

**DRITTER
GLEICHSTELLUNGSBERICHT**

Ina E. Rüber, Sarah Widany

Gleichstellung durch Weiterbildung in einer digitalisierten Gesellschaft

Expertise für den Dritten
Gleichstellungsbericht der Bundesregierung



Ina E. Rüber, Sarah Widany

Gleichstellung durch Weiterbildung in einer digitalisierten Gesellschaft

Expertise für den Dritten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für lebenslanges Lernen e. V.

Inhaltsverzeichnis

1. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse.....	1
2. Konzept der Expertise	3
3. Methodische Herangehensweise	6
3.1 Datengrundlage der Weiterbildungsberichterstattung	6
3.2 Datengrundlage der Weiterbildung im Kontext von Gleichstellungs- und Digitalisierungsfragen	8
4. Gleichstellung und Weiterbildung.....	9
4.1. Anbieter der Weiterbildung	9
4.1.1. Marktanteile und Belegungsprofile.....	10
4.1.2. Angebote	13
4.1.3. Personal.....	18
4.2. Teilnehmerinnen und Teilnehmer.....	20
4.2.1. Teilnahme nach Segmenten der Weiterbildung	21
4.2.2. Wirkungen und Erträge der Weiterbildung.....	24
4.3. Zwischenfazit.....	26
5. Gleichstellungsrelevante Veränderungen in der Weiterbildung in einer digitalisierten Gesellschaft	29
5.1. Anbieter der Weiterbildung	31
5.1.1. Digitale Infrastruktur	32
5.1.2. Angebote: Digitale Themen, digital oder digital gestützt?!	33
5.1.3. Digitale Kompetenz des pädagogischen Personals	37
5.2. Teilnehmerinnen und Teilnehmer.....	39
5.2.1. Wirkungen und Erträge	41
5.3. Zwischenfazit.....	43
5.3.1. Digitalisierung in den Formaten der Weiterbildung und des Lernens Erwachsener	43
5.3.1. Digitalisierung als Lehr-Lern-Gegenstand	45
6. Handlungen und Handlungsempfehlung für Gleichstellung durch Weiterbildung.....	46
6.1. Aktuelle Strategien und Gesetzesinitiativen in der Weiterbildung.....	48
6.2. Etablierte Förderinstrumente in der Weiterbildung.....	52

7. Perspektiven für künftige Monitoring- und Forschungsvorhaben.....	55
Tabellenverzeichnis	57
Abbildungsverzeichnis.....	57
Datengrundlagen.....	57
Literaturverzeichnis.....	58

1. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Betriebliche Weiterbildungsbeteiligung von Männern nimmt stark zu, die von Frauen jedoch kaum. Während es lange Zeit angleichende Entwicklungen in den Teilnahmequoten von Männern und Frauen in der betrieblichen Weiterbildung gab, verschärfen sich in 2018/2019 wieder die Ungleichheiten. Nicht nur weil Männer häufiger, sondern im Durchschnitt auch zeitintensiver an Weiterbildung teilnehmen. Hier sind insbesondere die Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber gefragt, die Weiterbildung von Frauen und Männern gleichermaßen durch Beratung, Kostenübernahme und Arbeitsfreistellung zu fördern. Durch verstärkte Teilnahme von Männern auch in individuell-berufsbezogener und nicht-berufsbezogener Weiterbildung werden diese Segmente kaum noch bis nicht mehr wie bislang von Frauen dominiert. Während Menschen mit Migrationserfahrung in der ersten Generation unabhängig vom Geschlecht weiterhin seltener an Lern- und Bildungsaktivitäten teilnehmen, wird für Migrantinnen und Migranten in zweiter Generation in der Weiterbildungsbeteiligung keine Benachteiligung mehr beobachtet.

Männer profitieren häufiger von arbeitsmarktbezogenen Erträgen der Weiterbildung, während sich bei Frauen eher nicht-arbeitsmarktbezogene Erträge einstellen. Inwieweit die Teilnahme an einer Weiterbildung zu Lohnsteigerungen oder erhöhter Beschäftigungssicherheit führt, ist stark von (Kontext-)Merkmale der Beschäftigung abhängig und davon, ob die Weiterbildung betrieblich finanziert wird. Die Beschäftigungsverhältnisse und Formate der Weiterbildung, für die sich positive Effekte einstellen, sind häufiger unter Männern als unter Frauen. Dadurch profitieren Frauen in diesem Sinne seltener, aber wenn sich Erträge einstellen, sind diese vergleichbar mit denen von Männern. Das ist nicht der Fall bei nicht-arbeitsmarktbezogenen Erträgen. Eine Steigerung der politischen und kulturellen Teilhabe durch Weiterbildung scheint eher für Frauen realistisch. Diese Effekte werden Forschungsbefunden nach vor allem durch die soziale Interaktion während der Weiterbildung getragen, die es auch in Onlineformaten zu fördern gilt.

Digitalisierung birgt Gefahren, Gleichstellungsziele in der Weiterbildung zu verfehlen. Männer nehmen stärker an Bildungsaktivitäten mit digitalen Medien teil als Frauen. Der Unterschied ist am stärksten bei rein digitalen Formaten. Diese Befunde decken sich mit allgemein schwächeren Affinitäten zu digitalen Medien und auch geringeren digitalen Kompetenzen von Frauen gegenüber Männern. Der verstärkte Einsatz digitaler Medien in betrieblicher Weiterbildung kann die Teilnahmebarrieren für Frauen hier besonders erhöhen. Bei reinen Onlineformaten kommt hinzu, dass weiterhin hohe Abbruchquoten bestehen, die sich langfristig negativ auf Weiterbildungsbeteiligung auswirken können. Der Abbruch von Bildungsaktivitäten ist insgesamt wahrscheinlicher bei bereits sozioökonomisch benachteiligten und bildungsferneren Gruppen. Die Erwartung, dass durch

Onlineformate der Zugang zu Weiterbildung durch Flexibilisierung etwa für Personen in Familienarbeit erleichtert wird, bleibt weiterhin enttäuscht. Für informelle Lernaktivitäten werden digitale Medien jedoch von der Mehrheit der Bevölkerung (Frauen wie Männern) regelmäßig, wie zum Beispiel zur Informationsbeschaffung online, genutzt.

Staatliche Anbieter der Weiterbildung und Betriebe sind wichtige Akteure in der Vermittlung digitaler Kompetenzen. Digitale Kompetenzen sind nicht nur zwischen Frauen und Männern ungleich verteilt. Auch andere auf dem Arbeitsmarkt bereits benachteiligte Gruppen wie Ältere und Geringqualifizierte sind betroffen. Diese sind in den betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten zudem unterrepräsentiert. Damit kommt staatlichen Anbietern der Weiterbildung eine große Bedeutung dabei zu, alternative Angebote vorzuhalten. Personen mit hohem Bedarf an Kompetenzentwicklung, die durch das selektive Raster der betrieblichen Weiterbildung fallen, können bei staatlichen Anbietern ihre Bildungsteilnahme unabhängig von betrieblichen Gelegenheitsstrukturen realisieren.

Einkommensungleichheit, Polarisierung nach Anbietertyp und medienpädagogische Kompetenz zeigen Handlungsbedarfe im Hinblick auf Lehrende in der Weiterbildung auf. Zentrale Gelingensbedingungen für wirksame Weiterbildung in allen Segmenten und Formaten sind eng verknüpft mit den Kompetenzen und Arbeitsbedingungen des pädagogischen Personals. In der Berufsgruppe bestehende Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen sind ein bedeutender Missstand, der in Zusammenhang mit der Beschäftigung bei unterschiedlichen Anbietergruppen steht. Der Weiterbildungsmarkt zeigt eine deutliche geschlechtsspezifische Segregation des männlichen und weiblichen Lehrpersonals, die sich in der Verteilung von weiblichen und männlichen Teilnehmenden widerspiegelt. Es besteht Handlungsbedarf in der Professionalisierung des Weiterbildungspersonals. Nur durch ausreichende medienpädagogische Kompetenz können digitale Medien tatsächlich einen Mehrwert in der Weiterbildung erzielen und auch so eingesetzt werden, dass Teilnehmende unterschiedlicher Affinitäten und Kompetenzen gleichermaßen profitieren. Hierfür sind neben den medienpädagogischen Kompetenzen auch gender- und diversity-bezogene Kompetenzen notwendig.

Gender- und Gleichstellungsthemen werden in geringem Umfang angeboten. Das Angebot der meisten Anbietergruppen der Weiterbildung wird inhaltlich nach aktuellen durch gesellschaftliche Entwicklungen und rechtliche Rahmenbedingungen geprägten Themenkonjunkturen ausgerichtet. Das ist weniger der Fall bei Anbietern mit ideellem Hintergrund. So ist bei gemeinschaftlichen Anbietern der Weiterbildung die explizite Ausrichtung an Gleichstellungszielen am stärksten ausgeprägt. Für die Vermittlung digitaler Kompetenzen für benachteiligte Zielgruppen (Frauen, Menschen mit Migrationsgeschichte, Menschen mit Behinderung) gibt es Nischenangebote, die sich jedoch insgesamt auf Großstädte konzentrieren.

Aktuelle bildungspolitische Aktivitäten zielen insbesondere auf die Förderung beruflicher Weiterbildung mit Blick auf Digitalisierung. Die Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS) (BMAS & BMBF, 2019) adressiert zentrale Handlungsbedarfe auf mehreren Ebenen des Weiterbildungssystems und nimmt mit gering qualifizierten und literalisierten Menschen auch Personengruppen in den Blick, die von Weiterbildung besonders profitieren können. Die Gleichstellung von Frauen und Männern wird hierin jedoch nicht adressiert. Ebenso wird der nichtberufsbezogenen Weiterbildung keinerlei Aufmerksamkeit zuteil. Die Maßnahmen im Rahmen der NWS sollten im Zuge der Evaluation der NWS verstärkt darauf hin geprüft werden, ob sie Ungleichheiten in der Weiterbildung aufzulösen vermögen oder gar verstetigen. Insbesondere ist der Blick auf die Teilnahme von Frauen und Männern in betrieblichen Kontexten und an digitalen Weiterbildungsformaten notwendig. Etablierte Förderinstrumente, wie die Bildungsprämie oder Aufstiegsfortbildungsförderung, können sozioökonomisch benachteiligte Personengruppen bei der Realisierung ihrer Bildungsziele und -bedarfe unterstützen. Allerdings gibt es zu wenig Informationen über die Wirkung der geförderten Teilnahmen. Evaluative Forschung könnte Hinweise darauf geben, welche Förderinstrumente Gleichstellungsziele gut fördern und wo Entwicklungsbedarf besteht.

2. Konzept der Expertise

Die Teilnahme an Weiterbildung und das Lernen Erwachsener können Beschäftigungsfähigkeit sichern, berufliche Karrieren fördern, individuelle Entfaltung und Meinungsbildung ermöglichen und sozialen Zusammenhalt stärken. Bereits im Rahmen des Ersten und Zweiten Gleichstellungsberichts wurden deswegen die Weiterbildungsteilnahme und Teilnahmechancen insbesondere an beruflicher und betrieblicher Weiterbildung von Frauen und Männern in den Blick genommen. Käßpinger und Kubsch (2017) zeigten in diesem Zusammenhang, dass die Teilnahmequoten, -chancen und auch die Erträge einer Teilnahme an beruflicher und betrieblicher Weiterbildung (z. B. Lohnerhöhungen und Aufstiegschancen) von Frauen deutlich geringer sind als die von Männern. Die stärksten Erklärungsfaktoren hierfür liegen bereits in der unterschiedlichen Berufswahl, aber auch darin, dass Frauen weiterhin nach Geburt eines Kindes berufliche Ziele zurückstellen. Der Autor und die Autorin bemerken jedoch auch, dass Frauen wesentlich häufiger an nichtberufsbezogener Weiterbildung teilnehmen als Männer. Die vorliegende Expertise zum Dritten Gleichstellungsbericht greift diese Befunde auf und stellt im Modus der datengestützten Berichterstattung aktuelle Kennzahlen aus repräsentativen Erhebungen in Verbindung mit zentralen Forschungsbefunden zur geschlechtsspezifischen Segregation von Weiterbildungsteilnahme, Teilnahmechancen und Erträgen dar. Darüber hinaus wird beleuchtet, inwieweit Gleichstellung inhaltlich in der Weiterbildung thematisiert wird und wie die Weiterbildungspraxis unter Gleichstellungsaspekten beschrieben werden kann. Der Dritte Gleichstellungsbericht der Bundesregierung fokussiert die Verwirklichungschancen von Frauen und

Männern in der digitalen Wirtschaft. Die Digitalisierung verändert auch das Spektrum der Weiterbildung und des Lernens Erwachsener hinsichtlich der Modalitäten sowie der Pädagogik und der Inhalte tiefgreifend. Wie Weiterbildung und das Lernen Erwachsener in einer digitalisierten Gesellschaft zur Realisierung von Gleichstellung beitragen kann, ist die zentrale Fragestellung dieser Expertise. Gleichstellung wird dabei soweit möglich nicht nur auf die Kategorie Geschlecht bezogen, sondern es werden auch aus intersektionaler Perspektive weitere Strukturkategorien einbezogen, die multiple Ungleichheitsverhältnisse adressieren (Migrationsgeschichte, Bildungsstand, Alter, ...).

Wir unterscheiden Weiterbildung und Lernen Erwachsener grundlegend entlang der europäischen Klassifizierung von Lernaktivitäten (CLA (Eurostat, 2106)), welche sich an dem Grad der Institutionalisierung der Bildungs- und Lernaktivitäten orientiert. Es werden drei Formen unterschieden: Formale und non-formale Bildungsaktivitäten und informelle Lernaktivitäten. *Formale Bildungsaktivitäten* führen zu im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) zugeordneten anerkannten Bildungsabschlüssen, wie etwa dem Abitur, einem Bachelor, Master, Technikerin/Techniker oder Meisterin/Meister. Formale Bildungsaktivitäten Erwachsener können der Weiterbildung zugerechnet werden, wenn die Bildungsaktivitäten nach dem Eintritt in den Arbeitsmarkt erfolgen. Sie können auf Abschlüsse im Feld der Erstausbildung oder auf Abschlüsse anderer Bereiche zur Umschulung oder zusätzlichen Qualifizierung zielen. *Non-formale Bildungsaktivitäten* unterscheiden sich insofern von formalen Bildungsaktivitäten, als dass sie zwar in institutionalisiertem Kontext stattfinden und kursförmig organisiert sind, aber zu keinem im DQR geführten Abschluss führen. Hierunter fallen somit Sprachkurse, Gesundheitskurse, Schulungen zur Personalführung oder zum Selbstmanagement sowie auch Näh- und Computerkurse. *Informelle Lernaktivitäten* sind selbstgesteuerte, nicht-institutionalisierte Aktivitäten, um etwas dazuzulernen. Sie können das Lesen von Fachliteratur ebenso beinhalten wie das Anschauen von Lernvideos oder Dokumentationen, die Nutzung von Lernapplikationen wie den Besuch von Museen, Messen, Vorträgen und Gedenkstätten. Der Begriff *Weiterbildung* wird im Folgenden als Überbegriff für die drei Formen von Lern- und Bildungsaktivitäten Erwachsener verwendet. Weiterhin unterscheiden wir drei Segmente der Weiterbildung, die im Wesentlichen unabhängig von dem Institutionalisierungsgrad sind: betriebliche, individuell berufsbezogene und nichtberufsbezogene Weiterbildung. *Betriebliche Weiterbildung* findet entweder überwiegend innerhalb der Arbeitszeit (inklusive bezahlter Freistellung) statt oder wird zumindest anteilig von dem/der Arbeitgeber/in refinanziert. *Individuell berufsbezogene Weiterbildung* findet überwiegend in der Freizeit statt und wird selbstständig finanziert. *Nichtberufsbezogene* Weiterbildung erfolgt aus privaten Gründen, ist entsprechend privat finanziert und findet in der Freizeit statt. Diese Segmentierung entlang von Finanzierungs- und Verwertungskontexten sowie die Berücksichtigung weiterer Merkmale, bspw. der Erwerbstätigkeit, des Wohnorts oder des sozialen Umfelds, kann aufzeigen, dass sich Teilnahme und Erträge von Weiterbildung unter Gleichstellungsaspekten nicht

allein durch individuelle Bildungsentscheidungen und damit selbstselektiven Prozessen erklären lassen. Unterschiedliche Teilnahmeselektivitäten in Abhängigkeit der Finanzierung von Weiterbildung, regionale Disparitäten in der Teilnahme sowie der Einfluss von Merkmalen des Erwerbskontextes (bspw. Branche oder Betriebsgröße) verweisen auf die Bedeutung von Gelegenheitsstrukturen für Weiterbildungsteilnahmen und damit auf fremdselektive Prozesse (Kaufmann & Widany, 2013).

Die Unterscheidung verschiedener Formen der Weiterbildung verdeutlicht bereits, dass der Bildungsbereich durch eine große Vielfalt gekennzeichnet ist. Die Lernbedürfnisse und -bedarfe Erwachsener sind durch ihre spezifischen teils langjährigen Arbeits- und Lebenserfahrungen geprägt und historisch hat sich eine große institutionelle Vielfalt von Anbietern der Weiterbildung entwickelt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Zur Beantwortung der Fragestellung der Expertise, wie Weiterbildung und das Lernen Erwachsener in einer digitalisierten Gesellschaft zur Realisierung von Gleichstellung beitragen kann, muss der Komplexität und Vielfalt des Bildungsbereichs Rechnung getragen werden. Hierfür orientiert sich die Expertise an einem Mehrebenensystem der Weiterbildung (Schrader, 2019), das Zusammenhänge zwischen Weiterbildungsangebot und -nachfrage, zwischen der systemischen Ebene (Anbieter und Angebot), der Ebene der Teilnehmenden, der Prozessebene (Lehr-Lern-Geschehen) und der Wirkungsebene abbildet. Diese Modellannahmen sind kompatibel mit in der Berichterstattung gängigen Kontext-Input-Prozess-Output/Outcome-Schemata (Kuper, Kaufmann & Widany, 2016). Spezifische unmittelbare (Output) und längerfristige Ergebnisse (Outcome) von Bildungsprozessen werden als Ergebnis des Zusammenwirkens spezifischer gesellschaftlicher Rahmenbedingungen (Kontext), individueller und institutioneller Ausgangslagen (Input) sowie einer bestimmten Qualität von Bildungsaktivitäten (Prozess) gesehen. Die bildungspolitischen Handlungsmöglichkeiten und -potenziale hinsichtlich einer Stärkung der Gleichstellung in und durch Weiterbildung sind stark davon abhängig, auf welcher Ebene der Weiterbildung Ungleichheiten entstehen bzw. adressiert werden. Entsprechend orientiert sich die Gliederung der Berichtsteile der Expertise in Kapitel 4 und 5 inhaltlich an der Mehrebenenstruktur, soweit das die Möglichkeiten der Datengrundlage zulassen.

Diese Möglichkeiten und Grenzen der Datengrundlage für die Weiterbildungsberichterstattung allgemein und mit Blick auf digitalisierungs- sowie gleichstellungsbezogene bzw. intersektionale Fragestellungen werden nachfolgend in Kapitel 3 erörtert. Dabei werden Limitationen für die Schwerpunkte Digitalisierung und Gleichstellung aufgezeigt. Daran schließt der Hauptteil der Expertise (Kapitel 4 und 5) an, der einen zweiteiligen Berichtsteil enthält. Der erste Teil (Kapitel 4) berichtet Kennzahlen und Forschungsbefunde zu Weiterbildung und Gleichstellung. Der zweite Teil (Kapitel 5) führt diese Inhalte mit dem Fokus auf Aspekte der Digitalisierung fort. Es werden entlang der Unterkapitel Anbieter und Angebot, Teilnahme und Wirkung jeweils Kennzahlen und Befunde berichtet sowie ggf. Forschungs- und Datenlücken benannt. Beide Berichtsteile schließen jeweils mit

einem Zwischenfazit ab, welche erste Barrieren und Potentiale mit Blick auf den Beitrag von Weiterbildung für gesellschaftspolitische Gleichstellungsziele aufzeigen. Zwei abschließende Kapitel reflektieren die Befunde erstens aus bildungspolitischer Sicht und zweitens aus Forschungsperspektive. Das erste abschließende Kapitel diskutiert Handlungsempfehlungen für Gleichstellung durch Weiterbildung mit Blick auf Steuerungsbedarfe und -potentiale unter Berücksichtigung aktueller politischer Instrumente und Initiativen. Das zweite abschließende Kapitel öffnet Perspektiven für zukünftige Forschungs- und Monitoringvorhaben.

3. Methodische Herangehensweise

Das konzeptionelle Vorgehen ist datengestützt realisierbar innerhalb der Grenzen und Möglichkeiten der Weiterbildungsstatistik. Hierfür bieten amtliche Statistiken – anders als in anderen Bildungsbereichen – jedoch nur selten eine geeignete Datengrundlage. Auch andere Datenquellen lassen meist nur Aussagen über Teilaspekte des Weiterbildungssystems zu. Während die Datengrundlage der Weiterbildung lange Zeit als defizitär problematisiert wurde, legen jüngere evaluative Arbeiten den Fokus stärker auf die Nutzungspotentiale einer in der Zwischenzeit stellenweise weiter entwickelten Statistik im Rahmen der Bildungsberichterstattung (Kuper, Behringer, & Schrader, 2016). Der Fokus liegt auf der Integration verschiedener Datenquellen. Auch in dieser Expertise greifen wir auf dieses Prinzip und die darin etablierten Datenquellen zurück. In der Regel ermöglichen die Daten eine kontinuierliche Beobachtung in Form von Zeitreihen und genügen einem repräsentativen Anspruch. Im folgenden Kapitel stellen wir die in dieser Expertise selbst und durch zitierte Forschungsbefunde verwendete Datengrundlage kurz dar und ordnen diese qualitativ ein. Im anschließenden Kapitel wird die Datenqualität spezifisch mit Blick auf die Berichterstattungsziele Gleichstellung und Digitalisierung erläutert. Die datengestützte Berichterstattung wird unterstützt durch Bezüge auf Forschungsbefunde, die die Kennzahlen kontextualisieren und vertiefen bzw. helfen können, Lücken in der Datengrundlage zu schließen. Die Forschungsbefunde und Kennzahlen, die wir aus bestehender Berichterstattung entnehmen, sind mit entsprechenden Literaturverweisen gekennzeichnet. Wenn keine Literaturverweise angeführt werden, beruhen die Kennzahlen auf eigenen Berechnungen.

3.1 Datengrundlage der Weiterbildungsberichterstattung

Die Integration verschiedener Datenquellen der Weiterbildung orientiert sich an den oben erwähnten konzeptionellen Bezügen der Bildungsberichterstattung, insbesondere dem Mehrebenenmodell des Weiterbildungssystems. Sie leistet eine kohärente Beschreibung des Weiterbildungsbereiches durch den Bezug auf verschiedene Daten aus Anbieter-, Unternehmens-, Personen- und Personalbefragungen (Vier-Säulen-Modell der Weiterbildungsstatistik) (Kuper, Widany & Kaufmann, 2016). Entlang dieser vier Säulen führen wir die Datenquellen, die wir in der Expertise nutzen oder die in der von uns

zitierten Forschung genutzt wurden, kurz ein. Einen ausführlichen Überblick leisten vergleichende Beschreibungen von Behringer und anderen (Behringer et al., 2016).

Anbieterbefragungen und -statistiken erheben jährlich Struktur- und Leistungsdaten von Weiterbildungsanbietern. Die einzige hier über alle Anbietertypen hinweg repräsentative Erhebung ist der *wbmonitor*. Seit 2001 werden Anbieter der Weiterbildung jährlich befragt (periodischer Querschnitt). Zusätzlich zu einem kontinuierlich eingesetzten Fragebogen gibt es Schwerpunktthemenbefragungen. Bei der *Volkshochschul-Statistik* (VHS-Statistik) handelt es sich um eine seit 1983 bestehende jährliche Quasivollerhebung aller VHS zu Struktur- und Leistungsdaten. Die *Weiterbildungsstatistik im Verbund* erfasst ähnliche Daten von circa einem Fünftel der gemeinschaftlichen Anbieter der Weiterbildung. Der Verbund besteht aus Einrichtungen dreier Verbände (Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK-AL), Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE), Katholische Erwachsenenbildung Deutschland – Arbeitsgemeinschaft e. V. (KEB)). In der *Statistik zur Förderung der beruflichen Weiterbildung* (FbW) der Bundesagentur für Arbeit (BA) werden Teilnahmen an der nach den Sozialgesetzbüchern II und III geförderten Weiterbildung bei entsprechend akkreditierten Weiterbildungsanbietern inklusive Eingliederungsquoten in den Arbeitsmarkt geführt. Im Rahmen der *IHK- und DIHK-Fortbildungsstatistik* werden jährlich die Zahlen zu abgeschlossenen IHK-Fortbildungsprüfungen und -Maßnahmen nach Berufsgruppen veröffentlicht.

Unternehmensbefragungen erheben betriebliche Weiterbildungsaktivitäten, die im Zusammenhang mit Merkmalen der Unternehmen dargestellt werden können. Das *IAB-Betriebspanel* befragt jährlich Arbeitgeber zu ihren Weiterbildungsaktivitäten sowie Merkmalen der Belegschaft und des Betriebes. In der *IKT-Unternehmensbefragung* wird seit 2002 jährlich der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien und Fortbildungsaktivitäten in diesem Bereich in rund 20.000 Unternehmen erfasst.

Personenbefragungen erheben Informationen zur Teilnahme an (einzelnen) Bildungsaktivitäten. Merkmale der Weiterbildungsteilnahme können im Zusammenhang mit Merkmalen der Befragungsperson dargestellt werden. Die Erhebungen unterscheiden sich zum einem darin, wie umfangreich ihr Frageprogramm zu Bildungs- und Lernaktivitäten ist, und zum anderen in ihrem Studiendesign. Der *Adult Education Survey* (AES) erhebt als einzige Einthemenbefragung im zwei- bis dreijährigem Abstand Informationen zur Weiterbildungsteilnahme Erwachsener im Querschnitt. Das *Nationale Bildungspanel* (NEPS) verfolgt die Bildungsaktivitäten Erwachsener im Längsschnitt. Es misst darüber hinaus auch die Testleistung von Erwachsenen in verschiedenen Kompetenzbereichen. Das *Sozioökonomische Panel* (SOEP) ist das längste Panel auf Ebene der Personen. Es enthält Fragen zur beruflichen Weiterbildungsteilnahme in periodischen Schwerpunktbefragungen. Die Haushalts- und Personenbefragung der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder zur *Nutzung von Informations- und*

Kommunikationstechnologien (IKT-Erhebung) fragt nach der Nutzung von IKT zum Lernen im beruflichen und privaten Kontext. Im Bereich der Digitalisierung gibt es auch einige Erhebungen aus der Privatwirtschaft oder durch Vereine und Initiativen organisiert. Eine der einflussreichsten Erhebungen wird im Rahmen der *Initiative D21* durchgeführt.

Es gibt keine kontinuierliche *Personalerhebung* im Bereich der Weiterbildung. Der *wbpersonalmonitor* befragte 2014 Personal in der Weiterbildung zu Qualifikationen, Beschäftigungssituation und Arbeitsbedingungen. In der *Beschäftigungsstatistik* der Bundesagentur für Arbeit können weiterbildungsrelevante Berufsgruppen anhand verschiedener Merkmale beschrieben werden. Die Identifikation und Beschreibung von Personal in der Weiterbildung ist auch auf Basis des *Mikrozensus* möglich. Diese Personenbefragung zeichnet sich durch ein vergleichsweise großes Sample befragter Haushalte aus. Sie enthält auch ein (in dieser Expertise jedoch nicht verwendetes) verpflichtendes Frageprogramm zur Weiterbildungsbeteiligung.

Einschränkungen bei der integrierten Berichterstattung auf Basis dieser Erhebungen ergeben sich durch den fehlenden Bezug auf übergeordnete Systematiken sowie Definitionen, die eine höhere Anschlussfähigkeit der Datengrundlagen untereinander gewährleisten würden. Die CLA kann bspw. nicht mit allen Erhebungen einheitlich oder adäquat abgebildet werden. Zudem gibt es aufgrund unterschiedlicher Operationalisierungen und Grundgesamtheiten teilweise widersprüchliche Befunde. So werden etwa Teilnahmequoten zur beruflichen Weiterbildung ermittelt, die bis zu 30 Prozentpunkte auseinanderliegen, je nachdem welche Erhebung herangezogen wird (Widany et al., 2019). Weiter gibt es Teilbereiche der Weiterbildung, für die ein vergleichsweise hoher Entwicklungsbedarf der Datengrundlage gesehen wird. Dies gilt insbesondere für Daten zum Personal, zum Angebot und zur Beratung in der Weiterbildung, aber auch für spezifische Segmente, wie beispielsweise die wissenschaftliche Weiterbildung oder informelle, stärker selbstorganisierte Bildungsaktivitäten. Entlang des oben beschriebenen Kontext-Input-Prozess-Output/Outcome-Modells als Grundlage für die Bildungsberichterstattung kann die aktuelle Datengrundlage Prozess- und Output-Indikatoren der Weiterbildung (etwa Qualität der Teilnahme oder arbeitsmarktbezogene Erträge) nur eingeschränkt mit geeigneten Kennzahlen bedienen (Kuper, Kaufmann & Widany, 2016; Kuper, Widany & Kaufmann, 2016).

3.2 Datengrundlage der Weiterbildung im Kontext von Gleichstellungs- und Digitalisierungsfragen

Gleichstellungsbezogene Darstellungen entlang der Kategorien Mann/Frau sind in der Regel möglich, da das Geschlecht in Personenbefragungen, aber auch in Unternehmens- und Anbieterbefragungen/-statistiken mit Blick auf Verteilungen in der Belegschaft oder bei den Teilnehmenden standardmäßig erhoben wird. Weitere Strukturkategorien, die ungleiche Verhältnisse zwischen

Personengruppen und deren Weiterbildungschancen und -erträgen beschreiben können, sind nicht oder nur eingeschränkt und, falls vorhanden, in der Regel mit verschiedenen Operationalisierungen verfügbar, bspw. Angaben zur Migrationsgeschichte, zum Einkommen oder zum Alter. Die Möglichkeit, eine intersektionale Perspektive einzunehmen und damit multiple Ungleichheitsverhältnisse mit Bezug auf Gleichstellung darzustellen, ist demnach abhängig von den erhobenen Merkmalen. Weitere Einschränkungen ergeben sich, wenn die Kombination mehrerer Merkmale zu geringen Zellbesetzungen/Fallzahlen führt und die Befunde damit zu anfällig gegenüber Zufallsfehlern werden. Die Daten aus Unternehmens- und Anbieterbefragungen lassen die kombinierte Auswertung von Merkmalen der einzelnen Beschäftigten oder Teilnehmenden in der Regel nicht zu.

Die *Digitalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft* kennzeichnet sich durch eine rasche und dynamische Entwicklung. Dies spiegeln auch die Entwicklungen in der Weiterbildung. Das Frageprogramm der Erhebungen hingegen ist auf Kontinuität und die Erfassung von über die Zeit vergleichbaren Merkmalen angelegt. Kurzfristige Anpassungen sind zudem oft nicht möglich, da die Erhebungen teilweise auf gesetzlichen Grundlagen basieren oder aufwändige Abstimmungsprozesse verschiedener beteiligter Akteurinnen und Akteure erfordern. Daher bieten nicht alle Datengrundlagen die Möglichkeit, digitalisierungsbezogene Aspekte im Zusammenhang mit Weiterbildung abzubilden. Sofern Digitalisierung adressiert werden kann, liegen dazu in der Regel erhebungsspezifische Items vor, die sich teilweise auf die Inhalte und teilweise auf die Formate der Weiterbildung beziehen. Die Vergleichbarkeit zwischen den verschiedenen Datengrundlagen ist hier besonders gering. Surveys, die schwerpunktmäßig Fragen im Bereich der Digitalisierung enthalten, erheben das Lernen Erwachsener nur nebenbei. Die Tiefe der Analysemöglichkeiten ist hier entsprechend beschränkt.

4. Gleichstellung und Weiterbildung

4.1. Anbieter der Weiterbildung

Weiterbildung ist im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen nur gering staatlich reguliert. Sie agiert stärker entlang der Prinzipien der Marktwirtschaft, in der sich Angebot und Nachfrage gegenseitig beeinflussen (Boeren et al., 2010). Entsprechend hat sich eine große Vielfalt an Institutionen und Organisationen entwickelt, die unterschiedliche Angebote der Weiterbildung je nach individuellen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen/betrieblichen Lernbedürfnissen vorhalten. Damit nehmen die Anbieter auch unterschiedliche Rollen in Bezug auf Gleichstellung in und durch Weiterbildung ein. In dieser Expertise fokussieren wir drei zentrale Bereiche: 1. Marktanteile und Belegungsprofile, 2. Angebote und 3. Personal. (1) Je nach Ausrichtung (z. B. berufliche Fort- und Weiterbildung oder Gesundheitskurse) und Ausgestaltung des Angebots (z. B. hinsichtlich Finanzierungsmöglichkeiten, flexibler Kurszeiten oder Einsatz digitaler Medien) nehmen Anbieter der Weiterbildung unterschiedliche

Bedeutung im Weiterbildungsmarkt insgesamt, aber auch in unterschiedlichem Maße im Weiterbildungsmarkt von Frauen und Männern ein. Anhand der Erfassung von Weiterbildungsaktivitäten in Bevölkerungsumfragen und anhand der Daten einzelner Anbieter stellen wir die Marktanteile und Belegungsprofile nach Anbieter der Weiterbildung dar. (2) Weiterbildung selbst ist zentraler Bestandteil von Gleichstellungsbemühungen. In diesem Zusammenhang werden einerseits spezifische Angebote für benachteiligte und marginalisierte Gruppen, wie etwa Migrantinnen und Migranten, Bildungsferne oder auch Frauen gemacht. Andererseits wird Gleichstellung selbst häufig zum Lehr-Lern-Gegenstand in der Weiterbildung, insbesondere zur Fortbildung von Beschäftigten mit Personalverantwortung oder Aktiven in Vereinen, Gewerkschaften oder politischen Parteien. Wir stellen entsprechende Kennziffern zu Weiterbildungsangeboten dar. (3) Letztlich ist Weiterbildung auch innerhalb von Einrichtungen organisiert, die in ihren Beschäftigungsstrukturen Aspekte der Gleichstellung berücksichtigen müssen. Anhand von ausgewählten Einrichtungen und der Beschäftigtenstatistiken der Bundesagentur für Arbeit skizzieren wir, inwieweit Gleichstellung in der Personalstruktur der Weiterbildung realisiert ist.

Um die Anbieter der Weiterbildung möglichst übersichtlich abbilden zu können, unterscheiden wir vier Anbietertypen: staatliche, gemeinschaftliche, kommerzielle und betriebliche Anbieter (Schrader, 2010). Diese Anbietertypen werden auf der Grundlage von Differenzen auf zwei Dimensionen gebildet: ihrer Ressourcenbeschaffung (Vertrag oder Auftrag) und ihrer Legitimation (öffentliches und privates Interesse). Staatliche und betriebliche Anbieter erhalten ihre Ressourcen durch Bildungsaufträge. Die Volkshochschulen (staatliche Anbieter) werden z. B. zu einem erheblichen Anteil aus öffentlichen Geldern finanziert. Betriebe stellen oft ihren Abteilungen der Personalentwicklung Gelder zur Verfügung, um Weiterbildung zu organisieren. Gemeinschaftliche und kommerzielle Anbieter schließen Verträge. Letztere schließen diese mit Geschäftspartnerinnen und -partnern, erstere häufig in Form von Mitgliederverträgen. Anbieter erhalten ihre Legitimation durch die Ausrichtung ihres Angebots an öffentlichen (bei staatlichen und gemeinschaftlichen Anbietern) oder privaten Interessen (bei kommerziellen und betrieblichen Anbietern).

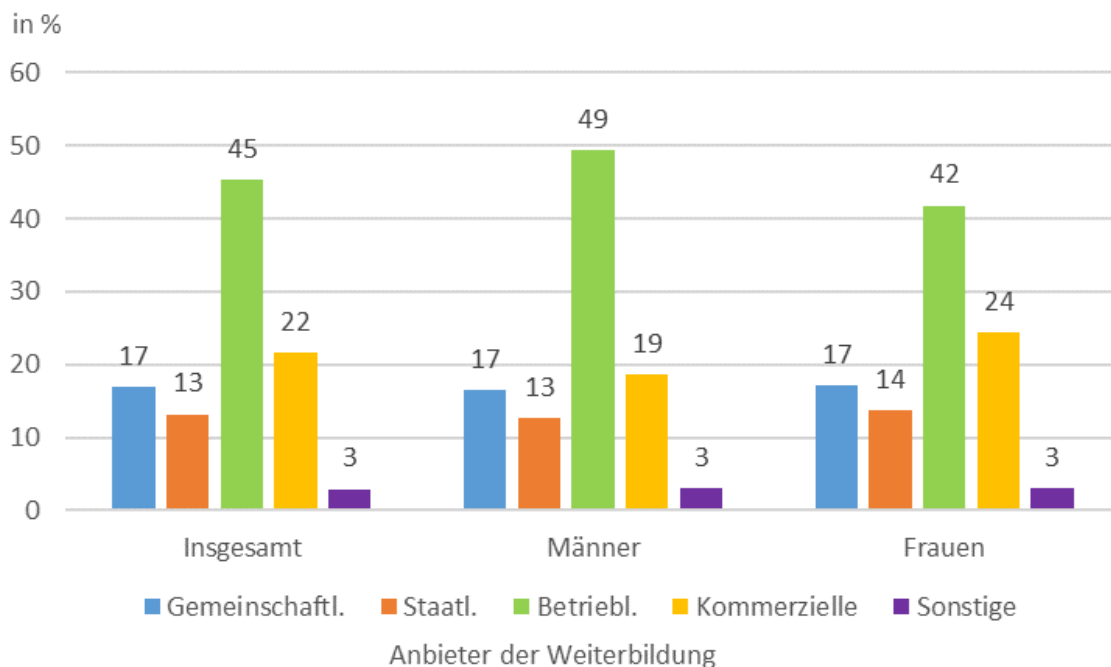
4.1.1. Marktanteile und Belegungsprofile

Die Marktanteile der Anbieter sind unterschiedlich groß. Gemessen an dem realisierten Angebot nach Anzahl durchgeführter non-formaler Bildungsaktivitäten entfiel 2018 mit 45 % der größte Anteil auf betriebliche Anbieter. Die Marktanteile der anderen Einrichtungstypen liegen deutlich darunter (kommerzielle Anbieter 22 %, staatliche Anbieter 13 %, gemeinschaftliche Anbieter 17 %). Weiterbildungsaktivitäten in Betrieben dauern oft jedoch nur wenige Stunden an. Betrachtet man folglich das realisierte Stundenvolumen, verringert sich der Marktanteil betrieblicher Anbieter. Hier dominieren

kommerzielle Anbieter mit 32,8 %. Betriebliche Anbieter führen wie staatliche Anbieter 22 % aller Weiterbildungsstunden durch (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020).

Auf Basis der gleichen Daten (Adult Education Survey 2018) kann auch unterschieden werden, inwieweit sich die Marktanteile zwischen den Geschlechtern unterscheiden (Abbildung 1). Bei den Teilnahmen von Frauen nehmen betriebliche Anbieter einen signifikant geringeren Stellenwert ein als bei den Teilnahmen von Männern (gemessen in Aktivitäten). Das Gegenteil zeigt sich für kommerzielle Anbieter, bei denen die Weiterbildung stärker durch individuelle Teilnahmegebühren finanziert wird. Dieses Bild deckt sich mit den Ergebnissen von Käßpflinger und Kubsch (2017), wonach Frauen seltener an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen als Männer und ihre Weiterbildungsteilnahme häufiger selbst finanzieren.

Abbildung 1. Marktanteile der Anbieter der Weiterbildung gemessen in Aktivitäten nach Geschlecht



Quelle: Adult Education Survey (BMBF 2018), doi:10.4232/1.13461, eigene Berechnungen, n = 3.994.

Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich nicht nur in den Marktanteilen von Anbietern, die aus Personenbefragungen abgeleitet wurden. Sie bilden sich auch in Verteilungen einzelner Anbieterstatistiken ab. Teilweise zeigen sich starke Unterschiede in den Belegungszahlen der Einrichtungen bezüglich der Anzahl männlicher und weiblicher Teilnehmender:

Staatliche Anbieter. Volkshochschulen sind öffentlich geförderte Einrichtungen der Weiterbildung, deren kommunale Bildungsangebote eine lange Tradition haben und gut dokumentiert sind. Die deutsche Volkshochschulstatistik erfasst seit 1983 Daten etwa zum Kursangebot, Standort und zur Personalstruktur der Einrichtungen. 2018, wie in den Jahren zuvor, liegt der Anteil der Kursbelegungen

durch Frauen deutlich über dem durch Männer (73 % vs. 27 %) (Reichart et al., 2019). Noch stärker sind die Unterschiede in den Programmbereichen „Gesundheit“ (85 % Frauen) und „Kultur – Gestalten“ (80 % Frauen). Während der Geschlechterunterschied etwas weniger stark ausgeprägt ist, wird dennoch auch der Programmbereich „Qualifikationen für das Arbeitsleben – IT – Organisation/ Management“ öfter von Frauen belegt (65 %). In den Programmbereichen „Schulabschlüsse – Studienzugang und -begleitung“ (47 % Frauen) sowie „Grundbildung“ (51 % Frauen) bestehen hingegen kaum Geschlechterunterschiede in den Belegungshäufigkeiten. Weniger drastische Unterschiede zeigen sich auch, wenn nicht innerhalb der Programmbereiche differenziert wird, sondern, wenn die Anteile der Belegungen in einzelnen Programmbereichen im Verhältnis zu allen Belegungen je nach Geschlecht getrennt betrachtet werden. Frauen wie Männer nehmen in Volkshochschulen mit Abstand am häufigsten an Kursen des Programmbereichs *Gesundheit* (59 % bei Frauen, 56 % bei Männern) teil. Bei Männern ist der nächsthäufigste Bereich *Sprachen* (15 %), der auch Integrationskurse enthält. Bei Frauen ist es der Programmbereich *Kultur – Gestalten* (17,5 %).

Gemeinschaftliche Anbieter. In der Weiterbildungsstatistik im Verbund (Horn et al., 2019) werden jährlich institutionelle Daten von den Einrichtungen des Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL), der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und der katholischen Erwachsenenbildung Deutschland – Arbeitsgemeinschaft e. V. (KEB) erfasst. Für das Berichtsjahr 2018 gaben fast alle Einrichtungen der BAK AL und 58 % der Einrichtungen der DEAE für Veranstaltungen mit mehr als drei Veranstaltungsstunden auch die Geschlechterverteilung unter den Teilnehmenden an. Die Angebote der DEAE werden zu zwei Dritteln von Frauen wahrgenommen. Die Angebote der BAK AL werden hingegen nur zu 47 % von Frauen und entsprechend 53 % von Männern wahrgenommen.

Betriebliche Anbieter. Im Rahmen des IAB-Betriebspanels werden jährlich rund 16.000 Betriebe hinsichtlich beschäftigungspolitischer Fragen interviewt. Darunter fallen auch Fragen, inwieweit Weiterbildung der Beschäftigten gefördert wird. Im Nationalen Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020) werden solche Betriebe als weiterbildungsaktiv eingestuft, die für Weiterbildung von der Arbeit freistellen oder die Kosten von Weiterbildung ganz oder zum Teil übernehmen. Mit dieser Definition handelt es sich nicht in jedem Fall um betriebliche Anbieter im engeren Sinne, da hier auch die Weiterbildung von externen Anbietern durchgeführt werden kann. Das ist auch unter den meisten weiterbildungsaktiven Betrieben der Fall. Von insgesamt 54 % weiterbildungsaktiven Betriebe in 2018 unterstützen 86 % die Teilnahmen ihrer Beschäftigten an externen Kursen. Nur 53 % hielten ein internes Kursangebot vor. Betriebliche Weiterbildung findet auch außerhalb des traditionellen Kursformats statt. 56 % der weiterbildungsaktiven Betriebe unterstützen Weiterbildung am Arbeitsplatz selbst. 51 % ermöglichten die Teilnahme an Vorträgen.

Die Freistellung für selbstgesteuertes Lernen in Betrieben gewinnt 2018 gegenüber den Vorjahren an Bedeutung. Das betriebliche Weiterbildungsangebot variiert in Abhängigkeit von Unternehmensmerkmalen. Weiterbildungsaktiv sind vor allem große Betriebe (ab 50 Beschäftigte) und solche mit geringen Anteilen Beschäftigter, die einfache Tätigkeiten durchführen. Auch zwischen den Branchen bestehen deutliche Unterschiede, die teils auf tarifvertragliche oder gesetzliche Weiterbildungsregelungen rückführbar sind. Während in der öffentlichen Verwaltung, im Gesundheits- und Sozialwesen sowie in Einrichtungen der Erziehung und des Unterrichts (z. B. Kindergärten, Schulen, Hochschulen) Weiterbildungsaktivität zunehmend zur Selbstverständlichkeit wird (81 bis 87 %), ist sie in Beherbergung und Gastronomie eher die Ausnahme (20 %) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Unter Berücksichtigung des Frauenanteils der Beschäftigten innerhalb der weiterbildungsaktiven Branchen ist es nicht überraschend, dass insgesamt Betriebe, die einen hohen Anteil weiblicher Beschäftigter haben, auch häufiger weiterbildungsaktiv sind. Während 2018 48 % der Betriebe mit bis zu 50 % weiblichen Beschäftigten weiterbildungsaktiv sind, sind es 61 % der Betriebe mit 51 bis 75 % weiblichen Beschäftigten und 66 % der Betriebe mit über 75 % weiblichen Beschäftigten. Ein Anteil von mehr als 50 % weiblichen Beschäftigten steht allerdings auch unter Kontrolle der Branche und Betriebsgröße in leicht positivem Zusammenhang mit der Weiterbildungsaktivität von Betrieben. Die Effektstärke ist hier allerdings eher zu vernachlässigen im Vergleich zu dem Einfluss der Betriebsgröße und Branche. Der Anteil durch Weiterbildung betrieblich geförderter weiblicher Beschäftigter lag bei 51,5 %.

Kommerzielle Anbieter. Detaillierte Daten zu kommerziellen Anbietern stehen nicht zur Verfügung.

4.1.2. Angebote

Das Weiterbildungsangebot betrachten wir mit Blick auf gleichstellungsrelevante Fragen aus zwei Perspektiven: Inhalte und Didaktik. Die fachlichen Inhalte der Weiterbildung können direkt mit Gleichstellungszielen verbunden sein. Beispiele hierfür sind Bildungs- und Lernaktivitäten zu Antidiskriminierung, Gender Mainstreaming oder Antirassismus. Unabhängig von den Inhalten können Elemente der makro-didaktischen Gestaltung zur Erreichung von Gleichstellungszielen beitragen. In der Bedarfsermittlung und Konzeptentwicklung, über Öffentlichkeitsarbeit, Dozentinnen- und Dozentengewinnung, bis hin zu organisatorischen Bedingungen der Durchführung können gleichstellungsbezogene Kriterien berücksichtigt werden (Kaschuba & Derichs-Kunstmann, 2009). Keine dieser beiden Perspektiven ist umfassend datengestützt beobachtbar. Dieses Kapitel greift deswegen im Rahmen der Möglichkeiten exkursartig Beispiele und Teilbeobachtungen auf.

Einschränkungen in der Darstellung ergeben sich hier insbesondere für das teilnahmestärkste Segment der Weiterbildung; die betriebliche Weiterbildung, da das auf die Unternehmensziele ausgerichtete Weiterbildungsprogramm in der Regel nur intern veröffentlicht wird. In den Individualbefragungen zur

Weiterbildungsteilnahme wird zwar auch für betriebliche Weiterbildung erhoben, in welchen Themenbereichen die Weiterbildung stattgefunden hat, die dafür angewandten groben Kategorien wie etwa „Gesundheit“ oder „Sprachen“ eignen sich jedoch nicht, um Gleichstellungsbezüge zu identifizieren. Aussagen über Formen, Ausrichtung und Umfang des betrieblichen Weiterbildungsangebotes mit Blick auf Gleichstellungsaspekte sind daher nicht möglich. Die Literatur aus praxisnahen Fachzeitschriften wie bspw. *managerseminare* oder *PERSONALquarterly* zeigt, dass unter Stichworten wie „Diversity“, „Inklusion“ und „Gender“ zahlreiche gleichstellungsbezogene Fragen der Organisationsentwicklung und Personalarbeit diskutiert werden. Inwiefern diese durch flankierende Weiterbildungsmaßnahmen unterstützt werden, kann empirisch nicht nachvollzogen werden. Die Bandbreite ist hier sicherlich groß und kann von einem Foliensatz zu dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz im Rahmen jährlicher Mitarbeiterinnen- und Mitarbeiterunterweisungen bis hin zu umfassenden organisationspädagogischen Konzepten reichen. Letztere scheinen für Ziele der Gleichstellung besonders zielführend (Schemme, 2001), da sie über individuelle Lernprozesse hinaus auf organisationale Veränderungsprozesse setzen und damit die Rahmenbedingungen für Gleichstellung strukturell adressieren. Das Projekt *FUTURE IS FEMALE* (Römer, 2013) etwa, zielte auf die Erhöhung des Frauenanteils in Führungspositionen im MINT-Bereich in kleinen und mittelständigen Unternehmen. Neben der Vermittlung von Wissen zur Umsetzung von gleichstellungspolitischen Zielen, adressierte der partizipativ angelegte didaktische Ansatz eine nachhaltige Veränderung der Organisationskultur durch kollektive Lernprozesse.

In der kommerziellen Weiterbildung orientieren sich Angebote vor allem an aktuell nachgefragten Themen und Inhalten. Bei gemeinschaftlichen und staatlichen Weiterbildungsanbietern ist die Programm- und Angebotsentwicklung neben der Nachfrageorientierung auch von den Werten und Bildungsaufträgen der jeweiligen Träger geprägt. Im Interesse der Kundinnen- und Kundengewinnung veröffentlichen sie ihr Angebot in Print- oder Onlinemedien. Hierbei spielen auch Weiterbildungsdatenbanken eine wichtige Rolle. 2019 gaben 61 % der im Rahmen des *wbmonitors* befragten Einrichtungen an, ihr Angebot in solchen Datenbanken zu veröffentlichen (Christ et al., 2020). 83 unterschiedliche Weiterbildungsdatenbanken (regional/überregional, privat/öffentlich gefördert, allgemeine/spezifische Themen) sind in der Metasuchmaschine *InfoWebWeiterbildung* (www.iwwb.de) integriert. Hierdurch wird die Suche in über 2.622.718 Kursangeboten ermöglicht (Stand 14.06.2020). Unvollständiger Abdeckungsgrad, mehrfache Datensätze und unterschiedliche Systematiken der einzelnen Datenbanken sowie weitere methodische Einschränkungen lassen jedoch keine repräsentativen Aussagen über das Weiterbildungsangebot zu. Unter diesem Vorbehalt soll Tabelle 1 nur einen Eindruck vermitteln, inwiefern und zu welchem Ausmaß gleichstellungsbezogene Themen im aktuellen Weiterbildungsangebot explizit adressiert werden. Dieser Eindruck zumindest

bestätigt die These, dass gender- oder gleichstellungsbezogene Themen in der Weiterbildung nur am Rande auftauchen (Budde, 2008).

Tabelle 1. Summe der Treffer zu (gleichstellungsbezogenen) Suchanfragen in der Weiterbildungsmetadatenbank iwwb

Suchbegriff	Anzahl der Treffer	in %
<i>Gleichstellungsbezogene Suchbegriffe</i>		
LGBTQ	3	0,00%
Interkulturalität	55	0,00%
Rassismus	60	0,00%
Diversität	316	0,01%
Gleichstellung	635	0,02%
Gender	743	0,03%
Diskriminierung	1.185	0,05%
Diversity	1.908	0,07%
Männer	2.123	0,08%
Frauen	5.889	0,22%
<i>Referenzierende Suchbegriffe</i>		
Selbstmanagement	11.831	0,45%
Englisch	29.503	1,12%
Office	130.989	4,99%
Software	256.854	9,79%
N	2.622.718	100%

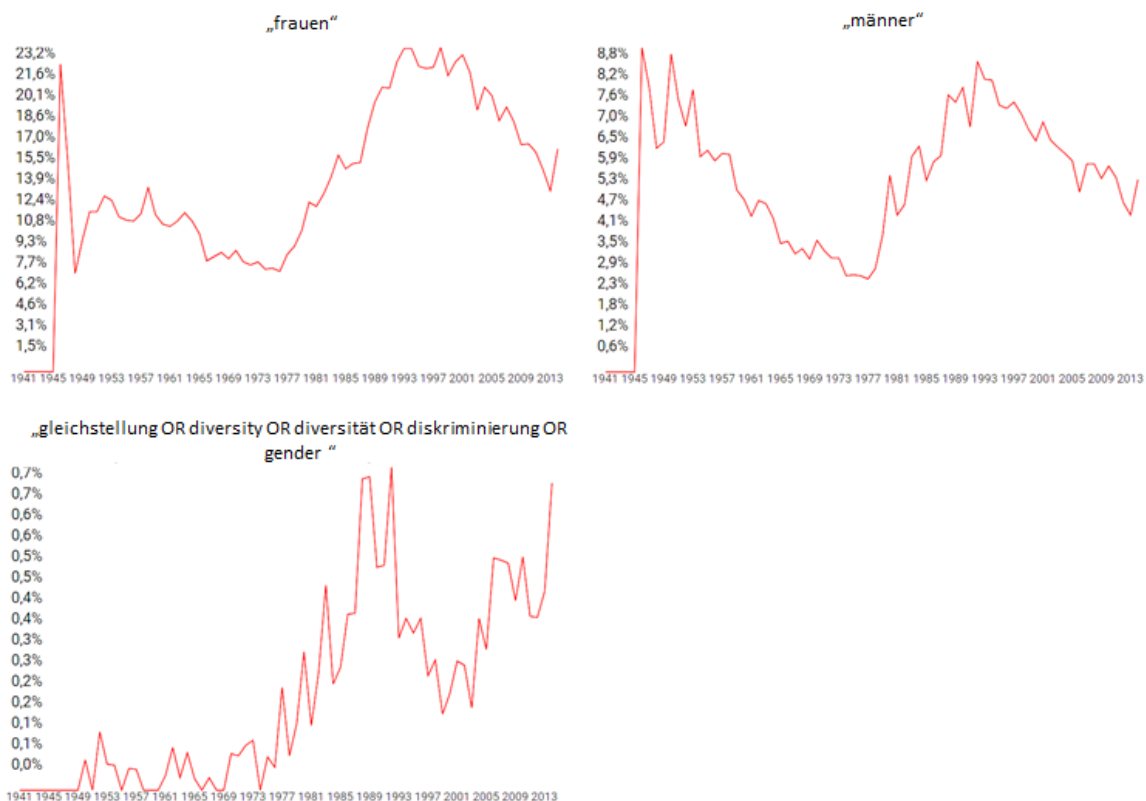
Quelle: <https://www.iwwb.de/weiterbildung.html?seite=1>, Suchanfrage mit Stichworten in Spalte 1 ohne weitere Sucheinschränkungen, Datum der Suche: 14.06.2020.

Die Metasuchmaschine (iwwb) liefert unter dem Stichwort „Frauen“ mit Abstand die meisten Suchergebnisse unter den gleichstellungsbezogenen Schlagworten. Zur Einordnung werden in den unteren Zeilen die Ergebnisse für nicht-gleichstellungsbezogene Stichworte zu Themen aus dem Bereich soft skills, Sprachen und Beruf/IT aufgeführt, die eine hohe Präsenz auf dem Weiterbildungsmarkt haben. Hinter „Office“ stehen in der Regel Kurse zur Nutzung von Microsoft Office®. „Software“ führt die Liste der 100 im Mai 2020 auf der Plattform am häufigsten verwendeten Suchworte an. Begriffe, die sich direkt mit Gleichstellung in Verbindung bringen lassen, sind unter diesen Top 100 Suchworten nicht gelistet (<https://www.iwwb.de/weiterbildung.html?seite=40>).

In der Statistik der Volkshochschulen wird seit dem Berichtsjahr 2018 ein neu zugeschnittenes Fachgebiet „Diversity – Gender – Interkulturalität“ ausgewiesen, auf das im Jahr 2018 rund zwei Prozent der Kurse, Unterrichtsstunden und Belegungen entfielen (Reichart et al., 2019). Die Statistik erfasst auch, ob sich Kurse an spezifische Adressatengruppen richten. Ca. 24 % aller VHS-Kurse haben eine solche Ausrichtung. Über ein Drittel der Kurse richtet sich an Menschen mit Migrationshintergrund, wobei diese vor allem im Bereich Deutsch als Fremdsprache verortet sind. 11 % der Kurse richten sich

an ältere Menschen, 8 % an Frauen. 59 % der Kurse für Frauen werden im Bereich Gesundheit angeboten; Kultur – Gestalten (17,5 %) und Politik – Gesellschaft – Umwelt (13,1 %) sind weitere Schwerpunkte. 5,6 % der Kurse für Frauen finden im Bereich Qualifikationen für das Arbeitsleben – IT – Organisation/Management und damit in der berufsbezogenen Weiterbildung statt. Ob und inwiefern diese statistischen Kategorien geeignet sind, das gleichstellungsrelevante Angebot von Volkshochschulen adäquat abzubilden, bleibt offen.

Abbildung 2. Relative Häufigkeit von Begriffen im online Volkshochschul-Programmarchiv pro Jahr



Quelle: https://www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/programmplanarchive/vhs_wortstatistik.aspx

Das digitale VHS-Programmarchiv ermöglicht es für ein Sample von 50 Volkshochschulen unterschiedlicher Größe und verschiedener urbaner bis ländlicher Einzugsgebiete Trends im Kursangebot jenseits erhobener statistischer Merkmale zu beobachten (Heuer et al., 2008). Ein Onlinetool ermöglicht es für den Zeitraum von 1945 bis 2013 den Gesamttext der Programme auf Worthäufigkeiten zu durchsuchen ([Link zum online Archiv](#)). Abbildung 2 zeigt, wie viele Seiten (anteilig zur insgesamt archivierten Seitenzahl) die gesuchten Begriffe enthalten. Wie schon bei den Kursangeboten für spezifische Adressatengruppen liegen die Ergebnisse für „Frauen“ über denen für „Männer“; im Durchschnitt taucht der Begriff „Frauen“ drei Mal häufiger auf. Der Begriff „Gleichstellung“ und weitere aktuelle Begriffe in diesem Zusammenhang werden zu einem deutlich geringeren Anteil (0,3%) in den Programmtexten erwähnt. Die Begriffe „Frauen“ und „Männer“ werden ab den 1970er Jahren verstärkt genutzt, ab den 2000er Jahren zeigt sich eine rückläufige Tendenz. Die Wortgruppe rund um

den Begriff „Gleichstellung“ hingegen zeigt in den späten 1970er Jahren eine ansteigende Häufigkeit, die in den 1990er Jahren sinkt und ab den 2000er Jahren wieder ansteigt, ungefähr auf das Niveau des höchsten Peaks um 1990. Die Tendenzen, die hier anhand des Ausschnitts aus dem VHS-Programmarchiv dargestellt wurden, lassen keine repräsentativen Rückschlüsse auf das heterogene Feld der gesamten Weiterbildung zu. Sie veranschaulichen jedoch zu einem gewissen Maße, dass gleichstellungsbezogene Inhalte innerhalb der Weiterbildung Konjunkturen und Veränderungen erfahren können. Unter der Prämisse, dass das Weiterbildungsangebot eine seismographische oder pulsnehmende Funktion für gesellschaftliche Entwicklungen haben kann (Ellerbrok, 2001), bieten inhaltsanalytische Zugänge ein hohes Potential für Fragen der Gleichstellung im Rahmen gesellschaftlicher Veränderungsprozesse.

Neben den gleichstellungsbezogenen Inhalten wurde zu Beginn dieses Kapitels die Frage nach der makro-didaktischen Gestaltung von Weiterbildungsangeboten unter der Berücksichtigung von Gleichstellungsaspekten gestellt. Dieser wird prinzipiell hohe Bedeutung für die Erreichung von Gleichstellungszielen zugesprochen und es gibt praxisbezogene Konzepte, die Einrichtungen und das planende Personal unter Gesichtspunkten des Gender-Mainstreaming oder der institutionellen Öffnung in der Migrationsgesellschaft (Fischer et al., 2008; Glaß & Mörth, 2020; Heinemann et al., 2018; Kaschuba & Derichs-Kunstmann, 2009; Wisinger, 2008) auf verschiedene Faktoren hinweisen. Sie beruhen in der Regel auf der evaluativen Begleitung von Projekten und der praktischen Arbeit im Handlungsfeld. Allerdings gibt es keine Datengrundlage, die nachvollziehen lässt, wie sich diese Faktoren in der Realität gestalten. Es bleibt also offen, inwiefern gleichstellungsbezogenen Aspekte bei Bedarfsanalysen, Programmplanung und Konzeptentwicklung, bei der Rekrutierung von Dozentinnen und Dozenten und beim Personalmanagement, bei der Öffentlichkeitsarbeit und Marketing, den organisatorischen räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen und der Evaluation und Weiterentwicklung des Angebots berücksichtigt werden.

Zuletzt soll noch ein Anbietersegment erwähnt werden, das seinen Auftrag explizit in der Förderung von gleichstellungspolitischen Zielen sieht und seine Bildungsarbeit und Zielgruppenorientierung schwerpunktmäßig darauf ausrichtet. Tabelle 2 hat keineswegs einen Anspruch auf Vollständigkeit und soll primär veranschaulichen, wie heterogen auch in diesem spezialisierten Segment das Spektrum der Einrichtungen ist.

Alle Einrichtungen berufen sich in ihrer Außendarstellung auf gleichstellungspolitische Ziele und geben an, ihre Bildungsarbeit und -angebote an Prinzipien des Gender-Mainstreaming, Diversity, Emanzipation oder Inklusion auszurichten. Auch wenn die Auflistung bei weitem nicht vollständig ist, liegt es nahe, dass die Konzentration auf Metropolen und Großstädte bei einer ausführlicheren Recherche bestehen bleibt und die Versorgung bzw. der Zugang zu solchen Bildungsangeboten in

ländlichen Regionen sehr eingeschränkt ist. Das Bildungsangebot der Anbieter wird oft begleitet von Beratungsangeboten, Coaching- und Mentoringprogrammen.

Tabelle 2. Übersicht über Weiterbildungseinrichtungen mit schwerpunktmäßig gleichstellungsbezogenen Angeboten

Einrichtung	Anbietertyp, Finanzierung ^A	Angebot	Zielgruppe	Reichweite
sheboss	kommerziell, betrieblich	Führungskräfteseminare von Frauen für Frauen	Frauen	bundesweit, Hamburg
KOBRA	staatlich	Beratung, Coaching, Workshops & Veranstaltungen, Kompetenzbilanzierung im Bereich Bildung & Beschäftigung	Frauen	Berlin
Goldnetz	kommerziell, Projektförderung	Beratung, Weiterbildung in der Gesundheits- und Pflegebranche	Schwerpunkt Frauen	Berlin
LIFE e.V.	gemeinschaftlich, Projektförderung	Weiterbildung im Bereich Übergang in den Arbeitsmarkt, Nachhaltigkeit	Schwerpunkt Frauen, Menschen mit Behinderung	Berlin
femkom	kommerziell, staatlich, Projektförderung	Berufliche Beratung, Weiterbildung für Berufsrückkehrerinnen	Frauen	Darmstadt
amfn e.V	gemeinschaftlich, Projektförderung	Leadership Coaching, Weiterbildung im Bereich politischer und gesellschaftlicher Teilhabe	Personen mit Migrationshintergrund	Niedersachsen
beramí berufliche Integration e.V.	gemeinschaftlich, Projektförderung	Beratung, Deutschkurse, Berufliche Orientierung und Qualifizierung, Coaching & Mentoring	Schwerpunkt Frauen mit Migrationshintergrund	Frankfurt
DaMigra	staatlich	Empowerment und Emanzipation, Weiterbildung im Bereich politischer, sozialer und gesellschaftlicher Teilhabe	Frauen mit Migrations- und Fluchthintergrund	bundesweit

Quelle: Informationen laut Homepage der Einrichtungen

^A In vielen Fällen liegt eine Mischfinanzierung vor und die Hauptfinanzierungsquellen können der Homepage nicht entnommen werden

4.1.3. Personal

Die Beschäftigten in der Weiterbildung haben unterschiedlichste Tätigkeitsprofile. Das Bildungspersonal umfasst alle Beschäftigten privater und öffentlicher Bildungseinrichtungen und damit pädagogisches wie wissenschaftliches und sonstiges Personal. Das pädagogische und wissenschaftliche Personal ist hervorzuheben, da ihre Tätigkeiten im Rahmen der Programm- und Angebotsplanung sowie im Lehr-Lerngeschehen stärkere Bezüge zu gleichstellungsbezogenen Aspekten aufweisen, als Personal in administrativen Tätigkeiten. Anhand der Daten des Mikrozensus werden im Nationalen Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020) zentrale Kennzahlen des Bildungspersonals dargestellt. Außerhalb von früher Bildung, Schule und Hochschule

wurden 2018 578.000 Beschäftigte mit pädagogischem Beruf gezählt. Seit 2014 stieg die Beschäftigtenzahl um 12 % und damit stärker als im Schnitt in den anderen Bildungsbereichen. Das pädagogische Personal in der Weiterbildung ist etwas häufiger weiblich als männlich und in Teilzeit beschäftigt. Die Geschlechterunterschiede sind im Vergleich zum Beispiel zu früher Bildung sehr gering. Die Anzahl der Beschäftigten in der Weiterbildung ist geringer als die Anzahl der Beschäftigten in den anderen Bildungsbereichen, sie wird allerdings wahrscheinlich unterschätzt. Personal der betrieblichen Weiterbildung ist oftmals in Unternehmen selbst angestellt, die nicht als öffentliche oder private Bildungseinrichtungen gezählt werden. Außerdem werden keine Beschäftigten erfasst, die nebenberuflich in der Weiterbildung tätig sind. Nebenbeschäftigung und auch andere atypische Beschäftigungsverhältnisse sind jedoch in der Weiterbildung weit verbreitet.

Im Rahmen des Forschungsprojekts *wbpersonalmonitor* wurde für 2014 eine Personalbefragung durchgeführt (Martin et al., 2016). Im Ergebnisbericht wird geschätzt, dass es 2014 1,35 Millionen Beschäftigungsverhältnisse in der Weiterbildung gab, wovon 1,1 Millionen auf Honorarbasis oder ehrenamtlich arbeiteten. Befragt wurden 5.171 in der Weiterbildung Tätige, von denen rund die Hälfte Frauen waren. Der Frauenanteil ist jedoch je nach Einrichtungstyp verschieden. In Volkshochschulen etwa sind deutlich mehr Frauen (70 %) beschäftigt als Männer. Auch in gemeinschaftlichen Einrichtungen dominieren Frauen. Umgekehrt sind Frauen seltener in betrieblichen oder kommerziellen Einrichtungen tätig.

Die aktuellsten Zahlen zu Beschäftigten in der Weiterbildung hält die Berufsstatistik der Bundesagentur für Arbeit vor, allerdings ausschließlich für sozialversicherungspflichtige Beschäftigte. Entlang der *Klassifikation der Berufe 2010* identifizieren wir die Berufsgruppen, die dem pädagogischen Personal in der Weiterbildung zugerechnet werden können: *Lehrtätigkeit an außerschulischen Bildungseinrichtungen* (KldB Code: 844) und *Fahr- und Sportunterricht an außerschulischen Bildungseinrichtungen* (KldB Code: 845). In 2019 waren 80.812 Beschäftigte lehrend oder ausbildend an außerschulischen Bildungseinrichtungen tätig (davon 57,8 % Frauen und 50,9 % in Teilzeit) und 62.607 im Fahr- und Sportunterricht (davon 37,9 % Frauen und 38,6 % in Teilzeit). Die Beschäftigtenzahlen stiegen in beiden Berufsgruppen gegenüber dem Vorjahr deutlich (+3,5 % und +4,8 %). Besonders stark stieg in beiden Berufsgruppen die Zahl der Beschäftigten mit Migrationshintergrund (+6,0 % und 12,3 %), wobei sich der Anteil Beschäftigter mit Migrationshintergrund insgesamt (8,5 % und 7,1 %) kaum veränderte. Die Berufsgruppen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Alters- und Qualifikationsstrukturen. Lehrtätigkeiten an außerschulischen Bildungseinrichtungen führen mit 46,7 % hauptsächlich 35- bis 54-Jährige und mit 28,9 % auch Ältere durch. Es sind mit 63,8 % überwiegend Menschen mit akademischen Abschlüssen. Das mittlere monatliche Bruttoentgelt (Median) lag 2018 bei 3.840 €, für Frauen jedoch deutlich niedriger als für Männer (3.405 € vs. 4.346 €). Eine so große Differenz gibt es bei im Fahr- und

Sportunterricht Beschäftigten nicht. Hier ist das Entgelt aber auch insgesamt geringer (2.249 € bei Frauen und 2.765 € bei Männern). 53,3 % der Beschäftigten haben einen beruflichen Abschluss (einschl. Meister-/Technikerabschluss) und vergleichsweise nur 22,3 % haben einen akademischen Abschluss. Insgesamt sind die Beschäftigten hier jünger. Die Arbeitslosenquote liegt bei 3,7 % und die Beschäftigungschancen werden als moderat eingestuft. Schwieriger ist es bei Lehrtätigkeiten in außerschulischen Bildungseinrichtungen. Hier liegt die Arbeitslosenquote bei 5,0 %.

Auch bezüglich des Personals lassen die Volkshochschulstatistik 2018 und die Weiterbildungsstatik im Verbund 2018 etwas tiefer blicken als allgemeinere Umfragen. 76 % des befristeten und unbefristeten pädagogischen hauptberuflichen Personals an Volkshochschulen sind Frauen. Leitungspositionen sind zu 56 % von Frauen besetzt. Die Volkshochschulen scheinen im Zuge des Generationenwechsels bei der Besetzung von Leitungspositionen vermehrt auf die Einstellung weiblicher Führungskräfte gesetzt zu haben. Diese Chance, die „gläserne Decke“ zu durchstoßen wurde in einer Analyse von Frauen in Leitungspositionen von Nollmann und Schlüter (2007) in Aussicht gestellt. Im Jahr 2007 lag der Frauenanteil bei den Volkshochschulleitungen noch bei 36,6 % (Reichart & Huntemann, 2007). Der aktuelle Frauenanteil stellt sich bei den gemeinschaftlichen Anbietern ähnlich dar. Auch hier liegt der Frauenanteil unter dem pädagogischen Personal bei 74 % und unter dem Leitungspersonal bei 52 %. Nur bei Anbietern der KEB liegt der Anteil von Frauen in Leitungspositionen niedriger (38 %). Allerdings meldeten hier auch deutlich weniger Einrichtungen die entsprechenden Zahlen.

Genderkompetenz, interkulturelle Kompetenz oder auch Diversitykompetenz werden in Erziehungswissenschaft und weiten Teilen der Bildungspraxis als Schlüsselqualifikationen gehandelt, die die Qualität und Professionalität der institutionellen und pädagogischen Praxis der Weiterbildung bestimmen (Budde & Venth, 2010; Öztürk, 2008). Derzeit liegen keine Befunde oder Daten vor, die Aussagen darüber zulassen, inwieweit diese Kompetenzen beim leitenden, planenden und lehrenden Personal in der Weiterbildung verbreitet und entwickelt sind.

4.2. Teilnehmerinnen und Teilnehmer

In 2018 haben in Deutschland 70 % der 18- bis 69-Jährigen mindestens einmal innerhalb von 12 Monaten an informellen Lernaktivitäten, non-formalen oder formalen Bildungsaktivitäten teilgenommen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Der Anteil von Frauen, die bildungsaktiv sind (68 %), ist etwas geringer als der Anteil von Männer (72 %). Werden jedoch andere Faktoren, die die Teilnahme an Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter beeinflussen (höchster allgemeinbildender Abschluss, Erwerbstatus, Migrationshintergrund, Alter und Wohnort in West- oder Ostdeutschland) berücksichtigt, gibt es insgesamt keinen signifikanten Unterschied mehr zwischen den Geschlechtern. Das gilt auch, wenn die Teilnahmequoten einzeln nach Grad der Institutionalisierung

der Lern- und Bildungsaktivitäten betrachtet werden. Im Durchschnitt nahmen 11 % der 18- bis 69-Jährigen in 2018 an formalen Bildungsaktivitäten, 52 % an non-formalen Bildungsaktivitäten und 45 % an informellen Lernaktivitäten teil. Dass es hier keine bedeutenden Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt, entspricht auch dem Stand der Forschung und den Ergebnissen aus anderen Studien (z. B. Kruppe & Baumann 2019), gilt aber nicht bei stärkerer Differenzierung der Lern- und Bildungsaktivitäten und im Zusammenwirken mit weiteren Ungleichheitsfaktoren. Die Beteiligung von Frauen mit Migrationshintergrund ist bei formalen und non-formalen Bildungsaktivitäten geringer als die Beteiligung von Männern mit Migrationshintergrund (formal: 8 % vs. 14 %, non-formal: 46 % vs. 53 %). Auch die Beteiligung an non-formalen Bildungsaktivitäten von Frauen mit niedrigem allgemeinbildendem Abschluss ist geringer als die Beteiligung von Männern mit niedrigem allgemeinbildendem Abschluss. Die Daten des Nationalen Bildungspanel (NEPS) deuten wiederum darauf hin, dass es unter gering qualifizierten Menschen mehr Frauen als Männer gibt, die durch formale Weiterbildung eine höhere Qualifikation erlangen (Kruppe & Baumann, 2019).

Wie schon von Käßlinger und Kubsch (2017) berichtet, werden auch weiterhin die Kosten für non-formale Bildungsaktivitäten häufiger von Frauen selbst getragen als von Männern (eigene Berechnungen auf Basis des AES 2018). Gegenüber dem Jahr 2016 gibt es hier keine Veränderung.

4.2.1. Teilnahme nach Segmenten der Weiterbildung

Im AES 2018 werden bei non-formalen Bildungsaktivitäten die Teilnahme an Kursen oder Lehrgängen, kurzzeitigen Bildungs- oder Weiterbildungsveranstaltungen, Privatunterricht in der Freizeit und Schulungen am Arbeitsplatz unterschieden. Bei letzterer Lernform zeigen sich Geschlechterdifferenzen. Insgesamt berichteten 20 % aller Befragten über Schulungen am Arbeitsplatz, unter ihnen 43 % Frauen und 57 % Männer. Diese geringere Beteiligung von Frauen deckt sich mit entsprechenden Beobachtungen bisheriger Forschung und der Expertise zum Zweiten Gleichstellungsbericht in der betrieblichen Weiterbildung (Käßlinger & Kubsch, 2017). Tatsächlich gibt es markante Geschlechterunterschiede in der Teilnahme an non-formalen Bildungsaktivitäten nach Segmenten der Weiterbildung. In 2018 berichteten 37 % der Befragten an betrieblicher Weiterbildung teilgenommen zu haben, davon 44 % Frauen und 56 % Männer. 7 % berichteten über individuell berufsbezogene Weiterbildung und 14 % über nichtberufsbezogene Weiterbildung. Während individuell-berufsbezogene Weiterbildung gleichermaßen von Männern und Frauen berichtet wird, ist die nicht-berufliche Weiterbildung durch Frauen dominiert (56 %). Die Geschlechterunterschiede bleiben auch dann bestehen, wenn für das Alter, den Migrationshintergrund, höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss, Erwerbstatus und Wohnsitz in West- oder Ostdeutschland kontrolliert wird. Diese Ergebnisse, insbesondere hinsichtlich beruflicher Weiterbildung, werden in der Forschung kontrovers diskutiert. Dabei steht die Frage im Fokus, wie die

geringere Beteiligung von Frauen erklärt werden kann. Einerseits steht sie in engem Zusammenhang mit der Art der Erwerbstätigkeit und der Berufswahl, wie bereits in 4.1. im Rahmen der betrieblichen Anbieter diskutiert. Becker (2019) findet in seinen Analysen unter Kontrolle von zahlreichen Betriebs- und Berufsmerkmalen so zum Beispiel eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass Frauen an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen als Männer. Männer werden jedoch dennoch stärker betrieblich unterstützt durch Freistellung oder Kostenübernahme. Andererseits bestehen auch geschlechtstypische Rollenbilder, die hinderlich für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung sind, fort (Mania, 2019). Die 2015 durchgeführte Studie „Berufliche Weiterbildung: Aufwand und Nutzen der Individuen“ (Müller & Wenzelmann, 2020) identifiziert in diesem Zusammenhang Ursachen der Nicht-Teilnahme und der Weiterbildungsabstinenz. Mit letzterem rücken Personengruppen in den Fokus, die nicht nur in den letzten 12 Monaten, sondern für einen längeren Zeitraum (hier 5 Jahre) an keiner Weiterbildung teilnehmen. Darunter sind Frauen und Personen mit Kinderbetreuungspflichten leicht überrepräsentiert. Die multivariate Analyse, die auf die Ursachenbestimmung zur Abstinenz abzielt, zeigt, dass mit der Betreuungspflicht von Kindern das Risiko zur beruflichen Weiterbildungsabstinenz steigt. Das Geschlecht allein hat hier keinen signifikanten Effekt.

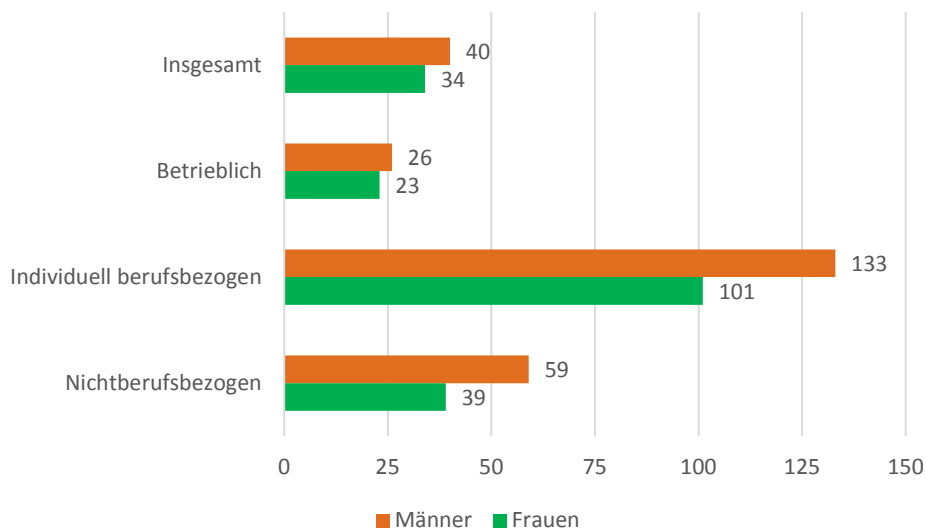
Personen mit Migrationshintergrund nehmen seltener an betrieblicher Weiterbildung und häufiger an individuell berufsbezogener Weiterbildung teil. Signifikante Unterschiede nach Geschlecht werden zunächst nicht deutlich. Stärker differenzierende Analysen von Leber et al. (2019) zeigen anhand des *Sozioökonomischen Panels* 2014 - 2016 für die betriebliche Weiterbildung, dass nur Migrantinnen und Migranten der ersten. Generation geringere Teilnahmechancen unter Erwerbstätigen im Alter von 26 bis 65 Jahren haben. In der zweiten Generation gibt es keine signifikanten Teilnahmeunterschiede mehr.

Die auf Basis des AES 2018 aufgezeigten Teilnahmestrukturen innerhalb der einzelnen Segmente haben sich gegenüber dem Erhebungsjahr 2016 unterschiedlich entwickelt. In der betrieblichen Weiterbildung haben sich die Unterschiede, nach einem längeren Trend der Konvergenz zum Nachteil von Frauen verschärft. Die zunehmende Beteiligung von (vor allem höher gebildeten) Frauen in jüngeren Kohorten gegenüber älteren Kohorten (Becker, 2018) scheint damit erstmals gestoppt. In individuell berufsbezogener Weiterbildung dominierten 2016 noch Frauen. In nicht-berufsbezogener Weiterbildung haben die Unterschiede (durch zunehmende Beteiligung von Männern) abgenommen.

Abbildung 3 stellt die für Weiterbildung aufgewendete Zeit dar. Erwachsene im Alter von 18 bis 69 Jahren, die an non-formalen Bildungsaktivitäten teilnehmen, investieren in diese im Schnitt 77 Stunden innerhalb von 12 Monaten. Schließt man die obersten 1 % der Verteilung aus, also diejenigen, die über sehr zeitintensive Weiterbildung berichten, reduzieren sich die Stunden auf knapp 68. Pro Bildungsaktivität sind es im Durchschnitt 37 Stunden (auch hier abzüglich der obersten 1 %). Dabei sind

es mehr Stunden bei Männern (40), als bei Frauen (34). Bei Betrachtung der Stundenvolumina nach Segment der Weiterbildung und Geschlecht, zeigen sich die markantesten Unterschiede in nichtberufsbezogener Weiterbildung und individuell berufsbezogener Weiterbildung. Während Frauen häufiger an nichtberufsbezogener Weiterbildung teilnehmen, investieren sie im Schnitt jedoch weniger Stunden als Männer. Auch der Befund, dass es keinen bedeutenden Geschlechterunterschied in der Teilnahme an individuell berufsbezogener Weiterbildung gibt, muss nochmals kritisch hinterfragt werden, denn Männer wenden im Schnitt deutlich mehr Stunden pro individuell berufsbezogener Bildungsaktivität auf als Frauen. In 2016 investierten Frauen noch mehr Stunden als Männer in nichtberufsbezogene Weiterbildung und die Unterschiede in individuell berufsbezogener Weiterbildung waren weniger markant, dafür in betrieblicher Weiterbildung etwas stärker.

Abbildung 3. Durchschnittlich pro non-formaler Bildungsaktivität investierte Stunden nach Segment der Weiterbildung und Geschlecht.



Quelle: Adult Education Survey (BMBF 2018), gewichtete Daten, eigene Berechnungen, n = 4.471.

Informelle Lernaktivitäten sind weniger von institutionellen Gelegenheitsstrukturen abhängig. Aber auch hier gibt es einen Unterschied zwischen den Geschlechtern, bei der Frage ob die Lernaktivitäten mehr aus privaten oder mehr aus beruflichen Gründen aufgenommen wurden. Insgesamt dient informelles Lernen etwas stärker den privaten Zwecken (56 %) bei beiden Geschlechtern. Männer lernen jedoch häufiger als Frauen aus beruflichen Gründen (47 % vs. 41 %). Sie tun dies auch häufiger in der Arbeitszeit als Frauen. In der Freizeit lernen 81 % der Frauen und 70 % der Männer.

Letztlich sind auch bei formalen Bildungsaktivitäten mit eindeutigen Berufsbezug, wie etwa Fortbildungen, die mit Prüfungen durch die IHK abschließen Unterschiede zwischen Frauen und Männern erkennbar. In 2018 waren unter allen Prüfungsteilnehmenden 36 % Frauen und damit etwas weniger als noch im Vorjahr. Diese Unterschiede gehen vor allem auf die industriellen und technischen

Berufe zurück. In kaufmännischen Berufen nahmen mehr Frauen als Männer an den Prüfungen teil (DIHK, 2019). In der beruflichen Weiterbildung an Fachschulen lag der Frauenanteil im Schuljahr 2018/19 bei 55,4 %. Insgesamt sind hier die Zahlen der Schülerinnen und Schüler rückläufig, während der Rückgang schwächer bei Frauen ist. Der Frauenanteil bei im Rahmen des SGB II und SGB III geförderten beruflichen Weiterbildungen und Umschulungen liegt in 2018 wie in den beiden Vorjahren bei 43,7 % (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2020).

4.2.2. Wirkungen und Erträge der Weiterbildung

Gleiche Teilnahmekancen für unterschiedliche Personengruppen in der Weiterbildung bilden ein wichtiges Fundament für die Erreichung gleichstellungspolitischer Ziele. Das Lernen Erwachsener zu fördern wird im bildungspolitischen Kontext jedoch selten mit einem dem Lernen inhärenten Wert begründet. Oft sind mit der Förderung spezifische Nutzenerwartungen in Form von Wirkungen und Erträgen verknüpft. Diese sind vielfältig. Sie beinhalten allgemeine Erwartungen; dass individuelle Fähigkeiten und Kompetenzen weiterentwickelt werden sowie spezifische Erwartungen; dass sich arbeitsmarktbezogene Erträge (z.B. Arbeitsplatzsicherheit und -zufriedenheit, beruflicher Aufstieg, Lohnsteigerung) und auch nicht-arbeitsmarktbezogene Erträge (z.B. Gesundheit, Lebenszufriedenheit, individuelle Entfaltung, soziales Engagement) einstellen (vgl. CDU, CSU, & SPD, 2018; Europäische Kommission, 2002; Europäische Union, 2011; United Nations General Assembly, 2015).

In subjektiven Bewertungen der Bildungsaktivitäten hinsichtlich der Zufriedenheit und Anwendbarkeit des Gelernten, die im AES erhoben wurden, unterscheiden Männer und Frauen sich zumindest nicht. Die Frage, inwieweit die oben genannten Erwartungen durch Weiterbildung eingelöst werden, ist noch immer Gegenstand aktueller Forschung (vgl. Schrader et al., 2020), die nur für einzelne Ertragsdimensionen Aussagen zulässt. Sie ist forschungsmethodisch sowie mit Blick auf die Datengrundlage anspruchsvoll und kann nicht im Modus der Bildungsberichterstattung anhand deskriptiver Kennzahlen verfolgt werden. Das gilt insbesondere für die aus der Gleichstellungsperspektive heraus relevante ergänzende Fragestellung, ob Weiterbildung für alle Personengruppen gleichermaßen wirksam ist, oder ob bestimmte Personengruppen mehr von ihrer Teilnahme profitieren als andere. Setzen sich also die selektiven Teilnahmekancen an Weiterbildung in selektiven Erträgen von Weiterbildung fort? Dieses Kapitel zieht die aktuellen Befunde aus der interdisziplinären Wirkungsforschung zu Weiterbildung heran, um sich der Fragestellung anzunähern. Mit Blick auf eine Reihe aktueller Studien werden einzelne Ertragsdimensionen diskutiert. Nur in wenigen Studien werden explizit Unterschiede zwischen Männern und Frauen oder anderen relevanten Personengruppen in den Erträgen untersucht.

Eine notwendige Voraussetzung für die Erreichung vieler mit einer Weiterbildung verbundener Ziele ist es, die Weiterbildung erfolgreich abzuschließen. Während das trivial klingen mag, ist dieser Aspekt vor dem Hintergrund, dass die Teilnahmequoten nicht nur abgeschlossene Lern- und Bildungsaktivitäten erfassen, nicht zu vernachlässigen. Abbruchquoten können je nach Lern- oder Bildungsaktivität zwischen 10 und 75 % schwanken (Brödel, 1996). Aktuelle Forschungsbefunde und repräsentative Zahlen fehlen. Der Abbruch von Bildungsmaßnahmen wird in der Forschung als Phänomen des Drop-Out diskutiert. Studien aus anderen Bildungsbereichen zeigen, dass benachteiligte Personen (bspw. Personen mit Behinderung oder gesundheitlichen oder finanziellen Problemen) überdurchschnittlich oft von Bildungsabbrüchen betroffen sind. In der Weiterbildung gibt es dazu bislang nur wenige Befunde. Eine erste Analyse der NEPS-Wellen zum Einfluss von individuellen Faktoren zeigt, dass auch hier Personen mit niedrigem Einkommen, Migrationshintergrund und Frauen ein erhöhtes Risiko haben, ihre Weiterbildungsteilnahme abubrechen (Hoffmann et al., 2020).

Arbeitsmarktbezogene Erträge der beruflichen Weiterbildung sind am besten dokumentiert. Hierunter fallen Lohnsteigerungen, Beförderungen und allgemeine Beschäftigungssicherheit. Becker (2018) fasst zusammen, dass aufgrund der unterschiedlichen Teilnahmevoraussetzungen von Frauen und Männern, aber auch aufgrund stärkerer Einkommenszuwächse bei Männern durch die Teilnahme, die berufliche Weiterbildung kein Instrumentarium ist, um etwa geschlechtsspezifische Lohnunterschiede auszugleichen. Von Lohneffekten profitieren Männer öfter als Frauen. In der Gruppe der Frauen hingegen, führen die Lohneffekte zu einer Verschärfung der Lohnunterschiede unter Frauen. Offen bleibt aufgrund der Befundlage, inwiefern die selektiven Erträge mit eventuell geschlechtsspezifischen Merkmalen der Tätigkeit und der Beschäftigung im Zusammenhang stehen und welche Bedeutung geschlechtsspezifischen biographischen Verläufen zukommt (horizontale und vertikale Arbeitsmarktsegregation). Insgesamt ist dann eine signifikante Lohnsteigerung zu erwarten, wenn es eine betrieblich organisierte und finanzierte Weiterbildung war und es sich um Beschäftigungsverhältnisse in großen Firmen mit starken Personalentwicklungskonzepten und Berufe, für die kein spezifisches Zertifikat vorgewiesen werden muss, handelt (Ehlert, 2017). Für Betriebe, die ihren Beschäftigten durch direkte Finanzierung oder Freistellung Weiterbildung ermöglichen, stellt dies eine Investition dar, die sich langfristig für den Betrieb auszahlen soll. Für männliche wie weibliche Beschäftigte resultiert daraus eine höhere Beschäftigungssicherheit durch die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung (Becker, 2019). Für informelle Lernaktivitäten, auch wenn diese rein berufsbezogen sind, konnten bisher keine Effekte auf Löhne oder Beschäftigungssicherheit identifiziert werden (Rüber & Bol, 2017).

Ruhose et al. (2019) beschreiben in einer fortgeschrittenen Analyse des *Sozioökonomischen Panels* Erträge der beruflichen Weiterbildung, die keinen direkten Arbeitsmarktbezug haben. Sie identifizieren signifikante Steigerungen in politischer und kultureller Teilhabe durch Weiterbildungsteilnahme. Unter politische Teilhabe fällt hier auch freiwilliges Engagement. Die Autoren und die Autorin prüfen auch inwieweit sich die Effekte zwischen Personengruppen unterscheiden. Für Frauen ist Weiterbildung deutlich wirksamer als für Männer hinsichtlich politischer und kultureller Teilhabe. Ursache für diese starken Unterschiede kann ein geschlechtsspezifischer Mechanismus sein, der politische und zivile Teilhabe durch Weiterbildung fördert: Weiterbildung erweitert soziale Netzwerke und erhöht somit die Chancen in Kontakt mit anderen Engagierten zu kommen (vgl. auch Rüber et al., 2018). Der höhere Effekt bei Frauen wäre dann darauf rückführbar, dass Frauen Möglichkeiten des Netzwerkes häufiger wahrnehmen als Männer (vgl. z.B. Umberson et al., 1996).

4.3. Zwischenfazit

Die hier dargelegten Kennzahlen und Forschungsbefunde zu Weiterbildung und Gleichstellung deuten bereits auf einige positive Entwicklungen und Potentiale, aber auch auf fortbestehende Handlungsbedarfe, wie offene Fragestellungen hin. Insgesamt scheint die Weiterbildung wieder an Bedeutung zu gewinnen. Die Teilnahmequoten sind erstmals nach mehreren Jahren wieder gestiegen. Von diesem Anstieg profitieren Männer mehr als Frauen. Zudem investieren sie auch insgesamt in allen Segmenten der Weiterbildung mehr Stunden. Die Geschlechterungleichheiten in betrieblicher Weiterbildung verschärfen sich somit, während sich die vermeintliche Zurückhaltung von Männern in individuell berufsbezogener und nichtberufsbezogener Weiterbildung zunehmend auflöst. Die Kosten für Weiterbildung werden weiterhin häufiger von Frauen als von Männern selbst getragen. Das deckt sich mit dem Befund, dass der Stellenwert betrieblicher Anbieter der Weiterbildung für Frauen geringer, dafür der Stellenwert kommerzieller Anbieter höher ist als für Männer. Betriebe sind mit Blick auf die Disparitäten in betrieblicher Weiterbildung die Anbieter, die mitunter den höchsten Beitrag zur Gleichstellung in der Weiterbildung leisten könnten. Auch neue Forschungsergebnisse zeigen, dass Unterschiede in den Teilnahmechancen zwar durch branchen- und berufsspezifische Charakteristika erklärt werden können, aber betriebliche Benachteiligung von Frauen hinsichtlich der Förderung von Weiterbildung durch Freistellung oder Kostenübernahme weiterhin Bestand hat. Zunächst etwas konträr hierzu wirken die Ergebnisse aus dem *IAB-Betriebspanel*, die zeigen, dass der Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe mit dem Anteil weiblicher Beschäftigter in 2019 positiv korreliert und Betriebe angeben im Durchschnitt genauso viele Männer, wie Frauen zu fördern. Weniger paradox ist der Befund jedoch in dem Kontext, dass die höchsten Anteile weiblicher Beschäftigter in den mitunter weiterbildungstärksten Branchen Erziehung und Unterricht sowie Gesundheits- und Sozialwesen sind. Die starke Weiterbildungsaktivität ist hier vermutlich weniger dem Engagement der Betriebe

zuzurechnen als gesetzlichen Vorgaben und zunehmenden beruflichen Anforderungen durch Professionalisierungstendenzen. Insgesamt stagniert der Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe seit 2011 weitestgehend und die strukturelle Benachteiligung Beschäftigter kleiner Unternehmen, die seltener Weiterbildung unterstützen, bleibt weitestgehend bestehen.

Mit Blick auf das Personal in der Weiterbildung werden bisher zwei weniger stark diskutierte aber gewichtige Handlungsbedarfe und damit verbundene offene Fragestellungen erkennbar. Erstens ist das durchschnittliche Gehalt der in der Weiterbildung sozialversicherungspflichtig lehrend tätigen Frauen deutlich geringer als das von Männern. Unabhängig davon, dass hier großer Bedarf an Ursachenforschung besteht, weist der Befund darauf hin, dass dieser stetig wachsenden Berufsgruppe stärkere Aufmerksamkeit gebührt. Die hier vorherrschenden Beschäftigungsbedingungen sind oft als prekär einzustufen durch befristete Verträge oder Dienstleistungen auf Honorarbasis. Die Folgen der Einschränkungen zur Eindämmung der Corona-Pandemie könnten für diese Berufsgruppe darüber hinaus dramatisch ausfallen. Zweitens machen zwar insgesamt mehr Frauen als Männer das Personal aus, die Geschlechterunterschiede sind hier jedoch moderat. Weniger moderat sind die Unterschiede je nach Anbieter. An Volkshochschulen sind deutlich mehr Frauen tätig als Männer, auch bei vielen Anbietern der gemeinschaftlichen Weiterbildung ist das der Fall. Bei zusätzlicher Betrachtung der Belegungsprofile dieser Anbieter, die ebenfalls einen höheren Frauenanteil unter den Teilnehmenden aufdecken, könnte man etwas pointiert die Frage stellen, ob hier Bildung von Frauen für Frauen gemacht wird und in der betrieblichen Weiterbildung entsprechend Männer für Männer lehren. Eine solche Polarisierung entspricht nicht den allgemeinen gleichstellungspolitischen Zielen und den Bildungsaufträgen staatlicher Anbieter, Bildung für alle anzubieten.

Die explorative Analyse der Weiterbildungsangebote zu gleichstellungsrelevanten Themen bzw. zu Anbietern mit einem hauptsächlich auf Gleichstellungsziele ausgerichteten Angebot gibt Hinweise darauf, dass hier hauptsächlich staatliche, gemeinschaftliche und kommerzielle Anbieter, die staatliche Förderinstrumente nutzen, aktiv sind. Ihr Angebot fokussiert sich auf Ballungsräume. Während historisch der aufklärenden Erwachsenen- und Weiterbildung, wie Frauenbildung ein hoher Stellenwert eingeräumt wird (Faulstich-Wieland, 2018), ist die Frage, inwieweit diese Angebote wirksam sind, weitestgehend offen. Evaluationen oder Wirkungsanalysen in diesem Angebotssegment liegen nicht vor. Augenfällig ist, dass das Angebot in diesem Bereich neben der Wissensvermittlung und Qualifizierung in sehr vielen Fällen durch Zusatzleistungen wie Kompetenzermittlung, Beratung, Mentoring und Coaching ergänzt wird. Mit diesen Instrumenten der Personalentwicklung können Reflexions- und Entwicklungsprozesse prinzipiell stärker individuell adressiert werden, als dies in primär auf Wissensvermittlung ausgerichteten Weiterbildungsveranstaltungen der Fall ist. Auffallend

ist auch, dass die Recherche kaum Ergebnisse zu Angeboten lieferte, die sich rein durch Beiträge der Teilnehmenden finanzieren oder Betriebe als Auftraggeber ansprechen.

Hinsichtlich der Wirkungen und Erträge der Weiterbildung bestehen noch große Forschungsbedarfe. Welche Ursachen z. B. hinter dem erhöhten Abbruchrisiko von Frauen und anderen hinsichtlich ihrer Weiterbildungschancen benachteiligten Gruppen (Migrantinnen und Migranten, gering qualifizierten Menschen) stehen, ist offen. Daran anschließende Fragestellungen, wie etwa die Gründe für einen Abbruch in der makro-, meso- und mikrodidaktischen Gestaltung von Angeboten berücksichtigt werden können, bspw. durch gendersensible Gestaltung von Angeboten und Supportstrukturen, die auf die Lebenswelt der Personen mit Drop-out-Risiko abgestimmt sind, bleiben unbeantwortet. Die präsentierten Befunde zu arbeitsmarktbezogenen und nicht-arbeitsmarktbezogenen Erträgen zeigen bereits auf, dass Weiterbildung in den letzten Jahren nur geringfügig zum Ausgleich sozialer und ökonomischer (Geschlechter-)Ungleichheiten beigetragen hat. Wenn auch der positive Effekt der Teilnahme einer Weiterbildung auf Löhne für Frauen nicht zwingend geringer ausfallen muss, profitieren sie durch die Zugangsselektivität bei weitem nicht in dem Ausmaß wie Männer: betrieblich organisierte und finanzierte Weiterbildung, Beschäftigungsverhältnisse in großen Betrieben mit starken Personalentwicklungskonzepten und Berufe, für die kein spezifisches Zertifikat vorgewiesen werden muss, sind Faktoren die Weiterbildungserträge positiv beeinflussen und sie kennzeichnen vor allem die männlich geprägte Seite des horizontal und vertikal segregierten Arbeitsmarktes. Wird eine Weiterbildung auch für Frauen von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern finanziert, wirkt sich diese positiv auf die Arbeitsplatzsicherheit aus. In der Expertise zum Zweiten Gleichstellungsbericht von Baethge und Baethge-Kinsky (2017) wird auf die geschlechtsspezifischen Beschäftigungsmuster mit für Frauen vergleichsweise geringeren Einkommen und Aufstiegsperspektiven verwiesen. Welche Rolle Weiterbildung im Rahmen dieser Beschäftigungsstrukturen zukommt, wurde bislang kaum untersucht. In den Sozial-, Erziehungs- und Pflegeberufen gibt es Hinweise darauf, dass die gestiegene Weiterbildungsteilnahme vorrangig auf eine Zunahme von beruflichen Anforderungen durch Professionalisierungstendenzen und gesetzliche Vorgaben zurückzuführen ist. Beschäftigte mit einfachen Tätigkeiten und einfachen beruflichen Abschlüssen sind hier im Vergleich zu Beschäftigten auf höheren Tätigkeits- und Qualifikationsniveaus weiterbildungsaktiver geworden. Weiterbildung kann in diesem Zusammenhang eine Strategie sein, um Verdrängungsprozessen in expandierenden Berufsfeldern entgegenzuwirken (Prausa, 2019). Weiterbildung dient somit der Arbeitsplatzsicherheit in einem vergleichsweise schlecht bezahlten Beschäftigungssegment.

Eine Folge der positiven Effekte von betrieblicher Weiterbildung für Frauen kann eine größer werdende ökonomische Ungleichheit unter Frauen sein. Frauen in Elternzeit oder mit Kinderbetreuungspflichten neben der beruflichen Tätigkeit sind eher als Männer oder kinderlose Frauen mit

Vereinbarkeitsproblemen von Erwerbstätigkeit, Weiterbildung und Familienarbeit konfrontiert. Die aktuellsten Zahlen weisen jedoch darauf hin, dass das auch für Männer mit Kinderbereuungspflichten gilt. Die Vereinbarkeit und Förderung von Erwerbstätigkeit, Weiterbildung und Familienarbeit ist damit nicht mehr zwingend nur ein Frauenproblem. Erste Forschungsergebnisse zu positiven nicht-arbeitsmarktbezogenen Effekten, wie erhöhte politische und kulturelle Teilhabe durch Weiterbildung, deuten darauf hin, dass die Effekte für Frauen sichtbar sind, für Männer jedoch weniger. Handlungspotentiale liegen hier eventuell in der Angebotsgestaltung und beim Lehrpersonal, welches den Austausch und die Netzwerkbildung, die für die Effekte ausschlaggebend zu sein scheinen, männlicher Teilnehmenden stärker einbeziehen kann.

Letztlich bleibt noch eine positive Entwicklung zu erwähnen. Migrantinnen wurden in der Expertise zur beruflichen Weiterbildung im Rahmen des Zweiten Gleichstellungsbericht noch als stark benachteiligte Gruppe identifiziert. Die Befunde der vorliegenden Expertise sprechen hier dagegen. Zwar ist die Beteiligung von Migrantinnen und Migranten erster Generation noch gering, doch diese Benachteiligung löst sich bereits in zweiter. Generation bei Erwerbstätigkeit auf. Wenig Beachtung in der Expertise fand bisher das Bildungsniveau. Die Forschung und deskriptive Befunde weisen einschlägig darauf hin, dass Personen mit niedrigem Bildungsstand weniger an Lern- und Bildungsaktivitäten im Erwachsenenalter teilnehmen und somit auch weitestgehend von den positiven Effekten der Weiterbildung ausgeschlossen sind. Nehmen sie jedoch an Weiterbildung teil, können die Renditen insbesondere hinsichtlich der Arbeitsplatzsicherheit besonders hoch sein.

5. Gleichstellungsrelevante Veränderungen in der Weiterbildung in einer digitalisierten Gesellschaft

Durch den Ausbau digitaler Infrastrukturen sowie den zunehmenden Einsatz digitaler Geräte und Anwendungen verändern und erleben wir stetig Veränderungen in zahlreichen Lebensbereichen. Die Einschränkungen im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben im Zuge der Eindämmung der Corona-Pandemie, haben diesen Prozess drastisch beschleunigt. Gleichzeitig wurde deutlich, dass das Ausgangsniveau und Fortschritte in der Digitalisierung nicht in allen Lebensbereichen gleich sind. Individuelle Voraussetzungen sind entscheidend dafür, ob Personen an den Prozessen zunehmender Digitalisierung nutzbringend teilhaben können. Ob digitale Angebote und individuelles Nutzungsverhalten über die Pandemie-Einschränkungen hinweg Bestand haben werden, gilt es weiter zu beobachten. Eine Entwicklung in Richtung weniger Digitalität als zuvor, ist allerdings nicht zu erwarten. Das betrifft auch alle Ebenen des Bildungs- und Weiterbildungssystems. „Bildung in einer digitalisierten Welt“ ist das Schwerpunktkapitel des diesjährigen Bildungsberichts (Autorengruppe Bildungsbericht-erstattung, 2020), aus dem wir ausgewählte Befunde unter Gleichstellungsaspekten beleuchten und

weiter differenzieren. Leitend sind die Fragestellungen, inwieweit Digitalisierung in der Weiterbildung, die im vorangegangenen Kapitel dargestellten Ungleichheiten auszugleichen oder zu verschärfen vermag, oder ob neue Ungleichheiten entstehen.

Dabei steht die grundsätzliche Frage voran, inwieweit die Voraussetzungen für die Umsetzung und Nutzung digital unterstützter Bildungsprozesse verschiedener Bevölkerungsgruppen in vergleichbarem Ausmaß erfüllt sind. Unter Voraussetzungen verstehen wir nicht nur Gelegenheitsstrukturen, also die Verfügbarkeit von digitalen Medien, sondern auch und viel mehr die notwendigen digitalen Kompetenzen und generelle Affinität mit digitalen Medien zu agieren. Während wir die Gelegenheitsstrukturen der Weiterbildung mit digitalen Medien in den Kapiteln zu den Anbietern und Teilnehmenden diskutieren, möchten wir an dieser Stelle bereits auf Unterschiede in digitalen Kompetenzen und Affinitäten näher eingehen. Für digitale Kompetenzen gibt es im öffentlichen wie im wissenschaftlichen Diskurs zahlreiche Konzeptualisierungen und Begrifflichkeiten (Blossfeld et al., 2018). Neben digitalen Kompetenzen finden die Begriffe der digitalen Literalität oder Souveränität häufig Anwendung. Aufgrund des Modus der datengestützten Berichterstattung dieser Expertise orientieren wir uns hier an den Konzeptualisierungen, die den jeweilig herangezogenen Datensätzen zugrunde liegen. Meist werden darin mindestens zwei Dimensionen berücksichtigt: die Fähigkeiten digitale Endgeräte und Anwendungen zielorientiert einzusetzen einerseits und das tiefgehende Verständnis über die Funktionsweisen der Technologien andererseits. Soweit nicht anders spezifiziert umschließt unsere Verwendung des Begriffs diese beiden Dimensionen.

In 2012/2013 wurden gut die Hälfte der Befragten aus der Erwachsenenkohorte des *Nationalen Bildungspanels* auf ihre Kompetenzen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnik hin getestet. Hier wurde grundlegendes Funktionswissen über Hardware und Programmanwendungen abgefragt mit Hilfe von Aufgaben in denen Informationen angeeignet, verarbeitet, verwaltet, kommuniziert und bewertet werden mussten. Die hierdurch gemessenen Kompetenzen variieren nach Alter, Bildungsstatus, Erwerbstatus und Geschlecht. Gering qualifizierte, ältere (insb. 55+), arbeitslose und nichterwerbstätige Menschen verfügen über deutlich niedrigere Kompetenzen als höher qualifizierte, jüngere und erwerbstätige Menschen. Insgesamt erreichen Frauen niedrigere Kompetenzwerte als Männer (Kruppe & Baumann, 2019; Senkbeil & Ihme, 2015).

Aktuellere Daten können dem D21-Digital-Index 2018/2019 entnommen werden (Initiative D21 e. V. & Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e. V. (2020)). Neben Internetnutzung, Geräteausstattung, Nutzungsverhalten und Einstellungen werden digitale Kompetenzen einer repräsentativen Stichprobe der deutschen Bevölkerung erhoben. Grundlage hierfür sind jedoch keine standardisierten Tests wie etwa im NEPS. Digitale Kompetenzen werden approximiert über das selbsteingeschätzte Wissen über digitale Themen und Begriffe und die Selbsteinschätzung zur

Fähigkeit Office-Programme sowie Programmiersprachen anzuwenden. Die Unterschiede zwischen Männern und Frauen wurden von der Initiative D21 e. V. und dem Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e. V. identifiziert und gesondert publiziert (2020). Männer schätzen sich insgesamt deutlich kompetenter ein als Frauen. Auch ihr Interesse an digitalen Themen und der Wille sich darin fortzubilden ist stärker ausgeprägt.

Diese Befunde zu klaren Geschlechterdifferenzen werden durch einen weiteren Aspekt unterstützt. In der Befragung zur privaten Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder wurde für Personen ab 10 Jahren unter anderem erhoben, ob Sicherheitsbedenken dazu führten, bestimmte Onlinedienste nicht zu verwenden. Insgesamt bestehen hier starke Unterschiede, je nach Onlinedienst. Nur 15 % unterließen es aus Sicherheitsbedenken, Waren oder Dienstleistungen über das Internet zu bestellen oder zu kaufen. Auch der Kommunikation mit Behörden oder Ämtern stehen 84 % aufgeschlossen gegenüber. Onlinebanking vermeiden hingegen 22 % und die Pflege von beruflichen/sozialen Netzwerken mit persönlichen Daten unterlassen 36 %, 37 % der Frauen und 33 % der Männer. Jeweils 3 % Punkte Unterschied bestehen zwischen den Geschlechtern auch bei Onlinebanking und Kommunikation mit Behörden/Ämtern. Bei allen Onlinediensten und für beide Geschlechter gilt, dass die Bedenken häufiger sind je älter die betrachteten Personengruppen. Die Sicherheitsbedenken scheinen sich mehr auf das Internet zu beziehen, als auf technisches Misstrauen, denn während 64 % der Männer angeben Datensicherungen auf externen Speichern durchzuführen, tun dies nur 54 % der Frauen.

Diese geschlechtsspezifischen Ausprägungen in den digitalen Kompetenzen und Affinitäten können sich auf alle Ebenen des Weiterbildungssystems auswirken. Unterscheiden sich etwa die Anbieter mit einem großen Anteil von Frauen unter den Teilnehmenden in ihren digitalen, bzw. digital unterstützten Angeboten? Gibt es beim pädagogischen Personal Unterschiede in den digitalen Kompetenzen zwischen Männern und Frauen? Inwieweit werden Angebote im Bereich der Digitalisierung bzw. digital oder digital gestützte Weiterbildungsaktivitäten unterschiedlich wahrgenommen und welche Auswirkungen hat das auf mögliche Erträge?

5.1. Anbieter der Weiterbildung

Gleichstellungsrelevante Veränderungen in der Weiterbildung in einer digitalisierten Gesellschaft auf Ebene der Anbieter stellen wir in Bezug auf drei Bereiche dar. Zuerst zeigen wir, inwieweit die Infrastruktur von Einrichtungen für die Lehre mit digitalen Medien und über digitale Medien gegeben ist. Darunter fällt zum Beispiel, ob die Einrichtungen über einen Zugang zum Internet verfügen oder etwa ob Computer/Tablets für Lehrende und Teilnehmende vorhanden sind. Im nächsten Schritt betrachten wir, inwieweit Einrichtungen der Weiterbildung Angebote vorhalten, die digitale Themen

behandeln und in welchem Umfang digitale oder digital gestützte Angebote durchgeführt werden. Ein oft diskutiertes Thema in diesem Zusammenhang sind auch so genannte Open Educational Resources. Das sind Bildungsmaterialien für das Selbststudium, die online kostenlos zur Verfügung gestellt werden. Wir gehen diesbezüglich kurz auf die Debatte ein, wie hier Qualität sichergestellt werden kann. Letztlich ist die zentrale Gelingensbedingung für Weiterbildung mit digitalen Medien, dass das Personal über entsprechende digitale Kompetenz für den didaktisch zielgerichteten Einsatz verfügt.

5.1.1. Digitale Infrastruktur

Die Möglichkeit, digitale oder digital unterstützte Weiterbildung anzubieten, setzt in der Regel einen Internetzugang sowie eine Ausstattung mit digitalen Endgeräten in den Unterrichtsräumen voraus. Aus der *wbmonitor* Umfrage 2019, in dessen Rahmen Einrichtungen der Weiterbildung jährlich befragt werden, geht hervor, dass 40 % in allen Räumen und 62 % in allen Räumen des Hauptstandorts über einen Internetzugang verfügen. Räume in Nebenstandorten oder angemietete Räume sind also seltener mit einem Internetzugang ausgestattet. Viele Einrichtungen sehen ihren Bedarf bezüglich eines Internetzugangs auch nicht gedeckt. Die höchsten Bedarfe und geringste Ausstattung gibt es bei staatlichen Anbietern, insbesondere bei Volkshochschulen, gefolgt von Einrichtungen einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftungen eines Verbandes oder Vereins. Kommerzielle Anbieter führen hier das Feld. Die gleiche Verteilung zeigt sich auch hinsichtlich des Bedarfs an digitalen Endgeräten für Lernende und Lehrende in den Einrichtungen der Weiterbildung nach Anbietertyp. Kommerzielle Anbieter schätzen aber auch den Bedarf an digitalen Endgeräten insbesondere für Lernende anders ein als die anderen Anbietertypen. 45 % geben hier an, dass keine Geräte vorhanden sind und auch keine benötigt werden. Zum Vergleich, bei staatlichen Anbietern sind hier nur 9 % dieser Meinung. Betriebliche und gemeinschaftliche Anbieter finden sich auf ähnlichen Niveaus zwischen diesen extremen Unterschieden. Bei gemeinschaftlichen Anbietern stehen allerdings Kirchen, Parteien, Gewerkschaften und Stiftungen eines Verbandes oder Vereins heraus, von denen ebenfalls 41 % angeben keinen Bedarf zu sehen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020).

Die Unterschiede zwischen den Anbietertypen in ihrer Einschätzung des Bedarfs nach digitalen Endgeräten für Lernende korrespondieren zu einem gewissen Ausmaß mit den geschlechtsspezifischen Marktanteilen der Anbieter (Kapitel 4.1.1.). Kommerzielle Anbieter, Kirchen, Parteien, Gewerkschaften und Stiftungen werden häufiger von Frauen besucht als von Männern. Die Volkshochschulen bieten hier jedoch den Gegenpol. Auch hier dominiert der Frauenanteil unter den Teilnehmenden und dennoch schätzen Volkshochschulen ihre Bedarfe, digital aufzurüsten, besonders hoch ein. Zu berücksichtigen ist hier vermutlich auch das sehr breite Bildungsangebot, das gerade in den für Digitalisierung naheliegenden Bereichen wie dem Nachholen von Schulabschlüssen oder der beruflichen Weiterbildung auf Ebene der Teilnahmen weniger von Frauen wahrgenommen wird als

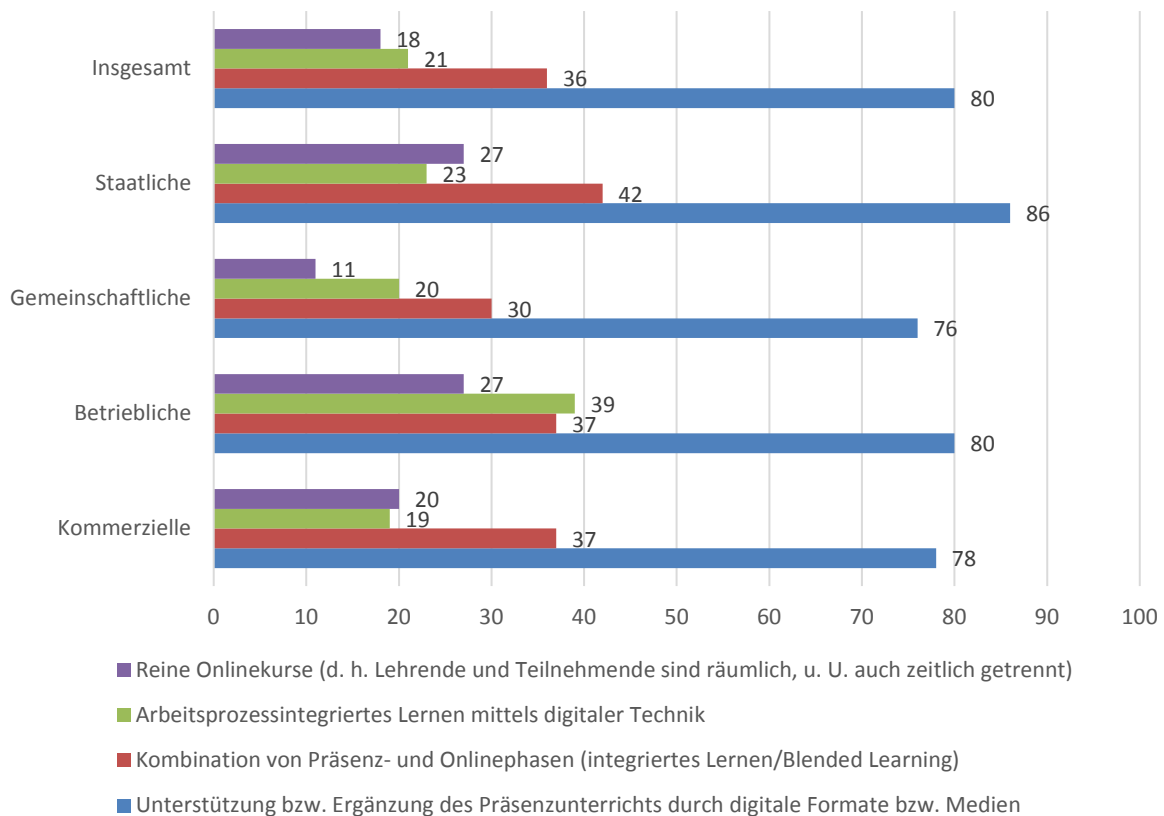
andere Programmbereiche der Volkshochschule, wie bspw. kulturelle oder bewegungsorientierte Angebote (vgl. Kapitel 4.1.1). Eine weitere Begründung kann in dem vom Deutschen Volkshochschulverband in 2019 verabschiedeten Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen (DVV, 2019) liegen. In der Vorbereitung der Strategie werden sich Volkshochschulen intensiv mit den Potentialen und Bedarfen auseinandergesetzt haben.

5.1.2. Angebote: Digitale Themen, digital oder digital gestützt?!

Zunehmende Digitalisierung in zahlreichen Lebensbereichen erfordern zunehmende digitale Kompetenzen, die durch die Teilnahme an Weiterbildung erworben werden können. 70 % der Anbieter der Weiterbildung berichten in der *wbmonitor*-Umfrage 2019 entsprechend über eine steigende Nachfrage nach digitalen Themen. Mit 27 % der im AES 2018 erfassten non-formalen Bildungsaktivitäten wurde das Ziel verfolgt, Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, die aufgrund zunehmender Digitalisierung des Arbeitsplatzes notwendig wurden. 21 % sollten den Umgang mit bestimmten digitalen Technologien allgemein vermitteln (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Die entscheidenden Anbieter für diese Bildungsaktivitäten sind betriebliche, aber in ähnlichem Ausmaß auch staatliche Anbieter. Besonderen Stellenwert nehmen hier (Fern-)Universitäten ein. Industrie- und Handelskammern sowie Gewerkschaften halten ebenfalls ein breites Angebot zu digitalen Themen vor. 27 % der Unternehmen (mit >9 Beschäftigten), die an der IKT-Unternehmensbefragung teilnahmen, führten interne oder externe Weiterbildungen zu IT-Anwendungen durch. 13 % bildeten darüber hinaus ihr IT-Personal weiter. Diese Anbieterstrukturen spiegeln sich auch in den Ergebnissen aus dem *wbmonitor* 2019, die ebenfalls im Schwerpunktkapitel des Nationalen Bildungsberichts aufgeführt sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Anbieter, deren Haupt- bzw. mindestens Nebenaufgabe die berufliche Weiterbildung ist, bieten häufiger Kurse zu digitalen Themen an. Am stärksten angeboten und nachgefragt wurden in 2019 Kurse zum Thema Datenschutz und Datensicherheit. Auch die Bedienung von digitalen Endgeräten ist noch häufig Lehr-Lern-Gegenstand. Non-formale Bildungsaktivitäten, in denen digitale Medien zum Einsatz kommen, werden nach den Aktivitätsdaten des AES 2018 (BMBF, 2020) vor allem von (Fern-)Universitäten, Hochschulen, daran angegliederte Institute und wissenschaftliche Einrichtungen angeboten. Das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung hat damit eine Vorreiterrolle bei der Realisierung digital gestützter Angebote. 68 % der bei diesem Anbietertyp erfassten non-formalen Bildungsaktivitäten fanden mit digitalen Medien statt. Bei Berufsverbänden, Innungen, berufsständigen Organisationen, Gewerkschaften, Industrie- und Handels- oder Handwerkskammern sowie bei Arbeitgeberorganisationen sind es rund die Hälfte aller Bildungsaktivitäten. Das Schlusslicht mit 11 % sind Wohlfahrtsverbände. Ein etwas anderes Bild zeigt sich, wenn einzelne Dimensionen des Einsatzes digitaler Medien betrachtet werden. Online Kursbuchungen sind zum Beispiel bei

Volkshochschulen am weitesten verbreitet. Kurse die überwiegend online stattfinden, wurden schwerpunktmäßig über nicht kommerzielle Einrichtungen, deren Hauptzweck nicht Bildung ist (z. B. Museen), Berufsverbände, Innungen, berufsständische Organisationen und Partnerfirmen realisiert.

Abbildung 4. Anteil der Einrichtungen (in %), die digitale Medien und Formate einsetzen, nach Anbietertyp 2019.



Quelle: *wbmonitor* 2019, doi:10.7803/672.19.1.2.10, gewichtete Daten, eigene Berechnungen, n = 1.534 - 1.539.

Abbildung 4 verdeutlicht, dass rein digitale (online) Angebote 2019 von insgesamt 18 % der im *wbmonitor* erfassten Einrichtungen durchgeführt wurden. Korrespondierend mit den Ergebnissen aus dem AES sind staatliche und betriebliche Anbieter die Vorreiter. Unter den Volkshochschulen boten sogar 38 % reine Onlinekurse an. Die in 5.2. präsentierten Ergebnisse zur geringen Teilnahme an Onlinekursen lassen allerdings vermuten, dass diese Kurse nicht stark nachgefragt werden. Bei der Kombination von Präsenz- und Onlinephasen, wie bei der Unterstützung bzw. Ergänzung des Präsenzunterrichts durch digitale Formate bzw. Medien dominieren staatliche Anbieter, während betriebliche Anbieter arbeitsprozessintegriertes Lernen mittels digitaler Technik mit Abstand am häufigsten verwenden.

Leider wird in den uns bekannten repräsentativen Studien nicht erfasst, welche Einrichtungen in welchem Umfang öffentliche und frei zugängliche Lehr-, Lern- und Forschungsmaterialien, so genannte

open educational resources (OER), für digitales informelles und non-formales Lernen zur Verfügung stellen oder nutzen. Die Informationsstelle für OER, *OERinfo*, resümiert, dass insbesondere staatliche und gemeinschaftliche Anbieter der Weiterbildung OER vorhalten. Als wichtige Institutionen werden etwa die Bundeszentrale für politische Bildung, Volkshochschulen, das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung, DEAE, KEB, DIHK, die Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e.V. sowie die deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. genannt. Kommerzielle und betriebliche Anbieter spielten noch eine nachgeordnete Rolle in der Bereitstellung von OER. Exemplarisch für OER im Bereich der Verbraucherbildung zeigt Bielke (2014) auf, dass darin eventuell kein Nachteil besteht, da die Qualität von OER aus der Wirtschaft hier als deutlich niedriger eingestuft wird im Vergleich zu OER aus öffentlicher oder gemeinschaftlicher Hand. OER könnten auch leicht zur Lobbyarbeit verwendet werden und verfehlten somit ihren aufklärenden Sinn. Einen solchen aufklärenden Sinn verfolgen OER, die in ihren Inhalten Gleichstellungsaspekte aufgreifen und prinzipiell als Ressource in der Weiterbildung genutzt werden können. Angaben zur Anzahl, Verbreitung und Nutzung sind aufgrund fehlender Daten nicht möglich. Zwei Beispiele können aber bereits einen ersten Eindruck über die Vielfalt der Angebote vermitteln: Die HAW Hamburg bietet mit der OER „[Was ist Gender?](#)“ eine grundlegendere Einführung aus Perspektive der Geschlechterforschung. Eine weitere OER zu [diversitätsbewussten Mediengestaltung](#) ist in Arbeit. Die HU Berlin bietet mit [GenderingMINTdigital](#) OERs an, die die Natur- und Technikwissenschaften mit Themen der Genderforschung in Zusammenhang bringen.

Ein in den letzten Jahren präsent Format für digitale meist formale Bildungsaktivitäten sind so genannte Massive Open Online Courses (MOOCs). Open steht hierbei dafür, dass die Angebote kostenfrei sind für die Teilnahme, nicht aber zwangsläufig für die Zertifizierung nach Abschluss des Kurses. Open steht auch dafür, dass keine Zulassungsbeschränkung besteht. MOOCs bestehen immer aus mehreren Kurseinheiten und vermitteln Bildung auf Hochschulniveau. Eine Übersicht zu deutschsprachigen Angeboten bietet bspw. [Edukatico](#), Informationen zur Aktualität und Vollständigkeit liegen allerdings nicht vor. International sind Hochschulen die aktivsten Anbieter von MOOCs und auch insgesamt dominieren die Non-Profit Anbieter. Die Zahl der Anbieter stieg zwischen 2011 bis 2015 massiv an und stabilisierte sich dann (Hüther et al., 2020). Starke Veränderungen in der europäischen Bildungslandschaft durch MOOCs bleiben bisher aus. Auch in MOOCs werden gleichstellungsrelevante Themen behandelt. Über eine Plattform der Open University in Großbritannien stehen beispielsweise einführende Kurse wie „[Understanding Gender Inequality](#)“, aber auch spezialisierte Inhalte wie „[Design a Feminist Chatbot](#)“ zur Verfügung. An der Curtin University in Australien gibt es bspw. einen Kurs zu „[Disability and Digital Media: Accessibility, Representation and Inclusion](#)“. Die Plattform [MITOPENCOURSEWARE](#) des Massachusetts Institute for Technology der

Universität Cambridge hält fast 2.500 Kurse bereit (Stand Januar 2020), darunter viele Inhalte aus den Gender-Forschung.

Tabelle 3. Übersicht über Weiterbildungseinrichtungen mit schwerpunktmäßig gleichstellungsbezogenen Angeboten und Spezialisierung auf Angebote mit Bezug zu Digitalisierung

Einrichtung	Anbietertyp, Finanzierung	Angebot	Zielgruppe	Reichweite
Django Girls	gemeinschaftlich	Python- und Django-Programmier-Workshops	Frauen	Weltweit
Moin World	gemeinschaftlich	Programmierkurse	Mentoring speziell für Frauen	Hamburg, München, Online
Pyladies	gemeinschaftlich	Python-Programmier-Workshops	Frauen	Weltweit; Hamburg, Berlin, München
Code Girls	gemeinschaftlich	Workshops zum Thema Programmieren und Digitalisierung	Frauen	Leipzig
Frauen-Computer-Zentrum-Berlin e.V.	gemeinschaftlich/kommerziell/betrieblich	Beratung, Coaching, Weiterbildung, Kompetenzbilanzierung im Bereich Bildung & Beschäftigung mit Schwerpunkt IT- & Medienkompetenz	Frauen, Organisationen	Berlin
Neue Fische	kommerziell	Studium zum Web Developer, Java Entwickler und Data Scientist	Frauen, StudienabbrecherInnen, ZeitsoldatInnen, QuereinsteigerInnen	Köln, Hamburg, München
Rails Girls	gemeinschaftlich	Rails-Programmier-Workshops	Mädchen und Frauen	Weltweit
Women who Code	gemeinschaftlich	Coding- und Programmierkurse	Frauen	Berlin, weltweit
ReDi School of Digital Integration	gemeinschaftlich/kommerziell	Breites Angebot zur Entwicklung digitaler Kompetenzen: Einsteiger-Computerkurse, Programmierkurse (Python), Data Analytics, Software-Entwicklung, JavaScript, HTML & CSS, React, Computer Networking, Clouds	Personen mit Migrationshintergrund (Schwerpunkt Frauen), Jugendliche, Kinder	Hamburg, München, NRW, Kopenhagen, Online

Quelle: Die Informationen sind den Homepages der Einrichtungen entnommen.

Die Übersicht von Anbietern, deren Bildungsarbeit sich explizit an Gleichstellungszielen orientiert (Kapitel 4.1.2, Tab. 2), wird in Tabelle 3 wieder aufgegriffen, diesmal eingeschränkt auf Anbieter, die diese Ziele schwerpunktmäßig mit Angeboten aus dem Bereich der Digitalisierung verfolgen. Auch diese Recherche hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Mehrheit der Anbieter kommt aus dem Non-Profit-Bereich und das Angebot ist auf Programmiersprachen fokussiert. Neben der digitalen Kompetenzentwicklung werden oft der Aufbau von Netzwerken von Frauen im IT-Bereich sowie Veränderungen in einer männerdominierten IT-Welt hin zu mehr Diversität in der Arbeitskultur als

Ziele genannt. Auch diese Anbieter konzentrieren sich auf Großstädte, jedoch gibt es neben Präsenzveranstaltungen teilweise Onlineangebote.

5.1.3. Digitale Kompetenz des pädagogischen Personals

Zahlreiche Studien aus dem Schulbereich zeigen, dass der Einsatz von digitalen Medien im Lehr-Lerngeschehen dann einen Mehrwert für den Unterricht hat, wenn Lehrende über die notwendigen digitalen Kompetenzen verfügen (Zierer, 2019). Wie bereits in Kapitel 4.1.3. verdeutlicht, ist die Datenlage zum Personal in der Weiterbildung beschränkt und gerade mit Blick auf spezifische Eigenschaften des pädagogischen Personals noch stärker limitiert. Zur Diskussion der digitalen Kompetenz des pädagogischen Personals können wir lediglich aus vereinzelt Studien berichten.

Tabelle 4. Einschätzungen zu digitalen Kompetenzen des pädagogischen Personals in Einrichtungen der Weiterbildung (in %)

Alle bzw. die meisten Lehrenden...	Ins-	Staatl.	Gemeinschaftl.	Betriebl.	Kommerz.
	gesamt	Anbieter	Anbieter	Anbieter	Anbieter
	<i>in %</i>				
... können Laptop/Beamer im Lehr-Lern-Geschehen nutzen.	81,9	74,4	84,7	89,6	85,4
... können den didaktischen Nutzen des Medieneinsatzes kritisch reflektieren.	67,8	66,3	65,6	66,6	74,5
... können digitale Formate/Medien im Lehr-Lern-Geschehen didaktisch zielgerichtet einsetzen.	61,3	55,9	60,4	55,0	71,3
... haben sich hinsichtlich digitaler Kompetenzen weitergebildet.	42,3	35,6	36,5	54,6	61,5
... verfügen über aktuelle Datenschutzkenntnisse.	80,6	70,0	82,7	83,3	89,3

Quelle: *wbmonitor* 2019, gewichtete Daten, eigene Berechnungen

Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020) fasst für die Weiterbildung zusammen, dass die Einrichtungsleitungen den digitalen Kompetenzen ihres pädagogischen Personals eine hohe Bedeutung beimessen. Dabei stehen weniger solche Fähigkeiten im Vordergrund, digital Lernfortschritte erfassen zu können oder digitale Zusammenarbeit zu fördern, als Kenntnisse über den aktuellen Datenschutz vorzuhalten und Laptops wie Beamer handhaben zu können. Aber auch dem didaktisch zielgerichteten Einsatz von digitalen Formaten und Medien im Lehr-Lern-Geschehen wird Bedeutung zugesprochen. Allerdings berichten nur 61 % der befragten Einrichtungen im *wbmonitor* 2019, dass alle oder die meisten ihrer Lehrenden diese Kompetenzen aufweisen. Datenschutzkenntnisse sowie der Umgang mit Laptop und Beamer sind beim Personal jedoch mehrheitlich vorhanden. Geschlechterunterschiede können aus den Daten nicht abgeleitet werden, wohl aber Unterschiede in den Kompetenzen des Personals der vier Anbietertypen. Tabelle 4 zeigt die fünf Kompetenzbereiche,

die von den meisten Einrichtungen als relevant genannt wurden. Staatliche Anbieter geben seltener an, dass ihr Personal über die relevanten Kompetenzen verfügt, als Einrichtungen anderer Anbietertypen - mit Ausnahme des kritisch-reflektierenden Medieneinsatzes. An dieser Stelle können die Befunde zur Personalstruktur aus 4.1.3. wieder aufgegriffen werden. Diese zeigten, dass das pädagogische Personal an Volkshochschulen (staatlicher Anbieter) mehrheitlich weiblich ist. Pädagogisches Personal bildet somit eventuell keine Ausnahme bezüglich der eingangs aufgezeigten vergleichsweise niedrigeren digitalen Kompetenzen von Frauen. Andererseits kann der Befund auch lediglich Ausdruck für die unterschiedliche Fachwahl weiblicher und männlicher Lehrender sein. Frauen können bspw. häufiger im bewegungsorientierten Gesundheitsangebot (Yoga, Fitness & Entspannung) lehrend tätig sein, der stark auf Präsenzveranstaltungen setzt und kaum digitalisiert angeboten wird.

Erste Hinweise auf mögliche Geschlechterunterschiede in digitaler Kompetenz des pädagogischen Personals gibt eine Studie von Rohs et al. (2019). Die Studie ist allerdings nicht repräsentativ. Lehrende an Volkshochschulen und Frauen sind in der Stichprobe überrepräsentiert. Getestet wurde die medienpädagogische Kompetenz von 662 Lehrpersonen. Die Konzeptualisierung medienpädagogischer Kompetenz folgt dem Modell von Schmidt-Hertha et al. (2017). Hier werden vier Kompetenzdimensionen unterschieden, die jedoch alle ein Grundverständnis über Funktionsweisen und Anwendung digitaler Medien voraussetzen. *Medienbezogene Feldkompetenz* beinhaltet die Fähigkeit der Lehrenden, die Mediennutzung und Gewohnheiten ihrer Kursteilnehmenden bewerten und entsprechend darauf reagieren zu können. *Medienbezogene Einstellungen und Selbststeuerung* stellt darauf ab, dass Lehrende über das eigene Nutzungsverhalten und die eigenen Einstellungen reflektieren. *Medienbezogene Fachkompetenz* besitzt eine Lehrperson dann, wenn sie den Einsatz digitaler Medien an den spezifischen Lehr-Lern-Gegenstand ausrichten kann. *Mediendidaktische Kompetenz* erfordert ein grundlegendes Verständnis über den didaktisch zielgerichteten Einsatz digitaler Medien und die Motivation und Fähigkeit den Unterricht hierdurch anzureichern. Knapp die Hälfte der Befragten zeigt durchschnittliche medienpädagogische Kompetenzen. In der Regel nutzen sie digitale Medien mehr in der Unterrichtsvorbereitung als im Unterricht selbst. 13 % der Lehrpersonen zeigten kein Interesse an der Einbindung digitaler Medien in die Methodik und Didaktik des Lehrens. Hierunter fielen vor allem Lehrende von Gesundheits- und Sportkursen und auch Frauen. Lehrende dieser Fächer waren ebenfalls stark überrepräsentiert unter den 22 % Lehrenden, die zwar durchschnittliche medienpädagogische Kompetenzen hatten, aber wenig Wissen und Interesse über die medien-bezogenen Vorkenntnisse und die Umwelt ihrer Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben (Rohs et al., 2019).

5.2. Teilnehmerinnen und Teilnehmer

In 2018 wurde der AES mit einem erweiterten Frageprogramm zur „Digitalisierung in der Weiterbildung“ durchgeführt. Kürzlich veröffentlichte das BMBF (2020) die zentralen Ergebnisse. Formale und non-formale Bildungsaktivitäten wurden danach unterschieden, ob und in welchem Umfang sie digitale Medien einsetzten. Als Bildungsaktivität mit digitalen Medien werden solche eingestuft, die digitale Medien in substantiellem Umfang zur Weitergabe von Informationen oder zur Kommunikation nutzen und/oder über digitale Medien die Teilnahme orts- und zeitunabhängig gestalten. Insgesamt werden bereits 43 % aller im AES erfassten Bildungsaktivitäten in diesem Sinne mit digitalen Medien unterstützt. Dabei ist der Anteil bei formalen Bildungsaktivitäten deutlich höher als bei non-formalen Bildungsaktivitäten (84 % vs. 38 %). Etwas schwächere Digitalisierung der Weiterbildung suggerieren allerdings die Teilnahmequoten. Während die Teilnahmequote an Bildungsaktivitäten ohne digitale Medien unter den 18- bis 69-Jährigen bei 57 % liegt, ist sie für Bildungsaktivitäten mit digitalen Medien mit 29 % beziffert. Die Teilnahmequoten von Frauen an Bildungsaktivitäten mit digitalen Medien liegen unter denen der Männer und sie geben auch seltener an, überhaupt Erfahrungen in der Weiterbildung mit digitalen Medien gesammelt zu haben.

Es kann weiter unterschieden werden, ob eine Bildungsaktivität rein online und somit digital stattfindet oder Präsenzunterricht mit digitalen Medien ergänzt wird, die Weiterbildung somit eher ein hybrides Format hat. Reine Onlineformate und auch solche, die überwiegend online stattfinden, sind noch relativ selten (4 % und 2 % aller erfassten Bildungsaktivitäten). Unter allen Frauen, die innerhalb von 12 Monaten vor dem Interview an einer Bildungsaktivität teilnahmen, nutzten 2 % reine Onlineformate, unter den Männern waren es 3 %. Hybride Angebote wurden von 21 % der Frauen und 26 % der Männer genutzt. Reine Präsenzformate sind also weiterhin der Regelfall. Das gilt insbesondere für Ältere, Rentner und Pensionäre und Personen, die in Teilzeit beschäftigt sind (BMBF, 2020).

Auch andere Studien unterstützten die Befunde aus dem AES. Aus der Personenbefragung des Statistischen Bundesamt zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnik im 1. Quartal 2019 geht hervor, dass 9 % aller Männer (ab 10 Jahren, die angaben, das Internet innerhalb von 3 Monaten genutzt zu haben) und 7 % aller Frauen Onlinekurse im Internet absolvierten. Größer sind die Geschlechterunterschiede noch bei Betrachtung einzelner Altersgruppen. Unter den 25- bis 44-Jährigen sind es 15 % der Männer und nur 9 % der Frauen. Insgesamt nehmen mehr Personen höheren Bildungsstandes an Onlinekursen teil, als Personen niedrigeren Bildungsstands (Statistisches Bundesamt, 2020). Der Blick auf die vergangenen Jahre zeigt, dass die Nutzung von Onlinekursen moderat, aber stetig gestiegen ist, die soziodemografischen Unterschiede unter den Nutzern und Nutzerinnen verändern sich jedoch kaum.

Die identifizierten Geschlechterunterschiede in der Teilnahme an Bildungsaktivitäten mit digitalen Medien korrespondieren auch mit den Teilnahmemustern nach Segmenten (4.2.1.) und Themenbereichen der Weiterbildung. Die höchsten Anteile von non-formalen Bildungsaktivitäten (59 %), die ohne jeglichen Einsatz digitaler Medien stattfinden, gibt es nach Angaben der Befragten des AES 2018 im Segment der nichtberufsbezogenen Weiterbildung. Das sind deutlich mehr als in den anderen Segmenten (36 % der betrieblichen Weiterbildungen und 30 % der individuell berufsbezogenen Weiterbildung). Entsprechend sind auch Weiterbildungen zu Themen, die nach Angaben der Befragten eher aus nichtberufsbezogenen Gründen gelernt werden, häufig noch analog. Dazu zählen allen voran Geisteswissenschaften und Künste. Hier sind 57 % aller non-formalen Bildungsaktivitäten analog. Bildungsaktivitäten in diesem Themenbereich sind zum größten Teil Sprachkurse, gefolgt von Unterricht in Musik und darstellenden Künsten und sie wurden zu 60 % von Frauen berichtet. Auch die Bildungsaktivitäten der Themenbereiche Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin sowie Dienstleistungen finden nur zur Hälfte mit digitalen Medien statt. Die Zahl erfasster Bildungsaktivitäten im erstgenannten Themenbereich ist allerdings sehr gering und deswegen von geringer Aussagekraft. Im Themenbereich Dienstleistungen werden auch Fahrstunden wie Gesundheits- und Sportkurse erfasst.

Die Ergebnisse des AES zeigen: Trotz zunehmender digitaler Durchdringung formaler und non-formaler Bildungsaktivitäten ist der Einsatz digitaler Medien insgesamt noch relativ verhalten. Gerade bei non-formalen Bildungsaktivitäten dominieren klar die Präsenzformate. Diese werden eher durch digitale Medien ergänzt als ersetzt. Das gilt auch für formale Bildungsaktivitäten, die jedoch bereits wesentlich stärker digitalisiert sind.

Es ist zu erwarten, dass der Einsatz digitaler Medien für informelle Lernaktivitäten deutlich intensiver ist. Die Möglichkeiten etwa des Internets allein für die Informationsbeschaffung sind im Vergleich zu analogen Formaten überragend. Die dafür notwendigen Voraussetzungen – Internetzugang und digitale Endgeräte – sind zunehmend flächendeckend gegeben. Allerdings haben soziale Disparitäten in solchen Gelegenheitsstrukturen selbst in 2019 noch Fortbestand. So verfügen einkommensstarke Haushalte alle über einen Internetzugang, während es bei einkommensschwachen Haushalten 80 % sind. Frauen verfügen seltener über einen Internetzugang als Männer (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020).

Nach Daten der IKT-Erhebung 2019 (eigene Berechnungen) nutzten 89 % der Frauen und Männer ab 10 Jahren, die das Internet nutzen, dieses auch zur Suche nach Informationen über Waren und Dienstleistungen. Onlinelernmaterial nutzten 17 % (19 % der Männer, 16 % der Frauen). Im AES 2018 wurden Erwachsene befragt, wie häufig sie individuell das Internet nutzten, um etwas zu lernen. 19 % taten dies sehr häufig, weitere 22 % häufig und noch 22 % selten. Zwischen den Geschlechtern

bestehen 3 Prozentpunkte Unterschied unter sehr häufigen Nutzern und Nutzerinnen. Unter Berücksichtigung des Bildungsstands, Migrationshintergrund, Alter, Erwerbs- und Familienstatus bleiben die Geschlechterunterschiede nicht bestehen. Die stärksten Einflussfaktoren sind der Bildungsstand und das Alter. Je jünger die Befragten, desto häufiger verwenden sie individuell das Internet, um etwas dazuzulernen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Hoch gebildete Menschen lernen häufiger mit Online-Lernmaterialien als niedriger gebildete, wobei Personen mittleren Bildungsstands am seltensten Online-Lernmaterialien nutzen. Dieses Muster ist bei Männern und Frauen gleich, bei Männern jedoch noch ausgeprägter (IKT-Erhebung 2019).

Die Geschlechterunterschiede in den digitalen Lern- und Bildungsaktivitäten spiegeln sich weder in den Einstellungen der Befragten zur Nützlichkeit des Einsatzes von digitalen Medien in der Weiterbildung, noch in den Einschätzungen der Befragten zur allgemeinen Relevanz digitaler Medien in der Weiterbildung wieder. Die Skalenmittelwerte von Frauen und Männern unterscheiden sich kaum, wohl aber zwischen den Altersgruppen. Jüngere rechnen digitalen Medien sowohl eine höhere Nützlichkeit als auch höhere Relevanz zu als Ältere (BMBF, 2020).

5.2.1. Wirkungen und Erträge

Obleich in den vorangegangenen Abschnitten aufgezeigt werden konnte, dass das non-formale und formale Lernen Erwachsener bereits häufig digital und digital unterstützt stattfindet, dominieren weiterhin die Präsenzformate. Allerdings ist eine Entwicklung zu mehr Digitalität in der Weiterbildung, insbesondere durch Corona erkennbar. Aber auch vor Corona, in 2018, konnten 66 % der 18- bis 69-Jährigen sich Bildungsaktivitäten ohne digitale Medien bereits kaum noch vorstellen. Folgerichtig erachten 2019 86 % der Anbieter der Weiterbildung den Einsatz digitaler Medien im Lehr-Lern-Geschehen als notwendig für eine nachhaltig erfolgreiche Arbeit (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Die in 4.2.2. diskutierten Wirkungen und Erträge der Weiterbildung insgesamt stehen im Kontext von digitalisierten Bildungsteilnahmen sicherlich nicht unter völlig neuen Vorzeichen, perspektivisch können jedoch einige Aspekte zu Veränderungen in den Wirkungs- und Ertragsrelationen führen.

Zunächst ist ein stark wirkungsrelevantes Ergebnis der Forschung, dass die Abbruchquoten bei Bildungsveranstaltungen, die online durchgeführt werden, deutlich höher sind als bei Veranstaltungen, die in Präsenz durchgeführt werden. Befunde dazu gibt es vor allem aus dem Bereich des hochschulischen Fernlernens, aber auch aus der betrieblichen Weiterbildung (Simpson, 2013). Für MOOCs sind die Forschungsbefunde eindeutig und in der Literatur werden die hohen Abbruchquoten auch als Grund dafür genannt, dass sich MOOCs in der Bildungslandschaft weniger als erwartet etablierten (Hüther et al., 2020; Perna et al. 2014). Brechen Teilnehmende eine Lernaktivität vor deren Abschluss

ab, kann dies starke negative Effekte für die weitere Bildungsbiografie haben. Zahlreiche Studien zeigen, dass negative Lernerfahrungen die zukünftige Lernaffinität senken (Gorges & Hollmann, 2015). Unter Gleichstellungsaspekten ist dieser Effekt möglicherweise kontraproduktiv, wenn die Idee verfolgt wird, dass durch die zeitliche und örtliche Flexibilität von Onlinekursen vor allem auch sonst bildungsfernere Gruppen erreicht werden können. Bisher gibt es allerdings keine Evidenz dafür, dass dieses Ziel erreicht wird. Aber auch wenn nach wie vor allem höher gebildete Menschen online Bildungsangebote wahrnehmen, sollten Abbruchquoten möglichst verringert werden. Der Abschluss eines Onlinekurses ist dann wesentlich wahrscheinlicher, wenn die Teilnehmenden zufrieden mit dem Lernangebot sind (Levy, 2007). Das verdeutlicht, dass im ersten Schritt der Teilnahmeentscheidung und Kursauswahl hohe Bedeutung für weitere Wirkungen und Erträge zuteilwird. Im weiteren Verlauf ist die didaktische und organisatorische Ausrichtung des Lernangebots an den Bedarfen der Teilnehmenden entscheidend. Auch die Unterstützung während des Onlinekurses durch den Arbeitgeber trägt zu einem verminderten Abbruchrisiko bei (Park & Choi, 2009).

Im Gegensatz zum Abbruch bringt der Abschluss eines Onlinekurses den Absolventinnen und Absolventen mit höherem Maße Wissenszuwachs, neue Fähigkeiten sowie positive Lernerfahrungen. Zusätzliche externe Wirkungen und Erträge sind jedoch von vielen weiteren Faktoren abhängig. Inwieweit z. B. arbeitsmarktbezogene Erträge durch die Teilnahme an einem MOOC erzielt werden können, wird etwa von Hochschulvertreterinnen und -vertretern stark angezweifelt. Das liege zu einem erheblichen Anteil daran, dass wenig verlässliche Standards für Onlinekurse bestünden, mit Hilfe derer Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber die Qualität der Abschlüsse einordnen könnten (Hüther et al., 2020).

Aber auch nicht arbeitsmarktbezogene Erträge, wie etwa gesteigerte soziale Teilhabe können bei reinen Onlineformaten mit unzureichenden sozialen Komponenten ausbleiben. Darauf verweisen erste Forschungsergebnisse zu Formaten, die den Austausch zwischen Kursteilnehmenden nur wenig bis gar nicht fördern. Dann ist auch nicht mit erhöhtem freiwilligem oder politischem Engagement durch Weiterbildung zu rechnen (Cocquyt et al., 2017). Inwieweit Bildungsaktivitäten, die hauptsächlich in Präsenz stattfinden und digitale Medien unterstützend einsetzen sowie digitale informelle Lernaktivitäten andere Wirkungen und Erträge haben als rein analoge Lern- und Bildungsaktivitäten, wird nach unserem Wissen noch wenig bis gar nicht erforscht. Ein zentrales Ergebnis bisheriger Forschung in diesem Bereich ist aber, dass das primäre Ziel von Lern- und Bildungsaktivitäten, nämlich die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten durch den Einsatz von digitalen Medien nur dann in höherem Maß erreicht wird, wenn digitale Medien didaktisch sinnvoll eingesetzt werden. Für den Schulbereich betont etwa Zierer (2019), dass die Wirksamkeit von digitalen Medien nicht vom Alter

der Lernenden, vom Fach oder von der technischen Ausstattung abhängt, sondern dass die Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität im Vordergrund stehen.

5.3. Zwischenfazit

Die in diesem Kapitel vorgestellten beschreibenden Analysen und Forschungsbefunde zeigen in Bezug auf Gleichstellung vermeintlich mehr Risiken zunehmender Digitalisierung in der Weiterbildung als Chancen auf. Dieser stark kritische Blick ist allerdings in Verhältnis mit teils sehr hohen Erwartungshaltungen an Digitalisierungsprozesse in der Weiterbildung zu setzen. Digitalisierung soll das Lernen Erwachsener flexibilisieren, den Zugang auch für benachteiligte Gruppen erleichtern, Lernprozesse und die Überprüfung des Wissenserwerbs optimieren. Unklar bleibt inwiefern auf Digitalisierung im Sinne eines unausweichlichen Umstandes reagiert wird und inwiefern Digitalisierung als ein gestaltbarer und beeinflussbarer Prozess wahrgenommen wird. In diesem Verständnis liegt aber wahrscheinlich bereits eine zentrale Gelingensbedingung damit Digitalisierung in der Weiterbildung und Digitalisierung des Lernens Erwachsener die erwünschten positiven Effekte erzielen. Das wird im ersten Teil der nachfolgenden diskussionsorientierten Zusammenfassung des Kapitels zunehmend deutlich. Im zweiten Teil gehen wir gesondert auf den Stellenwert der Weiterbildung und des Lernens Erwachsener bezüglich der Vermittlung digitaler Kompetenzen ein.

5.3.1. Digitalisierung in den Formaten der Weiterbildung und des Lernens Erwachsener

Ein zentraler und in dieser Expertise bereits häufig aufgegriffener Befund ist, dass in der Weiterbildung noch immer Präsenzformate dominieren. Der Anteil online durchgeführter Bildungsveranstaltungen ist gering und steigt über die Zeit nur langsam. Stärkeren Zuwachs erfährt die Nutzung digitaler Medien zur Unterstützung von Präsenzformaten formaler und non-formaler Bildungsaktivitäten und die Nutzung digitaler Medien bei informellen Lernaktivitäten. Für alle Formate des Lernens im Erwachsenenalter mit digitalen Medien besteht eine höhere Beteiligung unter Männern als unter Frauen. Die Geschlechterunterschiede für formale Bildungsaktivitäten und informelle Lernaktivitäten sind jedoch gering und teils nicht signifikant unter Berücksichtigung weiterer soziodemografischer Faktoren. Das deckt sich mit den allgemeinen Befunden aus Kapitel 4.

Die hohe und weitestgehend geschlechtsunspezifische Teilnahme an informellen Lernaktivitäten im Bereich des online-Lernens verweist auf das Potential, aber auch die Gefahren von OER. Freizugängliche online Lehr-, Lern- und Forschungsmaterialien treffen auf eine potentiell große Nachfrage und können insbesondere für Frauen interessant sein, die immer noch mehrheitlich die Kosten für Weiterbildung selber tragen müssen. Die aktivsten Anbieter solcher Materialien sind staatliche und gemeinschaftliche Einrichtungen, für deren Inhalte auch hohe Qualitäts- und Objektivitätsansprüche bestehen. OER können aber auch zur Meinungsbildung oder für den Lobbyismus missbraucht werden.

Hier gilt es, Projekte und Träger zu fördern, die die Qualität von OER transparent machen und qualitativ hochwertige OER zur Verfügung stellen.

Non-formale Bildungsaktivitäten mit digitalen Medien werden häufiger von Männern als von Frauen wahrgenommen und sind verbreiteter in der betrieblichen und individuell-berufsbezogenen Weiterbildung als in der nichtberufsbezogenen Weiterbildung. Der Einsatz digitaler Medien in der Weiterbildung ist somit bisher nicht als ein Instrument für den Ausgleich der in Kapitel 4.3. problematisierten Ungleichheit in der Teilnahme von Männern und Frauen an beruflicher Weiterbildung zu werten. Am stärksten ausgeprägt sind die Geschlechterunterschiede in der Teilnahme der 25- bis 44-Jährigen an reinen Onlinekursen, an denen deutlich mehr Männer teilnehmen als Frauen. Dieser Befund steht der Erwartungshaltung entgegen, dass Flexibilisierung durch Digitalisierung der Weiterbildung dazu beitragen könnte, auch Frauen in der Familienbildungsphase stärker zu beteiligen. Die Potentiale von Onlinekursangeboten zur Stärkung der Beteiligung auch weiterer benachteiligter Gruppen (bspw. Personen mit negativer Bildungserfahrung, Personen in finanziell und familiär angespannten Situationen) sind durch die hohen Abbruchquoten eingeschränkt. Die hiermit verbundene negative Lernerfahrung kann zu verstärkter Nichtteilnahme führen. Rein digitale Formate der Weiterbildung bergen zudem die Gefahr, dass keine positiven Externalitäten durch den Austausch zwischen Teilnehmenden entstehen. Formate in denen ein solcher Austausch nicht unterstützt wird, haben im Gegensatz zu anderen Formaten, keine positiven Auswirkungen auf ziviles Engagement der Teilnehmenden.

Unter den verschiedenen Anbietern der Weiterbildung sind es überraschenderweise die Volkshochschulen, bei denen die meisten Einrichtungen über ein Onlinekursangebot berichten. Volkshochschulangebote werden aber anteilig häufiger von Frauen wahrgenommen, die weniger an Onlinekursen teilnehmen. Interessant wären Informationen dazu, ob das Onlineangebot hier auch auf starke Nachfrage trifft und ob es zielgruppenorientiert erstellt wird oder eher einem übergreifenden paradigmatischen digitalen Bildungsauftrag folgt. Bei der Integration von digitalen Medien in Präsenzformate sind Hochschulen die Vorreiterinnen, wobei insgesamt weniger markante Unterschiede bestehen. Das gilt nicht für die Einschätzung, welche Bedarfe die Einrichtungen hinsichtlich ihrer Ausstattung mit digitalen Endgeräten oder Internetzugang haben. Auffällig hoch sind die Bedarfe in Volkshochschulen. Kommerzielle Anbieter äußern die geringsten Bedarfe, was weniger an besserer Ausstattung liegt als daran, dass schlicht keine so starke Notwendigkeit gesehen wird. Eine ähnliche Zurückhaltung in den Ansprüchen haben Einrichtungen einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftungen eines Verbandes oder Vereins. Auch hier drängt sich wieder die Frage auf, ob staatliche Einrichtung unter einem teils artifiziellen Digitalisierungsdruck stehen. Sie könnten aber genau durch diese Handlungen auch in Zukunft erfolgreiche Anbieter bleiben, wenn die Nachfrage nach digital gestützter Weiterbildung steigt.

Inwieweit digitale Medien in der Weiterbildung und für das Lernen Erwachsener eingesetzt werden, ist auch abhängig von den Themenbereichen, die die Lern- und Bildungsaktivitäten berühren. Sprachkurse, Musikunterricht, Gesundheits- und Sportkurse sind noch sehr häufig analog. Die analogen Themenbereiche sind auch die, in denen Frauen höhere Teilnahmequoten haben als Männer und die häufiger von Frauen gelehrt werden. Das leitet über zu dem Blick auf das Personal, welches eine zentrale Position in der Wirksamkeit des Einsatzes digitaler Medien in der Weiterbildung einnimmt. Der Einsatz digitaler Medien ist nur dann zielführend, also tatsächlich unterstützend für das Lehr-Lern-Geschehen, wenn dieser didaktisch-methodisch fundiert geschieht. Hier bestehen eindeutige Entwicklungsbedarfe in den medienpädagogischen Kompetenzen des Personals. Erkennen Lehrende Entwicklungsbedarfe, bilden sie sich bezüglich des Einsatzes digitaler Medien vorwiegend eigenständig fort (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). In diesem Zusammenhang spielen OER wieder eine wichtige Rolle. Lehrend tätige Frauen sind (vielleicht durch die Profile ihrer Lehrgebiete oder auch aufgrund von Geschlechterstereotypen), weniger affin oder mit weniger Ressourcen ausgestattet, digitale Medien einzusetzen und einige Befunde deuten auch darauf hin, dass die digitalen Kompetenzen geringer sind. Das könnte zur einer Verstärkung der in 4.3. diskutierten Polarisierungsprozesse des Weiterbildungspersonals führen.

Letztlich gilt den unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen, die zu Anfang des Kapitels dargelegt wurden, besondere Aufmerksamkeit. Frauen, gering qualifizierte, ältere (insb. 55+), arbeitslose und nichterwerbstätige Menschen verfügen über deutlich niedrigere digitale Kompetenzen als höher qualifizierte, jüngere und erwerbstätige Menschen. Männer schätzen sich darüber hinaus auch selbst deutlich kompetenter ein als Frauen und sind affiner sich fortzubilden bzw. sich überhaupt mit digitalen Medien zu befassen. In Bezug auf Digitalisierung in der Weiterbildung scheint es so, als ob sich der in den MINT-Fächern bestehende Geschlechterbias fortsetzt.

5.3.1. Digitalisierung als Lehr-Lern-Gegenstand

Digitalisierung findet in allen Lebensbereichen statt und wird in alle Lebensbereiche getragen. Das bringt die Notwendigkeit mit, über digitale Kompetenzen zu verfügen um am öffentlichen Leben uneingeschränkt teilhaben zu können. Die Einrichtungen der Weiterbildung halten deswegen ein breites Angebot zu digitalen Themen seit längerer Zeit und zunehmend vor. Das zu Beginn stark durch EDV-Schulungen geprägte Angebot ist mittlerweile, genau wie das Anbieterspektrum dahinter, wesentlich diversifizierter. Die starke Weiterbildungsteilnahme in 2019 im Bereich des Datenschutzes und der Datensicherheit zeigt eindrücklich die Wirkkraft, die Gesetzgebungen wie die DSGVO haben können und wie responsiv die Weiterbildung hierauf ist.

Betriebe, Hochschulen, Berufsverbände, Innungen, berufsständige Organisationen, Gewerkschaften, Industrie- und Handels- oder Handwerkskammern sind besonders präzise Anbieter. Die enge Verzahnung von beruflichem Bedarf an digitalen Kompetenzen und im beruflichen Kontext erworbenen digitalen Kompetenzen erhöht wahrscheinlich die Unterschiede in den digitalen Kompetenzen von Männern und Frauen auf einem geschlechtlich segregierten Arbeitsmarkt. Weiterbildung erfolgt hier komplementär zu bereits verfestigten und männlich/weiblich geprägten Berufs- und Wirtschaftsfeldern. Die Unterschiede, die durch Weiterbildung ausgeprägt werden könnten, sind jedoch eher an dem oberen Ende der Verteilung zu vermuten und somit weniger relevant für die allgemeinen gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten. Potentiale bestehen dann, wenn die Weiterbildungsteilnahme einen beruflichen Einstieg in stärker digitalisierte Berufsfelder ermöglicht. Diese Entscheidung ist mit erheblichen zeitlichen und oftmals auch monetären Investitionen verbunden. Es sind vor allem gemeinschaftliche Anbieter, deren Angebot sich unter Gleichstellungsaspekten explizit an Frauen richtet und diesen bildungs- und berufsbiografischen Prozess mit begleitenden Coaching-, Beratungs- und Mentoringangeboten unterstützt.

6. Handlungen und Handlungsempfehlung für Gleichstellung durch Weiterbildung

In diesem Kapitel werden Handlungsempfehlungen für Gleichstellung durch Weiterbildung mit Blick auf Steuerungsbedarfe und -potentiale unter Berücksichtigung aktueller politischer Instrumente und Initiativen diskutiert. Dabei werden nicht nur staatliche, sondern gleichermaßen andere Akteurinnen und Akteure im Weiterbildungssystem wie z. B. Unternehmen, Gewerkschaften und pädagogisches Personal adressiert. Die Diskussion zielt weniger auf die Teilnehmenden selbst, da wir auf Grundlage unserer Ergebnisse die Hebel zur Förderung von Gleichstellung durch Weiterbildung in einer digitalisierten Welt auf institutioneller Ebene sehen. Wir gehen etwa nicht davon aus, dass die niedrigere Beteiligung von Frauen in beruflicher Weiterbildung Folge eines grundsätzlichen individuellen Motivationsproblems ist, sondern dass strukturelle Barrieren bestehen. Hier sind insbesondere Unternehmen gefragt, diese aufzubrechen. Sie müssen Weiterbildung für Frauen und Männer gleichermaßen einerseits fördern und andererseits „belohnen“. Ein potentielles individuelles (geschlechtsspezifisches) Motivationsproblem hinsichtlich der Nutzung digitaler Angebote der Weiterbildung kann unseres Erachtens auch nur schwerlich individuell gelöst werden. Es kann aber hilfreich sein, das (digitale) Weiterbildungsangebot unter mikro- und makrodidaktischen Kriterien gender- und diversitysensibel zu gestalten. Insgesamt muss hier aber wahrscheinlich ähnlich wie zur Förderung der technischen Berufswahl unter Frauen bereits in der frühkindlichen Bildung angesetzt werden. Lohnend sind solche Bemühungen jedoch nur dann, wenn in der Nutzung digitaler Medien in der Weiterbildung und in reinen Onlineformaten auch Potentiale liegen. Diese sehen wir, wenn beim

Lehrpersonal auch entsprechende digitale Kompetenzen für den didaktisch zielgerichteten Einsatz vorhanden sind und digitale Lernmaterialien so aufbereitet sind, dass sie anpassungsfähig an die individuellen Kompetenzen und Motivationsstrukturen der Lernenden sind. Sind diese Voraussetzungen erfüllt, kann wahrscheinlich tatsächlich in vielen Bereichen schneller, nachhaltiger und flexibler gelernt werden. Einschlägige Daten hierzu fehlen jedoch. Außer Frage steht, dass in der Weiterbildung digitale Kompetenzen vermittelt werden müssen, um soziale und wirtschaftliche Teilhabe in zunehmend digitalisierten Strukturen zu ermöglichen.

Soweit möglich, erfolgt die Diskussion der Handlungen und Handlungsempfehlungen in diesem Kapitel mit einer Rückkopplung an die empirischen Befunde, die im Berichtsteil dargelegt wurden. Hier ist anzumerken, dass die Datenlage noch keine Aussagen über die Auswirkungen der Corona-Krise auf das Weiterbildungsverhalten und die Potentiale der Digitalisierung in diesem Kontext unter Gleichstellungsaspekten zulässt. Erste Analysen zur Entwicklung von Erwerbs- und Familienarbeit aus einer Gender-Perspektive zeigen allerdings bereits, dass Frauen stark betroffen sind. Branchen mit einem hohen Frauenanteil wie etwa die Gastronomie, sind wirtschaftlich besonders beeinträchtigt. Aktuell sind Frauen mehr von Arbeitsplatzverlust bedroht und öfter nicht durch Kurzarbeit geschützt, da sie in geringfügigen Beschäftigungsverhältnissen arbeiten (Hammerschmid et al., 2020). Gleichzeitig scheint sich die Verteilung von Arbeit in der Familie in der Krise stärker zu Lasten der Frauen zu entwickeln, so dass von einer Retraditionalisierung oder einem Rückfall in alte Rollenmuster gesprochen wird (Kohlrausch & Zucco, 2020). Während der Pandemie sind Frauen im Homeoffice unzufriedener mit ihrer Arbeit, ihrem Familienleben und ihrem Leben im Allgemeinen als Männer (Bünning, Hipp, & Munnes, 2020). Sollten sich diese Tendenzen fortsetzen und voraussichtlich in einer Phase der Rezession noch verschärfen, wird sich dies aller Wahrscheinlichkeit nach auch in den genderbezogenen Unterschieden in der Weiterbildungsbeteiligung abzeichnen. Umso mehr gilt es, die aktuell bestehenden Steuerungsinstrumente unter dem Gesichtspunkt zu prüfen, inwiefern sie gleichstellungspolitische Ziele fördern.

Bereits vor der Pandemie wurde Weiterbildung als wichtiges Instrument zur Bewältigung der digitalen und sozial-ökologischen Transformation diskutiert. Mit den pandemiebedingten Entwicklungen hat sich der digitale Transformationsprozess beschleunigt und der Handlungsdruck erhöht. Eine Analyse in der Nachwendezeit in Ostdeutschland zeigt, dass geschlechtsspezifische Ansätze in der Weiterbildungspolitik die Integration von Frauen in das Erwerbsleben fördern, bzw. das Fehlen solcher Ansätze Nachteile für Frauen bringen können (Schiersmann & Ambos, 1996). Es wird allerdings ebenso deutlich, dass das Ausmaß der Wirksamkeit der Weiterbildungspolitik etwa Beschäftigungssicherheit herzustellen in substantiellen Transformationsprozessen klar begrenzt ist. Bei der Formulierung von Handlungsempfehlungen gilt es demnach, einerseits einen sensiblen Blick dafür zu entwickeln, welche

Strategien und Maßnahmen wirksame Ansätze für Gleichstellungsziele versprechen. Dieser Blick muss andererseits aber genauso realistisch bleiben und die Grenzen der präventiven wie kurativen Funktionen von Weiterbildung berücksichtigen.

Im Folgenden fokussieren wir aktuelle Strategien und Gesetzesinitiativen. Diese Schwerpunktlegung ist motiviert durch die direkten Digitalisierungsbezüge in der Nationalen Weiterbildungsstrategie, die wir allen voran diskutieren. Die Strategie wurde in einer Initiative von Bund, Ländern, Wirtschaft, Gewerkschaften und der Bundesagentur für Arbeit kooperativ entwickelt. Ihre Empfehlungen und Handlungsziele richten sich explizit nicht nur an staatliche Akteurinnen und Akteure, sondern auch an die Sozial- und Wirtschaftspartner. Entsprechend enthält der folgende Abschnitt auch Handlungsempfehlungen für diese Akteurinnen und Akteure. Eine Diskussion der über 200 Förderprogramme von Bund und Ländern zur Weiterbildung (Käpplinger & Kubsch, 2017) übersteigt den Rahmen der Expertise. Wir beschränken uns im zweiten Abschnitt dieses Kapitels auf knappe Ausführungen zu bereits etablierten Förderinstrumenten der Weiterbildung auf Bundesebene.

6.1. Aktuelle Strategien und Gesetzesinitiativen in der Weiterbildung

Die [Nationale Weiterbildungsstrategie \(NWS\)](#) des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2019) ist eine ambitionierte weiterbildungspolitische Initiative. Sie umfasst zehn Handlungsempfehlungen, die in der Zusammenarbeit von Bund, Ländern, der Bundesagentur für Arbeit, den Kammern und den Sozialpartnern in einem Strategiepapier festgehalten sind. Das übergeordnete Ziel ist es, eine „Weiterbildungskultur“ zu ermöglichen, die Beschäftigte, Arbeitssuchende und Unternehmen optimal im digitalen Strukturwandel unterstützt.

In der NWS wird der Gleichstellung von Frauen und Männern keine besondere Aufmerksamkeit zuteil. Der Fokus liegt eher darauf, allgemein bisher in ihren Weiterbildungschancen benachteiligte Personengruppen und spezifisch gering qualifizierte Personen (Frauen und Männer gleichermaßen) zu stärken. Hierfür wird etwa eine *Erhöhung der Transparenz* auf Angebotsebene sowie mit Blick auf die Beratungs- und Fördermöglichkeiten angestrebt. Die bestehende Intransparenz über Weiterbildungsangebote und Fördermöglichkeiten ist gerade für Personen mit wenig Bildungserfahrung und Unterstützungsstrukturen sicherlich nicht fördernd in dem Prozess, Weiterbildungsmotivation in Weiterbildungsteilnahme umzusetzen. Zielführend wäre hierfür, neben dem Aufbau und der Erweiterung von einzelnen spezifischen Portalen, möglichst auch Portallösungen anzustreben, die parallel Angebote wie Fördermöglichkeiten für diese Angebote für Unternehmen und Beschäftigte darstellen. Denkbar wäre auch, bei der Aufbereitung der Informationen gleichstellungsrelevante Merkmale des Weiterbildungsangebots, der Beratungs- und Förderleistungen als Kriterien zu berücksichtigen, die eine

gezielte Informationssuche unterstützen, bspw. „Kinderbetreuung“ oder „Mentoring“. Dieses Informationsangebot erfordert einen hohen Grad an Standardisierung und Interoperabilität und damit ein hohes Commitment der beteiligten Akteurinnen und Akteure – angefangen bei dem Weiterbildungsanbieter, der die Informationen zu seinen Angeboten einpflegt bis hin zu der Zusammenarbeit von Weiterbildungsdatenbanken und -portalen staatlicher, gemeinschaftlicher und privater Akteurinnen und Akteure.

Bei der *Schließung von Förderlücken* ist die Schwerpunktlegung auf gering qualifizierte Menschen zu begrüßen. Zusätzlich sollten Beschäftigte in niedrigen Einkommensgruppen (wodurch automatisch auch Frauen verstärkt miteinbezogen würden) besonders unterstützt werden. Sowohl hohe Teilnahmegebühren als auch Verdienstaussfälle bei zeitintensiven Weiterbildungen treffen diese Gruppe besonders hart. Die Empirie zeigt, dass Finanzierungskredite und Prämien bei erfolgreichem Abschluss einer Weiterbildung Förderinstrumente sind, die von Geringqualifizierten und Geringverdienenden bisher vergleichsweise selten genutzt werden (siehe zu konkreten Förderinstrumenten Kapitel 6.2). Anzustreben ist daher eine Förderung, die hauptsächlich über Transferleistungen funktioniert und Eigenanteile der Teilnehmenden weitestgehend reduziert.

Eine qualifizierte *Weiterbildungsberatung für Erwerbspersonen und Unternehmen* kann hilfreich sein, die Passung zwischen Weiterbildungsangebot und -nachfrage zu verbessern und damit die in der Expertise problematisierten Abbruchquoten zu senken. Hier gilt es das höhere Abbruchrisiko bei digitalen Formaten der Weiterbildung zu berücksichtigen. Beim Ausbau qualifizierter Beratungsstrukturen sollten Gender- und Diversity-Inhalte in die Beratungskonzepte und in die Qualifizierung der Beraterinnen und Berater integriert werden. Das gilt für Beratung im öffentlich geförderten Kontext als auch für die Beratung durch Bildungsverantwortliche in Unternehmen. Ebenso sollte im Bereich der *Qualitätssicherung des Weiterbildungsangebots* geprüft werden, inwiefern die bei öffentlicher Förderung erforderlichen Akkreditierungs- und Zertifizierungsregelungen (bspw. AZAV) von Anbietern sowie weitere freiwillig eingesetzte Qualitätssicherungssysteme (bspw. ISO 9001) Gender- und Diversityaspekte berücksichtigen und ggf. inwieweit diese weiterentwickelt werden können. Auch wenn der Einsatz von Qualitätsmanagementsystemen in Einrichtungen der Weiterbildung das Lehr-Lern-Geschehen nicht direkt beeinflusst (Hartz, 2011), können hierüber zumindest die organisationalen Rahmenbedingungen und damit auch makro- und meso-didaktische Faktoren zu einer gender- und diversitygerechten Angebotsausrichtung hin entwickelt werden. Auch in Unternehmen kann die Förderung von Gleichstellungszielen durch Weiterbildung als Standard etabliert werden, auf den hin betriebsinterne Prozesse und Strategien ausgerichtet und geprüft werden können. Denkbar wäre hier die formale Integration in Qualitätsmanagementsysteme. Eine weitere Möglichkeit

ist die Weiterbildungsförderung zu quotieren, sodass sie die Verteilung von Männern und Frauen in der Belegschaft widerspiegelt.

Die Expertise zeigt, dass Qualitätssicherung des Weiterbildungsangebots aber auch über den organisationalen Kontext hinaus bedacht werden muss. Projekte unabhängiger Organisationen, die etwa OERs auf ihre Qualität und Objektivität prüfen und die Prüfungsergebnisse öffentlich bereitstellen, verdienen Unterstützung. Wenn die Qualität von OER zunehmend gesichert wird, könnte die individuelle Nutzung von OER auch eine höhere Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt als bisher erfahren. Insgesamt ist es jedoch wenig realistisch zu erwarten, dass die Signalwirkung von formalen Bildungszertifikaten auf dem deutschen Arbeitsmarkt zum Vorteil individuell erworbener Kompetenzen zeitnah und berufsübergreifend abnehmen wird.

Auf der mikro-didaktischen Ebene sind es vor allem die Kompetenzen des Lehrpersonals, die Gleichstellungsprinzipien (un)wirksam werden lassen können. Da es keine verpflichtenden pädagogischen Standards für die Ausbildung von Weiterbildungnerinnen und Weiterbildungnern gibt, sind *Qualifizierungsmaßnahmen zur Unterstützung des Lehrpersonals bei der Entwicklung digitaler Kompetenzen* ein guter Ansatzpunkt. Angesichts der Unterschiede von Männern und Frauen in der Kompetenz und Nutzung von digitalen Medien unter den Adressaten von Weiterbildung wie auch bei den Lehrenden, sollten die Qualifizierungsmaßnahmen selbst gendersensibel konzeptioniert sein sowie Genderkompetenz für die Lehre in digitalen Kontexten vermitteln. Diese Kompetenzentwicklung, die in weiten Teilen von der Initiative einzelner Lehrpersonen abhängig ist, können Unternehmen, Weiterbildungseinrichtungen und -verbände durch entsprechende Angebote unterstützen. Angesichts der aufgezeigten oftmals prekären Beschäftigungsbedingungen (von Frauen) in der Weiterbildung, sollten diese Angebote nicht zu finanziellen Belastungen führen.

Inwieweit die Ziele der Nationale Weiterbildungsstrategie konkretisiert und umgesetzt wurden, wird 2021 anhand eines gemeinsamen Berichts der beteiligten Akteurinnen und Akteure nachvollziehbar sein. Die Berichtslegung dieses Zwischenstandes sollte auch dazu Stellung nehmen, inwieweit die bisher erreichten Schritte zu Gleichstellungszielen beitragen.

Mit dem Gesetz zur Stärkung der Chancen für Qualifizierung und für mehr Schutz in der Arbeitslosenversicherung ([Qualifizierungschancengesetz](#))¹ und dem Gesetz zur Förderung der beruflichen Weiterbildung im Strukturwandel und zur Weiterentwicklung der Ausbildungsförderung ([Arbeit-von-](#)

¹ Bundesgesetzblatt zum Qualifizierungschancengesetz:
https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav#_bgbl_%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl118s2651.pdf%27%5D_1609686610048

Morgen-Gesetz² erfolgt eine grundlegende Richtungsänderung von einer primär kurativen zu einer präventiven Arbeitsförderung. Das Förderspektrum und auch das Fördervolumen wurden wesentlich ausgeweitet. Das Qualifizierungschancengesetz sieht u. a. eine Bezuschussung von Unternehmen vor, wenn diese in die Weiterbildung von vom Strukturwandel betroffenen Beschäftigten investieren. Die Zuschüsse für Arbeitsentgelt und Weiterbildungskosten staffeln sich nach Unternehmensgröße und nach Alter, Qualifikationsniveau und Schwerbehinderung der Beschäftigten. Damit profitieren insbesondere kleine und mittlere Unternehmen von der Förderung. Ein Kleinstunternehmen mit unter zehn Beschäftigten bekommt beispielsweise alle Weiterbildungskosten und 75 % des Arbeitsentgelts erstattet für geförderte Beschäftigte im Alter über 45 Jahren.

Größere Unternehmen können weitere Förderungen in Anspruch nehmen, wenn Betriebsvereinbarungen oder Tarifverträge mit Regelungen zur Weiterbildung vorliegen. Wenn dieser Anreiz greift, würde dies weiter zur der Verankerung von Weiterbildung in Betriebsvereinbarungen und Tarifverträgen beitragen, die sich bisher als ein wirkungsvolles Instrument zur Weiterbildungsförderung in einigen Branchen erwiesen hat (Heidemann, 2015). Die entsprechenden Passus in den Verträgen, die den Zugang zur beruflichen Weiterbildung, die Formate, Inhalte, Dauer sowie Kosten der Weiterbildung und die Leitung der Maßnahmen regeln, sollten durch überprüfbare Gleichstellungsziele ergänzt werden (Jochmann-Döll & Tondorf, 2009). Orientierung hierfür kann das Bundesgleichstellungsgesetz geben. Auch die Gleichstellungsgesetze der Länder zur Gleichstellung von Frauen und Männern im öffentlichen Dienst sind ein Positivbeispiel. Die Förderung beruflicher Weiterbildung ist hier gezielt auf Gleichstellung ausgerichtet, sowohl für den Kreis der Teilnehmenden als auch bezüglich der für die Maßnahmen engagierten Lehrpersonen. Das Arbeit-von-Morgen-Gesetz legt außerdem unabhängig von Tarifverträgen einen Rechtsanspruch auf Förderung von Weiterbildung zum Nachholen eines beruflichen Abschlusses fest.

Uns sind bisher keine Zahlen zur Inanspruchnahme der Förderungsmittel nach beiden Gesetzen bekannt. Wünschenswert wäre eine statistische Erfassung, die Rückschlüsse darüber zulässt, ob Männer und Frauen in Unternehmen gleichermaßen von der Förderung profitieren. Eine Evaluation der Gesetze könnte darüber hinaus Hinweise geben, ob es mit Blick auf Gleichstellungsziele lohnt, Förderkriterien zu justieren und bspw. auch die Rückkehr nach einer Eltern- oder Familienzeit in der Zuschussstaffelung gesondert zu berücksichtigen.

² Bundesgesetzblatt zum Arbeit-von-Morgen-Gesetz:

[https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&start=//*\[@attr_id=%27bgbl120s0595.pdf%27\]#_bgbl_%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl120s1044.pdf%27%5D_1609687256417](https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&start=//*[@attr_id=%27bgbl120s0595.pdf%27]#_bgbl_%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl120s1044.pdf%27%5D_1609687256417)

Insgesamt zeigt die Diskussion der aktuellsten Entwicklungen in der Weiterbildungspolitik einen deutlichen Fokus auf die berufliche und individuell-berufsbezogene Weiterbildung. Dass Förderinstrumente nichtberufsbezogener Weiterbildung nicht ausgebaut werden, signalisiert eine vorrangig ökonomische, an wirtschaftlichen Verwertungskontexten orientierte Perspektive auf Bildung. Das kategorische Ausblenden der (auf Ebene der Teilnehmenden wie der Lehrenden frauengeprägten) nichtberufsbezogenen Weiterbildung in der öffentlichen Förderdiskussion ist allerdings kritisch zu sehen in Bezug auf das allgemeine Streben nach einer gesunden Balance zwischen beruflicher, privater und gesellschaftlicher Entwicklung sowie möglichen positiven externen Effekten nicht primär berufsbezogener Bildungsaktivitäten. Ursächlich hierfür ist aber auch die im Föderalismus begründete vermeintliche Kompetenzaufteilung zwischen Bund (berufliche Weiterbildung) und Ländern (allgemeine Weiterbildung). Die Erfahrungen mit bildungspolitischen Initiativen über die föderalen Strukturen hinweg zeigen, dass diese langwierige, oft nicht erfolgreich verlaufende, Aushandlungsprozesse nach sich ziehen.

Die Förderinstrumente zur beruflichen Weiterbildung zielen stark auf die Weiterqualifizierung von im digitalen Strukturwandel benachteiligten Gruppen; gering qualifizierte und gering literalisierte Menschen und Ältere. Eine gesonderte Diskussion zur Gleichstellung von Männern und Frauen gibt es nicht, obgleich sowohl seitens der Forschung, als auch seitens verschiedener Verbände hierzu aufgerufen wird. Auch die Ergebnisse unserer Analysen zeigen, dass wenn Gleichstellung in der Förderung von betrieblicher Weiterbildung in einer digitalisierten Welt keine Beachtung findet, die Wahrscheinlichkeit zu erhöhter Ungleichheit nicht nur zwischen den Geschlechtern, sondern auch innerhalb der Geschlechter durch unterschiedliche Karriereorientierung wächst.

6.2. Etablierte Förderinstrumente in der Weiterbildung

Neben den jüngsten Strategien und Gesetzen gibt es zahlreiche Förderinstrumente in der Weiterbildung mit längerer Tradition. Der BIBB-Datenreport berichtet jährlich über öffentlich geförderte Weiterbildung anhand von aktuellen Kennzahlen, sofern diese zur Verfügung stehen (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2020, Indikator B3). Die markantesten Statistiken aus den Berichten des BIBB mit Blick auf gleichstellungsrelevante Fragen rezipieren wir zunächst und betten diese dann in unsere nachfolgende Diskussion etablierter Förderinstrumente in der Weiterbildung ein.

Durch die Agentur für Arbeit werden im Rahmen des Dritten Sozialgesetzbuchs (*SGB III*) und durch die Jobcenter im Rahmen des Zweiten Sozialgesetzbuchs (*SGB II*) berufliche Weiterbildungsteilnahmen gefördert (Förderung der beruflichen Weiterbildung, FbW). Förderungsziel ist die berufliche Eingliederung und Abwendung drohender Arbeitslosigkeit oder das Erreichen eines beruflichen Abschlusses. Gefördert wird die Teilnahme an Maßnahmen bei akkreditierten Weiterbildungsträgern

über Bildungsgutscheine. Bei einem relativ konstanten Förderniveau seit 2011 ist der Anteil von Frauen im Zeitverlauf leicht gesunken und beträgt 2018 43,7 %. Der Anteil von Ausländern und Ausländerinnen ist im selben Zeitraum gestiegen und beträgt 2018 23,7 % (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2020, Indikator B3).

Das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (*AFBG*) regelt Finanzierungsmöglichkeiten für den Erwerb beruflicher Fortbildungsabschlüsse (bspw. Techniker/in, Meister/in, Erzieher/in oder Betriebswirt/in). Der Frauenanteil der Personen mit bewilligter Förderung stieg von 2017 auf 2018 um 6,3 % an und beträgt 37 %. In absoluten Zahlen sind das im Jahr 2018 61.893 geförderte Frauen. Der Frauenanteil in Teilzeitmaßnahmen liegt etwas unter dem in Vollzeitmaßnahmen. Die am stärksten vertretene Altersgruppe unter den Frauen sind die 20- bis 24-Jährigen, bei den Männern sind es hingegen die 25- bis 29-Jährigen. Der Großteil der Förderungen liegt im Bereich Industrie und Handel sowie Handwerk. Während sich die Förderung von Frauen häufig auf die Fortbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin und auch zur geprüften Wirtschaftsfachwirtin bezieht, dominieren bei den Männern technische Fortbildungen (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2020, Indikator B3).

Das Programm *Bildungsprämie* unterstützt Geringverdienende bei der Finanzierung individueller berufsbezogener Weiterbildung über Gutscheine (50 % der Kosten, max. 500 €), die nach einer verpflichtenden Beratung ausgegeben werden. Seit dem Programmstart in 2008 bis Dezember 2019 wurden ca. 365.000 Prämiegutscheine vergeben, von denen ungefähr drei Viertel eingelöst werden. Im Gegensatz zu den oben beschriebenen Programmen ist dieses Förderinstrument niedrigschwelliger und universeller angelegt. Weiterbildungsinteressierten steht im Rahmen der Förderkriterien relativ offen, zu welchen beruflichen Themen und bei welchen Anbietern sie die Bildungsprämie beantragen. In der aktuellen 3. Förderphase (2014-2020) wurden 77 % der Gutscheine an Frauen ausgegeben, 44% an Personen, die im Gesundheits-, Veterinär- oder Sozialwesen arbeiten, 21 % gingen an Personen mit Migrationshintergrund, 49 % an Personen in Teilzeitbeschäftigung, 23 % an Selbstständige. Ein Drittel der Gutscheinempfängerinnen und -empfänger ist 25 bis 34 Jahre alt, 62 % haben einen mittleren Bildungsabschluss (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2020, Indikator B3). Uns sind keine Studien bekannt, die Aussagen über die Wirkungen der geförderten Teilnahmen bei den Nutzerinnen und Nutzern zulassen. Die Grenze für niedrige Einkommen bei der Bildungsprämie ist mit unter 20.000 Euro (bzw. 40.000 Euro bei gemeinsam Veranlagten) sehr niedrig angesetzt. Von einer Erhöhung der Grenze, die die Förderung für Personen aus der einkommensschwachen Mittelschicht öffnet, würden Frauen durch den Gender Pay Gap überproportional profitieren. Die weiterbildungsbegleitenden Coaching- und Mentoringprogramme, die sich in der Praxis bei Weiterbildungsangeboten für Frauen und andere Zielgruppen anscheinend bewähren, können über die Bildungsprämie nicht abgerechnet werden. Hier

wäre zu prüfen, ob die Förderung auf weiterbildungsbegleitende Beratungsformate ausgeweitet werden kann.

Die hier referierten Unterschiede in den Anteilen einzelner Personengruppen an der Förderung nach SGB II/III, AFBG und Bildungsprämie, sagen noch nichts darüber aus, inwiefern die Förderinstrumente zu Gleichstellungszielen beitragen. Diese Frage können nur differenzierte Analysen unter Berücksichtigung verschiedener Kontextfaktoren beantworten. So kann etwa der sinkende Frauenanteil unter den Teilnehmenden der durch die SGB II und III geförderten Weiterbildung ohne tiefer gehende Analysen positiv wie negativ gewertet werden. Als positiv wäre die Entwicklung zu begreifen, wenn diese einen geringeren Bedarf unter Frauen an dem eher kurativen Förderinstrument markieren. Durchaus negativ wäre die Entwicklung, wenn erhöhte Zugangsbarrieren ursächlich für den sinkenden Frauenanteil sind. Die Inanspruchnahme der Förderung von Aufstiegsfortbildungen und Bildungsgutscheinen kann auf den ersten Blick unter gleichstellungsrelevante Aspekten positiv gewertet werden. Beide Instrumente ermöglichen sozioökonomisch benachteiligten Gruppen prinzipiell eine erfolgreiche Bildungsbeteiligung. Auffällig ist bei der AFBG eine deutlich niedrigere Förderquote von Frauen. Bei der Bildungsprämie fällt die deutlich höhere Frauenförderquote auf. Ebenso auffällig ist jedoch, dass ein Großteil der Gutscheine an geringverdienende Beschäftigte im Gesundheits- und Sozialwesen vergeben wird und damit Branchen, aus denen die höchsten betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten berichtet werden (Kapitel 4.1.1). Hier wäre zu prüfen, in welchem Verhältnis die betrieblichen und individuellen Weiterbildungsaktivitäten stehen und welchen Nutzen sie für die Beschäftigten bringen.

Wie durch die Struktur unserer Expertise bereits nahegelegt, ist auch hier zu berücksichtigen, dass die Bildungsbeteiligung allein nicht ausreicht um gesellschaftliche und ökonomische Gleichstellung zu erzielen. Hierfür muss die Bildungsbeteiligung für alle Teilnehmenden gleichermaßen auch wirksam werden. In diesem Zusammenhang zeigen Studien zu den Wirkungen der SGB II und III geförderten Weiterbildung, dass die Förderung im Durchschnitt positive Effekte auf die Beschäftigungswahrscheinlichkeit und die Lohnentwicklung hat. Besonders starke Effekte zeigen sich bei Menschen mit Migrationshintergrund und arbeitsmarktfernen Personen. Die Förderung von Weiterbildung in anerkannten Ausbildungsberufen greift bei Frauen in Gesundheitsberufen sehr gut. Mit der Länge der Maßnahmen steigt auch die Effektstärke (Bernhard, 2016; Bähr et al., 2018). Eine solch differenzierte Befundlage wäre für weitere Förderinstrumente wünschenswert. Die zentralen Fragen für nachhaltig fundierte Handlungsempfehlungen; inwieweit es allen Personengruppen gleichermaßen gelingt, die Förderung in Anspruch zu nehmen und die mit Förderinstrumenten intendierten Ziele zu erreichen (bspw. Vermittlung in Arbeit, formaler Abschluss); und wenn nein, warum nicht, sind weitestgehend offen. Die Beantwortung dieser Fragen kann nur mit komplexen Evaluationsdesigns gelingen, die

idealerweise bereits bei der Konzeption von Förderinstrumenten mitgedacht werden und die Förderung von der Implementation an forschend begleiten.

7. Perspektiven für künftige Monitoring- und Forschungsvorhaben

Unsere Expertise näherte sich der Fragestellung, wie Weiterbildung und das Lernen Erwachsener in einer digitalisierten Gesellschaft zur Realisierung von Gleichstellung beitragen kann, im Modus der datengestützten Berichterstattung. Zur Interpretation der erarbeiteten Kennzahlen zogen wir weitere Forschungsergebnisse heran. Auf Basis und in den Grenzen dieser empirischen Informiertheit konnten wir bildungspolitische Handlungen diskutieren und Empfehlungen geben. Empfindet der oder die Leserin dieses Vorgehen als gelungen, wird der Wert von für die Forschung und Berichterstattung verfügbaren Daten zur Weiterbildung auch für die Erreichung gleichstellungsrelevanter Ziele deutlich. Die Fülle an zusammengetragenen Informationen haben aus unserer Sicht jedoch nicht nur erhellende Effekte. Sie werfen auch, ganz nach Einsteins Erkenntnis; *dass je mehr wir wissen, wir desto mehr wissen, dass wir nichts wissen*, weiterführende Fragen auf, deren Beantwortung weiterer Forschung und weiterentwickelter Datenbestände bedarf.

Ein Problem in der Ursachenidentifikation einiger in dieser Expertise aufgeführten Umstände, wie etwa der geringeren betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung von Frauen, ist die eingeschränkte Datenlage zur Weiterbildung. Viel Potential würde hier in genesteten Daten liegen; Daten, die sowohl Betriebe als auch die Mitarbeitenden der Betriebe erfassen. Im Idealfall würde man auch die Weiterbildungsaktivitäten mit Daten zu den Lehrpersonen verknüpfen können. So würde besser identifiziert werden können, inwieweit individuelle oder Kontextfaktoren eine Nicht-Teilnahme oder einen Abbruch der Weiterbildungsaktivität erklären.

Doch auch das Analysepotential aktueller Datensätze ist nicht ausgeschöpft. Insbesondere Paneldaten, wie etwa des *IAB-Betriebspanels* oder des *Nationalen Bildungspanels*, könnten intensiver in Bezug auf gleichstellungsrelevante Fragen in der Weiterbildung ausgewertet werden. Das Thema Gleichstellung ist in der aktuellen Forschung zu Weiterbildungsbeteiligung allerdings von nachgeordnetem Interesse. Der Fokus wird stärker auf gering qualifizierte und literalisierte Menschen gelegt, sowie auf Migrantinnen und Migranten und begünstigende Beschäftigungsbedingungen. In der Effektforschung von Weiterbildung steht zunächst das Ziel einer sauberen Effektidentifikation durch neue Daten und Methoden im Vordergrund. Die Frage, wie und ob sich die Effekte für verschiedene Personengruppen unterscheiden, wird seltener aufgegriffen. Forschungsinteressen werden durch Beobachtungen gesellschaftlicher Entwicklungen geleitet. Hierfür sind beschreibende Daten, wie sie in zahlreichen Monitorings zur Verfügung gestellt werden, wichtig. Um das Thema Gleichstellung wieder stärker in den Fokus zu rücken, gilt es Unterschiede zwischen Männern, Frauen und weiteren von Ungleichheit

betroffenen Personen weiterhin und teils verstärkt im Weiterbildungsmonitoring darzulegen. Ein weiterer Weg, die Forschung hier zu intensivieren, sind entsprechende Förderlinien.

Daran schließt, die bereits im vorangegangenen Kapitel aufgeführte und letzte unserer Empfehlung an, mit der Implementierung neuer Gesetze und Förderinstrumente auch begleitende Forschung zu fördern, bzw. mindestens standardisierte Daten zur Inanspruchnahme der Fördermittel zu sammeln und zur Verfügung zu stellen. Der Bereich Weiterbildungsberatung (von Unternehmen und Einzelpersonen), dem in aktuellen Strategien und Gesetzesinitiativen ein hoher Stellenwert zukommt, ist hier besonders hervorzuheben. Es liegen kaum Daten vor und Fragen zur Wirksamkeit und Gelingensbedingungen von Beratung in der Weiterbildung verweisen auf zahlreiche Desiderate in der Weiterbildungsforschung.

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1. Summe der Treffer zu (gleichstellungsbezogenen) Suchanfragen in der Weiterbildungsmetadatenbank iwwb</i>	15
<i>Tabelle 2. Übersicht über Weiterbildungseinrichtungen mit schwerpunktmäßig gleichstellungsbezogenen Angeboten</i>	18
<i>Tabelle 3. Übersicht über Weiterbildungseinrichtungen mit schwerpunktmäßig gleichstellungsbezogenen Angeboten und Spezialisierung auf Angebote mit Bezug zu Digitalisierung</i>	36
<i>Tabelle 4. Einschätzungen zu digitalen Kompetenzen des pädagogischen Personals in Einrichtungen der Weiterbildung (in %)</i>	37

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1. Marktanteile der Anbieter der Weiterbildung gemessen in Aktivitäten nach Geschlecht</i>	11
<i>Abbildung 2. Relative Häufigkeit von Begriffen im online Volkshochschul-Programmarchiv pro Jahr</i>	16
<i>Abbildung 3. Durchschnittlich pro non-formaler Bildungsaktivität investierte Stunden nach Segment der Weiterbildung und Geschlecht.</i>	23
<i>Abbildung 4. Anteil der Einrichtungen (in %), die digitale Medien und Formate einsetzen, nach Anbietertyp 2019</i>	34

Datengrundlagen

Die Datengrundlagen eigener Analysen dieses Beitrags bildeten:

- Das IAB-Betriebspanel, Wellen 1993-2018. Der Datenzugang erfolgte mittels kontrollierter Datenfernverarbeitung beim FDZ. DOI: 10.5164/IAB.IABBP9318.de.en.v1
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Berlin (2018): Adult Education Survey (AES 2016 - Germany). GESIS Datenarchiv, Köln. ZA6887 Datenfile Version 1.0.0, <https://doi.org/10.4232/1.13135>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Berlin (2020): Adult Education Survey (AES 2018 - Germany). GESIS Datenarchiv, Köln. ZA7573 Datenfile Version 1.0.0, <https://doi.org/10.4232/1.13461>
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), bibBonn (2020): BIBB/DIE-wbmonitor 2019. Digitalisierung. 10.7803/672.19.1.2.10

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv Media.
- Baethge, M., & Baethge-Kinsky, V. (2017). Entwicklung des Arbeitsmarktes unter geschlechtsspezifischen Aspekten mit einem Exkurs zu Frauenerwerbstätigkeit und Digitalisierung: Expertise für den Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. Verfügbar unter: <https://www.gleichstellungsbericht.de/de/article/51.expertisen.html> (abgerufen am 26.06.2020).
- Bähr, H., Dietz, M., Kupka, P., Lobato, P. R. & Stobbe, H. (2018). Grundsicherung und Arbeitsmarkt in Deutschland: Lebenslagen – Instrumente – Wirkungen. Nürnberg: IAB.
- Becker, R. (2018). Berufliche Weiterbildung im Arbeitsmarkt. In M. Abraham & T. Hinz (Hrsg.): Arbeitsmarktsoziologie, Springer VS, Wiesbaden. 311–353.
- Becker, R. (2019). Economic change and continuous vocational training in the work history: a longitudinal multilevel analysis of the employees' participation in further training and the effects on their occupational careers in Germany, 1970–2008. Empirical research in vocational education and training, 11(1), 4.
- Behringer, F., Forbig, D., Kaufmann, K., Kuper, H., Reichart, E., Schömann, K. et al. (2016). Datenlage. In H. Kuper, F. Behringer & J. Schrader (Hrsg.), Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, S. 24–58). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Zugriff am 03.08.2017. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/8101> (abgerufen am 02.01.2020)
- Bernhard, S. (2016). Berufliche Weiterbildung von Arbeitslosengeld-II-Empfängern. Langfristige Wirkungsanalysen. Sozialer Fortschritt, 65(7), 153–161.
- Bielke, T. (2014). Qualitätskriterien für Bildungsmedien. In Industrie- und Handelskammer Darmstadt & Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (Hrsg.): Lehrmaterialien aus der Wirtschaft. Praxisplus für den naturwissenschaftlich-technischen Unterricht, Stuttgart: Klett MINT GmbH, 108–115.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Koller, O., Lenzen, D. & Wosmann, L. (2018). Digitale Souveränität und Bildung: Gutachten des Aktionsrats Bildung. Münster: Waxmann.

- Boeren, E., Nicaise, I. & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, 29(1), 45–61. <https://doi.org/10.1080/02601370903471270>
- Brödel, R. (1996). Dropout – Kursabbruch in der Erwachsenenbildung. *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung*, 24(1), 21–31.
- Budde, J. & Venth, A. (2010). *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen: Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten*. Bertelsmann Verlag.
- Budde, J. (2008). Gender-Kompetenz für die Erwachsenenbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (2008/4), 43–45. <https://doi.org/10.3278/DIE0804W043>
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2020). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2020). *Digitalisierung in der Weiterbildung – Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018*. Bonn: BMBF. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Digitalisierung_in_der_Weiterbildung.pdf (abgerufen am 22.10.2020)
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019). *Strategiepapier Nationale Weiterbildungsstrategie*. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/files/NWS_Strategiepapier_barrierefrei_DE.pdf (abgerufen am 02.01.2021).
- Bünning, M., Hipp, L., & Munnes, S. (2020). *Erwerbsarbeit in Zeiten von Corona. WZB Ergebnisbericht*.
- CDU, CSU, & SPD (2018). *Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD*. Verfügbar unter: https://www.cdu.de/system/tdf/media/dokumente/koalitionsvertrag_2018.pdf?file=1 (abgerufen am 13.06.2018).
- Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H. & Widany, S. (2020). *Digitalisierung: Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019*. Bonn
- Cocquyt, C., Diep, N. A., Zhu, C., De Greef, M., & Vanwing, T. (2017). Examining social inclusion and social capital among adult learners in blended and online learning environments. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8(1), 77–101.
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (2019). *IHK- und DIHK-Fortbildungsstatistik 2018*. Verfügbar unter: <https://www.dihk.de/de/themen-und-positionen/fachkraefte/aus-und-weiterbildung/weiterbildung/weiterbildungsstatistiken--2742> (abgerufen am 22.06.2020).

- DVV, Deutscher Volkshochschulverband (2019). Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen. Verfügbar unter: https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/verbandswelt/digitalisierungsstrategie/Manifest_Digitale_Transformation.pdf (abgerufen am 02.01.2021)
- Ehlert, M. (2017). Who benefits from training courses in Germany? Monetary returns to non-formal further education on a segmented labour market. *European Sociological Review*, 33(3), 436–448.
- Ellerbrok, R. (2001). Frauenbildung in der Volkshochschule - oder: Was ihr wollt. In W. Gieseke (Hg.): *Handbuch zur Frauenbildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 591–596.
- Europäische Kommission (European Commission) (2002). *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*. Brüssel.
- Europäische Union (2011). *Supporting vocational education and training in Europe*. Luxembourg: Publications office of the European Union - The Bruges communiqué. Verfügbar unter <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8739d626-1988-4453-a0b7-6f0554b06e2e> (abgerufen am 22.06.2020).
- Eurostat. (2016). *Classification of Learning Activities (CLA): Manual 2016 Edition*. Publications Office of the European Union. *Manuals and Guidelines*, Bd. 2016, 2016 Edition. Verfügbar unter <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/7659750/KS-GQ-15-011-EN-N.pdf/978de2eb-5fc9-4447-84d6-d0b5f7bee723> (abgerufen am 22.06.2020)
- Faulstich-Wieland, H. (2018). Frauenbildung und Gender Mainstreaming in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung – 6. Auflage*. Wiesbaden: Springer Reference Sozialwissenschaften, 1225–1240.
- Fischer, S., Scambor, C. & Scambor, E. (2008). Den Gender Gaps auf der Spur: eine Methode zum Erwerb der Gender Analyse-Kompetenz. *Magazin Erwachsenenbildung.at*(3), 13. Verfügbar unter <https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7593/> (abgerufen am 20.06.2020).
- Glaß, E. & Mörth, A. (Hg.). (2020). *Gender- und diversitysensible Gestaltung von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesländer-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". Verfügbar unter <https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18930/> (abgerufen am 24.06.2020).
- Gorges, J. & Hollmann, J. (2015). Motivationale Faktoren der Weiterbildungsbeteiligung bei hohem, mittlerem und niedrigem Bildungsniveau. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(1), 51–69. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0595-1>
- Hammerschmid, A., Schmieder, J. & Wrohlich, K. (2020). Frauen in Corona-Krise stärker am Arbeitsmarkt betroffen als Männer. *diw aktuell*. Verfügbar unter

https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.789749.de/diw_aktuell_42.pdf

(abgerufen am 26.06.2020)

Hartz, S. (2011). Qualität in Organisationen der Weiterbildung: Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW. Wiesbaden: Springer VS.

Heinemann, A. M. B., Stoffels, M. & Wachter, S. (Hg.). (2018). Perspektive Praxis. Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft. Institutionelle Öffnung als diskriminierungskritische Organisationsentwicklung. wbv.

Heuer, K., Hülsmann, K. & Reichart, E. (2008). Neuer Service für die Programmforschung: Das "Online-Archiv Weiterbildungsprogramme" des DIE. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung(2008/4), 46–48. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/42008/programmplanung-01.pdf> (abgerufen am 26.06.2020).

Hoffmann, S., Thalhammer, V., Hippel, A. von & Schmidt-Hertha, B. (2020). Drop-out in der Weiterbildung – eine Verschränkung von Perspektiven zur (Re-)Konstruktion des Phänomens Drop-out. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 43(1), 31–46. <https://doi.org/10.1007/s40955-019-00143-1>

Horn, H., Lux, T., Christ, J. & Ambos, I. (2019). Weiterbildungsstatistik im Verbund 2017 - Kompakt. DIE Survey. <https://doi.org/10.3278/85/0023w>

Hüther, O., Kosmützky, A., Asanov, I., Bünstorf, G. & Krücken, G. (2020). Massive Open Online Courses after the Gold Rush: Internationale und nationale Entwicklungen und Zukunftsperspektiven. LCSS Working Papers; 4.

Initiative D21 e. V. & Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e. V. (2020). Digital Gender Gap – Lagebild zu Gender(un)gleichheiten in der digitalisierten Welt. Verfügbar unter https://initiated21.de/app/uploads/2020/01/d21_digitalgendergap.pdf (abgerufen am 24.06.2020)

Jochmann-Döll, A. & Tondorf, K. (2009). Diskriminierungsfreie Tarifverträge (Bd. 151). Hans-Böckler-Stiftung. Verfügbar unter https://www.boeckler.de/pdf/p_edition_hbs_151.pdf (abgerufen am 13.06.2020).

Käpplinger, B. & Kubsch, E. (2017). Gleichberechtigung und partnerschaftliche Weiterbildung: Expertise für den Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. Verfügbar unter <https://www.gleichstellungsbericht.de/kontext/controllers/document.php/29.5/2/a06659.pdf> (abgerufen am 26.06.2020)

Kaschuba, G. & Derichs-Kunstmann, K. (2009). Fortbildung – gleichstellungsorientiert!: Arbeitshilfen zur Integration von Gender-Aspekten in Fortbildungen. Verfügbar unter

<https://www.bmfsfj.de/blob/jump/93280/arbeitshilfe-fortbildung-gleichstellungsorientiert-data.pdf> (abgerufen am 26.06.2020)

- Kaufmann, K. & Widany, S. (2013). Berufliche Weiterbildung - Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen: Paralleltitel: Continuing professional education: Opportunity and participation structures. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16(1), 29–54. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0338-8>
- Kohlrausch, B. & Zucco, A. (2020). Die Corona-Krise trifft Frauen doppelt: Weniger Erwerbseinkommen und mehr Sorgearbeit. Policy Brief WSI. Verfügbar unter https://www.boeckler.de/pdf/p_wsi_pb_40_2020.pdf (abgerufen am 26.06.2020)
- Kruppe, T., & Baumann, M. (2019). Weiterbildungsbeteiligung, formale Qualifikation, Kompetenzausstattung und Persönlichkeitsmerkmale (No. 1/2019). IAB-Forschungsbericht.
- Kuper, H., Behringer, F. & Schrader, J. (Hg.). (2016). Bundesinstitut für Berufsbildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. 176. Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/8101>; <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0035-0613-2> (abgerufen am 26.06.2020)
- Kuper, H., Kaufmann, K. & Widany, S. (2016). Kategorien der Weiterbildung und Modellannahmen der Weiterbildungsforschung. In H. Kuper, F. Behringer & J. Schrader (Hg.), Bundesinstitut für Berufsbildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, 176. Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise, 5–23.
- Kuper, H., Widany, S. & Kaufmann, K. (2016). Empfehlungen für eine Statistik zur Bildung Erwachsener in Deutschland: Strategien, Indikatoren und Datengewinnung. In H. Kuper, F. Behringer & J. Schrader (Hg.), Bundesinstitut für Berufsbildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, 176. Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise, 74–106.
- Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. Computers & Education, 48(2), 185–204. Verfügbar unter <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.84.1059&rep=rep1&type=pdf> (abgerufen am 26.06.2020)
- Mania, E. (2019). Temporale Bezüge bei Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 42(2), 201–219.
- Mania, E. (2019). Weiterbildungsbeteiligung sogenannter "bildungsferner Gruppen" in sozialraumorientierter Forschungsperspektive [Dissertation, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung; Universität Koblenz-Landau]. GBV Gemeinsamer Bibliotheksverbund.

- Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Koscheck, S., Ohly, H., Dobischat, R., Elias, A., & Rosendahl, A. (2016). Das Personal in der Weiterbildung: Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf. Bielefeld: wbv.
- Müller, N. & Wenzelmann, F. (2020). Berufliche Weiterbildung – Teilnahme und Abstinenz. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 43(1), 47–73. <https://doi.org/10.1007/s40955-019-0141-0>
- Nollmann, U. & Schlüter, A. (2007). Frauen in Leitungspositionen in pädagogischen Berufen. Der pädagogische Blick, 15(3), 147–155. Verfügbar unter <https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5841/> (abgerufen am 26.06.2020)
- Öztürk, H. (2008). Professionalität im "globalen Dorf": interkulturelle Kompetenz in der Weiterbildung. Magazin Erwachsenenbildung.at(4), 15. Verfügbar unter <https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7607/> (abgerufen am 26.06.2020)
- Park, J.-H. & Choi, H. J. (2009). Factors Influencing Adult Learners' Decision to Drop Out or Persist in Online Learning. Educational Technology & Society, 12(4), 207–217. Verfügbar unter <https://pdfs.semanticscholar.org/3b3c/47a09120bcd232369e29ea383593e251b220.pdf> (abgerufen am 26.06.2020)
- Perna, L. W., Ruby, A., Boruch, R. F., Wang, N., Scull, J., Ahmad, S., & Evans, C. (2014). Moving through MOOCs: Understanding the progression of users in massive open online courses. Educational Researcher, 43(9), 421–432.
- Prausa, J. (2019). Soziale Berufe zwischen Professionalisierung und Prekarisierung: Trendanalysen zu Bildung und Beschäftigung in Pflege, Sozial- und Erziehungswesen, 1. Auflage. Budrich UniPress Ltd.
- Reichart, E. & Huntemann, H. (2007). Volkshochschul-Statistik 2007: 46. Folge, Arbeitsjahr 2007. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/reichart0802.pdf> (abgerufen am 26.06.2020)
- Reichart, E., Huntemann, H. & Lux, T. (2019). Volkshochschul-Statistik: 57. Folge, Berichtsjahr 2018. DIE Survey. <https://doi.org/10.3278/85/0022w>
- Rohs, M., Schmidt-Hertha, B., Rott, K. J. & Bolten, R. (2019). Measurement of media pedagogical competences of adult educators. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 10, 307–324.
- Römer, C. (2013). Das Projekt FUTURE IS FEMALE. Transformatives Organisationales Lernen (TOL) zur Vermittlung von Gleichstellung in Unternehmen. Magazin Erwachsenenbildung.at(20), 6. Verfügbar unter <https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8417/> (abgerufen am 26.06.2020)
- Rüber, I. E., & Bol, T. (2017). Informal learning and labour market returns. Evidence from German panel data. European Sociological Review, 33(6), 765–778.

- Rüber, I. E., Rees, S. L., & Schmidt-Hertha, B. (2018). Lifelong learning–lifelong returns? A new theoretical framework for the analysis of civic returns on adult learning. *International Review of Education*, 64(5), 543–562.
- Ruhose, J., Thomsen, S. L., & Weilage, I. (2019). The benefits of adult learning: Work-related training, social capital, and earnings. *Economics of Education Review*, 72, 166–186.
- Schemme, D. (2001). Frauenbildung in den Betrieben. In W. Gieseke (Hg.), *Handbuch zur Frauenbildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. 597–608.
- Schiersmann, C. & Ambos, I. (1996). Zur Funktion von Weiterbildung für Frauen in den neuen Ländern im Kontext des Transformationsprozesses [On the function of further education for women in the new Laender in the context of the process of transformation]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(5), 703–717. Verfügbar unter <https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10769/> (abgerufen am 26.06.2020)
- Schmidt-Hertha, B., Rohs, M., Rott, K., & Bolten, R. (2017). Fit für die digitale (Lern-)Welt?: Medienpädagogische Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildner/innen. *DIE-Zeitschrift*, 24(3), 35–37.
- Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 267–284. Verfügbar unter <https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7146/> (abgerufen am 26.06.2020)
- Schrader, J. (2019). Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz & J. Schrader (Hg.): *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*. Klinkhardt, 701–729.
- Schrader, J., Ioannidou, A. & Blossfeld, H.-P. (Hrsg.) (2020). Monetäre und nicht monetäre Erträge von Weiterbildung - Monetary and non-monetary effects of adult education and training, Edition ZfE, 7. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Senkbeil, M., Ihme, J. M. & Schober, C. (2015). NEPS Technical Report for Computer Literacy: Scaling results of Starting Cohort 6-Adults (NEPS Working Paper No. 61). Bamberg: LfBi.
- Simpson, O. (2013). Student retention in distance education: are we failing our students? *Open Learning*, 28, 105–119. <https://doi.org/10.1080/02680513.2013.847363>
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2020). *Wirtschaftsrechnungen. Private Haushalte in der Informationsgesellschaft – Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien. Fachserie 15 Reihe 4*. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/IT-Nutzung/Publikationen/Downloads-IT-Nutzung/private-haushalte-ikt-2150400197004.pdf;jsessionid=051B2AD8B8EBABC6214FE75ADFC3E914.internet8732?_blob=publicationFile (abgerufen am 26.06.2020)

- Umberson, D., Chen, M. D., House, J. S., Hopkins, K., and Slaten, E. (1996). The Effect of Social Relationships on Psychological Well-Being: Are Men and Women Really so Different? *American Sociological Review*, 61(5), 837–857.
- United Nations General Assembly (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. UN Doc. A/70/L/1. Verfügbar unter <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (abgerufen am 26.06.2020).
- Widany, S., Christ, J., Gauly, B., Massing, N. & Hoffmann, M. (2019). The Quality of Data on Participation in Adult Education and Training. An Analysis of Varying Participation Rates and Patterns Under Consideration of Survey Design and Measurement Effects. *Frontiers in Sociology*, 4, Artikel 71. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2019.00071>
- Wisinger, M. (2008). Gender Scanning in Erwachsenenbildungseinrichtungen. Eine Initiative der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung. *Magazin Erwachsenenbildung.at*(3), 4. Verfügbar unter <https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7594/> (abgerufen am 26.06.2020).
- Zierer, K. (2019). Zwischen Dichtung und Wahrheit: Möglichkeiten und Grenzen von digitalen Medien im Bildungssystem. Gutachten für den nationalen Bildungsbericht. Nürnberg.

Impressum

Ina E. Rüber, Sarah Widany

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz Zentrum für lebenslanges Lernen e. V.

Dieses Dokument wurde im Auftrag der Sachverständigenkommission für den Dritten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung erstellt. Der Inhalt des Dokuments wird vollständig von den Autorinnen und Autoren verantwortet und spiegelt nicht notwendigerweise die Position der Sachverständigenkommission wider.

Herausgeberin

Geschäftsstelle Dritter Gleichstellungsbericht der
Bundesregierung
Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.
Lahnstraße 19, 12055 Berlin
www.dritter-gleichstellungsbericht.de

Stand: Juli 2020

Erscheinungsjahr: 2021

Zitierhinweis

Rüber, Ina E./Widany, Sarah (2021): Gleichstellung durch Weiterbildung in einer digitalisierten Gesellschaft. Expertise für den Dritten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung,
www.dritter-gleichstellungsbericht.de.

Umschlagsgestaltung

WARENFORM, Berlin | www.warenform.de

DRITTER GLEICHSTELLUNGSBERICHT

www.dritter-gleichstellungsbericht.de