



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Soziale Einflussfaktoren in der beruflichen Weiterbildung.  
Eine empirische Untersuchung der beeinflussenden Aspekte und Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung am Beispiel Wien.“

Verfasserin

Birgit Schneider

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften (Mag<sup>a</sup>. rer. soc. oec.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

0103830

Studienrichtung lt. Studienblatt:

A-121 Soziologie (sozial-/wirtschaftsw. Stud.) UniStG

Betreuerin / Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Franz Kolland

## Vorwort

Soziale Ungleichheiten sind ein zentrales Forschungsfeld der Soziologie. Die großen klassischen Denker haben sich einst bereits mit der Thematik beschäftigt. Heute werden von SoziologInnen historische Entwicklungen und soziokulturelle Aspekte gleichermaßen zur Untersuchung der Dimensionen sozialer Ungleichheit herangezogen. Soziale Ungleichheiten unterliegen gesellschaftlichem und sozialem Wandel und deshalb werden sie eine der zentralen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts darstellen – nicht zuletzt aufgrund der allseits bekannten Ungleichheitsdebatte im Bildungssystem. Die zentralen Dimensionen sozialer Ungleichheit beschränken sich nicht auf die allgemeine Schulausbildung, sondern sind ebenso in der Weiterbildung ein wichtiges Thema. Berufliche Weiterbildung steht mit den Folgen von Individualisierung und Flexibilisierung am Arbeitsmarkt und der zuvor angesprochenen Wandlungsproblematik in engem Zusammenhang und wirft zentrale soziologische Fragen auf, denen ich in dieser Diplomarbeit nachgehen möchte.

An dieser Stelle möchte ich mich besonders herzlich bei meinem Betreuer Univ. Prof. Dr. Franz Kolland für die Hilfestellung und freundliche Unterstützung im Zuge meiner Ausarbeitungen bedanken.

Weiters möchte ich der Institution WAFF in Wien, insbesondere Herrn Rudolf Hochholzer, für ihren großzügigen Einsatz und zugleich für die zur Verfügung gestellte Datenquelle „Auftragsstudie: „Weiterbildung in Wien“, ZBW Graz, 2006 im Auftrag des Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds, Datenerhebung: ipr, Dr. Richard Költringer“ im Rahmen meiner Diplomarbeit danken.

Meiner Freundin Eva-Maria Denkmayr und meinen Studienkolleginnen Daniela Kozam und Aneta Baranowska danke ich für die hilfreichen Ratschläge zur Diplomarbeit. Außerordentlicher Dank gebührt auch meinen lieben Eltern, die stets bemüht sind, mich auf meinem Lebensweg bestmöglich zu unterstützen und mir immer mit Rat und Tat zur Seite stehen. Ebenso möchte ich meiner Großtante Theresia Korinek, meinen Großeltern, all meinen nahen Verwandten sowie meinem Lebenspartner Robert Amos für die Unterstützung während meiner Studienzeit danken.

# Inhaltsverzeichnis

<b>VORWORT</b> .....	<b>1</b>
<b>I. ALLGEMEINER TEIL</b> .....	<b>5</b>
<b>EINLEITUNG</b> .....	<b>6</b>
<b>1. DIE STRATEGIE DER FORTLAUFENDEN WEITERBILDUNG</b> .....	<b>9</b>
1.1 ERWACHSENENBILDUNG IN ÖSTERREICH	9
1.1.1 <i>DIE (HISTORISCHE) ENTWICKLUNG DER BERUFLICHEN WEITERBILDUNG</i> .....	10
1.1.2 <i>RECHTLICHE GRUNDLAGEN UND FINANZIERUNG</i> .....	16
1.2 BEGRIFFSBESTIMMUNG UND ABGRENZUNG	23
1.2.1 <i>DEFINITION VON „WEITERBILDUNG“</i> .....	23
1.2.2 <i>DER BEGRIFF „LEBENSLANGES LERNEN“</i> .....	24
1.2.3 <i>ABGRENZUNG: „BERUFLICHE WEITERBILDUNG“</i> .....	29
1.3 EUROPÄISIERUNG DER (WEITER-) BILDUNGSPOLITIK	32
1.3.1 <i>DER STELLENWERT DER WEITERBILDUNG IM KONTEXT „LEBENSLANGES LERNENS“</i> ....	32
1.3.2 <i>DIE FÖRDERUNG DER WEITERBILDUNG ALS BILDUNGSPOLITISCHES ZIEL IN ÖSTERREICH</i> .....	36
<b>2. SOZIALE UNGLEICHHEIT UND BERUFLICHE WEITERBILDUNG</b> .....	<b>40</b>
2.1 BEGRIFFSBESTIMMUNG UND ABGRENZUNG SOZIALER UNGLEICHHEIT	40
2.1.1 <i>DIMENSIONEN VON SOZIALER UNGLEICHHEIT</i> .....	42
2.1.2 <i>KRITERIEN DER SOZIALEN UNGLEICHHEIT</i> .....	43
2.2 HISTORISCHE UND AKTUELLE FORSCHUNGSANSÄTZE ZU SOZIALER UNGLEICHHEIT	45
2.2.1 <i>KLASSENMODELLE</i> .....	45
2.2.2 <i>KLASSEN- UND LEBENSSTILMODELL (PIERRE BOURDIEU)</i> .....	50
2.3 WEITERBILDUNGSUNGLEICHHEIT UND IHRE FOLGEN	55
<b>II. EMPIRISCHER TEIL</b> .....	<b>62</b>
<b>3. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG</b> .....	<b>63</b>
3.1 UNTERSUCHUNGSDESIGN	63
3.2 ANMERKUNGEN ZUR METHODE DER DATENERHEBUNG	65
3.2.1 <i>DER FRAGEBOGEN</i> .....	65
3.2.2 <i>DIE DATENCODIERUNG</i> .....	66
3.2.3 <i>STICHPROBE</i> .....	68
3.2.4 <i>PERSONEN IN DER STICHPROBE</i> .....	70
3.2.5 <i>UNTERNEHMEN</i> .....	76

<b>4.</b>	<b><u>FRAGESTELLUNGEN DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG</u></b>	<b>79</b>
4.1	HORIZONTALE UNGLEICHHEITEN BEZÜGLICH DER AKTIVEN BERUFLICHEN WEITERBILDUNG UND DER EINSTELLUNG ZUR BERUFLICHEN WEITERBILDUNG	79
4.1.1	<i>UNTERSCHIEDE NACH DEM GESCHLECHT</i>	79
4.1.2	<i>UNTERSCHIEDE NACH DEM LEBENSALTER</i>	80
4.1.3	<i>UNTERSCHIEDE NACH DEM MIGRATIONS Hintergrund</i>	80
4.2	VERTIKALE UNGLEICHHEITEN BEZÜGLICH DER AKTIVEN BERUFLICHEN WEITERBILDUNG UND DER EINSTELLUNG ZUR BERUFLICHEN WEITERBILDUNG	81
4.2.1	<i>UNTERSCHIEDE NACH DER AUSBILDUNG</i>	81
4.2.2	<i>UNTERSCHIEDE NACH DER BERUFLICHEN STELLUNG</i>	82
4.2.3	<i>UNTERSCHIEDE NACH DEM BERUFLICHEN STATUS</i>	83
4.3	SCHICHTSPEZIFISCHE UNTERSCHIEDE BEZÜGLICH DER AKTIVEN BERUFLICHEN WEITERBILDUNG UND DER EINSTELLUNG ZUR BERUFLICHEN WEITERBILDUNG	84
4.4	STÄRKE DES EINFLUSSES VON ALTEN UND NEUEN UNGLEICHHEITEN AUF DIE BERUFLICHE WEITERBILDUNG	84
4.5	ZUSAMMENHANG VON EINSTELLUNGEN, MOTIVATION, ETC. UND BERUFLICHER WEITERBILDUNG	85
<b>5.</b>	<b><u>AUSWERTUNGSVERFAHREN</u></b>	<b>86</b>
5.1	STATISTISCHE VERFAHREN	86
<b>6.</b>	<b><u>ERGEBNISSE</u></b>	<b>89</b>
6.1	DESKRIPTIVE BESCHREIBUNG DER WEITERBILDUNGSBETEILIGUNG	89
6.2	HORIZONTALE UNGLEICHHEITEN BEZÜGLICH DER AKTIVEN BERUFLICHEN WEITERBILDUNG UND DER EINSTELLUNG ZUR BERUFLICHEN WEITERBILDUNG	98
6.2.1	<i>UNTERSCHIEDE NACH DEM GESCHLECHT</i>	99
6.2.2	<i>UNTERSCHIEDE NACH DEM LEBENSALTER</i>	102
6.2.3	<i>UNTERSCHIEDE NACH MIGRATION</i>	107
6.3	VERTIKALE UNGLEICHHEITEN BEZÜGLICH DER AKTIVEN BERUFLICHEN WEITERBILDUNG UND DER EINSTELLUNG ZUR BERUFLICHEN WEITERBILDUNG	111
6.3.1	<i>UNTERSCHIEDE NACH DER AUSBILDUNG</i>	111
6.3.2	<i>UNTERSCHIEDE NACH DER BERUFLICHEN STELLUNG</i>	116
6.3.3	<i>UNTERSCHIEDE NACH DEM BERUFLICHEN STATUS</i>	120
6.4	FAKTORENANALYSEN VERSCHIEDENER BEREICHE DER BERUFLICHEN WEITERBILDUNG	123
6.4.1	<i>NUTZEN DER WEITERBILDUNG</i>	123
6.4.2	<i>MOTIVATION DER TEILNAHME AN WEITERBILDUNG</i>	125
6.4.3	<i>QUALITÄT DER WEITERBILDUNGSKURSE</i>	128
6.4.4	<i>GRÜNDE FÜR NICHTTEILNAHME VON WEITERBILDUNGSKURSEN</i>	130
6.5	INDEX FÜR DIE SCHICHTZUGEHÖRIGKEIT	132
6.5.1	SCHICHTSPEZIFISCHE UNTERSCHIEDE BEZÜGLICH DER AKTIVEN BERUFLICHEN WEITERBILDUNG UND DER EINSTELLUNG ZUR BERUFLICHEN WEITERBILDUNG	133
6.6	STÄRKE DES EINFLUSSES VON ALTEN UND NEUEN UNGLEICHHEITEN AUF DIE BERUFLICHE WEITERBILDUNG	138
6.7	ZUSAMMENHANG VON EINSTELLUNGEN, MOTIVATION, ETC. UND BERUFLICHER WEITERBILDUNG	145
<b>7.</b>	<b><u>ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK</u></b>	<b>147</b>

<b>8.</b>	<b><u>ANHANG.....</u></b>	<b><u>153</u></b>
8.1	ANHANG A: FRAGEBOGEN	153
<b>9.</b>	<b><u>QUELLENVERZEICHNIS.....</u></b>	<b><u>167</u></b>
9.1	LITERATURVERZEICHNIS	167
9.2	INTERNETADRESSEN	174
<b>10.</b>	<b><u>ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS.....</u></b>	<b><u>177</u></b>
<b>11.</b>	<b><u>KURZFASSUNG.....</u></b>	<b><u>179</u></b>
<b>12.</b>	<b><u>ABSTRACT.....</u></b>	<b><u>180</u></b>
	<b><u>LEBENS LAUF.....</u></b>	<b><u>181</u></b>

# **I. ALLGEMEINER TEIL**

## Einleitung

Im Laufe ihres Lebens gehen Menschen vielfältige soziale Verbindungen zu Mitmenschen ein. Die Positionierung innerhalb der Gesellschaft stellt dabei einen wesentlichen Bestandteil unserer Lebensprozesse dar. Die soziale Stellung einer Person ist im Vergleich zu anderen Mitgliedern der jeweils betrachteten Gesellschaft, unter anderem von der Umgebung, der Ausbildung, dem Einkommen sowie der beruflichen Position, abhängig. Die vorfindbaren Unterschiede „[...] häufig Bewertungen in dem Sinn, dass einige Menschen gegenüber anderen nicht einfach als in bestimmter Hinsicht verschieden erscheinen, sondern dadurch gleichzeitig auch als besser- oder schlechter-, höher- oder tiefergestellt, bevorrechtigt oder benachteiligt [...]“ (Bolte/Hradil, 1988: 11) gelten, werden allgemein als soziale Ungleichheit (vgl. dazu Kap. 2) bezeichnet.

Seit einigen Jahren wird in Österreich die Forderung nach ‚mehr Investition in Bildung‘ laut. Diese soll dazu beitragen, Ungleichheiten zu reduzieren und Arbeitsmarktchancen zu eröffnen. Darunter werden erwerbsbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten im Sinne von Qualifikationen, mit dem Anspruch zur Chancengleichheit beizutragen, verstanden. Dementsprechend werden mit der Verbesserung der Bildungschancen sozial benachteiligter Gruppen auch die Erwerbschancen durch das vielfältige Angebot der Weiterbildung immer nachhaltiger beeinflusst. Die Ergebnisse des Mikrozensus<sup>1</sup> (Juni 2003) zeigen eine allgemeine Weiterbildungsbeteiligung von 12,5 %. Laut dem Bericht AES<sup>2</sup> der Statistik Austria (2007) haben 39,8 % der Gesamtbevölkerung (zwischen 25 und

---

<sup>1</sup> Der Mikrozensus ist eine Stichprobenerhebung und wird von der Statistik Austria in regelmäßigen Abständen durchgeführt. Pro Quartal werden rund 22.500 zufällig ausgewählte Haushalte in ganz Österreich befragt. (Details siehe: [http://www.statistik.at/web\\_de/frageboegen/private\\_haushalte/mikrozensus/index.html](http://www.statistik.at/web_de/frageboegen/private_haushalte/mikrozensus/index.html), 23.06.2009)

<sup>2</sup> Adult Education Survey (AES) ist eine Erhebung über Erwachsenenbildung von der Statistik Austria und wurde im Jahr 2007 erstmals durchgeführt (Details siehe: [http://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=519](http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=519), 11.01.2010)

64 Jahren) an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen. Obwohl sich ExpertInnen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung um die Verbreitung und Förderung der Aus- und Weiterbildung von sogenannten Bildungsbenachteiligten bemühen, kann durch zahlreiche Studien (vgl. Kap. 2.3) belegt werden, dass die Zahl der tatsächlichen Teilnahme an beruflicher Weiterbildung weiterhin sehr niedrig ausfällt.

Ausgehend von der geringen Weiterbildungsbeteiligung der Betroffenen (vgl. Kap. 2.3) stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage nach der Kausalität. Um diese Überlegung nach Ursache und Wirkung konkretisieren zu können, muss aufgedeckt werden, welche Einflussgrößen zu ungleichen Zugangschancen in der beruflichen Weiterbildung führen.

Welche Faktoren beeinflussen bzw. hemmen also die Weiterbildungsbeteiligung? Wie beeinflusst die Schichtzugehörigkeit die Einstellung zu beruflicher Weiterbildung? Reduziert berufliche Weiterbildung überhaupt soziale Ungleichheiten? Diese Fragen sollen im Rahmen der vorliegenden Arbeit behandelt werden. Das Zentrum dieser Arbeit bildet darüber hinaus der Vergleich von horizontalen (neuen) und vertikalen (alten) Ungleichheiten (vgl. dazu Kap. 2.1.2ff). Es wird davon ausgegangen, dass die neuen Ungleichheiten einen stärkeren Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme haben als die alten Ungleichheiten. Ziel der Diplomarbeit ist es, einen umfassenden Überblick zu dieser Thematik zu geben.

Im allgemeinen Teil werden die zentralen Bereiche der Erwachsenenbildung aufgezeigt, wobei im Kapitel 1 direkt Bezug auf die historische Begriffsentwicklung genommen und der Entstehung des Begriffs nachgegangen wird. Im Zuge dieser historischen Aufarbeitung werden verwandte Begriffe der „beruflichen Weiterbildung“ abgegrenzt und definiert. In einem weiteren Schritt werden (weiter-) bildungspolitische Maßnahmen in Österreich im Kontext des „lebenslangen Lernens“ aufgegriffen und dargestellt.

Kapitel 2 beschäftigt sich mit sozialer Ungleichheit. An dieser Stelle der Diplomarbeit werden demnach die zentralen Begriffe sozialer Ungleichheit im Allgemeinen behandelt. In diesem Zusammenhang wird auch das Verhältnis von sozialer Ungleichheit und beruflicher Weiterbildung betrachtet. Weiters wird auf die Relevanz von beruflicher Weiterbildungsteilnahme in Verbindung mit Erwerbsarbeit hingewiesen und der Zusammenhang zwischen soziologischer Theorie und Fragestellung beschrieben. Im Anschluss an die allgemeine Darstellung folgt eine hypothesengestützte Auswertung empirischer Daten.

Der empirische Teil dieser Arbeit geht konkret auf die Beweggründe zur Teilnahme an Weiterbildungsprogrammen bzw. auch auf die Gründe für deren Ablehnung ein. Dabei wird unter anderem die Frage, vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion und der in allen sozialen Schichten gestiegenen Bildungsteilnahme, ob die Weiterbildung tatsächlich Chancenungleichheit im Erwerbsalter kompensiert, beantwortet werden. Im ersten Abschnitt des empirischen Teils werden die entwickelten Annahmen anhand einer Sekundärdatenanalyse mittels quantitativer Analysemethoden ausgewertet und dargestellt. Als Datengrundlage für die empirische Auswertung dient eine Erhebung (Juni/Juli 2006) des WAFF (Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds) über „Berufliche Weiterbildung in Wien“. Die ausführliche Darstellung der empirischen Untersuchung beginnt mit Kapitel 3.

# **1. Die Strategie der fortlaufenden Weiterbildung**

„Berufliche Weiterbildung“ gilt als Schlüssel für eine erfolgreiche Berufslaufbahn. Der gesellschaftliche Wandel und die ansteigenden beruflichen Anforderungen an den einzelnen Arbeitnehmer/die einzelne Arbeitnehmerin führen auch im Erwachsenenalter zu einem immer stärkeren Bildungsdruck. Besonders seit den letzten Jahren fordert der Arbeitsmarkt ständige Weiterbildungsbereitschaft.

In Österreich setzt sich der internationale Trend des „lebenslangen Lernens“, d. h. die Wiederaufnahme und/oder Fortsetzung von Bildung unabhängig von Vorbildung und Altersstufe (vgl. Lenz, 2005: 11), fort. Walter Göhring (1983) beschreibt die Weiterbildungsbereitschaft im Erwachsenenalter als „Notwendigkeit, um der Chancenminimierung durch ‚Unterqualifikation‘ zu begegnen“ (Göhring, 1983: 296). Erwachsenenbildung stellt somit für viele Menschen, besonders jedoch für weniger qualifizierte Personen, die Möglichkeit dar, eine Aus- und Weiterbildung neben bzw. nach der schulischen Laufbahn zu absolvieren und dadurch eine mögliche Benachteiligung aufgrund ihrer Erstausbildung auszugleichen (vgl. Lenz, 2005: 12ff).

Bereits in der Regierungserklärung vom 5. November 1971 wurde die Wichtigkeit des lebenslangen Lernens festgehalten: „In einer sich rasch ändernden Gesellschaft kann die Bildung nicht in einer bestimmten Altersstufe als abgeschlossen betrachtet werden. Der permanenten Weiterbildung und insbesondere der Erwachsenenbildung als Hilfe zur persönlichen Lebensgestaltung und beruflichen Mobilität kommt daher große Bedeutung zu“ (Altenhuber, 1984: 7).

## **1.1 Erwachsenenbildung in Österreich**

Das Arbeitsfeld „Erwachsenenbildung“ erweist sich als sehr vielfältig. Die zahlreichen Lern- und Bildungsangebote werden mittlerweile von den verschiedensten Interessensgruppen finanziert und gefördert (vgl. Lenz, 1997: 54ff; Lenz, 2005: 14ff). „Dabei haben wir es aber vor allem mit einem projektbezogenen Weiterbildungsmarkt zu tun, der weit über die Möglichkeiten der

gesetzlichen Förderung hinausreicht. Arbeitsmarktpolitische, wirtschafts-, gesellschafts- und sozialpolitische Interessen transformieren über die Weiterbildung ihre Ziele, sie werden von den Weiterbildungsinstitutionen mit neuen Konzepten und zusätzlichen Angeboten beantwortet. In den nachfrage- und konzeptionsorientierten Angeboten zeigt sich aber weiterhin auch der Gestaltungsspielraum der Institutionen. Hier haben die Weiterbildungsinstitutionen eine Seismographenfunktion gegenüber den nachfragenden Teilnehmern und Teilnehmerinnen“ (Arnold/Gieseke, 1999: VII).

Weiterbildung ist mittlerweile auch in Österreich zu einem Marktfeld geworden, das mit einer breiten Angebotspalette die verschiedensten (Fort-) Bildungsbereiche abdeckt. Die Lehrangebote sprechen mit diversen Spezialisierungskursen, Lehrgängen zum Nachholen von Grundausbildungen und weiterführenden Schulabschlüssen sowie Persönlichkeits- und Motivationstrainings zahlreiche KonsumentInnen an (vgl. Nuissl, 2000: 37ff; Lenz, 2005: 14ff).

### **1.1.1 Die (historische) Entwicklung der beruflichen Weiterbildung**

Um für ein besseres Allgemeinverständnis zu sorgen, soll zu Beginn auf die historische Begriffsentwicklung von Erwachsenen- und Weiterbildung näher eingegangen werden.

Die Aufzeichnungen zur Geschichte der Erwachsenenbildung sind aufgrund ihrer nicht linearen Entwicklung nur schwer nachzuverfolgen. Daher wird sie in dieser Arbeit anhand der oft synonym verwendeten Begriffe Volks-, Arbeiter-, Erwachsenen- und Weiterbildung dargestellt.

#### ❖ Volksbildung

Die Wurzeln der Erwachsenenbildung in Österreich reichen bis in die Zeit der Aufklärung zurück. Hier bildeten sich sogenannte „Gesellschaften“, die sich nach und nach zu bürgerlichen Salons, gelehrten Akademien, Lesekabinetten und -gesellschaften, Gewerbe- und Handwerkervereinen, patriotischen Gesellschaften, Sonntags- und Abendschulen zusammenschlossen (vgl. Tietgens, 2005: 28ff). Diese Organisationen, die allgemein als „[...] frühe Institutionalfom der Erwachsenenbildung gelten [...]“ (Wittpoth, 2006: 25), können nach unserem

Verständnis als die Vorläufer der heutigen Erwachsenenbildung bezeichnet werden. Als Begründer und Wegbereiter der frühen Erwachsenenbildung werden neben dem Bürgertum auch volksbildnerische Bestrebungen der Handwerker-, Arbeiter- und Bauernschaft gesehen (vgl. Seitter, 2002: 16).

Ein entscheidendes Jahr für die Entstehung einer Erwachsenenbildung in Österreich war 1774, als unter Kaiserin Maria Theresia die „Allgemeine Schulordnung“ eingeführt und Bildung somit Angelegenheit des Staates (vgl. Lenz, 1997: 17; Lenz, 2005: 16ff) wurde. Denn nur dadurch ist der Weg für die Weiterentwicklung der institutionalisierten „Erwachsenenbildung“ frei geworden.

Soziale Bewegungen, Interessensgruppen sowie die Emanzipation der Arbeiterschaft brachten zu Beginn des 19. Jahrhunderts neue Initiativen in den Bildungsdiskurs (vgl. Lenz, 1997: 19). „Zur Mitte des 19. Jahrhunderts hin bildeten sich dann allmählich Formen heraus, die dem späteren Verständnis von Erwachsenenbildung eher entsprechen. Analog zu den Vereinen des Bürgertums, die sich zunächst auch geöffnet hatten, wurden Handwerker- und Handwerkerbildungsvereine gegründet“ (Wittpoth, 2006: 26). Wenig später, von staatlicher Seite 1919 im „Regulativ für die Organisation des Volksbildungswesens“ erstmals namentlich genannt, wurden die einzelnen Einrichtungen unter dem Begriff „Bundesstaatliche Volksbildungsreferenten“ allgemein als „Volksbildung“ definiert (vgl. Lenz, 2005: 19).

Für die Volksbildung war der 15. November 1867 entscheidend: „Der eigentliche Aufstieg der modernen Volksbildung in Österreich vollzog sich mit dem Übergang von der exklusiv-korporativen Standes- und Berufsgruppenbildung zur assoziativ-inklusive Volks- und Arbeiterbildung infolge der etwas liberalisierten Vereinsgesetze von 1867“ (Stifter 1996: 47). Damit trat ein neues Vereins- und Versammlungsrecht in Kraft, das zur Basis für die Organisation der Erwachsenenbildung wurde (vgl. Lenz, 2005: 18f). Das Vorhaben lautete fortan: „Volksbildung sollte eine geistige Einheit, eine wirkliche Volksgemeinschaft hervorbringen, kurz: Volksbildung sollte der Volk-Bildung dienen“ (Wittpoth, 2006: 28).

Ende des 19. Jahrhunderts wurden die Vorläufer der heutigen Volkshochschulen (Volksheim Ottakring, die Wiener Urania und das Volksheim Margareten in Wien) gegründet (vgl. Lenz, 1997: 19). Erstmals wurde der freie Zugang zum Lehrangebot für das gesamte Volk, unabhängig von Stand und Geschlecht, ermöglicht. In den 1890er-Jahren setzten sich jedoch hauptsächlich Intellektuelle und Wissenschaftler für die Weiterentwicklung der Volksbildung ein. In weiterer Folge wurde die Universität zum wichtigsten Förderer der Volksbildung (vgl. Schlögl/Schneeberger, 2003: 8f). Parallel dazu entstand für die berufliche Fortbildung eine systematische Gewerbeförderung durch den Staat (vgl. Lenz, 2005: 18f).

Nach dem Ersten Weltkrieg setzte sich Staatssekretär Otto Glöckel ab 1919 für die staatliche Förderung der Volksbildung ein (vgl. Lenz, 1997: 20). Doch schon mit dem Jahr 1934 und den beginnenden Anschlussbestrebungen Österreichs an Hitler-Deutschland erlitt die Weiterentwicklung der Volksbildung erneut einen Rückschlag. Die damaligen Vereine zur Volksbildung wurden der Organisation „Kraft durch Freude“ unterstellt (vgl. Lenz, 1997: ebendort). Der dort vorherrschende ideologische Leitsatz folgte dem Prinzip von Robert Ley<sup>3</sup> und wurde zur „politischen Willensbildung“ eingesetzt. Der Grundsatz lautete: „Das deutsche Volksbildungswerk hat dem Arbeitsmenschen die Gesetze der nationalsozialistischen Weltanschauung zu vermitteln, die ihm von der Natur gegebenen Anlagen zu entwickeln und ihn als die gestaltete Kraft einer wahrhaften Volkskultur des Großdeutschen Reichs einzuschalten“ (Göhring, 1983: 17; zit. nach Weinzierl/Skalnik Typoskript für das Handbuch zur 1. Republik). In weiterer Folge gelang die vollständige Integration der Volksbildungseinrichtungen in die Deutsche Arbeitsfront, wodurch sie ihre Selbständigkeit verloren.

Erst in der Nachkriegszeit kam es durch den Wiederaufbau der zerstörten Einrichtungen und zahlreichen Neugründungen zu einem Neustart der Volksbildung in ganz Österreich (vgl. Göhring, 1983: 18-27; Lenz, 2005: 18ff). „Der Aufbau wurde weitgehend von drei Strömungen geprägt: der damals bereits traditionsreichen Volkshochschulbewegung, den Institutionen der katholischen

---

<sup>3</sup> Robert Ley war Leiter der NS-Betriebszellenorganisation und ab 1933 Leiter der Deutschen Arbeitsfront (Göhring, 1983: 17). Die Aktivitäten Leys basierten auf dem Prinzip der Pünktlichkeit und Disziplin.

Erwachsenenbildung sowie den Interessensvertretungen der Arbeitnehmer/innen“ (Schlögl/Schneeberger, 2003: 9).

#### ❖ Arbeiterbildung/Erwachsenenbildung

Durch die Übersetzung des englischen Ausdrucks „Adult Education“ wurde im deutschen Sprachraum ab 1920 der Begriff „Volksbildung“ allmählich vom Begriff „Erwachsenenbildung“ abgelöst (vgl. Wittpoth, 2006: 30). In Österreich erfolgte dies offiziell allerdings erst Anfang der 1970er-Jahre (vgl. Lenz, 2005: 22f). Dabei fand auch ein Bedeutungswandel statt: umfasste der Begriff „Volksbildung“ nicht nur „den Erwachsenen“, sondern das gesamte Volk (also auch Kinder und Jugendliche), beschränkte sich „Erwachsenenbildung“ nun auf das einzelne Individuum. Wolfgang Seitter (2002) beschreibt, dass mit der Begriffsablösung ein deutlicher Perspektivenwechsel vom Kollektiv „Volk“ auf die einzelne erwachsene Person eingeleitet wurde (vgl. Seitter, 2002: 132).

Parallel dazu entwickelte sich in dieser Zeit der Begriff „Arbeiterbildung“. Dieser war in bürgerlich-liberale, christliche und proletarisch-soziale Arbeiterbildung unterteilt. Während sich der bürgerlich-liberale Teil um individuellen Aufstieg bemühte, versuchte die christliche Arbeiterbildung vor allem soziale und karitative Motive zu verwirklichen, Leitgedanken waren etwa: „Alle Menschen sind gleich“ bzw. „Jeder sollte die Möglichkeit zur Bildung erhalten“. Die proletarisch-soziale Arbeiterbildung verfolgte das Ziel „Emanzipation der Arbeiterklasse“, wodurch die Stärkung von Klassenbewusstsein und kollektivem Veränderungswillen gefördert werden sollte (vgl. Lenz, 2005: 20).

Nach den Jahren des Nationalsozialismus sollte die Arbeiterbildung insbesondere den gesellschaftlichen Interessen der Arbeiterschaft dienen und wurde schon bald durch Arbeiterkammern und Gewerkschaften organisiert. In diesem Zusammenhang spielt die Gründung des überparteilichen Gewerkschaftsbundes (ÖGB) im April 1945 für die Weiterentwicklung der „neuen“ Erwachsenenbildung eine entscheidende Rolle (vgl. Göhring, 1983: 36ff). Kurze Zeit später, „[...] mit dem Gesetz vom 20. Juli 1945, StGBI. Nr.95, wurde die Wiedererrichtung der Kammern für Arbeiter und Angestellte als die öffentlich-rechtliche Interessensvertretung der Arbeitnehmer“ (Göhring, 1983: 38) gesetzlich verankert. Die Interessensvertretungen der Arbeiterschaft unterstützten die

Volksbildungsbewegung, sodass sie zu Beginn der Zweiten Republik direkt oder indirekt als Träger von Volkshochschulen aufschienen (vgl. Göhring, 1983: 41). Der Begriff „Arbeiterbildung“ hat sich jedoch über die Jahre „[...] in gewerkschaftliche Bildungsarbeit, betriebliche, innerbetriebliche oder berufsorientierte Fortbildung aufgelöst und damit sein politisches Potenzial verloren“ (Lenz, 1997: 23).

In den 1950er-Jahren wurde die Erwachsenenbildung aktiv vorangetrieben und es wurden neue Leitsätze formuliert, allerdings erwies sich deren Umsetzung als sehr schwierig. Die moderne Wirtschaftsstruktur erforderte notwendigerweise eine ständige Weiterbildung: „Immer häufiger wurde die Forderung erhoben, die Erwachsenenbildung möge – gleichsam als Lückenbüsser – Hilfestellung für das Nachholen versäumter oder vernachlässigter schulischer Ausbildung bieten, eine Aufgabe, der diese mit den bisher eingesetzten Mitteln nicht mehr gewachsen war“ (Göhring, 1983: 150).

Schließlich leiteten die Gründungen der Wirtschaftsförderungsinstitute der Handelskammern (WIFIs) 1951 und des Berufsförderungsinstituts (BFI) 1959 sowie der Ausbau des zweiten Bildungswegs (seit 1960 auch Thema der Erwachsenenbildung) eine neue Ära der Erwachsenenbildung ein (vgl. Göhring, 1983: 110-120).

#### ❖ Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Mit Beginn der 1970er-Jahre wurde Bildung als Investition in die Humanressource „Mensch“ wahrgenommen: „Mit der ökonomischen und sozialen Entwicklung, mit der Veränderung der Freizeit und den Qualifikationserwartungen der Wirtschaft, nahm die Bedeutung der Erwachsenenbildung zu. Bildung, die profitbringendes Humankapital förderte, war zu einem ökonomischen Faktor geworden“ (Lenz, 2005: 18). Die Erwachsenenbildung wurde zudem als Betonung von lebenslanger Lernnotwendigkeit für Bereiche des Lernens Erwachsener festgeschrieben. 1972 wurden die zehn wichtigsten Verbände zur „Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs“ (KEBÖ) zusammengefasst und der Begriff Erwachsenenbildung erlangte zentrales öffentliches und ökonomisches Ansehen (vgl. Lenz, 1997: 23).

Die Bezeichnung „Erwachsenenbildung“ wurde jedoch mit der Zeit obsolet und schließlich von dem Begriff der „Weiterbildung“ (und im weiten Sinn auch durch das Konzept „lebenslanges Lernen“) abgelöst. Der internationale Trend des lebenslangen Lernens gewann ab den späten 1960er- bzw. frühen 1970er-Jahren auch in Österreich immer mehr an Bedeutung. In dieser Zeit wurden verstärkt Institutionen mit dem Fokus auf „berufliche Weiterbildung“ gegründet, die ihre Lehrangebote speziell an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes anpassten.

Hierbei muss erwähnt werden, dass durch den erweiterten Begriffsgebrauch auch eine „[...] Umstellung von einem Personenbezug auf einen – zunehmend radikalisierten – Zeitbezug [...]“ (Seitter, 2002: 132) stattfand. „Während das ‚Weiter‘ der Weiterbildung diesen Zeitbezug erst einmal relativ unspezifisch aufnimmt, wird er im Begriff ‚lebenslanges Lernen‘ deutlich spezifiziert – in der Form allerdings, dass diese Spezifikation den größtmöglichen zeitlichen Umfang einnimmt: nämlich lebenslang, in der pejorativen Variante lebenslänglich“ (Seitter, 2002: ebendort).

Das Konzept des „lebenslangen Lernens“ stellt somit eine Lernaufforderung für die gesamte Lebensphase dar. Anders ausgedrückt: Leben ohne permanent zu lernen ist nicht mehr vorstellbar. Nur zu oft hört man in der Öffentlichkeit den populären, gerne mit einem theatralischen Seufzen untermalten Satz: „Von der Wiege bis zur Bahre Seminare“, der dieses soziale Konstrukt verdeutlicht.

„Nicht mehr das Volk, der Erwachsene oder ein unspezifisches ‚Weiter‘, sondern der Lebenslauf wird zum zentralen Bezugspunkt moderner Erwachsenenbildung“ (Seitter, 2002: 132). Das Lernen beginnt also zeitgleich mit dem Beginn des Lebens und endet auch erst mit dem Ende desselben: „Von den ersten Geh- und Sprechversuchen bis zur Eingewöhnung ins Altersheim machen wir neue Erfahrungen und erwerben neues Wissen und Fähigkeiten“ (Alheit/Dausien, 2005: 565). Neben dem Lernen in der Schule, am Arbeitsplatz und in Weiterbildungseinrichtungen bilden wir uns „[...] im Gespräch mit Freunden; wir lernen indem wir Neues ausprobieren; wir lernen beim Fernsehen und beim Bücherlesen, beim Durchblättern von Katalogen und beim Surfen im Internet.“

„[...] In der bildungspolitischen Diskussion der vergangenen 30 Jahre – und besonders während der zurück liegenden Dekade – hat der Begriff *lebenslanges Lernen* [Hervorhebung im Original] allerdings eine strategische und funktionale

Zuspitzung erhalten. Er steht gewissermaßen für eine neue Art, die Bildungsaufgaben spätmoderner Gesellschaften zu bestimmen“ (Alheit/Dausien, 2005: ebendort).

Fasst man die historischen Entwicklungsstränge zusammen, zeigt sich aktuell ein Perspektivenwechsel, der sich von dem klassischen humankapitaltheoretischen Ansatz der 1970er-Jahre wegbewegt und ein neues Verständnis von Lernen in den Vordergrund stellt. Vor allem selbstbestimmtes, individuelles Lernen (non-formales und informelles Lernen) ist dabei von besonderer Relevanz. „Lebenslanges Lernen“ bedeutet demnach die Schaffung eines neuen Bildungsverständnisses (siehe Abschnitt 2.2.1).

Heute wird der Begriff „Erwachsenenbildung“ größtenteils synonym mit „Weiterbildung“ und „Fortbildung“ verwendet. Des Weiteren finden englische Ausdrücke wie „Continuing Education“, „Lifelong Learning“ und/oder „Training“ in der Literatur eine selbstverständliche Anwendung (vgl. Lenz, 2005: 22). Sofern im Text nicht anders erwähnt, wird der synonyme Begriffsgebrauch in der Arbeit fortgeführt.

### **1.1.2 Rechtliche Grundlagen und Finanzierung**

Bis heute gibt es keinen umfassenden Rechtsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich. Zu einer ohnehin schon stark verzweigten Organisationsstruktur kommen noch unterschiedliche Zuständigkeiten in der Finanzierung hinzu.

Die Finanzierung aus öffentlichen Mitteln erfolgt zu einem Teil auf Grundlage eines Bundesfördergesetzes, dessen Grundzüge im kommenden Abschnitt dargestellt werden:

Das Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens von 1973 hat entscheidend zur Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung beigetragen. In dieser Bestimmung wurde erstmals die „bundesstaatliche Erwachsenenbildung“ als Begriff erwähnt und festgeschrieben (vgl. Schlögl/Schneeberger, 2003: 13). Besonders der Beschluss einer staatlichen Förderverpflichtung (ohne Förderhöhe), die Festlegung von förderungswürdigen Aufgaben aller Arten von Erwachsenenbildung (wie zum Beispiel berufliche

Weiterbildung, sittliche und religiöse Bildung, politische, sozial- und wirtschaftskundliche Bildung, Bildung als Hilfe zur Lebensbewältigung uvm.) und die Fördermöglichkeit aller Organisationen und Institute, die Erwachsenenbildung unterstützen, haben seither die Gestaltung derselben beeinflusst. Dieses Gesetz bildet auch heute noch die Grundlage zur Förderung der Erwachsenenbildung aus öffentlichen Mitteln (vgl. Schlögl/Schneeberger, 2003: 11; Lenz, 2005: 23f; 42).

Im Zuge einer Umstrukturierung im Jahr 1985 wurden in jedem Bundesland (außer Wien und Vorarlberg) Förderstellen eingerichtet, die von der Behörde des zuständigen Landeshauptmanns betreut wurden. Die Aufgaben der Förderstellen umfassten „die Besorgung der privatwirtschaftlichen Aufgaben des Bundes auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung im Bereich des betreffenden Landes“ (Lenz, 2005: 24). Im Jahr 2003 wurden die Förderstellen aufgrund einer Gesetzesnovelle über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aufgelöst.

Seit 2004 ist die bundesstaatliche Erwachsenenbildung dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) zugeordnet. Die jeweiligen Angelegenheiten werden in den Abteilungen V/8 und V/10 des bm:ukk abgehandelt. Neben anderen Ministerien (Bundesministerium für Soziales und Konsumentenschutz (bm:sk), Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (bm:lfuw), Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (bm:wa) und Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend (bm:gfi)) ist dem bm:ukk das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (BIfEB) zugeteilt (Stand: Oktober 2009). Gemeinsam sollen sie folgende Aufgaben erfüllen:

- ❖ „Professionalisierung der Erwachsenenbildung durch – in das europäische System integrierte – Verbände und Bundesländer übergreifende Aus- und Fortbildung der haupt- und nebenberuflich sowie ehrenamtlich tätigen Erwachsenenbildner/innen, Bildungs- und Berufsberater/innen und Bibliothekar/innen, inklusive der Entwicklung von Qualitätsstandards und die Zertifizierung der beruflichen Qualifikation
- ❖ Erbringung von Dienstleistungen auf nationaler und internationaler Ebene im Zusammenhang mit bildungspolitischen Schwerpunkten des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur und der

Europäischen Kommission (Förderung des Bildungsbewusstseins und der Bereitschaft zur Weiterbildung, Entwicklung innovativer systematischer Grundlagenarbeit und Beteiligung an anwendungsorientierter Forschung im Bereich der Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Beratung und Weitergabe von Know-how, Unterstützung bei und Durchführung von Forschungsprogrammen der Europäischen Kommission)“ (Schlögl/Schneeberger, 2003: 13).

Die Erwachsenenbildung ist allerdings keine verfassungsrechtliche Kompetenz des Bundes (vgl. Schlögl/Schneeberger, 2003: ebendort), was bedeutet, dass das Gesetz keine finanzielle Verpflichtung enthält, außerdem nur den kleinsten Teil der öffentlichen Mittel beisteuert und sich hauptsächlich auf die allgemeine Erwachsenenbildung unter Einschluss des Bücherei- bzw. Bibliothekswesens bezieht (vgl. Lassnigg, 2000: 16).

Die Länder hingegen tragen weit mehr zur Finanzierung bei, wobei der größte Teil der öffentlichen Ausgaben sicherlich die Arbeitsmarktausbildung darstellt, in der diverse Ausbildungsmaßnahmen gefördert werden (vgl. Lassnigg, 2000: 14-16). Aufgrund der regionalen Unterschiede wurden in fast allen Bundesländern zusätzliche, individuelle Fördermaßnahmen getroffen. Besonders bei Förderungen im Bereich der Kurskosten dienen das Arbeitsmarktservicegesetz und das Arbeitsmarktförderungsgesetz als gesetzliche Grundlagen (vgl. Schlögl/Schneeberger, 2003: 11f). Generell sind in jedem Bundesland Anspruchsberechtigungen und Förderhöhen sehr unterschiedlich gestaltet (vgl. Schlögl/Schneeberger, 2003: ebendort).

Die Finanzierung der Erwachsenenbildung in Österreich wird neben dem Bund und den Ländern auch von den Wirtschaftskammern, SchulungsteilnehmerInnen und Sponsoren getragen (vgl. Schlögl/Schneeberger, 2003: 19f). Allgemein kann zwischen direkten und indirekten Förderungsmaßnahmen durch öffentliche Einrichtungen, Interessensvertretungen (Kammern) und gemeinnützigen, privaten Institutionen unterschieden werden: „Grundsätzlich gibt es neben den Subventionen an Erwachsenenbildungseinrichtungen („Objektförderung“) zwei Ansätze der Subjektförderung im Rahmen der österreichischen Strategie: a) indirekte Förderungen durch Steuerfreibeträge und Absetzbeträge, b) direkte Förderungen durch Bildungsgutscheine oder Bildungskonten“

(Schneeberger/Mayr, 2005: 4). Somit lassen sich drei Finanzierungsquellen identifizieren: öffentliche Mittel, Arbeitsmarktmittel und private Aufwendungen. Hierbei ist zu erwähnen, dass keine Gesamtzahlen über Aufwendungen für Weiterbildung vorliegen. Aufgrund der Datenlage kann aktuell nur von einzelnen Beiträgen und Schätzungen ausgegangen werden (vgl. Schlögl/Schneeberger, 2003: 19ff; Lenz, 2005: 23f).

Ein Online-Bericht des IHS (2003) zur Finanzierung von Erwachsenenbildung<sup>4</sup> weist für das Jahr 1999 öffentliche Bundesausgaben in der Höhe von 281 Millionen Euro auf. Mehr als die Hälfte der öffentlichen Aufwendungen entfallen auf Schulen für Berufstätige. Insgesamt entspricht diese Summe 2,3 % der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben. Die privaten Ausgaben werden in dieser Untersuchung laut den Angaben des CVTS auf 341,9 Millionen Euro geschätzt. Die direkten und indirekten Ausgaben für betriebliche Weiterbildung liegen laut CVTS2 bei 708,2 Millionen Euro.

Die Studie „Betriebliche Weiterbildung“ der Statistik Austria aus dem Jahr 1999 (herausgegeben 2003) beinhaltet die Weiterbildungskosten von Unternehmen. Dabei lag der Schwerpunkt der Kostenermittlung bei internen und externen Weiterbildungskursen auf Datengrundlage der Studie CVTS2. Die errechneten Gesamtkosten beliefen sich auf 723 Millionen Euro im Jahr 1999, die direkten Kurskosten auf 437 Millionen. Euro<sup>5</sup>. Die weiteren Berechnungen zeigen, dass zwei Drittel (64 %) der gesamten Kurskosten auf Kursgebühren und Honorare für externe Trainer entfielen. 14 % der Ausgaben entfielen auf Reisekosten, Spesen und Taggeld, 13 % auf Aufwendungen für internes Schulungspersonal und 9 % auf die erforderliche Infrastruktur (vgl. Statistik Austria, 2003: 40).

Orientiert man sich dabei an der Unternehmensgröße, wendeten Kleinunternehmen (10-19 Beschäftigte) 76 % und Großunternehmen (ab 1000 Beschäftigten) 57 % der direkten Kurskosten auf (vgl. Statistik Austria, 2003: 40). Die anteiligen Gesamtkosten der Weiterbildungskurse (Lohnausfallkosten sowie Kurskosten) an den Personalkosten stiegen mit der Unternehmensgröße an. „So

---

<sup>4</sup> Siehe dazu: <http://www.equi.at/pdf/wb-oecd-comment-rev-mai.pdf> (Stand: 27.10.2009)

<sup>5</sup> Siehe dazu: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/erwachsenenbildung\\_weiterbildung\\_lebenslanges\\_lernen/betriebliche\\_weiterbildung/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/erwachsenenbildung_weiterbildung_lebenslanges_lernen/betriebliche_weiterbildung/index.html) (Stand: 27.10.2009)

investierten Kleinunternehmen mit 10-43 Beschäftigten Mittel in der Höhe von 1,0 % der Personalaufwendungen in Weiterbildungskurse, während Großunternehmen mit mehr als 1000 Beschäftigten 1,8 % verbuchten“ (Statistik Austria, 2003: 41). Der durchschnittliche Anteil von Weiterbildungskosten an den gesamten Personalaufwendungen lag insgesamt bei 1,3 % (vgl. Statistik Austria, 2003: ebendort). Laut CVTS<sup>6</sup> liegen die direkten Weiterbildungskosten der Unternehmen im Jahr 2005 bei 594 Millionen Euro (vgl. Statistik Austria, 2007:1115).

Im OECD-Bericht „Erwachsenenbildung in Österreich“ wird für das Jahr 2001 die Summe von 330 Millionen Euro aus öffentlichen Mitteln für Erwachsenenbildung geschätzt (vgl. Schlögl/Schneeberger, 2003: 20f). Ein weiterer wissenschaftlicher Beitrag über die Finanzierung der Erwachsenenbildung findet sich im „Portrait Weiterbildung Österreich“. In der Publikation wird für das Jahr 2002 von einem Finanzvolumen von 2,4 Milliarden Euro ausgegangen, für das Jahr 2004 werden die Ausgaben auf mindestens 3 Milliarden Euro geschätzt (vgl. Lenz, 2005: 40ff). Im Vergleich dazu zeigen die aktuellen Zahlen auf der Homepage für Erwachsenenbildung<sup>7</sup> ein Jahresbudget des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur<sup>8</sup> in der Höhe von 11,7 Millionen Euro für die Jahre 2005/06. Davon werden 9,4 Millionen Euro Fördermittel alleine der Weiterbildung im Jahr 2006 zugeschrieben.

Die bereits im Jahr 1996 herausgegebene Broschüre „Lernen für´s Leben – lebenslang Lernen“ macht den Stellenwert, den berufliche Weiterbildung für die damalige Regierung spielte, durch das nachstehende Statement deutlich: „Insgesamt legen die Zahlen den Schluss nahe, dass die Unternehmen kräftig und in zunehmendem Maß in den Bereich der beruflichen Weiterbildung investieren. Da Bildungsinvestitionen auch für die Zukunft des einzelnen Arbeitnehmers bedeutsam sind, erscheint der Kostenanteil, den die Schulungsteilnehmer

---

<sup>6</sup> Siehe dazu:

[http://www.statistik.at/web\\_de/static/erhebung\\_ueber\\_betriebliche\\_bildung\\_cvts3\\_035598.pdf](http://www.statistik.at/web_de/static/erhebung_ueber_betriebliche_bildung_cvts3_035598.pdf)  
(Stand: 28.12.2009)

<sup>7</sup> Siehe dazu: [http://www.erwachsenenbildung.at/grundlagen/daten\\_und\\_fakten/finanzierung.php](http://www.erwachsenenbildung.at/grundlagen/daten_und_fakten/finanzierung.php),  
(Stand: 30.10.2009)

<sup>8</sup> Das BMBWK wurde mit 1. März 2007 aufgelöst und die Agenden zwischen dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) und dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BWF) aufgeteilt.

übernehmen, generell als zumutbar und gerechtfertigt. Angesichts der bevorstehenden Herausforderungen dürfte es sogar eher angezeigt sein, das Prinzip des ‚Bildungs-Selbstbehalts‘ weiter zu fördern. Dass Bildung als wertvolles Kulturgut etwas kostet, sollte nicht aus dem Bewusstsein gestrichen werden.“ (Lenz, 2005: 41, zit. nach Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten 1996: 15).

In den verschiedensten Beiträgen lässt sich ein europaweiter bzw. internationaler Trend in Richtung Subjektförderung erkennen. In den meisten europäischen Ländern wird erfolgreiche betriebliche Subjektförderung seit vielen Jahren durch gezielte Maßnahmen angestrebt. Arthur Schneeberger und Thomas Mayr (2005) äußern sich in ihrem Bericht dazu wie folgt: „Die Politik in vielen Staaten geht weg von der direkten Regulierung und Förderung von Bildungsanbietern via Subventionen (Trägerfinanzierung und Objektfinanzierung) hin zu Modellen, die sich auf die Nachfrageseite, also auf Unternehmen und Individuen, konzentrieren. [...] Innovative Beispiele dafür finden sich insbesondere in Großbritannien, den Niederlanden und Schweden, wo individuelle Bildungskonten entwickelt und erprobt wurden“ (Schneeberger/Mayr, 2005: 4). Auch Österreich leistet mit dem „Bildungsfreibetrag für Unternehmen“ ein interessantes Praxisbeispiel (vgl. Schneeberger/Mayr, 2005: ebendort).

Zusammenfassend betrachtet wird ersichtlich, dass das Finanzierungsvolumen in allen Förderbereichen, vor allem aufgrund der immer wieder betonten „Notwendigkeit von Weiterbildung“, in den letzten Jahren angestiegen ist (vgl. Schlögl/Schneeberger 2003:19ff). Dessen ungeachtet sind die öffentlichen Aufwendungen für Weiterbildung im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen nach wie vor sehr gering, obwohl laut allgemeinen Expertenmeinungen vor allem der Anteil berufsbezogener Weiterbildung deutlich gestiegen sei (vgl. Schneeberger/Mayr 2005; Schlögl/Schneeberger, 2003; Lenz, 2005). Dabei macht das Finanzierungsvolumen aus öffentlichen Mitteln nur einen Bruchteil der Gesamtaufwendungen aus. Ein direkter Vergleich der Daten ist aufgrund der unterschiedlichen Zugangsweisen allerdings kaum möglich. Doch auch wenn hier entsprechende Vergleichsdaten fehlen, ist aus Vorangegangenem bekannt, dass ein wesentlicher Teil der finanziellen Mittel von nicht-staatlichen Förderungsstellen stammt. Gerade deshalb ist nicht nur die Frage zu stellen, „[...] ob die

sozialstaatliche Verpflichtung zur Gewährleistung von Bildungsangeboten für alle durch den zu geringen Anteil öffentlicher Finanzierung gefährdet ist, sondern auch zu berücksichtigen, dass gestalterische Ordnungsgrundsätze wie Offenheit des Zugangs, Qualität des Angebots, Freiheit der Lehre, Professionalisierung – wie sie in den EB-Gesetzen enthalten sind – angesichts dieser Situation eine zunehmend geringe Durchsetzungsfähigkeit haben“ (Nuisl, 2005: 400). Besonders aufgrund der Tatsache, dass das Weiterbildungsangebot aller Voraussicht nach in den nächsten Jahren anwachsen wird und Weiterbildung als Grundlage für die Verbesserung von Lebenschancen gilt, sind diese Zweifel berechtigt. Letztendlich bedeuten diese Entwicklungen, dass bei einer zunehmenden Privatisierung des Weiterbildungsmarktes die Finanzierbarkeit von Weiterbildung bzw. „Bildung für alle“ in Gefahr ist.

## 1.2 Begriffsbestimmung und Abgrenzung

Im Folgenden soll nun versucht werden, den Begriff „Weiterbildung“ näher zu bestimmen und von verwandten Bildungsbegriffen abzugrenzen. Dabei wird eingangs nochmals die historische Begriffsentwicklung aus Kapitel 1.1.1. in Erinnerung gerufen.

Weiters wird eine konkrete Begriffsbestimmung von „Weiterbildung“ vorgenommen, doch zunächst soll der Bildungsbegriff an sich definiert werden. In einem zweiten Schritt wird der Begriff „lebenslanges Lernen“ betrachtet. Im Anschluss daran folgt die Einordnung des Begriffs „Weiterbildung“, von dem der Begriff „berufliche Weiterbildung“ deutlich abgegrenzt wird.

### 1.2.1 Definition von „Weiterbildung“

Ekkehard Nuisl (2000) definiert den Bildungsbegriff in folgenden Worten: „Er ist nicht nur umfassender als ‚Erziehung‘ (education), sondern vor allem vielschichtiger und ganzheitlicher [...]. Bildung enthält nicht nur eine lehrende [Hervorhebung im Original], sondern auch eine lernende Dimension [Hervorhebung im Original] (sich bilden), nicht nur Wissen und Fähigkeiten, sondern auch Werterhaltung, Ethos, Persönlichkeit, Authentizität und Güte. Das Verb ‚bilden‘ wird eher reflexiv (‚sich bilden‘) und seltener synonym zu ‚unterrichten‘, ‚erziehen‘ und ‚lehren‘ gebraucht“ (Nuisl, 2000: 128).

Weiters beschreibt Ekkehard Nuisl (2000): „Die Begriffskombinationen [Hervorhebung im Original] mit Bildung sind unzählig. Dies liegt an der zentralen Bedeutung des Begriffs, aber auch an seiner Unbestimmtheit zwischen selbstreferentiell (ich bilde mich), subjektivem (ich bilde) und objektivem (es wird gebildet) semantischem Horizont“ (Nuisl, 2000: 126). Dehnt man den Begriff „Bildung“ über eine bestimmte Zeitspanne, in diesem Fall lebenslang, aus, wird die Betrachtung auf die gesamte Lebensspanne („lebenslanges Lernen“) gerichtet. Das führt in weiterer Folge dazu, „[...] dass sich Bildung nicht nur auf theoretisches Wissen und die Fähigkeit zur Lösung abstrakter Probleme beschränkt, sondern auch lebenspraktisches Wissen, ethisch begründetes Handeln und die Lösungen von Aufgaben, die sich im Alltag stellen, umfasst“ (Kruse, 2005: 582).

### **1.2.2 Der Begriff „lebenslanges Lernen“**

Die weiterbildungspolitische Orientierung Europas in den 1990er-Jahren wurde durch die zwei Weißbücher „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“ und „Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ der Europäischen Union ausgelöst. Spätestens seit dem Jahr 1996, als von der Europäischen Kommission das „europäische Jahr des lebenslangen Lernens“ kundgemacht wurde, ist der Begriff „lebenslanges Lernen“ aus der europaweiten bildungspolitischen Diskussion nicht mehr wegzudenken. Als kurze Zeit später, im Jahr 2000, das „Memorandum über lebenslanges Lernen“ von der EU-Kommission veröffentlicht und ein weiteres Jahr danach das Dokument „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ erschien, wurde erneut europaweit diskutiert.

Ohne nun näher auf die einzelnen Programme eingehen zu müssen, kann behauptet werden, dass der Begriff „lebenslanges Lernen“ von der EU sehr unterschiedlich bestimmt wird. Die „lebensumspannende“ Dimension ist zentral und wird je nachdem, welcher nationale Kontext beleuchtet wird, anders aufgefasst. Im „Memorandum über lebenslanges Lernen“ wird in diesem Zusammenhang Folgendes festgehalten: „Aus den jüngsten einschlägigen politischen Analysen geht hervor, dass die Definitionen zum großen Teil informell und pragmatisch gehalten und eher maßnahmenorientiert sind, als dass begriffliche Klarheit angestrebt oder juristische Termini zugrunde gelegt würden“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000: 10). Folglich wird von der EU mehr auf die partnerschaftliche Zusammenarbeit der Mitgliedsländer bei der Programmumsetzung geachtet als auf eine einheitliche Begriffsdefinition. Trotzdem gibt es so etwas wie ein allgemein gültiges Begriffsverständnis:

Der Begriff „lebenslanges Lernen“ wird gemäß des bildungspolitischen Berichts der Europäischen Kommission wie folgt definiert: „Alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001: 9).

Die programmatischen Verlautbarungen der EU wollen die Bezeichnung „lebenslanges Lernen“ demnach wörtlich aufgefasst wissen. Lernen soll lebenslang, „von der Wiege bis zur Bahre“, stattfinden. Schon dadurch, dass sie in diesem Kontinuum die zeitlich längste Spanne abdeckt, nimmt die Weiterbildung im Rahmen dieses Konzepts eine herausragende Stellung ein – so sehr, dass oft der Begriff „lebenslanges Lernen“ als Synonym für „Weiterbildung“ benutzt wird. „Gerade diese Gleichsetzung geht freilich am Sinn des von der EU propagierten Konzepts vorbei“ (Bechtel/Lattke et al. 2005: 53). Es geht dabei vielmehr um die Vorstellung, „[...] Lernen im menschlichen Lebenslauf als ‚open-end-Veranstaltung zu verstehen“ (Kraus, 2001: 10) und so darzustellen, dass das gesamte Spektrum von Lernen, also alle sinnvollen Lernaktivitäten, mit dem Begriff umfasst werden (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001: 9). Dazu zählen folgende Lernformen:

„Formales Lernen bezeichnet üblicherweise das Lernen, das in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, strukturiert ist und zertifiziert wird. Non-formales Lernen kennzeichnet demnach ein Lernen, das nicht in einer Bildungseinrichtung stattfindet und nicht zertifiziert wird. Es handelt sich aber dennoch um einen systematischen und aus der Sicht des Lernenden zielgerichteten – in der Regel selbstgesteuerten – Lernprozess. Informelles Lernen stellt ein Lernen dar, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder der Freizeit stattfindet. Es kann zielgerichtet sein, findet aber in der Regel nicht intentional, sondern inzidentuell (Lernen en passant) statt“ (Statistik Austria, 2004: 21).

„Die Pointe dieses neuen Begriffsverständnisses ist die Option einer synergetischen Vernetzung jener unterschiedlichen Lernformen: Lernen soll nicht nur systematisch auf die gesamte Lebensspanne ausgedehnt werden. Es soll zudem ‚lifewide‘ [Hervorhebung im Original] stattfinden, d. h. es sollen Lernumwelten entstehen, in welchen sich die verschiedenen Lernarten organisch ergänzen können“ (Alheit/Dausien, 2005: 566).

Katrin Kraus (2001) betont: „Es geht nicht in erster Linie darum, der bestehenden Bildungslandschaft einen weiteren Bereich (Erwachsenenbildung) hinzuzufügen, sondern vielmehr um eine Umstrukturierung, Neukonzeption und Erweiterung des bisherigen Bildungswesens für alle Phasen des Lebens. Sowohl gesellschaftlich

wie auch beruflich soll der Mensch Bildungsaktivität zeigen und dabei reicht es heute nicht mehr, den einen oder anderen Volkshochschulkurs zu besuchen, vielmehr sollte dies zur eigenen Persönlichkeitsbildung genutzt werden“ (Kraus, 2001: 10). Nach Marco Arndt (2006) umfasst lebenslanges Lernen „[...] die fünf Lebensphasen von der Kindheit bis zum Seniorenalter (dazwischen liegen Jugendliche, junge Erwachsene und Erwachsene)“ (Arndt, 2006: 11). „Der ‚neue Begriff‘ des lebenslangen Lernens verrät eine Ambition, die der britische Bildungsforscher John Field [Hervorhebung im Original] ‚the new educational order‘ genannt hat. Lernen erhält eine neue Bedeutung: für die Gesellschaft als Ganze, für die Bildungsinstitutionen und für die Individuen. Die veränderte Konnotation verweist freilich auf einen inneren Widerspruch: Das neue Lernen wird zunächst politisch-ökonomisch ‚gerahmt‘. Ziele sind Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung und Anpassungskompetenz der ‚workforce‘. Gleichzeitig sollen aber auch die biografische Planungsfreiheit und das soziale Engagement der Individuen gestärkt werden. Lebenslanges Lernen ‚instrumentalisiert‘ und ‚emanzipiert‘ offenbar zugleich“ (Alheit/Dausien, 2005: 566).

Die Ansätze des lebenslangen Lernens zielen mit der Ausdehnung der gesellschaftlich-normalen Lernzeit über das ganze Leben sowohl auf eine subjektiv-biografische als auch auf eine politisch-institutionelle Veränderung ab (vgl. Kraus, 2001: 10ff). Denselben umfassenden Anspruch befürwortet auch Stephen Brookfield (1996) in der „International Encyclopedia of Adult Education and Training“: „Conceiving learning and education as lifelong process removes from schools the impossible necessity of equipping children for all the personal, economic, and political vicissitudes of life in a rapidly changing world. Instead, schools became the setting in which the foundational skills of communication, critical thought, calculation and cultural understanding are learned. General education, forms of specific inquiry and training for employment become the concern of colleges, universities, technical institutes and companies. [...] Within the workplace this requires a fundamental reconceptualization of what constitutes labour“ (Kraus, 2001: 12, zit. nach Brookfield, 1996: 894).

Auch Wiltrud Gieseke (1999) hebt diesen Punkt hervor und meint: „Eine umfassende Bildungsinnovation müsste sowohl eine Umstrukturierung der Schule wie auch die Einbeziehung der Erwachsenenbildung und Weiterbildung in ein Bildungssystemkonzept bedeuten, das mit der Perspektive lebenslangen Lernens

zu einer neuen institutionellen Konzeption des Bildungswesens wird“ (Gieseke, 1999: 97). Und dennoch scheint dieses Konzept in der Literatur immer wieder auf die Erwachsenenbildung reduziert zu werden, da sich kaum eine andere Fachdisziplin mit dem Thema ausführlicher befasst und in Fachkreisen immer wieder betont wird, dass lebenslanges Lernen ohne Erwachsenenbildung und Weiterbildung nicht denkbar ist (vgl. Gieseke, 1999: 100ff). Katrin Kraus (2001) begründet zudem: „Da Bildungspolitik – und bei den Konzepten zum lebenslangen Lernen handelt es sich um bildungspolitische Entwürfe – ein Teil der Politik ist, die insgesamt versucht, die gesellschaftlichen Entwicklungen zu gestalten, verwundert die Affinität der bildungspolitischen Konzepte zur Erwachsenenbildung wenig“ (Kraus, 2001: 13). Wiltrud Gieseke (1999) schlussfolgert: „Kritisiert wird häufig, dass die Formel nicht theoretisch und empirisch fundiert sei, in bildungspolitischen und politischen Kontexten zu einer Leerformel verkomme und als Alibi für eine nicht umgesetzte umfassende Bildungsinnovation genützt werde“ (Gieseke, 1999: 97).

Insgesamt betrachtet lässt sich unter dem Begriff des „lebenslangen Lernens“ keine allgemeingültige Definition festlegen. Aus diesem Grund wird das Phänomen gemäß Peter Alheit und Bettina Dausien (2005) anhand zweier Perspektiven unterschieden: „(a) eine vorwiegend bildungspolitisch motivierte Beschäftigung mit veränderten Bedingungen der Arbeits- und Bildungsgesellschaft, die Konsequenzen für die gesellschaftliche Organisation individuellen und kollektiven Lernens nach sich ziehen [...] und (b) eine eher pädagogisch interessierte Perspektive auf die Bedingungen und Möglichkeiten biografischen Lernens der Gesellschaftsmitglieder [...]“ (Alheit/Dausien, 2005: 568).

Folglich existieren zwei Auffassungen des Begriffs „lebenslanges Lernen“. Die erste der beiden Varianten orientierte sich anfangs an dem klassischen humankapitaltheoretischen Ansatz der 1970er-Jahre, einer funktionalen/instrumentellen Sichtweise (vgl. Schröder/Gilberg, 2005: 30). Demnach wurde „lebenslanges Lernen“ als Investition gesehen. Durch institutionelles Lernen soll gezielte Qualifikation für bestimmte Aufgaben erworben werden. Der Ansatz wandelte sich schließlich zum soeben dargestellten Konzept des „lebenslangen Lernens“. „Hintergrund ist die Diagnose, dass ein

beschleunigter sozialer Wandel, Umbrüche und Transformationen zur (zivilen) Bewältigung auf Seiten der gesellschaftlichen Akteure Kompetenzen und Flexibilität erfordern, die nicht mehr im Tempo und in den institutionalisierten ‚traditionellen‘ Bildungsprozessen erworben werden können“ (Alheit/Dausien, 2005: 568).

Die zweite Begriffsauffassung orientiert sich „[...] am Teilnehmer und seiner Lebenswelt [...]“ (Griese, 2005: 86). Hier wird der Lebenslauf in den Mittelpunkt der Diskussionen gestellt. Jochen Kaltschmid weist darauf hin, dass das „Lernen im Lebenslauf des Erwachsenen“ mehr als bloße Qualifikations- und Wissensaneignung sein müsse, vielmehr werde versucht, mit „[...] dem (didaktischen) Prinzip der ‚Teilnahmeorientierung‘ der Bedeutung des ‚subjektiven Faktors‘ gerecht zu werden“ (Kaltschmid, 2005: 96). „Die Perspektive des *Lifelong Learning* [Hervorhebung im Original] hat hier vor allem die Aufmerksamkeit für nicht-formales, informelles, nicht institutionalisiertes und selbstorganisiertes Lernen erhöht“ (Alheit/Dausien, 2005: 569). „Die für die Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis relevanten Fragen: ‚Wie weit verändern sich Erwachsene (noch)?‘ ‚Wie weit sind sie (noch) lernfähig?‘ sind empirisch schwer überprüfbar und theoretisch nur vage diskutiert“ (Griese, 2005: 86). Aus diesem Grund wird im weiteren Verlauf auch die „funktionale“ Sichtweise von Weiterbildung im Kontext des „lebenslangen Lernens“ aufgegriffen. Weiterbildung wird dabei im Sinne einer Wissensvertiefung und beruflicher Qualifikation gesehen und soll hier vor allem als Lösungsmöglichkeit für die Folgen des sozialdemografischen Wandels der Arbeitswelt (Altern der Mitarbeiter) gesehen werden. Wie auch immer man sich letztendlich entscheidet, das Konzept des „lebenslangen Lernens“ zu betrachten, sicher ist eines: Der Begriff hat sich zu einem Slogan, besser noch zu einem Leitbild, im globalen Bildungsdiskurs entwickelt (vgl. Gieseke, 1999: 93ff).

### 1.2.3 Abgrenzung: „Berufliche Weiterbildung“

Ekkehard Nuisl beschreibt den Begriff der Weiterbildung als „Wiederaufnahme organisierten Lernens nach einer abgeschlossenen Erstausbildung“ (Nuisl, 2000: 126, zit. nach Bildungsgesamtplan 1973). Auch Werner Lenz (2005) und Rudolf Tippelt (2005) beziehen sich auf die allgemeine Definition des Deutschen Bildungsrates (1970) und definieren: „Weiterbildung als Fortsetzung oder Wiederaufnahme früheren organisierten Lernens bildet mit vorschulischen und schulischen Lernprozessen ein zusammenhängendes Ganzes. Weiterbildung umfasst Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung. Sie ergänzt die herkömmlichen geschlossenen Bildungsgänge und setzt sie unter nachschulischen Bedingungen fort“ (Lenz, 2005: 21; Tippelt, 2005: 12).

Nach diesen sehr allgemeinen Definitionen ist es notwendig, den synonymen Begriffsgebrauch von Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu relativieren. Man muss klar zwischen Erwachsenenbildung und Weiterbildung unterscheiden, „[...] wobei letztere im Prinzip die *berufliche Weiterbildung* [Hervorhebung im Original] umfasst, während erstere der übergreifende Begriff über allgemeine (im Sinne der traditionellen ‚Volkshochschulen‘) und berufliche Erwachsenenbildung (Weiterbildung) ist“ (Lassnigg, 2000: 2).

Neben Lorenz Lassniggs Publikation (2000) wird auch in anderen Quellen die Unterscheidung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung vorgenommen. Reinhold Neuber (1994) etwa bestimmt allgemeine Weiterbildung als Vermittlung von nicht berufsbezogenen Lehrinhalten, dessen Lehrgänge zumeist von Institutionen (Volkshochschulen, Handelskammern und diverse Verbände) angeboten werden (vgl. Neuber, 1994: 24f). „Die Lehrgänge sind fachunabhängig, wie etwa Fremdsprachen, berufsübergreifend, wie z. B. EDV und Schreibtechnik, oder allgemein- bzw. persönlichkeitsbildend, wie z. B. politische Bildung, Lerntechniken und Rhetorik“ (Neuber, 1994: 25).

Ekkehard Nuisl (2000) äußert sich in diesem Zusammenhang sehr ähnlich. Er beschreibt Grundbildung, politische und kulturelle Bildung, Gesundheits- und Umweltbildung, Alten-, Frauen-, und Familienbildung als Begriffe der allgemeinen Weiterbildung. Führungskräftequalifizierung, Anlernen und berufsbezogene Kurse

wie etwa Rhetorik und Fremdsprachen fasst er dagegen als berufliche Weiterbildung auf (vgl. Nuisl, 2000: 126).

Lorenz Lassnigg (2000) wiederum sieht keine klare Trennung der beiden Bereiche und argumentiert: „Die Abgrenzung zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung ist jedoch in vielen Bereichen schwierig, insbesondere dort, wo allgemeinbildende Elemente (literacy, numeracy, Umgang mit neuen Technologien, Sprachen, higher order competences, Lernfähigkeit- und Bereitschaft, etc.) steigende berufliche Bedeutung bekommen (vgl. Lassnigg, 2000: 2).

Obigen Ausführungen zufolge wird sichtbar, dass eine einheitliche Definition von „Weiterbildung“ in der Literatur nicht existiert. Aufgrund der unterschiedlichen Zugangsweisen kann jedoch festgehalten werden, dass „Weiterbildung“ als Sammelbegriff dient und vielseitig anwendbar ist. Zudem unterscheidet er sich von der Erstausbildung vor allem dadurch, dass diese Form der Bildung meist freiwillig und als eine zweite bzw. additive Bildungsphase stattfindet.

Vor diesem Hintergrund werden unter „beruflicher Weiterbildung“ alle Bildungsmaßnahmen, die durch eine zusätzliche Qualifikation eine mögliche Verbesserung der beruflichen Situation am Arbeitsmarkt eröffnen, verstanden. Dabei ist nach Neuber (1994) zwischen „[...] außerbetrieblichen und betrieblichen Bildungsmaßnahmen zu unterscheiden“ (Neuber, 1994: 26).

Helmut Schröder et al. (2004) und Ursula Beicht (2006) nehmen anhand folgender Kategorien eine Begriffsbestimmung vor, der auch im Zuge dieser Ausarbeitung gefolgt werden soll:

#### 1. formalisierte Weiterbildungsformen:

- ❖ Seminar, Lehrgang, Kurs, Training in einer Weiterbildungseinrichtung, wie beispielsweise in einer Bildungsstätte (einer Kammer, einer Arbeitgeberorganisation, einer Gewerkschaft, einem Berufsverband); einem privaten Weiterbildungsinstitut und/oder bei einer Volkshochschule;
- ❖ Seminar, Lehrgang, Kurs, Training im Betrieb oder bei einer Herstellerfirma/einem Lieferanten;
- ❖ Ausbildung an einer Fachschule (wie beispielsweise zum/zur staatlich geprüften TechnikerIn, BetriebswirtIn);

- ❖ Weiterbildung im wissenschaftlichen Bereich (wie beispielsweise Aufbaustudium, berufsbegleitendes Studium, Besuch einer Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie, Gasthörer an der Universität, Fernstudium).

## 2. arbeitsintegrierte Weiterbildungsformen:

- ❖ Organisierte Einarbeitungsmaßnahme oder Unterweisung am betrieblichen Arbeitsplatz (beispielsweise Trainee-Programm);
- ❖ Betriebliche Fördermaßnahme der beruflichen Qualifikation (beispielsweise Lernwerkstatt, Qualitäts-, Werkstattzirkel, themenbezogener Workshop oder Arbeitskreis etc.);
- ❖ Betriebliche Austauschmaßnahmen (beispielsweise mit anderen Unternehmen);
- ❖ Maßnahme der beruflichen Orientierung (beispielsweise Coaching, Supervision, Mentoren- bzw. Patensystem).

und

## 3. selbst gesteuerte Weiterbildungsformen:

- ❖ Besuch von Fachvorträgen, Kongressen, Fachmessen, Tagungen etc. mit dem Ziel, sich beruflich weiterzubilden;
- ❖ Fernunterrichtslehrgang;
- ❖ Eigenständiges Lernen mit festem Lernziel mittels Computer (beispielsweise Lernprogramme, Internetkurs);
- ❖ Eigenständiges Lernen mit festem Lernziel mittels Fernseh-, Hörfunk-, Videokursen;
- ❖ Eigenständiges Lernen mit festem Lernziel mittels Lehrbüchern, Lehrmaterialien und/oder Fachliteratur; (vgl. Schröder et al., 2004: 18f; Beicht, 2006: 10f)

Somit muss in der Weiterbildung zwischen zwei wichtigen Gegensatzpaaren unterschieden werden: „Erstens zwischen kursmäßiger (formalisierter) Fort- oder Weiterbildung und anderen Aktivitäten, die bis zu informellen und individualisierten Aktivitäten wie Lesen von Fachliteratur, Nutzung von Bibliotheken etc. reichen. Zweitens zwischen betrieblicher und (betriebs-) externer Weiterbildung“ (Lassnigg, 2000: 2). Die vorgenommene Begriffsabgrenzung soll es fortan ermöglichen, berufliche Weiterbildung zu bestimmen, abzugrenzen sowie TeilnehmerInnen und NichtteilnehmerInnen an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen zu unterscheiden.

### 1.3 Europäisierung der (Weiter-) Bildungspolitik

Weiterbildung wird zunehmend zu einem wichtigen Teil einer staatenübergreifenden, europaweiten Bildungspolitik. Das Bildungssystem wie auch die Erwachsenenbildung in Österreich werden grundsätzlich von Bund und Ländern sichergestellt. Zugleich kann sich Österreich dem internationalen Trend von fachbezogener Kommunikation und Kooperation kaum entziehen: „[...] seit mehr als 10 Jahren werden auf nationaler und europäischer Ebene Stimmen lauter, die auf die ordnungspolitischen Schwierigkeiten hinweisen, die diese Kleinstaaterei für ein schlagkräftiges, konkurrenzfähiges und transparentes, auf vergleichbaren Standards und Abschlüssen beruhendes Bildungssystem in internationaler Perspektive mit sich bringt. Man verweist dabei häufig auf den Bologna-Prozess und z. B. die Neustrukturierung der Studiengänge an Hochschulen“ (Brenk, 2006: 23). Auch Manfred Prisching äußert sich in diesem Zusammenhang kritisch: „Bildung und Forschung sind in Wahrheit keine Beispiele für die Stärke der Nationalstaatlichkeit, sondern lehrreiche Beispiele für *Europäisierung nichteuropäischer Materien* [Hervorhebung im Original]. Es gibt Konvergenzprozesse in der Europäischen Union auch in Bereichen, die eindeutig nationalstaatliche Kompetenz darstellen“ (Prisching, 2005: 21). Die EU (Europäische Union) und Internationale Organisationen (OECD und UNESCO) ergreifen folglich bildungspolitische Initiativen und setzen zahlreiche politische Aktionen, die auch in Österreich immer mehr an Bedeutung gewinnen und unsere Bildungspolitik zunehmend beeinflussen. Somit darf hier die bildungspolitische Diskussion rund um den Begriff des „lebenslangen Lernens“ nicht fehlen.

Der ausführlichen Begriffsbeschreibung aus dem vorangegangenen Abschnitt folgend wird nun die Bedeutung von beruflicher Weiterbildung im Zusammenhang mit lebenslangem Lernen beschrieben.

#### 1.3.1 *Der Stellenwert der Weiterbildung im Kontext „lebenslangen Lernens“*

Auf den ersten Blick hat (Weiter-) Bildungspolitik bei der Zielerreichung von „lebenslangem Lernen“ kaum einen Stellenwert. Tatsächlich „[...] hat nach der

terminologischen und inhaltsrelevanten Entwicklung der Erwachsenenbildung zur Weiterbildung in den 1970er Jahren die umfassende Formel des lebenslangen Lernens in den 1990er Jahren die ausdrücklich auf Erwachsene fokussierte Terminologie der Weiterbildung weitgehend verdrängt“ (Krug, 2006: 255). Die Aufgabenfelder des lebenslangen Lernens umfassen alle Bildungsbereiche, sodass Weiterbildung ein bedeutendes Grundelement darin darstellt.

In den Medien bestimmen – im bildungspolitischen Zusammenhang – (vor-)schulische Bereiche die Diskussion, im Vergleich dazu wird Weiterbildungspolitik nur geringe Aufmerksamkeit zuteil. „Aber: sie ist bedeutsam als Perspektive, im Blick auf die Wissensgesellschaft der Zukunft und die globale Wettbewerbsfähigkeit, die immer offenkundiger vom Faktor ‚Humankapital‘ abhängt. [...] Nur mit Bildung auf allen Ebenen, mit lebenslanger Bildung und lebenslangem Lernen, lassen sich solche Ziele erreichen. Nur mit allen Menschen, die in einer Gemeinschaft leben, denken und arbeiten und ihre Kompetenzen weitestmöglich entfalten, lassen sich solche Ziele erreichen“ (Bechtel/Lattke et al., 2005: 9).

In der EU sind Anstöße zu Weiterbildungsmaßnahmen im Kontext des lebenslangen Lernens durch die Idee des „selbstgesteuerten Lernens“ geschaffen worden. Ob diese erfolgreich sind oder nicht, soll hier nicht besprochen werden. Festzuhalten ist jedenfalls, dass aufgrund der Lissabon-Strategie dem Bereich (Weiter-) Bildung mehr Bedeutung zugeschrieben wird.

In Bezug auf das bildungspolitische Programm der EU kann somit Folgendes festgehalten werden: „Bildungspolitisches Leitziel der EU mit Blick auf den Weiterbildungsbereich ist keineswegs dessen Verfestigung als ein isolierter Sektor. Vielmehr geht es um die Optimierung der Lernmöglichkeiten für Erwachsene innerhalb eines lebenslangen Kontinuums von Lernaktivitäten und als integraler Bestandteil davon. [...] Als politische Gestaltungsaufgabe ergibt sich bei diesem Konzept vor allem der Abbau bestehender Barrieren zwischen den einzelnen Bildungssektoren. Die Schaffung und Optimierung lebenslanger Lernmöglichkeiten für alle setzt voraus, dass die Bildungssysteme deutlich flexibler werden und dass vielfältige Möglichkeiten für Übergänge und Anschlüsse

zwischen den einzelnen Bereichen geschaffen werden“ (Bechtel/Lettke et al., 2005: 53).

Seit der Abfassung der EU-Weiterbildungsprogramme für lebenslanges Lernen wird die Weiterbildungspolitik der EU größtenteils unter dem Gesichtspunkt der Fördermöglichkeiten wahrgenommen. In diesem Kontext sind die obersten Ziele der österreichischen Politik, den Ausbau von Bildung und Beruf zu fördern, die Verknüpfung mit der „lebenslanges-Lernen-Strategie“ voranzutreiben und die Ziele von Lissabon zu erreichen.

Seit zehn Jahren sind einige Förderprogramme in Kraft gesetzt, insbesondere die Programme „Grundvig“, „Leonardo da Vinci“ und „Sokrates“, aus denen nicht unerhebliche Mittel zu spezifischen Aspekten des Bildungsbereichs in die nationalen Bildungssysteme fließen. Insbesondere die Weiterbildung hat seit Mitte der 1990er-Jahre viele Impulse durch Förderungen seitens der Europäischen Union erhalten. Zu erwähnen sind hier auch die Fördermöglichkeiten im Rahmen des Europäischen Sozialfonds (vgl. Bechtel/Lattke et al., 2005: 7ff).

Die Tatsache, dass in der Öffentlichkeit eine abgeschlossene Ausbildung nicht mehr als ausreichend für ein ganzes Berufsleben, sondern als Basis für die lebenslange, kontinuierliche Weiterbildung angesehen wird, zeigt ebenso, dass sich zumindest ansatzweise eine neue Lernorganisation durchgesetzt hat. Das gesamte österreichische Bildungsangebot orientiert sich mittlerweile an der Strategie des lebenslangen Lernens, welche naturgemäß die Weiterbildung beinhaltet. Konkret sichtbar wird ihre jeweilige Umsetzung in den formalen Bildungsabschlüssen (z. B. Meisterprüfung, MBA) sowie in den zahlreichen Kursen, die den Wechsel in ein anderes Berufsfeld unterstützen. Weiterbildung kann somit als jene Maßnahme gesehen werden, die einerseits ArbeitnehmerInnen hilft, ihre Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten, und andererseits Arbeitssuchenden erneut die Eingliederung in den Arbeitsprozess ermöglicht. Wird weiters davon ausgegangen, dass die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten soziale und berufliche Benachteiligungen vermindert und Nichtteilnahme dagegen zu Benachteiligungen in allen Lebenslagen führen kann, dann leistet kontinuierliche, institutionelle sowie auch selbstgesteuerte Weiterbildung einen hoch einzuschätzenden Beitrag zur Existenzsicherung.

Doch genau in diesem Punkt hat die bildungspolitische Umsetzung der neuen Bildungsstrategien des „lebenslangen Lernens“ noch ihre Tücken. Peter Alheit und Bettina Dausien (2005) argumentieren zu dieser Problematik wie folgt: „Der schöne Schein der Lifelong Learning Society beseitigt ja keineswegs die Selektions- und Exklusionsmechanismen des ‚alten Bildungssystems‘. Er überlagert und verschärft sie womöglich. [...] D.h. die Erwartungen der ‚Wissensgesellschaft‘ erhöhen den Druck auf die Individuen, bestimmte Qualifikations- und Wissensstandards auch einbringen zu müssen. Andernfalls sind Ausgrenzungen drastischer als in überlebenden Industriegesellschaften“ (Alheit/Dausien, 2005: 573).

Gudrun Biffl, Arbeitsmarktexpertin des WIFO, vertritt in ihrem Beitrag „Erwachsenenbildung – Schlüssel für die Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit Österreichs eine ähnliche Meinung über das Prinzip des lebenslangen Lernens: „Zu den GewinnerInnen zählen Menschen, die die Fähigkeit und Möglichkeit haben, ihre Qualifikationen laufend an die sich ändernden Anforderungen der Arbeitswelt anzupassen. Zu VerliererInnen werden diejenigen, die keine Chance auf Weiterbildung haben, zuletzt weil weder der Betrieb noch der Staat ausreichende Vorkehrungen für eine laufende Anpassung der Kenntnisse und Fähigkeiten aller Menschen im Lebensverlauf getroffen hat“ (Biffl, 2007: 2). Vor allem dem Alter und der Erstausbildung werden in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle zugeschrieben: „Wer nie die Chance hatte, Lernen zu lernen, wird auch im fortgeschrittenen Lebenslauf keine Qualifikationsanstrengungen unternehmen“ (Alheit/Dausien, 2005: 573).

Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass berufliche Weiterbildung hauptsächlich an kurzfristige und nicht kontinuierliche Weiterqualifizierung geknüpft ist. Neue Vorschläge zu einem finanzier- und nutzbaren Weiterbildungssystem für alle Personengruppen sind folglich gefordert. Die Möglichkeiten der Weiterbildung, angefangen bei Formen von Bildungsurlaub bis zur Freizeitbildung, müssen im Zusammenhang mit „lebenslangem Lernen“ erneut Bedeutung erhalten und verstärkt in die öffentliche Diskussion einbezogen werden. Gudrun Biffl (2007) verlangt in diesem Zusammenhang: „Neue Lehr- und Lernformen sind erforderlich, um Erwachsene anzusprechen, und neue Finanzierungsmodelle, um die nötigen Anreize zu setzen, dass seitens der

Individuen, der Unternehmen und der Gesellschaft ausreichend in Weiterbildung investiert wird“ (Biffli, 2007: 4). Peter Alheit und Bettina Dausien (2005) schlagen vor, „lebenslanges Lernen“ nicht nur als kurzfristige ökonomische Investition, sondern auch als Anlage in „soziales Kapital“ zu sehen: „Eine Balance zwischen diesen beiden widerspenstigen Kapitalsorten könnte dagegen zu einer neuen Art von Bildungsökonomie führen, richtiger vielleicht: zu einer *sozialen Ökologie des Lernens* [Hervorhebung im Original] in modernisierten Gesellschaften“ (Alheit/Dausien, 2005: 574).

Abschließend lässt sich Folgendes feststellen: Die EU hat eine erste Grundidee für eine europäische Bildungspolitik geschaffen und in weiterer Folge neben Wachstums- und Beschäftigungsstrategien auch neue Reformen für den Bildungsbereich empfohlen, die zukünftig fundamentale Änderungen im gesamten (Weiter-) Bildungssystem notwendig machen. Die wichtigsten bildungspolitischen Weiterbildungsmaßnahmen der letzten Jahre in Österreich werden im Anschluss noch genauer dargestellt.

### **1.3.2 Die Förderung der Weiterbildung als bildungspolitisches Ziel in Österreich**

Die Bildungsinitiativen der EU beeinflussen auch die österreichische Bildungspolitik. Spätestens seit den 1990er-Jahren, genauer: seit dem EU-Beitritt im Jahr 1995, wurden nationale Aktivitäten gesetzt, Reformen entwickelt, Modernisierungen im gesamten österreichischen Bildungswesen angestrebt und teilweise umgesetzt.

Der Begriff des „lebenslangen Lernens“ wurde seit dem Gipfel von Lissabon (2000) zum Schlagwort der politischen Orientierung. Das Ziel, die EU-Strategien umzusetzen, wurde auch in Österreich mit Nachdruck verfolgt (vgl. Lassnigg/Mayer, 2001: 8-23). Das Unterrichtsministerium investiert jährlich rund 4,5 Millionen Euro,<sup>9</sup> um die österreichischen Aktivitäten im Programm „Lebenslanges Lernen“ finanziell zu unterstützen. „Lebenslanges Lernen“ kann folglich als grundlegende Strategie in der österreichischen (Weiter-) Bildungspolitik aufgefasst werden.

---

<sup>9</sup>Siehe dazu: [http://www.bmukk.gv.at/europa/vorteile\\_eu\\_buerger.xml](http://www.bmukk.gv.at/europa/vorteile_eu_buerger.xml) (Stand: 18.10.2009)

Jedoch stellt genau der Veränderungsprozess hin zum „lebenslangen Lernen“ ein massives Umsetzungsproblem für die österreichische Bildungspolitik dar., Das österreichische Erstausbildungssystem ist nämlich nach wie vor auf dem Grundsatz der „Abgeschlossenheit“ aufgebaut, das von der EU verfasste Konzept des lebenslangen Lernens dagegen zielt, wie zuvor schon ausführlich dargestellt, auf die „Unabgeschlossenheit“ der Bildungs- und Ausbildungsphase ab (vgl. Lassnigg, 2000: 1). Gudrun Biffl (2007) spricht in ihrem Bericht von „[...] einem österreichischen Bildungssystem, das in seinen Grundstrukturen in der Industriegesellschaft [...]“ (Biffl, 2007: 3) verhaftet sei. Dessen ungeachtet umfasst die LLL-Strategie<sup>10</sup> das gesamte österreichische Bildungssystem, wobei dem Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung besondere Aufmerksamkeit zukommt.

In den nationalen Programmen und Beschlüssen der letzten Jahre, speziell im Rahmen des integrierten Reformpakets für „Lebensbegleitendes Lernen“, wurden die Weiterbildungsinitiativen ausgebaut und ergänzt. Ein aktuelles Beispiel und somit ein erster Schritt in diese Richtung ist die Umgestaltung der beiden getrennten Förderprogramme „Sokrates“ und „Leonardo da Vinci“. Seit Anfang 2007 wurden beide Programme in ein integriertes Bildungsprogramm (2007-2013) mit acht Aktionsbereichen zur allgemeinen und beruflichen Bildung zusammengefasst. Weiters zeigen sich in allen Fortschrittsberichten Maßnahmen zur Förderung des Zuganges zu Weiterbildung und die Schaffung neuer Angebotsstrukturen im Rahmen des „Lebenslangen Lernens“, Weiters wird versucht, einen direkten Bezug zum Arbeitsmarkt zu schaffen und in weiterer Folge eine verstärkte Eingliederung von Weiterbildung am Arbeitsplatz zu gewährleisten. In diesem Zusammenhang sind auch die Weiterbildungsaktionen „Bildungskarenz“, „Bildungskonto“ und „Steuerfreibeträge“ zu nennen. Eine ausführliche Darstellung der Weiterbildungsinitiativen der letzten Jahre soll hier nicht erfolgen, dazu sei auf den OECD-Länderprüfbericht zur Erwachsenenbildung verwiesen, der eine genaue Auflistung beinhaltet.

In der OECD-Länderprüfung (2003) werden neben einer positiven Bewertung der staatlichen Maßnahmen gleichzeitig folgende Punkte kritisiert: „[...] weitgehendes Fehlen einheitlich verwendeter Definitionen, Trennung von beruflicher und

---

<sup>10</sup> LebensLangesLernen-Strategie

allgemeiner Bildung, Anbieterpluralismus bei geringer Transparenz des Angebots, geringe Kooperation und Koordination mit staatlichen Maßnahmen, weitgehendes Fehlen rechtlicher Rahmenbedingungen, ‚weltanschauliche‘ Bindung der Trägereinrichtungen“ (Schlögl/Schneeberger, 2003: 23).

Ernst Koller (2005), Abteilungsleiter für Erwachsenenbildung im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, formuliert im Zusammenhang mit den in Kap. 2.2.1. erwähnten Zielberichten der EU drei zentrale Aktionsfelder für die zukünftige österreichische (Weiter-) Bildungspolitik:

#### 1) Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung

Die Ergebnisse der PISA-Studie zeigten, dass durch „[...] eine Bildungsbeteiligung über den Pflichtschulabschluss hinaus der Grundstein für lebenslanges Lernen [...]“ (Koller, 2005:5) gelegt werde. Folglich solle durch eine erfolgreiche Bildungsförderung neben höheren Bildungsabschlüssen auch eine höhere Weiterbildungsbeteiligung erreicht werden. Um die Bildungsentwicklung umzusetzen, seien „[...] zielgruppenorientierte Maßnahmen für benachteiligte Personengruppen (Erwerbspersonen in Kleinstbetrieben, in strukturschwachen und peripheren Regionen sowie insgesamt für Erwerbspersonen, die vom Qualifikationsverlust auf Grund technologischen und beruflichen Strukturwandels bedroht sind; gering qualifizierte Arbeitnehmer/innen) [...]“ (Koller, 2005:ebendort) besonders zu berücksichtigen. Ebenso müsse das Augenmerk auf die Gefahr der „[...] Unterinvestition (von Seiten der öffentlichen Hand, der Unternehmen, aber auch der Erwerbspersonen) [...]“ (Koller, 2005:6) gelegt werden. Zudem müssten Kostenunterstützung und Zeit für Weiterbildung garantiert und das Weiterbildungsangebot weiter ausgebaut werden.

#### 2) Schaffung eines offenen Lernumfeldes

Neben zahlreichen Reformen zur Durchlässigkeit von Bildungsgängen (wie beispielsweise Externisten-Reifeprüfungen, Berufsreifeprüfung, der Zugang zu Fachhochschulstudiengängen mit einschlägigem Lehrabschluss, das Nachholen diverser Bildungsabschlüsse) sind nach Koller (2005) noch weitere Schritte notwendig, um ein durchlässiges und qualitativ hochwertiges Bildungssystem über alle Bildungsbereiche hinweg zu entwickeln (vgl. Koller, 2005: 6).

### 3) Anerkennung von Qualifikationen (sowohl der formalen als auch der nicht-formalen und informell erworbenen Kompetenzen)

Der mobile Arbeitsmarkt erfordert es, international anzuerkennende Zertifikate und Leistungsnachweise noch besser zu entwickeln.

Auf Grundlage der wichtigsten EU-Arbeitsberichte formulierte eine fach einschlägige ExperInnengruppe der Donau-Universität Krems (2007) ähnliche Vorschläge für die weitere Entwicklung einer kohärenten LLL-Strategie bis 2010. Neben Verbesserungsempfehlungen zur allgemeinen Umsetzung von LLL sind in den Leitlinien auch Anmerkungen über die undurchsichtige Verantwortlichkeit der unterschiedlichsten Finanzierungsbereiche und politischen Zuständigkeiten enthalten. Aufgrund der zahlreichen inhaltlichen Überschneidungen mit Koller (2005) wird hier jedoch auf eine ausführliche Darstellung verzichtet. Für interessierte LeserInnen findet sich die Quelle im Literaturverzeichnis.

Um die Umsetzung der EU-weiten Aktionsschwerpunkte der Mitgliedsstaaten bewerten zu können, werden regelmäßig ländervergleichende Erhebungen durchgeführt. In den letzten Jahren sind bedeutsame Berichte zur Weiterbildung in Österreich und Europa veröffentlicht worden. Neben dem österreichischen „Mikrozensus zum lebenslangen Lernen“ wurden der „Continuing vocational training survey 2“ (CVTS-2), der bereits erwähnte Report zur OECD-Länderprüfung „Erwachsenenbildung in Österreich“ (vgl. Schneeberger/Mayr, 2005: 1), CVTS-3 und der Adult Education Survey (AES) eine Erhebung über Erwachsenenbildung im Jahr 2007 herausgegeben. Die einzelnen Publikationen geben Auskunft über den aktuellen Forschungsstand zur Weiterbildungsbeteiligung in Österreich (vgl. dazu auch Kap. 1.1.2.).

## **2. Soziale Ungleichheit und berufliche Weiterbildung**

In Kapitel 2 sollen die Zusammenhänge zwischen sozialer Ungleichheit und beruflicher Weiterbildung dargestellt werden. Neben einleitenden Worten zu sozialen Ungleichheiten, wird nach einer Begriffsbestimmung auch ein kurzer Überblick über die spezifischen Determinanten der Weiterbildungsungleichheit gegeben. Abschließend werden verschiedene Untersuchungen, die auf die Einstellung zu beruflicher Weiterbildung Bezug nehmen, aufgegriffen.

### **2.1 Begriffsbestimmung und Abgrenzung sozialer Ungleichheit**

Mitglieder einer Gesellschaft sind „von Natur“ aus ungleich. Menschen können biologisch determinierte oder sozial erworbene Merkmalsunterschiede zugeschrieben werden. In Kulturen waren und sind grundlegende Merkmale, wie beispielsweise Geschlecht, Herkunft, Lebensalter und Familienstand wichtige Bestimmungsfaktoren um Unterschiede u.a. innerhalb der eigenen Gruppierung aufzuzeigen. In der modernen Gesellschaft spielen Einkommen, Ausbildung, Beruf und der damit verbundene Status eine bedeutende Rolle und zeigen Benachteiligungen auf (vgl. Feldmann, 2005: 96ff). „Die zentralen Ursachen und Merkmale sozialer Ungleichheit können nämlich im Zeitverlauf und in verschiedenen Gesellschaften durchaus variieren und werden selbst in einer Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt, je nach theoretischem Hintergrund unterschiedlich gesehen“ (Burzan, 2007:7).

Reinhard Kreckel (2004) definiert den Begriff der sozialen Ungleichheit mit folgenden Worten: „Soziale Ungleichheit im weiteren Sinne liegt überall dort vor, wo die Möglichkeiten des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhafte Einschränkung erfahren und dadurch ihre Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt bzw. begünstigt werden“ (Kreckel, 2004:17).

Mit anderen Worten handelt es sich also um regelmäßige und dauerhafte Formen von Vorteilen und Nachteilen innerhalb einer Gesellschaft. Dabei stellt der Zugang zu knappen Ressourcen die Grundlage für die Verteilung dar (vgl. Solga et al., 2009: 15). Um die vielfältigen Ausprägungen sozialer Ungleichheit perspektivisch und thematisch einzugrenzen, soll hier die Hauptaufmerksamkeit auf die hierarchisch angeordnete Darstellungsform, wie einleitend erwähnt- auf das „höher- oder tiefergestellt“ (vgl. Bolte/Hradil, 1988:11) sein, gelegt werden.

Dementsprechend bezieht sich folgender Absatz auf die Definition von Stefan Hradil. Stefan Hradil (2005) bindet den Begriff der sozialen Ungleichheit an wertvolle Güter, die im gesellschaftlichen Umfeld als „wertvoll“ gelten. Derartige Güter können beispielsweise ein hoher Bildungsabschluss, Gesundheit, Sicherheit, individuelle Autonomie oder Wohlstand sein. Das besitzen dieser Güter bestimmt die Lebensbedingungen und Handlungsmöglichkeiten innerhalb einer Gesellschaft. Dabei muss bestimmt werden wie die Güter in der Gesellschaft verteilt werden um als „wertvoll“ zu gelten. Stefan Hradil (2005) unterscheidet zwischen absoluter und relativer Ungleichheit. Absolute Ungleichheit bestimmt die ungleiche Verteilung von wertvollen Gütern (wie beispielsweise Geld, Bildungsabschlüsse und gesunde Arbeits- und Lebensbedingungen) innerhalb der Gesellschaftsmitglieder. Relative Ungleichheit nimmt Bezug auf bestimmte Verteilungskriterien (wie beispielsweise Leistung, Bedürfnisse, Alter, Dienstalter) und äußert sich wenn ein Gesellschaftsmitglied mehr bekommt, als ihm aufgrund seiner erbrachten Leistung zusteht.

In der Soziologie wird immer dann von „sozialer Ungleichheit“ gesprochen, wenn die als wertvoll geltenden Güter nicht absolut gleich verteilt werden.

Der dritte Gesichtspunkt bezieht sich auf den wesentlichen Teil der Ungleichheit nämlich, dass wertvolle Güter auf regelmäßige Weise absolut ungleich verteilt werden (vgl. Hradil, 2005:29). Zum Beispiel tritt diese Ungleichheit etwa bei Einkommens- oder Machtunterschieden auf, die aus einer bestimmten beruflichen Stellung heraus resultiert. Die dabei entstehende Anbindung an konstante gesellschaftliche Beziehungen und Positionen unterscheidet soziale von anderen Ungleichheiten. Natürliche, individuelle, zufällige und momentane Ungleichheiten bestimmen folglich nicht den Begriff soziale Ungleichheit (vgl. Hradil, 2005:27ff).

Unter diesem Begriff sozialer Ungleichheit gilt folgende Definition:

„Soziale Ungleichheit liegt dann vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den „wertvollen Gütern“ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten“ (Hradil, 2005: 30).

### **2.1.1 Dimensionen von sozialer Ungleichheit**

Um die zuvor angesprochene Mehrdimensionalität von sozialer Ungleichheit zu bestimmen, wird nachfolgend auf die wichtigsten Dimensionen sozialer Ungleichheit näher eingegangen.

Bildung, Macht, Prestige, materieller Wohlstand sowie Arbeits-, Wohn-, Umwelt- und Freizeitbedingungen, werden als die zentralen Dimensionen sozialer Ungleichheit bezeichnet. Dabei gibt es zahlreiche Kombinationsmöglichkeiten, wie diese Ressourcen im Lebensalltag auftreten können. Um die Kategorien empirisch erfassen zu können, müssen geeignete Indikatoren gefunden werden. Folglich können für die Dimension Bildung beispielsweise Bildungsabschlüsse und für den materiellen Wohlstand das Einkommen/Vermögen als Parameter herangezogen werden (Vgl. Hradil, 2005: 31ff). „In jedem Falle ist es aber notwendig, Kriterien anzuwenden, die Ungleichheitsdimensionen erfassen, welche im Hinblick auf die analysierte Bevölkerung existenziell bedeutsam erscheinen. So sind z.B. Unterschiede von formaler Bildung kein geeignetes Kriterium, um Ungleichheit bei einem nomadisierenden Stamm von Jägern zu erfassen“ (Bolte/Hradil, 1988: 27).

Der Definition in Kapitel 2.1. folgend tritt soziale Ungleichheit unterschiedlich auf. „Die Stellung, die jemand in irgendeiner dieser Abstufungen im Vergleich zu anderen Mitgliedern des jeweils betrachteten Gesellschaftszusammenhangs (Gemeinde, Betrieb Gesamtgesellschaft, mehrere Gesellschaften usw.) einnimmt, soll als Status bezeichnet werden“ (Bolte/Hradil, 1988: 29). Dabei werden die unterschiedlichen Arten, beispielsweise als Einkommensstatus, Bildungsstatus, Status aufgrund von Berufsprestige bezeichnet (vgl. Bolte/Hradil, 1988: ebendort).

Sozialer Status ist demnach die Stellung eines Gesellschaftsmitglieds in Bezug auf bestimmte sozial relevante Merkmale in Beziehung mit anderen

Gesellschaftsmitgliedern (vgl. Hillmann, 1994:839). „Der Status ist insbesondere Ausdruck der sozialen Wertschätzung bzw. des Ranges oder des Prestiges, die einer Person aufgrund ihrer innehabenden Positionen in einem sozialen System zugeordnet werden“ (Hillmann, 1994: 839).

Eine Statusverteilung entsteht dann, wenn Gesellschaftsmitglieder ihrem Status entsprechend in eine Dimension eingeordnet werden. Dabei stellt sich die Frage nach der Geschlossenheit (Konsistenz) in den verschiedenen Statusverteilungen. Statuskonsistenz liegt vor wenn ein Gesellschaftsmitglied beispielsweise über ein hohes Einkommen verfügt, eine hohe Bildung genossen hat und ein hohes Berufsprestige genießt. Im Gegensatz dazu spricht man von Statusinkonsistenz, wenn die Statuslagen auseinanderklaffen, wie wenn beispielsweise ein/e arbeitslose/r JungakademikerIn über einen hohen Bildungsstatus, aber ein geringes Einkommen verfügt (Bolte/Hradil, 1988: 30).

Nach der theoretischen Begriffsabgrenzung werden anschließend die Determinanten für die empirische Überprüfbarkeit von sozialer Ungleichheit festgelegt.

### **2.1.2 Kriterien der sozialen Ungleichheit**

„Die Untersuchung von Determinanten sozialer Ungleichheit stellt einen Schritt über die reine Beschreibung hinaus dar. Als Determinanten sozialer Ungleichheit bezeichnet man soziale Positionen von Menschen in Beziehungsgeflechten, wie etwa das Geschlecht, das Alter, den Beruf, die Wohnregion, die ethnische Zugehörigkeit, die Kohortenzugehörigkeit (Geburtsjahrgang), die an sich keine Besser- oder Schlechterstellung darstellen, aber mit hoher Wahrscheinlichkeit nach sich ziehen. So ist es an sich kein Vorteil, ein Mann zu sein. Aber mit dem männlichen Geschlecht sind in unserer Gesellschaft beträchtliche Vorteile verknüpft: Unter anderem haben Männer bessere Berufs-, Einkommens- und Durchsetzungschancen“ (Hradil, 2005: 34). Genauer betrachtet können Determinanten bzw. Merkmale den Gesellschaftsmitgliedern zugeschrieben (z. B. Geschlecht, Behinderung, Alter, regionale Herkunft) oder von ihnen erworben, aber auch verändert (z. B. Berufsposition, Familienstand, Bildung,

Konfessionszugehörigkeit) werden. Demnach werden mit Determinanten Gruppierungen von Menschen mit gemeinsamen Merkmalen, d.h. soziale Konstruktionen hervorgerufen. Die Zugehörigkeit zu Gruppierungen eröffnet bzw. verschließt Statuschancen, wie beispielsweise die Einkommensungleichheit von Männern und Frauen. Darüber hinaus zeigen sich auch Unterschiede innerhalb der Gruppe von Frauen bzw. Männern. Auch die soziale Konstruktion von erworbenen Merkmalen, wie beispielsweise Bildung kann nur dann stattfinden, wenn es dafür formale Vorgänge (z. B. Zertifikate, Titel, Patente) gibt. Andernfalls gäbe es keine Möglichkeit ein Qualifikationsniveau zu bestimmen und Menschen Bildungsgruppen zuzuteilen (vgl. Hradil, 2005:35f; Solga et al., 2009: 17f; Schiener, 2006: 14f). „Ursachen sozialer Ungleichheit sind die sozialen Prozesse oder sozialen Mechanismen, durch die die Zugehörigkeit zu bestimmten Sozialkategorien in einer Art und Weise sozial relevant wird, dass dies zu Vor- und Nachteilen in anderen Lebensbereichen (Dimensionen) führt“ (Solga et al., 2009: 19). Dadurch erscheint soziale Ungleichheit (z. B. Diskriminierung, soziale Vorurteile, Ausbeutungsverhältnisse) und wird in der Gesellschaft reproduziert (vgl. Solga et al., 2009: ebendort). Die Erklärung empirisch erfasster Zusammenhänge von Merkmalen und Status sind nur mit Hilfe von Theorien (siehe dazu Kap. 2.2) möglich, die Ursachen von sozialer Ungleichheit untersuchen und kausale Zusammenhänge formulieren (vgl. Hradil, 2005:35f).

In diesem Sinne wird im Zuge der empirischen Ausarbeitung die Betrachtungsweise auf vertikale (wie beispielsweise Beruf, Bildung, Einkommen und Eigentum) und horizontale (wie beispielsweise Geschlecht, Alter, Herkunft und Erwerbstätigkeit) Unterschiede sozialer Ungleichheit aufgegriffen. Die vertikalen Dimensionen beziehen sich auf Gesellschaftsmodelle hierarchisch übereinander geordneter Abstufungen (z.B. Kaste, Klassen, Schichten und Statusgruppen) an denen sich hauptsächlich die ältere Ungleichheitsforschung orientiert hat (vgl. Kreckel, 2004:15ff)- aber darauf wird an späterer Stelle in Kapitel 2.2. noch näher Bezug genommen. Die horizontalen (neuen) Dimensionen gelten als Erweiterung der vertikalen (alten) Dimensionen und verhelfen zur besseren Erfassung der Mehrdimensionalität der modernen Ungleichheitsforschung.

Welche Ungleichheiten es tatsächlich in einer Gesellschaft gibt, wie sie konkret aussehen und wodurch sie letztendlich verursacht werden, sind bereits Fragen, die sich theoretische Ansätze zur sozialen Ungleichheit stellen. Einige der wichtigsten soziologischen Theorien werden im nächsten Abschnitt aufgezeigt.

## **2.2 Historische und aktuelle Forschungsansätze zu sozialer Ungleichheit**

Es werden verschiedene Ansätze zum Thema sozialer Ungleichheit vor dem Hintergrund eine Grundlage für die Thematisierung der Weiterbildungsungleichheit zu schaffen, dargestellt. Folglich wird nachstehend nicht der Anspruch erhoben alle Theorien und Modelle zur sozialen Ungleichheit ausführlich zu behandeln.

### **2.2.1 *Klassenmodelle***

Die Geschichte zeigt, dass soziale Ungleichheit lange Zeit auf „natürlichen und Gott gegeben“ Bestimmungsgründen beruhte. Mit der Aufklärung kam es zu einer Veränderung der Sichtweise. „Das wachsende Bewußtwerden sozialer Bestimmungsfaktoren von Ungleichheit, insbesondere seit dem 18. Jahrhundert, führte zum einen zum politischen Kampf gegen Privilegien und Vorrechte aufgrund der „Geburt“ und zur Forderung, die materiellen und sozialen Chancen des einzelnen mit seiner individuellen Leistung zu verbinden. Zum anderen wurde gleichzeitig die Frage nach der Bedeutung des Privateigentums als Ursache sozialer Ungleichheit unter Menschen aufgeworfen“ (Bolte/Hradil, 1988: 38). Karl Marx und andere Denker seiner Zeit haben die Auffassung, dass die Ursache für soziale Ungleichheit durch das Vorhandensein von privatem Besitz und dessen vielseitigen Vorteilen begründet wird (vgl. Bolte/Hradil, 1988: ebendort).

Zunächst wird mit Hilfe von zwei Gründervätern der Soziologie wie Karl Marx (1818-1883) - in Zusammenarbeit mit Friedrich Engels (1820-1895) - und Max Weber (1864-1920) mit einigen Aspekten der beiden Klassentheorien die Grundlage für die weitere Vorgehensweise bestimmt.

Gesellschaftliche Klassen sind dabei im allgemeinen Sinn, „Gruppierungen von Menschen, deren Angehörige bestimmte ökonomische Merkmale gemeinsam haben. Es sind somit Gruppierungen struktureller Positionen im Wirtschaftssystem, sei es im Produktions- oder Distributionsprozess. [...] Sie sind über ökonomische Merkmale eindeutig definiert und damit klar voneinander abgrenzbar: Es kann zum Beispiel nur die Klasse der Besitzenden geben, wenn es auch eine besitzlose Klasse gibt, es kann nur eine herrschende Klasse geben, wenn es auch eine beherrschte Klasse gibt, etwa Sklavenhalter und Sklaven [...] Von daher gibt es immer mindestens zwei Klassen, wenn von Klassengesellschaft die Rede sein soll“ (Solga et al., 2009: 25).

### Karl Marx

Karl Marx's Konzept der Klassentheorie ist vor dem Hintergrund der Industrialisierung zu betrachten. Marx bezeichnet die historische Entwicklung als Geschichte von Klassenkämpfen, die zwei gegenüberstehende Klassen (Bourgeoisie und Proletariat) hervorbringt. Die Grundlage menschlichen Zusammenlebens bildet die Arbeit bzw. der Bereich der Produktionsmittel. Die Besitzer der Produktionsmittel (Bourgeoisie) herrschen über die, die über keine Produktionsmittel (Proletariat) verfügen. Als Ursache sozialer Ungleichheit sieht Marx – wie einleitend erwähnt - das Privateigentum bzw. die Produktionsmittel (vgl. Burzan, 2007: 15f). „Für marxistische Klassentheorien ist zentral, dass sie das Definitionskriterium für Klassen in der Eigentumsordnung an Produktionsmittel und der dadurch strukturell bedingten Stellung von Personengruppen im Produktionsprozess sehen. Zentraler Mechanismus der Ungleichheitsproduktion ist die Ausbeutung“ (Solga et al., 2009: 26). Die Ausbeutung der Arbeiter entsteht, indem sich die Bourgeoisie auf Kosten der Ausgebeuteten einen Teil des erwirtschafteten Mehrwerts, den die Arbeiter erarbeiten, verfügt und aneignet. Somit kommt es zu einer Ausdehnung von gesellschaftlicher und ökonomischer Macht. Die andere Klasse, das Proletariat kann nur dann überleben, wenn sie die Arbeitskraft verkaufen und ihnen Produktionsmittel zur Verfügung stehen. Die Ausgebeuteten werden sozial und politisch unterdrückt, wodurch Selbstbestimmung unmöglich ist und sie zu entfremdeten Individuen werden (vgl.

Burzan, 2007: 16). Solga et al. (2009) bestimmen Ausbeutung dabei als rein ökonomischen/strukturellen und nicht moralischen Begriff nach Wright:

„Die materielle Wohlfahrt der einen Klasse hängt kausal von der materiellen Benachteiligung der anderen Klasse ab. Diese Kausalität ist durch den asymmetrischen Ausschluss der ausgebeuteten Klasse von bestimmten Produktionsressourcen verursacht. Dieser Ausschluss erlaubt die Aneignung von Arbeit der Ausgebeuteten durch die Ausbeutenden. Vereinfacht gesagt: Die ausgebeutete Klasse würde ohne die ausbeutende Klasse besser dastehen“ (Solga et al., 2009: 28; Darstellung verändert von B.S.). Es folgen zwangsläufig ähnliche Lebensbedingungen, gemeinsame Interessen, gleiche Bildung und Verhaltensweisen und bilden eine Klasse. Auf der anderen Seite zeigen sich ungleiche gegenüberstehende Klasseninteressen. „Als Klasse im vollen Bedeutungsgehalt werden hier also nicht einfach Menschen verstanden, die sich in einer bestimmten ökonomisch bedingten Lebenslage befinden (Klasse an sich), sondern letztendlich nur jene, die darauf aufbauend auch zu einer gemeinsamen Bewusstseinslage gekommen sind und sich zu politischer Aktion zusammengeschlossen haben (Klasse an und für sich)“ (Bolte/Hradil, 1988: 33). Diese ungleichen Interessen aufgrund der ungleichen Verteilung des Eigentums münden letztendlich in Klassenkämpfen.

Die Mittelklasse sah Marx nur als Klassenübergang, die früher oder später wegen des Profitstrebens entweder in die besitzende Klasse aufsteigen oder in die besitzlose Klasse absteigt (vgl. Solga et al., 2009: 28).

An der marxistischen Theorie wurde und wird häufig Kritik geübt und das nicht allein weil bezweifelt wird, dass ein Zweiklassenmodell für wirtschaftliche Bestimmungsgründe in der Gesellschaft ausreichen oder die Prognose nicht eingetreten ist. Aber vielleicht ist gerade deshalb sein Modell von späteren Ungleichheitsforschern immer wieder aufgenommen und teilweise auch weiterentwickelt worden (neomarxistische Theorien).

### Max Weber

Einen anderen, kontroversen Zugang zu der Klassentheorie wählte Max Weber.

Max Weber entwickelte ein mehrdimensionales Klassenmodell und wendet sich gegen die „Eindimensionalität“ in der marxistischen Klassentheorie. Weber

unterscheidet innerhalb drei ökonomischer Klassen (Besitz-, Erwerbs- und soziale Klassen), auf Prestige beruhende Stände und daneben bestehende Parteien und trifft dabei die Unterscheidung zwischen ökonomischer, sozialer und politischer Ungleichheit. Die ungleiche Verteilung ist durch Machtverhältnisse bedingt. Der Begriff Macht dient dabei als Oberbegriff. „So verstand M. Weber unter Klassen Gruppierungen von Menschen, die sich aufgrund ihres Besitzes (Besitzklasse) oder (und) spezifischer Leistungsqualifikationen (Erwerbsklasse) und aus der gegebenen Art ihrer Verwertbarkeit für die „Erzielung von Einkommen oder Einkäufen innerhalb einer gegebenen Wirtschaftsordnung“ jeweils in einer (etwa) gleichen Lebenslage befinden“ (Bolte/Hradil, 1988: 32). Soziale Klasse „soll die Gesamtheit derjenigen Klassenlagen heißen, zwischen denen ein Wechsel a) persönlich, b) in der Generationenfolge leicht möglich ist und typisch stattzufinden pflegt“ (Weber nach Burzan, 2007: 21). Durch die sozialen Klassen werden die Chancen des sozialen Auf- und Abstiegs bestimmt (vgl. Solga et al., 2009: 33). Weber führt in seiner Arbeit „vier soziale Klassen an: die Arbeiterschaft, das Kleinbürgertum, die besitzlose Intelligenz und Fachgeschultheit sowie die Klassen der Besitzenden und durch Bildung Privilegierten“ (Weber nach Burzan, 2007: ebendort).

Anders als Klassen, die durchaus ökonomische Merkmale kennzeichnen, spiegeln Stände die soziale Ordnung wider (vgl. Burzan, 2007: 22). Weber benutzte den Begriff für Gesellschaftsmitglieder mit gemeinsamen Eigenschaften, einer bestimmten Lebensführung, bestimmter Erziehung, bestimmter Besitzform, bestimmter Herkunft (vgl. Bolte/Hradil, 1988: 33). „Weber definiert „ständische Lage“ als jede typische Komponente des Lebensschicksals von Menschen, welche durch eine spezifische, positive oder negative, soziale Einschätzung der ‚Ehre‘ bedingt ist, die sich an irgendeine gemeinsame Eigenschaft vieler knüpft“ (Weber nach Burzan, 2007: 22). Je nach der Art der statusprägenden Merkmale unterschied Weber Berufsstände (z.B. Piloten), Geburtsstände (z. B. Adel) und politische Stände (vgl. Bolte/Hradil, 1988: 33). Obwohl Klassen und Stände grundsätzlich eigene Gebilde sind, können durchaus Verbindungen entstehen.

„Als Parteien bezeichnete M. Weber Gruppierungen von Menschen, die darauf abzielen, Entscheidungsprozesse innerhalb eines bestimmten Rahmens

menschlichen Zusammenlebens (z.B. einer Stadt oder eines Staates) zu beeinflussen“ (Bolte/Hradil, 1988: 45). Neben politischen Parteien zählen dazu ebenso verschiedenste Interessensgruppierungen.

Webers mehrdimensionale Analyse dient als Ausgangspunkt vieler und modernerer soziologischer Theorien sozialer Ungleichheit. Parallel dazu gewinnt auch die Schichtforschung zunehmend an Bedeutung. Theodor Geiger (1891-1952) entwickelte in Abgrenzung zu Marx und Weber als einer der ersten ein Schichtmodell in dem er unter Schicht einen Oberbegriff versteht und bestimmt: „Jede Schicht besteht aus vielen Personen (Familien), die irgendein erkennbares Merkmal gemein haben und als Träger dieses Merkmals einen gewissen Status in der Gesellschaft und im Verhältnis zu anderen Schichten einnehmen“ (Geiger nach Burzan, 2007: 26). Die Schicht definiert demnach die soziale Lage einer Person innerhalb einer Gesellschaft. In einem weiteren Schritt verknüpft Geiger die sozialen Lagen mit „vorherrschenden“ Mentalitäten, auf die von ihm aber nicht näher eingegangen wird. Geigers Schichtungstheorie erhielt im soziologischen Forschungsfeld keine heraus stechende Resonanz und konnte somit die traditionellen Klassenmodelle nicht (vollständig) ablösen. (vgl. Burzan, 2007:31f).

Zwischen den 1950er und 1970er Jahren wurden verschiedene Klassen-, Schicht- und Milieuansätze gegenübergestellt und diskutiert. Helmut Schlesky (1953) entwickelte eine eigene These dazu und spricht Anfang der 50er Jahre von einer ‚nivellierten Mittelstandsgesellschaft‘. Im Zuge dieser Begrifflichkeit formuliert er drei Gruppierungen: Unterschicht, Mittelschicht und Oberschicht (vgl. Burzan, 2007: 64). Gleichzeitig wurde das Ungleichheitsmodell u. a. durch H. Moore/G. Kleining (1960), E. K. Scheuch (1961) und K.M. Bolte et al. (1967) mit den Begriffen „Prestige“ und „Status“ dargestellt. Soziales Ansehen und Wertschätzung des Berufes, der Bildung und des Einkommens sind dabei zentrale Betrachtungspunkte (vgl. Burzan, 2007: ebendort). An den Klassen- und Schichtmodellen dieser Zeit wurde vielfach Kritik geäußert und führte dazu, nach modifizierten Modellen zur Darstellung und Erklärung von sozialer Ungleichheit zu suchen. Stefan Hradil (1992) formulierte „Vielleicht stellt die mit der Berufshierarchie verknüpfte Schichtungsstruktur nach wie vor den ‚harten Kern‘ des Gefüges sozialer Ungleichheit in fortgeschrittenen Industriegesellschaften dar.

Insgesamt kann sie aber kaum mehr als Schichtungsgefüge beschrieben werden. Dazu spielen außerökonomische Ursachen, außerberufliche Determinanten ‚neue‘ Dimensionen, komplexere Soziallagen und nicht determinierende Milieu- und Lebensbedingungen eine zu wichtige Rolle“ (Hradil nach Burzan, 2007:69). Mit Bedacht auf die Ausrichtung der vorliegenden Ausarbeitung über die verschiedenen Aspekte und Determinanten von Weiterbildungsungleichheit, wird im nächsten Abschnitt ausschließlich auf das Modell von Pierre Bourdieu (1930-2002) näher eingegangen und anschließend das Verhältnis von beruflicher Weiterbildung und sozialer Ungleichheit dargestellt.

### **2.2.2 Klassen- und Lebensstilmodell (Pierre Bourdieu)**

Pierre Bourdieu (1930-2002) behauptet „ich bin ein >reflektierter Eklektizist<. Es gibt für mich nicht notwendig einen Widerspruch, von überall etwas zu >borgen<, von Marx zu Durkheim über Weber, wenn das alles zu einer theoretischen Kohärenz führt [...]“ (Bourdieu nach Fuchs-Heinritz/König, 2005: 259).

Interessant und nicht unwichtig, „dass Bourdieu in seinem Verständnis von der Welt des Sozialen an Marx anknüpft, d.h. das Soziale nicht in der Interaktion aufgehen lässt, sondern auf der Verselbständigung von Institutionen und den Willen der Subjekte insistiert. Doch geht es ihm, anders als Marx, nicht in erster Linie um die Darstellung der Verselbständigungen, der konsolidierten Produkte der sozialen Tätigkeit der Individuen, sondern um jene >praktischen Operatoren< die in der Praxis die von jeder Generation vorgefundenen sozialen Konstruktionen reproduzieren und transformieren“ (Krais nach Fuchs-Heinritz/König, 2005: 265). Aber auch von Weber ist Bourdieu in vielerlei Hinsicht inspiriert worden. Charakteristisch für Bourdieus Klassenmodell ist, dass er einen soziokulturellen Leitgedanken sowie ein Konzept des Lebensstils mit einfließen lässt. Er erweitert seine Theorie also um einen sozialen Raum, welcher zusätzlich Lebensstile von Individuen innerhalb einer Gesellschaft berücksichtigt (vgl. Burzan, 2007: 127). Im Zuge der Ausgestaltung seines Klassenmodells formuliert Bourdieu Begriffe wie „Habitus“ und „Kapital“, welche eine zentrale Position innerhalb seines Theorems einnehmen. Nachstehend werden die von Bourdieu geschaffenen Begriffe in ihren Grundzügen dargestellt. Insofern wird hier nur ein kurzer Einblick des umfassenden Gesamtkonzepts von Bourdieu wiedergegeben.

## Habitus

Der Habitusbegriff ist eine allgemeine Grundhaltung des Einzelnen in der sozialen Welt und meint bestimmte Gewohnheiten, Lebensweisen, Wertvorstellungen sowie Handlungsmuster, die dem Individuum nur zum Teil bewusst sind. Der Habitus verhilft Menschen an der Welt teilzunehmen und wird bestimmt durch soziale Herkunft, Geschlecht und gesellschaftliche Zugehörigkeit. „In den Dispositionen des Habitus ist...die gesamte Struktur des Systems der Existenzbedingungen angelegt, so wie diese sich in der Erfahrung einer besonderen sozialen Lage mit einer bestimmten Position innerhalb dieser Struktur niederschlägt. Die fundamentalen Gegensatzpaare der Struktur der Existenzbedingungen (oben/unten, reich/arm etc.) setzen sich tendenziell als grundlegende Strukturierungsprinzipien der Praxisform wie deren Wahrnehmung durch“ (Bourdieu nach Fuchs-Heinritz/König, 2005: 115). Soziale Ungleichheiten kommen so zum Ausdruck, entwickeln sich weiter und bleiben in der Gesellschaft wirksam. Der Habitus charakterisiert Lebensstil, Verhaltensweisen Alltagshandeln und Alltagswissen, soziale Kompetenzen, Sprache und Ausdruck. „Der Habitus ist ein System von Grenzen. „[...]Wer z. B. über einen kleinbürgerlichen Habitus verfügt, der hat eben auch, wie Marx es ausdrückt, Grenzen seines Hirns, die er nicht überschreiten kann. Deshalb sind für ihn bestimmte Dinge einfach undenkbar, unmöglich; es gibt Sachen, die ihn aufbringen oder schockieren. Aber innerhalb dieser Grenzen ist er durchaus erfinderisch, sind seine Reaktionen keineswegs immer schon im Voraus bekannt“ (Bourdieu nach Fuchs-Heinritz/König, 2005: 131). Insofern beschränken die Grenzen zwar die Verhaltensmöglichkeiten, aber nicht die Vielfalt der Handlungsformen. Folglich ist der Habitus auch nicht immer gleich und muss für ein bestimmtes Feld (gesellschaftlichen Kreis) immer neu betrachtet werden (vgl. Fuchs-Heinritz/König, 2005: 113ff).

## Kapital

In Anlehnung an Marx gilt das Kapital dabei als „soziale Energie“ und stellt sich als gespeicherte und akkumulierte Arbeit in materieller oder verinnerlichter Form dar. Die Aneignung von Kapital durch Individuen und Gesellschaftsgruppen ist gleichzeitig die Anreicherung sozialer Energie und durch die Wege der Übertragung (z.B. auch Vererbung) ergeben sich unterschiedliche Möglichkeiten des Handelns (vgl. Fuchs-Heinritz/König, 2005: 157). Die soziale Position ist abhängig von Kapitalvolumen, Kapitalstruktur und der sozialen Laufbahn. Von Bourdieu zentral betrachtet werden vier Formen, ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital (vgl. Burzan, 2007:127).

Ökonomisches Kapital ist mit materiellem Besitz gleichzusetzen, ist durch Geld einzutauschen und „eignet sich besonders als Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts (Bourdieu nach Fuchs-Heinritz/König, 2005: 161). Im Gegensatz zu Marx werden folglich nicht nur Eigentum und Produktionsmittel betrachtet (vgl. Fuchs-Heinritz/König, 2005: ebendort).

Kulturelles Kapital teilt Bourdieu wiederum in drei Formen auf:

Das objektive kulturelle Kapital (z.B. in Form von Büchern, Gemälde, technischen Instrumenten) ist leicht übertragbar und lässt sich direkt in Geldbeträgen ausdrücken, d.h. leicht in ökonomisches Kapital verwandeln. Für die Einschätzbarkeit und Aneignung ist allerdings inkorporiertes kulturelles Kapital notwendig (vgl. Fuchs-Heinritz/König, 2005: 162).

In der inkorporierten Form besteht kulturelles Kapital aus Bildung und Wissen durch Lernzeit (z.B. durch Erziehung und in der Schule erworben). Es ist nicht käuflich oder schenkbar (Burzan, 2007:128). „Dazu kommt als grundlegende Bedingung der Einfluss der Herkunft; das heißt, die Erziehung in der Familie und das Aufwachsen in einem bestimmten Milieu; diese entscheiden mit darüber, ob das Erlernen entsprechender Fähigkeiten und Fertigkeiten dem jeweiligen Individuum leicht, schwer oder nahezu unmöglich gemacht wird. Auch später im Lebenslauf noch wird man die Einflüsse dieser herkunftsbedingten Vorgaben

bemerken: an der gebildeten und ungebildeten Sprechweise, am regionalen Akzent, an Unsicherheiten im geselligen Verkehr usw.“ (Fuchs-Heinritz/König, 2005: 163).

Als das institutionalisierte Kulturkapital werden Titel und Abschlüsse aus dem Bildungssystem (z.B. Abschlusszeugnisse, Zertifikate) bezeichnet. „Durch den schulischen oder akademischen Titel wird dem von einer bestimmten Person besessenen Kulturkapital institutionelle Anerkennung verliehen. Damit wird es unter anderem möglich die Besitzer derartiger Titel zu vergleichen oder sogar auszutauschen, indem sie füreinander die Nachfolge antreten. Durch die Bestimmung des Geldwertes, der für den Erwerb eines bestimmten schulischen Titels erforderlich ist, lässt sich sogar ein >Wechselkurs< ermitteln, die die Konvertibilität zwischen kulturellem und ökonomischen Kapital garantiert (Bourdieu nach Fuchs-Heinritz/König, 2005: 164). Die gewisse Übertragbarkeit in ökonomisches Kapital ist im Zeitverlauf veränderbar, so garantiert zum Beispiel ein guter Abschluss allein nicht für alle Zeit einen guten und sicheren Arbeitsplatz (vgl. Burzan, 2007:128)..

Das soziale Kapital besteht aufgrund der Gruppenzugehörigkeit und den damit verbundenen Chancen, aus einem Netzwerk von Beziehungen. „Anders ausgedrückt, das Beziehungsnetz ist ein Produkt individueller oder kollektiver Investitionsstrategien, die bewusst oder unbewusst auf die Schaffung und Erhaltung von Sozialbeziehungen gerichtet sind und früher oder später einen unmittelbaren Nutzen versprechen“ (Bourdieu nach Fuchs-Heinritz/König, 2005: 166). Das soziale Kapital dient ausschließlich dafür, die Möglichkeiten für die Erhaltung und Vermehrung des ökonomischen und kulturellen Kapitals zu gewährleisten (vgl. Burzan, 2007:128f).

Symbolisches Kapital bedeutet Chancen, soziale Anerkennung, Prestige zu nutzen und erhalten. Je nachdem wie es entsteht, entscheidet es sich von den anderen Kapitalformen. Allerdings tritt es zumeist mit anderen Kapitalgrundarten auf (vgl. Fuchs-Heinritz/König, 2005: 169ff). „Die soziale Welt vergibt das seltenste Gut überhaupt: Anerkennung, Ansehen, das heißt ganz einfach Daseinsberechtigung. Sie ist imstande, dem Leben Sinn zu verleihen, und, indem

sie ihn zum höchsten Opfer weihet, selbst noch dem Tod. Weniges ist so ungleich und wohl nichts grausamer verteilt als das symbolische Kapital, das heißt die soziale Bedeutung und die Lebensberechtigung“ (Bourdieu nach Fuchs-Heinritz/König, 2005: 171).

Die dargestellten Ressourcen sind unter anderem unter dem Einfluss äußerer objektiver Strukturen ungleich in der Gesellschaft verteilt. Die Handlungsweisen ergeben sich aus dem Habitus und der sozialen Position in der Gesellschaft. Die Unterscheidungsmerkmale (z.B. Geschmack, Sprache, Bildung, Titel, Konsum- und Verhaltensweisen) werden durch das Heranwachsen bzw. unterschiedliche Habitusformen zum Ausdruck gebracht. Insofern prägt der Habitus das Handeln der Individuen, die sich als Gruppenmitglieder sozialer Klassen voneinander abgrenzen (vgl. Hillmann, 1994: 114).

In unserer Gesellschaft muss „Bildung“ als eine zentrale Dimension von sozialer Ungleichheit angesehen werden. Aus der vorgestellten Betrachtungsweise entspricht Bildung also einem ungleich verteilten Gut, das innerhalb der Gesellschaft als „wertvoll“ gilt. Idealistisch betrachtet heißt das, dass sich Bildung durch Assoziation und Distinktion als inkorporiertes Kapital in die symbolische Dimension von sozialer Ungleichheit umsetzen lässt (vgl. Schiener, 2006: 15). Auf dem Arbeitsmarkt haben, neben der schulischen Ausbildung, vor allem in der beruflichen Weiterbildung Bildungsabschlüsse und Bildungszertifikate zentrale Bedeutung. Diese sind als institutionalisiertes Kulturkapital zu betrachten, weil sie den AbsolventInnen Kenntnisse und Fähigkeiten zuteilen und öffentliche Anerkennung geben. Entsprechende Befähigungen sind folglich zu einem Medium in der Aus- und Weiterbildung geworden (vgl. dazu auch Kap. 1).

In der beruflichen Praxis ist es durchaus üblich Arbeitskräfte über Weiterbildungsmaßnahmen für einen Arbeitsbereich zu qualifizieren. Die Zunahme an Weiterbildungsmöglichkeiten und die dadurch erfolgte Ausweitung der Weiterbildungsbeteiligung, haben eine stärkere Bindung von Weiterbildung und Beruf möglich gemacht. Auch im Weiterbildungsbereich kann folglich von einer „Bildungsexplosion“ gesprochen werden (vgl. Schiener, 2006: 20). Um hierbei die politische Forderung der Chancengleichheit herzustellen, sind Maßnahmen zur Verminderung der Weiterbildungsbenachteiligung gefordert.

Die Teilnahme an einer beruflichen Weiterbildung wird von zahlreichen Faktoren beeinflusst. Soziodemographische und motivationale Merkmale gelten in der Literatur als zentralen Einflussgrößen (vgl. dazu 1.2.2ff.). Wie unter 2.1.2 erwähnt, wird in dieser Ausarbeitung das Interesse auf vertikale und horizontale Unterschiede sozialer Ungleichheit gelegt. Für die empirische Untersuchung stellen sich eingangs folgende Forschungsfragen:

- ❖ Welche individuellen und soziodemographischen Einflussgrößen spielen bei der Teilnahme an Weiterbildung und im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit eine zentrale Rolle?
- ❖ Verringert sich die soziale Ungleichheit durch berufliche Weiterbildungsmaßnahmen?
- ❖ Welche Kriterien bewegen zu einer beruflichen Weiterbildung?
- ❖ Lassen sich schichtspezifische Unterschiede bei den befragten Personen feststellen?
- ❖ Lassen sich soziale Ungleichheiten in der Weiterbildung durch statusspezifische Unterschiede erklären?
- ❖ Ermöglicht berufliche Weiterbildung Chancengleichheit?

Mit diesen allgemeinen Fragen zum Verhältnis von beruflicher Weiterbildung und sozialer Ungleichheit ist eine Ausgangsbasis für die empirische Überprüfung (siehe dazu Teil 2) geschaffen. Auf die Relevanz von beruflicher Weiterbildung in der Erwerbsarbeit wird sich der nächste Absatz beziehen.

### **2.3 Weiterbildungsungleichheit und ihre Folgen**

Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung ermöglicht den Arbeitgebern die Bereitschaft zur Weiterbildung zu zeigen. Der Nutzen einer Teilnahme ist von der Dimension des beruflichen Status oder des Einkommenserwerbs nicht unabhängig. Der Bildungsexpansion wird in diesem Zusammenhang eine beachtliche Rolle zugeschrieben. Zugleich haben der demographische Wandel, der Anstieg der Beschäftigung und die Forderung nach lebenslangem Lernen zu einer Bedeutungszunahme von Weiterbildung geführt (vgl. Schömann/Leschke, 2008: 347).

Die Prognosen zeigen, dass das Erwerbspotenzial kontinuierlich zurückgehen wird (vgl. Statistik Austria, 2005: 980-981). So werden die Personen im zentralen Erwerbsalter (30-54 Jahre) bis 2012 zunehmen und danach ziemlich stark absinken. Die Umgestaltungen im Pensionssystem zielen auf einen höheren Anteil von Personen im späten Erwerbsalter ab. Zugleich werden Jugendliche und junge Erwachsene (15-29 Jahre) durch die vermehrte Bildungsteilnahme erst später für den Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen (vgl. Statistik Austria, 2005: 982-983). Insbesondere mit dem Eintritt der Baby-Boom-Generation in die Altersklasse der späten Erwerbstätigen, sind bis 2015 in dieser Gruppe starke Zuwächse zu erwarten (vgl. Statistik Austria, 2005: 985).

Dementsprechend wird bereits im Jahr 2012 die Gruppe der 40- bis 64-jährigen mit 53,1% die Mehrheit des Arbeitskräftepotenzials bilden. Bis 2030 wird der Wert noch auf 54,7% anwachsen (vgl. Enzenhofer/Muralter et al., 2004: 13) und sich danach vermutlich wieder verringern (vgl. Statistik Austria, 2005: 985). Nach heutigem Stand wird die Bevölkerung im erwerbsfähigem Alter (20-65 Jahre) bis 2020 abnehmen und zwar um 0,1 Mio., also um rund ein Zehntel niedriger sein als heute (vgl. Tichy, 2006: 149). Gleichzeitig wird es bei geburtenschwachen Jahrgängen zu einer Fachkräftenachfrage in bestimmten Branchen und Regionen kommen.

Geht man davon aus, dass diese Prognosen zutreffen, dann muss sich die Arbeitswelt an die angesprochenen Entwicklungen anpassen und sich auf das anders zusammengesetzte Arbeitskräfteangebot, bestehend aus mehr Frauen, MigrantInnen und älteren Arbeitskräften, einstellen. Dementsprechend kündigen Edith Enzenhofer et al. im AMS-Report Nummer 39 an: „Zu den Möglichkeiten, den (zukünftigen) Arbeitskräftemangel zu kompensieren, zählt, neben der Förderung der Frauenerwerbsquote, der Erhöhung der Erwerbsquote von AusländerInnen (verbunden mit einer entsprechenden Einwanderungspolitik), auch die Ausweitung der Beschäftigungsquote älterer ArbeitnehmerInnen“ (Enzenhofer/Muralter et al., 2004: 15).

Nicht nur das, auch die Abschlussdauer für schulische und akademische Bildung hat sich verändert. Parallel dazu stehen junge Menschen im erwerbsfähigen Alter

ohne schulischen und beruflichen Abschluss und ansteigenden Arbeitslosenzahlen. Ebenso ist eine zunehmende Konkurrenz unter den Höherqualifizierten und eine Ausweitung des Arbeitskräfteangebots ersichtlich und löst eine „Bildungsinflation“ aus. Gerade weil eine Erstausbildung die Statuszuweisung nicht mehr erfüllen kann, wurde die Funktion in den Bereich der Weiterbildung verlagert (vgl. Schömann/Leschke, 2008:347f).

Für bildungsferne Gruppen hat der gesellschaftliche Wandel zur Folge, dass sie sich nach heutiger Sicht von der Randgruppenposition weg bewegen. Dieser Umstand wird am Arbeitsmarkt allerdings noch kaum berücksichtigt.

In Anbetracht der demographischen Entwicklungen wird die angesprochene Integration bildungsbenachteiligter Gruppen nicht noch länger ausbleiben können. Rasche technologische Fortschritte erfordern die Teilnahme aller MitarbeiterInnen an ständiger Weiterbildung, insbesondere um die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen zu garantieren, besser noch auszubauen (vgl. Frerichs, 2007: 67). ExpertInnen sind sich einig: eine Maßnahme, um zukünftig die Entstehung alterstypischer Beschäftigungsprobleme zu vermeiden und mögliche Qualifizierungsnachteile zu beheben, wird die Investition in kontinuierliche Weiterbildung von Bildungsbenachteiligten darstellen (vgl. Länge/Menke, 2007: 6). Nur ständige berufliche Fortbildung kann formales und technisches Wissen dauerhaft „up to date“ halten und eine Integration am Arbeitsmarkt erleichtern (vgl. Enzenhofer/Muralter et al., 2004: 61ff; Steiner/Sturm, 2005: 33ff).

Wie in den vorangehenden Abschnitten berichtet wurde, ist Weiterbildung im Zuge der lebenslanges-Lernen-Strategie zu einer „[...]Lösungskompetenz der Erwachsenen bei Alltagsproblemen und dem Wirtschaftswachstum[...]“ (Biffi, 2007: 2) geworden. Auch ein AMS-Bericht (2004) beschreibt die Veränderungen am Arbeitsmarkt mit den Stichworten „Flexibilität und Kurzlebigkeit“, gemeint sind hier flexible Arbeitsplätze, die Arbeitsort- und Berufswechsel erfordern und die Konzeption neuer Qualifizierungsmodelle notwendig machen. Betont werden gleichzeitig die Erfordernisse von tertiären Bildungsabschlüssen und Weiterbildungen im Zuge der veränderten arbeitsmarktpolitischen Situation (vgl. Enzenhofer/Muralter et al., 2004: 18ff).

Auf Grundlage der angesprochenen Problembereiche werden, neben anderen arbeitsmarktpolitischen Fördermaßnahmen, auch Strategien für Weiterbildung und Qualifizierung diskutiert. Die von ExpertInnen formulierten Lösungsvorschläge, die sich insbesondere durch den Strukturwandel im Erwerbssystem ergeben, werden nachstehend zusammengefasst (vgl. Enzenhofer/Muralter et al., 2004: 92; Frerichs, 2007: 69):

Zukünftig wird Weiterbildung nämlich nicht mehr ausschließlich als Vorraussetzung für Karrieresprünge, sondern für die bloße Aufrechterhaltung der Erwerbsfähigkeit notwendig sein. „Weiterbildungs- und Neuqualifizierungsphasen müssen daher regelmäßig in die Erwerbsbiographie eingebaut werden“ (Frerichs, 2007: 69). Als besonders schwierig erweisen sich dabei individuelle, an bereits angeeignetem Erfahrungswissen anknüpfende, branchenspezifische Weiterbildungsmaßnahmen nach Altersgruppen (vgl. Enzenhofer/Muralter et al., 2004: 92-103). Weiters soll das Angebot bei Angstblockaden durch spezifische Lernberatung unterstützt werden. Spezielle Maßnahmen für Niedrigqualifizierte werden in den einzelnen Beiträgen genauso erwähnt wie die Betonung kontinuierlicher Weiterbildungsmöglichkeiten für Beschäftigte in den Unternehmen.

Zugleich gibt es aber Vorschläge in eine ganz andere Richtung, „wie etwa die Intensivierung der betrieblichen Weiterbildung durch gesetzliche Verankerungen einer Mindestzeit an notwendiger Weiterbildung (z.B. eine Woche/Jahr), die Möglichkeit der Karenzierung für Weiterbildung, finanzielle Fördermaßnahmen für Arbeitgeber (z.B. steuerliche Absetzbarkeit von einzelnen Auf- und Umschulungen, Bildungsbeitrag für Unternehmen) etc.“ (Muralter, 2005: 36ff). Aber auch die Anreize, wie absetzbare Bildungsfreibeträge bei internen Schulungen und Umschulungen in den Unternehmen sind noch zu wenig ausgereift und die derzeitigen Möglichkeiten werden im Alltag noch wenig genutzt (vgl. Enzenhofer/Muralter et al., 2004: 92-103; Muralter, 2005: 36ff). Frerich Frerichs (2007) schlussfolgert: „Qualifikatorisch muss eine sich tendenziell wieder verlängernde Erwerbsphase abgedeckt werden, vorzeitiges „Ausgliedern“ veralteter Qualifikationen ist immer weniger möglich. Gleichzeitig sind längere Erwerbsphasen aber auch öfter unterbrochen, durch Familien- und Pflegephasen oder auch durch Krankheit und Arbeitslosigkeit. Das bedeutet, dass auch

unabhängig von der konkreten Ausübung einer Erwerbstätigkeit kontinuierliche Qualifikationsprozesse stattfinden müssen“ (Frerichs, 2007: 69).

Die einzelnen Diskussionsbeiträge können als erster Impuls zur Einstellungsänderung gesehen werden. Einigkeit unter den ExpertInnen herrscht lediglich darüber, dass die Weiterbildungsmaßnahmen ganz gezielt, möglichst regelmäßig und individuell angeboten werden sollen (vgl. Enzenhofer/Muralter et al., 2004: 92-103; Frerichs, 2007: 67-99; Muralter, 2005: 36ff; Steiner/Muralter, 2005: 31f). Die politischen Diskussionen und gesetzlichen Regelungen allein werden aber auch in Zukunft nur wenig verändern können, vielmehr muss, wie bereits mehrfach betont, ein genereller Einstellungswandel im Erwerbsleben stattfinden. Besonders wichtig dabei ist auch, in den Betrieben die nötige Überzeugungsarbeit zu leisten und eine neue Bewusstseinsbildung zur Beseitigung der Diskriminierung in den Unternehmen zu schaffen.

Gudrun Biffi (2007) fasst die Notwendigkeit des kontinuierlichen Weiterbildungsbedarfs in Folge des strukturellen Wandels im Erwerbssystem mit folgendem Statement treffend zusammen: „Ein System, das das kontinuierliche Lernen zum Ziel hat, erleichtert die Übergänge zwischen Beschäftigungsverhältnissen, unterstützt den Berufswandel und erleichtert die Anpassung der Qualifikationen und Kompetenzen nach Phasen der Unterbrechung der Erwerbsarbeit für Familienarbeit oder infolge von Arbeitslosigkeit. Damit ist es eine Voraussetzung für die Erhaltung der Beschäftigungsfähigkeit der Einzelnen ebenso wie der Wettbewerbsfähigkeit der Betriebe“ (Biffi, 2007: 4).

Abschließend bleibt zu sagen, dass sich die Teilnahme an den Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung zukünftig vermehrt an lebenslangem bzw. erwerbsverlaufbezogenem Lernen orientieren und geeignete Arbeitszeitmodelle für abwechselnde Arbeitszeit- und Lernphasen dringend geschaffen werden müssen, damit Fortbildung unmittelbar in Arbeitsprozesse integriert werden kann (vgl. Frerichs, 2007: 97), denn der Ausschluss von Weiterbildung führt zu unaufholbaren Qualifizierungsdefiziten und in weiterer Folge zu Beschäftigungsrisiken unter den Betroffenen.

Die Erwartungen an die berufliche Weiterbildung sind demnach sehr hoch und reichen von der Ermöglichung des beruflichen Aufstiegs und Erfolgs bis hin zu gesellschaftlichen Hoffnungen nach sozialer Integration und Kompensation von Wissens- und Qualifikationslücken. Die bekannten Chancenungleichheiten bestehen nach wie vor (vgl. Gruber, 2009:1).

Gegenwärtig sind wir folglich noch weit entfernt von einer Umsetzung des Konzepts lebenslanges Lernen. Denn trotz der politischen Bedeutung (vgl. dazu Kap 1.3.ff) blockiert die Sucht nach raschen Erträgen aus Bildungsinvestitionen den Chancenausgleich. Es zeigt sich ein Bild von ungleichen Zugangschancen (z. B. Beschäftigung in weniger weiterbildungsaktiven Wirtschaftssektoren, stärkere Vertretung in atypischen Beschäftigungsverhältnissen, Einkommensunterschiede, Familiensituation), die eine Teilnahme an beruflicher Weiterbildung verringern (vgl. Schömann/Leschke, 2008:247).

Die Theorien sozialer Ungleichheit bestimmen zwischen welchen Merkmalen und Dimensionen sich ein Zusammenhang ergibt. Darüber hinaus wird ein Mechanismus definiert, der soziale Ungleichheit erzeugt. Nur so wird eine Möglichkeit geschaffen soziale Ungleichheit zu beschreiben und zu erklären. Gesellschaftsmitglieder mit höherem Status und folglich bevorteilten Lebenssituationen weisen andere Lebensbedingungen auf als Gesellschaftsmitglieder mit niedrigerem Status.

Nicht nur in den Klassentheorien sondern auch das Lebensstilmodell von Pierre Bourdieu, gehen davon aus, dass die jeweiligen Mitglieder einer Gruppe unter ähnlichen sozialen Bedingungen leben und entsprechende Kenntnisse sammeln und deshalb klassenspezifische Einstellungs- und Verhaltensweisen entstehen. Karl Marx nennt es Klassenbewusstsein, bei Pierre Bourdieu heißt es Habitus.

Die unterschiedlichen Zugangsweisen entstehen insbesondere durch die ungleich verteilten Bildungschancen. Diese Entwicklung hat eine unterschiedliche Position im Bereich des Einkommens, der beruflichen Stellung zur Folge. Anders ausgedrückt, es gilt der Matthäus-Effekt<sup>11</sup> (nach Merton). Ausgehend davon, dass

---

<sup>11</sup> „Denn wer da hat, dem wird gegeben werden, dass er Fülle habe; wer aber nicht hat, von dem wird auch genommen, was er hat.“ Matthäus 13, 12

Gesellschaften nach diesem Bild gegliedert sind und sich diese Positionen in der Lebenswelt finden lassen, kann davon ausgegangen werden, dass auch berufliche Weiterbildung ihrerseits eine Dimension von sozialer Ungleichheit darstellt und möglicherweise auch noch verstärkt.

Eine Untersuchung der Statistik Austria (AES 2009) liefert den Hinweis, dass Frauen mit 21,2% weniger oft eine berufliche Weiterbildung besuchen als Männer (19%). Ein möglicher Zusammenhang könnte in den unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen gegeben sein. Elke Gruber (2009) postuliert in einem Online-Artikel: Weiterbildung – (k)ein Weg zur Chancengleichheit?, dass Frauen mit einer höheren Teilzeitrage in der Weiterbildung deutlich benachteiligt werden (vgl. Gruber, 2009: 2). Gleichzeitig wird in der AES-Studie ein direkter Zusammenhang zwischen Bildungsgrad und Weiterbildungsbeteiligung aufgezeigt. 37% der Personen mit Pflichtschulabschluss haben an keiner Weiterbildung in den letzten 12 Monaten teilgenommen. Dagegen haben 12,9% der Personen mit Matura keine Weiterbildungsbeteiligung im letzten Jahr gezeigt. Die Ergebnisse zeigten auch, dass verbesserte Karriereaussichten, Erweiterung von Wissen, persönliche Weiterentwicklung ausschlaggebend für eine Teilnahme an beruflicher Weiterbildung sind.

Die Grundannahme der Diplomarbeit lautet, wie folgt: Gesellschaftsmitglieder mit entsprechender Stellung innerhalb der Statusdimension (wie beispielsweise Beruf, Einkommen, Bildung) sind ähnlich. Demzufolge gleicht auch die Zugehörigkeit in eine spezifische Gesellschaftsgruppe in Ihrer Einstellung zur Weiterbildungsbeteiligung. Die Einstellung zur Weiterbildungsteilnahme ist jedoch zwischen den verschiedenen Statuslagen innerhalb einer Dimension durchaus unterschiedlich. Es gilt hierbei im nächsten Abschnitt zu untersuchen, welche Faktoren die Einstellung zur Weiterbildungsbeteiligung, vor dem Hintergrund der Statusdimension, beeinflussen.

## **II. EMPIRISCHER TEIL**

### **3. Empirische Untersuchung**

Die für Österreich besonders relevanten Studien wurden bereits in Teil 1 ausführlich betrachtet. In sämtlichen Untersuchungen wird neben Erwerbstätigkeit, Geschlecht, Ausbildung und verschiedenen, meist individuellen, Umwelteinflüssen das Lebensalter als die entscheidende Größe für Weiterbildungsteilnahme angeführt. Und tatsächlich bestätigte sich in allen Arbeiten eine Korrelation zwischen ansteigendem Alter und sinkendem Weiterbildungsinteresse. Daher werden im Zuge der empirischen Ausarbeitung im nächsten Teil der Arbeit die Merkmale „Bildung“ und „Alter“ in der Datenanalyse berücksichtigt werden. Schwerpunkt der Untersuchung bildet jedoch der Vergleich von horizontalen (Alter, Geschlecht, regionale und kulturelle Herkunft) und vertikalen Ungleichheiten (entsteht aus der Hierarchie von erworbenen Statusdimensionen wie Bildung, Berufsprestige, Einkommen) bzw. neuen und alten Ungleichheiten. In der vorliegenden Untersuchung wird davon ausgegangen, dass die vertikalen Ungleichheiten eine geringere Bedeutung haben als die horizontalen Ungleichheiten.

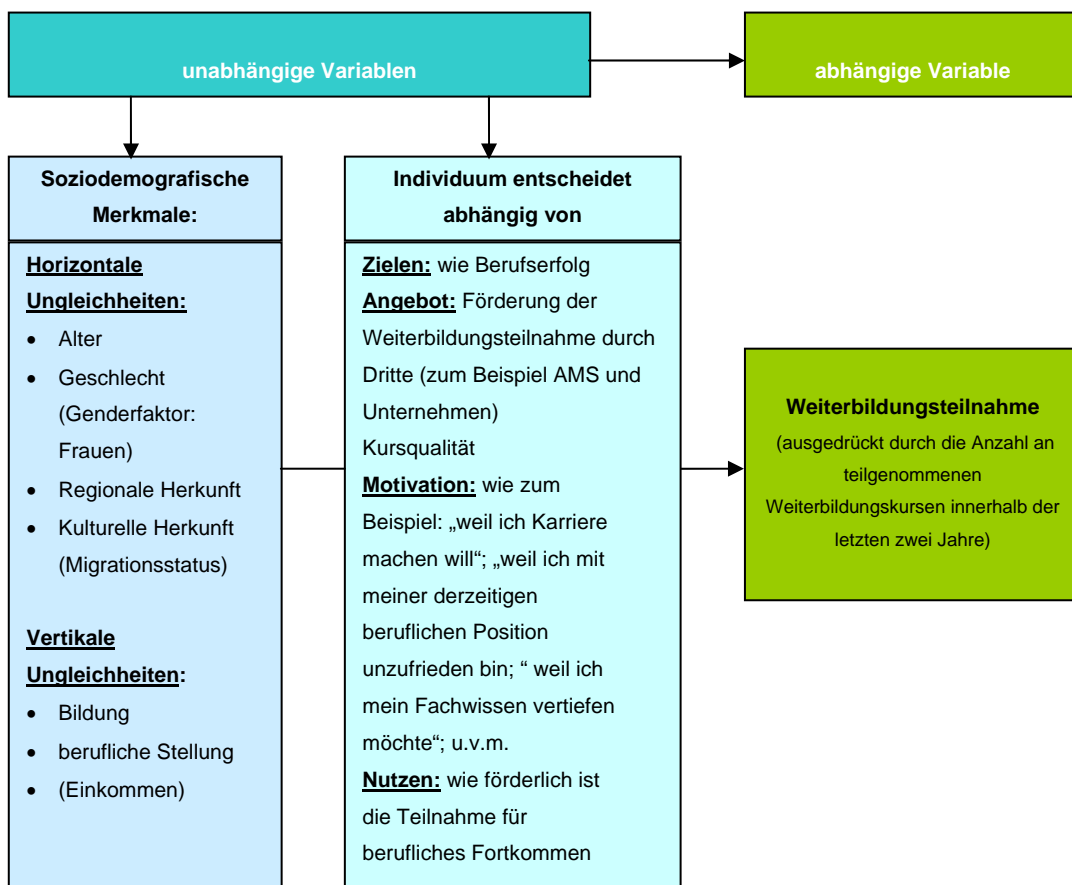
#### **3.1 Untersuchungsdesign**

In diesem Abschnitt soll das Untersuchungsfeld grafisch dargestellt werden. Auf der Grundlage der aus Teil 1 entnommenen theoretischen Ausführungen soll ein empirisches Modell für die Untersuchung konstruiert werden. Die in das Modell einbezogenen abhängigen und unabhängigen Variablen werden in Grafik 1 dargestellt. In Anlehnung an Schröder et al. (2004) werden auch Gründe und Motive für die Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung in die Untersuchung aufgenommen.

Wie zuvor bereits erwähnt, liegt der Fokus dieser Untersuchung auf der Überprüfung von Unterschieden bzw. Zusammenhängen von horizontalen und vertikalen Ungleichheiten sowie der Weiterbildungsbeteiligung (dieser Begriff wird synonym zu Weiterbildungsteilnahme verwendet).

Dafür wird die Variable „Teilnahme an WB-Kursen“ erfasst, die im weiteren Verlauf ohnedies noch näher beschrieben wird. Neben soziodemografischen Merkmalen sollen zugleich aber auch individuelle Merkmale Berücksichtigung finden, die als Motive für die Teilnahme an Weiterbildung gesehen werden (vgl. dazu Grafik 1). Diese lassen sich durch eigene Variablenblöcke abbilden. Unterschiede werden mittels Varianzanalysen oder t-Tests überprüft, Zusammenhänge zwischen den Variablen werden mit Hilfe von Korrelationsanalysen getestet. Konkret wird gegen Ende der Datenanalyse die Einstellung zur Weiterbildungsteilnahme unter Betrachtung folgender Merkmale geprüft.

**GRAFIK 1: DAS EMPIRISCHE MODELL**



## **3.2 Anmerkungen zur Methode der Datenerhebung**

Wie bereits angesprochen, handelt es sich bei der Datenauswertung um eine Sekundäranalyse. Die Daten wurden im Juni und Juli 2006 mittels standardisiertem Fragebogen im Zuge einer telefonischen Umfrage vom Institut IPR im Auftrag des Institutes WAFF erhoben. Die Zielpopulation bestand aus unselbständig erwerbstätigen Personen zwischen 18 und 60 Jahren mit Hauptwohnsitz in Wien.<sup>12</sup>

Die telefonische Befragung gilt in der empirischen Sozialforschung als ein häufig verwendetes Datenerhebungsinstrument. Als Hauptargumente für die häufige Anwendung der ausgewählten Untersuchungsmethode werden in der Literatur unter anderem die rasche Bereitstellung der Daten, niedrige Durchführungskosten sowie die Erreichbarkeit der Befragten genannt (vgl. Bortz/Döring, 2006: 239; Schnell et al., 1999: 341f).

Bei der vorliegenden Erhebung wurde der so genannte „Königsweg der empirischen Sozialforschung“ (König, 1972, zit. nach Schnell et al, 1999: 298), das standardisierte Interview, angewendet. Strukturierte Fragebögen geben Wortlaut und Abfolge der Fragen eindeutig vor und sind für den Interviewer verbindlich (vgl. Bortz/Döring, 2006: 238). Mit einem solchen Verfahren sollen bei der Datenerhebung Messfehler verschiedenster Art reduziert werden.

### **3.2.1 Der Fragebogen**

Neben dem Datenmaterial wurde auch der Fragebogen „Berufliche Weiterbildung in Wien“ (siehe Anhang A) vom WAFF zur Verfügung gestellt. Der Fragebogen umfasst insgesamt 54 Fragen, wobei sowohl Skalen als auch Einzelitems Anwendung finden. Der Fragebogen beginnt mit acht Fragen zum Beschäftigungsverhältnis des Befragten und setzt mit zwei Fragen zur Statistik und Fragen über das berufliche Tätigkeitsfeld des Interviewten fort. Mit Frage 21 beginnt die Befragung zum Thema „berufliche Weiterbildung“. Der Fragenblock 22

---

<sup>12</sup> Alle Angaben zur Datenerhebung wurden aus dem zur Verfügung gestellten WAFF-Bericht entnommen.

setzt sich aus sieben Fragen zusammen, die über den persönlichen Nutzen der beruflichen Weiterbildung Auskunft geben sollen. Es folgen zwei Fragen über die Anzahl besuchter Weiterbildungskurse in den vergangenen zwei Jahren, die für den weiteren Gebrauch die „Weiterbildungsteilnahme“ der Befragten ausdrücken sollen. Neben Fragen zu innerbetrieblicher Kursteilnahme werden ab Frage 29 Gründe für die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme (Frage 35) an beruflicher Weiterbildung erörtert. Zehn Einschätzungen geben in der Skala Nr. 34 Auskunft über die Qualität des zuletzt besuchten Weiterbildungskurses. Die Fragen 36 bis 45 gehen auf die Beratungs- und Informationsqualität beruflicher Weiterbildungsangebote ein. Der Fragebogen endet mit Fragen und Statements zum zukünftigen Weiterbildungsverhalten der Befragten und deren persönlichen Einschätzung der Arbeitsmarktsituation. Die Auswahl der für die empirische Untersuchung relevanten Items wird im Folgenden erläutert.

### **3.2.2 Die Datencodierung**

Der zur Verfügung gestellte Fragebogen und das Datenmaterial bilden die Grundlage für die Datenanalyse. Die Datenauswertung wird unter der Anwendung des Computerprogramms SPSS („Statistical Products and Service Solutions“) Version 15.0 durchgeführt. Mit Unterstützung dieser Software können statistische Tests durchgeführt werden.

Bevor jedoch mit der eigentlichen Datenanalyse begonnen werden kann, ist es notwendig, die Daten auf ihre Qualität hin zu überprüfen und Fehler in den Originaldaten zu identifizieren. Dabei wird die Rohdatenmatrix auf Datenfehler überprüft, wie z. B. nicht einheitlich kodierte Variablenwerte und/oder Werte, die laut Kodierplan nicht auftreten dürfen. Schnell et al. erklären die in einem Datensatz entstandenen Formatfehler unter anderem durch „[...] Eingabetippfehler (z. B. falsche Zahlen im Datensatz), fehlerhafte Zeichen in Eingabedaten (z. B. Punkte, Leerzeichen) und Spaltenfehler, d. h. bei der Eingabe einer Zeile wurden eine Spalte oder mehrere Spalten übersprungen oder vertauscht [...]“ (Schnell et al., 1999: 401f).

Unter der Annahme, auch in den hier vorliegenden Daten ungewöhnliche Werte oder Zahlenkombinationen zu entdecken, die auf Registrierungsfehler hinweisen,

wird zuerst eine Auflistung der Werte durchgeführt. Weiters wird das Skalenniveau und die Verteilungsform der ausgewählten Variablen abgeklärt und dieses bei den späteren statistischen Auswertungen berücksichtigt. Darauf folgen deskriptive Statistiken wie z. B. die Darstellung von Häufigkeitstabellen und die Berechnung von statistischen Maßzahlen, die je nach geeignetem Skalenniveau der gewählten Daten ausgewiesen werden.

In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass in der schriftlichen Ausarbeitung nur die für die Interpretation erforderlichen Tabellen abgebildet werden. Detaillierte Informationen zu den einzelnen Arbeitsschritten werden mittels SPSS-Syntax in den Anhang der Arbeit gestellt.

Die in der ersten SPSS-Ausgabe ersichtlichen hohen Maximalwerte (wie 97, 98, 99) werden als „missing values“ (fehlende Werte) umcodiert. Weiters werden die nicht eindeutig zuordenbaren Variablenwerte 3, 5 und 6 (= weiß nicht/keine Angabe) als „missing values“ definiert. In diesem Zusammenhang verhält sich besonders die Zahl 5 auffällig, die im Datensatz unter der Kategorie „weiß nicht“ codiert ist. Nach allgemeinem Verständnis müsste die Zahl 5 bei allen überprüften Variablenblöcken als „trifft gar nicht zu“ bzw. „totale Ablehnung“ interpretiert werden. Aus diesem Grund wird im Datensatz die Zahl 5 künftig als „Missing Value“ definiert. Ebenso werden alle Ja/Nein-Werte auf eine einheitliche Form mit 1 = ja und 0 = nein abgeändert. Nach einer erneuten Durchsicht und Überprüfung konnte die Datenbereinigung abgeschlossen und mit dem nächsten Schritt, der statistischen Auswertung, fortgefahren werden.

### 3.2.3 Stichprobe<sup>13</sup>

Unter gleichwertiger Berücksichtigung von Festnetzanschlüssen und Mobilnetzbetreibern wurden die Befragten nach dem Zufallsprinzip aus dem öffentlichen Telefonregister gezogen. Befragt wurden unselbständig und selbständig erwerbstätige Personen sowie Lehrlinge, Arbeitslose mit mindestens einem vorangegangenen Beschäftigungsverhältnis, freie DienstnehmerInnen und WerkvertragsnehmerInnen ohne Gewerbeschein zwischen 18 und 60 Jahren mit Hauptwohnsitz in Wien.

Dementsprechend wurden als Zielgruppe der vorliegenden Untersuchung Angestellte, ArbeiterInnen, Lehrlinge, Arbeitslose und karenzierte Beschäftigte wie auch Personen mit a-typischen Beschäftigungsmerkmalen (freie DienstnehmerInnen, WerkvertragsnehmerInnen ohne Gewerbeschein) definiert. Im Zuge der Erhebung erhielten unselbständige Beschäftigte in der Privatwirtschaft besondere Aufmerksamkeit. Deshalb wurden die Gruppen der BeamtInnen, der Präsenz- und ZivildienstlerInnen sowie Arbeitssuchende ohne vorangegangenes Beschäftigungsverhältnis aus der Stichprobe herausgenommen.

Um ein möglichst gutes Umfrageergebnis zu erhalten, wurde eine Bruttostichprobe von  $n = 7.000$  gezogen. Davon wurden 1.000 Adressen für einen möglichen Rückgriff zurückgehalten. Es wurde von der Annahme ausgegangen, dass (1) in rund der Hälfte der Haushalte Zielpersonen mit dem Merkmal „erwerbstätig“ angetroffen und (2) aus den verbleibenden rund 3.000 Adressen 1.500 gültige Interviews realisiert werden. Die Zusammensetzung der Zielpopulation und die erfolgreich befragten Personen (Zielgröße: 1.500 gültige Interviews) wird in Tabelle 1 veranschaulicht. Ein Rückgriff auf die restlichen Bruttoadressen war demnach hinfällig.

---

<sup>13</sup> Alle Angaben zur Stichprobe wurden aus dem zur Verfügung gestellten WAFF-Bericht entnommen.

**TABELLE 1: AUSFALLSSTATISTIK<sup>14</sup>**

<u>Anzahl der Kontakte</u>	<u>Verteilung</u>	
	<u>absolut</u>	<u>in %</u>
1	2.465	41
2	1.417	24
3	1.002	17
4	671	11
5	283	5
6	91	2
7	40	1
8	20	0
9	4	0
10	5	0
14	1	0
<u>Summe Bruttostichprobe</u>	<u>4.999</u>	<u>100</u>
Kein Anschluss, kein Privathaushalt	383	6
Anrufbeantworter	379	6
Nach 45 Sek. läuten wurde nicht abgehoben	745	12
Keine Zielperson (bspw. FreiberuflerIn mit Kammerzugehörigkeit; WerkvertragnehmerIn mit Gewerbeschein; Beamte; Arbeitslose, die erstmals arbeitssuchend sind;)	1.425	24
<u>Summe stichprobenneutrale Ausfälle</u>	<u>2.932</u>	<u>49</u>
<u>Summe Nettostichprobe</u>	<u>3.067</u>	<u>100</u>
<u>Realisierte Interviews</u>		
Sprachbarriere, untauglich	114	4
Verweigerung	1.163	38
Terminvereinbarung	290	10
<u>Interviews mit Zielpersonen (= gültige Interviews)</u>	<u>1.500</u>	<u>49</u>

Bei rund einem Viertel der Kontakte wurde keine Zielperson angetroffen. Insgesamt sind 3.067 telefonische Interviews geführt worden, davon konnten, den getroffenen Annahmen entsprechend, 1.500 als gültige Interviews verzeichnet und in die Datenauswertung aufgenommen werden. Die Ausschöpfungsquote beträgt damit 49 %.

<sup>14</sup> Angaben aus dem zur Verfügung gestellten WAFF-Bericht entnommen. Grafische Darstellung teilweise verändert von B.S.. Die statistischen Daten wurden übernommen.

### 3.2.4 Personen in der Stichprobe

Insgesamt haben also an der Untersuchung 1.500 Personen teilgenommen, für welche die Kriterien der relevanten Zielpopulation erfüllt wurden (siehe dazu Abschnitt 3.2.3), davon 681 Männer (= 45,4 %) und 819 Frauen (= 54,6 %). Die Verteilung nach Altersgruppen und Geschlecht ist in der folgenden Tabelle zusammengefasst. Jeweils rund 30 % der Befragten waren zwischen 30 und 39 bzw. 40 und 49 Jahre alt, ein Fünftel entfällt auf die Altersgruppe der 50 bis 59-Jährigen und rund 16 % waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 20 und 29 Jahre alt. Unter 20 Jahre bzw. über 60 Jahre sind jeweils nur rund ein Prozent der Befragten.

**TABELLE 2: STICHPROBE NACH ALTERSGRUPPEN UND GESCHLECHT**

<u>Altersgruppe</u>	<u>Geschlecht</u>					
	<u>männlich</u>		<u>weiblich</u>			
	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
unter 20 Jahre	10	2	5	1	15	1
20 bis 29 Jahre	120	18	113	14	233	16
30 bis 39 Jahre	207	31	246	30	453	30
40 bis 49 Jahre	205	30	264	32	469	31
50 bis 59 Jahre	127	19	177	22	304	20
60 Jahre und älter	10	2	9	1	19	1
Gesamt	679	100	814	100	1.493	100

n= Anzahl der Personen; %= Werte in Prozent

Hinweis: von sieben Testpersonen fehlte die Altersangabe

Die Verteilung auf die einzelnen Altersgruppen unterscheidet sich zwischen Männern und Frauen dabei nicht sehr stark. Die weiblichen Personen sind bei den 20 bis 29-Jährigen etwas unterrepräsentiert und bei den 50 bis 59-Jährigen anteilmäßig etwas stärker vertreten. Das Durchschnittsalter beträgt in der Gesamtgruppe 40,3 Jahre, bei den Männern 39,7 und bei den Frauen 40,9 Jahre.

In der folgenden Tabelle ist die Verteilung nach dem Geschlecht und der höchsten abgeschlossenen Schulbildung der Personen dargestellt. Mit fast 40 % hat der größte Teil der Befragten eine Lehre oder eine berufsbildende mittlere Schule abgeschlossen. Etwas mehr als ein Viertel hat die Matura als höchsten Schulabschluss angegeben, etwas mehr als 20 % haben eine universitäre Ausbildung absolviert. 12 % haben hingegen lediglich die Pflichtschule abgeschlossen. Die Anzahl der Personen mit universitärer Ausbildung erscheint dabei im Vergleich zur Gesamtpopulation überrepräsentiert zu sein. Möglicherweise war die Bereitschaft zur Teilnahme an der Befragung bei Personen mit höherer Bildung größer als bei Befragten mit geringerer Bildung. Die Verteilung nach dem Geschlecht zeigt dabei eine im Vergleich zu den Männern etwas höhere Ausbildung der Frauen, bei denen deutlich mehr als die Hälfte zumindest maturiert hat, während dieser Anteil bei den Männern lediglich bei rund 45 % liegt.

**TABELLE 3: STICHPROBE NACH BILDUNG UND GESCHLECHT**

<u>Bildung</u>	<u>Geschlecht</u>				<u>Gesamt</u>	
	<u>männlich</u>		<u>weiblich</u>			
	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
höchstens Pfl.sch.	98	14	84	10	182	12
Lehre / BMS	280	41	310	38	590	39
Matura	157	23	243	30	400	27
Universität. FH	146	21	182	22	328	22
<b>Gesamt</b>	<b>681</b>	<b>100</b>	<b>819</b>	<b>100</b>	<b>1.500</b>	<b>100</b>

n= Anzahl der Personen; %= Werte in Prozent

Die höchste abgeschlossene Schulbildung kombiniert mit dem Alter ist in der folgenden Tabelle dargestellt. Wie zu erwarten gibt es bei den unter 20-Jährigen nur einen geringen Anteil an Personen, der maturiert hat bzw. niemanden, der bereits ein Universitätsstudium abgeschlossen hat. In der Gruppe der 20 bis 29-Jährigen und der 30 bis 39-Jährigen ist der Anteil an Befragten mit einer Pflichtschule als höchste abgeschlossene Schulbildung mit etwa 12 % ähnlich hoch wie in den anderen Gruppen (außer den unter 20-Jährigen), aber der Anteil mit Lehre/BMS mit jeweils rund einem Drittel deutlich niedriger als bei den über

40-Jährigen. Der Anteil an Befragten, die maturiert haben oder eine universitäre Ausbildung abgeschlossen haben, ist mit deutlich über 50 % um einiges höher als bei den höheren Altersgruppen. Die 40 bis 49-Jährigen und die 50 bis 59-Jährigen sind jene beiden Altersgruppen mit dem höchsten Anteil an Personen, die als höchste abgeschlossene Schulbildung eine Lehre bzw. BMS aufweisen.

**TABELLE 4: STICHPROBE NACH ALTERSGRUPPEN UND BILDUNG**

<u>Altersgruppe</u>	<u>Bildung</u>							
	<u>Pflichtschule</u>		<u>Lehre/BMS</u>		<u>Matura</u>		<u>Universität/FH</u>	
	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
unter 20 Jahre	4	27	9	60	2	13	0	0
20 bis 29 Jahre	29	12	72	31	92	40	40	17
30 bis 39 Jahre	52	12	148	33	115	25	138	31
40 bis 49 Jahre	51	11	207	44	122	26	89	19
50 bis 59 Jahre	42	14	146	48	61	20	55	18
60 Jahre und älter	2	11	8	42	5	26	4	21
Gesamt	180	12	590	40	397	27	326	22

n= Anzahl der Personen; %= Werte in Prozent

Hinweis: von sieben Testpersonen fehlte die Altersangabe

84 % der befragten Personen waren zum Zeitpunkt der Befragung unselbständig beschäftigt, 4 % selbständig, 9 % arbeitslos und 3 % befanden sich in Karenz. Die Gruppe der Selbständigen ist damit in der Stichprobe unterrepräsentiert. Als Erklärung kann hier lediglich vermutet werden, dass die telefonische Erreichbarkeit dieses Personenkreises schwieriger war bzw. aus Zeitgründen die Bereitschaft zur Teilnahme an den Interviews geringer war.

Die Verteilung der beruflichen Tätigkeit für Männer und Frauen ist relativ ähnlich. Lediglich der Anteil an arbeitslosen Personen ist bei den männlichen Untersuchungsteilnehmern etwas höher als bei den weiblichen Befragten, für die erwartungsgemäß wiederum der Anteil der in Karenz befindlichen Personen höher ist.

**TABELLE 5: STICHPROBE NACH BERUFLICHER TÄTIGKEIT UND GESCHLECHT**

<u>Berufliche Tätigkeit</u>	<u>Geschlecht</u>				<u>Gesamt</u>	
	<u>männlich</u>		<u>weiblich</u>			
	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
selbständig	28	4	30	4	58	4
unselbständig	574	84	685	84	1.259	84
arbeitslos	79	12	59	7	138	9
in Karenz	0	0	45	6	45	3
Gesamt	681	100	819	100	1.500	100

n= Anzahl der Personen; %= Werte in Prozent

Hinweis: von sieben Testpersonen fehlte die Altersangabe

Die Verteilung von beruflicher Tätigkeit und der höchsten abgeschlossenen Schulbildung ist in der folgenden Tabelle zusammengefasst. Der Anteil an freiberuflich Tätigen steigt mit zunehmender Bildung an und schwankt zwischen 1,1 % (Pflichtschule) und 5,8 % (Universität/FH). Innerhalb der Personen mit einer Pflichtschule als höchster abgeschlossener Schulbildung ist aber auch der Anteil an unselbständig beschäftigten etwas geringer als in den anderen Gruppen, während der Anteil an arbeitslosen Personen mit 16 % um einiges höher ist als in den anderen Gruppen. In den beiden Gruppen mit dem höchsten Bildungsgrad (Matura + Universität) ist der Anteil an arbeitslosen Personen am niedrigsten. Der Anteil der in Karenz befindlichen Personen steigt wiederum mit zunehmendem Bildungsgrad von 1,6 % (Pflichtschule) auf 4,6 % (Universität/FH) an.

**TABELLE 6: STICHPROBE NACH BERUFLICHER TÄTIGKEIT UND BILDUNG**

<u>Berufliche Tätigkeit</u>	<u>Bildung</u>							
	<u>Pflichtschule</u>		<u>Lehre/BMS</u>		<u>Matura</u>		<u>Universität/FH</u>	
	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
selbständig	2	1	17	3	20	5	19	6
unselbständig	148	81	497	84	341	85	273	83
arbeitslos	29	16	62	11	26	7	21	6
in Karenz	3	2	14	2	13	3	15	5
Gesamt	182	100	590	100	400	100	328	100

n= Anzahl der Personen; %= Werte in Prozent

8 % der Personen sind nach eigenen Angaben geringfügig beschäftigt mit einer durchschnittlichen wöchentlichen Arbeitszeit von 23,0 Stunden. Bei den nicht geringfügig Beschäftigten beträgt die Arbeitszeit im Schnitt 36,9 Stunden.

Fast ein Viertel der befragten Personen arbeitet in einer leitenden Position (24,4 %). Bei den Männern sind es mit 27,0 % etwas mehr als bei den Frauen mit nur 22,2 %. Einen starken Zusammenhang gibt es zwischen dem Bildungsgrad und dem Anteil an Personen, die eine Führungsfunktion innehaben. Bei Befragten, die höchstens einen Pflichtschulabschluß aufweisen, beträgt der Anteil 11,0 %, bei den Personen mit einer Lehre oder BMS als höchster abgeschlossener Schulbildung haben 23,5 % eine leitende Funktion, bei Personen mit Matura sind es 24,6 % und von den Befragten mit universitärer Ausbildung haben 33,3 % eine Führungsfunktion.

Insgesamt geben 87 % der Befragten an, dass neben Deutsch auch noch eine andere Umgangssprache im Haushalt gesprochen wird.

Der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund ist dabei den Frauen mit 88 % etwas höher als bei den Männern mit 85 %.

**TABELLE 7: STICHPROBE NACH HERKUNFT UND GESCHLECHT**

<u>Herkunft</u>	<u>Geschlecht</u>				<u>Gesamt</u>	
	<u>männlich</u>		<u>weiblich</u>			
	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
Inland	577	85	722	88	1.299	87
Ausland	104	15	97	12	201	13
Gesamt	681	100	819	100	1.500	100

n= Anzahl der Personen; %= Werte in Prozent

Deutliche Unterschiede bestehen hinsichtlich des Bildungsgrades nach der Herkunft der befragten Personen. Bei den 'AusländerInnen' hat mehr als ein Viertel nur einen Pflichtschulabschluß als höchste abgeschlossene Schulbildung, während es bei den Inländern lediglich knapp 10 % sind. Der Anteil an Personen mit einer Lehre bzw. BMS oder Matura ist hingegen bei den Befragten mit Migrationshintergrund deutlich geringer. Keinen Unterschied zwischen den beiden Gruppen gibt es allerdings für den Anteil mit einer universitären Ausbildung.

**TABELLE 8: STICHPROBE NACH BILDUNG UND HERKUNFT**

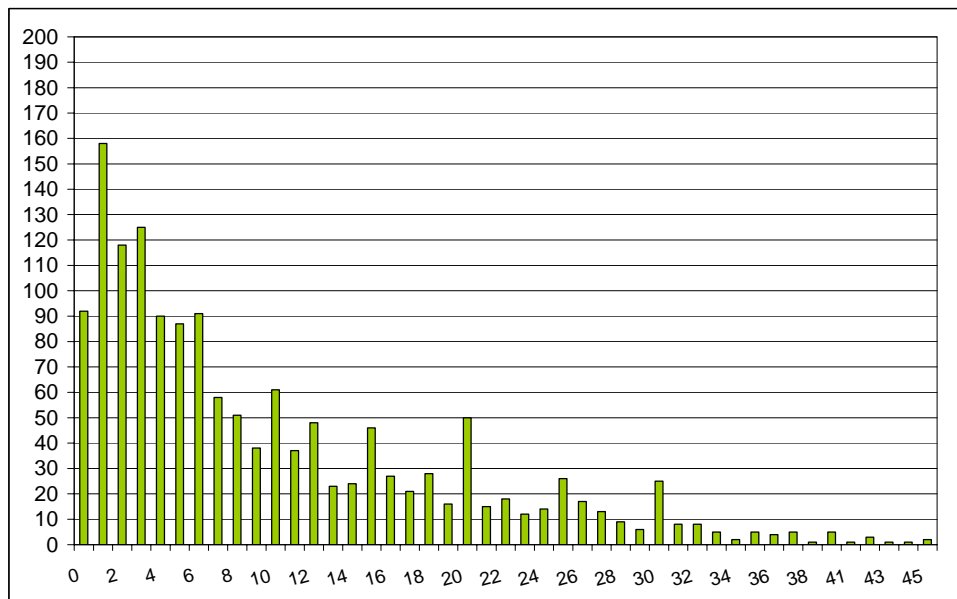
<u>Bildung</u>	<u>Herkunft</u>				<u>Gesamt</u>	
	<u>Inland</u>		<u>Ausland</u>			
	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
höchstens Pfl.sch.	129	10	53	26	182	12
Lehre / BMS	531	41	59	29	590	39
Matura	355	27	45	22	400	27
Universität. FH	284	22	44	22	328	22
Gesamt	1.299	100	201	100	1.500	100

n= Anzahl der Personen; %= Werte in Prozent

### 3.2.5 Unternehmen

Im Schnitt sind die TeilnehmerInnen an der Untersuchung fast 10 Jahre im Betrieb beschäftigt. Die Verteilung auf die einzelnen Jahre der Zugehörigkeit zum Unternehmen ist in der folgenden Grafik dargestellt.

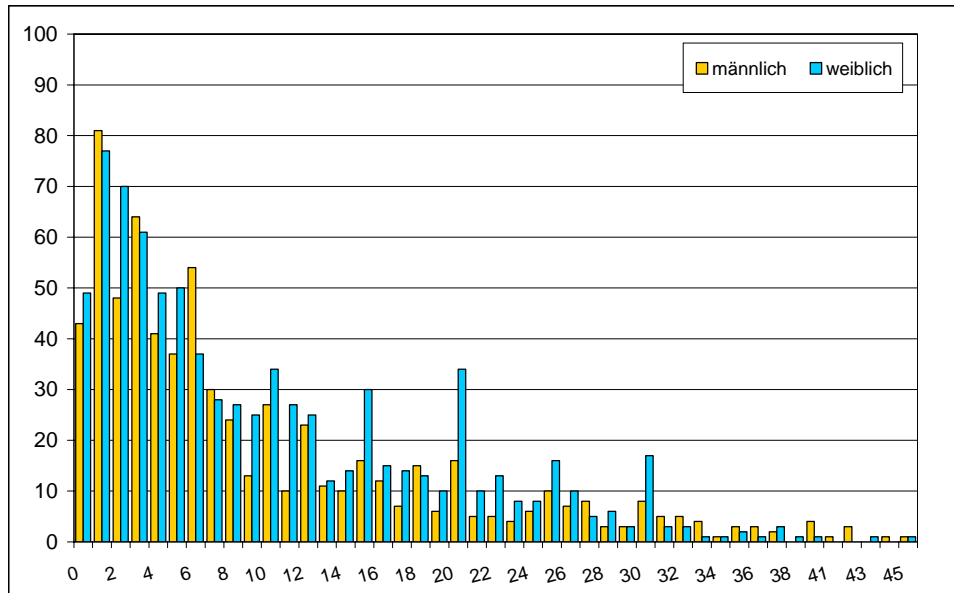
**GRAFIK 2: VERTEILUNG DER ZUGEHÖRIGKEIT ZUM UNTERNEHMEN**



Hinweis: ein Wert von Null bedeutet eine Beschäftigungsdauer von unter einem halben Jahr

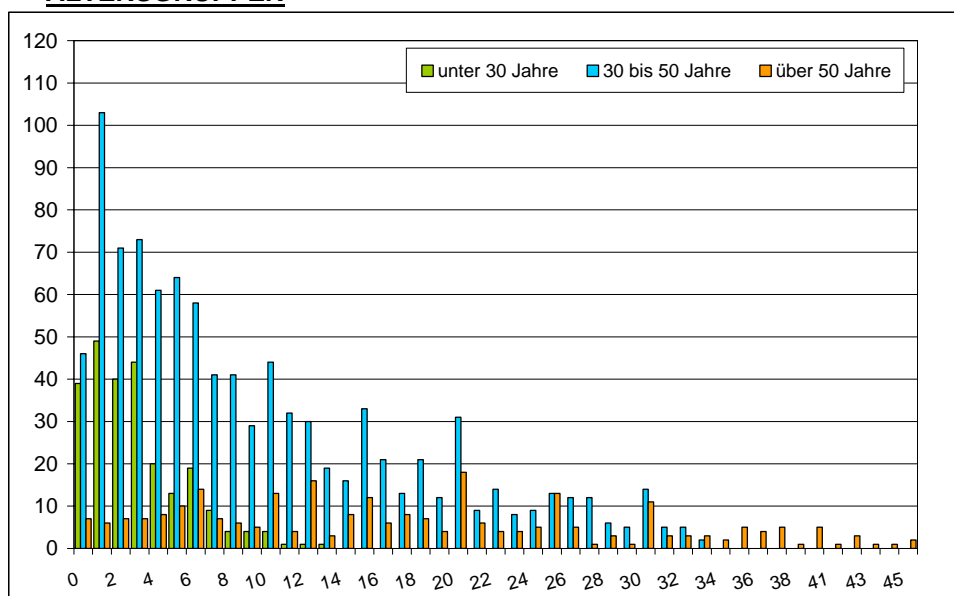
Die höchsten Anteile entfallen dabei auf einen Zeitraum von weniger als einem Jahr bis zu einer Dauer von sechs Jahren und nehmen mit höherer Beschäftigungsdauer kontinuierlich ab. In der folgenden Abbildung ist die Verteilung der Beschäftigungsdauer nach dem Geschlecht dargestellt. Grundsätzlich sind die Unterschiede der Verteilungen zwischen Männern und Frauen nicht sehr groß. Es besteht lediglich eine leichte Tendenz, dass Frauen im Schnitt bereits etwas länger im Betrieb sind als Männer (9.9 bzw. 9.5 Jahre).

**GRAFIK 3: VERTEILUNG DER ZUGEHÖRIGKEIT ZUM UNTERNEHMEN NACH GESCHLECHT**



Die Verteilung der Zugehörigkeit zum Unternehmen nach Altersgruppen zeigt erwartungsgemäß ein anderes Bild. Die unter 30-Jährigen können naturgemäß erst eine gewisse Zeit im Unternehmen beschäftigt sein und dies spiegelt sich auch in der Verteilung der Zeiten wider. Der Großteil dieser Personen ist seit weniger als fünf Jahren im jeweiligen Unternehmen beschäftigt.

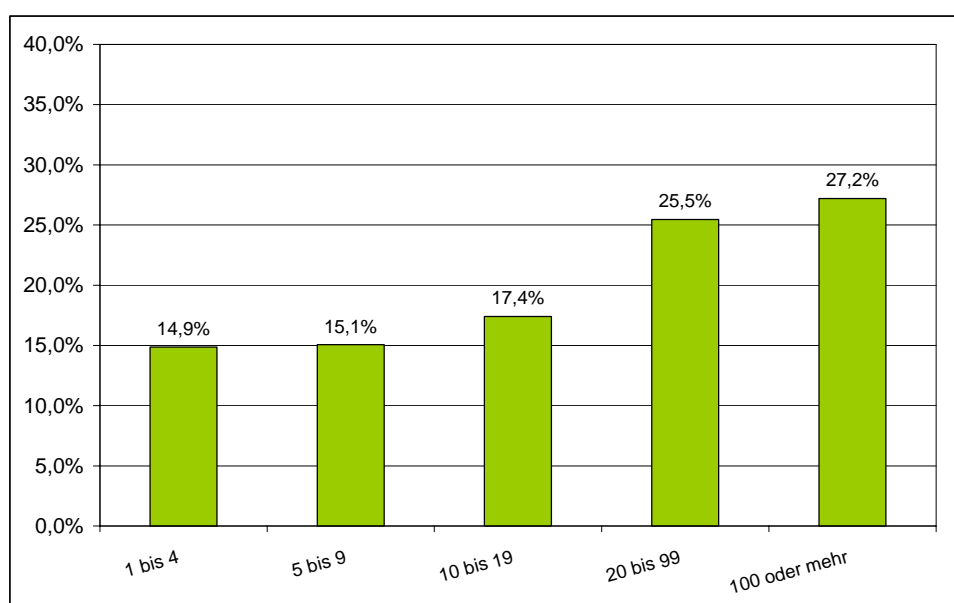
**GRAFIK 4: VERTEILUNG DER ZUGEHÖRIGKEIT ZUM UNTERNEHMEN NACH ALTERSGRUPPEN**



Bei den 30- bis 50-Jährigen ist der Verlauf ähnlich wie in der Gesamtgruppe. Die meisten Personen weisen kürzere Verweildauern auf, aber es gibt doch auch eine Reihe von Personen dieser Altersgruppe, die bereits mehr als zehn Jahre im Unternehmen beschäftigt sind. Bei den über 50-Jährigen ist hingegen fast eine Gleichverteilung über die Beschäftigungsdauer von 0 bis 45 Jahren zu erkennen. Da die Gruppe der 30- bis 50-Jährigen überproportional stark in der Stichprobe vertreten ist, ist auch die Verteilung der Zugehörigkeit zum Unternehmen stark von dieser Gruppe geprägt. Sehr lange Zugehörigkeiten bilden damit eher die Ausnahme und sind in der vorliegenden Stichprobe unterrepräsentiert.

Jeweils etwa ein Viertel der Beschäftigten arbeitet in Betrieben mit 20 bis 100 bzw. mehr als 100 MitarbeiterInnen. In Kleinbetrieben mit bis zu vier MitarbeiterInnen bzw. 5 bis 9 MitarbeiterInnen sind jeweils 15 % beschäftigt und in Unternehmen mit 10 bis 19 Personen sind in etwa 17 % tätig. Die Verteilung der Personen nach der Unternehmensgröße entspricht dabei laut Statistischem Jahrbuch 2010 der Statistik Austria weitgehend dem österreichischen Durchschnitt. So sind etwa in Österreich ca. 25 % der Beschäftigten in Unternehmen mit mehr als 100 Personen tätig.

**GRAFIK 5: VERTEILUNG DER GRÖÖE DES UNTERNEHMENS**



%= Werte in Prozent

## 4. Fragestellungen der empirischen Untersuchung

In der vorliegenden Untersuchung wird das Interesse auf vertikale und horizontale Unterschiede sozialer Ungleichheit gelegt. Aus der in Teil 1 dargelegten theoretischen Vorüberlegungen (vgl. dazu Kapitel 1 und 2) und den abgeleiteten Forschungsfragen (vgl. dazu Kapitel 2.2.2) lassen sich nachstehende Fragestellungen für die empirische Untersuchung ableiten. Diese werden anschließend empirisch überprüft (vgl. dazu Kapitel 6 und 7).

### 4.1 Horizontale Ungleichheiten bezüglich der aktiven beruflichen Weiterbildung und der Einstellung zur beruflichen Weiterbildung

#### 4.1.1 Unterschiede nach dem Geschlecht

##### **Fragestellung 1a:**

Gibt es einen geschlechtsspezifischen Unterschied bezüglich der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung?

##### **Fragestellung 1b:**

Gibt es einen geschlechtsspezifischen Unterschied bezüglich des subjektiv eingeschätzten Nutzens der beruflichen Weiterbildung, der Motivation der Teilnahme, der Beurteilung der Kursqualität sowie der Gründe für die bisherige Nicht-Teilnahme?

##### *Hypothese 1a:*

*Die Teilnahme an der beruflichen Weiterbildung ist zwischen Männern und Frauen unterschiedlich.*

##### *Hypothese 1b:*

*Der subjektiv eingeschätzte Nutzen der beruflichen Weiterbildung, die Motivation der Teilnahme, die Beurteilung der Kursqualität sowie die Gründe für die bisherige Nicht-Teilnahme des Kursangebotes sind zwischen Männern und Frauen unterschiedlich.*

- *statistisches Verfahren zur Überprüfung der Unterschiedshypothesen:  
t-Test für unabhängige Stichproben*

#### **4.1.2 Unterschiede nach dem Lebensalter**

##### **Fragestellung 2a:**

Gibt es einen altersspezifischen Unterschied bezüglich der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung?

##### **Fragestellung 2b:**

Gibt es einen altersspezifischen Unterschied bezüglich des subjektiv eingeschätzten Nutzens der beruflichen Weiterbildung, der Motivation der Teilnahme, der Beurteilung der Kursqualität sowie der Gründe für die bisherige Nicht-Teilnahme des Kursangebotes?

##### *Hypothese 2a:*

*Die Teilnahme an der beruflichen Weiterbildung ist zwischen den Altersgruppen unterschiedlich.*

##### *Hypothese 2b:*

*Der subjektiv eingeschätzte Nutzen der beruflichen Weiterbildung, die Motivation der Teilnahme, die Beurteilung der Kursqualität sowie die Gründe für die bisherige Nicht-Teilnahme des Kursangebotes sind zwischen den Altersgruppen unterschiedlich.*

- *statistisches Verfahren zur Überprüfung der Unterschiedshypothesen:  
univariate Varianzanalyse*

#### **4.1.3 Unterschiede nach dem Migrationshintergrund**

##### **Fragestellung 3a:**

Gibt es einen herkunftsspezifischen Unterschied bezüglich der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung?

##### **Fragestellung 3b:**

Gibt es einen herkunftsspezifischen Unterschied bezüglich des subjektiv eingeschätzten Nutzens der beruflichen Weiterbildung, der Motivation der

Teilnahme, der Beurteilung der Kursqualität sowie der Gründe für die bisherige Nicht-Teilnahme des Kursangebotes?

*Hypothese 3a:*

*Die Teilnahme an der beruflichen Weiterbildung ist unterschiedlich nach der Herkunft.*

*Hypothese 3b:*

*Der subjektiv eingeschätzte Nutzen der beruflichen Weiterbildung, die Motivation der Teilnahme, die Beurteilung der Kursqualität sowie die Gründe für die bisherige Nicht-Teilnahme des Kursangebotes ist unterschiedlich nach der Herkunft.*

- *statistisches Verfahren zur Überprüfung der Unterschiedshypothesen:  
t-Test für unabhängige Stichproben*

## **4.2 Vertikale Ungleichheiten bezüglich der aktiven beruflichen Weiterbildung und der Einstellung zur beruflichen Weiterbildung**

### **4.2.1 Unterschiede nach der Ausbildung**

#### **Fragestellung 4a:**

Gibt es einen bildungsspezifischen Unterschied bezüglich der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung?

#### **Fragestellung 4b:**

Gibt es einen bildungsspezifischen Unterschied bezüglich des subjektiv eingeschätzten Nutzens der beruflichen Weiterbildung, der Motivation der Teilnahme, der Beurteilung der Kursqualität sowie der Gründe für die bisherige Nicht-Teilnahme des Kursangebotes?

*Hypothese 4a:*

*Die Teilnahme an der beruflichen Weiterbildung ist unterschiedlich nach der Bildung.*

*Hypothese 4b:*

*Der subjektiv eingeschätzte Nutzen der beruflichen Weiterbildung, die Motivation der Teilnahme, die Beurteilung der Kursqualität sowie die Gründe für die bisherige Nicht-Teilnahme des Kursangebotes ist unterschiedlich nach der Bildung.*

- *statistisches Verfahren zur Überprüfung der Unterschiedshypothesen:  
univariate Varianzanalyse*

#### **4.2.2 Unterschiede nach der beruflichen Stellung**

**Fragestellung 5a:**

Gibt es einen berufsspezifischen Unterschied bezüglich der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung?

**Fragestellung 5b:**

Gibt es einen berufsspezifischen Unterschied bezüglich des subjektiv eingeschätzten Nutzens der beruflichen Weiterbildung, der Motivation der Teilnahme, der Beurteilung der Kursqualität sowie der Gründe für die bisherige Nicht-Teilnahme?

*Hypothese 5a:*

*Die Teilnahme an der beruflichen Weiterbildung ist unterschiedlich nach der beruflichen Stellung.*

*Hypothese 5b:*

*Der subjektiv eingeschätzte Nutzen der beruflichen Weiterbildung, die Motivation der Teilnahme, die Beurteilung der Kursqualität sowie die Gründe für die bisherige Nicht-Teilnahme des Kursangebotes ist unterschiedlich nach der beruflichen Stellung.*

- *statistisches Verfahren zur Überprüfung der Unterschiedshypothesen:  
univariate Varianzanalyse*

### **4.2.3 Unterschiede nach dem beruflichen Status**

#### **Fragestellung 6a:**

Gibt es einen Unterschied hinsichtlich des beruflichen Status bezüglich der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung?

#### **Fragestellung 6b:**

Gibt es einen Unterschied hinsichtlich des beruflichen Status bezüglich des subjektiv eingeschätzten Nutzens der beruflichen Weiterbildung, der Motivation der Teilnahme, der Beurteilung der Kursqualität sowie der Gründe für die bisherige Nicht-Teilnahme?

#### *Hypothese 6a:*

*Die Teilnahme an der beruflichen Weiterbildung ist unterschiedlich nach dem beruflichen Status.*

#### *Hypothese 6b:*

*Der subjektiv eingeschätzte Nutzen der beruflichen Weiterbildung, die Motivation der Teilnahme, die Beurteilung der Kursqualität sowie die Gründe für die bisherige Nicht-Teilnahme des Kursangebotes ist unterschiedlich nach dem beruflichen Status.*

- *statistisches Verfahren zur Überprüfung der Unterschiedshypothesen:  
t-Test für unabhängige Stichproben*

### **4.3 Schichtspezifische Unterschiede bezüglich der aktiven beruflichen Weiterbildung und der Einstellung zur beruflichen Weiterbildung**

#### **Fragestellung 7a:**

Gibt es einen schichtspezifischen Unterschied bezüglich der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung?

#### **Fragestellung 7b:**

Gibt es einen schichtspezifischen Unterschied bezüglich des subjektiv eingeschätzten Nutzens der beruflichen Weiterbildung, der Motivation der Teilnahme, der Beurteilung der Kursqualität sowie der Gründe für die bisherige Nicht-Teilnahme?

#### *Hypothese 7a:*

*Die Teilnahme an der beruflichen Weiterbildung ist unterschiedlich nach der Schichtzugehörigkeit.*

#### *Hypothese 7b:*

*Der subjektiv eingeschätzte Nutzen der beruflichen Weiterbildung, die Motivation der Teilnahme, die Beurteilung der Kursqualität sowie die Gründe für die bisherige Nicht-Teilnahme des Kursangebotes ist unterschiedlich nach der Schichtzugehörigkeit.*

- *statistisches Verfahren zur Überprüfung der Unterschiedshypothesen:  
univariate Varianzanalyse*

### **4.4 Stärke des Einflusses von alten und neuen Ungleichheiten auf die berufliche Weiterbildung**

#### **Fragestellung 8:**

Haben alte oder neue Ungleichheiten mehr Einfluss auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung, wenn alle Indikatoren in einem Gesamtmodell untersucht werden?

*Hypothese 8:*

*Der Einfluss der alten Ungleichheiten auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung ist geringer als der Einfluss der neuen Ungleichheiten.*

- *statistisches Verfahren zur Überprüfung der Veränderungshypothese:  
blockweise Regressionsanalyse*

#### **4.5 Zusammenhang von Einstellungen, Motivation, etc. und beruflicher Weiterbildung**

**Fragestellung 9:**

Kann ein Zusammenhang zwischen der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung und dem subjektiv eingeschätzten Nutzen der beruflichen Weiterbildung sowie der Motivation der Teilnahme hergestellt werden?

*Hypothese 9a:*

*Je höher der subjektiv eingeschätzte Nutzen der beruflichen Weiterbildung, desto stärker ist die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung.*

*Hypothese 9b:*

*Je höher die Motivation zur Teilnahme an beruflicher Weiterbildung, desto stärker ist die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung.*

- *statistisches Verfahren zur Überprüfung der Zusammenhangshypothesen:  
Korrelationen*

## **5. Auswertungsverfahren**

Im ersten Abschnitt erfolgen eine Beschreibung der verwendeten statistischen Verfahren und eine ausführliche Stichprobenbeschreibung. Im Anschluss daran werden mit Hilfe von Faktorenanalysen die Skalen der Variablenblöcke f22, f29, f34 und f35 ermittelt. In der Datenanalyse in Abschnitt 6 werden signifikante Unterschiede und mögliche Zusammenhänge von soziodemografischen bzw. persönlichen Variablen und zur „Weiterbildungsbeteiligung“ überprüft. Im letzten Schritt erfolgt eine zusammenfassende Darstellung der in der Analyse gewonnenen Ergebnisse.

### **5.1 Statistische Verfahren**

Die Berechnung wird sich teilweise auf deskriptive Verfahren konzentrieren. In Abschnitt 6 werden gleich zu Beginn unter Berücksichtigung der entsprechenden Skalenniveaus neben Häufigkeitsauszählungen auch statistische Maßzahlen zur beschreibenden Darstellung herangezogen. Falls im Folgenden nicht anders angegeben, stützen sich die Erklärungen zu den Analysemethoden auf Backhaus et al. (2006).

In Abschnitt 6.4 erfolgt eine explorative Datenanalyse. Hier werden Faktorenanalysen (vgl. Wittenberg/Cramer, 2003: 133f) für bestimmte Variablengruppen durchgeführt. Die ursprünglichen Skalen werden auf einen einheitlichen Wertebereich von 1 bis 4 transformiert, wobei 1 für hohe Zustimmung und 4 für negative Bewertung steht. Ziel der Faktorenanalyse ist es, die Interkorrelationen zwischen den Items auf einigen wenigen Dimensionen möglichst gut abzubilden, um so die Information ‚gebündelter‘ und übersichtlicher erfassen und in den weiteren Analysen mit den abgeleiteten Skalen rechnen zu können. Die Festlegung der Zahl der zu extrahierenden Dimensionen erfolgt über verschiedene Gütekriterien, die Zuordnung der Items zu den einzelnen Faktoren erfolgt über die Faktorladungen. Mit Hilfe dieser Faktoren ist es dann möglich, anstelle einer Vielzahl an Items, die als abhängige Variable in den Analysen berücksichtigt werden müssten, nur mehr einige wenige abhängige Variablen zu

untersuchen, die inhaltlich klar festgelegt sind und nicht durch eine einzelne Frage, sondern durch mehrere Items beschrieben werden.

Um aus den gegebenen Daten die unter Punkt 5 getroffenen Annahmen über Unterschiede oder Zusammenhänge der betrachteten Variablen zu überprüfen und Schlussfolgerungen für die Untersuchungsgesamtheit zu erzielen, müssen zwei oder mehrere Untersuchungsmerkmale gleichzeitig untersucht werden. Dazu sind verschiedene Auswertungsverfahren bzw. statistische Tests notwendig.

Ab Abschnitt 6 stützen sich die Berechnungen, je nach statistischer Voraussetzung, auf T-Tests, ANOVA-Analysen, Korrelationen und multiple Regressionsanalysen. Die Grundlagen der einzelnen Modelltypen sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden.

### T-Test

Für Fragestellungen, bei denen die Mittelwerte von zwei Stichproben auf signifikante Unterschiede miteinander verglichen werden, wird der T-Test für unabhängige Stichproben herangezogen. Dabei werden die Mittelwertsdifferenzen zweier Gruppen auf Signifikanz überprüft (vgl. Janssen/ Laatz, 2005: 337). Um zu bestimmen, ob die Stichprobenvarianzen der beiden Gruppen als gleich oder ungleich betrachtet werden können – je nachdem muss ein unterschiedlicher p-Wert verwendet werden -, wird der Levene-Test (Test auf Homogenität der Varianzen) von SPSS herangezogen.

### ANOVA-Analyse

Die ANOVA ist eine Abkürzung für die einfaktorielle Varianzanalyse. Vergleicht man mehr als zwei Gruppen auf signifikante Mittelwertsdifferenzen bezüglich einer abhängigen Variablen, wird die univariate Varianzanalyse verwendet. Um das angewandte Analyseverfahren in wenigen Worten zu skizzieren, wird auf die Definition von Klaus Backhaus et al. zurückgegriffen: „Die Varianzanalyse ist ein Verfahren, das die Wirkung einer (oder mehrerer) unabhängiger Variablen auf eine (oder mehrere) abhängige Variable(n) untersucht. Für die abhängige Variable wird dabei lediglich Nominalskalierung verlangt, während die abhängige Variable metrisches Skalenniveau aufweisen muß“ (Backhaus et al., 2006: 120). Ähnlich wie beim T-Test dient sie der Untersuchung der Signifikanz des

Unterschiedes von Einzeldifferenzen zwischen Gruppen, mit dem Unterschied, dass anstatt nur zwei mehrere Mittelwerte zugleich verglichen werden können (vgl. Janssen/Laatz, 2005: 351f). Zunächst wird nur festgestellt, ob ein signifikanter Unterschied zwischen allen Gruppen besteht. Um Aussagen darüber treffen zu können, welche Gruppen sich konkret paarweise voneinander unterscheiden, werden post-hoc-Tests verwendet (etwa der Test von Bonferroni).

### Multiple Regressionsanalyse

Wie die ANOVA dient auch die Methode der Regressionsanalyse der Beschreibung von Variablenbeziehungen, doch im Gegensatz zur ANOVA-Analyse sind selbst unabhängige Variablen metrisch skaliert. Die multiple Regressionsanalyse ermöglicht die Ermittlung der Beziehung zwischen mehreren unabhängigen und einer abhängigen Variable (vgl. Backhaus et al., 2006: 46). Es kann eine Aussage darüber getroffen werden, in welchem Ausmaß die Variation der abhängigen Variablen durch die unabhängigen Variablen erklärt werden kann und welche Variablen dazu einen signifikanten Beitrag leisten. Man erhält eine Gleichung bei der die abhängige Größe durch die Gewichtung der unabhängigen Größen (Regressionskoeffizienten) berechnet wird. Insofern eignet sich die Regressionsanalyse auch für prognostische Zwecke.

### Korrelationen

Um den linearen Zusammenhang zwischen zwei intervallskalierten Merkmalen messen zu können, eignet sich der Korrelationskoeffizient nach Pearson. Je nach Stärke und Richtung des Zusammenhangs kann dieser Koeffizient Werte zwischen -1 (perfekter negativer Zusammenhang) und +1 (perfekter positiver Zusammenhang) annehmen. Die statistische Überprüfung eines empirisch gemessenen Korrelationskoeffizienten ergibt eine Aussage darüber, inwieweit der gemessene Wert signifikant von Null abweicht oder nicht, d.h. ob eine Abhängigkeit zwischen den beiden Merkmalen vorliegt oder nicht.

---

#### **GRAFIK 6: VERWENDETE AUSWERTUNGSMETHODEN**

<b>1. Deskriptive Statistik</b>	<b>2. Skalenbildung</b>	<b>3. Erklärende Statistik</b>
Häufigkeitsauszählung und Lagemaße;	Faktorenanalyse	T-Test, Varianzanalyse, Korrelationen, multiple Regressionsanalyse;

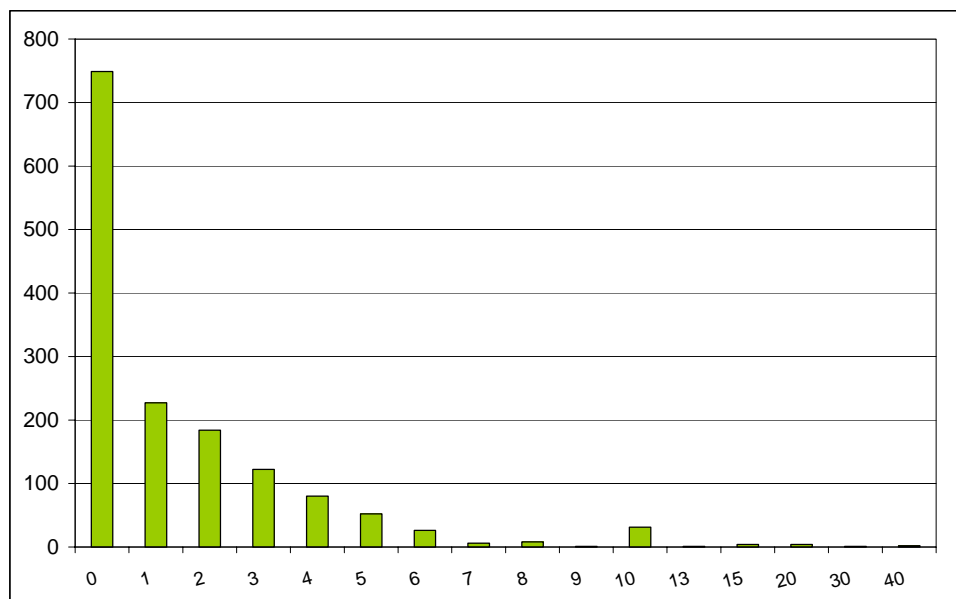
## **6. Ergebnisse**

In diesem Abschnitt wird zunächst mittels Faktorenanalysen versucht aus den verschiedenen Fragebatterien für die abhängigen Variablen der Untersuchung einige wenige Dimensionen abzuleiten. So wird etwa der Nutzen oder die Motivation der Teilnahme an der beruflichen Weiterbildung durch eine Reihe von Fragen abgedeckt. Mittels Faktorenanalyse kann hier geprüft werden, inwieweit Abhängigkeiten zwischen den einzelnen Fragen bestehen und inwieweit sich diese auf einige wenige Dimensionen bzw. Subskalen reduzieren lassen. Dies ermöglicht eine wesentlich prägnantere und übersichtlichere Darstellung zur Überprüfung der Hypothesen.

### **6.1 Deskriptive Beschreibung der Weiterbildungsbeteiligung**

Der Bereich, der im Rahmen dieser Untersuchung als abhängige Variable näher untersucht werden soll, ist die bisherige Teilnahme der beruflichen Weiterbildung. Dazu wurden den Personen einige Fragen gestellt, wobei die Anzahl der beruflichen Weiterbildungskurse der letzten zwei Jahre den wichtigsten Kennwert darstellt. Die Verteilung der Zahl der besuchten Kurse ist in der folgenden Grafik dargestellt.

**GRAFIK 7: ANZAHL DER TEILNAHME AN WEITERBILDUNGSVERANSTALTUNGEN IN DEN LETZTEN ZWEI JAHREN**



Exakt 50 % der Befragten haben in den letzten beiden Jahren an keinem einzigen beruflichen Weiterbildungskurs teilgenommen. 15 % haben einen Kurs besucht, bei 12 % waren es zwei Veranstaltungen, bei 8 % drei Kurse und 14 % haben vier oder mehr berufliche Weiterbildungskurse in den beiden letzten Jahren besucht. Im Schnitt sind das bei allen Befragten 1,59 Kurse. Planmäßig beendet haben die Personen dabei 1,47 Kurse.

In der folgenden Tabelle ist die Verteilung der Teilnahme an der Weiterbildung nach Geschlecht und Bildung zusammengefasst. Es ist jeweils der Anteil an Personen eingetragen, der an zumindest einem Weiterbildungskurs teilgenommen hat. Dabei ist zunächst ein deutlicher Bildungseffekt festzustellen: Mit zunehmender Bildung der Befragten steigt auch der Anteil der Teilnahme an Weiterbildungskursen. So hat nur jede vierte Person mit einem Pflichtschulabschluss an einem Weiterbildungskurs teilgenommen, während es bei Befragten mit universitärer Ausbildung bereits zwei von Drei sind. Dies gilt für Männer und Frauen gleichermaßen.

**TABELLE 9: TEILNAHME AN WEITERBILDUNGSKURSEN NACH BILDUNG UND GESCHLECHT**

<u>Bildung</u>	<u>Geschlecht</u>				<u>Gesamt</u>	
	<u>männlich</u>		<u>weiblich</u>			
	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
höchstens Pfl.sch.	22	23	23	27	45	25
Lehre / BMS	123	44	131	42	254	43
Matura	94	60	137	57	231	58
Universität, FH	96	66	123	68	219	67

n= Anzahl der Personen; %= Werte in Prozent

Auch für die Kombination der Merkmale Bildung und Altersgruppe wurden die einzelnen Anteile berechnet. Folgende Kernaussagen können dabei abgeleitet werden: Bei Personen mit geringer bis mittlerer Bildung ist die Teilnahme bei den 30 bis 50-Jährigen höher als bei den Personen, die jünger als 30 bzw. älter als 50 Jahre sind. Bei Personen mit universitärer Ausbildung sind die Unterschiede der Teilnahme zwischen den einzelnen Altersgruppen hingegen nur sehr gering.

So ist der Anteil an Weiterbildung bei Personen, die höchstens einen Pflichtschulabschluss haben, bei den über 50-Jährigen mit 16 % fast nur halb so groß wie bei den 30- bis 50-Jährigen mit 29 %. Für die unter 30-Jährigen beträgt der Anteil mit diesem Bildungsgrad etwas mehr als 20 %. Bei Befragten mit einer Lehre oder BMS als höchstem Schulabschluß sind die Unterschiede nicht ganz so stark, aber von der Tendenz her gleich wie bei den Personen mit dem geringsten Bildungsgrad. Auch bei Versuchspersonen, die als höchsten Bildungsabschluß eine Matura aufweisen, nehmen die 30 bis 50-Jährigen mit fast zwei Drittel deutlich öfter an Weiterbildungskursen teil, als die beiden anderen Gruppen, für welcher der Anteil jeweils weniger als 50 % beträgt. Wie bereits erwähnt, kann dieser Unterschied zwischen den Altersgruppen bei den Personen mit einer universitären Ausbildung nicht bestätigt werden. Hier schwanken die Anteile nur in einer sehr geringen Bandbreite zwischen 65 und 68 %.

**TABELLE 10: TEILNAHME AN WEITERBILDUNGSKURSEN NACH BILDUNG UND ALTERSGRUPPE**

<u>Bildung</u>	<u>Altersgruppe</u>					
	<u>unter 30 Jahre</u>		<u>30 bis 50 Jahre</u>		<u>über 50 Jahre</u>	
	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
höchstens Pfl.sch.	7	21	32	29	6	16
Lehre / BMS	31	38	178	47	45	36
Matura	43	46	157	65	29	48
Universität, FH	26	65	163	68	29	66

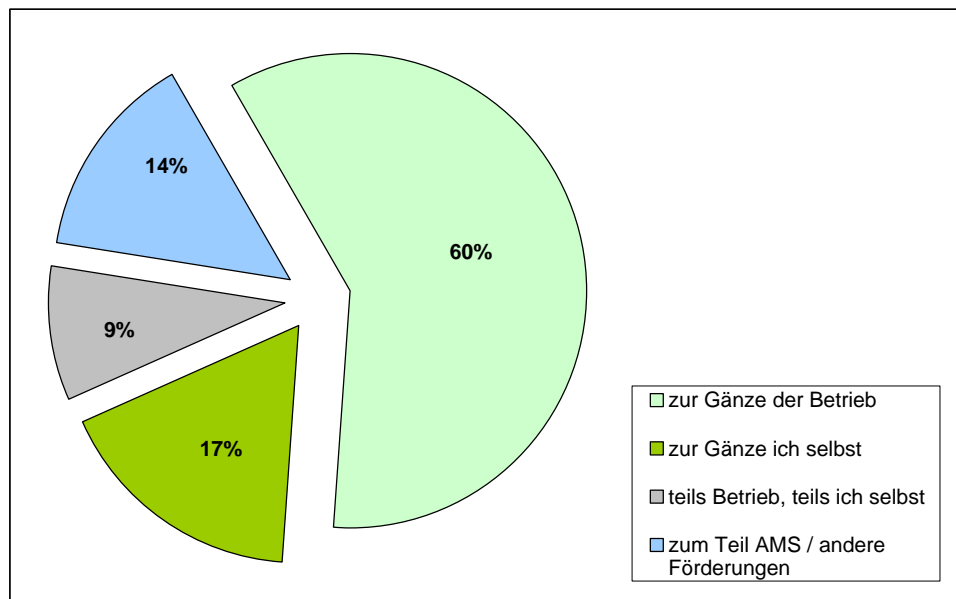
n= Anzahl der Personen; %= Werte in Prozent

Etwas mehr als 40 % haben als Nachweis für den zuletzt besuchten Kurs ein Zertifikat erhalten, 13 % ein anderes Zeugnis und nicht ganz 40 % eine Teilnahmebestätigung. Die restlichen 7 % haben keinen Nachweis für den Besuch der Veranstaltung erhalten.

Den eindeutig höchsten Bekanntheitsgrad hat mit über 70 % das WIFI, gefolgt von privaten Schulungseinrichtungen und dem BFI, deren Anteile bei 35 bis 40 % liegen sowie dem VHS, dessen Bekanntheitsgrad noch gerade über der 30 %-Marke liegt.

Bei 60 % der besuchten Weiterbildungskurse werdend die Kosten zur Gänze vom Betrieb übernommen, bei weiteren 9 % zahlt der Betrieb zumindest einen Teil dazu. Bei 14 % zahlt das AMS bzw. werden die Kosten durch andere Förderungen übernommen, in 17 % der Fälle zahlt hingegen die Person die Kosten aus eigener Tasche.

**GRAFIK 8: BEZAHLUNG DER KURSE**



%= Werte in Prozent

Der überwiegende Teil der Kurse wurde in einer Schulungseinrichtung durchgeführt (72 %), 15 % fanden im Betrieb statt und bei 13 % wurden die Kurse teils im Betrieb und teils in einer Schulungseinrichtung abgehalten.

Schließlich wird auch die Frage nach der zukünftig geplanten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung als Indikator für das Interesse an beruflicher Weiterbildung in den weiteren Analysen berücksichtigt. Insgesamt geben 71 % der Befragten an, dass sie zukünftig den Besuch solcher Fortbildungskurse planen.

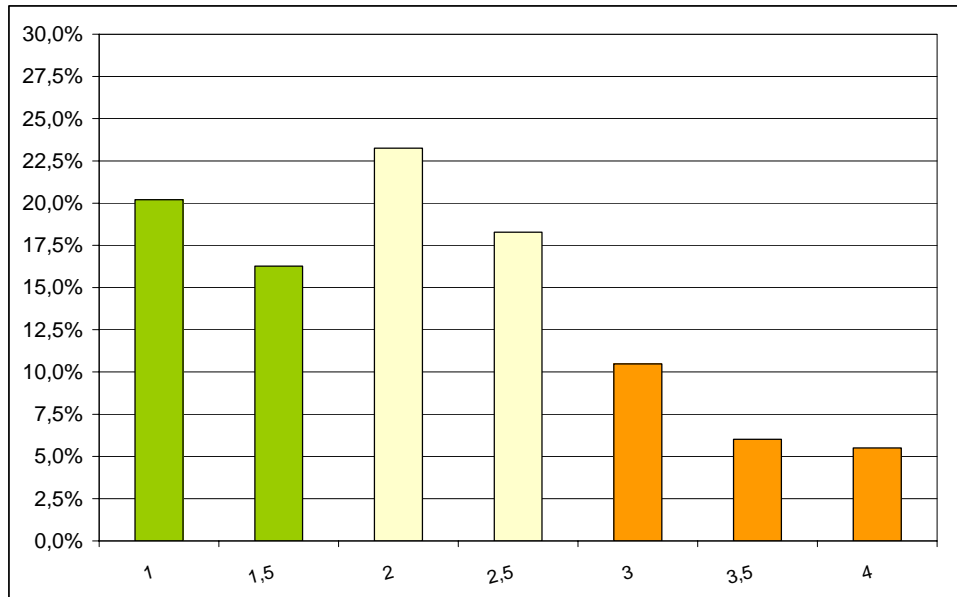
Fast zwei Drittel (64,8 %) haben nach eigenen Angaben an einer innerbetrieblichen Schulung teilgenommen. Sehr zufrieden mit dieser Schulung waren 44 %, zufrieden waren 42 %, wenig zufrieden 12 % und gar nicht zufrieden 3 %.

In der Folge werden die Verteilungen der im vorigen Abschnitt ermittelten Skalen beschrieben. Pro Person wurde der jeweilige Skalenwert ermittelt und danach die Verteilung dieser Werte ausgewertet.

Die Verteilung der Werte der Skala 'beruflicher Nutzen Weiterbildung' macht dabei etwa deutlich, dass die Personen, die berufliche Weiterbildung als sinnvoll und zielführend erachten, klar in der Mehrheit sind und es relativ wenige UntersuchungsteilnehmerInnen gibt, die den beruflichen Nutzen dieser Kurse nicht wirklich erkennen können. Sowohl im oberen als auch im unteren Grenzbereich der Skala sind die Häufigkeiten generell sehr gering. So erreicht ein Großteil der Personen Skalenwerte zwischen 1,6 und 2,2 bei einem Wertebereich der Skala von eins (trifft sehr zu) bis vier (trifft gar nicht zu).

Für die Subskala 'Nutzen-Kosten-Relation' ist das Verhältnis von Kritikern und Skeptikern in etwa ausgewogen. Ein etwas höherer Anteil steht zwar der Fortbildung positiv gegenüber, aber es gibt doch auch einen nicht unbeträchtlichen Anteil an Personen, die der Meinung sind, dass der erbrachte Nutzen der beruflichen Fortbildung eher in einem ungünstigen Verhältnis zu den Kosten solcher Weiterbildungskurse steht.

**GRAFIK 9: VERTEILUNG DER SKALENWERTE FÜR 'NUTZEN-KOSTEN-RELATION WEITERBILDUNG' (N=1346)**

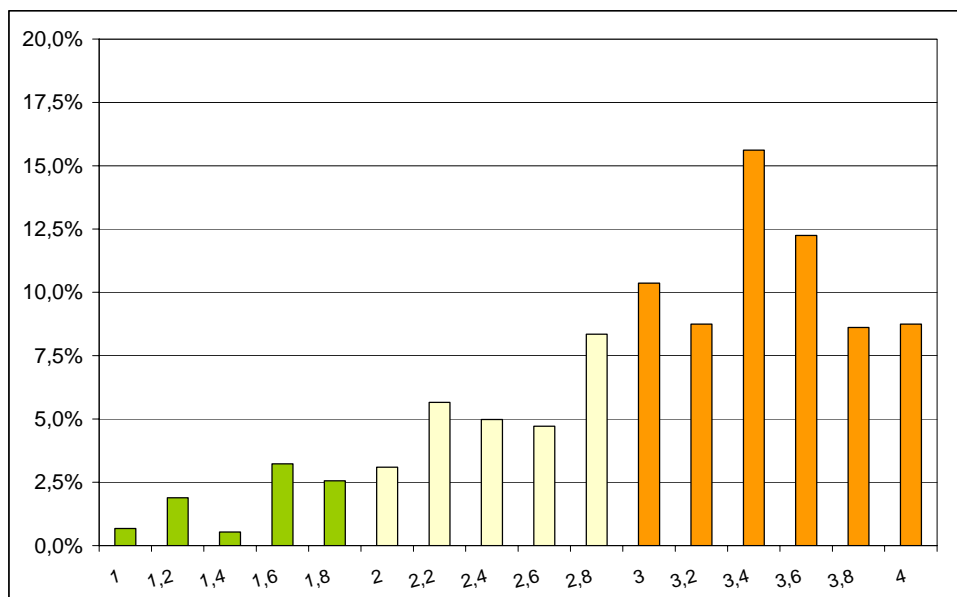


Antwortkategorien: 1=trifft sehr zu, 2=trifft ziemlich zu, 3=trifft wenig zu, 4=trifft gar nicht zu

Insgesamt scheint für die meisten Personen eine mögliche Veränderung bzw. Verbesserung der momentanen beruflichen Situation kein zentrales Motiv zur Teilnahme an Kursen zur beruflichen Weiterbildung zu sein.

Der überwiegende Teil der Personen erreicht Werte, die im Schnitt drei oder mehr betragen und damit zwischen den Antwortkategorien 'wenig wichtig' und 'gar nicht wichtig' liegen, wie die folgenden Grafik zeigt.

**GRAFIK 10: VERTEILUNG DER SKALENWERTE FÜR 'MOTIVE - BERUF/KARRIERE' (N=743)**

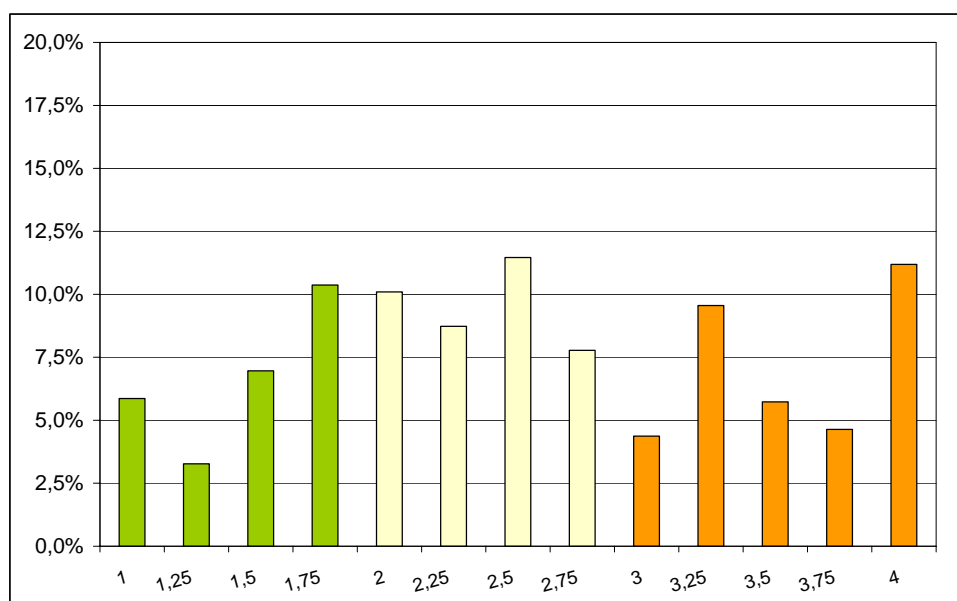


Antwortkategorien: 1=sehr wichtig, 2=ziemlich wichtig, 3=wenig wichtig, 4=gar nicht wichtig

Für den Faktor 'Motive-Extern' ist die Verteilung der Werte sehr extrem. Mehr als 50 % der Befragten erreichen hier den maximal möglichen Skalenwert von 4.0. Dies entspricht der Antwortkategorie 'gar nicht wichtig' und zeigt, dass für mehr als die Hälfte der Befragten die Motivation durch externe Berater oder Stellen ohne jede Bedeutung ist. Von den übrigen Personen liegt ein Großteil der Skalenwerte zwischen drei und vier, also einem Bereich der zwischen den Antwortkategorien 'wenig wichtig' und 'gar nicht wichtig' liegt. Insgesamt bedeutet dies, dass für die Teilnahme an der Weiterbildung die Motivation durch Außenstehende im Vergleich zu den anderen Faktoren keine sehr große Rolle spielt.

Ein deutlich anderes Bild ergibt sich für die Verteilung der Werte der Subskala 'Motivation – Betrieb'. Hier ist annähernd eine Gleichverteilung der Werte erkennbar, d.h. die Anzahl der Personen, die eine derartige Motivation zur Teilnahme an beruflicher Weiterbildung als wichtig, unwichtig oder mittelmäßig einstufen, ist in etwa gleich groß. So erreichen ein gutes Viertel der befragten Personen Werte, die zwischen den Antwortkategorien 'ziemlich wichtig' und 'wichtig' liegen, 38 % weisen Werte auf, die sich zwischen 'wenig wichtig' und 'ziemlich wichtig' bewegen und die restlichen 36 % haben Werte innerhalb der Antwortkategorien 'wenig wichtig' und 'gar nicht wichtig'.

**GRAFIK 11: VERTEILUNG DER SKALENWERTE FÜR 'MOTIVE - BETRIEB' (N=733)**



Antwortkategorien: 1=sehr wichtig, 2=ziemlich wichtig, 3=wenig wichtig, 4=gar nicht wichtig

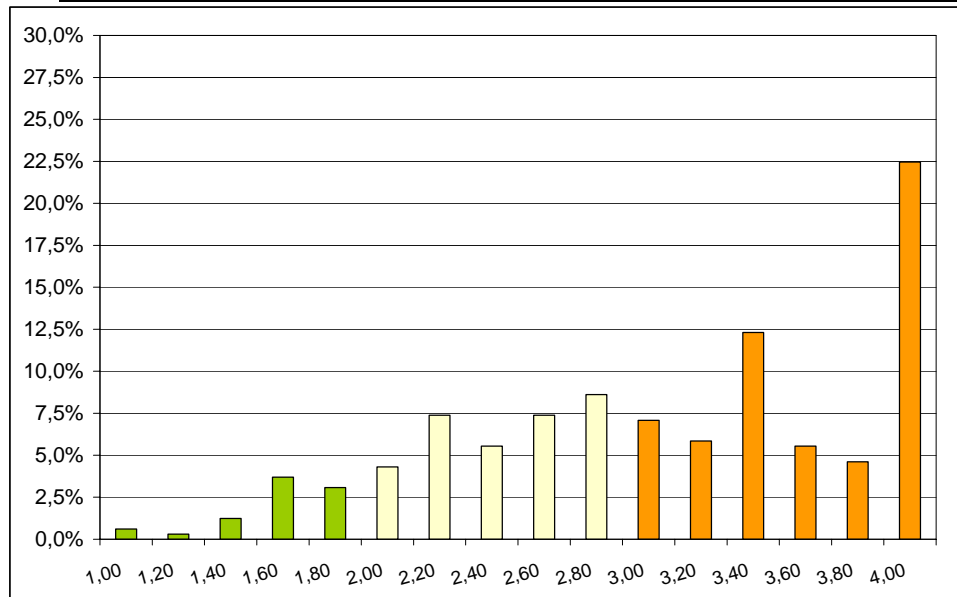
Motive zur Teilnahme an beruflicher Weiterbildung, die nicht wirklich berufsbezogen sind, oder innerbetrieblich oder durch externe Beratungsstellen zur Teilnahme an beruflicher Weiterbildung bedingt sind, werden von mehr als einem Drittel der Personen als überhaupt nicht wichtig eingestuft. Auch für die meisten anderen Befragten spielen diese eher oberflächlichen Gründe nur eine untergeordnete Rolle. Lediglich 12 % sind der Ansicht, dass solche 'scheinbaren' Motive wenig bis ziemlich wichtig sind und gar nur 1,5 % betrachten sie als ziemlich bis sehr wichtig.

Die allgemeine Qualität der bisher besuchten Kurse wird von mehr als einem Viertel der Befragten mit "sehr gut" bewertet. Weitere rund 50 % sind damit auch noch durchaus zufrieden und nur ein relativ kleiner Teil steht den bisherigen Veranstaltungen eher skeptisch gegenüber. Konkret bedeutet dies, dass bei 19 % der befragten Personen ein mittlerer Wert von zwei bis drei (dies entspricht den Antwortalternativen trifft ziemlich zu bis trifft wenig zu) ermittelt wurde und bei 2 % der Befragten der Skalenwert weniger als Drei beträgt (entspricht den Antwortalternativen trifft wenig zu bis trifft gar nicht zu).

Der berufliche Nutzen der bisher besuchten Kurse wird hingegen wesentlich kritischer betrachtet. Fast die Hälfte der KursteilnehmerInnen kann gar keine Wirkung auf die berufliche Situation erkennen und nur sehr wenige geben an, dass die berufliche Fortbildung mit einem stärkeren beruflichen Nutzen verbunden war. In Prozenten ausgedrückt bedeutet dies, dass insgesamt mehr als 80 % wenig bis gar keinen beruflichen Nutzen auf Grund der besuchten Kurse angeben, 13 % zumindest einen gewissen Nutzen erkennen und nur 7 % ganz klar sagen, dass die berufliche Weiterbildung mit einem beruflichen Vorteil verbunden war

Für ca. 23 % der Personen, die bisher noch an keinem Kurs zur beruflichen Weiterbildung teilgenommen haben, ist mangelndes Interesse nicht die Ursache der Nichtteilnahme. Auch für ein weiteres Drittel ist Desinteresse an Fortbildung nicht der vorrangige Grund dafür, bisher keine Kurse besucht zu haben. Für die restlichen 40 % trifft dies jedoch schon in mittlerem bis hohem Ausmaß zu.

**GRAFIK 12: VERTEILUNG DER SKALENWERTE FÜR 'MANGELNDES INTERESSE' (N=325)**



Antwortkategorien: 1=sehr wichtig, 2=ziemlich wichtig, 3=wenig wichtig, 4=gar nicht wichtig

Bei den ungünstigen Rahmenbedingungen, die eine Teilnahme an beruflicher Weiterbildung verhindert, ist die Verteilung der Skalenwerte ähnlich.

Rund 30 % geben an, dass dies keine Bedeutung für die Nichtteilnahme hat, ein gutes Drittel ist zumindest teilweise der Ansicht, dass dies auch eine Rolle spielt und für das restliche Drittel ist dies sogar der ausschlaggebende Grund für die Nichtteilnahme an beruflicher Fortbildung.

In der Folge werden die Fragestellungen der Arbeit überprüft. Die statistische Analyse der Daten erfolgt dabei mittels SPSS, Version 15.

## **6.2 Horizontale Ungleichheiten bezüglich der aktiven beruflichen Weiterbildung und der Einstellung zur beruflichen Weiterbildung**

In diesem Abschnitt werden zunächst alle horizontalen oder neuen Ungleichheiten wie Geschlecht, Alter und Herkunft auf Unterschiede in Bezug auf die berufliche Weiterbildung überprüft. Zunächst wird ein Vergleich zwischen Männern und Frauen durchgeführt, d.h. es wird getestet, ob ein Genderfaktor hinsichtlich der beruflichen Weiterbildung vorliegt oder nicht.

## 6.2.1 Unterschiede nach dem Geschlecht

### Fragestellung 1a:

*Gibt es einen geschlechtsspezifischen Unterschied bezüglich der Teilnahme der beruflichen Weiterbildung?*

Die Fragestellung wird mit einem t-Test für unabhängige Stichproben untersucht. Dabei wird die mittlere Anzahl an bisher besuchten Kursen und die zukünftige, beabsichtigte Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen zwischen männlichen und weiblichen Personen verglichen. Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst.

**TABELLE 11: DURCHSCHNITTLICHE ANZAHL AN BESUCHTEN KURSEN UND ZUKÜNFTIGE TEILNAHME NACH DEM GESCHLECHT**

Variable	Geschlecht						t	p
	männlich			weiblich				
	n	m	sd	n	m	sd		
Anzahl besuchte Kurse	681	1.44	2.63	817	1.72	3.09	1.93	.057
zukünftige Teilnahme	602	0.69	0.46	745	0.72	0.47	1.02	.308

n= Umfang der Stichprobe; m= Mittelwert; sd= Standardabweichung, t= T-Statistik v. T-Test ; p= Signifikanz

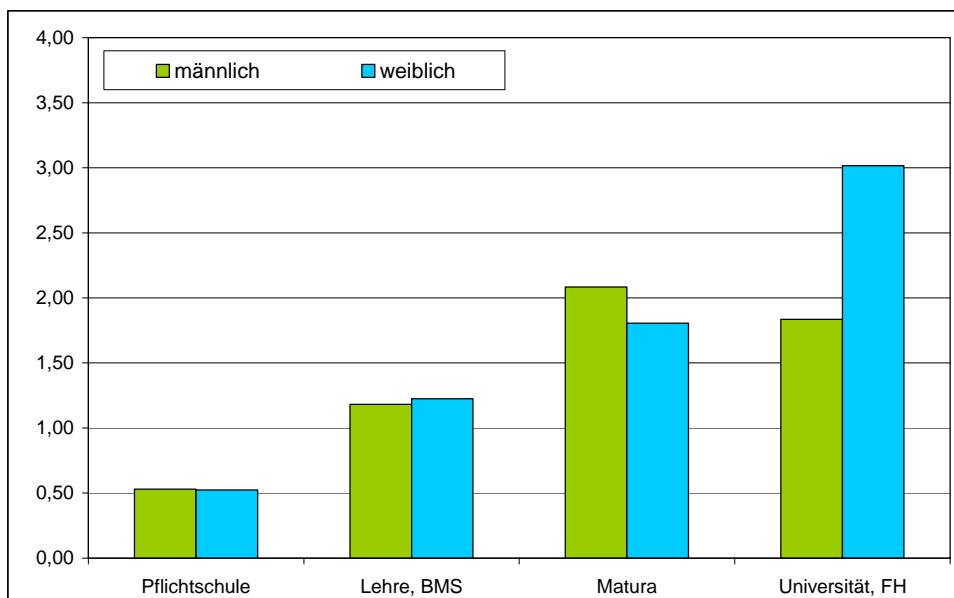
Die Frauen besuchen dabei im Schnitt mit 1,72 Kursen öfter Weiterbildungsveranstaltungen als Männer, deren Durchschnittswert bei lediglich 1,44 liegt. Der Unterschied ist allerdings statistisch nicht signifikant, das erforderliche Signifikanzniveau von 5 % Irrtumswahrscheinlichkeit wird allerdings nur knapp verfehlt (p=.057).

Die Absicht zukünftig berufliche Weiterbildungskurse zu besuchen ist in etwa bei Männern und Frauen gleich stark ausgeprägt und unterscheidet sich nicht signifikant voneinander.

Bei der Anzahl besuchter Kurse wurde zusätzlich auch noch nach der Bildung der Personen unterschieden. Dabei zeigt sich – wie in der folgenden Graphik ersichtlich –, dass der (tendenzielle) Unterschied zwischen Männern und Frauen ausschließlich auf die höchste Bildungsgruppe zurückzuführen ist.

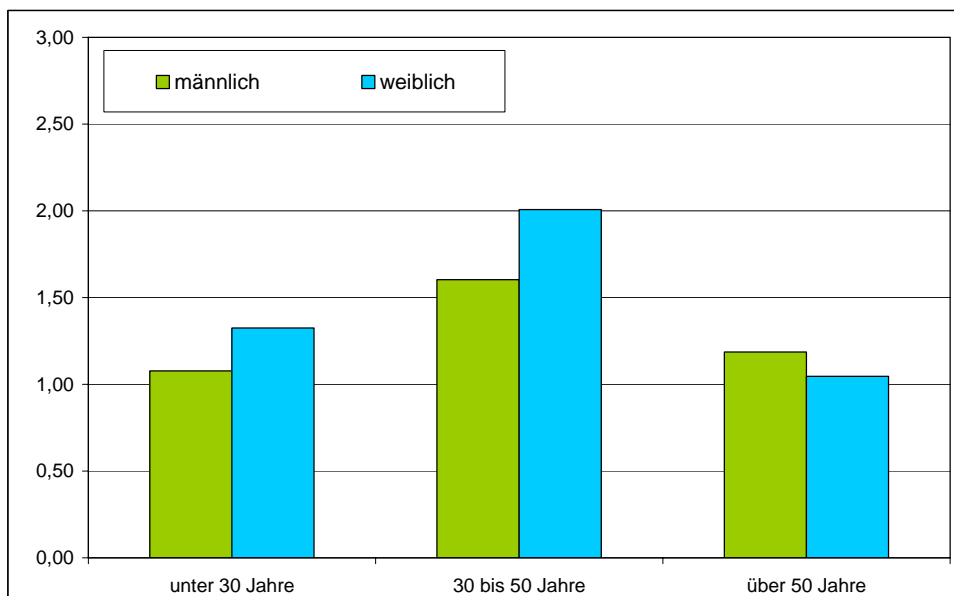
Frauen mit sehr hoher Bildung besuchen deutlich mehr Weiterbildungskurse als Männer, während die Unterschiede in den anderen Gruppen nur sehr gering sind und nur zufallsbedingt sind.

**GRAFIK 13: ANZAHL DER BESUCHTEN KURSE NACH BILDUNG UND GESCHLECHT**



Interessant ist auch noch eine Aufschlüsselung nach Altersgruppen und dem Geschlecht: Bei jungen Frauen und Frauen zwischen 30 und 50 Jahren ist die Anzahl der besuchten Fortbildungskurse höher als bei den Männern, während bei den über 50-jährigen die Frauen sogar etwas unter dem Wert der Männer liegen.

**GRAFIK 14: ANZAHL DER BESUCHTEN KURSE NACH ALTERSGRUPPE UND GESCHLECHT**



Dies erscheint nicht allzu überraschend, da es Frauen früher generell sicher noch schwerer hatten eine entsprechende Ausbildung zu erhalten und sich dies auch in der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung widerspiegelt.

Neben der Teilnahme an Weiterbildungskursen wird in der Folge auch ein Vergleich bezüglich der Einstellung zur Weiterbildung, der Motivation der Teilnahme an solchen Kursen, der Bewertung der bisher besuchten Veranstaltungen und der Gründe warum bisher keine entsprechenden Weiterbildungskurse besucht wurden zwischen Männern und Frauen vorgenommen. Die allgemeine Fragestellung dazu lautet:

**Fragestellung 1b:**

*Gibt es einen geschlechtsspezifischen Unterschied bezüglich des subjektiv eingeschätzten Nutzens der beruflichen Weiterbildung, der Motivation der Teilnahme, der Beurteilung der Kursqualität sowie der Gründe für die bisherige Nicht-Teilnahme des Kursangebotes?*

Auch hier werden zur statistischen Überprüfung t-Tests berechnet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 12 ersichtlich. Für die beiden Skalen zur Einschätzung des Nutzens beruflicher Weiterbildung können signifikante Unterschiede nachgewiesen werden. Der berufliche Nutzen der Weiterbildung wird von den Frauen höher eingeschätzt als von den Männern, während die Kosten-Nutzen-Relation von den Männern etwas günstiger bewertet wird als von den Frauen. Bei der Motivation zur Teilnahme können hingegen für die drei Hauptskalen keine Unterschiede nach dem Geschlecht nachgewiesen werden. Lediglich bei der Skala 'Scheinmotivation', bei der als Gründe der Teilnahme das Kennenlernen neuer Personen oder die Teilnahme von Bekannten und Freunden genannt werden, gibt es einen signifikanten Unterschied, wobei die weiblichen Befragten diesen Motiven zur Teilnahme im Schnitt höher zustimmen als die Männer.

Die Qualität der bisher besuchten Kurse wird von den Frauen besser beurteilt als von den Männern, beim beruflichen Nutzen der Veranstaltungen gibt es hingegen keinen nachweisbaren Unterschied zwischen den beiden Gruppen. In der Gruppe derjenigen, die bisher an keinen Kursen zur beruflichen Weiterbildung teilgenommen haben, geben die Männer öfter mangelndes Interesse an als die

Frauen. Für ungünstige Rahmenbedingungen als Grund für die Nichtteilnahme gibt es dagegen keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen.

**TABELLE 12: UNTERSCHIEDE BEZÜGLICH VERSCHIEDENER EINSTELLUNGEN ZUR WEITERBILDUNG NACH DEM GESCHLECHT**

Variable	Geschlecht						t	p
	männlich			weiblich				
	n	m	sd	n	m	sd		
beruflicher Nutzen WB	639	2.17	0.49	782	2.11	0.45	2.53	.012
Nutzen-Kosten-Relation	619	2.04	0.85	727	2.18	0.86	2.90	.004
Motivation Beruf/Karriere	332	3.02	0.69	411	3.05	0.74	0.56	.574
Motivation extern	335	3.64	0.63	413	3.70	0.49	1.59	.112
Motivation Betrieb	326	2.52	0.89	407	2.57	0.89	0.87	.383
Scheinmotivation	331	3.50	0.58	412	3.40	0.59	2.28	.023
Qualität Kurs	296	1.57	0.58	375	1.49	0.52	2.01	.044
beruflicher Nutzen Kurs	330	3.33	0.83	406	3.36	0.81	0.42	.674
mangelndes Interesse	157	2.96	0.77	168	3.13	0.77	2.01	.045
ungünstige Rahmenbed.	159	3.08	0.89	170	2.97	0.94	1.04	.299

n= Umfang der Stichprobe; m= Mittelwert; sd= Standardabweichung, t= T-Statistik v. T-Test ; p= Signifikanz

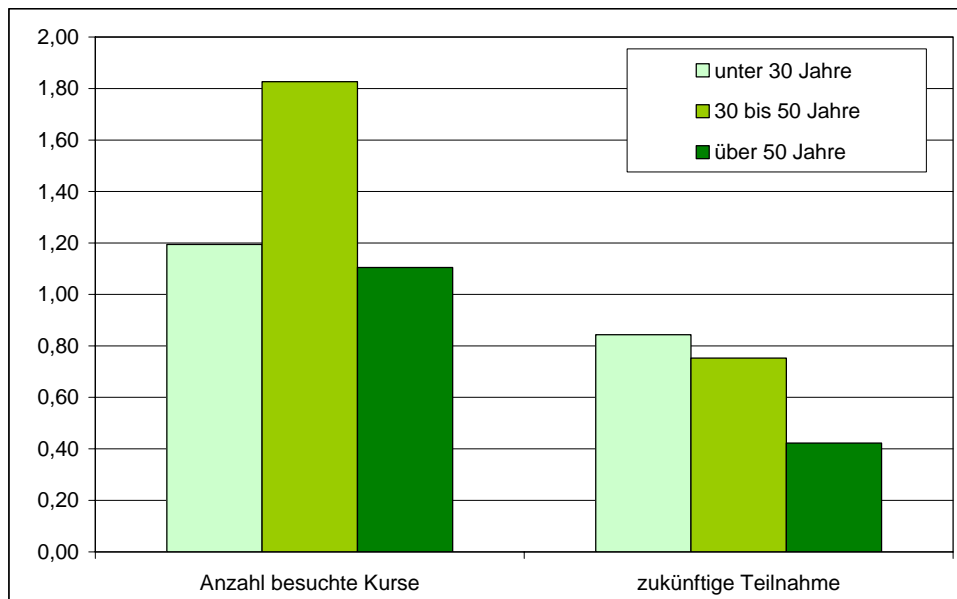
## 6.2.2 Unterschiede nach dem Lebensalter

### Fragestellung 2a:

*Gibt es einen altersspezifischen Unterschied bezüglich der Teilnahme der beruflichen Weiterbildung?*

Die Unterschiede zwischen den drei Altersgruppen werden in der Folge mittels einer univariaten Varianzanalyse überprüft. In Grafik 15 sind die Mittelwerte der Anzahl an bisher besuchten Kursen und die geplante zukünftige Teilnahme an beruflicher Fortbildung dargestellt.

**GRAFIK 15: DURCHSCHNITTLICHE ANZAHL AN BESUCHTEN KURSEN UND ZUKÜNFTIGE TEILNAHME NACH DEM LEBENSALTER**



Für die Zahl der bisher besuchten Kurse kann ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den drei Altersgruppen nachgewiesen werden ( $F(2,1488)=9.44$ ,  $p < .001$ ). Der post-hoc-Test nach Bonferroni ergibt dabei einen paarweisen Unterschied der Altersgruppe der 30 bis 50-Jährigen von den beiden anderen Gruppen. Die Personen im Alter von 30 bis 50 haben demnach bisher im Schnitt deutlich mehr Kurse besucht als die unter 30-Jährigen aber auch als die über 50-Jährigen.

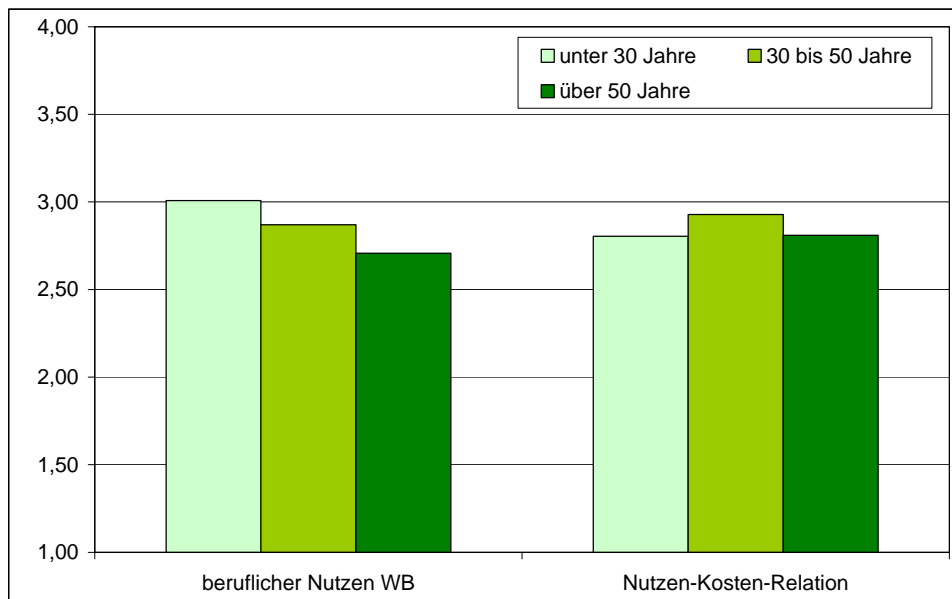
Bei der geplanten zukünftigen Teilnahme an beruflicher Weiterbildung gibt es ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen ( $F(2,1339)=68.45$ ,  $p < .001$ ). Die unter 30-Jährigen äußern hier die höchste Bereitschaft an solchen Kursen zukünftig teilzunehmen, bei den über 50-Jährigen ist das Interesse am geringsten.

### **Fragestellung 2b:**

*Gibt es einen altersspezifischen Unterschied bezüglich des subjektiv eingeschätzten Nutzens der beruflichen Weiterbildung, der Motivation der Teilnahme, der Beurteilung der Kursqualität sowie der Gründe für die bisherige Nicht-Teilnahme des Kursangebotes?*

Zunächst wurde der Nutzen der Weiterbildung zwischen den Altersgruppen verglichen. Dabei zeigt sich, dass die Einschätzung der beruflichen Vorteile, die man sich durch berufliche Weiterbildung erwartet, zwischen den Gruppen unterschiedlich ausfällt ( $F(2,1412)=26.09$ ,  $p < .001$ ).

**GRAFIK 16: BEURTEILUNG DES NUTZENS DER WEITERBILDUNG NACH DEM LEBENSALTER**



Antwortkategorien: 4=trifft sehr zu, 3=trifft ziemlich zu, 2=trifft wenig zu, 1=trifft gar nicht zu

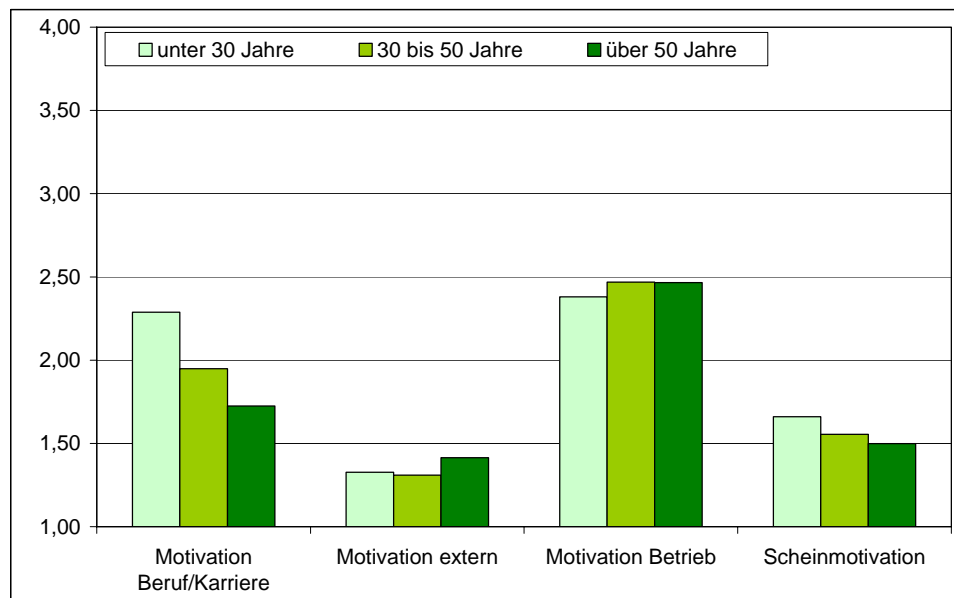
Der paarweise Vergleich zeigt, dass zwischen allen Gruppen jeweils Mittelwertsunterschiede nachweisbar sind. Der berufliche Nutzen wird von den jüngsten Personen am höchsten eingeschätzt, gefolgt von der Gruppe der 30 bis 50-Jährigen und den über 50-Jährigen, die sich in ihrem Alter offenbar keine sehr großen beruflichen Vorteile durch den Besuch solcher Fortbildungskurse mehr erwarten.

Auch bei der Beurteilung der Kosten-Nutzen-Relation der Weiterbildung gibt es Unterschiede nach dem Lebensalter der Personen ( $F(2,1339)=3.09$ ,  $p=.046$ ). Die Vorteile werden von den 30- bis 50-Jährigen höher eingeschätzt als von den beiden anderen Gruppen.

Hinsichtlich der Motivation zur Weiterbildung können für die externen Beweggründe ( $F(2,742)=1.61$ ,  $p=.200$ ), die betrieblich bedingten Gründe ( $F(2,727)=0.45$ ,  $p=.638$ ) und den eher sehr oberflächlichen Motiven

( $F(2,727)=0.45$ ,  $p=.638$ ) keine Unterschiede zwischen den Altersgruppen nachgewiesen werden.

**GRAFIK 17: MOTIVATION ZUR WEITERBILDUNG NACH DEM LEBENSALTER**



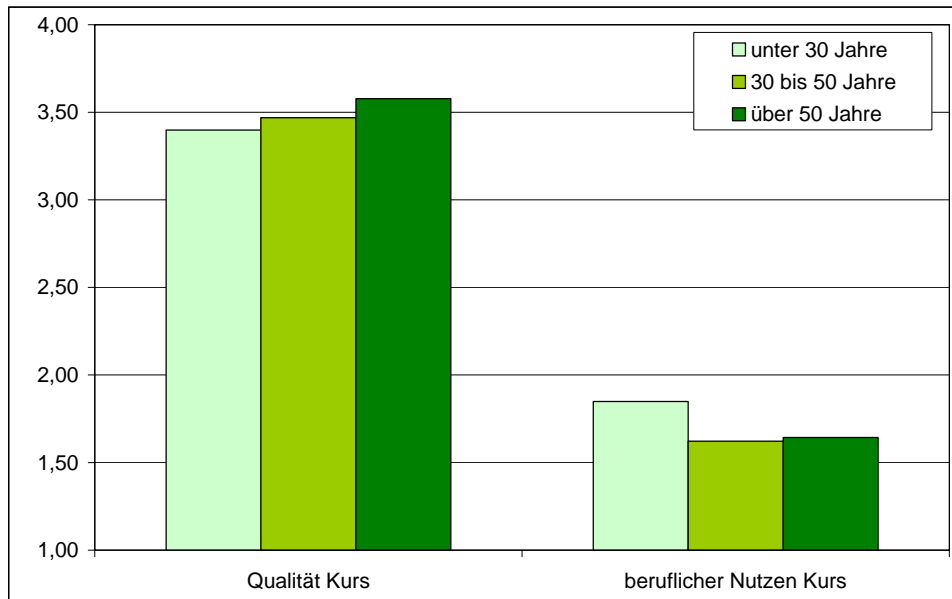
Antwortkategorien: 4=sehr wichtig, 3=ziemlich wichtig, 2=wenig wichtig, 1=gar nicht wichtig

Für die beruflich motivierte Teilnahme an Weiterbildungskursen und der damit verbundenen Hoffnung auf eine Verbesserung der Arbeitssituation, bestehen jedoch sehr wohl deutliche Unterschiede zwischen den drei Gruppen ( $F(2,737)=17.72$ ,  $p < .001$ ). Diese Motive sind bei den unter 30-Jährigen deutlich stärker ausgeprägt als bei den 30 bis 50-Jährigen, die ihrerseits aber diesen Beweggründen zur Teilnahme noch deutlicher zustimmen als die über 50-jährigen Personen.

Bei der Beurteilung der bisher besuchten Kurse gibt es statistisch signifikante Unterschiede sowohl bei der Bewertung der allgemeinen Kursqualität ( $F(2,665)=2.95$ ,  $p=.048$ ) als auch bei der Einschätzung des beruflichen Nutzens dieser Veranstaltungen ( $F(2,730)=3.42$ ,  $p=.033$ ).

Die Qualität wird von der ältesten Teilnehmergruppe am besten beurteilt, von der jüngsten Personengruppe hingegen am kritischsten bewertet. Der berufliche Nutzen, der mit dem Besuch der Kurse verbunden war, wird dagegen von den unter 30-Jährigen deutlich höher eingestuft als von den beiden anderen Altersgruppen.

**GRAFIK 18: BEURTEILUNG BISHERIGE KURSE NACH DEM LEBENSALTER**

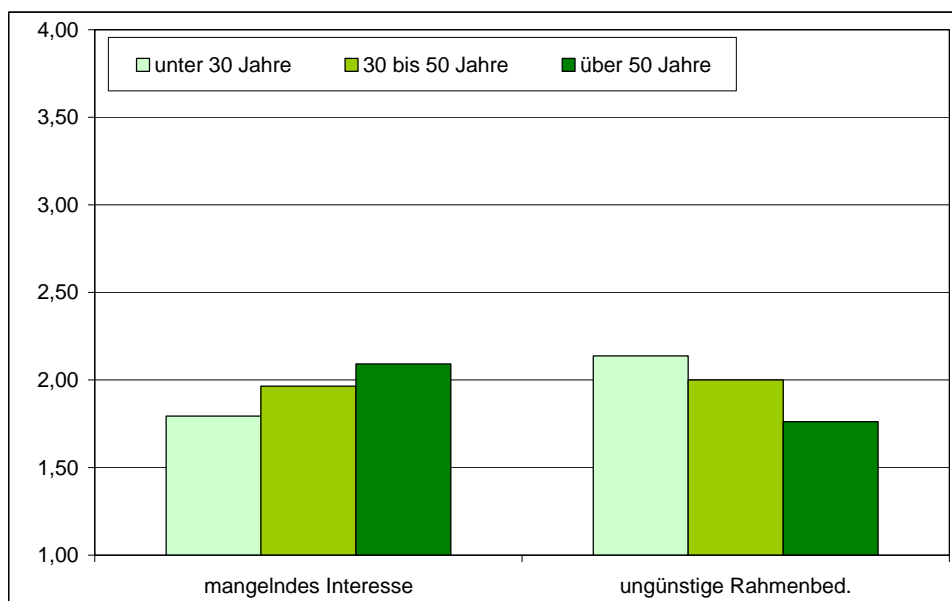


Antwortkategorien: 4=trifft sehr zu, 3=trifft ziemlich zu, 2=trifft wenig zu, 1=trifft gar nicht zu

Schließlich werden auch noch die Gründe für die bisherige Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung zwischen den Altersgruppen verglichen. Für die Skala 'ungünstige Rahmenbedingungen' gibt es einen signifikanten Unterschied ( $F(2,323)=3.06$ ,  $p=.048$ ). Für die jüngeren Personen, die noch nie einen entsprechenden Kurs besucht haben, sind es deutlich öfter die familiäre Situation oder ungünstige Kurszeiten, die als Gründe für eine Nichtteilnahme angeführt werden, als für die anderen beiden Gruppen.

Bei der Skala 'mangelndes Interesse' ist nur der Tendenz nach ein Unterschied vorhanden. Die unter 30-Jährigen führen dies im Schnitt weniger oft als Grund für die Nichtteilnahme an als die Personen der beiden anderen Altersgruppen.

## GRAFIK 19: GRÜNDE NICHTTEILNAHME AN WEITERBILDUNG NACH DEM LEBENSALTER



Antwortkategorien: 4=sehr wichtig, 3=ziemlich wichtig, 2=wenig wichtig, 1=gar nicht wichtig

### 6.2.3 Unterschiede nach Migration

Die Herkunft der UntersuchungsteilnehmerInnen konnte nur indirekt über die im Haushalt gesprochene Umgangssprache abgeleitet werden. Wird diese ausschließlich mit Deutsch angegeben, wird diese Gruppe in der Folge als 'Herkunft Inland' bezeichnet, wenn eine andere Sprache genannt wird, wird die Gruppe mit 'Herkunft Ausland' titulierte.

#### Fragestellung 3a:

*Gibt es einen herkunftsspezifischen Unterschied bezüglich der Teilnahme der beruflichen Weiterbildung?*

Die Anzahl der bisher besuchten Kurse unterscheidet sich in Bezug auf die Herkunft nicht signifikant voneinander.

Allerdings wird von den 'Inländern' deutlich öfter die Absicht geäußert auch zukünftig an Veranstaltungen zur beruflichen Weiterbildung teilzunehmen als dies bei den 'Ausländern' der Fall ist.

**TABELLE 13: DURCHSCHNITTLICHE ANZAHL AN BESUCHTEN KURSEN UND ZUKÜNFTIGE TEILNAHME NACH DER HERKUNFT**

Variable	Herkunft						t	p
	"Inland"			"Ausland"				
	n	m	sd	n	m	sd		
Anzahl besuchte Kurse	1.297	1.61	2.92	201	1.49	2.72	0.52	.600
zukünftige Teilnahme	1.172	0.72	0.45	175	0.60	0.49	3.34	< .001

n= Umfang der Stichprobe; m= Mittelwert; sd= Standardabweichung, t= T-Statistik v. T-Test ; p= Signifikanz

Auch für das Merkmal Herkunft wird untersucht, ob es bezüglich der Einstellung zu verschiedenen Facetten der Weiterbildung Unterschiede zwischen den Gruppen gibt.

### **Fragestellung 3b:**

*Gibt es einen herkunftsspezifischen Unterschied bezüglich des subjektiv eingeschätzten Nutzens der beruflichen Weiterbildung, der Motivation der Teilnahme, der Beurteilung der Kursqualität sowie der Gründe für die bisherige Nicht-Teilnahme des Kursangebotes?*

Sehr deutliche Einstellungsunterschiede gibt es in Bezug auf die Einschätzung des Nutzens der Weiterbildung. Der berufliche Nutzen und die daraus resultierenden Vorteile werden von den 'Inländern' deutlich höher eingeschätzt als von den 'Ausländern'. Noch größer ist der Unterschied bei der Kosten-Nutzen-Relation der beruflichen Weiterbildung, die wiederum von den 'Inländern' günstiger beurteilt wird als von den 'Ausländern'.

**TABELLE 14: UNTERSCHIEDE BEZÜGLICH VERSCHIEDENER EINSTELLUNGEN ZUR WEITERBILDUNG NACH DER HERKUNFT**

Variable	Herkunft						t	p
	"Inland"			"Ausland"				
	n	m	sd	n	m	sd		
beruflicher Nutzen WB	1.246	2.12	0.45	175	2.28	0.57	3.49	< .001
Nutzen-Kosten-Relation	1.182	2.07	0.84	164	2.44	0.92	5.19	< .001
Motivation Beruf/Karriere	651	3.05	0.70	92	2.93	0.82	1.35	.181
Motivation extern	655	3.73	0.47	93	3.28	0.86	4.86	< .001
Motivation Betrieb	644	2.52	0.87	89	2.72	0.98	1.91	.056
Scheinmotivation	651	3.46	0.57	92	3.28	0.71	2.32	.022
Qualität Kurs	591	1.51	0.54	80	1.63	0.61	1.78	.076
beruflicher Nutzen Kurs	645	3.35	0.83	91	3.34	0.77	0.05	.963
mangelndes Interesse	254	3.11	0.73	71	2.83	0.89	2.43	.017
ungünstige Rahmenbed.	260	3.13	0.86	69	2.63	1.01	4.12	< .001

n= Umfang der Stichprobe; m= Mittelwert; sd= Standardabweichung, t= T-Statistik v. T-Test ; p= Signifikanz

Bei der Motivation zur Teilnahme an Kursen zur beruflichen Weiterbildung ist zunächst bei den Gründen, welche die berufliche Situation betreffen und bei denen die Teilnahme als Chance für eine berufliche Veränderung oder Weiterentwicklung gesehen wird, kein Unterschied zwischen den beiden Gruppen nachweisbar.

Statistisch signifikante Unterschiede gibt es allerdings für die Skala 'externe Motivatoren'. Für Personen der Gruppe 'Herkunft Ausland' spielen Empfehlungen durch externe Beratungsstellen an solchen Kursen teilzunehmen eine wesentlich größere Rolle als für Personen der Gruppe 'Herkunft Inland'. Bei der durch den Betrieb angeregten Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen wird das erforderliche Signifikanzniveau von 5% nur knapp verfehlt. Es kann lediglich eine Tendenz abgeleitet werden, nach der die 'Gruppe-Inland' hier öfter auf Grund

solcher Motive an beruflichen Kursen zur Weiterbildung teilnimmt als die Gruppe mit Herkunft aus dem Ausland.

Schließlich sind eher 'oberflächliche' Gründe wie das Kennenlernen neuer Personen, Werbung oder weil Freunde oder Bekannte auch daran teilnehmen bei 'Ausländern' stärker ausgeprägt als bei 'Inländern'.

Bei der Beurteilung der bisher besuchten Weiterbildungskurse kann bezüglich Qualität und beruflichem Nutzen kein Unterschied zwischen den beiden Gruppen nachgewiesen werden. Lediglich bei der allgemeinen Kursqualität besteht eine Tendenz der besseren Bewertung durch die Gruppe 'Herkunft Inland'.

Bei den Gründen warum bisher keine Kurse zur beruflichen Fortbildung besucht wurden, gibt es wieder deutliche Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Von den 'Ausländern' werden sowohl Desinteresse oder die fehlende Überzeugung, dass die Kurse beruflich etwas bringen, als auch ungünstige Rahmenbedingungen deutlich öfter als Ursachen genannt als von den 'Inländern'.

## 6.3 Vertikale Ungleichheiten bezüglich der aktiven beruflichen Weiterbildung und der Einstellung zur beruflichen Weiterbildung

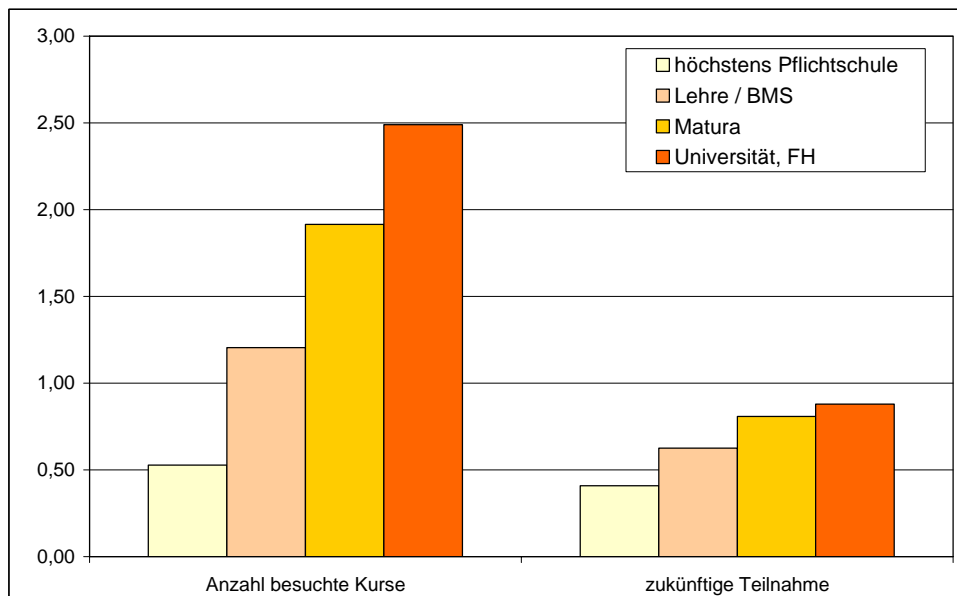
### 6.3.1 Unterschiede nach der Ausbildung

#### Fragestellung 4a:

*Gibt es einen bildungsspezifischen Unterschied bezüglich der Teilnahme der beruflichen Weiterbildung?*

Die Fragestellung wird mittels einer univariaten Varianzanalyse überprüft, mit der Schulbildung als Gruppenfaktor und der Anzahl der in den letzten zwei Jahren besuchten Weiterbildungskurse als abhängige Variable. Die abgeschlossene Schulbildung wird dabei auf Grund der Besetzungszahlen in vier Gruppen zusammengefasst. In der nachfolgenden Grafik sind die durchschnittliche Anzahl der besuchten Weiterbildungskurse sowie die beabsichtigte zukünftige Teilnahme für die einzelnen Gruppen dargestellt.

**GRAFIK 20: DURCHSCHNITTLICHE ANZAHL AN BESUCHTEN KURSEN UND ZUKÜNFTIGE TEILNAHME NACH DEM BILDUNGSGRAD**



Der Unterschied zwischen den vier Gruppen ist statistisch hochsignifikant ( $F(3,1494)=25.01$ ,  $p < .001$ ). Um eine Aussage darüber treffen zu können, welche Gruppen sich paarweise unterscheiden, wurden zusätzlich post-hoc-Tests nach Bonferroni berechnet, wobei jeweils zwischen zwei Gruppen geprüft wird, ob ein signifikanter Mittelwertsunterschied besteht.

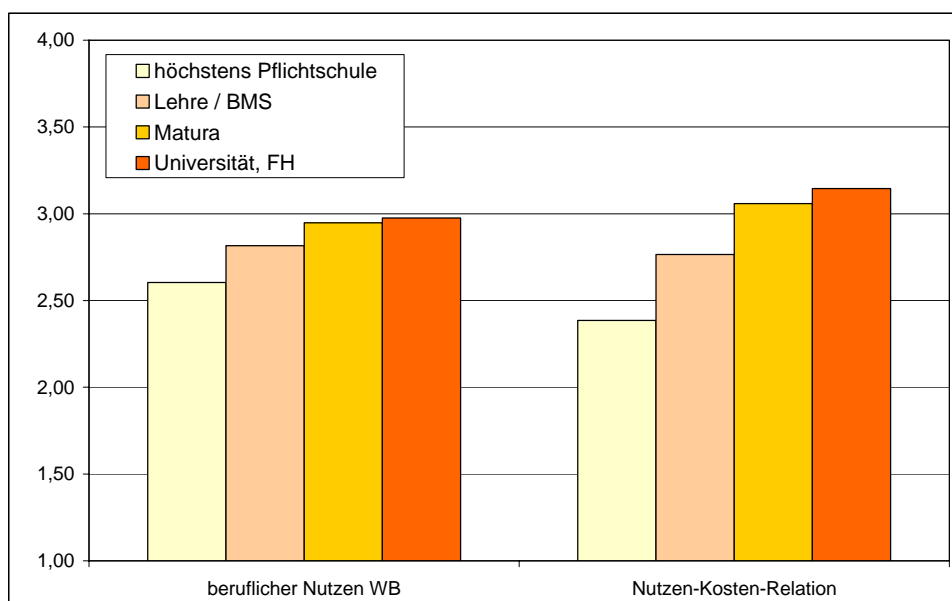
Diese Prüfung ergibt bedeutsame Unterschiede zwischen allen vier Gruppen, d.h. die Personen mit einem Pflichtschulabschluß als höchstem Ausbildungsgrad haben mit durchschnittlich 0,53 Besuchen an deutlich weniger Kursen teilgenommen als die Gruppe 'Lehre, BMS' mit 1,21 Kursen, die ihrerseits weniger berufliche Fortbildungsveranstaltungen besucht haben als Personen, die maturiert haben. Die eindeutig meisten beruflichen Weiterbildungskurse haben bisher die Personen mit einer universitären Ausbildung absolviert.

Auch für die beabsichtigte, zukünftige Teilnahme an beruflichen Weiterbildungskursen nach dem Bildungsgrad lässt sich ein statistisch hochsignifikanter Unterschied zwischen den Gruppen nachweisen ( $F(3,1343)=55.99$ ,  $p < .001$ ). Ein paarweiser Vergleich der Gruppen ergibt mit Ausnahme der beiden höchsten Bildungsgruppen einen signifikanten Unterschied zwischen den einzelnen Gruppen. Mit steigender Bildung nimmt auch die Absicht sich zukünftig beruflich weiterzubilden zu.

#### **Fragestellung 4b:**

*Gibt es einen bildungsspezifischen Unterschied bezüglich des subjektiv eingeschätzten Nutzens der beruflichen Weiterbildung, der Motivation der Teilnahme, der Beurteilung der Kursqualität sowie der Gründe für die bisherige Nicht-Teilnahme des Kursangebotes?*

## **GRAFIK 21: BEURTEILUNG DES NUTZENS DER WEITERBILDUNG NACH DEM BILDUNGSGRAD**



Antwortkategorien: 4=trifft sehr zu, 3=trifft ziemlich zu, 2=trifft wenig zu, 1=trifft gar nicht zu

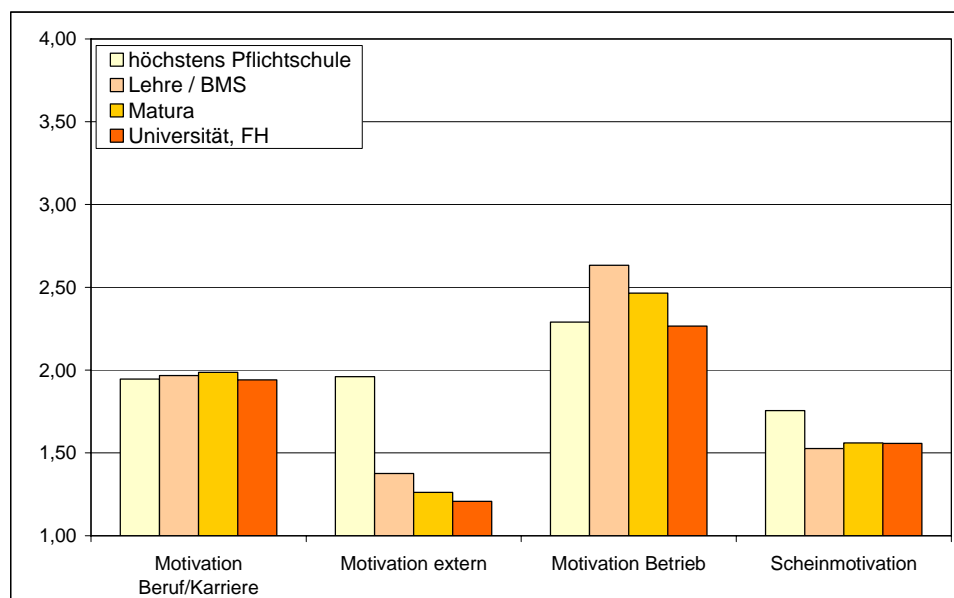
Auch für die beiden Skalen, die etwas über den Nutzen der beruflichen Fortbildung aussagen, unterscheiden sich die Gruppen signifikant voneinander (Skala beruflicher Nutzen:  $F(3,1417)=30.56$ ,  $p < .001$ ; Skala Kosten-Nutzen-Relation:  $F(3,1342)=37.10$ ,  $p < .001$ ). Der berufliche Nutzen der Weiterbildung wird von Personen mit der Pflichtschule als höchstem Bildungsabschluss deutlich geringer eingeschätzt als von den restlichen Gruppen. Auch Personen mit einer Lehre oder einer berufsbildenden mittleren Schule als höchstem Bildungsgrad sehen den beruflichen Nutzen der Weiterbildung skeptischer als Personen, die maturiert haben oder einen universitären Grad erworben haben.

Ähnliche Unterschiede gibt es bei der Beurteilung der Nutzen-Kosten-Relation der beruflichen Weiterbildung. Die Personen mit höherem Bildungsgrad (Matura und darüber) stehen der beruflichen Fortbildung auch hier deutlich positiver gegenüber als die anderen beiden Gruppen. Speziell Personen mit Pflichtschulabschluss schätzen die Nutzen-Kosten-Relation im Schnitt sehr viel schlechter ein als alle anderen Gruppen.

Etwas überraschend gibt es dagegen bei der beruflichen Motivation zur Teilnahme an entsprechenden Kursen keine Unterschiede nach dem Bildungsgrad

( $F(3,739)=0.16$ ,  $p=.922$ ). Sehr wohl signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen gibt es dagegen beim Ausmaß, in welchem Externe die Personen zur Teilnahme an beruflichen Weiterbildungskursen motivieren ( $F(3,744)=27.15$ ,  $p < .001$ ). Die paarweisen Vergleiche zeigen, dass diese Art der Motivation bei Personen mit der geringsten Ausbildungsstufe am stärksten ausgeprägt ist und sich signifikant von den anderen drei Gruppen unterscheidet. Personen mit einer Lehre oder eine BMS als höchster abgeschlossener Schulbildung geben darüber hinaus im Schnitt öfter solche Motive an als die Personen mit einer universitären Ausbildung.

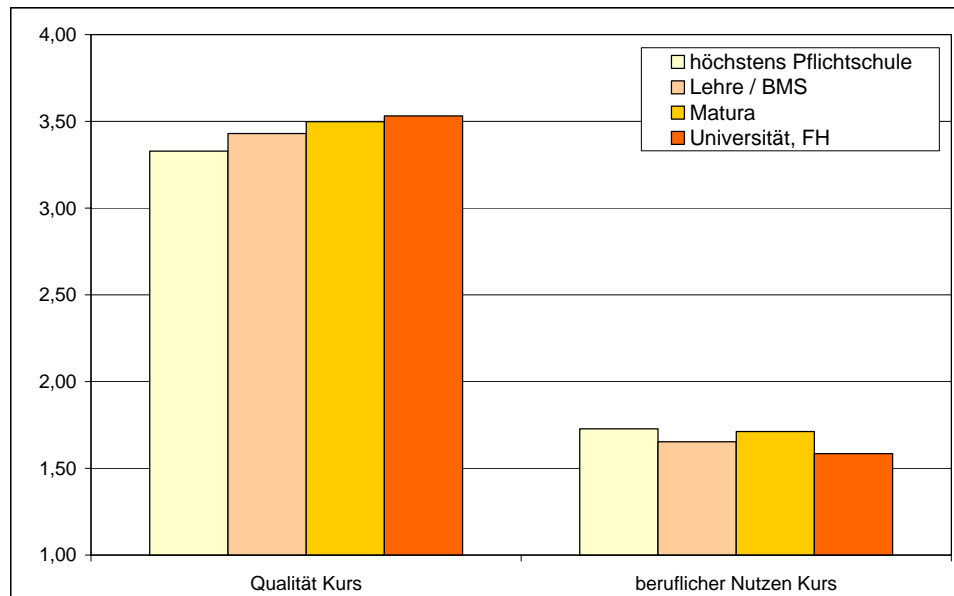
**GRAFIK 22: MOTIVATION ZUR WEITERBILDUNG NACH DEM BILDUNGSGRAD**



Antwortkategorien: 4=sehr wichtig, 3=ziemlich wichtig, 2=wenig wichtig, 1=gar nicht wichtig

Bei der Motivation, die durch den Betrieb ausgeht, gibt es zunächst ebenfalls einen signifikanten multivariaten Unterschied ( $F(3,729)=7.25$ ,  $p < .001$ ). Der post-hoc-Vergleich zeigt jedoch, dass nur zwischen zwei Gruppen ein paarweiser Unterschied nachgewiesen werden kann. Die Gruppe 'Lehre-BMS' wird durch den Betrieb im Schnitt öfter zur Teilnahme motiviert als die Gruppe 'Universität, FH). Kein signifikantes Ergebnis ergibt die Varianzanalyse für den Faktor 'Scheinmotive' ( $F(3,739)=1.94$ ,  $p=.121$ ).

### GRAFIK 23: GRÜNDE NICHTTEILNAHME AN WEITERBILDUNG NACH DEM BILDUNGSGRAD



Antwortkategorien: 4=sehr wichtig, 3=ziemlich wichtig, 2=wenig wichtig, 1=gar nicht wichtig

Für die Beurteilung der bisher besuchten Kurse sind die Mittelwertsunterschiede für beide Faktoren nicht signifikant (Kursqualität:  $F(3,667)=2.15$ ,  $p=.093$ ; Kurs Beruf  $F(3,732)=1.00$ ,  $p=.391$ ), wobei es für die Einschätzung der Qualität der besuchten Veranstaltungen zumindest eine Tendenz gibt, dass mit steigender Ausbildung die Qualität der Kurse besser beurteilt wird.

Sehr deutliche Unterschiede gibt es hingegen, wenn nach den Gründen gefragt wird, warum bisher keine Kurse zur beruflichen Weiterbildung besucht wurden (Faktor 'Desinteresse':  $F(3,321)=28.30$ ,  $p < .001$ ; Faktor 'Rahmenbedingungen':  $F(3,325)=11.75$ ,  $p < .001$ ). Mangelndes Interesse oder die Ansicht, dass dies beruflich keine Vorteile bringt, werden umso öfter als Gründe angegeben, je niedriger der Bildungsgrad ist. Paarweise kann hier lediglich zwischen den beiden Gruppen mit der höchsten Ausbildung kein Unterschied nachgewiesen werden. Ungünstige private und finanzielle Rahmenbedingungen werden von der Gruppe der Personen, die als höchsten Bildungsabschluss die Pflichtschule angeben, im Schnitt deutlich öfter angeführt als von den anderen drei Gruppen.

### **6.3.2 Unterschiede nach der beruflichen Stellung**

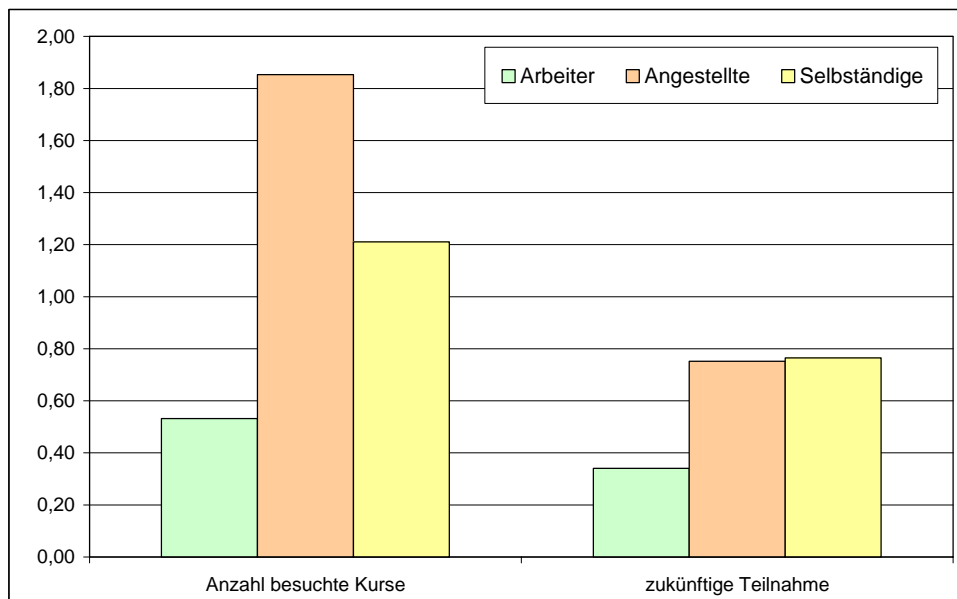
Ein weiteres Merkmal, für welches Unterschiede der Teilnahme und Einstellung zur Weiterbildung überprüft wurden, ist die berufliche Stellung der Personen. Dabei wurden in den Berechnungen die Gruppen 'Arbeiter', 'Angestellte' und 'Selbständige' unterschieden.

#### **Fragestellung 5a:**

*Gibt es einen berufsspezifischen Unterschied bezüglich der Teilnahme der beruflichen Weiterbildung?*

Die Anzahl der bisher besuchten Veranstaltungen unterscheidet sich zunächst signifikant zwischen den drei Gruppen ( $F(2,1309)=15.96, p < .001$ ). Arbeiter haben demnach im Schnitt weniger Kurse besucht als Angestellte (Test nach Bonferroni). Auch die beabsichtigte zukünftige Teilnahme an entsprechenden Kursen unterscheidet sich nach der beruflichen Stellung ( $F(2,1184)=56.25, p < .001$ ). Arbeiter streben dies im Schnitt deutlich weniger oft an als Angestellte und Selbständige.

**GRAFIK 24: DURCHSCHNITTLICHE ANZAHL AN BESUCHTEN KURSEN UND ZUKÜNFTIGE TEILNAHME NACH DER BERUFLICHEN STELLUNG**



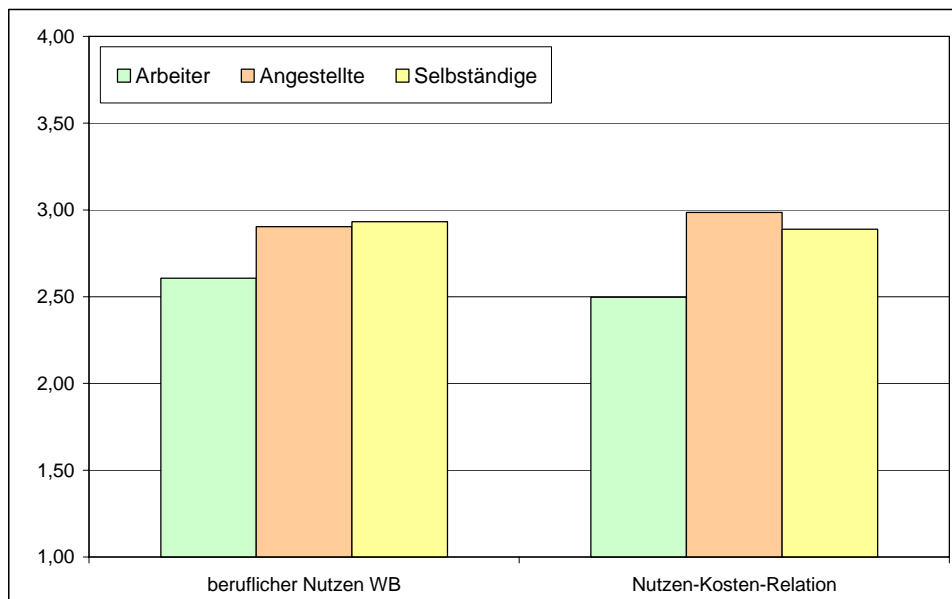
Neben diesen beiden Variablen der aktiven Teilnahme an beruflicher Weiterbildung, wurden auch wiederum verschiedene Aspekte der Einstellung zur beruflichen Weiterbildung zwischen den drei Gruppen verglichen.

#### **Fragestellung 5b:**

*Gibt es einen berufsspezifischen Unterschied bezüglich des subjektiv eingeschätzten Nutzens der beruflichen Weiterbildung, der Motivation der Teilnahme, der Beurteilung der Kursqualität sowie der Gründe für die bisherige Nicht-Teilnahme des Kursangebotes?*

Für die beiden Skalen, die den Nutzen der beruflichen Weiterbildung betreffen, gibt es deutliche Unterschiede zwischen den drei Gruppen (beruflicher Nutzen:  $F(2,1247)=28.07$ ,  $p < .001$ ; Nutzen-Kosten-Relation:  $F(2,1193)=21.99$ ,  $p < .001$ ). Arbeiter sehen einerseits in der beruflichen Weiterbildung einen geringeren beruflichen Nutzen als Angestellte und Selbständige und bewerten andererseits die Kosten-Nutzen-Relation der Fortbildung deutlich ungünstiger als die beiden anderen Gruppen.

## **GRAFIK 25: BEURTEILUNG DES NUTZENS DER WEITERBILDUNG NACH DER BERUFLICHEN STELLUNG**

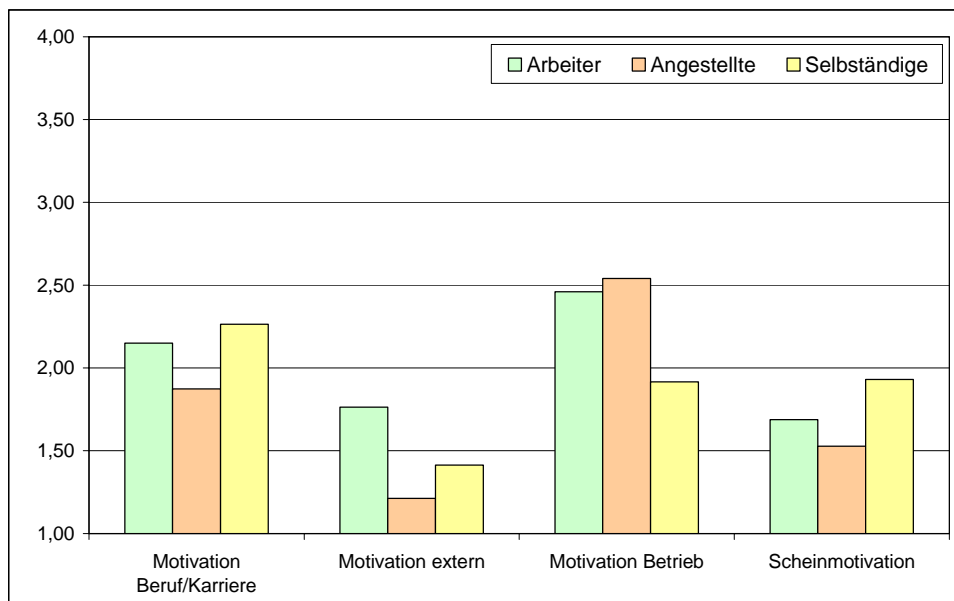


Antwortkategorien: 4=trifft sehr zu, 3=trifft ziemlich zu, 2=trifft wenig zu, 1=trifft gar nicht zu

Durchwegs signifikante und aufschlussreiche Ergebnisse bringt auch ein Vergleich der Motivationsskalen bezüglich der Teilnahme an beruflicher Fortbildung (Skala 'Motivator Beruf/Karriere':  $F(2,661)=6.88$ ,  $p=.001$ ; Skala 'Motivation extern':  $F(2,664)=29.28$ ,  $p < .001$ ; Skala 'Motivator Betrieb':  $F(2,664)=29.28$ ,  $p < .001$ ; Skala 'Scheinmotivatoren':  $F(2,662)=7.86$ ,  $p < .001$ ).

Die Chancen durch Weiterbildung die individuelle berufliche Situation zu verbessern und die weitere Karriere dadurch zu fördern, trifft auf Selbständige deutlich stärker zu als auf Angestellte.

## GRAFIK 26: MOTIVATION ZUR WEITERBILDUNG NACH DER BERUFLICHEN STELLUNG



Antwortkategorien: 4=sehr wichtig, 3=ziemlich wichtig, 2=wenig wichtig, 1=gar nicht wichtig

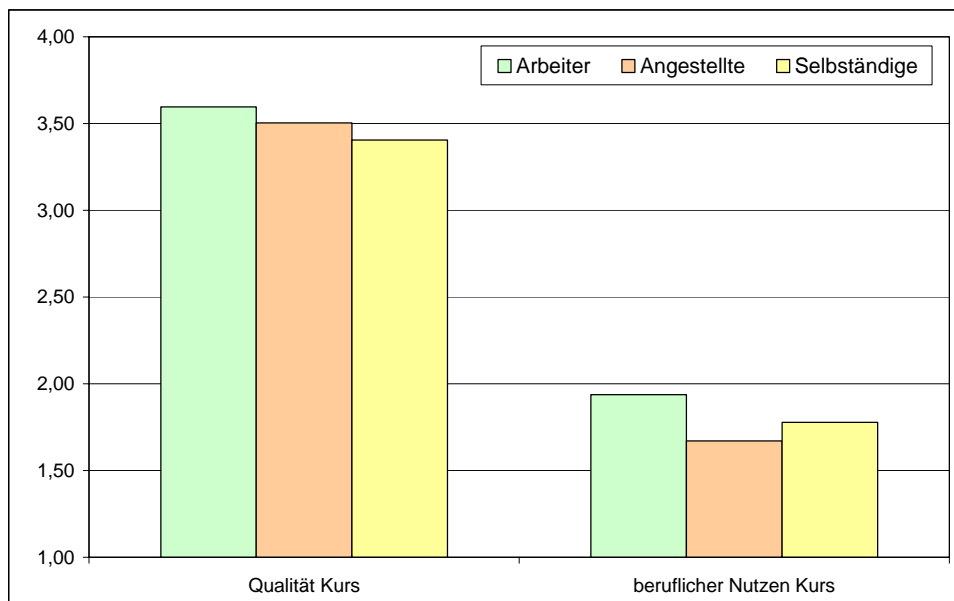
Externe Gründe, wie die Empfehlung durch das AMS oder Berater, sind wiederum für Arbeiter größere Motivation zur Teilnahme als für Angestellte und Selbständige, wobei bei den Angestellten diese Motive noch weniger zutreffen als bei den Personen, die selbständig sind.

Die Motivation durch den Betrieb an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen, ist bei Arbeitern und Angestellten naturgemäß öfter Anreiz als bei Selbständigen.

Eher oberflächliche Motive wie das Kennenlernen neuer Leute im Rahmen des Kurses, spielen nach eigenen Angaben im Schnitt bei den Selbständigen eine größere Rolle als bei den Angestellten.

Für die Beurteilung der bisher besuchten Kurse, ergibt sich weder für die allgemeine Qualität ( $F(2,601)=0.91$ ,  $p=.405$ ) noch den beruflichen Nutzen der Kurse ( $F(2,657)=1.72$ ,  $p=.179$ ) ein signifikanter Mittelwertsunterschied nach der beruflichen Stellung.

## GRAFIK 27: BEURTEILUNG BISHERIGE KURSE NACH DER BERUFLICHEN STELLUNG



Antwortkategorien: 4=trifft sehr zu, 3=trifft ziemlich zu, 2=trifft wenig zu, 1=trifft gar nicht zu

Anders verhält es sich bei der Begründung von jenen UntersuchungsteilnehmerInnen, die bisher noch keinen Kurs besucht haben. Für beide Subskalen können signifikante Unterschiede nachgewiesen werden (mangelndes Interesse:  $F(2,260)=14.76$ ,  $p < .001$ ; ungünstige Rahmenbedingungen:  $F(2,264)=15.83$ ,  $p < .001$ ).

Bei Arbeitern ist das mangelnde Interesse an beruflicher Weiterbildung deutlich stärker ausgeprägt als in den beiden anderen Gruppen. Auch ungünstige Rahmenbedingungen werden von dieser Gruppe im Schnitt deutlich öfter angeführt als von Angestellten und Selbständigen, für die diese Begründung wiederum signifikant weniger oft zutrifft als für Angestellte.

### 6.3.3 Unterschiede nach dem beruflichen Status

Der berufliche Status wurde indirekt über das Innehaben einer leitenden Position im Betrieb abgefragt. Die beiden Gruppen wurden mittels eines t-Tests für unabhängige Stichproben in Bezug auf ihre aktive Teilnahme und ihre Einstellung zur beruflichen Weiterbildung miteinander verglichen.

**Fragestellung 6a:**

*Gibt es einen Unterschied hinsichtlich des beruflichen Status bezüglich der Teilnahme der beruflichen Weiterbildung?*

Personen mit einer leitenden Funktion haben demnach schon deutlich öfter entsprechende Kurse besucht als die Personen der Vergleichsgruppe. Sie planen auch zukünftig häufiger an solchen Kursen teilzunehmen als die UmfrageteilnehmerInnen, die derzeit keine Führungsposition innehaben.

**TABELLE 15: DURCHSCHNITTLICHE ANZAHL AN BESUCHTEN KURSEN UND ZUKÜNFTIGE TEILNAHME NACH DEM BERUFLICHEN STATUS**

	beruflicher Status (leitende Position)						<i>t</i>	<i>p</i>
	<u>nein</u>			<u>ja</u>				
<u>Variable</u>	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>sd</i>	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>sd</i>		
Anzahl besuchte Kurse	1.129	1.39	2.66	365	2.23	3.46	4.25	< .001
zukünftige Teilnahme	1.002	0.69	0.46	342	0.75	.431	2.21	.028

n= Umfang der Stichprobe; m= Mittelwert; sd= Standardabweichung, t= T-Statistik v. T-Test ; p= Signifikanz

### Fragestellung 6b:

*Gibt es einen Unterschied hinsichtlich des beruflichen Status bezüglich des subjektiv eingeschätzten Nutzens der beruflichen Weiterbildung, der Motivation der Teilnahme, der Beurteilung der Kursqualität sowie der Gründe für die bisherige Nicht-Teilnahme des Kursangebotes?*

Der berufliche Nutzen der Fortbildung und auch die Kosten-Nutzen-Relation werden von Personen mit Führungsposition höher bewertet als von den Personen mit niedrigeren beruflichen Status.

**TABELLE 16: UNTERSCHIEDE BEZÜGLICH VERSCHIEDENER EINSTELLUNGEN ZUR WEITERBILDUNG NACH DEM BERUFLICHEN STATUS**

Variable	beruflicher Status (leitende Position)						t	p
	nein			ja				
	n	m	sd	n	m	sd		
beruflicher Nutzen WB	1.067	2.16	0.48	351	2.08	0.43	2.90	.004
Nutzen-Kosten-Relation	1.000	2.18	0.85	343	1.92	0.85	4.93	< .001
Motivation Beruf/Karriere	514	3.03	0.72	229	3.05	0.70	0.32	.750
Motivation extern	517	3.64	0.62	231	3.76	0.37	3.40	< .001
Motivation Betrieb	509	2.55	0.92	224	2.55	0.81	0.06	.953
Scheinmotivation	513	3.43	0.59	230	3.47	0.59	0.85	.394
Qualität Kurs	458	1.53	0.56	213	1.50	0.53	0.69	.491
beruflicher Nutzen Kurs	508	3.38	0.80	228	3.27	0.85	1.71	.089
mangelndes Interesse	279	3.00	0.78	44	3.33	0.72	2.66	.008
ungünstige Rahmenbed.	278	2.99	0.92	49	3.17	0.86	1.29	.198

n= Umfang der Stichprobe; m= Mittelwert; sd= Standardabweichung, t= T-Statistik v. T-Test ; p= Signifikanz

Externe Gründe für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung spielen bei den Befragten ohne eine leitende Position eine wichtigere Rolle als bei den Führungskräften. Ansonsten gibt es für die Motivationsskalen und auch für die

Beurteilung der bisher besuchten Kurse keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen.

Bei den Personen, die bisher keine Kurse zur betrieblichen Weiterbildung besucht haben, ist mangelndes Interesse bei Führungskräften deutlich weniger häufiger der Grund als bei den restlichen Befragten.

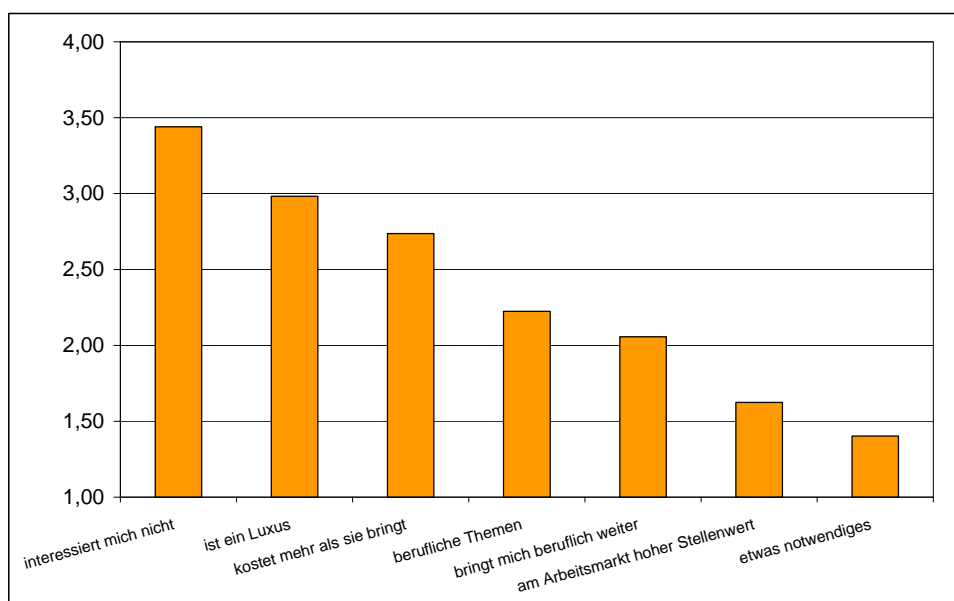
## 6.4 Faktorenanalysen verschiedener Bereiche der beruflichen Weiterbildung

Im Fragebogen gibt es mehrere Abschnitte, in denen zu einem bestimmten Themengebiet mehrere Fragen gestellt werden. Es wurde für diese Bereiche in der Folge jeweils faktorenanalytisch geprüft, inwieweit sich diese Items auf weniger Dimensionen abbilden lassen, die dann in den weiteren Analysen verwendet werden können.

### 6.4.1 Nutzen der Weiterbildung

Dieser Teil des Fragebogens sollte mit sieben Items den subjektiven Nutzen der beruflichen Weiterbildung erfassen. In der folgenden Grafik sind die Mittelwerte für die einzelnen Fragen dargestellt.

**GRAFIK 28: MITTELWERTE DER FRAGEN ZUM NUTZEN DER BERUFLICHEN WEITERBILDUNG**



Antwortkategorien: 1=trifft sehr zu, 2=trifft ziemlich zu, 3=trifft wenig zu, 4=trifft gar nicht zu

Aus den Antworten ist zunächst insgesamt eine eher positive Einstellung zur beruflichen Weiterbildung erkennbar. So werden die Aussagen 'Weiterbildungen haben am Arbeitsmarkt einen hohen Stellenwert' und 'Berufliche Weiterbildung ist heutzutage etwas Notwendiges' im Schnitt von den befragten Personen mit einem Wert von etwa 1,5 bewertet und liegen damit zwischen den beiden Antwortkategorien 'trifft sehr zu' und 'trifft ziemlich zu'. Die Aussagen 'Berufliche Weiterbildung ist ein Luxus, den ich mir nicht leisten kann' und vor allem 'Berufliche Weiterbildung interessiert mich nicht' werden hingegen überwiegend abgelehnt und als nur wenig oder gar nicht zutreffend bewertet.

Mittels einer Faktorenanalyse wird nun überprüft, ob einige Items denselben Aspekt erfassen und auf einer gemeinsamen Dimension abgebildet werden können. Die Items wurden dazu zum Teil umgepolt, sodass ein geringer Wert einer positiven Einstellung zur Weiterbildung entspricht.

Um auf die Zahl der dahinter stehenden Faktoren schließen zu können, gibt es dabei eine Reihe von Gütekriterien, auf Grund derer die Anzahl der Dimensionen abgeleitet werden kann. Der Scree-Plot – hier werden die Eigenwerte grafisch dargestellt – weist in diesem Fall einen Knick bei einer Anzahl von zwei Faktoren auf. Das Eigenwertkriterium (die Anzahl der Dimensionen entspricht der Anzahl der Eigenwerte, die größer als Eins sind) lässt ebenfalls auf zwei Faktoren schließen. Das 5%-Varianzkriterium (die Anzahl der Dimensionen entspricht der Anzahl der Eigenwerte, die mehr als 5 % der Varianz erklären) deutet dagegen eher auf eine größere Anzahl zu extrahierender Faktoren hin.

Aufgrund der Ergebnisse der Gütekriterien, wurde eine Zwei-Faktoren-Lösung favorisiert, die sich auch inhaltlich als sinnvoll interpretierbar erwiesen hat. Die rotierten Faktorladungen der beiden Dimensionen sind in der folgenden Tabelle angeführt. Es sind jene Items fett gekennzeichnet, die auf der jeweiligen Dimension die höchste Ladung aufweisen, wobei die Items zusätzlich nach der Größe der Ladungen auf dem jeweiligen Faktor absteigend sortiert sind.

**TABELLE 17: ERGEBNISSE DER FAKTORENANALYSE DER FRAGEN ZUM NUTZEN DER BERUFLICHEN WEITERBILDUNG (ROTIERTE FAKTORLADUNGEN)**

<u>Item</u>	<u>Faktor 1</u>	<u>Faktor 2</u>
berufliche WB ist etwas notwendiges	<b>0.74</b>	0.25
WB bringt mich beruflich weiter	<b>0.73</b>	0.17
berufliche WB interessiert mich nicht (umgepolt)	<b>0.71</b>	0.18
viele berufliche Themen, zu denen ich WB machen möchte	<b>0.71</b>	-0.14
WB hat am Arbeitsmarkt einen hohen Stellenwert	<b>0.62</b>	0.24
berufliche WB kostet mehr als sie bringt (umgepolt)	0.09	<b>0.79</b>
berufliche WB ist ein Luxus (umgepolt)	0.18	<b>0.77</b>

Faktor 1 kann als **'beruflicher Nutzen der beruflichen Weiterbildung'** bezeichnet werden. Sie sind die Befürworter der beruflichen Weiterbildung. Personen mit hohen Werten auf dieser Dimension betrachten die berufliche Weiterbildung als sinnvoll und zielführend für eine berufliche Weiterentwicklung.

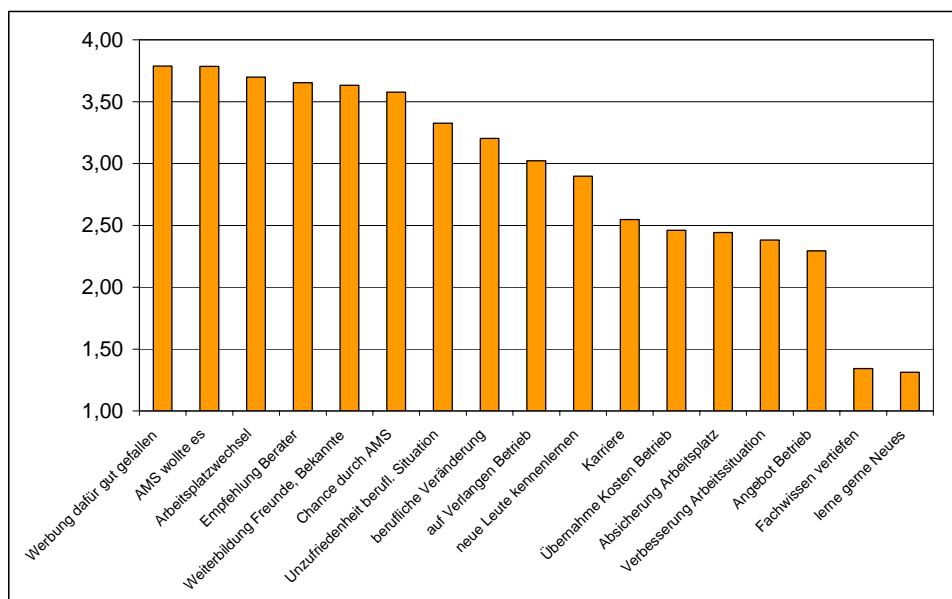
Faktor 2 kann als **'Nutzen/Kosten-Relation'** charakterisiert werden. Hohe Scores auf dieser Dimension bedeuten, dass die Personen die Kosten für die berufliche Weiterbildung als zu hoch einstufen und diese ihrer Meinung nach in keiner Relation zum erbrachten Nutzen stehen. Sie stehen der beruflichen Weiterbildung demnach sehr skeptisch gegenüber. In den weiteren Analysen wird auch untersucht werden, welche Gruppen sich in Bezug auf diese Dimensionen voneinander unterscheiden.

In der Folge wurden die Summenwerte für die beiden Skalen berechnet, die dann in den weiteren Analysen als Variablen berücksichtigt werden.

#### **6.4.2 Motivation der Teilnahme an Weiterbildung**

In einem weiteren Fragenblock wurden die Personen über die Gründe der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung befragt. Die Mittelwerte für die einzelnen Fragen sind in der folgenden Grafik dargestellt.

**GRAFIK 29: MITTELWERTE DER FRAGEN ZUR MOTIVATION DER TEILNAHME AN BERUFLICHER WEITERBILDUNG**



Antwortkategorien: 1=sehr wichtig, 2=ziemlich wichtig, 3=wenig wichtig, 4=gar nicht wichtig

Mit Abstand die höchste Zustimmung erhalten dabei die Bereiche "weil ich mein Fachwissen vertiefen wollte" und "weil ich gerne Neues lerne", am wenigsten sind "die Weiterbildung von Freunden und Bekannten", "der Wunsch des AMS", "die Werbung", "die Empfehlung durch Berater" oder "ein möglicher Arbeitsplatzwechsel" nach Angaben der befragten Personen entsprechende Motive für die Teilnahme an Weiterbildungskursen.

Auch für diese Items wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt, wobei auch hier die Gütekriterien bezüglich der Zahl der zu extrahierenden Faktoren kein eindeutiges Ergebnis zeigen und zwischen drei (Scree-Plot) und sechs Dimensionen (5%-Varianzkriterium) schwanken.

Betrachtet man die Faktorladungen der einzelnen Faktorenanalysen erscheint eine Vier-Faktoren-Lösung am sinnvollsten, die auch inhaltlich gut interpretierbar ist. Die Ladungen der einzelnen Dimensionen sind in der nachfolgenden Tabelle aufgelistet.

**TABELLE 18: ERGEBNISSE DER FAKTORENANALYSE DER FRAGEN ZUR MOTIVATION DER TEILNAHME AN BERUFLICHER WEITERBILDUNG (ROTIERTE FAKTORLADUNGEN)**

<u>Item</u>	<u>Faktor 1</u>	<u>Faktor 2</u>	<u>Faktor 3</u>	<u>Faktor 4</u>
berufliche Veränderung	<b>0.75</b>	0.00	-0.17	0.03
Unzufriedenheit berufliche Situation	<b>0.73</b>	0.24	-0.16	0.01
Arbeitsplatzwechsel	<b>0.68</b>	0.16	-0.12	0.03
Verbesserung Arbeitssituation	<b>0.63</b>	-0.06	0.22	0.08
Karriere	<b>0.51</b>	-0.34	0.04	0.10
AMS wollte es	0.19	<b>0.80</b>	-0.16	0.11
Fachwissen vertiefen	-0.17	<b>0.68</b>	-0.08	-0.16
Chance durch AMS	0.41	<b>0.66</b>	-0.21	0.10
Empfehlung Berater	0.26	<b>0.62</b>	-0.06	0.32
lerne gerne Neues	-0.25	<b>0.62</b>	0.21	-0.16
Angebot Betrieb	-0.11	-0.17	<b>0.80</b>	-0.04
Übernahme Kosten Betrieb	-0.11	-0.05	<b>0.80</b>	-0.04
auf Verlangen Betrieb	-0.10	0.08	<b>0.75</b>	0.06
Absicherung Arbeitsplatz	0.32	-0.17	<b>0.52</b>	0.17
neue Leute kennenlernen	0.09	-0.06	-0.09	<b>0.75</b>
Werbung	-0.04	0.00	0.00	<b>0.70</b>
Weiterbildung Freunde, Bekannte	0.08	0.07	0.14	<b>0.51</b>

Hinweis: die Items 'weil ich mein Fachwissen vertiefen möchte' und 'weil ich gerne Neues lerne' wurden vor der Faktorenanalyse entsprechend umgepolt; d.h., dass bei Personen mit hoher Ausprägung auf diesem Faktor (also hoher externer Motivation) die Zustimmung zu diesen beiden Fragen eher gering ist.

Inhaltlich kann die erste Dimension als beruflich bedingte Motivation für die Teilnahme an einem Weiterbildungskurs bezeichnet werden. Personen mit hohen Werten auf dieser Skala, sind mit der derzeitigen beruflichen Situation unzufrieden und planen daher eine Veränderung, bei der die berufliche Weiterbildung hilfreich sein kann. Der Faktor wird kurz als **'Motive - Beruf/Karriere'** bezeichnet.

Auf der zweiten Dimension laden vor allem jene Items hoch, die in erster Linie auf externe Motive zur Teilnahme hindeuten, also etwa die Empfehlung durch Berater oder des AMS. Aber auch die Erweiterung des Wissens - ohne in erster Linie auch beruflich davon zu profitieren - wird mit diesem Faktor umfasst. Er wird als **'Motive - extern'** bezeichnet.

Auf dem dritten Faktor laden jene Items, bei denen eine betriebliche Unterstützung oder sogar Verpflichtung zur Teilnahme an beruflicher Weiterbildung angesprochen wird. Dieser Faktor kann demnach am besten mit **'Motive - Betrieb'** umschrieben werden.

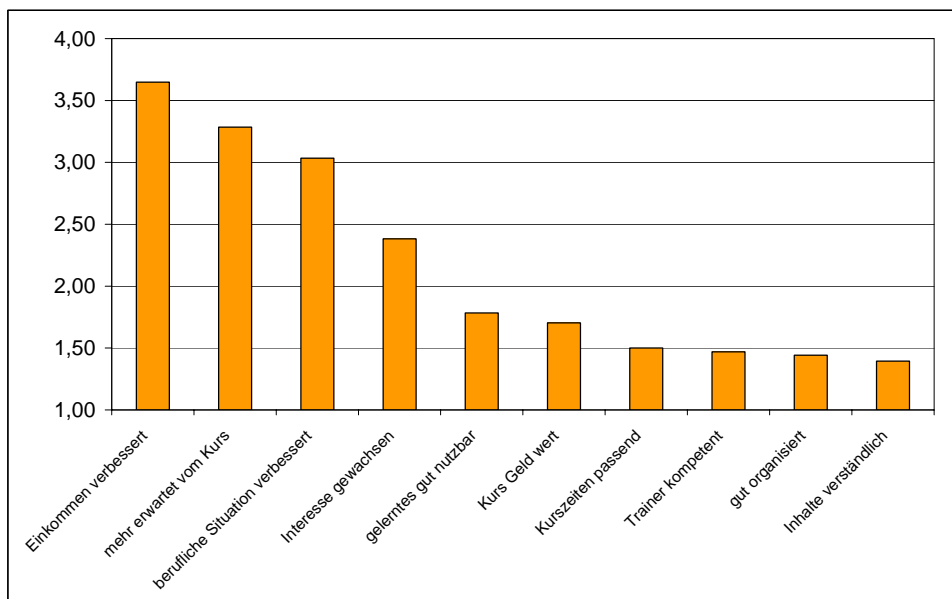
Motive, die eigentlich mit der beruflichen Fortbildung nicht direkt in Verbindung stehen, laden auf dem vierten Faktor hoch. Hier ist eher Neugierde oder die Möglichkeit der Knüpfung neuer Kontakte der Antrieb für die Teilnahme an Weiterbildungskursen. Diese Dimension wird deshalb kurz **'Scheinmotive'** genannt.

Auch für diese vier Faktoren werden entsprechende Summenwerte berechnet und in der Folge in den weiteren Analysen verwendet.

### **6.4.3 Qualität der Weiterbildungskurse**

Die UntersuchungsteilnehmerInnen haben den zuletzt besuchten Kurs nach verschiedenen Kriterien beurteilt. Die meisten der Fragen werden im Schnitt sehr positiv bewertet. Lediglich eine Verbesserung des Einkommens oder eine berufliche Besserstellung wurde durch die Teilnahme an einem Weiterbildungskurs meist nicht erreicht.

**GRAFIK 30: MITTELWERTE DER FRAGEN ZUR QUALITÄT DER BESUCHTEN WEITERBILDUNGSKURSE (N=740)**



Antwortkategorien: 1=trifft sehr zu, 2=trifft ziemlich zu, 3=trifft wenig zu, 4=trifft gar nicht zu

Die durchgeführte Faktorenanalyse lässt auf zwei Dimensionen schließen, deren Ladungen in der folgenden Tabelle zusammengefasst sind. Zwei Items konnten keiner der beiden Dimensionen zugeordnet werden und bleiben in der Folge daher unberücksichtigt.

**TABELLE 19: ERGEBNISSE DER FAKTORENANALYSE DER FRAGEN ZUR QUALITÄT DER BESUCHTEN WEITERBILDUNGSKURSE (ROTIERTE FAKTORLADUNGEN)**

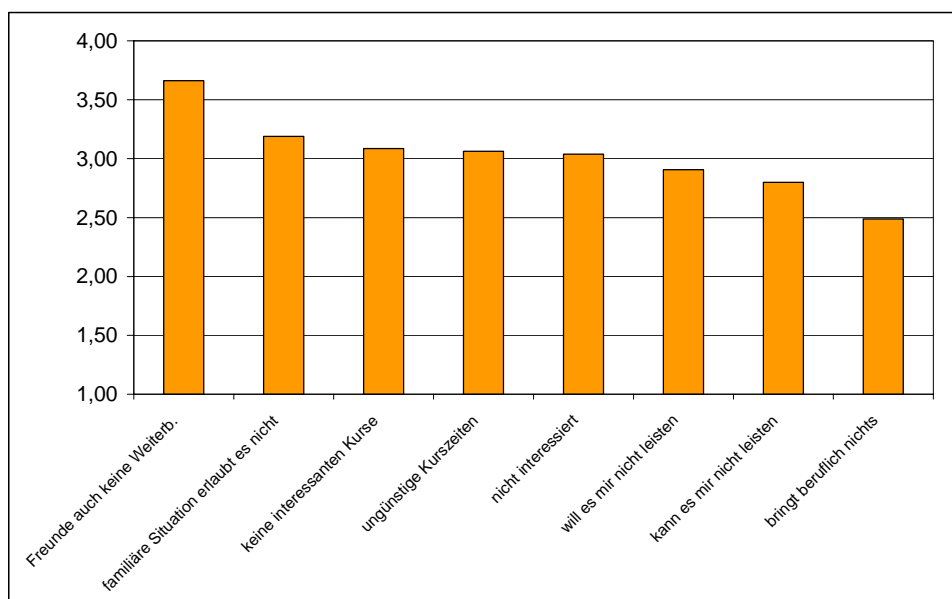
<u>Item</u>	<u>Faktor 1</u>	<u>Faktor 2</u>
gut organisiert	<b>0.78</b>	0.01
Trainer kompetent	<b>0.78</b>	0.16
mehr erwartet vom Kurs	<b>0.72</b>	0.09
Inhalte verständlich	<b>0.69</b>	-0.05
Kurs Geld wert	<b>0.66</b>	0.31
Kurszeiten passend	<b>0.53</b>	0.05
gelerntes gut nutzbar	0.50	0.43
berufliche Situation verbessert	0.06	<b>0.83</b>
Einkommen verbessert	-0.12	<b>0.79</b>
Interesse gewachsen	0.30	0.46

Die erste Dimension betrifft die Einschätzung der allgemeinen Qualität des besuchten Kurses und wird dementsprechend mit **'Qualität Kurs'** bezeichnet. Die beiden Fragen, die auf dem zweiten Faktor laden, beziehen sich hingegen auf die beruflichen Vorteile, die der Besuch des Kurses möglicherweise gebracht hat und werden daher unter dem Namen **'beruflicher Nutzen Kurs'** zusammengefasst.

#### 6.4.4 Gründe für Nichtteilnahme von Weiterbildungskursen

Schließlich wurden jene UmfrageteilnehmerInnen, die bisher noch keine Kurse zur beruflichen Weiterbildung besucht haben, nach den Gründen für die Nichtteilnahme befragt. Es besteht generell eine Tendenz, dass die Aussagen von den Befragten als weniger wichtig erachtet werden. Am ehesten wird noch der Aussage 'weil es mir beruflich nichts bringt' zugestimmt.

**GRAFIK 31: MITTELWERTE DER FRAGEN ZUR NICHTTEILNAHME VON WEITERBILDUNGSKURSEN (N=340)**



Antwortkategorien: 1=sehr wichtig, 2=ziemlich wichtig, 3=wenig wichtig, 4=gar nicht wichtig

Hier ergeben sich anhand der Gütekriterien und der inhaltlichen Nachvollziehbarkeit ebenfalls wieder zwei Faktoren, deren Ladungen der Höhe nach in der folgenden Tabelle zusammengefasst sind.

Auf dem ersten Faktor laden vor allem Fragen, die kein wirkliches Interesse an beruflicher Fortbildung signalisieren oder die den individuellen Nutzen des Besuches einer solchen Veranstaltung in Frage stellen. Insgesamt wird die Dimension daher kurz mit '**Desinteresse**' bezeichnet.

**TABELLE 20: ERGEBNISSE DER FAKTORENANALYSE DER FRAGEN ZUR NICHTTEILNAHME VON WEITERBILDUNGSKURSEN (ROTIERTE FAKTORLADUNGEN)**

<u>Item</u>	<u>Faktor 1</u>	<u>Faktor 2</u>
nicht interessiert	<b>0.82</b>	0.03
bringt beruflich nichts	<b>0.79</b>	0.03
will es mir nicht leisten	<b>0.62</b>	0.44
Freunde auch keine Weiterbildung	<b>0.59</b>	0.39
keine interessanten Kurse	<b>0.53</b>	0.06
familiäre Situation erlaubt es nicht	-0.06	<b>0.80</b>
kann es mir nicht leisten	0.14	<b>0.73</b>
ungünstige Kurszeiten	0.22	<b>0.68</b>

Im Gegensatz dazu deuten die Fragen, die auf dem zweiten Faktor hohe Ladungen aufweisen, nicht darauf hin, dass die bisherige Nichtteilnahme an Weiterbildungskursen mangels Interesse erfolgt ist, sondern verschiedene Gründe wie die familiäre Situation, finanzielle Umstände oder ungünstige Kurszeiten dafür verantwortlich sind. Diese Dimension wird daher mit dem Namen '**Rahmenbedingungen**' versehen.

## 6.5 Index für die Schichtzugehörigkeit

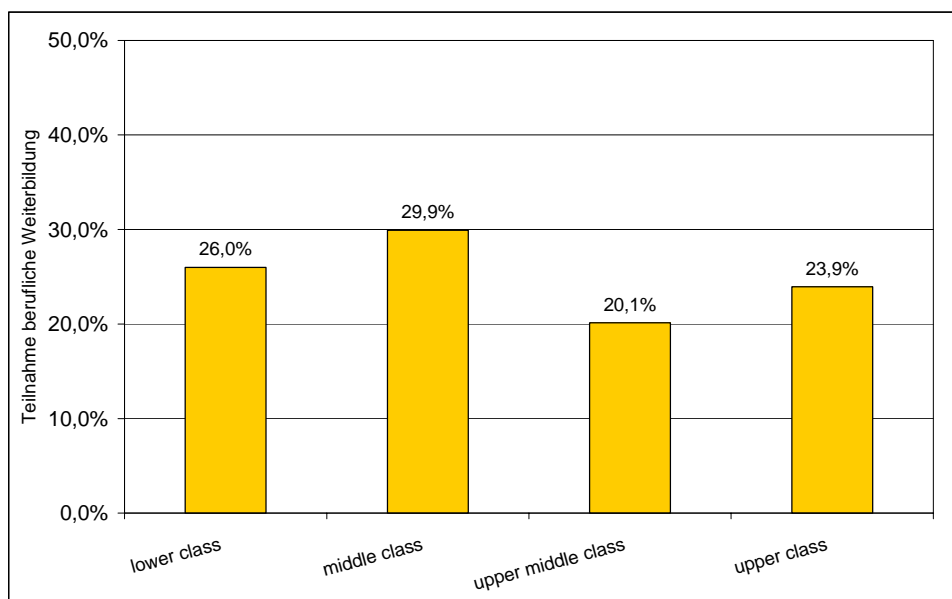
Aus der Kombination der beiden Variablen Bildung und berufliche Stellung wurde ein Index für die Schichtzugehörigkeit abgeleitet. In der folgenden Tabelle ist die Beschreibung der einzelnen Gruppen zusammengefasst, die aus den oben genannten Variablen gebildet wurden, wobei zum Teil die Zuordnung auch unter dem Gesichtspunkt einer ausreichenden Gruppengröße für weiterführende Analysen erfolgt ist.

**TABELLE 21: INDEX "SCHICHTZUGEHÖRIGKEIT"**

<u>Index – Langbezeichnung</u>	<u>Index – Kurzbezeichnung</u>
Arbeiter/Angestellte mit geringer Bildung und und Arbeitslose/ Karenz. mit geringer Bildung	lower class
Angestellte mit mittlerer Bildung und Arbeitslose/Karenzierte mit hoher Bildung	middle class
Angestellte mit Matura	upper middle class
Angestellte mit universitärer Ausbildung sowie Selbständige	upper class

Die Verteilung auf die einzelnen Gruppen ist in Grafik 32 dargestellt. Mit 30 % stellt die "Mittelschicht" die größte Gruppe, gefolgt von der "lower class" und der "upper class" mit jeweils ca. 25 % sowie der "upper middle class" mit rund 20 %. Bei der Überprüfung der Fragestellungen wird dieser Index als zusätzliches Merkmal in den Analysen berücksichtigt.

**GRAFIK 32: VERTEILUNG NACH SCHICHTZUGEHÖRIGKEIT**



### **6.5.1 Schichtspezifische Unterschiede bezüglich der aktiven beruflichen Weiterbildung und der Einstellung zur beruflichen Weiterbildung**

Aus verschiedenen Indikatoren wurden vier Gruppen der Schichtzugehörigkeit gebildet (siehe weiter oben). In der Folge wird nun überprüft, ob es systematische Unterschiede in Bezug auf die Teilnahme und die Einstellung zu Weiterbildungskursen nach der Schichtzugehörigkeit gibt.

#### **Fragestellung 7a:**

*Gibt es einen schichtspezifischen Unterschied bezüglich der Teilnahme der beruflichen Weiterbildung?*

Aus der folgenden Grafik wird deutlich, dass sich die durchschnittliche Anzahl besuchter Kurse zwischen den Gruppen stark unterscheidet. Dies kann auch mit der entsprechenden Sicherheitswahrscheinlichkeit bestätigt werden ( $F(3,1493)=24.98, p < .001$ ). Der paarweise Vergleich zeigt, dass die Personen der beiden unteren Schichten signifikant weniger Weiterbildungskurse besucht haben als die anderen beiden Gruppen, wobei die Personen der 'lower' class noch einmal signifikant weniger Kurse besuchen als die Personen der 'middle class'.

**GRAFIK 33: DURCHSCHNITTLICHE ANZAHL AN BESUCHTEN KURSEN UND ZUKÜNFTIGE TEILNAHME NACH DER SCHICHTZUGEHÖRIGKEIT**



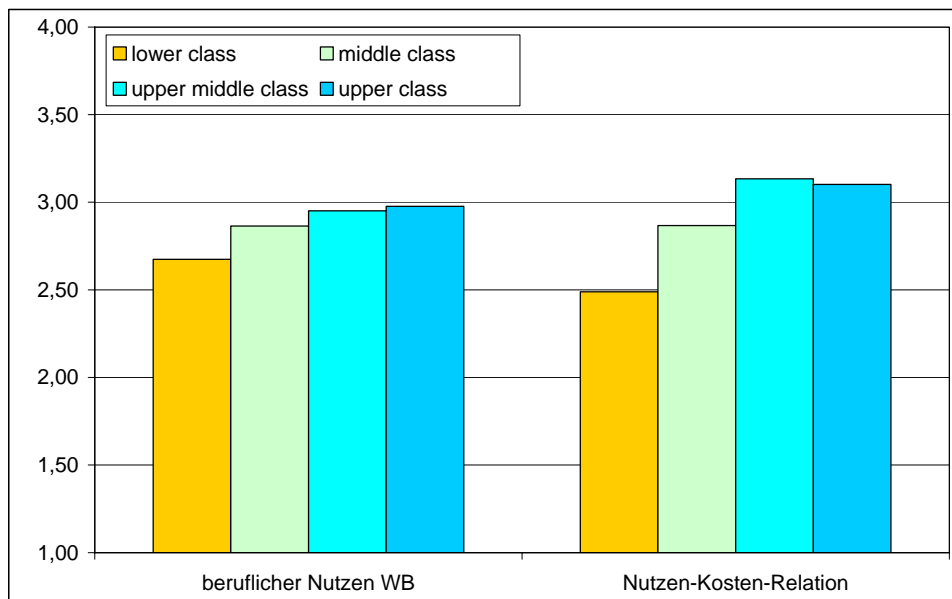
Auch für die beabsichtigte zukünftige Teilnahme an beruflicher Weiterbildung zeigt sich ein ähnliches Ergebnis ( $F(3,1343)=48.22$ ,  $p < .001$ ). Angehörige der beiden unteren Schichten planen dies deutlich weniger oft als die Personen der upper middle class und upper class, wobei auch hier die Gruppe 'lower class' wiederum im Schnitt signifikant unter der Gruppe 'middle class' liegt.

**Fragestellung 7b:**

*Gibt es einen schichtspezifischen Unterschied bezüglich des subjektiv eingeschätzten Nutzens der beruflichen Weiterbildung, der Motivation der Teilnahme, der Beurteilung der Kursqualität sowie der Gründe für die bisherige Nicht-Teilnahme des Kursangebotes?*

Für beide Skalen, die den Nutzen der Weiterbildungskurse betreffen, gibt es signifikante Unterschiede nach der Schichtzugehörigkeit (Skala beruflicher Nutzen:  $F(3,1417)=31.28$ ,  $p < .001$ ; Skala Nutzen-Kosten-Relation:  $F(3,1342)=41.65$ ,  $p < .001$ ).

### **GRAFIK 34: BEURTEILUNG DES NUTZENS DER WEITERBILDUNG NACH DER SCHICHTZUGEHÖRIGKEIT**



Antwortkategorien: 4=trifft sehr zu, 3=trifft ziemlich zu, 2=trifft wenig zu, 1=trifft gar nicht zu

Für den beruflichen Nutzen der Weiterbildungskurse gilt, dass die Mitglieder der Unterschicht diesen deutlich geringer einschätzen als die anderen Gruppen. Die Personen der Mittelschicht liegen zusätzlich signifikant unter dem Wert der upper class. Auch bei der Beurteilung der Kosten und Nutzen der Weiterbildung kommt es wieder zu ähnlichen Effekten. Personen der lower class und der middle class schätzen die Kosten-Nutzen-Relation deutlich negativer ein als die Angehörigen der beiden oberen Schichten, wobei die Personen der untersten schicht noch skeptischer sind als die Mitglieder der middle class.

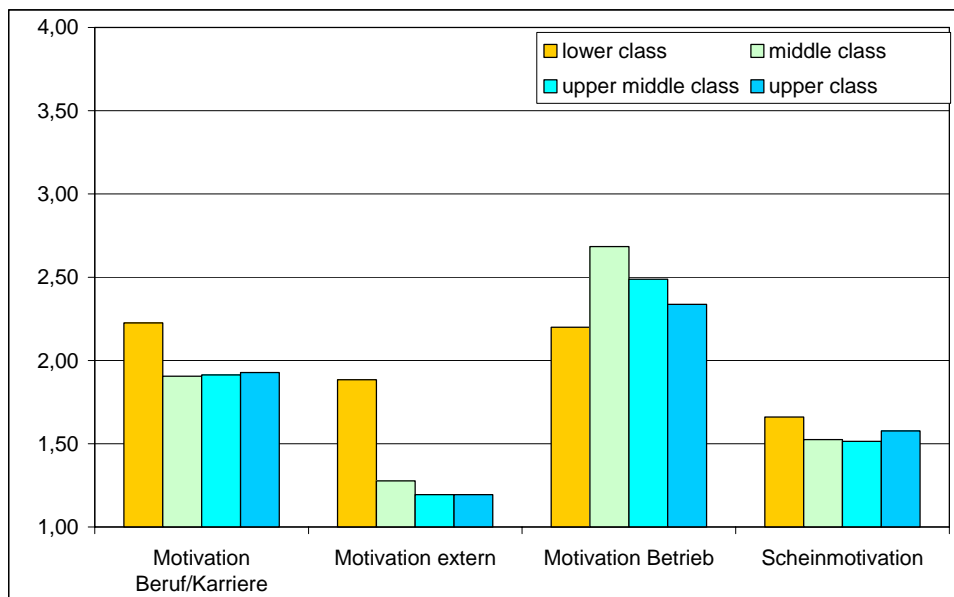
Bei den Motiven zur Teilnahme an beruflicher Fortbildung gibt es ebenfalls beträchtliche Unterschiede nach der Schichtzugehörigkeit. Mit Ausnahme der Subskala 'Scheinmotive' ( $F(3,739)=1.79$ ,  $p=.148$ ) gibt es bei allen anderen Skalen signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen "Motivation Beruf/Karriere":  $F(3,739)=6.26$ ,  $p < .001$ ; "Motivation extern":  $F(3,744)=59.02$ ,  $p < .001$ ; "Motivation Betrieb":  $F(3,729)=9.38$ ,  $p < .001$ ).

Die konkrete Überprüfung paarweiser Unterschiede ergibt dabei für die Motive, die auf eine berufliche Veränderung oder Verbesserung der Arbeitsplatzsituation abzielen, eine größere Bedeutung für die Unterschicht als für Mittel- und Oberschicht. Auch für die externe Motivation an beruflicher Fortbildung teilzunehmen kann dies bestätigt werden. Die Personen der unteren Schicht

werden öfter zur Teilnahme an Kursen durch Externe motiviert als die anderen Gruppen.

Eine betrieblich motivierte Teilnahme an Weiterbildung nimmt für die Mittelschicht den höchsten Stellenwert ein. Sie messen diesem Faktor signifikant mehr Bedeutung zu als die Vertreter der lower class und der upper class. Für die upper middle class gilt, dass sie nach eigenen Angaben öfter durch den Betrieb zur Teilnahme an Fortbildung animiert werden, als die Personen der untersten Schicht.

**GRAFIK 35: MOTIVATION ZUR WEITERBILDUNG NACH DER SCHICHTZUGEHÖRIGKEIT**

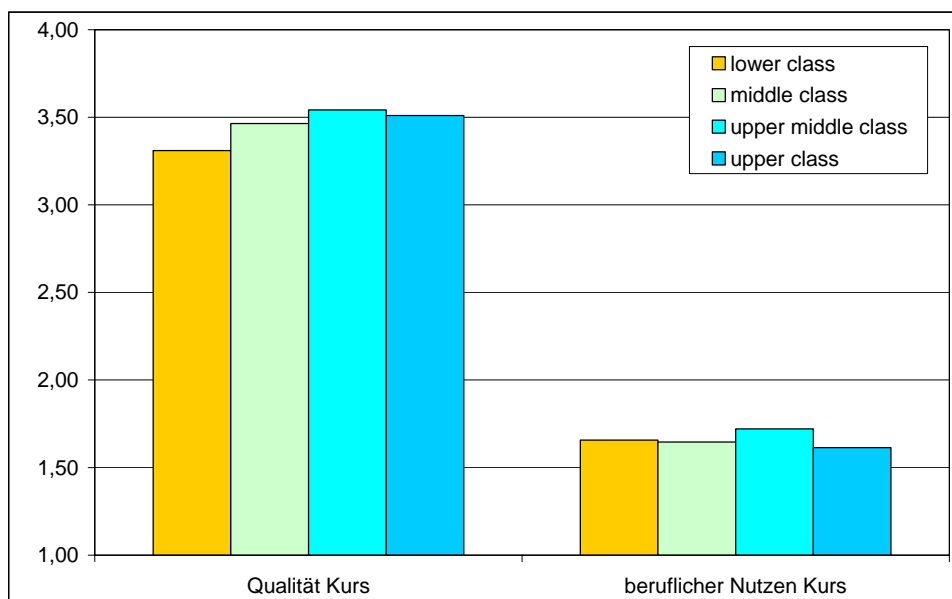


Antwortkategorien: 4=sehr wichtig, 3=ziemlich wichtig, 2=wenig wichtig, 1=gar nicht wichtig

Für die Qualität der bisher besuchten Kurse gibt es einen multivariaten Unterschied nach der Schichtzugehörigkeit ( $F(3,667)=4.11$ ,  $p=.007$ ). Die Kurse werden von den Personen der untersten Schicht schlechter bewertet als von den anderen drei Gruppen.

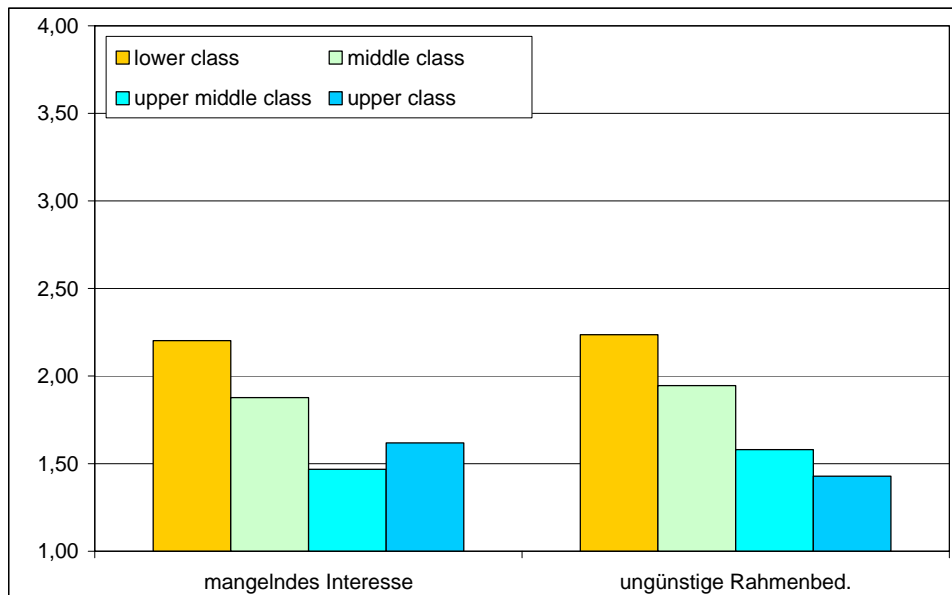
In Bezug auf den beruflichen Nutzen der bisher besuchten Kurse gibt es hingegen keinen bedeutsamen Unterschied zwischen den Gruppen ( $F(3,732)=0.60$ ,  $p=.615$ ).

**GRAFIK 36: BEURTEILUNG BISHERIGE KURSE NACH DER SCHICHTZUGEHÖRIGKEIT**



Antwortkategorien: 4=trifft sehr zu, 3=trifft ziemlich zu, 2=trifft wenig zu, 1=trifft gar nicht zu

**GRAFIK 37: GRÜNDE NICHTTEILNAHME AN WEITERBILDUNG NACH DER SCHICHTZUGEHÖRIGKEIT**



Antwortkategorien: 1=sehr wichtig, 2=ziemlich wichtig, 3=wenig wichtig, 4=gar nicht wichtig

Sehr stark sichtbar wird der Unterschied für das Merkmal der Schichtzugehörigkeit, wenn man die Gründe für die bisherige Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung betrachtet. Sowohl für die Subskala 'mangelndes Interesse' ( $F(3,321)=15.74, p < .001$ ) als auch für die Subskala 'ungünstige

Rahmenbedingungen' ( $F(3,325)=13.57$ ,  $p < .001$ ) sind signifikante Mittelwertsunterschiede nachweisbar.

Inhaltlich und unter Einbeziehung der paarweisen Gruppenvergleiche bedeutet dies folgendes: Das Interesse an beruflicher Fortbildung bzw. die Ansicht, dass entsprechende Kurse beruflich etwas bringen, ist in den beiden höheren Schichten signifikant stärker ausgeprägt als in den beiden unteren Schichten. Die Mittelschicht liegt darüber hinaus signifikant besser als die Personen der Unterschicht.

Weiters werden auch die Rahmenbedingungen für die Teilnahme an entsprechenden Kursen von Personen aus höherer Schicht weniger ungünstig beurteilt. Paarweise signifikant sind hier mit Ausnahme der beiden oberen bzw. der beiden unteren Gruppen die Unterschiede zwischen allen Gruppen.

## **6.6 Stärke des Einflusses von alten und neuen Ungleichheiten auf die berufliche Weiterbildung**

Nachdem in den vergangenen Abschnitten Unterschiede in der aktiven Teilnahme und der Einstellung zur beruflichen Weiterbildung für verschiedene Gruppierungen untersucht wurde, ist es in diesem Abschnitt das Ziel jene Merkmale herauszufinden, die den größten Einfluss auf die Teilnahme an beruflicher Fortbildung haben.

Speziell die unterschiedliche Bedeutung von alten und neuen Ungleichheiten steht dabei im Mittelpunkt des Interesses. Es wird davon ausgegangen, dass die alten bzw. vertikalen Ungleichheiten (Bildung, berufliche Stellung, ..) eine geringere Bedeutung haben als die neuen bzw. horizontalen Ungleichheiten (Geschlecht, Herkunft,...). Die allgemeine Fragestellung dazu lautet:

### **Fragestellung 8:**

*Haben alte oder neue Ungleichheiten mehr Einfluss auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung, wenn alle Indikatoren in einem Gesamtmodell untersucht werden?*

Um diese Fragestellung überprüfen zu können, wurde das Verfahren der linearen multiplen Regressionsanalyse herangezogen, bei der das Ziel darin besteht, eine

abhängige Variable durch mehrere unabhängige Variable zu beschreiben. Dabei kann auch die Stärke des Einflusses der einzelnen Variablen auf die abhängige Variable abgelesen werden. Für den vorliegenden Fall wird eine zweistufige Vorgangsweise (blockwise) gewählt. Zunächst werden alle Merkmale, welche die alten Ungleichheiten erfassen, in das Modell aufgenommen. Im nächsten Schritt werden darüber hinaus auch die Merkmale, welche die neuen Ungleichheiten abbilden, einbezogen. Der zusätzliche Anteil an aufgeklärter Varianz sollte durch diese Variablen entsprechend höher sein als der Erklärungswert durch die alten Ungleichheiten.

In Tabelle 22 sind die Ergebnisse für den ersten Teil der Analyse zusammengefasst.

**TABELLE 22: ERGEBNISSE DER REGRESSIONSANALYSE ZUR ABHÄNGIGKEIT DER TEILNAHME AN BERUFLICHER FORTBILDUNG VON ALTEN UNGLEICHHEITEN**

<u>Variable</u>	<u>B</u>	<u>SE B</u>	<u>Beta</u>
Bildung	0.62	0.09	0.20 <sup>+++</sup>
Berufliche Stellung	0.22	0.21	0.03
Beruflicher Status (Leitende Position)	0.58	0.18	0.09 <sup>++</sup>

Anmerkungen:  $R^2 = .058$

<sup>+++</sup>p < .001, <sup>++</sup>p < .01

B= unstandardisierte Koeffizienten; SE B= Standardfehler; Beta= standardisierte Koeffizienten

Das Regressionsmodell insgesamt ist statistisch signifikant ( $F(3,1305)=26.76$ ,  $p < .001$ ). Der Anteil der aufgeklärten Variation der abhängigen Variable durch die unabhängigen Variablen ist mit 5,9 % aber als nur sehr gering zu bezeichnen. Von den aufgenommenen Variablen haben zwei Merkmale einen signifikanten Einfluss: je höher der Bildungsgrad, desto größer ist die Anzahl der bisher besuchten Kurse und falls man eine Führungsfunktion ausübt, erhöht dies ebenfalls die Anzahl der besuchten Kurse in den letzten beiden Jahren

Durch die Aufnahme der Variablen, welche die neuen Ungleichheiten erfassen, bleibt das Gesamtmodell zunächst erwartungsgemäß signifikant ( $F(6,1297)=13.69$ ,  $p < .001$ ). Die Modellverbesserung durch die zusätzlichen unabhängigen Variablen, gemessen über die Veränderung der aufgeklärten Varianz, fällt mit nur 0,2 % aber sehr bescheiden aus. Durch die Aufnahme der

neuen Ungleichheiten kann demnach keine zusätzliche Varianz der abhängigen Variablen erklärt werden. Auch im Gesamtmodell bleiben der Bildungsgrad und der berufliche Status die einzigen Variablen, deren Regressionskoeffizient signifikant von Null verschieden ist.

Die neuen Ungleichheiten können somit entgegen den Erwartungen hier nichts zusätzlich beitragen und liegen in der Erklärungskraft deutlich hinter den alten Ungleichheiten.

**TABELLE 23: ERGEBNISSE DER REGRESSIONSANALYSE ZUR ABHÄNGIGKEIT DER TEILNAHME AN BERUFLICHER FORTBILDUNG VON ALTEN UND NEUEN UNGLEICHHEITEN**

<u>Variable</u>	<u>B</u>	<u>SE B</u>	<u>Beta</u>
Bildung	0.61	0.09	0.20 <sup>+++</sup>
Berufliche Stellung	0.19	0.22	0.03
Beruflicher Status (Leitende Position)	0.63	0.19	0.09 <sup>++</sup>
Geschlecht	0.23	0.16	0.04
Alter	-0.00	0.01	-0.01
Migration	0.08	0.24	0.01

Anmerkungen:  $R^2 = .060$

<sup>+++</sup>p < .001, <sup>++</sup>p < .01

B= unstandardisierte Koeffizienten; SE B= Standardfehler; Beta= standardisierte Koeffizienten

Auch wenn man nur die neuen Ungleichheiten als unabhängige Variable im Modell berücksichtigt, ergeben sich keine wesentlichen Verbesserungen in der Güte des Modells (siehe Tabelle 24). Die aufgeklärte Varianz durch die Variablen Geschlecht, Alter und Migration beträgt lediglich knapp 3 % und ist damit als nicht zufriedenstellend zu bezeichnen.

**TABELLE 24: ERGEBNISSE DER REGRESSIONSANALYSE ZUR ABHÄNGIGKEIT DER TEILNAHME AN BERUFLICHER FORTBILDUNG VON NEUEN UNGLEICHHEITEN**

<u>Variable</u>	<u>B</u>	<u>SE B</u>	<u>Beta</u>
Geschlecht	0.29	0.15	0.05 <sup>+</sup>
Alter	-0.00	0.01	-0.01
Migration	-0.10	0.22	-0.01

Anmerkungen:  $R^2 = .029$

<sup>+</sup>p < .10

B= unstandardisierte Koeffizienten; SE B= Standardfehler; Beta= standardisierte Koeffizienten

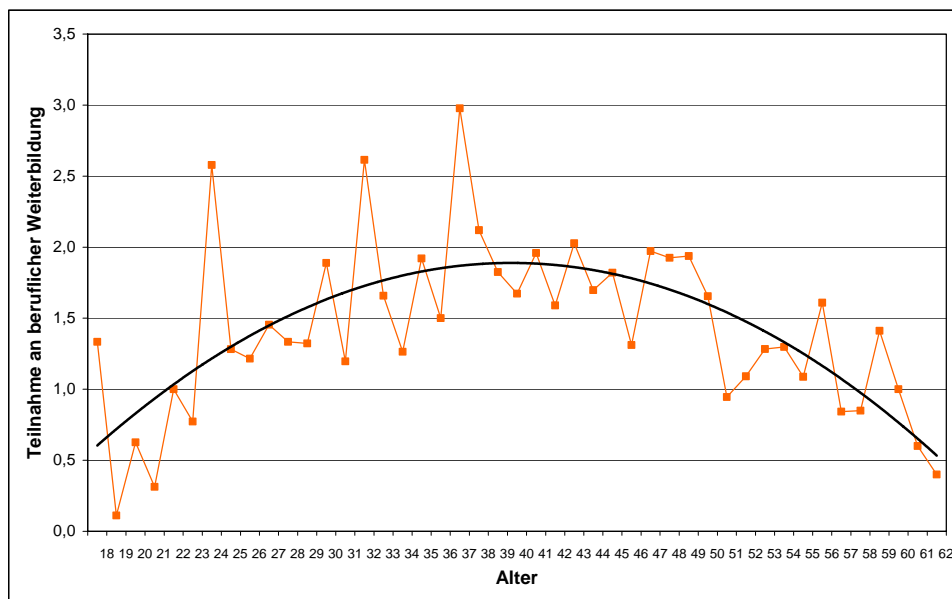
Die Ergebnisse der Regressionsanalyse entsprechen insgesamt nicht den Erwartungen. Auch auf Grund der Ergebnisse in Abschnitt 6 war durchaus mit einer höheren Erklärungskraft des Modells zu rechnen. In der Folge werden daher mögliche Ursachen dieser schlechten Güte des Modells beleuchtet.

Zunächst wurde der Frage nachgegangen, inwieweit ein Zusammenhang der unabhängigen Variablen Geschlecht und Bildung ("Multikollinearität") eine mögliche Ursache für die unzureichende Güte des Regressionsmodells sein könnte.

Die Abhängigkeit zwischen den beiden Variablen wurde mittels eines  $\chi^2$ -Tests überprüft und ergibt einen signifikanten Zusammenhang ( $\chi^2=12.5$ ,  $p < .01$ ) zwischen den beiden Merkmalen. Bei den Männern sind die Anteile der Personen, die als höchsten Bildungsabschluß eine Pflichtschule oder eine Lehre bzw. eine berufsbildende mittlere Schule aufweisen, höher als bei den Frauen, die wiederum deutlich öfter eine Matura aufweisen. Bei der höchsten Bildungsgruppe gibt es dagegen kaum Unterschiede zwischen Männern und Frauen. Diese Abhängigkeit zwischen Bildung und Geschlecht in der vorliegenden Stichprobe wird später bei den weiteren Analysen berücksichtigt werden.

Ein weiteres methodisches Problem für die Durchführung einer linearen Regressionsanalyse sind mögliche, nicht-lineare Zusammenhänge zwischen der abhängigen Variable und den Prädiktoren. In der folgenden Grafik ist etwa der Zusammenhang zwischen dem Alter der Teilnehmer und dem Anteil an der beruflichen Weiterbildung dargestellt. Wie unschwer zu erkennen, besteht dabei eine verkehrt U-förmige Beziehung, die nicht linear ist und somit das Alter in dieser Form für die Durchführung einer linearen Regressionsanalyse unbrauchbar macht. Dies erklärt also den nicht vorhandenen Einfluss von Alter auf die berufliche Fortbildung im Regressionsmodell, während bei einer Untersuchung nach Altersgruppen (siehe 8.1.2) sehr wohl Unterschiede nachweisbar waren, weil bei diesen Gruppenvergleichen die Linearität keine Rolle spielt.

**GRAFIK 38: ZUSAMMENHANG ZWISCHEN ALTER UND TEILNAHME AN BERUFLICHER WEITERBILDUNG**



Wie in Abschnitt 6.3.2 ersichtlich, ist auch für die berufliche Stellung ein Unterschied zwischen den Gruppen nachweisbar, der aber ebenfalls nicht linear ist und in dieser Form daher für die Verwendung in einem Regressionsmodell ungeeignet ist.

Alle anderen Variablen sind hingegen als unkritisch zu bezeichnen, weil sie jeweils nur zwei Ausprägungen haben.

Um in der Folge alle Variablen in einem linearen Regressionsmodell verwenden zu können, wurden für das Alter und die berufliche Stellung Dummy-Variablen gebildet, d.h. es wurden bestimmte Ausprägungen des Alters bzw. der beruflichen Stellung jeweils mit Null oder Eins kodiert. Beim Alter wurde eine Variable gebildet, die angibt, ob die Person jünger als 30 Jahre alt ist oder nicht, eine Variable, die angibt, ob sie zwischen 30 und 50 Jahre alt ist oder nicht und eine Variable, die angibt, ob sie älter als 50 Jahre ist oder nicht.

Für die berufliche Stellung wurden ebenfalls drei Dummy-Variablen gebildet, wobei die erste Variable angibt, ob die Person selbständig ist oder nicht, die zweite Variable, ob sie angestellt ist oder nicht und die dritte Variable, ob sie Arbeiter ist oder nicht.

In der Folge wurde mit allen Variablen erneut eine Regressionsanalyse durchgeführt. Nachdem sich jedoch gezeigt hat, dass Geschlecht und Bildung

nicht unabhängig voneinander sind, wird die Regression jeweils getrennt für Männer und Frauen berechnet. Die Ergebnisse der Berechnungen sind in den folgenden Tabellen zusammengefasst. Das Bestimmtheitsmaß, also der Anteil an aufgeklärter Variation der abhängigen durch die unabhängigen Variablen, ist zwar nun mit 7,1 % höher als im ursprünglichen Modell, aber immer noch als sehr niedrig zu bezeichnen. Dabei ergeben sich für zwei Prädiktoren signifikante Werte. Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung bei den Männern ist umso größer, je höher die höchste abgeschlossene Schulbildung ist. Übt die Person eine Führungsfunktion aus, hat dies ebenfalls einen positiven Effekt auf die Häufigkeit der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Für alle anderen Variablen kann kein signifikanter Einfluss auf die abhängige Variable nachgewiesen werden. Auch das Alter und die berufliche Stellung haben trotz der Bildung von Dummy-Variablen in diesem Modell keine Bedeutung.

**TABELLE 25: ERGEBNISSE DER REGRESSIONSANALYSE ZUR ABHÄNGIGKEIT DER TEILNAHME AN BERUFLICHER FORTBILDUNG VON ALTEN UND NEUEN UNGLEICHHEITEN - MÄNNER**

<u>Variable</u>	<u>B</u>	<u>SE B</u>	<u>Beta</u>
Bildung	0.22	0.11	0.08 <sup>+</sup>
Berufliche Stellung: selbstständig ja/nein	0.22	0.59	0.02
Berufliche Stellung: angestellt ja/nein	0.62	0.32	0.11
Berufliche Stellung: Arbeiter ja/nein	-0.37	0.38	-0.05
Beruflicher Status (Leitende Position)	0.66	0.23	0.11 <sup>++</sup>
Alter: unter 30 Jahre ja/nein	-1.53	1.83	-0.23
Alter: 30 bis 50 Jahre ja/nein	-1.14	1.82	-0.21
Alter: über 50 Jahre ja/nein	-1.59	1.83	-0.24
Migration	0.11	0.29	0.02

Anmerkungen:  $R^2 = .071$

<sup>++</sup>p < .01, <sup>+</sup>p < .05

B= unstandardisierte Koeffizienten; SE B= Standardfehler; Beta= standardisierte Koeffizienten

Für das Regressionsmodell, welches für die Frauen berechnet wurde, bestätigen sich im Wesentlichen die Ergebnisse von den Männern. Der Anteil an erklärter Varianz liegt mit 8,5 % etwas höher, aber ist immer noch nicht zufriedenstellend. Die beiden Variablen, die etwas zur Aufklärung dieser Varianz beitragen sind ebenfalls Bildung und beruflicher Status. Auch bei den Frauen steigt die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung mit dem Bildungsgrad an und eine

Führungsfunktion ist ebenfalls förderlich für die Teilnahme an beruflicher Fortbildung.

**TABELLE 26: ERGEBNISSE DER REGRESSIONSANALYSE ZUR ABHÄNGIGKEIT DER TEILNAHME AN BERUFLICHER FORTBILDUNG VON ALTEN UND NEUEN UNGLEICHHEITEN – FRAUEN**

<u>Variable</u>	<u>B</u>	<u>SE B</u>	<u>Beta</u>
Bildung	0.78	0.12	0.24 <sup>+++</sup>
Berufliche Stellung: selbstständig ja/nein	-0.62	0.63	-0.04
Berufliche Stellung: angestellt ja/nein	0.41	0.32	0.06
Berufliche Stellung: Arbeiter ja/nein	0.15	0.51	0.01
Beruflicher Status (Leitende Position)	0.60	0.25	0.08 <sup>+</sup>
Alter: unter 30 Jahre ja/nein	0.20	1.36	0.02
Alter: 30 bis 50 Jahre ja/nein	0.86	1.34	0.13
Alter: über 50 Jahre ja/nein	0.29	1.35	0.04
Migration	0.27	0.33	0.03

Anmerkungen:  $R^2 = .085$

<sup>+++</sup>p < .001, <sup>+</sup>p < .05

B= unstandardisierte Koeffizienten; SE B= Standardfehler; Beta= standardisierte Koeffizienten

Insgesamt ist auch nach den Änderungen das Regressionsmodell als nicht zufrieden stellend zu bezeichnen. Möglicherweise ist ein lineares Modell generell für die Überprüfung der Fragestellung nicht geeignet. Auch ist zu hinterfragen, ob durch die Bildung von Dummy-Variablen zwar die Aufnahme von zunächst "nicht-linearen Variablen" in ein lineares Modell möglich ist, aber der Informationsverlust durch die Dummy-Bildung etwa beim Alter zu hoch ist.

Schließlich ist auch noch kritisch anzumerken, dass möglicherweise jene Einflussfaktoren, die für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung maßgeblich sind, in der vorliegenden Studie nicht erfasst wurden oder nicht berücksichtigt werden konnten. Darauf deutet vor allem der sehr niedrige Anteil an aufgeklärter Varianz hin. Obwohl für Einzelvariablen sehr wohl Gruppenunterschiede in Bezug auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung nachgewiesen werden konnten, bedeutet dies eben nicht automatisch, dass die wichtigsten Einflussgrößen damit erfasst sind.

## 6.7 Zusammenhang von Einstellungen, Motivation, etc. und beruflicher Weiterbildung

Schließlich wurde noch überprüft, inwieweit zwischen der Häufigkeit der Teilnahme an beruflicher Fortbildung in den letzten beiden Jahren und verschiedenen Einstellungsskalen zur beruflichen Weiterbildung ein Zusammenhang nachgewiesen werden kann. Aber auch die einzelnen Subskalen untereinander wurden auf mögliche Zusammenhänge hin überprüft.

### Fragestellung 9:

*Kann ein Zusammenhang zwischen der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung und dem subjektiv eingeschätzten Nutzen der beruflichen Weiterbildung sowie der Motivation der Teilnahme hergestellt werden?*

Für die Überprüfung der Fragestellung wurden Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson berechnet. In der Folge sind die signifikanten Zusammenhänge für die verschiedenen Merkmale zusammengefasst:

- je höher der berufliche Nutzen der beruflichen Weiterbildung eingeschätzt wird, desto höher ist die Zahl der besuchten Kurse in den letzten beiden Jahren ( $r = -.22$ ,  $p < .001$ ,  $n = 1420$ )
- je besser die Kosten-/Nutzen-Relation der beruflichen Weiterbildung eingeschätzt wird, desto höher ist die Zahl der besuchten Kurse in den letzten beiden Jahren ( $r = -.16$ ,  $p < .001$ ,  $n = 1345$ )
- je höher der berufliche Nutzen der beruflichen Weiterbildung eingeschätzt wird, desto besser wird auch die Kosten-/Nutzen-Relation der beruflichen Weiterbildung eingeschätzt ( $r = .25$ ,  $p < .001$ ,  $n = 1292$ )
- je höher der berufliche Nutzen der beruflichen Weiterbildung eingeschätzt wird, desto höher ist beruflich bedingte Motivation an entsprechenden Kursen teilzunehmen ( $r = .21$ ,  $p < .001$ ,  $n = 719$ )
- je höher der berufliche Nutzen der beruflichen Weiterbildung eingeschätzt wird, desto geringer ist die externe Motivation zur Teilnahme an entsprechenden Kursen ( $r = -.30$ ,  $p < .001$ ,  $n = 719$ )

- je höher der berufliche Nutzen der beruflichen Weiterbildung eingeschätzt wird, desto höher wird der berufliche Nutzen der besuchten Kurse bewertet ( $r = .22$ ,  $p < .001$ ,  $n=712$ )
- je höher der berufliche Nutzen der beruflichen Weiterbildung eingeschätzt wird, desto geringer ist das Desinteresse an beruflicher Fortbildung ( $r = -.48$ ,  $p < .001$ ,  $n=291$ )
- je besser die Kosten-/Nutzen-Relation der beruflichen Weiterbildung eingeschätzt wird, desto höher ist die externe Motivation zur Teilnahme an einem Kurs zur beruflichen Fortbildung ( $r = .30$ ,  $p < .001$ ,  $n=707$ )
- je besser die Kosten-/Nutzen-Relation der beruflichen Weiterbildung eingeschätzt wird, desto besser wird die Qualität der besuchten Kurse bewertet ( $r = .24$ ,  $p < .001$ ,  $n=643$ )
- je besser die Kosten-/Nutzen-Relation der beruflichen Weiterbildung eingeschätzt wird, desto geringer ist das Desinteresse an beruflicher Fortbildung ( $r = -.44$ ,  $p < .001$ ,  $n=267$ )
- je besser die Kosten-/Nutzen-Relation der beruflichen Weiterbildung eingeschätzt wird, desto weniger oft werden allgemeine Rahmenbedingungen als Grund zur bisherigen Nichtteilnahme angeführt ( $r = -.30$ ,  $p < .001$ ,  $n=271$ )
- je höher die betriebliche Motivation zur Teilnahme an beruflicher Weiterbildung ist, desto geringer ist die externe Motivation zur Teilnahme an entsprechenden Kursen ( $r = -.20$ ,  $p < .001$ ,  $n=731$ )
- je höher der berufliche Nutzen der bisher besuchten Kurse eingeschätzt wird, desto höher ist die externe Motivation zur Teilnahme an entsprechenden Kursen ( $r = .24$ ,  $p < .001$ ,  $n=731$ )
- je höher der berufliche Nutzen der bisher besuchten Kurse eingeschätzt wird, desto höher ist die berufliche Motivation zur Teilnahme an entsprechenden Kursen ( $r = .24$ ,  $p < .001$ ,  $n=731$ )
- je höher die Qualität der bisher besuchten Kurse eingeschätzt wird, desto geringer ist die externe Motivation zur Teilnahme an entsprechenden Kursen ( $r = -.22$ ,  $p < .001$ ,  $n=670$ )
- je stärker das Desinteresse an beruflicher Fortbildung ist, desto öfter werden allgemeine Rahmenbedingungen als Grund zur bisherigen Nichtteilnahme angeführt ( $r = .36$ ,  $p < .001$ ,  $n=315$ )

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass doch für eine Reihe von Merkmalskombinationen signifikante Korrelationen nachgewiesen werden können. Die Zahl der besuchten Kurse der befragten TeilnehmerInnen in den letzten beiden Jahren war umso höher, je höher der berufliche Nutzen und je günstiger die Kosten-/Nutzenrelation der beruflichen Weiterbildung eingeschätzt wurden. Zwischen den Subskalen bestehen ebenfalls eine Reihe von bedeutsamen Korrelationen. Speziell für den beruflichen Nutzen und die Kosten/Nutzen-Relation der beruflichen Weiterbildung ist mit einer Reihe von anderen Aspekten der betrieblichen Weiterbildung ein Zusammenhang nachweisbar.

## **7. Zusammenfassung und Ausblick**

Am Beginn der Arbeit stand die Auseinandersetzung mit den theoretischen Konzepten zur Erwachsenenbildung und dem Begriff „berufliche Weiterbildung“. Es wurde der historische Entwicklungsverlauf dargestellt, verschiedene Definitionen vorgestellt und aus empirischen Untersuchungen zitiert. Des Weiteren wurde auf theoretische Ansätze sozialer Ungleichheit eingegangen und aktuelle Entwicklungen im Weiterbildungsbereich darlegt. Im nachfolgenden empirischen Teil wurde der Frage nachgegangen, welchen Einfluss horizontale und vertikale Ungleichheiten auf die Beweggründe zur Teilnahme bzw. Nichtteilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen ausüben. Die Ergebnisse wurden mittels statistischer Methoden ermittelt.

Die Datenerhebung der Untersuchung wurde im Sommer 2006 vom Institut IPR im Auftrag des Institutes WAFF (Wiener ArbeiterInnen Förderungsfonds) durchgeführt. Die Daten zur beruflichen Weiterbildung wurden mittels Telefoninterviews und standardisiertem Fragebogen erhoben. Das Datenmaterial dieser Untersuchung wurde vom WAFF zur Verfügung gestellt.

In der vorliegenden Arbeit sollte im Rahmen einer empirischen Untersuchung, an der 1.500 Personen teilgenommen haben, das Weiterbildungsverhalten von Erwerbstätigen näher untersucht werden.

Insbesondere horizontale und vertikale Ungleichheiten bezüglich der aktiven beruflichen Weiterbildung und der Einstellung zur beruflichen Weiterbildung

standen im Blickpunkt des Interesses. Dabei war der Fokus vor allem darauf gerichtet, ob alte oder neue Ungleichheiten mehr Einfluss auf die Teilnahme an beruflicher Fortbildung haben. Darüber hinaus wurden auch schichtspezifische Unterschiede geprüft und der Zusammenhang zwischen Einstellungen, Motivation und anderen Merkmalen mit der beruflichen Fortbildung untersucht.

Bei den horizontalen Ungleichheiten kann zunächst ein tendenzieller Unterschied in Bezug auf das Geschlecht nachgewiesen werden. Frauen besuchen öfter berufliche Weiterbildungsveranstaltungen als Männer. Die AMS-Studie „Qualifizierung und Beschäftigung älterer ArbeitnehmerInnen“ (2005) bestätigt, dass Frauen bis zum 29. Lebensjahr in der Weiterbildungsteilnahme sogar vor den Männern liegen (vgl. Muralter/Steiner, 2005: 24-27). Doris Muralter und Karin Steiner (2005) stellen in ihrer Untersuchung weiters einen starken Zusammenhang von Lebensalter und Weiterbildungsbeteiligung fest. Sie weisen weiters darauf hin, dass auch Frauen von 40 bis 49 Jahren im Weiterbildungsverhalten vor den Männern liegen (vgl. Muralter/Steiner, 2005: ebendort). Der Zusammenhang zwischen Lebensalter und Weiterbildungsbeteiligung kann in der vorliegenden Studie nur zum Teil bestätigt werden und ist geschlechtsspezifisch unterschiedlich. So ist die Anzahl der besuchten Kurse bei den 30- bis 50-Jährigen und auch den unter 30-jährigen bei den Frauen höher ist als bei den Männern, die wiederum in der Gruppe der über 50-Jährigen stärker an beruflicher Fortbildung teilnehmen. Die Tatsache, dass jüngere Frauen öfter an beruflicher Fortbildung teilnehmen als Männer, spiegelt doch zum Teil auch den gesellschaftlichen Trend der letzten Jahrzehnte zu steigenden Bildungschancen für Frauen wider. Die Frauen schätzen auch den beruflichen Nutzen der Weiterbildung höher ein als die Männer, während für die Beurteilung der Kosten-Nutzen-Relation von Weiterbildung genau das Gegenteil der Fall ist.

Der Unterschied ist in der vorliegenden Untersuchung dabei allerdings auf Personen mit einer abgeschlossenen universitären Ausbildung zurückzuführen, wo die Frauen deutlich häufiger an beruflichen Fortbildungskursen teilnehmen. Für alle anderen Bildungsebenen sind hingegen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede erkennbar.

Die Ergebnisse hinsichtlich des Zusammenhangs von Weiterbildung und Alter können von der Mikrozensus-Studie „lebenslanges Lernen“ teilweise bestätigt werden. Bezüglich des Lebensalters kann eine deutlich höhere Teilnahme der 30- bis 50-Jährigen an beruflicher Weiterbildung im Vergleich zu den unter 30-Jährigen bzw. den über 50-Jährigen festgestellt werden. Zukünftig planen hingegen die jüngeren Befragten mehr an entsprechenden Kursen teilzunehmen als die anderen beiden Gruppen, wobei die über 50-Jährigen hier eindeutig das geringste Interesse zeigen. Der erwartete Nutzen der Fortbildungskurse wird mit zunehmendem Alter schlechter beurteilt. Auch die beruflich motivierte Teilnahme an Weiterbildungskursen ist in der jüngsten Altersgruppe am größten. Die Qualität der bisher besuchten Kurse wird von den über 50-Jährigen am besten bewertet. Die jüngeren Teilnehmer geben öfter familiäre Gründe oder ungünstige Kurszeiten für eine bisherige Nichtteilnahme an beruflichen Fortbildungsveranstaltungen an. Dies hängt wohl auch mit den Lebensumständen, wie etwa der notwendigen Betreuung von Kindern oder sonstiger Verpflichtungen zusammen, die im jüngeren Lebensalter oftmals zu einer geringeren terminlichen Flexibilität führen kann.

Neben dem Geschlecht und dem Alter wurde noch die Migrationshintergrund der Befragten als horizontale Ungleichheit untersucht. Dabei wurde auf Grund der im Haushalt vorwiegend gesprochenen Umgangssprache eine Zuordnung in 'Inländer' und 'Ausländer' getroffen. Die durchschnittliche Anzahl besuchter Kurse unterscheidet sich dabei nicht. Betrachtet man die Unterschiede geschlechts- und altersspezifisch, so zeigt sich etwas überraschend, dass bei den Männern sehr wohl Unterschiede bestehen (höhere Teilnahme bei Inländern), während zwischen inländischen und ausländischen Frauen kein Unterschied nachweisbar ist. Nach dem Lebensalter ist für die über 50-Jährigen eine deutlich häufigere Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen von Inländern als von Ausländern feststellbar.

Höher eingeschätzt werden von den 'Inländern' weiters der berufliche Nutzen und die Kosten-Nutzen-Relation der beruflichen Weiterbildung. Der Vergleich mit den Resultaten der Erwachsenenbildungserhebung (AES, 2007) zeigt folglich ein leicht abweichendes Bild zu den hier gewonnenen Ergebnissen (vgl. Statistik Austria, 2007).

Hinsichtlich vertikaler Ungleichheiten kann zunächst für die höchste abgeschlossene Schulbildung ein deutlicher Unterschied in Bezug auf die Häufigkeit des Besuches von Fortbildungskursen nachgewiesen werden. Mit steigendem Ausbildungsgrad steigt auch die durchschnittliche Anzahl an besuchten Kursen an. Der berufliche Nutzen und die Nutzen-Kosten-Relation der Weiterbildung werden ebenfalls mit zunehmendem Bildungsgrad positiver bewertet. Zusätzlich wird mangelndes Interesse bzw. die Meinung, dass berufliche Fortbildung keine beruflichen Vorteile mit sich bringt, von Gruppen mit geringer Bildung deutlich öfter angegeben. Durch externe Stellen, d.h. etwa durch externe Berater oder Institute wie das AMS werden Personen mit sehr geringer Bildung öfter zur Teilnahme an beruflicher Fortbildung motiviert als die übrigen Gruppen.

Für den Faktor 'Motive-Extern' ist die Verteilung der Werte sehr extrem. Mehr als 50 % der Befragten erreichen hier den maximal möglichen Skalenwert von 4.0. Dies entspricht der Antwortkategorie 'gar nicht wichtig' und zeigt, dass für mehr als die Hälfte der Befragten die Motivation durch externe Berater oder Stellen ohne jede Bedeutung ist. Von den übrigen Personen liegt ein Großteil der Skalenwerte zwischen drei und vier, also einem Bereich der zwischen den Antwortkategorien 'wenig wichtig' und 'gar nicht wichtig' liegt. Insgesamt bedeutet dies, dass für die Teilnahme an der Weiterbildung die Motivation durch Außenstehende im Vergleich zu den anderen Faktoren keine sehr große Rolle spielt.

In Bezug auf die berufliche Stellung werden Fortbildungskurse häufiger von Angestellten als von Arbeitern besucht. Angestellte sehen im Besuch von solchen Kursen auch einen größeren Nutzen und schätzen die Nutzen-Kosten-Relation günstiger ein als die Arbeiter, deren generelles Interesse an beruflicher Weiterbildung deutlich geringer ist als bei Angestellten und Selbständigen.

Höherer beruflicher Status ist mit einer höheren Anzahl an besuchten Kursen im Bereich der beruflichen Fortbildung verbunden. Auch der berufliche Nutzen sowie die Kosten-Nutzen-Relation der Fortbildung werden von Personen in Führungspositionen höher bewertet als von den Personen mit niedrigeren beruflichen Status.

Aus den Indikatoren Bildung und berufliche Stellung der Befragten wurde ein Index für die Schichtzugehörigkeit abgeleitet. Personen, die den unteren beiden Schichten zugeordnet werden, besuchen weniger Weiterbildungskurse als die restlichen Gruppen. Die Mitglieder der Unterschicht bewerten den Nutzen und die Kosten-Nutzen-Relation deutlich ungünstiger als die Mittelschicht, die ihrerseits eine kritischere Haltung einnimmt als die Oberschicht. Für Personen, die der Unterschicht zugeordnet wurden, spielen Motive, die auf eine berufliche Veränderung oder Verbesserung der Arbeitsplatzsituation abzielen, eine untergeordnete Rolle. Sie werden im Vergleich zu den übrigen Gruppen öfter außerbetrieblich zur Teilnahme motiviert, beurteilen die bisher besuchten Kurse deutlich schlechter und zeigen auch generell weniger Interesse an beruflicher Fortbildung.

Für die Überprüfung des Einflusses der alten und neuen Ungleichheiten wurden die verschiedenen Indikatoren in einem Gesamtmodell zur Prädiktion der Häufigkeit der Teilnahme an beruflicher Fortbildung integriert. Es sollte vor allem überprüft werden, ob die horizontalen oder die vertikalen Variablen einen höheren Einfluss auf den Besuch entsprechender Kurse haben. Zunächst konnte bei den alten Ungleichheiten ein Einfluss von Bildung und beruflichem Status bestätigt werden. Durch die Aufnahme der neuen Ungleichheiten konnte das Modell nicht entscheidend verbessert werden. Die Ergebnisse waren insgesamt nicht sehr überzeugend, besonders was die Höhe des Bestimmtheitsmaßes, also des Anteils an aufgeklärter Variation der abhängigen durch die unabhängigen Variablen betrifft. Auch durch einige Modelländerungen, der Berücksichtigung der Multikollinearität zwischen Geschlecht und Bildung und der Bildung von Dummy-Variablen auf Grund nicht-linearer Zusammenhänge zwischen Alter, beruflicher Stellung und der Teilnahme an beruflicher Fortbildung konnte keine entscheidende Verbesserung des Gesamtmodells erreicht werden.

An dieser Stelle kann nur vermutet werden, dass neben methodischen Problemen der Entscheidungsprozess an beruflicher Fortbildung teilzunehmen einen sehr komplexen Vorgang darstellt, der durch eine Vielzahl von individuellen Faktoren abhängig ist, die möglicherweise nicht alle in der vorliegenden Untersuchung erfasst wurden. Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung wird nicht von einer

dominanten Variablen getragen, sondern vielmehr von einem Zusammenspiel subjektiver Erfordernisse beeinflusst. Es ist deshalb notwendig, die Vielfalt der Einflussvariablen auch in der praktischen Umsetzung zu berücksichtigen. Wie einleitend erwähnt, bezieht sich diese Arbeit auf den urbanen Raum Wien. Möglicherweise sind geringe Unterschiede auch auf die Homogenität der Stichprobe im städtischen Raum zurückzuführen. Die vermehrte Berücksichtigung von Interaktionen zwischen einzelnen Variablen könnte unter Umständen eine Verbesserung der Modellgüte bringen. Auch die derzeitige Messung der abhängigen Variable durch die Anzahl der bisher besuchten Fortbildungskurse sollte kritisch hinterfragt werden.

Die Untersuchung ist als erster Einblick in die Problemlage zu verstehen. Es soll deutlich gemacht werden, dass in Grundlagenberichten, wie zum Beispiel der Evaluierung von Kursgestaltungen speziell für Erwerbstätige sowie in der Motivforschung für die berufliche Weiterbildung abseits des Weiterbildungsnutzen, noch erheblicher Forschungsbedarf in Österreich besteht. Zum Verhältnis von beruflicher Weiterbildung und Karrieremobilität ist ebenfalls noch ein großer Bedarf an Forschung gegeben. Um zu gesicherten Ergebnissen für den Bereich „Weiterbildung und soziale Merkmale“ zu gelangen, wird es notwendig sein, längsschnittlich angelegte, repräsentative und vergleichbare Studien zu unternehmen.

Abschließend sei noch erwähnt, dass auch der Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Teilnahme an beruflicher Fortbildung in den letzten beiden Jahren und verschiedenen Einstellungsskalen zur beruflichen Weiterbildung überprüft wurde und hier einige bedeutsame Korrelationen nachgewiesen werden konnten.

So ist die Zahl der besuchten Kurse der befragten TeilnehmerInnen umso höher, je höher der berufliche Nutzen und je günstiger die Kosten-/Nutzenrelation der beruflichen Weiterbildung eingeschätzt wurden.

Bei den Subskalen sind vor allem für den beruflichen Nutzen und die Kosten/Nutzen-Relation der beruflichen Weiterbildung mit einer Reihe von anderen Merkmalen der betrieblichen Weiterbildung signifikante Korrelationen nachweisbar.

## 8. Anhang

### 8.1 Anhang A: Fragebogen

<b>Fragebogen „Berufliche Weiterbildung in Wien“ (waff)</b>
---

[Zielpopulation: Unselbständig Erwerbstätige (auch Karenz, Arbeitslose) in Wien ohne Beamte lt. Screening]

Interviewernummer:

--	--	--

Nummer laut Adressenliste:

--	--	--	--	--

---

#### FRAGE 0

(INTERVIEWER BITTE EINSTUFEN:) Ergebnis des Anrufs

- kein Anschluss (falsche Telefonnummer) ..... 1 → **ABBRUCH**
- Anrufbeantworter ..... 2 → **ABBRUCH**
- nach 45 Sekunden niemand abgehoben ..... 3 → **ABBRUCH**
- Person erreicht, Interview starten..... 4

Guten Tag, mein Name ist ... vom Sozialforschungsinstitut ipr. Wir führen für den Wiener Arbeitnehmerförderungsfonds – waff – eine Befragung zum Thema Beruf und berufliche Weiterbildung durch und würden dazu auch Ihnen gerne einige Fragen stellen, falls Sie in die Zielgruppe der Untersuchung passen.

---

#### FRAGE 1

Sind Sie derzeit...? (VORLESEN)

- selbständig erwerbstätig..... 1 → **WEITER MIT FRAGE 2**
- unselbständig erwerbstätig..... 2 → **WEITER MIT FRAGE 3**
- arbeitslos ..... 3 → **WEITER MIT FRAGE 6**
- in Karenz ..... 4 → **WEITER MIT FRAGE 7**
- in Ausbildung (Student/in, Schüler/in) ..... 5 → **ABBRUCH INTERVIEW**
- in Pension..... 6 → **ABBRUCH INTERVIEW**

---

**FRAGE 2**

(**FALLS SELBSTÄNDIG:**) Sind Sie Gewerbetreibende/r, Freiberufler/in mit Kammerzugehörigkeit, Werkvertragsnehmer/in oder Freie/r Dienstnehmer/in nach dem ASVG? (**ZUR GENAUEN EINSTUFUNG NACHFRAGEN**)

Gewerbetreibende/r mit Beschäftigten..... 1 → **ABBRUCH**

**INTERVIEW**

Gewerbetreibende/r ohne Beschäftigte..... 2 → **ABBRUCH**

**INTERVIEW**

Freiberufler/-in mit Kammerzugehörigkeit (Ärzte, Rechtsanwälte, Architekten) 3 → **ABBRUCH**

**INTERVIEW**

Werkvertragsnehmer/in mit Gewerbeschein..... 4 → **ABBRUCH**

**INTERVIEW**

Werkvertragsnehmer/in ohne Gewerbeschein..... 5 → **WEITER MIT**

**FRAGE 9**

Freie/r Dienstnehmer/in nach dem ASVG..... 6 → **WEITER MIT**

**FRAGE 9**

---

**FRAGE 3**

(**FALLS UNSELBSTÄNDIG:**) Sind Sie Arbeiter/in, Angestellte/r, Beamte/r oder Lehrling?

Arbeiter/r ..... 1 → **WEITER MIT FRAGE 4**

Angestellte/r..... 2 → **WEITER MIT FRAGE 4**

Beamte/r ..... 3 → **ABBRUCH INTERVIEW**

Lehrling..... 4 → **WEITER MIT FRAGE 9**

---

**FRAGE 4**

(**FALLS UNSELBSTÄNDIG:**) Sind Sie geringfügig beschäftigt?

ja ..... 1

nein..... 2

---

**FRAGE 5**

(**FALLS ARBEITER/ANGESTELLTE:**) Wie viele Stunden beträgt Ihre normale wöchentliche Arbeitszeit?

Wöchentliche Arbeitszeit:

--	--

---

**FRAGE 6**

(**FALLS ARBEITSLOS:**) Waren Sie jemals berufstätig oder suchen Sie erstmals Arbeit?

war bereits berufstätig ..... 1

war nie berufstätig, erstmals arbeitssuchend..... 2 → **ABBRUCH INTERVIEW**

---

**FRAGE 7**

(**FALLS IN KARENZ/ARBEITSLOS:**) Wie viele Stunden hat die normale wöchentliche Arbeitszeit in Ihrem letzten Arbeitsverhältnis betragen?

Wöchentliche Arbeitszeit:

--	--

---

**FRAGE 8**

(FALLS ARBEITSLOS UND BEREITS BERUFSTÄTIG:) Seit wie vielen Monaten sind Sie arbeitslos?

Monate arbeitslos:

--	--

---

**FRAGE 9**

(INTERVIEWER BITTE EINSTUFEN:) Geschlecht

männlich ..... 1  
weiblich..... 2

---

**FRAGE 10**

Darf ich Sie für die Statistik fragen, wie alt Sie sind?

Alter in Jahren:

--	--

---

**FRAGE 11**

Was ist Ihre höchste abgeschlossene Schulbildung?

kein Pflichtschulabschluss..... 1  
Pflichtschule ..... 2  
Lehrabschluss (Berufsschule)..... 3  
Berufsbildende Schule ohne Matura ..... 4  
Berufsbildende Schule mit Matura ..... 5  
Allgemeinbildende höhere Schule mit Matura ..... 6  
Akademie, Fachhochschule, Universität ..... 7

---

**FRAGE 12**

Wie viele betreuungspflichtige Kinder leben in Ihrem Haushalt?

betreuungspflichtige Kinder:

--	--

---

**FRAGE 13**

Entspricht Ihre derzeitige berufliche Tätigkeit Ihrer beruflichen Ausbildung? (FALLS IN KARENZ/ARBEITSLOS: Entsprech Ihre letzte berufliche Tätigkeit Ihrer beruflichen Ausbildung?)

ja ..... 1  
nein ..... 2

---

**FRAGE 14**

Wie oft haben Sie bis jetzt den Beruf gewechselt?

Anzahl der Wechsel:

--	--

---

**FRAGE 15**

Was ist die Umgangssprache in Ihrem Haushalt?

Deutsch ..... 1  
andere Sprache ..... 2  
Deutsch und andere Sprache..... 3

---

**FRAGE 16**

Haben Sie die Volksschule in Österreich abgeschlossen?

- ja.....1  
nein.....2
- 

**FRAGE 17**

Ich möchte Ihnen zunächst ein paar Fragen zu dem Unternehmen stellen, in dem Sie beschäftigt sind. Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie in diesem Betrieb? (**FALLS IN KARENZ/ARBEITSLOS:** Ich möchte Ihnen zunächst ein paar Fragen zu dem Unternehmen stellen, in dem Sie zuletzt beschäftigt waren. Wie viele Jahre haben Sie in diesem Betrieb gearbeitet?) (**RUNDEN**) (**0 = WENIGER ALS EIN HALBES JAHR**)

Anzahl Jahre im Betrieb

--	--

---

**FRAGE 18**Arbeiten Sie in einer leitenden Position? (**FALLS IN KARENZ/ARBEITSLOS:** Haben Sie zuletzt in einer leitenden Position gearbeitet?)

- ja.....1  
nein.....2
- 

**FRAGE 19**

In welcher Branche ist Ihr Betrieb hauptsächlich tätig? (**FALLS IN KARENZ/ARBEITSLOS:** In welcher Branche war Ihr Betrieb hauptsächlich tätig?) (**NICHT VORLESEN**) (**NUR EINE NENNUNG**)

- Sachgütererzeugung (Bergbau, Energie und Wasserversorgung, Bauwesen, ...) ..... 1  
Handel und Reparatur von KFZ (Tankstellen) ..... 2  
Beherbergungs- und Gaststättenwesen (Restaurants, Hotels) ..... 3  
Verkehr- und Nachrichtenübermittlung (Reisebüros, Speditionen, Telekommunikation, Fernmeldedienste) ..... 4  
Kredit und Versicherungswesen..... 5  
Unternehmensbezogene Dienste, Realitätenwesen (Personalvermittlung, Forschung, Beratung)..... 6  
Öffentliche Verwaltung, Sozialversicherung..... 7  
Unterrichtswesen..... 8  
Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen..... 9  
Sonstige Dienstleistungen (Kultur, Sport und Unterhaltung, Vereine, ...) ..... 10  
Exterritoriale Organisationen (UNO, Botschaften) ..... 11
- 

**FRAGE 20**

Wie viele Personen arbeiten an Ihrer derzeitigen Arbeitsstelle? (**FALLS IN KARENZ/ARBEITSLOS:** Wie viele Personen haben an Ihrer früheren Arbeitsstelle gearbeitet?)

- 1-4 .....1  
5-9 .....2  
10-19 .....3  
20-99 .....4  
100 oder mehr .....5
- 

**FRAGE 21**

Fördert Ihr Betrieb die berufliche Weiterbildung der Mitarbeiter/innen? (**FALLS IN KARENZ/ARBEITSLOS:** Hat der Betrieb, in dem Sie zuletzt gearbeitet haben, die berufliche Weiterbildung der Mitarbeiter/innen gefördert?)

- ja.....1  
nein.....2

---

**FRAGE 22**

Treffen die folgenden Aussagen zur beruflichen Weiterbildung sehr, ziemlich, wenig oder gar nicht zu?

	trifft sehr zu	trifft ziemlich zu	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu
1) Es gibt viele berufliche Themen, zu denen ich eine Weiterbildung machen möchte	1	2	3	4
2) Meistens kostet eine berufliche Weiterbildung mehr als sie wirklich bringt	1	2	3	4
3) Weiterbildungen haben am Arbeitsmarkt einen hohen Stellenwert	1	2	3	4
4) Weiterbildung bringt mich beruflich weiter	1	2	3	4
5) Berufliche Weiterbildung ist ein Luxus, den ich mir nicht leisten kann	1	2	3	4
6) Berufliche Weiterbildung interessiert mich nicht	1	2	3	4
7) Berufliche Weiterbildung ist heutzutage etwas Notwendiges	1	2	3	4

---

**FRAGE 23**

Welche Weiterbildungsanbieter kennen Sie? (**NICHT VORLESEN**) (**MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH**)

- Volkshochschulen .....1  
BFI .....2  
WIFI .....3  
Öffentliche Schulen, Hochschulen .....4  
private Schulungseinrichtungen .....5  
Unternehmensberatungen.....6  
andere .....7  
keine .....8

---

**FRAGE 24**

In den nächsten Fragen geht es ausschließlich um Ihre berufliche Weiterbildung. Freizeit- oder Hobbykurse sind hier nicht wichtig. Bitte beziehen Sie sich nur auf Ihre berufliche Weiterbildung. An wie vielen beruflichen Weiterbildungskursen haben Sie in den letzten zwei Jahren teilgenommen?

Anzahl der Kurse:

--	--

---

**FRAGE 25**

(**FALLS ANZAHL DER KURSE > 0:**) Wie viele von diesen beruflichen Weiterbildungskursen haben Sie planmäßig beendet?

Anzahl der Kurse:

--	--

---

**FRAGE 26**

(FALLS ANZAHL DER KURSE > 0:) Bitte denken Sie an Ihren letzten Kurs zur beruflichen Weiterbildung. Welchen Nachweis haben Sie für diesen Kurs erhalten?

Zertifikat.....	1
anderes Zeugnis.....	2
Teilnahmebestätigung.....	3
nichts davon.....	4

---

**FRAGE 27**

(FALLS ANZAHL DER KURSE > 0:) Wer hat diesen Kurs bezahlt?

zur Gänze der Betrieb.....	1
zur Gänze ich selbst.....	2
teils Betrieb, teils ich selbst.....	3
zum Teil AMS oder andere Förderungen.....	4

---

**FRAGE 28**

(FALLS ANZAHL DER KURSE > 0:) Wurde dieser Kurs zur beruflichen Weiterbildung im Betrieb oder in einer Schulungseinrichtung durchgeführt?

zur Gänze im Betrieb.....	1
zur Gänze in einer Schulungseinrichtung.....	2
teils Betrieb/teils Schulungseinrichtung.....	3

---

**FRAGE 29**

(FALLS ANZAHL DER KURSE > 0:) Sind die folgenden Gründe für Ihre Teilnahme an beruflichen Weiterbildungskursen sehr, ziemlich, wenig oder gar nicht wichtig?

	sehr wichtig	ziemlich wichtig	wenig wichtig	gar nicht wichtig
1) weil es mein Betrieb verlangt hat	1	2	3	4
2) weil sich meine Freunde und Bekannten auch weiterbilden	1	2	3	4
3) weil ich durch das Arbeitsmarktservice die Chance bekommen habe, einen Kurs zu machen	1	2	3	4
4) weil mein Betrieb es mir angeboten hat	1	2	3	4
5) weil ich Karriere machen will	1	2	3	4
6) weil ich mit meiner derzeitigen beruflichen Situation unzufrieden bin	1	2	3	4
7) weil ich mein Fachwissen vertiefen möchte	1	2	3	4
8) weil das Arbeitsmarktservice es wollte	1	2	3	4
9) weil ich gerne Neues lerne	1	2	3	4
10) weil ich mich beruflich verändern möchte	1	2	3	4
11) weil ich hoffe, dadurch meinen Arbeitsplatz absichern zu können	1	2	3	4
12) weil ich neue Leute kennen lernen möchte	1	2	3	4
13) weil mir die Werbung dafür gut gefallen hat	1	2	3	4
14) weil es mir ein Berater/eine Beraterin empfohlen	1	2	3	4

	sehr wichtig	ziemlich wichtig	wenig wichtig	gar nicht wichtig
hat				
15) weil ich den Arbeitgeber wechseln möchte	1	2	3	4
16) weil sich dadurch meine Arbeitssituation verbessert	1	2	3	4
17) weil der Betrieb die Kosten zur Gänze oder größtenteils übernommen hat	1	2	3	4

### FRAGE 30

(FALLS ANZAHL DER KURSE > 0:) Zu welchen Themen haben Sie berufliche Weiterbildungskurse besucht? (**NICHT VORLESEN**) (**MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH**)

#### 1. Bereich: Vertrieb/Verkauf

Verkaufstechnik und Verhandlungsführung, Argumentation.....	1
Marketing, Werbung.....	2
Kundenbetreuung, Kundenservice.....	3
Waren-/Produktkenntnisse, Waren-/Produktpräsentation.....	4
Kundengewinnung, Auftragsakquisition.....	5
andere im Bereich Vertrieb/Verkauf.....	6

#### 2. Bereich: Produktion/Dienstleistung

CNC-Maschinen, CAD- und CNC-Anwendungen.....	7
Kenntnisse neuer Techniken/Maschinen/Werkstoffe.....	8
Rationalisierung, Automatisierung.....	9
Qualitätsmanagement, Qualitätsnormen.....	10
andere im Bereich Produktion/Dienstleistung.....	11

#### 3. Bereich: EDV, Bürokommunikation

EDV-Kenntnisse (Grundlagen), Tabellenkalkulation.....	12
berufsspezifische Software.....	13
Netzwerktechnik.....	14
Internet, Intranet.....	15
andere im Bereich EDV, Bürokommunikation.....	16

#### 4. Bereich: Rechnungswesen

Kenntnisse der Bilanzbuchhaltung.....	17
Kostenrechnung.....	18
andere im Bereich Rechnungswesen.....	19

#### 5. Bereich: Gesundheit/Wellness

Gesundheitspflege, Krankenpflege, Pflegehilfe.....	20
Medizinisch-technische Dienste, Diät- und ernährungsmedizinische Dienste.....	21
Ergotherapeutische, logopädische und ähnliche Dienste.....	22
Fitness, Training, Sport, Bewegung.....	23
Alternative Heilmethoden.....	24
Entspannung, Wohlbefinden, Lebensführung.....	25

#### 6. Bereich: bereichsübergreifende Qualifikationen

Fremdsprachen.....	26
Rhetorik, Deutsch.....	27
Rechtskenntnisse (allgemeine und spezielle).....	28
Kunden-, Kosten-, Qualitätsorientierung.....	29
Führung, Entscheidungsfähigkeit, Zeitmanagement.....	30
Kommunikations-, Teamfähigkeit, Arbeitsabläufe im Team.....	31
Lernfähigkeit und Leistungsbereitschaft.....	32
<u>andere bereichsübergreifende Qualifikationen.....</u>	<u>33</u>
andere.....	34
keine Angabe.....	35

---

**FRAGE 31**

(FALLS ANZAHL DER KURSE > 0:) In welchen Einrichtungen haben Sie Kurse für Ihre berufliche Weiterbildung besucht? (NICHT VORLESEN) (MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH)

- Volkshochschulen ..... 1
- BFI ..... 2
- WIFI ..... 3
- Öffentliche Schulen, Hochschulen ..... 4
- private Schulungseinrichtungen ..... 5
- Unternehmensberatungen ..... 6
- Kooperation mit anderen Betrieben ..... 7
- andere ..... 8

---

**FRAGE 32**

Haben Sie jemals an innerbetrieblichen Schulungen teilgenommen?

- ja ..... 1
- nein ..... 2 → WEITER MIT FRAGE 34

---

**FRAGE 33**

Waren Sie mit der letzten innerbetrieblichen Schulung, an der Sie teilgenommen haben, sehr, ziemlich, wenig oder gar nicht zufrieden?

- sehr zufrieden ..... 1
- ziemlich zufrieden ..... 2
- wenig zufrieden ..... 3
- gar nicht zufrieden ..... 4

---

**FRAGE 34**

(FALLS ANZAHL DER KURSE > 0:) Treffen die folgenden Aussagen auf den letzten Kurs zur beruflichen Weiterbildung, den Sie absolviert haben, sehr, ziemlich, wenig oder gar nicht zu?

	trifft sehr zu	trifft ziemlic h zu	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu
1) die Inhalte wurden verständlich vermittelt	1	2	3	4
2) der Kurs war gut organisiert	1	2	3	4
3) mein Interesse an beruflicher Weiterbildung ist dadurch gewachsen	1	2	3	4
4) ich habe das, was ich gelernt habe, gut für meine Arbeit nutzen können	1	2	3	4
5) die Kurszeiten waren für mich passend	1	2	3	4
6) ich habe mir von diesem Kurs mehr erwartet	1	2	3	4
7) die Trainer/innen waren sehr kompetent	1	2	3	4
8) durch die Weiterbildung hat sich mein Einkommen verbessert	1	2	3	4
9) der Kurs war sein Geld wert	1	2	3	4
10) durch die Weiterbildung hat sich meine berufliche Situation verbessert	1	2	3	4

---

**FRAGE 35**

(FALLS ANZAHL DER KURSE = 0 UND KEINE INNERBETRIEBLICHE WB:) Waren die folgenden Gründe für Sie sehr, ziemlich, wenig oder gar nicht wichtig, dass Sie bisher an keinen Kursen zur beruflichen Weiterbildung teilgenommen haben?

	sehr wichtig	ziemlich wichtig	wenig wichtig	gar nicht wichtig
1) weil es keine interessanten Kurse gibt	1	2	3	4
2) weil es meine familiäre Situation nicht erlaubt (Betreuungspflichten)	1	2	3	4
3) weil ich es mir finanziell nicht leisten kann	1	2	3	4
4) weil sich meine Freunde und Bekannten auch nicht weiterbilden	1	2	3	4
5) weil es mir beruflich nichts bringt	1	2	3	4
6) weil die Kurszeiten für mich ungünstig sind	1	2	3	4
7) weil ich nicht an beruflicher Weiterbildung interessiert bin	1	2	3	4
8) weil ich es mir finanziell nicht leisten will	1	2	3	4

---

**FRAGE 36**

Treffen die folgenden Aussagen sehr, ziemlich, wenig oder gar nicht auf Sie zu?

	trifft sehr zu	trifft ziemlich zu	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu
1) Ich bin über die beruflichen Weiterbildungsangebote in Wien gut informiert	1	2	3	4
2) Ich wünsche mir mehr Informationen, in welchen Bereichen ich mich beruflich weiterbilden könnte	1	2	3	4
3) Ich bin über die Fördermöglichkeiten für Weiterbildungen gut informiert	1	2	3	4
4) Ich wünsche mir mehr Informationen darüber, welche Fördermöglichkeiten es für berufliche Weiterbildung in Wien gibt	1	2	3	4

---

**FRAGE 37**

Woher beziehen Sie Informationen über berufliche Weiterbildungsangebote? **(NICHT VORLESEN)**  
**(MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH)**

Fernsehen .....	1
Radio .....	2
Zeitung.....	3
Broschüren .....	4
Internet .....	5
Freunde / Bekannte / Kollegen.....	6
Informationsabende / Veranstaltungen .....	7
Dienstgeber .....	8
Betriebsrat .....	9
<u>andere .....</u>	<u>10</u>
von nirgends, habe mich nie informiert .....	11

---

**FRAGE 38**

Haben Sie in den letzten zwei Jahren eine Beratung oder ein Informationsgespräch zum Thema berufliche Weiterbildung in Anspruch genommen?

ja .....	1	→ WEITER MIT FRAGE 40
nein.....	2	

---

**FRAGE 39**

Wäre es für Sie einfach, eine Beratungsstelle für berufliche Weiterbildung zu finden?

ja.....	1	→ WEITER MIT FRAGE 46
nein.....	2	→ WEITER MIT FRAGE 46

---

**FRAGE 40**

War es für Sie einfach, eine Beratungsstelle für berufliche Weiterbildung zu finden?

ja.....	1
nein.....	2

---

**FRAGE 41**

Wo haben Sie sich beraten lassen? **(NICHT VORLESEN)** **(MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH)**

Arbeiterkammer .....	1
AMS.....	2
waff.....	3
Schulungseinrichtungen wie BFI, WIFI.....	4
Öffentliche Schulen, Hochschulen .....	5
<u>Personalberater / Coaches.....</u>	<u>6</u>
Sonstiges.....	7

---

**FRAGE 42**

Hatten Sie eine Einzelberatung oder eine Gruppenberatung?

Einzelberatung.....	1
<u>Gruppenberatung .....</u>	<u>2</u>
beides .....	3

---

**FRAGE 43**

Wurden die folgenden Themen bei der Beratung angesprochen? (**VORLESEN**)  
(**MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH**)

- Welche Berufe für mich interessant bzw. geeignet sind ..... 1  
Wie ich einen neuen Arbeitsplatz finden kann ..... 2  
Welche Weiterbildung meine Chancen am Arbeitsmarkt verbessert ..... 3  
Welche Weiterbildung mich beim beruflichen Wiedereinstieg unterstützt ..... 4  
Wie ich meine beruflichen Entwicklungschancen verbessern kann..... 5  
Welche finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten es für berufliche Weiterbildungskurse gibt ..... 6

---

**FRAGE 44**

Treffen die folgenden Aussagen über die Beratung sehr, ziemlich, wenig oder gar nicht zu?

	trifft sehr zu	trifft ziemlich zu	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu
1) In der Beratung wurden meine Interessen berücksichtigt	1	2	3	4
2) Die Beraterin / der Berater waren sehr kompetent	1	2	3	4
3) Die Beraterin / der Berater hat sich genügend Zeit für mich genommen	1	2	3	4
4) Durch die Beratung sind mir neue Möglichkeiten aufgezeigt worden	1	2	3	4

---

**FRAGE 45**

Hat Sie die Beratung dazu motiviert, eine berufliche Weiterbildung zu besuchen?

- ja ..... 1  
nein ..... 2

---

**FRAGE 46**

Werden Sie in Zukunft berufliche Weiterbildungskurse besuchen?

- ja ..... 1  
nein ..... 2 → **WEITER MIT FRAGE 49**  
weiß nicht ..... 3 → **WEITER MIT FRAGE 49**

---

**FRAGE 47**

Zu welchen Themen würden Sie gerne berufliche Weiterbildungskurse besuchen? (**NICHT VORLESEN**) (**MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH**)

**1. Bereich: Vertrieb/Verkauf**

Verkaufstechnik und Verhandlungsführung, Argumentation.....	1
Marketing, Werbung.....	2
Kundenbetreuung, Kundenservice.....	3
Waren-/Produktkenntnisse, Waren-/Produktpräsentation.....	4
Kundengewinnung, Auftragsakquisition.....	5
andere im Bereich Vertrieb/Verkauf.....	6

**2. Bereich: Produktion/Dienstleistung**

CNC-Maschinen, CAD- und CNC-Anwendungen.....	7
Kenntnisse neuer Techniken/Maschinen/Werkstoffe.....	8
Rationalisierung, Automatisierung.....	9
Qualitätsmanagement, Qualitätsnormen.....	10
andere im Bereich Produktion/Dienstleistung.....	11

**3. Bereich: EDV, Bürokommunikation**

EDV-Kenntnisse (Grundlagen), Tabellenkalkulation.....	12
berufsspezifische Software.....	13
Netzwerktechnik.....	14
Internet, Intranet.....	15
andere im Bereich EDV, Bürokommunikation.....	16

**4. Bereich: Rechnungswesen**

Kenntnisse der Bilanzbuchhaltung.....	17
Kostenrechnung.....	18
andere im Bereich Rechnungswesen.....	19

**5. Bereich: Gesundheit/Wellness**

Gesundheitspflege, Krankenpflege, Pflegehilfe.....	20
Medizinisch-technische Dienste, Diät- und ernährungsmedizinische Dienste.....	21
Ergotherapeutische, logopädische und ähnliche Dienste.....	22
Fitness, Training, Sport, Bewegung.....	23
Alternative Heilmethoden.....	24
Entspannung, Wohlfühlen, Lebensführung.....	25

**6. Bereich: bereichsübergreifende Qualifikationen**

Fremdsprachen.....	26
Rhetorik, Deutsch.....	27
Rechtskenntnisse (allgemeine und spezielle).....	28
Kunden-, Kosten-, Qualitätsorientierung.....	29
Führung, Entscheidungsfähigkeit, Zeitmanagement.....	30
Kommunikations-, Teamfähigkeit, Arbeitsabläufe im Team.....	31
Lernfähigkeit und Leistungsbereitschaft.....	32
<u>andere bereichsübergreifende Qualifikationen.....</u>	<u>33</u>
andere.....	34
keine Angabe.....	35

---

**FRAGE 48**

Bei welchen Weiterbildungsanbietern würden Sie Kurse besuchen? (**NICHT VORLESEN**) (**MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH**)

Volkshochschulen.....	1
BFI.....	2
WIFI.....	3
Öffentliche Schulen, Hochschulen.....	5
private Schulungseinrichtungen.....	6
Unternehmensberatungen.....	7
<u>andere.....</u>	<u>9</u>
Anbieter ist egal.....	10
weiß nicht.....	11

---

**FRAGE 49**

Glauben Sie, wird Weiterbildung in den nächsten Jahren in Ihrem Beruf wichtiger, weniger wichtig oder gleich wichtig wie heute sein?

- wichtiger .....1  
weniger wichtig .....2  
gleich wichtig .....3  
weiß nicht .....4
- 

**FRAGE 50**

Sind Sie für den Zeitraum bis Ende 2006 alles in allem sehr, ziemlich, wenig oder gar nicht optimistisch bezüglich ...?

	sehr optimist isch	ziemlich optimis tisch	wenig optimis tisch	gar nicht optimis tisch
1) der wirtschaftlichen Entwicklung in Österreich	1	2	3	4
2) der wirtschaftlichen Entwicklung in der Branche, in der Sie tätig sind	1	2	3	4
3) der wirtschaftlichen Entwicklung in Ihrem Betrieb	1	2	3	4

---

**FRAGE 51**

(FALLS ARBEITER/ANGESTELLTE:) Schätzen Sie Ihren derzeitigen Arbeitsplatz als sehr sicher, eher sicher, eher unsicher oder sehr unsicher ein?

- sehr sicher .....1  
eher sicher .....2  
eher unsicher .....3  
sehr unsicher .....4  
weiß nicht .....5
- 

**FRAGE 52**

Wie schätzen Sie die Situation für sich persönlich ein: Werden sich Ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt in den nächsten Jahren verbessern, gleich bleiben oder verschlechtern?

- verbessern .....1  
gleich bleiben .....2  
verschlechtern .....3  
weiß nicht .....4
- 

**FRAGE 53**

Haben Sie für Ihre künftige berufliche Entwicklung Bedarf an ...? (VORLESEN)

- Information .....1  
Beratung oder .....2  
Förderung .....3  
nichts davon .....4
- 

**Herzlichen Dank für Ihre Auskünfte!**

---

**FRAGE 54**

**(INTERVIEWER BITTE EINSTUFEN:)** Ergebnis des Kontakts

kein Privathaushalt .....	1
Sprachbarriere, untauglich .....	2
Verweigerung .....	3
Terminvereinbarung .....	4
Auskünfte erhalten .....	5

## 9. Quellenverzeichnis

### 9.1 Literaturverzeichnis

Altenhuber, Hans, 1984: Wegweiser in die Erwachsenenbildung. 5. Auflage Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien.

Alheit, Peter; Dausien, Bettina: Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. S.564-585. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.), 2005: Handbuch Bildungsforschung. 2. unveränderter Nachdruck. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Arndt, Marco, 2006: Lebenslanges Lernen in der modernen Informationsgesellschaft. In: Kurth, Ulrike (Hrsg.), 2006: Lebenslanges Lernen – Der Lissabon-Prozess und seine Auswirkungen. Medien-Verlag, Bielefeld.

Arnold, Rolf; Gieseke Wiltrud (Hrsg.), 1999: Einleitung: Theorie und Praxis des lebenslangen Lernens. S.VII-XIII. In: Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 1 Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel.

Backhaus, Klaus; Erichson, Bernd; Plike, Wulff; Weiber, Rolf, 2006: Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 11., überarbeitete Auflage mit 559 Abbildungen und 6 Tabellen. Springer Verlag, Heidelberg.

Bechtel Mark, Lattke Susanne, Ekkehard Nuissl, 2005: Portrait Weiterbildung Europäische Union. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Beck, Ulrich, 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Beicht Ursula, 2006: Berufliche Weiterbildung: Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden? Bundesinstitut für Berufsbildung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Behringer, Friederike, 1999: Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz. Opladen: Leske + Budrich.

Binstock, Robert H.; George, Linda K. (Hrsg), 2006: Handbook of Aging and the Social Science. Academic Press.

Breckinridge, Elizabeth, Llewellyn, 1953: Effective Use of Older Workers. Executive Secretary, Illinois Committee on Aging. Wilcox and Follett Company, USA.

Bortz, Jürgen, 2005: Statistik für Human – und Sozialwissenschaftler. 6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage mit 84 Abbildungen und 242 Tabellen. Springer Verlag, Heidelberg.

Bortz Jürgen; Döring Nicola, 2006: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarbeitete Auflage mit 156 Abbildungen und 87 Tabellen. Springer Verlag, Heidelberg.

Bourdieu, Pierre, 1982: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Brenk, Markus, 2006: Anmerkungen zur europäischen Dimension des Konzeptes Lebenslanges Lernen. In: Kurth, Ulrike (Hrsg.), 2006: Lebenslanges Lernen – Der Lissabon-Prozess und seine Auswirkungen. Medien-Verlag, Bielefeld.

Brosius, Felix, 2004: SPSS 12. Das mitp-Standardwerk. Mitp-Verlag, Bonn.

Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten (Hrsg.), 1996: Lernen für´s Lebenslang lernen. Wien.

Bühl Achim; Zöfel, Peter, 2002: SPSS 11. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. 8., überarbeitete und erweiterte Auflage. Pearson Studium, München.

Ceasar, Rolf; Lammers Konrad; Scharrer Hans-Eckart (Hrsg.), 2005: Europa auf dem Weg zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum der Welt? Eine Zwischenbilanz der Lissabon-Strategie. HWWA Studies 76. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden.

Dewe, Bernd; Wiesner, Gisela; Zeuner Christine (Hrsg.), 2005: Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 2004 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 28. Jahrgang. Report 1/2005. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Eder, Ferdinand; Kroath, Franz; Thonhauser, Josef, 2007: Austria. In: Hörner, Wolfgang; Döbert, Hans; Botho von Kopp; Mitter Wolfgang, 2007: The Education Systems of Europe. Springer, The Netherlands.

Forneck, J. Hermann; Wrana, Daniel, 2005: Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Frerichs, Frerich, 2007: Weiterbildung und Personalentwicklung 40plus: eine praxisorientierte Strukturanalyse. S. 67-104. In: Länge, Theo W; Menke Barbara, 2007: Generation 40plus: Demografischer Wandel und Anforderungen an die Arbeitswelt. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Fuchs-Heinritz, Werner; König Alexandra, 2005: Pierre Bourdieu. UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz.

Gieseke, Wiltrud, 1999: Bildungspolitische Interpretationen und Akzentsetzungen der Slogans vom lebenslangen Lernen. S. 93-120. In: Arnold, Rolf; Gieseke Wiltrud (Hrsg.), 1999: Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 2 Bildungspolitische Konsequenzen. Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel.

Göhring, Walter, 1983: Bildung in Freiheit. Die Erwachsenenbildung in Österreich nach 1945. Europa Verlag. Wien.

Griese, Hartmut M., 2005: Sozialisationstheorie und Erwachsenenbildung. S.83-96. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.), 2005: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2., überarbeitet und aktualisierte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Grumbach, Jürgen; Ruf Urs Peter, 2007: Demografischer Wandel in der Arbeitswelt: Handlungsrahmen und Handlungsfelder von Unternehmen, Gewerkschaften und Staat. S. 33-66. In: Länge, Theo W; Menke Barbara, 2007: Generation 40plus: Demografischer Wandel und Anforderungen an die Arbeitswelt. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Hillmann, Karl-Heinz, 1994: Wörterbuch der Soziologie. 4. überarbeitete und ergänzte Auflage. Alfred Kröner Verlag, Stuttgart.

Hradil, Stefan, 2005: Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Janssen, Jürgen; Laatz, Wilfried, 2005: Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests. 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage mit 384 Abbildungen und 163 Tabellen. Springer Verlag, Heidelberg.

Kade, Sylvia, 2007: Altern und Bildung. Eine Einführung. Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Kaltschmid, Jochen, 2005: Biographische und lebenslauftheoretische Ansätze und Erwachsenenbildung. S. 97-120. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.), 2005: Handbuch

Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2., überarbeitet und aktualisierte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Kraus, Katrin, 2001: Lebenslanges Lernen - Karriere einer Leitidee. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Kreckel Reinhard, 2004: Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. 3. erweiterte Auflage. Campus Verlag GmbH, Frankfurt/Main.

Krenn, Manfred; Papouschek, Ulrike; Flecker, Jörg, 1998: Evaluierung der Förderungen aus der präventiven Arbeitsmarktpolitik. Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt (FORBA). Studie im Auftrag der Landesgeschäftsstelle des Arbeitsmarktservice Niederösterreich. Gefördert aus den Mitteln des Europäischen Sozialfondes. FORBA – Forschungsbericht Nr. 1/98, Wien.

Krug, Peter, 2006: Die Bedeutung der Weiterbildung im lebenslangen Lernen. S. 255-261. In: Meisel, Klaus; Schiersmann, Christiane, 2006: Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik.

Kruse, Andreas, 2005: Bildung im höheren Lebensalter. S. 581-587. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.), 2005: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2., überarbeitet und aktualisierte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Kurth, Ulrike (Hrsg.), 2006: Lebenslanges Lernen – Der Lissabon-Prozess und seine Auswirkungen. Medien-Verlag, Bielefeld.

Kuwan, Helmut, 2005: Weiterbildung von „Bildungsfernen“: Empirische Ergebnisse und bildungspolitische Empfehlungen. S. 7-27. In: Hofstädter, Maria; Sturm René (Hrsg.), 2005: Qualifikationsbedarf der Zukunft III: Weiterbildung von Geringqualifizierten. Beiträge zur Fachtagung >> Qualifikationsbedarf der Zukunft – Weiterbildung von Geringqualifizierten: Chancen, Hemmnisse, Bedarfe<< des AMS vom 12. November 2004 in Wien. AMS Report Nr. 45, Wien.

Künemund, Harald, 2007: Beschäftigung, demografischer Wandel und Generationengerechtigkeit. S. 11-32. In: Länge, Theo W; Menke Barbara, 2007: Generation 40plus: Demografischer Wandel und Anforderungen an die Arbeitswelt. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Länge, Theo W; Menke Barbara, 2007: Generation 40plus: Demografischer Wandel und Anforderungen an die Arbeitswelt. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Lenz, Werner, 1997: Erwachsenenbildung in Österreich. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Lokay. Frankfurt/M.

Lenz, Werner, 2005: Porträt Weiterbildung Österreich. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE).2., aktualisierte Auflage. W. Bertelmannverlag, Bielefeld.

Mader, Wilhelm, 2005: Bildung im mittleren Erwerbsalter. S. 513-528. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.), 2005: Handbuch Bildungsforschung. 2., unveränderte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Meisel Klaus, Schiermann Christine (Hrsg.), 2006: Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Ekkehard Nuissl von Rein zum 60. Geburtstag. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Mosberger, Brigitte; Sturm, René (Hg.) 2005: Lernen ohne Ende. Beiträge zur Fachtagung >>Probleme der Flexibilisierung und Qualifizierung im Beschäftigungssystem<< vom 31. März 2004 in Wien, AMS Report Nr. 41, Wien.

Muralter, Doris, 2004: Erwerbsrealität und Arbeitsmarktpolitik bei älteren ArbeitnehmerInnen: Ergebnisse eines AMS-Forschungsprojekts. In: Steiner, Karin; Sturm, René (Hg.): Alte Hasen zum alten Eisen? Beiträge zur Fachtagung „Alte Hasen zum alten Eisen? Zur Situation älterer Menschen am Arbeitsmarkt“ vom 21. Juni 2004, AMS Report Nummer 43, Wien.

Neuber, Reinhold, 1994: Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung? Zur Struktur des österreichischen Bildungssystems. Institut für Bildungsforschung und Wirtschaft. Schriftenreihe Nr. 95, Wien.

Nittel, Dieter; Seitter Wolfgang (Hrsg.), 2003: Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Festschrift für Jochen Kade. Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Nuissl, Ekkehard, 2000: Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Luchterhand Verlag. Neuwied, Kriftel.

Nuissl, Ekkehard, 2005: Ordnungssätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. S.398-401. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.), 2005: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2., überarbeitet und aktualisierte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Prisching, Manfred, 2005: Bildung in Europa. Entwicklungsstand und Perspektiven. Österreich Verlag, Wien.

Seitter, Wolfgang, 2002: Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE).2., unveränderte Auflage. W. Bertelmannverlag, Bielefeld.

- Schemmann, Michael, 2007: Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU UNESCO und Weltbank. . Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). W. Bertelmannverlag, Bielefeld.
- Schiener, Jürgen, 2006: Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft. Analysen zur Karrieremobilität. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.), 2003: Adult Education and Lifelong Learning. A European view as perceived by participants in an exchange programme. Dr. Kovac Verlag, Hamburg.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser Elke, 1999: Methoden der empirischen Sozialforschung. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. R. Oldenbourg Verlag, München.
- Schröder, Helmut; Schiel, Stefan; Aust, Folkert, 2004: Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernen (Hrsg.). W. Bertelmannverlag, Bielefeld.
- Schröder, Helmut; Gilberg, Reiner, 2005: Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel. Empirische Bestandsaufnahme und Prognose. Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Solga, Heike; Powell, Justin; Berger, Peter A.: Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main.
- Statistik Austria, 2003: Betriebliche Weiterbildung 1999. Juni 2003, Wien.
- Statistik Austria, 2004: Lebenslanges Lernen 2003. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003, Wien.
- Statistik Austria, 2005: Zukünftige Bevölkerungsentwicklung Österreichs 2005-2050 (2075). Methodik-Annahmen-Ergebnisse. Statistische Nachrichten Heft Nr. 11.
- Stifter, Christian, 1996: Popularisierung von Wissenschaft um die Jahrhundertwende. Eine Skizze. In: Verband Österreichischer Volkshochschulen (Hg.): Wissenschaft und Erwachsenenbildung. Jahrbuch Erwachsenenbildung 95/96, Wien.
- Steiner, Karin; Sturm, René, 2004: Alte Hasen zum Alten Eisen? Beiträge zur Fachtagung vom 21. 06. 2004, AMS Report Nr. 43, Wien.
- Tichy Gunther, 2006: Demographie- Prognoseschwäche, Arbeitsmarkt und Pensionsfinanzierung. In: Wirtschaft und Gesellschaft, 32. Jahrgang (2006), Heft 2. LexisNexis Verlag, Wien.

Tippelt, Rudolf (Hrsg.), 2005: Handbuch Bildungsforschung. 2., unveränderte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Tippelt, Rudolf (Hrsg.), 2005: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2., überarbeitet und aktualisierte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Tippelt, Rudolf; Weiland, Meike; Panyr, Sylva; Barz, Heiner, 2003: Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner Bevölkerung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). W. Bertelmannverlag, Bielefeld.

Wittenberg, Reinhard; Cramer, Hans, 2003: Datenanalyse mit SPSS für Windows. 3., neubearbeitete Auflage mit 89 Abbildungen und zahlreichen Tabellen und Übersichten. Lucius & Lucius Verlag, Stuttgart.

Wittpoth Jürgen, 2006: Einführung in die Erwachsenenbildung. 2., aktualisierte Auflage. Barbara Budrich Verlag, Opladen & Framington Hills.

Tietgens Hans, 2005: Geschichte der Erwachsenenbildung. S.25-42. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.), 2005: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2., überarbeitet und aktualisierte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Weis, Peter, 1983: Beschäftigungsprobleme älterer Arbeitnehmer. Analyse und Strategien zur Problembewältigung. Lang Verlag, Frankfurt am Main.

Zühlke, Sylvia, 2000: Beschäftigungschancen durch berufliche Mobilität? Arbeitslosigkeit, Weiterbildung und Berufswechsel in Ostdeutschland. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Abteilung: Arbeitsmarktpolitik und Beschäftigung. Edition Sigma, rainer bohn verlag, Berlin.

## 9.2 Internetadressen

Biffi Gudrun, 2007: Erwachsenenbildung – Schlüssel für die Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit Österreichs, WIFO, Wien. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf>. ISSN 1993-6818, (letzter Zugriff: 15.11.2008)

Brugger, Elisabeth, 2001: Information, Dokumentation und praxisbegleitende Forschung der Wiener Volkshochschulen. In: Stifter, Christian, 2001: Dokumentation und Forschung für die Erwachsenenbildung – wo stehen wir heute? Bericht zum Workshop des bm:bwk und des Österreichischen Volkshochschularchivs an der Volkshochschule Meidling am 04. Oktober 2000. S.70-75. Wien.

[http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien\\_zur\\_eb/6054\\_PDFzuPubID395.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien_zur_eb/6054_PDFzuPubID395.pdf), (letzter Zugriff: 30.12.2009)

Biffi, Gurdrun, 2001: Kein Weg vorbei an der Lerngesellschaft. Expert/innentagung lebenslanges Lernen, 20.06.01. Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung (WIFO), Wien.

[http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/III\\_archiv/TagungLLL\\_Biffi.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/III_archiv/TagungLLL_Biffi.pdf), (letzter Zugriff: 04.10.2009)

Das neue Statistische Jahrbuch der Stadt Wien 2007.

<https://www.wien.gv.at/statistik/neupublikation.html>;

<https://www.wien.gv.at/statistik/pdf/jahrbuch07.pdf> (letzter Zugriff: 26.03.2008)

ExpertInnenpapier: Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. In einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer facheinschlägigen ExpertInnengruppe. Endfassung 20. Jänner 2007. Krems 2007.

[http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/sonstige/leitlinien\\_III-strategie\\_endversion\\_2007.PDF](http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/sonstige/leitlinien_III-strategie_endversion_2007.PDF) (letzter Zugriff: 24.02.2009)

Gruber, Elke, 2009: Weiterbildung – (k)ein Weg zur Chancengleichheit? [http://wwwg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Chancengleichheit\\_weissbuch\\_vsstoe.pdf](http://wwwg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Chancengleichheit_weissbuch_vsstoe.pdf) (letzter Zugriff: 24.01.2010)

Hammer, Gerald; Moser, Cornelia; Klapfer, Karin, 2003: Mikrozensus-Lebenslanges Lernen, Statistik Austria, Juni 2004, Wien.

[ftp://www.statistik.at/pub/neuerscheinungen/lernen\\_web.pdf](ftp://www.statistik.at/pub/neuerscheinungen/lernen_web.pdf), (letzter Zugriff: 16.10.2009)

Kerschbaumer, Arno; Ithaler Daniel; Paier Dietmar, 2006: Zusammenfassung Berufliche Weiterbildung in Wien. Auftragsstudie WAFF, durchgeführt vom Zentrum für Bildung und Wirtschaft (ZBW). Graz.

[http://www.waff.at/fileadmin/user\\_upload/studien/2007/WB\\_in\\_Wien\\_Zs.fassung\\_dt\\_final.pdf](http://www.waff.at/fileadmin/user_upload/studien/2007/WB_in_Wien_Zs.fassung_dt_final.pdf), (letzter Zugriff: 02.12.2009)

Koller, Ernst, 2005: FORUM 3. Lebenslanges Lernen als grundlegende Strategie in der Aus- und Weiterbildung. Referat.

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8168/Forum3.pdf> (letzter Zugriff: 27.02.2009)

Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000: Memorandum über lebenslanges Lernen. Brüssel.

<http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memode.pdf> (letzter Zugriff: 13.12.2009)

Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel.

[http://www.lebenslangeslernen.at/downloads/EU\\_EurpoRaumLLLschaffen\\_1101.pdf](http://www.lebenslangeslernen.at/downloads/EU_EurpoRaumLLLschaffen_1101.pdf) (letzter Zugriff: 16.12.2009)

Lassnigg, Lorenz, 2000: "Lifelong Learning": Österreich im Kontext internationaler Strategien und Forschungen. Reihe Soziologie 45, October 2000. Institut für Höhere Studien (IHS), Wien.

<http://www.equi.at/pdf/rs45.pdf>, (letzter Zugriff: 09.11.2009)

Lassnigg, Lorenz; Mayer Kurt 2001: Definition und Auswahl von Kompetenzen in Österreich Länderbericht zum BFSOECD Projekt DeSeCo. Reihe Soziologie 52, November 2001. Institut für Höhere Studien (IHS), Wien.

<http://www.ihs.ac.at/publications/soc/rs52.pdf>, (letzter Zugriff: 28.11.2008)

Lassnigg, Lorenz: Zur Finanzierung der Erwachsenenbildung. Revidierte Fassung, Mai 2003. Institut für Höhere Studien (IHS), Wien.

<http://www.equi.at/pdf/wb-oecd-comment-rev-mai.pdf>, (letzter Zugriff: 27.10.2008)

Schlögl, Peter; Schneeberger, Arthur, 2003: Erwachsenenbildung in Österreich. Länderbericht zur Länderprüfung der OECD über Erwachsenenbildung. öibf (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung) und ibw (Österreichisches Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien.

<http://www.lebenslangeslernen.at/downloads/OECDAdultLearningDEEndbericht18-06-04.pdf>, (letzter Zugriff: 22.11.2008)

Schneeberger, Arthur; Mayr, Thomas, 2004: Berufliche Weiterbildung in Österreich und im Europäischen Vergleich. Ergebnisse und Analysen der 2. Europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS II). ibw-Schriftenreihe Nr. 126, Dezember 2004. Österreichisches Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit, Wien.

<http://www.bmwa.gv.at/NR/rdonlyres/7EE49031-CFE9-47D5-B397-4C0672654D8C/16981/ForschungsberichtberufWeiterbildung.pdf>, (letzter Zugriff: 12.12.2008)

Schneeberger, Arthur; Mayr, Thomas, 2005: Berufliche Weiterbildung in Österreich und im Europäischen Vergleich. *ibw-research brief*, Ausgabe Nr. 12, Februar 2005. Österreichisches Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Wien.

<http://www.ibw.at/html/rb/pdf/rb-12-schneeberger-mayr.pdf>, (letzter Zugriff: 19.11.2009)

Statistik Austria, 2008: Bildung in Zahlen 2006/07 - Schlüsselindikatoren und Analysen. [http://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=461](http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=461) (letzter Zugriff: 28.04.2009)

Statistik Austria, 2009: Erwachsenenbildung 2007. Ergebnisse des Adult Education Survey. [http://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=519](http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=519) (letzter Zugriff: 24.01.2010)

Statistik Online Tutorial:

<http://www.statsoft.com/textbook/stathome.html>; [http://www.statsoft.de/pro\\_struktur.html](http://www.statsoft.de/pro_struktur.html), (letzter Zugriff: 05.01.2009)

## 10. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

GRAFIK 1: DAS EMPIRISCHE MODELL	64
GRAFIK 2: VERTEILUNG DER ZUGEHÖRIGKEIT ZUM UNTERNEHMEN	76
GRAFIK 3: VERTEILUNG DER ZUGEHÖRIGKEIT ZUM UNTERNEHMEN NACH GESCHLECHT	77
GRAFIK 4: VERTEILUNG DER ZUGEHÖRIGKEIT ZUM UNTERNEHMEN NACH ALTERSGRUPPEN	77
GRAFIK 5: VERTEILUNG DER GRÖÖE DES UNTERNEHMENS	78
GRAFIK 6: VERWENDETE AUSWERTUNGSMETHODEN	88
GRAFIK 7: ANZAHL DER TEILNAHME AN WEITERBILDUNGSVERANSTALTUNGEN IN DEN LETZTEN ZWEI JAHREN	90
GRAFIK 8: BEZAHLUNG DER KURSE	93
GRAFIK 9: VERTEILUNG DER SKALENWERTE FÜR 'NUTZEN-KOSTEN-RELATION WEITERBILDUNG' (N=1346)	95
GRAFIK 10: VERTEILUNG DER SKALENWERTE FÜR 'MOTIVE - BERUF/KARRIERE' (N=743)	95
GRAFIK 11: VERTEILUNG DER SKALENWERTE FÜR 'MOTIVE - BETRIEB' (N=733)	96
GRAFIK 12: VERTEILUNG DER SKALENWERTE FÜR 'MANGELNDES INTERESSE' (N=325)	98
GRAFIK 13: ANZAHL DER BESUCHTEN KURSE NACH BILDUNG UND GESCHLECHT	100
GRAFIK 14: ANZAHL DER BESUCHTEN KURSE NACH ALTERSGRUPPE UND GESCHLECHT	100
GRAFIK 15: DURCHSCHNITTLICHE ANZAHL AN BESUCHTEN KURSEN UND ZUKÜNFTIGE TEILNAHME NACH DEM LEBENSALTER	103
GRAFIK 16: BEURTEILUNG DES NUTZENS DER WEITERBILDUNG NACH DEM LEBENSALTER	104
GRAFIK 17: MOTIVATION ZUR WEITERBILDUNG NACH DEM LEBENSALTER	105
GRAFIK 18: BEURTEILUNG BISHERIGE KURSE NACH DEM LEBENSALTER	106
GRAFIK 19: GRÜNDE NICHTTEILNAHME AN WEITERBILDUNG NACH DEM LEBENSALTER	107
GRAFIK 20: DURCHSCHNITTLICHE ANZAHL AN BESUCHTEN KURSEN UND ZUKÜNFTIGE TEILNAHME NACH DEM BILDUNGSGRAD	111
GRAFIK 21: BEURTEILUNG DES NUTZENS DER WEITERBILDUNG NACH DEM BILDUNGSGRAD	113
GRAFIK 22: MOTIVATION ZUR WEITERBILDUNG NACH DEM BILDUNGSGRAD	114
GRAFIK 23: GRÜNDE NICHTTEILNAHME AN WEITERBILDUNG NACH DEM BILDUNGSGRAD	115
GRAFIK 24: DURCHSCHNITTLICHE ANZAHL AN BESUCHTEN KURSEN UND ZUKÜNFTIGE TEILNAHME NACH DER BERUFLICHEN STELLUNG	117
GRAFIK 25: BEURTEILUNG DES NUTZENS DER WEITERBILDUNG NACH DER BERUFLICHEN STELLUNG	118
GRAFIK 26: MOTIVATION ZUR WEITERBILDUNG NACH DER BERUFLICHEN STELLUNG	119
GRAFIK 27: BEURTEILUNG BISHERIGE KURSE NACH DER BERUFLICHEN STELLUNG	120
GRAFIK 28: MITTELWERTE DER FRAGEN ZUM NUTZEN DER BERUFLICHEN WEITERBILDUNG	123
GRAFIK 29: MITTELWERTE DER FRAGEN ZUR MOTIVATION DER TEILNAHME AN BERUFLICHER WEITERBILDUNG	126
GRAFIK 30: MITTELWERTE DER FRAGEN ZUR QUALITÄT DER BESUCHTEN WEITERBILDUNGSKURSE (N=740)	129
GRAFIK 31: MITTELWERTE DER FRAGEN ZUR NICHTTEILNAHME VON WEITERBILDUNGSKURSEN (N=340)	130
GRAFIK 32: VERTEILUNG NACH SCHICHTZUGEHÖRIGKEIT	133
GRAFIK 33: DURCHSCHNITTLICHE ANZAHL AN BESUCHTEN KURSEN UND ZUKÜNFTIGE TEILNAHME NACH DER SCHICHTZUGEHÖRIGKEIT	134
GRAFIK 34: BEURTEILUNG DES NUTZENS DER WEITERBILDUNG NACH DER SCHICHTZUGEHÖRIGKEIT	135
GRAFIK 35: MOTIVATION ZUR WEITERBILDUNG NACH DER SCHICHTZUGEHÖRIGKEIT	136
GRAFIK 36: BEURTEILUNG BISHERIGE KURSE NACH DER SCHICHTZUGEHÖRIGKEIT	137
GRAFIK 37: GRÜNDE NICHTTEILNAHME AN WEITERBILDUNG NACH DER SCHICHTZUGEHÖRIGKEIT	137
GRAFIK 38: ZUSAMMENHANG ZWISCHEN ALTER UND TEILNAHME AN BERUFLICHER WEITERBILDUNG	142

TABELLE 1: AUSFALLSSTATISTIK	69
TABELLE 2: STICHPROBE NACH ALTERSGRUPPEN UND GESCHLECHT	70
TABELLE 3: STICHPROBE NACH BILDUNG UND GESCHLECHT	71
TABELLE 4: STICHPROBE NACH ALTERSGRUPPEN UND BILDUNG	72
TABELLE 5: STICHPROBE NACH BERUFLICHER TÄTIGKEIT UND GESCHLECHT	73
TABELLE 6: STICHPROBE NACH BERUFLICHER TÄTIGKEIT UND BILDUNG	73
TABELLE 7: STICHPROBE NACH HERKUNFT UND GESCHLECHT	75
TABELLE 8: STICHPROBE NACH BILDUNG UND HERKUNFT	75
TABELLE 9: TEILNAHME AN WEITERBILDUNGSKURSEN NACH BILDUNG UND GESCHLECHT	91
TABELLE 10: TEILNAHME AN WEITERBILDUNGSKURSEN NACH BILDUNG UND ALTERSGRUPPE	92
TABELLE 11: DURCHSCHNITTLICHE ANZAHL AN BESUCHTEN KURSEN UND ZUKÜNFTIGE TEILNAHME NACH DEM GESCHLECHT	99
TABELLE 12: UNTERSCHIEDE BEZÜGLICH VERSCHIEDENER EINSTELLUNGEN ZUR WEITERBILDUNG NACH DEM GESCHLECHT	102
TABELLE 13: DURCHSCHNITTLICHE ANZAHL AN BESUCHTEN KURSEN UND ZUKÜNFTIGE TEILNAHME NACH DER HERKUNFT	108
TABELLE 14: UNTERSCHIEDE BEZÜGLICH VERSCHIEDENER EINSTELLUNGEN ZUR WEITERBILDUNG NACH DER HERKUNFT	109
TABELLE 15: DURCHSCHNITTLICHE ANZAHL AN BESUCHTEN KURSEN UND ZUKÜNFTIGE TEILNAHME NACH DEM BERUFLICHEN STATUS	121
TABELLE 16: UNTERSCHIEDE BEZÜGLICH VERSCHIEDENER EINSTELLUNGEN ZUR WEITERBILDUNG NACH DEM BERUFLICHEN STATUS	122
TABELLE 17: ERGEBNISSE DER FAKTORENANALYSE DER FRAGEN ZUM NUTZEN DER BERUFLICHEN WEITERBILDUNG (ROTIERTE FAKTORLADUNGEN)	125
TABELLE 18: ERGEBNISSE DER FAKTORENANALYSE DER FRAGEN ZUR MOTIVATION DER TEILNAHME AN BERUFLICHER WEITERBILDUNG (ROTIERTE FAKTORLADUNGEN)	127
TABELLE 19: ERGEBNISSE DER FAKTORENANALYSE DER FRAGEN ZUR QUALITÄT DER BESUCHTEN WEITERBILDUNGSKURSE (ROTIERTE FAKTORLADUNGEN)	129
TABELLE 20: ERGEBNISSE DER FAKTORENANALYSE DER FRAGEN ZUR NICHTTEILNAHME VON WEITERBILDUNGSKURSEN (ROTIERTE FAKTORLADUNGEN)	131
TABELLE 21: INDEX "SCHICHTZUGEHÖRIGKEIT"	132
TABELLE 22: ERGEBNISSE DER REGRESSIONSANALYSE ZUR ABHÄNGIGKEIT DER TEILNAHME AN BERUFLICHER FORTBILDUNG VON ALTEN UNGLEICHHEITEN	139
TABELLE 23: ERGEBNISSE DER REGRESSIONSANALYSE ZUR ABHÄNGIGKEIT DER TEILNAHME AN BERUFLICHER FORTBILDUNG VON ALTEN UND NEUEN UNGLEICHHEITEN	140
TABELLE 24: ERGEBNISSE DER REGRESSIONSANALYSE ZUR ABHÄNGIGKEIT DER TEILNAHME AN BERUFLICHER FORTBILDUNG VON NEUEN UNGLEICHHEITEN	140
TABELLE 25: ERGEBNISSE DER REGRESSIONSANALYSE ZUR ABHÄNGIGKEIT DER TEILNAHME AN BERUFLICHER FORTBILDUNG VON ALTEN UND NEUEN UNGLEICHHEITEN - MÄNNER	143
TABELLE 26: ERGEBNISSE DER REGRESSIONSANALYSE ZUR ABHÄNGIGKEIT DER TEILNAHME AN BERUFLICHER FORTBILDUNG VON ALTEN UND NEUEN UNGLEICHHEITEN – FRAUEN	144

## 11. Kurzfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit sozialer Ungleichheit und den damit verbundenen Zusammenhängen von gesellschaftlichem und sozialem Wandel. Berufliche Weiterbildung steht mit dieser Thematik in engem Zusammenhang und wirft in jeder Beziehung zentrale soziologische Fragen auf.

Neben einer allgemeinen Einführung in das Themengebiet, werden im ersten Teil historische Entwicklungen und Theoriekonzepte der Erwachsenenbildung dargestellt. Abgrenzung und Definition von beruflicher Weiterbildung und die Auseinandersetzung mit der sozialen Ungleichheit runden die umfassende Darstellung ab. In Kapitel 2 werden ausgewählte Bereiche der sozialen Ungleichheit dargelegt- Hierbei wird insbesondere auf die klassischen Denker Karl Marx, Max Weber und Pierre Bourdieu eingegangen.

Im empirischen Teil werden unter Anwendung der Computersoftware SPSS 15.0 und Windows XP verschiedenste Zusammenhänge von individuellen und soziodemografischen Merkmalen und die Beweggründe zur Teilnahme bzw. Nichtteilnahme an beruflichen Weiterbildungen untersucht und berechnet. Bei der Analyse wurde hauptsächlich die Variable „Weiterbildungsteilnahme“ betrachtet und der Frage nachgegangen, welchen Einfluss soziale Ungleichheiten auf die Weiterbildungsbereitschaft haben.

Abschließend war festzustellen, dass im Rahmen dieser Auswertung viele verschiedene Einflussgrößen entscheidend sind. Unter anderem konnten der Bildungsgrad und der berufliche Status als Indikatoren für Weiterbildungsverhalten gefunden werden.

## 12. Abstract

The diploma thesis deals with the precarious situation of social inequality and the related changes in society. Continuative vocational training is closely linked to this issue and raises a wide range of sociological questions.

Following a general introduction into the subject area, the first part of the thesis describes historical developments and theoretical concepts in the field of adult education. This comprehensive presentation is completed by a definition of continuative vocational training and a discussion of social inequality. Chapter 2 illustrates selected areas of social inequality, as discussed by the classic intellectuals Karl Marx, Max Weber and Pierre Bourdieu.

In the empirical part of the thesis, various interrelations between individual and sociodemographic characteristics are calculated and analysed by using the computer software SPSS 15.0 and Windows XP. As a result of this computerized analysis, a number of pro and contra arguments for participation in continuative vocational training are examined. The analysis was primarily concerned with the variable 'participation in vocational training' and the question of whether participation decreases with the influence of horizontal (variable: age, sex, regional origin) and vertical inequality (variable: education, professional position, professional status). Additionally, a selection of social backgrounds was verified and the link between preferences, motivation and other features within continuative vocational training examined.

In this context some interesting bivariate interdependencies between continuative vocational training and different variable are substantiated. The multivariate consideration, on the other hand, reflects insufficient results. Model changes enacted because of this didn't lead to result improvement, which leads to the conclusion that these questions need further empirical study.

Concluding, the evaluation established that a variety of parameters- such as expected level of education and occupational status - influence the readiness to participate in continuative vocational training.

# Lebenslauf

## Persönliche Daten:

Birgit Schneider  
geb. 02. März 1981 in Wien  
1200 Wien, Forsthausgasse 26a/1/11  
Tel.: 0660/7674171  
E-Mail: [bibschneid@hotmail.com](mailto:bibschneid@hotmail.com)

## Ausbildung:

Diplomstudium Soziologie der rechts-,  
sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen  
Studienrichtung seit 2001

- *Schwerpunkt: Soziologie der Altersgruppen und des Lebenszyklus*

Aufbaulehrgang für Tourismus und 1998-2001  
Gastronomiemanagement

Tourismusschulen MODUL 1995-1998

## Sprachen:

Englisch, gute Kenntnisse  
Französisch, Grundkenntnisse

## Berufliche Erfahrungen:

Unternehmen	Tätigkeitsbereich	Jahr/Monat
Bank Austria Versicherung AG	Assistentin der Vertriebsleitung	derzeit
UBS (Luxembourg) S.A. Niederlassung Österreich	Assistentin im Bereich Human Resources & Education (Teilzeit)	05.03.08-13.02.09
Bank Austria Creditanstalt AG	Werkstudentin: Unterstützung in den Filialen, sowie Back-Office Tätigkeiten	01.09.05-29.02.08
Europay Austria Zahlungsverkehrssysteme GmbH	Praktikum im Assistenzbereich der Geschäftsführung	01.07.-31. 08.05
Bank Austria Creditanstalt AG	Werkstudentin im Bereich „Public Relations“: Hostesseneinsätze bei zahlreichen Events;	01.04.03-30.04.05
Europay Austria Zahlungsverkehrssysteme GmbH	Praktikum im Assistenzbereich der Geschäftsführung	01. 07.-31. 08. 04
Europay Austria Zahlungsverkehrssysteme GmbH	Praktikum im Assistenzbereich der Geschäftsführung	01. 07.-31. 07. 03
AirPlus Air Travel Card Vertriebsgesellschaft m.b.H.	Werkstudentin im Kundendienst – Call- Center Agent	01.09.01-01. 02. 03

## Interessen und Freizeitaktivitäten:

Reiten  
Reisen & Kultur  
Skifahren