

# Weiterbildungsbereitschaft junger Erwachsener in der Schweiz

Erste Ergebnisse aus den Eidgenössischen  
Jugend- und Rekrutenbefragungen «ch-x»  
2000/2001

**Christine Bieri Buschor, Esther Forrer und Katharina Maag Merki**

*Dieser Beitrag präsentiert erste Ergebnisse aus den «eidgenössischen Jugend- und Rekrutenbefragungen ch-x» (YAS, Young Adult Survey), welche überfachliche Kompetenzen von 14'905 18- bis 22-jährigen Erwachsenen befragt. Junge Erwachsene zeigen eine grosse Bereitschaft, sich in den ersten fünf Jahren nach der Ausbildung beruflich weiterzubilden. Diskutiert wird ein regressionsanalytisches Weiterbildungsmodell. Als wichtige Prädiktoren der Weiterbildungsbereitschaft wurden Leistungsmotivation, politisches Interesse, Kontingenzüberzeugung, Selbstwirksamkeit, Kooperationsfähigkeit, Selbständigkeit sowie das Ausbildungsniveau der Befragten eruiert.*

## Einleitung

Die Ansprüche auf dem Arbeitsmarkt verändern sich weltweit. Einmal erworbene Grundqualifikationen genügen nicht mehr für die Bewältigung dieser Veränderungen. Damit verlieren der Beruf als Lebensberuf sowie das duale System der Berufsbildung ihre ursprüngliche Bedeutung. Die veränderten Arbeitsverhältnisse ziehen neue Formen der Qualifizierung für den Beruf sowie ständige berufliche Weiterbildung im Sinne eines «lebenslangen Lernens» nach sich (Arnold, 1994).

Die Destandardisierung der Erwerbsbiographie führt heute bei vielen Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die sich am Übergang von der Schule respektive der Ausbildung in die Erwerbsarbeit befinden, zu Orientierungsschwierigkeiten. Krisen im Erwerbsarbeitssektor treffen Jugendliche und junge Erwachsene etwa in Form von Arbeitslosigkeit besonders hart (Keupp, 1999; Münchmeier, 1998). In der Übergangssituation von der Ausbildung in das Berufsleben ist die Weiterbildungsbereitschaft resp. -teilnahme als identitätsstiftendes Lernen für junge Erwachsene deshalb von besonderer Bedeutung (Griese, 1979, zitiert nach Milbach, 1991).

Die Weiterbildungsbereitschaft junger Erwachsener am Übergang zwischen Schule, Berufs-(aus)bildung und Berufsleben ist bis anhin wenig erforscht worden. Die «Eidgenössischen Jugend- und Rekrutenbefragungen ch-x» (YAS, Young Adult Survey), welche überfachliche Kompetenzen von 18- bis 25-Jährigen in der Schweiz erfassen, bieten die Möglichkeit, der Frage nach der Weiterbildungsbereitschaft junger Erwachsener nachzugehen. Das YAS-Projekt wurde von der «Kommission ch-x» initiiert und durchgeführt. Ziel dieses Projektes ist die Erweiterung von Indikatoren zu überfachlichen Kompetenzen, um vergleichende Wirkungsevaluationen nationaler Bildungssysteme durchzuführen. Das YAS-Projekt wurde in Ergänzung zum PISA-Projekt konzipiert, welches primär Indikatoren zu Wissen und Fähigkeiten 15-jähriger Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften zur Verfügung stellt (Baumert, Fend, O'Neill & Peschar, 1998).

Der vorliegende Beitrag stellt ausgewählte Zwischenergebnisse zum Thema Weiterbildung aus der noch laufenden YAS-Studie vor und bezieht sich auf den Stand der Erhebung im Juni 2001.<sup>1</sup> Folgende Fragestellungen werden bearbeitet: 1) In welchem Ausmass sind die jungen Erwachsenen bereit, sich nach Abschluss ihrer Berufsausbildung beruflich weiterzubilden? Wie schätzen sie die Notwendigkeit zur beruflichen Weiterbildung während den ersten Jahren nach ihrem Berufsabschluss ein? 2) Lässt sich die Weiterbildungsbereitschaft durch individuelle Merkmale und weitere überfachliche Kompetenzen vorhersagen?

Der Artikel ist folgendermassen gegliedert: Nachdem in einem ersten Teil auf den Kompetenz- und Weiterbildungsbegriff eingegangen wird, werden anschliessend Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbereitschaft thematisiert. Es folgt ein Kapitel zum methodischen Vorgehen, wobei eine Übersicht über Stichprobe und Erhebungsinstrument gegeben wird. Im Ergebnisteil beschreiben wir die Weiterbildungsbereitschaft junger Erwachsener zunächst auf deskriptiver Ebene, bevor wir anschliessend ein Modell zur Vorhersage der beruflichen Weiterbildungsbereitschaft der jungen Erwachsenen präsentieren. Im letzten Kapitel werden die Ergebnisse zusammenfassend diskutiert.

## **Weiterbildungsbereitschaft als überfachliche Kompetenz**

Grob und Maag Merki (2001) haben mit einer gesamtschweizerischen Analyse von Volksschullehrplänen, Maturitätsanerkennungsreglement und Berufsausbildungsreglementen ein Instrument zur Erfassung der überfachlichen Kompetenzen konzipiert. Kompetenzen werden als relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale verstanden, welche die Wahrscheinlichkeit erhöhen, Anforderungen in komplexen Situationen erfolgreich zu bewältigen. Dazu gehören neben handlungsbezo-

genen und kognitiven Fähigkeiten auch motivationale Faktoren und Einstellungen sowie Grundhaltungen. Kompetenzen entsprechen dem Potential, in konkreten Situationen erfolgreich handeln zu können. Kompetenz und Performanz stehen in einem bedeutenden, jedoch nicht in einem deterministischen Zusammenhang.

Die überfachlichen Kompetenzen sind Kompetenzen, die im schulischen Kontext nicht einzelnen Fächern zugeordnet werden können. Es lassen sich drei Bereiche unterscheiden: 1. *personale Kompetenzen* wie beispielsweise die Fähigkeit, sich selber akzeptieren zu können oder mit belastenden Gefühlen gut umgehen zu können, 2. *interpersonale Kompetenzen* wie zum Beispiel die Fähigkeit mit andern zusammenzuarbeiten oder gegenüber anderen Personen Verantwortung zu übernehmen, 3. *gesellschaftsbezogene Kompetenzen* wie etwa politisches Interesse oder verantwortungsbewusstes Verhalten gegenüber anderen Personen. In dieser Studie werden überfachliche Kompetenzen auf der Basis von selbstbezogenen Kognitionen erfasst.

Die Inhaltsanalyse der Lehrpläne hat gezeigt, dass die Förderung des lebenslangen Lernens zu den wichtigsten Lernzielen gehört. Die Weiterbildungsbereitschaft stellt dabei eine wesentliche Komponente dar. In dieser Studie bezieht sich der Weiterbildungsbegriff allerdings ausschliesslich auf die berufliche Weiterbildung. Im Gegensatz zu anderen Untersuchungen wird die Definition insofern erweitert, als dass sie neben der organisierten auch die selbständige, nicht organisierte Weiterbildung einbezieht (Grob & Maag Merki, 2001).

### **Bestimmungsgründe der Weiterbildungsbereitschaft**

In Bezug auf die Weiterbildung von Erwachsenen liegen Untersuchungen vor, die nachweisen, dass zwischen spezifischen Gruppen beträchtliche Unterschiede bestehen. So bilden sich beispielsweise vor allem bereits gut qualifizierte Personen weiter (Buchmann, König, Li & Sacchi, 1999; Schröder-Naef, 1997). Dass die soziale Herkunft einen Einfluss auf den individuellen Bildungserfolg hat, ist empirisch ebenfalls gut belegt (Buchmann & Charles, 1993). Neben Ausbildungsniveau und sozialer Herkunft spielen aber auch andere individuelle Einflussfaktoren wie das Geschlecht eine Rolle. Zahlreiche Untersuchungen zur Weiterbildungsteilnahme zeigen auf, dass Frauen bedeutend weniger Zugangschancen zu Weiterbildungen haben und ihr Einkommen damit kaum aufbessern können (Buchmann et al., 1999). Gleichzeitig sind Frauen in Weiterbildungskursen, die sich mit allgemein bildenden Themen befassen, deutlich übervertreten (Bundesamt für Statistik, 2001; Tippelt, 2000). Mangelnde Sprachfertigkeit kann sich direkt oder indirekt über das Selbstvertrauen auf die Weiterbildungsbereitschaft resp. -teilnahme auswirken (Bieri, Buccheri & Schraner, 1998). Zudem zeigt sich, dass Erwachsene immer häufiger auf eine selbständige Lernform

mit Hilfe von Fachliteratur zurückgreifen (Bundesamt für Statistik, 2001). Ein weiterer bedeutender Bestimmungsfaktor stellt der Berufsstatus dar (Buchmann et al., 1999).

Dass neben den individuellen Bestimmungsgründen auch Faktoren eine Bedeutung haben, welche dem strukturellen Kontext zuzuschreiben sind, zeigen Buchmann et al. (1999) sowie Harney, Weischet und Geselbracht (1999). Beide Autorengruppen erwähnen die Stellung im Beruf sowie den Arbeitssektor als bedeutsame Bestimmungsgründe bei der Vorhersage der Weiterbildungsteilnahme.

Eckert, Klose, Kutscha und Stender (1992) stellten fest, dass die Weiterbildungsbereitschaft von jungen Erwachsenen wesentlich von ihren Erfahrungen während der Ausbildung abhängen. Dazu gehören Selbständigkeit und Erfahrungen an verschiedenen Lernorten, Kooperationserfahrungen sowie Erfahrungen, welche unter dem Begriff «Wirksamkeit» subsumiert werden können. Martin (1987) weist zudem nach, dass die Leistungsmotivation ebenfalls einen bedeutsamen Einfluss auf die Weiterbildungsbereitschaft hat. Die Ergebnisse aus den Studien von Hennen und Sudek (1985) sowie Bieri et al. (1998) schliesslich lassen vermuten, dass ein breites Interesse an allgemein bildenden Themen und an (tages-)politischen Ereignissen eine bedeutsame Determinante für die Vorhersage der Weiterbildungsbereitschaft darstellt.

Es stellt sich die Frage, ob diese Prädiktoren auch bei der Vorhersage der Weiterbildungsbereitschaft von jungen Erwachsenen von Bedeutung sind. Folgende Prädiktoren werden für die Vorhersage der Weiterbildungsbereitschaft aufgenommen: Ausbildungsniveau der jungen Erwachsenen, Bildungshintergrund der Eltern, Geschlecht und Sprachfertigkeit sowie die überfachlichen Kompetenzen Selbständigkeit, Zusammenarbeit, Leistungsmotivation, Selbstwirksamkeit, politisches Interesse und Kontingenzüberzeugung. Strukturelle Merkmale können in dieser Studie leider nicht berücksichtigt werden.

## **Methode**

### **Stichprobe**

Die jungen Erwachsenen, die an dieser Studie teilgenommen haben, wurden während den Rekrutenschulen in den Jahren 2000 und 2001 befragt. Darüber hinaus wurde eine repräsentative Stichprobe von rund 3'000 jungen Schweizerinnen und Schweizern aus 84 Gemeinden aufgenommen, welche ausserhalb der Rekrutenschule befragt wurden. Bis zum Juni 2001 wurden 14'905 junge Erwachsene – davon 720 ausserhalb der RS – befragt. Von den Beteiligten sind insgesamt 14'236 männlichen und 483 weiblichen Geschlechts. 186 machten hierzu keine Angaben. Der Anteil Männer, der ausserhalb der RS befragt wurde, beträgt 372, derjenige der Frauen 345. Die meisten Befragten sind zum Zeitpunkt der Befragung 20- bis 21-jährig.

### Auswertung

Die erste Frage wird mit Hilfe von deskriptiven Analysen beantwortet. Um zu schätzen, wie die interessierenden Faktoren die Weiterbildungsbereitschaft beeinflussen (Frage 2), verwenden wir die logistische Regression. Dabei handelt es sich um ein statistisches Verfahren, welches erlaubt, die partiellen Effekte mehrerer unabhängiger Einflussgrößen auf ein abhängiges Merkmal mit zwei Ausprägungen zu schätzen. Die unabhängigen Variablen können dabei ein beliebiges Skalenniveau aufweisen (Tabachnick & Fidell, 2001). Die abhängige Variable erfasst in diesem Fall die grundsätzliche Bereitschaft, sich innerhalb der ersten fünf Jahre nach Abschluss der Berufsausbildung beruflich weiterzubilden. Sie wird in eine dichotome Variable transformiert (Werte  $<2.0$  = geringe,  $>2.0$  = hohe Weiterbildungsbereitschaft). Zur Berechnung der logistischen Regression wird die direkte Methode gewählt, in der alle Prädiktoren gleichzeitig ins Modell eingegeben werden.

### Erhebungsinstrument

Die Beschreibung des Messinstrumentes beschränkt sich auf die für diese Teiluntersuchung wichtigen Konstrukte. Das vollständige Messinstrument ist in Grob und Maag Merki (2001) ausführlich beschrieben.

Die Weiterbildungsbereitschaft wurde wie folgt erfasst: Die Skala *allgemeine Weiterbildungsbereitschaft* umfasst die grundsätzliche Bereitschaft, sich innerhalb der ersten fünf Jahre nach Abschluss der Berufsausbildung beruflich weiterzubilden sowie die Bereitschaft sich nach vier Weiterbildungstypen fortzubilden: 1) berufliche Weiterbildung während der Arbeitszeit ohne Lohneinbusse, 2) bezahlte berufliche Weiterbildung in der Freizeit, 3) selbst bezahlte berufliche Weiterbildung in der Freizeit und 4) selbst bezahlte berufliche Weiterbildung in der Freizeit als unorganisierte, selbständige Lernaktivität. Die Skala (Alpha = .77) ist eine vierstufige Ratingskala mit den Ausprägungen 1 = sehr kleine Bereitschaft bis 4 = sehr grosse Bereitschaft. Die *Einschätzung der Notwendigkeit* bezieht sich auf die Frage, wie hoch die Probanden und Probandinnen die Wahrscheinlichkeit einschätzen, dass sie sich innerhalb der ersten fünf Jahre nach Abschluss ihrer Berufsausbildung beruflich weiterbilden müssen (Skala von 1 = gar nicht wahrscheinlich bis 4 = sehr wahrscheinlich). Die Skala *intrinsische Weiterbildungsmotivation* (Alpha = .79) beinhaltet fünf Items wie z.B. «Wenn ich mich beruflich weiterbilde, dann tue ich dies, damit ich eine Berufstätigkeit ausüben kann, die mich befriedigt» oder «Wenn ich mich beruflich weiterbilde, dann tue ich dies, weil ich eine Berufstätigkeit ausüben will, bei der man immer Neues dazulernt». *Extrinsische Weiterbildungsmotivation* (Alpha = .78) bezieht sich auf materielle Ziele und umfasst vier Items wie beispielsweise «Wenn ich mich beruflich weiterbilde, dann tue ich dies, weil ich im Beruf hohes Ansehen erlangen möchte» oder «..., damit ich im Beruf eine Führungsposition erreichen kann». Die Skala *extrinsische Weiterbildungsmotivation bei äusserem Druck* (Alpha

=.80) bezieht sich auf fünf Items wie etwa «Wenn ich mich beruflich weiterbilde, dann tue ich dies nur dann, wenn dies wirklich von mir verlangt wird». Alle Skalen haben die Ausprägungen 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft genau zu.

Als unabhängige Variablen werden die individuellen Merkmale Geschlecht, Sprachfertigkeit, Bildungsniveau und Bildungshintergrund des Vaters berücksichtigt. *Sprachfertigkeit* bezieht sich auf die selbst wahrgenommenen Sprachprobleme beim Lesen und Schreiben (1=nie bis 4=oft). Das *Bildungsniveau* der Befragten wird in 4 Kategorien zusammengefasst: 1=ein- und zweijährige Berufslehre, 2=drei- und vierjährige Berufslehre, 3=BMS, höhere Fach- und Berufsausbildung, 4=Matura, Fachhochschule, Hochschule, Universität. Das *Bildungsniveau des Vaters* umfasst ebenfalls 4 zusammengezogene Kategorien: 1=obligatorische Schule, 2=Berufslehre, 3=höhere Fachausbildung/Fachhochschule, 4=Matura, Hochschule, Universität.

Die überfachlichen Kompetenzen Fähigkeit zur Zusammenarbeit, Leistungsmotivation, Selbstwirksamkeit, Kontingenzüberzeugung sowie politisches Interesse werden ebenfalls als unabhängige Variablen aufgenommen. Die Skala *Fähigkeit zur Zusammenarbeit* (Alpha = .78) wird aus vier Items gebildet. Beispiel dafür ist etwa «In der Regel gelingt es mir gut, mit anderen zusammenzuarbeiten», wobei sich die Skala wiederum auf 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft genau zu bezieht. Die Skala *Leistungsmotivation* (Alpha = .78) umfasst die zwei Dimensionen *Hoffnung auf Erfolg* und *Angst vor Misserfolg*. Sie besteht aus acht Items wie beispielsweise «Aufgaben, bei denen ich gefordert werde, machen mir Spass» oder «Auch bei Aufgaben, von denen ich glaube, dass ich sie kann, habe ich Angst zu versagen». (-) *Selbstwirksamkeit* bezieht sich auf den Glauben an die eigenen Fähigkeiten, Handlungen wirksam steuern und beeinflussen zu können (Bandura, 1997). In der Skala (Alpha = .72) werden fünf Items subsumiert. Beispiele hierfür sind etwa «Wenn ich etwas wirklich will und mir Mühe gebe, kann ich es erreichen», «Trotz aller Anstrengung kann ich nur wenig dazu beitragen, dass mein Leben erfolgreich verläuft». (-) *Kontingenzüberzeugungen* dokumentieren subjektive Deutungen, inwiefern sich Leistung in der Gesellschaft lohnt. Die Skala (Alpha = .72) schliesst fünf Items ein, welche sich auf legitime Mittel beziehen wie z.B. «Um in der Schweiz Erfolg zu haben und sozial aufzusteigen, muss man gute Fachkenntnisse auf seinem Spezialgebiet haben oder «... dynamisch und initiativ sein». Die Skala *Politisches Interesse* (Alpha = .79) umfasst Aussagen wie «Politik ist interessant», «Es ist wichtig, sich mit Politik auseinanderzusetzen» oder «In der Politik geht es hauptsächlich um Themen, die mich sowieso nichts angehen» (-).

## Ergebnisse

Im Folgenden werden die empirischen Befunde zu den Dimensionen der Weiterbildungsbereitschaft anhand von Häufigkeitsverteilungen beschrieben.

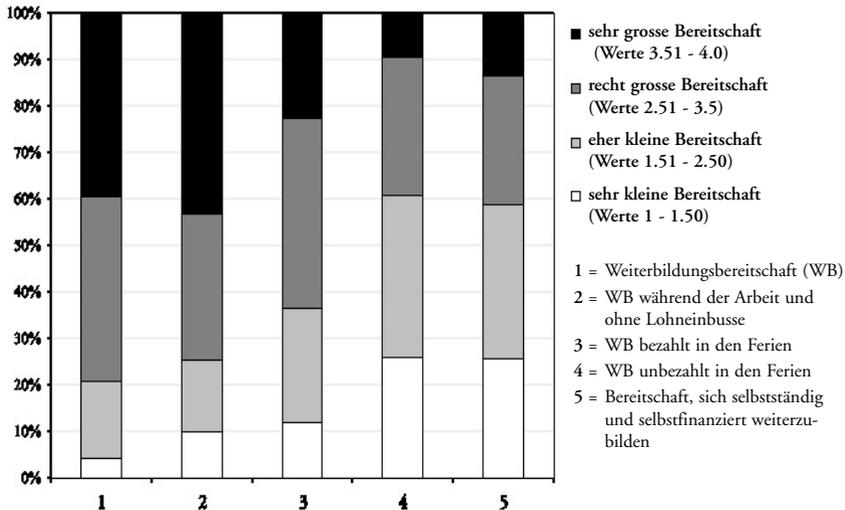


Abbildung 1: Weiterbildungsbereitschaft in den ersten 5 Jahren nach (Berufs-) Ausbildung in Prozenten (N= 14'905)

Rund 80% der jungen Erwachsenen in der Schweiz zeigen eine sehr grosse respektive recht grosse Bereitschaft, sich in den ersten fünf Jahren nach Abschluss der Berufsausbildung weiterzubilden.

Es zeigt sich, dass die Bereitschaft, sich unter zunehmend schwierigen Bedingungen weiterzubilden, abnimmt. Sich während der Arbeit und ohne Lohneinbusse weiterzubilden, können sich zwei Drittel der Befragten gut vorstellen. 64% der jungen Erwachsenen sind bereit, sich an bezahlten Weiterbildungskursen zu beteiligen, die in der Freizeit stattfinden und 40% zeigen sich bereit, sich selbstständig in der Freizeit weiterzubilden.

83% der jungen Erwachsenen schätzen die Notwendigkeit, sich fünf Jahre nach der Ausbildung weiterzubilden zu müssen als eher hoch bis sehr hoch ein.

Werden die jungen Erwachsenen nach den Motiven für die Weiterbildung befragt, zeigt sich folgendes Bild:

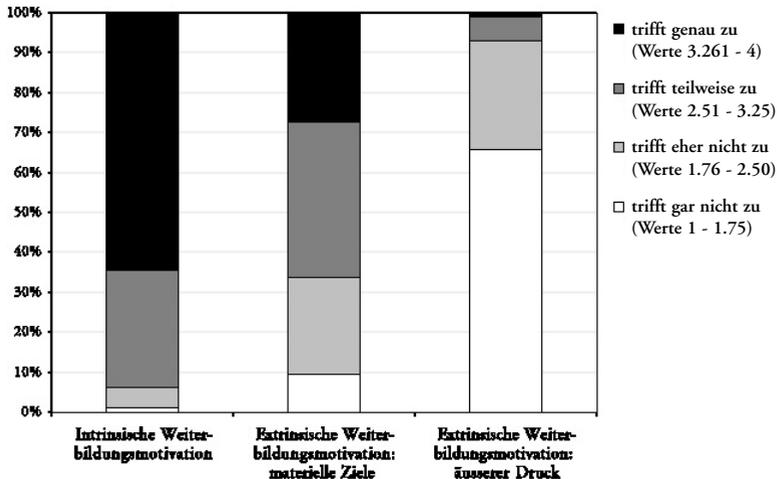


Abbildung 2: Intrinsische Weiterbildungsmotivation, extrinsische Weiterbildungsmotivation und extrinsische Weiterbildungsmotivation unter äusserem Druck in Prozenten (N= 14'905)

Rund 94% der Befragten sind sehr stark bis recht stark intrinsisch motiviert, sich beruflich fortzubilden. Bei 27% spielen extrinsische Motive wie Prestige und beruflicher Aufstieg eine wichtige Rolle, für 40% sind diese von recht grosser Bedeutung. Dass sie sich nur dann weiterbilden würden, wenn sie von aussen unter Druck gesetzt würden, bejahen nur 7%.

In der untenstehenden Tabelle werden die Ergebnisse der Vorhersage der Weiterbildungsbereitschaft dargestellt. Berechnet wird die Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungsbereitschaft, d.h. die Wahrscheinlichkeit zur Gruppe derjenigen mit einer hohen resp. zur Gruppe mit einer tiefen Weiterbildungsbereitschaft zu gehören in Abhängigkeit von den oben genannten individuellen Variablen und überfachlichen Kompetenzen.

Die Variablen scheinen insgesamt relativ gut zwischen den beiden Gruppen zu unterscheiden. Die Varianzaufklärung ist mit knapp 20% nicht ganz zufriedenstellend. Wird die Vorhersage der Gruppenzugehörigkeit betrachtet, zeigt sich, dass Personen, die kaum bereit sind sich weiterzubilden, nur zu 50% richtig zugeordnet werden können. Bei denjenigen Personen, die eine hohe Weiterbildungsbereitschaft aufweisen, kann die Wahrscheinlichkeit der Gruppenzugehörigkeit mit 90% gut eingeschätzt werden. Über alle Personen hinweg beträgt die Anzahl, welche richtig klassifiziert werden kann, 75%.

Die folgende Tabelle zeigt die Regressionskoeffizienten ( $B$ ), die Wald-Statistik, die 'odd ratios' ( $\text{Exp}[B]$ )<sup>3</sup> sowie das dazugehörige Konfidenzintervall für 95%. Gemäss der Wald-Statistik tragen alle Variablen ausser dem Geschlecht

und der Sprachfertigkeit zur Vorhersage der beruflichen Weiterbildungsbereitschaft bei. Bei den demographischen Variablen haben nur das eigene Bildungsniveau und dasjenige des Vaters einen Vorhersagewert. Bei den überfachlichen Kompetenzen spielen vor allem die Leistungsmotivation, politisches Interesse und Kontingenzüberzeugung eine Rolle, wobei die Leistungsmotivation der stärkste Prädiktor darstellt. Einen etwas geringeren Einfluss haben Selbstwirksamkeit, Selbständigkeit und Zusammenarbeit.

Tabelle 1: Determinanten der beruflichen Weiterbildungsbereitschaft

Variablen	B	Standardfehler	Wald-Test	Signifikanz	Exp. (B)	95% Konfidenzintervall für Exp (B)	
						Untergrenze	Obergrenze
Geschlecht <sup>a)</sup>	-.21	.24	.80	.370	.81	.51	1.29
Bildungsniveau	.27	.05	32.64	.000	1.30	1.19	1.43
Bildung des Vaters	.16	.05	11.57	.001	1.18	1.07	1.29
Sprachfertigkeit	.05	.06	.81	.368	1.05	.94	1.18
Zusammenarbeit	.18	.08	5.21	.023	1.20	1.03	1.41
Selbständigkeit	.18	.08	5.72	.017	1.20	1.03	1.39
Leistungsmotivation	.77	.09	77.94	.000	2.16	1.82	2.56
Selbstwirksamkeit	.27	.09	8.96	.003	1.31	1.10	1.57
Kontingenz-überzeugung	.45	.09	25.51	.000	1.57	1.32	1.86
Politisches Interesse	.54	.07	64.51	.000	1.71	1.50	1.95
(Konstante)	-7.43	.75	99.21				

Anmerkungen: N = 8721

$\chi^2 = 618.32$ ,  $p < .00$ ;  $R^2 = .18$

<sup>a)</sup> Frauen sind mit dem Wert 1, Männer mit 2 codiert

Ein Grund für die unzufriedenstellende Vorhersage der Gruppenzugehörigkeit liegt in der Dichotomisierung der Variable allgemeine Weiterbildungsbereitschaft. Personen im mittleren Bereich der Verteilung werden in die beiden Gruppen (geringe versus hohe Weiterbildungsbereitschaft) eingeteilt, obschon sie sich in ihrer Weiterbildungsbereitschaft kaum voneinander unterscheiden. Aus diesem Grunde wird eine weitere logistische Regression mit den beiden Extremgruppen durchgeführt (1=sehr kleine versus 4=sehr grosse Weiterbildungsbereitschaft). Das Modell vermag nun insgesamt rund 60% der Varianz aufzuklären ( $R^2=58\%$ ). Die Personen können in diesem Modell zu rund 90% richtig klassifiziert werden, wobei vor allem diejenigen besser klassifiziert werden können, die eine geringe Weiterbildungsbereitschaft aufweisen. Da die Prädiktoren abgesehen vom Bildungsniveau des Vaters, das in diesem Modell kein signifikanter Einflussfaktor mehr darstellt, mit ungefähr dem selben Vorhersagewert ins Modell eingehen, werden die Resultate des zweiten Modelles nicht zusätzlich dargestellt.

## Diskussion

Das Ziel dieser Studie ist, die Weiterbildungsbereitschaft von jungen Erwachsenen am Übergang zwischen (Berufs-)Ausbildung zum Erwerbsleben zu beschreiben. Die vorstehende Auswertung zeigt, dass die jungen Erwachsenen in der Schweiz über eine hohe Weiterbildungsbereitschaft verfügen und es für notwendig halten, sich in den ersten fünf Jahren nach der (Berufs-)Ausbildung weiterzubilden. Dies lässt sich mit den Erkenntnissen von Eckert et al. (1992) vergleichen, welche eine hohe Weiterbildungsbereitschaft bei jungen Erwachsenen am Ende der Berufsausbildung feststellten. Interessant ist auch der Vergleich mit empirischen Befunden von Buchmann et al. (1999), die eine grössere Weiterbildungsteilnahme bei jüngeren Erwachsenen beobachteten. Allerdings ist ein Vergleich nur bedingt möglich, da in der vorliegenden Studie einerseits keine älteren Personen einbezogen werden und andererseits nicht die Teilnahme, sondern die Weiterbildungsbereitschaft erfasst wird. Mit Milbach (1991) nehmen wir allerdings an, dass die Weiterbildungsbereitschaft in einem direkten Zusammenhang mit dem Weiterbildungsverhalten steht.

Die 18- bis 22-Jährigen zeigen eine recht starke intrinsische Motivation weiterzulernen. Aber auch extrinsische Motive wie beispielsweise Prestige oder beruflicher Aufstieg spielen in ihren Augen eine wichtige Rolle. Erfreulich ist die Tatsache, dass sich ein sehr geringer Teil der Befragten nur auf äusseren Druck hin zu einer Weiterbildung bewegen lassen würde. Erwartungsgemäss sinkt die Bereitschaft zur Weiterbildung dann, wenn die Weiterbildung in der Freizeit stattfindet und selbst bezahlt werden muss. Dies könnte dahingehend gedeutet werden, dass sich die jungen Erwachsenen ein realistisches Bild über ihre berufliche Zukunft machen und über ein klares 'Kosten-Nutzen-Konzept' der Weiterbildung verfügen.

Ein weiteres Ziel der Studie liegt darin, nach den Bestimmungsgründen der Weiterbildungsmotivation zu suchen. Es wurde gezeigt, dass neben dem individuellen Merkmal Bildungshintergrund auch die überfachlichen Kompetenzen Leistungsmotivation, politisches Interesse, Kontingenzüberzeugung, Selbstwirksamkeit, Selbständigkeit, aber auch Kooperationsfähigkeit zur Erklärung der Weiterbildungsbereitschaft beitragen. Die Varianzaufklärung, die in dieser Untersuchung 20% resp. 60% beträgt, kann in Anbetracht der vielen weiteren Bedingungen zur Weiterbildungsbereitschaft – zu erwähnen seien hier vor allem strukturelle Bedingungen oder Faktoren wie Berufsstatus – als gut respektive zufriedenstellend erachtet werden.

Dass der Bildungshintergrund ein zentraler Faktor sowohl für die Weiterbildungsbereitschaft als auch für die Teilnahme darstellt, stimmt mit den Ergebnissen aus anderen Studien überein (Buchmann et al., 1999; Bundesamt für Statistik, 1993 2001; Schröder-Naef, 1997). Personen mit einer kürzeren Ausbildung

zeigen demnach nicht nur eine geringere Teilnahme, sondern auch weniger Bereitschaft, sich in den ersten Jahren nach Berufsabschluss weiterzubilden.

Während Buchmann et al. (1999) und Schröder-Naef (1997) den Bildungsstand als wesentlichen Faktor für die Weiterbildungsbeteiligung erwähnen, scheint in der vorliegenden Studie die soziale Herkunft im Zusammenhang mit der Weiterbildungsbereitschaft weniger Bedeutung zu haben. Eine ähnliche Tendenz zeigt sich im Hinblick auf Geschlechtsunterschiede. Tatsache ist, dass Frauen bedeutend weniger an beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen (vgl. z.B. Bundesamt für Statistik, 1993), obschon sie offensichtlich nicht weniger motiviert dazu sind. Auch in der IALS-Studie (International Adult Literacy Survey, 1998) stellte das Geschlecht kein wesentlicher Prädiktor dar. Dies wurde dahingehend gedeutet, dass das Geschlecht nur bei der Vorhersage der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung von Bedeutung ist, nicht aber im Hinblick auf die Teilnahme an allgemeinen Weiterbildungskursen (Bieri et al., 1998). Die Sprachfähigkeit hat sich in dieser Studie nicht als bedeutender Faktor erwiesen. Dies ist in dem Sinne erfreulich, dass auch sprachlich weniger geübte junge Erwachsene (in der vorliegenden Studie in den meisten Fällen Fremdsprachige) eine vergleichbar hohe Weiterbildungsbereitschaft aufweisen. Gleichzeitig muss aber erwähnt werden, dass Fremdsprachige deutlich weniger an Weiterbildungen teilnehmen (Bieri et al., 1998; Bundesamt für Statistik, 1993).

Überraschend ist, dass die Leistungsmotivation, das politische Interesse und die Kontingenzüberzeugung einen weit grösseren Erklärungswert haben als der Bildungshintergrund. In Studien zur Weiterbildungsteilnahme wird immer wieder deutlich, dass ein geringes Bildungsniveau einer der wesentlichsten «Deterrents» resp. Barrieren für eine Nicht-Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten darstellt (Bundesamt für Statistik, 1993; Valentine & Darkenwald, 1990). Dieses Resultat ist konsistent mit den Ergebnissen der IALS-Studie (1998). Das generelle Interesse an Tagesaktualitäten war auch in IALS-Studie ein stärkerer Prädiktor als das Bildungsniveau für die Vorhersage der Weiterbildungsteilnahme von Erwachsenen in der Schweiz (Bieri et al., 1998).

Entscheidender als der erste Bildungsabschluss sind offenbar die Kompetenzen, die zusammenfassend als grundsätzliche 'Erfolgsorientierung' und Interesse an gesellschaftlichen Prozessen bezeichnet werden können. Die Tatsache, dass sich Selbstwirksamkeit, Selbständigkeit, aber auch Zusammenarbeit, die auch in anderen Studien als bedeutende Vorhersagefaktoren genannt werden (vgl. Manfred & Eckert, 1992) als bedeutungsvoll herauskristallisiert haben, unterstützen dieses Bild. Wer leistungs- und erfolgsorientiert, politisch interessiert und selbstständig ist, sich selbst als wirksam erlebt und von sich glaubt, gut mit andern zusammenarbeiten zu können, zeigt eine bedeutend höhere Bereitschaft zur Weiterbildung und wird mit hoher Wahrscheinlichkeit an Weiterbildungen teilnehmen.

Wie lassen sich diese Ergebnisse interpretieren? Hat sich das Bild der neuen Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt im Bewusstsein der jungen Erwachsenen niedergeschlagen? Die Ergebnisse lassen vermuten, dass dies der Fall ist. Der hier beschriebene Typus der jungen Erwachsenen respektive des jungen Erwachsenen entspricht durchaus dem von Voss (1998) beschriebenen «Arbeitskraftunternehmer». In der Folge von betrieblichen Veränderungen, die Baethge (1999) mit den Stichworten «Prozessorientierung» und «Flexibilisierung» umschreibt, braucht der «Arbeitskraftunternehmer» genau die oben beschriebenen überfachlichen Kompetenzen, um eine grössere Verantwortung für den Einsatz der eigenen Arbeitskraft und die eigene Arbeitsbiographie zu übernehmen.

Es bleibt zu bemerken, dass auch bei der Weiterbildungsbereitschaft der jungen Erwachsenen bereits gewisse Segregationstendenzen zwischen einzelnen Gruppen sichtbar werden. Die Schule, Erwachsenenbildungsinstitutionen und Betriebe sind somit gefordert, insbesondere diejenigen jungen Erwachsenen in ihrer Lernbereitschaft zu fördern, welche aufgrund ihrer bisherigen Erfahrung eine geringere Weiterbildungsbereitschaft und -motivation entwickelt haben.

### Anmerkungen

- 1 Bei Erscheinen der Publikation werden alle Erhebungen abgeschlossen sein.
- 2 Werden die verschiedenen Weiterbildungsarten je als abhängige Variablen eingesetzt, zeigen sich wenig Unterschiede bezüglich der Prädiktoren. Leistungsmotivation, politisches Interesse, Kontingenzüberzeugung und der eigene Bildungshintergrund bleiben die stärksten Prädiktoren. Bei der selbständigen, unbezahlten beruflichen Weiterbildung wird die Sprachfertigkeit ein zentraler Prädiktor ( $p < .00$ ).
- 3 Odd ratio bedeutet Chancenverhältnis. Gemeint ist damit die Wahrscheinlichkeit, in die eine resp. die andere Gruppe zu fallen, wenn der Prädiktorwert um den Wert 1 erhöht wird (Backhaus, 2000).

### Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (1994). Weiterbildung und Beruf. Bedeutungszuwachs beruflicher Weiterbildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 580-588). Opladen: Leske und Budrich.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2000). *Multivariate Analysemethoden*. Eine anwendungsorientierte Einführung. Bern: Springer.
- Baethge, M. (1999). Institutionalisierung oder Individualisierung – Arbeit und Bildung im Übergang zur Informationsgesellschaft. In H. Hansen, B. Sigrist, H. Goorhuis & H. Landolt (Hrsg.), *Bildung und Arbeit. Formation et travail. Das Ende einer Differenz? La fin d'une distinction?* (S. 19-38). Aarau: Sauerländer.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy*. The exercise of control. New York: Freeman.
- Baumert, J., Fend, H., O'Neill, H.F. & Peschar, J.L. (1998). *Prepared for life-long learning*. Frame of Reference for the Measurement of Self-Regulated Learning as a Cross-Curricular Competency (CCC) in the PISA Project. Paris: OECD.

- Bieri, C., Buccheri, G. & Schraner M. (1998). *Weiterbildung und Literalität von Erwachsenen in der Schweiz*. Unveröff. Projektarbeit, Universität Zürich, Psychologisches Institut, Abt. Angewandte Psychologie.
- Buchmann, M., König, M., Hong Li, J. & Sacchi, S. (1999). *Weiterbildung und Beschäftigungschancen*. Chur: Rüegger.
- Buchmann, M. & Charles, M. (1993). The Lifelong Shadow. Social Origins and Educational Opportunity in Switzerland. In Y. Shavit & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries* (S. 177-192). Boulder: Westview Press.
- Bundesamt für Statistik (1993). *Weiterbildung in der Schweiz*. Neuenburg: BFS.
- Bundesamt für Statistik (2001). *Weiterbildung in der Schweiz 2001*. Eine Auswertung der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebungen 1996-2000. Neuenburg: BFS.
- Center for Educational Research and Innovation (CERI) (Hrsg.), (1995). *Measuring what students learn*. Paris: OECD.
- Eckert, M., Klose, J., Kutscha, G. & Stender, J. (1992). Ausbildungserfahrungen und Weiterbildungsbereitschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, (4), 613-631.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorsystems*. Bern: Lang.
- Harney, K.H., Weischet, M. & Geselbracht, S. (1999). Der Beruf als Input der Weiterbildung. In K.H. Harney & H-E. Tenorth (Hrsg.), *Beruf und Berufsbildung. Zeitschrift für Pädagogik*, 40. Beiheft (S. 273-288). Weinheim: Beltz.
- Hennen, M. & Sudek, R. (1985). *Einstellungsdifferenzen, Freizeitverhalten und Weiterbildungsmotivation von Berufsschülern*. Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung.
- Keupp, H. (1999). *Identitätskonstruktionen*. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Hamburg: Rowohlt.
- Martin, A. (1987). Determinanten der individuellen Weiterbildungsentscheidung. *Zeitschrift für Personalforschung*, 1, 5-28.
- Milbach, B. (1991). *Testung psychologischer Motivationsmodelle zur Entstehung von Weiterbildungsbereitschaft*. Bern: Lang.
- Münchmeier, R. (1998). Entstrukturierung der Jugendphase. Zum Strukturwandel des Aufwachsens und zu den Konsequenzen für Jugendforschung und Jugendtheorie. *Politik und Zeitgeschichte*, 31, 3-13.
- Pekrun, R. & Helmke, A. (1991). In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeit. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 10-56). Stuttgart: Enke.
- Schräder-Naef, R. (1997). *Warum Erwachsene (nicht) lernen*. Zum Lern- und Weiterbildungsverhalten Erwachsener in der Schweiz. Chur: Rüegger.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (4th Ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Tippelt, R. (2000). Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter. In D. Benner & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Zeitschrift für Pädagogik*, 42. Beiheft (S. 70-90). Weinheim: Beltz.
- Valentine, T. & Darkenwald, G.G. (1990). Deterrents to Participation in Adult Education: Profiles of potential Learners. *Adult Education Quarterly*, 42, (1), 29-42.
- Voss, G.G. & Pongratz (2001). Neue Verhältnisse? – Zur wachsenden Bedeutung der Lebensführung von Arbeitskräften für die Betriebe. In L. Burkart (Hrsg.), *Entwicklungsperspektiven von Arbeit. Ergebnisse aus dem Sonderforschungsbereich 333 der Universität München* (S. 31-45). Berlin: Akademie.

## **La disposition à se perfectionner des jeunes adultes en Suisse – Premiers résultats de l'étude nationale sur les jeunes et les recrues «ch-x» 2000/2001**

### **Résumé**

Cet article présente les premiers résultats de l'étude nationale (YAS, Young Adult Survey) en cours portant sur la thématique de la disposition à se perfectionner. Cette étude a consisté à interroger 14'905 adultes entre 18 et 22 ans sur leurs compétences clés. Ces derniers se déclarent prêts à entreprendre un perfectionnement professionnel au cours des cinq premières années qui suivent leur formation. Un modèle du perfectionnement basé sur une analyse de régression est mis en discussion. Il met en évidence une série de facteurs importants pour prédire la disposition des individus à se perfectionner: il s'agit de la motivation à réussir, de l'intérêt porté à la politique, de la croyance en la contingence, de l'appréciation de leur propre efficacité, de la capacité de collaborer, de l'autonomie ainsi que du niveau de formation.

## **La disponibilità al perfezionamento professionale dei giovani adulti in Svizzera – Primi risultati del sondaggio federale fra giovani e reclute «ch-x» 2000/2001**

### **Riassunto**

Questo articolo presenta i primi risultati delle inchieste federali sui giovani e le reclute (YAS, Young Adult Survey) relative al tema «disponibilità nei confronti della formazione continua». In queste inchieste sono stati interrogati 14'905 giovani tra i 18 e i 22 anni circa le competenze trasversali. I giovani adulti si dichiarano pronti a perfezionarsi professionalmente nel corso dei primi cinque anni dopo la loro formazione. Nell'articolo si discute un modello di perfezionamento sulla base di una regressione analitica. Fattori importanti per la previsione della disponibilità a perfezionarsi sono risultati essere la motivazione mirata a fornire prestazioni, l'interesse politico, la convinzione contingente, l'apprezzamento della propria efficacia, la capacità di collaborare, l'autonomia nonché il livello di formazione.

## **The willingness of young Swiss to participate in continuing education and training: initial findings from a federal survey of young adults and military recruits «ch-» 2000/2001**

### **Summary**

The following article presents some of the initial results of the National Young Adult Survey (YAS), which is currently collecting data on the cross-curriculum competencies of 14'905 18- to 22-year-olds in Switzerland. Young adults show a willingness to continue their education during the first five years after school. Using a regression model, it was found that the willingness of these young people to continue their education and training is dependent on the following: achievement motivation, contingency convictions, self-efficacy, co-operation, independence and their level of education.

