



Geringqualifizierung Ein relative Perspektive

Beiträge zur Erwachsenenbildung (Nr. 11)

Sophie Lacher, Luca Fliegner, Matthias Rohs

Kaiserslautern, März 2022

Herausgeber

Prof. Dr. Matthias Rohs

Technische Universität Kaiserslautern
Fachbereich Sozialwissenschaften

Fachgebiet Pädagogik
Erwin Schrödinger Straße
67663 Kaiserslautern

www.sowi.uni-kl.de/paedagogik

Kurzfassung

Der Terminus der „Geringqualifizierten“ ist eine ebenso verbreitete wie eingeschränkte Beschreibung einer heterogenen Zielgruppe, welche vor dem Hintergrund steigender arbeitsmarktbezogener Kompetenzanforderungen sowie des Zusammenhangs zwischen formalem Bildungsstatus und Risiken der Erwerbslosigkeit im Zentrum arbeitsmarktpolitischer Diskussionen steht. Geringqualifizierung drückt sich nicht nur im Fehlen formaler, berufsqualifizierender Abschlüsse aus, sondern besitzt angesichts sich dynamisch verändernder Arbeitsfelder und Anforderungen an die Qualifikation der Mitarbeitenden auch eine relative Dimension. So können vorhandene Kompetenzen aufgrund fehlender Aktualisierung veralten und damit als „zu gering“ eingestuft werden. Vor diesem Hintergrund nähert sich der Bericht der Personengruppe der Geringqualifizierten an, indem er bestehende Definitionen kritisch betrachtet, Verbindungen zu anderen Begriffen aufzeigt und aus den Erkenntnissen eine eigene relative Beschreibung ableitet. Ergänzt wird dieser Report durch die Betrachtung von Weiterbildungsangeboten für diese Zielgruppe.

Abstract

The term "low-skilled" is an equally widespread and limited description of a heterogeneous target group that is at the centre of labour market policy discussions of increasing labour market-related competence requirements and the connection between formal educational status and risks of unemployment. Low qualification is not only expressed in the lack of formal, vocational qualifications, but also has a relative dimension in view of dynamically changing fields of work and demands on employees' qualifications. Existing skills can become outdated due to a lack of updating and thus be classified as "too low". Against this background, the report approaches the group of people with low qualifications by critically examining existing definitions, showing connections to other terms and deriving its own relative description of "low skilled" persons. This report is supplemented by a consideration of further education offers for this target group.

Vorwort

Das Forschungsprojekt FORWARD (2021-2023) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), der Technischen Universität Kaiserslautern (TUK) und des Instituts für Technologie und Arbeit (ITA) beschäftigt sich vor dem Hintergrund der Digitalisierung mit den Chancen und Risiken der Teilhabe von Geringqualifizierten. Grundlegende Voraussetzung für die empirische Forschung ist dafür eine Definition der Zielgruppe, welche als Geringqualifizierte beschrieben wird. Dabei zeigte sich, dass eine einfache Beschreibung über das formale Bildungsniveau unzureichend und damit ein Bezug zu gängigen Definitionen nicht zielführend ist. Vielmehr ist es notwendig, den Personenkreis mehrdimensional und dynamisch zu beschreiben, da die Auswirkungen geringer formaler Qualifikationen ebenso auf Menschen zutreffen, deren formale Qualifikation nicht mehr den aktuellen Anforderungen entsprechen oder die ihre Qualifikationen nicht nachweisen können.

Vor diesem Hintergrund ist das hier vorliegende Arbeitspapier entstanden, welches der Herleitung einer für das Projekt tragfähigen Definition dient. Da wir im Zuge unserer Recherchen auf keine umfassendere Auseinandersetzung zur Begrifflichkeit der Geringqualifizierten gestoßen sind, haben wir uns dazu entschlossen, diese Arbeitsgrundlage auch zu publizieren und damit der Scientific Community zugänglich zu machen. Dabei geht es explizit nicht darum, einen allgemeingültigen Ansatz zu entwickeln, sondern aus den vorliegenden Definitionen sowie darauf aufbauenden Überlegungen heraus eine für uns nutzbare Beschreibung zu generieren. Dennoch gehen wir davon aus, dass die hier zusammengetragenen Aspekte auch eine Grundlage für weiterführende theoretische Überlegungen zur Definition der Zielgruppe sein könnten.

Dazu haben wir uns sowohl mit der Breite der vorliegenden Definitionsansätze Geringqualifizierter beschäftigt, als auch Abgrenzungen und Überschneidungen zu verwandten bzw. nahen anderen Beschreibungen wie An- und Ungelernte oder gering Literalisierte vorgenommen. Diese Auseinandersetzung führte uns zu einer relativen Beschreibung von Geringqualifizierten in zeitlicher, räumlicher und gegenstandsbezogener Perspektive, welche wir hier vorstellen möchten.

Gleichzeitig ist es uns wichtig, die Zuschreibung als Geringqualifizierte auch kritisch zu betrachten und deren verengte Betrachtung und ihre stigmatisierenden Wirkungen zu erwähnen. Bei den sogenannten Geringqualifizierten handelt es sich um eine sehr heterogene Gruppe, deren formaler Bildungsstatus nur begrenzt Auskunft über arbeitsmarktrelevante Kompetenzen gibt und daher differenzierter betrachtet werden sollte, als es bisweilen erfolgt.



Matthias Rohs

Kaiserslautern, März 2022

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Definitionsansätze	3
3. Begriffsbeziehungen.....	5
3.1 An- und Ungelernte	5
3.2 Nicht formal Qualifizierte (NFQ)	6
3.3 Funktionale Analphabet:innen.....	7
3.4 Gering literalisierte Erwachsene	8
3.5 Bildungsferne	9
4. Eine relative Definitionen.....	10
5. Geringqualifizierte als Zielgruppe von Weiterbildung	14
5.1 Weiterbildungsangebote für Geringqualifizierte	15
5.1.1 Weiterbildungsangebote in Unternehmen.....	15
5.1.2 Modulare Nach- und Teilqualifikationen als Weiterbildungsmethode	17
5.2 Gründe für die Ansprache Geringqualifizierter durch Weiterbildung	18
5.2.1 Geringqualifizierte auf dem Arbeitsmarkt.....	18
5.2.2 Weiterbildungshürden Geringqualifizierter	19
5.2.3 Auswirkungen der Digitalisierung auf Geringqualifizierte	20
6. Kritische Einordnung	22
Literatur.....	25

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Betriebliche Weiterbildungsangebote für Geringqualifizierte (Mehrfachnennung in Prozent, Basis: Unternehmen mit Geringqualifizierten in den letzten fünf Jahren, gewichtet; 2018: N=717; 2014 N=750) [QUELLE: SCHÖPPER-GRABE & VAHLHAUS 2019, S. 50].....	16
--	----

1. Einleitung

Die digitale Transformation hat in den vergangenen Jahren sowohl das gesellschaftliche als auch das Erwerbsleben verändert. So gilt die Digitalisierung der Arbeitsprozesse als „eine der einschneidendsten Veränderungen der letzten Jahre“ (Bömer et al. 2020, S. 9). Vor allem an Arbeitsplätzen von Personen mit niedrigem Ausbildungsniveau vollzog sich zwischen 2015 und 2019 die Einführung digitaler Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) (ebd., S. 13). Dadurch entstand eine Komplexitätszunahme der Arbeitsanforderungen auch im Rahmen einfacher Tätigkeiten, die häufig von geringqualifizierten Erwachsenen ausgeführt werden (Schöpfer-Grabe & Vahlhaus 2019, S. 46). Gleichzeitig sind sowohl im Bildungs- als auch im Beschäftigungssystem Deutschlands „formale Qualifikationen immer noch entscheidend für das persönliche Vorankommen“ (Schöpf 2015, S. 58). Dies bedingt, dass sich der Arbeitsmarktzugang für Geringqualifizierte schwierig gestaltet (Dietrich et al. 2019, S. 358-359; Eichhorst et al. 2019, S. 10). Zudem lässt sich der aktuelle Arbeitsmarkt als segmentiert beschreiben: Die ungedeckte Nachfrage nach qualifizierten Facharbeitenden steht einem Angebot gering qualifizierter Arbeitskräfte gegenüber, für welche keine Nachfrage besteht (Matthes & Severing 2017, S. 6). Die Arbeitslosenquote von 2019 unterstreicht dies, da diese bei Personen ohne Berufsabschluss mit 17% mehr als fünfmal so hoch liegt wie bei Personen mit beruflichem Anschluss (3,3%), wodurch gut die Hälfte der Arbeitslosen als geringqualifiziert gilt (Röttger et al. 2020, S. 2). Da „Weiterbildung [...] die Chance [bietet], beruflich ein- und aufzusteigen und dadurch für den eigenen Lebensunterhalt sorgen zu können“ (Bertelsmann Stiftung 2018, S. 10), wird darin eine hohe Relevanz für Geringqualifizierte gesehen – einerseits um das Erwerbspersonenpotenzial dieser Gruppe zu nutzen, andererseits um Geringqualifizierte bei der technologisch bedingten Abnahme der Anzahl einfacherer Arbeitsplätze vor (Langzeit-)Arbeitslosigkeit zu schützen (Bosch 2020, S. 3). So werden gerade einfache Tätigkeiten häufig zumindest teilweise digitalisiert sowie automatisiert, wodurch ein hohes Substitutionspotenzial der häufig von geringqualifizierten Erwachsenen ausgeführten Tätigkeiten besteht (Van Nieuwenhove & De Wever 2021, S. 3). Dies führt wiederum dazu, dass Personen mit niedrigem Ausbildungsniveau die Wahrscheinlichkeit, ihren Arbeitsplatz zu verlieren, mit 15,5% höher einschätzen als Beschäftigte des mittleren (8,4%) und mittelhohen (3,8%) Ausbildungsniveaus (Bömer et al. 2020, S. 24). Besonders Deutschland weist mit 12% im Vergleich zu anderen OECD-Staaten einen besonders hohen Anteil jener Tätigkeiten auf, die zu mindestens 70% automatisiert werden können (Arntz et al. 2016, S. 15). Darüber hinaus soll Weiterbildung Geringqualifizierten eine Verbesserung ihrer qualitativen und quantitativen Beschäftigungschancen ermöglichen (Eichhorst & Schroeder 2019, S. 18). Dies ist auch eine politische Aufgabe, indem Weiterbildungspolitiken dann als erfolgreich gelten, „wenn es ihnen gelingt, die Rahmenbedingungen von Erwachsenen- und Weiterbildung so zu gestalten, dass mehr Menschen, insbesondere auch von den bisher wenig erreichten so genannten bildungsfernen Gruppen, an Lern- und Bildungsprozessen teilnehmen, und dass diese Teilnahme nicht effektiv bleibt, sondern kurz-, mittel- oder langfristig Fähigkeiten, Wissen und Kompetenzen bei den Teilnehmenden fördert“ (Ioannidou 2019, S. 16).

Doch nicht nur das Arbeitsleben, sondern auch das gesellschaftliche Leben haben sich durch die Digitalisierung verändert. Durch eine „tiefgreifende Mediatisierung“ (Hepp 2018, S. 35) sind „die

grundlegenden Elemente der Konstruktion der sozialen Wirklichkeit selbst medial vermittelt“ (ebd.). Daher besitzen Kompetenzen, welche eine Teilhabe an der digitalisierten Gesellschaft fördern, eine hohe Relevanz. Untersuchungen zeigen, dass Personen mit niedrigem Schulabschluss zu 42% bzw. 44% keine Erfahrung im Umgang mit digitalen Medien aufweisen, während dies nur auf 10% der Erwachsenen mit hohem Schulabschluss zutrifft (BMBF 2020, S. 35). Gegenüber digital gestützten Lernangeboten weisen Geringqualifizierte zudem eine höhere Skepsis auf (ebd., S. 40). Außerdem zeigt die Studie „Programme for International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) im Hinblick auf die als Schlüsselkompetenz erhobene Problemlösekompetenz im Kontext neuer Technologien, dass zwischen dem Kompetenzerwerb und dem formalen Bildungsabschluss ein sehr starker Zusammenhang besteht (Ziegler 2017, S. 2). Da Weiterbildung neben der Sicherung und Erweiterung der Beschäftigungsfähigkeit auch die Aufgabe verfolgt, „[...] gesellschaftliche Partizipation und Integration [zu] fördern und die Fähigkeit zur individuellen Entfaltung und Selbstregulation [zu] stärken.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 207), wird hier hinsichtlich der drohenden Exklusion aus einer digitalen Gesellschaft ein erneuter Weiterbildungsbedarf von Geringqualifizierten deutlich. So kann einem „Digital Skills Gap“ (D21, S. 83) entgegengewirkt werden. Die Covid19-Pandemie verschärft diese Anforderung, indem die Pandemie durch die ungleiche Nutzung digitaler Weiterbildungsangebote „die Polarisierung zwischen den Bildungsgruppen mit Blick auf das berufliche Lernen trotz der Niedrigschwelligkeit digitaler Lernangebote nicht verringert, sondern sogar noch verschärft zu haben [scheint].“ (Kleinert et al. 2021, S. 6).

Die Erwachsenenbildung in Deutschland ist zu einem Großteil nicht staatlich organisiert, unterliegt jedoch häufig staatlich gestaltenden Einflüssen (Nussl 2018, S. 500). So werden vor allem öffentlich geförderte Weiterbildungsanbieter vor die Herausforderung gestellt, „Bildung für alle“ anzubieten und alle Bevölkerungsgruppen zu erreichen“ (Mania 2021, S. 32). Zudem hat in der Erwachsenenbildung „das Paradigma der Lebensweltorientierung seit Beginn der 1980er-Jahre verstärkt Beachtung gefunden“ (Barz & Tippelt 2018, S. 162). Diese prägt auch das didaktische Handeln, welches eine Reflexion über Lernsituationen darstellt und die gedankliche Vorbereitung von Lernprozessen im Spannungsfeld des zu Vermittelnden und den Voraussetzungen des/der Lernenden umfasst (Tietgens 1992, S. 9-10). Auf allen Ebenen der Erwachsenenbildung, also sowohl der Makro-, Meso- und Mikroebene (Reich-Claasen & Hippel 2018, S. 1404), ist es daher relevant, die Voraussetzungen, Interessen und Ziele derjenigen Erwachsenen zu kennen, die man mit einer politischen Maßnahme, der jeweiligen Programm- und Angebotsplanung sowie dem konkreten Kursinhalt erreichen möchte. Daher ergibt sich sowohl für Weiterbildungseinrichtungen als auch für ihr Personal die Herausforderung, eine stetige zielgruppenbezogene Anpassung und Optimierung ihrer Programme und Angebote vorzunehmen (Mania 2021, S. 32). Betrachtet man dies in Hinblick auf Geringqualifizierte, verdeutlicht sich die Relevanz einer Definition dieser Zielgruppe. Denn, wie bereits dargestellt, besteht ein hoher Weiterbildungsbedarf dieser Personengruppe, der zwar politisch erkannt und in entsprechenden Maßnahmen formuliert wurde. Betrachtet man jedoch die Weiterbildungsteilnahme der Geringqualifizierten, so ist diese in den vergangenen Jahren zwar gestiegen, jedoch ist diese Personengruppe in Qualifizierungsmaßnahmen nach wie vor unterrepräsentiert (Bellmann & Leber 2021, S. 247). Gleichzeitig wird deutlich, dass der Begriff der *Geringqualifizierten* sehr heterogene Definitionsansätze aufweist, die jeweils unterschiedliche

Akzentuierungen vornehmen. Diese werden im folgenden zweiten Kapitel vorgestellt. Da sich im Rahmen der Recherchen auch immer wieder Überschneidungen bzw. Beziehungen zu anderen Begriffen zeigten, werden diese im dritten Kapitel dargelegt, bevor im anschließenden vierten Kapitel der Versuch einer relativen Definition erfolgt, der die als relevant identifizierten Aspekte der bestehenden Definitionen verbindet. Im fünften Kapitel werden die Überlegungen der Geringqualifizierten als Zielgruppe der Weiterbildung besonders im Hinblick auf die digitale Transformation vertieft und die bestehenden Erkenntnisse um eine pädagogische Perspektive auf den Begriff *Geringqualifizierte* im sechsten Kapitel erweitert, sodass sich die Erwachsenenbildung und deren Maßnahmen der Zielgruppe der Geringqualifizierten annähern können.

2. Definitionsansätze

Im Folgenden werden einige Definitionen der Personengruppe der Geringqualifizierten vorgestellt. Dabei muss beachtet werden, dass geringqualifiziert als "Arbeitsmarktstatus" (CEDEFOP 2018, S. 2) gilt, also in Bezug auf diesen definiert wird. Die Gründe dafür werden in der Einleitung (vgl. Kapitel 1) ersichtlich.

Das Hauptmerkmal der Personengruppe der Geringqualifizierten stellt nach der Definition des Deutschen Weiterbildungsatlas 2018 ausschließlich der formale Bildungsabschluss dar:

„Als geringqualifiziert gilt, wer über keinen berufsqualifizierenden Abschluss verfügt.“
(Bertelsmann Stiftung 2018, S. 10)

Im Weiterbildungsatlas 2019 erfolgt zwar eine Erweiterung der Definition, jedoch liegt das Hauptaugenmerk weiterhin auf dem formalen Bildungsabschluss sowie formal anerkannten Kompetenzen:

„Die Gruppe der Geringqualifizierten setzt sich zusammen aus Personen ohne Berufsausbildung, mit geringer Berufsausbildung wie beispielsweise in einem angelernten Beruf, mit Kenntnissen, die in Praktika erworben wurden, oder mit Wissen, das auf einem Berufsvorbereitungsjahr beruht. Gleichzeitig schließen wir bei den Geringqualifizierten Personen aus, die zum Interviewzeitpunkt studieren oder in einer Berufsausbildung sind.“ (Martin et al. 2021, S. 25)

Auch in einer Publikation zu einer Studie des European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) wird eine ähnliche Definition angeführt:

„Als ‚gering qualifiziert‘ werden in der Regel Personen definiert, deren Ausbildung den Niveaus 0-2 sowie 3c-kurz der ISCED Klassifikation entspricht, was in jedem Falle unterhalb der beiden Niveaustufen des Sekundarbereichs liegt.“ (CEDEFOP 2018, S. 2)

Eine Übersicht über die International Standard Classification of Education (ISCED) ist auf der Homepage der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)¹ zu finden.

Gleichzeitig führt die CEDEFOP-Publikation Kritikpunkte an dieser Definition der Geringqualifizierung auf, da diese „das Konzept der Geringqualifizierung zu stark vereinfacht“ (CEDEFOP 2018, S. 2). Stattdessen wird eine Berücksichtigung verschiedener Kompetenzarten, Fähigkeiten und Faktoren gefordert, die Ursachen für den Arbeitsmarktstatus der Geringqualifizierung darstellen können (ebd.). Als Aspekte werden genannt:

- „a. Langzeitarbeitslosigkeit und/oder Abkopplung vom Arbeitsmarkt;
- b. Veralten von Qualifikationen bei älteren Arbeitnehmern oder infolge des technologischen Wandels sowie Veränderungen der Produktionsabläufe bzw. der Arbeitsorganisation;
- c. Kluft zwischen individuellen beruflichen Kompetenzen und sich wandelnden Kompetenzanforderungen auf dem Arbeitsmarkt;
- d. sozioökonomische Faktoren wie Migrationshintergrund oder Geschlecht“ (ebd.)

Zudem wird auf die Relevanz derjenigen Qualifikationen und Kompetenzen verwiesen, „die außerhalb formaler Bildungsumgebungen erworben wurden, wie durch nicht-formale Weiterbildung, informelles Lernen und Berufserfahrung“ (ebd.).

Die Kritik verdeutlicht, dass das Konzept der Geringqualifizierung mehrdimensional und dynamisch definiert werden muss (ebd.) Die reine Beschränkung auf das formale Bildungsniveau wie in den dargestellten bestehenden Diskussionen reicht daher nicht aus. Zudem wird gefordert, dass durch den Status *geringqualifiziert* „eine breitere Typologie von gering qualifizierten Personen [erfasst wird], wie Personen mit veralteten Kompetenzen und Arbeitnehmer, die für die von ihnen ausgeübte Tätigkeit überqualifiziert sind“ (ebd.). Es wird deutlich, „dass Geringqualifizierte eine sehr heterogene Gruppe sind: Neben gering qualifizierten Personen mit häufig mehrfachen Beeinträchtigungen werden auch Personen mit abgebrochener Ausbildung oder Studium oder teilweise langjährigen Berufserfahrungen als Geringqualifizierte bezeichnet. In letzter Zeit wird deshalb auch sehr häufig von formal Geringqualifizierten gesprochen, denn es gibt starke Überschneidungen in der Kompetenzausstattung von Geringqualifizierten und beruflich Qualifizierten“ (Matthes & Weber 2019, S. 89).

Trotz der Vielzahl an Definitionen und Forderungen bezüglich deren Anpassungen zeigt sich, dass eine umfassende Definition der Personengruppe der Geringqualifizierten aufgrund der Heterogenität dieser noch nicht besteht, sondern jeweils nur Annäherungen an den Begriff und die Personengruppe erfolgen. So gelten auch Studienabbrecher:innen als Gruppe aus dem tertiären Bildungsbereich als geringqualifiziert, da sie zwar einen hohen Schulabschluss aufweisen, jedoch ohne berufsqualifizierenden Abschluss in den Arbeitsmarkt einmünden (Schöpf 2015, S. 59).

¹ <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

Im Kontext der dargestellten Überlegungen stellt die Definition der Bundesagentur für Arbeit (2021, S. 48-49) die umfassendste dar:

„Der Begriff Personen mit geringer Qualifikation ist gesetzlich nicht definiert. Die statistische Abgrenzung des Personenkreises folgt dem § 81 Abs. 2 Nr. 1 und Nr. 2 SGB III. Danach sind unter ‚Personen mit geringer Qualifikation‘ diejenigen Arbeitnehmer zu fassen, die

- über einen Berufsabschluss verfügen, jedoch auf Grund einer mehr als vier Jahre ausgeübten Beschäftigung in an- oder ungelernter Tätigkeit eine entsprechende Beschäftigung voraussichtlich nicht mehr ausüben können (berufsentfremdet) oder
- nicht über einen Berufsabschluss verfügen, für den nach bundes- oder landesrechtlichen Vorschriften eine Ausbildungsdauer von mindestens zwei Jahren festgelegt ist.“

Es fällt auf, dass in dieser Definition nicht der Begriff *Geringqualifizierte*, sondern stattdessen der Terminus *Personen mit geringer Qualifikation* verwendet wird. Dies zeigt sich auch in Bezug auf weitere Begriffe, die im folgenden Kapitel vorgestellt werden und welche häufig synonym zum Begriff der Geringqualifizierten verwendet werden bzw. Beziehungen zu diesem aufweisen.

3. Begriffsbeziehungen

Im Folgenden wird auf ausgewählte Begriffe eingegangen, die synonym bzw. im engeren Umfeld des Begriffs der Geringqualifizierten verwendet werden und Wechselbeziehungen zu diesem aufweisen.

3.1 An- und Ungelernte

In der bestehenden Literatur des deutschsprachigen Raums werden die Begriffe der Geringqualifizierten und An- und Ungelernten häufig synonym verwendet (Ziegler & Akbar 2021, S. 32). „Zu den *An- und Ungelernten* zählen insbesondere die Personen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben“ (Schöpf 2015, S. 58; Hervorhebung im Original). Neben diesen Personen ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung werden zu den An- und Ungelernten in einigen Definitionen auch jene gezählt, „die einen Berufsabschluss besitzen, der aber in Deutschland nicht anerkannt oder nicht verwertbar ist [...] Letzteres trifft vor allem auf Personen zu, die im Ausland qualifiziert wurden, sowie auf einige Personen, deren Berufsabschluss veraltet ist“ (Ziegler & Akbar 2021, S. 32).

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (1996) definiert die Gruppe der An- und Ungelernten in einer Empfehlung hinsichtlich Qualifizierungsmaßen für jene folgendermaßen:

- „Personen ohne formalen Ausbildungsabschluß [sic!], die über einen längeren Zeitraum eine bestimmte berufliche Tätigkeit ausüben oder ausgeübt haben und dabei vielfältige berufspraktische Qualifikationen erworben haben;
- Erwerbspersonen, die zwar einen Beruf erlernt haben, diesen aber – aus individuellen Gründen oder weil auf dem Arbeitsmarkt dafür keine Nachfrage besteht – seit längerer Zeit nicht mehr ausüben, die sich vielmehr in ein anderes Aufgabengebiet eingearbeitet haben.“

Durch ein Beispiel von Schöpf (2015) kann verdeutlicht werden, wie wenig die Defizitkategorien *an- und ungelernt* sowie *geringqualifiziert* in synonyme Verwendung zur Charakterisierung dieser Personengruppe im Bildungssystem beiträgt:

„Somit zählte laut dieser strengen Begriffsbestimmung zu den An- und Ungelernten zum Beispiel auch der Archäologe mit akademischem Abschluss, der längere Zeit als Quereinsteiger in der IT-Branche tätig ist und dort auch anspruchsvolle Tätigkeiten wie Netzwerkadministration oder Programmierung ausübt.“ (Schöpf 2015, S. 58)

Die formale Zertifizierung, die zum Status *an- und ungelernt* bzw. *geringqualifiziert* führt, und das Niveau der bestehenden (informell erworbenen, nicht zertifizierten) Kompetenzen können also weit auseinandertriften (Schöpf 2015, S. 58-59). Die Studie „Programme for International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) verdeutlicht dies, indem bei der Lesekompetenz sowie alltagsmathematischen Kompetenz „eine deutliche Varianz der Kompetenzen innerhalb dieser Gruppe (der Geringqualifizierten; Anmerkung der Verfassenden) deutlich [wird]“ (Heisig & Solga 2014, S. 16). Zwar liegt der Anteil der Personen mit geringen Grundkompetenzen (entspricht Kompetenzstufe 1 der PIAAC-Studie²) bei der Gruppe der Geringqualifizierten mit ca. 55% höher als bei jener der Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung (unter 20%) bzw. mit abgeschlossenem Studium (unter 5%) (ebd., S. 15). Jedoch erreichen 32% hinsichtlich der Lesekompetenz sowie 31% hinsichtlich der alltagsmathematischen Kompetenz der zur Personengruppe der Geringqualifizierten zählenden Befragten Kompetenzstufe 2 und 13% bzw. 14% die Kompetenzstufe 3 oder höher (ebd.). Dies verdeutlicht, dass, obwohl die Personenanteile der Kompetenzstufen 2 und 3 jeweils geringer sind als in der Personengruppe mit abgeschlossener Berufs- oder Hochschulbildung, „ein substanzieller Anteil der gering Qualifizierten durchaus höhere Kompetenzen (auf Stufe 3 bis 5) aufweist, die sich in ihrem formalen Qualifikationsniveau nicht widerspiegeln“ (ebd.).

3.2 Nicht formal Qualifizierte (NFQ)

Da die Bezeichnung der An- und Ungelernten als "irreführend" (BIBB o.J.) gilt, denn „viele der formal nicht Qualifizierten haben durchaus etwas gelernt“ (ebd.), wird an einigen Stellen in der Literatur der Begriff der nicht formal Qualifizierten (NFQ) genutzt. Nicht formal Qualifizierte werden durch Braun et al. (2012) in einem Report über Forschungs- und Arbeitsergebnisse des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) erneut vor allem in Hinblick auf deren formales Bildungsniveau definiert:

„Als 'Nicht formal Qualifizierte' [...] werden (erwerbsfähige) Personen bezeichnet, die keine (duale oder schulische) Berufsausbildung bzw. kein Fachhochschul- oder Hochschulstudium (oder gleichwertigen Abschluss) abgeschlossen haben, also keine 'erfolgreiche, zertifizierte Teilnahme an formalen (standardisierten, staatlich geregelten oder anerkannten) Bildungsgängen' (GOTTSLEBEN 1987) vorweisen können. Auch Personen mit Anlernausbildung, beruflicher Grundbildung oder mit einem Praktikum

² vgl. OECD 2013, S. 15f.

gelten als nicht formal qualifiziert. [...] Zu den Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung zählen nicht:

- Schüler [sic!]
- Studierende
- Auszubildende
- Wehr- oder Zivildienstleistende und
- Personen in Maßnahmen der beruflichen Fort- und Weiterbildung und Umschulung" (Braun et al. 2012, S. 1)

Diese Gruppe ist also erneut sehr heterogen, wird jedoch durch das Defizit des fehlenden Zertifikats verbunden:

„Die Gruppe der NFQ ist also keine in sich geschlossene Gruppe von ‚Unqualifizierten‘. Sie ist aber behaftet mit dem Makel des fehlenden Zertifikats, der sie auf dem Arbeitsmarkt rasch in Außenseiterpositionen bringt.“ (Gottsleben 1987, S. 1)

Wie in Kapitel 2 dargelegt, umfasst Geringqualifizierung mehr als lediglich eine fehlende formale Qualifikation. Daher wird im Rahmen dieser Publikation der Begriff der Geringqualifizierten verwendet.

Die Gruppe der Geringqualifizierten kann dabei auch Personen umfassen, welche über geringe Grundkompetenzen verfügen. Daher wird im Folgenden näher auf *Funktionale Analphabet:innen* sowie *Gering literalisierten Erwachsene* eingegangen.

3.3 Funktionale Analphabet:innen

In der englischsprachigen Literatur findet sich eine Definition der Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD 2019, S. 4), die Erwachsene mit geringen Grundkompetenzen thematisiert und v.a. durch den ersten aufgeführten Punkt an das Konzept der Geringqualifizierten anschlussfähig ist. Zusätzlich werden in der Definition Erwachsene mit unterdurchschnittlichen Lese- und/oder alltagsmathematischen Kompetenzen aufgeführt, wodurch die Definition das Konzept der Geringqualifizierung eher um personenbezogene als um die von der CEDEFOP (vgl. Kapitel 2) geforderten arbeitsmarktbezogenen Konzepte erweitert. Die Teilhabekomponente bildet dadurch einen Teil der Definition:

„In this publication, adults with low skills are defined as:

- Adults with low educational levels, namely those whose highest qualification is at lower secondary level (ISCED 0-2), which means they have not completed high-school or equivalent, or
- Adults with low cognitive skill levels, namely those who score at proficiency level 1 or below in the literacy and/or numeracy dimension of the OECD survey of Adult Skills (PIAAC). These are adults who can at most complete very simple reading tasks, such as read brief texts on familiar topics, and mathematical tasks, such as one-step or simple processes involving counting, sorting, basic arithmetic operations and understanding simple percentages.

In addition, we recognise that low digital skills are an obstacle to adults' societal and economic participation and constitute an additional dimension of low skills.“ (OECD 2019, S. 4)

Die Diskussion um (funktionalen) Analphabetismus und dadurch um Erwachsene mit unterdurchschnittlichen Lese- und/oder alltagsmathematischen Kompetenzen ist in der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung mit den LEO-Studien verbunden. Die erste Studie leo. - Level-One Studie „hatte das Ziel, ein **Benchmark** (dt. Bezugswert) zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus bei deutsch sprechenden Erwachsenen zu definieren“ (Universität Hamburg 2017; Hervorhebung im Original). So wurde dem Bedarf nach einer Quantifizierung der Zielgruppe zwecks der Ableitung von bildungspolitischen Maßnahmen angestrebt (Grotlüschen et al. 2020, S. 5). Die Zuordnung zu den Personengruppen erfolgte im Rahmen der Studie durch sogenannte Alpha-Level. Analphabet:innen bzw. funktionaler Analphabet:innen werden durch die leo. - Level-One Studie folgendermaßen definiert:

„Die UNESCO spricht von Analphabetismus bei Unterschreiten der Satzebene. leo. operationalisiert dies als Unterschreiten des Alpha-Level 3.

leo.-Definition des Analphabetismus: Unterschreiten der Satzebene

Wer nicht einmal Alpha-Level 3 erreicht, ist Analphabet/in. [...]

Die UNESCO spricht von funktionalem Analphabetismus bei Unterschreiten der vollen Teilhabe im Lesen, Schreiben und Rechnen. Diese Definition ist zu hoch und schwer operationalisierbar, praktisch gilt es als unterer Bereich des IALS Level One (vgl. Lehmann/Peek in Döbert, Hubertus 2000). Die Definition des Alphabunds verlangt hier eine Präzisierung auf einen Mindestrahmen. leo. differenziert daher nach Alpha-Level 4, 5 und 6 aus und rechnet das Unterschreiten des Alpha-Level 4 dem funktionalen Analphabetismus zu.

leo.-Definition des funktionalen Analphabetismus: Unterschreiten der Textebene

Wer nicht einmal Alpha-Level 4 erreicht, ist funktionale/r Analphabet/in.“ (Grotlüschen et al. 2012, S. 18; Hervorhebung im Original)

3.4 Gering literalisierte Erwachsene

Der Begriff des Analphabetismus wurde bereits in der *leo. - Level-One Studie* als „stigmatisierend, defizitorientiert und ausgrenzend“ (Grotlüschen et al. 2012, S. 15) bezeichnet. Zudem fehlte bei der medialen Berichterstattung über die Studie häufig das Adjektiv, wodurch lediglich Analphabetismus, welcher auf die Zielgruppe jedoch nicht zutrifft, zu lesen war (Grotlüschen et al. 2020, S. 6). Dadurch gestaltete sich die Berichterstattung teilweise als „skandalisierend“ (ebd.). Daher und aufgrund der Erkenntnis, „dass Erwachsene durchaus auch bei eingeschränkter Schriftsprachkompetenz ein wirtschaftliches Auskommen finden, familiär eingebunden sind und ihr Leben eigenständig gestalten“ (ebd.), erfolgte im Rahmen der Folgestudie *Leo 2018 - Leben mit geringer Literalität* ein „Paradigmenwechsel“ (ebd., S. 5), indem anstatt von *funktionalen Analphabet:innen* von *gering literalisierten Erwachsenen* gesprochen wird:

„Geringe Literalität stellt jedoch bei aller Vulnerabilität keinen vollständigen Ausschluss vom sozialen Miteinander dar. Es handelt sich um eine eingeschränkte schriftsprachliche Kompetenz, die das Erlesen einzelner Buchstaben, Wörter und kurzer Sätze erlaubt. Erst das Lesen und Schreiben zusammenhängender Texte wird nicht mehr beherrscht. Dabei

spielt das Tempo des Lesens und Schreibens eine große Rolle (Gauly et al. 2016). Es ist plausibel, das Lesen und Schreiben zu vermeiden, wenn es sich lange hinziehen würde. Das bedeutet jedoch nicht, dass es völlig ausgeschlossen wäre. Diese Grenzziehung beschreibt den Alpha-Level 1–3, der 2010 als *funktionaler Analphabetismus* bezeichnet wurde. 2018 wird dieselbe Grenzziehung verwendet, auch das Testinstrument ist dasselbe. Allerdings wird die Gruppe der Erwachsenen mit Testleistungen auf dem Alpha-Level 1–3 nunmehr mit einer anderen Bezeichnung beschrieben. Die Studie berichtet von *gering literalisierten Erwachsenen.*" (Grotlüschen et al. 2020, S. 6; Hervorhebung im Original)

Wie bereits unter dem Punkt *An- und Ungelernte* dargestellt, gestaltet sich das Kompetenzniveau der Geringqualifizierten als sehr heterogen. Da die Diskussion um Alphabetisierung und gering Literalisierte aber bedingt anschlussfähig ist und zur Vollständigkeit der Betrachtung der Personengruppe der Geringqualifizierten beiträgt, erfolgte die Darstellung der jeweiligen Begriffsdiskussionen sowie -definitionen.

3.5 Bildungsferne

Der Begriff der *bildungsfernen Schichten* wurde 2013 von der Nationalen Armutskonferenz als „soziales Unwort“ (Schäfer 2013) abgelehnt. „Besser sei 'fern vom Bildungswesen' oder 'vom Bildungswesen nicht Erreichte'“ (ebd.). Eine einheitliche Definition des Begriffs *bildungsfern* besteht in der Literatur nicht (Steiner et al. 2012, S. 7). Die Autor:innen formulieren als Arbeitsdefinition, um sich der Personengruppe der Bildungsfernen anzunähern, für ihr Praxishandbuch:

„Zentral scheint hier die allgemeine Distanz zur Bildung, also nicht nur die geringe formale Bildung, und zusätzlich die sozial bedingte Benachteiligung, welcher Bildungsferne ausgesetzt sind. Folglich werden Bildungsferne als Personen angesehen, die eine geringe formale Bildung aufweisen, kaum an Aus- und Weiterbildung teilnehmen und denen bestimmte zentrale Kenntnisse fehlen. Alle drei Punkte hängen von sozialen Faktoren ab.“ (Steiner et al. 2012, S. 8).

Im Gegensatz zu der Personengruppe der Geringqualifizierten wird hinsichtlich jener der Bildungsfernen deutlich, dass diese umfassender definiert ist, indem auch die Einstellungen und soziale Faktoren in die Definition einfließen. So erscheint „Bildungsfern' [...] als subjektive Zuordnung: der oder die Einzelne steht Bildung 'fern' gegenüber - aus Gründen, die er/sie selbst zu verantworten hat“ (Bremer & Kleemann-Göring 2011, S. 9).

Im Rahmen der Erwachsenenbildungswissenschaft erfährt das Konzept der *bildungsfernen Gruppen* vor allem im Rahmen der Adressat:innen-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung Aufmerksamkeit, indem „[u]nter den Begriffen 'Weiterbildungsschwere', 'Bildungsbenachteiligung' oder 'bildungsfern' [...] die Problematik der sozialen Selektivität der Weiterbildung diskutiert [wird], wobei Zielgruppen thematisiert werden, die unterschiedlich oft an Weiterbildung teilnehmen“ (Mania 2018, S. 12). Spätestens seit den 1960er-Jahren wird den soziodemographischen Faktoren in Untersuchungen zu der Weiterbildungsteilnahme eine prominente Rolle zugeschrieben (Wittpoth 2018, S. 1149). Jedoch zeigte sich, dass diese allein

die (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung nicht erklären können (ebd.). Daher werden in jüngeren Studien sozialraumorientierte Ansätze verwendet, die „eine ganzheitliche und bisherige Ansätze integrierende Perspektive auf die Regulation der Weiterbildungsbeteiligung versprechen“ (Mania 2018, S. 12). In diesem Rahmen werden auch *bildungsferne Gruppen* thematisiert, wobei diese Bezeichnung anstatt des Begriffs *Bildungsferne* aufgrund dessen stigmatisierenden Charakters priorisiert wird (ebd., S. 13). Ähnlich wie bei den Geringqualifizierten handelt es sich bei den „'bildungsfernen Gruppen' [...] jedoch keinesfalls um eine homogene Gruppe von Personen, die der Bildung fern sind oder nicht an Bildung interessiert sind“ (ebd.). Stattdessen wird angenommen, dass Bildungsferne „aus der komplexen Verschränkung von 'objektiven' und 'subjektiven' Faktoren resultiert. Anders gesagt: Nicht nur die Individuen haben Distanz zu institutionalisierter (Weiter-)Bildung, sondern umgekehrt hat auch die institutionelle Weiterbildung“ (Bremer & Kleemann-Göring 2011, S. 8), was als „doppelte Verankerung von Bildungsdistanz“ (ebd.) bezeichnet wird. Daher werden auch Veränderungen auf Seite der Weiterbildungseinrichtungen thematisiert (Mania 2021, S. 33).

Der Begriff der *Bildungsfernen* bzw. *bildungsfernen Gruppen* ist daher umfassender als der Begriff der Geringqualifizierten und nimmt mit der klaren Verortung im Rahmen der Adressat:innen-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung einen anderen Fokus ein. Das Konzept bietet interessante Anschlusspunkte an das Kapitel 5 dieser Publikation, das Geringqualifizierte als Zielgruppe der Weiterbildung in den Blick nimmt. Jedoch zeigt sich, dass die Schwerpunkte und das Erkenntnisinteresse zwischen den Konzepten der Bildungsferne und der Geringqualifizierung als "Arbeitsmarktstatus" (CEDEFOP 2018, S. 2) nicht kongruent sind.

Betrachtet man die englischsprachige Diskussion um Geringqualifizierte, so zeigt sich eine ähnlich heterogene Begriffslandschaft wie in der deutschsprachigen. So werden Geringqualifizierte meist unter Stichworten wie *low skilled*, *low educated*, *low qualified* sowie in Verbindung mit *level of formal education* sowie *low educational attainment level* erfasst. Ähnlich wie bei dem Verhältnis der deutschen Begriffe Geringqualifizierte und gering literalisierte Erwachsenen werden aber auch in der englischsprachigen Diskussion *adults with low cognitive skill levels* sowie die Schlagwörter *low basic skills* in Verbindung mit Geringqualifizierten verwendet. Auch die Begriffskombination *people with obsolete skills* zeigt das Bestreben, das Konzept der Geringqualifizierten zu erweitern. Eine Übersicht der Definition von Geringqualifizierten in Finnland, Frankreich und Litauen bietet die Publikation von Ziegler und Akbar (2021, S. 33).

4. Eine relative Definitionen

Die Ausführungen verdeutlichen die Komplexität und Vielschichtigkeit des Begriffs *geringqualifiziert* sowie die Relevanz der Perspektive, durch die Personen zu der Gruppe der Geringqualifizierten gezählt werden. Auf Basis der Hauptaspekte bestehender Definitionen (vgl. Kapitel 2), der Beziehungen zu den anderen Begriffen (vgl. Kapitel 3) sowie der Beachtung der Relativität des Konzepts ergibt sich folgende Definition:

Geringqualifizierte sind erwachsene Menschen, welche in Bezug auf konkrete berufliche Tätigkeitsbereiche zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht oder nicht mehr über die als notwendig erachteten Kompetenzen verfügen. Die Bewertung *geringqualifiziert* erfolgt dabei zum einen in Bezug auf das national durchschnittliche formale Bildungsniveau und zum anderen auf das Vorhandensein berufsqualifizierende Abschlüsse bzw. non-formal und informell erworbener Kompetenzen sowie deren zeitliche und inhaltliche Passung. Damit wird eine sehr heterogene Gruppe von Personen adressiert, welche:

- a) über geringe mathematische und/oder schriftsprachliche und/oder „digitale“ Grundkompetenzen verfügen und/oder
- b) über keinen formalen Berufsabschluss verfügen und/oder
- c) über einen berufsqualifizierenden Abschluss verfügen, welcher am Arbeitsmarkt aktuell nicht nachgefragt wird und/oder
- d) über keine oder unzureichende aktuell nachgefragten/geforderten beruflichen Kompetenzen verfügen (oder sich diese nicht kurzfristig aneignen können) und/oder
- e) über berufliche Kompetenzen und/oder formale Qualifikationen verfügen, welche nicht formal anerkannt werden.

Geringqualifizierung ist damit eine anforderungsbezogene relative Beschreibung, welche zeitlich und in Bezug auf das berufliche Handlungsfeld und den Arbeitsmarkt differenziert und dynamisch bewertet werden muss.

Die Breite, aber auch die Relativität der Definition wird deutlich, wenn man einige Fallbeispiele betrachtet:

So gilt in Hinblick auf Migrant:innen und der Anerkennung derer Berufs- und Hochschulabschlüsse das Verfahren der Feststellung der Gleichwertigkeit von im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen mit deutschen Qualifikationen als Voraussetzung, um Zugang zu reglementierten Berufen auf dem deutschen Arbeitsmarkt zu erhalten (Brücker et al. 2021, S. 1). Dieser Transfer wird häufig durch die fehlende rechtliche Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse erschwert (ebd., S. 2). Gerade in Hinblick auf den stark durch zertifizierte Berufsabschlüsse strukturierten Arbeitsmarkt Deutschlands stellt dies einen wichtigen Faktor dar (ebd.). Zudem gilt die Anerkennung von Berufsabschlüssen bei Berufsgruppen wie Ärzt:innen, Krankenpfleger:innen und Lehrer:innen als Voraussetzung für die Berufsausübung (ebd.). Zwischen 2012 bis 2018 wurden 140.700 Anträge auf die Anerkennung von Gleichwertigkeit zu bundesrechtlich geregelten Berufen gestellt (BMBF 2021a, S. 7). Unter diesen wurde im Jahr 2018 bei 52,2% der abgeschlossenen Verfahren eine volle Gleichwertigkeit festgestellt, während bei 35,5% der Verfahren bei reglementierten Berufen die Auflage einer Ausgleichsmaßnahme, beispielsweise eine Kenntnisprüfung insbesondere für medizinische Gesundheitsberufe, die zum Ende des Berichtsjahres noch nicht erfüllt war, beschlossen wurden (ebd., S. 7-8). In 2,3% der Fälle konnte wiederum keine Gleichwertigkeit festgestellt werden (ebd.). Auch im Rahmen nicht reglementierter Berufe, z.B. Elektroniker:in und Kaufmann/-frau, bei denen die Berufsausübung nicht an die volle Gleichwertigkeit geknüpft ist, werden Anerkennungsverfahren beantragt (ebd., S. 64). Dies liegt darin begründet, dass die Anerkennung ein wichtiges Kriterium hinsichtlich der

Qualifikationseinschätzung auf Seiten der Arbeitgeber:innen darstellt und daher die Arbeitsmarktfähigkeit der Migrant:innen beeinflusst (Brücker et al. 2021, S. 1). Bei 9,7% der Anträge dieser Kategorie im Jahr 2018 wurde eine teilweise Gleichwertigkeit festgestellt (BMBF 2021a, S. 8). Die Bearbeitungszeit für ein Verfahren der Feststellung der Gleichwertigkeit dauert zwei bis vier Monate (ebd., S. 83). Führt man sich dies in Hinblick auf den Arbeitsmarktstatus 'geringqualifiziert' vor Augen, so wird deutlich, dass auch Menschen mit einem formalen Bildungsabschluss, der zwar nicht in Deutschland erworben wurde, aber jenem gleichwertig ist, für die Dauer des Anerkennungsverfahrens durchaus als Geringqualifizierte gelten können und als Solche Zugang zum Arbeitsmarkt finden müssen. Nach der Anerkennung der Abschlüsse und einem entsprechenden Zugang über den jeweiligen Ausbildungsberuf bzw. Hochschulabschluss „schließt sich die Verdienstlücke zwischen einheimischen und eingewanderten Arbeitskräften“ (Brücker et al. 2021, S. 1). Dieses Beispiel verdeutlicht, dass das Konzept der Geringqualifizierung keine Aussagen über das tatsächliche Kompetenzniveau der Personen bietet, sondern in Bezug auf die nationalen Regularien des Arbeitsmarktes definiert wird.

Gleichzeitig nimmt die Definition als Ergänzung zu den bestehenden auch den Aspekt der veralteten bzw. am Arbeitsmarkt nicht mehr nachgefragten Kompetenzen auf. Dieser Punkt verdeutlicht, dass Qualitätsanforderungen dynamisch sind, sich weiterentwickeln und daher die Merkmale der Definition von Geringqualifizierten beeinflussen (CEDEFOP 2017, S. 26). Vor allem Innovationen wie jene, die mit der Digitalisierung zusammenhängen, erfordern eine Höher- bzw. Neuqualifizierung (ebd.). Die damit einhergehenden Änderungen hinsichtlich der Nachfrage nach bestimmten Kompetenzen und dem Arbeitsmarktstatus der Geringqualifizierten betrifft dabei mit einer höheren Wahrscheinlichkeit ältere Arbeitnehmer:innen, die keine weiterführenden Kurse oder Zusatzausbildungen zur Aktualisierung ihrer Kompetenzen besucht haben (ebd.). Allerdings unterscheidet sich zwischen den Alterskohorten, welche Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt als 'gering' definiert werden (ebd.). Zudem bestehen, u.a. aufgrund des digitalen Wandels durchaus Berufe, die auf dem Arbeitsmarkt nicht oder sehr selten anzutreffen sind. Da das arbeitsplatzbezogene Faktenwissen immer schneller veraltet (Sedelmaier & Landes 2016, S. 1057), betrifft das Veralten der Kompetenzen aber nicht nur ältere, sondern auch jüngere Arbeitnehmer:innen. Hier wird die Relevanz des lebenslangen Lernens und der regelmäßige Besuch entsprechender Weiterbildungen deutlich, um so eine Qualifizierung für neue bzw. sich schnell verändernde Aufgaben in der digitalisierten Arbeitswelt zu erreichen (Franken & Wattenberg 2021, S. 12). So sind auch Mittel- und Hochqualifizierte wie Informatiker:innen ständig gefordert, sich weiterzubilden und an aktuelle Kompetenzanforderungen anzupassen, da sie sonst - trotz Ausbildung bzw. Studium - schnell keine Kompetenzen mehr nachweisen, die am aktuellen Arbeitsmarkt nachgefragt werden. Daher sind auch solche Personengruppen - trotz ihres formalen Bildungsabschlusses - der Gefahr ausgesetzt, als 'Geringqualifizierte' zu gelten.

Explizit nicht als Geringqualifizierte gelten nach der Definition Personen, deren Kompetenzen am aktuellen Arbeitsmarkt zwar als veraltet gelten, jedoch kurzfristig aktualisiert werden können. So reicht beispielsweise für Ärzt:innen nach einer Familienpause, die nach wie vor über das notwendige Fachwissen für ihre Berufsausbildung verfügen, eine kurze Weiterbildung, um wieder vollständig am Arbeitsmarkt partizipieren zu können. Zudem wird das Konzept der Geringqualifizierung nach wie vor als „Arbeitsmarktstatus“ (CEDEFOP 2018, S. 2) gefasst, d.h.

Personen, die am Arbeitsmarkt in einem fachfremden Beruf mit dem Status einer Fachkraft partizipieren, gelten nicht als geringqualifiziert.

5. Geringqualifizierte als Zielgruppe von Weiterbildung

Die Förderung der beruflichen Bildung gilt als eine Kernleistung der aktiven Arbeitsmarktpolitik und strebt die berufliche Eingliederung sowie Abwendung drohender Arbeitslosigkeit oder das Erreichen eines beruflichen Abschlusses an (vgl. Bundesregierung 2021, S. 6; Rüber & Widany 2021, S. 52). In Deutschland stellen das „Qualifizierungschancengesetz“ (2018)³ sowie das „Gesetz zur Förderung der beruflichen Weiterbildung im Strukturwandel und zur Weiterentwicklung der Ausbildungsförderung“ („Arbeit-von-morgen-Gesetz“) (2020)⁴ im Rahmen der Nationalen Weiterbildungsstrategie (NWS)⁵ jüngere politische Maßnahmen dar. Die Gesetze fördern den Zugang zu einer Weiterbildungsförderung gerade für die Beschäftigten, die vom digitalen Strukturwandel betroffen sind bzw. aufgrund dessen einen Weiterbildungsbedarf aufweisen. So umfasst das Arbeit-von-morgen-Gesetz u.a. eine Weiterentwicklung der Weiterbildungsförderung sowie die Einführung eines Rechtsanspruchs auf berufsabschlussbezogene Weiterbildungsförderung für Geringqualifizierte (Bundesregierung 2021, S. 5). Sowohl Geringqualifizierte im Bereich des SGB III als auch jene im SGB II erhalten dadurch Möglichkeiten der Weiterbildungsfinanzierung über einen Bildungsgutschein, der zur Teilnahme an Maßnahmen bei akkreditierten Weiterbildungsträgern berechtigt (Rüber & Widany 2021, S. 52-53). Hinsichtlich der „Schließung von Förderlücken ist die Schwerpunktlegung auf gering qualifizierte Menschen zu begrüßen“ (Rüber & Widany 2021, S. 49, Hervorhebung im Original).

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter, ist diese im Zeitraum von 1979 bis 2018 stärker angestiegen als die aller anderen Qualifikationsgruppen (Seyda 2019, S. 5). Vor allem im Zeitraum von 2010 bis 2018 verzeichnete die Gruppe einen überdurchschnittlichen Anstieg von 27% auf 39% (Klös et al. 2020, S. 12). Der Anstieg ist zum Teil auf die gestiegenen Arbeitsanforderungen und technologischen Veränderungen am Arbeitsplatz und der daraus entstandenen Weiterbildungsbedarfe Geringqualifizierter zurückzuführen (Seyda et al. 2018a, S. 56-58; Seyda 2019, S. 6). Zwar hat sich der Abstand zwischen den Qualifikationsgruppen verringert, trotzdem liegt die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter noch an letzter Stelle (Seyda 2019, S. 6). Zudem unterscheidet sich die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter auch nach Kontrolle von Tätigkeitsmerkmalen, Veränderungen im Arbeitsumfeld, Arbeitsbedingungen sowie Arbeitsanforderungen von der aller anderen Qualifikationsgruppen (Seyda et al. 2018a, S. 54-55). Dieser Unterschied könnte auf individuelle und betriebliche Faktoren zurückzuführen sein (ebd.). Dies verdeutlicht die Wichtigkeit von zielgruppenorientierten Lernangeboten, um die spezifischen Hürden Geringqualifizierter zu fokussieren und damit deren Weiterbildungsbeteiligung zu erhöhen. Dabei ist zu beachten, dass es sich bei der Zielgruppe – wie bereits erwähnt – um eine heterogene Gruppe handelt, weshalb auch verschiedene

³ http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBL&jumpTo=bgbl118s2651.pdf

⁴ http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBL&jumpTo=bgbl118s2651.pdf

⁵ https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nws_strategiepapier_barrierefrei_de.pdf

Maßnahmen zur Weiterbildung nötig sind, um deren spezifische Bedarfe zu adressieren (Flake et al. 2017, S. 27).

Die betriebliche Weiterbildung bildet das größte Weiterbildungssegment Deutschlands und ist, vor dem Hintergrund der fortschreitenden Digitalisierung, von besonderer Bedeutung für die Weiterbildung Erwachsener (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 208). Deshalb werden nachfolgend die betrieblichen Weiterbildungsangebote für Geringqualifizierte betrachtet. Zudem werden Möglichkeiten der Nach- bzw. Teilqualifikation betrachtet, da sich diese Weiterbildungsangebote speziell an die Gruppe der Erwachsenen über 25 Jahren ohne abgeschlossene Berufsausbildung richten (Fischer et al. 2020, S. 18).

5.1 Weiterbildungsangebote für Geringqualifizierte

5.1.1 Weiterbildungsangebote in Unternehmen

Vor dem Hintergrund der Digitalisierung zeigen sich wachsende Bedarfe hinsichtlich Online-Kompetenzen, Kommunikations- und Kooperationskompetenzen, Selbstständigkeit, Planungs- sowie Organisationskompetenzen (Hammermann & Stettes 2016, S. 14-15; Seyda et al. 2018b, S. 114). Zudem sind Fähigkeiten wie Lese-, Schreib- sowie Lernfähigkeit für die Weiterbildung Geringqualifizierter erforderlich (Klein & Schöpfer-Grabe 2017, S. 32). Diese werden seit 2008 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener vermehrt fokussiert, da Grundbildung als Voraussetzung für eine Weiterqualifikation bzw. für betriebliche Weiterbildungen gesehen wird (ebd., S. 32; S. 41). Somit bildet die arbeitsplatzorientierte Grundbildung die Vorstufe für weiterführende berufsspezifische Maßnahmen bzw. ergänzt diese (ebd., S. 38). Die Förderung von Grundbildung trägt zudem dazu bei, Beschäftigte an neue und sich verändernde Arbeitsprozesse anzupassen, Mitarbeitende flexibler einsetzbar zu machen, die Motivation sowie Bindung der Mitarbeiter:innen zu erhöhen sowie Qualitätsstandards einzuhalten (ebd.).

Die hohe Wichtigkeit von Grundbildung zeigt sich auch, wenn die zielgruppenspezifischen Weiterbildungsangebote Geringqualifizierter betrachtet werden. So führen 29,1% der Unternehmen, die Geringqualifizierte beschäftigen und Weiterbildungen für diese Gruppe anbieten, Maßnahmen zur Förderung arbeitsplatzorientierter Grundbildung durch (ebd., S. 36). Gründe für den Verzicht von Grundbildungsmaßnahmen sind ein fehlender Weiterbildungsbedarf sowie mangelnde interne Kapazitäten zur Konzipierung bzw. Planung von Weiterbildungsveranstaltungen der Unternehmen (ebd., S. 38-39). Dabei variiert das Weiterbildungsangebot mit der Betriebsgröße, je größer ein Betrieb, desto eher führt dieser Maßnahmen zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung durch (ebd.).

Nachfolgend werden die betrieblichen Weiterbildungsangebote Geringqualifizierter auf Basis der IW-Personalpanels aus den Jahren 2014 sowie 2018 betrachtet. Dabei wird deutlich, dass der Anteil der Unternehmen, die Geringqualifizierte beschäftigen und zielgruppenspezifische Weiterbildungen anbieten, zugenommen hat (Schöpfer-Grabe & Vahlhaus 2019, S. 48). Besonders hervorzuheben ist die gestiegene Förderung arbeitsplatzbezogener Grundbildung (von 29,1% (2014) auf 44% (2018)), dabei gehen Unternehmen weiterhin von einem steigenden Bedarf

an Grundbildung aus (ebd.). Abbildung 1 zeigt die betrieblichen Weiterbildungsangebote für geringqualifizierte Beschäftigte.

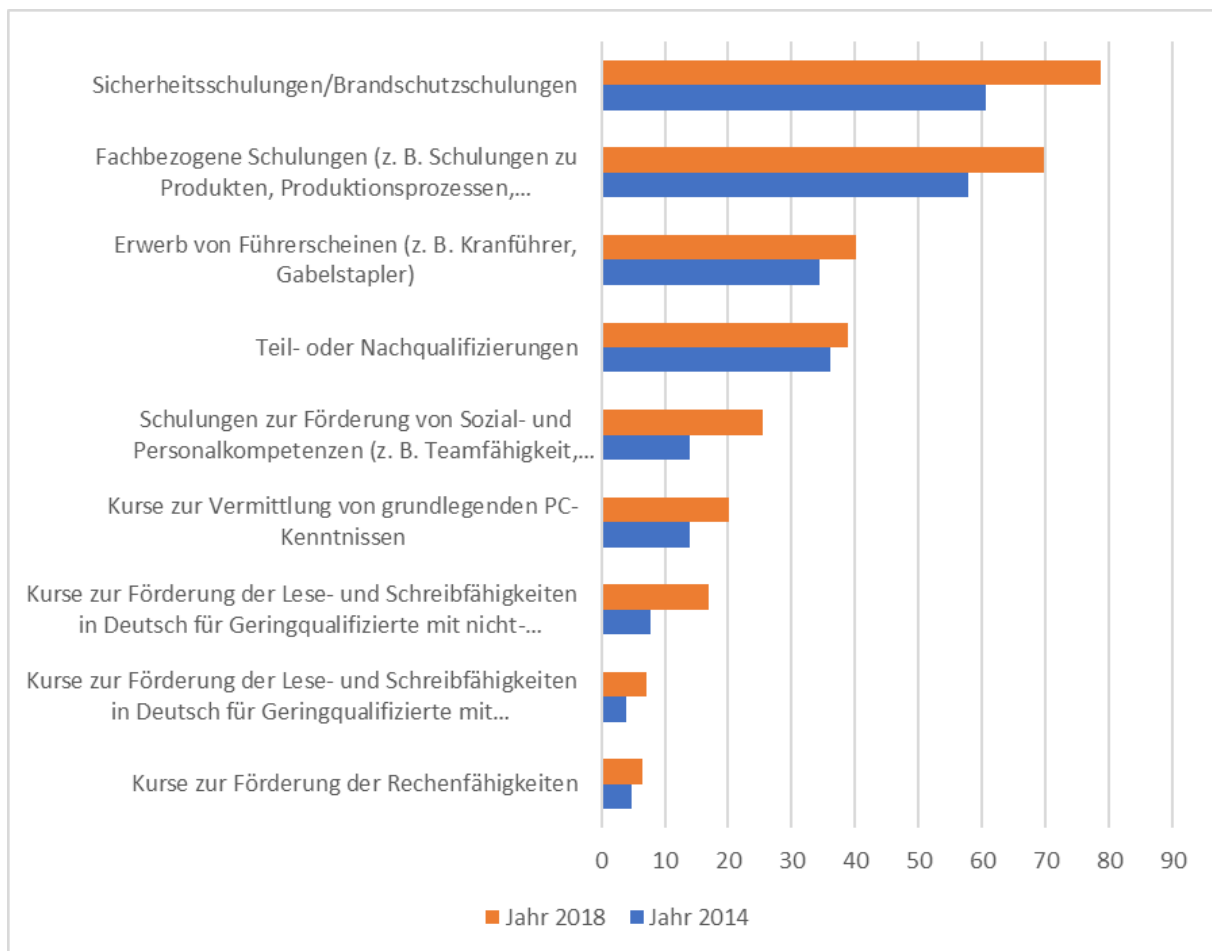


Abbildung 1: Betriebliche Weiterbildungsangebote für Geringqualifizierte (Mehrfachnennung in Prozent, Basis: Unternehmen mit Geringqualifizierten in den letzten fünf Jahren, gewichtet; 2018: N=717; 2014 N=750) [QUELLE: SCHÖPPER-GRABE & VAHLHAUS 2019, S. 50]

Es wird deutlich, dass es eine Vielzahl an Angeboten für Geringqualifizierte gibt und diese über den Zeitraum von vier Jahren alle zugenommen haben (s. Abb. 1). Ein Großteil der Angebote ist dabei tätigkeitsorientiert und nur ein kleiner Teil dient zur Vermittlung von Grundkompetenzen (s. Abb. 1). Die Steigerung hinsichtlich der Grundbildungsmaßnahmen lässt sich mit den Förderaktivitäten des Bundes sowie des gestiegenen Anteils an Migrant:innen in Helferberufen erklären (Schöpfer-Grabe & Vahlhaus 2019, S. 50). Gelingensbedingungen für Grundbildungsmaßnahmen aus der Erfahrung von Unternehmen sind die individuellen Lernvoraussetzungen, die didaktisch-methodische Gestaltung der Maßnahmen, Praxisbezug, die Motivation der Teilnehmenden sowie die Erreichbarkeit der Angebote (sowohl zeitlich als auch räumlich) (Klein & Schöpfer-Grabe 2017, S. 41).

Dabei werden Geringqualifizierte meist durch das Lernen in Arbeitssituationen sowie durch Lehrveranstaltungen und am seltensten durch selbstgesteuertes Lernen mit Medien geschult (Schöpfer-Grabe & Vahlhaus 2019, S. 52). Hinsichtlich der digitalen Lernformen dominiert das Bereitstellen von Anleitungen in elektronischer Form (37,1%), gefolgt von Lernen durch mobile

Endgeräte (26,5%) sowie Lernvideos, Podcasts u.Ä. (18,3%) (ebd., S. 54). Die am seltensten genutzten Lernformen bilden computer- oder webbasierte Selbstlernprogramme (15%) sowie interaktives webbasiertes Lernen (9,6%) (ebd.). Werden die genutzten digitalen Lernformen Geringqualifizierter mit denen der Gesamtbelegschaft verglichen, so werden qualifikationsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Nutzung deutlich, wobei Geringqualifizierte in Bezug auf jeder Lernform, außer dem Lernen mittels digitaler Endgeräte, unterrepräsentiert sind (ebd.). Bei Betrachtung der Weiterbildungsansätze zeigt sich, dass das selbstgesteuerte Lernen mit digitalen Medien für lernentwöhnte Gruppen weniger geeignet ist (ebd.). Zur Weiterbildung dieser Gruppe wird ein Blended Learning-Ansatz mit Lernprozessbegleiter:innen empfohlen (ebd.; Ziegler & Akbar 2021, S. 135). Zudem sollten Arbeitsplätze lernförderlicher gestaltet werden, um den Kompetenzerwerb im Zuge der Arbeit zu ermöglichen (Seyda 2019, S. 8). Zur Schaffung lernförderlicher Arbeitsplätze für Geringqualifizierte, bedarf es didaktisch-methodischer Planung, Lernunterstützungen sowie zeitlicher Flexibilität (Kohl 2019, S. 33).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Weiterbildungsbedarfe Geringqualifizierter, auch auf Grund der Digitalisierung, zunehmen. Neben wichtigen Kompetenzen (s. o.) werden auch Lernbedarfe hinsichtlich der Grundbildung deutlich. Dabei bildet die Grundbildung eine wichtige Grundlage für die weitere berufliche Qualifizierung. Abbildung 1 gibt Aufschluss über zielgruppenspezifische Weiterbildungsangebote. Zwar hat das Lernen Geringqualifizierter mittels digitaler Medien zugenommen, jedoch sind Geringqualifizierte noch immer in den meisten digitalen Lernformaten im Vergleich zu anderen Qualifikationsgruppen unterrepräsentiert. Zudem sind nicht alle digitalen Lernformate passend für die Zielgruppe, Studien empfehlen meist einen Blended Learning-Ansatz, welcher durch (digitale) Lernprozessbegleiter:innen unterstützt wird, und die Schaffung lernförderlicher Arbeitsplätze.

5.1.2 Modulare Nach- und Teilqualifikationen als Weiterbildungsmethode

Modulare (Nach-)Qualifikationen sowie Teilqualifikationen sind Weiterbildungsmöglichkeiten, die sich hauptsächlich an die Zielgruppe der Geringqualifizierten richten (Fischer et al. 2020, S. 18). Damit soll es Menschen ermöglicht werden, ihre non-formal sowie informell angeeigneten berufsbezogenen Kompetenzen feststellen zu lassen sowie diese, durch Zertifikate, zu belegen (ebd., S. 20). Dies bildet eine Möglichkeit für Geringqualifizierte, sich trotz fehlender Ausbildung zu qualifizieren und in den Arbeitsmarkt zu integrieren (ebd.). Ein Vorteil liegt dabei in der modularen Gliederung der Qualifizierung, die es Menschen ermöglicht, sich schrittweise und im eigenen Lerntempo weiterzubilden (Ziegler & Akbar 2021, 135). Mit der modularen Gliederung fällt es Teilnehmenden im Vergleich zu länger andauernden Weiterbildungen leichter, einen Mehrwert der Weiterbildung für die eigene berufliche Zukunft zu erkennen (ebd.). Nachfolgend wird zwischen *berufsanschlussfähigen Teilqualifikationen* und *Kompetenzfeststellung mit Bezug auf berufliche Einsatzfelder* unterschieden (Fischer et al. 2020, S. 20).

Bei *berufsanschlussfähigen Teilqualifikationen* werden „Ausbildungsinhalte anerkannter Ausbildungsberufe, wie sie in den Ordnungsmitteln formuliert sind, [...] in einzelne Teile bzw. Module gegliedert“ (Fischer et al. 2020, S. 21). Dabei umfasst jedes einzelne Modul ein berufliches Tätigkeitsfeld der Ausbildung, welches für die spezifische Tätigkeit qualifiziert und auf dem

Arbeitsmarkt einsetzbar macht (ebd., S. 22). Werden alle Module eines Ausbildungsberufes absolviert, kann zudem durch eine Externenprüfung ein vollwertiger Abschluss in dem Beruf erworben werden (ebd., S. 23). Ausgewählte Module können auch durch ein Kompetenzfeststellungsverfahren als bestanden bewertet werden (ebd.).

Die *Kompetenzerfassung zu beruflichen Einsatzfeldern* bildet eine Möglichkeit der Sichtbarmachung von im Berufsleben informell sowie non-formal erworbenen Kompetenzen (ebd., S. 24). Das bekannteste Beispiel für ein Kompetenzfeststellungsverfahren ist MYSKILLS von der Bundesagentur für Arbeit und der Bertelsmann Stiftung (ebd.). Auch hier werden Ausbildungsinhalte in einzelne Module unterteilt, die aus den beruflichen Ordnungsmitteln sowie auf Prozessanalysen des betrieblich-praktischen Teils bestehen (ebd., S. 26). Zudem kann die Kompetenzfeststellung mittels MYSKILLS eine Basis für die Weiterqualifikation mittels Teilqualifikationen liefern (ebd.). Anerkennungsverfahren können zudem dazu beitragen, Kompetenzpotentiale zu erschließen sowie die Erwerbsbeteiligung Geringqualifizierter zu verbessern (Frick 2016, S. 42)

Die Möglichkeit der Nachqualifizierung bildet aus Unternehmenssicht eine passende Maßnahme dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken sowie das Fachkräftepotential in Deutschland auszuschöpfen (Fischer et al. 2020, S. 92). Dies ist darauf zurückzuführen, dass Nachqualifizierungen Erwachsener sowie Kompetenzfeststellungen, neben beruflichen Ausbildungen, einen Weg bilden, für berufliche Tätigkeiten zu qualifizieren (ebd.). Unternehmen unterscheiden dabei nicht zwischen Weiterbildungsmaßnahmen (Nachqualifikation, Umschulung, Nachholen eines Berufsabschlusses), da es ihnen darum geht, Arbeitskräfte in den benötigten Einsatzfeldern zu qualifizieren, dabei ist der Weg der Qualifizierung zweitrangig (ebd.). Da es sich bei Kompetenzvalidierungsverfahren oft um deskriptive Verfahren handelt, kann dies eine neue Hürde für Geringqualifizierte bilden (Ziegler & Akbar 2021, 134). Deshalb sollte hier der Fokus vermehrt auf ein tätigkeits- sowie arbeitsplatznahe Validierungsverfahren gelegt werden, im Rahmen dessen Kompetenzen anhand von konkreten Arbeitsaufträgen nachgewiesen werden können (ebd.).

(Modulare) Nach- sowie Teilqualifikationen sind Weiterbildungsmöglichkeiten, die sich vorwiegend an Geringqualifizierte richten. Diese ermöglichen non-formal und informell erworbene Kompetenzen durch Zertifikate auf dem Arbeitsmarkt verwertbar zu machen. Dabei hat der modulare Aufbau verschiedene Vorteile für die Zielgruppe der Geringqualifizierten im Vergleich zu einer länger andauernden Aus- oder Weiterbildung. Zudem bilden Nachqualifikationen eine Möglichkeit, dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken. Um weitere Hürden Geringqualifizierter abzubauen, sollten Kompetenzfeststellungsverfahren weniger deskriptiv und tätigkeitsorientierter gestaltet werden.

5.2 Gründe für die Ansprache Geringqualifizierter durch Weiterbildung

5.2.1 Geringqualifizierte auf dem Arbeitsmarkt

Die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter liegt mit 55% hinter der aller anderen verglichenen Qualifikationsgruppen (BMBF 2021b, S. 33) und auch die Erwerbsverläufe sind instabiler sowie unsicherer (Eichhorst et al. 2019, S. 38). Die Integration Geringqualifizierter in

den Arbeitsmarkt hat zwar zugenommen (ebd., S. 24), jedoch lassen sie sich überdurchschnittlich oft im Niedriglohnsektor (ebd., S. 29) sowie in atypischen Beschäftigungsverhältnissen finden (ebd., S. 25). Dementsprechend findet die Integration nur in bestimmten Tätigkeitsfeldern und Arbeitsbedingungen statt (ebd., S. 9). Geringqualifizierte liegen hinsichtlich Verdienst- und Arbeitsmarktchancen hinter beruflich Qualifizierten sowie Akademiker:innen (Kalina & Weinkopf 2016, S. 15). Eine Erwerbstätigkeit wirkt sich ebenfalls auf die Weiterbildungsbeteiligung aus, da jene Zugang zur betrieblichen Weiterbildung gewährt, welches das größte Weiterbildungssegment Deutschlands bildet (BMBF 2021b, S. 28). Dementsprechend weisen Erwerbstätige eine höhere Weiterbildungsbeteiligung (67%) als arbeitslose (34%) und andere nichterwerbstätige Personen (30%) auf (ebd.). Bei der Betrachtung betrieblicher Weiterbildungsangebote für Beschäftigte wird eine soziale Selektivität in der Weiterbildung deutlich, so bilden Betriebe überwiegend ihre Stammebelegschaft, hochqualifizierte Beschäftigte sowie Führungskräfte weiter (Eichhorst & Schröder 2019, S. 219-220). Mit 17% ist ein überproportionaler Anteil an arbeitslosen Personen geringqualifiziert (BIBB 2021, S. 277), dies sorgt ebenfalls dafür, dass Geringqualifizierte einen schlechteren Zugang zu betrieblicher Weiterbildung haben. Neben dem Erwerbsstatus nimmt auch die berufliche Bildung Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung, so weisen Menschen ohne beruflichen Abschluss im Vergleich zu allen anderen Qualifikationsgruppen mit 47% die niedrigste Weiterbildungsbeteiligung auf (BMBF 2021b, S. 36). Auch das Tätigkeitsniveau wirkt sich auf die Weiterbildungsbeteiligung aus, so wiesen Beschäftigte für einfache Tätigkeiten eine wesentlich geringere Weiterbildungsbeteiligung auf (22%) als Erwerbstätige in qualifizierten Tätigkeiten (46%) auf (BIBB 2020, S. 309).

Geringqualifizierte haben die unsichersten Erwerbsverläufe, sind oft in atypischen Arbeitsverhältnissen beschäftigt und stärker als andere Gruppen von Arbeitslosigkeit bedroht. Zudem sind sie überproportional oft Rahmenbedingungen ausgesetzt, die meist mit einer niedrigen Weiterbildungsbeteiligung einhergehen (arbeitslos, niedrige berufliche Bildung sowie niedriges berufliches Tätigkeitsniveau). Dies verdeutlicht, wie wichtig es ist, die Weiterbildungshürden Geringqualifizierter stärker in den Fokus zu nehmen, um deren Erwerbsverläufe sowie Arbeitsbedingungen zu verbessern.

5.2.2 Weiterbildungshürden Geringqualifizierter

Neben den Rahmenbedingungen, die sich auf die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter auswirken, zeigen sich auch hinsichtlich ihrer Kompetenzen Gründe, die für einen zusätzlichen Weiterbildungsbedarf sprechen. So verfügen diese in allen Kompetenzbereichen des PIAAC (Lesen, Alltagsmathematik & technologiebasiertes Problemlösen) über geringere Grundkompetenzen als die anderen Qualifikationsgruppen und weisen schlechtere Arbeitsmarktchancen auf (Flake et al. 2017, 14). Vor allem bei Personen mit geringen Qualifikationen bilden das Kompetenzniveau sowie die Grundbildung wichtige Faktoren der Arbeitsmarktintegration (Eichhorst et al. 2019, S. 10). Umgekehrt bildet fehlende Grundbildung eine Hürde der Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter (Schöpfer-Grabe & Vahlhaus 2019, S. 48). Neben fehlender Grundbildung und einem geringen Kompetenzniveau weisen Geringqualifizierte auch andere Weiterbildungshürden auf. So werden neben persönlichen Hürden wie fehlender Motivation, Lernentwöhnung und negativer Lernerfahrungen auch

finanzielle sowie organisatorische Hürden, wie weniger betriebliche Weiterbildungsangebote und größere Probleme bei der Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Bildung, angeführt (Matthes & Severing 2017, S. 6; Osiander & Stephan 2018, S. 7). Hinzu kommt das Gefühl genug gelernt zu haben, ausreichend qualifiziert zu sein und, dass sich eine Weiterbildung ökonomisch nicht auszahlt (Osiander & Stephan 2018, S. 7). Um diese Hürden zu adressieren, sind zielgruppenspezifische Weiterbildungen nötig (ebd.).

Demnach bilden Geringqualifizierte die Qualifikationsgruppe mit den meisten Weiterbildungshürden, wobei sich vor allem fehlende Grundbildung sowie ein niedriges Kompetenzniveau negativ auf deren Arbeitsmarktintegration auswirken. Hinzu kommen verschiedene individuelle und organisatorische Weiterbildungshürden, die es zu überwinden gilt, um die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter zu steigern.

5.2.3 Auswirkungen der Digitalisierung auf Geringqualifizierte

Durch die Digitalisierung wächst der Bedarf an qualifizierten Fachkräften und die Bedeutung (betrieblicher) Weiterbildung (BIBB 2021, S. 298). Die Digitalisierung geht mit einem erhöhten Weiterbildungsbedarf einher (Klös et al. 2020, S. 23) und verstärkt den Höherqualifizierungstrend (Hammermann & Stattes 2016, S. 33). In Hinblick auf Geringqualifizierte verdeutlicht dies eine Analyse der in Stellenanzeigen geforderten Kompetenzen, die als Indikator für die Voraussetzungen der Partizipation am Arbeitsmarkt eingeschätzt werden können. Bei dieser Untersuchung zeigte sich, dass in 62% der Stellenanzeigen für Geringqualifizierte digitale Grundkompetenzen, wie das Bedienen eines Computers, erwartet werden (Schleiter & Da Silva Zech 2020, S. 3). Zudem betreffen die gestiegenen Anforderungen auch übergreifende Kompetenzen, beispielsweise Prozess-Knowhow, eine interdisziplinäre Arbeitsweise sowie überfachliche Fähigkeiten (Grunau et al. 2020, S. 6; Klös et al. 2020, S. 3; Stahl-Rolf et al. 2018, S. 15). In der Folge stiegen die Arbeitsanforderungen vor allem in den Berufsgruppen an, die zuvor für die Teilhabe am Arbeitsmarkt einen vergleichsweise geringen Bedarf an diesen Kompetenzen aufwiesen (Schleiter & Da Silva Zech 2020, S. 3). Weiterbildung dient vor diesem Hintergrund der Digitalisierung als Möglichkeit der Anpassung an sich verändernde technologische Rahmenbedingungen, um dadurch die Arbeitsmarktgängigkeit zu erhalten (Gehrke et al. 2021, S. 103). Dadurch wird die Digitalisierung zu einem immer häufigeren Grund für die Teilnahme an Weiterbildung (BMBF 2021b, S. 70). Die mit der Digitalisierung einhergehenden, technologischen Veränderungen und gestiegenen Arbeitsanforderungen führen zu einem größer werdenden Weiterbildungsbedarf und zu einer höheren Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter (Seyda et al. 2018a, S. 56-58; Seyda 2019, S. 6).

Berufe weisen ein unterschiedliches Substitutionsniveau durch die Digitalisierung auf, dabei sind Helfer- und Fachkraftberufe am stärksten betroffen (45% bzw. 44%), während weiterführende berufliche oder akademische Ausbildungen in geringerem Umfang betroffen sind (Dengler & Matthes 2017, S. 116). Insgesamt wird deutlich, dass mit steigendem Anforderungsniveau das Substituierungspotential sinkt (ebd.). Zudem sind die Potentiale abhängig von der Berufsbranche, wobei die 'Bau- und Ausbauberufe' gesondert zu betrachten sind, da hier als einzige Branche Spezialist:innenberufe das höchste Substitutionspotential aufweisen (ebd., S. 116-117). Somit bilden das Anforderungsniveau der Tätigkeit, das Berufssegment sowie das Bildungsniveau

entscheidende Faktoren bezüglich der Substituierbarkeit von Berufen (ebd.). Dementsprechend sind Geringqualifizierte stärker als andere Qualifikationsgruppen von Substitutionen im Zuge der Digitalisierung betroffen. Da Geringqualifizierte eine geringe Weiterbildungsbeteiligung aufweisen, Weiterbildungen aber für Berufe qualifizieren können, die ein niedrigeres Substitutionspotential aufweisen, wird hier ein problematisches Verhältnis deutlich (Baum & Lukowski 2020, S. 30).

Bei geringqualifizierten Beschäftigten werden immer häufiger Bedarfe hinsichtlich Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit sowie PC-Kenntnissen deutlich, was mit der Digitalisierung der Arbeitswelt und der damit einhergehenden Veränderungen von Arbeitsanforderungen in Zusammenhang steht (Schöpfer-Grabe & Vahlhaus 2019, S. 47). Dementsprechend setzt die Digitalisierung in Zukunft eine Vielzahl an Kompetenzen voraus (Hammermann & Stettes 2016, S. 33). Die steigenden Anforderungen können dabei für Geringqualifizierte zur neuen Hürde der Erwerbsbeteiligung werden, da vorhandene Grundkompetenzen nicht mehr ausreichen, um die steigenden Arbeitsanforderungen zu bewerkstelligen und weiter beschäftigt zu werden (Schöpfer-Grabe & Vahlhaus 2019, S. 47). Durch die Digitalisierung wird Weiterbildung zu einem noch bedeutenderen Faktor zur Verbesserung der Erwerbssicherheit Geringqualifizierter (ebd., S. 47-48). Dabei kann die Nutzung digitaler Lernmedien dazu beitragen, Weiterbildung individueller zu gestalten und damit besser an Zielgruppen und Anforderungen anzupassen (Kohl 2019, S. 32). Damit könnten sich neue Chancen für die Weiterbildung Geringqualifizierter ergeben, da Weiterbildungsangebote besser auf die Zielgruppe zugeschnitten werden können und das Lernen leichter in den Arbeitsprozess integriert werden kann (ebd., S. 37). Zudem kann der Lernprozess durch digitale Lernunterstützungen begleitet werden (ebd., S. 39-40).

Auch der Digitalisierungsgrad des Betriebs wirkt sich auf die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter aus, so steigt die betriebliche Weiterbildungsbeteiligung mit steigendem Digitalisierungsgrad (Baum & Lukowski 2020, S. 31; Klos et al. 2020, S. 23). Insgesamt hat „die betriebliche Digitalisierung einen positiven Einfluss auf die Förderung der Weiterbildung von Beschäftigten mit einfachen Tätigkeiten“ (Baum & Lukowski 2020, S. 31). Trotz der positiven Entwicklung liegt die Förderung von Beschäftigten mit einfachen Tätigkeiten hinter der anderer Beschäftigtengruppen (ebd.). Demnach profitieren Geringqualifizierte weniger als andere Qualifikationsgruppen vom Digitalisierungsgrad des Betriebs.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Digitalisierung mit einem Höherqualifizierungstrend einhergeht und in Zukunft mehr Kompetenzen in der Arbeitswelt vorausgesetzt werden. Die steigenden Arbeitsanforderungen können dabei eine neue Hürde der Erwerbsbeteiligung Geringqualifizierter bilden. Zwar zeigt sich, dass das Hinzukommen neuer Technologien am Arbeitsplatz sowie der Digitalisierungsgrades des Betriebs positiv auf den Weiterbildungsbedarf sowie die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter auswirken, trotzdem liegt diese noch hinter der anderer Qualifikationsgruppen. Auch hinsichtlich der Substitutionspotentiale von Berufen zeigen sich Qualifikationsunterschiede, dabei sind Arbeitsplätze Geringqualifizierter stärker von der Digitalisierung bedroht als bei anderen Qualifikationsgruppen. Aus diesem Grund wird Weiterbildung von Geringqualifizierten, vor dem

Hintergrund der Digitalisierung, zu einem wichtigen Faktor zum Erhalt bzw. der Verbesserung ihrer Arbeitsmarktgängigkeit.

6. Kritische Einordnung

Wie dargestellt werden unter gering oder niedrig Qualifizierten Personen verstanden, welche keinen Schulabschluss oder keine Berufsausbildung bzw. keinen Hochschulabschluss oder gleichwertige berufliche Abschlüsse haben. Diese Charakterisierung stellt dabei nicht eine bloße Feststellung dar, sondern wird grundlegend im Zusammenhang mit Risiken der Erwerbsarbeit diskutiert. Vor diesem Hintergrund werden auch in einem breiteren Verständnis Personen zu dieser Gruppe gezählt, deren Qualifikationen nicht (mehr) am Arbeitsmarkt nachgefragt werden und daher mit ähnlichen Problemen konfrontiert sind, wie Personen ohne oder mit gering bewerteter formaler Qualifikation. Damit fokussiert der Begriff der Geringqualifizierung einen Mangel an verwertbaren Ressourcen (formale Qualifikationsnachweise), welche aus verschiedenen Gründen als kritisch bewertet werden muss.

Grundlegend wird Bildung im Kontext der sogenannten Wissensgesellschaft eine zunehmende Bedeutung bescheinigt:

„Eine über den Tagesbedarf und das berufliche Kerngeschäft hinausreichende Bildung war noch nie so unentbehrlich wie in einer Gesellschaft, die sich nicht nur als offene, sondern auch als beschleunigte Gesellschaft versteht und zu deren Credo permanente Veränderung und Innovation, schrankenlose Mobilität und chamäleonartige Flexibilität gehören.“ (Mittelstraß 2004, S. 9).

Höhere formale Qualifikationen bieten nachweislich nicht nur mehr Sicherheit vor Arbeitslosigkeit, sondern werden angesichts höherer beruflicher Kompetenzanforderungen auch von wirtschaftlicher Seite gefordert. Auch wenn Deutschland mit seinem Berufsbildungssystem eine international hoch anerkannte Alternative zum Hochschulstudium hat, wuchs auch aufgrund des bildungspolitischen Drucks der Anteil der Studierenden und bewegt sich seit einigen Jahren nahezu auf dem Niveau der dualen Berufsausbildung (BIBB 2021, S. 84). Diese Entwicklung wurde unter dem Schlagwort des „Akademisierungswahns“ (Nida-Rümelin 2014) kritisch begleitet. Auch wenn sich für die wachsende Schar an Akademiker:innen immer noch ausreichend Arbeitsplätze finden (Stock 2014), findet darüber eine Abwertung niedriger formaler Qualifikationen statt und damit zeitgleich eine Anhebung der formalen Qualifikationsanforderungen im beruflichen Umfeld. Auch wenn grundsätzlich eine Höherqualifizierung (im Sinne einer höheren Bildung und breiterer Bildungschancen) zu befürworten ist, gibt es doch Indizien dafür, dass trotz der technologischen Entwicklung die Tätigkeiten für Geringqualifizierte nicht abnehmen, wodurch es nach Krenn (2012) zu einer „zunehmenden sozialen Polarisierung im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt sowie zu einer Zunahme sozialer Ungleichheit in der Gesellschaft“ (ebd., S. 5) kommt. Gleichzeitig ist anzumerken, dass gerade mit Bezug auf die oben angesprochene Dynamik der Anforderungen eine Veränderungsbereitschaft und -fähigkeit gefordert ist, welche insbesondere von Personen gefordert ist, welche häufige Beschäftigungswechsel haben. Auch hier wäre die Frage angebracht, ob diese Kompetenzen adäquat über den formalen Bildungsstand

abgebildet werden. Insgesamt kommt es im Zuge einer Höherqualifizierung zu einer Abwertung niedriger formaler Qualifikationsstufen und damit einer Stigmatisierung dieser Gruppe, welche zu einer Abwertung und sozialen Ausgrenzung führt (Solga 2002).

Darüber hinaus findet eine Verengung in zweierlei Hinsicht statt: Auf der einen Seite handelt es sich um formale Nachweise für erworbenes Wissen oder Kompetenzen, nicht um das tatsächliche Vorhandensein. So können formale Qualifikationen (z.B. aus dem Ausland oder der ehemaligen DDR) nicht anerkannt sein oder Kompetenzen können informell erworben worden sein. Das würde bedeuten, dass die Kompetenzen möglicherweise vorliegen, nur nicht nachzuweisen sind. Vor diesem Hintergrund wird der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ein hoher Stellenwert eingeräumt (Mattes & Severing 2017). Zum anderen lassen sich zwar aufgrund formalen Qualifikationen Rückschlüsse auf Basiskompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen schließen, dennoch wird mit dem Fächerkanon oftmals nur ein Teil relevanter beruflicher Kompetenzen abgebildet, welche für die Breite beruflicher Tätigkeiten relevant sind, d.h. trotz fehlender oder niedriger formaler Qualifikationen können beruflich relevante Kompetenzen vorliegen, welche im Rahmen formaler Qualifikationen keine Relevanz zugeschrieben wird. So gehör(t)en IT-Kompetenzen nur teilweise zum Fächerkanon der Schulen, obwohl sie schon lange eine hohe berufliche Relevanz besitzen. In gleicher Weise sind soziale Kompetenzen, Kreativität, „Unternehmergeist“, Motivation, kulturelle Kompetenzen für den Arbeitsmarkt relevante Kompetenzen, welche nur bedingt über formale Abschlüsse nachgewiesen werden. Beispiele aus Skandinavien zeigen zudem, „dass formal gering qualifizierte Personen zu relativ guten Konditionen in den Arbeitsmarkt integriert werden können, wenn ihre vorhandenen, praktisch nutzbaren Kompetenzen relativ gut ausgeprägt sind.“ (Eichhorst et al. 2019, S. 9)

Damit wird über die Zuschreibung als formal gering Qualifizierte lediglich eine Aussage über einen Teilbereich der Kompetenzen von Personen getroffen. Gleichzeitig wird mit diesem Status auch eine Bewertung vorgenommen, welche sowohl für das Selbstwertgefühl der Betroffenen, für deren Zugangschancen zu Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten als auch in den Beschäftigungsmarkt Folgen hat. So sind Abschlüsse immer noch ein zum Teil wesentliches Kriterium sowohl im Bewerbungsprozess, als auch für die Entlohnung und Aufstiegsmöglichkeiten.

Diese Defizitperspektive auf Geringqualifizierte, welche trotz fehlender oder niedriger formaler Qualifikationen über beruflich aber auch gesellschaftlich relevante Kompetenzen verfügen, wird daher begründet kritisiert (Krenn 2012). Der Umstand, dass es sich dabei, wie ausgeführt, auch um relative Phänomene handeln kann und selbst zunehmende Automatisierung nicht zwangsläufig zu einem Abbau der Stellen für diese Personengruppe führt, zeigt, dass auch aus wirtschaftlicher Perspektive – trotz bestehender Risiken – eine differenziertere Perspektive auf diese Personengruppe notwendig ist. Es stellt sich somit die Frage, ob die Geringqualifizierten schon allein durch die Perspektive auf formale Qualifikationen zu einer Risikogruppe gemacht werden, da (gerade in Deutschland) durch die Wertschätzung formaler Abschlüsse gesellschaftliche Differenzierungen und damit auch Ausgrenzungen vorgenommen werden (Krenn 2012). Dabei ist weiterhin zu berücksichtigen, dass durch den erschwerten Zugang dieser Personengruppe zum Arbeitsmarkt berufsbezogene Erfahrungsmöglichkeiten fehlen, welche sich

dann wieder erschwerend auf weitere Phasen der Beschäftigungssuche auswirken können. Gerade aufgrund zunehmender Relevanz arbeitsgebundenen Lernens könnte dieser Aspekt noch mal stärker ins Gewicht fallen. Und selbst bei Beschäftigung ist davon auszugehen, dass die Arbeit Geringqualifizierten im stärkeren Maße aus einfachen Aufgaben und Routinetätigkeiten besteht, so dass diese auch wenig lernförderlich ist. Ganz zu schweigen davon, dass diese Personengruppe weit weniger an betrieblicher Weiterbildung partizipiert als andere Beschäftigtengruppen (BMBF 2021b, S. 33).

Insgesamt führt die eingeschränkte und defizitäre Perspektive auf Geringqualifizierten dazu, dass mögliche Potenziale und Kompetenzen dieser Personengruppe nicht oder nur unzureichend wahrgenommen werden (Krenn 2012, S. 14). In der Praxis zeigt sich auch aufgrund von fehlenden Fachkräften eine Umorientierung, welche stärker auf tatsächlich vorhandene Kompetenzen schaut und auch die Diversität des Personals stärker berücksichtigt. In diesem Sinne wäre es notwendig, auch jenseits eines direkten Bezugs zum Arbeitsmarkt eine breitere, gesamtgesellschaftliche Perspektive auf diese Personengruppe einzunehmen. So ließe sich fragen, ob diese Personen nicht auch jenseits ihrer aktuell auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Qualifikationen über Kompetenzen verfügen, welche von allgemeinem Wert sind, wodurch auch Stigmatisierungen und ihre Folgen zurückgedrängt werden könnten.

Literatur

Arntz, M., Gregory, T. & Zierahn, U. (2016). *The Risk of Automation for Jobs in OECD Countries: A Comparative Analysis. OECD Social, Employment and Migration Working Papers (Vol. 189).* Paris: OECD.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalen Welt.* Bielefeld: wbv.

Baum, M. & Lukowski, F. (2020). Betriebliche Weiterbildung von Beschäftigten mit einfachen Tätigkeiten im Zuge der Digitalisierung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 49(1), S. 30-32.

Barz, H. & Tippelt, R. (2018). Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung*. 6. Auflage (S. 161-184). Wiesbaden: Springer.

Bellmann, L. & Leber, U. (2021). Zielgruppen der beruflichen Weiterbildung. In L. Bellmann, K. Büchter, I. Frank, E. M. Krekel & G. Walden (Hrsg.), *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern* (S. 241-251). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Bertelsmann Stiftung (2018). *Deutscher Weiterbildungsatlas. Teilnahme und Angebot in Kreisen und kreisfreien Städten.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

BIBB (Hrsg.) (2021). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht.* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

BIBB (Hrsg.) (2020). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht.* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

BIBB (Hrsg.) (1996). *Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Förderung des Abschlusses in einem anerkannten Ausbildungsberuf durch die Externenprüfung.* Online verfügbar unter <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA096.pdf> [27.10.2021].

BIBB (o.J.). *Junge Erwachsene ohne Berufsabschluss – wer gehört dazu?* Online verfügbar unter <https://www.bibb.de/de/1226.php> [18.01.2022].

BMBF (2020). *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018.* Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

BMBF (2021a). *Bericht zum Anerkennungsgesetz 2019.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

BMBF (2021b). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht.* Berlin: BMBF.

Bömer, M., Saar, X., & Steffes, S. (2020). *Digitalisierung im Arbeitsalltag von Beschäftigten: Konsequenzen für Tätigkeiten, Verhalten und Arbeitsbedingungen. Sonderbericht.* Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.

Bosch, G. (2020). *Weiterbildungsbereitschaft endlich belohnen!* Online verfügbar unter https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00071463/IAO_Standpunkt_2020_02.pdf [18.01.2022].

Braun, U., Bremser, F., Schöngen, K. & Weller, S. (2012). Erwerbstätigkeit ohne Berufsabschluss – Welche Wege stehen offen? *BIBB Report*, 6(17), 1-10.

Bremer, H. & Kleemann-Göhring, M. (2011). *Weiterbildung und "Bildungsferne". Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis.* Online verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/politische-bildung/arbeitshilfe_potenziale [19.01.2022].

Brücker, H., Glitz, A., Lerche, A. & Romiti, A. (2021). *Integration von Migrantinnen und Migranten in Deutschland. Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse hat positive Arbeitsmarkteffekte.* Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).

Bundesagentur für Arbeit (2021). *Statistik der Bundesagentur für Arbeit. Grundlagen: Definitionen – Glossar der Statistik der BA.* Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.

Bundesregierung (2021). *Bericht der Bundesregierung über die Förderung der beruflichen Weiterbildung im Rahmen der aktiven Arbeitsförderung und die entsprechenden Ausgaben: Berichtszeitraum: 1.1.2017-31.12.2019 und aktuelle Entwicklung im Jahr 2020.* Online verfügbar unter <https://dserver.bundestag.de/btd/19/257/1925785.pdf> [20.11.2021].

CEDEFOP (2017). *Investing in skills pays off: the economic and social cost of low-skilled adults in the EU.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

CEDEFOP (2018). *Zusammenfassung. Investitionen in Kompetenzen zahlen sich aus.* Online verfügbar unter https://www.cedefop.europa.eu/files/5560_de_zusammenfassung_0.pdf [21.10.2021].

D21 (2021). *Studie „Digital Skills Gap“: (Sonderstudie des D21-Digital-Index 2020/2021).* Online verfügbar unter https://initiatived21.de/app/uploads/2021/08/digital-skills-gap_so-unterschiedlich-digital-kompetent-ist-die-deutsche-bevölkerung.pdf [18.12.2021].

Dengler, K. & Matthes, B. (2017). Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt: Welche Berufe sich potenziell durch Computer ersetzen lassen. In J. Möller & U. Walwei (Hrsg.), *Arbeitsmarkt kompakt: Analysen, Daten, Fakten* (S. 116-117). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Dietrich, H., Patzina, A., & Kretschmer, S. (2019). Soziale Herkunft, Lebensverlaufsereignisse und die verspätete Aufnahme einer beruflichen Ausbildung formal Geringqualifizierter. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 71(3), 357-383.

Eichhorst, W., Marx, P., Wozny, F. & Linckh, C. (2019). *Geringqualifizierte in Deutschland: Beschäftigung, Entlohnung und Erwerbsverläufe im Wandel.* IZA Research Report No. 91. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Eichhorst, W., & Schroeder, W. (2019). Soziale Innovationen in der Arbeitsmarktpolitik. In M. Freise & A. Zimmer (Hrsg.), *Zivilgesellschaft und Wohlfahrtsstaat im Wandel. Akteure, Strategien und Politikfelder* (S. 205-226). Wiesbaden: Springer.

Fischer, A., Hecker, K. & Wittig, W. (2020). *Arbeitsmarktbedarfsanalyse zu beruflichen Kompetenzen und Teilqualifikationen. Eine repräsentative Unternehmensbefragung.* Nürnberg: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb).

Flake, R., Malin, L., Middendorf L. & Seyda, S. (2017). Lebenssituation und Potenziale An- und Ungelernter. In B. Matthes & E. Severing (Hrsg.), *Berufsbildung für Geringqualifizierte. Barrieren und Erträge* (S. 13-30). Bielefeld: Bertelsmann.

Franken, S. & Wattenberg, M. (2021). Digitalisierte Arbeitswelt - neue Aufgaben, neue Kompetenzanforderungen. In H. Tirrel, L. Winnen & R. Lanwehr (Hrsg.), *Digitales Human Resource Management* (S. 1-15). Wiesbaden: Springer.

Frick, F. (2016). Wie aus Kompetenzen berufliche Chancen werden: Studie der Bertelsmann-Stiftung zur Kompetenzanerkennung im europäischen Vergleich. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 23(4), 42-43.

Gehrke, B., Kerst, C., Wieck, M. & Weilage, I. (2021). *Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands 2021: Fortschreibung der Indikatoren.* Berlin: Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI).

Gottleben, V. (1987). Randgruppe in der zertifizierten Arbeitsgesellschaft? Zur abnehmenden Bedeutung der nicht formal Qualifizierten (NFO) am Arbeitsmarkt. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 20(1), 1-14.

Grotlüschen, A., Riekman, W. & Buddeberg, K. (2012). Hauptergebnisse der leo. - Level-one Studie. In Grotlüschen, A. & Riekman, W. (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. - Level-One Studie* (S. 13-53). Münster: waxmann.

Grotlüschen, A., Buddeberg, K. & Solga, H. (2020). Leben mit geringer Literalität – ein Paradigmenwechsel. In Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 5-11). Bielefeld: wbv.

Grunau, P., Janser, M. Laible, M.-C., Lehmer, F., Matthes, B., Stops, M. & Vicari, B. (2020). *Covid-19-Pandemie und Klimawandel als Beschleuniger des Strukturwandels. Fachkräftesicherung in Zeiten von Digitalisierung und Defossilisierung. IAB-STELLUNGNAHME.* Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit.

Hammermann, A. & Stettes, O. (2016). *Qualifikationsbedarf und Qualifizierung. Anforderungen im Zeichen der Digitalisierung, IW Policy Paper, Nr. 3.* Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.

Heisig, J. P. & Solga, H. (2014). Kompetenzen, Arbeitsmarkt- und Weiterbildungschancen von gering Qualifizierten in Deutschland – Befunde aus PIAAC. In Projektträger im DLR (Hrsg.), *Kompetenzen von gering Qualifizierten. Befunde und Konzepte* (S. 11-31). Bielefeld: Bertelsmann.

Hepp, A. (2018). Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung. In J. Reichertz & R. Bettmann (Hrsg.), *Kommunikation – Medien – Konstruktion* (S. 27-45). Wiesbaden: Springer.

Ioannidou, A. (2019). Alte Fragen und neue Herausforderungen. Wie gelingt erfolgreiche Weiterbildungspolitik?, *weiter bilden*, 26(2), 16-20.

Kalina, T., & Weinkopf, C. (2016). *Arbeitsmarktchancen von gering Qualifizierten. IAQ-Report. 2016-03.* Duisburg: Universität Duisburg-Essen.

Klein, H. & Schöpper-Grabe, S. (2017). Arbeitsplatzorientierte Grundbildung als Voraussetzung für berufliche Qualifizierungen von An- und Ungelernten. In B. Matthes & E. Severing (Hrsg.), *Berufsbildung für Geringqualifizierte. Barrieren und Erträge* (S. 31-48). Bielefeld: Bertelsmann.

Kleinert, C., Vicari, B., Zoch, G. & Ehlert, M. (2021). *Wer bildet sich in Pandemiezeiten beruflich weiter? Veränderungen in der Nutzung digitaler Lernangebote während der Corona-Krise. NEPS Corona und Bildung.* Bamberg: LifBi.

Klös, H.-P., Seyda, S. & Werner, D. (2020). *Berufliche Qualifizierung und Digitalisierung. Eine empirische Bestandsaufnahme. IW-Report. 2020,40.* Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.

Kohl, M. (2019). Digitalisierung und berufliche Weiterbildung – digitale Medien als Unterstützung arbeitsplatznahen Lernens Geringqualifizierter? In Goth, G., Kretschmer, I. & Pfeiffer, I. (Hrsg.), *Bildungsinnovationen für nicht formal Qualifizierte Zielgruppengerechte Weiterbildungssettings in der Bildungspraxis* (S. 31-44). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Krenn, M. (2012). Gering Qualifizierte – die Parias der „Wissengesellschaft“!? Die Erhöhung der Gefahr sozialer Ausgrenzung durch die Ausweitung von Bildungsnormen. *SWS-Rundschau*, 52(2), 129-148.

Martin, A., Schoemann, K. & Schrader, J. (2021). *Deutscher Weiterbildungsatlas 2019. Kreise und kreisfreie Städte im Längsschnitt.* Bielefeld: wbv.

Mania, E. (2018). *Weildungsbeteiligung sogenannter "bildungsferner Gruppen" in sozialraumorientierter Forschungsperspektive.* Bielefeld: wbv.

Mania, E. (2021). Sozialraumorientierte Bildungsarbeit für sogenannte „bildungsferne Gruppen“. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 71(4), 31-40.

Matthes, B. & Severing, E. (2017). Berufliche Kompetenzen von Geringqualifizierten erkennen und fördern. In B. Matthes & E. Severing (Hrsg.), *Berufsbildung für Geringqualifizierte. Barrieren und Erträge* (S. 5-9). Bielefeld: Bertelsmann.

Matthes, B. & Weber, E. (2019). Auswirkungen von Digitalisierung und demografischem Wandel für Geringqualifizierte. In G. G. Goth, S. Kretschmer & I. Pfeiffer (Hrsg.), *Bildungsinnovationen für nicht formal Qualifizierte. Zielgruppengerechte Weiterbildungssettings in der Bildungspraxis* (S. 89-103). Bielefeld: wbv.

Mittelstraß, J. (2004). Wissen und Bildung in einer offenen Wissensgesellschaft. In G. Roters, O. Turecek & W. Klingler (Hrsg.), *eLearning. Trends und Entwicklungen* (S. 9-15). Berlin: Vistas.

Nida-Rümelin, J. (2014). *Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung.* Hamburg: edition Körber Stiftung.

Nuissl, E. (2018). Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung*. 6. Auflage (S. 499-520). Wiesbaden: Springer.

OECD (2013). *Erhebung über die Fähigkeiten und Fertigkeiten Erwachsener. Erste Ergebnisse. Ländernotiz Deutschland.* Online verfügbar unter [https://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20Germany%20\(DEU\).pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20Germany%20(DEU).pdf) [18.01.2022].

OECD (2019). *Getting Skills Right. Engaging low-skilled adults in learning.* Online verfügbar unter <https://www.oecd.org/employment/emp/engaging-low-skilled-adults-2019.pdf> [19.10.2021].

Osiander, C. & Stephan, G. (2018). *Gerade geringqualifizierte Beschäftigte sehen bei der beruflichen Weiterbildung viele Hürden.* IAB-Forum. (02.08.2018). Online verfügbar unter <https://www.iab-forum.de/gerade-geringqualifizierte-beschaeftigte-sehen-bei-der-beruflichen-weiterbildung-viele-huerden> [09.03.2022].

Reich-Claasen, J. & Hippel, A. v. (2018). Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung*. 6. Auflage (S. 1403-1424). Wiesbaden: Springer.

Röttger, C., Weber, B. & Weber, E. (2020). *Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten: Aktuelle Daten und Indikatoren.* Online verfügbar unter https://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/Qualo_2020.pdf [19.11.2021].

Rüber, I. E., & Widany, S. (2021). *Gleichstellung durch Weiterbildung in einer digitalisierten Gesellschaft. Stand: Juli 2020. Dritter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung.* Berlin: Geschäftsstelle Dritter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung.

Schäfer, C. (2013). *Politisch korrektes Deutsch. Verbände wollen "soziale Unwörter" zensieren.* Online verfügbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/wirtschaftspolitik/politisch-korrektes-deutsch-verbaende-wollen-soziale-unwoerter-zensieren-12094314.html> [18.01.2022].

Schleiter, A. & Da Silva Zech, G. (2020). *Digitale Kompetenzen - für Arbeitgeber immer wichtiger.* Policy Brief #2020/04. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Schöpf, N. (2015). Die Situation in Deutschland: Die Anerkennung der Ergebnisse informellen und nonformalen Lernens bei formal Geringqualifizierten: Status quo und Perspektiven. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Kompetenzen anerkennen. Was Deutschland von anderen Staaten lernen kann* (S. 49-145). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Schöpfer-Grabe, S. & Vahlhaus, I. (2019). *IW-Trends 1/2019. Grundbildung und Weiterbildung für Geringqualifizierte: Ergebnisse einer IW-Unternehmensbefragung.* Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln.

Sedelmaier, Y. & Landes, D. (2016). *Schlüsselqualifikationen in der Ausbildung des Software Engineering – ein Dilemma und ein möglicher Ausweg.* Online verfügbar unter <https://subs.emis.de/LNI/Proceedings/Proceedings259/1055.pdf> [04.02.2022].

Seyda, S., Wallossek, L., & Zibrowius, M. (2018a). *IW-Analysen 122. Keine Ausbildung - keine Weiterbildung? Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung von An- und Ungelernten.* Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.

Seyda, S., Meinhard, D. & Placke, B. (2018b). Weiterbildung 4.0 – Digitalisierung als Treiber und Innovator betrieblicher Weiterbildung. *IW-Trends* 45(1), 107-124.

Seyda, S. (2019). *Wie die Digitalisierung genutzt werden kann, um Geringqualifizierte weiterzubilden: Handlungsempfehlung an Individuen, Unternehmen und Bildungsanbieter sowie die Bundesagentur für Arbeit. IW-Policy Paper No. 7/2019.* Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.

Solga, H. (2002). „Ausbildungslosigkeit“ als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. Ein soziologischer Erklärungsbeitrag für die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von gering qualifizierten Personen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54(3), 476-505.

Stahl-Rolf, S., Mörsch, T., Reuß, K., Dobischat, R., Düsseldorf, K. & Schäfer, A. (2018). *Digitalisierung weiterdenken. Qualifizierungsbedarfe von KMU erkennen und im Netzwerk Fachkräfte für die Region sichern.* Berlin: DIHK Service.

Steiner, K., Voglhofer, M., Schneeweiß, S., Baca, T. & Fellingner-Fritz, A. (2012). *Praxishandbuch. Methoden in der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung für Bildungsferne.* Wien: abif – Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung.

Stock, M. (2014). ‚Überakademisierung‘. Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. *Die Hochschule*, 23(2), 22-37.

Tietgens, H. (1992). *Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik.* Bad Heilbronn: Klinkhardt.

Universität Hamburg (2017). *Die Vorgängerstudie: LEO - Level-One Studie.* Online verfügbar unter <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/leo-level-one-studie/> [18.01.2022].

Van Nieuwenhove, L. & De Wever, B. (2021). Why are low-educated adults underrepresented in adult education? Studying the role of educational background in expressing learning needs and barriers. *Studies in Continuing Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1865299>.

Wittpoth, J. (2018). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung*. 6. Auflage (S. 1149-1172). Wiesbaden: Springer.

Ziegler, P. (2017). *Arbeitsmarktorientierte PIAAC-Datenanalyse zu Literacy und Lernstrategien. Initiativen & Good Practices für Geringqualifizierte im Anschluss an PIAAC. Österreich im internationalen Vergleich: AMS info, No. 372/373.* Wien: Arbeitsmarktservice Österreich.

Ziegler, P. & Akbar, S. (2021). *Gering Qualifizierte als Quelle zur unternehmensinternen Deckung des Fachkräftebedarfs – Good-Practice-Recherche in ausgewählten europäischen Ländern. Projektabschlussbericht des Wiener Instituts für Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung (WIAB).* Wien: WIAB.

Impressum

Prof. Dr. Matthias Rohs
Technische Universität Kaiserslautern | Fachgebiet Pädagogik
Erwin Schrödinger Straße, 67663 Kaiserslautern

Tel: 0631 205 3697

www.sowi.uni-kl.de/paedagogik

ISSN: 2364-8988

Lizensierung



Beiträge zur Erwachsenenbildung sind unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Vorgeschlagene Zitation: Lacher, S., Fliegner, L. & Rohs, M. (2022). Geringqualifizierte. Eine relative Perspektive (Beiträge zur Erwachsenenbildung Nr.11). Technische Universität Kaiserslautern.