

Zeit für Weiterbildung und zeitgemäße Weiterbildung

Impulse für Wissenschaft und Praxis



BERND KÄPPLINGER
Prof. Dr., Professor für
Weiterbildung an der
Justus-Liebig-Universität
Gießen

Angesichts des gesellschaftlichen und technologischen Wandels kommt Weiterbildung eine große Bedeutung zu. Als erfreulich werden gestiegene Teilnahmequoten in den vergangenen Jahren gesehen. Wird aber auch mehr Zeit für Weiterbildung aufgewandt? Anhand einiger Indikatoren wird im Beitrag nachgezeichnet, wie sich Lernzeiten und -formate verändert haben. Diese Entwicklungen werden vor dem Hintergrund des Bedarfs an hochwertigen Weiterbildungen mit ihren möglichen Konsequenzen perspektivisch erörtert.

Weiterbildungsbeteiligung auf hohem quantitativem Niveau

Die Entwicklung der Weiterbildung wird oft orientiert an nur wenigen Indikatoren beurteilt. Dabei ist die Teilnahmequote zentral. Über verschiedene Befragungswellen hinweg ist die Weiterbildungsbeteiligung seit 2012 stabil hoch, nachdem sie in den 2000er-Jahren zumeist rückläufig war oder stagnierte. Rund 50 Prozent der Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren nehmen gemäß dem aktuellem AES-Trendbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zumindest einmal jährlich an Weiterbildung teil, was als Teilnahmequote bezeichnet wird (vgl. BMBF 2017, S. 13). Damit hat sich die Quote (in Westdeutschland) seit 1979 mehr als verdoppelt und in Gesamtdeutschland seit 1991 um 13 Prozentpunkte deutlich erhöht. Es bestehen aber nach wie vor erhebliche soziale Ungleichheiten, was als »Matthäusprinzip« bezeichnet wird. Personen mit höheren schulischen und beruflichen Abschlüssen beteiligen sich überdurchschnittlich bzw. werden mehr beteiligt. Auch andere Indikatoren zu Kosten oder Investitionen, d.h. wie viel wird für Weiterbildung öffentlich und privat aufgewandt, haben sich nicht positiv entwickelt. WALTER (2015, S. 13) zeigt beim Vergleich der Bildungsbereiche auf, dass die Weiterbildung der einzige Bereich ist, in dem die öffentlichen Bildungsausgaben im Betrachtungszeitraum von 10,4 (1995) auf 6,1 Mrd. Euro (2012) trotz demografischer Veränderungen erwartungswidrig rückläufig sind. JAICH (2014) ermittelt, wie marginal mittlerweile die gesetzlich geregelte (allgemeine) Erwachsenenbildung durch die Bundesländer gefördert wird, sodass deutlich weniger als ein Prozent aus den Bildungs-

haushalten der Länder für die Erwachsenenbildung ausgegeben wird. Vor diesem Hintergrund sind Bürger/-innen und Unternehmen gefordert, die Investitionen in Weiterbildung mit hohen Eigenbeteiligungen zu stemmen. Diese Finanzierungsproblematik ist Thema der zitierten Artikel und weiterer Publikationen. In diesem Beitrag steht dagegen der Indikator Zeit im Mittelpunkt, was auch eine Ressource für das Lernen Erwachsener ist. Wie entwickeln sich Lernzeiten in der Weiterbildung?

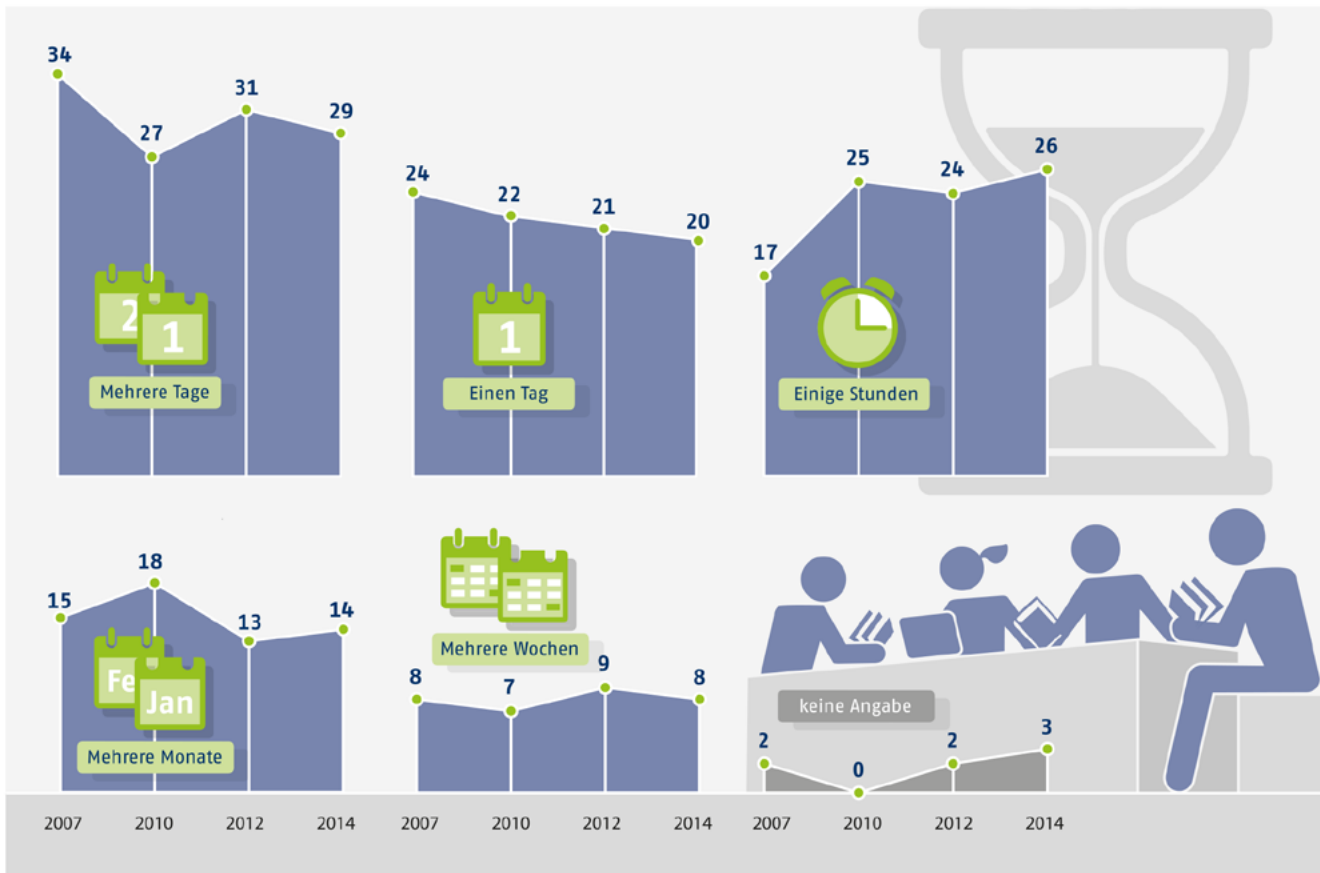
Datengrundlage des AES

Zielgruppe der Erhebung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland ist die erwerbsfähige Wohnbevölkerung in Deutschland, definiert über die Altersgruppe der 18- bis 64-Jährigen.* Je Erhebung wurden bisher zumeist rund 7.000 Individuen auf Basis einer mehrgeschichteten Zufallsstichprobe ausgewählt und in einem computergestützten persönlichen Interview zu ihrem Weiterbildungsverhalten in den letzten zwölf Monaten/im letzten Kalenderjahr befragt. Weiterbildung wird in die drei Segmente betriebliche, individuelle berufsbezogene und nicht berufsbezogene Weiterbildungsaktivität differenziert, wobei die jeweiligen Finanzierungsquellen sowie berufliche oder private Gründe zu segmentbezogenen Zuordnungen führen.

Die Ergebnisse werden in der Regel in einem vom BMBF herausgegebenen Trendbericht sowie einer detaillierten Publikation veröffentlicht. Die Mikrodaten sowie die Befragungsinstrumente werden bei GESIS Mannheim archiviert und sind dort – z. T. online – zugänglich. Dieser Artikel bezieht sich auf den publizierten Trendbericht zum AES 2016 (BMBF 2017) sowie ältere AES-Publikationen, um Zeitreihen zu bilden. Im Jahr 2018 werden detailliertere Veröffentlichungen zum AES 2016 erfolgen.

* In den Querschnittserhebungen BSW 1979 bis AES 2007 wurden die 19- bis 64-Jährigen befragt. Im AES 2016 wurde die Zielpersonengruppe ausgeweitet auf die 18- bis 69-Jährigen.

Abbildung 1
Zeitformate (Anteile jeweils in Prozent)



Quelle: BMBF 2015, S. 40

Weiterbildung über Zeit – Zeit für Weiterbildung

Die Beobachtung von Beschleunigung ist eine allgemeine Zeitdiagnose (vgl. ROSA 2005), die auch in der Weiterbildungspraxis Thema ist, wobei sie von der rein reaktiven Anpassung an die Beschleunigung bis zum aufklärerischen, gestaltenden Umgang mit ihr reichen kann. Seminare zu Stress, Work-Life-Balance oder Resilienz sind seit Jahren sehr verbreitet bzw. weiter zunehmend. Dabei geht es oft um Anpassungs- und Bewältigungsstrategien im Umgang mit Zeit(-druck) (vgl. KRAUS 2014; KÄPPLINGER/FALKENSTERN 2018). Die Aufklärung über die Ursachen von Beschleunigung und ein etwaiges Gegensteuern sind demgegenüber deutlich seltener Bildungsthemen (vgl. BACHMAYER/FAULSTICH 2002).

Doch nicht nur als Lerngegenstand ist Zeit ein Thema in der Weiterbildung. Immer wieder geht es auch um die umstrittene Frage, wer wie viel Zeit für Weiterbildung aufbringen soll und wie lange Weiterbildungen dauern sollten. Dies lässt sich exemplarisch am Bildungsurlaub aufzeigen (vgl. ROBAK u. a. 2015). Seit den ersten diesbezüglichen Gesetzgebungen auf Länderebene wird oft darum gestritten, was in der Arbeits- und was in der Freizeit

an Bildungszeiten aufgebracht wird. Für Unternehmen ist Arbeitszeit Geld und so ist es kein Zufall, dass betriebliche Weiterbildung deutlich kürzer als individuelle berufsbezogene Weiterbildungsaktivitäten ausfällt. Bildungszeiten stehen in Konkurrenz zur Arbeitszeit (vgl. SCHMIDT-LAUFF 2010). Vor diesem Hintergrund sind jenseits von Teilnahmequoten empirische Befunde zur Frage, wie viel Zeit für Weiterbildung aufgebracht wird, von großer Relevanz. Der Adult Education Survey (AES) bietet hierzu eine geeignete Datengrundlage (vgl. Infokasten).

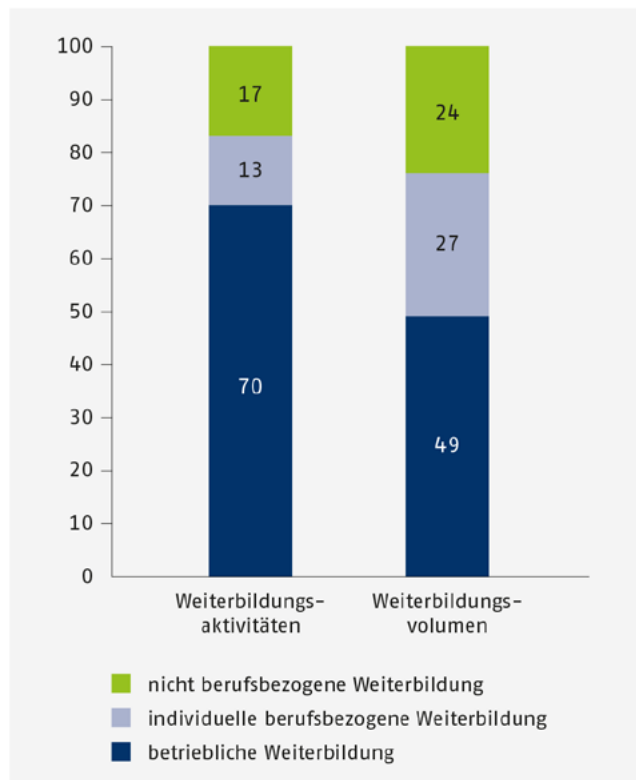
Trend zu kurzen Zeitformaten

Gemäß AES 2014 werden im Schnitt 36 Zeitstunden pro Weiterbildungsaktivität und Kopf aufgewendet. 50 Prozent der Bevölkerung nehmen teil und geben im Schnitt zwei Aktivitäten pro Jahr an, sodass sich ein Durchschnittswert von 70 Zeitstunden pro Kopf im Jahr ergibt (vgl. BMBF 2015, S. 43).

Die Dauer einer Weiterbildungsaktivität ist oft eher niedrig und sie variiert erheblich, wie Abbildung 1 veranschaulicht. Hinter einer »Weiterbildungsaktivität« kann sich so Unterschiedliches wie der Besuch eines 90-minütigen Vor-

Abbildung 2

Weiterbildungsaktivitäten und -volumen
getrennt nach Segmenten (in Prozent)



Quelle: BMBF 2015, S. 43

trags oder eine mehrmonatige Aufstiegsfortbildung verbergen. Am auffälligsten zwischen 2007 und 2014 ist der relative Bedeutungsgewinn mehrstündiger Aktivitäten, die zwischen 2007 und 2014 von 17 auf 26 Prozent an Verbreitung gewannen. Im Gegensatz dazu haben ein- bzw. mehrtägige Aktivitäten jeweils relativ an Relevanz verloren. Mehrwöchige bzw. -monatige Aktivitäten schwanken in ihrer Bedeutung, aber sind anteilmäßig mit acht Prozent (mehrwöchig) bzw. 14 Prozent (mehrmonatig) selten vertreten. Insgesamt sind Weiterbildungen zumeist relativ kurz, wobei es große Unterschiede zwischen betrieblicher und individuell-berufsbezogener Weiterbildung gibt. Hierzu werden für 2014 nur zwei Beispiele herausgegriffen (vgl. BMBF 2015, S. 41): In der betrieblichen Weiterbildung umfassen 30 Prozent aller Weiterbildungen nur einige Stunden, während in der individuell-berufsbezogenen Weiterbildung dies nur zu 15 Prozent gilt. Nahezu spiegelbildlich reichen 33 Prozent aller individuellen berufsbezogenen Weiterbildungen über mehrere Monate, was für nur vier Prozent der betrieblichen Weiterbildungen gilt. Dies führt u. a. dazu, dass die relative Bedeutung der betrieblichen und der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung sich sehr unterschiedlich darstellt je nachdem, ob man Weiterbildungsaktivitäten oder -volumen betrachtet (vgl. Abb. 2). Dominiert die betriebliche Weiterbildung

mit 70 Prozent deutlich bei den Aktivitäten, so ist sie bei dem Weiterbildungsvolumen mit 49 Prozent erheblich weniger bedeutsam, was sich durch die überwiegend kurzen betrieblichen Weiterbildungen und meist längeren, individuell-berufsbezogenen Weiterbildungen leicht erklären lässt.

Zieht man Daten des AES-Vorgängers Berichtssystem Weiterbildung (BSW) heran, dann stellt sich in der Langzeitentwicklung das Zeitvolumen für berufliche Weiterbildung* als erheblich rückläufig dar. In den 1990er-Jahren lagen die Zahlen bei über 100 Stunden und erreichten in den neuen Bundesländern im Zuge der großen, primär wirtschafts- und arbeitsmarktpolitisch begründeten und gewollten Umschulungsmaßnahmen sogar über 200 Stunden im Schnitt pro Teilnehmendem. 2014 lag die individuelle berufsbezogene Weiterbildung im Schnitt dagegen bei nur noch 75 Stunden.

Insgesamt kann als Trend festgehalten werden, dass das Monitoring eine Verschiebung der Dauer bei den Zeitformaten aufzeigt. Dies betrifft aktuell die Verschiebung von mehrtägigen hin zu mehrstündigen Aktivitäten. Über eine längere Dauer (mehrere Wochen oder Monate) angelegte Weiterbildungen sind gemäß dem AES relativ stabil seit 2007, haben aber aus einer Langzeitperspektive deutlich abgenommen, wenn man BSW-Zahlen hinzuzieht. Dieser Rückgang der zeitlichen Dauer einzelner Aktivitäten wird in den letzten Jahren durch ein leichtes Wachstum der Beteiligungsfälle kompensiert. Zugespielt kann man sagen, dass heute mehr Menschen als früher an Weiterbildung teilhaben, aber diese Aktivitäten nun oft kürzer geworden sind.

Diskussion und Umgang mit veränderten Zeitstrukturen

Wie können nun diese Zahlen interpretiert werden und was bedeuten sie für die Bildungsarbeit und Programmplanung (vgl. KÄPPLINGER u. a. 2017)? Hierzu werden vier mögliche Argumentationen und Handlungsstrategien diskutiert und dabei Fragen und Impulse für die weitere Diskussion formuliert.

1. Beschleunigung

Eine Argumentation und Strategie der »Beschleunigung« nimmt diese Zahlen als Trend für eine programmplanerische Begründung wahr, um noch mehr auf kurze Zeitformate zu setzen. Der sich abzeichnende Trend wird noch verstärkt und quasi zur »Mode«. Für das Lernen soll es nur

* Das BSW unterschied noch nicht zwischen betrieblicher und individueller berufsbezogener Weiterbildung, sondern verwendete dafür den Oberbegriff berufliche Weiterbildung.

kurze Auszeiten geben und am besten soll direkt am Arbeitsplatz gelernt werden. Weiterbildung wird so zu einem Faktor neben anderen, die zur Beschleunigung beitragen. Gegen diese Lesart spricht allerdings zunächst empirisch, dass mehrmonatige oder -wöchige Formate relativ stabil sind, sodass man keinen generellen Trend zu Verkürzung der Zeitformate ausrufen kann. Die Empirie widerlegt hier die eine oder andere subjektive Wahrnehmung in der Praxis, die längere Zeitformate im Verschwinden sieht.

Zu reflektieren ist auch, wie zeitliche Verknappung und steigendes Anspruchsniveau an Weiterbildungen miteinander vereinbar sind. Schließlich geht es in modernen Ökonomien selten um reine Wissensvermittlung, sondern um den Erwerb von fachlichen wie sozialen Kompetenzen und Problemlösefähigkeit für komplexe Arbeitsprozesse. Wie kann dies mit kurzen Trainings in wenigen Stunden umgesetzt werden? Könnte der Trend zu den kurzen Seminarformaten von umfangreicheren Selbstlernzeiten außerhalb der Seminare begleitet sein? Hier wäre selbstkritisch zu fragen, wie es sich verträgt, dass einerseits Seminare zum Thema Stressmanagement oder Work-Life-Balance angeboten werden (vgl. KRAUS 2014), andererseits zeitlich veränderte Weiterbildungsformate selbst das Zeitmanagement der Lernenden herausfordern. Zugespitzt: Ist Weiterbildung heute weniger von Muße und mehr von Stress geprägt? Und korreliert die Qualität von Weiterbildungen nur partiell oder gar nicht mit der Weiterbildungsdauer?

2. Ursachenforschung

Diese und andere Fragen führen zu einer eingehenderen »Ursachenforschung« als Handlungsstrategie. Die AES-Zahlen – zumal in einfach deskriptiver Auswertung – liefern bloß einen branchen- und betriebsübergreifenden Überblick zu allgemeinen Tendenzen. Was aber verbirgt sich genau hinter den rückläufigen Zeitbudgets? Verlagern sich Lernzeiten und die Informationssuche ins Internet mithilfe von Erklär-Videos, Wikis o.Ä.? Laut AES gaben 43 Prozent der 18- bis 64-Jährigen an, im Jahr 2016 auf intentionalem, informellem Weg gelernt zu haben (vgl. BMBF 2017, S. 47). Es könnte also sein, dass seminaristische Lernformen flankiert werden von intensiver, selbstverantworteter mediengestützter Informationssuche, sodass der Rückgang der Zeitbudgets nur ein methodisches Artefakt wäre, da dieses außerinstitutionelle Lernen schwer erfassbar ist. Hier stoßen Bevölkerungsumfragen wie der AES an methodische Grenzen, obwohl sie »im Vogelflug« zumindest einen Überblick verschaffen.

Ebenso stellt sich die Frage, ob Zeitbudgets rückläufig sind, weil in Zeiten dünner Personaldecken und hoher Arbeitsproduktivität Freistellungen für Weiterbildung in größerem Umfang von Arbeitgebern wenig gewünscht sind. Weiterbildungsanbieter und Programmplaner/-in-

nen könnten in der betrieblichen Weiterbildung lediglich konform reagieren, d. h. ihre Inhalte reduzieren oder qualitative Abstriche vornehmen, um den unmittelbaren Kundenwünschen (hier die der Arbeitgeber) zu entsprechen. Insgesamt besteht ein Forschungsbedarf, um mehr über die Entwicklung der Lernzeiten und den Umgang damit in der Weiterbildungspraxis zu erfahren. Vertiefte Auswertungen der großen Surveys, ergänzt um fokussierte quantitative und qualitative Studien, könnten dazu beitragen, veränderte und sich verändernde Zeitstrukturen besser zu verstehen (vgl. SCHMIDT-LAUFF 2010).

3. Gegensteuern oder Entschleunigung

Eine dritte Strategie könnte in einem gezielten »Gegensteuern« bestehen und verbindliche Lernzeiten und -ansprüche einfordern. Bemühungen gerade der Gewerkschaften um Bildungsurlaub, -freistellung oder Sabbatical sind typische Forderungen, um Lernzeiten zu schützen. Auf diese Weise wird Zeit zum Lernen definiert, die unabhängig sind von rein betrieblichen Interessen und nicht Gefahr laufen, von anderen zeitlichen Anforderungen kurzfristig verdrängt zu werden. Internetgestützte Lernsettings produzieren oft nur scheinbare zeitliche Freiheiten. So reklamieren sie für sich, dass sie ein flexibles Lernen jederzeit und an jedem Ort ermöglichen. Gleichwohl müssen sich die Lernenden Freiräume dafür organisieren. Lernzeiten geraten damit tendenziell in Konkurrenz zu anderen Verpflichtungen in der Arbeit und der Familie. Insofern wundert es nicht, dass »keine Zeit« eine der meistgenannten Weiterbildungsbarrieren über verschiedene AES-Wellen darstellt. Weiterbildungsreformstrategien werden breiter im Kontext von Zeitpolitiken für den Lebenslauf sowie im Kontext von Arbeits- und Familienzeit diskutiert (vgl. KÄPPLINGER/KUBSCH 2017). Progressiv-reflexive Lernangebote könnten thematisieren, wie man sich nicht nur an wandelnde Zeitstrukturen individuell anpasst, sondern gesellschaftlich wie einzelbetrieblich einen anderen Umgang mit Zeit findet. Wie kann Entschleunigung gelingen und was braucht es dazu an politischem Handeln oder betrieblicher Organisationsentwicklung? Zugespitzt: Wäre die Auseinandersetzung mit dieser Frage nicht aussichtsreicher, als einem steigenden Stressniveau allein mit Yoga- oder Resilienz-Kursen zu begegnen?

4. Hybridisierung

Schließlich könnte eine Strategie der »Hybridisierung« darin bestehen, Zeitformate intelligent miteinander zu verbinden oder sequenziell zu verzahnen. So wäre es didaktisch sinnvoll, Weiterbildungen statt in einer großen Einheit eher in kleineren, aber dafür mehreren Folgeeinheiten zu organisieren. Wo es um den Transfer von Erlern-

tem an den Arbeitsplatz geht, kann Neues in einem Seminar erlernt, am Arbeitsplatz ausprobiert und dann in einer Folgeveranstaltung erfahrungsgesättigt reflektiert werden, um dann einen Umgang mit den erfahrenen Transferproblemen zu erlernen. Eine Verknüpfung von Lernen am Arbeitsplatz und seminarförmigen Weiterbildungen wird gerade in Deutschland vielfach praktiziert, obwohl Literatur oder Programmatiken diese beiden Lernformen leider oft als falsche Gegensätze diskutieren (vgl. BEHRINGER/KÄPPLINGER 2011). Generell ist eine Lehre aus der Digitalisierung der 1990er-Jahre (vgl. KÄPPLINGER 2016), dass E-Learning allein zumeist nicht genügt und eine Verknüpfung von Präsenz- und Onlinelernen zielführender für den Lernerfolg ist. Angesichts der Abbruchquoten von über 90 Prozent bei MOOCs spricht einiges dafür, dass sich dies – auch bei den sogenannten Digital Natives – kaum ändern wird. Vielleicht ist manche Prognose zur digitalen Revolution eher von den Geschäftsinteressen mancher Anbieter im Web oder Publizistinnen und Publizisten geprägt, während das Lernverhalten sich nicht revolutionär, sondern eher evolutionär verändert?

Zeitstrukturen mehr (strategisch) reflektieren

Insgesamt sollte dieser Beitrag dafür sensibilisieren und anregen, dem Indikator Weiterbildungszeit deutlich mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Nach den Erfolgen bei der Steigerung der Teilnahmequote sollte nunmehr einer zeitlichen Verknappung der Weiterbildung entgegengewirkt und die Entwicklung der Zeitbudgets genauer erforscht werden. Viel Lernzeit ist dabei allein noch kein Gütekriterium. Vielmehr gilt es, die qualitativen Dimensionen von Lernzeit herauszustellen. Aufgrund der allgemeinen Beschleunigung wird die Weiterbildung zunehmend vor der Herausforderung stehen, adäquate Zeitformate zu finden. Dies sollte aber mehr als nur Anpassung sein. Weiterbildung sollte nicht zu einem weiteren Stressfaktor werden. Es besteht Forschungsbedarf zu den präzisen Ursachen und den Wirkungen temporaler Verschiebungen sowie veränderter Zeitformate. Damit könnten die hier skizzierten Aspekte in ihren relationalen Bedeutungen und Wirkungen genauer bewertet werden. Letztlich sollten wir uns mehr Zeit für die Analyse von Lernzeiten und möglichen Konsequenzen nehmen (vgl. BACHMAYER/FAULSTICH 2002; SCHMIDT-LAUFF 2010). ◀

Literatur

BACHMAYER, B.; FAULSTICH, P.: Zeit als Thema in der Erwachsenenbildung (Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung 1). Hamburg 2002

BEHRINGER, F.; KÄPPLINGER, B.: Arbeitsplatznahe Lernformen und Lernortvielfalt in der betrieblichen Weiterbildung. In: BWP 40 (2011) 1, S. 15–19 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/6599 (Stand: 17.10.2017)

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Bonn 2015

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Bonn 2017

JAICH, R.: Finanzierung der gesetzlich geregelten Erwachsenenbildung durch die Bundesländer. Frankfurt/M. 2014

KÄPPLINGER, B.: Weiterbildung 3.1 kommt vor Weiterbildung 4.0. In: Personalführung 50 (2016) 1, S. 20–26

KÄPPLINGER, B.; KUBSCH, E.: Gleichberechtigung und partnerschaftliche Weiterbildung. Expertise im Rahmen des Zweiten Gleichstellungsberichts der Bundesregierung. Frankfurt/M. 2017 – URL: www.gleichstellungsbericht.de (Stand: 17.10.2017)

KÄPPLINGER, B. u. a. (Hrsg.): Cultures of Program Planning in Adult Education. Frankfurt/M. 2017

KÄPPLINGER, B.; FALKENSTERN, A.: Wann und wie kam der »Stress« in Volkshochschulprogramme? Eine zeitgeschichtliche Programmanalyse. In: Spurensuche 27 (2018) (im Erscheinen)

KRAUS, K.: Work–Life–Balance als Thema der Erwachsenenbildung. In: Forum Erwachsenenbildung 47 (2014) 3, S. 17–20

ROBAK, S. u. a.: Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Frankfurt/M. 2015

ROSA, H.: Beschleunigung – Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt/M. 2005

SCHMIDT-LAUFF, S.: Ökonomisierung von Lernzeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 3, S. 355–365

WALTER, M.: Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland. Gütersloh 2015