

Lena Heidemann

FORSCHUNG & PRAXIS

EB 
LBL 

ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

WEITERBILDUNGSPARTIZIPATION UND BILDUNGSURLAUB

Theorie, Forschungsstand
und empirische Analyse



Lena Heidemann

EB 
 LBL

WEITERBILDUNGSPARTIZIPATION UND BILDUNGSURLAUB

Theorie, Forschungsstand
und empirische Analyse



Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen (Auswahl):

Grundlagen und Theorie:

Band 7

Sylvia Kade

Altern und Bildung

Eine Einführung

2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a

ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 9

Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen

Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive

3. Aufl., Bielefeld 2016, Best.-Nr. 6001623b

ISBN 978-3-7639-5711-8

Band 15

Sebastian Lerch

Lebenskunst lernen?

Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht

Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001630

ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 18

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004200

ISBN 978-3-7639-4910-6

Band 17

Horst Siebert

unter Mitarbeit von Matthias Rohs

Lernen und Bildung Erwachsener

3. Aufl., Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004185b

ISBN 978-3-7639-5713-2

Forschung und Praxis:

Band 36

Karin Julia Rott

Medienkritikfähigkeit messbar machen

Analyse medienbezogener Fähigkeiten bei Eltern von 10- bis 15-Jährigen

Bielefeld 2020, Best.-Nr. 6004596

ISBN 978-3-7639-6073-6

Band 37

Bastian Hodapp

Emotionale Professionalität

Eine qualitative Studie zur Berufspraxis pädagogischer Führungskräfte

Bielefeld 2020, Best.-Nr. 6004597

ISBN 978-3-7639-5835-1

Band 38

Susanne Umbach, Erik Haberzeth, Hanna Böving, Elise Glaß

Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess

Veränderungen für Arbeit und Weiterbildung aus Sicht der Beschäftigten

Bielefeld 2020, Best.-Nr. 6004593

ISBN 978-3-7639-5827-6

Band 39

Gaby Filzmoser

Bildungshäuser im digitalen Wandel

Entwicklungspotenziale für das Bildungsmanagement

Bielefeld 2021, Best.-Nr. 6004598

ISBN 978-3-7639-6209-9

Band 40

Ricarda Bolten-Bühler

Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung

Biografische Analysen medienpädagogischer Professionalisierung

Bielefeld 2021, Best.-Nr. 6004790

ISBN 978-3-7639-6172-6

Lena Heidemann

**WEITERBILDUNGSPARTIZIPATION
UND BILDUNGSURLAUB**

Theorie, Forschungsstand
und empirische Analyse



Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Rainer Brödel, Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Prof. Dr. Matthias Rohs, Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten Fernstudium und E-Learning, Technische Universität Kaiserslautern

Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff, Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Prof.in Dr.in Julia Schütz, Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung, FernUniversität in Hagen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2021 wbv Publikation,
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggestaltung:
Christiane Zay, Passau

Best.-Nr. 6004811
ISBN 978-3-7639-6217-4 (Print)
DOI: 10.3278/6004811w

Diese Publikation ist frei verfügbar zum
Download unter **wbv-open-access.de**.
Diese Publikation ist unter folgender
Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de



Printed in Germany

Von der Philosophischen Fakultät der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte Dissertation von Lena Heidemann.
Referentin: Prof. Dr. Steffi Robak; Korreferentin: Prof. Dr. Wiltrud Gieseke; Tag der mündlichen Prüfung: 28.06.2019

Originaltitel der Dissertationsschrift: „Weiterbildungspartizipation und Bildungsurlaubsteilnahme. Theoretische Grundlegung, forschungsbezogene Standortbestimmung und empirische Analyse“

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2020*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der OpenLibrary 2020 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung und Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Freie Universität **Berlin** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) **Bonn** | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Universität **Duisburg-Essen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) **Frankfurt am Main/Berlin** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Georg-August-Universität **Göttingen** | Karl-Franzens-Universität **Graz** | Martin-Luther-Universität **Halle-Wittenberg** | Universitätsbibliothek **Hagen** (FernUni Hagen) | **Karlsruher** Institut für Technologie (KIT) | Universitätsbibliothek **Kassel** | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Universitätsbibliothek **Magdeburg** | Max Planck Digital Library **München** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Landesbibliothek **Oldenburg** | Universitätsbibliothek **Osnabrück** | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Universität **Vechta** | Pädagogische Hochschule **Zürich** | Zentralbibliothek **Zürich**

Für Matti.

Inhalt

| | |
|--|-----------|
| Abkürzungsverzeichnis | 11 |
| Vorwort | 15 |
| Abstract | 19 |
| 1 Einleitung | 21 |
| 1.1 Bildungsurlaub in der Weiterbildungspartizipationsforschung – Ausgangslage und Problemaufriss | 21 |
| 1.2 Erkenntnisinteresse und Zugang der Arbeit | 26 |
| 1.3 Aufbau der Arbeit | 28 |
| 2 Weiterbildungspartizipation | 31 |
| 2.1 Weiterbildungspartizipation – eine Eingrenzung | 32 |
| 2.1.1 Erwachsenenbildung – Weiterbildung – Erwachsenenbildung/ Weiterbildung | 32 |
| 2.1.2 Weiterbildungsaktivitäten als Teil des lebenslangen Lernens | 40 |
| 2.1.3 Weiterbildungspartizipation im Spiegel der Semantik | 43 |
| 2.2 Weiterbildungspartizipation in Einzelstudien und Weiterbildungs- monitoring – eine forschungsbezogene Standortbestimmung | 48 |
| 2.2.1 Weiterbildungspartizipationsforschung aus Metaperspektive – ein weites Feld | 48 |
| 2.2.2 Horizontale und vertikale Systematisierung von Erhebungen | 67 |
| 2.3 Empirische Befunde und theoretische Erklärungsansätze zur Konstitution von Weiterbildungspartizipation | 89 |
| 2.3.1 Allgemeine Befunde zur Weiterbildungspartizipation | 90 |
| 2.3.2 Was beeinflusst individuelle Weiterbildungspartizipation? – Ausgewählte Erkenntnisse zu zentralen Einflussfaktoren | 91 |
| 2.3.3 Die Soll-Ist-Diskrepanz der Weiterbildungsteilnahme – Regulative der Weiterbildungspartizipation und individuelle Entscheidungsmomente | 107 |
| 2.3.4 Subjektive Begründungen als weitere Bausteine der Weiter- bildungspartizipation | 113 |
| 2.4 Zusammenfassung zum Fokus <i>Weiterbildungspartizipation</i> und Verortung der Studie | 118 |
| 2.4.1 Weiterbildungspartizipation – Zusammenfassung von Kapitel 2 ... | 118 |
| 2.4.2 Verortung der Studie | 122 |

| | | |
|----------|--|-----|
| 3 | Bildungsurlaub | 129 |
| 3.1 | Bildungsurlaub – eine Charakterisierung | 130 |
| 3.1.1 | Definitiorische Eingrenzung wesentlicher Merkmale | 130 |
| 3.1.2 | Zielsetzungen von Bildungsurlaub im Spiegel der Weiterbildungspartizipation | 140 |
| 3.1.3 | Bildungsurlaub(steilnahme) im Spannungsfeld der Legitimation | 156 |
| 3.2 | Aktuelle rechtliche Grundlagen der Bundesländer | 163 |
| 3.3 | Forschungen und empirische Befunde zum Bildungsurlaub mit Fokus Weiterbildungspartizipation | 174 |
| 3.3.1 | Bildungsurlaub – Teilnahmequote bzw. Quote der Inanspruchnahme des Rechtsanspruchs | 175 |
| 3.3.2 | Weitere Erkenntnisse zur Bildungsurlaubsteilnahme | 179 |
| 3.3.3 | Ursachen für die Nicht-Inanspruchnahme | 196 |
| 3.4 | Zusammenfassung zum Fokus Bildungsurlaub und Verortung der Studie | 203 |
| 3.4.1 | Bildungsurlaub – Zusammenfassung von Kapitel 3 | 203 |
| 3.4.2 | Verortung der Studie | 207 |
| | | |
| 4 | Bremen – ein Kurzporträt | 215 |
| 4.1 | Bremen als Bundesland/Region | 215 |
| 4.1.1 | Allgemeine Angaben zu Lage, Größe und räumlicher Struktur und ihre Bedeutung für die Erfassung von Weiterbildungspartizipation in Bremen | 215 |
| 4.1.2 | Bremen als Wohn- und Arbeitsort: Ausgewählte Befunde zu Bevölkerung, Erwerbstätigkeit und Beschäftigungsstruktur | 217 |
| 4.2 | Bildungsurlaub in Bremen | 223 |
| 4.2.1 | Träger und Einrichtungen der Bremischen Bildungsurlandschaft | 224 |
| 4.2.2 | Bildungsurlandschaftsangebot in Bremen | 226 |
| 4.2.3 | Bildungsurlaubsteilnahmestruktur in Bremen | 228 |
| 4.3 | Gesetzliche Grundlagen zum Bildungsurlaub in Bremen | 235 |
| 4.4 | Zusammenfassung zum Fokus Bremen und Verortung der Studie | 241 |
| 4.4.1 | Bremen – Zusammenfassung von Kapitel 4 | 241 |
| 4.4.2 | Verortung der Studie | 244 |
| | | |
| 5 | Forschungsdieserant, empirisches Erkenntnisinteresse und Fragestellung | 249 |
| | | |
| 6 | Analyserraster: Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub | 253 |
| | | |
| 7 | Forschungsdesign | 259 |
| 7.1 | Grundlegendes zum Studiendesign | 259 |
| 7.1.1 | Kurzcharakterisierung der Studie | 259 |
| 7.1.2 | Angliederung der Studie an das Verbundprojekt | 259 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 7.2 | Datenerhebung | 260 |
| 7.2.1 | Konstruktion des Erhebungsinstruments | 260 |
| 7.2.2 | Pretest | 266 |
| 7.2.3 | Stichprobenziehung | 267 |
| 7.2.4 | Durchführung der Erhebung | 269 |
| 7.2.5 | Rücklauf und Datenbereinigung | 270 |
| 7.3 | Anmerkungen zur Datenlage und Repräsentativität | 271 |
| 7.4 | Verfahren der Datenauswertung | 277 |
| 7.4.1 | Uni- und bivariate Auswertung: Teilnehmendenstruktur | 277 |
| 7.4.2 | Multivariate Auswertung: Typenbildung per Clusteranalyse | 281 |
| 7.5 | Zusammenfassung des Forschungsdesigns | 289 |
| 8 | Empirische Befunde | 293 |
| 8.1 | Vorbemerkung zur Wahrnehmung seitens der Teilnehmenden | 293 |
| 8.2 | Uni- und bivariate Auswertung der Teilnehmendenstruktur | 295 |
| 8.2.1 | Teilnehmende im Bildungsurlaub: Darstellung der Ergebnisse | 295 |
| 8.2.2 | Verortung der Ergebnisse zur Teilnehmendenstruktur im Bildungsurlaub | 311 |
| 8.3 | Multivariate Auswertung: Ergebnisse der Clusteranalyse zur Teilnehmendenstruktur (Typenbildung) | 329 |
| 8.3.1 | Gefundene Cluster | 329 |
| 8.3.2 | Bildungsurlaubstypen (Beschreibung der Cluster) | 331 |
| 8.3.3 | Ausgewählte Aspekte zur subjektiven Logik nach Typen | 338 |
| 8.3.4 | Verortung der Ergebnisse der Clusteranalyse | 348 |
| 8.4 | Zusammenfassung der Ergebnisse und Beantwortung der Untersuchungsfragen | 360 |
| 8.4.1 | Zusammenfassung zur Untersuchungsfrage 1: Welche Merkmale weisen die Teilnehmenden im Bildungsurlaub auf? | 360 |
| 8.4.2 | Zusammenfassung zur Untersuchungsfrage 2: Welche Typen von Teilnehmenden sind im Bildungsurlaub zu finden und wie unterscheiden sie sich? | 365 |
| 9 | Schlussbetrachtung | 371 |
| 9.1 | Zusammenfassung | 371 |
| 9.2 | Ausblick: Implikationen für Wissenschaft, Praxis, Unternehmen und Politik | 378 |
| 9.2.1 | Wissenschaft: Impulse für die Weiterbildungs(partizipations)- und Bildungsurlaubsforschung sowie die Bildungsberichterstattung | 379 |
| 9.2.2 | Praxis: Anreize für Planung, Gestaltung und Beratung | 382 |
| 9.2.3 | Unternehmen: Anerkennung, Ausgestaltung förderlicher Strukturen und Unterstützung der Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub | 383 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 9.2.4 | Politik: Ausgestaltung rechtlicher Rahmenbedingungen, Forschungsförderung und Berichtswesen | 383 |
| 9.3 | Schlussbemerkung | 384 |
| | Literaturverzeichnis | 387 |
| | Gesetzestexte und Verordnungen | 412 |
| | Abbildungsverzeichnis | 415 |
| | Tabellenverzeichnis | 416 |
| | Anhang: Erhebungsinstrument (Fragebogen, tabellarische Übersicht) | 419 |
| | Autorin | 423 |
| | Danke an | 423 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|-----------|--|
| AES | Adult Education Survey |
| AfeB | Heidelberger Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung |
| AHR | Allgemeine Hochschulreife |
| AuL | Arbeit und Leben |
| AWbG | Gesetz zur Freistellung von Arbeitnehmern zum Zwecke der beruflichen und politischen Weiterbildung – Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz, Nordrhein-Westfalen |
| BAuA | Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin |
| BbgWBG | Gesetz zur Regelung und Förderung der Weiterbildung im Land Brandenburg (Brandenburgisches Weiterbildungsgesetz) |
| BFG | Landesgesetz über die Freistellung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern für Zwecke der Weiterbildung (Bildungsfreistellungsgesetz), Rheinland-Pfalz |
| BfG M-V | Gesetz zur Freistellung für Weiterbildungen für das Land Mecklenburg-Vorpommern (Bildungsfreistellungsgesetz) |
| BIBB | Bundesinstitut für Berufsbildung |
| BiUrlG | Berliner Bildungsurlaubsgesetz |
| BremBUG | Bremisches Bildungsurlaubsgesetz |
| BremBZG | Bremisches Bildungszeitgesetz |
| BremUrlVO | Bremische Urlaubsverordnung |
| BSW | Berichtssystem Weiterbildung |
| BU | Bildungsurlaub |
| BUVEP | Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramm |
| BzG BW | Bildungszeitgesetz Baden-Württemberg |
| CLA | Classification of Learning Activities |
| CVTS | Continuing Vocational Training Survey |
| DGB | Deutscher Gewerkschaftsbund |
| DQR | Deutscher Qualifikationsrahmen |

| | |
|----------|---|
| EU | Europäische Union |
| EUROSTAT | Statistisches Amt der Europäischen Union |
| FH | Fachhochschule |
| FHR | Fachhochschulreife |
| FOR | Fachoberschulreife/Mittlere Reife |
| HUBG | Hessisches Gesetz über den Anspruch auf Bildungsurlaub |
| IAB | Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit |
| ILO | International Labour Organization |
| ISCED | International Standard Classification of Occupations |
| KMK | Kultusministerkonferenz |
| LFS | Labour Force Survey |
| LLL | Lebenslanges Lernen |
| MZ | Mikrozensus |
| n | Fallzahl |
| N | Grundgesamtheit |
| NBildUG | Niedersächsisches Gesetz über den Bildungsurlaub für Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen (Niedersächsisches Bildungsurlaubsgesetz) |
| NEPS | National Educational Panel Study |
| ÖD | Öffentlicher Dienst |
| OECD | Organisation for Economic Co-operation and Development |
| PIAAC | Programme for the International Assessment of Adult Competencies |
| RK | Referenzkategorie |
| SBFG | Saarländisches Bildungsfreistellungsgesetz |
| SGB | Sozialgesetzbuch |
| SOEP | Sozio-oekonomisches Panel |
| tau | Kendalls Tau |
| ThürBfG | Thüringer Bildungsfreistellungsgesetz |
| TN | Teilnehmende |
| TZ | Teilzeit |

| | |
|--------|--|
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |
| VA | Veranstaltung |
| VHS | Volkshochschule |
| VZ | Vollzeit |
| WBG | Bremisches Weiterbildungsgesetz |
| Wisoak | Wirtschafts- und Sozialakademie der Arbeitnehmerkammer Bremen gGmbH |

Vorwort

„Erhalt des Bildungsurlaubs! Bitte!“ (TN 2102)

Die Entstehung von Bildungsurlaubsgesetzen war in Deutschland Teil des Aufschwungs während der Bildungsreform ab 1965 und hängt eng mit der Neuformierung der Weiterbildung als vierte Säule des Bildungssystems zusammen. Mit dem „Entwurf einer Empfehlung zur Einführung des Bildungsurlaubs“ ging es der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (1973) um die zusätzliche Schaffung von Bildungsangeboten, um die Ausdifferenzierung von Lernformen und Inhalten in Bezug auf gesellschaftspolitische Fragestellungen und Chancengerechtigkeit. Zur Zielgruppe zählten anfangs insbesondere bildungsbenachteiligte Menschen, Bildungsun- und unterrepräsentierte Bevölkerungsgruppen.

Nach der groß angelegten, begleitenden Implementierungsstudie BUVEP (Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm der Bundesregierung 1979/1981) folgten keine weiteren vergleichbaren Erhebungen, sodass die Datenlage zum Bildungsurlaub wohl zu Recht als defizitär bezeichnet werden kann. Tatsächlich ist es trotz der seit einigen Jahren neu entstehenden Schwerpunktstudien (zur Übersicht Schmidt-Lauff 2021) immer noch so, dass Daten eher fragmentarisch erhoben wurden (auf Einzelmerkmale bezogen) oder nur punktuell sequenziert vorliegen (zeitlich wie regional-länderspezifisch).

Diesem Manko begegnet die Autorin mit der vorliegenden Publikation. Von der Begriffsentwicklung über die historisch entwickelte Systematik des Forschungs(stands) bis hin zur eigenen Datenerhebung werden Überlegungen zur Weiterbildungspartizipation – einem *der* zentralen Aspekte im Bildungsurlaub – entwickelt und ausgeführt. Forschungsleitend ist dabei die Frage, *in welchen Konstellationen sich Weiterbildungsbeteiligung bzw. Teilnahme im Kontext von Bildungsurlaub formt*. Gerade „angesichts eines neu aufflammenden politischen und öffentlichen Interesses sowie damit verbundenen potenziellen Handlungsoptionen für Praxisentscheidungen“ (S. 249), liefern die hier präsentierten und empirisch gesättigten Ausarbeitungen eine Bereicherung und nötige Argumentationsbasis für Wissenschaft und Politik aber auch für Unternehmen und Weiterbildungseinrichtungen. Weiterbildungspartizipation, so die Autorin angelehnt an Friebel, ist eben kein „kausal und eindimensional erklärbares Konstrukt“, sondern konstituiert sich „im interdependenten Verhältnis einer Logik der Struktur (Gesellschaft, Institution) und einer Logik des Subjektes (Individuum)“, wobei „die Gelegenheitsstrukturen und die individuellen Entscheidungen hoch relevant sind“ (S. 89).

Lena Heidemann bündelt in ihrer quantitativen Studie zahlreiche Erkenntnisse zu Bildungsurlaubsteilnehmenden sowie zu Strukturen der Weiterbildungspartizipation im Land Bremen und realisiert eine multivariate Typenbildung zur Weiterbildungspartizipation. Datenbasis sind über 50 anerkannte Veranstaltungen und Kurse

mit mehr als 500 befragten Teilnehmenden (n = 561). Dabei wird nicht allein auf die Teilnehmenden, die ihren gesetzlichen Bildungsurlaubsanspruch wahrgenommen haben, rekurriert, sondern es werden alle Kursteilnehmenden innerhalb der anerkannten Veranstaltungen bzw. des offenen Formats von Bildungsurlaubskursen berücksichtigt (was sich z. B. im fünften Typus eines „Quasi-Clusters“ widerspiegelt; S. 335 f.). Relational in den Blick genommen werden soziodemografische Merkmale als „Individualfaktoren“, strukturelle „Kontextfaktoren“ (Familiensituation, Beschäftigungssituation, Betrieb) sowie damit korrespondierende Gelegenheitsstrukturen und schließlich auch subjektive „Begründungslogiken im Rahmen individueller Spielräume und subjektiver Sinn- und Bedeutungszuschreibungen“ (S. 251).

Beim Lesen entsteht die Basis wie die Einsicht einer vertieften Reflexion sich vielschichtig aufbauender Merkmale. So bietet die im Rahmen des Forschungsprojektes ‚Wirkungen von Bildungsurlaub und Steuerungseffekte‘ (Robak et al. 2015) entstandene Studie differenzierte Betrachtungsmöglichkeiten, wie demokratietheoretisch-gesellschaftliche, erwachsenenpädagogisch-didaktische, arbeitsmarktpolitische sowie gesundheitsbezogen-regenerative und individuell-stabilisierende Bezüge. Unterstützend und leser:innenfreundlich finden sich jeweils pointierte Zusammenfassungen am Ende jeden Kapitels. Insgesamt zeigt sich, dass Bildungsurlaub (in Bremen) insbesondere Veranstaltungen zu sozialen und politischen Themenfeldern ermöglicht und damit Partizipationsoptionen eröffnet, „die in anderer Form nicht in vergleichbarem Ausmaß existieren“ (S. 227). Entgegen ubiquitärer Tendenzen kurzfristiger Oberfächlichkeit im Lerngeschehen gilt Bildungsurlaub „als besonders lernintensive Weiterbildungsform“, was vor dem Hintergrund der dargelegten „Notwendigkeit von Lernzeiten bei zunehmend konkurrierenden Zeitdimensionen für das Individuum“ weiterhin als „hoch relevant“ wertgeschätzt wird (ebd.).

Andere Ergebnisse der vorliegenden Studie unterstützen bzw. präzisieren das bisherige Wissen um Bildungsfreistellungen z. B. in Bezug auf eine fünf- bis achtfach größere Unterstützung durch Großbetriebe gegenüber Klein- und Kleinstbetrieben (S. 323), die Bedeutung gewerkschaftlicher bzw. betriebsratlicher Bildungsarbeit als Unterstützungsfaktor in den Betrieben (vgl. S. 326 f.) oder die steigende Inanspruchnahme durch Lernende höheren Bildungsniveaus (S. 313 f.) und mit deutlichem Interesse an beruflichen Themenfeldern. Der überwiegende Anteil der Teilnehmenden ist erwerbstätig: 75 % der Befragten sind Angestellte, Arbeiterinnen und Arbeiter. Aber auch Rentnerinnen und Rentner (5 %) sowie Erwerbslose (3,4 %) sind vertreten.

Bereits in den frühen Aushandlungen zum Bildungsurlaub gehörten die Schichtarbeiter:innen in Vollzeit zur relevanten Zielgruppe. Interessanterweise ist in Bremen ihr Anteil mit knapp einem Drittel (32,3%) an der Gesamtstichprobe relativ hoch. Schön illustriert die Aussage einer Teilnehmerin im offenen Anmerkungsfeld, dass trotz Belastung durch Schichtarbeit „ein Minimum von 5 Tagen für sehr wichtig“ gehalten wird, um eigene Bildungsinteressen wahrnehmen zu können (vgl. auch Cluster-Typ 1 zur subjektiven Logik, S. 340). Auch bislang kaum untersuchte Zusammenhänge z. B. zur familiären Situation nicht nur als geschlechterdifferente Grundkonstellation, sondern überhaupt als Faktor der Initiierung von Bildungsurlaubsparti-

zipation, finden Berücksichtigung. Und durchaus irritierende Besonderheiten wie die Diskrepanz zwischen einem (hohen) betrieblichen Weiterbildungssupport insgesamt und jenem speziell für das Individuum (mittel), werden offengelegt.

Mit Blick auf die Bedeutung der subjektiven Logik gaben fast alle Teilnehmenden zur Konstituierung von Teilnahmeentscheidung an, sich selbst für die Teilnahme am Bildungsurlaub entschieden zu haben – 11% opfern dafür sogar ihren persönlichen Erholungsurlaub. Dabei sind die meisten der Teilnehmenden (60%) „Wiederholungstäterinnen und -täter“, orientieren sich aber an neuen Themen. Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub stellt damit sowohl eine Ergänzung als auch eine notwendige Alternative zu anderen Weiterbildungsaktivitäten dar (S. 327). Zwei Drittel der Befragten entscheiden sich dabei „allein“ – wobei die autonome Entscheidung mit dem Bildungsniveau und in Abhängigkeit zur Beschäftigungssituation ab- oder zunimmt (S. 325 f.). Für die Gesamtkonstellation schlussfolgert die Autorin trotzdem die Schaffung von Chancengleichheit, weil „sich Bildungsurlaub als Partizipationsinstrument des Individuums qua autonomer (Bildungs-)Entscheidungsbefugnis in individuellen Handlungsspielräumen, eingebettet in strukturelle Zusammenhänge, bewährt“ (S. 325). Es wird durch den Bildungsurlaub als „in die Erwerbsarbeitszeit integrierte Bildungsfreistellung“ ein „Freiraum eröffnet, den das Individuum selbstbestimmt als Resultat mehrdimensionaler Ausprägungen subjektiver Logik ausfüllt. Das partizipative Moment der Bildungsteilhabe beginnt so mit der Entscheidung“ (S. 325).

Am Ende der Lektüre stehen vielschichtige Erkenntnisse über die Charakteristika von Partizipation an Bildungsurlaub sowie über komplexe Verwobenheiten von Strukturen, individuellen und situativen Gegebenheiten sowie persönlichen Gründen, Wertschätzung und Wirkung. Diese Ergebnisse liefern Argumente gegen den Legitimationsdruck und die immer wieder aufflammenden Kontroversen um Freistellungsoptionen – vor allem, wenn man die Sorgen und Ängste der Befragten vor Abschaffung von Bildungsfreistellungsoptionen betrachtet (S. 291 f.). Solche Optionen sind für den Stellenwert des Bildungsurlaubs als lebensbegleitender Lern- und Bildungsprozess hoch relevant. Mit ihrer Forschungsarbeit gibt die Autorin vielfältigste Impulse für die Gestaltung von Bildungsurlaubs- bzw. Bildungsfreistellungs-gesetzen im Kontext von Öffentlichkeitsarbeit und politischer wie betrieblicher Lobbyarbeit (entlang „evidenzbasierter Handlungsempfehlungen“; Kapitel 9).

Die Studie selbst kann aufgrund ihrer komplexen, mehrdimensionalen Anlage, der transparenten Darlegungen und methodischen Ausführungen als Exempel für weitergehende – durchaus auch bundesweite – Forschungsanstrengungen zum Bildungsurlaub aus Perspektive von (potenziellen) Teilnehmerinnen und Teilnehmern betrachtet werden.

Hamburg im Februar 2021

Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff

Abstract

Analysen zur Weiterbildungspartizipation sind vielfältig. Analysen zum Bildungsurlaub sind rar. Vor diesem Hintergrund widmet sich diese Arbeit als Grundlagenforschung den Schwerpunkten Weiterbildungspartizipation und Bildungsurlaubsteilnahme. Theoretische Rahmungen, begriffliche Grundlagen, Diskurse, Forschungen und Befunde zur Weiterbildungspartizipation werden differenziert aufgearbeitet und das Forschungsfeld Bildungsurlaub inklusive seiner theoretischen Grundlagen, rechtlichen Rahmenbedingungen, vielfältigen Diskurslinien und Forschungsbefunde der letzten 50 Jahre hieran anschlussfähig abgebildet. Umgesetzt wird dabei die systematische Zusammenführung theoretischer und empirischer Aspekte zur Weiterbildungsbeteiligung im Rahmen von Bildungsurlaub. Empirisch werden als Teilnehmendenforschung am Beispiel der Bildungsurlaubsteilnahme in Bremen über einen quantitativen Zugang individuelle und kontextuelle Einflussfaktoren der Teilnehmenden abgebildet (Struktur) sowie Konstellationen der Weiterbildungspartizipation per Clusteranalyse als Bildungsurlaubstypen herausgearbeitet und konkretisiert (Konstellationen).

Die Arbeit leistet einen Beitrag zur bildungswissenschaftlichen Grundlagenforschung zu den Schwerpunkten Weiterbildungspartizipation und Bildungsurlaubsteilnahme sowie zur Bildungsberichterstattung auf der Ebene des regionalen Weiterbildungsmonitorings für den Bildungsurlaub in Bremen. Generiert werden Anknüpfungspunkte für die Weiterbildungsforschung insgesamt, beispielsweise zur Theoretisierung von Weiterbildungspartizipation, zur Ordnung und Systematisierung von Erhebungen sowie zur Abbildung von Einflussfaktoren im Konstellationsgefüge. Außerdem liefert die Arbeit spezifische Erkenntnisse für den in der gegenwärtigen Weiterbildungsforschung bis dato vernachlässigten Bildungsurlaub, indem der Fokus Weiterbildungspartizipation für diesen Bereich erstmals in der umgesetzten Breite theoretisch und empirisch bearbeitet wird. Ein zentrales Anliegen dieser Forschungsarbeit ist zudem die Sensibilisierung für den Umgang mit Erhebungen und Forschungsdaten, weshalb das Vorhaben transparent abgebildet und (meta-)theoretisch fundiert im Diskurs der Weiterbildungspartizipationsforschung verortet wird. Die Arbeit leistet so auch einen Beitrag zur Theoretisierung von Forschungsaktivitäten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Analyses of participation in adult and further education (AE/FE) are manifold. Analyses on educational leave are rare. Against this background, this thesis is focussed on participation in AE/FE and participation in educational leave as basic research. Theoretical frameworks, conceptual foundations, discourses, research and specific findings on participation in AE/FE are differentiated and the research field of educational leave, including its theoretical foundations, legal framework, diverse lines of discourse and research findings from the last 50 years, are presented in a connected way. The systematic combination of theoretical and empirical aspects of participation in AE/FE within the framework of educational leave will be implemented. Using the example of participation in educational leave in Bremen, individual and contextual influencing factors of the participants are illustrated empirically by means of a quantitative approach (structure) and constellations of participation in AE/FE are worked out and concretised as types of educational leave by means of cluster analysis (constellations).

This work contributes to basic research in educational science on the focus on participation in AE/FE and participation in educational leave as well as on educational reporting at the level of regional AE/FE monitoring for educational leave in Bremen. Links are generated for further AE/FE research as a whole, for example to the theorisation of AE/FE participation, to the organisation and systematisation of surveys and to the mapping of influencing factors in the constellation structure. In addition, the work provides specific findings for educational leave, which has so far been neglected in current AE/FE research, by theoretically and empirically working on the focus of AE/FE participation for this area for the first time in the implemented breadth. A central concern of this research work is also to raise awareness of how to deal with surveys and research data, which is why the project is presented transparently and (meta-) theoretically well-founded in the discourse of AE/FE participation research. This work thus also contributes to the theorisation of research activities.

1 Einleitung

1.1 Bildungsurlaub in der Weiterbildungspartizipationsforschung – Ausgangslage und Problemaufriss

*Analysen zur Weiterbildungspartizipation sind vielfältig.
Analysen zum Bildungsurlaub sind rar.*

Theoretische Auseinandersetzungen und empirische Forschungen zur Weiterbildungsbeteiligung sind ein Schwerpunkt der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Es liegen vielfältige und differenzierte theoretische Erklärungsansätze und empirische Befunde zur Konstitution individueller Weiterbildungspartizipation vor. Die Teilnehmendenforschung bildet dabei eine Konstante der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung und produziert stetig weitere Erkenntnisse zur Weiterbildungspartizipation im Allgemeinen, wohingegen Analysen zur Bildungsurlaubsteilnahme im Speziellen rar sind.

Während Bildungsurlaub in den 1970er-/1980er-Jahren aus verschiedenen Blickwinkeln beforcht und als exemplarisches Untersuchungsfeld genutzt wurde, bleibt er in gegenwärtigen Auseinandersetzungen weitgehend unberücksichtigt. War Bildungsurlaub als Diskurs- und Forschungsfeld in seiner Anfangsphase *in*, so scheint es insbesondere seit der Jahrtausendwende *out* zu sein, wenngleich das Feld in der Öffentlichkeit in den letzten Jahren *neue Beachtung* erfährt. Beispiele für die *kleine Trendwende* finden sich in Forschungen (Robak et al. 2015; Zeuner & Pabst 2018), der nicht-wissenschaftlichen Presse (u. a. SZ 2015; FAZ 2019; Der Spiegel 2019; Zeit Online 2020), der politischen Auseinandersetzung und neuen Gesetzen¹ sowie Kampagnen (z. B. vom DGB Sachsen 2018).

Bildungsurlaub (auch: Bildungsfreistellung oder Bildungszeit) ermöglicht Arbeitnehmenden in 14 von 16 Bundesländern in einzigartiger, gesetzlich festgelegter Form die individuelle Weiterbildungsteilnahme per Freistellung von der beruflichen Tätigkeit und hierüber das Recht auf Bildung im Erwachsenenalter. Obwohl es naheliegend wäre, die rechtliche Verankerung und die Form der individuellen Ausprägung der Weiterbildungspartizipation im Rahmen von Bildungsurlaub umfassend theoretisch aufzuarbeiten sowie fortlaufend und vielschichtig empirisch zu erfassen, ist die Lage defizitär.

Theoretisch liegen die meisten Bearbeitungen aus den 1970er- und 1980er-Jahren vor, ohne dass eine systematische Fortführung und Angliederung an die Weiterbildungsforschung erfolgte. Jüngere Betrachtungen existieren nur punktuell, zumeist

¹ Siehe dazu beispielsweise die Einführung neuer Gesetze in Baden-Württemberg (BzG BW) und Thüringen (ThürBfG) im Jahr 2015 sowie die Debatten in der Bremischen Bürgerschaft, etwa im Jahr 2016 die Anträge der Fraktionen von SPD und Bündnis 90/Die Grünen (vgl. Drucksache 19/253) und der Fraktion der FDP (vgl. Drucksache 19/802)

weniger differenziert oder sehr spezifisch zugeschnitten. Die Forderung der Theoretisierung von Bildungsurlaub (vgl. Siebert 1972b) wurde bis in die Gegenwart nicht eingelöst.

Empirisch existieren in der Weiterbildungsforschung in jüngerer Zeit kaum Studien, die sich dem Bildungsurlaub widmen. Systematisch wird Bildungsurlaub und die Teilnahme an ihm nur vereinzelt infolge politischer Anfragen und dann wiederum nur in begrenztem Maß dargelegt (z. B. im Deutschen Bundestag 2011, Drucksache 17/4786). In der sich ausdifferenzierenden Bildungsberichterstattung in Deutschland findet die Inanspruchnahme lediglich stellenweise über die Benennung von Teilnahmequoten Berücksichtigung und agiert (wenn überhaupt) als Randnotiz, z. B. regional für Bremen bei Grotlüschen und Kubsch (2008a, S. 65) oder im AES für das Erhebungsjahr 2014 subsumiert in der breiteren Kategorie der „bezahlten Freistellung für Bildungszwecke“ sowie berichtsseitig „nicht tabelliert“ (Bilger & Strauß 2015a, S. 19) und auch in der vergleichenden Gegenüberstellung der Jahre 2012 bis 2018 im AES mit der Eingrenzung „Teilnahme während Bildungsfreistellung“ nicht ausschließlich auf die Inanspruchnahme des rechtlichen Anspruchs ausgerichtet (vgl. BMBF 2019, S. 19). Einzelne Bundesländer pflegen eigene Bildungsurlaubsberichte, erfasste Daten zur Bildungsurlaubsteilnahme sind jedoch auch dort aus wissenschaftlicher Sicht eher basal.

Für diese geringe Beachtung von Bildungsurlaub in der Theorie und Empirie gibt es verschiedene Begründungslinien, von denen hier ausgegangen wird:

- *Erstens* basiert sie auf einer geringen Relevanzzuschreibung infolge der anhand der Teilnahmequote bewerteten, vergleichsweise „minoritären Nutzung“ (Reichling 2010, S. 54): Laut AES nehmen bundesweit durchschnittlich 7% irgendeine Form von Bildungsfreistellung in Anspruch (in 2018; im Zeitverlauf stabil mit ebenfalls 7% in 2016, 5% in 2014 und 6% in 2012; vgl. BMBF 2019, S. 19), realistisch betrachtet in den Flächenländern als gesetzlicher Bildungsurlaub nur weniger als 1% (vgl. Reichling 2010, S. 54).
- *Zweitens* erfolgt die explizite Thematisierung und Beforschung der Bildungsurlaubsteilnahme (möglicherweise) nicht, „um keine Debatte über Relevanz und Entbehrlichkeit aufkommen zu lassen“ (Reichling 2014b, S. 23).
- *Drittens* besteht keine einheitliche Berichtspflicht zum Bildungsurlaub in den Bundesländern (vgl. Nuissl 2008b, S. 51) und zugleich resultiert aus der nicht-bundeseinheitlichen gesetzlichen Verankerung von Bildungsurlaub eine unterschiedliche Relevanz der Thematik in der (intra-)nationalen Bildungsberichterstattung.
- *Viertens* ist das unvollständige Konglomerat der Daten zum Bildungsurlaub, potenziell auf Ebene der Individuen, Anbieter und Betriebe, als Begründung für die unzureichende empirische Abbildung anzuführen. Diese Ausgangslage erschwert zugleich die systematische Erforschung des Phänomens Bildungsurlaub.

Der vierte Tatbestand ist sowohl hinsichtlich der Lückenhaftigkeit als auch bezogen auf die unterschiedlichen Zugänge und ihre Aggregation symptomatisch für die (Wei-

ter-)Bildungsforschung und -berichterstattung insgesamt und offenbart zugleich das Potenzial von Einzelstudien², wie der vorliegenden:

„Trotz einiger Fortschritte zeigen sich jedoch nach wie vor in Teilbereichen der Weiterbildung große Lücken in der Bildungsberichterstattung, die in einem Mangel an zuverlässigen Daten begründet sind. Einige dieser Lücken können, wenn auch nicht dauerhaft, durch Befunde der Weiterbildungsforschung geschlossen werden.“ (Gnahs & Reichart 2014, S. 11)

Dabei „sollte Forschung nicht primär Daten sammeln, sondern Theorien und Modelle entwickeln und an ausgewählten Fallbeispielen empirisch prüfen“ (Schrader & Zentner 2010, S. 46). Die vorliegende Arbeit trägt dem als Teil der Weiterbildungsforschung Rechnung, fungiert aber zugleich als Impulsgeberin für die potenzielle Erfassung von Bildungsurlaub in der Bildungsberichterstattung.

Während die Erfassung der Weiterbildungsbeteiligung Erwachsener insgesamt und mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in diversen Einzelstudien der Weiterbildungsforschung vergleichsweise umfassend ausgeprägt ist, stellt die systematische und differenzierte Darstellung für den Bildungsurlaub eine der oben genannten Lücken in der Bildungsberichterstattung im Kontext des (intra-)nationalen Weiterbildungsmonitorings dar. Diese haben – entsprechend der eingangs genannten „Forschungsmüdigkeit“ für den Bildungsurlaubsbereich – auch Einzelstudien der Adressaten³ und Teilnehmendenforschung nicht gefüllt, auch wenn im Zeitverlauf vereinzelt Analysen auf unterschiedlichen Ebenen zu finden sind. Die in der Frühphase geforderte *permanente* Auswertung und Thematisierung von Bildungsurlaub (vgl. Siebert 1995, S. 3) steht aus.

Diese seit der Jahrtausendwende weitgehende Wenig- bis Nichtbeachtung der Bildungsurlaubsteilnahme in der Weiterbildung(spartizipations)forschung sowie in der systematischen Bildungsberichterstattung ist nicht nur bezogen auf die grundsätzliche Forderung, dass ein mit Rechtsanspruch versehenes Format in seiner Ausprägung *umfassend* dokumentiert und analysiert werden sollte, relevant. Darüber hinaus ist bedeutsam, dass Bildungsurlaub vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen sowie im Spannungsfeld divergierender Interessenlagen von Arbeitnehmenden und -gebenden regelmäßig politisch und praktisch umkämpft sowie einem stetigen Legitimationsdruck unterworfen ist. Das Bildungsurlaubsimage ist tendenziell eher negativ, und vor dem Hintergrund einer geringen Nutzungsquote wird die generelle Relevanz hinterfragt. Um den tatsächlichen Stellenwert von Bildungsurlaub mit Bezug zur Weiterbildungspartizipation zu bestimmen, bedarf es jedoch genauerer Kenntnisse. Differenzierte Erkenntnisse könnten die Bildungsurlaubsdebatte fundieren und neue Impulse setzen: „Bildungsurlaub – ‚Oldtimer‘ oder Zukunftsmodell?“ (Reichling 2014b).

2 Anzumerken ist jedoch, dass Ergebnisse von Einzelstudien ebenso das Konglomerat von Daten zur Weiterbildung, hier zur Weiterbildungsteilnahme, in seiner Heterogenität fördern, was mit Herausforderungen in der Zusammenführung, Gegenüberstellung und Vergleichbarkeit, kurz: Aggregation, von Daten und Ergebnissen einhergeht (vgl. Kapitel 2.2.1).

3 Die vorliegende Arbeit nutzt eine gendergerechte Sprache. Abweichungen hiervon in (insbesondere älteren) Zitatzen sowie in etablierten Fachbegriffen sind bekannt und bleiben unkommentiert.

Die Anknüpfungspunkte für (kritische) Analysen sind dabei vielfältig: Wurde dem Bildungsurlaub bereits in den frühen Ausführungen die Funktion der „Initialzündung zum Weiterlernen“ (Siebert 1972b, S. 15) zugeschrieben, er im Zeitverlauf als „pädagogische Insel“ (Bremes 1998) oder „Spezialfall‘ der Weiterbildung“ (Bremer 1999, S. 11) betitelt und 30 Jahre später als „lernkulturelle Modernisierungshilfe“ (Brödel 2003b, S. 25) sowie „Vorreiter einer Perspektivverknüpfung von Arbeiten und Lernen“ (Schmidt-Lauff 2005, S. 221) thematisiert, wird er in aktuelleren Betrachtungen aus zeittheoretischer Perspektive als „moderne gesetzliche Variante zur Aktivierung und Initiierung lebenslangen Lernens“ (Schmidt-Lauff 2013, S. 18f.) sowie erneut als „Partizipationstor“ (Robak & Rippien 2015, S. 22) und weiterführend als Instrument freiheitlicher Bildungspartizipation (vgl. Robak et al. 2015, S. 384) eingeordnet. Dass Bildungsurlaub für das Individuum einen Stellenwert hat, war und ist in der Erwachsenenbildungswissenschaft dabei kaum bestritten, was mit der vorliegenden Arbeit erneut untermauert wird und an die Positionierung von Robak et al. (2015) anschließt. Umso beachtlicher ist, dass die aktuelle Weiterbildungs(partizipations)forschung Bildungsurlaub in nahezu allen Facetten vernachlässigt.⁴ Hier setzt die vorliegende Arbeit für die Ebene der Teilnehmenden an und bezieht u. a. in Anlehnung an Schmidt-Lauff (u. a. 2013, 2018) die betriebliche Seite aus individuumsbezogener Perspektive ein, indem betriebs- und tätigkeitsrelevante Aspekte eingebunden und beidseitige Potenziale – für das Individuum und den Betrieb – sichtbar gemacht werden.

Angesichts des erneut aufflammenden politischen und öffentlichen Interesses am Bildungsurlaub sowie damit verbundenen potenziellen Handlungsoptionen, untermauert schließlich auch die Einschätzung zur Weiterbildungsstatistik von Gnahs (2011) die Relevanz und Notwendigkeit der (quantitativen) Erfassung von Bildungsurlaub. Er konstatiert, dass die Weiterbildungsstatistik immer dann besonders bedeutsam geworden sei, „wenn sie zur Fundierung politischen Handelns und zur Planung von Bildungsprozessen herangezogen werden sollte“ (ebd., S. 284).

In diesem Zusammenhang ist Bildungsurlaub äquivalent zum Trend mit einer zunehmenden Evidenzorientierung (bildungs-)politischer Entscheidungs- und Handlungsprozesse⁵ im Weiterbildungssystem sowie in der Bildungsforschung konfrontiert:

„Ziel evidenzbasierter Bildungsforschung in diesem Sinne ist es, systemrelevantes **Steu-
rungswissen** für Bildungsprozesse bereitzustellen und damit den **Transfer** von wissenschaftlichen Erkenntnissen in Bildungspolitik und -praxis zu verbessern.“ (Tippelt & Reich-Claassen 2010, S. 22 f., Herv. i. O.)

Bezogen auf Bildungsurlaub und seine Ausgestaltung betrifft dies beispielsweise, von wem die Freistellung in Anspruch genommen wird und ob das Format zugeschriebene Funktionen erfüllt, etwa das Erreichen von (Bildungs-)Benachteiligten zur Herstellung von Chancengleichheit.

4 Eine Ausnahme bildet die parallel zu dieser Studie erscheinende Forschung von Zeuner und Pabst (u. a. 2018), welche die Bildungsurlaubsteilnahme mit ihren Wirkungen ins Zentrum des Interesses rückt.

5 Das Bestreben wird sichtbar, indem Akteurinnen und Akteure auf politischer Ebene Gutachten in Auftrag geben oder Anfragen im politischen Rahmen stellen (s. o.).

Zusammengefasst untermauert die vorherige Argumentationslinie die grundsätzliche Notwendigkeit der individuumsbezogenen, differenzierten theoretischen Aufarbeitung und empirischen Analyse von Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub sowie die Bedeutung der vorliegenden Publikation:

1. *Grundlagenforschung*: In der bildungswissenschaftlichen Forschung fehlen zum einen differenzierte Erkenntnisse über die Teilnehmenden im Bildungsurlaub. Eine umfassende Theoretisierung steht aus, vorliegende theoretische und empirische Betrachtungen liegen nur bruchstückhaft und wenig systematisch vor. Zum anderen bietet der Fokus Weiterbildungspartizipation Anknüpfungspunkte für die theoretische Auseinandersetzung mit Bildungsurlaubs(nicht)teilnahme sowie Potenzial für differenzierte Analysen. Diese Studie zeigt theoretisch und empirisch, wie sich für den Bildungsurlaub (als *das Spezifische*) Weiterbildungspartizipation (als *das Allgemeine*) zwischen individuellen und kontextuellen Einflussfaktoren sowie die subjektive Logik betreffenden Merkmalen ausformt.
2. *Weiterbildungsmonitoring*: Die Ausprägung der Weiterbildungsbeteiligung im gesetzlich verankerten Bildungsurlaub erfährt im Weiterbildungsmonitoring zur Ebene des Individuums keine Beachtung. Einzelstudien der vorliegenden Art ergänzen die systematische Bildungsberichterstattung, indem sie Erkenntnisse zur Bildungsurlaubsteilnahme generieren und Anstöße für weitere Erhebungen und Analysen geben.
3. *Legitimation im Spannungsfeld divergierender Interessen*: Bildungsurlaub ist politisch wie praktisch umkämpft und muss als Freistellungsoption stetig neu legitimiert werden. Differenzierte theoretische Betrachtungen und empirische Erkenntnisse zur Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub leisten einen Beitrag zur Fundierung der Diskurse und zur Ausgestaltung des Rechtsanspruchs sowie des Formats unter Berücksichtigung des Stellenwerts in lebenslangen Lern- und Bildungsprozessen. Die umfassende theoretische Aufarbeitung inklusive der Anschlussfähigkeit an die Weiterbildungspartizipationsforschung insgesamt trägt dabei zum differenzierten Verständnis der Vielschichtigkeit von Weiterbildungspartizipation im Allgemeinen sowie im Rahmen von Bildungsurlaub im Speziellen bei.
4. *Evidenzbasierte Handlungsempfehlungen*: Die theoretische Grundlegung sowie empirisch fundierte Erkenntnisse infolge einer umfassenden Analyse der Bildungsurlaubsteilnahme schaffen Anknüpfungspunkte für die *Weiterbildungsforschung* zu den Schwerpunkten Bildungsurlaub und Weiterbildungspartizipation (einzeln sowie in Kombination). Darüber hinaus bieten sie Anreize für die *Bildungspraxis* und *-politik* sowie für *Unternehmen* zur evidenzbasierten Gestaltung und Steuerung von Bildungsurlaub.

Die spärlichen theoretischen Betrachtungen zum Bildungsurlaub der Gegenwart, die Benennung einer einfachen, allgemeinen oder auf grundlegende soziodemografische Merkmale (Geschlecht, Alter, Branche) beschränkte *Teilnahmequote* als „Anteil der Personen, die in einem Zeitraum an Weiterbildung [hier: Bildungsurlaub] teilgenom-

men haben“ (Käpplinger, Kulmus & Haberzeth 2013, S. 9) bzw. *Quote der Inanspruchnahme des Rechtsanspruchs* und die unregelmäßig sowie uneinheitlich dargelegten oder auf Anfrage aufbereiteten Daten der Länder genügen 1. weder der differenzierten Erfassung zum grundlagentheoretischen Verstehen von Weiterbildungspartizipation im Rahmen von Bildungsurlaub, noch sind sie 2. hinreichend für die Dokumentation der Umsetzung der Gesetze im Sinne von Bildungsberichterstattung, noch dienen sie 3. als Grundlage zur Legitimation des Formates oder sind 4. hinreichend, um Implikationen und Handlungsempfehlungen abzuleiten. Hier setzt die vorliegende Studie theoretisch sowie empirisch an.

1.2 Erkenntnisinteresse und Zugang der Arbeit

Vorbemerkung zur Schwerpunktsetzung der Arbeit

Mit der thematischen Ausrichtung „Weiterbildungspartizipation und Bildungsurlaubsteilnahme“ umfasst diese Arbeit zwei Schwerpunktsetzungen, die folgendermaßen begründet sind: Bildungsurlaubsteilnahme bzw. -beteiligung als Desiderat benötigt eine intensive theoretische *und* empirische Aufarbeitung, jeweils anschlussfähig zum aktuellen Stand der Weiterbildungspartizipationsforschung. In diesem Zusammenhang ist es *erstens* erforderlich, einen umfassenden Theorieteil zu entwickeln, da eine systematische Zusammenführung theoretischer und empirischer Aspekte zur Weiterbildungspartizipation im Rahmen von Bildungsurlaub für die jüngere Zeit gänzlich aussteht, für das umfassende Verständnis und eine an die Weiterbildungsforschung anschlussfähige Abbildung aber unabdingbar ist. Diskurse, Forschungen und Befunde zur Weiterbildungspartizipation sind dabei zunächst gesondert differenziert aufzuarbeiten und das Forschungsfeld Bildungsurlaub hieran anschlussfähig abzubilden. Dies schließt auch die Darlegung von bildungsurlaubspezifischen Rahmenbedingungen und Diskurslinien ein, vor deren Hintergrund die Teilnahme am Bildungsurlaub wahrzunehmen ist. *Zweitens* ist eine intensive empirische Analyse der Teilnehmendenstruktur im Bildungsurlaub erforderlich, um die benannte Forschungslücke auch über konkrete Daten zu verkleinern. Aus diesem Grund hat die Arbeit einen theoretischen *und* einen empirischen Schwerpunkt; beide Schwerpunktsetzungen tragen je für sich sowie kombiniert zum Gesamterkenntnisinteresse der Arbeit bei. Generiert werden dabei spezifische Erkenntnisse für den Bildungsurlaub, indem der Fokus Weiterbildungspartizipation für diesen Bereich erstmals in der umgesetzten Breite theoretisch und empirisch dargelegt wird, aber auch Anknüpfungspunkte für die Weiterbildungspartizipationsforschung insgesamt, beispielsweise zur Ordnung von Erhebungen und zur systematischen Abbildung von Einflussfaktoren im Konstellationsgefüge.

Forschungsgegenstand, Erkenntnisinteresse und Zielsetzung

Als Forschungsgegenstand wird Weiterbildungspartizipation im Rahmen von Bildungsurlaub betrachtet. Das theoretische und empirische Erkenntnisinteresse zielt darauf, Strukturen und Konstellationen individueller, kontextueller und die subjektive

Logik betreffender Merkmale auf die Konstitution von Weiterbildungspartizipation aus der Perspektive der Teilnehmendenforschung herzuleiten und abzubilden. Weiterbildungspartizipation wird als komplexes Konstrukt begriffen und analysiert.

Empirisch werden für Teilnehmende im Bildungsurlaub erstens individuelle und kontextuelle Einflussfaktoren abgebildet (Struktur) und zweitens in mehrdimensionaler Kombination der Merkmale verschiedene Konstellationen der Weiterbildungspartizipation als Bildungsurlaubstypen herausgearbeitet und unter Einbezug subjektiver Begründungshorizonte für weiterbildungsbezogene Merkmale konkretisiert (Konstellationen).

Die vorliegende Einzelstudie bildet für die Perspektive der Teilnehmenden einen Prototyp, um Bildungsurlaub auch künftig intensiv und anschlussfähig zur sich stetig entwickelnden Weiterbildungsforschung zu thematisieren, weiter zu theoretisieren sowie systematisch, vielschichtig und regelmäßig zu erfassen. Über eine Reaktivierung der Bildungsurlaubsforschung als lohnenswertes, exemplarisches Forschungsfeld hinaus fordert und fördert diese Arbeit theoretisch wie empirisch die feste Verankerung von Bildungsurlaub in der Weiterbildungs(partizipations)forschung erstens und der Bildungsberichterstattung zweitens.

Als Zielsetzung wird somit ein Beitrag zur bildungswissenschaftlichen Grundlagenforschung und zur Bildungsberichterstattung auf der Ebene des regionalen Weiterbildungsmonitorings geleistet sowie weiterführend eine Grundlage für diskursive Auseinandersetzungen und Handlungsempfehlungen geschaffen.

Ein zentrales Anliegen dieser Studie ist zudem die Sensibilisierung für den Umgang mit Erhebungen und Daten der (quantitativen) Weiterbildungspartizipationsforschung, weshalb das Vorhaben transparent dargelegt und (meta-)theoretisch fundiert im Diskurs der Weiterbildungspartizipationsforschung verortet wird. Die Arbeit leistet so auch einen Beitrag zur Theoretisierung von Forschungsaktivitäten.

Forschungsfrage

Die vorliegende Studie orientiert sich übergeordnet an der forschungsleitenden Fragestellung *In welchen Konstellationen formt sich Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub?* Es wird von der These ausgegangen, dass sich Weiterbildungspartizipation situativ im Zusammenwirken a) individueller Merkmale, b) struktureller Kontextfaktoren, sowie damit korrespondierender Gelegenheitsstrukturen, und c) subjektiver Begründungslogiken im Rahmen individueller Spielräume und subjektiver Sinn- und Bedeutungszuschreibungen konstituiert und dass Teilnehmende im Bildungsurlaub spezifische Konstellationen aufweisen.

Zugang der Arbeit

Der Beitrag zur *Theoriebildung zur Weiterbildungspartizipation im Allgemeinen sowie zum Bildungsurlaub im Speziellen* wird in Anlehnung an Siebert (1972b, S. 9 f.) als *mehrstufiger Prozess* realisiert:

1. Aufarbeitung und Diskussion theoretischer Zugänge, normativer Auslegungen und empirischer Befunde (*Kapitel 2, 3 und 4*): Wie zur Schwerpunktsetzung der Arbeit zuvor skizziert, ist ein umfassender theoretischer Zugang erforderlich,

um Weiterbildungspartizipation als *das Allgemeine* theoretisch zu fundieren und weiterzuentwickeln sowie Bildungsurlaub als das Spezifische umfassend zu verstehen und anschlussfähig zur Theorie und Empirie der Weiterbildung(spartizipation) zu halten. Eine systematische Aufarbeitung zur Teilnahme am Bildungsurlaub steht für die Gegenwart aus, sodass auf keine bestehende Theoretisierung dieser Art zurückgegriffen werden kann. Bereits dieser erster Schritt hat sowohl für den Fokus *Weiterbildungspartizipation* als auch für den Fokus *Bildungsurlaub* theoriebildenden Charakter.

2. Empirischer Zugang (*Kapitel 5, 6 und 7*): Im Rahmen der Arbeit wird ein Analyse-schema zur Erhebung von Determinanten der Weiterbildungspartizipation entwickelt. Der empirische Zugang ist quantitativ angelegt. Befragt wird eine Stichprobe von $n = 561$ Bildungsurlaubsteilnehmenden schriftlich per Fragebogen im Kurs; das gewonnene Datenmaterial wird mithilfe statistischer Methoden computergestützt per SPSS analysiert.
3. Auswertung, Interpretation und Einordnung der Erkenntnisse (*Kapitel 8*) inklusive der Ableitung praxisrelevanter Empfehlungen (*Kapitel 9*; vgl. ebd.).

Bremen als Exempel

Die empirische Analyse erfolgt beispielhaft für das Bundesland Bremen. Der Untersuchungsraum der Freien Hansestadt Bremen wird aus mehreren miteinander verbundenen Gründen gewählt: Zunächst ist Bremen aufgrund seiner geografisch-räumlichen, aber auch den Weiterbildungssektor betreffenden, *greifbaren Struktur* im Grundsatz sehr gut für quantitative Erhebungen und Analysen geeignet. Es gibt – gerade auch mit Bezugspunkten zum Bildungsurlaub – eine *solide Tradition der Weiterbildungsforschung*, welche Bremen für Analysen nutzt und an die zum Fokus Weiterbildungspartizipation erweiternd angeschlossen werden kann. Zugleich gibt es in Bremen einen vergleichsweise intensiven Bildungsurlaubsdiskurs seitens wissenschaftlicher, politischer und praxisbezogener Akteurinnen und Akteure. Ebenfalls zur Entscheidung für den Untersuchungsraum haben weitere *forschungspragmatische Gründe* und die Kopplung mit der Verbundstudie (Robak et al. 2015) beigetragen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Der vorliegende Einleitungsteil (*Kapitel 1*) stellt Ausgangslage und Problemaufriss zum Bildungsurlaub in der Weiterbildungspartizipationsforschung dar (1.1), fasst Erkenntnisinteresse und Zugang der Arbeit zusammen (1.2) und beschreibt den strukturellen Aufbau der Arbeit (1.3).

Im Theorieteil erfolgt als erster Schritt die Aufarbeitung der theoretischen und empirischen Ausgangssituation zu den Schwerpunkten Weiterbildungspartizipation (2.), Bildungsurlaub (3.) und Bremen (4.). Der Theorieteil bildet ein eigenständiges Fundament, indem ein Beitrag zur Theoretisierung von Weiterbildungspartizipation und Forschungsaktivitäten in diesem Bereich einerseits sowie zum Bildungsurlaub

andererseits geleistet wird. Zugleich wird die anschließende Ableitung der Fragestellung und Entwicklung eines Analyserasters zur empirischen Erfassung von Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub vorbereitet. Mit dem Fokus Weiterbildungspartizipation wird die Analyse von Bildungsurlaub theoretisch und empirisch anschlussfähig in eine zentrale Linie der Weiterbildungsforschung integriert.

Weiterbildungspartizipation (*Kapitel 2*) wird als allgemeiner Ansatzpunkt ausgehend vom hier vertretenen Weiterbildungsverständnis strukturell und semantisch eingegrenzt (2.1). Grundlegend entwickelt wird dabei auch der Terminus Weiterbildungspartizipation. Es folgt eine forschungsbezogene Standortbestimmung zur Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland (2.2), welche offenlegt, dass diese Forschungsrichtung einerseits ein Grundpfeiler und eine Konstante der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung, die Datenlage aber andererseits lückenhaft und heterogen ist. Als Reaktion wird eine Systematisierungsform für Erhebungen entwickelt. Die anschließende Darlegung ausgewählter Befunde zur Weiterbildungspartizipation (2.3) zeigt, dass zu Einflussfaktoren (als Individual- und Kontextfaktoren) umfassende Erkenntnisse vorliegen, Merkmale dabei miteinander in Verbindung stehen und die subjektive Logik des Individuums bedeutsam ist. Die Argumentation mündet darin, dass sich Weiterbildungspartizipation zwischen Individual- und Kontextfaktoren sowie Determinanten der subjektiven Logik formt. Abgerundet wird das Kapitel mit einer Zusammenfassung und der Verortung dieser Forschungsarbeit zum Fokus Weiterbildungspartizipation (2.4).

Da sich das in der vorliegenden Arbeit bearbeitete Desiderat auf die theoretische und empirische Analyse von Weiterbildungspartizipation im Rahmen von Bildungsurlaub bezieht, erfolgt auch für den Bildungsurlaub (*Kapitel 3*) als *das Spezielle* im Theorieteil einerseits die umfassende grundlagentheoretische Aufarbeitung und andererseits die systematische Darlegung von empirischen Befunden. Kapitel 3 trägt so grundlegend zu einer Theorie des Bildungsurlaubs bei: Zunächst erfolgt eine Charakterisierung (3.1), welche mit der definitorischen und diskursiven Rahmung, verschiedenartigen Begründungslinien und Zielsetzungen sowie damit einhergehenden Spannungsfeldern zum Verständnis beiträgt, in welcher Gemengelage Weiterbildungspartizipation im Rahmen von Bildungsurlaub diskutiert wird. Es folgt die Darstellung rechtlicher Grundlagen des Bildungsurlaubs in Deutschland (3.2) unter Einbezug der verschiedenen Landesgesetze, da es sich beim Bildungsurlaub nicht um ein bundesweit gleichermaßen etabliertes Instrument handelt und sich unterschiedliche Rahmenbedingungen für Weiterbildungspartizipation ergeben. Im Anschluss wird der Forschungsstand zum Bildungsurlaub mit Schwerpunkt Teilnahme (3.3) als Schwerpunkt dieser Arbeit aufgearbeitet. Zunächst wird aufgezeigt, warum undifferenzierte Bildungsurlaubsquoten als Indikator zur Abbildung von Bildungsurlaubspartizipation unzureichend sind. Weiterführend wird der Versuch unternommen, die defizitäre Datenlage zum Bildungsurlaub systematisch zu bündeln, indem Befunde aus 50 Jahren Bildungsurlaubsforschung entlang der zur Weiterbildungspartizipation im Allgemeinen formulierten Differenzierung in Individualfaktoren, verschiedene Kontextfaktoren und subjektive Logik dargelegt werden. Auch die Ursachen für die

Nicht-Inanspruchnahme von Bildungsurlaub wurden aufgegriffen, um förderliche und hemmende Partizipationsfaktoren zu eruieren. Abgerundet wird das Kapitel mit einer Zusammenfassung und der Verortung dieser Forschungsarbeit zum Fokus Bildungsurlaub (3.4).

Zur weiteren Einordnung der nachfolgenden intranationalen Erhebung und Kontextualisierung der Thematik unter regionalen Aspekten werden Rahmendaten zu Bremen als Bundesland/Region (*Kapitel 4*) vorgestellt. Eingang finden strukturelle Daten zu Größe und Lage, Wirtschaft sowie Bevölkerung (4.1). Im Anschluss erfolgt die Beschreibung zum Bildungsurlaub in Bremen (4.2) und zu gesetzlichen Grundlagen zum Bildungsurlaub (4.3), bevor das Kapitel mit einer Zusammenfassung und Verortung schließt (4.4).

Auf Basis der theoretischen Grundlagen und des Forschungsstandes wird im Anschluss unter der Fragestellung (*Kapitel 5*) das Forschungsdesiderat offengelegt, die Forschungsfrage mit ihren Teilfragen und Untersuchungsfragen abgeleitet und das empirische Erkenntnisinteresse skizziert. Dieses Kapitel schließt an das vorherige Kapitel 1.2 an, ist jedoch stärker auf die empirische Erhebung fokussiert.

Unter Berücksichtigung der theoretischen und empirischen Rahmung wird schließlich ein eigenes Analyseraster zur Beschreibung der Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub (*Kapitel 6*) entwickelt.

Der Empirieteil umfasst die umfassende Erläuterung des Forschungsdesigns (*Kapitel 7*), um den empirischen Ansatz der Studie transparent und nachvollziehbar zu halten. Grundlegenden Aspekten des methodischen Zugangs (7.1) inklusive einer Kurzcharakterisierung sowie der Angliederung der Studie an das Verbundprojekt folgt die Erläuterung der Datenerhebung (7.2) mit den Teilaspekten Konstruktion des Erhebungsinstruments, Stichprobenziehung, Durchführung der Erhebung und Rücklauf und Datenbereinigung sowie in diesem Zusammenhang Anmerkungen zur Datenlage und Repräsentativität (7.3). Als Verfahren der Datenauswertung (7.4) werden grundlegend die uni- und bivariate Auswertung sowie vertiefend die Typenbildung per multivariatem Analyseverfahren Clusteranalyse aufgegriffen.

Im Anschluss folgt mit dem Ergebnisteil die Darstellung der empirischen Befunde (*Kapitel 8*), die mit einer Vorbemerkung zur Wahrnehmung der Teilnehmenden beginnt (8.1). Abgebildet wird dann die uni- und bivariate Auswertung der Teilnehmendenmerkmale im Bildungsurlaub (8.2) in Form einer Darstellung und Verortung der Ergebnisse entlang der im Analyseraster zusammengefassten Oberkategorien, bevor die Ergebnisse der Clusteranalyse zur Teilnehmendenstruktur (8.3) in Form einer ersten Abbildung der gefundenen Cluster und die Beschreibung der Cluster als Bildungsurlaubstypen, ausgewählter weiterbildungsbezogener Merkmale als Teil der subjektiven Logik sowie die Verortung der Ergebnisse folgen. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst (8.4).

Den Schlussteil bildet die Schlussbetrachtung (*Kapitel 9*), welche die vorgelegte Studie zusammenfasst (9.1) und in einem Ausblick Implikationen für Wissenschaft, Praxis, Unternehmen und Politik ableitet (9.2), bevor eine Schlussbemerkung die Intention der Arbeit abrundet (9.3).

2 Weiterbildungspartizipation

Zur Abbildung der Ausgangslage zum Gegenstandsbereich wird in diesem Kapitel als erster Fokus *Weiterbildungspartizipation* als allgemeiner Ansatzpunkt und Gegenstand der vorgelegten Studie ausgehend vom Weiterbildungsverständnis eingegrenzt (2.1) und so ein Beitrag zur Theoretisierung eines zentralen Grundbegriffs im Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung geleistet. Die Herleitung über die Grundbegriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung (2.1.1) sowie die Einbettung im Diskurs zum Lebenslangen Lernen (2.1.2) bildet dabei die notwendige Basis zur Eingrenzung dessen, was in den Blick gerät, und verdeutlicht Differenzlinien unter Einbezug der sozio-historischen und bildungspolitischen Genese, aufgegriffen mit den Zugängen *Erwachsenenbildung – Individuum – Emanzipation* versus *Weiterbildung – System – Funktionalität*, die für die teilnahmebezogene Analyse von Bildungsurlaub hoch relevant sind. Hieran anknüpfend folgt die semantische Hinleitung zum Begriff der Weiterbildungspartizipation (2.1.3). Zur Darstellung des Forschungsstandes zur Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland folgt weiterführend eine forschungsbezogene Standortbestimmung (2.2). Der Blick aus der Metaperspektive auf die Genese der Weiterbildungspartizipationsforschung von der frühen Hörerforschung des 19./20. Jahrhunderts über Leit- und Einzelstudien im Zeitverlauf bis zum gegenwärtigen Bildungsmonitoring und der Datenlage (2.2.1) verdeutlicht die Struktur, die inhaltliche Akzentuierung und nicht zuletzt die lange Tradition und Relevanz des Forschungsfeldes. Ziel der Ausführungen ist es, die Rolle der Weiterbildungspartizipationsforschung als ein zentrales Standbein der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung hervorzuheben, um im Fortgang dieser Arbeit die Forschungen zum Bildungsurlaub vor dieser Folie wahrzunehmen und einzuordnen. Die Reflexion der Forschung selbst wird dabei als notwendige Grundlagenbetrachtung wahrgenommen, da ebenso wenig wie eine übergreifende Theorie der Weiterbildungsbeteiligung auch keine Metatheorie der Weiterbildungsbeteiligungsforschung vorliegt. Unter diesen Vorzeichen wird mit der kombinierten, horizontalen und vertikalen Systematisierung (2.2.2) auch eine Form der Systematisierung von Erhebungen hergeleitet, welche ihrerseits einen Anteil zur Theoretisierung der Weiterbildungspartizipationsforschung leistet und gleichzeitig die Einordnung dieser Bildungsurlaubsstudie erlaubt. Schließlich wird das Forschungsfeld Weiterbildungspartizipation auch inhaltlich als Basis für die vorliegende Studie aufgearbeitet und relevante Analysekatoren, im Zusammenspiel derer sich Weiterbildungspartizipation konstituiert, offengelegt: In Form einer Darlegung vorliegender empirischer Befunde (2.3) werden zunächst allgemeine Erkenntnisse zur Weiterbildungspartizipation aufgegriffen (2.3.1), bevor ausgewählte Aspekte zu zentralen soziodemografischen, tätigkeits-/beschäftigungsbezogenen, betriebsbezogenen sowie weiteren Einflussfaktoren folgen (2.3.2). Mit der Thematisierung der Soll-Ist-Diskrepanz der Weiterbildungsteilnahme erfolgt eine kritische Betrachtung zum Forschungsfeld, welche über die Bedeutung individueller

Entscheidungsmomente (2.3.3) zu subjektiven Begründungen (unter besonderer Berücksichtigung von Lern-Verwertungsinteressen) als weiterem Fragment zur Konstitution von Weiterbildungspartizipation überleitet (2.3.4). Abgerundet wird das Kapitel mit einer Zusammenfassung und der Verortung der vorliegenden Forschungsarbeit (2.4), indem die Essenzen zum Fokus Weiterbildungspartizipation mit Anknüpfungspunkten für die vorliegende Studie zusammengeführt und verdeutlicht werden.

2.1 Weiterbildungspartizipation – eine Eingrenzung

Was umfasst Weiterbildungspartizipation? „Zugegeben, es ist altmodisch, am Anfang eines Buches Begriffe zu klären“ (Weinberg 1999, S. 9). Was Weinberg für sein Werk mit einführendem Charakter als überholt einschätzt – aber dennoch selbst ebenso vorgeht –, ist für eine bildungswissenschaftliche, empirische Studie dieser Art eine zeitgemäße Notwendigkeit. Die begriffliche Eingrenzung des zentralen Gegenstandes Weiterbildungspartizipation ist als Einstieg unabdingbar, um die nachfolgenden Ausführungen zum vielschichtigen Forschungsfeld und seiner heterogenen Datenlage sowie zu den konkreten Befunden nicht ad absurdum zu führen, indem bereits der Gegenstandsbereich in seinen verschiedenartigen Auslegungen unbestimmt bleibt. Aus diesem Grund wird nun das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Weiterbildungspartizipation vom Begriff der Weiterbildung ausgehend umrissen und dabei Divergenzen in der *strukturellen* und *semantischen* Eingrenzung einbezogen. Dies bildet die Basis, auf die sich im weiteren Verlauf der Arbeit zurückbezogen wird.

2.1.1 Erwachsenenbildung – Weiterbildung – Erwachsenenbildung/ Weiterbildung

Die Begriffspraxis zur Weiterbildung war und ist heterogen, was „die sehr dynamische institutionelle Entwicklung von Lerngelegenheiten bzw. Bildungsangeboten für das Erwachsenenalter“ (Kuper, Kaufmann, & Widany 2016, S. 14) widerspiegelt.

Waren im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert zunächst die sozialhistorisch und -politisch geprägten Strömungen der *Volksbildung* und *Arbeiterbildung* zentral, fand mit der Ausweitung der *Erwachsenenbildung* als institutionell, organisational und inhaltlich breit ausgelegtem Praxisfeld ein umfassenderes Verständnis zur Bildung Erwachsener Eingang in den Diskurs (vgl. Weinberg 1999, S. 10).⁶ Dieser Ausgangspunkt ist für die vorliegende Arbeit bedeutsam, denn „[d]ie Vorgeschichte des Bildungsurlaubs ist die Geschichte der Erwachsenenbildung allgemein [...]“ (Beer 1978, S. 18).

Erwachsenenbildung schloss als Disziplin und Praxisfeld an die Tradition der Volksbildung an und setzte sich letztlich auch als Terminus durch. Sie richtete sich als „organisierte, zielgerichtete Fortsetzung des Lernprozesses neben oder nach einer Be-

6 Die frühen disziplinären und begrifflichen Diskurse bilden hier keinen Schwerpunkt und werden deshalb nicht weiter vertieft, markieren aber die Eckpunkte im Begriffsgeflecht, an das die in diesem Kapitel skizzierte Weiterbildung anschließt. Zur historischen Entwicklung der Praxis, der wissenschaftlichen Disziplin und der Begrifflichkeiten siehe im Detail z. B. Tietgen 1985, 2011; Kuper 2000; Olbrich 2001; Seitter 2007; Siebert 2009.

rufstätigkeit“ (Siebert 1972c, S. 10, Herv. L. H.) an alle Erwachsenen und fokussierte unter der Prämisse der Persönlichkeitsbildung primär gesellschaftsbezogene, politische, soziale und kulturelle, aber anteilig auch berufliche Themenfelder. Im nachhaltig wirkenden Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960) zur Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung lässt sich diesbezüglich bildungstheoretisch eine Nähe zum humboldtschen Bildungsverständnis erkennen, indem das Individuum, der oder die Erwachsene, mit dem Ziel der autonomen und mündigen Handlungsfähigkeit in Wechselwirkung zur Gesellschaft wahrgenommen wird (*Ich – Welt*)⁷: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (ebd., S. 20). Erwachsenenbildung umfasst in dieser Auslegung allgemeine Bildung inklusive politischer und kultureller Bildung, verknüpft mit dem übergreifenden Ziel der Persönlichkeitsbildung sowie der individuellen Handlungsfähigkeit, Emanzipation und demokratischen Teilhabe der Erwachsenen. Unter Rückbezug auf dieses Verständnis lassen sich nach Siebert (2006, S. 21) als zentrale Funktionen (öffentlicher) Erwachsenenbildung die Unterstützung von Demokratisierungsprozessen, die Eröffnung von Lernchancen und die Verringerung sozialer Benachteiligungen benennen, was eine normative Ausrichtung widerspiegelt. Erwachsenenbildung erhält so neben einem Bildungsauftrag auf individueller Ebene (*Mikroebene*) auch eine gestaltende Funktion auf gesellschaftlicher Ebene (*Makroebene*) über die an der Gesellschaft teilhabenden Individuen. Ausführende Instanz sind die Einrichtungen der Erwachsenenbildung, das heißt die institutionelle Ebene (*Mesoebene*).

In den 1960er-/1970er-Jahren wurde – im Zuge des sozialen, technologischen und gesellschaftlichen Wandels sowie der damit einhergehenden veränderten Anforderungen, der diagnostizierten „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) und schließlich als Resultat wohlfahrtsstaatlich orientierter Modernisierungsprozesse (vgl. Schrader 2011) – *Weiterbildung* als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197) begrifflich in den politischen, wissenschaftlichen und praxisbezogenen Diskurs eingebracht.⁸ Eingegrenzt über die drei Kriterien *Relation zur ersten Bildungsphase* (bildungsbiografisch), *Organisationsgrad* (institutionell) sowie den damit zusammenhängenden *Professionalisierungsgrad* (professionell; vgl. Kuper, Kaufmann, & Widany 2016, S. 14) wird Weiterbildung seither als eigenständige, quartäre Säule des Bildungswesens aufgegriffen.

(1) Strukturelle Integration des organisierten Lernens Erwachsener

Erstens entspricht die Einführung von Weiterbildung als formal strukturiertem Feld einer *strukturellen Integration des organisierten Lernens Erwachsener* in das deutsche Bildungssystem. Die plurale institutionelle Bildungspraxis, die zuvor bereits unter dem

7 Siehe hierzu die Re-Veröffentlichung von Humboldts Originalschriften (Lauer 2017).

8 Bereits vor dieser programmatischen Implementierung fand der Weiterbildungsbegriff Anwendung, setzte sich aber (noch) nicht durch (vgl. hierzu die historische Aufarbeitung von Kuper 2000).

Label der Erwachsenenbildung existierte, wurde als Teil der Weiterbildung politisch, rechtlich und (bildungs-)systemisch, aber auch wissenschaftlich⁹, in einen formalisierten Rahmen gebracht. Berufliche und allgemeinbildende Anteile wurden strukturell integriert und systemorientiert unter dem Oberbegriff Weiterbildung subsumiert. Weiterbildung wurde so ein öffentlich-privates Mischgut¹⁰, was sich u. a. in der Einführung von Weiterbildungsgesetzen sowie einer damit verbundenen öffentlichen Förderung niederschlug (vgl. hierzu detailliert Weinberg 1999; Kuper 2000; Olbrich 2001; Nuissl 2010) und auch zu einem Aufschwung der Weiterbildungspartizipationsforschung führte, weshalb dieser Einschnitt für die vorliegende Arbeit besonders bedeutsam ist (siehe Kapitel 2.2).

Gerahmt durch den Strukturwandel jener Zeit wurde mit der Integration eine Verbindung von Bildung (*bildungstheoretisch*) und Qualifikation (*funktionsbezogen*) sowie allgemein-politischer und beruflicher Anteile postuliert, wie bereits 1960 im Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen gefordert (vgl. Olbrich 2001, S. 353):

„Damit bekam die Erwachsenenbildung für den Einzelnen wie für die Gesellschaft den Charakter einer Daueraufgabe, und die traditionelle Dichotomie von Bildung versus Qualifikation wurde in der wieder aufgenommenen Theoriediskussion infrage gestellt. Die Qualifikations- wie auch die Emanzipations- bzw. Demokratiefunktion der Erwachsenenbildung wurden gewissermaßen miteinander versöhnt, in gleicher Weise wie die berufliche und allgemein-politische Bildung unter dem Postulat ihrer Synthese.“ (Ebd.)

Die Zusammenführung von Erwachsenen- und Weiterbildung bedeutet in diesem Verständnis nicht, dass sich die Erwachsenenbildung unterordnet, auch wenn die strukturelle Subsumtion unter dem Begriff der Weiterbildung eine veränderte Prioritätensetzung vermuten lässt (vgl. Richter 1991, S. 33). So hält Olbrich aus Perspektive der Erwachsenenbildung zum Gutachten von 1960 fest: „Die Berufsqualifizierung, die in der Erwachsenenbildung lange Zeit ausgeblendet war, wurde damit rehabilitiert“ (Olbrich 2001, S. 354). In dieser Lesart wird das Berufliche als Teil von Erwachsenenbildung begriffen, nicht andersherum.

Trotz proklamierter Synthese entspricht das Verhältnis beruflicher und allgemeinbildender Anteile in diesem *systemorientierten* Verständnis *nebeneinander* existierenden Unterkategorien und folgt einer funktionellen Trennung in berufliche Weiterbildung (Fortbildung/Weiterbildung) einerseits und (nicht berufliche) allgemeine Weiterbildung/Erwachsenenbildung (inklusive Grundbildung, politischer und kultureller Bildung) andererseits (vgl. Abb. 1).

9 1970 wurde der erste Lehrstuhl für Erwachsenenbildung an der Pädagogischen Hochschule, heute Teil der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover, eingerichtet.

10 Ob (Weiter-)Bildung ein öffentliches Gut, ein Mischgut oder eine andere Form darstellt, ist umstritten (siehe z. B. Hummelsheim 2010; Weiß 2011; Giesinger 2011). Die hier gesetzte Entscheidung ist folgendermaßen begründet: Ein Mischgut mit öffentlichen und privaten Merkmalen zeichnet sich aus über eine geringe, aber vorhandene Konsumrivalität (*hier*: Weiterbildung ist insgesamt nicht limitiert; Ausnahmen bilden aber z. B. volle Veranstaltungen auf Kursebene) bei gleichzeitig möglicher Durchsetzung des Ausschlussprinzips (*hier*: Individuen kann der Zugang zur Weiterbildung, z. B. zu einer bestimmten Veranstaltung, verwehrt werden). Demgegenüber zeichnet sich ein rein öffentliches Gut durch Nicht-Rivalität im Konsum und durch Nicht-Ausschließbarkeit aus (Beispiel: öffentlicher Deich). Diese Kriterien sind für (Weiter-)Bildung nicht auf allen Ebenen uneingeschränkt erfüllt.

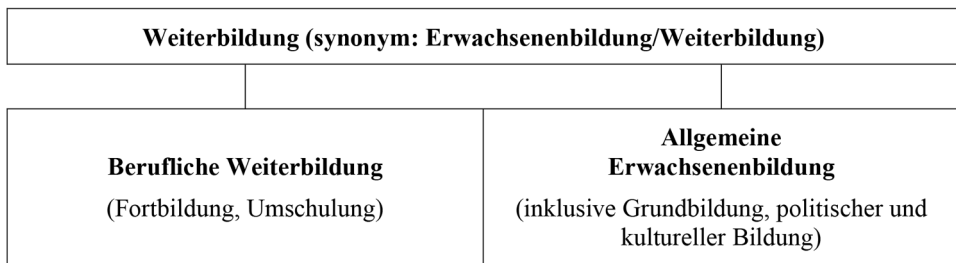


Abbildung 1: Begriffssystematik zum Gegenstandsbereich organisierter Weiterbildung (adaptierte Darstellung in Anlehnung an Weinberg 1999, S. 12)

Die fokussierte Verbindung beruflicher und allgemeiner (nicht beruflicher) Bildung setzte sich in der Bildungspraxis und im Diskurs nicht durch (vgl. Kuper 2008). Für die Weiterbildungspartizipationsforschung ist die Unterteilung in berufliche und allgemeine Bildung zwar sinnvoll, um Weiterbildungsaktivitäten auf personenbezogener oder systembezogener Analyseebene in ihrer Ausrichtung (beruflich/nicht beruflich) zu konkretisieren, aus pädagogischer Sicht jedoch in dieser Form nicht unbedingt treffend (vgl. Rosenblatt 2007, S. 23) und aus operationalisierungspragmatischen Gründen problematisch (vgl. Kuper 2008, S. 37 f.). Auch Kuper, Kaufmann und Widany (2016) verweisen auf Grenzen der hier abgebildeten, institutionell orientierten „vermeintlich klaren Segmentierung“ (ebd., S. 15). Ihrem Einwand folgend ist die Trennung zwar für institutionell angelegte Förderlogiken und Zuständigkeiten plausibel und spiegelt die Tradition der Weiterbildungsinstitutionen in Deutschland wider, erweist sich jedoch nicht aus institutioneller Perspektive und noch weniger aus individueller Perspektive als umfassend tragfähig (vgl. ebd.). So finden sich z. B. auch in Einrichtungen, die klassisch zur (allgemeinen) Erwachsenenbildung zählen, berufliche Weiterbildungsangebote, und ferner ist die trennscharfe Aufteilung seitens des Individuums obsolet, da die individuellen Motive und Begründungen sich einer derartig klaren Trennung entziehen (vgl. Seidel 2006, S. 38; Eisermann, Janik, & Kruppe 2014, S. 483). Zudem bleiben informelle Lernaktivitäten in der traditionellen Säulensystematik unberücksichtigt (siehe dazu das folgende Kapitel 2.1.2).

In der gegenwärtigen, europäisch geprägten Weiterbildungspartizipationsforschung werden Lernaktivitäten demgegenüber jenseits einer institutionellen Logik nach den Weiterbildungssegmenten betriebliche, individuelle berufsbezogene und nicht berufsbezogene Weiterbildung differenziert (vgl. AES, Bilger & Kuper 2013b), was die hier angedeuteten Konflikte auflöst, jedoch auch zu einer disparaten Abbildung der deutschen Weiterbildungslandschaft führt. Hierfür ist insbesondere dann ein Bewusstsein erforderlich, wenn Zuordnungen von Weiterbildungsaktivitäten anteilig auf Basis der säulenartigen Konzeption versus einer Selbstzuschreibung des Individuums erfolgen oder wenn eine starke Verbundenheit der Rezipienten mit dem traditionell angelegten Weiterbildungssystem besteht und die genannte Zuordnung als verzerrend wahrgenommen wird (siehe dazu exemplarisch die Gegenüberstellung der Ergebnisse von BSW, Mikrozensus und AES von Rosenblatt, 2007). Kri-

tisch zu sehen ist in diesem Zusammenhang die Erfassung von nicht beruflichen Weiterbildungsaktivitäten als „Restkategorie“ (Käpplinger, Kulmus & Haberzeth 2013, S. 15) – alles, was sich nicht der Kategorie (betrieblich/individuell) beruflich zuordnen lässt, fällt hierunter. Diese Ausrichtung kann als Symptom für die bildungspolitische und diskursive *Präferenz des Beruflichen* infolge ökonomischer Interessenlagen (vgl. Seiverth 2008) und für die Engführung des Weiterbildungsverständnisses gedeutet werden, womit eine Abwertung allgemeinbildender, demokratisch-partizipativer Funktionen einhergeht (vgl. Käpplinger, Kulmus & Haberzeth 2013, S. 15 f.). Zugleich impliziert die Wahrnehmung von nicht berufsbezogener Weiterbildung als Ausschlussdiagnose gegenüber berufsbezogener Weiterbildung die Lesart, dass es forschungsseitig keine identifizierten Merkmale gibt, die diesen Bereich eigenständig klar als allgemeinbildend diagnostizier- und zuordnungsfähig machen, was angesichts der Dominanz berufsbezogener Weiterbildungsaktivitäten im Diskurs kaum thematisiert wird.

Weinberg (1999, S. 88) differenziert Weiterbildung darüber hinaus nach den Kriterien Förderung und Zugang in die drei Segmente a) frei zugängliche Erwachsenenbildung (durch Ländergesetze gefördert; *allgemein*), sowie b) arbeitsmarktbezogene Bildungsmaßnahmen (primär durch das Arbeitsförderungsgesetz gefördert) und c) *geschlossene* berufliche Fort- und Weiterbildung (vom Unternehmen/Verband [teil-] finanziert; beides *beruflich*). Mit dieser Differenzierung wird neben den angesprochenen Förderlogiken sichtbar, dass an Weiterbildungsformen nur teilnehmen kann, wem auch der Zugang gewährt wird, was für die Interpretation von Ausprägungen der Weiterbildungspartizipation bedeutsam ist.

Als erstes *Zwischenresümee* zur strukturellen Eingrenzung der Weiterbildung ist an dieser Stelle festzuhalten, dass diese sowohl nicht berufsbezogene (allgemeine, inklusive Grundbildung, politische und kulturelle) als auch berufsbezogene Weiterbildungsaktivitäten umfasst. Allgemeine und berufliche Anteile können dabei auf institutionell-systemischer oder individuell-strukturierender Ebene zugeordnet werden. Im Diskurs ist eine Schwerpunktsetzung auf das Berufliche erkennbar. Im Rahmen der strukturellen Differenzierung von Weiterbildung rücken Förderlogiken, Zuständigkeiten und Zugangsoptionen in den Blick. Eine Eingrenzung von Weiterbildung im traditionellen Verständnis entspricht einer strukturell *engen* Auslegung, indem sie ausschließlich organisierte Lernprozesse impliziert.

Abschließend ist hinsichtlich der strukturellen Integration des Weiterbildungssektors in das Bildungssystem für die vorliegende Arbeit und ihren Zugang zum Feld Bildungsurlaub hervorzuheben, dass in dieser Phase mit steigender Relevanz des Beruflichen die betriebliche Weiterbildung sowie ihr Verhältnis zur öffentlich verantworteten Weiterbildung Eingang in den Diskurs der pluralen Weiterbildungslandschaft fanden. Dies lenkte wiederum den Blick auf Verbindungen von Arbeit und Weiterbildung sowie den Lernort Betrieb und schlug sich auch in der Forderung nach gesetzlichen oder tarifvertraglichen Freistellungsoptionen (u. a. Bildungsurlaubsgesetze auf Länderebene) nieder; weniger mit Blick auf die Integration betrieblicher Bildungsarbeit als vielmehr unter der Prämisse, Individuen qua Freistellung von der Arbeit

den Zugang zur Weiterbildung zu ermöglichen (vgl. Kuper 2000, S. 13 f.; Kuper, Kaufmann & Widany 2016, S. 14). Der Bildungsurlaubsdiskurs ist somit ebenso wie die Weiterbildungspartizipationsforschung eng mit der Implementierung von Weiterbildung als Teil des Bildungswesens verbunden.

(2) *Semantische Wende von der Erwachsenen- zur Weiterbildung*

Neben der strukturellen Integration des organisierten Lernens Erwachsener in das deutsche Bildungssystem fand *zweitens* in Anlehnung an die jene Zeit prägende realistische Wende in der Begriffsverwendung eine *semantische Wende von der Erwachsenen- zur Weiterbildung* statt. Die den Begriffen impliziten semantischen Differenzen und jeweils antizipierte Assoziationen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Erwachsenenbildung bezieht sich terminologisch auf die Phase des Erwachsenenalters und stellt das Individuum in den Fokus, wobei auf ein Bildungsverständnis rekurriert wird, das Weltverstehen, Autonomie und Handlungsfähigkeit in bildungstheoretischer Tradition einbettet und mit einer ausgeprägten Subjektorientierung einhergeht. Erwachsenenbildung folgt dabei in traditioneller Auslegung einem anthropologischen Paradigma und weckt dementsprechende Assoziationen (vgl. Siebert 1988, S. 14). Gnahs und Reichart (2014, S. 12) wie auch Kuper (2000, S. 9) heben in diesem Zusammenhang die normative Ladung des Erwachsenenbildungsbegriffs – im Sinne der historischen Genese und des genannten Bildungsverständnisses – hervor. Siebert (2006, S. 21) schreibt der Erwachsenenbildung diesbezüglich – im Sinne der zuvor genannten Funktionen – gar einen Verlust ihrer „politische[n] Unschuld“ zu und verweist auf ihr Dasein als „Gegenstand gesellschaftlicher Machtkämpfe“. Dies schlage sich auch in der Antizipation des Terminus nieder (vgl. ebd.).

Demgegenüber kennzeichnet *Weiterbildung* zunächst semantisch das Erfordernis, im Zeitverlauf *weiter* zu lernen. Somit wird begrifflich der Bezug zu einer temporalen, phasenartigen Einordnung von Lern- und Bildungsprozessen gesetzt, wobei das Weiterlernen nach einer ersten, abgeschlossenen Erstausbildungsphase angesiedelt wird und der Weiterbildungsbegriff in einem institutionen- und systembezogenen Ansatz operiert. Zentral ist hierbei die Wertung von Weiterbildung als Notwendigkeit, dass das Individuum sich weiterbildet, für sich selbst und als Teil der Gesamtgesellschaft, um sich wandelnde gesellschaftliche und ökonomische Anforderungen zu bewältigen. Letztgenannter Aspekt verweist auf die dem Begriff zentrale Differenz zum Terminus *Erwachsenenbildung* (und der dahinterstehenden Deutung): *Bildung* als zweiter Begriffsbestandteil der *Weiterbildung* wird ausgelegt im Modus von Qualifizierung und Verwertung. Weiterbildung folgt dabei als Gesamtbegriff einem systemfunktionalen Paradigma (vgl. Siebert 1988, S. 14) und wird in diesem Verständnis grundlegend als pragmatisch wahrgenommen (vgl. Gnahs & Reichart 2014, S. 12; Kuper 2000, S. 9). Schrader (2011, S. 17) charakterisiert hieran anknüpfend den Übergang von der *Erwachsenen- zur Weiterbildung* als Verdrängung eines „normativ ausgelegte[n] Verständnis[ses] von *Erwachsenenbildung*“ (ebd., Herv. i. O.) zugunsten eines funktionalen, formalen Weiterbildungsbegriffs. Auch Richter (1991, S. 33 ff.) konstatiert in kritischer Haltung:

„Während der DEUTSCHE AUSSCHUSS mit seinem kritisch-emanzipatorischen Ansatz die Aufgabe der Erwachsenenbildung in der Unterstützung des Menschen zu einem selbstbestimmten und selbstverantworteten Leben sah, und berufliche Bildung – im Sinne von Qualifizierung – eine fast unbedeutende Rolle spielte, interpretiert der DEUTSCHE BILDUNGSRAT die Aufgabe von Weiterbildung hauptsächlich in der Sicherung des gesellschaftlichen Qualifikationsbedarfs.“ (Ebd., S. 34; Herv. im Orig.)

Mit dem Begriffswandel geht in dieser Lesart einher, dass die Beteiligung an Weiterbildung neu ausgelegt wurde: vom individuellen Interesse (im Sinne von kritisch-emanzipatorischer Persönlichkeitsbildung und individuell zu bewältigender Anforderungen) zum gesellschaftlichen Postulat (im Sinne einer Verwertung für *gesamtgesellschaftlichen* Wandel und Fortschritt). Der Begriffswandel kennzeichnet somit auch einen Wandel von der Personen- zur Funktionsorientierung (vgl. Kuper 2000, S. 1), welcher in einer allgemeinen, politisch-ökonomisch evozierten Funktionalisierung von (Weiter-)Bildung insgesamt mündete, charakteristisch für den Paradigmenwechsel im Zuge der realistischen Wende ist und sich auch in den später dargelegten Forschungen zur Weiterbildungspartizipation sowie im Bildungsurlaubsdiskurs abbildet.

Insbesondere die unterstellte *Funktionalität von Bildung* und das ihr immanente Standardisierungs- und Rationalisierungsprimat kann aus erwachsenen*pädagogischer* Sicht und einem grundlegend bildungstheoretisch tradierten Bildungsanspruch folgend kritisch betrachtet werden (vgl. ebd., S. 16; Siebert 1988; Tietgens 1997; Seiverth 2008). So übt Seiverth (2008) mit Blick auf das europäisch initiierte Weiterbildungsmonitoring (in Form des AES) nachdrücklich Kritik am „zwanghaften Angleichen bzw. der Zerstörung von Bildungstraditionen und -verständnissen in Europa“ (ebd., S. 94). Eher praxisnah reklamiert auch Siebert bereits 1988, dass angetrieben durch ein „systemfunktionales *Modernisierungs- und Rationalisierungsinteresse*“ (Siebert 1988, S. 14, Herv. i. O.) mit der Implementierung des Weiterbildungsbegriffs durch den Deutschen Bildungsrat eine Akzentverschiebung einhergehe und Erwachsenenbildung auf Allgemeinbildung eingeengt werde. Er ordnet die Implementierung nach rund zwei Jahrzehnten retrospektiv unter Rückbezug auf die Institutionalisierung, Professionalisierung und finanzielle Konsolidierung vorübergehend versöhnlich als gesellschaftlichen Fortschritt und Beitrag zur Demokratisierung ein, kritisiert dann jedoch die funktionale Auslegung von Weiterbildung u. a. hinsichtlich des fehlenden Subjektbezugs und der Ausblendung informeller Lernkontexte (vgl. ebd., S. 13ff.). Sieberts Kritik verweist auf Assoziationen mit dem Terminus, ist genuin aber auch eine Kritik auf struktureller Ebene. Hieran anknüpfend gilt aus Sicht der Gegenwart, dass im Zeitverlauf sowohl die individuelle Perspektive des Individuums als auch die Bedeutung nicht-organisierter Lernformen im Kontext des lebenslangen Lernens Eingang in den Diskurs und speziell die Forschungen zur Weiterbildungspartizipation im weiteren Sinne gefunden haben, das aufgeworfene Spannungsfeld jedoch als chronisches Symptom einer neoliberalen Strömung weiterhin Beachtung erfährt (vgl. zu den Entwicklungen Schrader (2011), sowie das nachfolgende Kapitel 2.2).

Letztlich wird deutlich, dass die semantische und strukturelle Begründung und Wirkung des Begriffswandels eng miteinander verwoben sind. Die Implementierung des zum Einführungszeitpunkt „neutralen“ Weiterbildungsbegriffs als übergeordnetem Terminus spiegelt eine bewusste Abgrenzung von der traditionellen Terminologie und ihren Konnotationen wider (vgl. Kuper 2000, S. 12), wenngleich sich mit der angesprochenen Funktionalisierung von Weiterbildung ein ganz neuer (im pädagogischen Verständnis kritikwürdiger) Tenor abzeichnet.¹¹ Die Integration der Erwachsenenbildung als Subkategorie berücksichtigt die erwachsenenpädagogische Tradition durch die systemische Ankopplung jedoch zugleich, indem eine Aufwertung durch die Schaffung rechtlicher, finanzieller und formaler Rahmenbedingungen erfolgte. Gnahs (2008, S. 29) formuliert diesbezüglich – nach eigener Aussage „kühn“ (ebd.) –, „dass in der allgemeinen Weiterbildung die Erwachsenenbildung in zweifachem Wort-sinn aufgehoben ist: gelöscht und bewahrt zugleich“ (ebd.).

Von der skizzierten systemischen Ankopplung profitierte nicht zuletzt auch der unter eben diesen Vorzeichen in jener Zeit neu entstandene Bildungsurlaubsbereich, der bei gleichzeitigem Berufsbezug traditionell in der allgemeinen Erwachsenenbildung angesiedelt wurde (siehe dazu die Verortung in Kapitel 2.4), weshalb die Implementierung von Weiterbildung – strukturell und semantisch – hier weniger kritisch aufgenommen wird und der Weiterbildungsterminus zudem in der Gegenwart eine modifizierte Wahrnehmung zugunsten einer breiten Auslegung erfährt.

Zusammenfassend ist zu den Termini Erwachsenenbildung und Weiterbildung festzuhalten, dass sich in den benannten Divergenzen die differenten Bezugshorizonte der jeweiligen Begriffsgenese widerspiegeln: *Erwachsenenbildung – Individuum – Emanzipation* versus *Weiterbildung – System – Funktionalität*.

Obwohl sich Weiterbildung als übergeordneter Dachbegriff in Politik, Wissenschaft und Praxis etabliert hat – auch im Bereich der Pädagogik, welche lange den Erwachsenenbildungsbegriff präferierte (vgl. Siebert 1988, S. 14) – und die Begrifflichkeiten Erwachsenenbildung und Weiterbildung ferner im Diskurs *weitgehend* synonym Anwendung finden, ist das Verhältnis und somit der Bezugsrahmen nach wie vor nicht immer einheitlich gefasst, sondern ist einer „begriffliche[n] Entdifferenzierung“ (Kuper 2000, S. 1) unterworfen. Zu finden sind potenziell synonyme, additive oder hierarchische Relationen von Erwachsenenbildung und Weiterbildung, beispielsweise in unterschiedlicher Ordnung bei Weinberg (1999) und Nuisl (2010). Dies ist für die Auseinandersetzung mit Weiterbildungspartizipation insofern relevant, als dass es maßgeblich ist, worauf sich etwa „Teilnahme an Veranstaltungen der Weiterbildung“ bezieht – sowohl im theoretischen Verständnis, als auch aus Sicht der Be-

¹¹ Dieser ist nicht nur an den Weiterbildungsbegriff gebunden, sondern prägt auch den Diskurs um das lebenslange Lernen (LLL) maßgeblich: Individuen bewegen sich im Spannungsfeld der individuellen Gestaltung ihrer Biografie (LLL als Chance) und der Bewältigung von Anforderungen sowie der Teilhabe an lebenslangen Lernprozessen (LLL als Zwang). Im Sinne der hier thematisierten Funktionalisierung überträgt der *Imperativ zum lebenslangen Lernen* dem Individuum die Verantwortung, lebenslang zu lernen (vgl. KMK 2001). Weiterbildungsteilnahme gilt dabei als Indikator für die Beteiligung am lebenslangen Lernen im Erwachsenenalter, der anzeigt, ob das Soll erfüllt ist. Dominierend im Diskurs ist dabei die Beschäftigungsfähigkeit (Employability) als „sozioökonomischer Zentralwert lebenslangen Lernens“ (Peters 2012, S. 266).

fragen: auf das Gesamtfeld (als Oberkategorie) oder auf den Teilbereich der beruflichen Weiterbildung (als subsumierte Kategorie).¹²

In jüngerer Zeit findet sich zudem auch die Doppeldenomination *Erwachsenen- und Weiterbildung* (z. B. bei Nuissl 2010), welche nicht als kompromissartiges Begriffskonstrukt anzusehen ist, sondern – so die hier vertretene Auffassung – die Struktur und Genese von Feld und Disziplin widerspiegelt. So berücksichtigt dieser Dachbegriff die traditionelle *Erwachsenenbildung* und ihre bildungstheoretischen, pädagogischen und normativen Bezüge sowie die Fundierung im öffentlichen Sektor ebenso wie *Weiterbildung* als ursprünglich primär formalen „Bildungssystembegriff“ (Weinberg 1999, S. 10), welcher die politische, gesellschaftliche und individuelle Wahrnehmung von Lern- und Bildungsaktivitäten Erwachsener durch die Kopplung an das formalisierte und funktional orientierte Bildungssystem stärkt.

In dieser Arbeit wird *Weiterbildung* als übergreifender Begriff synonym zur Bezeichnung *Erwachsenen- und Weiterbildung* bzw. *Erwachsenenbildung/Weiterbildung* verwendet, um die skizzierte Doppeldenomination aufzugreifen, aber dennoch begrifflich kongruent zu den im hier behandelten Diskurs vorherrschenden Bezeichnungen zu sein, welche sich verstärkt am reinen Weiterbildungsbegriff orientieren, beispielsweise *Weiterbildungsbeteiligung*, *-teilnahme*, *-statistik* oder *-forschung*. 30 Jahre nach der von Siebert (1988) gestellten Frage „Rückkehr zum Begriff ‚Erwachsenenbildung‘?“ entspricht die Doppeldenomination sowie die inzwischen breit etablierte Verwendung des Weiterbildungsbegriffs dabei einer der Gegenwart angepassten, modernen Antwort zur Auslegung des Gegenstandsbereichs.

2.1.2 Weiterbildungsaktivitäten als Teil des lebenslangen Lernens

Bereits in den 1960er-Jahren fand das Lebenslange Lernen (LLL) Eingang in den erwachsenenpädagogischen Diskurs, etablierte sich aber erst mehr als 30 Jahre später als Prinzip, als lebenslanges, „lebensumspannendes ‚Kontinuum‘ des Lernens“ (Europäische Kommission 2000, S. 9). Im Sinne einer zeitlichen, räumlichen und inhaltlichen Entgrenzung des Lernens (vgl. Hof 2009) rückten neue Lernformen und -orte in den Blick. Vor der Folie des Lebenslangen Lernens bzw. der lebensbegleitenden Bildung erweist sich eine rein systembezogene Eingrenzung von Lern- und Weiterbildungsaktivitäten auf ausschließlich institutionalisierte Lehr-/Lernarrangements somit als verkürzt. Für die Weiterbildungspartizipationsforschung ist deshalb die Orientierung an der *Form* der Lernprozesse anschlussfähig, auf europäischer Ebene festgelegt per *Classification of Learning Activities* (CLA; Eurostat 2016), nach der Lern- und Bildungsaktivitäten in formale, non-formale und informelle Lern- und Weiterbildungsaktivitäten unterteilt werden können. An dieser Aufteilung orientiert sich auch der AES (vgl. BMBF 2019), die zentrale Referenzerhebung der Weiterbildungspartizipationsforschung zur Perspektive des Individuums.

12 Das hier illustrierte Beispiel ist in Erhebungen zur Weiterbildungspartizipation sehr präsent.

Tabelle 1: Formale, non-formale und informelle Lern- und Weiterbildungsaktivitäten (eigene Zusammenstellung auf Basis von Bilger, Behringer & Kuper 2013; Eisermann, Janik & Kruppe 2014; Eurostat 2016)

| | |
|--|--|
| formal education → formale (Weiter-)Bildung | zielgerichtete, organisierte (Weiter-)Bildungsaktivitäten, in regulären, i. d. R. nach dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) anerkannten, abschlussorientierten Bildungsgängen, in den Institutionen des Bildungssystems |
| non-formal education → non-formale Weiterbildung | zielgerichtete, organisierte Weiterbildungsaktivitäten, nicht abschlussorientiert im Sinne einer anerkannten Qualifikation oder Zertifizierung, in organisierten Lehr-/Lern-Settings, i. d. R. in den Institutionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (in breiter Auslegung) |
| informal learning → informelles Lernen | überwiegend selbstgesteuerte, nicht zwangsläufig <i>konkret</i> zielgerichtete, aber mit einer allgemeinen individuellen Intention versehene Lernaktivitäten, außerhalb organisierter, curricular und methodisch strukturierter Lehr-/Lern-Settings, in verschiedenartigen Lebenszusammenhängen des Individuums, auch unter Beteiligung anderer Personen |

Formale, non-formale und informelle Lern- und (Weiter-)Bildungsaktivitäten (vgl. Tab. 1) ergänzen sich hierbei komplementär im Sinne der räumlichen Entgrenzung lebenslangen Lernens (vgl. Europäische Kommission 2000, S. 10).¹³ Gegenüber einem Weiterbildungsverständnis in der Tradition des Deutschen Bildungsrates resultiert aus dem zusätzlichen Einbezug nicht-organisierter Aktivitäten eine strukturell *weite* begriffliche Auslegung der Lern- und Bildungsaktivitäten Erwachsener im Sinne des lebenslangen Lernens, die sowohl organisierte (formale/non-formale) als auch nicht-organisierte (informelle) Lernprozesse¹⁴ einschließt (z. B. zu finden im AES, vgl. Bilger et al. 2013; Bilger & Strauß 2015a; BMBF 2017, 2019).

Während sich die auf die Lernaktivitäten bezogene Klassifikation in erster Linie am Grad der Institutionalisierung und Intentionalität konstituiert, orientiert sich die traditionelle Definition von Weiterbildung in Deutschland primär phasenbezogen am Status der Bildungsbiografie („nach Erstausbildung“), und der Grad der Institutionalisierung ist obsolet, da nur organisierte Weiterbildungsaktivitäten, diese aber wiederum in jeder Form, berücksichtigt werden. Im Diskurs und in der Weiterbildungspartizipationsforschung dominiert eine engere Auslegung von Weiterbildung auf *non-formale* Lern- und Bildungsaktivitäten Erwachsener, etwa im deutschen AES (vgl. Bilger, Behringer, & Kuper 2013, S. 19 f.; BMBF 2017, 2019). Für den AES wurde die Systematik mittlerweile überarbeitet und die übergreifende Bezeichnung *Bildungsaktivitäten* für formal *und* non-formal als zusätzliche, gemeinsame und auf europäischer Ebene vergleichbare Kategorie abgebildet (vgl. BMBF 2017, S. 8 f.; BMBF 2019, S. 56).¹⁵

13 Zudem gewinnen neue Lernorte als Orte beigeordneter Bildung (vgl. Gieseke et al. 2005), beispielsweise Museen, aber auch Unternehmen, an Bedeutung.

14 Zum Grad der Intentionalität informellen Lernens gibt es dabei unterschiedliche Auffassungen; hier wird in Anlehnung an die CLA von einem Mindestmaß *allgemeiner* Intentionalität ausgegangen.

15 Auf Ebene der Termini tragen neue begriffliche Bezüge zwar langfristig zu einer terministischen Schärfung des Gegenstandsbereichs bei, erweitern die Heterogenität jedoch zugleich: *Lebenslanges Lernen (Bildungs- und Lernaktivitäten)*, *Informelles Lernen, Bildung(saktivitäten)*, *Reguläre/Formale Bildungs(saktivitäten)*, *Weiterbildung(saktivitäten)*, *Betriebliche Weiterbildung (Weiterbildungsaktivitäten)*, *Individuelle berufsbezogene Weiterbildung (Weiterbildungsaktivitäten)*, *Nicht berufsbezogene Weiterbildung (Weiterbildungsaktivitäten)* (vgl. BMBF 2017, S. 8 f.) – es existiert nicht nur der in Kapitel 2.2.1.5 aufgegriffene „Surveydschungel“ (Käpplinger, Kulmus & Haberzeth 2013, S. 15), sondern auch ein Begriffsdschungel.

Eisermann, Janik und Kruppe (2014) weisen zur Bestimmung von Weiterbildung ganz grundsätzlich auf unzureichende Abgrenzungen und Operationalisierungen in Forschungen zur Weiterbildungsbeteiligung hin und zeigen, dass insbesondere innerhalb der organisierten Weiterbildung (formal/non-formal) Unschärfen vorliegen (vgl. ebd., S. 480 ff.).

Exkurs: Integrales Weiterbildungsverständnis in breiter Auslegung

Die Diskrepanz zwischen dem traditionellen, systemorientierten Weiterbildungsverständnis und der breiten Auslegung von Lern- und Bildungsaktivitäten im Sinne der CLA zeigt, dass es einen übergeordneten Weiterbildungsbegriff braucht, der hieran anschlussfähig ist. Interessant ist in diesem Zusammenhang ein *integraler Weiterbildungsbegriff* (vgl. Schläfli & Gonon 1999) mit einer breiten Auslegung von Weiterbildung, welche organisierte und nicht-organisierte Lernformen im Sinne der CLA-Klassifikation innerhalb und außerhalb von Bildungsinstitutionen ebenso verbindet wie berufliche und allgemeinbildende Anteile (ohne diese explizit zu differenzieren), eingegrenzt über die intentionale Komponente von Lernaktivitäten, welche auch in der Auslegung der Europäischen Kommission zentral ist:

„Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach dem Abschluss einer ersten Bildungsphase in Schule, Hochschule und Beruf mit dem Ziel, die erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erneuern, zu vertiefen und zu erweitern oder neue Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erlernen. Weiterbildung ist intendiertes, gezieltes Lernen: vom Selbststudium mit Hilfe von Fachliteratur bis hin zu institutionalisierten Lernformen, dem Weiterbildungskurs. Weiterbildung erfolgt demgemäss institutionell oder ausserhalb von Bildungsträgern in informellen Formen am Arbeitsplatz, in der Freizeit und bei sozialer oder kultureller Aktivität. [...] Das Ziel der Weiterbildung ist es, durch die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten eine selbstbestimmte, verantwortliche Lebensgestaltung und Lebensbewältigung im persönlichen, öffentlichen und beruflichen Bereich zu fördern. Es sollen fachspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten vertieft und erweitert und vor allem übergreifende Qualifikationen erworben werden, die es erleichtern, die gesellschaftliche, soziale und technologische Entwicklung aktiv mitzugestalten. Weiterbildung dient auch der Gleichstellung von Mann und Frau in der Gesellschaft. Hierzu entwickeln die Einrichtungen spezielle Bildungsangebote, die für Frauen hinsichtlich Themenstellung, Angebot von Kinderbetreuung und zeitlichem Rahmen eine qualifizierte Weiterbildung sicherstellen.“ (Ebd., S. 11)

Statt einer systembezogenen Eingrenzung qua Institutionalisierungsgrad und Segment entscheidet somit das Vorliegen der Intentionalität des Lernens über die Zuordnung als Weiterbildung. Dieser Weiterbildungsbegriff trägt der von Kuper, Kaufmann und Widany (2016, S. 14) benannten, dynamischen institutionellen Entwicklung von Lerngelegenheiten insofern Rechnung, als dass das gegenwärtige Verständnis der räumlichen Entgrenzung im Kontext lebenslangen Lernens abgebildet wird, indem das Weiterbildungsverständnis über institutionell gerahmte Lehr-Lernarrangements hinaus um informelle Lernaktivitäten in verschiedenartigen Zusammenhängen erweitert und in einer Begriffsdefinition zusammenge-

führt wird. Diese Erweiterung deckt sich mit den Ausführungen der Vierten Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Weiterbildung (vgl. KMK 2001), deren Weiterbildungsverständnis u. a. selbst gesteuerte Lernaktivitäten im Kontext des lebenslangen Lernens berücksichtigt.

Mit der gleichstellungsbezogenen Komponente wird in der Definition von Schläfli und Gonon (1999, S. 11) zudem ein spezifisches normatives Element deutlich, welches sich in der Tradition klassischer Erwachsenenbildung, übertragen auf die Erfordernisse der Gegenwart (hier: Gleichstellung), einordnen lässt. In den KMK-Ausführungen finden sich ebenfalls anschlussfähige, normative Zielsetzungen, aber auch eine Zuschneidung auf wirtschaftliche und gesamtgesellschaftliche Erfordernisse und Bedarfe; der Tenor verweist auf die Anforderung und Verantwortung, die dem Individuum zugeschrieben wird: „Dem Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und der Mitverantwortung jedes Mitglieds der Gesellschaft für das Gemeinwohl entspricht die Verantwortung des Einzelnen für die eigene Weiterbildung“ (KMK 2001, S. 6 f.).

Das aufgegriffene integrale Begriffsverständnis ist dementsprechend insgesamt moderat, überwindet das traditionelle Säulenkonzept von Weiterbildung, ist anschlussfähig für differente Lernformen, -orte und -inhalte und bietet sich auch für Deutschland als umfassende Definition von Weiterbildung als zeitgemäß an, wird bis dato in dieser Form aber selten rezipiert (z. B. bei Wohn 2007) und spiegelt sich auch in der Weiterbildungspartizipationsforschung nicht in breiter Auslegung wider.

2.1.3 Weiterbildungspartizipation im Spiegel der Semantik

Jenseits der grundlegenden strukturellen sowie semantischen Skizzierung von Weiterbildung konfrontiert die Auseinandersetzung mit dem Teilbereich der (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung und die Benennung dessen mit weiteren *semantischen* Begriffsdifferenzen.

Im Diskurs sind die Komposita *Weiterbildungsteilnahme*, *Weiterbildungsverhalten*, *Weiterbildungsbeteiligung* sowie bisher seltener *Weiterbildungsteilhabe* und das hier favorisierte *Weiterbildungspartizipation* zu finden. Da die Begrifflichkeiten weitgehend synonym Anwendung finden, jedoch bei genauer Betrachtung nicht gleichbedeutend sind, was in theoretischen und praktischen Anwendungsfeldern oft ignoriert wird, werden sie im Folgenden aufgegriffen, um einzuleiten, warum mit dieser Arbeit der Begriff der Weiterbildungspartizipation gestärkt wird.¹⁶

- *Weiterbildungsteilnahme*: Was insbesondere in der quantitativen Weiterbildungsforschung häufig als *Beteiligung* betitelt wird (vgl. Reich-Claassen 2015, S. 75), fällt im eigentlichen Sinn unter dieses Begriffsverständnis: „die rein physische Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen“ (ebd.). Mit der *Teilnahme* wird somit

¹⁶ Die im Folgenden angeführten Beispielverweise implizieren nicht, dass der Begriff am angegebenen Ort *im hier skizzierten Verständnis* Anwendung findet, sondern verweisen allein auf die *Verwendung* des jeweiligen Terminus.

die *Teilnahmeaktivität* des Individuums gefasst (vgl. Reichart 2014, S. 103). Beschrieben wird zumeist der Besuch organisierter Weiterbildungsveranstaltungen, aber auch für informelle Lernkontexte findet der Teilnahmebegriff gelegentlich Anwendung (z. B. im AES 2016, vgl. BMBF 2017, S. 46 f.), obwohl diese Begriffswahl aufgrund des Fehlens eines organisierten Angebots, an dem das Individuum *teilnimmt*, begrifflich eher unpassend erscheint. In der Gruppe der hier betrachteten Termini handelt es sich um die basalste Auslegung. *Weiterbildungsteilnahme* wird in der Weiterbildungsforschung regelmäßig in quantitativen Teilnahmequoten abgebildet.

- *Weiterbildungsverhalten*: Gegenüber dem zuvor angeführten Teilnahmebegriff wird Weiterbildungsverhalten hier als umfassenderer Terminus wahrgenommen. Weiterbildungsverhalten (z. B. im AES, Bilger & Strauß 2015a; BMBF 2017, 2019) impliziert eine Ausweitung auf die Beschreibung und Erklärung vielfältiger Teilaspekte und Zusammenhänge der Teilnahmeaktivität inklusive individueller sowie kontextueller Bedingungen. Der Begriff ist dabei geeigneter als der vorherige, um nicht-organisierte Lernaktivitäten einzubeziehen. Semantisch impliziert *Weiterbildungsverhalten* allerdings eine eher reaktive Komponente („sich verhalten“), welche u. a. durch die Prägung psychologisch-behaviouristischer Auslegungen ein aktives Entscheidungsmoment begrifflich abwertet. Demgegenüber ist in Anlehnung an die soziologische Grundlegung von Weber eine spezifische Form des menschlichen Verhaltens das *Handeln*. Voraussetzung dafür, dass einfaches Verhalten in Handeln übergeht, ist demnach die subjektive Sinnzuschreibung¹⁷ durch das Individuum (vgl. Weber 1972, S. §1). Dabei gilt: „Die Grenze sinnhaften Handelns gegen ein bloß [...] reaktives, mit einem subjektiv gemeinten Sinn nicht verbundenes, Sichverhalten ist durchaus flüchtig“ (Weber 1972, S. 2). Im Weiterbildungsdiskurs verwendet beispielsweise Friebel (2014) den Begriff des *Weiterbildungshandelns*, verbreitet ist die Betitelung jedoch nicht. Als Terminus bewegt sich Weiterbildungsverhalten zwischen der Beschreibung physischer Teilnahmeaktivität (*-teilnahme*) und dem Einbezug sozialer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und Chancen (*-beteiligung, -teilhabe, -partizipation*).
- *Weiterbildungsbeteiligung, Weiterbildungsteilhabe, Weiterbildungspartizipation* (als begriffliche Troika)¹⁸: Gegenüber *Weiterbildungsteilnahme* und *-verhalten*, welche stärker die reine Aktivität beschreiben, umfasst *Weiterbildungsbeteiligung* (z. B. bei Reichart 2014) über individuelle und strukturelle Bedingungen hinaus die gesellschaftliche Rahmung und soziale Chancen jener Teilnahme (vgl. ebd., S. 103). Demzufolge handelt es sich um den umfassendsten Terminus. Reich-Claassen (2015) konkretisiert, dass

17 Die subjektive Sinnzuschreibung wird in Kapitel 2.3.3 zur Konstitution von Weiterbildungspartizipation genauer aufgegriffen.

18 Insbesondere die Begriffe Teilhabe und Partizipation finden auch im Inklusionsdiskurs Anwendung (vgl. Reich-Claassen 2015, S. 75 mit Verweis auf Schreiber-Barsch 2015): „*Inklusion* realisiert sich über Teilhabe und Partizipation“ (ebd., S. 191, Herv. i. O.). Dieser Diskurs geht über die Ausrichtung dieser Arbeit hinaus und findet deshalb keine weitere Berücksichtigung.

„[...] der Begriff der Weiterbildungsbeteiligung neben der rein quantitativen Teilnahmequote auch die individuellen Chancen, an Bildung als einem gesellschaftlich notwendigen und wertvollen Gut zu partizipieren [impliziert]. Weiterbildungsbeteiligung wird hier in enger Verbindung zum Konzept der „Teilhabe“ und „Inklusion“ verstanden [...] und erweitert damit die Perspektive auf die möglichen Funktionen, Wirkungen und Konsequenzen, die mit einer Beteiligung an Weiterbildung in Verbindung gebracht werden.“ (Ebd., S. 75)

Es wird deutlich, dass das Individuum nicht isoliert, sondern als Teil der Gesellschaft wahrgenommen wird und unter dem Schlagwort der hier ebenfalls aufgegriffenen Weiterbildungsteilhabe (z. B. bei Öztürk & Reiter 2016) in interdependenter Beziehung zu selbiger Berücksichtigung findet, was der eingangs dargelegten Grundausrichtung traditioneller Erwachsenenbildung entspricht.

Grundlegend synonym zu den beiden Termini *Beteiligung* und *Teilhabe* ist nach dem hier formulierten Verständnis der Begriff der *Partizipation* zu verstehen, welcher als Weiterbildungspartizipation (z. B. bei Dobischat & Düsseldorf 2003; Schmidt 2009) seltener verwendet, aber in dieser Arbeit priorisiert wird. Dies begründet die nun folgende Herleitung des Wortursprungs:

Etymologisch schließt der Partizipationsbegriff an das lateinische *pars* als ‚Teil‘ und *capere* als ‚nehmen‘ an.¹⁹ Das kombinierte *participare* (Infinitiv Präsens) bzw. *participo* (Indikativ Präsens) bedeutet (a) ‚jemanden an etwas teilnehmen lassen‘, aber auch (b) ‚etwas mit jemandem teilen‘ (vgl. PONS 2017, o. S.). Wird Partizipation im erstgenannten Verständnis (a) abgeleitet, ergibt sich demnach eine Deutung, nach der das Individuum einen ‚Teil von etwas bekommt‘ oder auch ‚an etwas teilnimmt‘. Die zweite genannte Lesart (b) verweist zugleich darauf, dass es sich um etwas Teilbares handelt und ein Gegenüber involviert ist, was zu der Schlussfolgerung führt, dass ‚teilen‘ aus anderer Perspektive auch bedeuten kann, etwas abzugeben. Ähnlich schlussfolgert Rüedi (2017, S. 50):

„Logisch setzt Partizipation zum einen voraus, dass ein Ganzes existiert, an dem oder von dem ein Akteur oder mehrere Akteure teilnehmen; zum anderen setzt sie voraus, dass dem nehmenden Akteur zumindest ein gebender Akteur gegenübersteht.“ (Ebd.)

Wen und woran teilnehmen zu lassen, beziehungsweise was geteilt werden soll, ergibt sich erst, wenn der *Partizipation* per Komposition ein weiterer Wortbestandteil hinzugefügt wird, hier *Weiterbildung(s)*. Weiterbildungspartizipation meint demnach zunächst, einen *Teil* von Weiterbildung nehmen (aktiv) oder bekommen (passiv) und als Zustandsbeschreibung auch *haben*, sodass die Nähe zum *Teilhabe*begriff auch semantisch erklärbar wird. Schreiber-Barsch (2015, S. 191) hält fest, dass die Zuerkennung von Teilhabemöglichkeiten ein Produkt sozialer Aushandlungsprozesse und zugewiesener Räume in der Gesellschaft sei. *Teilhabe* wird dabei als „gesellschaftliche[r] Scharniermechanismus“ (ebd.) verstanden.

¹⁹ Je nach Herleitung und grammatikalischer Beugung ergeben sich abweichende Übersetzungen (siehe hierzu auch die ausführliche, über die hier gewählte Kurzübersetzung hinausgehende etymologische Darlegung von Rüedi 2017, S. 49–53).

Wo genau liegt nun semantisch der Unterschied zur Weiterbildungsteilnahme? Weiterbildungspartizipation impliziert im Gegensatz zum neutral-deskriptiven Teilnahmebegriff folgende Annahme, die sich stark auf das Begriffsverständnis auswirkt und auch in der zuvor genannten Eingrenzung von Reich-Claassen (2015) als normative Komponente zu finden ist: Weiterbildungsbeteiligung agiert als Zugang zum öffentlich-privaten Mischgut Bildung sowie implizit hierüber zu bestimmten Teilbereichen der Gesellschaft. Das heißt, Weiterbildungspartizipation ist nicht nur Partizipation *an* Weiterbildung, sondern auch Partizipation an Gesellschaft (inklusive Politik, Wirtschaft und Kultur) *durch* Weiterbildung. Weiterbildungspartizipation ist somit potenziell auch gesellschaftliche Partizipation. Hierbei sind mit Bezug zum lebenslangen Lernen zwei Linien der Partizipation bedeutsam:

Erstens zu nennen ist mit dem Bezug zu einem in der Erwachsenenbildung klassischen, bildungstheoretisch geprägten Bildungsverständnis, welches Mündigkeit, Handlungsfähigkeit, Emanzipation und Demokratisierung umfasst, das *Sich-in-der-Welt-verstehen* als Ich-Welt-Relation (Mikroebene) und *gesellschaftliche Mitbestimmung und -gestaltung* inklusive einer *individuellen Entscheidungsfähigkeit* in Zeiten des Wandels (Makroebene) als *emanzipatorische Partizipation*.²⁰ Mit dem impliziten Ziel der Mündigkeit und Handlungsfähigkeit enthält das aktive Entscheidungsmoment in dieser Begriffsverwendung ein stärkeres Gewicht, indem das aktive Handlungspotenzial für das Individuum in der Gesellschaft gegenüber dem semantisch eher passiv konnotierten *Verhaltensbegriff* Eingang findet:

„Bildung soll nicht nur der Selbstbildung und individuellen Sinndeutung dienen, vielmehr beinhaltet sie auch einen gesellschaftlichen Bezug, der sich äußert in Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit.“ (Zeuner & Pabst 2018, S. 17)

Schreiber-Barsch (2015, S. 191) ordnet dem Partizipationsbegriff zudem gegenüber dem hier grundsätzlich synonym ausgelegten Teilhabebegriff „graduell stärker das *aktive Moment* von sozialer Einbeziehung“ (ebd., Herv. L. H.) zu, sodass sich eine weitere Hierarchisierung in der Feindifferenzierung ergibt. Partizipation steht in diesem Verständnis in Nähe zu dem, was die politische (Erwachsenen-)Bildung kraftvoll konnotiert „Kritik-, Urteils- und Partizipationsfähigkeit der Menschen für den Fortbestand demokratischer Gesellschaften“ (Zeuner 2010, S. 305) nennt²¹ und was auch in der kulturellen (Erwachsenen-)Bildung präsent ist (vgl. Gieseke 2010; Fleige, Gieseke & Robak 2015; Zirfas 2015). Weiterbildung fördert in dieser Auslegung die Entwicklung von Partizipations*fähigkeit* (vgl. Schreiber-Barsch 2015, S. 191).

Zweitens ist zu nennen, dass eine funktionale, qualifikationsorientierte Ausrichtung von Weiterbildung im Sinne *funktionaler Partizipation* ermöglicht, Lebenschancen über *ökonomischer Zugangs- und Beteiligungsstrukturen* zu realisieren.

20 Siehe hierzu den Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960, S. 14–32).

21 Siehe hierzu z. B. auch die Ausführungen von Negt (2010).

Aus der Perspektive des Individuums hat dies zunächst eine pragmatische Relevanz für die individuelle Lebensgestaltung und klare Verwertungsaspirationen. In Anlehnung an die genannte Formulierung zur Zielsetzung politischer Erwachsenenbildung von Zeuner (2010, S. 305) kann die Argumentation in dieser zweiten Linie über die Ebene des Individuums hinaus (Mikroebene) jedoch ebenfalls äquivalent weitergeführt werden als arbeitsmarktbezogene und wirtschaftliche Beteiligung der Individuen für die ökonomische und wohlfahrtsstaatliche Fortentwicklung der Gesellschaft (Makroebene), was sich beispielsweise in der Programmatik Lebenslangen Lernens auf europäischer Ebene abzeichnet: Die Beteiligung an Weiterbildung gilt als ein Indikator für die Leistungsfähigkeit eines Bildungswesens (vgl. Gnahn & Reichart 2014, S. 19), was wiederum als Kriterium für die Leistungsfähigkeit einer Gesellschaft, eines Staates gilt (vgl. Europäische Kommission 2000; Ioannidou 2006).

Weiterbildung erhält eine Funktion für die einzelne Person, aber auch für die Gesellschaft, was auch der Auslegung des Gutachtens vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960) entspricht (vgl. Richter 1991, S. 27). Sowohl die Linie emanzipatorischer Partizipation als auch die Linie funktionaler Partizipation haben somit eine individuelle (*Mikroebene*) und eine gesellschaftliche Ebene (*Makroebene*) zur Verortung von Weiterbildungspartizipation im Kontext lebenslangen Lernens.²²

Im Diskurs dominiert dabei auf beiden Ebenen verstärkt die funktional-ökonomische Seite, indem lebenslanges Lernen und Weiterbildungsbeteiligung auf berufsbezogene Prozesse eingeengt werden, wie Käßlinger, Kulmus und Habermas (2013, S. 9) kritisch hervorheben. Auch im Memorandum über Lebenslanges Lernen (Europäische Kommission 2000) erfolgt die Argumentation trotz der zunächst nach beiden Partizipationslinien klingenden Ziele „Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft und Förderung der Beschäftigungsfähigkeit“ (ebd., S. 6) ebenfalls aus primär funktionalem Blickwinkel; aktive Staatsbürgerschaft wird in einen direkten Bezug mit Beschäftigung gesetzt (vgl. ebd.).

Die beiden skizzierten Partizipationslinien verdeutlichen letztlich, dass für eine umfassende, ganzheitliche (Weiterbildungs-)Partizipation des Individuums die bereits im Gutachten vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960) forcierte Überwindung des Dualismus von Bildung und Qualifikation, von allgemein-politischer und beruflicher Bildung unabdingbar ist. Die hier vertretene Auslegung ist anschlussfähig an die Betrachtung von Richter (1991), der Aufklärung (*emanzipatorisch*) und Qualifikation (*funktional*) als doppelte und parallele Intention von Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Allgemeinen und Bildungsurlaub im Speziellen ausformuliert.

22 Bereits Strzelewicz, Raapke und Schulenberg (1966/1973, S. 29 ff.) ordnen unter Rückbezug auf den traditionellen Bildungsdiskurs den Stellenwert von Autonomie und Freiheit als Kern von Bildung als Mittel zur gesellschaftlichen Positionierung ein und verweisen auf eine dem immanente Antinomie: Bildung ermögliche die Ausbildung einer Attitüde, um dem gesellschaftlichen Rollen- und Statussystem zu entfliehen und es kritisch zu hinterfragen. Zugleich agiere Bildung als Trennformel und Merkmal einer Statushierarchie und eines Rollensystems (vgl. ebd., S. 30). Diese Mehrdeutigkeit von Bildung erweist sich auch hier als anschlussfähig.

Entgegen einer Engführung auf eine rein funktionale Begriffsauslegung erfolgt mit dem hier vertretenen Partizipationsbegriff und der Komposition *Weiterbildungspartizipation* bewusst die Rückbesinnung auf ein breites Bildungsverständnis, welches die differenten Auslegungen in den Traditionen der Erwachsenenbildung *und* Weiterbildung *verbindet*. Gegenüber dem in der Bildungsforschung verbreiteten Begriff der Bildungspartizipation erfolgt mit *Weiterbildungspartizipation* dabei eine klare Eingrenzung auf das Feld der Weiterbildung.

Weiterbildungspartizipation in *weiter* Auslegung schließt dabei sowohl organisierte als auch nicht-organisierte Lernprozesse Erwachsener ein, während Weiterbildungspartizipation in *enger* Auslegung ausschließlich organisierte und dabei wiederum non-formale Weiterbildungsaktivitäten in den Blick nimmt. Diese Arbeit widmet sich im Wesentlichen Weiterbildungspartizipation in enger Auslegung, was zunächst dem Forschungsgegenstand Bildungsurlaub als Teil non-formaler Weiterbildung geschuldet ist. Zugleich werden jedoch Anknüpfungspunkte für Betrachtungen in *weiter* Auslegung offengelegt.

2.2 Weiterbildungspartizipation in Einzelstudien und Weiterbildungsmonitoring – eine forschungsbezogene Standortbestimmung

2.2.1 Weiterbildungspartizipationsforschung aus Metaperspektive – ein weites Feld

Die Tradition der Erforschung von Weiterbildungsbeteiligung im deutschsprachigen Raum²³ ist lang, disziplinenübergreifend und vielfältig. Die Frage nach Teilnehmenden- und Adressatenstrukturen in organisierten Formen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (*Weiterbildungspartizipation in enger Auslegung*) gilt als ein zentrales Forschungsinteresse in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung (vgl. Dörner & Schäffer 2015, S. 281). Im Modus des Lebenslangen Lernens finden in jüngerer Zeit zudem auch nicht-organisierte Formen des Lernens im Erwachsenenalter Beachtung (*Weiterbildungspartizipation in weiter Auslegung*), werden bisher jedoch nicht so umfassend erfasst wie organisierte Formen.

Um die Struktur, die inhaltliche Akzentuierung und die Relevanz dieser Forschungsrichtung offenzulegen und im Folgekapitel 3 die Erkenntnisse zum Bildungsurlaub vor dieser Folie wahrzunehmen, ist ein Blick aus der Metaperspektive auf die Forschungsaktivitäten erkenntnisreich: Bei Abbildung der Genese von Weiterbildungspartizipationsforschung im Zeitverlauf unter Einbezug ausgewählter Ergebnisse wird deutlich, dass die Forschungen sich gesellschaftlich und disziplinar

23 In dieser Arbeit bildet Deutschland den Bezugsrahmen. Für die Anfänge der Forschungen wird zusätzlich der Bezug zu den ersten Hörerforschungen im Zuge der österreichischen Universitätsausdehnungsbewegung aufgegriffen (siehe zur historischen Einbettung: Seitter 2007, Born 2011).

gerahmt inhaltlich und forschungsmethodisch stetig weiterentwickelt und ausdifferenziert haben.²⁴ Einen Schwerpunkt bilden dabei quantitative Erhebungen.

Käpplinger, Kulmus und Haberzeth (2013, S. 9) unterscheiden zur Relevanz von Weiterbildungsbeteiligung als Argumentationsstränge die (1) „gesamtwirtschaftliche Bedeutung“, (2) „Bildungsgerechtigkeit und soziale Ungleichheit“ sowie (3) „Teilhabe an Weiterbildung im Kontext allgemeiner sozialer, kultureller und politischer Teilhabe im Sinne eines Bürgerrechts in einem demokratischen Gemeinwesen“ (ebd.). Diese Argumentationsstränge zeichnen sich auch in den Forschungen ab, wobei besonders die vor der Jahrtausendwende aufkeimende und regelmäßig kritisierte Dominanz eines funktionalen, berufsbezogenen Weiterbildungsverständnisses (vgl. ebd.) auch in der Ausrichtung der Forschung im Zeitverlauf sichtbar wird. Hieran anschlussfähig sind die Diskurslinien zum Bildungsurlaub, wie im weiteren Verlauf dieser Arbeit gezeigt werden wird.

Olbrich (2001, S. 107) identifiziert zur Entstehung der Disziplin Erwachsenenbildung (insgesamt) historiografisch die Etappen von der Höreranalyse über die Bildungssoziologie bis zur Theorie der Erwachsenenbildung im Sinne einer Erwachsenenbildungswissenschaft. Diese Phasen lassen sich im Speziellen auch auf die Forschungen zur Weiterbildungsbeteiligung im Zeitverlauf übertragen und fortführen, wie im Folgenden umgesetzt (siehe hierzu auch die detaillierte Aufarbeitung der Adressatenforschung bei Bremer 2007). Weiterführend aufgegriffen wird dabei die Einbettung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in die gegenwärtige Bildungsberichterstattung und das Bildungsmonitoring sowie die Darstellung zur Situation der Datenlage zur Weiterbildungspartizipation. Diese phasenartige Form der Betrachtung trägt aus der Metaperspektive zur Wahrnehmung und Theoretisierung von Genese und Struktur der Weiterbildungspartizipationsforschung bei. Kern dieser Arbeit ist die individuelle Weiterbildungsbeteiligung, das heißt, das Individuum bildet den Ankerpunkt der Betrachtung.

2.2.1.1 Beginn: Hörerforschung um die Jahrhundertwende: 19./20. Jahrhundert²⁵

Als Anfang der Weiterbildungspartizipationsforschung²⁶ wird in dieser Arbeit von der *Hörerforschung* des späten 19. Jahrhunderts als reine Teilnahmeforschung ausgegangen. Auch wenn sie zu jener Zeit noch nicht so eingeordnet wurde, kann die Hörerforschung neben ersten praxisbezogenen, methodisch-didaktischen Untersuchungen in

24 Hierbei ist bedeutsam, dass sich die Rahmenbedingungen von Forschung verändert haben: *Erstens* ist kritisch anzumerken, dass sich auch grundlagenbezogene Forschungsaktivitäten zunehmend stärker an Förderlinien/-programmen mit spezifischen Zuschnitten sowie Interessen der fördernden Akteurinnen und Akteure orientieren (müssen) und hierbei verstärkt mit einer Ausrichtung entlang standardisierter Vorgaben und einer zunehmenden Verwertungsorientierung konfrontiert sind. *Zweitens* müssen Studien – und dies ist positiv einzuordnen – forschungsmethodisch steigenden Ansprüchen genügen, was eine grundsätzliche Professionalisierungsanforderung im Forschungsbereich widerspiegelt und selbige vorantreibt. Langfristig wird so die eigenständige, professionalisierte Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung, zum Schwerpunkt Weiterbildungspartizipation und darüber hinaus, unterstützt.

25 Aufgrund des fehlenden Zugriffs auf die Primärquellen des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts werden in diesem Abschnitt weitgehend Sekundärquellen verwendet.

26 In dieser Arbeit bildet Weiterbildungspartizipationsforschung den umfassenden Oberbegriff. Adressaten-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung (vgl. Hippel & Tippelt 2011) lassen sich dem zuordnen, wobei hier eine Unterteilung in Adressaten- und Teilnehmende präferiert wird, da Zielgruppen im klassischen Verständnis nach bestimmten Merkmalen zusammengefasste Adressaten darstellen, prinzipiell aber auch Teilnehmende (in Form *erreichter* Zielgruppen) sein können.

den 1920er-Jahren (vgl. Seitter 2007, S. 123 f.) zugleich retrospektiv als *Ursprung empirischer Weiterbildungsforschung* insgesamt betitelt werden (vgl. Grell 2006; Nussl 2009; Born 2011). Diese gewichtige Einordnung wird über die Skizzierung der frühen Forschungen sichtbar:

Ausgangspunkt der Hörerforschung war es, im Kontext der damaligen Volksbildung „mehr über den Teilnehmer, den ‚Hörer‘ zu erfahren“ (ebd., S. 231). Entgegen der bis dahin bloßen Fokussierung der Bildungsarbeit auf einen zu vermittelnden Bildungskanon wurde die Perspektive des Individuums als Einflussgröße relevant. In diesem Bewusstsein führte und analysierte – im deutschsprachigen Raum erstmals (rezipiert) – Hartmann (vgl. Hartmann/Penck 1904, zit. nach Born 2011, S. 232) ab 1895 systematische Hörerstatistiken zu volkstümlichen Universitätsvorträgen in Österreich. 1903/04 befragte er darüber hinaus Teilnehmende mit dem auf die eigene Bildungsarbeit gerichteten Ziel, Erkenntnisse zu soziodemografischen Merkmalen, Motiven, Gründen und Interessen sowie zum Nutzen der Vorträge zu eruieren (vgl. ebd.), um

„politischen Entscheidungsgremien Rechenschaft über die geleistete Bildungsarbeit geben und finanzielle Unterstützungsleistungen absichern [zu können]. Zum anderen versuchte er [Hartmann], die statistischen Berichte als Orientierungshilfe beim Ausbau der Bildungseinrichtung zu benutzen.“ (Ebd.)

Das umfassende Erkenntnisinteresse zeigt, welche Kategorien (*soziodemografische Merkmale, Motive, Gründe, Interessen, Nutzen*) für eine individuumsbezogene Betrachtung im Kontext der Forschung zur Weiterbildungspartizipation bis heute grundlegende Relevanz haben. Die Bedeutung weiterer Analysekatoren, beispielsweise von betrieblich oder räumlich verankerten Gelegenheitsstrukturen, fand erst später Eingang in die Forschung.

Über das Erkenntnisinteresse hinaus ist die mehrteilige, die eigene Bildungspraxis von Hartmann auf verschiedenen Ebenen betreffende Zielsetzung (*Legitimation und Finanzierung, Entwicklung*²⁷) insofern bemerkenswert, wenn nicht gar revolutionär, als dass zur Zeit des Wechsels vom 19. zum 20. Jahrhundert zwar die Praxiswirklichkeit zur Bildung Erwachsener ausgeprägt war, sich aber weder eine Erwachsenenbildungswissenschaft als Disziplin mit einschlägiger Theoriebildung konstituiert hatte, noch eine empirische Forschung zu Fragen der Erwachsenenbildung etabliert war. Das Streben nach theoretischer und empirischer Fundierung des eigenen pädagogischen Handelns war somit nicht selbstverständlich oder sozio-normativ gesetzt. Grell (2006, S. 31) hält außerdem fest, dass die genannte Rechenschaftslegung aufgrund der vorherrschenden bildungskanon- und angebotsorientierten Praxisform nicht erforderlich war. Besonders mit den benannten Zielen der Legitimation und Finanzierung erhält die frühe Hörerforschung dennoch bereits eine Funktion zugeschrieben, welche in der Gegenwart aktueller denn je ist (siehe dazu Bildungsberichterstattung und -monitoring, Kapitel 2.2.1.4). Mit der Erforschung der Teilnehmenden vor dem Hin-

27 Dörner & Schäffer (2015, S. 282) fassen die Bestrebungen der Ausdehnung und Entwicklung der Bildungseinrichtung als *Praxisgestaltung*, welche als Motiv auch heute noch Bedeutung hat.

tergrund des angestrebten Ausbaus der Bildungseinrichtungen deutet sich zudem bereits hier die potenzielle Relevanz von Adressatinnen und Adressaten an, indem prospektiv weitere Teilnehmende erreicht werden sollen (vgl. Tippelt 2000, S. 79).

Dem sehr frühen Forschungsansatz folgten weitere Lese- und Ausleihstatistiken sowie Teilnehmendenbefragungen vergleichbarer Art (vgl. Born 2011, S. 232): Beispielsweise erfasste Graf quantitativ in einer umfangreichen Hörerbefragung (n = 3.197) in studentischen Arbeiterunterrichtskursen (1904 bis 1908) Bildungsniveau, literarischen Geschmack und Interessen der Teilnehmenden (vgl. Graf 1909, zit. nach ebd.). Über die Analyse des Ausleihverhaltens im Bibliothekswesen zeigte Hofmann unter anderem die differenten Interessenlagen der Individuen und begründete so erstmals empirisch die Relevanz einer teilnehmendenbezogenen, individualisierten Bildungsarbeit (vgl. Born 2011, S. 233). Hermberg (1925 zit. nach Grell 2006, S. 32 f.) bildete im Jahr 1925 mit der Leipziger Volkshochschulstatistik erstmals Teilnahmefälle in Form von Belegungen sowie Angebote differenziert nach Gruppen (Geschlecht und Erwerbsstatus) ab und ergänzte diese um beobachtungsgestützte Erläuterungen der quantitativen Ergebnisse (vgl. ebd.).

Die frühen Forschungsansätze zur Weiterbildungspartizipation sind nicht nur mit Blick auf die Entwicklung der Forschung bedeutsam, sondern markieren auch einen Wendepunkt in der Erwachsenenbildungspraxis. Grell (2006, S. 32) hebt hervor, dass mit der Hörerforschung „eine Veränderung im Interaktionsgefüge zwischen Einrichtung und Teilnehmenden“ (ebd.) deutlich werde, indem den Teilnehmenden und ihnen zugeschriebenen Faktoren (z. B. Interessen) ein potenzieller Einfluss auf die institutionelle Angebotsplanung zuerkannt werde. Auch Born (2011) und Reich-Claassen (2015) ordnen die Entwicklung so ein. Dementsprechend interessiert das Individuum nicht nur in seiner individuellen Weiterbildungsaktivität, sondern auch in seiner reziproken Wirkung auf die Bildungsarbeit, was einer didaktischen Lesart entspricht. Es kann festgehalten werden, dass die Hinwendung zu den Teilnehmenden seither die Bildungspraxis und ihre Reflexion prägt.

In diesem Bewusstsein wurden nachfolgend Teilnehmendenstatistiken um zusätzliche Erhebungen zu Zielen, Lernvoraussetzungen und -wegen ergänzt, um mehr über die Lernenden zu erfahren (vgl. Nuissl 2009, S. 407).

Als *Zwischenfazit* gilt, dass die *Beforschung der Teilnehmenden*, später ergänzt um Adressatinnen und Adressaten²⁸, somit seit den frühen Forschungen als ein *Grundpfeiler der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* eingeordnet werden kann, auch für die Bildungspraxis ein zentrales Element ist und heute, fast 125 Jahre nach den ersten Bestrebungen, eine dementsprechend lange, wenn auch nicht kontinuierlich in gleichem Maß ausgefüllte Tradition hat.

28 Adressatinnen und Adressaten umfassen auf individueller Ebene diejenigen Personen, die als potenzielle Teilnehmende angesprochen werden sollen, während Teilnehmende diejenigen Personen benennen, die tatsächlich an einer Weiterbildungsveranstaltung teilnehmen oder teilgenommen haben.

2.2.1.2 Aufschwung und Etablierung: Die Zeit der Leitstudien der EB/WB

Wenngleich die Anfänge der Teilnehmendenforschung wegweisend waren, stagnierte die Fortführung und Ausweitung der Forschungen zur Weiterbildungsbeteiligung ab dem frühen 20. Jahrhundert, entwickelte sich in der ersten Hälfte jenes Jahrhunderts nur begrenzt und wurde durch die gesellschaftlichen und politischen Einschnitte unterbrochen, insbesondere durch die nationalsozialistische Diktatur und den Zweiten Weltkrieg: „Eine sensible, Teilnehmer motive erschließende Adressatenforschung hat in einer totalitären Gesellschaft keinen Platz“ (Tippelt 2000, S. 80). Erst in der zweiten Jahrhunderthälfte kam es zu einem Aufschwung und einer Ausdehnung der Forschungsinteressen: Seit den 1950er-Jahren rückten neben den Teilnehmenden auch die *Adressatinnen und Adressaten* (und somit auch *Nichtteilnehmende*) bewusst in den Blick. Das frühere Erkenntnisinteresse der Hörerforschung fortführend folgten dabei verstärkt Bestrebungen, Erkenntnisse zum soziodemografischen und -ökonomischen Status sowie zu Lernpräferenzen und Bildungsbarrieren zu gewinnen (vgl. Barz 2010, S. 10). In diesem Zusammenhang wurden Bildungsinteressen zunehmend im Lebenszusammenhang des Individuums und seinen Bezügen sowie nicht mehr als isoliert erfassbares Merkmal wahrgenommen (vgl. Born 2011, S. 235) und die individuelle (Nicht-)Teilnahme wurde in einen gesellschaftlichen Kontext gestellt, was die ständige Ich-Welt-Relation des Individuums thematisch in die Forschung transferierte. Die nachfolgende Ausrichtung der Forschung folgte einem „explanativen Paradigma“ (Reich-Claassen 2015, S. 77), welches das Zustandekommen der Teilnahme in den Fokus rückte und in engem Bezug zur gesteigerten Relevanz der individuellen Seite in der Bildungspraxis stand.

Da trotz starker, aber zunächst noch nicht formalisierter Erwachsenenbildungspraxis die Wissenschaftsdisziplin Erwachsenenbildung mit eigenen forschungsmethodischen Zugängen Mitte des 20. Jahrhunderts noch nicht ausgebildet war, griff zunächst die *Bildungssoziologie* als Bezugsdisziplin erwachsenenpädagogische Fragestellungen auf: „Das wissenschaftliche Fundament der Weiterbildung lieferten in den vorangegangenen Jahrzehnten die Sozialwissenschaften. Pädagogische Forschung hatte hier noch keinen Platz“ (Gieseke 1990, S. 73). Dies ist insofern bemerkenswert, als dass die Sozialwissenschaften durch ihre methodische Ausdifferenzierung die Weiterbildungspartizipationsforschung im Fortgang forschungsmethodisch stärker als andere Bezugsdisziplinen prägten. Als klassische und bis in die Gegenwart relevante (sogenannte) Leitstudien der deutschen Erwachsenen- und Weiterbildung, welche neben Ihrer Bedeutung für die nachfolgende Weiterbildungsforschung insgesamt besonders für den hier gewählten Ausschnitt der Weiterbildungspartizipation als Grundlagenforschungen relevant sind, gelten in dieser Linie nach Schlutz (u. a. 2010) – und in der Disziplin weitgehend anerkannt – die Folgenden²⁹:

29 Die Hannover-Studie zum Lehr- und Lernverhalten Erwachsener (Siebert & Gerl 1975), als dritte Leitstudie der Erwachsenenbildungsforschung, bleibt hier aufgrund ihrer Fokussierung auf die Lehr-Lern-Forschung ohne engeren Bezug zum Thema dieser Arbeit unberücksichtigt.

(1) *Erstens* anzuführen sind mit *adressatenbezogener Ausrichtung* die Hildesheim-Studie und die im späteren bis gegenwärtigen Diskurs stärker rezipierten Nachfolgestudien, die Göttinger-Studie und die Oldenburg-Studie:

Die *Hildesheim-Studie* (Schulenberg 1957) gilt als „pilot study“ (Strzelewicz, Raapke & Schulenberg 1966/1973, S. 42) zu weiteren Folgestudien, als „Meilenstein“ (Yendell 2016, S. 31) der Forschung oder zugespißt als erste „paradigmatische Untersuchung“ nach einer bis dato nicht „ernstzunehmenden empirischen Forschung“ (Siebert 2009, S. 65).³⁰ Beforscht wurden in 63 Gruppendiskussionen mit (gegenüber der früheren Hörerforschung erstmals auch Nicht-)Teilnehmenden der Erwachsenenbildung (n = 1.006) die Bildungsvorstellungen und -aktivitäten Erwachsener. Ein mit Blick auf die hier thematisierte Weiterbildungspartizipation zentrales Ergebnis ist die durchgängig positive Beurteilung von Bildung einerseits bei gleichzeitig geringer (Weiter-)Bildungsaktivität andererseits (vgl. Schulenberg 1957, S. 70 f.). Des Weiteren bildet die Studie u. a. als Argumente für eine geringe Weiterbildungsbeteiligung erstmals Zeitmangel in Abhängigkeit zur Beanspruchung durch die Arbeit ab (vgl. ebd., S. 85 ff.), woran jüngere Ergebnisse anschlussfähig sind. Im Gegensatz zu späteren Untersuchungen zeigt die Studie primär allgemeine, persönlichkeitsbezogene und soziokulturelle Motivlagen; berufliche Motive im Sinne einer berufsbezogenen Qualifizierung sowie Verwertungsaspirationen erweisen sich als noch nicht so präsent (vgl. Olbrich 2001, S. 355). Dies korrespondiert mit dem in Kapitel 2.1 umrissenen bildungstheoretisch fundierten Bildungsverständnis in der Erwachsenenbildung vor Implementierung einer eher funktionalen Auslegung von Weiterbildung. Weiterbildungsbeteiligung fungiert im Modus von Mündigkeit, Handlungsfähigkeit und Demokratisierung. In den Ergebnissen zur Mikroebene (*Individuum*) spiegeln sich somit die Strömungen der Makroebene (*Gesellschaft*).

Der Adressatenbezug gilt auch für die direkte Folgestudie der Hildesheim-Studie: In der *Göttinger-Studie* (vgl. Strzelewicz, Raapke, & Schulenberg 1966/1973) wurde in einem umfangreichen, dreistufigen Mixed-Method-Design über eine repräsentative Befragung (n = 1.850), 34 Gruppendiskussionen (n = 476) und 38 Intensivinterviews (n = 38) umfassend der Zusammenhang von sozialen Merkmalen, Bildungsvorstellungen und Gesellschaftsbewusstsein erforscht (vgl. ebd., S. 41 ff.). Erstaunlich ist, *wie* Weiterbildungsbeteiligung erfasst wurde: Erfragt wurde „Haben Sie nach Ihrer Schulzeit an irgendwelchen Kursen teilgenommen?“ (33 % – ja; vgl. ebd., S. 71), das heißt, es wurde neben einer undifferenzierten Auslegung, was genau Weiterbildung umfasst, auch ein langer und uneinheitlicher Referenzzeitraum zugrunde gelegt. Für den Fokus Weiterbildungspartizipation ist dabei die festgestellte positive Abhängigkeit der Weiterbildungsbereitschaft/-teilnahme von folgenden sozialen Merkmalen

30 Schulenberg (1957) selbst markiert mit dem Untertitel der Publikation „Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie“ die disziplinäre Verortung als Schnittstelle, gestützt von Weniger, der im Geleitwort der Studie den zukünftigen „mannigfachen Gewinn“ für die Erwachsenenbildungsarbeit vorhersagt. Auch die methodischen Ausführungen und Materialien von Schulenberg verdeutlichen die Neuausrichtung des Zugangs im Übergang von soziologischer zur (erwachsenen-)pädagogischer Forschung und plausibilisieren unter Berücksichtigung der zeitlichen Epoche und dem Entwicklungsstand sowie der Standards der Forschung in jener Zeit, warum die Studie im Nachgang zusammen mit ihren Folgestudien die Betitelung als Leitstudie der Erwachsenenbildung erlangte. Strzelewicz, Raapke, & Schulenberg (1966/1973, S. 42) nutzen die Bezeichnung der Hildesheim-Studie als „Leitstudie“ wiederum bereits in der Beschreibung der Anlage der Göttinger-Studie.

interessant: Grad der Schulbildung (höher), Alter (jünger), Region (Großstadt), berufliche Stellung (Angestellte und Beamte) und Schicht (obere; vgl. ebd., S. 203). Weiterbildung erreichte jene, die ohnehin stärker partizipierten. Der Einfluss der sozialen Lage reproduziert sich im Laufe der weiteren Weiterbildungspartizipationsforschung bis in die Gegenwart, wobei sich im Zuge der differenzierteren Betrachtung von Einflussfaktoren, Rahmenbedingungen und Weiterbildungsformen Präzisierungen entgegen des hier vergleichsweise pauschal dargestellten Zusammenhangs ergeben, beispielsweise in der Differenzierung nach berufsbezogener und nicht berufsbezogener Weiterbildung (siehe Kapitel 2.3).

Mit der wahrgenommenen Aufgabe der Erwachsenenbildung von Berufsbildung (als Teil der volkshochschulischen Bildung; vgl. ebd., S. 87) zeigt die Studie bereits einen starken Bezug zur beruflichen Weiterbildung, was im Gegensatz zum Ergebnis der Hildesheim-Studie und unter den Vorzeichen zuvor umrissener Divergenzen der Auslegung von Erwachsenenbildung und Weiterbildung in jener Zeit aussagekräftig ist: Die realistische Wende wirkt bis auf die Ebene der Individuen, das Berufliche und die Qualifizierung rücken im Sinne arbeitsmarktbezogener und wirtschaftlicher Partizipation auch in der Wahrnehmung der Erwachsenen in den Fokus. Hier bildet die Mikroebene erneut das Klima der Makroebene ab.

In der späteren, historisch nach der Implementierung von Weiterbildung (1970) angesiedelten, *Oldenburg-Studie* untersuchten Schulenberg et al. (1978, 1979) adressatenorientiert per repräsentativer Befragung ($n = 4.150$) und im Längsschnitt an die Göttinger-Studie anschließend wiederholt Bildungsvorstellungen und Bildungsbewusstsein sowie die Weiterbildungsteilnahme. In den Bildungsvorstellungen zeichnet sich eine Zunahme der funktionalen und verwertungsorientierten Auslegung ab. Für die Weiterbildungspartizipationsforschung interessant sind in dieser Studie ferner die zentralen Bezüge von Weiterbildungsbeteiligung und Schulbildung, Beruf und Arbeitssituation sowie Familie, welche sich im Ergebnis auch in späteren Studien reproduzieren: Belegt wird erneut die Schulbildung als zentrale Determinante für Weiterbildungsteilnahme, danach erweist sich der Beruf als stärkster sozialer Einflussfaktor, wobei Modifikationen durch die berufliche Stellung und Arbeitsplatzsituation festgestellt werden (vgl. ebd., S. 238–241.). Mit der *Fokussierung auf berufsbezogene Aspekte* deutet sich hier eine *Schwerpunktsetzung in der Weiterbildungspartizipationsforschung* an. Für die Beschreibung von Weiterbildungsbeteiligung nachhaltig relevant ist auch, dass die Diskrepanz zwischen einer hohen Wertschätzung von Weiterbildung und einer deutlich geringeren realen Teilnahme, in Abhängigkeit von den sozialen Merkmalen Schulbildung und Berufsgruppe, nachgewiesen wird (vgl. ebd., S. 235 ff.). Außerdem wirkt sich familiäre Eingebundenheit für Frauen negativ auf die Weiterbildungsbeteiligung aus (ebd., S. 239, 241 f.).

(2) Die *zweite* für die hier vorgelegte Forschung aufgrund des Untersuchungsfeldes Bildungsurlaub besonders relevante Leitstudie ist das Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm (BUVEP) der Bundesregierung (Kejcz et al. 1979). Dieses wurde mit *teilnehmendenbezogener Ausrichtung* von der sozial- und kulturwissenschaftlich orientierten Heidelberger Arbeitsgruppe für empirische Bildungsfor-

schung (AfeB) infolge des in den 1970er-Jahren gesetzlich und praktisch neu implementierten Bildungsurlaubsformats und so von der Konstitution von Weiterbildung als vierte Säule des Bildungssystems und den damit zusammenhängenden Rahmenbedingungen profitierend umgesetzt (vgl. Kapitel 2.1). Das BUVEP zeichnet sich durch seinen Modellcharakter und die wissenschaftliche Begleitung der Bildungspraxis, in Form von 52 modellartig angelegten Bildungsurlaubsveranstaltungen, aus. Für den Fokus dieses Kapitels interessant ist die Eingrenzung der Teilnehmendenschaft auf in der Weiterbildung unterrepräsentierte Arbeitnehmende als *bildungsungewohnte Zielgruppen* sowie die didaktische Begründungslinie der Forschung. Mit dem Resultat, die Rolle von Deutungsmustern und Erfahrungen im Lernprozess unter didaktischen Gesichtspunkten unter Berücksichtigung der Teilnehmendenmerkmale und der modellhaften Implementierung zu zeigen, erwies sich diese Studie über die Weiterbildungspartizipationsforschung i. e. S. hinaus als anschlussfähig. Bildungsurlaub hatte dabei einen hohen exemplarischen Charakter und gewann in einer Zeit, die bezogen auf den wissenschaftlichen, politischen und praxisbezogenen Diskurs und die Einführung von Bildungsurlaubsgesetzen als Hochphase der Bildungsfreistellung bezeichnet werden kann, auch als Forschungsfeld Relevanz, war im späteren Fortgang der Weiterbildungspartizipationsforschung jedoch weniger stark berücksichtigt.

Die Fokussierung auf bildungsungewohnte Zielgruppen spiegelt eine Tendenz jener Zeit wider, die eng mit dem Partizipationsbegriff verknüpft ist: Unterrepräsentierten Gruppen sollte präventiv qua Erwachsenenbildung Teilhabe ermöglicht werden, was u. a. im Ansatz der Zielgruppenorientierung mündete (vgl. Schreiber-Barsch 2015, S. 193). Die bildungspolitische und -praktische Dimension bildet sich mit dem BUVEP auch in der Forschung ab und prägte den Bildungsurlaubsdiskurs jener Zeit.

Die beschriebene Entwicklung setzte sich fort: Parallel zu den großen Leitstudien legte Tietgens (erstmalig 1964, publiziert 1978) an die gewerkschaftsnahe Arbeiterbildung anknüpfend adressatenorientiert mit der Frage „Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule?“ (ebd.), neben der Relevanz der Schichtzugehörigkeit den Einfluss der Arbeitssituation auf das Weiterbildungsverhalten, dar und trug so zu einer inhaltlichen Schwerpunktsetzung des wissenschaftlichen Diskurses zur Weiterbildungsbeteiligung auf *Arbeiterinnen und Arbeiter* (als bildungsungewohnte Gruppe) bei, welche sich auch in der Bildungspraxis und -planung jener Zeit zeigte. Diesem Schwerpunkt entsprach z. B. auch die Untersuchung von Labonté (1973) zu Bildungsaktivitäten von Industriearbeiterinnen und -arbeitern und ihrer Rahmung im Kontext beruflicher Weiterbildung. Sie legte u. a. den Einfluss von finanzieller Situation, Schichtarbeit sowie psychischer und physischer Belastung auf die Weiterbildungsbeteiligung dar. Die im BUVEP mit den *unterrepräsentierten Arbeitnehmenden* sichtbare Linie zeichnet sich mit der Eingrenzung auf die hier genannte Gruppe somit fort.

Hinsichtlich der methodischen Entwicklung der Forschung ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass die zuvor genannten Studien in die Zeit der realistischen Wende fallen, welche mit der eingangs skizzierten Hinwendung zu einem funktionalen Bildungsverständnis zugunsten von Qualifizierung und der politischen, rechtlichen,

finanziellen und systemischen Implementierung von Weiterbildung einherging (vgl. Olbrich 2001). Der Umbruch machte sich in der Weiterbildungsforschung auch auf methodologisch-methodischer Ebene als Paradigmenwechsel bemerkbar: Insbesondere den Leitstudien gemein ist, dass sie in ihrer methodologischen Ausrichtung und methodischen Anlage die „Versozialwissenschaftlichung“ (ebd., S. 355) der Bildungsforschung in den 1960er-Jahren abbilden. So wurden auch in Forschungen zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts differenziertere, empirische Forschungsmethoden angewendet sowie einzubeziehende Variablen ausdifferenziert. Es fand eine Abkehr vom zuvor dominanten geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Paradigma statt. Eine Neuausrichtung ist – wie gezeigt – auch innerhalb der aufeinander aufbauenden Hildesheim-, Göttinger- und Oldenburg-Studie sichtbar, welche sich von offenen Gruppendiskussionen über gezielte Gruppendiskussionen, Interviews und einer repräsentativen Umfrage hin zu einer alleinigen repräsentativen Umfrage entwickelten (vgl. Schulenberg et al. 1978, S. 9).

Schließlich etablierte sich für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit der Göttinger-Studie und der Oldenburg-Studie als *Studien zur Weiterbildungspartizipation im Besonderen die quantitativ ausgerichtete, empirische Forschung zur Weiterbildung im Allgemeinen* (vgl. Dörner & Schäffer 2015, S. 283). Inhaltlich und methodisch markieren Dörner und Schäffer darüber hinaus die zweite Leitstudie, das BUVEP (neben der hier nicht weiter aufgegriffenen Hannover-Studie), als „Beginn der *Ausdifferenzierung von Fragestellungen* einerseits und dem Beginn der *Etablierung von qualitativ-empirischer Forschung* andererseits“ (ebd.), was sich auch in der Fortentwicklung der Weiterbildungspartizipationsforschung im Speziellen mit ihren quantitativen und qualitativen Zugängen niederschlug und die Wegweiserfunktion der Leitstudien bis in die Weiterbildungsforschung insgesamt manifestierte.

Parallel zur wissenschaftlichen Bearbeitung erwachsenenpädagogischer Fragestellungen mündeten in jener Zeit bildungspolitische Aktivitäten im Rahmen der nationalen Bildungsplanung in erste Impulse zur Entwicklung einer Weiterbildungstatistik (vgl. Widany 2009, S. 35; siehe dazu auch Deutscher Bildungsrat 1970). Weiterbildung sollte quantitativ messbar werden, was erneut das funktionale Paradigma abbildet. Infolgedessen startete im Jahr 1979 die Dokumentation des Berichtssystem Weiterbildung (BSW), welches als erste regelmäßige Erhebung eine systematische, repräsentative Erfassung der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland erlaubte (bis 2007, zuletzt publiziert als Übergang zur europäisch verorteten Nachfolgeerhebung Adult Education Survey (AES), vgl. Rosenblatt & Bilger 2008). Insbesondere in den quantitativ ausgerichteten Studien zur Weiterbildungspartizipation im Kontext von Bildungsberichterstattung und -monitoring ist dabei die sozialwissenschaftliche Prägung fortlaufend sichtbar.³¹

31 Während in der Gegenwart zur Weiterbildungspartizipation umfangreiche eigene Forschungsaktivitäten der Disziplin Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie zur beruflichen Bildung auch in der Schnittstelle zur Berufspädagogik existieren, gibt es weiterhin auch genuin sozialwissenschaftliche Forschungen mit Bezug zum Feld Erwachsenenbildung/Weiterbildung, z. B. die Analysen von Yendell (2016) zur sozialen Ungleichheit in der beruflichen Weiterbildung auf Basis der Daten des SOEP sowie das im weiteren Fortgang dieser Arbeit mehrfach eingebundene Hamburger Biografie- und Lebenslaufpanel (Friebel, Epskamp, Knobloch, Montag & Toth 2000), welche interdisziplinär rezipiert werden.

2.2.1.3 Ausdehnung und Manifestierung: Weitere (Einzel-)Studien

Die Weiterbildungspartizipationsforschung erlebte im weiteren Zeitverlauf trotz unterschiedlich intensiver Forschungsphasen keinen Stillstand: Den frühen Forschungen folgte eine Vielzahl von Untersuchungen mit qualitativen und quantitativen Zugängen. Einzelstudien und -erhebungen sowie Expertisen und (Sekundär-)Auswertungen zur Weiterbildungsbeteiligung Erwachsener blieben nicht nur ein *Grundpfeiler*, sondern manifestierten sich als eine über die Jahrzehnte hinweg erkennbare *Konstante in der Weiterbildungsforschung*.³²

Eingrenzungen des Forschungsgegenstandes fanden insbesondere über die Fokussierung auf bestimmte Teilnehmenden-, Adressaten- oder Zielgruppen statt³³, etwa zur Weiterbildungssituation von Frauen und frauenspezifischen Angeboten (Ambos & Schiersmann 1994) oder zu Nicht- und Nie-Teilnehmenden in Form von Weiterbildungsabstinz (Bolder et al. 1994). Äquivalent zur Bildungspraxis fand auch in der Forschung verstärkt eine Orientierung an benachteiligten Gruppen statt. Bis in die Gegenwart generieren die meisten vorliegenden Einzelstudien dabei Erkenntnisse im Querschnitt. Demgegenüber zeigen Friebel et al. (2000; auch: Friebel 2006, 2008, 2014) im Hamburger Biografie- und Lebenslaufpanel (seit 1979/1980) im Längsschnittdesign, was in der Weiterbildungsforschung als Rarität einzuordnen ist, den Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbeteiligung, Erwerbsstatus und Elternschaft. Nicht ausgehend von Repräsentativität, sondern infolge ihres hohen exemplarischen, „typischen“ Gehaltes trägt die Studie biografiebezogen zum Verstehen von Begründungen für Weiterbildungsbeteiligung und Bruchstellen selbiger im Zeitverlauf bei. Die Einzelstudie setzte damit bereits frühzeitig empirisch dort an, wo Käßlinger, Kulmus und Haberzeth (2013) für die Gegenwart einen notwendigen Indikator für die Abbildung von Weiterbildungsbeteiligung proklamieren – die Betrachtung über den Lebenslauf (vgl. ebd., S. 11) –, was mit dem National Educational Panel Survey (NEPS) erst vor rund zehn Jahren und somit vergleichsweise spät als *large-scale-data* auf nationaler Ebene initiiert wurde.

Ab den 1990er-Jahren führten neoliberale Aktivierungspolitiken, die Erosion sozialstaatlicher Sicherheiten und Normalarbeitsverhältnisse sowie Prekarisierungstendenzen zu neuen Ungleichheitsverhältnissen (vgl. Schreiber-Barsch 2015, S. 194). Weiterbildung wird seither verstärkt im Modus der Funktionalisierung wahrgenommen. Eine andere Form der Schwerpunktsetzung der Weiterbildungspartizipationsforschung quer zu spezifischen Zielgruppen findet sich infolge dessen insbesondere seit Beginn des 21. Jahrhunderts. Seither bilden im Diskurs Studien eine Achse, die primär Formen beruflicher Weiterbildung fokussieren. Diese sind thematisch an-

32 Im Folgenden werden ausgewählte Forschungen aufgegriffen, um die Entwicklung der Forschung zu illustrieren. Die Abbildung von Ergebnissen erfolgt dabei in diesem Kapitel nur sporadisch. Empirische Befunde zu zentralen Einflussfaktoren werden im Folgekapitel gebündelt dargestellt.

33 Seit Ende der 1990er-Jahre existieren in der Weiterbildungspartizipationsforschung zudem auch Milieustudien, welche in Anlehnung an das Habituskonzept von Bourdieu (1982) über äußere Merkmale hinaus Lebenslagen und subjektive Werthaltungen einbeziehen, Weiterbildungsaktivitäten vor diesem Hintergrund analysieren und milieuspezifische Differenzierungen hinsichtlich der Wahrnehmung und Ausgestaltung von Weiterbildungsaktivitäten auf Seiten des Individuums zeigen (vgl. Bremer 1999, 2007; Barz & Tippelt 2004). Die milieuspezifische Differenzierung zur Weiterbildungsbeteiligung wird im Rahmen dieser Arbeit nur in Form der bildungsurlaubsspezifischen Studie von Bremer (1999) in Kapitel 3.2 aufgegriffen.

schlussfähig an die früheren Forschungen im beruflichen Kontext, etwa von Tietgens (1978), wie im Folgenden beispielhaft aufgeführt:

- Baethge/Baethge-Kinsky (2004) weisen in einer umfangreichen Repräsentativerhebung (n = 4.052) für die Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter adressatenorientiert den Einfluss der Arbeitsorganisation auf die Weiterbildungseinstellung nach. Sie zeigen, dass sich bildungsbiografische Strukturen über daraus resultierend mehr oder minder lernförderliche Arbeitsplätze positiv oder negativ auf berufliche, informelle Lernaktivitäten auswirken.
- Schröder, Schiel und Aust (2004) legen neben einem vom Individuum nicht antizipierten Weiterbildungsbedarf als Hauptmotiv für Nicht-Teilnahme an beruflicher Weiterbildung den Einfluss von Erwerbsstatus und Berufposition, Qualifikationen und Investitionen sowie Geschlecht und Ausprägungen der Kinderbetreuung offen und zeigen die Relevanz der Haltung zur Weiterbildung (n = 3.794). Sie identifizieren als Risikogruppen der Nicht- bzw. Nie-Teilnahme gering Qualifizierte, familiär und beruflich doppelbelastete Frauen sowie Einkommensschwache (vgl. ebd., S. 111–114).
- Schiersmann (2006) attestiert thematisch anschließend an die in der Göttinger-Studie gestellte Frage nach Bildungsvorstellungen (vgl. Strzelewicz, Raapke & Schulenberg 1966/1973) einen positiven Zusammenhang zwischen einem hohen Selbststeuerungsgrad, der Weiterbildungseinstellung sowie den Weiterbildungsaktivitäten. Sie verweist außerdem auf die subjektive Bedeutung des informellen, arbeitsbegleitenden Lernens und legt Differenzen zwischen weiterbildungsbe-wussten und -abstinenten Lernenden offen (n = 3.246). Zudem belegt die Studie als Barrieren für Weiterbildungsaktivität primär eine hohe Belastung, Zeitmangel und fehlenden Nutzen (vgl. Schiersmann 2006, S. 90 f.), was anschlussfähig an Erkenntnisse von Schröder, Schiel und Aust (2004) zur Nichtteilnahme ist.

Die hier exemplarisch angeführte Schwerpunktsetzung untermauert in der Gesamtheit einerseits als Argument die *Eingrenzung von Weiterbildung auf das Berufliche* und illustriert ein eher funktionales Paradigma, indem empirisch fundierte Erkenntnisse mehrheitlich diesen Bereich stärken, welcher auch auf individueller Ebene eine hohe Relevanz aufweist (vgl. hierzu die Befunde zur Weiterbildungsbeteiligung in Kapitel 2.3). Andererseits kann dieser Trend auch selbst als Symptom von Förderlogiken und Akzeptanzen im Sinne einer (notwendigen) Adaption der Forschungsrichtung auf den Berufsbezug ausgelegt werden. Es ist von einem interdependentem Verhältnis beider Lesarten im Sinne einer *self-fulfilling prophecy* im Diskurs auszugehen. Die Weiterbildungspartizipationsforschung agiert hier in der Schnittstelle zwischen individueller Teilnahme und öffentlicher Wahrnehmung.

Neben eigenständigen Einzelstudien liefern auch (Sekundär-)Auswertungen auf Basis der hiesigen Datensätze Erkenntnisse zu verschiedenen Schwerpunktsetzungen, etwa zu Bildungsbenachteiligten (vgl. Brüning & Kuwan 2002, Datenbasis: BSW), zum Einflussfaktor Geschlecht (vgl. Leber & Möller 2007, Datenbasis: Mikrozensus) oder zur Teilnahme von Akademikerinnen und Akademikern an beruflicher Weiter-

bildung im Trend (vgl. Widany 2014, Datenbasis: BSW und AES). Zudem liegen Expertisen vor, die sich im thematischen Feld der Weiterbildungspartizipation bewegen und ebenfalls auf Daten und Ergebnisse bereits vorliegender Studien zurückgreifen, häufig initiiert von gewerkschafts- oder parteinahen Stiftungen, beispielsweise von Nuissl und Heyl (2010) zur Teilnahme bestimmter Personengruppen (mit Migrationshintergrund/Ausländer, Ältere, niedriger Bildungs-/Erwerbsstatus und Erwerbslose, Frauen/Männer) an allgemeiner Weiterbildung und möglichen Teilnahmebarrieren, von Käßlinger, Kulmus und Haberzeth (2013) zu zentralen Einflussfaktoren auf Weiterbildungsbeteiligung mit Blick auf eine potenzielle Beschäftigungs-/Arbeitsversicherung sowie aus berufspädagogischer Sicht von Gillen, Elsholz und Meyer (2010) zur sozialen Ungleichheit in beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. Ebenfalls zu dieser Kategorie mit Schnittmenge zum weiter unten angeführten Bildungsmonitoring zählt mit ihren Anteilen zur Weiterbildungsbeteiligung auch die bremenspezifische Expertise „Zukunft Lebenslangen Lernens“ (Grotlüschen & Beier 2008) als Dokument regionaler Bildungsberichterstattung, welche in Kapitel 3 zum Bildungsurlaub aufgegriffen wird.

Dass Weiterbildung eine hohe Relevanz haben kann – für das Individuum und für die Gesellschaft – ist offenkundig, kann aber auch, wie im späteren Kapitel 2.3.3, kritisch hinterfragt werden. Es zeichnet sich ab, dass neben grundständigen Einzeluntersuchungen insbesondere auch Forschungen auf Basis von oder in Schnittmenge zu den sogenannten *large-scale-Daten* an Relevanz gewinnen und Expertisen Forschungsergebnisse zusammenführen. Auch in der vorliegenden Arbeit ist zu hinterfragen, inwiefern sich in dieser Beobachtung ein positiv wie negativ auszulegendes Spannungsfeld der Weiterbildungspartizipationsforschung zwischen Forschungsinteressen, Bildungsmonitoring, Rahmenbedingungen von Forschung und Akteurinnen/Akteuren abbildet.

Abschließend ist in diesem Abschnitt, welcher als Teil des übergeordneten Kapitels selbst einen Blick aus der Metaperspektive auf Forschung wirft, auf andere Metaanalysen über die Forschungen zur Weiterbildungsbeteiligung, beispielsweise zu divergierenden Teilnahmequoten infolge inkongruenter Erhebungskonzepte im Kontext der Bildungsberichterstattung, hinzuweisen. Diese runden die ausführliche Thematisierung von Weiterbildungspartizipation im Rahmen der Weiterbildungsforschung ab und leisten einen Beitrag zur Theoretisierung der Erfassung von Weiterbildungsbeteiligung (vgl. u. a. Wohn 2007; Widany 2009; Eisermann, Janik & Kruppe 2014; Kuper, Behringer & Schrader 2016). Dabei resümieren Kuper, Kaufmann und Widany (2016) wiederum aus der Metaperspektive auf die vorherrschenden Metaanalysen (*Meta-Meta-Betrachtung*), dass diese im Detail weiter auszubauen seien. Eine hinreichende Bearbeitung dessen ist demzufolge bis dato nicht gegeben und letztgültig auch nicht möglich. Vielmehr erweisen sich metaanalytische Betrachtungen der insbesondere quantitativ ausgerichteten Forschung – besonders zum Fokus Weiterbildungspartizipation, aber auch in der Weiterbildungsforschung insgesamt – infolge der stetig weitergeführten Forschungsaktivitäten als dauerhaftes Desiderat, welches eine regelmäßige theoretische wie empirische Bearbeitung und Vergewisserung

braucht (siehe hierzu auch die Implikationen für die Wissenschaft in Kapitel 9.2.1). An dieser Stelle wird erneut deutlich, warum Beiträge wie der vorliegende zur *theoretischen* Rahmung der Weiterbildungspartizipationsforschung erforderlich sind.

2.2.1.4 (Weiter-)Bildungsberichterstattung und -monitoring

Trotz der skizzierten Ausdehnung und Manifestierung von Forschungen im Zeitverlauf sowie bildungspolitischen Bestrebungen im Rahmen der Bildungsexpansion und -planung (manifestiert über die politische, rechtliche und systemische Implementierung von Weiterbildung) blieb eine *systematische* und wiederholte, *statistische Erfassung* der Weiterbildungsbeteiligung auch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts lange aus (vgl. Käßpinger, Kulmus & Haberzeth 2013, S. 13).

Nachdem im Jahr 1979 das BSW startete, erblühten nachfolgend in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten und vermehrt seit der Jahrtausendwende über die Einzelforschungen hinaus mehr oder weniger *regelmäßige, quantitative Erhebungen*, verstärkt im Kontext von (Weiter-)Bildungsberichterstattung und -monitoring, welche sich insbesondere zum Schwerpunkt Weiterbildungsbeteiligung supra-/international (auf europäischer Ebene), national (auf Bundesebene) und intranational (auf Landesebene) sowie auf regionaler und kommunaler Ebene) ausdifferenzieren (vgl. Ioannidou 2006; Gnahs 2011; Robak & Schöll 2011).

(Weiterbildungs-)Monitoring³⁴ wird in dieser Arbeit als übergeordnete Kategorie gegenüber einer untergeordneten Bildungsberichterstattung verstanden und meint

„[...] die langfristige Beobachtung ausgewählter Kenngrößen mit dem Ziel, Stärken und Schwächen von Entwicklungskonzepten zu erkennen. Unter Bildungsmonitoring wird dabei ein umfassendes und systematisches Sammeln, Interpretieren und Bewerten von Daten und Informationen verstanden zum Zwecke der Überwachung, Planung und Steuerung von Entwicklungen im Bildungsbereich.“ (Gnahs et al. 2009, S. 98)

In den Fokus rückt somit die systematische *Erfassung, Analyse* und *Bewertung* des (Weiter-)Bildungssystems auf Basis festgelegter Kategorien und Indikatoren mit dem Ziel, steuerungsrelevantes Wissen für die Gestaltung von Prozessen und Strukturen zu generieren (*Evidenzbasierung*³⁵) und zu Steuerungsentscheidungen beizutragen (*Governance*). Als formale Merkmale von Monitoringstudien lassen sich die *Regelmäßigkeit* der Erhebung, die *Repräsentativität* der Stichproben und die Datenauswertung auf einer *systemrelevanten Aggregatenebene* festhalten, was angesichts des pluralen Mehrebenensystems der Weiterbildung komplex ist (vgl. (Kuper & Widany 2011, S. 306 f.). Weiterbildungsmonitoring ist dabei jener Teil des Bildungsmonitorings, der den Weiterbildungssektor in den Blick nimmt.

34 Während Widany (2009, S.15) noch darauf verweist, dass *Weiterbildungsmonitoring* als Begriff möglich wäre, *Bildungsmonitoring* aber damals noch vergleichsweise neu und uneinheitlich gefasst sei, weshalb ein weiterer neuer Begriff nicht zielführend wäre, wird diese Einschätzung nun nur noch bedingt geteilt, da die Debatte zum Bildungsmonitoring inzwischen auch für den Weiterbildungssektor intensiv geführt wird und die Verwendung des Begriffs Weiterbildungsmonitoring passend ist, um die Fokussierung auf den Weiterbildungssektor hervorzuheben. Auch Widany selbst greift den Begriff in späteren Publikationen auf (z. B. Kuper & Widany 2011).

35 Siehe hierzu kritisch Tippelt (2009) und Jornitz (2009).

Das konkrete Verhältnis von Bildungsberichterstattung und Bildungsmonitoring wird im Diskurs unterschiedlich definiert. Nach Gnahs und Reichart (2014) beziehungsweise Gnahs et al. (2009), welche die Bildungsberichterstattung als „Kernstück des Monitorings“ (ebd., S. 99) fassen, ist die Bildungsberichterstattung mit Fokus Weiterbildung zunächst die deskriptive Komponente des Bildungsmonitorings, welche den Weiterbildungsbereich abbildet, vergleichbar macht und (bei vorliegender Wiederholung und Regelmäßigkeit) Trends aufzeigt. Die Bewertung und Verarbeitung in Handlungsalternativen erfolgt über die Einbindung in das (Weiter-)Bildungsmonitoring:

„Bei ihr [der Bildungsberichterstattung] handelt es sich um eine systematische, theoriebasierte, indikatorengestützte, regelmäßige und umfassende Darstellung des Bildungsbereichs. Ziel ist es, Strukturen und Entwicklungen zu beschreiben, regionale und internationale Vergleiche zu ermöglichen, die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens insgesamt und seiner Teile einzuschätzen sowie Grundlagen für politische Entscheidungen zur Verbesserung des Bildungswesens zu liefern.“ (Gnahs & Reichart 2014, S. 19)

„Sie [die Bildungsberichterstattung] ist die Komponente des Monitorings, die auf Dauer gestellt ist und somit auch die Verfolgung von Zeitreihen und damit Entwicklungslinien erlaubt. Sie ist auch zentraler Input für andere Komponenten des Bildungsmonitorings: So liefert der regionale Bildungsbericht im Regelfall eine wichtige Grundlage für die regionalen Diskurse und die Zukunftsabschätzung.“ (Gnahs et al. 2009, S. 99)

Die Definition und Funktionszuschreibung verdeutlicht den bildungspolitischen und steuerungslogischen Gehalt, was impliziert, dass Bildungsberichterstattung selbst zwar als rein deskriptiv und neutral verstanden werden *kann*, sie aufgrund ihrer Rolle als *Produzentin* und *Lieferantin* für das Bildungsmonitoring jedoch über die Bereitstellung entsprechender Daten selbst auch einen steuerungsrelevanten Einfluss innehat: Bildungsmonitoring bedient sich als Konsument am Produkt, den generierten Daten, zumeist als (Prozent-)Zahlen. Die offensichtlichen Produkteigenschaften, das heißt, die aufbereiteten Zahlenwerte, überlagern dabei die dem Produkt immanenten Merkmale, also Definitionen, Indikatoren und Operationalisierungen, sowie Teilschritte im Produktionsprozess, kurz: die Anlage der Forschung. Die Entscheidung darüber, welche Bestandteile dem Produkt in welcher Form zugefügt werden und wie der Produktionsprozess abläuft, liegt bei der Produzentin, der Bildungsberichterstattung. Ein transparenter Produktionsprozess dient dem Konsumenten (Bildungsmonitoring) somit, indem das Produkt vergleichbar wird.³⁶

36 In übergreifenden und die Befunde unterschiedlicher empirischer Quellen zusammenfassenden Berichten werden Ergebnisse für ein breites, auch nicht-wissenschaftliches Publikum aufbereitet und zusammengefasst, z. B. im Bildungsbericht der Bundesregierung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018), im international vergleichenden Bericht „Bildung auf einen Blick“ von der OECD (2018) oder mit der Fokussierung auf berufliche (Weiter-)Bildung der Datenreport zum Berufsbildungsbericht des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) (2018), jährlich mit spezifischen Schwerpunkten, z. B. zur Weiterbildungsbeteiligung im europäischen Vergleich (vgl. Behringer & Schönfeld 2014), und Trendanalysen (z. B. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung 2014). Charakteristisch ist dabei, dass die Berichte durch ihre in der Regel ergebnisorientierte, nicht-methodische Ausrichtung Ergebnisse für im Feld tätige Akteurinnen und Akteure als Endprodukt abbilden und somit auf einer anderen Ebene anzusiedeln sind als die Primärquellen der Weiterbildungspartizipationsforschung.

Auffällig ist, dass bereits Hartmann vor fast 125 Jahren mit der als Begründung für die Analyse der Hörerstatistiken angeführte Zielsetzung (*Legitimation und Finanzierung, Entwicklung*) die Nutzung der Weiterbildungsdaten für politische sowie praxisbezogene Entscheidungen fokussierte. Hierbei ging er jedoch von seiner eigenen Bildungspraxis aus, während die gegenwärtigen Entwicklungen zum Weiterbildungsmonitoring primär (bildungs-)politisch motiviert sind. Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Konzept evoziert Vergleiche, Bewertungen und *gesamtgesellschaftlich wirksame Optimierungen des Weiterbildungssystems* (vgl. Ioannidou 2006; Ioannidou & Seidel 2008). Offen bleibt aus wissenschaftlicher und pädagogischer Perspektive, inwiefern die starke Evidenzorientierung zeitweilig konträr zum Eigenanspruch der wissenschaftlichen Adressaten- und Teilnehmendenforschungen als Grundlagenforschung liegt und ob insbesondere in der quantitativen Weiterbildungspartizipationsforschung das politische Verwertungsinteresse das wissenschaftliche und praxisbezogene Erkenntnisinteresse dominiert.

Vor dem Hintergrund eines aktiven Weiterbildungsmonitorings in Deutschland erfolgt nun eine Zuschneidung auf den Bereich der Weiterbildungspartizipation:

Weiterbildungsbeteiligung gilt als ein quantifizierbarer Messwert für die Abbildung des Weiterbildungssektors und hinsichtlich der Umsetzung Lebenslangen Lernens und erfährt so eine starke funktionale Auslegung, die zugleich an eine hohe gesamtgesellschaftliche Relevanzzuschreibung gekoppelt ist, welche aus bildungswissenschaftlich-pädagogischer Perspektive sehr technisch anmutet. Individuelle Weiterbildungsbeteiligung (*Mikroebene*) fungiert in dieser Lesart als Ausprägung lebenslangen Lernens infolge funktionsfähiger Weiterbildungsakteurinnen und -akteure und Gelegenheitsstrukturen (*Mesoebene*) sowie bildungssystemischer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen (*Makroebene*):

„Die Weiterbildungsbeteiligung ist eine der wenigen Kennzahlen, anhand derer Aussagen zur Leistungsfähigkeit des Weiterbildungssystems quantitativ hinterlegt werden können [...] inwiefern es Akteuren in der Weiterbildung gelingt, Erwachsene durch Angebote zu erreichen und inwiefern die Partizipation am Lebenslangen Lernen aller Bevölkerungsteile tatsächlich gelingt.“ (Martin et al. 2015b, S. 26)

In diesem Verständnis hat die systematische, statistische Erfassung der Weiterbildungsbeteiligung als grundlegende Vergleichsgröße einen festen Platz in der Bildungsberichterstattung und wird in verschiedenen Erhebungen berücksichtigt, beispielsweise in der europäisch angestoßenen und inter-/supranational (europäische Ebene), national (Deutschland) sowie intranational (Landesebene; anteilig) umgesetzten Individualbefragung Adult Education Survey (AES) oder in der ebenfalls auf europäischer Ebene inter-/supranational verorteten Betriebsbefragung Continuing Vocational Training Survey (CVTS; siehe diese und weitere Erhebungen zugeordnet in der Systematisierung in Kapitel 2.2.2).

Um Weiterbildungsbeteiligung quantitativ abzubilden, können dabei drei grundlegende Indikatoren unterschieden werden, welche für den Fokus dieser Arbeit her-
vorzuheben sind³⁷:

„Die so genannte ‚Reichweite‘ von Weiterbildung, die in Teilnahmequoten oder Teilnah-
mezahlen gemessen wird; die ‚Teilnahmefälle‘ bzw. ‚Belegungen‘, die v. a. im Rahmen von
Anbieterstatistiken eine zentrale Rolle spielen, sowie das ‚Weiterbildungsvolumen‘, das
den Zeitaufwand für Weiterbildung beschreibt.“ (Reich-Claassen 2015, S. 75, Herv. L. H.)

(1) Am verbreitetsten zur Erfassung der Weiterbildungsbeteiligung ist die Ermittlung der *Reichweite* in Form einer *Teilnahmequote* als Indikator (sowie gruppenbezogene Teilquoten) als „Anteil der Personen, die in einem Zeitraum an Weiterbildung teilgenommen haben“ (Käpplinger, Kulmus & Haberzeth 2013, S. 9), wobei das Zeitfenster je Erhebung homogen festzulegen ist. Bereits in der Oldenburg-Studie wurde Weiterbildung quotiert abgebildet, bezog sich jedoch als „Prozentsatz der Befragten aus der jeweiligen Gesamtheit an, die nach eigenen Angaben *bisher* an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen haben“ (Schulenberg et al. 1978, S. 15, Herv. L. H.) auf ein unspezifisches Zeitfenster. Bezugspunkt der Quote ist – damals wie heute – das Individuum; erfasst werden nach dieser Betrachtungsweise personenbezogene Daten. Die Abbildung in Form von Teilnahmequoten ermöglicht dabei eine „rasche Einschätzung der Weiterbildungsaktivität bestimmter Personengruppen“ (Reich-Claassen 2015, S. 75), und auch Entwicklungen im Zeitverlauf sind gut darstellbar. Ohne weitere Einordnung bleibt die Teilnahmequote jedoch zunächst ein deskriptiver Wert, welcher genuin nicht die mit der Teilnahme zusammenhängenden Bezüge aufgreift, was anschlussfähig zu der eingangs getätigten Begriffssetzung von Weiterbildungsteilnahme ist. Während Eckert (2011, S. 269) die Teilnahme(quote) auf organisierte Weiterbildungsveranstaltungen eingrenzt und die Notwendigkeit der Überarbeitung der Indikatoren zugunsten eines breiten Verständnisses im Sinne des Lebenslangen Lernens hervorhebt – wobei auch dann in jedem Fall eine Differenzierung der Weiterbildungsaktivitäten ersichtlich sein sollte –, wurden z. B. im AES auch informelle Lernaktivitäten gesondert per *Teilnahmequoten* abgebildet (vgl. BMBF 2017, S. 47). Für die Erfassung und Interpretation von Weiterbildungspartizipation ist somit stets beachtenswert, worauf sich die ermittelte Teilnahmequote bezieht: Weiterbildung in enger oder in weiter Auslegung.

(2) Der zweite gebräuchliche Indikator zur quantitativen Abbildung von Weiterbildungspartizipation umfasst *Teilnahmefälle* im Sinne von *Belegungen* als die „Zahl der von einer Person innerhalb des Referenzzeitraums besuchten Veranstaltungen“ (Eckert 2011, S. 269). Dieser Wert ist im Unterschied zur Teilnahmequote nicht individualsbezogen, sondern orientiert sich an den Teilnahmen der Person und somit auch Mehrfach- oder mehrfach gezählte Langzeiteilnahmen (vgl. Reich-Claassen 2015, S. 75). Typischerweise erfasst werden Teilnahmefälle in Weiterbildungseinrich-

37 In jüngerer Zeit entwickelt sich der Diskurs zur Weiterbildungsstatistik zugunsten einer Ausdifferenzierung und Vereinheitlichung der Indikatorik (s. dazu Kuper, Behringer & Schrader 2016). An dieser Stelle sind jedoch nur die genannten Kernindikatoren relevant. Die komparative Analyse (potenzieller) Indikatoren ist nicht Teil der vorliegenden Arbeit.

tungen (Anbieterperspektive) und so ist dies häufig die in Landesstatistiken zu findende Bezugsgröße zur Weiterbildungspartizipation. Erfasster Teilnahmefall aus Perspektive des Individuums und aus Perspektive des Anbieters können dabei voneinander abweichen, z. B. wenn eine Person in einem Langzeitkurs je Abrechnungsperiode neu gezählt wird, die Teilnahme individuell aber als *eine* Weiterbildung benennt (vgl. Bilger & Kuper 2013a, S. 26 f.). Für diesen Indikator ist Eckerts (2011, S. 269) implizite Kritik der Eingrenzung auf organisierte Weiterbildung offenkundig und zugleich natürlicherweise gegeben, da mit dem Verständnis der Teilnahmefälle als Belegungen i. e. S. als Bezugspunkt zunächst das organisierte Lernen einhergeht. Allerdings ist auch hier eine Ausweitung auf nicht-organisierte Lernfälle im Sinne von Lernaktivitäten möglich, wie z. B. im AES, indem zusätzlich zu Teilnahmequoten auch Fälle in Form von Weiterbildungsaktivitäten erfasst werden – aus Perspektive des Individuums, nicht aus Anbieterperspektive (vgl. Bilger et al. 2013).

(3) Der Indikator *Weiterbildungsvolumen* weitet die quantitative Erfassung von Weiterbildungspartizipation zugunsten einer temporalen Komponente aus und beschreibt den Gesamtumfang organisierter Weiterbildungsaktivitäten: die Teilnahmedauer (vgl. Reich-Claassen 2015, S. 75; Eckert 2011, S. 269). Hierdurch wird ein differenzierteres Abbild möglich, indem sichtbar wird, ob eine Weiterbildungsaktivität einen geringen oder hohen zeitlichen Aufwand impliziert. Die Relevanz dieses Indikators wird unter anderem beim internationalen Vergleich von Teilnahmequoten deutlich, indem Differenzen in der Teilnahmequote zwischen Staaten bei zusätzlicher Betrachtung des Weiterbildungsvolumens relativiert werden (vgl. Käßplinger, Kulmus & Haberzeth 2013, S. 10 f.; siehe für Deutschland im AES: u. a. Bilger & Kuper 2013c).

Festzuhalten ist abschließend, dass die politisch orientierte und unter der Programmatik des lebenslangen Lernens EU-getriggerte Begründungslogik zur Erfassung von Weiterbildungsbeteiligung als Indikator im Kontext von Bildungsberichterstattung und -monitoring die Weiterbildungspartizipationsforschung nachhaltig und langfristig beeinflusst, indem sich die funktionale Auslegung von Weiterbildung auch in der Erforschung selbiger manifestiert.

2.2.1.5 Daten zur Weiterbildungspartizipation als Konglomerat

Aus den umfassenden Forschungsaktivitäten und der in der neueren Zeit ausgeprägten Bildungsberichterstattung zum Fokus Weiterbildungspartizipation resultiert keineswegs ein einheitliches und vollständiges Bild zur Quantität und Qualität der Weiterbildungsbeteiligung. Vielmehr lässt sich die (statistische) Datenlage zum Fokus Weiterbildungspartizipation, wie auch jene zur Weiterbildung insgesamt, als mosaikartig (Gnahn & Reichart 2014, S. 15), zerklüftet (Schöll 2011, S. 333) und puzzelförmig (Seidel 2006, S. 37), oder auch als *heterogenes und lückenhaftes Konglomerat* beschreiben, wenngleich die Erhebungen und Forschungen zur Weiterbildungsbeteiligung in ihrer Gesamtheit umfassend und in ihrer Einzelanlage differenziert sind. Eine dieser Lücken, welche bis in die Gegenwart nur sporadisch, vorübergehend und oberflächlich gefüllt wurde und sich im Zeitverlauf in der Breite und Tiefe neu ausformte, stellt der in dieser Arbeit thematisierte Bildungsurlaubsbereich dar.

Widany (2009, S. 35) weist darauf hin, dass sich „in verschiedensten Datenquellen und begrifflicher Vielfalt die Pluralität und Segmentierung des Weiterbildungsektors widerspiegelt“ (ebd.). So komplex und vielschichtig wie das Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist somit auch die Erfassung von selbigem, was die einheitliche Abbildung nicht nur erschwert, sondern möglicherweise sogar unmöglich macht.

Bereits im frühen 20. Jahrhundert (1912) wurde im Rahmen der Hörerforschung die Notwendigkeit einer systematischen Vereinheitlichung von Erhebungen (damals: Hörerstatistiken) mit dem Ziel der Vergleich- und Verallgemeinerbarkeit erkannt, jedoch erst in den 1930er-Jahren anteilig für den Bereich der Volkshochschulen umgesetzt (vgl. Born 2011, S. 232; Seitter 2007, S. 123 f.). Somit ist die hier dargelegte Problematik nicht neu, sondern hat innerhalb der Teilnehmendenforschung eine lange Tradition. Dies ist insofern erstaunlich, als dass der Sachverhalt bereits für überschaubare Datenmengen und -erhebungen erkannt wurde, lange bevor sich die Forschung überhaupt in ihrer Masse und Heterogenität – insbesondere auch für Forschungsaktivitäten zur Weiterbildungsbeteiligung – ausgebildet hatte. Dies verweist auf ein fehlendes Bewusstsein im Rahmen der Konstitutionsphase umfangreicher, quantitativer Forschungsbestrebungen zur Weiterbildungspartizipation und eine lange fortwährende Unterschätzung der sich anbahnenden Problematik, welche erst in den letzten zehn Jahren aktiv bearbeitet wird.

Lücken in der umfassenden Abbildung von Weiterbildungspartizipation ergeben sich bis heute wiederum einerseits, weil Teilaspekte nicht oder nur begrenzt erhoben werden, beispielsweise bis dato a) *regelmäßige* und *vergleichbare* Strukturdaten zur Inanspruchnahme von Bildungsurlaub (dort wo Landesgesetze vorliegen) sowie b) *differenzierte* Aspekte zur Weiterbildungs(nicht)beteiligung im Bildungsurlaub insgesamt.

Andererseits sorgen Inkompatibilitäten und Einbußen im Zuge der Aggregation vorhandener Daten für ein unvollständiges Abbild:

„Vielmehr existieren unterschiedliche weiterbildungsstatistische Quellen nebeneinander, die in der Regel nicht oder nur partiell kompatibel sind und daher nur in Einzelfällen und in bestimmten Teilsegmenten eine Zusammenführung ihrer Ergebnisse erlauben. Die mangelhafte Kompatibilität und Integrationsfähigkeit ergibt sich daraus, dass jeder dieser Statistiken in der Regel unterschiedliche Merkmalskataloge, Definitionen, Erhebungseinheiten, Periodizitäten wie auch nicht vereinbare räumliche Bezüge zugrunde liegen.“ (Bellmann 2003, S. 7)

Innerhalb der statistischen Weiterbildungsforschung schneide die systematische Erfassung der Weiterbildungspartizipation zwar nicht ganz so defizitär ab wie andere Teilbereiche, da zumindest häufig eine Disaggregation und Abbildung nach soziodemografischen Merkmalen möglich sei, so die Einschätzung von Widany (2009, S. 35), dennoch verbleibt die Datensituation uneinheitlich und unvollständig. Mit dem Konglomerat der Datenlage gehen Herausforderungen in der Zusammenführung, Gegenüberstellung und Vergleichbarkeit von Daten und Ergebnissen einher, von der primär quantitativ orientierte Erhebungen betroffen sind, da ihnen das Merkmal der Vergleichbarkeit genuin zugeschrieben wird.

Die Pluralität und Komplexität gilt für den Fokus Weiterbildungspartizipation mit weitreichenden Folgen für die gewonnenen und rezipierten Ergebnisse: Das grundlegendste und zugleich markanteste Beispiel zur Verdeutlichung der Heterogenität ist die divergierende Teilnahmequote. Ebenso heterogen wie das Konglomerat der Datenlage der Weiterbildungsforschung ist, variiert auch die Teilnahmequote je nach Datenquelle, beispielsweise zwischen dem Adult Education Survey (AES) – regelmäßig um 50 % – für einen Referenzzeitraum von 12 Monaten sowie breit erfasste non-formale Lernaktivitäten der 18- bis 64-jährigen und im Labour Force Survey (LFS) – jährlich konstant knapp 8 % – für einen Referenzzeitraum von 4 Wochen und ausschließlich formalisierte Weiterbildungsaktivitäten der 15- bis 74-jährigen (vgl. Behringer & Schönfeld 2014, S. 390)³⁸. Diese Differenzspanne wird im Zeitverlauf regelmäßig festgestellt und u. a. mit Studiendesign-, Operationalisierungs- sowie Stichprobeneffekten begründet (z. B. von Wohn 2007; Käßplinger, Kulmus & Haberzeth 2013; Kuper 2016). Ausgehend von dieser Diskrepanz wird deutlich, in welchem Ausmaß bei steigender Komplexität der zu erforschenden Teilaspekte von Weiterbildungspartizipation eine erhöhte Transparenz erforderlich ist. Dies ist im Bewusstsein des zuvor skizzierten Stellenwerts von Bildungsberichterstattung als Teil des Bildungsmonitorings besonders bedeutsam, da je nach genutzter Datenquelle auf Basis unterschiedlicher Daten und Auslegungen differente steuerungsrelevante Entscheidungen evoziert werden. Demzufolge ist ein sensibler und reflektierter Umgang mit (quantifizierten) Ergebnissen zur Weiterbildungsbeteiligung, insbesondere mit jenen, die für das Bildungsmonitoring hinzugezogen werden, hinsichtlich des Zustandekommens und der Einordnung unumgänglich. Diesbezüglich wird mit der vorliegenden Einzelstudie ein Beispiel geschaffen, wie ein forschungssensibler Umgang aus Sicht der Forschungsverantwortlichen erfolgen kann. Die Förderung eines entsprechenden Bewusstseins ist hierbei elementares Ziel.

In der Gegenwart ist für den benannten Sachverhalt eine konträre Entwicklung zu beobachten: Einerseits liegt in der Weiterbildungsforschung ein starkes Bewusstsein für die beschriebene Problematik zur Daten(erhebungs)lage und dem Umgang mit ihr vor, wie zahlreiche Thematisierungen zeigen (z. B. Seidel 2006; Wohn 2007; Widany 2009; Käßplinger, Kulmus & Haberzeth 2013; Eisermann, Janik & Kruppe 2014; Kuper, Behringer & Schrader 2016). Andererseits werden als Fortführung der jeweiligen Erhebungssysteme und parallel dazu in Einzelstudien fortlaufend Daten generiert, welche weiterhin hinsichtlich der Indikatoren (noch) nicht angeglichen sind und werden, sondern aufgrund ihrer Angebundenheit an differente Bezugssysteme – beispielsweise Bundesstatistik (Mikrozensus) versus europäische Statistik (AES) – einer Integration der erzeugten Daten entgegenstehen, wodurch letztlich die Unübersichtlichkeit und Differenz aufrechterhalten wird.

Der sogenannte „Surveydschungel individueller Weiterbildungsbeteiligung“ (Käßplinger, Kulmus & Haberzeth 2013, S. 15)³⁹ erscheint somit (weiterhin) dicht be-

38 Besonders prägnant sind die Gegenüberstellungen der Teilnahmequoten bei Käßplinger, Kulmus und Haberzeth (2013, S. 13 ff.) sowie in differenzierter methodischer Betrachtung bei Wohn (2007) und Eisermann, Janik und Kruppe (2014).

39 Erstmals prägte Seidel (2006) das Bild des „Statistikdschungels“ für die Weiterbildung insgesamt.

wachsen und ist von einer Artenvielfalt an Daten gekennzeichnet. Dieser fordert die Weiterbildungsforscherinnen und -forscher in der Artenbestimmung und Zuordnung heraus und ist für Praxisvertreterinnen und -vertreter, die mit den Daten arbeiten und argumentieren, ohne eine gut aufeinander abgestimmte kartografische und artenbezogene Beschreibung kaum durchdringbar. Um im Dickicht den Überblick zu behalten, ist es erforderlich, Erhebungen in ihrer Art, ihren wesentlichen Merkmalen und ihrem Standort einheitlich zu erfassen.

Das *Konglomerat* vorliegender Erhebungen und Forschungen sowie daraus resultierender Daten bedarf somit einer Ordnung, um den Surveydschungel zu bewältigen und einem „lost in data“ vorzubeugen und gegenzusteuern. Aus diesem Grund wird im Folgekapitel eine Möglichkeit der Systematisierung von Erhebungen aufgenommen und weitergeführt, um einen Beitrag zur Strukturierung von Daten und Forschungsergebnissen zur Weiterbildungspartizipation im Allgemeinen und für das Forschungsfeld Bildungsurlaub im Speziellen zu leisten. Abgebildet wird ein *Instrument zur strukturellen Ordnung*, wodurch ein Beitrag zur theoretischen Fundierung der Weiterbildungspartizipationsforschung geleistet wird. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird mit Blick auf die genannten Ziele *Transparenz, Anschlussfähigkeit und Sensibilität* darüber hinaus regelmäßig eine Verortung der vorliegenden Studie stattfinden und die Problematik divergierender Bezugspunkte (z. B. unterschiedliche Erhebungseinheiten und -zeiträume) bedacht.

2.2.2 Horizontale und vertikale Systematisierung von Erhebungen

Eine Möglichkeit der Ordnung, welche die strukturelle Einordnung von Studien, Erhebungen und ihrer Ergebnisse – und somit auch der vorliegenden Forschungsarbeit – möglich macht, ist ein zweidimensionales Schema, welches hier begrifflich und in kombinierter Form als *horizontale und vertikale Systematisierung* von Erhebungen eingeführt wird.

Diese Systematisierung leistet in struktureller Hinsicht einen Beitrag zur theoretischen Rahmung der Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung zum Fokus Weiterbildungspartizipation und erlaubt insbesondere eine Systematisierung der großen Erhebungen im Kontext der (Weiter-)Bildungsberichterstattung, wie im Folgenden dargelegt, ist aber auch anschlussfähig für Einzelstudien. Der von Bellmann (2003) als Teil der Expertenkommission Lebenslanges Lernen genannte und bis heute rezipierte Sachverhalt fehlender Kompatibilität und Integrationsfähigkeit weiterbildungsstatistischer Daten und Erhebungen infolge unterschiedlicher Begriffsbestimmungen, Erhebungseinheiten, Periodizitäten und weiterer Bezugspunkte⁴⁰ als

40 Zu den differenten Merkmalen der Erhebungen siehe z. B. die tabellarischen Übersichten bei Seidel (2006), Kuper, Behringer und Schrader (2016) und Widany (2009). Da die folgende Systematisierung eine *strukturelle* Ordnung auf Basis von zwei grundlegenden Kriterien fokussiert, wird auf die komparative Abbildung der Charakteristika (Periodizität, Operationalisierung, Stichprobe, usw.) verzichtet, da dies eine andere Analyseebene als die hier gewählte darstellt.

Kern der Problematik wird dabei ursachenbedingt nicht aufgelöst, sondern muss stets mitgedacht werden.⁴¹

2.2.2.1 Systematisierung von Erhebungen – Teil I: horizontal (Individualbefragungen – Betriebsbefragungen – Anbieterstatistiken)

Die Betrachtung der Datenlage zur Weiterbildungspartizipation zeigt, dass parallel nebeneinander Erhebungen und Daten unterschiedlicher Art existieren, welche aufgrund ihrer Anlage und Rahmung jeweils differente *Zugänge zur Erforschung von Weiterbildungspartizipation* eröffnen.

Zur Einordnung von Ergebnissen und ihrer Aussagekraft ist ein Bewusstsein für die Verschiedenartigkeit der Datenquellen hinsichtlich ihrer *Perspektive* und damit verbundener Charakteristika erforderlich. Hierbei unterstützt eine übergeordnete Kategorisierung der heterarchisch nebeneinander auf einer waagerechten Ebene existierenden Erhebungen anhand eines Unterscheidungskriteriums, welches eindeutig festzulegen ist. Die Ordnung parallel existierender Erhebungsformen ist im Kontext der Weiterbildungsforschung etabliert, wird hier *begrifflich* als *horizontale Systematisierung* benannt und im Folgenden hergeleitet.

Mit zunehmender Breite nebeneinander existierender Erhebungen und Daten zur Weiterbildung entstanden verschiedene Ansätze, um selbige zu ordnen, vielmals im Zuge der Erstellung tabellarischer Übersichten und ohne erkennbare theoretische Rahmung.

Eine erste Möglichkeit findet sich im Berichtssystem Weiterbildung bei Kuwan et al. (2003) und Kuwan et al. (2006), aufgegriffen auch von Arnold und Schiersmann (2004). Unterschieden werden demnach (a) Amtliche Statistiken (z. B. CVTS; SGB-Statistik), (b) Trägerstatistiken (z. B. Volkshochschulstatistik) und (c) Erhebungen durch Institute (mit den Subkategorien Personenbefragungen, z. B. BSW, und Betriebsbefragungen, z. B. IAB-Betriebspanel). Die Strukturierung in die drei Oberkategorien (a) bis (c) folgt einer Zuordnung, deren Logik in den jeweiligen Veröffentlichungen nicht explizit ausformuliert wird, sich aber in Anlehnung an die Überschrift „*Informationsquellen zur Weiterbildung*“ (Kuwan et al. 2006, S. 2, Herv. L. H.) – als einzige verbalisierte Präzisierung – mit dem *Unterscheidungskriterium Datenquelle* („*Wer liefert die Daten?*“) beschreiben lässt.

Für die Erfassung von Weiterbildungspartizipation ist diese Unterteilung in ihrem Gehalt zur Aufteilung und Charakterisierung von Erhebungen nur bedingt geeignet, da das Unterscheidungskriterium auf einer Ebene angesiedelt ist, welche für das Bewusstsein für das Zustandekommen von Daten zwar relevant ist, jedoch nicht zum genannten Kern der Differenz hier zentrierten inhaltlichen Ebene vordringt: der *Erhebungsperspektive*.

41 Diese Problematik ist insbesondere auf der Ebene der large-scale-assessments als langfristiger Prozess anzugehen, beispielsweise indem Indikatoren für die Weiterbildungsstatistik erhebungsübergreifend entwickelt, Erhebungsbedingungen vereinheitlicht und forschungsmethodische Effekte eruiert werden (siehe hierzu die Expertise von Kuper, Behringer & Schrader 2016, in der Indikatoren eingebettet in ein Input-Prozess-Output-Modell entwickelt werden). Bottom-up und kurzfristig kann dem Sachverhalt in Form des eigenen sensiblen und transparenten Umgangs mit Forschungen zur Weiterbildungspartizipation und der Verortung im Konglomerat begegnet werden. Die komparative Aufarbeitung der Indikatrix steht nicht im Fokus dieser Arbeit.

Eine Strukturierung, die sich der hier angestrebten Differenzierung von Daten zur Weiterbildungspartizipation stärker annähert, liefert Bellmann (2003), welcher weiterbildungsstatistische Informations- und Datenquellen nach den Kategorien (a) Berichtssysteme inklusive Geschäfts- und Trägerstatistiken, (b) Betriebs- und Unternehmensbefragungen und (c) Personenbefragungen aufteilt. Diese Unterteilung folgt einer Zuordnung, deren Logik sich mit dem *Unterscheidungskriterium Erhebungsperspektive plus Berichtswesen (Mischform)* beschreiben lässt. Aufgrund der Kategorie „Berichtssysteme“, welche eine andere Ebene als die übrigen Kategorien fokussiert und worunter zudem bei Bellmann auch Statistiken der Anbieter gefasst werden, ergeben sich jedoch Missverhältnisse in der Trennschärfe im Sinne einer eindeutigen Zuordnung. So ist beispielsweise das Berichtssystem Weiterbildung (vgl. Rosenblatt & Bilger 2008) in der ersten Kategorie (a) eingruppiert, stellt aber zugleich eine Personenbefragung (c) dar, was unter dem Label „Berichtssystem“ und einer daran anschließenden Charakterisierung nicht sofort ersichtlich ist. Im Sinne der hier beabsichtigten Systematisierung und Ordnung ist jedoch eine eindeutige Zuordnung anzustreben.

Seidel (2006) und daran anschließend Widany (2009) lösen diese Problematik auf, indem sie die Kategorisierung und Begrifflichkeiten von Bellmann (2003) anteilig aufgreifen, jedoch die einbezogenen Ebenen und die Logik der Systematisierung trennscharf halten. So lässt sich bei beiden Autorinnen als *Unterscheidungskriterium* für die Datenquellen die *Erhebungsperspektive* („Welche Perspektive wird erfasst?“) identifizieren. Unterschieden werden (a) Individual-/Personenbefragungen, (b) Betriebs-/ Unternehmensbefragungen und (c) Anbieterstatistiken zur Weiterbildung.⁴² Nach diesem Zugang lassen sich Datenquellen zur Weiterbildungsbeteiligung somit auf Personen-, Betriebs- und Einrichtungsebene verorten. Diese Form der Unterteilung hat sich etabliert und wird mittlerweile auch um (d) Personalstatistiken als eigene Kategorie zur Perspektive des Personals als personale Ebene der Einrichtungen ergänzt. So beispielsweise bei Behringer et al. (2016), welche die vier Kategorien von Erhebungen als „vier Säulen der Weiterbildungsstatistik“ (ebd., S. 28) aufgreifen, die jeweils zugeordneten Datenquellen spezifisch und komparativ abbilden, die Kategorien selbst in der Expertise jedoch nicht (erneut) genuin charakterisieren. Für die vorliegende theoretische Rahmung ist dies indes grundlegend erforderlich, um im Fortgang der Arbeit die eigene empirische Vorgehensweise zur Analyse der Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub in ihrem Potenzial darzulegen.

Die Kategorisierung auf Basis der Erhebungsperspektive wird im Folgenden aufgegriffen und in Anlehnung an Seidel (2006, S. 37–59) und Widany (2009, S. 36–39) für den Fokus Weiterbildungspartizipation präzisiert. Die Zuordnung von Datenquellen entlang dieses Unterscheidungskriteriums bietet sich für die Weiterbildungspartizipationsforschung an, da es für den Nachvollzug von Aspekten zur Weiterbildungsbeteiligung bedeutsam ist, in welcher Sichtweise (*Individuum – Betrieb – Einrichtung*) eine Erhebung zu verorten ist. Aus dem Zugang resultieren verschiedenartige Be-

⁴² Ferner gibt es keine Rangfolge; die Kategorien stehen gleichwertig *nebeneinander*. Hier werden Individualbefragungen priorisiert angeführt, da dies der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit ist.

trachtungen des Forschungsgegenstandes sowie Divergenzen im Radius der greifbaren Informationen, in der zu verwendenden Indikatorik und in der Form der Operationalisierung.

Um die Differenz der Erhebungstypen und ihre Bedeutung für die Erfassung von Weiterbildungspartizipation darzulegen, werden die drei Kategorien Individualbefragungen, Betriebsbefragungen und Anbieterstatistiken nun charakterisiert. Diese stehen dabei nicht in Konkurrenz zueinander, sondern ergänzen sich wechselseitig:

a) *Individualbefragungen*: Erhebungen dieser Art liefern personenbezogene Daten aus der *Perspektive des Individuums* in Form von Einzelpersonen-, aber auch Haushaltsbefragungen. Erfasst werden typischerweise soziodemografische und -ökonomische sowie berufs- und tätigkeitsbezogene Merkmale und, je nach Schwerpunktsetzung der Erhebung (Einthemen-/Mehrthemenbefragung⁴³), unterschiedlich breit und tief ausdifferenzierte Aspekte zur Weiterbildungsbeteiligung.

Methodisch und inhaltlich relevant ist, dass Individualdaten personenbezogen und ohne Mehrfachzählungen erfasst werden und – eine repräsentative Anlage vorausgesetzt – so Aussagen zur Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung (oder einer anderen Grundgesamtheit) und die Abbildung in Teilnahmequoten möglich sind (vgl. Widany 2009, S. 38; Seidel 2006, S. 43). Ergänzend erfasst z. B. der AES *zusätzlich* differenziert die Weiterbildungsaktivitäten, sodass in der Analyse ein Wechsel zu *Teilnahmefällen* (ebenfalls aus Perspektive des Individuums) möglich ist. Die Stärke von Individualbefragungen zum Fokus Weiterbildungspartizipation liegt dabei in der Möglichkeit, Aspekte zur individuellen Weiterbildungsbeteiligung aus der Perspektive des Individuums *selbst* zu erfassen. Dies impliziert jedoch zugleich, dass auch Rahmenbedingungen und Gelegenheitsstrukturen von Weiterbildungsbeteiligung nur soweit abgebildet werden können, wie es aus dieser Perspektive ersichtlich ist.

Je nach Anlage der Erhebung können Teilnehmende oder Adressatinnen und Adressaten befragt werden: *Teilnehmendenbefragungen* erlauben eine Betrachtung zum Fokus Weiterbildungspartizipation unter Berücksichtigung spezifischer, die Teilnahme betreffender oder rahmender Aspekte. *Adressatinnen- und Adressatenbefragungen* ermöglichen auch Erkenntnisse zur Nichtteilnahme, welche bei der Befragung von Teilnehmenden nur retrospektiv zu früheren Nichtteilnahmen oder prospektiv-hypothetisch zu künftigen Teilnahmeoptionen erfragt werden können.

43 Referenzkategorie für die Aufteilung ist das Thema Weiterbildung. Einthemenbefragungen meinen in diesem Kontext Befragungen, in denen ausschließlich thematische Fragen zur Weiterbildung (in breiter Auslegung) sowie soziodemografische (und weitere) Merkmale erfasst werden. In Mehrthemenbefragungen ist der thematische Fokus demgegenüber nur einer von mehreren und Weiterbildung wird dementsprechend nur über eine begrenzte Anzahl Fragen und weniger differenziert erfasst. Aus der Differenzierung nach Ein- und Mehrthemenbefragungen resultiert über die Perspektive (*Individuum – Betrieb – Einrichtung*) hinaus, wie intensiv ein Themengebiet (hier: Weiterbildung als Referenzthema mit Weiterbildungspartizipation als Unterthema) erfasst werden kann und ob sich beispielsweise Selektionseffekte infolge der Einbettung in eine thematisch breit oder eng ausgelegte Befragung ergeben, etwa, wenn Verzerrungen in der Abbildung von Weiterbildungsbeteiligung in einer weiterbildungsspezifischen Einthemenbefragung evoziert werden, welche tendenziell eher weiterbildungsaktive Personen erreicht (positiv), oder in einer Mehrthemenbefragung, die Weiterbildung meist gröber operationalisiert (negativ) (vgl. Eisermann, Janik & Kruppe 2014, S. 484; Seidel 2006), auch wenn spezifische Auswertungen zum konkreten Einfluss der Erhebungsform auf die Abweichung im Ergebnis noch ausstehen.

Auch informelle Lernaktivitäten – im Sinne der CLA-Klassifikation (Eurostat 2016) – können über Individualbefragungen erfasst werden (vgl. Seidel 2006, S. 43). Um Erkenntnisse zur Ausprägung und Umsetzung von Lebenslangem Lernen in seiner multidimensionalen Ausdehnung auf individueller Ebene zu gewinnen, ist demzufolge dieser Erhebungstypus ein geeigneter Zugang.

Ausgewählte Individualbefragungen, die Daten zur Weiterbildungspartizipation liefern (vgl. u. a. Seidel 2006, S. 42):

Weiterbildungsspezifische Einthemenbefragungen

- Berichtssystem Weiterbildung – BSW (bis 2007)
- Adult Education Survey – AES
- National Educational Panel Survey – NEPS
- Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC⁴⁴
- Competencies in Later Life – CiLL

Nicht-weiterbildungsspezifische Mehrthemenbefragungen

- BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung
- Sozio-oekonomisches-Panel – SOEP
- Mikrozensus
- European Labour Force Survey – LFS

b) *Betriebsbefragungen*: Erhebungen dieser Art liefern betriebsbezogene, aggregierte Daten aus der *Perspektive der Betriebe oder Unternehmen* (je nach Erhebung; hier vereinfacht auf Betriebsebene ausformuliert) und stellen angesichts der hohen Relevanz betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten (vgl. Widany 2009, S. 37; siehe auch Kapitel 2.3) somit eine weitere Möglichkeit zur Erfassung von Weiterbildungspartizipation dar. Befragungen dieser Art werden verstärkt seit Mitte der 1990er-Jahre durchgeführt (vgl. Käßlinger, Kulmus & Haberzeth 2013, S. 13), was mit dem Wandel gesellschaftlicher, arbeitsbezogener und technologischer Rahmenbedingungen und resultierend mit einem Bedeutungszuwachs der beruflich-betrieblichen Weiterbildung erklärbar ist.

Typischerweise erfasst werden Betriebsmerkmale wie Arbeitsverhältnisse, Betriebsgröße oder Branche sowie betriebliche Weiterbildungsaktivitäten inklusive Finanzierungsstrukturen. Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten können so in Abhängigkeit von betrieblichen Rahmenbedingungen erfasst und Zusammenhänge abgebildet werden (vgl. Widany 2009, S. 37 f.). Berufliche Weiterbildungsaktivitäten ohne Beteiligung durch das Unternehmen bleiben in Betriebsbefragungen regulär unberücksichtigt (Seidel 2006, S. 53).

Die Stärke von Betriebsbefragungen liegt demzufolge darin, Details zu den betrieblichen Strukturen und Weiterbildungsaktivitäten aus der *Innensicht des Betriebes* zu erhalten. Dabei lassen sich die erfassten Weiterbildungsaktivitäten nach der drei-

⁴⁴ Informationen zu Weiterbildungsaktivitäten werden in PIAAC (und äquivalent in der Ergänzungsstudie CiLL) im Hintergrundfragebogen erhoben (Behringer et al. 2016, S. 4).

gliedrigen Kategorisierung von Weinberg (1999, S. 88) als geschlossene, berufliche Weiterbildung einordnen und gewähren somit nur einen exklusiven Zugang für Mitarbeitende. Abgebildet wird dementsprechend ein spezifischer, über mehrere Bezugspunkte (*Betrieb – Betriebliche Weiterbildung – Erwerbstätige*) begrenzter Ausschnitt. Widany bringt diesen Ausschnitt der Betriebsbefragungen als Puzzlestück in der Weiterbildungspartizipationsforschung auf den Punkt:

„Es wird ausschließlich die Weiterbildungsbeteiligung in Betrieben abgebildet, was wiederum nur Aussagen über die Weiterbildungsbeteiligung von Erwerbstätigen in betrieblichen Beschäftigungsverhältnissen zulässt.“ (Widany 2009, S. 38)

Dementsprechend grenzt sich der Einsatz von Betriebsbefragungen in der Weiterbildungspartizipationsforschung auf jene Bereiche ein, die Erkenntnisse zu diesem Ausschnitt fokussieren. Informelle Lernaktivitäten können nur im Ansatz erfasst werden (vgl. ebd.). Im Gegensatz zu Individualbefragungen können so generierte Erkenntnisse dabei auch nicht mit der Perspektive der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eines Unternehmens als Individuen gleichgesetzt werden. Es handelt sich um Aggregat-erhebungen, wobei die Daten i. d. R. auch innerbetrieblich aggregiert vorliegen. Die Disaggregation der Daten ist in Abhängigkeit davon, ob beispielsweise fall- oder personenbezogene Daten erfasst werden, nur bedingt möglich (vgl. ebd.). Ferner ist die Form der Stichprobenziehung häufig kritikwürdig (vgl. ebd.). Trotz dieser Einschränkungen liefern Betriebsbefragungen Erkenntnisse zu den weiterbildungsrelevanten Gelegenheitsstrukturen von Mitarbeitenden.

Ausgewählte Betriebsbefragungen, die Daten zur Weiterbildungspartizipation liefern:

Weiterbildungsspezifische Einthemenbefragungen

- Continuing Vocational Training Survey – CVTS
- Weiterbildungserhebung der Wirtschaft (IW-Weiterbildungserhebung)
- IAB-Betriebspanel

Nicht-weiterbildungsspezifische Mehrthemenbefragungen

- IAB-Betriebspanel

c) *Anbieterstatistiken*: Erhebungen dieser Art liefern einrichtungsbezogene, aggregierte Daten aus der *Perspektive der Einrichtung*. Die Kategorie der Anbieterstatistiken umfasst *Erhebungen und Statistiken von Einzeleinrichtungen, Träger-/Verbundstatistiken und Geschäftsberichte*.

Typischerweise werden Daten zu realisierten Veranstaltungen, Unterrichtsstunden und Belegungen erfasst (vgl. Widany 2009, S. 37). Die Funktionen von Anbieterstatistiken umfassen übergeordnet die Unterstützung der Geschäftsplanung und die Rechenschaftslegung im Rahmen von Förderungen (vgl. ebd.; Seidel 2005, S. 38). Somit haben sich die Funktionen seit den frühen Hörerstatistiken (vgl. Born 2011) anbieterseitig nicht wesentlich geändert.

Seidel (2006, S. 38) verweist darauf, dass die Darstellung von Weiterbildungsbe- teiligung nicht Ziel der Anbieterstatistiken sei. Dennoch sind für den Fokus *Weiterbil- dungspartizipation* relevante Daten vorzufinden: Einrichtungsinterne Teilneh- mendestatistiken als Teilbereich der Anbieterstatistiken umfassen primär basale sozio- demografische Daten, wie am Beispiel der Volkshochschulstatistik (Huntemann & Reichart 2016) deutlich wird. Die Informationsbasis für die für Weiterbildungsbeteili- gung relevanten Aspekte ist trotz pluraler, abgebildeter Daten somit zu den Teilneh- menden in der Regel auf Eckdaten beschränkt. Die Stärke von Anbieterstatistiken liegt jedoch darin, Teilnahmedaten mit Fachbereichen, Veranstaltungen und Themen zusammenführen zu können (vgl. Rippien 2015a).

Die Aussagekraft von Anbieterstatistiken zum Fokus Weiterbildungspartizipa- tion ist infolge dessen dennoch aus zwei Gründen inhaltlich begrenzt: 1) Den Anbie- terstatistiken immanent ist, dass sie nur Teilnehmende organisierter Weiterbildung erfassen. Nichtteilnehmende werden ebenso ausgeblendet wie informelle Lernaktivi- täten des Individuums (vgl. Seidel 2006, S. 38). 2) Die dokumentierte Datenbasis ist regulär nicht personenbezogen, sondern umfasst Teilnahmefälle, welche Personen mehrfach zählen können, wodurch Hochrechnungen auf eine Grundgesamtheit, bei- spielsweise die Gesamtbevölkerung, nicht möglich sind und die Fallzahl keine Perso- nenzahl widerspiegelt (vgl. Widany 2009, S. 37). Beide Punkte können zu einer (positi- ven) Verzerrung der Weiterbildungsbeteiligungsquote führen (vgl. ebd.). Darüber hinaus bedienen sich die den Anbieterstatistiken zugeordneten Statistiken teilweise untereinander, sodass Überschneidungen in den Daten vorliegen können, und der Informationsgehalt variiert (vgl. Seidel 2006, S. 38). Hierbei wird auch die eingangs dargelegte Diskrepanz in der Abbildung beruflicher und allgemeiner Bildung relevant (vgl. Kapitel 2.1).

Je nach Forschungsschwerpunkt liegen trotz der genannten Einschränkungen gehaltvolle Einzelanalysen zum Fokus Weiterbildungspartizipation vor. So zeichnet beispielsweise Pehl (2005) auf Basis der VHS-Statistik die Altersstruktur von VHS- Teilnehmenden unter Berücksichtigung der demografischen Entwicklung in Deutsch- land nach und generiert so Erkenntnisse zur Weiterbildungsbeteiligung bestimmter Altersgruppen in Volkshochschulen, was für diesen Einrichtungstypus als „Prototyp“ (Weinberg 1999, S. 89) der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung aussagekräftig ist.

Erhebungen zu für die Abbildung der Weiterbildungspartizipation bedeutsamen Teilaspekten finden sich in Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung teilweise zudem in Form von Veranstaltungsevaluationen, welche jedoch selten bis nie publiziert oder verfügbar gemacht werden. Ohnehin ist die Datenlage zu Anbieter- statistiken und im Zuge dessen erhobenen Merkmalen – auch mit Blick auf Weiterbil- dungspartizipation – eher unbefriedigend und auch bereichsübergreifende Statisti- ken, die eine Kopplung der Anbieter- und Teilnehmendendaten erlauben, existieren bisher nicht (vgl. Gnahn & Reichart 2014, S. 18). Hier liegt ein Potenzial, welches die Verschränkung von Angebots- und Nachfrageseite analytisch wie praktisch fördern könnte.

Ausgewählte Anbieterstatistiken, die Daten zur Weiterbildungspartizipation liefern (da diese von Weiterbildungsanbietern bereitgestellt werden, handelt es sich genuin immer um *Einthemenbefragungen zur Weiterbildung*):

- Volkshochschulstatistik (VHS-Statistik; Veranstaltungsdaten)
- Weiterbildungsstatistik im Verbund (Verbundstatistik; Veranstaltungsdaten)
- wb-monitor (je nach Schwerpunkt zur Teilnehmerschaft)

Die Ergänzung der Kategorisierung um (d) Personalbefragungen zur Erfassung einer vierten Perspektive (*Personal in der EB/WB*) hat für die quantitative Weiterbildungspartizipationsforschung bisher eher eine latente Relevanz, da das Personal als personelle Ebene der Einrichtungen zwar den institutionellen Rahmen als potenzielle Gelegenheitsstruktur der Weiterbildungspartizipation gestaltet, sich das Ergebnis der Entscheidungsprozesse jedoch im Programm und den Angeboten spiegelt. Auf makro- und mesodidaktischer Ebene ist insbesondere das realisierte Angebot mit seinen hinterlegten Teilnehmerschaften interessant (siehe hierzu die *Anbieterstatistiken*), wobei mit Blick auf die Nicht-Teilnahme auch der Ausfall von Veranstaltungen, beispielsweise unter Berücksichtigung der nicht realisierten Themen, interessiert. Zu diesen Aspekten könnten systematische Personalbefragungen mit Bezug zur Planung erkenntnisreich sein. Die Perspektive des Weiterbildungspersonals zur Berücksichtigung des konkreten Teilnahmefalls als Stellgröße für didaktische Entscheidungen zur Gestaltung von Lehr-Lernarrangements (vgl. Kuper, Widany & Kaufmann 2016, S. 81) wird bis dato jedoch nur in *qualitativen* Einzelstudien aufgegriffen, beispielsweise in der Gegenwart anteilig zur programmplanerischen Konzeption von Bildungsurlaub unter Berücksichtigung der Kategorie *Anschlusslernen* bei Pohlmann (2015) oder zu Passungsverhältnissen in der Weiterbildung von Tätigen in Kunst und Kultur bei Robak et al. (2021, in Vorb.). In den quantitativen Personalbefragungen der Weiterbildungsforschung wird dieser Zugang (noch) nicht berücksichtigt und wird deshalb für die hier vorgestellte Systematisierung von Erhebungen zur Weiterbildungspartizipation ebenfalls nicht einbezogen. Gerät das Weiterbildungspersonal hinsichtlich seiner eigenen, individuellen Weiterbildungsaktivitäten in den Fokus (z. B. bei Kühn et al. 2015), würde die Zuschneidung nach der hier verwendeten Dreiteilung entsprechend des Bezugspunktes „Individuum“ als Individualbefragung kategorisiert.

2.2.2.2 Systematisierung von Erhebungen – Teil II: vertikal (supra-/international – national – intranational)

Eine weitere Möglichkeit der Strukturierung fokussiert nicht die parallel nebeneinander existierenden Datenquellen zu verschiedenen Perspektiven auf den Gegenstand *Weiterbildungspartizipation*, sondern die Anordnung von Erhebungen auf unterschiedlichen hierarchischen Ebenen. Referenzkategorie ist die *Nation*, das heißt die Bundesebene der Bundesrepublik Deutschland. Unterschieden werden mit dieser Ebene sowie der ihr über- und der ihr untergeordneten Ebene insgesamt drei vertikale Stufen, auf denen die Erhebungen senkrecht zu verorten sind: *supra-/international – national – intranational*. Diese Ordnung wird hier begrifflich als *vertikale Systematisie-*

rung eingeführt und ist insbesondere mit Blick auf die Einordnung in eine supra-/internationale, nationale und intranationale Bildungsberichterstattung bedeutsam, weshalb die nun folgende Argumentationslinie dort ihren Schwerpunkt hat. Die Systematisierung trägt dazu bei, Erhebungen in ihren politischen, rechtlichen und territorialen Bezügen zu verstehen (so auch die vorliegende Studie mit ihrem unmittelbaren Bezugsrahmen, dem Bundesland Bremen).

1. Supra-/internationale Ebene

Auf supra-/internationaler Ebene sind Erhebungen zur Weiterbildungspartizipation insbesondere mit Bezugnahme auf die bildungspolitische Programmatik zum Lebenslangen Lernen⁴⁵ auf europäischer Ebene beachtenswert, welche bildungsbereich- und ebenenübergreifend prägend für die Bildungsberichterstattung insgesamt ist (vgl. Ioannidou 2010, 2006).⁴⁶ Lebenslanges Lernen gilt demnach als Notwendigkeit für individuelle Persönlichkeitsentfaltung, gesellschaftlichen Wohlstand und wirtschaftliche Standortsicherung (vgl. ebd., S. 15). Unter Berücksichtigung der hier vertretenen Auslegung von Weiterbildungspartizipation spiegelt dies weniger einen pädagogischen Zugang aus der Mikroperspektive (*Individuum*), als vielmehr eine funktional-ökonomische Ausrichtung aus der Makroperspektive (*Staat, Gesellschaft*) wider, wie auch im Tenor des Memorandums für Lebenslanges Lernen erkennbar ist, wo Aussagen wie „Schlüssel zur Stärkung von Europas Wettbewerbsfähigkeit und zur Verbesserung von Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte“ (Europäische Kommission 2000, S. 5) dominieren.

Richtungsweisend auf dieser Ebene ist die Europäische Kommission (EU-Kommission) als *supranationales* Organ der Europäischen Union (EU), aber auch internationale Organisationen wie die OECD und die UNESCO sind Akteurinnen und Akteure, die das Lebenslange Lernen auf dieser Ebene forcieren (vgl. Ioannidou 2006, S. 12 ff.). Klein (2017, S. 122) beschreibt diskursanalytisch, speziell mit Blick auf die Führungsrolle der EU-Kommission, welcher Stellenwert der Erfassung bestimmter Indikatoren – und somit auch von Weiterbildungsbeteiligung als Kennzahl – in diesem Zusammenhang zukommt:

„Eine Definition oder ein Konzeptentwurf allein führt nicht automatisch zu einer praktischen politischen Umsetzung, vor allem nicht, wenn keine Druckmittel in Form von Sanktionen vorhanden sind. Im Bestreben, diese Lücke zu schließen und ein Konzept des lebenslangen Lernens zu konkretisieren, sorgt die Kommission dafür, dass es messbar gemacht wird. Die Messung erweist sich als Kommunikations- und Übersetzungsinstrument des lebenslangen Lernens. Mit der Benennung von Größen, nach denen lebenslanges Lernen zu erfassen ist, werden Fakten geschaffen, die zur systematischen Konzeptionierung beitragen. Im Gegensatz zu einer schwer greifbaren Diskussion um Sinn und

45 Das bildungspolitische Konzept zum Lebenslangen Lernen wird hier nicht im Detail ausgeführt, da es nur die Rahmung bildet, um supra-/international initiierte Erhebungen zu verorten, nicht aber selbst im Fokus der Argumentation steht. Ebenenübergreifend wirkt die Programmatik LLL dabei auch auf nationaler sowie intranationaler Ebene, wie in den nachfolgenden Kategorien in diesem Kapitel abgebildet.

46 Weitere internationale Vergleichsstudien im Bildungsbereich fokussieren beispielsweise die Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern (TIMSS, PISA, IGLU) oder Kompetenzen und Literalität Erwachsener (IALS, ALL, LAMP, PIAAC) (vgl. Ioannidou 2006, S. 12).

Zweck etwa, transportieren messbare Indikatoren das Konzept des lebenslangen Lernens in handhabbare Nähe.“ (Ebd.)

Da die Programmatik nicht qua Richtlinienkompetenz durchgesetzt werden kann, setzt die EU-Kommission auf die Steuerung des LLL-Diskurses als übergeordnetes Instrument und auf den Wettbewerbsgedanken der Nationalstaaten (vgl. Klein 2017, S. 96 f.). Das Ziel der *Messbarkeit* von Lebenslangem Lernen im Sinne der Umsetzung der Programmatik begründet so die Initiierung von Erhebungen zur Bildungsberichtserstattung. Im Zuge einer governance-basierten *Steuerungslogik* rückt dabei die *internationale Vergleichbarkeit* nationaler Bildungssysteme auf Basis festgelegter Indikatoren und Benchmarks zum Lebenslangen Lernen in den Fokus (*Monitoring*; vgl. Gnahs & Reichart 2014, S. 19; Europäische Kommission 2000, S. 37 f.):

„Der Zusammenhang von Bildung und Qualifizierung, gesellschaftlicher Modernisierung und wirtschaftlicher Entwicklung, [sic!] soll [...] über harmonisierte und daher vergleichbare Systeme der Berichterstattung zu Bildung, Beschäftigung und wirtschaftlichem Wachstum deutlich erkennbar werden.“ (Ioannidou 2006, S. 14 f.)

Wurden seitens der EU-Kommission eigens eine Task Force Measuring Lifelong Learning (TFMLLL) eingerichtet und im Anschluss 2002 als Teilbereiche der „Qualitätsindikatoren für lebenslanges Lernen“ (Europäische Kommission 2002) *Zugang* und *Teilnahme* ebenso wie *Finanzierung* aufgenommen, ohne dass die Indikatorik differenziert und international harmonisiert vorlag, so gilt heute Weiterbildungsbeteiligung als zentrale Kenngröße zur Messung der Leistungsfähigkeit eines (Weiter-)Bildungssystems im Sinne der von der EU-Kommission forcierten Umsetzung lebenslangen Lernens (vgl. Gnahs & Reichart 2014; Martin et al. 2015a, b).

Erhebungen, die sich (anteilig) dem Themenfeld Weiterbildungsbeteiligung widmen, sind auf europäischer Ebene im Europäischen Statistischen System (ESS) angesiedelt. Zentral sind dabei der in dieser Arbeit bereits vielfach als Referenzbefragung rezipierte Adult Education Survey (AES) und der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) als Teile der amtlichen Statistik⁴⁷, welche hier besonders aufgegriffen werden, da die Erhebungen auch auf nationaler und intranationaler Ebene bedeutsam sind (s. u.):

Mit der *Individualbefragung Adult Education Survey* (AES; europaweit seit 2007, aktuell 2018, vgl. BMBF 2019) liegen im ca. 5-Jahres-Turnus international vergleichbare Ergebnisse zur bundesweiten Weiterbildungsbeteiligung der Erwachsenen im *erwerbsfähigen* Alter (internationale Eingrenzung: 25- bis 64-Jährige; national erhoben: 18- bis 64-Jährige) in Deutschland vor, welche auch im Zeitverlauf abgebildet werden (je Erhebungswelle im *Querschnitt*). Erfasst werden aus der Perspektive des Individuums Bildungsaktivitäten unter Einbezug formaler Bildung, non-formaler Bildung und informellen Lernens. (Non-formale) Weiterbildungsaktivitäten werden unterschieden in die Segmente a) betriebliche Weiterbildung (überwiegend/ganz in der

⁴⁷ Drittes Element mit Bezug zur Weiterbildungsbeteiligung ist die Mehrthemenbefragung Labour Force Survey (LFS), welche anteilig auch eine Vorläuferfunktion hat, hier aber nicht weiter aufgegriffen wird.

Arbeitszeit und/oder Kostenübernahme vom Arbeitgeber), b) individuelle berufsbezogene Weiterbildung (überwiegend aus beruflichen Gründen) und c) nicht berufsbezogene Weiterbildung (ohne berufliche Gründe; vgl. Rosenblatt & Bilger 2008; Bilger & Kuper 2013b, S. 36; BMBF 2019).

Die *Betriebsbefragung Continuing Vocational Training Survey* (CVTS; Bezugsjahre 1994, 2000, 2005, 2010 und aktuell 2015, CVTS V, vgl. Statistisches Bundesamt 2017) forciert gegenüber dem AES ausschließlich betriebliche und somit berufliche Weiterbildung aus der Perspektive des Betriebs. Die Erhebung in allen EU-Mitgliedstaaten (plus Norwegen und Mazedonien) erfasst betriebliche Weiterbildungsaktivitäten, -angebote und -beteiligungsaspekte unter Berücksichtigung betrieblicher Strukturdaten mit dem Ziel, „für alle Mitgliedstaaten der Europäischen Union vergleichbare Daten zu Art und Umfang der beruflichen Weiterbildung in Unternehmen bereitzustellen“ (Statistisches Bundesamt 2017, S. 6). Befragt wird eine Stichprobe der Unternehmen mit 10+ Beschäftigten (unterteilt in sechs Beschäftigtengrößenklassen) aus 20 Wirtschaftszweigen⁴⁸ (vgl. Käßplinger 2011, S. 343; Statistisches Bundesamt 2017, S. 9 ff.). Käßplinger (2011, S. 344 f.) benennt als Potenzial des CVTS die Komplementarität zur Individuumsperspektive sowie den Informationsgehalt zur Organisation betrieblicher Weiterbildung und zu betrieblichen Investitionen in Weiterbildung, abbildbar im Zeitverlauf (ebenfalls als *Querschnitt* je Erhebung). Zugleich verweist er auf die Notwendigkeit der weiteren Ausdifferenzierung – äquivalent zu Milieuansätzen – um die qua Operationalisierung vermeintlich kategorisierbare Heterogenität in ihrer Komplexität angemessen abzubilden.

Wie ausgehend von der Europäischen Kommission als Initialkraft sowie beispielhaft mit der Berufsbezogenheit im AES und CVTS dargelegt, zeigt sich auf europäischer Ebene ein hoher funktionaler Stellenwert von Weiterbildung im Kontext lebenslangen Lernens. Die Erfassung von Weiterbildungsbeteiligung steht im Spannungsfeld von dominantem Tätigkeits- und Berufsbezug einerseits und dem „politisch deklarierten Ziel, dass Lebenslanges Lernen nicht auf lebenslange berufliche Qualifizierung reduziert werden dürfe, sondern auch der gesellschaftlichen und persönlichen Entwicklung diene“ (Ioannidou 2010, S. 162) andererseits. Rosenblatt (2007, S. 23) hebt diesbezüglich hervor, dass insbesondere mit der Fokussierung auf *berufsbezogene* Weiterbildungsaktivitäten, welche in international verorteten Erhebungen dominant sei, eine Abgrenzung und angemessene Operationalisierung dieses Weiterbildungsbereichs erforderlich werde. Dies ist für die supranationale Initiierung von Erhebungen vor dem Hintergrund der hier aufgegriffenen governance-basierten Begründungslinie und der Wahrnehmung von Weiterbildungsbeteiligung als Indikator für den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Stand besonders bedeutsam.

Erfasst wird Weiterbildungsbeteiligung *auf supra-/internationaler Ebene* initiiert in verschiedenen Erhebungen, im Folgenden in Form zentraler, ausgewählter Beispiele

48 „Als Unternehmen gilt die kleinste rechtlich selbständige Einheit, die aus handels- und/oder steuerrechtlichen Gründen Bücher führt und einen Jahresabschluss erstellt“ (Statistisches Bundesamt 2017, S. 7). Ausgenommen sind die Branchen Bildung, Gesundheit und öffentlicher Dienst (vgl. Käßplinger 2011, S. 343).

mit Bezug zum europäischen Raum angeführt (weitere siehe u. a. in der Übersicht bei Ioannidou 2006, S. 28):

Weiterbildungsspezifische Einthemenbefragungen

- Adult Education Survey – AES
- Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC
- Continuing Vocational Training Survey – CVTS

Nicht-weiterbildungsspezifische Mehrthemenbefragungen

- European Labour Force Survey – LFS

2. Nationale Ebene

Auf *nationaler* Ebene (Bundesebene) haben Erhebungen zur Weiterbildungspartizipation eine lange Tradition: Bereits ab 1979 erfolgte mit dem *Berichtssystem Weiterbildung* (BSW; 1979 bis 2007, vgl. Rosenblatt & Bilger 2008) die regelmäßige Erfassung der Weiterbildungsbeteiligung Erwachsener. „Jede Gesellschaft will ihr Bildungssystem so ausgestalten, dass es ihren politischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Bedürfnissen entspricht“ (Nuissl 2008a, S. 7). Was Nuissl als Einstieg in den Ergänzungsband zum BSW-AES 2007 beschreibt, gilt analog für die Weiterbildungspartizipationsforschung. So entwickelten sich auf nationaler Ebene weitere *repräsentative, quantitative Erhebungen* zur Weiterbildungsbeteiligung, welche seit der Jahrtausendwende im Kontext nationaler (Weiter-)Bildungsberichterstattung und -monitoring intensiviert werden. In Anlehnung an Nuissls Aussage gilt dabei, dass die Darstellung des (Weiter-)Bildungssystems insgesamt und von Weiterbildungspartizipation im speziellen unter Berücksichtigung nationaler Besonderheiten grundlegend erforderlich ist, um überhaupt Gestaltungsräume zu erkennen und Innovationspotenziale offenzulegen. Dieses Argument bewegt sich somit idealistisch in Nähe zu Hartmann, der für die frühen Hörerforschungen das Gestaltungspotenzial der Bildungspraxis benannte (s. o.).

Zugleich wirkt sich auch auf dieser Ebene die supra-/international forcierte Programmatik vom lebenslangen Lernen aus (vgl. Ioannidou 2006; Klein 2017). Die Erfassung von Weiterbildungsbeteiligung gilt den europäischen Konzepten und Vorgaben folgend auch im nationalen Raum als Indikator für die Umsetzung lebenslangen Lernens und markiert in funktional-ökonomischer Ausrichtung aus der Makroperspektive (*Staat, Gesellschaft*) die Nachfrageseite des (Weiter-)Bildungssystems in Form von (Nicht-)Beteiligung an Weiterbildung. Die für die supra-/internationale Ebene angeführten Merkmale einer governance-basierten *Steuerungslogik* gelten hier äquivalent.

Spezifisch für die nationale Ebene ist jedoch die Vielfalt der Erhebungen: Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland konstituiert sich in einem Feld, welches – anders als beispielsweise die schulische Bildung – eine hohe Pluralität (Inhalte, Anbieter/Träger, Temporalität usw.) bei gleichzeitig geringem Standardisierungsgrad aufweist (vgl. Kuper & Widany 2011, S. 307). Weiterbildungsbeteiligung wird dementsprechend in Deutschland ebenso plural sowohl in weiterbildungsspezifischen *Einthemenbefra-*

gungen als auch in *Mehrthemenbefragungen* abgebildet; zudem liegen die Daten supranational initiiertes Erhebungen auf nationaler Ebene vor. Damit geht einher, dass das *Konglomerat der heterogenen Datenlage* auf nationaler Ebene intensiv sichtbar wird: Die Vielfalt genuin national angelegter Erhebungen ist in ihren verschiedenartigen Designs, Definitionen, Operationalisierungen und weiteren Eigenheiten mit dem Streben nach (internationaler) Anschluss- und Vergleichbarkeit konfrontiert. Wenngleich die supranationale Ebene keine rechtliche Definitionsmacht hat, hat sie dennoch eine richtungsweisende Leuchtturmfunktion für den *nationalen Diskurs* (beispielsweise hinsichtlich der Dreiteilung in formale, non-formale und informelle Lern- und Bildungsaktivitäten) und die Fortentwicklung der Weiterbildungspartizipationsforschung auf dieser Ebene. Auf nationaler Ebene initiierte Erhebungen bewegen sich somit stets in der Schnittstelle zwischen internationaler Vergleichbarkeit und intranationaler Repräsentativität im Sinne der Abbildung des Spezifischen: Es gilt, die Besonderheiten der Weiterbildung(sbeteiligung) in Deutschland in ihren vielfältigen Facetten, multiperspektivischen Auslegungen und Anknüpfungspunkten im Mehrebenensystem abzubilden, ohne diese zu verkürzen, aber dennoch international anschlussfähig zu sein.

Einen Schwerpunkt bilden in dieser Linie seit Mitte der 1990er-Jahre infolge steigender Relevanz beruflicher (insbesondere betrieblicher) Weiterbildung beispielsweise Zugänge, die berufliche oder betriebliche Weiterbildungsaktivitäten fokussieren und aus Perspektive der Unternehmen/Betriebe erfassen, z. B. das IAB-Betriebspanel (vgl. Käßlinger, Kulmus & Haberzeth 2013).⁴⁹

Für den in dieser Arbeit zentralen Ankerpunkt, das Individuum, sollen nun jedoch zwei Erhebungen zur Perspektive des Individuums aufgrund ihres differnten methodischen Zugangs (erneut) aufgegriffen und in der nationalen Rahmung verortet werden:

Für den *Adult Education Survey (AES)* existieren zusätzlich zu den auf supranationaler Ebene angelegten, aber national durchgeführten Erhebungen auf nationaler Ebene zusätzliche Zwischenerhebungen, sodass die Daten alle zwei bis drei Jahre erhoben werden: So liegen für Deutschland über den regulären Turnus auf europäischer Ebene hinaus zusätzliche Ergebnisse zur bundesweiten Weiterbildungsbeteiligung in den „Zwischenjahren“ 2010 (vgl. Rosenblatt & Bilger 2011), 2014 (vgl. Bilger & Strauß 2015a) und 2018 (vgl. BMBF 2019) vor. Darüber hinaus finden mit der AES-Erweiterungsstudie *Education & Age (EdAge)*; (vgl. Tippelt et al. 2009) für das höhere Erwachsenenalter inklusive der Nacherwerbsphase (bis einschließlich 80 Jahre) sowie mit *AES-Migra* (Bilger et al. 2018) für Personen mit Migrationshintergrund Ergänzungen in Form von Einzelstudien auf nationaler Ebene statt. Obwohl das BSW 2007 vom AES abgelöst wurde, sind auch seine Ergebnisse bis in die Gegenwart relevant, wenn Weiterbildungsbeteiligung im ausgedehnten Zeitverlauf analysiert werden soll.

49 Insbesondere für diesen Schwerpunkt zeichnen mit mehr oder minder unterschiedlichen Erkenntnisinteressen verschiedene Disziplinen verantwortlich, z. B. Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Berufspädagogik, Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Sozialwissenschaften, Psychologie. Die Weiterbildungspartizipationsforschung ist auch disziplinär ein heterogenes Feld.

Seit jüngerer Zeit werden mit dem *Nationalen Bildungspanel* (National Educational Panel Study, NEPS, Etappe 8 – Bildung im Erwachsenenalter und lebenslanges Lernen) per Multikohorten-Sequenz-Design auch Längsschnittdaten zu Bildungs- und Erwerbsverläufen Erwachsener (Startkohorte 6: 23- bis 64-Jährige) auf nationaler Ebene bereitgestellt und für weitere Analysen genutzt (z. B. von Kaufmann & Widany 2013), wobei der bisherige Lebensverlauf retrospektiv und der Fortgang jährlich erfasst wird. Unterschieden werden auch hier formale, non-formale und informelle Lern- und Bildungsaktivitäten im Erwachsenenalter (vgl. Kruppe & Trepesch 2017). Hier wird die Definitionsmacht der supranationalen Ebene auf nationaler Ebene deutlich.

Erfasst wird Weiterbildungsbeteiligung somit sehr umfassend in verschiedenen *auf nationaler Ebene initiierten Erhebungen*; dies wird im Folgenden in Form ausgewählter Beispiele angeführt:

Weiterbildungsspezifische Einthemenbefragungen

- Berichtssystem Weiterbildung – BSW
- National Educational Panel Survey – NEPS
- IW-Weiterbildungserhebung
- Volkshochschulstatistik (VHS-Statistik; Veranstaltungsdaten)
- Weiterbildungsstatistik im Verbund (Verbundstatistik; Veranstaltungsdaten)
- wb-monitor (je nach Schwerpunkt zur Teilnehmerschaft)
- Competencies in Later Life – CiLL

Nicht-weiterbildungsspezifische Mehrthemenbefragungen

- BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung
- Sozio-oekonomisches-Panel – SOEP
- Mikrozensus
- IAB-Betriebspanel

3. Intranationale Ebene

Unterhalb der nationalen Ebene ist es strukturell aufgrund des föderativen Organisationsprinzips in Deutschland und inhaltlich aufgrund der vielfältigen intranationalen Eingrenzungsmöglichkeiten konsequent, die *intranationale Ebene* als weitere Kategorie zur Erhebung von Weiterbildungspartizipation einzuführen. Intranational meint hierbei originär auf *Länderebene* sowie auf *regionaler* bzw. *kommunaler* Ebene angesiedelte Erhebungen.

Struktureller Ausgangspunkt ist, dass in Deutschland für den Bildungsbereich die Kulturhoheit der Länder (Art. 30 GG) greift, das heißt, Zuständigkeiten liegen nicht auf Bundesebene, die Gestaltung von (Weiter-)Bildungssystemen – und auch die Erfassung der Teilhabe an ihnen – wird auf Landesebene weitgehend souverän ausgeführt, was auch zu intranationalen unterschiedlichen Gelegenheitsstrukturen führt. Dies macht landesspezifische Zugänge erforderlich, welche in Form von landesbezogenen und regionalen Studien, Berichten und Expertisen – und somit auch Erhebungen –

seit den Gutachten des Deutschen Ausschusses (1960) und des Deutschen Bildungsrates (1970) in heterogener Art existieren (vgl. Grotlüschen 2008, S. 19). Dass diese zumeist von politischer Seite beauftragt sind (vgl. ebd.), ist ein Indiz dafür, dass auch auf dieser Ebene die governance-basierte und komparative Begründungslogik zur Erfassung der Weiterbildung(sbeteiligung) durchschlägt: „Auch zwischen Regionen, Kommunen und Weiterbildungseinrichtungen gibt es das Bestreben, die jeweiligen Einheiten anhand von Kennzahlen zu vergleichen, um von den jeweils „besseren“ Einheiten zu lernen“ (Gnahn & Reichart 2014, S. 20), das heißt, hier wird ebenfalls die Bereitstellung von Daten mit dem Ziel des Vergleichs und der Steuerung des Bildungssystems auf Basis von Indikatoren fokussiert (vgl. ebd., S. 19). Dabei deuten Argumentationen im intranationalen Bereich, welche u. a. das Lernen von anderen (Einrichtungen, Kommunen, Regionen, Bundesländern) im Sinne eines *best-practice* aufgreifen, darauf, dass der Diskurs auf dieser Ebene besondere Potenziale birgt. *Was macht die intranationale Ebene nun inhaltlich so besonders?*

Ausgehend von der *Region* als Beispiel einer intranationalen, territorial definierten Subkategorie verweist Weinberg (1999, S. 92) auf unmittelbare Infrastrukturen, kulturelle Traditionen, identitätstiftende Strukturen sowie Tätigkeits-, Beteiligungs- und Engagementformen im regionalen Raum (vgl. ebd.), was die *inhaltliche Ausgangslage* der lokal-regionalen Ebene markiert. Auch Martin et al. (2015a) benennen als Faktoren auf intranationaler (regionaler) Ebene „regionale Unterschiede auf den Arbeitsmärkten, bei der Angebotsdichte und -qualität, der Infra- und Siedlungsstruktur, der Erreichbarkeit und Mobilität sowie der regionalen Sozialstruktur und der regionalen Kultur“ (ebd., S. 15). Diese beiden Skizzen zur Region implizieren für die Erfassung von Weiterbildungspartizipation, dass sich diese im Kontext differenter Gelegenheitsstrukturen, regionaler und kultureller Spezifika sowie einer territorialen und räumlichen Struktur konstituiert und regional divergiert. Bildungsbeteiligung weist so regionale Kontexteffekte auf, welche es auch für die Weiterbildung zu analysieren gilt (vgl. ebd.). Der implizit und explizit berücksichtigte regionale Nahbereich ist dabei zugleich jener, in dem Weiterbildungspartizipation greifbar wird: Problemlagen strukturellen Wandels werden auf dieser Ebene konkret sichtbar und lassen sich qua Weiterbildung bearbeiten. Martin et al. (2015b)⁵⁰ verdichten hieran anknüpfend, in Abgrenzung zur Lesart regionaler Weiterbildungsbeteiligung als *Erfolgskriterium* der Umsetzung lebenslangen Lernens, den Zusammenhang regional verdichteter Spezifika und ihrer Relevanz für Weiterbildungspartizipation:

„Unterschiede zwischen den Regionen können ebenso gut regionale Aggregate individueller Bildungsentscheidungen abbilden, welche sich auf individuelle sozioökono-

50 Martin et al. (2015a) wollen mit dem *Weiterbildungsatlas* auf Basis des Mikrozensus „verlässliche Daten und Informationen zur Weiterbildungsbeteiligung und zum Weiterbildungsangebot in den Regionen der Bundesrepublik Deutschland bereitstellen und darüber hinaus Hinweise darauf geben, wie groß der Gestaltungsspielraum regionaler Akteure ist“ (ebd., S. 17), die regionalen Weiterbildungsangebote erfassen und „über die regionalisierte Bildungsberichterstattung hinaus für ausgewählte Regionen die weiterbildungsrelevanten Akteurskonstellationen vor Ort [...] untersuchen und Hinweise auf wichtige Einflussfaktoren des Weiterbildungsverhaltens [...] identifizieren“ (ebd., S. 18). Erfasst wird einerseits die Weiterbildungsbeteiligungsquote und geschätzt andererseits die Weiterbildungsbenachteiligung/-begünstigung, jeweils für die Bundesländer und auch die Raumordnungsregionen, in Form mittlerer Niveaus und im Trendvergleich. Eingang findet außerdem das regionale Weiterbildungsangebot (ebd.).

mische und demografische Merkmalskombinationen, biografische Erfahrungen, Einstellungen, Werthaltungen und Lebenslagen zurückführen lassen und sich in Regionen spezifisch verdichten. Die Unterschiede der Weiterbildungsbeteiligung zwischen Regionen sind in dieser Interpretation keine Leistungsdaten der Region und der dortigen Akteure, sondern beschreiben eher regionale Bedarfslagen aufgrund spezifischer Merkmale der jeweiligen Wohnbevölkerung.“ (Ebd., S. 26)

In der kleinteiligen und spezifischen Ausdifferenzierung in all ihren Besonderheiten unterhalb der Landesebene ist dementsprechend inhaltlich das spezifische Erkenntnispotenzial begründet (vgl. Tippelt 2011).

Gnahn et al. (2009, S. 99) übertragen die *Charakteristika von Bildungsmonitoring auf regionale Ebene* und definieren folgende Komponenten von regionalem Bildungsmonitoring, was Anschlussoptionen zur vorherigen Auslegung zur Relevanz der Region eröffnet, indem die Besonderheit, die Vergleichbarkeit und die Anschlussfähigkeit unter Berücksichtigung der territorialen, der politischen und der inhaltlichen Bezüge einen eigenen Stellenwert erhält:

- die Bildungsberichterstattung,
- die Durchführung von Einzeluntersuchungen und -erhebungen (z. B. Evaluation von Einzelmaßnahmen, Nutzerbefragungen),
- die Nutzung von Ergebnissen regionaler Diskurse,
- die Auswertung von Sekundärquellen zur Gewinnung von Trendaussagen (z. B. aus vergleichbaren Regionen, aus bundesweiten Untersuchungen,
- Szenarienbildung“ (Gnahn et al. 2009, S. 99, Aufz. i. O.)

Der regionale Zugang birgt dabei hohes Partizipationspotenzial für die Akteurinnen und Akteure sowie letztlich auch für die Erwachsenen, die mit Weiterbildung angesprochen werden (vgl. Tippelt 2011, S. 351). Für den intranationalen Bereich typische Instrumente wie die Szenarienbildung erlauben analytisch ein Umfeld- und praxisnahes Aufgreifen des Spezifischen. Bildungsmonitoring kann so dazu beitragen, die Herausforderungen der Region zu identifizieren, etwa hinsichtlich der Weiterbildungsteilnahme bestimmter Adressatinnen und Adressaten (oder Zielgruppen) unter Berücksichtigung sozialer, ökonomischer und kultureller Rahmenbedingungen (vgl. ebd.). Mit der Erfassung von replikativ erhobenen Kernindikatoren (z. B. zur Weiterbildungsbeteiligung) und dem zusätzlichen Einbezug von Ergänzungsindikatoren (z. B. zu regionalen Veränderungen) werden die Problemlagen auf dieser Ebene dabei auch quantitativ sichtbar (vgl. ebd., S. 349 f.).

Warum gilt es, dabei die intranationalen Ebenen gesondert zu erheben, wenn die nationale Bildungsberichterstattung umfangreich ist? Widany (2009, S. 37) weist darauf hin, dass in den bundesweiten Repräsentativerhebungen auf nationaler Ebene die regionale Differenzierung oft nur sehr eingeschränkt möglich sei. Dies bestätigen auch Weishaupt und Böhm-Kasper (2011) mit Verweis auf eine weitgehend maximal auf Länderbene mögliche Regionalisierung. Die regionale Differenzierung unterhalb der Länderebene gelingt selten (ebd., S. 790). Äquivalent zu einer in quantitativen Erhebungen nur begrenzt möglichen Analyse von Subgruppen ist auch die Analyse von Weiterbildungspartizipation auf Subebenen nur begrenzt oder nicht möglich, weil die

der Subebene angehörige Datenmenge (Teilstichprobe) zu klein ist⁵¹ oder weil eine Zuordnung infolge einer Nichterhebung des Kriteriums unmöglich ist. Insbesondere die Ebene der Bundesländer sowie die regionale und kommunale Ebene sind hiervon betroffen. Kommunale und regionale Erhebungen im Kontext der jeweils dort angesiedelten Berichterstattung sind deshalb ergänzend zur Landes- und Staatsebene angelegt (vgl. Tippelt 2011, S. 347). Am Beispiel der Region wird deutlich, welche Eingrenzungsoptionen möglich sind, etwa als

„[...] eine administrative Einheit *oder* territoriale Ausdehnung mittlerer Größenordnung [...]. Das kann ein Landkreis sein *oder* ein Regierungsbezirk, das kann eine Stadt mit ihrem Einzugsgebiet sein *oder* auch das kooperative Geflecht mehrerer Städte *oder* Gemeinden.“
(Weinberg 1999, S. 92, Herv. L. H.)

Martin et al. (2015b, S. 27) konkretisieren „Bundesländer [...], Regierungsbezirke [...], Raumordnungsregionen [...], regionale Anpassungsschichten [...], Arbeitsmarktregionen [...] sowie Kreise“ (ebd., S. 27). Je nach untersuchter Subebene und Eingrenzung ergeben sich somit differente Subgruppen, welche bei einer *Top-down-Integration* in bestehenden Erhebungen klar abgrenzbar sein müssten. Dies ist methodisch prinzipiell möglich, wie beispielsweise im Mikrozensus, als auf nationaler Ebene initiierte Erhebung, welche hinreichend groß ist und zugleich eine kleinteilige, regionale Differenzierung und Analyse erlaubt, wie mit dem Deutschen Weiterbildungsatlas (Martin et al. 2015a, b) u. a. zum Blickwinkel regionaler Disparitäten der Weiterbildungsbeteiligung umgesetzt. Einschränkend kann jedoch hinzugefügt werden, dass eine *Top-down-Strategie* dort an Grenzen stößt, wo sehr spezifische Aspekte einer intranationalen Subeinheit abgebildet werden sollen, da diese in übergreifenden Erhebungen nicht berücksichtigt sind.

Demgegenüber ist eine *Bottom-up-Aggregation* differenter Einzelerhebungen mit derselben Problematik konfrontiert wie die Weiterbildungsforschung insgesamt: Unterschiede im Forschungsdesign verhindern eine hinreichende Vergleichbarkeit und Kombination, zugleich nimmt mit zunehmender Differenzierung auch die Komplexität der Daten und ihrer Anschlussfähigkeit zu. Dennoch wäre es für die Weiterbildungspartizipationsforschung nicht tragbar, auf die intranationale Differenzierung sowie Komplexitätssteigerung zu verzichten, da die Erfassung und Verortung im skizzierten Rahmen ein großes Potenzial bietet. So verweist Tippelt (2011, S. 348), anschlussfähig auf die von Martin et al. (2015a, b) dargelegte Spezifik von regionaler Weiterbildungsbeteiligung, darauf,

„[...] dass aus der Makro- [gesellschaftlicher Bereich, L. H.] und der Exoebene [regionaler Bereich, L. H.] der regionalen Bildungssysteme kulturelle, ökonomische und demografische Einflüsse gegeben sind, die manchmal kleinere, manchmal ausgesprochen gravierende Abweichungen vom ‚Mainstream‘ einer nationalen Gesamtentwicklung darstellen.“
(Tippelt 2011, S. 348)

51 Die geringe Datenmenge auf der Subebene kann wiederum zu geringen Subgruppen führen.

Trotz der optimistischen Ausgangslage zum potenziellen Informationsgehalt machen die Kulturhoheit der Länder und die skizzierten Eingrenzungsoptionen auf einen weiteren Sachverhalt aufmerksam: Aufgrund der föderativen Struktur und subsidiären Zuständigkeiten in Deutschland sind Vergleiche der Länderebene und der ihr untergeordneten Ebenen kaum oder gar nicht möglich, da im Bereich der Weiterbildung differente landesspezifische Vorgaben Anwendung finden (vgl. Gnahs & Reichart 2014, S. 20). Somit sind Erhebungen zur Weiterbildung(sbeteiligung) auf Landesebene (inklusive darunter angeordneten Subebenen) zwar eine logische Konsequenz, eine *Zusammenführung bottom-up* und direkte *intranationale Vergleiche* können dabei jedoch nicht uneingeschränkt erfolgen. Ein transparenter Umgang mit den Rahmenbedingungen der jeweiligen intranationalen Forschung kann jedoch zur Vergleichbarkeit und Einordnung beitragen, weshalb dies auch ein zentrales Anliegen der vorliegenden Forschung auf Landesebene (Bremen) ist.

Um Weiterbildungsbeteiligung intranational zu erfassen, sind in Anlehnung an die Analyse von Subgruppen, wie sie regelmäßig in der Weiterbildungspartizipationsforschung erfolgt, zwei Strategien zentral, die sich auf die vertikale Differenzierung übertragen lassen:

(1) *Erhebung von Subebenen in hinreichend großen Datensätzen*: Die regional-differenzierte Analyse auf Basis der großen Erhebungen ist ein Desiderat (vgl. Kuper, Widany & Kaufmann 2016). Anzustreben ist die Erhebung hinreichend großer Datensätze unter der Voraussetzung, dass die Subebenen klar erhoben werden und eine hinreichend große Teilstichprobe erzeugen. Beispielsweise wird im NEPS per Regionalschlüssel die Differenzierung in administrative (Land-)Kreise ermöglicht (vgl. Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. 2017), sodass sich Potenziale für Regionalanalysen im Längsschnitt ergeben, wie beispielsweise von Tippelt (2011, S. 351) gefordert. Ob hierbei flächendeckend Subgruppen abgebildet werden, die hinreichend groß für Analysen sind, ist nicht bekannt.

(2) *Zusätzliche Erhebungen auf den jeweiligen Subebenen*: Die zweite Option fokussiert die gesonderte Betrachtung der Subebenen. Ein Beispiel hierfür liefert der AES, indem intranational auf Ebene der Bundesländer (und von diesen beauftragt) Länderzusatzstudien umgesetzt werden, die anschließend landesspezifische Erkenntnisse gemäß AES-Systematik liefern, etwa für das Jahr 2014 für Niedersachsen (Bilger & Strauß 2015b) sowie für das Jahr 2012 für Sachsen (Stock & Bilger 2013), Schleswig-Holstein (Gensicke & Bilger 2013) und Baden-Württemberg (Hartmann & Bilger 2013).

Erfasst wird Weiterbildungsbeteiligung in *auf intranationaler Ebene initiierten Erhebungen* schließlich sehr heterogen, weshalb hier exemplarisch nur zwei Zugänge angeführt werden⁵²:

52 Insbesondere auf intranationaler Ebene gilt, dass die Datenlage sehr heterogen ist, weshalb hier nur zwei ausgewählte Beispiele angeführt werden, die diese Ebene gut illustrieren, jedoch jeweils keine übergreifende Erhebung darstellen, sondern selbst wiederum in unterschiedlicher Form vorliegen. So sind die Landesstatistiken der Bundesländer beispielsweise abgebildet in Publikationen zur amtlichen Statistik (Statistische Landesämter) und anteilig in bundeslandspezifischen Weiterbildungsberichten, z. B. für Hessen für das Jahr 2005 (Faulstich & Gnahs 2005) und nachfolgend in überarbeiteter Fassung zum Jahr 2010 (Schemmann & Seitter 2014) und 2015 (Feld, Schemmann & Seitter 2016).

Weiterbildungsspezifische Einthemenbefragungen

- AES-Länderstudien
- Landesstatistiken der Länder

Abschließend ist übergreifend zu den Ebenen der vertikalen Systematisierung anzuführen, wie für die intranationale Ebene bereits ausgeführt, dass eine hierarchische Anordnung vorliegt, eine (Dis-)Aggregation der Daten zur nächsten Ebene top-down oder bottom-up aber nur in Einzelfällen möglich ist.

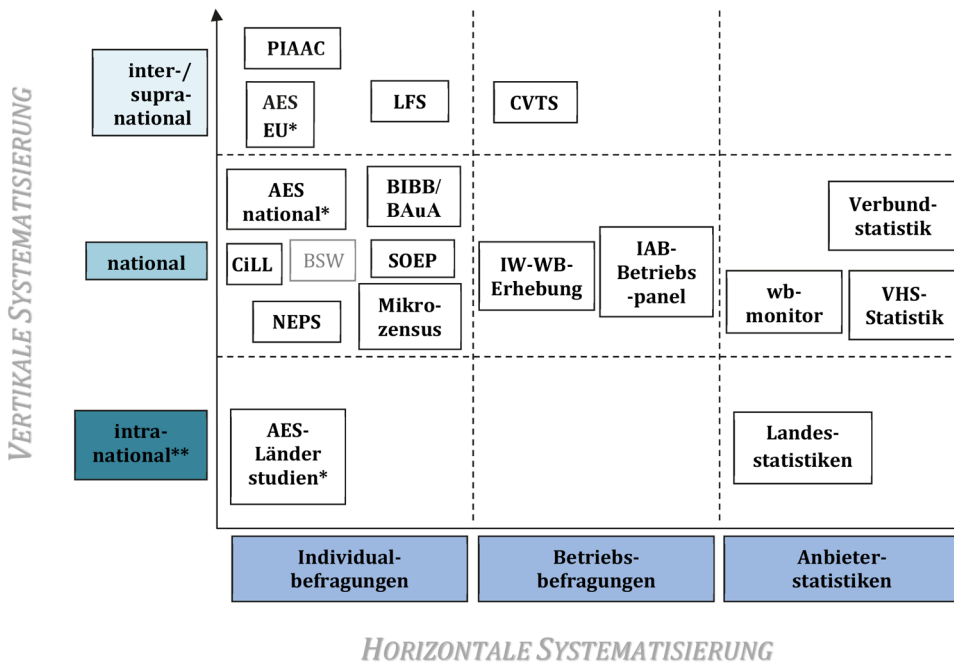
2.2.2.3 Systematisierung von Erhebungen – Teil III: horizontal und vertikal

Mit der in Anlehnung an Seidel (2006) und Widany (2009) für den Fokus Weiterbildungspartizipation präzisierten Systematisierung mit den Kategorien Individualbefragungen, Betriebsbefragungen und Anbieterstatistiken (*horizontale Systematisierung*) erstens (Kapitel 2.2.2.1) und der Strukturierung nach den Ebenen supra-/international, national und intranational mit Bezug zur Bildungsberichterstattung (*vertikale Systematisierung*) zweitens (Kapitel 2.2.2.2) wurden zwei Zugänge aufgezeigt, welche zur strukturellen Ordnung des Konglomerats der Datenlage zur Weiterbildung(sbeteiligung) herangezogen werden können. Diese werden nun in einem weiteren Schritt kombiniert und zweidimensional abgebildet, um das Feld der Weiterbildungspartizipationsforschung weiter zu kartografieren (vgl. Abb. 2). In diese zweidimensionale Form der horizontalen und vertikalen Systematisierung lassen sich die zur Erfassung von Weiterbildungspartizipation im Kontext von Weiterbildungsmonitoring und -berichterstattung angeführten Erhebungen zuordnen, indem jeweils das Folgende gefragt wird:

- a) Was ist die jeweilige Erhebungsperspektive (*horizontal*) und
- b) auf welcher Ebene zur Referenzkategorie Nation ist die Erhebung verortet (*vertikal*)?

Inter-/supranational sind insbesondere mit der weiterbildungsbezogenen *Individualbefragung* AES und der ebenfalls weiterbildungsbezogenen *Betriebsbefragung* CVTS auf europäischer Ebene Erhebungen verortet, die Erkenntnisse zur Weiterbildungspartizipation aus der Perspektive des Individuums und des Betriebs generieren, die einen europäischen Ländervergleich ermöglichen, sich durch ihre differenten Perspektiven wechselseitig im Erkenntnisgewinn ergänzen, jedoch nicht miteinander in einen direkten Bezug gesetzt werden können. Die Daten liegen dabei jeweils repräsentativ⁵³ für das Bundesgebiet Deutschland vor, wenngleich die Erhebungen supranational angelegt sind, sodass sich hier eine Schnittmenge zur nationalen Ebene abzeichnet.

53 Die Repräsentativität des CVTS auf Ebene der Bundesländer ist jedoch eingeschränkt.



* Der AES ist hier aufgeteilt in *AES EU* („inter-/supranational“) als regelmäßige Erhebung auf europäischer Ebene und *AES national* („national“), da es außerplanmäßige Zusatzerhebungen auf nationaler Ebene gibt, z. B. für das Jahr 2014 in Deutschland (Bilger & Strauß 2015a). Eine weitere Zuordnung erfolgt mit den *AES-Länderstudien* („intranational“), da Zusatzstudien auf Landesebene durchgeführt wurden: für das Jahr 2014 für Niedersachsen (Bilger & Strauß 2015b) und für das Jahr 2012 für Sachsen (Stock & Bilger 2013), Schleswig-Holstein (Gensicke & Bilger 2013) und Baden-Württemberg (Hartmann & Bilger 2013).

** auf Landesebene, regional, kommunal

Abbildung 2: Ausgewählte Erhebungen zur Weiterbildungspartizipation in vertikaler und horizontaler Systematisierung

Es wird deutlich, dass der *Schwerpunkt* der großen Erhebungen zur Weiterbildungspartizipation im Kontext der Bildungsberichterstattung in *vertikaler Systematisierung auf nationaler Ebene* sowie in *horizontaler Systematisierung* in der Kategorie der *Individualbefragungen* liegt. Auf der dominanten, nationalen Ebene liegen dementsprechend besonders umfangreich repräsentative Daten zur Perspektive des Individuums vor. Zentrale Referenzerhebung ist hier der AES (z. B. 2016, vgl. BMBF 2017), welcher supranational initiiert im europäischen ca. 5-Jahres-Rhythmus auf nationalstaatlicher Ebene eigenständig durchgeführt wird⁵⁴. Darüber hinaus werden für Deutschland über den üblichen Turnus des AES hinaus Zwischenerhebungen durchgeführt, etwa für das Jahr 2018 (vgl. BMBF 2019). Hier liegt in der Verortung der Erhebungen somit eine Schnittmenge zwischen supra-/internationaler und nationaler Ebene vor. Über die Zugänge zur Perspektive des Individuums hinaus liegen national angelegt auch

54 Hierbei orientiert sich die nationale Ausführung am supranationalen AES-Manual.

Betriebsbefragungen zur Betriebsperspektive vor, beispielsweise das IAB-Betriebspanel. Zur Erfassung der Perspektive der Einrichtungen ist auf nationaler Ebene beispielsweise mit der Volkshochschulstatistik (vgl. Huntemann & Reichart 2016) eine für diesen Einrichtungstypus umfassende *Anbieterstatistik* angelegt. Auffällig ist, dass die Datenlage auf *intranationaler Ebene* (Länderebene, regional, kommunal) gegenüber den nationalen sowie anteilig supranationalen Erhebungen geringer und kleinteiliger ist, sowie – wenn für Subebenen und -einheiten vorhanden – als spezifische Einzelanlage vorliegt (in Abbildung 2 nicht integriert). Umfassende, intranational vergleichende Erhebungen zur Weiterbildungspartizipation sind nicht bekannt. Eine Ausnahme bilden die angesprochenen, auf Länderebene vereinzelt vorliegenden, repräsentativen Sondererhebungen des AES sowie der Deutsche Weiterbildungsatlas, welcher ausgewählte Regionen abbildet und Fallstudien gegenüberstellt, welche durch komparative Zugänge zumindest anteilig eine Gegenüberstellung erlauben.

Am Beispiel des AES wird somit deutlich, dass Erhebungen auch vertikal über die Ebenen hinweg verortet werden können. Diese Option, von der supranationalen über die nationale bis hin zur intranationalen Ebene durchgängig Anwendung zu finden, bietet ein großes Potenzial für anschlussfähige, vergleichbare Erhebungen.

Als Erweiterung zu den erfassten Kategorien in horizontaler Systematisierung kann das Schema für andere Akzentuierungen in der Weiterbildungsforschung um Personalbefragungen (Perspektive *Personal*) als weitere Säule der horizontalen Systematisierung ergänzt werden, um die „vier Säulen der Weiterbildungsstatistik“ (Behringer et al. 2016, S. 28) vollständig abzubilden.

Auch einmalige Erhebungen und Einzelstudien zur Weiterbildungspartizipation lassen sich unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Erhebungsperspektive und Ebene der Erhebung in diese integrierte Form der horizontalen und vertikalen Systematisierung einordnen.⁵⁵ Sekundäranalysen sind dabei dem Schema so zuzuordnen, wie ihre Primärquelle verortet wird. Berichtssysteme, die sich aus Daten anderer Quellen bedienen, diese zusammenführen und zumeist für ein breites Publikum auch jenseits der wissenschaftlichen Weiterbildungspartizipationsforschung aufbereiten (siehe Kapitel 2.2.1), werden in dieser Systematisierung nicht eigenständig berücksichtigt.

Zur Einordnung im Sinne der horizontalen Systematisierung ist zu beachten, dass insbesondere Studien in Perspektivverschränkung (siehe hierzu methodologisch Gieseke 1992, 2010; Robak et al. 2019) über mehrere Erhebungszugänge verfügen können und somit nicht eindeutig zu einer Kategorie von Erhebungen zuzuordnen sind, beispielsweise die Verbundstudie zum Bildungsurlaub, in welcher zum Fokus Weiterbildungspartizipation u. a. Individualbefragungen *und* Anbieterstatistiken (diese aggregiert als Landesstatistik) Relevanz haben (vgl. Robak et al. 2015).

Zum Abschluss dieses Kapitels sind ausgewählte, im Schema abgebildete Erhebungen entlang ihres Typs sowie der Zuordnung in horizontaler und vertikaler Systematisierung tabellarisch zusammengefasst (vgl. Tab. 2).

55 Auf die Umsetzung wird hier verzichtet, um die Übersichtlichkeit der Abbildung zu wahren.

Tabelle 2: Übersichtstabelle zu ausgewählten Erhebungen (eigene Zusammenstellung in alphabetischer Reihenfolge)

| Erhebung | Typ | | Horizontale Systematisierung | | | Vertikale Systematisierung | | |
|--|--------------------|---------------------|------------------------------|-------------------|-------------------|----------------------------|----------|---------------|
| | Einthemenbefragung | Mehrthemenbefragung | Individualbefragung | Betriebsbefragung | Anbieterstatistik | supra-/international | national | intranational |
| Adult Education Survey – AES | | | | | | | | |
| AES EU | X | | X | | | X | | |
| AES national | X | | X | | | | X | |
| AES Länderstudien | X | | X | | | | | X |
| Berichtssystem Weiterbildung – BSW | X | | X | | | | X | |
| BIBB/BAuA-Erwerbstätigebefragung | | X | X | | | | X | |
| Competencies in Later Life | X | | X | | | | X | |
| Continuing Vocational Training Survey – CVTS | X | | | X | | X | | |
| European Labour Force Survey – LFS | | X | X | | | X | | |
| IAB-Betriebspanel | | X | | X | | | X | |
| Landesstatistiken | | X | | | X | | | X |
| Mikrozensus | | X | X | | | | X | |
| National Educational Panel Survey – NEPS | X | | X | | | | X | |
| Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC | X | | X | | | X | | |
| Sozio-oekonomisches-Panel – SOEP | | X | X | | | | X | |
| Volkshochschulstatistik (VHS-Statistik) | | | | | X | | X | |
| wb-monitor | | | | | X | | X | |
| Weigerungserhebung der Wirtschaft (IW-Weiterbungserhebung) | X | | | X | | | X | |
| Weigerungserhebung im Verbund (Verbundstatistik) | | | | | X | | X | |

2.3 Empirische Befunde und theoretische Erklärungsansätze zur Konstitution von Weiterbildungspartizipation

Wer partizipiert wie und warum an und durch Weiterbildung? Ein für die Weiterbildung übergreifend gültiges Modell oder eine umfassend tragfähige Theorie zur Weiterbildungspartizipation (bzw. in der basalsten Auslegung zur *Weiterbildungsteilnahme*) liegen weder in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung noch in angrenzenden Disziplinen vor (vgl. Reich-Claassen 2015, S. 77 f.; Hippel, Tippelt & Gebrande 2018, S. 1136). Vielmehr existiert der Interdisziplinarität und Komplexität des Themenfeldes geschuldet eine Vielzahl von Theorie-, Modell- und Erklärungsansätzen (vgl. überblicksartig Faulstich & Zeuner 2009, S. 113–167; Reich-Claassen 2010, S. 39–98), häufig in individueller Zuschneidung (z. B. Käßlinger, Kulmus & Haberzeth 2013, S. 18 f.; Kaufmann & Widany 2013; Schröder, Schiel & Aust 2004). Insbesondere für die *berufliche Weiterbildung* hinzugezogen werden gehäuft die ökonomisch orientierten Erklärungsansätze der Segmentationstheorie, der Humankapitaltheorie, des Rational-Choice-Ansatzes und des Transaktionskosten-Ansatzes (vgl. Reich-Claassen 2015, S. 78; Kaufmann & Widany 2013, S. 31 ff.). Eine modellartige Darstellung für Weiterbildung insgesamt ist z. B. bei Käßlinger, Kulmus & Haberzeth (2013) zu finden, die das Modell „Lernen im Kontext von Biografie, aktueller Situation und gesellschaftlichen Strukturen“ von Rubenson (1975 zit. nach Käßlinger, Kulmus & Haberzeth 2013, S. 18) aufgreifen und sich mit diesem Zugang selbst subjekttheoretischen sowie strukturationstheoretischen Ansätzen zuordnen,

„[...] denen gemeinsam ist, dass Weiterbildungsbeteiligung nur als subjektiv begründetes Handeln von Akteuren innerhalb von gesellschaftlichen Strukturen zu begreifen ist. Subjekte sind weder gesellschaftlich determiniert noch komplett unabhängig in ihrem Handeln.“ (Ebd.)

Diese Auslegung ist anschlussfähig an die in dieser Arbeit in Anlehnung an Friebel et al. (2000) vertretene Auffassung, dass Weiterbildungspartizipation kein kausal und eindimensional erklärbares Konstrukt ist, sondern sich im interdependenten Verhältnis einer *Logik der Struktur* (Gesellschaft, Institution) und einer *Logik des Subjektes* (Individuum) konstituiert, wobei die gegebenen Gelegenheitsstrukturen *und* die individuelle Entscheidung hoch relevant sind (siehe dazu Kapitel 2.3.3).

Mit dem Ziel der vorliegenden Studie, die *Teilnehmendenstruktur* im Bildungsurlaub differenziert zu analysieren, *Konstellationen* der Weiterbildungspartizipation abzubilden und die *Datenlage* zur Weiterbildungspartizipation um ein fehlendes Puzzleteil zu ergänzen, steht mit dieser quantitativen Studie kein die Weiterbildung(s)teilnahme im Zustandekommen der Entscheidung *ursächlich rekonstruierendes*, theoretisches Modell im Fokus. Ziel ist es demgegenüber, potenzielle Determinanten der Weiterbildungspartizipation systematisiert aufzugreifen und so die Teilnehmendenstruktur im Bildungsurlaub umfassend beschreibbar zu machen.

Im Folgenden werden zunächst Erkenntnisse aus der in Kapitel 2.2 dargelegten Weiterbildungspartizipationsforschung aufgegriffen und Einflussfaktoren für Wei-

terbildungspartizipation identifiziert, aus denen im weiteren Verlauf dieser Arbeit ausgewählte, für den Bildungsurlaub zentrale und in dieser Studie abbildbare Einflussfaktoren ausgewählt werden. Eingang finden primär, aber nicht ausschließlich, Befunde aus quantitativen Studien und Erhebungen. Ausgegangen wird von der Perspektive des Individuums, das heißt von Individualbefragungen; Ergebnisse anderer Zugänge, z. B. Betriebsbefragungen, werden entsprechend benannt.

2.3.1 Allgemeine Befunde zur Weiterbildungspartizipation

Zur Grundlegung werden nun allgemeine Befunde zur Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland in Form von Teilnahmequoten im Trend skizziert, um im späteren Verlauf dieser Arbeit die Bildungsurlaubsbeteiligung in Relation hierzu einzuordnen:

Die Teilnahmequote der 18- bzw. 19- bis 64-Jährigen⁵⁶ an *non-formaler Weiterbildung*⁵⁷ durchlief für das Bundesgebiet Deutschland seit der Wiedervereinigung im Trend mehrere Phasen, welche sich auf Basis der Daten des Berichtssystem Weiterbildung (BSW) und der Folgerhebung Adult Education Survey (AES) nachzeichnen lassen (vgl. Bilger & Kuper 2013a, S. 29 f.; Bilger & Strauß 2015a, S. 13; BMBF 2017, S. 13):

- (1) vom *Anstieg* (37 % in 1991 auf 48 % in 1997, BSW),
- (2) über eine *Konsolidierung* (zwischen 41 % und 44 % mit leichten, nicht signifikanten Schwankungen in den 2000er-Jahren, BSW) und einem kurzen, primär durch die wirtschaftliche Rezession in Deutschland (Wirtschafts- und Finanzkrise) begründbarer Einbruch auf 42 % im Jahr 2010 (AES),
- (3) hin zu einem signifikanten *Aufschwung* (49 % in 2012, $p = 0.05$, AES) und einer erneuten *Konsolidierung* (51 % in 2014 und 50 % in 2016, AES), wobei die Schwankungen in der Konsolidierungsphase von 2012 bis 2016 statistisch nicht signifikant sind (ebd.),
- (4) und jüngst erneut einem signifikanten *Anstieg* (54 % in 2018, vgl. BMBF 2019, S. 13).

Somit steigt die Teilnahmequote phasenweise und im Mittel stetig. Seit der Konsolidierungsphase ab 2012 nimmt erstmals in der Gesamtbevölkerung im erwerbsfähigen Alter (18- bis 64-Jährige) rund jede zweite Person an non-formaler Weiterbildung teil. Der Anstieg der Gesamtteilnahmequote ist dabei eng gekoppelt an den Anstieg betrieblicher Weiterbildungsbeteiligung bzw. -aktivitäten innerhalb der non-formalen Weiterbildung, wie im Folgenden für den bis in die Gegenwart reichenden Zeitraum seit 2012 (ab Phase 3) skizziert:

56 Bis 2007 wurden entsprechend der BSW-Kategorisierung 19- bis 64-jährige Erwachsene erfasst, seit 2010 die Gruppe der 18- bis 64-Jährigen, im internationalen Vergleich die 25- bis 64-Jährigen gegenübergestellt.

57 Non-formale Weiterbildung wird im AES konkretisiert als 1) Kurse oder Lehrgänge in der Arbeits- oder Freizeit, 2) kurzzeitige Bildungs- oder Weiterbildungsveranstaltungen, also Vorträge, Schulungen, Seminare oder Workshops, 3) Schulungen am Arbeitsplatz (z. B. geplante Unterweisungen oder Trainings durch Vorgesetzte, Kollegen, durch Trainer oder auch Teletutoren), 4) Privatunterricht in der Freizeit (z. B. Fahrstunden für den Führerschein, Trainerstunden im Sport, Musikunterricht, Nachhilfestunden) (vgl. Bilger & Kuper 2013a, S. 27).

Auf *Ebene der Individuen* zeigt sich, bezogen auf die Weiterbildungsbeteiligung nach Segmenten⁵⁸, folgender Trend: Die Teilnahmequote in der *betrieblichen Weiterbildung* ist mit 40 % in 2018 gegenüber konstanten 36 % in 2016, 37 % im Jahr 2014 und 35 % in 2012 signifikant angestiegen. Demgegenüber liegt die Quote der Teilnahme an *individuell berufsbezogener Weiterbildung* in 2018 bei konstanten 7%, nachdem in 2016 ein kleiner, aber signifikanter Rückgang auf 7 % gegenüber 9 % in 2014 und ebenfalls 9 % in 2012 zu beobachten war. *Nicht berufsbezogene Weiterbildung* weist mit konstanten 13 % in 2018 und 2016, 12 % in 2014 und 13 % in 2012 im Vergleichszeitraum keine signifikante Veränderung auf (vgl. BMBF 2017, S. 22 f.; BMBF 2019, S. 22).⁵⁹ Der Beteiligungsanstieg im Bereich der betrieblichen Weiterbildung ist dabei im intersegmentalen Trendvergleich am größten und für den Anstieg der Gesamtteilnahmequote besonders bedeutsam (vgl. Bilger & Kuper 2013b, S. 49).

Auf *Ebene der Weiterbildungsaktivitäten* zeigt sich bezogen auf die Weiterbildungsbeteiligung nach Segmenten folgende Entwicklung, welche die Relevanz des Beruflichen im Kontext von Weiterbildungspartizipation verdeutlicht: Die meisten Weiterbildungsaktivitäten (als *Teilnahmefälle*) sind im Segment der *betrieblichen Weiterbildung* angesiedelt und mit 71 % im Jahr 2018 und 2016 zu 70 % im Jahr 2014 und 69 % in 2012 konstant hoch. Dem Segment der *individuellen berufsbezogenen Weiterbildung* sind im Jahr 2018 und 2016 je 10 % der Weiterbildungsaktivitäten zugeordnet, die nach konstanten 13 % in 2014 und 2012 einen im Trend markanten Rückgang bedeuten. Im Segment der *nicht berufsbezogenen Weiterbildung* sind die Weiterbildungsaktivitäten mit 18 % im Jahr 2018, nach einem kurzen signifikanten Anstieg auf 20 % in 2016, zu 17 % im Jahr 2014 und 18 % in 2012 konstant (vgl. BMBF 2017, S. 20; BMBF 2019, S. 20).

2.3.2 Was beeinflusst individuelle Weiterbildungspartizipation? – Ausgewählte Erkenntnisse zu zentralen Einflussfaktoren

Die frühen Forschungen inhaltlich fortschreibend liegen heute sowohl umfassende Daten als Teil der Bildungsberichterstattung als auch vielfältige Einzelstudien aus der Adressaten- und Teilnehmendenforschung vor, welche über eine allgemeine Teilnahmequote hinaus weitreichende Erkenntnisse zu zentralen Einflussfaktoren und etablierten Selektionsmechanismen der Weiterbildungspartizipation liefern (vgl. Faulstich & Zeuner 2009, S. 113–167). Zur Selektivität in der Weiterbildung werden *komplexe Wechselwirkungen zwischen individuellen Merkmalen und strukturellen Rahmenbedingungen* angenommen (vgl. Kaufmann & Widany 2013, S. 30). Um die vielfältigen Einflüsse und Zusammenhänge zur Konstitution von Weiterbildungspartizipation zu verstehen, ist die Ordnung relevanter Einflussfaktoren sinnvoll, erfolgt im

58 Mit der Erhebung 2012 wurde die Zuordnung der betrieblichen und individuell-berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten nach den Vorgaben des AES-Manuals umgestellt (vgl. Bilger & Kuper 2013b). In der hier rezipierten AES-Berichterstattung findet für den Trendvergleich seit 2012 die neue Zuordnung Anwendung (vgl. BMBF 2019, S. 18 f.).

59 „Innerhalb eines Segments wird eine Person zu den Teilnehmenden an Weiterbildung gezählt, wenn sie in den letzten 12 Monaten wenigstens einer dem Segment zugehörigen Weiterbildungsaktivität nachgegangen ist. Weil eine Person im Verlauf von 12 Monaten Aktivitäten in mehreren Segmenten verfolgt haben kann, liegt die Summe der Teilnahmequoten der drei Weiterbildungssegmente über dem Gesamtwert der Teilnahmequote für Weiterbildung insgesamt.“ (Bilger & Kuper 2013b, S. 46)

Diskurs jedoch nicht immer einheitlich und trennscharf.⁶⁰ Eine Differenzierung, die für die vorliegende Arbeit anschlussfähig ist, liefert Wittpoth (2011, 2018), der übergreifend *Personenmerkmale* (soziodemografische Merkmale, Milieu) und *Kontextfaktoren* als Lebenszusammenhänge (u. a. Raum, Familie, Beruf) unterscheidet und so verdeutlicht, dass das Individuum selbst über personale Merkmale verfügt, sich aber wiederum in verschiedenen Kontexten bewegt, die über das Zusammenwirken weiterer Einflussfaktoren rahmengebend sind (siehe hierzu im Detail das nachfolgende Kapitel 2.3.3).⁶¹

In dieser Arbeit werden in Anlehnung an die Unterteilung von Wittpoth (ebd.) die theoretischen Oberkategorien *soziodemografische Merkmale als Individualfaktoren* sowie *Tätigkeit/Beschäftigung, Betrieb, Familie* und *Region/Raum als Kontextfaktoren* gesetzt, um im Folgenden ausgewählte Erkenntnisse entlang dieser Oberkategorien und den zugeordneten, zentralen Einzelfaktoren⁶² darzulegen.

Ziel dieser Vorgehensweise ist es, ein Grundverständnis darüber zu schaffen, im Zusammenwirken welcher individuellen und kontextuellen Einflussgrößen sich Weiterbildungspartizipation ausformt und so die Betrachtung der Bildungurlaubsteilnahme vorzubereiten. In der nach Einzelfaktoren getrennten Ausführung wird dabei bereits sichtbar, dass für die Abbildung und das Verstehen von Weiterbildungspartizipation über eine ausschließlich separierte Betrachtung von Einzelfaktoren hinaus bi- und multivariate Betrachtungen erforderlich sind. Zudem zeigt sich, dass eine Vielzahl der Einflussfaktoren insbesondere für die beruflich-betriebliche Weiterbildung bedeutsam ist. Viele der dargelegten Befunde sind außerdem seit Jahrzehnten stabil (vgl. ebd., S. 1150 ff.).⁶³

60 Beispielsweise erfährt die Kategorie „soziodemografische Merkmale“ eine sehr unterschiedliche Einteilung von *eng* (ausschließlich personenbezogene Merkmale i. e. S., wie Geschlecht und Alter) bis *breit* (inklusive Merkmalen, welche die beruflich-betriebliche und familiäre Situation beschreiben).

61 Im Diskurs finden sich auch andere Aufteilungen, z. B. für die berufliche und betriebliche Weiterbildung bei Gillen, Elsholz und Meyer (2010), die zwischen *individuell zugeschriebenen Merkmalen* (u. a. sozialer Hintergrund, Geschlecht, Alter) sowie durch eigenes Handeln veränderlichen, *strukturell erworbenen Determinanten* (u. a. schulischer und beruflicher Hintergrund, berufliche Position, betrieblicher Kontext) unterscheiden (vgl. ebd., S. 29).

62 Die aufgegriffenen Determinanten stellen eine Auswahl dar. Weitere Aspekte sind z. B. finanzielle und zeitliche Ressourcen, Information und Beratung sowie Wertorientierungen (vgl. Hippel, Tippelt & Gebrande 2018, S. 1140 f.); auch diese weiteren potenziellen Faktoren sind nicht erschöpfend.

63 Aufgrund der variierenden hinzugezogenen Studien und ihren differenzten Bezugshorizonten werden in diesem Abschnitt keine exakten, quantitativen Prozentzahlen präsentiert, welche eine direkte Vergleichbarkeit suggerieren würden, sondern ausschließlich die wesentlichen Erkenntnisse zusammengeführt. Die vorgestellten Ergebnisse gelten dabei grundlegend.

Tabelle 3: Was beeinflusst individuelle Weiterbildungspartizipation? – Übersichtstabelle zu zentralen Einflussfaktoren (eigene Systematisierung)

| | <i>Kategorie</i> | <i>Einflussfaktoren</i> |
|---------------------------|---|---|
| Individualfaktoren | Soziodemografische Merkmale | • Geschlecht |
| | | • Bildungsstatus (Schul-/Berufsbildung) |
| | | • Alter |
| | | • Migrationshintergrund |
| Kontextfaktoren | Tätigkeit/Beschäftigung | • Erwerbsstatus |
| | | • Beschäftigungsumfang |
| | | • berufliche Stellung |
| | | • Berufsposition und Art der Tätigkeit |
| | Betrieb | • Betriebsgröße |
| | | • Branche/Wirtschaftszweig |
| | | • betrieblicher Weiterbildungssupport |
| | Familie | <i>keine Differenzierung in einzelne Einflussfaktoren</i> |
| Region/Raum | <i>keine Differenzierung in einzelne Einflussfaktoren</i> | |

Zentrale *soziodemografische Merkmale* für Weiterbildungspartizipation auf individueller Ebene (*Individualfaktoren*) sind das Geschlecht, der Bildungsstatus (Schul- und Berufsbildung), das Alter und der Migrationshintergrund:

Geschlecht: Die Teilnahmequote insgesamt betrachtet, war die Weiterbildungsbeteiligung von Männern im Zeitverlauf regelmäßig höher als jene der Frauen; die Geschlechter haben sich jedoch angenähert (vgl. BMBF 2017, S. 34); die Partizipation von Frauen hat im Zeitverlauf zugenommen. Dennoch ist für das Jahr 2018 ein erneuter Vorsprung von Männern in der Weiterbildungsbeteiligung zu verzeichnen (vgl. BMBF 2019, S. 32 f.). Die erhöhte Quote der Männer ist insbesondere auf die stärkere Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung zurückzuführen, während Frauen in anderen Segmenten mehr teilnehmen (vgl. Leven et al. 2013, S. 79 f.; BMBF 2017, S. 35). Schröder, Schiel und Aust (2004, S. 52 ff.) zeigen im multivariaten Modell, dass Frauen gegenüber Männern ein erhöhtes „Risiko“ der Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung haben, was die Mehrheit der Studien in dieser Tendenz bestätigt. Konträr dazu zeigen multivariate Analysen zum SOEP keine signifikanten Geschlechtereffekte (vgl. Wilkens & Leber 2003, S. 335).

Ausschlaggebend für Differenzen in der Weiterbildungsbeteiligung sind entgegen dem Faktor Geschlecht um seiner selbst Willen geschlechtsspezifische Segregationsmuster am Arbeitsmarkt (Berufswahl, Erwerbsstatus, berufliche Positionierung usw.) sowie außerberufliche Kontextfaktoren (vgl. u. a. Nader 2007), wie auch multivariate Analysen im AES gezeigt haben: Der statistisch signifikante Geschlechter-

unterschied verschwindet bei Kontrolle der Erwerbssituation (vgl. Leven et al. 2013, S. 80; Kuper, Unger & Hartmann 2013). Auch Leber und Möller (2007, S. 13) bestätigen auf Basis des Mikrozensus, dass Frauen nicht *generell* weniger an berufsbezogener Weiterbildung teilnehmen, sondern im Falle eines höheren beruflichen Bildungsniveaus die Weiterbildungsbeteiligung jene der Männer leicht übersteigt (ebd., 12 f.). So zeigen auch Schmidt-Hertha und Müller (2016) auf Basis des NEPS für ältere Erwerbstätige (ab 50), dass die berufliche Weiterbildungsaktivität von Frauen unter Kontrolle von bildungs- und erwerbsbezogenen Faktoren deutlich höher ist als die der Männer dieser Gruppe (ebd., S. 34). Allerdings nehmen Frauen insgesamt häufiger an Anpassungsfortbildungen teil, während Männer verstärkt Aufstiegsfortbildungen besuchen, was mit Karriereoptionen einhergeht (vgl. Nader 2007, S. 35 f.). Briedis und Rehn (2011) belegen für Hochschulabsolventinnen, dass diese zwar weiterbildungsaktiv sind, sich ihre Aufstiegschancen durch berufliche Weiterbildung aber nicht erhöhen. Beachtenswert ist auch, dass die Einkommenserträge der Weiterbildungsteilnahme in dieser Gruppe für Männer höher sind (vgl. Leuze & Strauß 2011). Sichtbar werden somit Differenzen, die insbesondere für die funktionale Partizipationslinie bedeutsam sind. Frauen partizipieren zudem tendenziell in der Altersklasse der 19- bis 34-Jährigen stärker, das heißt mehrheitlich *vor* der Familienphase und damit einhergehenden (berufs-)biografischen Veränderungen (vgl. Leber & Möller 2007, S. 15). Friebel (2014) zeigt in diesem Zusammenhang, dass nicht das biologische, sondern das soziale Geschlecht als „Strukturgeber“ für die Weiterbildungsteilnahme wirkt (vgl. ebd., S. 133), wie unten zum Kontextfaktor *Familie* im Detail ausgeführt.

Zusammengefasst gilt, dass sich Unterschiede der Weiterbildungsbeteiligung nach Geschlecht unter Kontrolle von Erwerbsstatus, beruflicher Stellung und familiärem Kontext relativieren (vgl. Leber & Möller 2007, S. 5 f.), eben diese Begleitumstände jedoch zu einer insgesamt (und beruflich-betrieblich geprägt) geringeren Weiterbildungsbeteiligung von Frauen führen.

Bildungsstatus (*Schul- und Berufsbildung*): Obwohl die Weiterbildungsbeteiligung im Trend (seit 1979) im Mittel für alle Bildungsniveaus angestiegen ist (im AES seit 2007, vgl. Bilger & Strauß 2017, S. 46 ff.), bleibt der Bildungshintergrund, abgebildet über die Schul- und Berufsbildung, *der* zentrale, strukturierende Faktor: Personen mit niedrigem Bildungsstatus partizipieren regelmäßig weniger an Weiterbildung als diejenigen mit hohem Bildungsstatus⁶⁴. Der Bildungsstatus determiniert per Qualifikation den Zugang zu Berufen, beruflichen Positionen, Tätigkeitsarten und Arbeitsplatzformen, welche wiederum Relevanz für die Weiterbildungspartizipation haben (vgl. Käpplinger, Kulmus & Haberzeth 2013, S. 28 f.). Auch unter Kontrolle der aktuellen Erwerbssituation bleiben statistisch bedeutsame Effekte dabei bestehen (vgl. Kuper, Unger & Hartmann 2013, S. 74 ff.).

64 Dies zeigt sich auch beim international anschlussfähigen Vergleich per ISCED-Level (vgl. BMBF 2017, S. 33 f.).

Schulbildung: Personen mit niedrigem *schulischen Bildungsabschluss* nehmen insgesamt und auch bildungssegmentspezifisch⁶⁵ weniger an Weiterbildung teil als diejenigen mit hohem Schulabschluss (vgl. BMBF 2017, S. 31f.). Die Relevanz der Schulbildung als Einflussfaktor für Weiterbildungsbeteiligung zeigten bereits Strzelewicz, Raapke und Schulenberg (1966/1973). Seither wurde das schulische Bildungsniveau als Konstante der Weiterbildungspartizipation vielfach bestätigt, etwa regelmäßig im BSW bzw. AES, in jüngerer Zeit im NEPS, sowie in diversen Einzelanalysen mit beruflichem Schwerpunkt, z. B. in den hier aufgegriffenen von Schröder, Schiel und Aust (2004) sowie Leber und Möller (2007), beide Mikrozensus, und Wilkens und Leber (2003), SOEP. Der Einfluss des schulischen Bildungsniveaus auf die berufliche Weiterbildung gilt vorrangig für Jüngere, nicht aber für Ältere (vgl. Leber & Möller 2007, S. 12); hier ist von einer Relevanzverschiebung der Einflussfaktoren auszugehen.

Berufsbildung: Auch ein höherer *beruflicher Bildungsabschluss* wirkt positiv auf die Teilnahme, dies insbesondere an betrieblicher und individuell berufsbezogener Weiterbildung (vgl. Leven et al. 2013, S. 74f.; BMBF 2017, S. 32 ff.). Es greift die *doppelte Selektivität* (vgl. Faulstich 1981), wodurch Partizipationsmöglichkeiten reguliert werden, indem diejenigen mit ohnehin höherer beruflicher Bildung tendenziell *vermehrt* berufsbezogen teilnehmen, diejenigen mit niedrigerer beruflicher Bildung demgegenüber *weniger*. Die Differenzen im Segment der betrieblichen Weiterbildung spiegeln dabei das relative Verhältnis für die Weiterbildung insgesamt wider (vgl. BMBF 2017, S. 33). Hochschulabsolventinnen und -absolventen nehmen überdurchschnittlich an Weiterbildung teil und profitieren langfristig in der Lesart funktionaler Partizipation qua qualifikationsorientierter Ausrichtung, wie die Ergebnisse von Leuze und Strauß (2011) sowie Briedis und Rehn (2011) belegen, wobei genaue Wirkmechanismen offen bleiben (vgl. ebd., S. 78). Leber und Möller (2007, S. 13) zeigen zudem geschlechtsspezifische Unterschiede: Frauen nehmen mit steigendem beruflichen Bildungsniveau häufiger an beruflicher Weiterbildung teil als Männer.

Schröder, Schiel und Aust (2004, S. 54) zeigen für die berufliche Weiterbildung gemeinsame Erklärungsanteile von schulischem und beruflichen Bildungsabschluss, wobei der berufliche Bildungsstatus dominiert. Für dieses Bildungssegment liegen auch Erkenntnisse zu Differenzen von tätigkeitsbezogenen Merkmalen und arbeitgeberfinanzierter beruflicher Weiterbildung (Einfluss formaler Bildungsabschlüsse reduziert sich) gegenüber jener mit Arbeitnehmerfinanzierung (Einfluss bleibt bestehen) vor (vgl. Kaufmann & Widany 2013, S. 36). Insgesamt reproduzieren geringe Qualifikationen Benachteiligungen in mehrfacher Hinsicht, etwa mit Blick auf die Weiterbildungschancen im Betrieb, wie beispielsweise das Mehrebenenmodell von Schiener, Wolter und Rudolphi (2013) zeigt.

Zusammenfassend gilt, dass der sogenannte Matthäus-Effekt – „wer hat [hier: Schul-/Berufsbildung], dem wird gegeben [hier: Weiterbildung, aber auch: emanzipatorische und funktionale Partizipation]“ – somit im Kontext lebenslangen Lernens weiterhin vorherrscht, sich im Zeitverlauf jedoch nicht verstärkt hat (vgl. Reichart 2014, S. 110).

65 Dies gilt jüngst nicht mehr pauschal für die individuelle berufsbezogene Weiterbildung (vgl. BMBF 2019, S. 32).

Alter: Weiterbildungspartizipation variiert nach Alter, wobei durchschnittlich die mittleren und älteren Altersklassen im langfristigen Zeitverlauf eine zunehmende Weiterbildungsbeteiligung haben, während Jüngere (bis 35) schwankende Quoten verzeichnen (vgl. auf Basis des BSW, Iller 2005, S. 123 f.; im AES, BMBF 2019, S. 36). Die mittlere Altersgruppe der 35- bis 49-Jährigen weist im AES die jeweils höchste Teilnahmequote auf. Ältere (ab dem 50. Lebensjahr) nehmen *insgesamt* deutlich unterdurchschnittlich an Weiterbildung teil, wobei parallel eine reduzierte Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung sichtbar ist. Individuelle berufsbezogene Weiterbildung wird am stärksten in der jüngeren bis mittleren Altersklasse wahrgenommen (vgl. BMBF 2019, S. 36 f.). Eine im Trend zunächst ansteigende und im fortgeschrittenen Alter, in Nähe zur Erwerbsaustrittsphase⁶⁶, abnehmende Beteiligung an beruflicher Weiterbildung bestätigen auch andere Studien (vgl. Kaufmann & Widany 2013, S. 36). Die Entfaltung von Partizipation qua Erwerbstätigkeit geht mit dem Verlauf beruflich determinierter, in der Regel funktional, qualifikationsorientiert ausgerichteter Weiterbildungspartizipation einher. Altersbezogene Geschlechterdifferenzen liegen in einzelnen Studien deskriptiv nicht vor (vgl. Leber & Möller 2007, S. 7; 14), zeigen sich aber im NEPS im multivariaten Modell zugunsten einer erhöhten Weiterbildungsaktivität von Frauen in der Altersklasse 50+ (vgl. Schmidt-Hertha & Müller 2016, S. 34). In der nicht berufsbezogenen Weiterbildung hat die Teilnahme laut AES ihre Hochphase im jüngeren Alter (< 34 bzw. 44 Jahre) und steigt mit dem Ende des Erwerbsalters (55+) erneut, während Personen im Alter der dazwischen liegenden, potenziellen Familienphase weniger partizipieren (vgl. BMBF 2019, S. 37). Für das höhere Erwachsenenalter inklusive der Nacherwerbsphase (< 81 Jahre) zeigt die *EdAGE*-Erweiterung des AES, dass Bildungsaktivitäten Älterer (60+) nur in der beruflichen Weiterbildung geringer sind, die Beteiligung an nicht berufsbezogener Weiterbildung bis ins fortgeschrittene Alter konstant bleibt (vgl. Tippelt et al. 2009). Dies bestätigen auch Analysen auf Basis des NEPS (vgl. Schmidt-Hertha & Müller 2016). Der relative Fokus von Weiterbildungspartizipation verschiebt sich bei absoluter Konstanz zugunsten des Nicht-Beruflichen.

Aus der Metaperspektive auf vorliegende Forschungsergebnisse ist uneindeutig, ob das Alter *selbst* relevant für die Weiterbildungspartizipation ist (vgl. Schmidt-Hertha & Müller 2016, S. 35). Einerseits liegen Erkenntnisse vor, dass „weniger das kalendarische Alter als vielmehr die berufliche Situation und die Lebenslage insgesamt für die Weiterbildungsteilnahme bedeutsam ist“ (ebd., S. 32). So zeigen z. B. Schröder, Schiel und Aust (2004, S. 54) für die berufliche Weiterbildungs(nicht)teilnahme, dass das Alter bei Kontrolle weiterer Faktoren keinen eigenständigen Einfluss hat. Im AES reduziert die Eingrenzung auf Erwerbstätige altersspezifische Differenzen, insbeson-

66 Friebe (2010, S. 58 f.) verweist diesbezüglich auf die Relevanz des „korporatistische[n] beschäftigungsorientierte[n] Bildungsprogramme[s]“ (ebd., S. 58) in Deutschland, welches keinen Schwerpunkt in der Weiterbildung Älterer habe, was eine ökonomisch-funktionale Auslegung widerspiegelt. Iller und Wienberg (2010, S. 02-05 ff.) benennen demgegenüber drei Wirkdimensionen von Weiterbildung im Alter, die jenseits einer beschäftigungsorientierten Ausrichtung liegen und einen Beitrag zur emanzipatorischen Partizipation, aber insbesondere mit Punkt (1) und (3) möglicherweise auch indirekt zur funktionalen Partizipation, aufzeigen: 1) „Bildung als eine wesentliche Voraussetzung für gesundes Altern“ (S. 02-06), 2) „Bildung als Aktivität“ (S. 02-06) und 3) „Erhaltung der Leistungsfähigkeit und gezielten Veränderungen von Verhaltensweisen zur Aufrechterhaltung einer selbständigen Lebensführung bis ins hohe Alter“ (S. 02-07).

dere im höheren Alter, hebt sie jedoch nicht gänzlich auf (vgl. BMBF 2017, S. 38). Andererseits zeigt die multivariate NEPS-Analyse von Schmidt-Herta und Müller (2016), dass das Alter älterer Erwerbstätiger auch unter Kontrolle von Bildungshintergrund, Bildungsbiografie und sozioökonomischem Status als eigenständige Einflussvariable fungiert. Diese Forschung verweist jedoch selbst darauf, dass die Relevanz des kalendrischen Alters unter Einbezug berufsbezogener Variablen relativiert werden *könnte* (vgl. ebd., S. 35). Relevant neben dem Alter selbst sind somit bildungs- und erwerbstätigkeitbezogene Prädiktoren (z. B. Bildungsniveau, Betriebsgröße, Alters- und Qualifikationsstruktur des Betriebes), in deren Zusammenspiel sich Weiterbildungspartizipation konstituiert (vgl. ebd., S. 32 f.). Tippelt et al. (2009) zeigen zudem für Ältere, dass die Partizipation stets an vorherige Lebens- und Bildungsphasen gekoppelt ist (z. B. schulische Lernerfahrungen), aber auch mit aktuellen außerberuflichen Aktivitäten positiv zusammenhängt und Altersbilder aufnimmt. Hippel, Tippelt und Gerbrande (2018, S. 1141) benennen zum Alter gesundheitliche Einschränkungen als relevante Zusatzkategorie.

Bei der altersspezifischen Betrachtung von Weiterbildungsbeteiligung sind auch Alters-, Perioden- und Kohorteneffekte zu unterscheiden. Mehrfach gezeigt wurden beispielsweise Kohorteneffekte infolge eines kohortenspezifischen Bildungsniveaus – dieses ist für nachrückende Kohorten höher⁶⁷ –; diskutiert werden zudem Periodeneffekte aufgrund im Zeitverlauf veränderter Bildungsanforderungen und -bedarfe; beide Effekte relativieren den Einfluss des Alters selbst (vgl. Schröder, Schiel & Aust 2004; Iller 2005; Eckert & Schmidt 2007; Friebel 2008; Tippelt et al. 2009; Eckert & Schmidt-Hertha 2011; Kaufmann-Kuchta & Widany 2017).

Migrationshintergrund⁶⁸: Während Erkenntnisse zum Einflussfaktor Migrationshintergrund lange gering waren (vgl. Bilger 2006, 2011; Öztürk & Reiter 2015), zeigen jüngere Analysen übereinstimmend, dass Personen mit Migrationshintergrund seltener an Weiterbildung teilnehmen (z. B. im BSW [alle Weiterbildungsformen] und SOEP [kursbezogene berufliche Weiterbildung], Bilger 2006, Wilkens & Leber 2003, Öztürk 2012; im AES Bilger et al. 2017 sowie Bilger et al. 2018; u. a.). Auch bei Personen mit Migrationshintergrund überwiegt die betriebliche Weiterbildung, zudem ist die Teilnahme an individueller beruflicher Weiterbildung stabil und etwas häufiger als von Personen ohne Migrationshintergrund (vgl. BMBF 2017, S. 35 ff.; Bilger 2011, S. 357). Letzteres kann mit der Kompensation fehlender betrieblicher Gelegenheiten und Partizipation begründet werden. Öztürk und Reiter (2015) verweisen übergrei-

67 Die kohortenspezifischen Differenzen der Bildungsniveaus werden sich prospektiv reduzieren. Gillen, Elsholz und Meyer (2010) verweisen diesbezüglich darauf, dass die „scheinbare Gleichsetzung von Alter und Bildungsferne [...] zukünftig immer weiter relativiert werden“ (ebd., S. 38) müsse.

68 Die Bestimmung dieses Merkmals ist heterogen und strittig; es handelt sich um einen „Sammelbegriff“ (Öztürk & Reiter 2015, S. 31). Als Abgrenzungskriterium fungieren beispielsweise Staatsangehörigkeit und Muttersprache (z. B. im AES, vgl. BMBF 2017); implizit geht es um die Erfassung der „ethnischen, religiösen, kulturellen und sprachlichen Unterschiede“ (Bilger 2011, S. 354). Bilger (2006) verweist darüber hinaus darauf, dass eine differenzierte Betrachtung dieses Einflussfaktors immer den Einbezug folgender Aspekte erfordert, um die Heterogenität abzubilden: „Staatsangehörigkeit, Geburtsland, Zuzugsjahr oder -alter, Geburtsland der Eltern, Umgangssprache in der Familie/Muttersprache“ (ebd., S. 24).

fend auf strukturelle Hemmnisse, welche individuelle Einflüsse ergänzen, und resümieren:

„Zusammenfassend zeigt sich, dass die ungleiche berufliche Weiterbildungsteilhabe von Erwachsenen mit Migrationshintergrund mit restriktiven Bedingungen der Bildungs- und Berufsbiografie zusammenhängt, wobei dies für bestimmte Gruppen der Migrant:innenbevölkerung – etwa für die erste Zuwanderergeneration – deutlicher hervortritt.“ (Ebd., S. 32)

Der Migrationshintergrund gilt dabei unter Kontrolle soziodemografischer, bildungs- und erwerbsbezogener Merkmale *nicht pauschal* als eigenständiger Einflussfaktor auf die Weiterbildungsbeteiligung, wie multivariate Analyse zum AES seit 2010 gezeigt haben (vgl. Bilger 2011, S. 356). Für Erwerbstätige mit Migrationshintergrund und ihre Beteiligung an berufsbezogener/betrieblicher Weiterbildung gilt dies nur für die Jüngeren unter 30 Jahren (ebd.). Der Einflussfaktor Migrationshintergrund erweist sich in der betrieblichen Weiterbildung unter Einbezug weiterer Merkmale allerdings vergleichsweise lange als stabil (vgl. Kuper, Christ & Schrader 2017, S. 95 f.), sodass von ausgrenzenden Wirkmechanismen auszugehen ist (vgl. Öztürk & Reiter 2015). Als zentraler Einflussfaktor der Weiterbildungsbeteiligung fungiert dabei die Sprachkenntnis, außerdem sind die berufliche Platzierung und soziale Netzwerke bedeutsam (vgl. Öztürk 2012, S. 25 f., 31).⁶⁹ Im AES werden Differenzen zum Migrationshintergrund erster und zweiter Generation sichtbar (vgl. BMBF 2019, S. 35). Personen mit ausschließlich familial vorliegendem Migrationshintergrund unterscheiden sich gemäß SOEP nur geringfügig von jenen ohne Migrationshintergrund (vgl. Bilger 2006, S. 29), unter Berücksichtigung der genannten Einflussfaktoren reduzieren sich außerdem Generationeneffekte in der beruflichen Weiterbildungsaktivität (vgl. Öztürk 2012, S. 30). Auf Ebene des Weiterbildungsvolumens (nicht Teilnahmequoten) zeigt sich für „Ausländer“ und Menschen mit Migrationshintergrund rechnerisch nahezu eine Chancengleichheit infolge der Beteiligung an zeitintensiver Weiterbildung als überdurchschnittliche, kompensatorische Maßnahmen im Kontext von Arbeitslosigkeit und Integrations-/Sprachkursen⁷⁰ (vgl. Bilger 2011, S. 356 f.).

Übergreifend wirken die kumulierten Faktoren, über die Personen mit Migrationshintergrund verfügen, selektiv. Über die Lebensspanne reproduzieren sich dabei Konstellationen der Bildungsteilhabe, welche – insbesondere mit Bezug zum Arbeitsmarkt – auch gesellschaftliche Teilhabe bedingen (vgl. Bilger 2006, S. 26) und sowohl die funktionale als auch die emanzipatorische Partizipation betreffen.

69 Diese wiederum ist auch für die Erhebung hoch relevant, indem Personen mit Migrationshintergrund in den i. d. R. deutschsprachigen Erhebungen nur bei hinreichenden Sprachkenntnissen berücksichtigt werden (vgl. Bilger 2006, S. 29). Es ist deshalb davon auszugehen, dass die ermittelten Quoten der Weiterbildungsbeteiligung infolge einer Überrepräsentation jener Personen *positiv verzerrt* sind (vgl. Schönfeld & Behringer 2017, S. 59).

70 Umfang und Form der Weiterbildungsbeteiligung sind dabei in Wechselwirkung mit den Angeboten im Bereich der Sprachbildung mit Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache und Integrationskursen einzuordnen, wie Robak und Petter (2014) zeigen: „In Regionen mit einem hohen Anteil an Migrant:innen finden sich mehr der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Deutsch- und Integrationskurse. Dieser Bereich ist der größte aller Fachbereiche, und das Angebot ist vor allem dort umfassend, wo die Teilnehmenden vorhanden sind.“ (Ebd., S. 24)

Zentrale Einflussfaktoren für Weiterbildungspartizipation zum *Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung* sind der Erwerbsstatus, der Beschäftigungsumfang, die berufliche Stellung sowie die Berufsposition und Art der Tätigkeit. Die hier getätigte Einordnung als Kontextfaktor ist darauf zurückzuführen, dass die tätigkeits-/beschäftigungsbezogenen Einflussfaktoren trotz starker Bindung an das Individuum (im Sinne von Personenmerkmalen) einen kontextuellen Charakter haben, da sie (Weiterbildungs-)Gelegenheiten situativ und strukturell rahmen:

Erwerbsstatus⁷¹: Die Weiterbildungsbeteiligung variiert nach dem Erwerbsstatus, welcher ein konstanter Einflussfaktor für Weiterbildungsbeteiligung ist: Laut AES nehmen Erwerbstätige und Personen in schulischer oder beruflicher Ausbildung insgesamt deutlich häufiger an non-formaler Weiterbildung teil als Arbeitslose und sonstige Nichterwerbstätige (vgl. BMBF 2017, S. 24f.), wobei für Arbeitslose zuletzt ein markanter Anstieg verzeichnet wurde (vgl. BMBF 2019, S. 24). Das NEPS zeigt den Zusammenhang von Erwerbstätigkeit und Weiterbildungsbeteiligung ebenfalls (vgl. Kruppe & Trepesch 2017, S. 26). Die Relevanz des Erwerbsstatus bestätigt sich auch bei Betrachtung im Zeitverlauf.⁷² Alle Autorinnen und Autoren führen die höhere Weiterbildungsbeteiligung von Erwerbstätigen auf die Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung zurück, welche Nichterwerbstätige genuin ausschließt. In diesem Segment zeigt sich das Muster der Weiterbildungsbeteiligung am deutlichsten, der Unterschied zwischen Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen ist am größten (vgl. BMBF 2017, S. 25). Hieraus folgen Diskrepanzen der weiteren Partizipationsmöglichkeiten: Der Erwerbsstatus bedingt weiterbildungsbezogene „Teilhabe- und Verteilmechanismen“ (Schroder, Schiel & Aust 2004, S. 111). Erwerbstätige, die aufgrund Ihres Status bereits die Grundlage für funktional-ökonomische Partizipation aufweisen, erlangen durch betriebliche Weiterbildung weitere Zugänge, vorrangig in funktionaler Ausrichtung (Position, Einkommen), wodurch diese Partizipationslinie gestärkt wird. Für die Erwerbstätigen zeigt sich zudem, dass die Beteiligung an individueller berufsbezogener Weiterbildung im Vergleich zu den übrigen Gruppen quotiert unterdurchschnittlich und auch an nicht berufsbezogener Weiterbildung trotz hoher Gesamtbeteiligung vergleichsweise gering ist (vgl. BMBF 2017, S. 25). Die betriebliche Gelegenheit dominiert die Form der Weiterbildungspartizipation.

Die abnehmende berufsbezogene Weiterbildungsbeteiligung mit dem (anstehenden) Austritt aus dem Erwerbsleben verdeutlicht die Relevanz des Erwerbsstatus

71 Bezogen auf die im Folgenden verwendete Kategorisierung zu den Oberbegriffen *Erwerbsstatus*, *Beschäftigungsumfang*, *Berufliche Stellung*, *Berufsposition* und *Art der Tätigkeit* fällt auf, dass die Bezeichnungen sowohl in weiterbildungsspezifischen Veröffentlichungen, als auch seitens der landes- und bundesstatistischen Ämter und den Institutionen, die sich auf jene Daten beziehen, nicht einheitlich verwendet und Unterkategorien verschiedener Art abgeleitet werden. Die hier gewählte Aufteilung zielt auf eine bestmögliche Anschlussfähigkeit an fachwissenschaftlich einschlägige Erhebungen, z. B. den AES, ist aber an dieser Stelle für den Diskurs insgesamt erneut mit den Differenzen von Erhebungen, Definitionen und Einzelindikatoren konfrontiert.

72 Im Zeitverlauf zeigt sich zudem äquivalent zur Gesamtteilnahmequote kontinuierlich ein Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung von Erwerbstätigen und Personen in schulischer oder beruflicher Ausbildung, mit einem Einbruch im Jahr 2010 (Wirtschafts- und Finanzkrise). Demgegenüber steigt die Weiterbildungsbeteiligung von Arbeitslosen und sonstigen Nichterwerbstätigen maßnahmenbedingt durchgängig, dennoch bewegen sie sich auf einem niedrigen Teilnahmelevel (vgl. Reichart 2014, S. 106 f.; Leven et al. 2013, S. 61 f.; BMBF 2017, S. 26).

in besonderer Weise, wie zuvor zum Einflussfaktor Alter dargelegt. Iller und Weinberg (2010) resümieren:

„Das Ausscheiden aus dem Erwerbsleben ist also nicht nur biografisch eine wichtige Zäsur im Lebensverlauf, es hat offenbar auch für die Weiterbildungsbeteiligung und das Weiterbildungsangebot Konsequenzen.“ (Ebd., S. 02–4)

Erwerbstätigkeit allein garantiert jedoch keine hohe Weiterbildungspartizipation (vgl. Käpplinger, Kulmus & Haberzeth 2013, S. 29), was auch für die Inanspruchnahme von Bildungsfreistellungen relevant ist. Unter Einbezug des Indikators Weiterbildungsvolumen wird ferner deutlich, dass dieses für die Erwerbstätigen trotz insgesamt höherer Teilnahmequote geringer ist als jene der anderen Gruppen, da die Intensität, gemessen am zeitlichen Volumen, in der individuell berufsbezogenen und der nicht berufsbezogenen Weiterbildung jeweils zeitintensiver ist als an betrieblicher Weiterbildung, was trotz Veränderungen im Zeitverlauf belegt wird (vgl. Leven et al. 2013, S. 63; BMBF 2019, S. 41 f.).

Beschäftigungsumfang⁷³: Wiederholt bestätigt sich, dass Vollzeitbeschäftigte insgesamt stärker als Teilzeitbeschäftigte an Weiterbildung teilnehmen (vgl. Leven et al. 2013; Leber & Möller 2007, S. 13; Schröder, Schiel & Aust 2004, S. 37; Wilkens & Leber 2003, S. 334). Jüngst zeigt der AES jedoch keinen signifikanten Unterschied zwischen Voll- und Teilzeiterwerbstätigen (vgl. BMBF 2019, S. 26). Bildungssegmentspezifisch liegen dennoch leichte Differenzen vor: Vollzeitbeschäftigte nehmen häufiger an betrieblicher und Teilzeitbeschäftigte häufiger in individueller berufsbezogener und nicht berufsbezogener Weiterbildung teil (vgl. ebd., S. 27). Als mögliche Begründungslinie konnte bislang angeführt werden, dass die weiterbildungsbezogene Gelegenheitsstruktur im Betrieb für Teilzeitbeschäftigte nicht oder nur eingeschränkt greift und andere Partizipationswege gesucht werden, was mit der gestiegenen Weiterbildungsteilnahme der Teilzeitbeschäftigten im Betrieb (vgl. ebd.) zu relativieren ist. Für die betriebliche Weiterbildung benennen Kaufmann und Widany (2013, S. 47) einen konkaven Zusammenhang von Wochenarbeitszeit und Teilnahmechance, wobei bei einem sehr hohen wöchentlichen Arbeitsvolumen fehlende zeitliche Ressourcen als Begründung vermutet werden. Leber und Möller (2007) weisen auf Basis des Mikrozensus zudem Geschlechtereffekte in der Weiterbildungsaktivität von Vollzeitbeschäftigten (Männer höher, Frauen niedriger) nach, während die Weiterbildungsteilnahme bei Teilzeitbeschäftigten identisch ist (beide niedriger) und resümieren als „Kriterium der geschlechtsspezifischen Weiterbildungsbeteiligung [...] die Teilzeit- bzw. Vollzeitarbeit“ (ebd., S. 13). Dies ist bedeutsam, da Frauen häufiger teilzeitbeschäftigt sind als Männer. Vollzeitbeschäftigte Frauen wählen wiederum etwas häufiger Weiterbildungen mit beruflichem Zweck als Männer (ebd.). Der jüngste AES

73 Käpplinger, Kulmus und Haberzeth (2013, S. 27) verweisen außerdem auf die Relevanz der Länge der Beschäftigungsdauer (*positiv*) und die Befristung des Arbeitsverhältnisses (*negativ*) auf die Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung (siehe auch BMBF 2017, S. 30; Wilkens & Leber 2003, S. 335; Friebel 2008, S. 121 f.). Diese beiden Einflussfaktoren bleiben hier im Detail unberücksichtigt.

verweist darauf, dass geschlechtsspezifische Unterschiede in der Weiterbildungsteilnahme nicht allein über den Beschäftigungsumfang zu erklären sind. (vgl. BMBF 2019, S. 34).

Berufliche Stellung: Am häufigsten beteiligen sich an Weiterbildung insgesamt sowie in der betrieblichen Weiterbildung Beamtinnen und Beamte, gefolgt von Angestellten; Arbeiterinnen und Arbeiter nehmen seltener teil. Individuelle berufsbezogene Weiterbildung wird laut AES im Zeitverlauf stabil am häufigsten von Selbstständigen besucht, während die übrigen Gruppen hier sehr geringe Quoten aufweisen (vgl. BMBF 2019, S. 27). Auch Leber & Möller (2007, S. 9) zeigen auf Basis der Daten des Mikrozensus den Einfluss der beruflichen Stellung auf die berufliche Weiterbildungsbeteiligung insgesamt (sowohl betrieblich finanziert, als auch individuell) und attestieren ebenfalls eine höhere Weiterbildungsteilnahme von Angestellten und Beamtinnen/Beamten gegenüber Arbeiterinnen/Arbeitern. Die berufliche Stellung fungiert somit als relevante Stellgröße der Weiterbildungspartizipation, insbesondere für die berufsbezogene Weiterbildung, und steuert über gruppenspezifische betriebliche Gelegenheitsstrukturen Optionen der Weiterbildungsbeteiligung. Bereits die Göttinger- und die Oldenburg-Studie (s. o.) weisen auf diesen Einflussfaktor hin, das Partizipationsmuster zeichnete sich schon damals ab. In den 1970er-Jahren benennt Tietgens (1978) zudem für Arbeiterinnen und Arbeiter neben betrieblichen u. a. auch schichtspezifische Einflüsse als teilnahmehemmend. Darüber hinaus weisen Leber und Möller (2007, S. 14) bei gleicher beruflicher Stellung Geschlechterdifferenzen nach: Weibliche Beamtinnen partizipieren mehr, weibliche Angestellte und insbesondere Arbeiterinnen weniger als die Männer der jeweiligen Gruppe (ebd.).

Berufsposition und Art der Tätigkeit⁷⁴: Mit höherer *beruflicher Positionierung* (hierarchische Abstufung: Un-/Angelernte, Fachkräfte, Führungsebene) steigen laut AES die Teilnahmequoten an Weiterbildung insgesamt und besonders in der betrieblichen Weiterbildung, an der Führungskräfte zuletzt rund doppelt so häufig teilnahmen wie Un-/Angelernte (vgl. BMBF 2019, S. 28). Auch multivariate Analysen zum SOEP zeigen diese Abstufung in den individuellen Zugangschancen zur betrieblichen Weiterbildung (vgl. Wilkens & Leber 2003, S. 335). Die *Art der Tätigkeit* (ausführend, qualifiziert, führend) determiniert dabei die Chance der Weiterbildungs(nicht)teilnahme von Erwerbstätigen, wobei insbesondere einfache, ausführende Tätigkeiten eine geringere berufliche Weiterbildungsaktivität evozieren (vgl. Schröder, Schiel & Aust 2004, S. 52). Auch Friebel et al. (u. a. 2000) belegen zum Tätigkeitsprofil (mit Doppelnennungen: Routine, Sachbearbeitung, Leitung), dass die Weiterbildungsaktivität bei

74 In Anlehnung an die Abbildung in den vorliegenden Studien werden die beiden Aspekte hier als gemeinsamer Einflussfaktor aufgeführt. Sie weisen Schnittmengen untereinander, aber auch zur beruflichen Stellung auf, wie etwa die u. a. von Wilkens und Leber (2003, S. 333) gewählte Bündelung der SOEP-Kategorien verdeutlicht: „Kräfte mit einfachen Tätigkeiten (un- und angelernte Arbeiter, Angestellte mit einfacher Tätigkeit ohne Ausbildungsabschluss), Sachbearbeiter/untere Führungskräfte (Meister, Poliere, Vorarbeiter, Kolonnenführer, Industrie- und Werkmeister im Angestelltenverhältnis, Angestellte mit qualifizierter Tätigkeit, Beamte im mittleren Dienst) und Führungskräfte (Angestellte mit hochqualifizierter Tätigkeit oder Leitungsfunktion, Angestellte mit umfassenden Führungsaufgaben, Beamte im gehobenen und höheren Dienst).“ (Ebd.)

Routinetätigen eher gering und in gegenläufiger Ausprägung bei Leitungstätigen eher hoch ist. Die Studie zeigt darüber hinaus, dass beim Vorliegen eines akademischen Berufsabschlusses kaum Routinetätigkeiten ausgeübt werden und Leitungstätigkeiten dominieren, das heißt das Bildungsniveau, die Berufsposition und die Art der Tätigkeit formen und reproduzieren Weiterbildungsmuster (vgl. Friebe 2008, S. 122–126). Der Komplexitätsgrad der Arbeitsaufgaben bedingt demnach die berufliche Weiterbildungsteilnahme (vgl. Kaufmann & Widany 2013, S. 36 f.). Tätigkeit und Weiterbildungspartizipation variieren dabei nach dem *Arbeitsmarktsegment der Beschäftigung*. Segmente ohne spezifische Anforderungen und Qualifikationsbedarfe beeinflussen die Weiterbildungsaktivität des Individuums eher negativ und auch die spezifische Arbeitsorganisation ist bedeutsam (vgl. ebd.; Leber & Möller 2007, S. 4). Geringe funktional-ökonomische Partizipation trifft hier auf geringe Weiterbildungspartizipation (im höheren Segment umgekehrt). Beachtenswert ist, dass die Art der Tätigkeit und die damit zusammenhängende Weiterbildungsaktivität auch mit der *Branche* und ihren Merkmalen im Allgemeinen (z. B. Innovationscharakter) korrespondieren (vgl. ebd.). Wittpoth (2018, S. 1162) verweist zudem auf berufsspezifische Einstellungen und Normen (beispielsweise eine vorherrschende Fortbildungspflicht) bestimmter Berufsgruppen und -positionen.

Zentrale Einflussfaktoren zum *Kontextfaktor Betrieb* sind die Betriebsgröße, die Branche/der Wirtschaftszweig und der betriebliche Weiterbildungssupport⁷⁵:

Betriebsgröße: Die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung steigt für das Individuum gemäß AES mit der Betriebsgröße an, wodurch auch die Teilnahmequote an Weiterbildung insgesamt positiv beeinflusst wird (vgl. BMBF 2017, S. 29). Dabei ist die „Spannbreite der Teilnahmequote an betrieblicher Weiterbildung [...] nach Betriebsgrößenklassen vergleichsweise groß“ (ebd.). Mit Blick auf die Dominanz betrieblicher Weiterbildung ist zu berücksichtigen, dass diese an die *Weiterbildungsaktivität des Unternehmens* gekoppelt ist: Größere Unternehmen sind *tendenziell* – nicht pauschal – weiterbildungsaktiver als kleine Unternehmen, wie Betriebsbefragungen zeigen (vgl. zum CVTS, Käßlinger 2007; zum IAB-Betriebspanel, Bellmann, Krekel & Stegmaier 2010), wobei die „einfache [...] Gegenüberstellung, weiterbildungsaktiver Großbetrieb‘ vs. ‚weiterbildungsabstinenter Kleinbetrieb“ (Käßlinger 2007, S. 13) jedoch zu kurz greift, da vielfältige Determinanten neben der Betriebsgröße die betriebliche Weiterbildungsaktivität beeinflussen. So gab es jüngst beispielsweise einen deutlichen Zuwachs von Beschäftigten aus Kleinstbetrieben in der betrieblichen Weiterbildung (vgl. BMBF 2019, S. 28 f.). Auch Leber und Möller (2007, S. 10) und Friebe (2008, S. 122) verweisen auf eine nach Betriebsgröße gestaffelte Weiterbildungsaktivität. Kaufmann und Widany (2013, S. 46 f.) zeigen für die berufliche Weiterbildung auf Basis der NEPS-Daten, dass Beschäftigte in kleinen und

⁷⁵ Weitere Einflussfaktoren auf betrieblicher Ebene, die primär betriebliche Weiterbildungsaktivitäten determinieren und sekundär auch individuelle Weiterbildungspartizipation rahmen, sind z. B. von Käßlinger (2007) sowie weitergeführt von Käßlinger, Kulmus und Haberzeth (2013, S. 31) zusammengefasst.

mittleren Unternehmen erhöhte Teilnahmequoten in individueller sowie mischfinanzierter Weiterbildung aufweisen. Es besteht somit für das Individuum ein enger Zusammenhang von Betriebsgröße, vorhandener Gelegenheitsstruktur, z. B. dem später thematisierten *betrieblichen Weiterbildungssupport*, und individueller Weiterbildungspartizipation. Im Befund von Kaufmann und Widany spiegelt sich die Kompensation fehlender betrieblicher Weiterbildungsoptionen durch individuelle Investitionen zur Aufrechterhaltung funktionaler Partizipation wider (ebd., S. 47). Allerdings gilt auch: „Die Variable Unternehmensgröße allein kann Weiterbildungsbeteiligung bzw. -abstrenzung nicht erklären“ (Käpplinger, Kulmus & Haberzeth 2013, S. 31). Die Betriebsgröße korreliert mit weiteren Faktoren, z. B. *Branche/Wirtschaftszweig*, welche sich ebenfalls auf die betrieblichen Gelegenheitsstrukturen und die individuelle Weiterbildungsbeteiligung auswirken.

Branche/Wirtschaftszweig⁷⁶: Vielfach wurde gezeigt, dass Weiterbildungsbeteiligung von Erwerbstätigen nach der Branchenzugehörigkeit ihres arbeitgebenden Unternehmens variiert. Es lässt sich dabei grundlegend konstatieren, dass auch die Unternehmen der jeweiligen Branchen (z. B. Öffentlicher Dienst, Finanz-/Versicherungswesen, Gesundheits- und Sozialwesen) im Gegensatz zu anderen (z. B. Handel, Gastgewerbe, Baugewerbe, Landwirtschaft) selbst als weiterbildungsaktiv gelten, was vor dem Hintergrund des hohen Anteils betrieblicher Weiterbildung auch aufseiten des Individuums die Weiterbildungsbeteiligung determiniert (vgl. Käpplinger 2007; Leber & Möller 2007, S. 10; Käpplinger, Kulmus & Haberzeth 2013, S. 31; Schönfeld & Behringer 2017, S. 66 f.). Die branchenspezifischen Unterschiede im Weiterbildungsengagement hängen dabei mit branchenspezifischen Charakteristika zusammen, etwa dass die Branchen a) vorrangig Großbetriebe aufweisen, b) inhaltlich stark mit (technischen) Innovationen etc. konfrontiert sind oder als wissensintensiv gelten (vgl. Kuper, Unger & Hartmann 2013, S. 101 f.), c) in Zusammenhang mit (b) auf einen stets aktuellen Wissensstand angewiesen sind – z. B. greift im Kredit-/Versicherungsgewerbe übergreifend die von Wittpoth (2018, S. 1162) genannte Fortbildungspflicht –, aber auch d) tarifrechtliche Rahmenbedingungen beachten müssen (vgl. ebd.; Leber & Möller 2007, S. 4, 10).

Betrieblicher Weiterbildungssupport: Der betriebliche Weiterbildungssupport prägt die betriebliche Gelegenheitsstruktur für das Individuum und somit die Partizipationsmöglichkeiten im dominant anvisierten Segment der betrieblichen Weiterbildung. Unternehmen fungieren dabei als strukturierende Akteure betrieblicher Weiterbildung (vgl. Bahnmüller & Fischbach 2003; Käpplinger 2010; Heuer 2010; Busse & Heidemann 2012) sowie als Orte *beigeordneter Bildung*, indem sie Weiterbildung anbieten, dies aber keine Unternehmensaufgabe i. e. S. ist (vgl. Robak 2010; Gieseke et al. 2005). In Unternehmen mit hohem Weiterbildungssupport, abgebildet über vorgehaltene *Weiterbildungsangebote* und die *Finanzierung* über die Arbeitgebenden, ist

76 Zu diesem Einflussfaktor werden die Begriffe Branche und Wirtschaftszweig synonym angenommen, im Diskurs und den empirischen Ergebnissen jedoch nicht einheitlich verwendet, insbesondere die Differenzierungsgrade sind heterogen.

die Weiterbildungsaktivität der Beschäftigten hoch (vgl. Friebel 2008, S. 125 f.). Friebel u. a. (2000) zeigen auch, dass zudem die Selbstreferenzialität der Teilnahmeentscheidung von Individuen mit dem betrieblichen Support steigt, was die Relevanz von Gelegenheitsstrukturen für individuelle Handlungslogiken in biografischer Kopplung verdeutlicht (vgl. Friebel 2009, S. 354). Weiterbildungssupport – und somit auch die Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten – hängt von der Betriebs- bzw. Unternehmensgröße ab (vgl. Friebel et al. 2000, S. 267). Für das Bundesland Bremen hat die Arbeitnehmerkammer Bremen per Betriebsrätebefragung belegt, dass in knapp 60 % der Unternehmen keine Kostenübernahme für (berufliche) Weiterbildung durch die Betriebe erfolgt (vgl. Muscheid 2012, S. 143). Dass der betriebliche Weiterbildungssupport über die grundlegende Schaffung von Gelegenheitsstrukturen auch für Gruppen bedeutsam ist, die bereits ein hohes Partizipationsmaß aufweisen, zeigen beispielsweise Briedis und Rehn (2011, S. 77) für Hochschulabsolventinnen und -absolventen, deren Aufstiegschancen sich durch vom arbeitgebenden Unternehmen *veranlasste*, längere Weiterbildungen verbessern.

Die potenziellen *weiteren* quantifizierbaren *Kontextfaktoren* für Weiterbildungspartizipation jenseits von Tätigkeit/Beschäftigung und Betrieb sind vielfältig. Im Folgenden werden mit den Kontextfaktoren *Familie* und *Region/Raum* bewusst *zwei Aspekte* im Detail aufgenommen, die besonders zentral sind:

Familie⁷⁷: Familiengründung wirkt als „Transitionsprozess“ (Friebel 2014, S. 129) und Elternschaft als sogenannte „Sollbruchstelle“ der Weiterbildung (und Erwerbstätigkeit; ebd., S. 133), wie Friebel et al. (2000) im Längsschnitt zum Zusammenhang von Geschlecht, Erwerbsstatus, Elternschaft und Weiterbildungsbeteiligung zeigen: Bei zuvor vergleichbarer oder erhöhter weiblicher Weiterbildungsaktivität ändert sich mit der Familiengründung die Weiterbildungspartizipation. Väter nehmen mehr an (beruflicher) Weiterbildung teil und widmen sich der Erwerbstätigkeit (*breadwinner*); Mütter nehmen weniger teil, wenn überhaupt, dann an nicht beruflicher Weiterbildung, und widmen sich der Familie (*caring*; vgl. Friebel 2006, S. 149):

– Mutter: „Als das erste Kind kam, da hab ich die Weiterbildung erst mal auf’s Eis gelegt ... für die Familie.“

– Vater: „Als das erste Kind kam, da hab ich erst mal alles an Weiterbildung gemacht ... für die Familie.“ (Friebel 2014, S. 133, Aufz. i. O.)

Dementsprechend ist die Familie einerseits Ressource und andererseits Regulativ der Weiterbildungspartizipation (vgl. Wittpoth 2018, S. 1162). Es „wirkt das soziale Geschlecht im Kontext von Elternschaft als Strukturgeber der Weiterbildungsteilnahme“ (Friebel 2014, S. 133), rollentheoretisch als „doing gender“ (Friebel 2006) aufgegriffen. Männer wie Frauen legitimieren dabei die jeweilige Strategie (Teilnahme/Nichtteilnahme) individuell *für* die Familie, was sich wiederum humankapitaltheore-

⁷⁷ Gemeint ist die aktuelle familiäre Situation des Individuums i. e. S., d. h. das situative Moment, nicht die Herkunftsfamilie und die damit zusammenhängende Prägung der Lebensumstände (vgl. Wittpoth 2018, S. 1160 f.).

tisch einordnen lässt (vgl. Leber & Möller 2007, S. 2 f.) und zugleich einen jeweiligen Schwerpunkt von Partizipation in funktionaler (Männer) und emanzipatorischer (Frauen) Lesart abbildet. Auch der repräsentativ angelegte AES bestätigt familiäre Verpflichtungen als *teilnahmehemmend*, hebt jedoch keine familiären Gründe spezifisch als *teilnahmeförderlich* hervor (vgl. Bilger & Käßlinger 2017, S. 270). Ferner ist es der tätigkeits- und beschäftigungsbezogene Kontext von Weiterbildungsgelegenheiten, welcher in interdependenter Weise die Form der Weiterbildungsbeteiligung im Zusammenhang von Familiengründung und Elternschaft tangiert:

„Das aktive (Teilnahme) und das passive (Nicht-Teilnahme) Weiterbildungshandeln einerseits und die Kontextbedingungen der Weiterbildungsgelegenheiten andererseits treffen sich im Lebenszusammenhang unmittelbar.“ (Friebel 2014, S. 138)

Biografie, Geschlecht und Gelegenheitsstruktur durchdringen sich im Kontext der Erwerbstätigkeit wechselseitig (Friebel 2014, S. 137 f.). Der familiäre Kontext determiniert dabei die Erwerbsquote und -intensität; entspricht diese jener der Männer, sind die Unterschiede in der Weiterbildungsaktivität marginal (vgl. hierzu die Ergebnisse im AES, BMBF 2017, S. 35).

Dass mit der Kinderversorgung die Weiterbildungsbeteiligung der Frauen deutlich geringer ist, das Risiko der Nichtteilnahme mit höherer Kinderzahl steigt und die Haushaltszusammensetzung dabei irrelevant ist, zeigen auch Schröder, Schiel und Aust (2004, S. 57 f.) zur beruflichen Weiterbildung. Leber und Möller (2007) bestätigen auf Basis des Mikrozensus insbesondere für jüngere Altersklassen den negativen Zusammenhang der Existenz minderjähriger Kinder und der Weiterbildungsbeteiligung von Frauen für die berufliche Weiterbildung, während der Zusammenhang für Männer eher neutral ist (vgl. ebd., S. 13, 15, 24). Wittpoth (2018, S. 1161) resümiert zur anschließenden Phase der Beendigung aktiver familiärer Pflichten: „Frauen mit biografisch bedingt gering entwickelten Autonomiepotenzialen bleiben – solange sie nicht erneut erwerbstätig werden müssen – einer beruflichen Weiterbildung eher fern“ (ebd.).

Erneut zeigt sich, dass die Weiterbildungspartizipation von Frauen und Männern nicht auf Basis des Kriteriums Geschlecht selbst variiert. Vielmehr tragen die außerberufliche und familiäre Situation, i. e. S. zu versorgende Kinder, und hiermit in Verbindung stehende Rahmenbedingungen, als weitere Einflusskomponenten in Wechselwirkung und nachhaltig wirkend hierzu bei.

Region/Raum: Individuelle Weiterbildungspartizipation entwickelt sich nicht separiert von der äußeren Umwelt. Neben Kontextfaktoren wie dem *Betrieb* und der *Familie* rahmt als Umfeld des Individuums auch die *Region*, als eine territoriale, weiter differenzierbare Ordnungskategorie, die Weiterbildungsbeteiligung. Allerdings hat die Region als Kontextfaktor dabei gegenüber individuellen Einflussfaktoren nur eine geringe eigene Erklärungskraft (vgl. Martin et al. 2015b, S. 29). Dennoch benennen die Autoren als bedeutsam für Differenzen in der Weiterbildungsbeteiligung

„[...] regionale Unterschiede auf den Arbeitsmärkten, bei der Angebotsdichte und -qualität, der Infra- und Siedlungsstruktur, der Erreichbarkeit und Mobilität sowie der regionalen Sozialstruktur und der regionalen Kultur.“ (Ebd., S. 15)

Für das Individuum werden diese regionalen Unterschiede erneut in Form vorherrschender Gelegenheitsstrukturen für Weiterbildungsbeteiligung relevant, wie hier am Beispiel ausgewählter Befunde verdeutlicht: Herbrechter, Loreit und Schemmann (2011, S. 29) zeigen, dass in stärker verdichteten Regionen auch *wohnnortnahe Angebote* häufiger sind, das heißt die örtlichen Gelegenheitsstrukturen für Partizipation sind positiv. Für die betriebliche Weiterbildung zeigt sich ebenfalls ein tendenzieller Schwerpunkt im städtischen *Verdichtungsraum*, welcher zunächst auf die angesiedelten weiterbildungsaktiven Großunternehmen zurückgeführt wird (vgl. Weishaupt & Böhm-Kasper 2011, S. 796 f.). Bereits Strzelewicz, Raapke und Schulenberg (1966/1973) zeigten diesen Effekt der Großstadt auf die Weiterbildungseinstellung/-teilnahme (ebd., S. 203). Beide genannten Aspekte markieren eine „Zentrum-Peripherie-Differenz“ (Herbrechter, Loreit & Schemmann 2011, S. 30), für Hessen zeigt sich zudem beispielhaft auf Landesebene *innerhalb* eines privilegierten Verdichtungsraumes ein Süd-Nord-Gefälle, das heißt die regionalen Disparitäten sind mehrdimensional (ebd.) und verändern sich möglicherweise zukünftig, etwa über neue Partizipationszugänge (Beispiel: digitales Lernen). Auch auf Bundesebene zeigen sich Differenzen: So wird mit den AES-Daten im Ost-West-Vergleich sichtbar, dass in Ostdeutschland im Trendvergleich der Zuwachs an Weiterbildung insgesamt und insbesondere an betrieblicher Weiterbildung stärker ausgeprägt, zuletzt aber erstmals wieder signifikant niedriger als in Westdeutschland war (vgl. BMBF 2019, S. 4). Zudem wird auch für Gesamtdeutschland ein tendenzielles Süd-Nord-Gefälle in der regional-differenzierten Weiterbildungsbeteiligung (insgesamt) sichtbar (vgl. Martin et al. 2015b, S. 34).⁷⁸

Über die grundlegende *regionale* Betrachtung hinaus lässt sich das Umfeld des Individuums auch in raumtheoretischer Auslegung einordnen. Die *räumliche*⁷⁹ Einbettung, hier relational als direkt umgebender Nahbereich verstanden, evoziert als Regulativ der Weiterbildungsbeteiligung (vgl. Mania 2014, S. 14) Differenzen in der individuellen Weiterbildungspartizipation. (Sozial-)Raumtheoretische Überlegungen öffnen dabei den Blick für die Bedeutung des Sozialen im Räumlichen und verweisen auf den Raum und seine sozialen Prozesse als kollektive Strukturgeber der Weiterbildungspartizipation:

„Die Befunde zur Weiterbildungsbeteiligung sind Hinweise darauf, dass die Aggregatkorrelationen zwischen Sozialstruktur und Bildungsverhalten nicht allein als aggregierte Individualkorrelationen – also als im Aggregat wieder erscheinende Beziehungen zwischen

78 Einzelne bundeslandspezifische Erhebungen, z. B. die AES-Länderzusatzstudien, wie u. a. für Niedersachsen (Bilger & Strauß 2015b) vorliegend, ergänzen die Erkenntnisse, markieren jedoch meist nicht direkt den Einfluss wiederum bundeslandspezifischer Einflussfaktoren und werden deshalb an dieser Stelle nicht ergebnisorientiert aufgegriffen (siehe zu Bremen Kapitel 3.3).

79 Siehe zum Raumdiskurs Mania, Bernhard und Fleige (2015) sowie zur Eingrenzung kritisch Ebner von Eschenbach und Ludwig (2015).

individueller sozialer Lage und individueller Bildungsbeteiligung – zu interpretieren sind [...]“ (Weishaupt & Böhm-Kasper 2011, S. 795)

Vielmehr wirkt die sozialräumliche Einbettung als sozial-kollektiver Zustand (vgl. ebd.). Diesbezüglich liefern die Forschungen Erkenntnisse zu folgenden raumbezogenen Schwerpunkten (siehe zu (1) bis (3) im Überblick Mania, Bernhard & Fleige 2015, S. 30 ff.):

- (1) *Räumliche Verteilung und Mobilität*: Das Vorliegen und die Erreichbarkeit (passender) Weiterbildungsangebote sowie das thematische Interesse am Angebot erweisen sich für individuelle Weiterbildungspartizipation als positiv, variieren jedoch gruppenspezifisch (vgl. Weishaupt & Böhm-Kasper 2011, S. 795 f.).
- (2) *Inklusion/Exklusion*: Soziale Räume beeinflussen Partizipationsmöglichkeiten in zwei Richtungen: durch die Schaffung stabiler sozialer Bezüge und Ressourcen (*Inklusion*) und durch ortsspezifische Segregations- und Stigmatisierungseffekte, z. B. in bestimmten Stadtteilen (*Exklusion*; vgl. Mania, Bernhard & Fleige 2015, S. 32).
- (3) *Ressourcen*: Das soziale Kapital im Sinne sozialer Beziehungen der Adressatinnen und Adressaten vor Ort reguliert (Weiterbildungs-)Partizipation (vgl. ebd., S. 31). Kontakte aus dem unmittelbaren Umfeld (z. B. Nachbarschaft) führen häufig zu einer gemeinsamen Weiterbildungsteilnahme (vgl. Weishaupt & Böhm-Kasper 2011, S. 795 f.).

Zum *konkreten* Einfluss von Kontexteffekten im sozialen und räumlichen Umfeld auf die (nicht betriebliche) Weiterbildungspartizipation liegen bisher nur wenige Erkenntnisse vor (vgl. Martin et al. 2015a, S. 15), beispielsweise von Mania (2018) für die Gruppe der sogenannten „Benachteiligten“.

2.3.3 Die Soll-Ist-Diskrepanz der Weiterbildungsteilnahme – Regulative der Weiterbildungspartizipation und individuelle Entscheidungsmomente

Die Soll-Ist-Diskrepanz der Weiterbildungsteilnahme

Die bisherige Darstellung zum Fokus Weiterbildungspartizipation inklusive der Abbildung ausgewählter empirischer Ergebnisse ist selbst mit einer Problematik behaftet, die kennzeichnend für den Gesamtdiskurs ist und insbesondere von Wittpoth (u. a. 2018) kritisch thematisiert wird: Weiterbildungsteilnahme als *Soll-Zustand* – und das Streben danach, diesen zu erhöhen – ist im wissenschaftlichen, politischen und praxisbezogenen Diskurs weitgehend positiv konnotiert. Hieraus folgt, dass Weiterbildungsabstinz pauschal als defizitär wahrgenommen wird (vgl. Grotlüschen 2010, S. 78) und niedrige Teilnahmequoten, beispielsweise für den hier thematisierten Bildungsurlaubsbereich, negativ eingeordnet werden (vgl. Wittpoth 2012, 2018). Eine Erhöhung der Beteiligungsquote wird selten hinterfragt und erscheint originär gut. In dieser Lesart ist „der Blick auf Beteiligungsregulative spezifisch ‚gerichtet‘ und gegen nahe liegende Einwände imprägniert“ (ebd., S. 1165.), indem als normative Implikation angenommen wird, dass Weiterbildung für das Individuum stets nützlich oder sogar unabdingbar sei (vgl. ebd.). Wittpoth macht in seiner Argumentation auf eine

Konsequenz dieser Haltung aufmerksam, die bedeutsam für den Diskurs zur Weiterbildungspartizipation im Allgemeinen, aber auch zum Bildungsurlaubsdiskurs im Spezifischen, ist:

„Vor diesem Hintergrund sind die Teilnehmenden diejenige, die erkannt haben, worauf es ankommt, die das Richtige tun. Die Nichtteilnehmenden erscheinen dann als diejenigen, die in ihrem eigenen, aber auch im Interesse der Gesellschaft zu Teilnehmenden werden müssen.“ (Ebd.)

Mit Blick auf die Ursprünge institutionalisierter Bildungsarbeit für die gesellschaftliche Masse führt er weiter aus, dass demnach „ohne Teilnahme [...] keine Teilhabe“ (vgl. ebd.) erfolge. Diese Zuspitzung macht zwei Aspekte zur kritischen Betrachtung von Weiterbildungspartizipation sichtbar:

Erstens lässt sich Wittpoths Kritik mit der in Kapitel 2.1 und 2.2 skizzierten Beobachtung einer neoliberal geprägten, funktionalen Auslegung von Weiterbildung zusammenführen. Die neoliberale Ausrichtung und lebensbegleitendes Lernen als „normative Diktion“ (Friebel 2012, S. 20) implizieren eine *Verantwortungsverlagerung zur Ebene der Individuen*: „Weiterbildungsabstinenz [wird] zur individuellen ‚Schuld‘“ (Käpplinger, Kulmus & Haberzeth 2013, S. 19), hemmende strukturelle Rahmenbedingungen werden individualisiert und in mangelnde subjektive Bereitschaft oder Disposition umdefiniert (vgl. ebd.)⁸⁰. Friebel (2012, S. 25) hebt diese Schuldzuschreibung ebenfalls pointiert und kritisch hervor:

„Da der empirische Befund gesichert gilt, dass die Weiterbildungsteilnahme steigt, je höher der Schulabschluss und je qualifizierter die Berufsausbildung ist, gilt unter der Parole von isolierter Individualisierung, dass jene, die nicht über weiterführende Schulabschlüsse verfügen, die nicht über qualifizierte Berufsausbildungen verfügen, die nicht an Weiterbildung teilnehmen, dass sie ‚selbst Schuld‘ an ihrer Misere sind. Kurzum: Blaming the victim!“ (ebd.)

Besonders kritisch ist hierbei, dass der Ausgangspunkt einer derartigen Zuschreibung weniger das Individuum selbst und seine persönlichen Partizipationsmöglichkeiten (Mikroperspektive) sind, als dass sich vielmehr auch die Relevanz von Weiterbildung als Inputfaktor für die in Kapitel 2.2 angesprochene Leistung einer Gesellschaft in funktional-ökonomische Ausrichtung (Makroperspektive) im Subtext abzeichnet.

Zweitens zeigt sich mit der von Wittpoth (2018) kritisierten Normativität – Weiterbildungsbeteiligung sei per se gut und müsse erhöht werden – ganz grundlegend eine *dogmatische Auslegung von Weiterbildungspartizipation* im wissenschaftlichen, politischen und praxisbezogenen Diskurs. Diese fußt auf der Annahme, „dass Weiterbildung gut und mehr Weiterbildung besser ist“ (ebd., S. 1167) und dass Lebensaufgaben nur mit Weiterbildung bewältigbar sind (vgl. ebd., S. 1166), was als Lesart auch impli-

⁸⁰ Auch Grotlüschen (2010, S. 78) verweist mit Bezug auf Lern- und Bildungsinteressen auf die Individualisierung von Verweigerung.

ziert, dass sowohl emanzipatorische als auch funktionale Partizipation des Individuums Weiterbildungsteilnahme *brauchen*.

Auch seitens der Individuen zeigt sich diese hohe allgemeine Relevanzzuschreibung von Weiterbildung in der Ausrichtung individueller Verantwortung (*erstens*) und einer nahezu dogmatischen Lesart (*zweitens*), wie das folgende prominente Beispiel (u. a. aufgegriffen von Friebel 2012) zeigt: Der im BSW abgefragten Aussage „Jeder sollte bereit sein, sich ständig weiterzubilden“ stimmen 94 % zu (vgl. BMBF 2006, S. 258).⁸¹ Die Aussage umfasst über die Kollektivität („jeder“), die Aufforderung („sollte bereit sein“), die individuelle Aktivität („sich [...] weiterzubilden“) und die Kontinuität („ständig“) beide zuvor skizzierten Aspekte. Obwohl die angenommene Bereitschaft zur Weiterbildung auf Ebene des Individuums somit hoch ist, manifestiert sich diese Einschätzung der Weiterbildungsbereitschaft nicht in der Weiterbildungsquote als *Ist-Zustand*. In den letzten Jahrzehnten nehmen stetig *nur* 40–50 % teil; 54 % in der Gegenwart (vgl. BMBF 2019, S. 13). Dieses Ergebnis deckt sich mit dem bereits in der Hildesheim-Studie festgestellten Missverhältnis zwischen Bildungsbeurteilung und -aktivität (vgl. Schulenberg 1957).

Sichtbar wird somit die Diskrepanz zwischen einem Kollektivverständnis (*jeder* – im Sinne von ‚alle‘ oder ‚die anderen‘ – sollte teilnehmen) und einem Individualverständnis (*ich* – als Individuum – nehme teil). Etwas wird als wichtig eingestuft und soll eine Handlung zur Folge haben, die Bereitschaft hierzu wird signalisiert, *ich selbst* werde als Individuum aber nicht im proklamierten Ausmaß aktiv. Es entsteht eine „Realisierungslücke“ (Friebel 2014, S. 131). Käßpinger, Kulmus und Haberzeth (2013) relativieren dieses Verhältnis von kollektiv-gesellschaftlicher und individuell-subjektiver Wahrnehmung: „Der Wert von Weiterbildung auf der gesellschaftlichen Ebene muss sich nicht im individuellen Leben wiederfinden“ (ebd., S. 19), auch wenn die empirischen Ergebnisse zeigen, dass die *Wahrnehmung* des Weiterbildungswerts⁸² (*nicht* der tatsächlichen *Handlung*) auf individueller Ebene den gesellschaftlichen Tenor spiegelt. So resümiert Friebel (2012):

„Das Weiterbildungsimago ist hervorragend, die Mehrheit nimmt nicht teil! Es bestehen wohl Grenzen der Selbst-Festialisierung, wenn man die Weiterbildungsbereitschaft in der Weiterbildungsteilnahme spiegelt. Die Schere zwischen Bereitschaft und Teilnahme (Realisierungslücke) deutet auf die Kehrseite der Individualisierung, d. h. auf überindividuelle Regelungen und Steuerungen der Teilnahme.“ (Ebd., S. 16)

Wittpoth (2018) selbst führt schließlich als weiteres Argument über überindividuelle Regelungen und Steuerungen der Teilnahme hinaus an, dass die individuelle Bewältigung von Lebensaufgaben auch ohne die Inanspruchnahme von Weiterbildung möglich und plausibel sein kann (vgl. ebd., S. 1167). Nichtteilnahme wird in dieser Auslegung nicht automatisch zum Antagonisten von Partizipation.

81 Die Einschätzung dessen im BSW lag seit 1991 konstant über 90 % (BMBF 2006, S. 258 f.).

82 Offen bleibt hier, ob es sich um eine tatsächliche Wertzuschreibung handelt oder ob das Ergebnis infolge von sozialer Erwünschtheit (das BSW ist eine Einthemenbefragung zur Weiterbildung) überschätzt ist.

Regulative der Weiterbildungspartizipation und individuelle Entscheidungsmomente

Aus individueller Perspektive erscheint Weiterbildung vor dem beschriebenen Hintergrund als Option, die gewählt werden *kann*, nicht aber wahrgenommen werden *muss*. Somit rückt zum Ende des Theoriekapitels zur Weiterbildungspartizipation erneut folgende Frage in den Fokus: *Was beeinflusst individuelle Weiterbildungspartizipation?*

Mit der Darlegung zentraler und vielfach rezipierter Einflussfaktoren der Weiterbildungspartizipation wurde deutlich, dass eine ausschließlich separierte Betrachtung von Einzelfaktoren nur begrenzte Erkenntnisse liefert, da Determinanten miteinander in Beziehung stehen und teilweise nicht ein Einflussfaktor selbst (Beispiel: Geschlecht), sondern die ihn begleitenden Strukturmerkmale ausschlaggebend sind. In den Blick rücken die angesprochenen *komplexen Wechselwirkungen zwischen individuellen Merkmalen und strukturellen Rahmenbedingungen* (vgl. Kaufmann & Widany 2013, S. 30). Einige Ergebnisse zur Selektivität beruflicher Weiterbildung deuten darauf hin, dass diese

„[...] vor allem von fremdselektiven Prozessen bestimmt wird und selbstselektive Prozesse von geringerer Bedeutung sind bzw. nur dann einen eigenständigen Einfluss haben, wenn betriebliche Gelegenheitsstrukturen fehlen.“ (Ebd., S. 50)

Auch Wittpoth (2018) hebt mit Blick auf *Regulative der Weiterbildungsbeteiligung* hervor, dass als regulierende Elemente weder soziodemografische Faktoren als individuelle Personenmerkmale, noch rahmende Kontextfaktoren je *allein* Bildungs(nicht)-teilnahme erklären und dass Faktoren der beiden Kategorien in Relation zueinander wirken. Er ordnet Kontextfaktoren, beispielsweise die betriebliche Einbindung des Individuums, dabei ebenfalls als Lebenszusammenhänge ein, die jedoch auch „relativ unabhängig von Personenmerkmalen bei der Entscheidung für/gegen eine Beteiligung bedeutsam sind“ (ebd., S. 1156), verdeutlicht diesbezüglich aber gleichzeitig, dass Personenmerkmale die Kontextfaktoren in Form von Zugangsmöglichkeiten (vor-)strukturieren (vgl. ebd., S. 1151, 1163). Mania (2018), die an Wittpoth anschließt und den Ansatz für sogenannte „Bildungsferne“ in eine sozialräumliche Perspektive überführt, zeigt auf Basis einer qualitativen Studie empirisch, dass Regulative der Weiterbildungsbeteiligung miteinander in Verbindung stehen. Sie ordnet ausgewählte Regulative auf Basis des *SONI*-Schemas von Früchtel, Cyprian und Budde (2010) den vier sozialräumlichen Dimensionen *Sozialstruktur*, *Organisation*, *Netzwerk* und *Individuum* zu, woraus sich eine abweichende Strukturierungslogik gegenüber der Differenzierung von Wittpoth in Kontext- und Personenmerkmale ergibt (vgl. ebd., S. 166 ff.). Anhand des Geschicklichkeits- bzw. Stapelspiels „Jenga“ veranschaulicht die Autorin das Zusammenwirken der Regulative, welche als Bausteine des Turms interpretiert werden, metaphorisch (vgl. ebd., S. 171–173):

„Analog der Stapelweise des Turms, der aus abwechselnd aufgeschichteten Bausteinen gebaut ist, sind auch die Regulative der Weiterbildungsbeteiligung miteinander verbunden, bedingen sich gegenseitig und wirken kumulativ. Die Wechselwirkungen bestehen

zudem nicht nur innerhalb der jeweiligen Dimension, sondern auch zwischen den sozial-räumlichen Dimensionen.“ (Ebd., S. 171)

Über die Annahme des Zusammenwirkens von Einflussfaktoren hinaus liegen zudem Erkenntnisse vor, dass die aufgeführten Determinanten die Differenzen in der Weiterbildungsbeteiligung ohnehin nicht gänzlich aufschlüsseln. Kuper (2013) veranschaulicht die Lücke im Erklärungsgehalt, indem er strukturelle Rahmungen von Weiterbildungsbeteiligung thematisiert und für die berufliche Weiterbildung im multivariaten Modell zeigt, dass sich im Zeitverlauf zwar eine gewisse Stabilität der zentralen Muster sozialer Selektivität der Weiterbildungsbeteiligung abzeichnet, jedoch ein (sehr) großer nicht über die zentralen Variablen erklärbarer Anteil der unterschiedlichen Weiterbildungsbeteiligung verbleibt (vgl. ebd., S. 108). Er präzisiert mit Bezug zu Wittpoth, dass sich „Spielräume individueller Weiterbildungsentscheidungen“ (ebd., S. 105) ergeben, in denen der unerklärte Anteil der Varianz aufgeht. Nach Dörners (2012) Ausführungen „[z]um Sinn von Nichtbeteiligung an Weiterbildung“ (ebd.) in Auseinandersetzung mit Wittpoths Analyse zu „Rahmungen und Spielräumen des Selbst“ (1994) lässt sich dabei konstatieren, dass sich Weiterbildungsentscheidungen in diesen Spielräumen stetig in neuen Konstellationen formen. Demzufolge liegt auch nicht nur *ein* Entscheidungsmoment vor, sondern ein situatives Kontinuum, in dem sich individuelle Entscheidungen biografisch und strukturell gerahmt entwickeln.

Aus praxeologischer Perspektive hält Dörner fest, dass Regulative Sinn- und Bedeutungskonstellationen (z. B. gegenüber Weiterbildung) umfassen, die in sozialer Praxis entstehen, diese zugleich aber auch konstituieren (vgl. Dörner 2012, S. 115). Während weiterbildungsbezogene Bedeutungszuschreibungen lebensweltlich, institutionell, beruflich sowie betrieblich kontextualisiert und situativ ausdrücklich sind, definiert er Sinn dabei als die „Logik der sozialen Praxis solcher Zuschreibungen“ (ebd.), d. h. die Aushandlungsprozesse innerhalb sozialer Praxis, in denen sich wiederum die Praxis der Weiterbildungsentscheidung und somit auch die Praxis der Weiterbildungspartizipation konstituiert (vgl. ebd.):

„Es geht dann im weitesten Sinne um die Frage, innerhalb welcher Sinnzusammenhänge und daraus resultierender Rahmungen der Einzelne welche Spielräume für sein Handeln hat, sich also für oder gegen eine Teilnahme an Weiterbildung zu entscheiden.“ (Ebd.)

Je nach Handlungskontext kann das Ergebnis dabei variieren und ist fluid (vgl. ebd.). Bedeutungs- und Sinnkonstellationen von Weiterbildung fungieren somit als *Voraussetzungen* für Weiterbildungsentscheidungen (ebd., S. 114) in der Leerstelle zwischen individuellen Merkmalen und kontextueller Rahmung. Mit der Bedeutungs- und Sinnzuschreibung ergibt sich hier eine Schnittmenge zu der in Kapitel 2.1.3 zur Begriffseingrenzung aufgegriffenen Auslegung *subjektiv sinnhaften Handelns* (gegenüber einem einfachen *Verhalten* ohne Sinnzuschreibung) nach Weber (1972).

Das Spannungsfeld, in dem sich Weiterbildungsentscheidungen konstituieren, zeigt auch die Studie von Friebel et al. (2000), indem qua Doppelbetrachtung die Bin-

nenperspektive des Individuums und die Perspektive sozialer Prozessierung gleichzeitig in den Blick geraten (vgl. Friebel 2009, S. 347). Die Forschung geht von einer biografischen und lebensweltlichen Kontextrelation individuellen Handelns und somit auch individueller Entscheidungen aus. Aufgespannt wird dabei die *Figur einer interdependenten Logik von Subjekt und Struktur*:

- Die *Logik des Subjekts* beschreibt im Modus der Individualisierung, dass „Individuen [...] ihr eigenes Leben auf der Grundlage ihrer Entscheidungen und Handlungen innerhalb ihrer Möglichkeiten“ (Friebel 2014, S. 129) gestalten, was auf individuelle Handlungsspielräume verweist.
- Die *Logik der Struktur* beschreibt im Modus der Institutionalisierung, dass „der Lebenslauf von Individuen [...] sowohl eingebettet als auch berührt durch die historische Zeit und ihre Ereignisse“ (ebd.) ist, was alle rahmenden Strukturen, z. B. betrieblicher Art, einschließt.

Beide Logiken existieren parallel und relational, Subjektautonomie und Gelegenheitsstruktur treffen aufeinander (vgl. Friebel 2014, S. 139). Die (empfundene) Subjektautonomie wirkt sich maßgeblich auf die Handlungslogik des Individuums aus, wobei auch eine reflexive Komponente der individuellen Entscheidung aufgeworfen wird, die erneut auf Sinn- und Bedeutungszuschreibungen als Teil der subjektiven Begründungslogik für/gegen Weiterbildungsbeteiligung verweist:

„Im Mittelpunkt der Bildungsidentität steht die Überzeugung einer Planungs- und Entscheidungssouveränität. [...] Selbstvergewisserung ist dabei eine herausragende Voraussetzung für Subjektautonomie. Dominante Relevanzstrukturen dieser Selbstvergewisserung sind Entscheidungs- und Motivationsdimensionen. Das Subjekt hat ein Interesse, Sinn zu erzeugen, zu begründen und gleichzeitig die Bildungsprozesse als etwas eigenes zu begreifen.“ (Friebel 2008, S. 27)

Zugleich verinnerlicht das Individuum äußere Sachzwänge, z. B. beruflicher Art (vgl. ebd., S. 26) und bewegt sich in bestimmten Rahmenbedingungen und Gelegenheitsstrukturen. (Weiterbildungs-)Entscheidungen des Individuums konkretisieren sich somit in der Resonanz von individueller Eigenlogik und strukturellem Kontext. „Insofern ist jede Teilnahmediskussion zugleich Kontextdiskussion“ (Friebel 2014, S. 130), bezogen auf lebens- und arbeitsweltliche Kontexte sowie biografische Zusammenhänge.

Weiterbildungspartizipation konstituiert sich also *im Zusammenspiel* der *Logik des Subjekts* (Individuum) und der *Logik der Struktur* (Gesellschaft, Institution) und ist kein kausal und eindimensional erklärbares Konstrukt. Vielmehr wirkt in der Lesart von Friebel die (möglicherweise auch widersprüchliche) „Einheit von Individuum und Institution als Strukturgeber der Weiterbildungsbeteiligung“ (Friebel 2009, S. 350). Die konsequente Betrachtung in Doppelperspektive beugt dabei der u. a. auch von Käßplinger, Kulmus und Haberzeth (2013, S. 19) kritisierten Zuschreibung einer reinen „Individualisierung der (Nicht-)Teilnahme“ (Friebel 2014, S. 131) vor.

Das individuelle Entscheidungsmoment im von Wittpoth bzw. Dörner skizzierten Spielraum sowie im von Friebel et al. gezeigten Spannungsverhältnis plausibilisiert schließlich den u. a. von Kuper (2013) hervorgehobenen, durch statistische Variablen nicht erklärten Anteil der Varianz in der Weiterbildungsbeteiligung (s. o.) und verweist auf komplexe Mechanismen der Selbst- und Fremdselektion in der Weiterbildung sowie die Bedeutung subjektiver Begründungslogiken.

2.3.4 Subjektive Begründungen als weitere Bausteine der Weiterbildungspartizipation

Mit dem individuellen Entscheidungsspielraum gerät somit neben den in Kapitel 2.3.2 abgebildeten Einflussfaktoren auch die Kategorie der *subjektiven Begründungen* als *weiteres Regulativ der Weiterbildungsbeteiligung* und hierüber verstärkt eine das Zustandekommen jener Beteiligung verstehende und erklärende Perspektive in den Blick (vgl. Reich-Claassen 2015, S. 75). „Wer sich aus welchen Gründen an Weiterbildung beteiligt, ist eine der Kernfragen der Weiterbildungsforschung und -praxis“ (Schiersmann 2007, S. 33).⁸³

Im Diskurs zur Weiterbildungspartizipation werden zur Ausführung dessen, was die Dimension subjektiver Begründungen⁸⁴ – das „*Warum*“ – abbildet, u. a. die Begriffe Gründe, Motive, Interessen, Ziele, Nutzen, Bedürfnisse und Erwartungen häufig synonym verwendet, teils theoretisch und fachdisziplinär begründet, teils undifferenziert und ohne theoretische Rückbindung (vgl. Grotlüschen 2010, S. 78; Hippel, Tippelt & Gebrande 2018, S. 1138 f.). Ein jüngerer Terminus dieser Kategorie ist jener der Lern-Verwertungsinteressen (Robak 2015a), welcher sich in der Lücke individueller Entscheidungs- und Handlungsspielräume entfaltet. Eine definitorische Abgrenzung der übrigen genannten Begriffe (*Motive, Ziele* etc.) ist für das Erkenntnisinteresse und die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit nicht erforderlich, weshalb an dieser Stelle keine begriffliche Aufteilung vollzogen wird (siehe hierzu ebenfalls u. a. Grotlüschen 2010; Robak 2015a).

Lern-Verwertungsinteressen

Die Verbundstudie zum Bildungsurlaub (Robak et al. 2015), an welche diese Arbeit anschließt, geht von der Kategorie des Anschlusslernens aus und erweitert diese über eine mikrodidaktische Auslegung als Lernhandeln (vgl. Schmidt & Weinberg 1978) hinaus makrodidaktisch sowie mit Blick auf (Weiter-)Bildungspartizipation und ihre Konstellationen⁸⁵:

83 Wer warum *nicht* an Weiterbildung teilnimmt oder in anderer Form widerständig ist, wird ebenfalls explizit thematisiert (z. B. von Axmacher 1990; Bolder et al. 1994; Brüning & Kuwan 2002; Schneider 2004; Schröder, Schiel & Aust 2004; Holzer 2004, 2017; Faulstich & Bayer 2006; Wittpoth 2018). In dieser Arbeit werden Aspekte zur Nichtteilnahme gezielt zum Fokus Bildungsurlaub in Kapitel 3.3.3 aufgenommen.

84 Bedeutsam ist hierbei außerdem, dass Begründungen zumeist bezogen auf eine aktuelle Teilnahme *oder* retrospektiv auf zurückliegende Teilnahmen *oder* (seltener) hypothetisch auf (noch) nicht erfolgte Teilnahmen erfasst werden, was auch hier die Vergleichbarkeit einschränkt.

85 „Anschlusslernen umfasst alle Aktivitäten der Bildungspartizipation vonseiten der Teilnehmenden, die an vorhandenes Wissen, Kompetenzen, kommunikative Handlungsanforderungen, Verarbeitungsinteressen in unterschiedlichen Angebotsformaten anschließen, um für verschiedenartige Verwertungskontexte in differenziellen Lebenszusammenhängen und Tätigkeitsbezügen Aneignungsoptionen zu ermöglichen.“ (Robak 2015a, S. 47)

„Die Kategorie des Anschlusslernens bildet somit das analytische Scharnier zwischen (lern- und bildungs-)biografischem Gewordensein einerseits und den situativen Konstellationen andererseits (Bildungskonstellationen), sowie zwischen den mitgebrachten Lerninteressen und Nutzenerwartungen sowie prospektiven Verwertungserwartungen.“ (Robak 2015a, S. 49)

Robak (2015a) führt hierzu theoretisch weiter aus, dass sich im Anschlusslernen ein „[A]nschließen an Lerninteressen über Bildungspartizipation, die differenzielle Verwertungsinteressen im Blick haben“ (ebd., S. 48) vollzieht, was im Zusammenhang als *Lern-Verwertungsinteresse* eine neue Teilkategorie zur Analyse von Weiterbildungspartizipation darstellt. Diese steht in enger Verbundenheit mit dem Interessebegriff (vgl. Grotlüschen 2010) und Nutzenbegriff (vgl. Fleige 2011, 2013, 2015, 2020 i. V.):

„Eine Anschlussstelle sind die Lerninteressen. Lerninteressen wiederum sind nicht nur in ihren biografischen Bezügen und subjektiven Wünschen verortet, sondern sie binden sich an Verwertungsinteressen und gehen enge Verbindungen ein. Wir sprechen im Folgenden von Lern-Verwertungsinteressen. Die Lern-Verwertungsinteressen wiederum haben enge Bezüge zum Nutzen. All diese Aspekte gehen in Entscheidungen für Anschlusslernen ein.“ (Robak 2015a S. 46)

Lern-Verwertungsinteressen fungieren demnach als Bindeglied zwischen emotional gekoppeltem, habituell und biografisch gewachsenem sowie situations- und gegenstandsbezogenem entwickeltem Lern-/Bildungsinteresse einerseits und Nutzenerwartungen mit prospektiven Verwertungsoptionen andererseits (vgl. ebd., S. 57) und werden in Weiterbildungsentscheidungen greifbar. Individuelle Lern- und Bildungsinteressen treffen dabei auch auf die „antizipierten gesellschaftlichen Erwartungen an die eigenen Bildungsentscheidungen“ (ebd., S. 47). Als mögliche Intentionfelder der Lern-Verwertungsinteressen werden aufseiten des Individuums unmittelbar tätigkeitsbezogene, langfristig beruflichkeitsbezogene sowie nicht berufliche differenzielle Lebenszusammenhänge unterschieden (vgl. ebd., S. 48).

Diese Auslegung der Lern-Verwertungsinteressen impliziert zwei Aspekte, auf die zur Konstitution von Weiterbildungspartizipation bereits eingegangen wurde:

1. Die durch Lern-Verwertungsinteressen geprägte Entscheidung für Anschlusslernen im Sinne des breiten Verständnisses, das heißt auch die Teilnahmeentscheidung des Individuums, welche mikrodidaktisch gerahmten Anschlüssen im Lernprozess vorgeschaltet ist (vgl. ebd., S. 47), verweist auf die Ausgestaltung der von Kuper (2013) mit Bezug zu Wittpoth benannten *individuellen Handlungsspielräume und Weiterbildungsentscheidungen*. In Weiterbildungsentscheidungen gehen a) Lerninteressen, welche eine Aktivierungsfunktion haben, b) der interpretierte Nutzen aus früheren Lerngelegenheiten sowie c) Verwertungsaspirationen ein (vgl. Robak 2015a, S. 49 f.). Dabei beeinflusst die subjektive Interpretation der vorherigen (erfolgreichen) Bildungsentscheidungen einerseits situativ gerahmt die weitere Interessengenese infolge von Verwertungsaspirationen sowie andererseits potenzielle Verwertungskontexte der generierten Interessen und hierüber Folgeentscheidungen für/gegen Weiterbildung (vgl. ebd., S. 50). „Interessengenerierung und die Schaffung von Verwertungsoptio-

nen realisieren sich nicht unabhängig voneinander“ (ebd.). Das doppelte Verweisungsgefüge bildet sich im Begriff der Lern-Verwertungsinteressen ab (vgl. ebd.). Handlungen, die Interesse generieren, ordnet Robak als „aktiven Ausdruck des wachsenden Selbst“ (ebd., S. 54) ein, was bedeutet, dass über individuelle Entscheidungsmomente in Handlungsspielräumen und nachfolgende Handlungen Lern- und Bildungsprozesse initiiert werden, die im Sinne eines breiten Bildungsverständnisses mit dem aktiven Aushandeln der humboldtschen Ich-Welt-Relation (vgl. Lauer 2017) einhergehen und auf eine anteilige Subjektautonomie verweisen.

2. Mit den höchst subjektiven Bezugspunkten Interesse und Nutzen erfolgt im Entscheidungskontext die zuvor skizzierte *Sinn- und Bedeutungszuschreibung als Teil einer subjektiven Begründungs- und Handlungslogik*, welche von Dörner (2012, S. 114) als Voraussetzung für Weiterbildungsentscheidungen eingeordnet wird.

Grotlüschen (2010) definiert *Interesse* als „ein zyklisches Verhältnis eines Akteurs zu einem als *relevant* und *attraktiv bewerteten* Gegenstand“ (ebd., S. 183, Herv. L. H.). Interesse, und somit auch die Bedeutungszuschreibung, konstituiert sich dabei subjektiv begründet, jedoch nicht unbedingt artikuliert und reflektiert, in Auseinandersetzung mit diesen Gegenständen „auf dem Wege des Handelns als Selbst-Welt-Verhältnis“ (Robak 2015a, S. 52). Das *subjektive Interesse* entwickelt sich in *Handlungsabfolgen* dynamisch am Gegenstand (vgl. Grotlüschen 2010, S. 37), ist habituell wie auch pragmatisch begründet (vgl. ebd.; Herzberg 2004), sowie emotional (vgl. Robak 2015a, S. 54f. mit Bezug zu Izard 1994; Gieseke 2009) und zugleich sozio-kollektiv eingebunden (vgl. Grotlüschen 2010, S. 22). Die subjektive Bindung wird auch für *Nutzen* in pädagogischer Auslegung sichtbar:

„Der Nutzenbegriff basiert auf einem Konstrukt *subjektiv empfundener* und artikulierter Veränderungen von Einstellungen, Handeln und Verhalten bzw. den daraus resultierenden Folgen für das eigene Leben und für das soziale Umfeld.“ (Fleige 2015, S. 205, Herv. L. H.)

Somit ist Nutzen „eine reflexive Kategorie, das heißt, er muss in der Bewertung eines Lernergebnisses subjektiv konstatiert werden“ (Fleige 2013, S. 40) und kann dabei in dieser Bewertung eine an persönlichen Interessen ausgerichtete, eine instrumentelle oder eine ökonomische Dimension haben (vgl. Fleige 2015, S. 206), was den Blick für verschiedene Partizipationslinien öffnet⁸⁶. Nutzen bildet sich in den Lern-Verwertungsinteressen im Kontext einer Weiterbildungsentscheidung zunächst über eine *Nutzenerwartung* ab, welche ebenfalls emotional-kognitiv, biografisch und habituell-sozialisatorisch gerahmt ist (vgl. Robak 2015a, S. 57). Eine subjektiv positive Bewertung durch das Individuum, im Sinne einer realisierten Verwertbarkeit, kann, wie zur Weiterbildungsentscheidung beschrieben, in der Entwicklung weiterer Interessen sowie neu erschlossenen Verwertungskontexten münden (vgl. ebd., S. 50). *Dass* (fehlende/r) Nutzen(erwartung) aus individueller Sicht eine grundlegende Kategorie zur Begründung der (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung ist, verdeutlichen insbesondere

⁸⁶ Während der Nutzendiskurs im deutschsprachigen Raum stark beruflich-funktional orientiert ist, zeigt sich im internationalen Diskurs mit *benefits* eine stärkere Fokussierung auf Persönlichkeitsentwicklung, also eine stärkere emanzipatorische Ausrichtung (vgl. Robak 2015a, S. 57).

auch empirische Einzelstudien zur Nichtteilnahme (vgl. Baethge & Baethge-Kinsky 2004; Barz & Tippelt 2004; Schiersmann 2006)⁸⁷.

Übereinstimmend zur Argumentation von Dörner (2012) wird in der Auslegung von Robak (2015a) eine Fluidität der Bedeutungs- und Sinnkonstellationen als Basis individueller Weiterbildungsentscheidungen deutlich und erfährt mit der Beschreibung des doppelseitigen Verweisungsgefüges von Interesse und Verwertung eine weitere Konkretisierung.⁸⁸

Empirische Befunde zu subjektiven Begründungen der Weiterbildungsteilnahme

Um die Ausrichtung der subjektiven Begründungen als Teil der Weiterbildungsentscheidung zu verdeutlichen, werden nun ausgewählte empirische Befunde aus dem AES aufgegriffen.⁸⁹ Dieser zeigt, wie subjektive Begründungen der Weiterbildungsteilnahme gelagert sind, indem individuelle Teilnahmegründe und Nutzen(erwartungen) erfragt werden, welche den (nicht) beruflichen Bezug abbilden (vgl. Behringer & Schönfeld 2017). Die Gründe verweisen dabei auf den vom Individuum in der Weiterbildungsentscheidung antizipierten Nutzen, der erreichbar scheint, aber veränderlich ist (vgl. ebd., S. 118).

Bereits über die Operationalisierung der Weiterbildungsaktivitäten⁹⁰ (Teilnahmefälle) wird im AES mit dem großen Anteil beruflicher gegenüber nicht beruflicher Weiterbildungsaktivitäten im ca. 80:20-Verhältnis sichtbar, dass das Berufliche in der Weiterbildungsbeteiligung einen hohen Stellenwert hat (vgl. Bilger & Strauß 2017, S. 37 f.). Zunächst ist entsprechend dieser Dominanz davon auszugehen, dass Weiterbildungspartizipation mehrheitlich funktional-qualifikationsorientiert geprägt ist. So zeigt auch die segmentspezifische Differenzierung von Teilnahmegründen erwartungsgemäß, dass berufsbezogene Gründe in der betrieblichen Weiterbildung (*stärkerer Fokus auf Tätigkeitsbezug*, z. B. „bessere Ausübung der beruflichen Tätigkeit“) und individuellen berufsbezogenen Weiterbildung (*stärkerer Fokus auf Arbeitsmarkt und allgemeine berufliche Situation*, z. B. „Verbesserung der beruflichen Chancen“) dominieren, wogegen nicht berufliche Gründe im nicht berufsbezogenen Segment („*persönlicher*“ Fokus, z. B. „Wissen/Fähigkeiten zu einem interessierenden Thema erweitern“) relevanter sind (vgl. Behringer & Schönfeld 2017, S. 121; Reichart & Kuper 2017, S. 85). Während Schulenberg (1957) in der frühen Hildesheim-Studie primär allgemeine, persönlichkeitsbezogene und soziokulturelle Motivlagen zeigte und Weiterbildung im Modus von Mündigkeit, Handlungsfähigkeit und Demokratisierung vorrangig die emanzipatorische Partizipationslinie ansprach, haben sich die subjektiven Begründungen der Weiterbildungsteilnahme im Zeitverlauf äquivalent zur in Kapitel 2.1

87 Hierbei ist seitens der befragten Individuen zunächst von einem eher alltagssprachlichen Nutzenverständnis auszugehen.

88 Siehe zum Anschlusslernen und den Lern-Verwertungsinteressen im Detail, beispielsweise zu den Lern- und Bildungsdimensionen, theoretisch Robak (2015a) und empirisch Robak (2015b) sowie die Ausführungen zur Konzeption des Erhebungsinstruments im Methodenteil dieser Arbeit (Kapitel 7.2.1).

89 Auf die Darstellung spezifischer Gründe wie auch eine gruppenspezifische Differenzierung wird an dieser Stelle verzichtet (siehe hierzu ausführlich Behringer & Schönfeld 2017).

90 Gegenübergestellt werden betriebliche (vom Arbeitgeber [mit-]finanziert) plus individuelle berufliche Weiterbildung („hauptsächlich aus beruflichen Gründen“) als *beruflich* und nicht berufsbezogene Weiterbildung („mehr aus privaten Gründen“) als *nicht beruflich*. (vgl. Bilger & Strauß 2017, S. 37)

und 2.2 dargelegten Entwicklung mehrheitlich zugunsten tätigkeits- und berufsbezogener Begründungslinien verändert und ökonomisch-funktionale Partizipationsaspirationen aufgenommen.

Allerdings ist trotz gesteigerter Relevanz nicht von einer Substitution nicht beruflicher Begründungslinien durch berufliche, funktional-qualifikationsorientierte auszugehen: Die genauere Abbildung der Gründe legt für die Gegenwart eine *Parallelexistenz von Begründungen (Doppelstruktur)* offen: So ist der Berufsbezug bei vielen Weiterbildungsaktivitäten zwar vordergründig, *gleichzeitig* werden jedoch auch nicht berufliche Gründe, etwa „im Alltag nutzbare Kenntnisse/Fähigkeiten erwerben“ genannt (vgl. Behringer & Schönfeld 2017, S. 120). Demgegenüber werden für die nicht berufsbezogene Weiterbildung, die „mehr aus privaten Gründen“ (Bilger & Strauß 2017, S. 37) erfolgt, (seltener) auch berufliche Aspekte angeführt (vgl. Reichart & Kuper 2017, S. 86). Diese Doppelstruktur zeigt sich auch für die individuellen Nutzererwartungen, welche sich parallel auf den beruflichen und persönlichen Bereich beziehen können (vgl. Behringer & Schönfeld 2017, S. 126). Für die Weiterbildungspartizipation wird auf der Ebene der subjektiven Begründungen der Weiterbildungsteilnahme somit die Parallelstruktur (antizipierter) emanzipatorischer und funktionaler Partizipation sichtbar und der Dualismus von Beruflichem (ökonomisch-funktional) einerseits und Allgemeinem (emanzipatorisch) andererseits überwunden. Dabei ist neben der Parallelität von einem Wechselverhältnis auszugehen, in dem auch das Berufliche für die individuelle Mündigkeit und Handlungsfähigkeit (emanzipatorisch) förderlich ist, ebenso wie auch das Allgemeine die Realisierung von Lebenschancen im Sinne von Zugangs- und Beteiligungsstrukturen (ökonomisch-funktional) stützen kann.

Auch die individuellen Nutzererwartungen im AES zeigen, dass neben *beruflichen Aspekten* (arbeitsbezogene Leistungssteigerung, Übernahme neuer beruflicher Aufgaben) *persönliche Aspekte* (Wissenserweiterung zu persönlich interessierendem Thema, Alltagsbewältigung/-gestaltung, persönliche Zufriedenheit durch Wissens-/ Könnenszuwachs) überwiegen. Monetäre Nutzenaspirationen sind weniger relevant. Die Verteilung zum realisierten Nutzen weicht in der Rangfolge kaum von der Nutzererwartung ab, ist jedoch geringer ausgeprägt, da nicht jede Nutzenaspiration (zum Befragungszeitpunkt) erreicht wurde (vgl. Behringer & Schönfeld 2017, S. 126 f.).⁹¹

Individuelle Begründungen erscheinen demnach in den Grundzügen spiegelbildlich zum *gesellschaftlichen* und *wissenschaftlichen* Weiterbildungsdiskurs zugunsten des Beruflichen (vgl. Kapitel 2.1 und 2.2), z. B. Qualifizierung für neue berufliche Tätigkeit, verweisen jedoch zugleich auf eine begründungslogische Doppelstruktur, indem parallel auch nicht berufliche Begründungslinien existieren, z. B. persönliches Interesse am Thema.

91 „Nutzendimensionen des beruflichen Bereichs: einen Arbeitsplatz oder einen neuen Job finden; eine höhere Position im Beruf erhalten; ein höheres Gehalt bekommen; neue berufliche Aufgaben übernehmen; in der Arbeit mehr leisten können. Nutzendimensionen des persönlichen Bereichs: den Alltag besser bewältigen und gestalten; Wissen zu persönlich interessierenden Themen auffrischen oder erweitern; durch ein Ehrenamt etwas Nützliches tun; gesünder leben und ausgeglichener sein; mehr soziale Kontakte haben; persönlich zufriedener sein durch mehr Wissen und Können.“ (Behringer & Schönfeld 2017, S. 125)

Abschließend kann festgehalten werden, dass Weiterbildungsteilnahme häufig nicht auf einen Grund zurückzuführen oder mit nur einer Nutzenerwartung verbunden ist, sondern mehrfach besetzt wird, wie im AES belegt ist (vgl. Behringer & Schönfeld 2017, S. 126, 132). Zudem führen subjektive Begründungen niemals isoliert zu einer Weiterbildungs(nicht)teilnahme. Vielmehr bilden sie ein weiteres Fragment in den *Konstellationen der Weiterbildungspartizipation*, indem sie sich im Rahmen individueller Spielräume und subjektiver Sinn- und Bedeutungszuschreibungen wechselseitig bedingt von individuellen Merkmalen und strukturellen Kontextfaktoren in Weiterbildungsentscheidungen situativ ausformen. Weiterbildungspartizipation ist dabei kein starres Konstrukt, sondern konstituiert sich entsprechend seiner veränderlichen Fragmente stetig neu (vgl. Abb. 3).



Abbildung 3: Vereinfachtes Schema zur Konstellation von Weiterbildungspartizipation

2.4 Zusammenfassung zum Fokus *Weiterbildungspartizipation* und Verortung der Studie

2.4.1 Weiterbildungspartizipation – Zusammenfassung von Kapitel 2

Zur Eingrenzung des Forschungsgegenstandes

Mit der Implementierung von Weiterbildung erfolgte *erstens* die *strukturelle Integration des organisierten Lernens Erwachsener* in das deutsche Bildungssystem. Angestrebt wurde die Verbindung von Bildung (*bildungstheoretisch*) und Qualifikation (*funktional*) sowie allgemeinpolitischer und beruflicher Anteile. *Weiterbildung* umfasst sowohl nicht berufsbezogene (allgemeine, inklusive Grundbildung, politische und kulturelle) als auch berufsbezogene Weiterbildungsaktivitäten; die Differenzierung kann auf institutionell-systemischer oder individuell-differenzierender Ebene erfolgen. Lernaktivitäten können gemäß CLA formal, nonformal und informell sein. *Zweitens* fand mit der realistischen Wende eine *semantische Wende von der Erwachsenen- zur Weiterbildung* statt. Beteiligung an Weiterbildung wurde unter der Prämisse lebenslangen Lernens neu ausgelegt, vom individuellen Interesse (Personenorientierung) zum gesellschaftlichen Postulat (Funktionsorientierung).

Zwischenfazit I: In den Termini Erwachsenenbildung und Weiterbildung spiegeln sich differente Bezugshorizonte wider: *Erwachsenenbildung – Individuum – Emanzipation* versus *Weiterbildung – System – Funktionalität*.

Ein integrales Verständnis von Weiterbildung umfasst berufsbezogene und nicht berufsbezogene Anteile und ist anschlussfähig für differente Lernformen, -orte und -inhalte. Weiterbildung in enger Auslegung impliziert ausschließlich organisierte Arrangements (traditionell: nonformale Aktivitäten), in weiter Auslegung auch informelle Lernprozesse.

Die Termini zur Beteiligung an Weiterbildung sind im Diskurs uneinheitlich und bedürfen einer semantischen Abgrenzung: *Weiterbildungsteilnahme* als basalster Begriff beschreibt die Aktivität. Demgegenüber ist *Weiterbildungsverhalten* umfassender und bezieht die individuelle und institutionelle Rahmung ein. *Weiterbildungsbeteiligung*, *-teilhabe* und *-partizipation* sind synonym zu verstehen und beziehen sich verstärkt auf die Relation von Individuum und Gesellschaft.

Zwischenfazit II: Weiterbildungspartizipation ist nicht nur Partizipation an Weiterbildung, sondern auch Partizipation an Gesellschaft durch Weiterbildung. Weiterbildungspartizipation ist potenziell auch gesellschaftliche Partizipation.

Bedeutsam sind zwei Partizipationslinien: *Erstens* Mündigkeit, Handlungsfähigkeit, Emanzipation und Demokratisierung, Sich-in-der-Welt-verstehen (Ich-Welt-Relation) sowie gesellschaftliche Mitbestimmung und -gestaltung (**emanzipatorische Partizipation**). *Zweitens* die funktionale, qualifikationsorientierte Ausrichtung zur Realisierung von Lebenschancen im Sinne ökonomischer Zugangs- und Beteiligungsstrukturen (**funktionale Partizipation**). Beide Linien haben eine individuelle (*Mikroebene*) und eine gesellschaftliche Ebene (*Makroebene*) zur Verortung von Weiterbildungspartizipation im Kontext lebenslangen Lernens.

Weiterbildungspartizipationsforschung aus Metaperspektive – ein weites Feld

Die *Hörerforschung* des späten 19. Jahrhunderts gilt als *Ursprung empirischer Weiterbildungsforschung* insgesamt. Das Individuum rückt in den Fokus, indem den Teilnehmenden ein potenzieller Einfluss auf die Bildungsplanung zuerkannt wird. Mit dem *Aufschwung* und der *Etablierung* der Weiterbildungspartizipationsforschung gerieten seit den 1950er-Jahren auch Adressatinnen/Adressaten (und somit Nichtteilnehmende) in den Blick und das Erkenntnisinteresse weitete sich auf den soziodemografischen/-ökonomischen Status, Lernpräferenzen und Bildungsbarrieren aus. Parallel erfolgte eine Schwerpunktsetzung der Forschungen zur Weiterbildungsbeteiligung (*Arbeiterinnen und Arbeiter*). Im Zeitverlauf dehnte und manifestierte sich der Forschungsbereich über eine Vielzahl weiterer (Einzel-)Studien aus. Das Berufliche markiert hierbei eine Schwerpunktsetzung in den Forschungen.

Zwischenfazit IV: Forschungen zur Weiterbildungspartizipation sind ein *Grundpfeiler der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (mit dem Ursprung der Teilnehmendenforschung) und eine *Konstante der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*.

Mit *Bildungsberichterstattung und -monitoring* wird die systematische und wiederholte *Erfassung, Analyse und Bewertung* des (Weiter-)Bildungssystems auf Basis festgelegter Kategorien und Indikatoren (u. a. Weiterbildungsbeteiligung als quantifizierbarer Messwert, z. B. per Teilnahmequote zur Abbildung der Reichweite) mit dem Ziel fokussiert, steuerungsrelevantes Wissen für die Gestaltung von Prozessen und Strukturen zu generieren (Evidenzbasierung).

Die (statistische) Datenlage zur Weiterbildungspartizipation ist trotz insgesamt umfassender und in ihrer Einzelanlage differenzierter Erhebungen nicht einheitlich und vollständig. Leerstellen ergeben sich durch Erhebungslücken sowie infolge von Inkompatibilitäten und Einbußen in der Datenaggregation. Die Zusammenführung und Vergleichbarkeit von Daten und Ergebnissen ist herausfordernd.

Zwischenfazit V: Die Datenlage zur Weiterbildungspartizipation konstituiert sich als *heterogenes und lückenhaftes Konglomerat*.

Das *Konglomerat* vorliegender Erhebungen, Forschungen und Daten bedarf einer strukturellen Ordnung: Erhebungen zur Erfassung von Weiterbildungspartizipation im Kontext von Weiterbildungsmonitoring und -berichterstattung lassen sich systematisieren, indem jeweils gefragt wird, a) was die jeweilige Erhebungsperspektive ist (*horizontal: Individualbefragungen, Betriebsbefragungen, Anbieterstatistiken*) und b) auf welcher Ebene zur Referenzkategorie Nation die Erhebung verortet ist (*vertikal: supra-/international, national, intranational*).

Zwischenfazit VI: Erhebungen zur Weiterbildungspartizipation lassen sich *horizontal und vertikal systematisieren und zweidimensional abbilden*. Der *Schwerpunkt* der großen Erhebungen zur Weiterbildungspartizipation liegt *horizontal auf Individualbefragungen* und *vertikal auf der nationalen Ebene*.

Empirische Befunde und theoretische Erklärungsansätze zur Konstitution von Weiterbildungspartizipation

Zentrale Einflussfaktoren der Weiterbildungspartizipation lassen sich in *soziodemografische Merkmale als Individualfaktoren* (Geschlecht, Bildungsstatus [Schul-/Berufsbildung], Alter, Migrationshintergrund) sowie *Tätigkeit/Beschäftigung* (Erwerbsstatus, Beschäftigungsumfang, Berufliche Stellung, Berufsposition und Art der Tätigkeit), *Betrieb* (Betriebsgröße, Branche/Wirtschaftszweig, betrieblicher Weiterbildungssupport), *Familie* und *Region/Raum als Kontextfaktoren* unterteilen. Eine Vielzahl der Einflussfaktoren ist insbesondere für die *beruflich-betriebliche Weiterbildung* bedeutsam. Viele dargelegte Befunde sind *stabil*.

Eine ausschließlich separierte Betrachtung von *Einzelfaktoren* ist für die Abbildung und das Verstehen von Weiterbildungspartizipation unzureichend.

Zwischenfazit VII: Weiterbildungspartizipation wird durch verschiedene, miteinander in Bezug stehende *Regulative* beeinflusst.

Individuelle und kontextuelle Einflussfaktoren stehen in komplexer Wechselwirkung, erklären allein jedoch nur einen Teil der Differenzen in der Weiterbildungsbeteiligung. Es ergeben sich *individuelle Handlungsspielräume*, in denen sich *Weiterbildungsentscheidungen* situativ, biografisch und strukturell gerahmt stetig neu formen. Subjektive Sinn- und Bedeutungszuschreibungen fungieren dabei als Voraussetzungen für Weiterbildungsentscheidungen (*subjektiv sinnhaftes Handeln*) in der Leerstelle zwischen individuellen Merkmalen und kontextueller Rahmung. (Weiterbildungs-)Entscheidungen des Individuums konkretisieren sich somit in der Resonanz von individueller Eigenlogik und strukturellem Kontext.

Zwischenfazit VIII: Das Individuum trifft Weiterbildungsentscheidungen in Handlungsspielräumen situativ, biografisch und strukturell gerahmt auf Basis subjektiver Sinn- und Bedeutungszuschreibungen.

Kritisch zu betrachten sind die neoliberal geprägte, funktionale Auslegung von Weiterbildung als „normative Diktion“, mit der eine Verantwortungsverlagerung zur Ebene der Individuen einhergeht, sowie die dogmatische Auslegung von Weiterbildungspartizipation als per se positiv.

Zur Beschreibung subjektiver Begründungen wird das Konstrukt der Lern-Verwertungsinteressen aufgegriffen. *Lern-Verwertungsinteressen* fungieren als Bindeglied zwischen emotional gekoppeltem, habituell und biografisch gewachsenem sowie situations- und gegenstandsbezogenem entwickeltem Lern-/Bildungsinteresse einerseits sowie Nutzenerwartungen mit prospektiven Verwertungsoptionen andererseits und werden über eine subjektiv begründete Begründungs- und Handlungslogik in Weiterbildungsentscheidungen greifbar.

Die *empirischen Befunde* zeigen zwar eine Dominanz beruflicher Begründungslinien, verweisen aber auch auf eine *Parallelexistenz von berufsbezogenen und nicht berufsbezogenen Begründungen (Doppelstruktur)*. Der Dualismus von Beruflichem (ökonomisch-funktional) einerseits und Allgemeinem (emanzipatorisch) andererseits wird überwunden; verschiedenartige Partizipationsaspirationen sind gleichzeitig präsent.

Zwischenfazit IX: Subjektive Begründungen bilden ein weiteres Fragment in den Konstellationen der Weiterbildungspartizipation, indem sie sich im Rahmen individueller Spielräume und subjektiver Sinn- und Bedeutungszuschreibungen wechselseitig bedingt von individuellen Merkmalen und strukturellen Kontextfaktoren in Weiterbildungsentscheidungen situativ ausformen. Weiterbildungspartizipation konstituiert sich entsprechend seiner veränderlichen Fragmente stetig neu.

2.4.2 Verortung der Studie

Im Folgenden werden zentrale Aspekte zur Verortung der vorliegenden Studie aufgegriffen. Weitere Anknüpfungspunkte ergeben sich im späteren Verlauf der Arbeit.

Verortung im Sinne der Begriffseingrenzung

Ein heterogenes Praxis- und Diskursfeld, wie das der Weiterbildungspartizipation, erfordert eine Vergewisserung des abgebildeten Gegenstandes. Deshalb wurde dieser zu Beginn (Kapitel 2.1), ausgehend vom Weiterbildungsverständnis unter Einbezug der sozio-historischen und bildungspolitischen Genese mit den Zugängen *Erwachsenenbildung – Individuum – Emanzipation* versus *Weiterbildung – System – Funktionalität*, strukturell und semantisch hergeleitet. Darin lässt sich nun die Analyse für das Forschungsfeld Bildungsurlaub und somit die vorliegende Studie verorten:

Weiterbildung (synonym: Erwachsenenbildung/Weiterbildung) wird hier *strukturell eng* ausgelegt und auf non-formale Weiterbildungsaktivitäten in Anlehnung an die CLA-Klassifikation eingegrenzt; andere Lern-/Weiterbildungsformen werden explizit benannt. Diese Eingrenzung ist anschlussfähig an den Mehrheitsdiskurs der primär quantitativen Forschungen zur Weiterbildungsbeteiligung (vgl. Kapitel 2.2). Sie ist außerdem funktional passend für die Analyse zum Bildungsurlaub und die Ausrichtung des Bremischen Bildungsurlaubsgesetzes zum Zeitpunkt der Erhebung, da Bildungsurlaub selbst in der Regel immer in einem Mindestmaß organisiert ist (bzw. war⁹²) und genuin der non-formalen Weiterbildung zugerechnet wird. Mitgedacht werden dabei in der vorliegenden Arbeit potenzielle Übergänge in Formen des selbstorganisierten Lernens (vgl. Robak, Pohlmann & Heidemann 2013), diese stehen aber nicht im Fokus der Analyse.

Hervorzuheben ist, dass Bildungsurlaubsangebote traditionell Teil der Erwachsenenbildung waren, jedoch z. B. im Verständnis des vielfach rezipierten AES der *betrieblichen Weiterbildung* i. e. S. zuzuordnen sind, der „alle Aktivitäten zugehörig [sind], die während der Arbeitszeit oder einer bezahlten Freistellung stattfinden oder für die der Arbeitgeber Kosten übernimmt“ (Bilger & Kuper 2013b, S. 36). Dies ist beachtenswert, da die Freistellung für Weiterbildung in der Bildungsberichterstattung in das Betriebliche integriert und so implizit der Berufsbezug hervorgehoben wird, arbeitgeberseitig in Diskursen aber zugleich der fehlende Tätigkeits- und Betriebsbezug verstärkt als Argument *gegen* Freistellungsoptionen angeführt wird. Dieser Aspekt ist hoch relevant für Fragen von Weiterbildungspartizipation und auch vor dem Hintergrund der hohen Beteiligungsquoten an betrieblicher Weiterbildung gegenüber einer sehr niedrigen Beteiligungsquote an Bildungsurlaub diskutabel.

Für die skizzierten *Differenzlinien in der Auslegung des Allgemeinen und des Beruflichen* bildet sich im Bildungsurlaub zudem exemplarisch die Diskrepanz institutio-

92 Im Jahr 2017 erfolgte eine erneute Novellierung des Bremischen Bildungsurlaubsgesetzes (BremBUG) zum Bremischen Bildungszeitgesetz (BremBZG), u. a. zugunsten einer kompetenzorientierten Ausrichtung, mit der die Abwendung von einer strikten Orientierung an vollumfänglich organisierten Lehr-/Lernarrangements einhergeht. Im Zeitraum des Entstehens der vorliegenden Studie existierte diese innovative Form der Ausrichtung weder in Bremen noch in anderen Bundesländern mit Bildungsfreistellungsgesetzen, weshalb die hier gewählte Auslegung trotz Gesetzesnovellierung angemessen ist.

neller und individueller Weiterbildungslogik ab, die es in Kapitel 3 weiterzuverfolgen gilt. Bildung erfährt in dieser Arbeit anschlussfähig an die für den Bildungsurlaub genuin geforderte Integration von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung (vgl. Siebert 1995, S. 10) eine Auslegung, welche allgemeinbildende (inklusive politische und kulturelle) und berufliche Anteile integriert, dabei aber weder eine normativ-bildungstheoretische noch eine funktional-qualifikationsorientierte Auslegung überbetont. Ausgegangen wird von einem breiten Bildungsverständnis, welches Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung, gesellschaftliche, kulturelle, soziale und ökonomische Teilhabe, Kulturalität, physisch-psychische Elastizität, Beschäftigungsfähigkeit, Tätigkeits- und Arbeitsplatzbezug sowie Beruflichkeit gleichermaßen einschließt (vgl. Robak et al. 2015).

Mit der Eingrenzung und Stärkung des Begriffs *Weiterbildungspartizipation* wird schließlich ein Terminus gewählt, der Teilhabe *an* Weiterbildung und *durch* Weiterbildung an der Gesellschaft impliziert. Der Begriff erweist sich für den Bildungsurlaubsbereich als besonders angemessen, da das skizzierte Begriffsverständnis große Schnittmengen zum Bildungsurlaubsdiskurs aufweist, wie im nachfolgenden Kapitel 3 dargestellt, beispielsweise bezogen auf Chancengleichheit und anvisierte Teilhabe Bildungsbenachteiligter.

Verortung in der Weiterbildungspartizipationsforschung

Die historische Genese der Weiterbildungspartizipationsforschung (vgl. Kapitel 2.2) dient als Folie zur Einordnung bildungsurlaubsspezifischer Forschungen im Allgemeinen sowie der vorliegenden Studie im Speziellen:

Mit der zentralen Erkenntnis, dass Forschungen zur Weiterbildungsbeteiligung Erwachsener zwar einen *Grundpfeiler der Weiterbildungsforschung* bilden und sich über die Jahrzehnte hinweg als erkennbare *Konstante* intensiv manifestierten, mit Blick auf die (statistische) Datenlage zum Fokus Weiterbildungspartizipation jedoch ein *heterogenes und lückenhaftes Konglomerat* sind, gerät auch die Bildungsurlaubsforschung in den Blick: Für den Bildungsurlaubsbereich ist die potenziell auf Ebene der Individuen, Betriebe und Einrichtungen angesiedelte Datenlage ebenfalls defizitär. Forschungen zur Bildungsurlaubsbeteiligung wurden im Gegensatz zur Weiterbildungsbeteiligungsforschung vor der Jahrtausendwende umgesetzt und sind in der Gegenwart kaum existent (vgl. Kapitel 3.3).

In diesem Zusammenhang wird die föderative Struktur der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland bedeutsam: (Weiter-)Bildung ist Ländersache, wodurch eine bundesweite Vereinheitlichung von Erhebungen und die Abbildung des Weiterbildungs- und somit auch des Bildungsurlaubsbereichs erschwert wird. Für den Fokus *Weiterbildungspartizipation* im Allgemeinen und Bildungsurlaub im Speziellen ist dies erstens für die Erhebung im Rahmen von Bildungsberichterstattung relevant und zweitens bei der Auslegung der Ergebnisse zu berücksichtigen:

1) Wie angeführt, ergeben sich Lücken in der umfassenden Abbildung von Weiterbildungspartizipation bis heute einerseits, weil Teilaspekte nicht oder nur begrenzt erhoben werden, beispielsweise bis dato a) *regelmäßige* und *vergleichbare* Strukturdaten zur Inanspruchnahme von Bildungsurlaub (dort wo Landesgesetze vorliegen)

sowie b) *differenzierte* Aspekte zur Weiterbildungs(nicht)beteiligung im Bildungsurlaub insgesamt. Andererseits sorgen Inkompatibilitäten und Einbußen im Zuge der Aggregation vorhandener Daten auch in der Bildungsurlaubsforschung für ein unvollständiges Abbild.

2) Länderspezifische Gesetze sowie Vorgaben zur Dokumentation (vgl. Gnahn & Reichart 2014, S. 20), aber auch landesspezifische Strukturmerkmale rahmen die Forschungsergebnisse (vgl. Kapitel 3.2 und Kapitel 4).

Beide Aspekte sind im Bewusstsein des Stellenwerts von Bildungsberichterstattung als Teil des Bildungsmonitorings besonders bedeutsam, da je nach genutzter Datenquelle auf Basis unterschiedlicher Daten und Auslegungen differente steuerungsrelevante Entscheidungen evoziert werden. In diesem Zusammenhang ist für den Bildungsurlaubsbereich die stark funktional orientierte Zuschreibung des Bildungsmonitorings, quotiert abgebildete Weiterbildungsbeteiligung sei eine geeignete Kennzahl zur Messung der Leistungsfähigkeit des Weiterbildungssystems, zu diskutieren.

Die vorherigen Ausführungen verdeutlichen, warum ein sensibler und reflektierter Umgang mit (quantifizierten) Ergebnissen zur Weiterbildungsbeteiligung hinsichtlich der Gegenüberstellung mit anderen Forschungsergebnissen, mit Blick auf eine Anschlussfähigkeit und Vergleichbarkeit sowie eine umfassende und transparente Darstellung des Zustandekommens der Ergebnisse und der Einfluss nehmenden Rahmenbedingungen, unabdingbar ist. Die vorliegende Einzelstudie bildet ein Beispiel für eine derartig forschungssensible, nachvollziehbare und reflektierte Weiterbildungsforschung. Bildungsurlaub wird dabei theoretisch und empirisch in dem Bewusstsein analysiert, dass sich die Ergebnisse in politischen sowie praxisbezogenen Entscheidungen manifestieren und Argumente für oder wider einer Legitimation liefern können, wie bereits von Hartmann vor rund 125 Jahren bildungspraktisch begründet und mit der erneuten Novellierung der Gesetzesgrundlage des hier betrachteten Bundeslandes Bremen zugunsten des BremBZG (2017) bildungspolitisch umgesetzt.

Außerdem wurde mit dem dargelegten Wandel zugunsten einer funktionalen Auslegung von Weiterbildung deutlich, *wie* sich Weiterbildungsforschung ausrichtet: Einerseits folgt die Ausrichtung der öffentlichen Relevanzzuschreibung des Beruflichen. Andererseits wird mit Studien zur beruflichen Weiterbildung mehrheitlich der Bereich bearbeitet, welcher auch auf individueller Ebene eine hohe Relevanz hat. Es ist von einem interdependentem Verhältnis beider Lesarten im Diskurs auszugehen, wobei die Weiterbildungspartizipationsforschung im Sinne einer *self-fulfilling prophecy* in der Schnittstelle zwischen individueller Teilnahme und öffentlicher Wahrnehmung agiert. In vergleichbarer Logik ist beschreibbar, dass mit der Intensität und Ausrichtung des Bildungsurlaubsdiskurses auch die Intensität und Ausrichtung der Bildungsurlaubsforschung korrespondiert. Im Folgekapitel 3 wird schließlich zu klären sein, welche Erkenntnisse aus teilnehmenden- und adressatenbezogenen Forschungen zum Bildungsurlaub vorliegen, wie sie sich in die Weiterbildungspartizipationsforschung einbetten lassen und wo die weiteren spezifischen Anknüpfungspunkte für die vorliegende Studie liegen.

Einordnung in horizontaler und vertikaler Systematisierung

Mit dem Ziel, die heterogene Datenlandschaft zur Weiterbildungspartizipation strukturell zu ordnen, wurde eine Möglichkeit der Systematisierung von Erhebungen aufgenommen und weiterentwickelt, um die nachfolgende empirische Erhebung darin einzuordnen und Forschungsergebnisse anderer Erhebungen ebenfalls vor diesem Hintergrund reflektiert wahrzunehmen. Mithilfe dieser Systematisierung wird so *erstens* ein Beitrag zur Strukturierung von Daten und Forschungsergebnissen zur Weiterbildungspartizipation im Allgemeinen und für das Forschungsfeld Bildungsurlaub im Speziellen geleistet und *zweitens* mit der Systematisierungsform ein Baustein für eine Metatheorie der Weiterbildungsforschung geliefert.

Die Verortung des Empirieteils der vorliegenden Arbeit erfolgt unter Hinzunahme der beiden Systematisierungsfragen:

a) *Was ist die Erhebungsperspektive (horizontale Systematisierung)?*

Die horizontale Systematisierung verdeutlicht für die Schwerpunktsetzung von Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub die Option, die unterschiedlichen Seiten der zentralen, am Zustandekommen der Teilnahme beteiligten Akteurinnen und Akteure (Individuum, Betrieb, Weiterbildungseinrichtung)⁹³ erfassen und einordnen zu können. Die hier umgesetzte Studie bildet als Individualbefragung die Perspektive des Individuums ab.

b) *Auf welcher Ebene zur Referenzkategorie Nation ist die Erhebung verortet (vertikale Systematisierung)?*

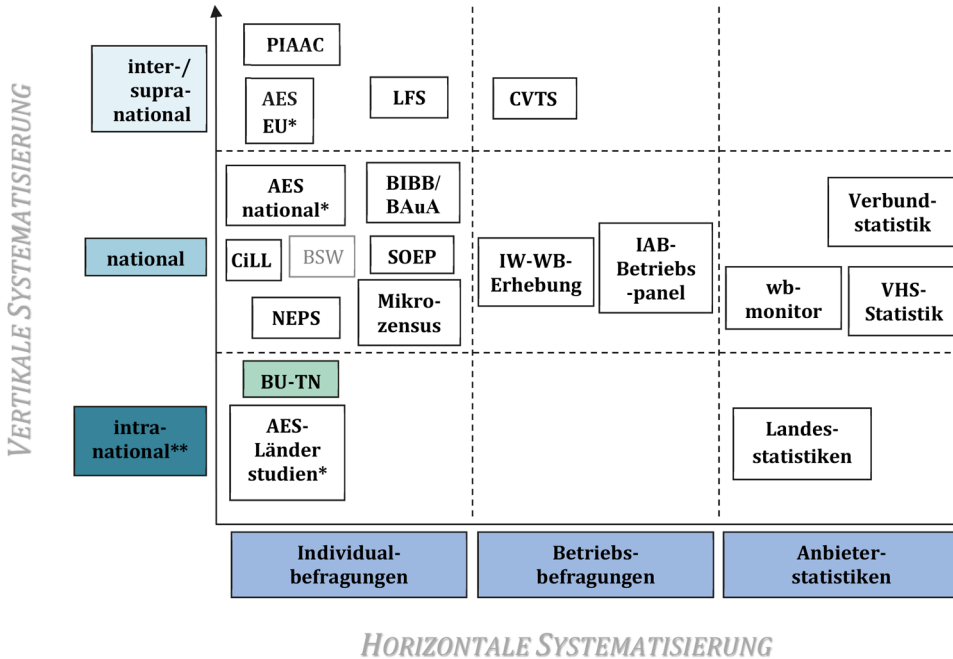
Die vertikale Systematisierung ist mit Blick auf die Einordnung in eine supra-/internationale, nationale und intranationale Bildungsberichterstattung bedeutsam und hilft, die Erhebung in ihren politischen, rechtlichen und territorialen Bezügen zu verstehen. Die vorliegende Studie ist auf intranationaler Ebene (Landesebene) angesiedelt; zu berücksichtigen ist hier primär der unmittelbare Bezugsrahmen, das Bundesland Bremen mit seinen Landesspezifika.

Zusammengeführt handelt es sich bei der nachfolgenden Erhebung um eine Individualbefragung auf intranationaler Ebene (vgl. Abb. 4). Da der Schwerpunkt der großen Erhebungen in der Schnittstelle von *Individualbefragungen* und *nationaler Ebene* liegt, die Datenlage auf intranationaler Ebene jedoch geringer ist, bildet diese Studie als Teilnehmendenbefragung auf Landesebene ein notwendiges Fragment zur Beschreibung der Weiterbildungspartizipation in Deutschland aus der Perspektive des Individuums und zur Füllung einer Daten- und Forschungslücke. Geleistet wird so trotz Einzelstudienstatus⁹⁴ ein Beitrag zum regionalen Weiterbildungsmonitoring auf der Landesebene Bremens, welches den Bildungsurlaub bis dato ebenso wenig abdeckt wie dieser für die übrigen Bundesländer (*intranational*) oder übergeordnet für die Bundesebene (*national*) erfasst ist. Die umfassende theoretische Aufarbeitung und die Forschungsanlage als weiterbildungsspezifische Einthemenbefragung ermög-

93 Die rechtliche Rahmung und die Politik als vierte, übergeordnete Akteurin bleiben an dieser Stelle aufgrund der abweichenden Ebene unberücksichtigt.

94 Die zentralen Kriterien der indikatorengestützten Bildungsberichterstattung, Langfristigkeit und Wiederholung erfüllt eine Einzelstudie per definitionem nicht.

lichen dabei eine intensive Analyse des Themenfeldes Weiterbildungspartizipation, bringen aber auch Selektionseffekte mit sich, beispielsweise empirisch durch die ausschließliche Befragung von Bildungsurlaubsteilnehmenden, welche in der Auswertung und Auslegung der Ergebnisse zu berücksichtigen sind.



* Der AES ist hier aufgeteilt in AES EU („inter-/supranational“) als regelmäßige Erhebung auf europäischer Ebene und AES national („national“), da es außerplanmäßige Zusatzerhebungen auf nationaler Ebene gibt, z. B. für das Jahr 2014 in Deutschland (Bilger & Strauß 2015a). Eine weitere Zuordnung erfolgt mit den AES-Länderstudien („intranational“), da Zusatzstudien auf Landesebene durchgeführt wurden: für das Jahr 2014 für Niedersachsen (Bilger & Strauß 2015b) und für das Jahr 2012 für Sachsen (Stock & Bilger 2013), Schleswig-Holstein (Gensicke & Bilger 2013) und Baden-Württemberg (Hartmann & Bilger 2013).

** auf Landesebene, regional, kommunal

Abbildung 4: Ausgewählte Erhebungen zur Weiterbildungspartizipation in vertikaler und horizontaler Systematisierung und Verortung dieser Studie

Verortung in den empirischen Befunden zur Weiterbildungspartizipation

Mit den Befunden zur Weiterbildungspartizipation wurde empirisch fundiert gezeigt, dass Weiterbildungspartizipation vom Beruflichen, insbesondere vom Betrieblichen geprägt ist. Die quantitativ dominanten betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten lassen sich nach Weinberg (1999, S. 88) als geschlossene, berufliche Weiterbildung einordnen und gewähren somit einen exklusiven Zugang für Mitarbeitende, was auch die Inanspruchnahme von Formen der Bildungsfreistellung betrifft: Einerseits bettet sich die Bildungsfreistellung als Teil betrieblicher Weiterbildung zwar in das dominante Bildungssegment ein, spielt innerhalb dieses Segments jedoch nur eine Neben-

rolle. Den dargestellten hohen Teilnahmequoten in der betrieblichen Weiterbildung stehen sehr geringe Quoten der Bildungsurlaubsteilnahme/-inanspruchnahme gegenüber. *Andererseits* steuert der exklusive Zugang qua Erwerbstätigkeit die Teilhabe an (betrieblicher) Weiterbildung – und am Bildungsurlaub. Entgegen der Annahme, dass Nichterwerbstätige andersorts Zugang zur Weiterbildung erhalten und zudem höhere zeitliche Ressourcen haben, entfallen für diese Gruppe grundlegend die bedeutsame betriebliche Gelegenheitsstruktur und hierüber offerierte Zugangsmöglichkeiten. Bei gleichzeitig steigender Relevanz des Beruflichen im Alltäglichen entsteht eine Weiterbildungshürde, wodurch Partizipationsmöglichkeiten – insbesondere funktionaler, ökonomischer Art, in interdependenter Logik aber auch emanzipatorischer Art – beeinflusst werden können.

Auf Basis der empirischen Befunde wird zudem als erster Ansatzpunkt zur Analyse von Konstellationen der Weiterbildungspartizipation der Einbezug individueller und strukturell-kontextueller Einflussfaktoren deutlich. Die erfolgte Betrachtung entlang der theoretischen Oberkategorien *soziodemografische Merkmale als Individualfaktoren* sowie *Tätigkeit/Beschäftigung, Betrieb, Familie* und *Region/Raum als Kontextfaktoren* und den zugeordneten Einzelfaktoren (Kapitel 2.3) dient als Ausgangsbasis, um zu identifizieren, im Zusammenwirken welcher individuellen und kontextuellen Faktoren sich Weiterbildungspartizipation ausformt und welche Merkmale auch für die Analyse von Weiterbildungspartizipation im Kontext von Bildungsurlaub bedeutsam sind. Diese werden nachfolgend für das Bildungsurlaubsfeld aufgegriffen (vgl. Kapitel 3.3) und in das Analyseraster für die vorliegende Studie überführt (vgl. Kapitel 6). Sichtbar wurde, dass Einflussfaktoren miteinander in Beziehung zu setzen sind und eine ausschließlich separierte Betrachtung nur begrenzt aussagekräftig ist, weshalb eine theoretisch wie empirisch differenzierte Abbildung für die Bildungsurlaubsteilnahme anvisiert wird. Dabei sind die für die Weiterbildung insgesamt stabilen Teilnahmemuster für den Bildungsurlaub zu überprüfen. Für eine Vielzahl der Einflussfaktoren zeigte sich zudem, dass diese insbesondere für die betriebliche/berufliche Weiterbildung – und somit auch für die Bildungsfreistellung mit dem betrieblichen Kontext im Speziellen – bedeutsam sind.

Über individuelle und strukturelle Einflussfaktoren hinaus wurde das Vorhandensein individueller Handlungsspielräume, in denen sich Weiterbildungsentscheidungen in der Resonanz von individueller Eigenlogik und strukturellem Kontext formen, als Teil der Weiterbildungspartizipation deutlich. Die (ursächliche) Rekonstruktion der Weiterbildungsentscheidung selbst innerhalb dieser Spielräume ist in dieser Forschung kein zentraler Aspekt (vgl. dazu Robak 2015b), findet aber als Teilelement im Konstellationsgefüge Beachtung.⁹⁵

Als Beitrag zur Theorie der Weiterbildungspartizipation ist festzuhalten, dass sich *Weiterbildungspartizipation situativ* im Zusammenwirken a) *individueller Merkmale*, b) *struktureller Kontextfaktoren* sowie damit korrespondierender *Gelegenheits-*

95 Die Annäherung an Determinanten der Weiterbildungsentscheidung als Teile der subjektiven Logik erfolgt über den Einbezug von quantitativ abbildbaren, entscheidungsrelevanten Kategorien (z. B. die Entscheidungsautonomie oder die sonstige Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsaktivität, aber auch subjektiver Begründungen in Form von Lern-Verwertungsinteressen).

strukturen und c) *subjektiver Begründungslogiken*, im Rahmen individueller Spielräume und subjektiver Sinn- und Bedeutungszuschreibungen entsprechend seiner veränderlichen Fragmente, in *Weiterbildungsentscheidungen stetig neu konstituiert*. In dieser Arbeit wird somit gegenüber der Auslegung von Bildungskonstellationen im Analyseraster von Robak (2015b) eine Erweiterung des Begriffs der Konstellationen vorgenommen, indem die *Gesamtheit der Einflüsse auf die Konstitution von Weiterbildungspartizipation als Konstellation* begriffen wird. Die Konstellationen der Weiterbildungspartizipation fungieren als theoretische und analytische Basis für die teilnahmebezogene Analyse von Bildungsurlaub.

Auch die kritisch aufgegriffene *normative Diktion* und *dogmatische Auslegung von Weiterbildungspartizipation* soll für die Betrachtung von Bildungsurlaub berücksichtigt werden, indem die geringen realisierten Teilnahmequoten bzw. Quoten der Inanspruchnahme des Rechtsanspruchs und eine negativen Einordnung dessen (Defizitorientierung) zu hinterfragen sind: „Weiterbildungsteilnahme muss nicht a priori positiv konnotiert sein“ (Wittpoth 2018, S. 1166 f.). Eine Abkehr von der Defizitorientierung ist für die Bildungsurlaubsteilnahme eine geeignete Sichtweise, wie folgende zwei Szenarien verdeutlichen: 1) Bildungsurlaubs*nicht*teilnahme kann situativ für das Individuum eine begründete Option sein. 2) Bildungsurlaubsteilnahme kann auch betrieblich forciert sein (z. B. in Phasen von Kurzarbeit und als Gruppenteilnahme mit betrieblichem Zweck). Diese Arbeit fördert mit Anknüpfungspunkten wie diesen das von Wittpoth (2018) als notwendig erachtete „Reflexivwerden“ (ebd., S. 1167) der Disziplin und der Weiterbildungspartizipationsforschung.

Mit dieser Studie wird schließlich gezeigt, dass die Thematisierung von *Partizipation* und den zugehörigen Facetten zwar primär der Perspektive der qualitativ orientierten Weiterbildungsforschung zugeschrieben wird (vgl. Reich-Claassen 2015, S. 75), aber auch in der quantitativ orientierten Weiterbildungsforschung für den Zuschnitt der *Weiterbildungspartizipation* aufgegriffen werden kann. Einzugrenzen ist dennoch, dass sowohl die empirische Erfassung von Regulativen und Wirkungen mit Bezug zu individuellen gesellschaftlichen Chancen als auch die Rekonstruktion von *Weiterbildungsentscheidungen* im umfassenden Verständnis von *Weiterbildungspartizipation* inklusive der subjektiven Handlungslogik nur mit qualitativ-interpretativen Methoden möglich ist, denn „standardisierte Befragungen sind wenig geeignet, Handlungsgründe zu ermitteln“ (Wittpoth 2018, S. 1168). Die Verortung der empirischen Befunde endet deshalb an dieser Stelle in Anlehnung an Kuper (2013) mit einem der Schlussbemerkung (siehe dazu Kapitel 9.2.1) vorweggenommenen Plädoyer zugunsten einer komplementären Kombination quantitativer *und* qualitativer Zugänge in der *Weiterbildungspartizipationsforschung*, welche neben der weiteren Erforschung des Zustandeskommens von *Weiterbildungspartizipation* letztlich auch die Anerkennung von Nicht-Teilnahme als individuelles Recht fundiert.

3 Bildungsurlaub

In diesem Kapitel wird Bildungsurlaub als Untersuchungsfeld der vorliegenden Studie einführend aus theoretischer Perspektive charakterisiert und in seiner Besonderheit skizziert (3.1), um die Analyse theoretisch zu fundieren, indem zunächst die definitorische Eingrenzung wesentlicher Merkmale erfolgt (3.1.1). Diese Rahmung dient als Basis der Theoretisierung von Bildungsurlaub. Mit der Darstellung von Zielsetzungen von Bildungsurlaub im Spiegel der Weiterbildungspartizipation (3.1.2) sowie von Bildungsurlaub(teilnahme) im Spannungsfeld der Legitimation (3.1.3) werden weiterführend die Bildungsurlaubsdiskurse aufgegriffen und mit individuumsnahem Bezug zum Schwerpunkt Weiterbildungspartizipation ausgeführt. Anschließend folgt die Darstellung gegenwärtiger rechtlicher Grundlagen des Bildungsurlaubs in Deutschland (3.2) unter Einbezug der verschiedenen Landesgesetze zum einen und übergreifenden Gemeinsamkeiten zum anderen, da es sich bei dem mit Rechtsanspruch versehenen Format Bildungsurlaub nicht um ein bundesweit gleichermaßen etabliertes Instrument handelt. Mit der systematischen Darlegung von Forschungen und empirischen Befunden zur Bildungsurlaubs(nicht)teilnahme (3.3) wird der Forschungsstand zum Fokus dieser Arbeit i. e. S. aufgearbeitet. Die Abbildung von Teilnahmequoten bzw. Quoten der Inanspruchnahme des Rechtsanspruchs (3.3.1) wird mit einer kritischen Einordnung verbunden, um aufzuzeigen, warum eine undifferenzierte, einfache Quote als Indikator zur Messung von Bildungsurlaubspartizipation unzureichend ist. Mit den weiteren Erkenntnissen zur Teilnahme am Bildungsurlaub (3.3.2) erfolgt eine systematische Darlegung von Befunden zur Teilnahme aus 50 Jahren Bildungsurlaubsforschung, u. a. systematisiert nach der in Kapitel 2.3 für den Fokus Weiterbildungspartizipation festgelegten Unterteilung in Individualfaktoren und (verschiedene) Kontextfaktoren sowie unter Einbezug der subjektiven Begründungslogik (soweit die Forschungen dies zulassen). Auch die Ursachen für die Nicht-Inanspruchnahme (3.3.3) werden umfänglich dargelegt, da aufgrund der im Kontrast zur Weiterbildungsbeteiligung insgesamt konstant geringen Wahrnehmung des Bildungsurlaubsformats zu eruieren ist, welche allgemeinen und welche bildungsurlaubsspezifischen Faktoren einen negativen Einfluss haben. Das Kapitel schließt (3.4) mit der Zusammenfassung (3.4.1) zum Fokus Bildungsurlaub und der Verortung der Studie (3.4.2).

Übergreifendes Ziel dieses Kapitels ist eine grundlagentheoretische Darstellung des Bildungsurlaubs, um nachfolgend die Relevanz der vorliegenden Studie darzulegen sowie die im weiteren Verlauf für Bremen generierten Ergebnisse einzuordnen und ins Verhältnis zu setzen. Das Zentrum der theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen mit dem Themenfeld Bildungsurlaub liegt in den 1970er- und 1980er-Jahren. Mit der Aufarbeitung älterer Zugänge und dem Einbezug jüngerer theoretischer Betrachtungsweisen, rechtlicher Rahmenbedingungen sowie empiri-

scher Erkenntnisse wird der Gegenstand in die Gegenwart überführt und so ein Beitrag zu einer zeitgemäßen Theorie des Bildungsurlaubs geleistet.

3.1 Bildungsurlaub – eine Charakterisierung

3.1.1 Definitorische Eingrenzung wesentlicher Merkmale

Bildungsurlaub (auch: Bildungsfreistellung oder Bildungszeit) ist die einzige Weiterbildungsoption in Deutschland, welche das individuelle Recht auf Bildungsteilhabe im erwerbsfähigen und -tätigen Erwachsenenalter umfänglich per Gesetz (auf Landesebene) absichert, indem zeitliche und monetäre Aspekte geregelt und die Arbeitgebenden zur Gewährung der Lernzeit explizit in die Pflicht genommen werden.⁹⁶ „Die gesetzlichen Regelungen zum Bildungsurlaub gehen damit über die Abwehr- und Teilhaberechte hinaus, wie sie von den Rechtsnormen zur Weiterbildung zumeist begründet werden“ (Grotlüschen, Haberzeth & Krug 2011, S. 362). Im Folgenden wird Bildungsurlaub entlang ausgewählter Auslegungen in seinen wesentlichen Merkmalen *aus theoretischer Perspektive* eingegrenzt. Diese Rahmung ermöglicht es, Weiterbildungspartizipation im Kontext von Bildungsurlaub zu verstehen und einzuordnen.

Im Wesentlichen führten folgende gesellschaftliche und ökonomische Entwicklungen zur Forderung nach einer bezahlten Bildungsfreistellung: 1) die strukturelle *Transformation des Wirtschaftssystems* und die damit einhergehende erhöhte Relevanz von Aus- und Weiterbildung, 2) die Notwendigkeit der *Förderung von demokratischem Bewusstsein und politischer Handlungsfähigkeit* der Bevölkerung, 3) die *doppelte Selektivität der Weiterbildung* (vgl. Zeuner & Pabst 2018, S. 3; siehe zu den hieraus resultierenden Zielsetzungen und Begründungslinien Kapitel 3.1.2). Vor diesem Hintergrund wurde Bildungsurlaub für Arbeitnehmende bereits im Jahr 1960⁹⁷ vom Bundesarbeitskreis *Arbeit und Leben* bildungspolitisch gefordert, um Arbeitnehmenden Teilhabe an lebensbegleitender Weiterbildung und hierüber an den demokratischen, technologischen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen zu ermöglichen (vgl. Jansen & Länge 2000, S. 145; zu den frühen Forderungen und Initiativen siehe Görs 1978, S. 30–56). Die Ursprünge des Bildungsurlaubs sind somit eng verbunden mit einer kollektiven Forderung und Förderung individueller Partizipation. In den Blick

96 Es existieren weitere Freistellungsregelungen zur Weiterbildung tarifrechtlicher Art (seit den 1970er Jahren, vgl. Olbrich 2001, S. 375; Görs 1978, S. 63–70) sowie im Betriebsverfassungsgesetz, Bundespersonalvertretungsgesetz, Schwerbehindertengesetz (integriert im SGB IX) und in der Urlaubsverordnung für Beamte oder im (mittlerweile revidierten) Arbeitsförderungsgesetz (jetzt SGB III) (vgl. Siebert 2015, S. 11). Diese gelten jeweils jedoch nur für ausgewählte Personengruppen.

97 Die historische Genese des Bildungsurlaubs lässt sich systematisieren: Knoll (1984, S. 16–22) resümiert Geschichte und Leistung des Bildungsurlaubs am Beispiel von Niedersachsen und identifiziert mehrere Etappen der historischen Genese, welche auch den bundesweiten Diskurs widerspiegeln: „Formulierung des Anspruchs“ (S. 16) (1960–1965), „Konkretisierung des Anspruchs“ (S. 17) (1967–1970), „Konzepte zur Realisierung des Anspruchs“ (S. 20) (1970–1973), „Anspruch landesgesetzlich eingelöst“ (S. 22) (1973), „Anspruch und dessen Realisierungen werden erneut diskutiert“ (S. 20 f.) (um 1984). Pohlmann (2018) systematisiert die Genese diskursanalytisch mit jeweils charakteristischen Argumentationslinien und Schwerpunktsetzungen in Politik, Praxis und Forschung und fasst die Etappen bis in die Gegenwart fortgeführt, anschlussfähig zur Systematisierung von Knoll zusammen als *Konstitutionsphase* (1960er-/1970er-Jahre), *Transformationsphase* (1990er-/2000er-Jahre) und *Reaktivierungsphase* (Gegenwart). In der vorliegenden Arbeit wird die historische Genese und diskursive Entwicklung des Bildungsurlaubs in Deutschland nicht analysiert.

geriet der Zusammenhang von Bildung, Arbeit und Leben (vgl. ebd.). In diesem Gefüge werden auch in nachfolgenden Auslegungen übereinstimmend Arbeitnehmende als *Adressatinnen und Adressaten* des Formates benannt und in den späteren Gesetzen als zentrale Gruppe der Anspruchsberechtigten angeführt. Begründet wird diese Eingrenzung u. a. damit, „spezifisch separierenden Bedingungen von Lernchancen in der Arbeitswelt entgegenzuwirken“ (Schmidt-Lauff 2018, S.7). Dabei wurde bereits in den frühen Diskussionen thematisiert,

„[...] wie eine von Arbeitsdruck entlastete, individuell gestaltbare, betrieblich realisierbare, sozial- und gesellschaftspolitisch vertretbare und für bildungsgewohnte, potenzielle Teilnehmerinnen und Teilnehmer finanzierbare Lernzeit geschaffen werden kann.“ (Ebd., S.2)

In diesem Zitat deuten sich die vielfältigen Rahmungen und der Facettenreichtum der Diskurse rund um den Bildungsurlaub idealtypisch an. Mit der Ausformulierung einer Notwendigkeit von Bildungsurlaub wird Weiterbildungspartizipation dabei in die Arbeitswelt integriert, ohne auf das Berufliche beschränkt zu werden. An diese Ausgangssituation anknüpfend definierte der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) Bildungsurlaub als „Freistellung von Arbeitnehmern zur Teilnahme an Veranstaltungen der politischen Bildung und der beruflichen Fort- und Weiterbildung unter Fortzahlung des vollen Arbeitsentgeltes“ (DGB 1966) und prägte frühzeitig, vor Einführung erster Gesetze, die Basis jeder definitorischen Rahmung.

Bildungsurlaub wurde so in den 1960er-Jahren als Instrument zur Weiterbildung(spartizipation) und (potenzieller) Rechtsanspruch Arbeitnehmender als Teil der organisierten Weiterbildung in den Diskurs eingeführt und in internationalen Initiativen konkretisiert, in den 1970er-Jahren weiter ausformuliert und schließlich strukturell implementiert (vgl. Beer 1978; Görs 1978). Diskursiv im Allgemeinen sowie bildungs- und ordnungspolitisch im Speziellen fallen die Ursprünge des Bildungsurlaubs somit in die Phase der Bildungsreform in Deutschland und manifestieren sich u. a. im Postulat des Deutschen Bildungsrates (1973), Bildungsurlaub als Reaktion auf die Anforderungen der Bildungsexpansion als Teil des sich neu formierenden quartären Bildungssektors einzuordnen und auszugestalten (vgl. Schmidt-Lauff 2018, S. 4). Dabei hebt sich Bildungsurlaub von der qualifikatorischen Auslegung von Weiterbildung insgesamt gemäß Strukturplan von 1970 ab, indem nicht die beruflich-qualifikatorische Anpassung im Zentrum steht, sondern die Mitgestaltung aller Lebensbereiche und Verfolgung individueller Interessen (vgl. Richter 1991, S.69): „Im Gegensatz zur Weiterbildung allgemein sieht der BILDUNGSRAT die Hauptfunktion des Bildungsurlaubs in seiner sozialen Komponente“ (ebd., S.70 f., Herv. i. O.). Entgegen einer einseitigen Auslegung wird dabei die Integration allgemeiner, politischer und beruflicher Anteile angestrebt (vgl. ebd., S.69), was für das hier vertretene Verständnis von Weiterbildungspartizipation mit emanzipatorischer *und* funktionaler Dimension bedeutsam ist.

Parallel zum nationalen Diskurs erklärte die International Labour Organisation (ILO)⁹⁸ auf internationaler Ebene im Jahr 1974

„[...] die Notwendigkeit einer fortdauernden Bildung und Berufsbildung entsprechend der wissenschaftlichen und technischen Entwicklung und dem Wandel der wirtschaftlichen und sozialen Beziehungen angemessene Vorkehrungen für einen Urlaub zu Bildungs- und Berufsbildungszwecken [...], um neuen Bestrebungen, Bedürfnissen und Zielen sozialer, wirtschaftlicher, technischer und kultureller Art zu entsprechen [...]“ (ILO 1974, o. S.).

Auch die ILO beruft sich in ihrer Argumentation auf vielfältigen Entwicklungen, denen das Individuum ausgesetzt ist. Auffällig ist darüber hinaus die Differenzierung in fortdauernde Bildung und Berufsbildung, in welcher sich zunächst eine dualistische Auslegung von Allgemeinem und Beruflichem abbildet. Zugleich fällt die angedeutete Breite der individuellen Partizipationsoptionen „sozialer, wirtschaftlicher, technischer und kultureller Art“ (ebd.) im Kontext vielfältiger, sich verändernder Rahmungen auf. Mit Verweis auf Artikel 74 der Allgemeinen Erklärung für Menschenrechte und das Recht auf Bildung forderte die ILO ihre Mitglieder im Übereinkommen 140 schließlich auf, die Gewährung von bezahltem Bildungsurlaub zum Zweck beruflicher, allgemeiner und politischer sowie gewerkschaftlicher Bildung zu fördern (vgl. ILO 1974, Art. 2). Gemäß dieses international wegweisenden Übereinkommens bezeichnet Bildungsurlaub dabei

„[...] einen Urlaub, der einem Arbeitnehmer zu Bildungszwecken für eine bestimmte Dauer während der Arbeitszeit und bei Zahlung angemessener finanzieller Leistungen gewährt wird.“ (ILO 1974, Art. 1)

Dass eine **Freistellung zu Bildungszwecken (in breiter Auslegung)** erfolgen soll, ist demnach eindeutig, *in welchem Umfang* und *unter welchen Bedingungen* diese zu gewähren ist, wird von der ILO auf supranationaler Ebene nicht eingegrenzt und bleibt der staatlichen Ausgestaltung überlassen (vgl. Deutscher Bundestag 2011, S. 11). In Deutschland ist die Freistellung national nicht in allen Bundesländern einheitlich umgesetzt⁹⁹, ist jedoch mehrheitlich mit durchschnittlich 5 Tagen pro Jahr festgelegt (mit unterschiedlicher Periodizität und weiteren Maßgaben, siehe Kapitel 3.2).

Das hier diffus benannte Kriterium „Zahlung angemessener finanzieller Leistungen“ (ILO 1974, Art. 1) verweist auf die *indirekte Finanzierung* respektive *Teilfinanzierung* des Bildungsurlaubs durch die/den Arbeitgebende/-n als Kernelement des Rechtsanspruchs. Individuelle Weiterbildungspartizipation wird so institutionell subventioniert. Für die *Arbeitgebenden* betrifft die finanzielle Aufwendung zwei Teil-

98 Görs (1978, S. 39 ff.) verweist zudem auf frühere Thematisierungen der ILO von Ergänzungslehrgängen (1939) und Studienurlaub (1946), die er im Verständnis des späteren Bildungsurlaubs einordnet.

99 Dennoch gelten die Verpflichtungen des ILO-Übereinkommens aufgrund der innerstaatlichen föderativen Struktur sowie dem auf Landesebene mehrheitlichen Vorliegen von Freistellungsgesetzen für die Bundesrepublik Deutschland insgesamt als erfüllt (vgl. Deutscher Bundestag 2011, S. 11).

aspekte: a) *Lohnfortzahlung*, als direkt anfallende Kosten, und b) *Opportunitätskosten*¹⁰⁰, durch die entgangene Arbeitskraft während der Freistellung (vgl. Dobischat, Fischell, & Rosendahl 2015, S. 54). Während die ursprüngliche DGB-Definition (1966) hinsichtlich der Fortzahlungspflicht eine vollumfängliche Lohnfortzahlung impliziert, bleibt seitens der ILO (1974, Art. 1) offen, in welcher Höhe die finanzielle Leistung per definitionem als angemessen gilt. Holzapfel (1979, S. 405) verwies diesbezüglich für die Anfangszeit des Bildungsurlaubs darauf, dass eine Lohnfortzahlung nicht uneingeschränkt für alle Teilnehmenden von Bildungsurlaubsveranstaltungen gegeben war. In der Gegenwart wird in Deutschland von einer dem regelmäßigen Lohn entsprechenden Fortzahlung für den Freistellungszeitraum ausgegangen und die Arbeitnehmenden so „vor materiellen Nachteilen geschützt“ (Bremes 1998, S. 91). Die *Arbeitnehmenden* müssen darüber hinaus in der Regel selbst für die *direkten Kosten* der Bildungsurlaubsveranstaltung inklusive rundherum anfallender Kosten (z. B. Kursgebühr, Lernmaterialien, Anreise und Übernachtung) aufkommen und investieren als *indirekte Kosten*, je nach Umfang Ihrer regulären Arbeitszeit und dem Umfang der besuchten Bildungsurlaubsveranstaltung, unter Umständen zusätzlich einen Teil ihrer (*Frei-)Zeit*, in jedem Fall als *individuelle Lernzeit* (vgl. Dobischat, Fischell & Rosendahl 2015, S. 54; Schmidt-Lauff 2018, S. 14).

Bis in die Gegenwart fortgeführte Formulierungen wie „vom/von der Arbeitgeber/in bezahlte Freistellung des/der Arbeitnehmers/Arbeitnehmerin von Arbeit zur Teilnahme an Weiterbildung“ (Grotlüschen, Haberzeth & Krug 2011, S. 361) meinen somit nicht, dass die Arbeitgebenden alle Kosten der Bildungsurlaubsteilnahme für die Arbeitnehmenden übernehmen. Vielmehr wird Weiterbildungspartizipation im Kontext von Bildungsurlaub vom Unternehmen *und* vom Individuum gestützt, indem eine Ressourcenaufteilung existiert, die sich als Teil einer Lernzeitstrategie mit betrieblicher Anbindung (vgl. Faulstich & Schmidt-Lauff 2000a, 2000b; Schmidt-Lauff 2004) einordnen lässt: Formen der Bildungsfreistellung ermöglichen Weiterbildungspartizipation im Spannungsfeld existierender „Zeitkonkurrenzen zwischen Erwerbstätigkeit, Lernen und privater Zeitaufwendung“ (ebd., S. 125). Die Investitionen verteilen sich als sogenanntes „Co-Investment“ (Schmidt-Lauff 2008, S. 135 f.) demnach per *Finanzsplitting* (monetär)¹⁰¹ sowie teilweise per *Timesharing* (temporal) auf Arbeitgebende *und* Arbeitnehmende (vgl. ebd.; Faulstich & Schmidt-Lauff 2000a, 2000b):

„Lange schien klar: Lernen fand während der Arbeit statt und wurde bezahlt, oder aber man war danach frei zu lernen, was man will, auf eigene Kosten. Dies wird nun komplexer: In der Realität der betrieblichen Qualifizierung haben sich Mischformen herausgebildet, welche Zeiten und Kosten zwischen Unternehmen und Beschäftigten aufteilen, neue Interessenkonstellationen anerkennen und neue Konsensschancen ausloten.“ (Faulstich & Schmidt-Lauff 2000b, S. 19)

100 Opportunitätskosten (auch: Verzichtskosten) sind keine echten Kosten, sondern bezeichnen den entgangenen Nutzen aufgrund der Nichtwahrnehmung einer Handlungsmöglichkeit (= Opportunität) (*hier: Einsatz der Arbeitskraft*) durch die stattdessen gewählten Alternativmöglichkeit (*hier: Freistellung*) (vgl. dazu wirtschaftswissenschaftlich Pindyck & Rubinfeld 2009, S. 299 f.).

101 Vereinzelt existieren dabei gesetzliche Zuschussregelungen (z. B. für Arbeitgebende im BfG M-V).

Diese für betriebliche Lernzeitregelungen entwickelte Zuschneidung lässt sich wie dargelegt auf den Bildungsurlaub und den Fokus Weiterbildungspartizipation übertragen. Grotlüschen, Haberzeth und Krug (2011) sprechen in vergleichbarer Lesart vom „Ansatz einer kombinierten Ressourcenaufbringung“ (ebd., S. 364)¹⁰².

Die Einordnung als mehrdimensionale Ressourcenaufteilung findet sich bereits im frühen Bildungsurlaubsdiskurs bei Beer (1978), welcher „Bildungsurlaub in dem dreiseitigen Spannungsfeld privater, beruflicher und politisch-gesellschaftlicher Bezüge“ (ebd., S. 12) aufgreift und neben dem Individuum und Betrieb auch den Staat bzw. die Politik einbindet.

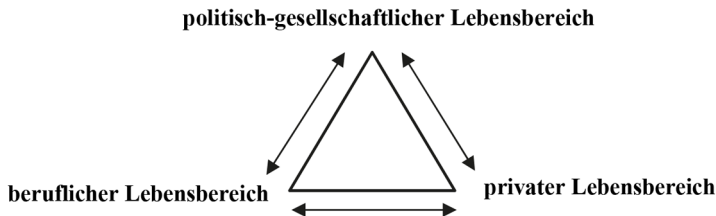


Abbildung 5: Das dreiseitige Bezugsdreieck des Bildungsurlaubs (eigene Abbildung nach Beer 1978, S. 12)

Als zu gestaltende Verhältnisse benennt Beer die in Abbildung 5 gezeigten Lebensbereiche (beruflich – politisch-gesellschaftlich – privat) und führt aus, dass das Dreiecksverhältnis *Beruf – Politik – Individuum* der Kompetenzaufteilung zur Durchführung von Bildungsurlaub entspreche (vgl. ebd., S. 13), was anschlussfähig an die vorherige Argumentation in diesem Kapitel ist:

„Der Betrieb soll den Arbeitnehmer freistellen und für die Dauer des Bildungsurlaubs entlohnen, der Staat soll die Bildungsangebote bereitstellen beziehungsweise finanzieren und der Einzelne soll sich freiwillig für sie entscheiden und an ihnen teilnehmen.“ (Ebd.)

Neben dem Individuum und Betrieb gerät die Rolle des Staates bzw. der Politik als weitere Ressourcen bereitstellende und verteilende Instanz in den Blick.¹⁰³ Beer hebt jedoch hervor, dass die „Gleichzeitigkeit beziehungsweise Gleichwertigkeit aller drei Seiten dieses Dreiecks umstritten“ (ebd.) sei. Auch für die Gegenwart ist diskursiv wie praktisch nicht von einer übereinstimmenden Gewichtung im Bezugsdreieck der Lebensbezüge und hierüber der definierten Kompetenzaufteilung auszugehen. Vielmehr variieren die Schwerpunktsetzungen, was sich in den Begründungslinien und Zielsetzungen abbildet (vgl. Kapitel 3.1.2) und auch die Kompetenz- und Ressourcenaufteilung bedingt, wie beispielsweise die Legitimationsdebatten um den Bildungsurlaub zeigen (vgl. Kapitel 3.1.3). In den Definitionen und landesspezifischen Gesetzestexten (vgl. Kapitel 3.2) wird den zeitlichen und monetären Einsatz betreffend

¹⁰² Zum Kostenverhältnis sowie zu den volks- und betriebswirtschaftlichen Kosten, inklusive Ausgaben von Ländern, Kommunen und Bildungsträgern, existieren keine verlässlichen Daten, sondern lediglich Einzeldaten und Schätzungen (vgl. Schmidt-Lauff 2018, S. 14; Deutscher Bundestag 2011, S. 8–10).

¹⁰³ Die ausführende Instanz der geförderten Bildungsanbieter, welche das Bildungsurlaubsangebot konzipiert und umsetzt, wird in diesem Verständnis nur implizit bedacht.

weitgehend nur die Investition der Arbeitgebendenseite direkt geregelt. Dies kann auch damit zusammenhängen, dass Definitionen in individuumsnaher Sichtweise von gewerkschaftlicher (DGB 1966; ILO 1974) und wissenschaftlicher Seite (hier exemplarisch u. a. Holzapfel 1979; Reichling 2001, 2010; Grotlüschen et al. 2011) zugunsten der Anspruchsberechtigten ausformuliert und auch die Gesetze *für* die Arbeitnehmenden eingeführt wurden. In den Gesetzen, für die unterstellt werden kann, dass seitens der politischen Akteurinnen und Akteure ein Mindestmaß arbeitgeberseitige Akzeptanz anvisiert ist, finden sich jedoch auch Regelungen für die Investition durch die Arbeitnehmendenseite¹⁰⁴, etwa indem eine Bindung an das Berufliche erfolgt und so eine implizite Investition *für* das Unternehmen unterstellt wird (siehe hierzu den nachfolgenden Abschnitt zu *Bildungs- und Kompetenzbereichen bzw. Themenfeldern*).

Unterschiedliche Festlegungen sind hinsichtlich der Frage zu finden, *wofür* freigestellt werden soll. Hierzu liegt in den frühen Definitionen implizit („Veranstaltungen“, DGB 1966) oder explizit („organisierte Bildungsprozesse“, Holzapfel 1979, S. 405) ein Verständnis vor, dass in der Regel und je nach gesetzlicher Grundlage der **Organisationsgrad**, welcher im Detail näher zu bestimmen ist, eine Freistellung legitimiert. „Organisiert“ wird dabei jedoch häufig nicht weiter definiert (vgl. Körber et al. 1995, S. 94). Bildungsurlaub agiert als Teil der non-formalen Weiterbildung, stellt jedoch ein spezifisches Format mit eigener didaktischer Rahmung dar, das nicht in Konkurrenz zur übrigen Weiterbildung steht, sondern diese ergänzt (vgl. Brödel et al. 1982, S. 269 f.). Möglich sind je nach Gesetz unterschiedliche, organisatorisch wie pädagogisch begründbare zeitliche Ausgestaltungen (z. B. Kompaktseminare mit/ohne Übernachtung, Kurzformate, unterschiedliche Unterrichtsstunden pro Tag usw.; vgl. Siebert 1995, S. 22 f.), wobei die dominanten Blockformate mit „ausreichend Zeit und Freiraum zur Reflexion individueller und gesellschaftlicher Fragen“ (Jansen & Länge 2000, S. 151) begründet werden. In jüngerer Entwicklung zeichnet sich gesetzlich eine vorsichtige *Öffnung* zugunsten eines geringeren Organisationsgrades ab (vgl. z. B. im BremBZG), welche sich bis dato jedoch noch nicht explizit in Bildungsurlaubsdefinitionen abbildet, wenngleich Siebert (1995) spezifisch für den Bildungsurlaub bereits früh feststellte, dass „Lernzeit‘ [...] nicht identisch mit dem Unterricht in Seminarräumen“ (ebd., S. 23) ist.

Während der DGB (1966) hinsichtlich der möglichen **Bildungs- und Kompetenzbereiche bzw. Themenfelder** Freistellungen für berufliche und politische Bildungsveranstaltungen aufnimmt, was sich in Deutschland in der Genese des Bildungsurlaubs weitgehend als inhaltlicher Mindestumfang durchgesetzt hat, orientiert sich die ILO an einem noch breiteren Bildungsverständnis, indem Bildungsurlaub „zum Zwecke a) der Berufsbildung auf allen Stufen, b) der allgemeinen und politischen Bildung, c) der gewerkschaftlichen Bildung“ (ILO 1974, Art. 2)¹⁰⁵ ermöglicht werden soll. In bei-

104 Eine Zuspitzung des Time-Sharings per Ausweitung der zeitlichen Investition auf das Individuum zeigt sich im Saarländischen Bildungsfreistellungsgesetz (SBFG) (vgl. Kapitel 3.2).

105 Ebenso wie in Kapitel 2.1.1 für die Differenzierung von Weiterbildung am Beispiel der Erfassung im AES aufgegriffen, problematisiert Siebert (1995) spezifisch im Kontext von Bildungsurlaub, dass Allgemeinbildung inzwischen als „Restkategorie“ diverse allgemeinbildende Themen zusammenfasst, beispielsweise Sprachen, Gesundheitsbildung und kulturelle Bildung (vgl. ebd., S. 13 f.).

den Grundlegungen berücksichtigt ist die politische Bildung als Kern des Bildungsurlaubs: „Bildungsurlaub sollte in erster Linie der politischen Bildung und erst in zweiter Linie der beruflichen Weiterbildung dienen“ (Zeuner & Pabst 2018, S. 3). Indem differente Bildungs- und Kompetenzbereiche bzw. Themenfelder ermöglicht sowie schließlich auch eine Integration der Bildungsbereiche und somit eine Zusammenführung bildungstheoretischer und funktionaler Ausrichtungen angestrebt wird, erfährt Bildung die genannte breite Auslegung, wie bereits 1960 im Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen gefordert, vom Deutschen Bildungsrat (1973) aufgegriffen (vgl. Olbrich 2001, S. 353 sowie Kapitel 2.1.1). Im Bildungsurlaub bildet sich die bereits zitierte Einschätzung von Olbrich zur damaligen Entwicklung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung idealtypisch ab:

„Die Qualifikations- wie auch die Emanzipations- bzw. Demokratiefunktion der Erwachsenenbildung wurden gewissermaßen miteinander versöhnt, in gleicher Weise wie die berufliche und allgemein-politische Bildung unter dem Postulat ihrer Synthese.“ (Ebd.)

Die Integration der Lern- bzw. Bildungsbereiche gilt dabei als eine zentrale didaktische Besonderheit des Bildungsurlaubs (vgl. Siebert 1995, S. 9; siehe Kapitel 3.1.2). Das breite Bildungsverständnis prägte die Entwicklung weiterer Definitionen. So definiert Reichling zunächst auf berufliche und politische Bildung eingrenzend,

„[d]er Begriff B. bezeichnet (wie seine Umschreibungen Bildungsfreistellung und Arbeitnehmer-WB) die mehrtägige und bezahlte Freistellung für näher geregelte Zwecke der WB. Diese umfassen in der Regel berufliche und politische Bildung, sowie deren Verbindung.“ (Reichling 2001, S. 53)

und in der aktualisierten Fassung des Beitrags im Wörterbuch Erwachsenenbildung schließlich erweiternd,

„[d]ie zulässigen Themen umfassen in der Regel berufliche und politische Bildung sowie die Förderung von Schlüsselqualifikationen und bürgerschaftlicher Betätigung.“ (Reichling 2010, S. 48)

Die definitonische Erweiterung entspricht mit den Schlüsselqualifikationen und der bürgerschaftlichen Betätigung, inklusive ehrenamtlicher und gewerkschaftlicher Tätigkeiten, dem breiten Bildungsverständnis der ILO (1974). Die umfassende Auslegung als „spezielle Form der bezahlten Freistellung für politische, berufliche, kulturelle und allgemeine Weiterbildung“ (Schmidt-Lauff 2018, S. 3) gilt bis in die Gegenwart, wobei hinter dem breiten Bildungsverständnis liegende Gründe des Allgemeinwohls vom Bundesverfassungsgericht bestätigt wurden (vgl. Richter 1991, S. 74), was eine Berechtigung von Bildungsurlaub als Format zur Realisierung umfassender Bildungsoptionen unterstützt. Dies bedeutet jedoch keineswegs, dass die umfassende Auslegung gesetzlich einheitlich präsent ist. Vielmehr bilden sich in den landesspezifischen Gesetzen und Verordnungen differente Ausrichtungen ab (vgl. Kapitel 3.2). Dort, wo gesetzlich realisierbar, beispielsweise im hier untersuchten Bundesland Bremen, wird auch in der Bildungsurlaubspraxis in Form existierender Angebote deut-

lich (vgl. Rippien 2015b), dass Bildungsurlaubsveranstaltungen zu nahezu jeder Thematik existieren und es keine spezifischen Bildungsurlaubsthemen gibt (vgl. Siebert 1995, S. 12), was Siebert u. a. mit der offenen Teilnehmerschaft über Anspruchsberechtigte hinaus begründet (vgl. ebd.). Auch Schmidt-Lauff (2018) identifiziert für die Gegenwart insgesamt „eine extrem große Themenvielfalt an kulturellen, allgemeinbildenden, politischen, persönlichkeitsentwickelnden, kreativen, gesundheitsbildenden und vielen weiteren Angeboten“ (ebd., S. 7). Ein breites Bildungsverständnis realisiert sich auf diese Weise institutionell über eine entsprechende Programm- sowie Angebotsstruktur und spiegelt sich individuell in den vielfältigen subjektiven Zugängen zum Bildungsurlaub sowie Partizipationsmöglichkeiten. Robak et al. (2015) interpretieren dies als Teilaspekt freiheitlicher Bildungspartizipation¹⁰⁶. Seitens der Individuen ermöglicht die Themenvielfalt im Bildungsurlaub an diese Auslegung anknüpfend potenziell die Genese funktionaler *und* emanzipatorischer Weiterbildungspartizipation inklusive ihrer Verbindung. Allerdings kann insbesondere die *institutionelle* Verbindung von Bildungsbereichen für den Bildungsurlaub nicht als eingelöst gelten (vgl. Schmidt-Lauff 2005, S. 233). Ebenso hält Kuper (2000, S. 13) mit Blick auf die zu freistellungsfähigen Inhaltsbereichen im Spannungsfeld von Arbeitnehmenden- und Arbeitgebendeninteressen geführten Diskurse zur betrieblichen Weiterbildung und zum Bildungsurlaub Folgendes fest:

„Hier brechen allen Vereinheitlichungsbemühungen zum Trotz die Differenzen zwischen einer an der beruflichen Verwertbarkeit orientierten Bildung und einer aufklärerischen Grundsätzen verpflichteten, allgemeinen und politischen Bildung wieder auf.“ (Ebd.)

Diese Differenzen werden auch in bildungsurlaubsspezifischen Studien (z. B. Rudnik 1999) sichtbar und im Verlauf dieser Arbeit wiederholt aufgegriffen.

Mit der notwendigen Offenheit für ein auf Landesebene unterschiedlich ausgestaltetes Format wird nun den Abschnitt zu den wesentlichen Merkmalen des Bildungsurlaubs abschließend die Definition von Grotlüschen, Haberszeth & Krug (2011) aufgegriffen. Diese schließt in individuumsbezogener Perspektive unter Hinzunahme des Begriffs der Lernzeit begrifflich an die diskursive Schwerpunktsetzung von Faulstich (u. a. 2002, 2006) und Schmidt-Lauff (u. a. 2005, 2008) an:

„Unter Bildungsurlaub wird die vom/von der Arbeitgeber/in bezahlte Freistellung des/der Arbeitnehmers/Arbeitnehmerin von Arbeit zur Teilnahme an Weiterbildung verstanden. Es wird ein individueller Anspruch des/der Arbeitnehmers/Arbeitnehmerin auf Lernzeit – in der Regel fünf Arbeitstage pro Jahr – gesetzlich fixiert; den Arbeitgebern werden Freistellungs- und Fortzahlungspflichten auferlegt.“ (Grotlüschen, Haberszeth & Krug 2011, S. 361f.)

106 „Freiheitliche Bildungspartizipation bedeutet [...] – dass ein weiter Bildungsbegriff in den Programmstrukturen realisiert wird, der Bildung (als Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung, politisch-reflexive Bildung und leiblich-emotionale Bildung), Qualifikation und Kompetenzentwicklung mit Einstiegs- und Vertiefungswissen für die verschiedenen Inhaltsbereiche offeriert, dabei aber nicht nur einen kurzfristigen Arbeitsplatzbezug, sondern einen erweiterten Beruflichkeitsbezug integriert. – dass das Individuum selbst entscheiden kann, an welchen Themen es teilnimmt. – individuelle Lerninteressen und Verwertungsinteressen verfolgt werden können. – biografische, polyvalente und berufliche Lern-Verwertungsinteressen aufgenommen werden können. – das Individuum aufgrund gewonnener Lern- und Bildungserfahrungen interessiert ist, an weiteren Lern- und Bildungsaktivitäten seiner Wahl teilzunehmen und dafür auf ein entsprechendes Angebot zurückgreifen kann. – dass Angebote bezahlbar sind und bleiben.“ (Robak et al. 2015, S. 384)

Sichtbar wird, dass die dargelegten übergreifenden Merkmale von Bildungsurlaub entsprechend der frühen Eingrenzungen weiterhin präsent sind. Mit der Verwendung von *Bildungsurlaub*, *Freistellung* und *Lernzeit* gerät zusätzlich eine begriffliche Debatte in den Blick, die im Folgenden exkursartig skizziert wird.

Exkurs: Bildungsurlaub – Bildungsfreistellung – Bildungszeit

Wurde seit Diskursbeginn (1960er-/1970er-Jahre) traditionell der Begriff *Bildungsurlaub*¹⁰⁷ verwendet und auch im ILO-Übereinkommen der Urlaubsbegriff hervorgehoben, zeichnete sich ein Wandel zugunsten von *Bildungsfreistellung* und *Bildungszeit* ab. Auch wenn sich häufig begriffliche Überschneidungen und synonyme oder parallele Begriffsverwendungen finden (vgl. Schmidt-Lauff 2005), ist der Begriffswandel semantisch auffällig und diskursiv bedeutsam:

Die ILO (1974) definierte den ersten Begriff *Bildungsurlaub* als „einen Urlaub, der einem Arbeitnehmer zu Bildungszwecken für eine bestimmte Dauer während der Arbeitszeit und bei Zahlung angemessener finanzieller Leistungen gewährt wird“ (ILO 1974, Art. 1). Allerdings wird Urlaub seit jeher umgangssprachlich und diskursiv (trotz erklärender Stellungnahmen) mit *Erholungsurlaub* assoziiert (vgl. Görs 1978, S. 314 f.), was teilweise auch einzelne Ankündigungstexte unterstrichen (vgl. Körber et al. 1995, S. 92). Während Görs (1978, S. 314 f.) trotz Hinweis auf diese Assoziation die begriffliche Verbindung als unproblematisch einordnete und in Anlehnung an Kuhlenkamp (1975) bewusst für die Verwendung von *Bildungsurlaub* plädierte, war die nachfolgende Entwicklung anders: „*Bildungsurlaub*‘ hat ein Imageproblem“ (Pohlmann 2018, S. 24), welches bis heute auch über den Traditionsbegriff transportiert wird. Faulstich (2006, S. 235) spricht sogar von einer „fatalen Wortwahl“ (ebd.). Diese Kritik aufgreifend stellt Schmidt-Lauff (2018) klar, dass „es sich nicht um ‚Urlaub‘ im eigentlichen Sinne, sondern um eine zusätzliche Freistellung von der Arbeit zum Zwecke der Weiterbildung unter Fortzahlung der Bezüge“ (ebd., S. 3) handelt.

Der zweite Begriff *Bildungsfreistellung* ist unbelastet, hat jedoch eine Unschärfe: *Bildungsfreistellung i. w. S.* meint zunächst irgendeine Form von Freistellung inkl. z. B. tarifrechtlicher oder funktionsbezogener Freistellungen (siehe zur Übersicht u. a. Görs 1978, S. 63–71). Im Verständnis der Bildungsfreistellungsgesetze ist der Begriff deshalb als *Bildungsfreistellung i. e. S.* einzugrenzen.

Der dritte Begriff *Bildungszeit* war bereits in früheren Auseinandersetzungen zu finden (z. B. bei Nuissl 1992), lebt aber erst seit einigen Jahren auf und schlug sich auch in den jüngsten Gesetzen (*Bildungszeitgesetz Baden-Württemberg*, BzG BW) bzw. Novellen (*Bremisches Bildungszeitgesetz*, BremBZG) nieder. *Bildungszeit* steht in enger Verbindung zur *Lernzeit* und verweist auf wissenschaftliche Diskurse

107 Insbesondere im alltagspraktischen Sprachgebrauch finden sich unterschiedliche Begriffsverwendungen: *Bildungsurlaub* als a) Rechtsanspruch auf Freistellung („Ich nehme Bildungsurlaub.“), b) Zeit der Freistellung selbst („Ich habe Bildungsurlaub.“) und c) Veranstaltung/Lehr-/Lernarrangement („Ich besuche einen Bildungsurlaub.“).

zur zeittheoretischen Betrachtung von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter (vgl. u. a. Faulstich 2002, 2006; Schmidt-Lauff 2008; siehe auch Kapitel 3.1.2).

Die tendenzielle Abwendung vom traditionell dominierenden Bildungsurlaubsbegriff spiegelt den zunehmenden Einfluss von Wirtschafts-, Berufs- und Arbeitsorientierung gegenüber der in den Anfängen stärker auf Persönlichkeitsentwicklung und einem traditionellen Bildungsverständnis orientierten Ausrichtung (vgl. Schmidt-Lauff 2018, S. 6), welche den *Urlaubs*begriff legitimatorisch weniger problematisch erscheinen ließ, und ist so auf die fehlinterpretierte und mehrheitlich negative Konnotation und damit zusammenhängende Vorbehalte hinsichtlich der Umsetzung und Teilnahme zurückzuführen:

„[D]ie Vokabel ‚Bildungsurlaub‘ ist ein wenig ins Abseits geraten – nur noch diejenigen, die dieses Recht in Anspruch nehmen oder geeignete Bildungsangebote vermarkten wollen, benutzen sie relativ zwanglos.“ (Reichling 2014b, S. 20)

Auch in der vorliegenden Arbeit wird der Bildungsurlaubsbegriff „zwanglos“ verwendet und gemäß seiner Tradition als Teil des erwachsenenpädagogischen Diskurses gewürdigt, aber auch in seiner potenziellen (Negativ-)Wirkung für Akteurinnen und Akteure jenseits der *scientific community* transparent dargelegt.

In dieser Studie wird entsprechend der langjährigen Begriffstradition im untersuchten Bundesland Bremen trotz mittlerweile erfolgter Umbenennung in den Begriff Bildungszeit die Bezeichnung *Bildungsurlaub* verwendet. Als Weiterentwicklung zur Eingrenzung von Grotlüschen, Habertzeth und Krug (2011, S. 361 f.) wird folgende Definition gesetzt, die eine individuumsbezogene Perspektive für die Analyse von Weiterbildungspartizipation hervorhebt. Die anteilige Offenheit der Definition erlaubt dabei eine landesübergreifende Gültigkeit über Bremen hinaus:

Bildungsurlaub (auch: *Bildungsfreistellung* [i. e. S.] oder *Bildungszeit*) bezeichnet die gesetzlich festgelegte, zeitlich begrenzte, individuelle Freistellung des arbeitnehmenden Individuums, oder von Personen mit äquivalentem Status, von der Arbeit zum Zweck der Ausübung anerkannter Lern- und Bildungsaktivitäten in festgelegten Bildungs-/Kompetenzbereichen und bei Lohnfortzahlung durch die Arbeitgebenden.

Bildungsurlaubssettings sind somit (Lehr-)Lern-Settings, die zur Wahrnehmung des rechtlichen Anspruchs anerkannt sind. Die Wahrnehmung eines derartigen Settings impliziert aufgrund der Offenheit der Formate nicht zwangsläufig eine *Inanspruchnahme des formalen Rechts auf Bildungsurlaub/-freistellung/-zeit*.

3.1.2 Zielsetzungen von Bildungsurlaub im Spiegel der Weiterbildungspartizipation

Anknüpfend an die zentralen Charakteristika des Bildungsurlaubs wird nun der weitere theoretische Diskurs aufgegriffen, indem Zielsetzungen und Begründungslinien mit Bezug zum Themenfeld Weiterbildungspartizipation dargelegt werden. Ausgangspunkt ist, dass für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung insgesamt, aber auch für den Bildungsurlaub als speziellen Teilbereich, Prozesse gesellschaftlichen Wandels prägend sind (vgl. Görs 1978; Weinberg 1999, S. 76):

„Die Motive für die Einrichtung von Möglichkeiten organisierten Lernens Erwachsener entsteht aus dem gesellschaftlichen Wandel. Der Wandel in der Lebensweise, in der Arbeit, in den ökonomisch-technischen und den politischen Verhältnissen erzeugt Lernbedarf.“ (Ebd.)

Zwei Dimensionen werden sichtbar: Die gesellschaftliche Rahmung determiniert *erstens* die Ausgestaltung des Weiterbildungssystems (hier: von Bildungsurlaub). Veränderte Lebensweisen, Arbeitsstrukturen sowie weitere kontextuelle Rahmungen evozieren *zweitens* objektiv beschreibbare und subjektiv interpretierte Lern- und Weiterbildungsbedarfe zur Bewältigung des gesellschaftlichen Wandels (vgl. ebd.). Beide Dimensionen bedingen zum einen die Begründungslinien sowie Zielvorstellungen für den Bildungsurlaub, die vielfältig, teils kontrovers und gemäß ihrer gesellschaftlichen Einbettung im Zeitverlauf veränderlich sind (vgl. Görs 1978; Brödel 2003a; Schmidt-Lauff 2018; Pohlmann 2018), sowie zum anderen möglicherweise auch die tatsächliche Inanspruchnahme des Freistellungsrechts.

Seit den Anfängen in den 1960er-Jahren und mit der Einführung erster rechtlicher Grundlagen zur Zeit der Bildungsreform in den 1970er-Jahren wurden Begründungen und Zielsetzungen folgender Art diskutiert, die in ihrer jeweiligen Ausrichtung für das Themenfeld Weiterbildungspartizipation genuin bedeutsam sind (vgl. Siebert 1995, S. 4)¹⁰⁸:

- (1) *demokratiethoretisch*: Ziele wie Chancengleichheit für sozial- und bildungsbenachteiligte Arbeitnehmende sowie gesellschaftliche und betriebliche Mitbestimmung,
- (2) *pädagogisch-didaktisch*: Begründungen zugunsten von Lernen und Weiterbildung im Lebenslauf, auch mit Fokus auf das Lehr-/Lernarrangement,
- (3) *arbeitsmarktpolitisch-ökonomisch*: Auslegungen bezogen auf berufliche Qualifizierung und eine funktionale Ausrichtung.

¹⁰⁸ Siebert (1995) differenziert *demokratiethoretisch*, *pädagogisch* und *arbeitsmarktpolitisch*. Diese Begriffstria wird hier entsprechend der fortgeführten Diskurse (vgl. z. B. Brödel 2003a) erweitert. Des Weiteren argumentierte Siebert (1972b) in seinen frühen Ausführungen zunächst, dass Bildungsurlaub *gesellschaftspolitisch* und *didaktisch* begründbar sei, diskutierte dabei jedoch auch Aspekte, die theoretisch-analytisch über eine klare Zuordnung zu einer der beiden genannten Linien bzw. ihren Unterkategorien hinausgehen (beispielsweise Selbstbestimmung, Initialzündung zum Weiterlernen, Lernbefähigung, Disponibilität/Berufsorientierung) und sich zudem in der Gegenwart teilweise anders einbetten lassen, sodass hier ebenfalls eine weitergeführte und anteilig von der Ursprungsaufteilung abweichende Argumentationslogik verfolgt wird. Faulstich (1996, S. 53 f.) führt ähnliche Begründungsebenen an (*arbeitspolitisch*, *beteiligungorientiert*, *demokratiebezogen*, *weiterbildungspolitisch*, *lernorientiert*). Diese gehen in der hier gewählten Differenzierung auf.

Pohlmann (2018) definiert infolge andauernder gesellschaftlicher Entwicklungen zudem die „Ermöglichung von Regeneration und Entschleunigung als Antwort auf das Problem der zunehmenden Arbeitsverdichtung, Stress und Erschöpfung in prekären Beschäftigungsverhältnissen“ (ebd., S. 144) als im Diskurs neue und für den Fokus *Weiterbildungspartizipation* zusätzlich bedeutsame allgemeine Zielkategorie¹⁰⁹, mit der sich auch die Grundsystematik nach Siebert (1995) erweitern lässt:

- (4) *gesundheitsbezogen-regenerativ-stabilisatorisch*: Ermöglichung von Regeneration und Entschleunigung.

Über die ursprünglich zentralen Funktionen „*Orientierung*, *Urteilsbildung* und *Qualifizierung*“ (Kuhlenkamp 1999, S. 113, Herv. L. H.) hinaus gerät somit die Funktion der *Stabilisierung* in den Blick. Die vier Kategorien von Begründungen und Zielsetzungen, deren Verhältnis als koexistent beschrieben werden kann (vgl. Brödel, Olbrich & Schmitz 1981, S. 97), werden nun in bewusst enger Orientierung an Aussagen der am Diskurs Beteiligten ausformuliert und auf den Fokus *Weiterbildungspartizipation* zugeschnitten.

(1) demokratiethoretische Begründungen und Zielsetzungen

Grundlegende, gesellschaftspolitische Zielsetzung des Bildungsurlaubs ist es, für die Teilnehmenden das individuelle Recht auf Bildung und die damit verbundenen Partizipationsmöglichkeiten zu realisieren und zu stärken. *Demokratiethoretische* Ziele implizieren hierbei a) *Chancengleichheit* für sozial- und bildungsbenachteiligte Arbeitnehmende sowie b) gesellschaftliche und betriebliche *Mitbestimmung* (vgl. Siebert 1972b; 1995, S. 4) und orientieren sich an einem frühen Verständnis Lebenslangen Lernens „als emanzipative Freisetzung ungeahnter Potentiale für Individuum, Gesellschaft und lebendige Demokratie“ (Reichling 2014b, S. 20).¹¹⁰ Die beiden Begründungslinien, welche insbesondere die frühen Bildungsurlaubs-konzepte prägten und von Pohlmann (2018, S. 12) diskursbezogen als „normative Postulate zur gesellschaftlichen Legitimation des Bildungsurlaubs“ (ebd.) betitelt werden, sind im Folgenden ausgeführt:

a) *Chancengleichheit*: Gemäß der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, auf welche sich auch die ILO (1974) im Übereinkommen zum bezahlten Bildungsurlaub berief, hat jeder Mensch ein allgemeines Recht auf Bildung. Allerdings war und ist der Weiterbildungssektor trotz struktureller Integration, Förderung und hierüber Aufwertung (vgl. Kapitel 2.1) ebenso wie das Bildungssystem insgesamt von *Chancenungleichheit* geprägt und Teilhabechancen reproduzieren sich (vgl. Siebert 1972b, S. 14; siehe auch Kapitel 2.3). Bereits der Deutsche Bildungsrat (1973, S. 20) erklärte deshalb die Notwendigkeit des Bildungsurlaubs damit, einen Beitrag zur Chan-

109 Für die Perspektive der Planenden verdichtet Pohlmann (2018) per Diskursanalyse, in der Programmplanungshandeln als diskursive Praxis und Bildungsurlaubs-konzeptionen als Diskurseffekte begriffen werden, anschlussfähig zur hier vertretenen Systematik von Begründungen und Zielsetzungen differente Begründungslogiken als *gesellschaftspolitischen*, *erwachsenenpädagogischen* und *ökonomischen* Bezugshorizont (vgl. ebd., S. 206).

110 Schmidt-Lauff (2018) deutet die teilweise sichtbar werdenden Entwicklungen zugunsten von Ehrenamt/Gemeinwohl zurückhaltend als „Renaissance der ‚politischen Demokratiebildung‘“ (ebd., S. 6).

cengleichheit in der Weiterbildung und hierüber zu gleichen gesellschaftlichen Lebenschancen zu leisten. Hierbei zeichnet sich die Notwendigkeit der Verbindung von emanzipatorischer und funktionaler Partizipation ab, wie Richter (1991) in Anlehnung an die Argumentation von Siebert (1972a) ausführt:

„Bildungsurlaub soll in seiner Hauptzielrichtung die emanzipatorische Selbstbestimmung der bildungsbenachteiligten Gruppen in der Tradition der Aufklärung unterstützen, aber auch das berufliche Leistungsvermögen als Voraussetzung für menschenwürdige Lebensbedingungen fördern, insofern auch der Selbstbestimmung des einzelnen gesellschaftliche Grenzen gesetzt sind und somit ein Widerspruch zwischen ‚Technokratie und Emanzipation‘ nicht relevant ist.“ (Richter 1991, S. 80)

Gewerkschaftsseitig zugespielt sei der Bildungsurlaub eine „gesellschaftlich-staatliche Leistungsverpflichtung“ (Görs 1978, S. 138), um der Diskriminierung von abhängig Beschäftigten entgegenzuwirken (vgl. ebd.), wobei zu hinterfragen sei, wer genau angesprochen werde und um welche Chancen es gehe (vgl. ebd., S. 167).¹¹¹ Im Diskurs wird eingegrenzt, dass Bildungsurlaub diejenigen anvisiert, die andernorts nicht an (Weiter-)Bildung partizipieren (können), um ungleichen Teilhabechancen an und durch Bildung entgegenzuwirken: „Bildungsurlaub soll der Herstellung von Chancengleichheit dienen und insbesondere sozial- und bildungsbenachteiligten Arbeitnehmenden Zugänge zu Weiterbildung ermöglichen“ (Pohlmann 2018, S. 12 in Anlehnung an Siebert 1972b). Die Anbindung an das Arbeitsverhältnis erscheint für diese Zielsetzung aussichtsreich, um Weiterbildungsteilhabe niedrigschwellig und auch für Weiterbildungsferne und -benachteiligte selbstverständlicher zu machen (vgl. Kuhlenkamp 1999, S. 111). Neben der Erhöhung der Chancengleichheit bezogen auf Weiterbildung selbst geht es in dieser Argumentationslinie darum, über die Teilhabe an Weiterbildung die individuelle Lebenslage zu verbessern, z. B. über verbesserte berufliche Chancen, aber auch Formen weiterer Selbstverwirklichung (vgl. Beer 1978, S. 12), und dabei Aufstiegschancen zu ermöglichen (vgl. Reichling 2014b, S. 20; siehe hierzu erneut kritisch Görs 1978, S. 169 f.). Im Sinne des in dieser Arbeit vertretenen Verständnisses von Weiterbildungspartizipation bildet sich hier Partizipation *an* und *durch* Weiterbildung ab, visiert neben dem demokratietheoretisch zentralen Streben nach emanzipatorischer Partizipation auch funktionale Partizipation an (vgl. Kapitel 2.1.3) und entspricht so einer umfassenden Auslegung von Chancengleichheit. Die Fokussierung auf Bildungsbenachteiligte/-ungewohnte und in der Weiterbildung Unterrepräsentierte als Zielgruppen, prägte die anfängliche Konstitutionsphase des Bildungsurlaubs (vgl. Schmidt-Lauff 2018, S. 7; Pohlmann 2018, S. 50), insbesondere auch über Studien sowie Modellförderungen (u. a. Kejcz et al. 1979; Brödel et al. 1982; Hindrichs et al. 1984), und schlug sich als Intention in den ersten Gesetzen, z. B. dem in dieser Arbeit zentralen BremBUG, nieder (vgl. Nürnberger 1982, S. 11 f.). Da-

111 Hierzu führt Görs (1978) weiter kritisch aus: „Die Herstellung von gleichen Sozial- und Bildungschancen ist in der Konsequenz ein Prozeß eines bewußten, planmäßigen Eingriffs in die konkrete Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung. Denn Chancengleichheit ist primär kein Bildungsproblem, sondern ein sozio-ökonomisches.“ (Ebd., S. 169) Es fällt auf, dass die Thematisierung von Chancengleichheit als Begründung bzw. Zielsetzung von Bildungsurlaub im Diskurs selten in derartig kritischer Haltung und weiterführend eingeordnet wird.

ran anschließend, dass Bildungsurlaub vorrangig auch diejenigen, die eine geringe Lern- und Bildungspraxis haben, erreichen und aufnehmen soll, zielt Bildungsurlaub in diesem Zusammenhang auf den Abbau von Weiterbildungsbarrieren verschiedener Art, etwa auf den Abbau von Lernängsten für Bildungsbenachteiligte, beispielsweise infolge negativer Schulerfahrungen, und hat eine aktivierende und motivationale Komponente (vgl. Siebert 1995, S. 4; 1972b, S. 15). Brödel, Olbrich und Schmitz (1981) verweisen jedoch darauf, dass kritisch geprüft werden müsse, ob tatsächlich Schwellenängste abgebaut werden können. Empirische Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Erreichen von zuvor weiterbildungsfernen Personen gelingt (vgl. Grauer, Hüser & Klier 1996, S. 36). Außerdem steht das Format *allen* im jeweiligen Gesetz genannten Arbeitnehmenden und äquivalenten Gruppen (vgl. Kapitel 3.2) sowie darüber hinaus in der Regel auch anderen Teilnehmenden offen.

b) *Mitbestimmung*: „Staat und Wirtschaft benötigen kritische, politisch informierte und engagierte BürgerInnen“ (Siebert 1995, S. 4). Unter dieser demokratietheoretischen Prämisse soll Bildungsurlaub entgegen einer zunehmenden „Beziehungslosigkeit zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und individueller Existenz“ (Beer 1978, S. 9) die betriebliche und gewerkschaftliche sowie weiterführend hierüber die gesellschaftliche, politische und kulturelle Mitbestimmung fördern. Bereits früh hob Siebert (1972b) mit Verweis auf die Rolle der Erwachsenenbildung in ihrer Funktion als „kritisches Korrektiv der Gesellschaft, das durch ständige Rückkopplung demokratisches Potential freisetzt“ (ebd., S. 13), das emanzipatorische und demokratische Potenzial hervor. Pohlmann (2018) konkretisiert hieran anknüpfend aktuell, „Bildungsurlaub ermögliche Partizipationsmöglichkeiten in verschiedenen gesellschaftlichen Handlungsfeldern, beispielsweise im Sinne einer politischen, beruflichen und (inter-)kulturellen Urteils- und Partizipationskompetenz“ (ebd., S. 163). Wesentliches Ziel sei dabei die eigene Standpunktfindung im (jeweiligen) Diskurs und das Ausloten von Handlungsspielräumen und -grenzen, um basierend hierauf Entscheidungen zu treffen und handlungsfähig zu sein (vgl. ebd., S. 148; Siebert 1972b, S. 11), wie auch empirisch für die politische Arbeiterbildung gezeigt wurde (vgl. Hindrichs et al. 1984). Teil dessen ist der reflexive Umgang mit und die rationale Bewältigung von gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen als notwendiges Gegengewicht zur ökonomisierten Auslegung von Bildung(surlaub; vgl. Beer 1978, S. 17).

Vor dem Hintergrund des übersättigten Arbeitsmarktes der 1980er-Jahre thematisieren auch Brödel, Olbrich und Schmitz (1981) Bildungsurlaub als Zugang für gesellschaftliche, im Nahbereich jedoch zunächst für betriebliche Mitbestimmung. Sie unterscheiden zwei Unterfunktionen der Mitbestimmung, zum einen die *grundsätzliche emanzipatorische Selbstbestimmung* der Erwachsenen (in Anlehnung an Siebert 1972b) sowie zum anderen die Funktion von Bildungsurlaub für bereits *im politischen Feld tätige Funktionsträgerinnen und -träger*¹¹² (vgl. Brödel, Olbrich & Schmitz 1981,

112 Hindrichs et al. (1984) zeigen für die politische Arbeiterbildung, dass seitens der Einrichtungen Bildungsurlaubsangebote für Funktionsträgerinnen/-träger und Arbeitnehmende ohne Funktion im Interessenvertretungssystem überwiegend getrennt konzipiert und umgesetzt werden (vgl. ebd., S. 143). Die demokratietheoretische Linie erhält so in der praktischen Umsetzung spezifische Zuschnitte.

S. 110). Die Autoren skizzieren dabei „Bildungsurlaub und Betrieb als Partizipationsfeld“ (ebd., S. 105), indem Betriebsräte selbst Bildungsurlaub nutzen, das Recht auf Bildungsurlaub aber auch betriebliche Mitbestimmung für alle ermöglichen (vgl. ebd., S. 106). So sei „Bildungsurlaub ein systematischer Ort für die Herausbildung partizipationsförderlicher Verhaltensdispositionen“ (ebd.). *Betriebliche* Partizipation richtet sich dabei auf die Gestaltung des betrieblichen Arbeitsumfelds, *arbeitsmarktbezogene* Partizipation zielt auf die aktive Teilhabe am und reflexive Verarbeitung vom inner- und überbetrieblichen Arbeitsmarkt (vgl. ebd., S. 107 f.). In diesen Auslegungen geht die demokratiethoretische Begründung in eine teilweise arbeitsmarktpolitisch-ökonomische Linie über. Kern der Argumentation bleibt dabei die emanzipatorische Teilhabe des Individuums:

„Die partizipatorische Funktion des Bildungsurlaubs besteht vor allem darin, solche Verwertungszusammenhänge von Lernen auf dem Bildungsurlaub und von einem nach Bildungsurlaubsschluß einzuleitenden oder aktualisierbaren Engagement in öffentlich-politischen Belangen aufzuzeigen, in denen die Teilnehmer die für sie als wichtig erkannten Lebensinteressen einbringen und aktiv mitgestalten können.“ (Brödel, Olbrich & Schmitz 1981, S. 110)

Zu beachten ist allerdings, dass die Interpretation der Zielstellungen fachbereichsspezifisch ist, wie Pohlmann (2018) für die „Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe, Mitbestimmung und Gestaltung in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen“ (ebd., S. 156) empirisch herausgearbeitet hat:

„So bezieht sich die politische Bildung auf die Sphäre der Politik, die kulturelle Bildung auf die Sphäre der Kultur, die berufliche Bildung auf die Sphäre der Arbeitswelt usw. Dementsprechend zielt die politische Bildung auf die Förderung der politischen Urteils- und Partizipationskompetenz zur Teilhabe, Mitbestimmung und Gestaltung am politischen Geschehen. In der kulturellen Bildung geht es um die Förderung einer kulturellen Partizipationskompetenz, die sich im Anschluss an Gieseke et al. (2005) auf die drei Partizipationsportale systematisch-rezeptiv, selbstständig-kreativ und verstehend-kommunikativ bezieht, und der Teilhabe und Mitgestaltung des kulturellen Lebens dient. Und die berufliche Bildung dient der beruflichen Qualifikation und Kompetenzentwicklung zur Partizipation an der Arbeitswelt usw.“ (Ebd., S. 156)

Dementsprechend ist die demokratiethoretische Kategorie der *Mitbestimmung im Sinne eines breiten Bildungsverständnisses* zu verstehen, fokussiert verschiedene Gesellschaftsdimensionen und *bezieht sich nicht nur auf politische Teilhabe*.

Nicht zuletzt ist Bildungsurlaub in der Auslegung dieser Begründungslinie selbst ein demokratisch-sozialer Lernort, indem er in seiner spezifischen Sozialform unabhängig vom Thema „einen milieu-, generationen- und geschlechterübergreifenden Diskussionsort“ (Pohlmann 2018, S. 163) politischer Art und somit einen Ort für Partizipation darstellt, da öffentliche Diskussionsorte, welche den Austausch unterschiedlicher Menschen ermöglichen, in der Gesellschaft verschwinden (vgl. ebd.), jedoch bei gleichzeitig „zunehmender Anonymität, Kompliziertheit und Unübersehbarkeit der gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Strukturen“ (Beer 1978,

S. 9) für das Individuum überschaubare Zugänge notwendig sind (vgl. ebd.)¹¹³. Bildungsurlaub kann so als politischer Diskussionsort demokratische Prozesse und Partizipation anstoßen (vgl. Pohlmann 2018, S. 148 f.). Bedeutsam ist hierbei, dass der „Freiraum“ nicht nur zum „Spielraum“ wird, sondern demokratieförderliche Elemente, beispielsweise die subjektive Entwicklung einer kritischen Haltung, in die Lebenswelt überführt werden, wobei es den Widerspruch zur gesellschaftlichen Realität, die beispielsweise stärker auf Anpassung zielt, zu thematisieren gelte (vgl. Siebert 1972b, S. 13). Brödel et al. (1982) hinterfragen dies als Konfliktfeld zwischen vom Individuum im Bildungsurlaub erworbener „Ich-Stärke“ bei gleichzeitig möglicher „Transferangst“ (ebd., S. 15).

(2) Pädagogisch-didaktische Begründungen und Zielsetzungen

Ein weiterer Argumentationsstrang umfasst *pädagogisch-didaktische* Begründungen und Zielsetzungen zugunsten von Lernen und Weiterbildung im Lebenslauf. Diese richten sich a) auf die Teilhabe am lebenslangen Lernen im Allgemeinen sowie b) auf die meso- und mikrodidaktische Ausgestaltung von Lehr-Lern-Settings im Speziellen¹¹⁴:

a) *Teilhabe am lebenslangen Lernen*: Der fortschreitende Wandel gesellschaftlicher, wirtschaftlicher, technischer, sozialer und kultureller Bedingungen und die hieraus resultierenden Anforderungen für das Individuum gelten als Begründung von lebenslangem Lernen insgesamt, aber auch von Bildungsurlaub als Teil dessen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973; ILO 1974). Bildungsurlaub soll, als Teil der organisierten, non-formalen Weiterbildung, Zugänge zur Weiterbildung und zum lebenslangen Lernen öffnen und so Weiterbildungspartizipation fördern, insbesondere in der Schnittstelle von Bildung, Arbeit und Leben (vgl. Schmidt-Lauff 2005; Faulstich 2006; Robak & Rippien 2015). Bereits der Deutsche Bildungsrat (1973) erfasste ihn als Element zur institutionellen Ermöglichung lebenslangen Lernens:

„Der Bildungsurlaub soll sich von der bisherigen Weiterbildungspraxis nicht nur dadurch unterscheiden, dass er allen Arbeitnehmern Lernchancen einräumt; er soll darüber hinaus mit dem Prinzip des lebenslangen Lernens institutionell ernst machen, indem er Weiterbildungsmöglichkeiten nicht auf Ausnahmesituationen beschränkt, sondern fortlaufend Jahr für Jahr eröffnet.“ (ebd., S. 14)

Deutlich wird, dass Bildungsurlaub in diesem Verständnis keine einmalige Inanspruchnahme forciert, sondern als „Baustein in einem längerfristigen Lernprozeß“ (Siebert 1995, S. 5) kontinuierliche Teilhabe über die Lebensspanne ermöglichen soll. Regelmäßig wurde Bildungsurlaub dabei die Funktion als „Initialzündung zum Weiterlernen für Erwachsene mit geringer Lernpraxis“ (Siebert 1972b, S. 15) im Sinne

113 Beer (1978, S. 9) verweist bereits 1978 auf die Problematik sozialer Isolation und Privatisierung bei gleichzeitiger Zunahme von Informations- und Unterhaltungsmedien, welche jedoch nur eine „Illusion von Kommunikation“ (ebd.) erzeugen würden, was für anonym geführte Diskurse in den sozialen Medien der Gegenwart, zusätzlich verschärft durch die auf Algorithmen gestützte Wahrnehmung und Verbreitung von Diskurslinien, auch vierzig Jahre später als zeitgemäße Interpretation gelten kann.

114 Siebert (1995, S. 4 f.) differenziert als Unterkategorien *Motivierung* und *Lerntraining*. Beide Dimensionen gehen in den hier gewählten Subkategorien sowie den dort benannten Schnittstellen auf.

einer „Impulsfunktion“ (Jansen & Länge 2000, S. 146) sowie als „Partizipationstor“ (Robak & Rippien 2015, S. 22) für den Zugang zur Weiterbildung und hierüber zum lebenslangen Lernen zugeschrieben, was mit Blick auf Chancengleichheit für diejenigen, die eine geringe Lern- und Bildungspraxis haben, Schnittmengen zur demokratietheoretischen Begründungslinie erkennen lässt. Dennoch ist als pädagogische Begründungslogik hier vor allem das Potenzial für die generelle Aktivierung und Realisierung *lebensbegleitender Bildung* hervorzuheben. Systembezogen resümieren Brödel, Olbrich und Schmitz (1981) in gleicher Lesart, dass eine „Freistellung von Erwerbstätigen für systematisch organisierte Lernprozesse [...] die grundsätzliche Anerkennung der Lernrolle des Erwachsenen“ (Brödel, Olbrich & Schmitz 1981, S. 124) und damit der Förderung der Anerkennung des quartären Bildungsbereichs der Weiterbildung bedeute (ebd.). Mit der Ermöglichung von institutionellem Lernen¹¹⁵ und Weiterbildungspartizipation über die Lebensspanne ist Bildungsurlaub dabei auch zeittheoretisch begründbar (vgl. Brödel et al. 1982; Brödel 2003a; Faulstich 2006; Schmidt-Lauff 2008, 2011, 2013). Kollektive, gesellschaftlich gestützte Lernzeiten zugunsten der Teilhabe am lebenslangen Lernen existieren im Erwachsenenalter nicht (vgl. Schmidt-Lauff 2011, S. 213), gleichzeitig treten Arbeitszeit, Familienzeit, Freizeit und Lernzeit in stetige Konkurrenz bei der individuellen Lebensgestaltung.¹¹⁶ *Zeit* wird in diesem Konkurrenzverhältnis zur bedeutsamen Determinante der Nichtteilnahme an Weiterbildung (vgl. Schiersmann 2006). In der Auslegung von Schmidt-Lauff (zuletzt 2018), anknüpfend an die Positionierung von Faulstich (2006), fungiert Bildungsurlaub in diesem Spannungsfeld konkurrierender Zeiten zusammengefasst als „temporale Ressource zur Realisierung lebenslangen Lernens“ (Pohlmann 2018, S. 34), indem *erstens* Lernzeit geschaffen wird, was der basalsten Auslegung des zeittheoretischen Zugangs entspricht. Diese Lesart greifen auch Zeuner und Pabst (2018) für die Gegenwart auf. Sie belegen Bildungsurlaub empirisch als „zeitliches Moratorium, in dem die Zeit stillsteht und sich gleichzeitig ausdehnt“ (ebd., S. 25) und verweisen darauf, „dass sich das subjektive Zeiterleben durch intensive Bildungserfahrungen verändern kann“ (ebd.). Bildungsurlaub ermöglicht aus dieser Perspektive subjektiv intensiv erlebte Zeitfenster für Lern- und Bildungsprozesse jenseits weiterer Zeitverfügungen. Faulstich und Schmidt-Lauff spitzen die Argumentation *zweitens* zu, indem nicht nur die Schaffung von Lernzeit für das Individuum zentral ist, sondern systembezogen die „kooperative Verfügungskultur von Zeit für Lernen über die Lebensspanne“ (Schmidt-Lauff 2018, S. 21) in den Blick gerät: Bildungsurlaub ist eine Variante zur öffentlich, unternehmensseitig und individuell gemeinsam verantworteten und kofinanzierten Unterstützung der vielfach geforderten Teilhabe an lebenslangen Lern- und Bildungsprozessen (vgl. ebd., S. 20). Diese Auslegung der mehrdimensionalen Verantwortungsverteilung findet sich bereits im frühen Bildungsurlaubsdiskurs und schließt spezifisch an das in Kapitel 3.1.1 aufgegriffene *Bezugsdreieck des Bildungs-*

115 Mit vorangeschrittenem Diskurs ist hier hinzuzufügen, dass über das Lernen organisierter Art hinaus Übergänge zu nicht-organisierten Formen unterstützt werden sollen.

116 Im Diskurs wird vermehrt auf das Nebeneinander von Arbeits- bzw. Erwerbszeit, Freizeit und Lernzeit verwiesen (vgl. Faulstich 2006). Diese Zeittriade wird hier bewusst um Familienzeit ergänzt, da diese als Determinante Weiterbildungspartizipation mitstrukturiert und nicht der Freizeit i. e. S. hinzugerechnet werden kann, jedoch zumeist auch nicht als Arbeitszeit i. e. S. diskutiert wird.

urlaubs mit der dreifachen Kompetenzaufteilung (Individuum – Beruf/Betrieb – Politik/Staat) nach Beer (1978) an. Faulstich verweist diesbezüglich auf die auch von Schmidt-Lauff in der weitergeführten Auseinandersetzung aufgegriffene Diskrepanz zwischen der Forderung nach lebenslangem Lernen einerseits sowie (fehlenden) temporalen und monetären Ressourcen andererseits, indem er polemisch resümiert: „Wer ‚LLL‘ fordert und ‚Bildungsurlaub‘ beseitigen will, leidet unter Schizophrenie“ (Faulstich 2006, S. 243). Aus zeittheoretischer Perspektive ist Bildungsurlaub somit nicht nur ein „Instrument zur Lösung von Lernzeitproblemen“ (Jansen & Länge 2000), sondern kann als „moderne gesetzliche Variante zur Aktivierung und Initiierung lebenslangen Lernens“ (Schmidt-Lauff 2013, S. 18 f.) und hierüber als Instrument zur Förderung von Weiterbildungspartizipation ausgelegt werden. Brödel et al. (1982) schreiben ihm dabei die Funktion als die Lernzeiten verbindende „dritte Zeitform der Weiterbildung“ (ebd., S. 105) neben dem Lernen in der Arbeitszeit und dem Lernen in der Freizeit zu.

Die Relevanz von Zeit als Stellgröße für lebensbegleitende Bildung und Partizipation sowie das Potenzial von Bildungsurlaub werden ebenfalls von Brödel et al. (ebd., S. 133 ff.) sowie mit der hervorgehobenen Arbeitszeitverschiebung der 1980er-Jahre im Gutachten von Brödel, Olbrich und Schmitz (1981) verdeutlicht. Die Autoren diskutieren Bildungsurlaub als mögliches Instrument für Intervalllernen im Kontext sich abwechselnder Arbeits- und Lernphasen (vgl. ebd., S. 4, 99) und verweisen auf die Relevanz des Formats für die Gruppe der Schichtarbeitenden, welche auch in der Gegenwart trotz veränderter Arbeitsmarktsituation gültig ist:

„Schichtarbeiter sind aufgrund nicht der gesellschaftlichen Normalität entsprechender täglicher Zeitrhythmen stark von der Teilhabe an der gesellschaftlichen Kommunikation ausgeschlossen und können dieses Defizit nur durch hohe subjektive Anstrengungen kompensieren. Recurrent education wird hier als eine Möglichkeit gesehen, indem sie entweder durch Formen von Bildungsurlaub größere zeitliche Unterbrechungen des Schichtarbeiterhythmus ermöglicht, in dem in kompakter Weise solche Defizite ausgeglichen werden.“ (Ebd., S. 41)

Brödel et al. (1982) zeigen hierzu empirisch, dass das arbeitsfreie Zeiterleben von Schichtarbeitenden von geringer Aktivität, Zurückgezogenheit, weniger sozialer und kultureller Teilhabe, einem Ruhebedürfnis sowie geringem familiären Austausch geprägt ist (vgl. ebd., S. 133 ff.). Sie belegen zudem, dass Schichtarbeitende im Bildungsurlaub besonders gut erreicht werden (vgl. ebd., S. 114 f.). Auch die Studie von Isenberg et al. (vgl. Isenberg & Körber 1981) zum Bildungsurlaub von Schichtarbeitenden der Stahlindustrie verdeutlicht die Relevanz der zeitlichen Dimension für Schichtarbeitende:

„Durch die mechanisch-rigiden Zeitstrukturen des permanenten ‚Wechselschichtlebens‘ sind die formell bestehenden Chancen, an komplexen und anspruchsvollen Prozessen des sozialen, kulturellen und politischen Lebens, einschließlich gewerkschaftlicher Aktivitäten, teilzunehmen, für Schichtarbeiter nachhaltig reduziert. Zugleich vermindern sich damit ihre beruflichen Weiterqualifizierungschancen, während sich die Weiterbeschäftigungsrisiken für sie erhöhen.“ (Ebd., S. 680, Herv. im Orig.)

In beiden Zugängen werden Benachteiligungsstrukturen infolge einer generell eingeschränkten Zeitverfügung sichtbar; Teilhabe wird mehrdimensional eingeschränkt. Sowohl emanzipatorische (z. B. sozial, kulturell, politisch) als auch funktionale Partizipation (z. B. via Weiterbeschäftigung) wird gehemmt. Weiterbildung in Form von Bildungsurlaub erhält hier über die Schaffung von Lernzeit hinaus eine kompensatorische Funktion, indem Raum für Austausch und diskursive Beteiligung geschaffen wird, was anschlussfähig an die Auslegung von Weiterbildungspartizipation als Teilhabe *an* Weiterbildung und an Gesellschaft *durch* Weiterbildung ist, und Schnittmengen zu allen übrigen hier genannten Begründungslinien hat.

Sowohl Faulstich (2006) als auch Brödel (2003a) verdeutlichten allerdings bereits zu Beginn der 2000er-Jahre, dass sich Zeitregime mit gesellschaftlichen Prozessen der Beschleunigung, Flexibilisierung und Individualisierung und dem Wandel von Arbeitswelt und Erwerbsarbeit verändern, wodurch auch „die dem Zeitalter Bildungsurlaub ursprünglich zugeordnete Schutzfunktion“ (ebd., S. 425) erodiert und sich möglicherweise der Bildungsurlaub als Zeitinstitution auflöse sowie einer Reinterpretation bedürfe (vgl. ebd., S. 424 f.). Temporale Strukturen formen sich neu, überlappen sich, greifen ineinander und lösen sich auf. Insbesondere das Verhältnis von Arbeits- und Lernzeit ist hiervon betroffen, wodurch sich auch die pädagogische Begründungslogik für Bildungsurlaub als Instrument zur Teilhabe am lebenslangen Lernen verändert und stetige, aber zugleich starre Zeitfenster überholt erscheinen (vgl. ebd., S. 426; Faulstich 2006, S. 243). Trotz der von den Autoren aufgegriffenen Prozesse, welche auch in der Gegenwart hochaktuell sind, und des diskursiven Wandels rund um das Konzept des lebenslangen Lernens, erfolgten bis in die Gegenwart jedoch nur vereinzelt formal-strukturelle Anpassungen und Flexibilisierungen des Bildungsurlaubs, beispielsweise zugunsten kürzerer Zeitformate (BremBUG 2010).

b) *meso- und mikrodidaktische Ausgestaltung von Lehr-Lern-Settings*: Die zweite pädagogisch-didaktische Begründungslinie fokussiert das Potenzial der konkreten Ausgestaltung des Bildungsurlaubssettings, indem über niedrigschwellige und zugleich mikrodidaktisch anspruchsvolle Konzeptionen bildungsungewohnte Adressatinnen und Adressaten erreicht und Grundlagen für Weiterbildungspartizipation geschaffen werden sollen. Ausgehend von dieser Prämisse wurden insbesondere in der Anfangsphase des Bildungsurlaubs didaktische Zugänge und Prinzipien entwickelt und erprobt, um auf die speziellen Bedürfnis- und Lebenslagen der anvisierten Personen zu reagieren, z. B. Zielgruppenorientierung, Erfahrungslernen und Deutungsmusteransatz (u. a. im BUVEP, Kejcz et al. 1979; im Modellprogramm Bildungsurlaub NRW, Brödel et al. 1982). Der Bildungsurlaub rückte so das lernende Subjekt mit seinen individuellen Lebenssituationen und Bedingungen didaktisch ins Zentrum (vgl. Schmidt-Lauff 2005, S. 225) und fungierte „als ein Experimentierfeld für didaktische Neuerungen“ (Brödel 2003a, S. 423), woraus innovatives Potenzial für die Erwachsenenbildung insgesamt resultierte (vgl. Siebert 1995, S. 23)¹¹⁷:

117 Die im Zuge der Hinwendung zum Individuum veränderten didaktischen Ansätze der Erwachsenen- und Weiterbildung, z. B. Methoden mit einem hohen Anteil an Eigenaktivität, werden dabei im intensiven Lehr-Lernsetting des Bildungsurlaubs besonders sichtbar. Körber et al. (1995, S. 92) betonen, dass dies Bildungsurlaub in der Debatte möglicherweise weniger „seriös“ erscheinen lasse.

„Das Charakteristikum des Bildungsurlaubs ist weder die Thematik, noch die Gruppe, noch die Veranstaltungsform, sondern die Kombination dieser drei Faktoren, daß nämlich gesellschaftlich relevante Themen für besondere Zielgruppen in intensiver Form mit vielfältigen („ganzheitlichen“) Lehr-Lernmethoden durchgeführt werden. In dieser Hinsicht hat der Bildungsurlaub eine innovatorische Impulsfunktion für die gesamte Erwachsenenbildung erfüllt. Es wurden im Bildungsurlaub viele didaktisch-methodische Konzepte eines teilnehmer-, erfahrungs- und handlungsorientierten Lernens erprobt und entwickelt, die auch das ‚Normalangebot‘ der Erwachsenenbildung angeregt und befruchtet haben. So kann dem Bildungsurlaub innerhalb der gesamten Erwachsenenbildung eine Schrittmacherrolle zuerkannt werden, was nicht heißt, daß jedes Bildungsurlaubs-Seminar qualitativ überzeugend und vorbildlich ist.“ (Ebd., S. 21)

Mit der Fokussierung auf bildungsungewohnte Adressatinnen und Adressaten geht das didaktische Ziel einher, negative Schulerfahrungen und individuelle Lernängste sowie Berührungängste abzufedern, um kurz- und langfristig Zugang zum Lernen und zur Weiterbildung zu schaffen und somit Weiterbildungspartizipation zu ermöglichen. Hierbei sei für die didaktische Gestaltung das Fehlen einer intrinsischen Motivation am konkreten Lerninhalt zunächst nebensächlich, so die Einschätzung von Siebert (1972b, S. 15), vielmehr müsse die Relevanz der extrinsischen Motivation, z. B. Bildungsurlaub als Auszeit, anerkannt werden (vgl. ebd.). Bildungsurlaub hat unter dieser Voraussetzung das Potenzial, den individuellen Weiterbildungsbarrieren pädagogisch gerahmt zu begegnen, und ist zugleich eine intensive (neue) Lern- und Bildungserfahrung. Diese braucht ein vertrauensvolles Setting, da in der konzentrierten Form Überforderung droht (vgl. Körber et al. 1995, S. 80) sowie Berührungs- und Schulängste in der blockförmigen Anlage selbst permanent und intensiv herausgefordert werden und somit stärker wirken als in der Weiterbildung insgesamt (vgl. Bremer 1999, S. 66, 68), indem für Lernungewohnte die ständige Konfrontation mit potenziellen Defiziten immanent ist (vgl. Grauer, Hüser & Klier 1996, S. 40). Zugleich gelten insbesondere internatsförmige Bildungsurlaubsangebote als aussichtsreich für das Erreichen bildungsungewohnter Gruppen (vgl. Hindrichs et al. 1984, S. 162 f.; Kuhlenkamp 1999, S. 112), beispielsweise auch durch die unbelastete und weniger störanfällige Lernsituation, da die für Intervallveranstaltungen typische Anforderung, in der Zwischenzeit eigenständig zu lernen (Vor- und Nachbereitung), weitgehend entfällt (vgl. Körber et al. 1995, S. 80). Zentral ist dementsprechend das Schaffen einer positiven Atmosphäre, wie auch die Ergebnisse von Pohlmann (2018) zeigen: „Zugang finden, wo Menschen sich sagen: ‚Mensch, das halte eine Woche lang aus!‘“ (ebd., S. 151). Mikrodidaktisch bedeutsam werden hierbei das vertrauensvolle Verhältnis zu den Dozierenden (vgl. Robak 2015b) sowie insgesamt niedrigschwellige Konzeptionen, z. B. über den Einsatz aktivierender und partizipativer Unterrichtsmethoden (vgl. Pohlmann 2018, S. 146; Siebert 1972b, S. 22 f.) und die Ausrichtung der Lerninhalte an der konkreten Lebenswelt der Teilnehmenden (vgl. ebd., S. 20; Görs 1978, S. 249).¹¹⁸

Anvisiert werden im Rahmen der intensiven und ganzheitlichen Auseinandersetzung per Blockformat schnelle und nachhaltig wirksame Zugänge, beispielsweise

118 Siehe weiterführend zur lehr-/lerntheoretischen Ebene z. B. Siebert (1972b).

in der Gesundheitsbildung, welche die Lern- und Bildungserfahrung positiv fundieren:

„Die Bildungsurlaubskonzepte in der Gesundheitsbildung basieren einrichtungübergreifend auf einem ganzheitlichen Bildungsverständnis, das kognitive, leibliche und emotionale Lern- und Bildungsprozesse umfasst und sich durch die Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischen Übungen ausweist. Die Teilnehmenden sollen angeregt werden, über ihre eigene Lebens- und Arbeitssituation im Hinblick auf gesundheitliche Aspekte zu reflektieren und Stress bedingende Faktoren zu identifizieren, um rechtzeitig gegensteuern zu können.“ (Pohlmann 2018, S. 152)

Dennoch stellt nicht das Erreichen bestimmter Lernziele als Wissenszuwachs, sondern vielmehr das Anstoßen von Lernprozessen sowie eine veränderte Lernhaltung und -fähigkeit eine zentrale Aufgabe des Bildungsurlaubs dar (vgl. Siebert 1972b, S. 15). In diesem Zusammenhang ergibt sich mikrodidaktisch eine weitere Begründung: Für die Teilhabe an lebensbegleitenden Bildungsprozessen sind (Selbst-)Lernkompetenzen erforderlich, über die viele Adressatinnen und Adressaten nicht verfügen, welche jedoch (im Idealfall) innerhalb des Formats angeeignet werden können:

„Im Bildungsurlaub sollten vor allem Lerntechniken erworben werden, die ein selbstständiges Weiterlernen ermöglichen. Das ‚Lernen lernen‘ ist unabhängig von der Thematik eine Aufgabe aller Bildungsurlaubs-Seminare.“ (Siebert 1995, S. 5)

Brödel (2003a, S. 424) greift die Position von Siebert mit Verweis darauf auf, dass „das informelle und selbstorganisierte Lernen als eine bedeutsame Ressource der Reproduktion von gesellschaftlicher Teilhabefähigkeit, Arbeitsvermögen und Beschäftigungsfähigkeit“ (ebd.) fungiere. Er benennt für den Bildungsurlaub das Potenzial eines „Moratoriums für die Stärkung von Selbstlernkompetenzen“ (ebd.), welches es als „lernkulturelle Modernisierungshilfe“ (Brödel 2003b, S. 25) neu auszulegen gelte, indem im Rahmen des zeitlich, räumlich und inhaltlich entgrenzten lebenslangen Lernens die „Konturierung des Bildungsurlaubs als Selbstlernhilfe“ (Brödel 2003a, S. 424) notwendig werde. Bildungsurlaub erhält so eine „elementare Funktionsbestimmung als ‚reflexives‘ Milieu für Empowerment zum selbstgesteuerten lebenslangen Lernen“ (ebd.), was die Ermöglichung von Partizipation über die Bildungsurlaubsteilnahme hinaus einschließt. Auch „Lernberatung ist – unabhängig vom Thema – eine wichtige Aufgabe des Bildungsurlaubs“ (Siebert 1995, S. 23) und kann einen Beitrag zur Teilhabe an lebensbegleitenden Lernprozessen leisten. Die Funktion von Bildungsurlaub als konkretes „Lerntraining“, z. B. zur Aneignung von Lerntechniken, war – und ist mutmaßlich – in der Praxis jedoch eher implizit (vgl. ebd.). In neoliberaler Lesart wird mit der Begründung von Bildungsurlaub über den Erwerb von Selbstlernkompetenzen zudem auch anteilig die Übertragung der Verantwortung für gesellschafts- und arbeitsbezogene Teilhabe über selbstgesteuerte Lernprozesse auf das Individuum anerkannt. Abzuwägen ist somit, ob dieser Begründungsstrang für das Individuum als Empowerment zum Lernen oder als subjektive Verantwortlichkeit für Teilhabe gedeutet wird.

Abschließend ist ganz grundsätzlich zu hinterfragen, inwiefern die positiv begründete zeitlich-örtliche Gestaltung des Bildungsurlaubs zielführend ist oder organisatorisch für potenzielle Teilnehmende auch weniger geeignet sein kann (vgl. Hindrichs et al. 1984, S. 163; Bremer 1999, S. 165). Empirische Befunde zeigen außerdem, dass die antizipierten didaktischen Besonderheiten im Bildungsurlaub nicht umfassend eingelöst sind, beispielsweise indem er als geschlossene „pädagogische Insel“ (Bremes 1998, S. 89) wahrgenommen wird, Anschlusskonzepte fehlen (vgl. Siebert 1995, S. 22) oder er mit Blick auf Optionen des Anschlusslernens unterschiedlich konzipiert wird (vgl. Pohlmann 2018), teils auch bewusst ohne einen formalisierten Anschlussgedanken als „Wir auf Zeit“ (ebd., S. 136).

(3) arbeitsmarktpolitisch-ökonomische Begründungen und Zielsetzungen

Die dritte Begründungslinie umfasst Zielsetzungen bezogen auf berufliche Qualifizierung, die sich *arbeitsmarktpolitisch* und *ökonomisch* einordnen lassen.

Die Orientierung an der Berufs- und Arbeitswelt wurde für den Bildungsurlaub bereits in der Frühphase in Form des beruflichen Erfahrungshorizonts als Bezugsfeld definiert (vgl. Siebert 1972b, S. 15 f.) und vor dem Hintergrund neuer Qualifikationsanforderungen infolge gesellschaftlicher Veränderungen diskutiert (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973; Görs 1978), sowie in der politischen Arbeiterbildung über den Betriebsansatz berücksichtigt (vgl. Hindrichs et al. 1984, S. 145 f.).

Siebert (1972b) argumentiert diesbezüglich vorrangig mit dem *Prinzip der Disponibilität* im wirtschaftssoziologischen Verständnis als „geistige Flexibilität und Orientierungsfähigkeit sowie die Fähigkeit zum Rollenwechsel“ (ebd., S. 16). Diese Qualifikationen seien in modernen Industriegesellschaften erforderlich, denn „die wissenschaftlich-technische Entwicklung erfordert eine enorme Umstellungsfähigkeit, die Anforderungen und die Tätigkeiten am Arbeitsplatz ändern sich ständig [...]“ (ebd.). Arbeitnehmende sollen befähigt werden, hiermit umzugehen. Disponibilität fokussiert hierfür „weniger spezielle arbeitsplatzspezifische Qualifikationen“ (ebd.), sondern verbindet, entgegen der traditionell-institutionellen Trennung, allgemeinbildende und berufsbezogene Anteile (vgl. ebd.). Hierdurch sei Bildungsurlaub zwar „indirekt relevant für berufliche Mobilität und Arbeitsplatzsicherung des einzelnen wie für die ökonomische Produktionssteigerung“ (ebd., S. 16 f.), allerdings

„[...] erscheint die gesellschaftspolitische Dimension dieser Kategorie noch wichtiger. [...] Es geht nicht nur um die disponible Arbeitskraft, sondern den disponiblen Menschen, der vielseitig interessiert ist, der im Betrieb mitbestimmen kann, der mehrere – politische, soziale und kulturelle – Rollen ausüben kann.“ (Ebd., S. 17)

Neben der beruflichen Mobilität gewinnt die soziale Mobilität an Bedeutung (vgl. Beer 1978, S. 95). Gemeint ist demnach nicht nur die „flexible Anpassung an wechselnde Arbeitsanforderungen“ (Siebert 1972b, S. 17) im Sinne von Anpassungsqualifizierungen, sondern „darüber hinaus die Fähigkeit zum Rollenwechsel und zur Kritik dieser Rollen“ (ebd.) als politisch-pädagogische Komponente. Das werde besonders mit Blick auf die betriebliche Mitbestimmung sichtbar (vgl. ebd.). Der/die disponible Arbeit-

nehmende verfügt über ein „Mehr an Wissen und Können“ (ebd.), welches eine „Einordnung der speziellen beruflichen Tätigkeit in umfassende technologische, ökonomische und politische Zusammenhänge. Disponibilität ermöglicht ein höheres Maß an Unabhängigkeit von dem momentanen Arbeitsplatz und von dem Betrieb“ (ebd.). Disponibilität erhält so eine „demokratische vor der ökonomischen Funktion“ (Siebert 1972b, S. 18, Herv. L. H.). Diese zwar berufs- und tätigkeits- sowie hierüber arbeitsmarktbezogen-ökonomische, jedoch durchgängig individuumsnahe Argumentation zugunsten funktionaler Partizipation hat somit auch eine emanzipatorische Partizipationsdimension. Sichtbar wird die enge Verbindung allgemeiner, politischer und berufsbezogener Bildungsanteile, entsprechend der frühen Auslegung des Bildungsurlaubs. In wirtschaftsnaher Argumentation wird demgegenüber – unternehmensseitig, aber im frühen Diskurs auch gewerkschaftsseitig – Bildungsurlaub als Reaktion auf veränderte gesellschaftliche und wirtschaftliche Anforderungen primär funktional-ökonomisch in Form von Bildung als Produktionsfaktor (Kapital) begründet (vgl. Görs 1978, S. 156 f.). Die zur Disponibilität bedachte emanzipatorische Dimension als kritischer, sich positionierender Anteil bleibt unberücksichtigt (vgl. ebd., S. 178 f.).

Der zunehmende Arbeits- und Berufsbezug, ausgelegt als verstärkte Orientierung an Funktionalität und Verwertung, formte den Weiterbildungs- und speziell auch den Bildungsurlaubsdiskurs parallel zum Diskurs um das lebenslange Lernen (Europäische Kommission 2000; Hof 2009). Infolge sich wandelnder gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, damit zusammenhängender neoliberaler Strömungen¹¹⁹ sowie andauernder Interessenkämpfe von Arbeitnehmenden und -gebenden erfolgt seit der in den 1990er-Jahren beginnenden sogenannten Transformationsphase des Bildungsurlaubs (vgl. Pohlmann 2018, S. 23) gegenüber einer zuvor diskursiven und inhaltlichen Schwerpunktsetzung auf „Entfaltung der Persönlichkeit, Chancengleichheit und persönlichkeitsorientierter Lernzeit“ argumentativ eine Verschiebung zugunsten von „Wirtschafts-, Berufs- und Arbeitsorientierung“ (Schmidt-Lauff 2018, S. 6). Die VHS-Studie von Bernstein, Grauer & Guth (1993) belegt empirisch für die 1990er-Jahre, „daß der Bildungsurlaub als Instrument in betrieblichen Weiterbildungsstrategien bisher keinerlei Rolle spielt“ (Grauer, Hüser & Klier 1996, S. 38), das heißt, betriebsseitig wurde das Format nicht (bewusst) integriert. Zugleich stellen die Autoren teilnehmendenseitig eine Dominanz berufsbezogener Interessen in Form beruflich verwertbarer Qualifikationen, überwiegend allgemeiner Art, aber auch konkret arbeitsplatzbezogen, fest, wohingegen freizeitorientierte, politische und gesellschaftsbezogene Interessenlagen gering ausgeprägt sind (vgl. ebd., S. 36). Seitens der Teilnehmenden werden in jener Zeit zunehmend „Anpassungsleistungen“ sichtbar, z. B. die Nutzung zugunsten der Arbeitsplatzqualifikation (vgl. Reichling 2014b, S. 23). Auf Basis einer bundesweiten empirischen Analyse von Teilnahmedaten der Jahre 1983 bis 1992/93 resümiert auch Wagner (1996), dass Bildungsurlaub (damals) zunehmend für Anpassungsqualifizierungen genutzt wurde:

119 Zu neoliberalen Modernisierungsstrategien mit Bezug zur Weiterbildung siehe Schrader (2011).

„Insofern scheint sich damit eine Entwicklung zu vollziehen, wodurch der Bildungsurlaub für betriebliche Verwertungsinteressen absorbiert wird, gleichwohl ermöglicht er damit auch die notwendigen Qualifikationsanpassung für die Beschäftigten.“ (Ebd., S. 11 f.)

Die Verschiebung bildete sich auch in einer arbeitgebernäheren (Neu-)Ausrichtung von Bildungsfreistellungsgesetzen (vgl. u. a. Kuhlenkamp 1999, S. 155 ff.) sowie *institutionell* in den Bildungsurlaubsangeboten ab:

„War der Freistellungsbereich berufliche Weiterbildung in den ersten Jahren des Bildungsurlaubs in der Bundesrepublik Deutschland von der Angebotsseite betrachtet als marginal einzustufen, so hat sich die Gewichtung [...] völlig verändert. Heute kann davon ausgegangen werden, dass die politische und die berufliche Weiterbildung im Bildungsurlaub quantitativ Angebote in vergleichbarer Größenordnung bereithalten. (Jansen & Länge 2000, S. 150 f.)¹²⁰

Auch Faulstich bezieht sich auf die „thematische[...] Verschiebung hin zu Angeboten berufsbezogener Weiterbildung“ (Faulstich 2006, S. 234): Zwar werde arbeitgebendenseitig „der ‚Bildungsurlaub‘ zunehmend zu einem Instrumentarium der Qualifizierung“ (ebd.), allerdings seien auch gewerkschaftsseitig und somit arbeitnehmendennah veränderte Interessenlagen existent, wobei zunehmend Ansätze zur Arbeitsgestaltung fokussiert werden (vgl. ebd.; 1996, S. 55).

Allerdings – so die normative Annahme im wissenschaftlich-pädagogischen Diskurs – ist Bildungsurlaub trotz sichtbarer Verschiebung zugunsten einer funktional-berufsbezogenen Ausrichtung grundsätzlich nicht *einseitig* ökonomisch auszulegen (vgl. Brödel, Olbrich & Schmitz 1981, S. 45), sondern berücksichtigt umfassend interpretiert „die vielfältigen Verflechtungen zwischen Arbeitsmarkt, Sozialpolitik und privater Lebensgestaltung“ (ebd.). In dieser Lesart wird er zum „Vorreiter einer Perspektivverknüpfung von Arbeiten und Lernen“ (Schmidt-Lauff 2005, S. 221) und fungiert potenziell in der Schnittstelle zwischen „gesellschaftlichen, individuellen Lerninteressen und beruflich-betrieblichen Weiterbildungsinteressen“ (vgl. Schmidt-Lauff 2018, S. 20). Dieses Fazit zog auch Wagner (1996), indem sie neue Impulse der Verbindung politischer und beruflicher Weiterbildung forderte, da Bildungsurlaub mehr als ein wirtschaftsbezogenes Qualifizierungsinstrument sei, jedoch auch subjektive Bedürfnisse vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels und ebenso Verwertungsoptionen berücksichtigen müsse (vgl. ebd., S. 12). Parallel diskutierte Faulstich (1996) das integrative Potenzial von Bildungsurlaub zur Überwindung dichotomer Auslegungen beruflich-arbeitsbezogener Bildung einerseits und allgemein-politischer Bildung andererseits in Form von arbeitsorientiert-politikbezogenem Lernen. Empirisch zeigen beispielsweise Grauer, Hüser und Klier (1996, S. 38) unternehmensseitig Bedarfe, die nicht ausschließlich beruflich angesiedelt sind, aber einen betrieblichen

120 Im Rahmen der Gesetzesnovellierungen werden potenzielle Konfliktpunkte versucht zu reduzieren (ebd.), u. a. auch über arbeitgebendfreundliche Anpassungen wie Verfahrensänderungen, Schutzklauseln für Kleinbetriebe sowie den stärkeren Bezug zur beruflichen Bildung, welche die Akzeptanz bei den Arbeitgebenden und die Konflikte zwischen den Interessenvertretungen von Arbeitgebenden und -nehmenden reduzieren und die Akzeptanz steigern sollte (vgl. Reichling 2010).“

Bezug haben, etwa allgemeine Sprachkenntnisse, Kommunikation, betrieblicher Umweltschutz.

Bildungsurlaub fungiert nach der hier skizzierten Linie somit zwar zunehmend als Instrument zur beruflichen Qualifizierung, geht jedoch über einen engen Tätigkeits- und Betriebsbezug hinaus, ist mehr als eine bloße Anpassungsqualifizierung und soll in traditioneller Auslegung relativ unabhängig von ökonomischen Leistungsanforderungen sein (vgl. Siebert 1972b, S. 16): „Der Bildungsurlaub sollte deshalb weitgehend berufsbezogen, aber nicht arbeitsplatzspezifisch konzipiert sein“ (ebd.). Er sei trotz skizzierter Verschiebung zugunsten einer berufsbezogenen Ausrichtung kein Ersatz für eine kontinuierliche berufliche Qualifizierung (vgl. Siebert 1995, S. 5). Dennoch stellen Zeuner und Pabst (2018) vor dem Hintergrund aktueller Auslegungen von Lern- und Bildungsinteressen im Bildungsurlaub die berechtigte „Frage, inwiefern die Wahrnehmung von Bildungsfreistellungsangeboten durchaus fehlende betriebliche Weiterbildung ersetzt oder sinnvoll ergänzt“ (ebd., S. 19). Hier wird die Fortführung der Forschung weitere Erkenntnisse liefern.

Eine weitere i. e. S. arbeitsmarktpolitische Begründungslinie hat ihr Potenzial nicht entfaltet und gilt als überholt, ist abschließend aber zur Vervollständigung mit anzuführen: Bereits früh gerieten für den Bildungsurlaub *beschäftigungswirksame Potenziale* in den Fokus (vgl. Brödel, Olbrich & Schmitz 1981; Kuhlenkamp 1999, S. 112 f.): Angestrebt wurde, über betriebliche Abwesenheiten infolge der Inanspruchnahme von Bildungsurlaub Neueinstellungen zu evozieren, hierüber den damals überlaufenen Arbeitsmarkt zu entlasten und Arbeitslosigkeit zu reduzieren (vgl. ebd.). Dieses Ziel wurde jedoch nie erreicht und ist für die Gegenwart bei geringer Arbeitslosenquote und existierendem Fachkräftemangel als Argument obsolet.

(4) gesundheitsbezogen-regenerativ-stabilisatorische Begründungen und Zielsetzungen

Die drei erstgenannten Begründungslinien und Zielsetzungen prägten den Bildungsurlaubsdiskurs von Beginn an. Demgegenüber verweist Beer (1978) bereits im Jahr 1978 darauf, dass zu selten gefragt werde, „ob der Bildungsurlaub nicht eine zusätzliche integrative, adaptierende Funktion erfüllen“ könne (ebd., S. 143), indem er als Ruhepause oder gar als bewusste Verbindung von Bildung und Freizeit relevant sein könne (vgl. ebd.). In der Gegenwart postuliert Schmidt-Lauff (2018, S. 2) zeittheoretisch, dass insbesondere in der Lebensphase der Erwerbstätigkeit kontinuierliche Lernzeiträume zu schaffen seien, um in der zunehmend beschleunigten Gesellschaft der zeitlichen Verdichtung – der „Rushour des Lebens“ (ebd.) – entgegenzuwirken. Diese Gedanken greift Pohlmann (2018), indem sie in ihrer Forschung die „Ermöglichung von Regeneration und Entschleunigung als Antwort auf das Problem der zunehmenden Arbeitsverdichtung, Stress und Erschöpfung in prekären Beschäftigungsverhältnissen“ (ebd., S. 144) infolge andauernder gesellschaftlicher Entwicklungen identifiziert. Bereits Isenberg et al. zeigten empirisch speziell für Schichtarbeitende den Einfluss industrialisierter, verdichteter, destruktiv wirkender Arbeitsstrukturen auf den Lebenszusammenhang des Individuums und seine regenerativen sowie

psychosozialen Konstitutionsprozesse (vgl. Isenberg & Körber 1981, S. 680 f.), als Begründung für Bildungsurlaub setzte sich dieser argumentative Zugang im Diskurs jedoch nicht breit durch. Mit einer für die Gegenwart antizipierten Notwendigkeit von Regeneration und Entschleunigung sowie der Schaffung entsprechender Ermöglichungsräume für alle Erwerbstätigen gewinnt nun diese Begründungslinie (erneut) an Bedeutung und positioniert Bildungsurlaub als Instrument zur Förderung von Work-Life-Health-Balance.¹²¹

Zentral ist, dass Bildungsurlaub „insbesondere bei externer Unterbringung, als Moratorium, als Auszeit vom Alltag, Beruf und Familie“ (Pohlmann 2018, S. 150) fungiert, in der biografische Reflexionsprozesse in „Distanz zum alltäglichen Leben“ (ebd.) und ein „Kraftschöpfen“ (ebd., S. 151) möglich werden, was an die vorherige Auslegung von Faulstich (2006, S. 235) anschließt. Bildungsurlaub wird so zur Schutzzone für Reflexion sowie Regeneration und folgt in dieser Lesart der gesundheitsbezogen-stabilisatorischen, emotional-leiblichen Komponente eines breiten Bildungsverständnisses. Auch Robak (2015b) hebt die kompensatorische und stabilisatorische Funktion von Bildungsurlaub über das Lern-Verwertungsinteresse „sich bewegen und stabilisieren (über den Körper)“ (ebd., S. 215) hervor:

„Die Funktion des Bildungsurlaubs als parallelisierter Bildungsraum ergibt sich aktuell aus einem erschöpfenden routinisierten Arbeitsalltag heraus. Mangelnde Kommunikationsmöglichkeiten und physische Belastungen werden ausgeglichen, Lernen in Beziehungen sowie eine Erweiterung des Horizontes ermöglicht. Neben der Arbeit und Familie, so vorhanden, wird einem Wunsch nach intensiver Beschäftigung und Bindung an Themen, die lebensweltliche Relevanz haben, nachgegangen. Bildungsurlaub sichert Bildungsteilhabe in einem geschützten abgesicherten parallelen Raum.“ (Ebd., S. 231)

Die physisch-leiblich-emotionale Stabilisierung kompensiert in dieser Auslegung Anforderungen und Belastungen strukturierter Schichtarbeit sowie erschöpfender Routinetätigkeiten und fördert hierüber auch den Erhalt der Arbeitsfähigkeit, sodass auch in dieser Begründungslogik ein unmittelbarer Tätigkeitsbezug besteht (vgl. ebd., S. 230 f., 239, 252). Diese Argumentation schließt an die Studie von Isenberg et al. an, welche für Schichtarbeitende als lebenserhaltende Strategie sowohl arbeits- als auch alltagsbezogen auf das Streben verweisen, dass „ein labiler *Gleichgewichtszustand* im physiologischen, seelischen und sozialen Energiehaushalt hergestellt werden kann“ (Isenberg & Körber 1981, S. 684, Herv. im Orig.).

Vor dem Hintergrund, dass Arbeitsverdichtung, Stress und Erschöpfung in gesundheitlichen Belastungen münden, ist plausibel, dass hierauf antwortende Angebote insbesondere in der Gesundheitsbildung (Prävention, Entspannung und Stressbewältigung) zentral sind (vgl. Robak 2015b, S. 239):

„*Stabilisierung/Bewegen* nimmt das hohe Interesse an Gesundheitsbildung und sportlichen Aktivitäten auf: Gesundheitsprävention betreiben, Entspannung und Sport, eine

121 Die Entschleunigungsfunktion wurde bereits zuvor benannt (z. B. von Faulstich 2006), jedoch nicht in der umfassenden Form wie bei Pohlmann (2018) und Robak (2015b) empirisch fundiert dargelegt.

Auszeit und Abwechslung haben, sich körperlich bewegen, physisch-leiblich-emotionale Stabilisierung finden, Work-Life-Balance leben, sich eine Elastizität für die Arbeit erhalten [...]“ (Ebd., S. 216)

Angestrebt wird dabei eine nachhaltige gesundheitsbezogene Selbstaktivierung des Individuums im Sinne einer „Selbstfürsorge“ (Pohlmann 2018, S. 152), die im Bildungsurlaub kennengelernt, erprobt und der Transfer in den (Berufs-)Alltag angebahnt wird (vgl. Robak 2015b, S. 239): „Die leibliche Erfahrung kann auf andere Bereiche übertragen werden, eigene Ressourcen aktivieren, nicht-gelebte Potentiale bewusst machen und Handlungsspielräume erweitern“ (Pohlmann 2018, S. 154). Für das Gelingen gewinnt die pädagogisch-didaktische Begründung der niedrigschwelligen mikrodidaktische Gestaltung an Bedeutung (vgl. ebd., S. 152 f.).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich die in den Diskursen abgebildeten Begründungen und Zielsetzungen nicht ausschließen, sondern Parallelitäten, Überlappungen und Mischformen existieren. Bildungsurlaubsteilnahme ist diskursiv mehrdimensional begründbar.

3.1.3 Bildungsurlaub(steilnahme) im Spannungsfeld der Legitimation

Trotz der dargelegten, vielfältigen Begründungslinien zugunsten von Bildungsurlaub und einer für die Weiterbildungsteilnahme insgesamt beobachtbaren positiven Konnotation – zugespitzt als *normative Diktion* und *dogmatische Auslegung von Weiterbildungspartizipation* (vgl. Wittpoth 2018 sowie Kapitel 2.3.3) – befindet sich das Format Bildungsurlaub über die Jahrzehnte hinweg im Spannungsfeld der Legitimation. Mit Verweis auf Görs (1978) hebt Schmidt-Lauff (2018) hervor, dass der Bildungsurlaubsdiskurs auf der pädagogisch-wissenschaftlichen und der politisch-ökonomischen Ebene geführt werde. Dies zeigt auch die Legitimationsdebatte:

Auf *politisch-ökonomischer Ebene* wird der Bildungsurlaub regelmäßig mit Aussagen und Vorwürfen belastet, die seine Existenz und Relevanz infrage stellen. Bildungsurlaub fungiert, sofern er überhaupt thematisiert wird, als „[g]esellschaftspolitisches Reizthema“ (Bremes 1998, S. 89). Dabei wird nicht vorrangig die geringe Inanspruchnahme kritisiert, vielmehr befindet sich Bildungsurlaub im Zeitverlauf regelmäßig ganz grundsätzlich im Spannungsfeld der Legitimation und wird kritisch betrachtet (vgl. hierzu u. a. Bremes 1998; Rudnik 1999; Faulstich 2006, S. 234 f.; Pohlmann 2018).¹²² „Man muss sich eigentlich über die Schärfe der fortdauernden Konflikte wundern, wenn man bedenkt, wie hoch bzw. eigentlich wie niedrig der Nutzungsgrad der Freistellung ist“ (Faulstich 2006, S. 234)¹²³ und gleichzeitig der Weiterbildung insgesamt zugleich ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird (vgl. Richter 1991, S. 61). Die Etablierung des Bildungsurlaubs als Rechtsanspruch und Format wurde im Spannungsfeld der Konflikte vermehrt behindert und selten gefördert (vgl. Schmidt-Lauff 2005, S. 221). Insbesondere die geringe Akzeptanz seitens der Arbeitgebenden bescherte dem Bildungsurlaub dabei ein nachhaltig schlechtes Image und

122 Nicht die genannten Autorinnen und Autoren selbst kritisieren Bildungsurlaub, sondern sie thematisieren die Auseinandersetzungen in den genannten Publikationen.

123 Siehe zu Positionierungen in der Frühphase eindrucksvoll die Beispiele bei Görs (1978, S. 197–211).

befördert stetig geringe Teilnahmequoten (vgl. Kapitel 3.3.1 und 3.3.3). Im Zuge der Legitimationsdebatte erfahren die in Kapitel 3.1.2 dargelegten Zielsetzungen und Begründungslinien zum Bildungsurlaub unterschiedliche Auslegungen und Gewichtungen, wobei insbesondere die *arbeitsmarktpolitisch-ökonomische Zuschreibung* bedeutsam wird, wie im Folgenden anhand zentraler Aspekte skizziert.

Im Spannungsfeld der Legitimation stehen sich insbesondere Arbeitnehmende (Gewerkschaften) sowie sozialpolitische Akteurinnen/Akteure einerseits (tendenziell pro) und Arbeitgebende sowie konservative politische Akteurinnen/Akteure andererseits (tendenziell contra) gegenüber: „Als einzige gesetzliche Regelung zur Weiterbildung greift er in das Arbeitsverhältnis selbst ein, was ihn – unverdientermaßen – in eine kritische Rechtfertigungsposition gebracht hat“ (Schmidt-Lauff 2018, S. 6). Erkenntnisreich ist in diesem Zusammenhang folgende frühe Feststellung von Siebert (1972b, S. 15 f.):

„Sowohl die Arbeitgeber- wie die Arbeitnehmerverbände plädieren – wenn auch aus unterschiedlicher Perspektive – für eine betriebsbezogene Bildungsarbeit. Und auch die Lerninteressen der Adressaten sind vermutlich zu einem großen Teil direkt oder indirekt mit der beruflichen Tätigkeit verknüpft.“ (Ebd.)

Demzufolge erscheint die beruflich-betriebliche Anbindung von Weiterbildung als ursprünglicher Kern der Thematik und zugleich langfristiger Konfliktherd. Für die Seite der Arbeitnehmenden zeigte eine Befragung von Lehrgangsteilnehmenden der Deutschen Angestellten-Gewerkschaft (DAG) bereits 1969, vor der Einführung des Bildungsurlaubs in Deutschland, bezüglich künftiger Bildungsurlaubsaspirationen, dass 73,4% berufliche Weiterbildung, 22,7% allgemeine Weiterbildung und nur 3,9% staatsbürgerlich-politische Bildungsurlaubsveranstaltungen (hypothetisch) besuchen würden (vgl. DAG 1970 zit. nach Beer 1978, S. 13). Beer deutet diese Ergebnisse folgendermaßen:

„Die Interessen der Wirtschaft finden also von vornherein günstigere Resonanz als die staatsbürgerlichen Bildungsinteressen. Das dürfte in der Zukunft ihre Zustimmung zu dem heute noch umstrittenen Bildungsurlaub erleichtern. Andererseits werden die, die den mündigen Staatsbürger als Bildungsziel haben, noch viel an Bewußtseinsbildung und Öffentlichkeitsarbeit leisten müssen, um die Akzente in dem ungleichseitigen Dreiecksverhältnis zu verschieben und den künftigen Teilnehmer am Bildungsurlaub auch für öffentliche Angelegenheiten zu interessieren, die keinen mittelbaren Nutzen für ihn haben. Einstweilen werden trotz der Mehrbelastung der Unternehmen diese die Hauptnutznießer des Bildungsurlaubs sein.“ (Ebd., S. 13 f.)

Befund und Einschätzung sind trotz hypothetischem Charakter interessant, da sich die Legitimationsdebatte nach der Implementierung von Bildungsurlaub anders entwickelte: Bildungsurlaub wird trotz Hinwendung zu beruflich-betrieblichen Belangen insbesondere mit Blick auf die unzureichende unternehmensseitige Nutzendimen-

sion stetig hinterfragt.¹²⁴ Die mangelhafte Akzeptanz seitens der Arbeitgebenden- und Wirtschaftsverbände, welche im Zeitverlauf die gesamte Bildungsurlaubsdebatte prägte¹²⁵, gründet vorrangig auf drei zentralen Argumentationslinien¹²⁶: 1. Einschränkung der Dispositionsfreiheit, 2. Kostenbelastung, 3. (hohe) Freizeit (vgl. Bremes 1998, S. 90–95):

1. *Einschränkung der Dispositionsfreiheit*: Die Einschränkung der Dispositionsfreiheit der Arbeitgebenden ist ein Hauptgrund des arbeitgebenden- und wirtschaftsseitigen Widerstandes (vgl. Bremes 1998, S. 91).

Diese betrifft auf einer ersten Ebene zunächst den *Personaleinsatz im Unternehmen*. Bereits in der Hochphase der Diskussionen um die Einführung und Etablierung von Bildungsurlaub wurden die antizipierte Reichweite der Inanspruchnahme und daraus folgende Auswirkungen kritisch unter dem Schlagwort „Arbeitskräfteentzug“ (Brödel, Olbrich & Schmitz 1981, S. 98) und den betrieblichen Folgen thematisiert. Wurde zunächst sogar angenommen, die rechtliche Freistellung könnte überbeansprucht werden (vgl. Schmidt-Lauff 2018, S. 4) und Anfang der 1980er-Jahre als mögliche Entwicklung bei identischen weiteren Bedingungen ein zusätzlicher Personalbedarf identifiziert (vgl. Brödel, Olbrich & Schmitz 1981, S. 116), hat sich dies bis in die Gegenwart und mit den weiterhin geringen Bildungsurlaubsquoten nicht bestätigt.

Auf einer zweiten Ebene gerät die individuelle sowie unternehmerische *Verfügung über die inhaltliche Ausrichtung* des Bildungsurlaubs in den Blick. Bremes (1998, S. 91) verdeutlicht dies anhand der antagonistischen Positionen:

„Ziel des Anspruchs der Freistellung von anderer Arbeit zum Zwecke der Bildung ist es, daß Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer unabhängig und frei darüber entscheiden können, an welchen Bildungsmaßnahmen sie teilnehmen wollen.“ (Ebd.)

Versus:

„Die Arbeitgeber jedoch wollen nach ihren Aussagen nur diejenigen fördern, die bildungswillig und bildungsfähig sind, wobei sie darüber entscheiden, wer diesen Anforderungen genügt.“ (Ebd.)

Diese sich fortschreibende Haltung identifizierte Görs (1978, S. 187) bereits in der Frühphase des Bildungsurlaubs für die Perspektive der Unternehmensverbände. Mit dem Argument der Entscheidungshoheit einhergehend wird insbesondere der *fehlende Nutzen* für die Arbeitgebenden bzw. die Anforderungen des Arbeitsplatzes kritisiert. Vereinzelt wird parallel auch die arbeitgebendenseitig wahrgenommene „Gefahr

124 Auch werden die genannten emanzipatorisch bedeutsamen „staatsbürgerlichen Bildungsinteressen“ im Diskurs nicht zugunsten einer erhöhten Nachfrage in dieser Richtung ausgelegt, wenngleich einzelne Autoren das Interessieren der Individuen für öffentliche Belange als meso- und mikrodidaktische Notwendigkeit benennen (vgl. Rippien 2015b, S. 147).

125 Die von Reichling (2014b) rezipierte Vermutung, eine mittlerweile abschwächende Konflikintensität sei Vergangenheit, da „neue Gelassenheit auf Arbeitgeberseite mit einer neuen Generation von Personalverantwortlichen einhergeht, die pragmatischer als ihre Vorgänger die Potenziale des Bildungsurlaubs für Personalentwicklung erkennt“ (ebd., S. 22), wird an dieser Stelle als interessante Perspektive aufgenommen, kann gegenwärtig jedoch (noch) nicht bestätigt werden.

126 Weitere Standpunkte im Rahmen der Debatten betreffen beispielsweise die anbieterseitige Organisation, Qualität und Finanzierung (vgl. Siebert 1995, S. 6).

einer Politisierung“ (Kuhlenkamp 1999, S. 114) von Arbeitnehmenden durch den Besuch von politischen Bildungsurlaubsveranstaltungen benannt (vgl. ebd.). Jansen und Länge (2000) verweisen jedoch auf die generelle Entscheidungsfreiheit der Arbeitnehmenden bezüglich Bildungsangebot und Termin als eigentlichen Kern der Widerstände (vgl. ebd., S. 147). So schwingt in der arbeitgebendenseitigen Positionierung implizit die Unterstellung mit, das arbeitnehmende Individuum könne bildungsunwillig – oder sogar bildungsunfähig – sein und statt *Bildungsurlaub* einen zusätzlichen *Erholungsurlaub* anstreben. In anderer Lesart stellt auch die von Kuhlenkamp (1999) aufgegriffene Beobachtung, dass von den Arbeitgebenden ein „durch den gesetzlichen Bildungsurlaub angeblich bewirkte[r] Verzicht auf die individuelle Eigeninitiative der abhängig Beschäftigten zugunsten ihrer Weiterbildung“ (ebd., S. 114) unterstellt werde, die Weiterbildungswilligkeit des Individuums infrage. Wird häufig kritisch die neoliberale Verantwortungsverlagerung für die individuelle Weiterbildungsbeteiligung auf das Individuum kritisiert, gestaltet sich die Lage hier konträr und dennoch ebenso kritikwürdig: Dem Individuum wird ein Teil der Mündigkeit für die eigene, individuelle Weiterbildungspartizipation abgesprochen und zugleich eine Differenzierung vorgenommen, welche einigen Individuen die Teilhabe gezielt verweigert. In den Blick geraten antidemokratische und ökonomische Machtverhältnisse. Die arbeitgebendenseitige Argumentation zur Dispositionsfreiheit bildet somit den Gegenpol zum von Robak et al. (2015, S. 384) hervorgehobenen Moment freier Weiterbildungspartizipation, welches sich u. a. dadurch auszeichnet, dass das Individuum selbst entscheiden und individuelle Lern-Verwertungsinteressen verfolgen kann.

2. *Kostenbelastung*: Ein weiteres, über die Jahrzehnte durchgängig präsent Argument betrifft die Kostenbelastung der Wirtschaft¹²⁷ durch die Inanspruchnahme von Bildungsurlaub (vgl. Görs 1978, S. 98 ff.; Beer 1978, S. 132–140; Bremes 1998, S. 92) infolge einer Verkürzung der effektiven Arbeitszeit und somit einer *reduzierten Arbeitskraft* und einem daraus resultierenden *Produktionsausfall* bei gleichzeitiger *Lohnfortzahlung*.¹²⁸ Angenommen wird dabei jedoch eine drastische Überschätzung¹²⁹ der Freistellungskosten (vgl. Beer 1978, S. 135 f.; Faulstich 2006, S. 234). Dennoch wurden von Arbeitgebendenverbänden sowie einzelnen politischen Akteurinnen und Akteuren sogar Wettbewerbsverzerrungen zwischen den Ländern mit und ohne Bildungsurlaubsgesetzen befürchtet (vgl. Siebert 1995, S. 6), insbesondere erneut vor dem Hintergrund eines fehlenden Nutzens für die getätigte materielle „Investition“. In den Blick geriet bereits frühzeitig die Frage,

„[...] wer aus der Weiterbildung und Höherqualifizierung des Arbeitnehmers Nutzen zieht und in welchem Verhältnis die Kosten auf die Nutznießer verteilt sind. Die Frage muß so

127 Auch die Kostenbelastung der Bildungsträger wird im Diskurs bedacht (vgl. Beer 1978, S. 14 ff.; Körber et al. 1995, S. 83), bildet sich jedoch nicht substanziell in der Legitimationsdebatte ab.

128 Als Ausgleich dessen wurde sogar der Wegfall eines Feiertages diskutiert (vgl. Görs 1978, S. 99).

129 Die Höhe der wirtschaftsseitig in den Diskussionen angeführten Kosten kann aufgrund des Fehlens gesicherter Erkenntnisse zur realen Kostenbelastung weder be- noch widerlegt werden.

materiell gestellt werden, weil die Forderung nach Bildungsurlaub auch als eine materielle Forderung gewertet wird. [...] von seiner Weiterbildung nicht nur er selbst profitiert, sondern auch das Unternehmen, dem er seine Arbeitskraft zur Verfügung stellt, und die Gesellschaft, für deren politischen und wirtschaftlichen Bestand er als Staatsbürger und Arbeitnehmer tätig ist.“ (Schleicher 1967, S. 282 zit. nach Bremes 1998, S. 93)

Hier zeigt sich als Teil des Kosten-Nutzen-Arguments mit einem potenziell mehrdimensionalen Nutzen das partizipative Potenzial sowohl für das Individuum, als auch für das Unternehmen und die Gesellschaft. Das Individuum leistet dabei auf mehrfache Art einen Beitrag: über seine steuerliche Leistung, die Kursgebühr sowie Aufwendungen für Material, Fahrtkosten usw. und schließlich auch über seine individuelle Lernleistung sowie seine gesellschaftliche Teilhabe (vgl. ebd.). Dennoch wird in der Legitimationsdebatte vorrangig kombiniert auf die Kostenbelastung der Unternehmen bei gleichzeitig fehlendem Nutzen hingewiesen (auch empirisch belegt, z. B. von Grauer, Hüser & Klier 1996, S. 39), obwohl das Bundesverfassungsgericht (1987) Bildungsurlaubs- und Freistellungsgesetze sowie die Form der Finanzierung per Lastenverteilung auf Staat, Unternehmen und Individuum grundsätzlich für verfassungskonform erklärte (vgl. Schmidt-Lauff 2018, S. 7; Reichling 2014b, S. 22).

3. (*hohe*) *Freizeit*: Bildungswissenschaftlich kaum bestritten ist folgende Grundannahme: „Zum Lernen braucht man Zeit“ (Bremes 1998, S. 94). Die Verkürzung von Arbeitszeit und die Zunahme von Freizeit wurde in der Vergangenheit als Argument gegen den Bildungsurlaub aufgegriffen, indem entgegen der Notwendigkeit einer Bildungsfreistellung von der Arbeitszeit auf die *Freizeit* als potenzielle und *individuell verfügbare Lernzeit* verwiesen wurde (vgl. ebd., S. 94f.). Als Gegenpol dessen wurde jedoch auch die unterstellte freie Verfügbarkeit der Freizeit widerlegt (vgl. Brödel et al. 1982, S. 110 ff.). Mit der Zunahme von Arbeitsverdichtung, Flexibilisierung und Individualisierung sowie differenten Beschäftigungsverhältnissen veränderten sich Zeitbudgets und Optionen der Zeitverfügung für Arbeitnehmende weiter (vgl. Schmidt-Lauff 2005; Brödel 2003a). Die Bedingungen der „expansiven Arbeitsgesellschaft als eine kollektive Grunderfahrung“ (ebd., S. 425) gelten somit nicht mehr. Gegenwärtig ist von einer weiteren Zunahme der Überschneidung und konkurrierenden Slots von insbesondere Arbeitszeit, Familienzeit, Freizeit und Lernzeit auszugehen (vgl. Kapitel 3.1.2), sodass Zeit als Einflussgröße von Weiterbildungspartizipation weiterhin als knappes Gut fungiert. Somit verlagert sich das Freizeitargument in der Legitimationsdebatte nun pro Bildungsurlaub und wird unternehmensseitig als Gegenargument obsolet.

Als Querkategorie, die besonders in die Argumentationen zur Einschränkung der Dispositionsfreiheit und zur Kostenbelastung integriert ist, ist schließlich der *antizipierte (fehlende) Nutzen* gesondert hervorzuheben. So wird von Arbeitgebendenseite und Akteurinnen/Akteuren der Bildungspolitik beispielsweise rund um die Einführung und Neuausrichtung von Bildungsfreistellungsgesetzen regelmäßig arbeitsmarktpolitisch und ökonomisch ausgelegt der *erwartbare* Nutzen für die Arbeitgebendenseite thematisiert und forschungsseitig auch empirisch als Notwendigkeit identifiziert (z. B. der Qualifizierungs- und Verwertungsaspekt sowie die betriebssei-

tig wahrgenommene Notwendigkeit von Erfolgskontrollen, vgl. Grauer, Hüser & Klier 1996, S. 38 f.). Der Kritik eines fehlenden Nutzens der Bildungsurlaubsteilnahme zuträglich ist, dass die Messung und Abbildung des individuellen, insbesondere aber des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Nutzens schwierig ist, sodass Nachweise fehlen (vgl. Beer 1978, S. 132, 125). Vom Bundesarbeitsgericht wurde am Beispiel von erworbenen Sprachkenntnissen dennoch ein nachzuweisender „Mindestnutzen“ für den/die Arbeitgebende/n bestätigt (vgl. BAG 1999, Az: 9AZR381/98). Dieser impliziert jedoch Spielräume für das Individuum jenseits eines konkreten Tätigkeitsbezugs (vgl. Schmidt-Lauff 2018, S. 6f.). Eine einseitige Betrachtung von Nutzen für das Individuum oder das Unternehmen (oder weitere Akteurinnen und Akteure, z. B. auf gesellschaftlicher Ebene) greift im Kontext von Bildungsurlaub als individuumsbezogenes Format mit betrieblicher Anbindung nach der hier vertretenen Auffassung ohnehin zu kurz. Vielmehr bedarf es umfassender Betrachtungsweisen, ebenso wie Bildungsurlaub selbst als integratives Format verschiedene inhaltliche Perspektiven und Begründungslinien bzw. Ziele vereint:

„Bildungsurlaub wird von den Arbeitgebern um so eher akzeptiert und die Freistellung genehmigt, je konkreter nicht etwa nur der **Berufs**bezug, sondern der **Arbeitsplatz**bezug der in Frage kommenden Bildungsveranstaltung ist. Die Arbeitnehmervertreter betonen dagegen das darüber hinausgehende Interesse des Arbeitnehmers an einer persönlichen Entwicklung durch Weiterbildung, sie betonen also den **Personen**bezug des Bildungsurlaubs: die erworbenen Qualifikationen sollen auch nach einem Arbeitsplatzwechsel und im sonstigen sozialen und politischen Kontext für sie verwertbar sein.“ (Grauer, Hüser & Klier 1996, S. 42, Herv. im Orig.)

Eine Auslegung, die sowohl allgemeinen Berufs- als auch konkreten Arbeitsplatzbezug einerseits sowie den genannten Personenbezug andererseits als umfassendes Partizipationspotenzial integrativ begreift, erfordert dabei auch ein breites Bildungsverständnis, welches allgemeine, politische und berufliche Anteile berücksichtigt, um Weiterbildungspartizipation umfänglich abzusichern – für das Individuum *und* das Unternehmen. Jüngst hebt Schmidt-Lauff (2018, S. 2) mit Blick auf eine zunehmend beschleunigte Gesellschaft und zeitliche Verdichtung den gemeinsamen Nutzen von Bildungsfreistellungen in anschlussfähiger Lesart erneut hervor:

„Der Bildungsurlaub befördert nicht nur Individualinteressen, sondern zugleich eine moderne beruflich-betriebliche Personalentwicklung, die als zukunftsgemäße Form des Qualifikationslernens das politische, kulturelle, ehrenamtliche und soziale Lernen mitdenkt. Bildungsfreistellungen bieten den Rahmen für die Entwicklung von Wirtschaft, der demokratischen Gesellschaft und für Persönlichkeitsentwicklung im Sinne von Mitbestimmung, Verantwortung und Solidarität.“ (Ebd.)

Diese Positionierung stimmt mit der hier vertretenen Auffassung einer breiten Auslegung von Bildung und Bildungsurlaub überein und zeigt, dass der Blick über eine antagonistischen Auslegung von Arbeitnehmenden- und Arbeitgebendenseite perspektivverschränkend zu öffnen ist, womit auch die Verbindung allgemeiner, politischer und beruflicher Bildungsaspekte einhergeht.

Zwar ist die Legitimationsdebatte schwerpunktmäßig im wirtschaftsnahen Diskurs auf politisch-ökonomischer Ebene zu verorten, das Hinterfragen der Relevanz des Bildungsurlaubs erfolgt jedoch auch auf *pädagogisch-wissenschaftlicher Ebene*: „Hat sich der Bildungsurlaub bewährt?“, fragt Nürnberger (1982). Später antwortet Siebert (1995) auf diese Frage, indem er auf den Stand des Bildungsurlaubs bei gleichzeitiger Notwendigkeit einer Auswertung und Weiterentwicklung des Formates verweist:

„Der Bildungsurlaub hat sich im großen und ganzen bewährt und sollte nicht unnötig in Frage gestellt werden. Andererseits kann eine Neuerung wie der Bildungsurlaub seine Legitimation einbüßen, wenn er angesichts veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen nicht permanent ausgewertet und weiterentwickelt wird.“ (Ebd., S. 3)

Demgegenüber fasst Kuhlenkamp (1999) die anvisierte Zielstellung, Bildungsbenachteiligte und Bildungsferne zu erreichen und Weiterbildungsteilhabe zu ermöglichen, weniger positiv zusammen:

„Dennoch beeinflusste der Bildungsurlaub nicht weitgehend die Teilnehmerstruktur in der Weiterbildung und veränderte – insgesamt gesehen – auch nicht deren Proportionen, denn

- er konnte quantitativ dafür nicht hinreichend ausgeweitet werden,
- die Teilnehmerstrukturen im Bildungsurlaub unterscheiden sich nicht so exorbitant von denen anderer Veranstaltungsformen,
- war gerade der Bildungsurlaub in Internatsform mit seinen besonderen Chancen zur Gewinnung neuer Teilnehmerschichten, aber auch mit den zusätzlichen Kosten für Unterkunft und Verpflegung von der Beschränkung der finanziellen Weiterbildungsförderung durch die Länder betroffen.“

(Kuhlenkamp 1999, S. 112, Aufz. im Orig.)

Zuletzt resümiert Siebert die Leistung des Formats aus erwachsenenpädagogischer Sicht weiterhin anerkennend, relativiert aber ebenfalls zugleich die Einschätzung der Wirksamkeit vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung seit den 1970er-Jahren: „Bildungsurlaub ist in mehreren Bundesländern eine innovative Reform geworden. Dennoch ist insgesamt die Wirksamkeit nicht so einflussreich wie ursprünglich erwartet“ (Siebert 2015, S. 16). Wird Wirksamkeit auf eine per Quote abgebildete Beteiligung am Format selbst bezogen, mag die verhaltene Einschätzung von Kuhlenkamp (1999) und Siebert (2015) stimmen. Für eine genauere Einschätzung der Relevanz von Bildungsurlaub für Weiterbildungspartizipation bedarf es jedoch einer differenzierteren Betrachtung. So hält auch Schmidt-Lauff (2018) fest, dass „die vorhandenen Daten keinesfalls kursierende Aussagen, wonach der Bildungsurlaub generell die in ihn gesetzten Erwartungen nicht erfüllen könne“ (ebd., S. 17), stützen.

Mit Blick auf den Stellenwert von Bildungsurlaub im Weiterbildungsgefüge verdeutlicht Brödel (2003a), dass es aus pädagogisch-didaktischer Sichtweise ganz grundsätzlich notwendig sei, die Legitimation von Bildungsurlaub in seiner einstigen Auslegung zu hinterfragen. Er verweist auf fortschreitende Prozesse der Individualisierung, Selbstorganisation und Entinstitutionalisierung, welche die Lernkultur verändern und den Bildungsurlaub in seiner traditionellen Ausrichtung als Teil der

organisierten Weiterbildung möglicherweise obsolet werden lassen (vgl. ebd.). Erforderlich werde es, über eine „funktionale Weiterentwicklung ein neues Passungsverhältnis zur übergreifenden ‚Lernkultur‘ aufzubauen“ (ebd., S. 424).

Eine spezifische *Rolle im Spannungsfeld der Legitimation* kommt somit schließlich der *Weiterbildungspartizipationsforschung* zu, indem sie einen Beitrag zur empirischen Fundierung der Argumentation leistet: Ständen diesbezüglich in der früheren Bildungsurlaubsforschung Zielstellungen wie die Bestimmung von Zielgruppen sowie die didaktische Ausgestaltung im Fokus, insbesondere auch für bestimmte Gruppen, z. B. für Hausfrauen (Jungbluth 1973), Industriearbeiter (Brock & Görs 1975; Görs 1978) und Schichtarbeitende (Isenberg & Körber 1981), steht eine umfassende Betrachtung, wie sie sich für die Weiterbildungsbeteiligungsforschung insgesamt ausdifferenziert hat, für die Gegenwart aus. Hier setzt die vorliegende Studie an, um für die Gegenwart eine Lücke in der Grundlagenforschung zu schließen und so auch einen Beitrag zur Legitimationsdebatte zu leisten. Hierüber wird auch ein Beitrag zur perspektivischen Weiterentwicklung von Bildungsurlaub geleistet, was u. a. von Brödel (2003a) und Faulstich (2006, S. 235) als Notwendigkeit benannt wird, die bis in die Gegenwart Bestand hat.

3.2 Aktuelle rechtliche Grundlagen der Bundesländer

Für die individuumsbezogene Betrachtung von Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub interessieren grundlegend auch die rechtlichen Rahmenbedingungen, in denen sich die Individuen bewegen. Diese werden im Folgenden dargestellt.

Da sich erste tarifvertraglich geregelte Freistellungsansprüche nicht flächendeckend durchsetzten, wurden in den 1960er- und 1970er-Jahren übergreifende Bildungsurlaubsgesetze diskutiert (vgl. Görs 1978, S. 91). Trotz Verpflichtung der Bundesrepublik Deutschland im Rahmen des Übereinkommens 140 der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) von 1974 zur Einführung der „bezahlte[n] Freistellung von Arbeit zu Bildungszwecken“ (Grotlüschen, Haberzeth & Krug 2011, S. 362), ist Bildungsurlaub als Rechtsanspruch im föderalstaatlich strukturierten Bundesgebiet Deutschlands bis heute nicht gleichermaßen abgesichert und etabliert. Im Rahmen der Verfassungsautonomie wurden Landesgesetze und Verordnungen zum Bildungsurlaub zeitlich versetzt eingeführt und unterschiedlich ausgestaltet, teilweise integriert in die Weiterbildungsgesetze (zu den gesetzlichen Rahmenbedingungen der Weiterbildung insgesamt siehe Grotlüschen, Haberzeth & Krug 2011; speziell zum Bildungsurlaub Schmidt-Lauff 2005, 2013, 2018). Der Diskurs und die Gesetzgebung¹³⁰ beschränkten sich zunächst auf die alten Bundesländer: Bremen, Hamburg und Niedersachsen verfügten über die ersten für alle Arbeitnehmenden gültigen Bildungsurlaubsgesetze (alle 1974), während in Hessen (ebenfalls 1974) und Berlin (eingeschränkt bereits 1970) zunächst nur junge Arbeitnehmende einbezogen wurden.

130 siehe hierzu die umfassende Darlegung der frühen Stellungnahmen und Positionen bei Görs (1978) und Beer (1978)

Weitere Bundesländer folgten im Zeitverlauf, die neuen Bundesländer nach der Wiedervereinigung. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieser Studie verfügen 14 von 16 Bundesländern über eine gesetzliche Grundlage zum Bildungsurlaub, wobei Baden-Württemberg und Thüringen im Jahr 2015 neu hinzukamen (vgl. Schmidt-Lauff 2018). Bayern und Sachsen sind gegenwärtig die einzigen Bundesländer ohne Rechtsanspruch auf Bildungsfreistellung.¹³¹ Mit Verweis auf das ILO-Übereinkommen 140 von 1974 ist somit „eine Umsetzung dieser völkerrechtlichen Verpflichtung in Bundesrecht bislang nicht geschehen und auch nicht zu erwarten“ (Grotlüschen, Haberzeth & Krug 2011, S. 362), sowie auch im Landesrecht des Föderalstaats nicht vollständig erfolgt oder erwartbar – so die hier auf Basis der vorliegenden Gesetzeslage und historischen Genese erneut geteilte Einschätzung.

Bei Betrachtung der Landesgesetze wird deutlich, dass statt des Begriffs des Bildungsurlaubs (*Berlin, Bremen [bis 2017], Hamburg, Hessen, Niedersachsen*) geringfügig mehrheitlich von Bildungsfreistellung (*Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt* sowie integriert in die *Weiterbildungsgesetze der Länder Brandenburg und Schleswig-Holstein*) sowie jüngst auch von Bildungszeit (*Baden-Württemberg, seit 2017 Bremen*) gesprochen wird. Somit ist ebenso wie in der fachwissenschaftlichen Thematisierung (vgl. z. B. Schmidt-Lauff 2005, 2008, 2013) auch in den rechtlichen Grundlagen entgegen eines Bildungsurlaubsbegriffs (siehe dazu die vorherigen Ausführungen in Kapitel 3.1.1) ein Begriffswandel zugunsten von Bildungsfreistellung und Bildungs-/Lernzeit zu beobachten, welcher sich auch im untersuchten Bundesland Bremen niederschlägt.

131 In Sachsen wurden 2011 zwei Gesetzentwürfe vorgelegt, welche 2012 abgelehnt wurden (vgl. Drucksache 5/6323 und 5/6867; Sächsischer Landtag, Plenarprotokoll 5/62 vom 26.09.2012), ebenso 2017, abgelehnt 2018 (vgl. Drucksache 6/10397 und 6/13363). In jüngerer Zeit wurde die Debatte durch die DGB-Kampagne „5 Tage Bildung. Zeit für Sachsen“ weiter belebt (vgl. DGB Sachsen, PM 21/2018). Die Bestrebungen in Bayern waren bisher weniger intensiv (vgl. Bayerischer Landtag, Drucksache 16/16319, Plenarprotokoll Nr. 123 vom 11.04.2013), 2017 wurde ein Gesetzentwurf vorgelegt und 2018 abgelehnt (vgl. Drucksache 17/18210 und Drucksache 17/20974).

Tabelle 4: Bildungsurlaubs-, Bildungsfreistellungs- und Bildungszeitgesetze (eigene Zusammenstellung auf Basis der Gesetzestexte)¹

| | Gesetz | seit | Anspruch** | Bildungsbereiche |
|---------------------------|---|---|---|--|
| Baden-Württemberg* | Bildungszeitgesetz Baden-Württemberg (BzG BW) | 2015, zuletzt geändert 2020 | <ul style="list-style-type: none"> • 5 Tage pro Jahr; keine Übertragung • <i>Auszubildende und Studierende der Dualen Hochschule BW 5 Tage in der gesamten Ausbildungszeit</i> • <i>nicht in Betrieben mit < 10 Beschäftigten</i> | <ul style="list-style-type: none"> • beruflich • politisch • ehrenamtsbezogen • <i>Auszubildende und Studierende der Dualen Hochschule BW nur politisch und ehrenamtsbezogen</i> |
| Bayern | Kein Bildungsurlaubs- / Bildungsfreistellungs- / Bildungszeitgesetz | | | |
| Berlin | Berliner Bildungsurlaubsgesetz (BiUrlG) | [1970, Vorläufer, eingeschränkt]; 1990, zuletzt geändert 1999 | <ul style="list-style-type: none"> • 10 Tage in 2 Jahren; Übertragung nur für berufliche WB • <i>bis 25. Lebensjahr 10 Tage pro Jahr</i> • <i>nicht für Beamte</i> | <ul style="list-style-type: none"> • beruflich • politisch • <i>Auszubildende nur politisch</i> |
| Brandenburg | Gesetz zur Regelung und Förderung der Weiterbildung im Land Brandenburg (Brandenburgisches Weiterbildungsgesetz – BbgWBG), integrierter Abschnitt 4: Bildungsfreistellung | 1993, zuletzt geändert 2016 | <ul style="list-style-type: none"> • 10 Tage in 2 Jahren; Übertragung für längere berufliche WB möglich • <i>nicht für Beamte</i> | <ul style="list-style-type: none"> • beruflich • kulturell • politisch |
| Bremen | Bremisches Bildungsurlaubsgesetz (Brem BUG; bis 2017) Bremisches Bildungszeitgesetz (BremBZG; seit 2017) | 1974, zuletzt geändert 2017 | <ul style="list-style-type: none"> • 10 Tage je 2 Jahre; keine Übertragung • <i>nicht für Beamte</i> | <ul style="list-style-type: none"> • allgemein • beruflich • politisch (<i>implizit als Teilsocial Bildung auch ehrenamtsbezogen</i>) |
| Hamburg | Hamburgisches Bildungsurlaubsgesetz | 1974, zuletzt geändert 2009 | <ul style="list-style-type: none"> • 10 Tage in 2 Jahren; Übertragung für berufliche WB in die zwei Folgejahre möglich | <ul style="list-style-type: none"> • beruflich • politisch • ehrenamtsbezogen |

¹ Die zugehörigen Verordnungen zur Umsetzung der Gesetze bleiben hier im Detail unberücksichtigt.

(Fortsetzung Tabelle 4)

| | Gesetz | seit | Anspruch ^{2**} | Bildungsbereiche |
|-------------------------------|--|--|---|---|
| Hessen | Hessisches Gesetz über den Anspruch auf Bildungsurlaub (BildUrlG, HE) – Hessisches Bildungsurlaubsgesetz (HBUG) | [1974, Vorläufer, eingeschränkt]; 1985, Neufassung von 1998, zuletzt geändert 2017 | <ul style="list-style-type: none"> • 5 Tage pro Jahr; Übertragung in das Folgejahr möglich • <i>nicht für Beamte</i> | <ul style="list-style-type: none"> • beruflich • politisch • ehrenamtsbezogen • <i>Auszubildende nur politisch und ehrenamtsbezogen</i> |
| Mecklenburg-Vorpommern | Gesetz zur Freistellung für Weiterbildungen für das Land Mecklenburg-Vorpommern (Bildungsfreistellungsgesetz – BfG M-V) | 2001, Neufassung seit 2013 ² | <ul style="list-style-type: none"> • 5 Tage pro Jahr • <i>Auszubildende 5 Tage pro Ausbildungszeit für Beschäftigte im öff. Dienst eingeschränkt</i> | <ul style="list-style-type: none"> • beruflich • politisch • ehrenamtsbezogen • <i>Auszubildende nur politisch und ehrenamtsbezogen</i> |
| Niedersachsen | Niedersächsisches Gesetz über den Bildungsurlaub für Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen (Niedersächsisches Bildungsurlaubsgesetz – NBildUG) | 1974, Fassung von 1991, zuletzt geändert 1999 | <ul style="list-style-type: none"> • 5 Tage pro Jahr; Übertragung ins Folgejahr möglich; Kumulation aus max. 3 Kalenderjahren für zusammenhängende WB möglich • <i>nicht für Beamte</i> | <ul style="list-style-type: none"> • allgemein, beruflich • politisch • ehrenamtsbezogen |
| Nordrhein-Westfalen | Gesetz zur Freistellung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmerinnen zum Zwecke der beruflichen und politischen Weiterbildung – Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz (AWbG) | 1984, zuletzt geändert 2020 ^{2***} | <ul style="list-style-type: none"> • 5 Tage pro Jahr, max. 10 Tage je 2 Jahre • <i>Auszubildende 5 Tage in den ersten 2/3 der Ausbildungszeit</i> • <i>nicht für Beamte</i> • <i>nicht in Betrieben mit < 10 Beschäftigten</i> | <ul style="list-style-type: none"> • beruflich • politisch • <i>Auszubildende nur politisch</i> |
| Rheinland-Pfalz | Landesgesetz über die Freistellung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmerinnen für Zwecke der Weiterbildung (Bildungsfreistellungsgesetz – BFG –) | 1993, zuletzt geändert 2015 | <ul style="list-style-type: none"> • 10 Tage je 2 Jahre; Übertragung in den nächsten 2-jährigen Zeitraum möglich • <i>Auszubildende 5 Tage pro Ausbildungsjahr</i> • <i>nicht in Betrieben mit < 5 Beschäftigten</i> | <ul style="list-style-type: none"> • beruflich • politisch • <i>Auszubildende nur politisch</i> |

² Im Jahr 2013 erfolgte eine vollständige Neufassung des Gesetzes statt einer Überarbeitung des alten des Bildungsfreistellungsgesetz des Landes Mecklenburg-Vorpommern von 2001 (vgl. Drucksache 6/2122).

(Fortsetzung Tabelle 4)

| | Gesetz | seit | Anspruch** | Bildungsbereiche |
|---------------------------|---|--|--|--|
| Saarland | Saarländisches Bildungsfreistellungs-gesetz (SBFG) | 1990, Fassung von 2010, zuletzt geän-dert 2016 | <ul style="list-style-type: none"> • max. 6 Tage pro Jahr; 2 Tage Basis, ab 3. Tag, wenn in gleichem Umfang arbeits-freie Zeit investiert wird; Übertragung in das Folgejahr möglich | <ul style="list-style-type: none"> • beruflich • politisch • ehrenamtsbezogen |
| Sachsen | <i>Kein Bildungsurlaubs-/ Bildungsfreistellungs-/Bildungszeitgesetz</i> | | | |
| Sachsen-Anhalt | Gesetz zur Freistellung von der Arbeit für Maßnahmen der Weiterbildung (Bildungs-freistellungsgesetz) | 1998, zuletzt geän-dert 2005 | <ul style="list-style-type: none"> • 5 Tage pro Jahr; Übertragung in das Fol-gejahr möglich • <i>nicht für Beamte</i> • <i>nicht in Betrieben mit < 5 Beschäftigten</i> | <ul style="list-style-type: none"> • beruflich |
| Schleswig-Holstein | Weiterbildungsgesetz Schleswig-Holstein (WBG), integrierter Abschnitt II: Bildungs-freistellung | 2012, zuletzt geän-dert 2017 | <ul style="list-style-type: none"> • 5 Tage pro Jahr; Übertragung in das Fol-gejahr möglich | <ul style="list-style-type: none"> • allgemein, beruflich • kulturell • politisch • ehrenamtsbezogen |
| Thüringen* | Thüringer Bildungsfreistellungsgesetz (ThürBfG) | 2015 bzw. 2016 | <ul style="list-style-type: none"> • 5 Tage pro Jahr; Übertragung in das Fol-gejahr möglich • <i>Auszubildende 3 Tage pro Jahr</i> • <i>nicht in Betrieben mit < 5 Beschäftigten</i> | <ul style="list-style-type: none"> • beruflich • politisch • ehrenamtsbezogen |

* neu eingeführt in den letzten Jahren / ** bei Vollzeitbeschäftigung mit 5 Arbeitstagen pro Woche / *** pandemiebedingte Änderung

Im Folgenden werden rechtliche Aspekte, die für den Zuschnitt dieser Arbeit mit Fokus Teilnehmendenstruktur und Weiterbildungspartizipation besonders relevant sind, zusammenfassend dargestellt, um einen Überblick über die wesentlichen Linien und Anknüpfungspunkte der gesetzlichen Ausrichtung zu geben. Das Ziel ist demnach nicht, die Rechtsgrundlagen komparativ zu analysieren (vgl. hierzu die Gegenüberstellung ausgewählter Aspekte der Bildungsurlaubs-, Bildungsfreistellungs- und Bildungszeitgesetze in Tab. 4) oder vollständig abzubilden.¹³² Somit bleibt die Lektüre des jeweils geltenden Landesgesetzes unverzichtbar, um Regelungen je Bundesland in der Gesamtheit zu durchdringen.

Anspruchsberechtigte: Die Bildungsurlaubs-, Bildungsfreistellungs- und Bildungszeitgesetze benennen als Anspruchsberechtigte übergreifend die Arbeitnehmenden oder Beschäftigten (inklusive Auszubildenden¹³³) und landesspezifisch ausformuliert teilweise auch äquivalente Personengruppen, zumeist differenziert als in Heimarbeit Beschäftigte und ihnen gleichgestellte Personen sowie Beschäftigte in Werkstätten für Menschen mit Behinderung (vgl. beispielsweise § 1 Hamburgisches Bildungsurlaubsgesetz; § 2 NBildUG; § 2 ThürBfG). Für diese Personengruppen werden somit per Gesetz Optionen für Weiterbildungspartizipation jenseits ihrer Arbeitszeit aber auch jenseits ihrer regulären Freizeit geschaffen. In mehreren Ländern sind Beamte vom Rechtsanspruch auf Bildungsfreistellung ausgenommen (u. a. BbgWBG; BremBUG; AWbG; HBUG), da alternative Formen der Freistellung¹³⁴ für die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen greifen; teilweise sind Beamte (und Richter/-innen) jedoch auch explizit einbezogen (vgl. § 2 SBFG, § 1 BFG).

Anspruchsberechtigt sind Personen regulär in dem Bundesland, in dem der Schwerpunkt ihres Arbeits-, Dienst- oder Ausbildungsverhältnisses bzw. die Betriebsstätte des arbeitgebenden Unternehmens liegt (vgl. z. B. § 1 Bildungsfreistellungsgesetz; § 2 BfG M-V), was für die Analyse und Zusammenführung mit Landescharakteristika relevant ist.

Mit Blick auf die Benennung einer *Zielgruppe* fällt zum Fokus der anspruchsberechtigten Arbeitnehmenden und äquivalenten Personengruppen als Adressatinnen und Adressaten auf, dass diese in den Gesetzen in der Regel *nicht* ausdifferenziert und im Sinne der frühen Bildungsurlaubsidee auf bildungsbenachteiligte Gruppen eingegrenzt werden bzw. in den Bildungsurlaubs-, Bildungsfreistellungs- und Bildungszeitgesetzen selbst kaum Formulierungen hierzu zu finden sind, dies jedoch wiederum teilweise in zugehörigen Verordnungen oder weiteren Gesetzen, auf die in Einzelparagrafen verwiesen wird, der Fall ist (vgl. Pohlmann 2018, S. 61).

132 Eine die Länder vergleichende Gegenüberstellung inklusive der anererkennungsfähigen Veranstaltungen und Anbieter sowie der landesspezifischen Beantragungs- und Anerkennungsverfahren erfolgt demgegenüber im Rahmen dieser Arbeit nicht (siehe hierzu ergänzend Pohlmann 2018 sowie Schmidt-Lauff 2018).

133 Teilweise weiter konkretisiert, z. B. inklusive Schülerinnen und Schüler, die sich in mindestens 2-jährigen Vollzeitausbildungsgängen befinden (§ 2 SBFG) oder inklusive Studierenden der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (§ 2 BzG BW).

134 Beachtenswert ist, dass in den alternativen Gesetzen wiederum auch auf die Anwendung der in den Gesetzen auf Bildungsurlaub/-freistellung/-zeit formulierten Vorschriften verwiesen werden kann (z. B. für Beamte und Richter in § 27 BremUrVVO).

Umfang des Anspruchs: Der zeitliche *Umfang* des Freistellungsanspruchs beträgt – nach einer anfänglichen Wartezeit nach Beschäftigungsbeginn von vereinzelt 12 Monaten (§ 4 BzG BW; § 3 SBFG) bzw. mehrheitlich sechs Monaten (alle übrigen Länder) – in fast allen Bundesländern fünf Tage pro Jahr, teilweise auch zehn Tage in zwei Jahren (Kalenderjahre). Wird eine Tätigkeit regelmäßig an mehr oder weniger als fünf Wochentagen ausgeübt, erhöht oder verringert sich der Rechtsanspruch auf Freistellung entsprechend (vgl. z. B. § 3 BremBUG). Einen Sonderfall bildet das Saarland, wo der Anspruch abweichend regulär nur zwei Tage pro Kalenderjahr umfasst, plus eine weitere Freistellung ab dem dritten Tag, wenn in gleichem Umfang sonstige arbeitsfreie Zeit (z. B. Freizeitausgleich durch Überstunden) investiert wird. Dieses Modell bildet die Zuspitzung dessen, was Schmidt-Lauff (2008, S. 125) als Co-Investment per „Time-Sharing“ (ebd.) beschreibt. Insgesamt kann dabei jährlich an maximal sechs Arbeits-tagen eine freistellungsfähige Weiterbildung absolviert werden (§ 3 SBFG).¹³⁵

Als weiterer Sonderfall gerät die Arbeit im *Schichtdienst* in den Blick, wenngleich diese in den meisten Gesetzen nicht thematisiert wird: Wechselschicht kann im Einzelfall den Rechtsanspruch erhöhen (z. B. sechs statt fünf Tage, § 6 WBG). Zu finden ist auch eine Sonderregelung, nach der die Tätigkeit in Schichtarbeit so behandelt wird, dass die Freistellung auch dann greift, „wenn die Teilnahme an der Weiterbildungsveranstaltung vor oder nach einer an diesem Tag zu leistenden Schicht möglich wäre“ (§ 2 SBFG). Unter der Annahme, dass Bildungsurlaubsveranstaltungen insbesondere für Schichtarbeitende Partizipationsmöglichkeiten eröffnen, ist diese gesetzliche Berücksichtigung sehr beachtenswert, auch wenn sie in den vorliegenden Gesetztexten die Ausnahme darstellt.

Bezüglich einer *Übertragung* des Freistellungsanspruchs zeigt sich, dass diese nach den meisten Gesetzen zwar in das Folgejahr möglich ist, dies jedoch teilweise unter Bedingungen, etwa als Folge einer Ablehnung (mehrheitlich) oder dass die Mitnahme nur für die berufliche Weiterbildung möglich ist (z. B. § 5 BiUrlG; § 18 BbgWBG; § 8 Hamburgisches Bildungsurlaubsgesetz). Vereinzelt und nach Zustimmung des Arbeitgebenden ist eine Zusammenführung des Anspruchs auch jenseits des Beruflichen möglich (z. B. im Umfang von bis zu drei Jahren, § 2 NBildUG).

Für *Auszubildende* ist der Freistellungsanspruch in mehreren Bundesländern abweichend von dem der übrigen Arbeitnehmenden geregelt: In Baden-Württemberg und Mecklenburg-Vorpommern beträgt der Anspruch fünf Tage in der gesamten Ausbildungszeit (§ 3 BzG BW; § 5 BfG M-V), in Nordrhein-Westfalen werden fünf Tage in den ersten zwei Dritteln der Ausbildungszeit gewährt (§ 12a AWbG) und in Rheinland-Pfalz sind es fünf Tage pro Ausbildungsjahr, „wenn dadurch das Ausbildungsziel nicht gefährdet wird“ (§ 2 BFG). Ferner liegt in Berlin mit 10 Tagen pro Jahr ein höherer Anspruch für jüngere Arbeitnehmende (bis einschließlich 25. Lebensjahr) vor (vgl. § 2 BiUrlG). Unter der Annahme, dass eine Erstinanspruchnahme einer Bildungsfreistel-

135 Abweichend von der Aufteilung der investierten Zeit verfügt dieses Gesetz über weitere Besonderheiten: Es besteht ein Freistellungsanspruch von bis zu fünf Tagen a) in den zwei Kalenderjahren unmittelbar nach der Elternzeit, sofern ein beruflich-betrieblicher Bezug vorliegt, und b) innerhalb eines Kalenderjahres zum Zwecke des Nachholens eines Schulabschlusses (§ 3 SBFG). Die Regelungen zum Umfang verdeutlichen, dass das Gesetz im Saarland über einige Spezifika verfügt.

lung auch in der weiteren Berufs- und Bildungsbiografie zu Folgeteilnahmen führt, erscheint der Einbezug von Auszubildenden folgerichtig.

Inhalts-/Bildungsbereiche und Ziele: Überall ist berufliche Weiterbildung (auch: arbeitsweltbezogene Weiterbildung, § 1 ThürBfG) sowie meistens auch (gesellschafts-)politische Weiterbildung qua Freistellung möglich (z. B. AWbG; SBFG; WBG). Eine Ausnahme bildet Sachsen-Anhalt, wo *ausschließlich* berufsspezifische Weiterbildung möglich ist (vgl. § 8 Bildungsfreistellungsgesetz). *Berufliche Weiterbildung* impliziert in den Gesetzen übergreifend beispielsweise die Erhaltung, Erneuerung, Verbesserung und Erweiterung der beruflichen Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Qualifikationen (z. B. § 1 BzG BW; § 1 BiUrlG) sowie die Ermöglichung beruflicher Mobilität (§ 1 Hamburgisches Bildungsurlaubsgesetz; § 1 AWbG) oder auch die Wiedereingliederung, den beruflichen Übergang oder die Arbeitsplatzsicherung (§ 1 SBFG). Eingeschlossen sind aber auch die Vermittlung von Kenntnissen gesellschaftlicher, betrieblicher und arbeitspolitischer Zusammenhänge (u. a. § 1 ThürBfG) und Schlüsselqualifikationen (§ 2 BFG). Berufliche Weiterbildung beschränkt sich dabei nicht unbedingt auf die bisher ausgeübte Tätigkeit (§ 2 BFG), muss aber z. B. in Nordrhein-Westfalen mittelbar positiv für die Arbeitgeberin oder den Arbeitgeber sein (§ 1 AWbG). Aufgrund des in allen Gesetzen durchgängig vorhandenen beruflichen Bezuges, wird somit insbesondere die qualifikatorisch-funktionale Partizipationslinie deutlich, ist aber unterschiedlich breit ausgelegt.

Demgegenüber fokussiert *politische Weiterbildung* übergreifend die „Information über gesellschaftliche, soziale und politische Zusammenhänge sowie der Befähigung zu Beurteilung, Teilhabe und Mitwirkung am gesellschaftlichen, sozialen und politischen Leben“ (hier exemplarisch in der Formulierung des § 1 ThürBfG von 2015, vgl. ähnlich § 2 BFG). Dabei besteht der Anspruch, die Fähigkeit zur demokratischen Teilhabe, Mitverantwortung und Wahrnehmung entsprechender Aufgaben in Betrieb, Gesellschaft und Staat zu fördern (vgl. z. B. § 1 BiUrlG; § 1 Hamburgisches Bildungsurlaubsgesetz; § 1 AWbG; § 1 HBUG).¹³⁶ Somit wird klassisch die emanzipatorische Partizipation fokussiert. Eine spezifische Auslegung ist z. B. im BzG BW zu finden, indem mit der „Information über politische Zusammenhänge und der Mitwirkungsmöglichkeit im politischen Leben“ (ebd., § 1) auf potenzielle politische Funktionen zugespitzt wird.

Am Beispiel der beruflichen und politischen Bildung wird sichtbar, dass trotz getrennter Benennung der Bildungsbereiche in einigen Bundesländern auf institutioneller Ebene eine Verbindung der Inhaltsbereiche und Zielstellungen erfolgt, in der Lesart dieser Studie umfasst dies die Verbindung funktionaler und emanzipatorischer Partizipation, beispielsweise indem die Auslegung von beruflicher Bildung die Vermittlung von Kenntnissen *gesellschaftlicher*, betrieblicher und *arbeitspolitischer* Zusammenhänge einschließt (u. a. § 1 ThürBfG). Vereinzelt wird die Verbindung der Bildungsbereiche auch klar formuliert, verbleibt aber eine Option und keine Notwen-

¹³⁶ Damit einhergehend finden sich implizite Hinweise zur Ausrichtung, beispielsweise mit dem formulierten Ziel „Gleichstellung von Mann und Frau und von behinderten und nicht behinderten Menschen“ (vgl. § 2 BFG).

digkeit, etwa in Form der „beruflichen oder der gesellschaftspolitischen Weiterbildung *oder* deren Verbindung“ (vgl. § 3 BFG, Herv. L. H.). Es wird deutlich, dass die dem Bildungsurlaub zugeschriebene Verbindung der Bildungsbereiche in einigen Gesetzen manifest ist und dass die Verschränkung bildungsrelevanter Inhaltsbereiche in der Wahrnehmung des Individuums, z. B. die Doppelstruktur des Beruflichen und des Allgemeinen, somit in den Gesetzen auch institutionell möglich ist.

Allgemeine Bildung wird allerdings nur vereinzelt benannt (§ 1 BremBUG/BremBZG; § 5 WBG; indirekt in § 1 NBildUG), während in einzelnen Bundesländern spezifischer die Freistellung zum Zwecke kultureller Weiterbildung möglich ist (z. B. im § 14 BbgWBG).

Darüber hinaus berücksichtigen mehrere Landesgesetze *ehrenamtsbezogene Weiterbildung* (u. a. BzG BW; HBUG; BfG M-V; ThürBfG), auch definiert als Fortbildung zum Zwecke der „Ausübung einer ehrenamtlichen oder einer gemeinwohlorientierten, freiwilligen und unentgeltlichen Tätigkeit“ (§ 1 SBFG). Ehrenamtsbezogene Weiterbildung umfasst dabei die Qualifizierung für die Ausübung eben dieser Tätigkeiten inklusive der Vermittlung von Kenntnissen zu gesellschaftspolitischen Zusammenhängen (vgl. § 1 SBFG; § 11 NBildUG; § 1 ThürBfG). Was als Ehrenamt oder äquivalente Tätigkeit gilt, ist dabei i. d. R. durch weitere Rechtsvorschriften festgelegt und/oder in Anlehnung an den Gemeinwohlbezug in den Gesetzen eingegrenzt (siehe z. B. § 1 BzG BW; § 1 HBUG) sowie in den Gesetzen selbst weiter ausgeführt (siehe z. B. ebd.; § 1 ThürBfG). Übergeordnetes Ziel ist die „Stärkung des ehrenamtlichen Engagements“ (§ 1 BzG BW), wodurch Formen emanzipatorischer Partizipation als Teil gesellschaftlicher Partizipation angesprochen werden.

Inhaltlich ausgeschlossen, meist per „Ausschlusskatalog“ oder „Negativliste“ (Siebert 1995, S. 28), werden auf Ebene der Veranstaltungen i. d. R. *für alle Arbeitnehmenden* jene Bildungsmaßnahmen, die beispielsweise der unmittelbaren Durchsetzung (partei-/verbands-)politischer Ziele dienen, aber auch jene mit einem Schwerpunkt auf Erholung, Freizeitgestaltung und Unterhaltung, sportlicher oder künstlerischer Betätigung, dem Einüben psychologischer Fähigkeiten ohne Berufsbezug, dem Erwerb einer Fahrerlaubnis oder einer touristisch ausgerichteten Studienreise (siehe z. B. § 9 BfG M-V; § 6 BzG BW; § 11 HBUG; § 11 NBildUG). Teilweise werden auch ausschließlich betriebliche Interessen bzw. besondere betrieblich Bezüge sowie die Teilnahme an beruflichen Ausbildungen und Umschulungen klar ausgenommen (vgl. § 6 SBFG) und auch die reine Fortbildung betrieblicher Interessenvertretungen ist eingeschränkt (z. B. ebd.; § 11 HBUG).

Für *Auszubildende* ist die Freistellung teilweise beschränkt auf ausschließlich politische Weiterbildung (§ 12 AWbG; § 1 BiUrlG; § 2 BFG) oder beschränkt auf politische und ehrenamtsbezogene Weiterbildung (§ 3 BzG BW; § 2 BfG M-V).

Pohlmann (2018) ordnet die Ausschlusskriterien als Schutzmechanismus gegen eine Instrumentalisierung der Freistellung infolge von Interessen Dritter ein:

„Gleichzeitig wird der Bildungsurlaub in den Gesetzen deutlich von den Interessen Dritter abgrenzt: Von betrieblichen Interessen, privaten Interessen und Interessen gesellschaftlicher Großgruppen (Kirche, Gewerkschaften, Verbände, Parteien). Die Ausschlusskata-

loge schützen den Bildungsurlaub vor der Instrumentalisierung für andere Zwecke. Es ist somit eindeutig definiert, dass Bildungsurlaub weder ein ‚Urlaub‘ ist, der primär der Erholung dient bzw. Freizeitcharakter oder touristische Anteile hat, noch dass Bildungsurlaub ein Instrument zur beruflich-betrieblichen Qualifizierung ist.“ (Ebd., S. 63)

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass das Format trotz zahlreicher Bezüge zum Beruflichen als Instrument der Arbeitnehmenden und nicht als Instrument der Arbeitgebenden (oder anderer Gruppen) Bestand hat und – in den meisten Bundesländern – ein breites Bildungsverständnis realisiert wird. Dennoch hält Pohlmann (ebd., S. 62) in diskursanalytischer Perspektive ebenfalls fest, dass mit der Fokussierung der Zielsetzungen und der Themen auf berufliche Bildung auch die Arbeitgebendenseite bedient wird. Dies zeigen auch die im Folgenden skizzierten betriebsbezogenen Komponenten der Gesetze.

Ergänzend werden nun spezifische gesetzliche Regelungen aufgegriffen, die auf Ebene der Betriebe zusätzlich die Gelegenheitsstruktur des Individuums beeinflussen und so für die Teilnahme an Bildungsurlaubsveranstaltungen als Teil der Konstellationen von Weiterbildungspartizipation bedeutsam, jedoch weitgehend situativ dynamisch sind (und deshalb nur begrenzt in Tabelle 4 aufgenommen wurden):

Betriebsgröße und Freistellungsquote: Der individuelle Freistellungsanspruch ist in vielen Bundesländern per Gesetz an die *Größe des Betriebs*, in dem die Beschäftigung stattfindet, gekoppelt. Einige Bundesländer schließen Beschäftigte in Kleinst- und Kleinbetrieben (< 5 bzw. < 10 Beschäftigte) vom gesetzlichen Freistellungsanspruch aus (vgl. u. a. § 7 BzG BW; § 3 ThürBfG). Neben der Betriebsgröße greift auf betrieblicher Ebene als weiteres Regulativ in den meisten Bundesländern (außer im BremBUG/BremBZG, Hamburgisches Bildungsurlaubsgesetz, WBG) eine *Quotenregel*, nach der Arbeitgebende nur eine festgelegte, maximale Anzahl der Beschäftigten im Betrieb freistellen müssen und darüber hinaus Anträge mit Verweis auf die Freistellungsquote ablehnen können.¹³⁷ Die Freistellungsquote ist definiert als Prozentsatz der Beschäftigten (z. B. 10 %, § 7 BzG BW; 33 %, § 5 HBUG) oder Anzahl der bewilligten Freistellungstage im Verhältnis zur Anzahl der Beschäftigten (z. B. das 2,5-Fache der Zahl der Beschäftigten, § 17 BbgWBG). Sie ist häufig gekoppelt an die Betriebsgröße, z. B. 10 % der Beschäftigten in Betrieben < 50 Beschäftigte (vgl. § 3 AWbG) oder kein Anspruch im Kalenderjahr, wenn a) < 25 Beschäftigte, bereits fünf Tage beantragt wurden, b) > 25 bis 50 Beschäftigte, die Gesamtzahl der bewilligten Freistellungstage die Hälfte der zu Jahresbeginn Beschäftigten erreicht, c) > 50 Beschäftigte, die Gesamtzahl der bewilligten Freistellungstage die Zahl der zu Jahresbeginn Beschäftigten erreicht (vgl. § 6 ThürBfG). Hieraus ergeben sich je nach Betriebszugehörigkeit und aktuellem Kalenderjahr trotz grundsätzlichem Anspruch per Gesetz situativ variierende Rahmenbedingungen der Bildungs(nicht)freistellung für das Individuum.

137 Allerdings existieren auch Hinweise, dass abgelehnte Anträge nächstmals Vorzug erhalten, die Übertragung ins Folgejahr ermöglichen sowie grundsätzlich auch ein Benachteiligungsverbot infolge der Inanspruchnahme von Bildungsurlaub zu beachten ist (u. a. § 8 HBUG; § 14 WBG; § 4 BremBUG).

Verhältnis zu anderen Ansprüchen: Insbesondere für die berufliche Bildung regeln Tarifverträge und Betriebsvereinbarungen „Freistellungen, Kostenübernahme, Durchführungen und andere Interessenaspekte zur betrieblichen Weiterbildung“ (Schmidt-Lauff 2018, S. 3). Dementsprechend gibt es in den Freistellungsgesetzen auch Regelungen zur Anrechnung auf den Bildungsfreistellungsanspruch¹³⁸, wenn andere Freistellungen zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen vorliegen, beispielsweise tarifvertraglicher, dienstlicher oder betrieblicher Art (vgl. u. a. § 4 SBFG). Keine Anrechnung erfolgt i. d. R., „wenn die Weiterbildung der Einarbeitung auf bestimmte betriebliche Arbeitsplätze oder überwiegend betriebsinternen Erfordernissen dient“ (§ 5 BzG BW). Dennoch wird im Falle einer Anrechnung der frei verfügbare Freistellungsanspruch künstlich reduziert (vgl. Pohlmann 2018, S. 60).

Ausgleichsanspruch: Neben dem Ausklammern von Kleinbetrieben existiert in zwei Bundesländern für die Arbeitgebenden ein Anspruch auf den monetären Teilausgleich der Freistellung. Erstattet wird landesseitig ein festgelegter Pauschalbetrag, generell für Klein- und Mittelbetriebe (< 50 Beschäftigte; § 8 BFG) bzw. für alle Betriebe, vorbehaltlich verfügbarer Haushaltsmittel, differenziert nach beruflicher Weiterbildung (55 Euro pro Tag) und politischer oder ehrenamtsbezogener Weiterbildung (110 Euro pro Tag; § 16 BfG M-V). Evoziert wird so die positive Beeinflussung des betrieblichen Weiterbildungssupports in Form der anteiligen Erstattung entstehender Opportunitätskosten. Die zuvor angesprochene Kofinanzierung erhält in dieser Form drei Akteure: Individuum, Unternehmen, Land.

Festzuhalten ist abschließend, dass sich trotz vieler bundesweit (wo vorliegend) vergleichbarer oder sogar übereinstimmender Grundzüge der jeweils geltenden Gesetze auch Abweichungen im formulierten Rechtsanspruch finden (zu den grundlegenden Hauptregelungspunkten der Gesetze siehe auch die Auflistungen von Schmidt-Lauff 2008 und 2018 sowie Pohlmann 2018, S. 53–63).

Als strukturierend für die hier thematisierte Bildungsurlaubsteilnahme sind insbesondere Differenzen zu nennen bezogen auf

- die *Anspruchsberechtigten* (abweichend für Beamte, Auszubildende, Jüngere),
- den *Anspruchsumfang* und seine *Übertragbarkeit* in einen Folgezeitraum,
- die *Bildungsbereiche* (neben beruflich auch politisch, ehrenamtsbezogen, allgemein inkl. kulturell) sowie die zugehörigen *Inhalte* und *Ziele* (geknüpft an unterschiedliche Bedingungen),
- die *betriebsbezogenen Regelungen* (Betriebsgröße und Freistellungsquote, Verhältnis zu anderen Ansprüchen, Ausgleichsanspruch und damit einhergehend der Weiterbildungssupport).

Hieraus ergeben sich unterschiedliche Rahmenbedingungen für Weiterbildungspartizipation im Kontext der Bildungsurlaubs-, Bildungsfreistellungs- und Bildungsgesetze. Divergierende Teilnahmequoten werden somit anteilig durch die Spezifika

138 Ebenso existieren teilweise weitere Regelungen zur Form der Nutzung gesetzlicher Ansprüche in Bezug zur betrieblichen Weiterbildung (vgl. Schmidt-Lauff 2018, S. 4).

des jeweils geltenden Gesetzes (mit-)getragen, wenngleich die Gesetzgebung nur *ein* Kriterium in der Gemengelage vielschichtiger Einflussfaktoren auf die Beteiligungsquote ist.

3.3 Forschungen und empirische Befunde zum Bildungsurlaub mit Fokus Weiterbildungspartizipation

Empirisch reiht sich diese Studie in eine Reihe verschiedenartiger Forschungen zum Bildungsurlaub ein. Im Schwerpunkt wurde Bildungsurlaub in den 1970er-/1980er-Jahren aus unterschiedlichen Blickwinkeln befohrt und als exemplarisches Untersuchungsfeld genutzt: „Wie stark die Entwicklung eines Forschungsfeldes in der Erwachsenenbildung von der Entwicklung der Erwachsenenbildungspraxis abhängig ist, lässt sich bei Bildungsurlaubsforschungen besonders deutlich sehen“ (Holzapfel 1979, S. 407). In der Hochphase der Bildungsurlaubspraxis und -diskurse, während und nach der Einführung erster Gesetze, war die Forschung ebenfalls stark ausgeprägt und folgte dem „Innovationsschub“ (Siebert 1995, S. 5). Im Schwerpunkt wurden damals vielfältige Praxis- und Erfahrungsberichte sowie Begleitforschungen zu didaktischen Konzeptionen umgesetzt (vgl. zur Übersicht z. B. Beer 1978, S. 59–69; Siebert 1972; Holzapfel 1979), aber auch größere wissenschaftliche Untersuchungen durchgeführt. Das vorrangig didaktisch geprägte Kerninteresse lag dabei meist in der Fokussierung und Erreichbarkeit bestimmter Zielgruppen (vgl. Kuper 2000, S. 13 f.) als Teil der Planung und Durchführung der Bildungsurlaubsveranstaltungen sowie auf Ansätzen zur Lernprozessforschung, weniger auf der Legitimation des Formates als spezifische Institutionalform des Lernens (vgl. Holzapfel 1979, S. 408).

Die Spanne der Forschungen reicht seither von (schwerpunktmäßig) erwachsenenpädagogischen (z. B. Bremer 1999) bis zu (vereinzelt) rechtswissenschaftlichen Analysen (z. B. Däubler-Gmelin 1975), von umfassenden (z. B. das BUVEP, Kejcz et al. 1979) bis hin zu spezifischen und länderbezogenen Betrachtungen (z. B. für Schleswig-Holstein, Rudnik 1999), von Bestandsaufnahmen (z. B. Hindrichs et al. 1984) sowie Expertisen (z. B. Siebert 1995) bis zu Praxis- und Erfahrungsberichten¹³⁹ sowie Evaluationen (z. B. Schlevogt 2006).¹⁴⁰ In diesem Kapitel werden ausgewählte Studien mit Bezug zur Teilnehmendenperspektive und zum Fokus Weiterbildungspartizipation sowie theoretische Auseinandersetzungen hierzu aufgegriffen, um den Forschungsstand zur Bildungsurlaubs(nicht)teilnahme darzulegen.¹⁴¹

Die Aufarbeitung der Forschungen und empirischen Befunde erfolgt unter folgender Annahme: Eine rechtlich-formale Regelung gilt auch im Weiterbildungsbe-
reich als notwendige, nicht aber hinreichende Bedingung dafür, dass sich diese auch in normativ gewollter Form in der Praxis niederschlägt (vgl. Weinberg 1999, S. 84;

139 Erfahrungsberichte bleiben in dieser Arbeit weitgehend ausgeklammert.

140 Eine Übersicht der frühen Bildungsurlaubsforschung bis 1979 liefert Holzapfel (1979). Er verweist dabei auf die insgesamt ungenügende Forschungsdokumentation in jener Zeit (vgl. ebd., S. 408), welche bis in die Gegenwart ein vollständiges Bild der Bildungsurlaubsforschung erschwert.

141 zu Studien zur Perspektive der Weiterbildungseinrichtungen, Anbieter-/Angebotsstrukturen, Planungsstrategien und zur Konzeption von Bildungsurlaub siehe Pohlmann (2018)

Friebel 2012, S. 18). Übertragen auf den Bildungsurlaub und die Perspektive des Individuums bedeutet dies, dass ein gesetzlicher Bildungsurlaubsanspruch nicht automatisch in einer Realisierung von selbigem mündet, wie die im Folgenden skizzierten Erkenntnisse zur Bildungsurlaubs(nicht)teilnahme zeigen.

3.3.1 Bildungsurlaub – Teilnahmequote bzw. Quote der Inanspruchnahme des Rechtsanspruchs

Die in Kapitel 2.2 ausgeführte Problematik der Datenlage zur Weiterbildungspartizipation im Allgemeinen als *heterogenes und lückenhaftes Konglomerat* gilt auch für den Bildungsurlaubsbereich im Speziellen (vgl. Nuisssl 2008b; Schmidt-Lauff 2018): Eine umfassende Gesamtstatistik auf Bundesebene oder eine breite wissenschaftliche Forschung existiert nicht, zuverlässige und vergleichbare Statistiken auf Landesebene liegen nicht vor (vgl. Hindrichs et al. 1984, S. 14 f.; Wagner 1996, S. 6; Deutscher Bundestag 2011), auch eine einheitliche Berichtspflicht zum Bildungsurlaub besteht in den Bundesländern nicht. Quoten der Inanspruchnahme des Rechtsanspruchs liegen nur anteilig vor und selbst eine basale Teilnahmequote als „Anteil der Personen, die in einem Zeitraum an Weiterbildung [hier: Bildungsurlaub, L. H.] teilgenommen haben“ (Käpplinger, Kulmus & Habertzeth 2013, S. 9) kann nicht für alle Länder regelmäßig nachgewiesen werden. Wenn Daten vorhanden sind, speisen sich diese aus unterschiedlichen Datenquellen und Erhebungsjahren, woraus eine eingeschränkte Aussagekraft und fehlende Vergleichbarkeit resultiert¹⁴² (vgl. Wagner 1996, S. 6; Nuisssl 2008b, S. 51 f.; Schmidt-Lauff 2018, S. 14, 17), wie auch Jäger (2007) resümierend festhält:

„Die vorhandenen Daten zur Bildungsfreistellung haben stark fragmentarischen Charakter. Aussagen zu bundesweiten Trends sind problematisch (in Hamburg, im Saarland und in Nordrhein-Westfalen existiert keine Berichtspflicht). Zudem ist es nicht sinnvoll, die Daten der Länder untereinander zu vergleichen, da Erhebungs- und Auswertungsmodalitäten stark voneinander abweichen.“ (Ebd., S. 176)

Wenngleich die Datenlage zur Inanspruchnahme von Bildungsurlaub somit höchst lückenhaft sowie undifferenziert ist und keine validen Aussagen im Ländervergleich oder Trend zulässt, verdeutlicht die Annäherung an die *Quantität der Teilnahme*, eine Tendenz: Laut AES nehmen bundesweit durchschnittlich 7 % (in 2018 und 2016; im Zeitverlauf stabil mit 5 % in 2014 und 2012 und 6 % in 2010, vgl. BMBF 2019, S. 19) irgendeine Form von Bildungsfreistellung wahr („Teilnahme während Bildungsfreistellung“, ebd.). Unklar bleibt hierbei, ob es sich um die Inanspruchnahme des gesetzlichen Bildungsurlaubs handelt oder ob eine alternative Freistellungsform (z. B. tarifrechtlicher Art) gemeint ist, da es sich in der Erhebung um eine zusammenfassende Kategorie handelt (*Bildungsfreistellung i. w. S.*).

Bei weiterer Betrachtung, weitgehend basierend auf den jeweiligen Landesstatistiken, zeigen sich für den Bildungsurlaub als spezifische Freistellungsform geringere

142 Auf Bundesebene sammelte beispielsweise der Bundestag vorliegende Daten der Länder im Jahr 2011, ermöglicht infolge diverser Diskrepanzen der landesspezifischen Daten aber dennoch keine systematisierte Beschreibung der Gesamtsituation, so die hier geteilte Einschätzung von Schmidt-Lauff (2018, S. 13 f.).

*Teilnahmequoten bzw. Quoten der Inanspruchnahme von Bildungsurlaub*¹⁴³ (mit unterschiedlichen Bezugsjahren abgebildet in Tabelle 5). Unabhängig von der Bestehensdauer der gesetzlichen Grundlage werden kontinuierlich Quoten in einem niedrigen Spektrum (nach den hier aufgegriffenen Zahlen zwischen 0,1 und 3,0 %) erreicht. Im bundesweiten Vergleich ist die Beteiligung an Bildungsurlaub dabei im hier betrachteten Bundesland Bremen mit je nach Quelle und Erhebungsjahr 3 % bis 5 % überdurchschnittlich (vgl. Nuissl 2008b, S. 50 f.; Reichling 2014a, b).¹⁴⁴ Über die Gründe für die erhöhte Quote in Bremen liegen keine gesicherten Erkenntnisse vor, in Erwägung gezogen werden die lange Tradition und öffentliche Thematisierung, das umfassende Angebot und die bremische Bildungsinfrastruktur sowie die räumliche Struktur als Stadtstaat (siehe hierzu genauer Kapitel 4.2.3). Demgegenüber stellt Schmidt-Lauff (2018, S. 17) zum letztgenannten Aspekt fest, dass eine erhöhte Teilnahme in Stadtstaaten gegenüber Flächenländern nicht mehr pauschal aufrecht erhalten werden könne. Ebenso wie Differenzen der Teilnahme auf individueller Ebene erweisen sich somit langfristig auch Unterschiede zwischen den Ländern als weiteres potenzielles Analysefeld.

Tabelle 5: Teilnahmequoten bzw. Quoten der Inanspruchnahme von Bildungsurlaub nach Bundesländern

| Bundesland | Quote (Bezugsjahr), gerundet |
|------------------------|-------------------------------|
| Baden-Württemberg | 3 % (2015, geschätzt)** |
| Berlin | 1 % (2012)* |
| Brandenburg | 0,4 % (2012)* |
| Bremen | 3 % (2011)* |
| Hamburg | k. A. |
| Hessen | 0,5 % (2010)* |
| Mecklenburg-Vorpommern | 0,1 % (2010)** |
| Niedersachsen | 1,25 % (2008)* |
| Nordrhein-Westfalen | 0,5 % (geschätzt, 2010) ***** |
| Rheinland-Pfalz | 2,1 % (2015/2016)***** |
| Saarland | < 1 % (geschätzt)** |
| Sachsen-Anhalt | 0,37 % (Ø 2008–2011)*** |
| Schleswig-Holstein | 0,76 % (2012)* |
| Thüringen | k. A. |

Die abgebildeten Teilnahmequoten sind übernommen aus * Reichling (2014a), **Schmidt-Lauff (2018, S. 16), ***Landtag Sachsen-Anhalt (2012), Drucksache 6/1625, ****Landesregierung Rheinland-Pfalz (2017), Drucksache 17/3262 und *****Deutscher Bundestag (2011), Drucksache 17/4786.

143 Kritisch zu hinterfragen ist das Zustandekommen der aufgeführten Quoten. Beispielsweise beruht die Berechnung teilweise auf Teilnahmefällen, die mit den Berechtigten ins Verhältnis gesetzt werden, was methodisch fragwürdig ist.

144 Schmidt-Lauff (2018, S. 16) hält auf Basis eigener Berechnungen eine Teilnahmequote von 10 % für Bremen in 2011 und 3,18 % für Sachsen-Anhalt in 2010 fest. Diese im Vergleich zu den übrigen Quellen hohen Werte sind nicht direkt nachvollziehbar und erscheinen unter Berücksichtigung weiterer Quellen tendenziell überschätzt.

Aus den vorhandenen Daten geht nicht immer klar hervor, ob es sich um *Teilnahmequoten* oder um *Quoten der Inanspruchnahme von Bildungsurlaub i. e. S.* handelt; das Zustandekommen der Quoten variiert. Auszugehen ist einerseits davon, dass die reine *Quote der Inanspruchnahme von Bildungsurlaub* in einigen Bundesländern geringer ist, da Daten – wenn vorhanden – häufig anbieterseitig die Teilnahmefälle zu Bildungsurlaubsveranstaltungen dokumentieren, hierbei jedoch nicht zwangsläufig eine Differenzierung zur tatsächlichen Nutzungsquote des Rechtsanspruchs erfolgt. Beispielsweise werden Bildungsurlaubsveranstaltungen zunehmend auch in der Freizeit besucht (vgl. Jäger 2007, S. 176), wodurch sich eine Überschätzung der Nutzungsquote des Rechtsanspruchs in den Daten abbilden kann. Es handelt sich somit zunächst um eine *veranstaltungsbezogene Teilnahmequote* (basierend auf *Teilnahmefällen*), welche in den Ländern unterschiedlich ausdifferenziert und berechnet wird. Andererseits bilden die Landesstatistiken kein vollständiges Bild aller Bildungsurlaubsveranstaltungen/-anbieter ab, wodurch die landesbezogene Quote wiederum negativ verzerrt sein kann.¹⁴⁵

Trotz begrenzter Aussagekraft der hier genannten Quoten wird sichtbar, dass die in den Anfängen der Diskurse in den 1970er-Jahren antizipierte, „beinahe ‚überwältigende‘ Inanspruchnahme der zu erwartenden Gesetzgebungen“ (Schmidt-Lauff 2018, S. 4), welche sogar Selektionskriterien zur Beschränkungen der Teilnahmeberechtigung in die Diskussion brachte (vgl. Beer 1978, S. 128, 136 f.), sich nicht realisierte. Es wird sichtbar, dass eine vom Deutschen Bildungsrat (1970) angenommene Teilnahmequote von bis zu 15 % (vgl. Wagner 1996, S. 7) weder annähernd erreicht, noch tangiert wurde. Die in der Gesamttendenz niedrigen Werte sind dabei kein Gegenwartsphänomen. Beispielsweise war die Teilnahmequote im Jahr 1980, zur Zeit des Aufschwungs des Bildungsurlaubs, in den fünf Bundesländern mit entsprechendem Gesetz ebenfalls eher niedrig: Berlin (6,2 %), Bremen (4,5 %), Niedersachsen (3,76 %), Hessen (3,1 %) und Hamburg (abweichend für das Jahr 1978 erhoben: 1,2 %; vgl. Nürnberger 1982, S. 11). In der Frühphase stiegen die Quoten zunächst gering, aber kontinuierlich an (vgl. Nuissl 2008b, S. 51 f.), schwankten nur in den ersten Jahren nach der Einführung neuer Gesetze nennenswert und tendierten dann – meist ca. drei Jahre nach dem Inkrafttreten – zu einem konstant niedrigen Niveau (vgl. Wagner 1996, S. 7; Schmidt-Lauff 2018, S. 17). Jäger (2007, S. 176) verweist diesbezüglich sowohl für die Veranstaltungszahl als auch für die Teilnahmefälle auf eine leicht rückläufige Entwicklung seit den 1990er-Jahren in nahezu allen Ländern mit lange bestehenden Bildungsfreistellungsregelungen. Auch die Einschätzung von Nuissl (2008b, S. 50), dass keine Trendwende erwartbar sei, kann aktuell bestätigt werden. Jedoch bleibt das quantitative Gesamtniveau insgesamt stabil.

Diese Entwicklung ist insofern interessant, als dass die Beteiligungsquote der 18- bzw. 19- bis 64-Jährigen, welche mit der Eingrenzung auf das Erwerbsalter auch die

145 Ein positives Beispiel für eine differenzierte und transparente Erfassung bildet sich z. B. im Berichtswesen des Landes Rheinland-Pfalz ab. Abgebildet werden rheinland-pfälzische Beschäftigte, separierbar und mit gesonderten Teilnahmequoten versehen als Teilnehmende ohne Freistellung, Teilnehmende mit Freistellung nach dem Landesgesetz sowie Teilnehmende mit sonstiger Freistellung (vgl. Landtag Rheinland-Pfalz 2017, Drucksache 17/3262, S. 13 f.; Zeuner & Pabst 2018, S. 7 f.).

typische Altersgruppe der Anspruchsberechtigten für Bildungsurlaub sind, an *non-formaler Weiterbildung* insgesamt bis in die 1990er-Jahre anstieg, sich dann konsolidierte, bis vor wenigen Jahren erneut einen Aufschwung verzeichnete und sich in der Gegenwart auf hohem Niveau (50 % in 2016) einpendelt (vgl. Kapitel 2.3.1; Bilger & Kuper 2013a, S. 29 f.; Bilger & Strauß 2015a, S. 13; BMBF 2017, S. 13). Auch die individuelle Bereitschaft zur berufsbezogenen Weiterbildung, welche ebenfalls den Bildungsurlaub seit den 1990er-Jahren zunehmend prägt, ist eigentlich vorhanden (vgl. Schmidt-Lauff 2018, S. 1f.). Für den Bildungsurlaub sind jedoch weder der für die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt festgestellte Anstieg noch die Konsolidierung sichtbar, vielmehr zeichnet sich eine in langfristiger Betrachtung leicht gesunkene Bildungsurlaubsteilnahme ab, welche nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund der abgeschwächten Diskurse und der fehlenden oder negativen Thematisierung von Bildungsurlaub einzuordnen ist. Diese ist außerdem äquivalent zu betrieblichen Lernzeiten mit niedrigem bis mittlerem Regelungsgrad als Resultat zunehmender Beschleunigung, Arbeitsverdichtung und veränderter Arbeitszeitmodelle auszulegen (vgl. Faulstich & Schmidt-Lauff 2000b):

„Je größer die Vielfalt bestehender Arbeitszeitmodelle (z. B. Teilzeitarbeit, Schichtbetrieb) und je dichter die Arbeitszeit organisiert ist, desto größer werden die Schwierigkeiten für die Beschäftigten, Ansprüche auf Lernzeiten durchzusetzen.“ (Schmidt-Lauff 2004, S. 126)

Somit besteht zwar für das Individuum ein gesetzliches Recht, die tatsächliche Bewilligung und somit die Schaffung von Lernzeit dieser Art erfolgt aber im Unternehmen, d. h. die für Weiterbildungspartizipation bedeutsamen Kontextfaktoren Tätigkeit/Beschäftigung und Betrieb haben für den Bildungsurlaub einen hohen Stellenwert.

Die Ausführungen zur mengenmäßigen Beteiligung abschließend ist die von Wittpoth (2018) aufgeworfene Kritik einer dogmatisch-positiven Auslegung von Weiterbildungsbeteiligung aufgreifend hervorzuheben, dass nicht die *Quantität* in Form einer Quote (allein) aussagekräftig für die Bedeutung von Rechtsanspruch und Format ist:

„Es ist dann nicht länger plausibel, Nichtteilnahme zu skandalisieren. Denn sie zieht sich grundsätzlich durch alle Gruppen der Gesellschaft, geht auf die Unterschiedlichkeit von Konstellationen zurück, die mit Weiterbildung zunächst nichts zu tun haben. Ob Nichtteilnahme oder Teilnahme die ‚problematische‘ Form ist, ist eine lediglich (fallbezogen) empirisch zu klärende Frage.“ (Ebd., S. 1168)

Eine quantifizierte Quote im niedrigen Prozentbereich bedeutet zudem, dass dennoch eine nicht zu vernachlässigende reelle Zahl von Individuen erreicht wird, für die die Teilnahme eine Relevanz hat. Jansen und Länge (2000) bezifferten diese zur Jahrtausendwende bei einer bundesdurchschnittlichen Quote von ca. 1,5 % auf rund 500.000 Menschen, die mit ca. 1,8 Mio. Teilnahmetagen erreicht wurden (vgl. ebd., S. 152).¹⁴⁶ Trotzdem sind jenseits von Politik und Unternehmen auch im erwachsenenpädagogischen Diskurs kritische Positionen zu finden: „Ob das traditionelle Bil-

146 Inzwischen ist die Durchschnittsquote etwas geringer, die Arbeitnehmerszahl aber zugleich höher.

dungsurlaubsmoment perspektivisch wiederzubeleben ist, scheint angesichts der unverändert niedrigen Ausnutzungsquoten fraglich“ (Nuissl 2008b, S. 53). Auch oder gerade deshalb muss demnach zusätzlich die *Qualität* der Teilnahme im Sinne der hier thematisierten Weiterbildungspartizipation in den Fokus der Analyse rücken, welche einerseits nur über eine quantitativ ausdifferenzierte Betrachtung ersichtlich wird und andererseits zusätzlich qualitative Analysen erfordert (wie z. B. Bremer 1999; Robak 2015b; Zeuner & Pabst 2018). Auch Schmidt-Lauff (2018, S. 17) benennt Analysen jenseits einer einfachen und undifferenzierten Teilnahmequote als Desiderat. Einzubeziehen in die systematische Erfassung, Analyse und Bewertung von Bildungsurlaub ist demzufolge u. a. wie zur Weiterbildungspartizipation umfänglich dargelegt, *welche Faktoren die Teilnahme an Bildungsurlaub beeinflussen und welche Relevanz die Bildungsurlaubsteilnahme für das Individuum hat*. Eine einfache Teilnahmequote stößt hier an ihre Grenzen.

3.3.2 Weitere Erkenntnisse zur Bildungsurlaubsteilnahme

Obwohl die Datenlage insgesamt gering ist, liegen aus der mittlerweile fast 50-jährigen Geschichte des Bildungsurlaub puzzelförmige Erkenntnisse zur Teilnahme aus unregelmäßig aufbereiteten Daten der Landesstatistiken¹⁴⁷ (z. B. Wagner 1996; Rippen 2015a), verschiedenartigen Einzelstudien (z. B. Kejcz et al. 1979¹⁴⁸; Brödel et al. 1982; Bernstein, Grauer & Guth 1993; Bremer 1999), Bestandsaufnahmen/Expertisen (z. B. Hindrichs et al. 1984; Nuissl & Sutter 1984; Körber et al. 1995; Siebert 1995; Grotlüschen & Kubsch 2008a) und Evaluationen (z. B. Schlevogt 2006) vor. In diesem Kapitel werden ausgewählte Befunde mit Bezug zur aktuellen Lage aufgegriffen, um, über eine (geringe) Teilnahmequote bzw. Quote der Inanspruchnahme hinaus, Bildungsurlaubsteilnahmestrukturen für die Gegenwart beschreibbar zu machen.

Entsprechend der in Kapitel 2.3 eingeführten Systematik zur Abbildung von Einflussfaktoren der Weiterbildungspartizipation werden die Erkenntnisse auch für den Bildungsurlaub zunächst zur Teilnehmendenstruktur (unter Berücksichtigung *soziodemografischer Merkmale als Individualfaktoren* sowie *verfügbarer Kontextfaktoren* entlang dieser Oberkategorien) und anschließend zur *subjektiven Begründungslogik* dargelegt.¹⁴⁹ Damit schließt die Darlegung insbesondere an die Kategorien an, die Holzappel (1979) in seiner Systematisierung von Bildungsurlaubsforschungsfeldern als *Forschung über Teilnehmervoraussetzungen (objektive Situationsmerkmale) von und Teilnehmereinstellungen zu Bildungsurlaubveranstaltungen* (ebd., S. 410) sowie *Bestandsaufnahmen von Bildungsurlaubveranstaltungen* (ebd., S. 412) gruppiert.

Entgegen der insgesamt defizitären Datenlage erscheinen die Einflussgrößen, zu denen Aussagen getroffen werden können, zunächst umfassend. Ungeachtet dessen

147 Prinzipiell vorliegende Landesstatistiken sind nicht mit einem regelmäßigen und publizierten Berichtswesen gleichzusetzen.

148 Das in Kapitel 2.2.1 als Leitstudie angeführte BUVEP (Kejcz et al. 1979) bildet umfassende Personendaten der Teilnehmenden des Modellprogramms ab (n = 817), welche in diesem Kapitel nur in ausgewählter Form dargelegt werden. Unberücksichtigt bleiben beispielsweise die finanzielle Situation, Wohnortcharakteristika, Freizeitgestaltung und weitere Aspekte (siehe hierzu Monshausen et al. 1978, S. 45–104).

149 Eine in ihrer Einzelanlage differenzierte Darlegung der Studien und Erhebungen ist für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit nicht erforderlich und wird bewusst nicht umgesetzt.

darf dennoch nicht der Eindruck entstehen, dass die Erkenntnisse im Diskurs ebenso systematisiert und vollständig vorzufinden sind. Vielmehr handelt es sich im Folgenden um eine Zusammenführung von verschiedenartigen Puzzlestücken aus Datenquellen unterschiedlichen Umfangs sowie einmaligen Auswertungen und Auseinandersetzungen eines fast halben Jahrhunderts. Zur Teilnehmendenstruktur werden dabei Gesamttendenzen mit Bezug zur Gegenwart abgebildet, die jeweils in den Bundesländern anders ausgeprägt sein können und keine pauschale Verallgemeinerung zulassen.¹⁵⁰ Vielmehr ist ebenso wie die Datenlage auch die Ergebnislage eher heterogen und häufig konträr, wie neben der frühen Übersicht von Holzapfel (1979) auch die aktuelle Zusammenfassung von Schmidt-Lauff (2018, S. 15–19) zeigt.

3.3.2.1 Was beeinflusst die Bildungsurlaubsteilnahme? – Befunde zu ausgewählten Einflussfaktoren

Teilnehmendenstruktur – Individualfaktoren

Auf individueller Ebene liegen zur Teilnehmendenstruktur im Bildungsurlaub beispielsweise Erkenntnisse zu den *soziodemografischen Merkmalen* Geschlecht, Bildungsstatus (Schul- und Berufsbildung) und Alter vor. Diese Merkmale werden anbieterseitig und hierüber in den existierenden Landesstatistiken vollständig oder in Teilen – zumeist nur Geschlecht oder Geschlecht und Alter – erfasst.

Geschlecht: Während Hindrichs et al. (1984) Frauen als eine „für den Bildungsurlaub besonders schwer zu erreichende Teilnehmergruppe“ (ebd., S. 488) identifizierten, erscheint das Geschlechterverhältnis im Bildungsurlaub inzwischen im *bundesweiten Durchschnitt* tendenziell ausgeglichen und es lassen sich insgesamt betrachtet keine signifikanten Geschlechterunterschiede feststellen (vgl. u. a. Siebert 1995, S. 16; Wagner 1996; Jäger 2007; Deutscher Bundestag 2011; Rippien 2015a, S. 189). Für einzelne Bundesländer zeigt sich von dieser Gesamttendenz abweichend eine andere Geschlechterverteilung (z. B. ein Frauen/Männer-Verhältnis der Teilnehmenden von 65/35 in Berlin in 2008, vgl. Deutscher Bundestag 2011, S. 2, und 40/60 in Rheinland-Pfalz in 2015/16, vgl. Zeuner & Pabst 2018, S. 8), die sich als konträr beschreiben, mit den vorliegenden Daten nicht aber plausibel erklären lässt (vgl. Schmidt-Lauff 2018, S. 17). Sichtbar wird eine anbieterspezifische Geschlechterverteilung: In der politischen Bildung von *Arbeit und Leben* Niedersachsen war das Frauen/Männer-Verhältnis 24/76, wobei vermehrt Industriearbeiter erreicht wurden (vgl. Bremer 1999, S. 14), im DGB-Bildungswerk Hessen sind 2/3 der Teilnehmenden weiblich, was auf das vielfältige Angebot von Frauenseminaren und Kinderbetreuungsoptionen zurückgeführt wird (vgl. Schlevogt 2006, S. 43 f.). In der Vergangenheit wurden als für Geschlechterdifferenzen beachtenswerte Determinanten die geringere Frauenerwerbs-

150 Äquivalent zur Darstellung der Einflussfaktoren der Weiterbildungspartizipation in Kapitel 2.3.2 werden auch zur Bildungsurlaubsteilnahme weitgehend keine exakten, quantitativen Prozentzahlen präsentiert, welche eine direkte Vergleichbarkeit suggerieren würden, die aus den genannten Gründen (unterschiedliche Datenquellen, Bezugshorizonte, Rahmenbedingungen) nicht existiert, sondern die wesentlichen Erkenntnisse zusammengeführt und in ihrer allgemeinen Tendenz abgebildet (ähnlich wie empirisch fundiert bei Wagner (1996) und theoretisch zusammengefasst bei Jäger (2007)).

tätigkeit und somit seltenere Anspruchsberechtigung für Bildungsurlaub einerseits (negativ für Bildungsurlaubsteilnahme; vgl. Siebert 1995, S. 16; Wagner 1996, S. 9) sowie die geringere Beteiligung von Frauen an betrieblicher Weiterbildung und Kompensationsbedarf andererseits (positiv für Bildungsurlaubsteilnahme) hervorgehoben (vgl. ebd.). Das Bildungsniveau der Frauen erscheint höher, außerdem nehmen verstärkt ältere Frauen (nach der Familienphase) teil (vgl. Siebert 1995, S. 16 f.). Frauen sind ferner in der Gegenwart überwiegend Angestellte, Männer hingegen etwas mehr Arbeiter als Angestellte (z. B. in Rheinland-Pfalz, vgl. Deutscher Bundestag 2011, S. 5), was mit den Beschäftigungsbereichen korrespondiert, Frauen zudem vermehrt im Öffentlichen Dienst, Männer in der Privatwirtschaft dominant (z. B. in Hessen, vgl. ebd., S. 7). Bis in die Gegenwart entwickelt sich die geschlechtsspezifische Bildungsurlaubsquote bei gleichzeitig steigender Erwerbstätigkeit von Frauen und einer Annäherung der Weiterbildungsbeteiligung nach Geschlecht, einem Rückgang frauenspezifischer Angebote und geringer Kinderbetreuungsoptionen insgesamt jedoch eher unspezifisch.

Alter: Waren die Jüngeren (< 30/35) im Bildungsurlaub¹⁵¹ tendenziell in der Frühphase stärker vertreten, sanken ihre Beteiligungsquoten im Zeitverlauf, während die Beteiligungsquoten der Mittleren bis Älteren (> 35) insgesamt anstiegen, wie mehrere Studien zeigen (vgl. Monshausen et al. 1978, S. 46; Brödel et al. 1982, S. 59 f.; Hindrichs et al. 1984, S. 192, 437; Richter 1991, S. 97; Wagner 1996, S. 11; Schlevogt 2006, S. 44 ff.). Bildungsurlaub erscheint nun im mittleren bis fortgeschrittenen Alter, gekoppelt an eine fortschreitende Erwerbsphase besonders attraktiv (vgl. Rippien 2015a, S. 190). In der Gegenwart ist das Bild jedoch heterogen: Mehrheitlich stellen Teilnehmende im mittleren Erwerbsalter die dominante Gruppe dar (z. B. in Berlin, vgl. Deutscher Bundestag 2011, S. 2; in Bremen, vgl. Rippien 2015a, S. 190), zum Teil aber auch die Jüngeren, z. B. in Rheinland-Pfalz (vgl. Zeuner & Pabst 2018, S. 8). Als mögliche Begründung für eine im Zeitverlauf veränderte Altersverteilung zugunsten mittlerer/älterer Altersklassen führt Wagner (1996, S. 11) zum einen *demografisch* die Verschiebung im Erwerbsleben als Resultat geburtenstarker Jahrgänge, längerer Schulbildung sowie zunehmender Hochschulbildung an. Zum anderen benennt sie *arbeitsmarktpolitisch* die Strukturen und Risiken des Arbeitsmarktes, welche bezogen auf eine Bildungsurlaubsteilnahme insbesondere für Personen in Übergangphasen (z. B. zwischen Ausbildung und Berufseinstieg) negativ wirken (vgl. ebd.), was trotz veränderter Arbeitsmarktsituation in der Gegenwart weiterhin gilt. Dabei sei im fortgeschrittenen Alter die „Angst vor Repressionen“ (ebd.) infolge abgeschlossener Aufstiegsoptionen weniger bedeutsam (vgl. ebd.). Bezogen auf die *Gelegenheitsstruktur* existieren altersspezifisch variierende betriebliche Partizipationsmöglichkeiten, welche die Bildungsurlaubsteilnahme als Alternative uninteressant (Jüngere) oder wichtig (Ältere) machen (vgl. ebd.).

151 In Berlin und Hessen war der Anteil der unter 25-Jährigen zunächst besonders hoch, da hier die zuerst nur für Jüngere geltenden Gesetze nachwirkten (vgl. Wagner 1996, S. 11).

Bildungsstatus: Länderübergreifend vergleichbare Daten zum Bildungsstatus der Teilnehmenden existieren nicht (vgl. Schmidt-Lauff 2018, S. 18), vereinzelt wird dieser jedoch erfasst, allerdings zumeist bezogen auf die Schulbildung bzw. als gemischte Operationalisierung (z. B. Schulabschluss plus akademischer Abschluss). Für die Frühphase des Bildungsurlaubs zeigen mehrere Studien eine Dominanz niedriger Schul- und Berufsabschlüsse (vgl. Brödel et al. 1982, S. 59, 62; Hindrichs et al. 1984, S. 192, 195 f.; Monshausen et al. 1978, S. 49 f.), wobei Befunde zur Unter- oder Überrepräsentation von un- und angelernten Personen divergieren (vgl. ebd.; Holzapfel 1979, S. 414; Brödel et al. 1982, S. 61). Zugleich zeigten Brödel et al. (1982), dass die Einschätzung, Bildungsungewohnte erreicht zu haben, nicht pauschal auf Basis des niedrigen Bildungsstatus getroffen werden kann, da trotz geringer Schul- und Berufsbildung vielfach Personen mit bereits bestehender Weiterbildungserfahrung erreicht werden (vgl. ebd., S. 64–75).

Im Zeitverlauf stieg das Bildungsniveau der Teilnehmenden insgesamt an (vgl. Wagner 1996, S. 10). Trotz des Ziels, Bildungsbenachteiligte zu erreichen, belegen mehrere Erhebungen nun eine Dominanz von Teilnehmenden mit *Schulabschlüssen* mittleren (primär) bis höheren Bildungsniveaus (sekundär; vgl. ebd.; Richter 1991, S. 97; Grauer, Hüser & Klier 1996, S. 35; Schlevogt 2006, S. 46 f.; Rippien 2015a, S. 190 f.). Der geringe Anteil von Teilnehmenden mit niedrigem Bildungsniveau wird mit den vertretenen Beschäftigungsbereichen und dem Rückgang von Arbeiterinnen und Arbeitern im Bildungsurlaubs begründet (vgl. Wagner 1996, S. 10), lässt sich neben gesellschaftlich steigenden Bildungsniveaus aber z. B. auch mit einer geschlechtsspezifischen Entwicklung zugunsten heute besser gebildeter Frauen begründen (vgl. Hindrichs et al. 1984, S. 201; Schlevogt 2006, S. 47). Außerdem *könnten* erhöhte Teilnahmekosten infolge mangelnder öffentlicher Förderung dazu geführt haben, dass „Akzeptanzgrenzen für untere Einkommens- und Bildungsschichten überschritten“ (ebd., S. 10) wurden. Zugleich zeigen komparative Analysen jedoch, dass Teilnehmende mit Schulabschlüssen niedrigen Niveaus einen höheren Anteil als in regulärer Weiterbildung haben und Bildungsurlaub, bezogen auf Weiterbildungspartizipation, kompensatorisch wirkt (vgl. Rippien 2015a, S. 190 f.). Interessant ist in diesem Zusammenhang folgender, qualitativ generierter Befund in Schnittmenge zur subjektiven Logik: „Uneingelöste Bildungsaspiration kann als Motiv in die Bildungsentscheidungen für Bildungsurlaub einfließen“ (Robak 2015b, S. 262). Teilnehmende mit geringen und mittleren Schulabschlüssen werden zudem insbesondere in der politischen Bildung erreicht (vgl. Rippien 2015a, S. 196). Festzustellen ist somit, dass der Bildungsurlaub die Bildungsbenachteiligten erreicht, nicht jedoch so umfassend, wie sozial- und bildungspolitisch anvisiert (vgl. Jansen & Länge 2000, S. 148 f.).

Teilnehmendenstruktur – Kontextfaktoren

Über die Individualfaktoren hinaus liegen Erkenntnisse zu Kontextfaktoren der Weiterbildungspartizipation vor.

Zum *Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung* liegen für den Bildungsurlaub Erkenntnisse zum Erwerbsstatus, zur beruflichen Stellung sowie zur Berufsposition

und Art der Tätigkeit vor. Folgende Merkmale werden dabei auch in den Landesstatistiken abgebildet:

Erwerbsstatus: Bildungsurlaub richtet sich per definitionem vorrangig an Arbeitnehmende, d. h. Erwerbstätige im Sinne des jeweiligen Gesetzes. Erreicht und je nach Datenquelle/Erhebung abgebildet werden auch Teilnehmende, die keine Freistellung beansprucht haben, da die Veranstaltungen in der Regel allen Interessierten offenstehen (vgl. u. a. Hindrichs et al. 1984, S. 192 f.). „Untypische“ Teilnehmende wie Rentnerinnen und Rentner, Erwerbs- bzw. Arbeitslose, Schülerinnen und Schüler, Studierende und andere Gruppierungen machen im Zeitverlauf tendenziell übereinstimmend aber nur einen sehr geringen Anteil der Teilnehmenden aus (vgl. Monshausen et al. 1978, S. 58; Rippien 2015a, S. 191).

Berufliche Stellung: Bildungsurlaub gilt als zentrales Instrument der Arbeiterinnen- und Arbeiterbildung (vgl. Görs 1978; Hindrichs et al. 1984; Bremer 1999). Allerdings wurden und werden Arbeiterinnen und Arbeiter trotz zeitweilig hoher Anteile (z. B. im BUVEP mehr als die Hälfte der Teilnehmenden, vgl. Monshausen et al. 1978, S. 58) und im statistischen Sinn entsprechend ihres Anteils an den Anspruchsberechtigten weitgehend „angemessener“ Beteiligung (vgl. Hindrichs et al. 1984, S. 203; Görs 1978, S. 74 f., 81) nicht dauerhaft und bundesweit im anvisierten Maß erreicht (vgl. Schmid-Lauff 2018, S. 17). Ihr Anteil ging im Zeitverlauf zurück, sodass diese Gruppe relativ als unterrepräsentiert galt und gilt, während Angestellte gegenüber ihrem Anteil an den Anspruchsberechtigten schon früher überrepräsentiert waren und das Format zunehmend dominieren, wie mehrere Quellen belegen (vgl. Holzapfel 1979, S. 414 f.; Wagner 1996, S. 10; Schlevogt 2006, S. 48 f.; Jäger 2007, S. 176; Nuissl 2008b, S. 52; Deutscher Bundestag 2011, S. 5). Auffällig ist der für Rheinland-Pfalz belegte Anteil weiblicher Arbeiterinnen (minimal) und männlicher Arbeiter (überwiegend; vgl. ebd.), wobei sich auch in anderen Ländern geschlechtsspezifische Differenzen zeigen, die vor dem Hintergrund der jeweiligen Verteilung in der Beschäftigtenstruktur, z. B. dem Anteil männlicher Arbeiter in der Industrie, plausibel werden (z. B. in Bremen, vgl. Siebert 1995, S. 17). Arbeiterinnen und Arbeiter waren und sind im Bildungsurlaub *im Vergleich zur Weiterbildung insgesamt* dennoch überproportional vertreten (vgl. Hindrichs et al. 1984, S. 197, 435; Nuissl 2008b, S. 52; Rippien 2015a). Wichtig ist schließlich, dass eine Pauschalisierung nach beruflicher Stellung verkürzt ist, da die jeweiligen Gruppen weiter zu differenzieren sind (vgl. Görs 1978; Hindrichs et al. 1984, S. 199 f.).

Folgende Merkmale zum *Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung* werden nicht in den Landesstatistiken abgebildet, jedoch liegen Erkenntnisse aus anderen Erhebungen vor:

Berufsposition und Art der Tätigkeit: Implizit bezieht sich Wagner (1996, S. 11) auf die *Berufsposition*, obwohl diese i. e. S. nicht in der Analyse erfasst wird. Sie resümiert, dass der Bildungsurlaub ein „Förderinstrument der unteren und mittleren Ebenen in

den betrieblichen Hierarchien“ (ebd.) sei. Brödel et al. (1982, S. 94) zeigen, dass für die Teilnehmenden mehrheitlich weniger gute bis schlechte Aufstiegsmöglichkeiten in ihrer Arbeitsrolle existieren (vgl. ebd., S. 94). Sie belegen zudem sehr konkret für die *Art der Tätigkeit* einen Zusammenhang zwischen Tätigkeiten mit geringer Autonomie sowie wenig Abwechslungsreichtum und der subjektiv wahrgenommenen Belastung in der arbeitsfreien Zeit. Nach eigener Aussage in der Freizeit „sehr abgesspannte“ Teilnehmende sind im Bildungsurlaub wiederum eher selten anzutreffen (rund ein Drittel der Teilnehmenden; vgl. ebd., S. 116, 118). Allerdings zeigt Robak (2015b), dass Routinetätigkeiten ein Motor für die Bildungsurlaubsteilnahme sein können (vgl. ebd., S. 262). Für die zeitliche Gestaltung der Tätigkeit wird sichtbar, dass Bildungsurlaub für Schichtarbeitende¹⁵², welche typischerweise von sehr restriktiven Arbeitsbedingungen betroffen sind, häufig die einzige Möglichkeit ist, um an Weiterbildung teilzunehmen. Ihr Anteil im Bildungsurlaub ist dementsprechend hoch (z. B. ca. ein Drittel der Teilnehmenden im Modellprogramm Bildungsurlaub in NRW, vgl. Brödel et al. 1982, S. 114), ihr Bildungsniveau zugleich niedrig (vgl. ebd., S. 125).

Zum **Kontextfaktor Betrieb** liegen für den Bildungsurlaub Erkenntnisse zur Betriebsgröße, zu Branche/Wirtschaftszweig/Beschäftigungsbereich und Einzelergebnisse zum betrieblichen Weiterbildungssupport vor. Folgende Merkmale werden dabei auch in den Landesstatistiken abgebildet:

Betriebsgröße: Bildungsurlaubsteilnahme variiert mit Betriebsgröße. Beschäftigte aus Großunternehmen nehmen ihr Freistellungsrecht häufiger wahr als jene aus Klein(st)- und Mittelstandsunternehmen, wie sowohl Landesstatistiken als auch Einzelstudien als konstante Tendenz bestätigen (vgl. Monshausen et al. 1978, S. 63; Brödel et al. 1982, S. 288; Hindrichs et al. 1984, S. 436 f.; Grauer, Hüser & Klier 1996, S. 35; Schlevogt 2006, S. 51; Deutscher Bundestag 2011, S. 6 f.). Über das Merkmal Betriebsgröße wirken allerdings verschiedene betriebliche Einzelmerkmale (vgl. Brödel et al. 1982, S. 140 ff., 151 f.): Äquivalent zur Weiterbildungsteilnahme insgesamt ist u. a. von Effekten der Branche sowie einer erhöhten *Weiterbildungsvertrautheit* auszugehen, außerdem geraten der Betriebsrat, die Dauer der Betriebszugehörigkeit sowie die berufliche Statusstruktur inklusive der Gewerkschaftsmitgliedschaften in den Blick. Es bildet sich idealtypisch ab, dass nicht ein Einzelfaktor, sondern die Konstellation verschiedener Merkmale die Bildungsurlaubsteilnahme bedingt und sich betriebsseitige Einflüsse kumulieren. Konkret begründet wird die Relevanz der Betriebsgröße dabei mit der positiven Informationspraxis und unproblematischeren Freistellungsprozessen in größeren Unternehmen (vgl. Grauer, Hüser & Klier 1996, S. 35; Brödel et al. 1982, S. 148). In Rheinland-Pfalz zeigt sich abweichend eine höhere Quote der mittleren Betriebe, welche auf die Wirkung landesspezifischer Erstattungsmöglichkeiten für Unternehmen zurückgeführt wird (vgl. Zeuner & Pabst 2018, S. 8).

152 Siehe zur Analyse dieser Teilnehmendengruppe umfassend Brödel et al. (1982, S. 129–139).

Branche/Wirtschaftszweig/Beschäftigungsbereich: Im Zeitverlauf haben Teilnahmen aus den Bereichen Öffentlicher Dienst, Handel und Dienstleistung zu- und aus dem zuvor stärkeren industriell-technisch-produktiven Bereich abgenommen (vgl. u. a. Monshausen et al. 1978, S. 62; Brödel et al. 1982, S. 144; Wagner 1996, S. 10). Dies wird einerseits damit begründet, dass die Freistellung im Öffentlichen Dienst unproblematischer sei als in der Privatwirtschaft, und andererseits mit allgemeinen wirtschaftlichen Strukturveränderungen zugunsten einer Zunahme von Verwaltung und Dienstleistung bei gleichzeitiger Abnahme der Industrie (vgl. ebd.). Ebenso sei die relative Arbeitsplatzsicherheit im öffentlichen Dienst bildungsurlaubsförderlich (vgl. Jansen & Länge 2000, S. 150). Allerdings ist der Öffentliche Dienst selbst auch als heterogener Bereich wahrzunehmen, wird jedoch nicht differenziert abgebildet (vgl. Siebert 1995, S. 19). Für die Gegenwart zeigt die Verteilung, häufig maximal nach wirtschaftssektoraler Zugehörigkeit erfasst, übergreifend für die mit Daten versehenen Bundesländer *keine* Zuspitzung in diese Richtung: Teilnehmende aus der Privatwirtschaft sind insgesamt stärker vertreten als jene aus dem Öffentlichen Dienst (z. B. in Berlin, Hessen, Niedersachsen, vgl. Deutscher Bundestag 2011, S. 5–8). Auch Teilnehmende aus der Industrie stellen neben Öffentlichem Dienst und Dienstleistungssektor weiterhin eine respektable Gruppe dar, was zugleich mit der Betriebsgröße und der Arbeitnehmendenstruktur in der jeweiligen Region zusammenhängt, zugleich aber komparativ zum geringen Anteil in der übrigen Weiterbildung beachtenswert ist (z. B. in Bremen, vgl. Rippien 2015a, S. 192). Wenig erreicht – heute wie damals – wird mit dem Bildungsurlaub das Handwerk (vgl. ebd.; für NRW: Brödel et al. 1982, S. 144), welches überwiegend zugleich über Klein- und Kleinstunternehmen verfügt (vgl. ebd., S. 145). Die Verteilung nach Branche hat zudem Auswirkungen auf die Quote von Arbeiterinnen und Arbeitern (geringer) sowie das Bildungsniveau (höher) von Teilnehmenden im Bildungsurlaub (vgl. Wagner 1996, S. 10).

Folgendes Merkmal zum *Kontextfaktor Betrieb* wird nicht in den Landesstatistiken abgebildet, es liegen jedoch Einzelergebnisse aus anderen Erhebungen vor, die sich als Hinweise für den betrieblichen Weiterbildungssupport nutzen lassen:

Betrieblicher Weiterbildungssupport: Unternehmen, aus denen Bildungsurlaubsteilnehmende stammen, verfügen mehrheitlich über betriebliche Weiterbildung, wie beispielsweise Grauer, Hüser und Klie (1996, S. 37) belegen. Angenommen wird dabei ein insgesamt weiterbildungsförderliches Klima. Wie aus der allgemeinen Weiterbildungspartizipationsforschung bekannt, bestehen Zusammenhänge u. a. zur Betriebsgröße und Branche. Themenbezogen ist charakteristisch, dass vom Betrieb offerierte Angebote meistens eng betrieblich-verwertungsorientiert zugeschnitten sind, angenommen die gewerkschaftlichen Themen, so auch exemplarisch in Herkunftsunternehmen der Bildungsurlaubsteilnehmenden (vgl. ebd., S. 38). Als relevant wird zum betrieblichen Kontext zudem die Interessenvertretung eingeordnet, welche die Funktion übernimmt, die Arbeitnehmenden bezogen auf die betriebliche Weiterbildung zu unterstützen, über Bildungsurlaub zu informieren und so einen zusätzlichen betrieb-

lichen Support sicherzustellen (vgl. Monshausen et al. 1978, S. 94 f.; Brödel, Olbrich & Schmitz 1981, S. 98 f.; Grauer, Hüser & Klier 1996, S. 38). Die Interessenvertretung als betriebsbezogene Supportinstanz bildet sich teilnehmendenseitig auch im sehr hohen Anteil von Herkunftsunternehmen mit Betriebsrat ab, wiederum gekoppelt an die Betriebsgröße (vgl. Monshausen et al. 1978, S. 68). Hindrichs et al. (1984, S. 323) wie auch Brödel et al. (1982, S. 254 f.) zeigen aus Perspektive der Einrichtungen, dass *betriebliche Multiplikatoren*¹⁵³ hoch relevant für die Teilnehmendengewinnung sind. Die hier zum betrieblichen Weiterbildungssupport gebündelt angeführten Teilaspekte sind für den betrieblichen Kontext und speziell für den Bildungsurlaub weiter zu differenzieren, u. a. indem der *Betriebsrat* als Einflussfaktor in den Blick gerät.

Die potenziell quantifizierbaren *weiteren Kontextfaktoren* für Bildungsurlaubsteilnahme sind prinzipiell ebenso vielfältig wie für den Themenkomplex Weiterbildungspartizipation insgesamt, allerdings liegen kaum differenzierte Ergebnisse vor. In dieser Arbeit werden Erkenntnisse zu den ausgewählten Kontextfaktoren *Familie* und *Region/Raum* aufgegriffen:

Familie: Die Befunde zum Kontextfaktor Familie sind eher spärlich und häufig implizit abgebildet. Vergleichsweise umfassend – insbesondere für eine quantitative Erhebung – bildet das BUVEP die familiäre Situation¹⁵⁴ der Teilnehmenden ab (vgl. Monshausen et al. 1978, S. 71–75): Die Mehrheit der Teilnehmenden lebt im eigenen Haushalt, überwiegend als gemeinsame Haushaltsführung mit einer weiteren erwachsenen Person, rund zwei Drittel hat Kinder, mehr als die Hälfte der Kinder war im schulpflichtigen Alter (vgl. ebd.). Brödel et al. (1982, S. 125) belegen, dass Bildungsurlaubsteilnehmende mehrheitlich verheiratet sind bzw. in einer Partnerschaft zusammenleben, wobei auffällig ist, dass nur 50 % selbst erwerbstätig sind. Hindrichs et al. (1984) verweisen bezogen auf die damals geringe Quote von Frauen in der politischen Arbeiterbildung auf die

„[...] Doppelbelastung der Frauen in Haushalt und Familie einerseits, Betrieb und Beruf/ Erwerbstätigkeit andererseits. So sind Hausfrauen, solange Kinder zu betreiben sind, von zu Hause sehr viel seltener abkömmlich als Männer.“ (Ebd., S. 201 f.)

Dies betreffe insbesondere mit Blick auf internatsförmigen Bildungsurlaub sowohl berufstätige Mütter als auch nicht berufstätige Mütter mit Kleinkindern (vgl. ebd., S. 202). Für die Entwicklung im Zeitverlauf zeigt Wagner (1996) für die 1980er- bis 1990er-Jahre jedoch eine steigende Beteiligungsquote von Frauen und bringt diese mit Zuschüssen für Kinderbetreuung zusammen, die Frauen den Zugang zur Weiterbildung ermöglichen, verweist aber auch auf einen Rückgang dieser Zuschussoptionen und Kinderbetreuungsangebote (vgl. ebd., S. 10).

153 Hier gerät auch die hohe Quote von teilnehmenden *Gewerkschaftsmitgliedern* (vgl. Monshausen et al. 1978, S. 86; Brödel et al. 1982, S. 94; Schlevogt 2006, S. 52 f.), als Teil des Kontextfaktors *Tätigkeit/Beschäftigung*, in den Blick.

154 Differenziert erfasst wird auch die Situation der Herkunftsfamilie (vgl. ebd., S. 47 ff.), was in dieser Form in aktuellen Erhebungen zur Weiterbildungsbeteiligung unüblich ist.

Region/Raum: Im Zeitverlauf zeigt sich übereinstimmend, dass die Teilnahmequote nach Bundesland variiert (vgl. Kapitel 3.3.1), was im Diskurs auf verschiedene Einflussgrößen zurückgeführt wird (insbesondere differente Gesetze, weiterbildungsspezifische Rahmenbedingungen, landesspezifische Auseinandersetzungen und Kampagnen, vgl. Wagner 1996). Erkenntnisse zum Merkmalsbereich Raum/Region liegen auch implizit aus landesstatistischen Daten abgeleitet vor. Die landespezifischen Differenzen werden hier aufgrund der Komplexität der vielfältigen regionalen/raumbezogenen Teilfaktoren nicht ausformuliert (siehe zu Bremen: Kapitel 4).

Insgesamt ist die Datenlage zum Bildungsurlaub deutlich unsystematischer, defizitärer und oberflächlicher, als für den Themenkomplex Weiterbildungspartizipation insgesamt. Dennoch kann basierend auf den zusammengeführten Erkenntnissen zur Teilnehmendenstruktur festgehalten werden, dass

- keine eindeutigen *Geschlechterunterschiede* erkennbar sind, differenziert nach *Alter* vorrangig mittlere bis ältere Personen gekoppelt an eine fortschreitende Erwerbsphase erreicht werden, insgesamt zunehmend höhere *Bildungsniveaus* erreicht werden, niedrigere Bildungsniveaus jedoch stärker vertreten sind als in der Weiterbildung insgesamt (*Individualfaktoren*),
- differenziert nach *Erwerbsstatus* vorrangig Arbeitnehmende teilnehmen, aber auch Personen ohne Freistellung inklusive „untypischen“ Teilnehmenden, mit Blick auf die *berufliche Stellung* Arbeiterinnen und Arbeiter als anvisierte, bildungsbenachteiligte Gruppe zwar relativ als unterrepräsentiert gelten, im Vergleich zur Weiterbildung insgesamt dennoch überproportional erreicht werden, niedrige *Tätigkeitsniveaus* sowie insbesondere Schichtarbeitende profitieren können (*Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung*),
- *größere Betriebe* gekoppelt mit weiterbildungsaffinen *Branchen/Wirtschaftszweigen/Beschäftigungsbereichen* (Öffentlicher Dienst, Dienstleistungen) sowie einem positiven *betrieblichen Weiterbildungssupport* inklusive einer aktiven *betrieblichen Interessenvertretung* als Supportinstanz bezogen auf die Inanspruchnahme von Bildungsurlaub zuträglich sind (*Kontextfaktor Betrieb*),
- *familiäre Determinanten* insbesondere die Bildungsurlaubsteilnahme von Frauen negativ bedingen (*Kontextfaktor Familie*),
- *raumspezifische, regionale Spezifika* in Analysen Bildungsurlaubsbeteiligung übergreifend rahmen und in Analysen einzubeziehen sind (*Kontextfaktor Raum/Region*).

3.3.2.2 Erkenntnisse zur subjektiven Begründungslogik der Bildungsurlaubsteilnahme

Über die Teilnehmendenstruktur hinaus interessiert zum Fokus Weiterbildungspartizipation die Ebene der subjektiven Begründungslogik, insbesondere da Bildungsurlaubsteilnahme an die Entscheidung des Individuums geknüpft ist und hierbei bezüglich der Zielsetzung frei von integrativen Zwängen sein sollte (vgl. Beer 1978, S. 144), was als normative Annahme kritisch auszuloten ist. Für diesen Zugang kann

nicht auf quantitative, landesstatistische Daten zurückgegriffen werden. Einzelstudien liefern zwar Erkenntnisse, allerdings existieren trotz langer Bildungsurlaubshistorie nur wenige aussagekräftige Studien und „[ü]ber die tatsächlichen Motivations- und Langzeitwirkungen des Bildungsurlaubs und das intendierte ‚Anschlusslernen‘ liegen [...] wenig empirische Befunde vor“ (Reichling 2010, S. 49).

Im Folgenden werden Erkenntnisse ausgewählter Studien zu den Schwerpunkten (1) *Gründe/Motive/Interessen*, (2) *Bildungsurlaub als „Initialzündung zum Weiterlernen“* (Siebert 1972b, S. 15) und (3) *Wirkungen und Effekte der Bildungsurlaubsteilnahme* rezipiert.¹⁵⁵

(1) *Gründe/Motive/(Lern-Verwertungs-)Interessen*

Wurden Erkenntnisse zur Motivation der Teilnehmenden in der Frühphase des Bildungsurlaubs als Desiderat benannt (vgl. Beer 1978, S. 127), fehlen auch bis in die Gegenwart systematisch-differenzierte Untersuchungen, die Gründe, Motive oder Interessen umfassend abbilden und langfristig vergleichbar analysieren. Einzelstudien liefern jedoch über unterschiedliche Zugänge und Kategorisierungen Erkenntnisse, entlang derer sich die Breite und Tendenz der subjektiven Teilnehmendensicht zeigen und mit Block auf emanzipatorische und funktionale Partizipation einordnen lässt.

Im BUVEP (Kejcz et al. 1979; Monshausen et al. 1978, S. 96 f.) sowie im Modellprogramm zum Bildungsurlaub in NRW (Brödel et al. 1982, S. 76 ff.) wurden bezogen auf die Bildungsurlaubsteilnahme insbesondere Gründe weiterbildungsbezogener Art, z. B. die „Verbesserung der Allgemeinbildung“, sowie ein bestimmtes Interesse, z. B. „am Thema“, seltener jedoch nicht-inhaltsbezogene Aspekte, z. B. Erholung, angegeben. Brödel et al. (ebd.) belegen zudem ein erhöhtes Interesse an politischen Gelegenheiten. Während beruflich-funktionale Begründungen damals noch gering vorhanden waren, belegen später verschiedene Studien eine andere Tendenz: Beispielsweise zeigt die VHS-Studie von Bernstein, Grauer & Guth (1993) für die 1990er-Jahre eine Dominanz berufsbezogener Interessen in Form beruflich verwertbarer Qualifikationen, überwiegend allgemeiner Art, aber auch konkret arbeitsplatzbezogen. Demgegenüber waren freizeitorientierte, politische und gesellschaftsbezogene Interessenlagen gering ausgeprägt (vgl. Grauer, Hüser & Klier 1996, S. 36). Auf Basis einer empirischen Analyse von bundesweiten Teilnahmedaten der Jahre 1983 bis 1992/93 resümiert Wagner (1996, S. 11 f.), dass Bildungsurlaub zunehmend für Anpassungsqualifizierungen genutzt werde, betriebliche Verwertungsinteressen in den Fokus rücken und zugleich Qualifikationsanpassungen der Beschäftigten erfolgen. Betriebliche Interessen gehen in dieser Lesart über in individuelle Interessen und der

155 Entsprechend der in dieser Arbeit angestrebten Abbildung von quantifizierbaren Einflussgrößen und Konstellationen der Weiterbildungspartizipation im Rahmen von Bildungsurlaub, anschlussfähig an die in Kapitel 2.2 und 2.3 dargelegten, vorrangig quantitativ orientierten Forschungen, bleibt der (bedeutsame) Bereich der *subjektiven Erfahrungen, Deutungen und Emotionen*, die maßgeblich auch die subjektive Begründungslogik formen, hier ebenso ausgeklammert wie Prozesse auf der Lehr-Lern-Ebene, die Weiterbildungspartizipation während der Bildungsurlaubsveranstaltung beeinflussen. Dass die *individuelle Logik als didaktische Dimension* während der Bildungsurlaubsteilnahme Weiterbildungspartizipation konstituiert, zeigen mehrere Publikationen und Studien, die didaktisch ausgerichtet sind, insbesondere auch in Form von Begleituntersuchungen zu konzipierten didaktischen Modellen und Planungshilfen (siehe hierzu die Übersicht bei Pohlmann 2018, S. 16).

Bildungsurlaub fungiert als Instanz, um infolge konkreter Lernanlässe entstandene Interessenlagen funktional zu verfolgen. Richter (1991, S. 104 ff.) belegt für Bildungsurlaube in Hessen per standardisierter Abfrage, dass Interessen von Teilnehmenden weder trennscharf sind, noch direkt mit den Bildungsbereichen korrespondieren, und legt dies als Argument für die notwendige Verbindung der Weiterbildungsbereiche und gegen die Einengung von Themenbereichen aus, um eine Integration der Bildungsziele Aufklärung (emanzipatorisch) und Qualifizierung (funktional) zu erreichen.

Dass Begründungen für und Erwartungen an die Bildungsurlaubsteilnahme auch milieuspezifische Muster aufweisen, zeigt Bremer (1999) mit dem Ansatz der sozialen Milieus vor dem Hintergrund einer stagnierenden/rückgängigen Nachfrage nach politischen Bildungsurlaubsangeboten und veränderten Arbeitnehmendenmilieus am Beispiel von *Arbeit und Leben Niedersachsen*, indem Motive und Barrieren mit Bezug zum milieuspezifischen Lebenszusammenhang betrachtet werden (vgl. ebd., S. 10 f.). Die Studie widerlegt u. a., dass teilnehmendenseitig eine echte „Entpolitisierung“ (ebd., S. 11) – zu verorten als Negation emanzipatorischer Partizipation – sowie eine eindeutige „Nutzen- oder Verwertungsorientierung“ (ebd.) – als funktionale Partizipation – existiert und legt demgegenüber komplexe subjektive Logiken offen. Anbieterspezifisch identifiziert werden vier Zielgruppen aus Milieus mit „praktischen Bildungsdispositionen“ (ebd., S. 18): 1. Die *Traditionellen* haben eine Facharbeitermentalität, eignen sich Wissen erfahrungsbasiert an und erwarten von Lern- und Bildungsprozessen einen alltags- oder berufspraktischen Nutzen (vgl. ebd., S. 19). 2. Die *Bildungsfernen* kommen im Schwerpunkt aus traditionslosen Arbeitermilieus, sind gering qualifiziert und ohne berufliche Aufstiegs Optionen; sie erwarten vom Bildungsurlaub vorrangig Entlastung, Geselligkeit, Freizeit usw. als praktisch-hedonistische Motive (vgl. ebd., S. 19 f.). 3. Die *Selbstbestimmten* verfolgen moderne Lebensweisen mit vielfältigen Teilhabeoptionen, üben mehrheitlich anspruchsvolle Tätigkeiten aus, sind berufsbezogen und nicht berufsbezogen stark bildungsorientiert, erwarten ganzheitliche Zugänge zur Bildung und die Verbindung ideeller und praktischer Anteile (vgl. ebd., S. 20 f.). 4. Die gut qualifizierten *leistungsorientierten Pragmatikerinnen und Pragmatiker* kennzeichnet ein „funktionaler und leistungsorientierter Bildungsbegriff“ (ebd., S. 21), mit dem eine starke Orientierung an beruflicher Qualifizierung, aber auch die Verbindung beruflicher und persönlicher Interessen einhergeht. Sie prägt, „einerseits in äußere („materielle“) Zwänge eingebunden zu sein, andererseits auch kulturelle („ideelle“) Bildungsinteressen zu haben“ (ebd.). Funktionale Partizipationsaspirationen überwiegen hier. Milieuübergreifend werden „*Mischungen* von intrinsischen („ideellen“) und extrinsischen („materiellen“) Motiven“ sichtbar (ebd., S. 17, Herv. im Orig.) in je unterschiedlicher Ausprägung, welche es im Bildungsurlaub in Form von Anwendungs- und Verwertungsmöglichkeiten zu berücksichtigen gilt, um die genuin praktische Logik nicht über eine rein kognitive Logik ad absurdum zu führen (vgl. ebd., S. 76).

In der mit dieser Arbeit verknüpften Verbundstudie (Robak et al. 2015) zeigt Robak (2015b) qualitativ mehrdimensionale Lern-Verwertungsinteressen der Teilneh-

menden: Bildungsurlaubsteilnahme ist dabei nicht nur auf situative Lernanlässe aus dem beruflichen sowie außerberuflichen Kontext und biografisch gewachsene Lern- und Bildungsinteressen zurückzuführen, sondern ist teilnehmendeseitig mit Verwertungsinteressen verbunden (vgl. ebd., S. 260, 264). Verortet lassen sich differente Lern-Verwertungsinteressen über ein breites Bildungsverständnis („Beruflichkeit, Arbeitsfähigkeit und Employability, Identitätsbildung, Persönlichkeitsentwicklung und demokratische Teilhabe sowie emotionale Bildung“, Robak et al. 2015, S. 377) in den Dimensionen 1) berufliche Tätigkeit (Tätigkeitsbezug; Entwicklung von (langfristiger) Beruflichkeit) und b) differenzielle Lebenszusammenhänge. Sichtbar werden sowohl die funktionale als auch die emanzipatorische Komponente von Weiterbildungspartizipation. Die Studie zeigt, dass Teilnehmende folgende Nutzenintentionen als Teil ihrer Lern-Verwertungsinteressen verfolgen, die je nach individuellen Konstellationen unterschiedlich existent sind und sich verschiedenartig ausformen:

- Unmittelbarer Tätigkeitsbezug/unmittelbarer Nutzen
 - Persönliche berufliche Weiterentwicklung
 - Reines Interesse ohne unmittelbare Verwertbarkeit
 - Berufliche Spezialisierung mit unmittelbarem Tätigkeitsbezug
 - Nutzung des Wissens/des Gelernten für differenzielle Lebenszusammenhänge
 - Persönlichkeitsentwicklung (etwas für die eigene Entwicklung tun)
 - Identitätsbildung (Zugehörigkeit, sich in der eigenen Situation verstehen)
 - Die Organisation/mein Umfeld mitgestalten können
 - Sich stabilisieren können (Gesundheit, Körper).“
- (Ebd., S. 378, Aufz. im Orig.)

Die Bildungs(urlaub)sentscheidung ist demnach intentional mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Weiterführend fragt Robak (2015b): „Warum nehmen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Bildungsurlaub teil? Welche Funktion hat die Bildungsurlaubsteilnahme?“ (ebd., S. 207). Zusammengefasst werden der Erwerb und die Vertiefung von Wissen angestrebt, wobei die Teilnehmenden Themenketten verfolgen. Der Berufs- und Tätigkeitsbezug wird vermehrt funktional mitgedacht, steht jedoch nicht im Fokus der Teilnahme; berufliche Spezialisierungen ohne aktuellen Tätigkeitsbezug werden nicht anvisiert. Die leiblich-psychisch-emotionale Stabilisierung ist ein zentraler Beweggrund, häufig in funktionaler Ausrichtung zugunsten von Arbeitsfähigkeit (berufliche Tätigkeit), aber auch Lebensfähigkeit (differenzielle Lebenszusammenhänge). Emanzipatorisch bedeutsam ist u. a. der Fokus auf Identitätsentwicklung und ein reines Interesse ohne unmittelbare Verwertbarkeit. Verwertungsaspirationen zugunsten von Entscheiden und Gestalten sind weniger präsent (vgl. Robak 2015b, S. 260–269). Die Autorin identifiziert auf Basis der unterschiedlich gelagerten Lern-Verwertungsinteressen übergreifend vier exemplarische Funktionen von Bildungsurlaub für das lebenslange Lernen der Teilnehmenden, welche nach dem Verständnis dieser Arbeit Teil der subjektiven Logik in den Konstellationen der Weiterbildungspartizipation sind:

- *Funktion 1:* Bildungsurlaub als Gestaltungsraum für biografische Entwicklung und politische Teilhabe,
- *Funktion 2:* Bildungsurlaub als Kompensation von Schichtarbeit in parallelisierten geschlossenen Bildungsräumen,
- *Funktion 3:* Bildungsurlaub als selbstbestimmte Employabilitysicherung,
- *Funktion 4:* Bildungsurlaub zwischen der Kompensation erschöpfender Routinetätigkeit und Ausgestaltung der Betriebsratsstätigkeit.“
(Ebd., S. 260, Aufz. und Herv. im Orig.)

Diese Funktionen sind anschlussfähig zu den in Kapitel 3.2 dargelegten vier Kategorien von Begründungslinien und Zielsetzungen (*demokratiethoretisch, pädagogisch-didaktisch, arbeitsmarktpolitisch-ökonomisch, gesundheitsbezogen-regenerativ-stabilisatorisch*), wobei sie jeweils für sich zwar nicht deckungsgleich sind, die Schwerpunkte jedoch anteilig abbilden. Ebenso wie mit den Ausführungen in Kapitel 3.2 wird in den Ergebnissen von Robak (2015b) sichtbar, dass für die Perspektive des Individuums in der Bildungsurlaubsrealität Parallelitäten, Überlappungen und Mischformen von Begründungen und Zielsetzungen existieren. Der Rückbezug auf nur eine Begründungslinie und eindimensionale Auslegungen von Bildung erscheinen vor diesem Hintergrund nicht zeitgemäß.

Die eigene, quantitative Auswertung im Verbund (siehe Heidemann 2015)¹⁵⁶ zeigt darüber hinaus weiterführend bildungsbereichsspezifische Differenzen: Tätigkeits- und berufsbezogene Lern-Verwertungsinteressen sind insbesondere in der beruflichen, aber auch in der allgemeinen Bildung relevante Kategorien: In der beruflichen Bildung sind der unmittelbare Tätigkeitsbezug sowie die langfristige Entwicklung von Beruflichkeit dominant, in der allgemeinen Bildung zeigt sich eine große Vielfalt und *Doppelstruktur* von einerseits nicht beruflichen und andererseits berufsbezogenen Lern-Verwertungsinteressen. In der politischen Bildung zeigt sich eine klare Abgrenzung von beruflichen Lern-Verwertungsinteressen, insbesondere von Employability. Mit der Gleichzeitigkeit und Vermischung von nicht beruflichen und beruflichen Interessenlagen deutet sich auch eine kulturelle Verschiebung der Relevanzen im Lebenszusammenhang an, welche sich besonders in der funktionalen Durchdringung und der identifizierten Doppelstruktur abbildet (vgl. ebd., S. 297–311). Insbesondere mit der markanten Doppelstruktur in der allgemeinen Bildung, welche prinzipiell, wenn auch weniger intensiv, in Teilen auch in der allgemeinen, politischen und beruflichen Bildung sichtbar wird, zeigt sich, dass sich Lern-Verwertungsinteressen auch quer zu den Bildungsbereichen ausformen. Die individuelle trifft hier auf die institutionelle Weiterbildungslogik.

Auch die jüngste Studie von Zeuner und Pabst (2018, S. 18) zeigt für die Gegenwart qualitativ, dass persönliche Lernanlässe, subjektive Interessen und wahrgenommene Diskrepanzerfahrungen die Bildungsurlaubsteilnahme wesentlich anregen. Es gehe um die „Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten [...], um die eigenen Handlungsoptionen zu erweitern“ (ebd., S. 24). Erneut deutet sich anschließend

156 In der vorliegenden Arbeit sind ausgewählte Lern-Verwertungsinteressen als Teil der subjektiven Begründungslogik in die quantitative Analyse aufgenommen (siehe Kapitel 8).

an die Erkenntnisse aus der Weiterbildungspartizipationsforschung insgesamt eine individuumsseitige Relevanzzunahme konkreter Verwertungsoptionen an. Speziell für die berufliche Weiterbildung stellen die Autorinnen fest, dass als Begründung „Diskrepanzerfahrungen bezogen auf das konkrete berufliche Handeln und die dort verlangten Fähigkeiten und Fertigkeiten [...] auch im sozialen Umgang ihres Betriebs“ (ebd., S. 18) angeführt werden. Diese (vorläufigen) Befunde entsprechen vorrangig einer Ausrichtung zugunsten funktionaler Partizipation. Allerdings existieren mit den Dimensionen „eigene Neugier“ und „Begegnung und Austausch“ (als soziale Dimension, welche z. B. auch im betrieblichen Kontext verortet wird; vgl. ebd., S. 24) ebenfalls subjektive Begründungen, die insbesondere der emanzipatorischen Partizipation zuträglich sind. Ferner gerät in der Studie das Erleben subjektiver Lern- und Bildungserfahrungen im Rahmen der Bildungsurlaubsveranstaltung in den Blick (vgl. ebd., S. 19). Das emotionale Erleben und die räumlich-dinglich-körperliche Erfahrung befördern die Auseinandersetzung und können demnach als weitere Begründung für die Bildungsurlaubsteilnahme benannt werden, wenn auch in der Studie teilnehmendenseitig nicht so abstrakt benannt. Im Bildungsurlaub werde das Erleben „vielfältiger Horizonsweiterungen forciert: Erweiterungen von Welt- und Selbstverfügung nicht nur auf das persönliche Erleben bezogen, sondern auch positiv auf berufliche Herausforderungen oder auf die gesellschaftliche Interessenvertretung“ (ebd., S. 20). Dieser Zugang spiegelt stärker emanzipatorische Partizipationsanteile wider.

Bedeutsam mit Blick auf die subjektive Begründungslogik ist schließlich, dass diese nicht eindimensional ist, sondern verschiedene, parallel existierende Facetten haben kann. Zudem ist zu beachten, dass sich Begründungslogiken und bildungsurlaubsbezogene Erwartungen natürlicherweise im Veranstaltungsverlauf verändern (können), wie z. B. im BUVEP gezeigt wurde (vgl. Monshausen et al. 1978, S. 97 f.).

(2) *Bildungsurlaub als „Initialzündung zum Weiterlernen“ (Siebert, 1972b, S. 15)?*

Ebenfalls als Teil der subjektiven Logik zur Bildungsentscheidung gerät die Frage in den Blick, ob Bildungsurlaub zum Weiterlernen¹⁵⁷ anregt.

Zunächst interessiert hierzu, ob nach der Bildungsurlaubsteilnahme *irgendeine Form von „Weiterlernen“* erfolgt. In der Studie von Bernstein, Grauer und Guth (1993) wird die Relevanz der Bildungsurlaubsteilnahme als Strukturkomponente weiterer Bildungsentscheidungen sichtbar: Ganz allgemein wird von den Teilnehmenden selbst mehrheitlich angegeben, „durch den Besuch des Bildungsurlaubs zum Weiterlernen angeregt worden zu sein“ (Grauer, Hüser & Klier 1996, S. 36). Die Anwendung des Gelernten und die nachhaltige Beschäftigung mit dem Themenfeld überwiegen (vgl. ebd.). Die Teilnehmenden, die nach eigenen Angaben nicht weiterlernten, gaben für Lernen und Bildung im Erwachsenenalter bekannte Gründe (fehlende Beratung,

157 Entgegen dem semantisch ähnlichen und im Bildungsurlaubsdiskurs prominenten *Anschlusslernen*, ausführlich ausformuliert bei Robak (2015a) in der Verbundstudie (Robak et al. 2015), in dieser Arbeit skizziert zu den Lern-Verwertungsinteressen (Kapitel 2.3.4), ist an dieser Stelle nur *Weiterlernen* i. e. S. gemeint, nicht das komplexe Konstrukt. Dies entspricht der Auslegung von Brödel et al. (1982), deren Ergebnisse im Folgenden aufgegriffen werden. Sie verwenden ein Konzept von Anschlusslernen als „aktive Bereitschaft, sich weiterzubilden als Ergebnis des Bildungsurlaubs“ (ebd., S. 273), als Teilnahme an organisierter Weiterbildung, unmittelbar oder mittelbar infolge des Bildungsurlaubsbesuchs (vgl. ebd., S. 41). Dies entspricht der basalsten Auslegung von Anschlusslernen.

Zeitmangel), aber auch den Abschluss des Themas sowie eine Unzufriedenheit mit dem Bildungsurlaub an (vgl. ebd., S. 36 f.), das heißt auch die Rahmenbedingungen der Bildungsurlaubssituation tragen zur Entscheidung bei.

Hindrichs et al. (1984) leiten empirisch aus Sicht der Einrichtungen politischer Arbeiterbildung ab, dass Motivierungs- und Lernerfolge ohne Anschlusskonzepte (in Betrieb und Gewerkschaft) „verpuffen“ (ebd., S. 159). Über das unspezifisch benannte Weiterlernen hinaus interessiert deshalb, ob sich die *Teilhabe an organisierter Weiterbildung – als weitere Anschlussoption – infolge der Bildungsurlaubsteilnahme* verändert: Mehrere Studien zeigen, dass der Bildungsurlaub die Funktion als Einstieg in die Weiterbildung erfüllt, indem verstärkt Erstteilnehmende jedweder Form von Weiterbildung (*Weiterbildungsabstinenten*) erreicht werden, zugleich aber auch bereits *Weiterbildungsaktive* teilnehmen (vgl. Monshausen et al. 1978, S. 90; Brödel et al. 1982, S. 64–72; Grauer, Hüser & Klier 1996, S. 36). Darüber hinaus bestätigen verschiedene Einzelstudien (z. B. Grauer, Hüser & Klier 1996; Richter 1991; Schlevogt 2006; Robak et al. 2015; Zeuner & Pabst 2018) den *Trend zur Mehrfachteilnahme am Bildungsurlaub*, beispielsweise 39 % der Teilnehmenden in der zitierten VHS-Studie (vgl. Grauer, Hüser & Klier 1996, S. 36). Die Relevanz der Bildungsurlaubssituation für Folgeentscheidungen der Weiterbildungspartizipation, insbesondere zur Wahl des gleichen Formates, wird auch in der Studie von Richter (1991) deutlich: Während die *vorherige* Weiterbildungs- und Bildungsurlaubserfahrung variiert, wird eine *zukünftige* Teilnahme von über 90 % (hypothetisch) als sehr wahrscheinlich eingeschätzt (vgl. ebd., S. 97 f.). Die Studie zeigt zudem, dass auch die weitere Teilnahme an anderer Weiterbildung (außer Bildungsurlaub) durch die Bildungsurlaubsteilnahme positiv unterstützt wird, da auch vorherige Gesamtnichtteilnehmende nun danach streben (vgl. ebd., S. 98). Brödel et al. (1982) belegen zur anvisierten Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen, dass unter Bildungsurlaubsteilnehmenden mehrheitlich eine *latente* (je nach Verlauf des Bildungsurlaubs) und ebenfalls erhöht eine *manifeste* Anschlusslernbereitschaft (mit konkreten Vorstellungen) vorliegt, wobei der manifeste Plan, erneut an Weiterbildung teilzunehmen, insbesondere bei denjenigen mit bereits umfassender Weiterbildungserfahrung dominiert (vgl. ebd., S. 90 ff.).

Das *Potenzial zur Aktivierung für Weiterbildungsteilnahme* zeigt exemplarisch für die Gegenwart auch folgendes Ergebnis der AES-Länderstudie Baden-Württemberg (2012): Von den Personen ohne eine Weiterbildungsaktivität in den letzten 12 Monaten würde rund die Hälfte nach eigener Aussage an einer Weiterbildung teilnehmen, wenn es hierfür eine bezahlte Bildungsfreistellung gäbe (vgl. Hartmann & Bilger 2013, S. 27). Systematische Forschungen zur Realisierung *antizipierter* und *realisierter* freistellungsbasierter Weiterbildungsteilnahme stehen jedoch aus.

Die ersten Ergebnisse der qualitativen Studie von Zeuner und Pabst (2018) vertiefen die Erkenntnis bezogen auf die Bedeutung der Teilnahme für das Individuum: Bildungsurlaubsteilnehmende ordnen ihre eigene Mehrfachteilnahme sehr positiv ein (vgl. ebd., S. 23). Es wird sichtbar, dass sie ihre individuellen Bildungsbiografien auch jenseits der Freistellungsoption entwickeln, beispielsweise über die Nutzung von Erholungsurlaub und Überstundenausgleich für den Besuch zusätzlicher Bil-

dungsurlaubsveranstaltungen über den Freistellungsanspruch hinaus sowie in Form von Teilnahmen an unterschiedlich stark institutionalisierten Settings (Vorträge, Studium; vgl. ebd., S. 20). Mehrfachteilnehmende fungieren zudem motivierend, informierend oder unterstützend als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für ihr Umfeld und fördern so auch den partizipativen Zugang für andere (vgl. ebd., S. 21f.). Diese Erkenntnis passt zum BUVEP-Befund, dass Bildungsurlaubsteilnehmende häufig bereits andere Teilnehmende in den Veranstaltungen kennen (vgl. Monshausen et al. 1978, S. 99), (Mehrfach-)Teilnahme wird so gefördert. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Einzelerkenntnisse wird zudem wiederholt auf die Notwendigkeit von Beratungen über Optionen zum Weiterlernen und zur Weiterbildungsteilnahme verwiesen, damit Bildungsurlaub umfassend als partizipativer Zugang zur Weiterbildung fungieren kann (vgl. z. B. Grauer, Hüser & Klier 1996, S. 37).

(3) *Wirkungen und Effekte der Bildungsurlaubsteilnahme*

Bezogen auf konkrete Effekte und (Langzeit-/Folge-)Wirkungen liegen ebenfalls nur Einzelbefunde vor, hier beispielhaft aufgegriffen:

Grauer, Hüser und Klier (1996) zeigen bezogen auf den *selbst wahrgenommenen Effekt* der zuvor besuchten Bildungsurlaubsveranstaltung folgendes, wenig differenziertes Bild: 86 % gaben an, das Gelernte anwenden zu können, wobei die häufige und gelegentliche Anwendung am Arbeitsplatz dominiert (vgl. ebd., S. 36). Sichtbar wird somit ein Anwendungspotenzial mit Fokus auf den Berufs- und Tätigkeitsbezug, was eine funktionale Ausrichtung widerspiegelt.

Konkreter und nicht auf einen Arbeitsplatz- oder Berufsbezug eingeschränkt, jedoch entsprechend der Studienanlage vorrangig auf politische Bildung fokussiert, erfragt Schlevogt (2006) in der Evaluation zum Bildungsurlaub im DGB-Bildungswerk Hessen¹⁵⁸ Einstellungs- und Verhaltensänderungen infolge der Bildungsurlaubsteilnahme *per Selbsteinschätzung* der ehemaligen – und überwiegend als „StammkundInnen“ (ebd., S. 62) geltenden – Teilnehmenden. Sie zeichnet ein besonders positives Bild für den Informationsgewinn (85 %), mit zunehmendem Alter ansteigend. Auch ein Perspektivwechsel infolge der Bildungsurlaubsteilnahme bezogen auf ein Thema oder die eigene Meinung werde angestoßen (41 %), was sich beispielsweise¹⁵⁹ über neue Sichtweisen oder ein stärkeres Reflexionspotenzial sowie den Abbau von Vorurteilen zeige (vgl. ebd., S. 75 f.). Veränderungen im beruflichen Alltag haben dabei mit 30 % in der politischen Bildung geringere Relevanz, sind aber auch präsent. Wenn vorliegend, wurden beispielsweise neue Kommunikationsstrategien, mehr Offenheit, Kritik- und Konfliktfähigkeit sowie ein verändertes Zeit- und Stressmanagement genannt, vereinzelt auch Änderungen der beruflichen Stellung oder Arbeitgeberwechsel (vgl. ebd., S. 73 f.). Ferner verweisen die Ergebnisse von Schlevogt auf Multiplikations-

158 Die gewerkschaftliche Ausrichtung und der evaluative Charakter sind ebenso relevant, wie die retrospektive Befragung von ehemaligen Teilnehmenden, da hierüber das Ergebnis der Studie von Schlevogt (2006) bedingt wird, ebenso wie diese Arbeit mit der bildungswissenschaftlichen, in Teilen normativen Perspektive auf den Bildungsurlaub eine entsprechende Argumentationslogik hat.

159 Anzumerken ist, dass einige Ergebnisse der Evaluationsstudie auf Basis (einzelner) Kommentare in offenen Antwortfeldern formuliert sind, wodurch eine Verallgemeinerung nur begrenzt möglich ist.

wirkungen im Rahmen ehrenamtlichen Engagements, wobei ein Großteil der Teilnehmenden auch vor der Teilnahme bereits engagiert war, was an andere Ergebnisse zum außerbetrieblichen Engagement anschließt (vgl. Monshausen et al. 1978, S. 88 f.; Brödel et al. 1982, S. 94), sich ein kleinerer Anteil der Teilnehmenden jedoch auch erstmals engagieren möchte (vgl. Schlevogt 2006, S. 78). Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass Bildungsurlaub die individuelle Lebenssituation in verschiedenen Dimensionen stärkt, dass er personal-alltagsbezogen, familienbezogen, berufsbezogen, bezogen auf bürgerschaftliches Engagement (vgl. ebd., S. 88), was einem breiten Bildungsbegriff entspricht, und bezogen auf das Konzept der Weiterbildungspartizipation ebenso emanzipatorische wie auch funktionale Partizipation fokussiert.

Auch die jüngsten (vorläufigen)¹⁶⁰ Ergebnisse von Zeuner und Pabst (2018) zeigen, „dass die Mehrfachteilnahme an Bildungsfreistellungsveranstaltungen zu langfristigen, subjektiven, (bildungs-)biographischen Wirkungen und Effekten führt“ (ebd., S. 24). Die Studie verweist in der Lesart dieser Arbeit sowohl auf funktionale als auch emanzipatorische Partizipationszugänge: Einige befragte Teilnehmende nutzen das im Bildungsurlaub Gelernte für den beruflich-betrieblichen Alltag, teilweise auch mit Aufstiegsaspirationen verbunden (*funktional*; vgl. ebd., S. 20). Andere Teilnehmende benennen vorrangig erweiterte Einsichten und Urteilskraft oder Erkenntnisse über die eigene kulturelle Identität als Nutzungsdimensionen (*emanzipatorisch*; vgl. ebd.). Auch Mischformen beider Nutzungskontexte (*funktional und emanzipatorisch*) werden benannt (vgl. ebd.). Als langfristige und nachhaltige Lern- und Bildungswirkungen identifiziert die Studie sehr unterschiedliche und vielfältige Wirkungen, jedoch stets bezogen auf die Entwicklung der Person. Wirkungen existieren dabei in Form einer „Initialzündung für sehr weitgehende biographische Transformationsprozesse“ (ebd., S. 21), insbesondere auch hinsichtlich der bildungsbiografischen Entwicklung (vgl. ebd.). Auffällig ist, dass die Autorinnen mit Blick auf das Berufliche (*funktional*) „pragmatisch-nüchtern vorgetragene Vorteile“ (ebd., S. 23) benennen, während sie bezogen auf Bildungsreisen (*tendenziell emanzipatorisch*) „emotionale enthusiastische Reflexionen“ (ebd.) der Teilnehmenden formulieren. Die pragmatisch-zielorientierte Ausrichtung funktionaler und die eher emotional-identitätsbezogene Ausrichtung emanzipatorischer Partizipationsaspirationen werden in den Formulierungen der Forscherinnen sichtbar.

Spezifisch und zugleich wenig positiv legte in der Vergangenheit die Studie von Isenberg et al. für Schichtarbeitende aus Großbetrieben der Stahlindustrie¹⁶¹ bezogen auf die Aneignung von Kompetenzen zur selbstbestimmten Handlung und den Transfer in den Arbeitsalltag geringe erwartbare Wirkungen der Bildungsurlaubsteilnahme offen:

160 Die finalen Publikationen erfolgen parallel zur vorliegenden Studie (z. B. Pabst & Zeuner 2020).

161 Die Eingrenzung „aus Großbetrieben der Stahlindustrie“ ist bedeutsam, da Schichtarbeit sehr heterogen ist und auch hochqualifizierte, weiterbildungsaffine Berufsgruppen (z. B. Ärztinnen und Ärzte) anderer Beschäftigungsbereiche (z. B. Öffentlicher Dienst) in sicheren Anstellungsverhältnissen betreffen kann. Die zeit- und gesundheitsbezogenen Restriktionen gelten hier gleichermaßen, nicht aber milieuspezifisch oder bildungshintergrundbezogen negativ wirkenden Determinanten, welche für die traditionell untersuchten schichtarbeitenden Arbeiterinnen und Arbeiter hoch relevant sind.

„Der hohe politisch-pädagogische Anspruch betriebsbezogener konflikt- und handlungsorientierter Konzeptionen in der Arbeiterbildung, wonach der organisierte Lernprozeß zu kollektiv selbstbestimmten strategischem Handeln mit politischer Zielperspektive im betrieblichen Alltag führen soll, kann empirisch nicht eingelöst werden.“ (Isenberg & Körber 1981, S. 680, Herv. im Orig.)

Die Autoren verweisen auf die individuumsseitig fehlenden, subjektiven Voraussetzungen infolge hemmender objektiver Handlungsbedingungen und -anforderungen als Resultat der industriell-schichtarbeiterspezifischen Strukturen. Die Individuen agieren primär über Abwehrmechanismen und Vermeidungsstrategien, um funktionsfähig und im Lebenszusammenhang stabil zu bleiben, eigene Handlungsziele betten sich hierin sekundär ein (vgl. ebd., S. 680 ff.). Die Schichtarbeitenden verfolgen Alltagsstrategien, welche „interpretativ und praktisch den notwendigen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Lebenssituationen, Handlungskontexten, Sinnstrukturen und Interessenbrennpunkten“ (ebd., S. 683) bilden. Die inhaltliche Thematisierung und Bearbeitung arbeitsbezogener und demokratietheoretischer Dimensionen im Bildungsurlaub evoziert jedoch Lernbarrieren und bleibt für das Alltagshandeln weitgehend folgenlos (vgl. ebd., S. 681). Sichtbar wird die hohe Relevanz der individuellen Logik, eingebettet in differente Kontexte als Lebenszusammenhänge des Individuums. Auch Görs (1978) zeigt dieses Konstellationsgefüge, indem er für Industriearbeiter die Relevanz der Arbeitsbedingungen auf die Weiterbildungsmotivation, -teilnahme, und -einstellung darlegt (vgl. ebd., S. 284–304).

Zum Abschluss dieses Unterkapitels ist am Beispiel einer fachwissenschaftlichen Einschätzung erneut die Notwendigkeit der differenzierten Bildungsurlaubsforschung hervorzuheben: „Die Bildungsurlaubsgesetze blieben bis heute faktisch ohne nennenswerte Wirkung auf die individuelle Weiterbildungsbeteiligung“ (Nuissl 2008b, S. 50). Wenngleich Nuissl diese Aussage auf die geringen Quoten bezieht und er in der weiteren Argumentation eingrenzt „mit Blick auf eine Erhöhung der Weiterbildungsteilnahme als quantitativ wenig wirksam erwiesen“ (ebd., S. 53), gilt es die Aussage weiter zu relativieren. Weiterbildungspartizipation ist vielschichtig und facettenreich, hat verschiedene Einflussgrößen und benötigt auch für den Bildungsbereich eine umfassende Betrachtung, um die *Wirkung auf die individuelle Weiterbildungsbeteiligung* empirisch belegen oder revidieren zu können.

3.3.3 Ursachen für die Nicht-Inanspruchnahme

Zu den Ursachen der Nicht-Inanspruchnahme von bzw. Nicht-Teilnahme an Bildungsurlaub, abgebildet über die bundesweit und im Zeitverlauf konstant geringe Teilnahmequote (vgl. Kapitel 3.4.2), liegen keine umfassenden und systematischen empirischen Ergebnisse vor, weshalb an dieser Stelle auf Erkenntnisse aus der allgemeinen Weiterbildungspartizipationsforschung zur Nicht-Teilnahme (z. B. Bolder et al. 1994; Schröder, Schiel & Aust 2004; Schiersmann 2006), auf die bildungsurlaubsbezogene, theoretische Thematisierung (z. B. Jäger 2007) sowie vorliegende, empirische Einzelbefunde und Einschätzungen zurückgegriffen wird (z. B. Grauer, Hüser & Klier 1996; Bremer 1999; Rudnik 1999; Hermeling 2015; Zeuner & Pabst 2018).

Auch Jäger (2007, S. 176 f.) konstatiert, dass sich über die Gründe der geringen Bildungsurlaubsinanspruchnahme nur spekulieren lasse, da keine systematische Ursachenforschung vorliege. In Anlehnung an die von Schröder, Schiel und Aust (2004, S. 111–114) für die Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung identifizierten „Risikogruppen“ (Geringqualifizierte, Frauen mit familiärer und beruflicher Doppelbelastung, einkommensschwache Haushalte) führt sie analog und den Diskurs zusammenfassend an, dass auch die Nichtinanspruchnahme der Bildungsfreistellung insbesondere folgende Personen betreffe (vgl. Jäger 2007, S. 176 f.):

- mit einer geringen oder fehlenden formalen Qualifikation,
 - mit einfachen oder ausführenden Tätigkeiten,
 - mit geringen Einkommen und entsprechend eingeschränkten Möglichkeiten, in Bildung zu investieren,
 - mit Migrationshintergrund und
 - Frauen mit familiären, zumeist Kinder-Betreuungsverpflichtungen.“
- (Ebd., Aufz. i. O.)

Sichtbar werden erneut *Individual-* (z. B. individuelle Qualifikation) und *Kontextfaktoren* (z. B. Familie) als Determinanten der Weiterbildungspartizipation. Als konkrete Gründe für Weiterbildungsabstinenz belegen verschiedene Studien (z. B. Bolder et al. 1994; Schröder, Schiel & Aust 2004; Friebel 2006, 2014; Schiersmann 2006) darüber hinaus für die Ebene der subjektiven Logik eine *hohe Belastung*, *Zeitmangel* und *fehlenden Nutzen bzw. einen nicht antizipierten Weiterbildungsbedarf* sowie ihre Verbindung. In den Blick gerät die subjektive Begründung von Nichtteilnahme an Weiterbildung¹⁶² als rationale, materielle wie auch immaterielle Kosten-Nutzen-Abwägung durch das Individuum (vgl. Käßlinger, Kulmus & Haberzeth 2013, S. 19).

Neben den Parallelen zu hemmenden Faktoren der Teilnahme an beruflicher Bildung fasst Jäger (2007, S. 177) zusätzlich bildungsfreistellungsspezifische Faktoren zusammen, welche die Inanspruchnahme von Bildungsurlaub negativ beeinflussen:

- mangelnde Kenntnisse der rechtlichen Ansprüche,
- eine insgesamt rigidere Bewilligungspraxis vonseiten der Unternehmen, zumal hier insbesondere für KMUs Möglichkeiten der Antragsabweisung durch Gesetzesänderungen in den vergangenen Jahren erhöht wurden;
- gestiegene Teilnahmekosten aufgrund rückläufiger öffentlicher Förderung und
- nicht zuletzt Angst um den Arbeitsplatz angesichts zunehmend prekärer Beschäftigungsverhältnisse.“ (Ebd., Aufz. i. O.)

Sichtbar wird die *Relevanz von finanziellen und arbeitsmarktbezogenen Strukturen*, welche implizit auch empirische Studien belegen (z. B. Wagner 1996). Es komme laut Jäger (2007) zu einem „latenten Ausschluss sozial benachteiligter oder bildungsferner Gruppen“ (ebd., S. 149), welche verstärkt von sozialen und arbeitsmarktbezogenen Ri-

162 Siehe hierzu auch die Ausführungen zu Lernwiderständen, z. B. von Faulstich und Bayer (2006).

siken betroffen sind¹⁶³ und zugleich die fokussierten Adressatinnen und Adressaten darstellen. Bremer (1999) benennt in seiner qualitativen Milieustudie ebenfalls, dass bildungsurlaubsspezifische Teilnahmebarrieren vorrangig folgende, „benachteiligte“ Gruppen betreffen:

- Arbeitnehmer in kleinen und mittleren Betrieben
- Interessierte mit Familie
- Alleinerziehende
- Frauen
- Traditionelle Milieus
- Ältere
- Bildungsungeübte und -ferne.“ (Ebd., S. 68, Aufz. i. O.)

Als *Schnittmenge zu den für die Weiterbildung insgesamt als benachteiligt geltenden Personengruppen* werden insbesondere mit Blick auf familiäre Verpflichtungen und die damit einhergehende Zeitverfügung, die betriebliche Rahmung sowie die Voraussetzungen von generell Bildungsungeübten/-fernen sichtbar. Der Autor identifiziert dabei empirisch als konkrete, bildungsurlaubsspezifische *äußere Barrieren* insbesondere die Betriebsgröße und -bedingungen (vgl. ebd., S. 58 f.) sowie folgende *innere Barrieren*:

- Alltägliche Bindungen und Verpflichtungen (Familie, Termine usw.)
- Berührungsängste („kollektive Lernerfahrung“, „ich kenne die Leute nicht“, „alleine fahr ich da nicht hin“)
- Schulängste („sich melden“, „abfragen“).“ (Ebd., S. 68; Aufz. i. Orig.)

Berührungs- und Schulängste erweisen sich stärker als in der Weiterbildung insgesamt für den Bildungsurlaub als bedeutsam, da die Veranstaltungen regulär als Blockformat, weitgehend 5-tägig sowie teilweise mit Übernachtung, stattfinden. Wahrgenommene Berührungsängste sind eng an negative Schul- und Lernerfahrungen gekoppelt und spiegeln zugleich die Unsicherheit vor der unbekannteren Situation wider. Im Bildungsurlaub existiert eine erhöhte Verbindlichkeit bei gleichzeitiger Offenheit (vgl. ebd., S. 66). Diese Erkenntnis erweist sich mit der Zielsetzung von Bildungsurlaub, insbesondere diejenigen erreichen zu wollen, die Berührungs- und Schulängste haben, um ihnen Zugänge zur Weiterbildungspartizipation zu öffnen, als besonders beachtenswert: Die Bildungsurlaubsteilnahme ist intensiv, tangiert vorliegende Ängste permanent und erfordert ein erhöhtes Vertrauen, beispielsweise über das Verhältnis zu den Dozierenden (vgl. Robak 2015b, S. 226 f.), was auch die Relevanz einer niedrigschwelligeren Gestaltung plausibilisiert. Zugleich gehe die zeitlich-örtliche Gestaltung jedoch an der Realität vieler potenzieller Teilnehmender vorbei, so die Einschätzung von Bremer (ebd., S. 165). Über die inneren und äußeren Teilnahmebarrieren hinaus

163 Hier ist beachtenswert, dass die Teilnahmequoten bei schwankenden Arbeitsmarktsituationen und -strukturen nicht ebenfalls derartig schwanken. Allerdings hat die veränderte Arbeitsmarktsituation jeweils neue Facetten, die eine Teilnahme erschweren können. Wirkte in der Vergangenheit die drohende Arbeitslosigkeit am fragilen Arbeitsmarkt, sind es gegenwärtig vor allem Strukturen der Arbeitsverdichtung und die Auflösung einheitlicher Normalarbeitsverhältnisse.

identifiziert der Autor mit dem Schwerpunkt auf soziale Milieus, dass in der politischen Bildung *milieukulturelle Differenzen* zwischen den einer praktischen Logik folgenden Adressatinnen- und Adressatenmilieus einerseits und der intellektuell-kognitiven Ausrichtung der agierenden Bildungsexpertinnen und -experten andererseits existieren, welche für die potenziellen Teilnehmenden trotz niedrigschwelligem Zugang eine „Kulturschranke“ (ebd., S. 69) erzeugen und zur Nichtteilnahme führen können (vgl. ebd., S. 69–79).

Es zeigt sich neben den individuellen Voraussetzungen die Relevanz der institutionellen Rahmung. Auch das *Weiterbildungssystem* (u. a. Programm, räumliche, zeitliche und personelle Rahmenbedingungen der Weiterbildungsinstitution) ist *als Kontextfaktor* der Weiterbildungspartizipation zu begreifen:

„Gleichwohl ist die Nachfrage und Beteiligung der anspruchsberechtigten Arbeitnehmer/innen auch ein Indikator für eine Akzeptanz der von Bildungsurlaubsveranstaltungen angebotenen Programme sowie Nachweis für gelungene Werbestrategien und Werbemaßnahmen [...]“ (Jansen & Länge 2000, S. 148).

Ebenfalls empirisch bestätigen die ersten Ergebnisse der Forschung von Zeuner und Pabst (2018) aus Perspektive von Mehrfachteilnehmenden mögliche Gründe für die Nicht-Teilnahme (von anderen Personen bzw. in der eigenen Freistellungslaufbahn der Befragten), die anschlussfähig an die Erkenntnisse zur Weiterbildungsabstinentz insgesamt und die theoretischen Überlegungen zur Nicht-Inanspruchnahme von Bildungsurlaub sind:

- fehlende betriebliche Weiterbildungskultur
- eine zu hohe bzw. eine zunehmende Arbeitsdichte
- familiäre Verpflichtungen.“ (Ebd., S. 16, Aufz. i. O.)

Benannt werden in diesem Zusammenhang (*fehlende*) *Zeiträume* und „Lebenssituationen, die ihren Lern- und Bildungsinteressen sowie ihren Bildungsaspirationen und damit der Teilnahme an Bildungsveranstaltungen entgegenstehen“ (ebd.). Die Teilnahmeentscheidung im Spannungsfeld von Zeitverfügung und Lerninteressen (vgl. ebd.) zeigt für den Bildungsurlaub somit eine Facette der Relevanz von kontextueller Rahmung in Verbindung mit subjektiver Logik als Teil der Konstellationen der Weiterbildungspartizipation. Dabei können auch auf den ersten Blick triviale Aspekte die Zeitverfügung und individuelle Relevanzsetzung prägen, wie Hindrichs et al. (1984) für die Einrichtungsperspektive mit dem Problem der Teilnehmendengewinnung zwischen November und Januar („rund um Weihnachten“) benennen (vgl. ebd., S. 323).

Mit der Anmerkung, dass die Teilnahme an organisierten Bildungsveranstaltungen nicht für alle Erwachsenen vorteilhaft oder ein Zugewinn sei (vgl. Zeuner & Pabst 2018, S. 16), deutet sich auch für den Bildungsurlaub als Begründung für Nicht-Teilnahme ein *fehlender antizipierter Nutzen*¹⁶⁴ an, wie er gleichermaßen für die Wei-

164 Für das Individuum, nicht für das Unternehmen.

terbildungsbeteiligung insgesamt als hemmend bekannt ist. Eine fehlende Nutzenwahrnehmung erweist sich somit sowohl für die Perspektive des Individuums als auch für die Perspektive des Unternehmen als bildungsurlaubshinderlich. Darüber hinaus bestätigen Zeuner und Pabst ein individuums- und betriebsseitig vorliegendes *Informationsdefizit* als zentrale Determinante, auch in Form des (fehlenden) Austauschs mit anderen Personen, die bereits an einer Bildungsurlaubsveranstaltung teilgenommen haben (vgl. ebd., S. 14, 25). Diesen Aspekt erfassten bereits Brödel et al. (1982, S. 289), indem sie zur problematischen Teilnehmendengewinnung darlegten, dass die mittelbare Ansprache, also der fehlende direkte Informationsweg, problematisch sei. Aussagekräftig für die Reichweite der bildungsurlaubspezifischen Rahmung und eine übergreifende Begründung der Nichtinanspruchnahme sind schließlich die Einschätzungen: „[...] oder Menschen *trauen sich nicht*, aufgrund der jeweiligen Betriebskultur oder der persönlichen Beschäftigungssituation ihren Anspruch auf Freistellung wahrzunehmen“ (Zeuner & Pabst 2018, S. 16, Herv. L. H.) sowie „die relativ geringe gesellschaftliche Wertschätzung des Instruments Bildungsfreistellung“ (ebd., S. 24). Die öffentliche, betriebliche und individuelle Wahrnehmung von Bildungsurlaub bedingt so die Realisierung einer Partizipationschance.

Auch die Ergebnisse von Hermeling (2015) zeigen aus der Perspektive von Betriebsräten, dass Bildungsurlaub mit einem *negativen Image* behaftet ist, woraus *diffuse Ängste und Hemmschwellen* hinsichtlich einer Inanspruchnahme resultieren und aufseiten der Arbeitnehmenden eine Missbilligung durch die Vorgesetzten oder Kolleginnen und Kollegen befürchtet werde (vgl. ebd., S. 328, 336 f.), was anschlussfähig an die Erkenntnisse der Studie von Bernstein et al. (1993) ist und sich in früheren Studien sogar als Teil betriebsseitiger Verhinderungsstrategien abbildete (vgl. Holzapfel 1979, S. 412). Demnach fungieren einige Hemmnisse bereits informell, bevor es überhaupt zu einer Thematisierung oder Beantragung und darauf folgend ablehnenden Reaktionen kommt (vgl. Grauer, Hüser & Klier 1996, S. 39). Die Studien zeigen ebenfalls, dass viele Beschäftigte, aber auch die Unternehmen selbst, die Möglichkeiten der Beantragung sowie Bildungsurlaubsanbieter und -programm nicht umfänglich kennen. (vgl. ebd.; Hermeling 2015, S. 346).

Im Diskurs wie auch in der Bildungspraxis wird das insgesamt negativ konnotierte Image des Bildungsurlaubs vielfach im Zusammenhang mit den Interessenkonflikten von Arbeitgebenden und Arbeitnehmenden als Ursache der geringen Quoten thematisiert (z. B. Bernstein, Grauer & Guth 1993; Rudnik 1999; Nuissl 2008b; Pohlmann 2018) und in der Vergangenheit öffentlichkeitswirksam verbreitet, beispielsweise im Rahmen der Niedersächsischen „Mißbrauchdiskussion“ (Siebert 1995, S. 6): „Problematische Einzelfälle – z. B. Bildungsurlaubs-Seminare auf einem Schiff oder in Urlaubsgebieten – wurden mit erheblichem publizistischem Aufwand kariert und kritisiert“ (ebd.). Als Folge erfolgte in Niedersachsen seinerzeit eine vorübergehende Verunsicherung der Anspruchsberechtigten und teilweise sogar ein Rücklauf der Zahl der Bildungsurlaubsteilnehmenden, bevor Gesetzesnovellen das Format von der negativen Imagekampagne rehabilitierten (vgl. ebd.). Dieser drastische Fall ist nur ein Beispiel im Imagekampf des Bildungsurlaubs, entspricht jedoch zugleich

dem Gegenteil vom Vorschlag, Kampagnen zur *Lösung* von Imageproblemen einzusetzen (vgl. Rudnik 1999, S. 215). Das Format ist stetig einem Legitimationszwang und Imagefragen unterworfen (vgl. Kapitel 3.1.3). Siebert konkretisiert weiter,

„[...] daß viele Themen insbesondere für sog. bildungsungewohnte Gruppen umgangssprachlich und provokant formuliert werden und daß gerade solche ‚saloppen‘ Titel von Kritikern des Bildungsurlaubs als ‚unseriös‘ und ‚mißbrauchsverdächtig‘ beargwöhnt werden (Rudnik 1999, S. 10).“

Die (offene und alltagsnahe) Ansprache bildungsbenachteiligter und -ungewohnter Gruppen und die Außendarstellung über die *Ankündigungen der Angebote* befördern so ungewollt das negative Image, was wiederum die potenzielle Teilnahme bedingt. „Schwammige“ Ankündigungen schrecken umgekehrt möglicherweise auch bestimmte Zielgruppen ab (vgl. Bremer 1999, S. 78) und mindern so die legitimatorische Unterstützung durch die Adressatinnen und Adressaten selbst, auch wenn das Programmheft für die erreichten Teilnehmenden als wichtige Informationsquelle bestätigt wurde (vgl. Grauer, Hüser & Klier 1996, S. 37). Zudem kann die programmanalytisch identifizierte, im Vergleich zum Gesamtbildungsangebot andersartige Zielgruppenansprache bei gleichzeitig unspezifischer Themenauswahl (vgl. Körber et al. 1995; Siebert 1995) ohnehin die Legitimation erschweren, aber auch die erreichten Personenkreise einschränken. Erneut zeigt sich, dass auch das Weiterbildungssystem, hier in Form des Programmangebots, als weiterer Kontextfaktor von Weiterbildungspartizipation beachtenswert ist.

Anknüpfend an die vorherigen Ausführungen belegt die VHS-Studie von Bernstein, Grauer und Guth (1993) für 20 % der erfassten Teilnehmenden vorherige Freistellungsprobleme, wobei die *allgemeine Ablehnung* von Bildungsurlaub und *Einsprüche der Vorgesetzten*, gefolgt von *thematischen Einwänden* als zentrale Gründe genannt wurden (vgl. Grauer, Hüser & Klier 1996, S. 35). Arbeitgebendenseitig zeigen sie für kleinere Betriebe neben dem Kosten- und Nutzenargument, dass die *organisatorische Dimension* ebenfalls hemmend sein kann, indem die Komplettfreistellung von fünf Arbeitstagen am Stück als Eingriff in den Arbeitsablauf als problematisch eingestuft wird (vgl. ebd., S. 39). Abweichend von den vorherigen Einschätzungen und Ergebnissen haben in der gewerkschaftsnahen Evaluation von Schlevogt (2006) demgegenüber nur „[w]eniger als 1 % aller RespondentInnen [...] negative Folgen durch die eigene Teilnahme in Form von Problemen mit KollegInnen oder Vorgesetzten“ (ebd., S. 74) wahrgenommen. Zur Einordnung dieser Ergebnisse ist jedoch zu berücksichtigen, dass jeweils ausschließlich Teilnehmende (retrospektiv) befragt wurden. Wahrnehmungen von Personen, die ggf. bereits aufgrund eben dieser potenziellen oder tatsächlichen Auswirkungen erst gar nicht am Bildungsurlaub teilnehmen, werden nicht erfasst.

Abschließend ist festzuhalten, dass zwar für die Weiterbildung insgesamt eine weitere mögliche Option ist, dass „Weiterbildungsabstinenz als ein legitimer Widerstand von mündigen Bürgern und Erwachsenen gegen primär ökonomisch hegemoniale Zielsetzungen verstanden werden“ kann (Käpplinger, Kulmus & Haberzeth

2013, S. 19; vgl. hierzu auch den kritischen Theorieansatz der Verweigerung von Holzer 2004, 2017), bezüglich Formen von Bildungsfreistellung jedoch nicht primär von *Nichtteilnahme als Ausdruck von Widerstand* in diesem Verständnis auszugehen ist. Zudem wird die Nicht-Inanspruchnahme von Freistellungsmöglichkeiten im Bildungsurlaubsdiskurs, anders als für die Individualisierung der Weiterbildung insgesamt infolge neoliberaler Entwicklungen beschrieben, weniger als individuelle Schuldzuschreibung (vgl. Käßlinger, Kulmus & Haberzeth 2013, S. 19) thematisiert, und die Relevanz der (betrieblichen) Rahmenbedingungen ist unumstritten.

Auf Basis der zuvor dargelegten Erkenntnisse lassen sich folgende Faktoren für das Individuum als teilnahmehemmend zusammenfassen:

- weibliches Geschlecht (gekoppelt an die Einflussgröße Familie/Kinderbetreuung), Alter, geringes Bildungsniveau (bildungsungewohnte Gruppen), geringes Einkommen, Migrationshintergrund (*Individualfaktoren*),
- einfache Art der Tätigkeit, hohe Arbeitsdichte (*Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung*);
- kleinere/mittlere Betriebe, fehlende betriebliche Weiterbildungskultur und geringer betrieblicher Weiterbildungssupport (rigide Bewilligungspraxis, keine Informationsweitergabe), betrieblich wahrgenommene negative Kosten-Nutzen-Relation (thematische Einwände, Dauer der Freistellung), betrieblich wahrgenommenes negatives Image von Bildungsurlaub (geringe Wertschätzung), Missbilligung durch Kolleginnen/Kollegen (*Kontextfaktor Betrieb*);
- familiäre Determinanten, Kinder im Haushalt (betrifft besonders Frauen und Alleinerziehende; *Kontextfaktor Familie*);
- Bildungsurlaubsprogramm (thematische, räumliche, zeitliche und personelle Ausgestaltung der Rahmenbedingungen), unpassende Angebotsankündigungen, hohe Teilnahmekosten (infolge rückläufiger Förderungen¹⁶⁵), Informationsdefizit (u. a. mangelnde Kenntnis des Anspruchs) und fehlende Bildungsberatung (*Kontextfaktor Weiterbildungssystem*);
- subjektiv wahrgenommenes negatives Image von Bildungsurlaub (geringe Wertschätzung), hohe Belastung, Zeitmangel, fehlender (antizipierter) Nutzen und/oder Weiterbildungsbedarf, (diffuse und konkret arbeitsplatzbezogene) Ängste und Hemmschwellen (z. B. bildungsbezogene Berührungs- und Schulängste), milieuspezifische Rahmungen (*subjektive Logik*).

Auch hemmende *raumspezifische, regionale Spezifika* mit Schnittmenge zum *Kontextfaktor Weiterbildungssystem* sind in den Studien implizit abgebildet, beispielsweise indem Ländergesetze bestimmte Personengruppen ein- oder ausschließen, indem das Weiterbildungsangebot infolge einer landesspezifischen Förderung und seiner regionalen Bezüge eine bestimmte strukturelle und inhaltliche Ausrichtung hat usw.

Übergreifend ist davon auszugehen, dass sich das Entscheidungsmoment *gegen* die Teilnahme am Bildungsurlaub im Zusammenspiel von zum einen für die Weiterbildung im Allgemeinen relevanten, grundlegenden individuellen und kontextuellen

165 Siehe hierzu auch die Befunde von Hindrichs et al. (1984).

Einflussfaktoren auf Weiterbildungsteilnahme sowie individuellen Begründungen sowie zum anderen bildungsurlaubsspezifischen Faktoren, wie der negativen Wahrnehmung im betrieblichen Kontext und einem generellen Informations- und Beratungsdefizit, formt. Insbesondere mit Blick auf die hohe Relevanz der konkreten betrieblichen Rahmung sowie das gesellschaftlich, politisch und unternehmensseitig reproduzierte Image von Bildungsurlaub ist diese abschließende Zusammenfassung anschlussfähig an Görts' (1978, S. 139) Einschätzung, dass *Bildungsurlaubs(nicht)teilnahme kein rein individuelles Problem* sei.

3.4 Zusammenfassung zum Fokus Bildungsurlaub und Verortung der Studie

3.4.1 Bildungsurlaub – Zusammenfassung von Kapitel 3

Bildungsurlaub – eine Charakterisierung

In der vorliegenden Studie wird entsprechend der langjährigen Begriffstradition im untersuchten Bundesland Bremen statt Bildungsfreistellung oder Bildungszeit die Bezeichnung *Bildungsurlaub* verwendet und folgende Definition gesetzt:

- *Bildungsurlaub* (auch: Bildungsfreistellung (i. e. S.) oder Bildungszeit) bezeichnet die gesetzlich festgelegte, zeitlich begrenzte, individuelle Freistellung des arbeitnehmenden Individuums oder äquivalenter Personenengruppen von der Arbeit zum Zweck der Ausübung anerkannter Lern- und Bildungsaktivitäten in festgelegten Bildungs-/Kompetenzbereichen und bei Lohnfortzahlung durch die Arbeitgebenden.

Bildungsurlaubssettings sind somit (Lehr-)Lern-Settings, die zur Wahrnehmung des rechtlichen Anspruchs anerkannt sind. Die Wahrnehmung eines derartigen Settings impliziert aufgrund der Offenheit der Formate nicht zwangsläufig eine *Inanspruchnahme des formalen Rechts auf Bildungsurlaub/-freistellung/-zeit*.

Zwischenfazit I: Der Bildungsurlaubsdiskurs wird von vier Linien von Begründungen und Zielsetzungen geprägt.

1. *demokratiethoretisch*: Ziele wie (a) Chancengleichheit für sozial-/bildungsbenachteiligte Arbeitnehmende und (b) gesellschaftliche/betriebliche Mitbestimmung
2. *pädagogisch-didaktisch*: Begründungen zugunsten von Lernen und Weiterbildung im Lebenslauf als (a) *Teilhabe am Lebenslangen Lernen*, auch (b) mit Fokus auf die *mikrodidaktische Ausgestaltung von Lehr-Lern-Settings*

3. *arbeitsmarktpolitisch-ökonomisch*: Auslegungen bezogen auf berufliche Qualifizierung und eine funktionale Ausrichtung
4. *gesundheitsbezogen-regenerativ-stabilisatorisch*: Ermöglichung von Regeneration und Entschleunigung

Entgegen einer insgesamt positiven Konnotation von Weiterbildungsbeteiligung befindet sich *Bildungsurlaub (steilnahme) im Spannungsfeld der Legitimation* und wird verstärkt auf *politisch-ökonomischer Ebene* hinterfragt.

Argumentationslinien der Arbeitgebenden- bzw. Wirtschaftsverbände *gegen* den Bildungsurlaub sind: 1. Einschränkung der Dispositionsfreiheit, 2. Kostenbelastung, 3. die (hohe) Freizeit. Als Querkategorie fungiert der *antizipierte (fehlende) Nutzen für die Arbeitgebenden*.

Zwischenfazit II: Erforderlich ist eine umfassende Betrachtungsweise, ebenso wie Bildungsurlaub selbst als integratives Format verschiedene inhaltliche Perspektiven und Begründungslinien bzw. Ziele vereint.

Eine spezifische *Rolle im Spannungsfeld der Legitimation* kommt der *Weiterbildungspartizipationsforschung* zu, indem sie einen Beitrag zur empirischen Fundierung der Argumentation leistet.

Aktuelle rechtliche Grundlagen der Bundesländer

Gegenwärtig haben außer Bayern und Sachsen alle Bundesländer eine zeitlich versetzt eingeführte und unterschiedlich ausgestaltete gesetzliche Grundlage zum Bildungsurlaub, teilweise integriert in die Weiterbildungsgesetze.

Als strukturierend für die hier thematisierte Bildungsurlaubsteilnahme sind insbesondere Differenzen zu nennen bezogen auf

- die *Anspruchsberechtigten* (abweichend für Beamte, Auszubildende, Jüngere),
- den *Anspruchsumfang* und seine *Übertragbarkeit* in einen Folgezeitraum,
- die *Bildungsbereiche* (neben beruflich auch politisch, ehrenamtsbezogen, allgemein inkl. kulturell) sowie die zugehörigen *Inhalte* und *Ziele* (geknüpft an unterschiedliche Bedingungen),
- die *betriebsbezogenen Regelungen* (Betriebsgröße und Freistellungsquote, Verhältnis zu anderen Ansprüchen, Ausgleichsanspruch und damit einhergehend der Weiterbildungssupport).

Zwischenfazit III: Es ergeben sich unterschiedliche Rahmenbedingungen für Weiterbildungspartizipation im Kontext des Bildungsurlaubs-, Bildungsfreistellungs- und Bildungszeitgesetzes. Divergierende Teilnahmequoten werden somit anteilig durch die Spezifika des jeweils geltenden Gesetzes (mit-)getragen, wenngleich die Gesetzgebung nur *ein* Kriterium in der Gemengelage vielschichtiger Einflussfaktoren auf die Beteiligungsquote ist.

*Forschungen und empirische Befunde zur Bildungsurlaubs(nicht)teilnahme***Zwischenfazit IV: Die Problematik der Datenlage zur Weiterbildungspartizipation im Allgemeinen als heterogenes und lückenhaftes Konglomerat gilt auch für den Bildungsurlaubsbereich im Speziellen.**

Die Annäherung an die *Quantität der Teilnahme* zeigt, trotz positiver Konnotation von Weiterbildung und gestiegener Weiterbildungsbeteiligung insgesamt, geringe Teilnahmequoten bzw. Quoten der Inanspruchnahme von Bildungsurlaub mit 0,1–3,0 %, in Bremen überdurchschnittlich mit 3–5 %. Die Bildungsurlaubsbeteiligung ist langfristig betrachtet leicht gesunken, aber stabil.

Zwischenfazit V: Weiterbildungspartizipation ist vielschichtig und facettenreich, hat verschiedene Einflussgrößen und benötigt auch für den Bildungsurlaubsbereich eine umfassende Betrachtung, um die Konstellationen der Weiterbildungspartizipation abzubilden und die Relevanz des Formats für die individuelle Weiterbildungsbeteiligung empirisch belegen oder revidieren zu können. Eine einfache Teilnahmequote oder die Abbildung einzelner basaler Merkmale (z. B. Geschlecht, Alter, Branche) sind nicht hinreichend.

Der Versuch, *Erkenntnisse zur Teilnehmendenstruktur* aus verschiedenen Erhebungen (Landesstatistiken und Einzelstudien) zusammenzuführen, bestätigt die unsystematische und lückenhafte Erfassung von weiterbildungsbeteiligungsrelevanten Aspekten für den Bildungsurlaub. In der Tendenz zeigt sich, dass

- keine eindeutigen *Geschlechterunterschiede* erkennbar sind, differenziert nach *Alter* vorrangig mittlere bis ältere Personen gekoppelt an eine fortschreitende Erwerbsphase erreicht werden, insgesamt zunehmend höhere *Bildungsniveaus* erreicht werden, niedrigere Bildungsniveaus jedoch stärker vertreten sind als in der Weiterbildung insgesamt (*Individualfaktoren*),
- differenziert nach *Erwerbsstatus* vorrangig Arbeitnehmende teilnehmen, aber auch Personen ohne Freistellung inklusive „untypischer“ Teilnehmender, mit Blick auf die *berufliche Stellung* Arbeiterinnen und Arbeiter als anvisierte, bildungsbenachteiligte Gruppe zwar relativ als unterrepräsentiert gelten, im Vergleich zur Weiterbildung insgesamt dennoch überproportional erreicht werden, das Format für geringere Tätigkeitsniveaus nach *Berufsposition* und *Art der Tätigkeit* Potenzial bietet (*Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung*),
- *größere Betriebe* gekoppelt mit weiterbildungsaffinen *Branchen/Wirtschaftszweigen/Beschäftigungsbereichen* (Öffentlicher Dienst, Dienstleistungen) sowie einem positiven *betrieblichen Weiterbildungssupport* inklusive einer aktiven *betrieblichen Interessenvertretung* bezogen auf die Inanspruchnahme von Bildungsurlaub zuträglich sind (*Kontextfaktor Betrieb*),
- *familiäre Determinanten* insbesondere die Bildungsurlaubsteilnahme von Frauen negativ bedingen (*Kontextfaktor Familie*),
- *raumspezifische, regionale Spezifika* Bildungsurlaubsbeteiligung übergreifend rahmen und in Analysen einzubeziehen sind (*Kontextfaktor Raum/Region*).

Erkenntnisse zur subjektiven Begründungslogik speisen sich aus verschiedenen Einzelstudien, welche jedoch nicht systematisch-differenziert, umfassend und im Zeitverlauf direkt langfristig vergleichbar sind. Die subjektive Begründungslogik ist mehrdimensional und hat verschiedene, parallel existierende Facetten emanzipatorischer und funktionaler Art.

- *Gründe/Motive/(Lern-Verwertungs-)Interessen*: Bildungsurlaubsteilnahme ist nicht nur auf situative Lernanlässe und wahrgenommene Diskrepanzerfahrungen aus dem beruflichen sowie außerberuflichen Kontext und biografisch gewachsene Lern- und Bildungsinteressen zurückzuführen, sondern ist teilnehmendeseitig mit Verwertungsaspirationen verbunden. Teilnehmende verfolgen mehrdimensionale Lern-Verwertungsinteressen, die sich quer zu den Bildungsbereichen ausformen. Die individuelle trifft hier auf die institutionelle Weiterbildungslogik. Es deutet sich eine parallel existierende Doppelstruktur des Nicht-Beruflichen und des Berufsbezogenen an. Es zeigt sich anschließend an die Erkenntnisse aus der Weiterbildungspartizipationsforschung eine individuumsseitige Relevanzzunahme von Verwertungsoptionen für berufliches Handeln, aber auch für nicht berufliche, differenzielle Lebenszusammenhänge. Bildungsurlaub fungiert als Instanz, um konkrete Optionen *funktional* zu verfolgen, außerdem werden Begründungen zugunsten von *emanzipatorischer Partizipation* sichtbar, z. B. das Erleben subjektiver Lern- und Bildungserfahrungen, Austausch (als soziale Dimension). Die subjektiven Intentionen variieren mit den individuellen Konstellationen. Begründungslogiken und Erwartungen unterscheiden sich auch milieuspezifisch.
- *Bildungsurlaub als „Initialzündung zum Weiterlernen“ (Siebert 1972b, S. 15)*: Bildungsurlaubsteilnahme fungiert als Strukturkomponente weiterer Bildungsentscheidungen, das (irgendwie geartete) *Weiterlernen* wird mehrheitlich positiv eingeschätzt und als *Teilhabe an organisierter Weiterbildung* umgesetzt. Die Funktion als Einstieg in die Weiterbildung wird erfüllt, indem verstärkt Erstteilnehmende jedweder Form von Weiterbildung (Weiterbildungsabstinente) erreicht werden; zugleich nehmen bereits Weiterbildungsaktive teil. Belegt wird ein Trend zur Mehrfachteilnahme am Bildungsurlaub. Mehrfachteilnehmende fungieren als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für ihr Umfeld und fördern so auch den partizipativen Zugang für andere. Systematische Forschungen zur Realisierung antizipierter und realisierter Weiterbildungsteilnahme stehen aus.
- *Wirkungen und Effekte der Bildungsurlaubsteilnahme*: Zu konkreten Effekten und (Langzeit-/Folge-)Wirkungen liegen nur wenige Einzelbefunde vor. Bildungsurlaub stärkt die individuelle Lebenssituation potenziell mehrdimensional: beruflich-betrieblich teilweise verbunden mit Aufstiegsaspirationen (funktional), personal-, alltags- und familienbezogen (inklusive Identitätsbezug) sowie bezogen auf bürgerschaftliches Engagement (inklusive Multiplikatorenwirkung; emanzipatorisch), was einem breiten Bildungsbegriff entspricht und nach dem hier vertretenen Ansatz von Weiterbildungspartizi-

pation emanzipatorische *und* funktionale Partizipation fokussiert. Es existieren Mischformen verschiedener Nutzungskontexte. Es deuten sich vielfältige, langfristige und nachhaltige personenbezogene und insbesondere bildungsbiografische Lern- und Bildungswirkungen an. Sichtbar wird eine hohe Relevanz der individuellen Logik, eingebettet in differente Kontexte als Lebenszusammenhänge des Individuums. Bleibt dies unberücksichtigt, läuft die Bildungsurlaubsteilnahme ins Leere.

Als *Ursachen für die Nicht-Inanspruchnahme* gelten teilnahmehemmend: weibliches Geschlecht (gekoppelt an Familie/Kinderbetreuung), Alter, geringes Bildungsniveau (bildungsungewohnte Gruppen), geringes Einkommen, Migrationshintergrund (*Individualfaktoren*); einfache Art der Tätigkeit, hohe Arbeitsdichte (*Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung*); kleinere/mittlere Betriebe, fehlende betriebliche Weiterbildungskultur und geringer betrieblicher Weiterbildungssupport (rigide Bewilligungspraxis, keine Informationsweitergabe), betrieblich wahrgenommene negative Kosten-Nutzen-Relation (thematische Einwände, Dauer der Freistellung), betrieblich wahrgenommenes negatives Image von Bildungsurlaub (geringe Wertschätzung), Missbilligung durch Kolleginnen/Kollegen (*Kontextfaktor Betrieb*); familiäre Determinanten, Kinder im Haushalt (betrifft besonders Frauen und Alleinerziehende; *Kontextfaktor Familie*); Bildungsurlaubsprogramm (thematische, räumliche, zeitliche und personelle Ausgestaltung der Rahmenbedingungen), unpassende Angebotsankündigungen, hohe Teilnahmekosten (infolge rückläufiger Förderungen), Informationsdefizit, fehlende Bildungsberatung (*Kontextfaktor Weiterbildungssystem*); subjektiv wahrgenommenes negatives Image von Bildungsurlaub (geringe Wertschätzung), hohe Belastung, Zeitmangel, fehlender (antizipierter) Nutzen und/oder Weiterbildungsbedarf, (diffuse und konkret arbeitsplatzbezogene) Ängste und Hemmschwellen (z. B. bildungsbezogene Berührungs- und Schulängste), Milieuspezifika (*subjektive Logik*).

Zwischenfazit VI: Sichtbar werden auch für den Bildungsurlaub Individual- und Kontextfaktoren sowie die subjektive Logik als Determinanten, in deren Zusammenspiel sich Weiterbildungspartizipation in emanzipatorischer und funktionaler Dimension ausformt.

3.4.2 Verortung der Studie

Anschließend an die erste Verortung dieser Arbeit im Anschluss an die theoretische Grundlegung zur Weiterbildungspartizipation (Kapitel 2.4.2) erfolgt nun die Weiterführung auf Basis der Ausführungen zum Bildungsurlaub.

Verortung bezogen auf die Charakteristika von Gegenstand und Forschungsfeld

In der Frühphase des Bildungsurlaubs benennt Holzapfel (1979) u. a. Bezug nehmend auf Siebert (1972b) als Desiderat, „eine konsistente und empirisch gehaltvolle Theorie des Bildungsurlaubs weiter voranzutreiben“ (Holzapfel 1979, S. 430), was fast fünfzig

Jahre später weiterhin nicht eingelöst ist. Mit der definatorischen Eingrenzung des Bildungsurlaubs (Kapitel 3.1) erfolgte die systematisch-analytische Aufarbeitung der wesentlichen Merkmale, wodurch ein erster Baustein zur Theorie des Bildungsurlaubs geliefert wurde. Die gesetzte Definition trägt zur Theoretisierung bei, indem die wesentlichen Charakteristika erfasst werden, zugleich aber eine für die landesspezifischen Gesetze notwendige Offenheit besteht. Mit der Verwendung des Begriffs Bildungsurlaub, obwohl auch im Untersuchungsland Bremen mittlerweile eine Umbenennung zur Bildungszeit erfolgte – auch infolge der mit dieser Arbeit gekoppelten Verbundstudie von Robak et al. (2015) –, bleiben Theorie und Forschung dieser Arbeit begrifflich anschlussfähig an die rund 50-jährige Tradition.

Zielsetzungen von Bildungsurlaub im Spiegel der Weiterbildungspartizipation

Holzapfel (1979, S. 430) weist als weiteres Desiderat auf die Notwendigkeit von Analysen gesellschaftlicher Determinanten und Funktionen des Bildungsurlaubs hin, was als stetig und somit ebenfalls als in der Gegenwart existent eingestuft werden kann. Mit der Ausformulierung der vier Linien von Begründungen und Zielsetzungen im Bildungsurlaubsdiskurs (1 – *demokratiethoretisch*, 2 – *pädagogisch-didaktisch*, 3 – *arbeitsmarktpolitisch-ökonomisch*, 4 – *gesundheitsbezogen-regenerativ-stabilisatorisch*) wurde das vielfältige Potenzial von Bildungsurlaub theoretisch aufgearbeitet und systematisiert dargelegt und so ein weiterer Beitrag zur Bildungsurlaubstheorie geleistet. Insbesondere die formulierten Begründungen und Zielsetzungen der Kategorie (1) bis (3) haben Schnittmengen zu den in Kapitel 2.2.1 genannten Argumenten nach Käßpinger, Kulmus und Haberzeth (2013, S. 9) zur Relevanz von Weiterbildungsbeteiligung (*Bildungsgerechtigkeit* und *soziale Ungleichheit* sowie *Teilhabe an Weiterbildung* im Kontext allgemeiner *sozialer, kultureller und politischer Teilhabe als Bürgerrecht, gesamtwirtschaftliche Bedeutung*, vgl. ebd.). Kategorie (4) *gesundheitsbezogen-regenerativ-stabilisatorisch* und anteilig Kategorie (2) *pädagogisch-didaktisch* erscheinen als Begründungslinien in ihrer jeweiligen Ausrichtung spezifisch für den Bildungsurlaubsdiskurs, wobei Schnittmengen zur unter Kategorie (1) *demokratiethoretisch* subsumierten Chancengleichheit bestehen. Die vier Kategorien von Begründungen und Zielsetzungen werden im Bildungsurlaubsdiskurs mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen aufgegriffen, existieren parallel und überschneiden sich. In der vorliegenden Arbeit wird Bildungsurlaubsteilnahme vor diesem Hintergrund mehrdimensional theoretisch gerahmt und empirisch belegt. Weiterbildungspartizipation als theoretische Rahmung wird hierüber weiter ausformuliert, indem sowohl funktionale als auch emanzipatorische Partizipationsoptionen einbezogen werden.

Positionierung zur Legitimationsdebatte um Bildungsurlaub

Entgegen einer insgesamt positiven Konnotation von Weiterbildungsbeteiligung befindet sich Bildungsurlaub (steilnahme) in einem stetigen Legitimationszwang und wird verstärkt auf politisch-ökonomischer Ebene hinterfragt. Obwohl die vorliegende Arbeit eher *arbeitnehmendennah* ausgerichtet ist, werden betriebliche Aspekte in der individuumsbezogenen Betrachtung mitgedacht sowie Arbeitnehmenden- und Ar-

beitgebendenseite nicht per se als Antagonisten begriffen, sondern Potenziale für beide Seiten offengelegt. Bildungsurlaub vereint als integratives Format verschiedene inhaltliche Perspektiven und Begründungslinien bzw. Ziele und benötigt eine ebenso umfassende Betrachtung. Die intensive theoretische Bearbeitung in Kapitel 2 und 3 sowie die nachfolgende empirische Erhebung sind geeignet, um als Teil der Weiterbildungspartizipationsforschung einen Beitrag zur theoretischen und empirischen Fundierung der vorherrschenden Bildungsurlaubsdiskurse und hierüber – so die normative Annahme aus bildungswissenschaftlicher Sicht – zur Fundierung, Legitimation und Weiterentwicklung des Formates beizutragen.

Rechtliche Grundlagen der Bundesländer

Mit der Darlegung der gesetzlichen Lage in Deutschland wurde deutlich, dass für das Themenfeld Bildungsurlaub landesspezifische Betrachtungen erforderlich sind und die Darlegung der jeweiligen rechtlichen Rahmenbedingungen unabdingbar ist. Nur so können Erkenntnisse zur Weiterbildungspartizipation angemessen ausgelegt werden, weshalb für die vorliegende Arbeit im Folgekapitel das Bremische Bildungsurlaubsgesetz (BremBUG) bzw. Bremische Bildungszeitgesetz (BremBZG) gesondert aufgegriffen werden (Kapitel 4.3).

Bildungsurlaubs- und Weiterbildungspartizipationsforschung

Übergreifend bestätigt sich, dass mit der Intensität und Ausrichtung des Bildungsurlaubsdiskurses auch die Intensität und Ausrichtung der Bildungsurlaubsforschung korrespondiert, ebenso wie es für die Weiterbildungspartizipationsforschung insgesamt deutlich wurde (vgl. Kapitel 2.2): Studien und Publikationen zum Bildungsurlaub stammen im Schwerpunkt aus den 1970er-/1980er-Jahren, zeitnah nach der Einführung der ersten Bildungsurlaubsgesetze (vgl. Kapitel 3.2), was in ähnlicher Lesart wie die frühen Hörerforschungen zugunsten einer *Entwicklung der Bildungspraxis*, *Legitimation* und *Finanzierung* zu interpretieren ist (vgl. Kapitel 2.2.1). Der Aufschwung der Bildungsurlaubsforschung fällt in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung zudem in jene Phase, welche durch die Hinwendung zum Individuum geprägt ist und beförderte die *Grundlagenforschung* (u. a. Teilnehmendenorientierung, Erfahrungslernen; vgl. ebd.). Den damaligen Forschungsstand zum Bildungsurlaub insgesamt bewertet Holzapfel (1979): „Die Forschungslandkarte zeigt ziemlich viele weiße Flecken auf, die durch die zukünftigen Ergebnisse jetzt laufender Forschungen allerdings teilweise abgedeckt werden“ (ebd., S.425). Diese Prognose kann zum Fokus Weiterbildungspartizipation rückblickend nur begrenzt bestätigt werden. Die hier aufgearbeiteten Befunde und Erkenntnisse zum Bildungsurlaub erscheinen zwar auf den ersten Blick umfassend, sind jedoch Puzzlestücke aus rund 50 Jahren Bildungsurlaubsforschung. Während sich die Weiterbildungspartizipationsforschung ausdifferenzierte, ging die Beforschung von Bildungsurlaub kaum über das Niveau früher Forschungen hinaus und im Umfang zurück. Während insbesondere die quantitative Weiterbildungsforschung im Zuge der aufkeimenden und wachsenden Bildungsberichterstattung bis in die Gegenwart umfangreiche Datenbe-

stände liefert, bleibt Bildungsurlaub dabei weitgehend unberücksichtigt und wird im Zeitverlauf nur sporadisch betrachtet. In der Bildungsberichterstattung hängt dies insbesondere auch mit landesspezifisch divergenten Vorgaben zur Dokumentation von Bildungsurlaub (vgl. Gnahn & Reichart 2014, S. 20) sowie einer weitgehenden Minimalerfüllung dieser zusammen und ist möglicherweise auch auf die geringe Relevanzzuschreibung des wenig genutzten Formates Bildungsurlaub für das Weiterbildungssystem und -monitoring seitens der Akteurinnen und Akteure zurückzuführen. Für die bildungswissenschaftliche Weiterbildungsforschung bleiben Gründe für die Nicht-Beforschung nach einer anfänglichen Hochphase offen. Bei gleichzeitig sehr geringer Ausprägung ist die Datenlage zum Bildungsurlaub ebenso wie die (statistische) Datenlage zum Fokus Weiterbildungspartizipation somit insgesamt ein *heterogenes und lückenhaftes Konglomerat* (vgl. Kapitel 2.2) aus verschiedenen Jahrzehnten und dabei potenziell auf Ebene der Individuen, Betriebe und Einrichtungen angesiedelt. Wurde das Bildungsurlaubsformat in der Vergangenheit als „pädagogische Insel“ (Bremes 1998) betitelt, so ist auch die Teilnehmenden-/Adressatenforschung für diesen Bereich nicht nur lückenhaft sondern *inselartig*, wobei das Bildnis vereinzelte, weit entfernte Inseln und kaum Inselgruppen mit Verbindungsbrücken beschreibt. Bildungsurlaub erscheint als vergessene Welt der Weiterbildungspartizipationsforschung (vgl. Kapitel 3.3). Dies ist nicht nur bezogen auf die Grundlagenforschung zum Bildungsurlaub selbst relevant: Mit der Fokussierung auf bildungsgewohnte Zielgruppen und Chancengleichheit, Adressatinnen-/Adressaten- und Teilnehmendenorientierung sowie das Potenzial für die mikrodidaktische Ausgestaltung von Lehr-/Lern-Settings gewann Bildungsurlaub früh als Forschungsfeld an Relevanz und prägte die damals noch junge Disziplin der Erwachsenenbildung empirisch, theoretisch und praxisbezogen (vgl. Brödel 2003a, S. 423). Dieses Potenzial, über die grundlagenbezogene Erforschung von und im Bildungsurlaub Erkenntnisse für die Gesamtdisziplin zu generieren und Impulse zur Gestaltung der Bildungspraxis zu stiften, wird in der vorliegenden Arbeit erneut aufgegriffen, indem mit dem Fokus Weiterbildungspartizipation ein Themenfeld bearbeitet wird, welches auch über den Bildungsurlaub hinaus erkenntnisreich ist.

Die einzige umfassende Auseinandersetzung, die die Bildungsurlaubsforschung grundlegend reaktiviert hat, bildet die mehrperspektivische Studie im Forschungsverbund (Robak et al. 2015), aus der auch diese weiterführende Studie hervorgeht und auf die in der vorliegenden Arbeit mehrfach Bezug genommen wird (vgl. zum Verhältnis dieser Arbeit zum Verbundprojekt Kapitel 7.1.2). Gegenwärtig sind weitere Forschungsaktivitäten und Publikationen zu beobachten (vgl. Journal für politische Bildung 2017; Pabst & Zeuner 2020), z. B. in qualitativer Ausrichtung zu den (bildungs-)biografischen Bedeutungen und Wirkungen von Bildungsfreistellungen unter besonderer Berücksichtigung von Mehrfachteilnahmen (vgl. Pabst 2017; Zeuner & Pabst 2018), die eine Reaktivierung und Fortführung der Bildungsurlaubsforschung unterstützen. Die vorliegende Arbeit ist somit Teil einer Reaktivierungsphase der Bildungsurlaubsforschung, insbesondere auch mit Fokus auf Aspekte der Bildungsurlaubsteilnahme und Beteiligung.

Die Teilnahmequote als unzureichender Indikator im Bildungsurlaubsdiskurs

Obwohl die Datenlage zur Inanspruchnahme von Bildungsurlaub höchst lückenhaft sowie undifferenziert ist und keine validen Aussagen im Ländervergleich oder Trend zulässt, wurde deutlich, dass nur ein geringer Anteil von Arbeitnehmenden Bildungsurlaubsveranstaltungen besucht. Den hohen Teilnahmequoten in der betrieblichen Weiterbildung stehen sehr geringe Quoten der Bildungsurlaubsteilnahme/-inanspruchnahme gegenüber. Auch der für die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt festgestellte Anstieg (vgl. Kapitel 2.3.1) zeichnet sich im Bildungsurlaub nicht ab. Ist Bildungsurlaub somit tatsächlich „keine Erfolgsgeschichte“ (Faulstich 2006, S. 235), wie die quotenförmige Abbildung der Teilnahme suggeriert? Um dies zu beantworten, sind über die Bestimmung einer einfachen und undifferenzierten Teilnahmequote hinaus weitere Analysen zur individuellen Weiterbildungspartizipation erforderlich. Deshalb wird im Rahmen dieser Arbeit eine Stichprobe von Teilnehmenden differenziert analysiert.

Weitere Erkenntnisse zur Teilnahme am Bildungsurlaub

Mit der umfassenden Aufarbeitung der teilnehmenden- und adressatenbezogenen Perspektive wurden Anschlüsse zur Weiterbildungspartizipationsforschung hergestellt und Anknüpfungspunkte für die vorliegende Studie identifiziert. Erkenntnisse zur Teilnehmendenstruktur im Bildungsurlaub wurden entsprechend der in Kapitel 2.3 eingeführten Systematik der Einflussfaktoren der Weiterbildungspartizipation zusammengeführt und offengelegt, dass sich Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub im Zusammenwirken vergleichbarer individueller (*soziodemografische Merkmale*) und kontextueller Faktoren (*Tätigkeit/Beschäftigung, Betrieb, Familie, Region/Raum*) konstituiert, wobei die betriebliche Einbindung eine hohe Relevanz hat. Die Teilnahmestrukturen ähneln denen der Weiterbildung insgesamt, allerdings deutet sich für den Bildungsurlaub eine geringere Selektivität an, indem einige (bildungs-)benachteiligte Gruppen stärker erreicht werden. Aufgrund der heterogenen, teils veralteten und unzureichend differenzierten Datenlage ist es erforderlich, die Teilnehmendenstruktur umfangreich (neu) zu erfassen. Das nachfolgende Analyseschema für die vorliegende Studie wird dementsprechend entwickelt (vgl. Kapitel 6). Mit der *subjektiven Begründungslogik* wurden auch für den Bildungsurlaub sowohl funktionale als auch emanzipatorische Komponenten von Weiterbildungspartizipation sichtbar. So spricht Bildungsurlaub genuin breite Interessensfelder, Anschlussoptionen und Partizipationsdimensionen inklusive der Verbindung beruflicher, allgemeiner und politischer Bildung an. Entsprechend der identifizierten Doppelstruktur (als Gleichzeitigkeit und Vermischung) von beruflichen und nicht beruflichen Begründungslogiken wird sichtbar, dass sich im Bildungsurlaub Lern-Verwertungsinteressen in vielfältiger Art sowie überlappend entfalten können, woraus verschiedenartige Partizipationsoptionen resultieren können. Anschließend an die Erkenntnisse aus der Weiterbildungspartizipationsforschung deutet sich dabei eine individuumsseitige Relevanzzunahme konkreter Verwertungsoptionen an.

Zusammenfassend ist somit erneut hervorzuheben, dass Weiterbildungspartizipation vielschichtig und facettenreich ist, verschiedene Einflussgrößen hat und auch für den Bildungsurlaubsbereich eine umfassende Betrachtung benötigt. Auch wenn die (ursächliche) Rekonstruktion der Bildungsurlaubsentscheidung selbst in dieser Forschung kein zentraler Aspekt ist, werden die subjektiven Begründungen für den Bildungsurlaub u. a. in Form ausgewählter Lern-Verwertungsinteressen als Teil der Konstellationen der Weiterbildungspartizipation berücksichtigt.

Zur Diskrepanz institutioneller und individueller Weiterbildungslogik

Im Rahmen der Theoretisierung von Weiterbildungspartizipation (Kapitel 2.1) wurde auf die (mögliche) Diskrepanz der institutionellen und individuellen Weiterbildungslogik verwiesen. Obwohl die Integration von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung für den Bildungsurlaub genuin gefordert wurde, sich teilweise in den Konzeptionen niederschlug und jüngst erneut aufgegriffen wird, folgt die Anerkennung von Bildungsurlaub einer institutionellen Logik nach getrennten Bildungsbereichen, was u. a. eine klare Differenzierung in berufliche und nicht berufliche Optionen suggeriert. Dies ist kritisch zu hinterfragen (vgl. Kapitel 3.2):

„Zwar wird in den Strukturdaten zwischen allgemeinen, beruflichen und politischen Lernbereichen unterschieden, doch der Aussagewert dieser Klassifizierung ist begrenzt. Didaktische Besonderheit des Bildungsurlaubs sollte gerade die Integration dieser Lernbereiche sein.“ (Siebert 1995, S. 9)

Die begrenzte Aussagekraft einerseits und die Notwendigkeit der integrativen Wahrnehmung andererseits zeigen sich deutlich unter Einbezug der in Kapitel 3.3 aufgearbeiteten individuellen Perspektive: Teilnehmende ordnen ihre Bildungsurlaubsaktivität differenzierter und nicht deckungsgleich zur institutionellen Struktur ein, indem sie vielfältige Bezugspunkte und Interessen im Sinne eines breiten Bildungsverständnisses verfolgen (vgl. Kapitel 3.3.2.2). Begründungslogiken, Interessenlagen und konkrete Lern-Verwertungsinteressen formen sich quer zu den Bildungsbereichen aus. Weiterbildungspartizipation realisiert sich dabei bildungsbereichsübergreifend auf unterschiedliche Art und Weise in funktionaler und emanzipatorischer Ausrichtung. Diese Lesart schließt an die Arbeit von Richter (1991) an, der verdeutlicht, dass sowohl in (institutioneller Logik) allgemeinen als auch in beruflichen Bildungsveranstaltungen funktionale wie auch emanzipatorische Partizipationslinien verfolgt werden können (vgl. ebd., S. 71). Eine Trennung ist demnach unzulänglich, da die Bildungsrealität ohnehin einem integrativen Verständnis entspricht. Mit Verweis auf Mertens (1973) hält Richter (1991) fest:

„Die Vorstellung, die sich mit der Trennung der Bildungsbereiche verbinden [sic!], sieht er durch die Gegenüberstellung von ‚beruflicher‘ und ‚nicht-beruflicher‘ Bildung oder ‚effizienzorientierter‘ und ‚emanzipatorischer‘ Bildung am ehesten beschrieben, da die Trennung wohl dazu dienen sollte, Bildung entweder als ‚Emanzipationsvehikel‘ oder als ‚Effizienzvehikel‘ zu betrachten. Die Festlegung von Prioritäten beinhaltet für MERTENS entweder einen Emanzipationsverlust – und zwar für berufliche und allgemeine Bildung – oder einen Effizienzverlust beider Bildungsbereiche.“ (Ebd., S. 71, Herv. i. O.)

Die klare Trennung und einseitige Wahrnehmung von „beruflich oder nicht-beruflich“ sowie „funktional oder emanzipatorisch“ als sich ausschließende Gegensatzpaare erscheint demnach unpassend. Mit der für den Bildungsurlaub in der Grundidee anvisierten Integration allgemeiner, beruflicher und politischer Bildungsanteile und dem Einbezug verschiedener Partizipationsdimensionen finden demgegenüber sowohl das hier vertretene *breite Bildungsverständnis* als auch die *umfassende Auslegung von Weiterbildungspartizipation* individuell sowie institutionell Berücksichtigung.

Ursachen für die Nicht-Inanspruchnahme

Mit der Darlegung potenzieller Einflussgrößen zur Nicht-Teilnahme bzw. Nicht-Inanspruchnahme wurde für Bildungsurlaub (als das Spezifische) für die Weiterbildung insgesamt (als das Allgemeine) deutlich, dass „Regelungen zum Lernen von Erwachsenen ein komplexes Gebilde aus gesellschaftlichen, individuellen, ökonomischen und zeitlichen Ressourcen berücksichtigen müssen“ (Schmidt-Lauff 2005, S. 221). Dementsprechend sind Erkenntnisse zu Einzelfaktoren sowie zu den Konstellationen der Weiterbildungspartizipation notwendig. Kern der vorliegenden Arbeit ist Weiterbildungspartizipation im Kontext der *Teilnahme* am Bildungsurlaub. Sowohl die *Nicht-Inanspruchnahme* – welche auch im Falle einer Teilnahme an einer Bildungsurlaubsveranstaltung vorliegen kann – als auch die *Nicht-Teilnahme* am Bildungsurlaub werden in der vorliegenden Arbeit nur an den Stellen aufgegriffen, wo der theoretische und empirische Stand dies zulassen.

Zur Notwendigkeit einer reflexiven Bildungsurlaubsforschung

Die Verortung endet an dieser Stelle mit einem Plädoyer von Beer (1978), welches als Begründung für die Notwendigkeit einer Bildungsurlaubsforschung weiter gültig ist und das Erfordernis der Reaktivierung des Bildungsurlaubsdiskurses untermauert:

„Ein entsprechend erarbeitetes Bildungsurlaubskonzept garantiert darum noch keinen langfristigen Erfolg. Vielmehr ist die Einrichtung des Bildungsurlaubs offenzuhalten für die sich wandelnden Bedürfnisse der potentiellen Teilnehmer; der Bildungsurlaub ist also ständig korrekturbedürftig. Fortlaufende Begleituntersuchungen des Bildungsurlaubs sind deshalb Voraussetzung für seine Effektivität. Effektivitätskontrolle bezieht sich weniger auf die finanzielle Rentabilität als vielmehr auf die begleitende Korrektur der Programme und der Ausgestaltung des Bildungsurlaubs im Sinne eines ständigen Transfers zwischen Institutionalisierung des Bildungsurlaubs und gesellschaftlicher Interessenkonstellation.“ (Beer 1978, S. 128)

In diesem Verständnis ist Bildungsurlaub stetig zu hinterfragen (vgl. Siebert 1972b), was auch die regelmäßige, mehrdimensionale Analyse von Weiterbildungspartizipation einschließt. Für bildungsurlaubsbezogene Forschungsaktivitäten hob bereits Holzapfel die Notwendigkeit der Reflexion hervor, da viele Forschungen Auftragsforschungen, teilweise methodisch fragwürdig und bezüglich der Repräsentativität infolge des unübersichtlichen Forschungsfeldes unzulänglich waren (vgl. Holzapfel 1979, S. 427, 430). Auch in der Gegenwart ist in ähnlicher Lesart die Reflexion von Forschungen unumgänglich, was eine intensive und transparente Darlegung wie in

der vorliegenden Arbeit einschließt. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass mehrere Desiderate aus der Anfangs- und zugleich Hochphase der Bildungsurlaubsdiskurse/-gesetze/-forschungen auch in der Gegenwart existieren. Somit plädiert diese Arbeit über eine Reaktivierung der spezifischen und reflexiven Bildungsurlaubsforschung als lohnenswertes, exemplarisches Forschungsfeld hinaus vor allem für die feste Verankerung von Bildungsurlaub in der Weiterbildungspartizipationsforschung und Integration in die Bildungsberichterstattung, um das per Gesetz gesicherte Format differenziert abzubilden.

4 Bremen – ein Kurzporträt

Zur Einordnung der vorgelegten Studie und Kontextualisierung der Thematik unter regionalen Aspekten sind Kenntnisse zum Untersuchungsraum Bremen notwendig. In diesem Kapitel werden regionale Gegebenheiten und Strukturen sowie die Bildungsurlandschaft inklusive ausgewählter Erkenntnisse zur Bildungsurlaubs-teilnahmestruktur vorgestellt, um Bremen forschungsgegenstandsbezogen zu porträtieren. Ziel ist die *Charakterisierung unter Herausarbeitung struktureller, regionaler Besonderheiten* einerseits sowie die *den Bildungsurlaub betreffender, regionaler Aspekte* andererseits, die es für die Anlage der Studie und die spätere Auslegung der Ergebnisse als Bezugsrahmen zu berücksichtigen gilt.

Erstens werden zu Beginn des Kapitels (4.1) strukturelle Daten zu Lage, Größe und räumlicher Struktur und ihre Bedeutung für die Erfassung von Weiterbildungspartizipation in Bremen abgebildet (4.1.1) sowie ausgewählte Befunde zu Bevölkerung, Erwerbstätigkeit und Beschäftigungsstruktur als Referenzgrößen dargelegt (4.1.2). Mit der Beschreibung der bremischen Bildungsurlandschaft (4.2) erfolgt zweitens die Annäherung an den zuvor identifizierten Kontextfaktor Weiterbildungssystem. Zum Verstehen der Weiterbildungspartizipation im Rahmen von Bildungsurlaub in Bremen unter regional-weiterbildungsbezogenen Gesichtspunkten werden Träger und Einrichtungen der bremischen Bildungsurlandschaft überblicksartig aufgenommen (4.2.1), das bremische Bildungsurlaubsangebot im Erhebungsjahr skizziert (4.2.2) und die Bildungsurlaubsteilnahmestruktur in Bremen abgebildet (4.2.3). Drittens folgt mit den gesetzlichen Grundlagen zum Bildungsurlaub in Bremen die zusammenfassende Darlegung des Bremischen Bildungsurlaubsgesetzes (BremBUG; bis 2017) unter Berücksichtigung der Änderung zum Bremischen Bildungszeitgesetz (BremBZG; seit 2017) sowie unter punktuelltem Einbezug des Bremischen Weiterbildungsgesetzes (WBG; 4.3), um die landesspezifische Gesetzeslage als Rahmung des Bildungsurlaubs in Bremen transparent abzubilden. Das Kapitel schließt (4.4) mit einer Zusammenfassung (4.4.1) und Verortung der Studie (4.4.2).

4.1 Bremen als Bundesland/Region

4.1.1 Allgemeine Angaben zu Lage, Größe und räumlicher Struktur und ihre Bedeutung für die Erfassung von Weiterbildungspartizipation in Bremen

Die Freie Hansestadt Bremen (kurz: Bremen), das an der Fläche und Bevölkerung gemessen insgesamt kleinste Bundesland der Bundesrepublik Deutschland (41.938 ha und 654.774 Einwohner/innen im Erhebungsjahr 2012, vgl. Statistisches Landesamt Bremen 2013, S. 21, 29), wird vom Statistischen Landesamt Bremen selbst wie folgt eingegrenzt und beschrieben:

„Freie Hansestadt Bremen‘ ist die offizielle Bezeichnung des Landes Bremen im Nordwesten Deutschlands. Der Stadtstaat – eigentlich ein ‚Zwei-Städte-Staat‘ wurde am 22. Januar 1947 gegründet. Er besteht aus den beiden Stadtgemeinden Bremen und Bremerhaven. Zwischen den beiden Städten liegen 53 km niedersächsisches Gebiet. Die Weser verbindet die beiden Städte, in Bremerhaven mündet die Weser in die Nordsee.“ (Ebd., S. 23)

Zunächst ist Bremen aufgrund seiner *geografisch und territorial-räumlich*, aber auch den Weiterbildungssektor betreffend, *greifbaren Struktur* im Grundsatz sehr gut für quantitative Erhebungen und Analysen geeignet. Für die analytische Betrachtung der Bildungsurlaubsteilnehmenden im Bundesland Bremen ist die als Zwei-Städte-Staat angelegte räumliche Struktur insofern vorteilhaft, als dass keine weitere Differenzierung vorzunehmen ist, wie sie sich beispielsweise bei Flächenländern mit einer kleinteiligeren Raumaufteilung, etwa städtischen und ländlichen Räumen mit weiteren Unterkategorien, als aufschlussreich gezeigt hat (vgl. Martin et al. 2015b):

„Je differenzierter regionale Gliederungen die Kontexte der unmittelbaren Umwelt zusammenfassen und je geringer die räumlichen Distanzen sind, umso höher sollte die Relevanz der räumlichen Gliederung für die Weiterbildungsbeteiligung sein.“ (Ebd., S. 27)

So ist zwar anzunehmen, dass es landesinterne Disparitäten zwischen Bremen und Bremerhaven in der Teilnehmendenstruktur im Bildungsurlaub gibt, beispielsweise auch aufgrund einer unterschiedlichen Zusammensetzung der Bevölkerung oder des im unmittelbaren Raum vorherrschenden Weiterbildungsangebots im Allgemeinen und Bildungsurlaubsangebots im Speziellen:

„Unterschiede zwischen den Regionen können ebenso gut regionale Aggregate individueller Bildungsentscheidungen abbilden, welche sich auf individuelle sozioökonomische und demografische Merkmalskombinationen, biografische Erfahrungen, Einstellungen, Werthaltungen und Lebenslagen zurückführen lassen und sich in Regionen spezifisch verdichten. Die Unterschiede der Weiterbildungsbeteiligung zwischen Regionen sind in dieser Interpretation keine Leistungsdaten der Region und der dortigen Akteuren sondern beschreiben eher regionale Bedarfslagen aufgrund spezifischer Merkmale der jeweiligen Wohnbevölkerung.“ (Ebd., S. 26)

Unterschiede zwischen Bremen und Bremerhaven werden für den Fokus und die Zielsetzung dieser Studie nur bedingt als beachtenswert eingestuft und nicht ausdifferenziert. Dies ist neben der inhaltlichen Begründungslinie auch methodisch im deutlich geringeren Anteil an Bildungsurlauben im (kleineren) Teilgebiet Bremerhaven und die dementsprechend geringe Größe der Teilstichprobe begründet (vgl. Kapitel 7). Ziel der vorliegenden Arbeit ist es ferner nicht, den Einfluss der Region Bremen/Bremerhaven *insgesamt* nachzuweisen.

Die Einordnung der Ergebnisse unter den hier skizzierten regionalen Gesichtspunkten trägt zum Verständnis und transparenten Nachvollzug der empirischen Datelage bei (siehe die äquivalente Argumentation in der Analyse von Schrader 2011). Bremen und Bremerhaven werden dabei nicht als Kommunen, sondern zusammengefasst als Stadtstaat/Bundesland betrachtet.

4.1.2 Bremen als Wohn- und Arbeitsort: Ausgewählte Befunde zu Bevölkerung, Erwerbstätigkeit und Beschäftigungsstruktur¹⁶⁶

Das BremBUG galt „für alle Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, deren Beschäftigungsverhältnisse ihren Schwerpunkt in der Freien Hansestadt Bremen haben“ (BremBUG § 2, Abs. 1, Satz 1), das BremBZG ebenso. Dementsprechend ist nicht die bremische Wohnbevölkerung adressiert, sondern diejenigen, deren (schwerpunktmäßiger) Arbeitsort im Bundesland Bremen liegt. Entgegen einer einfachen Eingrenzung dieser Gruppe qua Erwerbsstatus ist zu beachten, dass die als Bevölkerung im Land Bremen erfassten Personen nicht deckungsgleich mit den in Bremen arbeitenden, und somit dem BremBUG/BremBZG unterliegenden, Personen sind. Vielmehr hat Bremen eine hohe Pendlerquote¹⁶⁷: Im Jahr 2012 kamen laut Mikrozensus auf 10 ansässige Erwerbstätige am Wohnort Bremen 47 einpendelnde (hoch relevant) und 10 auspendelnde Beschäftigte (weniger bedeutsam; vgl. Hotze 2015, S. 2)¹⁶⁸. Eine Annäherung an die Anspruchsberechtigten ist über die von der Bundesagentur für Arbeit erfassten und in der Landesstatistik abgebildeten sozialversicherungspflichtig Beschäftigten am Arbeitsort Bremen (inklusive der Einpendler aus anderen Bundesländern) möglich, wenngleich eine exakte Erfassung der vom BremBUG angesprochenen Personengruppe auch aufgrund der den Arbeitnehmenden als gleichwertig entsprechenden Personen mit den vorliegenden Mitteln nicht gegeben ist.

Unter der Annahme, dass ein Bundesland seine Gesetze vorrangig für seine eigene Bevölkerung gestaltet und auch das BremBUG/BremBZG Ausdruck einer Landesspezifik ist, wird zur Vervollständigung der Charakterisierung Bremens im Folgenden zunächst kurz die Bevölkerungs- und allgemeine Erwerbsstruktur der bremischen Wohnbevölkerung skizziert, bevor anschließend die Daten zu Beschäftigten mit Arbeitsort Bremen abgebildet sind. Abgebildet werden jeweils ausgewählte Merkmale, zu denen Daten verfügbar sind. Hierbei wird vorrangig auf die Veröffentlichung des Statistischen Landesamtes Bremen (2013, 2019) zurückgegriffen (Datenbasis: Mikrozensus und Statistik der Bundesagentur für Arbeit), ergänzt u. a. um Erkenntnisse der repräsentativen Betriebsbefragung IAB-Betriebspanel¹⁶⁹ (SÖSTRA 2012) sowie sekundäranalytische und die Befunde einordnende Publikationen der Arbeitnehmerkammer Bremen (2012, 2013), jeweils zum Erhebungsjahr 2012 als Bezugsgröße.

4.1.2.1 Bremen als Wohnort: Bevölkerungsstruktur und Erwerbsdaten

Im Bezugsjahr 2012 umfasste die *Gesamtbevölkerung* im Bundesland Bremen 654.774 Personen (absolute Zahl, Stichtag 31.12.2012; vgl. Statistisches Landesamt Bremen

166 Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf das Erhebungsjahr 2012 als Referenzjahr. Anschließende Bevölkerungsveränderungen bleiben unberücksichtigt.

167 Dies gilt umgekehrt zugleich auch für die Inanspruchnahme des Bremischen Bildungsurlaubsangebots durch Teilnehmende, welche anteilig z. B. ihren *Arbeitsort* im Bremen umgebenden Niedersachsen haben.

168 Die Quote der Einpendelnden schwankt je nach Quelle.

169 Hierbei ist entsprechend der in Kapitel 2.2 dargelegten Heterogenität der Datenlage folgender Hinweis zu beachten: „Aufgrund der unterschiedlichen Erfassungskriterien sind die im IAB-Betriebspanel ausgewiesenen Beschäftigtenzahlen, insbesondere bei zusätzlichen Differenzierungen wie z. B. nach Branchen oder Betriebsgrößenklassen, nur eingeschränkt mit den Beschäftigtenzahlen anderer Datenquellen vergleichbar.“ (SÖSTRA 2012, S. 4). Dennoch können die Ergebnisse hier zur Ergänzung der übrigen Befunde hinzugezogen werden.

2013, S. 33).¹⁷⁰ Das *Geschlechterverhältnis* war mit 51,3 % Frauen (335.656) zu 48,7 % Männer (319.118; vgl. ebd.) nahezu ausgeglichen mit einem minimalen Überhang zugunsten der weiblichen Bevölkerung, was bezogen auf die Gesamtbevölkerung dem Bundesdurchschnitt entspricht (vgl. Statistisches Bundesamt 2019, S. 4).¹⁷¹ Die *Altersstruktur*¹⁷² war ausgewogen (63,3 % im Alter zwischen 18 und 65 Jahren) mit einem leichten Schwerpunkt im mittleren bis höheren Erwerbsalter, was für die *potenzielle* Anspruchsberechtigung im Sinne des BremBUG/BremBZG relevant ist: 16,9 % waren im Jahr 2012 unter 20 Jahren¹⁷³, 26,2 % zwischen 20 und 40 Jahren, 35,1 % zwischen 40 und 65 Jahren und 21,5 % 65 Jahre und älter (vgl. Statistisches Landesamt Bremen 2013, S. 34, phasenartig dargestellt in Tabelle 6). Die Bevölkerung in Bremen wird dabei dem demografischen Wandel folgend zunehmend älter, wodurch die Zahl Personen im erwerbsfähigen Alter zurückgeht (vgl. Arbeitnehmerkammer Bremen 2013, S. 22).

Tabelle 6: Altersstruktur im Bundesland Bremen im Jahr 2012 (eigene Darstellung auf Basis Statistisches Landesamt Bremen 2013, S. 34¹⁷⁴)

| < 20 Jahre | 20 bis < 30 Jahre | 30 bis < 40 Jahre | 40 bis < 50 Jahre | 50 bis < 60 Jahre | 60 bis < 65 Jahre | 65+ Jahre |
|-----------------|--------------------|-------------------|--|-------------------|-------------------|------------------|
| 16,9 % | 13,7 % | 12,5 % | 15,4 % | 13,7 % | 6,0 % | 21,5 % |
| Vorerwerbsphase | frühe Erwerbsphase | Familienphase | mittlere bis fortgeschrittene Erwerbsphase | | | Nacherwerbsphase |

Der *Bildungsstatus* der Bevölkerung hat aufgrund seiner Relevanz als Einflussfaktor von Weiterbildungspartizipation (vgl. Kapitel 2.3) einen zentralen Stellenwert zur Charakterisierung des Untersuchungslandes Bremen.

Grundlegend ist erstens der höchste allgemeine *Schulabschluss*: Im Jahr 2012 befanden sich laut Mikrozensus 3,9 % der bremischen Bevölkerung (ab 15 Jahre) in einer schulischen Ausbildung, 31,3 % hatten einen Haupt-/Volksschulabschluss, 25 % einen Realschul- oder vergleichbaren Abschluss, 32,9 % eine Fachhochschul-/Hochschulreife und 5,9 % keinen allgemeinbildenden Schulabschluss. 1,1 % machten keine Angaben (zur Art oder zum Vorhandensein eines Schulabschlusses). Zudem interessiert zweitens der höchste *berufliche Bildungsabschluss*: 44,6 % haben eine Lehre/Berufsausbildung abgeschlossen, 5,2 % verfügen über einen Fachschulabschluss, 5,6 % über einen Fachhochschulabschluss, 8,9 % über einen Hochschulabschluss und 1,2 % über eine Promotion. 33 % haben keinen beruflichen Bildungsabschluss. Wei-

¹⁷⁰ Das Statistische Landesamt Bremen nutzt hier als Datenbasis den Mikrozensus.

¹⁷¹ Die Zahlen der Landesstatistik bilden an dieser Stelle eine Fortschreibung, woraus keine exakte Übereinstimmung mit der Zahl der Gesamtbevölkerung resultiert, welche als reelle Zahlen *nicht* auf einer bloßen Fortschreibung beruht. Darüber hinaus ist beachtenswert, dass in den Veröffentlichungen des Statistischen Landesamtes aufgrund unterschiedlicher Datenquellen, Berechnungsgrundlagen und Kategorisierungen teilweise divergente Werte zu finden sind, z. B. zum Geschlechterverhältnis.

¹⁷² Abgebildet als durchschnittliche Bevölkerung im Jahr 2012, gemessen als arithmetisches Mittel der zwölf Monatsdurchschnitte (vgl. Statistisches Landesamt Bremen 2013, S. 34).

¹⁷³ Gruppirt aus den Kategorien „bis unter 3“, „3 bis unter 6“, „6 bis unter 15“ und „15 bis unter 20“.

¹⁷⁴ Anzumerken zur hier phasenartig eingeteilten Altersstruktur ist, dass diese eine Normalerwerbsbiografie abbildet und Übergänge entsprechend der gesetzten Altersgrenzen terminiert wurden. Vor dem Hintergrund der Individualisierung und Pluralisierung der Lebensverläufe sind vielfältige alternative und parallele Phasenverläufe möglich.

tere 1,4% machten keine Angabe (vgl. Statistisches Landesamt Bremen 2019, o. S.; Abb. 6).¹⁷⁵ Das Bildungsniveau der Wohnbevölkerung in Bremen ist demnach eher niedrig bis mittel.

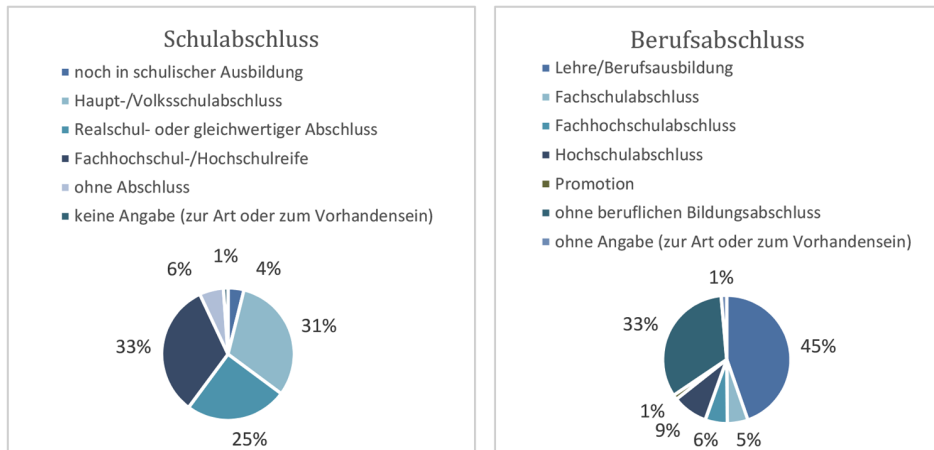


Abbildung 6: Bildungsstatus im Bundesland Bremen im Jahr 2012 (eigene Darstellung auf Basis Statistisches Landesamt Bremen 2019, o. S.)

Da mit dem Bildungsurlaub Arbeitnehmende adressiert werden, interessiert die *Erwerbssituation* der bremischen Wohnbevölkerung¹⁷⁶: 45,9% waren 2012 erwerbstätig (mehrheitlich [88,4%] abhängig beschäftigt), 3,3% erwerbslos und 50,8% waren Nichterwerbspersonen, u. a. Schülerinnen und Schüler, Hausfrauen und -männer oder erwerbsunfähige Personen (vgl. Statistisches Landesamt Bremen 2013, S. 88). Die Arbeitslosenquote war im Jahr 2011 mit 11,2% im bundesweiten Vergleich hoch (Datengrundlage: Bundesagentur für Arbeit, vgl. Arbeitnehmerkammer Bremen 2013, S. 13), was sich im Zeitverlauf unabhängig von steigenden oder sinkenden Erwerbstätigenzahlen zeigte (vgl. Schrader 2011, S. 195). Der Anteil an den Erwerbstätigen von Frauen (46,5%) und Männern (53,8%)¹⁷⁷ nähert sich an, Frauen sind aber häufiger teilzeitbeschäftigt (vgl. Statistisches Landesamt Bremen 2013, S. 85, 90). Die *Altersstruktur* der Erwerbstätigen zeigt einen Schwerpunkt im mittleren Erwerbssalter (35–55 Jahre): 9,6% sind unter 25 Jahren, 22,4% sind 25–35 Jahre, 22,1% sind 35–45 Jahre, 26,7% sind 45–55 Jahre und 19,5% sind 55 Jahre und älter (vgl. ebd., S. 90).

Zum *Bildungsstatus* liegen für das Jahr 2012 Daten zum *höchsten Berufsabschluss* der *sozialversicherungspflichtig am Wohnort Bremen Beschäftigten* vor (welche nicht vollständig deckungsgleich mit den zuvor thematisierten Erwerbstätigen sind): 12,5% verfügten über keinen beruflichen Abschluss, 48% hatten eine anerkannte Berufsausbildung, 2,3% einen Fachschulabschluss (z. B. Meister, Techniker), 13,7% (aggregiert)

¹⁷⁵ Bremen wies im Jahr 2012 zudem im bundesweiten Vergleich mit 22,3% trotz überdurchschnittlicher Arbeitnehmerverdienste die höchste Armutsgefährdung auf, was auf die sozialstrukturell heterogene Zusammensetzung zwischen Niedrig- und Hochlohnsektoren hindeutet (vgl. Arbeitnehmerkammer Bremen 2013, S. 16, 19, 24).

¹⁷⁶ Mikrozensus: Erwerbstätige am Ort der Hauptwohnung (= Wohnort)

¹⁷⁷ Abweichungen sind auf Rundungen zurückzuführen.

hatten einen Hochschulabschluss, 0,9 % eine Promotion. Für einen hohen Anteil von 22,6 % ist der höchste Berufsabschluss unbekannt, wodurch sich die dargelegte Verteilung zum beruflichen Bildungsniveau verschieben kann (vgl. Statistisches Landesamt Bremen 2019, o. S.).

Für die *berufliche Stellung* der abhängig Beschäftigten zeigt sich mit 60,4 % ein deutlicher Schwerpunkt bei den Angestellten, weitere 19,8 % sind Arbeiterinnen und Arbeiter, 4,6 % sind Beamte und 3,6 % sind Auszubildende (vgl. Statistisches Landesamt Bremen 2013, S. 90).

Der *Beschäftigungsumfang* zeigt, dass 60,4 % von den abhängig Erwerbstätigen in Vollzeit und 28,1 % in Teilzeit beschäftigt sind (vgl. ebd.).

Nach *Wirtschaftsbereichen* differenziert wird sichtbar, dass die meisten Personen in den Bereichen *sonstige Dienstleistungen* (48,5 %) und *Handel/Gastgewerbe/Verkehr/Kommunikation* (31,7 %) beschäftigt sind, während Erwerbstätigkeit im Produzierenden Gewerbe (19,5 %) geringer ausgeprägt ist (vgl. ebd.). Im Bereich *Dienstleistungen* sind dabei überwiegend Beamtinnen und Beamte sowie Selbstständige tätig (vgl. ebd., S. 91), welche nicht zu den klassischen Anspruchsberechtigten des Bildungsurlaubs zählen. Schrader (2011, S. 186) verdeutlicht die zunehmende Relevanz der Dienstleistungsökonomie als Teil des Wandels der Arbeitsgesellschaft, was sich auch in Bremen abbildet.

4.1.2.2 Bremen als Arbeitsort: Beschäftigtenstruktur

Aufgrund der Eingrenzung des Geltungsbereichs des BremBUG bzw. BremBZG qua Schwerpunkt des Beschäftigungsverhältnisses (vgl. BremBUG § 2, Abs. 1, Satz 1) ist an dieser Stelle die *Beschäftigtenstruktur am Arbeitsort*¹⁷⁸ Bremen gesondert zu beschreiben. Da Bremen, wie zu Beginn des Kapitels angeführt, eine hohe Einpendlerquote hat, und nach Bremen einpendelnde Personen überwiegend männlich, mehrheitlich höher qualifiziert, älter, häufig in Vollzeit arbeitend und besonders in der Industrie (und somit Großunternehmen) stärker vertreten als die Erwerbstätigen am Wohnort Bremen sind (vgl. Hotze 2015, S. 11–14; Hausen & Muscheid 2017, S. 4 f.), weicht diese Struktur potenziell von den zuvor dargelegten Erwerbsdaten am Wohnort Bremen ab.¹⁷⁹

Der Anteil von sozialversicherungspflichtig beschäftigten Frauen (43,9 %) und Männern (56,1 %) am Arbeitsort Bremen weist eine stärkere Differenz nach *Geschlecht* auf, als für den Wohnort Bremen identifiziert (vgl. Statistisches Landesamt Bremen 2013, S. 92), wobei der Frauenanteil bundesweit unterdurchschnittlich ist (vgl. SÖSTRA 2012, S. 10; Arbeitnehmerkammer Bremen 2013, S. 11).

Die *Altersstruktur* zeigt einen Schwerpunkt im mittleren Erwerbsalter (40–50 Jahre): 2,1 % sind unter 20 Jahren, 18,3 % sind 20–30 Jahre, 20,5 % sind 30–40 Jahre, 28,8 % sind 40–50 Jahre, 23,9 % sind 50–60 Jahre und 6,4 % sind 60 Jahre und älter

178 Unschärfen ergeben sich wiederum, da nicht immer einheitlich abgegrenzt ist, ob der reale Tätigkeitsort als Arbeitsort oder der Sitz des Unternehmens in Bremen liegt, der reale Einsatzort sich aber möglicherweise im niedersächsischen Umland befindet.

179 Das Statistische Landesamt Bremen nutzt hier die Datenbasis der Bundesagentur für Arbeit.

(vgl. Statistisches Landesamt Bremen 2013, S. 94), woraus sich die in Tabelle 7 abgebildeten Phasen der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung differenzieren lassen.

Tabelle 7: Altersstruktur der Beschäftigten im Bundesland Bremen im Jahr 2012 (eigene Darstellung auf Basis Statistisches Landesamt Bremen 2013, S. 94)

| < 20 Jahre | 20 bis < 30 Jahre | 30 bis < 40 Jahre | 40 bis < 50 Jahre | 50 bis < 60 Jahre | 60+ Jahre |
|--------------------------------|---------------------------|----------------------|---|-------------------|-----------|
| 2,1 % | 18,3 % | 20,5 % | 28,8 % | 23,9 % | 6,4 % |
| <i>sehr frühe Erwerbsphase</i> | <i>frühe Erwerbsphase</i> | <i>Familienphase</i> | <i>mittlere bis fortgeschrittene Erwerbsphase</i> | | |

Zum *Bildungsstatus* der Beschäftigten am Arbeitsort Bremen liegen für das Jahr 2012 Daten zum *höchsten Berufsabschluss* vor: 11,4% verfügten über keinen beruflichen Abschluss, 52,5% hatten eine anerkannte Berufsausbildung, 2,9% einen Fachschulabschluss (z. B. Meister, Techniker), 12,5% (aggregiert) hatten einen Hochschulabschluss, 0,7% eine Promotion. Für den Anteil von 19,9% ist der höchste Berufsabschluss unbekannt, wodurch sich auch hier die dargelegte Verteilung zum beruflichen Bildungsniveau verschieben kann (vgl. Statistisches Landesamt Bremen 2019, o. S).

Die Daten¹⁸⁰ zum *Beschäftigungsumfang* im Befragungsjahr 2012 zeigen, dass von den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in Bremen 73,1% in Vollzeit und 26,8% in Teilzeit tätig waren, wobei die Teilzeitbeschäftigung in der Altersklasse 40–50 Jahre am stärksten ausgeprägt ist (vgl. Statistisches Landesamt Bremen 2013, S. 92, 94). Das IAB-Betriebspanel dokumentiert für den Arbeitsort Bremen mit 15% eine geringere regionale Teilzeitbeschäftigungsquote, jedoch insgesamt einen hohen Anteil atypischer Beschäftigungen (vgl. SÖSTRA 2012, S. 29 f.). Gemäß IAB-Betriebspanel arbeiteten zudem 13% der Beschäftigten in Bremen im Befragungsjahr 2012 in *Schichtarbeit*, mehr als im westdeutschen Durchschnitt, wobei im Bereich Logistik mit 35% ein hoher Anteil zu verzeichnen ist (vgl. ebd., S. 68). Außerdem wird eine steigende Wochenarbeitszeit (bei Vollzeitbeschäftigung)¹⁸¹, in jedem dritten Betrieb mit Wochenendearbeitszeit, sowie in 52% der Betriebe regelmäßige Überstunden belegt (vgl. ebd., S. 59–68).

Das IAB-Betriebspanel belegt zudem für die *Art der ausgeübten Tätigkeiten* neben einem eher geringen Anteil hochqualifizierter Tätigkeiten (akademische Ausbildung, 15%) einen überwiegenden Anteil qualifizierter Tätigkeiten (mit Berufsausbildung, 58%) sowie einen im Zeitverlauf stabilen Sockel von einfachen Tätigkeiten (An- und Ungelernte, 22%). Identifiziert werden dabei branchen- und betriebsgrößenspezifische Unterschiede (vgl. ebd., S. 11 ff.).

180 Die Statistik der Bundesagentur für Arbeit zeigt zudem eine im Zeitverlauf steigende Tendenz der Teilzeitbeschäftigung (vgl. Statistisches Landesamt Bremen 2013, S. 92).

181 Für den Bildungsurlaub interessant ist der Befund, dass Vollzeitbeschäftigte in Kleinbetrieben durchschnittlich 1,7 Stunden reguläre Wochenarbeitszeit mehr haben als in Großbetrieben (vgl. SÖSTRA 2012, S. 60 ff.), wodurch sich die individuelle Zeitverfügung – und hierüber die potenzielle Lern- und Bildungszeit jenseits der Tätigkeit – unterscheidet. Die Bildungsurlaubsbeteiligung ist jedoch ausgerechnet von Beschäftigten aus Kleinbetrieben äußerst gering (vgl. Kapitel 3.3.1).

Die Verteilung der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten nach *Wirtschaftsabschnitten*¹⁸² zeigt, dass die meisten Personen im Dienstleistungsbereich (75,4%) beschäftigt sind, während Erwerbstätigkeit im Produzierenden Gewerbe (24,6%) geringer sowie im Bereich Land- und Forstwirtschaft/Fischerei (0,1%) minimal ausgeprägt ist (vgl. Statistisches Landesamt Bremen 2013, S. 93). Die bremische Beschäftigung ist stark vom Dienstleistungsgewerbe geprägt, insbesondere von wirtschaftsbezogenen Dienstleistungen, aber z. B. auch von Handel/(Kfz-)Reparatur, zugleich ist das produzierende/verarbeitende Gewerbe dominant (vgl. ebd.; SÖSTRA 2012, S. 9 f.), was angesichts der Wirtschaftsstruktur vor Ort nicht überrascht (vgl. Gabriel 2014). Die Struktur der Beschäftigung fußt auf dem Übergang vom Produktions- zum Dienstleistungssektor, welcher die Ausprägung der Wirtschaftssektoren und hierüber die Betriebs- und Beschäftigungsstrukturen elementar bedingt (vgl. Schrader 2011, S. 189 f.). Schrader (ebd.) fasst die Situation der sich wandelnden Industrieregion Bremen weiter zusammen: Demnach ist Bremen – als alte Hanse- und bestehende Hafenstadt – geprägt von Handel und Verkehr. Bedeutsame Wirtschaftsbereiche sind die Luft- und Raumfahrt- sowie die Flugzeug- und Automobilindustrie, auch die öffentliche Verwaltung stellt eine wichtige Arbeitgeberin dar. Zudem durchliefen Stahlindustrie und Schiffbau einen immensen Strukturwandel (vgl. ebd., S. 186 f.). Das alles prägt die regionale Wirtschafts- und Beschäftigungsstruktur.

Bezogen auf die *Beschäftigungsstruktur nach Betriebsgröße* wird sichtbar, dass fast die Hälfte der Beschäftigten in Bremen aus Großbetrieben stammt: 43% sind in Großbetrieben (250+ Beschäftigte), 26% in Mittelbetrieben (50–249 Beschäftigte), 19% in Kleinbetrieben (10–49 Beschäftigte) und 12% in Kleinstbetrieben (0–9 Beschäftigte) beschäftigt, während die Existenz der Betriebe selbst gegenläufig verteilt ist und viele Kleinstbetriebe gegenüber wenigen Großbetrieben dominieren (vgl. Rippien 2015a, S. 193; Tab. 8). Das IAB-Betriebspanel belegt ebenfalls einen hohen Anteil von Beschäftigten in Groß- und Mittelbetrieben bei gleichzeitiger Dominanz von Kleinst- gefolgt von Kleinbetrieben (vgl. SÖSTRA 2012, S. 9). Der hohe Anteil von Beschäftigten in Großbetrieben ist hinsichtlich der Analyse der Teilnehmendenstruktur zu berücksichtigen, da im Zusammenspiel der verschiedenen Einflussfaktoren (u. a. Wirtschaftsbereich, betriebliche Gelegenheitsstruktur) von einer vorteilhafteren Ausgangslage für die Bildungsurlaubsteilnahme auszugehen ist, als in kleineren Betrieben (vgl. Kapitel 3.3.2.1).

Tabelle 8: Beschäftigte nach Betriebsgröße im Bundesland Bremen im Jahr 2012 (Basis: Statistisches Landesamt; modifiziert übernommen aus Rippien 2015a, S. 193)

| Kleinstbetriebe | Kleinbetriebe | Mittelbetriebe | Großbetriebe |
|------------------|--------------------|---------------------|-------------------|
| 0–9 Beschäftigte | 10–49 Beschäftigte | 50–249 Beschäftigte | 250+ Beschäftigte |
| 12 % | 19 % | 26 % | 43 % |

182 Die von der Bundesagentur für Arbeit differenzierten „Wirtschaftsabschnitte“ weichen von der zuvor aufgegriffenen Differenzierung nach Wirtschaftsbereichen auf Basis des Mikrozensus ab. Das IAB-Betriebspanel verwendet wiederum eine andere Branchenzuordnung gemäß der Klassifikation der Wirtschaftszweige.

Den Blick auf das Jahr 2012 retrospektiv öffnend gerät zu den strukturellen Merkmalen der Wohnbevölkerung und der Beschäftigten am Arbeitsort Bremen abschließend die Einschätzung von Schrader (2011) in den Fokus. Er hält fest, dass

„[...] sich der Aufbau der Bevölkerung im Blick auf weiterbildungsrelevante Daten und Merkmale im Beobachtungszeitraum deutlich verändert, und zwar so, dass sie die Beteiligung an Weiterbildung, insgesamt betrachtet, unwahrscheinlicher machen.“ (Schrader 2011, S. 188)

Für den Bildungsurlaub ist zu überprüfen, ob für die Weiterbildungsbeteiligung ungünstige Ausprägungen von Einflussfaktoren (vgl. Kapitel 2.3.1f.) auch für die Bildungsurlaubsteilnahme eine (negative) Relevanz haben.

4.2 Bildungsurlaub in Bremen

Für die vorliegende Arbeit ist speziell die Weiterbildungs- und Bildungsurlaubssituation in Bremen relevant, da nur mit Kenntnis der vorherrschenden Rahmenbedingungen die Einordnung der Studie unter *regional-weiterbildungsbezogenen* Gesichtspunkten erfolgen kann.

Mit diesem Unterkapitel und der nachfolgenden Rückbindung der Ergebnisse erfolgt die Annäherung an den identifizierten *Kontextfaktor Weiterbildungssystem*. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann dieser dabei nur begrenzt in seinen Grundzügen skizziert werden, um die Analyse für Bremen zu fundieren und die gewonnenen Erkenntnisse zu verorten. Der vertiefte Einbezug dieses Kontextfaktors in die Analyse von Konstellationen der Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub, um konkrete Zusammenhänge offenzulegen, würde institutionell und individuell gekoppelte Analysen erfordern, was mit den vorhandenen Ressourcen in dieser Arbeit nicht umgesetzt werden kann.

Ausgegangen wird im vorliegenden Kapitel von einer bezüglich der Thematisierung und Erfassung von Weiterbildung auf Landesebene günstigen Ausgangslage: Das *bremische Expertise- und Berichtswesen* zur Weiterbildung hat eine solide Tradition und Kontinuität (vgl. Grotlüschen & Kubsch 2008b, S. 27 f.). Die umfassendste Bestandsaufnahme zur Weiterbildung im Land Bremen inklusive Expertisen und Handlungsimplicationen lieferte die Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (1995a). Ziel war die Erfassung, Systematisierung und Analyse der Bremischen Weiterbildungslandschaft (vgl. Grotlüschen & Kubsch 2008b, S. 27). In jüngerer Zeit folgte eine Expertise als Ansatz regionalen Weiterbildungsmonitorings von Grotlüschen und Beier (2008). Ferner liegt eine lange Tradition der *Weiterbildungsforschung* vor, welche das Bundesland für Analysen nutzt und den Forschungsstand – auch zum Fokus *Weiterbildungspartizipation* – erweitert. Dabei war der Bildungsurlaubsbereich wiederholt (Teil-)Gegenstand umfassender wissenschaftlicher Forschungen (z. B. Hindrichs et al. 1984; Körber et al. 1995, und Siebert 1995, als Teil der o. g. Bestandsaufnahme der Strukturkommission Weiterbildung; Schrader

2010, 2011; Robak et al. 2015). Ohnehin gibt es in Bremen einen vergleichsweise intensiven *Bildungsurlaubsdiskurs* seitens wissenschaftlicher (vgl. Kapitel 3), politischer und praxisbezogener Akteurinnen und Akteure, der auf die lange bestehende bremische Bildungsurlaubsgesetzgebung, -initiative und -tradition zurückzuführen ist: Bremen ist ein Urgestein des Bildungsurlaubs.

An diese Ausgangslage anschließend werden nun Befunde zum Bildungsurlaub (sowie übergreifend zur Weiterbildung, soweit als Rahmung relevant) in Bremen dargestellt. Hierbei werden überblicksartig *Träger und Einrichtungen*, die Struktur des *Bildungsurlaubsangebots* sowie ausgewählte Erkenntnisse zur *Bildungsurlaubsteilnahme in Bremen* aufgenommen. Als Referenzjahr wird vorrangig das Jahr 2012 aufgegriffen, in welchem auch die Erhebung der vorliegenden Studie stattfand. Um die Bildungsurlaubsteilnahme in Bremen in Form von Erkenntnissen zur Teilnehmendenstruktur abzubilden, erfolgt darüber hinaus eine Darlegung von drei Forschungen im Zeitverlauf (1991/1992, 2004, 2011), um eine Tendenz zu zeigen.

4.2.1 Träger und Einrichtungen der Bremischen Bildungsurlaubslandschaft

Bremen verfügt über einen etablierten *Weiterbildungssektor*. Die bremische Weiterbildungs- und hierüber auch die Bildungsurlaubslandschaft ist dabei ebenso wie die Erwachsenenbildung/Weiterbildung insgesamt von einer pluralistischen Träger- und Einrichtungsstruktur geprägt (vgl. Strukturkommission Weiterbildung 1995b, S. 15).¹⁸³ Die Strukturkommission Weiterbildung (ebd.) identifizierte in ihrer Bestandsaufnahme zur Weiterbildung im Land Bremen per Einrichtungsumfrage vier Arten von Einrichtungen, die Weiterbildung offerieren, welche von Körber et al. (1995)¹⁸⁴ im Vorfeld ihrer umfangreichen Programmanalyse charakterisiert wurden (vgl. ebd., S. 34–56; Strukturkommission Weiterbildung 1995b, S. 15):

- (A) nach dem WBG anerkannte Weiterbildungseinrichtungen
- (B) gemeinnützige, *nicht* nach dem WBG anerkannte Einrichtungen
- (C) gewerbliche Weiterbildungseinrichtungen
- (D) sonstige Einrichtungen, beispielsweise Betriebe

Das Bildungsurlaubsangebot wird zu einem großen Teil von den nach dem WBG als Bildungsurlaubsanbieter anerkannten Einrichtungen (Kategorie A) getragen (vgl. Rippen 2015b, S. 114). Zum Zeitpunkt der Befragung traf dieser Status im Bundesland Bremen auf folgende 14 Einrichtungen zu (hier in alphabetischer Reihenfolge):

- (1) Akademie des Handwerks an der Unterweser e. V.,
- (2) Berufsfortbildungswerk des DGB GmbH,
- (3) Bildungsgemeinschaft Arbeit und Leben Bremerhaven e. V.,
- (4) Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Bremen e. V.,

¹⁸³ Zu den Details der bremischen Weiterbildungspolitik, z. B. der frühen Entwicklung, der institutionellen Förderstruktur, früher spezifisch geförderten Maßnahmen/Zielgruppen, usw. (siehe z. B. Hindrichs et al. 1984; Strukturkommission Weiterbildung 1995; Schrader 2011).

¹⁸⁴ Die Programmanalyse von Körber et al. (1995) als Teil der Bestandsaufnahme zur Weiterbildung im Land Bremen bildete für die Weiterbildungsforschung insgesamt ein wichtiges Fundament für die weitere Programmforschung, worüber das Potenzial der (Weiter-)Nutzung regionaler Analysen für die Gesamtdisziplin sichtbar wird.

- (5) Bildungswerk des Landessportbundes,
- (6) Bildungszentrum der Wirtschaft im Unterwesergebiet e. V.,
- (7) Bremer Volkshochschule,
- (8) Deutsche Angestellten-Akademie GmbH,
- (9) Evangelisches Bildungswerk Bremen,
- (10) HandWERK gGmbH,
- (11) ibs – Institut für Berufs- und Sozialpädagogik e. V.,
- (12) Paritätisches Bildungswerk Landesverband Bremen e. V.,
- (13) Volkshochschule Bremerhaven,
- (14) Wirtschafts- und Sozialakademie der Arbeitnehmerkammer Bremen gGmbH.

Bremen setzt damit auf einen „pluralen, gleichwohl begrenzten Anbieterkreis von Einrichtungen“ (Rippien 2015b, S. 155), wodurch eine landesseitige Steuerung erfolgt. Außerdem konnten bis 2010 auch andere gemeinnützig verfasste Anbieter per Einzelantrag Seminare als Bildungsurlaubsveranstaltungen anerkennen lassen (Kategorie B); seit 2010 können dies zusätzlich auch gewerbliche Anbieter (Kategorie C; vgl. ebd., S. 114). Sonstige Anbieter (Kategorie D) können kein Bildungsurlaubsangebot zur Anerkennung gemäß BremBUG/BremBZG bereitstellen.

Unterschieden werden zudem seit der Programmanalyse von Körber et al. (1995) drei Anbietergruppen auf Basis des Programmtypus, aufgegriffen auch von Rippien (2015b): Als *Generalanbieter* (oder auch *Allround-Anbieter*, vgl. Körber et al. 1995, S. 44) gelten Einrichtungen mit zehn und mehr Fachbereichen. Demgegenüber haben *Mehrspartenanbieter* bis zu neun Fachbereiche, und *Spezialisten* nur ein bis drei Fachbereiche (vgl. Rippien 2015b, S. 160 f.; mit anderer Feindifferenzierung Körber et al. 1995, S. 44 ff.). Während die Generalisten und Mehrspartenanbieter mit ihrem inhaltlich breiten Bildungsangebot Bildung breit repräsentieren, ist für die Spezialisten, die insbesondere auf berufliche Bildung spezialisierte Anbieter umfassen, die Fokussierung auf einen engen Teilbereich und hierüber möglicherweise eine generell engere Auslegung von Bildung im Selbstverständnis typisch.

Mit der Ausrichtung der Einrichtungen gehen auch unterschiedliche *Adressatinnen und Adressaten* sowie *Zielgruppen* (z. B. Eltern, Betriebsräte, Beschäftigte bestimmter Berufe/Branchen, vgl. Siebert 1995, S. 19) einher, welche innerhalb der Ressourcen der vorliegenden Arbeit jedoch nicht ausformuliert werden können (siehe z. B. bremenspezifisch zur Weiterbildung insgesamt: Körber et al. 1995, S. 59–70; bremenspezifisch zum Bildungsurlaub: Siebert 1995, S. 19; Pohlmann 2018, S. 163–179).¹⁸⁵

Verwiesen werden soll jedoch auf die Einrichtungsspezifika der Teilnehmendenstruktur. So identifizierte beispielsweise Siebert (1995) einrichtungsspezifische Teilnehmendengruppen: Gewerkschaftsnahe Einrichtungen erreichen eher Jüngere sowie Teilnehmende mit niedrigem Bildungsniveau. Die Volkshochschule als Generalistin mit großem Bildungsurlaubsangebot erreichte damals eher gleichmäßig Teilneh-

185 Siehe zur Beschreibung der in der politischen Arbeiterbildung aktiven und in die damalige Bestandsaufnahme für Bremen einbezogenen Einrichtungen einerseits sowie zu den anvisierten (und erreichten) Adressatinnen und Adressaten z. B. Hindrichs et al. (1984, S. 98–118, 133–164).

mende aus verschiedenen Gruppen (vgl. ebd., S. 20 f.). Auch in der späteren Analyse von Grotlüschen und Kubsch (2008) zeigt sich, dass bezogen auf das Bildungsniveau der erreichten Teilnehmenden anbieterspezifische Profile existieren: Während die ansässige VHS überwiegend Teilnehmende mit Hochschulabschluss und Abitur erreicht, verfügen die Teilnehmenden der Wisoak zumeist über einen Realschulabschluss (vgl. Grotlüschen & Kubsch 2008a, S. 69). Die existierende Anbieterstruktur kann somit Auswirkungen auf die individuelle Weiterbildungspartizipation haben.

4.2.2 Bildungsurlaubsangebot in Bremen

Als Teil der Verbundstudie von Robak et al. (2015) legt Rippien (2015b) programm-analytisch die Angebotsstruktur des Bildungsurlaubs in Bremen im diachronen Vergleich für die Jahre 2006 und 2012 dar. Die Analyse schließt an das Kategoriensystem sowie die Auswertungen von Körber et al. (1995) und Schrader (2011) an. Für die vorliegende Arbeit interessieren das Bildungsurlaubsangebot im Jahr 2012, als Erhebungsjahr der im Empirieteil umgesetzten Teilnehmendenbefragung, sowie weitere mit dem Angebot in Verbindung stehende Befunde¹⁸⁶:

Die 14 nach dem Bremischen Weiterbildungsgesetz (WBG) anerkannten Weiterbildungseinrichtungen (Kategorie A) offerierten im Erhebungsjahr 2012 den Hauptanteil der Bildungsurlaubsangebote ($n = 1.730$)¹⁸⁷, im Schwerpunkt seitens der „Generalanbieter“ (Rippien 2015b, S. 160) Bremer Volkshochschule und Wirtschafts- und Sozialakademie gGmbH (zusammen rund 74 % aller Veranstaltungen, $n = 1.276$). Die nicht anerkannten Weiterbildungseinrichtungen (Kategorie B und C) offerierten zusammen jedoch ebenfalls einen großen Anteil (Schätzwert $n = 1.300$; vgl. Rippien 2015b, S. 114, 156, 175). Für Anbieter mit im Gesamtprogramm verhältnismäßig großem Bildungsurlaubsangebot hat dieses eine strukturbildende Funktion (vgl. Körber et al. 1995, S. 81) und strukturiert für die potenziellen Teilnehmenden so wiederum den übergreifenden *regionalen Weiterbildungskontext* (Einrichtungsprofile, Programmstrukturen).

Ausgangspunkt der Abbildung des Bildungsurlaubsangebots ist die institutionelle Strukturierung gemäß WBG, nach der Bildungsurlaubsveranstaltungen der allgemeinen, politischen und beruflichen Bildung zugeordnet werden: Die Verteilung der Bildungsurlaubsangebote auf die *Bildungsbereiche* allgemeine (36 %), politische (25 %) und berufliche Bildung (39 %) zeigt, dass die allgemeine und politische Bildung zusammen (rund 60 %) gegenüber der beruflichen Bildung (rund 40 %) dominieren (vgl. Rippien 2015b, S. 115).

Eine weitere Differenzierung nach der *Fach- und Themenbereichssystematik*, ebenfalls auf Ebene der Veranstaltungen, zeigt ein Bild, welches im Folgenden in den zentralen Ausprägungen zusammengefasst ist (siehe hierzu ausführlich die Gesamtauswertung von Rippien 2015b):

Fachbereichsbezogen dominiert die politische Bildung (22,2 %; *politisch*), gefolgt von der Gesundheitsbildung (15,3 %; *allgemein*), Schlüsselqualifikationen (11,0 %) und

186 Einige der für Bremen festgestellten Befunde gelten verallgemeinernd für Bildungsurlaub insgesamt.

187 In die Programmanalyse gehen ausschließlich die Angebote der anerkannten Weiterbildungseinrichtungen ein.

EDV-Grundbildung (11,2%; beide *beruflich*) sowie den Fremdsprachen (10,0%; *allgemein*; vgl. ebd., S. 119 ff.). Es folgen EDV-Spezialwissen (5,5%), Kulturelle Bildung (5,4%) und kaufmännisch-verwaltende Berufe (5,3%). Die übrigen Fachbereiche machen einen geringen Anteil aus (vgl. ebd.).

Die Differenzierung nach *Themenbereichen* zeigt für die *berufliche Bildung* die hohe Relevanz einführender sowie Spezialwissen vermittelnder Bildungsurlaubsveranstaltungen und eine Bandbreite spezifischer Angebote für bestimmte Berufsgruppen (vgl. ebd., S. 121, 123–129), wobei EDV-Standardanwendungen als Teil der EDV-Grundbildung sowie Persönlichkeitsseminare (z. B. berufliches Verhalten, Stress) als Teil der Schlüsselqualifikationen dominant sind (vgl. ebd., S. 122–131). Für die *allgemeine Bildung* zeigt sich, dass die programmanalytische Zuordnung der Veranstaltungen teilweise schwierig ist. In diesem Bereich liegt institutionell eine große Heterogenität vor, was mit dem Befund korrespondiert, dass unterschiedliche individuelle Interessenlagen parallel existieren (vgl. Kapitel 3.3.2.2.). Den Kern dieses Bildungsbereich bilden die Fachbereiche Gesundheit, „nach der politischen Bildung und vor der EDV-Grundbildung der zweitgrößte Einzelfachbereich im Gesamtangebot an Bildungsurlauben“ (ebd., S. 135), sowie Fremdsprachen (insbesondere Englisch, Spanisch), welche wiederum trotz Zuordnung zur allgemeinen Bildung verstärkt bezogen auf potenziell berufliche Verwertungsaspirationen zu hinterfragen sind (vgl. ebd., S. 131–145). Für die *soziale und politische Bildung* (vgl. ebd., S. 145–154) zeigt die Analyse, dass in dem kleinen Bereich der *sozialen Bildung* das Ehrenamt dominiert, beispielsweise in Form von Übungsleitungskursen, gefolgt von Biografie/Alter sowie Fremdheit (vgl. ebd., S. 149). Für die politische Bildung wird eine große Spanne von Themenbereichen sichtbar; es dominieren Umwelt, Umweltrecht, -politik (häufig mit starkem regionalen Bezug) sowie Arbeit, Betrieb, Gewerkschaften (als „Zentralbereich der gewerkschaftlichen und gewerkschaftsnahen Bildungsprogrammatur“, ebd., S. 151). Insgesamt bestätigt die Analyse den früheren Befund von Hindrichs et al. (1984, S. 173) sowie Körber et al. (1995, S. 88), dass Bildungsurlaub als *das* Format der politischen Bildung in Bremen fungiert. Im Jahr 2012 entfallen rund zwei Drittel aller Unterrichtsstunden in der politischen Bildung auf Bildungsurlaubsveranstaltungen, während der Anteil am gesamten Weiterbildungsangebot in Bremen gering ist (vgl. ebd., Rippien 2015b, S. 146). Bildungsurlaub in Bremen ermöglicht insbesondere Veranstaltungen zu sozialen und politischen Themenfeldern – und somit Partizipationsoptionen – die in anderer Form nicht in vergleichbarem Ausmaß existieren, sondern beispielsweise nur sehr reduziert (etwa als Einzeltermin oder Vortrag) stattfinden (vgl. Körber et al. 1995, S. 89). Für die Ebene der Unterrichtsstunden ist grundsätzlich das hohe Einzelvolumen des Bildungsurlaubs hervorzuheben. Bildungsurlaub gilt als besonders lernintensive Weiterbildungsform (vgl. Körber et al. 1995, S. 80). Dies ist vor dem Hintergrund der in Kapitel 3.1.2 dargelegten Notwendigkeit von Lernzeiten bei zunehmend konkurrierenden Zeitdimensionen für das Individuum hoch relevant, da die Bildungsurlaubsteilnahme automatisch impliziert, dass ein erhöhtes Stundenvolumen für Lern- und Bildungsaktivitäten reserviert ist.

Für die institutionelle Ebene hält Schmidt-Lauff (2018, S. 15) insgesamt fest, dass sich die Relation der Bildungsbereiche von politisch-beruflich hin zu beruflich-betrieblich und gegenwärtig erneut verändere, was sich – so die Einschätzung hier – auch im bremischen Bildungsurlaubsangebot abbildet: „Bildungsurlaub bleibt ‚nah am Puls der Zeit‘ und wechselt in seinen Themenbereichen nach betrieblichen, individuellen wie gesellschaftlichen Bildungsinteressen“ (ebd.). Demnach konstituiert sich das Bildungsurlaubsprogramm als Teil des *Kontextfaktors Weiterbildungssystem* vor dem Hintergrund der in Kapitel 3.1.2 ausformulierten Begründungen, Zielsetzungen und Funktionen von Bildungsurlaub, dem in Kapitel 3.1.3 dargelegten Spannungsfeld der Legitimation und der in Kapitel 3.3.2.2 aufgegriffenen subjektiven Begründungslogiken der Bildungsurlaubsteilnahme. Auch in den bremischen Bildungsurlaubsangeboten bildet sich dies institutionell ab.¹⁸⁸ Grauer, Hüser und Klier (1996, S. 41) verweisen darauf, dass berufsbezogene Angebote aufgrund entsprechender Förderungen und Rahmenbedingungen verstärkt angeboten werden, allerdings gelte auch, „[n]achgefragt wird das, was angeboten wird“ (ebd.), sodass von einer interdependenten Logik auszugehen ist. Körber et al. (1995, S. 87) zeigen jedoch, dass sich Nachfragetrends nicht gradlinig im Bildungsurlaubsangebot auswirken. Zugleich wurde in Kapitel 3.3.2.2 gezeigt, dass individuelle Interessenlagen quer zu institutionellen Bildungsbereichen liegen (können). Demnach bildet sich zwar im realisierten Angebot auch die erfolgte Nachfrage ab, allerdings sind die subjektiven Logiken des Individuums nicht deckungsgleich mit der institutionellen Logik der Bildungs-, Fach- und Themenbereiche. Erneut gerät in den Blick, dass die institutionelle und individuelle Weiterbildungslogik voneinander abweichen können. Auch Rippien verweist darauf, dass in der Abbildung der Bildungsurlaubsangebote in Bremen als institutionelle Seite nicht direkt die Perspektive des Individuums abgebildet wird (vgl. ebd., S. 116).

4.2.3 Bildungsurlaubsteilnahmestruktur in Bremen

Regionale Ergebnisse zum Bildungsurlaub in Bremen, die auch Erkenntnisse zur Weiterbildungspartizipation zulassen und helfen, Befunde für das Land Bremen zu kontextualisieren, liefern insbesondere verschiedene regional-spezifische, in vertikaler Systematisierung *intranational* verortete¹⁸⁹ Studien und Datengrundlagen, von denen im Folgenden eine Auswahl mit Bezug zur Teilnehmendenperspektive aufgegriffen wird. Regionale Auswertungen bilden dabei typischerweise *ausgewählte Elemente der Teilnehmendenstruktur* ab, wobei die erfassten Daten *spezifisch* sind (vgl. Grotlischen & Kubsch 2008a, S. 63; Kapitel 2.2.2.2), was an dieser Stelle als Argument für die Notwendigkeit intranationaler Erhebungen (vgl. ebd.), wie in der vorliegenden Studie umgesetzt, bei gleichzeitiger Orientierung an übergreifenden Indikatoren zugunsten einer potenziellen Vergleichbarkeit gewertet wird.

188 Dieser Aspekt wird hier aufgrund des Schwerpunktes dieser Arbeit (Teilnehmende) nicht vertieft.

189 Intranational meint originär auf Länderebene sowie auf regionaler bzw. kommunaler Ebene angesiedelte Erhebungen, hier auf Landesebene für Bremen (siehe hierzu ausführlich die Darlegung zur *intranationalen Ebene* von Weiterbildungserhebungen in Kapitel 2.2.2.2).

Im Folgenden ist zunächst kurz die quotierte Abbildung der Bildungsurlaubsteilnahme in Bremen skizziert. Anschließend werden Befunde von Erhebungen aus den Jahren 1991/1992 (Siebert), 2004 (Grotlüschen/Kubsch) und 2011 (Rippien) aufgegriffen, um die Teilnahmestruktur möglichst umfassend abzubilden. Indem primär die Bildungsurlaubsteilnahme, sekundär aber auch das Verhältnis zur sonstigen Weiterbildungsteilnahme in Bremen in den Blick gerät, werden Aussagen zum Stellenwert der Teilnahme an Bildungsurlaub in der Gesamtstruktur möglich.

4.2.3.1 Bildungsurlaub in Bremen – die Quote

Hochgerechnet liegt die Quote für den Bildungsurlaub bei rund 3 % der Beschäftigten (vgl. Reichling 2014a; Hermeling 2015, S. 325), wobei jedoch aus mehreren Gründen weder mit Sicherheit benannt werden kann, ob es sich um eine Teilnahmequote oder um eine Quote der Inanspruchnahme handelt, noch wie exakt diese Quote ist. Zu nennen sind Unschärfen bezogen auf

1. die Abgrenzung von Teilnahmequoten und Quoten der Inanspruchnahme (vgl. Kapitel 3.3.1),
2. die zur Bildung des Quotienten angenommene Bezugsgröße „Arbeitnehmende“ (Beschäftigte am Wohnort Bremen vs. Arbeitsort; vgl. Kapitel 4.2.1),
3. die Berechnung selbst, welche sich auf Teilnahmefälle stützt und Schätzungen als Teil des Rechenweges aufweist (vgl. Hermeling 2015, S. 325).

Festgehalten werden kann jedoch, dass seit den Anfängen des Bildungsurlaubs verschiedene Quellen für Bremen im Vergleich zu anderen Bundesländern je nach Quelle und Erhebungsjahr mit 3 % bis 5 % stetig überdurchschnittlich hohe Werte belegen (vgl. Nürnberger 1982, S. 11; Wagner 1996, S. 7; Nuissl 2008b, S. 50 f.; Reichling 2014a, 2014b). Dies ist auffällig, da die übrige Weiterbildungsbeteiligung in Bremen im bundesweiten Vergleich unterdurchschnittlich ist, wie mehrere Studien zeigen (z. B. Grotlüschen & Kubsch 2008a, S. 67, vergleichend mit BSW und Mikrozensus; Schrader 2011, S. 207 f., für die berufliche Weiterbildung, auf Basis des Mikrozensus).

Über die Gründe für die bundesweit überdurchschnittliche Quote in Bremen liegen keine gesicherten Erkenntnisse vor. Allerdings wurde das Format dort bereits Anfang der 1960er-Jahre von der Angestelltenkammer öffentlich thematisiert (vgl. Beer 1978, S. 26) und hat sich frühzeitig in den 1970er-Jahren etabliert sowie vergleichsweise konfliktfrei weiterentwickelt (vgl. Jansen & Länge 2000, S. 148). Siebert (1995, S. 16) führt als weitere mögliche Ursachen „z.B. die lange Tradition politischer Erwachsenenbildung, das vielfältige Seminarangebot und die wirksamen ‚Bildungsinfrastrukturen‘, aber auch die Tatsache, daß es in Flächenstaaten schwieriger ist, bestimmte Gruppen zu erreichen“ (ebd.), an. So war das Weiterbildungsangebot in Bremen auch bereits in der Frühphase weiter ausgebaut und leichter zugänglich als in Flächenländern mit ländlichen Regionen (vgl. Wagner 1996, S. 7).

4.2.3.2 Bildungsurlaub in Bremen – Teilnehmendenstruktur (Landesstatistik)

Über die bloße Quote hinaus interessieren konkretere Erkenntnisse zur Teilnehmendenstruktur. Hierfür werden nun Befunde aus drei Forschungen im Zeitverlauf rezipiert:

1. Im Rahmen der Bestandsaufnahme der *Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen* (1995a)¹⁹⁰ lieferte Siebert (1995) für den Bildungsurlaub eine Expertise, die neben der institutionellen Seite des Bildungsurlaubsangebots auch die individuelle Seite der Teilnehmenden zum Erhebungsjahr 1991/1992 zusammenfasst.
2. In der Expertise *Zukunft Lebenslangen Lernens* (Grotlischen & Beier 2008) legen Grotlischen und Kubsch (2008a) im Zusammenhang mit der Analyse der Teilnehmendenstruktur der bremischen Weiterbildung insgesamt eine Teilanalyse zu Teilnehmenden im Bildungsurlaub für das Jahr 2004 vor.
3. Als Teil der Verbundstudie von Robak et al. (2015) greift Rippien (2015a) die Teilnehmendenstruktur zum Erhebungsjahr 2011 vergleichsweise umfassend – soweit die Daten es zulassen – auf.¹⁹¹

Die Daten basieren jeweils auf der Weiterbildungsstatistik des Landes, welche seit 1981 auch als Teilnehmendenstatistik (*im Sinne von Teilnehmendestatistiken der Weiterbildungseinrichtungen*) geführt und bei der Senatorischen Behörde gebündelt wird, jedoch lückenhaft und mit einigen Besonderheiten für die Analyse behaftet ist sowie *nicht* regelmäßig aufbereitet veröffentlicht wird (vgl. Strukturkommission Weiterbildung 1995b, S. 14; Rippien 2015a, S. 187 f.). Es handelt sich somit gemäß der Systematisierung aus Kapitel 2.2.2.1 um *Anbieterstatistiken auf intranationaler Ebene*.

Ganz grundlegend verweist Siebert (1995, S. 9) im Rahmen der Bestandsaufnahme zur bremischen Weiterbildung auf die unzureichende Darstellung der Teilnehmendenschaft und Evaluation des Bildungsurlaubsangebots auf Basis der vorhandenen sozialstatistischen Strukturdaten. Er bemängelt die nur begrenzt mögliche Rekonstruktion von Zielgruppen sowie ihrer „Mentalitäten“ (ebd.), mangelnde Kenntnisse über kontinuierliche Weiterbildungsbiografien im Anschluss einer Teilnahme inklusive sich verändernder Lerninteressen und (Weiter-)Bildungsaktivitäten sowie die generell fehlende Erhebung relevanter Merkmale (vgl. ebd.). Lediglich basale, soziodemografische Merkmale werden anbieterseitig festgehalten. Auch Interessen, Motive oder Gründe der Teilnahme nicht regelmäßig und umfänglich eruiert. Dies wird auch in den Auswertungen der drei ausgewählten Forschungen der jüngeren Vergangenheit deutlich, die sich auf die Auswertung weniger basaler Individual- und Kontextfaktoren beschränken, was vorrangig der Datenlage selbst geschuldet ist, da

190 Über bildungsurlaubsspezifische Erkenntnisse hinaus liefert die Bestandsaufnahme mit ihren Teilstudien und Expertisen ein umfassendes Bild zur Weiterbildung (spartizipation) in Bremen insgesamt, auf die in der vorliegenden Arbeit nur punktuell eingegangen werden kann.

191 In der vorliegenden Arbeit werden Rippiens Befunde zur Teilnehmendenstruktur insgesamt aufgenommen, was anschlussfähig zu den übrigen Analysen ist. Die detaillierte Auswertung zur Teilnehmendenstruktur auf der Fachbereichsebene (Rippien 2015a) ist der Publikation zum Verbundprojekt (Robak et al. 2015) zu entnehmen.

nur diese wenigen Indikatoren statistisch erhoben werden. Zudem liegen nicht aus allen drei Forschungen zu jedem Element Auswertungen vor.

Die Befunde werden nun entlang folgender Merkmale abgebildet:

Individualfaktoren

- Geschlecht
- Bildungsstatus (Schul-/ Berufsbildung)
- Alter

Kontextfaktoren

- Erwerbssituation (Erwerbsstatus und Berufliche Stellung)
- Beschäftigungsbereich

Individualfaktoren

Geschlecht

Siebert (1995) zeigt für das Erhebungsjahr 1991/1992 ein ausgewogenes *Geschlechterverhältnis* der Bildungsurlaubsteilnehmenden (49,1% weiblich, 49,7% männlich), wobei Frauen jedoch seltener den gesetzlichen Bildungsurlaubsanspruch wahrnehmen, häufig aufgrund ihrer Hausfrauentätigkeit und dem fehlenden Anspruch. In der *Altersklasse* 50+ nehmen Frauen allerdings sogar häufiger als Männer an Bildungsurlaubsveranstaltungen teil, was (mutmaßend) darauf zurückgeführt wird, dass keine Kinderbetreuungsaktivitäten (mehr) vorliegen. Insbesondere Frauen mit geringer Schulbildung und der beruflichen Stellung „Arbeiterin“ sind im Bildungsurlaub jedoch unterrepräsentiert (vgl. ebd., S. 16). Der Vergleich der Teilnehmenden im Bildungsurlaub mit denjenigen in der Weiterbildung insgesamt¹⁹² zeigt, dass Frauen am Bildungsurlaub im Verhältnis weniger (49,1% BU zu 59,5% WB) und Männer häufiger (49,7% BU zu 39,4% WB) teilnehmen (vgl. ebd., S. 19).

Rippien (2015a) zeigt für das Erhebungsjahr 2011 eine Zuspitzung dieser Verteilung, indem Frauen nun in Relation zum Anstieg in der Weiterbildung insgesamt eine deutlich größere Distanz zum Bildungsurlaub aufweisen (46,8% BU zu 67,2% WB), während Männer noch etwas mehr am Bildungsurlaub und weniger an der Weiterbildung insgesamt teilnehmen (52,9% BU zu 31,7% WB; vgl. Rippien 2015a, S. 189). Er führt die hohe Repräsentanz von Frauen in der Weiterbildung insgesamt auf den hohen Anteil allgemeiner Bildung (80% der Veranstaltungen) zurück (vgl. ebd.). Auch im Bildungsurlaub wählen Frauen überwiegend Veranstaltungen zur Gesundheit (28%) und Fremdsprachen (18%), dies in allen Altersklassen und mit allen Bildungsniveaus, während Männer einen großen Schwerpunkt in der politischen Bildung haben (42%), aber ebenfalls gefolgt von Gesundheitsthemen (18%; vgl. ebd., S. 202).

Im Bildungsurlaub ist das Geschlechterverhältnis tendenziell noch ausgeglichen (vgl. ebd., S. 189). Weiterbildung in Bremen ist zwar „weiblich“, Bildungsurlaub aber weniger (vgl. Grotluschen & Kubsch 2008a, S. 65).

¹⁹² Zu beachten ist die Unschärfe, dass in den abgebildeten *Weiterbildungszahlen* erneut auch die *Bildungsurlaubszahlen* inkludiert sind (vgl. Siebert 1995, S. 19).

Bildungsstatus (Schul-/Berufsbildung)

Im Erhebungsjahr 1991/1992 war der Anteil von Teilnehmenden im Bildungsurlaub mit Volks-/Hauptschulabschluss sowie Mittel-/Realschulabschluss höher als der Anteil jener mit Abitur/Hochschulabschluss (vgl. Siebert 1995, S. 20). Es deutet sich in der Auswertung dabei eine Entwicklung an, die in den Folgejahren fortschreitet¹⁹³: Das schulische Bildungsniveau der Bildungsurlaubsteilnehmenden der jüngeren Altersklassen ist höher, der älteren niedriger, was als Auswirkung der Bildungsexpansion in den 1979er-Jahren interpretiert wird (Kohorteneffekt; vgl. ebd., S. 17). In der Verteilung auf Lernbereiche nach Bildungsstatus wird ein hoher Anteil von Teilnehmenden mit geringem Schulbildungsniveau in der politischen Bildung gegenüber einem andererseits hohen Anteil von Teilnehmenden mit höherer Bildung in den Fremdsprachen, im Bereich Psychologie sowie im Gesundheitsbereich und von Teilnehmenden mit Hochschulbildung in EDV-Kursen sichtbar (vgl. ebd., S. 17 f.). Im Vergleich der Bildungsurlaubsteilnahme mit der Weiterbildung insgesamt sind für die Schulbildung außer einem leicht verminderten Anteil von Personen mit Hochschulzugang/-bildung keine deutlichen Unterschiede erkennbar (vgl. ebd., S. 20).

Die Auswertung von Grotluschen und Kubsch (2008a) zum Erhebungsjahr 2004 zeigt für den Bildungsurlaub eine Dominanz eines niedrigen und mittleren Schulbildungsniveau (36,3 % Realschulabschluss/24,7 % Hauptschulabschluss; vgl. ebd., S. 65). Sie schlussfolgern, „dass der Bildungsurlaub vorrangig von denen genutzt wird, die sonst weniger an Weiterbildung teilnehmen“ (ebd.). Belegt wird diese These damit, dass demgegenüber in der bremischen Weiterbildung insgesamt hauptsächlich Teilnehmende mit höheren Abschlüssen¹⁹⁴ zu finden sind: 23 % Hochschule/Universität, 13 % Fachschule, 13 % Gymnasium. 27 % haben einen Realschulabschluss (vgl. ebd., S. 66 f.).

Für das Erhebungsjahr 2011 wird zum Bildungsniveau sichtbar, dass der Anteil von Teilnehmenden mit Realschulabschluss (32,7 %) sowie Hochschul-/Universitätsabschluss (24,6 %) gegenüber denen mit Hauptschulabschluss (17,8 %) aber auch mit Fachschulabschluss (13 %) und Gymnasialabschluss (11,3 %) deutlich dominiert. Im Vergleich zur Weiterbildung insgesamt fällt besonders die Diskrepanz der niedrigen bis mittleren Bildungsniveaus (im Bildungsurlaub höher) und der höheren Bildungsniveaus (im Bildungsurlaub geringer) auf (vgl. Rippien 2015a, S. 190). Bildungsurlaub erfüllt so eine „kompensatorische Funktion“ (ebd., S. 191), indem die auf dem Bildungshintergrund basierende Selektivität geringer ausgeprägt ist, als in der Weiterbildung insgesamt (vgl. Kapitel 2.3.2). Dieser Befund bestätigt sich stabil im Zeitverlauf.

193 Grotluschen und Kubsch (2008a) zeigen äquivalent, dass in der bremischen Weiterbildung insgesamt die Teilnahmequote von Personen mit höchstens einem Hauptschulabschluss im Zeitverlauf (seit 1986) rückläufig ist; für 2003 sind rund 20 % dokumentiert (vgl. ebd., S. 66). „Diese Entwicklung spiegelt entweder die fortdauernde Mittelabsenkung wider, oder sie weist die insgesamt sinkenden Anteile von Menschen mit niedriger Formalbildung in der Bevölkerung hin“ (ebd.).

194 Kritisch anzumerken ist, dass hier gemeinsam mit den schulischen Abschlüssen auch Fachschule und Hochschule/Universität als potenziell für einen Berufsabschluss relevante Kategorien erfasst werden.

Alter

Die Auswertung zum Erhebungsjahr 1991/1992 zeigt, dass die Altersgruppe der 26- bis 50-Jährigen (aggregiert) im Bildungsurlaub am stärksten vertreten ist (65,4%), wobei die 36- bis 50-Jährigen die größte Gruppe sind, und so den Kern der Teilnehmenden bildet (vgl. Siebert 1995, S. 19). Für die Verteilung auf Lernbereiche wird dabei sichtbar, dass die mittlere Altersklasse der 36- bis 50-Jährigen sowohl in der politischen als auch in der EDV-Bildung stark repräsentiert sind; in der politischen Bildung stärker als außerhalb des Bildungsurlaubs.¹⁹⁵ Jüngere fragen eher psychologie-nahe Themen nach, Ältere eher Gesundheitsthemen (vgl. Siebert 1995, S. 17 f.). Im Vergleich mit der Weiterbildung insgesamt bildet sich ebenfalls die erhöhte Teilnahme der Kerngruppe 26–50 Jahre (aggregiert) im Bildungsurlaub ab (65,4% BU zu 56,5% WB), während die Jüngeren und Älteren demgegenüber je rund 5% weniger Anteil haben als in der Gesamtweiterbildung (vgl. Siebert 1995, S. 19).

Im Erhebungsjahr 2011 dominiert weiterhin und deutlich ausgeprägter als 20 Jahre zuvor die Gruppe der 36- bis 50-Jährigen (45,1%). Ebenfalls stark ist die Gruppe der 51- bis 60-Jährigen (28,3%; vgl. Rippien 2015a, S. 190). Somit hat sich der Schwerpunkt der Altersklassen zugunsten älterer Jahrgänge verschoben. Der demografische Wandel bildet sich auch in der Teilnehmendenstruktur ab. Möglicherweise ist die Altersstruktur auch mit den Mehrfachteilnehmenden im Bildungsurlaub älter geworden. Rippien selbst verweist darauf, dass der Bildungsurlaub erst in der fortgeschrittenen Erwerbsphase eine geeignete Weiterbildungsform sei (vgl. ebd.). Im Vergleich mit der Weiterbildung insgesamt ist zum einen auffällig, dass zwar auch dort die 36- bis 50-Jährigen dominieren, mit 29,7% aber deutlich weniger ausgeprägt. Zum anderen wird sichtbar, dass mit 22,5% die Altersklasse 60+ in der Weiterbildung einen wesentlichen Anteil hat, im Bildungsurlaub mit nur 9,7% jedoch kaum partizipiert (vgl. ebd.), was aufgrund des Eintritts in die Nacherwerbsphase nicht verwundert. Rippien verdeutlicht, dass das Anwahlverhalten sich mit steigendem Alter stärker auf wenige Fachbereiche konzentriert, während in jüngeren Altersklassen eine breitere Anwahl erkennbar ist. Dabei nimmt die Beteiligung an dem größten Bereich der politischen Bildung mit dem Alter zu. In der Altersklasse 50+ wählt mehr als die Hälfte der Teilnehmenden Veranstaltungen zur politischen Bildung (36%) oder zur Gesundheitsbildung (18%; vgl. ebd., S. 203).

Kontextfaktoren

Erwerbssituation

Zum gemeinsam mit der beruflichen Stellung erfassten *Erwerbsstatus* fällt bereits zum Erhebungsjahr 1991/1992 auf, dass der Anteil an Arbeitslosen im Verhältnis zur bremischen Arbeitslosenquote (vgl. Kapitel 4.1.1) gering ist (vgl. Siebert 1995, S. 17).

¹⁹⁵ Bezogen auf die altersbezogene Verteilung der Bildungsbereiche in der *Weiterbildung insgesamt* zeigen Grotlüschen und Kubsch (2008a) für Bremen einige Jahre später, dass die mittleren bis fortgeschrittenen Altersklassen (36–60 Jahre) überwiegend politische Bildung besuchen, die jüngeren (21–35) überwiegend berufliche Weiterbildung und die älteren über 60 Jahre überwiegend allgemeine Weiterbildung (vgl. ebd., S. 71). Auch die Altersstruktur der Teilnehmenden in Bremen entspricht der bundesweiten Struktur – damals gemäß BSW IX (vgl. ebd., S. 70).

20 Jahre später ist der Anteil von Erwerbslosen mit 2,2% gegenüber einer Arbeitslosenquote im konstant zweistelligen Prozentbereich minimal (vgl. Rippien 2015a, S.191). Aufgrund der Zuschneidung des Formates Bildungsurlaub auf Arbeitnehmende verwundert dies nicht.

Zur *beruflichen Stellung* legt Siebert für das Erhebungsjahr 1991/1992 die Dominanz der Angestellten (41,3%) gegenüber Arbeiterinnen und Arbeitern (20,5%) offen. Deutlich wird zudem eine Geschlechterspezifität für die letztgenannte Gruppe: Weibliche Arbeiterinnen stellen einen besonders geringen und männliche Arbeiter einen besonders hohen Anteil der Bildungsurlaubsteilnehmenden (vgl. Siebert 1995, S. 17, 20). Zur Verteilung auf Lernbereiche zeigt sich ein hoher Anteil von Arbeiterinnen und Arbeitern in der politischen Bildung gegenüber einem andererseits hohen Anteil Angestellten in den Fremdsprachen, im Bereich Psychologie sowie im Gesundheitsbereich (vgl. ebd., S.17f.). Ferner sei die „kulturelle Bildung [...] eine Domäne der Angestellten, insbesondere im öffentlichen Dienst“ (ebd., S. 18). Für die berufliche Stellung werden zudem Differenzen zwischen der Bildungsurlaubsteilnahme mit der Weiterbildung insgesamt sichtbar: Angestellte (41,3% BU zu 32,3% WB) sowie Arbeiterinnen und Arbeiter (20,5% BU zu 11,5% WB) sind im Bildungsurlaub stärker vertreten als in der Weiterbildung insgesamt (vgl. ebd., S. 20).

Im Erhebungsjahr 2011 setzt sich die Dominanz der Angestellten (47,2%) vor den Arbeiterinnen und Arbeitern (29,6%) fort. Weitere Gruppen nach beruflicher Stellung spielen eine zu vernachlässigende Rolle (vgl. Rippien 2015a, S. 191). Im Vergleich mit der Weiterbildung insgesamt bestätigt sich zudem, dass die beiden dominanten Gruppen deutlich stärker im Bildungsurlaub vertreten sind, wobei insbesondere bei den Arbeiterinnen und Arbeitern die Differenz zwischen 6,5% (WB) und 29,6% (BU) auffällt. Somit ist „Bildungsurlaub das Partizipationstor für Arbeiterinnen und Arbeiter“ (Rippien 2015a, S. 192). Äquivalent zur Altersklasse 60+ zeigt sich für die Gruppe der Rentnerinnen und Rentner ein geringer Anteil im Bildungsurlaub (6,1%) gegenüber einem erhöhten Anteil in der sonstigen Weiterbildung (17,3%; vgl. ebd.). Zum Anwahlverhalten wird deutlich, dass Arbeiterinnen und Arbeiter zu 50% politische Bildungsveranstaltungen wählen. Berufliche Veranstaltungen sind für Angestellte sowie Arbeiterinnen und Arbeiter, die beiden größten Gruppen im Bildungsurlaub, mit jeweils einstelligen Prozentwerten eher wenig relevant (vgl. ebd., S. 203 f.).

Beschäftigungsbereiche

Die Auswertung zum Erhebungsjahr 1991/1992 zeigt, dass der Öffentliche Dienst (35,9%) vor Industrie/Handwerk (30,1%), Handel/Dienstleistung (18%) und Sonstigen (12,1%) führt. Der Öffentliche Dienst ist dabei in der Altersgruppe 50+ überrepräsentiert, während in der Altersgruppe < 35 der dominante Beschäftigungsbereich Industrie/Handwerk ist (vgl. Siebert 1995, S. 17). Es fällt der gegenüber Weiterbildung insgesamt etwas stärkere Anteil von Personen aus dem Öffentlichen Dienst (35,9% BU zu 30,6% WB) sowie von Industrie/Handwerk (30,1% BU zu 23,6% WB) auf (vgl. ebd., S. 20 f.).

Rippien zeigt, dass die Rangfolge der Beschäftigungsbereiche im Jahr 2011 identisch ist: Der auch in der Weiterbildung insgesamt dominante Öffentliche Dienst (32,7%) führt vor Industrie (26,7%) und Dienstleistungen (22,2%). Allerdings ist die Dominanz des Öffentlichen Dienstes geringer ausgeprägt als in der Weiterbildung insgesamt (vgl. Rippien 2015a, S.192). Mit Handel und Handwerk als Einzelkategorien (beide je 3,1%, vgl. ebd.) wird deutlich, dass diese in der vorherigen Erfassung an die großen Bereiche Dienstleistungen (Handel) und Industrie (Handwerk) angedockten Bereiche selbst nur marginal im Bildungsurlaub vertreten sind. Dies ist auf verschiedene Faktoren zurückzuführen; beispielhaft von Rippien angeführt wird die Betriebsgröße als bildungsurlaubshemmende Komponente des Handwerks (vgl. ebd., S.193). Wie in Kapitel 2.3.2 sowie 3.3.2 gezeigt wurde, bestehen hier jedoch vielfältige potenzielle Kombinationsmöglichkeiten hemmender und förderlicher Individual- sowie Kontextfaktoren als Teil der Konstellationen der Weiterbildungspartizipation.

Abschließend ist festzuhalten, dass die anhand der wenigen Merkmale abbildbare Teilnehmendenstruktur im Bildungsurlaub in Bremen in ihren Tendenzen vergleichsweise stabil ist, sich aber zugleich bezogen auf Einzelfaktoren verändert, z. B. bezüglich der Altersstruktur und des Bildungsniveaus, was jedoch nicht direkt als Bremen- oder Bildungsurlaubsspezifisch gedeutet werden kann, sondern auch mit gesellschaftsstrukturellen Veränderungen zusammenhängt, beispielsweise dem demografischen Wandel sowie dem Anstieg des durchschnittlichen Bildungsniveaus.

4.3 Gesetzliche Grundlagen zum Bildungsurlaub in Bremen

Gesetzlich rahmengebend für die institutionelle Gestaltung von Weiterbildung und somit auch Bildungsurlaub in Bremen ist als Grundlage zunächst das Bremische Weiterbildungsgesetz (WBG):

„Das Gesetz schafft [...] die grundlegenden institutionellen Strukturen im Weiterbildungsbereich, indem es bestimmt, welche Träger von Weiterbildungseinrichtungen nach diesem Gesetz gefördert werden können und wie staatliche Kontrolle und Entscheidungsbildung in der Weiterbildung organisiert wird.“ (Hindrichs et al. 1984, S. 42.)

Die bremische Weiterbildung, und somit auch der Bildungsurlaub, orientiert sich basierend auf dem WBG grundlegend an der Prämisse, „in der Form organisierten Lernens individuelle und gesellschaftliche Bildungsanforderungen zu erfüllen und lebenslanges Lernen zu ermöglichen“ (WBG §1, Abs. 2). Für den Bildungsurlaub im Speziellen konkretisieren das Bremische Bildungsurlaubsgesetz (BremBUG, bis 2017) bzw. Bildungszeitgesetz (BremBZG, seit 2017) sowie die zugehörigen Verordnungen die Rahmung.

In Anlehnung an die übergreifende Darstellung der Bildungsurlaubs-, Bildungsfreistellungs- und Bildungszeitgesetze in Deutschland (Kapitel 3.2) sind im Folgenden die für die Teilnehmendenperspektive besonders relevanten Aspekte des dieser Studie zugrunde liegenden *Bremischen Bildungsurlaubsgesetzes* (BremBUG), gültig von

1975 bis 2017, sowie angrenzender Gesetze und Verordnungen¹⁹⁶ zusammengestellt, da diese Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub genuin strukturieren. Das an den gesetzlichen Rahmenbedingungen orientierte Weiterbildungssystem fungiert so als zusätzlicher Kontextfaktor der Weiterbildungspartizipation. Im Nachgang der Erhebung trat im Jahr 2017 das Bremische Bildungszeitgesetz (BremBZG) in Kraft. Zum Zwecke der Anschlussfähigkeit und Einordnung der Analyse stützt sich der nachfolgende Abschnitt auf die Inhalte des zum Zeitpunkt der Erhebung gültigen BremBUG¹⁹⁷, ergänzt um das BremBZG¹⁹⁸:

Anspruchsberechtigte: Das BremBUG/BremBZG benennt als Bildungsurlaubsberechtigzte Arbeitnehmende – im Wortlaut des Gesetzes: Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer – und äquivalente Personengruppen: zu ihrer Berufsausbildung Beschäftigte; in Heimarbeit Beschäftigte und ihnen Gleichgestellte; Personen, die wegen ihrer wirtschaftlichen Unselbstständigkeit als arbeitnehmerähnliche Personen anzusehen sind; sowie Beschäftigte in Werkstätten für Menschen mit Behinderung bzw. Beschäftigte in Heimarbeit für eben diese Einrichtungen (§ 2 Abs. 2 BremBUG/BremBZG). Beamtinnen und Beamte sowie Richterinnen und Richter haben laut BremBUG keinen Anspruch auf Freistellung dieser Art (§ 1 Abs. 4 BremBUG/BremBZG), jedoch verweist die Bremische Urlaubsverordnung für diese beiden Gruppen wiederum auf die Anwendung des BremBUG (§ 27 Abs. 1 BremUrlVO), sodass sie indirekt auch am BremBUG/BremBZG teilhaben. Demzufolge gelten die Freistellungsoptionen zur Förderung von Weiterbildungspartizipation für einen großen Kreis von Adressatinnen und Adressaten; Zielgruppen sind an dieser Stelle nicht definiert.

Anspruchsberechtigt sind Personen, sofern das Beschäftigungsverhältnis schwerpunktmäßig in der Freien Hansestadt Bremen liegt, d. h. der arbeitgebende Betrieb oder die Dienststelle der Tätigkeit im Landesgebiet liegt, was bei Seeleuten für die Reederei oder den Heimathafen des (unter Bundesflagge fahrenden) Schiffes erfüllt sein muss (§ 1 Abs. 1 und 3 BremBUG/BremBZG). Außerdem gelten die Regelungen für Nicht-Arbeitnehmende (definiert nach § 2 Abs. 2 BremBUG/BremBZG), die seit mindestens sechs Monaten ihren Wohnsitz in Bremen haben (§ 2 Abs. 1 BremBUG/BremBZG).

196 Berücksichtigung findet hier auch die „Verordnung über die Anerkennung von Bildungsveranstaltungen nach dem Bremischen Bildungsurlaubsgesetz“ (BremBUG-VO) in der zum Zeitpunkt der Studie und Datenerhebung im Jahr 2012 gültigen Fassung vom 29. September 2010 sowie in der aktualisierten Fassung „Verordnung über die Anerkennung von Bildungsveranstaltungen nach dem Bremischen Bildungszeitgesetz“ vom 31. Oktober 2017 (BremBZG-VO). Ergänzende Informationen liefert zudem das Bremische Weiterbildungsgesetz (WBG) in der Fassung vom 4. Juni 2011 sowie vom 29. September 2017.

197 Erstmals in Kraft trat das Bremische Bildungsurlaubsgesetz (BremBUG) am 1. Januar 1975. Im Jahr 2010 erfolgte eine große Gesetzesnovelle (Inkrafttreten: 1. April 2010), welche neben der zeitlichen Flexibilisierung zugunsten kürzerer Veranstaltungsformate auch die Öffnung für gewerbliche Weiterbildungsanbieter umfasste. Mit der Novellierung zum Bremischen Bildungszeitgesetz (BremBZG) im Jahr 2017 (Inkrafttreten: 29. September 2017) folgten zwei weitere wesentliche Änderungen: *Erstens* die Umbenennung in *Bildungszeit* sowie *zweitens* die nun *kompetenzorientierte Ausrichtung*. Die übrigen Regelungen sind unverändert und die Paragraphen inhaltlich identisch.

198 Im Folgenden wird entsprechend der Begriffswahl dieser Arbeit und angelehnt an das BremBUG stets *Bildungsurlaub* verwendet. Im BremBZG wurde der Begriff einheitlich durch *Bildungszeit* ersetzt, ohne dass hieraus Änderungen der jeweiligen Paragraphen resultierten.

Umfang des Anspruchs und Übertragbarkeit: Gemäß BremBUG/BremBZG haben Arbeitnehmende nach einer anfänglichen Wartezeit nach Beschäftigungsbeginn von 6 Monaten (§ 6 BremBUG/BremBZG) Anspruch auf 10 Arbeitstage bezahlten Bildungsurlaub in zwei aufeinanderfolgenden Kalenderjahren (§ 3 Abs.1 BremBUG/BremBZG). Arbeitgebendenwechsel sind zu berücksichtigen und etwaige Bildungsurlaubszeiten anzurechnen (§ 3 Abs. 3 BremBUG/BremBZG). Wird eine Tätigkeit regelmäßig an mehr oder weniger als fünf Wochentagen ausgeübt, erhöht oder verringert sich der Rechtsanspruch auf Freistellung entsprechend (§ 3 Abs. 2 BremBUG/BremBZG). Sonderregelungen für Auszubildende hinsichtlich des Umfangs gibt es nicht. Für diese Gruppe wird ein Partizipationsportal eröffnet, über das ein früher Einstieg in Weiterbildungsaktivitäten evoziert wird. Eine Übertragung des Freistellungsanspruchs in den Folgezeitraum ist *nicht* möglich (§ 7 Abs.4 BremBUG/BremBZG).

Bildungsbereiche/-formen, Inhalte und Ziele: Laut BremBUG dient Bildungsurlaub

„[...] der politischen, beruflichen und allgemeinen Weiterbildung im Sinne der §§ 1 und 2 des Gesetzes über die Weiterbildung im Lande Bremen und von § 13 Absatz 2 und 3 des Bremischen Kinder-, Jugend- und Familienförderungsgesetzes.“ (§ 1 Abs. 1 BremBUG).

Somit umfasst der anerkannte Bereich sowohl die organisierte Erwachsenen- und Weiterbildung (§ 1 WBG), als auch die außerschulische Jugendbildung (§ 13 BremKJF-FöG).¹⁹⁹ Auf der Ebene der Bildungsbereiche regelt das WBG übergreifend auch die „gesetzliche Verpflichtung anerkannter Anbieter auf eine Integration von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung“ (Schrader 2011, S. 204), wobei die Bedingung hinreichend erfüllt sei, wenn anbieterseitig eine „Integrationsabsicht“ (ebd.) in Form von Veranstaltungen aus den verschiedenen Lernbereichen existent sei (vgl. ebd.). Die Integration allgemeiner, beruflicher und politischer Bildungsanteile innerhalb der Veranstaltungen ist gemäß WBG somit an dieser Stelle nicht explizit gefordert. Sonderregelungen für Auszubildende gibt es hinsichtlich der möglichen Bildungsbereiche nicht.

Exkurs: Neufassung: § 1 Abs. 1 im BremBZG

Bezogen auf die anerkannten Bildungsbereiche und Organisationformen ist im BremBZG in diesem Paragraphen die Änderung zugunsten der kompetenzorientierten Ausrichtung umgesetzt:

„Bildungszeit dient der politischen, beruflichen und allgemeinen Weiterbildung im Sinne der § 1 Absatz 1 und 2 des Gesetzes über die Weiterbildung im Lande Bremen und von § 13 Absatz 2 und 3 des Bremischen Kinder-, Jugend- und Familienförderungsgesetzes.“ (§ 1 Abs. 1 BremBZG, Herv. L. H.)

¹⁹⁹ Eine Differenzierung der landesspezifischen Beantragungs- und Anerkennungsverfahren sowie -regelungen (Angebote, Anbieter) erfolgt für das hier betrachtete Bundesland Bremen nicht, da diese für die Schwerpunktsetzung der vorliegenden Arbeit weniger relevant ist.

Die kursiv hervorgehobene Änderung zeigt, dass aus § 1 WBG nur Absatz 1 eingeschlossen wird, wodurch Absatz 2 keine Gültigkeit mehr für den Bildungsurlaub hat:

„(2) Die Weiterbildung hat die Aufgabe, in der Form organisierten Lernens individuelle und gesellschaftliche Bildungsanforderungen zu erfüllen und lebenslanges Lernen zu ermöglichen.“ (§ 1 Abs. 2 WBG)

Dementsprechend entfällt im nun gültigen BremBZG die Eingrenzung auf Formen *organisierten* Lernens, d. h. auch nicht-organisierte Lernmöglichkeiten sind möglich, was seitens der Senatorischen Behörde als „Umstellung von einer input- hin zu einer outcome-orientierten Steuerung“ (Senatorin für Kinder und Bildung, Vorlage Nr. L 71/19, S. 2) im Sinne einer Kompetenzorientierung ausgelegt wird. Diese Zuschneidung ist für Bildungsfreistellungen innovativ und zukunftsweisend. Im Zuge dessen werden nun auch Studienfahrten und Exkursionen anerkanntsfähig sein (vgl. ebd., S. 3). Bereits in der Vergangenheit wurde die gesetzliche Regelung in Bremen als fortschrittlich, arbeitnehmendennah und sozial wie auch didaktisch vorbildlich eingeschätzt (vgl. Nürnberger 1982, S. 2 f.; Siebert 1995, S. 5) und beweist mit den wesentlichen Änderungen weiteres innovatives Potenzial.²⁰⁰

Mit dem in das BremBUG/BremBZG integrierten § 2 des Gesetzes über die Weiterbildung im Land Bremen (WBG) wird auf die allgemeinen Ziele der Weiterbildung verwiesen, welche hierüber auch als allgemeine Ziele des Bildungsurlaubs gelten:

- „(1) Weiterbildung soll insbesondere dazu befähigen,
1. soziale und kulturelle Erfahrungen, Kenntnisse und Vorstellungen kritisch zu verarbeiten, um die gesellschaftliche Wirklichkeit und Stellung in ihr zu begreifen und verändern zu können;
 2. die berufliche Qualifikation zu erhalten und weiterzuentwickeln sowie in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung zu bewerten;
 3. die durch Geschlecht, kulturelle und soziale Herkunft, Behinderung oder durch gesellschaftliche Entwicklungsprozesse entstandenen und neu entstehenden Ungleichheiten zu überwinden und besondere biografische Umbruchsituationen zu bewältigen;
 4. im öffentlichen Leben an der Verwirklichung der Ziele der Landesverfassung der Freien Hansestadt Bremen und des Grundgesetzes und der Entwicklung einer aktiven Bürgergesellschaft mitzuarbeiten;
 5. die sozialen, kulturellen, beruflichen und politischen Chancen in einem sich vereinigenden Europa zu nutzen und am Prozeß der europäischen und internationalen Integration mitzuwirken;
 6. unter Beachtung des Lebensrechtes aller Menschen und künftiger Generationen zur Schonung und Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen beizutragen.“ (§ 2 Abs. 1 WBG)

Die zuvor benannte politische, berufliche und allgemeine Bildung werden über die allgemeinen Ziele in der Ausrichtung konkretisiert und hierüber die Trennung der Bildungsbereiche auf der Inhaltsebene aufgehoben, indem die Zielstellungen vielfäl-

200 Auch in Hessen erfolgte 2017 eine Ausweitung „[z]ur Erprobung innovativer Lehr- und Lernformen sowie neuer methodischer Modelle“ (§ 12 Abs. 2 BildUrlG).

tig sind und eine Integration angestrebt wird, wodurch die Chance von Aufklärung *und* Qualifizierung möglich wird (vgl. Richter 1991, S. 93, 107), d. h. emanzipatorische und funktionale Partizipation realisierbar werden. Der Differenzierungsgrad der Zielsetzungen im WBG war dabei im Vergleich zu anderen Ländergesetzen stets weitreichend (vgl. Schrader 2011, S. 204) und bereits in früheren Fassungen ähnlich differenziert, zugleich war – und ist – ein Interpretationsspielraum gegeben (z. B. zu 2. „in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung“; vgl. Hindrichs et al. 1984, S. 40 f.). Hindrichs et al. (1984) halten ferner fest, dass die Ausrichtung des WBG und des BremBUG mit den enthaltenen Zielsetzungen Ausdruck der gesellschafts- und bildungsreformerischen Tendenz zur Zeit ihrer Einführung waren (vgl. ebd., S. 50). An die sechs allgemeinen Ziele des WBG anschließend wird ein breites Bildungsverständnis sichtbar, welches allgemeine, soziale, kulturelle, politische-demokratische und berufliche Anteile für individuelle Partizipationsmöglichkeiten integriert (1., 2. und 4.). Zugleich findet mit (3.) eine demokratietheoretische Bezugnahme auf die Chancengleichheit von Benachteiligten als in der Bildungsurlaubstradition genuine Adressatinnen und Adressaten statt, ohne die Zielgruppen weiter einzugrenzen. Insbesondere mit (4.) und (5.) wird dabei auch die angestrebte Partizipation (emanzipatorisch und funktional) auf gesellschaftlicher Ebene sichtbar. Mit (6.) erhält die Zuschneidung eine nachhaltige Komponente. In der in dieser Arbeit vertretenen Auslegung von Weiterbildungspartizipation werden die emanzipatorische *und* die funktionale Partizipationslinie angesprochen, sowohl auf individueller als auch mit Bezug zur gesellschaftlichen Ebene.

Allerdings ist insbesondere die funktionale Ausrichtung, aber auch eine rein freizeit- und erholungsbezogene Ausrichtung jenseits von Bildungsinteressen i. e. S., in der BremBZG-VO (§ 3) über die möglichen Inhalte per Negativliste ausgeschlossen:

- „(1) Veranstaltungen werden nach Maßgabe von § 10 Absatz 3 des Bremischen Bildungszeitgesetzes anerkannt. Bildungszeitveranstaltungen unterstützen den Erwerb von oder Zuwachs an Kompetenzen, die dem Allgemeinwohl dienen. Es werden nicht anerkannt:
1. Maßnahmen, die ausschließlich beruflicher Ausbildung oder Umschulung dienen und auf eine Abschlussprüfung hinzielen;
 2. Veranstaltungen, die ausschließlich der beruflichen Rehabilitation dienen;
 3. Veranstaltungen, die der Einarbeitung auf bestimmte Arbeitsplätze dienen;
 4. Veranstaltungen der beruflichen Fortbildung im Rahmen betrieblicher Bildungsmaßnahmen, deren Inhalt überwiegend auf betriebsinterne Erfordernisse ausgerichtet ist;
 5. Schulungs- und Bildungsveranstaltungen für Betriebs- und Personalräte, die ausschließlich nach § 37 Absatz 6 des Betriebsverfassungsgesetzes und den entsprechenden Bestimmungen der Personalvertretungsgesetze durchgeführt werden;
 6. Veranstaltungen, die touristisch ausgerichtet sind;
 7. Veranstaltungen, die vorrangig Freizeit- und Sportaktivitäten fördern;
 8. Veranstaltungen, die dem Erwerb von Fahrerlaubnissen, Funklizenzen oder ähnlichen Berechtigungen dienen;
 9. Veranstaltungen, die außerhalb der Mitgliedstaaten des Europäischen Wirtschaftsraums stattfinden, es sei denn, sie dienen dem Erwerb europäischer Fremdsprachen oder der europäischen oder internationalen Integration durch berufliche oder politische Bildung;

10. Vortragsreihen, Kongresse, Tagungen und andere Veranstaltungen, bei denen der Veranstalter den Lernprozess nicht verbindlich für eine zahlenmäßig überschaubare und personell gleich bleibende Gruppe von Teilnehmerinnen und Teilnehmern festlegt.“ (§ 3 Abs. 1 BremBZG-VO)

Erneut zeigt sich, dass Bildungsurlaub trotz zahlreicher Bezüge zum Beruflichen als Instrument der Arbeitnehmenden jenseits rein funktionaler, abschlussbezogener Qualifikationen, die in der Verantwortung des Betriebes anzusiedeln sind, angelegt ist und demgegenüber Freiräume individueller Weiterbildungspartizipation schaffen soll. Hierbei existiert ein bildungsbezogener Mindestanspruch.

Auch in der *außerschulischen Jugendbildung*, welche im Sinne des BremKJFFöG Bildungsaufgaben für Menschen bis zur Vollendung des 27. Lebensjahres wahrnimmt (§ 13 Abs. 1) und somit für einen Teil der potenziellen Teilnehmenden am Bildungsurlaub Relevanz hat, sind die drei Bildungsbereiche sowie die Zielsetzungen von Bildung, formuliert für die angesprochene Altersklasse, vergleichbar wiederzufinden, schwerpunktmäßig benannt als politische, internationale, soziale und kulturelle, sportlich orientierte, ökologische, technisch-naturwissenschaftlich orientierte und arbeitsweltorientierte Jugendbildung (§ 13 Abs. 3 BremKJFFöG).

Betriebsbezogenen Regelungen: Klar geregelt ist das *Verhältnis zu anderen Ansprüchen* (§ 5 BremBUG/BremBZG):

„(1) Freistellungen zur Teilnahme an Bildungsveranstaltungen, die auf anderen Gesetzen, tarifvertraglichen Vereinbarungen, betrieblichen Vereinbarungen und Einzelverträgen beruhen, können auf den Freistellungsanspruch nach diesem Gesetz nur dann angerechnet werden, wenn sie der Arbeitnehmerin oder dem Arbeitnehmer uneingeschränkt die Erreichung der in § 1 dieses Gesetzes niedergelegten Ziele ermöglichen und wenn in den betreffenden Vereinbarungen oder Verträgen die Anrechenbarkeit ausdrücklich vorgesehen ist.

(2) Der gesetzlich, tariflich oder arbeitstariflich festgelegte Erholungsurlaub oder sonstige Freistellungen dürfen nicht auf die Zeit angerechnet werden, für die die Arbeitnehmerin oder der Arbeitnehmer zur Teilnahme an anerkannten Bildungsveranstaltungen Bildungsurlaub erhält.“

Sofern die Arbeitnehmenden einen Zuschuss zum Ausgleich etwaiger Einkommensverluste von einer dritten Stelle erhalten, ist dieser Betrag an den/die Arbeitgebende/n abzuführen (§ 9 BremBUG/BremBZG). Weitere betriebspezifische Regelungen, z. B. eine Kopplung an die Betriebsgröße, eine Quotenregelung oder andere Schutzklauseln, existieren in Bremen nicht. Somit sind die betriebsbezogenen, gesetzlichen Rahmenbedingungen der Bildungsfreistellung für das Individuum positiv und die bremischen Unternehmen werden umfänglich in die Pflicht genommen.

Sonstiges: Mit Blick auf die Absicherung des individuellen Anspruchs auf Bildungszeit fällt auf, dass das BremBUG/BremBZG einen Passus zum „Verbot der Benachteiligung“ (§ 4) infolge der Inanspruchnahme von Bildungsurlaub sowie eine Passus zur „Unabdingbarkeit“ im Sinne der uneingeschränkten Einhaltung der gesetzlichen Bestimmungen (§ 11) enthält. Das BremBUG/BremBZG regelt auch, dass in besonderen Härtefällen auf Antrag ein Zuschuss zur Deckung der Kosten, die durch die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen entstehen, sodass eine Hinderung

an der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen aus finanziellen Gründen per landesseitiger Kofinanzierung entgegengewirkt wird (§ 12). Diese Regelungen zeigen erneut den Anspruch des Landes, (bildungs-)benachteiligte Gruppen zu erreichen und Weiterbildungspartizipation für alle zu unterstützen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die gesetzlichen Grundlagen zum Bildungsurlaub in Bremen sehr individuumsnah ausgestaltet sind, ein breites Bildungsverständnis realisieren, mit der kompetenzorientierten Ausrichtung im BremBZG (2017) den Bildungsurlaubsbereich innovativ weiterentwickeln und für das Individuum breite Optionen für Weiterbildungspartizipation schaffen.

4.4 Zusammenfassung zum Fokus Bremen und Verortung der Studie

4.4.1 Bremen – Zusammenfassung von Kapitel 4

Bremen als Bundesland/Region

Zwischenfazit I: Bremen ist aufgrund seiner geografisch, territorial und räumlich, aber auch den Weiterbildungssektor betreffend, greifbaren Struktur sehr gut für quantitative Erhebungen und Analysen geeignet.

Landesinterne Disparitäten zwischen Bremen und Bremerhaven sind für diese Studie nur bedingt beachtenswert; es findet keine weitere landesinterne Differenzierung statt.

Das BremBUG/BremBZG adressiert nicht die bremische Wohnbevölkerung, sondern diejenigen, deren (schwerpunktmäßiger) Beschäftigungsort im Bundesland Bremen liegt. Die als Erwerbsbevölkerung im Land Bremen erfassten Personengruppe ist nicht deckungsgleich mit den in Bremen arbeitenden, und somit dem Landesgesetz unterliegenden, Personen, da Bremen eine hohe Einpendlerquote hat. Befunde zur Weiterbildungspartizipation sind vor dem Hintergrund der bremischen Erwerbsbevölkerung am Arbeitsort Bremen einzuordnen.

Bildungsurlaub in Bremen

Erstens hat das bremische Expertise- und Berichtswesen zur Weiterbildung eine solide Tradition. Zweitens nutzt die Weiterbildungsforschung das Bundesland für Analysen. Drittens hat Bremen einen vergleichsweise intensiven Bildungsurlaubsdiskurs seitens wissenschaftlicher, politischer und praxisbezogener Akteurinnen und Akteure, der auf der lange bestehenden Bildungsurlaubsgesetzgebung, -initiative und -tradition beruht.

Zwischenfazit II: Bremen ist als Untersuchungsraum in der Weiterbildungsforschung etabliert und zugleich ein Urgestein des Bildungsurlaubs.

Mit dem Kapitel erfolgt die Annäherung an den Kontextfaktor Weiterbildungssystem, indem die Rahmung der bremischen Weiterbildungslandschaft skizziert wird:

- *Träger und Einrichtungen*: Bremen verfügt über einen etablierten Weiterbildungssektor, geprägt von einer pluralistischen Träger- und Einrichtungsstruktur. Bildungsurlaub wird offeriert von (A) nach dem WBG anerkannten Weiterbildungseinrichtungen, (B) gemeinnützigen, nicht nach dem WBG anerkannten Einrichtungen, (C) gewerblichen Weiterbildungseinrichtungen.
- *Bildungsurlaubsangebot*: Die Bildungsurlaubsangebote sind auf die Bildungsbereiche allgemeine, politische und berufliche Bildung aufgeteilt. Bildungsurlaubsveranstaltungen haben ein hohes Einzelvolumen; es handelt sich um eine besonders lernintensive Weiterbildungsform. Bildungsurlaub fungiert dabei in Bremen als *das* Format der politischen Bildung. Ermöglicht werden soziale und politische Themenfelder – und somit Partizipationsoptionen – die in anderer Form nicht in vergleichbarem Ausmaß existieren. Für die allgemeine Bildung liegt institutionell eine große Heterogenität vor, was mit dem Befund korrespondiert, dass unterschiedliche individuelle Interessenlagen parallel existieren. Die subjektiven Logiken des Individuums sind nicht deckungsgleich mit der institutionellen Logik der Bildungs-, Fach- und Themenbereiche.
- *Bildungsurlaubsteilnahmestruktur*: Die Befunde zur Bildungsurlaubsteilnahme dienen als Referenzrahmen zur Einordnung der Befunde zur Teilnehmendenstruktur im bremischen Bildungsurlaub.
 - *Bildungsurlaub in Bremen – die Quote*: Seit den Anfängen des Bildungsurlaubs werden für Bremen je nach Quelle und Erhebungsjahr mit 3–5 % stetig überdurchschnittlich hohe Quoten benannt. Dies ist im Vergleich zur insgesamt unterdurchschnittlichen Weiterbildungsbeteiligung in Bremen auffällig und wird u. a. auf die lange Tradition, den Ausbau des Weiterbildungsangebots und die Zugänglichkeit im Stadtstaat zurückgeführt. Allerdings sind die Quoten zum Bildungsurlaub aufgrund von Unschärfen in der Berechnung (Abgrenzung, Bezugsgröße Arbeitnehmende, Form der Berechnung) kritisch zu betrachten.
 - *Bildungsurlaub in Bremen – Teilnehmendenstruktur (Landesstatistik)*: Die Weiterbildungsstatistik des Landes Bremen bildet auch Teilnehmendendaten, basierend auf Einrichtungsdaten, ab. Es handelt sich somit gemäß Systematisierung um (gebündelte) *Anbieterstatistiken auf intranationaler Ebene*. Die anbieterseitige Dokumentation erfasst dabei nur wenige basale Individualfaktoren (Geschlecht, Bildungsstatus, Alter) und Kontextfaktoren (Erwerbsstatus und berufliche Stellung, Beschäftigungsbereich) als Indikatoren. Folgende Erkenntnisse liegen zum Bildungsurlaub vor:
 - *Geschlecht*: Das Geschlechterverhältnis ist tendenziell ausgeglichen, wohingegen Weiterbildung in Bremen eher „weiblich“ ist.
 - *Bildungsstatus* (Schul-/Berufsbildung): Das Bildungsniveau ist mehrheitlich mittel bis hoch. Im Vergleich zur Weiterbildung insgesamt

fällt besonders die Diskrepanz der niedrigen bis mittleren Bildungsniveaus (im Bildungsurlaub höher) und der höheren Bildungsniveaus (im Bildungsurlaub geringer) auf; die auf dem Bildungshintergrund basierende Selektivität ist geringer ausgeprägt als in der Weiterbildung insgesamt.

- *Alter*: Die 36- bis 50-Jährigen dominieren, gefolgt von den 51- bis 60-Jährigen. Der Altersschwerpunkt hat sich zugunsten der Älteren verschoben.
- *Erwerbsstatus und berufliche Stellung*: Der Anteil von Erwerbslosen ist minimal; Bildungsurlaub erreicht per definitionem überwiegend Erwerbstätige. Angestellte dominieren vor Arbeiterinnen und Arbeitern. Weitere Gruppen nach beruflicher Stellung spielen eine geringe Rolle. Im Vergleich mit der Weiterbildung insgesamt zeigt sich die geringere Selektivität des Bildungsurlaubs: „Bildungsurlaub das Partizipationstor für Arbeiterinnen und Arbeiter“ (Rippien 2015a, S.192), wobei sie überwiegend politische Bildungsveranstaltungen wählen.
- *Beschäftigungsbereich*: Der Öffentliche Dienst führt vor Industrie und Dienstleistungen. Allerdings ist die Dominanz des Öffentlichen Dienstes geringer ausgeprägt als in der Weiterbildung insgesamt. Handel und Handwerk sind im Bildungsurlaub marginal vertreten. Ausgegangen wird von Bezügen zur Betriebsgröße.
- Die anhand der wenigen Merkmale abbildbare Teilnehmendenstruktur im Bildungsurlaub in Bremen ist in ihren Tendenzen vergleichsweise stabil, verändert sich aber zugleich bezogen auf Einzelfaktoren.

Zwischenfazit III: Bildungsurlaub in Bremen ist weniger selektiv als die Weiterbildung vor Ort insgesamt. Die Tiefe der Erkenntnis ist aufgrund der in den Anbieterstatistiken für Teilnahmefälle erfassten Einzelmerkmale begrenzt.

BremBUG (bis 2017) und BremBZG (seit 2017)

In Bremen galt bis 2017 das *Bremische Bildungsurlaubsgesetz* (BremBUG), welches am 1. Januar 1975 in Kraft trat und seit 1. April 2010 in umfassend novellierter Fassung gültig war. Seit 2017 gilt das *Bremische Bildungszeitgesetz* (BremBZG).

- Die erste wesentliche Änderung ist die Umbenennung in *Bildungszeit*.
- Zweitens entfällt im BremBZG die Eingrenzung auf organisiertes Lernen, *auch nicht-organisierte Lernmöglichkeiten sind nun möglich*, was als Kompetenzorientierung ausgelegt wird. Diese Zuschneidung ist für Bildungsfreistellungen innovativ und zukunftsweisend.

Anspruchsberechtigte: Anspruchsberechtigt gemäß BremBUG/BremBZG sind Arbeitnehmende und äquivalente Personengruppen, deren Beschäftigungsverhältnis

schwerpunktmäßig in der Freien Hansestadt Bremen liegt. Beamtinnen und Beamte sowie Richterinnen und Richter haben keinen Anspruch auf Freistellung dieser Art; die für sie gültige BremUrlVO verweist jedoch das BremBUG/BremBZG.

Umfang des Anspruchs: Arbeitnehmende haben nach einer anfänglichen Wartezeit (6 Monate) Anspruch auf 10 Arbeitstage bezahlten Bildungsurlaub in zwei aufeinanderfolgenden Kalenderjahren.

Bildungsbereiche: Bildungsurlaub dient der politischen, beruflichen und allgemeinen Weiterbildung.

- *Ziele:* Die allgemeinen Ziele der Weiterbildung, welche auch für den Bildungsurlaub gelten, sind im Gesetz über die Weiterbildung im Lande Bremen (WBG) ausdifferenziert.
- *Sonstiges:* Das Land hat den Anspruch, auch (bildungs-)benachteiligte Gruppen zu erreichen. Das BremBUG/BremBZG benennt explizit ein „Verbot der Benachteiligung“ infolge der Inanspruchnahme von Bildungsurlaub und enthält zudem die Option von Härtefallanträgen zum Zweck der Finanzierung.

Zwischenfazit IV: Die gesetzlichen Grundlagen zum Bildungsurlaub in Bremen sind sehr individuumsnah ausgestaltet, realisieren ein breites Bildungsverständnis, entwickeln den Bildungsurlaubsbereich mit der kompetenzorientierten Ausrichtung innovativ weiter und schaffen für das Individuum breite Optionen für Weiterbildungspartizipation.

4.4.2 Verortung der Studie

Bremen als Untersuchungsraum

Für den empirischen Teil dieser Arbeit sind die regionalspezifischen Charakteristika Bremens zu berücksichtigen. In den Blick gerät *erstens* die Sonderstellung Bremens mit seiner 2-Städte-Struktur, *zweitens* die bevölkerungsstrukturelle, wirtschaftliche und beschäftigungsbezogene Regionalspezifika sowie *drittens* der Kontextfaktor Weiterbildungssystem auf regionaler Ebene. Andere Bundesländer sind mehrheitlich Flächenländer, verfügen über individuelle Regionalstrukturen und rahmen die Bildungsurlaubsteilnahme über die jeweils eigene Gesetzeslage und das offerierte Angebot. Notwendig ist es, die Rahmenbedingungen des Untersuchungsraums transparent und differenziert darzulegen, wie in dieser Arbeit umgesetzt. Dies ist nicht spezifisch für die Reichweite dieser individuellen Studie, sondern gilt allgemein für Erhebungen dieser Art und gilt ebenso für die Übertragung von Studien in Flächenländern auf Stadtstaaten umgekehrt. Weiterführend kann in Anlehnung an Schrader (2011) gefragt werden, in welcher Form Kontextinformationen über den Stellenwert als Hintergrundinformationen hinaus Eingang in Analysen zur Weiterbildungsbeteiligung finden können. Am Beispiel des Bildungsurlaubs mit seinem hohen Grad der Landespezifika wird in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit einer differenzierten internationalen Bildungsberichterstattung besonders deutlich.

Bildungsurlaubsforschung zum Fokus Weiterbildungspartizipation auf intranationaler Ebene

Regionale Auswertungen liefern spezifische Bilder der Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsteilnahme. Die gleichzeitige Orientierung an verallgemeinerbaren Kategorien und Indikatoren ermöglicht dabei eine potenzielle Vergleichbarkeit, weshalb für diese Arbeit mit der Zuschneidung von Weiterbildungspartizipation eine enge Orientierung an den Diskursen und Standards der Weiterbildungspartizipationsforschung insgesamt erfolgt. Dennoch werden für einige Merkmale, z. B. *Beschäftigungsbereich*, bewusst die Differenzierungen gewählt, die auch regional eine Anschlussfähigkeit an bestehende Daten ermöglichen. Im Konglomerat der vielfältigen Daten und Erhebungen bewegt sich die Forschung auf intranationaler Ebene somit im Kontinuum kleinteiliger Regionalspezifität und übergreifender Indikativität.

Bildungsurlaubsteilnahme in Bremen

In der Literatur finden sich vielfältige Hinweise auf die im bundesweiten Vergleich stets überdurchschnittliche Bildungsurlaubsquote. Hierzu ist allerdings, wie in Kapitel 4.2.3.1 dargelegt, kritisch auf das Zustandekommen der Quote hinzuweisen. Bemerkenswert ist dennoch, dass die Weiterbildungsbeteiligung in Bremen zugleich regelmäßig als unterdurchschnittlich belegt wird. Bildungsurlaub erscheint als Erfolgsmodell der bremischen Weiterbildung. Die dargelegten empirischen Befunde verweisen dabei auf eine geringere Selektivität des Bildungsurlaubs gegenüber der Weiterbildung insgesamt. Diese für Bremen belegte Ausgangslage gilt es auch in der Forschung weiter aufzugreifen. Bundesweit – dort, wo Freistellungsformen vorliegen – wäre zu analysieren, in welchem Verhältnis die Teilnahme am Bildungsurlaub und an Weiterbildung insgesamt zueinander stehen. Basisanalysen können sich dabei auf Anbieterstatistiken stützen, intensivere Auseinandersetzungen benötigen jedoch Zugang zur Perspektive des Individuums, um vielfältige Konstellationen der Weiterbildungspartizipation abzubilden. Der Empirieteil dieser Arbeit ergänzt die aus Anbieterstatistiken gewonnenen Befunde deshalb in Form einer Individualbefragung. Hierüber wird ein umfassenderes Bild möglich, da vielfältigere Aspekte erfasst werden, als in den Anbieterstatistiken abgebildet sind. Die gewonnenen Erkenntnisse werden mit Befunden aus der Weiterbildungsforschung insgesamt sowie von Rippien (2015b) gegenübergestellt. Ein direkter Vergleich ist für die meisten erhobenen Merkmale aufgrund einer fehlenden Referenz zur bremischen Weiterbildung mit dieser Einzelstudie nicht möglich, wird aber ausdrücklich als Desiderat benannt.

Zur landesspezifischen Ermöglichung von Partizipationsoptionen

Bildungsurlaubsgesetze sind Ausdruck einer Landesspezifität und das Resultat landesinterner Aushandlungs- und Gestaltungsprozesse. Adressiert wird dabei jedoch nicht die Wohn- sondern die Arbeitsbevölkerung, das heißt, der Beschäftigungsort determiniert die Partizipationsmöglichkeiten. Indem sich das hier relevante BremBUG/BremBZG an Arbeitnehmende am Arbeitsort Bremen richtet, spricht es aufgrund der hohen Pendlerquote beispielsweise auch einen Teil der niedersächsischen Wohn-

bevölkerung an. Darüber hinaus sind landesübergreifende Anerkennungen und Teilnahmen regulär möglich. Die Ermöglichung von Partizipationsoptionen endet somit nicht an der Landesgrenze. Zur Einordnung von Weiterbildungspartizipation im Rahmen von Bildungsurlaub ist schließlich darauf hinzuweisen, dass uneinheitlich ausgestaltete Landesgesetze zu unterschiedlichen Partizipationsmöglichkeiten führen.

Beachtenswert ist ferner, dass die Wahrnehmung des realisierten Bremischen Bildungsurlaubsangebots 1) durch Teilnehmende erfolgt, die dem BremBUG/BremBZG unterliegen, 2) denjenigen, die einem Bildungsurlaubsfreistellungsgesetz eines anderen Bundeslandes unterliegen (z. B. dem Niedersächsischen Bildungsurlaubsgesetz, NBildUG), aber das Bremische Bildungsurlaubsangebot (auf Antrag) in Anspruch nehmen können, sowie 3) denjenigen, die das potenziell für alle interessierten Personen geöffnete Angebot jenseits einer gesetzlichen Freistellung nutzen. Dementsprechend kann die Teilnehmendenschaft im Bildungsurlaub im Bundesland Bremen *nicht* mit denjenigen gleichgesetzt werden, die im BremBUG/BremBZG als anspruchsberechtigte Personen benannt sind, was es bei der Auslegung der Ergebnisse (vgl. Kapitel 8) und der Schlussbetrachtung (vgl. Kapitel 9) zu beachten gilt.

Begründungslogiken zum Bildungsurlaub in Bremen

Seit der Frühphase zielten gesetzliche Regelungen zum Bildungsurlaub in Bremen darauf, „eine Überrepräsentation von eher bildungsprivilegierten Bevölkerungsschichten zu vermeiden und den Bildungsurlaub besonders zur Lernchance für sozial und bildungsmäßig benachteiligte Bevölkerungsgruppen werden zu lassen“ (Nürnberger 1982, S. 11f.), was einer demokratietheoretischen, aber auch pädagogisch-didaktischen Auslegung entspricht. Im Zeitverlauf fanden auch in Bremen zunehmend arbeitsmarktpolitisch-ökonomische Argumentationen Eingang in den Diskurs, welche bis in die Gegenwart auch in Form von Konfliktlinien von Arbeitnehmenden und Arbeitgebenden sichtbar werden, etwa in den politischen Auseinandersetzungen: Im Jahr 2016 stellten beispielsweise die Fraktionen der FDP in der Bremischen Bürgerschaft einen Antrag zum Bildungsurlaub (Drucksache 19/802), mit zwei zentrale Forderungen, die anschlussfähig zu den langjährigen Debatten einzuordnen sind:

„1. die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die berufliche Weiterbildung zu modernisieren und in diesem Zusammenhang

a) den unzweckmäßigen Begriff Bildungs-„urlaub“ im Bremischen Bildungsurlaubsgesetz durch eine Bezeichnung zu ersetzen, *die den Wert einer konzentrierten, berufsbezogenen Weiterbildung unmissverständlich zum Ausdruck bringt.*

b) eine *Stärkung der Eigenbeteiligung der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer* an der Freistellung zum Zweck der Weiterbildung vorzusehen, indem *die Hälfte der Dauer der anerkannten Bildungsveranstaltung durch arbeitsfreie Zeit auszugleichen ist.*

2. bei der Anerkennung von Bildungsveranstaltungen eine *stärkere Fokussierung der Weiterbildung auf berufsrelevante Bildungsinhalte* vorzunehmen.“ (Drucksache 19/802, Herv. L. H.)

Wenngleich den arbeitgebendennahen Forderungen zugunsten des Beruflichen und zulasten des Freistellungsanspruchs als uneingeschränkte Partizipationsoption in

dieser Form nicht umgesetzt wurden²⁰¹, bildet sich mit dem gestellten Antrag dennoch ab, dass regelmäßig Versuche einer Engführung auf das Berufliche unternommen werden. Bis heute bildet die fast 50 Jahre bestehende, intensive Bildungsurlaubs-tradition in Bremen jedoch einen starken Gegenpol zu Forderungen dieser Art.

201 Die Umbenennung zum Begriff „Bildungszeit“ erfolgte losgelöst von der hier genannten Begründung.

5 Forschungsdesiderat, empirisches Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Auf Basis der theoretischen Grundlagen und des Forschungsstandes werden in diesem Kapitel das Forschungsdesiderat zusammengefasst, der Forschungsgegenstand, das empirische Erkenntnisinteresse und die Zielsetzung skizziert sowie die forschungsleitende Fragestellung mit ihren Teil- und Untersuchungsfragen ausformuliert und so der Empirieteil dieser Arbeit vorbereitet.

Forschungsdesiderat

Die Weiterbildungsforschung im Allgemeinen wie auch die Bildungsberichterstattung im Speziellen generieren stetig umfassende Erkenntnisse zur Weiterbildungsbeteiligung Erwachsener (vgl. Kapitel 2.2), insbesondere zu den zentralen Determinanten der Weiterbildungspartizipation mit Schwerpunkt auf einer Auswahl einzelner Einflussgrößen, seltener in multivariater Betrachtung mehrerer systematisierter Merkmale, woraus sich ein Potenzial für weitere Analysen ergibt (vgl. Kapitel 2.3). Zugleich wird die Beteiligung an Bildungsurlaub sowohl in jüngeren Einzelstudien der Adressaten- und Teilnehmendenforschung als auch in der quantitativen Bildungsberichterstattung zum Fokus *Weitbildungsbeteiligung gar nicht* analysiert, sondern ausschließlich vereinzelt eine einfache, allgemeine Teilnahmequote benannt oder sporadisch und rudimentär für wenige Merkmale (insbesondere Geschlecht, Alter, Branche) abgebildet, während umfassendere Daten eher aus der Vergangenheit und dort ebenfalls punktuell vorliegen (vgl. Kapitel 3.3). Die systematische und differenzierte quantitative uni- und bivariate Beschreibung der Teilnehmendenstruktur im Bildungsurlaub inklusive einer quantitativen Typenbildung zur Abbildung von Konstellationen der Weiterbildungspartizipation steht aus und stellt sowohl in der bildungswissenschaftlichen Grundlagenforschung als auch in der Bildungsberichterstattung als Teil des (intra-)nationalen Weiterbildungsmonitorings eine Forschungslücke dar. Für den Bildungsurlaub ist das Fehlen der Befunde dabei auch angesichts eines neu aufflammenden politischen und öffentlichen Interesses sowie damit verbundenen potenziellen Handlungsoptionen für Praxisentscheidungen prekär:

„Je mehr intersubjektiv nachprüfbar Erfahrungen und Experimente vorliegen, desto weniger kann der Bildungsurlaub mit rein ideologischen Einwänden oder aus rein partikularen Interessen abgelehnt oder ‚umfunktioniert‘ werden.“ (Siebert 1972b, S. 11)

Die Notwendigkeit der individuumsbezogenen, differenzierten Untersuchung von Weiterbildungspartizipation im Kontext von Bildungsurlaub und die Bedeutung der vorliegenden Studie ergeben sich dabei wie angeführt aus folgenden Argumenten:

1. *Grundlagenforschung*: In der bildungswissenschaftlichen Forschung fehlen zum einen differenzierte Erkenntnisse über die Teilnehmenden im Bildungsurlaub. Eine umfassende Theoretisierung steht aus, vorliegende theoretische und empirische Betrachtungen sind wenig systematisch. Zum anderen bietet der Fokus Weiterbildungspartizipation Anknüpfungspunkte für die theoretische Auseinandersetzung mit Bildungsurlaubs(nicht)teilnahme sowie Potenzial für differenzierte Analysen. Diese Studie zeigt theoretisch und empirisch, wie sich für den Bildungsurlaub (*als das Spezifische*) Weiterbildungspartizipation (*als das Allgemeine*) zwischen individuellen und kontextuellen Einflussfaktoren sowie die subjektive Logik betreffenden Merkmalen ausformt.
2. *Weiterbildungsmonitoring*: Die Ausprägung der Weiterbildungsbeteiligung im gesetzlich verankerten Bildungsurlaub erfährt im Weiterbildungsmonitoring zur Ebene des Individuums keine Beachtung. Einzelstudien der vorliegenden Art ergänzen die systematische Bildungsberichterstattung, indem sie Erkenntnisse zur Bildungsurlaubsteilnahme generieren und Anstöße für weitere Erhebungen und Analysen geben.
3. *Legitimation im Spannungsfeld divergierender Interessen*: Bildungsurlaub ist politisch wie praktisch umkämpft und muss als Freistellungsoption stetig neu legitimiert werden. Differenzierte theoretische Betrachtungen und empirische Erkenntnisse zur Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub leisten einen Beitrag zur Fundierung der Diskurse und zur Ausgestaltung des Rechtsanspruchs sowie des Formats unter Berücksichtigung des Stellenwerts in lebenslangen Lern- und Bildungsprozessen. Die umfassende theoretische Aufarbeitung inklusive der Anschlussfähigkeit an die Weiterbildungspartizipationsforschung insgesamt trägt dabei zum differenzierten Verständnis der Vielschichtigkeit von Weiterbildungspartizipation im Allgemeinen sowie im Rahmen von Bildungsurlaub im Speziellen bei.
4. *Evidenzbasierte Handlungsempfehlungen*: Die theoretische Grundlegung sowie empirisch fundierte Erkenntnisse infolge einer umfassenden Analyse der Bildungsurlaubsteilnahme schaffen Anknüpfungspunkte für die *Weiterbildungsforschung* zu den Schwerpunkten Bildungsurlaub und Weiterbildungspartizipation (einzeln sowie in Kombination). Darüber hinaus bieten sie Anreize für die *Bildungspraxis* und *-politik* sowie für *Unternehmen* zur evidenzbasierten Gestaltung und Steuerung von Bildungsurlaub.

Forschungsgegenstand, Erkenntnisinteresse und Zielsetzung

Als Reaktion auf das identifizierte Forschungsdesiderat wird als *Forschungsgegenstand* in dieser Studie Weiterbildungspartizipation im Kontext von Bildungsurlaub betrachtet und so ein Beitrag zur bildungswissenschaftlichen Grundlagenforschung und zum Weiterbildungsmonitoring geleistet sowie weiterführend eine Grundlage für diskursive Auseinandersetzungen und Handlungsempfehlungen geschaffen.

Das empirische *Erkenntnisinteresse* zielt auf die Abbildung der *Struktur* und der spezifischen *Konstellationen* individueller, kontextueller und die subjektive Logik be-

treffender Merkmale auf die Konstitution von Weiterbildungspartizipation der Teilnehmenden im Bildungsurlaub, beispielhaft für das Bundesland Bremen. Unter Berücksichtigung von Erkenntnissen zur Weiterbildungspartizipation im Allgemeinen (vgl. Kapitel 2.3) und zur Bildungsurlaubsteilnahme im Speziellen (vgl. Kapitel 3.3), werden dabei *erstens* individuelle und kontextuelle Einflussfaktoren für das Format Bildungsurlaub abgebildet und *zweitens* verschiedene Konstellationen der Weiterbildungspartizipation herausgearbeitet sowie unter Einbezug subjektiver Begründungshorizonte, u. a. in Form ausgewählter Lern-Verwertungsinteressen, konkretisiert. Identifiziert werden in diesem Zusammenhang Typen von Bildungsurlaubsteilnehmenden. Rekurrierend auf das in Kapitel 2.1 ausgeführte Verständnis von Weiterbildungspartizipation, welches Partizipation *an* Weiterbildung sowie *durch* Weiterbildung umfasst und sowohl *funktional* als auch *emanzipatorisch* ausgerichtet sein kann, fokussiert diese Studie dabei, wer in Bildungsurlaubsveranstaltungen erreicht wird (z. B. benachteiligte Gruppen) und welche Partizipationsoptionen eröffnet werden. In den Blick gerät dabei die Parallelstruktur (antizipierter) emanzipatorischer und funktionaler Partizipation und die potenzielle Überwindung des Dualismus von Beruflichem (ökonomisch-funktional) einerseits und Allgemeinem (emanzipatorisch) andererseits.

Die *Zielsetzung* betrifft neben dem inhaltlichen Beitrag zur *Grundlagenforschung* wie genannt auch die Verkleinerung einer der von Reichart und Gnahs (2014, S. 11) angesprochenen Lücken in der Bildungsberichterstattung auf der Ebene des *regionalen Weiterbildungsmonitorings*. Die vorliegende Einzelstudie bildet für die Perspektive der Teilnehmenden einen Prototyp, um Bildungsurlaubsteilnahme auch künftig systematisch, vielschichtig und regelmäßig quantitativ zu erfassen. Über eine Reaktivierung der Bildungsurlaubsforschung als lohnenswertes, *exemplarisches* Forschungsfeld hinaus, wie auch von Pohlmann (2018) postuliert, fordert und fördert diese Arbeit die feste Verankerung von Bildungsurlaub in der Weiterbildungspartizipationsforschung *erstens* und der Bildungsberichterstattung *zweitens*.

Ein zentrales Anliegen dieser Arbeit ist zudem die Sensibilisierung für den Umgang mit Erhebungen und Daten der (quantitativen) Weiterbildungspartizipationsforschung. Diesbezüglich verfolgt die Arbeit das Ziel, das Vorgehen forschungssensibel einzuordnen und die Studie (meta-)theoretisch fundiert im Diskurs der Weiterbildungspartizipationsforschung (vgl. Kapitel 2.2) zu verorten. Die Arbeit leistet so auch einen Beitrag zur *Theoretisierung von Forschungsaktivitäten*.

Ausgangsthese: Konstellationen der Weiterbildungspartizipation

Es wird von der *These* ausgegangen, dass sich *Weitbildungspartizipation situativ* im Zusammenwirken a) *individueller Merkmale*, b) *struktureller Kontextfaktoren* sowie damit korrespondierender *Gelegenheitsstrukturen* und c) *subjektiver Begründungslogiken* im Rahmen individueller Spielräume und subjektiver Sinn- und Bedeutungszuschreibungen *konstituiert* und dass Teilnehmende im Bildungsurlaub spezifische Konstellationen aufweisen.

Forschungsleitende Fragestellung

Die vorliegende Studie orientiert sich an der übergeordneten forschungsleitenden Fragestellung, nachfolgend weiter untergliedert in Teil- und Untersuchungsfragen: **In welchen Konstellationen formt sich Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub?**

Teilfragen

- Welche Teilnehmendenstruktur ist im Bildungsurlaub vorzufinden?
- Welche Adressatinnen und Adressaten werden erreicht?
- Welche Konstellationen der identifizierten Einflussfaktoren lassen sich für die Teilnehmenden im Bildungsurlaub identifizieren?
- Werden Segregationsmuster sichtbar, und wenn ja, welche?

Untersuchungsfragen

- Welche Merkmale weisen die Teilnehmenden im Bildungsurlaub auf? (Kapitel 8.2)
- Welche Typen von Teilnehmenden sind im Bildungsurlaub zu finden und wie unterscheiden Sie sich? (Kapitel 8.3)

6 Analyseraster: Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub

Nachdem die theoretische Grundlegung zur Weiterbildungspartizipation (Kapitel 2), zum Bildungsurlaub (Kapitel 3) und zu Bremen (Kapitel 4) inklusive des Forschungsstandes erfolgte sowie das Forschungsdesiderat, Erkenntnisinteresse und Fragestellung erläutert wurden (Kapitel 5), folgt nun unter Berücksichtigung der theoretischen und empirischen Rahmung die Darstellung des *Rasters zur quantitativen Analyse von Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub*.

Ausgangspunkt der Analyse ist, dass sich Weiterbildungspartizipation (*als allgemeiner Ansatzpunkt*) im Zusammenwirken individueller Merkmale, struktureller Kontextfaktoren und subjektiver Begründungslogiken im Rahmen individueller Entscheidungs- und Handlungsspielräume über Weiterbildungsentscheidungen konstituiert (vgl. Kapitel 2.4). Zusammengeführt mit den Spezifika von Bildungsurlaub (*als spezifisches Untersuchungsfeld*, vgl. Kapitel 3) kristallisieren sich fünf Kategorien heraus, die für die Analyse von Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub besonders relevant sowie in dieser *quantitativen* Studie abbildbar sind. Diese gehen in das Analyseraster ein (vgl. Abb. 7):

- (1) Individualfaktoren: soziodemografische Merkmale
- (2) Kontextfaktor: Familie
- (3) Kontextfaktor: Tätigkeit/Beschäftigung
- (4) Kontextfaktor: Betrieb.

Der im Theorieteil aufgenommene *Kontextfaktor Region/Raum* findet explizit keinen Eingang in das Schema, fließt jedoch implizit in die gesamte Analyse ein, indem die Landesspezifika Bremens (Kapitel 4) als Rahmung in der theoretischen Basis, im Forschungsdesign und in der Auslegung der Ergebnisse berücksichtigt werden. Die skizzierten *subjektiven Begründungslogiken* sind in einer quantitativen Studie nur begrenzt erfassbar, weshalb diese Kategorie in der vorliegenden Erhebung über die Auswertung erhobener Elemente der weiterbildungsbezogenen Entscheidungsstruktur und ausgewählte Lern-Verwertungsinteressen berücksichtigt wird²⁰²:

- (5) Subjektive Logik: Weiterbildungsbezogene Merkmale.

202 Im zugrunde liegenden Forschungsprojekt ist diese Ebene in der *qualitativen* Teilstudie zur Teilnehmendenperspektive stärker berücksichtigt (siehe hierzu die Schwerpunktsetzung, das Analyseraster zum Anschlusslernen und die qualitativ gewonnenen Ergebnisse der Schwesterstudie im Verbund von Robak 2015b).

| | | | |
|---------------------------|---|---|---|
| Kontextfaktoren | <p>Betrieb</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Beschäftigungsbereich ▪ Betriebsgröße ▪ Betriebsrat ▪ Weiterbildungssupport | <p>Tätigkeit/Beschäftigung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Erwerbssituation ▪ Arbeitssituation (<i>Umfang/Arbeitsrhythmus</i>) ▪ Tätigkeit (<i>Position/Art der Tätigkeit</i>) ▪ Beschäftigungsdauer ▪ Gewerkschaftsmitgliedschaft | <p>Familie</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Familienstand ▪ Kinder im Haushalt |
| Individualfaktoren | <p>Soziodemografische Merkmale</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Geschlecht ▪ Alter ▪ Bildungsniveau (<i>schulisch/beruflich</i>) | | |
| Subjektive Logik | <p>Weiterbildungsbezogene Merkmale</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Teilnahmeentscheidung ▪ Weiterbildungs-/Bildungsurlaubsaktivität ▪ Lern-Verwertungsinteressen | | |

Abbildung 7: Analyseraster zur Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub

Anschließend an die Systematisierung in Kapitel 2.3.2 ff. werden in den fünf Kategorien folgende Merkmale berücksichtigt, was zugleich dem ersten Schritt der Operationalisierung für die quantitative Erhebung zur Weiterbildungspartizipation entspricht (vgl. hierzu weiterführend die Ausführungen zur Fragebogenkonstruktion in Kapitel 7.2.1):

(1) Als **Individualfaktoren** werden drei **soziodemografische Merkmale** berücksichtigt, welche die Basis zur Beschreibung der Teilnehmendenstruktur bilden:

- **Geschlecht:** Ebenso wie in der Weiterbildung insgesamt ist von einer geschlechterdifferenten Beteiligung nach Bildungsbereichen auszugehen. Geschlechtsspezifische Bildungsurlaubsangebote sind dabei selten.
- **Alter:** Bildungsurlaubsadressatinnen und -adressaten befinden sich im erwerbsfähigen Alter. Vorkenntnisse über die Teilnehmenden im Bildungsurlaub verweisen auf eine vergleichbare Altersstruktur wie in der Weiterbildung insgesamt, mit einem Schwerpunkt im mittleren und fortgeschrittenen Erwerbsalter.
- **Bildungsniveau:** Entsprechend der genuinen Zielsetzung von Bildungsurlaub, (bildungs-)benachteiligte Personen anzusprechen, ist von einer geringeren sozialen Selektivität als in der Weiterbildung insgesamt auszugehen, das heißt, im Bildungsurlaub werden Personen mit einem tendenziell geringeren schulischen und beruflichen Bildungsniveau erreicht.

Neben diesen grundlegenden Individualfaktoren interessieren verschiedene *Kontextfaktoren*, hier zunächst der *Kontextfaktor Familie*:

(2) Der **Kontextfaktor Familie** beschreibt in dieser Arbeit nicht die Herkunftsfamilie der Befragten, sondern die aktuelle familiäre Situation, welche das persönliche Umfeld des Individuums rahmt:

- **Familienstand** und **Kind/er im Haushalt**: Diese Elemente sind (kombiniert) als „Strukturgeber der Weiterbildungsbeteiligung“ (Friebel 2014, S. 133) beachtenswert und erweisen sich speziell auch aufgrund des Ganztagsformats von Bildungsurlaubsveranstaltungen, teilweise andernorts und/oder mit Übernachtung, als relevant, wobei insbesondere die Frage nach Kind/ern im Haushalt bedeutsam ist.

Eine Vielzahl der Einflussfaktoren ist insbesondere für die berufliche und insbesondere betriebliche Weiterbildung bedeutsam (vgl. Kapitel 2.3). Auch für die Analyse von Bildungsfreistellungen, welche an die Erwerbstätigkeit und den Betrieb geknüpft sind, sind somit die *Kontextfaktoren Tätigkeit/Beschäftigung* und *Betrieb* einzubeziehen.

(3) Zum **Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung** finden fünf Merkmale Berücksichtigung:

- **Erwerbssituation**: Bildungsurlaub ermöglicht Erwerbstätigen die Freistellung von Arbeit, um Lern- und Bildungsprozesse zu initiieren. Auszugehen ist davon, dass die Partizipationsmöglichkeiten und -aspirationen nach beruflicher Stellung variieren. Zu analysieren ist, ob und wie verschiedene Gruppen partizipieren, beispielsweise Arbeiterinnen und Arbeiter, die als eine bedeutsame (bildungsbenachteiligte) Zielgruppe des Formates gelten. Die Kategorie Erwerbssituation umfasst hier den *Erwerbsstatus* (Vorliegen einer Erwerbstätigkeit) und die *berufliche Stellung* (Angestellte, Arbeiterinnen und Arbeiter, usw.), die auch kombiniert abgefragt werden, beispielsweise in der Landesstatistik von Bremen.
- **Arbeitssituation**: Auch die konkrete Arbeitssituation bedingt Partizipationsmöglichkeiten. Erstens ist der Umfang des Bildungsurlaubsanspruchs abhängig vom *Beschäftigungsumfang* (Voll- vs. Teilzeit). Mit Blick auf die kurzzeitige, blockförmige Ausgestaltung der anerkannten Veranstaltungen ist zum Bildungsurlaub zweitens der individuelle *Arbeitsrhythmus* mit dem Fokus Schichtarbeit als Strukturelement der Arbeitssituation zu berücksichtigen.
- **Tätigkeit**: Mit höherer *beruflicher Positionierung* und dem damit korrespondierenden Komplexitätsgrad der *Art der Tätigkeit* (ausführend, qualifiziert, führend) geht eine erhöhte Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung einher. Bildungsurlaub richtet sich mit der ursprünglich definierten Zielgruppe der (Bildungs-) Benachteiligten insbesondere an diejenigen mit weniger positiven individuellen Zugangschancen, sodass für dieses Format von einer anderen Verteilung auszugehen ist. Dabei geraten Fragen zur Routine und zum Autonomiegrad der Tätigkeit in den Blick.

- **Beschäftigungsdauer:** Die Legitimation einer Freistellung von der Tätigkeit zum Zweck einer Bildungsurlaubsteilnahme gestaltet sich für das Individuum häufig schwierig, variiert aber möglicherweise mit der Beschäftigungsdauer im Unternehmen. Denkbar ist ein positiver Zusammenhang, da mit zunehmender Dauer individuumsseitig von einer (selbst-)bewussteren und unternehmensseitig von einer wohlwollenderen Wahrnehmung einer Freistellung von der Arbeit auszugehen ist.
- **Gewerkschaftsmitgliedschaft:** Speziell für das Bildungsurlaubsfeld wird die individuelle Gewerkschaftsmitgliedschaft als relevante und für sich stehende Einflussgröße ergänzt, da das Format gewerkschaftlich unterstützt ist und von einer erhöhten Inanspruchnahme seitens der Mitglieder, beispielsweise infolge einer guten Informationsbasis, auszugehen ist. Die Mitgliedschaft in einer Gewerkschaft ist in der Regel an die individuelle berufliche Beschäftigung beziehungsweise den individuellen Beruf gekoppelt, weshalb dieses Merkmal i. w. S. als Teil der tätigkeits- und beschäftigungsbezogenen Merkmale des Individuums Berücksichtigung findet.

Von den *tätigkeits- und beschäftigungsbezogenen Merkmalen* unterschieden werden für die Analyse *betriebsbezogene Einflussfaktoren* der Weiterbildungspartizipation, da diese mit ihrem organisationalen Bezug eine andere Ebene als die individuellen Einflussfaktoren bedienen.

(4) Zum **Kontextfaktor Betrieb** finden vier Merkmale Eingang:

- **Beschäftigungsbereich:** Weiterbildungsbeteiligung variiert nach Branche/Wirtschaftszweig bzw. nach Wirtschaftsbereich. Entsprechend der landesstatistischen Erfassung von Teilnehmendendaten in Bremen erfolgt hier statt der Erfassung einer dieser Referenzkategorien eine Abbildung des *Beschäftigungsbereichs*²⁰³ (Industrie, Handel, Handwerk, Öffentlicher Dienst, Dienstleistung, Sonstige), um anschlussfähig an die landesspezifischen Daten zur Weiterbildung zu sein, welche keine Aufteilung entsprechend anerkannter Klassifikationen vornimmt (vgl. z. B. Statistisches Bundesamt 2008).
- **Betriebsgröße:** Die Betriebsgröße bedingt Weiterbildungspartizipation gekoppelt mit weiteren Betriebsmerkmalen (z. B. Weiterbildungssupport, Branche) positiv. Auch für den Bildungsurlaubsbereich ist von einem derartigen Zusammenhang auszugehen, wie frühere Befunde der Bildungsurlaubsforschung zeigen.
- **Betriebsrat:** Für die Weiterbildung insgesamt gilt, dass das Bestehen eines Betriebsrates – hier aufgenommen als für sich wirkender Einflussfaktor – die betriebliche Weiterbildungsbeteiligung (*Unternehmensebene*) und somit tendenziell auch die individuelle, betriebliche Weiterbildungsteilnahme (*Individuumsebene*) positiv beeinflusst. Für den Fokus dieser Studie wird von einer Gatekeeper- und Multiplikatorfunktion von Betriebsratsmitgliedern für die Bildungsurlaubsteilnahme ausgegangen, sodass für Individuen aus Unternehmen mit Betriebsrat

203 Siehe Deutscher Bundestag (2011), Drucksache 17/4786, S. 6.

bezüglich der individuellen Bildungsurlaubsteilnahme ein positiver Einfluss besteht.

- **Weiterbildungssupport:** Neben den *harten*, manifesten Betriebsfaktoren determiniert der Weiterbildungssupport als *weicher Faktor* die betriebliche Gelegenheitsstruktur für Weiterbildung, hier abgebildet über offerierte *Angebote* und Formen der *Finanzierung*. Dies ist für Bildungsurlaub als trotz Rechtsanspruch betrieblich zu genehmigende Weiterbildungsform besonders relevant, da einerseits ein Unternehmen mit hohem Weiterbildungssupport gegenüber Weiterbildung – und somit tendenziell auch Bildungsurlaub – positiv eingestellt ist. Andererseits kann aber auch das Fehlen von betrieblichem Weiterbildungssupport das Aufsuchen alternativer Optionen (hier: Bildungsurlaub) begünstigen.

(5) Zuletzt werden auch **weiterbildungsbezogene Merkmale** aufgenommen, um sich der Ebene der subjektiven Begründungslogiken und der weiterbildungsbezogenen Entscheidungsstruktur aus quantitativer Perspektive anzunähern:

- **Teilnahmeentscheidung:** Individuen treffen ihre Teilnahmeentscheidung als Resultat subjektiver Sinn- und Bedeutungszuschreibungen. In den Blick gerät dabei die Selbstreferentialität des Individuums (vgl. Friebel et al. 2000) im Entscheidungsprozess. Interessant ist, ob die Bildungsurlaubsentscheidung ausschließlich selbst-, anteilig fremd- oder gänzlich fremdbestimmt erfolgt.
- **Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsaktivität:** Die vorherige Weiterbildungs- und speziell Bildungsurlaubsaktivität erlaubt eine Einschätzung der Weiterbildungsaффinität des Individuums und der Relevanz der Bildungsurlaubsteilnahme als „Initialzündung“ (Siebert 1972b, S. 15) für lebenslange Lern- und Bildungsprozesse.²⁰⁴
- **Lern-Verwertungsinteressen:** Zur Erfassung der individuellen Logik und der Beschreibung subjektiver Begründungen findet das Konzept der Lern-Verwertungsinteressen als Teil der Konstellationen der Weiterbildungspartizipation Eingang in das Analyseraster. Berücksichtigt werden ausgewählte tätigkeits-/berufsbezogene und nicht berufsbezogene Ausprägungen. Ausgegangen wird dabei von einer Parallelexistenz von beruflichen und nicht beruflichen Begründungen (Doppelstruktur; vgl. hierzu auch Robak 2015b; Heidemann 2015), wie auch im AES abgebildet (vgl. Behringer & Schönfeld 2017, S. 126). In den Blick gerät so auch die für den Bildungsurlaub genuin bedeutsame Verbindung beruflicher, allgemeiner und politischer Bildung.

Das Analyseraster zu den Konstellationen der Weiterbildungspartizipation ergänzend, wird als Schnittstelle zur institutionellen Logik vereinzelt der Bildungsbereich in die Analyse einbezogen:

²⁰⁴ Nicht erfasst werden *Einstellungen zum Lebenslangen Lernen* (kein Schwerpunkt der Erhebung), *informelle Lernaktivitäten* (komplexe Erfassung) sowie *zukünftig geplante Weiterbildungsaktivitäten* (die prospektive individuelle Einschätzung dessen ist zu hypothetisch im Erklärungsgehalt).

- **Bildungsbereich:** Der Bildungsbereich, dem die aktuelle Veranstaltung angehört, spiegelt die institutionelle Zuordnungslogik des Themas wider, welche von der individuellen Logik, abgebildet über die Lern-Verwertungsinteressen, abweichen kann. Im Untersuchungsraum Bremen wird auf der Veranstaltungsebene zwischen allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung unterschieden.

Das Analyseraster ermöglicht die systematische Erfassung der Bildungsurlaubsteilnahme und kann je nach Interessenlage der Akteurinnen und Akteure sowie Trendentwicklungen im regionalen (und nationalen) Raum ergänzt, modifiziert und fortgeschrieben werden, beispielsweise indem weitere Individual- oder Kontextfaktoren aufgenommen werden.²⁰⁵ Insbesondere zur Erfassung der subjektiven Begründungslogik und Entscheidungsgenese sind auch Erweiterungen für qualitative Studien möglich, beispielsweise, um die Genese von Weiterbildungsentscheidungen zu rekonstruieren.

205 Keinen Eingang finden hier beispielsweise der *Migrationshintergrund, die Befristung des Arbeitsverhältnisses, Einkommen und Finanzierung* sowie weitere Aspekte. Diese wurden im Rahmen der Teilnehmendenbefragung im übergeordneten Forschungsprojekt nicht erhoben und bleiben somit unberücksichtigt, werden jedoch als weitere bedeutsame Analyse-kategorien eingestuft.

7 Forschungsdesign

Es folgt die umfassende Erläuterung des Forschungsdesigns²⁰⁶, um den empirischen Ansatz der Studie transparent und nachvollziehbar zu machen. Grundlegenden Aspekten des methodischen Zugangs (7.1) inklusive einer Kurzcharakterisierung (7.1.1) sowie der Angliederung der Studie an das Verbundprojekt (7.1.2) folgt die Erläuterung der Datenerhebung (7.2), mit den Teilaspekten Konstruktion des Erhebungsinstruments (7.2.1), Pretest (7.2.2), Stichprobenziehung (7.2.3), Durchführung der Erhebung (7.2.4) und Rücklauf und Datenbereinigung (7.2.5) sowie in diesem Zusammenhang Anmerkungen zur Datenlage und Repräsentativität (7.3). Als Verfahren der Datenauswertung (7.4) werden die uni- und bivariate Auswertung (7.4.1), sowie vertiefend die Typenbildung unter Anwendung des multivariaten Analyseverfahrens Clusteranalyse (7.4.2) aufgegriffen.

7.1 Grundlegendes zum Studiendesign

7.1.1 Kurzcharakterisierung der Studie

Bei dieser Studie handelt es sich gemäß der in Kapitel 2.2.2 erstellten Systematik um eine *quantitative, intranationale Individualbefragung*. Im Querschnittsdesign erfasst wird eine Stichprobe von Teilnehmenden im Bildungsurlaub im Bundesland Bremen; somit ist die Studie auf Landesebene zu verorten.

7.1.2 Angliederung der Studie an das Verbundprojekt

Diese Studie ist als Dissertation an das Forschungsprojekt „Wirkungen von Bildungsurlaub und Steuerungseffekte“ angegliedert (siehe zum Gesamtprojekt Robak et al. 2015). Zur Perspektive auf die Teilnehmenden erfolgte dort (1) für die in der Teilnehmendenstatistik des Landes Bremen abgebildeten basalen Merkmale eine komparative Analyse der *Teilnahmefälle* im Bildungsurlaub und anderen Weiterbildungsformaten sowie bildungsurlaubsintern die Auswertung zu Anwahlpräferenzen (Rippien 2015a). Zudem wurde für die Teilnehmenden im Bildungsurlaub der Schwerpunkt Lern-Verwertungsinteressen und Anschlusslernen (2) qualitativ inklusive der Auslegung von Funktionen des Bildungsurlaubs (Robak 2015b) sowie (3) quantitativ mit Schwerpunkt auf ergänzende Aspekte zur Teilnehmendenstruktur (Heidemann 2015) erfasst und Teilanalysen zum Fokus Weiterbildungspartizipation durchgeführt (vgl. Abb. 8).

206 Teile der Ausführungen in den Kapiteln 7.2 und 7.3 wurden in gekürzter Fassung bereits in der Publikation „Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation“ (Robak et al. 2015) erstveröffentlicht (Heidemann 2015, S. 273–319). Wörtlich übernommene Abschnitte sind als solche gekennzeichnet.

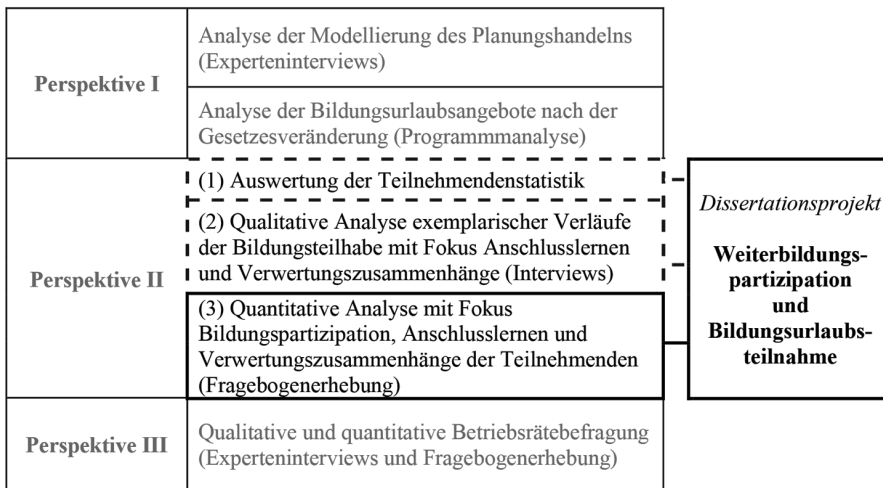


Abbildung 8: Verhältnis der eigenen Forschung zum Projektkontext (Projektschema nach Robak & Rippien (2015) erweitert um die Angliederung des Dissertationsprojektes)

Im ersten Zugang der quantitativen Teilstudie (3) wurden die Grundzüge der Teilnehmendenstruktur im Bildungsurlaub herausgearbeitet. Diese Analyse ist Teil der vorliegenden Arbeit, welche den Zugang erstens um die umfassende theoretische Rahmung (Kapitel 2, 3 und 4) und zweitens um eine Vertiefung der Auswertungen entlang der neuen Systematisierung inklusive einer quantitativen Typenbildung erweitert. Der empirische Feldzugang der eigenen quantitative Teilstudie im Verbundprojekt (Heidemann 2015) bildet dabei die Basis, die Erkenntnisse der beiden weiteren Zugänge zu den Teilnehmenden werden in ihren Teilergebnissen berücksichtigt.

7.2 Datenerhebung

7.2.1 Konstruktion des Erhebungsinstruments

Die quantitative Befragung der Teilnehmenden erfolgt per Fragebogen. Die Konstruktion des Erhebungsinstruments (vgl. u. a. Porst 2005; Raab-Steiner & Benesch 2008; Faulbaum, Prüfer & Rexroth 2009; Häder 2010, S. 228–235) fand im Rahmen des Verbundprojektes statt. Eingang fanden das abduktiv (vgl. Reichertz 2003) entwickelte Analyseraster zum Anschlusslernen (vgl. Robak 2015b), erste Erkenntnisse der qualitativen Schwesterstudie (siehe dazu die vollständige Interviewauswertung, ebd.) sowie empirische Studien zur Weiterbildungsteilhabe Erwachsener (u. a. die zum Erhebungszeitfenster vorliegende AES-Erhebung, vgl. Rosenblatt & Bilger 2011, sowie die in Kapitel 2.3 formulierten Erkenntnisse zu Einflussfaktoren der Weiterbildungspartizipation).²⁰⁷

207 Siehe hierzu auch die Erstpublikation (Heidemann 2015 S. 275).

Im Erhebungsinstrument ist das für diese Arbeit entwickelte Analyseraster (vgl. Kapitel 6) zur Abbildung von Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub berücksichtigt. Die Oberkategorien des Analyserasters werden als Konstrukte behandelt, die zugehörigen Einflussmerkmale stellen die zu erfassenden Dimensionen dar und bilden sich im Fragebogen in den zugehörigen Variablen ab (vgl. Abb. 9–13).

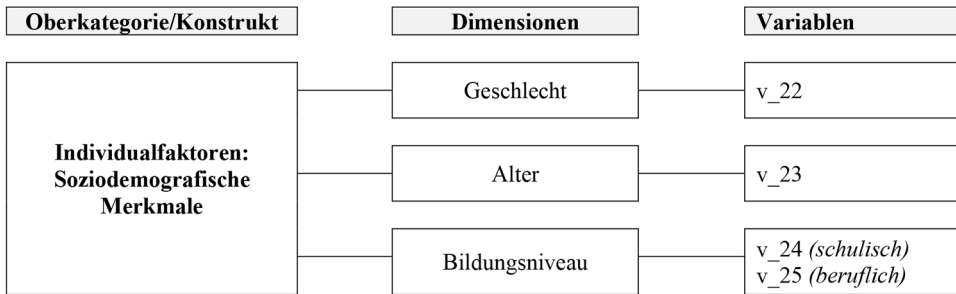


Abbildung 9: Individuale Faktoren: Soziodemografische Merkmale

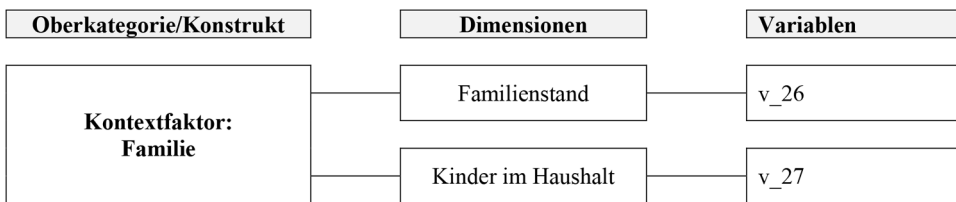


Abbildung 10: Kontextfaktor: Familie

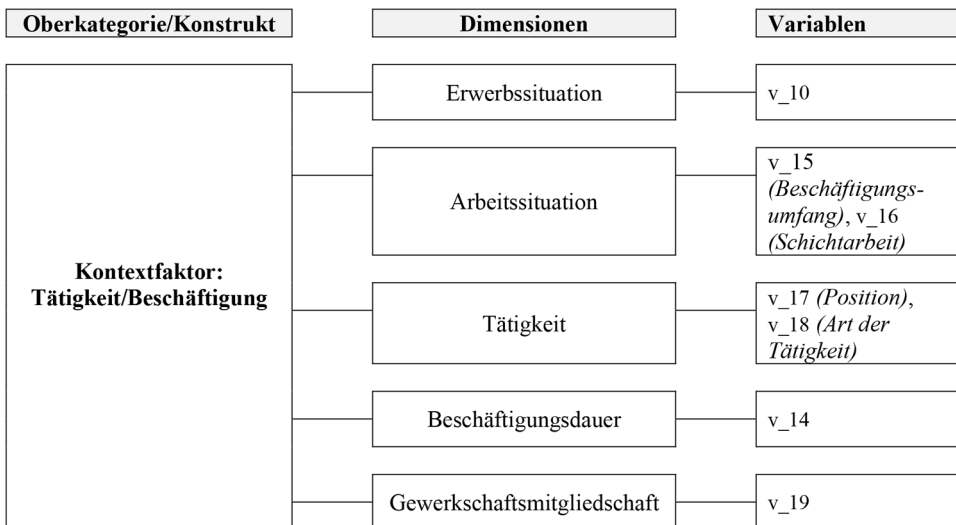


Abbildung 11: Kontextfaktor: Tätigkeit/Beschäftigung

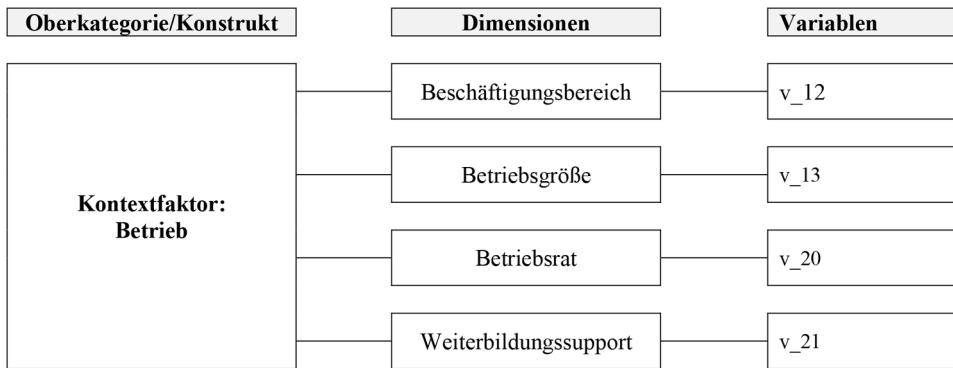


Abbildung 12: Kontextfaktor: Betrieb

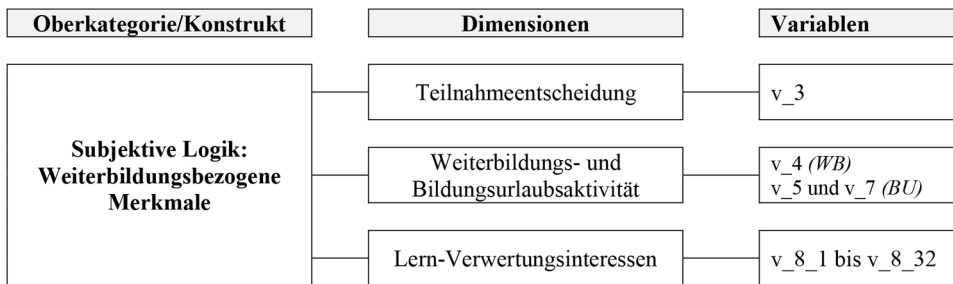


Abbildung 13: Subjektive Logik: Weiterbildungsbezogene Merkmale

Darüber hinaus wird der institutionelle Bildungsbereich (v_Bereich_NEU) erfasst.

Fragebogenstruktur

Abweichend von der analytischen Kategorisierung folgt das Erhebungsinstrument einer eigenen Struktur, welche die gesetzten Merkmalsgruppen im Wesentlichen widerspiegelt, vorrangig jedoch auf eine für die Befragten praktikable „Dramaturgie“ (Porst 2005, S. 133) im Ablauf der Beantwortung zielt. Systematisch unterteilt sind hierfür fünf thematische Frageblöcke (vgl. Diekmann 2005, S. 414) sowie die abschließende Option für Anmerkungen. Zwischen den Frageblöcken leiten zudem Überschriften und Hinweise wie „Im Folgenden möchten wir Sie zur Teilnahme an der aktuellen Veranstaltung befragen“ (Fragebogen, S. 2) die Teilnehmenden durch die Befragung (vgl. Porst 2005, S. 143).²⁰⁸ Nachfolgend sind die Themenfelder des Fragebogens gemäß ihrer Reihenfolge im Erhebungsinstrument überblicksartig zusammengestellt. Fett hervorgehoben wurden die Variablen, die auch Teil des Analyserasters der vorliegenden Studie sind (vgl. Tab. 9). Die vollständige Fragebogenstruktur der Feldversion ist im Anhang 1 dieser Arbeit zu finden.

208 Darüber hinaus ist das Layout des Fragebogens übersichtlich gestaltet (vgl. Häder 2010, S. 230).

Tabelle 9: Thematische Fragebogenstruktur

| |
|---|
| (1) Weiterbildung und Bildungsurlaub (7 Items) |
| <p>1. Haben Sie für die laufende Veranstaltung Bildungsurlaub genommen? (v_1)</p> <p>2. Nutzen Sie zur Teilnahme an der laufenden Veranstaltung Ihren persönlichen Erholungsurlaub? (v_2)</p> <p>3. Wer hat den Anstoß für die Teilnahme an dieser Veranstaltung gegeben? (v_3)</p> <p>4. Haben Sie in den letzten 24 Monaten²⁰⁹ <u>zusätzlich</u> zu der laufenden Veranstaltung an Weiterbildung (z. B. an Kursen, Schulungen, Unterricht etc.) teilgenommen? (v_4)</p> <p>5. In welchem Umfang haben Sie in den letzten 24 Monaten <u>einschließlich</u> der kompletten, laufenden Veranstaltung Bildungsurlaub in Anspruch genommen? (v_5)</p> <p>6. Haben Sie zu einem früheren Zeitpunkt bereits Angebote zu einem <u>ähnlichen</u> Thema wie in der aktuellen Veranstaltung in Anspruch genommen? (v_6)</p> <p>7. Haben Sie zu einem früheren Zeitpunkt bereits Bildungsurlaub zu einem <u>anderen</u> Thema als in der aktuellen Veranstaltung in Anspruch genommen? (v_7)</p> |
| (2) Der aktuelle Bildungsurlaub (32 Items) |
| <p>(32 Aussagen zur Bewertung auf einer Skala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll zu“)</p> <p><i>Beispielaussagen (Frage 8, v_8_1 bis v_8_32):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Den laufenden Bildungsurlaub besuche ich, weil meine berufliche Tätigkeit es erfordert. – Den laufenden Bildungsurlaub besuche ich, um meine Chancen am Arbeitsmarkt zu verbessern. – Den laufenden Bildungsurlaub besuche ich, weil ich private Gründe habe. <p style="text-align: right;"><i>[die vollständige Liste der Items ist Anhang 1 zu entnehmen]</i></p> |
| (3) Zeitliche Flexibilisierung (ein Item) |
| <p>(eine Aussage zur Bewertung auf einer Skala von „viel zu kurz“ bis „viel zu lang“)</p> <p>9. Der Zeitumfang der aktuellen Veranstaltung ist für das Thema ... (v_9)</p> |
| (4) Beruflicher Hintergrund (12 Items) |
| <p>10. In welcher Erwerbssituation befinden Sie sich aktuell? (v_10)</p> <p>11. Arbeitsort (v_11)</p> <p>12. In welchem Wirtschaftsbereich²¹⁰ sind Sie beschäftigt? (v_12)</p> <p>13. Wie groß ist der Betrieb, in dem Sie arbeiten? (v_13)</p> <p>14. Wie lange sind Sie in dem Unternehmen tätig? (v_14)</p> <p>15. Ich arbeite ... (Vollzeit/Teilzeit) (v_15)</p> <p>16. Arbeiten Sie in Schichtarbeit? (v_16)</p> <p>17. Bitte geben Sie an, in welcher Position Sie tätig sind. (v_17)</p> <p>18. Im Rahmen meiner Beschäftigung ... (Art der Tätigkeit) (v_18)</p> <p>19. Sind Sie Mitglied in einer Gewerkschaft? (v_19)</p> <p>20. Gibt es in Ihrem Betrieb einen Betriebsrat? (v_20)</p> <p>21. Gab oder gibt es in Ihrem Betrieb vom Unternehmen finanzierte Weiterbildungen? (v_21)</p> |

209 Dieser Zeitraum wurde aufgrund des gesetzlich festgelegten Bildungsurlaubsanspruchs innerhalb von 24 Monaten gewählt und soll die Vergleichbarkeit mit der Folgefrage zur Teilnahme an Bildungsurlaub ermöglichen.

210 „Wirtschaftsbereiche“ sind hier keine Wirtschaftsbereiche gemäß Klassifikation, sondern Beschäftigungsbereiche (s. o.); der Begriff ist jedoch Umgangssprachlich verständlich, wie der Pretest gezeigt hat.

| |
|---|
| (5) Demografische Angaben (6 Items) |
| 22. Geschlecht (v_22) |
| 23. Bitte geben Sie Ihren Geburtsjahrgang an. (v_23) |
| 24. Bitte nennen Sie Ihren höchsten Schulabschluss. (v_24) |
| 25. Bitte nennen Sie Ihren höchsten Berufsabschluss. (v_25) |
| 26. Welchen Familienstand haben Sie? (v_26) |
| 27. Haben Sie ein Kind / mehrere Kinder? (v_27) |
| (6) Anmerkungen (ein Item: offenes Feld) |
| 28. Was Sie uns noch mitteilen möchten... (v_28) |

Bevor der inhaltliche Teil des Fragebogens beginnt, verweist die Titelseite auf die Forschungsinstitution, die Rahmung des Forschungsprojektes sowie das Befragungsthema („Bildungsurlaub im Land Bremen – Teilnehmer(innen)befragung 2012“) und leitet damit die *Einthemenbefragung zur Bildungsurlaubsteilnahme* ein (vgl. Porst 2005, S. 34 ff.). Für die Eingrenzung der Erhebungseinheit auf Teilnehmende, nicht Teilnahmefälle, wird erfasst, ob der/die Teilnehmende bereits an der Befragung teilgenommen hat, um Wiederholungsbefragte im Auswertungsprozess auszusortieren. Der anschließende thematische Aufbau des Fragebogens ist folgendermaßen gestaltet:

- (1) *Weiterbildung und Bildungsurlaub*: Dieser Frageblock bildet den inhaltlichen Einstieg. Erfasst werden neben der Inanspruchnahme der rechtlichen Freistellung verschiedene Aspekte zur Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsaktivität. Die Fragen beziehen sich dabei primär auf die (aktuelle) Bildungsurlaubsteilnahme und sekundär auf die sonstige Weiterbildungsaktivität, sind situativ sowie inhaltlich relevant und persönlich betreffend und wurden im Pretest als leicht sowie von allen beantwortbar eingeschätzt (vgl. Porst 2005, S. 136 ff.; Häder 2010, S. 228 f.), sodass ein positiver Auftakt für das Ausfüllen des Fragebogens gewährleistet ist: das „Warming up“ (ebd., S. 228).
- (2) *Lern-Verwertungsinteressen im aktuellen Bildungsurlaub*: In diesem Frageblock werden über die Frage „Den laufenden Bildungsurlaub besuche ich, (weil/um ...)“ (Frage 8) die vordefinierten Lern-Verwertungsinteressen (Robak 2015a) per Item-Batterie abgefragt. Da dieser Teil sowohl wichtig als auch anspruchsvoll ist, erfolgt die Platzierung nach der vorherigen Warming-up-Phase und mit steigendem Spannungsbogen in der ersten Fragebogenhälfte (vgl. Häder 2010, S. 229). Entsprechend der Schwerpunktsetzung in der Verbundstudie sind Lern-Verwertungsinteressen im Erhebungsinstrument spezifisch zugeschnitten und umfassend berücksichtigt (vgl. hierzu die Übersicht in Heidemann 2015, S. 295 ff.): Die Item-Batterie hat zwei übergeordnete Dimensionen: 1. *Berufliche Tätigkeit (als berufsbezogene Dimension)* und 2. *Differenzielle Lebenszusammenhänge (als nicht berufsbezogene Dimension)*. Die Item-Konstruktion erfolgt entlang der drei Intentionfelder (1) *(unmittelbarer) Tätigkeitsbezug*, (2) *(langfristige) Beruflichkeit* (beides berufsbezogen) und (3) *Lern-Verwertungsinteressen in differenziellen Lebenszu-*

sammenhängen (nicht berufsbezogen).²¹¹ Berücksichtigt werden die *Bezugsfelder* Kompetenzen, Wissen, Handeln, Entscheiden, Kommunikation sowie Bewegung/Stabilisation (vgl. die theoretische Grundlegung bei Robak 2015a und Robak, Heidemann & Pohlmann 2015 sowie zu den Ergebnissen dieser Schwerpunktsetzung Robak 2015b und Heidemann 2015). Die Item-Batterie umfasst insgesamt 32 Aussagen, im Fragebogen abweichend von der Operationalisierungslogik in gemischter Reihenfolge (vgl. Anhang 1, Frage 8). Die Abfrage der Item-Batterie erfolgt über eine 5-stufige Antwortskala mit den verbalen und numerischen Skalenbezeichnungen „trifft gar nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft zum Teil zu (3) – trifft eher zu (4) – trifft voll zu (5)“ (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2008, S. 55 f.; Diekmann 2005, S. 209 f.).

- (3) *Zeitliche Flexibilisierung*: Dieser Themenblock schließt mit einem Item zur Einschätzung des *zeitlichen Umfangs* der Veranstaltung thematisch an die zeitliche Flexibilisierung des BremBUG im Rahmen der Gesetzesnovelle 2010 an. In der vorliegenden Studie bleibt die zeitliche Flexibilisierung unberücksichtigt.
- (4) *Beruflicher Hintergrund*: Dieser Themenblock schließt die Erfassung aller *tätigkeits-/beschäftigungsbezogenen* und *betriebsbezogenen Kontextfaktoren* ein. Der Teil ist umfassend, da diese Kontextfaktoren als strukturell rahmende Determinanten, z. B. Erwerbssituation und Arbeitsrhythmus (Kontextfaktor: Tätigkeit/Beschäftigung) sowie Betriebsgröße und Weiterbildungssupport (Kontextfaktor: Betrieb), hoch relevant für Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub sind.
- (5) *Demografische Angaben*: Abschließend werden in diesem Abschnitt mit *Geschlecht*, *Alter* und *Bildungsniveau* als Individualfaktoren sowie der *familiären Situation* als Kontextfaktor die Variablen erfasst, die in Fragebogenerhebungen gemeinhin als demografische Angaben überschrieben und am Ende eines Fragebogens erfasst werden, da diese Fragen zwar leicht beantwortbar, aus Perspektive der Befragten aber wenig „spannend“ sind (vgl. Porst 2005, S. 143). Die Individualfaktoren bilden das Fundament zur Beschreibung der Teilnehmendenstruktur.
- (6) *Anmerkungen*: Mit der Aufnahme eines offenen Feldes mit der Überschrift „Was Sie uns noch mitteilen möchten ...“ wird den Teilnehmenden zuletzt die Möglichkeit von Anmerkungen gegeben (vgl. Porst 2005, S. 157). Dieser Teil des Erhebungsinstruments liefert zusätzliche Erkenntnisse zur Innensicht der Teilnehmenden (siehe hierzu Kapitel 8.1). Außerdem wird den Befragten auf der letzten Seite des Fragebogens für Ihre Unterstützung gedankt, um Wertschätzung auszudrücken (vgl. ebd.).

Im Fragebogen werden entsprechend der im Analyseraster angeführten Kategorien *nominal*, *ordinal* und *metrisch skalierte Merkmale* erfasst, wobei nominale und ordinale Merkmale aufgrund der Ausrichtung des Forschungsgegenstandes dominieren (vgl. zur methodischen Relevanz der Art des Messniveaus Kapitel 7.4.1).

211 Die Operationalisierung des abduktiv generierten Konstruktes der Lern-Verwertungsinteressen und der Subkategorien stellt hier keine valide und reliable Skala dar, sondern ist als Item-Sammlung zu lesen, die in der hier gezeigten Zuordnung den Nachvollzug zur Auslegung der Lern-Verwertungsinteressen ermöglichen soll.

Bei den meisten Items im Fragebogen handelt es sich um geschlossene Fragen, wodurch der Standardisierungsgrad des Instruments erhöht ist, was sowohl die Beantwortung als auch die Auswertung erleichtert (vgl. Diekmann 2005, S. 408 f.). Der Einsatz von „Hybridfragen“ (ebd., S. 409) mit geschlossenen Antwortkategorien und halboffenen Antwortmöglichkeiten erfolgt immer dann, wenn erwartet wird, dass die gewählten Antwortkategorien aufgrund der Vielfalt der Realität dem Kriterium der Vollständigkeit nicht genügen (vgl. Porst 2005, S. 55 ff.). Ebenfalls angewendet werden halboffene sowie offene Fragen, um Informationen exakt zu erfassen, z. B. den Umfang einer Teilzeitbeschäftigung (Frage 15, halboffen, [*offenes Feld*] % Stellenumfang) sowie den Geburtsjahrgang (Frage 23, offen, [*offenes Feld*]). Im gesamten Fragebogen sind die Befragten aufgefordert, sich für eine Antwortmöglichkeit zu entscheiden (Einfachnennung), Items mit Mehrfachantworten als Option existieren nicht (vgl. Porst 2005, S. 51). Werden für eine Frage trotzdem mehrere Antwortoptionen gewählt, wird der Wert als ungültig bzw. (eindeutig) fehlend definiert und die Variable in der späteren Analyse für den Fall ausgeschlossen (*paarweiser Fallausschluss*; vgl. Backhaus et al. 2018, S. 29).

7.2.2 Pretest

Ein Pretest gilt in quantitativen Studien als „unabdingbare Voraussetzung zur Vorbereitung der Hauptbefragung“ (Porst 2005, S. 186). Für die vorliegende Studie wurde eine Kombination verschiedener Pretestverfahren gewählt, da ein einzelnes Pretestverfahren nicht immer hinreichend ist (vgl. Häder 2010, S. 398).

Vor der Durchführung der Erhebung wurde das Erhebungsinstrument erstens einem *Beobachtungspretest (Feldpretest)* unterzogen, indem der Fragebogen in zwei Bildungsurlaubsveranstaltungen aus den Bildungsbereichen politische und berufliche Bildung, in denen eine differente Teilnehmendenschaft erwartbar war, unter realistischen Studienbedingungen erprobt wurde (vgl. Faulbaum, Prüfer & Rexroth 2009, S. 98 f.). Die Teilnehmenden ($n = 27$) wurden zusätzlich aufgefordert, Anmerkungen zu Formulierungen (Verständlichkeit, Eindeutigkeit), Bearbeitbarkeit und Zeitumfang sowie Layout des Fragebogens laut zu nennen oder im Erhebungsinstrument zu markieren, sodass der Testdurchlauf im Feld zweitens in Richtung eines *kognitiven Pretests* modifiziert wurde (vgl. ebd., S. 99). Darüber hinaus wurde das Erhebungsinstrument drittens fachlichen *Expertinnen und Experten* sowie zwei fachfremden Personen zur Beurteilung vorgelegt, da trotz geringer Reliabilität einer Einzelexpertise (vgl. Häder 2010, S. 397 f.) ein positiver Effekt zur Verbesserung der Fragebogengüte erwartet wurde (siehe zu den unterschiedlichen Pretestverfahren und -kriterien Raab-Steiner & Benesch 2008, S. 59; Faulbaum, Prüfer & Rexroth 2009, S. 96–105; Häder 2010, S. 387–402).

Kritisch wurde im Vorfeld die Länge des Fragebogens zur Ausfüllung innerhalb des Kursgeschehens eingeschätzt, welche der umfangreichen Erfassung vielfältiger Aspekte geschuldet ist. Der Pretest hat ergeben, dass die ermittelte durchschnittliche Bearbeitungszeit (vgl. Diekmann 2005, S. 415) für die Teilnehmenden mit 10–15 Minuten zumutbar war. Infolge des Pretests wurde von einer ursprünglich geplanten

Erfassung von Zusatzdaten²¹² für eine potenzielle Längsschnittbefragung abgesehen, da diese im Testlauf eine hohe Ablehnung und negative Gruppendynamik (und damit gekoppelt eine abweisende Stimmung gegenüber der Befragung *insgesamt*) erzeugte, sodass dieses Vorgehen nach Absprache im Forschungsverbund noch während des Pretests abgebrochen und für die Hauptbefragung verworfen wurde. Im Zuge dessen wurden im Pretest jedoch erste Erkenntnisse zur Perspektive der Teilnehmenden bezogen auf die Wahrnehmung des Veranstaltungsformats Bildungsurlaubs (*wertschätzend*) und die Erhebung (*ängstlich-kritisch*) gewonnen, die sich in der Hauptbefragung manifestierten und im Rahmen der Datenauswertung bei der Kontextualisierung hilfreich sind (vgl. Kapitel 8.1).

Aufgrund der Ergebnisse des Pretests wurde der Fragebogen vor Beginn der Feldphase schließlich geringfügig inhaltlich und formal angepasst.

7.2.3 Stichprobenziehung²¹³

Die Umsetzung einer Studie dieser Art kann forschungspraktisch nicht konzipiert werden als Vollerhebung der Grundgesamtheit, welche „alle potenziell untersuchbaren Einheiten oder ‚Elemente‘, die ein gemeinsames Merkmal (oder eine gemeinsame Merkmalskombination) aufweisen“ (Bortz & Schuster 2010, S. 80), umfasst, hier: die Gesamtheit aller Personen, die als gemeinsames Merkmal an einer Bildungsurlaubsveranstaltung teilgenommen haben. Erforderlich ist die Ziehung einer Stichprobe als „Teilmenge aller Untersuchungsobjekte [...], die die untersuchungsrelevanten Eigenschaften der Grundgesamtheit möglichst genau abbilden soll“ (ebd., S. 79 f.). Per definitionem sind somit für die Stichprobenziehung Kenntnisse über die interessierende Population erforderlich. Die Grundgesamtheit aller Bildungsurlaubsteilnehmenden in Bremen ist *nicht eindeutig bestimmbar*, da keine vollständige Datenbasis aller Personen vorliegt, die an einer Bildungsurlaubsveranstaltung teilgenommen haben, aber per Annäherung quantitativ *eingrenzbar* (siehe dazu die Anmerkungen zur Datenlage und Repräsentativität in Kapitel 7.3), um die Ziehung einer Zufallsstichprobe zu ermöglichen.

Folgende Kriterien wurden zur Bestimmung der Gesamtheit der Bildungsurlaubsveranstaltungen (und der daran teilnehmenden Individuen als interessierende Elemente) für die *Stichprobenziehung* vorausgesetzt:

- Berücksichtigung aller 14 im Erhebungsjahr nach dem Bremischen Weiterbildungsgesetz (WBG 2011) als Bildungsurlaubsanbieter anerkannten und geförderter Weiterbildungseinrichtungen in Bremen, einschließlich Bremerhaven (hier in alphabetischer Reihenfolge): Akademie des Handwerks, Berufsfortbildungswerk des DGB GmbH, Bildungsgemeinschaft Arbeit und Leben Bremerhaven e. V., Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Bremen e. V., Bildungswerk des Landessportbundes, Bildungszentrum der Wirtschaft im Unterwesergebiet e. V., Bremer Volkshochschule, Deutsche Angestellten-Akademie GmbH, Evangeli-

212 Hierfür wurde die Titelseite von den Teilnehmenden mit einem individuellen Code versehen, um sie bei Folgebefragungen eindeutig zuordnen zu können, und Kontaktinformationen separiert in einer Liste erfasst.

213 Dieses Kapitel wurde leicht modifiziert erstveröffentlicht (Heidemann 2015, S. 276 f.).

ches Bildungswerk Bremen, HandWERK gGmbH, ibs – Institut für Berufs- und Sozialpädagogik e. V., Paritätisches Bildungswerk Landesverband Bremen e. V., Volkshochschule Bremerhaven, Wirtschafts- und Sozialakademie der Arbeitnehmerkammer Bremen gGmbH

- Berücksichtigung aller Bildungsurlaubsveranstaltungen der genannten Weiterbildungseinrichtungen in einem festgelegten Zeitraum, erfasst qua Programmauswertung
- Berücksichtigung der drei Bildungsbereiche, in denen nach dem BremBUG (2010) Bildungsurlaubsveranstaltungen angeboten werden: allgemeine, politische und berufliche Bildung
- Berücksichtigung sowohl traditioneller, langer (5-tägig und länger) als auch kurzer (< 5-tägig) Bildungsurlaubsformate, gemäß der im April 2010 in Kraft getretenen Gesetzesnovellierung (BremBuG 2010).

Die Stichprobenziehung erfolgte mit dem Verfahren der Klumpenauswahl als probabilistische Stichprobe, da keine Liste aller Bildungsurlaubsteilnehmenden zur Ziehung einer einfachen Zufallsstichprobe existiert, diese aber natürlicherweise über die Bildungsurlaubsveranstaltungen erreicht werden können (vgl. dazu Diekmann 2005, S. 336; Raab-Steiner & Benesch 2008, S. 18). *Klumpenstichproben* lassen sich wie folgt beschreiben:

„Als ‚Klumpen‘ oder ‚Cluster‘ werden die auf der ersten Stufe ausgewählten Einheiten, [...], bezeichnet. Eine Klumpenauswahl ist eigentlich ein Spezialfall einer mehrstufigen Zufallsauswahl. Auf der zweiten Stufe der Ziehung werden dabei allerdings sämtliche Klumpenelemente berücksichtigt, d. h., die Elemente eines Klumpens werden mit Wahrscheinlichkeit eins in die Stichprobe aufgenommen.“ (Diekmann 2005, S. 336)²¹⁴

Zentral ist hierbei, dass *alle* Elemente des Klumpens einbezogen werden (vgl. Bortz & Schuster 2010, S. 81), z. B. alle Teilnehmenden in einer Veranstaltung.

Die Ziehung der Klumpenstichprobe erfolgte in zwei Schritten (vgl. Abb. 14):

1. Zunächst wurden per Zufallsauswahl Bildungsurlaubsveranstaltungen (*als natürliche Klumpen*) in Bremen (einschließlich Bremerhaven) gewählt. Hierfür wurden alle als Bildungsurlaub gekennzeichneten Veranstaltungen aus dem Angebot der allgemeinen, politischen und beruflichen Bildung der genannten Einrichtungen im Zeitraum Januar 2012 bis Mai 2012 nach Datum sortiert erfasst, fortlaufend nummeriert und per Zufallsgenerator ausgewählt. Anschließend folgten die Anfrage des Zustandekommens der Veranstaltung und die Terminabsprache.
2. Nach erfolgreicher Terminabsprache wurden alle Teilnehmenden der Veranstaltung (*als Klumpenelemente*) freiwillig und anonym vor Ort im Kurs in die Erhebung einbezogen. Hierdurch wurde auf Ebene der Teilnehmenden ein sehr hoher Rücklauf erwartet (und auch realisiert, vgl. Kapitel 7.2.5).

214 Bei der gewählten Form der Stichprobenziehung ist zu berücksichtigen, dass die Klumpen intern homogen sein können, d. h., dass sich die in die Stichprobe eingehenden Klumpenelemente sehr ähneln, und Stichprobenfehler, z. B. ein „Selektionsbias“ (Diekmann 2005, S. 441), größer sind, da bestimmte (homogene) Zusammensetzungen geballt auftreten können (Klumpeneffekt; vgl. hierzu Häder 2010, S. 169).



Abbildung 14: Stichprobenziehung

Zugunsten der zufälligen Stichprobenziehung wurden aus methodischen Gründen keine Veranstaltungen gewerblicher Anbieter und gemeinnütziger Anbieter aus anderen Bundesländern einbezogen, da Bildungsurlaub hier weitgehend über Einzelanträge realisiert wird und die Eingrenzung von relevanten Veranstaltungen somit nicht möglich war. Diese Entscheidung wurde durch Ergebnisse der Teilstudie „Analyse der Modellierung des Programmplanungshandelns“ (Pohlmann 2015) im selben Projektkontext (Robak et al. 2015) gestützt. Beachtenswert ist abschließend auch, dass zwar alle anerkannten Weiterbildungseinrichtungen bei der Stichprobenziehung berücksichtigt wurden, infolge der Zufallsauswahl jedoch nicht alle Anbieter tatsächlich Eingang in die Stichprobe gefunden haben.

Die Verallgemeinerung der auf Basis der Stichprobe gewonnenen Erkenntnisse, die Schätzung von Parametern in der Population (vgl. Diekmann 2005, S. 329), ist vor dem Hintergrund dieser Ausgangssituation der Erhebung (unbestimmte Population, Stichprobenziehung aus unvollständiger Grundgesamtheit, Fehlerquote in der Zufallsauswahl), im weiteren Verlauf der Arbeit einzuordnen.

7.2.4 Durchführung der Erhebung²¹⁵

Durchgeführt wurde die Erhebung unmittelbar in den Bildungsurlaubsveranstaltungen im Zeitraum von Januar 2012 bis Mai 2012, Nacherhebungen bis September 2012.

Die Teilnahmebereitschaft und Unterstützung der Einrichtungen war zufriedenstellend (siehe dazu auch die Ausführungen zum Rücklauf in Kapitel 7.2.5), wobei die

215 An dieser Stelle gilt besonderer Dank allen Ansprechpartnerinnen und -partnern der beteiligten Weiterbildungseinrichtungen, die die Umsetzung durch die Eröffnung des Feldzugangs unterstützt haben, sowie den studentischen Mitarbeiterinnen, die durch ihre Mitwirkung in der Datenerhebung maßgeblich zum Gelingen der Studie und somit zu dieser Veröffentlichung beigetragen haben.

Kooperationsbereitschaft geringfügig variierte: Tendenziell war die Terminabsprache zur Durchführung der Erhebung in kurzen Zeitformaten sowie in der beruflichen Bildung schwieriger als in langen Zeitformaten sowie der allgemeinen und politischen Bildung. Vermutet wird, dass sich hier auch in der Erhebung selbst die funktionale Logik im Weiterbildungsdiskurs abbildet, indem kurze Zeitformate (zumeist beruflicher Art) und berufsbezogene Veranstaltungen insgesamt eine eher qualifikatorisch-verwertungsorientierte Ausrichtung haben und die Unterbrechung für eine in der Wahrnehmung situativ nicht funktionale Befragung unpassend erscheint. Demgegenüber zeichneten sich lange Formate entsprechend der zeitlichen Möglichkeiten durch eine flexiblere Einbindung der Befragung, aber auch durch ein stärkeres inhaltliches Interesse an selbiger aus.

Ein einheitlicher Befragungszeitpunkt, z. B. am Ende der Veranstaltung, wurde infolge der Möglichkeiten des Feldzugangs nicht realisiert. Da die Teilnehmenden per Fragebogen schriftlich im Kurs befragt wurden und hierbei auf den individuellen Veranstaltungsverlauf Rücksicht genommen und dieser möglichst wenig gestört werden sollte, variiert der genaue Erhebungszeitpunkt innerhalb des Veranstaltungsformats, was es bei der analytischen Einordnung der Lern-Verwertungsinteressen seitens der Teilnehmenden zu beachten gilt, die übrigen erfassten Merkmale zur Weiterbildungspartizipation jedoch nicht tangiert, da diese unabhängig von der Veranstaltung selbst sind.

7.2.5 Rücklauf und Datenbereinigung

Die Ziehung einer Stichprobe bedeutet nicht zugleich, dass auch alle Elemente der Stichprobe tatsächlich befragt werden. Zur Einschätzung der Ausschöpfung der Stichprobe sind deshalb der Rücklauf und erhobenen Daten zu thematisieren.

Tabelle 10: Rücklauf der Erhebung

| <i>Stichprobenziehung: Mitte Januar – September 2012</i> | |
|--|-------------------------|
| Veranstaltungen (VA) (Gesamt) | 94 VA |
| Teilnehmende (TN) (Gesamt) | nicht bestimmbar |
| <i>Erhebung:</i> | |
| Veranstaltungen (VA) (Gesamt) | 52 VA |
| Befragte Teilnehmende (TN) (Gesamt) | 581 TN |
| Nicht befragte Teilnehmende (TN) (Gesamt) | 11 TN |
| <i>Nicht erfolgte Befragungen / Absagen:</i> | |
| Veranstaltungen (VA) (Gesamt) | 42 VA |
| Teilnehmende (TN) (Gesamt) | nicht bestimmbar |

Entsprechend der gewählten Form der Stichprobenziehung wird der *Rücklauf* zunächst auf *Ebene der Veranstaltungen* berechnet und liegt bei 55,3 % (52 von 94 Veranstaltungen der Zufallsstichprobe), wobei $n = 581$ Teilnehmende befragt wurden. Eine Rücklaufquote auf der *Ebene der Teilnehmenden* kann nicht berechnet werden, da sich

keine Aussagen zur hypothetischen Teilnehmendenzahl in den nicht erreichten Veranstaltungen der gezogenen Stichprobe treffen lassen. Als Grund für nicht erfolgte Befragungen (42 Veranstaltungen) lässt sich auf *Ebene der Veranstaltungen* primär der Ausfall der Veranstaltung (23 Veranstaltungen) anführen. Weitere Gründe sind „im Veranstaltungsformat unpassend“ (8 Veranstaltungen) sowie sonstige Gründe (z. B. Terminabsprache; 11 Veranstaltungen). Insbesondere die hohe Quote der Veranstaltungsausfälle²¹⁶ (vgl. Tab. 10) wirkte sich negativ auf den Rücklauf aus, weshalb eine Erweiterung der Stichprobe (ebenfalls per Klumpenauswahl) erforderlich wurde und sich der Erhebungszeitraum verlängerte. Auf *Ebene der Teilnehmenden* verweigerten 11 Teilnehmende die Befragung, 581 Teilnehmende nahmen an der Befragung teil. Hier wurde mit 98,1% tatsächlich Befragten von allen im Kurs erreichten Teilnehmenden eine hohe und im Vergleich mit quantitativen Befragungen deutlich überdurchschnittliche Quote (vgl. Diekmann 2005, S. 441) realisiert.

Parallel zur laufenden Erhebung wurden die gewonnenen Daten gemäß einer projektinternen Handreichung zur Kodierung und Eingabe von Fragebögen kodiert und mithilfe der Software SPSS in eine Datenmatrix überführt (vgl. hierzu Brosius 2013). Nach Abschluss der Erhebung erfolgte die *Bereinigung des Datensatzes* (n = 581): 20 Personen, die angaben, bereits zuvor an der Befragung teilgenommen zu haben²¹⁷ (*Frage 0, Titelseite*), wurden aussortiert, da nicht Teilnahmefälle, sondern Teilnehmende die Untersuchungseinheit darstellen sollten, d. h. ein Individuum als Einzelperson entspricht in der vorliegenden Untersuchung einem statistischen Fall/Objekt. Trotz teilweise unvollständiger Fragebögen wurden alle weiteren Fälle berücksichtigt, um die Daten von möglichst vielen Befragten in die Analyse einfließen zu lassen. Die bereinigte Stichprobe umfasst n = 561 Fälle. Unvollständige Fälle wurden für die fehlenden Werte variablenweise ausgeschlossen (*paarweiser Fallausschluss*; vgl. Backhaus et al. 2018, S. 29; Brosius 2013, S. 56 f.). Dies gilt ebenso, wenn für eine Variable mehrere Antwortoptionen gewählt wurden, obwohl nur eine Antwortmöglichkeit gewünscht war (vgl. Kapitel 7.2.1), was jedoch nur wenige Fälle betrifft. Somit variiert die jeweilige Fallzahl und ist pro Frage ausgewiesen (z. B. n = 561).

7.3 Anmerkungen zur Datenlage und Repräsentativität

Eine Stichprobe in quantitativen Erhebungen soll als „Miniaturbild“ der Grundgesamtheit“ (Bortz 1999, S. 86) die Population in ihren relevanten Merkmalen möglichst gut abbilden (vgl. ebd.). Um die Güte der im Rahmen dieser Studie gezogenen Stich-

216 Diese wurde zum Zeitpunkt der Stichprobenziehung nicht in diesem Umfang erwartet, deckt sich jedoch mit den tatsächlich beobachteten Realisierungsverlusten in der Bildungsurlaubspraxis, wie Rückmeldegespräche mit Akteurinnen und Akteuren der Bremischen Weiterbildungslandschaft zeigten (siehe auch Hermeling 2014, S. 113).

217 Ob dies in allen 20 Fällen zutreffend ist, ist nicht überprüfbar. Aufgrund von Beobachtungen während der Erhebung wird vermutet, dass auch einige Personen, die kein Interesse am Ausfüllen des Fragebogens hatten, ebenfalls diese Option gewählt haben.

probe zu beurteilen²¹⁸, sind demnach Kenntnisse über die Grundgesamtheit aller Bildungsurlaubsteilnehmenden in Bremen erforderlich. Diese ist jedoch weder eindeutig bestimmbar, noch liegen verlässliche und umfassende Informationen zu den Merkmalen der Teilnehmendenschaft im Bildungsurlaub vor. Problematiken dieser Art lassen sich auch für andere Studien der Weiterbildungsforschung beobachten (z. B. Schrader 1994/2008) und sind auch in der Bildungsurlaubsforschung seit Beginn eine thematisierte, nicht aber bewältigte Erschwernis (vgl. Holzapfel 1979, S. 427).

Wie können vor diesem Hintergrund die Stichprobengüte beurteilt und Erkenntnisse generiert werden? Bortz (1999) hält diesbezüglich fest:

„Zumindest sollte man darauf achten, daß die Besonderheiten der untersuchten Stichprobe diskutiert bzw. daß Verallgemeinerungen vorsichtig formuliert werden, wenn die Zufälligkeit bzw. Repräsentativität der Stichprobe für die eigentlich interessierende Zielpopulation in Frage steht.“ (Ebd., S. 87)

Hieran anschließend wird im Folgenden dargelegt, wie die Datenlage und Repräsentativität sowie Auswirkungen für die vorliegende Studie zu bewerten sind.

Der Weiterbildungssektor in Bremen wird auf Basis unterschiedlicher Datenquellen erfasst. Zentral ist dabei die Landesstatistik auf Basis der Anbieterstatistiken, im Erhebungszeitfenster geführt vom Referat 23 (Allgemeine, berufliche und politische Weiterbildung, außerschulische Berufsbildung) bei der Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit²¹⁹, welche auch Daten zu den Bildungsurlaubsveranstaltungen und -teilnehmenden dokumentiert. Die Landesstatistik ist die einzige Datenquelle, die sich als Referenz für Kenntnisse über die Population aller Bildungsurlaubsteilnehmenden anbietet, kann jedoch aus mehreren Gründen nicht uneingeschränkt zur Bestimmung einer Grundgesamtheit hinzugezogen werden:

- *Indikator*: Die Landesstatistik listet als Anbieterstatistik (vgl. Kapitel 2.2.2.1) *Teilnahmefälle*, nicht *Einzelpersonen*, welche die Basis dieser Studie darstellen.
- *Vollständigkeit der Datenbasis*: In der Landesstatistik werden nicht alle Teilnehmenden in realisierten Bildungsurlaubsveranstaltungen erfasst, da einerseits nur nach dem Bremischen Weiterbildungsgesetz *bezuschusste* Bildungsurlaubsveranstaltungen zuverlässig erfasst werden, diese andererseits aber zum Teil ohne Strukturdaten (vgl. Rippien 2015a; Hindrichs et al. 1984, S. 307 f.), woraus keine valide Grundgesamtheit – auch nicht für die Ebene der *Teilnahmefälle* –

218 Diekmann (2005, S. 368 f.) verweist darauf, dass eine Stichprobe niemals die Gesamtheit der Merkmale in einer Grundgesamtheit abbildet und thematisiert kritisch den „Mythos der repräsentativen Stichprobe“ (ebd., S. 369). Für das Anliegen der vorliegenden Arbeit ist eine möglichst „repräsentative“ Abbildung der Teilnehmendenstruktur genuin Teil der Untersuchungsfragen. Vor diesem Hintergrund wird nicht nur die Vorgehensweise im Forschungsprozess detailliert und transparent dargelegt (vgl. ebd. 368) sondern auch die Datenlage (als Rahmung) und Repräsentativität (als Konsequenz) in diesem Kapitel hinterfragt.

219 Die vom Senat beschlossene Ressortaufteilung variiert. Zur Zeit der *Fertigstellung dieser Studie* handelt es sich um das Ressort der Senatorin für Kinder und Bildung (seit 2015, Senat Sieling).

resultiert, sondern diese näherungsweise abgebildet wird (vgl. Grotlüschen & Kubsch 2008a, S. 63).²²⁰

- *Bezugsjahr*: Die im Rahmen der Verbundstudie zur Verfügung stehende, aufbereitete Datenbasis stammt aus dem Jahr 2011 und stimmt somit nicht mit dem Erhebungsjahr 2012 der vorliegenden Studie überein.

Die Bestimmung und Quantifizierung einer eindeutigen Grundgesamtheit aller Bildungsurlaubsteilnehmenden in den anerkannten Weiterbildungseinrichtungen im Erhebungszeitraum, einschließlich ihrer wesentlichen Merkmale, ist somit *nicht* möglich, wodurch auch Aussagen zur Repräsentativität eingeschränkt werden. Eine Einschätzung zum tendenziellen Grad der Darstellung der Bildungsurlaubsrealität in der Stichprobe kann jedoch unter folgender Annahme erfolgen:

Entsprechend der Anlage des Formates wird davon ausgegangen, dass im Bildungsurlaubsbereich nur wenige Teilnehmende mehr als eine Bildungsurlaubsveranstaltung pro Jahr besuchen – ausgenommen diejenigen, die Kurzformate nach neuer Konzeption präferieren und diese bereits kurze Zeit nach Einführung dieser Option, kombiniert zu mehreren Zeitpunkten im Jahr besuchen (vgl. Rippien 2015a, S. 188)²²¹ – und die *Zahl der Teilnehmenden* und die *Zahl der Teilnahmefälle* somit für den Bereich *nahe beieinander liegen*. Da es sich zugleich um Veranstaltungen im Blockformat handelt, ist auch keine erhöhte Mehrfachzählung der Teilnahmefälle im Berichtszeitraum (vgl. Rosenblatt & Bilger 2011, S. 25) zu erwarten. Die Problematik der Unvollständigkeit der Datenbasis sowie der Differenzen im Bezugsjahr bleibt an dieser Stelle bestehen. Die eingeschränkte Aussagekraft der Landesstatistik ist dabei nicht neu: Hindrichs et al. (1984) zeigen eine begrenzte Aussagekraft, teils fehlerhafte Ergebnisse und Grenzen der Dokumentation auf, was auch 35 Jahre später ebenso aktuell und zutreffend ist:

„Weiterhin wurde kritisiert, daß das Landesamt nicht alle Daten veröffentlicht, keine Auswertung nach Merkmalskombinationen vornimmt und keine qualitativen Merkmale von Bildungsarbeit berücksichtigt.“ (Ebd., S. 309; Herv. im Orig.)

Dennoch soll im Folgenden unter Hinzunahme der Daten der Landesstatistik (in Anlehnung an die Auswertung von Rippien 2015a) gezeigt werden, in welchem Verhältnis die gezogene Stichprobe zur fallbezogenen Teilnahmestruktur auf Landesebene steht. Da eine Betitelung als repräsentative Befragung und die nachfolgende Gegen-

220 Hier gibt es weitere Abweichungen, da z. B. Veranstaltungen aus dem regulären Bildungsurlaubsprogramm im Falle des Nichterreichens der Mindestteilnehmendenzahl nicht bezuschusst sind, teilweise trotzdem stattfinden (z. B. in der beruflichen Bildung), dann aber nicht mehr uneingeschränkt in der Datenbank geführt werden. Außerdem liegen Strukturdaten zu Teilnehmenden jenseits der Abrechnungsdatenbank vor; Teilnehmendenstatistik und Datenbank der bezuschussten Veranstaltungen sind nicht identisch (vgl. Rippien 2015a, S. 187f.). Hier deutet sich ein uneinheitliches Vorgehen der Einrichtung bei der Erfassung und Meldung von Teilnehmendendaten an. Diese Divergenzen sind zu berücksichtigen. Die Problematik wurde auch schon von Hindrichs et al. (1984, S. 307–312) und Grotlüschen und Kubsch (2008, S. 63) thematisiert und besteht bis heute. Generell sind die Heterogenität, Lücken im Beschaffungsprozess und eine fehlende Transparenz bei der Abbildung und Analyse von Strukturen häufig ein unumgängliches Problem (vgl. Schrader 2011, S. 205).

221 Dieser Sachverhalt stellt im Erhebungsjahr 2012 (Stichprobe) und 2011 (Landesstatistik) die Ausnahme dar; der Anteil an Kurzzeitformaten war (noch) gering.

überstellung im strengen methodischen Sinn aus den genannten Gründen nicht tragfähig sind, wird bewusst von *Quasi-Repräsentativität* gesprochen.

Zur Einordnung der Stichprobenzusammensetzung und -güte wird an dieser Stelle die Verteilung zentraler Merkmale vorweggenommen (bevor die ausführliche Darstellung im Rahmen der uni- und bivariaten Auswertung in Kapitel 8.1 erfolgt) und parallel zur Teilnehmendenstatistik²²² als Referenzstatistik dargelegt, um die Stichprobe zu beschreiben und um offenzulegen, ob sie die Zusammensetzung der Teilnehmenden im Bildungsurlaub in Bremen *näherungsweise bzw. quasi*, im Sinne einer spezifischen Repräsentativität in Bezug auf bestimmte Merkmale (vgl. Bortz & Schuster 2010, S. 80), abbildet.

Wesentliche Merkmale, die auch in der Landesstatistik für die Teilnahmefälle erfasst sind und zur Abbildung der strukturellen Zusammensetzung der Stichprobe hinzugezogen werden können, sind *Geschlecht*, *Alter*, *Bildungsniveau* (eingeschränkt), *Erwerbssituation* und *Beschäftigungsbereich* (vgl. Tab. 11). Die Gegenüberstellung²²³ zeigt, dass die Zusammensetzung der Teilnehmendenschaft gemäß Landesstatistik für diese Merkmale in der Tendenz der Zusammensetzung der Teilnehmenden in der Stichprobe entspricht (ebd.). Die Unterschiede sind infolge der dargelegten Ungenauigkeiten tolerierbar, sodass von einer hinreichenden Annäherung an die Bildungsurlaubsrealität gesprochen werden kann und von einer *Quasi-Repräsentativität der Stichprobe* ausgegangen wird. Ein „Redressement“, also die nachträgliche Anpassung der Verteilung in der Stichprobe qua Gewichtung (vgl. Diekmann 2005, S. 365), ist nicht erforderlich, zumal infolge der unbestimmten Grundgesamtheit i. e. S. unklar wäre, in Orientierung *woran* eine Anpassung erfolgen sollte.

Tabelle 11: Stichprobe und Teilnahmefälle in der Landesstatistik: Ausgewählte Merkmale²²⁴

| | Landesstatistik (Referenzstatistik 2011) N = 11.148 | Stichprobe (2012) n = 561 |
|-------------------|---|------------------------------|
| Geschlecht | n = 11.109 | n = 559 |
| Frauen | 46,9 % | 47,4 % |
| Männer | 53,1 % | 52,6 % |

222 Berücksichtigt sind Teilnehmendendaten für 11.148 Fälle aus 924 Bildungsurlauben, unabhängig davon, ob es sich um durch das Land Bremen bezuschusste oder nicht bezuschusste Veranstaltungen handelt (vgl. Rippien 2015a, S. 188).

223 Für die Gegenüberstellung wurden die fehlenden Werte aus der Landesstatistik in dieser Arbeit äquivalent zur Vorgehensweise in der Stichprobenbefragung nachträglich herausgerechnet. Da die fehlenden Werte minimal sind (0,14 % bis 0,35 % und einmalig 2,61 % der Teilnahmefälle), ergeben sich gegenüber der vorherigen Publikation (Rippien 2015a; Heidemann 2015) sowie Kapitel 4.2.3.2, welche die Daten der Landesstatistik inklusive fehlender Werte ausweist, ebenso minimal abweichende Prozentangaben für die erhobenen Merkmalsausprägungen.

224 Summendifferenzen bezogen auf 100 % resultieren aus Rundungen auf eine Nachkommastelle.

(Fortsetzung Tabelle 11)

| | Landesstatistik (Referenzstatistik 2011) N = 11.148 | Stichprobe (2012) n = 561 |
|--|---|--|
| Alter <i>Differenz in der Erfassung: geringe Abweichung in der Kategorisierung</i> | n = 11.124 bis 20 Jahre: 1,2% 20–25 Jahre: 3,2% 26–35 Jahre: 12,3% 36–50 Jahre: 45,2% 51–60 Jahre: 28,3% über 60 Jahre: 9,8% | n = 553 bis 20 Jahre: 1,1% 21 bis 25 Jahre: 4,0% 26 bis 35 Jahre: 13,2% 36 bis 50 Jahre: 45,2% 51 bis 60 Jahre: 27,7% 61 Jahre und älter: 8,9% |
| Bildungsstatus <i>Differenz in der Erfassung: Schulbildung und Berufsbil- dung gemeinsam (Landes- statistik) vs. getrennt (Stich- probe) erfasst</i> | n = 11.131 Ohne Schulabschluss: 0,5% Hauptschule: 17,8% Realschule: 32,7% Gymnasium 11,3% Fachschule: 13% Hochschule/ Universität: 24,6% | n = 555 Ohne Schulabschluss: - Hauptschulabschluss: 16,2% Mittl. Reife/Realschule: 36,4% Fachhochschureife: 18,4% Allg. Hochschulreife: 28,3% n = 545 Kein Berufsabschluss: 2,9% duale/schulische Berufsausbildung: 35% Berufsausbildung plus Aufbauqualifikation: 37,8% Akad. Abschluss: 24,4% |
| Erwerbssituation | n = 11.132 | n = 555 |
| Erwerbslos | 2,2% | 3,4% |
| Arbeiter/-in | 29,6% | 30,6% |
| Angestellte/-r | 47,3% | 44,9% |
| Beamten/Beamtin | 6,6% | 6,7% |
| Selbstständige/-r | 2,6% | 2,3% |
| Rentner/-in | 6,1% | 5,1% |
| Hausfrau/-mann | 0,8% | 1,4% |
| Auszubildende/-r | 1,1% | 0,9% |
| Umschüler/-in | 0,2% | 0,2% |
| Student/-in | 1,1% | 1,9% |
| Schüler/-in | 0,5% | 0,7% |
| Sonstige/Weitere | 1,9% | 1,8% |
| Beschäftigungsbereich | n = 10.907 | n = 486 |
| Industrie | 27,3% | 29,6% |
| Handwerk | 3,2% | 2,1% |
| Handel | 3,2% | 2,9% |
| Dienstleistungen | 22,3% | 29,4% |
| Öff. Dienst | 33,4% | 29,8% |
| Sonstige/Weitere | 10,3% | 6,2% |

Relevant ist auch die *Verteilung der Befragten auf die drei Bildungsbereiche* allgemeine, politische und berufliche Bildung, welche die institutionelle Logik abbilden. Die Zuordnung der Veranstaltungen und der in ihnen teilnehmenden Personen in der Stichprobe wurde hierfür im Rahmen der Verschränkung der Studienergebnisse mit der Abrechnungsdatenbank der Senatorischen Behörde des Landes Bremen aus dem Jahr 2011 (vgl. Rippien 2015b) abgeglichen und in vier Einzelfällen neu kategorisiert. Die Hälfte der Befragten ($n = 561$) befand sich gemäß der Zuordnung nach Programmbe-
reichen in Bildungsurlaubsveranstaltungen der allgemeinen Bildung (50,6%), gefolgt von Bildungsurlaubsveranstaltungen der politischen Bildung (37,6%) und Bildungsurlaubsveranstaltungen der beruflichen Bildung (11,8%). Diese Verteilung stimmt tendenziell mit der Fallverteilung der Abrechnungsdatenbank des Landes von 51,54% allgemeine Bildung zu 40,32% politische Bildung zu 8,12% berufliche Bildung überein (für das Jahr 2011, Datenbasis: $N = 11.444$ Teilnahmefälle in 854 *bezuschussten* Bildungsurlaubsveranstaltungen). Für die Aufteilung gemäß Teilnehmendenstatistik (Datenbasis: $N = 11.148$ Teilnahmefälle in 924 Bildungsurlaubsveranstaltungen) ergibt sich mit 46,4% allgemeine Bildung zu 34,0% politische Bildung zu 19,4% berufliche Bildung ein anderes Verhältnis (eigene Berechnung in Anlehnung an Rippien 2015a).

Vor dem Hintergrund der Differenzen *innerhalb* der Datenbank des Landes (vgl. ebd., S. 188) und unter Berücksichtigung der gleichzeitig sehr nahe beieinanderliegenden soziodemografischen Merkmale der gewählten Referenzstatistik und der Stichprobe folgt, dass die genannten Unterschiede wahrgenommen und mitgedacht werden, jedoch keine negative Auswirkung auf die Stichprobengüte und die Aussagekraft der vorliegenden Studie haben.

Mit Blick auf eine langfristig anzustrebende Bildungsberichterstattung ist anzumerken, dass die im Detail unbestimmte Grundgesamtheit nicht umgangen werden kann, solange auf Landesebene nicht alle Bildungsurlaubsveranstaltungen anerkannter und gewerblicher Anbieter lückenlos dokumentiert werden. Erforderlich ist dabei die exakte Erfassung aller Bildungsurlaubsteilnehmenden, differenzierbar in Teilnehmende, die dabei auch ihr Freistellungsrecht in Anspruch nehmen, um schließlich auch den Anteil dieser Gruppe an allen Bildungsurlaubsberechtigten als Quote zu berechnen. Auf diese Problematik wies bereits Siebert (1995, S. 9) im Rahmen der Bestandsaufnahme zur bremischen Weiterbildung hin:

„Wie groß war die Teilnehmerzahl und wie hoch im konkreten Fall der Anteil der Bildungsurlaubs-Anspruchsberechtigten und der tatsächlichen Bildungsurlaubs-TeilnehmerInnen? (Viele nehmen in ihrer Freizeit teil und verzichten auf ihren Bildungsurlaubs-Anspruch). Wie viele Bildungsurlaubs-TeilnehmerInnen haben an Veranstaltungen sog. nicht anerkannter Träger teilgenommen?“ (ebd.)

Für die vorliegende Studie beachtenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die Wahrnehmung des Bremischen Bildungsurlaubsangebots durch Teilnehmende erfolgt,

1. die dem *BremBUG* unterliegen,
2. die einem *Bildungsurlaubsfreistellungsgesetz eines anderen Bundeslandes* unterliegen (z. B. dem Niedersächsischen Bildungsurlaubsgesetz, NBildUG), aber das Bremische Bildungsurlaubsangebot (auf Antrag) in Anspruch nehmen können,
3. die das *potenziell für alle interessierten Personen* geöffnete Angebot jenseits einer gesetzlichen Freistellung in Anspruch nehmen.

Dementsprechend kann die Teilnehmerschaft im Bildungsurlaub im Bundesland Bremen *nicht* mit den Personen gleichgesetzt werden, die im BremBUG als anspruchsberechtigt benannt sind, was bei der Auslegung der Ergebnisse (Kapitel 8) und der Überführung in Handlungsempfehlungen (Kapitel 9) zu beachten ist.

7.4 Verfahren der Datenauswertung

Nachdem der Prozess und die Rahmenbedingungen des Forschungsdesigns dargelegt wurden, werden nun die in der vorliegenden Studie angewendeten Verfahren der quantitativen Datenauswertung skizziert.

7.4.1 Uni- und bivariate Auswertung: Teilnehmendenstruktur

Die Grundlage jeder quantitativen Datenauswertung ist die *univariate* Analyse der erhobenen Variablen, das heißt die statistische Deskription der Merkmalsausprägungen je Variable, als *bivariate* Analyse unter Einbezug von zwei Merkmalen (vgl. Häder 2010, S. 412). Diese Auswertungsformen ermöglichen neben einer grundlegenden Strukturierung des Datenmaterials und Beschreibung der Stichprobe sowie ihrer Objekte²²⁵ (hier: Teilnehmende) in der vorliegenden Arbeit zugleich die Beantwortung der Untersuchungsfrage *Welche Merkmale weisen die Teilnehmenden im Bildungsurlaub auf?* entlang des Analyserasters.²²⁶

Im Folgenden ist begründet dargelegt, welche statistischen Analyseverfahren in dieser Studie für die uni- und bivariate Auswertung angewendet werden. Die Skizze der basalen statistischen Grundlagen ist dabei notwendig, um die in der nachfolgenden Analyse variierenden Kennzahlen einzuordnen und das Vorgehen transparent zu

225 Der statistische Fachterminus „Objekt“ wirkt für die befragten Teilnehmenden als Subjekte inhaltslogisch und semantisch weniger passend als z. B. der in der statistischen Literatur ebenfalls verwendete Begriff „Merkmalsträger/in“. An dieser Stelle meint „Objekt“ jedoch messtheoretisch die statistische Erhebungseinheit, den Fall, womit keine Abwertung des (subjektiv begründet handelnden) Individuums einhergeht, sondern die quantitative Objektivierung im Datensatz hervorgehoben wird.

226 Darüber hinaus legt die deskriptive Analyse als explorative Datenanalyse Fehler in der Datenerfassung (z. B. Kodierungsfehler bei der Übertragung in SPSS) sowie Besonderheiten im Datensatz (z. B. Extremfälle/Ausreißer) offen und bildet die Grundlage für weitere Analyseverfahren, indem auf Basis der Datenqualität und -ausprägung (z. B. Normalverteilung) die anwendbaren Verfahren eingegrenzt werden (vgl. Brosius 2013, S. 389).

machen. Zur deskriptiven Analyse werden zunächst *Häufigkeiten*, *Lagemaße* (Mittelwerte) und *Streuungsmaße* berechnet²²⁷:

- **Häufigkeiten** bilden die Merkmalsausprägungen je Variable ab. Sie werden als *relative Häufigkeiten* in Form von Prozentwerten angegeben. Beim Vorliegen geringer Fallzahlen wird ausschließlich oder zusätzlich die *absolute Häufigkeit* als Anzahl der Beobachtungen angeführt (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 239).
- **Lagemaße** sind „Maße der zentralen Tendenz“ (Raab-Steiner & Benesch 2008, S. 94), das heißt, sie beschreiben das Zentrum bzw. die zentrale Ausrichtung in der Verteilung der Merkmalsausprägungen über Mittelwerte, z. B. das *arithmetische Mittel* oder den *Median*, bzw. Kennzahlen zur Beschreibung der häufigsten Ausprägung, z. B. den *Modus*.
- **Streuungsmaße** werden zur „Beschreibung der Streubreite von Merkmalsausprägungen oder der unterschiedlichen Variabilität der Messwerte um einen Lageparameter dienen“ (Benesch 2013, S. 37), um neben der zentralen Tendenz auch die Verteilungsform abzubilden. Sie zeigen die Breite der Verteilung vorgefundener Ausprägungen, z. B. per *Spannweite* (*Minimum/Maximum*) und *Interquartilsabstand*, sowie die Abweichung vom Lagemaß, z. B. per *Varianz* bzw. *Standardabweichung*.

Für die vorliegende Untersuchung steht die Bestimmung von Häufigkeiten im Zentrum der uni- und bivariaten Auswertung. Lage- und Streuungsmaße werden nur einzeln bestimmt, da sie einen unterschiedlich hohen inhaltlichen Erkenntnisgewinn für die Untersuchungsfrage haben und deshalb im Ergebnisteil (Kapitel 8) nur dort explizit ausgewiesen werden, wo dies erkenntnisorientiert gewinnbringend ist. Des Weiteren ist der im messtheoretischen Sinn mit dem Messniveau ansteigende Informationsgehalt der Merkmale (vgl. Völkl & Korb 2018, S. 15) für die Bestimmung und Anwendung geeigneter statistischer Auswertungsverfahren und Kennziffern bedeutsam, sagt jedoch nichts über den realen *Informationsgehalt* für die Beantwortung der Fragestellung aus. Beispielsweise sind Erkenntnisse zu nominalskalierten Merkmalen, z. B. Geschlecht, für die Analyse der Teilnehmendenstruktur und von Weiterbildungspartizipation ebenso erkenntnisbringend – also *informativ* – wie jene zu ratio-skalierten Merkmalen, z. B. Alter.

Im Folgenden sind die erhobenen Elemente zur Beschreibung der Teilnehmendenstruktur entlang der Skalenniveaus charakterisiert:

Viele der im Analyseraster zu den Konstellationen der Weiterbildungspartizipation einbezogenen Merkmale sind *klassifikatorisch*, das heißt, sie erfüllen als *nominalskalierte* Merkmale die Kriterien Genauigkeit (Ausprägungen sind exakt definiert), Exklusivität (Ausprägungen schließen sich gegenseitig aus) und Exhaustivität (Ausprägungen sind erschöpfend), bilden aber keine Rangfolge der Objekte ab (Döring & Bortz 2016, S. 238). Für derartige Merkmale (z. B. die dichotome Variable Ge-

227 Verteilungsmaße (Schiefe, Kurtosis) (vgl. Brosius 2013, S. 373 f.) bleiben hier unberücksichtigt.

schlecht²²⁸, Frage 22, v_22 oder die polytome Variable Beschäftigungsbereich, Frage 12, v_12), „lässt sich nur Gleichheit und Ungleichheit interpretieren“ (Häder 2010, S. 97), das heißt z. B.: Teilnehmerin 1 ist im Handwerk beschäftigt, Teilnehmer 2 in der Industrie, beide Teilnehmenden unterscheiden sich auf Basis des Merkmals Beschäftigungsbereich, lassen sich jedoch nicht in höher/niedriger ordnen. Als *Lagemaß* wird deshalb der *Modus* bestimmt (vgl. Brosius 2013, S. 371). Dieser gibt an, welche Ausprägung des Merkmals in der Stichprobe am häufigsten vertreten ist und stellt deshalb keinen Mittelwert i. e. S. dar (vgl. Häder 2010, S. 413). Die Bestimmung eines Streuungsmaßes ist für klassifikatorische Merkmale aufgrund des Fehlens einer Rangfolge per definitionem nicht möglich.

Demgegenüber sind einige Merkmale (z. B. schulisches Bildungsniveau, Frage 24, v_24) *ordinalskaliert*, da sich die Objekte je nach Ausprägung in eine Rangfolge²²⁹ bringen lassen, jedoch ohne exakte Abstände zwischen den Objekten zu definieren (vgl. ebd.), das heißt z. B., ein Hauptschulabschluss ist niedriger angesiedelt als eine Allgemeine Hochschulreife, jedoch bleibt unklar, in welcher (mathematischen) Relation beide Schulabschlüsse zueinander stehen. Für diese Merkmale wird als Mittelwert der *Median* bestimmt, welcher angibt, „an welcher Stelle der Skala kumulierte 50 % der Antworten liegen“ (ebd., S. 414), wobei die „Mitte der *geordneten* Verteilung“ (Brosius 2013, S. 370, Herv. L. H.), z. B. Schulabschlüsse sortiert nach aufsteigendem Niveau; gemeint ist, worüber die mittlere Tendenz im Antwortverhalten sichtbar wird. Als Streuungsmaß können die *Spannweite* und der *Interquartilsabstand* bestimmt werden, sind aufgrund der unbekanntenen Abstände jedoch nur begrenzt erkenntnisfördernd.

Als *metrische* Daten, welche über eine Rangfolge und klar bestimmbare Abstände zwischen den Ausprägungen verfügen (vgl. Häder 2010, S. 415), liegen für die Analyse wenige Merkmale mit intervall- oder ratioskaliertem Messniveau vor, was dem Erkenntnisinteresse mit Fokus Teilnehmendenstruktur geschuldet ist:

- *Intervallskaliert* werden die Lern-Verwertungsinteressen als Teil der subjektiven Logik (Frage 8, Itembatterie v_8_1 bis v_8_32) betrachtet: Diese werden wie genannt per 5-stufiger Ratingskala mit den verbalen und numerischen Skalenbezeichnungen „trifft gar nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft zum Teil zu (3) – trifft eher zu (4) – trifft voll zu (5)“ erfasst und haben so entsprechend der verbalen Antwortmöglichkeiten eine hierarchische Rangfolge (ordinal), unterstellen mit der numerischen Abstufung jedoch zugleich klar bestimmbare Abstände, dies ohne natürlich definierten Nullpunkt (intervall), sodass sie als „*quasi-metrisch*“

228 Für das gewählte Beispiel Geschlecht ist bedeutsam, dass der Diskurs und die Erfassung von mehr als zwei eindeutig abgrenzbaren sozialen Geschlechtern zum Zeitpunkt der Fragebogenkonstruktion noch nicht weit vorangeschritten war, sodass der forschungsmethodisch übliche Standard in der dichotomen Erfassung männlich/weiblich bestand (siehe hierzu die kritische Auseinandersetzung zur Operationalisierung von Döring 2013).

229 Die Rangfolge folgt dabei dem Kriterium der Transitivität (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 240), hier am Beispiel des schulischen Bildungsniveaus verdeutlicht: Dominiert ein Objekt a (Teilnehmerin 1, Hochschulzugangsberechtigung) in seiner Merkmalsausprägung Objekt b (Teilnehmer 2, Mittlere Reife) und dominiert wiederum Objekt b (Teilnehmer 2) in seiner Merkmalsausprägung Objekt c (Teilnehmerin 3, Hauptschulabschluss), so dominiert Objekt a (Teilnehmerin 1) automatisch Objekt c (Teilnehmerin 3), bezogen auf dieses eine Merkmal (schulisches Bildungsniveau). Eine Datenaggregation, beispielsweise die Transformation in „niedriges Bildungsniveau“, „mittleres Bildungsniveau“ und „hohes Bildungsniveau“ ist möglich, solange die Dominanzstruktur erhalten bleibt (vgl. ebd.), d. h. „Transformationen, die [...] Rangordnung der Skalenwerte bewahren“ (Diekmann 2005, S. 251).

(Völkl & Korb 2018, S. 20) einzuordnen sind und zugunsten der Auswertungsoptionen intervallskaliert behandelt werden (vgl. ebd.).

- *Ratioskaliert* oder auch *verhältnisskaliert*, d. h. zusätzlich zu klar definierten, gleichmäßigen Abständen mit natürlichem Nullpunkt, sind ausschließlich der Individualfaktor Alter (abgefragt per Geburtsjahrgang, Frage 23, v_23, umgerechnet in Altersjahre im Erhebungsjahr, v_23a) und die den Kontextfaktoren zugehörigen Merkmale Beschäftigungszeit im Unternehmen (Frage 14, v_14) und Stellenumfang (zur Ausprägung Teilzeit zum Arbeitsumfang, Frage 15, v_15_offen) erfasst.

Für Merkmale mit metrischem Messniveau wird rechnerisch das *arithmetische Mittel* (\bar{x}) als aussagekräftiger Mittelwert bestimmt (vgl. Brosius 2013, S. 369f.) sowie vereinzelt die Streuungsmaße der Verteilung mit numerischem Wert, z. B. die *Spannweite* (*inklusive: Minimum/Maximum*; vgl. Häder 2010, S. 415 f.). Im Rahmen der vorliegenden Analyse werden die ratioskaliert erfassten Daten mit dem Ziel der Datenreduktion zudem aggregiert, das heißt zu Kategorien zusammengefasst (z. B. zu Altersklassen, v_23a_gruppiert), und in dieser Form wiederum ordinalskaliert behandelt, das heißt auf ein niedrigeres Messniveau transformiert (vgl. Backhaus et al. 2018, S. 12). Für die Lern-Verwertungsinteressen wird mit dem *Median* ebenfalls zusätzlich der für Ordinaldaten geeignete Mittelwert bestimmt, da die Skala mit verbaler *und* numerischer Beschriftung zwar als quasi-metrisch behandelt wird, messtheoretisch jedoch einen ordinalen Kern hat (vgl. Porst 2005, S. 71 ff.).

In Ergänzung zur univariaten Betrachtung einzelner Merkmale erfolgt die *bivariate Analyse*, bei der zwei Merkmale (Variablen) gemeinsam betrachtet werden (z. B. Geschlecht – schulisches Bildungsniveau), um Zusammenhänge zu identifizieren (vgl. Häder 2010, S. 418). Zur Auswahl geeigneter Verfahren und für die Bestimmung geeigneter Koeffizienten sind die zuvor dargestellten Messniveaus der jeweiligen Merkmale richtungsweisend (vgl. z. B. die Übersicht von Diekmann 2005, S. 585). Berechnet werden z. B. *Korrelationen*²³⁰. Um Unterschiede in der zentralen Tendenz zu entdecken, finden im Gruppenvergleich infolge der weitgehend nominal oder ordinal skalierten Merkmale sowie der fehlenden Normalverteilung der Daten ferner hauptsächlich nicht-parametrische Testverfahren für unabhängige Stichproben²³¹ Anwendung, z. B. der *Mann-Whitney-U-Test*. Aufgrund der Vielfalt möglicher Kombinationen wird an dieser Stelle auf die beispielhafte Beschreibung entlang der in dieser Studie erfassten Merkmale verzichtet und der jeweils angewendete Test bzw. Koeffizient im Ergebnisteil (Kapitel 8) benannt (siehe zur Auswahl von Auswertungsverfahren u. a. Bortz & Schuster 2010).

230 Zu diskutieren wird sein, ob auch bivariate „Scheinkorrelationen“ (Bortz & Schuster 2010, S. 339) vorliegen, indem der Zusammenhang eigentlich auf eine andere Variable zurückzuführen ist. Regressionsanalysen enttarnen potenzielle Scheinkorrelationen oder mildern ihre Stärke. Für die Weiterbildungsforschung beispielhaft ist hierfür die Relativierung der Einflussvariable Geschlecht unter Kontrolle beschäftigungsbezogener Merkmale (vgl. Kuper, Unger & Hartmann 2013). In der vorliegenden Arbeit werden jedoch keine Regressionsanalysen umgesetzt.

231 „Unabhängige Stichprobe“ meint hier, dass die Fälle der verglichenen Gruppen nicht identisch und diese somit *unverbunden* sind. Demgegenüber liegt eine abhängige Stichprobe vor, wenn Teilnehmende z. B. vor und nach einem Ereignis befragt wurden (Messwiederholung) und ein Vergleich dieser beiden *verbundenen* Gruppen (und den identischen Fällen) vorgenommen wird.

7.4.2 Multivariate Auswertung: Typenbildung per Clusteranalyse

Vielfach für die Weiterbildungsforschung als Desiderat benannt (u. a. Schiersmann 2007, S. 41; Enders & Reichart 2010, S. 127 f.), aber seltener umgesetzt als basale statistische Auswertungen – jedoch für den Fokus Weiterbildungsbeteiligung mit zunehmender Tendenz (z. B. von Schröder, Schiel & Aust 2004; Käpplinger 2007; Schiersmann 2006; Schmidt 2009; Kuper, Christ, & Schrader 2017) –, sind *multivariate Analysen*, welche Variablen miteinander in Beziehung setzen (siehe zu den verschiedenen multivariaten Verfahren z. B. Backhaus et al. 2018). So werden verschiedene Determinanten vielfach nur uni- oder bivariat betrachtet (vgl. Enders & Reichart 2010, S. 127). Dies allein ist für einen umfassenden Erkenntnisgewinn, auch unter Berücksichtigung möglicher Implikationen für die Praxis, nicht hinreichend:

„Um die Wechselwirkung der einzelnen Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung detaillierter analysieren zu können, z. B. den Einfluss der Arbeitserfahrungen oder aber auch der Haushaltskonstellation, sind komplexere Analysemodelle erforderlich. Auf deren Basis könnten dann vielleicht auch leichter Ansatzpunkte für politisches Handeln identifiziert werden.“ (Schiersmann 2007, S. 41)

Dieser Forderung folgend findet in der vorliegenden Studie mit der Clusteranalyse ein multivariates, strukturreicheres Analyseverfahren Eingang, um zur Beantwortung der Untersuchungsfrage *Welche Typen von Teilnehmenden sind im Bildungsurlaub zu finden und wie unterscheiden sie sich?* über eine uni- und bivariate Auswertung hinaus mehrdimensionale Strukturen der Einflussfaktoren der Weiterbildungspartizipation abzubilden und vergleichend gegenüberzustellen.

Bevor im Folgenden das Verfahren der Clusteranalyse ausformuliert wird, wird zunächst auf die Typenbildung selbst eingegangen, um transparent darzulegen, welches Verständnis zugrunde liegt (vgl. hierzu kritisch Eisewicht 2018, S. 14 ff.), und um vorzubereiten, warum die (quantitative) Typenbildung per Clusteranalyse für die Analyse von Weiterbildungspartizipation erkenntnisreich ist.

7.4.2.1 Typenbildung²³²

Etymologisch sind *Typen* im hier angenommenen Verständnis herzuleiten als „Figur, Bild“ (lat. *typus*; vgl. Pfeifer et al. 2018) und beschreiben als Typ oder Typus die

„[...] durch die einer bestimmten Gruppe von Personen oder Dingen gemeinsamen, für diese Gruppe charakteristischen wesentlichen Merkmale gekennzeichnete Erscheinungsform einer Person, eines Einzeldinges, Grundform, Urgestalt.“ (Ebd.)

Einen Typus charakterisieren somit gemeinsame Merkmalsausprägungen. Er lässt sich „anhand der spezifischen Konstellation dieser Eigenschaften“ (Kelle & Kluge 2010, S. 85) beschreiben. Dabei bilden diejenigen Fälle einen Typus, weil sie sich in

232 In diesem Kapitel wird vorrangig auf Publikationen zur *qualitativen* Sozialforschung zurückgegriffen, um allgemeine theoretische Grundlagen zur Typenbildung auszuarbeiten. Methodische Zugänge der qualitativen Typenbildung werden allerdings nicht weiter thematisiert (siehe hierzu beispielsweise Kluge 1999; Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2003; Kelle & Kluge 2010; Ecarius & Schäffer 2018).

ihrer Konstellation der gruppierenden Merkmale am ähnlichsten sind, was nicht bedeutet, dass alle Merkmalsausprägungen übereinstimmen müssen.

Für die sozialwissenschaftliche Betrachtung unterscheidet Weber (u. a. 1972, S. 4 f.) konstruierte *Idealtypen* und empirische *Realtypen*. Der *Idealtypus* ist dabei in der Schnittstelle von Theorie und Empirie angesiedelt, indem er sich zwar auf reale empirische Phänomene bezieht, mit der bewussten Übersteigerung von Merkmalszuschreibungen jedoch die theoretische Modellbildung zuspitzt (vgl. Kelle & Kluge 2010, S. 83). *Ideal* meint dabei die „Übersteigerung von Merkmalszuschreibungen ohne unmittelbare Entsprechung in der realen Welt, erhebt aber keinen normativen Anspruch“ (Schmidt-Hertha & Tippelt 2011, S. 25). Anders als dieser „gedankliche [...] Extremtypus“ (Eisewicht 2018, S. 17) sind *Realtypen* ohne Merkmalsüberspitzung aus empirischem Material gewonnen und somit in der Realität beobachtbar. Per definitionem sind für die angewandte quantitative Forschung Realtypen zentral, während Idealtypen als theoretische Heuristik und Vergleichsfolie dienen (vgl. Schmidt-Hertha & Tippelt 2011, S. 25). Dem in Kapitel 5 dargelegten Erkenntnisinteresse folgend widmet sich diese Studie empirisch, auf Basis der theoretischen und methodischen Entscheidungen im Forschungsprozess, der Identifikation von *Realtypen von Bildungsurlaubsteilnehmenden* entlang ihrer Konstellationen der Weiterbildungspartizipation, während theoretisch modellierte (fiktive) Idealtypen kein Bestandteil dieser Arbeit sind.

Die (reale) „Typenbildung – als eine Strategie der Informationsreduktion bei gleichzeitigem Wissensgewinn“ (Schmidt-Hertha & Tippelt 2011, S. 23) umfasst dabei in Unterscheidung zu einer eindeutigen, ausschließlichen und vollständigen Klassifikation²³³ (vgl. ebd.) die

„Gruppierung von empirischen Fällen, die entsprechend den jeweils theoretisch begründeten Dimensionen ein möglichst großes Maß an Homogenität innerhalb eines Typus’ und möglichst große Heterogenität zwischen den Typen erzeugen.“ (Ebd.)

Kelle und Kluge (2010, S. 85) fassen diese beiden Perspektiven der Typenbildung als „interne Homogenität auf der ‚Ebene des Typus‘“ und „externe Heterogenität auf der ‚Ebene der Typologie‘“²³⁴. Während einfachste Typologien bereits auf Basis eines einzelnen Merkmals als „eindimensionale Typologien“ (vgl. Hempel & Oppenheim 1936 zit. nach Kelle & Kluge 2010, S. 87) möglich sind, und somit einer eindeutigen Klassifikation entsprechen, bezieht sich die hier fokussierte mehrdimensionale Typologie auf mehrere, miteinander kombinierte Merkmale. Deutlich wird die Zuschneidung in der methodologischen Grundlegung von Lazarsfeld, aufgegriffen von Eisewicht (2018), wonach Typen durch die spezifische Zusammensetzung mehrerer Merkmale in einem *Merkmalsraum*²³⁵ charakterisiert sind (vgl. ebd., S. 19): „Hierzu werden die relevanten Untersuchungskategorien (= Merkmale) nach ihrer Dimensionalisierung mit-

233 Eisewicht (2018) differenziert in etwas anderer, aber nicht widersprüchlicher Auslegung „Typisierungen (d. h. die Neubestimmung und Neuordnung von Phänomenen) und Klassifikationen (d. h. die Einordnung von Phänomenen in bekannte Typen)“ (ebd., S. 16).

234 Typologien betiteln die „Lehre von den Typen, [die] systematische Einteilung nach Typen“ (Pfeifer et al. 2018).

235 Der Begriff des Merkmalsraums wurde in den 1930er-Jahren im Wiener Umfeld nahezu zeitgleich von Lazarsfeld sowie von Hempel und Oppenheim formuliert (vgl. Promberger 2011, S. 7).

einander kombiniert und der so entstehende Merkmalsraum (re-)konstruiert“ (Kelle & Kluge 2010, S. 87). Im n-dimensionalen Merkmalsraum bilden sich somit die Merkmalsausprägungen eines Typus (als Merkmalsdimensionen) kombiniert und verortbar ab (vgl. Eisewicht 2018, S. 19), vergleichbar mit einem mehrdimensionalen Koordinatensystem, in dem die jeweiligen Ausprägungen der in die Typenbildung einbezogenen Merkmale eingetragen werden (vgl. Hempel & Oppenheim 1936, S. 67, zit. nach Kuckartz 2006, S. 102). Mehrdimensional können dabei Merkmale verschiedener Messniveaus berücksichtigt werden, indem diese geordnet und gruppiert werden können, ohne zwangsläufig metrisch messbar zu sein (vgl. Promberger 2011, S. 7). Wenngleich die besonders in den Auseinandersetzungen zur qualitativen Typenbildung diskutierte und aufgegriffene Bestimmung des Merkmalsraums methodologisch nicht mit quantifizierenden Verfahren deckungsgleich ist (z. B. bezogen auf die Reduktion des Merkmalsraums), illustriert die beschriebene Auslegung des mehrdimensionalen Merkmalsraums dennoch das hier vertretene Verständnis von Typen und Typenbildung. Im *Merkmalsraum* werden demnach die spezifischen *Konstellationen von Merkmalen* eines Typus sichtbar. Kuckartz (2006) beschreibt für die hier fokussierten empiriegeleiteten Typologien, dass die den Typen zugeordneten Elemente natürlicherweise je Typus nicht exakt in allen Merkmalen übereinstimmen (vgl. ebd., S. 4052). Die interne Homogenität muss möglichst groß, nicht aber absolut und identisch in allen Merkmalsausprägungen (Dimensionen) sein, denn

„die Zuordnung von Personen zu Typen erfolgt nur mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit, das heißt manche Personen stimmen mehr, manche weniger mit dem Muster des Typs überein.“ (Ebd.)

Es handelt sich um *polythetische Typen*, das heißt, trotz großer interner Homogenität können auch Schnittmengen zu Merkmalsausprägungen anderer Typen bestehen (vgl. ebd.) und – je nach Einbezug der Merkmale – eine Verortung in alternativen Merkmalsräumen möglich werden.

Warum ist nun die Typenbildung speziell in der Weiterbildungspartizipationsforschung relevant? Schmidt-Hertha und Tippelt (2011) fassen mit Bezug auf die Auslegung von Typologien nach Adorno zwei grundlegende Funktionen der typenbildenden Weiterbildungsforschung zusammen: a) Erkenntnisgewinn und b) Gewinnung handlungsrelevanten Wissens (ebd., S. 23). Beide Funktionen sind auch in der vorliegenden Arbeit bedeutungsvoll: Mit der Identifikation von Bildungsurlaubstypen wird die mehrdimensionale Betrachtung von Weiterbildungspartizipation möglich, indem Merkmale der Kategorien Individualfaktoren, Kontextfaktoren und die subjektive Logik betreffende Faktoren gemeinsam in den Fokus rücken und *typische* Strukturen für die Merkmalsausprägungen abgebildet werden. Dabei stellen die befragten Teilnehmenden die zu gruppierenden Fälle, das heißt die Elemente der Typenbildung, dar (vgl. Kelle & Kluge 2010, S. 86). Die gewonnenen Erkenntnisse generieren schließlich handlungsrelevantes Wissen, beispielsweise bezogen auf das Erreichen bestimmter Gruppen – oder auch Typen – von Bildungsurlaubsteilnehmenden, u. a. für das meso- und makrodidaktische Planungshandeln.

7.4.2.2 Clusteranalyse

Nachdem auf die Typenbildung eingegangen wurde, wird diese nun für den Fokus Weiterbildungspartizipation mit der *Clusteranalyse*²³⁶ in ein geeignetes statistisches Analyseverfahren überführt.²³⁷

Die Clusteranalyse ist ein heuristisches „Verfahren zur Aufdeckung homogener Klassen von Merkmalsträgern“ (Fromm 2010, S. 191), welches für eine quantitative Typenbildung in der Weiterbildungsforschung anwendbar ist (vgl. Schmidt-Hertha & Tippelt 2011, S. 26 f.). Ebenso wie die Typenbildung geht sie davon aus, dass sich in den erhobenen Daten (hier: in der Stichprobe von Teilnehmenden) natürliche Gruppen identifizieren lassen (vgl. Fromm 2010, S. 191) und zielt als strukturentdeckendes Verfahren auf die Gruppierung der vorhandenen Objekte (hier: der Teilnehmenden als Merkmalsträgerinnen und -trägern) und die Offenlegung von (bis dato unbekanntem) Zusammenhängen (vgl. Backhaus et al. 2018, S. 15). Bortz und Schuster (2010) führen den Kern des Analyseverfahrens weiter aus:

„Die durch einen festen Satz von Merkmalen beschriebenen Objekte (Personen oder andere Untersuchungsobjekte) werden nach Maßgabe ihrer Ähnlichkeit in Gruppen (Cluster) eingeteilt, wobei die Cluster intern möglichst homogen und extern möglichst gut voneinander separierbar sein sollen.“ (Ebd., S. 453)

Demzufolge dient die Clusteranalyse äquivalent zur für die Weiterbildungsforschung beschriebenen Typenbildung der „*systematischen Klassifizierung* der Objekte einer gegebenen Objektmenge“ (ebd., Herv. i. O.) in einem Merkmalsraum und verweist ebenso auf die von Kelle und Kluge (2010, S. 85) für die Typenbildung hervorgehobene „*interne Homogenität* auf der ‚Ebene des Typus‘“ und „*externe Heterogenität* auf der ‚Ebene der Typologie‘“. Als Resultat entsteht jedoch niemals eine alternativlose Typologie (vgl. Schmidt-Hertha & Tippelt 2011, S. 26) mit „richtigen“ Ergebnissen (vgl. Fromm 2010, S. 191). Vielmehr erfordert die Durchführung einer Clusteranalyse eine Vielzahl methodischer Entscheidungen, die das Resultat der Analyse, das heißt die gewonnenen Cluster und somit die identifizierten Typen, beeinflussen (vgl. ebd., S. 192). Für den Nachvollzug der in der vorliegenden Studie gewonnenen Ergebnisse ist die Vorgehensweise der Typenbildung als Clusteranalyse deshalb an dieser Stelle detailliert zu beschreiben.

Kuckartz (2006) definiert vier Schritte der Typenbildung, die sich auch für das hier umgesetzte quantitative Vorgehen per Clusteranalyse übertragen lassen. Demnach besteht die Typenbildung aus

- der Definition des der Typenbildung zugrunde liegenden Merkmalsraums
- der eigentlichen Konstruktion der Typologie
- der Beschreibung der einzelnen Typen der gebildeten Typologie
- der Zuordnung der Personen des Samples zu den gebildeten Typen.“ (Ebd., S. 102, Aufz. i. O.)

236 Weitere potenziell typenbildende Analyseverfahren sind je nach Fragestellung und Erkenntnisinteresse beispielsweise die Diskriminanzanalyse oder die Faktorenanalyse.

237 Clusteranalytisch gingen beispielsweise auch Bolter et al. (1994) zur Systematisierung von Nichtteilnehmenden vor und können als frühe Vorreiter der multivariaten Analyse von Weiterbildung(s)partizipation eingeordnet werden.

In ähnlicher Logik, wenn auch in den Termini und den erforderlichen methodischen Entscheidungen mathematisch ausgerichtet sowie in der Differenzierung der Einzelschritte abweichend, lassen sich nach Backhaus et al. (2016) für das Verfahren der Clusteranalyse übergreifend acht Ablaufschritte identifizieren (ebd., S. 513). Diese sind in Abbildung 15 für die vorliegende Studie spezifiziert und werden im Anschluss zusammengefasst.

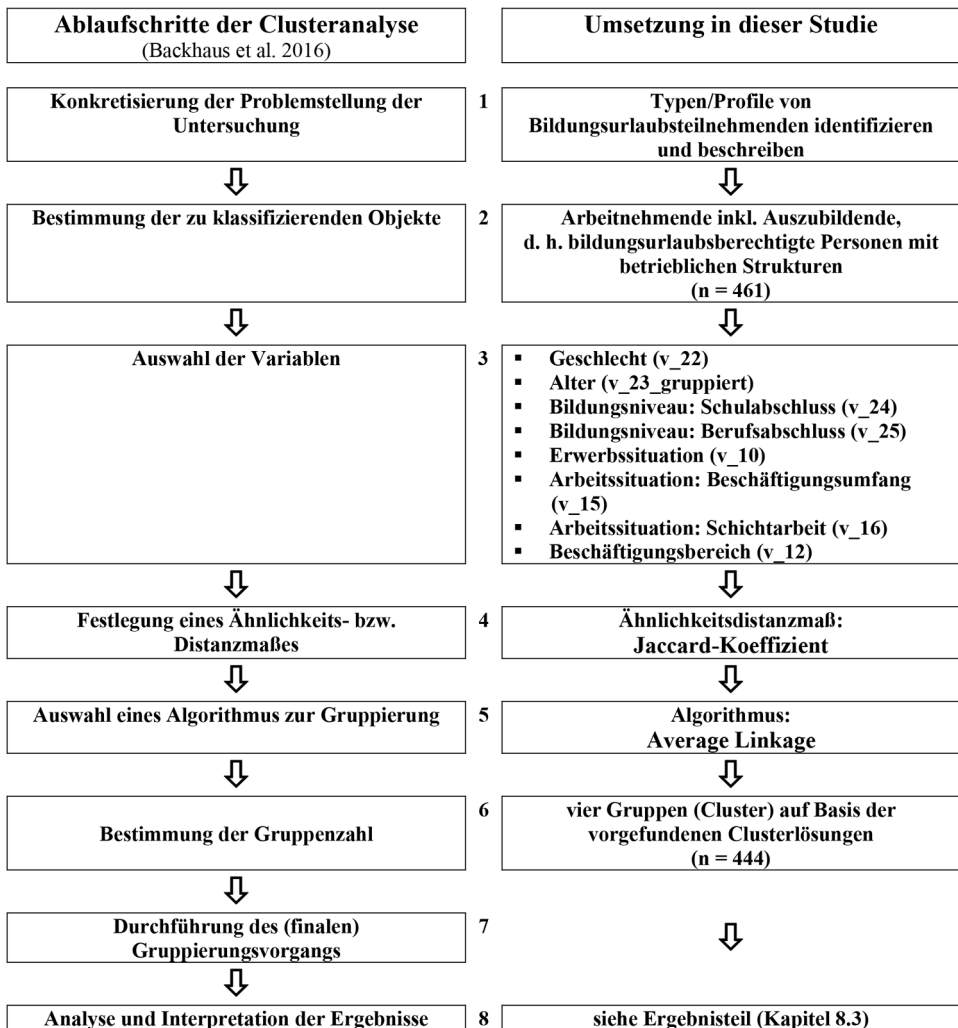


Abbildung 15: Ablaufschritte der Clusteranalyse (nach Backhaus et al. 2016, S. 513, erweiterte Darstellung auf die vorliegende Studie übertragen, eigene Abbildung)

Im Folgenden sind die Schritte der Clusteranalyse nach Backhaus et al. (2016) für die vorliegende Studie beschrieben:

(1) Konkretisierung der Problemstellung der Untersuchung

Ziel dieses Teils der quantitativen Analyse ist es, die Teilnehmenden im Bildungsurlaub entlang individueller und kontextueller Merkmale zu gruppieren, um so *Typen von Bildungsurlaubsteilnehmenden zu identifizieren und unter Einbezug weiterer Merkmale zu beschreiben*. Basierend auf den so identifizierten Basistypen der Teilnehmenden erfolgt anschließend eine typenspezifische Analyse der die subjektive Logik betreffenden Merkmale, um Konstellationen der Weiterbildungspartizipation zu zeigen.

(2) Bestimmung der zu klassifizierenden Objekte

Alle Teilnehmenden (Fälle), die einen Anspruch auf Bildungsurlaub haben, werden als Clusterobjekte in Cluster aufgeteilt. In die Clusteranalyse einbezogen werden aus der Stichprobe somit *Arbeitnehmende inklusive Auszubildenden, das heißt bildungsurlaubsberechtigzte Personen mit betrieblichen Strukturen* ($n = 461$). Die übrigen Teilnehmenden werden per Filter aussortiert und manuell zu einem *Quasi-Cluster*²³⁸ zusammengefasst ($n = 94$)²³⁹, welches diejenigen umfasst, die, ohne ein Recht auf Bildungsurlaub zu haben, an der Veranstaltung teilnehmen.²⁴⁰ Kennzeichnend für die Teilnehmenden dieser Gruppe ist u. a., dass sie in der Regel nicht über betriebliche Kontextstrukturen verfügen und auch der tätigkeitsbezogene Kontext nur begrenzt vorhanden ist.

(3) Auswahl der Variablen

Vor Beginn der clusteranalytischen Berechnung ist festzulegen, welche Merkmale als Ähnlichkeits- bzw. Differenzierungskriterien in die Analyse einzubeziehen sind (vgl. Brosius 2013, S. 711). Rückgreifend auf die durch die qualitative Weiterbildungsforschung geprägte Methodologie zur Typenbildung entspricht dieser Schritt der Clusteranalyse der *Bestimmung eines Merkmalsraums*, indem grundlegend die einzubeziehenden Merkmale festgelegt werden (vgl. Kuckartz 2006, S. 102). Je nach Auswahl der Merkmale können unterschiedliche Cluster entstehen, weshalb die Clusterlösung eine für die Untersuchungsfrage zweckmäßige Auswahl der einzubeziehenden Merkmale voraussetzt (vgl. Fromm 2010, S. 191). Die Auswahl der in die Analyse eingehenden Merkmale bedingt das Ergebnis der Clusteranalyse und muss zweckmäßig für die jeweilige Fragestellung erfolgen (vgl. ebd.). „Es ist ein wesentliches Charakteristikum von Clusterverfahren, dass zur Gruppenbildung alle vorliegenden Eigenschaften der Untersuchungsobjekte gleichzeitig zur Gruppenbildung herangezogen werden“ (Backhaus et al. 2018, S. 437). Um eine in der Komplexität bewältigbare und in der

238 Die Begriffsverwendung weicht hier von jener ab, die bei Lazarsfeld zu finden ist, der als Quasitypen die Typen bzw. Typologien auf Basis eines Merkmals benennt (vgl. Eisewicht 2018, S. 19).

239 Die Differenz der hier berücksichtigten Fälle ($n = 461$ plus $94 = 555$) gegenüber der bereinigten Stichprobe insgesamt ($n = 561$) basiert auf den sechs fehlenden Fällen in der Filtervariable „Erwerbsstatus“.

240 Auch Selbstständige ($n = 13$) werden so zugeordnet. Ausgegangen wird für diese Gruppe zudem von einem einem hohen Anteil von Einzelunternehmen ohne umfängliche Betriebsstrukturen, da die Mehrheit der Selbstständigen der Betriebsgröße 1–9 Personen zugeordnet ist.

Berechnung hinreichend genaue Analyse zu gewährleisten, findet deshalb stets nur eine überschaubare Anzahl von Variablen Eingang in das Verfahren. Die Variablen werden in der vorliegenden Arbeit inhaltslogisch aus den *Individualfaktoren* sowie dem *Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung* und dem *Kontextfaktor Betrieb* ausgewählt:

- Geschlecht (v_22)
- Alter (v_23_gruppiert)
- Bildungsniveau: Schulabschluss (v_24)
- Bildungsniveau: Berufsabschluss (v_25)
- Erwerbssituation (v_10)
- Arbeitssituation: Beschäftigungsumfang (v_15)
- Arbeitssituation: Schichtarbeit (v_16)
- Beschäftigungsbereich (v_12).

Bei den gewählten Variablen handelt sich um zentrale Merkmale, die regelmäßig in Studien zur Weiterbildungsbeteiligung als Einflussfaktoren bestätigt werden, ergänzt um Beschäftigungsumfang und Schichtarbeit um besonders im Bereich Bildungsurlaub relevante Merkmale. Die Betriebsgröße selbst findet keinen Eingang in das Klassifikationsverfahren, da davon ausgegangen wird, dass die Größe selbst keinen stark gruppierenden Effekt hat: Bildungsurlaubsteilnehmende stammen mehrheitlich aus Großunternehmen, sie unterscheiden sich jedoch in ihren weiteren Merkmalen. Der *Kontextfaktor Familiäre Situation* findet als strukturierende Determinante in der Clusteranalyse keine Berücksichtigung, da sein Einfluss für die Typenbildung – nicht für die Bildungsurlaubsteilnahme – im Verhältnis zu den tätigkeits-/beschäftigungsbezogenen und betrieblichen Kontextbedingungen als gering eingeschätzt wird.

Beachtenswert ist die unvermeidbare signifikante (geringe bis mittlere) *Interkorrelation der Variablen*, welche dazu führen kann, dass Aspekte der Ähnlichkeit mehrfach gemessen und im Klassifikationsverfahren mehrfach gewichtet werden (vgl. Fromm 2010, S. 193). Gänzlich unkorrelierte Variablen sind in der Auswahl dieses Themenfeldes jedoch praktisch unmöglich und eine weitere Aggregation oder Selektion würde zugleich einen großen Informationsverlust bedeuten. Die Korrelation der gewählten Clustervariablen untereinander beträgt maximal < 0.5 . Backhaus et al. (2016, S. 511) benennen erst hohe Korrelationen > 0.9 als methodisch fragwürdig, so dass die Interkorrelationen hier unproblematisch sind.

Mit der Auswahl der Variablen geht die Frage einher, welches Klassifikationsverfahren angemessen ist, d. h. welche Form von Clusteranalyse angewendet wird (vgl. Fromm 2010, S. 192 f.), da nicht *die eine* Clusteranalyse existiert (vgl. Backhaus et al. 2018). Die Clusteranalyseverfahren unterscheiden sich im Wesentlichen durch a) die Richtung des Gruppierungsverfahrens (Fusionierung vs. Partitionierung) und b) das Proximitätsmaß (Ähnlichkeitsmaße vs. Distanzmaße; siehe Schritt 4; vgl. Backhaus et al. 2018, S. 437). In der vorliegenden Arbeit wird die *hierarchische Clusteranalyse* als agglomeratives Verfahren umgesetzt. Ausgehend von der maximalen Anzahl möglicher Gruppen als feinste Partition (jeder Fall stellt ein Cluster dar) erfolgt agglomerativ eine schrittweise Zusammenführung zu ähnlichen Clustern (vgl. Schmidt-Hertha & Tippelt 2011, S. 27; Backhaus et al. 2016, S. 476).

Zur Umsetzung des gewählten Clusterverfahrens wurden die Ausprägungen der gemischt skalierten, kategorialen Variablen (nominal und ordinal) in binäre Variablen transformiert (0–1). Potenzielle Verzerrungen infolge der Transformation wurden berücksichtigt, für die Clusterbildung aber als weniger relevant eingeschätzt (vgl. Backhaus et al. 2016, S. 465 f., 473).

(4) Festlegung eines Ähnlichkeits- bzw. Distanzmaßes

Je nach Skalenniveau der betrachteten Merkmale ist ein passendes Proximitätsmaß festzulegen (vgl. Backhaus et al. 2018, S. 440 f.). Hierbei ist zunächst zu entscheiden, ob ein Ähnlichkeits- oder ein Distanzmaß zur Anwendung kommt. Für die hier realisierte hierarchische Clusteranalyse mit umgesetzter binärer Variablenstruktur fällt die Wahl auf den *Jaccard-Koeffizient* aus der Gruppe der *Ähnlichkeitsdistanzmaße*. Diese „spiegeln die Ähnlichkeit zwischen zwei Objekten wider: Je größer der Wert eines Ähnlichkeitsmaßes wird, desto ähnlicher sind sich zwei Objekte“ (Backhaus et al. 2018, S. 440). Der Jaccard-Koeffizient bezieht ausschließlich das gemeinsame Vorhandensein von Merkmalen ein, lässt das gemeinsame Nichtvorhandensein jedoch unberücksichtigt (vgl. Backhaus et al. 2016, S. 461 f.; 464).

(5) Auswahl eines Algorithmus zur Gruppierung

Als *Algorithmus* wird *Average Linkage* gewählt, welcher bereits beim Vorliegen eines nominalen Skalenniveaus der Klassifizierungsmerkmale angewendet werden kann. (vgl. Fromm 2010, S. 200). *Single Linkage* (auch: „Nächstgelegener Nachbar“) wurde getestet und zur Identifikation von Ausreißer-Fällen genutzt, als Algorithmus zur Gruppierung aufgrund der kettenbildenden Wirkung im Clusterverfahren jedoch verworfen (vgl. Backhaus et al. 2016, S. 481 ff., 501 f.).

(6) Bestimmung der Gruppenzahl

Im Analyseprozess werden verschiedene Clusterlösungen berechnet. In die Entscheidung der Gruppenanzahl wird die Visualisierung der schrittweisen Clusterbildung per Dendogramm einbezogen. Auf Basis der vorgefundenen Clusterlösungen werden *vier Gruppen (Cluster)* festgelegt.

(7) Durchführung des (finalen) Gruppierungsvorgangs

Der eigentliche Gruppierungsvorgang entspricht dem statistischen Vorgang der *Konstruktion der Typologie* (vgl. Kuckartz 2006, S. 102). Die Fälle werden entlang ihrer Merkmalsausprägungen der Clustervariablen gruppiert. Unvollständige Fälle (fehlende Werte) werden listenweise ausgeschlossen (vgl. Backhaus et al. 2016, S. 514) und bleiben somit unberücksichtigt. Zudem werden die gefundenen Clusterlösungen auf Ausreißer überprüft (vgl. Schritt 5, *Single Linkage*), die dann wiederum manuell entfernt werden, bevor der Gruppierungsvorgang zur finalen Clusterzahl erneut durchgeführt wird. In der vorliegenden Analyse werden 17 Fälle aufgrund ihrer Unvollständigkeit der Clustervariablen oder als Ausreißer aussortiert. Es ergibt sich ein neues $n = 444$.

(8) Analyse und Interpretation der Ergebnisse

Das Ergebnis einer Clusteranalyse ist weder selbsterklärend noch prinzipiell richtig. Schmidt-Hertha und Tippelt (2011) halten fest:

„Das Ergebnis einer Clusteranalyse als solches kann folglich noch nicht als Typologie bezeichnet werden, sondern bedarf zuerst einer theoretisch-interpretativen Einordnung, ggf. auch der Triangulation mit qualitativen Verfahren. Nur wenn sich die gefundenen Cluster als subjektiv sinnhafte Handlungsschemata interpretieren lassen, kann von einer Typologie im hier beschriebenen Sinn gesprochen werden.“ (Ebd., S. 27)

Erforderlich ist somit die *Beschreibung der einzelnen Typen der gebildeten Typologie* als weiterer Schritt der Typenbildung. Damit geht abschließend die *Zuordnung der Fälle* (hier: Teilnehmenden) *zu den gebildeten Typen* (vgl. Kuckartz 2006, S. 102) einher. Wie zu Schritt (3) angemerkt, werden zur Beschreibung der gefundenen Cluster dabei weitere Variablen hinzugezogen (siehe Ergebnisteil, Kapitel 8.3).

Abschließend werden die gefundenen Cluster wiederum als Variablen in weitere Analysen einbezogen (vgl. Fromm 2010, S. 192): In der vorliegenden Studie werden clustervergleichend ausgewählte Lern-Verwertungsinteressen als der subjektiven Logik zugehörige Merkmale analysiert und in den Konstellationen der Weiterbildungspartizipation verortet.

7.5 Zusammenfassung des Forschungsdesigns

Grundlegendes zum Studiendesign

Zwischenfazit I: Die Studie ist eine *quantitative, intranationale Individualbefragung auf Landesebene*. Erfasst wird eine Stichprobe von Teilnehmenden im Bildungsurlaub im Bundesland Bremen.

Diese Arbeit ist als Dissertation an das Forschungsprojekt „Wirkungen von Bildungsurlaub und Steuerungseffekte“ (Robak et al. 2015) angegliedert.

Datenerhebung

Die *Konstruktion des Erhebungsinstruments* erfolgte im Rahmen des Forschungsprojektes und umfasst neben der spezifischen Schwerpunktsetzung auf Lern-Verwertungsinteressen die Kategorien des Analyseraster zur Abbildung von Weiterbildungspartizipation. Als Oberkategorien des Analyserasters werden *Individualfaktoren: Soziodemografische Merkmale, Kontextfaktor Familie, Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung, Kontextfaktor Betrieb* sowie *Subjektive Logik/Weiterbildungsbezogene Merkmale* als Konstrukte mit ihren zugehörigen Einflussmerkmalen als Dimensionen behandelt.

Die *Fragebogenstruktur* umfasst die thematischen Blöcke (1) Weiterbildung und Bildungsurlaub, (2) Lern-Verwertungsinteressen im aktuellen Bildungsurlaub,

(3) Zeitliche Flexibilisierung, (4) Beruflicher Hintergrund, (5) Demografische Angaben und (6) Anmerkungen.

Als *Pretest* wurden ein Beobachtungspretest, modifiziert als kognitiver Pretest, und die Beurteilung durch fachliche und fachfremde Personen durchgeführt.

Die *Stichprobenziehung* erfolgte mit dem Verfahren der Klumpenauswahl. Folgende Kriterien wurden zur Bestimmung der Gesamtheit der Bildungsurlaubsveranstaltungen für die *Stichprobenziehung* vorausgesetzt: Berücksichtigung aller 14 nach dem Bremischen Weiterbildungsgesetz (WBG 2011) als Bildungsurlaubsanbieter geförderten Weiterbildungseinrichtungen in Bremen einschließlich Bremerhaven (ohne gewerbliche Anbieter), Berücksichtigung aller Bildungsurlaubsveranstaltungen der genannten Weiterbildungseinrichtungen in einem festgelegten Zeitraum, Berücksichtigung der drei Bildungsbereiche allgemeine, politische und berufliche Bildung

Die *Durchführung der Erhebung* erfolgte in den Bildungsurlaubsveranstaltungen im Zeitraum von Januar 2012 bis Mai 2012, mit Nacherhebungen bis September 2012. Der *Rücklauf* der Befragung ist zufriedenstellend ($n = 581$ in 52 Veranstaltungen). Nach der *Datenbereinigung* liegen $n = 561$ Fälle vor. Der Fallausschluss erfolgt paarweise, sodass die Fallzahl n je Frage variiert.

Zwischenfazit II: Über eine Fragebogenerhebung wurden per Klumpenstichprobe ausgewählte Teilnehmende vor Ort in der Bildungsurlaubsveranstaltung befragt ($n_{\text{(bereinigt)}} = 561$).

Anmerkungen zur Datenlage und Repräsentativität

Die Grundgesamtheit aller Bildungsurlaubsteilnehmenden in Bremen ist *nicht eindeutig bestimmbar*, da keine vollständige Datenbasis aller Personen vorliegt, die an einer Bildungsurlaubsveranstaltung teilgenommen haben, aber per Annäherung quantitativ *eingrenzbare*. Die Landesstatistik auf Basis der Anbieterstatistiken ist die einzige Datenquelle, die sich hierfür anbietet, kann jedoch aufgrund der *Indikatorik* (Teilnahmefälle), *Vollständigkeit der Datenbasis* und *Bezugsjahr* nicht uneingeschränkt zur Bestimmung hinzugezogen werden.

Erforderlich wäre eine lückenlose Dokumentation aller Bildungsurlaubsveranstaltungen inklusive differenzierter Daten der Teilnehmenden auf Landesebene.

Aussagen zur Repräsentativität der Stichprobe werden durch die fehlende Bestimmung und Quantifizierung der Grundgesamtheit aller Bildungsurlaubsteilnehmenden im Erhebungszeitraum eingeschränkt. Da eine Betitelung als repräsentative Befragung im strengen methodischen Sinn nicht tragfähig ist, wird bewusst von einer *Einschätzung der Quasi-Repräsentativität* gesprochen. Die Prüfung der Stichprobenszusammensetzung und -güte zeigt (auf Basis der Merkmale *Geschlecht, Alter, Bildungsniveau, Erwerbssituation* und *Beschäftigungsbereich*), dass die Stichprobe die Quasi-Repräsentativität angemessen erfüllt.

Die Teilnahme am Bremischen Bildungsurlaubsangebot erfolgt durch Teilnehmende, die dem *BremBUG* oder einem *Bildungsurlaubsfreistellungsgesetz eines anderen Bundeslandes* unterliegen, aber auch durch weitere *interessierte Personen* jenseits einer gesetzlichen Freistellung. Dementsprechend kann die Teilnehmerschaft *nicht* mit denjenigen gleichgesetzt werden, die im *BremBUG* als anspruchsberechtigt benannt sind.

Zwischenfazit III: Die gezogene Stichprobe bildet die Bildungsurlaubsteilnehmenden in Bremen quasi-repräsentativ ab.

Verfahren der Datenauswertung

Zwischenfazit IV: Die umfassende Datenauswertung zu Strukturen der Weiterbildungspartizipation erfordert uni-, bi- und multivariate Analyseverfahren.

Die Grundlage der quantitativen Datenauswertung ist die *univariate* Analyse der für den Fokus dieser Arbeit zentralen Variablen zur statistischen Deskription der Merkmalsausprägungen sowie die *bivariate* Analyse unter Einbezug von zwei Merkmalen, um die Teilnehmendenstruktur umfassend zu beschreiben. Dieser Auswertungsschritt dient der Beantwortung der Untersuchungsfrage *Welche Merkmale weisen die Teilnehmenden im Bildungsurlaub auf?* entlang des Analyserasters.

Zur deskriptiven Analyse werden zunächst *Häufigkeiten* sowie vereinzelt *Lagemaße (Mittelwerte)* und *Streuungsmaße* entsprechend der zumeist nominalen oder ordinalen Messniveaus (Skalenniveaus) berechnet.

Um komplexe, mehrdimensionale Zusammenhänge der Einflussfaktoren von Weiterbildungspartizipation offenzulegen und vergleichend gegenüberzustellen, wird zur Beantwortung der Untersuchungsfrage *Welche Typen von Teilnehmenden sind im Bildungsurlaub zu finden und wie unterscheiden sie sich?* weiterführend die Clusteranalyse als multivariates Verfahren umgesetzt, um Typen zu bilden.

Mit der *Identifikation von Bildungsurlaubstypen* wird die mehrdimensionale Betrachtung von Weiterbildungspartizipation möglich, indem Merkmale der Kategorien Individualfaktoren, Kontextfaktoren und die subjektive Logik betreffende Faktoren gemeinsam in den Fokus rücken und typische Strukturen für die Merkmalsausprägungen abgebildet werden. Identifiziert werden so Realtypen von Bildungsurlaubsteilnehmenden entlang ihrer Konstellationen der Weiterbildungspartizipation. Fälle, die sich in ihrer Konstellation der gruppierenden Merkmale am ähnlichsten sind, bilden einen Typus, was nicht bedeutet, dass alle Merkmalsausprägungen übereinstimmen müssen. Die Merkmalsausprägungen eines Typus (als Merkmalsdimensionen) bilden sich in einem Merkmalsraum kombiniert und verortbar ab. Im mehrdimensionalen Merkmalsraum werden demnach die spezifischen Konstellationen von Merkmalen eines Typus sichtbar.

Die *Clusteranalyse* eignet sich zur Aufdeckung homogener Strukturen von Merkmalsträgern und zielt als struktorentdeckendes Verfahren auf die Gruppierung der

vorhandenen Objekte (hier: der Teilnehmenden als Merkmalsträgerinnen und -träger) und die Offenlegung von Zusammenhängen.

Dabei erfordert die Durchführung des Verfahrens eine Vielzahl methodischer Entscheidungen, die das Resultat der Analyse, das heißt die gewonnenen Cluster und somit die identifizierten Typen, beeinflussen:

- *Konkretisierung der Problemstellung:* Ziel ist es, Teilnehmende im Bildungsurlaub entlang individueller und kontextueller Merkmale zu gruppieren und unter Einbezug weiterer Merkmale zu beschreiben, um Typen von Bildungsurlaubsteilnehmenden zu identifizieren. In die typenspezifische Analyse werden auch der subjektiven Logik zugehörige Merkmale einbezogen und so Konstellationen der Weiterbildungspartizipation insgesamt identifiziert.
- *Bestimmung der zu klassifizierenden Objekte:* Als Clusterobjekte in die Analyse einbezogen werden Arbeitnehmende inklusive Auszubildenden als bildungsurlaubsberechtigte Personen mit (weitgehend) betrieblichen Strukturen ($n = 461$). Die übrigen Teilnehmenden bilden manuell ein Quasi-Cluster ($n = 94$).
- *Auswahl der Variablen:* Die Clustervariablen umfassen zentrale Merkmale, die regelmäßig in Studien zur Weiterbildungsbeteiligung als Einflussfaktoren bestätigt werden, ergänzt um besonders für den Bildungsurlaub relevante Merkmale, und werden inhaltslogisch aus den Individualfaktoren sowie aus dem Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung und dem Kontextfaktor Betrieb ausgewählt: Geschlecht, Alter, Bildungsniveau: Schulabschluss, Bildungsniveau: Berufsabschluss, Erwerbssituation, Arbeitssituation: Beschäftigungsumfang, Arbeitssituation: Schichtarbeit, Beschäftigungsbereich. Mit den einzubeziehenden Merkmalen erfolgt die *Bestimmung eines Merkmalsraums*.
- Umgesetzt wird ein Hierarchische Clusteranalyse (Ähnlichkeitsdistanzmaß: Jaccard-Koeffizient/Algorithmus zur Gruppierung: Average Linkage). Der Gruppierungsvorgang der Clusteranalyse entspricht der Konstruktion einer Typologie, indem die Fälle entlang ihrer Merkmalsausprägungen der Clustervariablen gruppiert werden. Es werden mehrere Clusterlösungen berechnet und per Dendrogramm visualisiert. Die finale Lösung umfasst vier Cluster.
- Das Ergebnis der Clusteranalyse ist weder selbsterklärend noch prinzipiell richtig. Erforderlich ist die Beschreibung der einzelnen Typen als letzter Schritt der Typenbildung.

Zwischenfazit V: Die Clusteranalyse ist ein geeignetes Verfahren zur quantitativen Typenbildung von Teilnehmenden in Weiterbildungsveranstaltungen im Allgemeinen und zur Abbildung von Konstellationen der Weiterbildungspartizipation im Speziellen, wobei das Ergebnis niemals eindeutig, sondern stets sachlogisch interpretationswürdig ist.

8 Empirische Befunde

Mit der Darstellung der *empirischen Befunde* beginnt nun der Ergebnisteil. Eingeleitet wird mit einer Vorbemerkung zur Wahrnehmung seitens der Teilnehmenden (8.1). Es folgt die uni- und bivariate *Auswertung der Teilnehmendenmerkmale* (8.2) in Form einer *Darstellung* (8.2.1) sowie *Verortung der Ergebnisse* (8.2.2) entlang der im Analyseraster zusammengefassten Kategorien. Anschließend werden die Ergebnisse der *Clusteranalyse zur Teilnehmendenstruktur* (8.3) in Form einer ersten Abbildung der *gefundenen Cluster* (8.3.1) und ihre *Beschreibung als Bildungsurlaubstypen* (8.3.2) sowie *ausgewählter Aspekte der subjektiven Logik nach Typen* (8.3.3) dargelegt sowie die *Ergebnisse verortet* (8.3.4). Zuletzt werden die Ergebnisse zusammengefasst (8.4).

Der für die vorliegende Studie aufbereitete Ausschnitt des empirischen Materials wurde bewusst gewählt, um Bildungsurlaubsteilnehmende zu charakterisieren und Strukturen der Weiterbildungspartizipation im Rahmen von Bildungsurlaub offenzulegen.²⁴¹ Mit Blick auf die Forderung, Bildungsurlaub nicht nur in der Weiterbildungs-forschung, sondern auch in der Bildungsberichterstattung kontinuierlich umfassend abzubilden, wäre dort eine aufbereitete Abbildung der Grundauswertung *aller* erhobenen Merkmale zu *allen* Ausprägungen, z. B. tabellarisch, unabdingbar. Hierauf wird in der vorliegenden Arbeit formbedingt verzichtet, da es sich hier nicht um eine berichts-förmige Dokumentation, sondern um eine spezifisch ausgerichtete Forschung handelt.

8.1 Vorbemerkung zur Wahrnehmung seitens der Teilnehmenden

Bevor die empirischen Ergebnisse i. e. S. dargestellt werden, ist zu Beginn auf einen bemerkenswerten Sachverhalt zu verweisen. Den Teilnehmenden wurde mit der Aufnahme eines offenen Feldes zur Angabe von Anmerkungen die Möglichkeit gegeben,

241 *Exkurs zur Inanspruchnahme des gesetzlichen Anspruchs:* Um Aussagen zum Bildungsurlaub als gesetzlich verankertes Veranstaltungsformat machen zu können, interessiert grundsätzlich auch, ob die Teilnehmenden ihren gesetzlichen Anspruch wahrgenommen haben. Etwa drei Viertel der Teilnehmenden (n = 559) haben in der Erhebungsveranstaltung Bildungsurlaub genommen (73,9%) oder beantragten keinen Bildungsurlaub, da der Anspruch bereits ausgeschöpft war (1,8%). 16,1% haben nach eigenen Angaben keinen Anspruch auf Bildungsurlaub, und 8,2% haben aus verschiedenen Gründen keinen Bildungsurlaub genommen. Da Bildungsurlaubsveranstaltungen allen Personen offenstehen, verwundert der Anteil derer ohne Inanspruchnahme (ca. ein Viertel) dabei nicht. Vielmehr wird die Verteilung von der beruflichen Situation der Teilnehmenden unterstrichen: 16% (*aggregiert*) der Befragten haben über ihre Erwerbssituation, z. B. Rentnerinnen und Rentner oder Studierende, keinen Anspruch auf Bildungsurlaub. Gleichzeitig gaben jedoch 11,1% an, ihren persönlichen Erholungsurlaub für die Teilnahme an der laufenden Veranstaltung genommen zu haben (davon 4% Angestellte, 3,1% Arbeiter:innen); 88,9% taten dies nach eigenen Angaben nicht. Eine Tendenz dahin, dass erwerbstätige Personen statt der gesetzlichen Bildungsfreistellung ihren Erholungsurlaub zur Teilnahme an werktags stattfindender formaler Weiterbildung nutzen (vgl. Grotlüschen, Haberzeth & Krug 2011, S. 364), ist nicht erkennbar. Die *Mehrheit der Befragten sind echte Bildungsurlauber* (vgl. Heidemann 2015). Zur Beschreibung der Teilnehmendenstruktur in Bildungsurlaubsveranstaltungen wird im Rahmen der Analyse nicht zwischen *Inanspruchnahme und Nichtinanspruchnahme von Bildungsurlaub* unterschieden. In der späteren Typenbildung wird die Differenzierung infolge der Clusterbildung weitgehend obsolet, da Teilnehmende ohne Inanspruchnahme überwiegend aus dem Quasi-Cluster „Typ 5: Weitere Teilnehmende“ stammen (vgl. Kapitel 8.3).

sich zu äußern. Wenngleich das offene Feld nur von einem Teil der Befragten ($n = 88$) und hierbei unterschiedlich intensiv genutzt wurde, sodass eine Auswertung nach den Maßstäben quantitativer aber auch qualitativer Forschung nicht möglich ist, zeigt sich eine interessante Tendenz: Neben mehrheitlich *positiven Aussagen zum Bildungsurlaub* (z. B. „Ich finde es sehr gut, dass es Bildungsurlaub gibt.“, TN 3504) wird auch eine *kritisch-ängstliche Haltung* gegenüber der Befragung sichtbar, welche auf eine latente Angst vor der Abschaffung des Formats Bildungsurlaub verweist: Die Fragebögen enthalten sowohl *positive* (z. B. „Ich finde es gut, dass der Bildungsurlaub auf eine wissenschaftliche Basis gestellt wird“, TN 4103) und *kritische, negative* (z. B. „Zu viele Fragen betreffs des Berufslebens“, TN 3405) *Anmerkungen zur Befragung* als auch übergeordnete *skeptische Rückmeldungen zum Anlass insgesamt* (z. B. „Was ist der Hintergrund? Angst vor Abschaffung“, TN 4105). Es deutet sich an, dass Bildungsforschung und -berichterstattung hier nicht als neutral-deskriptiv oder explorativ-erkenntnisbringend, sondern skeptisch wahrgenommen wird. Das in Kapitel 2.2.1.4 benannte Primat der Evidenzbasierung wirkt vor dem Hintergrund der Legitimation von Bildungsurlaub (vgl. Kapitel 3.1.3) somit bis auf die Ebene der Individuen. Die Teilnehmenden scheinen diesbezüglich besonders sensibilisiert zu sein, was insbesondere Aussagen wie „Erhalt des Bildungsurlaubs! Bitte!“ (TN 2102) prägnant machen, da zu keinem Zeitpunkt der Debatte in Bremen oder der wissenschaftlichen Begleitforschung selbst eine mögliche Abschaffung von Bildungsurlaub thematisiert wurde. Ferner ist der *Legitimationszwang* präsent:

„Bildungsurlaub ist anerkannt. Es ist traurig, dass man sich teilweise noch immer rechtfertigen muss (z. B. Inhalt).“ (TN 5010)

Zugleich wird der *Wert des Formates* in den Einzelrückmeldungen sichtbar, z. B.

„Bildungsurlaub ist eine sehr gute Institution, um mit Menschen anderer Berufsgruppen und -felder in Kontakt zu kommen. Persönlicher wie politischer Austausch finden in einem Maße statt, das mir in meinem Alltag an keiner anderen Stelle begegnet.“ (TN 5105)

„Der Bildungsurlaub war/ist sehr aufschlußreich. Ich hoffe danach wieder gestärkter in den Beruf zu gehen, den ich ausübe.“ (TN 5013)

Darüber hinaus wird das offene Feld vermehrt für *konstruktive Anmerkungen zum Bildungsurlaub* genutzt, z. B.

„Wie wäre eine qualifizierte Ausbildung im Bildungsurlaub?“ (TN 507)

„Ich kannte die Möglichkeit des Bildungsurlaubs vorher nicht. Es wäre daher also ratsam, dieses und andere Möglichkeiten für Arbeitnehmer mehr zu publizieren.“ (TN 1606)

„Es wäre schön, wenn es auch günstigere Angebote für Bildungsurlaube geben würde.“ (TN 1901).

8.2 Uni- und bivariate Auswertung der Teilnehmendenstruktur

Zur Beantwortung der Untersuchungsfrage *Welche Merkmale weisen die Teilnehmenden im Bildungsurlaub auf?* werden in diesem Kapitel die Ergebnisse der uni- und bivariaten Auswertung dargelegt (8.2.1) sowie verortet (8.2.2), um entgegen einer einfachen Bildungsurlaubsquote oder weniger basal erfasster Merkmale ein differenziertes Bild der Bildungsurlaubsteilnehmenden zu liefern.

8.2.1 Teilnehmende im Bildungsurlaub: Darstellung der Ergebnisse²⁴²

Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an dem in Kapitel 6 vorgestellten Analyseraster. Neben Einzelauswertungen je Merkmal werden Analyseergebnisse zu ausgewählten Merkmalskombinationen dargelegt.

8.2.1.1 Individualfaktoren: Soziodemografische Merkmale (Geschlecht, Alter, Bildungsniveau)

Als *Individualfaktoren* werden die drei *soziodemografischen Merkmale* *Geschlecht*, *Alter* und *Bildungsniveau* berücksichtigt, welche die Basis zur Beschreibung der Teilnehmendenstruktur bilden:

Geschlecht: Das Geschlechterverhältnis der Teilnehmenden ist fast ausgeglichen, mit leichtem Überhang zugunsten der Männer (52,6%) gegenüber den Frauen (47,4%; $n = 559$). Sichtbar wird eine signifikante Geschlechtsspezifität mittlerer Effektstärke in der Verteilung auf die *Bildungsbereiche* ($\chi^2 = 83,031$, $df = 2$, $Cramers-V = 0,436$, $p < 0,001$, $n = 436$): Frauen sind überwiegend in der allgemeinen und Männer überwiegend in der politischen Bildung vertreten (vgl. Abb. 16).

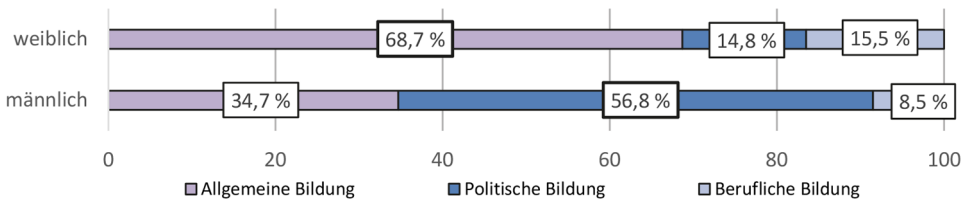


Abbildung 16: Bildungsbereich nach Geschlecht ($n = 436$)

Alter: Das per Geburtsjahrgang erhobene *Alter* wurde in kalendarische Altersjahre zum Zeitpunkt der Erhebung umgerechnet und zusätzlich in Anlehnung an die Kategorien der *Landesstatistik* in Altersklassen gruppiert. Die Teilnehmenden ($n = 553$) sind zum Erhebungszeitpunkt insgesamt zwischen 14 und 73 Jahre alt. Das Durchschnittsalter beträgt 46 Jahre (\bar{x}), wobei die Altersklassen 36–50 Jahre (45,2%) und 51–60 Jahre (27,7%) die Mehrheit der Befragten umfassen (vgl. Tab. 12). Die Verteilung der mittleren 50% der Stichprobe liegt mit dem unteren 25%-Perzentil

242 Teile der *univariaten* Auswertung wurden in anderer Form erstveröffentlicht (vgl. Heidemann 2015, S. 273–319).

(54 Jahre, Jahrgang 1958) und dem oberen 75 %-Perzentil (39 Jahre, Jahrgang 1973) in dieser Spanne. Die Mehrheit der Teilnehmenden befindet sich im mittleren bis fortgeschrittenen Erwachsenen- und potenziellen Erwerbssalter (gemäß *Normalbiografie*). Jüngere finden sich unter den Teilnehmenden kaum (bis 25 Jahre) oder wenig (bis 35 Jahre). Es existieren *keine* signifikanten *Geschlechterdifferenzen* in der zentralen Tendenz der Verteilung nach Altersgruppen (Mann-Whitney-U-Test: $z = -1,833$, $p = 0,067$).

Tabelle 12: Altersstruktur der Teilnehmenden ($n = 553$)

| Geburtsjahrgänge | | Alter | | Altersklassen (<i>gruppiert</i>) | |
|-----------------------------|-------------------|-----------------------------|------------------|------------------------------------|-------------|
| | <i>Jahreszahl</i> | | <i>in Jahren</i> | | % |
| Median | 1965 | arith. Mittel (\bar{x}) | 46,06 | bis 20 Jahre | 1,1 |
| Minimum | 1939 | Minimum | 14 | 21 bis 25 Jahre | 4,0 |
| Maximum | 1998 | Maximum | 73 | 26 bis 35 Jahre | 13,2 |
| Perzentile bzw. Quartile | 1958 (25) | SD | 11,24 | 36 bis 50 Jahre | 45,2 |
| | 1965 (50) | | | 51 bis 60 Jahre | 27,7 |
| | 1973 (75) | | | 61 Jahre und älter | 8,9 |

Bildungsniveau: Das *Bildungsniveau* wird differenziert nach *Schul- und Berufsbildung* abgebildet:

Der Großteil der Teilnehmenden (83 %, $n = 555$) hat als höchsten **Schulabschluss**²⁴³ *mindestens* einen Realschulabschluss (bzw. Mittlere Reife; 36,4 %; = mittleres Bildungsniveau), 18,4 % eine Fachhochschul- bzw. 28,3 % eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung (= hohes Bildungsniveau). 16,2 % haben einen Hauptschulabschluss (= niedriges Bildungsniveau). Personen ohne Schulabschluss finden sich in der Stichprobe nicht. Somit ist das schulische Bildungsniveau der Teilnehmenden insgesamt eher mittel bis hoch (Median = mittleres Bildungsniveau).

Männliche und *weibliche* Bildungsurlaubsteilnehmende unterscheiden sich in ihrem schulischen Bildungsniveau signifikant mit mittlerer Effektstärke (Mann-Whitney-U-Test: $z = -8,301$, $r = -0,357$, $p < 0,001$): Männer haben überwiegend geringe (25,7 %) bis mittlere (42,1 %), Frauen hingegen mittlere (20,6 %) bis hohe Schulabschlüsse (42 %); das schulische Bildungsniveau der teilnehmenden Frauen ist insgesamt höher. Nach *Altersgruppen* unterscheidet sich das schulische Bildungsniveau in der zentralen Tendenz *nicht* signifikant (Kruskal-Wallis-H-Test: $H = 14,524$, $df = 5$, $p = 0,13$).

Auch der höchste **Berufsabschluss**²⁴⁴ bestätigt ein mittleres bis hohes Bildungsniveau ($n = 545$): Nur 2,9 % gaben an, keinen Berufsabschluss zu haben, wohingegen 35 % über eine duale/schulische Berufsausbildung (DQR Stufe 3 bis 4) verfügen, wei-

243 Das schulische Bildungsniveau, gemessen am höchsten Schulabschluss, wird hier zusätzlich zusammengefasst in niedriges (\leq Hauptschulabschluss), mittleres (= Realschulabschluss und vergleichbar) und hohes Bildungsniveau (\geq Fachhochschul- bzw. allgemeine Hochschulreife und vergleichbares) (vgl. DIE 2017, o. S.).

244 Zuordnung zu den Niveaustufen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) für lebenslanges Lernen gemäß Bundesländer-Koordinierungsstelle (2013).

tere 37,8% eine Berufsausbildung plus Aufbauqualifikation (DQR Stufe 5, z. B. geprüfter Servicetechniker/geprüfte Servicetechnikerin, bis Stufe 6, z. B. Meister/Meisterin, staatlich geprüfter Absolvent/staatlich geprüfte Absolventin in einer Fachschule usw.) vorweisen können und 24,2% einen akademischen Abschluss haben (z. B. Bachelor, DQR Stufe 6, Master/Diplom/Magister, DQR Stufe 7, bis Promotion, DQR Stufe 8). Demzufolge verfügen 62% über eine Berufsausbildung plus Aufbauqualifikation oder einen akademischen Abschluss (Median = Berufsausbildung plus Aufbauqualifikation).

Ein signifikanter *Geschlechterunterschied* ($n = 544$) in der zentralen Tendenz liegt für den Berufsabschluss *nicht* vor (Mann-Whitney-U-Test: $z = -1,337$, $p = 0,169$). Allerdings unterscheidet sich das berufliche Bildungsniveau in der zentralen Tendenz nach *Altersgruppen* signifikant (Kruskal-Wallis-H-Test: $H = 37,592$, $df = 5$, $p < 0,001$); beispielsweise sind die duale/schulische Berufsausbildung (36,2%) sowie die Berufsausbildung plus Aufbauqualifikation (42,7%) in der Gruppe der 36- bis 50-jährigen besonders stark vertreten, während die Verteilung in den jüngeren Altersklassen mit Tendenz zum geringeren Niveau angesiedelt ist, was mit Blick auf die berufliche Stellung auch mit noch nicht erworbenen beruflichen Abschlüssen erklärbar ist²⁴⁵ (vgl. Tab. 13).

Tabelle 13: Höchster Berufsabschluss nach Alterklassen (gruppiert; $n = 540$)

| | | höchster Berufsabschluss | | | | Gesamt |
|---------------------------|-----------|--------------------------|-----------------------------------|--|------------------------|------------|
| | | kein Berufsabschluss | duale/schulische Berufsausbildung | Berufsausbildung + Aufbauqualifikation | akademischer Abschluss | |
| Altersklassen – gruppiert | bis 20 | 60,0% (3) | 40,0% (2) | 0,0% (0) | 0,0% (0) | 100% (5) |
| | 21 bis 25 | 33,3% (7) | 38,1% (8) | 19,0% (4) | 9,5% (2) | 100% (21) |
| | 26 bis 35 | 1,4% (1) | 43,1% (31) | 27,8% (20) | 27,8% (20) | 100% (72) |
| | 36 bis 50 | 1,2% (3) | 36,2% (89) | 42,7% (105) | 19,9% (49) | 100% (246) |
| | 51 bis 60 | 1,4% (2) | 33,1% (49) | 39,2% (58) | 26,4% (39) | 100% (148) |
| | 61 plus | 0,0% (0) | 20,8% (10) | 35,4% (17) | 43,8% (21) | 100% (48) |

Die Bildungsurlaubsteilnehmenden verfügen unter Einbezug der Schul- und Berufsausbildung insgesamt mehrheitlich über ein mittleres bis hohes Bildungsniveau mit Geschlechterdifferenzen im schulischen Bildungsniveau sowie Altersdifferenzen im beruflichen Bildungsniveau. Es besteht zudem ein signifikanter Zusammenhang von *schulischem Bildungsabschluss* und *beruflichem Bildungsabschluss* der Teilnehmenden ($\text{tau-b} = 0,388$, $p < 0,001$, $n = 545$).

²⁴⁵ Prozentuale Werte, insbesondere in den jüngeren Subgruppen dürfen aufgrund der geringen Fallzahl (< 10) nicht überbewertet werden. Ergänzend ist die Anzahl der Fälle (absolute Häufigkeit) angegeben.

8.2.1.2 Kontextfaktor: Familie (Familienstand, Kinder im Haushalt)

„BU mit Kinderbetreuung sollte häufiger möglich sein, so daß auch Eltern ihr Recht auf BU besser nutzen können.“ (TN 5001, offenes Feld)

Der **Kontextfaktor Familie** beschreibt in dieser Studie nicht die Herkunftsfamilie der Befragten, sondern die aktuelle familiäre Situation, (kombiniert) abgebildet über die Merkmale *Familienstand* und *Kinder im Haushalt*:

Familienstand und Kinder im Haushalt: 27 % der Befragten gaben zum *Familienstand* an, alleinstehend zu sein, 73 % leben in einer Partnerschaft/Ehe (n = 555).

Der Anteil von Teilnehmenden mit *Kindern im Haushalt* ist folgendermaßen strukturiert: 41,8 % haben keine Kinder, 37,9 % haben Kinder und leben mit ihnen sowie dem Partner/der Partnerin in einem gemeinsamen Haushalt. 3,8 % sind alleinerziehend und 16,3 % haben Kinder, leben aber nicht mit diesen zusammen (n = 552). Es ergibt sich für die familiäre Situation ein leichter Überhang von Teilnehmenden ohne Kinder (58,1 %) gegenüber Teilnehmenden mit Kindern (ca. 41,7 %) *im Haushalt*.

Die bivariate Auswertung von *Familienstand* und *Kindern im Haushalt* zeigt zudem einen signifikanten Zusammenhang mit hoher Effektstärke ($\chi^2 = 155,77$, $df = 3$, Cramers-V = 0,532, $p < 0,001$): 90,86 % der Befragten mit Kindern im Haushalt teilen diesen gemeinsam mit einer Partnerin oder einem Partner, 9,13 % sind alleinerziehend (n = 551). Teilnehmende mit alleiniger Verantwortung für Kinder im Haushalt sind somit selten. Die Alleinerziehenden sind bis auf einen Einzelfall alle weiblich.

Es zeichnet sich dabei ein signifikanter Zusammenhang von *Geschlecht* und *Kindern im Haushalt* mit geringer bis mittlerer Effektstärke ab ($\chi^2 = 48,63$, $df = 3$, Cramers-V = 0,297, $p < 0,001$, n = 551): Der Anteil weiblicher Teilnehmender *mit* Kindern im Haushalt ist niedriger (16,88 %, *aggregiert*) als jener männlicher Teilnehmender (24,86 %, *aggregiert*). Zugleich ist der Anteil weiblicher Teilnehmender *ohne* Kinder im Haushalt (30,67 %, *aggregiert*, davon 24,5 % kinderlos) etwas höher als jener männlicher Teilnehmender (27,58 %, *aggregiert*, davon 17,42 % kinderlos; vgl. Abb. 17).

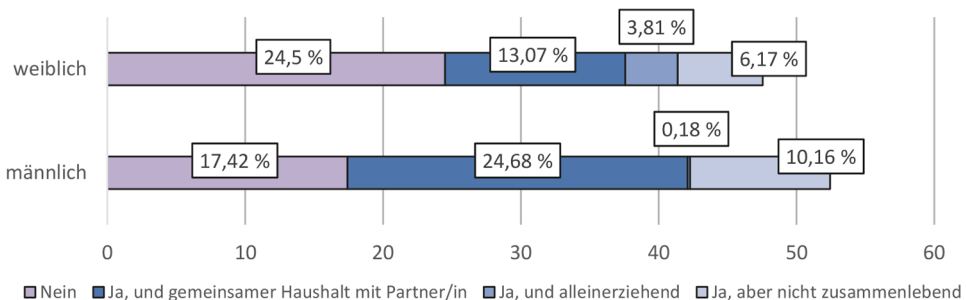


Abbildung 17: Kinder im Haushalt nach Geschlecht (n = 551)

Die geschlechtsspezifische Analyse zeigt zudem, dass Frauen mit Kindern im Haushalt ($n = 93$) mehrheitlich auch zuvor weiterbildungsaktiv waren (71%), während der Anteil der zuvor weiterbildungsaktiven Männer mit Kindern im Haushalt ($n = 137$) geringer ist (55,5%). Differenzen liegen in der Wahl der Bildungsbereiche vor:

- *Frauen mit Kindern im Haushalt*: allgemeine Bildung (72%), politische und berufliche Bildung (je 14%)
- *Männer mit Kindern im Haushalt*: politische Bildung (65,7%), allgemeine Bildung (27,7%), berufliche Bildung (6,6%).

Die Daten belegen außerdem einen Zusammenhang zwischen dem *Alter* der Teilnehmenden und Kindern im Haushalt, wobei der Schwerpunkt sowohl bei Personen in Partnerschaft/Ehe als auch bei Alleinerziehenden in der Altersklasse 36 bis 50 Jahre liegt ($n = 548$). Dies entspricht der dominanten Altersgruppe der Teilnehmenden insgesamt, der Anteil von Teilnehmenden mit Kindern im Haushalt ist jedoch im Verhältnis geringer (vgl. *Alter*).

8.2.1.3 Kontextfaktor: Tätigkeit/Beschäftigung (Erwerbssituation, Arbeitssituation, Tätigkeit, Beschäftigungsdauer, Gewerkschaftsmitgliedschaft)

Zum **Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung** finden die fünf Merkmale *Erwerbssituation*, *Arbeitssituation*, *Tätigkeit*, *Beschäftigungsdauer* und *Gewerkschaftsmitgliedschaft* Berücksichtigung:

Erwerbssituation: Die *Erwerbssituation* wird abgebildet über den *Erwerbsstatus* (Vorliegen einer Erwerbstätigkeit)²⁴⁶ und die *berufliche Stellung* (Angestellte, Arbeiterinnen und Arbeiter, usw.), hier äquivalent zur Landesstatistik kombiniert erfragt.

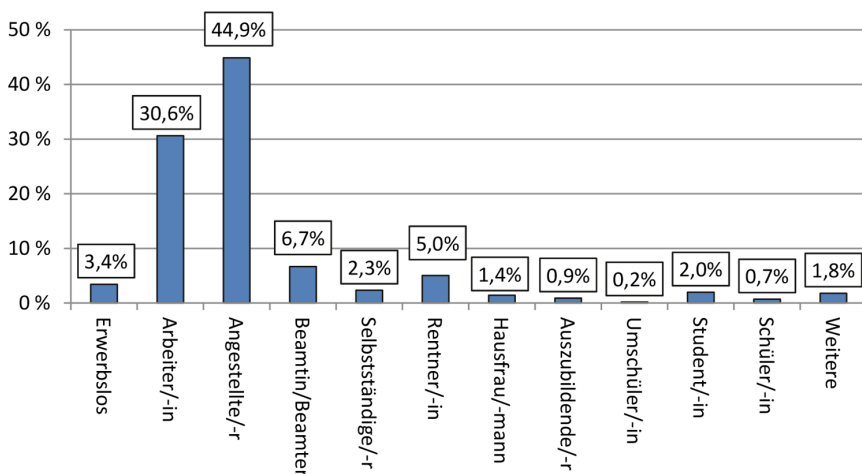


Abbildung 18: Erwerbssituation der Teilnehmenden ($n = 555$)

²⁴⁶ Die Abfrage der Erwerbssituation hat eine Filterfunktion. Die folgenden Fragen zur beruflichen Situation richten sich aufgrund ihrer Ausrichtung genau an erwerbstätige Teilnehmende, woraus sich die im Folgenden deutlich verminderten Fallzahlen („n“) ergeben.

Der überwiegende Anteil der Teilnehmenden ist erwerbstätig: Die Verteilung zeigt dabei, dass Angestellte sowie Arbeiterinnen und Arbeiter mit zusammen rund 75 % der Befragten die Hauptgruppen der Teilnehmenden darstellen ($n = 555$). Angestellte dominieren dabei (44,9 %) gegenüber den Arbeiterinnen und Arbeitern (30,6 %), Beamtinnen und Beamten (6,7 %), Rentnerinnen und Rentnern (5 %). Erwerbslose (3,4 %) sowie die Minderheit der Umschülerinnen und -schüler, Schülerinnen und Schüler, Auszubildenden, Studierenden, Hausfrauen und -männern und Selbstständigen (zusammen rund 7 %, *aggregiert*) sind wenig vertreten (vgl. Abb. 18).

Arbeiterinnen und Arbeiter, Angestellte sowie Beamtinnen und Beamte als Kerngruppen mit betrieblichen Strukturen interessieren für die vorliegende Analyse besonders.²⁴⁷ Unter Einbezug dieser drei Gruppen wird ein signifikanter Zusammenhang von Geschlecht und beruflicher Stellung mit hoher Effektstärke sichtbar ($\chi^2 = 137,076$, $df = 2$, Cramers-V = 0,549, $p < 0,001$, $n = 455$; vgl. Abb. 19):

- Arbeiterinnen/Arbeiter ($n = 170$): 8,2 % sind weiblich, 91,8 % männlich.
- Angestellte ($n = 248$): 65,7 % sind weiblich, 34,3 % männlich.
- Beamtinnen/Beamte ($n = 37$): 51,4 % sind weiblich, 48,6 % männlich.²⁴⁸

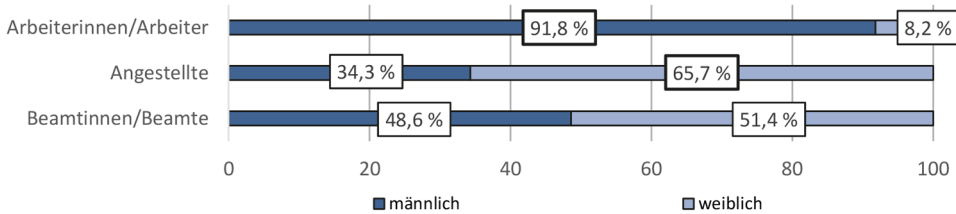


Abbildung 19: Berufliche Stellung nach Geschlecht ($n = 455$)

Die Geschlechtsspezifität prägt die ersten beiden Gruppen, während die Gruppe der Beamtinnen und Beamten ausgewogen ist. Hieraus folgt, dass unter den Teilnehmenden *insgesamt* männliche Arbeiter (156 Teilnehmende) und weibliche Angestellte (163 Teilnehmende) den überwiegenden und vergleichbar großen Anteil ausmachen. Signifikante Unterschiede bezogen auf die zentrale Tendenz der *gruppierten Altersverteilung* liegen nach beruflicher Stellung unter reinem Einbezug der drei genannten Gruppen *nicht* vor (Kruskal-Wallis-H-Test: $H = 4,376$, $df = 2$, $p = 0,112$).

Arbeitssituation: Zur Arbeitssituation wurden der *Beschäftigungsumfang* sowie der *Arbeitsrhythmus* erfasst:

Für den *Beschäftigungsumfang* wird zwischen *Vollzeit* (VZ) und *Teilzeit* (TZ) unterschieden. Mit 78,7 % sind die meisten erwerbstätigen²⁴⁹ Teilnehmenden ($n = 483$) in Vollzeitverhältnissen beschäftigt, 21,3 % befinden sich in Teilzeitverhältnissen.

247 Nach BremBUG/BremBZG freistellungsberechtigte Auszubildende nehmen in der Stichprobe nur einen marginalen Anteil ein, weshalb keine eigene Subgruppenanalyse durchgeführt wird.

248 Für diese kleine Subgruppe der Teilnehmenden ergibt sich ein Verhältnis von $n = 18$ männlichen Beamten zu $n = 19$ weiblichen Beamtinnen.

249 Als erwerbstätige Personen gelten hier diejenigen, die selbst angaben, einer Vollzeit- oder Teilzeitbeschäftigung nachzugehen.

nissen. Die Angaben zur Teilzeitarbeit variieren zwischen 10 % und 93 % Arbeitszeit, wobei die meisten Teilnehmenden in Teilzeitarbeitsverhältnissen mit mindestens 50 % Stellenanteil, die Hälfte mit 70 % und mehr beschäftigt sind.

Sichtbar wird ein signifikanter Zusammenhang von *Geschlecht* und Beschäftigungsumfang ($\chi^2 = 76,399$, $df = 1$, $\Phi = 0,398$, $p < 0,001$, $n = 482$): 39,4 % der Frauen, aber nur 6,7 % der Männer arbeiten in Teilzeit ($n = 482$). Zudem zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang von *beruflicher Stellung* und Beschäftigungsumfang mit mittlerer Effektstärke ($\chi^2 = 58,197$, $df = 9$, $\text{Cramers-V} = 0,348$, $p < 0,001$, $n = 481$), hier für die drei großen Gruppen aufgenommen: Arbeiterinnen und Arbeiter (VZ: 95,3 %/TZ: 4,7 %), Angestellte (VZ: 68,3 %/TZ: 31,7 %), Beamtinnen und Beamten (VZ: 80,6 %/TZ: 19,4 %). Die hier vorgefundenen Zusammenhänge korrespondieren mit dem zuvor dargelegten hohen Anteil männlicher Arbeiter (Vollzeit) sowie dem Zwei-Drittel-Anteil weiblicher Angestellter (Teilzeit).

Erfragt wurde auch der *Arbeitsrhythmus* in Form des Vorliegens von *Schichtarbeit*: Von den erwerbstätigen Teilnehmenden ($n = 491$) ist der Anteil der Schichtarbeitenden (42 %) etwas geringer als derer, die es nicht sind (58 %). Es besteht ein signifikanter Zusammenhang von *Betriebsgröße* und Schichtarbeit: Von den Teilnehmenden aus kleinen und mittleren Betrieben (< 249 Beschäftigte) arbeiten weniger als ein Fünftel in Schichtarbeit, während das Verhältnis unter den Teilnehmenden aus Großbetrieben (250+ Beschäftigte) einen leichten Überhang zur Schichtarbeit hat (53,7 % Schichtarbeit/46,3 % keine Schichtarbeit). Aufgrund der großen Gruppengröße von Teilnehmenden aus Großbetrieben ($n = 339$) nehmen sie dabei den Hauptanteil der 42 % Schichtarbeitenden insgesamt ein, d. h., die Schichtarbeitenden im Bildungsurlaub stammen überwiegend aus Großbetrieben. Zugleich besteht ein signifikanter Zusammenhang von *beruflicher Stellung* und Schichtarbeit mit hoher Effektstärke ($\chi^2 = 188,192$, $df = 11$, $\text{Cramers-V} = 0,621$, $p < 0,001$, $n = 488$): 83,9 % der Arbeiterinnen und Arbeiter, aber nur 22,2 % der Angestellten und nur 8,3 % der Beamtinnen und Beamten sind in Schichtarbeit beschäftigt. Der hohe Anteil von Arbeiterinnen und Arbeitern korrespondiert dabei mit der zuvor als Determinante der Schichtarbeit identifizierten großen Betriebsgröße.

Die Zusammenführung von *Beschäftigungsumfang* und *Arbeitsrhythmus* der Teilnehmenden zeigt einen signifikanten Zusammenhang: Teilzeitbeschäftigte arbeiten nur zu rund einem Viertel in Schichtarbeit, während es unter den Vollzeitbeschäftigten knapp die Hälfte ist. Schichtarbeitende Vollzeitbeschäftigte machen demnach mit 32,3 % (179 Teilnehmenden) der Gesamtstichprobe ($n = 554$) eine wesentliche Teilnehmendengruppe aus. Auch eine Aussage aus dem offenen Anmerkungsfeld greift die Schichtarbeit und ihre Relevanz für die Bildungsurlaubsteilnahme auf:

„Für mich als alleinerziehende Mutter, die früher im Schichtdienst gearbeitet hat, ist Bildungsurlaub immer eine gute Möglichkeit gewesen etwas für mich zu tun und meine Arbeitskraft zu erhalten. Daher halte ich auch ein Minimum von 5 Tagen für sehr wichtig.“ (TN 1912, offenes Feld)

Auf die weiteren Bezüge dieses Zitats (familiärer Status, Kinder im Haushalt, Bezug zur subjektiven Logik in Form von Nutzen) kann aufgrund der geringen Fallzahl einer derartig kombinierten Subgruppe nicht quantifizierend eingegangen werden.

Tätigkeit: Zur *Tätigkeit* der Teilnehmenden wurden die *Position* und die *Art der Tätigkeit* erfasst:

Von den in irgendeiner Form erwerbstätigen Teilnehmenden ($n = 480$) hatten 14,6 % eine *Position* in der Leitungsebene, 45,6 % in der fachlichen Sachbearbeitung und 30,6 % arbeiten nach Unterweisung, 9,2 % fallen in eine andere Kategorie.

Es liegt ein signifikanter *Geschlechterunterschied* mit geringer Effektstärke vor ($n = 479$; Mann-Whitney-U-Test: $z = -2,964$, $r = -0,135$, $p = 0,003$): Unter den Männern überwiegt die Arbeit nach Unterweisung (44,2 %) vor der fachlichen Sachbearbeitung (33,6 %) und Leitungspositionen (15,8 %). Demgegenüber arbeiten die meisten Frauen in der fachlichen Sachbearbeitung (60,7 %) vor Tätigkeiten nach Unterweisung (14 %) und Leitungspositionen (13,1 %).²⁵⁰ Anschlussfähig an die zuvor abgebildete Geschlechterverteilung nach beruflicher Stellung unterscheiden sich auch die *Positionen* in ihrer zentralen Tendenz nach beruflicher Stellung signifikant (Kruskal-Wallis-H-Test: $H = 66,575$, $df = 2$, $p < 0,001$), wobei für die drei großen Gruppen folgende Verteilung der jeweils dominanten Positionen vorliegt:

- *Arbeiterinnen/Arbeiter* ($n = 165$): 62 % arbeiten nach *Unterweisung*, 20,6 % in der fachlichen Sachbearbeitung.
- *Angestellte* ($n = 245$): 62 % arbeiten in der *fachlichen Sachbearbeitung*, 16,7 % in der Leitungsebene.
- *Beamtinnen/Beamte* ($n = 35$): 68,6 % arbeiten in der *fachlichen Sachbearbeitung*, 17,1 % in der Leitungsebene.

Als tätigkeitsbezogene Struktur fällt somit die Arbeit nach Unterweisung auf, welche insbesondere für die Gruppe der (zumeist männlichen) Arbeiter charakteristisch ist, sowie die fachliche Sachbearbeitung, welche unter den (oft weiblichen) Angestellten überwiegt. Teilnehmende aus der Leitungsebene sind selten.

Zur *Art der Tätigkeit* ($n = 478$) benennen 19,9 % regelmäßig gleiche Aufgaben (*Routine*), 34,9 % ständig neue Aufgaben (*Flexibilität*) und die Mehrheit von 65,1 % wiederkehrende Tätigkeiten ebenso wie neue Aufgaben (*Routine und Flexibilität wechseln sich ab*). Für die Art der Tätigkeit besteht ein signifikanter Zusammenhang zum Beschäftigungsbereich, jedoch nur mit geringer Effektstärke ($\chi^2 = 34,252$, $df = 10$, Cramers-V = 0,190, $p < 0,001$, $n = 472$), wobei für die drei großen Bereiche sichtbar wird, dass reine Routinetätigkeiten verstärkt in der Industrie existieren, sich der *relative Anteil* ständig neuer Aufgaben jedoch nicht maßgeblich nach Beschäftigungsbereichen unterscheidet:

²⁵⁰ Andere Positionen machen den geringeren Anteil aus.

- *Industrie* (n = 143): 35 % regelmäßig gleiche Aufgaben, 13,3 % ständig neue Aufgaben, 51,7 % wiederkehrende Tätigkeiten ebenso wie neue Aufgaben.
- *Dienstleistung* (n = 141): 14,9 % regelmäßig gleiche Aufgaben, 12,1 % ständig neue Aufgaben, 73 % wiederkehrende Tätigkeiten ebenso wie neue Aufgaben.
- *Öffentlicher Dienst* (n = 138): 10,9 % regelmäßig gleiche Aufgaben, 19,6 % ständig neue Aufgaben, 69,6 % wiederkehrende Tätigkeiten ebenso wie neue Aufgaben.

Zwischen der Art der Tätigkeit und dem Vorliegen von *Schichtarbeit* existiert ein signifikanter Zusammenhang mit geringer Effektstärke ($\chi^2 = 28,585$, $df = 2$, Cramers-V = 0,245, $p < 0,001$): Von den Teilnehmenden in Schichtarbeit üben 31 % regelmäßig gleiche Aufgaben und 56,7 % wiederkehrende Tätigkeiten ebenso wie neue Aufgaben aus; der Anteil von zumindest teilweise vorliegenden Routinetätigkeiten ist somit hoch; das genaue Verhältnis von Routine zu Flexibilität bleibt jedoch offen. Die Verteilung ist mit 11,4 % regelmäßig gleichen Aufgaben und 71,4 % wiederkehrenden Tätigkeiten bei den Nicht-Schichtarbeitenden abweichend, der reelle Routineanteil bleibt aufgrund des ungeklärten Verhältnisses in der „Mischkategorie“ jedoch ebenfalls unbestimmt.

Die bivariate Auswertung von *Position* und *Art der Tätigkeit* zeigt, dass beide Merkmale einen signifikanten Zusammenhang mit geringer Effektstärke haben ($\chi^2 = 53,834$, $df = 4$, Cramers-V = 0,251, $p < 0,001$, $n = 426$).

Beschäftigungsdauer: Die *Beschäftigungsdauer* der Teilnehmenden als dynamische Größe zeigt für den Befragungszeitpunkt folgende Verteilung (n = 482): Die Beschäftigungsdauer im Unternehmen variiert zwischen 0,3 Jahren (Minimum) und 49 Jahren (Maximum). Die durchschnittliche Beschäftigungsdauer (\bar{x}) ist mit 16,7 Jahren eher hoch. Nur 18,9 % sind weniger als 5 Jahre im jeweiligen Unternehmen beschäftigt. Demgegenüber sind 50 % der Befragten 15 Jahre und länger im Unternehmen beschäftigt, davon 20,5 % 25 Jahre und länger. Unter den Teilnehmenden überwiegen somit Langzeitbeschäftigte. Die Beschäftigungsdauer korreliert dabei hoch positiv mit dem Alter der Teilnehmenden ($r = 0,617$, $p < 0,001$). Auch für Mehrfachteilnehmende besteht ein signifikanter positiver Zusammenhang mit der Beschäftigungsdauer ($r = 0,254$, $p < 0,001$).

Gewerkschaftsmitgliedschaft: Unter den Teilnehmenden (n = 490) sind ebenso viele Mitglieder einer Gewerkschaft²⁵¹ (50,6 %) wie Nichtmitglieder (49,4 %). Sichtbar wird ein signifikanter Zusammenhang von *Geschlecht* und Gewerkschaftsmitgliedschaft mit mittlerer Effektstärke ($\chi^2 = 51,511$, $df = 1$, $\Phi = 0,325$, $p < 0,001$, $n = 489$): 63,8 % der männlichen Teilnehmer sind Gewerkschaftsmitglied, 36,2 % sind es nicht. 31,2 % der weiblichen Teilnehmerinnen sind Gewerkschaftsmitglied, 68,8 % sind es nicht. Die Geschlechterverteilung ist somit umgekehrt. Sichtbar wird ein signifikanter Zusammenhang von Gewerkschaftsmitgliedschaft und gewähltem *Bildungsbereich* mit mittlerer Effektstärke ($\chi^2 = 59,352$, $df = 2$, Cramers-V = 0,348, $p < 0,001$, $n = 490$): Gewerk-

251 Die Gewerkschaft fungiert dabei als *überbetriebliche* Vertretung der Arbeitnehmerinteressen.

schaftsmitglieder sind überwiegend in der politischen Bildung und Nicht-Gewerkschaftsmitglieder überwiegend in der allgemeinen Bildung vertreten (vgl. Abb. 20). Diese Verteilung entspricht zugleich der geschlechterspezifischen Verteilung der Bildungsbereiche (vgl. *Geschlecht*).

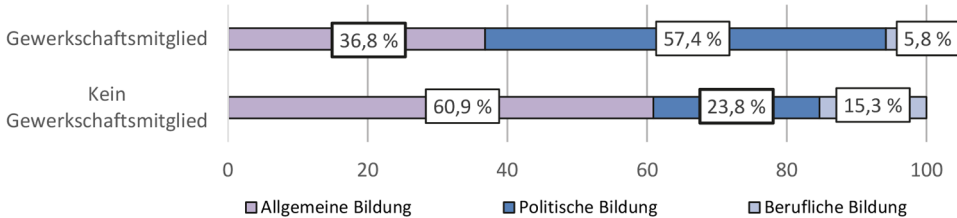


Abbildung 20: Bildungsbereich nach Gewerkschaftsmitgliedschaft (n = 490)

Die Teilnehmendengruppen Gewerkschaftsmitglieder und Nicht-Gewerkschaftsmitglieder unterscheiden sich signifikant hinsichtlich der zentralen Tendenz ihrer *Betriebsgröße*: Der Anteil von Gewerkschaftsmitgliedern steigt mit der Betriebsgröße von 19,6 %²⁵² in Kleinstunternehmen auf 60,7 % in Großunternehmen, während der Anteil von Nichtmitgliedern von 80,6 % in Kleinstunternehmen auf 39,3 % in Großunternehmen sinkt. Zudem existiert ein signifikanter Zusammenhang zwischen *Beschäftigungsbereich* und Gewerkschaftsmitgliedschaft der Teilnehmenden mit geringer bis mittlerer Effektstärke ($\chi^2 = 47,606$, $df = 5$, Cramers-V = 0,315, $p < 0,001$, $n = 481$), wobei sich in der Struktur der drei großen Beschäftigungsbereiche für die Bildungsurlaubsteilnehmenden die überdurchschnittliche Quote von Gewerkschaftsmitgliedern aus der Industrie gegenüber der unterdurchschnittlichen Quote aus dem Öffentlichen Dienst abzeichnet:

- *Industrie* (n = 143): 66,7 % Gewerkschaftsmitglieder, 33,3 % Nichtmitglieder
- *Dienstleistung* (n = 141): 52,2 % Gewerkschaftsmitglieder, 45,8 % Nichtmitglieder
- *Öffentlicher Dienst* (n = 138): 35,9 % Gewerkschaftsmitglieder, 64,1 % Nichtmitglieder

8.2.1.4 Kontextfaktor: Betrieb (Beschäftigungsbereich, Betriebsgröße, Betriebsrat, Weiterbildungssupport)

Zum **Kontextfaktor Betrieb** finden die vier Merkmale *Beschäftigungsbereich*, *Betriebsgröße*, *Betriebsrat* und *Weiterbildungssupport* Eingang:

Beschäftigungsbereiche: Industrie, Dienstleistung und Öffentlicher Dienst sind mit jeweils knapp 30 % die meistgenannten *Beschäftigungsbereiche* der Teilnehmenden (n = 486), wohingegen Handel (3 %) und Handwerk (2 %) nur sehr selten vertreten sind (vgl. Abb. 21). Weitere Bereiche (6,2 %, offenes Feld) sind z. B. das Sozial- und Gesundheitswesen sowie verschiedene Einzelnennungen, wobei die Zuordnung nicht trennscharf ist.

252 Geringe Fallzahl; absolute Häufigkeit: 6 Fälle.

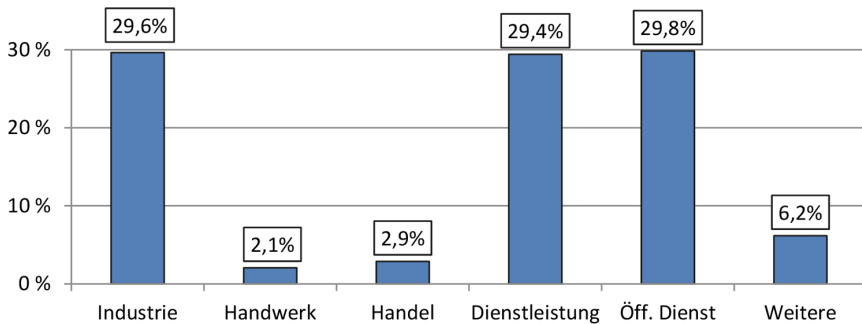


Abbildung 21: Erwerbstätige Teilnehmende nach Beschäftigungsbereich

Die Beschäftigungsbereiche unterscheiden sich signifikant hinsichtlich der zentralen Tendenz ihrer *Betriebsgröße* (Kruskal-Wallis-H-Test: $H = 80,765$, $df = 5$, $p < 0,001$, $n = 477$): Während bei den Teilnehmenden aus der Industrie Großunternehmen deutlich dominieren (91,7%), ist die Verteilung der Betriebsgröße im Bereich Dienstleistungen und Öffentlicher Dienst heterogener, jedoch ebenfalls mit einem Schwerpunkt von Großunternehmen (DL: 64,3%/ÖD: 66,2%).²⁵³ Sichtbar wird ein signifikanter Zusammenhang von *Geschlecht* und Beschäftigungsbereich mit mittlerer bis hoher Effektstärke ($\chi^2 = 101,813$, $df = 5$, Cramers-V = 0,458, $p < 0,001$): Weibliche Teilnehmende stammen überwiegend aus dem Öffentlichen Dienst (42%) sowie den Dienstleistungen (35,2%), was mit ihrem hohen Angestelltenanteil einhergeht, männliche Teilnehmer hingegen aus der Industrie (48,1%), was mit dem hohen Arbeiteranteil korrespondiert, gefolgt von Dienstleistungen (24,8%) und Öffentlichem Dienst (19,5%; $n = 485$). Zudem liegt ein signifikanter Zusammenhang zwischen Beschäftigungsbereich und *Schichtarbeit* mit mittlerer Effektstärke vor ($\chi^2 = 58,407$, $df = 5$, Cramers-V = 0,348, $p < 0,001$), für die Teilnehmenden aus den drei großen Bereichen folgendermaßen ausgeprägt:

- *Industrie* ($n = 143$): 64,1% Schichtarbeit
- *Dienstleistung* ($n = 141$): 44,1% Schichtarbeit
- *Öffentlicher Dienst* ($n = 138$): 26,4% Schichtarbeit

Betriebsgröße: Der Großteil der erwerbstätigen Teilnehmenden ($n = 484$) ist in Großbetrieben (70,2%) mit 250 und mehr Arbeitnehmenden beschäftigt, während nur 15,3% in Betrieben mit 50–249 Beschäftigten und 8,1% in Betrieben mit 10–49 Beschäftigten arbeiten. Lediglich 6,4% der Befragten stammen aus Kleinstbetrieben (1–9 Beschäftigte). Arbeiterinnen und Arbeiter (91,7%, $n = 155$) sowie Angestellte (62,5%, $n = 155$) stammen überwiegend aus Großbetrieben und stellen dabei als gemeinsame Gruppe in je gleichem Umfang den Großteil der Teilnehmendenschaft dar.

Betriebsrat: 88,3% der erwerbstätigen Teilnehmenden gaben an, dass es in ihrem Herkunftsunternehmen einen Betriebsrat (als *betriebliche* Vertretung der Arbeitnehmer-

²⁵³ Die Fallzahl der weiteren Subgruppen ist gering (Handwerk: 9 Teilnehmende, Handel: 12 Teilnehmende, Weitere: 27 Teilnehmende), weshalb hier keine prozentuale Differenzierung erfolgt.

interessen) gibt ($n = 486$). Es liegt ein signifikanter Unterschied in der zentralen Tendenz der *Betriebsgröße* mit hoher Effektstärke vor ($n = 544$) vor (Mann-Whitney-U-Test: $z = -12,522$, $r = -0,536$, $p < 0,001$): Ab einer Betriebsgröße von mindestens 50 Beschäftigten liegt die Betriebsratshäufigkeit in den Herkunftsbetrieben der Teilnehmenden zwischen 92,9 % (50–249) und 99,1 % (250+), in der Betriebsklasse 10–49 bei 61,5 % und in den kleinsten Betrieben mit 1–9 Beschäftigten bei 10,3 % ($n = 3$).

Betrieblicher Weiterbildungssupport: Die meisten erwerbstätigen Befragten ($n = 486$) gaben an, dass es seitens ihrer Arbeitsstätte vom Unternehmen finanzierte Weiterbildungen gibt (oder gab; 74,2 %, *aggregiert*), was über das Schaffen betrieblicher Gelegenheitsstrukturen als Indikator für den *betrieblichen Weiterbildungssupport* gedeutet wird: Weiterbildung wird vom Unternehmen grundsätzlich (finanziell) unterstützt. Allerdings nannten 29,8 %, dass es zwar vom Unternehmen (finanzierte) Weiterbildungen gibt, nicht aber für die jeweilige Berufsgruppe, sodass dieser Personenkreis trotz grundsätzlich positiver Weiterbildungsausrichtung des Unternehmens nicht daran partizipieren kann. Je nach Leserichtung ergeben sich a) 74,2 % vom Unternehmen finanzierte Weiterbildung insgesamt oder b) 45,2 % keine finanzierte Weiterbildung für das jeweilige Individuum selbst. Es existiert eine Diskrepanz zwischen dem betrieblichen Weiterbildungssupport insgesamt und jenem speziell für das Individuum.

Die bivariate Auswertung der betrieblich finanzierten Weiterbildung und des *Betriebsrats* zeigt einen signifikanten Zusammenhang mit geringer bis mittlerer Effektstärke ($\chi^2 = 31,641$, $df = 3$, Cramers-V = 0,257, $p < 0,001$, $n = 479$): Insgesamt ist der finanzielle Weiterbildungssupport in Betrieben mit Betriebsrat höher als in solchen ohne. Auch hier zeichnet sich allerdings je nach Leserichtung ab, dass a) 68,67 % der Betriebe mit Betriebsrat vom Unternehmen finanzierte Weiterbildung haben oder aber b) 38,82 % der Betriebe mit Betriebsrat für das jeweilige Individuum keine finanzierte Weiterbildung aufweisen. Der Weiterbildungssupport unterscheidet sich zudem signifikant nach *Betriebsgröße*. Auch hier zeigt sich die Diskrepanz von allgemeinem und für das Individuum relevantem Weiterbildungssupport, insbesondere in Großbetrieben (Betriebsgröße 250+; vgl. Tab. 14).

Tabelle 14: Finanzierte Weiterbildung im Unternehmen

| | | Keine WB | WB, aber nicht für Berufsgruppe | WB | „weiß nicht“ |
|---------|------------------|----------------------------------|---------------------------------|---------------|--------------|
| n = 486 | insgesamt | 15,4 % | 29,8 % | 44,4 % | 10,3 % |
| | | WB im Betrieb insgesamt: 74,2 % | | | |
| | | keine WB für den/die TN: 45,2 % | | | |
| n = 479 | Betriebsrat | 11,06 % (53) | 27,76 % (133) | 40,91 % (196) | 9,39 % (45) |
| | | WB im Betrieb insgesamt: 68,67 % | | | |
| | | keine WB für den/die TN: 38,82 % | | | |
| | Kein Betriebsrat | 4,59 % (22) | 1,87 % (9) | 3,54 % (17) | 0,83 % (4) |

(Fortsetzung Tabelle 14)

| | | Keine WB | WB, aber nicht für Berufsgruppe | WB | „weiß nicht“ |
|---------|----------------------|----------------------------------|---------------------------------|---------------|--------------|
| n = 480 | Betriebsgröße 1–9 | 3,13 % (15) | 1,04 % (5) | 1,67 % (8) | 0,42 % (2) |
| | | WB im Betrieb insgesamt: 2,71 % | | | |
| | | keine WB für den/die TN: 4,17 % | | | |
| | Betriebsgröße 10–49 | 1,45 % (7) | 3,13 % (15) | 2,91 % (14) | 0,42 % (2) |
| | | WB im Betrieb insgesamt: 6,04 % | | | |
| | | keine WB für den/die TN: 4,58 % | | | |
| | Betriebsgröße 50–249 | 1,87 % (9) | 6,25 % (30) | 6,45 % (31) | 0,83 % (4) |
| | | WB im Betrieb insgesamt: 12,7 % | | | |
| | | keine WB für den/die TN: 8,12 % | | | |
| | Betriebsgröße 250+ | 8,75 % (42) | 19,58 % (94) | 33,54 % (161) | 8,54 % (41) |
| | | WB im Betrieb insgesamt: 53,12 % | | | |
| | | keine WB für den/die TN: 28,33 % | | | |

8.2.1.5 Weiterbildungsbezogene Merkmale (Teilnahmeentscheidung, Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsaktivität) als Teil der subjektiven Logik

Zuletzt werden zur Beschreibung der Teilnehmendenstruktur als **weiterbildungsbezogene Merkmale** die *Teilnahmeentscheidung* sowie die *Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsaktivität* aufgenommen, um sich über die Merkmale der Teilnehmenden der subjektiven Logik zur weiterbildungsbezogenen Entscheidungsstruktur aus quantitativer Perspektive zu nähern. Ausgewählte Lern-Verwertungsinteressen als Konkretisierung der subjektiven Logik und der Bildungsbereich als institutionelle Zuordnung werden in diesem Kapitel nicht dargelegt, sondern in Kapitel 8.3.3 typenspezifisch aufgegriffen (siehe zur deskriptiven Auswertung der Lern-Verwertungsinteressen nach Bildungsbereichen Heidemann 2015, S. 295–311).

Teilnahmeentscheidung: Fast alle Teilnehmenden (n = 559) gaben zur *Teilnahmeentscheidung* an, sich selbst für die Teilnahme am Bildungsurlaub entschieden zu haben, wobei sich zugleich 67,3 % der Befragten sich nach eigenen Angaben allein entschieden und ca. 30 % (*aggregiert*) die Entscheidung gemeinschaftlich mit weiteren Personen trafen, z. B. mit Kolleginnen oder Kollegen (17,9 %), jemandem aus dem privaten Umfeld (9,1 %) oder den Vorgesetzten (2,3 %, n = 13). Nur in Einzelfällen entschieden die Vorgesetzten ohne Einbezug der Teilnehmenden (0,9 %, n = 5; vgl. Abb. 22).

Die bivariate Auswertung von *Position* und *Teilnahmeentscheidung* verweist auf eine abweichende Verteilung innerhalb der drei Positionsgruppen²⁵⁴:

- *Leitungsebene* (n = 70): 70 % allein, 14,3 % mit Kolleginnen/Kollegen, 11,4 % mit jemandem aus dem privaten Umfeld

²⁵⁴ In der Subgruppenanalyse ist die teilweise geringe Fallzahl zu beachten. Außerdem wird die unspezifische Positionsgruppe „Andere“ (n = 44) hier nicht abgebildet.

- *Fachliche Sachbearbeitung* (n = 218): 74,3 % allein, 16,1 % mit Kolleginnen/Kollegen, 5 % mit jemandem aus dem privaten Umfeld
- *Arbeit nach Unterweisung* (n = 146): 54,1 % allein, 32,2 % mit Kolleginnen/Kollegen, 7,5 % mit jemandem aus dem privaten Umfeld

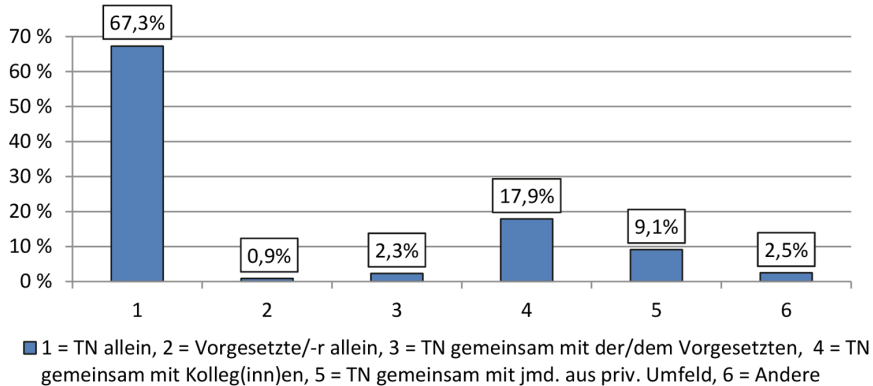


Abbildung 22: Teilnahmeentscheidung (n = 559)

Teilnehmende der Ebene der fachlichen Sachbearbeitung und der Leitungsebene sind im Entscheidungsverhalten insgesamt eher ähnlich, während sich die nach Unterweisung arbeitenden Teilnehmenden mit rund 1/3 der Subgruppe überdurchschnittlich häufig gemeinsam mit Kolleginnen oder Kollegen und dementsprechend deutlich seltener allein für die Teilnahme entscheiden. Zudem besteht ein signifikanter Zusammenhang von *Geschlecht* und Teilnahmeentscheidung mit geringer bis mittlerer Effektstärke ($\chi^2 = 32,124$, $df = 5$, Cramers-V = 0,240, $p < 0,001$, $n = 557$): Frauen entscheiden sich am häufigsten allein (74,5 %), mit jemandem aus dem privaten Umfeld (11 %) oder mit Kolleginnen/Kollegen (8,4 %). Demgegenüber entscheiden sich Männer im Verhältnis etwas seltener allein (60,5 %), jedoch häufiger mit Kolleginnen/Kollegen (26,5 %), gefolgt von jemandem aus dem privaten Umfeld (7,5 %). Die Geschlechterspezifität in der Teilnahmeentscheidung korrespondiert mit der geschlechtsspezifischen beruflichen Position.

Auch zwischen *beruflichem Bildungsniveau* und Teilnahmeentscheidung besteht ein Zusammenhang. Auffällig ist hier, dass Teilnehmende mit Berufsausbildung allein (62,1 %) oder mit Kolleginnen/Kollegen (21,1 %) sowie Teilnehmende mit Berufsausbildung plus Aufbauqualifikation allein (64,1 %) oder mit Kolleginnen/Kollegen (24,3 %) entscheiden. Teilnehmende mit akademischem Abschluss entscheiden sich demgegenüber häufiger (81,7 %) allein. Die autonome Entscheidung steigt mit dem beruflichen Bildungsniveau.

Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsaktivität: Zur Abbildung der Weiterbildungsaffinität wird zwischen der vorherigen *Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsaktivität* der Teilnehmenden unterschieden:

Erfragt wurde die **Weiterbildungsaktivität** der Teilnehmenden in den letzten 24 Monaten²⁵⁵ vor der aktuellen Bildungsurlaubsteilnahme (n = 560; vgl. Abb. 23). 35 % gaben an, kein anderes Weiterbildungsangebot besucht zu haben und können somit als *weniger weiterbildungsaktiv*²⁵⁶ bezeichnet werden. Demgegenüber besuchte knapp die Hälfte (48,8 %) innerhalb der letzten zwei Jahre 1–2 Veranstaltungen und ist somit *weiterbildungsaktiv*, während 10,2 % an 3–4 Veranstaltungen, 2,5 % an 5–6 Veranstaltungen und 3,6 % an mehr als 6 Veranstaltungen teilgenommen haben und zusammengefasst als *sehr weiterbildungsaktiv* eingestuft werden können.

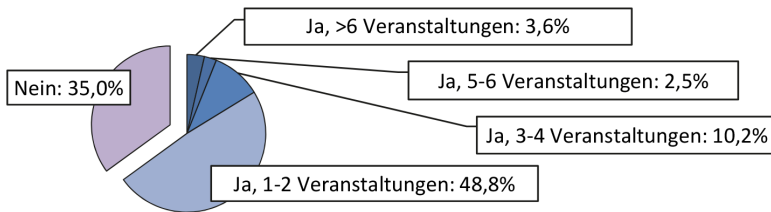


Abbildung 23: Teilnahme an Weiterbildung in den letzten 24 Monaten

Die Teilnehmenden aus unterschiedlichen *Beschäftigungsbereichen* unterscheiden sich signifikant hinsichtlich ihrer vorherigen Weiterbildungsaktivität (Kruskal-Wallis-H-Test: $H = 37,411$, $df = 5$, $p < 0,001$, $n = 485$). Für die drei großen Bereiche zeigt sich, dass der Anteil von Teilnehmenden *ohne* organisierte Weiterbildungsaktivitäten in den vorherigen 24 Monaten in der Industrie (44,4 %) deutlich höher ist als in den Dienstleistungen (35 %) und dem Öffentlichen Dienst (20,8 %). Zudem bestätigt die Verteilung auch eine insgesamt höhere Weiterbildungsaktivität von Teilnehmenden aus dem Öffentlichen Dienst (knapp 80 % mit vorheriger Weiterbildungsaktivität, dabei 24,4 % mit 3 und mehr Veranstaltungen; vgl. Tab. 15):

Tabelle 15: Vorherige Weiterbildungsaktivität (in den letzten 24 Monaten) nach Beschäftigungsbereichen²⁵⁷

| | keine WB-Aktivität | WB-Aktivität | |
|--------------------------------------|--------------------|------------------------|-----------------------|
| | | 1–2 WB-Veranstaltungen | 3+ WB-Veranstaltungen |
| Industrie (n = 144) | 44,4 % | 50 % | 5,6 % |
| Dienstleistung (n = 143) | 35 % | 52,4 % | 12,6 % |
| Öffentlicher Dienst (n = 144) | 20,8 % | 54,9 % | 24,4 % |
| Gesamtstichprobe (n = 560) | 35 % | 48,8 % | 16,3 % |

Für die dichotome Gruppierung in „keine Weiterbildungsaktivität“ und „Weiterbildungsaktivität“ in den letzten 24 Monaten zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zum Vorliegen von *Schichtarbeit*, jedoch nur mit geringer Effektstärke ($\chi^2 = 6,969$,

255 Dieser Zeitraum ist äquivalent zur Maximalzeit der gesammelten Bildungsurlaubsanspruchnahme.

256 Aufgrund der aktuell besuchten Bildungsurlaubsveranstaltung wird von der Bezeichnung „nicht weiterbildungsaktiv“ abgesehen.

257 Differenzen zu 100 % resultieren auf der Rundung auf eine Nachkommastellung.

df = 1, Cramer-V = 0,119, p = 0,008): Zuvor an Weiterbildung nahmen 71,1% der Nicht-Schichtarbeitenden, aber nur 59,7% der Schichtarbeitenden teil.

Kein signifikanter Zusammenhang der vorherigen Weiterbildungsaktivität der Teilnehmenden besteht zum Vorliegen *von Unternehmen finanziert Weiterbildung* (ebenfalls dichotomisiert: ja/nein; $\chi^2 = 0,203$, df = 1, p = 0,652, n = 435).

Neben der allgemeinen Weiterbildungsaktivität interessiert auch die konkrete **Bildungsurlaubsaktivität**. 60,3% der Teilnehmenden haben bereits Bildungsurlauberfahrung in einem anderen Themenfeld²⁵⁸, 39,7% verneinten dies (n = 554). Die Teilnehmenden sind mehrheitlich *Wiederholungstäterinnen und -täter*, orientieren sich jedoch zu neuen Themen. Weder für das *schulische* noch für das *berufliche Bildungsniveau* ist ein signifikanter Zusammenhang zur Bildungsurlaubsaktivität feststellbar, d. h. diese Individualfaktoren erscheinen weniger relevant als die vielfältigen Kontextrelationen.

Die vorherige Bildungsurlaubserfahrung hängt mit dem *Beschäftigungsbereich* zusammen, wobei sich die dominanten Bereiche Industrie, Dienstleistung und Öffentlicher Dienst von den weiteren Beschäftigungsbereichen abheben. Anders als zur vorherigen Weiterbildungsaktivität unterscheiden sie sich bezüglich der Bildungsurlaubsaktivität dabei untereinander kaum: Über eine vorherige Bildungsurlaubsaktivität in einem anderen Themenfeld verfügt in der Tendenz je rund ein Drittel der Teilnehmenden aus den drei Beschäftigungsbereichen. Es besteht außerdem ein signifikanter Zusammenhang mit geringer Effektstärke zwischen *Schichtarbeit* und vorheriger Bildungsurlaubsaktivität in einem anderen Themenfeld ($\chi^2 = 9,709$, df = 1, Phi = 0,141, p = 0,002): Schichtarbeitende verfügen mehrheitlich (69,6%) über vorherige Bildungsurlaubserfahrung in einem anderem Themenfeld, während unter den Nicht-Schichtarbeitenden die Tendenz vorliegender (55,7%) und fehlender vorheriger Bildungsurlaubsaktivität dieser Art (44,3%) weniger eindeutig ist. Ebenso wie für die Weiterbildungsaktivität (in den letzten 24 Monaten) besteht für die vorherige Bildungsurlaubsaktivität (unbefristet) in einem anderen Themenfeld *kein* signifikanter Zusammenhang zum Vorliegen *von unternehmensfinanziert Weiterbildung* (dichotomisiert: ja/nein; $\chi^2 = 0,670$, df = 1, p = 0,413, n = 432).

Die Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsaktivität hängen signifikant zusammen ($\chi^2 = 22,839$, df = 1, Phi = 0,203, p < 0,000): 67,5% der Teilnehmenden, die in den letzten 24 Monaten an einer organisierten Weiterbildung teilnahmen, verfügen auch über eine vorherige Bildungsurlaubserfahrung in einem anderen Themenfeld, während es von denjenigen ohne Weiterbildungsaktivität im Referenzzeitraum nur 46,6% sind.²⁵⁹

258 Die Nennungen der Themen (offenes Feld) sind sehr vielfältig, nicht aber vollständig und im Abstraktionsgrad vergleichbar und ließen sich für die quantitative Analyse nicht systematisieren.

259 Richtung und Gemengelage dieses Zusammenhangs bleiben unbestimmt. Auch Teilnehmende, die in den letzten 24 Monaten vor der aktuellen Veranstaltung ebenfalls an einem Bildungsurlaub teilnahmen, können diesen zur Weiterbildungsaktivität hinzugerechnet haben. Weder ein positiver (mehr Weiterbildung, mehr Bildungsurlaub) noch ein negativer Zusammenhang (weniger Weiterbildung, mehr Bildungsurlaub) können mit den vorliegenden Daten eindeutig belegt werden.

8.2.2 Verortung der Ergebnisse zur Teilnehmendenstruktur im Bildungsurlaub

Nachdem die Ergebnisse der statistischen Analyse zur Untersuchungsfrage *Welche Merkmale weisen die Teilnehmenden im Bildungsurlaub auf?* dargelegt wurden, erfolgt nun ihre Verortung ebenfalls entlang des Kapitel 6 vorgestellten Analyserasters, unter Einbezug der empirischen Befunde zur Weiterbildungspartizipation im Allgemeinen (Kapitel 2.3), zum Bildungsurlaub im Speziellen (Kapitel 3.3.2.1) sowie regionalspezifisch für Bremen (Kapitel 4).

8.2.2.1 Individualfaktoren: Soziodemografische Merkmale (Geschlecht, Alter, Bildungsniveau)

Geschlecht: Das nahezu ausgeglichene *Geschlechterverhältnis* repräsentiert die Verteilung von Männern und Frauen gemäß Landesstatistik (vgl. Rippien 2015a, S. 189) sehr exakt und spiegelt zudem den im Zeitverlauf bundesweiten Durchschnitt der Bildungsurlaubsteilnehmenden wider (vgl. Wagner 1996; Deutscher Bundestag 2011). Die regionale Einordnung zeigt, dass weibliche Teilnehmende im Bildungsurlaub, gemessen an der Quote der sozialversicherungspflichtig beschäftigten Frauen am Arbeitsort Bremen, überrepräsentiert sind (vgl. Statistisches Landesamt Bremen 2013, S. 92). Eine in der Vergangenheit schwere Erreichbarkeit weiblicher Teilnehmender (vgl. Hindrichs et al. 1984, S. 488) wird mit dieser Verteilung nicht bestätigt. Allerdings zeigt der Vergleich mit anderen Weiterbildungsformaten in Bremen, dass Frauen weniger erreicht werden, als in der bremischen Weiterbildung insgesamt, in der sie mit ca. 2/3 gegenüber knapp 1/3 Männern die Mehrheit stellen (vgl. Rippien 2015a, S. 189). Um diese Diskrepanz empirisch zu erklären, bedarf es gezielter Forschungen zum Verhältnis von Weiterbildungs- und Bildungsurlaubs(nicht)teilnahme. Mehrere Erklärungsansätze mit Bezug zu den weiteren Kategorien sind denkbar, hier beispielhaft angeführt:

- die zwar gestiegene, aber weiterhin geringere (Vollzeit-)Erwerbstätigkeit von Frauen und ein dadurch geringerer Bildungsurlaubsanspruch (vgl. Siebert 1995, S. 16; Wagner 1996, S. 9; *Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung*)
- die familiäre Rollenverteilung (vgl. Friebel 2006, 2014;) (*Kontextfaktor Familie*), die ihre Wirkung u. a. in Verbindung mit Optionen der Kinderbetreuung entfaltet, dies potenziell auch angekoppelt an das Bildungsangebot (vgl. Schlevogt 2006, S. 43 f.) (*Kontextfaktor Weiterbildungssystem*)
- die Situation, bereits weiterbildungsaktiv zu sein – insbesondere in der allgemeinen Weiterbildung (stetig nachgewiesen im AES, vgl. BMBF 2017, S. 34 f.), welche einen höheren Anteil der Weiterbildungsangebote als der Bildungsurlaubsangebote ausmacht, in welchen berufliche und politische Angebote dominieren (vgl. Rippien 2015a, S. 189 f.; *Kontextfaktor Weiterbildungssystem*) – sodass Bildungsurlaub weniger attraktiv erscheint (*Subjektive Logik*).

Zum letztgenannten Punkt bestätigt die geschlechterdifferente Verteilung der Teilnehmenden auf die Bildungsbereiche (*Kontextfaktor Weiterbildungssystem*), dass weibliche Bildungsurlaubsteilnehmende überwiegend in der allgemeinen Bildung und

männliche Teilnehmende überwiegend in der politischen Bildung vertreten sind. Für die männlichen Teilnehmenden greift ausgehend von der institutionellen Logik der Bildungsbereiche somit die demokratiethoretische Begründungslinie mit Fokus Mitbestimmung in der Auslegung politischer Bildung besonders intensiv. Mit dem Anwahlverhalten jenseits der beruflichen Bildung (vgl. Rippien 2015a) deutet sich zudem für die weiblichen Teilnehmenden *kein* in früheren Analysen identifizierter, berufsbezogener Kompensationbedarf zur betrieblichen Weiterbildung an (vgl. Wagner 1996, S. 9), zumal die Einflussfaktoren, die positiv für betriebliche Weiterbildung sind, auch positiv für Bildungsurlaubsteilhabe wären. Allerdings ist von alternativen Partizipationsstrategien auszugehen, wie zu einem späteren Zeitpunkt mit Blick auf die individuellen Gelegenheitsstrukturen der Weiterbildungspartizipation (*Kontextfaktor Betrieb*) thematisiert.

In der Stichprobe wird das erhöhte Bildungsniveau (ebenfalls *Individualfaktor*) der Frauen sichtbar, d. h., es werden verstärkt mittel- bis höherqualifizierte Frauen erreicht, weniger die geringqualifizierten Frauen. Die demokratiethoretische Begründungslinie der Herstellung von Chancengleichheit (vgl. Kapitel 3.1.2) greift für diese Gruppe nicht; erreicht werden die Frauen, die aufgrund ihrer weiteren Merkmale bereits ein erhöhtes Partizipationspotenzial haben. Weibliche Bildungsurlaubsteilnehmerinnen sind überwiegend Angestellte, während bei den männlichen Teilnehmern die Arbeiter die dominante Gruppe darstellen (*Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung*), was sich auch in der Teilnehmendenstruktur anderer Bundesländer abbildet (vgl. Deutscher Bundestag 2011). Eine frühere Tendenz, dass verstärkt ältere Frauen nach einer potenziellen Familienphase am Bildungsurlaub teilnehmen (vgl. Siebert 1995, 16 f.), bestätigt sich für die Gegenwart dabei *nicht*. Auch die für die Weiterbildung insgesamt festgestellte erhöhte Weiterbildungsaktivität von jüngeren Frauen (vgl. z. B. Friebel 2014; Leber & Möller 2007, S. 15) – vor der potenziellen Familienphase – bestätigt sich für den Bildungsurlaub *nicht*, allerdings ist der Anteil von Frauen mit betreuungspflichtigen Kindern vergleichsweise gering (siehe *Kontextfaktor Familie*).

Alter: Mit der vorgefundenen Altersstruktur bildet sich in Bremen der bundesweit mehrheitliche – nicht ausschließliche – altersspezifische Bildungsurlaubstrend ab: Mit dem Durchschnittsalter von 46 Jahren und der dominanten Altersklasse 36 bis 50 Jahre, gefolgt von 51 bis 60 Jahre, befinden sich die meisten Teilnehmenden im mittleren bis fortgeschrittenen Erwachsenen- und potenziellem Erwerbssalter (gemäß Normalbiografie), was im Zeitverlauf mehrere Studien (z. B. Wagner 1996, S. 11; Schlevogt 2006, S. 44 ff.) als Trend zeigten, der sich in den Bundesländern mehrheitlich bis in die Gegenwart fortgesetzt hat. Auch für die Weiterbildung insgesamt zeigt sich eine erhöhte Beteiligung der Altersklasse der 35- bis 49-Jährigen, aber auch sowohl insgesamt als auch betrieblich unterdurchschnittliche Teilnahmequoten der Altersklasse 50+ (z. B. im AES, vgl. BMBF 2017, S. 37 f.). Somit ist im Bildungsurlaub zum einen die auch in der Weiterbildung in Deutschland insgesamt dominante mittlere Altersklasse, zum anderen aber auch die weniger partizipierende fortgeschrittene Alters-

klasse vertreten. Bildungsurlaubsteilnahme formt sich parallel zur Beteiligungsstruktur beruflich-betrieblicher Weiterbildung aus und bietet sowohl zusätzliche als auch alternative Partizipationsmöglichkeiten. Im spezifischen Vergleich mit der Weiterbildung insgesamt in Bremen zeigen sich zugleich Abweichungen in der Altersstruktur: Die im Bildungsurlaub dominante Altersgruppe 36–50 ist zwar auch dort stark, jedoch in geringerer Relation. Zudem macht die im Bildungsurlaub gering vertretene Altersklasse 60+ in den anderen Weiterbildungsveranstaltungen immerhin gut ein Fünftel der Teilnehmenden aus (vgl. Rippien 2015a, S. 190). Der Vergleich mit der Altersstruktur der in Bremen sozialversicherungspflichtig Beschäftigten untermauert zusätzlich die Altersklassenspezifika des Formats, indem die Jüngeren im Bildungsurlaub deutlich unter- und die dominanten mittleren bis fortgeschrittenen Altersgruppen stark überrepräsentiert sind (vgl. Statistisches Landesamt Bremen 2013, S. 94). Diese Arbeit bestätigt somit die Einschätzung, dass Bildungsurlaub (in Bremen) insbesondere für mittlere bis höhere Altersgruppen, gekoppelt an die vorangeschrittene Erwerbsphase, besonders attraktiv erscheint (vgl. Rippien 2015a, S. 190). Die meisten befragten Bildungsurlaubsteilnehmenden gehören dabei den Jahrgängen der 1950er-Jahre bis Beginn der 1970er-Jahre an (vgl. Statistisches Bundesamt 2012, S. 6). Auch die Verteilung der mittleren 50% der Stichprobe liegt mit dem Zwischenraum von Jahrgang 1958 bis Jahrgang 1973 in dieser Spanne. Die Teilnehmenden im Befragungszeitraum sind somit mehrheitlich „Kinder der Bildungsexpansion“ (Friebel 2008), d. h. sie stammen aus geburtenstarken Jahrgängen mit erhöhtem Bildungsniveau bei gleichzeitig längeren Erstbildungsphasen (Schul- und Berufsbildungssystem; vgl. Wagner 1996, S. 11). Jüngere sind im bremischen Bildungsurlaub kaum (bis 25 Jahre) oder wenig (bis 35 Jahre) zu finden, was der Entwicklung im Zeitverlauf entspricht und die demografische Verschiebung der Altersstruktur der Teilnehmenden insgesamt bestätigt. Als Begründung für den geringen Anteil der Jüngeren sind u. a. Einflüsse der individuellen Arbeitssituation (*Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung*), beispielsweise existierende Übergangsphasen (vgl. Wagner 1996) sowie die hier nicht erfasste häufigere Anstellung in befristeten Arbeitsverhältnissen (vgl. Hermeling 2015) relevant. Auch Einflüsse der Lebenssituation, beispielsweise die Umstände der Familien- und Haushaltssituation (*Kontextfaktor Familie*) sowie damit einhergehende Präferenzen (*Subjektive Logik*) sind rahmengebend (vgl. Friebel 2014). Welche der mit der Arbeits- und Lebenssituation zusammenhängenden weiteren Aspekte die vorrangigen Einflussfaktoren für oder wider einer Teilnahme sind und welche Relevanz dem Alter selbst zukommt, bleibt aufgrund der Anlage als *Teilnehmendenbefragung* offen.

Bildungsstatus (Schul- und Berufsbildung): Während frühe Studien überwiegend ein eher niedriges Bildungsniveau der Teilnehmenden zeigten (z. B. Kejcz et al. 1978; Brödel et al. 1982, S. 59; Hindrichs et al. 1982, S. 192, 195 f.; Siebert 1995, S. 20), schließen die Ergebnisse dieser Erhebung an die Entwicklung des im Zeitverlauf gestiegenen Bildungsniveaus der Bildungsurlaubsteilnehmenden an (siehe z. B. Grauer, Hüser & Klier 1996; Wagner 1996, Schlevogt 2006). Die Bildungsurlaubsteilnehmenden in Bre-

men haben unter Einbezug der Schul- und Berufsbildung mehrheitlich ein mittleres bis hohes Bildungsniveau. Kritisch ist an dieser Stelle die in der Landesstatistik praktizierte gleichzeitige Abfrage von Schulabschlüssen und Abschlüssen, welche sich der Berufsbildung zuordnen lassen (Fachschulen, Hochschulen/Universitäten), einzuschätzen, die Verzerrungen evozieren kann.²⁶⁰ Im Gegensatz dazu erfasst diese Arbeit das schulische und berufliche Bildungsniveau getrennt, um differenziertere Erkenntnisse zu erhalten:

Der Großteil der Teilnehmenden hat *mindestens* einen Realschulabschluss und somit ein (primär) mittleres bis (sekundär) hohes *schulisches Bildungsniveau*, was mit der Verteilung gemäß Landesstatistik übereinstimmt (vgl. Rippien 2015a, S. 190 f.). Die formulierte Deutung dieses Ergebnisses weicht von früheren Einschätzungen ab, da vergleichbar vorgefundene Zahlenwerte teilweise aus anderer Richtung ausgelegt wurden: So verwiesen Grotlüschen/Kubsch (2008a, S. 65) auf eine Dominanz niedriger und mittlerer Bildungsabschlüsse (damals hatte die Mehrheit *höchstens* einen Realschulabschluss). Sichtbar werden Geschlechterdifferenzen (*Individualfaktor*): Weibliche Teilnehmende besitzen eher mittlere bis hohe Abschlüsse, während Männer eher geringe bis mittlere Abschlüsse aufweisen. Hieraus resultiert für Teilnehmerinnen ein insgesamt höheres schulisches Bildungsniveau, was mit der früheren Beobachtung des steigenden Anteils höher gebildeter Frauen korrespondiert (vgl. Wagner 1996, S. 47). Interessanterweise bildet sich im Geschlechtervergleich der Einfluss des schulischen Bildungsniveaus gegenläufig zum in der Weiterbildungsforschung bekannten Muster des positiven Zusammenhangs ab: Höher qualifizierte Frauen partizipieren weniger, geringer qualifizierte Männer partizipieren mehr.

Der höchste *Berufsabschluss* bestätigt für die Teilnehmenden insgesamt ein mittleres bis hohes Bildungsniveau, wobei mehrheitlich eine *Berufsausbildung plus Aufbauqualifikation* oder ein *akademischer Abschluss* vorliegen. Das Bildungsniveau der am Arbeitsort Bremen Beschäftigten ist demgegenüber geringer, höhere Bildungsabschlüsse seltener (vgl. Statistisches Landesamt Bremen 2019, o. S.). Sichtbar werden Altersdifferenzen im beruflichen Bildungsniveau; Teilnehmende fortgeschrittenen Alters – die im Bildungsurlaub auch stärker vertreten sind – verfügen über höhere berufliche Abschlüsse (*Individualfaktor*). Frühere Befunde, dass ältere Bildungsurlaubs teilnehmende niedrigere Bildungsabschlüsse aufweisen (vgl. Siebert 1995, S. 17), bestätigen sich in der Gegenwart nicht.

Basierend auf dem schulischen und beruflichen Bildungsniveau insgesamt wird zunächst auch im Bildungsurlaub die doppelte Selektivität (vgl. Faulstich 1981) sichtbar, wobei sich eine Kumulation mehrerer mit dem Bildungsstatus einhergehender Einflussfaktoren abzeichnet (z. B. Beschäftigungsbereich, berufliche Stellung, Position). Allerdings kann dieser Befund relativiert werden: Rippien (2015a, S. 190 f.) zeigt auf Basis der Landesstatistik Differenzen der Bildungsniveaus im Bildungsurlaub im Vergleich zu anderen Weiterbildungsveranstaltungen: Der Anteil von Teilnehmenden mit höheren Abschlüssen ist im Bildungsurlaub *anteilig* weniger präsent, wohingegen

260 Die prozentuale Verteilung ist somit nicht direkt mit dem nach Schul- und Berufsbildung differenzierten Bildungsniveau vergleichbar, weshalb hier keine exakte Gegenüberstellung erfolgt.

Personen mit niedrigem und mittlerem schulischen Bildungsniveau stärker vertreten sind. Diese für Partizipationsoptionen kompensatorisch wirkende Richtung (vgl. ebd.) lässt sich auch mit der untersuchten Stichprobe nachzeichnen. Bildungsurlaub ist demnach weniger selektiv als die *bremische* Weiterbildung insgesamt und erfüllt, bezogen auf den Bildungsstatus, seine Funktion der Herstellung von Chancengleichheit (vgl. Kapitel 3.1.2), indem auch für diejenigen, die andernorts weniger teilnehmen, Partizipationsoptionen geschaffen werden. Dennoch bleibt der Anteil von Personen mit einem insgesamt niedrigen Bildungsniveau auch im Bildungsurlaub die kleinste Gruppe.²⁶¹ Bereits Brödel et al. (1982, S. 64–75) verwiesen zudem darauf, dass nicht allein unter Einbezug des Bildungsniveaus Aussagen zur Erreichung Bildungsgewohnter getroffen werden können, da die bestehende Weiterbildungserfahrung einzubeziehen sei. Dieser Aspekt wird in Kapitel 8.2.2.5 über weiterbildungsbezogene Merkmale aufgegriffen.

Die grundlegenden *Individualfaktoren* der Teilnehmenden, Geschlecht, Alter und Bildungsniveau, verdeutlichen, dass selbst basale *soziodemografische Merkmale* weder isoliert erfasst, noch ohne weitere empirische und theoretische Einordnung interpretiert werden können. Über Bezüge zwischen den Individualfaktoren hinaus, sind Zusammenhänge zu den verschiedenen Kontextfaktoren zu prüfen.

8.2.2.2 Kontextfaktor: Familie (Familienstand, Kinder im Haushalt)

Familienstand und Kinder im Haushalt: Die meisten Teilnehmenden leben in einer Partnerschaft/Ehe. Zudem existiert ein Überhang von Teilnehmenden ohne Kinder *im Haushalt* (ca. 58 %) gegenüber Teilnehmenden mit Kindern (ca. 42 %). Die Dominanz von kinderfreien Haushalten ist jedoch weniger stark ausgeprägt, als in der bremischen Wohnbevölkerung, die im Erhebungsjahr laut Mikrozensus rund 77 % Haushalte ohne ledige Kinder umfasste (vgl. Statistisches Landesamt Bremen 2013, S. 55).²⁶² Im Bildungsurlaub ist die Zahl der Teilnehmenden, die generell kinderlos sind, genauso so hoch wie die Zahl derer, die mit Kindern in einem Haushalt leben (je 41,9 %). Der Befund zur familiären Situation weicht somit zwar absolut vom früheren BUVEP-Befund ab, der einen höheren Anteil von Teilnehmenden mit Kindern (und diese wiederum überwiegend im schulpflichtigen Alter) zeigte (vgl. Monshausen et al. 1978, S. 71–75), relativ werden Teilnehmende mit Kindern jedoch weiterhin stark erreicht. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse von Brödel et al. (1982, S. 125) und Hindrichs et al. (1984, S. 201f.) ist in diesem Zusammenhang zu fragen, inwiefern zum Faktor Familie insbesondere sich wandelnde Formen der Frauenerwerbstätigkeit, Rollenverständnisse und Kinderbetreuungsoptionen zu veränderten Strukturen der Bildungsurlaubsteilnehmenden geführt haben, so wie u. a. auch von Wagner

261 Nicht nachvollzogen werden können mit den erhobenen Daten Begründungen für die Verteilung des Bildungs- und weiterführend des Sozialstatus, z. B., ob (erhöhte) Teilnahmekosten eine Auswirkung auf die Zusammensetzung der Teilnehmendenstruktur haben, indem eine Selektion über Akzeptanzgrenzen der Kosten und Optionen der Finanzierung erfolgt (vgl. Schlevogt 2006, S. 10). Auch hier sind Forschungen erforderlich, welche die Nichtteilnehmenden einbeziehen.

262 Einschränkung ist hier auf die Referenz der Wohnbevölkerung, die mangelnde Passgenauigkeit der erhobenen Kategorien sowie die Option, dass aus einem Haushalt im Erhebungszeitraum mehrere Personen am Bildungsurlaub teilgenommen haben können, zu beachten.

(1996, S. 10) aufgegriffen. Zwei Befunde sprechen dafür, dass auch für den Bildungsurlaub weiterhin „Elternschaft als Strukturgeber der Weiterbildungsteilnahme“ (Friebel 2014, S. 133) fungiert: Erstens zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang von *Geschlecht (Individualfaktor)* und *Kindern im Haushalt*, der Anteil von Teilnehmerinnen mit Kindern ist geringer. Angenommen werden kann für diese Gruppe ein hemmender Effekt durch familiäre Verpflichtungen, wie für die Weiterbildung insgesamt im AES belegt (vgl. Bilger & Käßlinger 2017, S. 270). So sind zweitens auch Teilnehmende mit alleiniger Verantwortung für Kinder im Haushalt (z. B. Alleinerziehende) unter den Bildungsurlaubsteilnehmenden selten, wobei beachtenswert ist, dass die alleinerziehenden Teilnehmenden bis auf einen männlichen Einzelfall *alle* weiblich sind. Für (weibliche) Alleinerziehende scheint das Format somit trotz insgesamt eher restriktiv einzuordnender familiärer Rahmenbedingungen dennoch geeignet, um Partizipationschancen zu realisieren, was beispielsweise vor dem Hintergrund zunehmender schulischer Ganztagsangebote und hierüber realisierbarer Bildungsangebote bis in die Nachmittagszeit nachvollziehbar ist. Mit dem erhöhten Anteil von zuvor weiterbildungsaktiven Frauen mit Kindern im Haushalt (71 %) gegenüber einem etwas geringeren Anteil von zuvor weiterbildungsaktiven Männern mit Kindern im Haushalt (55,5 %) deutet sich zugleich an, dass neben der familiären Situation weitere Kontextbedingungen und Weiterbildungsgelegenheiten greifen. Friebel (2014, S. 137 f.) verweist in dieser Lesart auf die wechselseitige Durchdringung von Biografie, Geschlecht und Gelegenheitsstruktur. Hiervon ist auch für die Bildungsurlaubsteilnahme auszugehen. In den Blick für weitere Forschungen geraten die zeitliche Verfügung, Finanzierungsaspekte sowie die subjektive Logik und Weiterbildungs- bzw. Bildungsurlaubsaspiration unter Einbezug der familiären Einbindung.

Die familiäre Situation als kontextuelle Rahmung von Weiterbildungspartizipation wird selten detailliert erfasst. Die hier skizzierte Auslegung der Ergebnisse verdeutlicht, dass der *Kontextfaktor Familie* als Einflussgröße erkenntnisreich sein kann und auch in quantitativen Erhebungen verstärkt mit weiterbildungsbezogenen Aspekten sowie weiteren Individual- und Kontextfaktoren in Bezug gesetzt werden sollte, wie auch von Friebel et al. (u. a. 2000) im Längsschnitt verdeutlicht.

8.2.2.3 Kontextfaktor: Tätigkeit/Beschäftigung (Erwerbssituation, Arbeitssituation, Tätigkeit, Beschäftigungsdauer, Gewerkschaftsmitgliedschaft)

Erwerbssituation: Erwartungsgemäß zeigt der *Erwerbsstatus*, dass die Mehrheit der Teilnehmenden per definitionem – *Bildungsurlaub richtet sich an Arbeitnehmende* – erwerbstätig ist und sonstige Gruppen ebenso wie in früheren Studien (z. B. Monshausen et al. 1978, S. 58; Hindrichs et al. 1984, S. 192 f.) die Minderheit darstellen. Da Erwerbstätige auch insgesamt regelmäßig eine höhere non-formale Weiterbildungsbeteiligung aufweisen als Nichterwerbstätige (vgl. u. a. BMBF 2017, S. 24 f.), reproduzieren sich mit dem Bildungsurlaub Partizipationsoptionen nach Erwerbsstatus. Dabei ist Bildungsurlaub jedoch anders als die betriebliche Weiterbildung i. e. S. keine hermetisch geschlossene Weiterbildungsform, sondern steht potenziell auch weiteren Personengruppen offen. Dennoch erlangen insbesondere Erwerbstätige über ihre be-

triebliche Einbindung mit möglichen Gelegenheitsstrukturen einerseits und dem zusätzlichen rechtlichen Freistellungsanspruch andererseits Partizipationsoptionen funktionaler und emanzipatorischer Art. Allerdings garantiert Erwerbstätigkeit allein grundsätzlich keine hohe Weiterbildungspartizipation (vgl. Käßlinger, Kulmus & Haberzeth 2013, S. 29). Vielmehr bildet die Erwerbstätigkeit einen Knotenpunkt in den Konstellationen der Weiterbildungspartizipation des Individuums und dient als Ausgangspunkt für vielfältige weitere tätigkeits- und betriebsbezogene Einflussfaktoren.

Im Gegensatz zur Weiterbildung in Deutschland insgesamt, in der Beamtinnen und Beamte regelmäßig die dominante Gruppe sind (vgl. BMBF 2019, S. 27), identifiziert die Verteilung der *beruflichen Stellung* Angestellte (rund 45 %) sowie Arbeiterinnen und Arbeiter (rund 30 %) vor Beamtinnen und Beamten als Kerngruppen mit betrieblichen Strukturen. Zwar wurde Bildungsurlaub von Beginn an insbesondere als Instrument der Arbeiterinnen und Arbeiter thematisiert (u. a. von Görs 1978; Hindrichs et al. 1984), allerdings zeichnet sich mit der Zusammensetzung der Teilnehmendenschaft in Bremen erneut die Dominanz von Angestellten fort, wie im Zeitverlauf belegt (z. B. Siebert 1995, S. 17, 20; Wagner 1996, S. 10; Deutscher Bundestag 2011, S. 5). Dennoch zeigt der Vergleich mit der übrigen Weiterbildung in Bremen, dass Bildungsurlaub als zentrales Instrument der Weiterbildung von Arbeiterinnen und Arbeitern fungiert und für diese Gruppe in besonderem Maß lebensbegleitende Bildungsprozesse ermöglicht, was als pädagogisch-didaktische Begründung und mit der Verbesserung von Chancengleichheit zudem demokratietheoretisch einzuordnen ist (vgl. Kapitel 3.1.2). So ist in der bremischen Weiterbildung insgesamt der Anteil der Angestellten mit 31,8 % zwar geringer, aber ebenfalls hoch, während der Anteil von Arbeiterinnen und Arbeiter mit 6,5 % (WB) gegenüber den rund 30 % (BU) eine große Differenz aufweist (vgl. Rippen 2015a, S. 192). Während sich Weiterbildungspartizipation von Arbeiterinnen und Arbeitern verstärkt im Spannungsfeld teilnahmehemmender Einflüsse ausformt, ist zu hinterfragen, warum die Bildungsurlaubsteilnahme trotzdem erfolgt. Auszugehen ist u. a. davon, dass die etablierte Bildungsurlaubstradition in der Arbeiterbildung und die starke Ausprägung der politischen Bildung, welche über Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aufrecht erhalten werden, der Bildungsurlaubsteilnahme zuträglich sind (vgl. Hindrichs et al. 1984; Hermeling 2015).

Wurden in der Vergangenheit bereits Geschlechterdifferenzen in der beruflichen Stellung von Bildungsurlaubsteilnehmenden gezeigt, konnte der Zusammenhang von Geschlecht (*Individualfaktor*) und beruflicher Stellung der Teilnehmenden (*Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung*) in der vorliegenden Erhebung als signifikant belegt werden: Die in der Teilnehmendenschaft vorhandenen Arbeiter sind überwiegend männlich, Angestellte überwiegend weiblich, was auch mit der geschlechtsspezifischen Beschäftigtenstruktur korrespondiert (siehe hierzu ebenfalls für Bremen: Siebert 1995, S. 17). Diese beiden Gruppen stellen den überwiegenden und vergleichbar großen Anteil der Teilnehmenden. Weibliche Arbeiterinnen sind demgegenüber nahezu gänzlich vom Bildungsurlaub ausgeschlossen.

Arbeitsituation: Zur *Arbeitsituation* wurden der *Beschäftigungsumfang* sowie der *Arbeitsrhythmus* in Form des Vorliegens von Schichtarbeit erfasst.

Die vorliegenden Befunde belegen zum *Beschäftigungsumfang* der Teilnehmenden für den Bildungsurlaub einen deutlich geringeren Anteil von Teilzeitbeschäftigten (ca. ein Fünftel), was sich in vierfacher Weise einordnen lässt: Für die Weiterbildung insgesamt ist *erstens* bekannt, dass Vollzeitbeschäftigte gegenüber Teilzeitbeschäftigten vermehrt teilnehmen (vgl. z. B. Leven et al. 2013; Leber & Möller 2007, S. 13; Schröder, Schiel & Aust 2004 S. 37), auch wenn aktuelle Befunde keine statistisch messbare Unterscheidung attestieren (vgl. BMBF 2019, S. 26 f.). Angenommen wird dennoch, dass die betriebliche Gelegenheitsstruktur für Teilzeitbeschäftigte weniger positiv ist. In gleicher Lesart kann auch die (tätigkeits- und betriebsbezogene) Gelegenheitsstruktur der Bildungsurlaubsteilnahme eingestuft werden (*Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung* und *Kontextfaktor Betrieb*). *Zweitens* tendiert der Anteil grob zur regionalen Teilzeitbeschäftigungsquote (ca. 1/4, vgl. Statistisches Landesamt Bremen 2013, S. 92)²⁶³. *Drittens* macht die formal-rechtliche Tatsache, dass der Bildungsurlaubsanspruch bei Teilzeitarbeit ebenfalls reduziert ist (vgl. BremBUG/BremBZG § 3) die geringere Teilnahmequote nachvollziehbar. Die meisten Teilnehmenden in Teilzeitarbeitsverhältnissen sind jedoch zumindest mit 50 % Stellenanteil beschäftigt, die Hälfte sogar mit 70 % und mehr; für geringere Stellenanteile scheint der Bildungsurlaub kein bedeutsames Format zu sein. *Viertens* deutet der signifikante Unterschied im Geschlechterverhältnis (*Individualfaktor*) – ca. 40 % der Frauen, aber nur ca. 7 % der Männer arbeiten in Teilzeit – an, dass nicht unbedingt die Teilzeitarbeit selbst, sondern weitere in Zusammenhang stehende Determinanten relevant sind, z. B. die familiäre Situation (*Kontextfaktor Familie*; vgl. Friebel 2014). Es zeigt sich beispielsweise auch ein signifikanter Zusammenhang von Beschäftigungsumfang und beruflicher Stellung (ebenfalls *Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung*), was mit dem zuvor dargelegten hohen Anteil männlicher Arbeiter (Vollzeit) sowie dem Zwei-Drittel-Anteil weiblicher Angestellter (Teilzeit) teilnahmestrukturbildend ist.²⁶⁴

Zum *Arbeitsrhythmus* zeigt sich, dass Schichtarbeitende im Bildungsurlaub mit 42 % sehr stark repräsentiert sind. Der Anteil der in *Schichtarbeit* tätigen Personen in Bremen als Vergleichsgruppe war demgegenüber im Befragungsjahr mit rund 13 % deutlich geringer (vgl. SÖSTRA 2012, S. 68). Es besteht ein signifikanter Zusammenhang von Betriebsgröße und Schichtarbeit: Schichtarbeitende im Bildungsurlaub stammen überwiegend aus Großbetrieben (*Kontextfaktor Betrieb*), welche wiederum mehrheitlich über bildungsurlaubsförderliche Strukturen verfügen. Auch die Schichtarbeit selbst wird als bildungsurlaubsförderlich eingestuft, allerdings per Negation: Schichtarbeitende können aufgrund ihres individuellen Arbeits- und Lebensrhythmus an wöchentlich stattfindenden Weiterbildungsformaten zumeist nur unter er-

263 Das IAB-Betriebspanel belegt mit 15 % der Beschäftigten in Bremen im Befragungsjahr 2012 eine geringere Quote, zeigt aber insgesamt einen höheren Anteil atypischer Beschäftigungen (vgl. SÖSTRA 2012, S. 29 f.), die hier in der Teilzeitbeschäftigung teilweise aufgehen.

264 Zusammenhänge dieser Art können mit den quantitativen Daten nur beispielhaft belegt werden. Einschränkend wirkt die geringe Fallzahl der Personen in Teilzeitarbeitsverhältnissen ($n = 85$) und dass ausschließlich Personen im Bildungsurlaub befragt wurden, nicht aber die Nichtteilnehmenden.

schweren Bedingungen regelmäßig teilnehmen, in Form von Wechselschichten fast gar nicht. Die realisierte Bildungsurlaubsteilnahme von Schichtarbeitenden bestätigt die frühen Studien, die sich explizit dieser Gruppe widmeten (z. B. Isenberg & Körber 1981; Brödel et al. 1981, 1982) und die Relevanz von Bildungsurlaub als Partizipationsinstanz. Beispielsweise diskutieren Brödel et al. (ebd.), dass Schichtarbeitende restriktiven Arbeitsbedingungen unterworfen sind, ein eher niedriges Bildungsniveau aufweisen und häufig nur per Bildungsurlaub überhaupt an Weiterbildung teilnehmen können, weshalb ihr Anteil an dem Format hoch ist. Auch die vorliegende Arbeit belegt eine ansonsten geringere vorherige Weiterbildungsaktivität von Schichtarbeitenden gegenüber Nichtschichtarbeitenden.²⁶⁵ Die erhöhte Bildungsurlaubsteilnahme hat das Potenzial als Unterbrechung des Schichtarbeiterrhythmus mehrdimensionale Einschränkungen der Teilhabe (z. B. temporal, kommunikativ, funktional) aufzubrechen, wodurch jenseits anderer Weiterbildungs-, aber auch Lebensstrukturen, lebensbegleitende Bildung und vielfältige Formen von Partizipation (z. B. sozial, kulturell, politisch) sowie Chancengleichheit gefördert werden (vgl. Kapitel 3.1.2). Mit der Schichtarbeit in Zusammenhang stehen weitere Einflussgrößen, die auf das Konstellationsgefüge der Weiterbildungspartizipation verweisen: Die zuvor als Determinante der Schichtarbeit identifizierte große Betriebsgröße (*Kontextfaktor Betrieb*) korrespondiert zugleich mit dem hohen Anteil von in Schichtarbeit tätigen Arbeiterinnen und Arbeitern (*Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung*). Sie machen mit 32,3 % (179 Teilnehmenden) der Gesamtstichprobe (n = 554) eine wesentliche Teilnehmendengruppe aus.

Tätigkeit: Während für die Weiterbildung insgesamt und insbesondere für die betriebliche Weiterbildung in Deutschland eine hierarchische Abstufung der Weiterbildungschance und -aktivität zugunsten der höher Positionierten belegt ist (vgl. u. a. BMBF 2017, S. 28; Schröder, Schiel & Aust 2004, S. 52; Friebel et al. 2000), liegen zur beruflichen *Position* im Bildungsurlaub aus früheren Studien nur wenige, eher implizite Erkenntnisse vor. Wagner (1996, S. 11) verweist auf die Förderung von unteren und mittleren Hierarchieebenen per Bildungsurlaub, konkrete Befunde stehen jedoch aus. Die vorliegende Erhebung belegt einen überwiegenden Anteil von Teilnehmenden aus der fachlichen Sachbearbeitung (45,6 %) sowie nach Unterweisung Arbeitenden (30,6 %). Teilnehmende in Leitungspositionen sind eher selten, was auffällig ist, da sie als weiterbildungsaktiv und insgesamt stark repräsentiert gelten (vgl. BMBF 2017, S. 28). Sichtbar werden auch signifikante *Geschlechterunterschiede (Individualfaktor)*: Männliche Teilnehmer arbeiten überwiegend nach Unterweisung, gefolgt von fachlicher Sachbearbeitung, d. h. negative Beschäftigungsfaktoren kumulieren sich. Frauen arbeiten überwiegend in der fachlichen Sachbearbeitung und deutlich seltener nach Unterweisung, d. h. positive Beschäftigungsfaktoren kumulieren sich. Ferner existieren signifikante *Unterschiede nach beruflicher Stellung (Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung)*: Arbeiterinnen und Arbeiter arbeiten überwiegend nach Unterweisung, Angestellte überwiegend in der fachlichen Sachbearbeitung, wodurch sich die

265 Dieser weiterbildungsbezogene Aspekt wird in Kapitel 8.2.2.5 weiter eingeordnet.

genannte Kumulation weiter zuspitzt: Arbeiter sind überwiegend männlich, Angestellte überwiegend weiblich. Insbesondere der Anteil von nach Unterweisung arbeitenden Teilnehmenden ist bedeutungsvoll, da davon ausgegangen wird, dass ein geringer Autonomiegrad der Tätigkeit, verbunden mit der nachfolgend dargestellten routineförmigen Art der Tätigkeit, mit subjektiven Belastungen einhergeht – auch in der arbeitsfreien und potenziellen Lern-/Bildungszeit –, wodurch auch die Bildungsurlaubsteilhabe gehemmt werden kann (vgl. Brödel et al. 1982, S. 116, 118).

Für die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt ist belegt, dass sie durch den Komplexitätsgrad der Tätigkeit bedingt wird (vgl. Friebe et al. 2000; Schröder, Schiel & Aust 2004, S. 52; Kaufmann & Widany 2013, S. 36 f.). Für die ausgeübte *Art der Tätigkeit*²⁶⁶ der Bildungsurlaubsteilnehmenden zeigt sich, dass die Mehrheit (rund 2/3) wiederkehrende Tätigkeiten ebenso wie neue Aufgaben ausführt, d. h. Routine und Flexibilität wechseln sich ab. Nur ein Fünftel der Teilnehmenden übt ausschließlich regelmäßig gleiche Aufgaben, d. h. Routinetätigkeiten, aus. Allerdings existieren Gruppenunterschiede: Sichtbar wird ein signifikanter Zusammenhang zum Beschäftigungsbereich (*Kontextfaktor Betrieb*), wobei reine Routinetätigkeiten verstärkt in der Industrie existieren, sich der *relative Anteil* ständig neuer Aufgaben jedoch nicht maßgeblich nach Beschäftigungsbereichen unterscheidet. Auch zwischen der Art der Tätigkeit und dem Vorliegen von Schichtarbeit (*Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung*) existiert ein signifikanter Zusammenhang. Teilnehmende in Schichtarbeit üben überdurchschnittlich häufig regelmäßig gleiche Aufgaben und zudem wiederkehrende Tätigkeiten ebenso wie neue Aufgaben aus. Für die Gruppe der Schichtarbeitenden belegt Robak (2015b, S. 262), dass erschöpfende Routinetätigkeiten entgegen der bei Brödel et al. (1982) beschriebenen hemmenden Wirkung auch ein Motor für Bildungsurlaubsteilnahme sein können. Der reelle Routineanteil in der Tätigkeit der in dieser Erhebung befragten Teilnehmenden bleibt aufgrund des ungeklärten Verhältnisses in der „Mischkategorie“ jedoch unbestimmt.

Beschäftigungsdauer: Die Beschäftigungsdauer der Teilnehmenden als dynamische Größe zeigt, dass unter den Teilnehmenden überwiegend Langzeitbeschäftigte eines Unternehmens sind. Mit der vorgefundenen Teilnehmendenstruktur bestätigt sich eine Konstanz und damit verbundene tendenzielle Sicherheit²⁶⁷ der Beschäftigungsverhältnisse als positiv für Bildungsurlaubsteilnahme (vgl. Hermeling 2015, S. 325). Auch für die Mehrfachteilnehmenden (*Subjektive Logik*) besteht ein signifikanter positiver Zusammenhang mit der Beschäftigungsdauer. Offen bleibt, ob die *Teilnahmehäufigkeit* mit zunehmender Beschäftigungsdauer steigt oder ob auch bereits nach kurzer Beschäftigungsdauer Bildungsurlaub wahrgenommen wurde. Die Beschäftigungsdauer korreliert positiv mit dem Alter der Teilnehmenden (*Individualfaktor*), was sich im Schwerpunkt der mittleren bis fortgeschrittenen Altersklassen bei gleichzeitig höherer Beschäftigungsdauer abbildet. Für die Zukunft gilt es zu beobachten,

266 Zu dem Item ist kritisch anzumerken, dass die Operationalisierung differenzierter hätte sein können.

267 Diese kann über die Beschäftigungsdauer nur implizit angenommen werden; auch langfristige Beschäftigungsverhältnisse können einer permanenten Unsicherheit ausgesetzt sein.

ob sich mit zunehmend pluralen und weniger stetigen Erwerbsverläufen Bildungsurlaubsbiografien jenseits von Langzeitbeschäftigungen etablieren.

Gewerkschaftsmitgliedschaft: Unter den Teilnehmenden sind ebenso viele Mitglieder wie Nicht-Mitglieder einer Gewerkschaft (als *überbetriebliche* Vertretung der Arbeitnehmerinteressen), was im Verhältnis zum Anteil unter den Arbeitnehmenden insgesamt (geschätzt ca. 19 %) einem stark überdurchschnittlich hohen Anteil von Gewerkschaftsmitgliedern entspricht (vgl. Hermeling 2015, S. 324). Bereits in früheren Studien wurde auf die hohe Quote von Bildungsurlaubsteilnehmenden mit Gewerkschaftsmitgliedschaft verwiesen (vgl. Monshausen et al. 1978, S. 86; Brödel et al. 1982, S. 94; Schlevogt 2006, S. 52 f.); dieser Befund bestätigt sich somit im Zeitverlauf. Der Anteil von Gewerkschaftsmitgliedern unter den Teilnehmenden steigt dabei mit der Betriebsgröße (*Kontextfaktor Betrieb*). Hermeling (2015, S. 324 f.) verweist ebenfalls auf den erhöhten gewerkschaftlichen Organisationsgrad in Großbetrieben und verdeutlicht, dass eine Schlussfolgerung des primären Einflussfaktors auf die Bildungsurlaubsteilnahme – Betriebsgröße oder gewerkschaftlicher Organisationsgrad – sowie eine Pauschalisierung des Einflusses nicht möglich sei. Dieser Einschätzung wird sich hier angeschlossen. In den Blick geraten weitere Determinanten: Mit dem signifikanten Zusammenhang zwischen dem Beschäftigungsbereich und der Gewerkschaftsmitgliedschaft der Teilnehmenden wird eine überdurchschnittliche Quote von Gewerkschaftsmitgliedern aus der Industrie gegenüber der unterdurchschnittlichen Quote aus dem Öffentlichen Dienst sichtbar (ebenfalls *Kontextfaktor Betrieb*). Da grundlegende Faktoren, über welche die Teilnehmenden aus der Industrie mehrheitlich verfügen (z. B. geringeres Bildungsniveau als *Individualfaktor*, Arbeiterstatus als *Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung*) eher negativ für Weiterbildungsteilnahme sind, andere Faktoren aber wiederum positiv (z. B. Betriebsgröße, *Kontextfaktor Betrieb*), bildet die Gewerkschaftsmitgliedschaft ein Puzzlestück in den individuellen Konstellationen der Weiterbildungspartizipation. Die konkrete Richtung des gewerkschaftlichen Einflusses bleibt mit den Daten dabei unbestimmt.

Allerdings liegt ein signifikanter Zusammenhang von Gewerkschaftsmitgliedschaft und gewähltem *Bildungsbereich* vor (*Kontextfaktor Weiterbildungssystem*). Gewerkschaftsmitglieder sind überwiegend in der politischen Bildung und Nicht-Gewerkschaftsmitglieder überwiegend in der allgemeinen Bildung vertreten. Bildungsurlaub fungiert als gewerkschaftlich unterstütztes Format, wobei insbesondere die demokratietheoretische Begründungslinie mit Fokus Mitbestimmung elementar ist (vgl. Kapitel 3.1.2). Die Wahl der Bildungsbereiche nach Gewerkschaftsmitgliedschaft entspricht dem geschlechterspezifischen Verhältnis der Bildungsbereiche, was plausibel ist, da auch ein signifikanter Zusammenhang von Geschlecht und Gewerkschaftsmitgliedschaft (*Individualfaktor*) besteht.

Zum *Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung* zeigen sich vielfältige Zusammenhänge der zugeordneten Einzelfaktoren, aber auch zum *Kontextfaktor Betrieb* sowie zu den grundlegenden *Individualfaktoren*. Die kontextuelle Einbettung ist vielschichtig und überlappend.

8.2.2.4 Kontextfaktor: Betrieb (Beschäftigungsbereich, Betriebsgröße, Betriebsrat, Weiterbildungssupport)

Beschäftigungsbereiche: Studien zur Weiterbildungsbeteiligung zeigen regelmäßig die Abhängigkeit vom Beschäftigungsbereich (vgl. z. B. Käpplinger 2007; Leber & Möller 2007, S. 10; Schönfeld & Behringer 2017, S. 66 f.). Für den bremischen Bildungsurlaub ist mit der übereinstimmenden Quote von Industrie, Dienstleistung und Öffentlichem Dienst mit je rund 30 % kein dominanter Bereich erkennbar. So ist weder eine absolute Dominanz von Bildungsurlaubsteilnehmenden aus dem Öffentlichen Dienst oder Dienstleistungsbereich erkennbar, noch bildet sich hier die in vorliegenden Studien als rückläufig beschriebene Teilnahme aus der Industrie ab, wie in der Vergangenheit häufig konstatiert wurde.²⁶⁸ Im relativen Vergleich mit der Verteilung der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten auf die Wirtschaftsbereiche²⁶⁹ im Land Bremen zeigt sich jedoch, dass der öffentliche Dienst im Bildungsurlaub stark überrepräsentiert ist (vgl. Arbeitnehmerkammer 2012, S. 9).

Für die dominierenden Beschäftigungsbereiche ist von einer erhöhten Wissensintensität auszugehen, wie für die Weiterbildung insgesamt thematisiert wurde (vgl. Kuper, Unger & Hartmann 2013, S. 101 f.), sodass tendenziell ein weiterbildungsförderliches Klima herrscht, wovon auch die Bildungsurlaubsaktivität profitiert. Die Beschäftigungsbereiche unterscheiden sich zugleich signifikant hinsichtlich der zentralen Tendenz ihrer *Betriebsgröße* (ebenfalls *Kontextfaktor Betrieb*). Bei den Teilnehmenden aus der Industrie dominieren Großunternehmen deutlich (91,7%), die Verteilung der Betriebsgröße im Bereich Dienstleistungen und Öffentlicher Dienst ist demgegenüber heterogener, jedoch ebenfalls mit einem Schwerpunkt von Großunternehmen. Mit den vorliegenden Daten wird erneut bestätigt, dass u. a. das Handwerk mit seinen Klein- und Kleinstbetrieben mit dem Bildungsurlaub wenig erreicht wird, was seit Jahrzehnten der Fall ist (vgl. Brödel et al. 1982, S. 144 f.).

Mit dem signifikanten Zusammenhang von *Geschlecht (Individualfaktor)* und Beschäftigungsbereich wird der hohe Angestelltenanteil der weiblichen Teilnehmenden deutlich: Weibliche Teilnehmende stammen überwiegend aus dem Öffentlichen Dienst (42 %) sowie den Dienstleistungen (35,2 %). Demgegenüber stammen männliche Teilnehmende vermehrt aus der Industrie (48,1 %), was mit dem hohen Arbeiteranteil korrespondiert (*Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung*). Die von Wagner (1996, S. 10) verdeutlichte Ausprägung der beruflichen Stellung (und damit in Zusammenhang stehend auch das Bildungsniveau) infolge der Verteilung der Beschäftigungsbereiche zeichnet sich auch in der vorliegenden Stichprobe ab. Der signifikante Zusammenhang zwischen Beschäftigungsbereich und *Schichtarbeit* zeigt zudem, dass dieser Arbeitsrhythmus insbesondere in der Industrie (64,1 %) dominiert, aber auch in den Dienstleistungen relevant ist (44,1 %). Besonders Teilnehmende aus diesen Beschäftigungsbereichen profitieren vom Bildungsurlaub.

268 Abweichend abgebildet ist das Verhältnis in der Landesstatistik: Öffentlicher Dienst (32,7 %), Industrie (26,7 %), Dienstleistung (22,2 %) (vgl. Rippen 2015a).

269 Zu beachten ist, dass die Kategorien der sogenannten Wirtschaftszweige in der Berichterstattung breiter ausdifferenziert sind, als die in der vorliegenden Erhebung verwendete Aufteilung.

Schließlich wird im Vergleich zur bremischen Weiterbildung deutlich, dass Teilnehmende aus der Industrie im Bildungsurlaub im Verhältnis stärker repräsentiert sind und der Öffentliche Dienst einen geringeren – bzw. keinen – Vorsprung gegenüber den anderen Bereichen aufweist (vgl. Rippien 2015a, S. 192), wobei dieses Verhältnis in der früheren Vergangenheit entgegengesetzt war (vgl. Siebert 1995, S. 20 f.). Bildungsurlaub, als Instrument der Arbeiterinnen und Arbeiter, ist industrienah.

Betriebsgröße: Die Bildungsurlaubsteilnehmenden stammen überwiegend aus Großbetrieben, Teilnehmende aus mittleren Unternehmen sind wenig und aus Kleinst- und Kleinunternehmen kaum präsent. Somit setzt sich der im Zeitverlauf regelmäßig bestätigte betriebsgrößenbezogene Trend für den Bildungsurlaub fort (vgl. u. a. Monshausen et al. 1978, S. 63; Brödel et al. 1982, S. 288; Hindrichs et al. 1984, S. 436 f.; Grauer, Hüser & Klier 1996, S. 36; Deutscher Bundestag 2001, S. 6 f.). Dieser Trend ist auch für die betriebliche Weiterbildung in Deutschland insgesamt beobachtbar; Beschäftigte aus Großunternehmen partizipieren verstärkt, wobei die Teilnahme von Personen aus Kleinstbetrieben zuletzt anstieg (vgl. BMBF 2019, S. 28 f.).²⁷⁰ Im Vergleich mit der Beschäftigungsstruktur in Bremen zeigt sich, dass Beschäftigte aus Großbetrieben zwar auch insgesamt dominieren (> 250 Beschäftigte: ca. 43 % in 2012, vgl. Rippien 2015a, S. 193), ihr relativer Anteil im Bildungsurlaub mit rund 70 % aber deutlich höher ist.

Sichtbar werden Zusammenhänge zu weiteren Merkmalen, z. B. zur *beruflichen Stellung* (*Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung*): Fast alle Arbeiterinnen und Arbeiter (91,7 %, n = 155) sowie die Mehrheit der Angestellten (62,5 %, n = 155) stammen aus Großbetrieben. Die beiden Gruppen stellen den Großteil der Teilnehmenden dar. Dieses Ergebnis überrascht angesichts der hohen Anzahl von Teilnehmenden aus den *Beschäftigungsbereichen* Industrie und Öffentlicher Dienst nicht (ebenfalls *Kontextfaktor Betrieb*). Das Merkmal Betriebsgröße ist jedoch mit einer Vielzahl weiterer Merkmale verbunden, die gemeinsam ihre Wirkung auf die (potenzielle) Bildungsurlaubsteilnahme entfalten (vgl. Brödel et al. 1982, S. 140 ff., 151 f.).

Betriebsrat: Angenommen wird, dass die Unterstützung der Arbeitnehmerinteressen in den Betrieben per Betriebsrat einen positiven Einfluss auf die Implementierung von Bildungsurlaub hat (vgl. u. a. Monshausen et al. 1978, S. 68; Hermeling 2015, S. 325). Betriebliche Multiplikatoren, beispielsweise in Form eines selbst bildungsurlaubsaktiven Betriebsrates, beeinflussen die Bildungsurlaubsteilnahme positiv (vgl. Hindrichs et al. 1984, S. 323; Brödel et al. 1982, S. 254 f.; Hermeling 2015). Auf diesen Einfluss deutet auch der überdurchschnittlich hohe Anteil (vgl. ebd., S. 324) von fast 90 % Teilnehmenden aus Unternehmen mit Betriebsrat (als *betriebliche* Vertretung der Arbeitnehmerinteressen) in der Teilnehmendenstruktur hin. Der hohe Anteil hängt jedoch auch mit der *Betriebsgröße* der Herkunftsunternehmen der erreichten Teilnehmenden zusammen (ebenfalls *Kontextfaktor Betrieb*): Ab einer Betriebsgröße von mindestens 50 Beschäftigten liegt die Betriebsratshäufigkeit in den Herkunftsbetrieben

270 Dieser Befund darf nicht mit der Weiterbildungsaktivität des Betriebes (vgl. Käpplinger 2007) verwechselt werden.

der Teilnehmenden bei 92,9%. Offen bleibt, ob hier die Betriebsgröße und weitere Merkmale oder das Vorhandensein der betrieblichen Interessenvertretung selbst ausschlaggebend sind, da sich die Akzeptanz, der Support und die Realisierung von Bildungsurlaubsteilnahme betriebsseitig zwischen verschiedenen Faktoren austariert, die sich wechselseitig verstärken, aber auch ausgleichen bzw. aufheben können (vgl. Hermeling 2015, S. 326).

Betrieblicher Weiterbildungssupport: Das Schaffen betrieblicher Gelegenheitsstrukturen in Form von durch das Unternehmen finanzierter Weiterbildung wird als Indikator für den *betrieblichen Weiterbildungssupport* gedeutet, das heißt Weiterbildung wird vom Unternehmen grundsätzlich (finanziell) unterstützt. Insgesamt unterscheidet sich der finanzielle Weiterbildungssupport signifikant hinsichtlich der zentralen Tendenz der *Betriebsgröße* und ist zudem in (den ebenfalls größeren) Betrieben mit Betriebsrat höher als in jenen ohne.

Angenommen wird, dass in Unternehmen mit hohem Weiterbildungssupport die Weiterbildungsaktivität der Beschäftigten (vgl. Friebe 2008, S. 125 f.; 267 f.) und hierüber auch die Bildungsurlaubsaktivität hoch ist. Das Unternehmen fungiert als strukturierender Akteur der betrieblichen Weiterbildung (vgl. Käßlinger 2010; Heuer 2010). Auch für die Bildungsurlaubsteilnahme wurde die Relevanz der betriebsseitigen Supportstruktur in der Vergangenheit gezeigt (vgl. Grauer, Hüser & Klie 1996, S. 37) und wird mit den vorliegenden Ergebnissen für die Gegenwart zunächst empirisch bestätigt: Rund drei Viertel der Herkunftsunternehmen der Teilnehmenden offerieren grundsätzlich finanzierte Weiterbildung. Allerdings relativiert sich der Einfluss der betrieblichen Supportstruktur mit Blick auf die wiederholte Bildungsurlaubsaktivität (siehe hierzu Kapitel 8.2.1.5).

Der festgestellte Anteil von Unternehmen mit finanziellen Supportstrukturen ist überdurchschnittlich: Laut *Betriebsrätebefragung 2012* der Arbeitnehmerkammer gab es in knapp 60 % der bremischen Unternehmen eine Kostenübernahme für (berufliche) Weiterbildung durch die Betriebe (vgl. Arbeitnehmerkammer Bremen 2012, S. 142 f.; Hermeling 2015). Somit stammen die Teilnehmenden knapp mehrheitlich aus Unternehmen mit einem grundsätzlich supportivem Weiterbildungsklima.

Dennoch ist die betriebliche Finanzierung von Weiterbildung kein Garant für individuellen Support. So legen die in der vorliegenden Arbeit gewonnenen Ergebnisse eine interessante Diskrepanz zwischen dem betrieblichen Weiterbildungssupport in Form existierender betrieblicher Angebote im Allgemeinen und dem Weiterbildungssupport für das Individuum im Speziellen offen: Sichtbar wird, dass es mehrheitlich zwar vom Unternehmen (finanzierte) Weiterbildungen gibt, nicht aber unbedingt für die jeweilige Berufsgruppe, sodass die Individuen trotz grundsätzlich positiver Weiterbildungsausrichtung des Unternehmens ausgeschlossen werden. Die zunächst positiv scheinende Ausgangslage ist demnach zu relativieren: Je nach Leserichtung ergibt sich a) rund 75 % vom Unternehmen finanzierte Weiterbildung insgesamt oder b) etwa 45 % keine finanzierte Weiterbildung für das jeweilige Individuum selbst. Plausibel scheint, dass für Individuen ohne Weiterbildungsoption die Orientie-

rung außerhalb des Unternehmensradius notwendig wird, um an Weiterbildung zu partizipieren.

Es wird sichtbar, dass nicht Einzelfaktoren, sondern ihre Konstellation über den *Kontextfaktor Betrieb* die Bildungsurlaubsteilnahme bedingen, wobei sich betriebsseitige Einflüsse kumulieren (z. B. Großbetrieb, weiterbildungsaktive Branche, vorhandener Betriebsrat, hoher betrieblicher Weiterbildungssupport) und in enger Verbindung mit dem *Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung* stehen.

8.2.2.5 Weiterbildungsbezogene Merkmale (Teilnahmeentscheidung, Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsaktivität) als Teil der subjektiven Logik

Bevor die Befunde zu den weiterbildungsbezogenen Merkmalen als Teil der subjektiven Logik eingeordnet werden, ist erneut darauf hinzuweisen, dass Rekonstruktionen subjektiver Logiken und weitreichende Interpretationen mit erklärendem Anteil *qualitative* Auseinandersetzungen erfordern. Eine *quantitative* Erhebung mit Daten der vorliegenden Art kann jedoch Tendenzen zur Teilnahmeentscheidung und zur Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsaktivität als Indikatoren für die individuelle Weiterbildungsaffinität offenlegen.

Teilnahmeentscheidung: Rekurrierend auf die Relevanz der Form der Entscheidung für die Teilnahme an Weiterbildung (vgl. Friebe 2008, S. 121–126) interessiert auch das Moment der *Teilnahmeentscheidung* zum aktuellen Bildungsurlaub: Fast alle Teilnehmenden gaben an, sich *selbst* für die Teilnahme entschieden zu haben, was an die Ergebnisse von Friebe (ebd., S. 123) zur Weiterbildungsentscheidung anschließt, wobei sich zugleich ca. zwei Drittel der Befragten nach eigenen Angaben *allein* entschieden. Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass sich Bildungsurlaub als Partizipationsinstrument des Individuums qua autonomer (Bildungs-)Entscheidungsbefugnis in individuellen Handlungsspielräumen, eingebettet in strukturelle Zusammenhänge, bewährt. Als in die Erwerbsarbeitszeit integrierte Bildungsfreistellung wird ein Freiraum eröffnet, den das Individuum selbstbestimmt als Resultat mehrdimensionaler Ausprägungen *subjektiver Logik* ausfüllt. Das partizipative Moment der Bildungsteilnahme beginnt so mit der Entscheidung. Die Ausformung des Entscheidungsprozesses und die situative Rahmung bleiben an dieser Stelle unbestimmt.

Mit der Entscheidung zeichnet sich für einen Teil der Teilnehmenden auch die Relevanz der Bildungsurlaubsteilnahme als *soziales Moment* ab: Immerhin rund 17,9% entschieden sich gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen für eine Bildungsurlaubsteilnahme. Es bleibt offen, inwieweit Gründe wie betriebliche Kurzarbeit bzw. Produktionspausen ihre Wirkung über gemeinsame Alternativen – hier: Bildungsurlaub – entfalten (*Kontextfaktoren Betrieb und Tätigkeit/ Beschäftigung* sowie *Subjektive Logik*).

Mit den bivariaten Auswertungen deuten sich Differenzen im Entscheidungsverhalten an, etwa nach *beruflichem Bildungsniveau (Individualfaktor)*: Teilnehmende mit akademischem Abschluss entscheiden häufiger allein, die autonome Entscheidung steigt mit dem beruflichen Bildungsniveau. Auch der Zusammenhang zur *Position*

(*Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung*), welche auch mit dem Bildungsniveau korrespondiert, verweist auf eine prägnante Tendenz: Während sich Teilnehmende aus der Ebene der fachlichen Sachbearbeitung und der Leitungsebene im Entscheidungsverhalten insgesamt eher ähnlich sind, entscheiden sich die nach Unterweisung arbeitenden Teilnehmenden mit rund einem Drittel der Subgruppe überdurchschnittlich häufig gemeinsam mit Kolleginnen oder Kollegen und dementsprechend deutlich seltener allein für die Teilnahme. Zugleich besteht ein signifikanter Zusammenhang von *Geschlecht (Individualfaktor)* und Teilnahmeentscheidung, wobei die Geschlechter-spezifität in der Teilnahmeentscheidung mit der geschlechtsspezifischen beruflichen Position und der beruflichen Stellung korrespondiert (beides *Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung*): Frauen (häufig in der fachlichen Sachbearbeitung sowie Angestellte) entscheiden sich am häufigsten allein sowie etwas häufiger mit jemandem aus dem privaten Umfeld. Demgegenüber entscheiden sich Männer (häufig nach Unterweisung arbeitend sowie Arbeiter) im Verhältnis etwas seltener allein, jedoch deutlich häufiger mit Kolleginnen oder Kollegen.

Erneut wird sichtbar, dass sich die Teilnahmeentscheidung und hierüber Weiterbildungspartizipation im Zusammenwirken verschiedener Einflussfaktoren konstituiert und eindimensionale Betrachtungen unzureichend sind. Die Teilnahmeentscheidung ist dabei ohnehin niemals isoliert greifbar, sondern entsteht als Teil der subjektiven Logik vor dem Hintergrund mehrdimensionaler Zusammenhänge (vgl. Kapitel 2.3.4). Eine differenzierte Abbildung der individuellen Entscheidungsmomente als höchst subjektive und situativ fluide Einflussgröße für Bildungsurlaubs(nicht)teilnahme erfordert wie zu Beginn des Kapitels angedeutet intensive qualitative Rekonstruktionen von Bedeutungs- und Sinnkonstellationen (siehe hierzu z. B. Robak 2015b).

Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsaktivität: Bildungsurlaub wird die pädagogisch-didaktische Funktion der „Initialzündung zum Weiterlernen“ (Siebert 1972b, S. 15) als „Impulsfunktion“ (Jansen & Länge 2000, S. 146) und „Partizipationstor“ (Robak & Rippien 2015, S. 22) mit dem Ziel der Teilhabe am lebenslangen Lernen zugeschrieben (vgl. Kapitel 3.1.2). In dieser Lesart interessiert die vorherige *Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsaktivität* der Teilnehmenden als Indikator für die individuelle Weiterbildungsaффinität, welche als Teil der subjektiven Bedeutungszuschreibung von Weiterbildung die individuelle Weiterbildungspartizipation beeinflusst.

Zur vorherigen *Weiterbildungsaktivität* wird sichtbar, dass anteilig zuvor *weniger weiterbildungsaktive* (35 %), überwiegend aber *eher bis sehr weiterbildungsaktive* Personen (65 %, kumuliert) erreicht werden. Unberücksichtigt bleiben hierbei, entsprechend der gesetzten Auslegung von Weiterbildung(spartizipation) (vgl. Kapitel 2.1), sämtliche Formen informeller Lernprozesse. Dass keine organisierte Weiterbildungsaktivität existiert, bedeutet jedoch nicht, dass die Individuen keine Lern- und Bildungsprozesse durchlaufen haben und gänzlich lernunaffin sind.

In den Blick gerät, ob Bildungsurlaub insbesondere für diejenigen den Zugang zu (Weiter-)Bildung eröffnet, die andernorts nicht oder wenig daran teilhaben (kön-

nen), was parallel zur pädagogisch-didaktischen Auslegung mit *demokratiethoretischen Begründungen zum Fokus Chancengleichheit* einhergeht (vgl. Kapitel 3.1.2; u. a. Siebert 1972b). Mit den vorliegenden Daten lässt sich dieser Frage exemplarisch für die Schichtarbeitenden nachgehen und sich zugleich ein Konstellationsgefüge der Weiterbildungspartizipation skizzieren: An Weiterbildung nahmen zuvor 71,1% der Nicht-Schichtarbeitenden, aber nur 59,7% der Schichtarbeitenden teil, d. h. der *Arbeitsrhythmus* – oder weitere mit der *Schichtarbeit* zusammenhängende Determinanten – bedingen Partizipationsoptionen (*Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung*). Zugleich unterscheiden sich Bildungsurlaubsteilnehmende aus unterschiedlichen *Beschäftigungsbereichen* (*Kontextfaktor Betrieb*) signifikant hinsichtlich ihrer vorherigen Weiterbildungsaktivität. Der Anteil von Teilnehmenden *ohne* organisierte Weiterbildungsaktivitäten in den vorherigen 24 Monaten in der Industrie (44,4%) ist deutlich höher als in den Dienstleistungen (35%) und dem Öffentlichen Dienst (20,8%). Damit weisen Arbeitnehmende aus der Industrie die geringste Weiterbildungsaffinität auf, haben nun aber den Zugang per Bildungsurlaub gefunden. Die Einflussfaktoren kumulieren sich, sodass sich ein Konstellationsgefüge andeutet: So wurde auch ein hoher Anteil von in Schichtarbeit tätigen (*Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung*) Arbeiterinnen und Arbeitern (*Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung*), die vorrangig in der Industrie (*Kontextfaktor Betrieb*) beschäftigt sind, belegt. Es ist davon auszugehen, dass für diese Gruppe die Partizipationschancen insgesamt geringer sind. (Industrie-)Arbeiterinnen und Arbeiter stellen eine klassische Zielgruppe des Bildungsurlaubs dar, indem sie als bildungsbenachteiligt/-ungewohnt sowie in der Weiterbildung unterrepräsentiert gelten (vgl. Schmidt-Lauff 2018, S. 7). Als Gegenpart bestätigt die Verteilung nach Beschäftigungsbereichen auch eine mit knapp 80%, dabei 24,4% drei und mehr Veranstaltungen, markant erhöhte vorherige Weiterbildungsaktivität von Teilnehmenden aus dem Öffentlichen Dienst (*Kontextfaktor Betrieb*), in dem wiederum vorrangig Angestellte tätig sind (*Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung*).

Neben der allgemeinen Weiterbildungsaktivität interessiert auch die *Bildungsurlaubsaktivität*. Die Mehrheit der Teilnehmenden (60,3%) hat bereits Bildungsurlaubserfahrung in einem anderen Themenfeld. Somit wird im Bildungsurlaub einerseits verstärkt der Einstieg in neue Themengebiete praktiziert, andererseits scheint das Veranstaltungsformat zu Folgeteilnahmen einzuladen und erfüllt so seine Funktion als „Baustein in einem längerfristigen Lernprozess“ (Siebert 1995, S. 5), ohne dabei themenzentriert zu sein. Die Teilnehmenden sind mehrheitlich *Wiederholungstäterinnen und -täter*. Brödel, Olbrich & Schmitz (1981) verwiesen darauf, dass der potenzielle Abbau von Schwellenängsten zur Weiterbildungsteilnahme kritisch geprüft werden müsse. Die vorliegenden Ergebnisse deuten mit dem hohen Anteil von Mehrfachteilnehmenden an, dass die Hürde der Teilnahme an organisierten Bildungsveranstaltungen zumindest formatintern für den Bildungsurlaub reduziert wird. Dies trifft insbesondere für Schichtarbeitende zu (*Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung*), die mehrheitlich (69,6%) über vorherige Bildungsurlaubserfahrung in einem anderem Themenfeld verfügen, während unter den Nicht-Schichtarbeitenden die Tendenz vorliegender und fehlender vorheriger Bildungsurlaubsaktivität weniger

eindeutig ist. Offen bleibt allerdings erstens, in welchem Turnus die Mehrfachteilnahme stattfindet, sowie zweitens, inwiefern der Übergang in weitere Formen von Weiterbildung im Lebensverlauf gelingt, und somit die *pädagogisch-didaktische Funktion der Teilhabe am lebenslangen Lernen* auch über den Bildungsurlaub hinaus als eingelöst gelten kann.

Auffällig ist schließlich, dass *weder* für das *schulische* noch für das *berufliche Bildungsniveau* ein signifikanter Zusammenhang zur vorherigen Bildungsurlaubsaktivität feststellbar ist, d. h. diese *Individualfaktoren* erscheinen weniger relevant als die vielfältigen Kontextrelationen, obwohl das Bildungsniveau von Strzelewicz, Raapke & Schulenberg (1966/1973) bis in die Gegenwart (BMBF 2019) als konstante Einflussgröße der Weiterbildungsbeteiligung gilt (vgl. Kapitel 2.3.2).

Interessant ist auch, dass sich die vorherige Bildungsurlaubserfahrung nach *Beschäftigungsbereich* (*Kontextfaktor Betrieb*) für die dominanten Bereiche Industrie, Dienstleistung und Öffentlicher Dienst – anders als zur vorherigen Weiterbildungsaktivität – untereinander kaum unterscheidet: Über eine vorherige Bildungsurlaubsaktivität in einem anderen Themenfeld verfügt in der Tendenz je rund ein Drittel der Teilnehmenden aus den drei Beschäftigungsbereichen. Auszugehen ist davon, dass für eine wiederholte Teilnahme weniger der Beschäftigungsbereich selbst, als vielmehr weitere Einflussgrößen, verstärkt zum *Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung*, relevant sind.

Ebenfalls erkenntnisreich ist, dass weder für die vorherige Weiterbildungsaktivität (in den letzten 24 Monaten) noch für die vorherige Bildungsurlaubsaktivität (unbefristet) der Bildungsurlaubsteilnehmenden in einem anderen Themenfeld zum Vorliegen *vom Unternehmen finanzierter Weiterbildung* (*Kontextfaktor Betrieb*) ein signifikanter Zusammenhang besteht, sodass dieses Element der betrieblichen Gestaltung der Gelegenheitsstruktur (*Kontextfaktor Betrieb*) die Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsaktivität des Individuums insgesamt nicht so zentral bedingt, wie vermutet.

Für die *weiterbildungsbezogenen Merkmale als Teil der subjektiven Logik* zeigt sich mit der Teilnahmeentscheidung, dass der Bildungsurlaubsteilnahme ein autonomer Entscheidungsprozess vorausgeht, der sich zwischen Individual- und Kontextfaktoren ausformt. In subjektiver Logik erscheint Bildungsurlaub für einige Teilnehmende als Ergänzung anderer Weiterbildungsaktivitäten, für andere als (notwendige) Alternative, die auch mehrfach aufgesucht wird.

Abschließend ist zu diesem Kapitel festzuhalten, dass nur mit Regressionsanalysen, in die Adressatinnen und Adressaten von Bildungsurlaub, d. h. sowohl Teilnehmende als auch Nichtteilnehmende, einbezogen werden, offengelegt werden kann, welche Individualfaktoren und Kontextfaktoren sowie die ihnen jeweils untergeordneten Merkmale je für sich einen größeren oder kleineren Einfluss auf die Bildungsurlaubs(nicht)teilnahme haben. Hier sind über Teilnehmendenbefragungen hinaus repräsentative Befragungen der (adressierten) Bevölkerung erforderlich, beispielsweise äquivalent zur Anlage des AES.

8.3 Multivariate Auswertung: Ergebnisse der Clusteranalyse zur Teilnehmendenstruktur (Typenbildung)

Mit der Darlegung der Merkmale entlang des Analyserasters zur systematischen Beschreibung der Teilnehmendenstruktur wurde deutlich, dass einzeln betrachtete Merkmale zur grundlegenden Beschreibung der Teilnehmendenstruktur unumgänglich sind, Einzelzusammenhänge jedoch nur begrenzt aussagekräftig sind.

Zur Beantwortung der Untersuchungsfrage *Welche Typen von Teilnehmenden sind im Bildungsurlaub zu finden und wie unterscheiden sie sich?* ist es über eine uni- und bivariate Auswertung hinaus zielführend, die Clusteranalyse als strukturentdeckendes Auswertungsverfahren, welches mehrere Variablen einbezieht und miteinander in Beziehung setzt, durchzuführen. Die vorherige Analyse und Erkenntnistiefe des Datenmaterials wird so über einen multivariaten Zugang erweitert. Ziel ist die Einteilung der Teilnehmenden in Subgruppen mit ähnlichen Merkmalen zu Bildungsurlaubstypen (Kapitel 8.3.1). Hierüber ist es möglich, die Teilnehmendenschaft weiter zu charakterisieren und dabei die Konstellationen der Weiterbildungspartizipation für den Bildungsurlaub über eine klassifizierende Betrachtung unter Einbezug individueller, kontextueller und die subjektive Logik betreffender Elemente weiter zu konkretisieren (Kapitel 8.3.2 und 8.3.3). Die Ergebnisse werden in diesem Kapitel vorgestellt.

8.3.1 Gefundene Cluster

Eingang in den Gruppierungsvorgang der Clusteranalyse fanden, wie in Kapitel 7.4.2 dargelegt, folgende Merkmale:

- Geschlecht (v_22)
- Alter (v_23_gruppiert)
- Bildungsniveau: Schulabschluss (v_24)
- Bildungsniveau: Berufsabschluss (v_25)
- Erwerbssituation (v_10)
- Arbeitssituation: Beschäftigungsumfang (v_15)
- Arbeitssituation: Schichtarbeit (v_16)
- Beschäftigungsbereich (v_12).

Identifiziert wurden auf Basis dieser Clustervariablen vier Cluster, welche die **Teilnehmenden im Bildungsurlaub** zunächst in **vier Typen** gruppieren (n = 444):

- Cluster 1: Männliche, mittelqualifizierte Vollzeit-Schichtarbeiter (Typ 1)
- Cluster 2: Hochqualifizierte Angestellte mittleren Alters (Typ 2)
- Cluster 3: Mittelqualifizierte Angestellte fortgeschrittenen Alters (Typ 3)
- Cluster 4: Beamtinnen und Beamte im Öffentlichen Dienst (Typ 4).

Darüber hinaus wurde manuell per Filtervariable Erwerbssituation (v_10) ein Quasi-Cluster gebildet, welches als **fünfter Typ** interpretiert wird.

- Quasi-Cluster 5: Weitere Teilnehmende (Typ 5)

Die Typen sind in Abbildung 24 und 25 auf Basis ihrer zentralen Ausprägungen der Clustervariablen überblicksartig abgebildet und werden im folgenden Kapitel 8.3.2 unter Hinzunahme weiterer Variablen über die Clustervariablen hinaus charakterisiert.



Abbildung 24: Cluster 1 bis 4 (Ergebnis der Clusteranalyse, %-Werte gerundet)

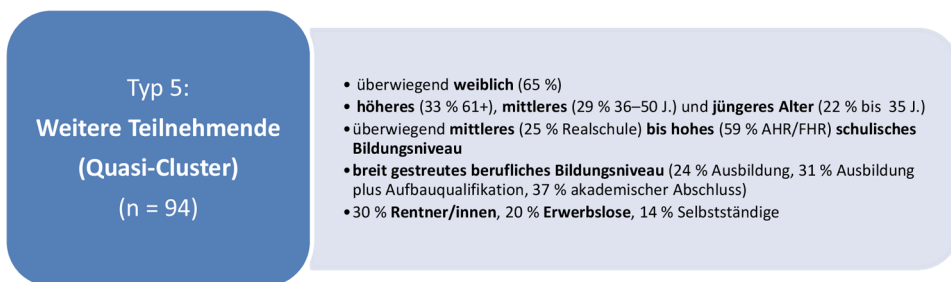


Abbildung 25: Quasi-Cluster 5 (manuell gebildet, %-Werte gerundet)

8.3.2 Bildungsurlaubstypen (Beschreibung der Cluster)

Zur grundlegenden Beschreibung der identifizierten Bildungsurlaubstypen werden diese nun entlang ihrer Individual- und Kontextfaktoren beschrieben. Am Ende des Kapitels sind die charakteristischen Merkmalsausprägungen aller Typen tabellarisch gegenübergestellt.²⁷¹

8.3.2.1 Typ 1: Männliche, mittelqualifizierte Vollzeit-Schichtarbeiter

Teilnehmende in Cluster 1 werden als *Bildungsurlaubstyp 1: Männliche, mittelqualifizierte Vollzeit-Schichtarbeiter* zusammengefasst. Dieser Typ stellt mit 30,5 % (n = 164) den größten Anteil der Teilnehmenden dar (n = 538).

Individualfaktoren (Geschlecht, Alter, Bildungsniveau): Teilnehmende dieses Typs sind fast ausschließlich männlich (95,1%). Sie befinden sich in den dominanten Altersklassen 36–50 Jahre (55,8 %) und 51–60 Jahre (30,7 %), das Durchschnittsalter beträgt 45,5 Jahre (\bar{x}). Das schulische Bildungsniveau ist niedrig (Hauptschulabschluss, 39 %) bis mittel (Realschulabschluss, 50 %). Auch das berufliche Bildungsniveau ist niedrig (Ausbildung, 44,7 %) bis mittel (Ausbildung plus Aufbauqualifikation, 53,4 %).

Kontextfaktor Familie (Familienstand, Kinder im Haushalt): Typ 1 umfasst mehrheitlich Teilnehmende in einer Ehe/Partnerschaft (80,5 %). Etwas mehr als die Hälfte lebt mit Kindern im Haushalt (56,2 %), knapp die Hälfte ohne (43,9 %).

Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung (Erwerbssituation, Arbeitssituation (Beschäftigungsumfang, Schichtarbeit), Tätigkeit (Position, Art der Tätigkeit), Beschäftigungsdauer, Gewerkschaftsmitgliedschaft): Typ 1 besteht nahezu ausschließlich aus Arbeitern (98,2 %). Die Teilnehmenden arbeiten dabei in Vollzeit (97 %) und Schichtarbeit (84,1 %). Es überwiegt die Arbeit nach Unterweisung (68,1 %), gefolgt von fachlicher Sachbearbei-

271 Als Basis der Typenbildung per Clusteranalyse werden nur einige Merkmale als gruppierende Determinanten ausgewählt, niemals alle erhobenen Variablen. Deshalb werden über die Clusterbildung nur die Konstellationen der in die Analyse eingegangenen Merkmale mathematisch berücksichtigt. Mit der weiterführenden Clusterbeschreibung unter Einbezug weiterer Merkmale, bildet sich dennoch quantitativ ab, wie sich Weiterbildungspartizipation zwischen Individualfaktoren, den Kontextfaktoren Tätigkeit/Beschäftigung, Betrieb und Familie sowie die subjektive Logik betreffenden Elementen konstituiert.

tung (21,3%), Leitungstätigkeiten sind kaum existent (7,5%). Als Art der Tätigkeit dominieren wiederkehrende Tätigkeiten ebenso wie neue Aufgaben (47,2%) und regelmäßig gleiche Tätigkeiten (41,1%), d. h. mit einem großen (im Detail aber unbestimmten) Anteil von Routinetätigkeiten. Die durchschnittliche Beschäftigungsdauer (\bar{x}) ist mit 19,8 Jahren hoch. Nur 5,5% sind weniger als 5 Jahre, aber 68,9% 15 Jahre und länger im jeweiligen Unternehmen beschäftigt, davon 22% 25 Jahre und länger. Typ 1 besteht überwiegend aus Langzeitbeschäftigten. Drei Viertel der Teilnehmenden sind Mitglied in einer Gewerkschaft (77,4%).

Kontextfaktor Betrieb (Beschäftigungsbereich, Betriebsgröße, Betriebsrat, Weiterbildungssupport): Typ 1 ist mehrheitlich in der Industrie beschäftigt (61,1%), gefolgt vom Dienstleistungsbereich (25,9%). Die Teilnehmenden stammen fast ausschließlich aus Großbetrieben (250+ Beschäftigte; 93,3%). Damit korrespondierend verfügen nahezu alle Unternehmen über einen Betriebsrat (98,2%). Vom Unternehmen finanzierte Weiterbildung existiert für einen Teil der Teilnehmenden (46%), für einen Teil aber auch nicht (36,2%), ein vergleichsweise großer Anteil (17,8%) kann keine Aussage zum Vorliegen unternehmensfinanzierter Weiterbildung treffen.

8.3.2.2 Typ 2: Hochqualifizierte Angestellte mittleren Alters

Teilnehmende in Cluster 2 werden als *Bildungsurlaubstyp 2: Hochqualifizierte Angestellte mittleren Alters* zusammengefasst. 17,7% ($n = 95$) der Teilnehmenden ($n = 538$) gehören diesem Typ an.

Individualfaktoren (Geschlecht, Alter, Bildungsniveau): Teilnehmende dieses Typs sind größtenteils weiblich (72,6%). Sie befinden sich überwiegend in der jüngeren Altersklasse 26–35 Jahre (21,3%) und in der insgesamt dominanten Altersklasse 36–50 Jahre (55,3%), das Durchschnittsalter beträgt 43,6 Jahre (\bar{x}). Das schulische Bildungsniveau ist durchgängig hoch (AHR/FHR, 100%). Auch das berufliche Bildungsniveau ist mehrheitlich hoch (akademischer Abschluss, 62,8%).

Kontextfaktor Familie (Familienstand, Kinder im Haushalt): Knapp zwei Drittel der Teilnehmenden des Typs 2 leben in einer Ehe/Partnerschaft (62,1%). Ein Drittel lebt mit Kindern im Haushalt (34,7%), für zwei Drittel trifft dies nicht zu.

Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung (Erwerbssituation, Arbeitssituation (Beschäftigungsumfang, Schichtarbeit), Tätigkeit (Position, Art der Tätigkeit), Beschäftigungsdauer, Gewerkschaftsmitgliedschaft): Typ 2 besteht nahezu ausschließlich aus Angestellten (98,9%). Die Teilnehmenden arbeiten in Vollzeit (65,3%) und Teilzeit (34,7%). Schichtarbeit ist selten (12,6%). Es überwiegt die fachliche Sachbearbeitung (75,5%), andere Tätigkeiten sind ausgeglichen, aber selten. Als Art der Tätigkeit dominieren wiederkehrende Tätigkeiten ebenso wie neue Aufgaben (77,2%). Die durchschnittliche Beschäftigungsdauer (\bar{x}) beträgt 11,1 Jahre. 26,3% sind weniger als 5 Jahre und demgegenüber 28,4% 15 Jahre und länger im jeweiligen Unternehmen beschäftigt.

Typ 2 besteht überwiegend aus mittellang im Unternehmen Beschäftigten, was auch zur Altersverteilung passt. Ein Drittel der Teilnehmenden ist Mitglied in einer Gewerkschaft (35,8%).

Kontextfaktor Betrieb (Beschäftigungsbereich, Betriebsgröße, Betriebsrat, Weiterbildungssupport): Typ 2 ist überwiegend im Dienstleistungsbereich (40,4%) oder im Öffentlichen Dienst (39,4%) beschäftigt. Die Teilnehmenden stammen mehrheitlich aus Großbetrieben (250+ Beschäftigte; 61,1%), aber auch aus mittelgroßen Betrieben (50–249 Beschäftigte; 21,1%). Die meisten Unternehmen verfügen dabei über einen Betriebsrat (87,4%). Vom Unternehmen finanzierte Weiterbildung existiert für die Hälfte der Teilnehmenden (48,4%) des Typs 2, für die andere Hälfte nicht (46,3%).

8.3.2.3 Typ 3: Mittelqualifizierte Angestellte fortgeschrittenen Alters

Teilnehmende in Cluster 3 werden als *Bildungsurlaubstyp 3: Mittelqualifizierte Angestellte fortgeschrittenen Alters* zusammengefasst. Dieser Typ stellt nach Typ 1 mit 27,9% (n = 150) den quantitativ zweitgrößten Anteil der Teilnehmenden dar (n = 538).

Individualfaktoren (Geschlecht, Alter, Bildungsniveau): Teilnehmende dieses Typs sind mehrheitlich weiblich (61,3%). Sie befinden sich in den dominanten Altersklassen 36–50 Jahre (41,1%) und 51–60 Jahre (36,3%), das Durchschnittsalter beträgt 46,8 Jahre (\bar{x}). Das schulische Bildungsniveau ist mittel (Realschulabschluss, 53,3%) bis hoch (FHR, 35,3%). Das berufliche Bildungsniveau ist niedrig (Ausbildung, 42,1%) bis mittel (Ausbildung plus Aufbauqualifikation, 49,7%).

Kontextfaktor Familie (Familienstand, Kinder im Haushalt): Von Typ 3 leben die meisten Teilnehmenden in einer Ehe/Partnerschaft (76,2%). Der Anteil derer mit Kindern im Haushalt (41,9%) ist etwas geringer als jener ohne Kinder im Haushalt (58,1%).

Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung (Erwerbssituation, Arbeitssituation (Beschäftigungsumfang, Schichtarbeit), Tätigkeit (Position, Art der Tätigkeit), Beschäftigungsdauer, Gewerkschaftsmitgliedschaft): Typ 3 besteht nahezu ausschließlich aus Angestellten (98,7%). Die Teilnehmenden arbeiten in Vollzeit (71,3%) und Teilzeit (28,7%). Schichtarbeit ist vorhanden (28%). Es überwiegt die fachliche Sachbearbeitung (55,1%), gefolgt von der Leitungsebene (21,8%). Als Art der Tätigkeit dominieren wiederkehrende Tätigkeiten sowie neue Aufgaben (76,9%). Die durchschnittliche Beschäftigungsdauer (\bar{x}) ist mit 17 Jahren eher hoch. Nur 12,7% sind weniger als fünf Jahre im jeweiligen Unternehmen beschäftigt. Demgegenüber sind 46,7% 15 Jahre und länger im Unternehmen beschäftigt, davon 22,7% 25 Jahre und länger. Typ 3 besteht überwiegend aus Langzeitbeschäftigten. Ein Drittel der Teilnehmenden ist Mitglied in einer Gewerkschaft (36,7%).

Kontextfaktor Betrieb (Beschäftigungsbereich, Betriebsgröße, Betriebsrat, Weiterbildungssupport): Typ 3 weist keinen zentralen Schwerpunkt im Beschäftigungsbereich auf (22,1% Industrie, 30,2% Dienstleistung, 35,6% Öffentlicher Dienst). Die Teilneh-

menden stammen mehrheitlich aus Großbetrieben (250+ Beschäftigte; 64,4%), aber auch aus mittelgroßen Betrieben (50–249 Beschäftigte; 20,1%), wobei ebenfalls die meisten Unternehmen dabei über einen Betriebsrat verfügen (87,2%). Die vom Unternehmen finanzierte Weiterbildung existiert bei Typ 3 für knapp die Hälfte der zugehörigen Teilnehmenden (45,3%), für die andere Hälfte nicht (48%).

8.3.2.4 Typ 4: Beamtinnen und Beamte im Öffentlichen Dienst

Teilnehmende in Cluster 4 werden als *Bildungsurlaubstyp 4: Beamtinnen und Beamte im ÖD* zusammengefasst. Dieser Typ stellt mit 6,5% (n = 35) den quantitativ kleinsten Anteil der Teilnehmenden dar (n = 538).²⁷²

Individualfaktoren (Geschlecht, Alter, Bildungsniveau): Das Geschlechterverhältnis der Teilnehmenden diesen Typs ist ausgeglichen. Sie befinden sich in den dominanten Altersklassen 36–50 Jahre (40%, n = 14) und 51–60 Jahre (37,1%, n = 13), das Durchschnittsalter beträgt 48,8 Jahre (\bar{x}). Das schulische Bildungsniveau ist mittel (Realschulabschluss, 34,3%, n = 12) bis hoch (AHR/FHR, 65,7%, n = 23). Das berufliche Bildungsniveau ist dabei entweder gering (Ausbildung, 31,4%, n = 11) oder hoch (akademischer Abschluss, 57,1%, n = 20).

Kontextfaktor Familie (Familienstand, Kinder im Haushalt): Die meisten Teilnehmenden des Typs 4 leben in einer Ehe/Partnerschaft (77,1%, n = 27). Ein Drittel lebt mit Kindern im Haushalt (34,3%, n = 12).

Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung (Erwerbssituation, Arbeitssituation (Beschäftigungsumfang, Schichtarbeit), Tätigkeit (Position, Art der Tätigkeit), Beschäftigungsdauer, Gewerkschaftsmitgliedschaft): Typ 4 besteht nahezu ausschließlich aus Beamtinnen und Beamten (97,1%, n = 34). Die Teilnehmenden arbeiten überwiegend in Vollzeit (80%, n = 28). Schichtarbeit ist nur marginal vorhanden (5,7%, n = 2). Es überwiegt die fachliche Sachbearbeitung (67,6%, n = 23). Als Art der Tätigkeit dominieren wiederkehrende Tätigkeiten ebenso wie neue Aufgaben (68,6%, n = 24) und ständig neue Aufgaben (22,9%, n = 8). Die durchschnittliche Beschäftigungsdauer (\bar{x}) ist mit 23,9 Jahren sehr hoch. Nur 8,8% (n = 3) sind weniger als 5 Jahre im jeweiligen Unternehmen beschäftigt. Demgegenüber sind 64,7% (n = 23) 15 Jahre und länger im Unternehmen beschäftigt, davon 52,9% (n = 19) 25 Jahre und länger. Typ 4 besteht überwiegend aus Langzeitbeschäftigten. Knapp die Hälfte der Teilnehmenden ist Mitglied in einer Gewerkschaft (45,7%).

Kontextfaktor Betrieb (Beschäftigungsbereich, Betriebsgröße, Betriebsrat, Weiterbildungssupport): Typ 4 ist fast ausschließlich im Öffentlichen Dienst beschäftigt (94,1%, n = 32), was mit dem Beamtenstatus korrespondiert. Die Teilnehmenden stammen mehrheitlich aus Großbetrieben (250+ Beschäftigte; 52,9%, n = 18), seltener aus mittelgroßen Betrieben (50–249 Beschäftigte; 29,4%, n = 10). Fast alle Unternehmen ver-

272 Zur Auslegung prozentualer Häufigkeiten ist nachfolgend die sehr geringe Clustergröße zu beachten.

fügen über einen Betriebsrat (97,1 %, n = 34). Vom Unternehmen finanzierte Weiterbildung existiert bei Typ 4 für die Hälfte der Teilnehmenden (51,4 %, n = 18), für die andere Hälfte nicht (42,9 %, n = 15).

8.3.2.5 Typ 5: Weitere Teilnehmende (Quasi-Cluster)

Das Quasi-Cluster 5 wurde nicht per Clusteranalyse identifiziert, sondern sachlogisch über die Filtervariable Erwerbssituation (v_10) gebildet, indem diejenigen Teilnehmenden, welche nicht den regulären Bildungsurlaubsberechtigten mit betrieblichen Strukturen entsprechen (Arbeitnehmende inklusive Auszubildende), die aber trotzdem als weitere Teilnehmende das (offene) Format besuchen, manuell gruppiert und von der durchgeführten Clusteranalyse ausgeschlossen wurden. 17,5 % (n = 94) der Teilnehmenden (n = 538) wurden so dem Typ 5: *Weitere Teilnehmende* zugeordnet, der folgende Gruppen nach Erwerbssituation umfasst:

- 29,8 % Rentnerinnen und Rentner
- 20,2 % Erwerbslose
- 13,8 % Selbstständige
- 36,2 % (aggregiert) weitere Teilnehmende (u. a. Studierende, (Um-)Schülerinnen und Schüler, Hausfrauen/-männer).²⁷³

Individualfaktoren (Geschlecht, Alter, Bildungsniveau): Teilnehmende dieses Typs sind zu knapp zwei Drittel weiblich (64,6 %), gut ein Drittel männlich (35,1 %). Sie befinden sich vorrangig in den Altersklassen 61 Jahre und älter (33 %), 36–50 Jahre (28,7 %) sowie unter 35 (22,3 %). Das Durchschnittsalter beträgt 48,7 Jahre (\bar{x}), bei gleichzeitig großer Spanne (Minimum: 14 Jahre, Maximum: 73 Jahre). Das schulische Bildungsniveau ist mittel (Realschulabschluss, 25,3 %) bis hoch (AHR/FHR, 59,4 %). Auch das berufliche Bildungsniveau mehrheitlich mittel (Ausbildung plus Aufbauqualifikation, 31,1 %) bis hoch (akademischer Abschluss, 36,7 %), parallel liegen niedrige Bildungsabschlüsse vor (Ausbildung, 24,4 %).

Kontextfaktor Familie (Familienstand, Kinder im Haushalt): Bei Typ 5 leben die meisten Teilnehmenden in einer Ehe/Partnerschaft (68,8 %). Ein Drittel lebt mit Kindern im Haushalt (30,3 %).

Auswertungen zu den Kontextfaktoren Tätigkeit/Beschäftigung und Betrieb erfolgen für diesen Typ sachlogisch nicht.

²⁷³ Ausgegangen wurde von der angegebenen Erwerbssituation als primärer Status, d. h. beispielsweise, dass bei Angabe „Student/in“ und paralleler Erwerbstätigkeit für die Gruppierung die zur Erwerbssituation gewählte Merkmalsausprägung zählt.

Tabelle 16: Übersicht der Merkmalsausprägungen nach Typen – Cluster 1 bis 4 und Quasi-Cluster 5

| Cluster | Cluster 1 (n = 164) | Cluster 2 (n = 95) | Cluster 3 (n = 150) | Cluster 4 (n = 35) | Quasi-Cluster 5 (n = 94) |
|--|--|---|---|---|--|
| Typ <i>*Clustervariablen</i> | Typ 1 Vollzeit-Schichtarbeiter, männlich, überwiegend Industrie, anteilig DL, niedriges bis mittleres schulisches und berufliches Bildungsniveau | Typ 2 Hochgebildete Angestellte, überwiegend weiblich, U50, DL und ÖD, anteilig in Teilzeit, mittleres und anteilig jüngeres Erwerbsalter | Typ 3 Angestellte, DL und ÖD, mittleres bis eher hohes schulisches sowie niedriges bis mittleres berufliches Bildungsniveau, anteilig in Teilzeit, mittleres bis höheres Erwerbsalter | Typ 4 Beamtinnen und Beamte im ÖD, überwiegend in Vollzeit, mittleres oder höheres Bildungsniveau, mittleres bis höheres Erwerbsalter <small>(absolute Häufigkeit)</small> | Typ 5 Weitere Teilnehmende mit primär anderem Erwerbsstatus, weitgehend ohne Bildungsurlaubsanspruch |
| Individualfaktoren | | | | | |
| Geschlecht* | 95,1 % männlich | 72,6 % weiblich | 61,3 % weiblich | 51,4 % (18) weiblich/ 48,6 % (17) männlich | 64,6 % weiblich/ 35,1 % männlich |
| Alter* | 55,8 % 36–50, 30,7 % 51–60 \bar{x} = 45,5 Jahre | 21,3 % 26–35, 55,3 % 30–50 \bar{x} = 43,6 Jahre | 41,1 % 36–50, 36,3 % 51–60 \bar{x} = 46,8 Jahre | 40 % (14) 36–50, 37,1 % (13) 51–60 \bar{x} = 48,8 Jahre | 22,3 % < 35, 28,7 % 36–50, 16 % 51–60, 33 % 61+ \bar{x} = 48,7 Jahre |
| Schulabschluss* | 39 % HS, 50 % RS | 95 % AHR, 5 % FHR | 53,3 % RS, 35,3 % FHR | 34 % (12) RS, 28 % (10) FHR, 37 % (13) AHR | 25,3 % RS, 16,5 % FHR, 42,9 % AHR |
| Berufsabschluss* | 44,7 % Ausbildung, 53,4 % + Aufbauqualifikation | 62,8 % akademischer Abschluss | 42,1 % Ausbildung, 49,7 % + Aufbauqualifikation | 31,4 % (11) Ausbildung, 57,1 % (20) akademischer Abschluss | 24,4 % Ausbildung, 31,1 % + Aufbauqualifikation, 36,7 % akademischer Abschluss |
| Kontextfaktor Familie | | | | | |
| Familienstand | 80,5 % in Ehe/Partnerschaft | 62,1 % in Ehe/Partnerschaft | 76,2 % in Ehe/Partnerschaft | 77,1 % (27) in Ehe/Partnerschaft | 68,8 % in Ehe/Partnerschaft |
| Kinder | 56,2 % im HH | 34,7 % im HH | 41,9 % im HH | 34,3 % (12) im HH | 30,3 % im HH |
| Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung | | | | | |
| Erwerbsstatus* | 98,2 % Arbeiter | 98,9 % Angestellte | 98,7 % Angestellte | 97,1 % (34) Beamtinnen und Beamte | 29,8 % Rentner/-innen, 20,2 % Erwerbslose, 13,8 % Selbstständige |

(Fortsetzung Tabelle 16)

| Cluster | Cluster 1 (n = 164) | Cluster 2 (n = 95) | Cluster 3 (n = 150) | Cluster 4 (n = 35) | Quasi-Cluster 5 (n = 94) |
|---|---|---|--|--|-----------------------------|
| Arbeits-situation: Beschäftigungsumfang* | 97 % Vollzeit | 65,3 % Vollzeit | 71,3 % Vollzeit | 80 % (28) Vollzeit | – |
| Arbeits-situation: Schichtarbeit* | 84,1 % ja | 12,6 % ja | 28 % ja | 5,7 % ja (2) | – |
| Tätigkeit: Position | 68,1 % Arbeit nach Unterweisung, 21,3 % fachliche Sachbearbeitung | 75,5 % fachliche Sachbearbeitung | 55,1 % fachliche Sachbearbeitung, 21,8 % Leitung | 67,6 % (23) fachliche Sachbearbeitung, 14,7 % (5) Leitung | – |
| Tätigkeit: Art der Tätigkeit | 47,2 % wiederkehrende Tätigkeiten + neue Aufgaben, 41,1 % regelmäßig gleiche Tätigkeiten | 77,2 % wiederkehrende Tätigkeiten + neue Aufgaben | 76,9 % wiederkehrende Tätigkeiten + neue Aufgaben | 68,6 % (24) wiederkehrende Tätigkeiten + neue Aufgaben, 22,9 % (8) ständig neue Aufgaben | – |
| Beschäftigungsdauer | 19,8 Jahre (\bar{x}) | 11,1 Jahre (\bar{x}) | 17 Jahre (\bar{x}) | 23,9 Jahre (\bar{x}) | – |
| Gewerkschaftsmitglied | 77,4 % ja | 35,8 % ja | 36,7 % ja | 45,7 % (16) ja | – |
| Kontextfaktor Betrieb | | | | | |
| Wirtschaftsbereich* | 61,1 % Industrie 25,9 % Dienstleistung | 40,4 % Dienstleistung, 39,4 % ÖD | 22,1 % Industrie, 30,2 % Dienstleistung, 35,6 % ÖD | 94,1 % (32) ÖD | – |
| Betriebsgröße | 93,3 % 250+ | 61,1 % 250+, 21,1 % 50–249 | 64,4 % 250+, 20,1 % 50–249 | 52,9 % (18) 250+, 29,4 % (10) 50–249 | – |
| Betriebsrat | 98,2 % ja | 87,4 % ja | 87,2 % ja | 97,1 % (34) ja | – |
| Unternehmensfinanzierte WB für Befragte | 46 % ja, 36,2 % nein, 17,8 % weiß nicht | 48,4 % ja/ 46,3 % nein | 45,3 % ja/48 % nein | 51,4 % (18) ja/ 42,9 % (15) nein | – |

8.3.3 Ausgewählte Aspekte zur subjektiven Logik nach Typen

Anschließend an die grundlegende Typenbildung werden nun die weiterbildungsbezogenen Merkmale *Teilnahmenentscheidung*, *Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsaktivität* sowie *ausgewählte Lern-Verwertungsinteressen* (vgl. Tab. 17) als Teil der subjektiven Logik für die zuvor gebildeten Typen analysiert. Ziel ist es, zur kombinierten Abbildung von Konstellationen der Weiterbildungspartizipation über die individuellen und kontextuellen Merkmale der Teilnehmenden im Bildungsurlaub hinaus, sich auch Aspekten der subjektiven Logik über die quantitative Betrachtung anzunähern.

Tabelle 17: Ausgewählte Lern-Verwertungsinteressen

| |
|--|
| <p>„Den laufenden Bildungsurlaub besuche ich, ...“</p> <p>Dimension 1: Berufliche Tätigkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • weil ich berufliche Gründe habe. • weil mir das, was ich hier lerne, hilft, meine derzeitige berufliche Tätigkeit gut auszuführen. • um einen Ausgleich zu meiner beruflichen Tätigkeit zu haben. • um den Anforderungen der Arbeitswelt langfristig gerecht zu werden. <p>Dimension 2: Differenzielle Lebenszusammenhänge</p> <ul style="list-style-type: none"> • weil ich einen persönlichen Anlass habe. • weil ich in diesem Rahmen etwas für meine eigene Gesundheit tun möchte. • um mich mit einem Thema auseinanderzusetzen, das mich schon lange interessiert. • weil ich das Umfeld, in dem ich lebe, mitgestalten möchte. • weil ich mich mit anderen Personen zu einem bestimmten Thema austauschen möchte. |
|--|

Im Folgenden sind die Aspekte zur subjektiven Logik typenweise zusammengestellt. Die Verortung erfolgt im nachfolgenden Kapitel 8.3.4.

8.3.3.1 Typ 1: Männliche, mittelqualifizierte Vollzeit-Schichtarbeiter

Teilnahmeentscheidung: Typ 1 entscheidet sich knapp mehrheitlich allein (52,4%) für die Bildungsurlaubsteilnahme, überdurchschnittlich häufig aber auch gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen (36,6%).

Weiterbildungsaktivität: Die Weiterbildungsaktivität von Typ 1 in den 24 Monaten vor der aktuellen Bildungsurlaubsteilnahme ist ausgewogen: 51,9% gingen in diesem Zeitraum einer anderen Weiterbildungsaktivität nach, dabei waren 47% mit 1–2 Veranstaltungen *weiterbildungsaktiv* und 4,9% (aggregiert) mit 3 und mehr Veranstaltungen *sehr weiterbildungsaktiv*. 48,1% gingen keiner Weiterbildungsaktivität nach (vgl. Abb. 26). Typ 1 umfasst somit sowohl weiterbildungsaktive als auch bis zur Bildungsurlaubsteilnahme im Referenzzeitraum weiterbildungsabstinente Personen.

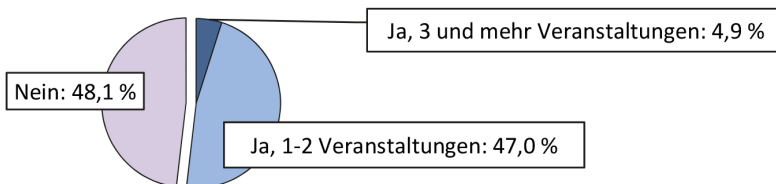


Abbildung 26: Typ 1 – Teilnahme an Weiterbildung in den letzten 24 Monaten

Bildungsurlaubsaktivität: 68,7% der Teilnehmenden des Typs 1 haben bereits Bildungsurlaubserfahrung in einem anderen Themenfeld, für 31,3% trifft dies nicht zu. Typ 1 ist etwas häufiger *Wiederholungstäterin bzw. -täter* als die Teilnehmenden insgesamt.

Ausgewählte Lern-Verwertungsinteressen: Für Typ 1 sind Lern-Verwertungsinteressen in der *Dimension zur beruflichen Tätigkeit* eher weniger zutreffend. Beispielsweise sind berufliche Gründe (*allgemeiner Berufsbezug*) für 54,2% (aggregiert) unzutreffend und für weitere 20% nur teilweise zutreffend. Die Konkretisierung zum aktuellen Tätigkeitsbezug „weil mit das was ich lerne hilft, meine derzeitige berufliche Tätigkeit gut auszuführen“ (*allgemeine Arbeitsfähigkeit*) stufen sogar 69,7% (aggregiert) als unzutreffend und weitere 12,9% als teilweise zutreffend ein. 50,3% (aggregiert) lehnen zudem die Aussage „um den Anforderungen der Arbeitswelt langfristig gerecht zu werden“ (*Beruflichkeit mit Zukunftsbezug*) als unzutreffend ab. Somit hat die Bildungsurlaubsteilnahme für Typ 1 mehrheitlich weder für die konkrete aktuelle Tätigkeit, noch für die langfristige berufliche Entwicklung und Etablierung eine hohe Relevanz mit direktem beruflichem Bezug. Die einzige²⁷⁴ gegenläufige Aussage ist „um einen Ausgleich zu meiner beruflichen Tätigkeit zu haben“ (*körperliche und geistige Arbeitsfähigkeit*): Für 59,2% (aggregiert) der Teilnehmenden des Typs 1, den Vollzeit-Schichtarbeiter, ist dies zutreffend, für weitere 17,2% teilweise zutreffend. Diese Aussage bildet auch inhaltlich einen Gegenpart zur beruflichen Tätigkeit ab, indem eine bewusste Auszeit von der beruflichen Einbindung mit ausgleichender Funktion anvisiert wird.

Die ausgewählten Lern-Verwertungsinteressen zur *Dimension der differenziellen Lebenszusammenhänge* jenseits der beruflichen Tätigkeit zeigen, dass die Bildungsurlaubsteilnahme für Typ 1 verschiedenartige Perspektiven bedient. Im Fokus steht die Auseinandersetzung mit einem schon lange interessierenden Thema für 74% (aggregiert), für weitere 19% ist dies teilweise zutreffend. Auf das überwiegend situativ-intentionale Zustandekommen der Teilnahme verweist, dass 52,4% (aggregiert) einen persönlichen Anlass haben und dies für weitere 20,6% teilweise zutreffend ist. Trotz der nahezu vollständigen Einbindung von Typ 1 in die (erschöpfende) Schichtarbeit, erreicht die konkret gesundheitsbezogen-stabilisatorische Aussage „weil ich in diesem Rahmen etwas für meine eigene Gesundheit tun möchte“ (*Stabilisierung und Identität*) heterogene, in der Tendenz aber vergleichsweise geringe Zustimmungswerte: 35,2% (aggregiert) empfinden die Begründung als zutreffend, 50,6% (aggregiert) als nicht zutreffend. Lern-Verwertungsinteressen im Bereich *demokratischer Teilhabe* sind für Typ 1 sehr bedeutsam (subjektive Logik), was auch mit dem überwiegenden Besuch politischer Bildungsveranstaltungen korrespondiert (institutionelle Logik). 41,1% (aggregiert) der Teilnehmenden verfolgen die Gestaltung des eigenen Umfeldes (*Handeln*), für weitere 26,8% ist dies teilweise zutreffend. Der Austausch mit anderen Personen zu einem bestimmten Thema (*Kommunikation*) trifft für 55,5% (aggregiert) zu und für 27,1% teilweise zu.

274 Nicht nur aus den hier gewählten Lern-Verwertungsinteressen, sondern aus den erhobenen Lern-Verwertungsinteressen der beruflichen Dimension insgesamt.

Tabelle 18: Typ 1 – Ausgewählte Lern-Verwertungsinteressen

| „Den laufenden Bildungsurlaub besuche ich, ...“ | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|---|------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|----------------------|----------------------|
| | trifft gar nicht zu | trifft eher nicht zu | trifft zum Teil zu | trifft eher zu | trifft voll zu |
| | in % | | | | |
| Dimension 1: Berufliche Tätigkeit | | | | | |
| ... weil ich berufliche Gründe habe. | 36,8 | 17,4 | 20,0 | 14,2 | 11,6 |
| ... weil mir das, was ich hier lerne, hilft, meine derzeitige berufliche Tätigkeit gut auszuführen. | 52,9 | 16,8 | 12,9 | 9,0 | 8,4 |
| ... um einen Ausgleich zu meiner beruflichen Tätigkeit zu haben. | 16,6 | 7,0 | 17,2 | 29,3 | 29,9 |
| ... um den Anforderungen der Arbeitswelt langfristig gerecht zu werden. | 31,6 | 18,7 | 16,8 | 15,5 | 17,4 |
| Dimension 2: Differenzielle Lebenszusammenhänge | | | | | |
| ... weil ich einen persönlichen Anlass habe. | 17,4 | 9,7 | 20,6 | 25,8 | 26,6 |
| ... weil ich in diesem Rahmen etwas für meine eigene Gesundheit tun möchte. | 33,3 | 17,3 | 14,1 | 17,9 | 17,3 |
| ... um mich mit einem Thema auseinanderzusetzen, das mich schon lange interessiert. | 3,2 | 3,8 | 19,0 | 39,2 | 34,8 |
| ... weil ich das Umfeld, in dem ich lebe, mitgestalten möchte. | 17,6 | 14,4 | 26,8 | 23,5 | 17,6 |
| ... weil ich mich mit anderen Personen zu einem best. Thema austauschen möchte. | 6,6 | 11,0 | 27,1 | 37,4 | 18,1 |

8.3.3.2 Typ 2: Hochqualifizierte Angestellte mittleren Alters

Teilnahmeentscheidung: Typ 2 trifft die Entscheidung für die Bildungsurlaubsteilnahme weit überdurchschnittlich allein (83,2 %) und in geringem Umfang mit Kolleginnen und Kollegen (10,5 %). Weitere Entscheidungsformen sind kaum relevant.

Weiterbildungsaktivität: Typ 2 zeichnet sich über eine sehr hohe vorherige Weiterbildungsaktivität in den 24 Monaten vor der aktuellen Bildungsurlaubsteilnahme aus: 81,1 % gingen in diesem Zeitraum einer anderen Weiterbildungsaktivität nach, dabei waren 58,9 % mit 1–2 Veranstaltungen *weiterbildungsaktiv* und 22,2 % (aggregiert) mit 3 und mehr Veranstaltungen *sehr weiterbildungsaktiv*. Nur 18,9 % gingen keiner anderen Weiterbildungsaktivität nach (vgl. Abb. 27). Somit zeigt sich für Typ 2 für den Referenzzeitraum eine (sehr) hohe Weiterbildungsaffinität.

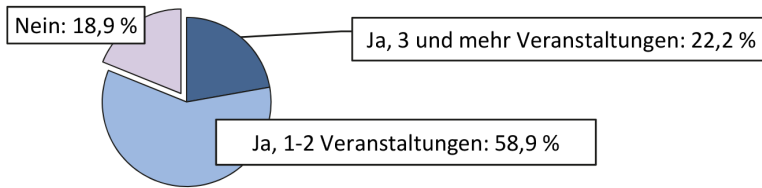


Abbildung 27: Typ 2 – Teilnahme an Weiterbildung in den letzten 24 Monaten

Bildungsurlaubsaktivität: 64,2 % der Teilnehmenden haben bereits Bildungsurlaubserfahrung in einem anderen Themenfeld, 35,8 % verneinten dies, was in der Tendenz der Bildungsurlaubsaktivität der Teilnehmenden insgesamt entspricht.

Ausgewählte Lern-Verwertungsinteressen: Die Lern-Verwertungsinteressen in der *Dimension zur beruflichen Tätigkeit* sind für Typ 2 heterogen mit leichter Tendenz zugunsten der Begründungen dieser Art, was für die beruflichen Gründe (*allgemeiner Berufsbezug*) gut sichtbar wird: Bei gleichzeitig breiter Verteilung der Antworten ordnen 33,7 % (aggregiert) der Teilnehmenden dieses Item als nicht zutreffend und 47,8 % (aggregiert) als zutreffend ein. Auch die Verbindung des im Bildungsurlaub Gelernten zur aktuellen beruflichen Tätigkeit (als *allgemeine Arbeitsfähigkeit*) wird divers von gar nicht zutreffend bis voll zutreffend wahrgenommen. Im Gegensatz dazu erscheint die Aussage „um den Anforderungen der Arbeitswelt langfristig gerecht zu werden“ (*Beruflichkeit mit Zukunftsbezug*) für Typ 2 relevanter: Für 47,3 % (aggregiert) ist diese zutreffend, für weitere 23,1 % teilweise zutreffend.²⁷⁵ Das Item „um einen Ausgleich zu meiner beruflichen Tätigkeit zu haben“ (*körperliche und geistige Arbeitsfähigkeit*) ist für 57,6 % der Teilnehmenden des Typs 2 zutreffend und für weitere 12 % teilweise zutreffend. Auch die Mehrheit von Typ 2 fokussiert mit der Bildungsurlaubsteilnahme somit ein Gegengewicht zur beruflichen Tätigkeit.

Für Typ 2 werden mit den ausgewählten Lern-Verwertungsinteressen zur *Dimension der differenziellen Lebenszusammenhänge* weitere Aspekte jenseits der beruflichen Tätigkeit sichtbar. Dominant sind die Auseinandersetzung mit einem schon lange interessierenden Thema mit 75,6 % (aggregiert) und der persönliche Anlass mit 65,2 % (aggregiert) Zustimmung. Bildungsurlaubsteilnahme erscheint für den hochqualifizierten Typ 2 in besonderem Maß intentional. Divergente Einschätzungen sind zur gesundheitsbezogen-stabilisatorischen Aussage „weil ich in diesem Rahmen etwas für meine eigene Gesundheit tun möchte“ (*Stabilisierung und Identität*) zu finden. Heterogen positioniert sich Typ 2 zu Lern-Verwertungsinteressen mit Schwerpunkt *demokratische Teilhabe*, sowohl bezogen auf die Gestaltung des eigenen Umfeldes (*Handeln*), als auch zum Austausch mit anderen Personen zu einem bestimmten Thema (*Kommunikation*). Eine zustimmende oder ablehnende Tendenz ist nicht erkennbar.

²⁷⁵ Allerdings erscheinen für Typ 2 die weiteren, hier nicht aufgeführten Items zur langfristigen Entwicklung von Beruflichkeit in der Gesamttendenz eher unzutreffend.

Tabelle 19: Typ 2 – Ausgewählte Lern-Verwertungsinteressen

| „Den laufenden Bildungsurlaub besuche ich, ...“ | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|---|---------------------|----------------------|--------------------|----------------|----------------|
| | trifft gar nicht zu | trifft eher nicht zu | trifft zum Teil zu | trifft eher zu | trifft voll zu |
| | in % | | | | |
| Dimension 1: Berufliche Tätigkeit | | | | | |
| ... weil ich berufliche Gründe habe. | 21,7 | 12,0 | 18,5 | 15,2 | 32,6 |
| ... weil mir das was ich hier lerne hilft, meine derzeitige berufliche Tätigkeit gut auszuführen. | 18,5 | 23,9 | 20,7 | 23,9 | 13,0 |
| ... um einen Ausgleich zu meiner beruflichen Tätigkeit zu haben. | 19,6 | 10,9 | 12,0 | 23,9 | 33,7 |
| ... um den Anforderungen der Arbeitswelt langfristig gerecht zu werden. | 17,6 | 12,1 | 23,1 | 17,6 | 29,7 |
| Dimension 2: Differenzielle Lebenszusammenhänge | | | | | |
| ... weil ich einen persönlichen Anlass habe. | 9,8 | 9,8 | 15,2 | 21,7 | 43,5 |
| ... weil ich in diesem Rahmen etwas für meine eigene Gesundheit tun möchte. | 33,7 | 16,3 | 4,3 | 12,0 | 33,7 |
| ... um mich mit einem Thema auseinanderzusetzen, das mich schon lange interessiert. | 2,2 | 2,2 | 20,0 | 36,7 | 38,9 |
| ... weil ich das Umfeld, in dem ich lebe, mitgestalten möchte. | 23,3 | 16,7 | 21,1 | 26,7 | 12,2 |
| ... weil ich mich mit anderen Personen zu einem bestimmten Thema austauschen möchte. | 20,9 | 17,6 | 20,9 | 26,4 | 14,3 |

8.3.3.3 Typ 3: Mittelqualifizierte Angestellte fortgeschrittenen Alters

Teilnahmeentscheidung: Typ 3 entscheidet sich überwiegend allein für die Teilnahme am Bildungsurlaub (69,1%), seltener mit Kolleginnen und Kollegen (14,8%), gefolgt von Entscheidungen mit jemandem aus dem privaten Umfeld (8,1%). Die Entscheidungsstruktur ähnelt jener der Teilnehmenden insgesamt.

Weiterbildungsaktivität: Auch Typ 3 zeichnet eine erhöhte vorherige Weiterbildungsaktivität in den 24 Monaten vor der aktuellen Bildungsurlaubsteilnahme aus: 65,3% gingen im Referenzzeitraum einer Weiterbildungsaktivität nach, dabei waren 49,3% mit 1–2 Veranstaltungen *weiterbildungsaktiv* und 16% (aggregiert) mit 3 und mehr Veranstaltungen *sehr weiterbildungsaktiv*. 34,7% gingen keiner Weiterbildungsaktivität nach (vgl. Abb. 28).

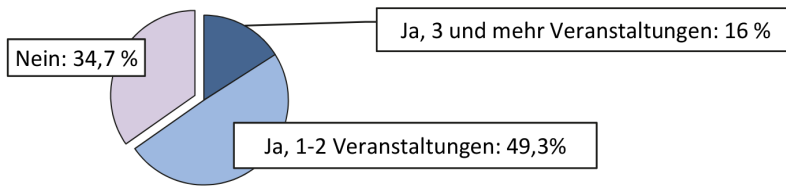


Abbildung 28: Typ 3 – Teilnahme an Weiterbildung in den letzten 24 Monaten

Bildungsurlaubsaktivität: Typ 3 bildet die vorherige Bildungsurlaubsaktivität (in anderen Themenfeldern) der Teilnehmendenschaft insgesamt idealtypisch ab, indem 58,1% der Teilnehmenden bereits Bildungsurlaubserfahrung in einem anderen Themenfeld haben, während dies für 41,9 % nicht der Fall ist.

Ausgewählte Lern-Verwertungsinteressen: Für Typ 3 sind Lern-Verwertungsinteressen in der Dimension zur beruflichen Tätigkeit verschiedenartig ausgeprägt. Berufliche Gründe (*allgemeiner Berufsbezug*) sind für 47,9 % (aggregiert) der Teilnehmenden nicht zutreffend und für 32,4 % (aggregiert) zutreffend. Der aktuelle Tätigkeitsbezug, „weil mir das was ich lerne, hilft, meine derzeitige berufliche Tätigkeit gut auszuführen“ (*allgemeine Arbeitsfähigkeit*), wird ebenfalls unterschiedlich wahrgenommen, mehrheitlich jedoch als unzutreffend eingestuft (46,4 %, aggregiert). Für Typ 3 ist die Relevanz der Bildungsurlaubsteilnahme für die langfristige Entwicklung von Beruflichkeit heterogen: Die Aussage „um den Anforderungen der Arbeitswelt langfristig gerecht zu werden“ (*Beruflichkeit mit Zukunftsbezug*) empfinden ebenso viele Teilnehmende des Typs 3 zutreffend wie unzutreffend (jeweils 40,6 %, aggregiert). Von 55,5 % (aggregiert) wird der Ausgleich zur beruflichen Tätigkeit (*körperliche und geistige Arbeitsfähigkeit*) als zutreffend eingestuft.

Zur Dimension der differenziellen Lebenszusammenhänge jenseits der beruflichen Tätigkeit zeigen sich auch für Typ 3 differente Lern-Verwertungsinteressen. Die Auseinandersetzung mit einem schon lange interessierenden Thema gilt für 76,6 % (aggregiert) sowie weitere 14,2 % teilweise und bildet so ein Fundament der Bildungsurlaubsteilnahme. 61,6 % (aggregiert) der Teilnehmenden haben einen persönlichen Anlass, für weitere 17,4 % trifft dies teilweise zu. Die Teilnahme ist auch für Typ 3 überwiegend situativ-intentional gerahmt. Die weiteren Lern-Verwertungsinteressen sind weniger klar ausgeprägt: Die gesundheitsbezogen-stabilisatorische Aussage „weil ich in diesem Rahmen etwas für meine eigene Gesundheit tun möchte“ (*Stabilisierung und Identität*) ist für ebenso viele Teilnehmende des Typs 3 zutreffend (44,4 %, aggregiert) wie nicht zutreffend (45,1 %, aggregiert). Auch Ausprägungen zum Bereich *demokratischer Teilhabe* divergieren für Typ 3: Der Austausch mit anderen Personen zu einem bestimmten Thema (*Kommunikation*) trifft für 43,9 % zu und für 29,5 % teilweise zu. Demgegenüber ist die Verteilung zur Gestaltung des eigenen Umfeldes (*Handeln*) breit und ohne bestimmte Tendenz ausgeprägt.

Tabelle 20: Typ 3 – Ausgewählte Lern-Verwertungsinteressen

| „Den laufenden Bildungsurlaub besuche ich, ...“ | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|---|------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|----------------------|----------------------|
| | trifft gar nicht zu | trifft eher nicht zu | trifft zum Teil zu | trifft eher zu | trifft voll zu |
| | in % | | | | |
| Dimension 1: Berufliche Tätigkeit | | | | | |
| ... weil ich berufliche Gründe habe. | 33,8 | 14,1 | 19,7 | 9,2 | 23,2 |
| ... weil mir das, was ich hier lerne, hilft, meine derzeitige berufliche Tätigkeit gut auszuführen. | 32,1 | 14,3 | 22,9 | 13,6 | 17,1 |
| ... um einen Ausgleich zu meiner beruflichen Tätigkeit zu haben. | 19,4 | 7,6 | 17,4 | 21,5 | 34,0 |
| ... um den Anforderungen der Arbeitswelt langfristig gerecht zu werden. | 28,7 | 11,9 | 18,9 | 11,2 | 29,4 |
| Dimension 2: Differenzielle Lebenszusammenhänge | | | | | |
| ... weil ich einen persönlichen Anlass habe. | 10,9 | 10,1 | 17,4 | 23,2 | 38,4 |
| ... weil ich in diesem Rahmen etwas für meine eigene Gesundheit tun möchte. | 27,5 | 17,6 | 10,6 | 8,5 | 35,9 |
| ... um mich mit einem Thema auseinanderzusetzen, das mich schon lange interessiert. | 2,1 | 7,1 | 14,2 | 27,0 | 49,6 |
| ... weil ich das Umfeld, in dem ich lebe, mitgestalten möchte. | 19,3 | 17,8 | 23,0 | 19,3 | 20,7 |
| ... weil ich mich mit anderen Personen zu einem bestimmten Thema austauschen möchte. | 12,9 | 13,7 | 29,5 | 21,6 | 22,3 |

8.3.3.4 Typ 4: Beamtinnen und Beamte im Öffentlichen Dienst²⁷⁶

Teilnahmeentscheidung: Typ 4 entscheidet sich folgendermaßen für die Teilnahme am Bildungsurlaub: 82,4 % (n = 28) entschieden sich allein, 11,8 % (n = 4) entschieden sich gemeinsam mit jemandem aus dem privaten Umfeld.

Weiterbildungsaktivität: Die vorherige Weiterbildungsaktivität in den 24 Monaten vor der aktuellen Bildungsurlaubsteilnahme ist sehr hoch: 91,2 % (n = 31) waren im Referenzzeitraum weiterbildungsaktiv, wobei 55,9 % (n = 19) mit dem Besuch von 1–2 Veranstaltungen *weiterbildungsaktiv* und 35,3 % (aggregiert, n = 12) mit dem Besuch von 3 und mehr Veranstaltungen *sehr weiterbildungsaktiv* waren. Nur 8,8 % (n = 3) gingen keiner Weiterbildungsaktivität nach (vgl. Abb. 29).

²⁷⁶ Aufgrund der sehr geringen Clustergröße ist erneut auf die vorsichtige Interpretation der Prozentwerte hinzuweisen. Für besonders geringe Häufigkeiten sind zusätzlich die Fallzahlen benannt und außerdem in den Darstellungen vollständig aufgenommen.

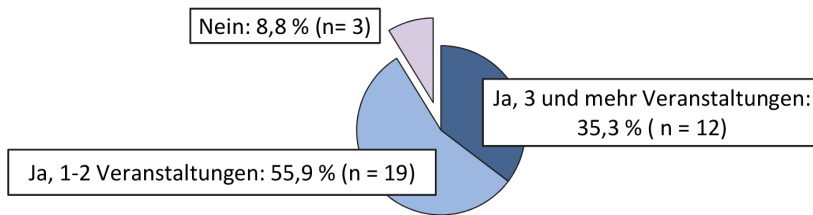


Abbildung 29: Typ 4 – Teilnahme an Weiterbildung in den letzten 24 Monaten

Bildungsurlaubsaktivität: Auch Typ 4 hat eine der Verteilung in der Teilnehmendenschaft insgesamt entsprechende Bildungsurlaubserfahrung in einem anderen Themenfeld: Für 66,7 % der Teilnehmenden des Typs 4 liegt eine Bildungsurlaubsaktivität dieser Art vor, für 33,3 % nicht.

Ausgewählte Lern-Verwertungsinteressen: Für Typ 4 ist charakteristisch, dass Lern-Verwertungsinteressen in der *Dimension zur beruflichen Tätigkeit* sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. 67,7 % (aggregiert, n = 21) der Teilnehmenden dieses Typs ordnen berufliche Gründe (*allgemeiner Berufsbezug*) insgesamt als unzutreffend ein. Insbesondere der Bezug zur aktuellen Tätigkeit (*allgemeine Arbeitsfähigkeit*) ist heterogen. Zur Relevanz der Bildungsurlaubsteilnahme für die langfristige Entwicklung von Beruflichkeit (*Beruflichkeit mit Zukunftsbezug*) ist dabei zwar für Typ 4 zur Aussage „um den Anforderungen der Arbeitswelt langfristig gerecht zu werden“ keine eindeutige Tendenz zugunsten der langfristigen Beruflichkeitsentwicklung erkennbar, allerdings verweist die Gesamttendenz der weiteren Items zu diesem Schwerpunkt ebenfalls auf eine eher geringe Relevanz, aber ein gleichzeitiges Vorhandensein für einen Anteil der Teilnehmenden. Auch die Aussage, „um einen Ausgleich zu meiner beruflichen Tätigkeit zu haben“ (*körperliche und geistige Arbeitsfähigkeit*), zeichnet für Typ 4 ein heterogenes Bild, jedoch mit leicht zutreffender Tendenz: 57,6 % (aggregiert, n = 19) werten die Ausgleichsfunktion des Bildungsurlaubs als zutreffend, 33,4 % (aggregiert, n = 11) als unzutreffend.

Die ausgewählten Lern-Verwertungsinteressen zur *Dimension der differenziellen Lebenszusammenhänge* zeigen für Typ 4 folgendes Bild: 67,8 % (aggregiert, n = 21) haben einen persönlichen Anlass, für weitere 16,1 % (n = 5) ist dies teilweise zutreffend. Die Teilnahme von Typ 4 ist überwiegend situativ-intentional. Dabei wird die Auseinandersetzung mit einem schon lange interessierenden Thema von 85,3 % (aggregiert, n = 29) verfolgt, von weiteren 11,8 % (n = 4) teilweise. Sowohl die Gestaltung des eigenen Umfeldes (*Handeln*) als auch der Austausch mit anderen Personen zu einem bestimmten Thema (*Kommunikation*) als Lern-Verwertungsinteressen im Bereich *demokratische Teilhabe* sind für Typ 4 demgegenüber ohne klare Tendenz: für einige Teilnehmende sind sie zutreffend, für andere unzutreffend. Auch zur Sorge für die eigene Gesundheit (*Stabilisierung und Identität*) existiert ein breites Antwortverhalten, jedoch mit leichtem Überhang in zustimmender Richtung: 45,5 % (aggregiert, n = 15) empfinden die Begründung als zutreffend, 36,4 % (aggregiert, n = 12) als nicht zutreffend.

Tabelle 21: Typ 4 – Ausgewählte Lern-Verwertungsinteressen

| „Den laufenden Bildungsurlaub besuche ich, ...“ | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|---|---------------------|----------------------|--------------------|----------------|----------------|
| | trifft gar nicht zu | trifft eher nicht zu | trifft zum Teil zu | trifft eher zu | trifft voll zu |
| | in % (Häufigkeit)* | | | | |
| Dimension 1: Berufliche Tätigkeit | | | | | |
| ... weil ich berufliche Gründe habe. | 54,8 (17) | 12,9 (4) | 6,5 (2) | 9,7 (3) | 16,1 (5) |
| ... weil mir das, was ich hier lerne, hilft, meine derzeitige berufliche Tätigkeit gut auszuführen. | 38,2 (13) | 5,9 (2) | 23,5 (8) | 11,8 (4) | 20,6 (7) |
| ... um einen Ausgleich zu meiner beruflichen Tätigkeit zu haben. | 27,3 (9) | 6,1 (2) | 9,1 (3) | 21,2 (7) | 36,4 (12) |
| ... um den Anforderungen der Arbeitswelt langfristig gerecht zu werden. | 35,5 (11) | 3,2 (1) | 22,6 (7) | 16,1 (5) | 22,6 (7) |
| Dimension 2: Differenzielle Lebenszusammenhänge | | | | | |
| ... weil ich einen persönlichen Anlass habe. | 12,9 (4) | 3,2 (1) | 16,1 (5) | 19,4 (6) | 48,4 (15) |
| ... weil ich in diesem Rahmen etwas für meine eigene Gesundheit tun möchte. | 30,3 (10) | 6,1 (2) | 18,2 (6) | 6,1 (2) | 39,4 (13) |
| ... um mich mit einem Thema auseinanderzusetzen, das mich schon lange interessiert. | 2,9 (1) | – | 11,8 (4) | 32,4 (11) | 52,9 (18) |
| ... weil ich das Umfeld, in dem ich lebe, mitgestalten möchte. | 36,4 (12) | 6,1 (2) | 21,2 (7) | 21,2 (7) | 15,2 (5) |
| ... weil ich mich mit anderen Personen zu einem bestimmten Thema austauschen möchte. | 24,2 (8) | 15,2 (5) | 9,1 (3) | 21,2 (7) | 30,3 (10) |

* Aufgrund der geringen Clustergröße ist hier zusätzlich die Häufigkeit angegeben.

8.3.3.5 Typ 5: Weitere Teilnehmende (Quasi-Cluster)

Teilnahmeentscheidung: Typ 5 entscheidet sich mehrheitlich allein (67,0 %), gefolgt von einem größeren Anteil aus derer, die sich gemeinsam mit jemandem aus dem privaten Umfeld entscheiden (23,4 %). Weitere Entscheidungsformen sind kaum ausgeprägt.

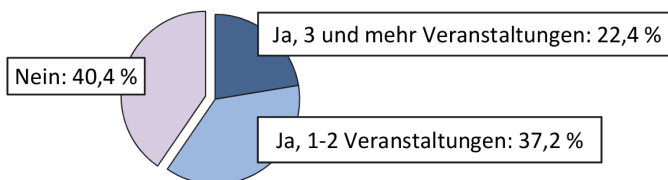


Abbildung 30: Typ 5 – Teilnahme an Weiterbildung in den letzten 24 Monaten

Weiterbildungsaktivität: Typ 5 verfügt über eine heterogene Ausprägung der vorherigen Weiterbildungsaktivität: 37,2 % der Teilnehmenden waren in den 24 Monaten vor der aktuellen Bildungsurlaubsteilnahme mit 1–2 Weiterbildungsveranstaltungen *weiterbildungsaktiv*, 22,4 % waren mit dem Besuch von 3 und mehr Veranstaltungen *sehr weiterbildungsaktiv*. Demgegenüber gingen 40,4 % keiner Weiterbildungsaktivität nach (vgl. Abb. 30).

Bildungsurlaubsaktivität: Trotz seiner Sonderstellung verfügt Typ 5 über eine vorherige Bildungsurlaubserfahrung in einem anderen Themenfeld, die in der Verteilung mit jener der Teilnehmenden insgesamt übereinstimmt: 58,5 % der Teilnehmenden haben bereits Bildungsurlaubserfahrung in einem anderen Themenfeld, 41,5 % verneinten dies.

Ausgewählte Lern-Verwertungsinteressen: Für Typ 5 sind Lern-Verwertungsinteressen in der *Dimension zur beruflichen Tätigkeit* in der Gesamttendenz eher weniger zutreffend, was mit der Zusammensetzung des weitgehend nicht hauptberuflich erwerbstätigen Typs korrespondiert, aber insgesamt dennoch vorhanden. Dabei zeigen sich für die beruflichen Gründe insgesamt (*allgemeiner Berufsbezug*) mit 46,9 % (aggregiert) zutreffender und 44,5 % (aggregiert) unzutreffender Ausprägung zwei Richtungen subjektiver Logik. Ebenso heterogen wird die langfristige Entwicklung von Beruflichkeit in Form des Items „um den Anforderungen der Arbeitswelt langfristig gerecht zu werden“ (*Beruflichkeit mit Zukunftsbezug*) wahrgenommen. Die Verbindung des im Bildungsurlaub Gelernten zur aktuellen beruflichen Tätigkeit (als *allgemeine Arbeitsfähigkeit*) ist demgegenüber in der Tendenz klarer ausgeprägt, indem sie für 56,1 % (aggregiert) der Teilnehmenden des Typs 5 unzutreffend und für 17,1 % teilweise zutreffend ist. Für Typ 5 trifft die Aussage „um einen Ausgleich zu meiner beruflichen Tätigkeit zu haben“ (*körperliche und geistige Arbeitsfähigkeit*) mehrheitlich nicht zu (68,8 %) und 16,3 % teilweise, was ebenfalls angesichts der Zusammensetzung von Typ 5 nicht überrascht.

Die ausgewählten Lern-Verwertungsinteressen zur *Dimension der differenziellen Lebenszusammenhänge* zeigen für Typ 5 folgende Ausprägungen: Der mehrheitlich vorliegende persönliche Anlass (61,6 %, zutreffend (aggregiert) plus 18,6 % teilweise zutreffend) verweist auch für Typ 5 auf das überwiegend *situativ-intentionale* Zustandekommen der Teilnahme. Dabei ist die Auseinandersetzung mit einem schon lange interessierenden Thema hoch relevant: 63,2 % (aggregiert) halten dies für zutreffend, weitere 25,3 % für teilweise zutreffend. Heterogen fällt die Verteilung zum Fokus *demokratische Teilhabe* aus: Weder die Gestaltung des eigenen Umfeldes (*Handeln*), noch der Austausch mit anderen Personen zu einem bestimmten Thema (*Kommunikation*) lässt eine klare Tendenz erkennen; für einige Teilnehmende sind Aspekte demokratischer Teilhabe im Fokus, für andere nicht. Weniger bedeutsam für Typ 5 ist die gesundheitsbezogen-stabilisatorische Relevanz der Bildungsurlaubsteilnahme: Die Aussage „weil ich in diesem Rahmen etwas für meine eigene Gesundheit tun möchte“ (*Stabilisierung und Identität*) werten 71,6 % (aggregiert) unzutreffend.

Tabelle 22: Typ 5 – Ausgewählte Lern-Verwertungsinteressen

| „Den laufenden Bildungsurlaub besuche ich, ...“ | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|---|------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|----------------------|----------------------|
| | trifft gar nicht zu | trifft eher nicht zu | trifft zum Teil zu | trifft eher zu | trifft voll zu |
| | in % | | | | |
| Dimension 1: Berufliche Tätigkeit | | | | | |
| ... weil ich berufliche Gründe habe. | 36,1 | 8,4 | 8,4 | 9,6 | 37,3 |
| ... weil mir das, was ich hier lerne, hilft, meine derzeitige berufliche Tätigkeit gut auszuführen. | 47,6 | 8,5 | 17,1 | 11,0 | 15,9 |
| ... um einen Ausgleich zu meiner beruflichen Tätigkeit zu haben. | 52,5 | 16,3 | 16,3 | 6,3 | 8,8 |
| ... um den Anforderungen der Arbeitswelt langfristig gerecht zu werden. | 39,5 | 4,9 | 14,8 | 9,9 | 30,9 |
| Dimension 2: Differenzielle Lebenszusammenhängen | | | | | |
| ... weil ich einen persönlichen Anlass habe. | 11,6 | 8,1 | 18,6 | 20,9 | 40,7 |
| ... weil ich in diesem Rahmen etwas für meine eigene Gesundheit tun möchte. | 54,3 | 17,3 | 7,4 | 4,9 | 16,0 |
| ... um mich mit einem Thema auseinanderzusetzen, das mich schon lange interessiert. | 5,7 | 5,7 | 25,3 | 21,8 | 41,4 |
| ... weil ich das Umfeld, in dem ich lebe, mitgestalten möchte. | 26,3 | 20,0 | 21,3 | 18,8 | 13,8 |
| ... weil ich mich mit anderen Personen zu einem bestimmten Thema austauschen möchte. | 21,0 | 17,3 | 18,5 | 19,5 | 23,5 |

8.3.4 Verortung der Ergebnisse der Clusteranalyse

Mit der vertieften quantitativen Analyse wird die Untersuchungsfrage *Welche Typen von Teilnehmenden sind im Bildungsurlaub zu finden und wie unterscheiden sie sich?* beantwortet. Der methodische Zugang per multivariater Clusteranalyse ermöglicht den gleichzeitigen Einbezug mehrerer Merkmale zur Bildung ähnlicher Gruppen von Teilnehmenden unter Berücksichtigung ausgewählter Individual- und Kontextfaktoren.

Identifiziert wurden vier *Bildungsurlaubstypen der Teilnehmenden im Bildungsurlaub* als Ergebnis der Clusteranalyse:

- Typ 1: Männliche, mittelqualifizierte Vollzeit-Schichtarbeiter (n = 164)
- Typ 2: Hochqualifizierte Angestellte mittleren Alters (n = 95)
- Typ 3: Mittelqualifizierte Angestellte fortgeschrittenen Alters (n = 150)
- Typ 4: Beamtinnen und Beamte im Öffentlichen Dienst (n = 35)

Darüber hinaus wurde sachlogisch begründet, manuell per Filtervariable Erwerbssituation (v_10), ein Quasi-Cluster gebildet, welches als *fünfter Typ* interpretiert wird

und Teilnehmende ohne regulären Bildungsurlaubsanspruch²⁷⁷ umfasst, z. B. Rentnerinnen und Rentner, Schülerinnen und Schüler und andere.

- Typ 5: Weitere Teilnehmende (n = 94)

Zur Beschreibung der typenspezifischen Konstellationen der Weiterbildungspartizipation wurden darüber hinaus weitere Merkmale der Kontextfaktoren Tätigkeit/Beschäftigung, Betrieb und Familie sowie weiterbildungsbezogene Merkmale als Teil der subjektiven Logik je Typus analysiert.

Äquivalent zum Vorgehen in Kapitel 8.2.2 erfolgt nun die Verortung der gefundenen Typologie unter Einbezug der empirischen Befunde zur Weiterbildungspartizipation im Allgemeinen (Kapitel 2.3) und zum Bildungsurlaub im Speziellen (Kapitel 3.3.2.1).

Wenngleich in den Konstellationen der Weiterbildungspartizipation mit den weiterbildungsbezogenen Aspekten und den Lern-Verwertungsinteressen die subjektive Logik forciert wird, ist nun zur Vervollständigung die Verteilung der gefundenen Typen auf die drei Bildungsbereiche nach der institutionellen Logik der bremischen Bildungsurlaubslandschaft hinzuzufügen (vgl. Tab. 23). Auf diese wird in der nachfolgenden Verortung der Typen punktuell zurückgegriffen.

Tabelle 23: Bildungsbereiche nach Typen

| <i>Typ 1</i> | <i>Typ 2</i> | <i>Typ 3</i> | <i>Typ 4</i> | <i>Typ 5</i> |
|---|--|--|---|--|
| 22,0 % Allgemeine 73,8 % Politische 4,3 % Berufliche | 70,5 % Allgemeine 16,8 % Politische 12,6 % Berufliche | 54,0 % Allgemeine 28,7 % Politische 17,3 % Berufliche | 62,9 % Allgemeine 34,3 % Politische 2,9 % Berufliche | 66,0 % Allgemeine 16,0 % Politische 18,1 % Berufliche |

Typ 1: Männliche, mittelqualifizierte Vollzeit-Schichtarbeiter (n = 164)

Der unter den Teilnehmenden am häufigsten anzutreffende Typ 1 repräsentiert diejenigen, für die Bildungsurlaub seit der Frühphase als bedeutsames Instrument diskutiert wird (vgl. z. B. Görs 1978; Brödel et al. 1982; Hindrichs et al. 1984; Bremer 1999): Arbeiter im Schichtdienst, überwiegend aus der Industrie, mit mehrheitlich geringem bis mittlerem schulischen und mittlerem beruflichen Bildungsniveau. Diese Merkmalskombination ist auffällig, da die Einzelmerkmale je für sich eher eine geringe Weiterbildungsbeteiligung erwarten lassen (vgl. BMBF 2017), hier aber den größten Bildungsurlaubstypus beschreibt. Die Merkmalskombination trifft überwiegend auf Männer mittleren bis fortgeschrittenen Alters zu. Trotz festgestellten Rückgangs der Zahl von Arbeiterinnen und Arbeitern, des Beschäftigungsbereichs Industrie sowie damit korrespondierend der geringeren Bildungsniveaus im Bildungsurlaub (vgl. Wagner 1996, S. 10), stellt Typ 1 mit genau dieser Merkmalskombination die (knappe) Mehrheit der Teilnehmenden dar. Zusammengeführt mit dem Befund,

277 Zu beachten ist, dass auch nicht alle Teilnehmenden von Typ 1 bis Typ 4 ihren gesetzlichen Bildungsurlaub in Anspruch genommen haben, was verschiedene Ursachen hat (beispielsweise: „Anspruch bereits ausgeschöpft“, „beim Arbeitgeber nicht gerne gesehen“), jedoch im Rahmen der quantitativen Untersuchung nicht vollständig abbildbar ist („keine Angabe“).

dass Teilnehmende mit diesen Merkmalen im Bildungsurlaub stärker erreicht werden als in der Weiterbildung insgesamt (vgl. Rippien 2015a), wird deutlich, dass sich Bildungsurlaub für Typ 1 in der Gegenwart als geeignetes Bildungsformat erweist. Neben der Schichtarbeit ist dabei der hohe Anteil von Routinetätigkeiten – Arbeiten nach Unterweisung überwiegen – besonders charakteristisch für Typ 1 und stellt eine Besonderheit dar, da für die Weiterbildung insgesamt belegt ist, dass der Komplexitätsgrad der Tätigkeit die Weiterbildungsaktivität bedingt und diese beim Vorliegen von Routinetätigkeiten eher gering ist (vgl. Kaufmann & Widany 2013, S. 36 f.; Friebel 2008, S. 122–126). Dieser Befund bestätigt die gewonnenen qualitativen Bildungsurlaubsfunktionen von Robak (2015b, S. 262), wonach Routinetätigkeiten die Bildungsurlaubsteilnahme fördern können. Demnach fungiert „Bildungsurlaub als Kompensation von Schichtarbeit in parallelisierten geschlossenen Bildungsräumen“ (Funktion 2) sowie „zwischen der Kompensation erschöpfender Routinetätigkeit und Ausgestaltung der Betriebsratstätigkeit“ (Funktion 4; vgl. ebd., S. 260). In welchem Umfang Typ 1 selbst im Betriebsrat aktiv ist, wurde im quantitativen Zugang allerdings nicht erhoben.

Typisch sind ferner folgende als positiv zu bewertende Einflussgrößen, die in den Konstellationen der Weiterbildungspartizipation aber nicht unbedingt ein Alleinstellungsmerkmal von Typ 1 sind: eine hohe Beschäftigungsdauer, eine Gewerkschaftsmitgliedschaft und das Vorhandensein eines Betriebsrats, wobei dieser mit der Betriebsgröße (mehrheitlich Großunternehmen)²⁷⁸ korrespondiert.

Obwohl etwas mehr als die Hälfte der Teilnehmenden mit Kindern im Haushalt lebt, wird der Einfluss des familiären Kontextes für Typ 1 – mehrheitlich in Vollzeit tätige männliche Schichtarbeiter – als weniger relevant eingeschätzt: Die Mehrheit von Typ 1 lebt zugleich in einer Ehe/Partnerschaft, sodass keine alleinige Verantwortung für Kinder anzunehmen ist.

Vom Unternehmen finanzierte Weiterbildung existiert für knapp die Hälfte der Teilnehmenden von Typ 1. Denkbar ist, dass Typ 1 aufgrund der Arbeiterstellung sowie der Schichtarbeit häufig nicht von betrieblich finanzierter Weiterbildung profitieren kann und sich die Bildungsbenachteiligung unternehmensseitig zuspitzt. Auffällig ist, dass ein vergleichsweise großer Anteil hierzu keine Aussage treffen kann, was darauf hindeutet, dass der betriebsinterne Informationsfluss und somit indirekt auch der Support i. e. S. begrenzt ist. Erneut wird deutlich, dass Bildungsurlaub für Typ 1 insbesondere als Instrument zur Herstellung von Chancengleichheit der Bildungsteilhabe fungiert, was einer *demokratiethoretischen Auslegung* entspricht (vgl. Kapitel 3.1.2). Mit der Schichtarbeit in Vollzeit zeichnet sich zugleich zeittheoretisch ab, dass es für Typ 1 besonders relevant ist, geschützte Zeiträume zu schaffen, in denen Lern- und Bildungsprozesse erfolgen können (vgl. Faulstich 2006; Schmidt-Lauff 2018), wenn dies im Unternehmen nicht gewährleistet ist. Somit bildet sich hier auch die *pädagogisch-didaktische Begründung der Teilhabe am Lebenslangen Lernen* ab (vgl. Ka-

278 Insbesondere für die Betriebsgröße, die bei den Bildungsurlaubsteilnehmenden insgesamt von Großunternehmen geprägt ist, ist auch bei Typ 1 vom Einfluss der mit der Betriebsgröße zusammenhängenden weiteren Merkmale auszugehen (vgl. Brödel et al. 1982; Käßlinger 2007).

pitel 3.1.2). In den Auslegungen von Brödel et al. (1982) sowie Isenberg und Körber (1981) ist die Schaffung dieser Zeitfenster dabei speziell für Schichtarbeitende elementar, um rigide Zeitstrukturen und mehrdimensionale Einschränkungen von Teilhabe (z. B. sozial, kulturell, politisch) zu durchbrechen. Bildungsurlaub erhält eine kompensatorische Funktion, indem Raum für Austausch und diskursive Beteiligung geschaffen wird. Dies zeichnet sich für Typ 1 auch in den nachfolgend skizzierten Ausprägungen zur subjektiven Logik ab.

Typ 1 entscheidet sich zwar knapp mehrheitlich allein für die Teilnahme, überdurchschnittlich häufig aber gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen (36,6%), was als soziales Moment der Bildungsurlaubsteilnahme eine typenspezifische Besonderheit ist. Qualitativ beschrieben (vgl. Hermeling 2015, S. 335), aber quantitativ hier nicht erfasst, ist, dass insbesondere Industriearbeiter im Rahmen von Produktionspausen und Kurzarbeitsphasen (gemeinsam) am Bildungsurlaub teilnehmen.

Typenspezifisch gilt es schließlich auch zu fragen, ob Bildungsurlaub als „Initialzündung zum Weiterlernen“ (Siebert 1972b, S. 15) fungiert. Basierend auf den weiteren Merkmalen (Bildungsniveau, berufliche Stellung, Art der Tätigkeit) gilt Typ 1 eher als (bildungs-)benachteiligt. Nach Brödel et al. (1982, S. 64–75) ist für das Urteil, ob Bildungsungewohnte/-benachteiligte erreicht werden, auch die vorherige Weiterbildungserfahrung einzubeziehen: Die vorherige Weiterbildungsaktivität von Typ 1 ist teilweise vorhanden, teilweise aber auch nicht, sodass die Weiterbildungsaffinität variiert, was an die Befunde früherer Studien anschließt (vgl. z. B. Monshausen et al. 1978, S. 90; Grauer, Hüser & Klier 1996, S. 36). Für die anteilig vorhandenen Bildungsbenachteiligten und -ungewohnten hat Bildungsurlaub über seine spezifische Anlage auch *didaktisch* ein partizipatives Potenzial, etwa indem Hemmschwellen abgebaut werden, und mündet häufig in eine erneute Teilnahme. Mehrfachteilnahmen sind ein Charakteristikum von Bildungsurlaub (vgl. z. B. Schlevogt 2006; Zeuner & Pabst 2018), wobei Typ 1 etwas häufiger *Wiederholungstäterin bzw. -täter* ist als die hier befragten Teilnehmenden insgesamt. Demnach erfüllt Bildungsurlaub für Typ 1 die *demokratiethoretische Funktion der Ermöglichung von Chancengleichheit* sowie seine *pädagogische Funktion der Ermöglichung von Teilhabe an lebenslangen Lernprozessen* (organisierter Art) und *mikrodidaktischer Ausgestaltung*²⁷⁹ (vgl. Kapitel 3.1.2).

Mit den Lern-Verwertungsinteressen als konkreter Ausprägung subjektiver Begründungslogik zeigt sich, dass die Bildungsurlaubsteilnahme für Typ 1 überwiegend weder funktional für die konkrete aktuelle Tätigkeit, noch für die langfristige berufliche Entwicklung und Etablierung eine hohe Relevanz mit direktem beruflichem Bezug hat. *Funktional-ökonomische Begründungen* sind eher *unzutreffend*. Demgegenüber erhält die (zunächst ebenfalls funktional auszulegende) Ausgleichsfunktion zur beruflichen Tätigkeit mehrheitlich hohe Zustimmung und bildet inhaltlich einen Gegenpart zur beruflichen Tätigkeit ab, indem eine bewusste Auszeit von der beruflichen Einbindung anvisiert wird (vgl. Beer 1978), was sich erneut vor dem Hinter-

279 Die Relevanz und Wirkungsweise der mikrodidaktischen Gestaltung selbst kann hier nicht typenspezifisch analysiert werden, die Einordnung des Typs ermöglicht aber Rückschlüsse, warum das Format in dieser Lesart bedeutsam sein kann.

grund der restriktiven Bedingungen des Kontextfaktors Tätigkeit/Beschäftigung (Schichtarbeit, Routinetätigkeiten) erklärt (vgl. Isenberg & Körber 1981). Es deutet sich die *gesundheitsbezogen-regenerativ-stabilisatorische* Linie der Bildungsurlaubsbegründung an, die auch in den zuvor aufgegriffenen Funktionen von Robak (2015b, S. 262) enthalten ist. Auffällig ist, dass trotz der nahezu vollständigen Einbindung von Typ 1 in die (erschöpfende) Schichtarbeit der konkret gesundheitsbezogen-stabilisatorische Fokus als Teil der Lern-Verwertungsinteressen in differenziellen Lebenszusammenhängen dabei heterogen, in der Tendenz aber vergleichsweise eher weniger zutreffend zeigt. Ausgleich ist für Typ 1 demnach nicht ausschließlich auf (alltagssprachliche) Gesundheitsaspekte i. e. S. bezogen. Mit der hohen Relevanz des Bereichs der demokratischen Teilhabe wird jedoch sichtbar, dass der Ausgleich verstärkt geistiger Art ist, hier insbesondere mit emanzipatorischem Charakter. Bildungsurlaub wird für Typ 1 auch in der Schnittstelle *demokratiethoretischer* und *gesundheitsbezogen-regenerativ-stabilisatorischer* Auslegungen begründbar (vgl. Kapitel 3.2). An die subjektive Logik anschließend wählt Typ 1 auch mehrheitlich in institutioneller Logik politische Bildungsurlaubsveranstaltungen, während berufliche Bildungsurlaubsveranstaltungen zu vernachlässigen sind. Für Typ 1 werden somit insbesondere emanzipatorisch gelagerte Interessen, über die Funktion von Bildungsurlaub als ausgleichend-kompensatorische Instanz aber auch implizit ein Tätigkeitsbezug, sichtbar.

Typ 2: Hochqualifizierte Angestellte mittleren Alters (n = 95)

Typ 2, mit 17,7% ein in mittlerem Umfang vertretener Bildungsurlaubstyp, umfasst überwiegend Angestellte. Diese gelten mehrheitlich als eher weiterbildungsaktiv (vgl. BMBF 2019, S. 27). Bezogen auf Abgrenzungen nach beruflicher Stellung wurde in der Vergangenheit speziell für den Bildungsurlaub gefordert, weitere Differenzierungen vorzunehmen, um verkürzte Darstellungen zu vermeiden (vgl. Hindrichs et al. 1984, S. 199 f.).²⁸⁰ Dies wird mit der Gruppe der Angestellten besonders deutlich, die neben Typ 2 auch den nachfolgenden Typ 3 dominieren, sich aber in der weiteren Merkmalskombination unterscheiden. Typ 2 verfügt ausschließlich über ein hohes schulisches und mehrheitlich hohes berufliches Bildungsniveau, ist überwiegend jüngeren bis mittleren Alters und weiblich. Mit dieser Merkmalskombination spiegelt Typ 2 den Trend zugunsten jüngerer, höher gebildeter Frauen wider, belegt die für die Weiterbildung insgesamt in Kapitel 2.3.2 dargelegte positive Ausgangslage dieser Einflussgrößen und bildet zunächst eine Art Gegenpol zum vorherigen Typ 1. Die Partizipationschancen vom hochqualifizierten Typ 2 sind sowohl in funktionaler als auch emanzipatorischer Auslegung gut (vgl. Kapitel 2.1.3).

Tätigkeitsbezogen zeigt sich für Typ 2, dass die Angestellten zwar ebenfalls mehrheitlich in Vollzeit und nur rund ein Drittel in Teilzeit tätig sind, Schichtarbeit aber selten ist. Auf den kombiniert abgebildeten Zusammenhang von beruflicher Stellung (Angestellte), Bildungsniveau (hoch) und Geschlecht (weiblich) verwiesen in der Vergangenheit auch andere Publikationen in Form von einzelnen Merkmalskombinationen (vgl. u. a. Schlevogt 2006, S. 47; Deutscher Bundestag 2011, S. 5). Die jüngere

280 Diese Forderung ist auch für die Weiterbildungspartizipationsforschung insgesamt relevant.

Altersklasse ist dabei im Bildungsurlaub insgesamt zumeist²⁸¹ seltener vertreten (vgl. u. a. Schlevogt 2006, S. 44 ff.; Rippien 2015a, S. 190), sodass es sich um ein Charakteristikum von Typ 2 handelt. Es überwiegt die fachliche Sachbearbeitung, wobei wiederkehrende Tätigkeiten ebenso wie neue Aufgaben dominieren. Für Typ 2 bestätigt sich damit die Einschätzung von Wagner (1996, S. 11), dass Bildungsurlaub untere bis mittlere Hierarchieebenen anspricht, wohingegen in der Weiterbildung insgesamt eher von einer mit beruflicher Position steigenden Weiterbildungsbeteiligung ausgegangen wird (vgl. BMBF 2017, S. 28). Die im Durchschnitt mittellange Beschäftigungsdauer ist mit 11,1 Jahren geringer als bei Typ 1, was auch zur jüngeren Altersverteilung passt. Als Beschäftigungsbereiche dominieren für Typ 2 der für Angestellte typische und als weiterbildungsförderlich geltende Dienstleistungsbereich und Öffentliche Dienst (vgl. ebd., S. 10), womit mehrheitlich Großbetriebe, aber auch mittelgroße Betriebe einhergehen. Mit einem Drittel an Gewerkschaftsmitgliedern ist dieser Anteil im Vergleich zur Teilnehmendenschaft insgesamt unterdurchschnittlich; diese Einflussgröße erscheint im Konstellationsgefüge weniger zentral.

Knapp zwei Drittel der Teilnehmenden des Typs 2 leben in einer Ehe/Partnerschaft. Ein Drittel lebt mit Kindern im Haushalt; das entspricht einem unterdurchschnittlichen Anteil, was a) auf die jüngeren Altersklassen und b) möglicherweise auch auf die besser qualifizierten, erwerbstätigen Frauen von Typ 2 zurückzuführen ist.

Typ 2 trifft die Entscheidung für die Bildungsurlaubsteilnahme weit überdurchschnittlich allein (83,2%), was auch die für die Teilnehmenden insgesamt getrennt ermittelten Entscheidungsquoten nach beruflichem Bildungsniveau (hoch), Geschlecht (weiblich) und berufliche Position (fachliche Sachbearbeitung) übertrifft. Somit entscheidet sich Typ 2 höchst autonom für die Bildungsurlaubsteilnahme. Betrieblicher Weiterbildungssupport in Form von unternehmensseitig finanzierter Weiterbildung existiert für circa die Hälfte der Teilnehmenden, für die andere Hälfte nicht. Vom betrieblichen Weiterbildungssupport, der als förderlich für die individuelle Weiterbildungsaktivität gilt (vgl. Friebel 2008), profitieren nicht alle. Dennoch zeichnet sich Typ 2 über eine (sehr) hohe Weiterbildungsaffinität im Referenzzeitraum aus (81,1% Weiterbildungsaktivität). Hierdurch wird die *demokratiethoretische Begründung der Herstellung von Chancengleichheit* für diesen Typ eher obsolet (vgl. Kapitel 3.1.2). Zu dieser Einschätzung passend entspricht die Bildungsurlaubsaktivität in der Tendenz jener der Teilnehmenden insgesamt. Typ 2 erscheint im Ganzen sehr weiterbildungsaktiv, nutzt den Bildungsurlaub jedoch nur durchschnittlich.

Die Lern-Verwertungsinteressen sind für Typ 2 heterogen mit leichter Tendenz zugunsten von Begründungen in der Dimension zur beruflichen Tätigkeit, hierbei tätigkeitsbezogen und mit Blick auf die Entwicklung von Beruflichkeit (mit Zukunftsbezug) *funktional orientiert*. Somit ist die Bildungsurlaubsteilnahme in der beruflichen Dimension anders gelagert als bei Typ 1. Ähnlich ausgeprägt wie bei Typ 1 ist jedoch die Ausgleichsfunktion des Bildungsurlaubs: Auch die Mehrheit von Typ 2 fokussiert mit der Bildungsurlaubsteilnahme ein Gegengewicht zur beruflichen Tätigkeit, wobei

281 Für einzelne Bundesländer liegen abweichende Ergebnisse vor, z. B. für Rheinland Pfalz (vgl. Zeuner & Pabst 2018, S. 8).

ebenfalls divergente Einschätzungen zur konkret *gesundheitsbezogen-stabilisatorischen* Ausrichtung zu finden sind. Zustimmung und Ablehnung sind ausgeglichen, was eine Schnittmenge mit der institutionellen Logik der anteilig besuchten gesundheitsbezogenen Bildungsurlaubsveranstaltungen von Typ 2 bildet. Die Befunde deuten an, dass die Ausgleichsfunktion *funktional* als Notwendigkeit zum Erhalt von Arbeitsfähigkeit wahrgenommen wird, *emanzipatorische Anteile* dabei aber weniger zentral sind. Die ausgewählten Lern-Verwertungsinteressen zur Dimension der differenziellen Lebenszusammenhänge verdeutlichen ferner, dass für Typ 2 die Auseinandersetzung mit einem schon lange interessierenden Thema und der persönliche Anlass dominieren. Bildungsurlaubsteilnahme erscheint für den hochqualifizierten Typ 2 somit in besonderem Maß intentional. Unterschiedlich ausgeprägt ist für Typ 2 der Schwerpunkt demokratische Teilhabe, sowohl bezogen auf die Gestaltung des eigenen Umfeldes (Handeln), als auch zum Austausch mit anderen Personen zu einem bestimmten Thema (Kommunikation). Demokratietheoretische Aspekte der *betrieblichen und gesellschaftlichen Mitbestimmung* (vgl. Kapitel 3.1.2) sind für einige Teilnehmende des Typs 2 zutreffend, für andere aber nicht.

Typ 3: Mittelqualifizierte Angestellte fortgeschrittenen Alters (n = 150)

Nach Typ 1 stellt Typ 3 mit 27,9 % die größte Gruppe der Bildungsurlaubsteilnehmenden dar. Typ 3 umfasst nahezu ausschließlich Angestellte. Mit dem zweiten großen Typ bestätigt sich der mehrfach für den Bildungsurlaub hohe Anteil von Angestellten (vgl. Wagner 1996, S. 10; Schlevogt 2006, S. 48 f.; Deutscher Bundestag 2011, S. 5). Typ 3 repräsentiert überwiegend weibliche Angestellte mit mittlerem bis hohem schulischem Bildungsniveau sowie mittlerem beruflichen Bildungsniveau und befindet sich mit mittleren bis fortgeschrittenen Alter. Typ 3 ist dabei etwas älter und geringer qualifiziert als der bezogen auf die berufliche Stellung (Angestellte) und damit verbundene Tätigkeits- und Betriebsmerkmale in der Tendenz ähnliche Typ 2. Typ 3 ist überwiegend in der fachlichen Sachbearbeitung, aber auch zu etwas mehr als einem Fünftel in der Leitungsebene tätig, was auffällig ist, da Teilnehmende aus dieser Ebene trotz insgesamt hoher Weiterbildungsbeteiligung (vgl. BMBF 2019, S. 28) im Bildungsurlaub eher selten sind. Zugleich dominieren als Art der Tätigkeit ebenso wie bei Typ 2 wiederkehrende Tätigkeiten sowie neue Aufgaben. Mit der Kombination von Bildungsniveau (eher hoch), beruflicher Position (Leitung) und Art der Tätigkeit (wenig Routine) zeigt sich anteilig die für die Weiterbildung insgesamt belegte förderliche Konstellation (vgl. Friebel 2008, S. 122–126), dominiert den Typus aber nicht vollständig. Sichtbar wird, dass Differenzierungen der Gruppen nach beruflicher Stellung (vgl. z. B. Hindrichs et al. 1984, S. 199 f.), hier automatisch als Teil der Clusteranalyse realisiert, erkenntnisreich sein können. Angestellte sind keine homogene Gruppe: insbesondere Alter und Bildungsniveau wirken als Differenzkategorien, aber auch weitere strukturelle Faktoren variieren.

Die Verteilung der Betriebsgröße entspricht jener von Typ 2, mehrheitlich mit Betriebsrat. Eine eindeutige Schwerpunktsetzung nach Beschäftigungsbereichen ist für Typ 3 nicht vorhanden, wobei zugleich der Anteil aus der Industrie (22 %) auffällt

und Parallelen zu Typ 1 erklärt. Ebenso wie der zweite quantitativ dominierende Typ 1 besteht Typ 3 überwiegend aus Langzeitbeschäftigten, sodass dieses Merkmal insgesamt als förderlich auffällt und möglicherweise betriebsintern weniger positive Einflussfaktoren im Konstellationsgefüge ausgleichen kann (vgl. Hermeling 2015), da der vorherige Typ 2 gegenläufig eher mittellang beschäftigt ist, jedoch ansonsten über förderliche Merkmale verfügt. Die Tätigkeit wird überwiegend in Vollzeit ausgeführt. Teilzeitarbeit und Schichtarbeit existieren in moderatem Umfang. Ebenso wie bei Typ 2 ist der Anteil von Teilnehmenden mit Gewerkschaftsmitgliedschaft im Vergleich zur Teilnehmendenschaft insgesamt unterdurchschnittlich; dieses Merkmal erscheint weniger bedeutsam in den Konstellationen der Weiterbildungspartizipation.

Die familiäre Situation von Typ 3 entspricht dem Durchschnitt der Teilnehmenden insgesamt, wobei der im Vergleich zum tendenziell etwas jüngeren und höher qualifizierten Typ 2 niedrigere Anteil von Teilnehmenden mit Kindern im Haushalt auffällt. Zutreffend ist für Typ 3 die Begründung, dass verstärkt ältere Frauen – tendenziell nach einer potenziellen Familienphase und dem Auszug der Kinder aus dem Haushalt – teilnehmen (vgl. Siebert 1995, S. 16 f.).

Die Struktur der Bildungsurlaubsentscheidung von Typ 3 ähnelt jener der Teilnehmenden insgesamt. Die vom Unternehmen finanzierte Weiterbildung existiert auch bei Typ 3 für knapp die Hälfte der zugehörigen Teilnehmenden. Die Weiterbildungsaktivität in den 24 Monaten vor der aktuellen Bildungsurlaubsteilnahme variiert, was ebenso wie für Typ 1 an die Befunde früherer Studien anschließt (vgl. z. B. Monshausen et al. 1978, S. 90; Grauer, Hüser & Klier 1996, S. 36). Auch bildet Typ 3 die vorherige Bildungsurlaubsaktivität (in anderen Themenfeldern) der Teilnehmendenschaft insgesamt idealtypisch ab und folgt dem Trend der Mehrfachteilnahme (vgl. Schlevogt 2006). Die weiterbildungsbezogenen Merkmale sind für Typ 3 somit insgesamt eher unspezifisch und die *pädagogische Funktion der Ermöglichung von Teilhabe an lebenslangen Lernprozessen* (organisierter Art) erscheint zentral, während Aspekte der Chancengleichheit aufgrund der ansonsten tendenziell positiven Merkmalskonstellation weniger bedeutsam sind als bei Typ 1 (vgl. Kapitel 3.1.2).

Für Typ 3 sind Lern-Verwertungsinteressen in der Dimension zur beruflichen Tätigkeit insgesamt und insbesondere im Bereich des (unmittelbaren) Tätigkeitsbezugs heterogen ausgeprägt. Obwohl das Item „den Anforderungen der Arbeitswelt langfristig gerecht [...] werden“ mit dem breiten Antwortverhalten darauf verweist, dass es für ebenso viele Teilnehmende zutreffend wie nicht zutreffend ist, sind *beruflich-funktionale* Lern-Verwertungsinteressen im Bereich der (langfristigen) Beruflichkeitsentwicklung in der Tendenz eher weniger bedeutsam für Typ 3, anteilig aber präsent. Die funktionale Ausrichtung zum aktuellen Tätigkeitsbezug ist ebenfalls divergent. In der zutreffenden Tendenz übereinstimmend mit Typ 2 wird der Ausgleich zur beruflichen Tätigkeit eingestuft. Offen bleibt hier, ob die Zustimmung zu diesem Item immanent auch mit Blick auf eine langfristige Arbeitsfähigkeit funktional wahrgenommen wird, indem der Ausgleich *regenerativ-stabilisatorisch* wirkt, oder ob die subjektive Bedeutungszuschreibung dessen sich vom Tätigkeitsbezug loslöst. Lern-Verwertungsinteressen in der Dimension der differenziellen Le-

benszusammenhänge sind für Typ 3 sehr unterschiedlich ausgeprägt: Die Auseinandersetzung mit einem schon lange interessierenden Thema bildet ein Fundament der Bildungsurlaubsteilnahme; Bildungsurlaub erhält so eine *emanzipatorische* Schwerpunktsetzung. Die Teilnahme ist dabei überwiegend über einen persönlichen Anlass situativ-intentional gerahmt, wodurch die Bildungsurlaubsteilnahme zugleich eine funktionale Ausrichtung bezogen auf das Verfolgen konkreter Lernanlässe erhält (vgl. hierzu auch Zeuner & Pabst 2018, S. 18). Weniger eindeutig sind die Sorge für die eigene Gesundheit als *gesundheitsbezogen-stabilisatorische* Aussage. Ausprägungen zum Bereich *demokratischer Teilhabe* sind unterschiedlich ausgeprägt, wobei die Items mit starkem Handlungsbezug geringere Zustimmung erhalten. Die vorrangig emanzipatorisch auszulegende kommunikative Komponente ist überwiegend zutreffend, die Verteilung zur anteilig funktionalen Gestaltung des eigenen Umfeldes (Handeln) ist breit und ohne klare Tendenz ausgeprägt, was sich auch in den weiteren erhobenen Items dieser Dimension abbildet.

Typ 4: Beamtinnen und Beamte im Öffentlichen Dienst (n = 35)

Mit 6,5 % der Teilnehmenden bildet Typ 4 die kleinste Gruppe. Typ 4 setzt sich aus Beamtinnen und Beamten, wobei mit dem Beamtenstatus die Beschäftigung im Öffentlichen Dienst zusammenhängt. Das schulische Bildungsniveau von Typ 4 ist mittel bis hoch. Die durchschnittliche Beschäftigungsdauer im Unternehmen ist mit 23,9 Jahren sehr hoch, wobei der Anteil der Langzeitbeschäftigten mit der Altersstruktur (s. u.) korrespondiert. Typ 4 arbeitet dabei mehrheitlich in Vollzeit und nahezu ausschließlich in Regelarbeit. Somit ist insgesamt von geregelten Arbeitsstrukturen auszugehen. Mit der Kombination von sicherem und lange bestehendem Arbeitsverhältnis, öffentlichem Dienst, mehrheitlich Großbetrieben und eher hohem Bildungsniveau zeichnet sich eine für die Bildungsurlaubsteilnahme positive Ausgangssituation ab. Auffällig ist zugleich, dass das berufliche Bildungsniveau mehrheitlich *entweder* gering (Ausbildung) *oder* hoch (akademischer Abschluss) ist und somit eine große Spanne mit zwei Schwerpunkten hat. Das berufliche Bildungsniveau als Einflussgröße ist für Typ 4 in den Konstellationen der Weiterbildungspartizipation somit unterschiedlich präsent. Typ 4 hat keinen Geschlechterschwerpunkt, wodurch sich andeutet, dass im Zusammenspiel der ansonsten vergleichbaren Einflussfaktoren das Geschlecht selbst für Typ 4 keine wesentliche Einflussgröße darstellt, wie auch für die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt belegt (vgl. Nader 2007; Leven et al. 2013; Kuper, Unger & Hartmann 2013). Schließlich ist Typ 4 von den vier (überwiegend) erwerbstätigen Gruppen auch der älteste Typus: Das Durchschnittsalter von Typ 4 ist mit 48,8 Jahren hoch. Die familiäre Situation entspricht der Gesamttendenz mit reduziertem Anteil von Teilnehmenden mit Kindern im Haushalt, was aufgrund der erhöhten Altersstruktur nicht verwundert und zugleich nahelegt, dass geschlechtsspezifische Differenzen infolge von familiären Verpflichtungen (vgl. Friebel 2006, 2014) für Typ 4 weniger relevant sind.

Typ 4 entscheidet sich vergleichbar wie Typ 2 überdurchschnittlich häufig allein und somit höchst autonom für die Teilnahme am Bildungsurlaub (82,4 %). Auch die vorherige Weiterbildungsaktivität in den 24 Monaten vor der aktuellen Bildungs-

urlaubsteilnahme ist sehr hoch (91,2%), was anschlussfähig an Befunde der Weiterbildungspartizipationsforschung ist (vgl. u. a. BMBF 2017, S. 27; Leber & Möller 2007, S. 9). Trotz dieser überdurchschnittlich positiven, weiterbildungsbezogenen Ausgangslage entspricht die Bildungsurlaubserfahrung von Typ 4 der Verteilung in der Teilnehmendenschaft insgesamt. Ebenso wie der hochqualifizierte Typ 2 erscheint Typ 4 insgesamt sehr weiterbildungsaktiv und nutzt den Bildungsurlaub durchschnittlich. Bildungsurlaub fungiert für Typ 4 eher als eine Partizipationsmöglichkeit von vielen, weniger als notwendige Alternative.

Für Typ 4 zeigt sich, dass Lern-Verwertungsinteressen in der Dimension zur beruflichen Tätigkeit sehr unterschiedlich ausgeprägt sind, wobei zwei Drittel der Teilnehmenden dieses Typs berufliche Gründe insgesamt als unzutreffend einordnen, was zur institutionellen Logik der gewählten Bildungsurlaubsveranstaltungen passt: Die berufliche Bildung hat nur einen zu vernachlässigenden Anteil, zugleich ist aber von Schnittmengen zur dominanten allgemeinen Bildung auszugehen, welche von einer (nicht) beruflich orientierten Doppelstruktur und breit angelegten Lern-Verwertungsinteressen geprägt ist (vgl. Heidemann 2015). Dies bildet sich für Typ 4 auch in den nachfolgend konkretisierten Lern-Verwertungsinteressen ab: Ebenso wie für Typ 3 ist der Bezug zur aktuellen Tätigkeit (allgemeine Arbeitsfähigkeit) heterogen; zutreffend sind insbesondere auch Items zum Erhalt der Arbeitsfähigkeit inklusive der körperlichen und geistigen Stabilisierung. Sichtbar wird eine *gesundheitsbezogen-regenerativ-stabilisatorische* Begründung von Bildungsurlaub in der Schnittstelle zur *funktional-ökonomischen* Auslegung. Damit unterscheidet sich Typ 4 hinsichtlich der anteilig vorliegenden *beruflich-funktionalen Ausrichtung* deutlich vom schichtarbeitenden Typ 1, für den die Bildungsurlaubsteilnahme einen weniger starken (impliziten) Tätigkeitsbezug aufweist, was unter Berücksichtigung der individuellen sowie tätigkeits- und betriebsbezogenen kontextuellen Rahmung nicht verwundert. Allerdings hat die langfristige Beruflichkeitsentwicklung in der Gesamttendenz aller Items dieses Intentionfeldes auch für Typ 4 eine eher geringe Relevanz. Die konkrete Aussage „um den Anforderungen der Arbeitswelt langfristig gerecht zu werden“ sticht hervor, indem das Antwortverhalten in zutreffender und nicht zutreffender Tendenz ausgeglichen ist. Die ausgewählten Lern-Verwertungsinteressen zur Dimension der differenziellen Lebenszusammenhänge zeigen für Typ 4, dass überwiegend ein persönlicher Anlass besteht und die Teilnahme überwiegend situativ-intentional ist. Dabei wird zugleich sehr stark die Auseinandersetzung mit einem schon lange interessierenden Thema verfolgt. Zur Sorge für die eigene Gesundheit existiert ein breites Antwortverhalten, jedoch mit leichtem Überhang in zustimmender Richtung; auch für Typ 4 sind *gesundheitsbezogen-regenerativ-stabilisatorische* Interessenlagen teilweise existent. Lern-Verwertungsinteressen im Bereich demokratische Teilhabe sind für Typ 4 ohne klare Tendenz. Denkbar ist hier, dass selbst im Betriebsrat tätige Teilnehmende und andere Teilnehmende differente *demokratiethoretisch (nicht) relevante* Interessen verfolgen.

Typ 5: Weitere Teilnehmende (n = 94)

Typ 5 fasst die weiteren Teilnehmenden der Teilnehmendenschaft zusammen und zeigt, dass ein Teil der Teilnehmenden (17,5 %) jenseits der gesetzlich definierten Gruppen angesiedelt ist. Da Bildungsurlaubsveranstaltungen prinzipiell allen Interessierten offenstehen, sind die „untypischen“ Teilnehmenden bekannt, machen aber regelmäßig nur einen geringen Anteil der Teilnehmenden aus (vgl. Monshausen et al. 1978, S. 58; Hindrichs et al. 1984, S. 192 f.; Rippien 2015a, S. 191). Die weiteren Teilnehmenden sind überwiegend weiblich, wobei ihr Anteil der Quote in der bremischen Weiterbildung insgesamt entspricht (vgl. ebd., S. 189). Dies lässt zunächst den Schluss zu, dass Bildungsurlaub von Typ 5 *mehrheitlich als reguläres Angebot der Weiterbildung mit blockförmiger Anlage* wahrgenommen wird und die in Kapitel 3.1.2 dargelegten, bildungsurlaubspezifischen Begründungslinien und Zielsetzungen für Typ 5 nur begrenzt greifen. Die Altersklassen sind breit gestreut mit einem Schwerpunkt im höheren Alter (61+), was vor dem Hintergrund des Anteils von Rentnerinnen und Rentnern (29,8 %) plausibel ist und ebenfalls mit der Teilnehmendenstruktur in der bremischen Weiterbildung insgesamt korrespondiert (vgl. ebd., S. 190). Die für höhere Altersklassen charakteristische Beteiligung an nicht berufsbezogener Weiterbildung (vgl. Tippelt et al. 2009) bildet sich mit Typ 5 im Bildungsurlaub ab: Die Teilnehmenden befinden sich mehrheitlich in institutionell als „allgemein“ deklarierten Bildungsveranstaltungen. Interessant ist dabei, dass die Verteilung auf die Bildungsbereiche in der Tendenz dem hochqualifizierten Typ 2 nahekommt. Denkbar ist auch, dass insbesondere die älteren Teilnehmenden bereits während der Erwerbsphase bildungsurlaubsaktiv waren und das Format nun als Mehrfachteilnehmende weiterhin besuchen, ohne das gesetzliche Recht in Anspruch zu nehmen. Auch das überwiegend mittlere bis hohe schulische Bildungsniveau von Typ 5 unterstützt diese These, da höhere Bildung als konstante Determinante der Weiterbildungspartizipation und hierüber auch der Bildungsurlaubsteilnahme wirkt. Allerdings ist das berufliche Bildungsniveau (noch) breit gestreut, was ebenfalls auf die unterschiedlichen Alters-, (Aus-)Bildungs- und Erwerbsphasen zurückzuführen ist. Offenkundig ist, dass Teilnehmende, die tendenziell in eine Erwerbstätigkeit eintreten können, dann von Typ 5 in einen der Typen 1 bis 4 „wechseln“.

Typ 5 entscheidet sich mehrheitlich allein (67,0 %), gefolgt von einem größeren Anteil derer, die sich gemeinsam mit jemandem aus dem privaten Umfeld entscheiden (23,4 %). Die Entscheidungsformen lassen sich aufgrund der Zusammensetzung des Quasi-Clusters erklären: Die Teilnehmenden befinden sich vorrangig in Strukturen jenseits einer Berufstätigkeit; der private Kontext erhält so einen hohen Stellenwert. Bei gleichzeitig heterogener Ausprägung der vorherigen Weiterbildungsaktivität, was anschlussfähig an Befunde zur Weiterbildungsbeteiligung der vorgefundenen Gruppen nach Erwerbsstatus und beruflicher Stellung ist (vgl. BMBF 2017, S. 24 f.), verfügt Typ 5 trotz seiner Sonderstellung in der Teilnehmendenschaft mehrheitlich über eine vorherige Bildungsurlaubserfahrung in einem anderen Themenfeld. Die Ausprägung stimmt dabei mit der Verteilung in der Teilnehmendenschaft insgesamt überein. Die Formatspezifika des Bildungsurlaubs scheinen für Typ 5 ansprechend zu

sein, sodass mit der *pädagogisch-didaktischen Begründung der mikrodidaktischen Ausgestaltung* von Bildungsurlaub (vgl. Kapitel 3.1.2) schließlich für diesen Typus doch eine diskursive Begründungslinie zur speziellen Nutzung des Bildungsurlaubsformats sichtbar wird.

Für Typ 5 sind Lern-Verwertungsinteressen mit beruflichem Bezug dabei zutreffend, aber auch unzutreffend, d. h. die subjektive Begründungslogik hat zwei entgegengesetzte Pole, was mit der beruflichen Stellung innerhalb des Typus erklärbar wird: Typ 5 umfasst sowohl Rentnerinnen und Rentner in der Nacherwerbsphase als auch erwerbslose Personen, teilweise in Ausbildungsphasen, sowie Selbstständige, sodass das Berufliche einen unterschiedlichen Stellenwert im jeweiligen Lebenszusammenhang hat. Der Tätigkeitsbezug ist dementsprechend eher weniger zutreffend, was mit der Zusammensetzung des weitgehend nicht hauptberuflich erwerbstätigen Typs korrespondiert, aber insgesamt dennoch vorhanden. Ebenso heterogen wird die langfristige Entwicklung von Beruflichkeit eingeschätzt, was sich beispielsweise im Item „um den Anforderungen der Arbeitswelt langfristig gerecht zu werden“ abbildet. Für Typ 5 trifft die Aussage „um einen Ausgleich zu meiner beruflichen Tätigkeit zu haben“ mehrheitlich nicht zu, was ebenfalls angesichts der Zusammensetzung von Typ 5 nicht überrascht und zugleich einen Unterschied zu den (erwerbstätigen) Typen 1 bis 4 markiert.

Der mehrheitlich vorliegende persönliche Anlass verweist auch für Typ 5 auf das überwiegend *situativ-intentionale* Zustandekommen der Teilnahme. Ohne betriebliche Einbindung in einem Hauptberuf²⁸² gestaltet die Teilnahmeentscheidung dabei mutmaßlich anders, als bei Typ 1 bis 4. Während sich für die betrieblich eingebundenen Bildungsurlaubstypen das Für oder Wider der Bildungsurlaubsteilnahme insbesondere im Zusammenwirken von tätigkeitsbezogenen und betrieblichen Kontextfaktoren ausformt, ist für Typ 5 von anderen situativ wirkenden, förderlichen und hemmenden Einflüssen auszugehen, welche für die in verschiedenen Phasen befindlichen Teilnehmenden beispielsweise stärker zeitlich (Ferien) oder finanziell (geringes oder kein Einkommen) gerahmt sind. Hieran anschlussfähig wird deutlich, warum die Auseinandersetzung mit einem schon lange interessierenden Thema hoch relevant ist: Die Bildungsurlaubsteilnahme, mehrheitlich als Investition außerhalb einer Erwerbstätigkeit, muss sich lohnen und ist stark intentional, was erneut einen Vergleich zu anderen Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung nahelegt. Die Fokussierung auf *demokratische Teilhabe* ist dabei heterogen. Teilnehmende des Typs 5 befinden sich in unterschiedlichen Lebensphasen, weisen unterschiedliche Individual- und Kontextfaktoren auf und zeichnen sich dementsprechend auch über differente subjektive Begründungslogiken der Bildungsurlaubsteilnahme aus.

Zusammengeführt zeigt sich, dass die vier per Clusteranalyse gefundenen Typen auffallend idealtypisch die auf Basis der vorliegenden Einzelbefunde erwartete Teilnehmendenschaft im Bildungsurlaub gruppenförmig widerspiegeln. Die Clustervariable

282 Für die wenigen „Einzeltäter“ der Selbstständigen wird hier aufgrund ihres Anteils von Einzelunternehmen nicht von umfangreichen Betriebsstrukturen ausgegangen.

zur beruflichen Stellung erweist sich dabei als stark im gruppierenden Einfluss, was aber auch damit zusammenhängt, dass diese mit mehreren weiteren Merkmalen korrespondiert (z. B.: Arbeiter – männlich – Industrie vs. Angestellte – weiblich – Dienstleistungen/Öffentlicher Dienst). Dass Typ 1 (Arbeiter) und Typ 3 (Angestellte) dominieren, überrascht nicht. Typ 1 repräsentiert dabei *die* in den Diskursen zum Bildungsurlaub vielfach thematisierte und definierte Zielgruppe „Schichtarbeiter aus der Industrie“. Mit der Differenzierung zwischen Typ 2 und Typ 3 zeigt sich jedoch, dass die ebenfalls häufig benannte Gruppe „Angestellte“ weiter unterteilt werden kann. Aussagen zu den erreichten Teilnehmenden lassen sich so präzisieren. Beamtinnen und Beamte im Öffentlichen Dienst lassen sich mit dem Typ 4 vergleichsweise präzise abgrenzen. Der per Quasi-Cluster manuell gebildete Typ 5 umfasst alle Teilnehmenden, die in Typ 1 bis 4 nicht abgedeckt sind und zeichnet sich über ein hohes Maß an Heterogenität der Individual- und Kontextfaktoren, aber auch der subjektiven Logik aus. Hier zeigt sich eine Diskrepanz zu im Rahmen einer Typenbildung anzustrebenden internen Homogenität eines Typus. Dennoch erweist sich der ergänzend hinzugefügte Typ 5 sachlogisch als erkenntnisreich zur Beschreibung der Teilnehmendenstruktur im Bildungsurlaub. In der Gesamtheit verdeutlicht die vorgelegte Typologie der Bildungsurlaubsteilnehmenden die im Bildungsurlaub vorzufindenden Konstellationen der Weiterbildungspartizipation.

8.4 Zusammenfassung der Ergebnisse und Beantwortung der Untersuchungsfragen

8.4.1 Zusammenfassung zur Untersuchungsfrage 1: Welche Merkmale weisen die Teilnehmenden im Bildungsurlaub auf?

Individualfaktoren: Soziodemografische Merkmale (Geschlecht, Alter, Bildungsniveau)

Geschlecht: Das Geschlechterverhältnis der Teilnehmenden im Bildungsurlaub in Bremen ist fast ausgeglichen. Es existiert eine signifikante Geschlechtsspezifität in der Verteilung auf die Bildungsbereiche: Frauen dominieren in der allgemeinen und Männer in der politischen Bildung.

Alter: Das Durchschnittsalter beträgt 46 Jahre (\bar{x}), die Altersklassen 36–50 Jahre und 51–60 Jahre überwiegen.

Bildungsniveau: Die Bildungsurlaubsteilnehmenden verfügen unter Einbezug der Schul- und Berufsbildung insgesamt mehrheitlich über ein mittleres bis hohes Bildungsniveau mit Geschlechterdifferenzen im schulischen Bildungsniveau sowie Altersdifferenzen im beruflichen Bildungsniveau.

Zwischenfazit I: Die grundlegenden Individualfaktoren der Teilnehmenden verdeutlichen, dass selbst basale soziodemografische Merkmale weder isoliert erfasst,

noch ohne weitere empirische und theoretische Einordnung interpretiert werden können. Über Bezüge zwischen den Individualfaktoren hinaus sind Zusammenhänge zu den verschiedenen Kontextfaktoren zu prüfen.

Kontextfaktor Familie

Familienstand: Die Teilnehmenden leben zu drei Viertel in einer Partnerschaft/Ehe.

Kinder im Haushalt: Es existiert ein leichter Überhang von Teilnehmenden ohne Kinder gegenüber Teilnehmenden mit Kindern im Haushalt. Teilnehmende mit alleiniger Verantwortung für Kinder im Haushalt sind selten. Alleinerziehende sind weiblich. Zudem ist der Anteil weiblicher Teilnehmender mit Kindern im Haushalt niedriger als jener männlicher Teilnehmender. Frauen mit Kindern im Haushalt waren häufiger auch zuvor weiterbildungsaktiv als Männer mit Kindern im Haushalt.

Zwischenfazit II: Die familiäre Situation als kontextuelle Rahmung von Weiterbildungspartizipation wird selten detailliert erfasst. In dieser Arbeit wird verdeutlicht, dass der Kontextfaktor Familie als Einflussgröße erkenntnisreich sein kann und auch in quantitativen Erhebungen verstärkt mit weiterbildungsbezogenen Aspekten sowie weiteren Individual- und Kontextfaktoren in Bezug gesetzt werden sollte.

Kontextfaktor: Tätigkeit/Beschäftigung (Erwerbssituation, Arbeitssituation, Tätigkeit, Beschäftigungsdauer, Gewerkschaftsmitgliedschaft)

Erwerbssituation: Der überwiegende Anteil der Teilnehmenden ist *erwerbstätig*: Die Verteilung nach *beruflicher Stelle* zeigt, dass Angestellte sowie Arbeiterinnen und Arbeiter mit zusammen rund 75 % der Befragten die Hauptgruppen der Teilnehmenden darstellen, wobei Angestellte dominieren (45 %). Es existiert ein signifikanter Zusammenhang von Geschlecht und beruflicher Stellung. Unter den Teilnehmenden insgesamt machen männliche Arbeiter (156 Teilnehmende) und weibliche Angestellte (163 Teilnehmende) den überwiegenden und vergleichbar großen Anteil aus.

Arbeitssituation: Zum *Beschäftigungsumfang* zeigt sich, dass rund vier Fünftel der Teilnehmenden in Vollzeitarbeitsverhältnissen beschäftigt sind. Insbesondere Teilzeitbeschäftigte mit geringem Stellenanteil sind selten. Der Beschäftigungsumfang hängt mit dem Geschlecht (Männer – Vollzeit, Frauen – Teilzeit) und der beruflichen Stellung (Arbeiter/-innen – 95 % Vollzeit, Angestellte – 68 % Vollzeit) zusammen. Diese Befunde stehen mit dem hohen Anteil männlicher Arbeiter (Vollzeit) sowie dem Zwei-Drittel-Anteil weiblicher Angestellter (Teilzeit) auch untereinander in Zusammenhang. Zum *Arbeitsrhythmus* zeigt sich mit 42 % ein hoher Anteil von Schichtarbeitenden. Schichtarbeitende im Bildungsurlaub stammen überwiegend aus Großbetrieben und umfassen vorrangig Arbeiterinnen und Arbeiter. Teilzeitbeschäftigte arbeiten nur zu rund einem Viertel in Schichtarbeit, während es unter den Vollzeitbeschäftigten knapp die Hälfte ist. Schichtarbeitende

Vollzeitbeschäftigte machen demnach mit 32,3 % der Teilnehmenden eine wesentliche Teilnehmendengruppe aus.

Tätigkeit: Unter den erwerbstätigen Teilnehmenden dominiert als *Position* die fachliche Sachbearbeitung (45 %), welche unter den (oft weiblichen) Angestellten überwiegt, vor der Arbeit nach Unterweisung (30 %), welche insbesondere für die Gruppe der (zumeist männlichen) Arbeiter charakteristisch ist. Teilnehmende aus der Leitungsebene sind selten. Zur *Art der Tätigkeit* werden vorrangig wiederkehrende Tätigkeiten ebenso wie *neue Aufgaben* (Routine und Flexibilität wechseln sich ab) vor *ständig neue Aufgaben* (Flexibilität) und *regelmäßig gleiche Aufgaben* (Routine) sichtbar, wobei ein Zusammenhang zum Beschäftigungsbereich und zur Schichtarbeit besteht.

Beschäftigungsdauer: Die durchschnittliche Beschäftigungsdauer (\bar{x}) ist mit 16,7 Jahren eher hoch. Teilnehmende sind mehrheitlich Langzeitbeschäftigte. Dabei besteht für Mehrfachteilnehmende ein positiver Zusammenhang.

Gewerkschaftsmitgliedschaft: Unter den Teilnehmenden sind ebenso viele Mitglieder einer Gewerkschaft wie Nicht-Mitglieder, wobei Differenzen nach Geschlecht, Beschäftigungsbereich und Betriebsgröße bestehen. Sichtbar wird ein signifikanter Zusammenhang von Gewerkschaftsmitgliedschaft und gewähltem Bildungsbereich: Gewerkschaftsmitglieder sind überwiegend in der politischen Bildung und Nicht-Gewerkschaftsmitglieder überwiegend in der allgemeinen Bildung vertreten. Diese Verteilung entspricht zugleich der geschlechterspezifischen Verteilung der Bildungsbereiche.

Zwischenfazit III: Zum Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung zeigen sich vielfältige Zusammenhänge der zugeordneten Einzelfaktoren, aber auch zum Kontextfaktor Betrieb sowie zu den grundlegenden Individualfaktoren. Die kontextuelle Einbettung ist vielschichtig und überlappend.

Kontextfaktor: Betrieb (Beschäftigungsbereich, Betriebsgröße, Betriebsrat, Weiterbildungssupport)

Beschäftigungsbereich: Industrie, Dienstleistung und Öffentlicher Dienst sind mit jeweils knapp 30 % die meistgenannten Beschäftigungsbereiche der Teilnehmenden. Die Beschäftigungsbereiche unterscheiden sich signifikant hinsichtlich der zentralen Tendenz ihrer Betriebsgröße; in der Industrie existieren fast ausschließlich Großbetriebe. Sichtbar werden Geschlechterdifferenzen: Weibliche Teilnehmende stammen überwiegend aus dem Öffentlichen Dienst sowie den Dienstleistungen, was mit ihrem hohen Angestelltenanteil einhergeht, männliche Teilnehmer aus der Industrie, was mit dem hohen Arbeiteranteil korrespondiert. Zudem liegt ein signifikanter Zusammenhang zwischen Beschäftigungsbereich (Industrie, Dienstleistung) und Schichtarbeit vor.

Betriebsgröße: Der Großteil der erwerbstätigen Teilnehmenden stammt aus Großbetrieben. Überwiegend stammen dabei Arbeiterinnen und Arbeiter (91,7%, n = 155) sowie Angestellte (62,5%, n = 155) aus Großbetrieben und stellen als gemeinsame Gruppe in je gleichem Umfang den Großteil der Teilnehmendenschaft dar.

Betriebsrat: In der Mehrheit der Herkunftsunternehmen gibt es einen Betriebsrat (als betriebliche Vertretung der Arbeitnehmerinteressen). Ab einer Betriebsgröße von mindestens 50 Beschäftigten liegt die Betriebsratshäufigkeit in den Herkunftsbetrieben der Teilnehmenden zwischen 92,9% (50–249) und 99,1% (250+).

Weiterbildungssupport: Mehrheitlich existiert in den Herkunftsbetrieben vom Unternehmen finanzierte Weiterbildung was über das Schaffen betrieblicher Gelegenheitsstrukturen als Indikator für den betrieblichen Weiterbildungssupport gedeutet wird: Weiterbildung wird vom Unternehmen grundsätzlich (finanziell) unterstützt. Allerdings existiert eine Diskrepanz zwischen dem betrieblichen Weiterbildungssupport insgesamt und jenem speziell für das Individuum. Zusammenhänge bestehen zum Vorliegen des Betriebsrats und der Betriebsgröße.

Zwischenfazit IV: Es wird sichtbar, dass nicht Einzelfaktoren, sondern ihre Konstellationen über den Kontextfaktor Betrieb die Bildungsurlaubsteilnahme bedingen, wobei sich betriebsseitige Einflüsse kumulieren (z. B. Großbetrieb, weiterbildungsaktive Branche, vorhandener Betriebsrat, hoher betrieblicher Weiterbildungssupport) und in enger Verbindung mit dem Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung stehen.

Weiterbildungsbezogene Merkmale (Teilnahmeentscheidung, Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsaktivität) als Teil der subjektiven Logik

Teilnahmeentscheidung: Fast alle Teilnehmenden entschieden sich selbst für die Teilnahme am Bildungsurlaub, wobei sich zwei Drittel allein und gut ein Drittel gemeinschaftlich mit weiteren Personen, z. B. Kolleginnen und Kollegen, entschieden hat. Die Entscheidung variiert mit der Position. Nach Unterweisung arbeitende Teilnehmende entscheiden sich mit rund einem Drittel der Subgruppe überdurchschnittlich häufig gemeinsam mit Kolleginnen oder Kollegen und dementsprechend deutlich seltener allein für die Teilnahme. Ferner wird eine Geschlechterspezifik sichtbar, die mit der geschlechtsspezifischen beruflichen Position korrespondiert. Auch zwischen beruflichem Bildungsniveau und Teilnahmeentscheidung ist der Zusammenhang signifikant: Die autonome Entscheidung steigt tendenziell mit dem beruflichen Bildungsniveau.

Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsaktivität: Zur vorherigen Weiterbildungsaktivität wird sichtbar, dass anteilig zuvor weniger weiterbildungsaktive (35%), überwiegend aber eher bis sehr weiterbildungsaktive Personen (65%) erreicht werden. Am Beispiel der Schichtarbeitenden deutet sich ein Konstellationsgefüge an, in dem sich Einflussfaktoren kumulieren: Zuvor an Weiterbildung nahmen weniger Schichtarbeitende als Nicht-Schichtarbeitende teil. Der Zusammenhang verdichtet

sich, da ein hoher Anteil von in Schichtarbeit tätigen (Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung) Arbeiterinnen und Arbeitern (Kontextfaktor Tätigkeit/Beschäftigung), vorrangig in der Industrie (Kontextfaktor Betrieb) beschäftigt ist. Es ist davon auszugehen, dass für diese Gruppe die Partizipationschancen insgesamt geringer sind. Zur *Bildungsurlaubsaktivität* wird sichtbar, dass die Mehrheit der Teilnehmenden bereits Bildungsurlaubserfahrung in einem anderen Themenfeld hat. Sie sind *Wiederholungstäterinnen und -täter*. Auffällig ist, dass weder für das schulische noch für das berufliche Bildungsniveau ein signifikanter Zusammenhang zur vorherigen Bildungsurlaubsaktivität feststellbar ist, d. h. diese Individualfaktoren erscheinen weniger relevant als die vielfältigen Kontextrelationen, obwohl das Bildungsniveau als konstante Einflussgröße der Weiterbildungsbeteiligung gilt. Auch unterscheidet sich die vorherige Bildungsurlaubserfahrung nach Beschäftigungsbereich für die dominanten Bereiche Industrie, Dienstleistung und Öffentlicher Dienst untereinander kaum.

Weder die vorherige Weiterbildungsaktivität noch die vorherige Bildungsurlaubsaktivität lässt einen Zusammenhang zum Vorliegen unternehmensseitig finanzierter Weiterbildung erkennen, sodass dieses Element der betrieblichen Gestaltung der Gelegenheitsstruktur die Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsaktivität des Individuums insgesamt nicht so zentral bedingt wie vermutet.

Zwischenfazit V: Für die weiterbildungsbezogenen Merkmale als Teil der subjektiven Logik zeigt sich mit der Teilnahmeentscheidung, dass der Bildungsurlaubsteilnahme ein autonomer Entscheidungsprozess vorausgeht, der sich zwischen Individual- und Kontextfaktoren ausformt. In subjektiver Logik erscheint Bildungsurlaub für einige Teilnehmende als Ergänzung anderer Weiterbildungsaktivitäten, für andere als (notwendige) Alternative, die auch mehrfach aufgesucht wird.

Resümee zur Untersuchungsfrage 1:

Welche Merkmale weisen die Teilnehmenden im Bildungsurlaub auf?

Die Teilnehmendenstruktur im Bildungsurlaub lässt sich entlang vielfältiger Merkmale differenziert abbilden. Sichtbar werden diverse Zusammenhänge der Einzelmerkmale untereinander, die miteinander in Beziehung zu setzen sind, um Konstellationen der Weiterbildungspartizipation aufzudecken und beschreibbar zu machen. Undifferenzierte Betrachtungen von (wenigen) Einzelmerkmalen sind zur Beschreibung der Teilnehmenden im Bildungsurlaub nicht hinreichend.

8.4.2 Zusammenfassung zur Untersuchungsfrage 2: Welche Typen von Teilnehmenden sind im Bildungsurlaub zu finden und wie unterscheiden sie sich?

Identifiziert wurden vier *Bildungsurlaubstypen der Teilnehmenden im Bildungsurlaub* als Ergebnis der Clusteranalyse (n = 538):

- Typ 1: Männliche, mittelqualifizierte Vollzeit-Schichtarbeiter (n = 164)
- Typ 2: Hochqualifizierte Angestellte mittleren Alters (n = 95)
- Typ 3: Mittelqualifizierte Angestellte fortgeschrittenen Alters (n = 150)
- Typ 4: Beamtinnen und Beamte im Öffentlichen Dienst (n = 35)

Sachlogisch begründet und manuell per Filtervariable Erwerbssituation (v_10) wurde ein Quasi-Cluster gebildet, welches Teilnehmende ohne regulären Bildungsurlaubsanspruch bzw. betriebliche Strukturen umfasst:

- Typ 5: Weitere Teilnehmende (n = 94)

Zwischenfazit VI: Die gefundenen Typen spiegeln auffallend idealtypisch die auf Basis der vorliegenden Einzelbefunde erwartete Teilnehmendenschaft im Bildungsurlaub gruppenförmig wider.

Typenbeschreibung entlang der Individual- und Kontextfaktoren

Typ 1 repräsentiert männliche, in Vollzeit und Schichtarbeit tätige Arbeiter, überwiegend aus der Industrie, teilweise aus dem Dienstleistungsbereich. Die Teilnehmenden stammen fast ausschließlich aus Großbetrieben, nahezu alle Unternehmen haben einen Betriebsrat. Die durchschnittliche Beschäftigungsdauer im Unternehmen ist mit 19,8 Jahren hoch. Typ 1 arbeitet überwiegend nach Unterweisung, wobei häufig Routinetätigkeiten vorliegen. Das schulische Bildungsniveau ist gering bis mittel, das berufliche Bildungsniveau ist mittel. Typ 1 gehört mehrheitlich dem mittleren bis höheren Erwerbssalter an, das Durchschnittsalter beträgt 45,5 Jahre. Typ 1 umfasst besonders häufig Teilnehmende in einer Ehe/Partnerschaft, mehr als die Hälfte lebt mit Kindern im Haushalt. Drei Viertel der Teilnehmenden sind Mitglied in einer Gewerkschaft. Vom Unternehmen finanzierte Weiterbildung existiert für etwas weniger als die Hälfte von Typ 1. Typ 1 stellt mit 30,5 % (n = 164) den größten Anteil der Teilnehmenden dar.

Typ 2 umfasst hochqualifizierte, mehrheitlich weibliche Angestellte aus dem Dienstleistungsbereich und aus dem Öffentlichen Dienst. Die Teilnehmenden stammen überwiegend aus Großbetrieben, aber auch aus mittelgroßen Betrieben, wobei die Unternehmen zumeist einen Betriebsrat haben. Die durchschnittliche Beschäftigungsdauer beträgt 11,1 Jahre. Mehrheitlich liegen Vollzeitbeschäftigungen vor, anteilig aber auch Teilzeitbeschäftigungen. Schichtarbeit existiert kaum. Es überwiegt die fachliche Sachbearbeitung. Als Art der Tätigkeit dominieren wiederkehrende Tätigkeiten ebenso wie neue Aufgaben. Sowohl das schulische, als auch das berufliche Bildungsniveau sind hoch. Typ 2 befindet sich im jüngeren und

mehrheitlich im mittleren Erwerbsalter, das Durchschnittsalter beträgt 43,6 Jahre. Knapp zwei Drittel der Teilnehmenden des Typs 2 leben in einer Ehe/Partnerschaft, ein Drittel lebt mit Kindern im Haushalt. Ein Drittel der Teilnehmenden von Typ 2 ist Mitglied in einer Gewerkschaft. Vom Unternehmen finanzierte Weiterbildung existiert für die knappe Hälfte von Typ 3. 17,7 % ($n = 95$) der Teilnehmenden gehören diesem Typ an.

Typ 3 besteht ebenfalls aus Angestellten, die überwiegend weiblich sind. Ein deutlicher Schwerpunkt der Beschäftigungsbereiche existiert nicht, dennoch fällt die Industrie als geringer, aber präsenter Anteil auf. Die Teilnehmenden stammen mehrheitlich aus Großbetrieben, aber auch aus mittelgroßen Betrieben, überwiegend mit Betriebsrat. Die durchschnittliche Beschäftigungsdauer ist mit 17 Jahren eher hoch. Vollzeitbeschäftigungen stellen die Mehrheit, anteilig liegen auch Teilzeitbeschäftigungen vor. Schichtarbeit ist vorhanden, aber eher selten. Es überwiegt die fachliche Sachbearbeitung, gefolgt von Leitungstätigkeiten. Als Art der Tätigkeit dominieren wiederkehrende Tätigkeiten sowie neue Aufgaben. Das schulische Bildungsniveau von Typ 3 ist mittel bis hoch, das berufliche Bildungsniveau mittel. Die Teilnehmenden befinden sich im mittleren bis höheren Erwerbsalter, das Durchschnittsalter beträgt 46,8 Jahre. Die meisten Teilnehmenden leben in einer Ehe/Partnerschaft, der Anteil derer mit Kindern im Haushalt beträgt 42 %. Ein Drittel der Teilnehmenden von Typ 3 ist Mitglied in einer Gewerkschaft. Vom Unternehmen finanzierte Weiterbildung existiert für die knappe Hälfte von Typ 3. Dieser Typ stellt nach Typ 1 mit 27,9 % ($n = 150$) den quantitativ zweitgrößten Anteil der Teilnehmenden dar.

Typ 4 umfasst Beamtinnen und Beamte aus dem Öffentlichen Dienst. Die Teilnehmenden stammen mehrheitlich aus Großbetrieben, seltener aus mittelgroßen Betrieben. Fast alle Unternehmen verfügen über einen Betriebsrat. Sie befinden sich überwiegend in Vollzeitbeschäftigungsverhältnissen, Schichtarbeit existiert nur in Ausnahmefällen. Die durchschnittliche Beschäftigungsdauer ist mit 23,9 Jahren sehr hoch. Es überwiegt die fachliche Sachbearbeitung. Als Art der Tätigkeit dominieren wiederkehrende Tätigkeiten ebenso wie neue Aufgaben und ständig neue Aufgaben. Das Geschlechterverhältnis ist innerhalb des Typs ausgeglichen. Während das schulische Bildungsniveau mittel bis hoch ist, ist das berufliche Bildungsniveau niedrig oder hoch. Typ 4 befindet sich überwiegend im mittleren bis höheren Erwerbsalter, das Durchschnittsalter beträgt 48,8 Jahre. Die meisten Teilnehmenden des Typs 4 leben in einer Ehe/Partnerschaft, ein Drittel lebt mit Kindern im Haushalt. Knapp die Hälfte der Teilnehmenden ist Mitglied in einer Gewerkschaft. Vom Unternehmen finanzierte Weiterbildung existiert bei Typ 4 für gut die Hälfte der Teilnehmenden. Dieser Typ stellt mit 6,5 % ($n = 35$) den quantitativ kleinsten Anteil der Teilnehmenden dar.

Typ 5 setzt sich aus weiteren Teilnehmenden ohne regulären Bildungsurlaubanspruch zusammen und umfasst somit u. a. Rentnerinnen und Rentner, Erwerbslose sowie in einer schulischen oder universitären Bildungsform befindliche Teil-

nehmende. Dementsprechend deckt Typ 5 jüngere, mittlere, insbesondere aber auch ältere Altersklassen ab, das Durchschnittsalter beträgt 48,7 Jahre. Teilnehmende diesen Typs sind zu knapp zwei Drittel weiblich. Das schulische Bildungsniveau ist mehrheitlich mittel bis hoch, auch niedrige Bildungsabschlüsse existieren. Das berufliche Bildungsniveau ist breit gestreut. In Typ 5 leben die meisten Teilnehmenden in einer Ehe/Partnerschaft, ein Drittel lebt mit Kindern im Haushalt. Auswertungen zu den Kontextfaktoren Tätigkeit/Beschäftigung und Betrieb erfolgten für diesen Typ nicht. 17,5 % (n = 94) der Teilnehmenden wurden sachlogisch dem Typ 5 zugeordnet.

Zwischenfazit VII: Die grundlegende uni- und bivariate Beschreibung der Teilnehmendenstruktur wurde um eine multivariate Analyse ergänzt. Die unter Einbezug ausgewählter Individual- und Kontextfaktoren per statistischer Clusteranalyse gebildeten Bildungsurlaubstypen berücksichtigen die zuvor für Einzelmerkmale identifizierten Zusammenhänge mehrdimensional und bilden Strukturen der Weiterbildungspartizipation vielschichtig ab. Die Teilnehmendenstruktur im Bildungsurlaub kann so differenziert beschrieben werden.

Ergänzung um Aspekte zur subjektiven Logik

Mit der typenspezifischen Beschreibung der weiterbildungsbezogenen Merkmale *Teilnahmeentscheidung, Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsaktivität sowie (ausgewählte) Lern-Verwertungsinteressen* wurden über die individuellen und kontextuellen Merkmale hinaus Aspekte der subjektiven Logik in die kombinierte Abbildung von Konstellationen der Weiterbildungspartizipation einbezogen.

Typ 1 entscheidet sich knapp mehrheitlich allein für die Bildungsurlaubsteilnahme, überdurchschnittlich häufig aber auch gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen. Die Weiterbildungsaktivität von Typ 1 in den 24 Monaten vor der aktuellen Bildungsurlaubsteilnahme ist ausgewogen. Typ 1 umfasst somit sowohl weiterbildungsaktive als auch bis zur Bildungsurlaubsteilnahme im Referenzzeitraum weiterbildungsabstinente Personen. Typ 1 ist für den Bildungsurlaub etwas häufiger *Wiederholungstäterin bzw. -täter* als die Teilnehmenden insgesamt. Für Typ 1 sind Lern-Verwertungsinteressen in der Dimension zur beruflichen Tätigkeit eher weniger zutreffend. Dabei hat die Bildungsurlaubsteilnahme für Typ 1 mehrheitlich weder für die konkrete aktuelle Tätigkeit, noch für die langfristige berufliche Entwicklung und Etablierung eine hohe Relevanz mit direktem beruflichem Bezug. Allerdings wird Bildungsurlaub mehrheitlich als Ausgleich zur beruflichen Tätigkeit wahrgenommen. Lern-Verwertungsinteressen zur Dimension der differenziellen Lebenszusammenhänge jenseits der beruflichen Tätigkeit sind für Typ 1 in verschiedenartigen Perspektiven relevant. Trotz der nahezu vollständigen Einbindung von Typ 1 in die (erschöpfende) Schichtarbeit erreicht das konkret gesundheitsbezogen-stabilisatorische Item in der Tendenz vergleichsweise geringe Zustimmungswerte. Lern-Verwertungsinteressen im Bereich demokratischer Teilhabe sind für Typ 1 demgegenüber sehr bedeutsam (subjektive Logik), was auch mit dem überwiegen-

den Besuch politischer Bildungsveranstaltungen korrespondiert (institutionelle Logik). Stabilisierung erfolgt für Typ 1 vorrangig durch geistige, emanzipatorische Auseinandersetzung.

Typ 2 trifft die Entscheidung für die Bildungsurlaubsteilnahme weit überdurchschnittlich allein und in geringem Umfang mit Kolleginnen und Kollegen. Typ 2 zeichnet sich über eine sehr hohe vorherige Weiterbildungsaktivität in den 24 Monaten vor der aktuellen Bildungsurlaubsteilnahme aus (82 %) und hat somit eine (sehr) hohe Weiterbildungsaffinität. Die Mehrfachteilnahme am Bildungsurlaub entspricht mit knapp zwei Dritteln der durchschnittlichen Bildungsurlaubsaktivität aller Teilnehmenden. Die Lern-Verwertungsinteressen in der Dimension zur beruflichen Tätigkeit sind für Typ 2 heterogen mit leichter Tendenz zugunsten der Begründungen dieser Art. Auch die Mehrheit von Typ 2 fokussiert mit der Bildungsurlaubsteilnahme somit ein Gegengewicht zur beruflichen Tätigkeit. Für Typ 2 werden mit den ausgewählten Lern-Verwertungsinteressen zur Dimension der differenziellen Lebenszusammenhänge weitere Aspekte jenseits der beruflichen Tätigkeit sichtbar. Dominant sind die Auseinandersetzung mit einem schon lange interessierenden Thema und der persönliche Anlass. Bildungsurlaubsteilnahme erscheint für den hochqualifizierten Typ 2 diesbezüglich in besonderem Maß intentional. Heterogen positioniert sich Typ 2 zu Lern-Verwertungsinteressen mit Schwerpunkt Gesundheit sowie demokratischer Teilhabe.

Typ 3 entscheidet sich überwiegend allein für die Teilnahme, seltener mit Kolleginnen und Kollegen. Die Entscheidungsstruktur ähnelt jener der Teilnehmenden insgesamt. Typ 3 zeichnet eine leicht erhöhte vorherige Weiterbildungsaktivität in den 24 Monaten vor der aktuellen Bildungsurlaubsteilnahme aus. Typ 3 bildet die vorherige Bildungsurlaubsaktivität (in anderen Themenfeldern) der Teilnehmendenschaft insgesamt idealtypisch ab. Für Typ 3 sind Lern-Verwertungsinteressen mit Bezug zur beruflichen Tätigkeit aber auch zur langfristigen Entwicklung von Beruflichkeit heterogen ausgeprägt. Bildungsurlaub als Ausgleich zur beruflichen Tätigkeit trifft für gut die Hälfte der Teilnehmenden zu. Zur Dimension der differenziellen Lebenszusammenhänge jenseits der beruflichen Tätigkeit zeigen sich auch für Typ 3 differente Lern-Verwertungsinteressen. Die Auseinandersetzung mit einem schon lange interessierenden Thema bildet ein Fundament der Bildungsurlaubsteilnahme. Die Teilnahme ist auch für Typ 3 überwiegend situativ-intentional gerahmt. Mehrere Lern-Verwertungsinteressen sind uneindeutig ausgeprägt und treffen für einen Teil zu, für einen anderen Teil jedoch nicht.

Typ 4 entscheidet sich weitgehend allein für die Teilnahme (82 %), seltener mit jemandem aus dem privaten Umfeld. Die vorherige Weiterbildungsaktivität in den 24 Monaten vor der aktuellen Bildungsurlaubsteilnahme ist sehr hoch. Auch Typ 4 hat eine der Verteilung in der Teilnehmendenschaft insgesamt entsprechende Bildungsurlaubserfahrung in einem anderen Themenfeld. Für Typ 4 ist charakteristisch, dass Lern-Verwertungsinteressen in der Dimension zur beruflichen Tätigkeit sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. Insbesondere der Bezug zur aktuellen Tätig-

keit (allgemeine Arbeitsfähigkeit) ist heterogen. Zur Relevanz der Bildungsurlaubsteilnahme für die langfristige Entwicklung von Beruflichkeit verweist die Gesamtrendenz auf eine eher geringe Relevanz, aber ein gleichzeitiges Vorhandensein für einen Anteil der Teilnehmenden. Die Teilnahme von Typ 4 ist überwiegend situativ-intentional, die Auseinandersetzung mit einem schon lange interessierenden Thema steht im Fokus. Lern-Verwertungsinteressen im Bereich demokratische Teilhabe sind für Typ 4 demgegenüber ohne klare Tendenz: für einige Teilnehmende sind sie zutreffend, für andere unzutreffend. Auch zur Sorge für die eigene Gesundheit (Stabilisierung und Identität) existiert ein breites Antwortverhalten, jedoch mit leichtem Überhang in zustimmender Richtung.

Typ 5 entscheidet sich mehrheitlich allein, gefolgt von einem größeren Anteil derer, die sich entsprechend der Strukturen jenseits einer Erwerbstätigkeit gemeinsam mit jemandem aus dem privaten Umfeld entscheiden. Typ 5 verfügt über eine heterogene Ausprägung der vorherigen Weiterbildungsaktivität. Trotz seiner Sonderstellung verfügt Typ 5 über eine vorherige Bildungsurlaubserfahrung in einem anderen Themenfeld, die in der Verteilung mit jener der Teilnehmenden insgesamt übereinstimmt. Für Typ 5 sind Lern-Verwertungsinteressen in der Dimension zur beruflichen Tätigkeit in der Gesamtrendenz eher weniger zutreffend, was mit der Zusammensetzung des weitgehend nicht hauptberuflich erwerbstätigen Typs korrespondiert, aber insgesamt sind sie dennoch für einige Teilnehmende vorhanden. Die Auseinandersetzung mit einem schon lange interessierenden Thema ist für Typ 5 hoch relevant. Heterogen fällt die Verteilung zum Fokus demokratische Teilhabe aus: für einige Teilnehmende sind Aspekte demokratischer Teilhabe im Fokus, für andere nicht. Weniger bedeutsam für Typ 5 ist die gesundheitsbezogen-stabilisatorische Relevanz der Bildungsurlaubsteilnahme.

In folgenden **Bildungsbereichen** bewegen sich die Typen:

- Typ 1: 73,8 % Politisch, 22,0 % Allgemein, 4,3 % Beruflich
- Typ 2: 70,5 % Allgemein, 16,8 % Politisch, 12,6 % Beruflich
- Typ 3: 54,0 % Allgemein, 28,7 % Politisch, 17,3 % Beruflich
- Typ 4: 62,9 % Allgemein, 34,3 % Politisch, 2,9 % Beruflich
- Typ 5: 66,0 % Allgemein, 18,1 % Beruflich, 16,0 % Politisch

Zwischenfazit VIII: Die vorgelegte Typologie der Bildungsurlaubsteilnehmenden verdeutlicht und präzisiert unter Einbezug von Aspekten subjektiver Logik die Konstellationen der Weiterbildungspartizipation.

Resümee zur Untersuchungsfrage 2

Welche Typen von Teilnehmenden sind im Bildungsurlaub zu finden und wie unterscheiden sie sich?

Identifiziert werden konnten fünf Bildungsurlaubstypen:

- Typ 1: Männliche, mittelqualifizierte Vollzeit-Schichtarbeiter (n = 164)
- Typ 2: Hochqualifizierte Angestellte mittleren Alters (n = 95)

- Typ 3: Mittelqualifizierte Angestellte fortgeschrittenen Alters (n = 150)
- Typ 4: Beamtinnen und Beamte im Öffentlichen Dienst (n = 35)
- Typ 5: Weitere Teilnehmende (n = 94)

Es wurde deutlich, dass sich Typ 1 am stärksten von Typ 2 bis 4 unterscheidet und Typ 5 aufgrund seiner manuellen Zusammenstellung per Quasi-Cluster intern eher heterogen ist. Sichtbar wurde auch, dass sich die Typen bezogen auf mehrere Merkmale kaum unterscheiden. Übergreifend konnte gezeigt werden, dass sich Weiterbildungspartizipation situativ im Zusammenwirken a) individueller Merkmale, b) struktureller Kontextfaktoren sowie damit korrespondierender Gelegenheitsstrukturen, und c) subjektiver Begründungslogiken im Rahmen individueller Spielräume und subjektiver Sinn- und Bedeutungszuschreibungen konstituiert und dass Teilnehmende im Bildungsurlaub spezifische Konstellationen aufweisen.

9 Schlussbetrachtung

Abschließend wird die vorliegende Arbeit nun zusammengefasst (9.1) und in einem Ausblick werden Implikationen für Wissenschaft und Praxis abgeleitet (9.2), bevor eine Schlussbemerkung folgt (9.3).

9.1 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit widmete sich der Thematik „Weiterbildungspartizipation und Bildungsurlaubsteilnahme“ ausgehend von folgenden Argumenten:

1. *Grundlagenforschung*: In der bildungswissenschaftlichen Forschung fehlen zum einen differenzierte Erkenntnisse über die Teilnehmenden im Bildungsurlaub. Eine umfassende Theoretisierung steht aus, vorliegende theoretische und empirische Betrachtungen sind wenig systematisch. Zum anderen bietet der Fokus Weiterbildungspartizipation Anknüpfungspunkte für die theoretische Auseinandersetzung mit Bildungsurlaubs(nicht)teilnahme sowie Potenzial für differenzierte Analysen. Diese Studie zeigt theoretisch und empirisch, wie sich für den Bildungsurlaub (*als das Spezifische*) Weiterbildungspartizipation (*als das Allgemeine*) zwischen individuellen und kontextuellen Einflussfaktoren sowie die subjektive Logik betreffenden Merkmalen ausformt.
2. *Weiterbildungsmonitoring*: Die Ausprägung der Weiterbildungsbeteiligung im gesetzlich verankerten Bildungsurlaub erfährt im Weiterbildungsmonitoring zur Ebene des Individuums keine Beachtung. Einzelstudien der vorliegenden Art ergänzen die systematische Bildungsberichterstattung, indem sie Erkenntnisse zur Bildungsurlaubsteilnahme generieren und Anstöße für weitere Erhebungen und Analysen geben.
3. *Legitimation im Spannungsfeld divergierender Interessen*: Bildungsurlaub ist politisch wie praktisch umkämpft und muss als Freistellungsoption stetig neu legitimiert werden. Differenzierte theoretische Betrachtungen und empirische Erkenntnisse zur Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub leisten einen Beitrag zur Fundierung der Diskurse und zur Ausgestaltung des Rechtsanspruchs sowie des Formats unter Berücksichtigung des Stellenwerts in lebenslangen Lern- und Bildungsprozessen. Die umfassende theoretische Aufarbeitung inklusive der Anschlussfähigkeit an die Weiterbildungspartizipationsforschung insgesamt trägt dabei zum differenzierten Verständnis der Vielschichtigkeit von Weiterbildungspartizipation im Allgemeinen sowie im Rahmen von Bildungsurlaub im Speziellen bei.
4. *Evidenzbasierte Handlungsempfehlungen*: Die theoretische Grundlegung sowie empirisch fundierte Erkenntnisse infolge einer umfassenden Analyse der Bil-

dungsurlaubsteilnahme schaffen Anknüpfungspunkte für die *Weiterbildungsforschung* zu den Schwerpunkten Bildungsurlaub und Weiterbildungspartizipation (einzeln sowie in Kombination). Darüber hinaus bieten sie Anreize für die *Bildungspraxis* und *-politik* sowie für *Unternehmen* zur evidenzbasierten Gestaltung und Steuerung von Bildungsurlaub.

Das theoretische und empirische Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit zielte darauf, Strukturen und Konstellationen individueller, kontextueller und die subjektive Logik betreffender Merkmale auf die Konstitution von Weiterbildungspartizipation aus der Perspektive der Teilnehmendenforschung herzuleiten und abzubilden. Weiterbildungspartizipation sollte als komplexes Konstrukt begriffen, systematisch bearbeitet und für den Bildungsurlaub analysiert werden. Die Arbeit orientierte sich übergeordnet an der forschungsleitenden Fragestellung *In welchen Konstellationen formt sich Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub?* Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde erstens ein umfassender Theorieteil entwickelt und zweitens eine empirische Analyse für den Bildungsurlaub in Bremen forciert.

Der Theorieteil bildete ein eigenständiges Fundament, indem ein Beitrag zur Theoretisierung von Weiterbildungspartizipation sowie Forschungsaktivitäten in diesem Bereich einerseits sowie zum Bildungsurlaub andererseits geleistet und zugleich der empirische Zugang zur Erfassung von Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub vorbereitet wurde:

Ein heterogenes Praxis- und Diskursfeld, wie das der Weiterbildungspartizipation, erfordert eine Vergewisserung des abgebildeten Gegenstandes. Deshalb wurde in **Kapitel 2 Weiterbildungspartizipation** als allgemeiner Ansatzpunkt ausgehend vom Weiterbildungsverständnis unter Einbezug der sozio-historischen und bildungspolitischen Genese mit den Zugängen *Erwachsenenbildung – Individuum – Emanzipation* versus *Weiterbildung – System – Funktionalität* strukturell und semantisch hergeleitet (2.1). Weiterbildung wird in dieser Arbeit als übergeordneter Gesamtbegriff ausgelegt und *strukturell eng* auf non-formale Weiterbildungsaktivitäten eingegrenzt, was anschlussfähig an den Mehrheitsdiskurs der primär quantitativen Forschungen zur Weiterbildungsbeteiligung sowie funktional passend für die Analyse zum Bildungsurlaub ist. Die Termini zur Beteiligung an Weiterbildung wurden semantisch aufgearbeitet und *Weiterbildungspartizipation* (synonym verwendet: *-beteiligung, -teilhabe*) mit der Relation von Individuum und Gesellschaft hergeleitet sowie hierüber ein Beitrag zur Theoretisierung eines zentralen Grundbegriffs im Feld der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung geleistet: Weiterbildungspartizipation ist nicht nur Partizipation *an* Weiterbildung, sondern auch Partizipation *an* Gesellschaft *durch* Weiterbildung. Weiterbildungspartizipation ist potenziell auch gesellschaftliche Partizipation. Zwei Partizipationslinien geraten in den Blick: *Erstens* Mündigkeit, Handlungsfähigkeit, Emanzipation und Demokratisierung, *Sich-in-der-Welt-verstehen* (Ich-Welt-Relation) sowie gesellschaftliche Mitbestimmung und *-gestaltung* (emanzipatorische Partizipation). *Zweitens* die funktionale, qualifikationsorientierte Ausrichtung zur Realisierung von Lebenschancen im Sinne ökonomischer Zugangs- und Beteiligungsstrukturen (funk-

tionale Partizipation). Beide Linien haben eine individuelle (*Mikroebene*) und eine gesellschaftliche Ebene (*Makroebene*) zur Verortung von Weiterbildungspartizipation im Kontext lebenslangen Lernens.

Zur Darstellung des Forschungsstandes zur Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland folgte eine *forschungsbezogene Standortbestimmung* (2.2). Die Reflexion der Forschung wurde als notwendige Grundlagenbetrachtung wahrgenommen, da ebenso wenig wie eine übergreifende Theorie der Weiterbildungspartizipation auch keine Metatheorie der Weiterbildungspartizipationsforschung vorliegt. Mit der Darlegung der Genese der Weiterbildungspartizipationsforschung von der frühen Hörerforschung des 19./20. Jahrhunderts über Leit- und Einzelstudien im Zeitverlauf bis zum gegenwärtigen Weiterbildungsmonitoring wurde sichtbar, dass Forschungen zur Weiterbildungspartizipation ein Grundpfeiler und eine Konstante der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung sind. Die Datenlage zur Weiterbildungspartizipation konstituiert sich dabei als heterogenes und lückenhaftes Konglomerat. Es wurde eine Möglichkeit der Systematisierung von Erhebungen entwickelt und so erstens ein Beitrag zur Strukturierung von Daten und Forschungsergebnissen zur Weiterbildungspartizipation im Allgemeinen und für das Forschungsfeld Bildungsurlaub im Speziellen geleistet sowie zweitens mit der Systematisierungsform ein Baustein für eine Metatheorie der Weiterbildungsforschung geliefert. Gefragt wurde, a) was die jeweilige Erhebungsperspektive ist (horizontal: Individualbefragungen, Betriebsbefragungen, Anbieterstatistiken) und b) auf welcher Ebene zur Referenzkategorie Nation die Erhebung verortet ist (vertikal: supra-/international, national, intranational). Hierüber ließ sich der empirische Teil dieser Arbeit als intranationale Individualbefragung verorten.

Mit der Darlegung von Befunden zu zentralen Einflussfaktoren (2.3) wurde identifiziert, im Zusammenwirken welcher individuellen und kontextuellen Faktoren sich Weiterbildungspartizipation ausformt und welche Merkmale auch für die Analyse von Bildungsurlaubsteilnahme bedeutsam sind. Aufgegriffen wurden *soziodemografische Merkmale als Individualfaktoren* (Geschlecht, Bildungsstatus [Schul-/Berufsbildung], Alter, Migrationshintergrund) sowie *Tätigkeit/Beschäftigung* (Erwerbsstatus, Beschäftigungsumfang, Berufliche Stellung, Berufsposition und Art der Tätigkeit), *Betrieb* (Betriebsgröße, Branche/Wirtschaftszweig, betrieblicher Weiterbildungssupport), *Familie* und *Region/Raum als Kontextfaktoren*. Sichtbar wurde, dass Einflussfaktoren miteinander in Beziehung zu setzen sind und eine ausschließlich separierte Betrachtung für die Abbildung von Weiterbildungspartizipation nur begrenzt aussagekräftig ist. Mit dem Aufzeigen einer Soll-Ist-Diskrepanz der Weiterbildungsteilnahme erfolgte eine kritische Betrachtung zum Forschungsfeld, welche über die Bedeutung individueller Entscheidungsmomente zu subjektiven Begründungen (unter besonderer Berücksichtigung von Lern-Verwertungsinteressen) überleitete. Subjektive Begründungen bilden demnach ein weiteres Fragment in den *Konstellationen der Weiterbildungspartizipation*, indem sie sich im Rahmen individueller Spielräume und subjektiver Sinn- und Bedeutungszuschreibungen wechselseitig bedingt von individuellen Merkmalen und strukturellen Kontextfaktoren in Weiterbildungsentscheidungen

situativ ausformen. Weiterbildungspartizipation konstituiert sich entsprechend seiner veränderlichen Fragmente stetig neu.

In **Kapitel 3** erfolgte die umfassende Aufarbeitung zum Themenschwerpunkt **Bildungsurlaub** als das Spezielle. Da sowohl empirische Erkenntnisse als auch theoretische Auseinandersetzungen zur Weiterbildungspartizipation im Rahmen von Bildungsurlaub ein Desiderat darstellen, erfolgte in diesem Kapitel einerseits die umfassende grundagentheoretische Aufarbeitung und andererseits die systematische Darlegung von empirischen Befunden als systematische Bestandsaufnahme. Bildungsurlaub wurde zunächst (3.1) aus theoretischer Perspektive *charakterisiert* und in seiner Besonderheit skizziert, um die Analyse theoretisch zu fundieren, indem die definitorische Eingrenzung wesentlicher Merkmale erfolgte. Mit der Darstellung von Zielsetzungen von Bildungsurlaub im Spiegel der Weiterbildungspartizipation sowie von Bildungsurlaub(teilnahme) im Spannungsfeld der Legitimation wurden weiterführend die Bildungsurlaubsdiskurse aufgegriffen und mit individuumsnahem Bezug zum Schwerpunkt Weiterbildungspartizipation ausgeführt: Vier Linien von Begründungen und Zielsetzungen wurden ausformuliert: (1) demokratietheoretisch (Chancengleichheit, Mitbestimmung), (2) pädagogisch-didaktisch (Teilhabe am lebenslangen Lernen, mikrodidaktische Ausgestaltung), (3) arbeitsmarktpolitisch-ökonomisch, (4) gesundheitsbezogen-regenerativ-stabilisatorisch. Das Bewusstsein, dass Bildungsurlaubsteilnahme mehrdimensional begründbar (und kritisierbar) ist, trägt hier zum Verstehen des Themenfeldes Weiterbildungspartizipation für den Bildungsurlaub bei. So wurde auch gezeigt, dass Bildungsurlaub(teilnahme) im Spannungsfeld der Legitimation verstärkt auf politisch-ökonomischer Ebene hinterfragt wird, wobei ein zentrales Argument der antizipierte (fehlende) Nutzen für die Arbeitgebenden ist. Mit der Aufarbeitung wurde zugleich sichtbar, dass Bildungsurlaub als integratives Format verschiedene inhaltliche Perspektiven und Begründungslinien bzw. Ziele vereint, was positiv auszulegen ist.

Anschließend folgte die Darstellung gegenwärtiger *rechtlicher Grundlagen* des *Bildungsurlaubs in Deutschland* (3.2) unter Einbezug der verschiedenen Landesgesetze zum einen und übergreifender Gemeinsamkeiten zum anderen, da es sich bei dem mit Rechtsanspruch versehenen Format Bildungsurlaub nicht um ein bundesweit gleichermaßen etabliertes Instrument handelt. Als strukturierend für die Bildungsurlaubsteilnahme wurden insbesondere Differenzen bezogen auf Anspruchsberechtigte, Anspruchsumfang, Bildungsbereiche und betriebsbezogene Regelungen sichtbar. Diese führen zu unterschiedlichen Rahmenbedingungen für Weiterbildungspartizipation im Kontext der Bildungsurlaubs-, Bildungsfreistellungs- und Bildungszeitgesetze. Uneinheitlich ausgestaltete Landesgesetze evozieren so differente Partizipationsmöglichkeiten. Divergierende Teilnahmequoten werden somit anteilig durch die Spezifika des jeweils geltenden Gesetzes (mit-)getragen, wenngleich die Gesetzgebung nur ein Kriterium in der Gemengelage vielschichtiger Einflussfaktoren auf die Beteiligungsquote ist.

Mit der systematischen Darlegung von *Forschungen und empirischen Befunden zur Bildungsurlaubs(nicht)teilnahme* (3.3) wurde der Forschungsstand zum Fokus die-

ser Arbeit i. e. S. aufgearbeitet. Die Problematik der Datenlage zur Weiterbildungspartizipation im Allgemeinen als heterogenes und lückenhaftes Konglomerat gilt auch für den Bildungsurlaubsbereich im Speziellen, hier potenziell auf Ebene der Individuen, Betriebe und Einrichtungen angesiedelt. Die Abbildung von *Teilnahmequoten* bzw. *Quoten der Inanspruchnahme des Rechtsanspruchs* wurde mit einer kritischen Einordnung verbunden, um aufzuzeigen, warum eine undifferenzierte, einfache Quote als Indikator zur Messung von Bildungsurlaubsbeteiligung unzureichend ist. Weiterbildungspartizipation ist vielschichtig und facettenreich, hat verschiedene Einflussgrößen und benötigt auch für den Bildungsurlaubsbereich eine umfassende Betrachtung, um Konstellationen der Weiterbildungspartizipation abzubilden und die Relevanz des Formats für die individuelle Weiterbildungsbeteiligung empirisch belegen oder revidieren zu können. Eine einfache Teilnahmequote oder die Abbildung einzelner basaler Merkmale (z. B. Geschlecht, Alter, Branche) sind nicht hinreichend. Mit den weiteren *Erkenntnissen zur Teilnahme am Bildungsurlaub* erfolgte die systematische Darlegung von Befunden zur Teilnahme aus 50 Jahren Bildungsurlaubsforschung, u. a. systematisiert nach der in Kapitel 2.3 für den Fokus Weiterbildungspartizipation festgelegten Unterteilung in Individualfaktoren und (verschiedene) Kontextfaktoren sowie unter Einbezug der subjektiven Begründungslogik (soweit die Forschungen dies zuließen). Auch die *Ursachen für die Nicht-Inanspruchnahme* wurden umfänglich dargelegt, da aufgrund der im Kontrast zur Weiterbildungsbeteiligung insgesamt konstant geringen Wahrnehmung des Bildungsurlaubformats zu eruieren war, welche allgemeinen und welche bildungsurlaubsspezifischen Faktoren einen negativen Einfluss haben. Sichtbar wurden auch für den Bildungsurlaub Individual- und Kontextfaktoren sowie die subjektive Logik als Determinanten, in deren Zusammenspiel sich Weiterbildungspartizipation in emanzipatorischer und funktionaler Dimension ausformt. Mit dem gewählten Fokus wurden die theoretische Auseinandersetzung und die nachfolgende empirische Analyse der Bildungsurlaubsteilnahme anschlussfähig zur Weiterbildungspartizipationsforschung gehalten.

Zur Einordnung der vorgelegten Studie und Kontextualisierung der Thematik unter regionalen Aspekten waren Kenntnisse zum *Untersuchungsraum Bremen* notwendig. In *Kapitel 4* wurden deshalb regionale Gegebenheiten und Strukturen sowie die Bildungsurlaublandschaft inklusive ausgewählter Erkenntnisse zur Bildungsurlaubsteilnahmestruktur dargelegt, um die Anlage der Studie und die spätere Auslegung der Ergebnisse vor dem Hintergrund des regionalen Bezugsrahmens einzubetten.

Erstens wurde zu Beginn des Kapitels *Bremen als Bundesland/Region* (4.1) auf Basis struktureller Daten zu Lage, Größe und räumlicher Struktur und ihrer Bedeutung für die Erfassung von Weiterbildungspartizipation in Bremen abgebildet sowie ausgewählte Befunde zu Bevölkerung, Erwerbstätigkeit und Beschäftigungsstruktur als Referenzgrößen charakterisiert. Dabei erwies sich Bremen aufgrund seiner geografisch, territorial und räumlich, aber auch den Weiterbildungssektor betreffend, greifbaren Struktur als sehr gut für quantitative Erhebungen und Analysen geeignet.

Mit der Beschreibung von *Bildungsurlaub in Bremen* (4.2) erfolgte zweitens die Annäherung an den zuvor identifizierten Kontextfaktor Weiterbildungssystem vor Ort. Zum Verstehen der Weiterbildungspartizipation im Rahmen von Bildungsurlaub in Bremen unter regional-weiterbildungsbezogenen Gesichtspunkten wurden Träger und Einrichtungen der bremischen Bildungsurlaubslandschaft überblicksartig aufgenommen, das bremische Bildungsurlaubsangebot im Erhebungsjahr skizziert und die Bildungsurlaubsteilnahmestruktur in Bremen abgebildet. Es wurde deutlich, dass Bremen ein Urgestein des Bildungsurlaubs ist. Die Bildungsurlaubsquote ist bei gleichzeitig unterdurchschnittlicher Weiterbildungsbeteiligung überdurchschnittlich. Zudem ist Bildungsurlaub in Bremen weniger selektiv als die Weiterbildung vor Ort insgesamt. Bildungsurlaub erscheint als Erfolgsmodell der bremischen Weiterbildung. Deutlich wurde mit der landesspezifischen Betrachtung auch, dass die Tiefe der Erkenntnis aufgrund der in den Anbieterstatistiken für Teilnahmefälle erfassten Einzelmerkmale (Geschlecht, Bildungsstatus, Alter, Erwerbsstatus und Berufliche Stellung, Beschäftigungsbereich) begrenzt ist.

Drittens erfolgte mit dem Aufgreifen der *gesetzlichen Grundlagen zum Bildungsurlaub in Bremen* (4.3) die zusammenfassende Darlegung des Bremischen Bildungsurlaubsgesetzes (BremBUG; bis 2017) unter Berücksichtigung der Änderung zum Bremischen Bildungszeitgesetz (BremBZG; seit 2017) sowie unter punktuelltem Einbezug des Bremischen Weiterbildungsgesetzes (WBG), um die landesspezifische Gesetzeslage transparent abzubilden. Die gesetzlichen Grundlagen zum Bildungsurlaub in Bremen sind sehr individuumsnah ausgestaltet, realisieren ein breites Bildungsverständnis, entwickeln den Bildungsurlaubsbereich mit der kompetenzorientierten Ausrichtung innovativ weiter und schaffen für das Individuum breite Optionen für Weiterbildungspartizipation.

Am Beispiel des Bildungsurlaubs mit seinem hohen Grad der Landesspezifik wurde in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit einer differenzierten intranationalen Forschung und Bildungsberichterstattung besonders deutlich. Regionale Auswertungen liefern spezifische Bilder der Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsteilnahme. Die gleichzeitige Orientierung an verallgemeinerbaren Kategorien und Indikatoren ermöglicht dabei eine potenzielle Vergleichbarkeit, weshalb für diese Arbeit mit der Zuschneidung von Weiterbildungspartizipation eine enge Orientierung an den Diskursen und Standards der Weiterbildungspartizipationsforschung insgesamt erfolgte. Im Konglomerat der vielfältigen Daten und Erhebungen bewegt sich eine Forschung der vorliegenden Art auf intranationaler Ebene jedoch stets im Kontinuum kleinteiliger Regionalspezifik und übergreifender Indikatorik.

Auf Basis der theoretischen Grundlagen und des Forschungsstandes wurde in **Kapitel 5** das *empirische Forschungsdesiderat* zusammengefasst: Die systematische und differenzierte quantitative uni- und bivariate Beschreibung der Teilnehmendenstruktur im Bildungsurlaub inklusive einer quantitativen Typenbildung zur Abbildung von Konstellationen der Weiterbildungspartizipation stand aus und beschrieb sowohl in der bildungswissenschaftlichen Grundlagenforschung als auch in der Bildungsberichterstattung als Teil des (intra-)nationalen Weiterbildungsmonitorings eine For-

schungslücke. Mit den vier zu Beginn dieses Kapitels erneut abgebildeten Argumenten wurde verdeutlicht, warum die Beforschung von Weiterbildungspartizipation und Bildungsurlaubsteilnahme gewinnbringend ist. Weiter ausformuliert wurden in Kapitel 5 der Forschungsgegenstand, das empirische Erkenntnisinteresse und die Zielsetzung. Auch die forschungsleitende Fragestellung **In welchen Konstellationen formt sich Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub?** wurde mit ihren *Teilfragen* konkretisiert: Welche Teilnehmendenstruktur ist im Bildungsurlaub vorzufinden? Welche Adressatinnen und Adressaten werden erreicht? Welche Konstellationen der identifizierten Einflussfaktoren lassen sich für die Teilnehmenden im Bildungsurlaub identifizieren? Werden Segregationsmuster sichtbar, und wenn ja, welche? Als *Untersuchungsfragen* wurden die folgenden aufgeworfen: Welche Merkmale weisen die Teilnehmenden im Bildungsurlaub auf? Welche Typen von Teilnehmenden sind im Bildungsurlaub zu finden und wie unterscheiden Sie sich?

In **Kapitel 6** wurde schließlich unter Berücksichtigung der theoretischen und empirischen Rahmung ein Raster zur quantitativen Analyse von Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub entwickelt. Ausgangspunkt der Analyse war, dass sich Weiterbildungspartizipation (*als allgemeiner Ansatzpunkt*) im Zusammenwirken individueller Merkmale, struktureller Kontextfaktoren und subjektiver Begründungslogiken im Rahmen individueller Entscheidungs- und Handlungsspielräume über Weiterbildungsentscheidungen konstituiert (vgl. 2.4). Zusammengeführt mit den Spezifika von Bildungsurlaub (*als spezifisches Untersuchungsfeld*) gingen fünf für Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub besonders relevante und in dieser *quantitativen* Studie abbildbare Kategorien mit jeweils zugeordneten Submerkmalen in das Analyseraster ein: (1) Individualfaktoren: soziodemografische Merkmale, (2) Kontextfaktor: Familie, (3) Kontextfaktor: Tätigkeit/Beschäftigung, (4) Kontextfaktor: Betrieb, (5) Subjektive Logik: weiterbildungsbezogene Merkmale. Der im Theorieteil aufgenommene Kontextfaktor Region/Raum fand explizit keinen Eingang in das Schema, floss jedoch implizit in die gesamte Analyse ein, indem die Landesspezifika Bremens als Rahmung in der theoretischen Basis, im Forschungsdesign und in der Auslegung der Ergebnisse berücksichtigt wurden.

In **Kapitel 7** erfolgte im Sinne des angestrebten forschungssensiblen Vorgehens die umfassende Erläuterung des *Forschungsdesigns*, um den empirischen Ansatz der Studie transparent und nachvollziehbar zu halten. Im Sinne der vertikalen und horizontalen Systematisierung von Erhebungen zur Weiterbildungsbeteiligung bildet die vorliegende Studie eine quantitative Individualbefragung auf intranationaler Ebene (Landesebene). Grundlegenden Aspekten des methodischen Zugangs inklusive einer Kurzcharakterisierung sowie der Angliederung der Studie an das Verbundprojekt folgte die Erläuterung der *Datenerhebung*, mit den Teilaspekten Konstruktion des Erhebungsinstruments, Pretest, Stichprobenziehung, Durchführung der Erhebung, Rücklauf und Datenbereinigung sowie in diesem Zusammenhang *Anmerkungen zur Datenlage und Repräsentativität*. Befragt wurde eine Stichprobe von $n = 561$ Teilnehmenden schriftlich per Fragebogen in den per Klumpenstichprobe zufällig ausgewählten Bildungsurlaubsveranstaltungen. Als *Verfahren der Datenauswertung* wurden

grundlegend die uni- und bivariate Auswertung, sowie vertiefend die Typenbildung verbunden mit dem multivariaten Analyseverfahren Clusteranalyse vorgestellt. Das Datenmaterial wurde per SPSS analysiert.

Mit der Darstellung der empirischen Befunde folgte in **Kapitel 8** der Ergebnisteil. Eingeleitet wurde mit einer Vorbemerkung zur Wahrnehmung der Befragung seitens der Teilnehmenden. Es folgte die uni- und bivariate *Auswertung der Teilnehmendenmerkmale* in Form einer Darstellung sowie Verortung der Ergebnisse entlang der im Analyseraster zusammengefassten Kategorien. Anschließend wurden die Ergebnisse der *Clusteranalyse zur Teilnehmendenstruktur* in Form einer ersten Abbildung der gefundenen Cluster und ihre Beschreibung als Bildungsurlaubstypen sowie ausgewählter Aspekte der subjektiven Logik nach Typen dargelegt sowie die Ergebnisse ebenfalls verortet. Abschließend wurden die Ergebnisse zusammengefasst und die *Untersuchungsfragen beantwortet*: Die Teilnehmendenstruktur im Bildungsurlaub wurde auf Basis vielfältiger Merkmale differenziert abgebildet. Sichtbar wurden diverse Zusammenhänge der Einzelmerkmale untereinander. Identifiziert wurden vier Bildungsurlaubstypen der Teilnehmenden im Bildungsurlaub als Ergebnis der Clusteranalyse, ergänzt um einen fünften, sachlogisch gebildeten Typus:

- Typ 1: Männliche, mittelqualifizierte Vollzeit-Schichtarbeiter
- Typ 2: Hochqualifizierte Angestellte mittleren Alters
- Typ 3: Mittelqualifizierte Angestellte fortgeschrittenen Alters
- Typ 4: Beamtinnen und Beamte im Öffentlichen Dienst
- Typ 5: Weitere Teilnehmende.

Die Typologie der Bildungsurlaubsteilnehmenden verdeutlicht und präzisiert die Konstellationen der Weiterbildungspartizipation und spiegelt auffallend idealtypisch die auf Basis der vorliegenden Einzelbefunde erwartete Teilnehmendenschaft im Bildungsurlaub gruppenförmig wider.

Das aktuelle **Kapitel 9** rundet die Arbeit als Schlussteil ab.

9.2 Ausblick: Implikationen für Wissenschaft, Praxis, Unternehmen und Politik

Ausblicksartig werden nun für den Fokus Weiterbildungspartizipation und Bildungsurlaubsteilnahme Implikationen für Wissenschaft (9.2.1), Praxis (9.2.2), Unternehmen (9.2.3) und Politik (9.2.4) angeführt, die sich aus der vorliegenden Arbeit *neu ergeben* und/oder einen *besonderen Bezug zur Teilnehmendenperspektive* haben (zu weiteren bildungsurlaubsspezifischen Handlungsempfehlungen siehe Robak et al. 2015, S. 387 f.; Pohlmann 2018, S. 242–245).

9.2.1 Wissenschaft: Impulse für die Weiterbildungs(partizipations)- und Bildungsurlaubsforschung sowie die Bildungsberichterstattung²⁸³

a) Weiterbildungspartizipationsforschung

- Die „Reflexion und Systematisierung der eigenen Forschungsaktivitäten“ (Ludwig 2008, S. 105) ist ein kontinuierliches Desiderat und erfordert forschungssensible Vorgehensweisen. Das *Konglomerat der Daten in der Weiterbildungs(partizipations)forschung bedarf einer systematischen Einordnung*. Einerseits erscheinen metatheoretische Betrachtungen hierfür geeignet, andererseits sind die Forschenden selbst gefordert, ihre Forschungsaktivitäten von Grund auf transparent und sensibel einzuordnen.
- *Einflussfaktoren der Weiterbildungspartizipation* sind isoliert nur begrenzt aussagekräftig, weshalb verstärkt Analysen anzustreben sind, die mehrere Determinanten miteinander in Beziehung setzen und ihre Relationen zueinander offenlegen. Die Systematisierung von Einflussfaktoren in Individual- und verschiedene Kontextfaktoren sowie Aspekte zur subjektiven Logik trägt dabei zum Verständnis der Einflussdimensionen bei.
- Die Dimensionen der in dieser Arbeit abgebildeten *Konstellationen der Weiterbildungspartizipation* sind nicht erschöpfend. Nur angedeutet wurden beispielsweise in Anlehnung an Wittpoth (2011) die Kontextfaktoren Weiterbildungssystem und Raum. *Weitere Einflussgrößen* sind zu eruieren und als mess- und kombinierbare Indikatoren für Erhebungen auszudifferenzieren.
- Zur Beschreibung individueller Weiterbildungspartizipation inklusive Aspekten der subjektiven Logik ist die *Kombination quantitativer und qualitativer Methoden* aussichtsreich. Ferner sind Betrachtungen im *Längsschnitt* anzustreben, um Veränderungen im individuellen Konstellationsgefüge abbildbar zu machen.
- Um einer „Inhaltsleere“ von Teilnahmequoten (Käpplinger, Kulmus & Haberzeth 2013, S. 12) zu begegnen, sind *Weiterbildungsaktivitäten in Relation zu Themen und Inhalten* zu setzen. Die Verbindung individueller und institutioneller Perspektiven erscheint in diesem Zusammenhang vielversprechend, um (möglicherweise) differente Logiken aufzudecken.
- Die in dieser Arbeit ausgeklammerten *informellen Lernprozesse* sind als Lernaktivitäten in die Konstellationen der Weiterbildungspartizipation einzubetten.
- Die *Typenbildung* erweist sich als erkenntnisreiches Verfahren für die Weiterbildungspartizipationsforschung. Auch hierbei ist die Kombination quantitativer und qualitativer Forschungszugänge anzustreben: „Quantitativ gewonnene Realtypen können durch qualitative Studien exakter beschrieben werden und sich durch Überspitzung zentraler Merkmale einer idealtypischen Darstellung annähern“ (Schmidt-Hertha & Tippelt 2011, S. 29).

²⁸³ Entsprechend der Anlage der vorliegenden Arbeit sind die Implikationen für die Wissenschaft besonders umfangreich und beziehen sich sowohl auf den Fokus Weiterbildungspartizipation im Allgemeinen, als auch auf Bildungsurlaub im Speziellen, inklusive konkreter Forschungsdesiderate.

- *Wissenschaftliche Weiterbildungsforschung* und *Bildungsberichterstattung* sind weiterhin eng miteinander zu verzahnen, um ein adäquates, disziplinär fundiertes und erkenntnisreiches Weiterbildungsmonitoring sicherzustellen. Nur fachwissenschaftlich einschlägige Akteurinnen und Akteure der Erwachsenenbildung und Weiterbildung verfügen über eine angemessene Expertise zur Abbildung und Einordnung von Lern- und Bildungsprozessen im Erwachsenenalter vor dem Hintergrund vielfältiger theoretischer Diskurse und einer langjährigen Forschungstradition zur Weiterbildungsteilnahme.
- *Evidenzbasierung* darf aus wissenschaftlicher Perspektive kritisch hinterfragt, nicht aber pauschal angeprangert und boykottiert werden, sondern ist vielmehr konstruktiv und auch für die Interessen von Bildungspraxis und -forschung auszulegen. Im Interesse der Verzahnung von Wissenschaft und Praxis kann Evidenzbasierung so – in einer nicht negativen Auslegung von Steuerung – bewusst fruchtbar gemacht werden, beispielsweise indem, wie mit dieser Arbeit gezeigt, die teilnehmendenbezogene Reichweite von Bildungsurlaub per differenzierter Abbildung der Teilnehmendenstruktur messbar wird und eine Basis für nachfolgende Entscheidungen, etwa zur Teilnehmendenakquise, entsteht.
- Die intranationale Bildungsberichterstattung sowie regionale Einzelstudien bewegen sich im *Kontinuum kleinteiliger Regionalspezifität und übergreifender Indikativität*. Das Konglomerat heterogener Daten zur Weiterbildungspartizipation wird dabei zur zusätzlichen Herausforderung, die es stetig zu bewältigen gilt.
- Berichtsförmige Darstellungen einerseits sowie komplexe Studien andererseits bewegen sich im *Spannungsfeld von wissenschaftlichem Anspruch, methodologischer Komplexität und praxisnahem Transfer*. Für zumeist ergebnisorientierte Berichte ist es erforderlich, den methodischen Prozess transparent zu halten und die Resultate kritisch einzuordnen, damit gewonnene Ergebnisse, beispielsweise Teilnahmequoten, nicht isoliert als Endprodukt wahrgenommen werden. Zugleich brauchen insbesondere Akteurinnen und Akteure jenseits der Wissenschaft zusätzlich einfache Darstellungen und Zusammenfassungen.
- Entgegen einer *Erfassung von nicht berufsbezogener Weiterbildung* als Ausschlussdiagnose ist wünschenswert, diesen Bereich in seiner Vielfalt ebenso eigenständig als allgemeinbildend diagnostizier- und zuordnungsfähig zu machen, wie berufsbezogene Weiterbildung, da die Erfassung als „Restkategorie“ eine negative Signalwirkung für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung insgesamt impliziert.

b) Bildungsurlaubsforschung

- Eine einfache und uneinheitlich berechnete *Bildungsurlaubsquote* ist unzureichend, um die Relevanz des Formates als Partizipationsoption zu bewerten. (Ver-)Urteilungen einzig auf Basis der verfügbaren Quoten sind fahrlässig. Für eine angemessene Abbildung der Bildungsurlaubsteilnahme braucht es erstens eine regelmäßige Erfassung aussagekräftiger Indikatoren im Rahmen der Bildungsberichterstattung sowie zweitens Analysen der wissenschaftlichen Weiterbildungsforschung zur Ergänzung der Erkenntnisse inklusive der theoretischen Einordnung.

- Die in dieser Arbeit umgesetzte differenzierte Betrachtung von Weiterbildungspartizipation und Bildungsurlaubsteilnahme bildet einen ersten Zugang zur umfassenden Darlegung der Teilnehmendenstruktur und -perspektive inklusive einer Einordnung. Diese *Basis* gilt es zu nutzen und *für weitere Forschungen* fortzuentwickeln.
- Das Konglomerat der Datenlage zur Weiterbildungspartizipation gilt auch für den spezifischen Bereich des Bildungsurlaubs. Zugleich ist die Teilnehmenden-/ Adressatenforschung für den Bildungsurlaub nicht nur lückenhaft, sondern eher inselartig. Die Herausforderung besteht somit in der *anschlussfähigen Integration differenter Bildungsurlaubsforschungen in die ebenfalls differente Weiterbildungs(partizipations)forschung*. Anzustreben ist, im Konglomerat der heterogenen Datenlage kein weiteres unpassendes Puzzlestück zu erzeugen.
- Anbieterstatistiken, aus denen sich die meisten regelmäßigen Daten zur Teilnehmendenstruktur im Bildungsurlaub speisen, blenden Nicht-Teilnehmende per definitionem gänzlich aus. Teilnehmendenbefragungen wie die vorliegende sind selten. Um aussagekräftige Ergebnisse zu *Hemmnissen und Schranken der Bildungsurlaubsteilnahme* zu erzielen, braucht es zusätzlich Adressatinnen- und Adressatenforschungen, die auch die Nicht-Teilnehmenden systematisch, qualitativ und quantitativ befragen. Nur so lässt sich das individuelle Entscheidungsmoment im interdependenten Verhältnis der Logik der Struktur und der Logik des Subjektes rekonstruieren und (Nicht-)Teilnahme erklären.
- Um offenzulegen, welche Individualfaktoren und Kontextfaktoren sowie die ihnen jeweils zugeordneten Merkmale je für sich einen größeren oder kleineren Einfluss auf die Bildungsurlaubs(nicht)teilnahme haben, sind repräsentative Befragungen der (adressierten) Bevölkerung, beispielsweise äquivalent zur Anlage des AES, und multivariate *Regressionsanalysen* erforderlich.
- Das *Neben- und Miteinander von Bildungsurlaub und Weiterbildung* insgesamt ist weiterführend zu analysieren. Um Unterschiede der Teilnehmendenstruktur empirisch zu erklären, bedarf es hierbei gezielter Forschungen zum Verhältnis von Weiterbildungs- und Bildungsurlaubs(nicht)teilnahme. Dabei sind auch Übergänge von Teilnehmenden aus dem Bildungsurlaub in andere Weiterbildungsformen zu analysieren, um herauszufinden, ob sich Bildungsurlaubsteilnahme als Einstieg in die Weiterbildung insgesamt bewährt.
- Bildungsurlaub muss als Teil der *intranationalen Bildungsberichterstattung* der Länder mehrdimensional Berücksichtigung finden. Zu diskutieren ist die Option, landesübergreifend einen Grundkatalog von Merkmalen, ergänzt um landesspezifische Komponenten in Anlehnung an die Landesgesetze und -statistiken, zu erfassen.
- Insbesondere mit Blick auf eine potenzielle Berichtspflicht zum Bildungsurlaub und die damit einhergehende Auswertung ist die *Zusammenarbeit von Wissenschaft und Bildungspolitik zum Fokus Bildungsurlaub* unumgänglich.

9.2.2 Praxis: Anreize für Planung, Gestaltung und Beratung

- Anbieterseitig ist ein *breites Bildungsverständnis* in der Planung von Bildungsurlaub mitzudenken. Akteurinnen und Akteure der Bildungspraxis sind dafür zu sensibilisieren, dass die institutionelle, an Förderstrukturen orientierte Weiterbildungslogik nicht deckungsgleich zur subjektiven Logik der Adressatinnen und Adressaten ist. Speziell für den Bildungsurlaub kann über die genuin geforderte, integrative Verbindung von allgemeinen, politischen und beruflichen Bildungsdimensionen ein umfassender Bildungsbegriff realisiert werden, der sowohl emanzipatorische als auch funktionale Partizipationsoptionen einschließt.
- Empirische Befunde verweisen auf eine geringere Selektivität des Bildungsurlaubs gegenüber der Weiterbildung insgesamt. Dieses Potenzial gilt es anbieterseitig zu nutzen, indem, wie in der Anfangsphase der 1970er-/1980er-Jahre, verstärkt *Bildungsurlaubsveranstaltungen für (bildungs-)benachteiligte Zielgruppen* konzipiert werden.
- Bildungsurlaubsveranstaltungen haben ein hohes Einzelvolumen; es handelt sich um eine besonders *lernintensive Weiterbildungsform*. Dies ist vor dem Hintergrund der Notwendigkeit von Lernzeiten bei zunehmend konkurrierenden Zeitdimensionen für das Individuum hoch relevant, da die Bildungsurlaubsteilnahme automatisch impliziert, dass ein erhöhtes Stundenvolumen für Lern- und Bildungsaktivitäten reserviert ist. Für die Bildungspraxis ergibt sich die *Chance, intensive Lehr-/Lern-Settings zu konzipieren* und den Bildungsauftrag umfassend zu realisieren.
- Ebenso wie für die Weiterbildung insgesamt gefordert (vgl. Leber & Möller 2007, S. 25) sind für den Bildungsurlaub in besonderem Maß *familienfreundliche Angebote* zu konzipieren. Erstens sind Angebote mit Kinderbetreuungsoptionen auszuweiten. Zweitens sind zeitlich an die örtlich vorherrschenden Betreuungsangebote angepasste Formate zu offerieren, z. B. reine Vormittagsangebote, was insbesondere für in Teilzeit Beschäftigte attraktiv ist, die parallel Kinderbetreuungspflichten haben. Je nach Bundesland bedarf es hierfür auch gesetzlicher Änderungen zur Ermöglichung eines geringeren Unterrichtsvolumens pro Tag, weshalb ein Austausch von Praxis und Politik zu forcieren ist.
- In Bremen ermöglicht die Öffnung im BremBZG zugunsten nicht-organisierter Lernmöglichkeiten die *innovative Fortentwicklung von Bildungsurlaubsveranstaltungen* und die *Integration neuer Lehr-/Lernformen* (beispielsweise den Einsatz digitaler Lernplattformen). Dieses Potenzial für meso- und mikrodidaktische Planungs- und Gestaltungsprozesse gilt es zu nutzen.
- Aus praxisorientierter Perspektive ist in Zusammenarbeit mit der Wissenschaft zu eruieren, inwiefern für *Anerkennungen als Bildungsurlaub* auch nicht-organisierte Settings und Lernformen, beispielsweise über das Vorliegen der Intentionalität des Lernens, oder potenziell erwerbbarer Kompetenzen prospektiv erfassbar sind.
- *Informations- und Beratungsangebote* zum Bildungsurlaub sind zu stärken und über Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu verbreiten.

9.2.3 Unternehmen: Anerkennung, Ausgestaltung förderlicher Strukturen und Unterstützung der Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub

- *Bildungsurlaub ist als Partizipationsinstrument* zur Teilhabe an lebensbegleitenden Lern- und Bildungsprozessen wahrzunehmen. Die Teilnahme an Bildungsurlaubsveranstaltungen ist nicht nur für das Individuum positiv, sondern auch für den Betrieb bzw. das Unternehmen zuträglich. Indem ein breites Bildungsverständnis anerkannt wird – Bildung ist nicht nur berufliche Bildung – geraten vielfältige Bildungsaspekte in den Blick, die für das arbeitnehmende Individuum unterschiedliche Dimensionen bedienen. Den Unternehmen wird nahegelegt, eine breite Auslegung von Bildung zum einen und die Realisierung von ebenso breiten Bildungschancen im Bildungsurlaub zum anderen anzuerkennen und vor diesem Hintergrund vom mehrdimensionalen, *beidseitigen Nutzen der Bildungsurlaubsteilnahme* der Arbeitnehmenden zu profitieren.
- Notwendig ist in diesem Zusammenhang auch ein *weiterbildungs- und speziell bildungsurlaubsförderliches Klima* im Betrieb bzw. Unternehmen. Die eigenen Strukturen und Praktiken sind zu hinterfragen und auf förderliche sowie hemmende Elemente für (betriebliche) Weiterbildungspartizipation zu prüfen. Beispielsweise gerät in den Blick, ob trotz vorliegendem Weiterbildungssupport im Unternehmen bestimmte Arbeitnehmendengruppen ausgeschlossen werden (z. B. Schichtarbeitende). Hier gilt es auszuloten, ob Bildungsurlaub eine Alternative ist, die auch unternehmensseitig mitgedacht werden kann.
- Unternehmensseitig sind Optionen zur *Ermöglichung längerer Auszeiten zu Bildungszwecken* zu ermitteln. Denkbar ist die Sammlung von zeitlichen Ansprüchen über Bildungs- und Lernzeitkonten in Verbindung mit der Freistellung per Bildungsurlaub zur Schaffung längerer Zeitfenster. Auch Kombinationen in Nähe zur Form des Sabbaticals sind zu prüfen.
- *Kritisch* zu betrachten sind arbeitgebendennahe *Versuche, dem arbeitnehmenden Individuum indirekt einen Teil seines Bildungsurlaubsanspruchs zu entziehen*. Mit einer wie in Bremen von der Fraktion der FDP angeführten Forderung (Drucksache 19/802), die Hälfte der Dauer der anerkannten Bildungsveranstaltung durch andere arbeitsfreie Zeit auszugleichen (siehe ähnlich bereits implementiert im Saarländischen Bildungsfreistellungsgesetz, § 3 SBFG), wird der rechtlich abgesicherte Freiraum für Bildung beschnitten und in einer Form angetastet, die abzulehnen ist.

9.2.4 Politik: Ausgestaltung rechtlicher Rahmenbedingungen, Forschungsförderung und Berichtswesen

- Mit der Novellierung des BremBUG zum BremBZG erfolgte ein *Vorstoß zur innovativen Weiterentwicklung des Formats Bildungsurlaub* und der *Modernisierung der Bildungsfreistellung* unter Einbezug empirisch fundierter Erkenntnisse. Bildungszeit als neue Begrifflichkeit erscheint angemessen und semantisch tragfähig für die zukünftige Ausgestaltung des gesetzlichen Anspruchs. Mit der Öffnung zugunsten nicht organisierter Lernprozesse bestreitet das Land Bremen neue

Wege, die politikseitig auch über Förderlogiken und die Bereitstellung von Infrastrukturen bedacht werden müssen.

- Uneinheitlich ausgestaltete Landesgesetze führen zu differenten Partizipationsmöglichkeiten. Die Ermöglichung von *Partizipationsoptionen per Freistellungsgesetz* endet dabei aufgrund der Arbeitskräftemobilität nicht an der Landesgrenze. Trotz weitgehender Übereinstimmungen der Landesgesetze sind Differenzen in der Gesetzgebung kritisch zu hinterfragen.
- Die *Rahmenbedingungen von Forschung* folgen zunehmend Förderlinien/-programmen und weiteren finanziellen Möglichkeiten der Förderung mit spezifischen Zuschnitten und Interessen der fördernden Akteurinnen und Akteure sowie standardisierten Vorgaben. Darüber hinaus steigen die forschungsmethodischen Ansprüche, was mit einer grundsätzlichen Professionalisierungstendenz im Forschungsbereich einhergeht. Vor diesem Hintergrund ist die Politik aufgefordert, für die Weiterbildungsforschung im Allgemeinen, aber auch für die Bildungsurlaubsforschung im Speziellen Förderstrukturen sicherzustellen, welche eine hochwertige und intensive Forschung ermöglichen, ohne inhaltlich einschränkend zu wirken. Nur unter dieser Voraussetzung können forschungsseitig Erkenntnisse gewonnen werden, welche eine Evidenzbasierung politischer Entscheidungen erlauben.
- Anzustreben ist ein *regelmäßiges Berichtswesen*. Landesspezifische Datenerhebungen, beispielsweise im Dreijahresrhythmus zugunsten einer höheren Datenqualität (über umfassendere Daten) und Verwertbarkeit (durch längere Handlungszeitfenster; vgl. Grotluschen und Kubsch 2008b, S. 37), hätten das Potenzial, die Teilnehmendenstruktur im Bildungsurlaub differenziert abzubilden und für die Praxis erkenntnisreich zu sein. Die Politik ist aufgefordert, die Berichterstattung finanziell sicherzustellen.
- Trotz föderalstaatlicher Struktur sind *vergleichbare Berichtspflichten und -formen der Länder* zum Bildungsurlaub zu fokussieren.
- *Landesübergreifende Gremien* speziell zum Bildungsurlaub, jenseits der KMK, könnten den Austausch zu landesspezifischen Erfahrungen, Entwicklungen und Potenzialen des Bildungsurlaubs vorantreiben und Best-practice-Formen der gesetzlichen Gestaltung und praktischen Umsetzung unter Einbezug von Praxisakteurinnen und -akteuren zur Diskussion stellen.

9.3 Schlussbemerkung

Zuletzt runden fünf Aspekte die Intention der vorliegenden Arbeit ab:

Daten zur Weiterbildungspartizipation als heterogenes Konglomerat

Forschungen zur Weiterbildungspartizipation sind ein Grundpfeiler und eine Konstante der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Dabei ist die Datenlage zur Weiterbildungspartizipation im Allgemeinen ein heterogenes und lückenhaftes Konglomerat. Erforderlich sind die strukturelle Ordnung und Systematisierung der Erhe-

bungen und Daten sowie ein reflexiver und forschungssensibler Umgang mit ihnen. Die Datenlage zum Bildungsurlaub im Speziellen ist nicht nur lückenhaft, sondern inselartig, und ebenso systematisierungs- und reflexionswürdig. Anzustreben sind an die Weiterbildungs(partizipations)forschung anschlussfähige Forschungen und Theoretisierungen, wie in dieser Arbeit per umfassendem Theorieteil umgesetzt.

Konstellationen der Weiterbildungspartizipation

Weiterbildungspartizipation ist mehrdimensional und facettenreich. Sie konstituiert sich *situativ* im Zusammenwirken a) *individueller Merkmale*, b) *struktureller Kontextfaktoren* sowie damit korrespondierender *Gelegenheitsstrukturen* und c) *subjektiver Begründungslogiken* im Rahmen individueller Spielräume und subjektiver Sinn- und Bedeutungszuschreibungen. Diese Konstellationen sind in den Blick zu nehmen, indem Individualfaktoren und Kontextfaktoren systematisiert und in Verbindung mit der subjektiven Logik betrachtet werden. Weiterführend geht damit die Forderung der Anwendung quantitativer *und* qualitativer Methoden einher.

Zur Auslegung von Bildungsurlaub: Offenheit statt Engführung

Wenngleich Bildungsurlaubsteilnahme für das Individuum berufsbezogen angelegt sein *kann*, steht eine verstärkt *arbeitgebenden*zentrierte Auslegung konträr zur Grundidee des Bildungsurlaubs. Eine (noch) stärkere Konzentration auf das Berufliche, welches auch bei gegenwärtig bestehender Offenheit den im Trend *institutionell* steigenden Bereich im Bildungsurlaub darstellt, käme einer engen Zuschneidung gleich. Nahegelegt wird deshalb die Orientierung an einem breiten Bildungsbegriff, der allgemeine, politische *und* berufliche Bildung in allen Facetten integrativ mitdenkt und sowohl funktionale als auch emanzipatorische Partizipationsoptionen einschließt, was der ursprünglichen Auslegung von Bildungsurlaub entgegenkommt.

Austausch zum Bildungsurlaub als Quadrolog

Bildungsurlaub kann nur gelingen, wenn die beteiligten Akteurinnen und Akteure in einen vertieften Austausch gehen. Hier gilt es, die Debatten der 1970er-Jahre zu reaktivieren, zu modernisieren und über Konsequenzen für die rechtliche und praktische Ausgestaltung von Bildungsfreistellungsoptionen zu verhandeln. Der Dialog von Wissenschaft, Praxis und Politik, welcher häufig nur als Dialog zwischen je zwei Akteurinnen oder Akteuren der Triade geführt wird (vgl. Robak & Käßlinger 2015), muss für den Bildungsurlaubsbereich ausgeweitet werden zu einem Quadrolog zwischen den Akteurinnen und Akteuren aus Politik, Wissenschaft, Praxis und Unternehmen.

Bildungsurlaub als Teil der Bildungsberichterstattung und Weiterbildungspartizipationsforschung

Anzustreben ist eine angemessene Abbildung des Bildungsurlaubs in der Bildungsberichterstattung, insbesondere *intranational* (auf Länderebene) wie auch national zusammengeführt. Eine Teilnahmequote genügt nicht; ferner ist das Konglomerat

der vorhandenen Datenzugänge aufzuschlüsseln und für Folgerhebungen aufeinander abzustimmen. Auch über quantitative sowie qualitative Einzelstudien der grundlagenbezogenen Weiterbildungsforschung gilt es, den Bildungsurlaubsbereich stärker in den Blick zu nehmen. Diese Forderung impliziert auch, dass die (Nicht-)Inanspruchnahme von Bildungsurlaub vor dem Hintergrund theoretischer Diskurse, politischer Rahmenbedingungen, individueller, betrieblicher und gesellschaftlicher Anforderungen sowie bildungswissenschaftlicher Normativität reflektiert und diskutiert wird. Hierfür liefert die vorliegende Arbeit mit der umfassenden theoretischen Aufarbeitung und Verortung sowie empirischen Weiterführung vielfältige Anknüpfungspunkte.

*Analysen zur Weiterbildungspartizipation sind vielfältig,
potenzielle Analysen zum Bildungsurlaub ebenfalls.*

Literaturverzeichnis

- Ambos, I. & Schiersmann, C. (1994). *Weiterbildung von Frauen in den neuen Bundesländern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ambos, I., Koschek, S. & Martin, A. (2016). *Öffentliche Weiterbildungsförderung von Teilnehmenden. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2015*. Bonn. Verfügbar unter: https://wbmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20160405.pdf (Zugriff am 19.08.2020).
- Arbeitnehmerkammer Bremen (Hrsg.) (2012). *Bericht zur Lage der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im Land Bremen 2012*. Bremen: Arbeitnehmerkammer Bremen.
- Arbeitnehmerkammer Bremen (2013). *Statistischer Jahresbericht 2013*. Bremen: Arbeitnehmerkammer Bremen.
- Arnold, R. & Schiersmann, C. (2004). Entwicklungstrends im Weiterbildungsbereich. In M. Baethge, K.-P. Buss & C. Lanfer (Hrsg.), *Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/ Lebenslanges Lernen* (S. 33–66). Berlin: BMBF.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv Media.
- Axmacher, D. (1990). *Widerstand gegen Bildung: zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* (14. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2018). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* (15. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (2004). *Der ungleiche Kampf ums lebenslange Lernen*. Münster: Waxmann.
- Bahn Müller, R. & Fischbach, S. (2003). *Betriebliche Weiterbildungspraxis und Erwartungen an den Qualifizierungstarifvertrag. Ergebnisse der Befragung von Personalmanagern und Betriebsräten der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württembergs*. Tübingen: Universität.
- Barz, H. (2010). Adressatenforschung. In R. Arnold, N. Sigrid & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl, S. 10). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Barz, H. & Tippelt, R. (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1 und 2*. Bielefeld: wbv Media.
- Bayerischer Landtag (2013). *Vorgangsmappe für die Drucksache 16/16319 „Bildungsfreistellung in Bayern gesetzlich ermöglichen“: Dringlichkeitsantrag 16/16319 vom 10.04.2013, Beschluss des Plenums 16/16376 vom 11.04.2013, Plenarprotokoll Nr. 123 vom 11.04.2013*. Verfügbar unter: <https://www.bayern.landtag.de/webangebot2/Vorgangsmappe?wp=16&typ=V&drsnr=16319&intranet=#pagemode=bookmarks> (Zugriff am: 04.01.2017)

- Bayerischer Landtag (2017). *Drucksache 17/18210 vom 19.09.2017*. Verfügbar unter: https://www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP17/Drucksachen/Basisdrucksachen/0000012000/0000012481.pdf (Zugriff am: 22.03.2019).
- Bayerischer Landtag (2018). *Drucksache 17/20974 vom 27.02.2018*. Verfügbar unter: https://www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP17/Drucksachen/Folgedrucksachen/0000014500/0000014780.pdf (Zugriff am: 22.03.2019).
- Beer, U. (1978). *Bildungsurlaub. Erhebungen – Konzeptionen – Regelungen*. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bd. 126. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Behringer, F. & Schönfeld, G. (2014). Schwerpunktthema: Lernen Erwachsener in Deutschland im europäischen Vergleich. In Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (S. 381–413). Bielefeld: wbv Media.
- Behringer, F. & Schönfeld, G. (2017). Nutzen non-formaler Weiterbildung. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 117–133). Bielefeld: wbv Media.
- Behringer, F., Jansen, A. & Schönfeld, G. (2015). *Erhebung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Kurzfassung der Projektbeschreibung*. Verfügbar unter: https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/at_78148.pdf (Zugriff am: 22.03.2019).
- Behringer, F., Forbrig, D., Kaufmann, K., Kuper, H., Reichart, E., Schönfeld, G. & Widany, S. (2016). Datenlage zur Weiterbildung. In: H. Kuper, F. Behringer & J. Schrader (Hrsg.), *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland – Eine Expertise* (S. 28–58). Bonn: BIBB.
- Bellmann, L. (2003). *Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland*. Bielefeld: wbv Media.
- Bellmann, L., Krekel, E. M. & Stegmaier, J. (2010). Aus- und Weiterbildung: Komplemente oder Substitute? Zur Bildungsbeteiligung kleinerer und mittlerer Betriebe in Deutschland. *REPORT*, 01/2010, 41–54.
- Benesch, T. (2013). *Schlüsselkonzepte zur Statistik. die wichtigsten Methoden, Verteilungen, Tests anschaulich erklärt*. Wiesbaden: Springer.
- Bernstein, N., Grauer, R. & Guth, W. (1993). *Qualifizierung durch Bildungsurlaub. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung von Arbeitnehmern und Arbeitgebern zu Möglichkeiten, Einschätzungen und Wirkungen von Arbeitnehmerweiterbildung*. Köln: VHS.
- Bilger, F. (2005). *Berichtssystem Weiterbildung (BSWI) – Bezugsjahr 1979. Datenbeschreibung*. München: TNS Infratest.
- Bilger, F. (2006). Migranten und Migrantinnen – eine weitgehend unbekanntes Zielgruppe in der Weiterbildung. Empirische Erkenntnisse und methodische Herausforderungen. *REPORT*, 02/2006, 21–31.
- Bilger, F. (2011). Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund. Ein nach wie vor wenig erforschtes Feld. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 4/2011, 353–360.

- Bilger, F. & Käpplinger, B. (2017). Barrieren für die Bildungsbeteiligung Erwachsener. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 265–275). Bielefeld: wbv Media.
- Bilger, F. & Kuper, H. (2013a). Trendvergleich: Teilnahme und Aktivitäten. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 2635). Bielefeld: wbv Media.
- Bilger, F. & Kuper, H. (2013b). Weiterbildungssegmente: Teilnahme und Aktivitäten. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 36–49). Bielefeld: wbv Media.
- Bilger, F. & Kuper, H. (2013c). Zeit für Weiterbildung. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 50–59). Bielefeld: wbv Media.
- Bilger, F. & Strauß, A. (2015a). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey*. – AES Trendbericht (im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung). Bonn: BMBF.
- Bilger, F. & Strauß, A. (2015b). *Weiterbildung in Niedersachsen 2014*. München: TNS-Infra-test. Verfügbar unter: https://www.mwk.niedersachsen.de/download/96506/Weiterbildung_in_Niedersachsen_2014.pdf. (Zugriff am: 22.03.2019).
- Bilger, F. & Strauß, A. (2017). Beteiligung an non-formaler Weiterbildung. In: F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 25–55). Bielefeld: wbv Media.
- Bilger, F., Behringer, F. & Kuper, H. (2013). Einführung. In: F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 13–23). Bielefeld: wbv Media.
- Bilger, F., Gnahs, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland – Resultate des Adult Education Survey 2012*. Bielefeld: wbv Media.
- Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H. & Schrader, J. (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Bielefeld: wbv Media.
- Bilger, F., Öztürk, H., Reiter, S. & Strauß, A. (2018). *Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse der erweiterten Erhebung des Adult Education Survey (AES-Migra 2016)*. Berlin: BMBF.
- Böhler, W. (1984). *Betriebliche Weiterbildung und Bildungsurlaub. Versuch eines Integrationskonzeptes unter Einbeziehung des funktionalen Aspektes des Bildungsurlaubs für das Unternehmen und seine Mitarbeiter*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2003). Typenbildung. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 162–166). Opladen: Leske + Budrich.
- Bolder, A., Hendrich, W., Nowak, D. & Reimer, A. (1994). *Weiterbildungsabstinenz. 1. Makrostrukturen und Bedingungen von Weiterbildungsteilnahme und -abstinenz in Deutschland 1993*. Köln. Verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/einrichtungen/bawb/wba1.pdf>. (Zugriff am: 22.03.2019).

- Born, A. (2011). Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 231–241). Wiesbaden: VS.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (5. vollst. überarb. u. aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bremer, H. (1999). *Soziale Milieus und Bildungsurlaub*. Hannover: agis Texte.
- Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Weinheim/München: Juventa.
- Bremes, H.-E. (1998). Bildungsurlaub – eine pädagogische Insel? In V. Fischer, G. Krug & B. Menke (Hrsg.), *Die Rückkehr der sozialen Frage. Zur Aktualität politischer Bildung* (S. 89–105). Taunus: Wochenschau Verlag.
- Bremische Bürgerschaft (2016): *Drucksache 19/253 vom 21.01.16*. Verfügbar unter: <http://www.bremische-buergerschaft.de/dokumente/wp19/land/drucksache/D19L0253.pdf> (Zugriff am: 22.03.2019).
- Bremische Bürgerschaft (2016): *Drucksache 19/802 vom 27.10.16*. Verfügbar unter: https://www.bremische-buergerschaft.de/drs_abo/2016-10-28_Drs-19-802_e2a95.pdf (Zugriff am: 22.03.2019).
- Briedis, K. & Rehn, T. (2011). Welchen Einfluss hat Weiterbildung auf den beruflichen Aufstieg von Hochschulabsolventen? *Beiträge zur Hochschulforschung*, 4/2011, 58–83.
- Brock, A. & Görs, D. (1975). Zur Situation und Interessender Industriearbeiter. In D. Kuhlenskamp (Hrsg.), *Didaktische Modelle für den Bildungsurlaub* (S. 270–323). Grafenau: Lexika.
- Brödel, R. (2003a). Wandel funktionaler Begründungen von Bildungsurlaub. In P. Ciupke, B. Faulenbach, F.-J. Jelich & N. Reichling (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945* (S. 423–430). Essen: Klartext.
- Brödel, R. (2003b). Neue Chancen für die Erwachsenenbildung, Trotz leerer Kassen und der Krise des Bildungsurlaubs. *Erziehung und Wissenschaft in Niedersachsen*, 10/2003, 25–27.
- Brödel, R., Olbrich, J. & Schmitz, E. (1981). *Wissenschaftliches Gutachten für die Planungskommission des Kultusministers Nordrhein-Westfalens „Inhalte, Methoden und Organisation des Bildungsurlaubs“: Recurrent Education und Bildungsurlaub*. Berlin: FU.
- Brödel, R., Buschmeyer, H., Jütting, D. H. & Niggemann, W. (1982). *Bildungsurlaub in Nordrhein-Westfalen. Forschungsbericht der Wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprogramm Bildungsurlaub*. Essen: Landeszentrale für politische Bildung.
- Brosius, F. (2013). *SPSS 21*. Heidelberg u. a.: mitp.

- Brüning, G. & Kuwan, H. (2002). *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Media.
- Bundesarbeitsgericht (1999): Urteil zum Aktenzeichen: 9 AZR 381/98 vom 18.05.1999. Verfügbar unter: https://judicialis.de/Bundesarbeitsgericht_9-AZR-381-98_Urteil_18.05.1999.html (Zugriff am: 07.01.2017).
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2018). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Barbara Budrich. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2018.pdf (Zugriff am: 22.03.2019).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006). *Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Bonn/Berlin.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey. AES-Trendbericht*. Bonn: BMBF.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey. AES-Trendbericht*. Bonn: BMBF.
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle (2013): *Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten*. Verfügbar unter: https://www.dqr.de/media/content/DQR_Handbuch_01_08_2013.pdf (Zugriff am: 21.08.2020).
- Busse, G. & Heidemann, W. (2012). *Betriebliche Weiterbildung. Betriebs- und Dienstvereinbarungen. Analyse und Handlungsempfehlungen*. Frankfurt am Main: Bund.
- Däubler-Gmelin, H. (1975). *Bildungsurlaub für Arbeitnehmer. Ein Weg zur Verwirklichung des Grundrechts auf Bildung?* Bremen: Universität.
- Der Spiegel (2019): *Endlich Bildungsurlaub!* Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/wirtschaft/service/weiterbildung-arbeitnehmer-haben-recht-auf-bildungsurlaub-a-1269190.html> (Zugriff am: 21.08.2020).
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960). *Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen „Zur Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung“*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat. (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart.
- Deutscher Bundestag (2011): *Drucksache 17/4786 vom 16.02.2011, Umsetzung des ILO-Übereinkommens 140 über den bezahlten Bildungsurlaub*. Verfügbar unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/047/1704786.pdf> (Zugriff am: 22.03.2019).
- DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2014). *Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2014*. Bielefeld: wbv Media.
- DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2017): *Daten/Kennzahlen zur Teilnahme in der Weiterbildung (wb.fakten)*. Verfügbar unter: https://www.die-bonn.de/weiterbildung/wb_fakten/teilnahme/kennzahlen.aspx#fn2 (Zugriff am: 22.03.2019).
- DGB – Deutscher Gewerkschaftsbund (1966). ... denn sie müssen gebildet sein. *Aufwärts: Jugendzeitschrift des Deutschen Gewerkschaftsbundes*, 12, 16 f.

- DGB Sachsen (2018): *PM 21/2018 – DGB Sachsen startet Kampagne zu Bildungszeit: Ziel ist ein Bildungsfreistellungsgesetz für Sachsen nach der Landtagswahl 2019 (21.09.2018)*. Verfügbar unter: <https://sachsen.dgb.de/presse/++co++2cbcf726-bd6a-11e8-9908-52540088cada> (Zugriff am: 22.03.2019).
- Dieckmann, B. (2010). Erwachsenenbildungs- /Weiterbildungsforschung – Forschungsmethoden. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 85–88). Stuttgart: Klinkhardt.
- Diekmann, A. (2005). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt.
- Dobischat, R. & Düsseldorf, K. (2003). Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Chancengleichheit und sozialem Zwang. Die Unabwendbarkeit beruflicher Weiterbildung und deren Bedeutungszuwachs in den 1980er und 1990er Jahren. In P. Ciupke, B. Faulenbach, F.-J. Jelich & N. Reichling (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945* (S. 431–442). Essen: Klartext.
- Dobischat, R., Fischell, M. & Rosendahl, A. (2015). *Einführung in das Recht der Weiterbildung*. Wiesbaden: VS.
- Döring, N. (2013). Zur Operationalisierung von Geschlecht im Fragebogen: Probleme und Lösungsansätze aus Sicht von Mess-, Umfrage-, Gender- und Queer-Theorie. *GENDER*, 2/2013, 94–113.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (5. Auflage)*. Wiesbaden: Springer.
- Dörner, O. (2012). Zum Sinn von Nichtbeteiligung an Weiterbildung. In B. Schäffer, M. Schemmann & O. Dörner (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Kontext. Theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative. Festschrift zum 60. Geburtstag von Jürgen Wittpoth* (S. 113–124). Bielefeld: wbv Media.
- Dörner, O. & Schäffer, B. (2015). Erwachsenenbildungsforschung und Forschungsmethoden. In J. Dinkelaker & A. v. Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 280–287). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ebner von Eschenbach, M. & Ludwig, J. (2015). Relationaler Raum und soziale Positionierung. Eine epistemologische Reflexion zu Bildung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 67–78). Bielefeld: wbv Media.
- Ecarius, J. & Schäffer, B. (2018). *Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Eckert, T. (2011). Methoden und Ergebnisse der quantitativ orientierten Erwachsenenbildungsforschung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (S. 263–278). Wiesbaden: VS.
- Eckert, T. & Schmidt, B. (2007). *Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland*. Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten. Verfügbar unter: https://www.ratswd.de/download/RatSWD_RN_2007/RatSWD_RN_03.pdf (Zugriff am 19.08.2020).

- Eckert, T. & Schmidt-Hertha, B. (2011). Weiterbildungsverhalten verschiedener Generationen. In T. Eckert, A. v. Hippel, M. Pietraß & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Bildung der Generationen* (S. 413–425). Wiesbaden: VS.
- Eisermann, M., Janik, F. & Kruppe, T. (2014). Weiterbildungsbeteiligung – Ursachen unterschiedlicher Teilnahmequoten in verschiedenen Datenquellen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 03/2014, 473–495.
- Eisewicht, P. (2018). Schreibtischarbeit. In N. Burzan & R. Hitzler. *Typologische Konstruktionen. Prinzipien und Forschungspraxis* (S. 16–32). Wiesbaden: VS.
- Enders, K. & Reichart, E. (2010). Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2010* (S. 127–153). Bielefeld: wbv Media.
- Europäische Kommission. (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. SEK (2000) 1832*. Brüssel.
- Europäische Kommission (2002). *Bericht über die Qualitätsindikatoren für das Lebenslange Lernen in Europa. Fünfzehn Qualitätsindikatoren*. Brüssel.
- Eurostat (2016). *Classification of learning activities (CLA) Manual 2016 edition*. Verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/7659750/KS-GQ-15-011-EN-N.pdf> (Zugriff am: 07.01.2017).
- Faulbaum, F., Prüfer, P. & Rexroth, M. (2009). *Was ist eine gute Frage? Die systematische Evaluation der Fragenqualität*. Wiesbaden: VS.
- Faulstich, P. (1981). *Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M.: Diesterweg Sauerländer.
- Faulstich, P. (1996). Bildungsfreistellung als Chance arbeitsorientiert-politikbezogenen Lernens. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1/1996, 52–58.
- Faulstich, P. (Hrsg.) (2002). *Lernzeiten. Für ein Recht auf Weiterbildung*. Hamburg: VSA.
- Faulstich, P. (2006). Zeit zum Lernen öffnen. Bildungsurlaub und zeitgemäße Strategien kompetenzorientierter Arbeitszeitverkürzung. In K. Meisel & C. Schiersmann. *Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Ekkehard Nuissl von Rein zum 60. Geburtstag* (S. 233–245). Bielefeld: wbv Media.
- Faulstich, P. & Schmidt-Lauff, S. (2000a). Lernchancen durch ‚Time-Sharing‘ und ‚Finanz-Splitting‘. *Personalwirtschaft*, 10/2000, 74–78.
- Faulstich, P. & Schmidt-Lauff, S. (2000b). Lernzeitstrategien im betrieblichen Kontext. *BWP*, 4/2000, 18–22.
- Faulstich, P. & Gnahn, D. (2005). *Weiterbildungsbericht Hessen*. Frankfurt am Main.
- Faulstich, P. & Bayer, M. (Hrsg.) (2006). *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung*. Hamburg: VSA.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung*. Weinheim: Beltz.
- Feld, T., Schemmann, M. & Seitter, W. (2016). *Weiterbildungsbericht Hessen 2015*. Verfügbar unter: <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/weiterbildungsbericht.pdf> (Zugriff am: 07.01.2017).

- Fleige, M. (2011). *Evaluationsbegriffe in der Weiterbildungsforschung. Terminologie, Definitionen und Verwendungen in Handlungsfeldern im deutschsprachigen Raum in interdisziplinärer Perspektive*. Arbeitsbericht Nr. 2. Verfügbar unter: http://www.effekte-projekt.de/Effekte-Arbeitsbericht%20No_%202.pdf (Zugriff am: 07.01.2017).
- Fleige, M. (2013). ‚Nutzen‘ religiöser Erwachsenenbildung aus erwachsenenpädagogischer Perspektive. Erwachsenenpädagogische Reflexionen und Hypothesen. In A. Rösener (Hrsg.), *Was bringt uns das? Vom Nutzen religiöser Bildung für Individuum, Kirche und Gesellschaft* (S. 35–5)2. Münster: Waxmann.
- Fleige, M. (2015). Nutzenvorstellungen von Teilnehmenden in beruflichen und erwerbsbiographischen Übergangssituationen. Befunde aus zwei Untersuchungen. In A. Schmidt-Lauff, H. v. Felden & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, Institutionelle und individuelle Übergänge*. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE) 2014 (S. 203–214). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Fleige, M. (2020 i. V.). *Nutzenorientierungen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Bildungswissenschaftliche Modellierungen und qualitativ-empirische Analysen* (Habilitationsschrift).
- Fleige, M., Gieseke, W. & Robak, S. (2015). *Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen*. Bielefeld: wbv Media.
- Fleige, M., Zimmer, V., Lücker, L. & Thom, S. (2015). *Diversität und Weiterbildung in Bremen und Bremerhaven*. Bonn.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) (2019): *Lohnt sich Bildungsurlaub?* Verfügbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/die-karrierefrage/wie-fuer-sie-bildungsurlaub-lohnenswert-wird-16521570.html?premium=ox75boaa9af8b4bc281ae991a03ced46c4> (Zugriff am: 21.08.2020).
- Friebe, J. (2010). *Weiterbildung älterer im demografischen Wandel – Deutsche und internationale Perspektiven*. REPORT, 03/2010, 54–63.
- Friebe, J., Schmidt-Hertha, B. & Tippelt, R. (2014). *Kompetenzen im höheren Lebensalter: Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL)*. Bielefeld: wbv Media.
- Friebel, H. (2006). Bildung im Lebenszusammenhang – doing gender. *WSI Mitteilungen*, 3/2006, 144–149.
- Friebel, H. (2008). *Die Kinder der Bildungsexpansion und das ‚Lebenslange Lernen‘*. Augsburg: Ziel.
- Friebel, H. (2009). Die „Kinder“ der Bildungsexpansion. Berufliche Qualifikation, Erwerbsarbeit und Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 4/2009, 345–354.
- Friebel, H. (2012). Weiterbildung in der postedukativen Gesellschaft? *REPORT*, 02/2012, 15–29.
- Friebel, H. (2014). Geschlecht, Elternschaft und Weiterbildungsteilnahme. *Erziehungswissenschaft*, 25 (2014) 48, 129–142.
- Friebel, H., Epskamp, H., Knobloch, B., Montag, S. & Toth, S. (2000). *Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“*. Opladen: Leske + Budrich.

- Fromm, S. (2010). *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 2: Multivariate Verfahren für Querschnittsdaten*. Wiesbaden: VS.
- Früchtel, F., Cyprian, G. & Budde, W. (2010). *Sozialer Raum und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS.
- Gabriel, S. (2014). Industriearbeit im Land Bremen. Struktur, Bedeutung und Entwicklung des verarbeitenden Gewerbes im Land Bremen. In Arbeitnehmerkammer Bremen (Hrsg.), *Bericht zur Lage der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im Land Bremen. Bericht zur Lage 2014* (S. 32–37). Bremen: Arbeitnehmerkammer Bremen.
- Gensicke, M. & Bilger, F. (2013). *Weiterbildung in Schleswig-Holstein. Schlussbericht*. München: TNS-Infratest. Verfügbar unter: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/W/weiterbildung/Downloads/AES_Schlussbericht.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Zugriff am: 07.01.2017).
- Gieseke, W. (1990). Zur Notwendigkeit und zu den Hindernissen von empirischen pädagogischen Realanalysen. In Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.), *Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft* (S. 71–77). Frankfurt am Main: Pädag. Arbeitsstelle.
- Gieseke, W. (1992). Pädagogische Realanalysen durch Perspektivverschränkungen. Ein Beitrag zur Lehr- und Lernforschung in Erwachsenenbildungseinrichtungen. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2 (1992) 1, 10–16.
- Gieseke, W. (2009). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: wbv Media.
- Gieseke, W. (2010). Perspektivverschränkung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2., überarb. Aufl., S. 238 f.). Bad Heilbrunn.
- Gieseke, W. (2010). Portale zur Kultur: Zur Theorie und Empirie der kulturellen Erwachsenenbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 3/2010, 31–34.
- Gieseke, W., Opelt, K., Stock, H. & Börjesson, I. (2005). *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. Münster: Waxmann.
- Giesinger, J. (2011). Bildung als öffentliches Gut und das Problem der Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (2011) 3, 421–437.
- Gillen, J., Elsholz, U. & Meyer, R. (2010). *Soziale Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier 191 der Hans-Böckler-Stiftung*. Düsseldorf: HBS.
- Gnahn, D. (2008). „Weiterbildung“ und „adult learning“ – deutsche und europäische Begriffswelten. In D. Gnahn, H. Kuwan & S. Seidel (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2. Berichtskonzepte auf dem Prüfstand* (S. 25–34). Bielefeld: wbv Media.
- Gnahn, D. (2011). Berichts- und Informationssysteme zur Weiterbildung und zum Lernen Erwachsener. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*, 7 (S. 279–292). Wiesbaden: VS.
- Gnahn, D. & Reichart, E. (2014). Weiterbildung – Begriffe, Datenlage und Berichtssysteme. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014* (S. 11–24). Bielefeld: WBV.

- Gnahn, D., Hetmeier, H.-W., Kühn, A., Schmidt, N., Weiß, C. & Wolf, R. (2009). Auf dem Wege zu einem kommunalen Bildungsmonitoring. In BMBF (Hrsg.), *Zukunft (der) Weiterbildung* (S. 97–108). Bielefeld: wbv Media.
- Görs, D. (1978). *Zur politischen Kontroverse um den Bildungsurlaub – politische, ökonomische und didaktische Bedingungen*. Köln: Bund.
- Grauer, R., Hüser, H. & Klier, W. (1996). Teilnehmerstruktur, Teilnehmermotive und Lerneffekte im Bildungsurlaub. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1/1996, 30–43.
- Grell, P. (2006). *Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Grotlüschen, A. (2008). Vom regionalen Gutachten zum strategischen Monitoring. In A. Grotlüschen & P. Beier (Hrsg.), *Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens* (S. 17–25). Bielefeld: wbv Media.
- Grotlüschen, A. (2010). *Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*. Wiesbaden: VS.
- Grotlüschen, A. & Beier, P. (Hrsg.) (2008). *Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens*. Bielefeld: wbv Media.
- Grotlüschen, A. & Kubsch, E. (2008a). Teilnahmestrukturen in Bremen. In A. Grotlüschen & P. Beier (Hrsg.), *Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens* (S. 63–72). Bielefeld: wbv Media.
- Grotlüschen, A. & Kubsch, E. (2008b). Expertise: Zukunft Lebenslangen Lernens. In A. Grotlüschen & P. Beier (Hrsg.), *Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens* (S. 27–62). Bielefeld: wbv Media.
- Grotlüschen, A., Haberzeth, E. & Krug, P. (2011). Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 347–366). Wiesbaden: VS.
- Grunau, P. (2012). Betriebliche Weiterbildung und Weiterbildungsquote. In BIBB (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (S. 293–295). Bonn: BIBB.
- Häder, M. (2010). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung* (2. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Hartmann, J. & Bilger, F. (2013). *Weiterbildung in Baden-Württemberg 2012. Länderzusatzstudie zum AES 2012. Kurzfassung des Abschlussberichts*. München: TNS-Infratest.
- Hausen, K.-O. & Muscheid, J. (2017). Immer mehr Arbeitnehmer pendeln zur Arbeit. In Arbeitnehmerkammer Bremen (Hrsg.), *KammerKompakt Nr. 1 2017 (15. Mai 2017)*. Bremen: Arbeitnehmerkammer Bremen.
- Heidemann, L. (2015). Quantitative Teilnehmendenbefragung: Bildungspartizipation, Anschlusslernen und Lern-Verwertungsinteressen. In S. Robak, H. Rippien, L. Heidemann & C. Pohlmann (Hrsg.), *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung* (S. 273–319). Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Herbrechter, D., Loreit, F. & Schemmann, M. (2011). (Un-)Gleichheit in der Weiterbildung unter regionalen Vorzeichen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2/2011, 27–30.

- Hermeling, S. (2014). Bildungsurlaub und politische Bildung. In Arbeitnehmerkammer Bremen (Hrsg.), *Bericht zur Lage der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im Land Bremen. Bericht zur Lage 2014* (S. 110–117). Bremen: Arbeitnehmerkammer Bremen.
- Hermeling, S. (2015). Möglichkeiten und Barrieren der Teilnahme an Bildungsurlaub in mitbestimmten Betrieben. Die Perspektive von Betriebsräten. In S. Robak, H. Rippien, L. Heidemann & C. Pohlmann (Hrsg.), *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung* (S. 323–348). Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Herzberg, H. (2004). *Biografie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu*. Frankfurt am Main: Campus.
- Heuer, U. (2010). *Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere/Bundesinstitut für Berufsbildung 115. Bonn: BIBB.
- Hindrichs, W., Holzapfel, G., Körber, K., Thomssen, W. & Hanisch, P. (1984). *Bestandsaufnahme der politischen Arbeiterbildung im Bildungsurlaub der Länder Bremen und Niedersachsen*. Bremen: Universität/Arbeiterkammer.
- Hippel, A. & Tippelt, R. (2011). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 801–811). Wiesbaden: VS.
- Hippel, A., Tippelt, R. & Gebrande, J. (2018). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1131–1147). Wiesbaden: VS.
- Hof, C. (2009). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Holzapfel, G. (1979). Bildungsurlaubsforschung. In H. Siebert (Hrsg.), *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung* (S. 405–435). Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider.
- Holzer, D. (2004). *Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen*. Berlin u. a.: LIT.
- Holzer, D. (2017). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: transcript.
- Horn, H., Lux, T. & Ambos, I. (2016). *Weiterbildungsstatistik im Verbund 2014 – Kompakt*. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/2016-weiterbildungsstatistik-01.pdf> (Zugriff am: 19.08.2020).
- Hotze, J. (2015). *Das Pendlerverhalten im Land Bremen*. Bremen: Arbeitnehmerkammer Bremen. Verfügbar unter: https://www.arbeitnehmerkammer.de/fileadmin/user_upload/Downloads/Politik/Wirtschaft_Infrastruktur/Studie_PendlerInnen_Hotze_2015.pdf (Zugriff am: 19.08.2020).
- Hummelsheim, S. (2010). *Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland*. Bielefeld: wbv Media.
- Huntemann, H. & Reichart, E. (2016). *Volkshochschul-Statistik: 54. Folge, Arbeitsjahr 2015*. Bonn: DIE. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/id/34421> (Zugriff am: 12.10.2018).

- Iller, C. (2005). *Altern gestalten – berufliche Entwicklungsprozesse und Weiterbildung im Lebenslauf*. Verfügbar unter: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/iller05_12.pdf (Zugriff am: 22.03.2019).
- Iller, C. & Wienberg, J. (2010). „Ältere“ als Zielgruppe in der Erwachsenenbildung oder Ansätze einer Bildung in der zweiten Lebenshälfte? *Magazin erwachsenenbildung.at*, 10/2010, 02-1-02-10.
- International Labour Organization (ILO) (1974). *Übereinkommen 140*. Verfügbar unter: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-ed_norm/-normes/documents/normativeinstrument/wcms_c140_de.htm (Zugriff am: 07.01.2017).
- Ioannidou, A. (2006). Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Konzept und seine Bedeutung für die Bildungsberichterstattung auf europäischer Ebene. oder: Über die Kunst, Proteus zu erfassen. In G. Feller (Hrsg.), *Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens* (S. 11–34). Bonn: BIBB.
- Ioannidou, A. (2010). *Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen*. Bielefeld: wbv Media.
- Ioannidou, A. & Seidel, S. (2008). Europäische Konzepte zur Erfassung des lebenslangen Lernens – Weichenstellungen und Einschätzungen. In D. Gnahn, H. Kuwan & S. Seidel (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2. Berichtskonzepte auf dem Prüfstand* (S. 181–192). Bielefeld: wbv Media.
- Isenberg, H.-G. & Körber, K. (1981). Zur Bedeutung von Alltagsstrategien im Bildungsurlaub mit Schichtarbeitern. In W. Schulte & DGS (Hrsg.), *Soziologie in der Gesellschaft: Referate aus den Veranstaltungen der Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, der Ad-hoc-Gruppen und des Berufsverbandes Deutscher Soziologen beim 20. Deutschen Soziologentag in Bremen 1980* (S. 680–685). Bremen.
- Izard, C. (1994). *Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Jäger, C. (2007). Bildungsfreistellung: Individueller Rechtsanspruch im Kontext Lebenslangen Lernens. *Außerschulische Bildung. Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung*, 02/2007, 174–179.
- Jansen, L. & Länge, T. W. (2000). Bildungsurlaub – Instrument zur Lösung von Lernzeitproblemen und zur Förderung lebensbegleitenden Lernens? *Hessische Blätter für Volksbildung*, 02/2000, 145–153.
- Jornitz, S. (2009). Evidenzbasierte Bildungsforschung. *Pädagogische Korrespondenz*, 40 (2009), 68–75.
- Journal für politische Bildung (2017). *Zeit für Bildung*. Schwalbach: Wochenschau.
- Jungbluth, U. (1973). *Bildungsurlaub für Hausfrauen*. Schriftenreihe zur politischen Bildung, Heft 98. Bonn.
- Käpplinger, B. (2010). *Weiterbildungsentscheidungen und Bildungscontrolling. Impulse aus der Bildungsforschung für die Bildungspraxis* (Wissenschaftliche Diskussionspapiere – Heft 117). Bonn: BIBB.

- Käpplinger, B. (2007). *Welche Betriebe in Deutschland sind weiterbildungsaktiv? Nutzung des CVTS Datensatzes zur Analyse der betrieblichen Weiterbildung*. Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten. Verfügbar unter: https://www.ratswd.de/download/RatSWD_RN_2007/RatSWD_RN_06.pdf (Zugriff am 19.08.2020).
- Käpplinger, B. (2011). Der Continuing Vocational Training Survey (CVTS). Nutzung und Perspektiven in der betrieblichen Weiterbildungsforschung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 4/2011, 343–346.
- Käpplinger, B., Kulmus, C. & Habertzeth, E. (2013). *Weiterbildungsbeteiligung. Anforderungen an eine Arbeitsversicherung. Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Bonn.
- Kaufmann, K. & Widany, S. (2013). Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (2013), 29–54.
- Kaufmann-Kuchta, K. & Widany, S. (2017). Bildungsaktivitäten Älterer – Ergebnisse der Aufstockungsstichprobe der 65- bis 69-Jährigen. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 202–222). Bielefeld: wbv Media.
- Kejcz, Y., Monshausen, K.-H., Nuissl, E., Paatsch, H.-U. & Schenk, P. (1979). *Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm der Bundesregierung*. Endbericht, 8 Bände. Heidelberg: Esprint Dr. u. Verlag.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS.
- Klein, I. (2017). *Supranationale Leadership. Die Europäische Kommission im Diskurs um lebenslanges Lernen*. Wiesbaden: VS.
- Kluge, S. (1999). *Empirisch begründete Typenbildung: Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Knoll, J. (1984). Geschichte und Leistung des niedersächsischen Bildungsurlaubsgesetzes. In Zentrale Einrichtung für Weiterbildung der Universität Hannover (Hrsg.), *Bildungsurlaub auf dem Prüfstand. Expertenkolloquium zum Bildungsurlaub in Niedersachsen* (S. 15–34). Hannover.
- Körber, K., Kuhlenkamp, D., Peters, R., Schlutz, E., Schrader, J. & Wilckhaus, F. (1995). *Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region*. Untersuchung im Auftrag der Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen. Bremen: IfEB.
- Koschek, S. & Schade, H.-J. (2012). *wbmonitor Umfrage 2011: Weiterbildungsanbieter im demografischen Wandel. Zentrale Ergebnisse im Überblick*. Verfügbar unter: https://wbmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20120207.pdf (Zugriff am: 07.01.2017).
- Kruppe, T. & Trepesch, M. (2017). *Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Auswertungen mit den Daten der Erwachsenenbefragung des Nationalen Bildungspanels „Bildung im Erwachsenenalter und lebenslanges Lernen“*. IAB Discussion Paper 16/2017. Verfügbar unter: <http://doku.iab.de/discussionpapers/2017/dp1617.pdf> (Zugriff am: 19.08.2020).

- Kuckartz, U. (2006). Zwischen Singularität und Allgemeingültigkeit: Typenbildung als qualitative Strategie der Verallgemeinerung. In K.-S. Rehberg & DGS (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München*. Teilbd. 1 und 2 (S. 4047–4056). Frankfurt am Main: Campus.
- Kuhlenkamp, D. (1975). *Didaktische Modelle für den Bildungsurlaub*. Grafenau: Lexika.
- Kuhlenkamp, D. (1999). Die Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsgesetze der Länder. In J. Knoll (Hrsg.), *Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung* (S. 86–123). Neuwied: Luchterhand.
- Kühn, C., Brandt, P., Robak, S., Pohlmann, C. & Dust, M. (2015). *Funktionsprofile, Weiterbildungsverhalten und Zertifizierungsinteressen des niedersächsischen Weiterbildungspersonals*. Bonn: DIE. Verfügbar unter: www.die-bonn.de/doks/2015-weiterbildungsverhalten-01.pdf (Zugriff am: 14.01.2019).
- KMK – Kultusministerkonferenz/Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2001). *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001)*. Bonn.
- Kuper, H. (2000). *Weiterbildung – von der Kontrast- zur Integrationsformel erwachsenenpädagogischer Reflexion*. Bonn: DIE. Verfügbar unter: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/kuper00_01.doc (Zugriff am: 28.10.2017).
- Kuper, H. (2008). Operationalisierung der Weiterbildung: Begriffswelten und Theoriebezüge. In D. Gnahs, H. Kuwan & S. Seidel (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2. Berichtskonzepte auf dem Prüfstand* (S. 35–42). Bielefeld: wbv Media.
- Kuper, H. (2013). Strukturelle Rahmungen der Weiterbildungsbeteiligung und die Spielräume individueller Weiterbildungsentscheidungen. In: Dörner, O., Schäffer, B. & Schemmann, M. (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Kontext: Theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative* (S. 101–111). Bielefeld: wbv Media.
- Kuper, H. (2016). Weiterbildungsstatistik und ihre Befunde: Die Ausgangssituation. In H. Kuper, F. Behringer & J. Schrader (Hrsg.), *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise* (S. 10–12). Bonn: BIBB.
- Kuper, H. & Widany, S. (2011). Weiterbildungsmonitoring. Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey als Datenbasis der Bildungsberichterstattung und der Bildungsforschung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 4/2011, 306–313.
- Kuper, H., Unger, K. & Hartmann, J. (2013). Multivariate Analyse zur Weiterbildungsbeteiligung. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 95–109). Bielefeld: wbv Media.
- Kuper, H., Behringer, F. & Schrader, J. (Hrsg.) (2016). *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise*. Bonn: BIBB.

- Kuper, H., Kaufmann, K. & Widany, S. (2016). Kategorien der Weiterbildung und Modellannahmen der Weiterbildungsforschung. In H. Kuper, F. Behringer & J. Schrader (Hrsg.), *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise* (S. 13–27). Bonn: BIBB.
- Kuper, H., Widany, S. & Kaufmann, K. (2016). Empfehlungen für eine Statistik zur Bildung Erwachsener in Deutschland: Strategien, Indikatoren und Datengewinnung. In H. Kuper, F. Behringer & J. Schrader (Hrsg.), *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise* (S. 74–106). Bonn: BIBB.
- Kuper, H., Christ, J. & Schrader, J. (2017). Multivariate Analysen zu den Bedingungen der Beteiligung an non-formaler Weiterbildung. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 91–102). Bielefeld: wbv Media.
- Kuwan, H., Bilger, F., Gnahs, D. & Seidel, S. (2006). *Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Berlin/Bonn: BMBF.
- Kuwan, H., Thebis, F., Gnahs, D., Sandau, E. & Seidel, S. (2003). *Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Bonn: BMBF.
- Landesregierung Rheinland-Pfalz (2017): *Zwölfter Bericht der Landesregierung gemäß § 9 Satz 1 Bildungsfreistellungsgesetz über Inhalte, Formen, Dauer und Teilnehmerstruktur der Bildungsfreistellung Landtag Rheinland-Pfalz 17. Wahlperiode Drucksache 17/3262 vom 09.06.2017*. Verfügbar unter: https://mwwk.rlp.de/fileadmin/mbwwk/3_Weiterbildung/Service/Broschuere_Bericht_an_den_Landtag_2015_2016.pdf (Zugriff am: 22.04.2019)
- Labonté, C. (1973). *Industriearbeit und Weiterbildung. Erwartungen und Möglichkeiten außerbetrieblicher beruflicher Erwachsenenbildung*. Göttingen: Enke.
- Landtag Mecklenburg-Vorpommern (2013): *Drucksache 6/2122, 6. Wahlperiode, 21.08.2013: Gesetzentwurf der Landesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur Freistellung für Weiterbildungen für das Land Mecklenburg-Vorpommern (Bildungsfreistellungsgesetz – BfG M-V)*. Verfügbar unter: <http://www.dokumentation.landtag-mv.de/Parldok/dokument/33589/gesetz-zur-freistellung-für-weiterbildungen-für-das-land-mecklenburg-vorpommern-bildungsfreistellungsgesetz-bfg-m-v-.pdf> (Zugriff am: 20.01.2017).
- Landtag von Sachsen-Anhalt (2012). *Drucksache 6/1625 vom 21.11.2012*. Verfügbar unter: <https://www.landtag.sachsen-anhalt.de/fileadmin/files/drs/wp6/drs/d1625lun.pdf> (Zugriff am: 22.04.2019)
- Lauer, G. (2017). *Wilhelm von Humboldt: Schriften zur Bildung*. Stuttgart: Reclam.
- Leber, U. & Möller, I. (2007). *Weiterbildungsbeteiligung ausgewählter Personengruppen*. Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten. Verfügbar unter: http://www.ratswd.de/download/workingpapers2007/12_07.pdf (Zugriff am: 28.07.2012).
- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (18. 09 2017). *NEPS – Matching von eigenen Regionaldaten*. Verfügbar unter: <https://www.neps-data.de/de-de/datenzentrum/übersichtenundhilfen/matchingvonregionaldaten.aspx> (Zugriff am: 23.02.2018).

- Leuze, K. & Strauß, S. (2011). Einkommenseffekte der Weiterbildung von Hochschulabsolventen – der Einfluss von Weiterbildungsquantität und -qualität. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 4/2011, 36–56.
- Leven, I., Bilger, Frauke, Strauß, A. & Kuper, H. (2013). Weiterbildungstrends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 60–94). Bielefeld: wbv Media.
- Ludwig, J. (2008): Die Forschungslandkarte Erwachsenen und Weiterbildung als neues Steuerungsmedium. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 02/2008, 105–113.?)
- Mania, E. (2014). Lernpotenziale im Quartier. Sozialraum in der Erwachsenenbildung. Ein Blick in die Praxis und Wissenschaft. *Erwachsenenbildung*, 03/2014, 14–17.
- Mania, E. (2018). *Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ in sozialraumorientierter Forschungsperspektive*. Bielefeld: wbv Media.
- Mania, E., Bernhard, C. & Fleige, M. (2015). Raum in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Rezeptionsstränge im wissenschaftlichen Diskurs. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 29–40). Bielefeld: wbv Media.
- Martin, A., Schömann, K., Schrader, J. & Kuper, H. (2015a). Der Weiterbildungsatlas. In A. Martin, K. Schömann, J. Schrader & H. Kuper (Hrsg.), *Deutscher Weiterbildungsatlas* (S. 11–25). Bielefeld: wbv Media.
- Martin, A., Schömann, K., Schrader, J. & Kuper, H. (2015b). Ausgewählte Ergebnisse: Die Wiederentdeckung der Bedeutung der Region. In A. Martin, K. Schömann, J. Schrader & H. Kuper (Hrsg.), *Deutscher Weiterbildungsatlas* (S. 26–130). Bielefeld: wbv Media.
- Mertens, D. (1973). Thesen zur Kategorisierung von Maßnahme der Weiterbildung. In Deutscher Bildungsrat. *Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bildungsurlaub als Teil der Weiterbildung* (S. 113–121). Stuttgart: Klett.
- Monshausen, K.-H., Müller, K., Nuissl, E., Schenk, P. & Schoos, J. (1978). *Personen- und Rahmendaten zum Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm (BUVEP) der Bundesregierung*. Heidelberg: Espringt.
- Muscheid, J. (2012). Betriebsrätebefragung 2012 der Arbeitnehmerkammer Bremen. In Arbeitnehmerkammer Bremen (Hrsg.), *Bericht zur Lage der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im Land Bremen* (S. 137–143). Bremen: Arbeitnehmerkammer.
- Nader, L. (2007). Berufliche Weiterbildung und Geschlechtergerechtigkeit. *REPORT*, 03/2007 29–38.
- Negt, O. (2010). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen: Steidl .
- Nuissl, E. (1992). Bildungszeit. Die Entstehung einer Bildungszeit zwischen Arbeitszeit und Freizeit. In P. Faulstich (Hrsg.), *Weiterbildung für die 90er Jahre. Gutachten über zukunftsorientierte Angebote, Organisationsformen und Institutionen* (S. 111–127). Weinheim: Juventa.

- Nuissl, E. (2008a). Vorbemerkungen. In D. Gnahs, H. Kuwan & S. Seidel (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2. Berichtskonzepte auf dem Prüfstand* (S. 7 f.). Bielefeld: wbv Media.
- Nuissl, E. (2008b). *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008*. Bonn: wbv Media.
- Nuissl, E. (2009). Weiterbildung/Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 405–419). Wiesbaden: VS.
- Nuissl, E. (2010). Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nuissl, E. & Sutter, H. (1984). *Teilnahme am Bildungsurlaub. Die Entwicklung von Teilnehmern und Angeboten in den 5 Bundesländern mit Bildungsurlaubsgesetz*. Heidelberg: Arbeitsgruppe für Empirische Bildungsforschung.
- Nuissl, E. & Heyl, K. (2010). *Probleme der Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung Personengruppen und ihr Weiterbildungsverhalten*. Arbeitspapier 195. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf: HBS.
- Nürnberger, A. (1982). *Hat sich der Bildungsurlaub bewährt? Erfahrungen aus Hessen, Niedersachsen, Bremen, Hamburg und Berlin*. Dpa-Dokumentation/HG 3008. Hamburg.
- OECD (2018). *Bildung auf einen Blick 2018. OECD-Indikatoren*. Bielefeld: wbv Media (deutsche Übersetzung durch BMBF). Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/files/eag2018%20finale%20fassung%20mit%20links1.pdf> (Zugriff am: 22.03.2019).
- Öhidy, A. (2009). *Lebenslanges Lernen und die europäische Bildungspolitik. Adaptation des Lifelong-Learning-Konzepts der Europäischen Union in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden: VS.
- Olbrich, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland* (unter Mitarbeit von H. Siebert). Opladen: Leske + Budrich.
- Öztürk, H. (2012). Soziokulturelle Determinanten der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen. mit Migrationshintergrund in Deutschland – Eine empirische Analyse mit den Daten des SOEP. *REPORT*, 04/2012, 21–32.
- Öztürk, H. & Reiter, S. (2015). Weiterbildung im Spiegel von Migration: Stand und Perspektiven der Weiterbildungsforschung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 02/2015, 31–34.
- Öztürk, H. & Reiter, S. (2016). Berufliche Weiterbildungsteilhabe von Erwachsenen mit „Migrationshintergrund“ unter Berücksichtigung ausgewählter Diversitätsaspekte anhand des Nationalen Bildungspanels. In K. Dollhausen & S. Muders (Hrsg.), *Diversität und lebenslanges Lernen. Aufgaben für die organisierte Weiterbildung* (S. 47–64). Bielefeld: wbv Media.
- Pabst, A. (2017). Bildungsurlaub – Eigenzeit für Bildung mit biographisch nachhaltiger Wirkung? Eine qualitative Studie. *Journal für Politische Bildung*, 02/2017, 41–47.
- Pabst, A. & Zeuner, C. (Hrsg.) (2020). *„Fünf Tage sind einfach viel zu wenig“ – Bildungszeit und Bildungsfreistellung in der Diskussion*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag (im Druck).
- Pehl, K. (2005). *Altersstruktur bei VHS-Teilnehmenden und demographische Entwicklung*. Bonn: DIE. Verfügbar unter: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/pehl05_02.pdf (Zugriff am: 23.02.2018).

- Peters, R. (2012). Bildung oder Beschäftigungsfähigkeit? Reflexionen zum (erwachsenen-)pädagogischen Handlungsethos. In R. Egger & E. Gruber (Hrsg.), *Anspruch, Einspruch, Widerspruch: durch lebenslanges Lernen auf dem Weg in eine offene Gesellschaft. Festschrift für Werner Lenz* (S. 259–274). Wien/Berlin: lit.
- Pfeifer, W. et al. (2018). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (1993), digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache mit Stand 22. November 2018. Verfügbar unter: <https://www.dwds.de/wb/Typus> (Zugriff am: 22.11.2018).
- Picht, G. (1964). *Die Deutsche Bildungskatastrophe: Analyse und Dokumentation*. Olten/Freiburg im Breisgau: Walter.
- Pindyck, R. & Rubinfeld, D. (2009). *Mikroökonomie* (7. aktual. Aufl.). München: Pearson.
- Pohlmann, C. (2015). Angebotsplanung von Bildungsurlaubsveranstaltungen im Spannungsfeld gesellschaftspolitischer Ansprüche, erwachsenenpädagogischer Prinzipien und ökonomischer Interessen. In S. Robak, H. Rippien, L. Heidemann & C. Pohlmann (Hrsg.), *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung* (S. 69–112). Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Pohlmann, C. (2018). *Bildungsurlaub – vom gesellschaftspolitischen Anliegen zum Instrument beruflicher Qualifizierung? Eine Analyse der Bildungsurlaubsdiskurse in der Weiterbildung*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- PONS (2017). *Online-Wörterbuch: participo*. Verfügbar unter: <https://de.pons.com/übersetzung/latein-deutsch/participo> (Zugriff am: 12.08.2017)
- Porst, R. (2005). *Fragebogen – Ein Arbeitsbuch* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Promberger, M. (2011). *Typenbildung mit quantitativen und qualitativen Daten. Methodologische Überlegungen*. IAB-Discussion Paper 12/2011. Verfügbar unter: <http://doku.iab.de/discussionpapers/2011/dp1211.pdf> (Zugriff am: 19.08.2020)
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2008). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. Wien: Facultas.
- Reichart, E. (2014). Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014* (S. 103–134). Bielefeld: wbv Media.
- Reichart, E. & Gnahn, D. (2014). Weiterbildung: Begriffe, Datenlage und Berichtssysteme. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014* (S. 11–24). Bielefeld: wbv Media.
- Reichart, E. & Kuper, H. (2017). Nicht berufsbezogene Weiterbildung. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 83–90). Bielefeld: wbv Media.
- Reich-Claassen, J. (2010). *Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens*. Berlin/Münster: LIT.
- Reich-Claassen, J. (2015). Weiterbildungsbeteiligung. In J. Dinkelaker & A. v. Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 75–84). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reichert, J. (2003). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen*. Wiesbaden: VS.

- Reichling, N. (2001). Bildungsurlaub. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 53 f.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reichling, N. (2010). Bildungsurlaub. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 48 f.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reichling, N. (2014a). *Überblick über Bildungsurlaubs- bzw. Bildungsfreistellungsgesetze. Material zu Fachtagung Bildungsurlaub NRW 2014*. Verfügbar unter: <http://www.bildungsurlaub.de/files/Lnder-berblick-BU-BF-2014.pdf> (Zugriff am: 05.07.2017)
- Reichling, N. (2014b). Bildungsurlaub – „Oldtimer“ oder Zukunftsmodell? Nutzungstendenzen, bildungspolitischer Rahmen und die politische Weiterbildung. *Außerschulische Bildung*, 45(1), 20–26.
- Richter, H.-F. (1991). *Bildungsurlaub in der BRD. Chancen der Qualifizierung und Aufklärung in der beruflichen Weiterbildung?* Kassel: Prolog.
- Rippien, H. (2015a). Teilnehmendenstruktur und Anwahlverhalten im Bildungsurlaub. In S. Robak, H. Rippien, L. Heidemann & C. Pohlmann (Hrsg.), *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung* (S. 187–205). Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Rippien, H. (2015b). Programmanalyse – Bildungsbereiche, Anbieter und Formate im diachronen Vergleich. In S. Robak, H. Rippien, L. Heidemann & C. Pohlmann (Hrsg.), *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung* (S. 113–184). Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Robak, S. (2010). Interkulturelle Bildungsangebote. Formen ‚Beigeordneter Bildung‘ im Unternehmenskontext. In K. Dollhausen, T. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 219–235). Wiesbaden,.
- Robak, S. (2015a). Anschlusslernen und Lern-Verwertungsinteressen als Untersuchungskategorien für Partizipation an Bildungsurlaub. In S. Robak, H. Rippien, L. Heidemann & C. Pohlmann (Hrsg.), *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung* (S. 43–65). Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Robak, S. (2015b). Qualitative Interviews mit Bildungsurlaubsteilnehmenden: Funktionen der Partizipation an Bildungsurlaub – Anschlusslernen und Lern-Verwertungsinteressen. In S. Robak, H. Rippien, L. Heidemann & C. Pohlmann (Hrsg.), *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung* (S. 207–272). Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Robak, S. & Schöll, I. (2011). Einleitung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 04/2011, 303–305.
- Robak, S. & Petter, I. (2014). *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen*. Bielefeld: wbv Media.
- Robak, S. & Käßlinger, B. (2015). Zum Trialog von Wissenschaft, Praxis und Politik. Eine essayistische Annäherung 60 Jahre nach der Hildesheim-Studie. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 01/2015, 46–55.
- Robak, S. & Rippien, H. (2015). Einleitung. In S. Robak, H. Rippien, L. Heidemann & C. Pohlmann (Hrsg.), *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung* (S. 19–41). Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.

- Robak, S., Pohlmann, C. & Heidemann, L. (2013). Zur Analyse von Folgewirkungen bildungspolitischer Strukturentscheidungen auf Bildungs- und Planungspartizipation am Beispiel von Bildungsurlaub. In S. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation* (S. 303–313). Wiesbaden: VS.
- Robak, S., Heidemann, L. & Pohlmann, C. (2015). Anschlusslernen und Lern-Verwertungsinteressen am Beispiel von Bildungsurlaub. In S. Schmidt-Lauff & H. v. Felden (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 318–330). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Robak, S., Rippien, H., Heidemann, L. & Pohlmann, C. (2015). *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Robak, S., Fleige, M., Gieseke, W., Heidemann L., Kühn, C. & Freide, S. (2021, i. V.). *Berufliche wissenschaftliche Weiterbildung als Bildungssphäre für das künstlerisch-kulturelle, handwerkliche Selbst: Platzieren, Entfalten, Gestalten*. (Buchpublikation zum Projekt WB-Kultur)
- Robak, S., Gieseke, W., Fleige, M., Kühn, C., Freide, S., Heidemann L., Preuß, J. & Krueger, A. (2019). Weiterbildung für Tätige in Kunst und Kultur: Konzeption und Erträge bildungswissenschaftlicher Forschung in Perspektivverschränkung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 02/2019, 122–132.
- Rosenblatt, B. (2007). Unterscheidung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung in empirischen Erhebungen zur Weiterbildungsteilnahme. *REPORT*, 04/2007, 21–31.
- Rosenblatt, B. v. & Bilger, F. (2011). *Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES*. Bielefeld: wbv Media.
- Rosenblatt, B. & Bilger, F. (2008). *Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007 (Bericht)*. München: TNS-Infratest.
- Rudnik, W. (1999). *Neue Chancen für den Bildungsurlaub?* Bremen: Universität Bremen – Staats- und Universitätsbibliothek.
- Rüedi, S. (2017). *Kooperation und demokratisches Prinzip: Ein Beitrag zur Klärung des Begriffs Schülerpartizipation*. Wiesbaden: VS.
- Sächsischer Landtag (2011). *Drucksache 5/6323, Gesetzentwurf der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN*. Verfügbar unter: http://edas.landtag.sachsen.de/viewer.aspx?dok_nr=6323&dok_art=Drs&leg_per=5&pos_dok=1 (Zugriff am: 22.04.2019)
- Sächsischer Landtag (2011). *Drucksache 5/6867, Gesetzentwurf der Fraktion der SPD*. Verfügbar unter: http://edas.landtag.sachsen.de/viewer.aspx?dok_nr=6867&dok_art=Drs&leg_per=5 (Zugriff am: 22.04.2019)
- Sächsischer Landtag (2012). *Plenarprotokoll 5/62 zur 62. Sitzung vom 26.09.2012*. Verfügbar unter: <http://www.landtag.sachsen.de/de/aktuelles/sitzungskalender/protokoll/550> (Zugriff am: 22.04.2019)

- Sächsischer Landtag (2017). *Drucksache 6/10397 vom 14.08.2017. Gesetzentwurf der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, Titel: Gesetz über den Anspruch auf Bildungsfreistellung im Freistaat Sachsen (Sächsisches Bildungsfreistellungsgesetz – SächsBFG)*. Verfügbar unter: http://edas.landtag.sachsen.de/viewer.aspx?dok_nr=10397&dok_art=Drs&leg_per=6 (Zugriff am: 22.04.2019)
- Sächsischer Landtag (2018). *Drucksache 6/13363 vom 17.05.2018*. Verfügbar unter: http://edas.landtag.sachsen.de/viewer.aspx?dok_nr=13363&dok_art=Drs&leg_per=6 (Zugriff am: 22.04.2019)
- Schemmann, M. & Seitter, W. (2014). *Weiterbildung in Hessen. Eine mehrperspektivische Analyse*. Wiesbaden: VS.
- Schiener, J., Wolter, F. & Rudolphi, U. (2013). Weiterbildung im betrieblichen Kontext. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*, S. 555–594. Wiesbaden: VS.
- Schiersmann, C. (2006). *Profile Lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*. Bielefeld: wbv Media.
- Schiersmann, C. (2007). Weiterbildungsbeteiligung – Stand der Forschung und Vergewisserung des Gegenstandes. *REPORT*, 02/2007, 33–43.
- Schlevogt, V. (2006). Evaluation der Bildungsurlaubsseminare des DGB-Bildungswerks Hessen e. V. Wirkungsanalyse zur Qualitätssicherung (unter Mitarbeit von Beatrice Ploch). Frankfurt: DGB-Bildungswerk Hessen e. V. Verfügbar unter: http://www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m4545c73ec6921_verweis1.pdf (Zugriff am 19.08.2020)
- Schlutz, E. (2010). Leitstudien. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl., S. 189 f.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schläfli, A. & Gonon, P. (1999). *Weiterbildung in der Schweiz. Situation und Perspektiven*. Frankfurt/Main: DIE.
- Schmidt, B. (2009). *Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive*. Wiesbaden: VS.
- Schmidt, R. & Weinberg, J. (1978). *Weiterbildung als Lernhandeln. Untersuchungen zur didaktischen Realisierung eines Seminarmodells für die Weiterbildung von betrieblichen Interessenvertretern*. Münster.
- Schmidt-Hertha, B. & Tippelt, R. (2011). Typologien. *REPORT*, 01/2011, 23–35.
- Schmidt-Hertha, B. & Müller, M. (2016). Bedeutung bildungsbiografischer Zäsuren für die Weiterbildungsbeteiligung älterer Erwerbstätiger. *BWP*, 03/2016, 32–35.
- Schmidt-Lauff, S. (2004). Lernzeitstrategien – betriebliche Realitäten und individuelle. *REPORT*, 01/2004, 124–131.
- Schmidt-Lauff, S. (2005). Chancen für individuelle Lernzeiten: Bildungsurlaubs und Freistellungsgesetze. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 02/2005, 221–235.
- Schmidt-Lauff, S. (2008). *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge*. Münster: Waxmann.
- Schmidt-Lauff, S. (2011). Zeitfragen und Temporalität in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 213–228). Wiesbaden: VS.

- Schmidt-Lauff, S. (2013). Betriebliche Weiterbildung: Bildungsurlaub. *GdW-Praxishilfen* 104, 19–40.
- Schmidt-Lauff, S. (2018). Betriebliche Weiterbildung: Bildungsurlaub. *GdW-Praxishilfen* 162, 1–24.
- Schneider, K. (2004). *Die Teilnahme und die Nicht-Teilnahme Erwachsener an Weiterbildung. Theorienartige Aussage zur Erklärung der Handlungsinitiierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Schöll, I. (2011). Statistik: Welches Wissen für die Praxis? *Hessische Blätter für Volksbildung*, 04/2011, 332–342.
- Schönfeld, G. & Behringer, F. (2017). Betriebliche Weiterbildung. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 56–73). Bielefeld: wbv Media.
- Schrader, J. (2000): *Systembildung in der Weiterbildung unter den Bedingungen halbiertes Professionalisierung. Weiterbildungsprogramme und Weiterbildungsinstitutionen im Wandel. Habilitationsschrift*. Bremen.
- Schrader, J. (2008). *Lerntypen bei Erwachsenen. Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung* (2., erg. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Media.
- Schrader, J. & Zentner, U. (2010). Weiterbildung im Wandel. Anbieterforschung im Längsschnitt am Beispiel Bremen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 01/2010, 46–48.
- Schreiber-Barsch, S. (2015). Teilhabe, Inklusion, Partizipation. In J. Dinkelaker & A. v. Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 191–198). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schröder, H., Schiel, S. & Aust, F. (2004). *Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Media.
- Schulenberg. (1957). *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung: Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie*. Stuttgart: Enke.
- Schulenberg, W., Loeber, H.-D., Loeber-Pautsch, U. & Pühler, S. (1978). *Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Eine empirische Untersuchung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schulenberg, W., Loeber, H.-D., Loeber-Pautsch, U. & Pühler, S. (1979). *Soziale Lage und Weiterbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Schüßler, I. (2012). Zur (Un-)Möglichkeit einer Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung. Kritische Analysen und empirische Befunde. *REPORT*, 03/2012, 53–65.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2001). *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001). Bonn.
- Seidel, S. (2006). Erhebungen zur Weiterbildung in Deutschland. Pfade durch den Statistikdschungel. In G. Feller (Hrsg.), *Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens*, S. 35–63. Bielefeld: wbv Media.
- Seitter, W. (2007). *Geschichte der Erwachsenenbildung: Eine Einführung*. Bielefeld: wbv Media.

- Seiverth, A. (2008). Die Auflösung der Allgemeinen Erwachsenenbildung im Zeichen europäischer Bildungs- und Machtpolitik. In D. Gnahs, H. Kuwan & S. Seidel. *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2. Berichtskonzepte auf dem Prüfstand*, S. 89–84. Bielefeld: wbv Media.
- Senatorin für Kinder und Bildung (2017): *Vorlage Nr. L 71/19 für die Sitzung der Deputation für Kinder und Bildung am 29.03.2017 Änderung des Bremischen Bildungsurlaubsgesetzes, vom 07.02.2017*.
- Siebert, H. (1972a). *Bildungsurlaub – eine Zwischenbilanz*. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag.
- Siebert, H. (1972b). Aspekte eines Theoriekonzepts zum Bildungsurlaub. In: H. Siebert, *Bildungsurlaub – eine Zwischenbilanz*. Düsseldorf: Bertelsmann, S. 9–27.
- Siebert, H. (1972c). *Erwachsenenbildung: Aspekte einer Theorie*. Düsseldorf: Bertelsmann.
- Siebert, H. (1988). Rückkehr zum Begriff "Erwachsenenbildung"? *Bildung und Erziehung*, 41 (1988) 1, S. 13–17.
- Siebert, H. (1995). Bildungsurlaub im Land Bremen. In Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (Hrsg.). *Untersuchungen zur bremischen Weiterbildung – Expertisen*, S. 3–31. Bremen.
- Siebert, H. (2006). *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung*. Bielefeld: wbv Media.
- Siebert, H. (2009). Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, S. 59–85. Wiesbaden: VS.
- Siebert, H. (2015). Bildungsurlaub – ein Rückblick als Vorwort. In S. Robak, H. Rippien, L. Heidemann & C. Pohlmann (Hrsg.). *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung*, S. 11–17. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Siebert, H. & Gerl, H. (1975). *Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen*. Braunschweig: Westermann.
- SÖSTRA – Institut für Sozialökonomische Strukturanalyse (2012). *Beschäftigungstrends. Ergebnisse der jährlichen Arbeitgeberbefragung*. IAB-Betriebspanel Bremen. Befragungswelle 2012. Bremen.
- Statistisches Bundesamt. (2008). *Klassifikation der Wirtschaftszweige. Mit Erläuterungen*. Wiesbaden. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Verzeichnis/Klassifikation/WZ08_3100100089004.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff am: 19.12.2018)
- Statistisches Bundesamt (2012): *Geburten in Deutschland*. Ausgabe 2012. Broschüre. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt. (2016, erschienen am 31. Januar 2019). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerungsfortschreibung auf Grundlage des Zensus 2011*. Fachserie 1 Reihe 1.3. DESTATIS.
- Statistisches Bundesamt (2017). *Berufliche Weiterbildung in Unternehmen 2015. Fünfte Europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS5)*.
- Statistisches Landesamt Bremen (2012). *Statistisches Jahrbuch 2012*. Bremen: Statistisches Landesamt.

- Statistisches Landesamt Bremen (2013). *Statistisches Jahrbuch 2013*. Bremen: Statistisches Landesamt.
- Statistisches Landesamt Bremen (2019): *Bremer Infosystem (Datenbank)*. Verfügbar unter: http://www.statistik-bremen.de/bremendat/statwizard_step1.cfm (Zugriff am: 25.03.2019).
- Stock, L. & Bilger, F. (2013). *Weiterbildung in Sachsen (SN-AES 2012). Schlussbericht*. München: TNS-Infratest. Verfügbar unter: http://www.arbeit.sachsen.de/download/2012_Weiterbildung_in_Sachsen_Schlussbericht.pdf (Zugriff am: 19.12.2018).
- Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (1995a). *Bestandsaufnahme zur Bremischen Weiterbildung*. Bd. 1–3. Bremen: Universität.
- Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (1995b). *Bremer Bericht zur Weiterbildung. Analysen und Empfehlungen zu den Perspektiven der Weiterbildung im Lande Bremen. Ergebnisse der Kommissionsarbeit*. Bremen: Universität.
- Strzelewicz, W., Raapke, H.-D. & Schulenberg, W. (1966/1973). *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Taschenbuchausgabe von 1973*. Stuttgart: Enke.
- Süddeutsche Zeitung (SZ) (2015). *Fünf freie Tage – für Bildung*. Verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/karriere/arbeiterrecht-fuenf-freie-tage-fuer-bildung-1.2311740> (Zugriff am: 23.01.2016).
- Tietgens, H. (1978). Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In W. Schulenberg (Hrsg.), *Erwachsenenbildung* (S. 98–174). Darmstadt.
- Tietgens, H. (1985). *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1997). Was bleibt in der Lerngesellschaft für die Bildung? *Erwachsenenbildung* 43 (1997) 4, 161–163.
- Tietgens, H. (2011). Geschichte der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 25–41). Wiesbaden: VS.
- Tippelt, R. (2000). Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter. Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen. In D. Benner & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert* (S. 69–90). Weinheim: Beltz.
- Tippelt, R. (2009). *Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflexionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Tippelt, R. (2011). Bildungsmonitoring zur Steuerung regionaler Bildungsentwicklungen. Stärken und Grenzen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 04/2011, 347–352.
- Tippelt, R. & Reich-Claassen, J. (2010). Evidenzbasierung. *DIE Magazin*, 04/2010, 22–23.
- Tippelt, R., Schmidt, B., Schnurr, S., Sinner, S. & Theisen, C. (2009). *Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel*. Bielefeld: wbv Media.
- Völkl, K. & Korb, C. (2018). *Deskriptive Statistik. Eine Einführung für Politikwissenschaftlerinnen und Politikwissenschaftler*. Wiesbaden: Springer.
- Wagner, A. (1996). Teilnahme am Bildungsurlaub – Daten und Tendenzen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 01/1996, 5–12.

- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft*. 5. rev. Auflage. (Studienausgabe). Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Weinberg, J. (1999). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Bonn. Verfügbar unter: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/weinberg99_01.pdf (Zugriff am: 15.08.2016).
- Weishaupt, H. & Böhm-Kasper, O. (2011). Weiterbildung in regionaler Differenzierung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 789–799). Wiesbaden: VS.
- Weiß, R. (2011). Bildungsökonomie und Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 357–384). Wiesbaden: VS.
- Widany, S. (2009). *Lernen Erwachsener im Bildungsmonitoring: Operationalisierung der Weiterbildungsbeteiligung in empirischen Studien*. Wiesbaden: VS.
- Widany, S. (2014). *Weiterbildungsbeteiligung im Trend. Die Teilnahme von Akademiker_innen an beruflicher Weiterbildung im Zeitverlauf – 1991–2010*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Wilkens, I. & Leber, U. (2003). Partizipation an beruflicher Weiterbildung – Empirische Ergebnisse auf Basis des Sozio-Ökonomischen Panels. *MittAB*, 03/2003, 329–337.
- Wittpoth, J. (1994). *Rahmungen und Spielräume des Selbst. Ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluß an George H. Mead und Pierre Bourdieu*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Wittpoth, J. (2012). Weiterbildungsbeteiligung als Teilhabeproblem. In Schäffer, B. & Dörner, O. (Hrsg.), *Weiterbildungsbeteiligung als Teilhabe- und Gerechtigkeitsproblem* (S. 69–76). München: Herbert Utz Verlag.
- Wittpoth, J. (2018). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1149–1172). Wiesbaden: VS.
- Wohn, K. (2007). *Effizienz von Weiterbildungsmessung*. RatSWD Research Note No. 15. Bonn.
- Yendell, A. (2016). *Soziale Ungleichheiten in der beruflichen Weiterbildung*. Wiesbaden: VS.
- Zeit Online (2020): *SPD will bundesweit Bildungsurlaub einführen*. Online verfügbar: <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2020-02/bildungsurlaub-berufsleben-spd-weiterbildung-saskia-esken> (Zugriff am: 21.08.2020).
- Zeuner, C. (2010). Politische Erwachsenenbildung. Zielsetzungen, Aufgaben und Perspektiven. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 04/2010, 305–314.
- Zeuner, C. & Pabst, A. (2018). *Eigenzeit für Bildung. Nachhaltige biographische Wirkungen. Ausarbeitung des gleichlautenden Vortrags. Von Ausarbeitung des gleichlautenden Vortrags, gehalten bei der Fachtagung „'Bildungszeit sichert Zukunftschancen!' 25 Jahre Bildungsfreistellung in Rheinland-Pfalz“ am 12. April 2018*. Verfügbar unter: http://bildungsfreistellung-rlp.de/wp-content/uploads/2016/12/BF-in-RLP_Vortrag_12.04.2018_Zeuner-Pabst.pdf (Zugriff am: 02.01.2019).
- Zirfas, J. (2015). Kulturelle Bildung und Partizipation: *Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Löcher. Von Vortrag im Rahmen eines Expertenworkshops der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung*. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-partizipation-semantische-unschaerfen-regulative-programme-empirische> (Zugriff am: 23.01.2016).

Gesetzestexte und Verordnungen

in alphabetischer Reihenfolge der Bundesländer

Baden-Württemberg

Bildungszeitgesetz Baden-Württemberg (BzG BW), vom 17. März 2015, beschlossen am 11. März 2015, gültig seit 01.07.2015, letzte berücksichtigte Änderung: § 9 geändert durch Artikel 42 der Verordnung vom 23. Februar 2017 (GBl. S. 99, 104).

Berlin

Berliner Bildungsurlaubsgesetz (BiUrlG), vom 24. Oktober 1990, gültig seit 01.01.1991, letzte berücksichtigte Änderung: § 1 geändert durch Artikel X des Gesetzes vom 17.05.1999 (GVBl. S. 178).

Brandenburg

Gesetz zur Regelung und Förderung der Weiterbildung im Land Brandenburg (Brandenburgisches Weiterbildungsgesetz – BbgWBG), vom 15. Dezember 1993 (GVBl.I/93, S. 498), zuletzt geändert durch Artikel 10 des Gesetzes vom 25. Januar 2016.

Bremen

Bremisches Bildungsurlaubsgesetz (BremBUG), vom 18. Dezember 1974 (BREM.GBL. S. 348) SA BREMR 223-I-1, zuletzt mit Wirkung vom 01.04.2010 geändert durch Änderung vom 23.03.2010 (BREM.GBL. S. 269), außer Kraft.

Bremisches Bildungszeitgesetz (BremBZG) vom 18. Dezember 1974 (Brem.GBl. 1974, 348), zuletzt mehrfach geändert durch Gesetz vom 26. September 2017 (Brem.GBl. S. 388).

Gesetz über die Weiterbildung im Lande Bremen (Weiterbildungsgesetz – WBG) vom 18. Juni 1996 (Brem.GBl. 1996, 127), zuletzt § 9 neu gefasst sowie § 10 aufgehoben durch Gesetz vom 26. September 2017 (Brem.GBl. S. 391).

Verordnung über die Anerkennung von Bildungsveranstaltungen nach dem Bremischen Bildungsurlaubsgesetz vom 24. August 2010 (Brem.GBl. 2010, 465), zuletzt § 1 geändert durch Geschäftsverteilung des Senats vom 02. August 2016 (Brem.GBl. S. 434) (BremBUG-VO), außer Kraft.

Verordnung über die Anerkennung von Bildungsveranstaltungen nach dem Bremischen Bildungszeitgesetz vom 17. Oktober 2017 (Brem.GBl. 2017, 452) (BremBZG-VO).

Verordnung über den Urlaub für bremische Beamte und Richter (Bremische Urlaubsverordnung – BremUrlVO) in der Fassung vom 27. Juni 1979 (Brem.GBl. 1979, 337), zuletzt §§ 6, 9, 13, 18 und 27 sowie Überschrift des Abschnitts IV geändert, § 28 aufgehoben durch Artikel 1 der Verordnung vom 17. April 2018 (Brem.GBl. S. 90).

Hamburg

Hamburgisches Bildungsurlaubsgesetz, vom 21. Januar 1974, letzte berücksichtigte Änderung: § 15 geändert durch Artikel 17 des Gesetzes vom 15. Dezember 2009 (HmbGVBl. S. 444, 448).

Hessen

Hessisches Gesetz über den Anspruch auf Bildungsurlaub (BildUrlG,HE) – Hessisches Bildungsurlaubsgesetz (HBUG), in der Fassung vom 28. Juli 1998 (GVBl. I S. 294), trat 1. Januar 1985 in Kraft, zuletzt geändert am 13. Dezember 2012 (GVBl. I 622, 629).

Mecklenburg-Vorpommern

Gesetz zur Freistellung für Weiterbildungen für das Land Mecklenburg-Vorpommern (Bildungsfreistellungsgesetz – BfG M-V), vom 13. Dezember 2013 (GVOBl. M-V 2013, S. 691).

Niedersachsen

Niedersächsisches Gesetz über den Bildungsurlaub für Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen (Niedersächsisches Bildungsurlaubsgesetz – NBildUG) in der Fassung vom 25. Januar 1991, letzte berücksichtigte Änderung: §§ 1 und 10 geändert durch § 15 des Gesetzes vom 17.12.1999 (Nds. GVBl. S. 430).

Nordrhein-Westfalen

Gesetz zur Freistellung von Arbeitnehmern zum Zwecke der beruflichen und politischen Weiterbildung – Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz (AWbG), vom 6. November 1984, zuletzt geändert per Gesetz vom 9. Dezember 2014 (GV. NRW. S. 887), in Kraft getreten am 18. Dezember 2014.

Rheinland-Pfalz

Landesgesetz über die Freistellung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern für Zwecke der Weiterbildung (Bildungsfreistellungsgesetz – BFG -), vom 30. März 1993, letzte berücksichtigte Änderung: § 1 geändert durch Artikel 20 des Gesetzes vom 22.12.2015 (GVBl. S. 461).

Saarland

Saarländisches Bildungsfreistellungsgesetz (SBFG) (Art. 1 des Gesetzes Nr. 1704) vom 10. Februar 2010, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 20. April 2016 (Amtsbl. I S. 382).

Sachsen-Anhalt

Gesetz zur Freistellung von der Arbeit für Maßnahmen der Weiterbildung (Bildungsfreistellungsgesetz), vom 4. März 1998, letzte berücksichtigte Änderung: § 9 geändert durch Artikel 38 des Gesetzes vom 18. November 2005 (GVBl. LSA S. 698, 705).

Schleswig-Holstein

Weiterbildungsgesetz Schleswig-Holstein (WBG), vom 6. März 2012, letzte berücksichtigte Änderung: mehrf. geändert (Ges. v. 22.01.2017, GVOBl. S. 123).

Thüringen

Thüringer Bildungsfreistellungsgesetz (ThürBfG), vom 15. Juli 2015, gültig seit 01. Januar 2016.

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|---------|--|-----|
| Abb. 1 | Begriffssystematik zum Gegenstandsbereich organisierter Weiterbildung | 35 |
| Abb. 2 | Ausgewählte Erhebungen zur Weiterbildungspartizipation in vertikaler und horizontaler Systematisierung | 86 |
| Abb. 3 | Vereinfachtes Schema zur Konstellation von Weiterbildungspartizipation | 118 |
| Abb. 4 | Ausgewählte Erhebungen zur Weiterbildungspartizipation in vertikaler und horizontaler Systematisierung und Verortung dieser Studie | 126 |
| Abb. 5 | Das dreiseitige Bezugsdreieck des Bildungsurlaubs | 134 |
| Abb. 6 | Bildungsstatus im Bundesland Bremen im Jahr 2012 | 219 |
| Abb. 7 | Analyseraster zur Weiterbildungspartizipation im Bildungsurlaub | 254 |
| Abb. 8 | Verhältnis der eigenen Forschung zum Projektkontext | 260 |
| Abb. 9 | Individualfaktoren: Soziodemografische Merkmale | 261 |
| Abb. 10 | Kontextfaktor: Familie | 261 |
| Abb. 11 | Kontextfaktor: Tätigkeit/Beschäftigung | 261 |
| Abb. 12 | Kontextfaktor: Betrieb | 262 |
| Abb. 13 | Subjektive Logik: Weiterbildungsbezogene Merkmale | 262 |
| Abb. 14 | Stichprobenziehung | 269 |
| Abb. 15 | Ablaufschritte der Clusteranalyse | 285 |
| Abb. 16 | Bildungsbereich nach Geschlecht | 295 |
| Abb. 17 | Kinder im Haushalt nach Geschlecht | 298 |
| Abb. 18 | Erwerbssituation der Teilnehmenden | 299 |
| Abb. 19 | Berufliche Stellung nach Geschlecht | 300 |
| Abb. 20 | Bildungsbereich nach Gewerkschaftsmitgliedschaft | 304 |
| Abb. 21 | Erwerbstätige Teilnehmende nach Beschäftigungsbereich | 305 |
| Abb. 22 | Teilnahmeentscheidung | 308 |

| | | |
|---------|--|-----|
| Abb. 23 | Teilnahme an Weiterbildung in den letzten 24 Monaten | 309 |
| Abb. 24 | Cluster 1 bis 4 | 330 |
| Abb. 25 | Quasi-Cluster 5 | 331 |
| Abb. 26 | Typ 1 – Teilnahme an Weiterbildung in den letzten 24 Monaten | 338 |
| Abb. 27 | Typ 2 – Teilnahme an Weiterbildung in den letzten 24 Monaten | 341 |
| Abb. 28 | Typ 3 – Teilnahme an Weiterbildung in den letzten 24 Monaten | 343 |
| Abb. 29 | Typ 4 – Teilnahme an Weiterbildung in den letzten 24 Monaten | 345 |
| Abb. 30 | Typ 5 – Teilnahme an Weiterbildung in den letzten 24 Monaten | 346 |

Tabellenverzeichnis

| | | |
|---------|---|-----|
| Tab. 1 | Formale, non-formale und informelle Lern- und Weiterbildungsaktivitäten | 41 |
| Tab. 2 | Übersichtstabelle zu ausgewählten Erhebungen | 88 |
| Tab. 3 | Was beeinflusst individuelle Weiterbildungspartizipation? – Übersichtstabelle zu zentralen Einflussfaktoren | 93 |
| Tab. 4 | Bildungsurlaubs-, Bildungsfreistellungs- und Bildungszeitgesetze | 165 |
| Tab. 5 | Teilnahmequoten bzw. Quoten der Inanspruchnahme von Bildungsurlaub nach Bundesländern | 176 |
| Tab. 6 | Altersstruktur im Bundesland Bremen im Jahr 2012 | 218 |
| Tab. 7 | Altersstruktur der Beschäftigten im Bundesland Bremen im Jahr 2012 | 221 |
| Tab. 8 | Beschäftigte nach Betriebsgröße im Bundesland Bremen im Jahr 2012 | 222 |
| Tab. 9 | Thematische Fragebogenstruktur | 263 |
| Tab. 10 | Rücklauf der Erhebung | 270 |
| Tab. 11 | Stichprobe und Teilnahmefälle in der Landesstatistik: Ausgewählte Merkmale . | 274 |
| Tab. 12 | Altersstruktur der Teilnehmenden (n = 553) | 296 |
| Tab. 13 | Höchster Berufsabschluss nach Alterklassen | 297 |
| Tab. 14 | Finanzierte Weiterbildung im Unternehmen | 306 |

| | | |
|----------------|---|-----|
| Tab. 15 | Vorherige Weiterbildungsaktivität (in den letzten 24 Monaten) nach Beschäftigungsbereichen | 309 |
| Tab. 16 | Übersicht der Merkmalsausprägungen nach Typen – Cluster 1 bis 4 und Quasi-Cluster 5 | 336 |
| Tab. 17 | Ausgewählte Lern-Verwertungsinteressen | 338 |
| Tab. 18 | Typ 1 – Ausgewählte Lern-Verwertungsinteressen | 340 |
| Tab. 19 | Typ 2 – Ausgewählte Lern-Verwertungsinteressen | 342 |
| Tab. 20 | Typ 3 – Ausgewählte Lern-Verwertungsinteressen | 344 |
| Tab. 21 | Typ 4 – Ausgewählte Lern-Verwertungsinteressen | 346 |
| Tab. 22 | Typ 5 – Ausgewählte Lern-Verwertungsinteressen | 348 |
| Tab. 23 | Bildungsbereiche nach Typen | 349 |

Anhang: Erhebungsinstrument (Fragebogen, tabellarische Übersicht)

(1) Weiterbildung und Bildungsurlaub

1. Haben Sie für die laufende Veranstaltung Bildungsurlaub genommen? (v_1)
 - Ja.
 - Nein, ich habe keinen Anspruch auf Bildungsurlaub.
 - Nein, da ich meinen Anspruch auf Bildungsurlaub bereits ausgeschöpft habe.
 - Nein, weil ... [offenes Feld]
2. Nutzen Sie zur Teilnahme an der laufenden Veranstaltung Ihren persönlichen Erholungsurlaub? (v_2)
 - Ja.
 - Nein.
3. Wer hat den Anstoß für die Teilnahme an dieser Veranstaltung gegeben? (v_3)
 - Ich allein.
 - Mein/e Vorgesetzte/r allein.
 - Ich gemeinsam mit meinem/meiner Vorgesetzten.
 - Ich gemeinsam mit Kollegen.
 - Ich gemeinsam mit jemandem aus meinem privaten Umfeld.
 - Andere: [offenes Feld]
4. Haben Sie in den letzten 24 Monaten zusätzlich zu der laufenden Veranstaltung an Weiterbildung (z. B. an Kursen, Schulungen, Unterricht etc.) teilgenommen? (v_4)
 - Ja, an 1–2 Veranstaltungen.
 - Ja, an 3–4 Veranstaltungen.
 - Ja, an 5–6 Veranstaltungen.
 - Ja, an mehr als 6 Veranstaltungen.
 - Nein.
5. In welchem Umfang haben Sie in den letzten 24 Monaten einschließlich der kompletten, laufenden Veranstaltung Bildungsurlaub in Anspruch genommen? (v_5)

| | | | |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| <input type="radio"/> 0 Tage | <input type="radio"/> 3 Tage | <input type="radio"/> 6 Tage | <input type="radio"/> 9 Tage |
| <input type="radio"/> 1 Tag | <input type="radio"/> 4 Tage | <input type="radio"/> 7 Tage | <input type="radio"/> 10 Tage |
| <input type="radio"/> 2 Tage | <input type="radio"/> 5 Tage | <input type="radio"/> 8 Tage | <input type="radio"/> |

6. Haben Sie zu einem früheren Zeitpunkt bereits Angebote zu einem ähnlichen Thema wie in der aktuellen Veranstaltung in Anspruch genommen? (v_6)
 - Nein.
 - Ja, und zwar: [offenes Feld]
7. Haben Sie zu einem früheren Zeitpunkt bereits Bildungsurlaub zu einem anderen Thema als in der aktuellen Veranstaltung in Anspruch genommen? (v_7)
 - Nein.
 - Ja, und zwar: [offenes Feld]

(2) Der aktuelle Bildungsurlaub

trifft gar nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft zum Teil zu (3) – trifft eher zu (4) – trifft voll zu (5)

Den laufenden Bildungsurlaub besuche ich, (v_8_x)

- ... aus reinem Interesse am Thema.
 - ... weil ich berufliche Gründe habe.
 - ... weil meine aktuelle berufliche Tätigkeit es erfordert.
 - ... um in kurzer Zeit in ein neues berufliches Themengebiet einzusteigen.
 - ... weil ich einen persönlichen Anlass habe.
 - ... um mein Selbstbewusstsein zu stärken.
 - ... um mir neue Kenntnisse für meine berufliche Tätigkeit anzueignen.
 - ... um bestehende Kenntnisse für meine berufliche Tätigkeit zu vertiefen.
 - ... um für meine berufliche Tätigkeit körperlich fit zu bleiben.
 - ... um den Anforderungen der Arbeitswelt langfristig gerecht zu werden.
 - ... um in der Firma bei Entscheidungen mitzuwirken.
 - ... ohne dass ich ein bestimmtes Ziel verfolge.
-
- ... weil mir das, was ich hier lerne, hilft, meine derzeitige berufliche Tätigkeit gut auszuführen.
 - ... um ein neues berufliches Wissensgebiet kennenzulernen.
 - ... um ein berufliches Wissensgebiet zu vertiefen.
 - ... weil ich mich beruflich weiterentwickeln möchte.
 - ... um Verantwortung in meiner Firma übernehmen zu können.
 - ... weil ich mich beruflich spezialisieren möchte.
 - ... um meine Chancen am Arbeitsmarkt zu verbessern.
 - ... weil ich mein Arbeitsumfeld aktiv mitgestalten möchte.
 - ... um einen Ausgleich zu meiner beruflichen Tätigkeit zu haben.
 - ... ohne berufliche Interessen zu haben.
-
- ... weil ich private Gründe habe.
 - ... um mich mit einem Thema auseinanderzusetzen, das mich schon lange interessiert.
 - ... weil ich mich mit anderen Personen zu einem bestimmten Thema austauschen möchte.
 - ... um geistige Anregung zu finden.
 - ... weil ich das Umfeld, in dem ich lebe, mitgestalten möchte.
 - ... um über eigene Erfahrungen zu sprechen.
 - ... weil ich in diesem Rahmen etwas für meine eigene Gesundheit tun möchte.
 - ... weil ich mich politisch engagieren möchte.
 - ... weil ich mich sozial engagieren möchte.
 - ... weil ich mich hier als Person frei entfalten kann.

(3) Zeitliche Flexibilisierung

9. Der Zeitumfang der aktuellen Veranstaltung ist für das Thema ... (v_9)

| viel zu kurz | zu kurz | etwas zu kurz | genau richtig | etwas zu lang | zu lang | viel zu lang |
|--------------|---------|---------------|---------------|---------------|---------|--------------|
| -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |

(4) Beruflicher Hintergrund

10. In welcher Erwerbssituation befinden Sie sich aktuell? (v_10)

- Erwerbslos
- Arbeiter/-in
- Angestellte/-r
- Beamtin/Beamter
- Selbstständige/-r
- Rentner/-in
- Hausfrau/-mann
- Auszubildende/-r
- Umschüler/-in
- Student/-in
- Schüler/-in
- Weitere: [offenes Feld]

11. Arbeitsort (v_11)

- Bremen
- Bremerhaven
- Niedersachsen
- Anderes Bundesland: [offenes Feld]

12. In welchem Wirtschaftsbereich sind Sie beschäftigt? (v_12)

- Industrie
- Handwerk
- Handel
- Dienstleistung
- Öffentlicher Dienst
- Weitere: [offenes Feld]

13. Wie groß ist der Betrieb, in dem Sie arbeiten? (v_13)

- 1–9 Beschäftigte
- 10–49 Beschäftigte
- 50–249 Beschäftigte
- 250 und mehr Beschäftigte

14. Wie lange sind Sie in dem Unternehmen tätig? (v_14)

- [offenes Feld] Jahre

15. Ich arbeite ... (v_15)

- Vollzeit
- Teilzeit [offenes Feld] % Stellenumfang

16. Arbeiten Sie in Schichtarbeit? (v_16)

- Ja.
- Nein.

17. Bitte geben Sie an, in welcher Position Sie tätig sind. (v_17)

- Leitungsebene
- Fachliche Sachbearbeitung
- Arbeit nach Unterweisung
- Andere: [offenes Feld]

18. Im Rahmen meiner Beschäftigung ... (Art der Tätigkeit) (v_18)

- ... übe ich regelmäßig die gleiche Tätigkeit aus.
- ... bin ich ständig mit neuen Aufgaben konfrontiert.
- ... gehören wiederkehrende Tätigkeiten ebenso zum Arbeitsalltag wie neue Aufgaben.

19. Sind Sie Mitglied in einer Gewerkschaft? (v_19)

- Ja.
- Nein.

20. Gibt es in Ihrem Betrieb einen Betriebsrat? (v_20)

- Ja.
- Nein.
- Weiß nicht.

21. Gab oder gibt es in Ihrem Betrieb vom Unternehmen finanzierte Weiterbildungen? (v_21)

- Ja, auch für meine Berufsgruppe.
- Ja, aber nicht für meine Berufsgruppe.
- Nein.
- Weiß nicht.

(5) Demografische Angaben

22. Geschlecht (v_22)

- weiblich
- männlich

23. Bitte geben Sie Ihren Geburtsjahrgang an. (v_23)

- 19 [offenes Feld]

24. Bitte nennen Sie Ihren höchsten Schulabschluss. (v_24)

- kein weiterführender Schulabschluss
- Hauptschulabschluss
- Realschulabschluss/Mittlere Reife
- Fachhochschulreife
- Allgemeine Hochschulreife (Abitur)
- Anderer [offenes Feld]

25. Bitte nennen Sie Ihren höchsten Berufsabschluss. (v_25)

- kein beruflicher Abschluss
- duale oder schulische Berufsausbildung
- Berufsausbildung plus anerkannte Aufbauqualifikation (z. B. Meister/in, Berufsakademie, Facharbeiter/in oder Techniker/in)
- akademischer Abschluss (Fachhochschule, Universität)

26. Welchen Familienstand haben Sie? (v_26)

- alleinstehend
- in einer Ehe oder Partnerschaft lebend

27. Haben Sie ein Kind/mehrere Kinder? (v_27)

- Ja, und wir leben in einem gemeinsamen Haushalt mit meinem/meiner Partner/in.
- Ja, und ich bin alleinerziehend.
- Ja, aber wir wohnen nicht zusammen.
- Nein.

(6) Anmerkungen

28. Was Sie uns noch mitteilen möchten ... (v_28)

- [offenes Feld]

Autorin



Dr.in Lena Heidemann, Jg. 1985, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Leibniz Universität Hannover im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind u. a. theoretische und empirische Analysen zur Weiterbildungspartizipation, Ansätze der quantitativen und qualitativen Weiterbildungsforschung sowie didaktische Konzeptionen.

Kontakt: lena.heidemann@ifbe.uni-hannover.de

Danke an ...

Steffi Robak, für das jahrelange Vertrauen, den Support und die unendliche Geduld.

Sarah Hattendorf, dafür, dass du alles möglich machst.

Claudia Pohlmann, für den roten Faden und den gemeinsamen Weg.

Jessica Preuß & Christian Kühn, für die Unterstützung beim Endspurt.

Eike Asche, Maren Baumhauer, Florian Grawan & Lisa Ley, für das offene Ohr.

das Team der EB/WB am IfBE, für die tolle Zeit – im Büro und darüber hinaus.

Wiltrud Gieseke, für kritische Impulse und die Übernahme der Zweitbegutachtung.

Martin Heinrich & Horst Siebert, für die erste Ermutigung zur Promotion.

Familie, Freunde & Freundinnen, für die Zuversicht.

Matti Peperhove, für alles.

WEITERBILDUNGSPARTIZIPATION UND BILDUNGSURLAUB

Theorie, Forschungsstand und empirische Analyse

Bildungsurlaub ist ein besonderer Teil der Weiterbildungslandschaft, der in Forschungen zur Weiterbildungsbeteiligung bislang vernachlässigt wurde. Lena Heidemann entwickelt Weiterbildungspartizipation als Konstrukt, systematisiert Theorie und Empirie zur Beteiligung an Weiterbildung und beleuchtet ein breites Forschungsspektrum von Einzelstudien bis zum Bildungsmonitoring. Ausgehend von der Teilnehmendenforschung erschließt sie das Thema „Bildungsurlaub“ entlang theoretischer, diskursiver und rechtlicher Rahmungen sowie empirischer Befunde. Durch den quantitativen Zugang werden Merkmale und Typen von Teilnehmenden sichtbar.

„Die Studie kann wegen ihrer Mehrdimensionalität, Transparenz und Methodik als Exempel für weitergehende Forschungen zum Bildungsurlaub aus Perspektive der (potenziellen) Teilnehmenden betrachtet werden.“

Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff (Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg) und Prof.in Dr.in Julia Schütz (Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung, FernUniversität in Hagen).

In der Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ erscheinen Texte zu aktuellen und grundsätzlichen Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext des lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens. Sie richtet sich an Menschen in Wissenschaft und Praxis, in Entscheidungspositionen von Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof. Dr. Rainer Brödel (Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster), Prof. Dr. Matthias Rohs (Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten Fernstudium und E-Learning, Technische Universität Kaiserslautern), Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff (Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg) und Prof.in Dr.in Julia Schütz (Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung, FernUniversität in Hagen).