

Schulte-Braucks, Philipp

Working Paper

Von Schweden lernen: Weiterbildung gering Qualifizierter im Rahmen der kommunalen Erwachsenenbildung (Komvux)

WZB Discussion Paper, No. SP I 2013-502

Provided in Cooperation with:

WZB Berlin Social Science Center

Suggested Citation: Schulte-Braucks, Philipp (2013) : Von Schweden lernen: Weiterbildung gering Qualifizierter im Rahmen der kommunalen Erwachsenenbildung (Komvux), WZB Discussion Paper, No. SP I 2013-502, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Berlin

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/73099>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

WZB

Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung



Philipp Schulte-Braucks

Von Schweden lernen

Weiterbildung gering Qualifizierter im Rahmen
der kommunalen Erwachsenenbildung
(Komvux)

Discussion Paper

SP I 2013–502

April 2013

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

Forschungsschwerpunkt

Bildung, Arbeit und Lebenschancen

Forschungsabteilung

Ausbildung und Arbeitsmarkt

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH
Reichpietschufer 50
10785 Berlin
www.wzb.eu

Das Urheberrecht liegt beim Autor.

Discussion Papers des WZB dienen der Verbreitung von Forschungsergebnissen aus laufenden Arbeiten im Vorfeld einer späteren Publikation. Sie sollen den Ideenaustausch und die akademische Debatte befördern. Die Zugänglichmachung von Forschungsergebnissen in einem WZB Discussion Paper ist nicht gleichzusetzen mit deren endgültiger Veröffentlichung und steht der Publikation an anderem Ort und in anderer Form ausdrücklich nicht entgegen.

Discussion Papers, die vom WZB herausgegeben werden, geben die Ansichten des/der jeweiligen Autors/Autoren wieder und nicht die der gesamten Institution WZB.

Alle Discussion Papers sind online abrufbar:
<http://www.wzb.eu/de/publikationen/discussion-paper/...>

Zusammenfassung

Gering Qualifizierte weisen in Deutschland eine im Vergleich zum Bevölkerungsdurchschnitt deutlich niedrigere Beschäftigungsquote und Weiterbildungsbeteiligung auf. Auch im europäischen Vergleich schneidet Deutschland im Bereich der Arbeitsmarktintegration und Weiterbildung gering Qualifizierter eher schlecht ab. Im vorliegenden Beitrag werden gängige Erklärungen für die unterdurchschnittliche Weiterbildungsbeteiligung gering Qualifizierter diskutiert, und es wird anschließend nach den institutionellen Voraussetzungen gefragt, um diese Gruppe stärker in die berufliche Weiterbildung zu integrieren. Die Untersuchung konzentriert sich dabei auf das Beispiel Schweden, das sich im europäischen Vergleich durch eine auffallend hohe Beschäftigungsquote und Weiterbildungsbeteiligung gering Qualifizierter auszeichnet. Im Zentrum steht das schwedische Arbeitsmarkt- und Weiterbildungssystem. Von besonderer Bedeutung ist dabei ein innovatives System der kommunalen Erwachsenenbildung („Komvux“), dessen Funktionsweise und Erfolge ausführlich dargestellt und mit Zahlen belegt werden. Ausgehend von den Befunden der schwedischen Länderstudie werden schließlich mögliche Impulse und Ansatzpunkte für die deutsche Arbeitsmarkt- und Weiterbildungspolitik diskutiert. Als Lücke im deutschen institutionellen System erweist sich dabei das Fehlen einer präventiv ausgerichteten und breit angelegten Weiterbildungsförderung, die für gering Qualifizierte eine zweite Chance zum Erwerb einer beruflichen Ausbildung eröffnen würde.

Abstract

In comparison with other European countries, low skilled workers in Germany show rather low rates of employment and participation in further training. This article discusses common explanations for lower participation of low skilled workers in further training and looks for institutional solutions to overcome these problems. The main focus is on Sweden, one of the most successful countries in Europe with regard to integrating low skilled workers in employment and further training. After a brief introduction into the Swedish labour market and skill formation system, special attention is focused on *Komvux*, an innovative and successful training policy on the communal level. Based on existing studies and available statistics, the article gives a detailed overview on the functioning and outcomes of *Komvux*. It shows how existing barriers to further training can be overcome by institutional measures. The Swedish case raises questions for German labour market and training policies. In particular, the absence of a preventive and integrative oriented approach to further training, providing a second chance to achieve professional qualifications, turns out to be “gap” in German state policies.

Inhalt

1.	Einleitung	1
2.	Arbeitsmarktintegration und Weiterbildungsbeteiligung gering Qualifizierter – Barrieren und Handlungsbedarf	3
2.1	Gering Qualifizierte – Definition und Merkmale	4
2.2	Gering Qualifizierte auf dem Arbeitsmarkt	6
2.3	Gering Qualifizierte und Weiterbildung.....	7
3.	Theoretische Erklärungsansätze der (geringen) Weiterbildungsbeteiligung gering Qualifizierter – eine kritische Betrachtung der Humankapitaltheorie	10
3.1	Grundannahmen der Humankapital-Theorie	10
3.2	Diskussion und Kritik der Humankapital-Theorie	13
3.2.1	(Neoklassischer) Arbeitsmarkt	13
3.2.2	Angebotsseite von Weiterbildung: Betrieb und Staat?	14
3.2.3	Nachfrageseite von Weiterbildung: Stigmatisierung?	15
3.3	Zusammenfassung und Spezifizierung der Fragestellung	16
4.	Weiterbildung und Beschäftigung gering Qualifizierter in Deutschland und in der EU	18
5.	Schweden – Institutionelle Rahmenbedingungen der Arbeitsmarktintegration und Weiterbildungsbeteiligung gering Qualifizierter	23
5.1	Merkmale des schwedischen Weiterbildungssystems	24
5.1.1	Lebenslanges Lernen im schwedischen „Bildungsdorf“	25
5.1.2	Bereitstellung von Zeit und Geld für Weiterbildung	27
5.2	Das Komvux-System	28
5.2.1	Teilnahmeentwicklung bei Komvux/The Adult Education Initiative	29
5.2.2	Merkmale der Teilnehmer von Komvux	32
5.2.3	Studienumfang und Kursinhalte bei Komvux	33
5.2.4	Ökonomische Effekte einer Komvux-Teilnahme	34
5.3	Barrieren und Probleme	36
5.3.1	Jugendarbeitslosigkeit	36
5.3.2	Over-Education und Under-Utilization	37
5.4	Zusammenfassung: Förderliche Rahmenbedingungen für die Weiterbildung gering Qualifizierter	38

6.	Diskussion: Von Schweden lernen – Impulse für die deutsche Arbeitsmarkt- und Weiterbildungspolitik	42
6.1	Unterschiede im institutionellen System	42
6.2	Anknüpfungspunkte für die Arbeitsmarkt- und Weiterbildungspolitik	45
7.	Literaturverzeichnis	48
8.	Anhang: Ergänzende Abbildungen	54

1. Einleitung

Während der Wirtschaftskrise der Jahre 2008/2009 wurde in Deutschland die Diskussion und öffentliche Wahrnehmung der demografischen Entwicklung erstmals unmittelbar mit konkreten Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt verbunden. Eine ganze Reihe von Betrieben gab damals an, ihre Belegschaft trotz einbrechender Konjunktur halten zu wollen. Begründet wurde dies mit der Erwartung, im folgenden Aufschwung aufgrund der demografischen Entwicklung nur unter großen Mühen die benötigten Fachkräfte vom Arbeitsmarkt akquirieren zu können (vgl. Prognos 2008 oder Lott und Spitznagel 2010). Tatsächlich wird die Erwerbsbevölkerung in Deutschland mit dem bevorstehenden Austritt der „Babyboomer“-Generation aus dem Arbeitsmarkt in den kommenden Jahren signifikant altern (Börsch-Supan 2011: 20), nachdem sich der Wandel der Altersverteilung in der Bevölkerung mit zunehmend kleineren Kohorten Jüngerer und stetig größeren Anteilen Älterer in Deutschland lange nur graduell verändert hatte.

Diese Entwicklung beeinflusst viele zentrale Aspekte der Gesellschaft. Von besonderer Bedeutung erscheint jedoch der Arbeitsmarkt, der perspektivisch ein „Nachwuchsproblem“ bekommen wird, wenn mehr Arbeitskräfte den Arbeitsmarkt Richtung Rente verlassen als Nachwuchs in den Arbeitsmarkt eintreten. Weiterhin werden die eng verwandten Sozialsysteme mit ihrer intergenerationalen solidarischen Finanzierung mittelfristig ein „Rentnerproblem“ bekommen, da immer mehr Rentenempfänger von immer weniger Renteneinzahlern (im Arbeitsmarkt) zu versorgen sein werden (vgl. Börsch-Supan 2011: 22f.).

Für den deutschen Arbeitsmarkt wird in diesem Zusammenhang erwartet, dass im Jahr 2020 ein Wendepunkt erreicht wird, ab dem erstmals mehr Arbeitskräfte den Arbeitsmarkt verlassen als eintreten werden (IAB 2007). Nahezu alle Prognosen gehen davon aus, dass dieser (Netto-)Abfluss von Arbeitskräften auf dem deutschen Arbeitsmarkt nicht allein durch Zuwanderung und Migration aufgefangen werden kann (IAB 2011). Somit steigt auch die Zahl der Stimmen, die nicht nur vor einem höheren Fachkräftebedarf, sondern auch vor einem „dauerhaften Fachkräftemangel in einzelnen Branchen“ warnen (vgl. Biersack et al. 2008; DGB 2011).

Der vorliegende Beitrag¹ widmet sich den Beschäftigungsbarrieren und Beschäftigungsmöglichkeiten von gering Qualifizierten. Die gezielte Integration und Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit dieser bislang unzureichend in den Arbeitsmarkt integrierten Beschäftigungsgruppe stellt nicht nur eine wichtige Voraussetzung für den Abbau sozialer Ungleichheiten dar, sondern bildet zugleich einen wichtigen Baustein für die Bewältigung der demografisch bedingten Risiken auf dem Arbeitsmarkt (siehe das Konzept der Europäischen Beschäftigungsstrategie im Rahmen des Reformprogramms „Europa 2020“ sowie etwa Lott und Spitznagel 2010).

Als wesentliche Barriere bei der Sicherung der langfristigen Beschäftigungsfähigkeit gering Qualifizierter werden – nicht überraschend – die Bildung und die

1 Dieses Discussion Paper entstand im Rahmen des von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Projekts „Betriebliche Arbeitszeit- und Qualifizierungspolitik im Lebensverlauf“ (Leitung: Prof. Dr. Heike Solga, WZB).

berufliche Qualifikation dieser Gruppe gesehen. In Anbetracht der Tatsache, dass im Jahr 2020 bereits über 80 Prozent der Bevölkerung im erwerbstätigen Alter älter als 30 Jahre sein werden und ein Großteil dieser Gruppe heute ihre primäre schulische Erstausbildung bereits abgeschlossen hat (destatis 2006: 22), soll es in dieser Arbeit nicht um die Suche nach förderlichen Bedingungen des Schulerfolges gehen. Stattdessen soll die Situation der gering Qualifizierten im erwerbsfähigen Alter beleuchtet werden, deren Chancen auf einen langfristigen und gesicherten Verbleib im Arbeitsmarkt vor allem durch die Teilnahme an Weiterbildung gezielt unterstützt werden kann. Betrachtet man jedoch die konkreten Teilnahmezahlen an Weiterbildung in Deutschland, so nimmt ausgerechnet die Gruppe der (oftmals von Arbeitslosigkeit betroffenen) gering Qualifizierten im Vergleich mit den mittel und hoch Qualifizierten besonders selten an Weiterbildung teil.

Um für dieses – auch unter gesellschaftlichen Gerechtigkeitsaspekten interessante – Problem alternative Lösungsstrategien zu identifizieren, soll in dieser Arbeit das Fallbeispiel eines Landes vorgestellt werden, dessen gering Qualifizierte stärker in Weiterbildung und den Arbeitsmarkt eingebunden werden. Beim Blick in die europäische Nachbarschaft stellt sich Schweden vergleichsweise unangefochten als der Vorreiter auf diesem Gebiet heraus. Die untersuchungsleitenden Fragen lauten daher:

- *Welche institutionellen und politischen Faktoren wirken sich in Schweden förderlich auf die Weiterbildungsbeteiligung und Arbeitsmarktintegration gering Qualifizierter aus?*
- *Welche Schlussfolgerungen lassen sich daraus für die deutsche Arbeitsmarkt- und Weiterbildungspolitik ziehen?*

Um das Verhalten der Akteure in Bezug auf Weiterbildung theoretisch zu erklären, wird der Humankapital-Ansatz vorgestellt und kritisch diskutiert. Nach diesem Erklärungsmuster würde jedes Individuum immer dann an Weiterbildung teilnehmen, wenn der erwartete Nutzen die Kosten übersteigt. Die Veränderung im „Investitionsverhalten“ in Humankapital der schwedischen gering Qualifizierten, die einerseits die „kostenlose“ Schulbildung nicht erfolgreich abgeschlossen haben, zu einem späteren Zeitpunkt im Berufsleben jedoch (vergleichsweise häufig) an Weiterbildung teilnehmen, erscheint demnach erklärungsbedürftig: Anhand der Skizzierung der schwedischen Weiterbildungslandschaft und des ausführlich vorgestellten Systems der schwedischen kommunalen Erwachsenenbildung („Komvux“) soll dargelegt werden, welche Kontextbedingungen auf Seiten von Angebot (von Staat und Betrieben) und Nachfrage (der gering Qualifizierten) die europaweit höchsten Weiterbildungs- und Beschäftigungsquoten bei gering Qualifizierten hervorrufen.

Anschließend wird diskutiert, inwieweit sich das Verhalten der Akteure Staat, Betriebe und Individuen in Deutschland und Schweden unterscheidet. Hier liegt das Hauptaugenmerk auf den in Deutschland zuvor identifizierten Barrieren der Weiterbildungsbeteiligung von gering Qualifizierten und deren Wirkung und Umgang in Schweden. Abschließend sollen einige konkrete Ansatzpunkte aufgezeigt werden, an denen Deutschland konkret vom schwedischen Beispiel lernen kann.

2. Arbeitsmarktintegration und Weiterbildungsbeteiligung gering Qualifizierter – Barrieren und Handlungsbedarf

Nahezu alle von der demografischen Entwicklung betroffenen westlichen Länder² haben als einen ersten Schritt zur Bewältigung der alternden Gesellschaften die Lebensarbeitszeit ihrer Bevölkerung verlängert. Diese Maßnahme soll in erster Linie die durch die demografische Entwicklung verursachten Belastungen der im Umlageverfahren finanzierten Sozialsysteme begrenzen. Zudem werden damit die deutlich länger anhaltende medizinische Gesundheit der Bevölkerung und eine damit einhergehende längere Leistungsfähigkeit berücksichtigt.

Die *Verlängerung der Lebensarbeitszeit* wurde vor allem über zwei Mechanismen beschlossen: Zum einen haben die Regierungen das (zukünftige) gesetzliche Renteneintrittsalter erhöht, in Deutschland durch die Reform „Rente mit 67 Jahren“ (2007). Zum anderen wurden (steuerliche) Anreize für einen frühzeitigen Renteneintritt gestrichen, in Deutschland die staatliche Förderung der Altersteilzeit (vgl. hierzu die Übersicht bei Eichhorst und Thode 2011: 37ff. sowie die Website der Bundesregierung 2011).

Um dem prognostizierten erhöhten Fachkräftebedarf zu begegnen und die aus der demografischen Entwicklung entstehenden Kosten für die Sozialsysteme zu begrenzen, wird als weiterer wichtiger Schritt der Lösungsstrategie eine *Erhöhung der Beschäftigungsquoten* von einzelnen Untergruppen des Arbeitsmarktes gesehen (vgl. Börsch-Supan 2011: 23). Es lassen sich etliche Untergruppen identifizieren, deren Integration und Teilnahme auf dem Arbeitsmarkt bislang eher gering ausfallen; die drei größten sind gering Qualifizierte, Frauen sowie ältere Beschäftigte.

Dabei weist schon jede einzelne dieser Untergruppen eine niedrige Beschäftigungsquote unterhalb des gesamtgesellschaftlichen Durchschnitts auf. Kommt es zusätzlich zur Häufung von Merkmalen verschiedener Untergruppen (etwa in Form einer niedrig qualifizierten, älteren Frau), verstärkt sich dieser Effekt nochmals deutlich.³

Da sich in der Teilgruppe der gering Qualifizierten überproportional viele Frauen finden und die Beschäftigungsquote von (insbesondere gering qualifizierten) Älteren besonders niedrig ist, wird von diesen Untergruppen die Gruppe der *gering Qualifizierten* im Mittelpunkt der Arbeit stehen. Damit wird eine wichtige Teilgruppe des Arbeitsmarktes erfasst, die (speziell) in Deutschland eine deutlich geringere Beschäftigungsquote aufweist als der Bevölkerungsdurchschnitt (vgl. Reinberg 2003: 22f.).

Im Folgenden sollen nun einige zentrale Begriffe und Konzepte vorgestellt und spezifiziert werden, mit denen die Zielgruppe erfasst sowie der Untersuchungsgegenstand präzise umrissen und im Anschluss ausgeleuchtet werden kann.

2 Das sind in Europa zumindest alle Staaten in der für diese Arbeit relevanten westeuropäischen Nachbarschaft Deutschlands, der früheren EU-15.

3 Wobei diese Aspekte der Intersektionalität hier aber nicht zentral betrachtet werden sollen.

2.1 Gering Qualifizierte – Definition und Merkmale

Konstituierend für die Gruppe der gering Qualifizierten ist das vergleichsweise geringe Niveau an formaler Schul- und Berufsbildung. Für eine eindeutige Zuordnung hat sich die untenstehende Klassifizierung nach dem ISCED-(97-)Schema (International Standard Classification of Education) etabliert. Hiernach gilt derjenige als gering qualifiziert, der mit seinem höchsten Schulabschluss Level 2 nicht überschreitet, in Deutschland die Schule also mit einem Haupt- (Level 1) oder Real- schulabschluss (Level 2) verlassen hat.

Abb. 1: ICED-Bildungsniveaus

Level 0	Pre-primary education	Vorschulische Bildung
Level 1	Primary education or first stage of basic education	Primarbildung
Level 2	Lower secondary education or second stage of basic education	Sekundarbereich I
Level 3	Upper secondary education	Sekundarbereich II
Level 4	Post-secondary non-tertiary education	Postsekundärer, nichttertiärer Bereich
Level 5	First stage of tertiary education	Tertiärbereich, 1. Stufe
Level 6	Second stage of tertiary education	Tertiärbereich, 2. Stufe, Forschungs-qualifikation

Quelle: Schneider (2008); eigene Darstellung

In die Gruppe mit mittlerer Qualifikation fällt das Erreichen von Level 3 und 4, also etwa ein erfolgter Schulabschluss an einer Berufsfachschule oder einem (Fach-)Gymnasium. In die verbliebene Gruppe mit einer hohen (schulischen) Qualifikation (Level 5 und 6) fällt demnach jeder, der eine Hochschulausbildung erfolgreich abgeschlossen hat (vgl. hierzu ausführlich Schneider 2008).

Um im Folgenden die Position und Integration einzelner Bevölkerungsgruppen im Arbeitsmarkt verorten zu können, sollen in dieser Arbeit nicht die Arbeitslosenquoten herangezogen werden, da diese spezifischen nationalen sozialgesetzlichen Regelungen und Definitionen unterliegen und daher für internationale Vergleiche eher ungeeignet sind. Stattdessen sollen die Kriterien des Erwerbsstatus nach dem Arbeitskräfte-Konzept der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) verwendet werden, die sich bei Studien im internationalen Vergleich und seit 2005 auch im Bereich der amtlichen Statistik eines jeden EU-Mitgliedslandes etabliert haben.

Abb. 2: Erwerbsstatus nach dem ILO-Konzept der EU-Arbeitskräfteerhebung

Erwerbspersonen		Nichterwerbs- personen
Erwerbstätige	Erwerbslose	
<ul style="list-style-type: none"> ■ 15-74 Jahre alt und ■ Arbeitsverhältnis von mind. 1 Stunde pro Woche (auch wenn dieses unterbrochen ist) oder ■ Selbständiger / Freiberufler oder ■ unbezahlt mithelfende(r) Familienangehörige(r) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 15-74 Jahre alt ■ nicht erwerbstätig und ■ aktiv Arbeit suchend (in den letzten 4 Wochen) und ■ sofort verfügbar (binnen 2 Wochen) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ nicht erwerbstätig und ■ nicht erwerbslos

Quelle: Website destatis (2011); eigene Darstellung

Die Arbeitskräfteerhebung wird EU-weit als eine kontinuierliche monatliche Haushaltbefragung durchgeführt (in Deutschland eingegliedert in den Mikrozensus). Die aus obenstehendem Konzept hervorgehende Erwerbspersonen- bzw. Beschäftigungsquote wird zwar monatlich EU-weit ermittelt, eine Auswertung nach Höhe der Qualifikation findet jedoch nur zweijährlich statt, so dass an dieser Stelle auf die Analyse der Europäischen Arbeitskräfteerhebung von 2005 Bezug genommen wird, die Schief (2006) ausführlich dargestellt hat.

Abb. 3: Beschäftigungsquoten in Deutschland (in Prozent)

Altersgruppe	25 – 44	45 – 64	Differenz
Gering Qualifizierte	61	40	-35
Mittel Qualifizierte	81	59	-28
Hoch Qualifizierte	89	74	-17
Männer	85	62	-27
Frauen	71	51	-29

Quelle: Schief (2006: 16f., 20f.); Daten des Labour Force Survey; eigene Darstellung

Hier wird die für Deutschland (mit einer Beschäftigungsquote von 77 Prozent in der gesamten Bevölkerung) zuvor angedeutete Segregation der Beschäftigungsquoten einzelner Bevölkerungsgruppen deutlich.

Gering Qualifizierte jüngeren Alters haben eine signifikant geringere Beschäftigungsquote (61 Prozent) als mittel (81 Prozent) und hoch Qualifizierte (89 Pro-

zent), Letztere sind nahezu doppelt so stark integriert wie die Zielgruppe der gering Qualifizierten. Die in dieser Darstellung gesonderte Ausweisung von älteren Beschäftigten weist eine durchweg geringere Beschäftigungsquote für Ältere aus. Betrachtet man den Rückgang der Beschäftigung im Alter, so fällt dieser bei den gering Qualifizierten etwa doppelt so hoch aus (35 Prozent) wie bei Beschäftigten mit hoher Qualifikation (17 Prozent). Die Kategorie der mittel Qualifizierten reiht sich passend mittig in dieses Bild ein (Rückgang im Alter: 28 Prozent).

Bezüglich der Aufteilung der Geschlechter wird für Männer eine durchgehend höhere Beschäftigungsquote als für Frauen ausgewiesen. Dies ist auf die höhere Teilzeitarbeitsquote von Frauen zurückzuführen, die öfter als Männer Betreuungs-, Erziehungs- und Pflegeaufgaben übernehmen. Dieses Faktum trägt damit entscheidend dazu bei, dass Frauen häufiger als Männer in Tätigkeitsfeldern mit mittleren und niedrigen Qualifikationsanforderungen anzutreffen sind (Bundesagentur für Arbeit 2010). Der Rückgang der Beschäftigungsquote bei älteren Beschäftigten weist hingegen nur geringe Unterschiede zwischen Männern und Frauen auf.

2.2 Gering Qualifizierte auf dem Arbeitsmarkt

Die Ursachen für die vergleichsweise geringe Integration der gering Qualifizierten in den Arbeitsmarkt lassen sich nach verschiedenen Kriterien ordnen:

Eine wichtige Dimension stellt die ökonomische Perspektive dar, die einen Teil der Probleme in der Lohnpolitik verortet: Die neoklassische Arbeitsmarktperspektive geht von einem theoretischen Quasi-Gleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage von Arbeitskräften aus, woraus sich in einem steten Aushandlungsprozess die Lohnhöhe ergibt. Ist (etwa aufgrund von sinkender Nachfrage) auf einem Teil des Arbeitsmarktes die Lohnhöhe auf ein Maß gesunken, bei dem staatliche Transferleistungen oder (staatliche oder durch Sozialpartner vereinbarte) Mindestlöhne ein Absinken unter ein gesellschaftlich (oder sozialpolitisch) akzeptiertes Marktgleichgewicht verhindern, werden die betroffenen gering Qualifizierten langfristig ein Beschäftigungs(sicherheits)problem bekommen (vgl. Ribhegge 2008, sowie die ergänzenden Bemerkungen zu den Grundannahmen des neoklassischen Arbeitsmarktmodells in Kapitel 3.1).

Die wohlfahrtsstaatlichen Reaktionen auf dieses Problem reichen innerhalb der EU dabei von der Einführung von staatlich subventionierten Niedriglohn-Arbeitsmärkten oder staatlichen Lohnzuschüssen bei Kombi-Löhnen bis hin zur Einsetzung von Mindestlöhnen. Sind diese Mindestlöhne jedoch – um die Situation der Betroffenen signifikant zu verbessern – deutlich über dem Marktgleichgewicht angesiedelt, werden sie gemäß den theoretischen Erwartungen zu mehr Arbeitslosigkeit führen und das intendierte Ziel einer höheren Integration der gering Qualifizierten auf dem Arbeitsmarkt nicht erreichen (vgl. Ribhegge 2008: 282f.).

Auch aufgrund dieser bereits theoretisch anscheinenden Nichtlösbarkeit der Lohnproblematik, einer Vielzahl von Vorstellungen und Vorbehalten aller beteiligten Akteure sowie einer besonders in Deutschland letztlich recht dogmatisch

geführten Diskussion sind Mindestlöhne hierzulande bislang nicht flächendeckend eingeführt worden und bleiben im wirtschaftswissenschaftlichen wie (sozial-)politischen Diskurs weiterhin stark umstritten (vgl. hierzu Ribhegge 2008: 276f., 282).

2.3 Gering Qualifizierte und Weiterbildung

Die Teilhabeprobleme von Individuen mit geringer Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt könnten jedoch auch ein Stück weit entschärft werden, wenn Aspekte außerhalb der direkten ökonomischen Sphäre des Arbeitsmarktes in die Lösungsstrategie einbezogen werden. Denn die Arbeitsmarktchancen von Individuen können auch durch eigene Initiativen spürbar verbessert werden, etwa durch die Wahrnehmung von Bildung:

Als entscheidender Faktor für die initiale Platzierung auf dem Arbeitsmarkt spielt zunächst die schulische Ausbildung eine Schlüsselrolle. Dicht gefolgt und in engem Zusammenhang damit steht die berufliche Erstausbildung, welche allerdings speziell in der Zielgruppe der gering Qualifizierten zu einem signifikanten Anteil nicht erfolgreich abgeschlossen wird. Dies wird von Reinberg und Hummel (2007) als ein Hauptgrund für die geringe Arbeitsmarktintegration dieser Gruppe angeführt.

Neben dem Komplex der schulisch-beruflichen Erstausbildung ist die berufliche Weiterbildung ebenfalls bestens geeignet, die Platzierung auf dem Arbeitsmarkt entscheidend mit zu beeinflussen, indem etwa gering Qualifizierte durch das Nachholen von Bildungs- oder Qualifikationsabschlüssen zur Gruppe der mittel Qualifizierten aufschließen können (vgl. Becker 1993).

Die durch verstärkte Wahrnehmung von Weiterbildung unterstützte Teilhabe von gering Qualifizierten auf dem Arbeitsmarkt würde als eine „zweite Chance“ zudem auch helfen, den in jeder bildungspolitischen (Vergleichs-)Studie ausgewiesenen, in Deutschland besonders stark wirkenden Zusammenhang zwischen dem Bildungserfolg eines Individuums und der Bildung bzw. der sozialen Herkunft der Eltern weiter zu relativieren und damit ein gerüttelt Maß an sozialer Ungleichheit zu verhindern (vgl. OECD 2011c; Schömann und Leschke 2010).

Der *Stellenwert von Weiterbildung im Lebensverlauf* dürfte sich jedenfalls durch die angesprochene Verlängerung der Lebensarbeitszeit und den sich beschleunigenden technologischen Wandel in Zukunft deutlich erhöhen. Dieses sogenannte „lebenslange Lernen“ wird allgemein als die Durchführung von Maßnahmen verstanden, die das Ziel „einer kontinuierlichen Anpassung an die im spezifischen Arbeitskontext benötigten Fertigkeiten und Fähigkeiten [verfolgen]. [...] Der benötigte Umfang wird in Zukunft für die meisten Berufsfelder signifikant zunehmen“ (Schömann und Leschke 2010: 353). In Zukunft wird das Neuerlernen oder Umorientieren von Tätigkeiten zur Mitte des Erwerbslebens damit deutlich häufiger gefordert sein. Etwa dann, wenn die bislang ausgeübten Tätigkeiten und die darauf abgestimmten Arbeitsplätze aufgrund des zitierten Wandels weniger oder gar nicht mehr nachgefragt werden oder aufgrund von körperlichen Einschränkungen in der zweiten Hälfte des Erwerbslebens nicht mehr in hinreichendem Maße ausgeübt werden können (vgl. Reinberg 2003). Von diesen Entwicklungen sind insbe-

sondere die einfacheren Tätigkeiten der gering Qualifizierten betroffen, deren Arbeitsplätze zudem in stärkerem Maße durch Globalisierung oder Rationalisierung bedroht sind (vgl. wiederum Reinberg 2003, sowie Biersack et al. 2008).

Betrachtet man jedoch die in den nachfolgenden Abbildungen angegebenen empirischen Nutzungsmuster von Weiterbildung, zeigt sich ein deutlicher Nutzungsbias: Je höher die Qualifikation, desto höher fällt auch die Teilnahmequote/-wahrscheinlichkeit aus, wobei die Teilnahmehäufigkeit bei hoch Qualifizierten etwa dreimal so hoch ausfällt wie bei gering Qualifizierten.

Abb. 4: Nie-Teilnehmer an Weiterbildung nach Alter und Berufsabschluss (2003)

	ISCED-Level	Jüngere (19-44 Jahre)	Ältere (45-64 Jahre)
Kein beruflicher Abschluss	0,1	63,0%	74,6%
(Außer-)Betriebliche Berufsausbildung	2	38,9%	46,5%
Schulische Berufsausbildung, Meisterprüfung, Beamtenausbildung	3 & 4	36,4%	33,8%
Fachhochschulabschluss, Hochschulabschluss	5 & 6	17,2%	7,4%

Quelle: Expertenkommission Lebenslanges Lernen (2004: 116); eigene Darstellung

Innerhalb dieses allgemeinen Trends fallen die Unterschiede zwischen den Geschlechtern tendenziell eher klein aus, wobei die Teilnahmequote von gering qualifizierten Frauen zunächst niedriger ausfällt, mit zunehmender Qualifikation dreht sich dieser Effekt jedoch ins Gegenteil um.⁴

Abb. 5: Teilnahme an Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung 2008* nach Qualifikation und Geschlecht

Qualifikation**	ISCED-Level	Anteile	Männer	Frauen
Gering	0	5,6%	5,8%	5,4%
	1	10,7%	11,6%	9,4%
	2	18,3%	16,5%	20,0%
Mittel	3 & 4	20,7%	20,3%	21,1%
Hoch	5 & 6	31,5%	30,4%	32,9%

* im Jahr vor der Befragung

** Zuordnung nach ISCED-Level, wie weiter oben ausgeführt

Quelle: destatis (2009); eigene Darstellung

4 Dazu passt die Beobachtung, dass seit einigen Jahren stets mehr Frauen als Männer erfolgreich einen Schulabschluss erreichen.

Bei gering Qualifizierten sind Frauen also stärker von einer Nie-Teilnahme an Weiterbildung betroffen als Männer. Bezüglich des Alters verhält es sich ähnlich: Ältere nehmen – verglichen mit Jüngeren – weniger selten an Weiterbildung teil, wenn ihre Bildung höher ist, die Weiterbildungsneigung bei älteren gering Qualifizierten ist also besonders wenig ausgeprägt.

Die Tendenz der Befunde deckt sich damit insgesamt mit den gängigen, auch zeitlich stabilen Ergebnissen der Weiterbildungsforschung für Deutschland, festgehalten etwa von Becker (1993), Bellmann (2003) sowie wiederum Becker (2009).

Um im Folgenden die Gründe und Ursachen systematisch analysieren zu können, die zu der geringen Weiterbildungsbeteiligung von gering Qualifizierten sowie von Frauen und Älteren führen, obwohl diese Weiterbildungsmaßnahmen am nötigsten hätten, soll zunächst das gängige ökonomische Erklärungsmodell herangezogen werden. Hier soll neben der Offenlegung der grundlegenden Mechanismen im Weiterbildungsmarkt auch das Spannungsfeld von privaten, betrieblichen und öffentlichen Akteurskonstellationen dargestellt werden.

3. Theoretische Erklärungsansätze der (geringen) Weiterbildungsbeteiligung gering Qualifizierter – eine kritische Betrachtung der Humankapitaltheorie

Weiterbildung findet im Unterschied zur schulischen Erstausbildung, die in Deutschland überwiegend staatlich organisiert und kostenlos angeboten wird, zu- meist in einer Reihe von Spannungsbereichen statt: Diese bewegen sich einerseits zwischen staatlichen, öffentlichen und privaten sowie betrieblichen oder markt- förmig angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen, sowie andererseits zwischen pri- vater oder betrieblicher Finanzierung oder zwischen einer Durchführung während der Arbeitszeit oder während der Freizeit.

Um das Verhalten der unterschiedlichen Akteure innerhalb dieser Spannungs- bereiche zu veranschaulichen und zu erklären, wird in der sozial- wie wirt- schaftswissenschaftlichen Perspektive häufig mit der Humankapitaltheorie argu- mentiert, deren Grundüberlegungen Gary S. Becker 1964 verfasst hat und die in dieser Arbeit als analytischer Rahmen verwendet werden soll.

3.1 Grundannahmen der Humankapital-Theorie

Die Humankapital-Theorie setzt sich ganz grundlegend mit dem Verhalten von Individuen auseinander, das diese aufgrund der erwarteten Wirkungen ihres Han- dels an den Tag legen. Dabei greift die Theorie auf die (teilweise bereits in Kapitel 2.2 zitierten) grundlegenden theoretischen Annahmen des neoklassischen Ar- beitsmarktmodells zurück (vgl. hierzu Zacher 2003: 20ff.):

Angebot und *Nachfrage* von Arbeitskräften sowie von Waren treffen auf spe- ziellen Märkten aufeinander, auf denen annahmegemäß eine vollständige Konkur- renz herrscht: Die Preise für Güter sowie die Löhne für erbrachte Arbeit ergeben sich hier allein aufgrund der internen Marktfaktoren Angebot und Nachfrage. Die Marktteilnehmer verhalten sich dabei individuell stets *rational handelnd*, auf dem Arbeitsmarkt wird die Nachfrageseite der Arbeitgebenden vorwiegend gewinnma- ximierenden Kalkülen folgen, während die Angebotsseite der Arbeitsanbietenden in erster Linie nutzen-, d.h. lohnmaximierend agieren wird.

Die Arbeit eines Individuums wird gemäß der Theorie stets mit dem Ertrag seiner Produktivität („Grenzprodukt“) sowie dem sich aus dem Gleichgewicht zwi- schen Angebot und Nachfrage erzielten Gleichgewichtspreis auf dem Gütermarkt entlohnt. Zahlte ein Arbeitgeber also einen Lohn unterhalb dieses Gleichgewichts, würde er Gefahr laufen, dass der Arbeitnehmer von einem Arbeitgeber abgewor- ben wird, der einen höheren Lohn zahlt (der aber nicht über dem Gleichgewichts- preis liegt). Würde im Gegenzug ein Arbeitnehmer einen Lohn fordern, der über seinem Grenzprodukt liegt, so würden sich nach diesen Annahmen andere Arbeit- nehmer finden, die für einen geringeren Lohn (jedoch nicht unterhalb der Grenz- produktivität) arbeiten würden.

Gary Becker überträgt sein viel beachtetes Humankapital-Konzept nun auf das eben beschriebene Szenario eines Arbeitskräfte- und Lohngleichgewichts, indem er die Kalküle von Individualentscheidungen analysiert, sich in einem betrieblichen Kontext entweder für oder gegen die Teilnahme an Weiterbildung zu entscheiden. Dieser Handlungsrahmen ist so universell übertragbar, dass sich die Betrachtung im Folgenden ohne Weiteres auf den gesamten Bereich von (Weiter-)Bildung – also auch außerhalb von Betrieben – anwenden lässt (vgl. erläuternd hierzu sowie strukturgebend für den folgenden Abschnitt: Ericson 2005: 9ff.).

Unter *Humankapital* versteht Becker die Summe „aller Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen, sowie die Energie und den Enthusiasmus“, die ein Mensch in sein (berufliches) Handeln einfließen lässt. Das Humankapital kann demnach als ein abstraktes Maß für sein Arbeitsvermögen und Leistungspotenzial verstanden werden, das als eine dynamische Größe im Lebensverlauf aufgebaut, erhalten, abgebaut oder entwertet wird (Clar 1997: 9).

Jegliche Aufwendung, die dazu dient, den Humankapitalwert zu steigern, wird als eine *Investition* in Humankapital verstanden. Neben der zentralen, schulischen Primärbildung, der beruflichen Erstausbildung sowie jeglicher Weiterbildung können diese Aufwendungen auch Nebenaspekte wie eine gesunde Ernährung oder das Betreiben einer (gesundheitsfördernden) Sportart umfassen. Als *Ertrag* (und Motivation) des Individuums für jegliche Investitionen in Humankapital wird grundsätzlich ein finanzieller Mehrgewinn in Form eines höheren Lohns gesehen, der mit der erhöhten Produktivität des Individuums gerechtfertigt wird.

Gemäß Beckers Ansatz gibt es zwei Kategorien von Humankapital, welche gemeinsam den positiv verstandenen (Humankapital-)Wert des Individuums für einen Betrieb und Arbeitgeber darstellen (vgl. hierzu Ericson 2005: 10f. sowie Trüb 2004: 19ff.):

Das *allgemeine Humankapital* erfasst zunächst all diejenigen Qualifikationen, die nicht nur in einem spezifischen Betrieb, sondern im gesamten Arbeitsmarkt produktiv einsetzbar sind. Das Individuum kann sich also unabhängig von einem bestimmten Betrieb mit diesem Teil seines Humankapitals einen spezifischen Lohn erarbeiten. Das Individuum wird die Kosten und den Aufwand für eine allgemeine Weiterbildungsmaßnahme wie ein (Zweit-)Studium in der Erwartung übernehmen, dass sein künftiges Einkommen durch diese Investition erhöht wird und sich der Aufwand, also die Investition, langfristig lohnt. Die anfallenden Kosten lassen sich dabei unterscheiden nach direkten Kosten wie Studien-, Teilnahmegebühren oder Ausgaben für Bücher sowie nach Opportunitätskosten, welche die Kosten der entgangenen Alternativen umfassen, etwa Einkommenseinbußen während der Maßnahme aufgrund von verringerter Arbeitszeit.

Da der Arbeitnehmer seine Produktivität aus allgemeinem Humankapital unbeschränkt am Arbeitsmarkt – das heißt bei jeglichem Arbeitgeber – umsetzen kann, haben die Arbeitgeber ein vergleichsweise geringes Interesse, für die Investitionen in das allgemeine Humankapital ihrer Belegschaft aufzukommen. Folglich muss das Individuum die Kosten hierfür in der Regel selbst aufbringen (Zacher 2003: 27, dargestellt in Trüb 2004: 20). Gemäß Zacher gibt es für die Betriebe dennoch Anreize, Maßnahmen und Investitionen in allgemeines Humankapital zu unterstützen: Denn solange sich ein Arbeitnehmer in der Weiterbildungsmaßnahme befindet, bekommt er einen Lohn, der unter seiner (Grenz-)Produktivität liegt. Erst

nach Abschluss der Ausbildung wird der Arbeitnehmer entsprechend seinem Grenzprodukt bezahlt, so dass der Arbeitnehmer die Kosten der Investition in Form der Lohneinbuße mitträgt, der Betrieb jedoch von der in der Maßnahme erlangten höheren Qualifikation profitieren kann.

Das *spezifische Humankapital* kann im Gegensatz zum allgemeinen Humankapital nur in einem ganz spezifischen Umfeld wirken, etwa innerhalb einer bestimmten Branche oder eines bestimmten Betriebs.⁵ Würde ein Individuum ein Unternehmen oder eine Branche verlassen, etwa aufgrund eines Arbeitsplatzwechsels, könnte das Individuum das spezifische Humankapital nicht außerhalb dieser Sphären produktiv einsetzen. Zudem müsste der Betrieb diese spezifischen Qualifikationen bei einer (externen) Neubesetzung neu qualifizieren, also erneut in spezifisches Humankapital investieren. Da jedoch sowohl das Individuum als auch der Betrieb aus dem (branchen- oder firmen-)spezifischen Humankapital einen Nutzen zieht, sind in der Regel beide Parteien an einem Fortbestehen des Arbeitsverhältnisses interessiert.

Bezüglich der Finanzierung von spezifischen Humankapitalinvestitionen hat der Betrieb das größere Interesse an der Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme, so dass dieser die gesamten Kosten der Weiterbildung übernehmen müsste. Um jedoch das Risiko zu minimieren, dass ein gerade spezifisch weitergebildeter Arbeitnehmer den Arbeitsplatz wechselt, wird der Betrieb dennoch den Arbeitnehmer zu einem Teil an den Kosten der Weiterbildung beteiligen. Hierdurch ergibt sich auch für den Arbeitnehmer ein Anreiz, die von ihm mitgetragene Investition durch den anschließend höheren Lohn quasi zu refinanzieren (vgl. Ericson 2005: 11f.).

Des Weiteren besitzt die Kostendimension von Weiterbildung nicht nur eine *monetäre Komponente*, bei der über möglicherweise reduzierte Löhne während der Maßnahme und eine an die vergrößerte Produktivität angepasste Entlohnung nach der Maßnahme auf Seiten des Mitarbeiters sowie die damit korrespondierende Entwicklung der Gewinn- und Umsatzentwicklung für den Betrieb argumentiert wird.

Eng damit verbunden und teilweise direkt aufrechenbar ist aber auch die *zeitliche Komponente* der Weiterbildungskosten: Diese äußert sich zum einen *während der Maßnahme* sowohl für den Mitarbeiter (etwa durch den Anteil der aufgewendeten Freizeit oder eben der aufgewendeten Arbeitszeit) als auch für den Betrieb, der die Zeitaufteilung ebenso mit kalkulieren muss, jedoch mit entgegengesetzten Präferenzen.⁶ Zum anderen spielt Zeit auch in Bezug auf den *Investitionszeitraum* eine Rolle: Hier stellt sich für den Mitarbeiter die Frage, in welchem Zeitraum sich die zeitlichen und monetären Kosten amortisieren, sich also die Aufwendungen durch den anschließend höheren Lohn ausgleichen. Der Betrieb stellt die aufgewendeten Kosten der Weiterbildung gegen die anschließend höhere Produktivität, durch die sich seine Gewinn- und Umsatzspanne erhöhen kann.

5 Deshalb wird das spezifische Humankapital oftmals auch als branchenspezifisch oder firmenspezifisch tituliert.

6 Hier wird der Betrieb darauf drängen, möglichst weite Teile der Maßnahme außerhalb (der von ihm bezahlten) Arbeitszeit stattfinden zu lassen, während für den Mitarbeiter die Investitionssumme sinkt, wenn größere Teile der Maßnahme während der Arbeitszeit stattfinden.

Gewissermaßen über den Akteuren Individuum und Betrieb sieht Becker den Staat primär in einer Art Überwachungsfunktion, der über das Funktionieren der Arbeits- und Gütermärkte wacht. Der Staat greift daher prinzipiell nur bei einem dortigen Marktversagen regulierend ein und tritt selbst nicht als ein eigenständiger Akteur dauerhaft in Erscheinung (vgl. Trüb 2004: 26).

3.2 Diskussion und Kritik der Humankapital-Theorie

Neben grundlegenden Erklärungsmustern, die sich empirisch vergleichsweise eindeutig nachvollziehen lassen, bieten theoretische Erklärungsansätze, die wie die Humankapitaltheorie auf ein breites Spektrum von theoretischen Modellannahmen zurückgreift, naturgemäß auch eine breite Ansatzstelle für Kritik, wenn die theoretischen Modelle konkret an der empirischen Wirklichkeit gemessen werden.

3.2.1 (Neoklassischer) Arbeitsmarkt

Ein Teil der Kritik an der Humankapital-Theorie bezieht sich dabei auf die Modellannahmen des neoklassischen Arbeitsmarktes, nach der etwa die vollständige Konkurrenz auf Arbeitsmärkten empirisch eher selten anzutreffen ist. So legen Individuen in der Realität meist nur eine eingeschränkte Mobilität an den Tag, zudem ist in allen westlichen Ländern seit bald 40 Jahren die Nachfrage nach Arbeitsplätzen durchweg größer als das Angebot (vgl. IAB 2007; DGB 2011). In nahezu all diesen Ländern besteht seit dem Beginn der 1970er Jahre eine (unterschiedlich hohe) dauerhafte Sockelarbeitslosigkeit, die sich – und hier liegt die Theorie wieder richtig – aber durchaus auf die im Markt ausgehandelte Lohnhöhe auswirkt (vgl. auch Kapitel 2.2).

Zudem lässt sich empirisch nicht ohne Weiteres von einem einzigen (nationalen) Arbeitsmarkt sprechen: Vielmehr hat sich der Arbeitsmarkt, wie etwa Solga bilanziert, in allen westlichen Gesellschaften de facto segmentiert – wobei der Zugang zu den jeweiligen Teilarbeitsmärkten an bestimmte Berufsgruppen gebunden ist, die in der Regel auch entlang von Qualifikationsmustern verlaufen (Solga 2005: 64).

Der Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau eines Individuums und seinen Beschäftigungschancen wird – bezogen auf die vergleichsweise niedrige Beschäftigungsquote der gering Qualifizierten auf dem Arbeitsmarkt – von der Theorie hingegen richtigerweise mit den ausgebliebenen oder im Vergleich geringen Bildungsinvestitionen begründet. Aufgrund dessen kann von dieser Gruppe auch nur ein geringes Produktivitätsniveau erreicht werden, das aus der Sicht von Betrieben nur Niedriglöhne marktgerecht erwirtschaften lässt. Dies stellt nach Solga den zentralen Mechanismus dar, nach dem es über eine Personalrekrutierung „auf der Basis individueller Produktivität unter Verwendung von Bildungsleistung und Erwerbserfahrung [...] zum Auseinanderdriften der Beschäftigungschancen bezüglich der Qualifikationsniveaus“ kommt (vgl. hierzu insgesamt: Solga 2005: 62f.).

3.2.2 Angebotsseite von Weiterbildung: Betrieb und Staat?

Auf der Seite des Angebots von Weiterbildung nimmt der Betrieb (theoretisch wie empirisch) unstrittig eine wichtige Rolle beim Zugang zu Weiterbildung ein: Betriebe können durch das (anteilige) Bereitstellen der für die Weiterbildung wichtigen Ressourcen Zeit und Geld wesentlich zur Verringerung der individuellen Opportunitätskosten beitragen (Expertenkommission Lebenslanges Lernen 2004: 33).

Um angemessen wirtschaften zu können, wird jeder Betrieb dabei bereits aus Eigeninteresse seinen Beschäftigten diejenige Weiterbildung anbieten, die zum Ausführen aller Tätigkeiten am unmittelbaren Arbeitsplatz nötig sind – also die angesprochenen Investitionen in spezifisches Humankapital. Sofern sich die Produktivität des Individuums auch durch die Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung signifikant erhöht, wird sich der Betrieb – wie dargelegt – zudem auch teilweise an den (zeitlichen und/oder monetären) Kosten für Investitionen in allgemeines Humankapital beteiligen.

Als Folge der unterschiedlichen Produktivitätsrendite verschiedener Tätigkeitsniveaus (die aufgrund einer groben Orientierung an Bildungszertifikaten meist eng an Qualifikationsniveaus gebunden sind) sind Beschäftigte mit geringer Qualifikation bezüglich eines betrieblichen Angebots an Weiterbildung jedoch strukturell gegenüber Beschäftigten mit höheren Qualifikationen benachteiligt. Hinzu kommt, dass viele Betriebe logistisch auch gar nicht auf Arbeitsplätze mit einfachen ausführenden Tätigkeiten verzichten können und somit nur ein begrenztes Interesse an einer signifikanten Weiterbildung dieser Beschäftigungsgruppe haben (Gillen et al 2010: 48f.). Auch bei Beschäftigten mit reduzierter Arbeitszeit ist die Weiterbildungsrendite für den Betrieb geringer, weshalb Teilzeitbeschäftigte ebenfalls seltener und in kleinerem Umfang an Weiterbildung teilnehmen (vgl. die Ergebnisse der Studie von Büchel und Pannenberg 2004: 120f.).

Die Schlüsselstellung von Betrieben beim Zugang zu Weiterbildung wirkt zudem nicht nur innerhalb der Betriebe, sondern hat auch Auswirkungen auf die Gruppe der Erwerbslosen: Diesen bleibt der gesamte Bereich solcher Weiterbildung verschlossen, deren Zugang in irgendeiner Form an eine Betriebszugehörigkeit gebunden ist. Selbst unter den idealistischen Annahmebedingungen der Humankapital-Theorie bezüglich der Zugangsmechanismen zu Weiterbildung ist die Gruppe der gering Qualifizierten bereits benachteiligt. Als zusätzlicher Ausgrenzungsmechanismus wirkt zudem das Kriterium der Betriebszugehörigkeit als Barriere im Weiterbildungszugang, welches aufgrund der beschriebenen niedrigen Beschäftigungsquote von gering Qualifizierten eine durchaus signifikante Bedeutung erlangt.

Diese Gruppe ist somit in besonderer Weise auf außerbetriebliche Angebote angewiesen, in erster Linie also öffentliche Maßnahmen, die von den Arbeitsämtern, Kommunen, aber auch Kirchen, Gewerkschaften und privaten Bildungseinrichtungen bereitgestellt werden können.⁷

7 Die Rolle des Staates wird nach Solga in der Humankapital-Theorie insgesamt systematisch unterschätzt, so wird in der Regel durch einen relativen Kündigungsschutz verhindert, dass Arbeitnehmer umgehend entlassen werden können, was gering Qualifizierten der Theorie folgend immer dann droht, wenn ein höher Qualifizierter für denselben Arbeitsplatz zur Verfügung stehen würde (Solga 2005: 62f.). Zudem tritt der Staat über den öffentlichen Dienst auch selbst als ein

3.2.3 Nachfrageseite von Weiterbildung: Stigmatisierung?

Neben der Angebotsseite und der damit verbundenen Rollen- und Aufgabenverteilung an Staat und Betrieb erscheint jedoch bezogen auf die Zielgruppe der gering Qualifizierten insbesondere die Nachfrageseite interessant, um die (geringe) Weiterbildungsbeteiligung dieser Gruppe zu erklären – eine Dimension, die von der Humankapital-Theorie weitgehend unbeachtet und damit vernachlässigt wird (vgl. dazu in der Tendenz: Solga 2005; Green 2011; Ericson 2005). Schließlich geht es in diesem Zusammenhang weniger um eine Ausweitung der vorhandenen Angebotsstruktur, sondern – da bereits das vorhandene Angebot von gering Qualifizierten nicht oder nur zu einem geringen Teil genutzt wird – um eine stärkere Miteinbeziehung der gering Qualifizierten in das bestehende Angebot.

Innerhalb des Konzepts der Humankapital-Theorie sticht hier vor allem die empirisch wohl nicht haltbare Konzeption des *Individuums als homo oeconomicus* ins Auge: Dessen Rationalität und sein stets vorausschauendes Handeln ignoriert einerseits beständige Informationsdefizite, die auf der Nachfrageseite zu stärkerer Unsicherheit führen als auf der Angebotsseite („Wie entwickelt sich in Zukunft mein Berufsfeld? Wie entwickelt sich die benötigte, unterstützende Technik? Wie entwickelt sich die Konjunktur?“; Timmermann 2002: 94). Ebenfalls größtenteils ignoriert wird die soziale Dimension von (Weiter-)Bildung: Green (2011) betont in diesem Zusammenhang den Prozesscharakter einer Entscheidung zur Teilnahme an Weiterbildung, die vielfache Ungewissheiten und Schwierigkeiten bereithält und letztlich als ein wenig erforschter multikausaler Entscheidungskorridor beschrieben werden muss, über den in einer Folge von komplexen sozialen Aus Handlungsprozessen im privaten und beruflichen Kontext entschieden wird.

Gerade entlang der Bereitschaft, Risiken in Bezug auf eine Investition in Bildung aufzunehmen, wird zudem ein starker Bias entlang der Qualifikationslinien vermutet. Nicht zuletzt aufgrund von früheren (Aus-)Bildungserfahrungen erwartet deshalb etwa Hillmert (2010: 172) für die Gruppe der gering Qualifizierten in „motivationaler Hinsicht deutlich negativere Erwartungen und geringeres Zutrauen“ bezüglich einer Entscheidung für Weiterbildung (vgl. auch Stoppacher 2010). Mit welcher Strategie die negative Erwartungshaltung gegenüber dem Nutzen von Bildungsanstrengungen aufgebrochen werden kann, ist damit eine der Schlüssel Fragen, wie die Gruppe der gering Qualifizierten stärker in den Bereich der Weiterbildung eingebunden werden kann.

Zwar könnte ein solcher *Wandel im Investitionsverhalten in Humankapital* theoretisch sowohl durch eine Nachfragestimulierung als auch durch eine Angebotsausweitung entstehen. Betrachtet man das empirische Nachfrageverhalten bezüglich Weiterbildung von gering qualifizierten Arbeitslosen in Deutschland, so wird schnell deutlich, dass diesen zwar ein vergleichsweise großes zielgruppen-

Arbeitgeber auf, der seine Lohnkosten (auch) aus Steuergeldern bezieht und nicht zuvor über marktgängige Preise auf dem Gütermarkt erwirtschaften muss. Damit kann der Staat auf einen größeren/großzügigeren personalpolitischen Handlungsspielraum zurückgreifen.

Über den Hebel der Konkurrenz kann der Staat über seine Funktion als öffentlicher Arbeitgeber auch eine Wirkung auf die Weiterbildungskultur von Betrieben ausüben, indem er im Wettbewerb „um die klügsten Köpfe“ explizit mit guten/besseren Weiterbildungsmöglichkeiten wirbt.

spezifisches Angebot zur Verfügung steht,⁸ dass es jedoch (insbesondere von Älteren und Frauen) nur in geringem Maße genutzt wird (vgl. Freiling et al. 2008: 62ff. oder auch Allmendinger et al. 2009).

Die spärliche Nutzung des quantitativ ausreichend groß erscheinenden Angebots – also die geringe Nachfrage der (deutschen) Arbeitslosen nach diesen größtenteils kostenlos angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen, die sie ohne die zeitlichen Koordinierungsprobleme, die bei Vollzeittätigkeit auftauchen, wahrnehmen könnten – lässt letztlich vermuten, dass die Adressaten den persönliche Nutzen dieser zielgruppenspezifischen Maßnahmen für ihre Arbeitsmarktchancen als relativ gering einschätzen.

Schiersmann (1999: 559) schreibt in diesem Zusammenhang den zielgruppenspezifischen Weiterbildungsangeboten, etwa für Arbeitslose, Frauen oder Behinderte, „einen legitimatorischen und einen instrumentellen Charakter“ zu, wonach die Maßnahmen „tendenziell zur Betreuungs- und Befriedungsarbeit degradiert werden. Bildungsangebote werden damit im schlimmsten Fall zu Aufbewahrungsmaßnahmen für diejenigen, die die Selbstaktivität in dem gesellschaftlich geforderten Sinn nicht realisieren können.“

3.3 Zusammenfassung und Spezifizierung der Fragestellung

Insgesamt betrachtet stellt die Humankapital-Theorie ein probates Instrument dar, um – neben einer für diese Arbeit nützlichen Definition von (allgemeiner und spezifischer) Weiterbildung – wichtige Dimensionen und relevante Akteure im Bereich der Weiterbildung aufzuzeigen, wie etwa die monetären und zeitlichen Dimensionen der Weiterbildungskosten. Gleichzeitig werden grundlegende Wirkungsmechanismen veranschaulicht, wie etwa die unterschiedlichen Interessen der Akteure, die Kosten einer Weiterbildungsmaßnahme zu übernehmen, womit gleichzeitig ein gutes Maß gefunden ist, das die jeweilige Nutzenerwartung der Maßnahme für die beteiligten Akteure wiedergibt.

Bei der Hinzunahme und expliziten Mitbetrachtung der Zielgruppe der gering Qualifizierten wird jedoch deutlich erkennbar, dass die modelltheoretischen Annahmen weit von einer Allgemeingültigkeit entfernt sind: Wichtige Aspekte wie die Segmentierung von Qualifikations- und Arbeitsmärkten bleiben unberücksichtigt, die Annahme eines vollkommenen Wettbewerbs ist wegen offensichtlicher Informationsdefizite ebenfalls nicht haltbar.

Betrachtet man die Angebotsseite von Weiterbildung, so wird für die Ebene der Betriebe deutlich, dass die Gruppe der gering Qualifizierten hier insgesamt systematisch benachteiligt ist, weil die Betriebe bevorzugt die Gruppe der mittel und hoch Qualifizierten weiterbilden, da hier die Investitionen in Humankapital eine größere Rendite versprechen. Die Abhängigkeit der gering Qualifizierten von den Betrieben bei der Erlangung von (monetärer und/oder zeitlicher) Unterstützung

8 Etwa die von der Arbeitsagentur angebotenen Kurse im Rahmen des Wiedereingliederungsprogramms START oder die Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik im Rahmen des Arbeitslosenförderungsgesetzes (AFG). Siehe hierzu auch Abbildung A1 im Anhang zur vergleichenden Darstellung der Teilnahme von Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen.

für Weiterbildung trifft die Gruppe aufgrund ihrer geringen Arbeitsmarktintegration zudem gleich doppelt, denn der (vergleichsweise große) Anteil der erwerbslosen gering Qualifizierten ist per se von jeglicher betrieblicher Unterstützung für Weiterbildung ausgeschlossen.

Damit ist diese Gruppe verstärkt auf ein staatliches/öffentliches Angebot von Weiterbildung angewiesen, das im ursprünglichen Theorieansatz lediglich bei einem temporären Marktversagen vorgesehen ist, in der (deutschen) Realität für die Zielgruppe jedoch maßgeblich durch das Angebot an Arbeitslose der Agentur für Arbeit geprägt ist.

Auf Seiten der Nachfrage nach Weiterbildung erscheint in Bezug auf gering Qualifizierte vor allem die Konzeption des homo oeconomicus problematisch: Hier muss für die Zielgruppe der gering Qualifizierten tendenziell festgestellt werden, dass sie grundsätzlich nur unzureichend in Humankapital investiert, obwohl sich die Rendite (in Form von verbesserten Beschäftigungschancen und höherem Gehalt) bereits mit geringen Investitionen signifikant verbessern ließe – schließlich ist z.B. die Schulbildung gebührenfrei. Bezüglich der für die Weiterbildung benötigten monetären und zeitlichen Kosten verfügen gering Qualifizierte über ein vergleichsweise geringes Budget, weil ein großer Anteil des Einkommens für den Lebensunterhalt fest gebunden ist und aufgrund des geringeren Stundenlohns dafür vergleichsweise lang gearbeitet werden muss.

Eine Entscheidung zur Teilnahme an Weiterbildung wird neben diesem nötigen, für gering Qualifizierte jedoch anteilig überproportional großen Investitionsvolumen an Zeit und Geld auch maßgeblich durch frühere, meist nicht immer positive Bildungserfahrungen geprägt.

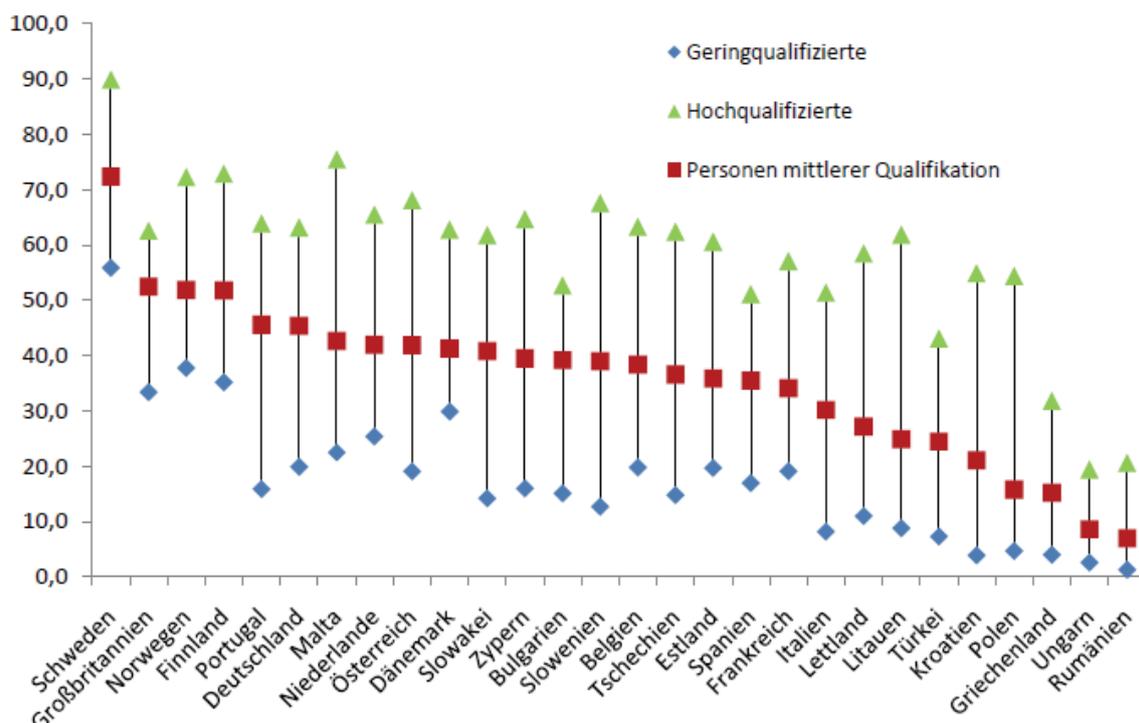
Betrachtet man zudem die ebenfalls sehr schwache Teilnahme von gering qualifizierten Arbeitslosen an den staatlichen Maßnahmen der Arbeitsagentur, die explizit zielgruppenspezifisch, dazu kostenlos und ohne die zeitlichen Restriktionen einer betrieblichen Weiterbildung besucht werden können, so scheint sich der Nutzen dieser Maßnahmen für die Zielgruppe nicht groß bzw. deutlich genug widerzuspiegeln. Schiersmann (1999) sowie Brüning und Kuwan (2002: 34f.) sehen einen Teil des Problems in der als Stigmatisierung empfundenen Separierung der „zielgruppenorientierten“ Maßnahmen (für Arbeitslose, Frauen und Behinderte).

Bei der Suche nach beteiligungsförderlichen Maßnahmen wird in Bezug auf die Gruppe der gering Qualifizierten also explizit darauf zu achten sein, wie die individuellen Weiterbildungsinteressen ein Stück weit von der Abhängigkeit von betrieblichen Interessen gelöst werden kann. Dabei erscheint die in Deutschland praktizierte Zielgruppenorientierung der öffentlichen Weiterbildungsangebote von den Betroffenen als Stigmatisierung empfunden zu werden, die die Bereitschaft zur Nutzung aus Furcht vor mangelnder Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt und geringem eigenen Nutzen nochmals absenkt.

4. Weiterbildung und Beschäftigung gering Qualifizierter in Deutschland und in der EU

Um Hinweise zu erhalten, wo und wie die Gruppe der gering Qualifizierten stärker in das Weiterbildungssystem eingebunden werden kann, wird in Abbildung 6 gewissermaßen der Output der europäischen Staaten dargestellt, also die Beteiligung an Weiterbildung entlang der Qualifikationsniveaus.⁹

Abb. 6: Weiterbildungsbeteiligung nach Qualifikation (AES)



Quelle: EU Adult Education Survey Database; Darstellung aus Eichhorst und Thode (2011: 29)

Bereits auf den ersten Blick wird deutlich, dass in jedem Land signifikante Beteiligungsunterschiede zwischen den Qualifikationsniveaus bestehen, wobei der Umfang dieser Unterschiede stark variiert. In diesem – nach der Weiterbildungsbeteiligung der mittel Qualifizierten angeordneten – Vergleich belegt Deutschland insgesamt einen Platz im vorderen Mittelfeld, wobei die Teilnahmequoten bei höherer und geringer Qualifikation lediglich für einen Platz im mittleren bis hinteren Mittelfeld ausgereicht hätten.

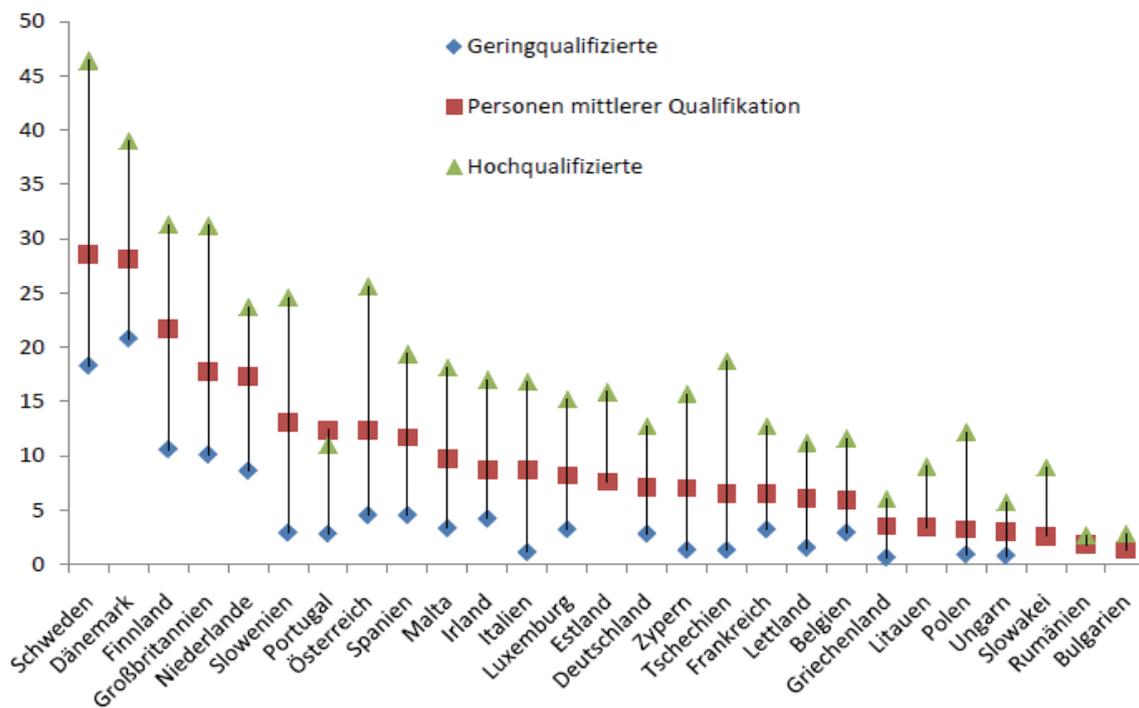
⁹ Das Fehlen einer einheitlichen (international anerkannten) Definition von Weiterbildung (vgl. hierzu Eichhorst und Thode 2011; Becker und Hecken 2009) erschwert die Erhebung und damit auch die Auswertung von vergleichbaren Daten zu diesem Thema. Aus diesem Grunde folgt diese Arbeit dem Vorschlag von Eichhorst und Thode (2011: 27), nach dem Aussagen über die Platzierungen einzelner Gruppen oder Länder vorwiegend über die Platzierungen und relativen Abstände, als über den Vergleich absoluter Werte erfolgen.

Tendenziell ist zudem die Differenz zwischen mittel und hoch Qualifizierten geringer als zwischen den mittel und gering Qualifizierten. In der europäischen Spitzengruppe liegen die skandinavischen Länder und Großbritannien, wobei Schweden eine unangefochtene Spitzenposition einnimmt, bei der selbst das Teilnahmeniveau der mittel Qualifizierten auf dem Niveau der hoch Qualifizierten der Nachbarländer liegt.

Die hier zugrundeliegenden Daten des EU Adult Education Survey (AES) basieren auf einer Weiterbildungsdefinition, die neben formalem Lernen auch informelles Lernen berücksichtigt und sich dabei auf einen vergleichsweise langen Beobachtungszeitraum von zwölf Monaten bezieht.

Neben dem AES wertet auch die Europäische Arbeitskräfteerhebung (European Labour Force Survey, LFS) umfassende und etablierte Daten zur Weiterbildungsbeteiligung aus (Abbildung 7). Im Unterschied zum AES bezieht sich der LFS dabei auf einen enger gefassten Weiterbildungsbegriff, der mit vier Wochen einen deutlich kürzeren Beobachtungszeitraum aufweist und formale Weiterbildung deutlich stärker berücksichtigt als nichtformale.

Abb. 7: Weiterbildungsbeteiligung nach Qualifikation (LFS)



Quelle: European Labour Force Survey; Darstellung aus Eichhorst und Thode (2011: 28)

Im Vergleich der beiden Erhebungen hat sich die (insgesamt skandinavisch¹⁰ geprägte) Spitzengruppe mit der Ausnahme Dänemarks nur wenig verändert, Schweden bleibt das Land mit der insgesamt höchsten Weiterbildungsbeteiligung (lediglich gering Qualifizierte in Dänemark weisen beim LFS eine geringfügig höhere Nutzung auf, Schwedens Vorsprung bei hoch Qualifizierten ist hingegen so-

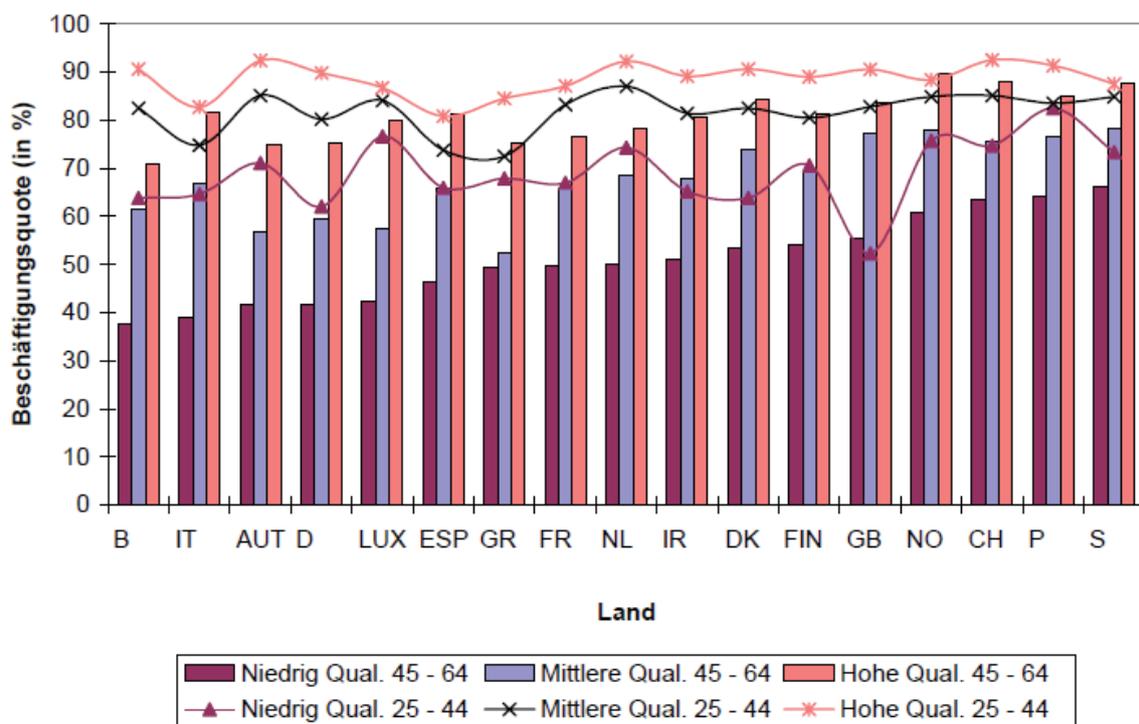
10 Dabei befindet sich Großbritannien wiederum im Spitzenfeld.

wohl ländervergleichend als auch in Bezug auf mittel Qualifizierte besonders eindrücklich).

Deutschland stürzt dagegen im Vergleich des LFS mit den Daten des AES geradezu ab: aus einer Position im vordersten Mittelfeld ins hintere Mittelfeld, umgeben von Ländern wie Estland, Zypern, aber auch Frankreich. Diese Diskrepanz – Estland, Zypern und Frankreich befinden sich auch in den Daten des AES am Ende des Mittelfelds – deutet den vermuteten, vergleichsweise großen Stellenwert von informeller betrieblicher Weiterbildung in Deutschland an.

Da eine verstärkte – bzw. in Bezug auf andere Qualifikationsgruppen weniger seltene – Weiterbildung für die Gruppe der gering Qualifizierten noch kein Wert an sich darstellt,¹¹ soll in einem weiteren Schritt die Integration der Untersuchungsgruppe auf dem Arbeitsmarkt gewissermaßen kontrolliert werden, welche mit Daten des LFS in Abbildung 8 dargestellt sind.¹²

Abb. 8: Beschäftigungsquoten nach Qualifikation und Alter



Quelle: European Labour Force Survey; Darstellung aus Schief (2006: 17)

Hier zeigt sich der (relative) Rückstand von insbesondere älteren gering Qualifizierten auf dem deutschen Arbeitsmarkt, nach dem Deutschland hier gewissermaßen einen Platz im Schlussfeld einnimmt. Die Unterschiede bei der Beschäftigung zwischen den Qualifikationen fallen bei jüngeren wie älteren Beschäftigten ver-

11 Gleichwohl unter Kriterien der sozialen Ungleichheit wünschenswert.

12 Da für den Status der Beschäftigung eine international anerkannte Definition existiert und verwendet wird, bestehen hier keine signifikanten Differenzen zwischen AES und LFS, zumal als Datengrundlage in beiden Erhebungen zum Teil auf dieselben offiziellen Statistiken zurückgegriffen worden ist.

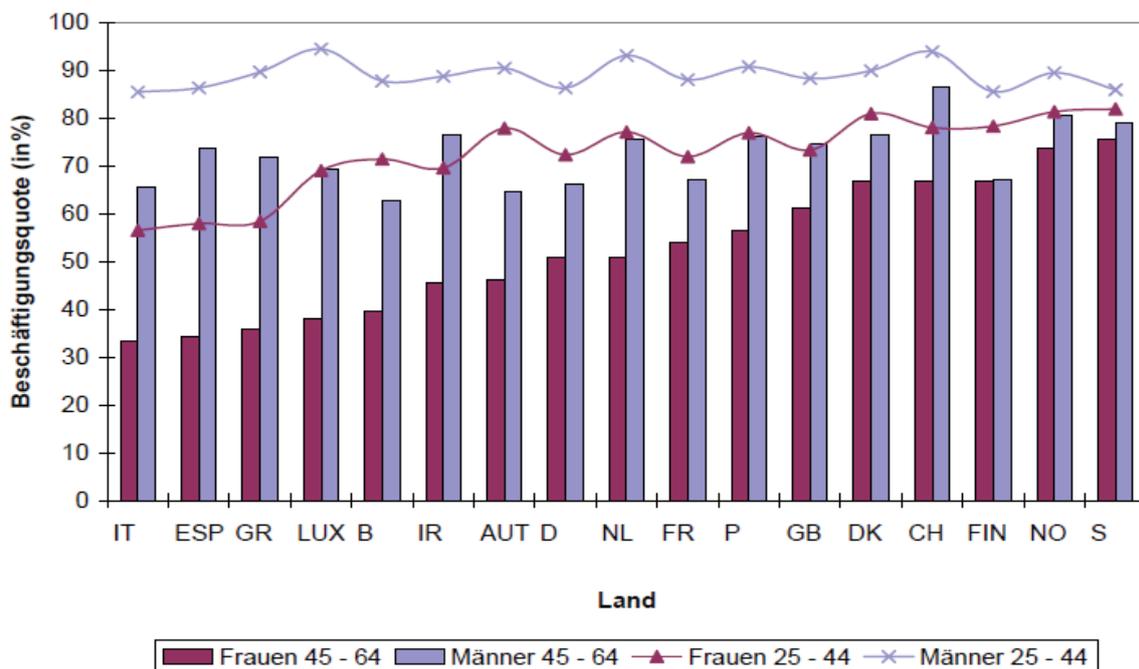
gleichsweise groß aus, zudem stellt sich die Differenz zwischen mittleren und gering Qualifizierten als besonders groß dar.

Insgesamt führen wiederum die skandinavischen Länder und Großbritannien das Feld an, wobei es auch hier Schweden ist, das den Spitzenplatz einnimmt.

Darüber hinaus ist Schweden das Land, das die geringsten Differenzen entlang des Qualifikationsniveaus aufweist und zugleich einen vergleichsweise geringen Alterseffekt führt – ganz im Gegensatz zu Deutschland also, das bezüglich aller dieser Merkmale Mühe hat, den Anschluss ans europäische Mittelfeld zu halten.

Ein Teil dieser länderspezifischen Differenzen in den Beschäftigungsquoten kann durch unterschiedliche Frauenerwerbsquoten erklärt werden, die in Abbildung 9 dargestellt sind.

Abb. 9: Beschäftigungsquoten nach Geschlecht und Alter



Quelle: Labour Force Survey; Darstellung aus Schief (2006: 21)

Hier lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Skandinavien, mit Schweden an der Spitze und gefolgt von Großbritannien, auch bezüglich der Frauenerwerbsquote die europaweit höchsten Werte und damit die geringsten Geschlechterdifferenzen aufweist – und zwar auch über den Lebensverlauf, wie der Vergleich von jeweils Jüngeren und Älteren zeigt.

Angesichts der deutschen Position im Mittelfeld lässt sich vermuten, dass zunächst ein Großteil der gesamtgesellschaftlichen Differenz in der Beschäftigungsquote zu Schweden durch die höhere Erwerbsbeteiligung der Frauen zustande kommen wird. Dies erklärt jedoch nicht vollends die relativen Beschäftigungsunterschiede hinsichtlich Alter und Qualifikation, die in direktem Zusammenhang mit der Zielgruppe stehen. Diese Effekte wirken in Deutschland offenbar vergleichsweise stark und führen zu der besonders geringen Arbeitsmarktintegration von gering Qualifizierten, Älteren und Frauen.

Die Suche nach einem positiven „role model“, einem möglichen (Lern-)Vorbild für Deutschland, dessen größere Arbeitsmarktintegration bei gering Qualifizierten zugleich mit einer höheren Weiterbildungsbeteiligung dieser Gruppe korrespondiert, kann anhand der oben stehenden Vergleiche wie folgt abgeschlossen werden: Schweden liegt bei nahezu jedem der relevanten Faktoren an der europäischen Spitze. Die Entscheidung zur Untersuchung *eines* skandinavischen Landes wird zusätzlich dadurch unterstützt, dass diese Länder eine mit Deutschland vergleichbare Funktionsweise von Arbeitsmarkt und Wohlfahrtsstaat aufweisen. Dies vereinfacht die Analyse von Differenzen und Gemeinsamkeiten sowie die Diskussion von möglichen Lerneffekten und spricht gegen die Auswahl von Ländern wie etwa Großbritannien oder auch (das zusätzlich noch vergleichsweise agrarisch geprägte) Portugal, die sich auch im vorderen europäischen Mittelfeld befinden (vgl. hierzu etwa Esping-Anderson 1990 oder auch Hall und Soskice 2001).

5. Schweden – Institutionelle Rahmenbedingungen der Arbeitsmarktintegration und Weiterbildungsbeteiligung gering Qualifizierter

Im Folgenden sollen nun einige zentrale Bedingungen vorgestellt und diskutiert werden, die die zuvor ausgewiesene, vergleichsweise hohe Weiterbildungsbeteiligung von gering Qualifizierten in Schweden unterstützen und zu der hohen Arbeitsmarktintegration dieser Gruppe beitragen.¹³

Auch wenn Schweden mittlerweile von einer konservativen Regierung regiert wird, gilt es nach wie vor als das Land mit einem klassischen, vorsorgenden, über lange Zeit hinweg von einer sozialdemokratischen Regierung geprägten Sozialsystem, das dabei durch eine „konsensuale Politikgestaltung unter Einbeziehung der Sozialpartner gekennzeichnet ist [...] und ein insgesamt sehr hohes Maß an staatlicher Steuerung aufweist“ (Expertenkommission Lebenslanges Lernen 2004: 166).

Die wirtschaftlichen Makrodaten weisen für Schweden dabei zunächst eine Deutschland nicht unähnliche Ausgangslage aus: So ist zwar die Bevölkerungsgröße um den Faktor 9 geringer (9,1 Millionen versus 82,7 Millionen Einwohner), das Pro-Kopf-Bruttoinlandsprodukt befindet sich jedoch ebenso wie die – wie erwähnt – nur begrenzt direkt vergleichbaren Arbeitslosenquoten auf einem mit Deutschland vergleichbaren Niveau (schwedisches BIP pro Kopf: 36.700 Dollar, Deutschland 35.400 Dollar; schwedische Arbeitslosenquote 6,2 Prozent, Deutschland 7,3 Prozent) (OECD 2010).

Die Bilanzen des schwedischen Sozialstaates, der in seinem originären Handeln wie alle Sozialstaaten das Herstellen von sozialer Sicherheit und den gesellschaftlichen Ausgleich von Ungleichheiten anstrebt, sind jedoch – nun im Gegensatz zu Deutschland – im absoluten internationalen Spitzenfeld einzuordnen: Die OECD gibt für Schweden die zweitniedrigste (relative) Armutsquote aller Länder an, der GINI-Koeffizient als ein etabliertes Maß für die Ungleichheitsverteilung von Einkommen und Vermögen in einer Gesellschaft weist ebenfalls einen sehr geringen Werte im OECD-Vergleich auf¹⁴ (vgl. für genaue Zahlen hierzu die Übersicht in OECD 2005: 5f. sowie OECD 2008: 25ff.).

Diese gesellschaftliche Egalität wird mit Hilfe eines großen und leistungsfähigen Sozialstaates erreicht, der sich aus einer im EU- und OECD-Vergleich mit zu

13 Hierzu wurden die relevanten vorhandenen Studien in englischer und deutscher Sprache analysiert, für einzelne Aspekte wurden zudem ausgewählte schwedische Studien und Statistiken übersetzt. Nach Sichtung des Untersuchungsfelds kann hier jedoch insgesamt bilanziert werden, dass der weitaus überwiegende Teil der schwedischen Forschung zu den Themen Bildung und Arbeitsmärkte auf Englisch publiziert wird. Auch in Anbetracht der vergleichsweise übersichtlichen schwedischen Forschungsgemeinschaft können in diesem Zusammenhang größere Lücken in der Darstellung mit einiger Sicherheit ausgeschlossen werden.

14 Ein Wert von 0 beschreibt dabei eine Gesellschaft mit einer vollkommen egalitären, ausgeglichenen Vermögensaufteilung. Je näher der Wert hingegen an 1 reicht, desto größer ist diese gesellschaftliche Ungleichheit (Schweden: 0,23 Deutschland: 0,30, OECD30: 0,31). Vergleiche hierzu auch die Übersicht in OECD (2008: 25).

den höchsten zählenden Staatsquote¹⁵ in Höhe von 51 Prozent des Bruttoinlandsproduktes (BIP) (Deutschland: 42 Prozent) sowie einer ebenfalls deutlich überdurchschnittlichen Steuerquote (Anteil der Steuern am BIP) in Höhe von 48 Prozent (Deutschland: 25 Prozent) speist. Damit erreicht Schweden den nach Island und Norwegen höchsten relativen Anteil von Sozialausgaben innerhalb der OECD, während Deutschland wiederum im Mittelfeld verharrt (OECD 2011a: 588f.).

Im für die Weiterbildung relevanten Bereich der Bildungsinvestitionen gibt der schwedische Staat mit 6,5 Prozent des BIP verglichen mit Deutschland (4,5 Prozent) und dem OECD-Durchschnitt (5,6 Prozent) überdurchschnittlich viel für Bildung aus. Auffällig ist zudem, dass der staatliche Anteil dieser Bildungsinvestitionen mit 6,3 Prozent (im Vergleich zu anderen Ländern) besonders groß ist und dementsprechend der Anteil privater Bildungsinvestition (mit den verbleibenden 0,2 Prozent des BIP) einen der geringsten im OECD-Vergleich darstellt (OECD 2005: 6).¹⁶

5.1 Merkmale des schwedischen Weiterbildungssystems

Die staatliche Fürsorge und das große Ausmaß der staatlichen Bildungspolitik hat in Schweden eine lange Tradition: Die Bildungspolitik wird dort seit jeher als eines der wichtigsten politischen Themen und als eine der wichtigsten staatlichen Aufgaben gesehen (vgl. hierzu Sohlman 2000). Im Feld Weiterbildung führt dies zu einer klaren und gesellschaftsweit durchgängigen Aufgabenteilung, nach der in der Regel lediglich die unmittelbar arbeitsnahe Weiterbildung („spezifische Humankapital-Investitionen“) in den Betrieben stattfindet. Nahezu jegliche allgemeine Weiterbildung obliegt öffentlicher Obhut, wobei der Staat hier zwar das umfassendste Angebot aufweist, aber von den Sozialpartnern, vor allem von den Gewerkschaften und anderen privaten Bildungsträgern, signifikant unterstützt und teilweise auch gezielt ergänzt wird.¹⁷

Das schwedische Bildungssystem begann sich bereits Mitte des 19. Jahrhunderts zu etablieren, als sich in Schweden zunehmend öffentliche Studienzirkel und Volkshochschulen bildeten und sich noch vor Beginn des 20. Jahrhunderts aus bürgerlichen Kreisen sowie der Arbeiterbewegung auch nichtstaatliche Bildungsgesellschaften gründeten, welche heute das Rückgrat der nichtstaatlichen Bildungslandschaft in Schweden darstellen. Bis heute wird dieser Bereich großzügig vom Staat unterstützt, wobei neben einem normativen ordnungspolitischen Rahmen keinerlei Vorgaben für Bildungsinhalte oder -formen bestehen (vgl. hierzu Expertenkommission Lebenslanges Lernen 2004: 166).

15 Dieser Anteil stammt aus öffentlichen Ausgaben.

16 Ältere Berechnungen der OECD geben an, dass von den gesamten schwedischen Bildungsausgaben 97,3 Prozent aus öffentlichen und nur 2,7 Prozent aus privaten Quellen stammen, wobei der OECD-Durchschnitt des Anteils aus privaten Quellen bei 13,4 Prozent liegt (OECD 2001: 6).

17 Aufgrund dieses Befunds wird sich diese Arbeit im Folgenden auf die staatliche Weiterbildung konzentrieren, nicht zuletzt weil gerade die allgemeine Weiterbildung, also das Nachholen oder nachträgliches/zusätzliches Erwerben von Ausbildungs- oder Berufsqualifikationen im Sinne einer Stärkung der Stellung von gering Qualifizierten auf dem Arbeitsmarkt verstanden wird.

Nach Ende des Zweiten Weltkriegs erlebte auch Schweden eine Art Wirtschaftswunder, in dessen Verlauf es aufgrund der insgesamt geringen Bevölkerungsgröße und -dichte zu einem signifikanten Mangel an Fachkräften kam, weil im Gegensatz zu Deutschland Arbeitsmigration nahezu vollständig ausblieb. Die Nachfrage nach einem erhöhten Bildungsniveau auf den Arbeitsmärkten führte in der Interpretation Weinerts (2010: 33) dazu, dass die zentralen Akteure¹⁸ über einen vergleichsweise langen Zeitraum gleichgerichtete Interessen verfolgten und durch diese stark verankerte sowie zumeist konsensual zusammenarbeitende, tripartistische Sozialpartnerschaft das ganze Land entscheidend prägten.

Im Zentrum der gemeinsamen Bemühungen um die Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften lag zunächst die Mobilisierung der Frauen als Arbeitskräfte, was von einer umfangreichen Ausweitung von Anspruchsrechten im Bereich der Weiterbildung unterstützt wurde, auf die in Kapitel 5.1.2 ausführlicher eingegangen wird.

5.1.1 Lebenslanges Lernen im schwedischen „Bildungsdorf“

Das Prinzip des *lebenslangen Lernens* entwickelt sich in Schweden seit den 1960er Jahren, ist (im OECD-Vergleich) besonders tief und breit in der Gesellschaft verankert und wird vergleichsweise umfassend verstanden und gelebt (OECD 2011a: 299). Leitend für das schwedische Verständnis von lebenslangem Lernen sind dabei vor allem das Prinzip von Integration und Durchlässigkeit sowie die Vermeidung von Bildungssackgassen. Dabei wird angestrebt, dass „zwischen theoretischem Wissen und abstrakter Problemlösungsfähigkeit einerseits und manuellen Fertigkeiten andererseits kein Gegensatz gesehen wird“ (Expertenkommission Lebenslanges Lernen 2004: 167). Dies resultiert aus der Erwartung, dass die Komplexität der Arbeitsaufgaben in den Arbeitsbereichen der Wissensgesellschaft weiter steigen wird und dabei sowohl ein Mehr an theoretischem Wissen als auch an manuellen Tätigkeiten erfordert, so dass erst durch eine Kombination von theoretisch-abstrakten und konkreten arbeitsplatzbezogenen Lerninhalten eine Wahl- und Entscheidungsfreiheit des Individuums im zukünftigen Arbeits- und Gesellschaftsleben bestehen kann (ebenda).

Universalität in der Bildung wird dabei als der effektivste Ansatz zur Vermeidung sozialer Ungleichheit und Herstellung von gesellschaftlicher Integration angesehen. Hierdurch soll nicht nur eine soziale gesellschaftliche Solidarität erhalten und gefördert werden, sondern auch die politische Unterstützung bezüglich redistributiver Politiken gestärkt werden, welche wiederum (soziale) Stigmatisierung und Segmentierung verhindern sollen (OECD 2005: 14).

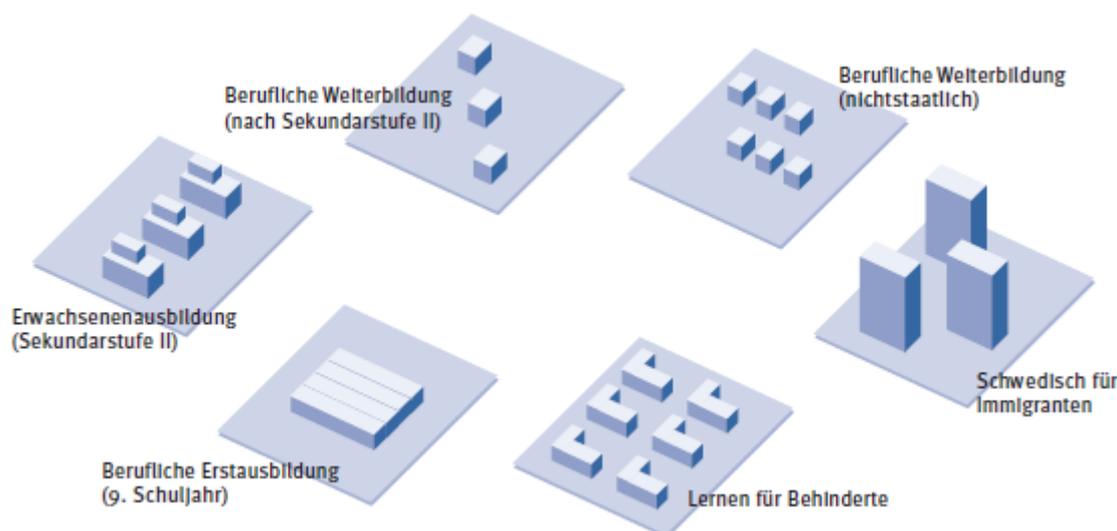
Auch wenn der Staat den Kommunen und Gemeinden vielfältigen Gestaltungsspielraum in der konkreten Ausgestaltung von Bildungsinhalten und -formen lässt, ist der normative, ordnungspolitische Rahmen für die einzelnen Bildungsbereiche (wie Vor-, Grund- und weiterführende Schulen, Berufs- und Hochschulen,

18 Also der Staat in Form von (nationaler) Regierung und Kommunen sowie die Gewerkschaften und die Arbeitgeberverbände.

etc.) in jeweils *einem* Gesetz zusammenfassend geregelt.¹⁹ Das in Abbildung A2 (im Anhang) schematisch dargestellte schwedische Bildungssystem versteht sich demnach als ein „Bildungsdorf“, das den Anspruch hat, jedem Bürger in jeder Phase seines Lebens ein „Haus“ innerhalb des Bildungsdorfes zu bieten, in dem Angebote bestehen, die die individuellen Bildungs- und Weiterbildungsansprüche befriedigen können (Weinert 2010: 35).

Dieses ganzheitliche Verständnis von Bildung drückt sich auch in den Betitelungen aus, wenn begrifflich nicht zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung unterschieden wird, sondern lediglich zwischen einerseits einer (Erst-)Ausbildung für Jugendliche bis zum Alter von 19 Jahren („grundläggande yrkesutbildning“) sowie der allumfassenden Berufs- und Weiterbildung für Erwachsene („yrkesutbildning för vuxna“, Erwachsenenbildung). Unter Letzterem werden sämtliche Bildungsmaßnahmen ab dem 20. Lebensjahr zusammengefasst (Weinert 2010: 39).

Abb. 10: Die Häuser der schwedischen Erwachsenenbildung



Quelle: Weinert (2010: 40)

In Abbildung 10 wird das Bild des schwedischen Bildungsdorfes aufgegriffen: In den Häusern im linken unteren Bereich können Erwachsene einen Pflichtschulabschluss (9. Schuljahr) oder die gymnasiale Oberstufe nachholen. Eine weitergehende berufliche Weiterbildung, in der neue Fähigkeiten erworben oder vertieft werden können, etwa um eine neue, zweite Karriere einzuschlagen, kann in den Häusern im oberen Teil (mittig und rechts) der Abbildung angesiedelt werden. Im Bereich/Haus der nichtstaatlichen Erwachsenenbildung sind vor allem Angebote der Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände, aber auch der Kirchen oder anderer Wohlfahrts- oder Bildungsverbänden zu finden.

¹⁹ Dies steht damit im deutlichen Gegensatz zu den durch den (Bildungs-)Föderalismus auf unterschiedlichsten Ebenen verfassten und zum Teil nur bundeslandspezifisch gültigen Regelungen des deutschen Bildungssystems.

Die (links oben verorteten) Kurse der Erwachsenenbildung (Sekundarstufe II) sowie die berufliche Weiterbildung (nach der Sekundarstufe II) werden im Bereich der kommunalen Erwachsenenbildung (komvux) durchgeführt. Eben diese Institution Komvux gilt damit²⁰ als wichtigster Adressat der Gruppe der gering Qualifizierten für Weiterbildung und soll daher in Kapitel 5.2 ausführlich vorgestellt und diskutiert werden.

Die hier möglichen weiterführenden beruflichen Maßnahmen können mit formellen Qualifikationen in einzelnen Fächern abgeschlossen werden oder mit Abschlusszeugnissen, die den Abschlusszeugnissen der Schulen gleichgestellt sind (hierzu gehören vor allem: die qualifizierte Berufsausbildung, Aufbauausbildungen, Ergänzungsausbildungen, lehrlingsähnliche Ausbildungsgänge, staatlich finanzierte Arbeitsmarktausbildungen sowie betriebliche Weiterbildungen) (vgl. Weinert 2010: 40f.).

5.1.2 Bereitstellung von Zeit und Geld für Weiterbildung

Um die Nutzung der Erwachsenenbildung allen Bevölkerungsgruppen gleichermaßen zu ermöglichen und die Opportunitätskosten zu senken, gewährt der schwedische Staat seinen Bürgern vergleichsweise umfassende Ansprüche, die eine finanzielle Unterstützung sowie eine zeitliche Freistellung von beruflichen Tätigkeiten umfassen:

So hat seit 1974 jeder Arbeitnehmer mit einer Betriebszugehörigkeit von wenigstens sechs Monaten einen rechtlichen Anspruch auf eine zeitlich unbefristete unbezahlte Freistellung („Educational Leave“, Bildungsurlaub). Hierbei gibt es keine Einschränkungen bezüglich Inhalt, Form oder Dauer der wahrgenommenen Bildung, diese muss also in keinem direkten Zusammenhang mit der beruflichen Position stehen. Dabei hat der Arbeitnehmer das Recht, anschließend an einen in Bezug auf Position und Arbeitsbedingungen gleichwertigen Arbeitsplatz wie vor seinem Bildungsurlaub zurückzukehren (vgl. OECD 2008: 40). Die genauen Modalitäten der Freistellung werden dabei direkt zwischen Arbeitnehmer und Arbeitgeber verhandelt, in der Regel unter Beobachtung von Arbeitnehmervertretern (so weit vorhanden). Für die Zeit der Abwesenheit des Arbeitnehmers kann sich sein Arbeitgeber für eine Vertretung an das Arbeitsamt wenden und sich eventuelle Einarbeitungszeit (und -kosten) zu einem Großteil erstatten lassen.

Genauere Zahlen zur Nutzung liegen leider nicht vor, ältere Erhebungen der OECD gehen jedoch von einer eher geringen Inanspruchnahme dieses Rechts aus²¹ und vermuten eine häufigere, aber ebenfalls nicht genau bekannte Nutzung durch eine gleichfalls mögliche temporäre Arbeitszeitreduzierung (OECD 2001: 17).

Um die finanzielle Belastung durch eine Arbeitszeitreduzierung oder eine unbezahlte Freistellung zu reduzieren, hat zudem jeder Teilnehmer der Erwachsenenbildung Anspruch auf eine finanzielle Unterstützung (UBS genannt), sofern er zu mehr als 50 Prozent der Zeit freigestellt ist. Diese Unterstützung, die in dieser Form auch Studenten zusteht, kann umgerechnet bis zu 800 Euro pro Monat um-

20 Neben der nichtstaatlichen Weiterbildung, die in Schweden eher eine Nebenrolle spielt und in dieser Arbeit nicht weiter betrachtet werden kann.

21 Geschätzt wird, dass etwa 1 Prozent der Arbeitnehmer dieses Recht für die Dauer eines ganzen Jahres nutzt (OECD 2001: 17).

fassen, was in Schweden dem Mindestsatz der staatlichen Arbeitslosenhilfe entspricht. Zudem muss jeder Empfänger²² zum Zeitpunkt der Antragstellung auch in die Arbeitslosigkeitsversicherung einzahlen, was bei allen sozialversicherungs-pflichtigen Beschäftigungen grundsätzlich der Fall ist.

Die geleistete Unterstützung muss nach Vollendung der Maßnahme zu zwei Dritteln und innerhalb von 25 Jahren zurückgezahlt werden. Für besonders schwierige Situationen gibt es eine Härtefallregelung, zudem kann die Höhe der Rückzahlungsrate etwa aufgrund geringerer Einkommen jederzeit angepasst werden (Albrecht et al. 2005: 5). Um finanzielle Fehlanreize zu vermeiden, muss zudem jeder Teilnehmer 75 Prozent seiner registrierten Kurse erfolgreich bestehen, ansonsten ist bereits im Folgejahr die Rückzahlung einer fixen Summe obligatorisch (Stenberg 2012: 11).

Dieses Finanzierungsmodell der Unterstützung erhöht die gesellschaftlichen Gesamtkosten der Erwachsenenbildung im Effekt zwar signifikant – wozu neben diesen indirekten Kosten auch die direkten Kosten der Kursdurchführung, Gehälter der Lehrer etc. zählen – und wirkt zudem in doppeltem Maße, da die Teilnehmer die finanzielle Unterstützung nicht nur empfangen, sondern während dieser Zeit als (Steuer-)Einzahler ausfallen.

Auf der anderen Seite senkt UBS aber die individuellen Opportunitätskosten der Erwachsenenbildung: Dies ist insbesondere in den (Haushalts-)Einkommensregionen von gering Qualifizierten relevant, die sich vorwiegend unterhalb des Medians befinden (Stenberg 2012: 12). Wie in Kapitel 3 gezeigt wurde, zählt diese Gruppe hauptsächlich aufgrund von geringem Einkommen zu den vergleichsweise risikoscheuen Investoren in langfristig angelegtes Humankapital mit einem nicht sicheren oder nicht genau bestimmbareren Return-of-Invest. Würde die finanzielle Unterstützung nun gekürzt, würden die Kosten einer Teilnahme entsprechend steigen. Hier wäre entlang der Argumentation der Humankapital-Theorie zu erwarten, dass vor allem die gesellschaftlich gewünschten Teilnahmeentscheidungen von gering Qualifizierten und gering Verdienenden besonders stark negativ beeinflusst werden, während dieselbe Kostenverschiebung für die Einkommensregionen der mittel und hoch Qualifizierten zunächst keinen oder nur einen sehr viel geringeren Effekt auf eine Teilnahmeentscheidung erwarten ließe.

Diese staatlichen Bereitstellungsmechanismen von Zeit und Geld für Weiterbildung stehen jedem Einwohner Schwedens ab Vollendung des 20. Lebensjahres zur Verfügung, der sich entweder im (hier nicht diskutierten) Hochschulbereich oder in den kommunalen Einrichtungen der Erwachsenenbildung weiterbilden möchte. Dies wird im Folgenden nun dargestellt und diskutiert.

5.2 Das Komvux-System

Die gesetzliche Weisung der Regierung an die Kommunen, ein umfassendes Angebot an Weiterbildung für Erwachsene aufzubauen und vorzuhalten, entstand infolge der anhaltenden Nachfrage nach qualifizierten Fachkräften Ende der 1960er

22 ... der Teilnehmer der Erwachsenenbildung ist, Studenten sind also ausgenommen.

Jahre. Dieses Angebot an Erwachsenenbildung sollte dabei sowohl Maßnahmen umfassen, die eine nachträgliche Erreichung des höheren Schulabschlusses (Sekundarstufe II) und damit die Berechtigung für ein weitergehendes Hochschulstudium ermöglichen, als auch nichttertiäre Maßnahmen, die auf dem Niveau der Sekundarstufe II ein differenziertes Angebot an spezifischen Kursen anbieten (siehe Abbildung 10).

Die daraufhin geschaffenen Einrichtungen der *kommunalen Erwachsenenbildung* – Komvux – haben demnach die Verbesserung und/oder die Neuausrichtung der persönlichen Qualifikationen sowie die nachträgliche Erreichung der allgemeinen Hochschulreife zum Ziel. Teilnahmeberechtigt ist dabei jeder Bürger ab einem Alter von 20 Jahren in den Einrichtungen der Kommune seines Erstwohnsitzes (vgl. Stenberg 2012: 9).

Das Konzept von Komvux richtet sich in seiner Ausrichtung explizit auch an die Zielgruppe der gering Qualifizierten, deren Vorbehalte gegenüber einer Teilnahme an Weiterbildung und Bildung – wie in Kapitel 3 diskutiert – oftmals durch eine negative Erwartungshaltung bezüglich der Qualität der Kurse oder eines vermeintlich geringen persönlichen Nutzens geprägt sind. Daher ist das Programm- und Kursangebot²³ besonders offen dokumentiert und durch weithin bekannte und am Arbeitsmarkt anerkannte Inhalte und Kurse gekennzeichnet, die teilweise bereits als eine Art „etablierte Marke“ behandelt werden (Stenberg 2012: 9).

Im Folgenden soll nun detailliert aufgezeigt und diskutiert werden, nach welchen Mechanismen das Komvux-System funktioniert und wodurch bzw. mit welchem Erfolg und Ergebnis dabei auf die Belange von gering Qualifizierten eingegangen wird.

Dabei wird zunächst auf den historischen Verlauf und Umfang der Nutzung eingegangen (Kapitel 5.2.1), anhand derer die gesellschaftliche Relevanz des Komvux-Systems deutlich wird. Anschließend werden die soziodemografische Zusammensetzung der Teilnehmer (Kapitel 5.2.2) sowie der Studienumfang und -inhalt (Kapitel 5.2.3) aufgeführt und diskutiert. Abgerundet wird die Betrachtung durch das Aufzeigen von individuellen (ökonomischen) Konsequenzen einer Komvux-Teilnahme (Kapitel 5.2.4).

5.2.1 Teilnahmeentwicklung bei Komvux/The Adult Education Initiative

Die Bedeutung von Komvux für die schwedische Gesellschaft und die Politik als ein wichtiges Instrument in der Bildungs- und, wie gezeigt wird, auch der Arbeitsmarktpolitik wird deutlich, sobald die Teilnahmezahlen in den jeweiligen Politik- und Konjunkturkontext gesetzt werden.

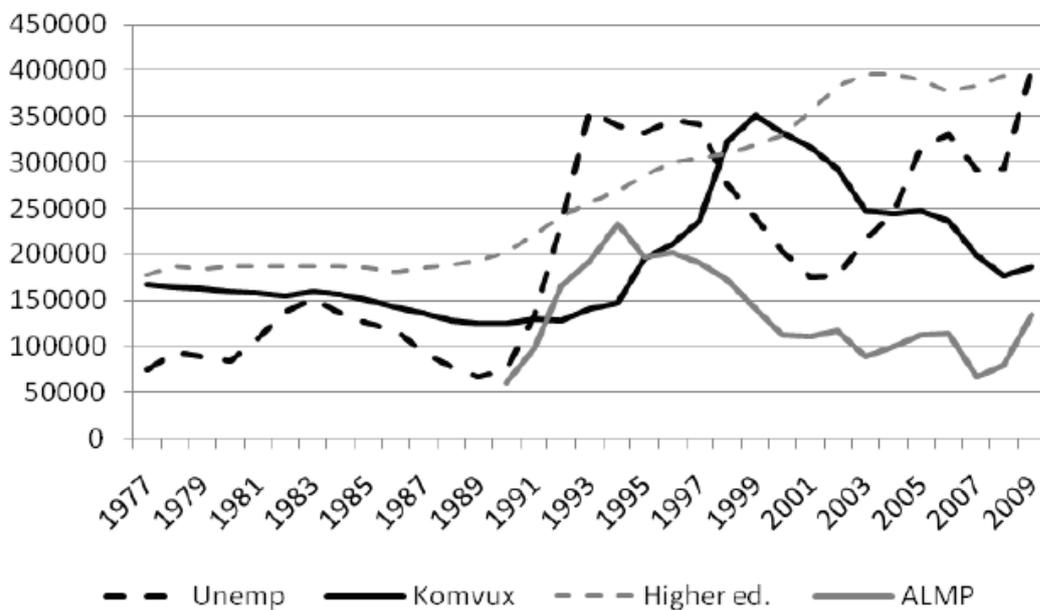
Die in Abbildung 11 dargestellte Teilnahmeentwicklung von Komvux verharrte bis zum Jahr 1990 auf einem vergleichsweise geringen Niveau. Dies wird von Stenberg (2012: 13) zu einem Großteil damit erklärt, dass Komvux bis dahin kein Bestandteil der aktiven (staatlichen) Arbeitsmarktpolitik (ALMP) war. Diese kon-

²³ Ein Programm beinhaltet eine bestimmte Auswahl von Kursen, nach deren vollständiger Absolvierung ein Zertifikat verliehen wird. Ein Kurs kann auch für sich allein die Weiterbildungsmaßnahme darstellen (etwa ein Sprach- oder Computerkurs) (vgl. Sohlmann 2000: 6).

zentrierte sich zu diesem Zeitpunkt – ähnlich wie in Deutschland – hauptsächlich auf eigene Weiterbildungsangebote.²⁴

Ein Grund für die Trennung von Komvux und ALMP vor 1990 war unter anderem die Intention, keine falschen Anreize setzen zu wollen: Diese hätten etwa darin bestanden, dass ein nebenbei arbeitender Komvux-Teilnehmer mit einem vollen Satz der finanziellen Förderung denselben Betrag erhält wie ein arbeitsloser Komvux-Teilnehmer, wobei Letzterer jedoch die staatliche Förderung anschließend nicht zu zwei Dritteln hätte zurückzahlen müssen.

Abb. 11: Teilnahmeentwicklung bei Komvux im Vergleich zur schwedischen Arbeitslosigkeit, der schwedischen aktiven Arbeitsmarktpolitik sowie Tertiärbildung



Legende:

= = = Arbeitslosenzahl, === Teilnehmerzahl von Komvux, - - - Teilnehmerzahlen in höherer, tertiärer Bildung, --- Teilnehmerzahlen der Maßnahmen in der aktiven Arbeitsmarktpolitik

Quelle: Stenberg (2012: 34)

In der ersten Hälfte der 1990er Jahre geriet Schweden jedoch in eine schwere wirtschaftliche Krise, in deren Folge das Bruttoinlandsprodukt um etwa 5 Prozent, die Beschäftigung gar um 10 Prozent zurückging. Die Arbeitslosigkeit stieg entsprechend sprunghaft von einer Quote von unter zwei Prozent (1990) auf erst 8,2 Prozent (1993) und später bis auf über 10 Prozent (Website Sweden.se 2006). Als eine Folge dieser Entwicklung wurde die Trennung zwischen der ALMP und Komvux schnell aufgehoben: Zunächst investierte die Regierung verstärkt in die Instrumente der aktiven Arbeitsmarktpolitik und stärkte die Förderung hoch Qualifizierter spürbar (Forsslund und Krüger 2008). Nachdem sich die Situation auf dem

24 ... sowie die weiteren klassischen Instrumente der aktiven Arbeitsmarktpolitik Arbeitsbeschaffung durch öffentliche Investitionen, subventionierte Beschäftigung und Mobilitätsförderung. Zu einer Übersicht der Arbeitsmarktmaßnahmen in Schweden zu Beginn der 1990er Jahre siehe Forsslund und Krüger (2008: 14f.).

Arbeitsmarkt jedoch nicht verbessert hatte, wurde ab 1993 zunehmend in den Ausbau zusätzlicher Komvux-Kapazitäten investiert, die speziell für Arbeitslose reserviert wurden. Diese Maßnahme zeigte nahezu unmittelbar (eine positive) Wirkung auf dem Arbeitsmarkt, so dass die Maßnahmen verstärkt und 1997 in der sogenannten *Adult Education Initiative* (AEI) gebündelt wurden.

In dieser konzertierten Aktion, die auch als *The Knowledge Lift* (KL) bezeichnet wird,²⁵ setzten sich die Regierung und Kommunen sowie Vertreter von Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden in schwieriger ökonomischer Lage zum Ziel, das Qualifikationsniveau *aller* gering Qualifizierten im Alter zwischen 25 und 55 auf ein mittleres Niveau mit einer absolvierten Sekundarstufe II anzuheben sowie weitere auf diesem Niveau aufbauende spezifischere Weiterbildung anzubieten. Das bedeutete den Anspruch, *alle* diejenigen zu fördern, die die dreijährige Sekundarstufe II nicht erfolgreich beendet hatten, also den in Schweden niedrigsten möglichen Schulabschluss nach 9 Schuljahren besaßen (vgl. Albrecht et al. 2005: 1, 4f.).

Damit richtete sich der Staat während der Laufzeit der AEI zwischen Juli 1997 und Dezember 2002 explizit an die Zielgruppe, die am stärksten unter den (Beschäftigungs-)Auswirkungen der Krise gelitten hatte. Um die Menge der Teilnehmer während der AEI effizient verteilen und unterbringen zu können, wurden zwischen den benachbarten kommunalen Trägern von Komvux deutlich stärkere inhaltliche und kooperative Absprachen getroffen, zudem wurden auch gezielt Bildungsangebote anderer nichtstaatlicher Träger in das Programm miteinbezogen (Albrecht et al. 2005: 4). Für die Durchführung der AEI wurden die Kommunen von der Regierung nach einem finanziellen Schlüssel unterstützt, der die regionale kommunale Arbeitslosenquote sowie die Qualifikationsstruktur der Teilnehmer vor Ort berücksichtigte.

Eine konservative Kostenschätzung geht davon aus, dass während der AEI jährlich etwa 3,5 Milliarden schwedische Kronen (umgerechnet 400 Millionen Euro insgesamt und d.h. etwa 1.300 Euro pro Teilnehmer) aufgewendet wurden, was umgerechnet Kosten von etwa 95 Euro für jeden schwedischen Arbeitnehmer entsprach (Skolverket 2001).

Als die AEI im Herbst 1997 vollends anlief und die ersten Kurse begonnen hatten, wurden laut offizieller Zählung circa 538.000 Kursteilnahmen von etwa 300.000 Teilnehmern registriert²⁶ (vgl. Abbildung 11 sowie hierzu insgesamt Skolverket 2011). Bei einer Gesamtbevölkerung von etwa 8 Millionen entspricht dies dem enormen Anteil von fast 7 Prozent. Etwa 220.000 Teilnehmer besuchten Komvux im Zusammenhang mit der AEI, 56.000 Teilnehmer aus diesem Kreis beantragten die finanzielle Unterstützung UBS (wovon wiederum 35.000 Teilnehmer als arbeitslos galten und 5.000 dieser Teilnehmer sowohl Komvux als auch Beschäftigungstrainings der ALMP besuchten).

Um die große Dimension der AEI nochmals zu verdeutlichen, sei zudem angemerkt, dass in Schweden zu diesem Zeitpunkt etwa 330.000 Arbeitslose gemeldet

25 ... und sich damit passend an Ulrich Becks Metapher vom „Fahrstuhleffekt“ (1986: 121f.) anlehnen lässt, mit dem eine ganze (Beck) oder Teile einer Gesellschaft (AEI in Schweden) durch eine stärkere Bildungsbeteiligung einem Fahrstuhl gleich auf ein höheres Bildungsniveau gelangt.

26 Laut Anderson et al. (2011: 6) kommt diese Differenz aus der Tatsache zustande, dass einzelne Teilnehmer in mehrere Kategorien fallen.

waren und zur gleichen Zeit etwa 300.000 Jugendliche regulär die Schule besuchten (Skolverket 2011).

Da die individuellen Auswirkungen einer Komvux/AEI-Teilnahme weiter unten (Kapitel 5.2.4) diskutiert werden, erfolgt an dieser Stelle der Hinweis auf die nationalstaatliche Ebene, auf der sich die Situation gegen Ende der 1990er Jahre zunächst wirtschaftlich deutlich verbesserte. Zu Beginn der 2000er Jahre war dies auch auf dem Arbeitsmarkt spürbar, und die öffentlichen Zuschüsse wurden zunächst zurückgefahren, die AEI dann offiziell zum Ende des Jahres 2002 beendet. Rückwirkend betrachtet haben sich die nachfragegetriebenen Teilnehmerzahlen sowie die öffentlichen Zuwendungen je Teilnehmer seitdem auf einem deutlich höheren Niveau eingependelt als vor der Krise der 1990er-Jahre – ein Hinweis auf eine gestiegene Bekanntheit und Wertschätzung von Komvux in der Gesellschaft.

In der aktuellen (welt-)wirtschaftlichen Krise (seit dem Jahr 2008) stieg die Arbeitslosenquote zwar erneut stark an (wie in Abbildung 11 noch dargestellt), eine vergleichbare konzertierte Aktion wie zehn Jahre zuvor ist bislang jedoch nicht erfolgt, was Anderson (2011) hauptsächlich dem Ausbleiben einer politischer Initiative zuschreibt.

5.2.2 Merkmale der Teilnehmer von Komvux

Neben den absoluten Teilnehmerzahlen der offiziellen Darstellung wird bei der Anmeldung zu Komvux bei jedem Teilnehmer eine zusätzliche (nicht öffentlich verfügbare) Statistik erhoben, welche jedoch²⁷ insgesamt unterausgewertet erscheint, wie Rechercheergebnisse zu dieser Arbeit gezeigt haben und etwa auch Stenberg (2012: 14f.) bemerkt. Dennoch fasst Stenberg seine Untersuchungen in der folgenden Übersicht zusammen:

Nach Stenberg sind die Teilnehmer von Komvux insgesamt gekennzeichnet durch

- ein meist geringes (in der Regel ISCED-Level 2; vgl. Abbildung 1, S. 4), aber nicht das geringste Bildungsniveau (ISCED-Level 0 oder 1);
- einen überdurchschnittlich häufigen Bezug von öffentlichen Transferzahlungen;
- ein erhöhtes Arbeitslosigkeitsrisiko;
- einen deutlichen Frauenüberhang: Zwei Drittel der Teilnehmer sind weiblich. Männer haben dabei im Jahr vor ihrer Komvux-Teilnahme überdurchschnittlich oft Gehaltseinbußen erlitten oder mussten höhere Transfer- oder Unterhaltsleistungen als zuvor aufbringen.

Bei den Frauen ist die Nachfrage nach Komvux weniger arbeitsmarktorientiert, sondern stärker an Pflege- und Erziehungszeiten sowie anderen Verpflichtungen im Haushalt. Komvux wird insbesondere dann überdurchschnittlich oft von Frauen genutzt, wenn Erziehungszeiten enden und ein anschließender Wiedereintritt in den Arbeitsmarkt angestrebt wird (vgl. hierzu Bergemann und van Berg 2008);

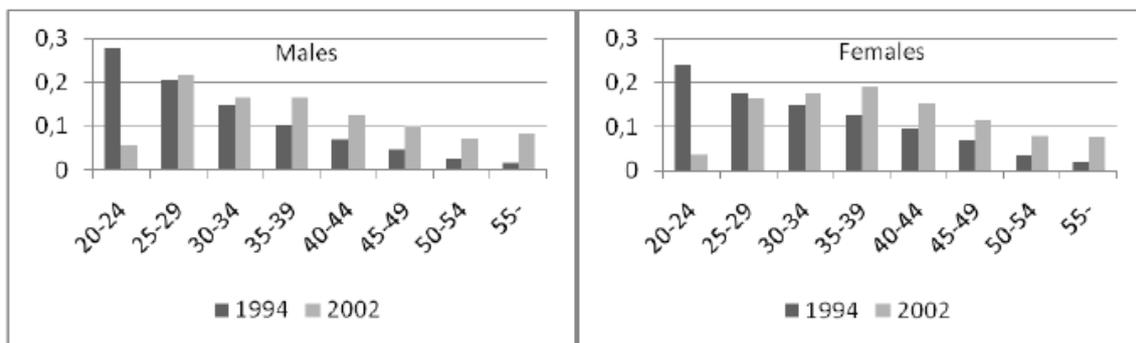
- einen signifikanten Alters-Bias, der geschlechterübergreifend wirkt: Wie Abbildung 12 zeigt, sind die Anteile der älteren Altersgruppen in der Regel

27 ... unter Umständen methodisch bedingt im nichtschwedischen Sprachbereich ...

kleiner als die der nächstjüngeren Kohorte. Dass bei der Erhebung im Jahr 2002 die Gruppe der 20- bis 24-Jährigen verglichen mit 1994 signifikant schrumpfte, hängt laut Stenberg sowohl mit der Schulreform von 1995 zusammen als auch mit den zeitweiligen Fehlanreizen für Schulabgänger, diesen unmittelbar nach dem Schulabschluss bei Komvux mit dem Ziel einer Notenverbesserung zu wiederholen;

- eine knappe Mehrheit studiert in Teilzeit;
- aufgrund des zeitweise stark erhöhten Anteils der Arbeitslosen sank die Quote der Abendkurse von 29 Prozent (1989) auf 7 Prozent (1998) während der AEI und stieg seitdem wieder auf 13 Prozent (2007);
- ein konstanter Anteil von geschätzt 5 Prozent der Komvux-Teilnehmer ist hauptsächlich aufgrund von finanziellen Anreizen (etwa durch die Studienunterstützung UBS) registriert.

Abb. 12: Veränderungen in der Altersstruktur in Komvux 1994 und 2002 nach Geschlecht



Quelle: Stenberg (2012: 34)

5.2.3 Studienumfang und Kursinhalte bei Komvux

Um die konkreten Nutzungsmuster der Teilnehmer von Komvux nachzeichnen zu können (die sogenannten „Komvux-Karrieren“), bieten sich Längsschnittstudien an, bei denen die Komvux-Aktivitäten der Teilnehmer über einen längeren Zeitraum erfasst und anschließend analysiert werden können. In den letzten 20 Jahren scheint aus der internen Statistik nur eine einzige Studie durchgeführt und konsequent ausgewertet worden zu sein (Skolverket 2011). Die Ergebnisse analysiert vor allem Stenberg an verschiedenen Stellen (vgl. hierzu Stenberg 2009, 2011 sowie 2012).

In dieser Längsschnittstudie werden die Komvux-Karrieren von etwa 35.000 Teilnehmern über einen Zeitraum von acht bzw. neun Jahren ausgewertet. Diese Teilnehmer dieser Stichprobe haben sich demnach erstmals in den Jahren 1994 und 1995 bei Komvux registriert, anschließend wurden die Komvux-Aktivitäten bis in die Jahre 2003 und 2004 verfolgt. Innerhalb dieser Stichprobe wurden vier Hauptuntersuchungsgruppen gebildet, die sich aus den Kategorien Alter und Geschlecht ergeben (vgl. für konkrete Fallzahlen und einige ausgewählte Statistiken Abbildung A3 im Anhang sowie die ausführliche Darstellung bei Stenberg 2009: 24ff.).

Abb. 13: Aggregierte Teilnahmequoten (in Prozent) an Seminaren nach Skill-Level zwischen 1994/1995 und 2003

	Männer 24-41 Jahre	Frauen 24-41 Jahre	Männer 42-55 Jahre	Frauen 42-55 Jahre
Bis Sekundarstufe II	34	39	38	34
Nach Sekundarstufe II	88	92	68	79
Tertiäre Bildung	27	26	7	7
Gesamte Teilnahmedauer (in Jahren)	1,16	1,40	0,36	0,60

Quelle: Stenberg (2012: 33); eigene Darstellung und Berechnungen

Während des Untersuchungszeitraums haben demnach 34 (jüngere Männer) bzw. 39 Prozent (jüngere Frauen) an Kursen unterhalb des Niveaus der Sekundarstufe II teilgenommen, also in der Regel das Nachholen des höheren Schulabschlusses angestrebt, bei Älteren ist der Anteil ähnlich hoch. Ein weitaus größerer Anteil (ca. 90 Prozent bei den Jüngeren) nahm jedoch an Kursen teil, die auf diesen höheren Schulabschluss aufbauen, wobei der Anteil der Älteren zwischen 10 (bei den Frauen) und 20 Prozent (bei den Männern) geringer ausfällt. Die Kurse auf Hochschulniveau werden insgesamt am seltensten belegt, insbesondere bei Älteren fällt die Nutzung hier mit 7 Prozent besonders gering aus.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Frauen (außer bei der Teilnahme an Unter-Sekundarstufe-II-Kursen) stets eine höhere oder wenigstens gleich große Nutzungshäufigkeit wie Männer aufweisen. Hinzu kommt, dass Frauen eine durchschnittlich längere Zeit bei Komvux aktiv waren als Männer.

Zudem lässt sich aus diesen Zahlen ablesen, dass Ältere im Durchschnitt nicht nur weniger Kurse belegt haben, sondern gleichzeitig auch insgesamt weniger Zeit als Jüngere als aktive Teilnehmer bei Komvux registriert waren. Dies deckt sich mit Tendenzen aus anderen Studien zur Weiterbildung und wird mit der Tatsache begründet, dass Ältere zum einen stärker als Jüngere in familiäre und berufliche Verpflichtungen eingebunden sind und sich zum anderen aufgrund dieser Verpflichtungen seltener (spürbare) Einkommenseinbußen leisten können oder wollen (die ökonomischen Auswirkungen werden weiter unten gesondert diskutiert).

Insgesamt werden bei Komvux über 300 verschiedene Kurse und Programme angeboten. Dabei weisen die „klassischen“ Fächer wie Schwedisch, Englisch, Mathematik, Informatik oder Gesellschaftskunde die höchsten Nutzungsraten auf, was hauptsächlich mit der größeren thematischen Vielfalt zusammenhängt, die auf dem Niveau des höheren Schulabschlusses aufbauenden Kurse durch die oftmals eingegangene Koordination mit regional ansässigen Betrieben realisiert wird (vgl. hierzu Abbildung A4 im Anhang sowie ausführlich Stenberg 2009: 11f.).

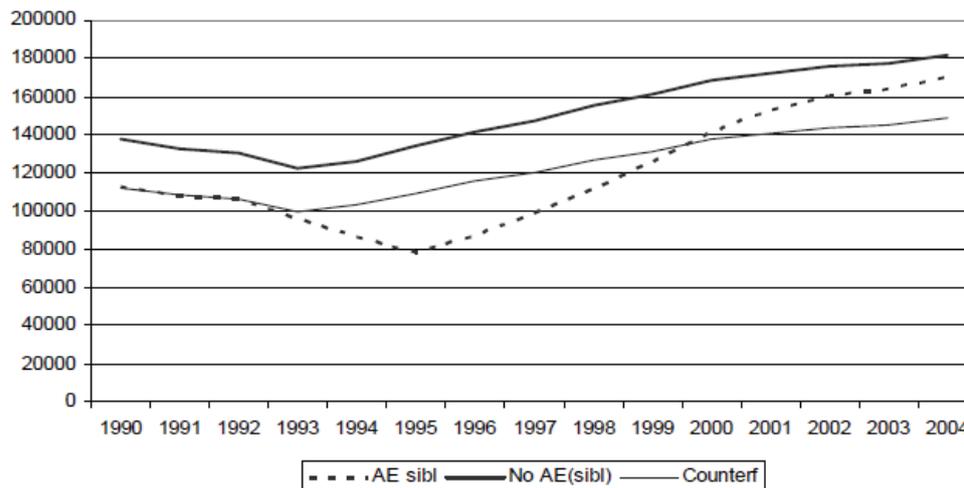
5.2.4 Ökonomische Effekte einer Komvux-Teilnahme

Die Daten der bereits weiter oben angesprochenen Längsschnittstudie von Skolverket (2011) werten unter anderem Stenberg (2009) und de Luna et al. (2010) hin-

sichtlich der Einkommensentwicklung aus. Hier ist die individuelle Einkommenshöhe im Jahr vor der erstmaligen Komvux-Teilnahme (1994 und 1995) festgestellt worden und wurde anschließend bis zum Jahr 2004 jährlich weiterverfolgt. Da die Untersuchungsgruppe der Älteren (also der 1994 und 1995 42-55 Jährigen) zum Ende der Studie bereits teilweise in den Ruhestand eingetreten war, erfolgte die Auswertung lediglich anhand der jüngeren Untersuchungsgruppe der (1994 und 1995) 24- bis 41-Jährigen.

Wie Abbildung 14 zeigt, weisen Komvux-Teilnehmer, die 1994 und 1995 ein mindestens einjähriges Programm gewählt haben, im letzten Jahr der Erhebung (2004) ein etwa 4,4 Prozent höheres Einkommen auf (gestrichelte Linie), als wenn sie sich zuvor (hypothetisch) gegen eine Teilnahme entschieden hätten (dünne Linie).²⁸ Dennoch liegt die Einkommensentwicklung auch bei den Komvux-Teilnehmern unterhalb der Entwicklung des gesamtgesellschaftlichen Durchschnitts (dicke Linie).

Abb. 14: Einkommensentwicklung von Komvux-Teilnehmern, Nichtteilnehmern sowie einer hypothetischen Kontrollgruppe von Komvux-Teilnehmern



Legende:

- - - Komvux-Teilnehmer, === Nichtteilnehmer, --- hypothetische Einkommensentwicklung der Komvux-Teilnehmer, wenn diese nicht an Komvux teilgenommen hätten

Quelle: Stenberg (2009: 33)

In Stenbergs Berechnungen ist zudem ein nicht abgebildeter Geschlechtereffekt signifikant, nach dem Frauen geringfügig (weniger als 1 Prozent) stärker als Männer profitieren (Stenberg 2009: 14f.). Insgesamt wird in der Darstellung jedoch deutlich, dass sich positive Einkommenseffekte erst 1999, also fünf Jahre nach der Registrierung bei Komvux, einstellen und zuvor eine nicht unwesentliche „finanzielle Durststrecke“ entsteht, die Größenordnungen von bis zu 20 Prozent erreichen kann.

Mit Auswirkungen auf die Gehaltsentwicklung um 4,5 Prozent liegt Schweden damit eher am unteren Ende der Ergebnisse von ähnlichen Studien zu Einkom-

²⁸ So eine (bei Stenberg 2009: 12ff.) begründete hypothetische Schätzung. Siehe dort für ausführliche methodische Bemerkungen zu dieser Schätzung.

menseffekten von Weiterbildung. Jacobson et al. (2005a) finden in den USA Effekte von bis zu 10 Prozent, beziehen dabei in ihrer Untersuchungsgruppe aber auch Community Colleges, also tertiäre Hochschulbildung mit ein. Stenberg (2012: 20) weist in diesem Zusammenhang außerdem auf die im Vergleich zu den USA in Schweden komprimierte Lohnstruktur hin, die zusätzlich zu verringerten Effekten führen dürfte.

Wenn Jacobson in seiner US-Studie für Ältere einen ähnlichen Einkommenseffekt wie bei Jüngeren messen kann, scheint jedoch aufgrund der oben dargestellt langen Amortisierungszeiträume der Bildungsinvestitionen der Rückschluss insgesamt vertretbar, dass Ältere aufgrund ihrer kürzeren Restarbeitszeit vor dem Ruhestand sowohl in den USA als auch in Schweden einen geringeren Nettoeffekt erzielen werden als die Jüngeren.²⁹

De Luna et al. (2010) werten die Daten der schwedischen Längsschnittstudie hinsichtlich der Untergruppe der Älteren aus, die – wie erwähnt – im Verlauf der Erhebung zu einem signifikanten Anteil vom Beruf in den Ruhestand wechselt: Die zentrale Erkenntnis ist hier, dass sich der Zeitpunkt des Renteneintritts durch eine Teilnahmeentscheidung bei Komvux nicht signifikant verändert, wodurch der Nettoeffekt von Komvux nochmals hätte beeinflusst werden können.

5.3 Barrieren und Probleme

Bevor nun eine Bewertung von Komvux und die Einbindung von gering Qualifizierten erfolgen soll, müssen noch zwei zentrale Problemfelder angesprochen und erörtert werden, die bei der Einbettung von Komvux in das schwedische Bildungssystem und den Arbeitsmarkt zu Tage traten:

5.3.1 Jugendarbeitslosigkeit

Seit der Schulreform von 1995 gibt es im schwedischen Bildungssystem nur noch zwei Schulabschlüsse, einen grundlegenden nach neun Schuljahren, sowie den höheren mit Berechtigung zum Hochschulzugang nach zwölf Schuljahren. Der Zeitpunkt der Umsetzung dieser Reform fiel in die Zeit der wirtschaftlichen Krise in Schweden, in deren Folge sich die Gesamtarbeitslosenquote von zuvor 3 auf über 10 Prozent erhöhte. Dies wirkte sich auch auf den Bereich des Berufseinstiegs aus, die Arbeitslosigkeit der Gruppe der 18- bis 25-Jährigen stieg auf über 20 Prozent (vgl. Abbildung A5 im Anhang). Dank der gezielten Förderung von Berufseinstiegern im Rahmen der Adult Education Initiative (AEI, siehe Kapitel 5.2.1) sank die Quote zwar kurzzeitig, unmittelbar nach Ende der AEI erreichte sie jedoch erneut ein Niveau von nahezu 25 Prozent.

Dieses trotz zahlreicher Struktur- und Fördermaßnahmen bis heute bestehende Problem (vgl. hierfür eine Übersicht der Maßnahmen in Jochem 2011: 8) wirkt sich auch hier vor allem auf die Gruppe der (gering qualifizierten) Schulabgänger

²⁹ Dieser Effekt konnte, wie oben angedeutet, aufgrund des signifikanten Renteneintritts der Untersuchungsgruppe der Älteren während des Erhebungszeitraums für Schweden leider nicht ausgewertet werden.

nach Klasse 9 aus, Schulabgänger mit Hochschulzugangsberechtigung haben die wirtschaftliche Baisse vermehrt zum Hochschulstudium genutzt. Der in dieser Zeit ebenfalls gestiegene Anteil der Schulabgänger mit höherem Abschluss (von 35 auf fast 70 Prozent) könnte darauf hindeuten, dass Jugendliche mit geringem Bildungsabschluss keine guten Einstiegschancen in den Arbeitsmarkt sehen und sich aus diesem Grund für die Fortsetzung der Schulausbildung entscheiden (Jochem 2011: 10f.).³⁰

5.3.2 Over-Education und Under-Utilization

Die sich in den letzten Jahren spürbar ausgeweitete Primär- und Weiterbildung in Schweden wird seit einigen Jahren unter dem Aspekt einer Überqualifizierung aber auch vermehrt kritisch diskutiert. Festzustellen ist hier eine starke „bildungspolitische Fokussierung“ der schulischen und beruflichen Ausbildung auf den Erwerb eines Universitätsabschlusses, während die Qualifizierung für einen Beruf zugleich „eher stiefmütterlich“ behandelt wurde (Weinert 2010: 38). Als Folge klagen Betriebe, Arbeitgeberverbände und zunehmend auch die Gewerkschaften über eine überzogene Akademisierung der staatlichen Berufsbildung, einen fehlenden Praxisbezug und zu lange Ausbildungszeiten (vgl. ebenda).

Diese Entwicklungen scheinen inzwischen zu signifikanten Passungsproblemen zwischen Jobanforderungen und vorhandenen Qualifikationen im Arbeitsmarkt zu führen. So hat etwa Otter (2004) aufgezeigt, dass sich die Qualifikationsniveaus in einer Art Fahrstuhleffekt zwischen den Jahren 1968 und 2000 signifikant nach oben verschoben haben.

Im selben Zeitraum haben sich die Anforderungen an konkrete Berufspositionen jedoch nur geringfügig verändert. So wird in diesem Zusammenhang geschätzt, dass sowohl im Jahr 1968 als auch 2000 für ein Fünftel der Tätigkeiten keine mittleren oder hohen Qualifikationen erforderlich waren (Stichwort „overeducation“).

Abb. 15: Anteile der abhängig Beschäftigten in Schweden nach Qualifikationsniveau (in Prozent)

	1968	2000
Gering Qualifizierte	37	24
Mittel Qualifizierte	14	24
Hoch Qualifizierte	7	17

Quelle: Daten aus: Otter (2004: 26); eigene Darstellung

³⁰ Jochem sieht an dieser Stelle auch Hinweise darauf, dass ein Teil der Probleme der Jugendlichen beim Einstieg in den Arbeitsmarkt durch die hohe Integration älterer Erwerbspersonen in Schweden (und das dafür förderliche Kündigungsschutzregime „first in, last out“) mit verursacht wird, und er spricht in diesem Zusammenhang von einem „intergenerationalen Verdrängungswettbewerb, der die Situation auf den meisten nordischen Arbeitsmärkten insgesamt zu charakterisieren scheint“ (Jochem 2011: 10).

Die formalen Stellenanforderungen haben sich seit den 1990er Jahren hingegen signifikant erhöht, so dass es in Schweden zukünftig Engpässe geben könnte, einfache Tätigkeiten adäquat zu besetzen (Stichwort „under-utilization“ von Humankapital). Bereits 2003 hat Otter für einzelne Regionen eine höhere Zahl offener Stellen für gering Qualifizierte beobachtet, als (entsprechend qualifizierte) Arbeitnehmer zur Verfügung standen.

Die Diskussion über diese beiden eng verbundenen Probleme in der Schnittmenge zwischen Bildung und Arbeitsmarkt findet in Schweden einen zunehmenden öffentlichen Widerhall und hat nach Meinung von Krumrey (2007: 3) entscheidend dazu beigetragen, dass die sozialdemokratische Regierung im Jahr 2006 abgewählt wurde.

5.4 Zusammenfassung: Förderliche Rahmenbedingungen für die Weiterbildung gering Qualifizierter

In Schweden scheint sich im Bereich der Weiterbildung eine funktionale Form der Arbeitsteilung etabliert zu haben, nach der betrieblich und vor allem staatlich organisierte Weiterbildung von einem (im europäischen Vergleich) großen Teil der Bevölkerung wahrgenommen werden kann. Demnach findet in den Betrieben lediglich die unmittelbar mit dem Arbeitsplatz verbundene (arbeitsplatznahe) spezifische Weiterbildung statt. Bereits die nicht unmittelbar arbeitsplatzbezogene spezifische Weiterbildung wird – ebenso wie der gesamte Bereich der allgemeinen Weiterbildung, also das Nachholen des höheren Schulabschlusses oder eines Fach- oder Berufsabschlusses sowie eine mögliche Umorientierung – in oftmals enger (regionaler) Kooperation von den staatlichen/kommunalen Einrichtungen übernommen.

Um jedem Bürger die Möglichkeit zu geben, an diesem öffentlichen Weiterbildungsangebot zu partizipieren, räumt der Staat seinen Bürgern rechtliche Ansprüche zur Bereitstellung der wichtigsten Ressourcen Zeit und Geld ein: So bestehen für jeden Beschäftigten gesetzliche Optionen für eine unbezahlte Freistellung zu zeitlich und inhaltlich nicht begrenzten Weiterbildungsmaßnahmen. Auch wenn nach deren Abschluss ein Anspruch auf Wiedereinstellung unter gleichen Arbeitsbedingungen und Löhnen besteht, wird das Recht auf vollständige Freistellung nur von wenigen genutzt. Wesentlich häufiger wird bilateral zwischen Betrieb und Beschäftigtem eine Teilzeitfreistellung ausgehandelt, also eine temporäre Arbeitszeitanpassung.

Um daraus entstehende Einkommensausfälle auszugleichen oder zumindest gering zu halten, sind alle staatlich geförderten Weiterbildungsmaßnahmen in Schweden grundsätzlich gebührenfrei. Zusätzlich kann jeder Bürger mit einem Lernanteil ab 50 Prozent der Arbeitszeit eine finanzielle Unterstützung bis zur Höhe des Arbeitslosengeldes beantragen. Zwei Drittel dieser Unterstützung müssen zwar zurückgezahlt werden, allerdings mit variablen Raten über einen vergleichsweise langen Zeitraum sowie zu einem vergünstigten Zinssatz.

Die für diese Arbeit im Mittelpunkt stehende, nichttertiäre Weiterbildung für die Zielgruppe der gering Qualifizierten findet innerhalb des schwedischen Wei-

terbildungsdorfes in den kommunalen Einrichtungen der Erwachsenenbildung statt, genannt Komvux.

Hier kann neben der nachträglichen Erlangung des höheren Schulabschlusses an vielfältigen und in enger Abstimmung mit den regional ansässigen Betrieben koordinierten Programmen und Kursen teilgenommen werden. Dabei können sowohl gezielt einzelne Qualifikationen erlangt werden – etwa ein Sprachkurs oder ein bestimmtes Zertifikat für ein Computerprogramm – als auch ganze Berufsabschlüsse abgelegt werden, wobei es prinzipiell gleichgültig ist, ob dies im Rahmen einer verspäteten beruflichen Erstausbildung bzw. theoretischen Fundierung und Zertifizierung von bereits ausgeübten Tätigkeiten oder einer beruflichen Umorientierung zur Mitte des Erwerbslebens geschieht. In seiner Außendarstellung richtet sich Komvux dabei gezielt an die in Bezug auf erwarteten Nutzen und Investitionsbereitschaft für Weiterbildung eher skeptische Gruppe der gering Qualifizierten und bezieht sich im Programm- und Kursangebot besonders deutlich auf konkrete Kursinhalte und die Akzeptanz bei Betrieben und damit den konkreten Nutzen der Maßnahme auf dem Arbeitsmarkt.

Durch die Analyse der Teilnehmerzahlen konnte gezeigt werden, dass die Relevanz von Komvux bis zu Beginn der 1990er Jahre bei einem guten Ruf bei Arbeitgebern, Gewerkschaften und Teilnehmern zugleich auf einem mittleren Niveau nur sehr langsam anstieg. Erst im Verlauf der Wirtschaftskrise der 1990er Jahre und der 1997 initiierten Adult Education Initiative vervielfachten sich die Teilnehmerzahlen aufgrund von zusätzlichen Kapazitäten und Anreizen, die speziell für Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit bedrohte Beschäftigte eingerichtet wurden. Auch wenn ein direkter Zusammenhang zwischen der AEI und der Konjunkturentwicklung nur schwer nachgewiesen werden kann, findet Stenberg (2005: 142) hier valide Anhaltspunkte, nach denen das zielgerichtete Nachqualifizieren eines signifikanten Anteils aller Arbeitslosen für das Wiederanfahren der Konjunktur nach der Krise überaus hilfreich war. Zudem hat die verstärkte Förderung von Kommunen mit vergleichsweise gering qualifizierten Bewohnern zu einer messbaren Reduzierung von regionalen Bildungsdisparitäten geführt.

Albrecht et al. werten die AEI zudem als ein wichtiges Beispiel für den gesellschaftlichen Optimismus und den Glauben an das schwedische Bildungssystem. Auch wenn die schwedische Arbeitsmarktforschung zu dieser Zeit einen deutlichen positiven Zusammenhang zwischen Beschäftigung und allgemeiner Weiterbildung nicht unbedingt nahelegte, unterstützte eine breite gesellschaftliche wie politische Mehrheit diese bemerkenswerten Investitionen in das Humankapital (vgl. Albrecht et al. 2005: 1)

Aufgrund ihrer hohen Kosten wurde die AEI mit Ende der Krise jedoch bald zurückgefahren und zügig beendet, wobei sich die Teilnehmerzahlen anschließend auf einem insgesamt höheren Niveau als vor der (1990er-)Krise eingependelt haben. Diese gesellschaftliche Kollektiverfahrung während der Krise hat dabei mit dazu beigetragen, dass Komvux heute in breiten Bevölkerungsschichten bekannt und relevant geworden und geblieben ist.

Die *Analyse der Komvux-Teilnehmerstatistik* konnte aufzeigen, dass sich die Teilnehmer als durchschnittlich gering, aber nicht als geringst qualifiziert darstel-

len.³¹ Des Weiteren ist die Gruppe der Teilnehmer durch eine erhöhte Arbeitslosenquote und eine erhöhte Wahrscheinlichkeit des Bezugs von staatlichen Unterstützungsleistungen gekennzeichnet. Damit wird deutlich, dass die originäre Zielgruppe zu einem signifikanten Maß angesprochen und erreicht wird.

Weiterhin wurde gezeigt, dass Frauen nicht nur die Mehrheit unter den Komvux-Teilnehmern darstellen (zwei Drittel gegenüber einem Drittel Männer), sondern dass weibliche Teilnehmer auch durchschnittlich bei mehr Kursen registriert sind, jeden einzelnen Kurs dennoch mit ähnlichem Erfolg wie Männer abschließen und zudem insgesamt für eine durchschnittlich längere Zeit bei Komvux registriert, eingeschrieben und aktiv sind.

Dieser Befund deckt sich einerseits in der Tendenz mit dem in den meisten Studien ausgewiesenen höheren Anteil von Frauen bei (Bildungs-)Abschlüssen (OECD 2011a), die bei Komvux in vielen Fällen nachgeholt werden. Doch schon bei den Berufsbildungsabschlüssen stellen sich die Verhältnisse umgekehrt dar: Hier haben mehr Frauen als Männer keinen Abschluss (Skolverket 2011 für Schweden; siehe zum Vergleich auch Mikrozensus 2008 für Deutschland). In der Folge sehen sowohl Bergemann et al. (2008) als auch Albrecht et al. (2005) und Stenberg (2012) Komvux als ein Instrument, mit dem die Lohn- und Einkommensungleichheiten nicht nur zwischen unterschiedlichen Qualifikationen, sondern auch zwischen den Geschlechtern signifikant verringert werden können.

In Bezug auf die ökonomischen Auswirkungen einer Komvux-Teilnahme ist insgesamt von einer vergleichsweise dünnen Datenlage zu berichten: So sind etwa keine aktuellen Studien vorhanden, die eine veränderte Arbeitsmarktintegration (Risiko von Arbeitslosigkeit) der Teilnehmer untersuchen. Deshalb kann an dieser Stelle nur indirekt argumentiert werden, dass sich die Situation³² von Komvux-Teilnehmern insofern verbesserte, als dass sie durch ihren „Knowledge Lift“³³ von der Gruppe der (in der Regel) gering Qualifizierten in die Gruppe der mittel oder gar hoch Qualifizierten aufsteigen (vgl. Albrecht et al. 2005) und damit einem anderen, nämlich geringeren Arbeitslosigkeitsrisiko unterliegen (vgl. die Beschäftigungsquoten der einzelnen Qualifikationsniveaus in Schweden in Kapitel 4 bzw. Abbildung 8).

Mithilfe der Daten einer Längsschnittstudie konnte zudem nachgewiesen werden, dass Teilnehmer von Komvux gemeinhin zwar weniger verdienen als der schwedische Gesellschaftsdurchschnitt, sich die Einkommenssituation jedoch etwa sieben Jahre nach Beginn der Komvux-Teilnahme um etwa 4 Prozent gegenüber Nichtteilnehmern mit anfänglich ähnlichem Einkommen verbessert hat. Somit trägt Komvux, wenn auch mit größerer zeitlicher Verzögerung, zu einem Abbau von gesellschaftlichen Lohn- und Einkommensungleichheiten bei. Auch an dieser Stelle profitieren Frauen stärker als Männer von Komvux, so dass die Einkom-

31 Wobei die Gruppe der geringst Qualifizierten vermutlich durch keine Form von (freiwilligen) Bildungsangeboten zu erreichen ist.

32 In Bezug auf die Beschäftigungsquote der Gruppe, die sich – bezogen auf ein Individuum – als eine individuelle Beschäftigungswahrscheinlichkeit ausdrücken lassen kann.

33 ... als welchen die Adult Education Initiative auch bezeichnet wurde (und von Albrecht et al. ausführlich unter diesem Aspekt diskutiert wurde: „... aimed to eliminate low worker skill levels“; vgl. Albrecht et al. 2005: Untertitel der Studie sowie 1ff.).

mensungleichheiten durch diesen „Kovvux-Effekt“ nicht nur zwischen „oben“ und „unten“, sondern auch zwischen Männern und Frauen reduziert werden.

Bezüglich des Alters veränderten sich die Einkommenseffekte in dieser Längsschnittstudie nicht. Weil Älteren weniger Beschäftigungsjahre (= Amortisierungszeitraum der Weiterbildungskosten) bis zum Ruhestand verbleiben, fällt die „Weiterbildungsrendite“ jedoch deutlich geringer aus als bei Jüngeren, zumal ebenfalls gezeigt wurde, dass die Teilnahme an Weiterbildung den Zeitpunkt des Renteneintritts nicht signifikant beeinflusst.

Die von der schwedischen Erwerbsbevölkerung in den vergangenen 20 Jahren umfangreich wahrgenommene Weiterbildung führt jedoch auch zu einigen Problemen: So haben sich als Folge von Nach- und Höherqualifizierung die Job- und Tätigkeitsanforderungen derart erhöht, dass viele Stellen mit einfachen Tätigkeiten zunehmend unterbezahlt wirken und zudem der Einstieg ins Berufsleben für Jüngere ohne Hochschulabschluss massiv erschwert ist. Eine seit Jahren trotz aller bisherigen Maßnahmen gleichbleibend hohe Jugendarbeitslosigkeit ist die Folge.

Die Jugendarbeitslosigkeit hat gemeinsam mit dem in Schweden vergleichsweise rigide wirkenden Senioritätsprinzip mit seinem starken Kündigungsschutz für Ältere zur Folge, dass zwar ein immer größerer Anteil eines Jahrgangs der Jüngeren den höheren Schulabschluss ablegt und studiert, bei den Betrieben aber Arbeitnehmer für einfache Tätigkeiten rar werden. Dies führt dazu, dass viele mittel Qualifizierte als eigentlich überqualifizierte Arbeitnehmer auf Arbeitsplätzen mit einfachen Tätigkeiten arbeiten und dafür eine vergleichsweise geringe Entlohnung erhalten.

Insgesamt erscheint die Einbindung von gering Qualifizierten in das Kovvux-System in Schweden dennoch als sehr erfolgreich – die im internationalen Vergleich hohe Weiterbildungsbeteiligung, die die im Vergleich ebenfalls sehr hohe Beschäftigungsquote dieser Gruppe nachhaltig unterstützen dürfte, weist es aus. Die unter sozialpolitisch oder auch gerechtigkeitsorientierten relevanten Kenngrößen – allen voran der GINI-Koeffizient – weisen dem Land den erwähnten Platz im internationalen Spitzenfeld zu, „ermöglicht“ wird dies jedoch erst um den Preis insgesamt sehr hoher Staats- und Steuerquoten.

6. Diskussion: Von Schweden lernen – Impulse für die deutsche Arbeitsmarkt- und Weiterbildungspolitik

Abschließend sollen die wichtigsten Erkenntnisse dieser Arbeit nochmals aufgegriffen und ausgewählte Aspekte aus Schweden auf Deutschland bezogen werden. Letztlich soll damit auch die eingangs gestellte Frage beantwortet werden, ob und inwiefern Schweden im Bereich der Weiterbildung gering Qualifizierter als ein Vorbild identifiziert werden kann und inwiefern Deutschland in einzelnen Aspekten ganz konkret von diesem Vorbild Schweden lernen kann.

Der internationale Vergleich hat zunächst gezeigt, dass es auch in Schweden eindeutige Unterschiede in der Höhe der Arbeitsmarktintegration gibt, die entlang von Qualifikationsniveaus verlaufen (vgl. Kapitel 4): Gering Qualifizierte unterliegen auch dort einem grundsätzlich höheren Arbeitslosigkeits- bzw. Nichterwerbstätigkeitsrisiko, als dies bei mittel oder hoch Qualifizierten der Fall ist. Im Vergleich mit anderen europäischen Ländern und insbesondere mit Deutschland fällt jedoch auf, dass neben der vornehmlich durch Geschlechtereffekte mit verursachten großen absoluten Höhe der Beschäftigungsquoten vor allem die Differenz der Beschäftigungsquoten zwischen den Qualifikationsniveaus signifikant geringer ausfällt. Zudem verändert sich diese Differenz bei der Betrachtung unterschiedlicher Altersgruppen (wiederum auch unter Kontrolle der Geschlechtereffekte) in Schweden nur geringfügig, während die Arbeitsmarktintegration Älterer, insbesondere älterer gering Qualifizierter, in Deutschland signifikant zurückgeht.

Die wichtigsten Stellschrauben zur Unterstützung der Beschäftigungsfähigkeit von gering Qualifizierten sind vor allem auf dem Feld der Bildung zu finden, wobei sich diese Arbeit auf den Bereich der Weiterbildung konzentriert (vgl. Kapitel 2). Im Ländervergleich konnte nämlich auch gezeigt werden, dass Schweden für die Gruppe der gering Qualifizierten signifikant höhere Beteiligungsquoten in der Weiterbildung aufweist als Deutschland, was zur Schlüsselfrage dieser Arbeit erwuchs.

Die für die Erklärung der Weiterbildungsbeteiligung gängige Humankapital-Theorie trennt Weiterbildung dabei per Definition in einen unmittelbar an den betrieblichen Arbeitsplatz gebundenen spezifischen Teil (in Form von Tätigkeitszertifikaten) sowie einen allgemeineren (in Form von Berufs- und Fachqualifikationen) (vgl. Kapitel 3). Vor allem die letztere Form stellt sich dabei als für die Förderung und den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit relevant dar, so dass diese Differenzierung übernommen und weitergeführt werden konnte.

6.1 Unterschiede im institutionellen System

Während spezifische Weiterbildung von den Betrieben – gleich jeden Landes – notwendigerweise in einem für die Bewältigung der Tätigkeiten am Arbeitsplatz zumindest ausreichenden Maße organisiert und angeboten wird, ist der Einfluss allgemeiner Weiterbildung auf die Produktivität des Einzelnen unterschiedlich.

Dieser tendenziell geringere und stärker indirekt wirkende Effekt führt dazu, dass das betriebliche Interesse an allgemeiner Weiterbildung – wie theoretisch dargelegt – um einen (subjektiv geschätzten) Netto-Produktivitätseffekt der Weiterbildungsmaßnahme schwankt. Da dieser Effekt für einfache Tätigkeiten durchweg geringer ausfällt, werden Beschäftigte mit geringer Qualifizierung von den Betrieben seltener gefördert – obwohl die Beschäftigungssicherheit dieser Gruppe von zertifizierten Maßnahmen besonders stark profitieren würde. Durch ihre geringe Arbeitsmarktintegration und den hohen Anteil Arbeitsloser ist diese Gruppe zudem gleich doppelt vom betrieblichen Zugang zu allgemeiner Weiterbildung ausgeschlossen und damit verstärkt auf das staatliche Weiterbildungsangebot angewiesen.

Dieser „blind spot“ der Humankapital-Theorie wirkt in Deutschland, mit seiner vergleichsweise starken Stellung der Betriebe, besonders stark: Aufgrund des hiesigen institutionellen Gefüges der dualen Berufsbildung wird die betriebliche Infrastruktur der Erstausbildung üblicherweise auch im Bereich der Weiterbildung genutzt. Da Betriebe jedoch – wie dargelegt gewissermaßen naturgemäß – eher spezifische als allgemeine Weiterbildung anbieten, ist das Angebot für allgemeine Weiterbildung in Deutschland in besonderem Maße vom Staat abhängig. Aufgrund dieser volkswirtschaftlich bislang funktionierenden, aber im kollektiven Lebensverlauf eine soziale Ungleichheit tendenziell stabilisierenden betrieblichen Praxis hat sich der Staat – getreu dem Erklärungsmuster der Humankapital-Theorie – weitgehend auf eine zielgruppenspezifische Arbeitslosenweiterbildung konzentriert und dorthin zurückgezogen.³⁴

In Schweden hingegen scheint die Trennlinie zwischen staatlicher und betrieblicher Weiterbildung nicht zwischen Beschäftigten und Nichtbeschäftigten zu verlaufen, sondern vielmehr eng an der Grenze zwischen allgemeiner und spezifischer Weiterbildung:³⁵ Während sich die Betriebe in Schweden zumeist auf die spezifische Weiterbildung am Arbeitsplatz beschränken, wird allgemeine Weiterbildung beinahe ausnahmslos staatlich organisiert. Dies ist auch eng mit der schwedischen Tradition der beruflichen Erstausbildung verbunden, die im Gegensatz zur deutschen dualen und damit betrieblich orientierten Ausbildung viel stärker schulisch orientiert und vor allem staatlich organisiert ist. Auf dieser staatlichen Infrastruktur aufbauend, wird allen Erwachsenen aus der ganzen Gesellschaft ein umfangreiches Weiterbildungsangebot in den Einrichtungen von Hochschulen oder bei Komvux vorgehalten.

Die theoriegeleitete Implikation, nach der bei einem ausreichenden Angebot an Weiterbildung auch eine entsprechende (rationale) Nachfrage entstehen würde, scheint zumindest für die Gruppe der gering Qualifizierten nur eingeschränkt zu gelten: Diese haben aufgrund unterschiedlichster individueller Probleme bereits die kostenlose Erstausbildung nur zu einem geringen Ausmaß erfolgreich durchlaufen und gelten auch aufgrund vormaliger negativer Bildungserfahrungen bei

34 Dies könnte als ein theoriegetreues Beispiel eines „Marktversagens“ interpretiert werden: Hier führt also das zwischen Anbieter (Betriebe) und Nachfrager (gering Qualifizierte) entstandene Marktaushandlungsergebnis in Bezug auf die Weiterbildungsbeteiligung von gering Qualifizierten nicht zu einem gesellschaftlich gewünschten Ergebnis, so dass der Staat hier regulierend eingreift/aushilft.

35 Und steht damit den Annahmen der Humankapital-Theorie entgegen.

gleichzeitig geringen Nutzenerwartungen als vergleichsweise schwer zu (einer Teilnahme) überzeugende Zielgruppe.

Der schwedische Ansatz zur Einbindung von gering Qualifizierten jedweden Erwerbsstatus erfolgt – wie die gesamte Anlage des Bildungssystems – eher integrativ: Er ist gekennzeichnet durch „a firm and overriding preference for universal and equal entitlements of citizenship, as opposed to targeting policy to those in need“ (OECD 2005: 14). Die OECD bilanziert (ebenda) weiter: „There exist very few education programmes that are targeted to special groups, or that pursue explicit ‚affirmative action‘ on behalf of less privileged individuals“. So begegnet sich die gesamte Gesellschaft im „schwedischen Bildungsdorf“, wobei die Gruppe der gering Qualifizierten explizit angesprochen und gezielt in das in dieser Arbeit zentral dargestellte Komvux-Haus eingeladen wird. Hier treffen (wie in Kapitel 5.2 gezeigt wurde) alle nichttertiären „Weiterbildungswilligen“ der Gesellschaft aufeinander: junge Erwachsene, die ihren Schulabschluss verbessern wollen; Mütter, die nach einer Betreuungs- und Pflegephase wieder in den Beruf einsteigen wollen; gering Qualifizierte, die durch das Nachholen des höheren Schulabschlusses oder einer Berufsqualifikation eine Grundlage für einen beruflichen Aufstieg legen; Arbeitslose, die mit einer bestimmten Qualifikation ihre Wiedereinstiegchancen in den Arbeitsmarkt erhöhen, oder „Umsteiger“, die sich beruflich – gleich ob aus einem privaten oder einem „beschäftigungsstrategischen“ Interesse – umorientieren wollen und eine zweite Berufsausbildung anstreben.

Komvux bietet hier – stellvertretend für das gesamte System der schwedischen Erwachsenenbildung – „a large menu of second-chance options with bridges to higher levels“ (OECD 2005: 14). Durch die Gewährung dieser zweiten (oder dritten) Chance leistet das Prinzip einen wichtigen Beitrag zur Vermeidung von Bildungssackgassen und gescheiterten beruflichen Existenzen mit langen Phasen der Erwerbslosigkeit.

In starkem Kontrast dazu steht das deutsche System, bei dem das Weiterbildungsangebot an gering Qualifizierte innerhalb der Betriebe zunächst der natürlichen theoretisch hergeleiteten, an mittleren und höheren Qualifikationen orientierten Selektion überlassen ist. Das staatliche Weiterbildungsangebot hingegen greift in Deutschland erst, wenn der Erwerbsstatus akut bedroht oder bereits verloren ist. Erst den arbeitslosen gering Qualifizierten stehen dann einige streng zielgruppenspezifische Angebote zur Verfügung. Dadurch bekommen diese Angebote jedoch das tendenzielle Stigma von „Befriedungs- oder Aufbewahrungsmaßnahmen“ (Schiersmann 1999), wobei sich das Gefühl einer persönlichen Stigmatisierung auch auf die generelle Nutzenerwartung von Weiterbildungsmaßnahmen auf dem Arbeitsmarkt überträgt. Im Ergebnis führen dann beide Effekte zu einer geringen Nutzung von und Nachfrage nach Weiterbildung und stehen in einem starken Kontrast zum vergleichsweise integrativen schwedischen Ansatz.

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der staatlichen Zusicherung und Unterstützung beim Zugang zu weiterbildungskritischen Ressourcen. Im Bereich der Weiterbildung sind das vor allem Zeit und Geld, die aufgebracht werden müssen und insbesondere bei der Zielgruppe ein knappes Gut darstellen. Der schwedische Staat senkt diese Opportunitätskosten durch vergleichsweise umfangreiche Anspruchsrechte für die Beschäftigten: Jedem Beschäftigten wird ein klarer rechtlicher Anspruch auf eine unbezahlte betriebliche Freistellung zur Wahrnehmung von Wei-

terbildung eingeräumt sowie das Recht auf eine finanzielle Unterstützung bis zur Höhe des Arbeitslosengeldes mit günstigen und flexiblen Rückzahlungsmodalitäten.

In Deutschland hingegen stellt sich die Situation wegen der zerklüfteten Zuständigkeiten im Bildungssystem als eher unübersichtlich und unausgewogen dar: Aufgrund der Bildungshoheit der Länder und ausgebliebener Initiativen des Bundes haben seit den 1970er Jahren und nach der deutschen Einheit lediglich zwölf der 16 Länder einen sogenannten Bildungsurlaub eingeführt. Dieser beinhaltet zumeist einen Anspruch auf eine bezahlte Freistellung im Umfang von fünf Tagen pro Jahr für Weiterbildung. Neben mangelnder Einheitlichkeit und geringem Umfang³⁶ hat in einer Analyse von Becker (1993) auch der Anspruch auf eine *bezahlte* Freistellung dazu beigetragen, dass die Wahrnehmung des Bildungsurlaubs (aufgrund der im Vergleich zu einer unbezahlten Freistellung höheren Kosten) betriebsintern zu einer tendenziellen Stigmatisierung führt. Vermutlich auch aus diesem Grunde wird der Bildungsurlaub eher für arbeitsplatznahe als für allgemeine Weiterbildung genutzt.

Seit Beginn der 1990er Jahre gibt es zwar vereinzelte Regulierungen der Sozialpartner (etwa für die „Auto 5000 GmbH“), nach denen Zeitguthaben aus betrieblichen Langzeitarbeitskonten teilweise für Weiterbildung genutzt werden können. Ein tatsächlicher betrieblicher oder tariflicher Anspruch auf eine Freistellung zur Weiterbildung besteht nach Schätzungen von Bahnmüller (2007: 2) jedoch bislang nur für etwa 5 Prozent aller Beschäftigten in Deutschland.

Dass Fehlen ausreichender zeitlicher Spielräume stellt damit in der betrieblichen Praxis eine wichtige Ursache für Weiterbildungsinaktivität dar (Dobischat und Seifert 2007; Expertenkommission 2004: 34; Lenske und Werner 2009). Die aktuelle Forschung zeigt zwar, dass es durchaus funktionierende Handlungsansätze auf der betrieblichen Ebene gibt, die *direkt* oder *indirekt* Zeit für Weiterbildung der Beschäftigten bereitstellen (vgl. Wotschack et al. 2011, 2012). Deren Einführung und Wirksamkeit ist jedoch an eine Reihe von betrieblichen und überbetrieblichen Rahmenbedingungen gebunden (vgl. Wotschack 2012), die bei vielen Betrieben nicht gegeben sind. Vor diesem Hintergrund erscheinen ergänzende Maßnahmen und Regelungen auf der tariflichen und gesetzlichen Ebene dringend geboten.

6.2 Anknüpfungspunkte für die Arbeitsmarkt- und Weiterbildungspolitik

Ausgehend von diesem Status quo lassen sich in Deutschland dennoch Anknüpfungspunkte identifizieren, an denen die Beteiligung von vornehmlich allgemeiner Weiterbildung bei gering Qualifizierten durch die Unterstützung „schwedischer Einflüsse“ gestärkt werden könnte.

36 In dessen Rahmen erscheinen etwa das Nachholen einer Berufsqualifizierung oder eine Umschulung von vornherein illusorisch.

Eine der wenigen staatlichen Initiativen der letzten Jahre, die eine Weiterbildung von *beschäftigten* gering Qualifizierten aktiv unterstützt und damit versucht, Angebot und Durchführung von Weiterbildung stärker von den (selektiven) Interessen der Betriebe zu trennen, stellt das seit 2006 existierende staatliche WeGebAU-Programm dar („Weiterbildung gering Qualifizierter und beschäftigter älterer Arbeitnehmer in Unternehmen“) (vgl. hierzu Lott und Spitznagel 2010). Hier werden einerseits die Betriebe durch Entgeltzuschüsse unterstützt, wenn diese ihre ungelernten Beschäftigten innerhalb des Arbeitsverhältnisses durch Weiterbildung zu einem anerkannten Berufsabschluss oder einer Teilqualifikation bringen. Zudem können ältere Beschäftigte (ab 45 Jahren), die in Betrieben mit unter 250 Beschäftigten arbeiten, ihre direkten Weiterbildungskosten direkt erstattet bekommen, wenn diese über die spezifisch arbeitsplatzbezogene Weiterbildung hinausgeht.

Die Nutzungszahlen des WeGebAU-Programms sind ermutigend und in ihrer Tendenz stetig steigend: Nachdem im ersten Jahr des Programms aufgrund eines unregulierten Anmeldeverfahrens überwiegend Arbeitslose unter den Teilnehmern waren, wurden diese aufgrund des zielgruppenspezifisch auf Prävention angelegten und mit begrenzten Ressourcen ausgestatteten Förderprogramms im Folgejahr ausgeschlossen. Dennoch erreichte die Zahl der Förderfälle von nun *beschäftigten* gering Qualifizierten zuletzt die Schwelle von etwa 100.000 Teilnehmern (vgl. hierzu Abbildung A6 im Anhang). Dieses Instrument sollte – auch nach den 2007 erschienenen Empfehlungen von Sehrbrock und Heidemann an den Innovationskreis Weiterbildung des BMBF – tunlichst unterstützt und weiter ausgebaut werden!

Um die Wirkung dieses beitragsfinanzierten Instruments der Bundesanstalt für Arbeit zu erhöhen, wird von Sehrbrock und Heidemann (2007: 9) zudem die Ergänzung durch ein steuerfinanziertes Instrument empfohlen, mit dem – ganz nach schwedischem Vorbild – „Maßnahmekosten und Lebensunterhalt beim Nachholen schulischer und beruflicher Abschlüsse von Erwachsenen durch staatliche Zuschüsse oder subventionierte Darlehen“ gefördert werden sollten.

Ein solches steuerfinanziertes Instrument zur finanziellen Weiterbildungsförderung könnte etwa auf den Grundlagen des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes (AFBG) entstehen. Bei diesem sogenannten „Meister-BAföG“ bietet der Staat bislang ausschließlich Berufsqualifizierten eine Unterstützungsfinanzierung zur Erlangung der Meisterbriefe an³⁷ (vgl. hierzu: BMBF 2011).

Sehrbrock und Heidemann (2007: 9) empfehlen hier eine Ausweitung der Förderung auf (nachgeholt) Erstausbildungsabschlüsse und andere Zusatzqualifikationen, die auch während der Arbeit erworbene Kompetenzen berücksichtigen. Auf diese Weise würde auch der Gruppe der gering Qualifizierten eine „zweite Chance“ zum Erwerb anerkannter Berufsabschlüsse ermöglicht werden, die aus Sicht der Lebensverlaufsperspektive sowie des lebenslangen Lernens eine wichtige Voraussetzung darstellt, um kumulierende Benachteiligungen (Abwärtsbewegungen) in den Arbeitsmarkt- und Bildungschancen zu vermeiden (vgl. Sachverständigenrat

37 Die Gelder müssen – ähnlich der Förderpraxis in Schweden – nach einer Karenzzeit zwar vollständig, allerdings zu einem ebenfalls vergünstigten Zinssatz über die Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW) zurückgezahlt werden.

2011; Solga 2011). Sinnvoll erscheint vor diesem Hintergrund die Ausweitung der Förderung auf:

- a) schulische Abschlüsse bis zum Abschluss der Sekundarstufe II;
- b) Maßnahmen, die auf eine Zertifizierung von im Berufsleben erworbenem Wissen abzielen, und Vorbereitungskurse für Eignungsprüfungen;
- c) berufliche Abschlüsse innerhalb und außerhalb der dualen Berufsausbildung;
- d) Abschlüsse an Hochschulen;
- e) öffentlich-rechtliche Fortbildungsabschlüsse (vgl. Sehrbrock und Heidemann 2007: 9).

Wünschenswert erscheint zudem eine gleichzeitige, wiederum in Schweden bereits vorgelebte und vollzogene Integration der Lernorte von Beschäftigten und Arbeitslosen, wann immer dies möglich ist. Durch den Abbau der wie dargelegt als Stigmatisierung empfundenen Separierung (unter dem Label der „Zielgruppenorientierung“) könnte die Nachfrage der oftmals zwischen Eintritt und Austritt aus dem Arbeitsmarkt wechselnden Gruppe der gering Qualifizierten gezielt erhöht werden: Auf diese Weise könnte ein stärkeres Zugehörigkeitsgefühl vermittelt werden – der zeitweise starke Zustrom von Arbeitslosen in das WeGebAU-Programm könnte auf eine bestehende Nachfrage hindeuten.

Durch die Integration könnte der Zielgruppe weiterhin die gesellschaftliche Normalität von Weiterbildung gezielter als bisher aufgezeigt werden und damit auch die individuellen Nutzenerwartungen an Weiterbildung nachhaltig erhöhen.

Letztlich würde dadurch auch die Wirkung des staatlichen Weiterbildungsangebots von einer Reaktion – gering Qualifizierte erhalten staatliche Weiterbildung gewissermaßen erst, wenn der Erwerbsstatus akut bedroht oder bereits verloren ist – stärker auf eine Prävention ausgerichtet. Denn Weiterbildung kann sozial- wie bildungspolitisch auch als ein gesellschaftliches Sicherheitsnetz und Auffangbecken gesehen werden, das „Brüche von Berufs- und Lebensverläufen zu verhindern oder wenigstens abzumildern hilft. [...] Letztlich kann Weiterbildung als wichtige Brücke zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt zur Sozialintegration von Erwerbspersonen beitragen, wo sonst nur qualifikationsbedingte Arbeitslosigkeit, Verdrängung und Exklusion (von beruflichen Positionen und Gütern) droht“ (Becker und Hecken 2009: 358).

In Anbetracht der Prognosen über den demografischen Wandel und die Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt – mit einem sich in Zukunft wohl deutlich verkleinernden Pool an qualifizierten Arbeitssuchenden – erscheint es abschließend nicht nur aus bildungspolitischen und ungleichheitssoziologischen, sondern auch aus nachhaltig-wirtschaftlichen Aspekten sinnvoll, die Gruppe der bislang gering Qualifizierten stärker in die insgesamt zu stärkende Weiterbildungskultur mit einzubeziehen. Diese Kultur wird sich insbesondere stärker als bisher am ganzen Lebensverlauf orientieren müssen – und Schweden kann hier durchaus als ein lehrreiches Beispiel für Deutschland dienen.

7. Literaturverzeichnis

- Albrecht, James; van Berg, Gerard J. den; Vroman, Susan (2005): *The Knowledge Lift. The Swedish Adult Education Program That Aimed to Eliminate Low Worker Skill Levels.* Bonn: IZA.
- Allmendinger, Jutta; Hennig, Marina; Stuth, Stefan (2009): *Erwerbsverläufe und Weiterbildungsbeteiligung von WiedereinsteigerInnen.* Hg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin.
- Anxo, Dominique; Jean-Yves Boulin (2005): *Working time options over the life course: Changing social security structures.*
- Bahn Müller, Reinhard (2007): *Praxis und Perspektiven von Qualifizierungstarifverträgen.* BIBB. Bonn.
- Baxter, Jennifer (2011): *Flexible Work Hours and Other Job Factors in Parental Time with Children.* In: *Soc Indic Res* (101), S. 239–242.
- Bechmann, S.; Dahms, V.; Tschersich, N.; Frei, M.; Leber, U.; Schwengler, B. (2012): *Fachkräfte und unbesetzte Stellen in einer alternden Gesellschaft. Problemlagen und betriebliche Reaktionen.* IAB-Forschungsbericht 13/2012. Nürnberg.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, Gary S. (1964): *Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education.* New York: National Bureau of Economic Research; distributed by Columbia University Press.
- Becker, Rolf (1993): *Zur Bedeutung der beruflichen Weiterbildung für den Berufsverlauf. Eine empirische Längsschnittuntersuchung über Weiterbildungs- und Berufschancen.* In: Artur Meier und Ursula Rabe-Kleberg (Hg.): *Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel.* Neuwied: Luchterhand, S. 61–86.
- Becker, Rolf (Hg.) (2009): *Lehrbuch der Bildungssoziologie.* 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf (Hg.) (2010): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit.* 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf; Hecken, Anna (2009): *Berufliche Weiterbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde.* In: Rolf Becker (Hg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie.* 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 357–394.
- Bellmann, Lutz (2003): *Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland.* Bielefeld: Bertelsmann.
- Bergemann, Annette; van den Berg, Gerard J. (2008): *From giving birth to paid labor. The effects of adult education for prime aged mothers.* Bonn: IZA.
- Biersack, Wolfgang; Kettner, Anja; Reinberg, Alexander; Schreyer, Franziska (2008): *Gut positioniert, gefragt und bald sehr knapp. Akademiker/innen auf dem Arbeitsmarkt.* In: IAB-Kurzbericht, S. 1–8.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2011): *Das „Meister-BAföG“. Das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG).* Berlin.
- Börsch-Supan, Axel (2011): *Ökonomische Auswirkungen des demografischen Wandels.* In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (10–11), S. 19–26.
- Brüning, Gerhild; Kuwan, Helmut (2002): *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung.* Bielefeld: WBV, Bertelsmann.
- Büchel, Felix; Pannenberg, Markus (2004): *Berufliche Weiterbildung in West- und Ostdeutschland. Teilnehmer, Struktur und individueller Ertrag.* In: *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung* 37 (2), S. 73–126.

- Bundesagentur für Arbeit (2010): Aktuelle Entwicklungen und Tendenzen auf dem Arbeitsmarkt im Überblick. Arbeitsmarkt für Frauen. Nürnberg. Online verfügbar unter http://www.arbeitsagentur.de/nn_26570/Navigation/zentral/Buerger/Chancengleichheit/Arbeitsmarkt/Arbeitsmarkt-Nav.html, zuletzt geprüft am 12.09.2011.
- Bundesregierung (2011): Fragen und Antworten zur Rente mit 67. Online verfügbar unter http://www.bundesregierung.de/nn_774/Content/DE/Archiv16/Artikel/2007/03/2007-03-12-faq-rente-mit-67.html, zuletzt geprüft am 05.09.2011.
- Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.) (2011): Demographischer Wandel. Aus Politik und Zeitgeschichte 2011 (10–11).
- Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.) (2011): Humanisierung der Arbeit. Aus Politik und Zeitgeschichte 2011 (15).
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004): Strategien für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung 115. Bonn.
- Clar, Günter (1997): Humankapital und Wissen. Grundlagen einer nachhaltigen Entwicklung: Grundlagen einer nachhaltigen Entwicklung. Berlin: Springer.
- destatis (2009): Teilnehmer/-innen an Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung nach Alter, Bildungsabschluss und Ländern 2009. Weiterbildung und Fachserie 1. Reihe 4.1.1, Ergebnisse des Mikrozensus. Online verfügbar unter <http://www.bmbf.de/daten-portal/Tabelle-2.7.8.html>, zuletzt geprüft am 07.09.2011.
- destatis (2011): Hinweise zur monatlichen Berichterstattung zur Erwerbslosigkeit ab Berichtsmonat März 2011. Online verfügbar unter http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Arbeitsmarkt/ILOArbeitsmarktstatistik/Hinweise__ILO,templateId=renderPrint.psm1, zuletzt geprüft am 10.09.2011.
- DGB (Deutscher Gewerkschaftsbund) (2011): Aktueller Fachkräftemangel – Mythos oder Realität? Hg. v. Deutscher Gewerkschaftsbund. Berlin (Arbeitsmarkt Aktuell, 05-2011).
- Döring, Diether (Hg.) (2009): Alter und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Societäts-Verlag.
- Dobischat, Rolf; Seifert, Hartmut (2007): Die Suche nach einer neuen zeitorganisatorischen Verteilung lebenslangen Lernens – Konzept und erste Erfahrung zu Lernzeitkonten. In: Hildebrand, Eckart (Hg.): Lebenslaufpolitik im Betrieb. Optionen zur Gestaltung der Lebensarbeitszeit durch Langzeitkonten. Berlin: edition sigma, S. 105–118
- Eichhorst, Werner; Thode, Eric (2011): Erwerbstätigkeit im Lebenszyklus. Benchmarking Deutschland: steigende Beschäftigung bei Jugendlichen und Älteren. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Eisenmenger, Matthias; Pöttsch, Olga; Sommer, Bettina; Zaumseil, Peter (2006): Germany's population by 2050. Results of the 11th coordinated population projection. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Ericson, Thomas (2005): Personnel Training. a theoretical and empirical review. Hg. v. Institute for Labor Market Policy Evaluation.
- Esping-Andersen, Gøsta (1990): The three worlds of welfare capitalism. Cambridge, UK: Polity Press.
- EU-Info Deutschland (2010): Das Rentenalter in den 27 EU-Staaten. Online verfügbar unter <http://www.eu-info.de/dpa-europaticker/173968.html>, zuletzt geprüft am 05.09.2011.
- Europäische Kommission (2010): Europa 2020 – Die Wachstumsstrategie der Europäischen Union für das kommende Jahrzehnt. Online verfügbar unter http://ec.europa.eu/europe2020/index_de.htm, zuletzt geprüft am 10.12.2011
- Expertisen zum fünften Altenbericht der Bundesregierung (2006). Berlin [u.a.]: Lit.
- Forslund, Anders; Krüger, Alan B. (2008): Did Active Labour Market Policies Help Sweden Rebound from the Depression of the Early 1990s? Uppsala University. Uppsala.

- Freiling, Tom; Gottwald, Mario; Elsholz, Uwe; Loebe, Herbert; Severing, Eckart (2008): *Integration älterer Arbeitsloser. Strategien, Konzepte, Erfahrungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Friedrich Ebert Stiftung (Hg.) (2003): *Gering Qualifizierte – Verlierer am Arbeitsmarkt?! Konzepte und Erfahrungen aus der Praxis*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung (101).
- Gillen, Julia; Elsholz, Uwe; Meyer, Rita (2010): *Soziale Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. HBS-Arbeitspapier Bildung und Qualifizierung, Nr. 191. Düsseldorf.
- Green, Francis (2011): *Skilled Work. An Economic and Social Analysis*: Oxford University Press.
- Hall, Peter A.; Soskice, David W. (2001): *Varieties of capitalism. The institutional foundations of comparative advantage*. Oxford [England], New York: Oxford University Press.
- Hillmert, Steffen (2009): *Bildung und Lebensverlauf – Bildung im Lebensverlauf*. In: Rolf Becker (Hg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 215–235.
- Hillmert, Steffen (2010): *Betriebliche Ausbildung und soziale Ungleichheit*. In: *Sozialer Fortschritt* (6-7), S. 167–174.
- IAB (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) (2007): *Die Grenzen der Expansion. Modellrechnungen zeigen noch bis 2020 einen Anstieg der Beschäftigung, danach aber – demographisch bedingt einen Rückgang der Erwerbstätigenzahlen*. IAB Kurzbericht, 26. Nürnberg.
- IAB (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) (2011): *Fachkräftebedarf und Zuwanderung. Tagungsbericht des Workshops vom 31.05–01.06.2011*. Nürnberg. Online verfügbar unter <http://www.iab.de/de/veranstaltungen/konferenzen-und-workshops-2011/zuwanderung.aspx>, zuletzt aktualisiert am 10.07.2011, zuletzt geprüft am 09.09.2011.
- Jacobson, Louis; LaLonde, Robert; Sullivan, Daniel G. (2005a): *The Impact of Community College Retraining on Older Displaced Workers*. In: *Industrial & Labor Relations Review* 58 (3), S. 397–415.
- Jacobson, Louis; LaLonde, Robert; Sullivan, Daniel G. (2005b): *The Returns to Community College Schooling for Displaced Workers*. In: *Journal of Econometrics*, S. 271–304.
- Jochem, Sven (2011): *Skandinavische Arbeits- und Sozialpolitik. Vorbilder für den vorsorgenden Sozialstaat*. (Internationale Politikanalyse). Bonn.
- Klammer, Ute; Keuzenkamp, Saskia; Cebrian, Inmaculada; Anxo, Dominique; Boulin, Jean-Yves; Cebrián, Inmaculada (2005): *Working time options over the life course. Changing social security structures*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/224803579>.
- Krumrey, Peer (2007): *Eine Schule für alle. Verschläft das schwedische Erfolgsmodell seinen Innovationsvorsprung?* Hg. v. Friedrich Ebert Stiftung.
- Kümmerling, Angelika (2010): *Flexible Arbeitszeitformen in Europa. Ein Datenbericht*. In: Hartmut Seifert und Hermann Groß (Hg.): *Zeitkonflikte. Renaissance der Arbeitszeitpolitik*, edition sigma. 1. Aufl., Berlin: edition sigma, S. 215–238.
- Lenske, Werner; Werner, Dirk (2009): *Umfang, Kosten und Trends der betrieblichen Weiterbildung. Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2008*, in: *IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln*, 36. Jahrgang, Heft 1/2009
- Lott, Margit; Spitznagel, Eugen (2010): *Präventive Arbeitsmarktpolitik. Impulse für die berufliche Weiterbildung im Betrieb*. In: *IAB-Kurzbericht* (11).
- Luna, Xavier de; Stenberg, Anders; Westerlund (2010): *Can adult education delay retirement from the labour market?* Hg. v. Institute for Labor Market Policy Evaluation. Stockholm (2010–2).

- Mikrozensus (2008): Bevölkerung nach Bildungsabschluss. Hg. v. Statistisches Bundesamt. Bundeszentrale für Politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/files/58NFKK.pdf>.
- Niggemeyer, Lars (2011): Die Propaganda vom Fachkräftemangel. In: Blätter für internationale und deutsche Politik (5), S. 19–22.
- OECD (2001): Adult Learning. Thematic Review. Sweden – Country Note. Hg. v. OECD. OECD.
- OECD (2005): Equity in Education. Thematic Review. Sweden – Country Note. Unter Mitarbeit von Ides Nicaise, Gøsta Esping-Andersen, Beatriz Pont und Pat Tunstall. Hg. v. OECD. OECD.
- OECD (2008): Growing unequal? Income distribution and poverty in OECD countries. Unter Mitarbeit von Michael F. Förster. Repr. with corr. Paris: OECD.
- OECD (2010): Country Statistical Profiles. Key Tables from OECD. Sweden; Germany. OECD.
- OECD (2011a): Bildung auf einen Blick 2011. OECD-Indikatoren. Bielefeld: wbv.
- OECD (2011b): PISA 2009 at a glance. Paris: OECD.
- OECD (2011c): PISA 2009. Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern: OECD Publishing.
- Otter, Carsten von (2004): Swedish working life. Searching for a new regime. Hg. v. National Institute for Working Life. Stockholm.
- Prognos AG (2008): Arbeitslandschaft 2030. Steuert Deutschland auf einen generellen Personal­mangel zu? Prognos AG. Basel.
- Reinberg, Alexander (2003): Schlechte Zeiten für gering Qualifizierte? Arbeitsmarktsituation, Beschäftigung und Arbeitsmarktperspektiven. In: Friedrich Ebert Stiftung (Hg.): Gering Qualifizierte – Verlierer am Arbeitsmarkt?! Konzepte und Erfahrungen aus der Praxis. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung (101), S. 13–27.
- Reinberg, Alexander; Hummel, Markus (2007): Schwierige Fortschreibung. Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos. In: IAB-Kurzbericht (18), S. 1–6.
- Ribhegge, Hermann (2008): Denkanstöße zur Mindestlohnkontroverse. In: Wirtschaftsdienst, S. 276–284.
- Sachverständigenrat (2011): Neue Wege – Gleiche Chancen. Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf, Gutachten der Sachverständigenkommission an das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend für den ersten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung, München.
- Scarpa, Simone (2009): The scalar dimension of welfare state development. The case of Swedish and Finnish social assistance systems. In: Cambridge Journal of Regions, Economy and Society 2, S. 67–83.
- Schief, Sebastian (2006): Beschäftigungsquoten, Arbeitszeiten und Arbeitsvolumina in der Europäischen Union, der Schweiz und Norwegen. Eine Analyse von Beschäftigungsquoten, Arbeitszeiten und Arbeitsvolumina verschiedener Altersgruppen mit dem Schwerpunkt auf ältere Personen. In: Expertisen zum fünften Altenbericht der Bundesregierung. Berlin [u.a.]: Lit, S. 53–92.
- Schiersmann, Christian (1999): Zielgruppenforschung. In: Rudolf Tippelt (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. 2. Aufl. Opladen: Leske und Budrich, S. 557–565.
- Schneider, Silke (Hg.) (2008): The international standard classification of education (ISCED-97). An evaluation of content and criterion validity for 15 European countries. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES).
- Schömann, Klaus; Leschke, Janine (2010): Lebenslanges Lernen und soziale Inklusion – der Markt alleine wirds nicht richten. In: Rolf Becker (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss, S. 353–391.
- Schwentker, Björn; Vaupel, James W. (2011): Eine neue Kultur des Wandels. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (10-11).

- Sehrbrock, Ingrid; Heidemann, Winfried (2007): Schwerpunkte für eine Politik des Lebenslangen Lernens. Empfehlungen an den Innovationskreis Weiterbildung des BMBF. Hans Böckler-Stiftung. Arbeitspapier 152. Düsseldorf.
- Skolverket (2001): The Knowledge Lift and upper secondary adult education. Fall 2000. Hg. v. Skolverket Institutet. Stockholm.
- Skolverket (2011): zentrale Website von Komvux. Online verfügbar unter www.skolverket.se.
- Sohlman, Åsa (2000): The Culture of Adult Learning in Sweden. Hg. v. The Commission for Adult Learning Sweden. Stockholm.
- Solga, H. (2011): „Mehr Nachdruck auf die Etablierung einer Kultur des lebenslangen Lernens legen“, Input von Prof. Dr. Heike Solga als geladene Sachverständige der Enquete-Kommission „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität“ des Deutschen Bundestags, 7. November 2011.
- Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. 1. Aufl. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Stenberg, Anders (2003): An evaluation of the adult education initiative relative labor market training. Umeå: Univ.
- Stenberg, Anders (2005): Comprehensive Education for the Unemployed. Evaluating the Effects on Unemployment of the Adult Education Initiative in Sweden. In: Labour 19 (1), S. 123–146.
- Stenberg, Anders (2006): Skill needs and continuing vocational training in Sweden. WZB Discussion Paper SP I 2006–109. Berlin.
- Stenberg, Anders (2009): Upgrading the low skilled. Is public provision of formal education a sensible policy? Working paper/Swedish Institute for Social Research, Stockholm University. Stockholm.
- Stenberg, Anders (2011): Using Longitudinal Data to Evaluate Publicly Provided Formal Education for Low Skilled. In: Economics of Education Review.
- Stenberg, Anders (2012 (im Erscheinen)): Access to Education over the Working Life in Sweden. Priorities, Institutions and Efficiency. OECD. Stockholm.
- Stoppacher, Peter (2010): Der Stigmatisierung entkommen. Lesen, schreiben, rechnen wie andere auch. Institut für Arbeitsmarktbetreuung und -forschung Steiermark. Graz.
- Timmermann, Dieter (2005): Bildungsökonomie. In: Rudolf Tippelt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81–122.
- Trüb, Andreas (2004): Humankapitaltheorie. Grundlage des Human Resource Management. Universität Zürich.
- Unabhängigen Expertenkommission (2004): Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. Schlussbericht. Bielefeld: Bertelsmann-Verlag.
- Walden, Günter (Hg.) (2009): Berufliche Weiterbildung. Neue Standards für den Markt? Demographischer Wandel – Zukunft der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Potsdam, 29.–30. Juni. BMBF-Konferenz.
- Website Sweden.se (2006): Die schwedische Wirtschaft. Hg. v. Schwedisches Institut. Online verfügbar unter <http://www.schweden-navigator.de/pdf/Wirtschaft.pdf>.
- Weinert, Rainer (2010): Berufliche Weiterbildung in Europa. Was Deutschland von nordeuropäischen Ländern lernen kann. Frankfurt am Main: OBS.
- Wotschack, P. (2012): Langfristige Investitionen. Weiterbildung im Betrieb funktioniert – wenn es verbindliche Regelungen gibt. In: WZB-Mitteilungen, H. 138, S. 35–38.
- Wotschack, P.; Scheier, F.; Schulte-Braucks, P. (2012). Bildungsfreundliche Arbeitszeiten etablieren. In: Personal Quarterly – Wissenschaftsjournal für die Personalpraxis 64 (2): 24–29.

- Wotschack, P.; Scheier, F.; Schulte-Braucks, P.; Solga, H. (2011). Zeit für Lebenslanges Lernen. Neue Ansätze der betrieblichen Arbeitszeit- und Qualifizierungspolitik. In: WSI-Mitteilungen 64 (10): 541-547.
- Zacher, Dirk (2003): Humankapital in der theoretischen und empirischen Analyse bei Gary S. Becker. Darstellung und Kritik. Rostocker Arbeitspapiere zu Wirtschaftsentwicklung und Human Resource Development, 20. Universität Rostock.

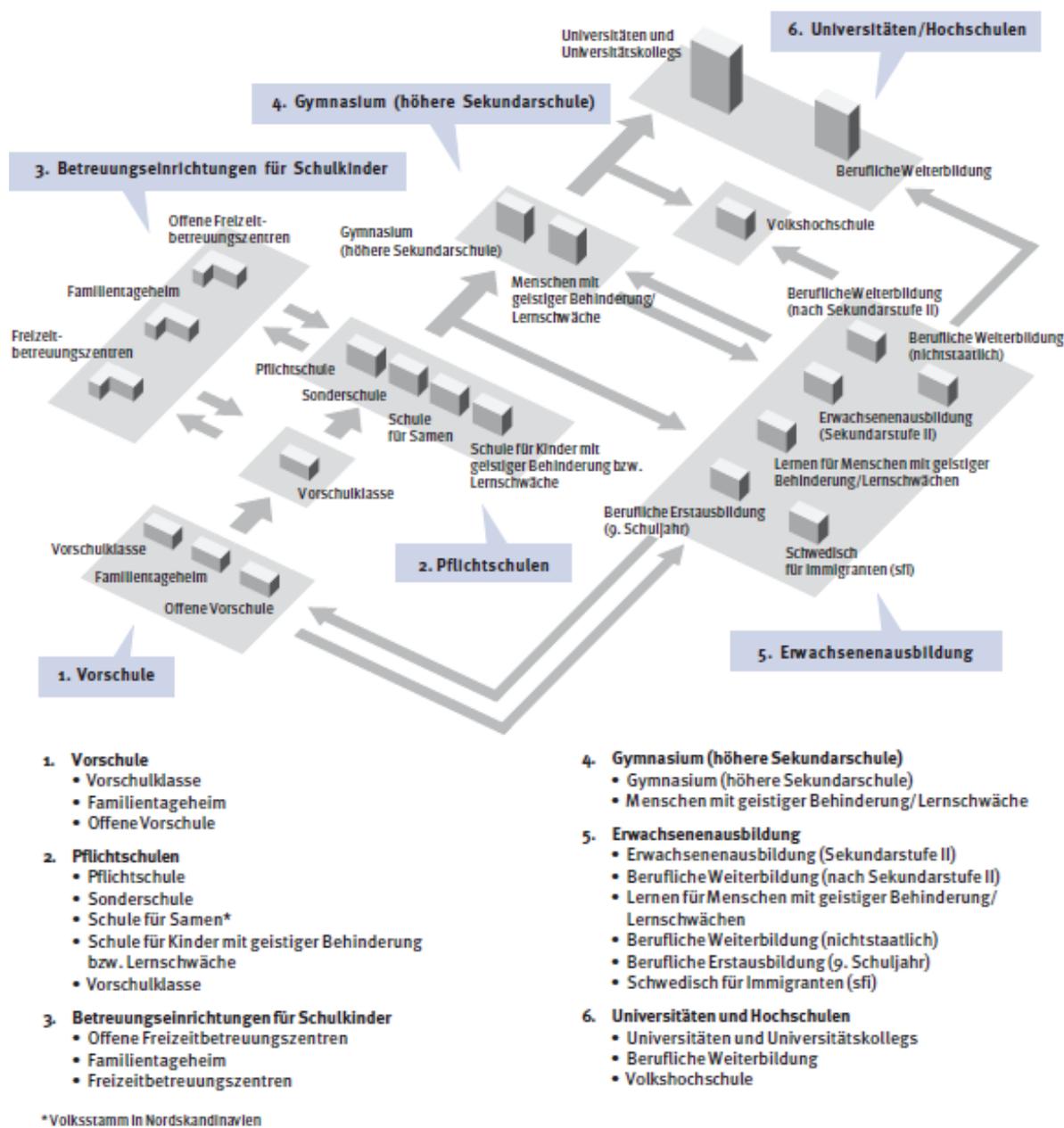
8. Anhang: Ergänzende Abbildungen

Abb. A1: Weiterbildungsbeteiligung bei Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen

Teilnahmequote in %	Weiterbildung insgesamt			Allgemeine Weiterbildung			Berufliche Weiterbildung		
	1979	1991	1997	1979	1991	1997	1979	1991	1997
Erwerbstätige	26	41	57	17	22	34	15	27	42
Nicht Erwerbstätige	16	28	34	16	21	27	1	8	12

Quelle: Brüning und Kuwan (2002: 28)

Abb. A2: Das schwedische „Bildungsdorf“



Quelle: Weinert (2010: 34)

Abb. A3: Längsschnitt-Statistiken von Komvux-Teilnehmern 1994–1995 bis 2003:

	Treated aged 24-41		Treated aged 42-55	
	Males	Females	Males	Females
N	10322	17659	2015	4296
<u>Compulsory level</u>				
Fraction registered	.34	.39	.38	.34
Registered credits (years) if > 0	.38	.39	.38	.39
Completed credits (years) if > 0	.14	.16	.11	.13
<u>Upper secondary level</u>				
Fraction registered	.88	.92	.68	.79
Registered credits (years) if > 0	.92	1.21	.57	.90
Completed credits (years) if > 0	.63	.84	.36	.60
<u>Higher education</u>				
Fraction registered	.27	.26	.07	.07
Fraction completing > 0	.22	.22	.04	.04
Completed tertiary education, if > 0	2.36	2.47	1.85	2.09
Total years of completed AE	1.16	1.40	.36	.60

Quelle: Stenberg (2012: 33)

Abb. A4: Kategorien der Komvux-Kurse und Belegungswahrscheinlichkeit der Teilnehmer der Längsschnittstudie

	Treated aged 24-41		Treated aged 42-55	
	Males	Females	Males	Females
N	10322	17659	2015	4296
<u>Frequency of upper secondary subjects</u>				
Mathematics	.528	.530	.335	.295
English	.494	.550	.382	.445
Swedish	.456	.544	.282	.308
Social sciences	.578	.750	.488	.660
Natural sciences	.312	.326	.140	.145
Human sciences	.120	.180	.132	.167
Computer sciences	.498	.576	.644	.666
Health sciences	.134	.344	.123	.359
Vocational course	.143	.082	.127	.067

Quelle: Stenberg (2012: 33); vgl. zur Methodik auch ausführlich Stenberg (2009: 11 sowie 2011, 2012)

Abb. A5: Jugendarbeitslosigkeit in Schweden

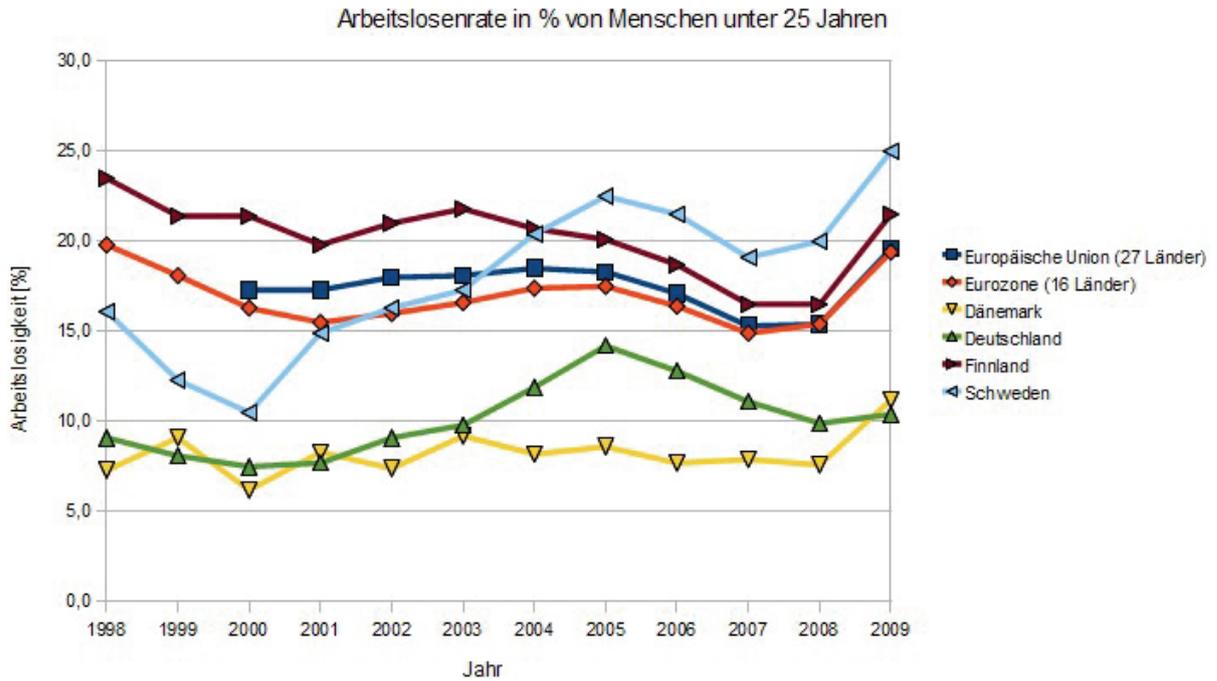


Abb. A6: Teilnehmerentwicklung des WeGebAU-Programms

Berufliche Weiterbildung im Rahmen des Programms WeGebAU				
Förderfälle – Zugänge 2006 bis 2009				
	2006	2007	2008	2009
Arbeitslose	110.405	-	-	-
Beschäftigte				
Arbeitsentgeltzuschuss für Geringqualifizierte (nach § 235c SGB III)	1.318	14.527	28.571	36.579
Übernahme der Weiterbildungskosten	-	14.573	33.397	65.311
dar.: für Ältere (nach § 417 SGB III)	705	4.115	10.390	11.108
Förderfälle insgesamt	112.428	29.100	61.968	101.890

Quelle: Lott und Spitznagel (2010: 3); Daten der Bundesanstalt für Arbeit

Bücher der Abteilung „Ausbildung und Arbeitsmarkt“

(nur über den Buchhandel erhältlich)

2012

Becker, Rolf, Heike Solga (Hg.) (2012): Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52. Wiesbaden: Springer VS

2011

Söhn, Janina (2011): Rechtsstatus und Bildungschancen. Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen. Sozialstrukturanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Disability Studies. Bielefeld: transcript

Powell, Justin J.W. (2011): Barriers to Inclusion. Special Education in the United States and Germany. Boulder, CO: Paradigm Publishers

Richardson, John G., Justin J.W. Powell (2011): Comparing Special Education. Origins to Contemporary Paradoxes. Stanford, CA: Stanford University Press

2009

Hildebrandt, Eckart, Philip Wotschack, Almut Kirschbaum (unter Mitarbeit von Svenja Pfahl und Franziska Scheier) (2009): Zeit auf der hohen Kante. Langzeitkonten in der betrieblichen Praxis und Lebensgestaltung von Beschäftigten. Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, Bd. 98. Berlin: edition sigma

Solga, Heike, Justin Powell, Peter A. Berger (Hg.) (2009): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt am Main: Campus Verlag

Wotschack, Philip (2009): Household Governance and Time Allocation. Four Studies on the Combination of Work and Care. ICS Dissertation Series, Bd. 157. Amsterdam: Thela Thesis

2008

Mayer, Karl Ulrich, Heike Solga (Eds.) (2008): Skill Formation – Interdisciplinary and Cross-National Perspectives. New York: Cambridge University Press

Söhn, Janina (2008): Die Entscheidung zur Einbürgerung. Die Bedeutung von Staatsbürgerschaft für AusländerInnen in der Bundesrepublik Deutschland – Analysen zu den 1990er-Jahren. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller

2007

Baethge, Martin, Heike Solga, Markus Wieck (2007): Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. (auch online verfügbar: <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf>)

Martens, Kerstin, Alessandra Rusconi, Kathrin Leuze (Eds.) (2007): New Arenas of Educational Governance – The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policymaking. Houndmills, Basingstoke: Palgrave

2006

Rusconi, Alessandra (2006): Leaving the Parental Home in Italy and West Germany: Opportunities and Constraints. Aachen: Shaker Verlag

2005

Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich

Discussion Papers der Abteilung „Ausbildung und Arbeitsmarkt“

online: <http://www.wzb.eu/de/publikationen/discussion-paper/bildung-und-arbeit>

Bestelladresse: Informations- und Kommunikationsreferat,
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Reichpietschufer 50,
10785 Berlin

2013

SPI 2013-501

Heike Solga, Christian Brzinsky-Fay, Lukas Graf, Cornelia Gresch, Paula Protsch, Vergleiche innerhalb von Gruppen und institutionelle Gelingensbedingungen – Vielversprechende Perspektiven für die Ungleichheitsforschung, 51 S.

SPI 2013-502

Philipp Schulte-Braucks, Von Schweden lernen. Weiterbildung gering Qualifizierter im Rahmen der kommunalen Erwachsenenbildung (Komvux), 57 S.

2012

SPI 2012-501

Uwe Ruß, Bildung, Meritokratie und Ungleichheit. Gibt es einen Zusammenhang zwischen Bildungsungleichheiten, Meritokratiegläubigkeit und der Verteilung der Einkommen in fortgeschrittenen Gesellschaften?, 52 S.

2011

SPI 2011-501

Philip Wotschack, Franziska Scheier, Philipp Schulte-Braucks, Heike Solga, Mehr Zeit für Weiterbildung. Neue Wege der betrieblichen Arbeitszeitgestaltung, 22 S.

SPI 2011-502

Paula Protsch, Zugang zu Ausbildung – Eine historisch vergleichende Perspektive auf den segmentierten Ausbildungsmarkt in (West-)Deutschland, 36 S.

SPI 2011-503

Claudia Finger, The Social Selectivity of International Mobility among German University Students. A Multi-Level Analysis of the Impact of the Bologna Process, 106 S.

2010

SPI 2010-501

Phyllis Moen, From 'Work-Family' to the 'Gendered Life Course' and 'Fit': Five Challenges to the Field, 19 S.

SP I 2010-502

Philip Wotschack, Working-Time Options over the Life Course – New Challenges to German Companies in Times of Crisis, 18 S.

SP I 2010-503

Heike Solga, Claudia Kretschmann, *Follow-up-Studie zur Evaluation des Projekts „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“*, 24 S.

SP I 2010-504

Lisa Pfahl, Justin J.W. Powell, The Special Education Profession and the Discourse of Learning Disability in Germany, 16 S.

SP I 2010-505

Philip Wotschack, Lebensarbeitszeitkonten in der Perspektive sozialer Ungleichheit. Kumulation oder Abbau sozialer Benachteiligungen im Lebensverlauf?, 44 S.

SP I 2010-506

Franziska Scheier, Eckart Hildebrandt, Arbeitszeit – eine wichtige Zeitdimension für die Lebenslaufperspektive?, 61 S.

SP I 2010-507

Christian Brzinsky-Fay, The Concept of Transitional Labour Markets. A Theoretical and Methodological Inventory, 21 S.

2009

SP I 2009-501

Kathrin Leuze, Alessandra Rusconi, Should I Stay or Should I Go? Gender Differences in Professional Employment, 26 S.

SP I 2009-502

Heike Solga, Lisa Pfahl, *Doing Gender* im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich, 57 S.

SP I 2009-503

Johannes Uhlig, Heike Solga, Jürgen Schupp, Ungleiche Bildungschancen: Welche Rolle spielen *Underachievement* und Persönlichkeitsstruktur dabei?, 33 S.

SP I 2009 504

Martina Dieckhoff, Nadia Steiber, In Search of Gender Differences in Access to Continuing Training: Is there a Gender Training Gap and if yes, why?, 25 S.

SP I 2009-505

Günther Schmid, Paula Protsch, Wandel der Erwerbsformen in Deutschland und Europa, 46 S.

SPI 2009-506

Justin J.W. Powell, Laurence Coutrot, Lukas Graf, Nadine Bernhard, Annick Kieffer, Heike Solga, Comparing the Relationship between Vocational and Higher Education in Germany and France, 57 S.

SPI 2009-507

Heike Solga, Der Blick nach vorn: Herausforderungen an das deutsche Ausbildungssystem. Thesenpapier zum Symposium des WZB am 19.11.2009, 26 S.

2008

SPI 2008-501

Justin J.W. Powell, Heike Solga, Internationalization of Vocational and Higher Education Systems – A Comparative-Institutional Approach, 49 S.

SPI 2008-502

Anja P. Jakobi, Alessandra Rusconi, Opening of Higher Education? A Lifelong Learning Perspective on the Bologna Process, 32 S.

SPI 2008-503

Janina Söhn, Bildungschancen junger Aussiedler(innen) und anderer Migrant(inn)en der ersten Generation. Ergebnisse des DJI-Jugendsurveys zu den Einwandererkohorten seit Ende der 1980er-Jahre, 37 S.

SPI 2008-504

Lisa Pfahl, Die Legitimation der Sonderschule im Lernbehinderungsdiskurs in Deutschland im 20. Jahrhundert, 42 S.

SPI 2008-505

Alessandra Rusconi, Heike Solga, A Systematic Reflection upon Dual Career Couples, 32 S.

SPI 2008-506

Paula Protsch, Einkommensverluste in Wiederbeschäftigung. Wachsende Unsicherheiten durch Arbeitslosigkeit, 27 S.

SPI 2008-507

Lukas Graf, Applying the Varieties of Capitalism Approach to Higher Education: A Case Study of the Internationalisation Strategies of German and British Universities, 65 S.