frage, wie sich Muster der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung über knapp drei Jahrzehnte hinweg entwickelt haben und inwieweit sich diese im Zusammenspiel mit historisch gewachsenen Arbeitsmarkt- und Berufsstrukturen regionalspezifisch differenzieren. Auf Grundlage harmonisierter Daten des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) und des Adult Education Survey (AES) gelingt eine trendanalytische Perspektive, die durch deskriptive und inferenzstatistische Verfahren systematisch erschlossen wird. Theoretisch fundiert ist die Arbeit in bildungsökonomischen und segmentationstheoretischen Ansätzen, wobei modifizierte Segmentationstheorien besonders geeignet erscheinen, ost-west-spezifische Entwicklungslinien in den Blick zu nehmen.

Die empirischen Befunde der Arbeit zeigen deutlich, dass selbstinitiierte Weiterbildung nicht als gleichverteilte Praxis verstanden werden kann. Vielmehr weisen sie auf sozial und institutionell selektive Teilnahmestrukturen hin, die entlang formaler Bildungsabschlüsse, beruflicher Positionen und institutioneller

Kontexte verlaufen. Der öffentliche Sektor erscheint als privilegierter Handlungsraum, während vor allem Beschäftigte mit geringer formaler Bildung oder in prekären Erwerbskontexten mit erschwertem Zugang zu Weiterbildungsangeboten konfrontiert sind. Regional betrachtet lassen sich über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg Differenzen zwischen Ost- und Westdeutschland nachweisen, die auf tiefgreifende strukturelle Unterschiede, etwa in Innovationskraft, Lohnhöhe oder Beschäftigungsbedingungen, verweisen.

Besonders hervorzuheben ist der theoretische und methodische Zugang der Studie, der es erlaubt, Teilnahmeselektivitäten nicht nur als Ausdruck individueller Präferenzen, sondern als Ergebnis komplexer Wechselwirkungen zwischen soziodemografischen Aspekten, Erwerbskontext und institutionellen Rahmenbedingungen zu rekonstruieren. Der empirische Ertrag liegt nicht zuletzt in der Sichtbarmachung historisch gewachsener Strukturen, die bis heute nachwirken und die Möglichkeiten der Weiterbildungsbeteiligung von Beschäftigten unterschiedlich rahmen.

Anika Rosenkranz liefert mit ihrer Studie wertvolle Impulse für die Weiterbildungsforschung in Deutschland. So wird deutlich, dass historische, regionale und strukturelle Kontexte bei der Analyse von Weiterbildungsbeteiligung nicht randständig behandelt, sondern systematisch berücksichtigt werden müssen. Darüber hinaus regen die Ergebnisse dazu an, Weiterbildungsentscheidungen auch verstärkt qualitativ-empirisch zu erforschen, insbesondere in Bezug auf subjektive Bedeutungen beruflicher Weiterbildung und biografisch eingebetteten Entscheidungsprozesse von Beschäftigten. Insofern ist die Arbeit nicht nur erkenntnisreich für die Weiterbildungsforschung, sondern stellt auch ein methodisches und theoretisches Angebot dar, das zukünftige Forschungsvorhaben anregen und strukturieren kann.

25.3.2025

Olaf Dörner

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich die Gelegenheit nutzen und mich bei den Menschen bedanken, die mich während meiner Promotionsphase begleitet und unterstützt haben.

Großer Dank gilt meinem Betreuer Prof. Dr. Harm Kuper, der sich stets Zeit für meine Fragen genommen und mir und meiner Arbeit Wertschätzung gegenüber gebracht hat. Für den fachlichen Austausch und die vielen intensiven Gespräche möchte ich mich an dieser Stelle herzlich bedanken.

Ebenfalls großer Dank gebührt meiner Zweitgutachterin Prof. Dr. Julia Gorges. Ihr stetes Interesse an meiner Arbeit als auch die Unterstützung während der Promotionsphase haben mir sehr geholfen.

Für den fachlichen Austausch und die Unterstützung während meiner Arbeit danke ich meinen Kolleginnen und Kollegen im Arbeitsbereich Sara Reiter, Lisa Buchwald und Paul Müller. Besonders bedanken möchte ich mich an dieser Stelle bei meinen ehemaligen Kolleginnen Frau Dr. Doreen Forbrig und Madlain Hoffmann für die hilfreichen Anmerkungen zu meiner Arbeit und die vielen motivierenden Gespräche. Gern denke ich an unsere kollegiale wie auch freundschaftliche Zusammenarbeit im Arbeitsbereich zurück.

Großer Dank gilt meinen Freunden, die mich während der gesamten Promotionszeit stets emotional unterstützt haben. In stressigen und schwierigen Phasen haben mir die vielen aufbauenden Gespräche sehr geholfen. Herzlichen Dank möchte ich Alicja, Eleni, Alex und Benedikt aussprechen.

Meiner Familie möchte ich für ihre Liebe und ihre Loyalität danken. An dieser Stelle gilt mein besonderer Dank meinen Eltern und meinem Opa Hans-Peter.

Zuletzt möchte ich mich bei den beiden wichtigsten Menschen in meinem Leben bedanken, die mir durch ihre emotionale Unterstützung stets Kraft und Mut gegeben haben. Stefan und Boris, ich danke euch, dass ihr an mich glaubt und für mich da seid.

Zusammenfassung

Eine systematische Auseinandersetzung hinsichtlich des Einflusses historischer Entwicklungen auf die Weiterbildungsbeteiligung von Individuen lässt sich im Bereich der empirischen Weiterbildungsforschung bis dato kaum beobachten. Vereinzelt Analysen verweisen jedoch auf einen Zusammenhang zwischen Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen und der Teilnahme Beschäftigter an beruflicher Weiterbildung. Die wenigen veröffentlichten Studien beschränken sich dabei auf die Analyse westdeutscher Beschäftigter.

Auf Grund historischer und arbeitsmarktpolitischer Entwicklungen unterscheidet sich der ostdeutsche Arbeitsmarkt bis heute vom westdeutschen Arbeitsmarkt. Auch 30 Jahre nach der Wiedervereinigung zeigen sich noch immer strukturelle Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland. Bisherige Analysen, die die Teilnahme Beschäftigter an beruflicher Weiterbildung differenziert nach Ost- und Westdeutschland im Zeitverlauf betrachtet haben, verweisen auf regionalspezifische Muster der Teilnahme. Inwieweit ost-west-spezifische Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen Einfluss auf selektive Teilnahmeentscheidungen Beschäftigter nehmen, stand bisher jedoch nicht im Fokus.

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, welche Muster bzw. Veränderungen der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung sich im Trend identifizieren lassen. Zentraler Fokus liegt auf der Analyse der Teilnahme-selektivität Beschäftigter an selbstinitiiertem beruflicher Weiterbildung vor dem Hintergrund ost-west-spezifischer Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen. Bildungsökonomische und segmentationstheoretische Ansätze bilden den theoretischen Referenzrahmen der Arbeit.

Datenbasis der Analysen sind die Erhebungen des Berichtssystems Weiterbildung und des Adult Education Survey 1991 bis 2018. Die einzelnen Erhebungen wurden im Rahmen einer Harmonisierung aufbereitet und in einen gepoolten Trenddatensatz integriert. Die Analyse umfasst deskriptive Zeitreihen und binär logistische Regressionen. Neben einem gepoolten Modell, das die Teilnahmechancen Beschäftigter über einen Zeitraum von fast 30 Jahren prüft, werden für ausgewählte historische Zeitpunkte vertiefende Analysen durchgeführt. Muster bzw. Veränderungen der Teilnahme Selektivität lassen sich vor dem Hintergrund spezifischer Kontexte analysieren.

Die Befunde verweisen im Trend auf den Einfluss soziodemographischer Merkmale auf die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Vor dem Hintergrund sich verändernder Kontexte lassen sich jedoch veränderte Muster der Teilnahme im Zeitverlauf beobachten. Die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung wird zudem stark durch Merkmale des Erwerbskontexts geprägt. Mit Blick auf die Bedeutung regionaler Spezifika verweisen die empirischen Befunde auf einen Zusammenhang zwischen ost-west-spezifischen Strukturunterschieden und der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Regionalspezifische Muster der Teilnahme lassen sich im Trend identifizieren.

Die in der Arbeit genutzten BSW- und AES-Zeitreihen verweisen insgesamt auf das Potential, Muster und Strukturen der Weiterbildungsbeteiligung im Kontext historischer Entwicklungen abzubilden. Die differenzierte Analyse von Trends der (selektiven) Weiterbildungsteilnahme auf Basis der BSW- und AES-Daten stand bisher jedoch nur vereinzelt im Fokus und sollte mit Blick zukünftige Forschungsvorhaben im Kontext der hiesigen Weiterbildungsforschung stärker Beachtung finden.

Summary

A systematic examination of the influence of historical developments on the participation of individuals in further education has hardly been observed in the field of empirical further education research. However, a few analyses point to a connection between developments in occupational and labor market structures and the participation of employees in further vocational training. The few published studies are limited to the analysis of West German employees.

The East German labor market to this day differs from the West German labor market, due to historical and labor market policy developments. Even 30 years after reunification, there are still structural differences between East and West Germany. Previous analyses that have looked at the participation of employees in further vocational training over time, differentiated by East and West Germany, point to region-specific patterns of participation. However, the extent to which east-west-specific developments in occupational and labor market structures influence employees' selective participation decisions has not yet been the focus of attention.

This study examines whether patterns or changes in self-initiated participation in further vocational training can be identified in the trend. The primary focus lies on the examination of the selectivity of employees in self-initiated further vocational training, amidst the backdrop of east-west-specific developments in occupational and labor market structures. Approaches based on the economics of education and segmentation theory form the theoretical frame of reference for this study.

The analyses are based on the Berichtssystem Weiterbildung and the Adult Education Survey from 1991 to 2018. The individual surveys were processed as

part of a harmonization process and integrated into a pooled trend data set. The analyses include descriptive time series and binary logistic regressions. In addition to a pooled model that examines employee participation opportunities over a period of almost 30 years, in-depth analyses are carried out for selected historical points in time. The analysis of patterns and modifications in participation selectivity have been conducted in the context of specific types of situations.

The findings indicate a trend toward the influence of socio-demographic characteristics on employees' self-initiated participation in further vocational training. However, changing participation can be observed over time against the background of changing contexts. Self-initiated participation in further vocational training is also strongly influenced by characteristics of the employment context. The significance of regional variations is emphasized by the empirical findings, which demonstrates a link between east-west-specific structural differences and self-initiated participation in further vocational training. Region-specific patterns of participation can be identified in the trend.

Overall, the BSW and AES databases used in the study point to the potential to depict patterns and structures of participation in continuing education in the context of historical developments. However, the differentiated analysis of trends in (selective) participation in further education based on BSW and AES data has so far only been the focus of isolated cases and should be given greater attention with a view to future research projects in the context of continuing education research.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Ost-West-Differenzierung im Kontext der beruflichen Weiterbildungsforschung	9
2.1	Berufliche Weiterbildung in Ost- und Westdeutschland	10
2.1.1	(ungleiche) Angebotsstrukturen der Weiterbildung in Ost- und Westdeutschland	10
2.1.2	Ost-West-Differenzierung auf Ebene der Weiterbildungsteilnahme	14
2.1.2.1	Ost-West als Kontrollvariable	15
2.1.2.2	Determinanten beruflicher Weiterbildungsbeteiligung in Ost- und Westdeutschland	16
2.2	Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in Ost- und Westdeutschland im Trend – Datengrundlage und bisherige Befunde	20
2.2.1	Sozio-oekonomisches Panel als Datengrundlage für Trendanalysen	21
2.2.2	Mikrozensus als Datengrundlage für Trendanalysen	23
2.2.3	Nationales Bildungspanel als Datengrundlage für Trendanalysen	26
2.2.4	Programme for the International Assessment of Adult Competencies als Datengrundlage für Trendanalysen	28

2.2.5	Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey als Datengrundlage für Trendanalysen	29
2.3	Zusammenfassung des empirischen Forschungsstandes	32
3	Selbstinitiierte Weiterbildungsteilnahme –	
	Erklärungszusammenhänge und Operationalisierungen	35
3.1	Selbstgesteuertes Lernen und Selbstinitiiierung	36
3.1.1	Historische Ursprünge des selbstgesteuerten Lernens	37
3.1.2	Begriffsbestimmung(en) selbstgesteuerten Lernens	38
3.1.3	Selbstgesteuertes Lernen als Gegenstand psychologischer Theorieansätze	40
3.1.4	Selbstinitiiierung als eine Dimension der Selbststeuerung	41
3.2	Weitbildungsteilnahme im Spannungsfeld zwischen intrinsic und extrinsic Motivation	44
3.2.1	Intrinsic und extrinsic Motivation im Kontext der Selbstbestimmungstheorie	45
3.2.2	Selbstbestimmungstheorie und das Lernen Erwachsener	47
3.2.2.1	Dimensionen motivierten Lernens nach Prenzel et al.	49
3.2.2.2	Die Bedeutung von Kontextbedingungen im Hinblick auf selbst- bzw. fremdbestimmte Weiterbildungsteilnahme	51
3.3	Operationalisierung der Teilnahmeinitiative im Bereich der beruflichen Weiterbildungsforschung	54
3.3.1	Finanzierungsstrukturen und Kosten	56
3.3.2	Motivationale Aspekte	61
3.3.2.1	Empirische Befunde zur „selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung“	62
3.3.2.2	Operationalisierung der Teilnahmeinitiative innerhalb repräsentativer Erhebungen	65
3.3.2.3	Operationalisierung der Teilnahmeinitiative im Kontext der Dimensionen der Lernmotivation	69
3.4	Zusammenfassung: Konkretisierung der theoretischen Ausführungen und Begriffsverständnis	71

4	Selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung unter Berücksichtigung arbeitsmarktspezifischer Kontexte	75
4.1	Humankapitaltheorie und theoretische Erweiterungen	76
4.1.1	Humankapitaltheoretische Ansätze	77
4.1.2	Signal- und Filtertheorie	81
4.1.3	Bildungsökonomische Annahmen im Hinblick auf selbstinitiierte Teilnahmeentscheidungen	83
4.2	Segmentationstheorien	88
4.2.1	Der duale Arbeitsmarkt	89
4.2.2	Der dreigeteilte Arbeitsmarkt	92
4.2.3	Segmentationstheoretische Annahmen im Hinblick auf selbstinitiierte Teilnahmeentscheidungen	97
4.2.4	Selbstinitiierte Teilnahmeentscheidungen im Kontext historischer Entwicklungen spezifischer Teilarbeitsmärkte	99
4.3	Neuere Ansätze der klassischen Segmentationstheorie	103
4.3.1	Dynamische Arbeitsmarktsegmentation und Vermarktlichungsparadigma	104
4.3.2	Betriebliche Beschäftigungssysteme	109
4.3.2.1	Betriebliche Beschäftigungssysteme in Ost- und Westdeutschland	111
4.3.3	Annahmen auf Basis des Konzepts betrieblicher Beschäftigungssysteme im Hinblick auf selbstinitiierte Teilnahmeentscheidungen	116
4.4	Arbeitsmarktentwicklung in Ost- und Westdeutschland seit Anfang der 90er Jahre	119
4.4.1	Veränderungen in der Arbeitsnachfrage	120
4.4.2	Veränderungen im Arbeitskräfteangebot	124
4.5	Zusammenfassung	128
5	Systematisierung des Forschungsstandes im Hinblick auf berücksichtigte Prädiktoren	131
5.1	Soziodemographische Prädiktoren	131
5.2	Regionale und zeitliche Kontextmerkmale	137
5.3	Betriebs- und beschäftigungsbezogene Prädiktoren	140
6	Konkretisierung der Fragestellung und Spezifizierung der Annahmen	153
6.1	Fragestellung der Arbeit	154
6.2	Spezifizierung der Annahmen	158

7	Datengrundlage und Methode	161
7.1	BSW und AES: Anschlussmöglichkeiten und Grenzen	162
7.1.1	Methodische Anlage der Berichtssysteme	162
7.1.2	Gemeinsamkeiten und Unterschiede	165
7.2	Integrierter Trenddatensatz	169
7.2.1	Harmonisierung der Datensätze	169
7.2.2	Stichprobenbeschreibung	174
7.3	Operationalisierung	180
7.3.1	Berufliche Weiterbildung	180
7.3.2	Selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung	188
7.3.3	Prädiktoren	193
7.3.3.1	Soziodemographische, regionale und zeitliche Prädiktoren	193
7.3.3.2	Betriebs- und beschäftigungsbezogene Prädiktoren	195
7.4	Methode und Verfahren	200
7.4.1	Grundlagen und Voraussetzungen der logistischen Regression	200
7.4.2	Effektkoeffizienten: Odds Ratio und AME	203
7.4.3	Modellgüte	206
7.4.4	Methodisches Design	208
8	Ergebnisse	211
8.1	Deskriptive Analysen	212
8.1.1	Entwicklung der Erwerbsbeteiligungsstruktur im Trend	212
8.1.1.1	Soziodemographische Merkmale	213
8.1.1.2	Betriebs- und beschäftigungsbezogene Merkmale	217
8.1.2	Selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Trend	222
8.1.2.1	Teilnahmeentwicklung anhand soziodemographischer Merkmale	224
8.1.2.2	Teilnahmeentwicklung anhand betriebs- und beschäftigungsbezogener Merkmale	227
8.1.3	Zusammenfassung deskriptive Teilnahmeentwicklung	231

8.1.4	Exkurs: Arbeitgeberinitiierte Weiterbildung	232
8.2	Multivariate Analysen	234
8.2.1	Gepooltes Modell (1991–2018)	235
8.2.2	Vertiefende Analysen	239
8.2.2.1	Strukturwandel (1994)	240
8.2.2.2	Rezession (2003)	243
8.2.2.3	Deregulierung (2010)	245
8.2.2.4	Fachkräftemangel (2018)	247
8.2.3	Systematisierung der multivariaten Befunde	251
9	Zusammenfassung und Diskussion	261
9.1	Zusammenfassung	261
9.1.1	Ausgangslage und Verortung der Arbeit	261
9.1.2	Zentrale Ergebnisse	263
9.2	Limitationen	272
9.3	Implikationen	279
9.3.1	Theoretische Implikationen	279
9.3.2	Praktische Implikationen	284
9.4	Abschließende Bewertung	287
	Literaturverzeichnis	291

Abkürzungsverzeichnis

ADM	Arbeitskreis Deutscher Marktforscher e. V.
AES	Adult Education Survey
AFG	Arbeitsförderungsgesetz
AIC	Akaike-Information-Criterion
ALWA	Arbeiten und Lernen im Wandel
AME	Average Marginal Effects
BA	Bundesagentur für Arbeit
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMBFSJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BSW	Berichtssystem Weiterbildung
CAPI	Computer Assisted Personal Interview
CAWI	Computer Assisted Web Interview
CLA	Classification of Learning Activities
CVTS	Continuing Vocational Training Survey
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
EFI	Expertenkommission Forschung und Innovation
EU	Europäische Union
Eurostat	Statistisches Amt der Europäischen Union
GESIS	Gesellschaft Sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen
HIS	Hochschul-Informations-System GmbH
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der BA
ISCO	International Standard Classification of Occupations

ISCED	International Standard Classification of Education
KIdB	Klassifikation der Berufe
KMK	Kultusministerkonferenz
LIfBi	Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V.
LR	Likelihood-Ratio-Test
NEPS	National Educational Panel Study
NFE	Non-Formal Education
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
PIAAC-L	PIAAC-Longitudinal
PW	Privatwirtschaft
RCT	Rational-Choice-Theorie
RK	Referenzkategorie
SE	Standard Error
SOEP	Sozio-oekonomisches Panel
WeLL	Berufliche Weiterbildung als Bestandteil Lebenslanges Lernen

Abbildungsverzeichnis

Abb. 3.1	Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Achtziger & Gollwitzer 2018: 358)	42
Abb. 3.2	Dimensionen der Lernmotivation (Prenzel et al. 2000: 167)	50
Abb. 4.1	Teilarbeitsmärkte und betriebliche Beschäftigungssysteme (Köhler & Weingärtner 2018: 556)	111
Abb. 4.2	Entwicklung der Arbeitslosenquote in Deutschland 1991 bis 2008, Angaben in Prozent (Booth 2010: 1; Datenquelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Arbeitslosigkeit im Zeitverlauf 2009; Creative Commons by-nc-nd/3.0/de; Bundeszentrale für politische Bildung, 2010, www.bpb.de)	122
Abb. 4.3	Anteil befristeter Neueinstellungen an allen Neueinstellungen in Deutschland, West- und Ostdeutschland, 2001–2014, Angaben in Prozent (Bechmann et al. 2015: 53)	123
Abb. 4.4	Teilzeitquoten differenziert nach Geschlecht und nach Ost- und Westdeutschland, Angaben in Prozent (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2015: 62)	124
Abb. 4.5	Erwerbsquoten differenziert nach Geschlecht und Ost- und Westdeutschland, Angaben in Prozent (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2015: 61)	125

Abb. 4.6	Entwicklung des Anteils der Betriebe mit Fachkräftebedarf 2008 bis 2018 in Deutschland, Ost- und Westdeutschland, Angaben in Prozent (Dettmann et al. 2019: 16)	127
Abb. 4.7	Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung von Betrieben und Beschäftigten in Ost- und Westdeutschland 2005–2019, Angaben in Prozent (Frei et al. 2020: 71)	128
Abb. 7.1	Operationalisierung von Weiterbildung innerhalb des BSW und AES (Rosenkranz 2022: 157)	167
Abb. 7.2	Darstellung der Teilnahmeentwicklung an beruflicher Weiterbildung bzw. kursförmig organisierter Weiterbildung differenziert nach „Arbeitszeitbezug“ und „Gründen der Weiterbildung“. (a: Teilnahme an beruflicher Weiterbildung (BSW), b: Teilnahme an kursförmig organisierter Weiterbildung (AES) (Rosenkranz 2022: 161))	185
Abb. 7.3	Berufliche Weiterbildung Erwerbstätiger in Deutschland (1991–2018)	186
Abb. 7.4	Anteil Erwerbstätiger an beruflicher Weiterbildung differenziert nach Teilnehmeanlass (1991–2018)	192
Abb. 8.1	Entwicklung der Erwerbstätigenstruktur in Ost- und Westdeutschland 1991 bis 2018, differenziert nach Altersgruppen	214
Abb. 8.2	Entwicklung der Erwerbstätigenstruktur in Ost- und Westdeutschland 1991 bis 2018, differenziert nach Geschlecht	215
Abb. 8.3	Entwicklung der Erwerbstätigenstruktur in Ost- und Westdeutschland 1991 bis 2018, differenziert nach schulischem Bildungsniveau	217
Abb. 8.4	Entwicklung der Erwerbstätigenstruktur in Ost- und Westdeutschland 1991 bis 2003, differenziert nach Wirtschaftszweigen	218
Abb. 8.5	Entwicklung der Erwerbstätigenstruktur in Ost- und Westdeutschland 1991 bis 2018, differenziert nach Betriebsgröße/Sektor	219
Abb. 8.6	Entwicklung der Erwerbstätigenstruktur in Ost- und Westdeutschland 1991 bis 2018, differenziert nach Beschäftigungsumfang	219

Abb. 8.7	Entwicklung der Erwerbstätigenstruktur in Ost- und Westdeutschland 1991 bis 2018, differenziert nach Befristung Arbeitsvertrag	221
Abb. 8.8	Selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in Ost- und Westdeutschland 1991 bis 2018	223
Abb. 8.9	Selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung 1991 bis 2018 in Ost- und Westdeutschland, differenziert nach Altersgruppen	225
Abb. 8.10	Selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung 1991 bis 2018 in Ost- und Westdeutschland, differenziert nach Geschlecht	226
Abb. 8.11	Selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung 1991 bis 2018 in Ost- und Westdeutschland, differenziert nach schulischem Bildungsniveau	227
Abb. 8.12	Selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung 1991 bis 2018 in Ost- und Westdeutschland, differenziert nach Betriebsgröße/Sektor	228
Abb. 8.13	Selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung 1991 bis 2018 in Ost- und Westdeutschland, differenziert nach Beschäftigungsumfang	229
Abb. 8.14	Selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung 1991 bis 2018 in Ost- und Westdeutschland, differenziert nach Befristung Arbeitsvertrag	230
Abb. 8.15	Selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung 1991 bis 2018 in Ost- und Westdeutschland, differenziert nach beruflichem Status	231
Abb. 8.16	Anteil ostdeutscher Erwerbstätiger an beruflicher Weiterbildung, differenziert nach Teilnahmeanlass 1991–2018	232
Abb. 8.17	Anteil westdeutscher Erwerbstätiger an beruflicher Weiterbildung, differenziert nach Teilnahmeanlass 1991–2018	233

Tabellenverzeichnis

Tab. 3.1	Operationalisierung der Teilnahmeinitiative innerhalb repräsentativer Erhebungen	67
Tab. 7.1	Rahmeninformationen der BSW- und AES-Erhebungen (Kantar 2019: 4)	171
Tab. 7.2	Auswahlkriterien und Eingrenzung der Substichproben differenziert nach Ost- und Westdeutschland sowie einzelnen Erhebungsjahren. Angaben in Prozent sowie absolute Fallzahlen	175
Tab. 7.3	Stichproben (1991–2018) differenziert nach zentralen soziodemographischen und beschäftigungsbezogenen Merkmalen, Angaben in Prozent	178
Tab. 7.4	Teilnahme ost- und westdeutscher Erwerbstätiger an beruflicher Weiterbildung sowie differenziert nach selbstinitiiertes Teilnahme an beruflicher Weiterbildung (1991–2018), Angaben in Prozent sowie absolute Fallzahlen in Klammern	191
Tab. 7.5	Operationalisierung der Betriebsgröße mit Bezügen zur Segmentierungstheorie	197
Tab. 7.6	Darstellung des Anforderungsniveaus und der erforderlichen Berufsausbildung anhand der KIdB sowie im BSW/AES damit korrespondierender beruflicher Status ...	199
Tab. 8.1	Anteil an Teilzeitbeschäftigung im IAB-Betriebspanel 2010/2014 und im AES 2010/2014	220

Tab. 8.2	Anteil befristeter Beschäftigung im IAB-Betriebspanel 2016/2018 und im AES 2016/2018	222
Tab. 8.3	Logistische Regressionsmodelle selbstinitiiierter Teilnahme an beruflicher Weiterbildung 1991–2018	236
Tab. 8.4	Logistische Regressionsmodelle selbstinitiiierter Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Jahr 1994	242
Tab. 8.5	Logistische Regressionsmodelle selbstinitiiierter Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Jahr 2003	244
Tab. 8.6	Logistische Regressionsmodelle selbstinitiiierter Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Jahr 2010	245
Tab. 8.7	Logistische Regressionsmodelle selbstinitiiierter Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Jahr 2018	248
Tab. 8.8	Ergebnisse der χ^2 -Testungen für die Jahre 1994 und 2018	250
Tab. 8.9	Logistische Regressionsmodelle selbstinitiiierter Teilnahme an beruflicher Weiterbildung für die Jahre 1994, 2003, 2010, 2018	253



Einleitung

1

Hintergrund der Fragestellung

Der deutsche Arbeitsmarkt ist in den letzten drei Jahrzehnten geprägt durch die Transformation von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft und einer fortschreitenden Technologisierung. Zunehmende Fachkräftknappheit und der demographische Wandel markieren weitere zentrale Pfeiler gesamtgesellschaftlicher Veränderungen. Angesichts des berufsstrukturellen Wandels und des technischen Fortschritts gewinnt die Sicherung bestehender Qualifikationsstandards aber auch die permanente Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzprofile immer mehr an Bedeutung (vgl. R. Becker 2018: 311; R. Becker & Hecken 2011).

Der Ausbau beruflicher Weiterbildung bildet demnach eine zentrale Zielsetzung unternehmerischer Personalpolitik. Weiterbildung und die Investition in ebensolche stellen jedoch nicht nur Betriebe als zentral handelnde Akteure heraus. Angesichts der skizzierten Entwicklungen gewinnt ebenso die fachliche und kontinuierliche Weiterbildung des Einzelnen immer mehr an Aufmerksamkeit und liegt in zunehmendem Maße auch in der Eigenverantwortung der Beschäftigten selbst. Die Notwendigkeit an einer Weiterbildung selbstinitiiert zu partizipieren, besteht dabei nicht nur für Selbstständige oder Erwerbslose. Berufliche Weiterbildung, verstanden als ganzheitliche und präventive Qualifizierungsmöglichkeit, bietet vielfältige berufliche Entwicklungschancen für Beschäftigte (vgl. BMBF 2019a).

Ähnlich wie das Arbeitsmarktgeschehen, das durch Entscheidungen von Betrieben und Beschäftigten determiniert wird (vgl. Bosch 2018: 336), lässt sich auch das Weiterbildungsgeschehen als Ergebnis individueller Abwägungs-

und Entscheidungsprozesse von Betrieben und Beschäftigten betrachten. Unterschiedliche Renditeerwartungen können zwischen den einzelnen Akteuren jedoch divergieren und zu unterschiedlichen Investitions- bzw. Teilnahmeentscheidungen führen. Während arbeitgeberinitiierte Weiterbildungsteilnahmen vorrangig betriebliche Investitionslogiken und innerbetriebliche Förderstrukturen widerspiegeln, können durch Beschäftigte initiierte Teilnahmeentscheidungen gänzlich anderen Prämissen unterliegen.

Die individuelle Teilnahmeentscheidung Beschäftigter wird dabei maßgeblich durch die Integration in spezifische Teilarbeitsmärkte und damit verbundene kontextuelle Gelegenheitsstrukturen beeinflusst: Während Beschäftigte in spezifischen Teilarbeitsmärkten stärker durch den Arbeitgeber gefördert werden, sehen sich Beschäftigte in anderen Erwerbskontexten wiederum mit geringeren Teilnahmechancen an Weiterbildung konfrontiert, sodass eigene Weiterbildungsbemühungen notwendig(er) erscheinen. Innerhalb spezifischer Teilarbeitsmärkte benötigte berufliche Qualifikationen – Humankapital – regulieren demzufolge nicht nur Berufs- und Aufstiegschancen Beschäftigter, sondern nehmen ebenso Einfluss auf das Angebot und die Partizipation an Weiterbildung (vgl. Lutz & Sengenberger 1978; siehe auch R. Becker 2018; Schiener 2006).

Teilarbeitsmärkte und das darin gehandelte Humankapital unterliegen jedoch einem Wandel. Befunde zeigen, dass die bereits in den 70er Jahren stattgefundene Expansion des öffentlichen Dienstes und der sektorale Strukturwandel zu veränderten Berufs- und Anforderungsprofilen führten, die wiederum modifizierte Weiterbildungsbedarfe Beschäftigter entstehen ließen (vgl. R. Becker 1991/1993; siehe auch R. Becker 2018). Vereinzelt Arbeiten im Bereich der soziologischen Arbeitsmarkt- und Weiterbildungsforschung verweisen dabei auf den Einfluss historischer Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen auf die Weiterbildungsbeteiligung von Beschäftigten. Die Studienlage beschränkt sich jedoch auf die Analyse westdeutscher Beschäftigter (vgl. R. Becker 2017/2019; R. Becker 2018: 343; siehe auch Schiener 2006).

Bis dato unterscheidet sich der ostdeutsche Arbeitsmarkt vom westdeutschen Arbeitsmarkt auf Grund historischer und arbeitsmarktpolitischer Entwicklungen. Auch 30 Jahre nach der Wiedervereinigung lassen sich strukturelle Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Betrieben im Hinblick auf Betriebsgröße als auch Tätigkeits- und Beschäftigtenstruktur konstatieren (vgl. EFI 2020; Müller et al. 2017; siehe auch Arnold et al. 2015).¹

¹ Sektorale als auch branchenspezifische Differenzen lassen sich ebenso zwischen ost- und westdeutschen Betrieben beobachten. Damit verbunden verweisen Studien auf Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland im Hinblick auf Lohnhöhe (vgl. Müller et al. 2018), Wettbewerbsfähigkeit und Innovationstätigkeit (vgl. EFI 2020: 28 ff.; Müller et al. 2017).

Im Zuge der Wiedervereinigung wurde dem Thema Ost-West eine große Bedeutung zuteil und führte bis Ende der 90er Jahre zu einem Hype der sogenannten “Transformationsforschung” innerhalb der Sozial- und Erziehungswissenschaften (vgl. Koch 2009). Auch im Bereich der beruflichen Weiterbildungsforschung erhielt das Thema Ost-West für eine gewisse Zeit verstärkt Aufmerksamkeit. Bis Ende der 90er Jahre entstand eine Vielzahl an Arbeiten, die sich vorrangig mit strukturellen Fragen wie der Reorganisation beruflicher Weiterbildung (vgl. Behringer 1995; Dewe & Meister 1995; Dewe et al. 1997) oder auch den Folgen AFG-geförderter Angebote (vgl. Hujer & Wellner 2000; Wingens & Grotheer 2000) auseinandersetzen. Die Datenlage mit Blick auf Determinanten der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung im Kontext von Ost-West-Spezifika beschränkt sich bis dato jedoch auf nur wenige Arbeiten (vgl. Büchel & Panneberg 2004; Schiener 2007).

Auf Basis indikatorengestützter Bildungsberichterstattung lässt sich die Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland kontinuierlich nachvollziehen. Seit Beginn der 90er Jahre werden im Rahmen repräsentativer Quer- und Längsschnittdatensätze zudem Informationen über die berufliche Weiterbildung getrennt nach Ost- und Westdeutschland im Trend erhoben (vgl. Bellmann 2003). Datenspezifische und methodische Besonderheiten der einzelnen Erhebungen erschweren zwar mit Blick auf Teilnahmequoten ein einheitliches Bild der Weiterbildungsbeteiligung, dennoch verweisen die verschiedenen Studien auf einen zentralen Befund: So lassen bisherige Analysen, die die Teilnahme Beschäftigter an beruflicher Weiterbildung differenziert nach Ost- und Westdeutschland im Trend betrachtet haben, regionalspezifische Differenzen der Weiterbildungsteilnahme seit Beginn der 90er Jahre erkennen (vgl. Grund & Martin 2010; Hubert & Wolf 2007; Schiener 2007; siehe auch BMBF 2019b). Und auch aktuelle Befunde verweisen auf Unterschiede der Weiterbildungsbeteiligung zwischen den Regionen (vgl. BMBF 2019b: 39).² Punktuell wird in einzelnen Trendanalysen auf die Bedeutung arbeitsmarktspezifischer Kontexte in Ost- und Westdeutschland verwiesen (vgl. Grund & Martin 2010; Hubert & Wolf 2007; Schiener 2007), dennoch fehlt es an vertiefenden Untersuchungen, die die Teilnahme Beschäftigter an beruflicher Weiterbildung vor dem Hintergrund ost-west-spezifischer Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen analysieren.

² Allerdings ist die Befundlage uneinheitlich. So zeigt der AES 2018 für in Ostdeutschland lebende Personen eine verringerte Wahrscheinlichkeit, an Weiterbildung teilzunehmen im Vergleich zu Westdeutschen (vgl. BMBF 2019b: 39), während die Befunde des IAB-Betriebspanels 2018 auf eine für ostdeutsche Beschäftigte im Vergleich zu westdeutschen Beschäftigten erhöhte Weiterbildungsquote verweisen (vgl. Frei et al 2019:83 f.).

Vor dem Hintergrund der skizzierten Befundlage untersucht die vorliegende Arbeit die Entwicklung der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Trend. Zentraler Fokus der Analyse liegt dabei auf der Teilnahme-selektivität Beschäftigter an selbstinitiiertem beruflicher Weiterbildung vor dem Hintergrund ost-west-spezifischer Entwicklungen der Beruf- und Arbeitsmarktstrukturen.

Damit verbunden geht die Arbeit folgenden Fragestellungen nach:

1. *Welche spezifischen Muster bzw. Veränderungen der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung zeigen sich im Trendverlauf?*
2. *Inwieweit beeinflussen ost-west-spezifische Strukturunterschiede Teilnahmedynamiken selbstinitiiertem beruflicher Weiterbildung? Welche Unterschiede zeigen sich zwischen Ost- und Westdeutschland?*

Theoretischen Referenzrahmen der Arbeit bilden bildungsökonomische und segmentationstheoretische Ansätze, die für die Erklärung selektiver Teilnahme an beruflicher Weiterbildung wesentliche Bezugspunkte darstellen. Besondere Relevanz erfahren in diesem Zusammenhang modifizierte Segmentationstheorien, die zentrale Entwicklungen des ost- und westdeutschen Arbeitsmarktes seit Anfang der 90er Jahre gesondert betrachten. Diese Theorieansätze ermöglichen vertiefende Annahmen im Hinblick auf selbstinitiierte Teilnahmeentscheidungen Beschäftigter vor dem Hintergrund spezifischer historischer Kontexte.

Datenbasis der Analysen bilden die Erhebungen des Berichtssystem Weiterbildung (BSW) und des Adult Education Surveys (AES). Mit dem Berichtssystem Weiterbildung und dem europäischen Nachfolger Adult Education Survey liegt der deutschen Weiterbildungsberichterstattung eine umfassende Datenbasis über nunmehr vier Jahrzehnte Weiterbildungsbeteiligung vor. Anhand der Miteinbeziehung der neuen Bundesländer seit 1991 finden arbeitsmarktstrukturelle Entwicklungen, die sich im Kontext der Wiedervereinigung innerhalb des Weiterbildungsbereiches vollzogen haben, Berücksichtigung. Zwar zeigen sich zwischen dem Berichtssystem Weiterbildung und dem Adult Education Survey mitunter konzeptionelle und methodische Unterschiede, dennoch existieren zahlreiche Schnittmengen, die eine Trendanalyse auf Basis der BSW- und AES-Zeitreihen ermöglichen. Die kontinuierliche Erfassung spezifischer Kontextmerkmale bietet das Potential, Muster bzw. Veränderungen der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Trend zu betrachten. Aggregierte Daten über berufs- und arbeitsplatzbezogene Merkmale liefern zudem Informationen über ost-west-spezifische Arbeitsmarkt- und Wirtschaftsstrukturen seit Beginn der 90er Jahre.

Ziel der Arbeit liegt darin, ein präziseres Bild der selektiven Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in Ost- und Westdeutschland vor dem Hintergrund historischer Kontexte zu zeichnen. Die Arbeit richtet dafür den Blick auf die Ebene subjektiver Entscheidungs- und Handlungsmotive, die im Zusammenspiel mit kontextuellen Gelegenheitsstrukturen und spezifischen Erwerbskontexten variieren können.

Gliederung der Arbeit

Nach dem einleitenden Kapitel beschäftigt sich *Kapitel 2* mit der Systematisierung des empirischen Forschungsstandes der beruflichen Weiterbildung in Ost- und Westdeutschland. Hier erfolgt zunächst der Blick auf die aktuelle Befundlage im Bereich der beruflichen Weiterbildungsforschung (*Abschnitt 2.1*). Damit verbunden werden regionalspezifische Unterschiede in den Angebotsstrukturen (*Abschnitt 2.1.1*) als auch ost-west-spezifische Unterschiede der Weiterbildung auf Teilnahmeebene (*Abschnitt 2.1.2*) fokussiert. Mit Blick auf das trendanalytische Vorhaben der Arbeit erfolgt im zweiten Teil des Kapitels die Systematisierung der Datenlage im Bereich der Weiterbildungsstatistik (*Abschnitt 2.2*). Der Fokus liegt auf Monitoringstudien, die eine getrennte Erfassung nach Ost- und Westdeutschland vornehmen und Formen beruflicher Weiterbildungsbeteiligung im Trend erheben. Damit verbunden werden die verschiedenen Erhebungen mit Blick auf methodische und datenspezifische Punkte näher vorgestellt und unter trendanalytischen Gesichtspunkten im Hinblick auf die Fragestellung der Arbeit eingeordnet. Ein besonderer Fokus liegt auf der Darstellung des Berichtssystem Weiterbildung und des Adult Education Survey (*Abschnitt 2.2.5*). Eine abschließende Zusammenfassung des referierten Forschungsstandes mit Blick auf die Datenlage im Bereich der Weiterbildungsforschung findet in *Abschnitt 2.3* statt.

In *Kapitel 3* steht die Auseinandersetzung mit dem Begriff der selbstinitiierten Weiterbildungsteilnahme im Zentrum. Gegenstand des ersten Kapitels ist die definitorische als auch konzeptionelle Unterscheidung der Begriffe selbstinitiiert und selbstgesteuert (*Abschnitt 3.1*). Damit verbunden folgt zunächst eine historische (*Abschnitt 3.1.1*) als auch begriffliche Annäherung (*Abschnitt 3.1.2*) an das Konzept des selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Die Auseinandersetzung mit dem Begriff des selbstgesteuerten Lernens innerhalb erwachsenenbildnerischer Fachdebatten verweist auf die enge Verbindung zu Begriffen und Konzepten aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie und Motivationspsychologie (*Abschnitt 3.1.3*). Daran anknüpfend werden verschiedene (motivations)psychologische Modelle vorgestellt, die eine begriffliche als auch konzeptionelle Differenzierung des selbstgesteuerten Lernens im Hinblick auf den Begriff selbstinitiiert ermöglichen

(*Abschnitt 3.1.4*). Im zweiten Teil des Kapitels steht die Bedeutung intrinsischer und extrinsischer Motivation im Kontext der Weiterbildungsteilnahme im Fokus (*Abschnitt 3.2*). In *Abschnitt 3.2.1* wird dabei zunächst die Selbstbestimmungstheorie, die zwischen intrinsischen und extrinsischen Motivlagen einer Person unterscheidet, näher beleuchtet. Die Bedeutung der Lernmotivation im Kontext der Erwachsenenbildung ist Gegenstand des *Abschnitts 3.2.2*. Der nachfolgende Abschnitt widmet sich der Operationalisierung der *Teilnahmeinitiative* im Kontext der beruflichen Weiterbildungsforschung (*Abschnitt 3.3*). Im Zentrum stehen Studien, die Teilnahmeentscheidungen von Beschäftigten auf Basis finanzieller und organisatorischer Indikatoren differenzieren (*Abschnitt 3.3.1*). Auf der anderen Seite werden Studien vorgestellt, die Teilnahmeentscheidungen Beschäftigter anhand motivationaler Aspekte operationalisieren (*Abschnitt 3.3.2*). *Abschnitt 3.4* resümiert in einer abschließenden Betrachtung die referierte Befundlage und rahmt noch einmal die innerhalb des Kapitels vorgenommene zentrale Klärung des Begriffs der *selbstinitiierten Teilnahme an Weiterbildung*.

In *Kapitel 4* wird der theoretische Referenzrahmen der Arbeit vorgestellt. Der Fokus liegt dabei auf bildungsökonomischen (*Abschnitt 4.1*) und segmentationstheoretischen (*Abschnitt 4.2*) Theorieansätzen, die zur Erklärung der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung genutzt werden. Mit Blick auf den trendanalytischen Fokus der Arbeit erfolgt daran anknüpfend die Darstellung empirischer Befunde, die die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung vor dem Hintergrund sich verändernder historischer Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen untersuchen (*Abschnitt 4.2.4*). Rechnung getragen wird in diesem Kontext der Darstellung jüngerer Segmentationstheorien, die spezifische Entwicklungslinien des ost-west-deutschen Arbeitsmarktes in den Blick nehmen (*Abschnitt 4.3*). Um konkretere Annahmen selbstinitiiertierter Teilnahmeentscheidungen mit Blick auf spezifische historische Kontexte zu ermöglichen, wird die Darstellung um aktuell(er)e Entwicklungslinien des ost-west-deutschen Arbeitsmarktes ergänzt (*Abschnitt 4.4*). *Abschnitt 4.5* stellt den komplexen Konnex individueller und struktureller Faktoren im Hinblick auf die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in Form einer abschließenden Betrachtung dar.

Anknüpfend an die Darstellung der Theorieansätze und bisheriger empirischer Befunde in *Kapitel 4* erfolgt in *Kapitel 5* schließlich die Systematisierung des Forschungsstandes und die damit verbundene Beschreibung der verwendeten Prädiktoren innerhalb der Arbeit. Neben zentralen soziodemographischen Merkmalen werden regionale und zeitliche Kontextmerkmale sowie betriebs- und beschäftigungsbezogene Prädiktoren vorgestellt, für die ein Einfluss auf die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung vermutet wird.

Darauf aufbauend findet in *Kapitel 6* die Konkretisierung der Fragestellung sowie die Postulierung zentraler als auch spezifischer Annahmen statt.

In *Kapitel 7* werden die innerhalb der Arbeit genutzte Datenbasis und das methodische Vorgehen näher erläutert. Zu Beginn des Kapitels stehen zunächst datenspezifische als auch methodische Besonderheiten der Berichtssysteme BSW und AES im Fokus (*Abschnitt 7.1*). Auf Basis bestehender Gemeinsamkeiten beider Berichtssysteme wird eine Definition von Weiterbildung erarbeitet, die den Weiterbildungsbegriff im AES an den im BSW anschlussfähig macht (*Abschnitt 7.1.2*). *Abschnitt 7.2* dient der Erläuterung des methodischen Vorgehens im Hinblick auf die Harmonisierung der einzelnen Datensätze und der Beschreibung der Stichprobenauswahl. In *Abschnitt 7.3* wird die Operationalisierung beruflicher Weiterbildung erläutert, die auch hier das Ergebnis von Schnittmengen beider Berichtssysteme darstellt. Innerhalb des Kapitels werden zudem die Operationalisierung der abhängigen Variable und die Operationalisierung der verwendeten Prädiktoren erläutert. Anschließend werden das Verfahren der logistischen Regression und das methodische Vorgehen beschrieben (*Abschnitt 7.4*).

Kapitel 8 dient der Ergebnisdarstellung. Dabei erfolgt zunächst die Darstellung deskriptiver Zeitreihen (*Abschnitt 8.1*). Die Entwicklung der Erwerbsbeteiligungsstruktur differenziert nach Ost- und Westdeutschland wird anhand einzelner soziodemographischer und beschäftigungsbezogener Indikatoren deskriptiv im Trend abgebildet (*Abschnitt 8.1.1*). Daran anschließend erfolgt die Darstellung der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung getrennt nach Ost- und Westdeutschland im Zeitverlauf mit Blick auf die innerhalb der Analyse berücksichtigten Prädiktoren (*Abschnitt 8.1.2*). Im zweiten Teil des Kapitels werden die multivariaten Analysen vorgestellt (*Abschnitt 8.2*). Zunächst erfolgt die Darstellung der Befunde des gepoolten Modells, das die Teilnahmechancen Erwerbstätiger innerhalb des Zeitraumes von 1991 bis 2018 abbildet (*Abschnitt 8.2.1*). Daran anknüpfend werden die Befunde der vertiefenden Analysen erläutert, die die Teilnahmeselektivität für ausgewählte historische Episoden betrachten (*Abschnitt 8.2.2*). In *Abschnitt 8.2.3* folgt eine Systematisierung der empirischen Befunde im Hinblick auf die in *Kapitel 6* formulierten Annahmen.

In *Kapitel 9* werden schließlich die Befunde der Arbeit zusammengefasst und mit Blick auf weiterführende Studien diskutiert. Zunächst werden die zentralen Befunde der empirischen Analysen vor dem Hintergrund theoretischer Annahmen verortet (*Abschnitt 9.1*). Daran anschließend werden Limitationen der Arbeit (*Abschnitt 9.2*) sowie theoretische als auch praktische Implikationen (*Abschnitt 9.3*) aufgezeigt. *Abschnitt 9.4* ordnet die gewonnenen Befunde der Arbeit mit Blick auf bisherige Forschungsarbeiten ein und verweist zugleich auf die Notwendigkeit weiterführender Studien.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Ost-West-Differenzierung im Kontext der beruflichen Weiterbildungsforschung

2

Das vorliegende Kapitel dient der Systematisierung des empirischen Forschungsstandes der beruflichen Weiterbildung in Ost- und Westdeutschland. Zu Beginn des Abschnitts 2.1 erfolgt zunächst der Blick auf (ungleiche) Angebotsstrukturen der Weiterbildung in Ost- und Westdeutschland (Abschnitt 2.1.1). Im nachfolgenden Abschnitt wird die Ebene der Teilnahme fokussiert. Im Zentrum stehen Analysen aus dem Bereich der beruflichen Weiterbildungsforschung, die Ost-West als Kontrollvariable berücksichtigen, um regionale Unterschiede der Weiterbildungsbeteiligung zu prüfen (Abschnitt 2.1.2). Mit Blick auf Determinanten der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung werden im letzten Abschnitt des ersten Kapitels Studien betrachtet, die auf Basis getrennter Ost-West-Analysen zentrale Einflussfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung in Ost- und Westdeutschland identifizieren.

Im zweiten Teil des Kapitels wird die heterogene Datenlage im Bereich der Weiterbildungsforschung unter trendanalytischer Perspektive systematisiert (Abschnitt 2.2). Im Zentrum stehen dabei Studien, die die berufliche Weiterbildungsbeteiligung in Ost- und Westdeutschland im Zeitverlauf abbilden. Damit verbunden werden mit Blick auf den Fokus der Arbeit die einzelnen Datenquellen hinsichtlich ihrer methodischen Ausrichtung und konzeptionellen Anlage beschrieben und eingeordnet. Der Fokus liegt auf der Darstellung des Berichtssystem Weiterbildung und des Adult Education Surveys.

Eine abschließende Zusammenfassung der zuvor dargestellten empirischen Befundlage erfolgt in Abschnitt 2.3.

2.1 Berufliche Weiterbildung in Ost- und Westdeutschland

Die Berücksichtigung von Ost-West im Kontext der beruflichen Weiterbildungsforschung kann mit Blick auf die bisherige Befundlage als unzureichend eingestuft werden. Fand das Thema Anfang der 90er Jahre im Kontext der Transformationsforschung deutlich mehr Beachtung (vgl. Behringer 1995; Dewe & Meister 1995; Dewe et al. 1997; Wingens & Grotheer 2000; siehe auch Koch 2009), so beschränkt sich die derzeitige Auseinandersetzung auf nur wenige Studien, die den Einfluss regionaler Merkmale auf die berufliche Weiterbildungsteilnahme betrachten (vgl. Büchel & Pannenberg 2004; Schiener 2007). Dass dabei (noch immer) Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland bestehen, lässt sich jedoch in der Gesamtheit der Analysen beobachten. Bereits auf der Ebene der Angebotsstrukturen zeigen sich deutliche Differenzen.

2.1.1 (ungleiche) Angebotsstrukturen der Weiterbildung in Ost- und Westdeutschland

Vereinzelte Studien im Bereich der beruflichen Weiterbildungsforschung gehen der Frage nach, ob sich Unterschiede in den Angebotsstrukturen zwischen ost- und westdeutschen Betrieben zeigen. Die einzelnen Studien analysieren betriebliche Angebotsstrukturen vor dem Hintergrund wirtschaftlicher Rahmenbedingungen und spezifischer Arbeitsmarktkontexte in Ost- und Westdeutschland.

Brussig und Leber (2005) nutzen in ihrer Analyse Daten aus der Befragung „Kompetenzentwicklung in Betrieben. Formen, Voraussetzung, Veränderungsdynamik“, die 2002 durch das Zentrum für Sozialforschung Halle erhoben wurde (vgl. Brussig & Leber 2005: 127). Vor dem Hintergrund ost-west-spezifischer Wirtschaftsstrukturen (Wettbewerbsfähigkeit, betriebliche Innovationstätigkeit) und einer im Jahr 2002, vorrangig in den neuen Bundesländern, hohen Arbeitslosenquote, geht der Beitrag davon aus, dass sich ost- und westdeutsche Betriebe in der Art der angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen unterscheiden. Die Studie fokussiert neben formellen Weiterbildungsangeboten auch informelle Weiterbildungsaktivitäten, die innerhalb der Betriebe stattfinden.

Bereits die deskriptiven Ergebnisse der Untersuchung zeigen deutliche Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland mit Blick auf die betriebliche Weiterbildungsintensität. Höhere Anteile an Betrieben, die eine geringe Weiterbildungsintensität angeben bzw. in denen keine Weiterbildung stattfindet, zeigen sich für Ostdeutschland und besonders mit Blick auf informelle Weiterbildung.

Auch die multivariaten Schätzungen bestätigen die deskriptiven Befunde. So zeigt sich unter Kontrolle weiterer betriebs- und beschäftigungsbezogener Merkmale ein negativer Effekt für die Region Ost. Im Vergleich zu westdeutschen Betrieben wird informelle Weiterbildung in ostdeutschen Betrieben signifikant weniger gefördert. Im Bereich der formellen Weiterbildung lassen sich hingegen keine signifikanten Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland identifizieren (vgl. Brussig & Leber 2005: 130 ff.).

Um spezifische Einflussfaktoren der betrieblichen Weiterbildungsintensität in Ost- und Westdeutschland zu untersuchen, führen Brussig und Leber getrennte Ost-West-Analysen durch. Dabei zeigen die Befunde, dass sich die beiden Regionen besonders mit Blick auf Innovationen und damit verbundene durch den Betrieb angebotene Weiterbildungsaktivitäten unterscheiden. Während Innovationen in westdeutschen Betrieben mit Aktivitäten informeller Weiterbildung in Zusammenhang stehen, führen innerbetriebliche Veränderungen in ostdeutschen Unternehmen sowohl zu formeller als auch informeller Weiterbildung. Brussig und Leber schlussfolgern, dass westdeutsche Betriebe vermutlich stärker arbeitsintegriertes Lernen fördern, um unternehmerische Neuerungen zu unterstützen, während ostdeutsche Betriebe einen Mix an informellen und kursförmig organisierten Lernformen präferieren. Um Einstellungsengpässen zu begegnen, nutzen westdeutsche Betriebe zudem verstärkt formelle Weiterbildung. Ostdeutsche Unternehmen zeigen im Kontext von Rekrutierungsschwierigkeiten hingegen weder verstärkt formelle noch informelle Weiterbildungsaktivitäten. Möglicherweise sind ostdeutsche Betriebe auf Grund der hohen Arbeitslosenquote seltener auf personalbetriebliche Strategien angewiesen im Vergleich zu westdeutschen Unternehmen, die Weiterbildung als gezieltes Instrument der Personalrekrutierung nutzen (vgl. ebd. 138 ff.).

Unterschiede im Hinblick auf die Weiterbildungsintensität ost- und westdeutscher Betriebe zeigt auch die Studie von Kuckulenz und Meyer (2006). Die beiden Autoren gehen der Frage nach, welche Faktoren die Entscheidung für eine betriebliche Weiterbildungsförderung beeinflussen. Ein weiterer Schwerpunkt der Studie liegt in der Analyse von Indikatoren, die auf die Höhe der Weiterbildungsaufwendungen Einfluss nehmen. Die Autoren nutzen die Daten des Mannheimer Innovationspanels der Jahre 1999 bis 2002 (vgl. Kuckulenz & Mayer 2006: 9). Neben der Berücksichtigung der Merkmale Beschäftigungsverhältnis und Qualifikationsstruktur stehen vor allem betriebsbezogene Faktoren im Fokus der Studie. Betriebsgröße, Innovationsgrad, technischer Stand und Wirtschaftszweig fließen dabei gesondert in die Analysen ein. Mit Blick auf den regionalen Standort verweisen die Befunde insgesamt darauf hin, dass ostdeutsche Unternehmen ihre Beschäftigten zwar häufiger weiterbilden, westdeutsche Betriebe jedoch deutlich

höhere Weiterbildungsausgaben verzeichnen. Die erhöhte Weiterbildungsquote ostdeutscher Betriebe wird einerseits auf die wirtschaftliche Situation in der DDR zurückgeführt, die nach der Wende zu einem gestiegenen Bedarf an spezifischen (technischen) Qualifikationen ostdeutscher Beschäftigter führte. Auf der anderen Seite vermuten die Autoren, dass Beschäftigte in großen ostdeutschen Technologiezentren (Dresden/Leipzig) auch einen erhöhten Bedarf an spezifischer Weiterbildung haben. Die im Vergleich zu Westdeutschland verringerten Weiterbildungsaufwendungen lassen jedoch schlussfolgern, dass ostdeutsche Betriebe seltener teurere Weiterbildungen tätigen bzw. fördern (vgl. Kuckulenz & Meyer 2006: 21 f.).

Die Studie von Bellmann et al. (2014) untersucht, inwieweit die Finanzkrise im Jahr 2008/2009 Einfluss auf das betriebliche Weiterbildungsangebot in deutschen Unternehmen nimmt. Die Studie vergleicht dafür den Umfang betrieblicher Weiterbildungsangebote aus dem Jahr 2007 mit dem Umfang betrieblicher Weiterbildungsangebote der Krisenjahre 2008 und 2009. Die Befunde zeigen insgesamt, dass Betriebe, die besonders stark von der Krise betroffen sind, ihre Weiterbildungsausgaben stärker verringern im Vergleich zu Unternehmen, die mit weniger wirtschaftlichen Einschränkungen konfrontiert sind (vgl. Bellmann et al. 2014: 13 f.). Darüber hinaus verweist die Studie von Bellmann et al. auf Unterschiede hinsichtlich der Weiterbildungsintensität zwischen ost- und westdeutschen Betrieben in den Jahren 2007 bis 2009. Für ostdeutsche Betriebe zeigt sich eine signifikant erhöhte Weiterbildungsintensität im Vergleich zu Betrieben in Westdeutschland (vgl. Bellmann et al. 2014: 19). Möglicherweise ist die kleinteilige ostdeutsche Betriebslandschaft auf Grund „des geringen Gewichts des exportorientierten Verarbeitenden Gewerbes“ (Frei et al 2020: 14) weniger stark von konjunkturellen Schwankungen betroffen im Vergleich zum exportstarken westdeutschen Arbeitsmarkt (vgl. Frei et al. 2020:14).

Deutscher Weiterbildungsatlas

Der vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) herausgegebene *Deutsche Weiterbildungsatlas* ermöglicht anhand der Miteinbeziehung von Daten der amtlichen Statistik, Bevölkerungsumfragen sowie Datenquellen aus dem Bereich der Weiterbildung eine umfassende sowie „tiefregionalisierte Berichterstattung über die [deutsche] Weiterbildungslandschaft“ (Martin et al. 2021: 8). Trends und Veränderungen der Weiterbildungsbeteiligung werden dabei ins Verhältnis zu regionalen Angebotsstrukturen gesetzt und ermöglichen somit eine differenziertere Perspektive der Teilnahme bis auf Kreisebene (vgl. Martin et al. 2021: 9). Die drei bisher veröffentlichten Ausgaben des Weiterbildungsatlas betrachten dabei

einen Zeitraum von insgesamt neun Jahren (2007–2015) und zeichnen ein relativ unverändertes Bild der (ungleichen) Angebotsstrukturen innerhalb Ost- und Westdeutschlands ab (vgl. Martin et al. 2015; Martin & Schrader 2016; Martin et al. 2021).

Die Befunde des Weiterbildungsatlas für den Zeitraum 2007 und 2011 verweisen mit Blick auf betriebliche Angebotsstrukturen auf eine systematisch geringere Angebotsdichte in Ostdeutschland im Vergleich zu Westdeutschland (vgl. Martin et al. 2015: 76 ff.). Da das betriebliche Weiterbildungsangebot stark mit konjunkturbedingten Entwicklungen in Verbindung steht, können sich Veränderungen in der Angebotsstruktur im Zeitverlauf zeigen. Doch auch im Jahr 2014 liegt die Angebotsdichte in den östlichen Bundesländern deutlich unter dem betrieblichen Weiterbildungsangebot innerhalb Westdeutschlands (vgl. Martin et al. 2021: 47 ff.).

Für den Zeitraum 2007 bis 2011 zeigen Martin et al. (2015), dass die Angebotsdichte an Volkshochschulkursen in Ostdeutschland systematisch geringer ist als in Westdeutschland. Während vor allem im Süden Deutschlands eine hohe Angebotsdichte existiert, bilden Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern mit unter 3,0 Kursen pro tausend Einwohner die Schlusslichter (vgl. Martin et al. 2015: 73 f., siehe auch Martin & Schrader 2016: 39). Der jüngst erschiene Weiterbildungsatlas, der Daten aus dem Jahr 2015 nutzt, verweist auf ähnliche Befunde. Zwar zeigt sich mit 10,8 Kursen in Baden-Württemberg und 3,9 Kursen in Hamburg eine relativ große Spannweite von Kursen pro tausend Einwohner innerhalb Westdeutschlands. Blickt man jedoch auf Ostdeutschland, so liegen die Werte zwischen 2,6 und 4,2 Kursen pro tausend Einwohner und bewegen sich damit noch immer deutlich unter dem Niveau Westdeutschlands (vgl. Martin et al. 2021: 39).

Neben dem Kursangebot kann auch das Stundenvolumen durchgeführter Weiterbildungen als ein valider Indikator fungieren, um das Angebot an Weiterbildung zu bewerten. Auch hier zeigen sich zwischen den östlichen und westlichen Bundesländern deutliche Unterschiede. Während im Jahr 2015 285 Stunden in Niedersachsen pro tausend Einwohner angegeben sind, liegt das höchste Stundenvolumen an durchgeführten Kursen in Ostdeutschland bei 111 Stunden (vgl. ebd. 41). Doch nicht nur im Bereich der öffentlichen Weiterbildung zeigen sich starke Unterschiede. Ebenso lässt sich im Bereich der kommerziellen Weiterbildung (vgl. ebd.: 45) als auch bei den konfessionellen und gewerkschaftlichen Anbietern (vgl. ebd.: 42) ein deutliches Ost-West-Gefälle konstatieren.

Auf Grund der geringen Dichte an kommerziellen, betrieblichen und öffentlichen Weiterbildungsanbietern in den östlichen Bundesländern besteht den

Autoren zufolge dringender Handlungsbedarf, die öffentliche Weiterbildungsversorgung in Ostdeutschland stärker auszubauen. Im Fokus stehen dabei die ostdeutschen Volkshochschulen, die besonders in ländlichen, dünn besiedelten Regionen sehr wenige bis kaum vorhandene Weiterbildungsangebote bereitstellen (vgl. Martin et al. 2021: 183).¹

Martin et al. beschäftigen sich zudem mit der Frage, inwieweit regionale Förder- und Angebotsstrukturen einen Einfluss auf die Teilnahme an Weiterbildung nehmen. Deutlich wird dabei, dass zwischen regionaler Angebotsstruktur und Nachfrage ein Zusammenhang besteht. Ein Effekt von regionalen Weiterbildungsangeboten auf die tatsächliche Weiterbildungsbeteiligung zeigt sich sowohl für kommerzielle, öffentliche als auch betriebliche Weiterbildungsangebote (vgl. Martin et al. 2015: 103 f.).²

2.1.2 Ost-West-Differenzierung auf Ebene der Weiterbildungsteilnahme

Blickt man neben der Ebene der Angebotsstruktur auf die Ebene der Teilnahme im Bereich der beruflichen Weiterbildungsforschung so zeigt sich, dass auch hier Unterschiede zwischen den Regionen existieren. Allerdings ist die Befundlage stark eingeschränkt. Es existieren kaum Studien, die einen systematischen Vergleich der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in Ost- und Westdeutschland vornehmen bzw. spezifische Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung in Ost- und Westdeutschland identifizieren. Vereinzelt nutzen Studien die Variable Ost-West, um (mögliche) regionale Unterschiede zu kontrollieren. Der Fokus der einzelnen Studien liegt dabei jedoch auf anderen Einflussfaktoren der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung.

¹ Damit verbunden, spielen sicherlich auch die spezifische Entwicklung der Volkshochschule in Ostdeutschland (vgl. Opelt 2004) sowie weitere institutionelle Veränderungen des ostdeutschen Weiterbildungsmarktes im Kontext der Nachwendezeit (Betriebsakademien, Kammern, Urania) eine entscheidende Rolle (vgl. Drexel et al. 1996; Opelt 2004; Siebert 2001; siehe auch Behringer 1995).

² Interessant ist in diesem Kontext der Befund, dass sich Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung dabei weniger auf strukturelle Kontextmerkmale von Kommunen und Kreisen zurückführen lassen, als vielmehr auf soziodemographische und -ökonomische Merkmale der Wohnbevölkerung. Starken Einfluss nehmen vor allem Betriebe, Gemeinden sowie das nähere familiäre bzw. soziale Umfeld (vgl. Martin et al. 2021: 180 f.).

2.1.2.1 Ost-West als Kontrollvariable

Punktuell nutzen Studien im Bereich der beruflichen Weiterbildungsforschung die Differenzierung nach Ost- und Westdeutschland, um den Einfluss der Region auf die Weiterbildungsbeteiligung zusätzlich zu prüfen. Die Variable Ost-West fungiert dabei als Kontrollvariable, während der Fokus der einzelnen Studien auf soziodemographischen sowie beschäftigungs- und betriebsbezogenen Einflussfaktoren der Teilnahme liegt (vgl. Kaufmann & Widany 2013; Reinowski & Sauer mann 2007; Schiener et al. 2013; Schömann & Leschke 2004; Widany 2014).³

Regionale Unterschiede hinsichtlich der Teilnahme an Weiterbildung lassen sich in den einzelnen Studien vor allem im Kontext betrieblicher Förderstrukturen und damit verbundener selektiver Teilnahmechancen verorten. Bezüge zu ost-west-spezifischen Wirtschafts- und Arbeitsmarktkontexten werden in den einzelnen Analysen (größtenteils) jedoch nicht hergestellt. Die Befundlage lässt sich zudem als uneindeutig bezeichnen.

Schömann und Leschke untersuchen in ihrer Analyse (2004) den Einfluss verschiedener Prädiktoren auf die Teilnahmechancen Erwerbstätiger an beruflicher Weiterbildung. Da der Fokus der Studie auf Unterschieden in der Weiterbildungsbeteiligung zwischen Frauen und Männern liegt, werden getrennte Analysen nach Geschlecht durchgeführt. Neben einer Vielzahl an sozio-demographischen und beschäftigungsbezogenen Merkmalen wird die Region zusätzlich als Kontrollvariable genutzt. Die Befunde verweisen insgesamt auf signifikant höhere Chancen für ostdeutsche Männer und Frauen im Vergleich zu westdeutschen Männern und Frauen, im Rahmen eines Arbeitsverhältnisses an berufsbezogenen Weiterbildungskursen teilzunehmen (vgl. Schömann & Leschke 2004: 383).

In ihrer Untersuchung aus dem Jahr 2007 beschäftigen sich Reinowski und Sauer mann mit dem Einfluss des Erwerbskontexts und betrieblichen Förderstrukturen auf die Weiterbildungsbeteiligung befristeter Beschäftigter. Auch hier fungiert Ost-West als Kontrollvariable, während der Fokus auf betrieblichen und beschäftigungsbezogenen Merkmalen liegt. Insgesamt verweisen die Befunde für ostdeutsche befristete Beschäftigte auf eine erhöhte Wahrscheinlichkeit an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen, im Vergleich zu befristeten Beschäftigten in Westdeutschland (vgl. Reinowski & Sauer mann 2007: 13).

Kaufmann und Widany, die in ihrer Studie verschiedene Segmente der Weiterbildung betrachten, berücksichtigen die Variable Ost-West ebenfalls in ihren

³ Zudem findet sich eine ganze Reihe an Analysen, die Effekte beruflicher Weiterbildung entweder nur mit Fokus auf Ost- bzw. Westdeutschland untersuchen (vgl. Westdeutschland: Behringer 1999; R. Becker 1993; Schiener 2006/Ostdeutschland: Hübler 1998; Lechner 1998/1999; Schömann et al. 1997).

Analysen. Sie verweisen auf eine für ostdeutsche Beschäftigte verringerte Teilnahmewahrscheinlichkeit an beruflicher Weiterbildung, die sie dabei vor allem auf geringere Partizipationsmöglichkeiten innerhalb des betrieblichen Weiterbildungssegments in ostdeutschen Betrieben zurückführen (vgl. Kaufmann & Widany 2013: 44).

Widany, die in ihrer Analyse zwischen verschiedenen Finanzierungsformen der Weiterbildung differenziert, weist in ihrer Untersuchung signifikant höhere Teilnahmechancen im Segment der mischfinanzierten Weiterbildung für ostdeutsche Beschäftigte im Vergleich zu westdeutschen Beschäftigten nach. Die erhöhte Teilnahme Ostdeutscher innerhalb des mischfinanzierten Segments sieht Widany vor allem in regionalspezifischen Arbeitsmarktstrukturen und damit verbundener Investitionsentscheidungen Beschäftigter begründet (vgl. Widany 2014: 227).

Die Befunde von Schiener et al. zeigen hingegen keine signifikanten Unterschiede in der Teilnahme an beruflicher bzw. betrieblicher Weiterbildung zwischen den Regionen (vgl. Schiener et al. 2013: 577).

Befunde des Adult Education Survey für das Jahr 2018 verweisen anhand multivariater Analysen auf eine für Ostdeutsche signifikant verringerte Wahrscheinlichkeit an betrieblicher Weiterbildung teilzunehmen im Vergleich zu Personen in Westdeutschland (vgl. BMBF 2019b: 39). Aktuelle Befunde des Adult Education Survey für das Jahr 2020 lassen hingegen keine regionalspezifischen Unterschiede der Weiterbildungsteilnahme erkennen (vgl. BMBF 2022: 46).

2.1.2.2 Determinanten beruflicher Weiterbildungsbeteiligung in Ost- und Westdeutschland

Neben Studien, die die Region vorrangig als Kontrollvariable berücksichtigen, existieren vereinzelte Arbeiten im Bereich der beruflichen Weiterbildungsforschung, die vergleichende Ost-West-Analysen nutzen, um den Einfluss spezifischer Determinanten auf die Weiterbildungsbeteiligung in Ost- und Westdeutschland zu prüfen. Mit Blick auf die hier vorgestellten Analysen ist die Befundlage zu Determinanten der beruflichen Weiterbildung in Ost- und Westdeutschland insgesamt jedoch als unzureichend zu bewerten.

Eine der wenigen Studien, die einen systematischen Vergleich der Weiterbildungsbeteiligung zwischen Ost- und Westdeutschland vornimmt, ist die Untersuchung von Schiener (2007). Auf Basis der kumulierten Mikrozensus-Daten der Jahre 1989 bis 2004 führt Schiener getrennte Ost-West-Analysen durch und differenziert zudem zwischen Männern und Frauen innerhalb der beiden Regionen. Mithilfe von Logitmodellen prüft er den Einfluss soziodemographischer, familiärer sowie berufs- und arbeitsplatzbezogener Prädiktoren auf die

Teilnahme an beruflicher Weiterbildung ost- und westdeutscher Beschäftigter. Mit Blick auf das Alter zeigt sich für Männer und ostdeutsche Frauen, dass die Weiterbildungsbeteiligung mit zunehmendem Alter sinkt. Der innerhalb der Weiterbildungsforschung vielfach bestätigte Effekt formaler Bildung lässt sich auch hier beobachten. So wirkt sich eine längere Schul- und Ausbildungsdauer fördernd auf die Weiterbildungsteilnahme aller Untersuchungsgruppen aus. Während sich für Westdeutschland positive Effekte für das Zusammenleben mit älteren Kindern zeigen, lassen sich für Ostdeutschland keine signifikanten Effekte nachweisen. Werden Merkmale des Erwerbskontexts und der Beschäftigungssituation kontrolliert, zeigen sich punktuelle Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen und Regionen. Für Männer und ostdeutsche Frauen, die ein befristetes Arbeitsverhältnis haben, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen, während sich der Effekt für westdeutsche Frauen nicht beobachten lässt. Die Beschäftigung in spezifischen Wirtschaftszweigen und Segmenten hingegen erhöht die Teilnahme an Weiterbildung für alle Gruppen gleichermaßen. Konform zu anderen Befunden (vgl. Hubert & Wolf 2007) lässt sich hier eine erhöhte Weiterbildungsbeteiligung für Beschäftigte im öffentlichen Dienst als auch im Kredit- und Versicherungswesen in Ost- und Westdeutschland beobachten. Ebenso fördert eine höhere Arbeitszeit die Teilnahmewahrscheinlichkeit (vgl. Schiener 2007: 34 f.).

Vor dem Hintergrund einer veränderten Arbeitsmarktsituation seit Mitte der 90er Jahre und dem Auslaufen AFG-geförderter Weiterbildung analysiert die Studie von Büchel und Pannenberg neben langfristigen Effekten beruflicher Weiterbildung ebenso Determinanten der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung getrennt nach Ost- und Westdeutschland für das Jahr 2000. Die Autoren nutzen dafür die Datenbasis des Sozio-oekonomischen Panels (vgl. Büchel & Pannenberg 2004: 82 f.). Analog zu den Befunden Schieners verweisen auch die Analysen von Büchel und Pannenberg auf den starken Einfluss soziodemographischer und beschäftigungsbezogener Effekte auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in beiden Regionen.

Sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland zeigt sich für ältere Beschäftigte eine signifikant verringerte Teilnahmewahrscheinlichkeit an beruflicher Weiterbildung im Vergleich zu jüngeren Beschäftigten. Ebenso nehmen bildungs- und qualifikationsspezifische Merkmale Einfluss auf die Teilnahme. So zeigt sich für Personen mit einem Hochschulabschluss eine um rund 25 Prozentpunkte (Westdeutschland) bzw. 20 Prozentpunkte (Ostdeutschland) erhöhte Wahrscheinlichkeit, sich beruflich weiterzubilden, im Vergleich zu Personen ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung (vgl. Büchel & Pannenberg 2004: 91). Ein starker Einfluss lässt sich zudem für die berufliche Stellung bzw. den Erwerbsstatus

beobachten. Für Angestellte aber auch Selbstständige zeigen sich in Ost- und Westdeutschland signifikant erhöhte Teilnahmewahrscheinlichkeiten im Vergleich zu ArbeiterInnen. Ebenso förderlich auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung zeigt sich, analog zu den Befunden Schieners, die Beschäftigung im Öffentlichen Dienst. Aber auch die Betriebsgröße zeigt einen positiven Effekt auf die Weiterbildungsbeteiligung ost- und westdeutscher Erwerbstätiger. Für Teilzeitbeschäftigte in beiden Regionen lässt sich eine um rund sieben Prozentpunkte signifikant verringerte Wahrscheinlichkeit beobachten, an beruflicher Weiterbildung zu partizipieren. Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland zeigen sich nur mit Blick auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit von Personen mit Migrationshintergrund. Hier zeigt sich für in Westdeutschland lebende Beschäftigte mit Migrationshintergrund eine um rund 14 Prozentpunkte verringerte Teilnahmewahrscheinlichkeit im Vergleich zu Beschäftigten ohne Migrationshintergrund (vgl. Büchel & Pannenberg 2004: 91).

Die Studie von Büchel und Pannenberg fokussiert zudem weitere Fragestellungen, die im Zusammenhang mit der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung und der Differenzierung zwischen Ost und West stehen. Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung zwischen Ost- und Westdeutschland zeigen sich unter anderem mit Blick auf das zeitliche Volumen der besuchten Weiterbildungsaktivitäten. Während in Westdeutschland Alter, Erwerbsstatus, berufliche Stellung, Haushaltstyp und Betriebsgröße einen signifikanten Einfluss auf die Dauer der besuchten Maßnahmen nehmen, zeigt sich für Ostdeutschland hingegen nur ein (negativer) Effekt für das Alter (vgl. Büchel & Pannenberg 2004: 95 f.).

Mit Blick auf Finanzierungsstrukturen der Weiterbildung bestätigen die Befunde von Büchel und Pannenberg den bereits mehrfach nachgewiesenen Effekt der Betriebsgröße. Demnach erhalten sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland Beschäftigte in Großbetrieben eher finanzielle Unterstützung durch den Arbeitgeber als Beschäftigte in kleineren Betrieben. Ein Effekt für den Erwerbsstatus zeigt sich nur für Ostdeutschland. Teilzeitbeschäftigte werden dabei systematisch seltener finanziell gefördert als Vollzeitbeschäftigte. Für Frauen in Ost- und Westdeutschland zeigt sich hingegen gleichermaßen eine signifikant verringerte Wahrscheinlichkeit, dass die Weiterbildung durch den Arbeitgeber finanziell unterstützt wird. Mit Blick auf einzelne Branchen zeigen die differenzierten Analysen, dass westdeutsche Beschäftigte im öffentlichen Dienst signifikant geringer gefördert werden im Vergleich zu Beschäftigten im privaten Sektor (vgl. ebd. 99 f.).

Das vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) seit 1996 jährlich veröffentlichte IAB-Betriebspanel liefert neben Informationen über die ost-

und westdeutsche Betriebslandschaft auch regelmäßig Daten zur Weiterbildungsbeteiligung in Ost- und Westdeutschland. Die getrennten Ost-West-Analysen verweisen auch hier auf geschlechtsspezifische Muster der Teilnahme. Anders als in den oben dargestellten Analysen zeigt sich jedoch für ost- und westdeutsche Frauen eine insgesamt höhere Teilnahmequote im Vergleich zu ost- bzw. westdeutschen Männern.⁴ Der Einfluss bildungs- und qualifikationsspezifischer Merkmale deckt sich mit bisherigen Befunden. So nehmen vor allem formal höher qualifizierte Beschäftigte in ost- und westdeutschen Betrieben häufiger an betrieblicher Weiterbildung teil im Vergleich zu formal niedriger Qualifizierten. Zudem verweisen die deskriptiven Befunde des IAB-Betriebspanels auf die Bedeutung betriebs- und beschäftigungsbezogener Faktoren im Hinblick auf die Teilnahme. (vgl. Frei et al. 2017; Frei et al. 2019). So weisen größere Betriebe eine insgesamt höhere Weiterbildungsquote auf, wobei sich zwischen ost- und westdeutschen Betrieben leichte Unterschiede zeigen (vgl. Müller 2018: 79).

Zwischenfazit

Mit Blick auf die hier referierten Studien zeigt sich ein relativ homogenes Bild der Befundlage.

Bereits auf der Ebene der Angebotsstrukturen lassen sich Differenzen zwischen Ost- und Westdeutschland beobachten. Ost- und westdeutsche Betriebe unterscheiden sich dabei in ihren angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen und -formaten deutlich voneinander. Auch die Befunde des Deutschen Weiterbildungsatlas verweisen auf ungleiche Angebotsstrukturen in Ost- und Westdeutschland. Für Ostdeutschland zeigt sich eine insgesamt systematisch geringere Dichte an öffentlichen, betrieblichen und privaten Anbietern. Als mögliche Einflussfaktoren hinsichtlich der Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland wird punktuell auf ost-west-spezifische Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen verwiesen.

Im zweiten Abschnitt wurde die aktuelle Befundlage zur beruflichen Weiterbildung in Ost- und Westdeutschland mit Blick auf die Ebene der Teilnahme systematisiert. Auch hier lassen sich Unterschiede der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung zwischen den beiden Regionen beobachten. Zudem weisen die Befunde auch unter Berücksichtigung regionaler Spezifika auf bereits bekannte Muster der ungleichen Teilnahme.

⁴ Es handelt sich um deskriptive Befunde. Der positive Effekt des Geschlechts kann möglicherweise unter Kontrolle des Erwerbskontexts und der Beschäftigungssituation negativ bzw. insignifikant werden.

Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist die Entwicklung der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in Ost- und Westdeutschland. Um Muster bzw. Veränderungen der Teilnahme Selektivität Beschäftigter an selbstinitiierte berufliche Weiterbildung mit Blick auf Ost- und Westdeutschland im Trend zu identifizieren, ist die vorliegende Arbeit auf eine Datenbasis angewiesen, die es ermöglicht, die selektive Teilnahme an beruflicher Weiterbildung differenziert nach Ost- und Westdeutschland im Zeitverlauf zu analysieren. Im nachfolgenden Kapitel werden damit verbunden verschiedene Datenquellen aus dem Bereich der Weiterbildungsstatistik vorgestellt, die die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung getrennt nach Ost- und Westdeutschland im Trend erheben.

2.2 Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in Ost- und Westdeutschland im Trend – Datengrundlage und bisherige Befunde

Seit Beginn bzw. Mitte der 90er Jahre werden im Rahmen repräsentativer Bevölkerungsbefragungen Informationen über die berufliche Weiterbildungsbeteiligung getrennt nach Ost- und Westdeutschland erhoben. Die empirische Weiterbildungsforschung kann somit auf einen Pool an validen Daten über nunmehr drei Jahrzehnte Weiterbildungsbeteiligung in Ost- und Westdeutschland zurückgreifen. Folgende Datenquellen erheben die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in Ost- und Westdeutschland auf Individualebene im Trend:

- Sozio-oekonomisches Panel, Nationales Bildungspanel, PIAAC-L als Längsschnittstudien
- Mikrozensus, Berichtssystem Weiterbildung, Adult Education Survey als Querschnittstudien

Auf Basis der oben genannten Erhebungen existieren bereits vereinzelte Studien, die die berufliche Weiterbildungsbeteiligung im Trend mit Blick auf Ost- und Westdeutschland analysiert haben. Allerdings unterscheiden sich die einzelnen Datenquellen hinsichtlich (verfügbarer) Erhebungszeitpunkte, Stichprobe, Frageprogramm und Operationalisierung der Weiterbildungsbeteiligung. Um einen Überblick über die Datenlage im Hinblick auf Trendanalysen der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung in Ost und West zu erhalten, erfolgt zunächst eine Systematisierung der verfügbaren Datenquellen. Die einzelnen Monitoringstudien werden hinsichtlich ihrer methodischen Anlage und konzeptionellen Ausrichtung

vorgestellt und unter trendanalytischen Gesichtspunkten mit Blick auf den Fokus der Arbeit eingeordnet.⁵ Bisherige Ost-West-Trendanalysen, die auf Basis der oben genannten Monitoringstudien existieren, werden jeweils vorgestellt.

2.2.1 Sozio-ökonomisches Panel als Datengrundlage für Trendanalysen

Das Sozio-ökonomische Panel (SOEP) ist die umfassendste und am längsten laufende Langzeitstudie in Deutschland, die seit 1984 mit derselben Personenauswahl jährlich wiederholt wird. Im Juni 1990 wurde die Studie um die ostdeutsche Bevölkerung erweitert. Dadurch konnten unter anderem quantitative Paneldaten gewonnen werden, die Aufschluss über gesellschaftliche Prozesse im Kontext der Transformationsphase liefern (vgl. Schupp 2022: 1249). Aber auch nachfolgende Stichproben wurden immer wieder an demographische und gesellschaftliche Entwicklungen angepasst (vgl. Kroh et al. 2015: 409ff, siehe auch Lohmann et al. 2008.). So wurden „Zuwanderer-Stichproben“ in den 90er Jahren aber auch 2013 und 2015 in das SOEP integriert. Eine Ergänzungsstichprobe von Hocheinkommensbeziehenden fand im Jahr 2019 statt. Zudem erfolgten innerhalb ausgewählter Erhebungsjahre zusätzliche Stichprobenanpassungen über den gesamten Zeitverlauf (vgl. Schupp 2022: 1249, siehe auch Kroh et al. 2015).

Im Rahmen der Studie werden jährlich ca. 30.000 Personen in rund 15.000 Haushalten befragt (vgl. Schupp 2022: 1249). Da Privathaushalte die Untersuchungseinheit darstellen, können Entwicklungen und Veränderungen der Familiensituation differenziert erhoben werden. Aber auch individuelle Bildungsverläufe sowohl von Kindern und Erwachsenen werden anhand des längsschnittlichen Befragungsdesigns kontinuierlich erfasst (vgl. Lohmann et al. 2009: 255). Regionale Vergleiche und verschiedene Teilstichproben des SOEP ermöglichen es zudem, demographische und gesamtgesellschaftliche Veränderungen abzubilden (vgl. Yendell 2017: 81).

Innerhalb des SOEP werden verschiedene Bildungsbereiche näher fokussiert. Neben der frühkindlichen Bildung, dem Schulbesuch sowie dem Arbeitsmarkteinstieg werden ebenso Informationen über stattgefundene Weiterbildungsaktivitäten erhoben. Die Befragung findet dabei auf mehreren Ebenen statt. Seit 1984 wird

⁵ Eine differenzierte Betrachtung der einzelnen Erhebungen mit Blick auf die Operationalisierung der selbstinitiierten Teilnahme im Kontext beruflicher Weiterbildung findet in Abschnitt 3.3.2.2 statt.

die Teilnahme an Weiterbildung in Form von Umschulung, beruflicher Fortbildung sowie sonstigen Formen der Weiterbildung erfragt. Der Erhebungszeitraum umfasst dabei die letzten zwölf Monate. Zudem wurden in den Jahren 1989, 1993, 2000, 2004, 2008 Schwerpunktbefragungen zum Thema Weiterbildung durchgeführt (vgl. Lohmann et al. 2009: 260 f.). Im Zentrum der Erhebung standen dabei Fragen zur beruflichen Weiterbildung, die innerhalb der letzten drei Jahre stattgefunden hat. Unter beruflicher Weiterbildung werden im SOEP formale Kurse als auch informelle Lerntätigkeiten gefasst. Neben der allgemeinen Teilnahme werden Ziele der Weiterbildung, Gründe der Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme sowie Informationen über Kosten, Zeitdauer, Veranstalter und Art der Weiterbildung erfragt (vgl. Yendell 2017: 82; siehe auch Lohmann et al. 2008: 18).

Mit Blick auf den Fokus der Arbeit zeigt die Datenbasis des SOEP jedoch Einschränkungen: Auch wenn die einzelnen Befragungswellen zum Weiterbildungsverhalten im Rahmen des SOEP eine wichtige Datenquelle für die empirische Weiterbildungsforschung darstellen, so weisen die Schwerpunktbefragungen große Abstände zwischen den einzelnen Erhebungen auf (1993–2000). Darüber hinaus werden seit 2015 Fragen zur Weiterbildungsteilnahme nur noch in der Kurzversion gestellt und eine weitere Schwerpunkterhebung ist bisher nicht geplant. Detaillierte Vergleichsanalysen der Weiterbildungsteilnahme zwischen Ost- und Westdeutschland sowie Trendanalysen nach 2008 lassen sich anhand der SOEP-Daten derzeit nicht realisieren. Fragen zu den Gründen der Teilnahme, die Informationen über den Initiator der Teilnahme und somit auch Informationen zu selbstinitiierten Teilnahmeentscheidungen liefern (können), werden zudem nur punktuell innerhalb einzelner Schwerpunktbefragungen erhoben (1989, 1993, 2014). Dabei unterscheiden sich die Fragen hinsichtlich Antwort- und Frage-design zwischen den einzelnen Erhebungen deutlich voneinander, sodass eine konsistente Operationalisierung selbstinitiiertter Weiterbildungsteilnahme nicht gegeben ist (vgl. Abschnitt 3.3.2.2).

Bisherige Trendanalysen auf Basis des Sozio-oekonomischen Panels

Die Datenbasis des SOEP wird vereinzelt für Ost-West-Trendanalysen im Bereich der beruflichen Weiterbildungsforschung genutzt.

Grund und Martin führen auf Basis der SOEP-Daten für den Zeitraum 1989 bis 2008 eine Trendanalyse für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung durch und berücksichtigen Ost-West als Kontrollvariable. Mithilfe eines gepoolten Random-Effects-Probit-Modells wird die Teilnahme über den gesamten Zeitverlauf geschätzt. Die Teilnahmechancen einzelner Erhebungsjahre werden zudem auf Basis logistischer Regressionsmodelle abgebildet. Innerhalb des gepoolten Modells zeigen die Ergebnisse dabei eine für Ostdeutschland insgesamt

signifikant höhere Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Vergleich zu Westdeutschland (vgl. Grund & Martin 2010: 24). Werden jedoch die einzelnen Erhebungsjahre geprüft, so zeichnet sich ein differenzierteres Bild der Teilnahmestrukturen ab. Während sich in den Jahren 1993 und 2004 eine signifikant erhöhte Teilnahme für ostdeutsche Beschäftigte nachweisen lässt, so zeigen sich für das Jahr 2008 verringerte Teilnahmechancen. Allerdings ist dieser Effekt nicht signifikant. Die zu Beginn der 90er Jahre erhöhte Weiterbildungsteilnahme ostdeutscher Beschäftigter wird von den Autoren auf den nach der Wiedervereinigung expandierenden Bedarf an Qualifikationen zurückgeführt (vgl. ebd.: 25 f.).

2.2.2 Mikrozensus als Datengrundlage für Trendanalysen

Neben dem SOEP wird durch den Mikrozensus eine weitere umfassende und kontinuierlich stattfindende Befragung der Wohnbevölkerung Deutschlands realisiert. Seit 1957 wird der Mikrozensus in Westdeutschland und seit 1991 auch in den ostdeutschen Bundesländern jährlich durchgeführt. Die vom Statistischen Bundesamt und den statistischen Landesämtern verantwortete Flächenstichprobe erhebt dabei Daten von einem Prozent der wohnberechtigten Bevölkerung Deutschlands. Das umfasst ca. 800.000 Personen in 380.000 Haushalten. Der als Pflichtbefragung konzipierte Mikrozensus stellt auf Grund der hohen Fallzahlen und der hohen Ausschöpfungsquote die größte laufende Stichprobe innerhalb Deutschlands dar (vgl. Lengerer et al. 2020: 17). Mithilfe des Mikrozensus-Panels der Jahre 1996 bis 1999 konnten neben den jährlich erhobenen Querschnittsdaten erstmals auch Längsschnittverläufe mitberücksichtigt werden. Dieses Design wurde in den nachfolgenden Jahren beibehalten. Dabei wird im Mikrozensus nicht jedes Jahr eine neue Stichprobe gezogen. Die in der Stichprobe enthaltenen Haushalte werden vier Jahre lang befragt, allerdings wird jedes Jahr ein Viertel der Haushalte aussortiert und durch neue Befragungseinheiten ersetzt (vgl. Schimpl-Neimanns 2008: 11).

Fragen zur beruflichen Weiterbildung wurden im Mikrozensus ab 1976 in das Fragenprogramm integriert. Weiterbildung wird hier im Sinne des deutschen Bildungsrates „als organisiertes Lernen nach Abschluss einer [...] ersten Ausbildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1970: 197) definiert, worunter vor allem kursförmig-organisierte Lernaktivitäten gefasst werden. Allerdings lässt sich anhand der Definition im Mikrozensus nicht klar eingrenzen, welche Formen der Weiterbildung damit konkret gemeint sind (vgl. Lengerer et al. 2020: 144; Schiener 2007: 24 f.). Zudem erschweren die im Zeitverlauf immer

wieder durchgeführten Änderungen des Frageprogramms eine einheitliche Operationalisierung der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Ein Vergleich der einzelnen Jahre wird auch dadurch erschwert, dass unterschiedliche Bezugszeiträume innerhalb der jeweiligen Erhebungen genutzt werden. Bis 1995 umfasste der Bezugszeitraum die zurückliegenden beiden Jahre, seit 1996 wird die Weiterbildungsteilnahme für die letzten 12 Monate erhoben (vgl. Lengerer et al. 2020: 146; Schiener 2007: 24 f./56).

Da der Mikrozensus eine Mehrthemenbefragung darstellt, werden im Vergleich zu anderen Datenquellen im Bereich der Weiterbildungsforschung relativ wenig Informationen über die Weiterbildungsteilnahme erhoben. In den Jahren 1976 bis 2002 wurden neben der Frage, ob eine Teilnahme an beruflicher Weiterbildung stattgefunden hat, lediglich Ort, Dauer und Stundenumfang (1996–2002) der Aktivität erfasst. Bis 2003 konnten Befragte nähere Informationen⁶ über bis zu drei besuchte Aktivitäten angeben, danach wurde das Frageprogramm einer erneuten Änderung unterzogen, sodass seit 2004 lediglich nur noch die Teilnahme erfasst wird (vgl. Lengerer et al. 2020: 146 ff.).

Mit Blick auf die Fragestellung der Arbeit zeigt die Datenbasis des Mikrozensus starke Einschränkungen: Eine Harmonisierung der einzelnen Mikrozensus-Erhebungen wird auf Grund des immer wieder geänderten Frageprogramms und des Erhebungsinstruments insgesamt als problematisch eingeschätzt. Die Schwierigkeit zeigt sich vor allem darin, dass vor dem Hintergrund der eingeschränkten Vergleichbarkeit Operationalisierungseffekte mitunter als Weiterbildungseffekte fehlgedeutet werden (können) (vgl. Lengerer et al. 2020: 144, siehe auch Hubert & Wolf: 2007: 10 f.; Schiener 2007: 25). Aktuell bietet der Mikrozensus auf Grund des stark verkürzten Frageprogramms seit 2004 keine Basis mehr für vertiefende Analysen der Weiterbildungsbeteiligung im Ost-West-Vergleich. Fragen zu den Gründen bzw. dem Initiator der Teilnahme sind zudem nicht Bestandteil des Mikrozensus-Frageprogramms, sodass die Entwicklung der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Trend nicht abgebildet werden kann.

Bisherige Trendanalysen auf Basis des Mikrozensus

Auch der Mikrozensus wurde im Kontext der beruflichen Weiterbildungsforschung vereinzelt als Datenbasis genutzt, um Trendanalysen der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung im Ost-West-Vergleich durchzuführen.

⁶ Den Befragten wurde eine Liste mit Beispielen für berufliche Weiterbildung vorgelegt (Lehrgänge und Kurse für den beruflichen Aufstieg, Umschulung auf einen anderen Beruf, sonstige Kurse der beruflichen Weiterbildung wie PC-Kurse, etc.) (vgl. Lengerer et al. 2020: 146).

Die Studie von Grund und Martin auf Basis der SOEP-Daten deckt sich größtenteils mit den Befunden von Hubert und Wolf, die in ihrer Untersuchung die Daten des Mikrozensus der Jahre 1993, 1998 und 2003 nutzen und unter Rückgriff auf humankapitaltheoretische Theorien Determinanten und Einkommenseffekte beruflicher Weiterbildung analysieren. Hinsichtlich regionaler Unterschiede im Kontext beruflicher Weiterbildung verweisen Hubert und Wolf dabei auf deskriptive Befunde repräsentativer Erhebungen, die eine Anfang der 90er Jahre zunächst höhere Weiterbildungsquote ostdeutscher Teilnehmender zeigen. Vor dem Hintergrund des Transformationsprozesses erwarten die Autoren für das Jahr 1993 eine ebenso erhöhte Weiterbildungsbeteiligung ostdeutscher Beschäftigter. Allerdings postulieren sie, unter anderem mit Blick auf ermittelte Teilnahmequoten anderer Datenquellen, dass sich die Weiterbildungsbeteiligung zwischen Ost- und Westdeutschland im Verlauf der weiteren Erhebungsjahre stärker angleichen wird (vgl. Hubert & Wolf 2007: 9).

Insgesamt weisen die Ergebnisse der Analyse auf deutliche Veränderungen der Weiterbildungsbeteiligung zwischen Ost- und Westdeutschland für die einzelnen Erhebungsjahre. Während sich für 1993, wie von den Autoren vermutet, eine höhere Teilnahmewahrscheinlichkeit für ostdeutsche Beschäftigte im Vergleich zu westdeutschen Beschäftigten zeigt, so lässt sich für das Jahr 1998 kein signifikanter Unterschied zwischen den Regionen identifizieren. Im Erhebungsjahr 2003 zeigt sich entgegen bisheriger deskriptiver Befunde eine erhöhte Teilnahme an Weiterbildung für westdeutsche Beschäftigte. Für die Autoren lässt sich die im Jahr 2003 im Vergleich zu Westdeutschen verringerte Weiterbildungsbeteiligung ostdeutscher Beschäftigter auf „die durchschnittlich bessere (Aus)Bildung der Ostdeutschen“ zurückführen (Hubert & Wolf 2007: 16). Zudem vermuten sie, dass sich die Anfang der 90er Jahre erhöhten Teilnahmequoten innerhalb Ostdeutschlands größtenteils auf staatliche Subventionen und Förderprogramme zurückführen lassen (vgl. ebd.).

Auch Schiener geht in seiner Analyse (2007) auf Basis der Mikrozensus-Daten der Frage nach, welche Einflussfaktoren sich bei der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung im Ost-West-Vergleich zeigen. Der Fokus der Untersuchung liegt auf der Analyse von Statureffekten beruflicher Weiterbildung. Datenbasis bilden die Querschnitterhebungen des Mikrozensus der Jahre 1989 bis 2004 für Westdeutschland bzw. 1991 bis 2004 für Ostdeutschland. Bis Mitte der 90er Jahre zeigen die deskriptiven Analysen einen starken Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung und verweisen auf eine insgesamt höhere Teilnahmequote Ostdeutscher im Vergleich zu Westdeutschen. Die unterschiedlichen Entwicklungslinien der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung in Ost- und Westdeutschland werden von Schiener im Kontext der Transformationsphase und einem erhöhten Bedarf an

Qualifikationen Ostdeutscher verortet. Neben deskriptiven Analysen nutzt Schiener multivariate Verfahren und differenziert zusätzlich zwischen Männern und Frauen innerhalb der beiden zu untersuchenden Regionen. Um Veränderungen der Teilnahmeentwicklung im Zeitverlauf abzubilden, nutzt er einen linearen Trendindikator und Zeitvariablen (1996–1998; 1999–2002; 2003–2004). Die Befunde verweisen zunächst auf einen Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung, die dann im weiteren Zeitverlauf jedoch abnimmt. Für westdeutsche Männer erreichen die geschätzten Teilnahmequoten im Jahr 1997 ihren Höhepunkt, für westdeutsche Frauen im Jahr 2000. In Ostdeutschland liegt der Höhepunkt der Weiterbildungsbeteiligung hingegen zwischen 1998 und 1999 (vgl. Schiener 2007: 28 ff.).

2.2.3 Nationales Bildungspanel als Datengrundlage für Trendanalysen

Mit dem Ziel, „Längsschnittdaten zu Kompetenzentwicklungen, Bildungsprozessen (...) in formalen, nicht-formalen und informellen Kontexten über die gesamte Lebensspanne zu erheben“ (Blossfeld et al. 2011: 2), wurde 2008 das Nationale Bildungspanel (National Educational Panel Study – NEPS) entwickelt. Anhand der Rahmenkonzeption des NEPS, die verschiedene Alterskohorten in acht spezifischen Bildungsetappen fokussiert, lassen sich dezidiert Informationen zu Bildungsverläufen als auch zu Bildungstransitionen gewinnen (vgl. Blossfeld et al. 2011: 9 f.). Die Stichprobenziehung im NEPS basiert auf einem Multi-Kohorten-Sequenz-Design. Dabei wurden zwischen 2009 und 2012 sechs getrennte Teilstichproben für Personen einer spezifischen Alterskohorte bzw. einer zugehörigen Bildungsetappe gezogen, die dann im Rahmen der weiteren Erhebungen kontinuierlich befragt werden (vgl. ebd.: 21 f.).

Mithilfe der 6. Startkohorte werden Daten über Weiterbildung und Lebenslanges Lernen gewonnen. Die Kohorte umfasst Personen aus Privathaushalten in Deutschland, die zwischen 1944 und 1986 geboren sind. Diese Stichprobe setzt sich jedoch aus drei unterschiedlichen Substichproben zusammen. Bereits vor der Erhebung im NEPS fand im Rahmen der IAB-Studie ALWA (Arbeiten und Lernen im Wandel) eine Befragung Erwachsener zu ihren (beruflichen) Bildungsverläufen statt. Diese Stichprobe mit Teilnehmenden, die einer Folgebefragung durch das NEPS zugestimmt haben, bildet die Kohorten 1956 bis 1986 ab. Neben der ALWA-Stichprobe wurden im Rahmen des NEPS zwei weitere Teilstichproben gezogen, die die Geburtsjahrgänge 1944 bis 1954 und 1956 bis 1986 umfassen (vgl. Hammon et al. 2016: 5). Die erstmals 2007 durchgeführte

Befragung Erwachsener findet in einem regelmäßigen Turnus jährlich statt. Mittlerweile liegen die Ergebnisse der 13. Erhebungswelle aus dem Jahr 2020/2021 vor. Die Stichprobe umfasst hier 6.675 Personen (FDZ-LifBi 2022a: 31). Das NEPS sieht eine differenzierte Befragung zum Wohnort der Teilnehmenden vor und ermöglicht somit die Unterscheidung zwischen Ost- und Westdeutschland (vgl. FDZ-LifBi 2022a: 1680 ff.).

Weiterbildung wird innerhalb des NEPS sehr differenziert erfasst und orientiert sich an international genutzten Definitionen von Lernaktivitäten. Das NEPS unterscheidet in Anlehnung an die Classification of Learning Activities (CLA) formale, non-formale und informelle Weiterbildungsaktivitäten. Unter non-formaler Weiterbildung werden Kurse und Lehrgänge definiert, die kursförmig organisiert sind. Neben der Teilnahme werden auch zusätzliche Informationen über Dauer, Kosten, Kursinhalte, Gründe und Einstellungen für bis zu zwei Kurse erhoben. Der Erhebungszeitraum bezieht sich dabei auf die letzten 12 Monate, in denen eine Weiterbildungsaktivität stattgefunden hat.

Mit Blick auf die Fragestellung der Arbeit zeigen sich jedoch Einschränkungen der NEPS-Daten: Das Frageprogramm des NEPS enthält differenzierte Fragen zur *Teilnahmeinitiative*, sodass Informationen über die selbstinitiierte Teilnahme an Weiterbildung erfasst werden. Da die NEPS-Befragung jedoch erstmals im Jahr 2007 durchgeführt wurde, beziehen sich Angaben zur Weiterbildungsbeteiligung auf die jüngere Vergangenheit. Muster bzw. Veränderungen der Teilnahme Selektivität Beschäftigter an selbstinitiiertes beruflicher Weiterbildung vor dem Hintergrund historischer Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen lassen sich anhand der Datenbasis des NEPS jedoch nicht rekonstruieren.

Bisherige Trendanalysen auf Basis des Nationalen Bildungspanels

Unter Hinzuziehung der NEPS-Daten wurden ost-west-spezifische Unterschiede der Weiterbildungsbeteiligung im Trend im Kontext multivariater Analysen identifiziert. Kaufmann und Widany, die in ihrer Untersuchung (2013) die Daten der Jahre 2009 und 2010 (Welle 2) nutzen und die Region als Prädiktor kontrollieren, verweisen dabei auf eine für westdeutsche Beschäftigte signifikant erhöhte Teilnahme an Weiterbildung im Vergleich zu ostdeutschen Erwerbstätigen. Auch weitere Analysen, wie die Studie von Widany et al. (2019), die auf Basis der NEPS-Daten der Jahre 2012 und 2013 (Welle 5) unterschiedliche Parameter der Weiterbildungsbeteiligung überprüfen, zeigen auf, dass die Wahrscheinlichkeit, an beruflicher Weiterbildung als auch an Weiterbildung insgesamt zu partizipieren, für Westdeutsche signifikant höher liegt als für Ostdeutsche (vgl. Widany et al. 2019: 12 f.).

Inwieweit sich die Unterschiede der Weiterbildungsbeteiligung zwischen den Regionen auf ost-west-spezifische Strukturdivergenzen zurückführen lassen, wird in den beiden Studien nicht näher ausgeführt.

2.2.4 Programme for the International Assessment of Adult Competencies als Datengrundlage für Trendanalysen

Fast zeitgleich wie das NEPS wurde das Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) im Jahr 2008 initiiert, das sich ebenfalls auf die Kompetenzmessung Erwachsener fokussiert. 2012 wurde die erste Befragung durchgeführt, an der sich 24 Länder der OECD-Staaten beteiligten.⁷ Die in PIAAC erhobenen lese- und alltagsmathematischen sowie technologiebasierten Kompetenzen stellen Basis- und Schlüsselkompetenzen dar, denen im Kontext von Schule, Ausbildung und Berufsleben essentielle Bedeutung zukommt (vgl. Rammstedt 2013: 11 ff.). Zielpopulation des PIAAC bildet die erwerbsfähige Bevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren. Zudem sieht die Erhebung eine differenzierte Erfassung der Region vor, sodass Ost-West-Analysen möglich sind. Das Fragedesign der Erhebung zielt auf anwendungsbezogene Aufgaben ab, anhand derer die verschiedenen Kompetenzbereiche gemessen werden. Bezüge zu Weiterbildung werden hier einerseits über Anwendungsaufgaben hergestellt, in denen von den Befragten zu lösende Aufgaben im Weiterbildungskontext Anwendung finden (sollen). Des Weiteren werden anhand des Hintergrundfragebogens Informationen zur Weiterbildungsteilnahme erhoben (vgl. Martin et al. 2013: 171). Der Erhebungszeitraum bezieht sich dabei auf die letzten 12 Monate. Ähnlich wie das NEPS zielt auch PIAAC auf eine differenzierte Erfassung von Lernaktivitäten ab. Weiterbildung umfasst neben Kursen und Lehrgängen auch Schulungen, Fernunterricht und Privatunterricht sowie E-Learning. Neben der Teilnahme werden zusätzliche Informationen über Dauer, Kosten, Gründe sowie Barrieren der Aktivität erhoben (vgl. Gesis 2012).

Auch wenn PIAAC keinen weiterbildungsspezifischen Untersuchungsfokus hat, so weisen die Ergebnisse der Studie auf die Bedeutung des lebenslangen Lernens und zeigen sich somit als anschlussfähig an Diskurse innerhalb der Erwachsenenbildung (siehe dazu Grotlischen & Heilmann 2021; Klemm

⁷ Für das Jahr 2022/23 ist die nächste Befragungswelle geplant, an der 31 Länder teilnehmen werden. Dabei werden rund 5.000 Personen pro Teilnehmerland befragt (vgl. Gesis 2022).

2014: 32). Mit Blick auf berufliche Weiterbildungsbeteiligung liefert die Datenbasis der PIAAC-Befragung aus dem Jahr 2012 allerdings keine detaillierten Informationen. Umfassende Daten zur beruflichen Weiterbildung werden jedoch in der Zusatzbefragung PIAAC-Longitudinal (PIAAC-L) erfasst. PIAAC-L ist eine Kooperation zwischen dem Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, dem Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung und dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. Befragte Personen, die zuvor an der PIAAC Studie aus dem Jahr 2012 teilgenommen und einer Folgebefragung zugestimmt haben, bilden die Stichprobe. Anhand der drei Erhebungswellen in den Jahren 2014, 2015 und 2016 liegen längsschnittliche Daten vor. Zudem wurde das Fragespektrum der PIAAC-Studie um Instrumente des SOEP und NEPS erweitert, sodass neben Daten zum Kompetenzerwerb auch Informationen zum (beruflichen) Bildungshintergrund der Befragten vorliegen (vgl. Steinacker et al. 2017: 5 ff.).

Studien auf Basis der PIAAC-Daten, die die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung differenziert nach Ost- und Westdeutschland abbilden, sind der Autorin derzeit nicht bekannt. Mit Blick auf den Fokus der Arbeit zeigen die PIAAC-L-Daten jedoch Einschränkungen: Zwar sieht das Frageprogramm von PIAAC-L eine differenzierte Erfassung der *Teilnahmeinitiative* vor, wodurch selbstinitiierte Teilnahmen abgebildet werden können (vgl. Abschnitt 3.3.2.2). Da die PIAAC-L-Studien jedoch die Jahre 2014, 2015 und 2016 fokussieren, liegen lediglich Informationen zur selbstinitiierten Weiterbildungsteilnahme Beschäftigter der jüngeren Gegenwart vor. Ähnlich wie mit Blick auf das NEPS bietet die PIAAC-L – Datenbasis keine Möglichkeit, die Teilnahme selektivität Beschäftigter an selbstinitiierten beruflicher Weiterbildung im Kontext historischer Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen in Ost- und Westdeutschland zu analysieren.

2.2.5 Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey als Datengrundlage für Trendanalysen

Die bedeutsamste und umfangreichste Studie zum individuellen Weiterbildungsverhalten in Deutschland stellt das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) und die Nachfolgerhebung Adult Education (AES) dar (vgl. BMBF 2019b: 6 f.). Mit dem im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Infratest Sozialforschung entwickelten und erstmals 1979 durchgeführten Berichtssystem Weiterbildung (vgl. Rosenblatt & Bilger 2008a: 7) liegen Daten über nunmehr vier Jahrzehnte Weiterbildungsverhalten in Deutschland vor. Mit der Ausweitung der Erhebung auf die neuen Bundesländer ab 1991 erfuhr die bis dato

ausschließlich auf Westdeutschland fokussierte Berichterstattung eine deutliche Erweiterung (vgl. Kuwan et al. 2003). Für die quantitative Weiterbildungsforschung bildet die als Einthemenbefragung konzipierte Erhebung des BSW eine valide und umfassende Datenbasis der Weiterbildungsbeteiligung Deutschlands. Neben dem Bereich der allgemeinen Weiterbildung werden umfassende Informationen zur beruflichen Weiterbildungsteilnahme erhoben. Auf Personen- und Kursebene liegen somit detaillierte Daten zu Anlass, Nutzen, Träger, Kosten und Finanzierung der Weiterbildung vor (vgl. Kuwan et al. 2003).

Vor dem Hintergrund einer angestrebten Internationalisierung bildungsstatistischer Erhebungen wurde das für den deutschen Weiterbildungsbereich konzipierte Berichtssystem 2007 durch den Adult Education Survey abgelöst (vgl. BMBF 2019b: 7). Auch wenn die Umstellung vom BSW auf das europäisierte Berichtskonzept AES als „ein konzeptioneller Bruch für die deutsche Berichterstattung“ (BMBF 2019b: 7) bewertet wird, so lassen sich dennoch Ähnlichkeiten im Hinblick auf methodisches Vorgehen und Konzeptualisierung identifizieren (vgl. Bilger & Kuper 2017: 17 ff.). Neben identischer Stichprobenziehung und Erhebungsmethode bildet der Bezugszeitraum von 12 Monaten für die Erfassung von Weiterbildungsaktivitäten eine weitere Gemeinsamkeit zwischen BSW und AES (vgl. Kantar 2019: 4). Ebenso werden im BSW als auch im AES neben der Weiterbildungsteilnahme insgesamt differenzierte Informationen zu verschiedenen Lernformen und -aktivitäten erhoben (vgl. Rosenblatt & Bilger 2008a: 8).

Bisherige Trendanalysen auf Basis des Berichtssystem Weiterbildung und des Adult Education Survey

Bisherige Trendanalysen auf Basis des BWS und AES verweisen ebenfalls auf Unterschiede der Weiterbildungsteilnahme zwischen Ost- und Westdeutschland. So zeigt sich mit Blick auf berufliche bzw. betriebliche Weiterbildung eine für Ostdeutschland erhöhte Teilnahmequote seit Anfang der 90er Jahre⁸ im Vergleich zu Westdeutschland (vgl. Bilger & Kuper 2013: 47; BMBF 2019b: 23; Rosenblatt & Bilger 2008a: 13). Die innerhalb der 90er Jahre erhöhte Teilnahme im Bereich der beruflichen Weiterbildung lässt sich vor dem Hintergrund des Transformationsprozesses und damit notwendig gewordener Qualifikationsanpassungen

⁸ Im Jahr 2010 lag die Teilnahmequote im betrieblichen Segment innerhalb Ostdeutschlands erstmals einen Prozentpunkt unter der Teilnahmequote Westdeutschlands (vgl. Bilger & Kuper 2013: 47). Die Ergebnisse des Adult Education Survey 2018 zeigen seit 2010 einen weiteren Bruch in der Entwicklung, indem die betriebliche Weiterbildung in Ostdeutschland von 41 Prozent (2016) auf 36 Prozent (2018) gesunken ist und damit erstmals deutlich unter der Teilnahmequote Westdeutschlands liegt (vgl. BMBF 2019b: 23).

sowie dem Ausbau an arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen erklären und deckt sich zudem mit Befunden des Mikrozensus (vgl. Hubert & Wolf 2007; Schiener 2007) und des SOEP (vgl. Martin & Grund 2010).

Da die beiden Berichtskonzepte BSW und AES spezifische Kontextvariablen wie Träger, Finanzierung und Anlass der Weiterbildung kontinuierlich erfassen, lassen sich differenzierte Analysen der Weiterbildungsentwicklung mit Fokus auf ausgewählte Kontextmerkmale im Trend abbilden (vgl. Rosenkranz 2022:167; siehe auch Kuper & Widany 2011). Analysen, die spezifische Kontextmerkmale der Weiterbildungsbeteiligung nutzen, um Muster und Strukturen der Selektivität der Teilnahme im Trend abzubilden, verweisen auf Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland. Widany, die in ihrer Arbeit verschiedene Weiterbildungssegmente mithilfe des Merkmals Finanzierung differenziert, zeigt auf Basis der gepoolten AES-Daten der Jahre 2007 und 2010 eine für ostdeutsche Erwerbstätige signifikant erhöhte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Vergleich zu westdeutschen Erwerbstätigen (vgl. Widany 2014: 224).

Die deskriptiven Analysen der BSW-Trendberichte verweisen mit Blick auf den „Anlass der Teilnahme“ auf ost-west-spezifische Unterschiede der selbstinitiierten Teilnahmeentwicklung im Zeitverlauf (vgl. Kuwan et al. 2003: 71 f.). Mithilfe der kontinuierlich erhobenen Variable „Anlass der Teilnahme“ werden Informationen über den Anlass bzw. den Initiator der Weiterbildungsteilnahme getrennt nach Ost- und Westdeutschland erhoben. Die Variable differenziert zwischen selbstinitiierten und durch den Arbeitgeber initiierte Teilnahmen. Auffallend ist dabei, dass seit Anfang der 90er Jahre ein hoher Anteil beruflicher Weiterbildungsaktivitäten in Ostdeutschland durch den Arbeitgeber initiiert wurde, während in Westdeutschland ein Großteil beruflicher Weiterbildungsaktivitäten durch die Beschäftigten selbstinitiiert wurde. Diese ungleichen Strukturen zwischen den Regionen Anfang der 90er Jahre zeigen sich auch in den nachfolgenden Trendanalysen des Berichtssystems Weiterbildung, die bis Mitte der 2000er Jahre den „Anlass der Teilnahme“ differenziert nach Ost- und Westdeutschland ausgewiesen haben (vgl. Kuwan et al. 2003: 71 f.). Inwieweit sich diese regionalspezifischen Unterschiede auch auf Basis der AES-Erhebungen fortsetzen, wurde bisher nicht untersucht.

2.3 Zusammenfassung des empirischen Forschungsstandes

Mit Blick auf den bisherigen empirischen Forschungsstand lässt sich resümieren, dass eine differenzierte Berücksichtigung von Ost-West im Kontext der beruflichen Weiterbildungsforschung bisher nur punktuell stattfindet. Vereinzelt prüfen Studien den Einfluss von Ost-West auf die Weiterbildungsbeteiligung, die Bedeutung regionaler Spezifika im Hinblick auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung nimmt bis dato jedoch keinen systematischen Stellenwert innerhalb der beruflichen Weiterbildungsforschung ein. Die (wenigen) referierten Studien verweisen allerdings auf Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland.

Differenzen zeigen sich dabei bereits mit Blick auf regionale Angebotsstrukturen und hinsichtlich der Intensität an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen in ost- und westdeutschen Betrieben. Vor dem Hintergrund ost-west-spezifischer Wirtschaftsstrukturen und historischer Kontexte verweisen die referierten Studien auf Unterschiede in den Angebotsstrukturen zwischen ost- und westdeutschen Betrieben. So unterscheidet sich das Ausmaß und der Inhalt betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen zwischen Ost- und Westdeutschland deutlich voneinander. Die Befunde des Deutschen Weiterbildungsatlas zeichnen darüber hinaus ein differenziert(er)es Bild hinsichtlich der Angebotsdichte an betrieblichen, öffentlichen und privaten Anbietern in Ost- und Westdeutschland über einen Zeitraum von fast 10 Jahren. Ostdeutschland weist dabei eine insgesamt geringere Dichte an Weiterbildungsanbietern im Vergleich zu Westdeutschland auf. Doch nicht nur auf der Ebene der Angebotsstrukturen zeigen sich Unterschiede zwischen den Regionen.

Ost-west-spezifische Differenzen lassen sich auch auf der Teilnahmeebene beobachten. Multivariate Analysen zur beruflichen Weiterbildungsbeteiligung, in denen Ost-West meist als kontrollierender Faktor fungiert, verweisen auf signifikante Unterschiede hinsichtlich der Teilnahmewahrscheinlichkeit ost- und westdeutscher Teilnehmender. Studien, die getrennte Analysen nach Ost- und Westdeutschland vornehmen, identifizieren zudem spezifische Determinanten der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung vor dem Hintergrund regionalstruktureller Rahmenbedingungen. Bereits bekannte Muster der Weiterbildungsteilnahme zeigen sich dabei auch unter Berücksichtigung regionaler Spezifika. So nehmen alters-, geschlechts- und bildungsspezifische Effekte Einfluss auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in beiden Regionen. Ebenso zeigt sich die hohe prädiktive Bedeutung des Erwerbskontexts und beschäftigungsbezogener Merkmale in Ost- und Westdeutschland. Die größtenteils homogene Befundlage zu Determinanten der beruflichen Weiterbildung in Ost- und Westdeutschland

ist angesichts der wenigen (multivariaten) Analysen jedoch als unzureichend einzustufen.

Mit Blick auf den Fokus der Arbeit wurde im zweiten Teil des Kapitels die Datenlage im Bereich der Weiterbildungsforschung unter trendanalytischen Gesichtspunkten bewertet. Bis dato existiert eine überschaubare Anzahl an Studien, die auf Basis repräsentativer Erhebungen wie dem SOEP und dem Mikrozensus die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung differenziert nach Ost- und Westdeutschland im Zeitverlauf abbilden. Die Trendanalysen verweisen dabei gleichermaßen auf Unterschiede der Weiterbildungsbeteiligung in Ost- und Westdeutschland im Zeitverlauf sowie auf episodenspezifische Muster der Teilnahme (vgl. Hubert & Wolf 2007; Martin & Grund 2007; Schiener 2007). Die Schwankungen der Teilnahmequoten werden vor dem Hintergrund arbeitsmarkt-spezifischer Kontexte (vorsichtig) eingeordnet, jedoch nicht näher spezifiziert. Zudem unterscheiden sich die einzelnen Datenquellen hinsichtlich verfügbarer Erhebungszeitpunkte und Operationalisierung der Weiterbildung(sbeteiligung) mitunter deutlich voneinander. Mit Blick auf den Fokus der Arbeit zeigen sich zahlreiche datenspezifische Einschränkungen.

Mit dem Berichtssystem Weiterbildung und dem Adult Education Survey liegen Daten über die Weiterbildungsbeteiligung in Ost- und Westdeutschland über einen Zeitraum von 30 Jahren vor. Strukturen und Muster der Weiterbildungsteilnahme lassen sich anhand der konsistenten Erfassung spezifischer Kontextmerkmale im Trend abbilden. Mithilfe des Kontextmerkmals „Anlass der Teilnahme“ werden Informationen über selbstinitiierte berufliche Weiterbildungsaktivitäten seit Anfang der 90er Jahre differenziert nach Ost- und Westdeutschland erhoben. Bisherige deskriptive Trendanalysen des BSW verweisen mit Blick auf den „Anlass der Teilnahme“ auf ost-west-spezifische Entwicklungen der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung bis Mitte der 2000er Jahre.

Vor dem Hintergrund dieser Befundlage ist es Ziel der vorliegenden Arbeit, Muster bzw. Veränderungen der Teilnahme Selektivität Beschäftigter an selbstinitiierte beruflicher Weiterbildung im Trend zu identifizieren. Die Arbeit geht damit verbunden der Frage nach, inwieweit ost-west-spezifische Strukturunterschiede Dynamiken selbstinitiierte Teilnahme beeinflussen.

Um die Fragen der vorliegenden Arbeit zu beantworten, muss jedoch zunächst geklärt werden, was unter selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung verstanden wird. Im nachfolgenden Kapitel folgt daher der Blick auf den Begriff der selbstinitiierten Weiterbildungsteilnahme.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Selbstinitiierte Weiterbildungsteilnahme – Erklärungszusammenhänge und Operationalisierungen

3

Analysen aus dem Bereich der beruflichen Weiterbildung nutzen mitunter den Begriff der selbstinitiierten Weiterbildungsteilnahme, um motivationale Aspekte der individuellen Teilnahmeentscheidung differenziert darzustellen (vgl. Baethge et al. 2010; Willich et al. 2002; Willich & Minks 2004; siehe auch Schmidt 2006). So definieren Baethge et al. selbstinitiierte Weiterbildung dabei als „selbstgesteuertes (...) Lernen“ (Baethge et al. 2010: 180), bei dem der/die Lernende „stärker motiviert ist als auch nachhaltige Lerneffekte zeigt“ (Baethge et al. 2010: 180). Anhand dieses Zitats wird bereits deutlich, dass der Begriff der Selbstinitiiierung mit dem Konzept der Selbststeuerung in Bezug gesetzt wird. Auch in weiteren einschlägigen Publikationen aus dem Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung lässt sich eine synonyme Verwendung der Begriffe selbstinitiiert und selbstgesteuert beobachten (vgl. Faulstich 2002; siehe auch Dyrna et al. 2021). Doch lassen sich die Begriffe selbstinitiiert und selbstgesteuert gleichsetzen? Was ist unter selbstinitiiertem Weiterbildungsteilnahme zu verstehen?

Um sich dem Begriff der selbstinitiierten Weiterbildungsteilnahme im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung definitorisch zu nähern, erfolgt zunächst eine genauere Betrachtung des Konzepts der Selbststeuerung (Abschnitt 3.1). Dabei werden verschiedene Modelle aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie und der englischsprachigen Erwachsenenbildung näher vorgestellt, die einzelne Dimensionen des selbstgesteuerten Lernens differenzieren. Ein Schwerpunkt liegt in der Darstellung einzelner motivationaler und volitionaler Dimensionen innerhalb des selbstgesteuerten Lernprozesses. Da der Lernprozess durch selbst- und fremdgesteuerte Aspekte gekennzeichnet ist, wird im weiteren Verlauf des Kapitels die Bedeutung intrinsischer

und extrinsischer Motivation näher beleuchtet und auch mit Blick auf den Weiterbildungsbereich fokussiert (Abschnitt 3.2). Anhand verschiedener lern- und motivationspsychologischer Theorieansätze und empirischer Befunde wird deutlich, dass unterschiedliche Kontexte auch unterschiedliche Grade der Motivationsregulation zur Folge haben (können). Besonders im Bereich der beruflichen Weiterbildung spielt die Differenzierung zwischen selbstinitiiertes und arbeitgeberinitiiertes Teilnahme eine große Rolle. Damit verbunden, folgt im dritten Teil des Kapitels der Blick auf Studien aus dem Bereich der beruflichen Weiterbildungsforschung, die anhand spezifischer Operationalisierungen Einflussfaktoren selektiver Teilnahmebedingungen analysieren (Abschnitt 3.3). Die Studien nutzen dabei Operationalisierungen, die sich entweder vorrangig an ökonomischen Faktoren (Abschnitt 3.3.1) oder stärker an motivationalen Aspekten orientieren (Abschnitt 3.3.2), um selbst- bzw. arbeitgeberinitiiertes Teilnahmeentscheidungen zu differenzieren. Im letzten Abschnitt 3.4 wird die referierte Befundlage noch einmal zusammengefasst als auch eine Klärung des Begriffs der *selbstinitiierten Teilnahme an Weiterbildung* vorgenommen.

3.1 Selbstgesteuertes Lernen und Selbstinitiiierung

In diesem Kapitel steht die Auseinandersetzung mit dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens in Abgrenzung zum Begriff der Selbstinitiiierung im Fokus. Damit verbunden werden die Begriffe selbstgesteuert und selbstinitiiert sowohl begrifflich als auch konzeptionell differenziert. In Abschnitt 3.1.1 folgt zunächst der Blick auf historische Vorläufer selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung. Die heterogene Begriffsvielfalt im Hinblick auf das selbstgesteuerte Lernen innerhalb der erwachsenenbildnerischen Debatte und die damit verbundene synonyme Verwendung des Begriffs selbstinitiiert ist Gegenstand des Abschnitts 3.1.2. Um den Begriff selbstinitiiert begrifflich als auch konzeptionell von dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens zu differenzieren, wird der Blick auf Ansätze und Modelle aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie und Motivationspsychologie erweitert (Abschnitt 3.1.3). Diese Modelle differenzieren verschiedene Komponenten des selbstgesteuerten Lernprozesses und ermöglichen somit eine akzentuierte Begriffsbestimmung als auch Konzeptualisierung der Dimension der Selbstinitiiierung. Ergänzend dazu werden ausgewählte Modelle aus dem Bereich der englischsprachigen Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung vorgestellt, die ebenfalls zur begrifflichen und konzeptionellen Klärung des selbstgesteuerten Lernens beitragen (Abschnitt 3.1.4).

3.1.1 Historische Ursprünge des selbstgesteuerten Lernens

Der Begriff der Selbststeuerung verweist auf eine lange Begriffs- und Rezeptionsgeschichte innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Deutlich wird dies anhand des didaktischen Prinzips der Teilnehmendenorientierung (vgl. Tietgens 1980). In der Debatte um selbstgesteuerte Lernprozesse wird auf diesen „Traditionsbegriff der Erwachsenenbildung“ (Faulstich 2002: 64) zurückgegriffen, der bereits in den 70er Jahren das Konzept der Selbststeuerung im Kontext institutioneller Lernprozesse thematisierte und somit als Vorläufer selbstgesteuerten Lernens betrachtet werden kann (vgl. Klemm 2021: 47; siehe auch Faulstich 2002: 64 f.). Neben der von Tietgens noch als „Individualisierung des Lernens“ (Tietgens 1970: 8) betitelten angestrebten Gestaltung selbstorganisierter Lernprozesse taucht innerhalb der Fachdebatte dabei immer wieder der Begriff des selbstgesteuerten Lernens auf (vgl. Klemm 2021: 45 ff.). Im Laufe der Zeit gewinnt der Begriff verstärkt an Bedeutung und wird im Rahmen fachspezifischer Diskurse breit diskutiert (vgl. Bremer 2010: 219 f.; Gnahs & Seidel 1999: 72). Bereits gegen Ende der 90er Jahre lassen sich über 600 Publikationen zählen, die sich mit dem Thema selbstgesteuerter Lernprozesse Erwachsener beschäftigen (vgl. Dietrich 1999: 14).¹

Angesichts dieser subjektzentrierten Perspektive gerieten traditionell weiterbildungsspezifische Organisationsstrukturen sowie Lernarrangements zunächst in die Kritik und ließen die Frage aufwerfen, inwieweit organisiertes Lernen in Institutionen überhaupt noch Bestand hätte und ob nicht eine generelle Deinstitutionalisierung von Lernen notwendig wäre (vgl. Arnold 2013: 261 f.; Faulstich 2002: 65; siehe auch Bremer 2010: 220). Dieser innerhalb der Erwachsenenbildung wahrgenommene Paradigmenwechsel gegen Mitte der 90er Jahre führte dabei zu einer Infragestellung methodisch-didaktischer Handlungsansätze (vgl. Arnold 1996: 93; Arnold et al. 2002: 34) und ließ zu dieser Zeit ebenso die Sorge um eine Delegitimierung der Erwachsenenbildung insgesamt beobachten (vgl. Faulstich 2002; Forneck 2002: 243, zusammenfassend dazu Dyrna 2021b: 76). Diese explizite Trennung zwischen institutionell-organisierten Lernsettings und selbstgesteuertem Lernen wird innerhalb der Fachdebatte mittlerweile jedoch

¹ Mit Blick auf die englischsprachige Diskussion, in der das Konzept des self-directed, self-planned oder auch self-regulated learning bereits seit Anfang der 60er Jahre Aufmerksamkeit generiert (vgl. Hiemstra 1994; Knowles 1975), hält das selbstgesteuerte Lernen im deutschsprachigen Raum vergleichsweise spät Einzug in (weiter)bildungswissenschaftliche Diskurse.

als überholt angesehen. Viel stärker werden nun die institutionellen und organisationsstrukturellen Voraussetzungen in den Blick genommen, die selbstgesteuerte Lernprozesse ermöglichen (sollen) (vgl. Arnold 2013: 261 f.; Faulstich 2002).

Die intensive als auch kontinuierliche Auseinandersetzung mit selbstgesteuertem Lernen innerhalb der Erwachsenenbildung hängt eng mit dem Selbstverständnis der Disziplin zusammen. Erwachsenenbildung als eine sich traditionell im Sinne aufklärerischer und emanzipatorischer Ideale verstehende Profession ist auch im hohen Maße an der Förderung selbstbestimmter Lernprozesse interessiert (vgl. Bremer 2010: 219; Schrader & Barzbach 2005: 38; siehe auch Forneck 2002: 244). Zum anderen lässt sich die affirmative Rezeption selbstgesteuerten Lernens auch auf die positive Konnotation des Begriffes der Selbststeuerung zurückführen (vgl. Bremer 2010: 224; Gnahs 2002: 99; 29; Kraft 1999: 834). Doch was genau wird unter selbstgesteuertem Lernen überhaupt verstanden?

3.1.2 Begriffsbestimmung(en) selbstgesteuerten Lernens

Im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung existiert eine Reihe verschiedener Definitionen selbstgesteuerten Lernens. Weinert, der in der Debatte um selbstgesteuertes Lernen oft zitiert wird, definiert selbstgesteuertes Lernen als eine Lernform, bei der „der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“ (Weinert 1982: 102). Andere Definitionen im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung betonen dagegen die Bedeutung fremdgesteuerter Einflüsse im Kontext des selbstgesteuerten Lernprozesses (vgl. Dietrich 1999; Faulstich 1999/2002; Forneck 2002). Dyrna et al. (2018) blicken wiederum stärker auf verschiedene Dimensionen des selbstgesteuerten Lernprozesses, wonach selbstgesteuertes Lernen

„ein zielgerichteter, mehrdimensionaler Vorgang [ist], bei dem Lernende objektiv vorhandene didaktische Entscheidungs- und Handlungsspielräume hinsichtlich der Ziele, Inhalte, Quellen, Methodik (...) subjektiv erkennen, beherrschen und nutzen. Je stärker die Nutzung dieser Spielräume, desto stärker selbstgesteuert ist der Lernprozess“ (Dyrna et al. 2018: 157).

Die Mehrheit der Analysen, die sich mit Publikationen zum Thema selbstgesteuertes Lernen in der Vergangenheit beschäftigt haben, verweisen auf eine sehr heterogene Begriffskonzeption des Gegenstandes (vgl. Dietrich 1999: 14; Kraft 1999: 834 ff.; Walber 2013: 71; siehe auch Dyrna 2021a: 51). Dabei wird

einerseits deutlich, dass der Begriff selbstgesteuert keineswegs einheitlich definiert und rezipiert wird. In dem nunmehr jahrzehntelangen Fachdiskurs konnte sich bis dato keine allgemeingültige Begriffsdefinition etablieren. Die kürzlich erschienene Untersuchung von Dyrna et al. (2021) zum Thema selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung unterstreicht diesen Befund und zeigt anhand durchgeführter Literaturanalysen, dass die Mehrheit der untersuchten Beiträge ganz unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet oder auch eine eindeutige Begriffsklärung vermeidet (vgl. Dyrna 2021a: 53 ff.). Die Analyse zeigt weiterhin, dass neben dem Begriff des selbstgesteuerten Lernens eine ganze Reihe unterschiedlicher Begriffe, die sich semantisch graduell von dem Begriff selbstgesteuert unterscheiden, synonym bzw. ergänzend genutzt werden. Vielfach werden die Begriffe selbstorganisiert, selbstbestimmt und auch selbstorganisiert verwendet, um selbstgesteuerte Lernprozesse zu beschreiben (vgl. Dyrna 2021c: 84 ff., siehe auch Faulstich 1999/2002; Walber 2013). Ebenso findet sich der Begriff selbstinitiiert in einschlägiger Fachliteratur häufig wieder (vgl. Baethge et al. 2010; Faulstich 1999/2002; Kraft 1999).

Diese begriffliche Vielfalt und Unschärfe des Begriffes selbstgesteuert erschwert einerseits die systematisch und theoretisch fundierte Auseinandersetzung mit dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens (vgl. Kraft 1999: 834 f.; Dyrna 2021b: 66 f.). Auf der anderen Seite lässt es konsistente Operationalisierungen des Gegenstandes kaum möglich erscheinen (vgl. Dyrna et al. 2018: 157; Walber 2007). Forderungen nach einer intensiven begriffsanalytischen Auseinandersetzung mit dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens begleiten daher die Debatte von Beginn an (vgl. Dietrich 1999: 14 f.; Faulstich 2002: 61 f., siehe auch Dyrna et al. 2021). Mittlerweile lassen sich innerhalb erwachsenenbildnerischer Fachdiskurse jedoch zunehmend Bestrebungen beobachten, das Konzept der Selbststeuerung begriffstheoretisch und konzeptionell von den Begriffen selbstorganisiert, selbstreguliert und selbstbestimmt differenziert zu betrachten (vgl. Dyrna 2021c: 84 ff.; Schulz 2020, siehe auch Dyrna et al. 2018).

Eine vergleichbare inhaltlich differenzierte Auseinandersetzung mit dem Begriff der Selbstinitiierung steht allerdings noch aus. Doch was genau meint selbstinitiiertes Lernen und inwiefern steht es mit dem Konzept der Selbststeuerung in Verbindung?

3.1.3 Selbstgesteuertes Lernen als Gegenstand psychologischer Theorieansätze

Selbstgesteuertes Lernen stellt innerhalb der pädagogischen Psychologie einen zentralen Analyseschwerpunkt dar (vgl. Friedrich & Mandl 1997a; Konrad 2014; Konrad & Traub 2018; Schiefele & Pekrun 1996). Definitionen aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie zufolge wird selbstgesteuertes Lernen einerseits durch habituelle, strukturelle Dispositionen des Lernenden und andererseits durch prozessuale, innerhalb des Lernvorgangs einflussnehmende, Komponenten gesteuert (vgl. Friedrich & Mandl 1997b: 242 f.). Neben (meta)kognitiven Komponenten nehmen dabei ebenso emotionale und motivationale Merkmale Einfluss, sodass autonome Lerner „in kognitiver/metakognitiver, motivationaler und verhaltensbezogener Hinsicht den Lernprozess (sic) selbst aktiv beeinflussen und somit ihre Lernergebnisse verbessern.“ (Schiefele & Pekrun 1996: 258). Innerhalb selbstgesteuerter Lernprozesse wird der Lerninitiative eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. So definieren Konrad und Traub Selbststeuerung als eine Lernform, „bei der/die Lernende mehr oder weniger Initiator und Verantwortlicher seiner/ihrer Lerntätigkeit ist (...)“ (Konrad & Traub 2018: 6). Schiefele und Pekrun verweisen ebenfalls darauf, dass bei selbstgesteuerten Lernprozessen selbstinitiierte Aktivitäten des Lernenden einen entscheidenden Einfluss auf das Lernergebnis nehmen (vgl. Schiefele & Pekrun 1996: 256).

Innerhalb der Debatte um selbstgesteuertes Lernen wird im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung auf eine Vielzahl unterschiedlicher Theorieansätze Bezug genommen.² Besondere Bedeutung erfährt dabei die Rezeption spezifischer Begriffe und Definitionen aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie (vgl. Dietrich et al. 1999; Faulstich 2002, Kraft 1999; siehe auch Dyrna et al. 2021). So wird selbstgesteuertes Lernen von Kraft beispielsweise definiert als „komplexe(s) Zusammenspiel verschiedener Faktoren, die sich differenzieren lassen in lernerseitige (kognitive und motivationale) und situative Komponenten“ (Kraft 1999: 835).

² Da innerhalb der Erwachsenenbildung der Konstruktivismus eine zentrale Bedeutung einnimmt (vgl. Forneck 2002: 244), lässt sich in der theoretischen Auseinandersetzung mit selbstgesteuerten Lernprozessen auch die Rezeption konstruktivistisch geprägter lerntheoretischer Ansätze beobachten (vgl. Arnold & Siebert 1995; Bremer 2010: 219 ff.; Walber 2013: 70 f.). Zentralen Bestandteil innerhalb des Konstruktivismus bildet das lernende Subjekt, indem es sich prinzipiell selbstgesteuert und dadurch unabhängig von didaktisch gerahmten Lehr-Lern-Settings Wissen aneignet (vgl. Arnold et al. 2002: 34; Arnold 2013: 261). Inwieweit sich selbstgesteuertes Lernen dabei konzeptionell fassen lässt und inwieweit die Selbstinitiiierung eine eigenständige Rolle spielt, wird innerhalb der konstruktivistisch geprägten Auseinandersetzung jedoch nicht deutlich.

Ein weiterer zentraler Aspekt, der in den verschiedenen Definitionsbestimmungen im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung immer wieder hervorgehoben wird, ist die Lerninitiative innerhalb des selbstgesteuerten Lernprozesses. Knowles betont „that people who take the initiative in learning (proactive learners) learn more things, and learn better, than do people who sit at the feet of teachers passively waiting to be taught (reactive learners)“ (Knowles 1975: 14). Knowles betrachtet die Lerninitiative als auch die Steuerung des Lernprozesses dabei als zentrale Merkmale selbstgesteuerten Lernens. Auch Kraft betont, dass der/die Lernende im Kontext des selbstgesteuerten Lernens autonom ist, aktiv handelt und „die Initiative [ergreift], um Lernbedürfnisse/-defizite zu bewältigen“ (Kraft 1999: 835). Die Lerninitiative wird auch in jüngeren Publikationen zum selbstgesteuerten Lernen als zentrales Merkmal hervorgehoben (vgl. Dyrna 2021a: 52, Schrader & Berzbach 2005: 4).

3.1.4 Selbstinitiierung als eine Dimension der Selbststeuerung

Die Begriffe selbstgesteuert und selbstinitiiert werden innerhalb der (pädagogischen) Psychologie, im Gegensatz zur Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung, nicht synonym genutzt, was hier vermutlich mit einer differenzierte(re)n Konzeptualisierung des selbstgesteuerten Lernens in Verbindung steht. Blickt man auf Modelle im Bereich der pädagogischen Psychologie und Motivationspsychologie wird deutlich, dass selbstgesteuertes Lernen als ein komplexer Prozess betrachtet wird, der sich durch verschiedene strukturelle und situative Komponenten auszeichnet.

Modelle selbstgesteuerten Lernens im Bereich der pädagogischen Psychologie und Motivationspsychologie

Das Rahmenmodell von Schiefele und Pekrun (1996) stellt ein integratives Modell selbstgesteuerten Lernens dar, das metakognitive, kognitive, volitionale und motivationale Komponenten umfasst (vgl. Schiefele & Pekrun 1996: 258 ff.). Die einzelnen Dimensionen selbstgesteuerten Lernens werden dabei mit verschiedenen zeitlichen Phasen des Lernvorgangs in Beziehung gesetzt. Deutlich wird, dass vor dem eigentlichen Lernvorgang bereits die Initiative zum Lernen bzw. die Lernabsicht entsteht. Die Lerninitiative bzw. Absichtsbildung wird dabei als motivationale Dimension klassifiziert und von der Dimension der Volition unterschieden, die wiederum dafür notwendig ist, dass die Lernintention aufrechterhalten und gegen andere (divergierende) Lernaktivitäten abgeschirmt wird (vgl.

Schiefele & Pekrun 1996: 271). Während des Lernprozesses nehmen neben volitionalen Komponenten vor allem kognitive und metakognitive Merkmale Einfluss auf die Lernsteuerung. Motivationale Prozesse gewinnen nach dem eigentlichen Lernvorgang im Hinblick auf die Bewertung der Lernsituation erneut Relevanz.

Auch Friedrich und Mandl (1997b) nutzen ein integratives Modell, um selbstgesteuertes Lernen zu konzeptualisieren. Die motivationalen und kognitiven Komponenten, die den selbstgesteuerten Lernprozess beeinflussen, werden dabei zusätzlich in strukturelle und prozessuale Komponenten unterschieden. Während unter strukturellen motivationalen Komponenten Bedürfnis-, Ziel-, Interessen- und Selbstwirksamkeitskonzepte subsumiert werden, betonen prozessuale motivationale Komponenten dagegen stärker volitionale und „lernbegleitende emotionale Prozesse“ (Friedrich & Mandl 1997b: 245). Die Lerninitiative bzw. Absichtsbildung steht dabei im engen Zusammenhang mit Ziel- und Interessenkonzepten, die auf die Bedeutung habitueller Interessen und Zielsetzungen im Kontext intrinsisch motivierter Lernmotivation verweisen. Aber auch emotionale Prozesse, die direkt mit dem Lernvorgang verbunden sind, können Einfluss auf die Lerninitiative bzw. Absichtsbildung nehmen, indem bestimmte Emotionen intrinsisch motiviertes Lernen (noch) verstärken (vgl. Friedrich & Mandl 1997b: 244 ff.).

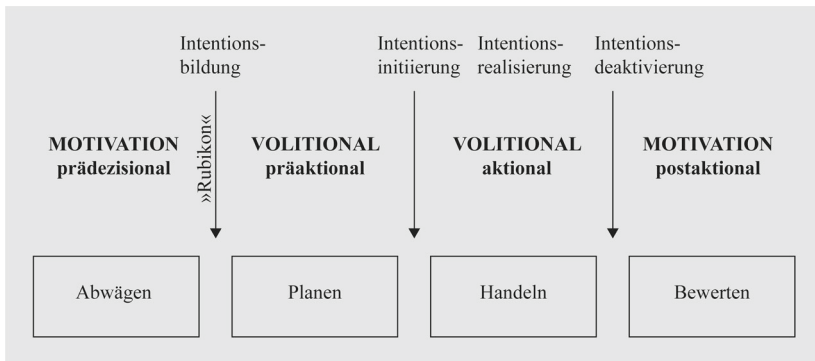


Abb. 3.1 Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Achtziger & Gollwitzer 2018: 358).

Im Kontext der Motivationspsychologie wird die Initiierung des Lernvorgangs ebenfalls als eine eigenständige Dimension betrachtet und von volitionalen Prozessen getrennt. Das vielfach und noch immer breit rezipierte (vgl. Achtziger & Gollwitzer 2018; Urhahne & Wijnia 2023) Rubikon-Modell von Heckhausen und

Gollwitzer (1987) postuliert vier verschiedene Handlungsphasen und unterscheidet dabei motivationale und volitionale Prozesse innerhalb des Handlungs- bzw. Lernvorgangs (vgl. Abb. 3.1). Die Intentionsbildung bzw. Lerninitiierung findet, analog zum Modell von Schiefele und Pekrun, auch hier vor der eigentlichen Umsetzung des Handlungsprozesses statt. Die erste Phase, auch prädezisionale Handlungsphase genannt, ist dadurch gekennzeichnet, dass das Individuum verschiedene Wünsche und Bedürfnisse unter Realisierbarkeitsaspekten betrachtet und gegeneinander abwägt. Aus der Fülle der verschiedenen Motive geht schließlich ein finales Handlungs- bzw. Lernziel hervor, wodurch der „Rubikon“ überschritten wurde und eine konkrete Intentionsbildung stattgefunden hat. Nach der motivationalen Intentionsbildung folgen zunächst volitionale Prozesse. In der präaktionalen Phase werden durch das Individuum Strategien entwickelt, die eine Durchführung des Handlungs- bzw. Lernziels sicherstellen. Nachdem Strategien zur Umsetzung gefasst wurden, werden diese in der nachfolgenden aktionalen Phase umgesetzt, sodass es zu einer Intentionsrealisierung kommt. In der postaktionalen Phase findet schließlich eine Bewertung des vorangegangenen Handlungs- bzw. Lernprozesses statt, die erneut einen motivationalen Prozess darstellt. Je nach Art der Bewertung wird der (Lern)Prozess dann abgeschlossen bzw. auf Basis modifizierter Handlungsziele erneut durchlaufen (vgl. Achtziger & Gollwitzer 2018: 358 ff.).³

Modelle selbstgesteuerten Lernens im Bereich der Weiterbildungsforschung

Integrative Modelle, die die verschiedenen Dimensionen selbstgesteuerten Lernens konzeptualisieren und damit auch die Lerninitiierung als eigenständige Komponente betrachten, finden sich innerhalb der deutschsprachigen Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung kaum (vgl. Walber 2007: 116 ff.; siehe auch Dyrna 2021b). Blickt man auf die englischsprachige Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung so zeigt sich allerdings eine ganze Reihe an Modellen, die selbstgesteuertes Lernen im Kontext der Erwachsenenbildung konzeptualisieren (für einen Überblick Loeng 2020).

In seinem „comprehensive Model“ (Garrison 1997: 21) identifiziert der kanadische Weiterbildungsforscher Garrison „Self-Monitoring“, „Self-Management“ und „Motivation“ als Dimensionen selbstgesteuerten Lernens (vgl. Garrison 1997, S. 26). Kognitive Prozesse, die während des selbstgesteuerten Lernvorgangs Einfluss nehmen, werden durch die Dimension „Self-Monitoring“ dargestellt,

³ Mit Blick auf die einzelnen vorgestellten Modelle muss zwischen verschiedenen Kontexten und zeitlichen Ebenen unterschieden werden. So ist mit der Entscheidung für ein Studium oder einer beruflichen Ausbildung eine andere Form der Motivation verbunden als wenn es um die Teilnahme an einem zweiwöchigen Weiterbildungskurs geht.

während kontextuelle und metakognitive Prozesse anhand der Dimension „Self-Management“ abbildet werden. Die Dimension der „Motivation“ wird von Garrison zusätzlich in „entering motivation“ und „task motivation“ differenziert. Während die „entering motivation“ motivationale Prozesse umfasst, die eine Lernabsicht bzw. ein Lernziel entstehen lassen, bildet die „task motivation“ volitionale Prozesse ab, die notwendig sind, „to focus on and persist in learning activities and goals.“ (Garrison 1997: 27).

Die niederländische Erziehungswissenschaftlerin Boekaerts entwickelt ein Drei-Schichten-Modell, das in der Debatte um selbstgesteuertes Lernen ebenfalls vielfach rezipiert wird (vgl. Kopp & Mandl 2011). Auch Boekaerts differenziert zwischen (meta)kognitiven, motivationalen und volitionalen Komponenten des Lernprozesses. Zentralen Kern des Modells bildet die „Regulation of Processing Modes“ (Boekaerts 1999: 449), die für die Informationsverarbeitung notwendig ist und kognitive Strategien umfasst. In einer zweiten Ebene verortet Boekaerts die „Regulation of the Learning Process“ (ebd.), die wiederum metakognitive Komponenten abbildet, die Einfluss auf Planung und Steuerung des Lernvorgangs nehmen. Motivationale, emotionale und volitionale Prozesse werden schließlich in der äußersten Schicht des Modells verortet. Die Dimension der „Regulation of the Self“ (ebd.) trägt zur Klärung der Frage bei, warum Individuen überhaupt lernen (wollen). Die Lerninitiative spielt nach Boekaerts dabei eine entscheidende Rolle: „(...) it is important to make a clear distinction between learning activities that are self-initiated and those that are teacher-initiated. (...) The most important is that self-initiated learning activities either occur spontaneously or are driven by personal goals (...)“ (Boekaerts 1999: 452).

3.2 Weiterbildungsteilnahme im Spannungsfeld zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation

Im vorangegangenen Abschnitt wurden die Begriffe selbstgesteuert und selbstinitiiert begrifflich als auch konzeptionell verortet. Anhand der vorgestellten Modelle aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie, Motivationspsychologie und englischsprachigen Weiterbildungsforschung wurde deutlich, dass sich selbstgesteuertes Lernen durch theoretisch voneinander getrennte Dimensionen differenzieren lässt. Neben motivationalen Dimensionen nehmen ebenso volitionale, metakognitive und kognitive Komponenten Einfluss auf den (Weiter)Bildungsprozess. Da die Initiierung des Lernvorganges bzw. die Absichtsbildung jedoch „nur“ eine Komponente selbstgesteuerten Lernens darstellt, ist

eine synonyme Verwendung der Begriffe selbstinitiiert und selbstgesteuert nicht zielführend.

Deutlich wurde anhand der einzelnen Modelle zudem, dass vor dem eigentlichen Handlungsprozess zunächst eine Entscheidung für oder gegen die Handlung durch das Individuum unter Abwägung verschiedener Ziel- und Interessenssetzungen getroffen wird. Ohne diese Entscheidungs- bzw. Absichtsbildung kann es zu keinen weiteren Handlungsschritten kommen. Mit Blick auf den Fokus der Arbeit bedeutet dies, dass die

Teilnahmeentscheidung immer durch das Individuum selbstinitiiert wird bzw. selbstinitiiert werden muss, damit eine tatsächliche Weiterbildungsteilnahme überhaupt stattfinden kann.

Inwieweit die Weiterbildungsteilnahme von Teilnehmenden dabei als selbst- bzw. fremdbestimmt wahrgenommen wird, wirft weitere Fragen auf. Im folgenden Abschnitt erfolgt damit verbunden der Blick auf Theorieansätze aus dem Bereich der Motivationsforschung, die zwischen selbstbestimmten (intrinsischen) bzw. fremdbestimmten (extrinsischen) Motivlagen einer Handlung unterscheiden. Das Konzept des selbstgesteuerten Lernens wird dabei um die Begriffe intrinsisch und extrinsisch begrifflich als auch konzeptionell erweitert.

3.2.1 Intrinsische und extrinsische Motivation im Kontext der Selbstbestimmungstheorie

Anders als in der lange Zeit breit rezipierten Fachliteratur, die Motivation als einheitliches Konstrukt postuliert, differenzieren Deci und Ryan verschiedene Grade motivierenden Handelns (vgl. Deci & Ryan 1993: 224 f., siehe auch Rheinberg & Engeser 2018). Dabei unterscheiden sie Handlungen „nach dem Grad ihrer Selbstbestimmung bzw. nach dem Ausmaß ihrer Kontrolliertheit“ (Deci & Ryan 1993: 225). Entscheidend ist dabei das subjektive Empfinden der Person, ob diese eine Situation als selbstbestimmt oder von außen auferlegt wahrnimmt. Um verschiedene Grade motivationalen Handelns zu kategorisieren, nutzen Deci und Ryan die Unterscheidung in intrinsische und extrinsische Motivation (vgl. Deci & Ryan 1993: 225; Deci & Ryan 2012: 88). Unter intrinsisch motivierten Handlungen werden selbstbestimmte Verhaltensweisen verstanden, „deren Aufrechterhaltung (...) keine externen oder intrapsychischen Anstöße, Versprechungen oder Drohungen“ (Deci & Ryan 1993: 225) erfordert. Während intrinsische Motivation (weitestgehend) autonom und frei von äußeren Zwängen erfolgt, zeichnet sich

die extrinsische Motivation hingegen durch eine an das Individuum von außen gerichtete Erwartung und Verhaltensaufforderung aus (Deci & Ryan 2012: 88). Mit der Ausführung der Handlung sind meist positive (Belohnungen) oder auch negative (Sanktionen) Reaktionen verknüpft (vgl. Deci & Ryan 1993: 225).

Erste Untersuchungen in diesem Bereich zeigten, dass sich die anfängliche intrinsische Motivation verringert, wenn Probanden für ihre Handlungen belohnt werden. Differenzierte Analysen weisen jedoch darauf hin, dass sich das Konzept der extrinsischen Motivation weitaus komplexer als ursprünglich angenommen darstellt. So zeigen die Befunde von Deci und Ryan (1985/1991), dass sich intrinsische und extrinsische Motivation keineswegs konträr gegenüberstehen (vgl. Deci & Ryan 1993: 226 f.; Deci & Ryan 2012: 89 f.).⁴ Deutlich wird dabei vor allem, dass auch extrinsisch motivierte Verhaltensweisen in intrinsische Handlungen übersetzt werden können. Relevanz erfahren hier die Prozesse der Internalisation und Integration.

Deci und Ryan (1993) differenzieren vier verschiedene Ebenen extrinsischer Regulation. Die niedrigste Stufe stellt die externale Regulation dar, die erfolgt, um externe Belohnungen zu erhalten bzw. drohende Sanktionen zu vermeiden. Diese Lernform zeichnet sich durch einen hohen Grad an Fremdbestimmung aus. Als eine weitere Form extrinsischer Regulation definieren Deci und Ryan introjiziertes Lernen. Introjiziertes Lernen entsteht durch den subjektiv empfundenen Druck, einer Handlung nachgehen zu müssen und steht in enger Verbindung mit dem Selbstbild einer Person. Auch diese Form motivationaler Regulation wird nicht als selbstbestimmt klassifiziert, da die Beweggründe einer Handlung stärker durch innere Zwänge und weniger durch autonomes Verhalten herrühren. Im Gegensatz zur introjizierten Regulation wird eine Handlung im Sinne identifizierter Regulation als selbstbestimmt(er) betrachtet. Die mit der Handlung verbundenen Ziele und Werte werden dabei vom Individuum internalisiert und in das eigene Selbstkonzept integriert. Die letzte Ebene der Regulation stellt die integrierte Regulation dar. Diese Form der extrinsischen Motivation „ist das Ergebnis der Integration von Zielen, Normen und Handlungsstrategien [...] die in das kohärente Selbstkonzept integriert (wurden)“ (Deci & Ryan 1993: 228). Abhängig vom Grad der Internalisation und der Integration externer Verhaltenserwartungen

⁴ Die Studienlage muss jedoch differenziert betrachtet werden. So weisen vereinzelte Analysen darauf hin, dass intrinsisch motivierte Lernende bessere Lernleistungen erzielen im Vergleich zu Lernenden, die extrinsisch durch beispielsweise Belohnungen motiviert sind (vgl. Deci & Ryan 2012: 89). Auf der anderen Seite zeigen Untersuchungen, dass von außen an das Individuum gerichtete und verinnerlichte Verhaltensnormen eher dazu führen, dass sich Lernende umfangreicheren und zeitintensiveren Aufgaben widmen (vgl. ebd.: 90).

in das eigene Selbstkonzept wird das Verhalten dann als eher fremdbestimmt bzw. selbstbestimmt empfunden (vgl. Deci & Ryan 1993: 227).

3.2.2 Selbstbestimmungstheorie und das Lernen Erwachsener

Die von Deci und Ryan beschriebenen sozialpsychologischen Zusammenhänge zwischen Motivation und Selbstbestimmung lassen sich dabei auch auf das Lernen Erwachsener übertragen. Prenzel, der sich sehr früh innerhalb der deutschsprachigen Fachdebatte mit der Autonomie des Lernens beschäftigt, versucht in mehreren quantitativ ausgerichteten Untersuchungsdesigns der übergeordneten Frage zu Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener nachzugehen (vgl. Prenzel 1993: 247). Unter Berücksichtigung der Theorien von Deci und Ryan verweist er auf den Einfluss intrinsischer Motivation und damit verbundener Zielsetzungen von Lernprozessen (ebd.: 242). Die von Deci und Ryan entwickelte Selbstbestimmungstheorie der Motivation wird als entscheidendes Moment innerhalb der Forschung zu selbstgesteuerten Lernprozessen betrachtet und liefert zudem eine umfassende theoretische Konzeptualisierung der Konstrukte Lernmotivation und Autonomie (vgl. Dyrna et al. 2021; Schiefele & Pekrun 1996).

Prenzel konstatiert rekurrierend auf seine empirischen Befunde, dass sich erwachsene Lernende im Kontext didaktisch gerahmter Lernsettings durchaus als selbstbestimmt wahrnehmen und eine hohe intrinsische Motivation zeigen (können) (vgl. Prenzel 1993: 250). Damit der Lernprozess als selbstbestimmt wahrgenommen wird, trägt innerhalb des Lernprozesses „die erlebte Autonomie, die sich auf die Bestimmung der Lernziele, auf die Lernkoordination und auf die Lernorganisation bezieht“ entscheidend bei (Prenzel 1993: 251). Dabei wird das subjektive Autonomieempfinden nicht ausschließlich von intrinsischer Motivation geprägt, sondern auch durch von außen an den/die Lernenden herangetragene Erwartungen und Erfordernisse. So können Lernziele als autonom bewertet werden, wenn die Zielsetzung ausschließlich intrinsisch und interessen-geleitet ist. Auf der anderen Seite kann der/die Lernende jedoch auch externe Verhaltensnormen internalisieren und diese in seine/ihre eigenen Zielvorstellungen integrieren, sodass das Lernen dennoch als selbstbestimmt wahrgenommen wird (vgl. Prenzel 1993: 243 f.). Während sich die Zielsetzung von Lernprozessen zu einem großen Teil auf selbstbestimmte Motivation zurückführen lässt, unterliegen Lernkoordination und -organisation oftmals stärker externen und institutionellen Rahmenbedingungen. Doch auch hier kann der Lernprozess durch

das Individuum als selbstbestimmt bewertet werden, wenn die Lernsituation Möglichkeiten und Freiräume zur Selbststeuerung bietet (ebd.: 244 f.).

Gleichwohl können natürlich auch externe Zwänge, wie eine drohende Kündigung, die Motivation des Handelns bestimmen. In diesem Fall würden stärker extrinsische als intrinsische Faktoren einen Einfluss auf die Lernmotivation nehmen (vgl. Prenzel 1993: 243 f., siehe auch Deci & Ryan 1993). Oftmals treten die verschiedenen Grade intrinsischer und extrinsischer Motivation jedoch in einem Kontinuum auf (vgl. Deci & Ryan 2012: 90).⁵

In weiterführenden Arbeiten greift Prenzel die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan und deren verschiedene Formen der Motivation erneut auf und verknüpft diese mit der pädagogischen Interessentheorie von Krapp. Ähnlich wie Deci und Ryan nimmt auch Krapp Aspekte der Selbst- und Fremdbestimmung im Kontext von Motivation in den Blick, berücksichtigt jedoch zudem Besonderheiten des (interessierenden) Gegenstandes (vgl. Prenzel et al. 2001: 37).

Exkurs: Person-Gegenstands-Theorie nach Krapp

Jüngere Theorien aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie, die sich mit der Konzeptualisierung von Interesse auseinandergesetzt haben, betrachten Interesse als „a phenomenon that emerges from an individual’s interaction with his or her environment“ (Krapp 2002a: 386). Zentrale Bedeutung nimmt innerhalb der Interessensforschung die besonders durch Krapp geprägte „Person-Gegenstands-Theorie“ ein. Sie postuliert, dass das Individuum seine Umwelt als ein Gebilde unterschiedlicher Sinn- und Bedeutungseinheiten wahrnimmt. Diese werden als Gegenstände definiert (vgl. Krapp 1992a: 305). Kommt es zu einer bewussten Auseinandersetzung mit einem Gegenstand, wird diese als Interessenhandlung bezeichnet. Die Interessenhandlung lässt sich dabei auf persönliches bzw. individuelles Interesse oder situationelles Interesse zurückführen (vgl. Krapp 1992b: 748, Krapp 2002a: 387 f.). Individuelles Interesse entsteht dadurch, dass das Individuum im Laufe seiner Entwicklung persönliche Vorlieben für spezifische Handlungs- und Wissensbereiche entwickelt. Interesse zeigt sich, in dem die Beschäftigung mit dem (im)materiellen Gegenstand wiederholt und ohne externe Anreize stattfindet (vgl. Krapp 1992b: 749). Persönliches Interesse stellt dabei

⁵ Unterschiedliche Formen der Motivation beeinflussen auch das individuelle emotionale Erleben. Während überwiegend fremdbestimmte Lernprozesse meist mit Angst und eher negativen Empfindungen verbunden sind, geht selbstbestimmtes Lernen stärker mit dem Erleben positiv empfundener Gefühle wie Faszination und Spannung einher (vgl. Prenzel et al. 2000: 167).

einen zentralen Bestandteil des Selbstkonzepts dar und ist innerhalb des individuellen Wertesystems einer Person verankert (vgl. ebd.). Auf der anderen Seite kann sich Interesse auch als situativer und zeitlich variabler Zustand zeigen. Situatives Interesse oder auch die „Interessantheit“ eines Gegenstandes entsteht dabei nicht durch ein bereits innerhalb des Individuums verankertes Interesse, sondern erst durch „Anreizbedingungen der Lernumgebung bzw. des Lerngegenstandes“ (Krapp 1992b: 751).

Besondere Beachtung innerhalb des Interessenkonzepts findet ebenso die Frage nach der Selbstbestimmung und eines damit verbundenen intrinsischen Charakters der Interessenhandlung.⁶ Krapp verweist ebenfalls auf die von Deci und Ryan beschriebenen Formen intrinsischer bzw. extrinsischer Regulation, differenziert die intrinsische Komponente der Interessenshandlung jedoch im Hinblick auf das Erleben der Person und den Gegenstand. Intrinsisches Interesse mit Blick auf das Erleben der Person liegt dann vor, wenn die mit der Handlung verbundenen Ziele mit den individuellen Zielvorstellungen des Individuums übereinstimmen (vgl. Krapp 2002b: 415 f.). Der intrinsische Charakter der Interessenshandlung mit Blick auf den Gegenstand wird wiederum dadurch bestimmt, indem Tätigkeiten und Themen der Handlung durch den eigentlichen Gegenstand hervorgebracht und Inhalts- bzw. Sachbezüge erkennbar werden (vgl. Krapp 1992a: 313 ff.).

3.2.2.1 Dimensionen motivierten Lernens nach Prenzel et al.

Mit Rückgriff auf die beschriebenen Ausarbeitungen von Deci und Ryan und der Krapp'schen Interessensstheorie entwickeln Prenzel et al. (1996) sechs verschiedene Varianten motivierten Lernens (vgl. Abb. 3.2) (siehe auch Prenzel & Drechsel 1996; Prenzel et al. 2000). Im Unterschied zu Deci und Ryan klassifizieren sie jedoch das amotivierte Lernen als die niedrigste Stufe motivierten Lernens. Nach Prenzel et al. zeigt sich amotiviertes Lernen als die Lernform, die keinerlei Aspekte selbstbestimmten Lernens aufweist. Die Lernsituation ist geprägt durch fehlende Lernmotivation und verweist auf „apathische, chaotische oder hilflose Zustände“ (Prenzel & Drechsel 1996: 219). Wiederum analog zu Deci und Ryan definieren auch Prenzel et al. externes bzw. extrinsisches Lernen als eine Lernform, die aufgrund externer Belohnungen bzw. aus Angst drohender Sanktionen erfolgt. Auch diese Lernform zeichnet sich durch einen hohen Grad an Fremdbestimmung aus. Einen höheren Grad an Selbstbestimmung weist das

⁶ Eine extreme Form positiven Empfindens während der Interessenhandlung stellt das Flow-Erleben dar (vgl. Krapp 1992a/1992b/2002, siehe auch Rheinberg 2011; Rheinberg & Engesser 2018). Allerdings wird Interesse mitunter von dem Konstrukt des Flow-Erlebens differenziert (vgl. Urhane & Wijnia 2023: 45).

introjierte Lernen auf. Ähnlich wie bei Deci und Ryan beschrieben, bestimmen jedoch auch innere Zwänge und die Angst vor dem „falschen“ Verhalten diese Form des Lernens, die von Prenzel et al. daher als wenig selbstbestimmt definiert wird. Lässt sich eine Person auf Inhalte bzw. Tätigkeiten ein, die wenig interessant erscheinen, aber dennoch das Erreichen selbstgewählter Ziele in Aussicht stellen, sprechen Prenzel et al. vom identifizierten Lernen. Diese Form des Lernens zeichnet sich dabei durch einen hohen Grad an Selbstbestimmung aus. Eine weitere Form der Lernmotivation stellt das intrinsische Lernen dar. Analog zu Deci und Ryan lernt das Individuum bei dieser Lernform unabhängig von externen Motivatoren und ausschließlich selbstbestimmt. Die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand bzw. der Tätigkeit erscheint für das Individuum interessant. Deutliche Bezüge zeigen sich auch zu der von Krapp im Kontext der „Person-Gegenstands-Theorie“ beschriebenen situativen Interessenshandlung.

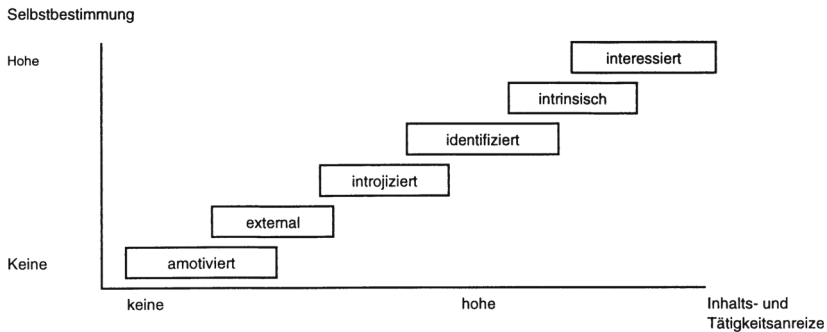


Abb. 3.2 Dimensionen der Lernmotivation (Prenzel et al. 2000: 167).

Interessiertes Lernen „bezeichnet eine weitergehende Variante intrinsisch motivierten Lernens“ (Prenzel & Drechsel 1996: 219) und berücksichtigt die Bedeutung des Gegenstandes. Die Person ist neben dem eigentlichen Lernprozess auch an der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und an dessen subjektiver und allgemeiner Bedeutung interessiert (vgl. Prenzel & Drechsel 1996: 219; Prenzel et al. 2001: 38). Auch hier werden Bezüge zur Krapp’schen Interessentheorie deutlich, die im Sinne des persönlichen Interesses postuliert, dass neben einem Interesse an der (situativen) Handlung auch ein Interesse an dem Gegenstand darüber hinaus besteht.

3.2.2.2 Die Bedeutung von Kontextbedingungen im Hinblick auf selbst- bzw. fremdbestimmte Weiterbildungsteilnahme

Der Einfluss intrinsischer und extrinsischer Motivation im Kontext von Lernprozessen stellt auch im Bereich der Weiterbildungsforschung einen zentralen Schwerpunkt dar. Gorges verweist unter Rückgriff auf das Erwartungs-Wert-Modell von Eccles darauf hin, dass motiviertes Handeln und die damit verbundene Initiierung von Lernprozessen nicht ausschließlich durch „personenspezifische Dispositionen und Überzeugungen“ (Gorges 2015: 21) erklärt werden kann. Deutlich wird dies, wenn man einzelne Komponenten innerhalb des Eccles'schen Modells⁷ näher betrachtet. Erfolgserwartung und der subjektive Wert einer Aufgabe bilden dabei die zentralen Komponenten, die als Vorhersage für die Ausführung einer Aufgabe bzw. der Teilnahme an Weiterbildung fungieren (vgl. Gorges 2015: 12). Während die Erfolgserwartung dabei mit dem Selbstkonzept einer Person in Verbindung steht (vgl. Wigfield & Eccles 2000: 70), lassen sich subjektive Werte in verschiedene Komponenten differenzieren. So können mit dem Wert einer Aufgabe Kosten⁸, intrinsische Wertaspekte, aber auch utilitaristische Nutzenaspekte verbunden sein. Intrinsische Wertaspekte sind mit Freude und positiven Assoziationen verknüpft. Utilitaristische Nutzenaspekte verweisen hingegen auf extrinsische Motive und sind weniger auf selbstbestimmte Ziele einer Person zurückzuführen. Wigfield und Eccles rekurrieren dabei auf die

⁷ Die ursprünglich von Eccles et al. auf den Schulkontext bezogene Theorie wird in den verschiedenen Analysen von Gorges und KollegInnen auf den Weiterbildungsbereich übertragen. Begründet wird dies vor allem mit dem Einfluss früherer Lernerfahrungen auf die spätere Lernmotivation. Gorges und Kandler weisen darauf hin, dass „adults' expectancies and values result from previous learning experiences and learning motivation“ (Gorges & Kandler 2012: 611). Die im Erwartungs-Wert-Modell von Wigfield und Eccles fokussierte leistungsbezogene Aufgabenwahl (vgl. Wigfield & Eccles 2000: 69) wird von Gorges und KollegInnen bezogen auf den Weiterbildungskontext als die Teilnahme an einem Kurs oder Seminar interpretiert (vgl. Gorges 2015: 12; Gorges & Hollmann 2015: 54). Auf die leistungsbezogene Aufgabenwahl bzw. Weiterbildungsteilnahme nehmen dabei unterschiedliche Modellkomponenten Einfluss, die in verschiedenen Analysen von Gorges und KollegInnen untersucht wurden. So blickt die Studie von Gorges und Hollmann auf die Bedeutung affektiver Erinnerungen im Zusammenhang mit der Teilnahme an Weiterbildung. Die Befunde weisen darauf hin, dass positive Erinnerungen auch einen positiven Effekt auf die Weiterbildung – moderiert über den Wert von Weiterbildung – nehmen. Auf der anderen Seite lässt sich beobachten, dass sich negative Erinnerungen – ebenfalls moderiert über Wertüberzeugungen – auch negativ auf die Partizipation an Weiterbildung auswirken können (vgl. Gorges & Hollmann 2015: 62 f.).

⁸ Kosten stehen mit (zeitlichen) Investitionen und (emotionalen) Anstrengungen in Verbindung, die zur Erfüllung der Aufgabe notwendig sind (vgl. Wigfield & Eccles 2000: 72).

Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (vgl. Wigfield & Eccles 2000: 72 f.). Ähnlich wie bei Deci und Ryan (vgl. Deci & Ryan 1993: 226), wird auch hier hervorgehoben, dass sich beide Nutzenaspekte überschneiden können (vgl. Wigfield & Eccles 2000: 73) und oft in einem Kontinuum bewegen. Insgesamt weisen die Befunde von Gorges et al. unter Rückgriff auf das Eccles'sche Modell darauf hin, dass neben individuellen Wertüberzeugungen und Lerneinstellungen ebenso soziokulturelle Faktoren sowie situative und angebotsbezogene Gelegenheitsstrukturen Einfluss auf die individuelle Lernmotivation nehmen (vgl. Gorges 2015: 21; Gorges & Hollmann 2015: 63).

Bedingungskomplexe motivierten Lernens in der Aus- und Weiterbildung

Prenzel et al. beschäftigen sich mit der Frage, welche kontextuellen Bedingungen interessiertes, intrinsisch motiviertes oder identifiziertes Lernen im Kontext der Aus- und Weiterbildung fördern (vgl. Prenzel et al. 2000: 169ff., siehe auch Prenzel & Drechsel 1996). Sie bestimmen sechs verschiedene „Bedingungskomplexe“ motivierten Lernens:

Die Dimension der *inhaltlichen Relevanz* bezieht sich dabei auf das Herstellen von Bedeutungszusammenhängen der zu lernenden Inhalte. Selbstbestimmtes Lernen bedeutet in diesem Kontext, dass der/die Lernende die Notwendigkeit des Lernprozesses erkennt und die Wissensvermittlung als bereichernd wahrnimmt. Eine weitere Dimension stellt die *Instruktionsqualität* dar. Die didaktische Gestaltung von Unterrichts- und Trainingseinheiten nimmt dabei großen Einfluss auf die Lernmotivation Erwachsener. Als motivationsfördernd werden klar strukturierte und präzise formulierte Aufgabenbeschreibungen empfunden. Ein weiterer wichtiger Faktor betrifft das Anforderungsniveau der gestellten Aufgaben, die weder zu niedrig noch zu komplex gestaltet sein sollten, sodass der/die Lernende einen Lernerfolg verzeichnen kann. Als eine weitere Komponente selbstbestimmten Lernens wird das *Interesse der Lehrenden an den Lerninhalten* definiert. Prenzel et al. verweisen darauf, dass der Lehrkraft auch in der Aus- und Weiterbildung eine Modellfunktion zukommt und diese entscheidenden Einfluss auf die Lernmotivation der Lernenden nehmen kann. Sichtbares Engagement für die Tätigkeit als Dozierende/r und kompetentes Vermitteln des Lernstoffes helfen, die Lernmotivation auch bei den Weiterzubildenden zu fördern. Die vierte Dimension *soziale Einbindung* verweist auf das von Deci und Ryan beschriebene basale Bedürfnis des Menschen nach sozialer Integration (vgl. Deci & Ryan 2012: 87). Mit Blick auf selbstbestimmtes Lernen bedeutet dies, dass Individuen in einer kollegialen und von Wertschätzung geprägten Atmosphäre deutlich motivierter sind und effizienter lernen. Auch hier kommt der Lehrkraft eine entscheidende Rolle als VermittlerIn und ExpertIn zu (vgl. Prenzel et al. 2000: 170 f.) Die

von Prenzel et al. postulierte Dimension der *Autonomieunterstützung* verweist ebenfalls auf einen zentralen Bestandteil der Selbstbestimmungstheorie Deci und Ryans (vgl. Deci & Ryan 2012: 87). Das Streben nach Autonomie zeigt sich dabei vor allem im individuellen Lernprozess. Lernen ermöglicht es dem Individuum, sich autonom mit verschiedenen Inhalten auseinanderzusetzen und sich somit selbst weiterzuentwickeln. Prenzel et al. heben jedoch hervor, dass Autonomieunterstützung nicht „das Alleinlassen einer Person in einer unstrukturierten Lernsituation [bedeutet]“ (Prenzel et al. 2000: 171). Das Unterstützen autonomen Lernens meint, dass den Lernenden zwar formale Rahmenbedingungen der Weiterbildung aufgezeigt werden, Wahlmöglichkeiten und Freiräume innerhalb des Lernprozesses jedoch gegeben sind. Die letzte Dimension, die eine weitere Bedingung selbstbestimmt motivierten Lernens darstellt, bildet schließlich die *Kompetenzunterstützung*, die bei Deci und Ryan ebenfalls als basales Bedürfnis des Menschen postuliert wird (vgl. Deci & Ryan 2012: 87). Kompetenz- und Erfolgserlebnisse bilden wichtige Bestandteile selbstbestimmten Lernens. Auch in diesem Kontext kommt der Lehrkraft in der Aus- und Weiterbildung eine wichtige Rolle zu. Lernende benötigen innerhalb des Lernprozesses Bezugspunkte, die in Form objektiver Kompetenzniveaus von der Lehrkraft bereitgestellt werden (können). Zudem wird den Lernenden durch die Lehrkraft vermitteltes Feedback ermöglicht, Entwicklungsschritte innerhalb des eigenen Lernprozesses besser erkennen und bewerten zu können (vgl. Prenzel et al. 2000: 171 f.).

Zwischenfazit

An dieser Stelle wird die Gelegenheit genutzt, die bisherige Befundlage mit Blick auf den Fokus der Arbeit einzuordnen.

Wie bereits in Abschnitt 3.1 ausgeführt, geht einer Handlung bzw. der Teilnahme an Weiterbildung im Sinne (motivations)psychologischer Ansätze grundsätzlich ein durch das Individuum vorgenommener Abwägungsprozess voraus. Die Entscheidung für eine Weiterbildungsteilnahme ist demzufolge immer selbstinitiiert. In Abschnitt 3.2 wurde weiterhin deutlich, dass der Lernprozess bzw. die Weiterbildungsteilnahme meist nicht durch eine „überdauernde motivationale Orientierung“ (Prenzel et al. 2001: 38) gekennzeichnet ist, sondern durch verschiedene, sich in einem Kontinuum bewegende, Motivationsquellen beeinflusst werden kann (vgl. Prenzel 2000: 164).

Die Selbstbestimmungstheorie fokussiert ein durch das Individuum subjektiv wahrgenommenes Ausmaß der Selbstbestimmung bzw. Fremdbestimmung einer Handlung. Je nach Kontext kann die Weiterbildungsteilnahme als auch der Weiterbildungsprozess durch das Individuum dabei stärker als selbst- oder fremdbestimmt wahrgenommen werden. Das bedeutet, dass die Entscheidung,

an einer Weiterbildung teilzunehmen immer selbstinitiiert durch das Individuum erfolgt, jedoch variiert der subjektiv wahrgenommene Grad der Selbst- bzw. Fremdbestimmung hinsichtlich des Entscheidungs- und Teilnahmeprozesses.

Im nachfolgenden Kapitel werden verschiedene Erhebungen aus dem Bereich der Weiterbildungsstatistik vorgestellt, die Informationen über selektive Teilnahmeentscheidungen von Individuen liefern. In den einzelnen Erhebungen wird jedoch nicht nach dem Grad der Selbst- bzw. Fremdbestimmung der Teilnahmeentscheidung gefragt, stattdessen wird mit Blick auf die *Teilnahmeinitiative* zwischen selbstinitiiertem und arbeitgeberinitiiertem Teilnahme unterschieden.

Anknüpfend an die bereits referierte Befundlage stellt sich die Erfassung der *Teilnahmeinitiative* – selbstinitiiert vs. arbeitgeberinitiiert – im Kontext der Weiterbildungsforschung unter (motivations)psychologischen Gesichtspunkten konzeptionell als auch begrifflich schwierig dar, da strenggenommen nicht die *Teilnahmeinitiative* erfragt wird, sondern Befragte retrospektiv das subjektiv wahrgenommene Ausmaß an Selbst- bzw. Fremdbestimmung innerhalb des Entscheidungs- und Teilnahmeprozesses bewerten. In Anlehnung an den bisherigen erwachsenenbildnerischen Diskurs als auch die Datenbasis im Bereich der Weiterbildungsforschung wird innerhalb der vorliegenden Arbeit jedoch von *Teilnahmeinitiative* und damit verbunden von selbstinitiiertem Teilnahme an Weiterbildung gesprochen, allerdings benötigt es eine differenzierte Begriffsklärung:⁹

Als selbstinitiierte Teilnahme an Weiterbildung wird innerhalb der vorliegenden Arbeit die *subjektiv wahrgenommene selbstbestimmte Entscheidung zur Teilnahme an Weiterbildung* definiert.

3.3 Operationalisierung der *Teilnahmeinitiative* im Bereich der beruflichen Weiterbildungsforschung

Im Bereich der beruflichen Weiterbildung, indem verschiedene soziale Kontexte unterschiedliche Handlungserwartungen und -investitionen zur Folge haben, stellt die Differenzierung zwischen selbst- und fremdinitiierten bzw. arbeitnehmer-

⁹ Demzufolge lässt sich unter arbeitgeberinitiiertem Teilnahme an Weiterbildung die *subjektiv wahrgenommene fremdbestimmte Entscheidung zur Teilnahme an Weiterbildung* definieren. Der Fokus der Arbeit liegt jedoch auf der selbstinitiierten Teilnahme an Weiterbildung. Eine ausführliche Beschreibung der für die empirischen Analysen der Arbeit genutzten Operationalisierung der „selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung“ erfolgt in Abschnitt 7.3.2.

und arbeitgeberinitiierten Entscheidungsprozessen ein zentrales Thema dar. Im Erwerbskontext stehen Weiterbildungsanlässe und – gelegentlich häufig mit betrieblichen Abläufen und berufsbezogenen Anforderungen im Zusammenhang. Lernsituationen werden zu einem großen Teil durch den Betrieb organisiert und zeichnen sich durch didaktisch-gerahmte Settings aus. Selbstbestimmte Elemente innerhalb betrieblicher Abläufe lassen sich meist auf lernorganisatorischer Ebene finden, indem Lernort und -zeit durch die Beschäftigten gewählt werden. Inhalte und Ziele unterliegen hingegen einer stärkeren betrieblichen Einflussnahme.

Um sich der Frage nach dem Verhältnis zwischen Selbst- und Fremditiiierung innerhalb beruflicher Weiterbildungskontexte empirisch zu nähern, wird im Rahmen von Studien meist die Unterscheidung zwischen betrieblicher und nicht-betrieblicher bzw. individueller Weiterbildungsteilnahme genutzt. Oft werden ökonomische Indikatoren als Proxy verwendet, um individuelle (motivationale) Entscheidungsprozesse vor dem Hintergrund beruflicher Erwerbskontexte zu operationalisieren (vgl. Behringer 1999; Kaufmann & Widany 2013; Schiener 2006).

Im Zentrum stehen dabei meist mit der Weiterbildung verbundene Kosten, die sowohl monetäre als auch nicht-monetäre Kosten umfassen können, wie beispielsweise Zeitinvestitionen durch den Arbeitgeber in Form von Freistellungen. Neben Informationen zu Finanzierungsstrukturen nutzt eine ganze Reihe empirischer Studien auch die Indikatoren Arbeitszeitbezug und Trägerstrukturen, um zwischen arbeitnehmer- und arbeitgeberinitiierte Teilnahme zu differenzieren (vgl. Schiener 2006; Schömann & R. Becker 1995). Vereinzelt betrachten Studien jedoch auch motivationale Aspekte der Teilnahmeentscheidung (vgl. Willich & Minks 2004; Willich et al. 2002; siehe auch Schmidt 2006).

Die Operationalisierung der *Teilnahmeinitiative* im Bereich der beruflichen Weiterbildungsforschung kann jedoch als uneinheitlich bezeichnet werden. Die heterogene Operationalisierung von Teilnahmeindikatoren innerhalb empirischer Analysen lässt sich dabei vor allem auf die ebenso heterogene Datenlandschaft im Bereich der beruflichen Weiterbildungsforschung zurückführen (vgl. Kaufmann & Widany 2013: 34; siehe auch Widany 2009). Längsschnittstudien wie das Nationale Bildungspanel erheben beispielsweise ganz andere Informationen zur Weiterbildungsteilnahme als Querschnittsdatensätze wie das Berichtssystem Weiterbildung und der Nachfolger Adult Education Survey.

Welche empirischen Studien im Bereich der beruflichen Weiterbildung zwischen selbst- und fremditiierten Teilnahmeentscheidungen unterscheiden und welche Formen der Operationalisierung dabei genutzt werden, ist Inhalt der

nachfolgenden Abschnitte. In Abschnitt 3.3.1 folgt zunächst der Blick auf ökonomische Indikatoren, die für die Operationalisierung der *Teilnahmeinitiative* genutzt werden.

3.3.1 Finanzierungsstrukturen und Kosten

Deutsche Lebensverlaufsstudie

Schömann und R. Becker (1995) untersuchen in ihrer Analyse zentrale Annahmen humankapital- und segmentationstheoretischer Ansätze mit Blick auf die selektive Weiterbildungsteilnahme. Hierfür nutzen sie die Daten der Studie „Lebensverläufe und Wohlfahrtsentwicklung“, in der Geburtskohorten der 1930er bis 1960er Jahre zwischen 1981 bis 1983 befragt wurden. Die Studie ist ein Teilprojekt der deutschen Lebensverlaufsstudie und nimmt die individuellen Lebensverläufe der einzelnen Geburtskohorten in den Blick. Die retrospektiv erfassten Daten liefern neben Informationen zu Wohnsituation, Schul- und Berufsausbildung auch Informationen über das individuelle Weiterbildungsverhalten (vgl. Schömann & R. Becker 1995: 192, siehe auch Hillmert et al. 2004: 1 f.).

Um Determinanten selektiver Weiterbildungsteilnahme zu analysieren, differenzieren Schömann und R. Becker zwischen arbeitgeberinitiierten (*firm-based training*) und nicht arbeitgeberinitiierten (*training outside the firm*) Weiterbildungsteilnahmen. Unter *firm-based-training* werden dabei Weiterbildungsmaßnahmen verstanden, die an spezifischen Bedürfnissen des Betriebes ausgerichtet sind. Aus Sicht der Betriebe rentieren sich besonders längerfristige Arbeitsverhältnisse und eine geringe Fluktuation. Mithilfe betrieblicher Weiterbildungsinvestitionen in ausgewählte Beschäftigte lassen sich Arbeitsverhältnisse stabilisieren (vgl. Schömann & R. Becker 1995: 190). Als *firm-based training* definieren Schömann und R. Becker Weiterbildungsmaßnahmen, die ausschließlich durch den Betrieb finanziert und organisiert werden und auch innerhalb des Betriebs stattfinden. Auf der anderen Seite betonen die Autoren, dass Weiterbildung auch außerhalb betrieblicher Einflussnahme und Organisation stattfinden kann. Diese Form der Qualifizierung wird dann meist durch öffentlich finanzierte Angebote realisiert. Unter *training outside the firm* werden nach Schömann und R. Becker alle nicht-betrieblich organisierten und finanzierten Maßnahmen definiert (vgl. Schömann & R. Becker 1995: 193).

Insgesamt weisen die Analysen auf kohortenspezifische Effekte für die Dauer der Weiterbildung. Die Befunde zeigen, dass langfristige Arbeitsverhältnisse auch mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einhergehen, durch den Arbeitgeber gefördert zu werden. *Training outside the firm* wird hingegen von Beschäftigten

innerhalb des berufsfachlichen Segments stärker genutzt und von den Autoren als „ex post certification“ (Schömann & R. Becker 1995: 200) bereits im Arbeitsprozess erlernter Fähigkeiten interpretiert.

Der Fokus innerhalb der Studie von Schömann und R. Becker liegt primär auf ökonomischen Gesichtspunkten, wonach Investitionen in Weiterbildung als Folge von Abwägungsprozessen und rationaler Entscheidungen des Betriebes gerahmt werden. Weiterbildungsteilnahmen von Beschäftigten, die sich aus Sicht des Unternehmens nicht rentieren, werden hingegen nicht betrieblich finanziert und finden außerhalb des Betriebes statt. Inwieweit individuelle Entscheidungen und Abwägungsprozesse von Beschäftigten eine Rolle spielen, wird innerhalb der Studie nur indirekt erwähnt.

Sozio-oekonomisches Panel (SOEP)

Unter Berücksichtigung bildungsökonomischer und handlungstheoretischer Ansätze geht Behringer (1999) in ihrer Arbeit der Frage nach, welchen Einfluss spezifische Faktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung Erwerbstätiger nehmen. Sie nutzt die Daten des Sozio-Ökonomischen Panels (SOEP) der Jahre 1989 und 1993, in denen Schwerpunktbefragungen zum Thema Weiterbildung durchgeführt wurden. Berufliche Weiterbildung wird im SOEP als die Teilnahme an berufsbezogenen Lehrveranstaltungen oder Kursen innerhalb der letzten drei Jahre definiert (vgl. Behringer 1999: 107). Um die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung differenzierter zu erfassen, stellt Behringer verschiedene Möglichkeiten der Typologisierung vor. Neben AFG-geförderter Weiterbildung, die sich vornehmlich an Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit bedrohte Personen richtet, unterscheidet sie ferner betriebliche und individuelle Weiterbildung innerhalb eines beruflichen Kontextes. Im Rahmen betrieblicher Weiterbildung werden Zielsetzung, Gestaltung und Umfang der Weiterbildungsveranstaltung dabei maßgeblich durch den Betrieb gesteuert. Während „bei der *individuellen Weiterbildung* (...) keine solche[r], „institutionellen Abhängigkeiten“ [bestehen]“ (Behringer 1999: 27, Hervorhebung im Original) und die Weiterbildungsteilnahme durch die Beschäftigten initiiert wird.

Um zwischen individueller und betrieblicher Weiterbildungsteilnahme zu differenzieren, nutzt Behringer Finanzierungsmerkmale und den Arbeitszeitbezug als Unterscheidungskriterien. Unter betrieblicher Weiterbildung werden Veranstaltungen gefasst, die durch den Arbeitgeber finanziert und zumindest teilweise während der Arbeitszeit stattfinden. Als individuelle Weiterbildung werden hingegen Maßnahmen definiert, die weder vom Arbeitgeber noch vom Arbeitsamt finanziert werden oder außerhalb der Arbeitszeit stattfinden (vgl. Behringer 1999:

29). Behringer weist jedoch ebenso darauf hin, dass sich Mischtypen identifizieren lassen. Dabei können die Kosten der Maßnahme durch den Arbeitgeber finanziert werden, die eigentliche Weiterbildung findet jedoch außerhalb der Arbeitszeit statt. Auf der anderen Seite sind ebenso Szenarien denkbar, bei der die Weiterbildung im Rahmen einer Freistellung erfolgt, die Kosten jedoch von Beschäftigten getragen werden müssen (vgl. Behringer 1999: 109 f.). Als weniger geeignete, weil nicht trennscharfe Kriterien führt Behringer den Träger einer Weiterbildung sowie den Erwerbsstatus einer Person an. Zudem gibt sie zu bedenken, dass der Teilnahmeanlass einer Weiterbildung aufgrund der retrospektiven Erfassung schwierig zu operationalisieren sei (vgl. ebd.: 28).

Schiener (2006) nutzt in seiner Untersuchung ebenso die einzelnen Schwerpunkterhebungen des SOEP (1989/1993/2000), um Trendveränderungen der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung zu analysieren. Unter Rückgriff auf Behringer nutzt der Autor ebenfalls die Unterscheidung in betriebliche und individuelle Weiterbildung, um die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung theoretisch zu differenzieren. In dem Zusammenhang verweist auch Schiener auf die Problematik einer fehlenden trennscharfen Unterscheidung zwischen individueller und betrieblicher Weiterbildung. Das Problem einer konsistenten Differenzierung zeigt sich auf verschiedenen Ebenen. So ist einerseits die Unterscheidung auf Teilnahmeebene nicht möglich, da TeilnehmerInnen an mehreren unterschiedlichen Kursen der betrieblichen als auch individuellen Weiterbildung partizipieren können (siehe auch Behringer 1999: 109). Auf der anderen Seite lassen sich die Weiterbildungsveranstaltungen anhand ganz unterschiedlicher Indikatoren in betriebliche bzw. individuelle Weiterbildung differenzieren. Das SOEP liefert Informationen zu Weiterbildungskosten, Finanzierungsstrukturen, Arbeitszeitbezug sowie über den Weiterbildungsanlass. Gleichwohl weist Schiener darauf hin, dass „es (...) eher die Ausnahme als die Regel [ist], dass alle diese Informationen eindeutig und konsistent auf individuelle und betriebliche Weiterbildung schließen lassen.“ (Schiener 2006: 148).

Da in einzelnen Schwerpunkterhebungen Informationen über Finanzierungsstrukturen, Träger der Weiterbildung und Arbeitszeitbezug verfügbar sind, prüft der Autor stichprobenartig, inwieweit ein Zusammenhang zwischen diesen drei Merkmalen vorliegt. Dabei zeigt sich, dass Maßnahmen, die während der Arbeitszeit stattgefunden haben, meist auch durch den Betrieb finanziert und durchgeführt wurden. Auf Grund der fehlenden kontinuierlichen Erhebung der

einzelnen Variablen¹⁰ entscheidet sich Schiener jedoch dafür, den Arbeitszeitbezug als wesentliches Kriterium für die Unterscheidung in betriebliche und individuelle Weiterbildung zu nutzen. Teilnehmende an betrieblicher Weiterbildung sind demnach Personen, die mindestens einen Kurs zur beruflichen Weiterbildung ganz oder teilweise während der Arbeitszeit besucht haben, während Teilnehmende an individueller Weiterbildung mindestens einen Kurs ganz oder teilweise außerhalb der Arbeitszeit besucht haben. Personen, die an betrieblicher als auch individueller Weiterbildung partizipiert haben, werden zudem als Mischformen definiert (vgl. Schiener 2006: 150 f.).

Nationales Bildungspanel (NEPS)

Finanzierungsstrukturen und Investitionen in Form von Zeitbudgets werden auch in der Analyse von Kaufmann und Widany (2013) genutzt, um die Selektivität der Teilnahme im Kontext beruflicher Weiterbildung differenzierter zu betrachten. Auf Grundlage der Daten des Nationalen Bildungspanels wird der Einfluss soziodemographischer, individueller und beschäftigungsbezogener Prädiktoren auf die Teilnahmestruktur innerhalb verschiedener Weiterbildungssegmente überprüft. Weiterbildungssegmente werden unterschieden in betriebliche, individuelle und mischfinanzierte Weiterbildungsteilnahme. Neben bildungsökonomischen und segmentationstheoretischen Ansätzen orientieren sich die Autorinnen an den Ausarbeitungen Friebls, der eine Segmentation des Weiterbildungsmarktes postuliert. Zugangsbedingungen und Selektionslogiken erfolgen innerhalb dieses theoretischen Ansatzes maßgeblich über Finanzierungsstrukturen (vgl. Kaufmann & Widany 2013: 32). Betriebliche Weiterbildung charakterisiert sich demnach vornehmlich durch fremdselektive Entscheidungsprozesse, da die Teilnahme durch betriebliche Selektionslogiken determiniert wird. Auf der anderen Seite stehen arbeitnehmerfinanzierte Weiterbildungsteilnahmen, die sich weniger durch externe Förderungen- und Selektionsprozesse auszeichnen, sondern stärker durch Entscheidungen des Individuums initiiert werden. Zwischen diesen beiden Polen wird darüber hinaus ein drittes Segment verortet, in dem sowohl betriebliche als auch arbeitnehmerseitige Interessen und damit verbunden auch Co-Finanzierungen bestehen (können) (vgl. ebd.: 32 f.).

In Anlehnung an die theoretischen Überlegungen Friebls und bisheriger empirischer Befunde nehmen Kaufmann und Widany eine Operationalisierung der einzelnen Segmente vor. Unter betrieblicher Weiterbildung werden Teilnahmen gefasst, die während der Arbeitszeit stattfinden und kostenlos sind oder bei

¹⁰ Auch die *Teilnahmeinitiative* kann auf Grund der inkonsistenten Erhebung nicht als durchgängiges Kriterium verwendet werden (vgl. Infratest Sozialforschung 2012).

denen der Betrieb die Kosten der Teilnahme übernimmt. Als individuelle Weiterbildung werden alle Teilnahmen definiert, die außerhalb der Arbeitszeit stattfinden und kostenlos sind oder bei denen die Kosten von den Teilnehmenden selbst übernommen werden. Mischfinanzierte Weiterbildung umfasst alle Teilnahmen, die teilweise während der Arbeitszeit stattgefunden haben oder die anteilig sowohl vom Betrieb als auch durch ArbeitnehmerInnen finanziert wurden. Darüber hinaus fallen darunter Teilnahmen, die nicht den Kriterien der betrieblichen und individuellen Weiterbildung zugeordnet werden können. Die Operationalisierung des mischfinanzierten Segmentes zeigt sich auf theoretischer Ebene als durchaus plausibel. Konkrete Finanzierungsmodelle und Absprachen im Rahmen kofinanzierter Weiterbildung lassen sich damit jedoch nicht differenziert abbilden (vgl. Kaufmann & Widany 2013: 40/50).

Berichtssystem Weiterbildung (BSW) und Adult Education Survey (AES)

Die Unterscheidung in betriebliche, individuelle und mischfinanzierte Weiterbildung nutzt auch Widany in ihrer Analyse (2014). Sie untersucht auf Basis der Querschnittsdatensätze des Berichtssystems Weiterbildung und des Nachfolgers Adult Education Survey Trendentwicklungen der Weiterbildungsbeteiligung. Gegenstand der Analyse ist die Weiterbildungsteilnahme erwerbstätiger AkademikerInnen innerhalb eines Zeitraums von 20 Jahren. Rekurrierend auf komplexe mehrdimensionale Modelle der Weiterbildungsforschung (siehe Boeren et al. 2010), die vor allem Individuen und Weiterbildungsanbieter als zentrale Entscheidungsträger adressieren, erweitert Widany den Blick auf Betriebe als eigenständig handelnde Akteure. Sie verweist auf humankapital- und segmentationstheoretische Ansätze, wonach Betriebe Entscheidungen über Weiterbildungsinvestitionen ihrer MitarbeiterInnen treffen und neben Qualifikationssicherung somit auch innerbetriebliche Personalstrukturen maßgeblich beeinflussen. Betriebe können dabei einerseits als Nachfragende von Weiterbildung identifiziert werden, auf der anderen Seite fungieren sie ebenso als Anbieter von Weiterbildung. Gleichwohl betont Widany unter Rückgriff auf Mehrebenenmodelle im Kontext der Weiterbildungsforschung, dass Teilnahmestrukturen auf Wechselwirkungszusammenhänge verweisen und neben betrieblichen Aspekten ebenso individuelle und anbieterspezifische Faktoren Einfluss nehmen (vgl. Widany 2014: 120 ff.).

Für die Operationalisierung der einzelnen Typologien orientiert sie sich an den Vorarbeiten von Behringer und Schiener. Allerdings limitieren auch hier Änderungen der einzelnen Befragungskonzepte und eine nicht konsistente Erhebung notwendiger Variablen die Operationalisierung der einzelnen Segmente. Als betriebliche Weiterbildung werden Teilnahmen definiert, die vollständig innerhalb der Arbeitszeit stattgefunden haben. Teilnahmen, die vollständig außerhalb der

Arbeitszeit stattgefunden haben und deren Kosten von den Teilnehmenden selbst getragen wurden, werden hingegen als individuelle Weiterbildung kategorisiert (vgl. Widany 2014: 140 f.). Zudem definiert Widany „Teilnahmen, die Kombinationen von Merkmalen der betrieblichen und der individuellen Weiterbildung aufweisen“ (Widany 2014: 141) als mischfinanzierte Weiterbildung.

Insgesamt weisen die Befunde auf unterschiedliche Charakteristika von Teilnahmestrukturen der Weiterbildungssegmente. Einen starken Einfluss auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung nehmen berufliche und tätigkeitsbezogene Merkmale. Damit verbunden lassen sich Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung weniger durch individuelle als strukturelle Faktoren erklären. Auf Grund der geringen Fallzahlen der Teilnehmenden an individueller Weiterbildung wurde dieses Segment jedoch nicht in den multivariaten Analysen berücksichtigt (vgl. Widany 2014: 142). Der Einfluss multivariater Determinanten individueller Weiterbildungsentscheidungen, die sich nach Widanys Typologisierung über finanzielle und zeitliche Investitionen konstituieren, bleibt somit offen. Interessant wäre bei dieser spezifischen Klientel jedoch, inwieweit subjektive Weiterbildungsmotive mit unterschiedlichen betrieblichen Kostenarrangements einhergehen bzw. welche Möglichkeiten der Finanzierung und Freistellung von Arbeitgeberseite eröffnet würden.

3.3.2 Motivationale Aspekte

Die in Abschnitt 3.3.1 dargestellten Forschungsarbeiten nähern sich dem Verhältnis Selbst- und Fremdnitierung in Bezug auf Teilnahmeentscheidungen anhand von Finanzierungsmerkmalen, Zeitinvestitionen und Trägerstrukturen an. Die Hinzuziehung finanzieller und organisatorischer Kriterien stellt im Hinblick auf betriebliche Investitionslogiken durchaus einen Mehrwert dar und weist auf die Bedeutung innerbetrieblicher Selektionsprozesse und Förderstrukturen.

Vereinzelte Studien nutzen jedoch auch Informationen über motivationale Aspekte der Teilnahme, um Entscheidungsprozesse hinsichtlich selbst- und fremdnitierter Einflussfaktoren differenziert zu betrachten. In Abschnitt 3.3.2.1 werden zunächst empirische Befunde zur selbstnitierten Weiterbildungsteilnahme vorgestellt. Im zweiten Teil des Abschnitts 3.3.2.2 erfolgt mit Blick auf die Datenlage im Bereich der Weiterbildungsstatistik eine Systematisierung von Befragungsinstrumenten, die selbst- bzw. fremdnitierte Teilnahmeentscheidungen im Rahmen repräsentativer Erhebungskonzepte erfassen. In Abschnitt 3.3.2.3

werden die im Kontext repräsentativer Erhebungen genutzten Operationalisierungen der *Teilnahmeinitiative* im Hinblick auf die in Abschnitt 3.2. dargestellten Dimensionen der Lernmotivation verortet.

3.3.2.1 Empirische Befunde zur „selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung“

Als eine der wenigen Studien, die neben betrieblichen Determinanten der Weiterbildungsteilnahme auch dezidiert Faktoren der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung untersucht, kann die HIS-Absolventenbefragung genannt werden. Die bundesweit angelegte Panelstudie erhebt 1998/99 und 2002, jeweils fünf Jahre nach den jeweiligen Examensabschlüssen (1993/1997), Daten zu Bildungsverläufen und Berufseinstiegen von AbsolventInnen von Fachhochschulen und Universitäten (vgl. Willich & Minks 2004: 6). Rekurrierend auf die Annahme, dass Betriebe einen beträchtlichen Teil der entstehenden Weiterbildungskosten tragen, die Initiative zur Teilnahme jedoch auch maßgeblich von Beschäftigten ausgeht, werden die verschiedenen Motivlagen innerhalb der Analyse getrennt betrachtet (vgl. Willich et al. 2002: 5; Willich & Minks 2004: 18).

Neben dem Betrieb als Initiator und der Eigeninitiative der Beschäftigten nutzt die Studie auch die Kategorie Mischform, indem die Weiterbildungsteilnahme sowohl durch den Betrieb als auch durch Eigeninitiative realisiert wurde.¹¹ Die Ergebnisse weisen insgesamt darauf hin, dass die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung maßgeblich durch geschlechtsspezifische Faktoren bestimmt wird. In beiden Befragungswellen zeigt sich, dass Frauen deutlich häufiger selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung partizipieren, während die Weiterbildungsteilnahme von Männern überwiegend durch den Arbeitgeber angeregt wird. Dies lässt sich vor allem dadurch erklären, dass Männer überwiegend in Fachrichtungen beschäftigt sind, in denen auch eine erhöhte betriebliche Weiterbildungsförderung existiert, wie in mathematisch-technischen Bereichen. Befragte AbsolventInnen von Fachgruppen, in denen größtenteils Frauen tätig sind und die sich durch wenig differenzierte Berufsprofile (z. Bsp. SozialarbeiterInnen/-pädagogInnen; Agrar-/ErnährungswissenschaftlerInnen) sowie einen hohen Anteil an Selbstständigen auszeichnen (z. Bsp. ArchitektInnen, PsychologInnen), berichten hingegen häufiger selbstinitiierte Teilnahmen an Weiterbildung

¹¹ Ein weiterer Fokus der Untersuchung liegt in der Analyse von Finanzierungsstrukturen der Weiterbildung. Auch hier erfolgt eine differenzierte Erfassung nach betrieblicher Finanzierung, Eigenfinanzierung sowie Ko-Finanzierung (vgl. Willich & Minks 2002: 7 ff.).

(vgl. Willich & Minks 2004: 19 ff.). Die selbstinitiierte Teilnahme an Weiterbildung steht zudem in einem Zusammenhang mit der Beschäftigungsform bzw. dem Erwerbsstatus. So zeigen besonders in Teilzeit und befristet Beschäftigte im Vergleich zu unbefristet und in Vollzeit angestellten Beschäftigten einen erhöhten Anteil an selbstinitiierte Weiterbildungsteilnahme (vgl. Willich et al. 2002: 7 f.). Ebenso nimmt die Betriebsgröße einen Einfluss auf selbstinitiiert realisierte Weiterbildung. Beschäftigte in kleineren Betrieben nehmen dabei häufiger selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung teil als Beschäftigte in mittleren bis größeren Unternehmen (vgl. Willich et al. 2002: 10). Insgesamt zeigt die Auswertung der beiden Befragungswellen, dass der Anteil an selbstinitiierte beruflicher Weiterbildung erkennbar gesunken ist. Befragte des Absolventenjahrgangs 1993 gaben fünf Jahre nach Examensabschluss einen Anteil an 44 Prozent selbstinitiierte beruflicher Weiterbildung an, während der Anteil für die AbsolventenInnen des Jahrgangs 1997 im Jahr 2002 bei lediglich 33 Prozent lag (vgl. Willich & Minks 2004: 19).

Ähnliche Befunde zu den Einflussfaktoren selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung zeigen die Ergebnisse der WeLL-Studie. Die im Rahmen des Forschungsprojektes „Berufliche Weiterbildung als Bestandteil Lebenslangen Lernens“ (WeLL) 2007 durchgeführten ArbeitnehmerInnenbefragungen liefern ebenfalls Informationen über die *Teilnahmeinitiative* von Individuen (vgl. Fertig & Huber 2010: 25).¹² Die Daten geben allerdings nur indirekt Aufschluss über Einflussfaktoren selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung, da lediglich erfasst wurde, welche Determinanten die Zustimmungswahrscheinlichkeit zu der Aussage „Keine Teilnahme an beruflicher Weiterbildung, da nicht vorgeschrieben“ beeinflussen. Die Ergebnisse verweisen auf geringere Zustimmungswerte von Beschäftigten mit befristeten Arbeitsverträgen. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass ArbeitnehmerInnen in befristeten Arbeitsverhältnissen einer selbstinitiierten Weiterbildung tendenziell positiver gegenüberstehen als unbefristet Beschäftigte (vgl. Fertig & Huber 2010: 27 f.). Die Ergebnisse der WeLL-Studie verweisen zudem auf den Einfluss des Anforderungsprofils bzw. des

¹² Im Rahmen der WeLL-Studie wurden Daten über die Weiterbildungsbeteiligung Beschäftigter erhoben, die zusätzlich mit Informationen zum jeweiligen Arbeitgeber verknüpft sind. Der WeLL-Datensatz stellt einen Linked Employer-Employee Datensatz dar, der sich aus Betriebs- und Beschäftigtendaten zusammensetzt und somit „in seinem Erhebungsdesign bisher einzigartig für Deutschland ist“ (Bender et al. 2010: 5). Die erste Erhebungswelle fand 2007 statt, an der sich 98 Betriebe aus fünf Bundesländern und rund 6.400 Beschäftigte beteiligten. 2008 wurde die zweite und 2009 die dritte Erhebungswelle realisiert. Stichprobe bildeten die Betriebe und Beschäftigten der ersten Befragung, allerdings wurden Neufälle mitaufgenommen, um die Panelmortalität auszugleichen (vgl. Bender et al. 2010: 5 f.).

Komplexitätsgrads der beruflichen Tätigkeit hinsichtlich der Zustimmungswerte für die Nichtteilnahme. Beschäftigte mit auswertenden und beratenden Tätigkeitsmerkmalen sowie Beschäftigten, die im Team arbeiten, stimmen dabei deutlich seltener der Aussage zu, nicht an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen, weil sie nicht vorgeschrieben war, als Befragte, die diese beruflichen Tätigkeitsmerkmale nicht aufweisen. Dies deutet darauf hin, dass Personengruppen mit anspruchsvolleren Tätigkeiten eher selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung teilnehmen im Vergleich zu Beschäftigtengruppen in Einfacharbeit. Ebenso zeigen die Ergebnisse, dass ArbeiterInnen im Vergleich zu Angestellten deutlich höhere Zustimmungswerte aufweisen und einer selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung daher tendenziell weniger positiv gegenüberstehen als Angestellte (vgl. Fertig & Huber 2010: 27 f.).

Auf Basis der Querschnittsdaten des BSW analysiert Schmidt für die Jahre 1979 bis 2003 Weiterbildungsverhalten und -interessen älterer ArbeitnehmerInnen (vgl. Schmidt 2006: 6). Im Rahmen der Studie liegt neben der Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung ein zentraler Fokus auf Barrieren und Gründen der Weiterbildung. Mit Blick auf den „Anlass der Teilnahme“ können Befragte im BSW angeben, ob sich die Weiterbildungsteilnahme auf betriebliche Anordnung, Vorschlag des Vorgesetzten oder auf eigene Initiative zurückführen lässt. Die Analysen Schmidts zeigen differenziert nach Altersgruppen und Geschlecht, dass in der Gruppe der über 50-Jährigen weibliche Teilnehmerinnen häufiger selbstinitiiert an einer beruflichen Weiterbildung teilnehmen im Vergleich zu Männern innerhalb dieser Altersgruppe. Interessante Befunde hinsichtlich der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung lassen sich im Trendverlauf beobachten. Während sich zwischen 1979 und 1988 keine auffälligen altersstypischen Unterschiede identifizieren lassen, so zeigen sich zwischen 1991 und 1994 höhere Anteilswerte für die Gruppe der unter 50-Jährigen. In den Jahren ab 1997 steigt hingegen der Anteil an selbstinitiiertem Teilnahme an beruflicher Weiterbildung für die Gruppe der über 50-Jährigen (vgl. Schmidt 2006: 10).

Die hier vorgestellten Untersuchungen aus dem Bereich der beruflichen Weiterbildungsforschung nutzen Daten aus quantitativen Erhebungen, um neben betrieblichen Initiatoren ebenso individuelle Faktoren einer Teilnahmeentscheidung zu analysieren. Insgesamt verweisen die Analysen auf alters- und geschlechtsspezifische Einflussfaktoren selbstinitiiertem Teilnahmeentscheidungen. Darüber hinaus nehmen arbeitsplatz- und beschäftigungsbezogene Merkmale Einfluss auf selbstinitiierte Entscheidungsprozesse, wie die Analysen von Fertig und Huber (2010) sowie von Willich und Minks (2002) zeigen. Die vorgestellten Studien bleiben allerdings auf deskriptiver Ebene und liefern somit keine

Informationen hinsichtlich multivariater Einflussfaktoren im Kontext selbstinitiiertem Teilnahme an Weiterbildung. Die innerhalb der Analysen genutzten Daten verweisen jedoch auf das Potential, Einflussfaktoren der selbstinitiierten Weiterbildungsteilnahme differenziert auf Basis repräsentativer Daten (im Trendverlauf) multivariat zu analysieren.

Während mit der HIS-AbsolventInnenbefragung und der WeLL-Studie Daten zur *Teilnahmeinitiative* für lediglich zwei bzw. drei Panelwellen vorliegen, liefern das BSW und der AES kontinuierlichere Informationen über individuelle Gründe der Teilnahmeentscheidung. Neben BSW und AES existieren jedoch noch weitere repräsentative Bevölkerungsbefragungen, die neben allgemeinen Daten zur Weiterbildungsbeteiligung auch spezifische Informationen über subjektive Teilnahmegründe und -entscheidungen der Befragten erheben. Hier lohnt daher der Blick auf ausgewählte Befragungskonzepte und der dort genutzten Operationalisierung der *Teilnahmeinitiative*.

3.3.2.2 Operationalisierung der *Teilnahmeinitiative* innerhalb repräsentativer Erhebungen

In Abschnitt 2.2 wurde bereits mit Blick auf die bisherige Befundlage zu Trendanalysen der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung in Ost- und Westdeutschland methodische Anlage und konzeptionelle Ausrichtung des sozio-oekonomischen Panels (SOEP), des Nationalen Bildungspanels (NEPS), der PIAAC-L-Erhebungen sowie des Berichtssystem Weiterbildung (BSW) und des Adult Education Surveys (AES) kurz erläutert. In diesem Abschnitt folgt nun eine detailliertere Betrachtung der Operationalisierung der *Teilnahmeinitiative* innerhalb der einzelnen Datenquellen. Tabelle 3.1 listet die spezifischen Variablen, Erhebungszeiträume sowie die jeweilige Operationalisierung innerhalb der einzelnen Datenquellen auf. Mit Blick auf die einzelnen Erhebungen aus dem Bereich der Weiterbildungsstatistik wird deutlich, dass der Weiterbildungsforschung eine ganze Reihe an Datenerhebungen zur Verfügung steht, die zwischen selbst- und arbeitgeberinitiierten Teilnahmeentscheidungen differenzieren. Die Gegenüberstellung verweist jedoch darauf, dass sich die einzelnen Erhebungen in den verwendeten Begrifflichkeiten und Operationalisierungen der Variablen mitunter deutlich voneinander unterscheiden.

Sozio-oekonomisches Panel (SOEP)

Im SOEP werden punktuell im Rahmen der Schwerpunkterhebungen Informationen zur *Teilnahmeinitiative* erfasst. Die Erhebungen der Jahre 1989 und 1993 beinhalten die Variable *Kursinitiative*. Teilnehmenden wird dabei die Frage gestellt: „Haben Sie aus eigener Initiative teilgenommen oder erfolgte die

Teilnahme auf betriebliche Veranlassung?“. Befragte können zwischen den Antwortoptionen „Betriebliche Veranlassung“, „Eigene Initiative“ oder „Teils/Teils“ auswählen (vgl. Infratest Sozialforschung 2012: 18; Infratest Sozialforschung 2022: 20). Interessant ist die Antwortoption „Teils/Teils“, die die Weiterbildungsteilnahme als das Ergebnis eines gemeinsamen durch den Arbeitgeber als auch den/die ArbeitnehmerIn beeinflussten Entscheidungsprozess rahmt. Im Rahmen der SOEP-Befragung im Jahr 2014 wird erneut eine Frage zu den Gründen der Teilnahme erhoben, hier allerdings mit einem veränderten Frage- und Antwortdesign (vgl. TNS Infratest Sozialforschung 2014: 20). Erfragt wird, ob der Arbeitgeber zur Teilnahme der Weiterbildungsmaßnahme angeregt hat. Als Antwortoptionen können Befragte angeben, ob sie verpflichtend, freiwillig oder aus eigener Initiative an der Weiterbildung teilgenommen haben. Anders als innerhalb der SOEP-Erhebungen 1989 und 1993 wird zwischen einer arbeitgeberinitiierten, jedoch freiwilligen Teilnahme und einer selbstinitiierten Teilnahme differenziert. Anhand der Antwortoption „Verpflichtende Teilnahme“ bleibt allerdings unklar, ob es sich dabei um gesetzlich verpflichtende Maßnahmen handelt oder ob die Weiterbildung im Einflussbereich des Betriebes liegt.

Programme for the International Assessment of Adult Competencies – Longitudinal (PIAAC-L)

Die längsschnittliche Zusatzbefragung von PIAAC durch PIAAC-L erhebt neben der Kompetenzmessung umfassende Informationen über die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. In den Erhebungen der Jahre 2014 und 2016 werden die StudienteilnehmerInnen auch zu ihrer *Teilnahmeinitiative* befragt (vgl. GESIS 2017a; GESIS 2017b). Die PIAAC-L-Studien orientieren sich bei der Operationalisierung der Variable zur „Teilnahmemotivation durch den Arbeitgeber“ an der Variable der SOEP-Erhebung aus dem Jahr 2014. Anders als das SOEP nutzen die PIAAC-L-Erhebungen jedoch Ich-Formulierungen. Konkret wird dabei erfragt: „Hat Ihr Arbeitgeber Sie zur Teilnahme an dieser Weiterbildung angeregt?“. Analog wie im SOEP können Teilnehmende zwischen den drei Antwortmöglichkeiten wählen: „Ja, und ich war zur Teilnahme verpflichtet“, „Ja, aber ich habe freiwillig teilgenommen“ und „Nein, es war meine eigene Initiative“ (vgl. GESIS 2017a: 75; GESIS 2017b: 17). Auch hier wird zwischen verpflichtend-arbeitgeberinitiiert, freiwillig-arbeitgeberinitiiert und selbstinitiiert Teilnahme differenziert. Da lediglich die PIAAC-L-Befragungen 2014 und 2016 Fragen zur *Teilnahmeinitiative* erheben, liefern die Daten ausschließlich Informationen über die *Teilnahmeinitiative* für zwei verschiedene Messzeitpunkte. Zudem geben die Daten nur Auskunft über Entwicklungen der *Teilnahmeinitiative* der jüngeren Gegenwart und lassen keine Rückschlüsse über Teilnahmeentscheidungen innerhalb historischer Kontexte zu (vgl. Abschnitt 2.2.4).

Tab. 3.1 Operationalisierung der *Teilnahmeinitiative* innerhalb repräsentativer Erhebungen. (Eigene Darstellung)

Variable	SOEP		PIAAC-L		NEPS		BSW/AES
	<i>Kursinitiative</i>	<i>Teilnahme durch den Arbeitgeber motiviert</i>	<i>Teilnahme durch den Arbeitgeber motiviert</i>	<i>Teilnahme durch den Arbeitgeber motiviert</i>	<i>Motivation Kursbesuch</i>	<i>Teilnahmeverpflichtung</i>	
Frage im Fragebogen	„Haben Sie aus eigener Initiative teilgenommen oder erfolgte die Teilnahme auf betriebliche Veranlassung?“	„Hat Ihr Arbeitgeber Sie zur Teilnahme an dieser Weiterbildungsmaßnahme angeregt?“	„Hat Ihr Arbeitgeber Sie zur Teilnahme an dieser Weiterbildung angeregt?“	„Hat Ihr Arbeitgeber Sie zur Teilnahme an dieser Weiterbildung angeregt?“	„Wie sehr haben Sie sich bemüht, an diesem Kurs teilnehmen zu können? Haben Sie sich sehr bemüht, eher bemüht, eher nicht bemüht oder gar nicht bemüht?“	„Wer hat Sie zur Teilnahme verpflichtet?“	„Haben Sie an diesem Lehrgang/Kurs auf betriebliche Anordnung teilgenommen, auf Vorschlag von Vorgesetzten oder ging die Teilnahme von Ihnen selbst aus?“
Erfassung	1989; 1993	2014	2014; 2016	2014; 2016	seit 2007	seit 2007	seit 1979
Arbeitgeberinitiiert	„Betriebliche Veranlassung“	„Ja, verpflichtende Teilnahme“	„Ja, ich war zur Teilnahme verpflichtet“	„Ja, ich war zur Teilnahme verpflichtet“	x	„Ihr Arbeitgeber“	„Betriebliche Anordnung“
Selbstinitiiert	„Eigene Initiative“	„Nein, eigene Initiative“	„Nein, es war meine eigene Initiative“	„Nein, es war meine eigene Initiative“	„Sehr bemüht“ „Eher bemüht“	x	„Eigene Initiative“
Weitere Optionen	„Teils/Teils“	„Ja, freiwillige Teilnahme“	„Ja, aber ich habe freiwillig teilgenommen“	„Ja, aber ich habe freiwillig teilgenommen“	„Eher nicht bemüht“ „Gar nicht bemüht“	„Das Arbeitsamt“ „Jemand anderes“	„Vorschlag von Vorgesetzten“

Nationales Bildungspanel (NEPS)

Die Längsschnittstudie des Nationalen Bildungspanels (NEPS) liefert ebenso Informationen über die *Teilnahmeinitiative* von Befragten. Allerdings unterscheidet sich die Erhebungslogik des NEPS von den anderen hier vorgestellten Befragungsinstrumenten. Im NEPS wird anhand der Variable „Motivation Kursbesuch“ zunächst erfragt, wie sehr sich der bzw. die Befragte bemüht hat, an dem Kurs teilnehmen zu können. Zur Auswahl stehen die Antwortoptionen: „sehr bemüht“, „eher bemüht“, „eher nicht bemüht“ und „gar nicht bemüht“ (vgl. FDZ-LifBi 2022b: 2743). Die Weiterbildungsteilnahme wird dabei als eine Handlungsentscheidung betrachtet, die mit unterschiedlichen Nutzen- bzw. Investitionsbemühungen verbunden sein kann.¹³ Deutlich wird zudem, dass auch hier die Teilnahmeentscheidung als gradueller Prozess verstanden wird, der verschiedene Dimensionen selbstbestimmter bzw. fremdbestimmter Teilnahmemotivation abbildet (vgl. Prenzel et al. 1996). Mit Blick auf den Fokus der Arbeit bleibt allerdings unklar, inwieweit die Antwortoptionen „sehr bemüht“ und „eher bemüht“ auf eine (stärker) selbstinitiierte Teilnahme schließen lassen.

Nachdem Teilnehmende zur „Motivation des Kursbesuches“ befragt werden, wird nachfolgend erfasst, ob der bzw. die Befragte verpflichtet war, an dem angegebenen Kurs teilzunehmen. Wird diese Frage bejaht, wird nachfolgend erhoben, ob der bzw. die Befragte durch den Arbeitgeber, das Arbeitsamt oder jemand anderes zur Teilnahme verpflichtet wurde. Das NEPS nimmt neben dem Arbeitgeber noch weitere mögliche Initiatoren der Weiterbildung in den Blick (vgl. FDZ-LifBi 2022b: 2745). Zudem liegt der Fokus nicht nur auf beruflicher Weiterbildung. Die Frageschleifen beziehen sowohl beruflich als auch privat-motivierte Weiterbildung mit ein. Ähnlich wie in den bereits vorgestellten Erhebungen differenziert auch das NEPS mit Blick auf die Teilnahmeentscheidung zwischen (stärker) selbstinitiierten und fremd- bzw. arbeitgeberinitiierten Entscheidungsstrukturen. Die Erhebungslogik zeigt sich jedoch mit Blick auf den Fokus der Arbeit als nicht anschlussfähig. Zudem liegen mit dem NEPS Informationen über individuelle Teilnahmeentscheidungen erst seit dem Jahr 2007 vor.

¹³ Die Operationalisierung der Variable „Motivation Kursbesuch“ verweist auf das Rational Choice Paradigma. Die im Kontext der Bildungssoziologie vielfach rezipierte Rational Choice Theorie (RCT) geht davon aus, dass Kosten und Nutzen einer Handlung nicht ausschließlich ökonomisch gerahmt werden können. Vielmehr steht die individuelle Nutzeinschätzung der Person im Vordergrund. Gegenstand der RCT ist der subjektiv erwartete Nutzen, der mit einer bestimmten Handlung verbunden ist (vgl. Esser 1999, Stocké 2010). Der RCT-Ansatz wird innerhalb des NEPS vielfach genutzt, um Bildungs- bzw. Weiterbildungentscheidungen zu operationalisieren (vgl. Steinberg & Hoenig 2018).

Berichtssystem Weiterbildung (BSW) und Adult Education Survey (AES)

Umfassende Informationen über das Ausmaß der selbst- bzw. fremdbestimmten Entscheidung der Teilnahme an Weiterbildung werden im Rahmen des Berichtssystem Weiterbildung und des Nachfolgers Adult Education Survey erfasst. Die Kontextvariable „Anlass der Teilnahme“ ist seit der ersten BSW-Erhebung 1979 fester Bestandteil des Fragekatalogs und wird seitdem ohne Veränderungen im Wortlaut erhoben (vgl. TNS Infratest 2005a; Kantar 2020). Die Operationalisierung der Variable ähnelt den bereits vorgestellten Frageinstrumenten anderer Erhebungen. Im BSW und AES werden Teilnehmende gefragt „Haben Sie an diesem Lehrgang/Kurs auf betriebliche Anordnung teilgenommen, auf Vorschlag von Vorgesetzten, oder ging die Teilnahme von Ihnen selbst aus?“ (Kantar 2020: 66; TNS Infratest 2006: 25). Auch hier wird eine Differenzierung zwischen arbeitgeberinitiiert und selbstinitiiert Teilnahmeentscheidung vorgenommen. Mithilfe der innerhalb des BSW und AES kontinuierlich erhobenen Daten über den „Anlass der Teilnahme“ lassen sich Muster und Veränderungen der Selektivität der Teilnahme an selbstinitiiert beruflicher Weiterbildung differenziert im Trend abbilden (vgl. Rosenkranz 2022; Widany 2014; siehe auch Kuper & Widany 2011).¹⁴ BSW und AES stellen jedoch nicht nur auf Grund der konsistenten Erfassung der Kontextvariable „Anlass der Weiterbildung“ eine valide Datenbasis dar, um Strukturen der selbstinitiierten Teilnahme an Weiterbildung im Zeitverlauf abzubilden. Anhand der kontinuierlichen Erfassung des Merkmals Region sowie berufsstruktureller Merkmale ist es zudem möglich, die Entwicklung der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung mit Blick auf ost-west-spezifische Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen im Trend zu analysieren.

3.3.2.3 Operationalisierung der Teilnahmeinitiative im Kontext der Dimensionen der Lernmotivation

Analog zu Prenzel et al. (1996; 2000) lassen sich anhand der im BSW und AES genutzten Operationalisierung der *Teilnahmeinitiative* verschiedene Grade der Teilnahmemotivation (weitestgehend) differenzieren. Die Antwortoption „betriebliche Anordnung“ lässt darauf schließen, dass die Teilnahme vor allem durch äußere Zwänge bestimmt wird und die Entscheidung nicht selbstbestimmt erfolgt. Aus Angst vor (drohenden) beruflichen Sanktionen in Form einer Kündigung oder

¹⁴ Eine Trendanalyse, die den Zeitraum 1991 bis 2018 untersucht, zeigt auf, dass sich der Anteil an arbeitgeberinitiiert Weiterbildung seit Mitte der 90er Jahre auf einem konstanten Niveau befindet. Im Kontrast dazu steht die Teilnahmeentwicklung selbstinitiiert Weiterbildung. Hier zeigen sich starke Schwankungen und verschiedene Trends innerhalb des Untersuchungszeitraumes (vgl. Rosenkranz 2022: 165 f.).

Lohnkürzung erfolgt daher die Weiterbildungsteilnahme. Diese Form der Motivation würde demnach dem *externen Lernen* entsprechen.¹⁵ Die Antwortoption „Vorschlag des Vorgesetzten“ wiederum verweist auf die Dimension des *introjierten Lernens*. Es lässt sich annehmen, dass die Weiterbildungsteilnahme im Unterschied zur betrieblichen Anordnung nicht als äußerer Zwang empfunden wird. Dennoch ist davon auszugehen, dass der Vorschlag des Vorgesetzten auch hier eine bestimmte (externe) Handlungserwartung impliziert und die Entscheidung zur Teilnahme somit beeinflusst. In diesem Kontext bedeutet dies, dass „die Person das äußere Beförderungssystem in sich selbst hinein verlegt, gewissermaßen „verinnerlicht“ hat“ (Prenzel & Drechsel 1996: 219, Hervorhebung im Original), die Weiterbildungsteilnahme jedoch nicht gänzlich selbstbestimmt erfolgt.¹⁶

Die Antwortoption „eigene Initiative“ schließlich kann auf verschiedene Grade motivierten Lernens verweisen. Es ist durchaus denkbar, dass der bzw. die Teilnehmende sich innerhalb der Weiterbildung mit Themen auseinandersetzt, die er bzw. sie eigentlich nicht interessant findet, die Weiterbildung jedoch nützliche Aspekte beinhaltet, die das Erreichen persönlicher Ziele ermöglicht. Die Weiterbildung erfolgt dann weitgehend selbstbestimmt und würde dem *identifizierten Lernen* entsprechen.¹⁷ Auf der anderen Seite kann die Weiterbildung *intrinsisch motiviert* sein, da der bzw. die TeilnehmerIn die mit dem Weiterbildungsthema verbundenen Tätigkeiten/Inhalte interessant findet. Und schließlich kann die Weiterbildungsteilnahme auch auf Grund des Interesses an dem Gegenstand selbst erfolgen und wäre demnach *interessiert motiviert*.

Eine genaue Unterscheidung zwischen *identifiziertem*, *intrinsischem* und *interessiertem Lernen* lässt sich anhand der Datenbasis des BSW und AES jedoch nicht vornehmen. Allerdings liegt die Vermutung nahe, dass die Teilnahme an Veranstaltungen im Kontext beruflicher Weiterbildung meist als Mittel zum Zweck gesehen wird, um berufliche Kompetenzen aufzubauen und persönliche Handlungsziele zu erreichen. Hier spielen das intrinsische Interesse am vermittelten Thema oder der Methode wahrscheinlich eine untergeordnete Rolle. Es lässt sich ebenso vermuten, dass eine ursprünglich durch den Arbeitgeber bzw. Vorgesetzten angeregte Weiterbildungsteilnahme im Verlauf durch den bzw. die

¹⁵ Ähnliches gilt für die Antwortoptionen: „betriebliche Veranlassung“ (SOEP) und „ich war zur Teilnahme verpflichtet“ (PIAAC-L) als auch für die Antwortoptionen des NEPS im Hinblick auf die verpflichtende Teilnahme.

¹⁶ Ähnliches gilt für die Antwortoptionen: „Teils /Teils“ (SOEP), „Ja, freiwillige Teilnahme“ (SOEP) und „Ja, aber ich habe freiwillig teilgenommen“ (PIAAC-L).

¹⁷ Hier könnte ebenso vermutet werden, dass die Antwortoptionen „Ja, freiwillige Teilnahme“ (SOEP) und „Ja, aber ich habe freiwillig teilgenommen“ (PIAAC-L) darunterfallen.

TeilnehmerIn als eigenes Handlungsziel verinnerlicht und die Teilnahme im Sinne der identifizierten und integrierten Regulation somit als weitestgehend selbstbestimmt wahrgenommen wird (siehe auch Dissonanzreduktion Festinger 1957/1964).

3.4 Zusammenfassung: Konkretisierung der theoretischen Ausführungen und Begriffsverständnis

Die Auseinandersetzung mit dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung verdeutlicht, dass innerhalb der erwachsenenbildnerischen Fachdebatte oftmals auf genuin psychologische Begriffe zurückgegriffen wird, (meist) jedoch ohne deren jeweilige theoretische Konzeptualisierung zu berücksichtigen. Die fehlende theoretische Konzeptualisierung stellt eine Erklärung dar, warum die Begriffe selbstinitiiert und selbstgesteuert innerhalb der (deutschsprachigen) erwachsenenbildnerischen Diskussion mitunter synonym verwendet, in der psychologischen Fachdebatte dagegen begriffstheoretisch als auch konzeptionell unterschieden werden. Die referierte Befundlage verweist ebenfalls darauf, dass selbstgesteuertes Lernen ein komplexes, mehrdimensionales Konstrukt darstellt.

Modelle selbstgesteuerten Lernens aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie, Motivationspsychologie und der englischsprachigen Erwachsenenbildung verorten die Lerninitiative dabei als eine zentrale motivationale Komponente innerhalb des Konzepts des selbstgesteuerten Lernens, allerdings nehmen motivationale, volitionale, metakognitive und kognitive Dimensionen ebenso Einfluss auf den selbstgesteuerten Lernvorgang. Die vorgestellten Modelle bieten das Potential, eine differenziertere Konzeptualisierung selbstgesteuerten Lernens innerhalb der deutschsprachigen Debatte weiter zu fokussieren und damit verbunden auch die Lerninitiative als eine zentrale Komponente innerhalb des Konstrukts der Selbststeuerung theoriegeleitet zu verorten.

In der Auseinandersetzung um selbstgesteuerte Lernprozesse wurde weiterhin deutlich, dass Lernen durch verschiedene Grade intrinsischer (selbstbestimmter) und extrinsischer (fremdbestimmter) Motivation beeinflusst werden kann und dabei nicht als stabiler Zustand betrachtet wird. Selbstbestimmte und fremdbestimmte Motivlagen treten dabei meist nicht getrennt voneinander auf, sondern bewegen sich in einem Spannungsfeld. Empirische Befunde aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie und Motivationspsychologie zeigen zudem, dass Lernprozesse, die intrinsisch motiviert sind, durchaus fremdgesteuerte Elemente

aufweisen können. Auf der anderen Seite können fremdbestimmte Lerngelegenheiten im Laufe des Lernprozesses ebenso als selbstbestimmt gerahmt werden. Inwieweit das Individuum Lernen als selbstbestimmten Prozess wahrnimmt oder als von außen gesteuert betrachtet, hängt dabei von unterschiedlichen den Lernprozess beeinflussenden Parametern ab.

Die im Kontext der Selbstbestimmungstheorie postulierten Dimensionen der Lernmotivation lassen sich auch auf den Weiterbildungskontext übertragen (vgl. Prenzel 1993; Prenzel et al. 2000; siehe auch Gorges 2015). Deutlich wird in den Ausführungen, dass je nach kontextuellen Bedingungen die Weiterbildungsteilnahme dabei stärker als selbst- bzw. fremdbestimmt wahrgenommen werden kann.

Im Gegensatz zur pädagogischen Psychologie, die ihren Fokus im Kontext des selbstgesteuerten Lernens auf die Analyse „lernerseitige(r) Strukturen und Prozesse“ (Friedrich & Mandl 1997b: 241) legt und dazu motivations- und kognitionstheoretische Konzepte nutzt, richtet die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung ihren Blick primär auf (ungleiche) Teilnahmebedingungen und situativ-kontextuelle Einflussfaktoren. Oft nutzen Analysen im Bereich der beruflichen Weiterbildungsforschung Kostenarrangements sowie beschäftigungsbezogene Prädiktoren als Proxy, um arbeitgeberinitiierte und selbstinitiierte Teilnahmeentscheidungen zu operationalisieren.

Im Rahmen repräsentativer Befragungen erhobene Daten über Teilnahmeentscheidungen von Individuen liefern zudem Informationen über mögliche Initiatoren der Weiterbildung und lassen neben Kosten-Nutzen-Kriterien somit auch motivationale Aspekte in den Fokus der empirischen Teilnahmeforschung rücken. Die Systematisierung verschiedener Erhebungen (vgl. Tab. 3.1) zeigt, dass die Erhebungen größtenteils zwischen selbst- und fremdinitiiertes bzw. arbeitnehmer- und arbeitgeberinitiiertes Weiterbildungsteilnahme differenzieren, sich die einzelnen Datenquellen in den verwendeten Begrifflichkeiten und Operationalisierungen der Variablen jedoch voneinander unterscheiden. Aussagen darüber, inwieweit der Weiterbildungsprozess als selbstbestimmt von den Befragten wahrgenommen wird, können auf Basis der vorhandenen Daten im Bereich der Weiterbildungsstatistik meist nicht getroffen werden. Die Daten geben jedoch Aufschluss über das subjektiv empfundene Ausmaß der selbst- bzw. fremdbestimmten Entscheidungsfindung innerhalb des Teilnahmeprozesses.

Auch wenn innerhalb der einzelnen Erhebungen unter motivationspsychologischen Gesichtspunkten strenggenommen keine Informationen über die *Teilnahmeinitiative* erhoben werden, wird innerhalb der Arbeit mit Blick auf Anschlussfähigkeit an die Datenlage dennoch der Begriff der selbstinitiierten Teilnahme an Weiterbildung genutzt:

Als selbstinitiierte Teilnahme an Weiterbildung wird *die subjektiv wahrgenommene selbstbestimmte Entscheidung zur Teilnahme an Weiterbildung* verstanden.

Die beiden Berichtskonzepte BSW und AES stellen auf Grund der konsistenten Erfassung des Kontextmerkmals „Anlass der Teilnahme“ eine valide Datenbasis dar, um Entwicklungen selektiver Teilnahmestrukturen differenziert im Zeitverlauf abzubilden. Soziodemographische und beschäftigungsbezogene Daten, die im Rahmen der beiden Berichtskonzepte erhoben werden, ermöglichen es zudem, Einflussfaktoren des individuellen Entscheidungsprozesses zu untersuchen. Wie bereits in Abschnitt 2.2.5 erwähnt, lassen sich auf Basis der BSW-Erhebungen Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland mit Blick auf die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Trend identifizieren. Der Anteil an selbstinitiiertem beruflicher Weiterbildung in Westdeutschland liegt seit Anfang der 90er Jahre bis Mitte der 2000er Jahre deutlich höher im Vergleich zu Ostdeutschland (vgl. Kuwan et al. 2003: 71 f.). Inwieweit sich diese ost-west-spezifischen Unterschiede auch auf Basis aktueller AES-Daten (nach 2007) zeigen, wurde bisher nicht untersucht.

Bisherige empirische Analysen im Bereich der (beruflichen) Weiterbildungsforschung verweisen auf eine hochselektive und durch verschiedene Kontextfaktoren beeinflusste Entscheidungsfindung des Individuums, an Weiterbildung teilzunehmen (vgl. R. Becker & Hecken 2011; Boeren et al. 2010; Kaufmann & Widany 2013). Es zeigt sich, dass neben sozio-biographischen, motivationalen Faktoren (Gorges 2015/2018; Gorges & Hollmann 2015; siehe auch Reich-Claassen 2010) auch eine Vielzahl an strukturellen mit Blick auf den Erwerbs- und Betriebskontext (vgl. Schiener 2006; Schiener et al. 2013; Willkens & Leber 2007) bedingten Determinanten zusammenwirken. Mit Blick auf selbstinitiierte Teilnahmeentscheidungen innerhalb erwerbsbezogener Kontexte geraten vor allem Einflussfaktoren betriebs- und arbeitsmarktspezifischer Strukturen ins Blickfeld.

Studien verweisen darauf, dass sich der ostdeutsche Arbeitsmarkt auf Grund historischer und arbeitsmarktpolitischer Entwicklungen bis dato vom westdeutschen Arbeitsmarkt unterscheidet (vgl. Lutz 2007; Lutz et al. 2010). So zeigen sich auch 30 Jahre nach der Wiedervereinigung noch immer strukturelle Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland (vgl. EFI 2020; siehe auch Köhler & Struck 2008; Krause & Köhler 2011). Im Bereich der Weiterbildungsforschung existieren allerdings kaum Studien, die Teilnahmeentscheidungen Beschäftigter mit sich wandelnden Arbeitsmarktstrukturen und Arbeitsmarktlagen ins Verhältnis setzen. Vereinzelt weisen jedoch auf den Einfluss technologischen und beruflichen Strukturwandels im Hinblick auf das Weiterbildungsverhalten

westdeutscher Beschäftigter (vgl. R. Becker 2017/2019, siehe auch R. Becker 2018).

Im nachfolgenden Kapitel werden unter Hinzuziehung ökonomischer und segmentationstheoretischer Annahmen spezifische Kontexte näher betrachtet, die selbstinitiierte Teilnahmeentscheidungen im Rahmen beruflicher Weiterbildung fördern bzw. entstehen lassen.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung unter Berücksichtigung arbeitsmarktspezifischer Kontexte

4

In diesem Kapitel steht die Darstellung verschiedener Theorieansätze aus dem Bereich der Ökonomik im Vordergrund, die es ermöglichen, Bedingungen und Modifikationen selbstinitiiierter Teilnahmeentscheidungen vor dem Hintergrund arbeitsmarktstruktureller Kontexte zu spezifizieren. Die dahinterstehende Grundannahme der vorliegenden Arbeit ist, dass sich verändernde Kontexte auch modifizierte Teilnahmeentscheidungen des Individuums zur Folge haben.

Innerhalb des Abschnitts 4.1 erfolgt zunächst die Darstellung humankapitaltheoretischer Ansätze und theoretischer Weiterentwicklungen. Bildungsökonomischen Ansätzen wie der Humankapital- sowie der Signal- und Filtertheorie zufolge unterliegen Investitionsentscheidungen in (Weiter)Bildung vorrangig ökonomischen Handlungsmotiven einzelner Akteure. In Abschnitt 4.2 werden segmentationstheoretische Ansätze näher ausgeführt, die den Fokus auf kontextuelle Faktoren der Teilnahmeentscheidung legen, wonach strukturelle Rahmenbedingungen des Arbeitsmarktes Aufstiegs- und Weiterbildungschancen Beschäftigter regulieren und somit Einfluss auf (selbstinitiierte) Teilnahmeentscheidungen nehmen. Teilarbeitsmärkte unterliegen jedoch konjunkturellen Schwankungen und wirtschaftsstrukturellen Entwicklungen, sodass sich spezifische Qualifikationsanforderungen und damit verbunden auch Weiterbildungsbedarfe im Laufe der Zeit ändern. Mit Blick auf den trendanalytischen Fokus der Arbeit werden in Abschnitt 4.2.3 empirische Analysen betrachtet, die den Einfluss historischer Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung untersucht haben. Im weiteren Verlauf des Kapitels werden aktuelle(re) Arbeitsmarkttheorien und Weiterentwicklungen klassischer Segmentationsansätze vorgestellt, um auf Basis dieser Theorieansätze spezifische Annahmen selbstinitiiierter Teilnahmeentscheidungen abzuleiten (Abschnitt 4.3).

Jüngere Analysen aus dem Bereich der Arbeitsmarktsoziologie, die Grundannahmen segmentations-theoretischer Theorien nutzen, verweisen vor dem Hintergrund des Transformationsprozesses auf ost-west-spezifische Entwicklungen innerhalb des deutschen Arbeitsmarktes. Anknüpfend an die Darstellung der einzelnen Theorieansätze und damit verbundenen spezifischen Annahmen selbstinitiiierter Teilnahmeentscheidungen wird in Abschnitt 4.4 ergänzend die Entwicklung des ost- und westdeutschen Arbeitsmarktes seit Anfang der 90er Jahre anhand statistischer Befunde dargestellt, um eine Konkretisierung der Fragestellung als auch die Herleitung spezifischer Annahmen zu ermöglichen.

4.1 Humankapitaltheorie und theoretische Erweiterungen

Anfängliche Versuche der Bildungsökonomie, zentrale Wirkmechanismen des Arbeitsmarktes konzeptionell zu erfassen und in ein theoretisches Modell zu überführen, mündeten in die Postulierung des sogenannten „neoklassischen Basismodells“ (vgl. Hinz & Abraham 2018: 11 f.). Zentrale Annahme dieses Grundmodells ist die Existenz eines perfekten Marktes, der vor dem Hintergrund vollständiger Konkurrenz ein Gleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage entstehen lasse. Mit dem Gleichgewicht des Marktes gehe auch eine Flexibilität der Löhne einher. Ändert sich das Arbeitsangebot oder die Nachfrage an Gütern, so wirken sich diese Änderungen auch direkt auf die Lohnhöhe aus. Im Sinne des neoklassischen Modells agieren in dem System „Arbeitsmarkt“ ausschließlich rational-ökonomisch handelnde Akteure, die entweder eine Nutzenmaximierung anstreben (Arbeitskräfte) oder ihren Gewinn maximieren wollen (Arbeitgeber). Des Weiteren wird eine vollständige Mobilität der Arbeitskräfte postuliert, die sich bei eventuellen Arbeitsplatzwechseln oder Umzügen keinerlei Transaktionskosten gegenübersehen. Eine weitere zentrale Grundannahme des Modells ist die Homogenität von Arbeit, nach der sich ArbeitnehmerInnen in ihrer angebotenen Arbeitskraft und Leistungsfähigkeit nicht unterscheiden. Diese Gleichheit ermöglicht es Arbeitgebern, Arbeitskräfte beliebig zu tauschen oder neu zu erwerben.

Angesichts dieser postulierten Eigenschaften des Arbeitsmarktes wären ungleiche Löhne, Diskriminierungen sowie unfreiwillige Arbeitslosigkeit per se ausgeschlossen. Tatsächlich ließen sich diese Modellannahmen jedoch nicht in der

Realität beobachten und führten in Folge zu einer Reihe erweiterter und modifizierter Theorieansätze.¹ Die besonders durch die Arbeit von Gary S. Becker (1964) bekannte Humankapitaltheorie zählt „wohl zu den wichtigsten Weiterentwicklungen des neoklassischen Modells“ (Hinz & Abraham 2018: 26). Entgegen der Annahme des neoklassischen Modells, die Leistungsfähigkeit der ArbeitnehmerInnen sei homogen, gehen humankapitaltheoretische Ansätze grundsätzlich davon aus, dass sich ArbeitnehmerInnen in ihren Anlagen und ihrer Produktivität unterscheiden. Daraus resultierende Ungleichheiten, die sich in Einkommensunterschieden und Statusdifferenzen manifestieren (können), bilden daher Kernfragen der Humankapitaltheorie (vgl. Hinz & Abraham 2018: 26).

4.1.1 Humankapitaltheoretische Ansätze

Erste Arbeiten, die sich mit dem Konzept des Humankapitals beschäftigen, lassen sich bereits im 18. Jahrhundert finden. Eine fundierte empirische Auseinandersetzung mit der Thematik setzt jedoch erst gegen Ende der 50er Jahre vornehmlich im nordamerikanischen Raum ein (vgl. Sweetland 1996: 345, Teixeira 2014).²

Zentrale Werke in der Diskussion um humankapitaltheoretische Überlegungen

Jacob Mincer trägt dabei einen wesentlichen Anteil in der Debatte um Humankapital bei, indem er im Rahmen seiner Analysen (1958) das sogenannte „schooling model“ entwickelt, um Ursachen und Folgen ungleicher Löhne zu untersuchen. Mincer setzt sich zudem mit dem Konzept des Humankapital begriffstheoretisch auseinander und differenziert *education* und *training* als verschiedene Formen des Humankapitals. Die Investition in Bildung kann demzufolge im Kontext von

¹ Auch das Bild des rational handelnden und vollständig informierten Akteurs wurde als abstrakt-theoretisches Konstrukt eingestuft und erfuhr im Laufe der Zeit zahlreiche Modifizierungen. Inzwischen stellen die sogenannten Such- und Matching-Theorien, die Unsicherheiten und Informationsasymmetrien im Kontext des Arbeitsverhältnisses als entscheidende Parameter berücksichtigen, zentrale Erklärungsansätze innerhalb der Arbeitsmarktökonomik dar (vgl. Hinz & Abraham 2018: 16 f.).

² Diese Bewegung steht hier vor allem mit verschiedenen wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Entwicklungen in den USA der frühen 60er Jahre in Verbindung. Konventionelle Messmethoden, um das US-Wirtschaftswachstum zu berechnen, wiesen Fehler in ihren Prognosen auf und gleichzeitig zeigte sich, dass ein signifikanter Teil des Einkommenswachstums auf Personengruppen mit höherem Bildungsniveau entfiel. Studien, die Zusammenhänge zwischen nationalem Wirtschaftswachstum und individuellen Bildungsrenditen untersuchten, gewannen daher zunehmend an Bedeutung (vgl. Sweetland 1996: 349 f.).

Schule (*education*) aber auch innerhalb des Arbeitsprozesses (*training*) stattfinden. Allerdings hebt er mit Blick auf Humankapitalinvestitionen im Kontext von Arbeit hervor: „Experience on the job is often the most essential part of the learning process.“ (Mincer 1958: 287).

Vor dem Hintergrund verschiedener Bildungsabschlüsse untersucht Gary S. Becker (1960) ebenso die Gründe für Einkommensunterschiede. Er vergleicht dabei Einkommen zwischen College-AbsolventInnen und High-School-AbsolventInnen. Abhängig von den investierten Jahren innerhalb der jeweiligen Schulform, so Beckers These, würden sich auch Unterschiede in der Entlohnung zeigen. Die empirischen Befunde weisen jedoch darauf hin, dass sich höhere Renditen nicht allein auf die getätigten Investitionen im Kontext von Hochschulbildung zurückführen lassen. Insgesamt decken sich die Hypothesen Beckers nur partiell mit seinen empirischen Befunden und können anhand der verwendeten Daten nicht gänzlich untersucht werden. In seinem späteren Werk aus dem Jahr 1964 greift Becker seine Vorarbeiten jedoch erneut auf und kann anhand einer erweiterten Methodologie seine bisherigen Annahmen überprüfen (vgl. Sweetland 1996: 347).

Theodore Schultz berücksichtigt in seinem 1961 veröffentlichten Werk die vorangegangenen Arbeiten von Mincer und Becker, verweist jedoch auf die aus seiner Sicht noch immer bestehende Problematik einer fehlenden Konzeptualisierung des Begriffs Humankapital. In seinen Ausführungen erarbeitet er daher eine erweiterte Klassifikation von Humankapital, die neben formaler Schulbildung auch durch andere Investitionen wie zum Beispiel durch „health facilities and services“, „on-the-job-training“ oder auch „study programs for adults“, gesteigert werden kann (vgl. Schultz 1961: 9).

Die Arbeiten von Mincer, Becker und Schultz markieren zentrale Eckpfeiler in der Diskussion um humankapitaltheoretische Überlegungen.³ Zwar unterscheiden sich die einzelnen Studien in Design und Untersuchungsmethode, gemeinsam ist ihnen jedoch die Grundannahme, dass Bildung als eine spezifische Form des Humankapitals ökonomische Vorteile liefert. Die Leistungsfähigkeit von Arbeitskräften wird dabei maßgeblich durch erworbenes Wissen und spezielle Fähigkeiten beeinflusst. Produktivität wird somit, anders als im neoklassischen Sinne, nicht mehr als homogenes und bereits vorhandenes Gut definiert. Vielmehr

³ Allerdings muss berücksichtigt werden, dass die Arbeiten und daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen im Kontext des (jeweiligen) US-amerikanischen Berufsbildungssystems entstanden sind. Eine Übertragung dieser theoretischen Überlegungen mit Blick auf das europäische bzw. deutsche System zu jener Zeit ist nicht ohne weiteres möglich (vgl. Abschnitt 4.4/ Kapitel 6).

müssen ArbeitnehmerInnen in ihre schulische und berufliche (Weiter)Bildung – ihr Humankapital – investieren, um somit ihren individuellen Marktwert zu steigern. Deutlich wird der postulierte Zusammenhang zwischen Bildung und Einkommen (vgl. Hinz & Abraham 2018: 26 f.; R. Becker & Hecken 2011: 373 f.). Daraus lässt sich ebenso schlussfolgern, dass Investitionen in Bildung nicht aus reinem Selbstzweck erfolgen, sondern auf rationalen und kalkulierten Prämissen beruhen (vgl. R. Becker & Hecken 2011: 373).

Investitionen in (Weiter)Bildung

Analog zum neoklassischen Modell investieren Individuen aus humankapitaltheoretischer Sicht nur dann in Bildung, wenn der zu erwartende Nutzen, der mit der Investition einhergeht, größer ist als die dabei entstandenen Kosten. Wobei Kosten nicht nur monetäre Ausgaben, sondern ebenso indirekte Kosten (aufgewendete Zeit, Einkommensausfall) miteinschließen (vgl. Hummelheim & Timmermann 2010: 106).

Der starke Bezug zur Ökonomik und zum neoklassischen Ansatz zeigt sich auch in der ursprünglichen Definition des Begriffes, wonach unter Humankapital „die auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren individuellen Fähigkeits-, Fertigungs-, Kenntnis- und Erfahrungsbestände verstanden [werden]“ (Hummelheim & Timmermann 2010: 102).⁴ Anders als Sachkapital, das verkauft und konserviert werden kann, charakterisiert sich Humankapital jedoch als ein immaterielles Gut, welches untrennbar mit dem jeweiligen „Qualifikationsträger“ verbunden ist. Zudem nimmt das Individuum Einfluss auf die Güte der erzeugten Bildungsrenditen, da es selbst Teil des Investitions- und Bildungsprozesses ist (vgl. Hummelheim & Timmermann 2010: 107).

Ähnlich wie bei Sachkapital oder Geldanlagen können jedoch auch Investitionen in Humankapital mit Abschreibungsraten verbunden sein. Die Humankapitaltheorie berücksichtigt daher, dass erworbenes Wissen und Qualifikationen einem Entwertungsprozess unterliegen (können) und dadurch Reinvestitionen in Bildung erforderlich sind. Für ArbeitnehmerInnen in Branchen und Wirtschaftsbereichen, die besonders stark von technologischen und organisationalen Veränderungen betroffen sind, führt die Investition in Humankapital dann nicht unbedingt zu einer Einkommenssteigerung, sondern dient vielmehr dazu, ihr Produktivitäts-

⁴ Im Kontext internationaler wirtschaftspolitischer Diskurse lässt sich mittlerweile ein erweitertes Verständnis des Begriffes Humankapital finden, der neben arbeitsmarktbezogenen Komponenten die Gesamtheit aller individuellen Fähigkeiten berücksichtigt und somit den Fokus stärker auf eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung richtet (vgl. Hummelheim & Timmermann 2010: 102; siehe auch OECD 2002).

und Qualitätsniveau den gestiegenen Anforderungen entsprechend anzupassen (vgl. Hinz & Abraham 2018: 27; Hummelsheim & Timmermann 2010: 106).

Specific Training und General Training

Die bereits von Mincer vorgenommene Unterscheidung in *education* und *training* bildet in humankapitaltheoretischen Modellen einen zentralen Analyseschwerpunkt, um verschiedene Arten von (Aus)Bildung empirisch zu differenzieren. Während Mincer in seinem Modell zwischen „time spent at school“ und „time spent on the job“ (Mincer 1958: 287) unterscheidet, nutzt Becker die semantisch verwandten Begriffe *schooling* und *on-the-job-training*. Als *schooling* werden Institutionen definiert, die Wissen produzieren (vgl. Becker 1993:51). *On-the-job-training* bezeichnet hingegen alle formalen und informalen Bildungsaktivitäten, die innerhalb eines Berufskontextes stattfinden (vgl. ebd. 31).

Zentrales Augenmerk innerhalb der Theorie Beckers liegt zudem auf unterschiedlichen Investitionslogiken der einzelnen Akteure. Neben ArbeitnehmerInnen haben ebenso Arbeitgeber ein Interesse an der Produktivitätssteigerung ihrer Arbeitskräfte. Becker nimmt daher eine weitere Klassifikation vor, in dem er *on-the-job-training* in *specific training* und *general training* differenziert (vgl. 1993: 40 ff.). Die Förderung firmenspezifischen Humankapitals (*specific training*) rentiert sich dabei vor allem aus Sicht des Arbeitgebers, da das betriebspezifische Wissen der ArbeitnehmerInnen eng an das jeweilige Unternehmen gebunden ist und sich nicht uneingeschränkt auf andere Betriebe transferieren lässt. Entscheidend ist hier vor allem der Prozess der Amortisation, in dem die durch die Investition entstandenen Kosten infolge der erzielten Erträge wieder gedeckt werden. ArbeitnehmerInnen investieren humankapitaltheoretischen Annahmen zufolge hingegen in allgemeines Humankapital, da „completely general training increases the marginal productivity of trainees by exactly the same amount in the firms providing the training as in other firms (Becker 1993: 40). Durch den Erwerb beruflicher Qualifikationen und Wissensbestände, die auch außerhalb des jeweiligen Unternehmens auf dem Arbeitsmarkt gefragt sind, erhöht sich der individuelle Marktwert der Arbeitskraft und lässt zudem deren Mobilitätschancen wachsen. Diese theoretische Differenzierung allgemeiner und betriebspezifischer Bildungsinvestitionen lässt sich jedoch nicht immer trennscharf auf tatsächliche (Weiter)Bildungsmaßnahmen übertragen. Auch Becker berücksichtigt in seiner Theorie, dass Betriebe mitunter die Kosten für allgemeines Humankapital übernehmen, um das Risiko eines Betriebswechsels durch ArbeitnehmerInnen zu minimieren. Des Weiteren benennt er ebenso Mischformen von Bildungsmaßnahmen, die weder ausschließlich als *specific* noch als *general training* klassifiziert

werden können und deren Kosten dann meist zwischen Arbeitgeber und ArbeitnehmerInnen aufgeteilt werden (vgl. Becker 1993:48 ff.; Schiener et al. 2013: 559).

4.1.2 Signal- und Filtertheorie

Die hier dargestellten Ausführungen humankapitaltheoretischer Ansätze rahmen Investitionsentscheidungen in Bildung als rationale Entscheidungen einzelner Individuen. Bestimmte Aspekte innerhalb dieses Entscheidungsprozesses, die zu einem erheblichen Anteil auch durch fremdselektive Prozesse bestimmt werden, werden von der Humankapitaltheorie jedoch faktisch ausgeblendet. Die von Arrow (1973) und Spence (1973) ausgearbeiteten signal- und filtertheoretischen Ansätze stellen wesentliche Weiterentwicklungen des humankapitaltheoretischen Modells dar, die einen stärkeren Fokus auf fremdselektive Aspekte der Investitionsentscheidung legen.

Im Sinne der Signaltheorie dient Bildung nicht als Steigerung kognitiver Fähigkeiten oder sozialer Kompetenzen (vgl. Arrow 1973: 194). Ein zentraler Kritikpunkt an dem humankapitaltheoretischen Ansatz ist daher, dass die „tatsächliche Produktivität eines (potentiellen) Arbeitnehmers nicht direkt beobachtbar ist“ (Hinz & Abraham 2018: 33). Dem innerhalb der Humankapitaltheorie postulierten Zusammenhang zwischen Bildungsinvestitionen und einer verbundenen Zunahme an Produktivität wird damit widersprochen (vgl. R. Becker 2018: 318 f.; Hummelsheim & Timmermann 2010: 109). Demzufolge betrachtet Arrow sein Theoriemodell als „rather different from the current human capital orthodoxy“ (Arrow 1973: 193).

Die Annahme, Akteure würden Investitionsentscheidungen im Kontext perfekter Arbeitsmarktbedingungen auf Basis vollständiger Information treffen, wird innerhalb des sogenannten „signaling“-Ansatzes ebenso abgelehnt. Vielmehr berücksichtigt die Signaltheorie bestehende Unsicherheiten und Informationsasymmetrien, die innerhalb von Arbeitsverhältnissen existieren (können). Da der Arbeitgeber nicht in der Lage ist, die individuelle Leistungsfähigkeit von Beschäftigten im Vorfeld einzuschätzen, ist er auf statistische und formale Informationen angewiesen. Entscheidende Bedeutung kommt dabei bereits erworbenen Bildungsnachweisen zu, die für ArbeitgeberInnen als Signale fungieren, um mögliche Qualifikations- und Produktionsleistungen von ArbeitnehmerInnen zu antizipieren (vgl. Arrow 1973: 194 f.; siehe auch R. Becker 2018: 319; Hummelsheim & Timmermann 2010: 109). Bildung wird somit als Distinktionsmerkmal gehandelt, wonach der Arbeitgeber aus einem Pool an potentiellen Arbeitskräften

die Person wählt, die auf Grund ihrer bereits getätigten Bildungsinvestitionen die höchste Produktivität verspricht.

Formalisierten und zertifizierten Bildungsabschlüssen wird dabei eine besonders starke Signalwirkung zugeschrieben. Das deutsche Berufsausbildungssystem zeichnet sich durch einen hohen Grad an Standardisierung aus, sodass durch den Erwerb eines bestimmten in der Ausbildungsverordnung verankerten Bildungskans (größtenteils) vergleichbare Qualifikations- und Kompetenzprofile vorausgesetzt werden können. Eine möglichst hohe Standardisierung von (Aus)Bildung verringert somit das Ausmaß an Unsicherheiten und Informationsasymmetrien, die innerhalb des Rekrutierungsprozess entstehen können. Schwieriger gestaltet sich hingegen die Vergleichbarkeit universitärer Abschlüsse, die sich in Güte und Inhalt oft stark unterscheiden (vgl. Abraham et al. 2018: 231 f.). Hier muss jedoch zwischen einzelnen akademischen Abschlüssen und deren Signalwirkungen unterschieden werden. So zeichnen sich bestimmte Studiengänge, die mit konkreten Berufsbildern assoziiert werden (z. Bsp. Medizin, Ingenieurwissenschaften, Lehramt) durch stärker standardisierte Curricula aus. Demgegenüber können Studiengänge, die ein breites Spektrum an optionalen Arbeitskontexten ermöglichen, Unsicherheiten bei Arbeitgebern hinsichtlich Vergleichbarkeit und Einordnung entstehen lassen. Auch die sukzessive Etablierung neuer Abschlüsse und Zertifizierungen, wie beispielsweise im Kontext der Bologna-Reform, können hier zunächst zu Verunsicherungen führen (vgl. Widany 2014: 90).

Neben anerkannten Bildungsabschlüssen können Signale an den Arbeitgeber ebenso durch Weiterbildungszertifikate erzeugt werden.⁵ Des Weiteren kann auch der Weiterbildungsprozess als Selektionsfunktion genutzt werden, in dem besonders als produktiv wahrgenommene Beschäftigte gezielt durch den Betrieb gefördert werden. Mit der Weiterbildungsförderung sind zudem verschiedene betriebliche Funktionsaspekte verbunden. Einerseits sichert die Weiterbildungsteilnahme das Qualifikationsniveau der Beschäftigten bzw. führt zu einer Produktivitätssteigerung von Arbeitskräften. Auf der anderen Seite verringert es zudem die „Unsicherheit über das Produktivitätspotential“ (R. Becker 2018: 319) beschäftigter ArbeitnehmerInnen.

Neben formalen Bildungsabschlüssen und beruflichen Qualifikationsmerkmalen können weitere Merkmale wie Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund von Beschäftigten als Filter fungieren, um seitens des Arbeitgebers auf mögliche Produktivitätsleistungen zu schlussfolgern. Da Geschlecht als auch Alter

⁵ Allerdings gehen nicht-zertifizierte und weniger standardisierte Bildungsnachweise auch mit einer geringeren Signalwirkung einher (vgl. Abraham et al. 2018: 232).

als sichtbare Merkmale existieren, die Produktivitätsleistung hingegen nicht, werden diese „Indices“ als Entscheidungsparameter herangezogen (vgl. Spence 1973: 369 ff.). Die „Indices“ werden von den Arbeitgebern auf Basis vorangegangener Erfahrungen gebildet, die sie mit vergleichbaren SignalträgerInnen gemacht haben. Personen, die aufgrund ihrer Indices mit einer geringeren Produktivität assoziiert werden, müssen dementsprechend auch stärker in ihre veränderbaren Merkmale (z.Bsp. Bildung, Weiterbildung) investieren. Die Arbeitskraft zeichnet sich dabei durch ein Set unterschiedlicher Merkmale aus, von denen einzelne verändert werden können wie beispielsweise das (Weiter)Bildungsniveau.

4.1.3 Bildungsökonomische Annahmen im Hinblick auf selbstinitiierte Teilnahmeentscheidungen

Mithilfe humankapitaltheoretischer sowie signal- und filtertheoretischer Ansätze lassen sich Bildungsentscheidungen von Individuen auf Basis ökonomischer Handlungsparadigmen theoretisieren. Indem Bildungsinvestitionen als rationale Handlungen einzelner Akteure gerahmt werden, kann die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung unter bildungsökonomischen Gesichtspunkten als das Ergebnis vorangegangener Abwägungs- und Entscheidungsprozesse interpretiert werden. Diese durch das Individuum getroffene Investitionsentscheidung wird dabei maßgeblich durch „income, time [...] and the opportunities available in the economy and elsewhere“ determiniert (Becker 1993b: 386).

Der Annahme folgend, dass Weiterbildungsentscheidungen je nach Kontext unterschiedlich stark intrinsisch bzw. extrinsisch motiviert sind (vgl. Kapitel 3), lassen sich daher unter Berücksichtigung humankapital- sowie signal- und filtertheoretischer Annahmen Szenarien betrachten, in denen stärker selbst- bzw. fremdselektive Elemente Einfluss auf die Teilnahmeentscheidung Beschäftigter nehmen. Nachfolgend werden mit Blick auf selbstinitiierte Teilnahmeentscheidungen bestimmte Annahmen der Humankapitaltheorie sowie Signal- und Filtertheorie beleuchtet.

Renditeerwartungen und Amortisation

Ob es überhaupt zu einer Weiterbildungsteilnahme kommt, hängt zunächst von der mit der Bildungsinvestition erwarteten Rentabilität zusammen. Diese Rentabilitätserwartungen können sich zwischen Arbeitgebern und Beschäftigten deutlich unterscheiden, sodass der Entscheidungsprozess durch mitunter divergierende

Zielvorstellungen beeinflusst wird. Bereits hier wird deutlich, dass sich die Entscheidungsfindung bzw. die damit einhergehende Investition in Bildung durch selbst- als auch fremdbestimmte Faktoren charakterisieren lässt.

Zentralen Einfluss auf die Investitionsentscheidung nimmt aus humankapitaltheoretischer Perspektive der Zeitraum der Amortisation. Die Kosten, die mit der Bildungsinvestition einhergehen, müssen sich aus Sicht der beteiligten Individuen langfristig rentieren. Aus betrieblicher Perspektive lohnen sich dabei besonders Investitionen in jüngere ArbeitnehmerInnen, da deren Verbleibdauer im Unternehmen vermutlich länger ist im Vergleich zu älteren Beschäftigten. In verschiedenen Studien zeigt sich ein negativer Alterseffekt, wonach mit zunehmendem Alter die Weiterbildungsbeteiligung von Personen sinkt (vgl. Leber & Möller 2007: 14 f.; Wilkens & Leber 2003: 334 f.; siehe auch Schiener et al. 2013: 564). Die aus humankapitaltheoretischer Sicht fehlende betriebliche Investitionsbereitschaft in ältere ArbeitnehmerInnen lässt daher vermuten, dass sich Weiterbildungsaktivitäten älterer Arbeitskräfte stärker auf Selbstinitiiierung und eigene Weiterbildungsbemühungen zurückführen lassen. Angesichts des demographischen Wandels und eines zunehmenden Fachkräftemangels lassen sich jedoch spezifische Annahmen vor allem mit Blick auf ost- und westdeutsche Betriebe formulieren (vgl. Kapitel 5).

Auch hinsichtlich des Geschlechts können Unterschiede in der Teilnahme antizipiert werden. Während vereinzelte Studien keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in der beruflichen Weiterbildungsteilnahme finden (vgl. Kaufmann & Widany 2013: 44; Schiener 2006: 178; Wilkens & Leber 2003: 335), so verweisen andere Untersuchungen auf eine geringere Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung für Frauen (vgl. Grund & Martin 2010: 25; siehe auch Schiener et al. 2013). Gleichzeitig lässt sich ein erhöhter Anteil an selbstinitiiertem Weiterbildungsteilnahme für Frauen beobachten (vgl. Willich & Minks 2004: 19 ff.; siehe auch für individuelle Weiterbildung Schiener 2006: 182; für selbstfinanzierte Weiterbildung: Kaufmann & Widany 2013: 44). Diese Unterschiede werden unter anderem darauf zurückgeführt, dass Frauen häufiger in Teilzeit arbeiten und ihnen daher weniger Gelegenheiten zu formal-betrieblicher Weiterbildung gegeben werden. Auf der anderen Seite lassen durch den Arbeitgeber antizipierte Unterbrechungen der Erwerbstätigkeit (z. B. Mutterschaft) und ein daraus resultierend kürzerer Amortisationszeitraum eine geringe betriebliche Investitionsbereitschaft in weibliche Beschäftigte vermuten. Im Sinne signal- und filtertheoretischer Annahmen und unter Berücksichtigung bisheriger empirischer Studien lässt sich für Frauen auf Grund einer geringeren betrieblichen Förderung eine erhöhte Wahrscheinlichkeit an selbstinitiiertem Weiterbildungsteilnahme schlussfolgern.

Signalwirkung (fehlender) einschlägiger Qualifikationen

Inwieweit sich eine Bildungsinvestition rentiert, wird jedoch nicht nur durch den verbleibenden Zeitraum der Amortisation beeinflusst, sondern ist in hohem Maße auch von der „individuelle(n) Lernfähigkeit und -bereitschaft“ (Leber & Möller 2007: 3) der beteiligten Akteure abhängig. Dem Bildungs- und Qualifikationsniveau von Beschäftigten kommt in diesem Zusammenhang sowohl aus humankapitaltheoretischer als auch aus signal- und filtertheoretischer Perspektive eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Hubert & Wolf 2007: 16; Leber & Möller 2007: 3; R. Becker & Hecken 2011: 388). In der Vergangenheit bereits erfolgreich erworbene Humankapitalinvestitionen, in Form höherer Schulbildung und berufsqualifizierender Bildungsabschlüsse, signalisieren dem Arbeitgeber eine vorhandene Lern- und Weiterbildungsbereitschaft des Beschäftigten (vgl. Leber & Möller 2007: 3). Eine Investition in höher qualifizierte Beschäftigte rentiert sich daher besonders aus betrieblicher Sicht, da weitere (erfolgreiche) Bildungszuwächse angenommen werden können. Standardisierte Abschlüsse lassen zudem auf ein bestimmtes Set an spezifischen Kenntnissen schließen, die innerhalb des Arbeitsprozesses direkt eingesetzt werden können.

Der Erwerb vorangegangener Bildungszertifikate und damit verbundene positive Erträge lassen auch aus Sicht von Beschäftigten eigene Investitionen in Weiterbildung wirtschaftlich rentabel erscheinen. Mit der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung verbinden sich dabei spezifische Nutzenerwartungen. Studien zeigen, dass die Weiterbildungsteilnahme neben monetären Aspekten und beruflichen Aufstiegszielen vor allem mit sozialen und beschäftigungsbezogenen Komponenten verbunden ist. Die Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen trägt aus Sicht von Teilnehmenden besonders dazu bei, berufliche Netzwerke und Kontakte aufzubauen bzw. zu intensivieren (vgl. Walter & Müller 2012: 11). Darüber hinaus wird mit der Teilnahme an Weiterbildung antizipiert, die eigene berufliche Position festigen und die individuelle Beschäftigungsfähigkeit steigern zu können (vgl. Walter & Müller 2012: 11, siehe auch Kuper et al. 2017: 80 f.). Eine erhöhte selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung lässt sich daher ebenso für höher qualifizierte Beschäftigte vermuten. Allerdings kann ebenso angenommen werden, dass auf Grund der erhöhten betrieblichen Förderung höher Qualifizierter der Bedarf an Weiterbildung aus Sicht von ArbeitnehmerInnen bereits gedeckt ist und selbstinitiierte Weiterbildungsteilnahmen dadurch ausbleiben.

Ein geringes Qualifikationsniveau oder auch fehlende einschlägige Kenntnisse senden negative Signale an (potentielle) Arbeitgeber. Die Förderung Geringqualifizierter scheint aus Arbeitgeberperspektive daher wenig rentabel, da dieser Beschäftigtengruppe möglicherweise Lernabstinenz oder auch Lernhemmnisse

unterstellt werden (können). Diese Hemmnisse lassen eine erfolgreiche Weiterbildungsteilnahme unsicher erscheinen und erhöhen zudem das Risiko zusätzlich anfallender Teilnahmegebühren oder auch Einkommensausfälle. Zudem erscheint die Förderung geringqualifizierter Beschäftigter aus Sicht des Unternehmens weniger rentabel, da auf Grund der antizipierten längeren Investitionszyklen der Amortisationszeitraum im Vergleich zu höher Qualifizierten deutlich kürzer wäre. Demnach lässt sich schlussfolgern, dass Weiterbildungsanstrengungen geringqualifizierter Beschäftigte eher auf Eigeninitiative beruhen und sich weniger auf betriebliche Selektionslogiken zurückführen lassen (siehe auch Gorges & Hollmann 2015: 64). Studien verweisen jedoch für Geringqualifizierte auf insgesamt niedrigere Teilnahmequoten im Vergleich zu höher Qualifizierten (vgl. Leber & Möller 2007: 19).⁶ Empirische Befunde deuten zudem darauf hin, dass positive emotionale Erinnerungen an die Schulzeit auch mit positiven Effekten gegenüber Weiterbildung korrelieren (vgl. Gorges & Hollmann 2015: 63; Gorges 2018: 157), während sich demgegenüber negative Bildungserfahrungen kaum auf die Weiterbildungsteilnahme auswirken (vgl. Gorges 2018: 157; Reich-Claassen 2010: 182). Möglicherweise beeinflussen fehlende positive Lernerfahrungen die spätere (Nicht)Teilnahme an Weiterbildung. Vor dem Hintergrund eines zunehmenden Fachkräftemangels lassen sich hier jedoch spezifische Annahmen formulieren (vgl. Kapitel 5).

Arbeitslosigkeit bzw. Brüche in der Erwerbsbiografie können im Sinne der Signal- und Filtertheorie ebenso als negativ eingestuft werden. Arbeitslosigkeit führt zu einer beschleunigten Alterung des Humankapitals und erschwert somit eine durch den Arbeitgeber vorgenommene Einschätzung möglicher Leistungsfähigkeit potentieller ArbeitnehmerInnen. Analysen zeigen, dass Arbeitslosigkeit das Risiko einer instabilen Beschäftigung erhöht und das sich das Einkommen bei einer Wiederbeschäftigung verringert (vgl. Protsch 2008: 18; siehe auch Allmendinger et al. 2012: 338 f.).

Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass Personen, die von früherer Arbeitslosigkeit betroffen waren, seltener durch den Arbeitgeber gefördert werden als Personen ohne Arbeitslosigkeitserfahrungen. Eine selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung kann dem Arbeitgeber jedoch signalisieren, dass die eigene Qualifizierung im Fokus steht. Auf der anderen Seite

⁶ Gorges und Hollmann schlussfolgern mit Blick auf die Bedeutung weiterbildungsspezifischer Wertüberzeugungen, dass Personen mit niedrigem Bildungsniveau neben einer geringeren betrieblichen Förderung auch seltener mit berufsbezogenen Lernsituationen konfrontiert sind. Dementsprechend wäre gerade für diese Personengruppe eine „positive weiterbildungsbezogene Wertüberzeugung [...] besonders bedeutsam, damit sie Eigeninitiative zeigen und WB aktiv nachfragen und aufsuchen.“ (Gorges & Hollmann 2015: 64).

kann die Investition in Weiterbildung vor erneuter Arbeitslosigkeit schützen (vgl. R. Becker 1993: 76; R. Becker 2019: 6). Von daher lässt sich vermuten, dass Personen, die zuvor arbeitslos waren, eine erhöhte Teilnahmewahrscheinlichkeit an selbstinitiiertem Weiterbildung zeigen. Kaufmann zeigt im Hinblick auf informelles Lernen, dass sich Arbeitslosigkeitserfahrung positiv auf arbeitsbegleitendes Lernen auswirkt (vgl. Kaufmann 2012: 216). Mit Blick auf den ost-west-deutschen Arbeitsmarkt lassen sich auch hier spezifische Annahmen ableiten (vgl. Kapitel 5).

Einfluss branchenspezifischer und betriebsbezogener Kontexte

(Re)Investitionen in Weiterbildung spielen jedoch nicht nur im Kontext vorangegangener Arbeitslosigkeit eine Rolle. Zunehmend technische und organisationale Veränderungen innerhalb von Unternehmen führen zu Anpassungsdruck und lassen das Risiko einer Kündigung oder Gehaltsminderung entstehen, sodass eigene Weiterbildungsanstrengungen notwendig(er) erscheinen. Besonders für Beschäftigte in Branchen, die verstärkt von Innovationen und technischen Veränderungen tangiert sind, zeigen sich erhöhte Investitionen in Weiterbildung (vgl. Behringer 1999: 40; Hubert & Wolf 2007: 18). Studien weisen dabei auf höhere Beteiligungsraten für Beschäftigte im öffentlichen Dienst sowie in bestimmten Dienstleistungsbranchen im Vergleich zu Angestellten in der Landwirtschaft und Industrie hin (vgl. Hubert & Wolf 2007: 17 f., siehe auch Leber & Möller 2007: 10). Dies legt die Vermutung nahe, dass die Einbindung in bestimmte Wirtschaftssektoren und damit verbundene Qualifikationsanforderungen auch mit einer erhöhten individuellen Teilnahmebereitschaft an Weiterbildung einhergeht.

Doch nicht nur die Beschäftigung innerhalb bestimmter Branchen begünstigt die Teilnahme an Weiterbildung. Eine Vielzahl empirischer Studien zeigt, dass die Betriebsgröße ebenso einen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung nimmt, wonach größere Betriebe eine erhöhte Weiterbildungsquote von Beschäftigten aufweisen (vgl. Käßlinger 2007: 6; Leber & Möller 2007: 10). Dieser Befund lässt sich vor allem darauf zurückführen, dass größere Unternehmensstrukturen meist auch finanzielle und personelle Ressourcen im Bereich der Weiterbildungsplanung besitzen und somit auch gezielt innerbetriebliche Weiterbildungsförderung umsetzen (können) (vgl. Dobischat & Düsseldorf 2013: 249). Kleinere und mittlere Betriebe sind auf Grund personeller und finanzieller Restriktionen meist nicht in der Lage, eigene Weiterbildungsstrukturen zu etablieren und sind daher auf externe Weiterbildungsanbieter und -angebote angewiesen (vgl. R. Becker 2018: 321). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass berufliche Weiterbildung in kleineren Unternehmen weniger durch den Arbeitgeber gefördert wird und daher vorrangig durch die Beschäftigten selbstinitiiert werden muss

(vgl. Willich et al. 2002: 10). Angesichts eines zunehmenden Fachkräftemangels in ost- und westdeutschen Betrieben müssen die Annahmen jedoch auch hier spezifiziert werden (vgl. Kapitel 5).

Im Hinblick auf die Art des Beschäftigungsverhältnisses lässt sich aus humankapitaltheoretischer Sicht ebenso vermuten, dass Arbeitgeber auf Grund eines verringerten Amortisationszeitraums für Teilzeitbeschäftigte und befristet Beschäftigte eher in die Weiterbildungsteilnahme von Vollzeitbeschäftigten und Personen mit unbefristeten Verträgen investieren (vgl. Wilkens & Leber 2003: 335). Daraus lässt sich ableiten, dass befristet Beschäftigte selbst verstärkt in ihr Humankapital investieren (müssen), um beispielsweise die Chance auf eine unbefristete Stellung zu erhöhen (vgl. Reinowski & Sauer mann 2007: 3; Willich et al. 2002: 7 f.). Empirische Befunde weisen für Personen in befristeten Beschäftigungsverhältnissen zudem auf die erhöhte Wahrscheinlichkeit einer selbstfinanzierten Weiterbildung hin (vgl. Reinowski & Sauer mann 2007: 22 f.).

4.2 Segmentierungstheorien

Die hier ausgeführten bildungsökonomischen Ansätze ermöglichen es, selbstinitiierte Entscheidungsprozesse von Individuen unter Berücksichtigung ökonomischer Handlungs- und Investitionslogiken zu spezifizieren. Der Entschluss des Individuums selbstinitiiert an einer Weiterbildung teilzunehmen, wird jedoch nicht ausschließlich durch seine rational kalkulierten Handlungsabsichten determiniert, sondern unterliegt maßgeblich auch Entwicklungen und kontextuellen Bedingungen betrieblicher Arbeitsmarktstrukturen. Ergänzend zu humankapital- sowie filter- und signaltheoretischen Annahmen erweitern Segmentationsansätze den Blick auf strukturelle und institutionelle Kontextbedingungen, indem sie die Möglichkeit bieten, fremdselektive Einflussfaktoren der selbstinitiierten Weiterbildungsteilnahme zu kontextualisieren und im Hinblick auf Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsstrukturen differenziert zu analysieren (vgl. R. Becker & Hecken 2011: 379).

Die innerhalb der 70er Jahre ursprünglich für den US-amerikanischen Arbeitsmarkt konzipierte Theorie des dualen Arbeitsmarktes von Doeringer und Piore „kann als Prototyp der Segmentierungstheorien verstanden werden“ (Schiener 2006: 134). Doch auch hier lassen sich neben dem Modell Doeringers und Piores eine ganze Reihe weiterer theoretischer Ansätze finden, die das Konzept differenter Teilarbeitsmärkte nutzen und mit Blick auf unterschiedliche Schwerpunktsetzungen modifizieren (vgl. Kalleberg & Sørensen 1979; Lutz & Sengenberger

1974; Sengenberger 1987).⁷ Gemein ist den verschiedenen Segmentationsansätzen, dass sie drei grundlegende Fragen ins Zentrum ihrer Analysen stellen (vgl. Sengenberger 1978: 16 f.): (1) Wie gestaltet sich die Arbeitsmarktsegmentierung und welche verschiedenen Segmente werden hier unterschieden? (2) Wie kommt es zu Spaltungen auf dem Arbeitsmarkt und (3) welche Faktoren führen zu der dauerhaften Spaltung der einzelnen Segmente und welche Folgen resultieren aus der Segmentierung des Arbeitsmarktes?

4.2.1 Der duale Arbeitsmarkt

Erste segmentierungstheoretische Grundannahmen wurden bereits in den 50er Jahren durch Kerr publiziert. Vor dem Hintergrund ethnischer und nationaler Konflikte auf dem Balkan beschreibt er in seinem Aufsatz „Die Balkanisierung des Arbeitsmarktes“ (1954) die Aufspaltung des US-amerikanischen Arbeitsmarktes. Kerr schlussfolgert, dass sich der Gesamtarbeitsmarkt in verschiedene Teilmärkte aufgliedert und diese durch Mobilitätsbarrieren voneinander getrennt sind (vgl. Köhler & Krause 2010: 392; siehe auch Kalleberg & Sørensen 1979: 353).⁸

Revision traditioneller ökonomischer Theorien

In ihrem 1971 erschienen Werk „International Labour Markets and Manpower Analysis“ greifen Doeringer und Piore die Annahmen Kerrs auf und entwickeln die Theorie eines dualen Arbeitsmarktes. Die Dualität des Arbeitsmarktes manifestiert sich demzufolge in einer Trennung zwischen internen und externen Arbeitsmärkten, die durch unterschiedliche Beschäftigungs- und Entlohnungsstrukturen gekennzeichnet sind (vgl. Sengenberger 1987: 55). Das Bild vom perfekten Markt, der sich durch Angebot und Nachfrage in einem stetigen Gleichgewicht befindet, wird durch die Segmentierungstheorie somit einer grundlegenden Revision unterzogen.

Doeringer und Piore distanzieren sich mit ihrem Werk von den innerhalb der Ökonomik zu dieser Zeit breit rezipierten neoklassischen Theorieansätzen. Aus Sicht der beiden Autoren eignen sich traditionelle ökonomische Theorien wie die Humankapitaltheorie dahingehend, die Existenz bzw. Notwendigkeit interner Arbeitsmärkte zu erklären. Die Entstehung von Lohnstrukturen und

⁷ Für einen Überblick der einzelnen Theorienansätze und Weiterentwicklungen siehe Kalleberg & Sørensen.

⁸ Gleichwohl weisen Lutz und Sengenberger darauf hin, dass das Konzept der Teilarbeitsmärkte viel älter ist und bereits von Cairnes im 19. Jahrhundert als „non competing groups“ bezeichnet wurde (vgl. Lutz & Sengenberger 1974: 45).

die Funktionsweise einzelner Teilarbeitsmärkte können humankapitaltheoretische Ansätze Doeringer und Piore zufolge hingegen nicht umfassend erläutern (vgl. Doeringer & Piore 1971: XX).

Anders als neoklassische Annahmen, die individuelles Handeln durch primär rational-ökonomische Überlegungen determiniert sehen, heben die Autoren die Bedeutung sozialer Kontexte hervor: „Human activity requires a framework for thought, goal setting, and communication, and such frameworks are preeminently social.“ (Doeringer & Piore 1971: XXIV). Nicht das Individuum steht somit im Zentrum der Analyse, sondern „(...) the formation and interaction of cohesive social groups.“ (Doeringer & Piore 1971: XXII).⁹

Doeringer und Piore zufolge bewegen sich Betriebe, Gewerkschaften und verschiedene soziale Gruppen in einem (in)formellen Verhandlungsprozess. Das Ergebnis dieser Aushandlung zeigt sich letztendlich in der institutionellen Struktur des internen Teilarbeitsmarktes (vgl. ebd.: XXII). Beschäftigungsverhältnisse und Einkommensstrukturen sind demnach nicht Folge von Investitionsentscheidungen einzelner Akteure. Vielmehr müssen soziale Kontexte und institutionelle Regelungen betrachtet werden, die (ungleiche) Einkommens- und Beschäftigungsstrukturen von ArbeitnehmerInnen innerhalb eines betriebliches Segments maßgeblich konstituieren.

Charakteristik dualer Arbeitsmärkte

Nach Doeringer und Piore zeichnen sich interne Arbeitsmärkte durch langfristige Beschäftigung, betriebsspezifische Qualifikationen und innerbetriebliche Mobilität aus. Die Strukturen dieses Segments konstituieren sich vornehmlich durch spezifische innerbetriebliche Hierarchien und institutionelle Regelwerke und weniger durch marktwirtschaftliche Entwicklungen. Die Struktur interner Teilarbeitsmärkte unterscheidet sich jedoch hinsichtlich spezifischer Branchen und Berufsfelder. Differenzen zeigen sich dabei vor allem im Hinblick auf Einstiegs- und Beförderungsmöglichkeiten (vgl. Doeringer & Piore 1971: 2). Je nach Beschäftigungssektor und dort vorhandenen institutionellen Praktiken existieren entweder „limited entry ports and lengthy promotion lines“ (Doeringer & Piore 1971: 2) oder eine ganze Reihe an möglichen Aufstiegsoptionen für Beschäftigte.

Anders als interne Arbeitsmärkte unterliegen externe Arbeitsmärkte stärker ökonomischen Marktentwicklungen, die wiederum direkten Einfluss auf „pricing, allocating and training decisions“ (Doeringer & Piore 1971: 2) nehmen. Die

⁹ In seinem späteren Werk fasst Piore es noch deutlicher zusammen: „At the core of labor market segmentation are social groups and institutions.“ (Piore 1983: 252).

beiden Segmente sind durch Einstiegs- und Ausstiegspositionen innerhalb des internen Teilarbeitsmarktes miteinander verbunden. Ein Wechsel zwischen den beiden Teilarbeitsmärkten erfolgt dabei jedoch sehr selektiv (vgl. ebd.: 2).

Neben internen und externen Teilarbeitsmärkten differenzieren die Autoren weiterhin zwischen einem primären und sekundären Sektor. Im Zentrum der Unterscheidung stehen Einkommens- und Beschäftigungsrisiken (vgl. Köhler & Krause 2010: 392). Analog zu internen Teilmärkten zeichnet sich der primäre Sektor durch eine hohe Beschäftigungsstabilität aus. Die dort vorhandenen „good jobs“ sind mit hohen Löhnen, attraktiven Arbeitsbedingungen und Aufstiegschancen verbunden. Demgegenüber stehen „bad jobs“ innerhalb des sekundären Sektors, die sich durch geringe Löhne, eine hohe Beschäftigungsfuktuation und geringe Qualifikationsanforderungen kennzeichnen (vgl. Doeringer & Piore 1971: 167 f.).

Während der „primary sector consists of a series of international markets“ (Doeringer & Piore 1971: 167), kann der sekundäre Sektor in drei verschiedene Typen von Arbeitsplätzen eingeteilt werden. Neben Arbeitsplätzen des externen Arbeitsmarktes finden sich Arbeitsplätze innerhalb des sekundären internen Arbeitsmarktes. Hierbei handelt es sich um offene Märkte mit einer Vielzahl an möglichen Einstiegspositionen und kurzen Mobilitätsketten. Arbeitsplätze, die an interne Arbeitsmärkte angehängt sind, aber nicht gänzlich zu diesen gehören, werden als dritter Typus definiert (vgl. Doeringer & Piore 1971: 167).

Die Zweiteilung des Arbeitsmarktes in ein primäres und sekundäres Segment wird in späteren Arbeiten von Piore (1978) weiter differenziert. Er unterscheidet das primäre Segment dabei in einen oberen und einen unteren Teilsektor. Der obere Teilsektor zeichnet sich durch qualifizierte Beschäftigte und Führungskräfte aus, die über hohe formale Bildung, Kreativität und Flexibilität verfügen. Im unteren Teilsektor sind hingegen ArbeitnehmerInnen zu finden, deren Arbeit durch überwiegend monotone und repetitive Aufgaben geprägt ist. Eine höhere Entlohnung, bessere Aufstiegschancen und damit verbundene Arbeitsplatzwechsel lassen sich dabei vor allem für Beschäftigte im oberen Teilsektor beobachten (vgl. Piore 1978: 69 f.).

Zentrale Bedeutung gewinnt in diesem Zusammenhang auch das Konzept der segmentspezifischen Mobilitätsketten, anhand derer spezifische Mobilitätschancen innerhalb der einzelnen Segmente beschrieben werden (vgl. Piore 1978: 72 ff.). Innerhalb des primären Segments sind die Mobilitätsketten so angelegt, dass Arbeitsplatzwechsel auch mit einer höheren Entlohnung und einer beruflichen Staturerhöhung einhergehen (z. Bsp. Senioritätsprinzipien). Doch muss auch hier wieder zwischen unterem und oberem Teilsektor differenziert werden. Auf Grund der erhöhten Fluktuation innerhalb des oberen Sektors führen nicht alle

Stellenwechsel unweigerlich zu Einkommenszuwachs bzw. Stuserhöhung. Auf Grund instabiler Beschäftigungsverhältnisse innerhalb des sekundären Segments existieren keine internen institutionellen Regelungen, die Einkommens- und Stuserhöhungen für Beschäftigte vorsehen. Lediglich Mobilitätsprozesse zwischen einzelnen Positionen finden innerhalb dieses Segments statt.

4.2.2 Der dreigeteilte Arbeitsmarkt

In Deutschland fand das Modell des dualen Arbeitsmarktes durch Lutz und Sengenberger (1974) unter Berücksichtigung des westdeutschen Arbeitsmarktes eine grundlegende Erweiterung. Anstelle eines zweigeteilten Arbeitsmarktes wird dabei von drei isolierten Teilsegmenten ausgegangen, die sich in unstrukturierte, betriebsfachliche und betriebsinterne Teilarbeitsmärkte differenzieren.¹⁰ Nach Lutz und Sengenberger konstituieren sich diese Teilarbeitsmärkte dabei maßgeblich über den Grad bzw. die Spezifität der in den verschiedenen Segmenten benötigten Qualifikationsanforderungen und den damit verbundenen Humankapitalinvestitionen (vgl. Lutz & Sengenberger 1974: 49 f.). Neben der Theorie von Doeringer und Piore beziehen sich die beiden Autoren auf humankapitaltheoretische Überlegungen Beckers (vgl. Lutz & Sengenberger 1974: 44 f.).

Unstrukturierte Teilarbeitsmärkte

Unstrukturierte bzw. unspezifische Teilarbeitsmärkte (auch als Jedermannsarbeitsmarkt definiert), sind dadurch gekennzeichnet, dass keinerlei spezifische oder fachliche Qualifikationen an die Beschäftigung gekoppelt sind. Lediglich körperliche Leistungsfähigkeit und intellektuelle Grundkenntnisse sind in diesem Segment notwendig, um eine Beschäftigung auszuüben (vgl. Lutz & Sengenberger 1974: 57). Unter diesen Voraussetzungen können prinzipiell alle Erwerbstätigen ihre Arbeitskraft anbieten und um verfügbare Arbeitsplätze konkurrieren. Dieser Umstand führt letztlich dazu, dass zwischen Arbeitgeber und Beschäftigten

¹⁰ Lutz und Sengenberger weisen jedoch auch darauf hin, dass es sich bei den verschiedenen Typen von Segmenten um „idealtypische Konstrukte [handelt], die in ihrer reinen Ausprägung ebensowenig [sic] vorkommen wie Arbeitnehmer, deren Qualifikation ausschließlich betriebs-, branchen-, berufsspezifisch oder völlig unspezifisch ist.“ (Lutz & Sengenberger 1974: 51). Die einzelnen Teilmärkte lassen sich in der Realität nicht differenziert voneinander betrachten und verweisen hier auf Mischformen. Die von Lutz und Sengenberger ausgearbeiteten Idealtypen bieten jedoch die Möglichkeit, spezifisches Arbeitsmarktverhalten zu konzeptualisieren (vgl. ebd.: 51).

keinerlei Verbindlichkeit hinsichtlich des Arbeitsverhältnisses existiert. Etwaige Investitionskosten, die für den Arbeitgeber in Form von Einarbeitung neuer Arbeitskräfte anfallen würden, entstehen auf Grund unspezifischer Qualifikationsanforderungen in diesem Segment nicht. Und auch aus Sicht von Beschäftigten ist mit keinen (hohen) Transaktionskosten im Falle eines Arbeitsplatzwechsels zu rechnen. (vgl. Sengenberger 1987: 119).

Da der Zugang und der Verbleib innerhalb des Segments nicht über Qualifikationsanforderungen und -barrieren reguliert wird, gestaltet sich die Allokation der Arbeitskräfte ausschließlich über Entlohnungsstrukturen. Übersteigt das Angebot eines potentiell neuen Arbeitgebers das bisherige Lohnniveau und deckt zusätzlich noch entstehende Fixkosten, die eventuell bei dem Arbeitsplatzwechsel anfallen können, erfolgt der Wechsel durch den Beschäftigten ohne weitere Abwägungsprozesse (vgl. Lutz & Sengenberger 1974: 58; Sengenberger 1987: 119).

Unstrukturierte Teilarbeitsmärkte werden durch konjunkturelle Entwicklungen stark beeinflusst, sodass Beschäftigungsverhältnisse einer permanenten Instabilität ausgesetzt sind. Arbeitskräfte, die über nur wenig spezifische Kenntnisse verfügen und dementsprechend auch in der Vergangenheit nicht in betriebliche (Weiter)Qualifizierungsprozesse integriert wurden, sind in Zeiten wirtschaftlicher Rezession besonders von Entlassungen gefährdet (vgl. Maase & Sengenberger 1976: 170). Die hohe Fluktuation und Instabilität lassen Humankapitalinvestitionen sowohl auf Seiten von Arbeitgebern als auch aus der Perspektive von Beschäftigten unrentabel erscheinen (vgl. Lutz & Sengenberger 1974: 57 f.).

Das Segment des unstrukturierten Teilarbeitsmarktes weist konstitutive Merkmale des neoklassischen Modells auf. Der Teilarbeitsmarkt wird durch ein Gleichgewicht an Angebot und Nachfrage stabilisiert. Es existieren keine Mobilitätshemmnisse zwischen den verschiedenen Einstiegspositionen und die Arbeitskraft wird als homogen eingestuft (vgl. Lutz & Sengenberger 1974: 59; Sengenberger 1987: 119). Die Existenz dieses spezifischen Arbeitsmarkttypus ist besonders dort denkbar, wo regulierende Instanzen wie Gewerkschaften oder auch staatliche Regelungen kaum vorhanden sind und somit ArbeitnehmerInnenrechte und Kündigungsschutz formal keinen Bestand haben.¹¹ Die Verbreitung dieses Arbeitsmarkttypus lässt sich auf Grund der in der Bundesrepublik zu dieser Zeit vorhandenen Voraussetzungen jedoch nur begrenzt finden (vgl. Sengenberger 1987: 121 ff.).

¹¹ Ein Beispiel liefert die Beschreibung des Arbeitsmarktes für Erntearbeiter in Kalifornien Ende der 40er Jahre (vgl. Sengenberger 1987: 124).

Fachliche Teilarbeitsmärkte

Im Gegensatz zu unspezifischen Teilarbeitsmärkten sind fachliche Teilarbeitsmärkte strukturierte Arbeitsmärkte. Fachliche Teilarbeitsmärkte zeichnen sich durch berufs- oder branchenspezifische Qualifikationen aus, die jedoch zwischenbetrieblich transferierbar sind und daher von mehreren potenziellen Arbeitgebern nachgefragt werden.¹² Ein Zugang zu diesem Segment wird dabei über Bildungszertifikate und Qualifikationsstandards hergestellt (vgl. Sengenberger 1987: 126).

Die Grundlage für die Spezifizierung dieses Segments bilden die Arbeitsmarktstrukturen des deutschen Handwerks bzw. des dualen Ausbildungssystems. Die hohe Standardisierung und Zertifizierung von Ausbildungsberufen korrespondiert dabei mit „weitgehend strukturierten Arbeitsplatzprofilen“ (Köhler & Loudovici 2008: 33). Tätigkeitsprofil und qualifikatorische Anforderungen, die mit einem spezifischen Berufsbild verbunden sind, müssen demzufolge innerhalb dieses Marktes kongruent sein, unabhängig davon, in welchem Betrieb die Beschäftigung erfolgt (vgl. Lutz & Sengenberger 1974: 60). Neue Berufsbilder auf Grund veränderter Angebots- und Nachfragemechanismen führen zwangsläufig auch zu modifizierten Arbeitsplatzanforderungen innerhalb des Betriebes. Auf der anderen Seite müssen „technische Neuerungen (...) oder Innovation im Produkt über den gesamten beruflichen Marktbereich hinweg einheitlich werden, neue Marktteilnehmer müssen sich assimilieren.“ (Sengenberger 1987: 127).

Die Investition in fachspezifische Kenntnisse im Rahmen der Ausbildungsphase wird von den Beschäftigten selbst getragen. Investitionen in Humankapital rentieren sich vor allem aus Sicht der ArbeitnehmerInnen, um ihre Beschäftigungschancen zu erhöhen bzw. um sich an technologische Veränderungen anzupassen (vgl. Lutz & Sengenberger 1974: 62 f.). Die Arbeitskräfteallokation wird nicht wie im Jedermannsarbetsmarkt über Entlohnungsstrukturen reguliert, sondern erfolgt über die Nachfrage an spezifischen Qualifikationen (vgl. Sengenberger 1987: 127).

Angesichts der hohen Standardisierung spezifischer Ausbildungsberufe und Tätigkeitsprofile lohnen sich Arbeitsplatzwechsel für Beschäftigte, da sie mit geringen bzw. keinen Einkommens- und Statusverlusten verbunden sind (vgl. Lutz & Sengenberger 1974: 61; Sengenberger 1987: 127). Ein Wechsel in andere Teilarbeitsmärkte hat jedoch einen Verwertungsverlust der spezifischen Fachqualifikation zur Folge und würde zu Einkommenseinbußen und damit verbundenen

¹² Hierzu zählen Krankenschwestern, Stenotypistinnen, medizinische Angestellte sowie Beschäftigte im Bau- und Handwerk (vgl. Lutz & Sengenberger 1974: 59).

erforderlichen (Re)Investitionen in die eigene Weiterqualifizierung führen (vgl. Lutz & Sengenberger 1974: 62).

Die durch die Standardisierung erzeugte Homogenität spezifischer Berufsprofile lässt Unsicherheiten und Informationsasymmetrien auch auf Seiten des Arbeitgebers verringern. Demzufolge können Betriebe Arbeitskräfte ohne größere Transaktionskosten rekrutieren bzw. wieder entlassen (vgl. Sengenberger 1987: 127). Zudem ist die Nachfrage im fachlichen Teilarbeitsmarkt ähnlich wie im unstrukturierten Segment von konjunkturbedingten Entwicklungen abhängig, sodass sich dieser Teilarbeitsmarkt durch instabile Beschäftigungsverhältnisse und eine hohe Mobilitätsrate kennzeichnet (vgl. Lutz & Sengenberger 1974: 54). Entsprechend niedrig ist daher auch die Investitionsbereitschaft aus Sicht der Arbeitgeber, in die Qualifizierung ihrer Beschäftigten zu investieren (vgl. ebd.: 62 f.).

Auf Grund der Tatsache, dass gegen Ende der 70er Jahre ein Großteil der BRD-Bevölkerung über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügt, haben fachliche Teilarbeitsmärkte eine relativ hohe Bedeutung für den Gesamtarbeitsmarkt. Sengenberger verweist auf das Beispiel des Handwerks, das national und international durch klare berufsfachliche Prinzipien organisiert ist (vgl. Sengenberger 1987: 147 f.).

Betriebliche Teilarbeitsmärkte

Betriebliche bzw. interne Teilarbeitsmärkte konstituieren sich über die Nachfrage an betriebsspezifischen Qualifikationen. Diese Qualifikationen sind im Gegensatz zu fachlichen Teilarbeitsmärkten nicht auf andere Betriebe bzw. Unternehmen übertragbar und führen daher zu einer engen Bindung zwischen Arbeitgeber und Beschäftigten. Die Aussicht auf eine kontinuierliche Beschäftigung der Arbeitskraft innerhalb des Unternehmens lässt Investitionen besonders aus Sicht von Arbeitgebern rentabel erscheinen. Die betrieblichen Investitionsüberlegungen werden dabei einerseits durch den antizipierten Amortisationszeitraum beeinflusst und auf der anderen Seite spielen die Kosten der Investition eine Rolle (vgl. Lutz & Sengenberger 1974: 55). Die Investition rentiert sich dahingehend, wenn der mit der Qualifizierung erwartete ökonomische Nutzen größer ist als die entstandenen Qualifizierungskosten und „(...) die gleiche Qualifikation innerhalb des betrieblichen Teilarbeitsmarktes vielfach verwertet werden kann.“ (Lutz & Sengenberger 1974: 55).

Besonders ertragreich erscheint die Förderung betriebsspezifischer Qualifikationen im Rahmen betrieblicher Arbeitsabläufe und informeller Lernsettings.

Branchen und Industriezweige, die sich durch repetitive und aufeinander aufbauende Arbeitsprozesse charakterisieren, bieten die Möglichkeit des betriebs-spezifischen Qualifikationserwerbs (vgl. Lutz & Sengenberger 1974: 55 f.). Beispiele für betriebsinterne Arbeitsmärkte stellen der Verwaltungsbereich des öffentlichen Dienstes und das Banken- und Versicherungswesen dar. Aber auch weite Teile der Industrie wie die Eisen- und Stahlproduktion sowie die Chemie- und Mineralölbranche sind durch vorrangig „hierarchisch strukturierte interne Arbeitsmärkte“ (Sengenberger 1987: 154) gekennzeichnet.

Einstiegsmöglichkeiten in interne Märkte finden über untere Statuspositionen statt, die das interne Segment mit dem externen Teilarbeitsmarkt verbinden. Neben diesen Einstiegspositionen zeigt sich das interne Segment wenig durchlässig. Die Arbeitskräfteallokation vollzieht sich bis auf wenige Ausnahmen ausschließlich auf Arbeitsplatzwechsel innerhalb des Betriebes bzw. des Unternehmens, sodass das Segment von externen Teilmärkten weitestgehend isoliert ist (vgl. Lutz & Sengenberger 1974: 66, siehe auch Lutz 2007: 7). Institutionelle Regelungen und betriebliche Hierarchien determinieren dabei in hohem Maße mögliche Aufstiegschancen und Karriereoptionen. In Form vertikaler Mobilitätsketten werden hierarchisch organisierte Arbeitsplätze durchlaufen und ermöglichen Beschäftigten, innerhalb des Betriebes aufzusteigen. Diese institutionell vorgesehenen Arbeitsplatzwechsel gehen neben dem Erwerb zusätzlicher Qualifikation dabei auch mit höherer Entlohnung und Beschäftigungsstabilität einher (vgl. Sengenberger 1987: 154).

Diese positiven (Neben)Effekte der Kettenmobilität lassen einerseits die Lern- und Arbeitsmotivation der Arbeitskräfte steigern und intensivieren zugleich die Loyalität gegenüber dem Arbeitgeber. Zudem verringert der „sukzessive Qualifikationserwerb“ (Sengenberger 1987: 157) auf Grund der schrittweisen Anpassung an neue Stellenanforderungen die Gefahr potenzieller Fehlbesetzungen. Darüber hinaus eignen sich die hierarchisch organisierten Mobilitätsprozesse, um betriebliche Weiterbildungsbedarfe zu identifizieren, indem sie detaillierte Informationen über mögliche Passungsschwierigkeiten und notwendige Qualifikationsmaßnahmen liefern (vgl. Sengenberger 1987: 157).

Zusammenfassend lässt sich resümieren, dass die Beschäftigung innerhalb betriebsinterner Märkte sowohl für Arbeitgeber als auch Beschäftigte mit positiven Effekten verbunden ist. Auf der Arbeitgeberseite lassen betriebsinterne Strukturen Informationsasymmetrien verringern und ermöglichen den effizienten Einsatz qualifizierter Arbeitskräfte. Für ArbeitnehmerInnen wiederum bieten interne Märkte ein hohes Maß an Beschäftigungssicherheit und attraktive Aufstiegschancen. Die verringerte Gefahr einer Abwanderung und damit verbundene

hohe interne Beschäftigungsstabilität der Beschäftigten lassen besonders arbeitgeberseitige Investitionen vermuten. Auf Grund der fehlenden Transferierbarkeit der betriebsspezifischen Qualifikationen lohnt die Investition für Beschäftigte dagegen kaum (vgl. Lutz & Sengenberger 1974: 64).

4.2.3 Segmentierungstheoretische Annahmen im Hinblick auf selbstinitiierte Teilnahmeentscheidungen

Ergänzend zu humankapitaltheoretischen Annahmen erweitern Segmentierungsansätze den Blick auf strukturelle und institutionelle Kontextbedingungen. Segmentierungstheorien fokussieren einzelne Teilarbeitsmärkte, die sich durch spezifische Qualifikationsanforderungen und damit verbundene Humankapitalinvestitionen konstituieren. Der Ansatz des dreigeteilten Arbeitsmarktes wurde bereits mehrfach für die Erklärung selektiver beruflicher Weiterbildungsbeteiligung genutzt (vgl. Kaufmann 2012; R. Becker 1991/2017/2019; Schiener 2006; Schömann & R. Becker 1995; Widany 2014).

Im Hinblick auf die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung lässt sich rekurrierend auf segmentierungstheoretische Annahmen und bisherige empirische Befunde besonders für Beschäftigte im berufsfachlichen Segment eine erhöhte Teilnahmebereitschaft vermuten. Da in diesem Segment der Erwerb fachspezifischer Qualifikationen notwendiger erscheint als die Ausbildung betriebsspezifischer Kenntnisse, ist kaum zu erwarten, dass ArbeitnehmerInnen gezielt durch den Betrieb gefördert werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass Beschäftigte eigenständig und unabhängig von betrieblicher Einflussnahme an fachspezifischen Weiterbildungsangeboten partizipieren, um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen.

Die verringerte arbeitgeberseitige Förderung innerhalb fachspezifischer Märkte lässt sich auch im Hinblick auf fehlende strukturelle und personelle Ressourcen erklären. Fachspezifische Märkte finden sich vor allem in kleineren Betrieben der Privatwirtschaft, die oftmals über keine etablierten WB-Strukturen verfügen und wenig personelle Kompetenzen im Bereich der Weiterbildungsplanung und -analyse besitzen (vgl. Dobischat & Düsseldorf 2013: 249). Kleinere Betriebe sind zudem stärker von konjunkturellen Schwankungen betroffen, die ebenso Einfluss auf betriebliche Personal- und Arbeitsorganisationsstrukturen nehmen (können). Freistellungen und modifizierte Arbeitsabläufe, die eine Teilnahme an Weiterbildung begünstigen, lassen sich auf Grund finanzieller und personeller Restriktionen innerhalb kleiner Unternehmen schwieriger realisieren. Von einer

institutionalisierten Weiterbildungsförderung innerhalb dieses Segments ist daher nicht auszugehen.

Eine geringe selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung lässt sich segmentationstheoretischen Annahmen zufolge für Beschäftigte innerhalb unstrukturierter Teilarbeitsmärkte antizipieren. Das durch konjunkturelle Schwankungen und instabile Beschäftigungsstrukturen gekennzeichnete Segment konstituiert sich dabei vor allem durch Niedriglöhne und gering Qualifizierte, die in einem starkem Konkurrenzverhältnis zu einander stehen. Analysen weisen darauf hin, dass befristet Beschäftigte und Personen in Teilzeitbeschäftigung sich eher selbstinitiiert weiterbilden (vgl. Willich et al. 2002: 7 f.). Die Aussicht auf eine Vollzeitbeschäftigung durch Weiterbildung (vgl. Reinowski & Sauer mann 2007: 3), aber auch die Tatsache, dass Betriebe eher in Vollzeitbeschäftigte investieren (vgl. Wilkens & Leber 2003: 335), könnten mögliche Beweggründe sein, verstärkt in die eigene Weiterbildung zu investieren. Allerdings lassen sich für Beschäftigte innerhalb des unstrukturierten Segments auf Grund der hohen Fluktuation und kaum vorhandener Aufstiegschancen nur sehr geringe Teilnahmequoten vermuten.

Eine ebenfalls verringerte selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung lässt sich auf Grund stärker betrieblich geförderter Weiterbildung innerhalb betriebsinterner Teilarbeitsmärkte antizipieren. Interne Märkte zeichnen sich durch institutionell strukturierte Mobilitätsketten aus, in denen arbeitsplatzspezifische Kenntnisse im Rahmen betrieblicher Arbeitsabläufe vermittelt werden. Die Ausbildung und Förderung betriebsspezifischer Kenntnisse liegen dabei vorrangig im Interesse des Arbeitgebers, um eine kontinuierliche Beschäftigung sicherzustellen. Weiterbildung in betriebsspezifischen Teilarbeitsmärkten wird als betriebliche Bindungsstrategie genutzt. Beispiele für das betriebsinterne Segment finden sich in größeren Betrieben wie im industriellen Sektor als auch im öffentlichen Dienst.

Im Gegensatz zu kleineren Betrieben verfügen der öffentliche Dienst als auch größere Unternehmen meist über bereits vorhandene WB-Strukturen und Möglichkeiten der Freistellung und Arbeitsteilung. Institutionell verankerte Weiterbildungsvereinbarungen als auch betrieblich geförderte Aufstiegschancen bieten dabei umfassende Weiterbildungsmöglichkeiten für Beschäftigte. Bisherige empirische Befunde weisen auf verstärkte Weiterbildungsförderung und -teilnahme innerhalb größerer Betriebe und innerhalb des Öffentlichen Dienstes hin (vgl. Käßlinger 2007: 6; Leber & Möller 2007: 10).

Der öffentliche Dienst muss dabei jedoch als Sonderfall betrachtet werden, da hier etablierte Weiterbildungsstrukturen existieren, in denen die berufliche Qualifizierung Beschäftigter durch den Arbeitgeber gesetzlich verankert ist. Des Weiteren setzen Aufstiegsförderungen für Beamte (BVL § 47 (5)) konkrete Anreize, in die eigene berufliche Weiterbildung zu investieren (vgl. R. Becker 1993: 68 f.). Diese institutionalisierten Strukturen der Weiterqualifizierung begünstigen ein Arbeitsumfeld, in der Weiterbildung sowohl aus betrieblicher Sicht als auch aus Beschäftigtenperspektive enorme Relevanz erfährt und dabei als Ergebnis selbstinitiiert sowie betrieblich initiiert Investitionsentscheidungen interpretiert werden kann.

Analog zu humankapitaltheoretischen Annahmen nehmen auch innerhalb der einzelnen Segmente Merkmale wie Lebensalter und formale Bildung Einfluss auf die selektive Weiterbildungsteilnahme (vgl. Schiener 2006, Widany 2014). Die Förderung älterer und Geringqualifizierter erscheint aus betrieblicher Sicht wenig ertragreich, besonders innerhalb berufsfachlicher und unstrukturierter Arbeitsmärkte. Innerhalb betriebsinterner Märkte kann jedoch davon ausgegangen werden, dass vor allem ältere Beschäftigte, die zur Stammebelegschaft gehören, von innerbetrieblichen senioritätsbasierten Regelungen profitieren.

4.2.4 Selbstinitiierte Teilnahmeentscheidungen im Kontext historischer Entwicklungen spezifischer Teilarbeitsmärkte

Wie bereits erwähnt, liegt der vorliegenden Arbeit die Annahme zugrunde, dass sich verändernde Kontexte auch veränderte Dynamiken der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung zur Folge haben. Mit Blick auf den trendanalytischen Fokus der Arbeit werden in diesem Abschnitt empirische Befunde vorgestellt, die die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Kontext historischer Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen untersuchen. Die dargestellten empirischen Befunde basieren ausschließlich auf Daten westdeutscher Befragter bzw. westdeutscher Unternehmen. Mit Blick auf die Arbeitsmarktentwicklung seit Anfang der 90er Jahre müssen jedoch ost-west-spezifische Entwicklungen berücksichtigt werden (vgl. Abschnitt [4.3/4.4](#)).

Berufsstruktureller Wandel und veränderte Weiterbildungsbedarfe

Spezifische Teilarbeitsmärkte und damit verbundene Qualifikationsanforderungen unterliegen einem Wandel und verändern sich angesichts der Entwicklungen auf

dem (inter)nationalen Finanz- und Kapitalmarkt. Vereinzelt empirische Befunde verweisen auf den Einfluss des sektoralen und beruflichen Strukturwandels auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung innerhalb einzelner Teilsegmente (vgl. R. Becker 1991/1993/2017; siehe auch Schiener 2006). Die individuelle Weiterbildungsbeteiligung wird dabei im Hinblick auf Entwicklungen und Erosionsprozesse innerhalb einzelner Teilarbeitsmärkte im Zeitverlauf analysiert. R. Becker schlussfolgert, dass sich auf Grund „des Berufsstruktur- und Arbeitsmarkt wandels und der Bildungsexpansion (...) die Weiterbildungsquote sowie die Auswirkung der Weiterbildung auf den Berufsverlauf (...) in Abhängigkeit ihrer unterschiedlichen historischen Lage deutlich differenzieren [wird].“ (R. Becker 1991: 352).

In seinen Analysen verweist R. Becker auf die Expansion des öffentlichen Dienstes und einen damit verbundenen Bedarf an höher qualifizierten Beschäftigten (vgl. R. Becker 1991: 359; R. Becker 1993: 137). Bereits gegen Ende der 70er Jahre implementierte Modernisierungsprozesse innerhalb des öffentlichen Sektors führen in Folge zu gestiegenen Qualifikationsanforderungen und lassen daher auch spezifische Weiterbildungsbedarfe entstehen. Da die Rekrutierung von Arbeitskräften aus dem externen Teilarbeitsmarkt mit zusätzlichen Kosten verbunden ist, werden betriebsinterne Weiterbildungsaufwendungen erhöht (vgl. R. Becker 1991: 359; siehe auch Maase & Sengenberger 1975: 171). Im Zuge der Tertiärisierung, dem Wandel von einer Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft, findet jedoch auch im Privatsektor eine berufsstrukturelle Segregation statt. Verstärkt gewinnen Tätigkeiten mit komplexeren Qualifikationsanforderungen an Relevanz, während Tätigkeiten, die sich durch Einfacharbeit auszeichnen, immer weniger nachgefragt werden (vgl. R. Becker 1993: 140).

Analog zu humankapitaltheoretischen Überlegungen lässt sich vor allem für Beschäftigte, die besonders von beruflichem und technologischem Strukturwandel betroffen sind, eine erhöhte selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung schlussfolgern. Damit verbunden lässt die Komplexität der Tätigkeit einen weiterbildungsfördernden Einfluss vermuten. Empirische Analysen zeigen, dass Führungs- und Fachkräfte häufiger an Weiterbildung partizipieren (vgl. Wilkens & Leber 2003: 335). Ebenso verweisen Studien auf einen Einfluss der beruflichen Stellung. Beamte nehmen gegenüber Angestellten und Arbeitern häufiger an Weiterbildung teil (vgl. Leber & Möller 2007: 21). Dies legt die Vermutung nahe, dass qualifizierte Beschäftigte im Vergleich zu niedriger qualifizierten Beschäftigten verstärkt an selbstinitiiertem beruflicher Weiterbildung partizipieren. Besonders für Beschäftigte innerhalb des berufsfachlichen und betriebsinternen Segments lassen sich erhöhte Teilnahmen vermuten.

Wirtschaftliche Krisen und Konjunkturphasen

Vereinzelte Befunde aus der soziologischen Arbeitsmarkt- und Weiterbildungsforschung zeigen zudem, dass wirtschaftliche Konjunkturphasen ebenso Einfluss auf das Angebot und die Wahrnehmung an Weiterbildung nehmen. R. Becker untersucht (2017/2019)¹³ mithilfe der Daten der Längsschnittstudie „Arbeiten und Lernen im Wandel“ (ALWA) das Investitionsverhalten in Weiterbildung westdeutscher Geburtskohorten (1956–1978) für den Zeitraum von 1971 bis 2008. Unter Kontrolle sozioökonomischer und beschäftigungsbezogener Merkmale geht er der Frage nach, inwieweit die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung durch wirtschaftliche Entwicklungen und Veränderungen der Arbeitsmarktstrukturen beeinflusst wird (vgl. R. Becker 2017: 2). Er differenziert dabei zwischen betrieblich geförderter und individueller Weiterbildung.

Rekurrierend auf bildungsökonomische und segmentationstheoretische Annahmen schlussfolgert er, dass kleinere Betriebe im Bereich der Privatwirtschaft in Zeiten wirtschaftlicher Krisen versuchen, Weiterbildungskosten einzustellen bzw. zu vermeiden. Ebenso vermutet er, dass infolge wirtschaftlicher Rezession auch betriebsinterne Märkte wie der öffentliche Dienst oder größere privatwirtschaftliche Unternehmen ihre Ausgaben für Weiterbildung einschränken werden (vgl. R. Becker 2017: 3). R. Becker schlussfolgert weiter, dass auf Grund ausbleibender betrieblicher Weiterbildungsförderung Beschäftigte in Zeiten ungünstiger Konjunkturlagen stärker in ihre eigene Weiterbildung investieren (müssen), während in Rezessionsphasen weder Betriebe noch Beschäftigte in Weiterbildung investieren (vgl. R. Becker 2017: 4).

Insgesamt zeigen die Befunde, dass gerade konjunkturelle Hochphasen zu einer verringerten Investitionsbereitschaft von Beschäftigten führen, dagegen jedoch zu einer erhöhten Weiterbildungsförderung und -unterstützung durch den Arbeitgeber (vgl. R. Becker 2017: 7 ff., siehe auch R. Becker 2019: 18). In Zeiten wirtschaftlicher Konjunkturphasen räumen Arbeitgeber ihren Beschäftigten eher die Möglichkeit einer Freistellung bzw. finanziellen Unterstützung ein. Allerdings sind die betrieblichen Unterstützungsangebote dabei weniger als Antwort auf wirtschaftsstrukturelle Veränderungen zu interpretieren, sondern spiegeln viel eher betriebliche Kalküle wider: „They do this solely for business reasons but not in a reaction to the requirements of modernisation in terms of technological change or tertiarisation“ (R. Becker 2019: 19). Erhöhte Weiterbildungsinvestitionen auf Seiten der Beschäftigten zeigen sich hingegen während ungünstiger

¹³ In einer weiteren Studie nutzt R. Becker (2019) ebenfalls die ALWA-Daten und bezieht aktuelle Rezessionsphasen (2008–2009) mit ein.

wirtschaftlicher Arbeitsmarktlagen als auch in Perioden, die durch einen wachsenden Strukturwandel gekennzeichnet sind (vgl. R. Becker 2017: 7 ff., siehe auch R. Becker 2019: 18).

Auch weitere empirische Befunde aus der Arbeitsmarktforschung zeigen einen Zusammenhang zwischen Wirtschaftslage und betrieblichen Weiterbildungsinvestitionen. Bellmann et al. untersuchen in ihrer Studie (2014) die Auswirkungen der Wirtschaftskrise 2008/2009 auf die Weiterbildungsintensität deutscher Unternehmen. Die Ergebnisse verweisen auf einen statistisch signifikanten Rückgang betrieblicher Weiterbildungsangebote in den Jahren 2008/2009 im Vergleich zu 2007. Für Betriebe, die stärker von der Krise betroffen waren, zeigten sich stärkere Effekte, wonach diese Betriebe deutlich häufiger auf Weiterbildungsangebote für ihre Beschäftigten verzichteten (vgl. Bellmann et al. 2014: 13 f.).¹⁴

Auch die Befunde von Maase und Sengenberger (1975) verweisen in ihren Analysen ebenfalls auf einen Zusammenhang zwischen Wirtschaftslage und der Investition bzw. der Teilnahme an Weiterbildung. Während in Rezessionsphasen betriebliche Weiterbildungsausgaben stark eingeschränkt werden, nutzen Betriebe in Zeiten von Arbeitskräfteknappheit verstärkt eigene Weiterbildungsangebote, um Rekrutierungskosten für externe Arbeitskräfte zu vermeiden. Die Analysen zeigen zudem, dass Unternehmen auch während Rezessionsphasen kaum in gering Qualifizierte investieren, die auf Grund fehlender Qualifikationen ein erhöhtes Entlassungsrisiko haben. Stattdessen fördern Betriebe auch in Krisenzeiten eher ihre qualifizierten Beschäftigten. Für ArbeitnehmerInnen erschweren Konjunkturerinbrüche hingegen, Weiterbildungsansprüche gegenüber Arbeitgebern durchzusetzen (vgl. Maase & Sengenberger 1975: 170 f.).

Mit Blick auf die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung kann geschlussfolgert werden, dass Beschäftigte in Zeiten wirtschaftlicher Krisen verstärkt selbst in ihre Weiterbildung investieren müssen, da betriebliche Förderungen verringert werden bzw. ausbleiben. Besonders Beschäftigte in kleineren Betrieben der Privatwirtschaft sind davon betroffen, während innerhalb von größeren Unternehmen Stammbesellschaften vermutlich weiterhin von institutionalisierten Weiterbildungsstrukturen profitieren. Insgesamt kann angenommen werden, dass sich Ungleichheiten im Zugang zu (betrieblicher) Weiterbildung in Zeiten wirtschaftlicher Krisen noch verstärken und der Druck, in die eigene

¹⁴ Zudem zeigen die Befunde, dass sich die Ausbildungsaktivitäten der Betriebe auch in Krisenzeiten nicht signifikant verringern, während Weiterbildungsmaßnahmen eher eingestellt werden bzw. ausbleiben. Diese unterschiedlichen Effekte werden dabei auf die von den Betrieben zu investierende Zeit zurückgeführt. Während sich Weiterbildungsangebote über einen meist kürzeren Zeitraum erstrecken, dauern Ausbildungen mehrere Jahre und werden in der Regel nicht unterbrochen (vgl. Bellmann et al. 2014: 15 f.).

Weiterbildung investieren zu müssen, besonders für strukturell benachteiligte Gruppen (Ältere, Frauen, formal gering Qualifizierte) wächst.¹⁵

4.3 Neuere Ansätze der klassischen Segmentierungstheorie

Weitreichende Veränderungen und Entwicklungen von Beschäftigungsverhältnissen der letzten Dekaden führten in jüngerer Zeit vermehrt zu Bestrebungen, Segmentierungsprozesse differenzierter zu analysieren. Zunehmende Prekariarisierungsprozesse und die weitgehende Erosion des Normalarbeitsverhältnisses verfestigen die These wachsender Vermarktlichung von Arbeit. Die lange Zeit referierte Segmentierungstheorie wird angesichts des nunmehr postulierten Vermarktlichungsparadigmas sukzessiv in Frage gestellt. Auf der anderen Seite lassen sich innerhalb der Arbeitsmarktsoziologie jedoch ebenso Forschungssynergien beobachten, die unter Rückgriff auf klassische Segmentierungsansätze gegenwärtige Erosionsprozesse von Beschäftigungsverhältnissen als Folge der dynamischen Spaltung des Arbeitsmarktes interpretieren (vgl. Köhler & Weingärtner 2018: 562 ff.; Krause & Köhler 2011: 588). Besondere Beachtung hat der Ansatz der betrieblichen Beschäftigungssysteme gefunden. Zentrale Annahmen der Segmentierungstheorie sowie neuere Ansätze aus der Personal- und Arbeitsökonomik erweitern und vertiefen dabei die Typologie des geteilten Arbeitsmarktes und fokussieren Betriebe als Akteure dynamischer Segmentierungsprozesse (vgl. Dütsch & Struck 2013: 159; Köhler et al. 2004: 50 f., Struck 2018: 203). Ein zentraler Fokus liegt in dieser Theorieerweiterung auf der Analyse ost-west-spezifischer Arbeitsmarktstrukturen und Beschäftigungsverhältnisse, sodass Annahmen im Hinblick auf selbstinitiierte Teilnahmeentscheidungen mit Blick auf Ost- und Westdeutschland spezifiziert werden können.

¹⁵ Auch Schiener (2006), der in seinen Analysen den Einfluss historischer Zeit in Form eines linearen Zeitfaktors auf die Weiterbildungsteilnahme berücksichtigt, verweist mit Blick auf gestiegene Teilnahmequoten individueller Weiterbildung für befristet Beschäftigte auf den Einfluss veränderter Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen innerhalb des Untersuchungszeitraumes. Er führt aus, dass veränderte gesetzliche Regelungen Mitte der 90er Jahre zu einer Zunahme an befristeter Beschäftigung geführt haben und diese letztlich auch veränderte institutionelle Rahmenbedingungen von Arbeitsverhältnissen bzw. Ungleichheiten im Zugang zu (betrieblicher) Weiterbildung zur Folge haben (vgl. Schiener 2006: 174 f.)

4.3.1 Dynamische Arbeitsmarktsegmentation und Vermarktlichungsparadigma

Der Arbeitsmarkt der Nachkriegszeit ist durch einen stark berufsfachlich organisierten Teilarbeitsmarkt geprägt, der Beschäftigten mit fachspezifischen Qualifikationen Anstellungsperspektiven ermöglicht. Auf der anderen Seite dominieren unspezifische Märkte die Arbeitsmarktstruktur der BRD, in denen Erwerbsfähige ohne besondere Qualifikationen um Arbeitsplätze konkurrieren (vgl. Grünert & Lutz 2012: 46; Lutz 2007: 38). Angesichts zunehmender Industrialisierung und Massenproduktion gewinnen interne Märkte¹⁶ und deren Organisationsstrukturen gegen Ende der 50er Jahre zunehmend an Bedeutung. Innerhalb größerer Industriebetriebe werden dabei „Arbeitsplätze im Rahmen anforderungsreduzierender Formen der Arbeitsorganisation“ (Lutz 2007: 43) geschaffen, um den erhöhten Bedarf an industriell gefertigten Gütern zu decken.¹⁷ Die Etablierung sozialer Sicherungssysteme und der zunehmende Druck der Gewerkschaften fördern darüber hinaus die Entwicklung interner Märkte (vgl. Köhler & Weingärtner 2018: 543).

Durch die wachsende „Dominanz interner Arbeitsmärkte“ (Lutz 2007: 7) verändert sich die Arbeitsmarktsegmentation der BRD im Laufe der Zeit. Unspezifische Teilarbeitsmärkte verlieren sukzessiv an Bedeutung, auf der anderen Seite entwickelt sich ein starker öffentlicher Sektor, der durch institutionalisierte und betriebsspezifische Arbeitsorganisationsstrukturen geprägt ist (vgl. Köhler & Struck 2008: 17). Bis in die 80er Jahre existiert dieses hegemoniale Beschäftigungsmodell ohne größere strukturelle Veränderungen (vgl. Lutz 2007: 9).¹⁸

¹⁶ Kennzeichnend für diesen Typus ist die langfristige, mitunter lebenslange Beschäftigung innerhalb eines Betriebes, hierarchisch-organisierte Mobilitätsketten und der damit verbundene Erwerb betriebsspezifischer Kenntnisse (vgl. Lutz 2007: 7).

¹⁷ Lutz definiert drei verschiedene Idealtypen interner Arbeitsmärkte: den klassischen internen Arbeitsmarkt, den bildungsstratifizierten Arbeitsmarkt und den Arbeitsmarkt auf berufsfachlicher Grundlage. Während der erste Typus mit dem Jedermannsarbetsmarkt gleichgesetzt werden kann, entspricht der bildungsstratifizierte Arbeitsmarkt dem berufsfachlichen Teilarbeitsmarkt innerhalb der klassischen Segmentationstheorie. Der interne Arbeitsmarkt auf berufsfachlicher Grundlage deckt sich mit den Kriterien des betriebsinternen Segments (vgl. Lutz 2007: 67 ff.).

¹⁸ Die Theorie des dreigeteilten Arbeitsmarktes basiert auf der Arbeitsmarktsituation der BRD der 70er Jahre. Anders als der westdeutsche Arbeitsmarkt kennzeichnete sich die Arbeitsmarktstruktur der DDR wesentlich undifferenzierter. Die starke Konzentration der Ausbildungsberufe innerhalb von Großbetrieben führte zu einer Verschmelzung betrieblicher und fachlicher Arbeitsmärkte (vgl. Sackmann 2000: 52). Auf Grund staatlich garantierter

Seit einigen Jahren lassen sich jedoch Dynamiken der „über längere Zeit relativ festgefügteten Arbeitsmarktstrukturen“ (Grünert & Lutz 2012: 53) beobachten, die sich vor allem anhand zunehmender Erosionsprozesse innerhalb interner Märkte abzeichnen. Erhöhte Arbeitslosigkeitsquoten, die Zunahme atypischer Beschäftigung und die im Rahmen des Transformationsprozesses entstandenen marktwirtschaftlichen Umbrüche stellen dabei zentrale Annahmen der Segmentierungstheorie in Frage und verweisen auf Grenzen des Konzepts. Gegen Mitte der 90er Jahre verliert das bisher postulierte Spaltungsparadigma daher sukzessiv an Bedeutung und es geraten neue Ansätze ins Zentrum der Arbeitsmarktforschung, denen zufolge (stabile) Beschäftigungsverhältnisse zunehmend Vermarktlichungsprozessen unterliegen, die wiederum mit Flexibilisierungs- und Prekarisierungsprozessen verbunden sind (vgl. Köhler & Weingärtner 2018: 562 f.).

Vermarktlichungsdebatte

Zentraler Kern des Vermarktlichungsdiskurses stellt die prognostizierte „Krise des Normalarbeitsverhältnisses“ (Mückenberger 1985: 415) und der damit verbundene Anstieg atypischer Beschäftigung dar. Bereits Mitte der 80er Jahre diskutierte Zukunftsszenarien über die deutsche Arbeitsgesellschaft (vgl. Beck 1986; Mückenberger 1985), die den Rückgang kollektiv- und arbeitsrechtlicher Bindungsinstrumente postulieren, bilden innerhalb der Vermarktlichungsdebatte die theoretischen Grundlagen. Beck vermutet, dass

„eine neuartige Spaltung des Arbeitsmarktes zwischen einem industriegesellschaftlich einheitlichen Normalarbeitsmarkt und einem risikogesellschaftlich flexibel-pluralen Markt für Unterbeschäftigung geschaffen [wird], wobei dieser zweite Arbeitsmarkt sich quantitativ ausweitet und den ersten mehr und mehr dominiert.“ (Beck 1986: 227 f.).

Das bisher existenzsichernde, lebenslange und vor Risiken absichernde „Normalarbeitsverhältnis“ gerät angesichts zunehmender Technologisierung und Globalisierung in Gefahr. Ebenso lassen der Strukturwandel von einer Dienstleistungs-

Arbeitsplatzsicherheit und eines formal hohen Ausbildungsniveaus existierten zudem (offiziell) keine unstrukturierten Arbeitsmärkte (vgl. Falk 2000: 65). Schließungen und Privatisierungen der Großbetriebe führten im Zuge des Transformationsprozesses zu einer deutlichen Verringerung ostdeutscher betrieblicher Teilmärkte. Infolgedessen kam es jedoch zu einer Aufwertung des fachspezifischen Segments (vgl. Sackmann 2000: 51 f.).

zur Wissensgesellschaft als auch eine sich immer stärker abzeichnende Bildungsexpansion die Strukturen traditioneller Beschäftigungsverhältnisse erodieren (vgl. Köhler & Weingärtner 2018: 549 f.).

Eine ebenfalls zentrale Rolle innerhalb des Vermarktlichungsdiskurses nimmt das Konzept des „Arbeitskraftunternehmers“ (Voß & Pongratz 1998) ein. Instabilität und Flexibilisierung von Beschäftigungsverhältnissen werden aus der Perspektive von ArbeitnehmerInnen zu erklären versucht. Vor dem Hintergrund veränderter technischer und organisationaler Betriebsabläufe, die Inhalte und Ausgestaltung des Arbeitsverhältnisses zunehmend brüchiger werden lassen, bildet sich ein neuer Typus des Arbeitnehmers heraus, der als „Unternehmer der eigenen Arbeitskraft“ (Voß 2000: 151) bezeichnet wird. Immer stärker automatisierte und flexibilisierte Arbeitsprozesse erfordern eine erhöhte Leistungs- und Anpassungsfähigkeit von Beschäftigten. Unter dem Primat der Selbstkontrolle und Selbst-Ökonomisierung strukturiert der „Arbeitskraftunternehmer“ seinen Arbeitsprozess zunehmend selbst und investiert in sein Humankapital, um unter den veränderten Bedingungen maximale Leistung zu erzielen. Hier zeigt sich, dass „die bisher bei der Organisation von abhängiger Lohnarbeit charakteristische betriebliche Fremdsteuerung von Arbeit (...) immer mehr durch eine systematische *Selbst-Kontrolle* der Arbeitenden ersetzt wird.“ (Voß 2000: 153, Hervorhebung im Original). Der „Arbeitskraftunternehmer“ nutzt zudem gezielt Selbstvermarktlichungsstrategien, um seinen Marktwert steigern und seine Arbeitskraft auf dem externen Arbeitsmarkt anzubieten zu können (vgl. Pongratz 2004: 20 f.). Aus historischer Perspektive durchläuft der Beschäftigte dabei eine Transformation, indem er sich vom Lohnarbeiter zur Zeit der Industrialisierung zum späteren Arbeitnehmer und schließlich zum selbstorganisierten Arbeitskraftunternehmer entwickelt (vgl. Voß 2000: 155 f.). Aber auch das Beschäftigungsverhältnis unterliegt einer Veränderung. Angesichts zunehmender Selbstvermarktung von ArbeitnehmerInnen verlieren bisher bestehende Loyalitätsbeziehungen zwischen Arbeitgebern und Beschäftigten an Bindungskraft und intensivieren zugleich Vermarktlichungsprozesse innerhalb betrieblicher Beschäftigungssysteme. Empirisch konnte die These von Voß und Pongratz durch beobachtete spezifische Erwerbs- und Orientierungsstrategien Beschäftigter bestätigt werden. Allerdings zeigen sich die Befunde nur mit Blick auf einzelne Segmente und Branchen (vgl. Köhler & Weingärtner 2018: 550).

Die innerhalb der Arbeitsmarktsoziologie beschriebenen unterschiedlichen Entwicklungslinien der Zunahme atypischer Arbeit, der Flexibilisierung von Arbeitsverhältnissen und der Krise des Normalarbeitsverhältnisses werden unter

dem Konzept der Vermarktlichung gefasst.¹⁹ Vermarktlichung kann dahingehend definiert werden, dass Betriebe gezielt Marktmechanismen nutzen, um betriebliche Einstellungs- und Arbeitsvorgänge effizient zu gestalten und Entlohnungsstrukturen entsprechend betrieblicher Kalküle anzupassen. Dies führt dazu, dass Beschäftigte durch eine Anstellung kaum bzw. keinerlei Absicherung mehr durch den Betrieb erhalten (vgl. Köhler & Weingärtner 2018: 549 ff., siehe auch Sauer 2018: 187 f.).

Dynamische Spaltung des Arbeitsmarktes

Während einzelne Strömungen innerhalb der Arbeits- und Industriesoziologie Veränderungen auf dem (internen) Arbeitsmarkt unter der Prämisse der Vermarktlichung betrachten, haben sich in der Arbeitsmarktsoziologie ebenso „Gegenpositionen herausgebildet, welche die Resilienz stabiler Beschäftigungsformen und die Dualität oder Heterogenität von Arbeitsmarktstrukturen betonen (...)“ (Köhler & Weingärtner 2018: 554). Erosionstendenzen interner Arbeitsmarktstrukturen werden demzufolge nicht als Zeichen einer zunehmenden Prekarisierung und Vermarktlichung von Beschäftigungsverhältnissen betrachtet. Vielmehr werden die Bewegungen innerhalb der einzelnen Teilmärkte als dynamische Spaltung des Arbeitsmarktes interpretiert, die zu einer veränderten Grenzziehung einzelner Segmente führt (vgl. Köhler & Krause 2011: 593; Köhler & Struck 2008: 27). Befunde weisen darauf hin, dass interne Arbeitsmärkte in modifizierter Weise weiterbestehen oder sich stabilisieren, insofern relevante Funktionsmerkmale nicht anderweitig sublimiert werden können (vgl. Grünert & Lutz 2012: 54 f.). Gleichwohl werden innerhalb der Arbeitsmarktsoziologie rekurrierend auf Segmentationstheorien verschiedene Entwicklungstendenzen identifiziert, die sich seit Anfang der 90er Jahre beobachten lassen (vgl. Grünert & Lutz 2012; Köhler & Loudovici 2008; Köhler & Struck 2008; siehe auch Köhler et al. 2004).

Eine Entwicklungslinie zeigt sich dabei in der schwindenden Relevanz interner Märkte. Der Begriff „*Externalisierung*“ (Köhler & Struck 2008: 17) bzw. „*dimensionale Externalisierung*“ (Grünert & Lutz 2012: 54) beschreibt einen Prozess, demzufolge konstituierende Funktionen und Mechanismen interner Märkte zunehmend verschwinden, während sich parallel dazu Wachstumstendenzen externer Märkte beobachten lassen (vgl. Köhler & Struck 2008: 17 f.). Angesichts des sich abzeichnenden Externalisierungsprozesses nimmt die Expansion

¹⁹ Damit verbunden gewinnt gegen Ende der 90er Jahre der Begriff der Prekarität (erneut) an Bedeutung und es entwickelt sich ein breiter Diskurs über neue Formen der Prekarisierung von Arbeit und Beschäftigungsverhältnissen, der hier auf die bereits in Frankreich anhaltende Prekarisierungsdebatte rekurriert (vgl. Köhler & Weingärtner 2018: 552).

sekundärer Teilarbeitsmärkte eine entscheidende Rolle ein. Eine weitere Entwicklungslinie stellt daher die „*Sekundarisierung*“ (Köhler & Struck 2008: 18) des Arbeitsmarktes dar, die sich durch wachsende Prekarisierungstendenzen und die Zunahme atypischer Beschäftigung²⁰ im Laufe der 90er Jahre charakterisiert. Die Erosion interner Arbeitsmarktstrukturen wird weiterhin anhand der „*strukturelle[n] Eingrenzung*“ (Grünert & Lutz 2012: 53) bzw. der „*Transformation interner Arbeitsmärkte*“ (Köhler & Struck 2008: 19) identifiziert. Diese Entwicklung manifestiert sich dabei in Form „*endogener Modifikationen*“ (Köhler & Struck 2008: 19) innerhalb des geschlossenen internen Segments. Bisher im Rahmen innerbetrieblicher Mobilitätsketten vorgesehene Arbeitsplatzwechsel und Aufstiegschancen werden nun verstärkt an Leistungsnachweise geknüpft. Auch institutionell etablierte Betriebs- und Senioritätsregelungen werden sukzessiv durch produktivitätsbasierte Indikatoren ersetzt (vgl. Grünert & Lutz 2012: 53 f.; Köhler & Struck 2008: 19).

Die als „*personengruppenspezifische[n] Erosion*“ (Grünert & Lutz 2012: 54) bzw. „*Polarisierung von Stamm- und Randbelegschaften*“²¹ (Köhler & Struck 2008: 18) bezeichnete Spaltung zwischen höher Qualifizierten und prekär Beschäftigten innerhalb eines Betriebes markiert eine weitere Veränderung der Struktur interner Märkte. Dabei können innerbetriebliche Verschiebungen zu

²⁰ Prekarität und Atypizität von Beschäftigungsverhältnissen werden innerhalb der Industrie- und Arbeitsmarktforschung nicht gleichgesetzt. Allerdings weist die Mehrheit atypischer Beschäftigungsverhältnisse Merkmale prekärer Beschäftigung auf (vgl. Köhler & Weingärtner 2018: 563).

²¹ Angesichts zahlreicher Entlassungen und dem strukturellen Abbau ganzer Industriezweige gewinnt die Analyse betrieblicher Beschäftigungspolitik innerhalb der Arbeits- und Industriesoziologie gegen Anfang der 70er Jahre an Relevanz. Mithilfe des Konzepts der Stamm- und Randbelegschaften können Segmentationsprozesse innerhalb betrieblicher Beschäftigungssysteme dezidiert analysiert werden. Oft werden geschlechtsspezifische Arbeitsorganisationsstrukturen genutzt, um inner- und überbetriebliche Spaltungsmechanismen zu untersuchen. Das der Segmentationsforschung zugrundeliegende Spaltungsparadigma weist dabei deutliche Parallelen zu dem Konzept der Stamm- und Randbelegschaften auf, welches ebenfalls eine Spaltung des Arbeitsmarktes postuliert, hier allerdings in stabile und instabile Positionen innerhalb eines Betriebes. Das Stamm- und Randbelegschaftskonzept findet im Kontext der Segmentations- und Segmentierungstheorie Eingang und wird unter anderem von Lutz und Sengeberger aufgegriffen und modifiziert. Mithilfe des Segmentationsansatzes lassen sich Stamm- und Randbelegschaften innerhalb einzelner Teilarbeitsmärkte analytisch differenzieren. Stammbelegschaften existieren innerhalb interner Arbeitsmärkte, während Randbelegschaften zu externen Märkten zählen. Entscheidend ist hier jedoch, dass Personalfluktuations als konstitutives Merkmal von Randbelegschaften nicht nur innerhalb unstrukturierter Märkte existiert, sondern auch in spezifischen berufsfachlichen Teilarbeitsmärkten zu finden ist (vgl. Köhler & Weingärtner 2018: 544 ff.).

Vorteilen als auch zu Nachteilen der Stammebelegschaft führen. Auf der anderen Seite kann es zu Mobilitätsprozessen prekär Beschäftigter kommen, die angesichts zunehmenden Fachkräftemangels rentablere Arbeitsverhältnisse eingehen (können) (vgl. Grünert & Lutz 2012: 54; Köhler & Struck 2008: 18 f.).

Die beschriebenen Bewegungen und Erosionsprozesse interner Märkte bildeten in Folge Gegenstand weiterer empirischer Untersuchungen im Bereich der Arbeitsmarktforschung (vgl. Dütsch & Struck 2013; Krause & Köhler 2011; siehe auch Grünert & Lutz 2012). Breite Rezeption innerhalb der gegenwärtigen Arbeitsmarkt- und Sozialstrukturanalyse findet das Konzept der betrieblichen Beschäftigungssysteme, die die beschriebenen Dynamiken von Arbeitsmärkten unter besonderer Beachtung der Arbeitsmarktstrukturen in Ost- und Westdeutschland analysieren.

4.3.2 Betriebliche Beschäftigungssysteme

Die langanhaltende Debatte um die Erosion des Normalarbeitsverhältnisses aber auch die Zunahme atypischer Beschäftigung lassen Fragen zum Strukturwandel des Arbeitsmarktes gegen Mitte der 90er Jahre ins Zentrum der Arbeitsmarktsoziologie rücken. Während zu dieser Zeit verstärkt Vermarktlichungs- und Prekarisierungstheorien Anwendung finden, um spezifische Dynamiken der Arbeitsmarktsegmentation zu untersuchen, greift die Jenaer Forschungsgruppe um Christoph Köhler die aus den 70er Jahren stammende Theorie des dreigeteilten Arbeitsmarktes erneut auf und entwickelt auf dieser Basis das Konzept betrieblicher Beschäftigungssysteme. Angesichts des Transformationsprozesses und damit verbundener ost-west-spezifischer Veränderungen der Arbeitsmarktstrukturen werden dabei zentrale Begriffe und Annahmen der Segmentierungstheorie einer kritischen Prüfung unterzogen und unter Hinzuziehung aktueller Theorien aus der Institutionenökonomie modifiziert (vgl. Köhler et al. 2004: 49 ff., Köhler & Weingärtner 2018: 554 f.).²²

²² Ein Problem der Segmentierungstheorie liegt nach Köhler et al. vor allem darin, dass sich die Theorie des dreigeteilten Arbeitsmarktes an einer Arbeitsmarktstruktur der 70er Jahre orientiert, die bereits Anfang der 90er Jahre in dieser Form nicht mehr existierte. Instabile Arbeitsverhältnisse, die Merkmale prekärer Beschäftigung aufweisen, jedoch auch bei höher Qualifizierten anzutreffen sind, können dabei nicht (immer) einem speziellen Segment zugeordnet werden. Ein weiteres Problem besteht aus Sicht von Köhler et al. darin, dass durch die Betrachtung überbetrieblicher Teilarbeitsmärkte verschiedene Beschäftigungstypen und -strukturen, die innerhalb eines Betriebes parallel existieren können, nicht umfassend abgebildet werden. Die zunehmende Heterogenität von Beschäftigungsverhältnissen lässt zudem

Zentrales Ziel des Forschungsprojektes bestand in der Klärung der Frage nach betrieblicher Beschäftigungsstabilität und -sicherheit (vgl. Köhler et al. 2004: 51). Oft werden Betrieb und Arbeitsmarkt als voneinander isolierte Einheiten betrachtet, jedoch müssen „betriebliche Beschäftigungssysteme (...) immer als Teil von Arbeitsmärkten verstanden werden“ (Köhler & Weingärtner 2018: 539). Um sich der Fragestellung zu nähern, erarbeitete die Jenaer Forschungsgruppe zunächst eine grundlegende Systematik betrieblicher Beschäftigungssysteme.

Betriebliche Beschäftigungssysteme bzw. betriebliche Beschäftigungssysteme zeichnen sich Köhler et al. zufolge anhand des Schließungsgrades gegenüber externen Märkten aus. Hierbei wird eine Unterscheidung in geschlossene, offene und marktförmige Beschäftigungssysteme vorgenommen, wobei geschlossene Systeme internen Arbeitsmärkten, offene und marktförmige Systeme externen Teilmärkten entsprechen (vgl. Köhler et al. 2004: 51). Geschlossene Systeme konstituieren sich dabei durch eine langfristige Beschäftigung und betriebsspezifische Qualifikations- und Gratifikationsregelungen. Offene Beschäftigungssysteme sind hingegen durch hohe Fluktuationsraten gekennzeichnet und Entlohnungs- und Qualifikationsstrukturen unterliegen Konjunkturschwankungen und Regulationsmechanismen des externen Marktes. Die beiden Beschäftigungssysteme werden in einer weiteren Dimension anhand des Lohnniveaus und anhand möglicher Beschäftigungsrisiken differenziert. Während sich primär geschlossene und primär offene Beschäftigungssysteme durch vergleichsweise überdurchschnittliche Einkommen und hohe Beschäftigungssicherheit charakterisieren, zeichnen sich sekundär geschlossene und sekundär offene Beschäftigungssysteme durch geringe Löhne und /oder hohe Beschäftigungsrisiken aus (vgl. Abb. 4.1). Die Verbindung zur Segmentations-theorie zeigt sich dahingehend, dass die einzelnen Beschäftigungssysteme je nach Betriebsdauer und zu besetzender Stellen an die jeweiligen überbetrieblichen Teilsegmente gekoppelt sind (vgl. Köhler & Loudovici 2008: 41).

Spezifische Qualifikations- und Tätigkeitsanforderungen, aber auch Mobilitätschancen und -risiken innerhalb von Betrieben führen einerseits zu einer Separierung offener und geschlossener Systeme, lassen andererseits jedoch ebenso beide Systeme parallel innerhalb eines Betriebes existieren (vgl. Dütsch & Struck 2013: 159; Köhler & Loudovici 2008: 37). Diese verschiedenen Systeme können wiederum an unterschiedliche überbetriebliche Teilarbeitsmärkte angegliedert sein (vgl. Köhler & Struck 2008: 13).

die innerhalb der Segmentations-theorie zentrale Frage nach notwendigen Qualifikationsanforderungen als unterkomplex erscheinen (vgl. Köhler et al. 2004: 50).

	Interner Arbeitsmarkt Geschl. Beschäftigungssysteme	Externer Arbeitsmarkt Offene Beschäftigungssysteme
primär	langfristige Beschäftigung Arbeitsplatzsicherheit mittlere und hohe Einkommen	begrenzte Beschäftigungsdauern Beschäftigungssicherheit mittlere und hohe Einkommen
sekundär	langfristige Beschäftigung Arbeitsplatzsicherheit Niedriglöhne	begrenzte Beschäftigungsdauern Beschäftigungsrisiko Niedriglöhne

Abb. 4.1 Teilarbeitsmärkte und betriebliche Beschäftigungssysteme (Köhler & Weingärtner 2018: 556)

Das Konzept der betrieblichen Beschäftigungssysteme „erlaubt eine systematische Prüfung von Erklärungsansätzen ebenso wie eine differenzierte Beschreibung der Arbeitsmarkt- und Betriebslandschaft im Quer- und Längsschnitt“ (Köhler & Loudovici 2008: 45). Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass einzelne Beschäftigungsverhältnisse zu dauerhaften und voneinander isolierten Strukturen betrieblicher Beschäftigungssysteme gehören. Die einzelnen Beschäftigungssysteme sind dabei als „innerbetriebliche Allokationsräume“ (Köhler et al. 2004: 71) zu verstehen, die sich durch verschiedene Schließungsmechanismen von externen Märkten als auch durch innerhalb des Subsystems vorherrschende Allokations-, Qualifikations- und Gratifikationsstrukturen charakterisieren (vgl. Köhler et al. 2004: 71).

4.3.2.1 Betriebliche Beschäftigungssysteme in Ost- und Westdeutschland

Das Konzept der betrieblichen Beschäftigungssysteme bildet in Folge theoretische Grundlage verschiedener Forschungsprojekte, die vor dem Hintergrund des Transformationsprozesses getrennte Ost-West-Analysen des Arbeitsmarktes fokussieren (vgl. Köhler et al. 2004; Krause & Köhler 2011; Köhler & Loudovici 2008; siehe auch Köhler & Weingärtner 2018).

Köhler und Loudovici (2008) untersuchen Betriebe in Ost- und Westdeutschland, die innerhalb des Untersuchungszeitraumes zwischen 2002 und 2006 bereits zehn Jahre existieren und somit auf die Transformationsphase Anfang der 90er Jahre und den daran anschließenden Konjunkturzyklus zurückblicken können. Die Betriebe sind in den Bereichen Maschinenbau, ambulante Pflege, Weiterbildung, Versicherung- und Bankenwesen, Softwareentwicklung und Baugewerbe angesiedelt (vgl. Köhler & Loudovici 2008: 38). Köhler und Loudovici differenzieren in

ihrer Untersuchung vier grundlegende Entwicklungslinien, die sich seit Anfang der 90er Jahre auf dem ost- und westdeutschen Arbeitsmarkt beobachten lassen.

Entwicklungen innerhalb des westdeutschen Arbeitsmarkts

Der westdeutsche Arbeitsmarkt war lange Zeit durch eine „Hegemonie interner Arbeitsmärkte“ (Köhler & Struck 2008: 17) und einem vergleichsweise dazu schwachen sekundären Segment geprägt. Auf der anderen Seite kennzeichnete sich das Berufs- und Bildungssystem durch eine starke Verberuflichung. Mit Blick auf interne Märkte zeigen sich *Externalisierungsprozesse*, die auf eine Zunahme offener Beschäftigungsverhältnisse und den gleichzeitigen Rückgang geschlossener Beschäftigungssysteme verweisen. In Industriebetrieben und dem Dienstleistungssektor innerhalb Westdeutschlands lässt sich dabei ein Restrukturierungsprozess beobachten, indem zuvor langfristige Arbeitsverhältnisse zunehmend durch zeitlich begrenzte Beschäftigungen substituiert werden. Auch innerhalb des Versicherungs- und Bankenwesens sowie im Weiterbildungsbereich zeigen sich die beschriebenen Umstrukturierungsprozesse. Besonders Qualifizierte und höher entlohnte Beschäftigte sind von diesen Veränderungen betroffen (vgl. Köhler & Loudovici 2008: 46, siehe auch Köhler et al. 2004: 65).

Diese Entwicklungen treffen jedoch auch nicht für alle Branchen zu, mitunter lassen sich Gegenbewegungen beobachten. Fachkräftemangel im Bereich der Informatik und im Ingenieurwesen haben beispielsweise zu Schließungsprozessen und einer engeren Betriebsbindung an diese Beschäftigungsgruppen geführt. Besonders im technischen Bereich lässt sich die intensivierete Betriebsbindung spezifischer Arbeitsgruppen als Reaktion auf wachsende Arbeitskräfteknappheit deuten (vgl. Köhler & Loudovici 2008: 46 f.).

In westdeutschen Mittel- und Großbetrieben lässt sich ebenso eine zunehmende *Sekundarisierung* geschlossener Beschäftigungsverhältnisse innerhalb des sekundären Segments beobachten. Dies betrifft vor allem Beschäftigte mit geringer Entlohnung und Niedrigqualifikationen im Produktions- und Servicebereich. Ehemals dauerhafte und tarifgebundene Arbeitsverhältnisse weichen dabei zunehmend kurzfristigen Beschäftigungen in Form von Leiharbeit. Mitunter werden die Tätigkeiten auch an externe Firmen outgesourct, die keiner Tarifbindung unterliegen. Der Prozess der Sekundarisierung verweist auf eine Transformation sekundär geschlossener Beschäftigungssysteme zu sekundär offenen Beschäftigungssystemen (vgl. Köhler & Loudovici 2008: 47).

Westdeutsche Mittel- und Großbetriebe sind neben den bereits beschriebenen Entwicklungen ebenso von einer *Transformation interner Märkte* betroffen, die sich durch den Übergang von „senioritätsbasierten zu leistungsbezogenen Systemen“ (Köhler & Loudovici 2008: 47) manifestiert. Bisher genutzte

Schließungsmechanismen gegenüber externen Märkten werden dabei modifiziert, indem betrieblich zugesicherte Privilegien sukzessiv leistungsorientierten Indikatoren weichen. Die Möglichkeit einer langfristigen Beschäftigung findet sich dabei auch innerhalb dieser modifizierten Beschäftigungssysteme, allerdings ist sie nun stärker an individuelle Leistungsfähigkeit als an Beschäftigungsdauer gebunden. Einstiegsoptionen lassen sich zudem nicht mehr nur innerhalb unterer Statuspositionen finden, sondern Einstiege können zunehmend auf verschiedenen Hierarchieebenen stattfinden. Dies fördert einerseits innerbetriebliche Konkurrenzkämpfe um begehrte Arbeitsplätze und lässt andererseits die Beschäftigung innerhalb dieses Systems für externe BewerberInnen attraktiv erscheinen (vgl. Köhler & Loudovici 2008: 47 f.).

Eine weitere Entwicklungslinie, die sich innerhalb westdeutscher Betriebe zeigt, ist die Transformation offener Beschäftigungssysteme auch als *Re-Kommodifizierung externer Märkte* (Köhler & Loudovici 2008: 48) definiert. Dabei zeigen sich Übergänge von bisher betriebsförmigen zu marktförmigen Systemen. Während sich betriebsförmige Beschäftigungssysteme durch mittelfristige Beschäftigungsdauern kennzeichnen, sind marktförmige Systeme durch kurzfristige Beschäftigungsverhältnisse geprägt (vgl. Abb. 4.1). Die Befunde zeigen, dass kürzere Anstellungsverhältnisse, auch verbunden mit Leiharbeit, zunehmen, während der Anteil an mittelfristiger Beschäftigung sinkt. Hier lässt sich sowohl auf Seiten des Betriebes als auch bei den Beschäftigten eine verringerte Bindungskraft des Beschäftigungsverhältnisses beobachten, die zu stärkeren Fluktuations- und Suchbewegungen auf dem externen Arbeitsmarkt führt (vgl. Köhler & Loudovici 2008: 48).

Insgesamt verstärkt die beschriebene „Verkleinbetrieblichung und Vermarktlichung“ (Köhler & Loudovici 2008: 59) westdeutscher Mittel- und Großbetriebe bereits sich abzeichnende Diskontinuitätsprobleme. Während in offenen Beschäftigungssystemen die Arbeitskräfterekrutierung noch stärker über den externen Arbeitsmarkt erfolgen wird, deuten sich im Hinblick auf bestimmte Berufsgruppen bereits Verfügbarkeitsprobleme und ein damit verbundener Fachkräftemangel an. Auf Grund des demographischen Wandels und der zunehmenden Schrumpfung der Erwerbsbevölkerung werden sich diese Probleme aus Sicht der Autoren im Laufe der 2010er Jahre noch verschärfen (vgl. Köhler & Loudovici 2008: 59, siehe auch Krause & Köhler 2011: 594).

Entwicklungen innerhalb des ostdeutschen Arbeitsmarkts

Die Analyse ostdeutscher Arbeitsmarktstrukturen zeigt mitunter andere Entwicklungslinien. Der Arbeitsmarkt der DDR war durch interne Arbeitsmärkte in Form von Kombinat und staatlichen Großbetrieben geprägt, die sich im

Sinne geschlossener Beschäftigungssysteme konstituierten. Die an den Interessen und Notwendigkeiten des Betriebes orientierte Aus- und Weiterbildung ließ zudem stärker ausgeprägte „betriebs- und arbeitsplatzspezifisch[e]“ (Grünert & Lutz 1996: 17) Kompetenzprofile ostdeutscher Beschäftigter entstehen. In Folge des Transformationsprozesses kam es zu einer weitgehenden Zerstörung interner Arbeitsmärkte und damit verbundener Massenarbeitslosigkeit und Frühverrentungen (vgl. Grünert & Lutz 1996: 5; Köhler & Lodovici 2008: 50). Nach dem Systemwandel entwickelt sich Anfang der 90er Jahre eine Betriebsstruktur heraus, die sich durch kleinbetriebliche und vermarktlichte Strukturen kennzeichnet (vgl. Köhler et al. 2004: 67).

Externalisierung und Polarisierung: Neugegründete als auch bestehende Betriebe im Bereich des Versicherungswesens, der Bauindustrie und innerhalb des Weiterbildungssektors erleben Anfang der 90er Jahre zunächst eine starke Wachstumsphase. Die überwiegende Mehrheit der ostdeutschen Betriebe nutzt dabei gezielt „personalpolitische Stabilisierungs- und Sicherheitsstrategien“ (Köhler et al. 2004: 67), sodass sich vor allem im Bereich der Industrie und innerhalb des Dienstleistungssektors in den ersten Jahren nach der Wende „eine kurze Phase der Renaissance hoher Betriebsbindung und geschlossener Beschäftigungssysteme“ (Köhler & Lodovici 2008: 50, siehe auch Köhler et al. 2004: 67) beobachten lässt. Angesichts der hohen Arbeitslosigkeit und einer insgesamt unsicheren Arbeitsmarktlage kommt es in Folge zu einer durch die Beschäftigten verstärkten Bindung an den Betrieb. Diese Entwicklung lässt sich dabei sowohl für geschlossene als auch für offene Beschäftigungssysteme mit weniger attraktiven Stellen beobachten. Deutlich werden diese Prozesse vor allem dort, wo die Belegschaften ehemaliger DDR-Betriebe auch nach der Umstrukturierung zusammenbleiben (vgl. Köhler & Lodovici 2008: 50 f.). Nach der starken Wachstumsphase Anfang der 90er Jahre zeichnen sich jedoch bereits strukturelle und personelle Veränderungen ab, die mit Personalabbau und Umstrukturierungsprozessen verbunden sind. Ebenso werden in dieser Phase staatlich subventionierte Förderprogramme und -maßnahmen massiv reduziert, sodass in Folge darüber zustande gekommene Beschäftigungsverhältnisse auslaufen bzw. beendet werden (vgl. Köhler et al. 2004: 68).

Sekundarisierung: Stärker noch als in Westdeutschland bildet sich angesichts des Transformationsprozesses und eines daraus entstandenen Arbeitskräfteüberschusses ein starkes sekundäres Segment heraus. Dieses kennzeichnet sich vor allem durch Niedriglöhne und atypische Verträge in Kombination mit subventionierter Beschäftigung. Betroffen sind dabei nicht nur Hilfstätigkeiten aller untersuchten Branchen, sondern auch DozentInnen in der Weiterbildungsbranche. Analysen zeigen zudem, dass Betriebsaustritte prekär Beschäftigter häufig mit

einem direkten Wechsel in einen neuen Betrieb verbunden sind, diese Betriebswechsel jedoch auch meist zu Lohneinbußen führen (vgl. Krause & Köhler 2011: 590).

Transformation interner Märkte: Auch mit Blick auf die Transformation endogener Modifikationen innerhalb geschlossener Systeme zeigen sich in Ostdeutschland deutlich stärkere Veränderungen im Vergleich zu geschlossenen Beschäftigungssystemen in Westdeutschland. Outgesourcte Niederlassungen westlicher Unternehmen in Ostdeutschland nutzen dabei die unsicheren wirtschaftlichen Verhältnisse und das Risiko drohender Arbeitslosigkeit aus, um westdeutsche Standards betrieblicher Absicherung zu unterlaufen. Betriebliche Mobilitäts- und Gratifikationsregelungen werden dabei an hohe Leistungsstandards geknüpft, die ebenso als Indikator für Entlassungen genutzt werden. Spaltungsprozesse zwischen Rand- und Stammebelegschaften als auch Personalreduktion werden dabei aus Angst vor eigener Entlassung durch die Betriebsräte und das betriebliche Stammpersonal unterstützt.

Re-Kommodifizierung externer Märkte: Hinsichtlich der Transformation von betriebsförmigen zu marktförmigen Systemen zeigen sich für Ostdeutschland ebenfalls deutlich stärkere Umbrüche im Vergleich zu offenen Beschäftigungssystemen innerhalb westdeutscher Betriebe. Vor dem Hintergrund zahlreicher Subventionierungsmaßnahmen Anfang der 90er werden zahlreiche befristete Beschäftigungsverhältnisse geschlossen, die mitunter nur ein Jahr andauern. Der starke Überschuss staatlich subventionierter Arbeitskräfte und der erhöhte Anteil befristeter Verträge führen zu einem massiven Wachstum offener Beschäftigungssysteme in Ostdeutschland (vgl. Köhler & Lodovici 2008: 51).

Die Befunde für Ostdeutschland werden von den Autoren einerseits als eine Anpassung an westdeutsche Arbeitsmarktstrukturen bewertet, auf der anderen Seite lassen die Zunahme prekärer Beschäftigungsverhältnisse und die wachsende Auflösung geschlossener Beschäftigungssysteme auf Entwicklungen schließen, die westdeutsche Standards betrieblicher Beschäftigungssicherheit deutlich unterlaufen (vgl. Köhler & Lodovici 2008: 51 f.). Ebenso wie in Westdeutschland deuten die Befunde für vereinzelte ostdeutsche Unternehmen bereits auf Fachkräftemangel hin, die sich in den nächsten zehn Jahren für bestimmte Branchen, Berufsgruppen und Regionen noch verstärken wird.

4.3.3 Annahmen auf Basis des Konzepts betrieblicher Beschäftigungssysteme im Hinblick auf selbstinitiierte Teilnahmeentscheidungen

Das Konzept der betrieblichen Beschäftigungssysteme rekuriert auf zentrale Annahmen der Segmentationstheorien, erweitert diese jedoch im Hinblick auf betriebliche Handlungs- und Entscheidungsprozesse. Supplementär zu traditionellen Segmentationstheorien lassen sich mit Blick auf Qualifikationsprofile und Beschäftigungsstabilität differenzierte Entwicklungsprozesse innerhalb einzelner betrieblicher Subsysteme und deren Anbindung an überbetriebliche Märkte analysieren. Aufstiegs- und Entlohnungsstrukturen aber auch Regelungen zur Aus- und Weiterbildung unterscheiden sich demzufolge je nach Zugehörigkeit zu einem spezifischen Beschäftigungssystem. Auf Grund fehlender Informationen über Einkommenshöhe, benötigter Qualifikationsanforderungen und der Betriebszugehörigkeitsdauer innerhalb der Arbeit genutzten Sekundärdaten ist es nicht möglich, spezifische für Ost- und Westdeutschland identifizierte Öffnungs- und Schließungstendenzen zu prüfen. Mithilfe der in den Erhebungen verfügbaren Variable „beruflicher Status“ und einem darüber indirekt vermittelten Anforderungsprofil können jedoch Entwicklungen und Veränderungen für verschiedene Gruppen qualifizierter/nicht qualifizierter Beschäftigter innerhalb einzelner „traditioneller“ Teilarbeitsmärkte identifiziert und somit Verweise auf mögliche Öffnungs- bzw. Schließungstendenzen hergestellt werden. Die Variablen „Erwerbsumfang“ und „Befristung des Arbeitsvertrages“ bieten darüber hinaus die Möglichkeit, Umfang und Entwicklung atypischer Beschäftigungsverhältnisse innerhalb einzelner Teilarbeitsmärkte nachzuvollziehen. Hinsichtlich selbstinitiiertem Teilnahmeentscheidungen lassen sich analog zu den innerhalb der Segmentationstheorien postulierten Annahmen über arbeitnehmerseitige Investitionen ebenso grundlegende Hypothesen im Hinblick auf betriebliche Beschäftigungssysteme ableiten.

Deutlich wurde in den oben ausgeführten theoretischen Ausführungen, dass offene Beschäftigungssysteme stärker Mechanismen und Bewegungen externer Märkte ausgesetzt sind. Jedoch zeigen sich ebenso innerhalb geschlossener Beschäftigungssysteme Dynamiken, die die abgeschotteten Allokationsräume zunehmend durchlässiger werden lassen und zu Spaltungsprozessen der Stamm- und Randbelegschaften führen.

Mit Blick auf die Schwächung interner Märkte bzw. primär geschlossener Beschäftigungssysteme in Ost- und Westdeutschland lässt sich vermuten, dass durch den Betrieb geförderte Weiterbildung insgesamt an Bedeutung verliert.

Die bisher innerhalb geschlossener Beschäftigungssysteme zugesicherten Aufstiegsmöglichkeiten und damit verbundenen Weiterbildungsgelegenheiten werden sukzessiv verringert bzw. sind ausschließlich der Stammebelegschaft vorbehalten. Zudem erhöht sich auf Grund der Transformation von ehemals senioritätsbasierten zu leistungsorientierten Mobilitätsketten der Druck, in die eigene Weiterqualifizierung zu investieren. Besonders für höher Qualifizierte innerhalb geschlossener Beschäftigungssysteme bzw. betriebsinterner Märkte lässt sich daher ein erhöhter Anteil an selbstinitiiierter beruflicher Weiterbildung vermuten.

Doch mit Blick auf einzelne Branchen ergeben sich dabei Unterschiede. Während sich in Westdeutschland Umstrukturierungsprozesse im Bereich Versicherungswesen, Bauindustrie und Weiterbildungsbereich bereits Anfang der 90er Jahre beobachten lassen, zeigen sich in Ostdeutschland zunächst Stabilisierungsprozesse innerhalb geschlossener Beschäftigungssysteme. Erst im weiteren Verlauf der 90er Jahre verändern sich die Rahmenbedingungen und es kommt auch hier zu einer Transformation interner Märkte. Von daher lassen sich erhöhte selbstinitiierte Weiterbildungsteilnahmen für ostdeutsche Beschäftigte innerhalb geschlossener Systeme erst gegen Mitte der 90er Jahre vermuten. Für westdeutsche Beschäftigte in den Bereichen Software und Ingenieurwesen zeigen sich dagegen Schließungsprozesse, die zu einer stärkeren Betriebsbindung zwischen Arbeitgebern und Beschäftigten führen. Verstärkte betriebliche Bemühungen, qualifizierte Arbeitskräfte zu halten, können Stabilisierungs- und Bindungsstrategien zur Folge haben, die möglicherweise auch Weiterbildungsangebote umfassen, sodass von einer verringerten selbstinitiierten Teilnahme ausgegangen werden kann.

Die Zunahme atypischer Beschäftigung in Form von Befristungen und Teilzeit, segmentspezifische Charakteristiken, die sich sonst für gering Qualifizierte zeigen, lassen sich zunehmend auch für fachlich qualifizierte und akademisch ausgebildete Beschäftigte in offenen bzw. marktförmigen Beschäftigungssystemen beobachten, die dem externen Arbeitsmarkt zugeordnet werden und

sich durch hohe Fluktuationsraten²³ kennzeichnen. Darunter fallen Beschäftigte aus den Bereichen Software, Gesundheitswesen, Bauwirtschaft und des Weiterbildungssektors (vgl. Köhler & Lodovici 2008: 44).

Die Arbeitsplatz- und Qualifikationsprofile innerhalb dieses Beschäftigungssystems charakterisieren sich durch komplexere Anforderungen und sind stärker von technischen und organisationalen Veränderungen betroffen als Formen der Einfacharbeit innerhalb geschlossener Beschäftigungssysteme. Neben innerbetrieblichen Anlernprozessen im Kontext von Berufswechseln oder Quereinstiegen ist die kontinuierliche Anpassung an veränderte Qualifikationsanforderungen, die meist in Form außerbetrieblicher Weiterbildung realisiert wird, essentiell. Analog zu segmentationstheoretischen Annahmen lassen sich daher für Beschäftigte innerhalb berufsfachlicher Teilarbeitsmärkte bzw. primär offener Beschäftigungssysteme erhöhte selbstinitiierte Weiterbildungsteilnahmen vermuten, um den eigenen Marktwert zu erhöhen bzw. den Status Quo an veränderte Anforderungsprofile anzupassen. Auf Grund der erhöhten Anteile atypischer Beschäftigung in ostdeutschen Betrieben, lassen sich selbstinitiierte Teilnahmen an beruflicher Weiterbildung dabei besonders für höher Qualifizierte in primär offenen Beschäftigungssystemen innerhalb ostdeutscher Betriebe vermuten.

Mit Blick auf die Beschäftigung innerhalb sekundär geschlossener Beschäftigungssysteme, in denen bisher tarifvertraglich geregelte Arbeitsverhältnisse sukzessiv durch Formen der Leiharbeit substituiert werden, lässt sich für gering Qualifizierte im Produktions- und Servicebereich eine geringe selbstinitiierte Teilnahme an Weiterbildung antizipieren. Analysen zeigen, dass Betriebsaustritte aus sekundär geschlossenen Beschäftigungssystemen oft mit dem Wechsel in ein neues Unternehmen verbunden sind, hier jedoch Lohnseinbußen in Kauf genommen werden (müssen) (vgl. Krause & Köhler 2011: 590). Da die Einfacharbeit

²³ Die Klassifikation spezifischer Teilarbeitsmärkte anhand geforderter Betriebs- und Qualifikationsmerkmale erscheint weniger schwierig, als die Zuordnung von Beschäftigtengruppen zu einzelnen Arbeitsmarkttypen. Oft fungieren spezifische Stellenpositionen in externen Märkten lediglich als Einstiegs- bzw. Durchgangsstationen, um die Chance auf eine dauerhafte Beschäftigung zu erhöhen. Nicht nur gering Qualifizierte nutzen dabei Einstiegsoptionen externer Märkte, auch höher Qualifizierte im Bereich Industrie und Metallverarbeitung verbringen dabei eine gewisse Zeit auf Einstiegsarbeitsplätzen. Zudem können Mobilitätsprozesse innerhalb des externen Marktes anhand unterschiedlicher Motivationen und Intentionen Beschäftigter je nach Branche differieren. Während qualifizierte Beschäftigte aus dem medizinischen Sektor (Ärzte, Pflegepersonal) häufig auf eigene Initiative Unternehmens- und Stellenwechsel vollziehen, um attraktivere Arbeitsbedingungen zu erhalten, sehen sich beispielsweise JournalistInnen sowie DozentInnen aus dem Weiterbildungssektor auf Grund befristeter Verträge gezwungen, Arbeitgeberwechsel vorzunehmen (vgl. Krause & Köhler 2012: 16 f.).

in verschiedenen Betrieben mit keinen speziellen Qualifikationsanforderungen verbunden ist, lohnen Weiterbildungen aus Sicht gering Qualifizierter kaum.

4.4 Arbeitsmarktentwicklung in Ost- und Westdeutschland seit Anfang der 90er Jahre

Wie bereits erwähnt, geht die vorliegende Arbeit davon aus, dass differente Kontexte modifizierte Teilnahmeentscheidungen von Individuen zur Folge haben. Ziel der Arbeit ist es, zu prüfen, welche Muster bzw. Veränderungen der Selektivität der Teilnahme an selbstinitiiierter beruflicher Weiterbildung sich vor dem Hintergrund spezifischer Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen in Ost- und Westdeutschland im Trend zeigen. Anhand der hier dargestellten bildungsökonomischen und segmentationstheoretischen Theorieansätze lassen sich spezifische Erwerbskontexte und damit verbundene betriebs- und beschäftigungsbezogene Tätigkeitsprofile betrachten, in denen selbstinitiierte Weiterbildungsteilnahmen möglich(er) bzw. notwendig(er) erscheinen.

Während bildungsökonomische Ansätze und traditionelle Segmentationstheorien keine gesonderte Berücksichtigung ost-west-spezifischer Arbeitsmarktstrukturen erkennen lassen, wird den Veränderungen des ost- und westdeutschen Arbeitsmarktes im Rahmen des Konzepts betrieblicher Beschäftigungssysteme Rechnung getragen. Spezifische Entwicklungen innerhalb einzelner betrieblicher Subsysteme werden vor dem Hintergrund des Transformationsprozesses gesondert für Ost- und Westdeutschland ausgearbeitet. Die in diesem Kontext gewonnenen Forschungsbefunde geben jedoch nur Aufschluss über die Zeitspanne Anfang der 90er bis Mitte der 2000er Jahre. Bereits sich abzeichnende Entwicklungen wie der demographische Wandel, ein zunehmender Fachkräftemangel und damit verbundene Risiken werden innerhalb der Befunde berücksichtigt, jedoch im Hinblick auf konzeptuelle Überlegungen nicht näher spezifiziert.²⁴

Um konkrete Annahmen selbstinitiiierter Teilnahme an beruflicher Weiterbildung vor dem Hintergrund historischer Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen in Ost- und Westdeutschland zu postulieren, müssen die bereits angedeuteten arbeitsmarktspezifischen Entwicklungen jedoch differenzierter nachgezeichnet werden. Die nachfolgende Darstellung des ost- und westdeutschen Arbeitsmarktes seit Anfang der 90er Jahre konzentriert sich in

²⁴ Jüngere Arbeiten, die das Konzept der betrieblichen Beschäftigungssysteme aufgreifen, untersuchen einzelne Beschäftigungssysteme und damit verbundene Entwicklungen, ohne jedoch den Fokus auf (mögliche) Ost-West-Spezifika zu legen (vgl. Dütsch & Struck 2013; Krause & Köhler 2015).

der vorliegenden Arbeit auf zentrale Entwicklungslinien (*Strukturwandel, Rezession, Deregulierung, Fachkräftemangel*), die in einschlägiger Literatur beschrieben werden. Die dargestellten (historischen) Entwicklungslinien dienen dabei als Orientierungsrahmen für die Spezifizierung der theoretischen Annahmen und werden in Abschnitt 6.2 erneut aufgegriffen.

Entwicklungen und Veränderungen, die sich auf dem deutschen Arbeitsmarkt seit Anfang der 90er Jahre abzeichnen, lassen sich auf zwei verschiedenen Ebenen beobachten. Auf der einen Seite zeigen sich Veränderungen in der Arbeitsnachfrage, die durch einen beruflichen Strukturwandel und den Anstieg an atypischen Beschäftigungsformen gekennzeichnet sind, auf der anderen Seite lassen sich Veränderungen im Arbeitskräfteangebot konstatieren (vgl. Eichhorst et al. 2017, siehe auch Bellmann et al. 2009; Eichhorst et al. 2009).

4.4.1 Veränderungen in der Arbeitsnachfrage

Strukturwandel

Strukturveränderungen in der Arbeitsnachfrage zeichnen sich bereits seit Beginn der 70er Jahre durch einen grundlegenden Strukturwandel ab, der eine Veränderung der Industriegesellschaft zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft markiert. Blickt man auf die Entwicklung in Ost- und Westdeutschland, so zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede. Durch die nach der Wende zahlreich durchgeführten Privatisierungen und Umstrukturierungen ostdeutscher Großbetriebe bildete sich eine Betriebslandschaft mit kleinen und mittleren Unternehmen heraus. Die Schwächung bzw. Auflösung interner Märkte führte dabei zu einer Ausdifferenzierung von Teilarbeitsmärkten (vgl. Köhler & Loudovici 2008: 50), wobei sich verstärkt Facharbeitsmärkte herausbildeten (vgl. Sackmann 2000: 52). Ein weiteres Augenmerk des Transformationsprozesses lag in dem Ausbau des Dienstleistungssektors und einer damit verbundenen Tertiärisierung der ostdeutschen Wirtschaft (vgl. Grünert & Lutz 1996: 21; Hüning 1997: 19; siehe auch Grotheer 2008: 115). Während Dienstleistungsbereiche wie das Banken- und Versicherungswesen sowie das Bauwesen eine Wachstumsphase verzeichneten (vgl. Hüning 1997: 40; Köhler et al. 2004: 67), erfuhren große Teile landwirtschaftlicher und industrieller Produktionszweige eine starke Reduzierung oder wurden bisweilen gänzlich aufgelöst (vgl. Grünert & Lutz 1996: 21; Hüning 1997: 19). Dies führte zu einem großen Beschäftigungsabbau, indem die Zahl der Erwerbstätigen von 9,7 Millionen im Jahr 1989 auf rund 6,3 Millionen Ende 1992 sank (vgl. Grünert 2015: 26).

Während sich die DDR vor allem durch ihre stark industriell und agrarisch geprägte Wirtschaft auszeichnete, erfuhr der Dienstleistungssektor in Westdeutschland seit den 70er Jahren zunehmend Relevanz (vgl. Baethge 2011: 37). Ein bereits vor der Wende verstärkter Ausbau von Dienstleistungsbeschäftigungen und ein damit einhergehender struktureller Wandel wurde durch die Wiedervereinigung jedoch zunächst verzögert. 1993 wurde dann allerdings auch die westdeutsche Wirtschaft infolge des Zusammenbruchs des europäischen Währungssystems von der gesamteuropäischen Wirtschaftskrise erfasst und sah sich mit weitreichenden Folgen konfrontiert (vgl. Hüning 1997: 25 f.). Parallel dazu ließen sich, ähnlich wie in Ostdeutschland, Veränderungen innerhalb der Arbeitsmarktsegmentation beobachten. Besonders Groß- und Mittelbetriebe im Bereich der Industrie und des Dienstleistungssektors wiesen dabei weitreichende Umstrukturierungsprozesse auf, die neben veränderten Rekrutierungsstrategien vor allem eine Reduktion der Kernbelegschaft und eine damit verbundene zunehmende Fluktuation von Beschäftigten zur Folge hatten (vgl. Köhler et al. 2004: 63 f.; Krause & Köhler 2011: 589).

Um die historische Episode des Strukturwandels abzubilden, wird das Jahr 1994 als Referenzjahr für die vertiefenden Analysen genutzt (vgl. Abschnitt 6.2).

Rezession

Die Folgen des Strukturwandels zeigen sich auch anhand der hohen Arbeitslosenquoten. 1997 verzeichnete Deutschland mit einer Arbeitslosenquote von 12,7 einen Höchststand seit der Wiedervereinigung, wobei sich jedoch deutliche Unterschiede zwischen Ost und West zeigten. Während die Arbeitslosenquote in Westdeutschland bei 10,8 lag, betrug sie für Ostdeutschland 19,1 (vgl. Hobler et al. 2020: 5, siehe Abb. 4.2). Der sozioökonomische Umbruch im Zuge der Wiedervereinigung als auch die hohe Erwerbsneigung von Frauen und Männern in Ostdeutschland führte bis Ende der 2000er Jahre zu einer fast doppelt so hohen Arbeitslosenquote im Vergleich zu Westdeutschland (vgl. M. Fuchs et al. 2015: 22). Besonders ostdeutsche Frauen sahen sich dabei mit Arbeitslosigkeit bzw. instabiler Beschäftigung konfrontiert, da ein Großteil zuvor in landwirtschaftlichen und industriellen Betrieben tätig war (vgl. Dahms & Wahse 1996: 40 f.). Abbildung 4.2 verdeutlicht noch einmal die Arbeitslosigkeitsentwicklung seit Anfang der 90er Jahre und die damit verbundenen Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland.

Nach dem konjunkturellen Wirtschaftstief Mitte der 90er Jahre und dem Rekordwert der Arbeitslosenquote 1997 erholte sich die deutsche Wirtschaft Ende der 90er Jahre. Die „New Economy“-Phase brachte ökonomischen Aufschwung und Beschäftigungszuwachs. Fortschreitende Digitalisierung und der Wandel zu

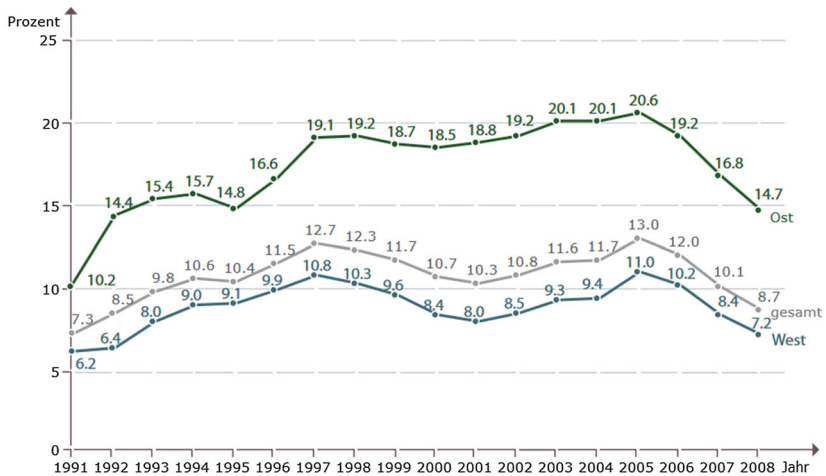


Abb. 4.2 Entwicklung der Arbeitslosenquote in Deutschland 1991 bis 2008, Angaben in Prozent (Booth 2010: 1; Datenquelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Arbeitslosigkeit im Zeitverlauf 2009; Creative Commons by-nc-nd/3.0/de; Bundeszentrale für politische Bildung, 2010, www.bpb.de).

einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft wiesen auf eine Phase der Modernisierung (vgl. Welsch 2003: 360 f.). Zwischen 1998 und 2001 ließ sich eine Periode ökonomischer Stabilität beobachten, die jedoch nur kurz währte, sodass bereits ab 2002 eine erneute Rezession einsetzte (vgl. Eichhorst et al. 2009: 6 f.). Börsenspekulationen und die Ereignisse des 11. September 2001 führten zu einer weltweit angespannten Wirtschaftslage. Auch in Deutschland ging die Beschäftigung zurück bzw. stagnierte und es ließ sich erneut ein starker Anstieg der Arbeitslosenquote beobachten (vgl. Eichhorst et al. 2009: 6).

Um die Rezessionsphase abzubilden, wird das Jahr 2003 als Referenzjahr für die vertiefenden Analysen genutzt (vgl. Abschnitt 6.2).

Deregulierung

Die erste Hälfte der 2000er Jahre war dabei durch Arbeitsmarktreformen wie die Hartz-Gesetze und Deregulierungen in Form von Zeitarbeit, Minijobs und Arbeitszeitkonten gekennzeichnet, die Betrieben eine höhere Flexibilität ermöglichen (vgl. Eichhorst et al. 2009: 6 f., Statistisches Bundesamt 2005: 481). Ehemals betriebsinterne und nach außen hin geschlossene Teilarbeitsmärkte verloren

sukzessiv ihre herausgehobene Bedeutung. Demgegenüber zeigten sich deutliche Wachstumstendenzen sekundärer bzw. externer Teilarbeitsmärkte, die sich ihrerseits durch einen Anstieg an Niedriglöhnen und instabiler Beschäftigungssituation konstituieren (vgl. Köhler & Struck 2008: 17 f.).

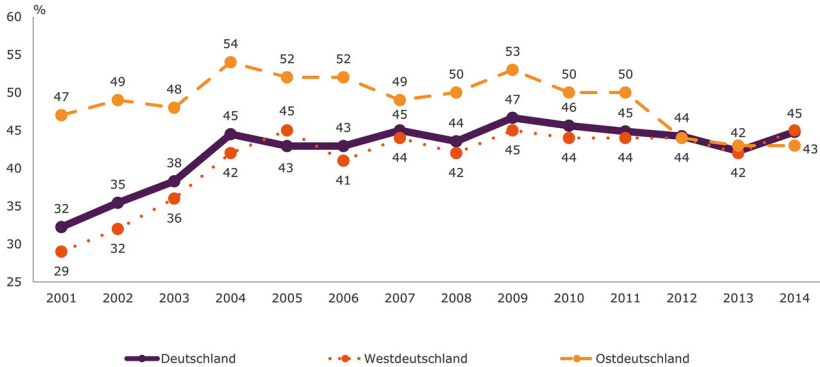


Abb. 4.3 Anteil befristeter Neueinstellungen an allen Neueinstellungen in Deutschland, West- und Ostdeutschland, 2001–2014, Angaben in Prozent (Bechmann et al. 2015: 53).

Neben dem grundlegenden Strukturwandel im Bereich der Industrie und im Dienstleistungssektor lässt sich daher eine weitere Entwicklungslinie auf der betrieblichen Ebene in dem Anstieg atypischer Beschäftigungsformen beobachten. Auch hier zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland. Der Anteil an unbefristeter Vollzeitbeschäftigung verringerte sich zwischen 1991 bis 2004 um rund 19 Prozent innerhalb Ostdeutschlands. Demgegenüber steht ein gestiegener Anteil an sogenannter atypischer Beschäftigung in Form von Befristung, Teilzeit und Leiharbeit, wobei sich für befristete Beschäftigung ein fast doppelt so hoher Anteil gegenüber Westdeutschland konstatieren lässt (vgl. Abb. 4.3). Zudem zeigen Untersuchungen, dass sich der Anteil der befristeten Beschäftigungsverhältnisse in Ostdeutschland auch nach Beendigung von ABM-Maßnahmen nicht verringerte, sondern konstant blieb oder sich sogar noch erhöhte (vgl. Grotheer 2008: 120 f., siehe auch Dietz et al. 2012b: 41 f.).

Für Westdeutschland zeigte sich zu dieser Zeit eine erhöhte Teilzeitbeschäftigungsquote, was sich vor allem auf den erhöhten Anteil an Frauen in Teilzeitbeschäftigung zurückführen lässt (vgl. Bosch & Knuth 2003: 280). Geringere Anteile von Teilzeitbeschäftigung im Osten wiederum ließen sich auf die

geschichtlich geprägte Erwerbsorientierung von Frauen in der DDR zurückführen. Hier lag der Anteil an Frauen in Teilzeit deutlich unter dem westdeutschen Niveau (vgl. BMFSFJ 2015: 22). Allerdings lässt sich ein kontinuierlicher Anstieg an Teilzeitbeschäftigung in Ostdeutschland seit Mitte der 90er Jahre beobachten (vgl. Abb. 4.4).

Um die Episode der Deregulierung abzubilden, wird das Jahr 2010 als Referenzjahr für die vertiefenden Analysen genutzt (vgl. Abschnitt 6.2).

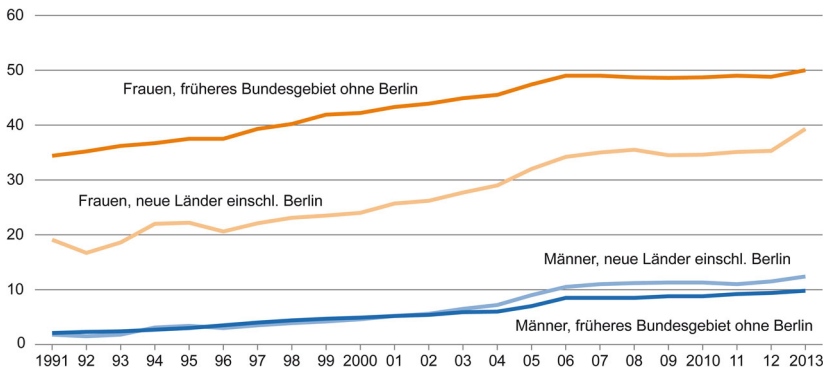


Abb. 4.4 Teilzeitquoten differenziert nach Geschlecht und nach Ost- und Westdeutschland, Angaben in Prozent (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2015: 62).

4.4.2 Veränderungen im Arbeitskräfteangebot

Durch einen Anstieg an sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung als auch der parallelen Zunahme atypischer Beschäftigung infolge flexibilisierter Arbeitsformen sanken die Arbeitslosenzahlen Mitte der 2000er Jahre. Mithilfe von Kurzarbeit und temporärer Arbeitszeitverkürzungen konnten darüber hinaus auch die Folgen der Finanzkrise 2008/2009 unter Kontrolle gehalten werden (vgl. Arendt & Nagel 2010). Die zahlreichen Reformen und Deregulierungen Anfang der 2000er Jahre haben zu einer verstärkten Integration von Frauen beigetragen. Diese „Feminisierung von Arbeit“ lässt sich dabei jedoch auch mit einem Anstieg an Beschäftigungsverhältnissen jenseits unbefristeter Vollzeitstellen beobachten (vgl. Eichhorst et al. 2017: 31; Granados et al. 2019: 846). Dabei zeigt sich,

dass rund drei Viertel aller Teilzeitbeschäftigungsverhältnisse auf Frauen entfallen. Besonders hoch ist der Anteil an Teilzeitbeschäftigung für Frauen im Dienstleistungssektor (vgl. Frei et al. 2018: 26).

Mit Blick auf den Ost-West-Vergleich (vgl. Abb. 4.5) zeigt sich, dass sich die Erwerbsbeteiligung seit Mitte der 2000er Jahre langsam angleicht. Während der Anteil an erwerbstätigen Frauen in Westdeutschland zu Beginn der 90er bis Mitte der 2000er Jahre noch deutlich unter dem Anteil an ostdeutschen Erwerbstätigen Frauen lag, so kommt es sukzessiv zu einem Anstieg, da sich immer mehr Frauen in Westdeutschland in einem sozialversicherungspflichtigen Arbeitsverhältnis befinden (vgl. Eichhorst et al. 2009: 8 f.).

Neben einer Feminisierung von Arbeit lässt sich ebenso eine stärkere Integration älterer Personen auf dem Arbeitsmarkt beobachten (vgl. Eichhorst et al. 2009: 29). Seit Beginn der 2000er Jahre zeigt sich ein deutlicher Anstieg der Beschäftigungsquote älterer Personen bis 65 Jahren, aber auch die Erwerbstätigkeit von Personen ab 65 nimmt insgesamt zu (vgl. Eichhorst et al. 2017: 14 f.). Parallel dazu lässt sich eine Akademisierung des Arbeitskräftepotentials konstatieren, die sich in einem Rückgang an Auszubildenden und einer gleichzeitigen Zunahme an formal höher qualifizierten Kohorten zeigt. Durch die Überalterung und gleichzeitige Schrumpfung des Erwerbspotentials kommt es jedoch zu zunehmenden Problemen in der Personalrekrutierung (vgl. Dietz et al. 2012: 616; Lutz et al. 2010: 17 ff.; siehe auch Bellmann et al. 2018).

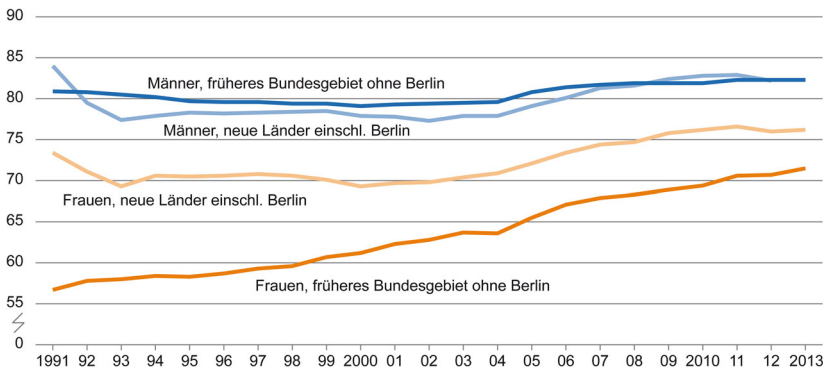


Abb. 4.5 Erwerbsquoten differenziert nach Geschlecht und Ost- und Westdeutschland, Angaben in Prozent (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2015: 61).

Fachkräftemangel

Ein noch während der 90er Jahre zu beobachtender Arbeitskräfteüberschuss innerhalb Ostdeutschlands weicht einem zunehmenden Mangel an qualifizierten Fachkräften. Sahen sich Nachwuchskräfte auf Grund stark altershomogener Beschäftigungsstrukturen infolge wenig altersbedingter Austritte mit einem kaum aufnahmefähigen Arbeitsmarkt konfrontiert, so kehrt sich diese Situation schrittweise um. Die Anzahl an Personen, die den Arbeitsmarkt altersbedingt verlassen, ist seit Ende der 2000er Jahre größer als die Anzahl an Schulabgängern (vgl. Lutz et al. 2010: 17 ff., siehe auch Bellmann et al. 2018: 25; Dietz et al. 2012a: 616). Auch Westdeutschland sieht sich mit einer zunehmenden Alterung der Erwerbsbevölkerung konfrontiert, die sich jedoch durch Wanderungsbewegungen ostdeutscher²⁵ und ausländischer Beschäftigter weniger dramatisch gestaltet (vgl. Dietz et al. 2012a: 616, siehe Fuchs et al. 2015: 35). Mit Blick auf das Thema Fachkräftemangel lässt sich eine seit 2013 beginnende Trendentwicklung beobachten (vgl. Abb. 4.6), wobei ostdeutsche Betriebe dabei stärker mit Rekrutierungsschwierigkeiten konfrontiert sind. Während der Anteil des Fachkräftebedarfs für ostdeutsche Betriebe im Jahr 2008 noch bei 27 Prozent lag, ist er rund 10 Jahre später auf 39 Prozent angestiegen (vgl. Dettmann et al. 2019: 16). Kleinbetriebe sind besonders vom Fachkräftemangel betroffen, während Großbetriebe weniger Schwierigkeiten aufweisen, geeignetes Personal zu akquirieren. Für die ostdeutsche Wirtschaftsstruktur, die sich vor allem durch Klein- und Mittelbetriebe auszeichnet, ergeben sich dabei besonders weitreichende Folgen (vgl. Dettmann et al. 2019: 18 f.).

Analysen weisen darauf hin, dass wahrgenommene fehlende Qualifikationsanpassungen sowie ein tatsächlicher Fachkräftemangel das Angebot an betrieblicher Weiterbildung erhöht (vgl. Schiener et al. 2013: 568). Angesichts vergeblicher Personalbesetzungen werden Rekrutierungskosten vermieden und durch Weiterbildungsförderung mit Blick auf die eigene Fachkräftequalifizierung substituiert (vgl. Dobischat & Düsseldorf 2013: 249). Dabei zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Betrieben. Ostdeutsche Betriebe mit Fachkräfteengpass verzeichnen erhöhte Weiterbildungsquoten im Vergleich zu westdeutschen Unternehmen, die sich ebenso mit ausbleibenden Stellenbesetzungen konfrontiert sehen (vgl. Dettmann et al. 2019: 89 f.).

Zudem zeigen Analysen, dass westdeutsche Betriebe bei fehlenden Personaleinstellungen eher zu Lohnkompromissen bereit sind, während ostdeutsche

²⁵ Eine große Anzahl junger und qualifizierter ostdeutscher Erwerbsfähiger siedelte nach der Wende nach Westdeutschland über. Dies führte zu einer Schrumpfung verfügbarer Arbeitskräfte und einer damit verbundenen Schwächung der ostdeutschen Wirtschaft (vgl. Bosch & Knuth 2003: 276).

Betriebe verstärkt organisationale und innerbetriebliche Veränderungen vornehmen (vgl. Dietz et al. 2012a: 615).

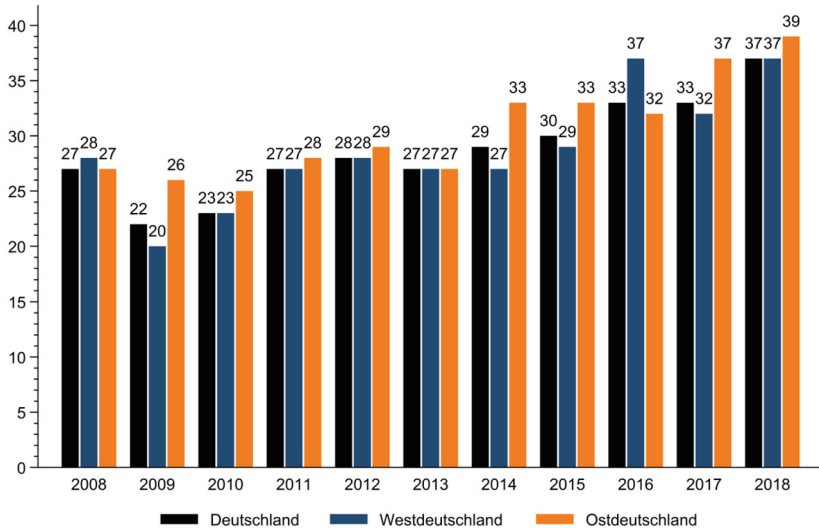


Abb. 4.6 Entwicklung des Anteils der Betriebe mit Fachkräftebedarf 2008 bis 2018 in Deutschland, Ost- und Westdeutschland, Angaben in Prozent (Dettmann et al. 2019: 16).

Die hohen und zugleich steigenden Weiterbildungsquoten (ost)deutscher Betriebe (vgl. Dettmann et al. 2019: 86 ff.; Frei et al. 2020: 71; vgl. Abb. 4.7) als auch veränderte gesetzlich verpflichtende Weiterbildungsverordnungen (vgl. Frei et al. 2019: 88) verweisen auf verstärkte Weiterbildungsinvestitionen seitens der Betriebe. Um dem Fachkräftemangel zu begegnen, investieren Betriebe bereits verstärkt in ihre qualifizierten MitarbeiterInnen (vgl. Dettmann et al. 2019: 90 f.), sodass darüber hinaus von Seiten der Beschäftigten womöglich wenig zusätzlicher Qualifizierungsbedarf besteht (siehe auch R. Becker 2017; Maase & Sengenberger 1975). Auch der kontinuierlich steigende Anteil an Weiterbildung, die während der Arbeitszeit stattfindet und der parallel dazu sinkende Anteil an Weiterbildung außerhalb betrieblicher Strukturen (vgl. Frei et al. 2020: 73) unterstreicht diese Vermutung.

Angesichts des demographischen Wandels und der wachsenden Überalterung Erwerbstätiger nutzen Betriebe zudem verstärkt zielgruppenspezifische Weiterbildungsangebote, um ihr bestehendes Arbeitskräftepotential weiterhin nutzen zu

können. Darunter fällt die Implementierung altersspezifischer sowie gesundheitsfördernder Weiterbildungsangebote (vgl. Bellmann et al. 2018.)

Um die Episode der Fachkräftemangels abzubilden, wird das Jahr 2018 als Referenzjahr für die vertiefenden Analysen genutzt (vgl. Abschnitt 6.2).

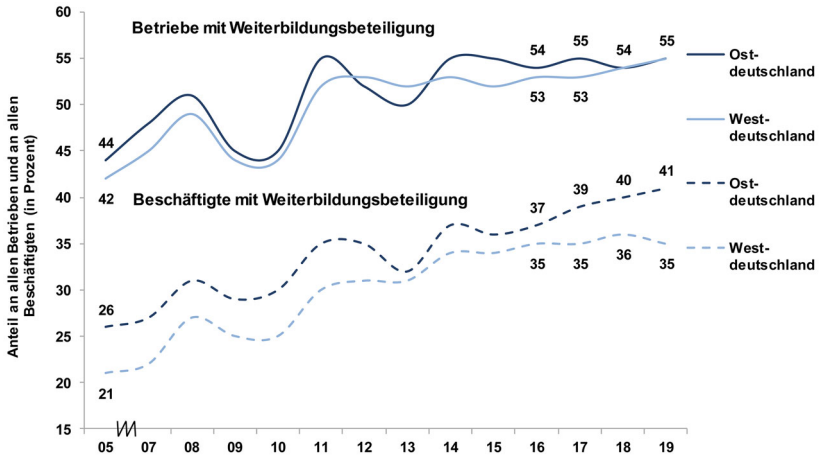


Abb. 4.7 Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung von Betrieben und Beschäftigten in Ost- und Westdeutschland 2005–2019, Angaben in Prozent (Frei et al. 2020: 71).

4.5 Zusammenfassung

Rekurrierend auf die innerhalb des Kapitels dargestellten bildungsökonomischen Überlegungen und bisherigen empirischen Befunde wird deutlich, dass die Investition in Weiterbildung als das Ergebnis individueller Entscheidungs- und Abwägungsprozesse gerahmt werden kann. Ausschlaggebend für die Entscheidungsfindung sind dabei spezifische Renditeerwartungen, die von den investierenden Akteuren mit der Investition antizipiert werden. Neben Beschäftigten werden ebenso Betriebe im Sinne der neoklassischen Theorie als individuelle Akteure betrachtet. Spezifische Renditeerwartungen können zwischen den einzelnen Akteuren jedoch divergieren und zu unterschiedlichen Investitions- bzw. Förderlogiken führen.

Während betriebliche Weiterbildungsförderung darauf abzielt, möglichst ertragreiche und kontinuierliche Beschäftigungsverhältnisse zu etablieren, kann die Investition in Weiterbildung durch Beschäftigte anderen ökonomischen Prämissen unterliegen (z. Bsp. Einkommenszuwachs, Stuserhöhung, Aufbauen von Netzwerken). Sowohl betriebliche als auch selbstinitiierte Investitionsentscheidungen differieren dabei anhand verschiedener sozioökonomischer Voraussetzungen der Beschäftigten (Alter, Geschlecht, Bildungsgrad, beruflicher Status). Fehlende betriebliche Unterstützung lässt die eigene Investition in Weiterbildung für bestimmte benachteiligte Gruppen (Ältere, Frauen, Geringqualifizierte) notwendiger erscheinen. Auf der anderen Seite erfordern technische Entwicklungen und flexibilisierte Betriebsabläufe die Anpassung an veränderte Qualifikationsanforderungen und lassen selbstinitiierte Teilnahmen daher besonders für höher Qualifizierte innerhalb spezifischer Branchen vermuten.

Investitionsentscheidungen in Weiterbildung unterliegen jedoch nicht nur individuellen Handlungsmotiven einzelner Akteure, sondern sind in hohem Maße auch abhängig von der Integration in Teilarbeitsmärkte bzw. der Einbindung in einen spezifischen Erwerbskontext. Innerhalb des Erwerbskontextes benötigte Humankapitalinvestitionen sowie betriebs- und branchenspezifische Merkmale regulieren dabei nicht nur Berufs- und Aufstiegschancen Beschäftigter, sondern konstituieren auch das Angebot an (betrieblichen) Weiterbildungsoptionen. Während sich in internen Märkten auf Grund innerbetrieblicher Regelungen institutionalisierte Weiterbildungsstrukturen finden lassen, existieren diese Möglichkeiten betrieblicher Weiterbildungsförderung innerhalb externer Märkte nicht bzw. nicht in dieser Form. Erhöhte selbstinitiierte Weiterbildungsinvestitionen lassen sich daher besonders für Beschäftigte innerhalb berufsfachlicher Märkte vermuten.

Vor dem Hintergrund segmentationstheoretischer Ansätze und empirischer Befunde wird zudem deutlich, dass berufliche Aufstiegs- und Allokationschancen und damit verbunden auch Weiterbildungsgelegenheiten „durch institutionelle und gesamtgesellschaftliche, dem sozialen Wandel unterliegende Strukturen determiniert, strukturiert und kanalisiert [werden] (R. Becker 1993: 62). Ein zunehmend sektoraler und beruflicher Strukturwandel aber auch strukturelle Entwicklungen im Arbeitskräfteangebot führen zu veränderten Grenzziehungen einzelner Teilarbeitsmärkte bzw. spezifischer Subsysteme, wodurch sich die Segmentierung des Marktes als dynamischer Prozess darstellt. Besonders deutlich zeigen sich Segmentationsprozesse einzelner Teilarbeitsmärkte mit Blick auf die Entwicklung des deutschen Arbeitsmarktes seit Anfang der 90er Jahre, die jedoch für ost- und westdeutsche Teilmärkte mit unterschiedlichen Folgen einhergehen. Die Integration benachteiligter Gruppen auf dem Arbeitsmarkt als auch die parallele

Zunahme atypischer Arbeitsverhältnisse lassen veränderte Beschäftigungs- und Weiterbildungsdynamiken entstehen. Auf der anderen Seite stellen überalterte Betriebsstrukturen und ein wachsender Fachkräftemangel ost- und westdeutsche Betriebe vor wirtschaftliche und organisationale Herausforderungen und nehmen ebenso Einfluss auf das (betriebliche) Weiterbildungsgeschehen. Vor dem Hintergrund der aufgezeigten ost-west-spezifischen Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen seit Anfang der 90er Jahre stellt sich die Frage, inwieweit diese spezifischen Strukturunterschiede Dynamiken selbstinitiiert beruflicher Weiterbildungsbeteiligung beeinflussen.

Bevor auf Basis der hier ausgearbeiteten theoretischen Ausführungen zentrale Annahmen postuliert werden, erfolgt im nachfolgenden Kapitel zunächst die Systematisierung des Forschungsstandes im Hinblick auf die in den Analysen der Arbeit verwendeten Prädiktoren.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Systematisierung des Forschungsstandes im Hinblick auf berücksichtigte Prädiktoren

5

In diesem Kapitel werden verschiedene Merkmale näher betrachtet, die mit Blick auf bisherige empirische Befunde und theoretische Ansätze einen Beitrag zur Erklärung der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung vermuten lassen. Im ersten Abschnitt (Abschnitt 5.1) werden zunächst soziodemographische Merkmale fokussiert, im zweiten Abschnitt folgt der Blick auf regionale und zeitliche Kontextmerkmale (Abschnitt 5.2). In Abschnitt 5.3 werden Merkmale des Erwerbskontexts und der Beschäftigungssituation näher betrachtet. Die einzelnen Prädiktoren werden im Hinblick auf bereits beschriebene Entwicklungen des ost- und westdeutschen Arbeitsmarktes spezifiziert.

5.1 Soziodemographische Prädiktoren

Im Zentrum dieses Abschnitts steht die Darstellung der Merkmale Alter, Geschlecht und Bildungsniveau.

Alter

Bildungsökonomischen als auch segmentationstheoretischen Ansätzen zufolge zeigt sich ein Zusammenhang zwischen Alter und der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Der Effekt des Alters wurde in empirischen Studien zur beruflichen Weiterbildungsteilnahme bereits mehrfach untersucht. Allerdings lässt sich die Studienlage als uneindeutig einstufen (vgl. Kaufmann & Widany 2013: 36, Krupp & Baumann 2019: 14). Einzelne Analysen weisen dabei auf einen negativen Alterseffekt (vgl. Leber & Möller 2007: 14 f.; Wilkens & Leber 2003: 334 f.;

siehe auch Schiener et al. 2013: 564), während andere Studien keine altersspezifischen Unterschiede feststellen können (vgl. Kaufmann & Widany 2013: 44). Erhöhte Teilnahmequoten an (betrieblicher) Weiterbildung zeigen sich dabei oft für mittlere Altersgruppen (vgl. BMBF 2015: 37; BMBF 2022: 42).

Schiener, der auf Basis des SOEP Trendveränderungen (1989, 1993, 2000) in der beruflichen Weiterbildung untersucht, verweist in seinen Analysen auf altersspezifische Effekte der Weiterbildungsbeteiligung im Hinblick auf unterschiedliche Segmente. Während sich Ungleichheiten im Zugang zu Weiterbildung innerhalb des Untersuchungszeitraumes für das betriebliche und berufliche Segment zeigen, verringern sich altersspezifische Ungleichheiten im Zugang zu individueller Weiterbildung (vgl. Schiener 2006: 184).

Mit Blick auf Ost-West verweisen vereinzelte Studien auf altersspezifische Effekte der Weiterbildungsteilnahme. So zeigen Büchel und Pannenberg in ihren vergleichenden Ost-West-Analysen auf Basis des SOEP, dass sich mit zunehmendem Alter sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland die Gesamtdauer einer Bildungsmaßnahme signifikant verringert. Während jüngere Teilnehmende mehr Zeit in Weiterbildungskurse investieren, sinkt das zeitliche Volumen von Maßnahmen mit zunehmendem Alter (vgl. Büchel & Pannenberg 2004: 95). Zudem zeigen die Analysen für das Jahr 2000, dass jüngere ostdeutsche Erwerbstätige häufiger an Weiterbildung außerhalb der Arbeitszeit teilnehmen im Vergleich zu älteren ostdeutschen Beschäftigten (vgl. ebd.: 97). Auch mit Blick auf Finanzierungsmodelle zeigt sich ein Effekt des Alters. So investieren jüngere Beschäftigte in Ost- als auch in Westdeutschland häufiger in ihre berufliche Weiterbildung im Vergleich zu älteren Erwerbstätigen innerhalb der untersuchten Regionen (vgl. Büchel & Pannenberg 2004: 102). Auch Schiener verweist in seinen Analysen auf Basis des Mikrozensus auf altersspezifische Effekte für Ost- und Westdeutschland. Für Männer in Ost- und Westdeutschland und ostdeutsche Frauen lässt sich dabei ein negativer Effekt des Alters auf die Weiterbildungsbeteiligung beobachten (vgl. Schiener 2007: 35).

Im Sinne humankapital-, signal- und filtertheoretischer Perspektiven und mit Blick auf die dargestellten empirischen Befunde nimmt das Alter der Beschäftigten einen (negativen) Einfluss auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Auf Grund fehlender betrieblicher Förderung, die vor allem jüngeren Altersgruppen zuteil wird, lässt sich für ältere Beschäftigte eine insgesamt erhöhte Teilnahme an selbstinitiiertem beruflicher Weiterbildung vermuten.

Allerdings müssen die Annahmen mit Blick auf die derzeitige wirtschaftliche Situation differenziert werden. Angesichts des demographischen Wandels und zunehmenden Fachkräftemangels stehen Betriebe und Unternehmen vor zahlreichen Herausforderungen. Die Studie von Bellmann et al. (2018), die eine

große Anzahl an Chemiekonzernen in Deutschland befragt hat, weist darauf hin, dass Unternehmen spezifische betriebliche Maßnahmen nutzen, um die Arbeits- und Beschäftigungsfähigkeit älterer Beschäftigter aufrechtzuerhalten und adäquat einzusetzen. Neben individuellen Angeboten an Beschäftigte, nach dem Renteneintritt weiterhin arbeiten zu können, setzen die Unternehmen dabei gezielt auf weiterbildungs- und gesundheitsfördernde Maßnahmen sowie auf altersgerechte Arbeitsplatzausstattung. Des Weiteren versucht ein Großteil der Betriebe, Tätigkeitsanforderungen und Arbeitszeitbelastungen an spezifische Bedarfe der Beschäftigtengruppe anzupassen (vgl. Bellmann et al. 2018: 322 f.).

Unterschiede in Ost- und Westdeutschland zeigen sich auch mit Blick auf betriebliche Altersstrukturen. Zwar lässt sich ein tiefgreifender demographischer Wandel in beiden Teilen Deutschlands beobachten, dennoch sehen sich ostdeutsche Betriebe mit einer stärkeren Überalterung konfrontiert (vgl. Dietz et al. 2012a). Überalterte Belegschaften zeigen sich vor allem im öffentlichen Sektor innerhalb der neuen Bundesländer (vgl. Altis 2019: 183). Hinzu kommt, dass besonders kleine ostdeutsche Betriebe mit einem Mangel an Fachkräften konfrontiert sind (vgl. Dettmann et al. 2019: 16 ff.). Es lässt sich vermuten, dass ostdeutsche Betriebe, die Schwierigkeiten in der Rekrutierung neuer MitarbeiterInnen haben, spezifische Weiterbildungsförderung und innerbetriebliche Maßnahmen einsetzen, um gezielt ältere Beschäftigte zu integrieren bzw. deren Arbeitskraft weiter nutzen zu können. Die bereits hohe betriebliche Förderung älterer Beschäftigter kann den Bedarf an spezifischer Qualifizierung decken und daher zu einer verringerten selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung führen.

Geschlecht

Humankapitaltheoretische sowie signal- und filtertheoretische Ansätze verweisen auf einen Zusammenhang zwischen Geschlecht und der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Ähnlich wie mit Blick auf das Alter liegen jedoch auch für das Merkmal Geschlecht keine eindeutigen Befunde vor, sodass nicht generell von einem geschlechtsspezifischen Einfluss auf die Teilnahme an Weiterbildung ausgegangen werden kann (vgl. Kaufmann & Widany 2013: 36; Krupp & Baumann 2019: 14 f.; Leber & Möller 2007: 5 ff.). Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich jedoch dahingehend, wenn verschiedene Segmente der Weiterbildung differenziert werden. So weist Schiener in seinen Analysen nach, dass sich für betrieblich geförderte Weiterbildung keine geschlechtsspezifischen Unterschiede beobachten lassen (vgl. Schiener 2006: 178), sich im Segment der individuellen beruflichen Weiterbildung eine jedoch für Frauen erhöhte Teilnahmewahrscheinlichkeit zeigt (vgl. ebd.: 182). Die Analysen Kaufmann und Widanys verweisen

auf ähnliche Befunde. Auch hier lassen sich für das Segment der betrieblichen Weiterbildung keine Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung zwischen Männern und Frauen beobachten, während sich für Weiterbildung, die außerhalb der Arbeitszeit stattgefunden hat und nicht vom Betrieb finanziert wurde, erhöhte Teilnahmekancen für Frauen zeigen (vgl. Kaufmann & Widany 2013: 44). Auch die Befunde von Willich et al., die AbsolventInnen verschiedener Jahrgänge zu Hemmnissen und Motivatoren von Weiterbildung befragt haben, zeigen, dass Frauen im Vergleich zu männlichen Befragten deutlich häufiger ihre Weiterbildung selbst finanzieren und initiieren (müssen) (vgl. Willich et al. 2002: 18; Willich & Minks 2004: 19).

Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich vereinzelt auch mit Blick auf Ost- und Westdeutschland. Büchel und Pannenberg weisen darauf hin, dass Weiterbildungsmaßnahmen von Frauen in beiden untersuchten Regionen signifikant seltener finanziell durch den Betrieb gefördert werden im Vergleich zu Weiterbildungsmaßnahmen männlicher Beschäftigter in ost- und westdeutschen Betrieben (vgl. Büchel & Pannenberg 2004: 99). Die für Frauen geringere Wahrscheinlichkeit durch den Arbeitgeber unterstützt zu werden, spiegelt sich auch mit Blick auf Freistellungs- und Arbeitsorganisationsoptionen seitens des Betriebes wider. Die Befunde Büchel und Pannenburgs zeigen, dass Frauen in Ost- und Westdeutschland eine signifikant geringe Wahrscheinlichkeit haben, an Weiterbildungsmaßnahmen während der Arbeitszeit teilzunehmen im Vergleich zu ost- und westdeutschen Männern (vgl. ebd.: 96).

Angesichts der empirischen Befunde zu verringerter betrieblicher Förderung von Frauen überraschen die Befunde des IAB-Betriebspanels der vergangenen Jahre. 2018 beteiligten sich von allen weiblichen Beschäftigten in Ostdeutschland 45 Prozent an einer betrieblichen Weiterbildung, während im Vergleich dazu nur 35 Prozent der männlichen Beschäftigten an Weiterbildung teilnahmen (vgl. Frei et al. 2019: 86 f.). Die Teilnahmequote der ostdeutschen Frauen ist dabei gegenüber den Vorjahren deutlich gestiegen, während die Weiterbildungsbeteiligung der Männer in Ostdeutschland kontinuierlich sinkt. Und auch in Westdeutschland zeigt sich für Frauen eine erhöhte Teilnahmequote im Vergleich zu männlichen Beschäftigten, allerdings liegt die Beteiligungsrate deutlich unter der Teilnahmequote ostdeutscher Frauen (vgl. Frei et al. 2019: 86 f.; siehe auch Frei et al. 2018: 53; Frei et al. 2020: 74 f.). Die Analysen des IAB-Betriebspanels liefern zwar Daten über Finanzierungs- und Freistellungsarrangements der Weiterbildung (vgl. Frei et al. 2020: 73), Informationen über Anlass bzw. Verpflichtung einer Weiterbildung lassen sich aus den IAB-Erhebungen hingegen nicht entnehmen. So kann sich ein Großteil der in Betrieben angestellten weiblichen Beschäftigten selbstinitiiert weitergebildet haben, auch wenn die Weiterbildung während der Arbeitszeit

stattgefunden hat oder eine Mischfinanzierung genutzt wurde. Rekurrierend auf humankapital- sowie signal- und filtertheoretische Annahmen und die dargestellten empirischen Befunde lässt sich eine erhöhte Teilnahme an selbstinitiiertem beruflicher Weiterbildung für (ostdeutsche) Frauen vermuten.

Bildungsniveau

Ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau Beschäftigter und der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung lässt sich bildungsökonomischen und segmentationstheoretischen Ansätzen zufolge beobachten. Der Einfluss des Bildungsniveaus auf die Weiterbildungsteilnahme bildet seit den Anfängen der sozialstatistischen Teilnahmeforschung einen zentralen Befund (vgl. R. Becker & Hecken 2011: 388). Zahlreiche Analysen aus der Weiterbildungsforschung zeigen, dass Personen mit höherer Bildung signifikant häufiger an Weiterbildung partizipieren im Vergleich zu Personen mit niedrigerer Bildung (vgl. Hubert & Wolf 2007: 16). Besonders deutlich zeigt sich dabei der Effekt auf die Weiterbildungsteilnahme für Personen, die über einen Hochschulabschluss bzw. eine akademische Ausbildung verfügen (vgl. Kaufmann & Widany 2013: 45 f.; Schiener 2006: 176 ff.). Analysen weisen zudem darauf hin, dass der Einfluss der formalen Bildung innerhalb verschiedener Segmente differiert. So lassen sich für die Partizipation an beruflicher Weiterbildung und der Teilnahme im Kontext betrieblicher Weiterbildung signifikant positive Effekte für Personen mit Realschulabschlüssen, abgeschlossener Lehre und Abitur beobachten. Besonders starke Effekte zeigen sich für die Gruppe der AkademikerInnen, deren Chance, an einer betrieblichen Weiterbildung teilzunehmen, fast fünfmal größer ist im Vergleich zu Personen mit Hauptschulabschluss bzw. keinem Abschluss (vgl. Schiener 2006: 176 ff.). Deutlich anders zeigt sich der Befund im Segment der individuellen Weiterbildung, die außerhalb der Arbeitszeit stattfindet. Unter Kontrolle soziodemographischer und beschäftigungsbezogener Merkmale bleibt dabei lediglich für die Gruppe der AkademikerInnen der Einfluss formaler Bildung signifikant (vgl. Schiener 2006: 181 f.).

Die Analysen von Kaufmann und Widany verweisen ebenso auf Effekte des Bildungsniveaus innerhalb verschiedener Weiterbildungssegmente, hier zeigen sich allerdings Unterschiede zu den Befunden Schieners. Besonders starke Effekte der formalen Ausbildung weisen die Analysen für die Teilnahme innerhalb des individuellen Segments aus. Für Personen, die über einen Meister- oder Technikerabschluss oder eine Fachschulausbildung verfügen, ist die Chance, sich individuell weiterzubilden, neunmal höher als die Chance für Personen, die über keine Ausbildung verfügen. Ebenso hohe Effekte zeigen sich auch für Personen, die einen Fachhochschul- oder Hochschulabschluss besitzen. Deutlich geringere

Effekte lassen sich hingegen für Erwerbstätige innerhalb des betrieblichen und beruflichen Weiterbildungssegments beobachten (vgl. Kaufmann & Widany 2013: 45 f.).

Auch die Befunde des IAB-Betriebspanels verweisen auf den Einfluss von Bildung auf die Weiterbildungsbeteiligung. Personen mit Hochschulabschlüssen zeigen dabei insgesamt erhöhte Teilnahmequoten im Vergleich zu Beschäftigten mit Berufsabschlüssen oder keiner abgeschlossenen Ausbildung (vgl. Frei et al. 2019: 88 f.; Frei et al. 2020: 67).

Der Zusammenhang zwischen formaler Bildung und der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung wurde auch mit Blick auf regionale Spezifika untersucht. Ein signifikanter Effekt der Bildung in Jahren zeigt sich in der Analyse Schievers (2007) für ost- als auch westdeutsche Erwerbstätige. Auch Büchel und Pannenberg können in ihren Ost-West-Analysen einen starken Effekt der Bildung nachweisen. AkademikerInnen haben gegenüber Personen ohne berufliche Ausbildung eine in Ostdeutschland um 20 und in Westdeutschland eine um 25 Prozent erhöhte Wahrscheinlichkeit, an beruflicher Weiterbildung zu partizipieren (vgl. Büchel & Pannenberg 2004: 91). Des Weiteren zeigt sich für ostdeutsche Erwerbstätige, die über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, finanziell durch den Arbeitgeber bei einer Weiterbildung unterstützt zu werden im Vergleich zu Beschäftigten ohne Berufsausbildung. Für westdeutsche Beschäftigte lassen sich keine signifikanten Effekte beobachten (vgl. ebd.: 100). Westdeutsche AkademikerInnen geben im Vergleich zu niedriger Qualifizierten hingegen signifikant häufiger an, dass die Weiterbildung Nutzen bringt (vgl. ebd.: 110).

Zahlreiche Befunde verweisen zudem auf deutliche Unterschiede hinsichtlich der Qualifikationsstruktur innerhalb ost- und westdeutscher Betriebe (vgl. Frei et al. 2019: 39; Bechmann et al. 2015: 54). Ostdeutsche Betriebe weisen einen im Vergleich zu Westdeutschland höheren Anteil an Tätigkeiten aus, die von Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung oder akademischen Abschlüssen ausgeführt werden. Der Anteil an qualifizierten Tätigkeiten innerhalb ostdeutscher Betriebe liegt 2014 bei 63 Prozent, während er in westdeutschen Betrieben bei 56 Prozent liegt (vgl. Bechmann et al. 2015: 54). Gestiegene Arbeitsplatzanforderungen lassen sich dabei besonders anhand der veränderten Beschäftigtenstruktur ostdeutscher Betriebe nachzeichnen. Mittlerweile existieren in zwei Drittel der ostdeutschen Betriebe keine Arbeitsplätze mehr, die von Personen ohne berufliche bzw. akademische Ausbildung besetzt werden (vgl. Frei et al. 2018: 10). Auf der anderen Seite zeigen sich ebenso Wachstumstendenzen von Einfacharbeit, die sich vor allem auf den erhöhten Bedarf an einfachen Tätigkeiten innerhalb des

in den letzten Jahren expandierenden Dienstleistungssektors zurückführen lassen (vgl. Frei et al. 2019: 43 f., siehe auch Hall & Sevindik 2020: 6).

Rekurrierend auf bildungsökonomische und segmentationstheoretische Annahmen lässt sich besonders für formal gering Qualifizierte eine erhöhte selbstinitiierte Teilnahme vermuten, da Betriebe vorrangig in die Fort- und Weiterbildung formal höher Qualifizierter investieren.

5.2 Regionale und zeitliche Kontextmerkmale

In diesem Abschnitt werden die Merkmale Region und Erhebungsjahr/historische Zeit näher betrachtet, die als Kontrollvariablen in die Analysen einfließen.

Region

Selektive bzw. selbstinitiierte Weiterbildungsteilnahme ist im hohen Maß abhängig von dem Zugang zu und den Partizipationsmöglichkeiten an regionalen Weiterbildungsangeboten. Unterschiede hinsichtlich der selbstinitiierten Weiterbildungsteilnahme lassen sich demzufolge nicht nur auf die alleinige Unterscheidung zwischen Ost- und Westdeutschland zurückführen, sondern werden zudem durch regional spezifische Disparitäten determiniert. Die Region kann als Proxy fungieren, indem strukturelle Unterschiede innerhalb städtischer und ländlicher Gebiete das Angebot an Weiterbildung regulieren und somit auch Einfluss auf die Teilnahmebedingungen jenseits betrieblicher Förderung nehmen.

Unternehmen, Hochschulen und Forschungseinrichtungen, die wichtige Anbieter von Weiterbildung sind, finden sich vorwiegend in größeren Städten und Ballungszentren. Empirische Befunde weisen auf einen Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbeteiligung und Regionstyp. Interessanterweise zeigt sich für Regionen mit Verstädterungsansatz eine höhere Weiterbildungsbeteiligung als für urbane Regionen (vgl. Martin et al. 2015: 46). Die ostdeutsche Regionalstruktur ist deutlich stärker ländlich geprägt als die westdeutsche Regionalstruktur. In Ostdeutschland existieren kaum städtische Ballungsräume (vgl. Richter & Schiller 2020: 126). Zudem kennzeichnet sich Ostdeutschland durch eine stark kleinteilige Betriebslandschaft, in der überwiegend Kleinst- und kleine Unternehmen, jedoch kaum größere bzw. Großunternehmen, existieren (vgl. Frei et al. 2019). Besonders vom Strukturwandel betroffene Regionen wie die Lausitz in Ostdeutschland oder das Ruhrgebiet in Westdeutschland stehen für Beispiele des Umbruchs, die veränderte Qualifikationsanforderungen und dementsprechend auch veränderte Weiterbildungsbedarfe Beschäftigter entstehen lassen.

Studien weisen zudem auf einen Zusammenhang zwischen regionaler Angebotsstruktur und der Nachfrage an Weiterbildung. Dabei lässt sich ein Effekt regionaler Weiterbildungsangebote auf die Weiterbildungsbeteiligung für betriebliche, kommerzielle sowie öffentliche Angebote beobachten (vgl. Martin et al. 2015: 103 f.). Doch auch hier finden sich ost-west-spezifische Unterschiede. Die Dichte an kommerziellen, betrieblichen und öffentlichen Weiterbildungsanbietern ist in den östlichen Bundesländern deutlich geringer im Vergleich zu Westdeutschland. Der Unterschied zwischen Ost- und Westdeutschland zeigt sich vor allem in der geringen Angebotsdichte an Volkshochschulkursen im östlichen Raum. Besonders in ländlichen und dünn besiedelten Regionen Ostdeutschlands existieren wenige bis kaum vorhandene Weiterbildungsangebote (vgl. Martin et al. 2021: 183).

Damit verbunden beeinflusst auch ein kontinuierliches Angebot und die Sichtbarkeit regionaler Angebotsstrukturen die Teilnahmewahrscheinlichkeit potentieller Teilnehmender. Frühere Befragungen des BSW weisen bei rund einem Drittel der Befragten auf eine wahrgenommene fehlende Transparenz von Weiterbildungsangeboten hin. Interessanterweise zeigen sich im Ost-West-Vergleich erkennbare Unterschiede, wonach Befragte in Ostdeutschland den Weiterbildungsmarkt als deutlich intransparenter einschätzen im Vergleich zu Befragten aus den alten Bundesländern (vgl. Kuwan et al. 2006: 247 f.). Aktuelle Trend-Erhebungen des AES zeigen, dass noch immer rund ein Drittel aller Befragten das Gefühl hat, zu wenig über Weiterbildungsangebote und -möglichkeiten zu wissen. In der aktuellen Erhebung aus dem Jahr 2020 liegt der Anteilswert bei 34 Prozent, während er 2018 noch bei 29 Prozent lag (vgl. BMBF 2022: 72).

Im Hinblick auf die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung liegt die Vermutung nahe, dass die Teilnahmeentscheidung auch durch das Angebot an und das Wissen über regionale (öffentlich/kommerzielle/betriebliche) Weiterbildungsmöglichkeiten beeinflusst wird. Verstärkte Regionen und Ballungszentren, die durch eine ausgebaute Infrastruktur und ein breites Angebot an Weiterbildung bessere Passungsmöglichkeiten für Beschäftigte bieten, lassen selbstinitiierte Teilnahmen möglicher erscheinen.

Erhebungsjahr/Historische Zeit

Vereinzelte Studien aus dem Bereich der Arbeitsmarkt- und Weiterbildungsforschung verweisen auf den Zusammenhang zwischen historischen Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen und der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Durch die Berücksichtigung des Prädiktors Zeit bzw. der Erhebungsjahre kann geprüft werden, inwieweit einzelne Jahre einen Einfluss auf die Teilnahmekancen nehmen.

Schiener berücksichtigt in seinen Analysen den Einfluss historischer Zeit in Form eines linearen Trendfaktors und zeigt auf, dass sich Zugänge zu den verschiedenen Weiterbildungssegmenten im Laufe der Zeit verändern. Während sich innerhalb des betrieblichen Segments kaum Veränderungen der Teilnahmestrukturen zeigen, lässt sich im Zugang zu Weiterbildung, die außerhalb der Arbeitszeit stattfindet, ein deutlicher Anstieg identifizieren. Die innerhalb des Untersuchungszeitraumes beobachtbare Expansion an individueller Weiterbildung wird von Schiener als „Individualisierung von beruflichen Qualifizierungsprozessen“ (Schiener 2006: 161) gedeutet, die angesichts zunehmenden Konkurrenzdrucks und einem Überangebot an Arbeitskräften immer relevanter erscheint (vgl. Schiener 2006: 161). Die sich im Trend abzeichnenden verringerten Teilnahmechancen für ältere und jüngere Beschäftigte im Segment der betrieblichen Weiterbildung werden hingegen vor dem Hintergrund des demographischen Wandels als kritisch betrachtet. Aus Schieners Sicht erscheint dieser Befund „vor allem im Hinblick auf die Weiterbildungsbeteiligung der älteren Arbeitskräfte bedenklich“ (Schiener 2006: 192).

Widany nutzt in ihren Analysen ebenfalls einen linearen Trendfaktor, um den Einfluss der Zeit auf die Weiterbildungsbeteiligung zu überprüfen. Auf der Grundlage verschiedener Finanzierungsstrukturen differenziert sie zwischen betrieblicher, individueller und mischfinanzierter Weiterbildung. Die multivariaten Analysen zeigen unter Kontrolle soziodemographischer und berufsbezogener Prädiktoren eine signifikant erhöhte Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung für die Jahre 1994, 1997, 2003 und 2007 im Vergleich zum Referenzjahr 1991. Im Segment der mischfinanzierten Weiterbildung zeigt sich hingegen ein anderes Bild. Dort lassen sich Unterschiede innerhalb des Untersuchungszeitraums lediglich für die Jahre 2007 und 2010 beobachten. Die Chancen, an einer mischfinanzierten Weiterbildung teilzunehmen, liegen in diesen Jahren signifikant niedriger im Vergleich zu 1991 (vgl. Widany 2014: 189 ff.). Zusätzlich prüft Widany durch integrierte Perioden-Modelle den Einfluss der Zeit auf einzelne Prädiktoren. Insgesamt zeigt sich, dass die Weiterbildung in der Periode 1994 bis 1997 im Vergleich zum Referenzjahr 1991 signifikant steigt, während die Teilnahmechancen 2007 bis 2010 im Vergleich zum Referenzjahr 2003 sinken (vgl. Widany 2014: 194 ff.).

In seinen Analysen zur beruflichen Weiterbildungsbeteiligung westdeutscher Beschäftigter berücksichtigt R. Becker ebenfalls die Zeit als unabhängige Variable. Er differenziert verschiedene zeitliche Episoden und verweist insgesamt auf den Zusammenhang zwischen Wirtschaftslage und der Teilnahme Beschäftigter an beruflicher Weiterbildung (vgl. R. Becker 2017: 7 ff., R. Becker 2019: 18).

Das Erhebungsjahr fließt in dem gepoolten Modell der vorliegenden Arbeit mit ein (vgl. Schiener 2006; Widany 2014). Durch die Berücksichtigung der einzelnen Erhebungszeitpunkte kann geprüft werden, ob sich die Teilnahmechancen im Trend verändern oder konstant bleiben. Zudem werden im gepoolten Modell spezifische Prädiktoren kontrolliert, sodass der Einfluss historischer Zeit auch unter Berücksichtigung beschäftigungs- und betriebsbezogener Merkmale untersucht werden kann.

Neben dem gepoolten Modell werden vertiefende Analysen für ausgewählte historische Episoden (1994, 2003, 2010, 2018) durchgeführt, um Muster bzw. Veränderungen der Teilnahmeaktivität vor dem Hintergrund wirtschafts- und arbeitsmarktbezogener Entwicklungen in Ost- und Westdeutschland zu analysieren. Neben betriebs- und beschäftigungsbezogenen Prädiktoren, die Informationen über branchenspezifische und wirtschaftliche Entwicklungen des jeweiligen Untersuchungsjahres liefern (Beschäftigungsform, Branche/Sektor, Arbeitslosigkeitserfahrung), kann das Erhebungsjahr zudem als Proxy angesehen werden, das Entwicklungen des Arbeitsmarktes bzw. arbeitsmarktpolitische Bewegungen auf der Makroebene abbildet (z. Bsp. Arbeitslosenquote, Entwicklung Bruttoinlandsprodukt).

5.3 Betriebs- und beschäftigungsbezogene Prädiktoren

Innerhalb dieses Abschnitts steht die Darstellung der Merkmale Arbeitslosigkeitserfahrung, Branche/Wirtschaftsbereich, Betriebsgröße, Beschäftigungsumfang sowie berufliche Stellung/Tätigkeitsanforderungen im Fokus.

Arbeitslosigkeitserfahrung

Signal- und filtertheoretischen Ansätzen zufolge zeigt sich ein Zusammenhang zwischen Arbeitslosigkeitserfahrungen und der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Kaufmann zeigt unter anderem, dass sich Arbeitslosigkeitserfahrungen positiv auf arbeitsbegleitendes Lernen auswirken (vgl. Kaufmann 2012: 216). Unter Berücksichtigung signal- und filtertheoretischer Annahmen prüft Protsch in ihren Analysen,¹ inwieweit die Dauer der Arbeitslosigkeit die Einkommenshöhe bei Wiederbeschäftigung verringert. Darüber hinaus postuliert sie

¹ Auf Grund datenspezifischer Restriktionen beschränkt sich die Analyse auf westdeutsche Männer (vgl. Protsch 2008: 1 f.).

einen Effekt der Arbeitsmarktlage auf die Einkommens- bzw. Beschäftigungssicherheit, indem eine angespannte Wirtschaftssituation die Wirkung negativer Merkmale (Arbeitslosigkeit) noch verstärkt (vgl. Protsch 2008: 5). Insgesamt verweisen die Analysen auf einen negativen Effekt vorangegangener Arbeitslosigkeit auf Einkommenshöhe und Beschäftigungssicherheit. Das Einkommen verringert sich signifikant bei einer Wiederbeschäftigung und auch das Risiko eines unsicheren Beschäftigungsverhältnisses wird durch Arbeitslosigkeit erhöht (vgl. Protsch 2008: 18, siehe auch Allmendinger et al. 2012: 338 f.). Mit Blick auf Arbeitsmarktlage und Arbeitslosigkeit zeigen die Analysen, dass sich die Reintegrationschancen für Arbeitslose über die Jahrzehnte verringern. Während die Dauer der Arbeitslosigkeit in den 70er Jahren für rund 90 Prozent der Arbeitslosen ein bis drei Monate betrug, liegt sie seit den 2000er Jahren nur noch für rund 50 Prozent der Arbeitslosen bei ein bis drei Monaten, während 50 Prozent nun vier bis 12 Monate oder länger als ein Jahr arbeitslos sind (vgl. Protsch 2008: 13). Die empirischen Befunde zeigen, dass vorangegangene Arbeitslosigkeit mit Blick auf Einkommenshöhe und Beschäftigungssicherheit negative Folgen nach sich zieht.

Aus signal- und filtertheoretischer Perspektive lässt sich vermuten, dass vorangegangene Arbeitslosigkeit als ein negatives Signal fungiert und Personen, die von Arbeitslosigkeit betroffen waren, im Vergleich zu Beschäftigten ohne Arbeitslosigkeitserfahrungen deutlich seltener in betriebliche Fördermaßnahmen einbezogen werden. Die verringerte betriebliche Förderung erhöht die Notwendigkeit eigener Weiterbildungsanstrengungen und signalisiert dem Arbeitgeber zudem, dass die eigene Qualifizierung im Fokus steht. Es lässt sich weiterhin vermuten, dass die Investition in den eigenen Kompetenzerwerb vor erneuter Weiterbildung schützt (vgl. R. Becker 1993: 76). Allerdings ist die Befundlage zu Effekten von Arbeitslosenförderung uneindeutig (vgl. R. Becker & Hecken 2011: 393).

Mit Blick auf den ost-west-deutschen Arbeitsmarkt lassen sich spezifische Annahmen ableiten. Bis Mitte der 2000er Jahre zeigt sich für Ostdeutschland eine fast doppelt so hohe Arbeitslosenquote im Vergleich zu Westdeutschland (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2011: 58; siehe auch Hobler et al. 2020: 5). Um die durch die Wiedervereinigung entstandene Massenarbeitslosigkeit einzudämmen, nahmen arbeitslose Personen an arbeitsbeschaffenden Maßnahmen und Fortbildungen teil, die im Rahmen des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) durchgeführt wurden. Ein Großteil berufsqualifizierender Maßnahmen blieb besonders für ostdeutsche Teilnehmende erfolglos und führte mitunter sogar zu negativen Effekten mit Blick auf Beschäftigungsverhältnis und Dauer der Arbeitslosigkeit (vgl. Hujer & Wellner 2000: 416 f., Lechner & Wunsch 2006: 361 f.).

Im Hinblick auf die selbstinitiierte Weiterbildungsteilnahme lässt sich angesichts der hohen Arbeitslosenquoten in Ostdeutschland bis Mitte der 2000er Jahre ein Effekt für vorangegangene Arbeitslosigkeitserfahrung für ostdeutsche Beschäftigte vermuten.

Branche/Wirtschaftsbereich

Der Einfluss der Branche bzw. des Wirtschaftsbereiches zeigt sich vor allem aus humankapital- und segmentationstheoretischer Perspektive als bedeutsam im Hinblick auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung.

Der Bedarf an Weiterbildung differiert zwischen Branchen und Wirtschaftszweigen immens und ist abhängig von den angebotenen Dienstleistungen/Produkten und dem damit verbundenen Ausmaß an Innovation und Technologie (vgl. Bellmann et al. 2010: 44). Branchen und Wirtschaftssektoren, die sich durch einen hohen Grad an wissens- und technologieintensiver Beschäftigung auszeichnen, verweisen dabei auf erhöhte Teilnahmequoten an Weiterbildung (vgl. Frei et al. 2019: 85 f.). Die Studie von Hall und Krekel zeigt, dass ein Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an betrieblichen und technischen Anpassungsprozessen und der Teilnahme an Weiterbildung besteht. So verweisen die Befunde auf erhöhte Teilnahmekancen für formelle und informelle Weiterbildung, wenn Betriebe in der (jüngeren) Vergangenheit mit organisatorischen Veränderungen und gestiegenen Anforderungen konfrontiert waren (vgl. Hall & Krekel 2008: 74). Die Studie von Kuckulenz und Meyer weist zudem darauf hin, dass Betriebe, die in Informations- und Kommunikationstechnologien investieren und Innovationstätigkeiten verzeichnen, signifikant häufiger ihre Beschäftigten weiterbilden im Vergleich zu Unternehmen, die diese Merkmale nicht aufweisen (vgl. Kuckulenz & Meyer 2006: 15).

Mehrere Studien identifizieren ebenso erhöhte Weiterbildungsbeteiligungen für Beschäftigte im Bereich des Kredit- und Versicherungswesens (vgl. Käßlinger 2007: 17; Grund & Martin 2010: 3548 f.). Ebenso zeigt sich für Beschäftigte im Dienstleistungssektor, auch unter Kontrolle weiterer beschäftigungsbezogener Merkmale, eine erhöhte Teilnahmwahrscheinlichkeit an Weiterbildung im Vergleich zu Beschäftigten im Bereich der Industrie und Landwirtschaft (vgl. Hubert & Wolf 2007: 17 f.). Ähnliche Befunde zeigt die Studie von Grund und Martin, wonach Beschäftigte innerhalb des öffentlichen Dienstleistungssektors als auch in den Bereichen der Finanz- und Unternehmensdienstleistungen eine im Vergleich zum produzierenden Gewerbe erhöhte Teilnahmwahrscheinlichkeit aufweisen (vgl. Grund & Martin 2010: 3548 f.). Die empirischen Befunde decken sich auch mit aktuellen Daten aus Betriebsbefragungen. So zeigen die Ergebnisse des IAB-Betriebspanels der letzten Jahre die höchsten Weiterbildungsaktivitäten

in den Bereichen Finanz- und Versicherungsgewerbe, im Gesundheits- und Sozialwesen sowie in den Bereichen öffentliche Verwaltung und Erziehungswesen. Als weniger weiterbildungsaktive Branchen zeigen sich hingegen das Bauwesen sowie das Gastgewerbe und andere Dienstleistungsbereiche (vgl. Frei et al. 2019: 85).

Die erhöhten Teilnahmequoten in den Bereichen Erziehung, Finanz- und Gesundheitswesen lassen sich jedoch mitunter auf verpflichtende Fort- und Weiterbildungen zurückführen. Für medizinisches Personal, Fachkräfte im pädagogischen Bereich² sowie für Finanz- und Versicherungsdienstleistende bestehen gesetzliche Verpflichtungen zur kontinuierlichen Weiterbildung (vgl. Dettmann et al. 2020: 90). Auch im öffentlichen Dienst existieren institutionalisierte Strukturen der beruflichen Weiterqualifizierung in Form gesetzlicher Regelungen, indem Arbeitgeber die berufliche Weiterbildung zu fördern und zu unterstützen haben (vgl. BVL § 47 (5)).

Betriebsinterne Weiterbildungsregelungen und -strukturen fördern zudem die Weiterbildungsbeteiligung Beschäftigter. Der öffentliche Dienst stellt ein besonderes Beispiel institutionalisierter Weiterbildungsförderung dar. Sowohl in Ost- als auch Westdeutschland zeigen sich dabei erhöhte Teilnahmequoten an Weiterbildung für Beschäftigte im öffentlichen Sektor (vgl. Dettmann et al. 2020: 90; Frei et al. 2020: 72 f.). Seit Anfang der 2000er Jahre wurden zudem viele öffentliche Verwaltungsprozesse digitalisiert und modernisiert (vgl. Heuermann et al. 2018: 11 ff). Dies führte bei Beschäftigten im öffentlichen Dienst zu gestiegenen Qualifikationsanforderungen (vgl. Hubert & Wolf 2007: 18; R. Becker 1993).

Auf Ost-West-Unterschiede mit Blick auf Brancheneffekte verweist die Studie von Büchel und Pannenberg. Für westdeutsche Beschäftigte im öffentlichen Dienst zeigt sich dabei eine signifikant geringere Wahrscheinlichkeit, durch den Arbeitgeber gefördert zu werden im Vergleich zu Beschäftigten im privaten Sektor. Für ostdeutsche Beschäftigte kann allerdings kein signifikanter Effekt identifiziert werden (vgl. Büchel & Pannenberg 2004: 100).

Aus humankapitaltheoretischer Sicht lassen sich besonders für Beschäftigte in Bereichen, die mit einem erhöhten Anpassungsdruck im Kontext betrieblich-technischer Veränderungen konfrontiert sind, erhöhte selbstinitiierte Teilnahmen vermuten. Aber auch für Beschäftigte, die in Bereichen arbeiten, die betriebsinterne Weiterbildungsregelungen und etablierte Weiterbildungsstrukturen aufweisen

² Für Lehrkräfte existieren länderspezifische Regelungen der Fort- und Weiterbildung (vgl. Bellenberg & Thierack 2003: 119 ff.; Dettmann et al. 2020). Für Fachkräfte im Bereich der Frühpädagogik bestehen keine gesetzlichen Weiterbildungsverpflichtungen, die Ausnahmen bilden hier jedoch Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern (siehe für einen Überblick: Müller et al. 2016: 23).

(Öffentlicher Dienst, Großunternehmen), lässt sich eine insgesamt erhöhte Weiterbildungsbeteiligung vermuten, in der auch selbstinitiierte Teilnahmen möglich(er) erscheinen.

Betriebsgröße

Neben der Branchenzugehörigkeit nimmt aus segmentationstheoretischer Sicht ebenso die Betriebsgröße Einfluss auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Der Effekt der Betriebsgröße ist Gegenstand zahlreicher (multivariater) Analysen im Bereich der beruflichen Weiterbildungsforschung. Allerdings lässt sich auch hier eine uneindeutige Befundlage konstatieren. Eine Vielzahl an Studien verweist auf einen positiven Effekt der Betriebsgröße, indem größere Betriebe im Vergleich zu kleineren Betrieben höhere Weiterbildungsquoten zeigen (vgl. Käßplinger 2007: 6; Kuckulenz & Meyer 2006: 15; Leber & Möller 2007: 10). Im Gegensatz zu größeren Unternehmen, die meist etablierte Weiterbildungsstrukturen aufweisen (vgl. Dobischat & Düsseldorf 2013: 249), können kleinere Betriebe auf Grund fehlender institutionalisierter Weiterbildungsstrukturen oft keine bzw. keine eigenen Weiterbildungen anbieten (vgl. R. Becker 2018: 321). Der Effekt der Betriebsgröße lässt sich daher vor allem durch fehlende personelle und finanzielle Weiterbildungsressourcen erklären. Kuckulenz und Meyer weisen zudem darauf hin, dass vor allem größere Betriebe im Gegensatz zu kleineren Unternehmen die Weiterbildungsaktivitäten ihrer Beschäftigten finanziell unterstützen (vgl. Kuckulenz & Meyer 2006: 15 ff.).

Kaufmann und Widany kontrollieren in ihren Analysen neben dem Effekt der Betriebsgröße ebenso betriebliche Infrastrukturmerkmale (WB-Planung, WB-Finanzierung, WB-Angebotsstruktur). Hier zeigen sich allerdings Unterschiede mit Blick auf die verschiedenen Segmente. Während im Segment der betrieblichen Weiterbildung die Betriebsgröße keinen eigenständigen Effekt hat, so zeigt sich für die Teilnahme an Weiterbildung, die außerhalb des Betriebes stattfindet bzw. selbstfinanziert wurde sowie für mischfinanzierte Weiterbildung ein betriebsgrößenbedingter Unterschied. Im Vergleich zu anderen Studien, die für größere Betriebe eine erhöhte Teilnahmewahrscheinlichkeit ausweisen, verweisen die Befunde auf höhere Beteiligungschancen für Beschäftigte in kleinen und mittleren Betrieben. Die Autorinnen vermuten, dass etablierte Weiterbildungsstrukturen innerhalb von (größeren) Betrieben individuelle Weiterbildungsaktivitäten substituieren und auf der anderen Seite das Fehlen betrieblicher Weiterbildungsinfrastruktur eigene Weiterbildungsanstrengungen notwendiger erscheinen lässt (vgl. Kaufmann & Widany 2013: 46 f.).

Die deskriptiven als auch multivariaten Analysen von Willich et al. zeigen ebenso, dass Beschäftigte in kleineren Betrieben eher selbstinitiiert an Weiterbildung partizipieren im Vergleich zu Beschäftigten in größeren Unternehmen (vgl. Willich et al. 2002: 9 ff). Möglicherweise nehmen auch hier (fehlende) betriebliche Infrastrukturen einen Einfluss auf die selbstinitiierte Teilnahme. Anders in der Studie von Kaufmann und Widany berücksichtigt die Analyse von Willich et al. neben der Betriebsgröße allerdings keine weiteren betrieblichen Infrastrukturmerkmale.³

Bellman et al. weisen darauf hin, dass betriebliche Weiterbildung in kleineren Betrieben eher substituiert genutzt wird, während Weiterbildung in größeren Betrieben „häufig komplementärer Natur ist“ (Bellmann et al. 2010: 47). Die Befunde zeigen, dass kleinere bis mittlere Betriebe sich öfter dazu entscheiden, entweder nur in die Ausbildung oder in die Weiterbildung ihrer Beschäftigten zu investieren. Ein zentraler Befund ist jedoch, dass mit der Betriebsgröße auch die Wahrscheinlichkeit steigt, sowohl in der Ausbildung als auch in der Weiterbildung von Beschäftigten aktiv zu sein (vgl. Bellmann et al. 2010: 48 f.).

Bellmann et al. differenzieren zudem zwischen der Aus- und Weiterbildungsintensität ost- und westdeutscher Betriebe. Hier zeigt sich, dass ostdeutsche Betriebe mit einer niedrigeren Beschäftigtenanzahl im Vergleich zu westdeutschen Betrieben sowohl in die Aus- als auch Weiterbildung ihrer Angestellten investieren. Demgegenüber zeigen die Befunde, dass kleine bis mittlere ostdeutsche Betriebe signifikant häufiger nur in die Ausbildung ihrer Beschäftigten investieren und Weiterbildungsaktivitäten ausbleiben. Westdeutsche kleinere und mittlere Betriebe investieren, im Falle einer Entscheidung, dagegen deutlich häufiger nur in Weiterbildung und verzichten auf Ausbildungsaktivitäten (vgl. ebd.: 49 f.).

Unterschiede mit Blick auf Ost und West zeigen auch die Befunde von Büchel und Pannenberg. Sie verweisen darauf, dass Beschäftigte in Großbetrieben sowohl in Ost- als auch Westdeutschland häufiger finanzielle Unterstützung durch den Betrieb erhalten im Vergleich zu Beschäftigten in kleineren Betrieben (vgl. Büchel & Pannenberg 2004: 100).

Aber auch aktuelle Erhebungen des IAB-Betriebspanels unterstützen die bisherigen (multivariaten) Befunde. Hier zeigt sich sowohl für ost- als auch westdeutsche Großbetriebe eine deutlich erhöhte Weiterbildungsquote im Vergleich

³ Die IAB-Studie aus dem Jahr 2020 weist zudem darauf hin, dass die Mehrheit der Beschäftigten in Großbetrieben an geplanten Weiterbildungsangeboten auch trotz der Corona-Pandemie teilnehmen konnte. Die AutorInnen vermuten, dass die Betriebsgröße einen Einfluss auf die Angebotsplanung und -entwicklung nimmt, indem größere Betriebe über mehr Flexibilität verfügen und Alternativen anbieten können (vgl. Frei et al. 2021: 72).

zu kleinen und mittleren Unternehmen (vgl. Frei et al. 2019: 86; Frei et al. 2020: 73). Differenziert man jedoch nach Beschäftigten und Betriebsgröße, lässt sich ein etwas anderes Bild erkennen. Interessanterweise zeigt sich in den aktuellen Erhebungen die höchste Weiterbildungsquote für Beschäftigte in kleinen und mittleren Betrieben in Ost- und Westdeutschland, während die Weiterbildungsquoten für Beschäftigte in Kleinstbetrieben aber auch in Großbetrieben (ab 250 Beschäftigten) ähnlich beieinander liegen (vgl. Dettmann et al. 2020: 91 f.). Auch hier könnten Informationen mit Blick auf Verpflichtung und Initiative der Weiterbildungsmaßnahme helfen, ein differenzierteres Bild zu erhalten.

Mit Blick auf die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung lässt sich mit Blick auf bisherige Befunde und theoretische Annahmen vermuten, dass Beschäftigte in kleineren Betrieben stärker selbstinitiiert in ihre Weiterbildung investieren (müssen), da eine betriebliche Förderung kaum bzw. nicht vorhanden ist. Allerdings lässt sich ebenso vermuten, dass Beschäftigte in größeren Betrieben von bereits etablierten Weiterbildungsstrukturen profitieren und eigene Weiterbildungsaspirationen eher gefördert werden bzw. einfacher zu realisieren sind.

Beschäftigungsform

Wie im Theorieteil dargestellt, verweisen signal- und filtertheoretische Ansätze auf einen Zusammenhang zwischen der Beschäftigungsform und der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Unter der Beschäftigungsform lässt sich sowohl die Differenzierung in Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigung als auch in unbefristete und befristete Tätigkeit fassen. Studien weisen darauf hin, dass Betriebe eher in Vollzeitbeschäftigte und Beschäftigte mit unbefristeten Verträgen investieren (vgl. Reinowski & Sauer mann 2007: 18; Wilkens & Leber 2003: 335), da deren betriebliche Verbleibdauer und der damit verbundene Amortisationszeitraum im Gegensatz zu befristeten Beschäftigten und Teilzeitbeschäftigten als sicherer bzw. länger eingestuft wird.

Die Analysen von Kuckulenz und Meyer zeigen zudem, dass sich die Bereitschaft von Unternehmen, Beschäftigte in ihrer Weiterbildung finanziell zu unterstützen, signifikant verringert, wenn die Belegschaft einen hohen Anteil an Teilzeitbeschäftigten aufweist (vgl. Kuckulenz & Meyer 2006: 15). Das bedeutet, dass die betriebliche Investitionsbereitschaft stark von der Struktur der Belegschaft beeinflusst wird und ein hoher Anteil an Teilzeitbeschäftigten zu negativen Effekten führen kann. Zu ähnlichen Befunden kommen auch Reinowski und Sauer mann in ihrer Studie. Die empirischen Befunde zeigen, dass die Weiterbildungsteilnahme von Teilzeitbeschäftigten seltener durch den Arbeitgeber finanziert wird (vgl. Reinowski & Sauer mann 2007: 12 f.). Die fehlende betriebliche

(finanzielle) Unterstützung durch den Betrieb lässt eigene Weiterbildungsanstrengungen notwendiger erscheinen. Die Analysen zeigen weiterhin, dass befristet Beschäftigte signifikant häufiger ihre eigene Weiterbildungsteilnahme finanzieren im Vergleich zu Beschäftigten mit einem unbefristeten Arbeitsvertrag (vgl. Reinowski & Sauer mann 2007: 20 f.).

Willich et al. differenzieren in ihrer Analyse nach Finanzierungsform und Initiative. Dabei zeigt sich, dass Vollzeitbeschäftigte und Personen mit unbefristeten Arbeitsverhältnissen deutlich häufiger durch den Betrieb zu einer Teilnahme motiviert werden und auch die Kosten der Weiterbildungsteilnahme erstattet bekommen. Befristet Beschäftigte und Personen in Teilzeit initiieren und finanzieren ihre Weiterbildung dagegen häufiger selbst (vgl. Willich et al. 2002: 7 ff.).

Beschäftigungsformen sind zudem stark von geschlechts- und altersspezifischen Merkmalen beeinflusst. Ein Großteil der Teilzeiterwerbstätigen sind Frauen. Studien zeigen, dass Frauen ihre Vollzeittätigkeit oftmals aufgeben, um mehr zeitliche Ressourcen für familiäre Verpflichtungen zu haben (vgl. Granados et al. 2019: 849). Seit Mitte der 90er Jahre ist die Teilzeitbeschäftigung deutlich gestiegen (vgl. Frei et al. 2020).

Während die Teilzeitquote von ost- als auch westdeutschen Männern im Jahr 2017 bei rund 10 Prozent liegt, liegt sie für ostdeutsche Frauen bei 27 Prozent und für westdeutsche Frauen bei 40 Prozent. Auch im Erwerbsverlauf kumulieren geschlechts-, alters- und regionalspezifische Faktoren. Mit zunehmendem Alter steigt die Teilzeitquote für Frauen. Während der Anteil an teilzeitbeschäftigten Männern in der Altersgruppe der 40- bis 44- Jährigen bei sechs Prozent liegt, arbeiten 44 Prozent der Frauen in Teilzeit. Hier zeigen sich zudem deutliche regionalspezifische Unterschiede. Westdeutsche Frauen verzeichnen in der Altersgruppe einen Anteil von rund 52 Prozent, für ostdeutsche Frauen zeigt sich dagegen ein deutlich niedriger Anteil an Teilzeitbeschäftigung mit rund 29 Prozent (vgl. Granados et al. 2019: 846 ff.).

Doch nicht nur mit Blick auf Teilzeitbeschäftigung zeigen sich regionalspezifische Differenzen. Auch die Entwicklung befristeter Arbeitsverträge gestaltet sich in Ost- und Westdeutschland unterschiedlich. Die Studie von Müller et al. zeigt, dass sich der prozentuale Anteil befristeter Beschäftigter an der Gesamtbeschäftigung 2009 bis 2017 in Ostdeutschland zwischen 8,1 und 9,4 Prozent bewegt. In Westdeutschland liegt der Anteil dagegen zwischen 6,6 und 7,9 Prozent (vgl. Müller et al. 2018: 141).

Analysen weisen zudem darauf hin, dass Arbeitsverhältnisse in Ostdeutschland häufiger durch das Auslaufen befristeter Verträge beendet werden und auch der

Anteil an arbeitgeberseitigen Kündigungen deutlich höher ist als in Westdeutschland. In Westdeutschland liegt der Anteil an arbeitnehmerseitigen Kündigungen dagegen deutlich höher. Hier wird vermutet, dass westdeutsche ArbeitnehmerInnen im Vergleich zu Beschäftigten in Ostdeutschland durch Arbeitgeberwechsel attraktivere Arbeitsbedingungen erreichen können (vgl. Dettmann et al. 2019: 43 f.).⁴

Rekurrierend auf die dargestellten empirischen Befunde und mit Blick auf signal- und filtertheoretische Annahmen lässt sich vermuten, dass befristete Beschäftigte als auch Teilzeitangestellte eigene Weiterbildungsanstrengungen nutzen (müssen), um fehlende betriebliche Förderung zu kompensieren oder auch die Chance auf eine unbefristete Anstellung zu erhöhen (siehe auch Willich et al. 2002: 7 ff.; Reinowski & Sauermann 2007: 20 f.).

Berufliche Stellung und Tätigkeitsanforderungen

Neben der Beschäftigungsform zeigt sich bildungsökonomischen sowie segmentationstheoretischen Ansätzen zufolge ein Zusammenhang zwischen der beruflichen Stellung Beschäftigter und der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung.

Eine Vielzahl an Studien verweist auf den Effekt des beruflichen Status auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung (vgl. Hall & Krekel 2008: 72 f.; Leber & Möller 2007: 18; siehe auch Schiener et al. 2013: 565). Dass die Weiterbildungsbeteiligung vor allem durch die Qualifikationsstruktur der Belegschaft beeinflusst wird und mit einem höheren Anteil an hochqualifizierten MitarbeiterInnen steigt, zeigen Kuckulenz und Meyer in ihrer Studie. Ebenso steigt die Wahrscheinlichkeit der betrieblichen Finanzierung bei einem höheren Anteil an qualifizierter Belegschaft (vgl. Kuckulenz & Meyer 2006: 15).

Der Einfluss des Qualifikationsniveaus auf die Weiterbildungsbeteiligung zeigt sich ebenfalls in den Analysen Schieners et al. (2013). Schiener et al. differenzieren zwischen betriebsinterner Weiterbildung und Angeboten, die von externen Anbietern durchgeführt werden. Mit gestiegenem Qualifikationsniveau der Beschäftigten lässt sich eine signifikant erhöhte Teilnahme sowohl an betriebsinternen Maßnahmen als auch an extern durchgeführten Weiterbildungsangeboten beobachten (vgl. Schiener et al. 2013: 583).

Auch Hall und Krekel weisen darauf hin, dass die berufliche Stellung und das damit verbundene Qualifikationsniveau der Beschäftigten Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung nimmt. So zeigen Beamte eine signifikant höhere Chance,

⁴ Die Daten der IAB-Erhebung 2020 zeigen für Ostdeutschland erneut einen leichten Anstieg an arbeitgeberseitigen Kündigungen und einen Rückgang von 41 auf 36 Prozent des Anteils an Kündigungen, die durch ArbeitnehmerInnen erfolgen (vgl. Frei et al. 2021: 48 f.).

sich an beruflicher Weiterbildung zu beteiligen im Vergleich zu Angestellten und ArbeiterInnen (vgl. Hall & Krekel 2008: 72). Leber und Möller verweisen in ihrer Studie ebenfalls mit Blick auf die formalen Statusgruppen auf eine deutlich verringerte Teilnahmewahrscheinlichkeit von Angestellten und ArbeiterInnen gegenüber Beamten (vgl. Leber & Möller 2007: 18 f.).

Willich et al. blicken auf verschiedene Statusgruppen und deren Weiterbildungsquoten, differenzieren allerdings die Gruppe der Angestellten mit Blick auf das Anforderungsniveau. Die deskriptiven Befunde zeigen, dass die Weiterbildungsbeteiligung für qualifizierte Beschäftigte, Angestellte mit Leitungsfunktion und Beamte deutlich höher liegt im Vergleich zu Angestellten ohne Leitungsfunktion. Die niedrigsten Weiterbildungsquoten verzeichnen jedoch niedrig Qualifizierte und Honorarkräfte. Interessanterweise zeigt sich auch für Selbstständige ein vergleichsweise geringer Anteil an Weiterbildung. Die AutorInnen vermuten jedoch, dass auf Grund fehlender zeitlicher Flexibilität eher informelle Weiterbildungsformate und -angebote genutzt werden (vgl. Willich et al. 2002: 10 f.).

Studien weisen zudem darauf hin, dass der Bedarf an zusätzlichen Qualifikationen auch die Weiterbildungsbeteiligung signifikant erhöht (vgl. Dobischat & Düsseldorf 2013: 249; Gerhards et al. 2012: 22; Käßplinger 2007: 16; zusammenfassend Schiener et al. 2013: 568). Hier lassen sich jedoch unterschiedliche Befunde mit Blick auf betriebsinterne Maßnahmen beobachten. Während verschiedene Analysen zeigen, dass der Bedarf an zusätzlichen Qualifikationen dabei weniger durch Neueinstellungen über den externen Arbeitsmarkt als durch erhöhte Weiterbildungsintensität substituiert wird (vgl. Dobischat & Düsseldorf 2013: 249; Käßplinger 2007: 16), verweist die Studie von Gerhards et al. auf ein etwas differenzierteres Bild.

Gerhards et al. beschäftigen sich in ihrer Untersuchung mit der Frage, ob Fachkräftemangel die Weiterbildungsbeteiligung von Betrieben erhöht. Sie zeigen in ihren Analysen, dass ein wachsender Bedarf an qualifizierten MitarbeiterInnen durchaus die Weiterbildungsbeteiligung erhöht, indem Betriebe stärker in die Aus- und Fortbildung ihrer Beschäftigten investieren. Auf der anderen Seite zeigt sich allerdings auch, dass vor allem Betriebe, die vom Fachkräftemangel betroffen sind, jedoch ihre offenen Stellen besetzen können, öfter die Weiterbildung ihrer Beschäftigten finanziell unterstützen und Freistellungsangebote schaffen. Die AutorInnen schlussfolgern, dass die erhöhte Weiterbildungsbereitschaft seitens des Betriebes als ein positives Signal in der Rekrutierung neuer MitarbeiterInnen fungiert und Weiterbildung „somit ein Instrument zu sein [scheint], das weniger in Folge von Rekrutierungsproblemen, sondern vor allem bei einer erfolgreichen Rekrutierung von Fachkräften zum Tragen kommt“ (Gerhards et al. 2012: 22).

Mit Blick auf die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung verweisen die Befunde der WeLL-Studie ebenfalls auf einen Einfluss der beruflichen Stellung und des damit verbundenen Anforderungsprofils. Im Vergleich zu Angestellten stimmen Arbeiter deutlich häufiger der Aussage zu, nicht an einer Weiterbildung teilzunehmen, wenn sie nicht verpflichtend ist. Dies legt die Vermutung nahe, dass Angestellte einer selbstinitiierten Weiterbildungsteilnahme tendenziell aufgeschlossener gegenüberstehen als ArbeiterInnen. Die Befunde zeigen zudem, dass Beschäftigte, die im Team arbeiten und beratende sowie auswertende Tätigkeiten ausführen, seltener der Aussage zustimmen, nicht an einer Weiterbildung teilzunehmen, wenn sie nicht vorgeschrieben ist, im Vergleich zu Beschäftigten, die diese Merkmale nicht aufweisen. Dies lässt vermuten, dass Beschäftigte mit komplexeren Anforderungsprofilen im Vergleich zu Beschäftigten in Einfacharbeit eher selbstinitiiert an Weiterbildung partizipieren würden (vgl. Fertig & Huber 2010: 27 f.).

Informationen über Weiterbildungsaspirationen mit Blick auf verschiedene berufliche Anforderungsprofile liefert auch die Analyse von Hall und Sevindik (2020). Die Studie differenziert zwischen verschiedenen Ebenen der Einfacharbeit⁵ und qualifizierter Arbeit. In der Gruppe der Beschäftigten, die Tätigkeiten auf Einfacharbeit-Level1 verrichten, geben knapp ein Viertel an, dass sie die Absicht haben, sich in den nächsten zwei Jahren beruflich weiterzubilden. Demgegenüber geben rund 40 Prozent der Beschäftigten in Einfacharbeit-Level2 und rund 55 Prozent der Beschäftigten in qualifizierter Arbeit an, sich in nächster Zeit weiterzubilden. Auch hier zeigen sich deutliche Unterschiede mit Blick auf Weiterbildungsaspirationen und berufliche Anforderungsprofile bzw. -niveaus.

Büchel und Pannenberg, die in ihrer vergleichenden Ost-West-Studie verschiedene Merkmale der Weiterbildungsbeteiligung analysieren, zeigen, dass westdeutsche ArbeiterInnen deutlich kürzere Weiterbildungsveranstaltungen besuchen im Vergleich zu Selbstständigen, Angestellten und Beamten. Für Ostdeutschland lässt allerdings kein signifikanter Effekt des zeitlichen Volumens der Weiterbildungsmaßnahme zwischen den verschiedenen formalen Statusgruppen identifizieren (vgl. Büchel & Pannenberg 2004: 95 f.).

⁵ Hall und Sevindik nutzen die Definition von Einfacharbeit aus der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2018. Dort wird eine Unterscheidung zwischen Einfacharbeit-Level1 und Einfacharbeit-Level2 vorgenommen. Für beide Formen der Einfacharbeit ist kein beruflicher Ausbildungsabschluss notwendig. Während jedoch für Einfacharbeit-Level1 nur eine kurze Einweisung am Arbeitsplatz benötigt wird, ist für Einfacharbeit-Level2 eine längere Einarbeitung im Betrieb erforderlich (vgl. Hall & Sevindik 2020: 12).

Unterschiede in Ost- und Westdeutschland lassen sich in den IAB-Erhebungen der letzten Jahre mit Blick auf Tätigkeitsprofil und beruflichen Status identifizieren. Die seit 2005 deutlich höhere Weiterbildungsquote innerhalb ostdeutscher Betriebe wird vor allem auf die unterschiedlichen Tätigkeitsanforderungen zwischen ost- und westdeutschen Betrieben zurückgeführt. Ostdeutsche Betriebe weisen dabei einen höheren Anteil an Tätigkeiten aus, für die ein formaler Abschluss benötigt wird. Die Analysen der IAB-Betriebspanel zeigen zudem, dass Fachkräfte in ostdeutschen Betrieben häufiger in betriebliche Qualifizierungsmaßnahmen eingebunden werden als gering Qualifizierte (vgl. Frei et al. 2020: 70 f., siehe auch Frei et al. 2018: 55). Zudem weisen Analysen mit Blick auf die Beschäftigungssicherheit innerhalb von Betrieben besonders für ostdeutsche gering Qualifizierte auf deutlich verringerte Beschäftigungsperspektiven hin (vgl. Schröder et al. 2008: 195). Möglicherweise stellt die Integration in betriebliche Förderprozesse besonders für gering Qualifizierte in Ostdeutschland eine stärkere Hürde dar und wird daher durch eigene Weiterbildungsanstrengungen kompensiert.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Konkretisierung der Fragestellung und Spezifizierung der Annahmen

6

Im Theorieteil der Arbeit (Kapitel 4) wurde bereits aufgezeigt, dass ein sektoraler Strukturwandel (Tertiärisierung, Anstieg atypischer Beschäftigung) als auch strukturelle Entwicklungen im Arbeitskräfteangebot (Überalterung, Feminisierung, Akademisierung) zu Veränderungen innerhalb einzelner Teilarbeitsmärkte führen. Besonders deutlich zeigen sich Segmentationsprozesse mit Blick auf die Entwicklung des deutschen Arbeitsmarktes seit Anfang der 90er Jahre. Im Zuge des Transformationsprozesses kommt es zu einer grundlegenden Umstrukturierung des (ost)deutschen Arbeitsmarktes. Hohe Arbeitslosigkeit, instabile Beschäftigung als auch veränderte betriebliche Aufstiegs- und Beschäftigungsmöglichkeiten innerhalb einzelner Teilarbeitsmärkte prägen die ost- und westdeutsche Betriebslandschaft bis in die 2000er Jahre. Der Anstieg atypischer Beschäftigung als auch die zunehmende Erwerbsbeteiligung von Frauen, Älteren und gering Qualifizierten führen zu Veränderungen der Beschäftigungs- und Weiterbildungsstrukturen innerhalb ost- und westdeutscher Betriebe gegen Mitte der 2000er Jahre. Zunehmende Arbeitskräfteknappheit und überalterte Betriebsstrukturen auf der anderen Seite lassen ebenfalls veränderte Beschäftigungs- und Weiterbildungsdynamiken auf dem Arbeitsmarkt entstehen. Allerdings lassen sich unterschiedliche Entwicklungen in ost- und westdeutschen Teilarbeitsmärkten beobachten (vgl. Abschnitt 4.3.2.1).

Bisherige Befunde aus dem Bereich der soziologischen Arbeitsmarkt- und Weiterbildungsforschung verweisen auf den Einfluss historischer Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen auf die Weiterbildungsbeteiligung Beschäftigter. Veränderungen in den Teilarbeitsmärkten regulieren dabei nicht nur individuelle Berufs- und Aufstiegschancen, sondern nehmen auch Einfluss

auf die Weiterbildungsteilnahme Beschäftigter (vgl. R. Becker 2017/2019, siehe auch Schiener 2006).

6.1 Fragestellung der Arbeit

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist die Entwicklung der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Trend. Im Fokus steht dabei die Analyse der Selektivität der Teilnahme Beschäftigter an selbstinitiiierter Weiterbildung vor dem Hintergrund spezifischer Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen in Ost- und Westdeutschland. Deutlich wird anhand der Spezifizierung, dass die Arbeit zwei Ebenen fokussiert. Die erste Ebene betrifft die Entwicklung der Teilnahme im Trend. Damit verbunden stellt sich die Frage:

1. Welche Muster bzw. Veränderungen der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung zeigen sich im Trendverlauf?

Die zweite Ebene fokussiert die unterschiedlichen Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen in Ost- und Westdeutschland. Damit verbunden stellt sich die Frage:

2. Inwieweit beeinflussen ost-west-spezifische Strukturunterschiede Teilnahmedynamiken selbstinitiiierter beruflicher Weiterbildung? Welche Unterschiede zeigen sich zwischen Ost- und Westdeutschland?

Fokus der empirischen Analyse- strukturell benachteiligte Beschäftigtengruppen

Um Muster bzw. Veränderungen der Teilnahmeauswahl Beschäftigter im Trend zu identifizieren, wird der Fokus der empirischen Analyse auf die Teilnahme strukturell benachteiligter Beschäftigtengruppen eingegrenzt. Rekurrierend auf bildungsökonomische und segmentationstheoretische Ansätze erscheint die Förderung Älterer, Frauen und formal gering Qualifizierter aus betrieblicher Investitionslogik wenig rentabel (vgl. Abschnitt 4.1/4.2). Die bisherige empirische Befundlage verweist auf geringere Teilnahmechancen an (betrieblicher) Weiterbildung für diese Beschäftigtengruppen.¹ Die Befunde legen die Vermutung

¹ Vereinzelt Studien, die die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung analysiert haben, verweisen auf eine für Frauen erhöhte Teilnahme an selbstinitiiierter beruflicher Weiterbildung im Vergleich zu Männern (vgl. Willich & Minks 2002; siehe auch Schiener 2006).

nahe, dass Ältere, Frauen und formal gering Qualifizierte auf Grund fehlender Unterstützung durch den Arbeitgeber und geringerer betrieblicher Gelegenheitsstrukturen Teilnahmeentscheidungen und -anlässe verstärkt selbst initiieren (müssen). Zudem verändern sich infolge des berufsstrukturellen und sektoralen Wandels Berufs- und Anforderungsprofile Beschäftigter, sodass eigene Weiterbildungsinvestitionen notwendiger werden.

Angesichts des demographischen Wandels und zunehmender Fachkräfteengpässe etablieren Betriebe jedoch verstärkt zielgruppenspezifische Angebote, um ihr bestehendes Beschäftigungspotential weiterhin nutzen zu können. Aktuelle empirische Befunde verweisen auf gesundheits- und altersspezifische Weiterbildungsförderung durch Betriebe. Die Befunde lassen vermuten, dass sich Zugänge zu Weiterbildung verändern und bisher benachteiligte Gruppen zunehmend in den Fokus betrieblicher Weiterbildungsförderung geraten. Angesichts einer verstärkten betrieblichen Förderung kann vermutet werden, dass selbstinitiierte Teilnahmen an beruflicher Weiterbildung dadurch obsolet werden.

Inwieweit sich für diese Gruppen auf Grund spezifischer Kontexte stabile bzw. veränderte Muster der Teilnahme im Trend zeigen, wird mithilfe von Analysen ausgewählter historischer Episoden geprüft.

Auswahl einzelner Episoden für die vertiefenden Analysen

Im Folgenden werden einzelne historische Episoden und deren strukturelle Rahmenbedingungen mit Blick auf den ost- und westdeutschen Arbeitsmarkt näher beschrieben (vgl. Abschnitt 4.4). Anschließend werden Annahmen formuliert, die als Leitlinien für die empirischen Analysen dienen (vgl. Abschnitt 8.2). Folgende vier historische Episoden bilden die Basis der vertiefenden Analysen:

Strukturwandel (1994)

Das Jahr 1994 fällt in eine Phase, die durch einen grundlegenden Strukturwandel geprägt ist, der industrielle und landwirtschaftliche Bereiche schrumpfen und parallel dazu den Dienstleistungssektor wachsen lässt. Schließungen und Privatisierungen der Großbetriebe führen im Zuge des Transformationsprozesses zu einer Verringerung ostdeutscher betrieblicher Teilarbeitsmärkte. Infolgedessen kommt es jedoch zu einer Etablierung des berufsfachlichen Segments (vgl. Sackmann 2000: 51 f.). Die Umstrukturierungen in den Bereichen Industrie und Landwirtschaft führen in Ostdeutschland zwar zu einem hohen Abbau von Arbeitsplätzen und zahlreichen Frühverrentungen, dennoch verbleibt eine große Anzahl älterer Beschäftigter auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Grünert & Lutz 1996). Frauen, die zuvor in landwirtschaftlichen und industriellen Bereichen überwiegend beschäftigt waren, sind besonders stark von Arbeitslosigkeit und

instabiler Beschäftigung betroffen (vgl. Dahms & Wahse 1996: 40 f.). Aber auch formal gering Qualifizierte bzw. Personen, deren Bildungsabschlüsse nicht anerkannt werden, sehen sich mit zahlreichen Restriktionen auf dem ostdeutschen Arbeitsmarkt Anfang der 90er Jahre konfrontiert.

Innerhalb westdeutscher Groß- und Mittelbetriebe im Bereich der Industrie und des Dienstleistungssektors lassen sich ebenso Umstrukturierungsprozesse beobachten. Bisher genutzte Schließungsmechanismen interner Märkte weichen zunehmend offenen Beschäftigungssystemen, die durch instabile(re) Arbeitsverhältnisse gekennzeichnet sind. Damit verbunden, verringern sich die ehemals durch Senioritätsregelungen und Betriebsdauer zugesicherten Privilegien. Stattdessen etablieren sich sukzessiv leistungsorientierte Strukturen, die innerbetriebliche Konkurrenz und den Wettbewerb um begehrte Stellen fördern (vgl. Köhler & Loudovici 2008: 46 f., siehe auch Köhler et al. 2004: 65).

Rezession (2003)

Das Jahr 2003 steht für eine Rezessionsphase. Das Wirtschaftstief Mitte der 90er Jahre und die damit verbundene hohe Arbeitslosenquote sind gegen Ende der 90er Jahre überwunden. Doch die Phase wirtschaftlicher Stabilität währt nur kurz. Nach der durch Konjunkturaufschwung gekennzeichneten „New Economy“-Phase setzt ab 2002 erneut eine Periode wirtschaftlicher Rezession ein (vgl. Eichhorst et al. 2009; Welsch 2003: 360). Auf Grund der wirtschaftlichen Folgen des Transformationsprozesses und der hohen Erwerbsneigung ostdeutscher Frauen und Männer stagniert die Arbeitslosenquote in Ostdeutschland seit Anfang der 90er Jahre auf einem konstant hohen Niveau (vgl. Blien et al. 2010: 127; M. Fuchs et al. 2015: 22). Zwar sank die Arbeitslosenquote während des „New-Economy-Booms“ (Blien et al. 2010: 127) – durch die Schaffung neuer Arbeitsplätze in den Bereichen Informations- und Telekommunikationstechnik (vgl. Welsch 2003: 364) – doch ließ sich ein signifikanter Rückgang dabei ausschließlich für Westdeutschland beobachten (vgl. Blien et al. 2010: 127).

Bis Mitte der 2000er Jahre zeigt sich für Ostdeutschland eine fast doppelt so hohe Arbeitslosenquote im Vergleich zu Westdeutschland (vgl. Bogai & Hirschenauer 2008: 44; M. Fuchs et al. 2015: 22). Während die Quote für Westdeutschland im Jahr 2003 9,3 Prozent beträgt, liegt sie für Ostdeutschland bei 20,1 Prozent (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2011; siehe auch Hobler et al. 2020: 5). Nach wie vor zeigt sich dabei für Frauen als auch für ältere Beschäftigte ein erhöhtes Risiko instabiler und prekärer Beschäftigung (vgl. Krause et al. 2008).

Deregulierung (2010)

Arbeitsmarktpolitische Instrumente wie Kurzarbeit und Arbeitszeitverkürzungen dämpfen die Folgen der Finanzkrise 2008/2009 (vgl. Arent & Nagl 2010: 40). Die wirtschaftliche Lage stabilisiert sich in den nachfolgenden Jahren und es lassen sich konjunkturelle Aufschwungphasen beobachten. Allerdings zeigen sich die Folgen der Finanzkrise mit Blick auf das betriebliche Weiterbildungsgeschehen. Im Vergleich zu 2007/2008 sinkt die betriebliche Weiterbildungsquote in den Jahren 2009 und 2010 erkennbar (vgl. Frei et al. 2020: 71, siehe auch Bellmann et al. 2014). Der deutsche Arbeitsmarkt ist in dieser Phase durch einen hohen Anteil an atypischer Beschäftigung und dem parallelen Rückgang an Vollzeitbeschäftigung gekennzeichnet (vgl. Eichhorst et al. 2009: 6 f.). Befristung, Teilzeitarbeit und andere Formen prekärer Arbeitsverhältnisse wachsen seit Mitte der 2000er Jahre und lassen sich zudem vermehrt für qualifizierte Beschäftigte innerhalb fachspezifischer Märkte beobachten (vgl. Köhler & Loudovici 2008).

Der hohe Anteil an atypischer Beschäftigung steht in einem direkten Zusammenhang mit der verstärkten Integration von (westdeutschen) Frauen, älteren Beschäftigten sowie gering Qualifizierten (vgl. Eichhorst et al. 2017). Frauen sind dabei besonders stark von Befristung und Teilzeitbeschäftigung betroffen (vgl. Bechmann et al. 2014; Frei et al. 2018; Grandados et al. 2018) und empfinden stärkere Abstiegsängste unabhängig von beruflichem Status (vgl. Morgenroth et al. 2022). Der Anteil befristeter Beschäftigung liegt 2010 in Ostdeutschland über der westdeutschen Quote (vgl. Frei et al. 2018: 36; siehe auch Bechmann et al. 2015: 53), während die Teilzeitbeschäftigung in Westdeutschland höher ist (vgl. Frei et al. 2018: 28).

Fachkräftemangel (2018)

Der demographische Wandel als auch ein wachsender Fachkräftemangel stellen Betriebe in Ost- und Westdeutschland gegenwärtig vor organisationale und wirtschaftliche Herausforderungen (vgl. Dietz et al. 2012a: 616; siehe auch Dettmann et al. 2019). Besonders ostdeutsche Klein(st)betriebe sehen sich mit zunehmenden Fachkräfteengpässen konfrontiert. Angesichts ausbleibender qualifizierter Beschäftigter und eines immer stärker schrumpfenden Arbeitskräftebestands setzen Unternehmen auf die verstärkte Weiterqualifizierung ihrer bestehenden Beschäftigten und versuchen durch innerbetriebliche Qualifizierung den Bedarf an Fachkräften zu kompensieren (vgl. Dobischat & Düsseldorf 2013; Schiener et al. 2013; siehe auch Dettmann et al. 2019: 90). Zudem weisen Analysen darauf hin, dass Weiterbildung bei der Gewinnung neuer MitarbeiterInnen auch als ein positives Signal fungieren kann (vgl. Gerhards et al. 2012).

Bisher von betrieblichen Förderstrukturen ausgeschlossene Beschäftigte geraten verstärkt in den Fokus und werden zunehmend Gegenstand personalplanerischer Weiterbildungsüberlegungen. Die Anhebung des Renteneintrittsalters lässt zudem den Amortisationszeitraum größer werden, in dem sich für Betriebe Investitionen in Bildung rentieren (können). Um das Beschäftigungspotential älterer ArbeitnehmerInnen aufrecht erhalten zu können, setzen Betriebe verstärkt auf altersspezifische Gesundheits- und Weiterbildungsförderung (vgl. Bellmann et al. 2018).

6.2 Spezifizierung der Annahmen

Da der Fokus der Arbeit auf der Analyse der Stabilität bzw. Veränderung der Teilnahmeaktivität Beschäftigter an selbstinitiiertem beruflicher Weiterbildung im Zeitverlauf liegt, ist die Prüfung kleinteiliger Hypothesen mit Blick auf einzelne Prädiktoren als restriktiv zu bewerten. Auf Grund des Beobachtungszeitraums von fast 30 Jahren verfolgt die Arbeit daher einen explorativen Ansatz. Die dargestellten Annahmen beziehen sich auf die bereits in Kapitel 4 und Abschnitt 5.1 beschriebenen bildungsökonomischen und segmentationstheoretischen Annahmen und empirischen Befunde.

Zentrale Annahmen

1. Die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung wird insgesamt durch soziodemographische Merkmale beeinflusst. Der Einfluss soziodemographischer Merkmale verringert sich jedoch im Zeitverlauf (vgl. Annahme 5).
2. Auf Grund der wirtschaftlich stark schwankenden Arbeitsmarktlage in Ostdeutschland sehen sich strukturell benachteiligte Beschäftigtengruppen mit verringerten (betrieblichen) Teilnahme- und Gelegenheitsstrukturen zur Weiterbildung konfrontiert. Alters-, geschlechts- und qualifikationsspezifische Merkmale nehmen daher einen stärkeren Einfluss auf die Teilnahmeaktivität ostdeutscher Beschäftigter im Vergleich zu westdeutschen Beschäftigten.

Episodenspezifische Annahmen

3. Rezessionsphasen verstärken Ungleichheiten im Zugang zu (betrieblicher) Weiterbildung besonders für strukturell benachteiligte Beschäftigtengruppen und fördern Dynamiken selbstinitiiertem Teilnahme (vgl. Rezession 2003)

4. Veränderungen in den Teilarbeitsmärkten beeinflussen spezifische Gelegenheitsstrukturen selbstinitiiierter Teilnahme (vgl. Strukturwandel 1994/ Deregulierung 2010).
5. Angesichts wachsender Arbeitskräfteknappheit und überalterter Betriebsstrukturen verringert sich der Einfluss soziodemographischer Merkmale auf die Teilnahme selektivität Beschäftigter (vgl. Fachkräftemangel 2018).

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Datengrundlage und Methode

7

In diesem Kapitel werden die innerhalb der Arbeit genutzten Daten, die Stichprobeneingrenzung sowie das methodische Vorgehen dargestellt. Im ersten Abschnitt werden zunächst die beiden Berichtssysteme BSW und AES hinsichtlich ihrer methodischen Anlage beschrieben. Damit verbunden werden Schnittmengen als auch Unterschiede im Hinblick auf ein innerhalb des BSW und AES genutztes Weiterbildungsverständnis näher beleuchtet (vgl. Abschnitt 7.1). Im nachfolgenden Abschnitt erfolgt die Beschreibung und Eingrenzung der Stichprobe. Zudem werden die mit der Harmonisierung des Trenddatensatzes erforderlichen Schritte dargestellt. Die Operationalisierung beruflicher Weiterbildung als auch die Operationalisierung der abhängigen Variable sowie zentraler Prädiktoren sind Gegenstand des dritten Unterkapitels (vgl. Abschnitt 7.3). Innerhalb des letzten Abschnitts werden das methodische Vorgehen und damit verbundene Besonderheiten der Dateninterpretation beschrieben.

Ergänzende Information Die elektronische Version dieses Kapitels enthält Zusatzmaterial, auf das über folgenden Link zugegriffen werden kann
https://doi.org/10.1007/978-3-658-48364-7_7.

7.1 BSW und AES: Anschlussmöglichkeiten und Grenzen

Für die empirischen Analysen werden die Daten des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) 1991, 1994, 1997, 2000, 2003, 2007 und des Adult Education Survey (AES) 2010, 2012, 2014, 2016 sowie 2018 genutzt. Die Datensätze des BSW und des AES werden als Scientific Use Files von der GESIS (Gesellschaft Sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften) im Rahmen wissenschaftlicher Forschungszwecke zur Verfügung gestellt. Im Folgenden werden zunächst Zielsetzung und methodische Anlage der beiden Berichtssysteme vorgestellt, danach erfolgt in Form einer Gegenüberstellung von BSW und AES die Darstellung zentraler Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede innerhalb der beiden Berichtssysteme.

7.1.1 Methodische Anlage der Berichtssysteme

Umfassende Daten zur individuellen Weiterbildungsbeteiligung liegen der deutschen Weiterbildungsberichterstattung durch das Berichtssystem Weiterbildung und dessen Nachfolger Adult Education Survey vor. Eine durch Infratest Sozialforschung konzipierte und im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchgeführte erste Erhebung des Berichtssystem Weiterbildung fand bereits 1979 statt (vgl. Rosenblatt & Bilger 2008a: 7). Grundgesamtheit des als Querschnitterhebung in Form von mündlichen Repräsentativbefragungen angelegten Berichtssystems bilden Personen im Alter zwischen 19 bis 64 Jahren, die innerhalb eines dreijährigen Turnus zu ihren individuellen Weiterbildungsaktivitäten befragt werden. Anhand der kontinuierlichen Querschnittsbefragungen können zentrale Indikatoren hinsichtlich Beteiligungsstrukturen und -muster im Trendverlauf analysiert werden.

Neben Informationen zur Weiterbildungsbeteiligung insgesamt werden auch Daten zur Teilnahme im Bereich der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung erfasst (vgl. Kuwan et al. 2003). Teilnahmeinformationen werden dabei sowohl auf Personenebene als auch auf Kursebene erhoben. Das BSW liefert somit detaillierte Informationen über Kosten, Finanzierung, Träger, Nutzen und Anlass der Weiterbildung (vgl. Kuwan et al. 2003). Der Schwerpunkt des Erhebungskonzeptes des BSW liegt in der Erfassung kursförmig organisierter Weiterbildungsaktivitäten. Doch auch der Bereich des informellen Lernens findet in den Schwerpunkterhebungen immer wieder Berücksichtigung. Die innerhalb des Berichtssystems als „weichere Formen der Weiterbildung“ (vgl. Kuwan 1999: 54)

definierten informellen Lernaktivitäten wurden erstmals 1988 erfasst, wobei Erhebungsinstrumente und Frageprogramme im Laufe der Zeit eine kontinuierliche Weiterentwicklung und Differenzierung erfuhren (vgl. Kuwan 1999: 54; Rosenblatt & Bilger 2008b: 224, siehe auch Kaufmann 2012). Neben Informationen zur Weiterbildungsbeteiligung erhebt das Berichtssystem soziodemographische Daten zu Alter, Geschlecht, Bildungsgrad sowie beschäftigungsbezogene Merkmale (z. Bsp. Betriebsgröße, berufliche Stellung, Beschäftigungsumfang) (vgl. Kuwan et al. 2006).

Ähnlich wie in anderen deutschen repräsentativen Erhebungen (siehe SOEP, Mikrozensus) fand Anfang der 90er Jahre eine Stichprobenausweitung mit Blick auf die neuen Bundesländer statt (vgl. Kuwan et al. 2003). Arbeitsmarktpolitische und -strukturelle Entwicklungen, die sich im Kontext der Wiedervereinigung auch innerhalb des Weiterbildungsbereichs vollzogen haben, finden anhand der Miteinbeziehung der ostdeutschen Bevölkerung innerhalb des BSW Berücksichtigung. Das BSW stellt eine umfassende und differenzierte Datenquelle für diese in der Geschichte Deutschlands historisch bedeutsame Phase dar.¹

Umstellung des Berichtssystems Weiterbildung auf den Adult Education Survey

2007 fand die Umstellung des deutschen Berichtssystems auf den europäischen Nachfolger Adult Education Survey statt. Hintergrund für diese Modifizierung bildete eine bereits seit Anfang der 2000er Jahre diskutierte angestrebte Internationalisierung bildungsstatistischer (europäischer) Erhebungen. Neben dem *Continuing Vocational Training Survey* (CVTS)² und dem *Labour Force Survey* (LFS),³ die ebenso das Lernen Erwachsener zum Gegenstand haben, bildet der AES im Kontext des *Europäischen Statistischen Systems* (ESS) einen zentralen Bestandteil. 2007 fand, zunächst noch auf freiwilliger Basis und parallel zur letzten BSW-Erhebung, die erste Erprobung des AES innerhalb Deutschlands statt. Die verpflichtende Umstellung vom BSW zum AES auf gesamteuropäischer

¹ Um die besondere Situation der neuen Bundesländer im Kontext der Wiedervereinigung zu berücksichtigen, enthielt die BSW-Erhebung 1991 ein spezielles Erfassungssystem, das „Weiterbildungsmaßnahmen nach bundesdeutschem und nach DDR-Recht abbildete und zugleich eine möglichst weitgehende Kompatibilität [...] gewährleistete“ (Kuwan 1999: 9).

² Datenbasis der seit 2005 verpflichtenden Erhebung bilden Unternehmen mit mehr als 10 Beschäftigten. Im Rahmen des CVTS werden Informationen über Angebot, Formen, Organisation und Kosten betrieblicher Weiterbildung erhoben (vgl. Behringer & Schönfeld 2014: 386).

³ Im Fokus der auch als Arbeitskräfteerhebung bezeichneten Befragung stehen Privathaushalte. Personen im Alter von 15 Jahren werden dabei zu ihren formalen und non-formalen Bildungsaktivitäten befragt. Die vierteljährliche Stichprobenbefragung ist in Deutschland Teil des Mikrozensus (vgl. Behringer & Schönfeld 2014: 382 ff.).

Ebene erfolgte im Jahr 2012 (vgl. Bilger et al. 2013: 9). Bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt (2023) liegen sieben AES-Erhebungen für Deutschland vor.⁴

Stichprobe des europäischen Erhebungskonzeptes des AES bildet die 25- bis 64-jährige Bevölkerung des jeweiligen Landes. Die Grundgesamtheit des deutschen AES bilden allerdings Personen im Alter von 18 bis 69 Jahren (vgl. Bilger & Kuper 2017: 18; BMBF 2019b: 6). Konzeptionell wird Weiterbildung im AES nicht im Sinne des deutschen Weiterbildungsbegriffes gefasst, der Weiterbildung vor allem innerhalb des Bildungsverlaufes zeitlich verortet, stattdessen werden die Ausgestaltung und Intention von Lernaktivitäten dabei zur Definitionsbestimmung genutzt. Diese internationale und dem AES zugrunde liegende Klassifizierung von Lernaktivitäten (Classification of Learning Activities) gewährleistet dabei Anschlussfähigkeit an die in anderen europäischen Ländern erhobenen Daten zur Weiterbildungsbeteiligung (vgl. BMBF 2019b: 6, siehe auch Eurostat 2016: 7).

Eignung der Datenbasis

Die mittlerweile mehr als vier Jahrzehnte umfassende BSW-AES-Datenbasis wird mit Blick auf Reichweite und Anlage als wichtige Informationsquelle der individuellen Weiterbildungsbeteiligung betrachtet und bildet auch im Kontext der nationalen Bildungsberichterstattung eine zentrale Referenz (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006/2020, siehe auch Kuper et al. 2016). Mit Blick auf die Fragestellung der Arbeit bietet die getrennte Erfassung der Weiterbildungsbeteiligung nach Ost- und Westdeutschland Potenzial für differenzierte Analysen. Auch wenn die BSW- und AES-Erhebungen Individualbefragungen darstellen, so lassen die aggregierten Daten zu berufs- und arbeitsplatzbezogenen Merkmalen der Befragten dennoch Rückschlüsse auf ost-west-spezifische Arbeitsmarkt- und Wirtschaftsstrukturen zu. Mit den BSW- und AES-Erhebungen liegt zudem eine Vielzahl an personen- sowie kontextbezogenen Daten vor, die es ermöglichen, den Einfluss soziodemographischer, regionaler und tätigkeitsbezogener Merkmale im Hinblick auf selbstinitiierte Teilnahmeentscheidungen differenziert zu untersuchen.

Die 2007 durchgeführte Umstellung des deutschen Berichtssystem Weiterbildung auf den europäischen Nachfolger Adult Education Survey wird innerhalb der deutschen Berichterstattung jedoch als ein „konzeptioneller Bruch“ (BMBF 2019b: 7) wahrgenommen. Der im BSW genutzte Begriff der Weiterbildung

⁴ Die europäische AES-Erhebung sieht einen fünfjährigen bzw. sechsjährigen Turnus vor, während die deutsche AES-Erhebung alle zwei bis drei Jahre durchgeführt wird. Die AES-Erhebungen der Jahre 2010, 2014 und 2018 und 2020 wurden nur innerhalb Deutschlands durchgeführt (vgl. BMBF 2022: 5 f.).

wird „seit der Einführung des AES (...) synonym zu „non formaler Bildung“ verwendet“ (Bilger & Kuper 2017: 17), sodass Trendentwicklungen der Gesamtbeteiligungsquoten an Weiterbildung weiterhin abbildbar werden. Differenzierte Kennwerte der Weiterbildungsbeteiligung wurden bisher jedoch mit dem Verweis auf eine unterschiedlich genutzte Operationalisierung einzelner Segmente innerhalb der beiden Berichtssysteme als nicht vergleichbar und im Trend abbildbar eingestuft (vgl. Bilger & Kuper 2017: 17). Doch auch wenn sich mit Blick auf Begriffsverständnis und Operationalisierung von Weiterbildung innerhalb der beiden Berichtssysteme Unterschiede zeigen, so lassen sich dennoch Schnittmengen im Hinblick auf Konzeptualisierung und methodisches Vorgehen identifizieren (vgl. ebd. 17 ff.). Jüngere Publikationen verweisen auf differenzierte Analysen der Weiterbildungsbeteiligung anhand der Berücksichtigung spezifischer Kontextmerkmale (vgl. Rosenkranz 2022; Widany 2014, siehe auch Kuper & Widany 2011).

7.1.2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Die bereits oben beschriebene Umstellung des BSW auf den AES und dessen Implementierung fand im Kontext der deutschen Weiterbildungsberichterstattung große Beachtung und war Gegenstand zahlreicher einschlägiger Publikationen im Bereich der Weiterbildungsforschung (vgl. Gnahn et al. 2008; Rosenblatt & Bilger 2008b; siehe auch Dollhausen 2008, Behringer et al. 2008). Mit Blick auf die unterschiedlichen Begriffskonzeptionen von Weiterbildung innerhalb des BSW und AES wird ein „aus statistischer Sicht (...) problematische[r] Kontinuitätsbruch“ (Dollhausen 2008: 17) für die deutsche Weiterbildungsberichterstattung konstatiert. Weiterbildung wird innerhalb des BSW konzeptionell als „zielgerichtete, organisierte Form des Lernens“ (Rosenblatt & Bilger 2008a: 8) gefasst, worunter Kurse, Lehrgänge, Seminare und Veranstaltungen fallen. Zudem orientiert sich der Weiterbildungsbegriff an der Definition des deutschen Bildungsrates, der zufolge Weiterbildung erst nach der ersten (Aus)Bildungsphase beginnt und somit auf eine zeitlich-biographische Komponente verweist (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970: 197). Der Weiterbildungsbegriff im AES orientiert sich hingegen nicht an der Definition des deutschen Bildungsrates und bricht in Teilen mit dem, was konzeptionell im BSW unter Weiterbildung gefasst wird. Der Weiterbildungsbegriff im AES nutzt die Classification of Learning Activities (CLA), die zwischen formal education, non-formal-education und informal learning differenziert und Lernaktivitäten anhand formaler Ausgestaltung und Zielsetzung systematisiert. Anders als im BSW, indem reguläre Bildungsgänge nicht erfasst

werden, erhebt der AES Informationen zu schulischen und betrieblichen (Ausbildungs)Abschlüssen. Zudem liegt ein Fokus auf dem Bereich des informellen Lernens (vgl. Kaufmann-Kuchta & Kuper 2017: 185), der jedoch auf Grund abweichender Operationalisierungen nicht mit den im BSW erfassten Selbstlernkonzepten verglichen werden kann (vgl. Rosenblatt & Bilger 2008a; siehe auch Kaufmann 2012).

Ähnlichkeiten zeigen sich jedoch mit Blick auf die im AES erfassten non-formalen Bildungsaktivitäten. Darunter fallen „im Wesentlichen (...) Veranstaltungen der organisierten Weiter-/Erwachsenenbildung“ (Bilger et al. 2013: 18), die Anknüpfungspunkte zu den im BSW kursförmig organisierten Veranstaltungen darstellen. Allerdings subsumiert der AES unter dem Begriff non-formal education neben kursförmig organisierten Veranstaltungen ebenso Lernaktivitäten, die nur sehr gering formalisiert sind, wie ein Blick auf die im AES gelisteten Aktivitäten⁵ zeigt (vgl. Kantar 2020: 56):

1. Kurse und Lehrgänge in der Arbeits- oder Freizeit
2. kurzzeitige Bildungsveranstaltungen Vorträge, Schulungen, Seminare
3. Schulungen/Training am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte, Kolleginnen und Kollegen, Trainerinnen und Trainer, Teletutorinnen und Teletutoren
4. Privatunterricht in der Freizeit z. Bsp. Fahrschule, individuelle Trainerstunden, Musikunterricht

Deutlich wird, dass unter dem Begriff Weiterbildung im AES sowohl organisiertes als auch informell ausgerichtetes Lernen gefasst wird. Auf Basis „dieser vielfältigen Bildungsaktivitäten lässt sich [...] ein inklusives Verständnis von Weiterbildung entwickeln und verschiedene Ebenen des Weiterbildungsgeschehens abbilden“ (Rosenkranz 2022: 156). Auf der anderen Seite entsteht anhand der Vermengung kursförmig organisierter und informeller Lernaktivitäten jedoch eine Differenz zu dem im BSW genutzten Weiterbildungsbegriff. Dennoch zeigen sich im Hinblick auf ein grundlegendes konzeptionelles Verständnis von Weiterbildung Schnittmengen zwischen BSW und AES (siehe auch Widany 2014). Eine Analyse (2022) auf Basis des im BSW genutzten Weiterbildungsbegriffes und den im AES definierten non-formalen Bildungsaktivitäten erarbeitet konzeptionelle Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede heraus (vgl. Rosenkranz 2022: 156). Abbildung 7.1 zeigt anhand der Gegenüberstellung der Operationalisierung

⁵ Den Befragten wird innerhalb des Interviews eine Liste mit verschiedenen Aktivitäten vorgelegt (siehe oben), die im Kontext der non-formal education angesiedelt sind. Dadurch wird die Erinnerungsleistung der Befragten angeregt und eine differenzierte(re) Befragung ermöglicht.

von Weiterbildung im BSW und AES Schnittmengen und Unterschiede zwischen den beiden Erhebungskonzepten.

Als eine Schnittmenge werden dabei die im BSW erfassten Kurse und Lehrgänge beruflicher Weiterbildung mit den im AES gelisteten „Kursen und Lehrgängen in der Arbeits- oder Freizeit“ definiert. Die darunter gefassten Schulungen, Fortbildungen, Lehrgänge und Kurse entsprechen auf Grund ihrer formalen und didaktischen Rahmung den kursförmig organisierten Veranstaltungen im BSW.



Abb. 7.1 Operationalisierung von Weiterbildung innerhalb des BSW und AES (Rosenkranz 2022: 157).

Anders als im AES werden „Kurzzeitige Bildungsveranstaltungen“ (Seminar, Vortrag, Schulung) im Rahmen des BSW nicht gesondert erfragt. Im Kontext informeller beruflicher Weiterbildung wird die Teilnahme an Vorträgen und Halbtagsseminaren nur punktuell erhoben (BSW 1991/1994/1997). Bisherige Studien verweisen allerdings auf eine wenig trennscharfe Unterscheidung zwischen kursförmig organisierten und informellen Weiterbildungsaktivitäten innerhalb des BSW (vgl. Kaufmann 2012: 54 ff.). Besonders deutlich wird dies anhand der beiden Veranstaltungsformate Vortrag und Seminar. Sowohl Seminare als auch Vorträge weisen einen hohen Formalisierungsgrad und eine meist institutionelle Bindung auf und „entsprechen daher der Definition kursförmig organisierter Weiterbildung im BSW in Form von Kursen und Lehrgängen“ (Rosenkranz 2022: 157).

Unter Kursen und Lehrgängen im BSW kann zudem eine ganze Reihe von Funktionen und Zielsetzungen beruflicher Weiterbildung subsumiert werden (siehe Abb. 7.1), die allerdings keinerlei Informationen hinsichtlich Dauer und Umfang der Weiterbildungsaktivität enthalten. Kurzzeitige Veranstaltungen in Form von Seminaren, Vorträgen und Schulungen lassen sich dabei vor allem im Kontext beruflicher Einarbeitung und Anpassung vermuten. Die Antwortoption „Sonstige“ lässt zudem vermuten, dass Befragte darunter nicht näher ausgeführte Weiterbildungsveranstaltungen zuordnen. Darüber hinaus kann angenommen werden, dass Teilnehmende, die sich selbst weiterbilden bzw. ihre Teilnahme selbst finanzieren (müssen), zudem ein hohes Interesse an kürzeren Veranstaltungen haben (vgl. Rosenkranz 2022: 157). Auf Grund der fehlenden Erfassung kurzzeitiger Veranstaltungen im BSW schlussfolgert Widany, dass kurzzeitige Veranstaltungen unterschätzt werden (vgl. Widany 2014: 277 ff.). Andere Studien verweisen allerdings auf die Bedeutung individueller Erinnerungen, die weniger mit der zeitlichen Dauer einer Weiterbildung als vielmehr mit emotionalen Erlebnissen in Zusammenhang stehen (vgl. Behringer et al. 2008: 59, siehe auch Gieseke 2007). Mit Blick auf die heterogene Befundlage und auf Basis empirischer Analysen⁶ wird jedoch angenommen, dass besonders selbstinitiierte Weiterbildungsteilnahmen, da subjektiv relevant, von Befragten erinnert werden. Neben Kursen und Lehrgängen werden daher ebenso „Kurzzeitige Bildungsveranstaltungen“ im AES als kursförmig organisierte Weiterbildung im Sinne des BSW definiert (vgl. Rosenkranz 2022: 157).

Die AES-Formate „Schulungen/Training am Arbeitsplatz“ und „Privatunterricht in der Freizeit“ werden hingegen nicht mit kursförmig organisierter Weiterbildung im BSW gleichgesetzt. Das Format „Schulungen/Training am Arbeitsplatz“ listet zwar Aktivitäten, die einen gewissen Formalisierungsgrad aufweisen (Austauschprogramme/Qualitätszirkel), allerdings ist es nicht möglich, einzelne Aktivitäten separat zu betrachten, sodass die „Lernformen daher nicht mit den im BSW gelisteten arbeitsplatzbezogenen Aktivitäten ins Verhältnis gesetzt werden können“ (Rosenkranz 2022: 158). Studien zeigen zudem, dass sich das Fragedesign der im BSW erfassten arbeitsplatznahen Veranstaltungen innerhalb der einzelnen Erhebungen immer wieder verändert und zu stark von den im AES gelisteten arbeitsplatznahen Weiterbildungsaktivitäten abweicht (vgl. Kaufmann 2012).

⁶ Auf Basis der AES-Erhebungen (2010–2018) zeigt sich im Vergleich zu Kursen/Lehrgängen ein für kurzzeitige Veranstaltungen erhöhter Anteil an selbstinitiiierter Teilnahme an beruflicher Weiterbildung (vgl. Rosenkranz 2022: 157).

Auch das AES-Format „Privatunterricht in der Freizeit“ lässt sich auf Grund fehlender Abgrenzungskriterien nicht mit der im BSW genutzten Definition von Weiterbildung gleichsetzen. Die Frage, inwieweit das Format dem innerhalb des BSW als informell klassifiziertem „Selbstlernen in der Freizeit“ entspricht, lässt sich angesichts fehlender Informationen nicht beantworten (vgl. Rosenkranz 2022:158).

Die vorliegende Arbeit orientiert sich an der hier dargestellten Definition von Weiterbildung, wonach die Teilnahme an Kursen/Lehrgängen als auch die Teilnahme an kurzzeitigen Bildungsveranstaltungen (AES) der Teilnahme an kursförmig organisierter Weiterbildung im Sinne des BSW entspricht.

Weitere Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede mit Blick auf datenspezifische Besonderheiten werden in Abschnitt 7.2.1 skizziert. Inwieweit sich Schnittmengen als auch Unterschiede hinsichtlich der Operationalisierung beruflicher Weiterbildung zwischen BSW und AES zeigen, ist Gegenstand des Abschnitts 7.3.1.

7.2 Integrierter Trenddatensatz

Mit Blick auf eine angestrebte Trendanalyse selbstinitiiierter Teilnahme an beruflicher Weiterbildung auf Basis der BSW- und AES-Zeitreihen müssen im Vorfeld verschiedene Kriterien überprüft werden, die einen Vergleich zwischen den verschiedenen Erhebungen ermöglichen. Trendeffekte müssen dabei von (möglichen) Operationalisierungseffekten differenziert werden können. Hinweise auf Operationalisierungseffekte können Veränderungen im Fragebogendesign liefern (vgl. Widany 2009: 83 f.). Um eine Harmonisierung der Datensätze zu gewährleisten, muss die Rückkoppelung an das Datenmaterial erfolgen. Der Rückgriff auf das Datenmaterial beinhaltet neben einem Vergleich verwendeter Erhebungsmethoden und -designs vor allem die Prüfung verfügbarer Variablen und Kontextmerkmale innerhalb der einzelnen Erhebungen (vgl. Curran & Hussong 2009; Hussong et al. 2013; Jansen et al. 2021).

7.2.1 Harmonisierung der Datensätze

Um eine angestrebte Harmonisierung zwischen BSW und AES durchführen zu können, muss zunächst die Anschlussfähigkeit der einzelnen Erhebungen geprüft werden. In einem ersten Schritt werden daher zentrale Rahmenkriterien der einzelnen Erhebungen betrachtet, um Informationen über verwendete

Erhebungsmethoden und Datenqualität zu gewinnen. Tabelle 7.1 gibt einen Überblick über Rahmeninformationen der einzelnen BSW- und AES-Erhebungen. Hier zeigen sich zahlreiche Übereinstimmungen mit Blick auf Methodik und Stichprobenauswahl (vgl. Kantar 2019: 4).

Mit Blick auf die Fallzahlen lassen sich allerdings punktuelle Unterschiede zwischen den aktuellen AES-Erhebungen und den BSW-Erhebungen identifizieren. Während der Stichprobenumfang in den BSW-Erhebungen bei rund 7.000 Befragten liegt⁷, schwankt die Stichprobengröße im AES je nach Erhebungsjahr zwischen 3.000 und 7.700 Personen. Mit Blick auf die Grundgesamtheit und die verwendete Stichprobenziehung zeigen sich jedoch stärkere Übereinstimmungen. Die Grundgesamtheit im AES ist, ähnlich wie im BSW (19–64-jährige), die in Privathaushalten lebende Bevölkerung⁸ Deutschlands im Alter zwischen 18 und 69⁹ Jahren. Sowohl in den BSW- als auch den AES-Erhebungen erfolgt die Stichprobenziehung über eine mehrfach geschichtete, systematische Zufallsauswahl.

Innerhalb der BSW- und AES-Erhebungen steht ein Personengewichtungsfaktor zur Verfügung, der eine (mögliche) Selektivität in der Gesamtstichprobe im Hinblick auf eine angestrebte Repräsentativität nivellieren soll. Als Gewichtungsmerkmale werden dabei Alter, Geschlecht, Bildungsniveau, deutsche Staatsangehörigkeit, Erwerbssituation als auch die regionale Zugehörigkeit (Ost-West/Bundesländer) berücksichtigt (vgl. Bilger & Kuper 2017: 20). Angesichts soziodemographischer und gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen werden die Gewichtungsmerkmale sukzessiv im Zeitverlauf erweitert und angepasst. Referenzstatistiken der Gewichtungen bilden der Mikrozensus und die Analysen des Statistischen Bundesamtes (vgl. Bilger & Kuper 2017: 20). Um repräsentative Aussagen über Ost- als auch Westdeutschland zu gewährleisten, nutzen die BSW- und AES-Erhebungen einen disproportionalen Stichprobenansatz.

Die Erhebungsmethode als auch der Erhebungszeitraum stellen weitere zentrale Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Erhebungen dar. Mitte der 90er

⁷ Vor dem Hintergrund der Umstellung des BSW auf den AES wurde eine Parallelerhebung mit dem BSW und dem AES durchgeführt. Anders als in den vorherigen Erhebungen beträgt die Stichprobengröße des BSW 2007 hier nur rund 3.500 Personen.

⁸ Seit der BSW-Erhebung 1997 werden in Deutschland lebende Personen mit Migrationshintergrund in die Befragung miteinbezogen. Da das Frageprogramm allerdings nur in deutscher Sprache vorliegt, wurden in die Befragung ausschließlich Personen einbezogen, die über ausreichend Deutschkenntnisse verfügen (vgl. Kuwan 1999: 9, siehe auch Bilger & Kuper 2017: 19).

⁹ Seit der AES-Erhebung 2016 wurde die Grundgesamtheit von 64 auf 69 Jahre erweitert (vgl. Bilger & Kuper 2017: 18, siehe auch BMBF 2019b).

Tab. 7.1 Rahmeninformationen der BSW- und AES-Erhebungen (Kantar 2019: 4)

Rahmenkriterien	BSW 1991 bis AES 2012	AES 2014	AES 2016	AES 2018
Grundgesamtheit	Wohnbevölkerung Deutschlands von 18/19 bis 64 Jahren	Wohnbevölkerung Deutschlands von 18 bis 64 Jahren	Wohnbevölkerung Deutschlands von 18 bis 69 Jahren	Wohnbevölkerung Deutschlands von 18 bis 69 Jahren
Fallzahl	ca. 7.000	ca. 3.000	ca. 7.700	ca. 5.800
Stichprobe	geschichtete, systematische Zufallsauswahl	geschichtete, systematische Zufallsauswahl	geschichtete, systematische Zufallsauswahl	geschichtete, systematische Zufallsauswahl
Erhebungsmethode	PAPI bis Mitte der 90er Jahre, danach CAPI Random Route nach ADM ¹⁰ -Standard	CAPI Random Route nach ADM-Standard	CAPI Random Route nach ADM-Standard	CAPI Random Route nach ADM-Standard

¹⁰ ADM: Arbeitskreis Deutscher Marktforscher e. V. (Kantar 2019: 4).

Jahre wurde die durch einen Fragebogen gestützte mündliche Befragung PAPI (Paper Assisted Personal Interview) durch CAPI (Computer Assisted Personal Interview), eine computer-gestützte persönlich-mündliche Befragung, ersetzt¹¹ (vgl. Kantar 2019: 4). Der Referenzzeitraum der zu erfassenden Weiterbildungsaktivitäten umfasst in den BSW- und AES-Erhebungen letzten 12 Monate. Auftraggeber der BSW- und AES-Erhebungen ist das BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung), während Kantar Public (früher Infratest Sozialforschung) die Durchführung der Erhebungen verantwortet (vgl. Kantar 2019: 4; siehe auch Kuwan 1999: 6).

Gepoolter Trenddatensatz

Das Ziel der Harmonisierung der Datensätze ist die Aufbereitung eines gepoolten Trenddatensatzes, der sowohl die Daten zum individuellen Weiterbildungsverhalten des Berichtssystems Weiterbildung als auch die Datenbasis des Nachfolgers Adult Education Survey integriert. Neben der Prüfung zentraler Rahmenkriterien der einzelnen Erhebungen muss daher ebenso eine Rückkoppelung an das Datenmaterial erfolgen, um Anschlussmöglichkeiten bzw. Grenzen der Trendanalyse auf Ebene der Variablen zu identifizieren (vgl. Curran et al. 2013; Jansen et al. 2021). Die methodische Vorgehensweise orientiert sich an den in der Literatur beschriebenen Schritten der „pooled Analysis“ (vgl. Curran et al. 2013; Jansen et al. 2021) und berücksichtigt die von Kaufmann und Widany im Kontext eines Forschungsprojektes erarbeitete Kompatibilitätsprüfung der BSW- und AES-Daten der Jahre 1991, 1994, 1997, 2000, 2003 und 2007 (vgl. Kaufmann 2012: 161 f.; Widany 2014: 273 f.).

Um eine Harmonisierung durchführen zu können, muss zunächst ein Referenzdatensatz bestimmt werden, der den Ausgangspunkt für die Prüfung der (verfügbaren) Variablen darstellt (vgl. Jansen et al. 2021: 852). Die Kompatibilitätsprüfung zwischen den einzelnen Erhebungen fand ausgehend von der AES-Erhebung 2010 statt. Der AES 2010 stellt die Verbindung zwischen BSW und AES dar und fungiert im Rahmen der vorliegenden Arbeit als Referenzdatensatz. Da sich der AES 2007 mit Blick auf konkrete Kontextvariablen zu stark von den nachfolgenden Erhebungen unterscheidet, kann er nicht als Referenzdatensatz genutzt werden und wurde aus der Analyse ausgeschlossen. Ausgehend von dem Referenzdatensatz AES 2010 wird die Verfügbarkeit interessierender Variablen innerhalb der BSW-Erhebungen als auch in den nachfolgenden AES-Erhebungen

¹¹ Für die AES-Erhebung 2020 wurde im Rahmen eines sequenziellen Mixe-Mode-Designs das CAPI als auch CAWI-Verfahren (Computer Assisted Web Interview) verwendet (vgl. Kantar 2021: 3).

geprüft. Die einzelnen Fragebögen sowie die Codierung der jeweiligen Variablen in den Scientific-Use-Files der BSW- und AES-Erhebungen 1991 bis 2018 bilden den Untersuchungsgegenstand der Vergleichsprüfung.

In einem ersten Schritt wurde die Verfügbarkeit konkreter Variablen überprüft. Dazu zählen neben dem interessierenden Kontextmerkmal „Anlass der Teilnahme“ ebenso soziodemographische (Alter, Geschlecht, Bildungsniveau), regionale (Ost/West, Gemeindegröße) sowie berufs- und beschäftigungsbezogene Merkmale (z. Bsp.: Berufliche Stellung, Betriebsgröße, Erwerbsstatus, Arbeitsvertrag, Beschäftigungsform, Arbeitslosigkeitserfahrung). Darüber hinaus wurde die Verfügbarkeit von Variablen überprüft, die nähere Informationen über Gründe sowie Teilnahmebedingungen der Weiterbildung liefern (berufliche Gründe/Arbeitszeitbezug), die im Kontext der Operationalisierung beruflicher Weiterbildung genutzt werden (siehe Abschnitt 7.3.1).

In einem weiteren Schritt wurden die betreffenden Variablen hinsichtlich ihrer Operationalisierung hin analysiert. Insofern sich Unterschiede in den Antwortoptionen und/oder Frageformulierungen zwischen den einzelnen Erhebungen zeigten, wurden die Variablen für eine Trendanalyse als nicht kompatibel eingestuft. Ließen sich Unterschiede mit Blick auf die befragte Zielgruppe oder den Referenzzeitraum identifizieren, wurden die betreffenden Variablen ebenfalls aus der Analyse ausgeschlossen. Als kritisch wurden zudem Unterschiede in der Datencodierung bestimmter Variablen bewertet, die ebenfalls nicht für eine Harmonisierung berücksichtigt wurden (zum methodischen Vorgehen siehe auch Kaufmann 2012: 161 f.; Widany 2014: 273 f.).

Um die Eignung der ausgewählten Variablen im Hinblick auf die angestrebte Harmonisierung bewerten zu können, fand abschließend, unter Einbeziehung der oben beschriebenen Kriterien, eine globale Einschätzung der Vergleichbarkeit aller geprüften Variablen statt. Insofern die betreffenden Variablen als formal und inhaltlich vergleichbar eingestuft wurden, wurden sie im Anschluss einheitlich codiert und definiert.¹² Das Ergebnis der Harmonisierung ist ein umfassender Pool an vergleichbaren Kontext- sowie soziodemographisch-, regional- und beschäftigungsbezogenen Variablen der verschiedenen Erhebungszeitpunkte 1991 bis 2018, die in einem gepoolten Trenddatensatz zusammengeführt wurden (vgl. pooled Analysis).

¹² Ein Beispiel dafür, dass eine Variable als vergleichbar jedoch mit Einschränkungen im Rahmen der Harmonisierung berücksichtigt wurde, stellt die Variable „Arbeitslosigkeitserfahrungen“ dar. Im BSW wurden Personen gefragt, ob sie in den letzten ein bis drei Jahren Arbeitslosigkeitserfahrungen gemacht haben, während im AES Arbeitslosigkeitserfahrungen für die letzten 12 Monate erfragt werden. Diese Veränderung der Variable bzw. Fragestellung muss im Hinblick auf die Auswertung berücksichtigt werden.

7.2.2 Stichprobenbeschreibung

Die vorliegende Arbeit nutzt für die Analysen die Scientific-Use-Files des Berichtssystems Weiterbildung 1991, 1994, 1997, 2000, 2003 und 2007 sowie die Scientific-Use-Files des Adult Education Survey 2010, 2012, 2014, 2016 und 2018. Tabelle 7.2 können die nachfolgend beschriebenen Auswahlkriterien sowie die schrittweise Eingrenzung der einzelnen Substichproben, differenziert nach Erhebungsjahren sowie getrennt nach Ost- und Westdeutschland entnommen werden. Ausgewiesen sind ungewichtete Daten.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Analyse der Teilnahmeselektivität Beschäftigter an selbstinitiiertem beruflicher Weiterbildung vor dem Hintergrund sich verändernder Arbeitsmarktkontexte in Ost- und Westdeutschland. Die zu untersuchende Zielgruppe sind daher erwerbstätige Personen, die in Voll- bzw. Teilzeit arbeiten oder sich in Kurzarbeit¹³ befinden. Personen, die zum Zeitpunkt der Befragung angeben, arbeitslos oder nicht erwerbstätig zu sein, werden in den Analysen nicht berücksichtigt. Die Stichprobeneingrenzung hat einerseits theoretische Gründe: Anlehnend an segmentationstheoretische Annahmen, die von einer Teilung des Arbeitsmarktes als dynamischem Prozess ausgehen und innerhalb der Segmente unterschiedliche Investitionslogiken postulieren, sehen sich Personen innerhalb eines Arbeitskontextes mit anderen Förder- und Investitionslogiken konfrontiert als Arbeitslose/Nicht-Erwerbstätige, deren selektive Weiterbildungsteilnahme vor allem durch staatlich geförderte Programme beeinflusst wird (siehe auch Widany 2014: 139).

Auf der anderen Seite liegen der Stichprobeneingrenzung datenspezifische Besonderheiten zu Grunde: Die innerhalb des BSW befragten Zielpersonen sind, unabhängig ihres Erwerbsstatus, Teilnehmende einer beruflichen Weiterbildung, während im AES ausschließlich erwerbstätige TeilnehmerInnen an non-formaler Bildung zu dem Anlass ihrer Weiterbildungsteilnahme befragt werden. Informationen über den Weiterbildungsanlass von Nicht-Erwerbstätigen liegen also nur bis 2007 vor. Im Hinblick auf eine angestrebte Vergleichbarkeit wird die Stichprobe daher auf ausschließlich Erwerbstätige eingrenzt. Ebenso werden

¹³ Der Anteil an Kurzarbeitern war auf Grund der transformationsbedingten Arbeitsmarktlage Anfang der 90er Jahre besonders in Ostdeutschland sehr hoch. Aber auch in den Folgejahren ist angesichts der wirtschaftlich schwierigen Arbeitsmarktlage ein nicht geringer Anteil an Erwerbstätigen in Ost- und Westdeutschland in Kurzarbeit beschäftigt. Der Ausschluss dieser Personengruppe wäre mit Blick auf die Fragestellung der Arbeit als auch mit Blick auf die Stichprobengröße nicht zielführend. Da die Antwortoption „Kurzarbeit“ im AES nicht mehr erhoben wird, werden KurzarbeiterInnen innerhalb der BSW-Erhebungen der Kategorie „Teilzeit“ zugeordnet.

Tab. 7.2 Auswahlkriterien und Eingrenzung der Substichproben differenziert nach Ost- und Westdeutschland sowie einzelnen Erhebungsjahren. Angaben in Prozent sowie absolute Fallzahlen

Jahr	Region	Fallzahl	Erwerbstätige	nicht Selbstständig	19–64 Jahre	vollständige Angaben	Anteil an der Gesamtstichprobe in % ¹⁴
BSW 1991	West	3.505	2.310	2.098	2.098	1.764	25
	Ost	3.648	2.628	2.501	2.501	2.134	30
	Gesamt	7.153	4.938	4.599	4.599	3.898	
BSW 1994	West	5.006	3.072	2.730	2.730	2.716	39
	Ost	2.005	1.228	1.118	1.118	1.107	16
	Gesamt	7.011	4.300	3.848	3.848	3.823	
BSW 1997	West	5.055	3.056	2.752	2.752	2.722	38
	Ost	2.016	1.117	999	999	965	14
	Gesamt	7.071	4.173	3.751	3.751	3.687	
BSW 2000	West	5.043	3.095	2.787	2.787	2.743	39
	Ost	2.000	1.105	976	976	945	13
	Gesamt	7.043	4.200	3.763	3.763	3.688	
BSW 2003	West	5.086	3.000	2.689	2.689	2.646	37
	Ost	2.022	1.100	961	961	944	13
	Gesamt	7.108	4.100	3.650	3.650	3.590	

(Fortsetzung)

¹⁴ Auf Grund des disproportional angelegten Stichprobendesigns schwankt der Anteil für Ost- und Westdeutschland an der Gesamtstichprobe je nach Jahr und in Abhängigkeit zur jeweiligen Fallzahl.

Tab. 7.2 (Fortsetzung)

Jahr	Region	Fallzahl	Erwerbstätige	nicht Selbstständig	19–64 Jahre	vollständige Angaben	Anteil an der Gesamtstichprobe in %
BSW 2007	West	2.524	1.742	1.538	1.538	1.510	42
	Ost	1.046	662	564	564	552	15
	Gesamt	3.570	2.404	2.102	2.102	2.062	
AES 2010	West	4.966	2.868	2.503	2.503	2.399	34
	Ost	2.069	1.001	857	857	811	12
AES 2012	Gesamt	7.035	3.869	3.360	3.360	3.210	
	West	5.517	3.710	3.257	3.230	3.163	45
	Ost	1.582	926	786	780	752	11
AES 2014	Gesamt	7.099	4.636	4.043	4.010	3.915	
	West	2.403	1.468	1.314	1.310	1.260	41
	Ost	697	387	327	321	308	10
AES 2016	Gesamt	3.100	1.855	1.641	1.631	1.568	
	West	6.141	3.634	3.269	3.253	3.118	40
	Ost	1.609	955	863	860	838	11
AES 2018	Gesamt	7.750	4.589	4.132	4.113	3.956	
	West	4.572	2.665	2.392	2.377	2.168	37
	Ost	1.264	707	643	643	587	10
	Gesamt	5.836	3.372	3.035	3.020	2.755	

Quelle: BSW 1991–2007; AES 2010–2018 (ungewichtete Daten), eigene Berechnungen.

Befragte ausgeschlossen, die unter die Kategorie „SchülerInnen, Auszubildende, Studierende und Personen in sonstiger Ausbildung“ fallen. Die Antwortoptionen „in Elternzeit“, „Auszubildender in betrieblicher Lehre“, „Schüler, Student in unbezahltm Praktikum“, „im Zivil- oder Wehrdienst“, „Rentner, Pensionär“, „erwerbsunfähig“ sowie „Hausfrau, Hausmann“, die ausschließlich innerhalb der AES-Erhebungen genutzt werden, fließen ebenfalls nicht mit in die Analysen ein. Um mögliche Verzerrungen zu vermeiden, werden Selbstständige aus den Analysen ausgeschlossen, da anzunehmen ist, dass sich die Weiterbildungsteilnahme dieser Personengruppe ausschließlich selbstinitiiert gestaltet.¹⁵ Da das BSW die Zielgruppe der 19-bis 64-jährigen umfasst, der AES jedoch Personen im Alter von 18 bis 69 Jahren befragt, berücksichtigen die Analysen im Sinne einer angestrebten Vergleichbarkeit ausschließlich Personen zwischen 19 und 64 Jahren. Fälle, die fehlende Werte in den betrachteten Variablen aufweisen, werden ebenfalls ausgeschlossen.¹⁶

In Tabelle 7.3 sind für die einzelnen Substichproben differenziert nach Erhebungsjahren sowie nach Ost- und Westdeutschland Häufigkeitsverteilungen zentraler soziodemographischer und berufsbezogener Merkmale ausgewiesen. Mit Blick auf die Entwicklung der einzelnen Altersgruppen zeigt sich ein bereits seit Mitte der 2000er Jahre abzeichnender demographischer Wandel sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland.

Während der Anteil an über 50-Jährigen im Jahr 2000 bei 23 Prozent (West) bzw. 21 Prozent (Ost) liegt, liegt der Anteil in dieser Gruppe im Jahr 2018 bereits bei 35 Prozent (West) bzw. 38 Prozent (Ost).

Deutlich anders zeigt sich das Verhältnis mit Blick auf die jüngeren Altersgruppen. Hier sinkt der Anteil an 19-bis 34-Jährigen im Jahr 2000 von 31 Prozent (West) bzw. 29 Prozent (Ost) auf 28 Prozent (West) bzw. 27 Prozent (Ost) im Jahr 2018. Aber auch mit Blick auf das Verhältnis von Frauen und Männern innerhalb der einzelnen Substichproben zeigen sich im Zeitverlauf deutliche

¹⁵ Schiener weist darauf hin, dass Selbstständige im Vergleich zu Angestellten signifikant häufiger an Weiterbildung während der Arbeitszeit teilnehmen. Er schlussfolgert, dass Selbstständigen auf Grund längerer wöchentlicher Arbeitszeiten im Vergleich zu abhängig Beschäftigten weniger Freizeit zur Verfügung steht. Darüber hinaus vermutet er, dass Selbstständige die Zeit, die sie mit beruflicher Weiterbildung verbringen, stärker in einem beruflichen Arbeitskontext und weniger im privaten Bereich verorten (vgl. Schiener 2006: 180).

¹⁶ Analysen zur Prüfung systematischer Ausfälle lassen auf keine systematischen Zusammenhänge zwischen fehlenden Werten einzelner Variablen mit den Ausprägungen der im Modell genutzten Variablen schließen.

Tab. 7.3 Stichproben (1991–2018) differenziert nach zentralen soziodemographischen und beschäftigungsbezogenen Merkmalen, Angaben in Prozent

	1991		1994		1997		2000		2003		2007	
	West	Ost	West	Ost	West	Ost	West	Ost	West	Ost	West	Ost
Alter												
19–34	39,3	41,7	36,9	36,4	35,0	33,8	31,4	29,3	29,8	28,7	26,5	31,3
35–49	38,8	36,7	38,9	43,3	42,8	44,6	45,4	49,0	46,1	45,1	47,4	44,6
50–64	21,9	21,6	24,2	20,4	22,2	21,6	23,2	21,6	24,1	26,3	26,1	24,1
Geschlecht												
Frauen	43,7	46,4	39,0	44,0	40,5	43,7	42,4	47,0	45,1	48,1	44,7	46,3
Männer	56,3	53,4	61,0	56,0	59,5	56,2	57,6	53,0	54,9	51,9	55,3	53,7
Bildungsniveau												
Niedrig/ Mittel	76,5	84,3	75,9	79,2	74,4	75,7	74,9	78,8	74,7	81,4	71,9	75,0
Hoch	23,5	15,7	24,1	20,8	25,9	24,3	25,1	21,1	25,6	18,6	28,1	25,0
Tätigkeitsumfang												
Vollzeit	78,7	82,3	80,6	87,2	80,6	88,4	78,2	88,3	71,5	81,4	74,1	77,8
Teilzeit	21,3	17,7	19,4	12,7	19,4	11,6	21,8	11,7	28,5	18,6	25,9	22,2
Betriebsgröße/ Sektor												
Bis 19 Beschäftigte	22,4	14,9	19,0	22,8	23,1	28,1	25,1	37,2	27,1	32,4	23,7	32,4
Ab 20 Beschäftigte	44,1	53,4	53,7	48,7	51,0	40,7	50,5	40,1	48,4	45,2	53,6	46,3
Öffentlicher Dienst	33,4	31,7	27,3	28,6	25,9	31,2	24,5	22,7	24,5	22,3	22,7	21,6
N (gewichtet)	2784	864	3026	756	2989	680	3053	675	3425	703	1702	352
	2010		2012		2014		2016		2018			
	West	Ost	West	Ost	West	Ost	West	Ost	West	Ost	West	Ost
Alter												
19–34		23,6	24,6	26,0	27,4	26,4	27,8	26,3	27,2	27,8	26,9	
35–49		47,3	43,9	44,5	41,7	41,3	38,5	38,6	36,6	37,0	34,7	
50–64		29,1	31,5	29,5	30,9	32,4	33,6	35,1	36,1	35,3	38,2	

(Fortsetzung)

Tab. 7.3 (Fortsetzung)

	2010		2012		2014		2016		2018	
	West	Ost	West	Ost	West	Ost	West	Ost	West	Ost
Geschlecht										
Frauen	46,7	45,7	44,6	47,2	46,0	50,8	48,4	47,5	45,2	46,0
Männer	53,3	54,3	55,4	52,8	54,0	49,2	51,7	52,5	54,8	54,0
Bildungsniveau										
Niedrig/Mittel	67,0	75,7	69,9	74,9	66,3	72,2	67,9	73,6	64,5	73,4
Hoch	33,0	24,3	30,4	25,1	33,7	27,6	32,1	24,6	35,5	26,6
Tätigkeitsumfang										
Vollzeit	69,0	72,0	70,6	79,5	70,3	75,0	71,2	80,4	72,8	79,5
Teilzeit	31,0	28,0	29,4	20,5	29,8	25,0	28,8	19,5	27,2	20,5
Betriebsgröße/ Sektor										
Bis 19 Beschäftigte	26,2	36,4	27,8	32,8	26,6	27,8	26,4	31,0	22,7	29,0
Ab 20 Beschäftigte	46,1	40,1	48,0	42,2	48,4	48,0	48,6	41,7	52,9	44,6
Öffentlicher Dienst	27,7	23,6	24,2	25,0	24,9	23,9	24,9	27,3	24,4	26,4
N (gewichtet)	3109	704	3251	784	1444	327	3221	794	2362	565

Quelle: BSW 1991–2007; AES 2010–2018 (gewichtete Daten), eigene Berechnungen.

Veränderungen. Der steigende Anteil an Frauen in West- als auch in Ostdeutschland innerhalb der Stichproben lässt sich auf den insgesamt erhöhten Anteil an erwerbstätigen Frauen, besonders in Westdeutschland, seit Mitte der 2000er Jahre zurückführen. Damit im Zusammenhang steht auch die Entwicklung des Tätigkeitsumfangs. Hier zeigt sich ein, besonders für Westdeutschland, steigender Anteil an Teilzeitbeschäftigung seit Anfang der 2000er Jahre, der vor allem auf die erhöhte Erwerbstätigkeit von Frauen in Teilzeitbeschäftigungsverhältnissen zurückzuführen ist (vgl. Abschnitt 4.4).

Die Angaben zum Bildungsniveau verweisen auf einen insgesamt steigenden Anteil an Personen, die Abitur bzw. Fachabitur besitzen, wobei sich für Ostdeutschland ein niedrigerer Anteil an Personen mit hohem Bildungsniveau im Vergleich zu Westdeutschland zeigt.

Mit Blick auf die Entwicklung der Beschäftigungsstruktur innerhalb einzelner Sektoren bzw. Segmente zeigen sich starke Schwankungen. Konkrete Trendverläufe lassen sich nicht beobachten. Allerdings zeigt sich, dass der hohe Anteil von Beschäftigten im Öffentlichen Dienst Anfang der 90er Jahre zunehmend sinkt

und stattdessen die Beschäftigung in der Privatwirtschaft (kleinere bzw. größere Betriebe) zunimmt.

Eine ausführliche Beschreibung der Entwicklung der Erwerbsbeteiligungsstruktur im Trend differenziert nach Ost- und Westdeutschland erfolgt in Abschnitt 8.1.1. Auf Grund des bis 2003 disproportional angelegten Stichprobendesigns und um mögliche Struktureffekte zu vermeiden, basieren die deskriptiven Ergebnisdarstellungen auf ausschließlich gewichteten Daten.

7.3 Operationalisierung

In Abschnitt 7.2.1 wurde die Anschlussfähigkeit des AES hinsichtlich des im BSW genutzten Weiterbildungsverständnisses diskutiert. Als Ergebnis dieser Gegenüberstellung zeigt sich, dass unter Weiterbildung im Sinne des BSW ebenso kursförmig organisierte Kurse und Veranstaltungen bzw. kurzzeitige Bildungsveranstaltungen (AES) definiert werden können. Neben der Frage nach Anschlussfähigkeit an die Definition von Weiterbildung im Sinne des BSW steht jedoch ebenso die Frage, inwieweit sich Gemeinsamkeiten zwischen der Operationalisierung beruflicher Weiterbildung innerhalb der beiden Berichtssysteme zeigen.

Gegenstand dieses Unterkapitels ist daher zunächst die Operationalisierung beruflicher Weiterbildung innerhalb des BSW und AES. Auf Basis bestehender Schnittmengen wird anschließend die innerhalb der Arbeit genutzte Operationalisierung beruflicher Weiterbildung erläutert (Abschnitt 7.3.1). In Abschnitt 7.3.2 erfolgt dann die Operationalisierung der abhängigen Variable „selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung“. Abschließend wird die Operationalisierung der innerhalb der Analysen genutzten unabhängigen Variablen beschrieben (Abschnitt 7.3.3).

7.3.1 Berufliche Weiterbildung

Der Begriff der beruflichen Weiterbildung variiert je nach „bildungspolitischen, bildungsrechtlichen, und bildungspraktischen Strömungen“ (Dobischat & Gnahs 2008: 220) und wird oft in Abgrenzung zum Bereich der allgemeinen Weiterbildung definiert. Auch innerhalb des BSW findet eine Trennung beruflicher und allgemeiner Weiterbildung statt. Die als „Zwei-Säulen-Modell“ (Rosenblatt & Bilger 2008b: 71) bezeichnete getrennte Erfassung von Weiterbildungskursen nach beruflichen und allgemeinen Inhalten hat ihren Ursprung in historisch

gewachsenen organisations- und förderpolitischen Strukturen der Weiterbildung (vgl. Kuper 2008: 37, Rosenblatt & Bilger 2008a: 70 f.).¹⁷ Die Trennung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung findet im AES allerdings keine Fortführung. Stattdessen werden Weiterbildungsaktivitäten im AES in Form eines „Zwei-Stufen-Modells“ (ebd.) erst nach der Erfassung durch bestimmte Kriterien weiter ausdifferenziert. Eine Unterscheidung wird dabei in berufsbezogene und nicht-berufsbezogene Weiterbildung vorgenommen, wobei die berufsbezogene Weiterbildung in einer weiteren Analyseebene noch einmal in betriebliche und berufsbezogene Weiterbildung differenziert wird. Ähnlich wie bereits mit Blick auf die Definition von Weiterbildung innerhalb des BSW und AES ausgeführt (siehe Abschnitt 7.1.2), zeigen sich auch hinsichtlich der Definition beruflicher Weiterbildung Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Erhebungskonzepten. Bevor auf die innerhalb der Arbeit genutzte Operationalisierung beruflicher Weiterbildung näher eingegangen wird, erfolgt zunächst die Darstellung der Erfassung beruflicher Weiterbildung innerhalb des BSW und AES.

Definition und Erfassung beruflicher Weiterbildung im BSW und AES

Die Erfassung beruflicher Weiterbildung innerhalb des BSW geschieht über Funktionen und Zielsetzungen beruflicher Weiterbildung, die Ähnlichkeit zu den im Arbeitsförderungsgesetz (siehe §81 – §87 SGBIII) verwendeten Begrifflichkeiten aufweisen (vgl. Dobischat & Gnahs 2008: 221). Die im BSW gelisteten Aktivitäten beruflicher Weiterbildung umfassen dabei die Einarbeitung in neue Tätigkeitsfelder, Umschulungen, Aufstiegsfortbildungen sowie die Anpassung an neue Aufgaben. Die Kategorie „Sonstiges“ bietet zudem die Möglichkeit, berufsbezogene Kurse und Lehrgänge, die den zuvor genannten Aktivitäten nicht entsprechen bzw. sich nicht zuordnen lassen, ebenfalls zu erfassen. Unter dem

¹⁷ Allerdings wird die Differenzierung in allgemeine und berufliche Weiterbildung, die das Erhebungskonzept des BSW als „zentrale Analyselinie“ (Dobischat & Gnahs 2008: 220) durchzieht, keineswegs als Ergebnis einer konsensualen Entscheidungsfindung innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung bewertet (vgl. Kuper 2008: 37 f.; Rosenblatt & Bilger 2008a: 70). Doch auch wenn diese Grenzziehung aus bildungstheoretischer Perspektive mitunter kritisiert wird (vgl. Kuper 2008: 37), so spiegelt die separate Erfassung beruflicher und allgemeiner Weiterbildung die existierenden Organisations- und Finanzierungsstrukturen innerhalb des Weiterbildungsbereiches wider, die sich innerhalb dieses binären Spektrums ausdifferenziert haben. Auch im Kontext internationaler Weiterbildungsstatistiken, die vor allem berufsbezogene Bildungsaktivitäten fokussieren, wird die „empirisch operationalisierbare Unterscheidung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung (...) gefordert“ (Rosenblatt & Bilger 2008a: 71).

Begriff beruflicher Weiterbildung im BSW werden Kurse und Lehrgänge subsumiert, die „unmittelbar mit (...) [dem] Beruf zu tun haben“ (Rosenblatt & Bilger 2008a: 36).

Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung ist ebenfalls Bestandteil der AES-Erhebungen, hier zeigt sich allerdings eine im Vergleich zum BSW veränderte Erfassungssystematik. Während im BSW Personen gefragt werden, ob sie an beruflichen Kursen teilgenommen haben, erfolgt im AES zunächst die Frage nach der Teilnahme an non-formalen Lernaktivitäten (vgl. Abschnitt 7.1.2). In einem zweiten Schritt werden dann private oder berufliche Gründe der Teilnahme erhoben. Insofern berufliche Gründe der Teilnahme angegeben werden, wird die Weiterbildung als berufsbezogen klassifiziert. Berufliche Weiterbildung im AES wird, anders als im BSW, nicht anhand konkreter beruflicher Zielsetzungen und Funktionen operationalisiert, sondern basiert auf der Einschätzung subjektiver Motivationslagen der Befragten (vgl. Behringer et al. 2008: 64 f.).

Berufsbezogene Weiterbildung wird innerhalb des AES allerdings vom Bereich der betrieblichen Weiterbildung differenziert. Das Segment der betrieblichen Weiterbildung wird dabei anhand der Kriterien Finanzierung und Arbeitszeitbezug operationalisiert. Veranstaltungen, die ganz oder überwiegend während der Arbeitszeit oder im Rahmen eines bezahlten Bildungsurlaubs stattgefunden haben, werden als betriebliche Weiterbildung klassifiziert. Teilnahmen, die durch den Betrieb komplett oder zumindest teilweise finanziert wurden, werden ebenfalls dem Segment betrieblicher Weiterbildung zugeordnet (vgl. Schönfeld & Behringer 2017:56). Insofern die oben genannten Kriterien betrieblicher Weiterbildung nicht vorliegen, die Teilnahme jedoch „eher [aus] beruflichen Gründen“ (Kantar 2020: 20) stattfand, wird die Weiterbildung als individuell berufsbezogen definiert. Nicht berufsbezogene Weiterbildung liegt hingegen vor, wenn die Teilnahme „mehr aus privaten Gründen“ (Kantar 2020: 66) erfolgte.

Die Segmentierung beruflicher Weiterbildung in betriebliche, außerbetriebliche bzw. individuell berufliche Weiterbildung stellt kein Novum des AES dar, sondern kann als ein etabliertes Vorgehen der Gegenstandssystematisierung im Bereich der Weiterbildungsforschung betrachtet werden (vgl. Kaufmann & Widany 2013; Schiener 2006; siehe auch Behringer et al. 2008: 65). Das Segment der betrieblichen Weiterbildung wurde auch innerhalb des BSW im Kontext der beruflichen Weiterbildung separat erfasst (vgl. Kuwan et al. 2006: 336). Hierzu nutzte man jedoch, anders als im AES, den Träger der Maßnahme als entscheidendes Kriterium. In einer erweiterten Definition wurde neben dem Träger der Weiterbildung ebenso der Arbeitszeitbezug als ein weiteres Merkmal in späteren Erhebungen mitberücksichtigt. Diese Kriterien werden im Kontext einschlägiger Publikation im Bereich der Weiterbildungsforschung jedoch als unpräzise und

gleichzeitig zu eng eingestuft. Ein Großteil außerbetrieblich durchgeführter Weiterbildungsmaßnahmen werden nach dieser Definition nicht erfasst und bleiben daher unterschätzt (vgl. Behringer et al. 2008: 67). Dies betrifft vor allem kleine und mittlere Betriebe, die über weniger finanzielle Ressourcen verfügen, um die Weiterbildung ihrer Beschäftigten zu fördern und daher oft auf externe Weiterbildungsanbieter angewiesen sind (vgl. R. Becker 2018: 321). Als besonders kritisch wird jedoch die fehlende Mitberücksichtigung von Finanzierungsstrukturen gesehen.¹⁸ Betriebsspezifische Kostenarrangements wie Lohnfortzahlungen oder auch finanzielle Unterstützung hinsichtlich Lernmaterialien und Teilnahmegebühren, die oft Ausdruck unternehmerischer Planung und Organisation sind, werden hier ausgeblendet (vgl. Behringer et al. 2008: 67).

Die innerhalb des BSW genutzte Klassifizierung betrieblicher Weiterbildung unterscheidet sich anhand der genutzten Kriterien und im Hinblick auf definitorische Unschärfen zu sehr von der Klassifikation betrieblicher Weiterbildung im AES. Allerdings zeigen sich dennoch Schnittmengen zwischen der Operationalisierung beruflicher Weiterbildung innerhalb des BSW und AES.

Operationalisierung beruflicher Weiterbildung

Mit Blick auf die gelisteten Zielsetzungen und Funktionen beruflicher Weiterbildung im BSW kann vermutet werden, dass die einzelnen Veranstaltungen primär mit berufsbezogenen Anlässen in Verbindung stehen. Der Rückgriff auf die Frage „berufliche Gründe/private Gründe“ erscheint daher im Hinblick auf eine angestrebte Operationalisierung beruflicher Weiterbildung zwischen BSW und AES sinnvoll (siehe Widany 2014). Die Frage nach beruflichen oder privaten Gründen der Weiterbildung ist jedoch nicht Teil des BSW-Frageprogramms. Allerdings stellt sowohl im BSW als auch im AES die Frage nach dem Arbeitszeitbezug ein durchgängiges Kriterium dar.

Die bereits in Abschnitt 7.1.2 vorgestellte Analyse (2022) untersucht auf Basis der BSW- und AES-Daten (1991–2018), inwieweit sich die Teilnahmeentwicklung beruflicher Weiterbildung mithilfe ausgewählter Kontextmerkmale im Trend abbilden lässt. Die Stichprobe umfasst Erwerbstätige im Alter von 19 bis 64 Jahren, Selbstständige wurden aus der Erhebung ausgeschlossen. Die Analyse zeigt, dass der Anteil an Teilnehmenden an beruflicher Weiterbildung im BSW (1991–2007), die mindestens einen beruflichen Kurs während der Arbeitszeit besucht

¹⁸ Informationen über eine betriebliche Kostenübernahme der Weiterbildung liegen für die BSW-Erhebungen 2000 und 2003 nicht vor. Ebenso wird das Kriterium „Lohnfortzahlung durch den Arbeitgeber“ nur in den Jahren 1991, 1994 und 1997 innerhalb des BSW erhoben (siehe zur Operationalisierung betrieblicher Weiterbildung Widany 2014).

haben, ähnlich hoch ist, wie der Anteil an Teilnehmenden im AES, die mindestens einen Kurs/Lehrgang oder eine kurzzeitige Bildungsveranstaltung während der Arbeitszeit besucht haben (2010–2018).¹⁹ Die Analysen zeigen zudem, dass die Teilnahme an Kursen innerhalb des AES vornehmlich mit beruflichen Gründen in Zusammenhang steht. Nur rund sieben Prozent der Befragten geben private Gründe der Teilnahme an. Abbildung 7.2 zeigt die Teilnahmeentwicklung an beruflicher Weiterbildung bzw. kursförmig organisierter Weiterbildung differenziert nach „Arbeitszeitbezug“ und „Gründen der Weiterbildung“.

Auf Grund der fehlenden Frage nach den Gründen der Teilnahme im BSW kann der Anteil an Teilnehmenden, die berufliche Gründe ihrer Weiterbildung nennen würden, nur geschätzt werden. Angesichts der hohen Teilnahmequoten an Kursen während der Arbeitszeit wird jedoch geschlussfolgert, dass Kurse im Rahmen betrieblicher Organisation auch stärker mit beruflichen Gründen assoziiert werden. Weiterhin ist zu vermuten, dass Veranstaltungen, „die während der Arbeitszeit stattfinden bzw. im Rahmen betrieblicher Arbeitsabläufe integriert sind, eher mit betriebspezifischen Interessen als privaten Gründen der ArbeitnehmerInnen in Verbindung stehen.“ (Rosenkranz 2022: 160 f.).

Die Analyse (2022) verweist mit Blick auf die Operationalisierung beruflicher Weiterbildung insgesamt darauf, dass die Miteinbeziehung des Arbeitszeitbezugs und der beruflichen Gründe zentrale Kriterien darstellen, um kursförmig organisierte Weiterbildung (im Sinne des BSW) im AES abzubilden.

Für die vorliegende Arbeit wäre die Eingrenzung auf Teilnahmen, die ausschließlich während der Arbeitszeit stattgefunden haben, im Hinblick auf eine angestrebte Vergleichbarkeit zwischen BSW und AES naheliegend. Allerdings liegt der Fokus der Arbeit auf der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung, die vor allem auch außerhalb betrieblicher Organisationsstrukturen stattfinden kann. Die Eingrenzung auf Befragte, die sich ausschließlich selbstinitiiert während der Arbeitszeit weitergebildet haben, würde einen wesentlichen Anteil an Teilnehmenden ausschließen und ist daher nicht zielführend.

¹⁹ Der Anteil an Teilnehmenden, die sich während der Arbeitszeit weitergebildet haben, liegt innerhalb der BSW-Erhebungen zwischen 71 und 83 Prozent und innerhalb der AES-Erhebungen zwischen 77 und 87 Prozent. 2010 sinkt der Anteil an Teilnehmenden, während sich danach deutlich erhöhte Anteilswerte zeigen (BSW 1991–2007/AES 2010–2018, eigene Berechnungen). Der steigende Anteil an Weiterbildung nach 2010, die während der Arbeitszeit stattfindet, spiegelt sich auch in anderen Erhebungen wider. Ergebnisse des IAB-Betriebspanels verweisen auf einen seit 2011 deutlich erhöhten Anteil an Weiterbildung, die im Rahmen der Arbeitszeit durchgeführt wird. Parallel dazu sinkt der Anteil an Weiterbildung, die außerhalb der Arbeit stattfindet (vgl. Frei et al. 2020: 73).

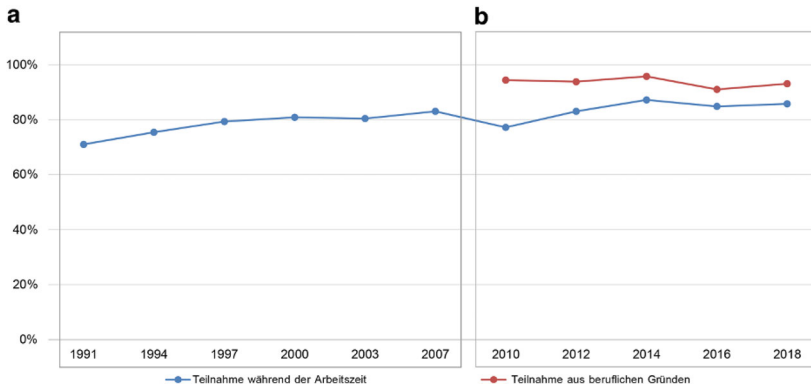


Abb. 7.2 Darstellung der Teilnahmeentwicklung an beruflicher Weiterbildung bzw. kursförmig organisierter Weiterbildung differenziert nach „Arbeitszeitbezug“ und „Gründen der Weiterbildung“. (a: Teilnahme an beruflicher Weiterbildung (BSW), b: Teilnahme an kursförmig organisierter Weiterbildung (AES) (Rosenkranz 2022: 161)).

In den AES-Erhebungen wird die Variable Arbeitszeitbezug (F097_1_2_3...) folgendermaßen erfasst (vgl. Kantar 2020: 65):

„Manche Bildungsaktivitäten finden ganz oder teilweise während der bezahlten Arbeitszeit oder einer bezahlten Freistellung für Bildungszwecke statt. Trifft/Trifft das für ... zu? / die Weiterbildungsaktivität zu, um die es jetzt geht?

- Ja, während der Arbeitszeit
- Ja, bezahlte Freistellung für Bildungszwecke
- Nein
- Nicht zutreffend, da weder erwerbstätig noch in betrieblicher Ausbildung.“

Für die Analysen der vorliegenden Arbeit werden ausschließlich Personen berücksichtigt, die in den letzten 12 Monaten Kurse/Veranstaltungen bzw. kurzzeitige Bildungsveranstaltungen besucht haben, die während der bezahlten Arbeitszeit bzw. im Rahmen einer bezahlten Freistellung für Bildungszwecke stattfanden.

Die Gründe der Weiterbildung (F098a_1_2_3...) werden wie folgt erfasst (vgl. Kantar 2020: 66):

„Nehmen/Haben Sie daran hauptsächlich...

- Aus beruflichen oder
- Mehr aus privaten Gründen²⁰ teil/teilgenommen?“

Berücksichtigt werden für die Analysen ausschließlich Personen, die in den letzten 12 Monaten Kurse/Veranstaltungen bzw. kurzzeitige Bildungsveranstaltungen aus beruflichen Gründen besucht haben.

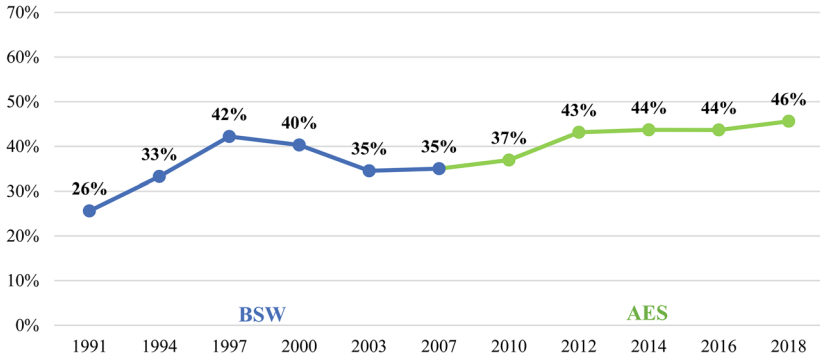


Abb. 7.3 Berufliche Weiterbildung Erwerbstätiger in Deutschland (1991–2018). (Quelle: BSW 1991–2007; AES 2010–2018; eigene Berechnungen; gewichtete Fallzahlen). Teilnahme an mindestens einem beruflichen Kurs in den letzten 12 Monaten (BSW), Teilnahme an mindestens einem Kurs/Lehrgang oder einer kurzzeitigen Bildungsveranstaltung während der Arbeitszeit und/oder aus beruflichen Gründen in den letzten 12 Monaten (AES).²¹

²⁰ Während im Rahmen der AES Erhebung 2010 die Formulierung „mehr aus privatem Interesse“ benutzt wurde (vgl. TNS Infratest 2011: 116), wird seit dem AES 2012 das Item „mehr aus privaten Gründen“ verwendet. Der Anteil an Befragten, der angibt, die Teilnahme an Kursen/Lehrgängen bzw. kurzzeitigen Bildungsveranstaltungen aus beruflichen Gründen besucht zu haben, liegt in den Jahren 2010 und 2012 jeweils bei 94. Inwieweit hier Operationalisierungseffekte vorliegen, kann nicht abschließend festgestellt werden, jedoch lässt sich angesichts der identischen Anteilswerte nicht von einer durch Änderung des Frageprogramms beeinflussten Trendentwicklung ausgehen.

²¹ Auf Grund der für die Arbeit spezifizierten Substichprobe weichen die hier ausgewiesenen Teilnahmequoten leicht von den Teilnahmequoten an beruflicher Weiterbildung in Rosenkranz (2022) ab.

Berufliche Weiterbildung umfasst ausschließlich die Teilnahme an Kursen und Lehrgängen der beruflichen Weiterbildung (BSW) bzw. die Teilnahme an Kursen und Lehrgängen bzw. kurzzeitigen Bildungsveranstaltungen, die während der Arbeitszeit und/oder aus beruflichen Gründen stattgefunden haben (AES).

Abbildung 7.3 zeigt den Anteil an Erwerbstätigen an beruflicher Weiterbildung 1991 bis 2018 auf Basis der hier vorgestellten Operationalisierung. Ein deutlicher Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung lässt sich zwischen 1991 und 1997 beobachten. Die ausgewiesenen Teilnahmequoten der Jahre 1991 bis 1997 entsprechen dabei den innerhalb der Trendberichte des BSW dargestellten Teilnahmequoten an beruflicher Weiterbildung (vgl. Rosenblatt und Bilger 2008b, S. 71).²²

Bis 2007 bleibt die Weiterbildungsbeteiligung auf einem niedrigen Niveau. Nach 2010 ausgewiesene Teilnahmequoten bilden Kurse und Lehrgänge bzw. kurzzeitige Bildungsveranstaltungen ab, die aus beruflichen Gründen und/oder während der Arbeitszeit stattgefunden haben. Da auf Grund der fehlenden Frage nach den beruflichen Gründen der Teilnahme innerhalb der BSW-Erhebungen keine Vergleichswerte mit dem AES vorliegen, kann mit Blick auf den Übergang vom BSW 2007 zum AES 2010 nicht abschließend beantwortet werden, inwieweit ein tatsächlicher Bruch zwischen den Berichtssystemen vorliegt. Der hohe Anteil an Veranstaltungen, die während der Arbeitszeit stattfinden, legt jedoch die Vermutung nahe, dass sich anhand des Kriteriums Arbeitszeitbezug, ähnlich wie im BSW, ein Großteil beruflicher Weiterbildungsveranstaltungen erfassen lässt (siehe auch Rosenkranz 2022: 164 f.).

Ab Mitte der 2010er Jahre zeigt sich eine konstante Teilnahmeentwicklung zwischen 44 und 46 Prozent. Starke Abweichungen wie zu Beginn bzw. Mitte der 90er Jahre lassen sich innerhalb der Trendentwicklung nach 2010 nicht identifizieren. Allerdings zeigt sich zwischen 2010 und 2012 ebenso ein deutlicher Anstieg der Teilnahmequote (siehe auch BMBF 2019b: 13). Zwischen 2010 und 2012 erfährt das AES-Fragebogenprogramm eine leichte Veränderung. Bis 2010 wurde die Dauer von Kursen und Lehrgängen und kurzzeitigen Bildungsveranstaltungen erhoben, danach wurde diese Zusatzinformation nicht mehr erfragt.

²² Leichte Abweichungen vom BSW können auf die Eingrenzung der innerhalb der vorliegenden Arbeit genutzten Stichprobe zurückgeführt werden. Berücksichtigt wurden innerhalb der Analysen ausschließlich Erwerbstätige, die in Voll- oder Teilzeit arbeiten oder sich Kurzarbeit befinden. Selbstständige wurden aus der Analyse ausgeschlossen. Zudem wurden nur Befragte mit vollständigen Angaben der interessierenden Variablen berücksichtigt.

Mit Blick auf die bereits erwähnte heterogene Diskussion um den Faktor Zeit im Kontext von Individualbefragungen (vgl. Behringer et al. 2008; Widany 2014) könnte man schlussfolgern, dass durch den fehlenden Verweis auf die Kursdauer, kürzere Veranstaltungen seltener erinnert werden (müssten). Demzufolge müsste der Anteil an kurzzeitigen Veranstaltungen 2012 sinken. Ein Vergleich der Anteilswerte zwischen 2010 und 2012 lässt allerdings auf keine Veränderungen schließen (vgl. eigene Berechnungen, siehe auch Bilger & Strauß 2017: 28). Angesichts keiner weiteren Veränderungen innerhalb der beiden Frageprogramme lassen sich eher Trendeffekte und weniger Operationalisierungseffekte vermuten (siehe auch Rosenkranz 2022: 165).

7.3.2 Selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist es, Muster bzw. Veränderungen der Selektivität der Teilnahme Beschäftigter an selbstinitiierte beruflicher Weiterbildung vor dem Hintergrund sich verändernder ost-west-spezifischer Arbeitsmarktkontexte zu untersuchen. Um die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung zu definieren, nutzt die Arbeit die Kontextvariable „Anlass der Teilnahme“, die seit 1991 kontinuierlich und im Wortlaut identisch erhoben wird (vgl. Kantar 2020; TNS Infratest Sozialforschung 2005b). Diese Variable eignet sich auf Grund ihrer unveränderten Erhebung gut für eine Trendanalyse (vgl. BMBF 2011: 13).

Informationen über besuchte Kurse an beruflicher Weiterbildung liegen auf Personenebene innerhalb der BSW-Erhebungen für die vier zuerst genannten Kurse vor.²³ Insofern Befragte mehr als vier Veranstaltungen angegeben haben, wurden die Kurse mit der höchsten Stundenzahl innerhalb der BSW-Erhebungen berichtet. Auch der „Anlass der Teilnahme“ wird im BSW für bis zu vier besuchte Kurse an beruflicher Weiterbildung erfasst. Anhand der Nachfrageschleifen im AES wird der „Anlass der Teilnahme“ ebenfalls für bis zu vier zufällig ausgewählte Kurse erhoben (vgl. Kantar 2020: 14).²⁴

²³ Auf Grund der parallelen Erhebung mit dem AES 2007 werden im BSW 2007 nur Informationen für eine besuchte Weiterbildungsaktivität erfasst.

²⁴ Allerdings liegt der Durchschnittswert an besuchten Aktivitäten pro WeiterbildungsteilnehmerIn bei 1,7 (vgl. BMBF 2019b: 17).

Die vorliegende Analyse berücksichtigt nur Teilnahmen an beruflicher Weiterbildung (BSW) sowie Kurse und Lehrgänge bzw. kurzzeitige Bildungsveranstaltungen, die während der Arbeitszeit und/oder aus beruflichen Gründen stattgefunden haben (AES). Die Arbeit nutzt die BSW- und AES-Daten auf Personenebene, da Informationen über den Anlass der Weiterbildung für die bis zur vier genannten Kurse vorliegen und eine Teilnahmequote an selbstinitiiierter beruflicher Weiterbildung gebildet werden kann.

Die Variable „Anlass der Teilnahme“ besteht aus drei verschiedenen Items. Konkret wird dabei erfragt (vgl. TNS Infratest Sozialforschung 2006: 25):

„Haben Sie an diesem (n) Lehrgang/Kurs –

- auf betriebliche Anordnung teilgenommen?
- auf Vorschlag von Vorgesetzten?
- oder ging die Teilnahme von Ihnen selbst aus?“

Innerhalb der Analyse wird die Variable „Anlass der Teilnahme“ folgendermaßen operationalisiert:

Als **selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung** wird die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung definiert, bei der die Teilnahme ausschließlich von den Befragten selbst ausging. Als arbeitgeberinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung wird die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung definiert, die durch den Arbeitgeber angeordnet oder durch den Vorgesetzten vorgeschlagen wurde.

Im Rahmen der Analyse wird eine Teilnahmequote an selbstinitiiierter beruflicher Weiterbildung errechnet, da die Möglichkeit besteht, dass Befragte sowohl Teilnahmen an selbstinitiierten als auch arbeitgeberinitiierten Veranstaltungen berichten können. Personen, die mindestens einen selbstinitiierten Kurs bzw. eine selbstinitiierte kurzzeitige Bildungsveranstaltung besucht haben, werden demnach als selbstinitiierte Teilnehmende definiert, während Befragte, deren Teilnahme ausschließlich durch den Arbeitgeber angeordnet oder durch den Vorgesetzten vorgeschlagen wurde, als nicht selbstinitiiert Teilnehmende definiert werden.

Da sich der Fokus der Arbeit auf die Teilnahme ost- und westdeutscher Erwerbstätiger an selbstinitiiierter beruflicher Weiterbildung beschränkt, weist Tabelle 7.4 den Anteil Erwerbstätiger an selbstinitiiierter beruflicher Weiterbildung differenziert nach Ost- und Westdeutschland sowie einzelnen Erhebungsjahren

aus. Zudem wird der Anteil Erwerbstätiger an beruflicher Weiterbildung dargestellt. Die Tabelle weist ausschließlich gewichtete Daten²⁵ aus, die auch für die weitere deskriptive Ergebnisdarstellung genutzt werden. Deutlich wird bereits hier, dass der Anteil Erwerbstätiger an selbstinitiiertem beruflicher Weiterbildung in Westdeutschland höher liegt im Vergleich zu dem Anteil Erwerbstätiger in Ostdeutschland. Zudem zeigen sich mitunter deutliche Schwankungen der Teilnahmeentwicklung innerhalb des gesamten Beobachtungszeitraumes.

Exkurs: Beteiligung an beruflicher Weiterbildung im Trend differenziert nach Teilnahmeanlass

Wie bereits erwähnt, existieren auf Grund der fehlenden Frage nach den beruflichen Gründen der Weiterbildung innerhalb der BSW-Erhebungen keine Vergleichswerte mit dem AES. Schwankungen innerhalb der Teilnahmeentwicklung können daher nicht ausschließlich auf Trendeffekte zurückgeführt werden und der Einfluss möglicher Operationalisierungseffekte lässt sich nicht gänzlich ausschließen. Allerdings bietet die kontinuierliche Erfassung des Kontextmerkmals „Anlass der Teilnahme“ innerhalb der BSW- und AES-Erhebungen die Möglichkeit, Strukturen individueller Weiterbildungsbeteiligung differenziert nach selbst- bzw. arbeitgeberinitiiertem Teilnahme im Trend abzubilden (vgl. Rosenkranz 2022: 167). Analog zur Darstellung der Teilnahmeentwicklung beruflicher Weiterbildung (vgl. Abb. 7.3) wird anhand der Abbildung 7.4 der Anteil Erwerbstätiger an beruflicher Weiterbildung differenziert nach selbstinitiiertem und ausschließlich arbeitgeberinitiiertem Teilnahme im Trend dargestellt. Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt jedoch auf der Teilnahme ost- und westdeutscher Erwerbstätiger an selbstinitiiertem beruflicher Weiterbildung. Das Verhältnis zwischen selbstinitiierten- und arbeitgeberinitiierten Teilnahmestrukturen mit Blick auf Ost- und Westdeutschland wird in Abschnitt 8.1.3 in Form eines Exkurses noch einmal näher beleuchtet.

Während die Teilnahmeentwicklung an ausschließlich arbeitgeberinitiiertem beruflicher Weiterbildung seit Mitte der 1990er Jahre neben vereinzelt Einbrüchen (2003/2010) Teilnahmequoten zwischen 23 und 26 Prozent verzeichnet, zeigen sich mit Blick auf die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung stärkere Schwankungen. Hier lassen sich insgesamt drei verschiedene Phasen beobachten. Bis Mitte der 90er Jahre steigt die Teilnahmequote an selbstinitiiertem beruflicher Weiterbildung und sinkt dann bis 2007. Ähnlich wie zu

²⁵ Die Fallzahlen für Teilnehmende an selbstinitiiertem beruflicher Weiterbildung in Ostdeutschland liegen in einzelnen Jahren unter 50. Allerdings werden für die multivariaten Analysen ungewichtete Daten genutzt, bei denen die Fallzahlen deutlich höher liegen (siehe elektronisches Zusatzmaterial).

Tab. 7.4 Teilnahme ost- und westdeutscher Erwerbstätiger an beruflicher Weiterbildung sowie differenziert nach selbstinitiiierter Teilnahme an beruflicher Weiterbildung (1991–2018), Angaben in Prozent sowie absolute Fallzahlen in Klammern

Jahr	Region	Stichprobe (gewichtet)	Teilnahme an beruflicher WB	Selbstinitiierte Teilnahme
BSW 1991	West	2784	24,9 (692)	12,5 (348)
	Ost	864	28,0 (242)	11,9 (103)
BSW 1994	West	3026	33,0 (998)	16,8 (508)
	Ost	756	34,4 (260)	14,3 (108)
BSW 1997	West	2989	41,2 (1231)	17,8 (533)
	Ost	680	46,4 (317)	15,4 (105)
BSW 2000	West	3053	39,7 (1212)	15,1 (461)
	Ost	675	43,0 (290)	13,9 (94)
BSW 2003	West	3425	34,6 (1186)	13,1 (449)
	Ost	703	34,1 (240)	11,5 (81)
BSW 2007	West	1702	34,0 (578)	12,2 (207)
	Ost	352	40,3 (142)	10,2 (36)
AES 2010	West	3109	36,9 (1144)	19,5 (607)
	Ost	704	37,5 (264)	16,2 (114)
AES 2012	West	3251	41,2 (1341)	19,8 (644)
	Ost	784	51,0 (400)	20,0 (157)
AES 2014	West	1444	42,5 (614)	19,3 (278)
	Ost	327	48,9 (160)	18,7 (61)
AES 2016	West	3221	43,1 (1387)	18,2 (587)
	Ost	794	46,0 (365)	14,0 (111)
AES 2018	West	2362	47,0 (1111)	20,4(482)
	Ost	565	39,6 (224)	14,2 (80)

Quelle: BSW 1991–2007; AES 2010–2018 (gewichtete Daten), eigene Berechnungen.

Beginn der 90er Jahre (1991–1994) zeigt sich zwischen 2007 und 2010 ein deutlicher Anstieg der Teilnahmequoten. Die Teilnahmeentwicklung ab 2012 verläuft dann auf einem konstant hohen Niveau, allerdings zeigen sich erneut Schwankungen zwischen den einzelnen Erhebungen (2014–2016).

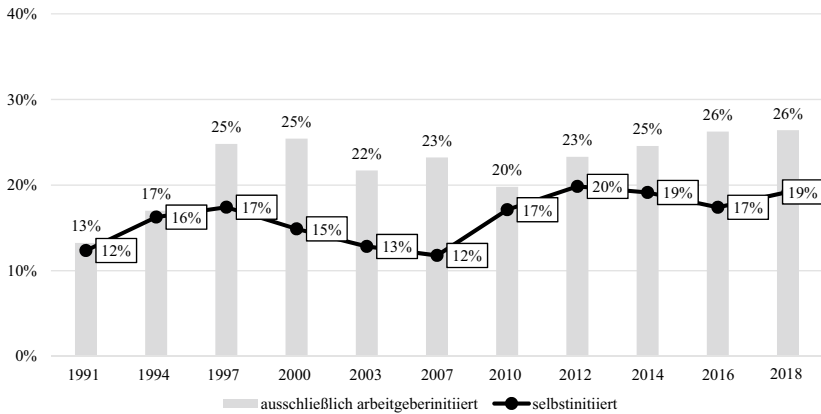


Abb. 7.4 Anteil Erwerbstätiger an beruflicher Weiterbildung differenziert nach Teilnahmeanlass (1991–2018). (Quelle: BSW 1991–2007; AES 2010–2018; eigene Berechnungen; gewichtete Fallzahlen).

Da die Variable „Anlass der Teilnahme“ innerhalb des gesamten Erhebungszeitraumes (1991–2018) keine Veränderungen sowohl mit Blick auf Frageformulierung und Antwortoptionen erfahren hat, lassen sich Operationalisierungseffekte zwischen BSW und AES nicht vermuten. Zudem kann angenommen werden, dass Befragte zwischen selbstinitiierten und arbeitgeberinitiierten Teilnahmen differenzieren können.²⁶ Insgesamt zeigt sich, dass sich der Anteil an arbeitgeberinitiiertes Weiterbildung seit Ende der 1990er Jahre auf einem stabil(er)en Niveau bewegt, während der Anteil an selbstinitiiertes beruflicher Weiterbildung deutlich stärkeren Schwankungen unterliegt (siehe auch Rosenkranz 2022: 165 f.). Die Mitte der 90er Jahre als auch Anfang der 2010er Jahre gestiegenen Anteile selbstinitiiertes Teilnahme an beruflicher Weiterbildung lassen erhöhte Weiterbildungsinvestitionen Erwerbstätiger vermuten.

²⁶ Der insgesamt stetig sinkende Anteil an selbstinitiiertes Weiterbildung (vgl. BMBF 2013: 14; BMBF 2015: 49, siehe auch eigene Berechnungen) steht im Gegensatz zu der Vermutung, Befragte würden eher dazu tendieren, ihre Weiterbildungsaktivitäten auf Grund ihres Strebens nach Selbstbestimmung als selbstinitiiertes umzudeuten (vgl. Behringer et al. 2008: 70).

7.3.3 Prädiktoren

Innerhalb dieses Abschnittes wird die Operationalisierung der für die Analysen genutzten soziodemographischen, regionalen sowie betriebs- und beschäftigungsbezogenen Merkmale näher beschrieben. Wie bereits in Abschnitt 7.2.1 dargestellt, wurden für die Analysen ausschließlich Variablen berücksichtigt, die innerhalb der BSW- und AES-Erhebungen keine wesentlichen Änderungen im Frage- bzw. Antwortdesign erfahren haben als auch in weiteren erhebungsspezifischen Punkten vergleichbar sind. Die einzelnen Variablen wurden für den Trenddatensatz einheitlich codiert und bezeichnet.

7.3.3.1 Soziodemographische, regionale und zeitliche Prädiktoren

Das Alter der Befragten wird in den drei Altersgruppen 19 bis 34 Jahre, 35 und 49 Jahre und 50 bis 64 Jahre erfasst. Das Geschlecht wird anhand der Ausprägungen weiblich und männlich abgebildet. Das Bildungsniveau wird in Anlehnung an den AES anhand des allgemeinen Bildungsabschlusses in drei Gruppen differenziert (vgl. BMBF 2019b: 31). Personen ohne Schulabschluss sowie Personen mit Sonderschulabschluss oder Hauptschulabschluss fallen unter die Kategorie niedriges Bildungsniveau. Personen, die in der DDR die Polytechnische Oberschule (POS) in Klasse 8 oder 9 beendet haben, werden ebenfalls unter diese Kategorie gefasst (vgl. Kantar 2018: 18). Zu der Kategorie mittleres Bildungsniveau gehören Befragte, die einen Realschulabschluss bzw. die mittlere Reife besitzen. Ebenfalls unter diese Kategorie werden Befragte gezählt, die angeben, die POS in Klasse 10 beendet zu haben (vgl. ebd.). Befragte mit Fachabitur, Abitur oder EOS-Abschluss (Erweiterte Oberschule) stellen eine Personengruppe dar, die über ein hohes Bildungsniveau verfügt. Innerhalb der AES-Trendberichte wird das Bildungsniveau zusätzlich über den ISCED-Level²⁷ (International Standard Classification of Education) abgebildet. Der ISCED berücksichtigt neben Angaben zu allgemeinen Bildungsabschlüssen auch Informationen über berufliche Abschlüsse und Bildungsprogramme. Da innerhalb der vorliegenden Arbeit Informationen über berufliche Abschlüsse bzw. die berufliche Stellung der Befragten für die Differenzierung der beruflichen Position benötigt werden und die Gefahr der Multikollinearität vermieden werden soll, beschränkt sich die Operationalisierung

²⁷ Bis 2014 wurde das Bildungsniveau anhand des ISCED-Levels 1997 klassifiziert. Seit 2016 nutzen die AES-Erhebungen allerdings die modifizierte Fassung ISCED-Level 2011 (vgl. BMBF 2019b: 30).

des Bildungsniveaus daher auf Informationen zum allgemeinen Bildungsabschluss. Da die Fallzahl für Personen mit niedrigem Bildungsniveau in einzelnen Erhebungsjahren für die interessierende abhängige Variable unter 25 Zellbesetzungen aufweist, wurden die beiden Wertebereiche niedriges und mittleres Bildungsniveau zusammengeführt. Dementsprechend ist das Bildungsniveau als Dummy-Variable codiert, die die Ausprägungen niedriges/mittleres und hohes Bildungsniveau abbildet.

Innerhalb der BSW- und AES-Erhebungen wird der Wohnort, getrennt nach Ost- und Westdeutschland kontinuierlich und einheitlich erfasst, sodass die Analyse die Variable Ost-West als Prädiktor nutzen kann.²⁸ Um zusätzlich zu der Differenzierung in Ost- und Westdeutschland nähere Informationen über die Regionszugehörigkeit der Befragten innerhalb der Analysen zu berücksichtigen, nutzt die Arbeit Informationen über den Gemeindetyp. Die Klassifikation eines bestimmten Gemeindetyps erfolgt in den BSW- und AES-Erhebungen auf Basis der 1991 von der Firma BIK erarbeiteten Gliederungssystematik, die die Stadt-Land-Verflechtungen auf Gemeindeebene für Stadtregionen, Ballungszentren und Mittel- und Unterzentren abbildet (vgl. BIK 2023).²⁹ Innerhalb der BSW- und AES-Erhebungen werden zehn verschiedene Gemeindetypen differenziert. Angesichts der Tatsache, dass in Ostdeutschland teilweise nur sehr dünn besiedelte Landstriche existieren, zeigen sich häufig zu geringe Zellbesetzungen einzelner Wertebereiche im Hinblick auf die zu prüfende abhängige Variable. In Anlehnung an die AES-Trendberichterstattung (vgl. BMBF 2019b: 39) wurden daher mehrere Wertebereiche zusammengefasst, sodass die Variable „BIK-Region“ die drei Kategorien (1) unter 100.000 Einwohner, (2) 100.000 bis unter 500.000 Einwohner und (3) 500.000 und mehr Einwohner differenziert.

Im gepoolten Modell wird das Erhebungsjahr als Variable mitaufgenommen. Dies ermöglicht sowohl die Analyse differenziert nach einzelnen Erhebungsjahren, als auch die Prüfung der Teilnahmechancen mit Blick auf bestimmte historische Episoden.

²⁸ Eine differenzierte Betrachtung auf Ebene der Bundesländer ist auf Grund des veränderten Frageprogramms im AES nicht möglich. Die Kategorie „Bundesland“ ist nur Bestandteil der BSW-Erhebungen, während im AES auf Basis der Gemeindekennziffer eine automatische erzeugte Zuteilung nach „Nord, Süd, Mitte, Ost“ erfolgt. Die Gemeindekennziffern, die eine differenzierte Auskunft hinsichtlich des Wohnortes bzw. des Gemeindekreises geben könnten, sind der Öffentlichkeit nicht zugänglich (vgl. Kantar 2020: 24).

²⁹ In der BSW-Erhebung 1991 wurde noch die Boustedt-Systematik genutzt (vgl. TNS Infratest 2005b: 6). Allerdings unterscheidet sich die im BSW 1991 verwendete Systematisierung nicht von den nachfolgenden Erhebungen.

7.3.3.2 Betriebs- und beschäftigungsbezogene Prädiktoren

Neben soziodemographischen und regionalen Merkmalen berücksichtigt die Analyse verschiedene betriebliche als auch beschäftigungsbezogene Prädiktoren. Der Beschäftigungsumfang wird in Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigung unterschieden. Personen, die sich in Kurzarbeit befinden, werden dabei zur Kategorie Teilzeitbeschäftigte gezählt. Informationen über vorangegangene Arbeitslosigkeit werden innerhalb der BSW-Erhebungen retrospektiv für die letzten drei Jahre erhoben, während im AES Arbeitslosigkeitserfahrungen für die letzten 12 Monate erfasst werden. Diese unterschiedliche Erfassung muss bei der Interpretation der jeweiligen Erhebungsjahre berücksichtigt werden. Die Variable Arbeitslosigkeitserfahrung wird dichotomisiert erfasst: Arbeitslosigkeitserfahrungen bzw. keine Arbeitslosigkeitserfahrungen. Eine weitere datenspezifische Besonderheit zeigt sich mit Blick auf den Arbeitsvertrag. Informationen über befristete bzw. unbefristete Arbeitsverträge werden erst seit dem AES erhoben. Im BSW liegen demnach keine Informationen über das Verhältnis zwischen befristeten und unbefristeten Arbeitsverhältnissen vor. Die Variable Arbeitsvertrag wird innerhalb der multivariaten Analysen nur für die separaten Analysen der Jahre 2010 und 2018 genutzt. Innerhalb der Analysen wird anhand einer Dummy-Variable berücksichtigt, ob ein unbefristeter Arbeitsvertrag oder ein befristeter Arbeitsvertrag vorliegt.

Da sich die Operationalisierung der Arbeitsmarktsegmente anhand der Merkmale Betriebsgröße und Qualifikationsanforderungen komplexer gestaltet, werden nachfolgend anhand eines Exkurses Besonderheiten als auch das Ergebnis der Operationalisierung der Segmente näher ausgeführt.

Exkurs: Operationalisierung der Arbeitsmarktsegmente

Wie bereits beschrieben, werden in der Literatur verschiedene Segmente definiert, innerhalb derer sich unterschiedliche Weiterbildungszugänge und -chancen für Beschäftigte ergeben (vgl. Abschnitt 4.2/4.3). In bisherigen Studien wurden diese Segmente mit Blick auf Betriebsgröße und notwendige Qualifikationsanforderungen operationalisiert (vgl. Blossfeld & Mayer 1988; Schömann & R. Becker 1998).

Betriebsgröße

Die Operationalisierung der Betriebsgröße lässt sich im Hinblick auf vorangegangene empirische Analysen als sehr heterogen einstufen. Kleine Betriebe werden ab 49 Beschäftigte (vgl. Blossfeld & Mayer 1988; Schömann & R. Becker 1998), ab 99 Beschäftigte (vgl. Kaufmann 2012) bis hin zu 199 Beschäftigten (vgl. Schiener 2006; Szydlík 1990) kategorisiert. Ebenso variieren die Kenngrößen

für betriebsinterne Märkte von 50 Beschäftigten (vgl. Blossfeld & Mayer 1988; Schömann & R. Becker 1998), über 100 Beschäftigte (vgl. Kaufmann 2012) bis hin zu 200 Beschäftigten und mehr (vgl. Schiener 2006; Szydlík 1990). Während der BSW eine Bandbreite an verschiedenen Betriebsgrößenklassen nutzt, zeigt sich im AES eine deutlich veränderte Operationalisierung der Betriebsgrößen, sodass für eine Trendanalyse lediglich die Unterscheidung in „bis 19 Beschäftigte“ und „ab 20 Beschäftigte“ möglich ist (siehe auch Widany 2014). Zudem existieren keine Kennwerte zur Beschäftigtenanzahl im Öffentlichen Dienst bis 2007. Laut der EU-Kommission werden Betriebe bis zu einem Schwellenwert von 49 Beschäftigten als kleine Betriebe definiert. Kleinstbetriebe sind Unternehmen, die weniger als 10 Beschäftigte haben (vgl. Amtsblatt der europäischen Union 2003).

Würde man nun die Unterscheidung bis zu 19 Beschäftigte/ab 20 Beschäftigte nutzen, so würde ein Großteil kleiner Betriebe dem Segment betriebsinterner Märkte zugeordnet werden. Dies würde jedoch zu einer Verzerrung führen. Die Operationalisierung einzelner Segmente auf Basis der Betriebsgröße wird in einigen jüngeren Arbeiten zudem in Frage gestellt und als zu grob kritisiert (vgl. Schiener 2006: 143 f., siehe auch Widany 2014). Innerhalb der vorliegenden Analysen wird auf eine Zuordnung zu den Segmenten auf Basis der Betriebsgröße verzichtet. Stattdessen erfolgt eine Differenzierung in Kleinst- und Kleinbetriebe (bis 19 Beschäftigte) und mittlere bzw. größere Betriebe (ab 20 Beschäftigte) und zudem wird der Öffentliche Dienst separat betrachtet.

Tabelle 7.5 zeigt die innerhalb der Arbeit genutzte Operationalisierung der einzelnen Betriebsgrößen mit den jeweiligen Kennziffern. Die Unterscheidung der einzelnen Betriebsgrößen ermöglicht es, Teilnahmechancen von Erwerbstätigen in Bezug auf die Annahmen des segmentierten Arbeitsmarktes zu übertragen und zu kontextualisieren. Größere Betriebsstrukturen wie in internen Märkten und dem Öffentlichen Dienst verfügen über andere Möglichkeiten der Förderung als kleine privatwirtschaftliche Betriebe. Dies wiederum hat Auswirkungen auf die Teilnahmechancen Beschäftigter an Weiterbildung (siehe Abschnitt 4.2).

Spalte 2 der Tabelle stellt die Operationalisierung der einzelnen Segmente innerhalb der Arbeit ins Verhältnis zu den innerhalb der Segmentierungstheorie differenzierten Segmenten. Kleinstbetriebe bzw. kleine Betriebe entsprechen dem Facharbeitsmarkt, während mittlere und größere Betriebe ab einer Betriebsgröße von 20 Beschäftigten betriebsinternen Märkten entsprechen. Der Öffentliche Dienst kann als separater betriebsinterner Markt betrachtet werden. Auf Grund eines veränderten Fragebogendesigns im AES lässt sich eine differenzierte Unterscheidung der Branchen nicht wie im BSW fortsetzen, allein die Unterscheidung zwischen Öffentlicher Dienst und Privatwirtschaft ist möglich (vgl. Spalte 3). Die

Tab. 7.5 Operationalisierung der Betriebsgröße mit Bezügen zur Segmentationstheorie, eigene Darstellung

Operationalisierung Betriebsgröße	Segment	Branche/Sektor
Kleinstbetrieb/kleiner Betrieb (bis 19 Beschäftigte)	Facharbeitsmarkt	Privatwirtschaft
mittlerer/größerer Betrieb (ab 20 Beschäftigte)	betriebsinterner Markt	
Öffentlicher Dienst	separater betriebsinterner Markt	Öffentlicher Dienst

Einbeziehung der Branchen bietet jedoch zusätzlichen Informationsgehalt hinsichtlich betrieblicher bzw. öffentlicher Förderstrukturen innerhalb der jeweiligen Sektoren.

Qualifikationsanforderungen

Doch nicht nur die Operationalisierung der Betriebsgröße wirft Fragen auf. Schwierigkeiten ergeben sich ebenso mit Blick auf die Differenzierung qualifikatorischer Anforderungen. Veränderungen von Arbeitsformen und –anforderungen zeigen sich dabei bereits bei dem Begriff der Einfacharbeit. Der berufsstrukturelle Wandel und eine zunehmende Technologisierung lassen Einfacharbeit immer komplexer werden. Auf der anderen Seite zeigen Untersuchungen, dass Einfacharbeit keineswegs mehr nur von un- und angelernten oder gering qualifizierten Beschäftigten ausgeführt wird, sondern zunehmend auch formal Qualifizierte einfache Tätigkeiten übernehmen, für die keine Berufsausbildung erforderlich ist (vgl. Hall & Sevindik 2020: 6 f.).

Inwieweit sich dann das Segment des Jedermannsarbeitsmarktes, indem geringe Qualifikationsanforderungen mit einfachen Tätigkeiten verbunden sind, trennscharf von anderen Märkten trennen lässt, bleibt zu diskutieren. Bosch und Weinkopf sehen dies jedenfalls kritisch und plädieren für eine Modifizierung des Begriffes einfacher Arbeit innerhalb der Segmentationstheorie: „der Idealtyp einfacher Arbeit aus der Segmentationstheorie [reicht] für eine empirische Analyse nicht mehr aus (...) es müssen die unterschiedlichen Realtypen einfacher Arbeit identifiziert werden“ (Bosch & Weinkopf 2011: 175). Doch auch in anderen innerhalb der Literatur beschriebenen Segmenten zeigen sich Entwicklungen und Veränderungen (siehe hierzu auch Abschnitt 4.3). So sind fachlich qualifizierte Beschäftigte und AkademikerInnen zunehmend von befristeter Beschäftigung und niedriger Entlohnung betroffen, Merkmale die eigentlich Jedermannsarbeitsmärkte charakterisieren. Ebenso zeigen sich Bewegungen in betriebsinternen

Märkten, in denen sich ein Rückgang bisher Beschäftigten zugesicherter Privilegien wie Beschäftigungssicherheit und Betriebsbindung beobachten lässt.

In jüngeren Arbeiten der empirischen Weiterbildungsforschung werden die Kategorien und Operationalisierungen der Segmentationstheorien differenzierter betrachtet. Schiener hat sich intensiv mit den Kennwerten und Variablen in vorangegangenen Analysen auseinandergesetzt und zeigt auf, dass sich in den theoretischen Ausführungen von Lutz und Sengenberger keine konkreten Kennwerte für die einzelnen Segmente finden. Die Einteilung der Teilarbeitsmärkte ist daher stark abhängig von der Datenqualität und der jeweiligen willkürlichen Zuordnung des Forschenden (vgl. Schiener 2006: 144). Ebenso führt die dichotome Unterscheidung in niedrige und hohe Qualifikationsanforderungen mitunter zu einem Informationsverlust. Die Datenqualität des BSW und AES lässt zudem Einschränkungen entstehen, die eine genaue Typisierung der Segmente ohnehin erschweren. In Anlehnung an Schiener und andere vergleichbare Arbeiten aus dem Bereich der Weiterbildungsforschung (vgl. Kaufmann 2012; Reiter 2019; Widany 2014) werden daher die relevanten Informationen zu Betriebsgröße/Sektor und beruflicher Stellung separat in die Analysen aufgenommen, sodass der Einfluss dieser Merkmale differenziert kontrolliert werden kann.

Da die Qualifikationsanforderungen in Form der Dichotomisierung (hohe Qualifikationsanforderungen: betriebsinterner Markt/Facharbeitsmarkt; niedrige Qualifikationsanforderungen: unstrukturierter Markt) einen Informationsverlust darstellen, wird anhand der Information über die berufliche Stellung eine dreigeteilte Klassifizierung des beruflichen Status vorgenommen. BSW und AES ermöglichen eine differenzierte Unterscheidung verschiedener beruflicher Statusgruppen (Angestellte, Facharbeiter, Un-/Angelernte, Beamte). Als Orientierung für die Unterscheidung der einzelnen beruflichen Positionen wird die Klassifikation der Berufe (KldB) genutzt (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2021: 26 f.,36). Diese bildet die Grundlage für die Klassifizierung beruflicher Systematiken in Deutschland und wird zusammen bzw. ergänzend mit der internationalen ISCO vielfach in der empirischen Bildungsforschung genutzt (vgl. Tschersich & Schütz 2017; siehe auch Geis & Hoffmeyer-Zlotnik 2001). Die KldB unterscheidet verschiedene Anforderungsniveaus, die sich an konkreten Tätigkeiten und formalen beruflichen Bildungsabschlüssen orientieren. Die Bildungsabschlüsse bilden dabei zentrale Voraussetzung für die Ausübung der jeweiligen Tätigkeit.

Anhand der Zuordnung zu dem jeweiligen Anforderungsniveau der KldB erfolgt die Klassifizierung der einzelnen im BSW/AES gelisteten beruflichen Statusgruppen in eine der drei verschiedenen Kategorien des beruflichen Status, die für die Analysen genutzt werden (siehe auch Schiener 2006: 190). Tabelle 7.6 können die innerhalb der KldB klassifizierten Anforderungsniveaus

Tab. 7.6 Darstellung des Anforderungsniveaus und der erforderlichen Berufsausbildung anhand der KldB sowie im BSW/AES damit korrespondierender beruflicher Status, eigene Darstellung

Klassifikation der Berufe (KldB)		Korrespondiert im BSW/AES	Operationalisierung Beruflicher Status
Anforderungsniveau 1	Helfer- und Anlerntätigkeiten	Un- und Angelernte; ausführende Angestellte; Beamte im einfachen Dienst	Niedriger beruflicher Status
	keine gesonderte Berufsausbildung; 1-jährige Berufsausbildung		
Anforderungsniveau 2	Fachlich-ausgerichtete Tätigkeiten	Facharbeiter; qualifizierte Angestellte, Beamte im mittleren Dienst	Mittlerer beruflicher Status
	2–3-jährige Ausbildung; berufsqualifizierender Abschluss		
Anforderungsniveau 3/4	Leitungsfunktion; Spezialistentätigkeit	Meister/Polier/Techniker; leitende Angestellte; Beamte im höheren/gehobenen Dienst	Hoher beruflicher Status
	Fach-/ Hochschulabschluss		

mit den jeweiligen benötigten Bildungsabschlüssen entnommen werden, die mit dem beruflichen Status innerhalb des BSW und AES korrespondieren.

Ein niedriger beruflicher Status korrespondiert dabei mit dem Anforderungsniveau 1 der KldB. Dies umfasst Helfer- und Anlerntätigkeiten, für die keine gesonderte Berufsausbildung benötigt wird oder eine einjährige Berufsausbildung vorliegt. Konkret betrifft dies im BSW/AES Un- und Angelernte, aber auch ausführende Angestellte und Beamte im einfachen Dienst. Ein mittlerer beruflicher Status korrespondiert mit dem Anforderungsniveau 2 der KldB. Dies umfasst fachlich ausgerichtete Tätigkeiten, für die eine zwei- bis dreijährige Berufsausbildung und ein berufsqualifizierender Abschluss vorliegt. Dies entspricht im BSW/AES Facharbeitern, qualifizierten Angestellte und Beamten im mittleren Dienst. Ein hoher beruflicher Status geht mit komplexeren Spezialistentätigkeiten und Leitungsfunktionen einher. Voraussetzung bildet ein Fach- bzw. Hochschulabschluss. Die KldB unterscheidet dabei zwischen Anforderungsniveau 3 und 4,

allerdings lassen die Antwortoptionen im BSW und AES keine genauere Differenzierung zu, sodass die beiden Gruppen zu einer zusammengefasst werden. Darunter fallen im BSW/AES leitende Angestellte, Meister/Polier/Techniker und Beamte im höheren und gehobenen Dienst.

7.4 Methode und Verfahren

Ziel dieses Kapitels ist die Darstellung des genutzten Verfahrens der binären logistischen Regression und die Beschreibung des methodischen Designs. Die logistische Regression bildet eine Variante der Regressionsanalysen und gehört zur Kategorie „der struktur-prüfenden Verfahren“ (Backhaus et al. 2023: 288). Da die Darstellung dieses Verfahrens innerhalb der sozialwissenschaftlichen Methodenliteratur bereits sehr umfassend und detailliert beschrieben ist (vgl. Backhaus et al. 2023; Best & Wolf 2010), beschränkt sich die nachfolgende Ausführung auf zentrale Voraussetzungen als auch Besonderheiten, die mit dem Verfahren der logistischen Regression sowie der Interpretation der Effektkoeffizienten verbunden sind. Im letzten Abschnitt (Abschnitt 7.4.4) wird das methodische Design der Arbeit mit Blick auf die empirische Analyse näher ausgeführt.

7.4.1 Grundlagen und Voraussetzungen der logistischen Regression

Die binäre logistische Regression stellt ein innerhalb der Sozialwissenschaften etabliertes Verfahren dar, um die Eintrittswahrscheinlichkeit eines bestimmten Ereignisses, das zwei Zustände annehmen kann, vorherzusagen (vgl. Best & Wolf 2010: 827; Mood 2010: 67). Mithilfe der logistischen Regression lassen sich Beziehungen zwischen einer binär abhängigen Variable und mehreren unabhängigen Variablen unterschiedlich ausgeprägten Skalenniveaus³⁰ untersuchen (vgl. Fromm 2010: 108). Das Verfahren ist dabei besonders geeignet, um Determinanten binärer Entscheidungsstrukturen zu untersuchen (vgl. Auspurg & Hinz 2011: 62; Best & Wolf 2010: 827). Auch innerhalb der Weiterbildungsforschung findet die binäre logistische Regression große Resonanz, da sie sich vor allem für die

³⁰ Während die abhängige Variable nur einen binären oder multinomialen Zustand annehmen kann, können die unabhängigen Variablen kategorial als auch metrisch sein (vgl. Fromm 2010: 108).

Analyse der Weiterbildungsteilnahme (teilgenommen/nicht teilgenommen) eignet (vgl. Behringer 1999; Hubert & Wolf 2007; Kaufmann 2012; Widany 2014).

Anders als bei linearen Regressionsanalysen werden mithilfe der binär logistischen Regression nicht die beobachteten Ereignisse geschätzt, sondern die Eintrittswahrscheinlichkeiten dieser Ereignisse (vgl. Backhaus et al. 2023: 288 f.; Best & Wolf 2010: 829). Ein Unterschied zu linearen Regressionsanalysen zeigt sich zudem darin, dass ein linearer Zusammenhang zwischen abhängiger Variable und den erklärenden Variablen, zentrale Prämisse linearer Regressionsanalysen, in logistischen Regressionen nicht unterstellt wird (vgl. Fromm 2010: 111). Da die Methode der kleinsten Quadrate (OLS) auf Grund der Eigenschaften der logistischen Regression, anders als bei linearen Regressionsanalysen, zu unsicheren Schätzungen der Regressionskoeffizienten führt, wird für das Schätzverfahren hingegen die Maximum-Likelihood-Methode genutzt (vgl. Best & Wolf 2010: 836; siehe auch Backhaus et al. 2023: 298).

Ziel der logistischen Regression ist es, den Einfluss verschiedener Prädiktoren auf die abhängig binär kodierte Variable zu schätzen (vgl. Best & Wolf 2012: 380). Die beiden möglichen alternativen Ergebnisse, die eintreten können, werden dabei mit 1 und 0 definiert (vgl. Backhaus et al. 2023: 289). Übertragen auf die vorliegenden Analysen bedeutet dies, dass das logistische Regressionsverfahren genutzt wird, um den Einfluss soziodemographischer, regional- sowie betriebs- und berufsbezogener Merkmale im Hinblick auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit an selbstinitiiierter beruflicher Weiterbildung ost- und westdeutscher Erwerbstätiger zu prüfen. Die Variable Teilnahmehinweis wird innerhalb der Analysen folgendermaßen operationalisiert: selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung = 1; keine selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung = 0.

Eine zentrale Voraussetzung der logistischen Regression betrifft die Stichprobengröße (vgl. Fromm 2010: 108). Allerdings finden sich in der Literatur unterschiedliche Angaben. Als absolute Untergrenze wird eine Stichprobengröße von 50 Fällen genannt (vgl. Fromm 2010: 108), meist wird jedoch eine Stichprobengröße von mindestens 100 Fällen empfohlen (vgl. Best & Wolf 2010: 837, siehe auch Long 1997). Die Stichprobengröße liegt für die in den Analysen berücksichtigten Stichproben deutlich über 100.³¹ Eine weitere Voraussetzung ist die Anzahl der Zellbesetzungen. Doch auch hier lassen sich nur grobe Richtwerte finden. Während einige Autoren mindestens 10 Fälle pro Parameter als Richtwert

³¹ Die Teilnahmequoten an selbstinitiiierter beruflicher Weiterbildung liegen für die gewichteten und ungewichteten Daten sowohl für die Ost- als auch West-Substichproben in allen Erhebungsjahren über zehn Prozent.

angeben (vgl. Best & Wolf 2010: 837, siehe auch Long 1997), wird andernorts eine Zellbesetzung von mindestens 25 Fällen pro Parameter empfohlen (vgl. Backhaus et al. 2023: 376). Für die Überprüfung der Anzahl der Zellbesetzungen wurden bivariate Kreuztabellen genutzt. Zu geringe Zellbesetzungen wurden vermieden, indem einzelne Variablen umkodiert bzw. der Wertebereich einzelner Variablen zusammengeführt wurde (siehe Bildungsniveau und Region).

Auf Grund des Risikos verzerrter Schätzungen und erhöhter Standardfehler wird als weitere zentrale Voraussetzung der logistischen Regression das Vermeiden von Multikollinearität beschrieben. Hierfür ist es notwendig, zu kontrollieren, dass zwischen den einzelnen unabhängigen Variablen keine Multikollinearität besteht (vgl. Backhaus et al. 2023: 377; Fromm 2010: 108). Die Prüfung der Multikollinearität erfolgte mithilfe einer Korrelationsmatrix. Zusätzlich wurden die Kennwerte von Toleranzkoeffizienten sowie des Variance-Inflation-Factor (VIF) einbezogen (vgl. Backhaus et al. 2023: 124, Urban & Mayerl 2018: 237 f.). Mithilfe der Kennwerte von Pearsons-Residuen wurde zusätzlich eine Residualdiagnostik durchgeführt, um einflussreiche Fälle zu identifizieren (vgl. Urban & Mayerl 2018: 426). Sowohl die Prüfung mit Blick auf mögliche Multikollinearität als auch die Durchführung der Residualdiagnostik³² zeigten für die einzelnen Modelle keine kritischen Werte.

Die multivariaten Analysen basieren auf ungewichteten Daten. Die Nutzung von Gewichtungsfaktoren wird im Rahmen sozialwissenschaftlicher Analysen unterschiedlich bewertet (vgl. Arzheimer 2009, Gelman 2007).³³ Da mit der

³² Als eine weitere Voraussetzung der Durchführung logistischer Regression wird die Prüfung auf Autokorrelation genannt (vgl. Backhaus et al. 2023). Autokorrelation prüft die Abhängigkeit der Residuen. Die Prüfung auf Autokorrelation wird allerdings nur für Panel- bzw. Zeitreihendaten empfohlen. Die BSW- und AES-Erhebungen sind Querschnittsdaten. Während die einzelnen Fälle in Zeitreihen- bzw. Paneldaten eine natürliche Ordnung und Reihenfolge aufweisen, ist die Reihenfolge der Beobachtungen in Querschnittsdaten beliebig, vorhandene Korrelationen sind daher nicht bzw. kaum zu identifizieren. Eine Prüfung vorhandener Autokorrelation wird im Rahmen von Querschnittsdaten in der Methodensliteratur als nicht zielführend eingeschätzt (vgl. Malitte & Schreiber 2019: 321; Urban & Mayerl 2018: 296; siehe auch Ohr 2010). Die Prüfung auf Autokorrelation bei Querschnittsdaten wird nur im Falle einer geklumpten Stichprobenziehung empfohlen (vgl. Ohr 2010: 654, 672). Die Stichprobenauswahl der BSW- und AES-Erhebungen erfolgte jedoch durch eine mehrfach geschichtete, dreistufige Zufallsstichprobe (vgl. Kantar 2020), weswegen auf die Prüfung auf Autokorrelation verzichtet wurde.

³³ Untersuchungen zeigen, dass die Nutzung von Designgewichtungen mitunter keinen substantiellen Einfluss auf Ergebnisse inferenzstatistischer Analysen nimmt (vgl. Arzheimer 2009: 372 ff.). Darüber hinaus wird deutlich, dass systematische Ausfälle bzw. Verzerrungen der Verteilungen auch durch die Nutzung von Gewichtungsfaktoren kaum minimiert werden können (vgl. ebd.: 386).

Nutzung von Daten im Rahmen (sozial)wissenschaftlicher Forschungsvorhaben meist auch die Spezifizierung einer Substichprobe verbunden ist, wird empfohlen, ungewichtete Daten zu nutzen und stattdessen die in der Designgewichtung verwendeten Merkmale als zentrale Kontrollvariablen innerhalb des Modells zu berücksichtigen (vgl. Arzheimer 2009: 387, siehe auch Kalton & Flores-Cervantes 2003). Um designbedingte Effekte zu kontrollieren, fließen in die multivariaten Analysen der vorliegenden Arbeit zentrale erklärende Variablen ein, die bei der Designgewichtung des BSW und AES Berücksichtigung finden (Ost/West, Alter, Geschlecht, Bildungsniveau, Erwerbstätigkeit, Gemeindetyp). Die einzelnen unabhängigen Variablen werden schrittweise in das jeweilige Modell aufgenommen.

7.4.2 Effektkoeffizienten: Odds Ratio und AME

Die Effektkoeffizienten der logistischen Regression basieren auf logarithmierten Odds (OR) bzw. Logits. Anders als im Falle der linearen Regressionsanalyse stellt sich die Interpretation der Odds³⁴ bzw. Logits jedoch deutlich komplexer dar (vgl. Best & Wolf 2010: 831; Urban & Mayerl 2018: 399).

Odds und Odds Ratios

Mit Blick auf das logistische Regressionsmodell gibt die Regressionskonstante β an, wie hoch der Logit ist, wenn alle anderen Prädiktoren konstant gehalten werden. Anhand des Regressionskoeffizienten β_i lässt sich nachvollziehen, inwieweit sich die logarithmierten Odds verändern, „wenn x_i um eine Einheit steigt (unter Konstanthaltung der jeweils anderen unabhängigen Variablen)“ (Best & Wolf 2010: 831). Ein positiver β -Koeffizient wird dabei als positiver Zusammenhang zwischen den unabhängigen Variablen und den Logits interpretiert, während ein negativer β -Koeffizient dementsprechend einen negativen Zusammenhang abbildet (vgl. ebd.). Vereinfacht gesagt, stellen die Odds das Verhältnis der Eintrittswahrscheinlichkeit zur Gegenwahrscheinlichkeit eines Ereignisses dar (vgl. Backhaus et al. 2023: 319). Zwar lässt sich anhand der ermittelten Odds Richtung des Einflusses der unabhängigen Variablen bestimmen, die empirische Bedeutung der ermittelten Effektkoeffizienten bleibt jedoch weiterhin schwierig bzw. unklar (vgl. Urban & Mayerl 2018: 399, siehe auch Best & Wolf 2010:

³⁴ Mitunter werden in der empirischen Sozialforschung auch die Begriffe „Chance“ oder „Chancenverhältnis“ verwendet, die hinsichtlich ihrer undifferenzierten Nutzung jedoch kritisiert werden (vgl. Best & Wolf 2012: 380). Die vorliegende Arbeit nutzt daher ausschließlich die Begriffe odds bzw. odds ratio.

831). Um die Interpretation zugänglicher zu gestalten, wird stattdessen auf Odds ratios zurückgegriffen (vgl. Backhaus et al. 2023: 323; Best & Wolf 2010: 831). Während, wie oben bereits ausgeführt, die odds das Verhältnis der Eintrittswahrscheinlichkeit zur Gegenwahrscheinlichkeit eines Ereignisses wiedergeben, bilden die odds ratios wiederum die Verhältnisse dieser Wahrscheinlichkeitsverhältnisse ab (vgl. Backhaus et al. 2023: 322).

Im Kontext der beruflichen Weiterbildungsforschung kann die Nutzung und Interpretation von entlogarithmierten Effektkoeffizienten bzw. odds ratio im Hinblick auf die Analyse von Weiterbildungsbeteiligung als etabliert eingestuft werden (vgl. Hubert & Wolf 2007; Kaufmann & Widany 2013; Kuper 2012; Schiener 2006). In jüngerer Vergangenheit wird die Interpretation von Effekten aus Logit-Modellen jedoch zunehmend kritisiert. Im Hinblick auf Koeffizientenvergleiche zwischen Stichproben, Gruppen oder Zeitpunkten auf Basis der Effektkoeffizienten bzw. odds ratios zeigen sich wesentliche Einschränkungen, die in der Literatur als problematisch eingestuft werden (vgl. Urban & Mayerl 2018: 405). Das Ausmaß der unbeobachteten Heterogenität im Kontext der odds ratios wird innerhalb der Methodendebatte vielfach als eine zentrale Problematik diskutiert (vgl. Auspurg & Hinz 2011: 63; Best & Wolf 2010: 838; Best & Wolf 2012: 383 f.).

Durchschnittliche Marginale Effekte (AME)

Mood führt beispielsweise an, „it is problematic to compare (...) OR [odds ratio] across models with different independent variables, because the unobserved heterogeneity is likely to vary across models” (Mood 2010: 67 f.; Ergänzung in Klammer AR). Auch ungeachtet dessen, dass Modelle identische Variablen berücksichtigen (können), schätzt Mood den Vergleich von odds ratios zwischen verschiedenen Stichproben oder Gruppen auf Grund der unbeobachteten Heterogenität der Regressionskoeffizienten als ebenso problematisch ein (vgl. Mood 2010: 68). Ähnliche Schlussfolgerungen mit Blick auf die Gefahr einer verzerrten Schätzung der Effektkoeffizienten finden sich auch bei anderen AutorInnen (vgl. Auspurg & Hinz 2011: 63; Best & Wolf 2012: 838). Doch nicht nur der Vergleich zwischen verschiedenen Substichproben und Modellen wird als problematisch angesehen, bereits die schrittweise Aufnahme einzelner Prädiktoren innerhalb verschachtelter Modelle wird mit Blick auf die Interpretation der Effektkoeffizienten kritisch bewertet (vgl. Best & Wolf 2012: 383; siehe auch Best & Wolf 2010: 838).

Innerhalb der vorliegenden Arbeit wird der zentralen Frage nachgegangen, welche Muster bzw. Veränderungen der Selektivität der Teilnahme an selbst-initiiertem beruflicher Weiterbildung sich im Zeitverlauf zeigen. Neben einem

gepoolten Modell werden zeitpunktspezifische Modelle geschätzt, um den Einfluss (zeit)spezifischer Effekte auf die Teilnahmeaktivität der im Fokus stehenden Gruppen zu prüfen. Innerhalb der jeweiligen Modelle werden zudem verschiedene Merkmale schrittweise aufgenommen, um den Einfluss betriebs- und beschäftigungsbezogener Kontextmerkmale auf die Teilnahmechancen strukturell benachteiligter Gruppen zu kontrollieren. Die vorliegende Arbeit ist daher auf ein Verfahren angewiesen, dass neben der Interpretation von Effektkoeffizienten innerhalb eines geschachtelten Modells ebenso den Vergleich der Effektkoeffizienten zwischen verschiedenen Stichproben ermöglicht.

Eine Vielzahl an Veröffentlichungen im Bereich der Soziologie und empirischen Bildungsforschung verweisen auf alternative Verfahren, die einen Vergleich der Effektkoeffizienten innerhalb verschachtelter Modelle als auch zwischen verschiedenen Gruppen und Stichproben zulassen (vgl. Auspurg & Hinz 2011; Best & Wolf 2012; Mood 2010). Innerhalb der vorliegenden Arbeit werden durchschnittliche marginale Effekte – average marginal effects (AME) – genutzt, die einen Vergleich zwischen unterschiedlichen Stichproben und Gruppen ermöglichen (vgl. Auspurg & Hinz 2011: 66). AME bilden den durchschnittlichen Einfluss der Prädiktoren auf die Wahrscheinlichkeit des Ereignisses anhand einer Kennziffer ab (vgl. Best & Wolf 2012: 387). Oder anders ausgedrückt, geben AME an,

„um wie viele Prozentpunkte sich die Wahrscheinlichkeit des interessierenden Ergebnisses *im Mittel* aller (*gruppenspezifischen*) *Beobachtungen* verändert, wenn sich die (...) erklärende Variable um eine Einheit (*marginal*) erhöht (Auspurg & Hinz 2011: 66, Kursiv im Original).

Im Unterschied zu odds ratios werden AME kaum durch unkorrelierte unbeobachtete Heterogenität verzerrt (vgl. Mood 2010: 78; siehe auch Best & Wolf 2012: 388). Zudem haben AME gegenüber odds ratios den Vorteil, dass sie eine intuitive Interpretation ermöglichen, indem sie den durchschnittlichen Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des eintretenden Ereignisses angeben. Insgesamt wird den AMEs im Vergleich zu „den in der Sozialwissenschaft zu Unrecht sehr beliebten Odds Ratios“ (Best & Wolf 2010: 840) eine mit Blick auf Interpretierbarkeit und Robustheit deutlich bessere Nutzungsanwendung bescheinigt (vgl. ebd.)

Auf Grund der oben genannten Gründe werden in der vorliegenden Arbeit durchschnittliche marginale Effekte als Effektkoeffizienten ausgewiesen. Um Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland mit Blick auf die im Fokus stehenden Gruppen (Ältere, Frauen, formal gering Qualifizierte) zu prüfen,

werden zudem Interaktionsterme aufgenommen. Da AME keine Interaktionseffekte abbilden können, werden innerhalb der jeweiligen Modelle zusätzlich Odds Ratios ausgewiesen (vgl. Williams 2012). Die Analysen wurden mit dem Statistikprogramm Stata berechnet (vgl. Kohler & Kreuter 2017; Williams 2012).

Inwieweit sich der Einfluss soziodemographischer Merkmale (Alter, Geschlecht, Bildungsniveau) im Zeitverlauf signifikant verändert, kann mithilfe eines Signifikanztests überprüft werden. Die vorliegende Arbeit nutzt den von Auspurg und Hinz vorgeschlagenen Test auf Signifikanzprüfung, der eine getrennte Schätzung der AME beider Gruppen bzw. Stichproben vornimmt.³⁵ Der Test basiert auf einer Chi-Quadrat-Verteilung mit einem Freiheitsgrad. Der Testwert wird abschließend mit dem kritischen Wert für das gewählte Signifikanzniveau abgeglichen (vgl. Auspurg & Hinz 2011: 67 f.). Die dazugehörige Formel lautet (ebd: 67):

$$\frac{(AME_{jk} - AME_{jl})^2}{\text{Var}[AME_{jk}] + \text{Var}[AME_{jl}]} \sim \chi^2(\text{mit } df = 1)$$

7.4.3 Modellgüte

Um die Modellgüte des Regressionsmodells einschätzen zu können, stehen unterschiedliche Kriterien als auch Verfahren zur Verfügung. Als ein gängiges Kriterium der Modellanpassung wird in der Literatur der Wert des Likelihood-Ratio-Tests aufgeführt (vgl. Urban & Mayerl 2018: 323). Das Maß, das hier verwendet wird, ist der Wert des Log-Likelihood (LL). Der Likelihood-Ratio-Test prüft, ob die Maximum-Likelihood-Modellschätzung unter Berücksichtigung der unabhängigen Variablen „eine bedeutsam bessere Anpassung an die beobachteten Daten erreicht, als eine Modellschätzung, bei der nur die a-Konstante aber ansonsten keinerlei Prädiktoren zur Vorhersage von P(Y) benutzt wird.“ (Urban & Mayerl 2018: 415). Konkret bedeutet dies, dass das Nullmodell (Modell ohne Prädiktoreffekte) ins Verhältnis zu dem Gesamtmodell (Prädiktoren-Modell) gesetzt wird. Der Log-Likelihood-Wert des Nullmodells (LL0) wird dabei mit dem Log-Likelihood-Wert des Prädiktoren-Modells mit -2 multipliziert (-2LLL).

³⁵ Die Unabhängigkeit der kausalen Prozesse innerhalb der zu vergleichenden Gruppen ist Voraussetzung des Signifikanztestes (vgl. Auspurg & Hinz 2011: 67). Da der Signifikanztest hier genutzt wird, um zu prüfen, ob die zu den verschiedenen Zeitpunkten ermittelten Unterschiede einzelner Merkmale sich signifikant voneinander unterscheiden, scheint diese Voraussetzung gegeben.

Ein kleiner Log-Likelihood-Wert verweist auf eine gute Modellanpassung, während ein höherer Wert auf eine schlechte Modellanpassung des geschätzten Modells schließen lässt (vgl. Urban & Mayerl 2018: 415 f.; siehe auch Best & Wolf 2010: 843). Mithilfe des Chi-Quadrat-Tests lässt sich abschließend prüfen, ob der Log-Likelihood-Wert des Nullmodells signifikant kleiner ist als der Log-Likelihood-Wert des Prädiktoren-Modells (vgl. Urban & Mayerl 2018: 415 f.; siehe auch Best & Wolf 2010: 843).

Weitere zentrale Kriterien der Modellanpassung stellen die Pseudo R^2 -Statistiken dar, die ebenfalls auf der Likelihood-Ratio-Statistik basieren. Der Wertebereich der Pseudo R^2 -Statistiken liegt zwischen 0 und 1 (vgl. Backhaus et al. 2023: 327; Fromm 2010: 130). Existieren kaum Unterschiede zwischen dem spezifizierten Modell und dem Nullmodell, liegt der Wert nahe 1, während ein geringer Wert nahe 0 auf eine schlechte Modellanpassung verweist (vgl. Backhaus et al. 2023: 327). Nagelkerkes R^2 , welches häufig im Rahmen sozialwissenschaftlicher Analysen Anwendung findet, weist dabei im Vergleich zu anderen Pseudo R^2 -Varianten (z. Bsp.: McFadden, Cox. & Snell) größere Werte aus (vgl. Best & Wolf 2010: 844). Pseudo R^2 -Werte zwischen 0,2 und 0,4 gelten als Indikator für eine gute Modellanpassung (vgl. Backhaus 2023: 327).³⁶ Allerdings sollte die oftmals im Rahmen logistischer Regressionen eher geringe Varianzaufklärung nicht irritieren, da das R^2 in linearen Regressionen deutlich höher ausfällt (vgl. Backhaus et al. 2023: 328). Allerdings muss bei der Interpretation der Modellgüte beachtet werden, dass mit zusätzlich aufgenommenen Prädiktoren die Pseudo R^2 -Werte auch größere Werte annehmen (können) (vgl. Best & Wolf 2010: 844). Von daher sollte mit Blick auf die Spezifizierung des Modells berücksichtigt werden, dass „Sparsamkeit ein wichtiges Kriterium der Modellbildung [darstellt]“ (Backhaus et al. 2023: 353).

Da die Interpretation auf Basis nur eines Anpassungsmaßes als kritisch angesehen wird, sollten zusätzlich noch weitere zentrale Kriterien mit Blick auf die Modellanpassung hinzugezogen werden. Das Akaike Informationskriterium (AIC) gibt Aufschluss darüber, inwieweit eine „zunehmende Modellkomplexität“ (Backhaus et al. 2023: 353) sich negativ auf die Modellgüte auswirkt. Der AIC fungiert hier als Korrekturgröße. Kleinere AIC-Werte weisen dabei grundsätzlich auf eine bessere Modellanpassung hin (vgl. Backhaus et al. 2023: 354, siehe auch Best & Wolf 2010: 844).

³⁶ Im Kontext der Weiterbildungsforschung liegen die berichteten Pseudo R^2 Werte allerdings oft unter den angegebenen Richtwerten (vgl. Hubert & Wolf 2007; Kaufmann 2012; Schiener 2006; Widany 2014).

7.4.4 Methodisches Design

Um die zentralen Fragen der Arbeit zu beantworten, werden im Kontext der empirischen Analysen deskriptive als auch multivariate Verfahren genutzt.

Die Analyse umfasst zunächst eine deskriptive Darstellung der Teilnahmeentwicklung, um sich der ersten Fragestellung empirisch zu nähern: Um Muster bzw. Veränderungen der Teilnahme Selektivität ost- und westdeutscher Beschäftigter im Trend zu identifizieren, wird die Entwicklung der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung mithilfe deskriptiver Zeitreihen differenziert nach Ost- und Westdeutschland im Trendverlauf abgebildet. Verschiedene soziodemographische als auch beschäftigungs- und betriebsbezogene Merkmale stehen im Fokus der deskriptiven Teilnahmeentwicklung. Die deskriptiven Befunde geben erste Hinweise darauf, inwieweit sich ost-west-spezifische Muster der Teilnahme im Trend beobachten lassen.

In einem zweiten Schritt folgen die multivariaten Analysen. Im Fokus der multivariaten Untersuchung stehen zwei Analyseschritte, die unter dem Begriff der integrativen Datenanalyse (IDA) subsumiert werden können (vgl. Curran & Hussong 2009; Jansen et al. 2021). Im Sinne der „pooled analysis“ (vgl. Curran & Hussard 2009) werden zunächst auf Basis eines gepoolten Trenddatensatzes (vgl. Abschnitt 7.2.1), der die Datensätze von 1991 bis 2018 integriert, die Teilnahmechancen Erwerbstätiger über einen Beobachtungszeitraum von fast 30 Jahren geschätzt. Die einzelnen Erhebungsjahre, die Differenzierung nach Ost- und Westdeutschland als auch verschiedene soziodemographische sowie beschäftigungsbezogene Merkmale fließen dabei als Prädiktoren ein. Mithilfe von Interaktionstermen wird zudem geprüft, ob sich Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland mit Blick auf die im Fokus stehenden Gruppen (Ältere, Frauen, formal gering Qualifizierte) zeigen.

Anhand der Berücksichtigung der Variable Zeit als linearen Trendfaktor lassen sich auf der Ebene des gepoolten Modells bereits Trends als auch Trendbrüche identifizieren. Ob Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland existieren, kann mithilfe des gepoolten Modells ebenso geprüft werden. Das gepoolte Modell lässt auf Grund der Zusammenführung verschiedener Datensätze einen Gesamtdatensatz mit großem Stichprobenumfang entstehen. Daraus resultiert, dass valide(re) Effektkoeffizienten geschätzt werden können und auch der Einfluss von Ausreißern sich verringert. Insgesamt kann durch den gepoolten Gesamtdatensatz eine verbesserte Modellschätzung erreicht werden (vgl. Curran et al. 2013:

65, siehe auch Curran & Hussong 2009; Jansen et al. 2021: 852).³⁷ Das gepoolte Modell dient als Referenzmodell, um zentrale Annahmen im Hinblick auf Generalisierbarkeit zu prüfen, denen in den nachfolgenden vertiefenden Analysen weiter nachgegangen wird.

In einem zweiten Schritt erfolgen vertiefende Analysen für vier ausgewählte Erhebungsjahre (1994, 2003, 2010, 2018), die spezifische Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen in Ost- und Westdeutschland abbilden (vgl. Abschnitt 4.3/4.4 – Strukturwandel, Rezession, Deregulierung, Fachkräftemangel). Die vertiefenden Analysen mit Blick auf einzelne historische Episoden ermöglichen es, Strukturen bzw. Veränderungen der Teilnahme Selektivität differenziert im Zeitverlauf zu untersuchen. Um die Stabilität bzw. die Veränderung der Teilnahme Selektivität im Trend zu prüfen, wird ein einheitliches Regressionsmodell für die verschiedenen Zeitpunkte genutzt (siehe auch Kuper 2012; Schiener 2006; Widany 2014). Der konstante bzw. veränderte Einfluss der (einheitlichen) Prädiktoren liefert Hinweise über spezifische Kontexte und Gelegenheitsstrukturen, innerhalb derer selbstinitiierte Weiterbildungsentscheidungen getroffen werden. Die „coordinated analysis“ (vgl. Hofer & Piccinin 2009) – die separate Betrachtung einzelner Datensätze (im Trend) auf der Grundlage eines einheitlichen Analysemodells – stellt im Kontext weiterbildungsspezifischer Fragestellungen eine oft genutzte Methode dar (vgl. Hubert & Wolf 2007; Kuper 2012).

Die Prüfung von Unterschieden spezifischer Merkmale zwischen verschiedenen Zeitpunkten mittels Signifikanztestung ermöglicht schließlich Aussagen darüber zu treffen, inwieweit sich der Einfluss soziodemographischer Merkmale (Alter, Geschlecht, Bildungsniveau) im Zeitverlauf signifikant verringert bzw. konstant bleibt (vgl. Abschnitt 7.4.2).

³⁷ Die Integrative Datenanalyse (IDA) mit Blick auf die „pooled Analysis“ findet im Kontext der Weiterbildungsforschung oft Anwendung (BSW/AES-Daten: Kaufmann 2012; Widany 2014; SOEP: Schiener 2006, Mikrozensus: Schiener 2007).

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Gegenstand dieses Kapitel ist die Darstellung der empirischen Analysen und Befunde. Im ersten Abschnitt dieses Kapitels steht die Darstellung der deskriptiven Befunde im Fokus (Abschnitt 8.1). Mit Blick auf die in Abschnitt 4.4 beschriebenen Veränderungen auf dem ost- und westdeutschen Arbeitsmarkt seit Anfang der 90er Jahre wird zunächst die Entwicklung der Erwerbsbeteiligungsstruktur in Ost- und Westdeutschland über einen Zeitraum von fast 30 Jahren (1991–2018) auf Basis der BSW- und AES-Daten nachgezeichnet. Nachfolgend wird die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in Ost- und Westdeutschland mit Blick auf zentrale Prädiktoren im Trend betrachtet. Im zweiten Teil des Kapitels stehen die Ergebnisse der multivariaten Analysen im Vordergrund. In Abschnitt 8.2.1 wird zunächst die Teilnahmeentwicklung Erwerbstätiger in Deutschland von 1991 bis 2018 anhand des gepoolten Modells abgebildet. Im nachfolgenden Abschnitt 8.2.2 wird mithilfe vertiefender Analysen geprüft, inwieweit sich die Selektivität der Teilnahme vor dem Hintergrund historischer Kontexte verändert und welche Muster bzw. Veränderungen sich zeigen. Um schließlich zu prüfen, ob sich der Einfluss soziodemographischer Merkmale (Alter, Geschlecht, Bildungsniveau) im Zeitverlauf signifikant verändert bzw. konstant bleibt (vgl. Abschnitt 6.2), werden die Effektkoeffizienten von Alter, Geschlecht und Bildungsniveau aus dem Jahr 1994 mit den Effektkoeffizienten aus 2018 mittels eines Signifikanztests (vgl. Abschnitt 7.4.2) verglichen.

Ergänzende Information Die elektronische Version dieses Kapitels enthält Zusatzmaterial, auf das über folgenden Link zugegriffen werden kann
https://doi.org/10.1007/978-3-658-48364-7_8.

Die Systematisierung der Befunde der multivariaten Analysen mit Blick auf die in Abschnitt 6.2 formulierten Annahmen findet in Abschnitt 8.2.3 statt.

Die empirische Analyse orientiert sich an zwei grundlegenden Fragen:

1. *Welche Muster bzw. Veränderungen der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung zeigen sich im Trend?*
2. *Inwieweit beeinflussen ost-west-spezifische Strukturunterschiede Teilnahmedynamiken selbstinitiiert beruflicher Weiterbildung? Welche Unterschiede zeigen sich zwischen Ost- und Westdeutschland?*

Der Fokus der Analyse liegt dabei auf der Kontinuität bzw. Veränderung von Teilnahmechancen strukturell benachteiligter Beschäftigtengruppen auf dem Arbeitsmarkt (Ältere, Frauen, formal gering Qualifizierte). Vor dem Hintergrund historischer Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen in Ost- und Westdeutschland lassen sich für diese Gruppen spezifische Dynamiken selbstinitiiert Teilnahme im Trend vermuten (vgl. Kapitel 6).

8.1 Deskriptive Analysen

In diesem Abschnitt erfolgt die Darstellung der deskriptiven Befunde. Zunächst wird die Entwicklung der Erwerbsstruktur im Trend anhand verschiedener Merkmale abgebildet. Im zweiten Abschnitt wird die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung differenziert nach verschiedenen soziodemographischen und beschäftigungsbezogenen Merkmalen im Zeitverlauf dargestellt. Diese Merkmale fließen auch in die multivariaten Analysen ein. In Form eines Exkurses wird in Abschnitt 8.1.3 zudem die Teilnahme an arbeitgeberinitiiert beruflicher Weiterbildung im Verhältnis zur selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung näher betrachtet.

8.1.1 Entwicklung der Erwerbsbeteiligungsstruktur im Trend

Wie bereits in Abschnitt 4.4 aufgezeigt, lassen sich verschiedene Entwicklungsstränge auf dem deutschen Arbeitsmarkt seit Anfang der 90er Jahre beobachten. Diese Entwicklungen betreffen einerseits Veränderungen auf betrieblicher Ebene wie den Anstieg an atypischer Beschäftigung und einen zunehmend sektoralen

Wandel. Auf der anderen Seite zeigen sich Veränderungen im Arbeitskräfteangebot. Hier lassen sich eine zunehmende Feminisierung, Alterung sowie Akademisierung der Erwerbsbeteiligung beobachten.

Um die Relevanz dieser Entwicklungen auch mit Blick auf die Fragestellungen der Arbeit nachvollziehen zu können, werden im Folgenden die einzelnen Entwicklungsstränge auf Basis der BSW- und AES-Daten im Trend aufgezeigt. Ein Vergleich der ausgewiesenen Merkmalsverteilungen würde eine entsprechende Vergleichsstichprobe voraussetzen, allerdings stellt die Stichprobeneingrenzung dieser Arbeit¹ eine starke Spezifizierung dar. Die hier dargestellten Kennwerte basieren auf gewichteten Daten. Die Gewichtungsfaktoren des BSW und AES nutzen den Mikrozensus und Daten des Statistischen Bundesamtes als Referenzquelle (vgl. Abschnitt 7.2.1), sodass ein Abgleich mit amtlichen Statistiken bereits vorgenommen wurde. Dennoch werden die dargestellten Trendverläufe auf Basis der BSW- und AES-Daten stichprobenartig ins Verhältnis zu anderen amtlichen Statistiken gesetzt.

8.1.1.1 Soziodemographische Merkmale

Alter

Eine starke Veränderung, die sich mit Blick auf die Entwicklung des Erwerbskräftepotenzials zeigt, ist die zunehmende (Über)Alterung Erwerbstätiger. Abbildung 8.1 zeigt die Entwicklung Erwerbstätiger in Ost- und Westdeutschland im Trend differenziert nach verschiedenen Altersgruppen. Ein fortschreitender demographischer Wandel lässt sich auch in den BSW- und AES-Daten beobachten. Während zu Beginn der 90er Jahre die Gruppe der 19- bis 34-Jährigen anteilig deutlich über der Gruppe der 50 bis 64-Jährigen lag, haben sich die Anteile seit Ende der 2000er Jahre zu Gunsten der Älteren verschoben. In Ostdeutschland liegt der Anteil an 50- bis 64-Jährigen Erwerbstätigen über dem westdeutschen Durchschnitt. Auch Analysen des statistischen Bundesamtes zeigen, dass das Durchschnittsalter in Ostdeutschland zwischen Ende der 90er Jahre und Ende 2017 von 37,9 Jahre auf 46,3 Jahre gestiegen ist. In Westdeutschland hingegen lässt sich ein Anstieg des Durchschnittsalters von 39,6 Jahre auf 44,1 Jahre beobachten (vgl. Brautzsch 2019). Durch Geburtenrückgänge und Abwanderungen im Kontext der Wiedervereinigung verloren die neuen Bundesländer nach der Wende eine große Anzahl jüngerer Beschäftigter. In Westdeutschland gestaltet

¹ Die Stichprobe umfasst ost- bzw. westdeutsche Erwerbstätige in Teilzeit, Vollzeit oder Kurzarbeit im Alter von 19 bis 64 Jahren. Selbstständige, Auszubildende, Studierende, mithelfende Angehörige, Personen in Elternzeit, RenterInnen und Erwerbslose sind aus der Analyse ausgeschlossen.

sich die demographische Alterung durch Zuzüge aus den neuen Bundesländern und stärkere Zuwanderungsbewegungen aus dem Ausland dagegen etwas langsamer. Die zunehmende Überalterung Erwerbstätiger steht jedoch auch mit der sukzessiven Integration älterer Beschäftigter im Kontext der Zunahme an atypischen Beschäftigungsverhältnissen in Verbindung. Mitte der 2000er Jahre zeigt sich ein Anstieg an Teilzeit, Befristungen und Minijobs, die älteren Beschäftigten einen (leichteren) Einstieg in den Arbeitsmarkt ermöglichen.

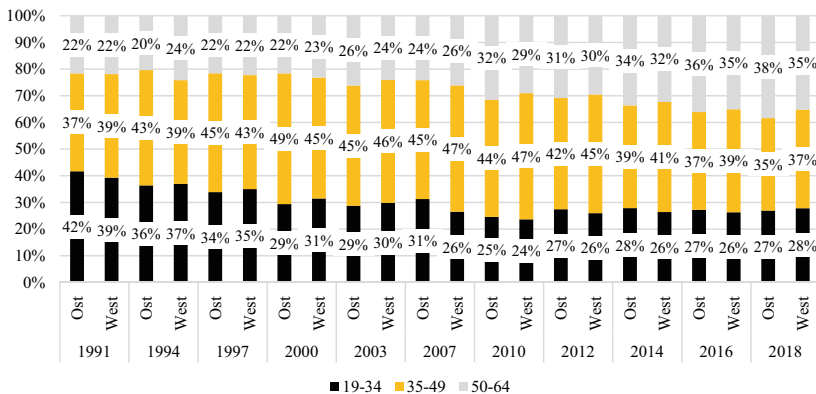


Abb. 8.1 Entwicklung der Erwerbstätigenstruktur in Ost- und Westdeutschland 1991 bis 2018, differenziert nach Altersgruppen. (Quelle: BSW 1991–2007; AES 2010–2018; eigene Berechnungen; gewichtete Fallzahlen).

Geschlecht

Neben der Alterung Beschäftigter lässt sich ebenso eine zunehmende Feminisierung der Erwerbstätigenstruktur beobachten. Abbildung 8.2 zeigt die Entwicklung Erwerbstätiger in Ost- und Westdeutschland von 1991 bis 2018 differenziert nach Geschlecht. Deutlich wird anhand der Gegenüberstellung von Geschlecht und Region, dass sich die Unterschiede hinsichtlich der Erwerbsbeteiligung von ost- und westdeutschen Frauen seit Mitte der 2000er Jahre langsam verringern. In den 90er Jahren liegt der Anteil westdeutscher Frauen, die in Voll- oder Teilzeit beschäftigt sind, unter dem Anteil erwerbstätiger Frauen in Ostdeutschland. Der steigende Anteil an Teilzeit, geringfügiger Beschäftigung und Minijobs seit Beginn der 2000er Jahre fördert jedoch die Integration von (westdeutschen) Frauen auf dem Arbeitsmarkt, sodass anteilig immer mehr Frauen sich in einem

sozialversicherungspflichtigen Arbeitsverhältnis befinden. Eine insgesamt erhöhte Erwerbsbeteiligung zeigt sich jedoch für (westdeutsche) Männer im Vergleich zu Frauen. Der Blick in andere amtliche Statistiken verweist auf sehr ähnliche Verteilungsverhältnisse: In Ostdeutschland im Jahr 2018 sind 47 Prozent der Beschäftigten weiblich und 53 Prozent der Beschäftigten männlich, während in Westdeutschland 46 Prozent der Frauen und 54 Prozent der Männer erwerbstätig sind (vgl. Frei et al. 2019: 19).

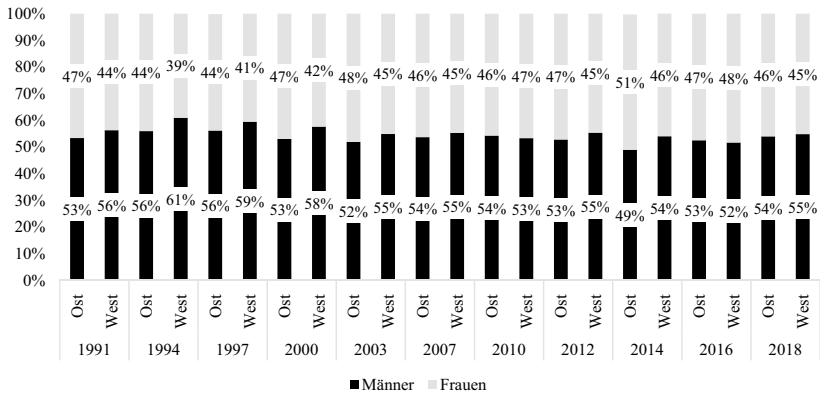


Abb. 8.2 Entwicklung der Erwerbstätigenstruktur in Ost- und Westdeutschland 1991 bis 2018, differenziert nach Geschlecht. (Quelle: BSW 1991–2007; AES 2010–2018; eigene Berechnungen; gewichtete Fallzahlen).

Bildungsniveau

Eine weitere Entwicklung, die sich auf dem Arbeitsmarkt mit Blick auf das Arbeitskräfteangebot zeigt, ist die zunehmende Akademisierung Erwerbstätiger. Abbildung 8.3 zeigt die Entwicklung Erwerbstätiger in Ost- und Westdeutschland von 1991 bis 2018 differenziert nach schulischem Bildungsniveau. Auf Grund geringer Fallzahlen wurden die Kategorien niedriges (kein Schulabschluss; Sonderschulabschluss; Hauptschulabschluss) und mittleres Bildungsniveau (Realschulabschluss, polytechnische Oberschule) zusammengelegt. Ein hohes Bildungsniveau umfasst Personen, die die Fachhochschulreife, Abitur oder den erweiterten Oberschulabschluss besitzen (siehe Abschnitt 7.3.3). Vor allem in Westdeutschland zeigt sich im Trend ein steigender Anteil an Erwerbstätigen, die über ein höheres schulisches Bildungsniveau verfügen, parallel dazu sinkt

der Anteil an Personen, die niedrigere Bildungsabschlüsse aufweisen. Eine ähnliche Entwicklung lässt sich auch in Ostdeutschland im Trendverlauf beobachten, allerdings liegt der Anteil an ostdeutschen Erwerbstätigen, die über höhere Bildungsabschlüsse verfügen, hier unter dem westdeutschen Niveau. Der höhere Anteil ostdeutscher Beschäftigter mit niedrigem bis mittlerem schulischem Bildungsniveau lässt sich durch einen im Vergleich zu Westdeutschland insgesamt erhöhten Anteil ostdeutscher Erwerbstätiger erklären, die einen Realabschluss besitzen bzw. die in der DDR die polytechnische Oberschule absolviert haben.² Auf der anderen Seite zeigt sich ein für Westdeutschland erhöhter Anteil an Personen, die Abitur bzw. die Fachhochschulreife besitzen im Vergleich zu einem niedrigeren Anteil an Personen in Ostdeutschland³ (vgl. Riphahn & Trübswetter 2011; siehe auch Hobler et al. 2022, BIBB 2020: 128).

Bisherige Analysen auf Basis einzelner BSW-Daten verweisen auf einen sogenannten „Bildungsbias“, da der Anteil von Personen mit höheren Bildungsabschlüssen im BSW höher ist und dementsprechend der Anteil an Personen mit niedrigerem bzw. mittlerem Bildungsniveau geringer ausfällt im Vergleich zu amtlichen Statistiken wie dem Mikrozensus (vgl. Wohn 2007: 21; Widany 2014: 294 f.) Dieser Bias muss bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden. In den multivariaten Analysen wird das schulische Bildungsniveau kontrolliert, sodass etwaige Verzerrungen durch Gewichtungsfaktoren gemindert werden.

² Personen mit einem Abschluss der Polytechnischen Oberschule, die 1959 eingeführt wurde und 10. Klassenstufen vorsah (vgl. von Below 2002: 82), stellten in der DDR den höchsten Anteil dar (vgl. Riphahn & Trübswetter 2011: 8 f.). Das schulische Ausbildungsniveau war dementsprechend hoch und lag über dem westdeutschen Niveau (vgl. von Below 2002: 88). DDR-Bildungsabschlüsse wurden nach der Wende durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) weitestgehend anerkannt. Die in der DDR erworbenen Nachweise und Schulabschlüsse galten dabei uneingeschränkt in den neuen Bundesländern fort. In Westdeutschland wurden die DDR-Abschlüsse hingegen nur dann anerkannt, wenn eine Vergleichbarkeit mit westdeutschen Abschlüssen bescheinigt wurde (vgl. Fuchs 1997: 126).

³ Als problematisch wird die Vergleichbarkeit von Techniker- und Ingenieursausbildungen innerhalb der DDR eingestuft. Diese Ausbildungsberufe wurden an spezifischen Fachschulen der DDR vermittelt. Ein vergleichbares Pendant innerhalb des westdeutschen Bildungssystems existierte jedoch nicht. „Dem Ausbildungsniveau nach [lassen sich die DDR-Ausbildungen] zwischen der Facharbeiterausbildung und der Ausbildung an Fachhochschulen [ansiedeln].“ (KMK 1991: 3).

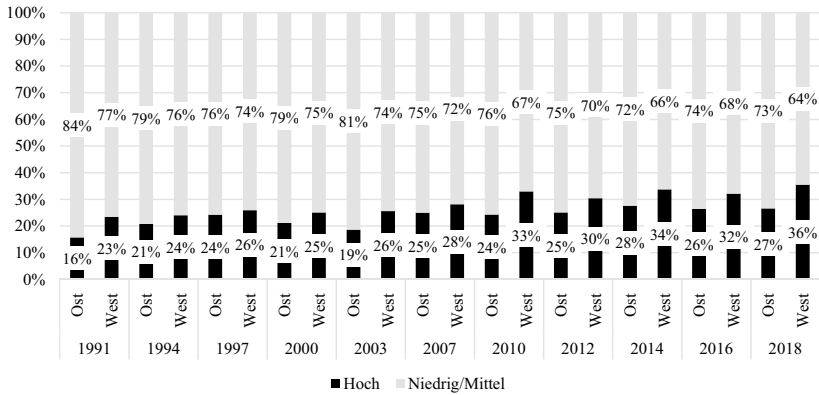


Abb. 8.3 Entwicklung der Erwerbstätigenstruktur in Ost- und Westdeutschland 1991 bis 2018, differenziert nach schulischem Bildungsniveau. (Quelle: BSW 1991–2007; AES 2010–2018; eigene Berechnungen; gewichtete Fallzahlen).

8.1.1.2 Betriebs- und beschäftigungsbezogene Merkmale

Betriebsgröße/Sektor

Mit Blick auf die Entwicklung der Teilarbeitsmärkte innerhalb der 90er Jahre in Ost- und Westdeutschland wird als ein wesentlicher Entwicklungsstrang der sektorale Strukturwandel und die Tertiarisierung beschrieben. Abbildung 8.4 zeigt die Beschäftigungsstruktur Erwerbstätiger in Ost- und Westdeutschland von 1991 bis 2003 differenziert nach Wirtschaftszweigen. Die Variable „Wirtschaftszweig“ wird nach 2003 in veränderter Form erhoben, sodass sie für die deskriptive Darstellung jedoch nicht für die multivariaten Trendanalysen genutzt werden kann. Anhand der BSW-Daten kann der in Abschnitt 4.4 beschriebene Strukturwandel gut nachvollzogen werden. Während landwirtschaftliche und industrielle Produktionszweige vor allem im Osten schrumpfen, verzeichnet sowohl in Ost- als auch Westdeutschland der Dienstleistungssektor einen starken Zuwachs. Auch die während der 90er Jahre neu gegründeten ostdeutschen Kleinbetriebe im Bereich Handwerk bzw. Bau bilden sich in den BSW-Daten ab. Der noch zu Beginn der 90er Jahre erhöhte Anteil an Beschäftigten im öffentlichen Dienst verringert sich zugunsten der Beschäftigung in der Privatwirtschaft.

Abbildung 8.5 zeigt zudem die Entwicklung der Erwerbstätigenstruktur in Ost- und Westdeutschland von 1991 bis 2018 differenziert nach der Beschäftigung in verschiedenen Betriebssektoren bzw. Betriebsgrößen. Hier lässt sich ebenfalls

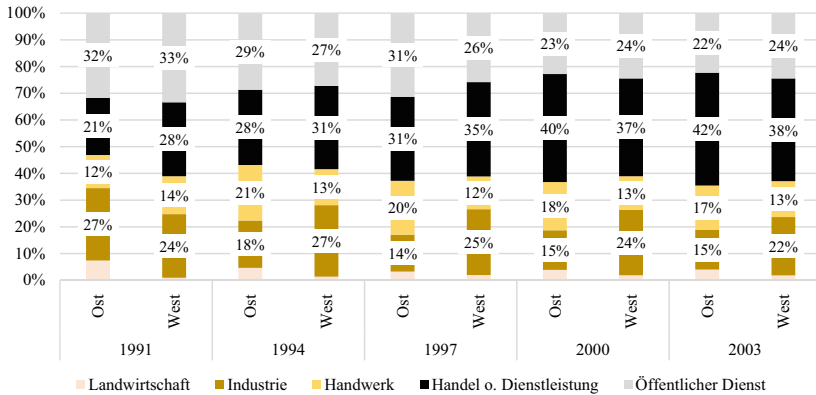


Abb. 8.4 Entwicklung der Erwerbstätigenstruktur in Ost- und Westdeutschland 1991 bis 2003, differenziert nach Wirtschaftszweigen. (Quelle: BSW 1991–2003; eigene Berechnungen; gewichtete Fallzahlen).

nachvollziehen, dass die Beschäftigung im öffentlichen Sektor seit Mitte der 90er Jahre leicht an Gewicht verliert und parallel dazu die Beschäftigung im Privatsektor zunimmt. Die Beschäftigung innerhalb des privaten Sektors schwankt im Trendverlauf sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland. Allerdings zeigt sich für Ostdeutschland ein größerer Anteil an Beschäftigten in Klein(st)betrieben, während der Anteil an westdeutschen Erwerbstätigen in Betrieben ab 20 Beschäftigten höher liegt. Auf Grund der datenspezifischen Operationalisierung (unter 19 Beschäftigte/ab 20 Beschäftigte) lassen sich die Daten nicht mit anderen amtlichen Statistiken vergleichen. Allerdings zeigen auch die Daten des IAB-Betriebspanels, dass ein höherer Anteil an ostdeutschen Beschäftigten in Klein(st)betrieben unter 10 Beschäftigten angestellt ist, während ein deutlich höherer Anteil westdeutscher Erwerbstätiger in größeren bzw. Großbetrieben arbeitet (vgl. Frei et al. 2018: 6).

Beschäftigungsverhältnis

Der zunehmende Anstieg atypischer Beschäftigung seit Mitte der 2000er Jahre lässt sich anhand verschiedener Entwicklungen beobachten. Abbildung 8.6 zeigt die Entwicklung der Erwerbstätigenstruktur in Ost- und Westdeutschland von 1991 bis 2018 differenziert nach Beschäftigungsumfang. Auf Grund der höheren Erwerbsbeteiligung von Frauen im Zuge stärkerer betrieblicher Flexibilisierung (Minijobs, Teilzeit, geringfügige Beschäftigung) zeigt sich auch auf Basis der

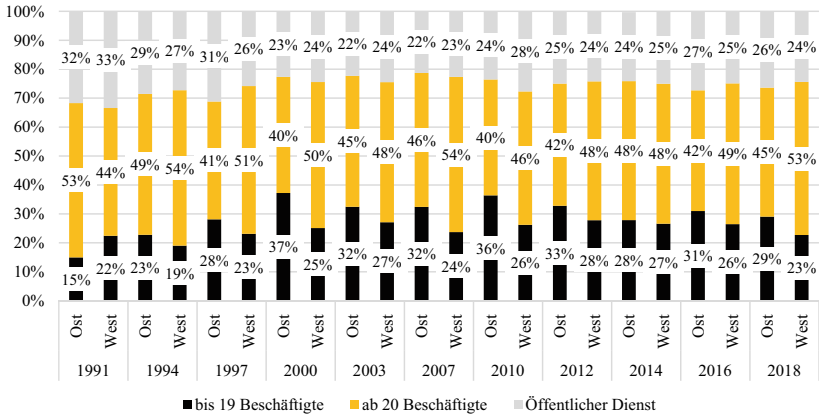


Abb. 8.5 Entwicklung der Erwerbstätigenstruktur in Ost- und Westdeutschland 1991 bis 2018, differenziert nach Betriebsgröße/Sektor. (Quelle: BSW 1991–2007; AES 2010–2018; Eigene Berechnungen; gewichtete Fallzahlen)

BSW- und AES-Daten ein deutlicher Anstieg an Teilzeitarbeit gegen Mitte der 2000er Jahre. Da westdeutsche Frauen öfter in Teilzeit beschäftigt sind, zeigt sich zudem ein insgesamt höherer Anteil an Teilzeitbeschäftigung in Westdeutschland.

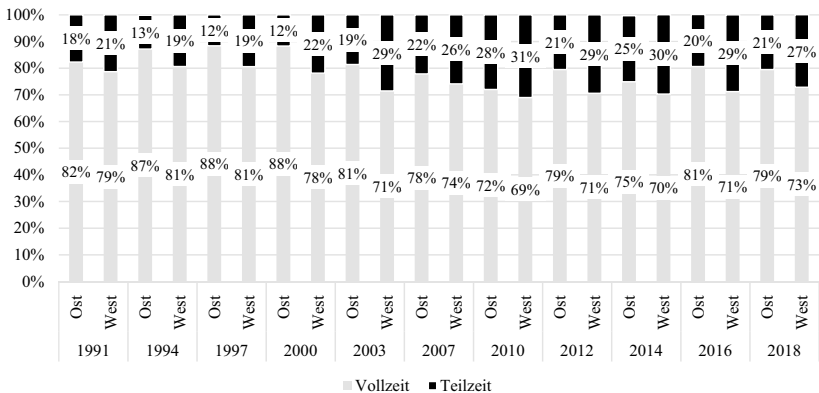


Abb. 8.6 Entwicklung der Erwerbstätigenstruktur in Ost- und Westdeutschland 1991 bis 2018, differenziert nach Beschäftigungsumfang. (Quelle: BSW 1991–2007; AES 2010–2018; eigene Berechnungen; gewichtete Fallzahlen).

In Tabelle 8.1 sind stichprobenartig die (verfügbaren) Daten des IAB-Betriebspanels der Jahre 2010 und 2014 mit den jeweiligen BSW- und AES-Daten ins Verhältnis gesetzt, in denen sich ein starker Anstieg der Teilzeitquote vor allem in Westdeutschland beobachten lässt. Die Statistiken des IAB-Betriebspanels zeigen ähnliche Trendentwicklungen⁴ sowie eine für Westdeutschland insgesamt erhöhte Teilzeitquote, was ebenfalls auf den hohen Anteil westdeutscher Frauen in Teilzeitbeschäftigung zurückgeführt wird (vgl. Bechmann et al. 2015; Frei et al. 2018). Vor dem Hintergrund eines sich verstärkenden Fachkräftemangels lässt sich ein leicht sinkender Anteil an Befristungen und Teilzeit dahingehend interpretieren, dass Betriebe angesichts ausbleibender Neueinstellungen auf Befristungen und Teilzeit verzichten (vgl. Frei et al. 2018).

Tab. 8.1 Anteil an Teilzeitbeschäftigung im IAB-Betriebspanel 2010/2014 und im AES 2010/2014

Anteil an Teilzeitbeschäftigung	IAB-Betriebspanel		AES	
	Ost	West	Ost	West
2010	25 %	28 %	28 %	31 %
2014	27 %	30 %	25 %	30 %

Quelle: IAB Betriebspanel 2010 (Frei et al. 2018: 27 f.), 2014 (Bechmann et al. 2015: 52), AES 2010/2014; eigene Berechnungen; gewichtete Fallzahlen.

Vor allem im Zuge der Wirtschaftskrise haben atypische Beschäftigungsformen zugenommen und werden von Betrieben dabei als Mittel genutzt, um flexibler auf wirtschaftliche Schwankungen reagieren zu können (vgl. Bechmann et al. 2015: 49). Abbildung 8.7 zeigt die Entwicklung der Erwerbstätigenstruktur

⁴ Im IAB-Betriebspanel werden Personen als Beschäftigte kategorisiert, die ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis haben. Darunter fallen Beamte, InhaberInnen, mithelfende Familienangehörige oder auch geringfügig Beschäftigte. Das IAB-Betriebspanel unterscheidet sich auf Grund dieser Klassifizierung von den Daten der Beschäftigungsstatistik der Bundesagentur für Arbeit (BA) und der Erwerbstätigenrechnung des Bundes und der Länder (VGR). Die Bundesagentur für Arbeit berücksichtigt in ihrer Beschäftigtenstatistik keine Beamten, mithelfende Familienangehörige und geringfügig Beschäftigte. Da die vorliegende Arbeit auch mit Blick auf segmentationstheoretische Annahmen die Beschäftigung im öffentlichen Dienst berücksichtigt, bieten sich hier die Daten der IAB-Betriebspanel als Referenzquelle an. Die im IAB-Betriebspanel ermittelten Beschäftigtenquoten liegen zwischen den Angaben der BA und dem VGR (vgl. Frei et al. 2018: 7 f.). Allerdings ist die Klassifizierung des Beschäftigtenstatus auch innerhalb des IAB-Betriebspanels nicht konsistent und verändert sich innerhalb der einzelnen Erhebungen, sodass das IAB-Betriebspanel hier einschränkend als Referenz betrachtet werden muss.

in Ost- und Westdeutschland von 2010 bis 2018 differenziert nach Befristung des Arbeitsvertrages. Da die Variable erst seit dem AES erhoben wird, liegen keine Vergleichswerte im BSW vor. Der Anteil an befristeter Beschäftigung liegt in Ostdeutschland leicht über dem westdeutschen Anteil.

Daten der Beschäftigungsstatistik der Bundesagentur für Arbeit, die den Befristungsanteil begonnener Beschäftigungsverhältnisse zwischen 2013 bis 2017 differenziert nach Ost- und Westdeutschland analysieren, lassen für die Jahre 2014 und 2016 einen Unterschied von rund vier Prozent zwischen Ost und West erkennen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2018: 26). Größere Schwankungen, die sich noch Anfang bis Mitte der 2010er Jahre zwischen Ost und West zeigen, nivellieren sich jedoch nach 2014. Tabelle 8.2 zeigt den Anteil an befristeter Beschäftigung in Ost- und Westdeutschland auf Basis des IAB-Betriebspanels der Jahre 2016 und 2018 im Verhältnis zu den AES-Daten der Jahre 2016 und 2018. Auch hier zeigen sich kaum Unterschiede (vgl. Frei et al. 2019: 33).

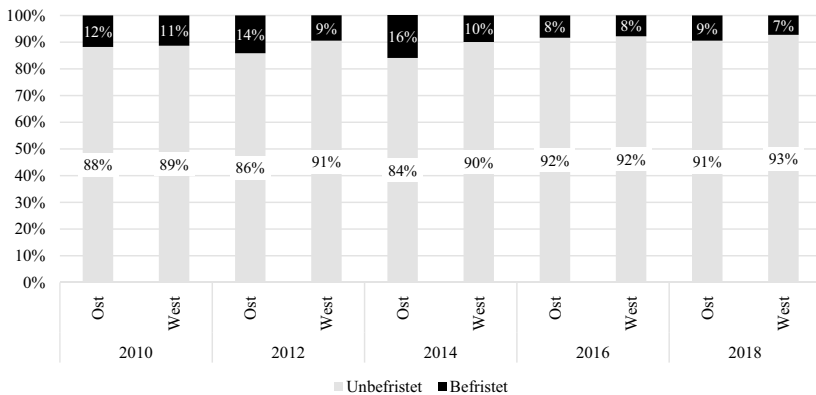


Abb. 8.7 Entwicklung der Erwerbstätigenstruktur in Ost- und Westdeutschland 1991 bis 2018, differenziert nach Befristung Arbeitsvertrag. (Quelle: AES 2010–2018; eigene Berechnungen; gewichtete Fallzahlen).

Tab. 8.2 Anteil befristeter Beschäftigung im IAB-Betriebspanel 2016/2018 und im AES 2016/2018

Anteil befristeter Beschäftigung	IAB-Betriebspanel		AES	
	Ost	West	Ost	West
2016	9 %	8 %	8 %	8 %
2018	9 %	8 %	9 %	7 %

Quelle. IAB Betriebspanel 2016 (Frei et al. 2017: 18), 2018 (Frei et al. 2019: 33). AES 2016/2018; eigene Berechnungen; gewichtete Fallzahlen.

8.1.2 Selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Trend

In diesem Abschnitt wird die Teilnahmeentwicklung an selbstinitiiierter beruflicher Weiterbildung im Trend differenziert nach soziodemographischen und beschäftigungsbezogenen Merkmalen abgebildet. Abbildung 8.8 zeigt zunächst den Anteil an Erwerbstätigen in Ost- und Westdeutschland von 1991 bis 2018, die sich selbstinitiiert beruflich weitergebildet haben. Es zeigt sich, dass die Teilnahmequote an selbstinitiiierter beruflicher Weiterbildung in Ostdeutschland unter dem Niveau Westdeutschlands liegt. Mit Ausnahme des Jahres 2012.

Insgesamt lassen sich verschiedene Trends der Teilnahmeentwicklung beobachten, die sowohl in Ost- als auch Westdeutschland verlaufen. Anfang bis Mitte der 90er Jahre zeigt sich ein deutlicher Anstieg an selbstinitiiierter beruflicher Weiterbildung in Ost- und Westdeutschland. 1997 erreicht die Teilnahmequote ihren Höhepunkt und liegt in Westdeutschland bei rund 18 Prozent, während sich in Ostdeutschland eine um rund 3 Prozentpunkte verringerte Teilnahmequote zeigt. Nach 1997 lässt sich ein Rückgang der Teilnahme sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland beobachten, wobei sich jedoch auch Unterschiede zeigen. Während die Teilnahmequote in West von 13 Prozent (2003) auf 12 Prozent (2007) fällt, sinkt die Teilnahmequote in Ost um zwei Prozentpunkte von rund 12 auf 10 Prozent im Jahr 2007.⁵ Ab 2010 zeigt sich, ähnlich wie zu Beginn der 90er Jahre, ein deutlicher Anstieg der Teilnahmequoten in Ost- und Westdeutschland. Ab 2012 bis 2014 bewegen sich die Teilnahmequoten in Ost- und Westdeutschland zwischen 19 und 20 Prozent. Nach 2014 sinkt jedoch die Beteiligungsquote Ostdeutschlands auf das Niveau Anfang der 90er Jahre, während sich

⁵ Wie bereits erwähnt, berücksichtigt das BSW 2007 lediglich nur eine berichtete Weiterbildungsaktivität.

die Teilnahmequoten in Westdeutschland weiterhin zwischen 18 und 20 Prozent bewegen.

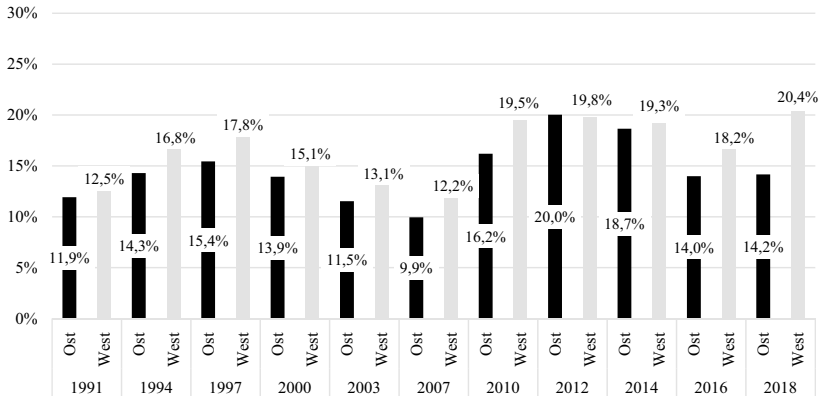


Abb. 8.8 Selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in Ost- und Westdeutschland 1991 bis 2018. (Quelle: BSW 1991–2007; AES 2010–2018; eigene Berechnungen; gewichtete Fallzahlen).

Inwieweit Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung nehmen, kann auf Grund der deskriptiven Darstellung nicht (abschließend) beantwortet werden. Dennoch lassen die deskriptiven Befunde auf den Einfluss von Arbeitsmarktentwicklungen schließen. Ähnlich wie in bisherigen Befunden (vgl. R. Becker 2017/2019) zeigt sich eine erhöhte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in Phasen des Strukturwandels Anfang bis Mitte der 90er Jahre. In der Rezessionsphase Anfang bis Mitte der 2000er Jahre hingegen zeigt sich eine deutlich verringerte Teilnahmequote (siehe auch R. Becker 2017/2019). Ein deutlicher Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung gegen Ende der 2000er Jahre fällt in Phasen des konjunkturellen Aufschwungs, parallel dazu nehmen jedoch atypische Beschäftigungsformen wie Minijobs, Leiharbeit und Befristung zu, die ihrerseits auf weiterbildungsspezifische Dynamiken schließen lassen. Fachkräftemangel und überalterte Belegschaften prägen zudem den deutschen Arbeitsmarkt seit Mitte der 2010 Jahre und nehmen Einfluss auf das (betriebliche) Weiterbildungsverhalten.

8.1.2.1 Teilnahmeentwicklung anhand soziodemographischer Merkmale

Bisherige Befunde der empirischen Weiterbildungsforschung sowie bildungsökonomische und segmentationstheoretische Annahmen lassen auf den Einfluss soziodemographischer Merkmale auf die selbstinitiierte Teilnahme an Weiterbildung schließen (vgl. Abschnitt 5.1.1). In diesem Abschnitt wird nachfolgend die Entwicklung der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung differenziert nach Alter, Geschlecht und schulischem Bildungsniveau dargestellt. Die ausgewiesene Teilnahmequote stellt den Anteil an Erwerbstätigen an selbstinitiiierter beruflicher Weiterbildung differenziert nach spezifischen Merkmalen ins Verhältnis zur jeweiligen Gesamtgruppe der Erwerbstätigen.⁶ Diese Darstellungsform ermöglicht es, die Teilnahmeentwicklung innerhalb einer spezifischen Merkmalsgruppe im Trend zu betrachten. Zur besseren Übersicht sind die Teilnahmequoten der einzelnen Merkmalsgruppen nicht innerhalb der Abbildungen ausgewiesen. Die Teilnahmequoten der jeweiligen Merkmale getrennt nach Ost- und Westdeutschland sind im elektronischen Zusatzmaterial einsehbar.

Alter

Abbildung 8.9 zeigt den Anteil an Erwerbstätigen, die selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben, differenziert nach Altersgruppen in Ost- und Westdeutschland von 1991 bis 2018. Wenn man die Teilnahmeentwicklung der einzelnen Altersgruppen betrachtet, zeigt sich Anfang der 90er bis Mitte der 2000er Jahre ein innerhalb der Weiterbildungsforschung vielfach berichteter Befund. Im Vergleich zu jüngeren Beschäftigten zeigt sich eine insgesamt niedrigere selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung für die Gruppe der 50- bis 64-Jährigen. Unabhängig von punktuellen Schwankungen innerhalb einzelner Jahre lässt sich im Trend jedoch sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland eine Annäherung der Teilnahmequoten jüngerer und älterer Beschäftigter beobachten.

Insgesamt zeigt sich im Trendverlauf ein Anstieg an selbstinitiiert beruflicher Weiterbildung innerhalb der Gruppe der 50- bis 64-Jährigen. Während der Anteil in der Altersgruppe der 50- bis 64-Jährigen in Ostdeutschland, die sich 1991 selbstinitiiert weitergebildet haben, noch bei rund sieben Prozent liegt, zeigt sich für das Jahr 2018 eine Teilnahmequote von rund 14 Prozent. Der Anteil an 19- bis

⁶ Auf Grund der oben genannten Gründe zeigen sich für das Jahr 2007 mitunter geringe gewichtete Fallzahlen in den einzelnen Merkmalsausprägungen. Die Daten des BSW 2007 fließen lediglich in das gepoolte Gesamtmodell mit ein, sind jedoch nicht Gegenstand der vertiefenden Analysen.

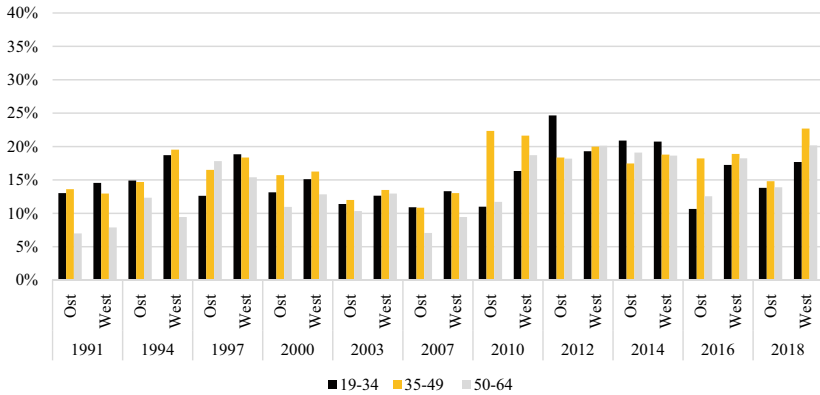


Abb. 8.9 Selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung 1991 bis 2018 in Ost- und Westdeutschland, differenziert nach Altersgruppen.⁷ (Quelle: BSW 1991–2007; AES 2010–2018; eigene Berechnungen; gewichtete Fallzahlen).

34-Jährigen, die sich 2018 selbstinitiiert in Ostdeutschland beruflich weitergebildet haben, liegt ebenfalls bei 14 Prozent. In Westdeutschland liegt der Anteil der Gruppe der über 50-Jährigen, die sich 2018 selbstinitiiert weitergebildet haben, bei 20 Prozent und damit über der Teilnahmequote innerhalb der Gruppe der 19- bis 34-Jährigen.

Die Trendentwicklung verdeutlicht zum einen, dass sich Strukturen und Muster der Teilnahme innerhalb der einzelnen Altersgruppen im Zeitverlauf verändern. Das lässt darauf schließen, dass nicht nur altersspezifische Merkmale wirken, sondern sich auch in den einzelnen Altersgruppen Zugänge zu (betrieblicher) Weiterbildung verändern. Zum anderen verweist die Trendentwicklung auf ost-west-spezifische Unterschiede im gesamten Zeitverlauf.

Geschlecht

Abbildung 8.10 zeigt den Anteil an Erwerbstätigen in Ost- und Westdeutschland im Trendverlauf, die selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben differenziert nach Geschlecht. Auch hier zeigt sich ein bereits mehrfach innerhalb der Weiterbildungsforschung ausgewiesener Befund. Für Frauen lässt

⁷ Lesehilfe: Innerhalb der Gruppe der 50- bis 64-Jährigen westdeutschen Erwerbstätigen haben sich im Jahr 2018 davon anteilig 20 Prozent selbstinitiiert beruflich weitergebildet.

sich eine insgesamt höhere Teilnahmequote an selbstinitiiierter beruflicher Weiterbildung beobachten. Allerdings zeigt sich in den Jahren 1991, 2003 und 2018 eine für westdeutsche Männer höhere Teilnahmequote im Vergleich zu westdeutschen Frauen. In Ostdeutschland dagegen liegt die Teilnahmequote für Frauen an selbstinitiiierter beruflicher Weiterbildung innerhalb des gesamten Zeitverlaufs konstant mit einem Unterschied von mindestens zwei Prozentpunkten über der Teilnahmequote ostdeutscher Männer.

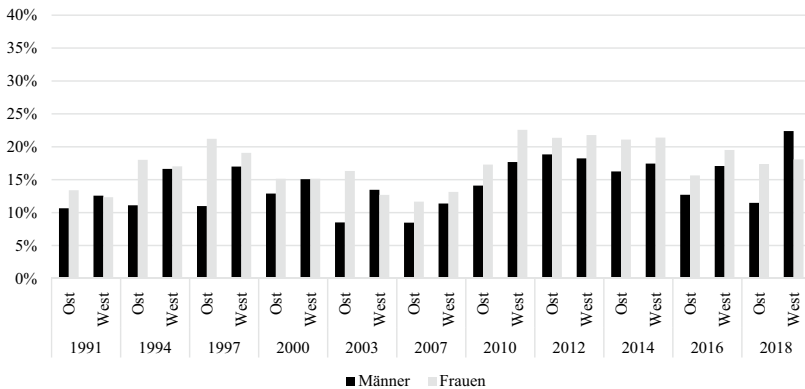


Abb. 8.10 Selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung 1991 bis 2018 in Ost- und Westdeutschland, differenziert nach Geschlecht. (Quelle: BSW 1991–2007; AES 2010–2018; eigene Berechnungen; gewichtete Fallzahlen).

Bildungsniveau

Mit Blick auf den Zusammenhang zwischen schulischem Bildungsniveau und selbstinitiiierter Teilnahme an beruflicher Weiterbildung zeigt sich, dass Erwerbstätige mit höherem Bildungsniveau sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland stärker an selbstinitiiierter Weiterbildung partizipieren als Beschäftigte mit niedrigen formalen Bildungsabschlüssen bzw. mit Abschluss der mittleren Reife (siehe Abb. 8.11). Für die Gruppe der westdeutschen Erwerbstätigen mit niedrigem bzw. mittlerem Bildungsniveau zeigt sich zudem eine im Vergleich zur Gruppe der ostdeutschen Beschäftigten mit niedrigem bzw. mittlerem Bildungsniveau insgesamt höhere Teilnahmequote.

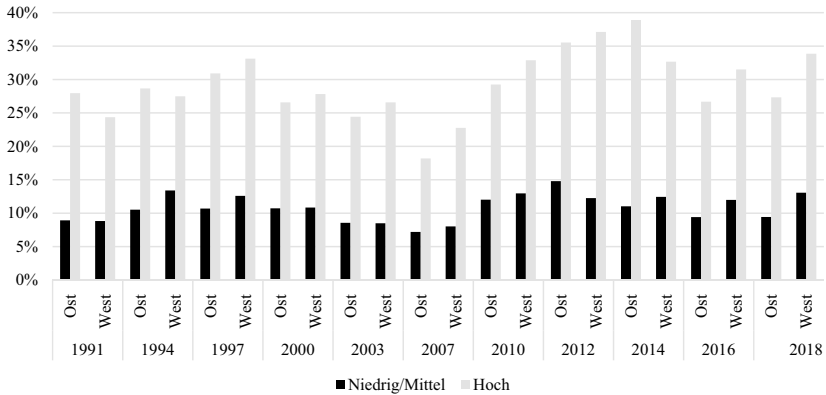


Abb. 8.11 Selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung 1991 bis 2018 in Ost- und Westdeutschland, differenziert nach schulischem Bildungsniveau. (Quelle: BSW 1991–2007; AES 2010–2018; eigene Berechnungen; gewichtete Fallzahlen).

8.1.2.2 Teilnahmeentwicklung anhand betriebs- und beschäftigungsbezogener Merkmale

In diesem Abschnitt werden nachfolgend Zusammenhänge zwischen der Beschäftigung in einem spezifischen Sektor, dem Beschäftigungsumfang und dem beruflichen Status und der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung näher betrachtet.

Betriebsgröße/Sektor

Wird die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in Zusammenhang mit der Beschäftigung in einem bestimmten Sektor bzw. nach Betriebsgröße analysiert, zeigt sich, dass die Beschäftigung im öffentlichen Dienst mit einer deutlich erhöhten Teilnahme verbunden ist im Vergleich zur Beschäftigung in Klein(st)betrieben und größeren Betrieben der Privatwirtschaft (siehe Abb. 8.12). Dieser Befund zeigt sich innerhalb des gesamten Trendverlaufs in Ost und Westdeutschland. Die Teilnahmequoten für die Beschäftigung in Klein(st)betrieben und größeren Betrieben hingegen schwanken stark im Beobachtungszeitraum und lassen zudem Unterschiede zwischen Ost und West erkennen. Während sich für Beschäftigte in Klein(st)betrieben in Ostdeutschland in den 90er Jahren bis Beginn der 2000er Jahre eine erhöhte Teilnahme im Vergleich zur Beschäftigung in größeren Betrieben zeigt, lässt sich eine insgesamt höhere Teilnahmequote für westdeutsche Beschäftigte in größeren Betrieben der Privatwirtschaft bereits seit

Mitte der 90er Jahre beobachten. Auch in den Jahren 2016 und 2018 zeigt sich eine für Ostdeutschland höhere Teilnahmequote in Klein(st)betrieben, während die Teilnahmequote an selbstinitiiertem beruflicher Weiterbildung für westdeutsche Beschäftigte in größeren Betrieben höher ist.

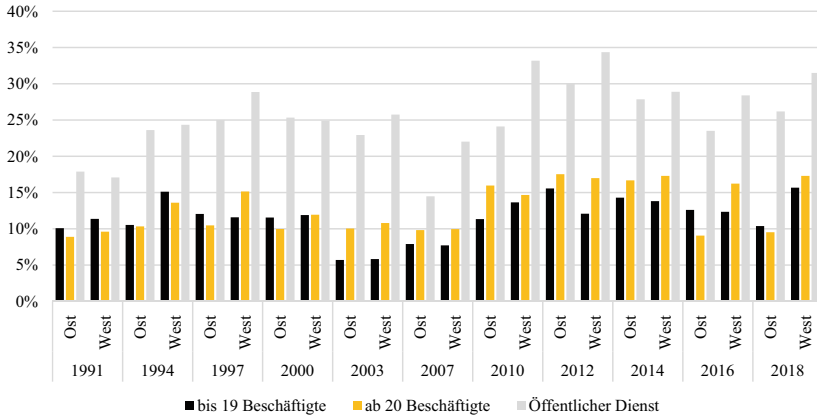


Abb. 8.12 Selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung 1991 bis 2018 in Ost- und Westdeutschland, differenziert nach Betriebsgröße/Sektor. (Quelle: BSW 1991–2007; AES 2010–2018; eigene Berechnungen; gewichtete Fallzahlen).

Beschäftigungsumfang

Abbildung 8.13 zeigt den Anteil an Erwerbstätigen in Ost- und Westdeutschland im Trendverlauf, die selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben differenziert nach Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigung.

Hier lassen sich zwei Trends beobachten. Bis Ende der 90er Jahre zeigt sich, dass sich anteilig mehr Beschäftigte in Vollzeit selbstinitiiert beruflich weiterbilden. Anfang bis Mitte der 2000er Jahre lässt sich hingegen eine erhöhte Teilnahme für Teilzeitbeschäftigte erkennen. Gegen Anfang der 2010er Jahre erhöht sich dann erneut der Anteil an Beschäftigten in Teilzeit, die selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung partizipieren. Im Trendverlauf zeigen sich mitunter deutliche Unterschiede zwischen Ost und West. So zeigen sich gegen Mitte der 2010er Jahre in Ostdeutschland für die Gruppe der Teilzeitbeschäftigten anteilig deutlich höhere Teilnahmequoten im Vergleich zu ostdeutschen Beschäftigten in Vollzeit. Die Entwicklung selbstinitiiertem Teilnahme differenziert nach dem

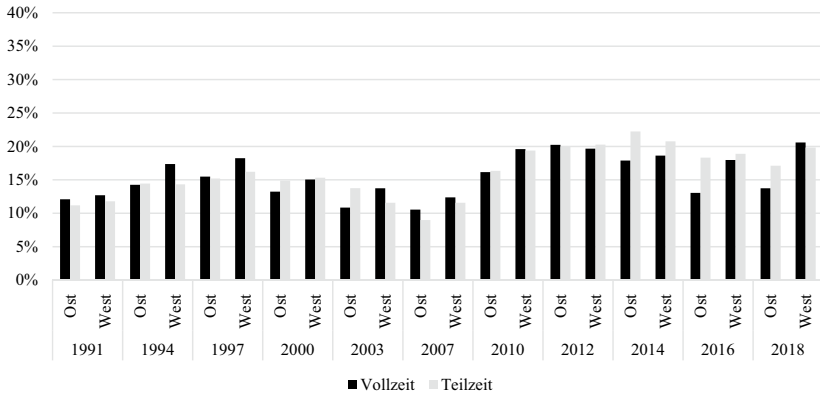


Abb. 8.13 Selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung 1991 bis 2018 in Ost- und Westdeutschland, differenziert nach Beschäftigungsumfang. (Quelle: BSW 1991-2007; AES 2010-2018; eigene Berechnungen; gewichtete Fallzahlen).

Befristungsverhältnis ab dem Jahr 2010 kann in Abbildung 8.14 eingesehen werden. Hier zeigt sich für Ostdeutschland, dass Beschäftigte mit einem befristeten Arbeitsvertrag anteilig mehr an selbstinitiiierter beruflicher Weiterbildung partizipieren im Vergleich zu Beschäftigten mit einem unbefristeten Arbeitsverhältnis. Der Anteil an befristet Beschäftigten in Westdeutschland, die sich selbstinitiiert beruflich weiterbilden, liegt (außer 2014) dagegen leicht unter dem Anteil an befristet Beschäftigten. Insgesamt zeigen sich im Trendverlauf jedoch kaum Unterschiede hinsichtlich der Teilnahmequoten an selbstinitiiierter Weiterbildung zwischen befristet und unbefristeten Beschäftigten.

Beruflicher Status

Abbildung 8.15 zeigt den Anteil an Erwerbstätigen in Ost- und Westdeutschland im Trendverlauf, die selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben differenziert nach beruflichem Status. Auch hier lässt sich ein Zusammenhang zwischen Qualifizierung und der Teilnahme an Weiterbildung beobachten, der bereits in anderen empirischen Befunden bestätigt wurde. Ein hoher beruflicher Status, der mit komplexeren Entscheidungs- und Handlungsanforderungen verbunden ist, geht mit einer erhöhten selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung einher. Dieser Befund lässt sich im gesamten Trendverlauf als auch in Ost- und Westdeutschland gleichermaßen beobachten. Zwischen Erwerbstätigen, die einen niedrigen beruflichen Status (Un- und Angelernte; ausführende

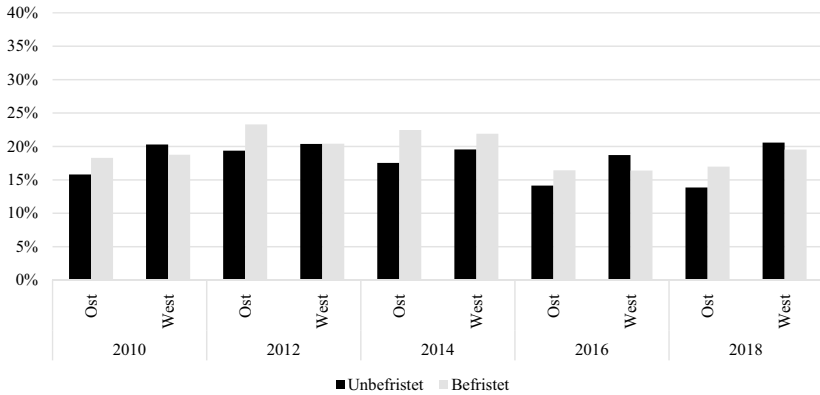


Abb. 8.14 Selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung 1991 bis 2018 in Ost- und Westdeutschland, differenziert nach Befristung Arbeitsvertrag. (Quelle: AES 2010–2018; eigene Berechnungen; gewichtete Fallzahlen).

Angestellte; Beamte im einfachen Dienst) und Erwerbstätigen, die einen mittleren beruflichen Status innehaben (Facharbeiter; qualifizierte Angestellte; Beamte im mittleren Dienst) zeigen sich ebenso Unterschiede hinsichtlich der Weiterbildungsbeteiligung. Beschäftigte mit mittlerem beruflichem Status nehmen deutlich häufiger selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung teil im Vergleich zu Beschäftigten in niedrigen beruflichen Positionen. Zudem zeigen sich Unterschiede zwischen den Regionen. So liegt der Anteil an ostdeutschen Beschäftigten, die einen niedrigen beruflichen Status innehaben und sich selbstinitiiert weiterbilden innerhalb des Trendverlaufs tendenziell über dem Anteil an westdeutschen Beschäftigten in vergleichbarer beruflicher Position.

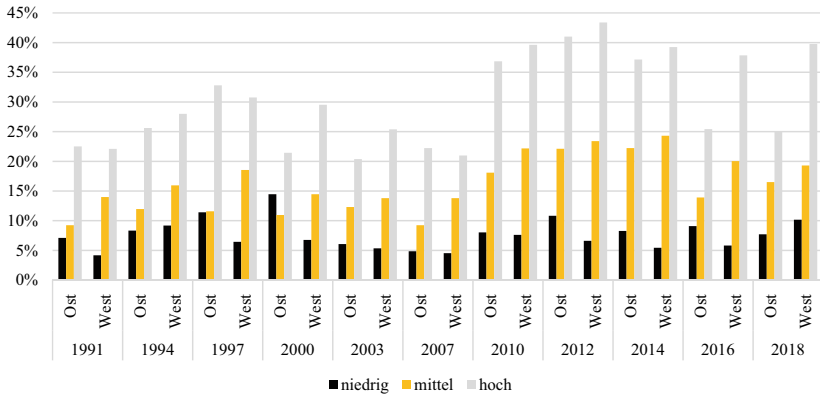


Abb. 8.15 Selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung 1991 bis 2018 in Ost- und Westdeutschland, differenziert nach beruflichem Status. (Quelle: BSW 1991–2007; AES 2010–2018; eigene Berechnungen; gewichtete Fallzahlen).

8.1.3 Zusammenfassung deskriptive Teilnahmeentwicklung

Mit Blick auf die im Fokus stehenden Gruppen der Arbeit zeigt sich für die Merkmale Geschlecht und Bildungsniveau ein klares Muster der Teilnahmeentwicklung. Frauen als auch formal höher Qualifizierte weisen insgesamt erhöhte Teilnahmequoten auf im Vergleich zu Männern bzw. formal niedriger gebildeten Personen, wobei sich jedoch punktuell Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland zeigen. Mit Blick auf das Merkmal Alter lassen sich hingegen veränderte Muster der Teilnahme zugunsten älterer Beschäftigter im Trend beobachten. Die deskriptive Teilnahmeentwicklung im Hinblick auf Beschäftigungssituation und Erwerbkontext verweisen auf innerhalb der Weiterbildungsforschung bereits bekannte Zusammenhänge. So zeigt sich für Teilzeitbeschäftigte und Personen mit einem höheren beruflichen Status eine insgesamt erhöhte selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Vergleich zu Beschäftigten in Vollzeit bzw. Personen mit niedrigerem beruflichen Status. Deutliche Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland lassen sich für die Merkmale Betriebsgröße und Befristungsverhältnis im Trend beobachten. So zeigt sich eine insgesamt erhöhte Teilnahmequote an selbstinitiiertem beruflicher Weiterbildung für ostdeutsche Beschäftigte in Klein(st)betrieben und

befristet Beschäftigte, während sich in Westdeutschland im Verhältnis dazu eine niedrigere Quote beobachten lässt.

8.1.4 Exkurs: Arbeitgeberinitiierte Weiterbildung

In Abschnitt 7.3.1 wurde bereits die Thematik der arbeitgeberinitiierten Weiterbildung im Kontext der Operationalisierung kurz aufgegriffen. An dieser Stelle soll noch einmal in Form eines Exkurses das Verhältnis von selbstinitiiert und arbeitgeberinitiiert beruflicher Weiterbildung differenziert nach Ost und West näher beleuchtet werden. Abbildung 8.16 zeigt den Anteil an ostdeutschen Erwerbstätigen im Trendverlauf, die eine berufliche Weiterbildungsveranstaltung auf ausschließlich betriebliche Anordnung bzw. Vorschlag des Vorgesetzten besucht haben sowie den Anteil an Personen, die mindestens eine berufliche Weiterbildungsveranstaltung selbstinitiiert besucht haben. Abbildung 8.17 zeigt die Teilnahmequoten westdeutscher Erwerbstätiger an beruflicher Weiterbildung im Trendverlauf ebenfalls differenziert nach Teilnahmeanlass.

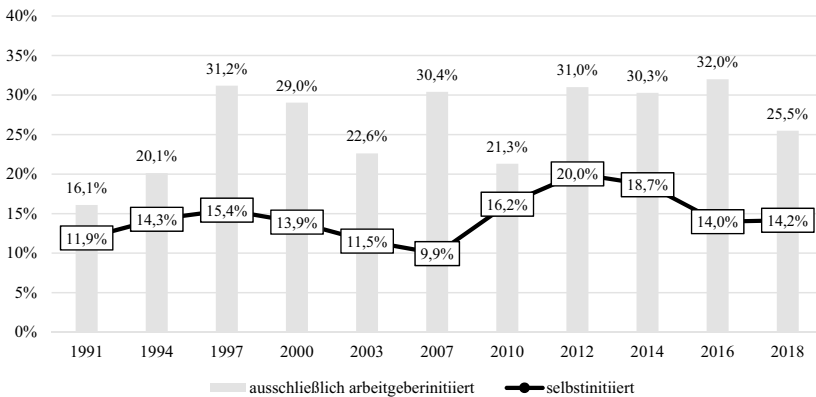


Abb. 8.16 Anteil ostdeutscher Erwerbstätiger an beruflicher Weiterbildung, differenziert nach Teilnahmeanlass 1991–2018. (Quelle: BSW 1991–2007; AES 2010–2018; eigene Berechnungen; gewichtete Fallzahlen).

Wenn man sich die Teilnahmeentwicklung in Ost- und Westdeutschland mit Blick auf arbeitgeberinitiierte Weiterbildung im Trend anschaut, fällt auf, dass

sich auch hier Schwankungen zeigen, ähnlich wie die Entwicklung selbstinitiiert er Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Deutlich wird jedoch, dass der Anteil an arbeitgeberinitiiert er beruflicher Weiterbildung in Ostdeutschland deutlich höher liegt im Vergleich zu Westdeutschland und auch deutlich stärkeren Schwankungen unterliegt. Insgesamt verdeutlicht die Gegenüberstellung zwischen Ost- und Westdeutschland und der Differenzierung zwischen selbst- und arbeitgeberinitiiert er Weiterbildung, dass sich die westdeutsche Entwicklung größtenteils mit der gesamtdeutschen Verlaufslinie deckt (vgl. Abschnitt 7.3.1), während sich in Ostdeutschland stärkere Schwankungen sowohl mit Blick auf arbeitgeberinitiiert e als auch selbstinitiiert e berufliche Weiterbildung im Zeitverlauf beobachten lassen.

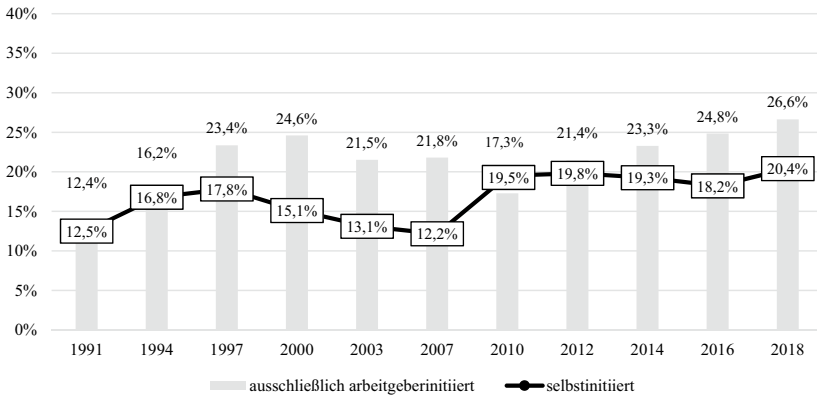


Abb. 8.17 Anteil westdeutscher Erwerbstätiger an beruflicher Weiterbildung, differenziert nach Teilnehmanlass 1991–2018. (Quelle: BSW 1991–2007; AES 2010–2018; eigene Berechnungen; gewichtete Fallzahlen).

Der Rückgang an betrieblicher Weiterbildung vor dem Hintergrund wirtschaftlicher Krisen zeigt sich in Ostdeutschland noch stärker. So sinkt der Anteil an betrieblicher Weiterbildung von ehemals 29 Prozent im Jahr 2000 auf rund 23 Prozent im Jahr 2003. Und auch im Jahr 2010 zeigt sich eine deutliche Differenz zu 2007, während der Rückgang in Westdeutschland mit rund 4,5 Prozentpunkten (2007 zu 2010) wesentlich geringer ausfällt. Ein starker Rückgang an betrieblicher Weiterbildungsförderung in Folge der Finanzkrise, besonders mit Blick auf ostdeutsche Betriebe, zeigt sich auch in anderen Befunden (vgl. Bellmann et al. 2014; Frei et al. 2020: 71).

Angesichts veränderter Beschäftigungsdynamiken innerhalb einzelner Teilarbeitsmärkte und vor dem Hintergrund eines wachsenden Fachkräftemangels zeigt sich seit Mitte der 2010er Jahre ein kontinuierlicher Anstieg an arbeitgeberinitiiertem Weiterbildung. Während der Anteil an arbeitgeberinitiiertem Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in Westdeutschland nach 2010 kontinuierlich steigt, zeigen sich in Ostdeutschland auch innerhalb dieses Zeitverlaufs Schwankungen. So sinkt der Anteil an arbeitgeberinitiiertem Weiterbildung von 2016 auf 2018 um 6,5 Prozent.

8.2 Multivariate Analysen

Im vorangegangenen Abschnitt wurde die Teilnahmeentwicklung deskriptiv anhand verschiedener Merkmale abgebildet. Hier ließ sich bereits beobachten, dass bestimmte Ausprägungen soziodemographischer als auch beschäftigungsbezogener Merkmale die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung fördern bzw. verringern. Zudem zeigten sich (punktuelle) Unterschiede in der Teilnahmeentwicklung zwischen Ost- und Westdeutschland. Ziel der multivariaten Analysen ist es zu prüfen, welche (deskriptiv beobachtete) Muster bzw. Veränderungen der Teilnahmeaktivität an selbstinitiiertem beruflicher Weiterbildung unter Berücksichtigung sich verändernder Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen in Ost- und Westdeutschland im Trend multivariat abgebildet werden können.

Die multivariate Analyse unterteilt sich in zwei Ebenen. Im ersten Schritt wird zunächst ein gepooltes Modell berechnet, das die Teilnahmeentwicklung innerhalb des gesamten Beobachtungszeitraumes (1991–2018) abbildet. Im zweiten Schritt steht die Prüfung vertiefender Analysen im Vordergrund. Basierend auf einem einheitlichen Regressionsmodell wird für vier ausgewählte Zeitpunkte (1994, 2003, 2010, 2018) geprüft, inwieweit (sich verändernde) strukturelle Rahmenbedingungen selbstinitiierte Teilnahmeentscheidungen Beschäftigter beeinflussen. Die Prüfung zeitstabiler Merkmale mittels Signifikanztestung wird im Anschluss vorgenommen.

Eine Systematisierung der zentralen Befunde des gepoolten Modells als auch der vertiefenden Analysen findet in Abschnitt 8.2.3 mit Blick auf die in Abschnitt 6.2 formulierten Annahmen statt.

8.2.1 Gepooltes Modell (1991–2018)

Zunächst wird mithilfe eines gepoolten Modells die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung für den Beobachtungszeitraum von fast 30 Jahren abgebildet. Wie bereits dargestellt, dient das gepoolte Modell als Referenzmodell, um zentrale Annahmen zunächst im Hinblick auf Generalisierbarkeit zu prüfen. Hierfür werden fünf verschiedene logistische Regressionsmodelle geschätzt, die jeweils schrittweise um spezifische Prädiktoren erweitert werden.

Um den Einfluss der historischen Zeit zu prüfen, werden in *Modell I* die einzelnen Erhebungsjahre kontrolliert. Um zu prüfen, ob sich deskriptive Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland auch multivariat zeigen, erfolgt im zweiten Schritt die Aufnahme des Prädiktors Ost-West. In *Modell III* werden mit Blick auf den Fokus der Arbeit Alter, Geschlecht und schulisches Bildungsniveau als zentrale Prädiktoren aufgenommen (farblich hervorgehoben). Zudem wird die Variable Region kontrolliert, die genauere Informationen über Gemeindegröße bzw. Kreisebene enthält.⁸ Der Einfluss von Erwerbskontext und Beschäftigungsverhältnis wird durch die Aufnahme betrieblicher und beschäftigungsbezogener Prädiktoren in *Modell IV* kontrolliert. Um zu prüfen, ob sich die Teilnahmechancen mit Blick auf strukturell benachteiligte Gruppen (Ältere, Frauen, formal gering Qualifizierte) zwischen Ost- und Westdeutschland unterscheiden, werden in *Modell V* Interaktionsterme berücksichtigt. Die Analysen basieren auf ausschließlich ungewichteten Daten.⁹

Zur besseren Lesbarkeit sind in Tabelle 8.3 nur die durchschnittlichen marginalen Effekte (AME) abgebildet. In *Modell V* werden zusätzlich auf Grund der durchgeführten Interaktionen Odds Ratios ($\text{Exp}(B)$) als Effektkoeffizienten ausgewiesen.¹⁰ Informationen zur Modellgüte der einzelnen Modelle werden jeweils am Ende der Tabelle aufgeführt. Das vollständige Modell mit durchschnittlichen marginalen Effekten und den Odds Ratios sowie deren jeweiligen Standardfehlern ist im elektronischen Zusatzmaterial einsehbar.

⁸ Die Region fungiert als Proxy-Variablen. Empirische Befunde weisen darauf hin, dass zwischen Ost- und Westdeutschland deutliche Unterschiede im Hinblick auf das Angebot an öffentlicher, betrieblicher und kommerzieller Weiterbildung im regionalen Raum bestehen. Regionale Disparitäten nehmen einen starken Einfluss auf die (Nicht)Teilnahme an Weiterbildung (vgl. Martin et al. 2021).

⁹ Es wurden zusätzlich Regressionsmodelle mit gewichteten Daten für das gepoolte Modell und die vertiefenden Analysen berechnet. Insofern Abweichungen für die Modelle der gewichteten Daten bestehen, werden diese in den Fußnoten der jeweiligen Modelle berichtet.

¹⁰ Interaktionsterme können nicht als durchschnittliche marginale Effekte abgebildet werden.

Tab. 8.3 Logistische Regressionsmodelle selbstinitiiertes Teilnahme an beruflicher Weiterbildung 1991–2018

	Modell I AME	Modell II AME	Modell III AME	Modell IV AME	Modell V AME Exp(B)	
Jahr (RK: 1991)						
1994	0,049***	0,042***	0,037***	0,040***	0,040***	1,422***
1997	0,057***	0,050***	0,042***	0,045***	0,045***	1,481***
2000	0,020***	0,013	0,010	0,026**	0,027**	1,276**
2003	0,001	-0,005	-0,013	0,005	0,005	1,056
2007	-0,006	-0,014	-0,029**	-0,008	-0,008	0,917
2010	0,059***	0,051***	0,033**	0,063***	0,064***	1,697***
2012	0,088***	0,077***	0,057***	0,091***	0,091***	2,047***
2014	0,086***	0,076***	0,048***	0,085***	0,085***	1,969***
2016	0,044***	0,035***	0,021*	0,048***	0,049***	1,524***
2018	0,068***	0,058***	0,040***	0,066***	0,067***	1,738***
Ost/West (RK: West)						
Ost		-0,031***	-0,017***	-0,021***	-0,021***	0,833*
Alter (RK: 19-34)						
35-49			0,013**	-0,003	-0,003	0,984
50-64			-0,010*	-0,034***	-0,034***	0,790***
Geschlecht (RK: Männer)						
Frauen			0,024***	0,034***	0,033***	1,248***
Bildungsniveau (RK: hoch)						
niedrig/mittel			-0,184***	-0,101***	-0,101***	0,486***
Region (RK: unter 100.000 Einwohner)						
100.000-499.999			0,012*	0,010*	0,010*	1,082*
500.000 und mehr			-0,002	-0,003	-0,003	0,976
Beruflicher Status (RK: hoch)						
niedrig				-0,185***	-0,185***	0,236***
mittel				-0,100***	-0,099***	0,537***
Betriebsgröße/Sektor (RK: bis 19 Beschäftigte PW)						
ab 20 Beschäftigte PW				0,009	0,008	1,001
Öffentlicher Dienst				0,086***	0,085***	1,869***
Arbeitslosigkeit letzte 1-3 Jahre (RK: nicht arbeitslos)						
Arbeitslos				0,029***	0,029***	1,251***
Beschäftigungsumfang (RK: Vollzeit)						
Teilzeit				0,002	0,002	1,019
Interaktionen						
Alter*Ost/West						
35-49*Ost					n.a.	0,953
50-64*Ost					n.a.	0,828
Geschlecht*Ost/West						
Frauen*Ost					n.a.	1,213**
Bildungsniveau*Ost/West						
niedrig/mittel *Ost					n.a.	0,948
LR χ^2	df(10) 246,879****	df(11) 295,193****	df(17) 1980,556****	df(23) 3185,145****	df(27) 3197,212****	
Nagelkerkes R ²	0,012	0,014	0,092	0,147	0,148	
AIC	32140,372	32094,059	29766,831	28404,03	28399,963	

Quelle: BSW 1991–2007; AES 2010–2018 (ungewichtete Daten), eigene Berechnungen.
Anmerkung: N = 36152. Angegeben sind durchschnittliche marginale Effekte (AME) und Odds Ratio (Exp(B)), Sig.: * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001.

In Tabelle 8.3 sind fünf logistische Regressionsmodelle für die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung für den Zeitraum von 1991 bis 2018 abgebildet. Außer für die Jahre 2003 und 2007 zeigt sich in *Modell I* für alle Erhebungsjahre eine signifikant erhöhte Teilnahmewahrscheinlichkeit Beschäftigter, selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen im Vergleich zum Referenzjahr 1991.

Die insgesamt niedrigere Teilnahmewahrscheinlichkeit für die Phase 1994 bis 2000 im Vergleich zu zur Phase 2010 bis 2018 deckt sich mit den deskriptiven Befunden (vgl. Abb. 8.8), dort zeigen sich ähnliche Trendverläufe innerhalb des Beobachtungszeitraumes. Wenn der Prädiktor Ost-West in *Modell II* kontrolliert wird, zeigen sich (kleine) numerische Änderungen für einzelne Erhebungsjahre, allerdings bleiben die Effekte signifikant. Lediglich für das Jahr 2000 lässt sich kein signifikanter Unterschied mehr zum Erhebungsjahr 1991 beobachten. Für das Jahr 2003 zeigt sich zudem eine negative Teilnahmewahrscheinlichkeit, allerdings ist der Effekt nicht signifikant. Mit Blick auf die Variable Ost-West zeigt sich eine für ostdeutsche Beschäftigte um rund drei Prozentpunkte verringerte Wahrscheinlichkeit, selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung zu partizipieren im Vergleich zu westdeutschen Beschäftigten. Dieser Befund deckt sich ebenfalls mit den deskriptiven Analysen (vgl. Abb. 8.8).

Im dritten Schritt wird das Modell um soziodemographische und regionale Merkmale erweitert. Hier zeigen sich deutliche Veränderungen mit Blick auf den Einfluss der Zeit. Eine verringerte Einflussstärke des Erhebungsjahres im Vergleich zu *Modell II* zeigt sich für alle Erhebungsjahre. Der negative Effekt im Jahr 2007 zeigt sich in *Modell III* zudem als signifikant verschieden von der Wahrscheinlichkeit im Jahr 1991, selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung zu partizipieren. Der Effekt für Ost-West reduziert sich von rund minus drei auf rund minus zwei Prozentpunkte, bleibt jedoch hochsignifikant. Für Alter, Geschlecht und Bildungsniveau zeigen sich ebenfalls signifikante Effekte auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit.

Frauen und Beschäftigte im Alter von 35 bis 49 Jahren haben eine höhere Teilnahmewahrscheinlichkeit, selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen im Vergleich zu Männern bzw. jüngeren Beschäftigten. Für Beschäftigte über 50 Jahre zeigt sich hingegen eine verringerte Teilnahmewahrscheinlichkeit im Vergleich zur Altersgruppe der 19- bis 34-Jährigen. Ebenso zeigt sich eine signifikant verringerte Wahrscheinlichkeit für Beschäftigte mit niedriger bzw. mittlerer formaler Bildung im Vergleich zu Personen, die über ein hohes Bildungsniveau verfügen. Ein erhöhter Teilnahmeeffekt lässt sich zudem für Beschäftigte in verdichteten, urbanen Regionen im Vergleich zu Beschäftigten in Gemeinden unter 100.000 EinwohnerInnen beobachten.

Unter Hinzunahme betrieblicher und beschäftigungsbezogener Merkmale in *Modell IV* verändern sich die in *Modell III* ermittelten Effekte der Erhebungsjahre. Für das Jahr 2000 zeigt sich unter Berücksichtigung des Erwerbkontextes ein signifikanter Effekt auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit, während der noch in *Modell III* ermittelte Effekt für das Jahr 2007 erneut an Signifikanz verliert. Für die Jahre 2010, 2012, und 2014 zeigt sich zudem eine um rund drei Prozentpunkte erhöhte Teilnahmewahrscheinlichkeit im Vergleich zu *Modell III*.

Die im Vergleich zu westdeutschen Beschäftigten signifikant verringerte Teilnahmewahrscheinlichkeit ostdeutscher Beschäftigter verändert sich nicht, wenn betriebs- und tätigkeitsbezogene Merkmale kontrolliert werden. Auch die in *Modell III* ermittelten Alters-, Geschlechts- und Bildungseffekte bleiben in ihrer Richtung und Signifikanz bestehen, allerdings wird der zuvor positive Effekt für 35- bis 49-Jährige negativ, jedoch insignifikant. Beschäftigte mit niedrigem und mittlerem beruflichem Status haben im Vergleich zu Beschäftigten mit hohem beruflichem Status eine verringerte Wahrscheinlichkeit, selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen. Die Beschäftigung im Öffentlichen Dienst erhöht hingegen die Teilnahmewahrscheinlichkeit einer selbstinitiierten Teilnahme im Vergleich zur Beschäftigung in Klein(st)betrieben. Zudem zeigt sich ein fördernder Effekt auf die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung für Beschäftigte, die in den letzten ein bis drei Jahren arbeitslos waren.

In *Modell V* werden neben durchschnittlich marginalen Effekten zusätzlich Odds Ratios ausgewiesen, um Interaktionseffekte abbilden zu können. Ein signifikanter Effekt zeigt sich für die Interaktion zwischen Geschlecht und der Differenzierung nach Ost- bzw. Westdeutschland. Demnach haben weibliche ostdeutsche Beschäftigte innerhalb des Beobachtungszeitraumes (1991–2018) eine insgesamt höhere Wahrscheinlichkeit, selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen im Vergleich zu männlichen bzw. weiblichen westdeutschen Beschäftigten.¹¹

Mit Blick auf die Modellgüte zeigt sich, dass sich durch die schrittweise Berücksichtigung der einzelnen Prädiktoren der AIC-Wert innerhalb der einzelnen Modelle im Vergleich zum vorherigen Submodell verringert. Das lässt darauf schließen, dass die schrittweise Aufnahme der einzelnen Prädiktoren zu einer

¹¹ Die Referenzgruppe sind männliche westdeutsche Beschäftigte. Da der Fokus der Arbeit auf der Teilnahmeaktivität strukturell benachteiligter Gruppen liegt, interessiert ebenfalls, ob sich ein Unterschied hinsichtlich der Teilnahmewahrscheinlichkeit zwischen ostdeutschen weiblichen Beschäftigten und westdeutschen weiblichen Beschäftigten zeigt. In dem Statistikprogramm Stata wurden daher die Interaktionseffekte für die einzelnen Gruppenkombinationen zusätzlich geprüft (vgl. UCLA 2023).

Modellverbesserung führt. Nagelkerkes R²-Wert erreicht schließlich einen Wert von rund 15 Prozent.¹²

Mit Blick auf den Einfluss der Zeit verweisen die Befunde auf zwei grundlegende Trends. Im Vergleich zur Phase 1994 bis 2000 zeigen sich ab 2010 insgesamt höhere Teilnahmequoten selbstinitiiierter beruflicher Weiterbildung. Für ostdeutsche Beschäftigte zeigt sich unter Kontrolle der einzelnen Erhebungsjahre als auch unter Berücksichtigung soziodemographischer und beschäftigungsbezogener Merkmale eine signifikant verringerte Teilnahmewahrscheinlichkeit, selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen im Vergleich zu westdeutschen Beschäftigten. Ebenso bleibt der Einfluss von Geschlecht, Alter und Bildungsniveau signifikant, wenn Beschäftigungssituation und -umfang berücksichtigt werden. Dies lässt darauf schließen, dass die Selektivität der Teilnahme im Trend insgesamt durch soziodemographische Merkmale beeinflusst wird. Zudem zeigt sich ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Geschlecht und der Region. Die dargestellten Befunde werden in Abschnitt 8.2.3 mit Blick auf die Annahmen der Arbeit noch einmal differenziert betrachtet.

8.2.2 Vertiefende Analysen

In Abschnitt 6.1 wurde bereits die Bedeutung der Analyse unterschiedlicher Zeitpunkte mit Blick auf die Fragestellung der Arbeit näher ausgeführt. Nachfolgend werden einzelne Modelle dargestellt, die die Teilnahmechanancen ost- und westdeutscher Beschäftigter vor dem Hintergrund einer spezifischen historischen Episode abbilden (Strukturwandel, Rezession, Deregulierung, Fachkräftemangel). Die grundlegende Annahme ist, dass sich verändernde Kontexte auch modifizierte Teilnahmeentscheidungen Beschäftigter zur Folge haben. Um Muster und Strukturen der Teilnahme im Zeitverlauf abbilden zu können, basieren die einzelnen Analysen auf einheitlichen Regressionsmodellen.¹³ Innerhalb dieses Abschnittes werden die einzelnen zeitpunktspezifischen Modelle näher beschrieben und

¹² Bei einer Gewichtung der Daten verlieren die Effekte nicht an Signifikanz und bleiben in ihrer Richtung bestehen. Der Interaktionseffekt mit Blick auf Geschlecht und Region zeigt sich zudem als höchst signifikant.

¹³ Für den Erhebungszeitpunkt 2010 und 2018 wird das Prädiktorenset um die Variable „Arbeitsvertrag“ erweitert. Hier werden Modelle mit und ohne die Variable „Arbeitsvertrag“ berechnet. Veränderungen mit Blick auf Effekte und Modellgüte werden innerhalb der jeweiligen Modelle berichtet.

mit Blick auf die Modellgüte bewertet. In Abschnitt 8.2.3 werden die einzelnen Modelle im Hinblick auf die in Abschnitt 6.2 beschriebenen Annahmen interpretiert.

Analog zur Vorgehensweise des gepoolten Modells werden spezifische Prädiktoren und Kontrollvariablen schrittweise innerhalb einzelner Modelle berücksichtigt. In *Modell I* wird zunächst die Variable Ost-West aufgenommen, um Unterschiede hinsichtlich der Teilnahmeeffekte zwischen ost- und westdeutschen Erwerbstätigen innerhalb einer spezifischen Episode zu prüfen. In *Modell II* werden soziodemographische Prädiktoren berücksichtigt, um die Teilnahmewahrscheinlichkeit der im Fokus stehenden Gruppen (Ältere, Frauen, formal gering Qualifizierte) schätzen zu können (in der Tabelle farblich hervorgehoben). Die Variable Region wird in *Modell III* ebenfalls aufgenommen und fungiert auch hier als Kontrollvariable, da Weiterbildungsstrukturen und -angebote nicht nur auf der Ebene Ost- und Westdeutschlands differieren können, sondern regionale Disparitäten auch innerhalb einzelner Gemeinden und Regionen bestehen (können). In *Modell III* werden betriebs- und beschäftigungsbezogene Prädiktoren berücksichtigt, um spezifische Berufs- und Arbeitsmarktentwicklungen der jeweiligen historischen Episode abzubilden. Um zu prüfen, ob sich die Teilnahmechancen der im Fokus stehenden Gruppen (Ältere, Frauen, formal gering Qualifizierte) signifikant zwischen Ost- und Westdeutschland unterscheiden, werden in *Modell IV* zusätzlich Interaktionsterme aufgenommen.

Mit Blick auf eine bessere Übersichtlichkeit werden auch hier nur die durchschnittlichen marginalen Effekte (AME) abgebildet. In *Modell IV* werden zusätzlich auf Grund der durchgeführten Interaktionen Odds Ratios als Effektkoeffizienten ausgewiesen. Die Angaben zur Modellgüte der einzelnen Modelle finden sich am Ende der Tabelle. Die vollständigen Modelle (1994, 2003, 2010, 2018) mit durchschnittlichen marginalen Effekten und den Odds Ratios sowie deren jeweiligen Standardfehlern sind im elektronischen Zusatzmaterial einsehbar.

8.2.2.1 Strukturwandel (1994)

In Tabelle 8.4 sind logistische Regressionsmodelle für das Jahr 1994 abgebildet. In *Modell I* wird zunächst der Prädiktor Ost-West betrachtet. Hier zeigen sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Teilnahmewahrscheinlichkeit zwischen ost- und westdeutschen Beschäftigten. Im *Modell II* lässt sich für ältere Beschäftigte über 50 Jahre eine signifikant verringerte Teilnahmewahrscheinlichkeit im Vergleich zu Beschäftigten unter 35 Jahren beobachten. Für Frauen zeigt sich dagegen eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, selbstinitiiert teilzunehmen im Vergleich zu Männern. Beschäftigte mit einem niedrigen bzw.

mittleren Bildungsniveau haben eine um rund 15 Prozentpunkte signifikant verringerte Wahrscheinlichkeit, sich selbstinitiiert beruflich weiterzubilden im Vergleich zu Beschäftigten mit hohen formalen Bildungsabschlüssen.

Unter Kontrolle betriebs- und beschäftigungsbezogener Merkmale in *Modell III* zeigt sich für ostdeutsche Beschäftigte eine rund vier Prozentpunkte verringerte Wahrscheinlichkeit, selbstinitiiert an Weiterbildung teilzunehmen. Der negative Effekt des Alters verstärkt sich unter Kontrolle der Beschäftigungssituation. 50- bis 64-Jährige Beschäftigte haben eine um rund neun Prozentpunkte verringerte Wahrscheinlichkeit, sich selbstinitiiert beruflich weiterzubilden im Vergleich zu jüngeren Beschäftigten. Auch der Effekt des Geschlechts verstärkt sich unter Berücksichtigung des Erwerbskontexts. Der hemmende Effekt eines niedrigeren Bildungsniveaus bleibt auch unter Kontrolle beschäftigungsbezogener Merkmale signifikant, verringert sich jedoch in der Effektstärke.

Mit Blick auf betriebliche und beschäftigungsbezogene Merkmale zeigt sich der Einfluss des beruflichen Status als starker Prädiktor für die Teilnahme-wahrscheinlichkeit. Beschäftigte mit einem niedrigen bzw. mittleren beruflichen Status haben eine um minus 17 bzw. minus zehn Prozentpunkte signifikant verringerte Teilnahmewahrscheinlichkeit gegenüber Beschäftigten auf einer hohen beruflichen Position. Die Beschäftigung im öffentlichen Dienst zeigt sich als ein fördernder Teilnahmeeffekt. Für Beschäftigte in größeren Betrieben zeigt sich eine verringerte Wahrscheinlichkeit, selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung zu partizipieren im Vergleich zu Beschäftigten in Klein(st)betrieben, der Effekt ist jedoch nicht signifikant.

Als signifikant fördernder Effekt zeigt sich zudem der Einfluss vorangegangener Arbeitslosigkeitserfahrungen. Während eine Teilzeitbeschäftigung die Chance einer selbstinitiierten Teilnahme um rund vier Prozentpunkte signifikant verringert.¹⁴ *Modell IV* zeigt, dass die ermittelten durchschnittlichen marginalen Effekte in ihrer Richtung und Signifikanz bestehen bleiben, wenn zusätzlich Interaktionsterme mit Blick auf die Variablen Alter, Geschlecht, Bildungsniveau und der Region aufgenommen werden. Die insignifikanten Interaktionseffekte legen die Vermutung nahe, dass sich die Teilnahmekancen für die im Fokus stehenden Gruppen im Jahr 1994 nicht statistisch bedeutsam zwischen Ost- und Westdeutschland unterscheiden.

Mit Blick auf die Modellgüte zeigt sich durch die Aufnahme betriebs- und beschäftigungsbezogener Merkmale in *Modell III* ein verringerter AIC-Wert. Dies deutet auf eine Modellverbesserung hin. Die Aufnahme von Interaktionstermen

¹⁴ Bei einer Gewichtung der Daten zeigt sich der Effekt der Teilzeitbeschäftigung als nicht signifikant (negativ).

Tab. 8.4 Logistische Regressionsmodelle selbstinitiiierter Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Jahr 1994

1994	Modell I	Modell II	Modell III	Modell IV	
	AME	AME	AME	AME	Exp(B)
Ost/West (<i>RK: West</i>)					
Ost	-0,024	-0,021	-0,042**	-0,042***	0,836
Alter (<i>RK: 19-34</i>)					
35-49		0,004	-0,011	-0,011	1,017
50-64		-0,068***	-0,085***	-0,086***	0,451***
Geschlecht (<i>RK: Männer</i>)					
Frauen		0,027*	0,048***	0,048***	1,389**
Bildungsniveau (<i>RK: hoch</i>)					
niedrig/mittel		-0,154***	-0,076***	-0,076***	0,611***
Region (<i>RK: unter 100.000 Einwohner</i>)					
100.000-499.999		0,026	0,022	0,021	1,167
500.000 und mehr		-0,006	-0,010	-0,010	0,924
Beruflicher Status (<i>RK: hoch</i>)					
niedrig			-0,166***	-0,164***	0,298***
mittel			-0,104***	-0,102***	0,524***
Betriebsgröße/Sektor (<i>RK: bis 19 Beschäftigte PW</i>)					
ab 20 Beschäftigte PW			-0,018	-0,017	0,862
Öffentlicher Dienst			0,084***	0,082***	1,748***
Arbeitslosigkeit letzte 1-3 Jahre (<i>RK: nicht arbeitslos</i>)					
Arbeitslos			0,053**	0,052**	1,439**
Beschäftigungsumfang (<i>RK: Vollzeit</i>)					
Teilzeit			-0,044**	-0,044**	0,698**
Interaktionen					
Alter*Ost/West					
35-49*Ost				n.a.	0,687
50-64*Ost				n.a.	1,311
Geschlecht*Ost/West					
Frauen*Ost				n.a.	1,141
Bildungsniveau*Ost/West					
niedrig/mittel *Ost				n.a.	0,861
LR χ^2	df(1)	df(7)	df(13)	df(17)	
	3,418	157,472***	287,258***	293,764***	
Nagelkerkes R ²	0,001	0,067	0,120	0,123	
AIC	3556,955	3401,390	3283,605	3283,699	

Quelle: BSW 1994 (ungewichtete Daten), eigene Berechnungen. Anmerkungen N = 3823. Angegeben sind durchschnittliche marginale Effekte (AME) und Odds Ratio (Exp(B)), Sig.: * p < 0,05, **p < 0,01, ***p < 0,001.

in *Modell IV* verbessert die Modellaufklärung allerdings nicht. Nagelkerkes R² liegt schließlich bei rund 12 Prozent, was darauf schließen lässt, dass die berücksichtigten Variablen nur zu einem geringen Anteil der Varianzaufklärung der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung für das Jahr 1994 beitragen. Hier lässt sich vermuten, dass nicht berücksichtigte Variablen (Befristung,

Wirtschaftszweige, berufliche Weiterbildungsmaßnahmen) einen höheren Anteil der Varianz erklären würden.

8.2.2.2 Rezession (2003)

Tabelle 8.5 zeigt die logistischen Regressionsmodelle für das Jahr 2003. Zwischen ost- und westdeutschen Beschäftigten lässt sich in dieser Phase kein signifikanter Unterschied mit Blick auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit beobachten, auch wenn schrittweise soziodemographische und beschäftigungsbezogene Merkmale kontrolliert werden.

Auch der Einfluss von Alter und Geschlecht auf die Wahrscheinlichkeit, selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen, lässt sich 2003 nicht beobachten. Einzig der Effekt eines formal niedrigen Bildungsniveaus zeigt sich im Jahr 2003 als signifikant hemmender Effekt hinsichtlich der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung.

Unter Hinzunahme beruflicher und betriebsbezogener Faktoren in *Modell III* bleibt der Effekt des Bildungsniveaus bestehen, verringert sich jedoch in der Effektstärke. Ebenso wie im Jahr 1994 verringert ein niedriger beruflicher Status die Wahrscheinlichkeit, selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung zu partizipieren im Vergleich zu Beschäftigten auf einer hohen beruflichen Position. Im Vergleich zur Beschäftigung in Klein(st)betrieben zeigt sich die Beschäftigung in größeren Betrieben für das Jahr 2003, anders als 1994, als signifikant fördernder Prädiktor auf die Teilnahme. Einen Einfluss nimmt ebenso die Zugehörigkeit für Beschäftigte im öffentlichen Dienst im Vergleich zu Beschäftigten in Klein(st)betrieben. Zudem zeigt sich erneut der Effekt vorangegangener Arbeitslosigkeitserfahrung als förderlich, während eine Teilzeitbeschäftigung keinen Einfluss auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit nimmt.

Die Aufnahme von Interaktionseffekten in *Modell IV* verweist für ostdeutsche Frauen auf eine signifikant erhöhte Wahrscheinlichkeit, im Jahr 2003 selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung zu partizipieren im Vergleich zu männlichen bzw. weiblichen westdeutschen Beschäftigten.¹⁵

Anhand der schrittweisen Aufnahme der Prädiktoren zeigt sich ein verringerter AIC-Wert in *Modell IV*, was auf eine verbesserte Modellanpassung schließen lässt. Nagelkerkes R^2 liegt schließlich bei rund 15 Prozent. Offensichtlich tragen die berücksichtigten Variablen zu einer besseren Varianzaufklärung der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung für das Jahr 2003 im Vergleich zu 1994 bei. Der niedrige Wert von Nagelkerkes R^2 lässt jedoch auch hier darauf

¹⁵ Auch hier wurden zusätzlich die verschiedenen Merkmalskombinationen mithilfe von Stata geprüft.

schließen, dass nicht kontrollierte, arbeitsmarkt- und wirtschaftsbezogene Faktoren die Entscheidung, sich selbstinitiiert beruflich weiterzubilden, maßgeblich beeinflussen.

Tab. 8.5 Logistische Regressionsmodelle selbstinitiiierter Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Jahr 2003

2003	Modell I	Modell II	Modell III	Modell IV	
	AME	AME	AME	AME	Exp(B)
Ost/West (<i>RK: West</i>)					
Ost	-0,023	-0,016	-0,018	-0,021	0,541
Alter (<i>RK: 19-34</i>)					
35-49		0,002	-0,018	-0,019	0,854
50-64		-0,003	-0,032	-0,033	0,770
Geschlecht (<i>RK: Männer</i>)					
Frauen		0,007	0,006	0,005	0,923
Bildungsniveau (<i>RK: hoch</i>)					
niedrig/mittel		-0,154***	-0,072***	-0,072***	0,493***
Region (<i>RK: unter 100.000 Einwohner</i>)					
100.000-499.999		-0,006	-0,011	-0,010	0,896
500.000 und mehr		0,010	0,007	0,007	1,074
Beruflicher Status (<i>RK: hoch</i>)					
niedrig			-0,139***	-0,138***	0,265***
mittel			-0,078***	-0,076***	0,553***
Betriebsgröße/Sektor (<i>RK: bis 19 Beschäftigte PW</i>)					
ab 20 Beschäftigte PW			0,035**	0,034**	1,553**
Öffentlicher Dienst			0,149***	0,146***	3,800***
Arbeitslosigkeit letzte 1-3 Jahre (<i>RK: nicht arbeitslos</i>)					
Arbeitslos			0,053**	0,052**	1,598**
Beschäftigungsumfang (<i>RK: Vollzeit</i>)					
Teilzeit			0,012	0,016	1,170
Interaktionen					
Alter*Ost/West					
35-49*Ost				n.a.	0,905
50-64*Ost				n.a.	0,763
Geschlecht*Ost/West					
Frauen*Ost				n.a.	1,792*
Bildungsniveau*Ost/West					
niedrig/mittel *Ost				n.a.	1,277
LR χ^2	df(1)	df(7)	df(13)	df(17)	
	3,460	136,729***	291,456***	297,988***	
Nagelkerkes R ²	0,002	0,070	0,148	0,151	
AIC	2746,978	2620,509	2450,062	2449,530	

Quelle: BSW 2003 (ungewichtete Daten), eigene Berechnungen. Anmerkung: N = 3590. Angegeben sind durchschnittliche marginale Effekte (AME) und Odds Ratio (Exp(B)), Sig.: * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001.

Tab. 8.6 Logistische Regressionsmodelle selbstinitiiierter Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Jahr 2010

2010	Modell I	Modell II	Modell III	Modell IV	
	AME	AME	AME	AME	Exp(B)
Ost/West (RK: West)					
Ost	-0,045**	-0,023	-0,016	-0,015	0,727
Alter (RK: 19-34)					
35-49		0,046*	0,028*	0,028*	1,274
50-64		-0,000	-0,030	-0,030	0,859
Geschlecht (RK: Männer)					
Frauen		0,044**	0,051**	0,051**	1,413**
Bildungsniveau (RK: hoch)					
niedrig/mittel		-0,210***	-0,115***	-0,115***	0,446***
Region (RK: unter 100.000 Einwohner)					
100.000-499.999		-0,003	-0,008	-0,007	0,946
500.000 und mehr		-0,019	-0,016	-0,015	0,889
Beruflicher Status (RK: hoch)					
niedrig			-0,217***	-0,217***	0,218***
mittel			-0,121***	-0,121***	0,498***
Betriebsgröße/Sektor (RK: bis 19 Beschäftigte PW ab 20 Beschäftigte PW Öffentlicher Dienst)					
ab 20 Beschäftigte PW			-0,006	-0,006	0,947
Öffentlicher Dienst			0,093***	0,093***	1,900***
Arbeitslosigkeit letzte 1-3 Jahre (RK: nicht arbeitslos)					
Arbeitslos			0,033	0,034	1,055
Beschäftigungsumfang (RK: Vollzeit)					
Teilzeit			0,003	0,004	1,035
Arbeitsvertrag (RK: unbefristet)					
befristet			-0,014	-0,014	0,891
Interaktionen					
Alter*Ost/West					
35-49*Ost				n.a.	1,271
50-64*Ost				n.a.	0,859
Geschlecht*Ost/West					
Frauen*Ost				n.a.	1,209
Bildungsniveau*Ost/West					
niedrig/mittel *Ost				n.a.	1,034
LR χ^2	df(1)	df(7)	df(14)	df(18)	
	8,475**	209,446***	348,430***	351,196***	
Nagelkerkes R ²	0,004	0,107	0,175	0,176	
AIC	2990,088	2745,950	2617,189	2622,423	

Quelle: AES 2010 (ungewichtete Daten), eigene Berechnungen. Anmerkung: N = 3210. Angegeben sind durchschnittliche marginale Effekte (AME) und Odds Ratio (Exp(B)), Sig.: * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001.

8.2.2.3 Deregulierung (2010)

Das Basismodell erfährt ab dem Erhebungszeitpunkt 2010 eine leichte Modifizierung. Um den Einfluss atypischer Beschäftigung auf die Teilnahmechancen

Beschäftigter zu prüfen, wird zusätzlich das Merkmal „Arbeitsvertrag“ innerhalb der *Modelle III* und *IV* kontrolliert.¹⁶

In *Modell I* zeigt sich, dass ostdeutsche Beschäftigte eine um rund minus vier Prozentpunkte verringerte Wahrscheinlichkeit haben, selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen im Vergleich zu westdeutschen Beschäftigten. Der Effekt verliert jedoch an Signifikanz und Effektstärke, wenn weitere Merkmale kontrolliert werden. In *Modell II* zeigt sich der Einfluss des Alters und Geschlechts als signifikanter Prädiktor für die Wahrscheinlichkeit, selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen. Beschäftigte in der Altersgruppe 35 bis 49 Jahre haben eine signifikant erhöhte Teilnahmewahrscheinlichkeit im Vergleich zur jüngeren Altersgruppe. Frauen haben eine um rund vier Prozentpunkte erhöhte Wahrscheinlichkeit im Vergleich zu Männern, selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung zu partizipieren.¹⁷ Für Beschäftigte mit einem niedrigen bzw. mittleren Bildungsniveau verringert sich die Wahrscheinlichkeit einer selbstinitiierten Teilnahme um minus 21 Prozentpunkte, im Vergleich zu Beschäftigten mit hohem Bildungsniveau.

Auch unter Kontrolle des Erwerbskontext und der Beschäftigungssituation bleibt der Effekt des Bildungsniveaus hoch signifikant, verliert jedoch an Einflussstärke. Auch der Effekt des Alters und des Geschlechts bleibt bestehen, wenn beschäftigungsbezogene Merkmale in *Modell III* kontrolliert werden. Allerdings verringert sich die Wahrscheinlichkeit für mittelalte Beschäftigte sich selbstinitiiert weiterzubilden, während sich für Frauen, unter Berücksichtigung des Erwerbskontexts und Merkmale der (atypischen) Beschäftigung die Teilnahmewahrscheinlichkeit erhöht.

Ein niedriger als auch mittlerer beruflicher Status verringert die Wahrscheinlichkeit, selbstinitiiert an einer beruflichen Weiterbildung teilzunehmen um rund minus 21 bzw. 12 Prozentpunkte im Vergleich zu Beschäftigten, die einen höheren beruflichen Status innehaben. Die Effekte sind hoch signifikant. Analog zu 1994 und 2003 zeigt sich auch im Jahr 2010 für Beschäftigte im öffentlichen

¹⁶ Es wurden ebenfalls Modelle ohne die Variable „Arbeitsvertrag“ berechnet, die im elektronischen Zusatzmaterial einsehbar sind. Auch hier liegt die Varianzaufklärung bei 17,6 Prozent. Die Effekte verlieren nicht an Signifikanz, es zeigen sich lediglich leichte numerische Veränderungen des Prädiktors Alter. Das spricht insgesamt dafür, dass die Variablen im Jahr 2010 die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung vor dem Hintergrund spezifischer Kontextbedingungen auch ohne die Variable „Arbeitsvertrag“ besser erklären im Vergleich zu den Modellen 1994 und 2003.

¹⁷ Bei einer Gewichtung der Daten ist der Effekt des Geschlechts auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit rund zwei Prozentpunkte höher und hoch signifikant.

Dienst eine erhöhte Teilnahmewahrscheinlichkeit im Vergleich zu Beschäftigten in Klein(st)betrieben.

Hinsichtlich des Einflusses atypischer Beschäftigungsverhältnisse auf die Teilnahme lässt sich sowohl für Beschäftigte in Teilzeitpositionen als auch für Beschäftigte in befristeten Arbeitsverhältnissen kein Effekt auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit beobachten. Die in *Modell IV* aufgenommenen Interaktionsterme verweisen auf keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der im Fokus stehenden Gruppen und der Differenzierung nach Ost-West. Mit Blick auf die Modellgüte zeigt sich ein verringerter AIC-Wert, wenn im *Modell III* beschäftigungsbezogene Merkmale kontrolliert werden. Die Aufnahme von Interaktionstermen erhöht den AIC-Wert jedoch, was darauf schließen lässt, dass die Interaktionen nicht zu einer verbesserten Modellanpassung beitragen. Nagelkerkes R^2 liegt schließlich bei rund 18 Prozent, was darauf schließen lässt, dass die im Modell berücksichtigten Variablen geeignet(er) sind, um die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Jahr 2010 zu erklären im Vergleich zu 1994 und 2003.

8.2.2.4 Fachkräftemangel (2018)

Tabelle 8.7 zeigt die logistischen Regressionsmodelle für das Jahr 2018. Für ostdeutsche Beschäftigte zeigt sich eine um rund minus acht Prozentpunkte verringerte Wahrscheinlichkeit, selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen im Vergleich zu westdeutschen Beschäftigten. Der Effekt verringert sich in seiner Effektstärke, bleibt jedoch auch unter Kontrolle weiterer Merkmale signifikant.

In *Modell II* werden soziodemographische Prädiktoren als auch die Region kontrolliert. Eine signifikante erhöhte Teilnahmewahrscheinlichkeit zeigt sich für Ältere als auch für Beschäftigte der Altersgruppe 35 bis 49 Jahre im Vergleich zu jüngeren Beschäftigten. Ein signifikant hemmender Effekt für Personen mit einem niedrigen bzw. mittleren Bildungsniveau lässt sich jedoch auch 2018 beobachten. Interessant ist der Einfluss der Gemeindegröße. Hier zeigt sich eine signifikant erhöhte Teilnahmewahrscheinlichkeit für Beschäftigte in verstärkten, urbanen Regionen im Vergleich zu Beschäftigten in kleineren Gemeinden. Unter Hinzunahme berufs- und betriebsbezogener Faktoren im *Modell III* bleiben die Alters- und Bildungseffekte bestehen. Der Einfluss des Bildungsniveaus verringert sich jedoch deutlich. Analog zu bisherigen Befunden zeigt sich auch hier ein Einfluss des beruflichen Status auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit. Deutliche Unterschiede zeigen sich zwischen einer niedrigen und mittleren beruflichen Position. Während sich die Teilnahmewahrscheinlichkeit für Beschäftigte in mittleren beruflichen Positionen um rund minus acht Prozentpunkte verringert,

Tab. 8.7 Logistische Regressionsmodelle selbstinitiiierter Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Jahr 2018

2018	Modell I	Modell II	Modell III	Modell IV	
	AME	AME	AME	AME	Exp(B)
Ost/West (RK: West)					
Ost	-0,088***	-0,070***	-0,059**	-0,053**	0,388*
Alter (RK: 19-34)					
35-49		0,061**	0,052**	0,052*	1,356*
50-64		0,041*	0,024*	0,023*	1,154
Geschlecht (RK: Männer)					
Frauen		-0,008	-0,004	-0,006	0,861
Bildungsniveau (RK: hoch)					
niedrig/mittel		-0,204***	-0,142***	-0,143***	0,407***
Region (RK: unter 100.000 Einwohner)					
100.000-499.999		0,034	0,038*	0,037*	1,311*
500.000 und mehr		0,061**	0,051**	0,051**	1,440**
Beruflicher Status (RK: hoch)					
niedrig			-0,149***	-0,150***	0,360***
mittel			-0,083***	-0,083***	0,607***
Betriebsgröße/Sektor (RK: bis 19 Beschäftigte PW)					
ab 20 Beschäftigte PW			-0,016	-0,016	0,888
Öffentlicher Dienst			0,068***	0,068***	1,557***
Arbeitslosigkeit letzte 1-3 Jahre (RK: nicht arbeitslos)					
Arbeitslos			0,004	0,004	1,035
Beschäftigungsumfang (RK: Vollzeit)					
Teilzeit			0,006	0,013	1,009
Arbeitsvertrag (RK: unbefristet)					
befristet			-0,009	-0,007	0,945
Interaktionen					
Alter*Ost/West					
35-49*Ost				n.a.	1,574
50-64*Ost				n.a.	1,215
Geschlecht*Ost/West					
Frauen*Ost				n.a.	1,965*
Bildungsniveau*Ost/West					
niedrig/mittel *Ost				n.a.	0,831
LR χ^2	df(1)	df(7)	df(14)	df(18)	
	25,335**	211,752***	270,252***	276,980***	
Nagelkerkes R ²	0,014	0,125	0,159	0,162	
AIC	2736,212	2377,400	2323,523	2322,068	

Quelle: AES 2018, (ungewichtete Daten), eigene Berechnungen. Anmerkung: N = 2755. Angegeben sind durchschnittliche marginale Effekte (AME) und Odds Ratio (Exp(B)), Sig.: * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001.

zeigt sich für Beschäftigte mit niedrigerem beruflichen Status eine um rund minus 15 Prozentpunkte verringerte Wahrscheinlichkeit im Vergleich zu Beschäftigten, die eine hohe berufliche Position innehaben. Eine verringerte Wahrscheinlichkeit, selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen zeigt sich im

Jahr 2018 für Beschäftigte in größeren Betrieben im Vergleich zu Erwerbstätigen in Klein(st)betrieben, allerdings ist der Effekt numerisch klein und nicht signifikant.¹⁸ Für Beschäftigte im öffentlichen Dienst zeigt sich auch im Jahr 2018 eine erhöhte Teilnahmewahrscheinlichkeit im Vergleich zu Beschäftigten in Klein(st)betrieben.

Mit Blick auf Beschäftigungsverhältnis¹⁹ und -umfang lassen sich auch im Jahr 2018 keine signifikanten Effekte auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit beobachten. Die innerhalb des *Modell IV* aufgenommenen Interaktionsterme verweisen für ostdeutsche Frauen auf eine signifikant erhöhte Wahrscheinlichkeit, sich selbstinitiiert beruflich weiterzubilden im Vergleich zu westdeutschen männlichen bzw. weiblichen Beschäftigten. Mit Blick auf die Modellgüte zeigt sich ein verringerter AIC-Wert, wenn schrittweise Prädiktoren aufgenommen werden. Insgesamt können durch die Aufnahme der Prädiktoren rund 16 Prozent der Varianz der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung für das Jahr 2018 aufgeklärt werden. Die im Vergleich zu 2010 verringerte Varianzaufklärung lässt darauf schließen, dass hier wiederum spezifische Merkmale Relevanz besitzen, die im Rahmen der Analyse jedoch nicht berücksichtigt werden konnten.

Prüfung zeitstabiler Prädiktoren mittels Signifikanztestung

Um zu prüfen, ob der Einfluss sozialer Merkmale (Alter, Geschlecht, Bildungsniveau) im Hinblick auf die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Zeitverlauf konstant bleibt oder sich verändert (vgl. Annahme 1/Annahme 5), werden Signifikanztests durchgeführt (vgl. Abschnitt 7.4.2). Hierzu werden die Effektkoeffizienten der Merkmale Alter, Geschlecht und Bildungsniveau aus dem Jahr 1994 mit den Effektkoeffizienten aus dem Jahr 2018 ins Verhältnis gesetzt und die Unterschiede auf Signifikanz geprüft. Tabelle 8.8 zeigt die Ergebnisse der einzelnen Testungen. Für die Jahre 1994/2003, 2003/2010 und 2010/2018 wurden ebenfalls Unterschiede auf Signifikanz geprüft. Im elektronischen Zusatzmaterial sind die jeweiligen Testungen einzusehen. Im nachfolgenden Abschnitt 8.2.3 wird auf die einzelnen Befunde Bezug genommen.

Die Teilnahmewahrscheinlichkeit für Beschäftigte in der Altersgruppe 35 bis 49 Jahre beträgt 1994 minus einen Prozentpunkt, während sie im Jahr 2018 bei

¹⁸ Bei einer Gewichtung der Daten zeigt sich für Beschäftigte in größeren Betrieben eine im Vergleich zu Beschäftigten in Klein(st)betrieben erhöhte Teilnahmewahrscheinlichkeit, der Effekt ist jedoch nicht signifikant.

¹⁹ Auch hier wurden Modelle ohne die Variable Befristung berechnet, die im elektronischen Zusatzmaterial einsehbar sind. Die Varianzaufklärung liegt nach Aufnahme aller Prädiktoren bei 16,2 Prozent. Die Effekte ändern sich nicht in ihrer Richtung und Signifikanz. Aber auch hier zeigt sich ein numerischer Unterschied mit Blick auf den Prädiktor Alter.

rund fünf Prozentpunkten liegt. Das Ergebnis des χ^2 -Tests zeigt, dass der Unterschied von rund sechs Prozentpunkten zwischen dem Effekt 1994 und dem Effekt im Jahr 2018 signifikant ist ($\chi^2(1) = 7,12$; $p = 0,007 < 0,05$). Demnach ist die Wahrscheinlichkeit, selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen, für 35-bis 49-jährige Anfang der 90er Jahre noch deutlich geringer als im Jahr 2018.

Tab. 8.8 Ergebnisse der χ^2 -Testungen für die Jahre 1994 und 2018

	1994	2018	χ^2	Signifikanzniveau
Alter				
35–49	AME = -0,011 SE = 0,014	AME = 0,052 SE = 0,019	7,12	$p < 0,05$
50–64	AME = -0,086 SE = 0,015	AME = 0,023 SE = 0,015	26,4	$p < 0,05$
Geschlecht				
	AME = 0,048 SE = 0,013	AME = -0,006 SE = 0,017	6,36	$p < 0,05$
Bildung				
	AME = -0,076 SE = 0,013	AME = -0,143 SE = 0,018	9,10	$p < 0,05$

Anmerkungen: Die Werte der durchschnittlichen marginalen Effekte (AME) sowie der dazugehörigen Standardabweichungen (SE) sind den jeweiligen logistischen Modellen entnommen (vgl. AME in Tabelle 8.4 und 8.7, SE siehe Anhang E elektronisches Zusatzmaterial). Das χ^2 wurde mittels Gleichung (vgl. Abschnitt 7.4.2) berechnet und das Signifikanzniveau mittels χ^2 -Tabelle ermittelt.

Beschäftigte in der Altersgruppe 50 bis 64 Jahre haben 1994 eine um rund minus neun Prozentpunkte verringerte Teilnahmewahrscheinlichkeit im Vergleich zu jüngeren Beschäftigten, sich selbstinitiiert weiterzubilden. 2018 haben Beschäftigte in der Altersgruppe hingegen eine um rund zwei Prozentpunkte erhöhte Teilnahmewahrscheinlichkeit gegenüber Beschäftigten unter 35 Jahren. Das stellt eine Differenz von rund 11 Prozentpunkten dar.

Das Ergebnis des χ^2 -Tests ($\chi^2(1) = 26,4$; $p = 0,00 < 0,005$) verweist darauf, dass der Unterschied von 1994 zu 2018 signifikant ist. Das bedeutet, ähnlich wie in der Altersgruppe der 35-bis 49-Jährigen, haben ältere Beschäftigte im Jahr 2018 eine höhere Teilnahmewahrscheinlichkeit, sich selbstinitiiert beruflich weiterzubilden im Vergleich zu jüngeren Beschäftigten. Mit Blick auf Geschlecht weist das Ergebnis der Testung ($\chi^2(1) = 6,36$ $p = 0,01 < 0,05$) ebenfalls darauf hin, dass der Unterschied von rund fünf Prozentpunkten signifikant ist. Eine erhöhte Teilnahmewahrscheinlichkeit von Frauen gegenüber Männern, die sich noch Anfang der 90er Jahre zeigt, lässt sich im Jahr 2018 nicht mehr beobachten. Mit Blick auf den Effekt des Bildungsniveaus zeigt sich zwischen 1994 und

2018 ein Unterschied von rund sieben Prozentpunkten. Das Ergebnis des Chi²-Test ($\chi^2(1) = 9,10$ $p = 0,002 < 0,05$) weist darauf hin, dass der Unterschied signifikant ist. Demnach verstärkt sich der Bildungseffekt im Zeitverlauf.

8.2.3 Systematisierung der multivariaten Befunde

In diesem Abschnitt steht die Systematisierung der Befunde der multivariaten Analysen unter Berücksichtigung der in Abschnitt 6.2 formulierten Annahmen im Fokus. Um die Befunde der vertiefenden Analysen (1994, 2003, 2010, 2018) mit Blick auf die jeweiligen Annahmen differenziert bewerten zu können, sind in Tabelle 8.9 noch einmal die Effektkoeffizienten der einzelnen Erhebungszeitpunkte nach Aufnahme der soziodemographischen und beschäftigungsbezogenen Prädiktoren (entspricht *Modell IV*) abgebildet.²⁰ Zur besseren Lesbarkeit sind nur die durchschnittlichen marginalen Effekte, das jeweilige Signifikanzniveau und Nagelkerkes R² ausgewiesen. Mit Blick auf die in Abschnitt 6.2 formulierten zentralen Annahmen werden die Befunde des gepoolten Modells (vgl. Tab. 8.3) ebenfalls berücksichtigt.

Nachfolgend werden die empirischen Befunde mit Blick auf die zentralen und episodenspezifischen Annahmen bewertet:

Zentrale Annahmen

1. Die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung wird insgesamt durch soziodemographische Merkmale beeinflusst. Der Einfluss soziodemographischer Merkmale verringert sich jedoch im Zeitverlauf (vgl. Annahme 5).

Die Befunde des gepoolten Modells, das die Entwicklung der Teilnahmechancen von 1991 bis 2018 für abhängig Beschäftigte in Ost- und Westdeutschland insgesamt abbildet, verweisen auf den Einfluss soziodemographischer Merkmale auch unter Kontrolle des Erwerbskontexts und der Beschäftigungssituation. Die vertiefenden Analysen mit Fokus auf einzelne historische Episoden erlauben einen differenzierten Blick auf Strukturen bzw. Veränderungen der Teilnahmeaktivität vor dem Hintergrund sich verändernder Kontexte im Zeitverlauf. Insgesamt

²⁰ Die Interaktionseffekte werden hier nicht abgebildet, sind jedoch Teil der Ergebnisdarstellung.

zeigt sich, dass den Merkmalen Alter und Bildungsniveau eine hohe prädikative Bedeutung zur Erklärung der Selektivität der Teilnahme an selbstinitiiierter Weiterbildung zukommt.

Für ältere Beschäftigte lassen sich jedoch unterschiedliche Muster der Teilnahme Selektivität im Trend beobachten. Während sich für Beschäftigte über 50 Jahre zu Beginn der 90er Jahre noch eine signifikant verringerte Teilnahmewahrscheinlichkeit zeigt, so weisen Beschäftigte dieser Altersgruppe im Jahr 2018 günstigere Chancen auf, sich selbstinitiiert weiterzubilden im Vergleich zu jüngeren Beschäftigten. Die Ergebnisse des χ^2 -Tests verweisen auf einen signifikanten Unterschied der Effektkoeffizienten 1994 und 2018. Auch die Teilnahmewahrscheinlichkeit Beschäftigter der Altersgruppe 35 bis 49 Jahre verändert sich im Laufe der Zeit. Während sich für Beschäftigte bis Mitte der 2000er Jahre verringerte bzw. keine Unterschiede zwischen jüngeren Beschäftigten zeigen, lässt sich seit 2010 eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit beobachten, selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung zu partizipieren im Vergleich zu jüngeren Beschäftigten. Auch hier zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen der Phase Anfang der 90er Jahre und 2018 (vgl. Tab. 8.8).

Neben altersspezifischen Mustern der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung zeigt sich im Trend der stabile Einfluss bildungs- bzw. qualifikationsspezifischer Merkmale auf die Teilnahme. Allerdings lässt sich ein zunehmend stärkerer Effekt des (niedrigen) Bildungsniveaus auf die Selektivität der Teilnahme im Trend beobachten. Während Beschäftigte mit niedrigen formalen Bildungsabschlüssen im Vergleich zu Beschäftigten mit hohen formalen Bildungsabschlüssen Anfang der 90er Jahre noch eine um rund acht Prozentpunkte verringerte Wahrscheinlichkeit haben, sich selbstinitiiert beruflich weiterzubilden, so liegt der Effekt im Jahr 2018 bei rund minus 14 Prozentpunkten und hat sich somit fast verdoppelt. Der Unterschied ist statistisch signifikant (vgl. Tab. 8.8). Der starke Einfluss des beruflichen Status, der meist im Zusammenhang mit formalen Bildungsabschlüssen steht, spricht ebenfalls für die Bedeutung allgemeiner und beruflicher Qualifikationen abhängig Beschäftigter im Zugang zu (selbstinitiiert) beruflicher Weiterbildung. Für Beschäftigte auf niedrigen und mittleren beruflichen Positionen zeigt sich im Zeitverlauf eine signifikant verringerte Teilnahmewahrscheinlichkeit im Vergleich zu Erwerbstätigen, die einen hohen beruflichen Status innehaben.

Mit Blick auf den Einfluss des Geschlechts verweisen die Befunde des Signifikanztests darauf hin, dass sich die Teilnahmewahrscheinlichkeit im Jahr 2018 zwischen Männern und Frauen kaum voneinander unterscheidet, während sie zu Beginn der 90er Jahre noch ungleich(er) war. Allerdings müssen für das Jahr 2018 ost-west-spezifische Unterschiede berücksichtigt werden (vgl. Annahme 2). Die

signifikant erhöhte Teilnahme von Frauen in den Jahren 1994 und 2010 verweist auf die Bedeutung geschlechtsspezifischer Beteiligungsmuster vor dem Hintergrund sich verändernder Kontexte und Gelegenheitsstrukturen (vgl. Annahme 4).

Tab. 8.9 Logistische Regressionsmodelle selbstinitiiertter Teilnahme an beruflicher Weiterbildung für die Jahre 1994, 2003, 2010, 2018

	1994	2003	2010	2018
Ost/West (RK: West)				
Ost	-0,042***	-0,021	-0,015	-0,053**
Alter (RK: 19-34)				
35-49	-0,011	-0,019	0,028*	0,052*
50-64	-0,086***	-0,033	-0,030	0,023*
Geschlecht (RK: Männer)				
Frauen	0,048***	0,005	0,051**	-0,006
Bildungsniveau (RK: hoch)				
niedrig/mittel	-0,076***	-0,072***	-0,115***	-0,143***
Region (RK: unter 100.000 Einwohner)				
100.000-499.999	0,021	-0,010	-0,007	0,037*
500.000 und mehr	-0,010	0,007	-0,015	0,051**
Beruflicher Status (RK: hoch)				
niedrig	-0,164***	-0,138***	-0,217***	-0,150***
mittel	-0,102***	-0,076***	-0,121***	-0,083***
Betriebsgröße/Sektor (RK: bis 19 Beschäftigte PW)				
ab 20 Beschäftigte PW	-0,017	0,034**	-0,006	-0,016
Öffentlicher Dienst	0,082***	0,146***	0,093***	0,068**
Arbeitslosigkeit letzte 1-3 Jahre (RK: nicht arbeitslos)				
arbeitslos	0,052**	0,052**	0,034	0,004
Beschäftigungsumfang (RK: Vollzeit)				
Teilzeit	-0,044**	0,016	0,004	0,013
Arbeitsvertrag (RK: unbefristet)				
befristet			-0,014	-0,007
Nagelkerkes R ²	0,123	0,151	0,176	0,162

Quelle: BSW 1994/2003; AES 2010/2018; (ungewichtete Daten), eigene Berechnungen. Angegeben sind durchschnittliche marginale Effekte. Sig.: * = $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

2. Auf Grund der wirtschaftlich stark schwankenden Arbeitsmarktlage in Ostdeutschland sehen sich strukturell benachteiligte Beschäftigtengruppen mit deutlich verringerten (betrieblichen) Teilnahme- und Gelegenheitsstrukturen zur Weiterbildung konfrontiert. Alters-, geschlechts- und qualifikationspezifische Merkmale nehmen daher einen stärkeren Einfluss auf die Teilnahmeaktivität ostdeutscher Beschäftigter im Vergleich zu westdeutschen Beschäftigten.

Regionale Strukturdifferenzen im Trend

Die Befunde des gepoolten Modells (1991–2018) verweisen auf eine für ostdeutsche Beschäftigte verringerte Wahrscheinlichkeit, selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen. Die vertiefenden Analysen zeigen jedoch, dass sich ost-west-spezifische Muster der Teilnahme nur für einzelne Episoden beobachten lassen. Im Jahr 1994 zeigen sich unter Kontrolle soziodemographischer, berufs- und betriebsbezogener Merkmale signifikante Teilnahmeunterschiede zwischen ost- und westdeutschen Beschäftigten. Angesichts des umfassenden Strukturwandels des ostdeutschen Arbeitsmarktes lässt sich vermuten, dass ostdeutsche Beschäftigte in dieser Phase mit zahlreichen arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen und Restriktionen konfrontiert sind, die Einfluss auf selbstinitiierte Teilnahmeentscheidungen nehmen.

In den Jahren 2003 und 2010 lassen sich hingegen keine regionalspezifischen Muster der Teilnahme erkennen. Die Miteinbeziehung von Merkmalen des Erwerbkontexts und der Beschäftigungssituation führt möglicherweise dazu, dass regionale Strukturdifferenzen in der Rezessionsphase (2003) und der Phase der Deregulierung (2010) erklärt werden können. Vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels im Jahr 2018 zeigen sich hingegen signifikante Unterschiede hinsichtlich der Teilnahmewahrscheinlichkeit zwischen ost- und westdeutschen Beschäftigten.

Ost-West-spezifische Unterschiede mit Blick auf Alter, Geschlecht und Bildungsniveau

Mithilfe von Interaktionstermen wurde geprüft, ob sich die Teilnahmewahrscheinlichkeit von älteren Beschäftigten, Frauen, und formal gering Qualifizierten mit Blick auf Ost- und Westdeutschland signifikant voneinander unterscheidet. Innerhalb des gepoolten Modells zeigt sich ein signifikanter Interaktionseffekt für Geschlecht und der Differenzierung nach Ost- und Westdeutschland. Für ostdeutsche erwerbstätige Frauen lässt sich eine signifikant erhöhte Teilnahmewahrscheinlichkeit im Vergleich zu westdeutschen männlichen bzw. weiblichen Beschäftigten beobachten. Mit Blick auf Alter und Bildungsniveau lassen sich hingegen keine ost-west-spezifischen Unterschiede beobachten.

Innerhalb der vertiefenden Analysen wurden ebenfalls Interaktionen zwischen Alter, Geschlecht, Bildungsniveau und der Region durchgeführt. Die durchgeführten Interaktionen der Jahre 2003 und 2018 verweisen auf einen signifikanten Unterschied hinsichtlich des Geschlechts und der Region und stützen somit den Befund innerhalb des gepoolten Modells. Es muss also davon ausgegangen werden, dass ostdeutsche weibliche Beschäftigte in den Jahren 2003 und 2018 im Vergleich zu männlichen bzw. weiblichen Beschäftigten in Westdeutschland

eine signifikant erhöhte Teilnahmewahrscheinlichkeit haben, sich selbstinitiiert beruflich weiterzubilden. Eine erhöhte Teilnahmequote ostdeutscher Frauen an beruflicher Weiterbildung im Vergleich zu westdeutschen Frauen und Männern in Ost- und Westdeutschland zeigt sich auch in anderen Befunden (vgl. Frei et al. 2019).

Episodenspezifische Annahmen

3. Rezessionsphasen verstärken Ungleichheiten im Zugang zu (betrieblicher) Weiterbildung besonders für strukturell benachteiligte Beschäftigtengruppen und fördern Dynamiken selbstinitiiierter Teilnahme.

Das Jahr 2003 steht für eine Phase, die durch hohe Arbeitslosigkeit und eine wirtschaftliche Rezession geprägt ist. Im Vergleich zu 1991 lässt sich für das Jahr 2003 eine verringerte Weiterbildungsbeteiligung beobachten (vgl. Gepooltes Modell – Tabelle 8.3). Eine in dieser Phase verringerte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung zeigt sich auch in anderen Befunden (vgl. R. Becker 2017/2019). Hier wird vermutet, dass auf Grund der Rezession weder Betriebe noch Beschäftigte verstärkt Weiterbildungsinvestitionen tätigen. Kleinere Betriebe sind dabei besonders stark von wirtschaftlichen Krisen und Konjunkturschwankungen betroffen, sodass betriebliche Weiterbildungsausgaben und -förderungen verringert bzw. eingestellt werden (vgl. Bellmann et al. 2014; R. Becker 2017/2019).

Mit Blick auf die Selektivität der Teilnahme lassen sich, entgegen einer vermuteten erhöhten Teilnahme von Frauen und älteren Beschäftigten, keine Alters- und Geschlechtseffekte auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit beobachten. Lediglich der Effekt des Bildungsniveaus zeigt sich hier. Für formal geringer Qualifizierte lässt sich dabei eine niedrigere Teilnahmewahrscheinlichkeit im Vergleich zu Beschäftigten mit höheren formalen Bildungsabschlüssen beobachten.

Signifikant fördernde Teilnahmeeffekte zeigen sich hingegen für Beschäftigte in größeren Betrieben sowie im öffentlichen Dienst. Offensichtlich werden in dieser Phase Gelegenheitsstrukturen zur (selbstinitiierten) Teilnahme an Weiterbildung stärker durch beschäftigungsbezogene Faktoren sowie der Zugehörigkeit zu einem weiterbildungsaktiven (Groß)Betrieb reguliert. Der positive Effekt vorangegangener Arbeitslosigkeitserfahrung auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit lässt zudem vermuten, dass sich angesichts strukturell hoher Arbeitslosigkeit und wirtschaftlicher Instabilität Gelegenheiten zur selbstinitiierten Weiterbildung für Männer und Frauen sowie für jüngere und ältere Beschäftigte kaum voneinander unterscheiden bzw. gleichermaßen erschwert sind. Allerdings verweist

der Interaktionseffekt auf eine für ostdeutsche Frauen erhöhte Teilnahmewahrscheinlichkeit, was darauf schließen lässt, dass ostdeutsche Frauen in dieser wirtschaftlich unsicheren Phase stärker in ihre eigene Weiterqualifizierung investieren (mussten). Der Befund deckt sich zudem mit anderen Analysen. Krause et al. (2008) untersuchen vor dem Hintergrund der angespannten Arbeitsmarktlage 2003, inwieweit sich die empfundene Arbeitsplatzunsicherheit zwischen Ost- und Westdeutschland in diesem Jahr unterscheidet. Für ostdeutsche Frauen lassen sich dabei insgesamt erhöhte Unsicherheiten und Abstiegsängste beobachten.

4. Veränderungen in den Teilarbeitsmärkten beeinflussen spezifische Gelegenheitsstrukturen selbstinitiiertes Teilnahmeverhalten.

Strukturwandel (1994)

Anfang der 90er Jahre kommt es in Ost- als auch in Westdeutschland zu einer grundlegenden Umstrukturierung des Arbeitsmarktes. Die DDR-Großbetriebe und Kombinate werden privatisiert oder geschlossen, auf der anderen Seite wächst die Beschäftigung im Dienstleistungsbereich. Facharbeitsmärkte in Form von Klein(st)betrieben in den Bereichen Handwerk und Bau bilden sich heraus. In Westdeutschland lässt sich ebenfalls ein Umstrukturierungsprozess beobachten. Der Dienstleistungssektor wird ausgebaut. Zudem zeigen sich innerbetriebliche Veränderungen in Groß- und Mittelbetrieben.

Mit Blick auf den Einfluss soziodemographischer Merkmale zeigen sich folgende Befunde: Im Jahr 1994 verringert ein höheres Alter die Wahrscheinlichkeit, selbstinitiiert an Weiterbildung zu partizipieren. Der negative Effekt des Alters verstärkt sich dabei unter Kontrolle betriebs- und beschäftigungsbezogener Merkmale erkennbar. Dies lässt darauf schließen, dass ein höheres Alter in Verbindung mit der Beschäftigung in einem bestimmten Teilarbeitsmarkt und damit verbundenen (verringerten) Förder- und Gelegenheitsstrukturen sich negativ auf die selbstinitiierte Teilnahme auswirkt.

Der negative Alterseffekt kann jedoch auch mit der spezifischen Situation Älterer auf dem Arbeitsmarkt Anfang der 90er Jahre in Verbindung stehen: Anfang der 90er Jahre besteht vor allem in Ostdeutschland (noch) eine enge Loyalitätsbindung zwischen Betrieben und ArbeitnehmerInnen (vgl. Köhler et al. 2004: 67; Köhler & Lodovici 2008: 50 f.). In Westdeutschland bestehen ebenso betriebsspezifische Regelungen für Ältere, die erst nach und nach aufgelöst werden. Die ehemals durch den Arbeitgeber geförderte Weiterbildung wird zu Beginn der 90er Jahre weiterhin durch den Betrieb organisiert bzw. mithilfe der verbliebenen betrieblichen Infrastruktur versucht zu realisieren.

Der negative Effekt des Bildungsniveaus verringert sich, anders als der Effekt des Alters, wenn Merkmale der Beschäftigung kontrolliert werden. Hier lässt sich ebenfalls vermuten, dass das Fehlen hoher formaler Bildungsabschlüsse in Kombination mit der Beschäftigung in einem bestimmten Segment mit verringerten spezifischen Förderstrukturen einhergeht, die jedoch nicht durch eigene Weiterbildungsanstrengungen kompensiert werden (können). Der signifikant fördernde Geschlechtseffekt weist auf der anderen Seite darauf hin, dass auch unter Berücksichtigung beruflicher Position und Beschäftigungsumfang (Teilzeit, Öffentlicher Dienst) Anfang der 90er Jahre für Frauen eine erhöhte Notwendigkeit bzw. Teilnahmebereitschaft besteht, sich selbstinitiiert weiterzubilden.

Mit Blick auf den Einfluss segmentspezifischer Merkmale zeigt sich der Teilnahme fördernde Effekt für die Beschäftigung im öffentlichen Dienst. Ein weiterer zentraler Befund ist der fördernde Einfluss vorangegangener Arbeitslosigkeit auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit, sowie der hemmende Effekt von Teilzeitbeschäftigung.

Die Prüfung der Interaktionsterme verweist auf keine ost-west-spezifischen Unterschiede der Teilnahmewahrscheinlichkeit für die im Fokus stehenden Gruppen. Allerdings zeigt sich unter Kontrolle soziodemographischer und beschäftigungsbezogener Merkmale eine für ostdeutsche Beschäftigte im Vergleich zu westdeutschen Beschäftigten verringerte Wahrscheinlichkeit, selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen. Dies legt die Vermutung nahe, dass in dieser Phase spezifische Strukturdifferenzen zwischen Ost- und Westdeutschland Einfluss auf die Teilnahme nehmen, die sich nicht anhand der berücksichtigten Kontextmerkmale (Beruflicher Status, Beschäftigungsumfang, Arbeitslosigkeit) abbilden lassen.

Deregulierung (2010)

Das Jahr 2010 steht für eine Phase, in der Betriebe zunehmend atypische Beschäftigungsverhältnisse in Form von Befristung und Teilzeit einsetzen, um flexibler auf wirtschaftliche Krisen und Konjunkturschwankungen reagieren zu können (vgl. Bechmann et al. 2015: 49). Die Verfestigung prekärer Beschäftigungsverhältnisse lässt sich dabei jedoch nicht nur im Niedriglohnssektor beobachten. Auch für qualifizierte Beschäftigte in Facharbeitsmärkten zeichnen sich Entwicklungen ab, die durch zunehmenden Konkurrenzdruck und veränderte Entlohnungsstrukturen gekennzeichnet sind (vgl. Köhler & Loudovici 2008). Mit Blick auf den Anstieg atypischer Beschäftigung zeigen sich ost-west-spezifische Unterschiede. Während der Anteil an Befristungen in Ostdeutschland deutlich höher liegt als in Westdeutschland, zeigt sich ein erhöhter Anteil an Teilzeitbeschäftigung in Westdeutschland im Vergleich zu Ostdeutschland. Der Anstieg atypischer

Beschäftigung steht dabei im direkten Zusammenhang mit der zunehmenden Erwerbsintegration von Frauen und älteren Beschäftigten.

Mit Blick auf die Selektivität der Teilnahme für die im Fokus stehenden Gruppen zeigt sich unter Kontrolle betrieblicher Merkmale sowie Merkmale der atypischen Beschäftigung ein Zusammenhang zwischen Geschlecht, Alter, Bildungsniveau und der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Für Frauen aber auch für Beschäftigte der Altersgruppe 35 bis 49 Jahre lässt sich dabei eine insgesamt erhöhte Teilnahmewahrscheinlichkeit beobachten im Vergleich zu Männern und Beschäftigten unter 35 Jahren. Die Befunde legen die Vermutung nahe, dass angesichts steigender atypischer Beschäftigung und parallel sich dazu abzeichnender Veränderungen innerhalb einzelner Teilarbeitsmärkte die eigene Weiterqualifizierung an Bedeutung gewinnt bzw. notwendig wird, um Abstiegsrisiken zu vermeiden. Der starke Einfluss der beruflichen Stellung im Vergleich zu 1994 und 2003 lässt ebenfalls veränderte Teilnahmedynamiken innerhalb fach- und betriebsspezifischer Segmente vermuten. Für fachlich Qualifizierte besteht angesichts verringerter Beschäftigungssicherheiten und -perspektiven offensichtlich ein erhöhter Druck der Weiterqualifizierung, während Beschäftigte in Einfacharbeit bzw. niedrigeren beruflichen Positionen Gelegenheitsstrukturen zur (eigenen) Weiterbildung noch immer kaum nutzen bzw. nicht nutzen können.

Hinsichtlich regionaler Spezifika lassen für diese Phase keine ost-west-spezifischen Unterschiede beobachten. Offensichtlich tragen die berücksichtigten Merkmale dazu bei, regionale Strukturdifferenzen abzubilden.

5. Angesichts wachsender Arbeitskräfteknappheit und überalterter Betriebsstrukturen verringert sich der Einfluss soziodemographischer Merkmale auf die Teilnahmeselektivität Beschäftigter.

Das Jahr 2018 steht für eine Phase, die durch zunehmenden Fachkräftemangel und einen demographischen Wandel gekennzeichnet ist. Um ausbleibenden Stellenbesetzungen zu begegnen, investieren Betriebe zunehmend in ihre bestehenden MitarbeiterInnen. Gesundheits- und weiterbildungsfördernde Maßnahmen werden dabei als Möglichkeit gesehen, um den Status Quo beizubehalten als auch um Weiterbildungspotentiale (älterer) Beschäftigter zu identifizieren. Ostdeutsche Betriebe sind besonders stark vom Fachkräftemangel betroffen und verzeichnen eine im Vergleich zu westdeutschen Betrieben erhöhte Weiterbildungsquote.

Mit Blick auf den Einfluss soziodemographischer Merkmale zeigt sich, anders als vermutet, ein starker Effekt des Alters und des Bildungsniveaus. Für Beschäftigte in der Altersgruppe 35 bis 49 Jahre lässt sich eine signifikant erhöhte

Wahrscheinlichkeit beobachten, selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung zu partizipieren im Vergleich zu jüngeren Beschäftigten. Während Beschäftigte über 50 Jahre im Jahr 2010 noch eine verringerte Teilnahmewahrscheinlichkeit im Vergleich zu jüngeren Beschäftigten haben, lässt sich rund acht Jahre später eine veränderte Situation beobachten.²¹ Ältere Beschäftigte weisen nun eine signifikant erhöhte Wahrscheinlichkeit gegenüber jüngeren Erwerbstätigen auf, sich selbstinitiiert beruflich weiterzubilden.

Die verstärkte Förderung älterer Beschäftigter im Kontext betrieblicher Gesundheits- und Weiterbildungsangebote (vgl. Bellmann et al. 2018) geht möglicherweise auch mit veränderten bzw. günstigeren Gelegenheitsstrukturen eigener Weiterqualifizierung einher. Denkbar ist, dass verstärkte finanzielle Unterstützung durch den Arbeitgeber oder auch Freistellungsoptionen, eigene Weiterbildungsinteressen realisierbar(er) erscheinen lassen.

Ein noch 2010 signifikanter Effekt des Geschlechts zeigt sich für das Jahr 2018 hingegen nicht.²² Demnach bestehen zwischen Männern und Frauen in dieser Phase keine Unterschiede im Hinblick auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit. Allerdings zeigt sich für ostdeutsche weibliche Beschäftigte eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen gegenüber westdeutschen männlichen bzw. weiblichen Erwerbstätigen.

Die Befunde für das Jahr 2018 sprechen insgesamt dafür, dass die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in der Phase des Fachkräftemangels vor allem durch Merkmale der Qualifikation und des Arbeitsumfelds reguliert wird. Der starke negative Einfluss geringer formaler Bildungsabschlüsse als auch der hemmende Effekt eines niedrigeren beruflichen Status legen die Vermutung nahe, dass sich Zugänge zu (betrieblichen) Gelegenheitsstrukturen der Weiterbildung auch angesichts zunehmender Fachkräftengpässe für gering Qualifizierte nicht wesentlich verändern bzw. sich Ungleichheiten noch verstärken. Aktuelle Studien unterstreichen diesen Befund und zeigen, dass Betriebe, die von Fachkräftemangel betroffen sind, nach wie vor in ihre qualifizierten Beschäftigten investieren bzw. diesem Personenkreis Möglichkeiten zur (eigenen) Weiterqualifizierung bieten (vgl. Dettmann et al. 2019: 90 f., Frei et al. 2020: 70 f., siehe auch Frei et al. 2018: 55).

Neben regionalspezifischer Unterschiede im Hinblick auf das Geschlecht verweisen die Analysen auf eine für ostdeutsche Beschäftigte im Vergleich zu westdeutschen Beschäftigten signifikant verringerte Teilnahmewahrscheinlichkeit.

²¹ Der Unterschied von rund fünf Prozentpunkten zwischen 2010 und 2018 ist signifikant. Die dazugehörigen Werte sind im elektronischen Zusatzmaterial einsehbar.

²² Die dazugehörigen Werte sind im elektronischen Zusatzmaterial einsehbar.

Auch unter Kontrolle spezifischer berufsstruktureller und beschäftigungsbezogener Merkmale lassen sich bestehende regionale Strukturdifferenzen nicht gänzlich abbilden. Zudem zeigt sich der Effekt der Region als fördernder Prädiktor für die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Im Vergleich zu ländlichen Regionen ermöglichen heterogene Angebotsstrukturen in verstäderten Regionen vermutlich ein passenderes Matching (vgl. Martin & Schrader 2016).

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Zusammenfassung und Diskussion

9

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der Arbeit noch einmal zusammengefasst und mit Blick auf theoretische Annahmen verortet (Abschnitt 9.1). Daran anschließend werden Limitationen der Arbeit diskutiert (Abschnitt 9.2) sowie theoretische als auch praktische Implikationen erläutert (Abschnitt 9.3). Das letzte Kapitel resümiert in einer abschließenden Betrachtung die Bedeutung der empirischen Befunde im Hinblick auf zukünftige Arbeiten im Bereich der beruflichen Weiterbildungsforschung (Abschnitt 9.4).

9.1 Zusammenfassung

Ziel dieses Kapitels ist die Darstellung zentraler Ergebnisse der Arbeit und die Bewertung der gewonnenen Befunde. Damit verbunden werden zunächst noch einmal die Ausgangslage und die theoretische Verortung der Arbeit kurz dargestellt (Abschnitt 9.1.1). Im zweiten Abschnitt werden die grundlegenden Fragestellungen der Arbeit erläutert und zentrale Ergebnisse der Analysen diskutiert (Abschnitt 9.1.2).

9.1.1 Ausgangslage und Verortung der Arbeit

Eine systematische Auseinandersetzung hinsichtlich des Einflusses historischer Entwicklungen auf die Weiterbildungsbeteiligung von Individuen lässt sich im

Bereich der empirischen Weiterbildungsforschung bis dato kaum beobachten. Einzelne Analysen weisen jedoch auf einen Zusammenhang zwischen Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen und der Teilnahme Beschäftigter an beruflicher Weiterbildung hin. Die wenigen veröffentlichten Studien beschränken sich dabei auf die Analyse westdeutscher Beschäftigter.

Auf Grund historischer und arbeitsmarktpolitischer Entwicklungen unterscheidet sich der ostdeutsche Arbeitsmarkt bis heute vom westdeutschen Arbeitsmarkt. Auch 30 Jahre nach der Wiedervereinigung zeigen sich noch immer strukturelle Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland. Bisherige Analysen, die die Teilnahme Beschäftigter an beruflicher Weiterbildung differenziert nach Ost- und Westdeutschland im Zeitverlauf betrachtet haben, verweisen auf regionalspezifische Muster der Teilnahme. Inwieweit ost-west-spezifische Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen Einfluss auf selektive Teilnahmeentscheidungen nehmen, stand bisher jedoch nicht im Fokus.

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist die Analyse selbstinitiiertem Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Trend. Zentraler Fokus liegt auf der Analyse der Teilnahme Selektivität Beschäftigter an selbstinitiiertem beruflicher Weiterbildung vor dem Hintergrund ost-west-spezifischer Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen. Die Arbeit richtet dabei den Blick auf die Ebene subjektiv wahrgenommener Entscheidungs- und Handlungsmotive, die innerhalb historischer und regionaler Kontexte variieren (können).

Für die Erklärung selbstinitiiertem Teilnahme an beruflicher Weiterbildung wurde innerhalb der Arbeit auf verschiedene bildungsökonomische und segmentationstheoretische Theorieansätze Bezug genommen. Modifizierte Segmentationstheorien, die spezifische Entwicklungslinien des ost-west-deutschen Arbeitsmarktes (bis Mitte der 2000er Jahre) fokussieren, wurden ebenfalls für die Theoretisierung der Annahmen berücksichtigt. Ergänzt wurde die Darstellung um aktuelle Entwicklungslinien des ost-west-deutschen Arbeitsmarktes, um konkretere Annahmen selbstinitiiertem Teilnahmeentscheidungen mit Blick auf spezifische zeitliche Kontexte zu ermöglichen. Der Fokus der empirischen Untersuchung wurde auf die Analyse der Teilnahme Selektivität strukturell benachteiligter Beschäftigtengruppen (Ältere, Frauen, formal gering Qualifizierte) eingegrenzt. Vor dem Hintergrund sich verändernder Kontexte innerhalb des ost-west-deutschen Arbeitsmarktes lassen sich für die im Fokus stehenden Gruppen spezifische Muster selbstinitiiertem Teilnahme im Zeitverlauf vermuten (vgl. Abschnitt 6.2).

Der empirischen Analyse lagen folgende Fragestellungen zugrunde:

1. Welche Muster bzw. Veränderungen der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung zeigen sich im Trend?
2. Inwieweit beeinflussen ost-west-spezifische Strukturunterschiede Teilnahmedynamiken selbstinitiiierter beruflicher Weiterbildung? Welche Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland zeigen sich?

Die empirische Untersuchung erfolgte sekundäranalytisch. Datenbasis der Analysen bilden die Querschnittserhebungen des Berichtssystem Weiterbildung (BSW) und des Adult Education Survey (AES). Die BSW- und AES-Erhebungen der Jahre 1991 bis 2018 wurden im Rahmen einer Harmonisierung aufbereitet und in einen gepoolten Trenddatensatz integriert. Die Analyse wurde auf abhängig Beschäftigte eingegrenzt. Mithilfe des gepoolten Trenddatensatzes konnte ein Zeitraum von fast 30 Jahren Weiterbildungsteilnahme in Ost- und Westdeutschland abgebildet werden.

Die empirischen Analysen umfassen eine deskriptive Darstellung der Teilnahmeentwicklung sowie binär-logistische Regressionsanalysen. Anhand *deskriptiver Zeitreihen* wurde zunächst die Entwicklung der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung mit Blick auf ausgewählte soziodemographische und beschäftigungsbezogene Merkmale differenziert nach Ost- und Westdeutschland deskriptiv im Trend dargestellt. Um zentrale Annahmen der Arbeit zu prüfen, wurden mithilfe eines *gepoolten Modells* die Teilnahmechancen Erwerbstätiger an selbstinitiiierter Weiterbildung über einen Zeitraum von fast 30 Jahren geschätzt. Trends als auch Trendbrüche lassen sich auf der Ebene bereits identifizieren. Mithilfe *vertiefender Analysen* wurden einzelne historische Episoden näher betrachtet, um Muster bzw. Veränderungen der Selektivität der Teilnahme vor dem Hintergrund spezifischer Kontexte in Ost- und Westdeutschland zu prüfen. Die *vertiefenden Analysen* basieren auf einem einheitlichen Regressionsmodell, um den Einfluss der (einheitlichen) Prädiktoren vor dem Hintergrund sich verändernder Kontexte zu schätzen.

9.1.2 Zentrale Ergebnisse

Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, Muster und Strukturen der Teilnahme Selektivität selbstinitiiierter beruflicher Weiterbildung im Trendverlauf zu analysieren. Im Fokus steht dabei die Analyse von Teilnahmestrukturen der

selbstinitiierten Weiterbildungsbeteiligung vor dem Hintergrund sich verändernder Kontexte der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen in Ost- und Westdeutschland. Die Arbeit verfolgt zwei Ebenen der Analyse. Die erste Ebene betrifft die Entwicklung der Teilnahmeselektivität im Zeitverlauf:

1. Welche Muster bzw. Veränderungen der selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung zeigen sich im Trend?

Um Muster bzw. Veränderungen der Teilnahmeselektivität im Trend zu identifizieren, wurde der Fokus der empirischen Analyse auf die Teilnahme strukturell benachteiligter Gruppen (Ältere, Frauen, formal gering Qualifizierte) eingegrenzt. Bildungsökonomische und segmentationstheoretische Ansätze sowie bisherige empirische Befunde verweisen auf geringere Teilnahmechancen an (betrieblicher) Weiterbildung für Ältere, Frauen und formal gering Qualifizierte. Dies legt die Vermutung nahe, dass diese Gruppen auf Grund fehlender Unterstützung durch den Arbeitgeber und geringerer betrieblicher Gelegenheitsstrukturen Teilnahmeentscheidungen und -anlässe verstärkt selbst initiieren müssen. Auf der anderen Seite verweisen aktuelle empirische Befunde darauf, dass angesichts derzeitiger Fachkräfteengpässe bisher benachteiligte Gruppen verstärkt von betrieblichen Förderstrukturen profitieren. Betriebe etablieren zielgruppenspezifische Angebote, um ihr bestehendes Beschäftigungspotential weiterhin nutzen zu können. Diese Befunde legen die Vermutung nahe, dass sich anhand dieser Entwicklungen selbstinitiierte Zugänge zu Weiterbildung insgesamt verändern. Inwieweit sich für diese Beschäftigungsgruppen stabile bzw. veränderte Muster der Teilnahme im Trend zeigen, wurde mithilfe vertiefender Analysen geprüft.

Soziodemographische Merkmale

Mit Blick auf die im Fokus stehenden Gruppen lassen bereits die *deskriptiven Zeitreihen* einen Zusammenhang zwischen soziodemographischen Merkmalen und der Teilnahme an selbstinitiiertem beruflicher Weiterbildung erkennen. Auch das *gepoolte Modell*, das die Daten der Jahre 1991 bis 2018 berücksichtigt, verweist unter Kontrolle beschäftigungsbezogener und betrieblicher Merkmale auf den Einfluss des Alters, des Geschlechts und des formalen Bildungsniveaus auf die Teilnahme. Ältere Beschäftigte und Personen mit fehlenden bzw. niedrigen formalen Bildungsnachweisen haben eine insgesamt geringere Teilnahmewahrscheinlichkeit, sich selbstinitiiert weiterzubilden im Vergleich zu jüngeren Beschäftigten bzw. Personen mit hohem formalen Bildungsniveau. Für Frauen zeigt sich gegenüber Männern eine höhere Teilnahmewahrscheinlichkeit. Die *vertiefenden Analysen* erlauben einen differenzierten Blick auf Veränderungen und

Strukturen der Teilnahmeselektivität im Zeitverlauf. Im Fokus der Analysen stehen die Jahre 1994 (Strukturwandel), 2003 (Rezession), 2010 (Deregulierung) und 2018 (Fachkräftemangel).

Deutlich wird anhand der vertiefenden Analysen, dass sich der Einfluss soziodemographischer Merkmale vor dem Hintergrund spezifischer historischer Kontexte verändert. Besonders deutlich zeigen sich Veränderungen der Teilnahmeselektivität mit Blick auf das Merkmal Alter. Die Teilnahmewahrscheinlichkeit älterer Beschäftigter erhöht sich im Zeitverlauf gegenüber der Teilnahmewahrscheinlichkeit jüngerer Erwerbstätiger. Während ältere Beschäftigte im Jahr 1994 noch eine verringerte Teilnahmewahrscheinlichkeit gegenüber jüngeren Beschäftigten haben, so zeigt sich im Jahr 2018 ein verändertes Bild. Ältere Beschäftigte haben im Jahr 2018 eine höhere Wahrscheinlichkeit, sich selbstinitiiert weiterzubilden im Vergleich zu jüngeren Beschäftigten. Dies lässt auf veränderte Zugänge zu Weiterbildung vor dem Hintergrund sich verändernder Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen schließen.

Ein weiterer zentraler Befund ist der im Trend stabile Einfluss des Bildungsniveaus auf die Teilnahme. Deutlich wird, dass der hemmende Einfluss fehlender formaler Bildungsabschlüsse sich im Zeitverlauf verstärkt. Für Beschäftigte mit fehlenden bzw. niedrigen formalen Bildungsabschlüssen zeigt sich in der Phase des Strukturwandels Anfang der 90er Jahre eine um rund acht Prozentpunkte verringerte Wahrscheinlichkeit, selbstinitiiert an Weiterbildung teilzunehmen im Vergleich zu Beschäftigten mit hohen formalen Bildungsabschlüssen. Im Jahr 2018 hat sich der Effekt fast verdoppelt und liegt bei 14 Prozentpunkten (vgl. Tabelle 8.8). Der starke Effekt des Bildungsniveaus verweist auf den vielfach in der statistischen Bildungsforschung nachgewiesenen Effekt vorangegangener bzw. fehlender formaler Bildungsabschlüsse, die Einfluss auf zukünftige Weiterbildungsentscheidungen nehmen (vgl. BMBF 2022).

Mit Blick auf das Geschlecht lassen sich unterschiedliche Muster der Teilnahme im Zeitverlauf beobachten. So zeigt sich ein Effekt des Geschlechts auf die Teilnahme in den Jahren 1994 und 2010. Vor dem Hintergrund spezifischer Entwicklungen innerhalb einzelner Teilarbeitsmärkte lassen sich für Frauen veränderte Weiterbildungsbedarfe bzw. eine erhöhte Notwendigkeit eigener Qualifizierung vermuten. In den Jahren 2003 und 2018 lassen sich hingegen ost-west-spezifische Muster der Teilnahme mit Blick auf das Geschlecht beobachten (siehe Frage 2).

Betriebs- und beschäftigungsbezogene Merkmale

Bezugnehmend auf segmentationstheoretische Annahmen und empirische Befunde wurden zudem betriebs- und beschäftigungsbezogene Merkmale in die

Analysen einbezogen, um segmentspezifische Veränderungen innerhalb einzelner Teilarbeitsmärkte im Zeitverlauf abzubilden. Mit Blick auf Muster bzw. Veränderungen der Teilnahme im Trend werden an dieser Stelle zentrale Befunde vorgestellt.

Neben dem starken Einfluss soziodemographischer Merkmale auf die Teilnahme spricht die hohe prädiktive Bedeutung tätigkeits- und betriebsbezogener Faktoren dafür, dass selbstinitiierte Teilnahmeentscheidungen maßgeblich durch Gelegenheitsstrukturen beeinflusst werden. Ein zentraler Befund stellt die Teilnahme fördernde Beschäftigung im *öffentlichen Dienst* im Zeitverlauf dar. Ein starker Effekt der Beschäftigung im öffentlichen Dienst auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit lässt sich auch in anderen empirischen Befunden beobachten, die verschiedene Segmente der Weiterbildungsbeteiligung in den Blick nehmen (vgl. Hubert & Wolf 2007, Kaufmann 2012; Kaufmann & Widany 2013). Dies legt die Vermutung nahe, dass spezifische Weiterbildungsregelungen und institutionalisierte Weiterbildungsstrukturen, die innerhalb des öffentlichen Sektors existieren, sowohl arbeitgeberinitiierte als auch selbstinitiierte Weiterbildungsmöglichkeiten fördern bzw. entstehen lassen. Zudem existieren im öffentlichen Sektor für viele Berufsgruppen (Erziehung, Sozialwesen, Gesundheit) gesetzliche Weiterbildungsverpflichtungen (vgl. Dettmann et al. 2020). Dies deutet darauf hin, dass die berufliche Qualifizierung insgesamt einen relevant(er)en Stellenwert im Erwerbskontext einnimmt. Zudem können Beschäftigte mit Blick auf betreffende Weiterbildungsinhalte meist aus einem breiten Angebot wählen, sodass die Teilnahmeentscheidung möglicherweise, obwohl gesetzlich verpflichtend, als stärker selbstbestimmt empfunden wird (siehe auch Limitationen).

Ein weiterer zentraler Befund ist der starke Einfluss des *beruflichen Status* auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit im Trendverlauf. Ein Effekt des beruflichen Status auf die Teilnahme an selbstinitiiierter Weiterbildung lässt sich auch in weiteren Befunden beobachten (vgl. Willich & Minks 2002; siehe auch Schiener 2006) und verweist auf die Bedeutung eigener Weiterqualifizierung im Kontext tätigkeitsbezogener Anforderungen. Insgesamt zeigt sich, dass Erwerbstätige in niedrigen und mittleren Statuspositionen eine deutlich verringerte Wahrscheinlichkeit haben, selbstinitiiert an Weiterbildung teilzunehmen im Vergleich zu Beschäftigten mit einem hohen beruflichen Status.

Die ermittelten Unterschiede stehen möglicherweise mit verschiedenen Faktoren im Zusammenhang: Beschäftigte in hohen Statuspositionen haben oft Leitungsfunktionen inne und sehen sich mit komplex(er)en Tätigkeitsanforderungen konfrontiert, die eigene Lösungswege und Flexibilität erfordern. Beschäftigte in niedrigen und mittleren Statuspositionen sind dagegen meist in Einfacharbeit beschäftigt bzw. führen routiniert(er)e Handlungsabläufe aus, die wiederum

weniger Notwendigkeit zur eigenen Weiterqualifizierung erfordern. Zudem sehen sich Beschäftigte in niedrigeren Positionen seltener mit Lernsituationen konfrontiert (siehe auch Gorges & Hollmann 2015). Beschäftigte in hohen beruflichen Positionen verfügen zudem über einen größeren Handlungsspielraum, sodass wahrscheinlich auch informelle Kommunikations- und Weiterbildungsstrukturen innerhalb des Unternehmens genutzt werden können, an denen Beschäftigte in niedrigeren Positionen nicht bzw. kaum partizipieren können. Die vertiefenden Analysen verweisen auf einen veränderten Einfluss des beruflichen Status im Trend, der auf spezifische Beschäftigungs- und Förderstrukturen innerhalb einzelner Teilssegmente schließen lässt (vgl. Deregulierung 2010).

Rekurrierend auf segmentationstheoretische Annahmen wurde zudem vermutet, dass die *Beschäftigung in Klein(st)betrieben* mit einer erhöhten Teilnahme an selbstinitiiertem beruflicher Weiterbildung einhergeht. Die Befunde lassen insgesamt jedoch darauf schließen, dass Beschäftigte in Klein(st)betrieben keine höhere Wahrscheinlichkeit haben, sich selbstinitiiert beruflich weiterzubilden als Beschäftigte in größeren Betrieben. Die Befunde lassen sich möglicherweise mit der Operationalisierung der Variable Betriebsgröße begründen. Die Unterscheidung in „bis 19 Beschäftigte“ und „ab 20 Beschäftigte“ führt dazu, dass die oft genutzte Unterscheidung in Kleinstbetriebe (unter 10 Beschäftigte), mittlere Betriebe (11 bis 50 Beschäftigte) und größere Betriebe (ab 50 Beschäftigte) nicht verwendet werden kann. Größere Betriebe mit mehr als 50 Beschäftigten verfügen über andere finanzielle und personelle Ressourcen als kleine und mittlere Betriebe. Mögliche Teilnahmeunterschiede lassen sich anhand der genutzten Operationalisierung nicht abbilden.¹

Mit Blick auf bildungsökonomische und arbeitsmarkttheoretische Annahmen sowie bisherige empirische Befunde wurde angenommen, dass eine *atypische Beschäftigung* als auch vorangegangene *Arbeitslosigkeit* mit einer erhöhten selbstinitiierten Teilnahme an Weiterbildung in Verbindung steht. Allerdings zeigen die Ergebnisse, dass Teilzeitbeschäftigung (außer 1994) und Befristung keinen Einfluss auf die Teilnahme nehmen. Ein fördernder Effekt vorangegangener Arbeitslosigkeitserfahrung auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit lässt sich

¹ In älteren Arbeiten der beruflichen Weiterbildungsforschung werden die einzelnen Segmente anhand der Betriebsgröße und in Kombination mit spezifischen Tätigkeitsanforderungen operationalisiert. Anhand der in der Arbeit vorgenommenen separaten Betrachtung der Betriebsgröße und weiterer beschäftigungsbezogener Faktoren können segmentspezifische Charakteristika (Befristung, Teilzeit) differenzierter analysiert werden. Der Einfluss der Betriebsgröße zeigt sich zudem in verschiedenen Arbeiten als insignifikant, wenn weitere betriebliche Merkmale kontrolliert werden.

hingegen bis Mitte der 2000er Jahre beobachten.² Auf Grund der hohen strukturellen Arbeitslosigkeit und unsicheren Arbeitsmarktlage Anfang der 90er Jahre bis Mitte der 2000er Jahre waren die Themen Arbeitslosigkeit und Weiterbildung vermutlich stärker im öffentlichen Diskurs verankert. Zudem lässt sich vermuten, dass Personen, die in den 90er Jahren vorrangig negative Erfahrungen im Kontext AFG-geförderter Weiterbildungen gemacht haben (vgl. Hujer & Wellner 2000; Lechner & Wunsch 2006), in der Folgezeit bemüht sind, weitere Negative Erfahrungen zu vermeiden und ihre eigene Weiterqualifizierung selbstbestimmt(er) zu fokussieren.

Jüngere Segmentationstheorien als auch empirische Befunde verweisen auf die Persistenz ost-west-spezifischer Entwicklungen des Arbeitsmarktes. Die zweite Ebene der Analyse fokussiert die unterschiedlichen Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen in Ost- und Westdeutschland. Damit verbunden stellt sich die Frage:

2. Inwieweit beeinflussen ost-west-spezifische Strukturdifferenzen Teilnahmedynamiken selbstinitiiert beruflicher Weiterbildung? Welche Unterschiede zeigen sich zwischen Ost- und Westdeutschland?

Regionale Strukturdifferenzen im Trend

Die empirischen Befunde der Untersuchung verweisen im Trend auf Unterschiede der Teilnahmequoten zwischen ost- und westdeutschen Erwerbstätigen. Bereits *deskriptiv* zeigt sich eine für ostdeutsche Beschäftigte verringerte Wahrscheinlichkeit, selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen im Vergleich zu Beschäftigten in Westdeutschland (vgl. Abb. 8.8). Auch die Befunde des *gepoolten Modells* lassen unter Kontrolle soziodemographischer und beschäftigungsbezogener Merkmale eine signifikant verringerte Teilnahmewahrscheinlichkeit für ostdeutsche Teilnehmende innerhalb des Untersuchungszeitraumes 1991 bis 2018 erkennen. Die Befunde der *vertiefenden Analysen* verweisen jedoch darauf, dass sich die Teilnahmewahrscheinlichkeit ost- und westdeutscher Beschäftigter nicht zu allen untersuchten Zeitpunkten signifikant voneinander unterscheidet. Dieser Befund stützt die grundlegende These der Arbeit, dass spezifische Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen Dynamiken selbstinitiiert Teilnahme an beruflicher Weiterbildung verändern (können).

Eine signifikant verringerte Teilnahmewahrscheinlichkeit für ostdeutsche Beschäftigte lässt sich unter Kontrolle beschäftigungs- und betriebsbezogener

² Anders als im BSW wird im AES die Arbeitslosigkeitserfahrung nicht für die letzten ein bis drei Jahre erfasst, sondern nur für die letzten 12 Monate.

Kontextfaktoren für das Jahr 1994 beobachten. Dies legt die Vermutung nahe, dass angesichts des umfassenden Strukturwandels und damit verbundener veränderter Beschäftigungsoptionen spezifische Faktoren Einfluss auf die Teilnahme nehmen, die nicht Bestandteil der Analyse sind. Auch die geringe Varianzaufklärung des Modells 1994 verweist auf die fehlende Miteinbeziehung von Merkmalen (Befristung, Wirtschaftszweig, AFG-Maßnahmen), die die spezifische Situation Anfang der 90er Jahre in Ostdeutschland besser abbilden könnten.

In der Rezessionsphase 2003 zeigt sich im Hinblick auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit kein signifikanter Unterschied zwischen ost- und westdeutschen Beschäftigten.³ Offensichtlich führt die Miteinbeziehung individueller und tätigkeitsbezogener Merkmale dazu, dass (mögliche) Strukturdivergenzen kontrolliert werden und keinen gesonderten Einfluss auf die Teilnahme nehmen. Der fördernde Effekt vorangegangener Arbeitslosigkeitserfahrung als auch der fördernde Effekt der Beschäftigung innerhalb eines bestimmten Teilarbeitsmarktes (Öffentlicher Dienst, Großbetrieb) auf die Teilnahme verweist auf die Bedeutung berufsstruktureller Merkmale vor dem Hintergrund der spezifischen Arbeitssituation im Jahr 2003.

Im Jahr 2010, das durch den Anstieg atypischer Beschäftigung und Deregulierungen geprägt ist, zeigt sich zunächst ein signifikanter Unterschied zwischen Ost- und Westdeutschland, der jedoch durch Kontrolle weiterer Merkmale insignifikant wird. Dies legt auch hier die Vermutung nahe, dass sich (mögliche) regionale Unterschiede der Weiterbildungsbeteiligung anhand der Berücksichtigung spezifischer Erwerbskontexte sowie unterschiedlicher atypischer Beschäftigungsverhältnisse erklären lassen.

Vor dem Hintergrund eines zunehmenden Fachkräftemangels lässt sich für ostdeutsche Beschäftigte im Jahr 2018 eine signifikant verringerte Teilnahmequote an selbstinitiierten beruflichen Weiterbildung beobachten. Ostdeutsche Betriebe verzeichnen im Jahr 2018 einen Rekordwert an durchgeführten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen. Und auch die Weiterbildungsquote, die den Anteil an WeiterbildungsteilnehmerInnen an allen Beschäftigten misst, liegt in ostdeutschen Betrieben über der Quote westdeutscher Betriebe (vgl. Frei et al. 2019: 83 f.). Möglicherweise lassen bereits verstärkte betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen in ostdeutschen Betrieben individuelle Qualifizierungsbedarfe Beschäftigter obsolet werden. Der signifikant fördernde Effekt der Gemeindegröße im Jahr 2018 verweist zusätzlich zur Ost-West-Differenzierung auf die zunehmende Bedeutung strukturfördernder Regionen auf die Teilnahme.

³ Der Interaktionseffekt mit Blick auf die Region und das Geschlecht ist jedoch signifikant.

Ost-west-spezifische Unterschiede mit Blick auf Alter, Geschlecht und Bildungsniveau

Wie bereits erwähnt, wurde der Fokus der Analyse auf die Teilnahme strukturell benachteiligter Beschäftigtengruppen eingegrenzt. Vor dem Hintergrund der wirtschaftlich stark schwankenden und unsicheren Arbeitsmarktlage in Ostdeutschland wurde vermutet, dass alters-, geschlechts- und qualifikationsspezifische Merkmale einen stärkeren Einfluss auf die Teilnahme ostdeutscher Beschäftigter im Vergleich zu westdeutschen Beschäftigten nehmen.

Mithilfe von Interaktionstermen wurden für die im Fokus stehenden Gruppen (Ältere, Frauen, formal gering Qualifizierte) *regionalspezifische Muster der Teilnahme im Trend* geprüft. Hier zeigt sich für das Jahr 2003 als auch 2018 ein Unterschied der Teilnahmewahrscheinlichkeit in Ost- und Westdeutschland mit Blick auf das Geschlecht. Für ostdeutsche weibliche Beschäftigte lässt sich dabei eine höhere Teilnahmewahrscheinlichkeit im Vergleich zu westdeutschen männlichen bzw. weiblichen Beschäftigten beobachten. Offensichtlich besteht für erwerbstätige Frauen in Ostdeutschland in diesen Phasen eine größere Notwendigkeit bzw. Bereitschaft, sich selbstinitiiert beruflich weiterzubilden. Vor dem Hintergrund struktureller Arbeitslosigkeit und einer angespannten Arbeitsmarktlage im Jahr 2003 verweisen die Befunde von Krause et al. (2008) auf erhöhte Arbeitsplatzunsicherheiten und Abstiegsängste ostdeutscher Frauen. Möglicherweise führt die (subjektiv empfundene) Sorge um den Verlust eines Arbeitsplatzes dazu, sich stärker um die eigene Weiterqualifizierung zu kümmern und die Weiterbildungsteilnahme bzw. -entscheidung dementsprechend als selbstbestimmt zu bewerten.

Inwieweit Geschlechtsdisparitäten innerhalb bestimmter Branchen oder auch betriebliche (Förder)Strukturen in Ostdeutschland eine Erklärung für die erhöhte selbstinitiierte Teilnahme ostdeutscher Frauen darstellen, lässt sich auf Grund der Befundlage nicht beantworten. Studien, die im Ost-West-Vergleich ebenfalls eine für ostdeutsche Frauen erhöhte Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung zeigen, verweisen jedoch auf den hohen Anteil an Frauen in besonders weiterbildungsaktiven Branchen und vermuten, dass die Beschäftigung in diesen Bereichen die Teilnahme an Weiterbildung insgesamt fördert (vgl. Frei et al. 2020: 74 f.). Mit Blick auf geschlechtsspezifische Segregation verweisen Analysen zudem darauf, dass ostdeutsche Frauen im Vergleich zu westdeutschen Frauen deutlich häufiger im Versicherungswesen, in der Dienstleistungsbranche und öffentlichen Verwaltung beschäftigt sind – Branchen, die auch überdurchschnittlich hohe Weiterbildungsteilnahmequoten verzeichnen (vgl. Beblo et al. 2008: 191; Frei et al. 2020). Die hohe Teilnahmequote ostdeutscher Frauen lässt sich demzufolge durch den Zugang und die Integration in weiterbildungsaktive

Segmente erklären. Auf der anderen Seite lassen Befunde aus dem Bereich der empirischen Weiterbildungsforschung darauf schließen, dass sich geschlechtsspezifische Muster der Teilnahme auch auf Prozesse der Selbstselektion zurückführen lassen (vgl. Schiener 2006; Widany 2014). Weiterführende Analysen, die signal- und filtertheoretische Ansätze sowie Diskriminierungskonzepte im Hinblick auf selektive Teilnahmestrukturen berücksichtigen, sind wünschenswert.

Mit Blick auf das Alter lassen sich in den *vertiefenden Analysen* keine signifikanten Unterschiede zwischen den Regionen identifizieren. Die bis Mitte der 2000er Jahre verringerten Teilnahmechancen älterer Beschäftigter im Vergleich zu jüngeren Beschäftigten legen die Vermutung nahe, dass zu Beginn der 90er bis Mitte der 2000er Jahre für ältere Beschäftigte in Ost- als auch in Westdeutschland ähnliche (verringerte) Teilnahmechancen bzw. Notwendigkeiten existieren, selbstinitiiert an beruflicher Weiterbildung zu partizipieren. Angesichts des demographischen Wandels und zunehmender Fachkräfteengpässe verändert sich die Situation Älterer auf dem Arbeitsmarkt jedoch zunehmend. Seit Ende der 2000er Jahre ist die Anzahl an Personen, die den Arbeitsmarkt altersbedingt verlassen, größer als die Anzahl an Personen, die ihre schulische Ausbildung beenden (vgl. Lutz et al. 2010: 17 ff., siehe auch Bellmann et al. 2018: 25; Dietz et al. 2012a: 616). Fehlende Fachkräfte und ausbleibende Stellenbesetzungen führen dazu, dass Betriebe in Ost- und Westdeutschland Konzepte entwickeln (müssen), um ihr bestehendes Beschäftigungspotential weiterhin nutzen zu können. Studien verweisen auf bereits modifizierte Angebotsstrukturen und verstärkte Weiterbildungsmaßnahmen für ältere ArbeitnehmerInnen (vgl. Bellmann et al. 2018). Die im Jahr 2018 erhöhte Teilnahmewahrscheinlichkeit älterer Beschäftigter an selbstinitiiertem beruflicher Weiterbildung legt die Vermutung nahe, dass eine zielgruppenspezifische Förderung die Teilnahme an qualifizierenden Angeboten attraktiver erscheinen lässt und somit vermutlich auch selbstinitiierte Teilnahmen realisierbar(er) werden.

Für Beschäftigte mit niedrigen bzw. mittleren formalen Bildungsabschlüssen lassen sich keine Unterschiede im Hinblick auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit zwischen Ost- und Westdeutschland im Zeitverlauf beobachten. Der insgesamt hemmende Effekt fehlender formaler Bildungsabschlüsse auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit lässt vermuten, dass für Beschäftigte mit geringem Bildungsniveau sowohl in ost- als auch in westdeutschen Betrieben wenig Lernsituationen und -anlässe existieren, die eigene Weiterbildungsbemühungen notwendig erscheinen lassen bzw. ermöglichen. Angesichts zunehmend komplexer werdender Tätigkeitsprofile sehen sich Geringqualifizierte, die häufiger in Einfacharbeit beschäftigt sind und hochstandardisierte Tätigkeiten ausüben, mit einem erhöhten Substitutionsrisiko konfrontiert (vgl. Mohajerzad et al. 2022). Besonders in

ostdeutschen Betrieben lässt sich eine zunehmende Segregation zwischen niedrig qualifizierten und höher qualifizierten Beschäftigten beobachten. Der Anteil an ostdeutschen Betrieben, in denen Personen ohne berufliche Qualifikationen beschäftigt sind, verringerte sich im Laufe der letzten Jahre deutlich und liegt weit unter dem westdeutschen Durchschnitt (vgl. Bechmann et al. 2015: 54; siehe auch Frei et al. 2018: 9). Eine spezifische Weiterbildungsförderung könnte dazu beitragen, Geringqualifizierte stärker berufsfachlich zu qualifizieren und das Spektrum betrieblicher Einsatzbereiche für diese Beschäftigtengruppe zu erweitern. Studien weisen jedoch darauf hin, dass sich in ostdeutschen Unternehmen auch angesichts zunehmender Fachkräfteengpässe betriebliche Fördermaßnahmen auf bereits qualifizierte Beschäftigte fokussieren, während formal gering Qualifizierte nach wie vor niedrig(er)e Teilnahmequoten verzeichnen (vgl. Frei et al. 2020: 70 f., siehe auch Frei et al. 2018: 55). Inwieweit angesichts fortschreitender Digitalisierung und Automatisierung zahlreicher Tätigkeitsfelder Substitutionspotentiale für Geringqualifizierte zunehmen, wird sich mit Blick auf weiterführende Studien zeigen. Wünschenswert sind Analysen, die regionale und sektorale Strukturdivergenzen in den Blick nehmen und neben betrieblichen Faktoren die Bedeutung individueller Teilnahmeentscheidungen berücksichtigen.

9.2 Limitationen

Die Befunde der vorliegenden Arbeit müssen mit Blick auf methodische als auch theoretische Einschränkungen diskutiert werden.

Datenlage und Operationalisierung

Vor dem Hintergrund der Harmonisierung der BSW- und AES-Erhebungen der Jahre 1991 bis 2018 mussten verschiedene Entscheidungen getroffen werden, die inhaltliche als auch methodische Einschränkungen zur Folge haben. Eine erste Anmerkung betrifft die Eingrenzung der Stichprobe. Grundgesamtheit innerhalb der BSW-Erhebungen sind Personen im Alter von 19 bis 64 Jahren. Innerhalb der AES-Erhebungen wurde die Stichprobe erweitert auf Personen im Alter von 18 bis 69 Jahren. Aus Gründen der Vergleichbarkeit wurden für die empirischen Analysen der vorliegenden Arbeit ausschließlich abhängig Beschäftigte im Alter von 19 bis 64 Jahren berücksichtigt. Personen unter 19 Jahren als auch Erwerbstätige, die älter als 64 Jahre sind, wurden aus der Analyse ausgeschlossen. Die Variable Alter wurde innerhalb der Arbeit in die drei Altersgruppen 19 bis 34 Jahre, 35 bis 49 Jahre und 50 bis 64 Jahre unterschieden. Eine differenziertere

Operationalisierung der Variable Alter⁴ würde ermöglichen, Unterschiede in den Teilnahmechancen zwischen den einzelnen Altersgruppen sowie altersspezifische Muster der Teilnahme im Zeitverlauf vertiefend zu analysieren.

Weitere Einschränkungen ergeben sich mit Blick auf Variablen, die aus Gründen der Vergleichbarkeit bzw. geringer Fallzahlen nicht in die Harmonisierung der BSW- und AES-Erhebungen eingeflossen sind.

Auf Grund der fallzahlenbedingten Zusammenlegung der Wertebereiche „niedrig“ und „mittel“ der Variable Bildungsniveau können (mögliche) Unterschiede zwischen formal niedrig und formal mittel gebildeten Personen nicht analysiert werden. Bisherige Befunde lassen jedoch darauf schließen, dass zwischen Personen, die über keine bzw. geringe formale Bildungsabschlüsse verfügen und Personen, die ein mittleres Bildungsniveau haben, durchaus Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung bestehen.

Ein weiterer Punkt betrifft die fehlende Berücksichtigung der Variable „Ziele der Weiterbildung“, die lediglich Teil des BSW-Frageprogramms sind. Befragte können innerhalb des BSW angeben, welches Ziel mit der Weiterbildungsteilnahme verfolgt wurde. Als mögliche Antwortoptionen stehenden den Befragten die Kategorien *Einarbeitung*, *Umschulung*, *Anpassung* und *Aufstiegsmaßnahmen* zur Auswahl. Unter der Kategorie *Sonstiges* werden Veranstaltungen subsumiert, die sich nicht den vorher genannten Antwortoptionen zuordnen lassen. Mit Blick auf die einzelnen Ziele kann angenommen werden, dass Umschulungen und Aufstiegsmaßnahmen stärker selbstinitiiert sind, während Anpassungen und Einarbeitungen vermutlich stärker betrieblichen Notwendigkeiten unterliegen und daher durch den Arbeitgeber initiiert werden. Die Miteinbeziehung der einzelnen Weiterbildungsziele würde eine differenzierte Analyse hinsichtlich der Bedeutung selbstinitiiert er Qualifizierungsmaßnahmen innerhalb betrieblicher Erwerbskontexte ermöglichen.

Interessant wäre zudem die Berücksichtigung von „Themen der Weiterbildung“, die aus verschiedenen Gründen nicht in die Analyse einbezogen werden konnten (Vergleichbarkeit BSW/AES; geringe Fallzahlen). Innerhalb des BSW können Befragte angeben, unter welchen Themenbereich die besuchte Weiterbildung fällt. Insgesamt stehen 18 verschiedene Themenbereiche zur Auswahl. EDV-Anwendungen, Arbeitsschutz und Büroorganisation stellen jeweils einzelne Themenbereiche dar. Aber auch Gesundheit, Recht- und Steuerfragen und Psychologie stehen als Antwortoption zur Auswahl. Im AES nennen Befragte das

⁴ Auf Basis einer vergrößerten Stichprobe könnte man beispielsweise fünf verschiedene Altersgruppen betrachten: 18 bis 25 Jahre, 26 bis 34 Jahre, 35 bis 49 Jahre, 50 bis 59 Jahre und 60 bis 69 Jahre.

Thema ihrer Weiterbildungsveranstaltung und erst danach erfolgt die Zuordnung auf Basis der ISCED Fields of Education and Training (vgl. TNS Infratest Sozialforschung 2011: 169; siehe auch Post 2008). Übergeordnete Kategorien im AES auf Basis der ISCED sind beispielsweise Pädagogik und Sozialkompetenz oder Gesundheit und Sport (vgl. Post 2008: 37). Mit Blick auf die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung lässt sich zunächst schlussfolgern, dass unter beruflicher Weiterbildung vorrangig Kurse fallen, die mit (individuellen) beruflichen Zielsetzungen oder berufsbezogenen Anforderungen der Teilnehmenden in Verbindung stehen (z. Bsp.: Büroorganisation, EDV-Anwendungen, Arbeitsschutz). Auf der anderen Seite lässt sich ebenso vermuten, dass Befragte selbstinitiiert Kurse besuchen, die nicht unmittelbar mit ihren aktuellen berufsbezogenen Tätigkeiten in Zusammenhang stehen, aber dennoch berufliche Fragen adressieren. Denkbar sind beispielsweise juristisch-politische Themen (Tarifrecht, Gender-Mainstreaming) oder gesundheitsbezogene Fragen (Stressmanagement, Umgang mit Mobbing). Die Miteinbeziehung verschiedener Themenbereiche könnte Hinweise darüber liefern, welche Weiterbildungsthemen von Beschäftigten stärker selbstinitiiert werden (müssen).

Die BSW- und AES-Erhebungen sind Querschnittserhebungen, die in einem Abstand von drei bzw. zwei Jahren durchgeführt werden. Grundgesamtheit der einzelnen Erhebungen bilden Personen im Alter von 18 bis 69 Jahren, die in Deutschland leben und durch eine mehrfach geschichtete, dreistufige Zufallsstichprobe ausgewählt werden. Innerhalb der Arbeit konnte gezeigt werden, dass die querschnittliche Datenbasis der BSW- und AES-Zeitreihen das Potential bietet, Muster und Strukturen der Weiterbildungsbeteiligung im Kontext historischer Entwicklungen abzubilden. Die Nutzung einer längsschnittlichen Datenbasis bietet jedoch die Möglichkeit, Teilnahmeentscheidungen und -verläufe auf einer intra-individuellen Ebene zu analysieren. Eine vorangegangene Weiterbildungsteilnahme als auch Berufs- bzw. Beschäftigungswechsel können somit als potenzielle Prädiktoren der selbstinitiierten Teilnahmeentscheidung berücksichtigt werden. Das Matching von Querschnittsdaten und einer längsschnittlichen Datenbasis bietet zudem das Potential, Teilnahmeentscheidungen vor dem Hintergrund arbeitsmarktspezifischer Entwicklungen (Strukturwandel, Rezession, Fachkräftemangel) auf intra-individueller Ebene im Zeitverlauf zu betrachten. Allerdings zeigen sich für aktuelle längsschnittliche Datenerhebungen (siehe SOEP, NEPS, PIAAC-L) mit Blick auf die Fragestellung der Arbeit inhaltliche als auch datenspezifische Einschränkungen.

Interpretation der Befunde mit Blick auf die Datenlage

Das Ziel der vorliegenden Arbeit lag in der Beantwortung der Frage, inwieweit sich Muster bzw. Strukturen selbstinitiiierter Teilnahme an beruflicher Weiterbildung vor dem Hintergrund ost-west-spezifischer Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen verändern bzw. konstant bleiben. Entwicklungen auf Ebene der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen wurden anhand der Berücksichtigung zahlreicher Informationen zu berufsstrukturellen Merkmalen in Verbindung mit einer (veränderten) historischen Phase abgebildet. Die berücksichtigten Daten sind jedoch Individualdaten und lassen keine Rückschlüsse auf gesellschaftliche und politische Entwicklungen auf der Makroebene zu. Inwieweit arbeitsmarktpolitische Programme, veränderte gesetzliche Regelungen und Konjunkturindikatoren einen Einfluss auf selbstinitiierte Teilnahmeentscheidungen nehmen, lässt sich auf Basis der Datenlage nicht beantworten. Die Hinzuziehung von Konjunkturindikatoren (Arbeitslosenzahlen) und Konjunkturerwartungen (ifo Geschäftsklimaindex, Bruttoinlandsprodukt) ermöglicht eine differenziertere Analyse der Weiterbildungsbeteiligung auf zeitlicher, regionaler und sektoraler Ebene.

Weitere Grenzen in der Interpretierbarkeit der Befunde lassen sich ebenfalls auf die eingeschränkte Datenbasis zurückführen. Jüngere Arbeiten aus dem Bereich der soziologischen Arbeitsmarktforschung verweisen vor dem Hintergrund ost-west-spezifischer Entwicklungen des Arbeitsmarktes auf die Bedeutung betrieblicher Beschäftigungssysteme, die sich innerhalb eines übergeordneten Teilarbeitsmarktes verorten lassen (vgl. Köhler et al. 2004; Köhler & Ludovici 2008). Die Operationalisierung der einzelnen Beschäftigungssysteme erfolgt dabei anhand von Daten zu Betriebszugehörigkeitsdauer, Einkommenshöhe sowie Formen atypischer Beschäftigung und Tätigkeitsanforderungen (vgl. Köhler & Weingärtner 2018). Innerhalb der BSW- und AES-Erhebungen werden jedoch keine Informationen über Betriebszugehörigkeitsdauer, Einkommenshöhe und konkrete Tätigkeitsanforderungen erfasst. Zudem enthalten die BSW- und AES-Erhebungen keine Daten zu atypischen Beschäftigungsformen wie Leiharbeit, Minijob oder geringfügiger Beschäftigung. Lediglich die Variablen „Beschäftigungsumfang“ und „Arbeitsvertrag“ liefern Informationen über atypische Beschäftigungsverhältnisse in Form von Teilzeitarbeit und Befristung. Die Variable „Berufliche Stellung“, die Informationen über den formalen Qualifikationsgrad und somit indirekt Angaben zum Anforderungsprofil liefert (vgl. Kaufmann 2012: 199), wurde in der Arbeit genutzt, um verschiedene Tätigkeitsanforderungen zu differenzieren. Spezifische Entwicklungen innerhalb einzelner Teilarbeitsmärkte in Ost- und Westdeutschland lassen sich demzufolge über die Variablen Teilzeitarbeit, befristete Beschäftigung und berufliche Stellung kontextualisieren. In Ermangelung der für die Operationalisierung betrieblicher

Beschäftigungssysteme relevanten Variablen (Betriebszugehörigkeitsdauer, Einkommenshöhe) ergaben sich insgesamt jedoch Einschränkungen hinsichtlich der Interpretation der Befunde unter Rückgriff auf segmentationstheoretische Annahmen. Der Effekt der Beschäftigung in einem betrieblichen Subsystem und damit verbundene Gelegenheiten zur (selbstinitiierten) Weiterbildung lassen sich auf Basis der Datenlage nicht hinreichend prüfen.

Die BSW- und AES-Daten liefern darüber hinaus keine Informationen über mögliche PendlerInnenbewegungen. Auf Basis der Gemeindekennziffer wird im Rahmen der BSW- und AES-Erhebung eine Zuordnung der Befragten nach Ost-West und der Gemeindegröße vorgenommen. Da die Gemeindekennziffern der Befragten jedoch im Rahmen der Scientific-Use-Files nicht öffentlich zugänglich sind, bleibt eine differenzierte Zuordnung des Wohnortes nach Bundesland bzw. Gemeindekreis aus. Ebenso werden im Kontext der BSW- und AES-Erhebungen keine regionalen Informationen hinsichtlich des Arbeitsplatzes oder der besuchten Weiterbildung erhoben. Vor dem Hintergrund der Wiedervereinigung und einer angespannten Arbeitsmarktlage in Ostdeutschland zeigt sich bis Mitte der 2000er Jahre ein deutlich erhöhter Anteil ostdeutscher Beschäftigter, die in westdeutsche Bundesländer pendeln (vgl. Haas & Hamann 2008). Ein Großteil der ostdeutschen PendlerInnenbewegung richtet sich dabei auf Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Bayern (vgl. Ragnitz 2018). Haas und Hamann zeigen für den Zeitraum 1995 bis 2005, dass hohe Arbeitslosenquoten in Ostdeutschland mit erhöhten Pendler- und Wanderungsbewegungen Richtung Westen einhergehen (vgl. Haas & Hamann 2008: 1 f.). Die Miteinbeziehung von Daten über PendlerInnenbewegungen auf Basis des statistischen Bundesamtes und der Bundesagentur für Arbeit versprechen ein differenziertes Analysepotenzial. Hier könnte beispielsweise ein Mehrebenenmodell genutzt werden, um den Einfluss von PendlerInnenbewegungen zu berücksichtigen.

Retrospektive Erfassung der „Teilnahmeinitiative“

Die innerhalb der Arbeit vorgenommene Systematisierung verschiedener Erhebungskonzepte im Bereich der Weiterbildungsstatistik (Abschnitt 3.3.2.2) verdeutlicht, dass repräsentative Monitoringstudien (BSW;AES; SOEP; PIAAC-L) strenggenommen nicht die *Teilnahmeinitiative* der Befragten erfassen, sondern die Teilnehmenden retrospektiv angeben, inwieweit sie den Entscheidungs- und Teilnahmeprozess als selbstbestimmt bzw. fremdbestimmt wahrgenommen haben. Die empirischen Analysen der vorliegenden Arbeit basieren auf den BSW- und AES-Erhebungen der Jahre 1991 bis 2018. Innerhalb der BSW- und AES-Erhebungen stehen den Befragten drei verschiedene Antwortoptionen zur

Auswahl, um das subjektiv wahrgenommene Ausmaß der selbst- bzw. fremdbestimmten Teilnahmeentscheidung einzuordnen. Befragte können mit Blick auf den „Anlass der Teilnahme“ angeben, ob die Teilnahme durch den Betrieb angeordnet, auf Vorschlag des Vorgesetzten oder auf eigene Initiative hin erfolgte. Inwieweit sich bei der Operationalisierung der einzelnen Antwortoptionen an bereits elaborierten theoretischen Konzepten orientiert wurde, bleibt offen. Die einzelnen Antwortoptionen der BSW- und AES-Erhebungen lassen jedoch Bezüge zu verschiedenen Dimensionen der Lernmotivation (vgl. Deci & Ryan 1993; Prenzel et al. 1996; Prenzel et al. 2000) erkennen. So kann die Antwortoption „betriebliche Anordnung“ der von Prenzel et al. als *externales Lernen* definierten Lernmotivation entsprechen, bei der Teilnehmende aus Angst vor möglichen Sanktionen oder auf Grund vermeintlicher Belohnungen zur Teilnahme motiviert sind. Die Antwortoption „auf Vorschlag des Vorgesetzten“ wiederum kann auf die Dimension des *introjizierten Lernens* verweisen, wonach Teilnehmende das Gefühl haben, sie müssten teilnehmen, auch wenn keine konkrete Handlungsaufforderung besteht. Die Antwortoption „eigene Initiative“ schließlich kann auf verschiedene Formen der selbstbestimmten Teilnahmemotivation verweisen (*identifiziertes Lernen, intrinsisches Lernen, interessiertes Lernen*). Auf Basis der Datenlage lassen sich die einzelnen Dimensionen jedoch empirisch nicht voneinander trennen.

Insgesamt liefern die retrospektiv gewonnenen Daten lediglich erste Hinweise darüber, inwieweit der Entscheidungs- und Teilnahmeprozess als stärker selbstbestimmt bzw. fremdbestimmt wahrgenommen wurde. Weiterführende Fragen hinsichtlich didaktischer, zeitlicher und organisationaler Gestaltung der Weiterbildungsteilnahme sind nicht Bestandteil der BSW- und AES-Erhebungen. Zudem stellt sich mit Blick auf die retrospektive Erfassung selbstbestimmter bzw. fremdbestimmter Teilnahmeentscheidungen die Frage, inwieweit Befragte nachträglich (bis zu 12 Monate) die mit der Teilnahmeentscheidung im Zusammenhang stehende Motivlage wahrheitsgemäß erinnern bzw. differenzieren können.

Die retrospektive Erfassung der *Teilnahmeinitiative* im Kontext repräsentativer Erhebungen wird im Bereich der Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsforschung vereinzelt kritisiert (vgl. Behringer et al. 2008: 70; siehe auch Friebel et al. 2000). Dabei wird die Gefahr der „Selbst-Festialisierung“ (Friebel et al. 2000: 325), also die nachträgliche Zuschreibung der eigenen Initiative im Hinblick auf fremdbestimmte Entscheidungen der Weiterbildung, gesehen. Grotlüschen merkt in diesem Zusammenhang an, dass Teilnehmende „sich als Akteur der eigenen Biografie (...) sehen und ergo die Bildungsschritte der eigenen Zielsetzung und Veranlassung (...) zuschreiben“ (Grotlüschen 2010: 101).

Das Phänomen, fremdbestimmte Entscheidungen nachträglich in selbstbestimmte Handlungen umzudeuten, knüpft an die Theorie der kognitiven Dissonanz an, die im Kontext der Motivationsforschung bereits seit den 60er Jahren diskutiert wird (vgl. Festinger 1957/1964). Im Zentrum der Theorie steht die Motivation zur Dissonanzreduktion. Die Dissonanzreduktion dient dabei der Herstellung eines konfliktfreien Selbstbildes. Insofern eine Abweichung bzw. Dissonanz zum eigenen Selbst vorhanden ist, entsteht gleichzeitig das Bedürfnis, diese Abweichung zu reduzieren. Jüngere Arbeiten beschäftigen sich vornehmlich mit der Frage von Einstellungsänderungen mit Blick auf vorangegangene Entscheidungen (vgl. Beckmann 1984; siehe auch Beckmann & Heckhausen 2018). Im Hinblick auf die innerhalb der BSW- und AES-Erhebungen genutzte Differenzierung von selbstinitiierten bzw. arbeitgeberinitiierten Teilnahmeentscheidungen bleibt offen, inwieweit arbeitgeberveranlasste Weiterbildungen nachträglich als selbstbestimmt bewertet werden. Im Sinne der von Prenzel et al. postulierten Dimensionen der Lernmotivation ist es durchaus möglich, dass eine ursprünglich arbeitgeberinitiierte Weiterbildung inhaltliche als auch zeitlich-organisatorische Freiräume bietet, sodass die Weiterbildung nachträglich als eher selbstbestimmt empfunden wird. Denkbar ist ebenso, dass eine durch den Arbeitgeber angelegte Weiterbildungsveranstaltung eigene berufliche Zielsetzungen fördert und die Teilnahme somit in das eigene Selbstkonzept integriert werden kann (siehe identifiziertes Lernen).

Wünschenswert sind in diesem Kontext elaborierte Erfassungskonzepte, die Teilnahmeentscheidungen und -motive von Individuen differenzierter erheben. Denkbar ist eine vor und nach der Weiterbildungsteilnahme stattfindende Befragung zu individuellen Teilnahmemotiven. Mögliche Abweichungen zwischen den zeitlich unterschiedlich erfassten Antworten geben Aufschluss hinsichtlich nachträglicher ex-post-Rationalisierungen. Ebenfalls denkbar in diesem Kontext wäre die Berücksichtigung subjektiver Wertüberzeugen und Einstellungen im Hinblick auf zukünftige Weiterbildungsentscheidungen (vgl. Eccles & Wigfield 2000; Gorges & Hollmann 2015).

Mit Blick auf die retrospektive Erfassung selbstbestimmt bzw. fremdbestimmt wahrgenommener (Teilnahme)Entscheidungen muss zudem berücksichtigt werden, dass das Antwortverhalten Befragter beeinflussenden selektiven Mechanismen unterliegt. Studien verweisen auf das Phänomen sozialer Erwünschtheit innerhalb von Befragungen. Mit Blick auf spezifische Themen tendieren Befragte beispielsweise dazu, ein möglichst positives Bild der eigenen Person zu zeichnen (vgl. Kreuter et al. 2009). Überdies beeinflussen die Art der Befragung (persönliches Interview, Telefoninterview) als auch Interviewer-Effekte (Alter,

Geschlecht, Bildungsgrad) das Antwortverhalten von Befragten (zusammenfassend Bogner & Landrock 2015). Unterschiedliche Teilnahmequoten auf Basis von Erhebungskonzepten, die zwar eine vergleichbare Operationalisierung des Gegenstandes (*Teilnahmeinitiative*) aufweisen, sich jedoch mit Blick auf Befragungsmodus bzw. Interviewsituation unterscheiden, liefern Hinweise auf den Einfluss erhebungsspezifischer Kontextfaktoren.

9.3 Implikationen

In diesem Abschnitt werden theoretische (Abschnitt 9.3.1) und praktische (Abschnitt 9.3.2) Implikationen der Arbeit näher beleuchtet.

9.3.1 Theoretische Implikationen

Mit Blick auf die Datenlage und methodische Vorgehensweise der Arbeit lassen sich verschiedene theoretische Implikationen ableiten.

Subjektive Motive und Wertüberzeugungen

Erste Anmerkungen betreffen den theoretischen Referenzrahmen der Arbeit und damit verbundene datenspezifische Einschränkungen. Die vorliegende Arbeit nimmt Bezug auf Theorien aus dem Bereich der Ökonomie und Arbeitsmarktforschung, die im Kontext der beruflichen Weiterbildungsforschung vielfach herangezogen werden, um Muster selektiver Weiterbildungsteilnahme zu analysieren. Befunde aus dem Bereich der jüngeren Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung verweisen auf die Bedeutung subjektiver Motive und Einstellungen im Hinblick auf individuelle Teilnahmeentscheidungen (vgl. Gorges et al. 2015; Gorges & Hollmann 2015; siehe auch Gorges 2018). Die Hinzuziehung theoretischer Ansätze wie der Wert-Erwartungs-Theorie (vgl. Wigfield & Eccles 2000) oder der Theorie des geplanten Handelns (vgl. Ajzen 1991) haben sich in verschiedenen Studien als geeignet erwiesen, um die Weiterbildungsteilnahme mit Blick auf subjektive Wertüberzeugungen vorherzusagen. Besonders im Hinblick auf individuelle und informelle Lernsituationen zeigt sich dabei die Bedeutung spezifischer Wertüberzeugungen. Bisherige Befunde verweisen auf den Einfluss positiver Erinnerungen aus der Schulzeit, die sich auch positiv auf die Teilnahme an Weiterbildung auswirken (können) (vgl. Gorges & Hollmann 2015, Gorges 2018). Auf Grund der eingeschränkten Erfassung weiterbildungsspezifischer Einstellungen bzw. Wertüberzeugungen innerhalb der BSW -und AES-Erhebungen (vgl.

Gorges & Hollmann 2015; siehe auch Gorges 2018) besteht leider keine Möglichkeit, den Einfluss subjektiver Wertüberzeugungen auf die Teilnahme im Trend zu prüfen. Eine vertiefende Analyse mit Blick auf ausgewählte Erhebungsjahre wäre in weiterführenden Studien jedoch denkbar.

Die fehlende Entwicklung und Implementierung von Instrumenten zur Erfassung der Teilnahmemotivation bzw. Teilnahmeentscheidung im Bereich der (Weiter)Bildungsstatistik verweist insgesamt auf ein noch immer vorhandenes Desiderat (siehe auch Gorges & Kuper 2015). Bereits bestehende Erhebungskonzepte wie das NEPS bieten Ansatzpunkte einer differenzierteren Erfassung selbstbestimmter und fremdbestimmter Entscheidungsstrukturen im Kontext beruflicher Weiterbildung. Ein Großteil repräsentativer Erhebungskonzepte konzentriert sich jedoch vornehmlich auf die dichotome Erfassung betrieblich-initiiertes und selbst-initiiertes Teilnahmeentscheidungen. Denkbar sind jedoch Fragekonzepte, die das Zusammenspiel intrinsischer und extrinsischer Motive differenzierter abbilden und elaborierte psychologische Instrumente nutzen.

Gorges et al. (2016) setzen sich in ihrer Studie mit der in PIAAC enthaltenen Skala „Readiness to learn“ (RtL) differenziert auseinander. Die RtL-Skala beinhaltet verschiedene Items zu kognitiven und motivationalen Lernstrategien, die ihrerseits von Gorges et al. stärker in einen pädagogisch-psychologischen Kontext übertragen werden. Sie verweisen dabei auf das Konzept intrinsischer und extrinsischer Motivation als auch auf die Theorie des zielgerichteten Verhaltens (goal-directed-behavior) im Kontext der pädagogischen Psychologie (vgl. Gorges et al. 216: 5). Gorges et al. zeigen insgesamt auf, dass anhand ausgewählter Items der RtL-Skala das Konstrukt der „Motivation to Learn“ (MtL) abgebildet werden kann, wodurch sich verschiedene Formen intrinsischer Motivation und zielgerichteten Verhaltens messen lassen.

Das Konzept des situationalen Interesses bietet ebenfalls Anschlussmöglichkeiten an die Erfassung spezifischer Teilnahmemotive bzw. -entscheidungen (vgl. Hidi & Renninger 2006; Renninger & Hidi 2016; siehe auch Krapp 1992/2002) und findet vor allem im Kontext der Schul- und Unterrichtsforschung Anwendung. Hidi und Renninger postulieren vier verschiedene Phasen der Interessensentwicklung. Die einzelnen Phasen bauen aufeinander auf, sind konzeptionell jedoch voneinander getrennt. Bedeutsam ist der Einfluss spezifischer Komponenten innerhalb einzelner Phasen (z. Bsp. emotionale Komponente, wertbezogene Komponente) (vgl. Renninger & Su 2012). Das Konzept des situationalen Interesses bietet mit Blick auf die Analyse subjektiver Handlungs- und Entscheidungssituationen das Potential, (zeit)stabile Interessenlagen zu identifizieren und in Verbindung mit unterschiedlichen (beruflichen) Kontexten zu analysieren (siehe auch state/trait-Forschung).

Betriebliche Angebots- und Infrastrukturen

Als anschlussfähig an weitere Forschung bieten sich Rahmenmodelle aus dem Bereich der Weiterbildungsforschung an, die den Zusammenhang von Angebot und Nachfrage in den Blick nehmen. Boeren et al. (2010) konzipieren ein Modell, indem die Weiterbildungsteilnahme als das Ergebnis wechselseitiger Angebots- und Nachfrageprozesse gesehen wird. Einflussfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung verorten sie auf der Mikro-, Meso- und Makroebene. Demzufolge wird die Teilnahme neben soziodemographischen und psychologischen Faktoren auf der Mikroebene maßgeblich durch institutionelle und kontextuelle Merkmale auf der Angebotsseite beeinflusst. Bestehende ökonomische, soziale und politische Strukturen, die der Makroebene zugeordnet werden, bilden den übergreifenden Rahmen und regulieren Angebots- und Nachfragemechanismen (vgl. Boeren et al. 2010: 56 ff.). Eine erweiterte Modellierung, die Merkmale betrieblicher Finanzierungs- und/oder Trägerstrukturen berücksichtigt, verspricht mit Blick auf zukünftige Forschungsarbeiten ein differenzierteres Analysepotenzial hinsichtlich des Einflusses angebotsseitiger Merkmale auf die (selbstinitiierte) Teilnahmeentscheidung Erwerbstätiger. Brüche in der Erfassung relevanter Merkmale der Finanzierungs- und Trägerstrukturen innerhalb der BSW- und AES-Erhebungen erschweren jedoch eine Harmonisierung dieser Kontextmerkmale innerhalb des Beobachtungszeitraumes 1991 bis 2018 (zur Schwierigkeit der Operationalisierung von Finanzierungs- und Trägerstrukturen siehe Widany 2014). Um Anschlussmöglichkeiten und Grenzen einer differenzierten Trendberichterstattung auf Basis der BSW- und AES-Erhebungen zu eruieren, bedarf es weiterführender Analysen mit Blick auf verfügbare Daten und Erhebungsinstrumente beider Berichtskonzepte.

Mit Blick auf segmentationstheoretische Ansätze wäre die Hinzuziehung weiterer betriebsbezogener Variablen wünschenswert. Empirische Befunde verweisen auf die Bedeutung spezifischer Weiterbildungsplanungen und -vereinbarungen im Kontext verschiedener Weiterbildungssegmente (vgl. Kaufmann & Widany 2013; Reiter 2019). Die Befunde von Kaufmann und Widany legen die Vermutung nahe, dass betrieblich verankerte Weiterbildungsstrukturen eigene Weiterbildungsbemühungen obsolet erscheinen lassen. Auf der anderen Seite schlussfolgern sie, dass fehlende betriebliche Förderstrukturen die Notwendigkeit individueller Weiterbildungsteilnahme erst fördern. Da in der Analyse von Kaufmann und Widany Teilnahmeentscheidungen anhand von Finanzierungsmodellen und Arbeitszeitbezügen operationalisiert werden, lassen sich die Befunde nicht auf die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit übertragen. Ein zentraler Befund der vorliegenden Arbeit ist die erhöhte selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung

für Beschäftigte im öffentlichen Sektor, der über institutionalisierte Weiterbildungsstrukturen verfügt. Interessant wäre es zu prüfen, inwieweit der Effekt an Bedeutung verliert, wenn weitere infrastrukturelle Merkmale des Betriebes kontrolliert würden. Auch das Vorhandensein von Tarifverträgen und die Ausgestaltung von Beschäftigungsverhältnissen (Betriebsrat, Erfolgsbeteiligung) lässt unter segmentationstheoretischen Gesichtspunkten einen Einfluss auf individuelle Teilnahmeentscheidungen Beschäftigter vermuten. Bisherige empirische Befunde verweisen mit Blick auf die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung auf den positiven Effekt von Tarifverträgen und Betriebsräten (vgl. Leber 2009). Die Hinzuziehung des Linked-Employer-Employee-Datensatzes (LIAB) verspricht dabei ein differenziertes Analysepotential. Der Datensatz verknüpft Daten der IAB-Beschäftigtenbefragung mit Daten des IAB-Betriebspanels. Anhand des LIAB liegen Informationen über spezifische betriebliche Faktoren als auch individuelle Merkmale der Teilnahme Beschäftigter vor. Zudem findet die Befragung in Ost- und Westdeutschland statt und ermöglicht daher die Berücksichtigung regionalspezifischer Merkmale (vgl. Alda et al. 2005).

Die vorliegende Arbeit betrachtet ausschließlich die Teilnahme an kursförmig organisierten Angeboten und Kursen, die während der Arbeitszeit und/oder aus berufsbezogenen Gründen besucht wurden. Bisherige Befunde verweisen jedoch auf ein „kumulatives Verhältnis der Teilnahme an formaler und informeller Weiterbildung“ (Kaufmann 2012: 255). Jenseits non-formaler Angebotsformate bieten arbeitsplatznahe und informelle Lernsituationen ein breites Spektrum an Möglichkeiten, um individuelle Qualifizierungs- und Weiterbildungsbedarfe zu identifizieren. In Anknüpfung an Befunde der vorliegenden Arbeit wäre es daher interessant zu prüfen, ob sich die Teilnahmechancen Beschäftigter, vor allem mit Blick auf benachteiligte Gruppen, unter Miteinbeziehung informeller und arbeitsplatznaher Bildungsaktivitäten verändern.

Einfluss zeitlicher Kontextbedingungen

Der vorliegenden Arbeit lag die Annahme zu Grunde, dass unterschiedliche Kontexte Einfluss auf Teilnahmeentscheidungen von Beschäftigten nehmen. Mithilfe vertiefender Analysen wurde die Selektivität der Teilnahme zu unterschiedlichen historischen Episoden näher betrachtet. Die vertiefenden Analysen basieren dabei auf einem einheitlichen Regressionsmodell.⁵ Das Regressionsmodell ermöglicht es, zu prüfen, inwieweit der Einfluss identischer Prädiktoren auf die Teilnahme vor dem Hintergrund sich verändernder Kontexte konstant bleibt oder sich verändert. Für die unterschiedlichen Zeitpunkte wurden spezifische Annahmen mit

⁵ Die Analysen 2010 und 2018 enthalten zusätzlich die Variable „Arbeitsvertrag“.

Blick auf die Teilnahmeaktivität an selbstinitiiertem beruflicher Weiterbildung postuliert. Dabei wurde auf bildungsökonomische und segmentationstheoretische Ansätze rekurriert, die größtenteils universell formuliert sind und keine zeitlichen Bezüge erkennen lassen. Modifizierte Segmentationstheorien, die ost-west-spezifische Entwicklungen des Arbeitsmarktes im Kontext des Transformationsprozesses postulieren, stellen eine Erweiterung traditioneller Theorieansätze dar und wurden ebenfalls in die Analyse miteinbezogen. Die Theorie betrieblicher Beschäftigungssysteme hat sich in mehreren Analysen als geeignet erwiesen, um Unterschiede innerhalb des ost- und westdeutschen Arbeitsmarktes abzubilden (vgl. Köhler et al. 2004; Köhler & Loudovici 2008; Köhler & Krause 2012). Aktuellere Entwicklungslinien des ost-westdeutschen Arbeitsmarktes werden innerhalb der Theorie jedoch nicht in den Blick genommen.

Eine Erweiterung bestehender (ökonomischer) Theorieansätze, die ost-west-spezifische Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen berücksichtigt, wäre notwendig, um Annahmen der Weiterbildungsteilnahme im Hinblick auf zeitliche Kontexte zu spezifizieren. Mit Blick auf die vorliegende Analyse wäre in diesem Zusammenhang ein Modell denkbar, das je nach zeitlichem Kontext spezifische Variablen berücksichtigt bzw. Interaktionen mit unterschiedlichen, je nach Phase Einfluss nehmenden, Variablen prüft.

Die Analyse der vorliegenden Arbeit nutzt die Daten der BSW- und AES-Erhebungen der Jahre 1991 bis 2018. Aktuelle Daten der AES-Erhebung 2020 sind nicht Teil der Analyse.⁶ Die Integration nachfolgender AES-Erhebungen

⁶ Dies hat verschiedene Gründe. Erste Anmerkungen betreffen die Verfügbarkeit der AES-Daten 2020. Die Datenaufbereitung und -analyse der BSW- und AES-Daten fand von Sommer 2021 bis Sommer 2022 statt. Zu diesem Zeitpunkt lagen die Daten der AES Erhebung 2020 nicht vor, wodurch eine Prüfung bzw. Harmonisierung der Daten 2020 in den gepoolten Datensatz nicht gegeben war. Ein weiterer Punkt, der die Harmonisierung der AES-Daten 2020 in den gepoolten Datensatz erschwert, betrifft das Erhebungsdesign bzw. die Datengrundlage. Im AES 2020 werden Fragen zur Teilnahme an non-formaler Weiterbildung vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie ergänzt. Zudem werden einzelne Fragen modifiziert. Bereits leichte Veränderungen im Erhebungsdesign und in der Operationalisierung einzelner Variablen erschweren die Anschlussfähigkeit an die bestehende Datenbasis der BSW- und AES-Erhebungen. Ein weiterer Punkt, der die Miteinbeziehung der AES Daten 2020 schwierig erscheinen lässt, ist die theoretische Verortung der Arbeit. Der Fokus der Analyse bezieht sich auf Muster bzw. Veränderungen selbstinitiiertem Teilnahme an beruflicher Weiterbildung vor dem Hintergrund ost-west-spezifischer Entwicklungen des Arbeitsmarktes. Damit verbunden nutzt die Arbeit bildungsökonomische und arbeitsmarktsegmentationstheoretische Ansätze, um Dynamiken der selbstinitiierten Teilnahme vor dem Hintergrund spezifischer Entwicklungen der Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen zu theoretisieren. Die Miteinbeziehung der AES-Daten 2020 würde einen erweiterten bzw. veränderten theoretischen Fokus sowie spezifische Hypothesen mit Blick auf das Pandemiegesehen erfordern.

in den bestehenden Datensatz der Arbeit stellt insgesamt jedoch eine Erweiterung der Datenbasis um aktuelle(r) Daten der Weiterbildungsbeteiligung dar und ist mit Blick auf weiterführende Analysen wünschenswert. Angesichts des Pandemiegeschehens und einer damit verbundenen verstärkten Nutzung digitaler Angebote stellt sich beispielsweise die Frage, ob sich der fördernde Effekt des Alters auch in den nachfolgenden Erhebungen zeigt oder ob sich veränderte Muster der Teilnahme identifizieren lassen. Ebenso stellt sich die Frage, ob sich angesichts zunehmender regionaler Fachkräfteengpässe ost-west-spezifische Unterschiede der Teilnahme auch in aktuellen Erhebungen zeigen. Das vor dem Hintergrund des Pandemiegeschehens modifizierte Frageprogramm aktueller AES-Erhebungen (2020/2022) müsste jedoch mit Blick auf die Datenlage bisheriger BSW- und AES-Zeitreihen vertiefend geprüft werden.

9.3.2 Praktische Implikationen

Ein zentraler Befund der empirischen Weiterbildungsforschung ist der Einfluss (fehlender) formaler Bildungsnachweise auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Zahlreiche Studien verweisen auf eine verringerte betriebliche Förderung formal gering Qualifizierter (vgl. BMBF 2022; Schiener et al. 2013). Angesichts ausbleibender betrieblicher Förderung formal gering Qualifizierter wurde innerhalb der vorliegenden Arbeit geschlussfolgert, dass die fehlende betriebliche Unterstützung durch eigene Weiterbildungsbemühungen kompensiert wird. Allerdings lässt die geringe Teilnahmequote an selbstinitiierten beruflicher Weiterbildung für Beschäftigte, die über geringe formale Bildung verfügen bzw. einen niedrigen beruflichen Status innehaben, nicht darauf schließen. Die Befunde legen die Vermutung nahe, dass Personen, die verstärkt in Erwerbskontexten beschäftigt sind, die sich durch geringe Entlohnung und wenig Aufstiegsoptionen kennzeichnen, kaum Möglichkeiten sehen, ihre berufliche Situation durch eigene Qualifizierungsbemühungen (entscheidend) zu verändern. Darüber hinaus bieten sich für gering Qualifizierte weniger Lernanlässe und -gelegenheiten zur informellen und individuellen Weiterbildung (vgl. Gorges & Hollmann 2015, siehe auch Kaufmann 2012). Mit Blick auf praktische Implikationen stellt sich die Frage, wie Zugänge zu (selbstinitiierten) beruflicher Weiterbildung gestaltet werden können, sodass bisher benachteiligte Personengruppen die Möglichkeit besitzen, an Weiterbildung zu partizipieren.

Selbstgesteuerte digitale Lernformate und lernförderliche Arbeitsplätze

Eine Möglichkeit zielgruppenspezifischer Förderung stellt die Nutzung digitaler Lernformate dar, die im Zuge der Covid-Pandemie verstärkt Anwendung im beruflichen Arbeitskontext gefunden haben (vgl. BMBF 2022; Ehlert et al. 2021). Auf Grund geringer(er) Hemmschwellen hinsichtlich Verfügbarkeit und Kosten erleichtern digitale Lernformate den Zugang zur beruflichen Weiterqualifizierung für unterschiedliche Berufs- und Beschäftigtengruppen. Besonders selbstgesteuerte digitale Lernformate bieten durch ihre zeitliche und räumliche Flexibilität die Möglichkeit, spezifische Lerninhalte und -situationen in den Berufsalltag zu integrieren. Eine verstärkte Nutzung dieser Qualifizierungsangebote lässt sich daher vor allem auch für geringqualifizierte Beschäftigte vermuten (vgl. Ehlert et al. 2021).

Aktuelle empirische Befunde lassen jedoch erkennen, dass sich auch hier ungleiche Muster der Teilnahme reproduzieren. Als zentraler Befund wird herausgestellt, dass digitale Lernangebote im Bereich der beruflichen Weiterbildung verstärkt von formal höher Qualifizierten genutzt werden, während geringer Qualifizierte deutlich seltener an digitalen Weiterbildungsangeboten partizipieren (vgl. Ehlert et al. 2021; Kleinert et al. 2021; siehe zusammenfassend Mohajezad et al. 2022). Die Befundlage zur Nutzung selbstgesteuerter digitaler Medien Geringqualifizierter begrenzt sich aktuell jedoch auf noch wenige Studien und birgt Potenzial für weiterführende Analysen.

Die Gestaltung selbstgesteuerter (digitaler) Lernprozesse erfordert Erfahrungen im Hinblick auf didaktische und organisationale Anforderungen (vgl. Arnold et al. 2002, Diettrich 2019). Studien verweisen dabei auf den Einfluss unterstützender „digitaler Lernbegleiter“ (Seyda 2019: 8) sowie der Einrichtung lernförderlicher Arbeitsplätze im Hinblick auf digitale Medien (vgl. Seyda 2019). Die verstärkte Unterstützung benachteiligter Beschäftigtengruppen durch betriebliches Bildungspersonal, „digitale Lernbegleiter“ (Seyda 2019: 8) als auch eine lernförderliche Umgebung können Hemmschwellen im Zugang zu selbstinitiiertem Teilnahme an Weiterbildung verringern.

Die Einrichtung lernförderlicher Arbeitsplätze als auch der Einsatz betrieblicher bzw. digitaler Lernbegleiter ist jedoch mit monetären als auch nicht-monetären Kosten verbunden (vgl. Diettrich 2019). Betriebliche Lernorte und arbeitsplatznahe Weiterbildungsangebote finden sich dementsprechend meist in größeren Betrieben, die über mehr finanzielle und personale Ressourcen verfügen. Gerade im Hinblick auf die ostdeutsche Betriebslandschaft, die sich durch Kleinst- und Kleinbetriebe kennzeichnet, lassen sich regionale als auch strukturelle Disparitäten vermuten. Regionale Unterstützungs- und Förderprogramme für

klein(er)e Betriebe im Hinblick auf die Implementierung digitaler Lernformate und lernförderlicher Arbeitsplätze wäre denkbar.

Kompetenzpotentiale und die Vermittlung modularer Teilqualifikationen

Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass formal gering Qualifizierte oft Tätigkeiten ausführen, die mindestens auf Fachkräfteniveau liegen (vgl. Hall & Svendenik 2020). Demzufolge besteht eine Diskrepanz zwischen formal anerkannten Bildungsabschlüssen und beruflicher Praxis. MYSKILLS, ein Projekt von der Bundesagentur für Arbeit und der Bertelsmann Stiftung, stellt ein Kompetenzfeststellungsverfahren dar, das mittels Berücksichtigung curricularer und berufspraktischer Anforderungen innerhalb einzelner Berufe (z. Bsp. BerufskraftfahrerIn, AltenpflegerhelferIn, GebäudereinigerIn) bereits vorhandene Kompetenzen gezielt erfasst. Die Sichtbarmachung bestehender (informeller) Kompetenzen führt einerseits dazu, das individuelle (Weiter)Bildungsbiographien formal gering Qualifizierter eine Aufwertung erfahren und andererseits Kompetenzpotentiale systematisch erschlossen werden können (vgl. Fischer et al. 2020: 23ff.; siehe auch Lacher et al. 2022).

Die Vermittlung modularer Nach- und Teilqualifikationen stellt in diesem Zusammenhang eine Möglichkeit dar, um Hemmschwellen im Zugang zu Weiterbildung zu verringern (vgl. Fischer et al. 2020, siehe auch Lacher et al. 2022). Auch hier bietet es sich an, im Kontext tätigkeits- und arbeitsplatzbezogener Anforderungen spezifische Qualifizierungsbedarfe zu ermitteln. Auf Basis des identifizierten Bedarfs können dann berufsbegleitende Qualifizierungsformate in Betracht gezogen werden, die durch den Betrieb initiiert bzw. gefördert werden, aber Teilnehmenden dennoch ausreichend zeitliche als auch organisatorische Freiräume bieten.

Betriebliche Vereinbarungen und der Ausbau betrieblicher Angebotsstrukturen

Ebenfalls in den Blick genommen werden sollte der Einfluss betrieblicher Weiterbildungsvereinbarungen auf die Beteiligungschancen strukturell benachteiligter Beschäftigtengruppen. Empirische Befunde verweisen auf den positiven Zusammenhang zwischen tarifvertraglichen Regelungen zur Weiterbildungsbeteiligung und der Teilnahme sonst unterrepräsentierter Gruppen an Weiterbildung. Geringqualifizierte und Frauen profitieren in besonderem Maße von betrieblichen Vereinbarungen zur Weiterbildung (vgl. Wotschak & Solga 2014, siehe auch Leber 2009). Mit Blick auf die selbstinitiierte Teilnahme an Weiterbildung lässt das Vorhandensein weiterbildungsförderlicher Vereinbarungen und betrieblicher Regelungen ebenfalls einen Teilnahme förderlichen Einfluss vermuten. Die insgesamt geringere Tarifbindung und der niedrige Anteil an Betriebsräten innerhalb

der ostdeutschen Betriebslandschaft verweist jedoch auch auf regionale Struktur-
differenzen zwischen Ost und West (vgl. Ellguth & Kohaut 2021: 30; Frei et al.
2020: 77 ff.), die gesondert Beachtung finden sollten.

Abschließende Bemerkungen beziehen sich auf die Bedeutung spezifischer
Themen im Hinblick auf selbstinitiierte Teilnahmeentscheidungen. Damit ver-
bunden kommt dem Ausbau betrieblicher Angebotsstrukturen eine entscheidende
Bedeutung zu. Wie bereits angemerkt, lässt sich vermuten, dass Erwerbstätige im
Kontext beruflicher Weiterbildung nicht nur an Kursen partizipieren, die einen
direkten Bezug zu ihrer beruflichen Tätigkeit darstellen. Denkbar ist ebenfalls
die Teilnahme an Angeboten, die allgemeine berufsbezogene Fragen adressieren.
Hier spielen jedoch die zielgruppenspezifische Ansprache und die Themenaus-
wahl eine Rolle. Angesichts zunehmender Überalterung, steigender (psychischer)
Erkrankungen und damit verbundener Arbeitsausfälle lassen aktuelle Befunde
darauf schließen, dass die gesundheits- und altersspezifische Weiterbildung ver-
stärkt in den Fokus unternehmerischer Planung rückt (vgl. Bellmann et al. 2018;
Hoh & Barz 2018). Angebotsformate, die individuelle Belastungen und Her-
ausforderungen von Beschäftigten innerhalb betrieblicher Kontexte thematisieren
(Stressmanagement, Alters- und gesundheitsgerechtes Arbeiten) bieten einerseits
die Möglichkeit, Personen anzusprechen, die bisher wenig an (betrieblichen)
Weiterbildungsformaten partizipiert haben. Auf der anderen Seite lassen sich
anhand themenbezogener Angebote Weiterbildungsbedarfe als auch Potenziale
strukturell benachteiligter Beschäftigtengruppen systematisch erschließen. Regel-
mäßige Gesundheitszirkel, Gesprächskreise aber auch Beratungsangebote für
(ältere) Beschäftigte stellen niedrigschwellige Angebote zielgruppenspezifischer
Gesundheits- und Weiterbildungsförderung dar (vgl. Bellmann et al. 2018).

9.4 Abschließende Bewertung

Trotz der diskutierten Limitationen und des aufgezeigten Forschungsbedarfs tra-
gen die Befunde der vorliegenden Arbeit in mehrfacher Weise zur Erweiterung
des bisherigen Forschungsstandes im Bereich der beruflichen Weiterbildungs-
forschung bei. Anhand der Analyse selbstinitiiertes Teilnahme an beruflicher
Weiterbildung richtet die Arbeit den Blick auf die Ebene subjektiv wahrgenom-
mener Entscheidungs- und Handlungsmotive, die innerhalb spezifischer Kontexte
Einfluss nehmen können. Die Berücksichtigung von Individualmerkmalen und
erwerbsbezogenen Kontextfaktoren ermöglicht es, selbstselektive Mechanismen
der Teilnahme im Zusammenspiel mit verschiedenen Faktoren differenziert zu

betrachten. Die Befunde der Arbeit erweitern den Blick auf bisherige Forschungsbefunde, die auf die Bedeutung individueller Teilnahmeentscheidungen und -motive innerhalb beruflicher kontextueller Gelegenheitsstrukturen verweisen (siehe auch Schiener 2006, Widany 2014; Willich & Minks 2002).

Die Befunde der vorliegenden Arbeit verweisen insgesamt darauf, dass sich der Zugang zur selbstinitiierten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung keineswegs homogen gestaltet. Bereits bekannte Muster der (ungleichen) Teilnahme werden in den vorliegenden empirischen Analysen deutlich. Ein zentraler Befund ist der Einfluss fehlender formaler Bildungsabschlüsse auf die Teilnahme. Darüber hinaus verweisen die Ergebnisse der Arbeit auf die Bedeutung von Gelegenheitsstrukturen und Kontextbedingungen im Hinblick auf den Zugang zu beruflicher Weiterbildung. Möglichkeiten der eigenen Weiterbildung zeigen sich vor allem im öffentlichen Sektor, der über institutionalisierte Strukturen der Weiterbildungsförderung verfügt. Der hohe prädiktive Einfluss des beruflichen Status unterstreicht die Bedeutung unterschiedlicher Tätigkeitsbezüge und einer damit verbundenen verstärkten bzw. fehlenden Nutzung spezifischer Qualifizierungsangebote. Die Ergebnisse knüpfen an bereits bestehende Befunde aus dem Bereich der empirischen Weiterbildungsforschung an, die auf die Bedeutung sozialer Selektivitätsstrukturen im Kontext informeller Lernformate (vgl. Kaufmann 2012) und im Hinblick auf verschiedene Segmente non-formaler Weiterbildung (vgl. Kaufmann & Widany 2013, Schiener 2006) verweisen.

Angesichts des noch geringen Forschungsstandes über spezifische Determinanten der beruflichen Weiterbildung in Ost- und Westdeutschland tragen die Befunde der Arbeit dazu bei, ein präziseres Bild der Weiterbildungsbeziehung in Ost- und Westdeutschland zu zeichnen. Die empirischen Befunde verweisen auf regionale Strukturunterschiede, die Einfluss auf die selbstinitiierte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung nehmen. Insgesamt zeigt sich eine für ostdeutsche Beschäftigte verringerte Teilnahmequote im Vergleich zu westdeutschen Beschäftigten. Mit Blick auf den Fokus strukturell benachteiligter Beschäftigtengruppen lassen sich zudem regionalspezifische Muster der Teilnahme im Trendverlauf identifizieren. Im Ergebnis unterstreichen die Befunde die Notwendigkeit weiterführender Analysen der Weiterbildungsteilnahme unter Berücksichtigung ost-west-spezifischer Kontextbedingungen. Bis dato zeigen sich Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland im Hinblick auf Innovationsfähigkeit, Wettbewerbsfähigkeit, Lohnhöhe und Arbeitsbedingungen. Inwieweit diese regionalen als auch sektoralen Faktoren Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme von Beschäftigten nehmen, stand bisher kaum im Fokus der beruflichen Weiterbildungsforschung.

Die empirischen Analysen verweisen zudem auf den Einfluss historischer Zeit auf die Weiterbildungsbeteiligung und knüpfen an Befunde aus dem Bereich der (soziologischen) Arbeitsmarkt- und Berufsforschung an (vgl. R. Becker 2017/2019; siehe auch Schiener 2006). Veränderte Rahmenbedingungen und Gelegenheitsstrukturen innerhalb spezifischer Erwerbskontexte regulieren betriebliche Beschäftigungs- und Aufstiegsoptionen und nehmen ebenso Einfluss auf Teilnahmeentscheidungen Beschäftigter. Auf Grund der kontinuierlichen Erfassung soziodemographischer, beschäftigungs- und betriebsbezogener Merkmale ermöglicht die genutzte Datenbasis – trotz fehlender Informationen zu arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Indikatoren – den Einfluss individueller und erwerbsbezogener Faktoren auf die Teilnahme im Trend zu prüfen. Damit verbunden zeigt die Arbeit auf, dass die für Trendanalysen eingeschränkte Datenbasis der BSW- und AES-Zeitreihen durchaus das Potential bietet, Muster und Strukturen der Weiterbildungsbeteiligung im Kontext historischer Entwicklungen abzubilden. Die differenzierte Analyse von Trends der (selektiven) Weiterbildungsteilnahme auf Basis der BSW- und AES-Daten stand bisher jedoch nur vereinzelt im Fokus und sollte mit Blick zukünftige Forschungsvorhaben im Kontext der hiesigen Weiterbildungsforschung stärker Beachtung finden.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Literaturverzeichnis

- Abraham, M., Damelang, A. & Haupt, A. (2018). Berufe und Arbeitsmarkt. In M. Abraham & T. Hinz (Hrsg.), *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde* (S. 225–260). Wiesbaden: Springer VS.
- Abraham, M. & Hinz, T. (2018). *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Achtziger, A. & Gollwitzer, P. M. (2018). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln*. 5. Auflage (S. 355–388). Berlin: Springer-Verlag GmbH.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50, 179–211.
- Alda, H., Bender, S. & Gartner, H. (2005). *The linked employer-employee dataset of the IAB (LIAB)*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Allmendinger, J., Ludwig-Mayerhofer, W. & Spitznagel, E. (2012). Arbeitslosigkeit. In G. Albrecht & A. Groenemeyer (Hrsg.), *Handbuch soziale Probleme* (S. 320–366). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altis, A. (2019). Entwicklung der Beschäftigung im öffentlichen Dienst bis 2017. *Bayern in Zahlen* (3), 178–187.
- Amtsblatt der Europäischen Union (2003). *Kommission*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32003H0361> (Letzter Zugriff 28.02.2024)
- Arent, S. & Nagl, W. (2010). Ostdeutscher Fachkräftemangel bis 2030. *ifo Dresden. Im Blickpunkt* (6), 40–43.
- Arnold, R. (1996). *Lebendiges Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Arnold, R. (2013). Selbststeuerung – mehr als bloß ein didaktisches Prinzip (neben anderen). In T. C. Feld, S. Kraft, S. May & W. Seitter (Hrsg.), *Engagierte Beweglichkeit. Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung* (S. 257–268). Wiesbaden: Springer VS.
- Arnold, M., Eickelpasch, A., Fritsch, M., Mattes, A. & Schiersch, A. (2015). Die ostdeutsche Wirtschaft ist zu kleinteilig strukturiert. *DIW Wochenbericht* 35, S. 764–772.
- Arnold, R. & Siebert, H. (1995). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, R., Tutor, C. G. & Kammerer, J. (2002). Selbst gesteuertes Lernen als Perspektive der beruflichen Bildung. *BWP* (4), 32–36.
- Arrow, K. J. (1973). Higher Education as a Filter. *Journal of Public Economics* (2), 193–216.

- Arzheimer, K. (2009). Gewichtungsvariation. In H. Schoen, H. Rattinger & O. Gabriel (Hrsg.), *Vom Interview zur Analyse* (S. 361–388). Baden-Baden: Nomos.
- Auspurg, K. & Hinz, T. (2011). Gruppenvergleiche bei Regressionen mit binären abhängigen Variablen – Probleme und Fehleinschätzungen am Beispiel von Bildungschancen im Kohortenverlauf. *Zeitschrift für Soziologie* 40 (1), 62–73.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Backhaus, K., Erichson, B., Gensler, S., Weiber, R. & Weiber, T. (2023). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. 17. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Baethge, M. (2011). Die Arbeit in der Dienstleistungsgesellschaft. In A. Evers (Hrsg.), *Handbuch Soziale Dienste* (S. 35–61). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baethge, M., Brunke, J. & Wieck, M. (2010). Die Quadratur des Kreises – oder die Mühsal der Suche nach Indikatoren für informelles Lernen: am Beispiel beruflichen Lernens im Erwachsenenalter. In BMBF (Hrsg.), *Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“*. Grundlagen, Ergebnisse, Perspektiven (S. 157–190). Bonn/Berlin: BMBF.
- Beblo, M., Heinze, A. & Wolf, E. (2008). Entwicklung der beruflichen Segregation von Männern und Frauen zwischen 1996 und 2005. Eine Bestandsaufnahme auf betrieblicher Ebene. *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung* (3), 181–198.
- Bechmann, S., Dahms, V., Tschersich, N., Frei, M., Schwengler, B. & Möller, I. (2015). Wandel der Betriebslandschaft in West- und Ostdeutschland. Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel 2014. *IAB-Forschungsbericht* (9). <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2015/fb0915.pdf> (Letzter Zugriff 25.02.2024).
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, G. S. (1962). Irrational Behavior and Economic Theory. *The Journal of Political Economy* 70 (1), 1–13.
- Becker, G. S. (1993). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (3. Aufl.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Becker, G. S. (1993). Nobel Lecture: The Economic Way of Looking at Behavior. *Journal of Political Economy* 101 (3), 385–409.
- Becker, R. (1991). Berufliche Weiterbildung und Berufsverlauf. Eine Längsschnittuntersuchung von drei Geburtskohorten. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 2, 351–364.
- Becker, R. (1993). *Staatsexpansion und Karrierechancen. Berufsverläufe im öffentlichen Dienst und in der Privatwirtschaft*. Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Becker, R. (1993). Zur Bedeutung der beruflichen Weiterbildung für den Berufsverlauf. In A. Meier & U. Rabe-Kleberg (Hrsg.), *Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel* (S. 61–86). Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Becker, R. (2017). Berufliche Weiterbildung im Strukturwandel. Eine A-P-K Längsschnittanalyse für die zwischen 1956 und 1978 Geborenen in Westdeutschland. In S. Lessenich

- (Hrsg.), *Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg* (S. 1–12). Bamberg.
- Becker, R. (2018). Berufliche Weiterbildung im Arbeitsmarkt. In M. Abraham & T. Hinz (Hrsg.), *Arbeitsmarktsociologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde* (S. 311–354). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R. (2019). Economic change and continuous vocational training in the work history: a longitudinal multilevel analysis of the employees' participation in further training and the effects on their occupational careers in Germany, 1970–2008. *Empirical Research in Vocational Education and Training* 11 (4), 1–29.
- Becker, R. & Hecken, A. E. (2011). Berufliche Weiterbildung – theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 367–410). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, S. & Naumann, M. (2020). Regionalentwicklung in Ostdeutschland – Geographien einer Transformation. Zur Einleitung. In S. Becker & M. Naumann (Hrsg.), *Regionalentwicklung in Ostdeutschland. Dynamiken, Perspektiven und der Beitrag der Humangeographie* (S. 1–12). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Beckmann, J. (1984). *Kognitive Dissonanz. Eine handlungstheoretische Perspektive*. Berlin/Heidelberg/New York: Springer.
- Beckmann, J. & Heckhausen, H. (2018). Situative Determinanten des Verhaltens. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln*. 5. Auflage (S. 85–118). Berlin: Springer-Verlag GmbH.
- Behringer, F. (1995). Weiterbildung in Ost- und Westdeutschland. *Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung* 64 (1), 26–51.
- Behringer, F. (1999). *Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz*. Opladen: Leske + Budrich.
- Behringer, F., Käpplinger, B. & Moraal, D. (2008). Betriebliche Weiterbildung in CVTS und AES. Zur Anschlussfähigkeit und Komplementarität zweier Erhebungsinstrumentarien. In D. Gnahs, H. Kuwan & S. Seidel (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand* (S. 57–78). Bielefeld: Bertelsmann.
- Behringer, F. & Schönfeld, G. (2014). Schwerpunktthema: Lernen Erwachsener in Deutschland im europäischen Vergleich. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *BIBB-Datenreport 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (S. 381–413). Bonn.
- Bellenberg, G. & Thierack, A. (2003). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bellmann, L. (2003): *Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland*. Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernens, Bd. 2, Bielefeld: Bertelsmann.
- Bellmann, L., Brandl, S., Dummert, S., Guggemos, P., Leber, U. & Matuschek, I. (2018). *Altern in Betrieb. Alterung und Alter(n)smanagement in kleineren und mittleren Unternehmen – vom Einzelfall zur professionellen Systematik*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Bellmann, L., Fischer, G. & Hohendanner, C. (2009). Betriebliche Dynamik und Flexibilität auf dem deutschen Arbeitsmarkt. In J. Möller & U. Walwei (Hrsg.), *Handbuch Arbeitsmarkt 2009* (S. 359–404). Bielefeld: Bertelsmann.

- Bellmann, L., Gerner, H.-D. & Leber, U. (2014). *Firm-Provided Training During the Great Recession*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Bellmann, L., Stegmaier, J. & Krekel, E. M. (2010). Aus- und Weiterbildung: Komplemente oder Substitute? zur Bildungsbeteiligung kleinerer und mittlerer Betriebe in Deutschland. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 33 (1), 41–54.
- Below, S. von (2002). *Bildungssysteme und soziale Ungleichheit. Das Beispiel der neuen Bundesländer*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bender, S., Fertig, M., Görlitz, K., Huber, M., Hummelsheim, S., Knerr, P., Schmucker, A. & Schröder, H. (2008). *WeLL- Berufliche Weiterbildung als Bestandteil Lebenslangen Lernens. Projektbericht*. FDZ Methodenreport.
- Bender, S., Fertig, M., Görlitz, K., Huber, M., Hummelsheim, S., Knerr, P., Schmucker, A. & Schröder, H. (2010). *WeLL – Berufliche Weiterbildung als Bestandteil Lebenslangen Lernens. Bisherige Arbeiten und Perspektiven*. Essen: Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Best, H. & Wolf, C. (2010). Logistische Regression. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 827–854). Wiesbaden: Springer VS.
- Best, H. & Wolf, C. (2012). Modellvergleich und Ergebnisinterpretation in Logit- und Probit-Regressionen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 64, 377–395.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2020). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- BIK (2023). *BIK Regionen*. <https://bik-gmbh.de/regionaldaten/bik-regionen/> (Letzter Zugriff 28.02.2024).
- Bilger, F., Behringer, F. & Kuper, H. (2013). Einführung. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 13–25). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H. & Schrader, J. (Hrsg.) (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Bilger, F., Gnahs, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (Hrsg.) (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bilger, F. & Kuper, H. (2013). Weiterbildungssegmente: Teilnahme und Aktivitäten. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 36–49). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bilger, F. & Kuper, H. (2017). Einleitung. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 17–24). Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Bilger, F. & Strauß, A. (2017). Beteiligung an non-formaler Weiterbildung. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 25–55). Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Blien, U., van Phan, t. H., Kaufmann, K. & Kaimer, S. (2010). 20 Jahre nach dem Mauerfall: Arbeitslosigkeit in ostdeutschen Regionen. *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung* 43 (2), 125–143. <https://doi.org/10.1007/s12651-010-0039-1>.

- Blossfeld, H.-P., Maurice, J. von & Schneider, T. (2011). *Grundidee, Konzeption und Design des Nationalen Bildungspanels für Deutschland (NEPS Working Paper No.1)*. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, Nationales Bildungspanel.
- Blossfeld, H.-P. & Mayer, K.-U. (1988). Arbeitsmarktsegmentation in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Überprüfung von Segmentierungstheorien aus der Perspektive des Lebenslaufs. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 40 (2), 262–283.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2010). *Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“: Grundlagen, Ergebnisse, Perspektiven*. Bonn: BMBF.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2011). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht*. Bonn: BMBF.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2012 Trendbericht*. Bonn: BMBF.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2015). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. AES 2014 Trendbericht*. Bonn: BMBF.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2019a). *Berufsbildungsbericht 2019*. Bonn: BMBF.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2019b). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Berlin: BMBF.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2022). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht*. Berlin: BMBF.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2015). *25 Jahre Deutsche Einheit. Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit in Ostdeutschland und Westdeutschland*. Berlin: BMFSFJ.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research* 31, 445–457.
- Boeren, E. & Nicaise, I., Baert, H. (2010). Theoretical Model of participation in adult education: the need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education* 29 (1), 45–61.
- Bogai, D. & Hirschenauer, F. (2008). Die Entwicklung des Arbeitsmarktes in Ostdeutschland. *ifo Dresden*, 44–54.
- Bogner, K. & Landrock, U. (2015). *Antworttendenzen in standardisierten Umfragen*. Mannheim: GESIS – Leibniz Institut für Sozialwissenschaften. (GESIS Survey Guidelines). https://doi.org/10.15465/gesis-sg_016
- Booth, M. (2010). Die Entwicklung der Arbeitslosigkeit in Deutschland. <https://www.bpb.de/system/files/pdf/KUAAAB0.pdf>. (Letzter Zugriff 27.02.2024).
- Bosch, G. (2018). Strukturen und Dynamik von Arbeitsmärkten. In In F. Böhle, G. Voß & G. Wachtler (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie. Band 2: Akteure und Institutionen* (2. Aufl.) (S. 325–360). Wiesbaden: Springer VS.
- Bosch, G. & Knuth, M. (2003). Das deutsche Beschäftigungssystem im 13 Jahr nach der Vereinigung. *WSI Mitteilungen* 5, 275–283.
- Bosch, G. & Weinkopf, C. (2011). „Einfacharbeit“ im Dienstleistungssektor. *Arbeit* 20 (3), 173–187.

- Brautzsch, H.-U. (2019). Aktuelle Trends: Durchschnittsalter der Bevölkerung: Deutliches Ost-West-Gefälle. *Wirtschaft im Wandel* 25 (1), 4.
- Bremer, H. (2010). Was kommt nach dem „selbstgesteuerten Lernen“? Zu Irrwegen, Gegenhorizonten und möglichen Auswegen einer verhängnisvollen Debatte. In A. Bolder, R. Epping, R. Klein, G. Reutter & A. Seiverth (Hrsg.), *Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener* (S. 215–242). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brussig, M. & Leber, U. (2005). Formelle und informelle Weiterbildung im Ost-West-Vergleich. In L. Bellmann & D. Sadowski (Hrsg.), *Bildungsökonomische Analysen mit Mikrodaten* (S. 123–143). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Büchel, F. & Pannenberg, M. (2004). Berufliche Weiterbildung in West- und Ostdeutschland. Teilnehmer, Struktur und individueller Ertrag. *Zeitschrift für ArbeitsmarktForschung*, 73–126.
- Bundesagentur für Arbeit (2011). *Arbeitsmarkt 2010*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesagentur für Arbeit (2018). *Befristete Beschäftigung*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesagentur für Arbeit (2021). *Klassifikation der Berufe 2010 – überarbeitete Fassung 2020. Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Curran, P. & Hussong, A. M. (2009). Integrative Data Analysis: The Simultaneous Analysis of Multiple Data Sets. *Psychol Methods* 14 (2), 81–100.
- Dahms, V. & Wahse, J. (1996). Zur Erwerbstätigkeit in Ostdeutschland im Transformationsprozess. In H. M. Nickel, J. Kühl & S. Schenk (Hrsg.), *Erwerbsarbeit und Beschäftigung im Umbruch* (S. 29–54). Opladen: Leske + Budrich.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Hrsg.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (S. 237–288). University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), 223–238.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Motivation, Personality, and Development within embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination-Theory. In R. M. Ryan (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (S. 85–108). Oxford: Oxford University Press.
- Dettmann, E., Fackler, D., Müller, S., Neuschäffer, G., Slavtchev, V., Leber, U. & Schwengler, B. (2019). Fehlende Fachkräfte in Deutschland – Unterschiede in den Betrieben und mögliche Erklärungsfaktoren: Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel 2018. *IAB-Forschungsbericht 10*. <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2019/fb1019.pdf> (Letzter Zugriff 10.01.2024).
- Dettmann, E., Fackler, D., Müller, S., Neuschäffer, G., Slavtchev, V., Leber, U. & Schwengler, B. (2020). Innovationen in Deutschland – Wie lassen sich Unterschiede in den Betrieben erklären? *IAB-Forschungsbericht 12*.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.

- Dewe, B. & Meister, D. (1995). Erwachsenenbildung nach der Wende: Von der 'Requalifizierung' zur Bewältigungshilfe für gesellschaftliche Ungewißheiten? In M. Löw, D. Meister & U. Sander (Hrsg.), *Pädagogik im Umbruch. Kontinuität und Wandel in den neuen Bundesländern* (S. 15–34). Opladen: Leske + Budrich.
- Dewe, B., Meister, D. & Sander, U. (1997). Zur Situation der Weiterbildung nach der Wende. In J. H. Olbertz (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft* (S. 251–263). Opladen: Budrich.
- Dietrich, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen – eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung? In S. Dietrich & E. Fuchs-Brüninghoff (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur* (S. 14–23). Frankfurt am Main: DIE.
- Dietrich, A. (2019). Stärkung des Lernortes Betrieb und arbeitsplatznahes Lernen: Eine Option für die Weiterbildung nicht formal Qualifizierter? In G. Goth, S. Kretschmar & I. Pfeiffer (Hrsg.), *Bildungsinnovationen für nicht formal Qualifizierte. Zielgruppengerechte Weiterbildungssettings in der Bildungspraxis* (S. 15–29). Bielefeld: wbv Media.
- Dietz, M., Kettner, A., Kubis, A., Leber, U., Müller, A. & Stegmaier, J. (2012). Unvollkommene Ausgleichsprozesse am Arbeitsmarkt. Analysen zur Arbeitskräftenachfrage auf Basis des IAB-Betriebspanels und der IAB-Erhebung des Gesamtwirtschaftlichen Stellenangebots. *IAB-Forschungsbericht* (8).
- Dietz, M., Kubis, A. & Müller, A. (2012). Fachkräftemangel in Ost- und Westdeutschland? Eine betriebliche Perspektive. *WSI Mitteilungen* (8), 609–617.
- Dobischat, R. & Düsseldorf, K. (2013). Betriebliche Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben (KMU). Forschungsstand, Problemlagen und Handlungserfordernisse. Eine Bilanz. *WSI Mitteilungen* (4), 247–254.
- Dobischat, R. & Gnahn, D. (2008). Methodische Reflexionen und Verbesserungsansätze zum BSW-AES. In D. Gnahn, H. Kuwan & S. Seidel (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand* (S. 219–229). Bielefeld: Bertelsmann.
- Doeringer, P. B. & Piore, M. J. (1971). *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*. Lexington, Mass.: Lexington Books.
- Dollhausen, K. (2008). Die Wirklichkeit der Weiterbildungsstatistik – Anmerkungen im Übergang vom BSW zum AES. In D. Gnahn, H. Kuwan & S. Seidel (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand* (S. 15–24). Bielefeld: Bertelsmann.
- Drexel, I., Langen, E.-M., Müller, A., Pfefferkorn, F. & Welskopf, R. (1996). Von der Betriebsakademie zum Weiterbildungsmarkt – ein neues Weiterbildungssystem entsteht. In R. Dobischat & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Der Umbruch des Weiterbildungssystems in den neuen Bundesländern. edition QUEM Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozeß* (6. Aufl.) (S. 187–305). Münster/New York: Waxmann.
- Dütsch, M. & Struck, O. (2013). Geschlossene und offene Beschäftigungssysteme: Eine Analyse der Entwicklungen und Determinanten anhand beruflicher Mobilitätsprozesse. In T. Haipeter, G. Mühge, K. Schmierl & O. Struck (Hrsg.), *Berufliche Qualifikationen. Eine Analyse für offene und geschlossene Beschäftigungssysteme* (S. 157–196). Wiesbaden: Springer VS.
- Dyrna, J. (2021a). Sprechen wirklich alle vom Gleichen? Eine empirische Begriffsanalyse. In J. Dyrna, J. Riedel, S. Schule-Achatz & T. Köhler (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung. Ein Handbuch für Theorie und Praxis* (S. 51–64). Münster/New York: Waxmann.

- Dyrna, J. (2021b). Selbstgesteuertes Lernen. Begriffsbestimmung und Operationalisierung. In J. Dyrna, J. Riedel, S. Schule-Achatz & T. Köhler (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung. Ein Handbuch für Theorie und Praxis* (S. 65–83). Münster/New York: Waxmann.
- Dyrna, J. (2021c). Selbstgesteuert, -organisiert, -bestimmt, -reguliert? Versuch einer theoretischen Abgrenzung. In J. Dyrna, J. Riedel, S. Schule-Achatz & T. Köhler (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung. Ein Handbuch für Theorie und Praxis* (S. 84–108). Münster/New York: Waxmann.
- Dyrna, J., Riedel, J. & Schule-Achatz, S. (2018). Wann ist Lernen mit digitalen Medien (wirklich) selbstgesteuert? Ansätze zur Ermöglichung und Förderung von Selbststeuerung in technologieunterstützten Lernprozessen. In T. Köhler, E. Schoop & N. Kahnwald (Hrsg.), *Communities in New Media. Research on Knowledge Communities in Science, Business, Education & Public Administration. Proceedings of 21th Conference GE-NeMe* (S. 155–166). TUDpress Verlag der Wissenschaften.
- Dyrna, J., Riedel, J., Schule-Achatz, S. & Köhler, T. (2021). *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung. Ein Handbuch für Theorie und Praxis*. Münster/New York: Waxmann.
- EFI – Expertenkommission Forschung und Innovation (2020). *Gutachten zu Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit Deutschlands 2020*. Berlin: EFI.
- Ehler, M., Kleinert, C., Vicari, B. & Zoch, G. (2021). *Digitales selbstgesteuertes Lernen Erwerbstätiger in der Corona-Krise. Analysen auf Basis der NEPS-Startkohorte 6*. Bamberg. Leibniz-Institut für Bildungsverläufe.
- Eichhorst, W., Marx, P. & Thode, E. (2009). *Arbeitsmarkt und Beschäftigung in Deutschland 2000–2009. Benchmarking Deutschland: Beschäftigungserfolge bei zunehmender Differenzierung*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Eichhorst, W., Stephan, G. & Struck, O. (2017). *Struktur und Ausgleich des Arbeitsmarktes*. Working Paper Forschungsförderung (028. Aufl.). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/pdf/p_fofoe_WP_028_2017.pdf (Letzter Zugriff 27.02.2024).
- Ellguth, P. & Kohaut, S. (2022). Tarifbindung und betriebliche Interessenvertretung: Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel 2021. *WSI Mitteilungen* 75 (4), 328–336.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Eurostat (2016). *Classification of learning activities (CLA). Manual. 2016 edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Falk, S. (2000). Wege in und aus Arbeitslosigkeit. In R. Sackmann, A. Weymann & M. Wiggins (Hrsg.), *Die Generation der Wende. Berufs- und Lebensverläufe im sozialen Wandel* (S. 57–88). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Faulstich, P. (1999). Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“. In S. Dietrich & E. Fuchs-Brüninghoff (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur* (S. 24–56). Frankfurt am Main: DIE.
- Faulstich, P. (2002). Lernen braucht Support – Aufgaben der Institutionen beim „Selbstbestimmten Lernen“. In S. Kraft (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung* (S. 144–158). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- FDZ-LifBi (2022a). *Codebook. NEPS Startkohorte 6 – Erwachsene Bildung im Erwachsenenalter und lebenslanges Lernen*. Scientific Use File Version 13.0.0. Bamberg. https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC6/13-0-0/SC6_13-0-0_Codebook_de.pdf (Letzter Zugriff 26.02.2024).

- FDZ-LifBi (2022b). *Data Manual. NEPS Starting Cohort 6 – Adults Adult Education and Lifelong Learning*. Scientific Use File Version 13.0.0. Bamberg. https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC6/13-0-0/SC6_13-0-0_Datamanual.pdf (Letzter Zugriff 26.02.2024).
- Fertig, M. & Huber, M. (2010). Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Nicht nur eine Frage des Geldes. *IAB-Forum* (1), 24–29.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, Ill: Row Peterson.
- Festinger, L. (1964). *Conflict, decision, and dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Fischer, A., Hecker, K. & Wittig, W. (2020). *Arbeitsmarktbedarfsanalyse zu beruflichen Kompetenzen und Teilqualifikationen. Eine repräsentative Unternehmensbefragung*. Nürnberg: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb).
- Forneck, H. J. (2002). Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2), 242–261.
- Frei, M., Kriwoluzky, S., Prick, S. & Putzing, M. (2018). *IAB-Betriebspanel Ostdeutschland. Ergebnisse der 22. Befragungswelle 2017*. Berlin.
- Frei, M., Kriwoluzky, S. & Putzing, M. (2019). *IAB-Betriebspanel Ostdeutschland. Ergebnisse der 23. Befragungswelle 2018*. Berlin. https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Publikationen/Neue-Laender/iab-arbeitgeberbefragung-2019-lang.pdf?__blob=publicationFile&v=8 (Letzter Zugriff 15.01.2024).
- Frei, M., Kriwoluzky, S. & Putzing, M. (2020). *IAB-Betriebspanel Ostdeutschland. Ergebnisse der 24. Befragungswelle 2019*. Berlin.
- Frei, M., Kriwoluzky, S. & Putzing, M. (2021). *Betriebspanel Ostdeutschland. Ergebnisse der 25. Befragungswelle 2020*. Berlin.
- Frei, M., Putzing, M., Kriwoluzky, S., Walter, G. & Prick, S. (2017). *IAB-Betriebspanel Ostdeutschland. Ergebnisse der 21. Welle 2016*. Berlin.
- Friebel, H., Epskamp, H., Knoblauch, B., Montag, S. & Toth, S. (2000). *Bildungsbeteiligung. Chancen und Risiken, eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“*. Opladen: Leske + Budrich.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1997a). *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1997b). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung* (S. 237–293). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Fromm, S. (2010). *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 2: Multivariate Verfahren für Querschnittsdaten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fuchs, H.-W. (1997). *Bildung und Wissenschaft seit der Wende. Zur Transformation des ostdeutschen Bildungssystems*. Wiesbaden: Springer-Verlag GmbH.
- Fuchs, J., Kubis, A. & Schneider, L. (2015). *Zuwanderungsbedarf aus Drittstaaten in Deutschland bis 2050. Szenarien für ein konstantes Erwerbspersonenpotenzial – unter Berücksichtigung der zukünftigen inländischen Erwerbsbeteiligung und der EU-Binnenmobilität*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Fuchs, M., Ludewig, O. & Weyh, A. (2015). Arbeitslosigkeit in Ost und West. Unterschiede verschlimmern immer mehr. *IAB-Forum* (1), 22–29.
- Garrison, D. R. (1997). Self-Directed Learning: Toward a comprehensive Model. *Adult Education Quarterly* 48 (1), 18–33.

- Geis, A. & Hoffmeyer-Zlotnik, J.H.P. (2001). Kompatibilität von ISCO-68, ISCO-88 und KldB-92. *ZUMA-Nachrichten* 25(48), 117–138. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaar-211092> (Letzter Zugriff 15.02.2024).
- Gelman, A. (2007). Struggles with Survey Weighting and Regression Modeling. *Statistical Science* 22 (2), 153–164.
- Gerhards, C., Mohr, S. & Troeltsch, K. (2012). Erhöht der Fachkräftemangel die Weiterbildungsbeteiligung von Betrieben? Analysen auf Basis des BIBB-Qualifizierungspanels. *BWP* (1), 19–22.
- GESIS (2012). *PIAAC Deutschland 2012 Hintergrundfragebogen*.
- GESIS (2017a). *PIAAC-L 2014: Personenfragebogen (Person Questionnaire)*. Berlin.
- GESIS (2017b). *PIAAC-L 2016: Personenfragebogen (Person Questionnaire)*. Berlin.
- GESIS. (2022). *PIAAC 2022*. <https://www.gesis.org/piaac/piaac-2022>. (Letzter Zugriff 12.02.2024).
- Gieseke, W. (2007). *Lebenslanges Lernen und Emotionen: Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gnahs, D. (2002). Potentiale und Gefahren des selbstbestimmten Lernens. In P. Faulstich, D. Gnahs, S. Seidel & M. Bayer (Hrsg.), *Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung* (S. 99–108). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Gnahs, D., Kuwan, H. & Seidel, S. (2008). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gnahs, D. & Seidel, S. (1999). Die Praxis des selbstgesteuerten Lernens – ein Überblick. In S. Dietrich & E. Fuchs-Brüninghoff (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur* (S. 71–88). Frankfurt am Main: DIE.
- Gorges, J. (2015). Warum (nicht) an Weiterbildung teilnehmen? Ein erwartungswerttheoretischer Blick auf die Motivation erwachsener Lerner. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18, 9–28.
- Gorges, J. (2018). Weiterbildungsbeteiligung Älterer aus Perspektive der Erwartungs-Wert-Theorie. Zur Rolle affektiver Erinnerungen und weiterbildungsbezogener Wertüberzeugungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 50 (3), 149–159.
- Gorges, J. & Hollmann, J. (2015). Motivationale Faktoren der Weiterbildungsbeteiligung bei hohem, mittlerem und niedrigem Bildungsniveau. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18, 51–69.
- Gorges, J. & Kandler, C. (2012). Adults' learning motivation: Expectancy of success, value, and the role of affective memories. *Learning and Individual Differences* 22, 610–617.
- Gorges, J. & Kuper, H. (2015). Editorial – Motivationsforschung im Weiterbildungskontext. In J. Gorges, A. Gegenfurtner & H. Kuper (Hrsg.), *Motivationsforschung im Weiterbildungskontext* (S. 1–7). Wiesbaden: Springer VS.
- Gorges, J., Maehler, Debora, B., Koch, T. & Offerhaus, J. (2016). Who likes to learn new things: measuring adult motivation to learn PIAAC data from 21 countries. *Large-scale Assessments in Education* 4 (9), 1–22.
- Granados, P. G., Olthaus, R. & Wrohlich, K. (2019). Teilzeiterwerbstätigkeit: Überwiegend weiblich und im Durchschnitt schlechter bezahlt. *DIW Wochenbericht* 46, 845–850.

- Grotheer, M. (2008). Beschäftigungsstabilität im Ost-West-Vergleich. In C. Köhler, O. Struck, M. Grotheer, A. Krause, I. Krause & T. Schröder (Hrsg.), *Offene und geschlossene Beschäftigungssysteme. Determinanten, Risiken und Nebenwirkungen* (S. 115–141). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grotlüschen, A. (2010). *Erneuerung der Interessentheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grotlüschen, A. & Heilmann, L. (2021). *Between PIAAC and the new literacy studies. What adult education can learn from large-scale assessments without adopting the neo-liberal paradigm*. Münster/New York: Waxmann.
- Grund, C. & Martin, J. (2010). Determinants of Further Training: Evidence for Germany. *IZA Discussion Paper* (5315), 1–32.
- Grünert, H. (2015). Berufsausbildung Ost unter neuen Vorzeichen. Folgen des Systemumbruchs und des demografischen Wandels für die Organisation der beruflichen Bildung in Ostdeutschland. *BWP* (5), 25–29.
- Grünert, H. & Lutz, B. (1996). Transformationsprozeß und Arbeitsmarktsegmentation. In H. M. Nickel, J. Kühl & S. Schenk (Hrsg.), *Erwerbsarbeit und Beschäftigung im Umbruch* (S. 3–28). Opladen: Leske + Budrich.
- Grünert, H. & Lutz, B. (2012). Arbeitsmärkte in Bewegung. Diskontinuität als forschungsstrategische Herausforderung. In A. Krause & C. Köhler (Hrsg.), *Arbeit als Ware. Zur Theorie flexibler Arbeitsmärkte* (S. 45–62). Bielefeld: transcript.
- Haas, A. & Hamann, S. (2008). Pendeln – ein zunehmender Trend vor allem bei Hochqualifizierten. *IAB-Kurzbericht* (6), 1–8.
- Hall, A. & Kregel, E. M. (2008). Berufliche Weiterbildung Erwerbstätiger. zur Erklärungskraft tätigkeitsbezogener Merkmale für das Weiterbildungsverhalten. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (01), 65–77.
- Hall, A. & Sevindik, U. (2020). Einfacharbeit in Deutschland – wer arbeitet was und unter welchen Bedingungen? Ergebnisse aus der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2018. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere*, 1–42.
- Hammon, A., Zinn, S., Aßmann, C. & Würbach, A. (2016). Samples, Weights, and Non-response: The Adult Cohort of the National Educational Panel Study (*Wave 2 to 6*). Bamberg.
- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive function in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion* 11, 101–120.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2018). *Motivation und Handeln*. 5. Auflage. Berlin: Springer-Verlag GmbH.
- Heuermann, R., Engel, A. & Lucke, J. von (2018). Digitalisierung: Begriff, Ziele und Steuerung. In R. Heuermann, M. Tomenendal & C. Bressemer (Hrsg.), *Digitalisierung in Bund, Ländern und Gemeinden. IT-Organisation, Management und Empfehlungen* (S. 9–50). Wiesbaden: Springer-Verlag GmbH.
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist* 41 (2), 111–127.
- Hiemstra, R. (1994). Self-Directed Learning. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Hrsg.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.

- Hillmert, S., Künster, R., Spengemann, P. & Mayer, K.-U. (2004). *Projekt „Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland“*. Dokumentation. Teil 1 Projektüberblick und Projektbeschreibung. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Hinz, T. & Abraham, M. (2018). Theorien des Arbeitsmarktes. In M. Abraham & T. Hinz (Hrsg.), *Arbeitsmarktsociologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde* (S. 9–76). Wiesbaden: Springer VS.
- Hobler, D., Pfahl, S. & Schubert, L. (2020). Arbeitslosenquoten 1991–2019. *WSI-GenderDatenPortal*, 1–8.
- Hobler, D., Pfahl, S. & Wittmann, M. (2022). Höchster Schulabschluss 1991–2020. *WSI-GenderDatenPortal*, 1–8.
- Hofer, S. M. & Piccinin, A. M. (2009). Integrative Data Analysis through Coordination of Measurement and Analysis Protocol across Independent Longitudinal Studies. *Psychol Methods* 14 (2), 150–164.
- Hoh, R. & Barz, H. (2018). Weiterbildung und Gesundheit. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1027–1048). Wiesbaden: Springer VS.
- Hubert, T. & Wolf, C. (2007). Determinanten und Einkommenseffekte beruflicher Weiterbildung. Eine Analyse mit Daten des Mikrozensus 1993, 1998 und 2003. *Research Notes* (3), 1–30.
- Hübler, O. (1998). Berufliche Weiterbildung und Umschulung in Ostdeutschland – Erfahrungen und Perspektiven. In F. Pfeiffer & W. Pohlmeier (Hrsg.), *Qualifikation, Weiterbildung und Arbeitsmarkterfolg* (S. 97–132). Baden-Baden: Nomos.
- Hujer, R. & Wellner, M. (2000). Berufliche Weiterbildung und individuelle Arbeitslosigkeitsdauer in West- und Ostdeutschland: Eine mikroökonomische Analyse. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 33 (3), 405–420.
- Hummelsheim, S. & Timmermann, D. (2010). Bildungsökonomie. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 93–134). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hüning, H. (1997). Dienstleistungen im Transformationsprozeß. Zur Reorganisation großbetrieblicher Unternehmensstrukturen- Eine Branchencharakteristik. In H. Hüning & H. M. Nickel (Hrsg.), *Großbetrieblicher Dienstleistungssektor in den neuen Bundesländern. Finanzdienstleistungen, Einzelhandel, Krankenpflege*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hussong, A. M., Curran, P. J. & Bauer, D. J. (2013). Integrative Data Analysis in Clinical Psychology Research. *Annual Review of Clinical Psychology* 9, 61–89.
- Infratest Sozialforschung (2012). *SOEP 1993 -Erhebungsinstrumente Ost 1993 (Welle 4) des Sozio-oekonomischen Panels*. Berlin: DIW/SOEP.
- Infratest Sozialforschung (2022). *SOEP-Core -1989: Haushaltsfragebogen*. Berlin: DIW/SOEP.
- Jansen, M., Neuendorf, C. & Kocaj, A. (2021). Welche Potenziale bieten Sekundäranalysen für die Erhöhung von Forschungsqualität und Replizierbarkeit? Zur Rolle von Multiversumsanalysen und integrativen Datenanalysen für die Bestimmung der Robustheit und Generalisierbarkeit von Forschungsbefunden. *Zeitschrift für Pädagogik* 67 (6), 840–859.
- Kalleberg, A. L. & Sorensen, A. B. The Sociology of Labor Markets. *Annual Review of Sociology* 5, 351–379.

- Kalton, G. & Flores-Cervantes, I. (2003). Weighting Methods. *Journal of Official Statistics* 19 (2), 81–97.
- Kantar (2018). *Erhebung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 (AES 2016). Handbuch zur Datennutzung*. München: Kantar.
- Kantar (2019). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018 (AES 2018). Methodenbericht*. München.
- Kantar (2020). *Erhebung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018 (AES 2018). Handbuch zur Datennutzung*. München.
- Kantar (2021). *Erhebung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020 (AES 2020). Methodenbericht*. München.
- Käpflinger, B. (2007). Welche Betriebe in Deutschland sind weiterbildungsaktiv? Nutzung des CVTS Datensatzes zur Analyse der betrieblichen Weiterbildung. *RatSWD Research Notes* (7), 1–20.
- Kaufmann, K. (Hrsg.) (2012). *Informelles Lernen im Spiegel des Weiterbildungsmonitorings*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaufmann, K. & Widany, S. (2013). Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (1), 29–54.
- Kaufmann-Kuchta, K. & Kuper, H. (2017). Informelles Lernen und soziale Teilhabe. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 185–201). Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Kleinert, C., Vicari, B., Zoch, G. & Ehlert, M. (2021). *Wer bildet sich in Pandemiezeiten beruflich weiter? Veränderungen in der Nutzung digitaler Lernangebote während der Corona-Krise*. Bamberg. <https://doi.org/10.5157/NEPS>: Bericht: Corona:07:1.0 (Letzter Zugriff 28.02.2024).
- Klemm, U. (2014). PIAAC und die Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* (2), 23–34.
- Klemm, U. (2021). Neu und innovativ? Historische Vorläufer des selbstgesteuerten Lernens. In J. Dyrna, J. Riedel, S. Schule-Achatz & T. Köhler (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung. Ein Handbuch für Theorie und Praxis* (S. 37–50). Münster/ New York: Waxmann.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1991). *Pressemitteilung: KMK beschließt über Anerkennung von Bildungsabschlüssen der ehemaligen DDR: Feststellung der Gleichwertigkeit mit Abschlüssen der alten Länder im Hochschul- und Fachhochschulbereich (Signal für das Zusammenwachsen im Bildungsbereich*. Bonn: KMK.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed Learning. A Guide for Learners and Teachers*. New York: NY: Association.
- Koch, S. (2009). Zwei Lehrreiche Jahrzehnte. Einsichten und Interpretationsangebote der Transformationsforschung für die Weiterbildung. *DIE Thema* (IV), 26–29.
- Kohler, U. & Kreuter, F. (2017). *Datenanalyse mit Stata. Allgemeine Konzepte der Datenanalyse und ihre praktische Anwendung*. 5. aktualisierte Auflage. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Köhler, C. & Krause, A. (2010). Betriebliche Beschäftigungspolitik. In F. Böhle, G. Voß & G. Wachtler (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie* (S. 387–412). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Köhler, C. & Krause, A. (2011). Von der Vorherrschaft interner Arbeitsmärkte zur dynamischen Koexistenz von Arbeitsmarktsegmenten. *WSI Mitteilungen* (11), 588–596.
- Köhler, C. & Loudovici, K. (2008). Betriebliche Beschäftigungssysteme und Arbeitsmarktsegmentation. In C. Köhler, O. Struck, M. Grotheer, A. Krause, I. Krause & T. Schröder (Hrsg.), *Offene und geschlossene Beschäftigungssysteme. Determinanten, Risiken und Nebenwirkungen* (S. 31–64). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Köhler, C., Loudovici, K. & Struck, O. (2007). Generalisierung von Beschäftigungsrisiken oder anhaltende Arbeitsmarktsegmentation? *Berliner Journal für Soziologie* (3), 387–406.
- Köhler, C. & Struck, O. (2008). Offene und geschlossene Beschäftigungssysteme. Ansätze – Ergebnisse – Ausblick. In C. Köhler, O. Struck, M. Grotheer, A. Krause, I. Krause & T. Schröder (Hrsg.), *Offene und geschlossene Beschäftigungssysteme. Determinanten, Risiken und Nebenwirkungen* (S. 11–30). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Köhler, C., Struck, O. & Bultemeier, A. (2004). Geschlossene, offene und marktförmige Beschäftigungssysteme – Überlegungen zu einer empiriegeleiteten Typologie. In C. Köhler, O. Struck, A. Bultemeier, M. Grotheer, T. Schröder & F. Schwiderrek (Hrsg.), *Beschäftigungsstabilität und betriebliche Beschäftigungssysteme in West- und Ostdeutschland* (14. Aufl.) (S. 49–74). Jena: SFB Mitteilungen 580.
- Köhler, C. & Weingärtner, S. (2018). Betriebliche Beschäftigungssysteme. In F. Böhle, G. Voß & G. Wachtler (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie. Band 1: Arbeit, Strukturen und Prozesse* (2. Aufl.) (S. 537–577). Wiesbaden: Springer VS.
- Konrad, K. (2014). *Lernen lernen – allein und mit anderen. Konzepte, Lösungen, Beispiele*. Wiesbaden: Springer VS.
- Konrad, K. & Traub, S. (2018). *Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps*. 6. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kopp, B. & Mandl, H. (2011). Selbstgesteuertes Lernen. In S. Rahm & C. Nerowski (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Schulpädagogik* (S. 1–30). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Kraft, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (6), 833–845.
- Krapp, A. (1992a). Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 298–329). Münster: Aschendorff.
- Krapp, A. (1992b). Interesse, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (5), 747–770.
- Krapp, A. (2002a). Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenic perspective. *Learning and Instruction* 12, 383–409.
- Krapp, A. (2002b). An educational-psychological theory of interest and its relation to SDT. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 405–427). University of Rochester Press.
- Krause, A. & Köhler, C. (2012). *Arbeit als Ware. Zur Theorie flexibler Arbeitsmärkte*. Bielefeld: transcript.
- Krause, A. & Köhler, C. (2015). Unsicherheit als Element betrieblicher Personalpolitik. In I. Dingeldey, A. Holtrup & G. Warswea (Hrsg.), *Wandel der Governance der Erwerbsarbeit* (S. 221–244). Wiesbaden: Springer VS.

- Krause, A., Krause, I., Schröder, T. & Struck, O. (2008). Flexibilisierung am deutschen Arbeitsmarkt: subjektive Kosten und Anpassungsschwierigkeiten. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006* (S. 5226–5238). Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Kreuter, F., Presser, S. & Tourangeau, R. (2008). Social Desirability Bias in CATI, IVR, and Web Surveys: The Effects of Mode and Question Sensitivity. *Public Opinion Quarterly* 72 (5), 847–865.
- Kroh, M., Siegers, R. & Kühne, S. (2015). Gewichtung und Integration von Auffrischungstichproben am Beispiel des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP). In J. Schupp & C. Wolf (Hrsg.), *Nonresponse Bias. Qualitätssicherung sozialwissenschaftlicher Umfragen* (S. 409–444). Wiesbaden: Springer VS.
- Kruppe, T. & Baumann, M. (2019). *IAB-Forschungsbericht – Weiterbildungsbeteiligung, formale Qualifikation, Kompetenzausstattung und Persönlichkeitsmerkmale*. Nürnberg.
- Kuckulenz, A. & Meyer, J. (2006). Die Entscheidung über betriebliche Weiterbildungsinvestitionen. Eine empirische Analyse mit dem Mannheimer Innovationspanel. *Discussion Paper*, 1–36.
- Kuper, H. (2008). Operationalisierung der Weiterbildung – Begriffswelten und Theoriebezüge. In D. Gnahs, H. Kuwan & S. Seidel (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand* (S. 35–44). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kuper, H. (2012). Strukturelle Rahmungen der Weiterbildungsbeteiligung und die Spielräume individueller Weiterbildungsentscheidungen. In B. Schäffer, M. Schemmann & O. Dörner (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Kontext. Theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative* (S. 101–112). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Kuper, H., Behringer, F. & Schrader, J. (2016). *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland*. Eine Expertise (176. Aufl.). <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/8101> (Letzter Zugriff 28.02.2024).
- Kuper, H., Christ, J. & Schrader, J. (2017). Individuelle berufsbezogene Weiterbildung. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 74–82). Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Kuper, H. & Widany, S. (2010). Weiterbildungsmonitoring – Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey als Datenbasis der Bildungsberichterstattung und der Bildungsforschung. *Hessische Blätter für Volksbildung* (4), 306–313.
- Kuwan, H. (1999). *Berichtssystem Weiterbildung VII: Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern*. Bonn: BMBF.
- Kuwan, H., Gnahs, D., Bilger, F. & Seidel, S. (2006). *Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Bonn/Berlin: BMBF.
- Kuwan, H., Thebis, F., Gnahs, D., Sandau, E. & Seidel, S. (2003). *Berichtssystem Weiterbildung 2000. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Bonn: BMBF.

- Lacher, S., Fliegenger, L. & Rohs, M. (2022). *Geringqualifizierung. Eine relative Perspektive*. Kaiserslautern: Technische Universität Kaiserslautern.
- Leber, U. (2009). Betriebsgröße, Qualifikationsstruktur und Weiterbildungsbeteiligung. Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel. In F. Behringer, B. Käpplinger & G. Pätzold (Hrsg.), *Betriebliche Weiterbildung – der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven* (S. 149–168). Stuttgart: Steiner.
- Leber, U. & Möller, I. (2007). Weiterbildungsbeteiligung ausgewählter Personengruppen. *Research Note 8*, 1–30.
- Lechner, M. (1998). *Training the East German Labour Force, Microeconomic Evaluations of Continuous Vocational Training after Unification*. Heidelberg: Physica-Verlag.
- Lechner, M. (1999). Earnings and Employment Effects of Continuous Off-the-Job Training in East Germany After Unification. *Journal of Business and Economic Statistics* (17), 74–90.
- Lechner, M. & Wunsch, C. (2006). Are the effects of training programmes in Germany sensitive to the choice and measurement of labour market outcomes? *Zeitschrift für ArbeitsmarktForschung* (3/4), 347–364.
- Lengerer, A., Schroedter, J. H., Boehle, M. & Wolf, C. (2020). *Datenhandbuch GESIS Mikrozensus-Trendfile: Harmonisierung der Mikrozensus 1962 bis 2016*. Köln: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.21241/ssoar.70842> (Letzter Zugriff 28.02.2024).
- Loeng, S. (2020). Self-Directed Learning: A Core Concept in Adult Education. *Educational Research International*, 1–20.
- Lohmann, H., Spieß, C., Katharina, Groh-Samberg, O. & Schupp, J. (2008). Analysepotenziale des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) für die empirische Bildungsforschung. *DIW Research Notes* 28, 1–55.
- Lohmann, H., Spieß, C., K., Groh-Samberg, O. & Schupp, J. (2009). Analysepotenziale des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) für die empirische Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (12), 252–280.
- Long, J. S. (1997). *Regression Models for Categorical and Limited Dependent Variables*. Thousand Oaks: Sage.
- Lutz, B. (2007). *Wohlfahrtskapitalismus und die Ausbreitung und Verfestigung interner Arbeitsmärkte nach dem Zweiten Weltkrieg*. Forschungsberichte aus dem Zentrum für Sozialforschung Halle 07–4.
- Lutz, B., Grünert, H., Ketzmerick, T. & Wiekert, I. (2010). *Fachkräftemangel in Ostdeutschland. Konsequenzen für Beschäftigung und Interessenvertretung*. Eine Studie der Otto Brenner Stiftung. Frankfurt am Main.
- Lutz, B. & Sengenberger, W. (1974). *Arbeitsmarktstrukturen und öffentliche Arbeitsmarktpolitik. Eine kritische Analyse von Zielen und Instrumenten*. Göttingen: Otto Schwarz & Co.
- Maase, M. & Sengenberger, W. (1976). Wird Weiterbildung konjunkturgerecht betrieben? *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* (2), 166–173.
- Malitte, J. & Schreiber, S. (2019). *Ökonometrie verstehen mit Gretl. Eine Einführung mit Anwendungsbeispielen*. Berlin: Springer-Verlag GmbH.
- Martin, A., Schömann, K. & Schrader, J. (2019). *Deutscher Weiterbildungsatlas 2019. Kreise und kreisfreie Städte im Längsschnitt*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Martin, A., Schömann, K., Schrader, J. & Kuper, H. (2015). *Deutscher Weiterbildungsatlas*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

- Martin, A. & Schrader, J. (2016). *Deutscher Weiterbildungsatlas – Kreise und kreisfreie Städte*. Ergebnisbericht. www.die-bonn.de/doks/2016-weiterbildungsangebot-01.pdf (Letzter Zugriff 26.02.2024).
- Martin, S., Zabal, A., Helmschrott, S., Ackermann, D., Massing, N., Rammstedt, B. & Häder, S. (2013). Qualitätssicherung, Design und Datenqualität. In B. Rammstedt (Hrsg.), *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012* (S. 167–184). Münster: Waxmann.
- Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy* 66 (4), 281–302.
- Mohajezad, H., Fliegner, L. & Lacher, S. (2022). Weiterbildung und Geringqualifizierung in der Digitalisierung – Ein Review zu Kontextfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 45, 565–588.
- Möller, J. & Walwei, U. (2009). *Handbuch Arbeitsmarkt 2009*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Mood, C. (2010). Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It. *European Sociological Review* 26 (1), 67–82.
- Morgenroth, N., Schels, B. & Teichler, N. (2022). Are Men or Woman More Unsettled by Fixed-Term Contracts? Gender Differences in Affective Job Insecurity and the Role of Household Context and Labour Market Positions. *European Sociological Review* 38 (4), 560–574.
- Mückenberger, U. (1985). Die Krise des Normalarbeitsverhältnis. *Zeitschrift für Sozialreform* 31 (7), 415ff.; 457ff.
- Müller, M., Faas, S. & Schmidt-Hertha, B. (2016). *Qualitätsmanagement in der frühpädagogischen Weiterbildung. Konzepte, Standards und Kompetenzerkennung*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen.
- Müller, S., Dettmann, E., Fackler, D., Neuschäffer, G., Slavtchev, V., Leber, U. & Schwengler, B. (2017). Produktivitätsunterschiede zwischen West- und Ostdeutschland und mögliche Erklärungsfaktoren. Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel 2016, *IAB-Forschungsbericht*, Nummer 16, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). Nürnberg. <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2017/fb1617.pdf> (Letzter Zugriff 10.03.2024).
- Müller, S., Dettmann, E., Fackler, D., Neuschäffer, G., Slavtchev, V., Leber, U. & Schwengler, B. (2018). Lohnunterschiede zwischen Betrieben in Ost- und Westdeutschland: Ausmaß und mögliche Erklärungsfaktoren. Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel 2017, *IAB-Forschungsbericht*, Nummer 6, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). Nürnberg. <http://hdl.handle.net/10419/204762> (Letzter Zugriff 10.03.2024).
- OECD (2002). *Bildungspolitische Analyse 2002*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/epa-2002-de> (Letzter Zugriff 28.02.2024).
- Ohr, D. (2010). Lineare Regression: Modellannahmen und Regressionsdiagnostik. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 639–676). Wiesbaden: Springer VS.
- Opelt, K. (2004). *Volkshochschule in der SBZ/DDR. Historische Quellenanalyse zur Strukturbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Piore, M. J. (1978). Lernprozesse, Mobilitätsketten und Arbeitsmarktsegmente. In W. Sengeberger (Hrsg.), *Der gespaltene Arbeitsmarkt. Probleme der Arbeitsmarktsegmentation* (S. 67–98). Frankfurt am Main: Campus-Verlag.

- Piore, M. J. (1983). Labor Market Segmentation: To What Paradigm Does It Belong? *American Economic Review* 73 (2), 249–253.
- Pongratz, H. J. (2004). Der Typus „Arbeitskraftunternehmer“ und sein Reflexionsbedarf. In F. Buer & G. Siller (Hrsg.), *Die flexible Supervision. Herausforderungen – Konzepte – Perspektiven. Eine kritische Bestandsaufnahme* (S. 17–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Post, J. (2008). *BSW-AES 2007. Erhebung zum Weiterbildungsverhalten. Materialband 5. Die Codierung offener Nennungen zu Bildungs- und Weiterbildungsaktivitäten nach der ISCED-Fields-Klassifikation*. München: TNS Infratest Sozialforschung.
- Prenzel, M. (1993). Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), 239–253.
- Prenzel, M. & Drechsel, B. (1996). Ein Jahr kaufmännische Erstausbildung: Veränderungen in Lernmotivation und Interesse. *Unterrichtswissenschaft* 24 (3), 217–234.
- Prenzel, M., Drechsel, B., Kliewe, A., Kramer, K. & Röber, N. (2000). Lernmotivation in der Aus- und Weiterbildung: Merkmale und Bedingungen. In C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hrsg.), *Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 163–174). Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, M., Kramer, K. & Drechsel, B. (2001). Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung – Ergebnisse eines Forschungsprojektes. In K. Beck & V. Krumm (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung* (S. 37–62). Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, M., Kristen, A., Dengler, P., Ettle, R. & Beer, T. (1996). Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 92 (13), 108–127.
- Protsch, P. (2008). Wachsende Unsicherheiten: Arbeitslosigkeit und Einkommensverluste bei Wiederbeschäftigung. *Discussion Paper* (SPI 2008–506).
- Ragnitz, J. (2018). Rückholung von Pendlern als Lösung für das ostdeutsche Fachkräfteproblem? *ifo Dresden berichtet* (2), 26–28.
- Rammstedt, B. (2013). PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. In B. Rammstedt (Hrsg.), *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012* (S. 11–20). Münster: Waxmann.
- Reich-Claassen, J. (2010). *Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens*. Berlin: LIT Verlag.
- Reinowski, E. & Sauer mann, J. (2007). Befristete Beschäftigung, berufliche Weiterbildung und ihre Finanzierung. Institut für Wirtschaftsforschung Halle. *Research Notes* (10), 1–27.
- Reiter, S. (2019). *Betriebliche Weiterbildung und Migrationshintergrund. Analysen zur Teilnahme an Weiterbildung auf Basis der Daten des Nationalen Bildungspanels*. Berlin: Peter Lang.
- Renninger, K. A. & Hidi, S. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. New York, London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Renninger, K. A. & Su, S. (2012). Interest and Its Development. In R. M. Ryan (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (S. 167–187). Oxford: Oxford University Press.

- Rheinberg, F. & Engeser, S. (2018). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln*. 5. Auflage (S. 423–450). Berlin: Springer-Verlag GmbH.
- Richter, F. & Schiller, D. (2020). Finanzbedarfe der Mittelzentren in Ostdeutschland. Fiskalische Herausforderungen für Mittelzentren durch den demographischen Wandel und eine ländlich-periphere Lage. In S. Becker & M. Naumann (Hrsg.), *Regionalentwicklung in Ostdeutschland. Dynamiken, Perspektiven und der Beitrag der Humangeographie* (S. 123–136). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Riphahn, R. T. & Trübswetter, P. (2011). Die Veränderung der Bildungsmobilität in Ost- und Westdeutschland nach der Wiedervereinigung. *ifo Dresden berichtet* (6), 7–13.
- Rosenblatt, B. von & Bilger, F. (2008a). *Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Eckdaten zum BSW-AES 2007*. München: TNS Infratest Sozialforschung.
- Rosenblatt, B. von & Bilger, F. (2008b). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Rosenkranz, A. (2022). Weiterbildung im Trend – Anschlussmöglichkeiten und Grenzen kontinuierlicher Weiterbildungsberichterstattung am Beispiel des Berichtssystems Weiterbildung und des Adult Education Survey. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 45, 151–169. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00205-x> (Letzter Zugriff 03.03.2024).
- Sackmann, R. (2000). Transformation, Arbeitsmarkt und Lebenslauf. In R. Sackmann, A. Weymann & M. Wiggins (Hrsg.), *Die Generation der Wende. Berufs- und Lebensverläufe im sozialen Wandel* (S. 41–56). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Sauer, D. (2018). Vermarktlichung und Vernetzung der Unternehmens- und Betriebsorganisation. In F. Böhle, G. Voß & G. Wachtler (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie. Band 2: Akteure und Institutionen* (2. Aufl.) (S. 177–206). Wiesbaden: Springer VS.
- Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 249–278). Göttingen: Hogrefe.
- Schiener, J. (2006). *Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schiener, J. (2007). Statuseffekte beruflicher WB im Spiegel des Mikrozensus. *Working Paper Series des Rates für Sozial- und Wirtschaftsdaten* (16), 1–82.
- Schiener, J., Wolter, F. & Rudolphi, U. (2013). Weiterbildung im betrieblichen Kontext. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte* (S. 555–594). Springer VS.
- Schimpl-Neimanns, B. (2008). *Bildungsverläufe und Stichprobenselektivität: Analysen zur Stichprobenselektivität des Mikrozensuspanels 1996–1999 am Beispiel bildungsstatistischer Fragestellungen*. Bonn: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, B. (2006). Weiterbildungsverhalten und -interessen älterer Arbeitnehmer. *bildungsforschung* 3 (2), 1–18.
- Schömann, K. & Becker, R. (1995). Participation in Further Education over the Life Course. A Longitudinal Study of Three Birth Cohorts in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review* 11 (2), 187–208.
- Schömann, K., Becker, R. & Zühlke, S. (1997). Further Education and Occupational Careers in East Germany. In T. Dunn & J. Schwarze (Hrsg.), *Proceedings of the 1996 International Conference of German Socio-Economic Panel Study User* (1. Aufl.) (S. 187–196). Duncker & Humblot: Berlin.

- Schömann, K. & Leschke, J. (2004). Lebenslanges Lernen und soziale Inklusion – der Markt alleine wird's nicht richten. In R. Becker (Hrsg.), *Bildung als Privileg?* (S. 353–391). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- Schrader, J. & Berzbach, F. (2005). *Empirische Lernforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/schrader05_01 (Letzter Zugriff 12.12.2023).
- Schröder, T., Struck, O. & Wlodarski, C. (2008). Vordringlichkeit des Befristeten? Zur Theorie und Empirie offener Beschäftigungssysteme. In C. Köhler, O. Struck, M. Grotheer, A. Krause, I. Krause & T. Schröder (Hrsg.), *Offene und geschlossene Beschäftigungssysteme. Determinanten, Risiken und Nebenwirkungen* (S. 143–200). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review* 51 (1), 1–17.
- Schulz, S. (2020). *Selbstreguliertes Lernen mit mobil nutzbaren Technologien. Lernstrategien in der beruflichen Weiterbildung*. Berlin: Springer-Verlag GmbH.
- Schupp, J. (2022). Quantitative Paneldaten. In N. Baur & Blasius, Jörg (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage* (S. 1247–1263). Wiesbaden: Springer VS.
- Sengenberger, W. (1978). Einführung: Die Segmentation des Arbeitsmarkts als politisches und wissenschaftliches Problem. In W. Sengenberger (Hrsg.), *Der gespaltene Arbeitsmarkt. Probleme der Arbeitsmarktsegmentation* (S. 15–42). Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Sengenberger, W. (1987). *Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich*. Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Seyda, S. (2019). *Wie die Digitalisierung genutzt werden kann, um Geringqualifizierte weiterzubilden. Handlungsempfehlungen an Individuen, Unternehmen und Bildungsanbieter sowie die Bundesagentur für Arbeit*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Siebert, H. (2001). Erwachsenenbildung in der DDR. In J. Olbrich (Hrsg.), *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland* (S. 271–298). Opladen: Leske + Budrich.
- Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics* 87 (3), 355–374.
- Statistische Ämter Des Bundes und Der Länder (2015). *25 Jahre Deutsche Einheit*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Themen/Laender-Regionen/Regionales/Publicationen/Downloads/25-jahre-deutsche-einheit-0007028159004.pdf?__blob=publicationFile (Letzter Zugriff 29.01.2024).
- Statistisches Bundesamt (2005). Erwerbsstruktur und Alterssicherung – Entwicklungslinien des deutschen Arbeitsmarktes seit den 1980er-Jahren. In Statistisches Bundesamt (Hrsg.), *Wirtschaft und Statistik* 5, (S. 479–495). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Steinacker, G., Wolfert, S. & Thümmel, K. (2017). *Durchführung der 3. Erhebungswelle von PIAAC-L (Kooperative längsschnittliche Weiterverfolgung der PIAAC-Studie in Deutschland). Feldbericht zur Erhebung 2016*. Köln: GESIS Papers.
- Steinberg, H. & Hoenig, K. (2018). *Measuring Rational Educational Choices in NEPS* (49. Aufl.). Bamberg. <https://doi.org/10.5157/NEPS:SP49:1.0> (Letzter Zugriff 26.02.2024).
- Stocké, V. (2010). Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung von Bildungsungleichheit. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 73–94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Struck, O. (2018). Betrieb und Arbeitsmarkt. In M. Abraham & T. Hinz (Hrsg.), *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde* (S. 193–224). Wiesbaden: Springer VS.
- Sweetland, S. R. (1996). Human Capital Theory: Foundations of a Field of Inquiry. *Review of Educational Research* 66 (3), 341–359.
- Szydlík, M. (1990). *Die Segmentierung des Arbeitsmarktes in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Analyse mit den Daten des Sozio-ökonomischen Panels, 1984–1988*. Berlin: edition sigma.
- Teixeira, P. N. (2014). Gary Becker's early work on human capital – collaborations and distinctiveness. *IZA Journal of Labor Economics* 12 (3), 1–20.
- Tietgens, H. (1970). Vorwort. In H. T. Jüchter (Hrsg.), *Programmierte Erwachsenenbildung* (S. 5–8). Braunschweig: Westermann.
- Tietgens, H. (1980). Vorbemerkungen. In G. Breloer, H. Dauber & H. Tietgens (Hrsg.), *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung* (S. 1–7). Braunschweig: Westermann.
- TNS Infratest Sozialforschung (2005a). *Berichtssystem Weiterbildung (BSW I) – Bezugsjahr 1979. Datenbeschreibung*. München.
- TNS Infratest Sozialforschung (2005b). *Berichtssystem Weiterbildung (BSW V) – Bezugsjahr 1991. Datenbeschreibung*. München.
- TNS Infratest Sozialforschung (2006). *Berichtssystem Weiterbildung (BSW IX) – Bezugsjahr 2003. Datenbeschreibung*. München.
- TNS Infratest Sozialforschung (2011). *Handbuch zur Datennutzung des deutschen „Adult Education Survey“ (AES 2010). Erhebung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland*. München.
- TNS Infratest Sozialforschung (2014). *SOEP 2014 – Erhebungsinstrumente 2014 (Welle 31) des Sozio-oekonomischen Panels: Personenfragebogen, Altstichproben*. Berlin: DIW/ SOEP.
- Tschersich, N. & Schütz, G. (2017). Die Vercodung der offenen Angaben zur beruflichen Tätigkeit nach der Klassifikation der Berufe 2010 (KldB 2010). SOEP Survey Papers 471: Series D. Berlin: DIW/SOEP.
- UCLA (2023). Deciphering Interactions in Logistic Regression. <https://stats.oarc.ucla.edu/stata/seminars/deciphering-interactions-in-logistic-regression/> (Letzter Abruf 22.03.2024).
- Urban, D. & Mayerl, J. (2018). *Angewandte Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Praxis*. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Urhane, D. & Wijnia, L. (2023). Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework. *Educational Psychology Review* 35, 44–45.
- Voß, G. (2000). Unternehmer der eigenen Arbeitskraft. Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 20 (2), 149–166.
- Walber, M. (2007). *Selbststeuerung im Lernprozess und Erkenntniskonstruktion. Eine empirische Studie in der Weiterbildung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Walber, M. (2013). Selbststeuerung und E-Learning. Ein altes Prinzip im neuen Gewand? *Hochschule und Weiterbildung* (1), 70–78.
- Walter, M. & Müller, N. (2012). Nutzen beruflicher Weiterbildung. Was Beschäftigte erwarten und was sie zur Teilnahme motiviert. *BWP* (1), 10–14.

- Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft 10*, 99–110.
- Welsch, J. (2003). New Economy – Hoffnung des 21. Jahrhunderts oder Blühtraum? *WSJ Mitteilungen* (6), 360–367.
- Widany, S. (2009). *Lernen Erwachsener im Bildungsmonitoring. Operationalisierung der Weiterbildungsbeteiligung in empirischen Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Widany, S. (2014). *Weitbildungsbeteiligung im Trend. Die Teilnahme von Akademiker_innen an beruflicher Weiterbildung im Zeitverlauf – 1991 bis 2010*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Widany, S., Christ, J., Gauly, B., Massing, N. & Hoffmann, M. (2019). An Analysis of Varying Participation Rates and Patterns Under Consideration of Survey Design and Measurement Effects. *frontiers in Sociology* (4), 1–18.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology 25*, 68–81.
- Wilkens, I. & Leber, U. (2003). Partizipation an beruflicher Weiterbildung – Empirische Ergebnisse auf Basis des Sozio-Ökonomischen Panels. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* (3), 329–337.
- Williams, R. (2012). Using the margins command to estimate and interpret adjusted predictions and marginal effects. *The Stata Journal 12*, 308–331.
- Willich, J. & Minks, K.-H. (2004). *Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen. Sonderauswertung der HIS-Absolventenbefragung der Abschlussjahrgänge 1993 und 1997 fünf Jahre nach dem Studienabschluss*. Hannover.
- Willich, J., Minks, K.-H. & Schaeper, H. (2002). *Was fördert, was hemmt die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Die Rolle von Familie, Betrieb und Beschäftigungssituation für die Weiterbildung von jungen Hochqualifizierten*. Hannover.
- Wingens, M. & Grotheer, M. (2000). Berufliche Qualifizierung – Evaluation AFG-finanzierter Weiterbildung. In R. Sackmann, M. Wingens & A. Weymann (Hrsg.), *Die Generation der Wende* (S. 113–134).
- Wohn, K. (2007). Effizienz von Weiterbildungsmessung. *RatSWD Research Notes 15*. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/189656/1/RatSWD-RN-15.pdf> (Letzter Zugriff 24.02.2024).
- Wolf, C. & Best, H. (Hrsg.) (2010). *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wolter, F. & Schiener, J. (2009). Einkommenseffekte beruflicher Weiterbildung. Empirische Analysen auf Basis des Mikrozensus-Panels. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (61), 90–117.
- Wotschak, P. & Solga, H. (2014). Betriebliche Weiterbildung für benachteiligte Gruppen. Förderliche Bedingungskonstellationen aus institutionentheoretischer Sicht. *Berliner Journal für Soziologie 24*, 367–395.
- Yendell, A. (2017). *Soziale Ungleichheiten in der beruflichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.