



Studienbrief EB1210

Autor*in:
Prof. Karin Büchter

Historische Grundlagen und
Perspektiven beruflicher
Weiterbildung

Erwachsenenbildung

R
P TU

Distance and Independent
Studies Center
DISC

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf außerhalb der im Urheberrecht geregelten Erlaubnisse in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der Rheinland-Pfälzische Technischen Universität Kaiserslautern-Landau, Distance & Independent Studies Center, reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Kaiserslautern 2022 (1. Auflage)

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis	V
Tabellenverzeichnis	VI
Glossar	VII
Kurzinfo zur Autorin	XIX
Literaturverzeichnis	XX
Modulbeschreibung, Kompetenzziele und Aufbau des Studienbriefs	XLIII
I Arbeit, Beruf und Bildung als Grundbegriffe	45
1 Arbeit	45
1.1 Arbeit, Lernen und Selbstveränderung	45
1.2 Arbeit, Gesellschaft und Lernen	47
1.3. Trennung von Arbeiten und Lernen	48
1.4 Leistungs- und Lernprinzipien	49
1.5 Arbeiten und Lernen in Form beruflicher Weiterbildung in der Forschung	51
2 Beruf und Beruflichkeit	54
2.1 Beruf als Organisationsform von Arbeit	54
2.2 Funktionen, Bedeutungen und Merkmale des Berufs	56
2.3 Beruflichkeit und Weiterbildung	59
3 Bildung und lebenslanges Lernen	63
3.1 Bildung versus Zweckbezogenheit	64
3.2 Lebenslanges Lernen	66
4 Zusammenfassung	69
II Historische Entwicklung beruflicher und betrieblicher Weiterbildung seit dem 18. Jahrhundert bis 1970	73
1 Spuren heutiger beruflicher und betrieblicher Weiterbildung im 18. Jahrhundert	74
2 Ausdifferenzierung und Vielfalt im 19. Jahrhundert	76

3	Ausbau und Betriebszentrierung von Weiterbildung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts	81
4	Bildungspolitische und öffentliche Verantwortung in den 1950er- bis 1970er-Jahren	87
5	Beruflich-betriebliche Weiterbildung wird zum Forschungs- und Diskussionsgegenstand	90
6	Zusammenfassung	91
III	Berufliche/betriebliche Weiterbildung im Bildungs- und Beschäftigungssystem: Verantwortung, Ordnung und Recht seit den 1970er-Jahren	93
1	Öffentliche Verantwortung für das System Weiterbildung	95
2	Systemwidrigkeit, Marktcharakter und Partikularität der Weiterbildung	97
3	Multiple Systemreferenz und partikulare Gesetzgebung	103
4	Segmentierungen und Systematisierungen in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung	107
5	Transformation des Staats und Governance	117
6	Zusammenfassung	119
IV	Beteiligung in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung	121
1	Weiterbildungsbeteiligung und soziale Ungleichheit	121
1.1	Deskriptive Forschungen zur Weiterbildungsbeteiligung	123
1.2	Sozialanalytische Adressat:innenforschung	126
1.3	Forschungen zu Weiterbildungswiderstand	129
1.4	Drop-out-Forschung	131
2	Theoretische Überlegungen zur sozialen Ungleichheit in der Weiterbildung	133
2.1	Humankapitaltheorie	133
2.2	Soziale Schließung	134
2.3	Institutionelle Diskriminierung	135
3	Zusammenfassung	136

V	Subjektivperspektive beruflicher und betrieblicher Weiterbildung	139
1	Bildung und Qualifikation	140
2	Konvergenz und Kompetenz	144
3	Bildung als Transformation und subjektiver Lernprozess	147
4	Lernformate und Lernpraktiken in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung	150
4.1	Formales, nonformales und informelles Lernen	151
4.2	Subjektivierendes Arbeitshandeln und Erfahrungen	153
5	Zusammenfassung	154
VI	Personal in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung und pädagogische Professionalität	157
1	Weiterbildungspersonal	157
2	Pädagogische Professionalität	159
3	Professionelle Ethik und professionelle Reflexion	162
4	Verberuflichung und Akademisierung von Tätigkeiten in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung	167
5	Zusammenfassung	169
VII	Gestaltung beruflicher und betrieblicher Weiterbildung	171
1	Gestaltungsziele, Gestaltungsebenen, Gestaltungsgegenstände	171
2	Pädagogische Gestaltungsprinzipien und theoretische Gestaltungsansätze in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung	174
2.1	Gestaltung weiterbildungsrelevanter Diskurse und politischer Ziele	174
2.2	Gestaltung von Governance in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung	175
2.3	Lernende Region und lernende Organisation als Orientierung für die Gestaltung beruflicher und betrieblicher Weiterbildung	177

2.3.1	Lernende Region	178
2.3.2	Lernende Organisation	179
2.4	Konfigurationstheoretischer Ansatz	184
2.5	Personalorientierter Gestaltungsansatz	185
2.6	Ermöglichungsdidaktik	188
3	Aspekte der Lerngestaltung: Lernräume, Lernumgebungen und Lernorte	190
3.1	Lernräume und Lernorte	190
3.2	Lernen in der Arbeit	193
4	Zusammenfassung	197
	Hinweise für die Bearbeitung der Übungsaufgaben	199

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Funktionen des Berufs	56
Abb. 2:	Gesellschaftliche und individuelle Bedeutung des Berufs	58
Abb. 3:	Institutionelle und individuelle Beruflichkeit als Auslöser für berufliche und betriebliche Weiterbildung	62
Abb. 4:	Arbeit, Beruf und Bildung als Grundbegriffe beruflicher und betrieblicher Weiterbildung	70
Abb. 5:	Technische Fortbildungskurse bei AEG 1928	84
Abb. 6:	Das Bildungssystem in Deutschland, Bildungsorte und Lernwelten	94
Abb. 7:	Kompetenzkomplex	147
Abb. 8:	Pädagogische Gestaltungsprinzipien in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung	174
Abb. 9:	Governance in der Weiterbildung nach pädagogischen Gestaltungsprinzipien	176
Abb. 10:	Fünf Disziplinen lernender Organisation	180
Abb. 11:	Drei Lernstufen lernender Organisation	181
Abb. 12:	Kompetenzbereiche im digitalisierten Weiterbildungskontext	187
Abb. 13:	Möglichkeiten von Lernräumen	191
Abb. 14:	Formen des Lernens in der Arbeit	196

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Prozessmerkmale von Beruf und ihre Konkretion	59
Tab. 2:	Formen betrieblicher	83
Tab. 3:	Betriebliche Weiterbildung in den 1920er-Jahren	85
Tab. 4:	Weiterbildung (Fortbildung, Umschulung, Fernunterricht) im öffentlichen Recht auf Bundes-/Landesebene	105
Tab. 5:	Weiterbildung im Sozialrecht	105
Tab. 6:	Anbietertypen nach offen und geschlossen hinsichtlich Zugängen (potenziell) Teilnehmender	116
Tab. 7:	Kriterien von formalem, nonformalem und informellem Lernen sowie Quote der Teilnahme	153
Tab. 8:	Moralische Maxime pädagogischer Professionalität in der betrieblichen Weiterbildung	164
Tab. 9:	Gestaltungsebenen, Gestaltungsgegenstände und Gestaltungspraxis in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung	173
Tab. 10:	Ermöglichungsdidaktische Prinzipien	189
Tab. 11:	Orte des Lernens	193
Tab. 12:	Lernförderliche Arbeit(skultur) und Lernen in der Arbeit	197

Glossar

Kurzer Hinweis: Begriffe, die im Text mit diesem Zeichen (→) gekennzeichnet sind, werden im Glossar näher erläutert. Hinweis

Arbeitskraftunternehmer: Der Begriff steht für einen Typus von Arbeitnehmenden, die/der aufgrund von Flexibilisierung, Vermarktlichung und Unsicherheit von Arbeit zunehmend unter Druck steht, ihre/seine Arbeitskraft nicht nur anzupassen, sondern auch selbst zu vermarkten (Selbstökonomisierung/Selbstvermarktung), selbst zu steuern (Selbstkontrolle/Selbstaussbeutung) und durch eine effiziente Organisation von Arbeitszeit und Freizeit selbst zu rationalisieren. Der Begriff geht auf den Arbeitssoziologen Voß (1998) zurück, der darauf hinwies, dass der Typ des normalen Arbeitenden mit geregelten Arbeitszeiten, sicheren Einkommens- und Aufstiegschancen und der Möglichkeit, Arbeitszeit und Freizeit zu trennen, überholt sei. Kritisiert wurde das Konzept des Arbeitskraftunternehmers aufgrund der empirischen Verallgemeinerung dieses Typs, zumal er nur in bestimmten Branchen (IT-Sektor) und Tätigkeitsbereichen zu finden sei. Dennoch hat dieser Begriff nicht nur Eingang in die arbeitssoziologische Fachdiskussion, sondern auch in die Bildungs-/Berufs- und Weiterbildungsdiskussion gefunden und hat dort mitunter besorgte Auseinandersetzungen mit der Zukunft von Arbeit und (→) Weiterbildung ausgelöst. Glossar

Aneignung, subjektive: Im Zusammenhang mit Arbeit und Lernen bedeutet Aneignung die aktive Auseinandersetzung und das Sich-zu-eigen-Machen der unmittelbaren realen Umwelt mit ihren Praktiken. Anders als mit Begriffen wie Reagieren und etwas vermittelt bekommen ausgedrückt wird, handelt es sich bei Aneignung nicht um etwas Passives, sondern um aktives, subjektbestimmtes Tun. „*Aneignung meint sehr allgemein das Erschließen, Begreifen, aber auch Verändern, Umfunktionalisieren und Umwandeln der räumlichen und sozialen Umwelt. Aneignung impliziert damit das aktive Handeln des Subjektes, seine Auseinandersetzung mit der räumlichen und sozialen Umwelt, indem es diese zu eigen macht und sich gleichzeitig gestaltend in ihr wiederfindet bzw. wiederfinden kann. Die menschliche Entwicklung ist aus Aneignungsperspektive keine Adaptation an seine Umwelt, sondern ein Mensch kann sich im Gegenteil auch dahin entwickeln, daß er den Rahmen seiner begrenzten Natur verläßt, daß er sich ihr nicht anpaßt, weil er durch sie daran gehindert wird, den Reichtum echter menschlicher Züge und Fähigkeiten voll zu entfalten*“ (Leontjew)“ (Deinet/Reutlinger 2014, S. 11). Aneignung hat für die Subjektconstitution eine wichtige Bedeutung.

Beruflichkeit: Der Begriff Beruflichkeit ergänzt seit einigen Jahren den Begriff des Berufs. Beide Begriffe werden häufig in Kombination genutzt: Beruf/Beruflichkeit. Mit Beruf ist ein Bündel von festgelegten Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint, während mit Beruflichkeit eine Offenheit und Beweglichkeit von Anforderungen und (→) Kompetenzen ausgedrückt werden soll. Der Begriff Beruflichkeit unterstellt, dass es zwar nach wie vor Berufe gibt, aber dass sie sich permanent wandeln, und zwar einmal institutionell durch stetige Anpassungen und Erweiterungen von Berufsbildern und Ausbildungsordnungen, zum anderen individueller durch beruflichen Wechsel, permanentes Lernen und berufliche Weiterentwicklung der Individuen (vgl. Büchter 2021).

Beschäftigungssystem: Das Beschäftigungssystem umfasst jene Zusammenhänge und Institutionen, in denen Prozesse der Bewerbung, Gewinnung, Einstellung, Entlohnung, Entlassung von Personen zum Zweck der Reproduktion ökonomischer Effizienz und gesellschaftlicher und individueller Existenz stattfinden. Elemente des Beschäftigungssystems sind der Arbeitsmarkt, Wirtschaftszweige (Produktion, Dienstleistung), (→) Betriebe und Arbeitsplätze. In der arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Diskussion gilt das Beschäftigungssystem nach wie vor als der Auskunftgeber über den Bedarf an (→) Qualifikationen, die das Bildungssystem bereitzustellen hat. In dieser Perspektive sind das Beschäftigungssystem und das Bildungssystem eng aufeinander bezogen. In struktureller Hinsicht besteht zwischen beiden insofern eine Entsprechung, als beide am Aufbau der Sozialstruktur mit niederen, mittleren und höheren Bildungsabschlüssen und beruflichen Positionen orientiert sind und sie reproduzieren. Abstimmungsprobleme zwischen dem Beschäftigungs- und dem Bildungssystem kommen in der Jugendarbeitslosigkeit, im Auszubildenden- oder Fachkräftemangel zum Ausdruck. Seit den 1970er-Jahren gilt (→) Weiterbildung als Korrektiv dieser Problematik.

Betrieb: „Ein Betrieb ist der Ort der Güter- und Leistungsproduktion, an dem Arbeitskräfte zur Erreichung eines Ziels zusammengefasst werden. Ein Unternehmen hingegen stellt eine rechtliche und organisatorische Einheit dar, in der wirtschaftlichen oder gemeinnützigen Tätigkeiten nachgegangen wird, wobei ein Unternehmen aus mehreren Betrieben bestehen kann. Ohne die Ebene des Unternehmens zu vernachlässigen, hat die Arbeits- und Industriesoziologie als Ort der Wertschöpfung eher den Betrieb im Fokus der Forschung“ (Minssen 2017, S. 85). Auch in der Weiterbildungsforschung, zumal der betrieblichen, ist eher der Begriff des Betriebs als der des Unternehmens gebräuchlich.

Bildung: „B[ildung] bedeutet in den klassischen Bildungstheorien den Prozess und das Ziel der Kräfte-B[ildung], Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung jedes Menschen in Auseinandersetzung mit der Welt“ (Schlutz 2001, S. 48). Ausgangspunkt von Bildungstheorien ist der einzelne Mensch, Gegenstand theoretischer Auseinandersetzung sind je nach Erkenntnisinteresse die Bedingungen und Möglichkeiten der Bildung, die der Mensch in seiner Welt und aufgrund der Verwobenheit mit ihr hat.

Außer in der erziehungswissenschaftlichen Bildungstheorie wird Bildung auch im strukturpolitischen und soziologischen Sinn gebraucht, wenn beispielsweise die Rede ist von Bildungssystem, Bildungsmanagement, Bildungspolitik, Bildungsreform, Bildungsniveau oder Bildungschancen.

Digitalisierung von Arbeit: Seit Beginn der 2010er-Jahre ist Digitalisierung ein häufig genutzter Begriff, wenn es um die Zukunft der Gesellschaft und der Arbeit geht. Mit der Digitalisierung von Arbeit sind unterschiedliche Ebenen angesprochen. Auf der Ebene von nationalen und internationalen Märkten entstehen durch einen datengestützten Informationsaustausch und raschere Kommunikationsformen neue Wettbewerbsstrukturen und Geschäftsmodelle, auf betrieblicher Ebene verändert der Einsatz von neuen Programmen, Algorithmen und künstlicher Intelligenz die betriebliche Organisation und Arbeitsprozesse, indem Wege flexibler und kürzer sowie Arbeitsformen flexibler und entgrenzter werden, insofern die Arbeit auch in die Privatsphäre hineinverlagert werden kann (Homeoffice). Mit den Stichwörtern „Entbetrieblichung“ und „Crowdworking“ sind entgrenzte, plattformbasierte Arbeitsformen angesprochen. In der sozialwissenschaftlichen Diskussion um Digitalisierung von Arbeit stand bis vor einigen Jahren noch die Frage nach dem Substituierbarkeitspotenzial der Digitalisierung im Vordergrund, also danach, in welchem Umfang digitalisierte Arbeit menschliche Arbeit verdrängt. Mittlerweile hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass es keine eindeutigen Trendaussagen gibt, sondern dass je nach Branche, Betrieb und Tätigkeit Digitalisierung von Arbeit körperlich entlastend, dequalifizierend, anspruchsvoller und aufwertend sein kann (vgl. Hirsch-Kreinsen 2019). Die weitere Aufmerksamkeit richtet sich auf die Frage, welche Gestaltungsmöglichkeiten digitalisierte Arbeit hat und wie sie genutzt werden können (vgl. Klammer u. a. 2017, S. 459).

Employability: Der Begriff Employability hat Anfang der 2000er-Jahre Eingang in den Weiterbildungsdiskurs gefunden. Dieser auch international verwendete Begriff meint die individuelle Beschäftigungsfähigkeit, also die Tatsache, dass ein Individuum aufgrund seiner Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Verhaltensdispositionen wie Mobilität, Flexibilität, Selbstregulationsfähigkeit und Lernbereitschaft in der Lage ist, sich auf dem Arbeitsmarkt individuell zielorientiert und unternehmerisch angepasst zu bewegen. Der Begriff Employability wird widersprüchlich ausgelegt: einerseits als Aufforderung, sich ökonomischen Anforderungen permanent zu unterwerfen, andererseits als Kategorie, mit der individuelle Entwicklungschancen im (→) Beschäftigungssystem angesprochen werden sollen (vgl. Kraus 2005).

Ermöglichungsdidaktik: Der Begriff der Ermöglichungsdidaktik fand in den 1990er-Jahren Eingang insbesondere in die betriebliche Weiterbildungsdiskussion. Zugleich war von einer (→) Pädagogisierung des Betriebs die Rede. „*Mit dem Begriff E[rmöglichungsdidaktik] wird ein Verständnis des Lehr-Lern-Prozesses charakterisiert, das um dessen Eigendynamik und die begrenzte ‚Machbarkeit‘ von Lernergebnissen weiß. Anders als erzeugungsdidaktische Konzepte geht die E[rmöglichungsdidaktik] nicht davon aus, dass durch eine möglichst exakte Lernzielbestimmung [...] und eine möglichst detaillierte Lernplanung Lernerfolge gewährleistet werden können*“ (Arnold 2001, S. 84).

Flexibilität, Flexibilisierung: In der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung wird zwischen einer betrieblichen, beruflichen und individuellen Flexibilität unterschieden. Auf allen drei Ebenen geht es bei Flexibilität um eine Beweglichkeit im Sinne einer raschen und möglichst reibungslosen Anpassung an neue und langfristig nicht oder schwer vorhersehbare Anforderungen. Als Taktgeber der Flexibilitätsanforderungen gilt der Markt, der auf Produktvielfalt setzt, auf flexible Produktionsumstellung, schnell umstellbare bzw. flexible Geschäfts- und Arbeitsprozesse, die Flexibilisierung von Berufen, Ausbildung und (→) Weiterbildung und die Bereitschaft und Fähigkeiten von Arbeitskräften, alternative Tätigkeiten und Berufe auszuüben. „*Das Konzept der F[lexibilität] wurde von der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung entwickelt als eine Antwort auf die Frage, welche Leistungen den Einzelnen, das Ausbildungs- sowie das Wirtschafts- und Beschäftigungssystem befähigen, sich wandelnden Anforderungen zu stellen. Es geht von der Grundannahme aus, dass der Arbeitskräftebedarf in einer Marktwirtschaft weder global, sektoral, beruflich noch qualifikatorisch hinreichend genau vorausgesehen werden kann*“ (Schade 2006, S. 253). Im Rahmen der Flexibilitätsforschung bekamen die berufliche und betriebliche Weiterbildung anders als die Erstausbildung als Medium der Anpassung von Beschäftigtenqualifikationen eine besonders starke Aufmerksamkeit. Kritische Positionen hoben und heben die Dominanz des Markts als organisierendes Prinzip von Beruf, Weiterbildung und individuellem Verhalten hervor.

Fortbildung: Auch wenn die Begriffe Fortbildung und (→) Weiterbildung häufig synonym verwendet werden, gibt es wesentliche Differenzen. Der Begriff Fortbildung wird in der Regel im Zusammenhang mit beruflicher Anpassung und beruflichem Aufstieg verwendet. Eine Fortbildung setzt mindestens eine erste abgeschlossene Ausbildung (berufliche Erstausbildung/Studium) voraus, während der Begriff Weiterbildung umfassender ist und auch als Fortsetzung von bereits erfolgten unterschiedlichen Lernprozessen verstanden werden kann. Auch beruht eine Fortbildung auf Ordnungsmitteln wie Lehrplänen und Stundenplänen und endet in der Regel mit einem (→) Zertifikat oder einem regulären Abschluss. Bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts stand der Begriff Fortbildung auch für berufsschulische Bildung. Fortbildung der Jugend im Anschluss an den Volksschulbesuch fand an sogenannten Fortbildungsschulen statt.

Globalisierung: Zunächst bedeutete Globalisierung lediglich die weltumspannende Erweiterung von Finanz- und Kapitalmärkten durch Zusammenschlüsse von Unternehmen. Im Laufe der 2000er-Jahre wurde die weltweite Verflechtung von Märkten zu einem orientierenden Prinzip, das in die verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche einsickerte. Im Unterschied zur (→) Internationalisierung meint Globalisierung *„nicht nur bloße geographische Ausdehnung von Internationalisierungsaktivitäten, sondern betont das ökonomische Motiv und fügt eine dominante marktförmige Komponente hinzu. Sie beruht nicht auf der Unterschiedlichkeit, sondern auf der Einheitlichkeit des Zusammenwachsens in einer Konvergenz und Interdependenz unter dem Diktat des Marktes und seiner ‚Liberalisierung‘ – als Freiheit von sozialen und kulturellen Bindungen. Bildung wird einbezogen in eine globale ordnungspolitische Strategie getragen von dem Glauben an die harmonisierende Kraft von Markt- und Wettbewerb“* (Faulstich 2009, S. 104). Mit dem Hinweis auf Globalisierung wird auch die Dringlichkeit der Weiterbildung jedes Einzelnen betont. Kritisch anzumerken ist, dass Globalisierung als alternativloser Sachzwang dargestellt wird, mit dem auch Ökonomisierungsprozesse im Bildungs- und Weiterbildungssektor legitimiert werden.

Individualisierung: Der Begriff Individualisierung hat sich seit den 1980er-Jahren in den Sozial-, Bildungs- und Erziehungswissenschaften zunehmend auch als Schlagwort und Argumentationsmuster für die Beschreibung gesellschaftlicher Erwartungen und individuellen Verhaltens etabliert. Einen wesentlichen Impuls hierfür gab Ulrich Beck mit seiner Publikation *Risikogesellschaft* (1986). Angesichts sich auflösender stabiler Strukturen in der Gesellschaft, zunehmender ökonomischer, sozialer und ökologischer Unsicherheit sowie eines gestiegenen Leistungs- und Konkurrenzdenkens sei der Einzelne immer mehr gefordert, seine Fähigkeit im Umgang mit Risiken auszubauen. So gesehen erfordere die Risikogesellschaft ein Mehr an Individualisierung. In dieser Lesart ist der Mensch gehalten, erst einmal für sich zu sorgen, sich individuell zu optimieren. Beck (1986) unterscheidet drei Dimensionen von Individualisierung: *„Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versor-*

gungszusammenhänge (,Freisetzungsdimension‘), Verlust von traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen (,Entzauberungsdimension‘), und – womit die Bedeutung des Begriffs gleichsam in ihr Gegenteil verkehrt wird – eine neue Art der sozialen Einbindung (,Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension‘)“ (S. 206). Kritisiert wurde und wird die Individualisierungsthese wegen ihrer Annahme, dass sich die Sozialstruktur und mit ihr die Klassen- bzw. Schichtenunterschiede durch die Individualisierung auflösen würden. Kritisch anzumerken ist zudem der ahistorische Blick, da bereits seit dem 18. Jahrhundert Individualisierungsprozesse, Verschiebungen zwischen Klassen bzw. Schichten und ein sozialer Wandel deutlich werden. In der Weiterbildungspolitik hat die Individualisierungsthese eine starke argumentative Kraft hinsichtlich der Bedeutung von (→) Weiterbildung für die individuelle Lebensführung.

Internationalisierung: Der Begriff Internationalisierung bezeichnet die Herstellung von Verbindungen zwischen mehreren Nationen. Im Zusammenhang von (→) Bildung, Berufs- und Weiterbildung meint Internationalisierung die Verständigung mehrerer Staaten auf kooperative Arrangements und gemeinsame Ziele. Internationalisierung in der Weiterbildung wird von internationalen Organisationen unterstützt, beispielsweise von der EU, der OECD und der UNESCO. Auf internationalen Konferenzen werden Weiterbildungsziele vereinbart und festgelegt, etwa die Förderung (→) lebenslangen Lernens, die Verbesserung von Chancengleichheit auf internationalen Arbeitsmärkten sowie die Integration allgemeiner Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung.

Kompetenz: Der Begriff Kompetenz gehört seit den 1980er-/1990er-Jahren zu den am häufigsten gebrauchten Begriffen in den Sozial-/Bildungs- und Erziehungswissenschaften und auch in der Bildungspolitik. Einerseits ist der Begriff positiv besetzt, da er ein umfassendes Menschenbild zugrunde legt. Bei Kompetenzen geht es nicht nur um fachliches Wissen und Können, sondern auch um methodische Problemlösungsfähigkeit, um soziale und kommunikative Fähigkeiten, um Motivation, Bereitschaft, Verantwortung, Ethik und Mündigkeit. Der Begriff Kompetenz schließt die Lernfähigkeit und den Lernwillen ein. Aufgrund der Weite des Verständnisses ist der Kompetenzbegriff verschiedenartig anwendbar, auslegbar und daher weitgehend konsensfähig. Diese Weite macht den Kompetenzbegriff zugleich angreifbar. Zu den Hauptkritikpunkten gehören die Inhaltsleere und Beliebigkeit des Begriffs, die Überfrachtung der Individuen mit Anforderungen und Erwartungen, die (→) Individualisierung von Verantwortung in der Gesellschaft und Arbeitswelt sowie die Vernachlässigung (→) sozialer Ungleichheit bei der Kompetenzentwicklung. In der (Weiter-)Bildungspraxis werden kompetenzorientiertes Lehren und Lernen sowohl als effizient wie auch als subjektorientiert angesehen. In der quantitativen Leistungsforschung im Bildungssystem hat der Kompetenzbegriff eine besonders starke Anwendung gefunden. In diesem Zusammenhang haben sich Begriffe etabliert wie Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmessung, Kompetenzbewertung oder Kompetenzvergleich.

Konvergenzthese: Mit dem Hinweis darauf, dass ökonomische Ziele vor allem auch mit pädagogischen Mitteln erreichbar sind, wurde in den 1990er-Jahren in der Berufsbildungs- und Weiterbildungsdiskussion die Konvergenzthese formuliert. Die Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Prinzipien wurde damit begründet, dass Betriebe immer mehr auf humane Ressourcen in Form von Fähigkeiten und Kenntnissen angewiesen seien und deshalb pfleglich mit ihren Beschäftigten umzugehen hätten. Dies bedeutet auch, dass die Wertvorstellungen und Erwartungen an Arbeit und Leben in der Unternehmenskultur Berücksichtigung finden müssen. Impulse für die Konvergenzthese können aus der Industriesoziologie kommen, die Mitte der 1980er-Jahre auf das Ende der tayloristischen Arbeitsteilung und auf einen Paradigmenwechsel von kontrollzentrierten hin zu humanzentrierten Produktions- und Arbeitskonzepten hingewiesen hatte. In der Soziologie der Berufsbildung hieß es dann, dass *„heute an vielen Stellen die Anforderungen der Arbeitswelt umschlagen in Anforderungen an die freie Entwicklung der Persönlichkeit“* (Brater u. a. 1988, S. 234). In der betrieblichen Weiterbildungsdiskussion wurde die Konvergenzthese aufgegriffen. Neben kritischen Positionen, die insbesondere die Theorie- und Empirielosigkeit der Konvergenzthese betonten, wurde für einen differenzierten Umgang plädiert. So heißt es bei Arnold (1995), dass solche Konvergenz *„sicherlich noch nicht ‚auf breiter Front‘ als empirische Realität in den Betrieben greifbar [ist], sie ist jedoch ansatzweise und damit keimhaft in den betrieblichen Wandlungen angelegt, die es deshalb mitgestaltend zu nutzen und hinsichtlich ihrer pädagogischen Spielräume zu erweitern gilt“* (Arnold 1995, S. 103).

Migrationshintergrund: Das Adult Education Survey (BMBF 2021) unterscheidet drei Gruppen: *„Personen ohne Migrationshintergrund:* Personen, die selbst und deren Eltern in Deutschland geboren wurden[;] *Personen mit Migrationshintergrund und eigener Zuwanderungserfahrung (erste Generation):* Personen, die selbst nicht in Deutschland geboren wurden und von denen wenigstens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde[;] *Personen mit Migrationshintergrund ohne eigene Migrationserfahrung (zweite Generation):* Personen, die selbst in Deutschland geboren wurden und von denen wenigstens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde“ (S. 40).

Lebenslanges Lernen: Mit der internationalen Bildungsdiskussion der 1960er-/1970er-Jahre wurden Begriffe wie Lifelong Learning, Lifelong Education, Éducation permanente und lebenslanges Lernen gebräuchlich. Damit ist ein Lernen über die Lebensspanne gemeint. Gleichzeitig sind mit diesen Begriffen die Vorstellung eines Lernens für alle sowie ein weites Lernverständnis, das sowohl das formale, das nonformale als auch das informelle Lernen umfasst, verknüpft. Die Programmatik einer Veralltäglichsung, Pluralisierung und Selbstverantwortung des Lernens wurde mit Hinweisen auf (→) soziale Ungleichheit beim Zugang zu Lernmöglichkeiten sowie auf einen Ökonomisierungsdruck auf dem Weiterbildungsmarkt kritisiert. Um lebenslanges Lernen im Zuge der (→) Globalisierung nicht den ökonomischen Zwängen auszusetzen und den Aspekt der (→) Bildung bzw. persönlichen

Entfaltung zu berücksichtigen, wurden Begriffe wie lebensentfaltende oder lebensbegleitende Bildung dem lebenslangen Lernen entgegengesetzt (vgl. Brödel 1998).

Lernförderlichkeit: Der Begriff Lernförderlichkeit wird in der Regel in Kombination mit dem Begriff der Arbeit oder dem der Arbeitsgestaltung benutzt. Im Anschluss an die Initiativen zur Humanisierung der Arbeit (HdA) in den 1970er-Jahren wurden in den 1980er-Jahren unterschiedliche Forschungsprojekte zur Lernförderlichkeit von Arbeit durchgeführt. Das Ziel dieser Untersuchungen bestand darin, Kriterien zu definieren, die erfüllt sein müssen, damit eine Arbeit als lernförderlich bezeichnet werden kann. Zu diesen Kriterien gehören Freiheits- und Entscheidungsgrade in der Arbeit, dem individuellen Entwicklungsstand angemessene problemorientierte Aufgaben, Lernmöglichkeiten im Arbeitskontext, Möglichkeiten der Reflexion und Kritik sowie Feedback zur eigenen Arbeit (vgl. Dehnbostel 2008). Kritisch angemerkt wird, dass nicht jede Arbeit lernförderlich ist und dass insbesondere höher qualifizierte Tätigkeiten Lernpotenziale haben, während einfache, gering qualifizierte Arbeiten kaum mit Lernmöglichkeiten verknüpft sind (vgl. Dobischat/Düsseldorff 2018).

Lernen: formal, nonformal, informell: *Formales Lernen* findet in Weiterbildungseinrichtungen statt. Es ist langfristig geplant, taucht in Programmen auf und ist an einem festen curricularen und zeitlichen Ablauf orientiert. Das formale Lernen in der (→) Weiterbildung zielt auf einen Abschluss oder ein Zertifikat. Häufig erfolgt am Ende des formalen Lernens eine Prüfung. *Nonformales Lernen* ist jenes Lernen, das sowohl innerhalb als auch außerhalb von Weiterbildungsinstitutionen stattfindet, aber explizit als Lernen bezeichnet und wahrgenommen wird. Ein Lernprozess und Wissenszuwachs sind beabsichtigt. Dies kann im Rahmen eines Museumsbesuchs, einer Bibliothek oder einer Vortragsreihe erfolgen. Auch wenn es beispielsweise didaktisch sinnvoll erscheint, formalisierte Bildungsprozesse durch andere, spontan initiierte Lernformate (z. B. Arbeitsgruppe, Exkursion) zu ergänzen oder Veränderungen in Arbeitsprozessen und in der Arbeit durch eingebaute Lernsituationen und Lernsequenzen aufzufangen, kann von nonformalen Lernprozessen gesprochen werden. Typisch für nonformale Lernprozesse ist, dass kein Curriculum zugrunde liegt und kein Abschluss angestrebt wird. *Informelles Lernen* findet in alltäglichen Situationen nebenbei, bewusst oder auch unbewusst statt. Es erfolgt „ungeplant und spontan [...] und ist deshalb vorwiegend mit Orten verbunden, an denen die alltäglichen Handlungsroutinen erfolgen, beispielsweise in der eigenen Wohnung oder bei der Fahrt zur Arbeit. Informelles Lernen kann dabei auf unmittelbaren, nicht-explizit lernbezogenen Handlungen und Erfahrungen beruhen, beispielsweise bei der Ausübung eines Hobbys oder der Reparatur eines defekten Geräts. Aber auch die Freizeitnutzung von Massenmedien, beispielsweise das Lesen eines Buchs oder einer Zeitschrift, das Anschauen einer Informationssendung im Fernsehen oder eine wissenschaftsbezogene Recherche im Internet lassen sich als informelles Lernen beschreiben“ (Schwan/Noschka-Roos 2019, S. 134).

Lernende Organisation: Der Begriff „lernende Organisation“ hat in den 1990er-Jahren Eingang in die Weiterbildungsdiskussion gefunden. Als Antwort auf einen ökonomisch bedingten Veränderungsdruck, gestiegene Leistungserwartungen an Mitarbeitende und zugleich auf die Anforderungen an eine humane Arbeitsgestaltung sind Ideen wie lernende Organisation und organisationales Lernen entstanden. Kollektives Lernen, so der Grundgedanke, unterstütze die Entwicklung von Organisationen. Organisations- und Personalentwicklung in Form von (→) Weiterbildung oder Lernen in der Arbeit gelten als eng miteinander verbunden. In kritischer Perspektive wurde vor allem darauf hingewiesen, dass lernende Organisationen betriebliche Machtverhältnisse, (→) soziale Ungleichheit beim Zugang zu Weiterbildung und eine zunehmende betriebliche Kontrolle angesichts sich verschärfender Märkte ausblenden. In konstruktiver Hinsicht kann die Idee der lernenden Organisation Anknüpfungspunkt für eine humane und sozialverträgliche Gestaltung von Arbeit und Weiterbildung sein, sofern der einzelne Beschäftigte Ausgangspunkt der Konzeptbildung ist.

Ökonomisierung: Seit Anfang der 2000er-Jahre ist im kritischen bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs von einer Ökonomisierung von (→) Bildung und Erziehung die Rede. Damit sind das Eindringen betriebswirtschaftlichen Denkens und Handelns in die Organisation und Entwicklung von Einrichtungen der Bildung gemeint sowie die Durchsetzung ökonomischer Logiken und Prinzipien in Lehrplänen und effizienzorientierter Kriterien im Unterricht. Aufgrund ihrer Nähe zum Beschäftigungssystem, Arbeitsmarkt und Betrieb einerseits und dem Marktcharakter von (→) Weiterbildung andererseits sind berufliche und betriebliche Weiterbildung weit stärker ökonomisiert als die allgemeine Schulbildung (vgl. Büchter/Höhne 2021).

Pädagogisierung: Mit Pädagogisierung ist gemeint, dass ihrem originären Zweck nach nicht pädagogische Systeme oder Einrichtungen pädagogisches Denken, pädagogische Begriffe sowie Leitbilder Einzug halten. Dem Prozess der Pädagogisierung wohnt immer eine Richtung inne. In unterschiedlichen politischen Systemen werden Menschen pädagogisiert, um den politischen Zielen gerecht zu werden. Dies gilt auch für betriebliche Organisationen; je nach Managementstil (autoritär, offensiv-effizienzorientiert, laissez faire, partizipativ) findet im Rahmen von Organisations- und Personalentwicklung eine Pädagogisierung der Belegschaft statt. Pädagogisierung kann (→) Ökonomisierung abfedern, gleichzeitig kann sie sie produktiv stützen.

Qualifikation: Qualifikation bedeutet die Gesamtheit der Anforderungen des Arbeitsplatzes und des Berufs. Seit den 1960er-Jahren werden verschiedene Qualifikationsbegriffe unterschieden, die mit der Vorstellung verknüpft sind, dass zur Ausübung einer Arbeit nicht nur eng fachliche arbeits- und aufgabenbezogene Qualifikationen, sondern auch arbeits-, arbeitsplatz-, arbeitsprozess- und betriebsübergreifende Qualifikationen relevant sind. Dementsprechend sind Begriffspaare entstanden wie prozessgebundene und prozessungebundene Qualifikationen oder funktionale und extrafunktionale Qualifikationen. In den 1970er-Jahren setzte sich der Begriff Schlüsselqualifikationen durch, der die Vorstellung impliziert, dass Menschen mit möglichst weiten und tiefen Qualifikationen in der Lage seien, auf unvorhersehbare Situationen zu reagieren, und bei einem nicht kalkulierbaren Bedarf an Qualifikationen flexibel einsetzbar seien. Die Qualifikationsforschung verfolgt das primäre Ziel, Qualifikationsanforderungen, Qualifikationsbedarf, Qualifikationsengpässe und Qualifikationsentwicklung im Beschäftigungssystem zu analysieren. In der Weiterbildungsdiskussion und -forschung geriet der Qualifikationsbegriff insbesondere aufgrund seiner starken Ausrichtung auf Erfordernisse des Beschäftigungssystems in die Kritik.

Soziale Ungleichheit: Charakteristisches Merkmal der Gesellschaft ist ihre soziale Untergliederung. Es gibt unterschiedliche soziale Positionen, die mit unterschiedlichen sozialen Zugangschancen zu und Teilhabechancen in (→) Bildung und Arbeit, unterschiedlichem Einkommen und sozialen Privilegien verknüpft sind. In der Soziologie werden diese Differenzen unter dem Begriff der Sozialstruktur analysiert. Ohne eine Sozialstrukturanalyse, die Auskunft gibt über soziale Öffnungs- und Schließungsprozesse und die Verteilung von Ressourcen und Positionen, kann auch das Phänomen sozialer Ungleichheit nicht verstanden werden. Solga, Berger und Powell (2009) „*sprechen immer dann von sozialer Ungleichheit, wenn Menschen (immer verstanden als Zugehörige sozialer Kategorien) einen ungleichen Zugang zu sozialen Positionen haben und diese sozialen Positionen systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind*“ (S. 15). Mit sozialer Ungleichheit in der (→) Weiterbildung ist die ungleiche Verteilung von Zugangs- und Teilhabemöglichkeiten an Weiterbildung und an solcher Weiterbildung, die zu einer Verbesserung von sozialen Positionen, Privilegien und Einkommen führt, gemeint.

Subjekt, Subjektivität, Subjektivierung, subjektiv: Der Begriff des Subjekts kommt eher aus der Sozialphilosophie und Soziologie und hat von dort aus Eingang in die Bildungs- und Erziehungswissenschaft gefunden. Der Subjektbegriff beinhaltet die Vorstellung, dass Menschen immer eingewoben sind in gesellschaftliche Prozesse und Verhältnisse. Subjekte sind vergesellschaftlichte Wesen. Dieser Prozess der Vergesellschaftung bedeutet aber nicht eine vollständige Unterwerfung des Menschen im Sinne einer Objektwerdung, sondern Subjekte unterwerfen sich zwar, sind aber immer auch ein Stück weit bemüht, ihre Autonomie zu behaupten, bei sich selbst zu bleiben und mehr oder weniger umfänglich ihre gesellschaftliche Umgebung zu reflektieren und in Distanz zu gehen. Mit dem Begriff der Subjektivität werden bestimmte Merkmale wie Einstellungen, Orientierungen, Erwartungen oder Ablehnungen thematisiert. Der jüngere Begriff der Subjektivierung von Arbeit beschreibt kritisch, wie Subjektivität und subjektive Potenziale für eine flexible und effiziente Ökonomie und Produktion nutzbar gemacht werden können und welche Möglichkeiten der Durchsetzung von Eigensinn und Selbstbestimmung Arbeitskräfte wahrnehmen (vgl. Kleemann/Westerheide/Matuschek 2019).

Unternehmerisches Selbst: Ähnlich wie der Begriff (→) Arbeitskraftunternehmer bezeichnet der Begriff des unternehmerischen Selbst veränderte Verhaltensformen in der ökonomisierten Arbeitswelt. Das unternehmerische Selbst bezeichnet „*die Weise, in der Individuen als Personen adressiert werden, und zugleich die Richtung, in der sie verändert werden und sich verändern sollen*“ (Bröckling 2016, S. 46). Weiter heißt es bei Bröckling: „*In der Figur des unternehmerischen Selbst verdichten sich sowohl normatives Menschenbild wie eine Zahl gegenwärtiger Selbst- und Sozialtechnologien, deren gemeinsamer Fluchtpunkt die Ausrichtung der gesamten Lebensführung am Verhaltensmodell der Entrepreneurship bildet*“ (S. 47).

Weiterbildung: In der erwachsenenpädagogischen Literatur ist mal die Erwachsenenbildung, mal die Weiterbildung ein Oberbegriff, unterhalb dessen die berufliche Weiterbildung und die allgemeine, politische und kulturelle Erwachsenenbildung verortet werden. In der Bildungs- und Weiterbildungsforschung hat sich die Weiterbildung als Oberbegriff inzwischen durchgesetzt. Unabhängig davon, welcher Begriff als Oberbegriff genutzt wird, kann festgehalten werden, dass nach wie vor zwischen einer zweckbezogenen beruflichen Weiterbildung und nicht zweckbezogenen nicht beruflichen Erwachsenenbildung unterschieden wird. Innerhalb der beruflichen Weiterbildung kann zwischen formalisierter beruflicher Weiterbildung ([→] Fortbildung, Umschulung, Lehrgänge, [→] Zertifikatskurse), nonformalisierter beruflicher Weiterbildung sowie nonformalisiertem und informellem Lernen unterschieden werden.

Weiterbildungssystem: Angesichts der Heterogenität der Weiterbildungsanbieter und -angebote und der Intransparenz im Weiterbildungsbereich ist fraglich, ob überhaupt von einem „System Weiterbildung“ die Rede sein kann. Dennoch findet der Begriff in der Weiterbildungsdiskussion Anwendung. Gemeint ist damit das

Gesamte an Institutionen, Programmen, Kursen und Lernprozessen. Die Komplexität des Weiterbildungssystems wird wegen seiner hohen Responsivität auf verschiedene individuelle, betriebliche und regionale Nachfragen gelobt, kritisiert wird jedoch die Begrenzung der Zugänglichkeit insbesondere für weniger weiterbildungsaktive Individuen aufgrund der Intransparenz. Kritisiert werden auch Professionalitäts- und Qualitätsunterschiede innerhalb des Weiterbildungssystems.

Zertifikat: „Ein Zertifikat ist eine Form der Leistungsbestätigung. Im Bildungsbereich kann zwischen institutionellen und individuellen Zertifikaten unterschieden werden. Ein institutionelles Zertifikat dient einer Bildungseinrichtung als Nachweis für die Qualität seiner Bildungsarbeit. Solche institutionellen Zertifikate werden insbesondere auf dem freien Weiterbildungsmarkt vergeben. Das individuelle Zertifikat dient im Anschluss an eine Bildungsteilnahme als Nachweis von erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Im Unterschied zu einem Bildungsabschluss setzt ein Zertifikat nicht unbedingt länger andauernde formalisierte Bildungs-, Ausbildungs- und (→) Fortbildungsgänge voraus, sondern kann auf der Grundlage unterschiedlich ausgedehnter Bildungsmaßnahmen erworben werden. [...] Die Funktion des Zertifikats erstreckt sich von der der Berechtigung zum Zugang zu Bildungsbereichen und zum Eingang in berufliche Tätigkeiten, über die der Dokumentation von Lernbereitschaft“ (Büchter 2012, S. 439).

Kurzinformatio zur Autorin

Univ.-Prof. Dr. Karin BÜchter

Studium der Sozialwissenschaften (Diplom) und Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung (Diplom) an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften, der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg und am Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ) Oldenburg

Promotion (Dr. phil.) über „Anthropologisch-sozialhistorische Hintergründe betrieblicher Weiterbildung“, Fachbereich Pädagogik der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg

Wissenschaftliche Assistentin am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg

Habilitation über „Weiterbildung auf dem Arbeitsmarkt und im Betrieb 1919 bis 1933“, Venia Legendi für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg

Professorin für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Kassel

Derzeit Professorin für Berufs- und Betriebspädagogik, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg/Universität der Bundeswehr Hamburg/HSU/UniBw H



Literaturverzeichnis



Literaturhinweis

- Abel, H. (1963): Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig
- Achtenhagen, F./Lempert, W. (Hrsg.) (2000): Lebenslanges Lernen im Beruf. 5 Bände. Opladen
- Adelmann, G. (1978): Diskussion. In: Zeitschrift für Unternehmensgeschichte. Beiheft 12: Betriebliche Sozialpolitik deutscher Unternehmen seit dem 19. Jahrhundert. Referate und Diskussionsbeiträge des wissenschaftlichen Symposiums der Gesellschaft für Unternehmensgeschichte e. V., 25. November 1977 in Hamburg, S. 72–74
- Alke, M./Graß, D. (2019): Spannungsfeld Autonomie. Programmplanungshandeln zwischen interner und externer Steuerung. Programmplanung – Programmforschung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, S. 133–141
- Altmann, N./Böhle, F. (1976): Betriebsspezifische Qualifizierung und Humanisierung der Arbeit. In: Mendius, H. G./Sengenberger, W./Lutz, B. (Hrsg.): Betrieb – Arbeitsmarkt – Qualifikation. Frankfurt am Main, S. 153–206
- Altrichter, H./Maag-Merki, K. (2016): Steuerung und Entwicklung des Schulwesens. In: dies. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2. Auflage. Wiesbaden, S. 1–27
- Arendt, H. (1992): Vita activa oder vom tätigen Leben. München
- Argyris, C./Schön, D. A. (2012): Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart
- Arnold, R. (1991): Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn
- Arnold, R. (1995): Betriebliche Weiterbildung. Selbstorganisation – Unternehmenskultur – Schlüsselqualifikationen. 2. Auflage. Baltmannsweiler
- Arnold, R. (1999): Vom autodidactic zum facilitative turn – Weiterbildung auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Neuwied, S. 3–14
- Arnold, R. (2000): Lebenslanges Lernen aus Sicht der Erwachsenenbildung. In: Achtenhagen, F./Lempert, W. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (V): Erziehungstheorie und Bildungsforschung. Opladen, S. 151–166
- Arnold, R. (2001): Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 84–85
- Arnold, R. (2013): Systemische Erwachsenenbildung. Die transformierende Kraft des begleiteten Selbstlernens. Baltmannsweiler

- Arnold, R. (2018): Das kompetente Unternehmen. Pädagogische Professionalisierung als Unternehmensstrategie. Wiesbaden
- Arnold, R./Gonon, P./Müller, H.-J. (2017): Einführung in die Berufspädagogik. 2. Auflage. Opladen
- Arnold, R./Pätzold, H./Ganz, M. (2018): Weiterbildung und Beruf. In: Tippelt, R./v. Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 931–945
- Arslan, E./Bozay, K. (2016): Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld
- Autorengruppe wb-personalmonitor (2016): Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen. Einstellungen zu Arbeit und Beruf. DIE-Survey. Bielefeld
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld
- Axmacher, D. (1974): Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Ein Beitrag zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors in der BRD. Frankfurt am Main
- Axmacher, D. (1992): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim
- Baethge, M. (1970): Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. Frankfurt am Main
- Baethge, M. (1991): Arbeit, Vergesellschaftung, Identität – Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. In: Soziale Welt, 42. Jg., Heft 1, S. 6–19
- Barschak, E. (1929): Die Idee der Berufsbildung und ihre Einwirkung auf die Berufserziehung im Gewerbe. Leipzig
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main
- Beck, U./Brater, M. (1977): Berufliche Arbeitsteilung und soziale Ungleichheit. Eine gesellschaftlich-historische Theorie der Berufe. Frankfurt am Main
- Beck, U./Brater, M./Daheim, H. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek bei Hamburg
- Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2010): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Auflage. Wiesbaden

- Behringer, F. (1999): Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz. Opladen
- Benda, E. (1926): Zur Umschulungsfrage. In: Reichsarbeitsblatt. Amtsblatt des Reichsarbeitsministeriums und der Reichsverwaltung, Teil II, 6. Jg., Nr. 34, S. 605–607
- Benda, E. (1927): Ertüchtigung während der Arbeitslosigkeit. In: Reichsarbeitsblatt. Amtsblatt des Reichsarbeitsministeriums und der Reichsverwaltung, Teil II, 7. Jg., Nr. 22, S. 290–294
- Berthoin, A./Dierkes, M. (2002): Organisationslernen und Wissensmanagement: Überlegungen zur Entwicklung und zum Stand des Forschungsfeldes. Schriftenreihe des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung [WZB], Forschungsschwerpunkt Technik – Umwelt, Abteilung Organisation und Technikgenese. 02-113. Berlin
- BIBB [Bundesinstitut für Berufsbildung] (2018): Checkliste Qualität beruflicher Weiterbildung. 4. Auflage. Bonn
- BIBB [Bundesinstitut für Berufsbildung] (2022): Datenreport Berufliche Bildung 2022. Bonn
- Biedermann, K. (1908): Deutsche Bildungszustände in der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts. New York
- Bilger, F./Kuper, H. (2012): Weiterbildungssegmente: Teilnahme und Aktivitäten. In: Bilger, F./Gnahn, J./Hartmann, J./Kuper, H. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey. Bielefeld, S. 36–49
- Blankertz, H. (1963): Bildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf
- Blessing, W. K. (1987): Lebensformen und Umgangserziehung. In: Jeismann, K.-E./Lundgreen, P. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III. 1800–1870: Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München, S. 23–52
- BMAS/BMBF [Bundesministerium für Arbeit und Soziales/Bundesministerium für Bildung und Forschung] (Hrsg.) (2019): Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammenwachsen. Nationale Weiterbildungsstrategie. Berlin
- BMAS/BMBF [Bundesministerium für Arbeit und Soziales/Bundesministerium für Bildung und Forschung] (Hrsg.) (2021): Nationale Weiterbildungsstrategie. Umsetzungsbericht. Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammenwachsen. Nationale Weiterbildungsstrategie. Berlin
- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (2007): Berufsbildungsbericht 2007. Bonn

- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (2021): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht. Berlin
- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (2022): Nationale Weiterbildungsstrategie. Online: https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/weiterbildung/nationale-weiterbildungsstrategie/nationale-weiterbildungsstrategie_node.html (23.04.2022)
- BMBW [Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft] (Hrsg.) (1990): Betriebliche Weiterbildung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Zwei Gutachten. Bonn
- Bocklet, R. (1991): Öffentliche Verantwortung und Kooperation – Kriterien zur Organisation der Weiterbildung. In: Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.): Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main
- Bogen, H. (1932): Grundlinien zu einer Sozialpsychologie. In: Psychotechnische Zeitschrift, 7. Jg., Nr. 2/3, S. 33–38
- Böhle, F. (2005): Erfahrungswissen hilft bei der Bewältigung des Unplanbaren. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis [BWP], Heft 5, S. 9–13
- Böhle, F. (2009): Erfahrungswissen – Erfahren durch objektivierendes und subjektivierendes Handeln. In: Bolder, A./Dobischat, R. (Hrsg.): Eigensinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden, S. 70–88
- Böhle, F./Bolte, A./Neumer, J./Pfeiffer, S./Porschen, S./Ritter, T./Sauer, S./Wühr, D. (2011): Subjektivierendes Arbeitshandeln – „Nice to have“ oder ein gesellschaftskritischer Blick auf „das Andere“ der Verwertung? In: AIS-Studien, 4, Heft 2, S. 16–26. Online: <https://doi.org/10.21241/ssoar.64761>
- Bolder, A./Hendrich, W. (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen
- Bolte, K. M. (1997): „Subjektorientierte Soziologie“ im Rahmen soziologischer Forschung – Versuch einer Verortung. In: Voß, G. G./Pongratz, H. J. (Hrsg.): Subjektorientierte Soziologie. Opladen, S. 31–40
- Borinski, F. (1953): Das mitbürgerlich politische Ziel der Deutschen Volkshochschule. In: Dolff, H. (Hrsg.) (1978): 25 Jahre deutscher Volkshochschulverband. Braunschweig, S. 76–105
- Bosch, G. (2021): Öffentliche Förderung der beruflichen Weiterbildung. In: Bellmann, L./Büchter, K./Frank, I./Krekel, E./Walden, G. (Hrsg.): Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern. Bonn, S. 252–264

- Brater, M./Büchele, U./Fucke, E./Herz, G. (1988): Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart
- Breisig, T. (1990): Betriebliche Sozialtechniken. Neuwied
- Breitschwerdt, L. (2022): Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung & Weiterbildung als Mehrebenen-Phänomen: Eine qualitative Einzelfallanalyse am Beispiel einer Organisation der beruflichen Weiterbildung. Wiesbaden
- Bremer, H. (2006): Die Transformation sozialer Selektivität. Soziale Milieus und Traditionslinien der Weiterbildungsteilnahme. In: Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hrsg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Wiesbaden, S. 186–211
- Bremer, H. (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim
- Bremer, H./Schlitt, L./Pape, N. (2020): Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1, S. 57–70
- Bremer, H./Faulstich, P./Teiwes-Kügler, C./Vehse, J. (2015): Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen. Hrsg. von der Hans-Böckler-Stiftung. Baden-Baden
- Bretschneider, M. (2004): Non-formales und informelles Lernen im Spiegel bildungspolitischer Dokumente der Europäischen Union. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Online: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/bretschneider04_01.pdf (25.05.2022)
- Bröckling, U. (2016): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main
- Brödel, R. (Hrsg.) (1998): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied
- Brödel, R. (2018): Weiterbildung mit Arbeitslosen. In: Tippelt, R./v. Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 1363–1382
- Bücher, K. (1877): Die gewerbliche Bildungsfrage und der industrielle Rückgang. Eisenach
- Büchter, K. (1999): Geschichte betrieblicher Weiterbildung – ein Annäherungsversuch. Überlegungen zur Rekonstruktion der historischen Kontinuität der Verbetrieblichung von Weiterbildung. In: Hendrich, W./Büchter, K. (Hrsg.): Politikfeld betriebliche Weiterbildung Trends, Erfahrungen und Widersprüche in Theorie und Praxis. München/Mering, S. 32–51

- Büchter, K. (2000): „In der Weiterbildung kann ja eigentlich nicht nicht kooperiert werden“. Zur Komplexität der alltäglichen Kooperationspraxis in der regionalen beruflichen Weiterbildung aus der Sicht von Trägern. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 96. Band, Heft 2, S. 227–247
- Büchter, K. (2001a): Selbstgesteuertes und institutionelles Lernen in der Weiterbildung. Argumente, Kritiken, offene Fragen. Otto-von-Guericke Universität Magdeburg. Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften. Magdeburg
- Büchter, K. (2001b): „In der Weiterbildung kann ja eigentlich nicht nicht kooperiert werden.“ Zur Komplexität der alltäglichen Kooperationspraxis in der regionalen beruflichen Weiterbildung aus der Sicht von Trägern. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 96. Band, Heft 2, S. 227–247
- Büchter, K. (2002): Betriebliche Weiterbildung – Historische Kontinuität und Durchsetzung in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., Heft 3, S. 336–355
- Büchter, K. (2003): Industriebetriebliche Weiterbildungspolitik und die Reaktion der Freien Volksbildung in der Weimarer Republik. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Demokratie. Bielefeld, S. 206–214
- Büchter, K. (2010a): Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb. 1919–1933. Universitätsbibliothek der Helmut-Schmidt-Universität. Hamburg
- Büchter, K. (2010b): Berufliche Weiterbildung: 1870–1970. In: Zeuner, C. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Erwachsenenbildung. Online: <http://www.erzwissonline.de>
- Büchter K. (2010c): Berufliche Weiterbildungsbeteiligung – theoretische und historiographische Zugänge. In: bwp @ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19. Online: www.bwpat.de/ausgabe19/buechter_bwpat19.pdf (01.06.2022)
- Büchter, K. (2012): Zertifikat. In: Horn, K.-P./Kemnitz, H./Marotzki, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Band 3. Bad Heilbrunn, S. 43
- Büchter, K. (2021): Beruf und Beruflichkeit – Historische (Dis-)Kontinuität von Diskursen, Funktionen und Sichtweisen. In: Bellmann, L./Büchter, K./Frank, I./Krekel, E./Walden, G. (Hrsg.): Schlüsselthemen der beruflichen Bildung. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern. Bielefeld, S. 184–198
- Büchter, K./Hendrich, W. (1996): Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung. Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse. München

- Büchter, K./Höhne, T. (Hrsg.) (2021): Berufs- und Weiterbildung unter Druck. Ökonomisierungsprozesse in Arbeit, Beruf und Qualifizierung. Weinheim
- Büchter, K./Kipp, M. (2003): Betriebliche Weiterbildung in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus – Anstöße – Kontexte – Funktionen. In: Bredow, A./Dobischat, R./Rottmann, J. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A bis Z. Grundlagen, Kernfragen, Perspektiven. Festschrift für Günter Kutscha zum 60. Geburtstag. Hohengehren, S. 101–117
- Bünger, C./Maer, R./Messerschmidt, A./Zitzelsberger, O. (2009): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Bildung in der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen. Paderborn, S. 9–14
- Bundesagentur für Arbeit [BA] (2021): Der Arbeitsmarkt in Deutschland 2020. Amtliche Nachrichten der BA, 68. Jg., Nr. 2. Online: https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/202012/ama/heft-arbeitsmarkt/arbeitsmarkt-d-0-202012-pdf?__blob=publicationFile (23.04.2022)
- Christe, G. (2009): Der Übergang Schule – Beruf: Arbeitsmarkt und Dropout-Risiko bei Jugendlichen. In: Ricking, H./Schulze, G./Wittrock, M. (Hrsg.): Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen – Erklärungsansätze – Intervention. Paderborn, S. 74–94
- Dahlinger, S. (2009): Der Raum als dritter Pädagoge. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen, 37/28, 6, S. 247–250
- Dahrendorf, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg
- DATSCH [Deutscher Ausschuss für Technisches Schulwesen] (Hrsg.) (1914): Abhandlungen und Berichte über Technisches Schulwesen. Band V. Arbeiten auf dem Gebiete des Technischen Hochschulwesens. Leipzig/Berlin
- Dauenhauer, E. (1964): Kaufmännische Erwachsenenbildung in Deutschland im 18. Jahrhundert. Inaugural-Dissertation an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg
- Dehen, P. (1928): Die Deutschen Industriewerkschulen in wohlfahrts-, wirtschafts- und bildungsgeschichtlicher Beleuchtung. München
- Dehnbostel, P. (2008): Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2, S. 5–8
- Dehnbostel, P. (2019): Betriebliche Lernorte, Lernräume und Selbstlernarchitekturen in der digitalisierten Arbeitswelt. In: Magazin erwachsenenbildung.at, S. 35–36. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16663/pdf/Erwachsenenbildung_35_36_2019_Dehnbostel_Betriebliche_Lernorte.pdf (23.07.2022)

- Deinet, U./Reutlinger, C. (2014): Tätigkeit, Aneignung, Bildung. Einleitende Rahmung. In: dies. (Hrsg.): Tätigkeit, Aneignung, Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Wiesbaden, S. 11–31
- Demszky, A./Voß, G. (2018): Beruf und Profession. In: Böhle, F./Voß, G. /Wachtler, G. (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Band 1: Arbeit, Strukturen, Prozesse. 2. Auflage. Wiesbaden, S. 477–583
- Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Schiersmann, C./Tippelt, R. (Hrsg.) (1997): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966): Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. 1953–1965. Gesamtausgabe. Stuttgart
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart
- Deutscher Bildungsserver. Online: www.bildungsserver.de
- Dick, M. (2006): Organisationales Lernen. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. Auflage. Bielefeld, S. 300–330
- Dobischat, R./Düsseldorff, K. (2018): Weiterbildung und Arbeitnehmer. In: Tippelt, R./v. Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 735–761
- Dobischat, R./Elias, A./Rosendahl, A. (Hrsg.) (2018): Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität. Wiesbaden
- Dobischat, R./Fischell, M./Rosendahl, A. (2015): Einführung in das Recht der Weiterbildung. Wiesbaden
- Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.) (1995): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion. Berlin
- Dobischat, R./Münk, D./Rosendahl, A. (2016): Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland 1995–2015. Aktueller Stand, Entwicklung, Problemlagen und Perspektiven. Bertelsmann-Stiftung. Bielefeld
- Dobischat, R./Schäfer, A. (2021): Weiterbildung im Betrieb – Eine Domäne privatwirtschaftlicher Gestaltungshoheit. In: Bauer, U./Bittlingsmayer, U./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, S. 1–22
- Dostal, W./Stooß, F./Troll, L. (1998): Beruf – Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 31. Jg., Heft 3, S. 438–460

- Durkheim, E. (1988): Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. Frankfurt am Main
- Egetenmeyer, R./Kröner, S./Thees, A. (2021): Digitalisierung in Angeboten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Ausgabe 44, S. 115–132
- Elias, A. (2018): Prekäre Beschäftigung in der Weiterbildung? Objektive und subjektive Bewertung der Beschäftigungsbedingungen von hauptberuflichen Weiterbildnern. In: Dobischat, R./Elias, A./Rosendahl, A. (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität. Wiesbaden, S. 185–205
- Elsholz, U./Molzberger, G. (2007): Zur Erschließung betrieblichen Lernens in der Arbeit – theoretische, empirische und praktische Aufgaben. In: Münk, D./v. Buer, J./Breuer, K./Deißinger, T. (Hrsg.): Hundert Jahre kaufmännische Ausbildung in Berlin. Opladen, S. 154–163
- Europäische Union [EU] (2022a): Die Europäische Säule sozialer Rechte in 20 Grundsätzen. Online: https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_de (12.04.2022)
- Europäische Union [EU] (2022b): European Skills Agenda. Online: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en> (10.05.2022)
- Eurostat (2016): Classification of Learning Activities (CLA). Manual. European Union. Luxemburg. Online: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/7659750/KS-GQ-15-011-EN-N.pdf/978de2eb-5fc9-4447-84d6-d0b5f7bee723?t=1474530646000> (02.08.2022)
- Faulstich, P. (1978): Berufsbildung und Humanisierung der Arbeit. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 74. Band, Heft 1, S. 3–16
- Faulstich, P. (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main
- Faulstich, P. (1997): Regulation der Weiterbildung – Markt, Staat und Netze. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Schiersmann, C./Tippelt, R. (Hrsg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen, S. 77–98
- Faulstich, P. (1998): Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation. München
- Faulstich, P. (2003a): Weiterbildung. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg, S. 625–660
- Faulstich, P. (2003b): Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung. München/Wien

- Faulstich, P. (2009): Globalisierung und Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 2, S. 103–105
- Faulstich, P. (2014): Lerndebatten. In: ders. (Hrsg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld, S. 11–34
- Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.) (2008): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg
- Faulstich, P./Bayer, M. (2012): LernLust: Hunger nach Wissen, lustvolle Weiterbildung. Hamburg
- Faulstich, P./Forneck, H. J./Grell, P. (2005): Lernwiderstände – Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld
- Faulstich, P./Schiersmann, C./Tippelt, R. (1997): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Schiersmann, C./Tippelt, R. (Hrsg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen, S. 9–14
- Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim/München
- Feld, T. C. (2010): Organisationaler Wandel als Thema der Erwachsenenbildung. In: Dollhausen, K./Feld, T. C./Seitter, W. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 45–63
- v. Felden, H./Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.) (2014): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden
- Fischer, M. (1999): Das Konzept des „lernenden Unternehmens“ und dessen Implikationen für die Gestaltung von Arbeit und Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 4, S. 503–525
- Flitner, W. (1929/1982): Das romantische Element in der Erwachsenenbildung und seine Überwindung. In: Erlinghagen, K./Flitner, A./Herrmann, U. (Hrsg.) (1982): Erwachsenenbildung. Band 1. Paderborn, S. 191–200
- Frank, I./Walden, G./Weiss, R. (2010): Berufsforschung und Berufsentwicklung: Perspektiven für die Arbeit des Bundesinstituts für Berufsbildung. In: Euler, D./Walwei, U./Weiss, R. (Hrsg.): Berufsforschung für eine moderne Berufsausbildung – Stand und Perspektiven. Stuttgart, S. 37–60
- Friebel, H. (1993): Der gespaltene Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Teilnehmer/-innen. In: Friebel, H. u. a. (Hrsg.): Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn, S. 1–53
- Friebel, H. (2008): Die Kinder der Bildungsexpansion und das lebenslange Lernen. Hergensweiler

- Frieling, E./Schäfer, E. (2015): Arbeitsgestaltung für informelles Lernen. In: Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen. Wiesbaden. Online: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-06174-6_34-1 (23.04.2022)
- Frommberger, D. (2016): Berufliche und Betriebliche Weiterbildung. Bedeutungsgewinn und Entwicklungsbedarfe. In: *berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 70. Jg., Heft 161, S. 2–5
- Georg, W./Kissler, L. (1981): Qualifikationsforschung heute. Einleitende Bemerkungen. In: dies. (Hrsg.): *Arbeit und Lernen. Werkstattberichte aus der Qualifikationsforschung*. Frankfurt am Main, S. 9–43
- Gieseke, W. (2018a): Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Historische Prozesse und strukturelle Herausforderungen der Gegenwart. In: Dobischat, R./Elias, A./Rosendahl, A. (Hrsg.): *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität*. Wiesbaden, S. 57–78
- Gieseke, W. (2018b): Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./v. Hippel, A. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden, S. 1052–1069
- Gillen, J./Elsholz, U./Meyer, R. (2010): Soziale Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Hrsg. von der Hans-Böckler-Stiftung. *Arbeitspapier 191*. Düsseldorf
- Gomolla, M. (2017): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Scherr, A./El-Mafaalani, A./Yüksel, G. (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden, S. 133–155
- Görs, D. (1999): Wem nützt die betrieblich-berufliche Weiterbildung? Historische und aktuelle Aspekte einer politisch kontroversen Diskussion. In: Hendrich, W./Büchter, K. (Hrsg.): *Politikfeld betriebliche Weiterbildung. Trends, Erfahrungen und Widersprüche in Theorie und Praxis*. München/Mering, S. 52–71
- Gonon, P. (2004): Arbeit. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe*. Weinheim, S. 58–74
- Greinert, W.-D. (1998): *Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion*. Baden-Baden
- Grotlüschen, A. (2010): *Erneuerung der Interesstheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*. Wiesbaden
- Hanf, A. (1995): *Personalentwicklung zwischen Weiterbildung und „organisationalem Lernen“*. München
- Harney, K. (1997): Sinn der Weiterbildung. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt am Main, S. 94–114

- Harney, K. (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart
- Hartfiel, G. (1977): Einleitung. In: ders. (Hrsg.): Das Leistungsprinzip. Merkmale, Bedingung, Probleme. Opladen, S. 7–48
- Hasse, R./Schmidt, L. (2012): Institutionelle Diskriminierung. In: Bauer, U./Bittlingsmayer, U./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, S. 883–899
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2019): Weiterbildung 4.0. Solidarische Lösungen für das lebenslange Lernen im digitalen Zeitalter. Stuttgart
- Helsper, W. (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Wien/Köln
- Hendrich, W./Niemeyer, B. (2005): Von der Bildungsgesellschaft durch die Lernlandschaft in die Wissensgesellschaft. In: Niemeyer, B. (Hrsg.): Neue Lernkulturen in Europa. Prozesse, Positionen, Perspektiven. Wiesbaden, S. 9–18
- v. Hippel, A. /Tippelt, R. (2009): Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R./v. Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 801–812
- Hirsch-Kreinsen, H. (2019): Entwicklungsperspektiven digitaler Arbeit. In: Hannau, H./Matiaske, W. (Hrsg.): Entgrenzung von Arbeitsverhältnissen. Arbeitsrechtliche und sozialwissenschaftliche Perspektiven. Baden-Baden, S. 133–150
- Hoffmann, S./Thalhammer, V./v. Hippel, A./Schmidt-Hertha, B. (2020): Drop-out in der Weiterbildung – eine Verschränkung von Perspektiven zur (Re-)Konstruktion des Phänomens Drop-out. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 43, S. 31–46. Online: <https://doi.org/10.1007/s40955-019-00143-1> (16.07.2022)
- Höling, K. (1941): Maßnahmen planmäßiger Erwachsenenbildung in der deutschen Industrie. Diss. Universität zu Köln (Manuskript)
- Holzer, D. (2004): Widerstand als radikale Bildungskritik. In: Lenz, W./Sprung, A. (Hrsg.): Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge. Münster, S. 65–91
- Holzer, D. (2017): Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld
- Holzcamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main
- Huchler, N./Wittal, R./Heinlein, M. (2022): Erfahrungsbasiertes Lernen in der virtuellen Realität – Potenziale und Herausforderungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis [BWP], Heft 2, S. 28–32

- v. Humboldt, W. (1792): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: Hastedt, H. (2012): Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart, S. 92–114
- Junge, T. (2008): Gouvernamentalität der Wissensgesellschaft. Bielefeld
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart
- Kade, J./Seitter, W. (1999): „Aneignung“, „Vermittlung“ und „Selbsttätigkeit“ – Neubewertung erwachsenendidaktischer Prinzipien. In: Arnold, R./Giesecke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Neuwied, S. 32–45
- Kantorowicz, H. (1931): Kurse zur Weiterbildung erwerbsloser Facharbeiter. In: Technische Erziehung, 6. Jg., Nr. 2, S. 11–12
- Käpplinger, B. (2016): Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien. Bielefeld
- Käpplinger, B. (2018): Theorien und Theoreme der betrieblichen Weiterbildung. In: Tippelt, R./v. Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden, S. 679–69
- Kerres, M. (2021): Didaktik. Lernangebote gestalten. Stuttgart
- Kipp, M. (1984): Berufliche Weiterbildung im Dritten Reich. In: Georg, W. (Hrsg.): Schule und Berufsausbildung. Gustav Grüner zum 60. Geburtstag. Bielefeld, S. 83–99
- Kipp, M. (1995a): „Perfektionierung“ der industriellen Berufsausbildung im Dritten Reich. In: ders./Miller-Kipp, G. (Hrsg.): Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt am Main, S. 269–320
- Kipp, M. (1995b): Berufliche Weiterbildung im Dritten Reich. In: ders./Miller-Kipp, G. (Hrsg.): Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt am Main, S. 227–249
- Klammer, U./Steffes, S./Maier, M./Daniel, A./Stettes, O./Bellmann, L./Hirsch-Kreinsen, H. (2017): Arbeiten 4.0 – Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt. In: Wirtschaftsdienst. Zeitschrift für Wirtschaftspolitik, 97. Jg., Heft 7, S. 459–476
- Kleemann, F./Westerheide, J./Matuschek, I. (2019): Arbeit und Subjekt. Aktuelle Debatten der Arbeitssoziologie. Wiesbaden
- Kluge, A./Schilling, J. (2000): Organisationales Lernen und Lernende Organisation –ein Überblick zum Stand von Theorie und Empirie. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 44. Jg., S. 179–191

- KMK [Kultusministerkonferenz] (2021): Positionspapier zur Initiative Digitale Weiterbildung. Beschluss vom 9. September 2021. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2021/2021_10_05-Initiative-Digitale-Weiterbildung.pdf (23.04.2022)
- Kob, J. (1963): *Erziehung in Elternhaus und Schule. Eine soziologische Studie.* Stuttgart
- Koller, H.-C. (2011): *Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse.* In: Breinbauer, I. M./Weiß, G. (Hrsg.): *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II.* Würzburg, S. 108–123
- Koscheck, S. (2018): *Pädagogische Professionalität in Teilsegmenten der Weiterbildung.* In: Dobischat, R./Elias, A./Rosendahl, A. (Hrsg.): *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität.* Wiesbaden, S. 161–184
- Kraus, K. (2005): *Vom Beruf zur Employability. Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs.* Wiesbaden
- Kraus, K. (2014): *Erwachsenenpädagogische Perspektiven auf Aneignung.* In: Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.): *Tätigkeit, Aneignung, Bildung. Positionierung zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit.* Wiesbaden, S. 161–171
- Kuhlenkamp, D. (1997): *Regelungen und Realpolitik in der Weiterbildung.* In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Schiersmann, C./Tippelt, R. (Hrsg.): *Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven.* Opladen, S. 31–48
- Kühne, A. (1929): *Der Aufbau des Fachschulwesens.* In: ders. (Hrsg.): *Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin.* Leipzig, S. 313–318
- Kühnlein, G. (1997): „Verbetrieblichung“ von Weiterbildung als Zukunftstrend? Anmerkungen zum Bedeutungswandel von beruflicher Weiterbildung und Konsequenzen für die Bildungsforschung. In: *Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*, Heft 6, S. 267–281
- Künkler, T. (2014): *Lernen vom Subjektstandpunkt? Eine kritische Auseinandersetzung mit der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Holzkamps.* In: Faulstich, P. (Hrsg.): *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatische und kritische Lerntheorien in der Diskussion.* Bielefeld
- Kuper, H. (1997): *Betriebliche Weiterbildung als Oszillation von Medium und Form.* In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form.* Frankfurt am Main, S. 115–146

- Kuper, H. (2019): Bildungsbeteiligung Erwachsener unter besonderer Berücksichtigung individueller und sozialer Bedingungen. In: Köller, O./Hasselhorn, M./Hesse, F. W./Maaz, K./Schrader, J./Solga, H./Spieß, C. K./Zimmer, K. (Hrsg.): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Bad Heilbrunn, S. 731–756
- Kuper, H./Schrader, J. (2019): Wirkungen der Weiterbildung und der Steuerung von Weiterbildung. In: Köller, O./Hasselhorn, M./Hesse, F. W./Maaz, K./Schrader, J./Solga, H./Spieß, C. K./Zimmer, K. (Hrsg.): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Bad Heilbrunn, S. 757–774
- Lenger, A. (2019): Feldsozialisation und professioneller Habitus im akademischen Feld. In: Sander, T./Weckwerth, J. (Hrsg.): Das Personal der Professionen. Weinheim, S. 107–123
- Lessenich, S. (2019): Grenzen der Demokratie. Teilhabe als Verteilungsproblem. Stuttgart
- Lisop, I. (1999): Bildungsansprüche und Bildungsbedarfe – Zur Ausformulierung von Gesellschaftlichkeit als Existenzbasis pädagogischer Professionalität. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Neuwied, S. 15–31
- Littek, W. (1982): Arbeitssituation und betriebliche Arbeitsbedingungen. In: ders./Rammert, W./Wachtler, W. (Hrsg.): Einführung in die Arbeits- und Industriesoziologie. Frankfurt am Main, S. 92–135
- Löbner, W. (1935): Vormarsch der wirtschaftsberuflichen Erwachsenenbildung. In: Die Deutsche Berufserziehung, Ausgabe A, 50. Jg. Langensalza, S. 371–375
- Martin, A./Lencer, S./Schrader, J./Koschek, S./Ohly, H./Dobischat, R./Elias, A./Rosendahl, A. (2016): Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf. Bielefeld
- Matschoß, C. (1954): Große Ingenieure. Lebensbeschreibungen aus der Geschichte der Technik. 4. Auflage. München
- Matthes, E./Kesper-Biermann, S./Link, J.-W./Schütze, S. (Hrsg.) (2021): Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg., Heft 1, S. 36–53
- Michel, E. (1930): Die Politischen Mächte und die gestaltende Volksbildung. In: Freie Volksbildung, 5. Jg., Heft 6, S. 381–395
- Minssen, H. (2017): Betrieb. In: Hirsch-Kreinsen, H./Minssen, H. (Hrsg.): Lexikon der Arbeits- und Industriesoziologie. Baden-Baden, S. 85–88

- Molle, F. (1968): Definitionsfragen in der Berufsforschung, dargestellt am Beispiel der Begriffe Beruf und Berufswechsel. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1. Jg., Heft 3, S. 148–159
- Moraal, D. (2015): Institutionalisierung der betrieblichen Weiterbildung und Professionalität des Weiterbildungspersonals. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis [BWP], Heft 4, S. 19–22
- Möglich, H. (1996): Entstehung betrieblicher Weiterbildungsstrukturen im Dritten Reich. Frankfurt am Main
- Müller, N./Wenzelmann, F. (2020): Berufliche Weiterbildung. Teilnahme und Absistenz. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 43, S. 47–73
- Müllges, U. (1967): Bildung und Berufsbildung. Die theoretische Grundlegung des Berufserziehungsproblems durch Kerschensteiner, Spranger, Fischer und Litt. Ratingen
- Muhr, T. (2010): Beratung und Macht. Organisationsberatung aus mikropolitischer Perspektive. In: Göhlich, M./König, E./Schwarzer, C. (Hrsg.): Beratung, Macht und organisationales Lernen. Wiesbaden, S. 49–68
- Neveu, E./Surdez, M. (2020): Globalizing Issues: How Claims, Frames, and Problems Cross Borders. Wiesbaden
- Nohl, A.-M. (2014): Lernorientierungen: Empirische Analyse und grundlagentheoretische Reflexion. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld, S. 155–180
- Noll, H.-H. (1985): Weiterbildung und Berufsverlauf. Empirische Analysen zum Weiterbildungsverhalten von Erwerbstätigen in der Bundesrepublik. Frankfurt am Main
- Nonaka, I./Takeuchi, H. (2012): Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzen können. Frankfurt am Main
- Nonaka, I./Takeuchi, H. (2012): Die Organisation des Wissens. Frankfurt am Main
- Nuissl, E./Siebert, H./Tietgens, H./Weinberg, J. (Hrsg.) (1991): Lernwiderstände bei Erwachsenen. REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Band 28. Frankfurt am Main
- Nuissl, E./Sutter, H. (1979): Dropout in der Weiterbildung. Eine Literaturexpertise empirischer Untersuchungen. Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung. Heidelberg
- Offe, C. (1970): Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Kritische Studien zur Politikwissenschaft. Stuttgart

- Offe, C. (2008): Governance – „Empty signifier“ oder sozialwissenschaftliches Forschungsprogramm. In: Schuppert, G. F./Zürn, M. (Hrsg.): Governance in einer sich wandelnden Welt. Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 41. Wiesbaden, S. 61–76
- Offerhaus, J./Leschke, J./Schömann, K. (2010): Soziale Ungleichheit im Zugang zu beruflicher Weiterbildung. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Auflage. Wiesbaden, S. 345–376
- Ottmann, A. (1926): Unsere Werkfachschnule. In: Der Bosch-Zünder, 8, Heft 7, S. 149–151
- Pätzold, G. (1980): Einleitung. In: ders. (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur Betrieblichen Berufsbildung, 1918–1945. Köln/Wien, S. 1–21
- Pätzold, H./Dohmen, J. (2021): Weiterbildung zwischen Ökonomisierung und Entgrenzung. In: Büchter, K./Höhne, T. (Hrsg.): Berufs- und Weiterbildung unter Druck. Weinheim, S. 61–71
- Pfeiffer, S./Suphan, A. (2015): Erfahrung oder Routine? Ein anderer Blick auf das Verhältnis von Industrie 4.0 und Beschäftigung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis [BWP], Heft 6, S. 21–25
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Freiburg i. Br.
- Picht, G. (1972): Erwachsenenbildung – die große Bildungsaufgabe der Zukunft. In: ders./Edding, F. (Hrsg.): Leitlinien der Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 196
- Picot, A./Reichwald, R./Wigand, R. T./Möslein, K. M./Neuburger, R./Neyer, A.-K. (2020): Information, Organisation und Management – Auf dem Weg zur grenzenlosen Unternehmung. In: dies. (Hrsg.): Die grenzenlose Unternehmung. Information, Organisation & Führung. 6. Auflage. Wiesbaden, S. 1–10
- Preusker, K. (1842): Über Nacherziehung und Nachschulen in Bezug auf die bereits aus der Schule entlassene, gereifere Jugend. Leipzig
- Raapke, H.-D. (1998): Erwachsenenbildung. In: Führ, C./Furck, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: BRD. München, S. 549–584
- Rauecker, B. (1922): Die Berufsfreude im modernen Wirtschaftsleben. Berlin
- Rauner, F. (1998). Moderne Beruflichkeit. In: Euler, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und zur Berufsbildungsforschung der AG BFN. Nürnberg, S. 153–172

- Reckwitz, A. (2021): *Subjekt*. 4. Auflage. Bielefeld
- Ricking, H./Schulze, G./Wittrock, M. (Hrsg.) (2009): *Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen – Erklärungsansätze – Intervention*. Paderborn
- Rieger-Ladich, M. (2019): *Bildungstheorien. Eine Einführung*. Hamburg
- Rohn, W. E. (1968): Die berufsbegleitende Weiterbildung der Fach- und Führungskräfte: Fortsetzung der berufsvorbereitenden Schulausbildung. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 64. Band, Heft 3, S. 180–187
- Rohs, M. (Hrsg.) (2016): *Handbuch informellen Lernens*. Wiesbaden
- Rohs, M. (2020): Lernortkooperation findet in den Köpfen der Lernenden statt. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis [BWP]*, 49, Heft 4, S. 8–10
- Sass, J./Sengenberger, W./Weltz, F. (1974): *Weiterbildung und betriebliche Arbeitskräftepolitik. Eine industriesoziologische Analyse*. Frankfurt am Main
- Schade, H.-J. (2006): Flexibilität. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn, S. 253–255
- Schäfer, A. (2022): Die Alternativlosigkeit von Bildung unter den Bedingungen neoliberaler Hegemonie. In: Bremer, H./Dobischat, R./Molzberger, G. (Hrsg.): *Bildungspolitiken. Spielräume für Gesellschaftsformationen in der globalisierten Ökonomie? Reihe Bildung und Arbeit, Band 7*. Wiesbaden, S. 265–280
- Schemann, M. (2020): „Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung. In: v. Ackeren, I./Bremer, H./Kessl, F./Koller, H. C./Pfaff, N./Rotter, C./Klein, D./Salaschek, U. (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 391–403
- Schiersmann, C. (2007): *Berufliche Weiterbildung. Ein Lehrbuch*. Wiesbaden
- Schley, T./Kohl, M./Dietrich, A./Hauenstein, T. (2020): Die Akzeptanz des Fortbildungsabschlusses „Geprüfte Berufspädagogin/Geprüfter Berufspädagoge“. Studie im Rahmen der Berufsbildungsforschungsinitiative des BMBF, Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb). Nürnberg
- Schlüter, A. (1987): *Neue Hüte – alte Hüte. Gewerbliche Berufsbildung für Mädchen zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Düsseldorf
- Schlutz, E. (1988): Wissenschaft ohne Adressaten. In: ders./Siebert, H. (Hrsg.): *Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung*. Bremen, S. 3–14
- Schlutz, E. (2001): Bildung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn, S. 48–52

- Schmidt, B. (2011): Dropout in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Jg., Heft 2, S. 203–213
- Schmidt, G. (2018): Arbeit und Gesellschaft. In: Böhle, F./Voß, G. G./Wachtler, G. (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Band 1: Arbeit, Strukturen, Prozesse. 2. Auflage. Wiesbaden, S. 143–168
- Schmitz, E. (1978): Leistung und Loyalität. Berufliche Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen. Stuttgart
- Schmoller, G. (1888): Staats- und sozialwissenschaftliche Forschungen. Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft im Deutschen Reich. Band XIV. Leipzig
- Schrader, J. (1986): Teilnahmeverhalten und Teilnehmerschwund in Volkshochschulen. Frankfurt am Main
- Schrader, J. (2019): Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Köller, O./Hasselhorn, M./Hesse, F. W./Maaz, K./Schrader, J./Solga, H./Spieß, C. K./Zimmer, K. (Hrsg.): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Bad Heilbrunn, S. 701–729
- Schreiber-Bartsch, S./Stang, R. (2019): Lernwelten Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Entwicklungen, Konzepte und Perspektiven. Berlin
- Schröder, H. (1976): Teilnahme und Teilnehmerschwund als Problem der Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung zur Soziologie der Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Schulenberg, W. (1957): Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie. Stuttgart
- Schulenberg, W. (1964): Erwachsenenbildung. In: Groothoff, H. (Hrsg.): Pädagogik. Frankfurt am Main, S. 65–74
- Schulenberg, W./Loeber, D./Loeber-Pautsch, U./Pühler, A. (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Eine empirische Untersuchung. Schriften zur Erwachsenenbildung. Veröffentlichung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes durch die Pädagogische Arbeitsstelle des DVV. Materialien zur Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Schüßler, I. (2012): Ermöglichungsdidaktik. Grundlagen und zentrale didaktische Prinzipien. In: dies./Nuissl, E./Giesecke, W. (Hrsg.): Reflexionen zur Selbstbildung. Festschrift für Rolf Arnold. Bielefeld, S. 131–151
- Schwan, S./Noschka-Roos, A. (2019): Non-formale und informelle Bildungsangebote. In: Köller, O./Hasselhorn, M./Hesse, F. W./Maaz, K./Schrader, J./Solga, H./Spieß, C. K./Zimmer, K. (Hrsg.): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Bad Heilbrunn, S. 131–159

- Senge, P. M. (1999): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart
- Solga, H./Berger, P./Powell, J. (2009): Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern. Eine Einführung. In: dies. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt am Main, S. 11–45
- Staehele, W. (1989): Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. 4. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. München
- Stahl, T. (1994): Auf dem Weg zur Lernenden Region. In: Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung (Hrsg.): Lernende Region. Kooperationen zur Verbindung von Bildung und Beschäftigung in Europa. Berlin, S. 630–631
- Stang, E./Bernhard, C./Kraus, K./Schreiber-Barsch, S. (2018): Lernräume in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./v. Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden, S. 643–658
- Stolzenberg, O. (1929): Werkschulen. In: Kühne, A. (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig, S. 185–195
- Stratmann, K. (1967): Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Düsseldorf
- Stratmann, K. (1993): Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Frankfurt am Main
- Strunk, G. (1988): Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Bad Heilbrunn
- Strunk, G. (1997): Weiterbildung im Konflikt zwischen Grundrechtsverpflichtung und Marktanpassung. Von Ansätzen und Widersprüchen in ihrer institutionellen Entwicklung. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Schiersmann, C./Tippelt, R. (Hrsg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen, S. 17–30
- Strzelewicz, W. (1977): Über gesellschaftliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung. Soziologische Theorieentwürfe und Forschungen. In: Ruprecht, H./Sitzmann, G. H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Weltenburger Akademie. Stuttgart, S. 5–18
- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart
- Teichler, U. (1997): Politikprozesse, öffentliche Verantwortung und soziale Netzwerke. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Schiersmann, C./Tippelt, R. (Hrsg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen, S. 67–76

- Tengbeh, L. M. (2015): Lernprozesse im Unternehmen als betriebliche Arbeitspolitik. Formen, Methoden und Strategien der gewerblich-technischen Qualifizierung in der Automobilindustrie. München
- v. Thünen, J. H. (1826): Der isolierte Staat in Beziehung auf Landwirtschaft und Nationalökonomie. Hamburg
- Tietgens, H. (1979): Einführung in die Erwachsenenbildung. Darmstadt
- Tippelt, R. (2001): Milieuforschung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 226–227
- Tippelt, R./v. Hippel, A. (Hrsg.) (2018): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. Auflage. Wiesbaden
- Tippelt, R./Lindemann, B. (2018): Professionalität in der Weiterbildung – Anspruch und Wirklichkeit. In: Dobischat, R./Elias, A./Rosendahl, A. (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität. Wiesbaden, S. 79–96
- Tippelt, R./Eckert, T./Barz, H. (1996): Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Bad Heilbrunn
- Tollkühn, G. (1926): Die planmäßige Ausbildung des gewerblichen Fabriklehrlings in den metall- und holzverarbeitenden Industrien. Jena
- Umbach, S./Haberzeth, E./Böving, H./Glaß, E. (2020): Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess. Veränderungen für Arbeit und Weiterbildung aus Sicht der Beschäftigten. Bielefeld
- Volk, C. (1929): Dringliche Entwicklungsfragen der höheren technischen Lehranstalten. In: Technische Erziehung, 4. Jg., Nr. 7, S. 66–68
- Voß, G. G. (1998): Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 31. Jg., Heft 3, S. 473–487
- Voß, G. G. (2018): Was ist Arbeit? Zum Problem eines allgemeinen Arbeitsbegriffs. In: Böhle, F./Voß, G. G./Wachtler, G. (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Band 1: Arbeit, Strukturen, Prozesse. 2. Auflage. Wiesbaden, S. 15–84
- Wachtler, G. (1983): Die gesellschaftliche Organisation von Arbeit. Grundbegriffe der gesellschaftstheoretischen Analyse des Arbeitsprozesses. In: Littenk, W./Rammert, W./Wachtler, G. (Hrsg.): Einführung in die Arbeits- und Industriesoziologie. 2. Auflage. Frankfurt am Main, S. 14–25
- Wahle, M. (2010): Handwerkerbildung im 19. Jahrhundert. In: Zeuner, C. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). Fachgebiet: Erwachsenenbildung, Geschichte der Erwachsenenbildung. Weinheim. Online: DOI 10.3262/EEO16100042

- Wagner, G. (1919): Die Weiterbildung der Facharbeiter im Maschinenbau. In: Deutscher Ausschuß für Technisches Schulwesen [DATSCH] (Hrsg.): Abhandlungen und Berichte über Technisches Schulwesen. Band VI: Die Lehrlingsausbildung in der mechanischen Industrie. Leipzig/Berlin, S. 113–114
- Walk, H. (2008): Partizipative Governance. Beteiligungsformen und Beteiligungsrechte im Mehrebenensystem der Klimapolitik. Wiesbaden
- Waterkamp, D. (1998): Berufsbildung. In: Fuhr, C./Furck, C. L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Deutsche Demokratische Republik. München, S. 25–27
- Weber, M. (1964): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Studienausgabe. Hrsg. v. Johannes Winckelmann. Band 2. Köln/Berlin
- Weber, M. (2005): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Zwei Teile in einem Band. Frankfurt am Main
- Weinberg, J. (1985): Perspektiven einer Institutionalgeschichte der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 89–103
- Weitsch, E. (1929): Hauskrieg oder Arbeitsteilung in der Erwachsenenbildung. In: Freie Volksbildung, 4. Jg., S. 77–92
- Wenzelmann, F./Müller, N. (2018): Berufliche Weiterbildung aus Sicht der Individuen. Eine Bilanz von Aufwand und Nutzen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis [BWP], Heft 4, S. 40–44
- Weppelmann, N. (1971): Untersuchungen zur Entwicklung des berufsbildenden Schulwesens, dargestellt am Wirken der Gesellschaft zur Beförderung gemeinnütziger Tätigkeit in Lübeck im 18. und 19. Jahrhundert. Hamburg
- Willis, P. (1977): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeitsschule. Frankfurt am Main
- Wittwer, W./Dietrich, A./Walber, M. (2014): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Wiesbaden
- Wolgast, G. (1996): Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Neuwied
- Wolsing, T. (1977): Untersuchungen zur Berufsausbildung im Dritten Reich. Kastellaun
- Yendell, A. (2017): Soziale Ungleichheiten in der beruflichen Weiterbildung. Wiesbaden
- Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR (Hrsg.) (1982): Berufliche Erwachsenenbildung. Berlin

Zeuner, C. (2018): Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./v. Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 659–678

Modulbeschreibung, Kompetenzziele und Aufbau des Studienbriefs

Das vorliegende Studienmodul mit dem Thema „berufliche Weiterbildung“ ist in die drei Studienbriefe 1210 „Historische Grundlagen und Perspektiven der beruflichen Weiterbildung“, 1220 „Strategien und Methoden der betrieblichen Weiterbildung“ und 1230 „Berufliche Weiterbildung im Prozess der europäischen Integration“ gegliedert.



Überblick

Der vorliegende Studienbrief 1210 „Historische Grundlagen und Perspektiven der beruflichen Weiterbildung“ gibt einen Einblick in die Ausdifferenzierung beruflicher und betrieblicher (→) Weiterbildung seit dem 18. Jahrhundert. Trotz dieses historischen Vorlaufs wird deutlich, dass Weiterbildung erst im 20. Jahrhundert sichtbar wurde. Insbesondere die 1960er-/1970er-Jahre und die 1990er-Jahre waren in diesem Jahrhundert entscheidende Jahrzehnte, in denen die Weiterbildung ein eigenes Gesicht bekam. Im Studienbrief werden weiterbildungshistorische, weiterbildungspolitische und (weiter-)bildungstheoretische Perspektiven eingenommen. Die zentrale Bezugsdisziplin ist die erziehungswissenschaftliche Disziplin der Erwachsenenbildung. Aber auch die Soziologie, und hier die Arbeits- und Industrie-soziologie, liefert einige interessante Erkenntnisse. Um Originaltöne und -argumente der zeitgenössischen Literatur zu geben, beinhaltet der Gesamttext etliche Zitate. Wichtig ist, dass der Bereich der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung nicht zu geschmeidig und stromlinienförmig erscheint, sondern in seiner gesamten Komplexität mit Widersprüchen, Spannungen und Problemen.

Erst vor diesem Hintergrund kann auch pädagogische Professionalität in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung als anspruchsvolles Abenteuer verstanden werden.

Der Gesamttext umfasst sieben Hauptkapitel. Zunächst werden zentrale Grundbegriffe beruflicher und betrieblicher Weiterbildung behandelt: Arbeit, Beruf und Bildung (Kapitel I). Anschließend erfolgt ein historiografischer Ausflug vom 18. Jahrhundert, dem „Jahrhundert der Pädagogik“ (Herwig Blankertz), bis in die 1970er-Jahre (Kapitel II). Daran knüpft eine Auseinandersetzung mit dem Systemcharakter und der Politik von Weiterbildung an, die auch den rechtlichen Aspekt berücksichtigt (Kapitel III). Anschließend geht es um einen wichtigen Schwerpunkt in der Erwachsenenbildungswissenschaft/Weiterbildungsforschung: den der Beteiligung und (→) sozialen Ungleichheit (Kapitel IV). Die Subjektperspektive in der Weiterbildung einschließlich Bildung ist Gegenstand des dann folgenden Kapitels V. Personal und pädagogische Professionalität in der Weiterbildung (Kapitel VI) sowie Aspekte der Gestaltung und Gestaltbarkeit beruflicher und betrieblicher Weiterbildung (Kapitel VII) schließen den inhaltlichen Teil ab.

Hinweis

Jedes Hauptkapitel endet mit Übungsaufgaben. Orientierende Hinweise zu ihrer Bearbeitung finden Sie am Ende des Studienbriefs.

Im Text finden Sie vor bestimmten Begriffen dieses Zeichen: (→). Das bedeutet, dass dieser Begriff im Glossar näher erläutert ist.

Ich wünsche Ihnen eine anregende und gewinnbringende Lektüre!

Karin Büchter

I Arbeit, Beruf und Bildung als Grundbegriffe

Geschichte und Gegenwart beruflicher und betrieblicher (→) Weiterbildung sind unmittelbar mit der Entwicklung von Arbeit, Beruf und Bildung verknüpft. Bedarf und Interessen an sowie Praktiken in der Weiterbildung entwickelten sich mit engem Bezug auf die ideen- und realhistorische und gegenwärtige Bedeutung von Arbeit, Beruf und Bildung. Je nachdem, wie über Arbeit, Beruf und Bildung gedacht wurde und wird, welche Erwartungen an sie geknüpft waren und sind und wie sie sich real darstellen, hatte und hat dies Auswirkungen auf Vorstellungen und Realitäten von beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. Aber auch umgekehrt: Die Ausrichtung und Gestaltung von beruflicher und betrieblicher Weiterbildung können Auswirkungen auf die Art und Gestaltung von Arbeit, Beruf und (→) Bildung haben.

1 Arbeit

Arbeit ist ein Grundbegriff in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen, zu denen die Anthropologie, die Theologie, die Philosophie, die Geschichtswissenschaft, die Wirtschaftswissenschaften, die Sozialwissenschaften, Arbeitswissenschaften und auch Ingenieurwissenschaften gehören. Auch in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft, und hier vor allem in der Berufs- und Erwachsenenbildungswissenschaft, ist Arbeit ein zentraler Bezugspunkt theoretischer Auseinandersetzung und auch der empirischen Forschung (vgl. Schmidt 2018). Die Tatsache, dass Arbeit Gegenstand einer Vielzahl von Wissenschaften ist, weist nicht nur auf die verschiedenen Perspektiven hin, die auf Arbeit eingenommen werden können, sondern auch auf ihre Bedeutung für Mensch und Gesellschaft. Arbeit ist als anthropologischer und „sozialer Tatbestand“ (ebd., S. 143) eine wichtige Bedingung und Orientierung für die Auseinandersetzung mit der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung.

1.1 Arbeit, Lernen und Selbstveränderung

Arbeit bedeutet zunächst Tätigsein, aktive Aneignung, Verfügbarmachung und Veränderung von Natur zur menschlichen Existenzsicherung und Befriedigung von besonderen Lebensbedürfnissen.

Im Arbeitsvollzug entwickeln und verfeinern Menschen ihre Geschicklichkeit, sammeln Kenntnisse und Erfahrungen. So gesehen verbindet sich die menschliche „Grundbedingung“ (Arendt 1992, S. 14), zu arbeiten, mit der Fähigkeit, zu lernen.

„Jede Tätigkeit bedarf einer gewissen Übung, das Reinemachen und Kochen wie das Schreiben eines Buchs oder das Bauen eines Hauses“ (Arendt 1992, S. 82).

Diese Kombination aus Arbeiten und Lernen

Arbeiten und Lernen
sind miteinander
verbunden

„versetzt die Menschen in die Lage, trotz und gerade wegen des naturbedingten Mangels an vorgegebenen lebensnotwendigen Fertigkeiten, stets neue Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit der Natur zu entwickeln, die ihnen ein Überleben ermöglichen“ (Wachtler 1983, S. 15).

Die Verbindung von Arbeiten und Lernen treibt den Fortschritt der Naturbearbeitung voran sowie die Erfindung und Entwicklung der dazu nötigen Werkzeuge und Techniken. Damit verknüpft ist die kontinuierliche Weiterentwicklung von Erfahrungen, Kenntnissen und Fähigkeiten in und durch Arbeit.

Arbeit bedeutet also nicht nur das Eingreifen in die Natur und ihre Veränderung, sondern immer auch „Selbstveränderung“ (Voß 2018, S. 29).

Diese „Selbstveränderung durch Arbeit ist im Kern letztendlich Selbstentfaltung, ja sogar ‚Selbsterzeugung‘ [...] des Menschen. Als Einzelner und als Gattungswesen entdeckt, ergreift und entfaltet er durch Arbeit seine latenten Möglichkeiten und entwickelt sich dadurch weiter, was sowohl natur- als auch zivilisationsgeschichtlich (historisch) verstanden werden kann“ (ebd.).

„Selbstveränderung“ und „Selbsterzeugung“ des Menschen in und durch Arbeit gehen einher mit der Entwicklung eigener „Potenzen“ und der „Steuerung und Beherrschung der eigenen natürlichen Möglichkeiten“ (ebd.).

Arbeiten und Lernen als aktive Aneignung von Natur und Veränderung des Selbst, also als Naturbeherrschung und Selbstveränderung, liegen eng beieinander. Für den einzelnen Menschen hat die Verbindung von Arbeiten und Lernen also zwei Dimensionen:

- die Entwicklung von Erfahrungen, Kenntnissen und Fähigkeiten
- die „Selbstentfaltung“ oder „Selbsterzeugung“

Arbeiten und Lernen erfüllen aber nicht nur einen Selbstzweck und sind nicht ausschließlich Grundlage der Reproduktion des eigenen Daseins. Arbeit ist also nicht nur konstitutiv für die eigene Existenz, sondern auch für die Gesellschaft und hat daher eine gesellschaftliche Bedeutung.

„Dabei ist Arbeit niemals Sache eines Einzelnen, sondern sie wird stets von vielen getragen. In diesem Sinne ist sie stets ‚gesellschaftliche Arbeit‘, denn außer in ungewöhnlichen Ausnahmefällen hängt die Arbeit des Einzelnen immer und auf vielfältige Weise zusammen mit der Arbeit der anderen, und sei es nur, daß keiner einen Baum fällen kann, den ein anderer schon vor ihm geschlagen hat“ (Beck/Brater/Daheim 1980, S. 23).

Das, was durch Arbeit und aufgrund der Verbindung von Arbeit und Lernen hervorgebracht wird, seien es Produkte, Techniken oder auch Erkenntnisse, wird unter

Menschen geteilt und weckt neue gesellschaftliche Bedürfnisse, Nachfragen und auch Wertvorstellungen.

1.2 Arbeit, Gesellschaft und Lernen

Aus dieser gesellschaftlichen Bedeutung von Arbeit resultiert die Notwendigkeit der Organisation von Arbeit, mit der „immer solche Regelungen verbunden sind, die bestimmen

- welche Arbeiten verrichtet werden,
- wie diese Arbeiten aufgeteilt und koordiniert werden und
- wie die Mitglieder einer Gesellschaft über den Austausch und die Aneignung der Produkte miteinander in Beziehung treten“ (Wachtler 1983, S. 16).

Die gesellschaftliche Organisation von Arbeit bedeutet die soziale Arbeitsteilung, deren wesentliches Merkmal die Verteilung von Arbeit, Aufgaben und damit Einkommen und Privilegien auf die Mitglieder der Gesellschaft ist.

Die soziale Arbeitsteilung steigert

„die Produktivität wie die Geschicklichkeit des Arbeiters“ und stellt „die notwendige Bedingung der intellektuellen und materiellen Entwicklung der Gesellschaft dar. Sie ist die Quelle der Zivilisation“ (Durkheim 1988, S. 96).

Arbeitsteilung und Aufgabendifferenzen sind verbunden mit einer Differenzierung von fachlichen Anforderungen. Die Unterscheidung zwischen produktiver und unproduktiver Arbeit, gebildeter und ungebildeter Arbeit, komplizierter und einfacher, höherer und niederer Arbeit, angesehener und weniger angesehener Arbeit spiegelt sich in unterschiedlichen fachlichen Lernanforderungen wider. Gesellschaftliche Arbeits- und Aufgabenteilungen zwischen Menschen lassen sich in jeder Phase menschlicher Entwicklung nachweisen. Aber erst als die ökonomischen Vorteile von Arbeitsteilung erkannt wurden, gerieten auch die menschlichen Fähigkeiten und Lernen als Bedingungen für eine produktive und effiziente Aufteilung von Arbeit zunehmend in den Blick.

Arbeitsteilung und Aufgabendifferenzierung gehen mit unterschiedlichen Anforderungen an Kenntnisse und Fähigkeiten und Lernen einher

Die Entfaltung des Warentauschs von Gütern und Leistungen und von Märkten sowie die fabrikmäßige Organisation von Arbeit unter kapitalistischen Bedingungen rückten Ende des 18./Anfang des 19. Jahrhunderts die Warenförmigkeit von menschlicher Arbeit als Lohnarbeit in den Vordergrund der damaligen ökonomischen und sozialen Auseinandersetzungen mit Arbeit. Der Warencharakter von Arbeit führte nicht nur zu einer weiteren Arbeitsteilung, sondern auch zu einer körperlichen und geistigen Intensivierung von Arbeit und einer Einstellung, dass Arbeit und Arbeitsteilung

„auf Gewinnmaximierung, Staatseffizienz oder gesellschaftliche Leistungssteigerung zielte“ (Blessing 1987, S. 31).

Im Zuge dieser Entwicklung von Arbeit und Arbeitsteilung entstanden neue Aufgaben, Anforderungen an die arbeitenden Menschen und ein veränderter Bedarf an Wissen.

„Vorrangig von Marktgesetzen und Staatsräson abhängig, durch Konkurrenz oder Dienstpflicht zum Erfolg gezwungen, vielfältiger und weiter reichend als die Arbeit alten Typs, forderte sie von einer rasch wachsenden Zahl selbständig und abhängig Beschäftigter Sachlichkeit und Flexibilität, Kosten-Nutzen-Abwägung, das Erfassen komplexer Wirkungszusammenhänge, also eine wenig ‚handgreifliche‘ Tätigkeit mit mehr reflexivem als erfahrungsgelitetem Arbeitswissen“ (ebd.).

Aufgrund der Industrialisierung ab Mitte des 19. Jahrhunderts gliederte sich die Arbeit weiter auf, und damit spezialisierten sich auch die Lernanforderungen und der Bedarf an systematisierten und institutionalisierten Lernangeboten.

1.3. Trennung von Arbeiten und Lernen

Aufgrund der vielfältigen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erwartungen sowohl an Arbeit als auch an Lernen fielen beide immer weiter auseinander mit dem Effekt, dass „zeitlich und räumlich von Arbeit getrennte, konzentrierte ‚Lernphasen‘“ (Beck/Brater/Daheim 1980, S. 223) entstanden.

Die voranschreitende Teilung von Arbeit, die Verteilung von Aufgaben und Anforderungen auf Arbeitskräfte, führte bereits ab dem 18. Jahrhundert zunehmend dazu, dass Kenntnisse und Fähigkeiten nicht mehr vorrangig in der handwerklichen Werkstatt, am Arbeitsplatz und bei der unmittelbaren Arbeitstätigkeit angeeignet werden konnten, und machte es erforderlich, zusätzliche Einrichtungen für das arbeitsrelevante Lernen und die Qualifizierung von Jugend und Erwachsenen zu schaffen – auch wenn sich dagegen zunächst das noch zünftlerisch organisierte Handwerk wehrte.

„Die immer allgemeiner werdende Ausrichtung der Gesellschaft auf rationalisierbare Handlungsprinzipien hin, also auf Techniken des Verfahrens in Herrschaft, Produktion und Verwaltung“, verlangte „vom einzelnen relativ abstrakte, umweltunabhängige und weitgehend intellektuelle Fertigkeiten [...], für die eben darum nicht in einer ‚natürlichen‘ Umwelt, sondern durch planvolle, eigens dafür organisierte Erziehung der Grund zu legen ist“ (Kob 1963, S. 3 f.).

Neben der neuen Gruppe von Arbeitskräften in der Fabrik und Industrie mit körperlich belastenden Tätigkeiten und geringen Qualifikationen bildete sich eine Gruppe von Arbeitskräften mit neuen, umfassenderen Kenntnissen und Fähigkeiten

heraus. Für verschiedene Qualifikationsgruppen entstanden jeweils unterschiedliche Lernangebote im Betrieb und außerhalb von ihm. Dabei galt: je höher die Anforderungen in der Arbeit, umso höher das Niveau der Institutionalisierung und Systematisierung von Lernen, je niedriger die Qualifikationsanforderungen, umso größer die Wahrscheinlichkeit kurzfristigen Lernens im unmittelbaren Arbeitszusammenhang. Hier zeichnete sich ein Grundmerkmal von Qualifizierung und Lernen ab, das bis heute erkennbar ist. Das Niveau von Qualifikationen und beruflicher Bildung steigt und fällt mit den jeweiligen Arbeitspositionen.

Trotz institutioneller Trennung waren und sind Arbeit und Lernen weiterhin wechselseitig aufeinander bezogen. Diese Phase der Trennung von Arbeiten und Lernen kann als Beginn von beruflicher Aus- und Weiterbildung gesehen werden. Die Vergesellschaftung und die Warenförmigkeit von Arbeit bedeuteten, dass gegen Lohn arbeitende Menschen ihr Arbeitsvermögen, ihre soziale Position und ihr Einkommen durch Lernen sichern und verbessern mussten und bis heute müssen.

Trotz der Trennung von Arbeiten und Lernen bleibt ihre Verbindung bestehen

Die zunehmende soziale Differenzierung von Arbeit bedeutete aber nicht nur ein entsprechend differenziertes und von der Arbeit abgesondertes fachliches Lernen, sondern zugleich auch veränderte „normative Orientierungen“ (vgl. Offe 1970, S. 39) der Individuen, die die neue wirtschaftliche und soziale Organisation von Arbeit mittragen mussten.

1.4 Leistungs- und Lernprinzipien

Die Bedeutung von Arbeit für die Gesellschaft ergibt sich auch daraus, dass mit ihrer Teilung Werte und Verhaltenserwartungen verknüpft sind. Die auf Arbeitsteilung beruhende Zivilisation ist so gesehen auch eine moralische Tatsache. Auch dies lässt sich historisch nachvollziehen.

Im Mittelalter und zu Beginn der Neuzeit galt Arbeit als Pflicht eines jeden gegenüber Gott, und zwar seinem sozialen Status gemäß. Der soziale Status des Einzelnen galt in der statisch-ständischen Gesellschaft als durch die Geburt in den als gottgewollt angesehenen Stand – Kleriker, Ritter, Arbeitende – vorgegeben. So wie das ganze Leben galt Arbeit für den Stand der „laboratores“ als Pflicht und Mühsal und gleichzeitig als Strafe, die es auf Erden zu verbüßen galt. Wie das Bild von Menschheit und Gesellschaft und ihren Ständen statisch bzw. kreisförmig war, war auch die Vorstellung von Arbeit und von dem zu deren Ausübung erforderlichen Lernen weder an ökonomischer Weiterentwicklung noch an Selbstkultivierung des Einzelnen ausgerichtet. Das standesbezogene Arbeiten und das Lernen der Stände, insbesondere das der Arbeitenden, waren Beweise der Frömmigkeit, des Fleißes und der Disziplin. Arbeit wurde pädagogisiert und damit auch das auf Arbeit bezogene Lernen (vgl. Gonon 2004, S. 63).

Die Verbindung von überwiegend handwerklicher Arbeit mit Lernen folgte einem Schematismus, ausgerichtet am „Imitatio-Prinzip“ (Stratmann 1967, S. 207). Demzufolge umfasste das Lernen im Arbeitsprozess die Schritte Vormachen, Nachmachen und Einüben von Handgriffen und Techniken.

„Das Prinzip der Imitatio machte den einzelnen zwar in seinen Entscheidungen und in seinem Verhalten unfrei gegenüber neuen Situationen und verpflichtete ihn auf die überkommenen Normen der Zunft, gab ihm aber damit auch einen sicheren Maßstab der eigenen Lebensführung, der so lange Gültigkeit hatte, wie die (ständischen Verhältnisse bestanden, auf hin die Norm entworfen war“ (ebd.).

Im 16./17. Jahrhundert verlor das Imitatio-Prinzip zunehmend an Bedeutung. Das auf Arbeit bezogene Lernen wurde als wichtige Ressource für wirtschaftlichen Erfolg, staatliches Wohlergehen, soziale Sicherheit und individuelle Chancen erkannt und sollte nicht mehr nur der Willkür des zünftlerischen Handwerks überlassen bleiben.

Im Interesse des wirtschaftlichen Fortschritts und auf der Suche nach produktiven Kräften erkannte der merkantile Staat die wirtschaftliche und gesellschaftliche Bedeutung von Arbeit, steuerte ihre Organisation durch Regulative und Administrationen mit und schränkte damit die Autonomie der Zünfte ein (vgl. Büchter 2021). In dieser Entwicklung veränderten sich auch der individuelle und der soziale Sinn von Arbeit und Lernen. Die Auflösung der ständischen Ordnung, die Weiterentwicklung von Handel und Gewerbe und die (→) Individualisierung der Gesellschaft führten dazu, dass Arbeit, Leistung und Lernen zu organisierenden Prinzipien der Gesellschaft wurden.

Leistungs- und Lernprinzipien rechtfertigen die aus der Arbeitsteilung resultierende soziale Ungleichheit

Die mit der Differenzierung von Arbeit verbundenen Unterschiede in Einkommen, Privilegien, Ansehen und Einfluss erforderten eine Art Einverständnis der Individuen mit dieser Ordnung, das über Normen oder Prinzipien gewährleistet wurde, die diese neue (→) soziale Ungleichheit rechtfertigten und damit die soziale Arbeitsteilung festigten. Zu diesen eng mit Arbeit verbundenen Prinzipien gehörten das Leistungsprinzip und das Lernprinzip.

Das *Leistungsprinzip* gestattete nicht nur

„die maximale Arbeits- und Sachleistung, Akkumulation von Reichtum und dessen unermüdlichen Einsatz zu Produktivzwecken“ (Hartfiel 1977, S. 15),

sondern forderte sie ausdrücklich. Es beinhaltete den Grundsatz, dass soziale und materielle Chancen in der Gesellschaft durch hohe individuelle Leistungen in der Arbeit verbessert werden können – und umgekehrt, dass geringe soziale und materielle Chancen Ausdruck geringer individueller Anstrengung und Leistung sind.

Das *Leistungsprinzip* beinhaltet zugleich das *Lernprinzip*. Leistung in Arbeit durch maximale Natur- und Werkzeugbearbeitung sowie Selbsterzeugung setzt ein je nach Arbeit umfangreiches, vorausgehendes und begleitendes Lernen voraus. Mit dem Leistungsprinzip konnte sich auch das an Arbeit und soziale Arbeitsteilung geknüpfte Lernprinzip durchsetzen.

Permanente Leistung und ständiges Lernen wurden zu moralischen Imperativen der Moderne, die auf eine breite gesellschaftliche Akzeptanz stießen. Seit dem 19. Jahrhundert war kaum jemand gegen diese normativen Orientierungen. Vor diesem Hintergrund hatten auch Arbeiten und Lernen sowie darauf bezogene Weiterbildung ihre besondere Legitimation.

1.5 Arbeiten und Lernen in Form beruflicher Weiterbildung in der Forschung

Im 19. Jahrhundert differenzierte sich die institutionalisierte berufliche Aus- und Weiterbildung aus, allerdings ohne dass das Lernen in der unmittelbaren Arbeit gänzlich obsolet wurde.

Die Institutionalisierungsprozesse beruflicher und betrieblicher Weiterbildung erfolgten verstärkt ab Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts. Dies kam darin zum Ausdruck, dass damals in der Erwachsenen- und Berufsbildung immer mehr Anbieter und Angebote beruflicher Weiterbildung entstanden und auch Betriebe für Beschäftigte, zumindest auf mittleren und höheren Hierarchieebenen, Weiterbildungsmöglichkeiten boten. Trotzdem wurden die berufliche und betriebliche Weiterbildung erst in den 1960er-/1970er-Jahren zu einem Forschungsgegenstand verschiedener Disziplinen. Bis dahin waren Arbeit einerseits und Lernen in Form von beruflicher Aus- und Weiterbildung andererseits unabhängig voneinander beforscht worden.

Dies spiegelt sich in den empirischen Forschungen unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen wider. Arbeit wurde zum Forschungsgegenstand der Soziologie – und hier speziell der Arbeits- und Industriesoziologie –, der Psychologie – und hier speziell der Arbeits- und Wirtschaftspsychologie – und der Arbeitswissenschaft, während sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, später die Berufsbildungsforschung sowie die Erwachsenenpädagogik bzw. die Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung in erster Linie mit Fragen von Institutionen, zur curricularen und didaktischen Gestaltung der Ausbildung für die Jugend und zu Teilnehmenden, Angeboten, Didaktik und Professionalität in der Weiterbildung befasst hatten.

Ein wesentlicher Bezugspunkt der beruflichen und betrieblichen Weiterbildungsforschung war in ihren Anfängen der 1960er-Jahre die Qualifikationsforschung. Bis in die 1980er-Jahre hinein bestand weitgehend Konsens darüber, dass das Gros der Arbeit im Sinne einer intensiveren ökonomischen Nutzung weiter rationalisiert und

Berufliche und betriebliche Weiterbildung werden erst in den 1960er-/1970er-Jahren zu einem Forschungsgegenstand

Die Polarisierung der Belegschaft setzt sich in der Weiterbildung fort

für die Menschen zunehmend sinnentleert wurde. Mit ihrer Polarisierungsthese, die interdisziplinär rezipiert wurde, brachte die Industriesoziologie auf den Punkt, dass infolge der Industrialisierung von Arbeit

„für eine kleinere Anzahl der Beschäftigten die Anforderungen an Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie die Dispositionschancen im Arbeitsprozess sich erhöhen, während sie für den größeren Teil zu einer Verringerung der Anforderungen, zu einer Einengung der Arbeitsspielräume und Arbeitsinhalte führen“ (Littek 1982, S. 129).

Festgestellt wurde auch, dass aufgrund der Rationalisierung von Arbeit und der qualifikatorischen Polarisierung der Beschäftigten nur ein kleiner Teil vorgebildeter und höher qualifizierter Beschäftigter an Weiterbildung teilnahm.

Diese „Konzentration der Weiterbildungsförderung auf ‚starke Gruppen‘, d. h. überwiegend bereits relativ hochqualifizierte betriebliche Schlüsselgruppen, bei denen gute Lernfähigkeit vorausgesetzt werden kann“, bei gleichzeitiger „Vernachlässigung ‚schwacher Gruppen‘ wie angelernter Arbeitskräfte, Frauen, Gastarbeiter“ (Sass/Sengenberger/Weltz 1974, S. 109),

galt als symptomatisch für die betriebliche Weiterbildung bis in die 1980er-Jahre hinein.

Vor dem Hintergrund zunehmender produktivitätssteigernder industrieller Rationalisierung und Arbeitsintensivierung in Betrieben wurde in den 1970er-Jahren von Politik und Wissenschaft immer mehr Demokratisierung und Mitbestimmung in Betrieben gefordert. Ziel dabei waren eine „Humanisierung des Arbeitslebens“ und eine Rückgewinnung menschenwürdiger und anspruchsvoller Arbeit. Die damalige Bundesregierung investierte hohe Fördersummen, in Forschungsprojekte und Modellversuche, um die Humanisierung der Arbeit voranzutreiben. In diesem Zusammenhang bekamen auch Fragen nach Lernen und Weiterbildung im Kontext von Arbeit ein neues Gewicht:

„Die Fragen nach der ‚Bildungsrelevanz‘ von Arbeit [...], nach den Möglichkeiten individueller Selbstverwirklichung und autonomen Handelns im Arbeitsprozeß und den daraus abzuleitenden pädagogischen Problemen der Motivation und Qualifizierung stellen sich in jüngerer Zeit besonders intensiv im Zusammenhang mit Forschungsprojekten im Rahmen des staatlichen Aktionsprogramms ‚Humanisierung des Arbeitslebens‘“ (Georg/Kissler 1981, S. 20).

Gefordert wurde ein Ausbau der Weiterbildung, da die Dispositionen, das Wissen und Können der Beschäftigten nicht nur als Folge, sondern auch als Bedingung für die Realisierung der Ziele der Humanisierung des Arbeitslebens gedeutet wurden. Insbesondere

„der Erwerb von umfassenden Entscheidungs- und Handlungskompetenzen in [...] der Weiterbildung ist Voraussetzung, um das Potential zu entfalten, hierarchisierte und parzellerte Arbeitstätigkeiten zu überwinden“ (Faulstich 1978, S. 12).

Obwohl die Kampagne „Humanisierung des Arbeitslebens“ in den 1980er-Jahren auslief, blieben deren Forderungen erhalten und sickerten in den pädagogischen Diskurs um Weiterbildung ein. Mit der Computerisierung der Arbeit und der Einführung neuer Produktions- und Organisationskonzepte bekamen Forderungen nach humaner und anspruchsvoller Arbeit neues Gewicht. Insbesondere als ab den 1990er-Jahren immer häufiger darauf hingewiesen wurde, dass sich der Wandel der Arbeit durch eine „zunehmende Bedeutung von Wissen gegenüber materiellen Ressourcen und Produktionsmitteln“ (Schmid 2018, S. 156) auszeichne, erhielt die betriebliche Weiterbildung nicht nur in der Politik (vgl. BMBW 1990), sondern auch in der Weiterbildungsforschung (vgl. Arnold 1991; Faulstich 1998) eine nie da gewesene Aufmerksamkeit.

In der Berufsbildungs- und Weiterbildungsforschung und in der Arbeitssoziologie bekommt seit einigen Jahren auch die Frage nach der (→) Lernförderlichkeit von Arbeit eine neue Bedeutung. Hintergrund für diese Veränderung ist die Tatsache, dass neue Formen von Arbeit festgestellt und diskutiert werden. Globalisierung, Deregulierung von Kapital- und Finanzmärkten und Digitalisierung werden als Auslöser für die Flexibilisierung von Unternehmen genannt, die sich in einer Flexibilisierung von Produktions- und Arbeitsformen und einer Entgrenzung oder Überlappung von Arbeitsaufgaben und -anforderungen ausdrückt und für Beschäftigte die Auflösung von Grenzen zwischen Arbeit, Lernen und Leben bedeutet. Insbesondere die Digitalisierung von Arbeit (Arbeit 4.0) wird als neue Herausforderung für die Frage nach dem Verständnis von Arbeitsgesellschaft, von Arbeiten und sozialer Verteilung und Arbeit und Lernen gesehen.

Lernförderlichkeit von Arbeit ist ein Thema der Weiterbildungsdiskussion und -forschung

Aktuelle Trendaussagen zur Digitalisierung von Arbeit zeichnen eher ein nüchternes Bild:

„[...] so ist unstrittig, dass die Arbeitsfolgen der Digitalisierung uneindeutig sind und das Verhältnis zwischen digitalen Technologien und menschlicher Arbeit von Widersprüchen und Barrieren geprägt ist. Die vorliegenden Befunde stützen sowohl die Polarisierungsthese wie auch die Annahme einer generellen Aufwertung von Qualifikationen. Fraglos werden Tendenzen einer fortschreitenden Flexibilisierung und Entgrenzung von Arbeit Platz greifen, deren Folgen und Reichweite freilich auch keineswegs eindeutig prognostizierbar sind“ (Hirsch-Kreinsen 2019, S. 146).

Dennoch hat die Digitalisierung der Arbeit dem lebenslangen Lernen und damit der Weiterbildung „eine neue Qualität“ (Klammer u. a. 2017, S. 459) verliehen. Insbesondere müsse die

„Gestaltungskompetenz ein (noch) größeres Gewicht gegenüber immer schneller veraltendem Faktenwissen erhalten [...]. Die Vermittlung der Fähigkeit, sich auf neue Situationen einzustellen und sich neu benötigtes Wissen eigenständig anzueignen, muss zum zentralen Ziel von Lehr- und Lernprozessen werden“ (ebd.).

Insgesamt wird deutlich, dass Arbeit und Lernen durch unterschiedliche Entwicklungsphasen und trotz institutioneller Trennung miteinander verbunden, zumindest wechselseitig aufeinander bezogen waren und sind. In dieser Verbindung haben sie ökonomische (Produktionsmittel), gesellschaftliche (Vergesellschaftung) und individuelle (Selbstveränderung) Bedeutung.

Auch wenn die Szenarien über die Zukunft der Arbeit unterschiedlich ausfallen, besteht Konsens darüber, dass es auch künftig Gewinnende und Verlierende in der neuen Arbeitsgesellschaft geben wird, Menschen, die von der Veränderung der Arbeit profitieren, und andere, die Risiken ausgesetzt sind.

Fest steht aber auch, dass Lernen in der und für die Arbeit und Lernförderlichkeit von Arbeit zentrale Voraussetzungen dafür sind, die auch an Arbeit geknüpften demokratischen Grundwerte (Menschenwürde, Gleichheit und freie Entfaltung) zu realisieren. Aus dieser Perspektive haben berufliche und betriebliche Weiterbildung eine wichtige Bedeutung in der künftigen Arbeitswelt.

2 Beruf und Beruflichkeit

Arbeit und Beruf sind wesentliche Referenzgrößen beruflicher und betrieblicher Weiterbildung

Zusammen mit Arbeit sind Beruf und (→) Beruflichkeit wesentliche Referenzgrößen beruflicher und betrieblicher Weiterbildung.

„Berufliche Weiterbildung ist offenkundig – sonst würde sie anders heißen – auf die Kategorie des Berufs bezogen“ (Arnold/Pätzold/Ganz 2018, S. 931).

Dass es eine auf Beruf bezogene Weiterbildung gibt, sagt aus, dass die Bedingungen von Berufen Weiterbildung einschließen. Berufe sind komplex, mehrdimensional und nicht statisch. Aufgrund dieser Eigenschaften ergeben sich Bedarf und Bedürfnisse einer an Beruf und Beruflichkeit anschließenden Weiterbildung.

2.1 Beruf als Organisationsform von Arbeit

Die Verbindung von Arbeit und Lernen findet sich in organisierter Form in Berufen und Berufsbildung wieder. Arbeit ist berufsförmig organisiert, Lernen ist durch berufliche Bildung (Aus- und Weiterbildung) organisiert. Der Beruf wird auch als organisierendes Prinzip von Arbeit bezeichnet (vgl. Beck/Brater/Daheim 1980).

Beruf und (→) Beruflichkeit, so könnte man sagen, sind eine Begleiterscheinung der Teilung von Arbeit. Mit der Trennung von Hand- und Kopfarbeit, handwerklicher, industrialisierter und digitalisierter Arbeit oder von Produktions- und Dienst-

leistungsarbeit geht eine Spezialisierung von Tätigkeiten, Aufgaben und Anforderungen einher. Diese Spezialisierung wiederum ist die Voraussetzung für die Berufsfähigkeit von Arbeit und für die Entstehung, Entwicklung und Veränderung einer Vielzahl von Berufen.

Beruf bedeutet nach Max Weber

„jene Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person [...] welche für sie Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- oder Erwerbschance ist“ (Weber 1964, S. 104).

Seit dem 18. Jahrhundert wurde der Beruf zu einem wichtigen Instrument der Organisation und der Verteilung von Arbeit, der vertikalen und horizontalen Untergliederung sowohl des Beschäftigungs- als auch des Bildungswesens. Im 19. Jahrhundert erforderten die Erweiterung von Märkten, die Ausdehnung von Handel, Handwerk, Manufaktur und die Rationalisierung und Verwissenschaftlichung von Arbeit und Technik ein Mehr an Spezialisierung von beruflichen Tätigkeiten und damit an Berufs- und Fachwissen, sodass ein „Berufs- und Fachmenschentum“ (Weber 2005, S. 735) entstand. Vor dem Hintergrund des „Rationalismus der Lebensgestaltung“ war offensichtlich,

„daß die Entwicklung zur rationalen ‚Sachlichkeit‘, zum ‚Berufs- und Fachmenschentum‘ mit allen ihren weitverzweigten Wirkungen durch die Bürokratisierung aller Herrschaft sehr stark gefördert [wurde]“ (ebd.).

Mit der Spezialisierung und Ausdifferenzierung von Arbeitsbereichen und Tätigkeiten kommt es zu einer Entstehung und Abgrenzung unterschiedlicher Berufsgebiete (z. B. gelernte Berufe, akademische Berufe) mit zahlreichen Einzelberufen.

Die Berufelandschaft wurde

„immer ‚feinkörniger‘, [und] nicht mehr Kollektive, sondern Individuen Träger der arbeitsteiligen Produktion“ (Beck/Brater 1977, S. 95).

Nachdem die Festlegung und Konstruktion von Berufen lange Zeit den Korporationen (z. B. Gewerbeförderung, Handwerkskammern, Industrie- und Handelskammern, Berufsverbände) oblagen, sind im Laufe des 20. Jahrhunderts einheitlichere Verfahren der Reglementierung, Standardisierung und Ordnung von Berufen eingeführt und weiterentwickelt worden. Dadurch wurden Berufsbezeichnungen, der Verlauf der beruflichen Bildung, Prüfungen sowie Rechte und Pflichten in der beruflichen Bildung weitgehend staatlich reguliert. In die Reglementierung, Standardisierung und Ordnung von Berufen, die insbesondere mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) 1969 ihren Höhepunkt erreichten, war nicht nur die berufliche Ausbildung, sondern auch die berufliche Weiterbildung bzw. Fortbildung als Bestandteil eines Berufs definiert.

Der Beruf ist ein organisierendes Prinzip im Beschäftigungs- und Bildungssystem

2.2 Funktionen, Bedeutungen und Merkmale des Berufs

Als organisierende Form von Arbeit erfüllt der Beruf unterschiedliche Funktionen. Aus der Perspektive des Arbeitsmarkts und des Betriebs werden in der Berufssoziologie vor allem vier Funktionen unterschieden:

- Selektion
- Rekrutierung
- Allokation
- (→) Qualifikation/Kompetenz

Der Beruf hat mit seinen verschiedenen Funktionen Warencharakter

Seit der Liberalisierung der Wirtschaft Ende des 18. Jahrhunderts unterstützt die (→) Beruflichkeit von Arbeit die Tatsache, dass „inhaltlich besondere Fähigkeiten als Ware angeboten werden“ (Beck/Brater/Daheim 1980, S. 37). Anhand ihres Berufs bzw. ihres Berufsabschlusses teilen Berufsinhabende ihren (künftigen) Beschäftigungsstellen mit, über welche speziellen Kenntnisse und Fähigkeiten sie verfügen, und gleichzeitig auch, welche Erwartungen sie selbst an Aufgaben, an eine künftige betriebliche Position und das Einkommen haben.

Auf dem Arbeitsmarkt und für die Betriebe sind Berufe und Berufsabschlüsse eine wichtige Orientierung. Die Berufsbezeichnung und ein Ausbildungsabschluss beispielsweise enthalten Informationen, die für die Auswahl (*Selektion*), Einstellung (*Rekrutierung*) und für die betriebliche Platzierung (*Allokation*) von Bewerber:innen wichtig sind. Schließlich gibt der Beruf Auskunft darüber, über welche speziellen (→) Qualifikationen, über welches fachliche Wissen und Können und über welche überfachlichen, sozialen und methodischen Kompetenzen und individuellen Dispositionen Berufsinhabende verfügen (*Qualifikation/Kompetenz*).



Abb. 1: Funktionen des Berufs

Die berufliche Organisation von Arbeit und die Entwicklung von verschiedenen Berufen haben aufgrund ihrer selektiven, allokativen und qualifikatorischen Funktion auf dem Arbeitsmarkt und im Betrieb nicht nur eine arbeitsmarktbezogene und betriebliche Bedeutung. Daran geknüpft bieten Berufe auch gesellschaftliche und individuelle, persönlichkeitsbildende und biografische Strukturierungs- und Orientierungsmöglichkeiten.

Die *gesellschaftliche Bedeutung* kann in zweifacher Weise beschrieben werden: zum einen als soziale und zum anderen als sozial strukturierende Bedeutung. Die soziale Aufgabe des Berufs besteht in der Versorgung der Gesellschaft mit durch berufliche Tätigkeiten hervorgebrachten Produkten oder Dienstleistungen und in einer gemeinwohlorientierten Verantwortung von Berufen, beispielsweise aufgrund eines besonderen Berufsethos wie des hippokratischen Eids der Ärztin/des Arztes.

Der Beruf hat eine gesellschaftliche Bedeutung

Die Aufteilung der Berufe in höhere, mittlere und niedere Berufe, in ehrenwerte und „unehrliche“ weist auf ihre Bedeutung bei der sozialen Gliederung, also auf die sozial strukturierende Bedeutung des Berufs hin. In der immer weniger an Ständen und Geburtsrechten, sondern an Leistung, Lernen und Konkurrenz orientierten Gesellschaft wurden der Beruf und die mit ihm verknüpften Abschlüsse zu organisierenden und orientierenden Prinzipien bei der Strukturierung der Gesellschaft, der sozialen Integration und der individuellen Lebensplanung. Die sozial strukturierende Bedeutung von Berufen lässt sich daran erkennen, dass Berufsinhaber:innen je nach ihren beruflichen Abschlüssen unterschiedliche soziale Positionen innehaben. Die Sozialstruktur und die Berufsgliederung stützen sich wechselseitig. Berufe tragen somit zur Reproduktion der auf beruflicher Zugehörigkeit und auf Leistung basierenden horizontalen und vertikalen Statusunterschiede bei (vgl. Beck/Bratter/Daheim 1980, S. 98 f.).

Anhand von Berufsabschlüssen können Zugänge zu beruflichen Positionen, aber auch berufliche und soziale Ausschlüsse von Einkommen, Aufstiegschancen und Sozialprestige gerechtfertigt werden.

„Die gesellschaftliche Verteilung der Berufe (Berufsstruktur, System der Berufe) bildet eine grundlegende Form sozialer Ordnung und Ungleichheit auf Basis einer fortschreitenden Differenzierung gesellschaftlicher Funktionen (Berufliche Arbeitsteilung). Einzelne Berufsgruppen genießen Privilegien (Status, Macht, Prestige, Autonomie, Einkommen u. a. m.) als Ausdruck wahrgenommener Funktionen oder als Folge machtbasierter Strategien“ (Demszky/Voß 2018, S. 477).

Dies verdeutlicht, dass Berufe ein zentraler Bezugspunkt bei der Frage nach den Gründen und der Reproduktion (→) sozialer Ungleichheit sind.

Der Beruf hat eine individuelle Bedeutung

Die *individuelle Bedeutung* des Berufs besteht darin, dass der Beruf eine wichtige Voraussetzung für individuelle existenzielle Sicherheit, Selbstbestimmtheit sowie persönliche Entfaltung, berufliche und soziale Identitätsentwicklung ist. Mit der freien Berufswahl, die schon Ende des 18. Jahrhunderts die geburtsrechtliche und standesorientierte Zuordnung von Menschen zu Berufen ablösen sollte, wurde der Beruf zu einer Orientierungsgröße individueller Lebensplanung. Seither gehören Themen wie Berufswahl, Berufsorientierung, Berufswechsel und Berufsberatung zur Pädagogik der Jugend und der Erwachsenen. Dabei ging und geht es um die Unterstützung berufsbiografischer Planung, bei der auch die Weiterbildung bereits im 19. Jahrhundert eine kompensierende Rolle an biografischen Übergängen und bei individuell-biografischen Planungen spielte.

Die Freiheit der Berufswahl bedeutete eine Befreiung aus qua Geburt und durch Stand festgelegter Berufszuweisung. Damit konnte beruflicher Erfolg auf individuelle Leistungen, aber auch berufliches Scheitern auf individuelle Fehlentscheidungen und persönliches Versagen zurückgeführt werden.

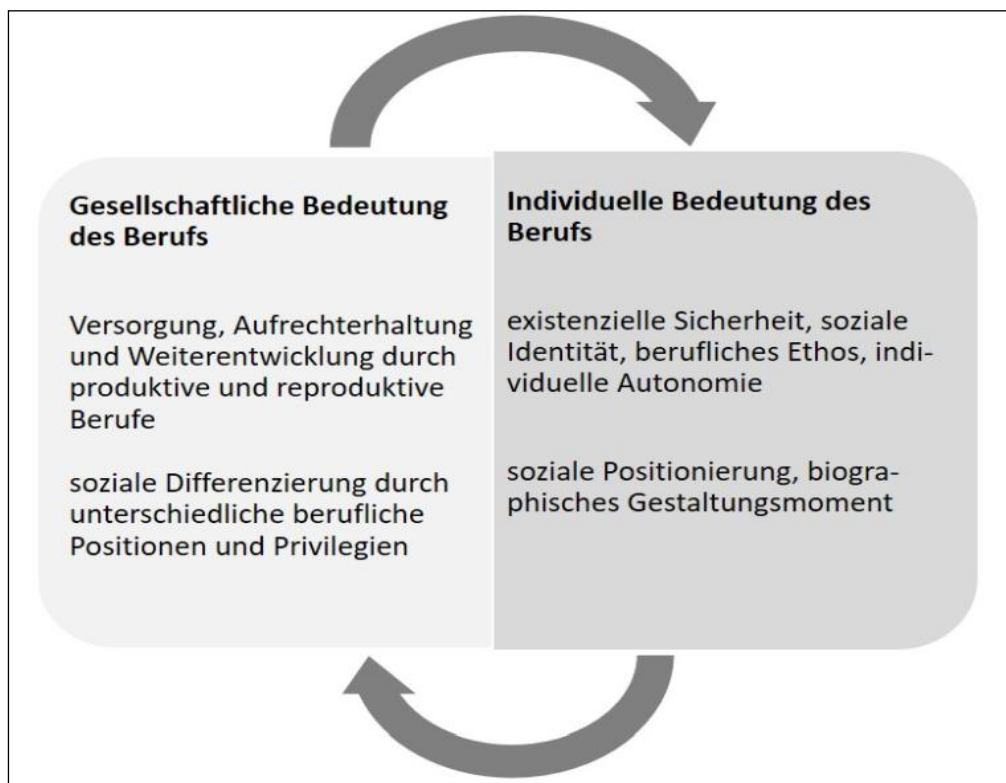


Abb. 2: Gesellschaftliche und individuelle Bedeutung des Berufs

Insgesamt haben Berufe als Organisationsform von Arbeit unterschiedliche Funktionen im Austausch zwischen Bildungs- und (→) Beschäftigungssystem und zwischen Arbeitsmarkt und Betrieb und zugleich bzw. damit zusammenhängend komplexe gesellschaftliche und individuelle Bedeutungen.

Damit diese vielfältigen Funktionen und Bedeutungen von Berufen aufrechterhalten und akzeptiert werden, haben Berufe bestimmte mitunter bereits genannte prozesshafte Merkmale, die nachfolgend zusammengefasst werden:

Bestimmte prozesshafte Merkmale sorgen für den Bestand von Berufen

Prozessmerkmale	Konkretion
Monopolisierung	Spezialisierung auf ein bestimmtes Tätigkeitsfeld und Abschottung von anderen beruflichen Tätigkeiten
Standardisierung	Festlegungen von spezifischen Kenntnissen und Fähigkeiten und deren Zertifizierung
Regulierung	Verrechtlichung von Ansprüchen und Pflichten der Ausbildung und Ausübung des Berufs
Sozialisierung	Wechselseitige Einflussnahme von beruflichen Bedingungen und individuellen Dispositionen und sozialen Interaktionen
Privilegierung	Ausstattung von Berufen mit bestimmten Vorteilen wie Einkommen, Status, Ansehen
Legitimierung	Rechtfertigung sozialer Ungleichheit hinsichtlich von Chancen im Beschäftigungssystem und im Betrieb und des Zugangs zu höheren sozialen Positionen

Tab. 1: Prozessmerkmale von Beruf und ihre Konkretion

Sowohl die Funktionen, die Bedeutungen und Prozessmerkmale des Berufs haben zwar grundsätzlich Kontinuität, aber hinsichtlich ihrer Konkretisierung, Gewichtung und Vermischung verändern sie sich je nach Entwicklungen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt, von Studienmöglichkeiten, von betrieblichen und schulischen Angeboten an Ausbildungsplätzen oder von Nachfragen nach Berufen durch Jugendliche und Erwachsene. Diese Anpassungsoffenheit und Beweglichkeit von Berufen trägt auch dazu bei, dass sich immer mehr der Begriff der (→) Beruflichkeit durchsetzt und oftmals in Kombination mit dem Begriff des Berufs genannt wird.

2.3 Beruflichkeit und Weiterbildung

Die Berufsförmigkeit von Arbeit, die vielfältigen Funktionen von Berufen und ihre gesellschaftliche individuelle Bedeutung trieben im 19. Jahrhundert die Entfaltung und Ausdifferenzierung beruflicher Aus- und Weiterbildung voran. Die mit jedem Beruf dokumentierten beruflichen Abschlüsse setzten voraus, dass zuvor berufliche Kenntnisse und Fähigkeiten erworben und geprüft worden waren.

Die Anfänge heutiger beruflicher Aus- und Weiterbildung sind demnach dort zu finden, wo die ständische Ordnung der Gesellschaft und die Berufspolitik der Zünfte brüchig wurden und die Modernisierung beruflichen Lernen immer mehr notwendig machte. Der ökonomische, gesellschaftliche und individuelle Bedarf an

Die Krise der zünftlerischen Berufspolitik ist der Beginn heutiger Weiterbildung

Berufen begünstigte wie bereits gezeigt, dass das Imitatio-Prinzip als vorrangige Form des arbeits- und berufsbezogenen Lernens obsolet wurde und berufliche Bildung aus den zünftlerischen Gelegenheitsstrukturen herausgelöst wurde.

Im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts differenzierte sich ein beruflich und abschlussbezogen verzweigtes berufliches Bildungswesen aus; ein Prozess, in dessen Verlauf sich auch Strukturen der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung herausgebildet haben.

Bis heute ist der Beruf in seiner vielfältigen Bedeutung ein zentraler Bezugspunkt beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. Während der Beruf eine Organisationsform von Arbeit ist, ist Weiterbildung eine Organisationsform von Lernen. Ebenso wie Arbeit und Lernen wechselseitig aufeinander bezogen sind, bedingen sich auch Beruf und Weiterbildung gegenseitig.

„Berufliche Weiterbildung ist offenkundig – sonst würde sie anders heißen – auf die Kategorie des Berufs bezogen. Gleichwohl gibt es hier keine klare Verordnungsart etwa, dass erst der Beruf da sein müsse, bevor berufliche Weiterbildung gedacht werden kann. Die Verhältnisse sind komplexer: Nicht nur die Weiterbildung reagiert auf Veränderungen in der Beruflichkeit, sondern auch Berufsstrukturen reagieren darauf, ob sie beispielsweise durch Weiterbildung stabilisiert und entwickelt werden können oder nicht“ (Arnold/Pätzold/Ganz 2018, S. 391 f.).

Die Fragwürdigkeit des Berufs in den 1960er-/1970er-Jahren bedeutete einen weiteren Entwicklungsschub für die Weiterbildung

Die berufliche und betriebliche Weiterbildung erfahren seit den 1960er-/1970er-Jahren eine zunehmende Aufmerksamkeit. Hinweise der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung auf die schwere Prognostizierbarkeit wirtschaftlicher und technologischer Entwicklungen und auf Schwierigkeiten bei der Vorhersage der Entwicklung von Arbeit und künftigen beruflichen Anforderungen galten als Ursachen für einen Flexibilisierungsdruck auf Betriebe und für einen Bedarf an flexiblen Berufen mit offenen Ausbildungen und Abschlüssen sowie an anschließenden Weiterbildungsmöglichkeiten.

Offensichtlich wurde, dass der Beruf als dauerhaftes Konzept fragwürdig wurde, von einem „Schwund der Dauer- und Lebensberufe“ (Molle 1968, S. 153) die Rede war und Berufswechsel und berufliche Umorientierungen im späteren Erwerbsalter zur neuen Normalität wurden (vgl. ebd.; Dostal/Stooß/Troll 1998).

„Die steigende ‚Halbwertszeit des Wissens‘ führt zu einem immer schnelleren Veralten fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten, zur wachsenden Bedeutung fachspezifischer Fähigkeiten, zur Umkehrung der Tendenz immer weiter fortschreitender Spezialisierung mit nun einer Entwicklung wieder breiter angelegter fachlicher Strukturen und schließlich zu einer verringerten biografischen Dauerhaftigkeit von Berufen. Zudem zeigt sich eine verringerte Bedeutung traditionaler Beruflichkeit für die sozio-ökonomische Sicherung von Menschen, die eine starre biografische Bindung an einen Lebensberuf zum existenziellen Risiko macht. Und nicht zuletzt verringert sich sozialstrukturell die Bedeutung von Berufen i. e. S. für Lebensstile, Freizeitformen, Konsumpraktiken oder Werthaltungen und Identitäten“ (Demszky/Voß 2018, S. 495).

Berufe sollten stärker als „fluides Phänomen“ (Frank/Walden/Weiss 2010, S. 38) begriffen werden, die nicht mehr nur Ausbildung, sondern auch eine permanente Weiterbildung voraussetzen sollten.

Mit dem Konzept der „offenen dynamischen Beruflichkeit“ (vgl. Rauner 1998) sollte ermöglicht werden, die Vorteile des Berufs, die in seinen vielfältigen Bedeutungen liegen, zu erhalten und gleichzeitig das Berufskonzept so zu erweitern, dass es den Anforderungen an Flexibilität von Produktion und Arbeit in Betrieben genügt. Diese Flexibilisierung von Betrieben und Berufen sollte durch permanente Weiterbildung von Beschäftigten realisiert werden.

Die „offene dynamische Beruflichkeit“ ist eine Antwort auf die herkömmliche Berufsform

Um Berufe zu flexibilisieren, wurden sie zu Berufsgruppen und Berufsfamilien gebündelt. Dadurch konnte in der Zeit zwischen 1970 und 1990 die Zahl der Ausbildungsberufe von 606 auf 377 reduziert werden (inzwischen [2022] gibt es 325 Ausbildungsberufe). Neben der Zusammenfassung von Berufen wurden die Ausbildungsordnungen und Lehrpläne offener gestaltet, sodass je nach beruflichem Kompetenzbedarf Inhalte an den Lernorten Betrieb und Berufsschule variiert werden konnten. Darüber hinaus sollten bereits während der Ausbildung Teil- und Zusatzqualifikationen erworben werden können, und nach der Ausbildung sollte eine daran anschließende Weiterbildung ermöglicht werden. Die Idee der offenen (→) Beruflichkeit nahm damit die Vorstellung lebenslanger beruflicher Weiterbildung in sich auf (vgl. Büchter 2021).

Parallel zu dieser institutionellen Flexibilisierung von Berufen erfolgte eine individuelle Flexibilisierung, die ebenfalls weiterbildungsrelevant wurde. Individuen sollten dazu befähigt werden, nicht kalkulierbaren Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt, in Betrieben und am Arbeitsplatz durch ein breites und flexibel einsetzbares Spektrum an (→) Qualifikationen zu begegnen. Sie sollten zur „selbstregulative[n] Abstimmung“ (Beck/Brater/Daheim 1980, S. 106) zwischen Anforderungen und dem eigenen Berufsprofil unterstützt werden. Schlüsselqualifikationen, (→) Flexibilität, Mobilität und (→) lebenslanges Lernen wurden zu individuellen Bedingungen, damit die „dynamische Gesellschaft [...] auf Unvorhersehbares richtig reagieren [konnte]“ (Mertens 1974, S. 39).

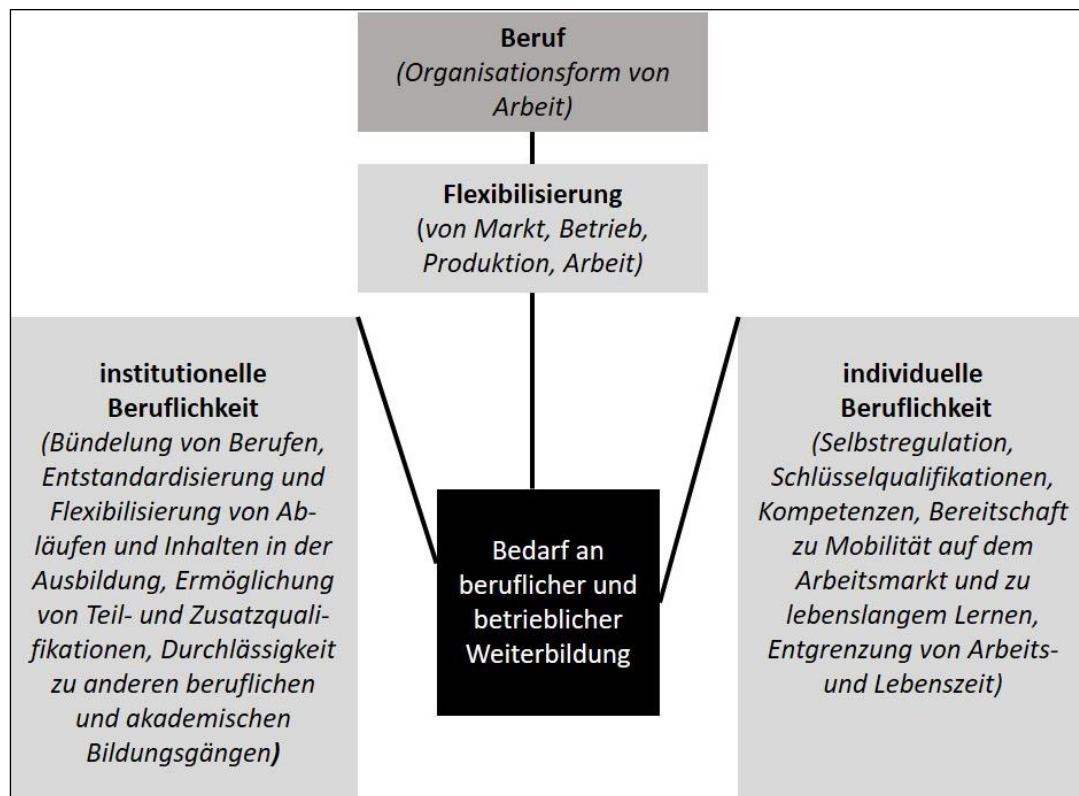


Abb. 3: Institutionelle und individuelle Beruflichkeit als Auslöser für berufliche und betriebliche Weiterbildung

Individuelle
Beruflichkeit erfordert
mehr
Selbstverantwortung

Mit der Idee der individuellen Beruflichkeit war und ist die Vorstellung verbunden, dass Individuen für ihr Arbeitsvermögen, ihre Beruflichkeit und Beschäftigungsfähigkeit (Employability) zunehmend selbst Verantwortung übernehmen und bei ihrer berufsbiografischen Planung (→) lebenslanges Lernen in Form von beruflicher und betrieblicher Weiterbildung berücksichtigen.

„Weiterbildung – schon seit vielen Jahren mit wachsender Bedeutung und entsprechendem Prestigegewinn versehen – hat sich inzwischen von einer möglichen Option zum festen Bestandteil beruflicher Biografien entwickelt“ (Arnold/Pätzold/Ganz 2018, S. 931).

Aus kritischer soziologischer und bildungstheoretischer Sicht wurde und wird bis heute mit Begriffen wie (→) „Arbeitskraftunternehmer“ (Voß 1998) oder „unternehmerisches Selbst“ (Bröckling 2016) die zunehmende (→) Individualisierung von Arbeitshandeln und Beruflichkeit zum Ausdruck gebracht und kritisiert. Demnach würden Menschen immer mehr unter Druck gesetzt, sich ständig Marktanforderungen anzupassen, sich permanent neuen Formen von Arbeit zu unterwerfen und sich in Selbstbeherrschung in Form von Selbstkontrolle, Selbstökonomisierung und Selbstrationalisierung zu perfektionieren. Individuelle Beruflichkeit und Weiterbildung sind hierbei wesentliche Bezugsmomente.

„Für den Arbeitskraftunternehmer verschwimmen die Grenzen zwischen Erwerbstätigkeit und Freizeit, Berufs- und Privatleben, und der Ökonomisierungsdruck erfasst alle Bereiche des Alltags. [...] In der Figur des unternehmerischen Selbst verdichten sich sowohl normatives Menschenbild wie eine Vielzahl gegenwärtiger Selbst- und Sozialtechnologien. [...] Der Topos bündelt nicht nur einen Kanon von Handlungsmaximen, sondern definiert auch die Wissensformen, in denen Individuen die Wahrheit über sich erkennen, die Kontroll- und Regulationsmechanismen, denen sie ausgesetzt sind, sowie die Praktiken, mit denen sie auf sich selbst einwirken“ (Bröckling 2016, S. 47).

Die kritischen Diskussionen im Umfeld von Flexibilisierung, individueller Beruflichkeit und Weiterbildung bieten Anlass, in der Weiterbildungsdiskussion sich mit der Frage auseinanderzusetzen, was mit (→) Bildung im Begriff Weiterbildung gemeint sein kann und ob und inwieweit dieser Begriff ein Gegengewicht zu Selbstregierungen sein kann.

3 Bildung und lebenslanges Lernen

Neben Arbeit und Beruf und deren ökonomischer, gesellschaftlicher und individueller Bedeutung ist aus bildungstheoretischer und erwachsenenpädagogischer Sicht (→) Bildung eine wichtige Referenzgröße beruflicher und betrieblicher Weiterbildung.

Neben Arbeit und Beruf ist Bildung eine (vergessene) Referenzgröße von Weiterbildung

Die Idee der Bildung sowie unterschiedliche Bildungstheorien haben in Deutschland eine verschieden lange Tradition.

In bildungstheoretischen Auseinandersetzungen damit, was denn Bildung sei, wird häufig Bezug genommen auf:

- die *neuhumanistische Bildungstheorie* nach Wilhelm von Humboldt mit ihrer Idee der allgemeinen und zweckfreien Menschenbildung für alle,
- die *kritische Bildungstheorie* mit dem Anspruch der Befähigung zur Herrschaftskritik und Mündigkeit in einer durch ökonomische Zwänge diktierten Welt und
- die auf subjektive (→) Aneignung von Welt, auf subjektive Konstitution und Veränderung ausgerichtete *transformatorische Bildungstheorie*, in deren Mittelpunkt die Frage nach dem Wechselverhältnis des Menschen zwischen sich und Welt im biografischen Prozess steht (vgl. Rieger-Ladich 2019).

Trotz unterschiedlicher Blickrichtungen haben alle Bildungstheorien ein gemeinsames Thema, das sich in der Frage nach der Menschbildung im Verhältnis von Mensch und Welt finden lässt. In normativer Hinsicht stehen in Bildungstheorien die übergreifenden Ziele von Bildung für alle im Sinne von Chancengleichheit und

freier Entfaltung der Persönlichkeit im Sinne von Ent-Unterwerfung und Emanzipation im Vordergrund. In erwachsenenpädagogischer Hinsicht sind dies auch die obersten Prinzipien von Weiterbildung.

In dieser Hinsicht besteht Einigkeit nicht nur zwischen unterschiedlichen Bildungstheorien und pädagogischen Weiterbildungsvorstellungen, sondern auch zwischen internationalen und nationalen Grundvorstellungen zu Bildung, Aus- und Weiterbildung.

In der Zeit nach 1945 hatte die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen (1948) mit dem Artikel 26 das Verständnis von Bildung folgendermaßen formuliert:

„Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung [...]. Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundwerten gerichtet sein“.

Die Verwirklichung dieses – philosophisch-theoretische und politische Interessen übergreifenden – Grundwerts wird aber immer mehr infrage gestellt. Anstatt dass Bildung ihre menschenbildende Aufgabe vollumfänglich ausführe, so die Kritik, werde sie zweckentfremdet und unterstütze damit vielmehr Unterwerfung und (→) soziale Ungleichheit.

„In gegenwärtigen Prozessen einer [ökonomischen, neoliberalen] Reform, die alle gesellschaftlichen Bereiche zu erfassen beansprucht und auf die Aktivierung der Selbstbildungskompetenz jedes Einzelnen zielt, erscheint Bildung hoffnungslos integriert. Sie wird zum Motor der Mobilisierung von Flexibilität und Effizienz, zum Instrument für die Realisierung eines unternehmerischen Selbst“ (Bünger u. a. 2009, S. 9).

Genau aus dieser Furcht der Vereinnahmung von Bildung bzw. Erwachsenenbildung für fremde Zwecke haben sich Erwachsenenpädagog:innen bis weit ins 20. Jahrhundert hinein gegen eine zweckbezogene Ausrichtung von Erwachsenenbildung an Arbeit und Beruf gewehrt.

3.1 Bildung versus Zweckbezogenheit

In der Erwachsenenbildung der 1950er-/1960er-Jahre stand die Befürchtung im Raum, dass eine Ausrichtung der Weiterbildung auf Arbeit und (→) Beruflichkeit zulasten von Bildung im Sinne einer freien und sich aus Zwängen befreienden Persönlichkeit gehen würde. Es wurde darauf insistiert, dass Erwachsenenbildung nicht ihren Bildungscharakter aufgibt, indem sie sich allzu sehr ökonomischen Zielen oder den Aufforderungen der Anpassung der Menschen an Anforderungen in Arbeit und Beruf unterwirft.

„Es geht um den Menschen in seiner Freiheit und in seiner Würde. Der Mensch soll, unter Überwindung der realen wirtschaftlichen, sozialen und seelischen Hindernisse und Gefahren, zu seinem eigenen Wesen und zu seiner eigenen Würde befreit und entfaltet werden. Er soll im Zeitalter der passiven Vermassung, der totalen Aufrüstung und der Verängstigung, zum selbständigen Denken und Handeln gebildet und ermutigt werden. Er soll in seiner Würde erkannt und bestätigt werden“ (Borinski 1953, S. 99).

Die Ausrichtung an humanistischen Zielen und der Anspruch zweckfreier Persönlichkeitsbildung galten als nicht vereinbar mit beruflichen, also zweckbestimmten Zielen der Erwachsenenbildung.

Bildung galt lange als unvereinbar mit zweckbestimmter beruflicher Weiterbildung

Erst mit der sogenannten realistischen Wende in der Erwachsenenbildung wurden Bildung und Nützlichkeit nicht mehr als unvereinbar betrachtet. Insbesondere der „komplementären Erwachsenenbildung“ wurde eine zunehmende Bedeutung zugeschrieben:

„In hochentwickelten Gesellschaften kann die ständige Veränderung aller Lebensumstände bei einer enorm ausgeweiteten Verantwortlichkeit des emanzipierten Erwachsenen dazu führen, daß bei überdies erheblich veränderter Lebensdauer eine Lebensführung von verantwortlicher Zeitgemäßheit ohne laufende Weiterbildung bis ins Alter für niemand mehr möglich ist. Permanente Erwachsenenbildung wird für alle neben Arbeit und Muße zur notwendigen Ergänzung wie zum allgemeinen Medium persönlicher Entfaltung. [...] Steigende Industrialisierung macht allein zur persönlichen und allgemeinen Meisterung ihrer technisch-ökonomischen Dynamik komplementäre Erwachsenenbildung notwendig“ (Schulenberg 1964, S. 69).

Mit der Perspektive der Persönlichkeitsentwicklung und Verbesserung sozialer Chancen wurde Erwachsenenbildung zunehmend auch mit beruflichem Bezug diskutiert. Gleichzeitig wurde aber auch immer wieder darauf hingewiesen, dass nicht jede Arbeit und jeder Beruf im Kapitalismus einen Bildungswert habe und dass es bei der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung immer um die Frage gehen müsse, ob die Arbeit und der Beruf, auf die die Weiterbildung sich bezieht, human genug ausgerichtet seien.

Mit dem Begriff des lebenslangen Lernens, der ab den 1960er-/1970er-Jahren immer mehr Eingang in die erwachsenpädagogische Diskussion und in internationale Programme fand, schien sich die Vorstellung, ökonomische Interessen an qualifiziertem Arbeitsvermögen und menschliche (→) Bildung ließen sich miteinander versöhnen, durchzusetzen.

Lebenslanges Lernen hat sich als Leitidee der Weiterbildung durchgesetzt

3.2 Lebenslanges Lernen

(→) Lebenslanges Lernen wurde in dieser Zeit zu einem bildungspolitischen Konzept auf internationaler und nationaler Ebene (vgl. Schmitz 1978, S. 17 f.; Arnold 2000, S. 154; Schiersmann 2007, S. 59). Unterschiedliche internationale Gremien wie der Europarat, die Europäische Union, die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), die Vereinten Nationen (UNO) und die Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) haben mit menschenrechtlichen, humanistischen und zugleich ökonomischen Motiven und bildungspolitischen Leitgedanken das Konzept des lebenslangen Lernens inhaltlich ausformuliert.

In den 1990er-Jahren setzten diese supranationalen Organisationen vor dem Hintergrund der (→) Globalisierung und (→) Internationalisierung der Märkte das Thema lebenslanges Lernen erneut und diesmal verstärkt fokussiert auf subjektive Marktfähigkeit, (→) Employability und (→) Beruflichkeit auf ihre Agenden (vgl. Achtenhagen/Lempert 2000, S. 28).

Für die nationalen bildungspolitischen Konzepte Deutschlands sind vor allem die Empfehlungen der Europäischen Union maßgeblich. Dabei ließen sich in den 1990er-Jahren

„im wesentlichen drei Bezugspunkte erkennen:

1. *die Europäisierung nationaler Bildungssysteme,*
2. *die wachsende Dominanz ökonomischer Werte, Strukturen und Verfahren im Bildungssektor sowie*
3. *die Individualisierung von Bildungsbiographien“* (Hendrich/Niemeyer 2005, S. 10).

In dieser Zeit erfolgten in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen und aus verschiedenen Perspektiven theoretische Auseinandersetzungen, und empirische Erhebungen zum lebenslangen Lernen wurden durchgeführt (vgl. Achtenhagen/Lempert 2000). Geht es in den Wirtschaftswissenschaften beispielsweise um die Frage nach dem wirtschaftlichen Ertrag der Investition in die (→) Weiterbildung/das (→) lebenslange Lernen der Menschen (Humankapital) und dem effizienten Umgang mit Humanressourcen, fragt die Soziologie nach dem Zusammenhang zwischen Betriebs- und Arbeitsorganisationen und lebenslangem Lernen und die Berufsbildungsforschung nach der Verknüpfung von lebenslangem Lernen und Weiterbildung mit Ausbildungsgängen und ihrer Ordnung, nach der Bedeutung von lebenslangem Lernen für die individuelle (→) Beruflichkeit oder nach Berufsverläufen. Die Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung fragt nach Lernbedingungen, Teilnahmemöglichkeiten und Professionalität des lebenslangen Lernens (vgl. Schiersmann 2007).

Dennoch sind fast gleichzeitig mit der Orientierung der Weiterbildungsforschung an Konzepten des lebenslangen Lernens explizite bildungstheoretische Überlegungen in den Hintergrund gerückt. Die durch die EU-Politik des lebenslangen Lernens eingenommene Perspektive auf „Individualisierung von Bildungsbiographien“ fand in der Erwachsenen-/Weiterbildungsforschung ihren Ausdruck in einer zunehmenden „Lebenslauforientierung“ (Kade/Nittel/Seitter 1999, S. 73). Dennoch ging es der erwachsenenpädagogischen Theoriediskussion in den 1990er-Jahren bei ihren Auseinandersetzungen mit lebenslangem Lernen häufig auch um die Frage nach einem Lernverständnis, das zumindest eine Nähe zu (→) Bildung aufweist.

Dabei bestand Einigkeit darüber, dass die behavioristischen Vorstellungen von Lernen als Reiz-Reaktions-Mechanismus für die Umsetzung des Konzepts lebenslangen Lernens nicht infrage kommen. Der Behaviorismus sieht die lernenden Personen als Reize oder Aufgaben empfangende Objekte, die mit einem angepassten Verhalten reagieren. Im Gegensatz dazu wurden in der Auseinandersetzung um lebenslanges Lernen die lernenden Individuen als aktive (→) Subjekte betrachtet, die sich mit eigenem biografischen und erfahrungsbedingten Wissen, eigenen Wahrnehmungs- und Interpretationsleistungen situative Anforderungen und berufliche Aufgaben aktiv und eigensinnig aneignen, sie deuten und in subjektive Handlungen transformieren (vgl. Arnold 2013, S. 5). Diese konstruktivistische oder aneignungstheoretische Perspektive fokussiert die Subjektivität der Lernenden und konnte daher ein wichtiger Anknüpfungspunkt für eine bildungstheoretische Auseinandersetzung mit lebenslangem Lernen sein.

Lernende sollen als Subjekte gesehen werden

Die Frage danach, ob und inwieweit (→) Bildung im Rahmen des lebenslangen Lernens möglich ist, mündete auch in Begriffe wie „lebensbegleitende Bildung“ (Brödel 1998) und „lebensentfaltende Bildung“ (Faulstich 2003). In dieser eher normativen Diskussion wurde herausgestellt, dass sich (→) lebenslanges Lernen nicht auf die reine Anpassung an ökonomisch bedingte Anforderungen der Arbeitswelt reduzieren darf, sondern immer auch als Prozess der Selbsterkenntnis, als kritisch-reflektierte Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt und Gesellschaft verstanden und konzipiert werden soll.

Bildung sollte mit lebenslangem Lernen verknüpft werden

Auf weiterbildungspolitischer Ebene sind im Laufe der letzten Jahre Akzente und Programmpunkte des lebenslangen Lernens immer wieder verändert worden. Schwerpunkte wie Inklusion, soziale Fairness und Nachhaltigkeit wurden zu Orientierungspunkten lebenslangen Lernens, und zwar ohne dass ökonomische und arbeitsmarktliche Zielsetzungen an Gewicht verloren haben.

Im ersten Kapitel der 20 Grundsätze der Europäischen Säule sozialer Rechte heißt es:

„Jede Person hat das Recht auf allgemeine und berufliche Bildung und lebenslanges Lernen von hoher Qualität und in inklusiver Form, damit sie Kompetenzen bewahren und erwerben kann, die es ihr ermöglichen, vollständig am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und Übergänge auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu bewältigen“ (EU 2022a).

Ergänzend führt die Europäische Kompetenzagenda (European Skills Agenda) aus:

*“The European Skills Agenda is a five-year plan to help individuals and businesses develop more and better skills and to put them to use, by: strengthening **sustainable competitiveness**, as set out in the [European Green Deal](#) ensuring **social fairness**, putting into practice the first principle of the [European Pillar of Social Rights](#): access to education, training and lifelong learning for everybody, everywhere in the EU building **resilience** to react to crises, based on the lessons learnt during the COVID-19 pandemic” (EU 2022b).*

Wirtschaftlicher Fortschritt, soziale Rechte und Teilhabe sowie individuelle Entfaltung sind bis heute die zentralen Grundpfeiler der Idee des lebenslangen Lernens. Entsprechend lautet das Motto der Nationalen Weiterbildungsstrategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF 2022):

„Lebensbegleitendes Lernen ist sowohl Voraussetzung als auch Garant unserer wirtschaftlichen Stärke. Für jeden einzelnen, aber auch für die gesamte Gesellschaft. Wer sich für die Zukunft weiterbildet, sichert sich soziale und beruflichen Teilhabe.“

Kritisiert wird aber nach wie vor, dass in ökonomisch begründeten Kontexten wie in Betrieben und aufgrund des Anpassungsdrucks der Individuen in der Arbeits- und Berufswelt gerechte Teilhabe, persönlichkeitsentfaltende subjektive Aneignungspraktiken, kritische Reflexionen und Mitgestaltung nur begrenzt oder gar nicht möglich seien. Eine nach wie vor wichtige Frage in der Weiterbildungsforschung richtet sich auf die Verteilung von Weiterbildungschancen und Weiterbildungsteilhabe. Auch geht es um die Frage, ob – und falls ja: wie – Weiterbildung Ausgrenzungen von Bildung und bildungsbedingte Benachteiligungen in biographisch vorgelagerten Bildungsprozessen (Schule, Ausbildung) kompensieren kann. Seitens der empirischen Bildungs- und Weiterbildungsforschung wird in jüngerer Zeit häufiger thematisiert, mit welchen Bildungsanforderungen der Weiterbildungssektor diesbezüglich konfrontiert ist.

„Es gelingt auch modernen Gesellschaften nicht (mehr), das Bildungsminimum für alle zu sichern und über den Lebenslauf zu stabilisieren; ablesbar ist dies an dem hohen, mit zunehmendem Alter steigenden Anteil Erwachsener mit nur basalen Kompetenzen im aktiven und rezeptiven Gebrauch der Schriftsprache sowie in der Alltagsmathematik. Die zweite, dauerhaft angelegte, aber durch die Flüchtlingsdebatte stark forcierte Herausforderung ergibt sich aus dem Bedarf an Unterstützung bei der gesellschaftlichen Integration durch die Vermittlung sprachlicher, arbeitsmarktrelevanter und politisch-kultureller Kompetenzen bei den Zugewanderten, aber angesichts einer wachsenden Fremdenfeindlichkeit auch durch politische Bildung oder interkulturelles Training bei den Mitgliedern der aufnehmenden Gesellschaft. Eine dritte zentrale Herausforderung betrifft die fortschreitende Digitalisierung der Arbeits- und Lebenswelt [...], die lebenslanges Lernen unabweisbar macht!“ (Schrader 2019, S. 703)

Für die berufliche und betriebliche Weiterbildung geht es aus bildungstheoretischer und bildungssoziologischer Sicht insgesamt darum, humanisierende, emanzipatorische, solidarisierende und zur Mitgestaltung befähigende Bildung im Medium von Weiterbildung zu ermöglichen und gleichzeitig zu gewährleisten, dass über Weiterbildung erfolgte soziale Ausgrenzung und bestehende (→) soziale Ungleichheit beseitigt werden.

Weiterbildung und Bildung sind zusammenzudenken

4 Zusammenfassung

Arbeit, Beruf und (→) Bildung sind zentrale Bezugskategorien beruflicher Weiterbildung. Sie sind miteinander verflochten und bedingen sich wechselseitig. Ihr gemeinsamer Sinn besteht in der individuellen Existenzsicherung, der Selbstveränderung bzw. Subjektkonstitution und Persönlichkeitsentfaltung, in der gesellschaftlichen Organisation, der Reproduktion und Verbesserung der materiellen bzw. ökonomischen Basis nach sozialen und humanen Kriterien.

Zusammenfassung

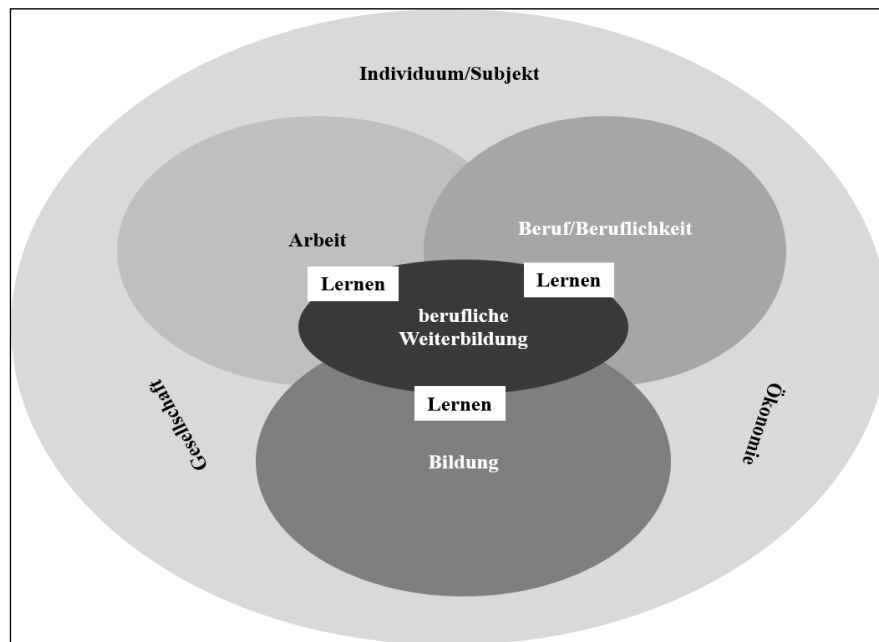


Abb. 4: Arbeit, Beruf und Bildung als Grundbegriffe beruflicher und betrieblicher Weiterbildung

Berufliche und betriebliche Weiterbildung sind die Organisationsform von an Arbeit, Beruf und (→) Bildung geknüpftem Lernen. In normativer Hinsicht geht es bei der Verflechtung von Arbeit, Beruf und Bildung in Form beruflicher Weiterbildung um die Ermöglichung von Persönlichkeitsentfaltung, soziale Chancengleichheit, Teilhabe und Befähigung zur Mitgestaltung und die Erweiterung von Wissen, Können und Fähigkeiten für die Ausübung einer beruflichen Arbeit.

Übungsaufgaben zu Kapitel I

Übungsaufgaben

Übungsaufgabe 1

Arbeit bedeutet auch immer Selbstveränderung. Inwiefern könnte diese Feststellung pädagogisch relevant sein?

Übungsaufgabe 2

Beruf ist eine Organisationsform von Arbeit. Welche Funktionen erfüllt der Beruf und welche Bedeutungen hat er, die für Pädagog:innen wissenswert sind? Begründen Sie bitte Ihre Meinung.

Übungsaufgabe 3

Welche Vorstellungen von Bildung entnehmen Sie dem Text?

Übungsaufgabe 4

Inwiefern ist es pädagogisch wichtig, bei Auseinandersetzungen um Weiterbildung Arbeit, Beruf und Bildung in einem Zusammenhang zu denken?

II Historische Entwicklung beruflicher und betrieblicher Weiterbildung seit dem 18. Jahrhundert bis 1970

Theoretische Diskussionen und empirische Forschungen zur beruflichen und betrieblichen (→) Weiterbildung setzten erst in den 1970er-Jahren ein. Dies hat unterschiedliche Gründe. In dieser Zeit rückte die Entwicklung von Arbeit, Beruf, Bildung und lebenslangem Lernen die Notwendigkeit von Weiterbildung in das öffentliche Bewusstsein. Die Bildungsreform der neuen Bundesrepublik und die Etablierung des Begriffs Weiterbildung durch den Strukturplan des Deutschen Bildungsrats (1970) ließen nicht nur in der Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik, sondern auch in der interdisziplinären und damit in der sozial- und bildungswissenschaftlichen Forschung den Bereich Weiterbildung sichtbar werden. Der Deutsche Bildungsrat (1970) festigte den Begriff Weiterbildung und forderte zugleich ein „gesamtesgesellschaftliches Interesse“ und eine „öffentliche Verantwortung“ (S. 197) für diesen als neu erkannten Bildungsbereich.

Die in dieser Zeit neu entstandene empirische Bildungs-, Berufsbildungs- und Weiterbildungsforschung des Bundes wandte sich neben den Sektoren allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung auch dem neuen Bereich der Weiterbildung zu. So entstanden in den 1960er-/1970er-Jahren auf Bundesebene das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPI), das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) (heute: Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB]) sowie auf Landesebene verschiedene kleinere, durch das jeweilige Bundesland und/oder durch Projektaufträge geförderte Institute (z. B. Sozialforschungsstelle Dortmund [sfs], Institut zur Erforschung sozialer Chancen [ISO]), die sich empirisch mit der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung auseinandersetzten.

Während die Strukturen und Prozesse beruflicher und betrieblicher Weiterbildung seit den 1970er-Jahren einigermaßen erforscht sind und werden, gibt es kaum Untersuchungen zur historischen Entwicklung beruflicher und betrieblicher Weiterbildung vor den 1970er-Jahren. Nur wenige Publikationen gehen auf ihre Anfänge und ihre Vorläufer ein (vgl. Büchter 1999; 2010a, b). Beiläufig finden sich Hinweise auf die geschichtliche Entwicklung beruflicher und betrieblicher Weiterbildung in Veröffentlichungen zur Geschichte der Berufsbildung, der Erwachsenenbildung oder der Arbeits- und Wirtschaftsgeschichte.

Der Sinn und Nutzen historiografischer Weiterbildungsforschung besteht darin, das Gewordensein heutiger Weiterbildung und damit ihre gegenwärtigen Bedeutungen, Funktionen und Merkmale sowie besondere kontinuierliche Eigenschaften in einem Entwicklungszusammenhang zu verstehen. Mit einem historischen Blick können Besonderheiten nicht nur auf aktuelle Gründe zurückgeführt, sondern als im Laufe der Zeit durchgesetzt oder gewachsen verstanden werden. Kurz: Um die aktuelle

Die Geschichte beruflicher und betrieblicher Weiterbildung ist kaum erforscht

berufliche und betriebliche Weiterbildung einschätzen zu können, ist ein Blick in ihre Geschichte lohnenswert, da vieles bereits in der Vergangenheit angelegt wurde und bis heute fortgesetzt worden ist. Ursachen für Eigenarten beruflicher und betrieblicher Weiterbildung sind nicht immer nur auf aktuelle Einflüsse und Interessen in dieser zurückzuführen, sondern sie können als historisch bedingte, institutionell verfestigte und inzwischen unhinterfragte Tatsachen interpretiert werden.

1 Spuren heutiger beruflicher und betrieblicher Weiterbildung im 18. Jahrhundert

Es gibt einige Hinweise, dass die Geschichte beruflicher und betrieblicher Weiterbildung Ende des 18. Jahrhunderts sichtbar wird

Obwohl eine systematische Geschichtsschreibung beruflicher und betrieblicher Weiterbildung fehlt, kann davon ausgegangen werden, dass sich spätestens Ende des 18. Jahrhunderts Spuren finden lassen, die als Vorläufer heutiger beruflicher und betrieblicher Weiterbildung bezeichnet werden können.

Die Liberalisierung der Wirtschaft, die Teilung von Arbeit, ihre Warenförmigkeit, die (→) Individualisierung der Verantwortung für das eigene Leben, der Berufswahl und des Berufsschicksals sowie die Bedeutung von (→) Qualifikationen und (→) Lernen für Wirtschaft, Gesellschaft und individuelle Lebensplanung trugen dazu bei, dass nicht nur die Berufserziehung der Jugend im Anschluss an den Volksschulbesuch institutionelle Konturen bekam, sondern auch das auf Arbeit und Beruf bezogene Weiterlernen Erwachsener anfang, sichtbar zu werden.

Hinweise darauf geben Untersuchungen zu den sogenannten gemeinnützigen Gesellschaften zur Förderung des Gewerbes, der Aufklärung und der Erziehung und Bildung der gesamten Bevölkerung, die Ende des 18. Jahrhunderts in verschiedenen Städten gegründet wurden. Hierbei handelte es sich um private Initiativen der besitzenden und gebildeten Oberschicht, deren Interesse darin bestand, die Ideen der Aufklärung zu verbreiten, den Wirtschaftsliberalismus zu unterstützen, die Gewerbeförderung voranzutreiben, die Bevölkerung vor Armut und Krankheit zu schützen und zu Leistung, Lernen und Selbstverantwortung zu motivieren (vgl. Barschak 1929, S. 7; Weppelmann 1971, S. 3).

Barschak (1929) schreibt, dass die Geschichte dieser „humanitären Gesellschaften [...] dauernde Spuren im Bildungswesen der deutschen Städte hinterlassen hat“ (S. 8). Zu den Tätigkeiten der gemeinnützigen Gesellschaften gehörte der Aufbau des beruflichen Schulwesens. Aber auch die Weiterbildung der Gebildeten in naturwissenschaftlichen und technischen Fragen sowie die Weiterbildung der erwachsenen Landarbeitenden, der Handwerker und Frauen im Gewerbe zu beruflich relevanten Grundfragen gehörten zu ihren Vorhaben.

Abgesehen davon gab es in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts einzelne Aktivitäten, um erwachsene Arbeitende oder Berufstätige zu speziellen arbeits- und berufsbezogenen Techniken und Fertigkeiten zu unterrichten (vgl. Biedermann 1908).

Hierzu zählten beispielsweise die Angebote der Zünfte und Innungen für ihre Mitglieder. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang auch die berufliche Weiterbildung der Gesellen in den Handwerkerbildungsvereinen nach Beendigung ihrer Lehre (vgl. Stratmann 1967, S. 153 ff.). Die Pflicht zur sogenannten Wanderschaft der Gesellen war von den Zünften in den Wanderordnungen vorgegeben. Das Ziel bestand und besteht heute noch im Erwerb und im Austausch handwerklicher Techniken und Gewohnheiten.

„Aber man wird vor allem wieder sehen müssen, daß es ja im Bildungssystem unserer alten Volksordnung der handwerklich-bäuerlichen Epoche Formen der Erwachsenenbildung gegeben hat, ohne die dieses alte System gar nicht verstanden werden kann. In unserer alten Berufserziehung folgten auf die Lehrjahre die Wanderjahre. Der wandernde Geselle suchte seine Meister, und wo er ankam, wurde er vom selben Erziehungssystem empfangen und weitergeführt, tiefer in die Zunft eingegliedert. Die Zunft war die eigentliche Stätte der Erwachsenenbildung für den Handwerker“ (Flitner 1929/1982, S. 40).

Insgesamt brachte das 18. Jahrhundert, das in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft auch als „Jahrhundert der Pädagogik“ (Blankertz 1963, S. 28) beschrieben wird (vgl. Matthes u. a. 2021), für alle Altersstufen neue Formen der Erziehung und Bildung, also auch für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Das 18. Jahrhundert
gilt auch als
„Jahrhundert der
Pädagogik“

„Neue Zeiten bedingen neue Einrichtungen und Anstalten; das Verhältnis der erwachsenen Jugend hat sich in der neuesten Zeit wesentlich verändert, daher bedarf es auch für sie einer veränderten Erziehungs- und Fortbildungs-Art. Es muß jetzt von Nacherziehung und Nachschulen die Rede sein [...]. Nacherziehung [...] als die Fortbildung der erwachsenen, aus der Volks- oder Bürger-Schule schon entlassenen und daher auch bereits in den Christenbund aufgenommenen Jugend“ (Preusker 1842, S. 1).

Im kaufmännischen Bereich beispielsweise spielte Ende des 18. Jahrhunderts die berufliche Weiterbildung Erwachsener eine bedeutende Rolle (vgl. Dauenhauer 1964). Die Wirtschaftsliberalisierung führte zu einer Ausdehnung von Handel, Finanzverkehr, Korrespondenz und Geschäftsreisen. Damit verbunden waren veränderte Anforderungen für die Tätigen im kaufmännischen Sektor. Es ergaben sich Anforderungen

„an die Schreibfertigkeiten in den Büros der Fabriken, der Kaufleute und staatlichen Verwaltungen, an die Rechenfähigkeit und das Zeichnen von Planungsskizzen für den Festungsbau und das Urbarmachen von brachliegendem Boden“ (Weinberg 1985, S. 93).

All dies verlangte nach zusätzlichen Kenntnissen und Fähigkeiten der in diesem Bereich tätigen Erwachsenen und entsprechenden Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten.

Für die Geschichtsschreibung beruflicher und betrieblicher Weiterbildung mögen diese Hinweise genügen, um festhalten zu können, dass es jene bereits im 18. Jahrhundert gab, auch wenn sich die Begriffe berufliche und betriebliche Weiterbildung in den historischen Dokumenten kaum finden lassen. Vielmehr finden sich Begriffe wie fortbilden, schulen, erziehen, fördern (vgl. Büchter 2010a, b).

Auf Arbeit und Beruf bezogene Weiterbildung für Erwachsene wurde beispielsweise in gewerbefördernden Einrichtungen, in gewerblichen Sonntagsschulen, privat organisiert oder im Betrieb und verbunden mit der praktischen Arbeit praktiziert (ebd.).

2 Ausdifferenzierung und Vielfalt im 19. Jahrhundert

Die wirtschafts-/sozial- und bildungspolitische Entwicklung im 19. Jahrhundert trieb auch die Weiterbildung an

Die wirtschafts-/sozial- und bildungspolitische Entwicklung im 19. Jahrhundert trieb auch die Entwicklung beruflicher und betrieblicher Weiterbildung voran. Eine bedeutende Rolle spielten die Handwerkerbildungsvereine des 19. Jahrhunderts. Ihre Bildungsarbeit beinhaltete wesentliche Züge heutiger Weiterbildung. Charakteristisch für sie war die Vorstellung,

„dass mit jahrelanger Berufspraxis Bildung noch lange nicht aufhört, sondern vielmehr fortgesetzt und vervollständigt werden müsse. Die auf erwachsene Zielgruppen zugeschnittene Bildungstätigkeit der Handwerkervereine stellte ein Unterstützungssystem dar, dessen strategischer Sinn darin bestand, die aus dem fortschreitenden Verfall des Alten Handwerks resultierende (mentale und ökonomische) Instabilität zu überwinden und insoweit aussichtsreiche Zukunftsperspektiven zu eröffnen. Ein tragendes Element war dabei die berufliche Fortbildung im Interesse einer weiteren Professionalisierung des Meisters“ (Wahle 2010, S. 24).

Vor allem mit den wissenschaftlichen und technologischen Veränderungen sowie der Differenzierung und Spezialisierung von Berufen ergab sich für verschiedene berufliche Ebenen ein Qualifizierungsbedarf. Dies betraf die Handwerksberufe, aber vor allem auch die anspruchsvollen und höher qualifizierten Berufe. Bei der Entfaltung beruflicher und betrieblicher Weiterbildung für die verschiedenen Berufe ging es aber nicht nur um den Aspekt fachlicher Anpassung, sondern auch um normative Orientierungen und Verhaltensweisen, die erforderlich waren, damit vor dem Hintergrund von revolutionären und Widerstandsbewegungen auch gegen die Wirtschaftsliberalisierung in dieser Zeit eine breite Akzeptanz der Handwerker:innen, Arbeiter:innen und Angestellten gegenüber der ökonomischen und sozialen Rationalisierung gewährleistet war (vgl. ebd.).

Die Industrialisierung führte zwar einerseits dazu, dass zahlreiche Arbeitsplätze mit geringen Qualifikationsanforderungen entstanden, andererseits verlangte die In-

dustrie Kenntnisse und Fähigkeiten, die mit der herkömmlichen Handwerker- ausbildung nicht bereitgestellt wurden. Bevor es zu einer eigenen industrietypischen Lehrlingsbildung kam, waren Arbeiter und handwerklich qualifizierte Gesellen für industrielle Tätigkeiten angelehrt und weiterqualifiziert worden (vgl. Greinert 1998).

Auch in anderen Wirtschaftsbranchen und Tätigkeitsfeldern wurden zusätzliche und kontinuierliche qualifikatorische Anpassungen der Arbeitenden und Berufsinhabenden notwendig. Die Intensivierung von Handel und Verkehr und die Verfeinerung von Verwaltungsabläufen bedurften weiterhin der ständigen qualifikatorischen Anpassung erwachsener Berufstätiger. Auch in sozialen, hauswirtschaftlichen und pflegerischen Tätigkeitsbereichen ergab sich angesichts von Erkenntnissen und Entwicklungen im medizinischen und pflegerischen Sektor ein zunehmender Bedarf an beruflicher Aus- und Weiterbildung (vgl. Schlüter 1987).

Parallel zum beruflichen Schulwesen und Hochschulwesen entwickelte sich im Laufe des 19. Jahrhunderts eine Landschaft an Anbietern und Angeboten beruflicher Weiterbildung. Insbesondere im industriellen und sozialpolitischen Bewegungsprozess der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstand eine Vielzahl von Vereinen wie Gewerbe- und Berufsvereine, Produktions- und Konsumgenossenschaften, Arbeiterbildungsvereine, Handwerkervereine, landwirtschaftliche Vereine, kaufmännische Vereine, Beamtenvereine, Genossenschaften, Königliche Werkstätten, der Zentralverein für das Wohl der arbeitenden Klasse, der Verein für Sozialpolitik oder Frauenvereine. Sie alle hielten eine breite Palette an Angeboten für ihre Mitglieder bereit, die die Förderung von beruflich wichtigen Grundfertigkeiten, die berufliche Anpassung, beruflichen Aufstieg und individuelle Lebensplanung über zusätzliches berufliches Weiterlernen unterstützten. Unterschiedliche Vereine verknüpften mit ihrer beruflichen Fortbildung auch den Anspruch von persönlichkeitsbildender und emanzipativer politischer Bildung (vgl. Büchter 2010b; Wahle 2010). Dies betrifft beispielsweise die Frauenbildungsvereine, aber auch die Arbeiterbildungsvereine, die im Vormärz und im Zuge der Industrialisierung gegründet worden waren. So boten die Arbeiterbildungsvereine in Kombination mit politischer und allgemeiner Bildung auch berufliche Fortbildung für die arbeitende Klasse an:

Auch „im Rahmen der Arbeiterbildung hat man den Zusammenhang von beruflicher Funktionstüchtigkeit und politischem Mitbestimmungsanspruch herausgestellt“ (Tietgens 1979, S. 8).

In dieser Zeit zeigte sich, dass berufliche und betriebliche Weiterbildung eine komplementäre Begleiterscheinung der Verberuflichung von Arbeit und der (→) Beruflichkeit menschlichen Arbeitsvermögens sind. Im Laufe des 19. Jahrhunderts fand mit der massiven Veränderung von Arbeit eine Beweglichkeit in der Berufelandschaft statt, die Modernisierungen sowohl in der beruflichen Ausbildung als auch in der Weiterbildung zur Folge hatte.

Parallel zum beruflichen Schulwesen und Hochschulwesen differenzierte sich auch die Weiterbildung aus

Weiterbildung wird zur komplementären Begleiterscheinung der Verberuflichung von Arbeit

Bücher (1877) beschreibt die „Spezialisierung“ von Arbeits- und Berufstätigkeiten, die „Berufsspaltungen“ (S. 15) und damit die Vermehrung von Berufen:

„Die deutsche Berufsstatistik von 1882 unterschied allein in der Industrie 4785, im Handel, Verkehr und Beherbergungswesen 1674 Berufsspezialitäten. Dies ergibt zusammen 6459 eigene Berufsbezeichnungen, wenn wir für Doppelnamen einen entsprechenden Abzug machen, etwa 6000 selbständige Berufsarten. Dazu kommen die verschiedenen Zweige der Urproduktion, des öffentlichen Dienstes und der liberalen Berufsart, ferner die zahlreichen Sonderarbeiten, welche innerhalb der einzelnen Betriebe durch Arbeitszerlegungen und Spezialarbeiten dauernd übertragen sind, so daß wir im ganzen vielleicht 10000 Arten menschlicher Tätigkeit zu unterscheiden haben“ (ebd.).

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts spielten in Auseinandersetzungen mit Bildung auch bildungsökonomische Gründe eine wichtiger werdende Rolle. Die Theorie der politischen Ökonomie und die Arbeitswerttheorie lieferten hierfür zentrale Argumente. Investitionen in die Qualifizierung und Fortbildung der Bevölkerung, so der allgemeine Konsens, steigerten die Produktivität (vgl. Thünen 1826; Görs 1999).

Schmoller (1888) forderte vor diesem Hintergrund

„die dauernde individuelle, das ganze Leben ergreifende und beherrschende Anpassung an eine spezialisierte Lebensaufgabe“ (S. 47).

In dieser Zeit gewann die von Betrieben veranlasste und organisierte Weiterbildung von Beschäftigten, die betriebliche Weiterbildung, an Kontur.

Die Neuordnung und Modernisierung der Ausbildung für jugendliche Lehrlinge entwickelten sich für neue Berufe nur schleppend, sodass versucht wurde, durch betriebsspezifische Qualifizierungen, Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbauqualifizierungen den veränderten beruflichen Anforderungen gerecht zu werden. Um technisch und ökonomisch konkurrenzfähig bleiben zu können, waren Betriebe auf eine betriebsspezifisch qualifizierte und aufgrund längerer Erfahrungen mit den betrieblichen Erfordernissen vertraute Stammebelegschaft angewiesen (vgl. Büchter 2010a, S. 204).

Die Industrie nahm im 19. Jahrhundert einen starken Einfluss auf die Weiterbildung

Einen starken Einfluss auf die Entwicklung der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung hatten im 19. Jahrhundert sozial engagierte Unternehmer, die die Verbundenheit zwischen sozialen, gesundheitlichen und materiellen Missständen der Bevölkerung einerseits und der industriellen Produktivität und dem politischen Klima andererseits erkannten und in der Aus- und Weiterbildung eine Lösung sahen. Zu den sozialpolitisch engagierten Unternehmern gehörten beispielsweise Friedrich Wilhelm Harkort, Ernst Abbe und Werner Siemens. Sie förderten das regionale Bildungswesen und errichteten werkseigene Schulen für Jugendliche und

Erwachsene. Einige Unternehmen beteiligten sich im Kontext ihrer Wohlfahrtspolitik am Aufbau von Armenfürsorge für Mitglieder der jeweiligen Gemeinden und unterhielten Volksschulen.

In seinem Generalregulativ von 1872 forderte Alfred Krupp:

„Ein besonderer Gegenstand der Sorge wird es sein, Anstalten für die Erziehung und den Unterricht der Kinder zu errichten, und den Erwachsenen die Gelegenheit zur Belehrung, Fortbildung und Unterhaltung zu bieten“ (zit. n. Matschoß 1954, S. 223).

Ab den 1870er-Jahren wurden Unternehmensstiftungen gegründet, aus deren Fonds Stipendien an Beschäftigte sowie deren Söhne verteilt wurden. Auch waren Unternehmer in örtlichen Volksbildungsvereinen vertreten und an der Gründung der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ beteiligt. Die Firma Krupp gründete einen eigenen Bildungsverein, dem im Jahre 1920 7.547 Mitglieder aus der Arbeiterschaft angehörten (vgl. Büchter 2002).

Mit den industriellen Bildungsinitiativen wurde die Möglichkeit der Kompensation von schlechtem Bildungsstand und des Aufbaus und der Erweiterung allgemeiner und fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten der Bevölkerung und insbesondere der eigenen Belegschaft geschaffen. Durch dieses Engagement konnten Industrielle nicht nur ihren eigenen Qualifikationsbestand sichern, sondern auch nach außen hin die gesellschaftliche Bedeutung ihres Betriebs demonstrieren und darüber Einfluss und Kontrolle nicht nur über die eigenen Beschäftigten, sondern auch innerhalb der jeweiligen Region ausüben (vgl. Baethge 1970). Sie konnten Einfluss auf die Erziehung, Bildung, Aus- und Weiterbildung nehmen, ihre Richtung und ihren Nutzen vorgeben. Gleichzeitig machten sich Betriebe durch eigene Angebote in der Bildung weitgehend unabhängig von der staatlichen und durch verschiedene Interessen geprägten beruflichen Jugend- und Erwachsenenbildung (vgl. Büchter 2002).

„Die Georg-Marien-Hütte unterhielt eine für ländliche Verhältnisse im vergangenen Jahrhundert geradezu luxuriös ausgebaute Volksschule, für die die Werkschule eine [...] Ergänzung war. Die Norddeutsche Jutespinnerei hatte ebenfalls eine Fabrikvolksschule, Kindergarten und Handarbeitsschule für Mädchen“ (Dehen 1928, S. 15 f.).

Ende des 19. Jahrhunderts breitete sich die industrieeigene Lehre für Jugendliche allmählich aus. In diesem Zusammenhang entstanden Werkschulen und Lehrwerkstätten (vgl. Tollkühn 1926; Dehen 1928), die nicht nur für jugendliche Lehrlinge, sondern auch für erwachsene Betriebsangehörige Lernorte waren.

„Die Leitung der Schule von W. Spindler in Spindlerfeld bei Köpenick hatte, während der Besuch der Werkschule für alle Lehrlinge verpflichtend war, ‚auch anderen in der Fabrik beschäftigten männlichen Personen‘ (gedacht war an ältere Arbeiter) die Teilnahme am Unterricht gestattet“ (Dehen 1928, S. 41).

Erwachsenen Beschäftigten war zunächst die Möglichkeit geboten worden, am Unterricht teilzunehmen, später wurden für sie in Werkschulen besondere Kurse, Nebenkurse, Abend- und Sonntagsunterricht angeboten.

Die Industrie investierte besonders in die Weiterbildung ihrer qualifizierten Beschäftigten. Neben der Förderung von technischem Spezialwissen beteiligte sie sich am Aufbau des technischen Hochschulwesens und gründete betriebseigene Lehr- und Untersuchungsanstalten.

„Neben Alfred Krupp und Werner Siemens drängte beispielsweise auch Heinrich Roesler, Geschäftsführer der Deutschen Gold- und Silber-Scheideanstalt (DEGUSSA), auf die Einrichtung einer solchen Anstalt für qualifizierte Handwerker. In einem seiner Bittschreiben an den Berliner Staatsminister heißt es: ‚Es handelt sich darum [...], auch den physikalischen Unterricht [...] zu erweitern, und zwar, um vornehmlich den Gewerbefleiß unmittelbar zu nützen, eine ‚elektronische Lehr- und Versuchsanstalt‘ zu errichten, welche jedoch keineswegs gleich den technischen Hochschulen Ingenieure auszubilden, sondern vielmehr jungen strebsamen Handwerkern der Elektrotechnik nach Beendigung ihrer Lehrzeit durch Vorlesungen und praktische Übungen Gelegenheit geben soll, sich das wünschenswerte Maß von theoretischen Kenntnissen zu erwerben““ (Büchter 2010a, S. 206).

Es kam zu einer zunehmenden „Verschränkung von Wirtschaft und Bildung“

Die zunehmende „Verschränkung von Wirtschaft und Bildung“ (Baethge 1970, S. 32) Ende des 19. Jahrhunderts und das betriebliche Interesse daran, die berufliche Bildung der beschäftigten Jugendlichen und Erwachsenen weitgehend unter eigener Regie durchzuführen, hingen auch mit dem betrieblichen Bedarf an betriebsspezifischen (→) Qualifikationen und „industrietypische(n) Verhaltensweisen“ (Pätzold 1980, S. 8) zusammen.

Auch wurde die ausschließlich von Betrieben organisierte und in der Regel durchgeführte betriebliche Weiterbildung in die Überlegungen zum Umgang mit der Arbeiterbewegung, zur Arbeiterbefriedung und zur Begegnung des „Problem[s] der Vermassung der Arbeiterschaft in Fabrikhallen, Mietskasernen und politischen Versammlungen, die als Nährboden für soziale Unruhen“ (Staehele 1989, S. 15), einbezogen.

In der kritischen Weiterbildungsdiskussion der 1980er-Jahre galten die verschiedenen betriebseigenen Bildungsinitiativen – rückblickend – als Instrument einer doppelten Strategie: Zum einen reproduzierten und legitimierten sie als Medium des innerbetrieblichen Aufstiegs Positions-, Status- und Lohndifferenzierungen und trugen damit zur „Re-Individualisierung bzw. Vereinzelung sozialer Beziehungen

und Strukturen“ (ebd.) im Betrieb bei. Zum anderen hatten auch die betrieblichen Angebote der sozialfürsorgenden und allgemeinen Erwachsenenbildung gemeinschaftsbildende Bedeutung, ebenso wie die Qualifizierung von Vorgesetzten zu sogenannten Sozialingenieuren (ebd.).

Für das Ende des 19. Jahrhunderts lassen sich betriebseigene Bildungsangebote für Jugendliche und Erwachsene fast ausschließlich für die Großindustrie nachweisen (vgl. Adelmann 1978). Zumindest machte sie ihr erwachsenenbildnerisches Engagement nach außen hin sichtbar.

3 Ausbau und Betriebszentrierung von Weiterbildung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Parallel zur Entwicklung neuer Berufe und neuer Ausbildungsgänge und parallel zum weiteren Ausbau des Berufs- und Fachschulwesens nahm auch berufliche Weiterbildung in verschiedenen Wirtschaftsbranchen, Dienstleistungsbereichen und Berufszweigen immer deutlichere Konturen an.

Eine bedeutende Rolle bei der Ordnung und Abgrenzung von Berufen und beruflichen Bildungsgängen spielte der Deutsche Ausschuß für Technisches Schulwesen (DATSCH), der 1908 gegründet wurde und Vorläufer des heutigen Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) war. Er wurde auf Initiative des Verbands Deutscher Ingenieure (VDI) und des Verbands Deutscher Maschinenbauanstalten (VDMA) gegründet und war in erster Linie für die Vereinheitlichung und den Ausbau des technischen Schulwesens zuständig. Darüber hinaus wandte er sich auch Fragen zur Weiterbildung der Facharbeiter, der Meister und der technischen Ingenieure zu (vgl. DATSCH 1914, S. 178). Daneben förderte er den Ausbau der praxisnahen Arbeiterfortbildung in Form von Abendkursen an den Berufs- und Fachschulen (Volk 1929, S. 67) sowie die „Weiterbildung erwerbsloser Facharbeiter“ (Kantorowicz 1931, S. 11). Im Interesse der Wirtschaft an einer weitgehenden Autonomie in der Weiterbildung legte der DATSCH besonderen Wert darauf, „durch möglichst wenige gesetzliche Vorschriften dem Tüchtigen freie Bahn zu lassen“ (Wagner 1919, S. 113).

Mit der Weiterentwicklung der Fachschulen im Zuge des Ausbaus des Berufs- und Fachschulwesens Anfang des 20. Jahrhunderts konsolidierte sich auch die Aufstiegsfortbildung (z. B. Meister, Techniker, führende Positionen im Gesundheits-, Erziehungs- und Pflegebereich) (vgl. Kühne 1929).

Insgesamt wurde die Landschaft der Anbieter beruflicher Weiterbildung größer und verzweigter. Waren bis Ende der 19. Jahrhunderts in erster Linie verschiedene Vereine, Verbände, Körperschaften oder Kammern, Betriebe und Fachschulen wichtige Anbieter beruflicher und betrieblicher Weiterbildung gewesen, öffneten sich Anfang des 20. Jahrhunderts auch immer mehr die Volkshochschulen für Angebote

Unterschiedliche soziale Bewegungen forderten Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts Weiterbildung

Die Weiterbildungslandschaft wurde größer

beruflicher Weiterbildung. Auch wenn sie sich seit dem 19. Jahrhundert als zweckfreie Einrichtungen sahen und sich damit explizit nicht als Anbieter beruflicher Weiterbildung verstanden wissen wollten, ließ sich Anfang des 20. Jahrhunderts eine Öffnung für zweckbezogene Weiterbildung nicht mehr vermeiden.

„Mag es nämlich unter den Volksbildnern der Volkshochschule eine Anzahl solcher geben, denen die Vermittlung fachlich-zweckhaften Wissens und Könnens ein Greuel ist, die sich in romantischer Gemeinschaftseseulei ergehen, [...] für die Überzahl derselben trifft dies einfach nicht zu. Die Überzahl nämlich verneint die fachlich-zweckhafte Bildung durchaus nicht, sie hält sie im Gegenteil für sehr nötig für den Kampf der Tatsachen, in den die Jugend hineingestellt wird“ (Weitsch 1929, S. 29).

Einen wesentlichen Anstoß für die Öffnung der Volkshochschulen für berufliche Weiterbildung brachte die dramatisch ansteigende Arbeitslosigkeit Ende der 1920er-Jahre. Insgesamt hatte Ende der 1920er-/Anfang der 1930er-Jahre im Bereich der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung die Arbeitslosenbildung ein großes Gewicht.

Von nun an umfasste die staatliche Erwerbslosenfürsorge nicht mehr nur die Vermittlung in Arbeit und die existenzielle Absicherung der von Arbeitslosigkeit betroffenen Personen, sondern auch die Schulung für Arbeitslose. Sie wurde damit erstmals explizit in den arbeitsmarktpolitischen Überlegungen des Staats berücksichtigt.

Weiterbildung wurde zum Bestandteil der Erwerbslosenfürsorge

Mit einem Erlass des Reichsarbeitsministers vom 9. April 1920 waren die „Grundsätze über die Förderung der Schulung Erwerbsloser aus Mitteln der produktiven Erwerbslosenfürsorge“ wirksam geworden (vgl. Rauecker 1922, S. 22). Im weiteren Ausbau arbeitsmarktpolitischer Instrumentarien der 1920er-Jahre war die Arbeitslosenbildung berücksichtigt, zu der Anpassungsqualifizierungen und Maßnahmen des „Umlernens“ gehörten. Mit der Verabschiedung des „Gesetzes über Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung“ (AVAVG) im Jahre 1927 wurden die Begriffe „Fortbildung“ und „Umschulung“ eingeführt und deren Finanzierung reguliert. Die Angebote zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit konzentrierten sich auf folgende Bereiche:

- „allgemeine Ertüchtigung“ (Allgemeinbildung, Grundfertigkeiten),
- „berufliche Ertüchtigung“ (Nachschulung, Fortbildung, Umschulung) (vgl. Benda 1927, S. 290; Büchter 2010a, S. 151).

Allgemeine Ertüchtigung			Berufliche Ertüchtigung						
Hebung der Allgemeinbildung	körperliche Übung und Kräftigung	allgemeine Handfertigkeitsschulung	für den erstmaligen Beruf (Jugendliche)		für den bisherigen Beruf			für einen neuen Beruf	
			Vorlehre (für Lehrstellensuchende)	Nachlehre (für vorzeitig aus der Lehre Entlassene)	Nachschulung (Auffrischung vorhandener Kenntnisse und Fertigkeiten)	Fortbildung (Erweiterung vorhandener Kenntnisse und Fertigkeiten)	Ausbildung (Vermittlung neuer berufszugehöriger Kenntnisse und Fertigkeiten)	Umstellung in Betrieben mit Anlernungszuschuss	Umschulung (Vermittlung berufsfremder Kenntnisse und Fertigkeiten mit dem Ziel des Berufswechsels)

Tab. 2: Formen betrieblicher (Aus- und Weiter-)Bildung in den 1920er-Jahren

Diese Angebote wurden in öffentlichen Bildungseinrichtungen, von Vereinen und Volkshochschulen sowie in Betrieben umgesetzt. Gegen Ende der 1920er-Jahre führten der wirtschaftliche Einbruch und die zunehmende Arbeitslosigkeit dazu, dass die Arbeitslosenbildung erheblichen Einschränkungen ausgesetzt war, sodass sie von da an keinen Beitrag mehr zum Abbau der Arbeitslosigkeit leisten konnte.

Trotz der verschiedenen Anbieter und Angebote waren die Hauptakteure in der beruflichen Weiterbildung der Weimarer Republik eindeutig die Betriebe. Ursächlich hierfür war der kontinuierliche Bedarf an betriebspezifischen Fähigkeiten, Kenntnissen und Verhaltensweisen, der mit einer abgeschlossenen Ausbildung allein nicht gedeckt war. Aus betrieblicher Sicht war der Beruf immer eine kontinuierlich ergänzungsbedürftige Organisationsform von Arbeit, die zwar standardisierte berufliche Fähigkeiten und Kenntnisse berücksichtigt, aber keine ganz betriebspezifischen Anforderungen und (→) Qualifikationen im Betrieb umfasst. Harney (1998) spricht deswegen von einer „Berufs-Betriebs-Differenz“, aus der das besondere betriebliche Interesse an eigener Weiterbildung resultiert. Aber auch die Kritik der Industrie und ihrer Vertreter an der staatlichen Bildungs- und Schulpolitik bzw. an Wissen, Können sowie Leistungsbereitschaft und Disziplin von Jugendlichen und Erwachsenen legitimierte den Ausbau betrieblicher Personal-, Sozial- und Bildungsarbeit in Großbetrieben.

Dieses bereits im 19. Jahrhundert erkennbare betriebliche Interesse an einer eigenen und autonomen Sozial- und Bildungspolitik konzentrierte sich daher nicht nur auf fachliche (→) Qualifikationen, sondern auch auf überfachliche (→) Qualifikationen, Verhaltensweisen und Orientierungen. Deshalb nahm das betriebliche Engagement für eine eigene, von äußeren Einflüssen unabhängige Weiterbildung vor dem Hintergrund gewerkschaftlicher Unruhen und staatlicher Eingriffe in die Arbeitspolitik und berufliche Bildung zu (vgl. Büchter 2002).

In den 1920er-/1930er-Jahren verfügte die Großindustrie über eigene Personal-/Bildungs- und Sozialabteilungen, in denen nicht nur Ausbildung, sondern auch systematisch (→) Fortbildung für Beschäftigte angeboten wurde.

Die Industrie baute in den 1920er-/1930er-Jahren ihre Weiterbildung aus

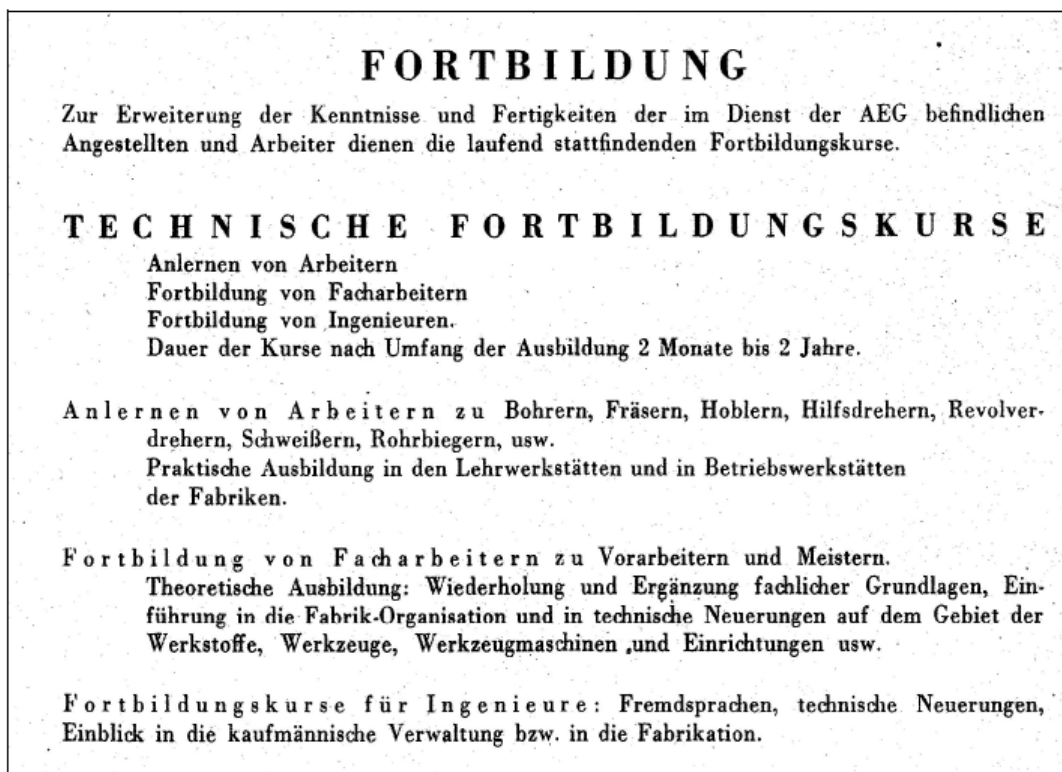


Abb. 5: Technische Fortbildungskurse bei AEG 1928 (aus: Büchter 2010a, S. 210)

In betriebseigenen Werkschulen, Werkfachschulen und Werkhochschulen wurden „besondere Ausbildungsmöglichkeiten für vorwärtsstrebende, nicht mehr schulpflichtige Facharbeiter [ge]schaffen“ (Stolzenberg 1929, S. 195).

Beispielsweise gründete die Robert Bosch AG 1924 eine „auf ihre Erfordernisse zugeschnittene“ (Ottmann 1926, S. 149) eigene Werkfachschule,

„deren Aufgabe es ist, unter möglicher Beschränkung auf praktische Bedürfnisse, aus geeigneten Angehörigen unserer Firma, Technikern, Meistern, Kalkulatoren, Arbeitsstudienleuten, aber auch befähigten Facharbeitern, ausgesuchte tüchtige Betriebsbeamte für die besonderen Erfordernisse unserer feinmechanischen und elektrotechnischen Massenfabrikation heranzubilden“ (ebd.).

Die Angebote betrieblicher Weiterbildung reichten von Anpassungsqualifizierung über aufstiegsrelevante Kurse und Lehrgänge bis zu Führungskräfte-seminaren und volkshochschulähnlichen Freizeitkursen (vgl. Büchter 2010a, S. 228). Neben dem Bestreben nach Unabhängigkeit der Großbetriebe von der staatlichen Bildungspolitik durch eigene (Weiter-)Bildungsangebote kann ein weiterer Grund für die (→) Pädagogisierung der Betriebe in der erstarkenden Arbeiterbewegung und den Arbeiterunruhen in dieser Zeit gesehen werden, die Betriebe dazu veranlassten, ihre Beschäftigten durch pädagogische Angebote an sich zu binden und zu „pazifizieren“ (ebd.).

Anpassung an den Arbeitsplatz/ Aufbaukurse		Betriebszusammenhangsschulung/ Führungskräftequalifizierung		Sozialpolitik/ „Volksbildung“	
tätigkeits-/arbeitsplatz- bezogene	berufs- und positions- bezogene Qualifizierung	Aneignung von Werkswissen/ Produktions- und Rationalisie- rungswissen	Vorgesetztenschulung	„Lebenshilfe“/ „Fürsor- ge“	Freizeitkurse
„Einlernen“, psychotechni- sche Anlernung (Fähig- keitsschu- lung/Fertigkeitsschulung)	Anlernung und Anpassung nach Stellenwechsel	Vorträge (z.B. Bürokratisie- rung/Techniken/Produkt/ Arbeitsschutz/Unfallverhütung/ Betriebsrätegesetz)	Anlernung der Anlerner	„Entsorgung des Arbeiters daheim“ (z.B. Haushalts- führungs-/Erziehungskurse für Arbeiterfrauen) (DIN- TA)	Reim-/Mal-/Photo- /Gesangkurse/Astronomie/ Landeskunde/ Reiseberich- te (Volksbildung)
Berufsumleitung und Ein- arbeitung Arbeitsloser (nach dem AVAVG)	technische, kaufmänni- sche, betriebswissenschaft- liche (Aufbau-)Kurse für Arbeiter und Angestellte	Betriebsbesichtigungen (z.B. Pro- duktionsweise/ technische Vor- richtungen/Organisationsablauf)	Vorgesetzten- /Betriebsbeamten- /Ingenieurkurse (z.B. Betriebsführung/ Psycho- tech- nik/„Menschenökonomie	Gesundheits- /Hygienekurse/ Ernäh- rungsunterricht	Schreibkurse/ „Fremdwör- terunterricht“/Sprachkurse
„Wiederertüchtigung der Anbrüchigen“ (nach dem Schwerbehinder- tengesetz)	Studium in Werkfach- und Werkhochschulen	Filmvorführungen (z.B. Funkti- onsweise neuer Techni- ken/Rationalisierung/ Psychotech- nik/ Zeitstudien)	„Frauenalterinnenkurse“ (z.B. Arbeitsschutz für Arbeiterinnen)	Gartenpflege-/ Tierzucht- kurse	„Selbstbildungs-material“: Werkzeitungen/ Werkbibli- otheken/ Filme
	Serviceschulung für die Angestellten im Kunden- dienst	Erfahrungsaustausch (Transparenz von Wissen und Anhörung von Arbeitern und Führungskräften)	Weiterbildung für Be- triebsräte	Bau-/Sparkurse	

Tab. 3: Betriebliche Weiterbildung in den 1920er-Jahren (aus: Büchter 2010a, S. 228)

Angesichts der Bedeutung, die die betriebliche Weiterbildung Ende der 1920er-Jahre hatte, begann auch die damalige theoretische Erwachsenenbildungs- bzw. Volksbildungsdiskussion, sich mit dem „Problem der Industriepädagogik“ (Michel 1930, S. 48) zu befassen. Sowohl Industrievertreter als auch Volksbildner lehnten staatliche Interventionen in die berufliche Weiterbildung ab; beide plädierten für eine „Beseelung“ der Industrie durch (→) Pädagogisierung und eine Verbindung von Erwachsenenbildung und Industriepädagogik. Damit wurde eine eigene Industriepädagogik gegründet, die der betrieblichen Weiterbildung auch eine pädagogische Legitimation gab. Auch andere in dieser Zeit gegründete Disziplinen (z. B. Arbeitspädagogik, Betriebspädagogik, Betriebssoziologie) unterstützten in den 1920er-/1930er-Jahren die Pädagogisierung der Betriebe, auch in Form von beruflicher und betrieblicher Weiterbildung (vgl. Büchter 2010a).

Betriebliche Weiterbildung war eingebunden in die Pädagogisierung der Betriebe

Während der nationalsozialistischen Diktatur bekamen die Betriebe als Stätten der NS-Erziehung eine zunehmende politisch-ideologische Bedeutung. In der Literatur ist von einer „Betriebszentrierung der beruflichen Weiterbildung“ (Kipp 1995b, S. 228) die Rede. Der Betrieb war „zentraler Orientierungspunkt der beruflichen Weiterbildung“ (S. 229). In dieser Zeit wurden Betriebe gesellschaftlich aufgewertet, weil sie als wichtige Stützen nationalsozialistischer Herrschaft galten (vgl. Harney 1998, S. 87). Löbner (1935), der während des Nationalsozialismus Professor für Wirtschaftspädagogik an der Handelshochschule Leipzig war und mit seinen Argumenten die nationalsozialistische Ideologie unterstützte (vgl. Kipp 1984, S. 579), stellte Mitte der 1930er-Jahre den „Vormarsch der wirtschaftsberuflichen Erwachsenenbildung“ (Löbner 1935, S. 371) fest und sah im Betrieb ihre „wichtigste Pflegestelle“ (S. 372):

In der nationalsozialistischen Diktatur wurden Betriebe und ihre Weiterbildung zu Ideologieträgern

„Er ist deshalb so bedeutungsvoll, weil er den arbeitenden Menschen für den überwiegenden Teil seiner Zeit in seinen Bann zwingt. Nirgend anderswo – vielleicht mit Ausnahme der Familie – können so viele starke Einwirkungen pädagogischer Art auf den erwachsenen Menschen ausstrahlen wie im Berufsleben“ (ebd.).

Nachdem die Gewerkschaften 1933 zerschlagen worden waren, übernahm die Deutsche Arbeitsfront (DAF), deren Hauptziel in der nationalsozialistischen Indoktrination „aller schaffenden Deutschen“ bestand, eine vermittelnde Rolle zwischen Betrieben und Staat. Im Jahr 1934 traten das „Gesetz zur Ordnung der nationalen Arbeit“ und die „Verordnung des Führers und Reichskanzlers über Wesen, Ziel und Organisation der Deutschen Arbeitsfront“ in Kraft, die den Machtanspruch der DAF auf dem Gebiet von Arbeit, betrieblicher Führung, Aus- und Weiterbildung legitimierten.

Betriebe betrachteten den Einfluss der DAF zunächst als Bedrohung für ihre betriebliche Autonomie, aber

„je nachdrücklicher die Interessenvertreter der Wirtschaft diese Art der Einflußnahme ablehnten, desto stärker versuchte die Arbeitsfront, Druck auf die Betriebe auszuüben“ (Wolsing 1977, S. 704).

Im Rahmen der „Perfektionierung“ (vgl. Abel 1963; Kipp 1995a) expandierte die betriebliche Weiterbildung in der NS-Diktatur (vgl. Harney 1998, S. 86; Müglichen 1996; Büchter/Kipp 2003).

Die DAF übernahm einen Großteil der Aufgaben und Verantwortung für die betriebliche „Erwachsenenerziehung“. Der Hauptabteilung IV Erwachsenenenerziehung in Beruf und Betrieb im Amt für Berufserziehung und Betriebsführung der DAF wurde die Verantwortung für die „fördernde Berufserziehung“ (Höling 1941, S. 59 f.) Erwachsener übertragen. Das Deutsche Berufserziehungswerk erhielt die Aufgabe, Angebote beruflicher „Erziehung“ für jugendliche und erwachsene Beschäftigte voranzutreiben. Die Zahl dieser betrieblichen „Berufserziehungswerke“ stieg zwischen Ende der 1930er- und Anfang der 1940er-Jahre deutlich an (vgl. Büchter/Kipp 2003, S. 106 f.).

Die sehr übersichtlichen Forschungsarbeiten zur beruflichen und betrieblichen Weiterbildung während der nationalsozialistischen Diktatur machten

„die Verknüpfung der unmittelbar tätigkeitsrelevanten Qualifikationen einerseits mit politischen, sozialen und ökonomischen Ordnungsvorstellungen, Interpretations- und Legitimationsmustern andererseits“ (Kipp 1995b, S. 229)

als Merkmal beruflicher und betrieblicher Weiterbildung im ideologischen Kontext deutlich.

4 Bildungspolitische und öffentliche Verantwortung in den 1950er- bis 1970er-Jahren

In den 1950er-Jahren zeigte sich eine in etwa mit den 1920er-/1930er-Jahren vergleichbare Landschaft beruflicher und betrieblicher Weiterbildung.

Berufliche Weiterbildung war ein positiv besetztes Wort. Sie galt als etwas von der Vergangenheit Wegführendes und Zukunftsweisendes und wurde zum Bezugsmoment für Wirtschaftsförderung und für sozial- und bildungspolitischen Neuanfang und Fortschritt. Körperschaften, Industrie- und Handelskammern sowie Handwerkskammern, wirtschaftliche Vereinigungen und Verbände nahmen Weiterbildung wieder in ihre Reformprogramme auf.

Auch Volkshochschulen wollten sich zumindest in begrenztem Rahmen berufsbezogenen Angeboten, die sie als „praktische Lebenshilfe“ verstanden wissen wollten, öffnen (vgl. Axmacher 1974).

Betriebe verloren nach 1945 ihren Öffentlichkeitscharakter und zogen sich in ihre Privatsphäre zurück (vgl. Harney 1998, S. 88). Hierzu trug auch die von den Alliierten durchgesetzte Entflechtung der Großkonzerne bei. Gleichzeitig reagierten sie in den 1950er-Jahren auf einen veränderten wirtschaftlichen, beschäftigungs- und bildungspolitischen Problemdruck wieder mit Autonomiebestrebungen in der beruflichen Weiterbildung.

Der wirtschaftliche Wiederaufbau, betriebliche Umstrukturierungen, Qualifikationsbedarf, (Praxis-)Defizite in der Hochschulausbildung von Ingenieuren und die Ansprüche der Besatzungsmächte – beispielsweise darauf, dass die Beschäftigten Fremdsprachen lernen (vgl. Möglich 1996, S. 161) – lösten in Betrieben einen umfassenden Bedarf an Weiterbildung für qualifizierte Beschäftigte aus.

„Die Notwendigkeit einer systematischen berufsbegleitenden Weiterbildung entstand mit zunehmender Schärfe erst nach dem 2. Weltkrieg – als Folge der rasanten Entwicklung in Gesellschaft, Wirtschaft und Technik. Der immer dringender werdende Bedarf nach Weiterbildung der Fach- und Führungskräfte in Wirtschaft und Verwaltung, in Verbänden und Organisationen brachte neuartige Formen einer berufsorientierten Andragogik hervor“ (Rohn 1968, S. 180).

Eine bedeutende Rolle spielte die Weiterbildung der Führungskräfte. Ein neuer Führungsstil sowie neue Unterrichts- und Trainingsmethoden begründeten einen besonderen Weiterbildungsbedarf in Betrieben.

In der Nachkriegszeit wurde Weiterbildung zu einem Instrument der Vergangenheitsvergesenheit und des Wiederaufbaus

„Es wird sich ein neuer Führungsstil entwickeln müssen, in dem die Kooperation – die Zusammenarbeit: als Gruppenarbeit, als Teamarbeit – der wichtigste und unerläßliche Wesenszug ist. Die ständige eigene Weiterbildung und die laufende Weiterentwicklung der unterstellten Mitarbeiter wird zu einer der wichtigsten Berufspflichten und geradezu ein Maßstab für die Führungsqualität, da nur auf diese Weise die laufende Anpassung an die immer rasanter werdende Entwicklung gewährleistet wird“ (ebd.)

Dem seit Ende der 1960er-Jahre zunehmenden Datenmaterial zufolge expandierte die betriebliche Weiterbildung – hinsichtlich der Kosten, der Zahl der Kurse und der Teilnehmendenzahl – zu dieser Zeit enorm und setzte diese Entwicklung im Laufe der darauffolgenden Jahrzehnte weiter fort (vgl. Faulstich 1998, S. 44).

Die Knappheit von Arbeitskräften infolge anhaltender Produktionsexpansion, die abnehmende Arbeitslosigkeit, die Modernisierung und Neuschneidung von Berufen, technologische und organisatorische Veränderungen im Betrieb und auch veränderte Lebenseinstellungen und Aufstiegserwartungen der Beschäftigten erforderten zusätzliche qualifikatorische Anpassungen (vgl. Sass/Sengenberger/Weltz 1974).

In der BRD und in der DDR waren Betriebe die wichtigsten Weiterbildungseinrichtungen

Wie in der BRD waren auch in der DDR Kombinate und Betriebe die wichtigsten Einrichtungen „beruflicher Erwachsenenbildung“ (Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR 1982, S. 22). Das Grundanliegen der beruflichen Erwachsenenbildung der DDR bestand darin,

„die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit fortzusetzen, die Fähigkeiten, die Initiativen und Schöpferkräfte der Bürger weiterzuentwickeln, die allgemeine und berufliche Bildung zu vertiefen, Kenntnisse über Marxismus/Leninismus [...] zu vermitteln und [...] anzueignen [...] sowie das sozialistische Bewußtsein und die sozialistischen Verhaltensweisen auszuprägen“ (ebd., S. 11).

In politisch überwachten Betriebsakademien und Betriebsschulen sowie in Zusammenarbeit mit regionalen Fach-, Hoch- und Volkshochschulen und eng verzahnt mit der beruflichen Erstausbildung und dem Studium wurde die berufliche Erwachsenenbildung durchgeführt (ebd.). Kennzeichnend für sie war das „System der abschnittweisen Qualifizierung“ (Waterkamp 1998, S. 273), das aufeinander aufbauende Qualifizierungen umfasste und von der Anlernung bis zum Hochschulstudium reichte.

In Westdeutschland wurde die Expansion betrieblicher Weiterbildung zunehmend auch mit der Kritik an der Erstausbildung begründet. Betriebe kritisierten die Unmodernität, Langwierigkeit und Unflexibilität der beruflichen Ausbildung. Gefordert wurden eine „Dynamisierung der beruflichen Inhalte und Grenzen“ (Abel 1963, S. 180), eine „Entinstitutionalisierung“, „Entberuflichung“ und „Entspezialisierung der Erstausbildung“ (vgl. Beck/Brater/Daheim 1980, S. 102 ff.) zugunsten

von flexiblen, kurzfristigen und stärker am betrieblichen Bedarf ausgerichteten Formen der Qualifizierung.

„In der Tat deuten viele Anzeichen darauf hin, daß mit der [beruflichen] Kontinuität nicht annähernd mehr wie früher gerechnet werden kann. Alle Untersuchungen, die in dieser Richtung nach dem Kriege angestellt worden sind, lassen keinen Zweifel daran. Selbst eine kritische Auslegung der dargelegten häufigen Befunde kann nicht umhin anzuerkennen, daß der ‚Lebens- und Dauerberuf‘ in weiten Bezirken der Wirtschaft und für zahlreiche Erwerbstätige einer vergangenen Epoche angehört. An die Stelle der ehemaligen Kontinuität ist die Tatsache einer wachsenden Tendenz einer prinzipiell unbegrenzten Variabilität der Berufsführung getreten. [...] Die berufserzieherischen Überlegungen müssen heute und in Zukunft statt des einheitlichen beruflichen Lebensganges den mehr oder weniger häufigen Umstieg von Beruf zu Beruf, von Arbeitslosigkeit zu Arbeitstätigkeit, von Betrieb zu Betrieb zu einem zweiten Ausgangspunkt nehmen. Sie haben diesen Aspekt außer und zusätzlich zu dem der direkten Vorbereitung einzubeziehen und zu berücksichtigen“ (Müllges 1967, S. 160).

Die im damaligen Diskurs um wirtschafts- und arbeitsmarktpolitische sowie gesellschaftliche Leitbilder und individuelle biografische Orientierungen genannten Merkmale, zu denen Flexibilität, Mobilität und Selbststeuerung gehörten, waren vereinbar mit den Merkmalen von Weiterbildung. Die Forderung nach Schlüsselqualifikationen kam einer Forderung nach mehr beruflicher und auch betrieblicher Weiterbildung gleich.

Neue wirtschaftliche, arbeitsmarktpolitische und gesellschaftliche Leitbilder wurden zu Begründungen für Weiterbildung

„Je dynamischer, komplexer und unvorhersehbarer die gesellschaftliche, technische, wirtschaftliche und damit persönliche Umweltentwicklung verläuft, desto größere Bedeutung erhalten für die existentielle Bewältigung von Herausforderungen solche Bildungselemente, welche Schlüsselcharakter haben“ (Mertens 1974, S. 40).

Als Schlüsselqualifikationen gelten jene Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, in wechselnden beruflichen Situationen mit nicht vollständig planbaren Anforderungen zurechtzukommen. Dynamische Bildungswege und ständige berufliche und arbeitsbezogene Weiterbildung wurden zu Bedingungen einer „modernen Gesellschaft“ (ebd.; vgl. auch Kapitel I, 3).

5 Beruflich-betriebliche Weiterbildung wird zum Forschungs- und Diskussionsgegenstand

Trotz der historischen Kontinuität bewegte sich die Weiterbildung in den 1950er-/1960er-Jahren in der „öffentlichen Wahrnehmung und Verantwortung lediglich an der Peripherie des Bildungswesens“ (Dobischat/Münk/Rosendahl 2016, S. 6). Ab Mitte der 1960er-Jahre änderte sich diese Situation. Auf internationaler Ebene hatte die 1961 gegründete Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) den Zusammenhang zwischen Bildung und Weiterlernen und Wirtschaftswachstum und gesellschaftlicher Entwicklung deutlich gemacht.

Auf nationaler Ebene geriet Weiterbildung als „große Bildungsaufgabe der Zukunft“ (Picht 1972) in den Mittelpunkt unterschiedlicher politischer Programmatiken. Formulierungen wie die „deutsche Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) und „Bildung ist Bürgerrecht“ (Dahrendorf 1965) wiesen auf die Notwendigkeit einer aktiven Bildungspolitik und den Ausbau des gesamten deutschen Bildungswesens hin.

Wesentliche Argumente waren wirtschaftliche und kulturelle Konkurrenzfähigkeit im internationalen Vergleich und Verfassungsnormen wie Chancengleichheit und freie Entfaltung der Persönlichkeit. Die Bildungsreform wurde zu einem staatlichen Anliegen und Bestandteil staatlicher Politik. Dies hatte auch Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966) sah zwar den Kern der Erwachsenenbildung vor allem noch in der zweckfreien Bildung und in der

„ständigen Bemühung [...], sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (S. 870),

aber er deutete schon eine künftig zunehmende Zweckorientierung an:

„Bisher haben Automation und Atomkraft die Sozialstruktur der Wirtschaft noch nicht verändert. Aber anders als unsere Vorfahren, die von der ersten industriellen Revolution überrascht und überrannt wurden, können wir eine solche Veränderung voraussehen. Es ist nicht unmöglich, daß den Einrichtungen der Erwachsenenbildung hier eines Tages ganz neue Aufgaben zufallen, die ihre Struktur verändern werden“ (S. 881).

Verglichen mit Schule, Hochschule und der beruflichen Ausbildung erfuhren die allgemeine und politische Erwachsenenbildung und berufliche und betriebliche Weiterbildung in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung aber noch relativ wenig Beachtung.

Erst der Deutsche Bildungsrat (1970) gab ihnen in seinem „Strukturplan für das Bildungswesen“ stärkere bildungspolitische Aufmerksamkeit. Er setzte an die

Stelle des bis dahin immer noch mit allgemeiner und kultureller Bildung und Zweckfreiheit verbundenen Begriffs der Erwachsenenbildung den der Weiterbildung. Mit Weiterbildung wurde das begriffliche Verständnis auch auf berufliches Lernen im Erwachsenenalter ausgedehnt. Zum Ausdruck gebracht werden sollte,

„daß das organisierte Lernen auf spätere Phasen des Lebens ausgedehnt wird und sich die Bildungsmentalität weitgehend ändert“ (S. 51).

Die Notwendigkeit, sich stärker der beruflichen Weiterbildung zuzuwenden, begründete der Deutsche Bildungsrat in vielfältiger Weise. Ein zentrales Argument war auch hier wieder der technische Fortschritt.

Er „verändert ständig, was für die einzelnen an Kenntnissen und Fähigkeiten wichtig ist. Dies geschieht durch das Veralten von früher Gelerntem, durch das Hinzukommen neuer Erkenntnisse und Verfahrensweisen. Dem entspricht es, wenn von den gesamten Bildungsanstrengungen im Leben des einzelnen ein wachsender Anteil auf die Weiterbildung entfällt“ (S. 52).

Der Deutsche Bildungsrat legte aber Wert darauf, dass sich Weiterbildung „nicht auf einen Funktionszusammenhang mit technischem Fortschritt beschränken und verengen [darf]“ (ebd.). Es sollte durch Weiterbildung keine fachliche Einseitigkeit begünstigt werden, sondern Weiterbildung müsse auch immer als Menschenbildung verstanden werden. Ein weiteres Argument für Weiterbildung berücksichtigte die gesellschaftliche Entwicklung wie Demokratieförderung und Chancengleichheit. Demzufolge sollte Weiterbildung auch darauf zielen,

„den Menschen zur bewußten Teilhabe und Mitwirkung an den Entwicklungs- und Umformungsprozessen aller Lebensbereiche zu befähigen und ihm dadurch die Entfaltung seiner Person zu ermöglichen“ (ebd.).

Dem Deutschen Bildungsrat war deshalb daran gelegen, berufliche Weiterbildung und allgemeine Erwachsenenbildung nicht strikt voneinander zu trennen.

6 Zusammenfassung

Die Geschichte beruflicher und betrieblicher Weiterbildung ist bislang kaum erforscht. Die Weiterbildungsforschung setzte erst in den 1960er-/1970er-Jahren ein. Sie war von Beginn an zukunfts zugewandt und gestaltungsorientiert. Dennoch gibt es genügend Hinweise, die darauf hindeuten, dass das 18. Jahrhundert wichtige Anstöße zur Entwicklung von Weiterbildung gab.

Zusammenfassung

Hierzu gehören die Liberalisierung der Wirtschaft, die Modernisierung der Gesellschaft durch die Lockerung ständischer Ordnung sowie die (→) Individualisierung der Berufswahl und des Berufsschicksals. Im 19. Jahrhundert trieben vor allem die Industrialisierung und verschiedene soziale Bewegungen den Prozess der Ausdifferenzierung von Weiterbildung an.

Offensichtlicher wurde auch, dass die berufliche und betriebliche Weiterbildung in verschiedenen Zusammenhängen instrumentalisiert werden konnte. Neben der Kompensation und der Ergänzung von Ausbildung wurde sie im Zuge des unternehmerischen Einflusses auf die Bildungspolitik auch zu einem Element der (→) Pädagogisierung und in der NS-Diktatur der Ideologisierung des Betriebs. Vor dem Hintergrund zunehmender Arbeitslosigkeit wurde sie in den 1920er-Jahren und ab den 1970er-Jahren zu einem arbeitsmarktpolitischen Instrument. Insbesondere angesichts der Flexibilisierung des Arbeitsmarkts und des Berufs bekamen berufliche und betriebliche Weiterbildung ihre komplementäre Bedeutung.

Übungsaufgaben zu Kapitel II

Übungsaufgaben

Übungsaufgabe 1

Es kann davon ausgegangen, dass Spuren heutiger beruflicher und betrieblicher Weiterbildung bereits im 18. Jahrhundert sichtbar waren. Wie lässt sich diese These begründen?

Übungsaufgabe 2

Welches waren wesentliche Anstöße für die Weiterbildungsentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert? Inwiefern spielte der Beruf eine Rolle?

Übungsaufgabe 3

Warum hatte die Industrie einen Einfluss in der Weiterbildung? Wie würden Sie die betriebliche Weiterbildungspraxis im 19. und 20. Jahrhundert beschreiben?

Übungsaufgabe 4

Wie kommt es, dass in der Weiterbildungsforschung erst die 1960er-/1970er-Jahre als Beginn heutiger Weiterbildung gesehen werden?

Übungsaufgabe 5

Ist es – und falls ja: warum und inwiefern – wichtig, als Pädagog:in Kenntnisse über die Geschichte der Weiterbildung zu haben?

III Berufliche/betriebliche Weiterbildung im Bildungs- und Beschäftigungssystem: Verantwortung, Ordnung und Recht seit den 1970er-Jahren

Die historische Entwicklung beruflicher und betrieblicher (→) Weiterbildung weist darauf hin, dass es sich bei diesem Bildungsbereich um ein sehr komplexes und kaum überschaubares Feld handelt, das sich aus den verschiedenen ökonomischen und sozialen Anforderungen im Bildungs- und (→) Beschäftigungssystem entwickelt hat. Aufgrund der Komplexität und Intransparenz wurde ab den 1970er-Jahren zunehmend gefordert, dem Bereich der Erwachsenenbildung und der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung anhand von verbindlichen Strukturen Systemcharakter zu geben. Erwachsenenbildung/Weiterbildung sollte aufbauend auf den anderen Bildungssektoren (primärer Sektor der Grundschulbildung, sekundärer Sektor der weiterführenden Schulen [Haupt- und Realschule, Gymnasium, berufsbildende Schulen], tertiärer Sektor [Hochschulbildung]) zum quartären Sektor Weiterbildung ausgebaut werden. Seit der Forderung des Deutschen Bildungsrats (1970, S. 200), Weiterbildung zur vierten Säule des Bildungssystems auszubauen, war dies immer wieder politisches Ziel.

Bis heute besteht Uneinigkeit darüber, ob es sich bei der Weiterbildung um einen quartären Bildungssektor handelt oder nicht. Mit Blick auf die Komplexität und Uneinheitlichkeit wird dem „sogenannte[n] vierte[n] Bildungsbereich“ (Schrader 2019, S. 701) ein geschlossener Systemcharakter abgesprochen. Hinsichtlich der Möglichkeit, durch Weiterbildung vorangegangene Bildung und Ausbildung fortzusetzen, kann Weiterbildung durchaus als quartärer Sektor bezeichnet werden. Allerdings würde aus bildungsbiografischer Sicht die Tatsache eines quartären Sektors das Durchlaufen des tertiären Sektors, also der Hochschulbildung, voraussetzen. Da Weiterbildung aber auch im Anschluss an Bildungsgänge des sekundären Sektors erfolgen kann, würde ihre Festlegung auf einen quartären Sektor zu kurz greifen.

Die Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022) verortet die Weiterbildung beginnend im tertiären Sektor.

Seit den 1970er-Jahren besteht das bildungspolitische Ziel, Weiterbildung zum quartären Sektor im Bildungswesen auszubauen. Dennoch besteht Uneindeutigkeit

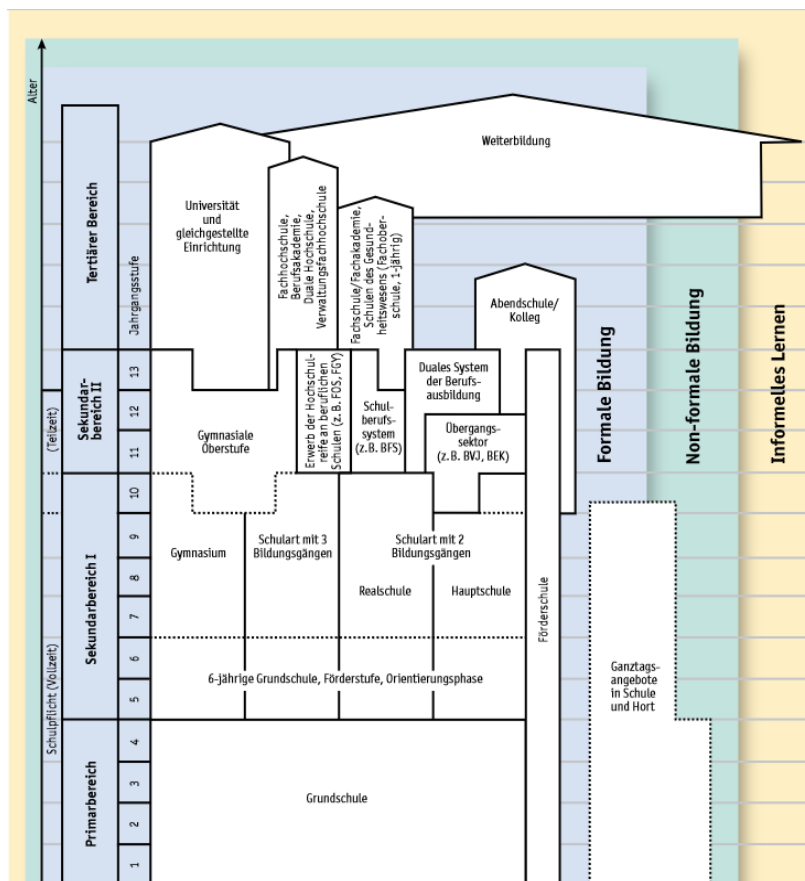


Abb. 6: Das Bildungssystem in Deutschland, Bildungsorte und Lernwelten (aus: Autor:innen-gruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. XIV)

Diese bislang aktuellste Darstellung erweist sich als diskussionswürdig. Dieser Diskussions- und Interpretationsbedarf hinsichtlich der Verortung von Weiterbildung ist kennzeichnend für die Offenheit, Elastizität und Dynamik des Bereichs Weiterbildung. Dies birgt sowohl Chancen als auch Risiken und einen großen Politikbedarf.

Politische und wissenschaftliche Diskussionen um den Ausbau der Weiterbildung zu einem eigenen quartären Sektor im Bildungssystem haben insbesondere in den 1970er-Jahren im Zuge der Veränderungen im Bildungs- und (→) Beschäftigungssystem und in den 1990er-Jahren vor dem Hintergrund von (→) Globalisierung und Regionalisierung stattgefunden; beides Prozesse, in die Weiterbildung unmittelbar einbezogen war.

In diesem Kapitel geht es um die zentralen politischen und strukturellen Themen in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung, die nach wie vor aktuell sind und die hinsichtlich Reformmöglichkeiten und Gestaltungsoptionen in diesem Bildungsbereich eine wichtige Bedeutung haben.

Zu diesen Themen gehören:

- öffentliche Verantwortung in der Weiterbildung

- Systembildung und Systemwidrigkeit von Weiterbildung
- partikulare Gesetzgebung in der Weiterbildung
- Segmente beruflicher und betrieblicher Weiterbildung
- Governance und Staat

1 Öffentliche Verantwortung für das System Weiterbildung

Der Deutsche Bildungsrat (1970) bestand in seinem Strukturplan darauf, dass Weiterbildung aufgrund ihrer umfassenden wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und individuellen Bedeutung

„weder als beliebige Privatsache noch als eine nur den Gruppeninteressen dienende Maßnahme betrachtet und behandelt werden“ (S. 199)

dürfe. Stattdessen sollte

„ein gesamtgesellschaftliches Interesse an einer allseitigen ständigen Weiterbildung einer möglichst großen Anzahl von Menschen unterstellt werden, das ähnlich stark ist, wie das gesellschaftliche Interesse an der Schulbildung für alle“ (ebd.).

Die mehrfache Bedeutung von Weiterbildung und der Anspruch, ein „gesamtgesellschaftliches Interesse“ an Weiterbildung zu realisieren, setzten voraus, dass der Weiterbildungsbereich mit seinen Angeboten vielfältig, offen und flexibel zugleich zu sein hat, um auch die vielfältigen Belange der Bevölkerung berücksichtigen zu können. Das bedeutete wiederum, eine möglichst hohe Zahl an Institutionen, Angeboten und Zielen für unterschiedliche Teilnehmende zu ermöglichen. Damit diese funktionale Pluralität in der Weiterbildung nicht zu Unübersichtlichkeit, Konkurrenz und Qualitätsdefiziten im Weiterbildungsbereich führt, schlug der Deutsche Bildungsrat vor, den „Gesamtbereich Weiterbildung“ (1970, S. 199) mit seinen unterschiedlichen staatlichen, kommunalen und privaten Anbietern, inhaltlichen Angeboten und Teilnehmenden als „Teil des Bildungswesens“ (ebd.) unter weitgehender staatlicher Verantwortung zu etablieren.

Der Staat sollte Verantwortung übernehmen, ohne aber die Freiheit im Weiterbildungsbereich einzuschränken. In den 1970er-Jahren wurde das Prinzip der öffentlichen Verantwortung zu einem Gestaltungskriterium der Weiterbildung.

Öffentliche
Verantwortung ist bis
heute ein wichtiges
politisches Prinzip in
der Weiterbildung

„Öffentliche Verantwortung markiert zweierlei: Einmal macht dieser Begriff als politischer Programmsatz im Zusammenhang mit Weiterbildung deutlich, daß Weiterbildung nicht mehr nur eine von gesellschaftlichen Gruppen, Gemeinden und Staat beliebig betriebene bzw. geförderte öffentliche Aufgabe darstellt, sondern daß sie wegen ihrer wachsenden Bedeutung für den einzelnen und die Gesellschaft in ein öffentliches Gesamtbildungssystem einbezogen wird und nunmehr zur Sicherung der Aufgabenerfüllung öffentlicher [...] Regelungskompetenz unterliegt. [...] Zum anderen knüpft der Begriff der öffentlichen Verantwortung an die durch die Verfassung normierte, hoheitliche Vielfalt in Bund, Ländern, Gemeinden und Gemeindeverbänden an und an die Verpflichtung der föderativen Staatsgewalt, mit ihren gebietskörperschaftlichen Untergliederungen für die ordnungsgemäße Erfüllung einer öffentlichen Aufgabe zu sorgen“ (Bocklet 1991, S. 68 f.).

Kritisiert wird seit den 1980er-Jahren auch, dass die Bedeutung beruflicher und betrieblicher Weiterbildung zulasten der allgemeinen, kulturellen und politischen, also der nicht beruflichen Erwachsenenbildung gehe. Weiterbildung, so die Befürchtung, sei dadurch immer mehr den Anforderungen im (→) Beschäftigungssystem und betrieblichen Interessen unterworfen. So gesehen stehe die Dominanz beruflicher und betrieblicher Weiterbildung dem Prinzip der öffentlichen Verantwortung entgegen.

„Mit dem Übergang zu den [19]80-er Jahren war bildungspolitisch zusehends eine Rücknahme der öffentlichen Verantwortung und – damit verbunden – eine Einschränkung der staatlichen Förderung für den Erwachsenenbildungsbereich erkennbar; andererseits aber wurde in der Öffentlichkeit der Eindruck geweckt, es werde ungewöhnlich viel auf dem Feld der Weiterbildung getan. Berufliche Weiterbildung gewann stark an Bedeutung und wurde für immer wichtiger erklärt“ (Wolgast 1996, S. 73).

Berufliche Weiterbildung als Prävention gegen Arbeitslosigkeit, als Möglichkeit der Integration in qualifizierte Beschäftigung, der beruflichen Anpassung und des beruflichen Aufstiegs im (→) Beschäftigungssystem wurde in den verschiedenen Verlautbarungen und Programmatiken der Bundesregierung als ein zunehmend wichtiger werdender Bildungsbereich erklärt. Die berufliche Weiterbildung, so die Argumentation, benötige eine Vielfalt an Anbietern und Angeboten und einen dynamischen und offenen Weiterbildungsmarkt, der nicht zentral gesteuert werden sollte. Das bedeutete zugleich

„den prinzipiellen Ausstieg des Staates aus seiner Verantwortung für die Gestaltung des Weiterbildungsbereichs“ (Wolgast 1996, S. 74).

Trotz ihrer historischen Kontinuität wird erst in dieser Zeit die betriebliche Weiterbildung, also die Aktivitäten von Betrieben für die Weiterbildung der eigenen Be-

schäftigten, erkannt. Erst im Kontext der öffentlichen Aufwertung beruflicher Weiterbildung wurde deutlich, dass die betriebliche Weiterbildung „Hauptmotor der Weiterbildungsdynamik“ (Faulstich 2003, S. 638) ist.

„Die betriebliche Weiterbildung fiel lange Zeit aus dem Horizont der Bildungsdiskussion, weil sie quasi eine Enklave im Wirtschaftssystem darstellt, auf die staatliche Gestaltung nur geringen Zugriff hat“ (S. 639).

Anhand empirischer Studien zu Teilnahme, Angebotsumfang und Kosten konnte in den 1980er-/1990er-Jahren die zunehmende Ausweitung betrieblicher Weiterbildung immer wieder neu belegt werden (vgl. BMBW 1990). Die Bedeutung und Expansion betrieblicher Weiterbildung galten schließlich auch als Argumente, mit denen die Schwierigkeit, Weiterbildung insgesamt zu einem geschlossenen quartären Sektor im Bildungswesen zu machen, begründet wurde.

In dieser Zeit war von einer „Verbetrieblichung von Weiterbildung“ (Kühnlein 1997) die Rede, von einem „steigenden Einfluss der Betriebe auf Inhalte und Gestaltung der beruflichen Weiterbildung“ (S. 267). Vonseiten der Betriebe kam immer mehr Kritik an zu viel Öffentlichkeit und staatlicher Einmischung in ihre Weiterbildungsdomäne. Sie bestanden auf ihrer Autonomie in der Weiterbildung und auf einem „Rückgang staatlicher Regulierungsversuche“ (ebd.).

In den 1990er-Jahren war von einer „Verbetrieblichung der Weiterbildung“ die Rede

2 Systemwidrigkeit, Marktcharakter und Partikularität der Weiterbildung

Bereits seit den 1980er-Jahren wurde und wird ein zunehmender Marktcharakter der Weiterbildung kritisiert, wonach der Staat sich in der Weiterbildung nach dem liberalen Muster – so viel Staat wie nötig, so wenig wie möglich – verhalten und am Subsidiaritätsprinzip orientieren sollte.

„Dies bedeutet, dass sich der Staat sowohl bei der gesetzlichen Regelung der Weiterbildung als auch bei der Entwicklung öffentlicher Weiterbildungsangebote zurückhält. Er ‚überlässt‘ die Entwicklung den gesellschaftlichen Kräften und wird nur dann (z. B. als Finanzier) aktiv, wenn bestimmte Gruppen besonderer Förderung bedürfen (z. B. Langzeitarbeitslose) oder wenn es darum geht, Qualitätsstandards zu sichern (z. B. im Fernunterricht)“ (Schiersmann 2007, S. 207).

In den 1990er-Jahren löste die Frage nach mehr Markt oder mehr Staat als Steuerung beruflicher Weiterbildung eine intensive Diskussion in der sozial-, erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Weiterbildungsforschung aus (vgl. Dobischat/Husemann 1995; Derichs-Kunstmann u. a. 1997).

Konsens bestand und besteht bis heute darüber, dass sich der Staat in der zumindest ein Stück weit aus der Weiterbildung heraushalten bzw. nicht zu stark mit Vorgaben

und Auflagen, in die diese hineinregieren soll. Die plurale Struktur im Weiterbildungsbereich und eine gewisse Autonomie von Weiterbildungseinrichtungen bei der Gestaltung von Angeboten und Themen gelten meinungsübergreifend als Bedingung, um einem besonderen Weiterbildungsbedarf sowie individuellen Interessen, Erwartungen und Bedürfnissen von Adressat:innen in der Weiterbildung gerecht werden zu können (vgl. Dobischat/Düsseldorff 2018, S. 738).

In der Weiterbildungsdiskussion fand bei der Frage nach der Steuerung von Weiterbildung auch der Vorschlag Anklang, dass es nicht um die zwei Optionen Marktregulation oder staatliche Regulation gehen könne, sondern dass eine weiche Lösung gefunden werden müsse, „irgendwo zwischen Staat und Markt“ (Teichler 1997, S. 67). In diesem Zusammenhang setzte sich die „mittlere Systematisierung“ als orientierendes Prinzip des Weiterbildungssystems durch.

Hinter dem Begriff der mittleren Systematisierung (Teichler 1997, S. 71; Faulstich 1997, S. 81 f.) stand zugleich auch die Idee eines Kompromisses zwischen Staat und Markt bei der Gestaltung von Weiterbildung.

Mittlere Systematisierung sollte zu einer Orientierung für die Organisation der komplexen Weiterbildungslandschaft werden

„Das System der Weiterbildung befindet sich in einem permanenten, flexiblen Prozeß zwischen Verfestigen und Entschwinden. Dies kann man als ‚mittlere Systematisierung‘ kennzeichnen, in dem ein ‚besonderer‘ Bereich Erwachsenenbildung gegenüber anderen gesellschaftlichen Tätigkeiten differenziert und strukturiert wird, gleichzeitig aber eine spezifische interne Struktur entsteht. Verglichen mit Schulen und Hochschulen hat Weiterbildung, bezogen auf die Struktur der Träger und Einrichtungen, die Definition von Lernzielen, die Nutzung von Ressourcen, den Einsatz des Personals etc., nicht den gleichen Grad von Systemhaftigkeit erhalten. Weiterbildung nimmt verschiedenste Anforderungen und Bedürfnisse von Teilnehmern auf, reagiert mit besonderer Flexibilität und Aktualität auf sich neu entwickelnde Bedarfe“ (Faulstich 1997, S. 81 f.).

Mittlere Systematisierung meint eine Versöhnung von „marktmäßig regulierter Ökonomie und dem Sozialstaatsprinzip“ (ebd., S. 82). Konkret bedeutet dies, dass folgende Bedingungen erfüllt sein müssen, damit Weiterbildung im Mittelfeld zwischen Markt und Staat systematisiert ist.

Für eine mittlere Systematisierung müssen fünf Kriterien erfüllt sein

Gegeben sein müssen:

- *Netzwerke für die Weiterbildung:* Anbieter kooperieren auf dem Weiterbildungsmarkt und verpflichten sich dazu, Standards in der Weiterbildung einzuhalten. Die Vernetzung wird durch ein kommunales Weiterbildungsmanagement unterstützt.
- *Standards in der Weiterbildung:* Moderiert durch staatliche Instanzen und begleitet durch die Weiterbildungsforschung, werden Standards für Transparenz,

Beratung, Qualität und Professionalität in der Weiterbildung festgelegt, denen sich alle Weiterbildungsanbieter verpflichtet fühlen sollen.

- *Transparenz und Beratung in der Weiterbildung:* Durch einen Informations- und Beratungsservice über Angebot und Bedarf in der Weiterbildung erhalten Weiterbildungsinteressierte Einblick in Weiterbildungsmöglichkeiten, -bedingungen, -inhalte, -ziele und -abschlüsse und können sich auf dieser Grundlage für ihren Bedürfnissen entsprechende Angebote entscheiden. Weiterbildungsdatenbanken, trägergebundene Internetauftritte sowie Online- und kommunale Beratungsstellen mit Weiterbildungsprogrammen geben nicht nur potenziell Teilnehmenden, sondern auch Betrieben, die in die Weiterbildung ihrer Beschäftigten investieren möchten, Auskunft über bedarfsgerechte Angebote. Eine umfassende Übersicht über Weiterbildungsanbieter und -angebote bieten beispielsweise die Bundesagentur für Arbeit (BA) oder der wbmonitor. Hierbei handelt es sich um ein Kooperationsprojekt zwischen dem Bundesinstitut für Berufsbildung und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE).
- *Qualität in der Weiterbildung:* Seit den 1990er-Jahren werden Checklisten zur Entwicklung und Sicherung und unterschiedliche Konzepte zur Sicherung der Qualität in der beruflichen Weiterbildung angewendet. Hierzu gehört die Zertifizierung nach dem internationalen Normenkomplex DIN EN ISO 9000 ff., mit dem geprüft wird, wie Anbieter die von ihnen definierte Qualität sichern. Zu nennen sind auch die speziell für den Weiterbildungsbereich entwickelte „Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung“ (LQW) und die „Lernerorientierte Qualitätstestierung für Bildungsveranstaltungen“ (LQB). Ein gängiges Instrument zum Anreiz und zur Dokumentation von Qualität in der Weiterbildung sind Gütesiegel von Gütesiegelvereinigungen oder Qualitätsringen sowie Qualitätspreise (vgl. BIBB 2018). Zu den wichtigsten Qualitätskriterien gehören verlässliche Infrastruktur der Weiterbildungseinrichtung, pädagogische Professionalität und Anschlussfähigkeit des Gelernten im Bildungs- und (→) Beschäftigungssystem.
- *Professionalität in der Weiterbildung:* Das Personal in der Weiterbildung ist äußerst heterogen. Es gibt keinen einheitlichen Beruf „Weiterbildner:in“, der eine geordnete Ausbildung oder ein Studium voraussetzt. Hinsichtlich Vorbildung, fachlicher Ausrichtung, Tätigkeit (Weiterbildungsmanagement oder Lehre) und Beschäftigungsform (hauptberuflich, nebenberuflich, ehrenamtlich, unbefristet, befristet) gibt es keine Einheitlichkeit. Vor diesem Hintergrund gehört die Frage nach der Professionalität zu den kontinuierlichen Themen der Weiterbildungsforschung. Die Professionalisierungsforschung in der Weiterbildung gibt Einblicke in die Situation des Weiterbildungspersonals und stellt Kriterien auf, die erfüllt sein müssen, z. B. fachliche und pädagogische Expertise sowie eine sichere Beschäftigung (vgl. Autorengruppe wb-personalmonitor 2016).

Diese fünf Kriterien sind wechselseitig aufeinander angewiesen. Ihr Niveau ist abhängig von finanziellen Ressourcen, politischem Willen und pädagogischem Engagement in der Weiterbildung. Bis heute lassen sich zu allen Kriterien Defizite und Handlungsbedarf nachweisen, sodass nach wie vor nicht von einer stabilen mittleren Systematisierung in der Weiterbildung gesprochen werden kann.

Der ökonomische Druck auf dem Weiterbildungsmarkt schränkte die Realisierung der mittleren Systematisierung ein

Bereits in den 1990er-Jahren zeigte sich, dass die mittlere Systematisierung aufgrund eines zunehmenden ökonomischen Drucks auf den staatlichen Haushalt und der (→) Ökonomisierung im Weiterbildungsbereich nicht realisiert werden konnte, sodass angenommen werden kann, dass die Marktregulation das stärkere Gewicht im Weiterbildungsbereich hat.

„Der Markt als zunehmend Attraktivität gewinnende Steuerungsinstanz für die Ausprägung und Ausgestaltung der Rahmenbedingungen für das pädagogische Handeln“ galt deshalb auch als „hilfloser Ausdruck der Haushaltskrise des Staates auf allen Ebenen, zu deren Begrenzung auch die Privatisierung der Bildungskosten herangezogen wird“ (Strunk 1997, S. 17).

Ähnlich auch Teichler (1997):

„Der Staat tendiert gegenüber ‚weichen‘ Organisationsbereichen in finanziellen Krisenzeiten zu versagen, weil er ihre Weichheit zu überproportionalen Kürzungen mißbraucht. Schließlich gibt es in der Gesellschaft keine Legitimation, Weiterbildung in ähnlichem Maße öffentlich zu fördern wie Erstbildung“ (S. 73).

Als Folge der Marktregulation in der Weiterbildung wurden die Intransparenz über die Angebotslandschaft, Qualitätsverluste bei den Anbietern, Verschärfung (→) sozialer Ungleichheit in der Weiterbildung aufgrund der Orientierung an finanzkräftigen Bevölkerungsgruppen und sowie die Dominanz privatwirtschaftlicher Segmente in der Weiterbildung gewertet.

„Die Entwicklung der Weiterbildung in den vergangenen 25 Jahren läßt sich kennzeichnen als eine vom institutionellen Pluralismus zur polyzentrischen und polyvalenten Segmentierung durch unterschiedliche politische Interessen bei Beibehaltung des rhetorischen Anspruchs von der Weiterbildung als eigenständigen und gleichberechtigten vierten Bildungsbereich“ (Kuhlenkamp 1997, S. 47 f.).

Im Laufe der 2000er-Jahre wurde der Marktcharakter in der Weiterbildung immer kritischer gesehen und als Ausdruck verschärfter (→) Ökonomisierung im gesamten Bildungsbereich bewertet.

„Unter dem Regime neoliberaler Theorien, veränderter Kapitalverwertungsbedingungen einer globalisierten Weltökonomie und einer zunehmenden Ökonomisierung der Gesellschaftsbereiche – privat wie öffentlich – gewann das Prinzip der Marktförmigkeit von Weiterbildung Oberhand“ (Dobischat/Schäfer 2021, S. 4).

Diese Entwicklung gehe immer mehr zulasten der pädagogischen Qualität sowie der Offenheit und Chancengleichheit in der Weiterbildung. Deshalb bestehe nach wie vor die Forderung, Weiterbildung zu einem geordneten und transparenten Gesamtbereich im Bildungswesen auszubauen.

So plädiert der Expert:innenkreis der Heinrich-Böll-Stiftung (2019):

„Weiterbildung muss in ihrer rechtlichen und finanziellen Absicherung, aber auch in ihrer Bedeutung mit der schulischen, beruflichen und akademischen Ausbildung gleichgestellt werden. Sie wird eine veränderte Rolle in unserem Bildungssystem einnehmen und damit für Individuen, Wirtschaft und Verwaltung aufgewertet. Es ist notwendig, dass Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände und die Parteien sowie die mit Bildung und Arbeitsmarkt befassten Ministerien dem Thema Weiterbildung mit einer neuen Wertschätzung begegnen. Doch noch immer ist unklar, wie man zu dieser Gleichstellung kommt und was konkret zu tun ist, um der veränderten Bedeutung der Weiterbildung gerecht zu werden“ (S. 5).

In jüngerer Zeit wird wieder verstärkt auf das gesamt- und insbesondere bildungspolitische Interesse an der beruflichen Weiterbildung hingewiesen. Im Nationalen Bildungsbericht (2022) werden die nationalen, gesetzlichen und finanziellen Initiativen des Staats im Bereich der Weiterbildung hervorgehoben (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 223).

Im Jahr 2019 wurde durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS), das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi), die Bundesagentur für Arbeit, durch drei Fachministerkonferenzen der Länder (ASMK, KMK und WMK) sowie durch Gewerkschaften und Wirtschaftsverbände die Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS) verabschiedet. Das übergreifende Ziel der Nationalen Weiterbildungsstrategie besteht in der Entwicklung und Stabilisierung des Weiterbildungssystems (vgl. BMAS/BMBF 2021).

In der sozial-, erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Weiterbildungsdiskussion wurde bereits in den 1990er-Jahren jenseits von Ökonomisierungsanalysen nach Antworten auf die Frage nach den Ursachen für die „Systemwidrigkeit“ von Weiterbildung gesucht, die eher die historische Entwicklung fokussieren. Das heißt, die Gründe für die Systemwidrigkeit von Weiterbildung wurden in ihrer Geschichte gesucht.

Die „Systemwidrigkeit“ in der Weiterbildung hat auch historisch bedingte Gründe

Für Faulstich, Schiersmann und Tippelt (1997) sind die Systemwidrigkeit und Eigendynamik von Weiterbildung Ausdruck davon, dass es sich bei der Weiterbildung um „eine Bewegung von unten“ (S. 9) handelt. In diese Richtung argumentiert auch Kuper (1997), der darauf hinweist,

„daß die verschiedenen Formen der Weiterbildung sich nicht ausschließlich aus dem Erziehungssystem, sondern auch aus anderen Funktionssystemen ausdifferenziert haben“ (S. 117).

Das „Emergieren von Weiterbildung in verschiedenen Systemkontexten“ (ebd.) kann so gesehen als ursächlich für die Systemwidrigkeit bzw. für die Schwierigkeit, Weiterbildung zu einem nahtlos an das Bildungssystem anschließenden Sektor zu machen, betrachtet werden.

Ähnlich auch Harney (1997):

„Der Weiterbildungssektor unterscheidet sich vom Erziehungssystem: Er steht, genauer gesagt, zu ihm im Differenzverhältnis und ist insofern nicht kontinuierlich an das System ankoppelbar: Und zwar deshalb nicht, weil der Weiterbildung Systemcharakter im Sinne eines Funktionssystems nicht zukommt. Ihre Form ist sozusagen systemwidrig“ (S. 98).

Die geschichtliche Entwicklung von Weiterbildung macht deutlich, dass diese sich im Zusammenhang mit der Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik sowie (Berufs-)Bildung entwickelt hat. Weiterbildung hat daher Bezüge zu verschiedenen gesellschaftlichen Systemen. Diese multiple Systemreferenz kommt in einer heterogenen und unübersichtlichen Landschaft an Anbietern und Angeboten in der Weiterbildung zum Ausdruck. „Wildwuchs“, „Chaos“ und „Zufälligkeit“ sind häufig benutzte Begriffe, um den Zustand der Weiterbildung zu beschreiben.

Bis heute hat sich also in der

„Weiterbildung anders als in Schule oder Hochschule keine einheitliche institutionelle Struktur entwickelt“ (Schrader 2019, S. 724).

Vorausgesetzt, der Weiterbildungsbereich ist qualitativ und professionell auf einem verlässlich hohen Niveau, hat dieser „chaotische“ Zustand durchaus den Vorteil einer hohen Responsivität von Weiterbildung auf ökonomische, politische und soziale Veränderungen. Gleichzeitig wäre im demokratischen Sinne gewährleistet, dass vielfältige Interessen und Bedürfnisse an Weiterbildung berücksichtigt werden können.

3 Multiple Systemreferenz und partikulare Gesetzgebung

Multiple Systemreferenz bedeutet, dass mehrere Beziehungen zu unterschiedlichen Systemen gleichzeitig bestehen. Wie gezeigt, hat die Weiterbildung Beziehungen zum (→) Beschäftigungssystem, und darin zum Arbeitsmarkt, zu Betrieben, zum Bildungssystem, aber auch zum Sozialsystem, wenn es um Integration und Inklusion geht.

Multiple Systemreferenz und partikulare Gesetzgebung sind Merkmale des Weiterbildungssektors

Ihren Ausdruck findet die multiple Systemreferenz in der Weiterbildung beispielsweise auf der Ebene von Ordnung und Gesetzgebung. Anders als für die schulische Bildung, die berufliche Erstausbildung und die Hochschulbildung existieren für die Weiterbildung keine einheitlich verbindlichen Ordnungsmittel in Form von Lehrplänen und auch keine einheitliche Rechtsgrundlage. Multiple Systemreferenz und partikulare Gesetzgebung erschweren die Etablierung und Verortung eines eigenständigen Weiterbildungssektors im Bildungssystem.

Dobischat, Fischell und Rosendahl (2015) unterscheiden für die Weiterbildung drei Rechtsbereiche:

- Weiterbildung im öffentlichen Recht,
- Weiterbildung im Sozialrecht und
- Weiterbildung im kollektiven Arbeitsrecht.

Im öffentlichen Recht ist Weiterbildung sowohl auf Bundes- als auch auf Landesebene in verschiedene Gesetze mit einbezogen. Hierzu zählen auf Bundesebene das Berufsbildungsgesetz (BBiG, 1969/2005), die Handwerksordnung (HwO), das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG, 1996) und das Aufenthaltsgesetz (AufenthG, 2005). Zu nennen sind hier auch das Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz (BQFG, 2011), das Anerkennungsgesetz (2012), das Fachkräfteeinwanderungsgesetz (FEG, 2020) und das Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG, 1977/2022).

Weiterbildung im öffentlichen Recht			
Gesetz	Begriffe		Regelungsbereiche
Bund			
Berufsbildungsgesetz (BBiG)/Handwerksordnung (HwO)	§§ 53–63 (BBiG); § 42 f. (HwO)	Fortbildung (= Fortsetzung der Qualifizierung im Anschluss an einen berufsqualifizierenden Abschluss für [in der Re-	Ordnung, Prüfung, Abschlüsse von F <u>ü</u> U

		gel] eine höher qualifizierte Tätigkeit), Umschulung für einen anerkannten Ausbildungsberuf	
Gesetz zur Förderung der beruflichen Aufstiegsförderung/Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG)	§§ 4–6	Fernunterricht, medien-gestützte Lehrgänge, Fortbildung	Finanzielle Unterstützung der Teilnahme an Maßnahmen zur Förderung des beruflichen Aufstiegs
Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet/Aufenthaltsgesetz (AufenthG)/Fachkräfteeinwanderungsgesetz (FEG)	§ 16 f.	Weiterbildung	Aufenthaltserlaubnis zum Zweck beruflicher Aus- und Weiterbildung
Gesetz über die Feststellung der Gleichwertigkeit von Berufsqualifikationen/ Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz (BQFG)	§ 3	Fortbildung	Gleichwertigkeit von im Ausland erfolgter Fortbildung
Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht/Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG)	§ 1 ff.	Fernunterricht	Vertrag, Rechte und Pflichten, Zulassung, Inhalt, Form von Fernlehrgängen

Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG)	§ 1	Weiterbildung	Gleichbehandlung in der Weiterbildung
Gesetz für die Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesverwaltung und in Gerichten des Bundes/Bundesgleichstellungsgesetz (BGleiG)	§ 10	Fortbildung	Angebot von Fortbildung durch die Dienststelle zur Anpassung, zum Aufstieg und zur Wiedereingliederung
Land			
Gesetz zur Freistellung von der Arbeit für Maßnahmen der Weiterbildung/Bildungsfreistellungsgesetz (alle Bundesländer außer Bayern und Sachsen), Bildungsurlaub, Bildungszeit, Bildungsfreistellung		Weiterbildung	Anspruch von Arbeitnehmer:innen auf Freistellung von der Arbeit zum Zwecke der Weiterbildung unter Fortzahlung des Arbeitsentgelts durch den Arbeitgeber
Schulgesetze		Weiterbildung	Fachschulen zur berufsübergreifenden Weiterbildung für beruflich Qualifizierte/ Fachschulen sind Teil des Schulwesens
Hochschulgesetze		Weiterbildung	Wissenschaftliche Weiterbildung/Masterstudium, Weiterbildung für Personal

Gleichstellungsgesetze	Weiterbildung/Fortbildung	Angebot von Fortbildung durch die Dienststelle zur Anpassung, zum Aufstieg und zur Wiedereingliederung
------------------------	---------------------------	--

Tab. 4: Weiterbildung (Fortbildung, Umschulung, Fernunterricht) im öffentlichen Recht auf Bundes-/Landesebene

Auch wenn das Sozialrecht zum öffentlichen Recht gezählt werden kann, wird in der Weiterbildungsdiskussion und -forschung Weiterbildung im Sozialrecht gesondert betrachtet.

Zur Rubrik „Weiterbildung im Sozialrecht“ wird häufig zuerst und ausschließlich die Regelung der Weiterbildung im SGB III (Arbeitsförderung) genannt. Aber auch in anderen Sozialgesetzbüchern ist Weiterbildung ein Rechtsgegenstand, so im SGB I (Soziale Sicherheit), im SGB II (Grundsicherung für Arbeitsuchende, „Hartz-IV-Gesetz“), im SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe) und im SGB IX (Rehabilitation und Teilhabe).

Im Bereich Weiterbildung im Sozialrecht ist auch das sogenannte Qualifizierungschancengesetz (2019) zu erwähnen, das im Rahmen des SGB III (Arbeitsförderung) und angesichts von Weiterbildungsbedarf infolge des digitalen Strukturwandels allen Beschäftigten Anpassungsqualifizierungen ermöglichen soll.

Weiterbildung im Sozialrecht			
Gesetz	§§	Begriff	Regelungsbereiche
SGB I/soziale Sicherheit	3, 91 f.	Weiterbildung/ Fortbildung	Recht auf individuelle Bildungs-/Arbeitsförderung
SGB II/Grundsicherung für Arbeitssuchende	16, 82	Weiterbildung/ Fortbildung	Förderung/Leistung der Eingliederung
SGB III/Arbeitsförderung sowie Gesetz zur Stärkung der Chancen für Qualifizierung und für mehr Schutz in der Arbeitslosenversicherung (Qualifizierungschancengesetz, Arbeit-von-morgen-Gesetz, Beschäftigungssicherungsgesetz)	2, 81, 180	Weiterbildung/ Fortbildung	Leistung/Finanzierung der Fortbildung/Weiterbildung zur aktiven Arbeitsförderung/finanzielle Weiterbildungsförderung von Beschäftigten im Strukturwandel
SGB VIII/Kinder- und Jugendhilfe	81	Weiterbildung/ Fortbildung	Einrichtungen/Stellen für Weiterbildung von Personal
SGB IX/Rehabilitation und Teilhabe	49, 53, 58, 75, 91	Weiterbildung/ Fortbildung	Leistungen/Finanzierung von Teilhabe, Eingliederung

Tab. 5: Weiterbildung im Sozialrecht

Unter Weiterbildung im kollektiven Arbeitsrecht fällt die im Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) (1953/2021), im Tarifvertragsgesetz (TVG) und in Tarifverträgen und Betriebsvereinbarungen berücksichtigte Weiterbildung. Hier geht es um Mitbestimmungsrechte von Interessenvertretungen in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung mit dem Ziel der Qualifizierungs- und Beschäftigungsförderung von Beschäftigten.

„Im Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) sind eine Vielzahl von Beteiligungsrechten des Betriebsrates bzw. der betrieblichen Interessenvertretung festgeschrieben, was die Arbeitnehmervertretungen in die Lage versetzt, bei Maßnahmen der Personalplanung und -entwicklung wie auch der betrieblichen Weiterbildung mitzuwirken, ja sogar initiativ zu werden und Qualifizierungsmaßnahmen auch gegen den Willen des Arbeitgebers durchzusetzen [...]. Eine exponierte Funktion haben gesonderte Branchentarifverträge zu Fragen der Qualifizierung und Weiterbildung erhalten. Daneben bestehen auch spezifische Firmentarifverträge zur Weiterbildung“ (Dobischat/Düsseldorff 2018, S. 752).

Partikuläre Gesetzgebung in der Weiterbildung meint nicht nur die unterschiedlichen Gesetze, in denen Weiterbildung verankert ist, sondern auch die Tatsache, dass mit den verschiedenen Gesetzen jeweils unterschiedliche Teilaspekte reguliert werden. Hierzu gehören die Aspekte finanzielle und soziale Förderungsbedingungen, Zulassungsberechtigungen, Anforderungen und Prüfungsbedingungen, Teilnehmendenschutz, Qualität und Professionalität in der Weiterbildung und Mitbestimmung in der Weiterbildung.

Aber trotz der umfassenden Rechtsgrundlage werden die Umsetzung, Inanspruchnahme und Wirkungen dieser Rechte immer als defizitär kritisiert. Als Weiterbildungsdefizite werden vor allem die (→) soziale Ungleichheit bei der Verteilung von Weiterbildungschancen (vgl. Kapitel IV) sowie Mängel in der Qualität und Professionalität in der Weiterbildung aufgrund eines permanenten Konkurrenzdrucks unter den Anbietern auf dem Weiterbildungsmarkt genannt.

Mit dem Anspruch, die Vielfalt in der Weiterbildung nicht zu sehr einzugrenzen und gleichzeitig die partialen Gesetze in der Weiterbildung zu integrieren, wird seit einigen Jahren sowohl in der gewerkschaftlichen Weiterbildungspolitik als auch in Teilen der Weiterbildungsforschung ein eher loses, aber einheitliches Regelwerk vorgeschlagen, das in ein Bundesrahmengesetz für Weiterbildung münden soll.

„Ein wichtiger Schritt zu mehr öffentlicher Verantwortung ist ein Bundesgesetz für Weiterbildung. Es soll das Recht auf Weiterbildung sichern und den Rahmen für ein strukturiertes und konsistentes Weiterbildungssystem schaffen. Für die Erstausbildung regelt das Berufsbildungsgesetz die wichtigsten Punkte und setzt den Rahmen für berufliches Lernen. Ein vergleichbarer gesetzlicher Rahmen muss auch für das lebenslange Lernen geschaffen werden“ (Heinrich-Böll-Stiftung 2019, S. 17).

Bislang konnten sich diese Vorschläge nicht durchsetzen, da ein solches Gesetz eine rechtliche Vereinheitlichung und Verbindlichkeit voraussetzen würde, die angesichts der multiplen Systemreferenz, der partikularen Gesetzgebung und des Autonomieanspruchs insbesondere des privatwirtschaftlichen Weiterbildungssegments schwer realisierbar sind. Anstelle einer Bundesrahmengesetzgebung haben sich weiche und unverbindliche Formen der Qualitätssicherung durchgesetzt, etwa Gütesiegel oder Checklisten.

Vorschläge zu einem Bundesrahmengesetz Weiterbildung konnten bislang nicht durchgesetzt werden

4 Segmentierungen und Systematisierungen in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung

Dem aktuellen Nationalen Bildungsbericht zufolge (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 226) existieren „knapp 60.000 kommerzielle, staatliche und gemeinschaftliche Anbieter bundesweit“ (S. 226). Diese Zahl bezieht alle Anbieter mit ein, also auch solche, die sich auf allgemeine, kulturelle oder politische Erwachsenenbildung, und solche, die sich auf berufliche Weiterbildung konzentrieren. Eine genaue Angabe über die Zahl der Anbieter beruflicher und betrieblicher Weiterbildung liegt nicht vor. Ein Grund hierfür ist, dass Weiterbildungsanbieter sowohl allgemeine und politische als auch berufliche Weiterbildung anbieten, so dass Anbieter nach beruflichen und nicht beruflichen Weiterbildungsangeboten kaum oder nicht getrennt voneinander betrachtet werden können.

In Deutschland existieren knapp 60.000 Weiterbildungsanbieter

In der Weiterbildungsforschung und -diskussion sind inzwischen unterschiedliche Versuche der Systematisierung der unübersichtlichen Weiterbildungslandschaft unternommen worden. Bis Anfang der 2000er-Jahre hatte sich immer wieder die Unterscheidung zwischen drei Weiterbildungssegmenten durchgesetzt (vgl. Faulstich 1997, S. 82; Schiersmann 2007, S. 25). Sie orientierte sich an den Kriterien, wer die Weiterbildung veranlasst oder von wem die Hauptinitiative ausgeht, wer sie finanziert und in welchen übergreifenden Sinnzusammenhang sie eingebunden ist.

Beschrieben wurde die *betrieblichen Weiterbildung*, die von Betrieben initiiert und finanziert wird und die während der Arbeitszeit oder während einer bezahlten Freistellung im Betrieb oder in dem Betrieb nahestehenden Einrichtungen durchgeführt wird, z. B. Hersteller-/Lieferfirmen, Kammern, Unternehmensberatungen, Berufsverbänden oder Weiterbildungsinstituten. Bedarf und Verwertung der Weiterbildung werden betrieblich definiert.

Ein weiteres Segment bildet die *arbeitsfördernde Weiterbildung*, die von der Agentur für Arbeit initiiert und finanziert wird und die durch das arbeitsmarktpolitische Anliegen der Bekämpfung von Arbeitslosigkeit, der Integration von Teilnehmenden in Beschäftigung und der Verbesserung des Fachkräfteangebots auf dem regionalen Arbeitsmarkt legitimiert ist.

Beim dritten Segment handelt es sich um die *individuelle Weiterbildung*, die von Privatpersonen ausgewählt und finanziert wird und primär der individuellen Beruflichkeit, der eigenen beruflichen Profil- und Identitätsbildung und der berufsbiografischen Gestaltung dient.

Auch wenn diese Segmente nicht trennscharf unterscheidbar sind, sondern sich überlappen, bietet diese Differenzierung nach Initiative, Finanzierung und Sinnzusammenhang nach wie vor eine wenn auch grobe, so doch nützliche Orientierung für eine Systematisierung. Die begrenzte Trennschärfe ergibt sich beispielsweise daraus, dass auch betriebliche Weiterbildung individuell sinnvoll sein kann oder dass arbeitsfördernde Weiterbildung auch in Betrieben stattfinden kann.

Obwohl bereits der Deutsche Bildungsrat (1970) mit seinen Zielvorstellungen nahegelegt hatte, „Weiterbildung als Gesamtbereich im Bildungssystem“ (S. 200) anzusehen und zu behandeln, und gefordert hatte, dass hierzu „staatliche, kommunale und private Träger zur Verbreitung und Verbesserung des Bildungsangebotes zusammenwirken“ (ebd.) sollten, war bereits in den 1970er-Jahren die „Aufspaltung“ (Sass/Sengenberger/Weltz 1974, S. 117) in einen betrieblichen und einen öffentlich geförderten Weiterbildungsbereich naheliegend, ebenso wie das betriebliche Interesse daran,

„Einflüsse des öffentlichen Weiterbildungsangebots, wie auch der öffentlichen Förderungsprogramme (etwa AFG) auf ihre Arbeitskräftepolitik weitgehend zu neutralisieren bzw. sich nutzbar zu machen“ (ebd.)

Unterschieden werden können drei Segmente des Weiterbildungsektors: betriebliche, arbeits(market)fördernde und individuelle Weiterbildung

Im Folgenden werden die drei genannten Segmente hinsichtlich ihrer Besonderheiten näher beschrieben:

Betriebliche Weiterbildung

Als betriebliche Weiterbildung werden jene Initiativen von Betrieben gezählt, durch die Beschäftigte die Möglichkeit haben, ihr Arbeitsvermögen durch Qualifizierung anzupassen oder zu erweitern, ihre Beschäftigungsfähigkeit zu sichern und sich beruflich oder betrieblich weiterzuentwickeln und aufzusteigen.

Betriebe sind keine originären Weiterbildungsanbieter. Mit dem Aufbau einer eigenen Weiterbildungsinfrastruktur sowie der Finanzierung und Freistellung von Beschäftigten für Weiterbildungsteilnahme verfolgen sie in erster Linie das Ziel der Entwicklung ihrer humanen Ressourcen, der Personalbindung und -entwicklung und dadurch der Sicherung und Steigerung ihrer Produktivität.

Die betriebliche Weiterbildungsaktivität kann auch als Ausdruck einer „Pädagogisierung der Wirtschaft“ (Arnold/Gonon/Müller 2017, S. 17) interpretiert werden, insofern Betriebe auf pädagogische Mittel zurückgreifen, um die ökonomische Position und soziale Berechtigung zu erhalten oder weiterzuentwickeln.

In der betrieblichen Weiterbildungsforschung werden Betriebe folgendermaßen definiert:

„Betriebe sind Wirtschaftseinheiten, welche Güter und Dienstleistungen erwirtschaften. An der Produktion sind in kapitalistischen Gesellschaften Arbeitgeber und Arbeitnehmer beteiligt. Deren Vertragsbeziehungen werden privatwirtschaftlich, aber auch allgemeingesellschaftlich u. a. durch Gesetze geregelt und befinden sich in ständigen Aushandlungsprozessen“ (Käpplinger 2016, S. 28).

Wie gezeigt, gehören Betriebe zu den ältesten Lernorten für Jugendliche und Erwachsene. Seitdem Daten zur beruflichen Weiterbildung repräsentativ erhoben werden, wird bestätigt, dass Betriebe hinsichtlich der finanziellen Aufwendung und der Teilnehmenden die stärksten Anbieter in der beruflichen Weiterbildungslandschaft sind.

Als im Laufe der 1970er-/1980er-Jahre Weiterbildung – bedingt durch neue Produktions-, Management- und Personalführungskonzepte, menschliche Arbeitskraft, (→) Kompetenzen und Weiterbildung – immer mehr als humane Ressource im Betrieb erkannt und die Investition in „Humankapital“ als wichtige wirtschaftliche Größe angesehen wurde, stiegen die finanziellen Mittel, die Betriebe für die Weiterbildung ihrer Mitarbeitenden aufbrachten, und damit gleichzeitig die Bedeutung betrieblicher Weiterbildung im Gesamtbereich der Weiterbildung. So hieß es Anfang der 1990er-Jahre:

„Das Weiterbildungsangebot der Betriebe wurde in den letzten beiden Jahrzehnten erheblich ausgeweitet. Die Betriebe sind heute im Bereich der beruflichen Weiterbildung der bedeutendste Träger. [...] Dieser Trend hat sich in den letzten Jahren verstärkt. [...] Angesichts dieses Umfangs der Weiterbildungsaktivitäten der Betriebe ist es sicherlich nicht übertrieben, die betriebliche Weiterbildung als das Feld beruflicher Weiterbildung schlechthin zu bezeichnen“ (Arnold 1991, S. 124).

Aus betrieblicher Sicht besteht ein wesentlicher Vorteil betriebseigener Weiterbildungspraxis in der unmittelbar am betrieblichen Bedarf erfolgenden Ausrichtung von Inhalten, Formen und Teilnehmendenauswahl.

„Die berufliche und betriebliche Weiterbildung zielt stärker als die schulische, hochschulische und berufliche Erstausbildung auf eine Form der inhaltlichen und fachlichen Spezialisierung und Vertiefung. Sie erfüllt damit die besondere Funktion, auf veränderte Anforderungen und Bedarfe relativ schnell mit elastischen Qualifizierungsangeboten reagieren zu können“ (Frommberger 2016, S. 3).

Flexibilität und Elastizität sind betriebliche Argumente für ihre eigene Weiterbildung, die zugleich auch eine Kritik an der Ausbildung beinhalten. Seit den 1970er-

Jahren begründen Betriebe ihr Interesse an eigener Weiterbildung mit der Kritik an der Schwerfälligkeit, Langwierigkeit und Inflexibilität von Berufen und beruflicher Ausbildung, die dem betrieblichen Bedarf an kurzfristiger Anpassung von (→) Qualifikationen und an betriebsspezifischer Aufstiegsqualifizierung nicht gerecht würden. Die Expansion betrieblicher Weiterbildung seit den 1970er-Jahren kann auch als Reaktion auf die zunehmende Standardisierung und Regulierung von Berufen und beruflicher Ausbildung gedeutet werden.

Die Zunahme betrieblicher Weiterbildungsinvestitionen fiel in etwa mit dem Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) von 1969 auf Bundesebene zusammen. Das BBiG regelt die betriebliche Ausbildung und die abschlussorientierte (→) Fortbildung und Umschulung, aber nicht die betriebsspezifischen kurzfristigen Anpassungsqualifizierungen und solche betrieblichen Mitarbeitenden- und Führungskräfteweiterbildungen, die nicht staatlich geordnet und geprüft sind.

Kuper (1997) beschreibt die Tatsache, dass die Expansion betrieblicher Weiterbildung auch aus einer staatlichen Standardisierung und Regulierung beruflicher Bildung resultiert, folgendermaßen:

„Der Mangel des regulativen Zugriffs auf das Berufskonzept von den Betrieben aus wird [...] zu einem betriebsinternen Problem, an das die betriebliche Weiterbildung anschließt. Betriebliche Weiterbildung verfährt gegenüber dem Berufskonzept adhocistisch. Sie ist – relativ zum Betrieb – problemnäher einzusetzen. Sie ermöglicht gegenüber der Orientierung am Berufskonzept eine Veränderung der zeitlichen Koordination von Phasen des Kompetenzerwerbs und der Anwendung von Kompetenzen. Betriebliche Weiterbildung etabliert sich damit als Praxis, die dem Defizit extern strukturierter und betrieblich nutzbarer Muster auf Personen zurechenbarer Kompetenz entgegenarbeitet“ (S. 129).

Deutlich ist, dass im Weiterbildungsbereich Betriebe und Anbieter im Bereich der beruflichen Weiterbildung dominieren. Dies hat dazu beigetragen, dass die Logik des (→) Beschäftigungssystems, Anforderungen der Wirtschaft, der Arbeitgeber und Betriebe, zentrale Steuerungsprinzipien im beruflichen Weiterbildungssektor geworden sind (vgl. Dobischat/Schäfer 2021, S. 6).

Die Hälfte der insgesamt an beruflicher und nicht beruflicher Weiterbildung teilnehmenden Personen nimmt an betrieblicher Weiterbildung teil. Zu den Teilnehmenden betrieblicher Weiterbildung gehören in erster Linie Erwerbstätige (60 Prozent) und zu einem relativ kleinen Anteil betrieblich Auszubildende (vgl. BMBF 2021, S. 23, 29).

Betriebe sind bildungspolitischen Grundrechten gegenüber nicht verpflichtet. Ihre Weiterbildung wird weitgehend in autonomer Selbstverwaltung gesteuert und ist seit ihrer Ausdifferenzierung in den 1920er-Jahren eingebunden in die betriebliche Beschäftigungs- und Personalpolitik (vgl. Büchter 2002).

Im Rahmen des öffentlichen Rechts und des Sozialrechts können Betriebe für die Weiterbildung ihrer Beschäftigten staatliche Unterstützungen in Anspruch nehmen. Auf der Grundlage des kollektiven Arbeitsrechts kann betriebliche Weiterbildung zum Verhandlungsgegenstand zwischen Sozialparteien (Arbeitnehmendenvertretung/Arbeitgeber) werden, sofern der Betriebsrat seine Mitbestimmungsrechte einfordert und nutzt.

Insbesondere die jüngere Geschichte zeigt, dass die betriebliche Weiterbildung trotz ihrer kontinuierlichen Dominanz auf dem Weiterbildungsmarkt auf Krisen mit reduzierter Weiterbildungsaktivität reagiert. So war sowohl im Zuge der Weltfinanzkrise als auch während der Coronapandemie die Zahl der betrieblichen Weiterbildungsangebote stark rückläufig (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 231).

Hinsichtlich des Engagements in der Weiterbildung für Beschäftigte werden seit Beginn der betrieblichen Weiterbildungsforschung in den 1970er-Jahren Differenzen nach Betriebsgröße konstatiert. Festgehalten werden kann, dass betriebliche Weiterbildungsaktivitäten umso wahrscheinlicher sind, je größer ein Betrieb ist. Betriebe mit 250 und mehr Beschäftigten können mehr Weiterbildungsengagement nachweisen als Betriebe mit unter 50 Beschäftigten (vgl. ebd., S. 232).

Arbeits(markt)fördernde Weiterbildung

Die arbeits(markt)fördernde Weiterbildung

„soll dazu beitragen, die Diskrepanz zwischen den qualifikatorischen Anforderungen bei der Nachfrage nach Arbeitskräften und den bei Arbeitssuchenden vorhandenen Qualifikationen auszugleichen“ (Bundesagentur für Arbeit 2021, S. 56).

Die arbeits(markt)fördernde Weiterbildung hat ihre Wurzeln in der Erwerbslosenfürsorge vom Ende des 19. Jahrhunderts. In den 1920er-Jahren wurde sie in das 1927 verabschiedete Gesetz über Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung (AVAVG) eingebunden. Das AVAVG ist das Vorläufergesetz des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) von 1969 und des aktuellen SGB III. Das AFG wurde im Zuge der wirtschaftlichen Rezession 1966/1967 ausformuliert. Es beruhte auf einem wohlfahrtsstaatlichen Grundverständnis und galt als wichtiges Regelwerk einer aktiven Arbeitsmarktpolitik. In Kombination mit der wirtschaftlichen Globalsteuerung und einer offensiven Bildungspolitik, so der Grundgedanke, sollte eine aktive Arbeitsmarktpolitik das Risiko von Arbeitslosigkeit rechtzeitig auffangen.

Die durch das AFG geregelte Förderung von Weiterbildung als an berufliche Vorkenntnisse anknüpfende (→) Fortbildung, Umschulung für einen Beruf, Einarbeitung oder Anlernung sowie Integration und Rehabilitation war vorausschauend angelegt und sollte Arbeitslosigkeit vermeiden helfen, bevor sie eintreten konnte. Im Zuge der sich verschärfenden Wirtschafts- und Arbeitsmarktkrise und der daraus

folgenden Restriktionen im Finanzhaushalt in der Arbeitsförderung bereits in der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre trat an die Stelle einer aktiven Arbeitsmarktförderung eine reaktive Arbeitsmarktförderung, die darauf zielte, die bereits eingetretene Arbeitsmarktkrise und Arbeitslosigkeit abzumildern. In diesem Zuge trat auch an die Stelle einer präventiven Arbeitsförderung und Weiterbildungspolitik eine reaktive oder kurative Weiterbildung (vgl. Brödel 2018, S. 1366).

Dobischat, Fischell und Rosendahl (2015) unterscheiden in ihrer Rekonstruktion der historischen Entwicklung der beruflichen Weiterbildung im Kontext der Arbeitsmarktpolitik seit den 1960er-Jahren fünf Phasen:

An die bereits erwähnte „präventive Phase“ (1), die mit dem Inkrafttreten des AFG eingesetzt hatte und mit der Rezession ab Mitte der 1970er-Jahre zu Ende ging, schloss eine „kurative Phase“ (2) der Weiterbildungsförderung durch die Bundesanstalt für Arbeit an, in der überwiegend von Arbeitslosigkeit betroffene Menschen für AFG-finanzierte Weiterbildung adressiert wurden.

„Ein weiteres Kennzeichen des Endes dieser Förderphase war, dass seit 1989 kein individueller Anspruch mehr auf eine im Sinne des AFG geförderte Weiterbildung bestand, sondern Weiterbildung nunmehr nur noch als eine Kann- bzw. Ermessensleistung durch die BA gefördert wurde“ (Dobischat/Fischell/Rosendahl 2015, S. 87).

Die „sozialintegrative Phase“ (3), die nach der Vereinigung beider deutscher Staaten einsetzte, war gekennzeichnet durch einen „Weiterbildungsboom“, um nach der DDR-Abwicklung die Menschen in den neuen Bundesländern „umzuqualifizieren“.

Die „arbeitsmarktpolitische Phase“ (4) ist gekennzeichnet durch die Aufgabe des AFG zugunsten des Sozialgesetzbuchs III (Arbeitsförderung), das 1998 in Kraft trat. Dieses Gesetz sollte auch eine aktive Arbeitsförderung und eine aktivierende Weiterbildung regeln. Allerdings bestand nach diesem Gesetz kaum noch ein individueller Rechtsanspruch, sondern anders als auf Basis des AFG war die Chance auf Weiterbildung nunmehr abhängig vom Ermessen aufseiten der BA und von zugrunde gelegten Prinzipien wirtschaftlicher Effizienz.

Die „vermittlungunterstützende Phase“ (5), die 2003 begann, beinhaltet im Kern die Veränderungen im SGB III auf der Basis eines Paradigmenwechsels in der Förderphilosophie der Bundesagentur für Arbeit. Mit den Leitbegriffen „fördern“ und „fordern“ war die Vorstellung verbunden, von Arbeitslosigkeit bedrohte und bereits arbeitslose Menschen nur kurzfristig zu fördern und ihrer Selbstverantwortung für Beschäftigungsfähigkeit mehr Gewicht zu geben. Dementsprechend zielte auch die Förderung der beruflichen Weiterbildung im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik auf eine kostengünstige und schnelle Integration (Dobischat/Fischell/Rosendahl 2015, S. 90). Dies führte zu sinkenden Ausgaben der Weiterbildungsförderung und einer sinkenden Teilnehmerszahl in der SGB-III-Weiterbildung.

„Die Forderung der beruflichen Weiterbildung wurde zu einem vermittlungsunterstützenden Instrument; sozial- und bildungspolitische Aspekte sind dem Vermittlungsziel nachgeordnet“ (BMBF 2007, S. 243).

In der Weiterbildungsforschung wird die arbeits(markt)fördernde Weiterbildung inzwischen kaum noch als ein eigenständiges und abgegrenztes Segment beruflicher Weiterbildung behandelt. Kürzungen im Etat der Weiterbildung zur Bekämpfung von Arbeitslosigkeit, der Rückgang an Teilnehmendenzahlen in der Weiterbildung für Arbeitslose im Laufe der letzten Jahre und die relativ gute Vermittelbarkeit von Fachkräften sowie ein Fachkräftemangel (vgl. Bosch 2021) auf dem Arbeitsmarkt haben dazu beigetragen, dass dieses Segment in der Weiterbildungsforschung weniger Beachtung findet und unter die Bereiche betriebliche und beruflich-individuelle Weiterbildung subsumiert oder mitthematisiert wird und damit auch aus der öffentlichen Wahrnehmung verschwindet.

Dennoch sind das Risiko der Arbeitslosigkeit und die tatsächliche Arbeitslosigkeit nach wie vor existent.

„Mit Blick auf die nächsten Jahre zeigen Studien, dass zwischen 10 und 15 Prozent der Beschäftigten in Deutschland einem hohen Risiko ausgesetzt sind, dass ihre bisherigen beruflichen Funktionen durch Technologien ersetzt werden. Nimmt man in der Betrachtung Arbeitsplätze hinzu, für die erhebliche Veränderungen erwartet werden, steigt die Zahl der betroffenen Arbeitsplätze nach Schätzungen der OECD auf über die Hälfte (54 Prozent) an“ (Dobischat/Schäfer 2021, S. 9).

Zudem wird Weiterbildung im Rahmen der Sozialgesetzgebung auch künftig eine wichtige Rolle zur Prävention und Bekämpfung von Arbeitslosigkeit spielen. Rund 50 Prozent der Arbeitslosen nehmen aktuell eine Weiterbildung in Anspruch (vgl. ebd., S. 15)

Individuelle berufliche Weiterbildung

Übernehmen Personen selbst auf eigene Kosten und in der Freizeit die Verantwortung für ihre Weiterbildung, ist von individueller beruflicher Weiterbildung die Rede. Zum Segment der individuellen beruflichen Weiterbildung gehören solche Weiterbildungsaktivitäten, für die sich Individuen aus eigenen berufsbiografischen Motiven oder persönlichem beruflichen Interesse entscheiden.

Die Aktivität im Segment der individuellen beruflichen Weiterbildung, also die private Investition in Kosten und Zeit eigener beruflicher Weiterbildung, ist relativ konstant, liegt aber weit unter der Weiterbildungsaktivität der Betriebe (vgl. BMBF 2021, S. 52). Auch in diesem Segment sind Erwerbstätige die Hauptteilnehmenden (ebd., S. 53).

Der hauptsächliche Sinn, den die Teilnehmenden in diesem Weiterbildungssegment mit ihrer Weiterbildung verbinden, besteht in der beruflichen Verwertbarkeit, also im berufsbiografischen Nutzen, und darüber hinaus darin, dass sich die individuelle Weiterbildungsinvestition amortisiert.

„Während Betriebe immer häufiger maßgeschneiderte Bildungsangebote bei Anbietern nachfragen und eine höhere Passgenauigkeit der Bildungsangebote für Betriebe mit Blick auf die Digitalisierung gefordert wird [...], scheinen Beschäftigte ein Interesse an einer hohen Allgemeingültigkeit zu haben. [...] Ein größeres Verwertungspotenzial von Weiterbildung steigert auch die persönliche Beschäftigungsfähigkeit und sorgt für Sicherheit. Und schließlich dürfte allein das Gefühl, ‚etwas von Belang‘ gelernt zu haben, bereits zu größerer Zufriedenheit mit einer Weiterbildung führen“ (Wenzelmann/Müller 2018, S. 44).

Angesichts bestehender (→) sozialer Ungleichheit in der Weiterbildung und der Ausgrenzung von gering qualifizierten und einkommensbenachteiligten Personen wurden und werden die Förderung und Unterstützung individueller Weiterbildungsentscheidungen als eine wichtige Aufgabe der Weiterbildungspolitik gesehen. Ein transparenter Weiterbildungsmarkt gilt hierfür als eine zentrale Voraussetzung. Dem widerspricht der unübersichtliche und komplexe Weiterbildungsmarkt. Paradox ist: Je unübersichtlicher im Laufe der letzten 50 Jahre der Weiterbildungsmarkt wurde, desto wichtiger wurde in der Weiterbildungsforschung und in der Weiterbildungspolitik das Thema individuelle Weiterbildungsberatung (vgl. Schiersmann 2007, S. 236).

In der Weiterbildungsforschung und in der Politik auf EU- und Bundesebene sind inzwischen unterschiedliche Ansätze, Konzepte, Instrumentarien und Institutionen entwickelt worden, die Grundlage für die individuelle Orientierung, Entscheidung und Planung hinsichtlich der Weiterbildung sein sollen.

„Die Suche nach passenden Weiterbildungsangeboten und Fördermöglichkeiten kann sich aufwändig und langwierig gestalten. [...] Die vielfältigen Strukturen in der Weiterbildung erfordern, dass die Übersichtlichkeit der Weiterbildungs- und Beratungsangebote sowie der Fördermöglichkeiten in Bund und Ländern so verbessert wird, dass alle Menschen ihren persönlichen Lern- und Entwicklungsprozess noch zielgerichteter und passgenauer gestalten können“ (BMAS /BMBF 2019, S. 6).

Mittlerweile orientiert sich die empirische Weiterbildungsforschung an einer anderen Segmentierung des Weiterbildungsbereichs. Um anschlussfähig an die Weiterbildungspolitik und -diskussion auf europäischer Ebene zu sein, wurden Vorgaben der Europäischen Kommission zugrunde gelegt.

Demzufolge wird zwischen drei Weiterbildungssegmenten unterschieden:

- betriebliche Weiterbildung (Segment 1),
- individuelle berufsbezogene Weiterbildung (Segment 2) und
- nicht berufsbezogene Weiterbildung (Segment 3)

Die beiden ersten Segmente entsprechen – auch in ihrer inhaltlichen Bedeutung – der klassischen Systematik. Weggefallen ist das Segment der arbeitsfördernden Weiterbildung, obwohl es praktisch nach wie vor existent ist, auch wenn Arbeitslosigkeit im Vergleich zu den 1980er- und 1990er-Jahren in der Weiterbildungspolitik kein zentrales Argument für mehr Initiativen in der beruflichen Weiterbildung darstellt.

Neu hinzugekommen ist die nicht berufsbezogene Weiterbildung (Segment 3), um dem Anspruch gerecht zu werden, dass Weiterbildung nicht nur auf den beruflichen, betrieblichen und arbeitsmarktbezogenen Verwertungsaspekt reduziert werden darf, sondern auch allgemeine, politische und kulturelle Weiterbildung zu berücksichtigen hat (vgl. Bilger/Kuper 2012, S. 36). Hierfür hatte sich bereits der Deutsche Bildungsrat in seinem Strukturplan (1970) eingesetzt.

Unabhängig von der letztlich gültigen segmentorientierten Systematisierung lässt sich die Vielzahl von Anbietern in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung nicht eindeutig den unterschiedlichen Weiterbildungssegmenten zuordnen. Vielmehr liegen die Segmente und Anbieter in der Weiterbildung quer zueinander oder überlappen sich. So können Betriebe neben betrieblicher Weiterbildung auch individuell-berufliche oder auch arbeitsfördernde Weiterbildung anbieten. Auch nicht berufsbezogene Weiterbildung kann zum Programm betrieblicher Weiterbildung gehören.

Um die Landschaft an Weiterbildungsanbietern sortieren zu können, bietet sich in Anlehnung an Friebel (1993) auch eine Unterscheidung an zwischen

- expliziten oder originären und
- impliziten oder nicht originären Weiterbildungsanbietern (vgl. S. 14).

Diese beiden Typen können hinsichtlich der Teilnahme oder des Zugangs durch Teilnehmende jeweils offen oder geschlossen sein.

Die aktuelle Weiterbildungsforschung unterscheidet mittlerweile die Segmente betriebliche Weiterbildung, individuelle berufsbezogene Weiterbildung und nicht berufsbezogene Weiterbildung

Ein weiterer Ansatz unterscheidet zwischen expliziten und impliziten Weiterbildungsanbietern

Anbietertyp	Offen	Geschlossen
Explizit/originär: Hauptzweck der Einrichtung besteht in der Weiterbildung	VHS/Hochschulen/Fachschulen/sonstige staatliche/öffentliche Einrichtungen	Privatschulen, privat-kommerzielle Weiterbildungseinrichtungen, Stiftungen, interessen-gebundene Anbieter in der Weiterbildung
Implizit/nicht originär: Hauptzweck der Einrichtung besteht nicht in der Weiterbildung	Gemeinnützige Einrichtungen (Wohlfahrtseinrichtungen, Sozialverbände, kommunale Initiativen)	Privat-kommerziell (Wirtschafts-/Berufsverbände), Betriebe

Tab. 6: Anbietertypen nach offen und geschlossen hinsichtlich Zugängen (potenziell) Teilnehmender

Bei explizit-originären Weiterbildungsanbietern besteht der Hauptzweck im Angebot und in der Durchführung von Weiterbildung. Originäre Weiterbildungsanbieter haben einen hohen Grad an Offenheit und sind für eine breite Bevölkerung zugänglich. Diese originär-offenen Anbieter werden häufig auch mit öffentlichen staatlichen Mitteln gefördert. Zu ihnen gehören vor allem Volkshochschulen. Zu den originär-geschlossenen Weiterbildungsanbietern gehören Privatschulen, privat-kommerzielle Weiterbildungsanbieter und Institute, Stiftungen und interessen-gebundene Anbieter in der Weiterbildung, die für definierte Zielgruppen auf dem Arbeitsmarkt Qualifizierungs- und Integrationskurse anbieten.

Implizite/nicht originäre Weiterbildungsanbieter existieren nicht in erster Linie zum Zweck der Weiterbildung, sondern ihnen geht es primär um andere Aufgaben. Weiterbildung ist eher eine Nebensache oder ein Mittel für den Hauptzweck. Zu den impliziten/nicht originären und offenen Weiterbildungsanbietern gehören gemeinnützige Einrichtungen; zu den impliziten/nicht originären und geschlossenen Weiterbildungsanbietern zählen Kammern (Industrie- und Handwerkskammern), Berufsverbände, Interessenverbände und Vereine, die, um ihren originären Zweck der Wirtschaftsförderung und Interessenvertretung zu verfolgen, Weiterbildung für ihre Mitglieder, Angehörigen oder bestimmte Zielgruppen anbieten. Unter den nicht originären Anbietern kann es auch solche geben, die temporär ihre Weiterbildungsangebote für eine interessierte Bevölkerungsgruppe öffnen (z. B. für Vorführungen, Testungen). Die verschiedenen Anbietertypen können individuell nachgefragte, betrieblich veranlasste oder durch Arbeitsagenturen in Auftrag gegebene Angebote durchführen.

Die Digitalisierung bringt eine neue Dimension in die Systematik der Vielfalt der Weiterbildungsanbieter

Eine neue Dimension in die Systematik der Vielfalt der Weiterbildungsanbieter bringt die Digitalisierung. Auch wenn es hierzu noch keine nennenswerten Forschungen gibt, ist anzunehmen, dass durch die Digitalisierung die Anbieterstruktur in der Weiterbildung vielfältiger wird, da mit der Möglichkeit neuer Lehr-Lern-Formate das Anbieten von Weiterbildung in Form von Onlinekursen, Onlinevorträgen oder Webinaren flexibler und leichter wird. Neue Anbieter, zu denen auch Digitalunternehmen (z. B. Crowdwork, Google, LinkedIn) gehören, aber auch klassische explizite und implizite Anbieter können durch die Digitalisierung ihr Gewicht auf dem Weiterbildungsmarkt verändern (vgl. Egetenmeyer/Kröner/Thees 2021).

„Die Corona-Pandemie hat deutlich gemacht, dass sich nicht alle Angebote der Weiterbildungsangebote [...] überzeugend auf digitale Formate umstellen lassen. Angesichts von Nutzer:innengruppen wie z. B. Älteren oder gering Qualifizierten mit spezifischem Unterstützungsbedarf, individuellen Motivlagen von Teilnehmer:innen, der mangelnden finanziellen Grundlage von Anbietern für digitale Infrastruktur sowie ausbaufähigen medienpädagogischen Kompetenzen von Lehrkräften [...] bleibt die regionale Verfügbarkeit von Anbietern und Angeboten kurz- bis mittelfristig ausschlaggebend, um Menschen unabhängig von ihrem Wohnort gleiche Bildungschancen zu bieten“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 226).

Ein wichtiger Diskussions- und Forschungsbedarf besteht in der Frage nach den Auswirkungen der Digitalisierung von beruflicher und betrieblicher Weiterbildung auf den Prozess der Systembildung in der Weiterbildung, der Transparenz von und den Zugangsmöglichkeiten zur Weiterbildung, insbesondere für benachteiligte Personengruppen (vgl. Kapitel IV).

5 Transformation des Staats und Governance

In den 1990er-Jahren und in den ersten 2000er-Jahren gab es unzählige Förderprogramme und Projekte, die das Ziel verfolgten, regionale Weiterbildungsnetzwerke oder „lernende Regionen“ aufzubauen, um mit dem Ziel der Transparenz die vielen Anbieter, Angebote und an Weiterbildung interessierten Betriebe, Erwerbstätigen und Arbeitslosen miteinander in Kontakt zu bringen und eine regional abgestimmte, bedarfsgerechte und transparente Weiterbildung zu ermöglichen.

In diesem Zusammenhang geriet die Alltags- oder Mikroebene der Weiterbildungssteuerung, also alltägliche Kooperations- und Austauschprozesse zwischen Weiterbildungsanbietern oder Akteur:innen in Regionen, in den Blick, verbunden mit der Frage nach den Steuerungspotenzialen von regionalen Bottom-up-Prozessen in der Weiterbildung (vgl. Büchter 2001b). Dabei wurde davon ausgegangen, dass Regionen über eigenes, gewachsenes Entwicklungspotenzial in den verschiedenen Bereichen verfügen, das durch eine bedarfsgerechte Weiterbildung unterstützt werden kann. Im Rahmen der vom BMBF geförderten Initiative „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ wurden und werden unterschiedliche Konzepte und Instrumente wie runde Tische mit Akteur:innen der regionalen Weiterbildung, analoge und digitale Qualitätssicherungen und Beratungsinitiativen zur Nutzung des Weiterbildungsrechts oder Weiterbildungsportale entwickelt und umgesetzt.

Alltägliche Kooperations- und Austauschprozesse in der Weiterbildung steuern die Weiterbildung

Neben den nach wie vor bestehenden Forderungen nach einer stärkeren staatlichen Verantwortung werden im Weiterbildungssektor auf kleiner, also regionaler Ebene Steuerungsinstrumente und -prozesse gefördert, die eher der aktuellen Entwicklung einer „Transformation von Staatlichkeit“ entsprechen.

Es handelt sich dabei um

„neue Formen einer Educational Governance, in der die rechtliche Macht durch Qualitätssicherung, Evaluation und Beratung ergänzt wird. Dieses Phänomen lässt sich am ehesten als ‚Transformation von Staatlichkeit‘ interpretieren“ (Kuper/Schrader 2019, S. 770).

Mit der Formulierung „Transformation von Staatlichkeit“ (Junge 2008, S. 28) ist gemeint, dass sich aufgrund eines Vertrauensverlusts und einer Entfremdung von Bürger:innen gegenüber der staatlichen Regierung eigeninitiativ Bewegungen, Prozesse und Strukturen herausbilden. Mit der lernenden Region, so könnte vermutet werden, wird die Transformation von Staatlichkeit unterstützt. An die Stelle des Staats und seiner Verantwortung tritt die dezentrale, granulいたete Verantwortung von lernenden Regionen, runden Tischen, Weiterbildungsagenturen, Weiterbildungsinformationssystemen, Weiterbildungsportalen, Weiterbildungsbörsen, Akkreditierungen und Zertifizierungen von Weiterbildungseinrichtungen.

Zwischen der Transformation des Staats und Governance in der Weiterbildung besteht ein Zusammenhang

Die Transformation des Staats ist im Diskurs um Educational Governance in der Weiterbildung ein wichtiger Ausgangspunkt. Hier steht nicht der Staat als Steuerungsinstanz oder ein:e andere:r Hauptakteur:in im Mittelpunkt, vielmehr geht es um die Frage nach der Koordination und dem Austausch zwischen Institutionen und Akteur:innen der Weiterbildung. Im Fokus stehen Logiken und Prinzipien von Akteur:innen und Anbietenden, nach denen der Weiterbildungsmarkt gesteuert wird. Es geht um Fragen nach Bedingungen und Möglichkeiten, nach Regeln, Leitbildern, Interessen, Zielen und Ressourcen von Akteur:innen und Akteurskonstellationen auf dem Weiterbildungsmarkt, also darum, was das Handeln und Entscheiden von Anbietern leitet, wie sie sich mit anderen austauschen und wie sie sich behaupten (vgl. Schemann 2020).

Merkmale der Governance-Perspektive sind:

1. *„Viele Steuerungsakteure mit multiplen Interessen: Es gibt viele explizite und implizite ‚Steuerleute‘, die die Entwicklung eines Systems intentional beeinflussen, und zwar nicht an der Spitze der Hierarchie, sondern an vielen Stellen [...]“*
2. *Akteure und Systeme mit Eigenlogiken und Eigendynamiken: [...] Eine Steuerungsvorstellung muss von ‚autonomen Eigendynamiken‘ [im System] ausgehen – davon, dass alle Elemente einer Reform sich ohnehin entwickeln [...]“*
3. *Verselbständigung und Verschränkung‘ [...]. Eigensinnigkeit [verhindert], dass Externe direkt in ihre Steuerung eingreifen“ (Altrichter/Maag-Merki 2016, S. 5).*

Aus der Governance-Perspektive müssten staatliche Vorgaben in der Weiterbildung auf den verschiedenen Ebenen des Weiterbildungsmarkts und von den unterschiedlichen Akteurskonstellationen mit ihren vielfältigen Wahrnehmungen, Interessen

und Logiken aufgenommen und übersetzt werden. Angesichts einer Vielzahl von Deutungen, Interessen, Relevanzen und auch Verhaltensweisen von Akteur:innen entstehen Dynamiken und Wechselwirkungen im Weiterbildungsgeschehen, was der Steuerung eine besondere Richtung vorgibt und auch Steuerungsintentionen zuwiderlaufen kann.

Künftig wird es verstärkt um die Frage gehen müssen, ob und welche steuernden Einflüsse die Digitalisierung auf den Weiterbildungsmarkt hat und inwiefern die Transformation von Staatlichkeit durch eine digitale Governance oder durch Algorithmen und künstliche Intelligenz übernommen wird.

Jedoch stehen sowohl in der Weiterbildungsforschung als auch in der Weiterbildungspolitik die Verbesserung von Systematiken, die Koordination, Vernetzung und Steuerung in der Weiterbildungslandschaft nicht mehr so stark im Mittelpunkt, wie dies noch in den 1990er-Jahren der Fall war.

Ein Grund hierfür kann in der zunehmenden (→) Individualisierung, d. h. der Verlagerung der Verantwortung für berufliche Weiterbildung auf die Einzelnen, liegen. Auch die Konzentration auf nicht institutionalisierte Weiterbildungsformen zugunsten informellen Lernens kann ein Argument hierfür sein. Durch die Selbstverantwortung und Informalisierung von Weiterbildung geraten auch originäre und nicht originäre Anbieter der Weiterbildung und ihr Agieren zugunsten ganz unterschiedlicher Lernorte und Lernformen aus dem Blick. Auch dies begünstigt die Transformation des Staats in der Weiterbildung und möglicherweise die Gefahr, dass demokratische Prinzipien in der Weiterbildung, das Prinzip der öffentlichen Verantwortung und der Systemcharakter von Weiterbildung aus dem Blick geraten.

6 Zusammenfassung

Obwohl seit den 1970er-Jahren bildungspolitisch immer wieder gefordert wird, Weiterbildung zu einem eigenständigen und stabilen System im Bildungswesen auszubauen, besteht bis heute eine Uneindeutigkeit hinsichtlich der Verortung und der Konturen eines (→) Weiterbildungssystems. Weiterbildung kann deshalb als systemwidrig bezeichnet werden. Im Laufe der letzten mehr als 50 Jahre sollte anhand von vorgeschlagenen Prinzipien (öffentliche Verantwortung, mittlere Systematisierung) und segmentorientierten Systematiken die Transparenz in der Weiterbildung gewährleistet werden. Gründe für die Schwierigkeit der Etablierung eines (→) Weiterbildungssystems liegen in der multiplen Systemreferenz sowie in der betrieblichen Autonomiebehauptung im größten Segment der Weiterbildung – der betrieblichen Weiterbildung. Im Zuge der Transformation des Staats sind Systembildungsanforderungen in der Weiterbildung in den Hintergrund gerückt.

Zusammenfassung

Übungsaufgaben zu Kapitel III

Übungsaufgaben

Übungsaufgabe 1

Wenn Sie jemand fragt, wo im deutschen Bildungssystem die Weiterbildung verortet ist, was würden Sie antworten?

Übungsaufgabe 2

Warum gibt es das Prinzip der öffentlichen Verantwortung, was besagt es, und wie sinnvoll finden Sie es?

Übungsaufgabe 3

Inwiefern hat Ihrer Meinung nach der Begriff Systemwidrigkeit in der Weiterbildung Berechtigung? Welche Problemlösungen gibt es?

Übungsaufgabe 4

Warum sperrt sich das (→) Weiterbildungssystem gegen eine zentrale Steuerung und ein einziges Weiterbildungsgesetz?

Übungsaufgabe 5

Aus pädagogischer Sicht: Welche Vorteile und welche Nachteile hat das „Chaos“ im Weiterbildungsbereich? Wo sehen Sie warum den dringendsten Handlungsbedarf?

IV Beteiligung in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung

Kennzeichnend für die deutsche Bildungspolitik und Bildungsrealität ist eine Gleichzeitigkeit von Bildungsforderungen, Bildungsreformen und Bildungsexpansionen einerseits und durch Bildung verursachter (→) sozialer Ungleichheit andererseits, die sich in allen Sektoren der Bildung, der schulischen, beruflichen, hochschulischen Bildung und auch in der Weiterbildung, feststellen lässt.

Seitdem seit den 1960er-/1970er-Jahren intensiv und systematisch empirische Bildungsforschung betrieben wird, wird das Phänomen Bildungsungleichheit immer wieder bestätigt (vgl. Becker/Lauterbach 2010). Auch im Nationalen Bildungsbericht (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022) ist von einer „anhaltend hohe[n] soziale[n] Ungleichheit in Bezug auf Bildungschancen“ (S. 24) die Rede.

Auch können nach wie vor „soziale Ungleichheiten in der beruflichen Weiterbildung“ (Yendell 2017) bestätigt werden.

Immer noch lässt sich festhalten:

„Insbesondere die berufliche Weiterbildung in Deutschland ist noch weit entfernt von einem systematischen Ansatz des lebenslangen Lernens. Zu starkes Vertrauen in den Markt als Regelungsmechanismus für Angebot und Nachfrage hat eher dazu geführt, berufliche Weiterbildung zu einem bedeutenden Faktor der Verstärkung oder zumindest der Fortschreibung von sozialer Ungleichheit zu machen“ (Offerhaus u. a. 2010, S. 345).

Im Mittelpunkt dieses Kapitels stehen die Forschung zur Weiterbildungsbeteiligung sowie theoretische Analysemöglichkeiten von (→) sozialer Ungleichheit in der Weiterbildung.

1 Weiterbildungsbeteiligung und soziale Ungleichheit

Soziale Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen (→) Weiterbildung ist ein Strukturmerkmal mit historischer Kontinuität (Büchter 2010c; Gillen/Els-holz/Meyer 2010).

Bremer (2007) kommt in seiner Auswertung der ersten Teilnahme- und Adressatenstudien aus der Zeit zwischen 1904 und 1931 zu dem Ergebnis, dass bereits die Untersuchungen der 1920er-/1930er-Jahre, die das Weiterbildungsinteresse nach einzelnen Berufen erforscht hatten, einen Zusammenhang zwischen beruflicher Position und Weiterbildungsteilnahme und -interessen bestätigten. Danach partizipierte beispielsweise der „männliche Facharbeiter“ vor allem an fachlich-naturwis-

Soziale Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung ist ein Strukturmerkmal mit historischer Kontinuität

senschaftlichen und beruflich verwertbaren Kursen, wohingegen in den verschiedenen Untersuchungen bei den „gering qualifizierten Arbeitern“ eine „deutlichere Distanz und Ablehnung von Bildung“ festgestellt wurden.

Unterschieden werden kann zwischen Weiterbildungsbeteiligung und Weiterbildungsverhalten

Die Beteiligung von Erwachsenen an Weiterbildung insgesamt und speziell an beruflicher und betrieblicher Weiterbildung ist ein wichtiger Schwerpunkt der Weiterbildungsforschung. In der Beteiligungsforschung werden die Begriffe *Weiterbildungsbeteiligung* und *Weiterbildungsverhalten* der Bevölkerung trotz begrifflicher Unterschiede häufig synonym verwendet.

Während es bei der *Weiterbildungsbeteiligung* um die tatsächliche Teilnahme an Weiterbildung geht, umfasst der Begriff *Weiterbildungsverhalten* auch die Nichtteilnahme an Weiterbildung, da Personen einer Weiterbildungsteilnahme auch ablehnend gegenüberstehen können.

In der Weiterbildungsforschung gibt es eine Adressat:innen-/Teilnehmer:innen- und Zielgruppenforschung

In der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung wird seit Anfang der 2000er-Jahre zwischen „Adressat:innen-/Teilnehmer:innen-“ und „Zielgruppenforschung“ (Hippel/Tippelt 2009) unterschieden. Als *Adressat:innenforschung* gilt jene Forschung, in der das Verständnis von Bildung, Weiterbildungsinteressen und -erwartungen und Weiterbildungsbarrieren je nach sozialen Faktoren wie Herkunft, Schulbildung oder beruflicher Position im Mittelpunkt stehen. Das Interesse dieser Forschung richtet sich auf die Verbesserung bzw. auf eine adressat:innenorientierte Anpassung von Weiterbildungsprogrammen.

Die *Zielgruppenforschung* fokussiert bestimmte Bevölkerungsgruppen, die für bestimmte Weiterbildungsangebote erreicht werden sollen, während sich die *Teilnehmendenforschung* auf jene Personen konzentriert, die tatsächlich an Weiterbildung teilnehmen.

Die Forschung zur Weiterbildungsbeteiligung und zum Weiterbildungsverhalten hat seit Ende den 1970er-Jahren deutlich zugenommen. Angesichts der unterschiedlichen ökonomischen, sozialen und individuellen Bedeutung, die der Weiterbildung zugeschrieben wurde, galt es als wichtig, zu wissen, welche Personen teilnehmen und welche nicht, um auf dieser Grundlage gezielte Weiterbildungspolitik betreiben zu können.

Unterschieden werden können eine *deskriptive Beteiligungsforschung*, bei der es in erster Linie um die Beschreibung von Sachverhalten anhand einer größeren Menge an statistischem Datenmaterial geht, und eine *analytische Beteiligungsforschung*, die nach Hintergründen und Zusammenhängen fragt.

In regelmäßig durchgeführten *deskriptiven statistischen Erhebungen* zur Weiterbildungsbeteiligung stehen folgende Fragen im Mittelpunkt:

- Wie hoch ist die Beteiligung der Bevölkerung an Weiterbildung?
- Welche Personen suchen welche Weiterbildungsanbieter auf?

- Welche inhaltlichen Angebote nutzen Teilnehmende, und wie häufig nehmen sie teil?

Von besonderem Interesse in der *analytischen* Beteiligungsforschung sind Ursachen für Unterschiede im Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung. Auch ist die Frage von Belang, welche Personen kaum oder nicht teilnehmen und was die Gründe hierfür sind.

1.1 Deskriptive Forschungen zur Weiterbildungsbeteiligung

Eine bedeutende Rolle in der Forschung zur Weiterbildungsbeteiligung spielt die deskriptive Teilnahmeforschung. Sie wird seit den 1970er-Jahren im Rahmen von Monitoringstudien zur Weiterbildungsbeteiligung regelmäßig durchgeführt. 1979 veranlasste das damalige Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BWBW) das sogenannte Berichtssystem Weiterbildung (BSW). In Kooperation mit anderen Forschungseinrichtungen wurden im Rahmen des BSW alle drei Jahre Daten zum Weiterbildungsgeschehen in Deutschland geliefert.

Mit dem Ziel internationaler Vergleichbarkeit des Weiterbildungsverhaltens der Bevölkerung wurde das BSW 2007 in das alle zwei Jahre erscheinende europäische Adult Education Survey (AES) integriert. Das AES ist quasi ein statistisches Unterkapitel des Europäischen Statistischen Systems. Verbunden mit der Umstellung der nationalen Weiterbildungsberichterstattung des BSW auf das AES war ein verändertes Verständnis von Weiterbildung. Während das BSW nur die organisierte Weiterbildung in den Blick genommen hatte, also Weiterbildung im Kurs- oder Lehrgangsformat mit abschließenden Zertifikaten untersucht hatte, werden mit dem AES auch nicht institutionalisierte Formen von Weiterbildung berücksichtigt. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie zeitlich nicht festgelegt sind und dass es keine Programme oder Lehrpläne oder Zuständigkeiten gibt. Auf der Basis der Classification of Learning Activities (CLA) (Eurostat 2016) berücksichtigt das AES neben der regulär organisierten und formalen Weiterbildung die unregelmäßig organisierte nonformale Weiterbildung und das nicht organisierte informelle oder En-pas-sant-Lernen (vgl. BMBF 2021, S. 5).

Eine besondere Beachtung in den deskriptiven und repräsentativen Erhebungen, aber auch in der qualitativen Forschung zur Weiterbildungsbeteiligung findet die betriebliche Weiterbildung. Seit den 1970er-Jahren werden in unregelmäßigen Abständen Einzelstudien zur betrieblichen Weiterbildung durchgeführt (vgl. BMBW 1990). Neben solchen Untersuchungen werden seit den 1990er-Jahren in regelmäßigen Zeitabständen auch deskriptive und repräsentative Daten zur betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung erhoben, um die Entwicklung der Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung in Deutschland über einen Zeitverlauf ablesen zu können. Ergänzend zum AES werden im Rahmen des seit 1993 durchgeführten Continuing Vocational Training Survey (CVTS), das Teil der EU-Statistiken zum lebenslangen Lernen ist, statistische Daten zur betrieblichen Weiterbildung erfasst.

Als weitere statistische Berichterstattung kann das IAB-Betriebspanel des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) genannt werden. Hierbei handelt es sich um eine wiederkehrende repräsentative Arbeitgeberbefragung zu betrieblichen Bestimmungsgrößen der Beschäftigung, mit der auch betriebliche Weiterbildungsaktivitäten erfasst werden. Zu nennen sind hier auch die Erhebungen der Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) oder das Sozioökonomische Panel (SOEP) des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW), die Daten zur Beteiligung der Bevölkerung an betrieblicher Weiterbildung liefern. Eine vollständige Übersicht über verschiedene Datensätze liefert Käßpflinger (2016, S. 66 ff.). Die wichtigsten Daten zur Beteiligung an der betrieblichen Weiterbildung werden in den nationalen Bildungsberichterstattungen, die jährlich oder alle zwei Jahre erscheinen, gebündelt präsentiert. Hierzu zählen der Nationale Bildungsbericht sowie der Datenreport zur beruflichen Bildung des Bundesinstituts für Berufsbildung.

Trendentwicklungen der Weiterbildungsbeteiligung sind konstant

Hinsichtlich der Entwicklung der Teilnahme der deutschen Bevölkerung seit der bevölkerungsrepräsentativen Darstellung der Weiterbildungsbeteiligung Ende der 1970er-Jahre „zeichnen sich recht konstante Trendentwicklungen der Weiterbildungsbeteiligung ab“ (Kuper 2019, S. 735): kontinuierliche Zunahme der Quote der Weiterbildungsbeteiligung bei gleichzeitig bestehender Ungleichheit bei der Verteilung von Weiterbildungschancen und der Verwertbarkeit des Gelernten.

In der Forschung zur Weiterbildungsbeteiligung werden Weiterbildungsteilnahme und das Weiterbildungsverhalten in der Regel nach den Merkmalen Erwerbsstatus, berufsbezogene Merkmale, Bildungshintergrund, Geschlecht, Migrationshintergrund und Alter untersucht (vgl. BMBF 2021, S. 28).

Hinsichtlich der aktuellen Situation in der Weiterbildungsbeteiligung lässt sich Folgendes festhalten:

- Die Teilnahmequote in der beruflichen Weiterbildung, d. h. der Anteil von befragten erwachsenen Personen, die angaben, während des vergangenen Jahres vor der Befragung mindestens ein Weiterbildungsangebot in Anspruch genommen zu haben, steigt weiterhin kontinuierlich (2012: 42 Prozent, 2020: 54 Prozent). In der betrieblichen Weiterbildung ist sie von 37 Prozent (2012) auf 49 Prozent (2020) angestiegen, in der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung von 8 Prozent (2012) auf 15 Prozent (2020) (BIBB 2022, S. 304).
- Vollzeitbeschäftigte Erwerbstätige nehmen am häufigsten an beruflicher Weiterbildung teil (64 Prozent). Die meisten weiterbildungsaktiven Erwerbstätigen nehmen Angebote im Rahmen betrieblicher Weiterbildung wahr (61 Prozent). Der Anteil von Personen in schulischer/beruflicher Bildung oder im Studium liegt bei 42 Prozent, der von Arbeitslosen bei circa 30 Prozent (BMBF 2021, S. 28.).

- Unter den Erwerbstätigen sind es insbesondere Beamte/Beamtinnen, Angestellte und Selbstständige, die an betrieblicher und individueller berufsbezogener Weiterbildung teilnehmen. Gering Qualifizierte und Arbeitende mit einfachen Tätigkeiten sind sowohl in der betrieblichen als auch in der individuellberufsbezogenen Weiterbildung nach wie vor deutlich unterrepräsentiert (ebd., S. 32).

Im Laufe der letzten 40 Jahre hat sich die Teilnahmequote der Arbeitenden an der Weiterbildung deutlich erhöht. Dennoch lässt sich das Strukturmerkmal der erwerbs- und positionsspezifischen Differenz in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung immer wieder bestätigen. Auch wird kontinuierlich nachgewiesen, dass die Quote der Teilnahme an Weiterbildung umso höher ausfällt, je höher die schulische Vorbildung und der berufliche Abschluss sind (vgl. ebd., S. 35).

Teilnahmequote der Arbeiter:innen hat sich in den letzten Jahren erhöht

- Hinsichtlich der Geschlechterverteilung gibt es zwar insgesamt eine vergleichbare Quote der Teilnahme an Weiterbildung. Leichte Unterschiede zeigen sich aber in den Weiterbildungssegmenten: Männer (50 Prozent) sind häufiger in der betrieblichen Weiterbildung anzutreffen als Frauen (46 Prozent), wohingegen Frauen (17 Prozent) häufiger an individueller berufsbezogener Weiterbildung teilnehmen als Männer (14 Prozent) (vgl. ebd., S. 39). Interessant wäre es in diesem Zusammenhang, herauszufinden, ob es hinsichtlich der Themenwahl geschlechtsspezifische Differenzen gibt.
- Personen mit Migrationshintergrund nehmen zwar in zunehmendem Maße an betrieblicher und individueller berufsbezogener Weiterbildung teil, dennoch bleiben migrationsspezifische Differenzen bestehen. In der betrieblichen Weiterbildung weisen Personen ohne Migrationshintergrund (55 Prozent) eine höhere Teilnahmequote auf als Personen mit Migrationshintergrund (40 Prozent) (vgl. ebd., S. 41). Offen ist die Frage, ob es hinsichtlich der Zugänge zur Weiterbildung, der Lernformen, der Kosten, der thematischen Ausrichtung und der individuellen beruflichen Verwertbarkeit von Weiterbildung migrations-spezifische Differenzen gibt.
- Mit Blick auf das Alter der Teilnehmenden kann grundsätzlich festgestellt werden, dass sich die Teilnahme in allen Altersgruppen (18- bis 34-Jährige, 35- bis 49-Jährige, 50- bis 65-Jährige) seit 1991 signifikant erhöht hat. In der Gruppe der 18- bis 34-Jährigen ist aufgrund von Stellensuche, Berufseinstieg und Beginn einer Karriereentwicklung die Partizipation am höchsten (65 Prozent), gefolgt von der Gruppe der 35- bis 49-Jährigen (62 Prozent) und der 50- bis 64-Jährigen. In dieser letzten Gruppe der Älteren ist der Anstieg der Teilnahmequote am auffälligsten (2007: 34 Prozent, 2020: 54 Prozent) (vgl. ebd., S. 43).

Dieser Überblick über aktuelle Daten der Forschung zur Weiterbildungsbeteiligung macht deutlich, dass die Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung insgesamt re-

In der betrieblichen Weiterbildung haben Personen in niedrigeren Positionen geringere Teilnahmechancen

lativ hoch ist, dass aber gleichzeitig von positions-, vorbildungs-, migrations-, geschlechts- und altersspezifischen Differenzen in der Weiterbildungsbeteiligung auszugehen ist (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 235 f.).

Für die betriebliche Weiterbildung gilt: Beschäftigte in niedrigeren Positionen mit geringerem Einkommen und in kleinen und mittleren Unternehmen haben geringere Chancen, an betrieblicher Weiterbildung teilzunehmen als Beschäftigte in Großbetrieben, auf höheren Positionen und mit besserem Einkommen.

1.2 Sozialanalytische Adressat:innenforschung

Auch wenn die Anfänge der Adressat:innenforschung in der Erwachsenenbildung auf die 1920er-Jahre datiert werden können (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 103), fand sie in nennenswertem Umfang erst ab den 1950er-Jahren statt. Als typisch für die Adressat:innenforschung können die niedersächsischen Studien, die „Hildesheimer Studie“, die „Göttinger Studie“ und die „Oldenburger Studie“, bezeichnet werden.

Zu den ersten Untersuchungen in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) gehört die sogenannte Hildesheimer Studie, die zwischen 1953 und 1956 durchgeführt wurde. Anhand von Gruppendiskussionen ging es darum,

„Anschauungen, Einstellungen, Meinungen, Vorurteile und Urteile erwachsener Menschen zur Erwachsenenbildung“ (Schulenberg 1957, S. 1)

zu erheben.

Durch freie Kommunikation, Artikulation und Reflexion von sozialen Erfahrungen erhofften sich die Forschenden Aufschluss über persönliche Erwartungen und Interessen der Befragten an Erwachsenenbildung. Deutlich wurde in der Studie, dass es einen Zusammenhang zwischen sozialer Lage, Vorbildung und beruflicher Position einerseits und den Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber der Erwachsenenbildung andererseits gibt.

An diese Studie knüpfte die Göttinger Studie über „Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein“ (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966) an. Während in der Hildesheimer Studie Gruppendiskussionen zwischen den Befragten im Mittelpunkt standen, verfolgte die Göttinger Studie ein dreistufiges Verfahren, das eine repräsentative Umfrage, gezielte Gruppendiskussionen und Intensiv-Interviews umfasste. Die Göttinger Studie konnte in weiten Teilen die Befunde der Hildesheimer Studie bestätigen. Herausgearbeitet werden konnte vor allem, dass den Befragten die Wechselwirkung zwischen sozialer Lage, Schulbildung, Lebensmöglichkeiten und Bildungsteilnahme viel stärker bewusst war, als die Forschenden dies zunächst angenommen hatten.

An die Göttinger Studie knüpfte dann wiederum die Oldenburger Studie (Schulenberg u. a. 1978) an. Hier ging es um Fragen danach, ob sich

„Veränderungen in den Bildungsvorstellungen und im Bildungsbewußtsein der Bevölkerung [...] gegenüber den Ergebnissen der vorangegangenen Untersuchungen“ (S. 9)

nachweisen lassen.

Auch ging es wieder um den „Einfluß [...] der sozialen Lage auf die Bildungsbereitschaft und das Weiterbildungsverhalten von Erwachsenen“ (ebd.). Als Ergebnis konnte festhalten werden, dass sich im Laufe der 1960er-/1970er-Jahre das Bildungsbewusstsein innerhalb der Bevölkerung „schärfer ausgeprägt“ (ebd., S. 520) hatte und dass es inzwischen auch jene „Bevölkerungsteile erfaßt [hat], die bisher noch indifferent waren“ (ebd.). Gleichzeitig konnte aber eine

„Verschiebung in den Orientierungen der Bildungsvorstellungen, also der Vorstellungen der Bevölkerung von dem, was einen gebildeten Menschen ausmache, was von Bildung zu erwarten sei und was sie für den Menschen persönlich und sozial bedeute“ (ebd., S. 520 f.),

konstatiert werden.

Deutlich wurde „die Tendenz, Bildung als Mittel oder Ausrüstung zur Bewältigung oder besseren Erfüllung des Lebens zu betrachten“ (ebd., S. 521). Zwar hatte sich auch in den vorangegangenen Untersuchungen eine Konzentration auf arbeits- und berufsbezogene, sogenannte instrumentelle Bildungsvorstellungen abgezeichnet, aber in der Oldenburger Studie waren sie „betonter und expliziter“ (ebd.). Wichtig war der Forschendengruppe, zu betonen, dass diese

„instrumentellen Erwartungen nicht als bloßer Utilitarismus verstanden werden, denn sie zielen durchaus auf umfassendere Perspektiven der Lebensgestaltung“ (ebd.).

Diese Einstellungsveränderungen der Befragten in Richtung instrumenteller Weiterbildungsinteressen wurden vor dem Hintergrund des politischen Erwartungsdrucks der 1960er-/1970er-Jahre an die Bevölkerung gesehen. Er bestand darin, sich permanent den technisch-ökonomischen Veränderungen anzupassen, den Unsicherheiten auf dem Arbeitsmarkt durch eigene Qualifizierung zu begegnen und dem steigenden Bildungsniveau der Bevölkerung zu entsprechen. Seinen Ausdruck fand dieser Erwartungsdruck der Studie zufolge auch in der höheren allgemeinen Wertschätzung und im höheren Bekanntheitsgrad von Weiterbildung.

Des Weiteren fanden die Forschenden heraus, dass die Einstellungen zu Weiterbildung, die Erwartungen an sie sowie die Bereitschaft zur Teilnahme an Weiterbildung von sozialen und individuellen Faktoren abhingen. Als einer dieser Faktoren galt die soziale Herkunft, die als wesentlich „für die Möglichkeiten der beruflichen

Entfaltung“ (ebd., S. 525) eingeschätzt wurde. Auch die Schulbildung wurde als wichtiger Einflussfaktor erkannt:

„Je höher die Schulbildung, desto größer Wertschätzung und Kenntnisse von Weiterbildungseinrichtungen“ (ebd.).

Interessant war aber auch der Befund, dass

„eine ausgesprochen positive Meinung über den Wert der Weiterbildung, gute Kenntnis von Weiterbildungseinrichtungen und dazu sogar dezidierte Vorstellungen von den Aufgaben der Weiterbildung [...] keineswegs schon eigene Weiterbildungsteilnahme [bedeuten]“ (ebd., S. 526).

Schließlich bestätigte die Oldenburger Studie zwei Typen von Bildungsvorstellungen unter den Befragten. In der *sozial-differenzierenden* Vorstellung führt Bildung zur Verbesserung der sozialen Lage, während in der *personal-differenzierenden* Vorstellung Bildung als Bedingung für menschliches Verhalten, Persönlichkeitseigenschaften und soziale Verhaltensweisen gilt. Sozial begünstigte Personen vertreten den Befunden zufolge eher personal-differenzierende Vorstellungen. Bei sozial benachteiligten Personen ließen sich eher sozial-differenzierende Vorstellungen nachweisen (vgl. ebd., S. 521).

Für die Adressat:innenforschung in der Weiterbildung waren diese Studien insofern wichtig, als sie deutlich machten, dass bei der Gestaltung von Weiterbildungsangeboten die sozialen und individuellen Faktoren von Bildungsbewusstsein und Weiterbildungsbereitschaft wichtige Planungskordinaten sind, dass also

„in modernen Gesellschaften die Aneignung von Angeboten der Erwachsenenbildungseinrichtungen mehr durch die (Bildungs- und Berufs-)Biographien der Teilnehmerinnen bestimmt ist als durch institutionelle Arrangements und professionelle Handlungsstrategien“ (Kade/Nittel/Seitter 1999, S. 103).

Seit den 1990er-Jahren spielen in der Beteiligungsforschung individuelle Lebenswege, Bildungsverläufe und Milieuzugehörigkeit eine wichtige Rolle

In den 1990er-Jahren rückte in der Weiterbildungsforschung der Zusammenhang zwischen sozialer Ausgangslage, individuellen Lebenswegen, Bildungsverläufen und Weiterbildungsverhalten in den Vordergrund (vgl. Friebel 2008). Gleichzeitig führte die Diskussion um Pluralität und Diskontinuität von Biografien infolge der (→) Individualisierung der Gesellschaft dazu, dass die (berufs-)biografische Gestaltung der Individuen und das Interesse an der beruflichen Verwertbarkeit der individuellen Weiterbildung zu Orientierungsprinzipien bei der Ausrichtung von Weiterbildungsangeboten und -formaten wurden.

Neben den individuellen Lebens- und Bildungsverläufen wurde in der Forschung zur Weiterbildungsbeteiligung der Blick auch auf soziale Milieus gerichtet.

In ihrer Freiburger Studie untersuchten Tippelt, Eckert und Barz (1996) Erwartungen, Erfahrungen, Orientierungen und Interessen von Erwachsenen in der Weiterbildung in Abhängigkeit von ihrer sozialen Milieuzugehörigkeit. Anders als bei den niedersächsischen Studien stand hier weniger ein sozialstrukturelles Modell im Vordergrund, mit dem es um den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, sozialem Status und beruflicher Position einerseits und Weiterbildungseinstellungen und -teilnahme andererseits ging; vielmehr ging es in den Milieustudien darum, empirische Hinweise zu liefern

„zu Bildungsbiographien, zu milieuspezifischen Weiterbildungsinteressen, zur Wahrnehmung von WB-Angeboten, zu Partizipationswünschen, ästhetischen Präferenzen und Freizeitmotiven“ (Tippelt 2001, S. 226).

Unter Rückgriff auf Daten der Marktforschung wurden Milieus konzipiert, denen spezifisches Weiterbildungsverhalten zugeordnet wurde. Danach sähen beispielsweise Mitglieder unterprivilegierter Milieus und mit niedrigerem Bildungsniveau wenig Sinn in einer eigenen Weiterbildung und übertrügen ihre negativen Schulerfahrungen auf die Weiterbildung. Diejenigen mit mittlerem Bildungsniveau hätten eine pragmatische Einstellung zur beruflichen Weiterbildung und sähen darin eine Möglichkeit der Positionsverbesserung, während akademische Bildungsmilieus in differenzierter Weise Weiterbildungsinteressen artikulierten (vgl. Bremer 2006, S. 200 ff.).

Trotz der Anhaltspunkte, die regionale oder stadtteilbezogene Weiterbildungsförderung aus solchen Milieustudien ableiten könnten, bergen Milieustudien in der Weiterbildungsforschung die Gefahr von Etikettierung und Stigmatisierung, beispielsweise dadurch, dass sich Milieuauffassungen und Zuordnungen von Bevölkerungsgruppen verhärteten.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die referierten Adressat:innen- und Teilnehmendenstudien deutlich zeigen,

„welche Bedeutung Weiterbildung in Verbindung mit der sozialen Lage, eigenen Biographie-Interpretationen und den Lebensentwürfen haben kann. [...] In den milieubezogenen Studien kann die Weiterbildungsteilnahme in die Alltags- und Lebenspraxis eingeordnet und damit ein Zusammenhang sichtbar gemacht werden“ (Bremer u. a. 2015, S. 22).

1.3 Forschungen zu Weiterbildungswiderstand

Quer zu der Adressaten- und Teilnehmendenforschung liegt die Forschung zu Weiterbildungsabstinz und Weiterbildungswiderstand. Sie hatte sich besonders in den 1990er- und 2000er-Jahren etabliert (vgl. Nuissl u. a. 1991; Axmacher 1992; Bolder/Hendrich 2000; Holzer 2004; Faulstich u. a. 2005; Faulstich/Bayer 2008; Holzer 2017).

Die Forschung zum Weiterbildungswiderstand ist Teil der Beteiligungsforschung

Unter Widerstand gegen Weiterbildung wird nicht einfach ein lautes Aufbegehren verstanden, sondern dazu zählt auch die leise Kritik an der Weiterbildungspraxis, vor allem an verordneter und pflichtmäßiger Weiterbildung, z. B. im Kontext der Arbeitsmarktpolitik. Ein kaum absehbarer Nutzen der eigenen Teilnahme, negative Erfahrungen von Teilnehmenden mit der Organisation und Durchführung von Weiterbildung, das Empfinden von Entwertung der eigenen Vorbildung und von beruflichen Erfahrungen aufgrund von Zwangszuweisungen oder Desinteresse am Inhalt sind den Forschungsbefunden zufolge die häufigsten Gründe für Weiterbildungswiderstand. Die Widerstandsforschung in der Weiterbildung hat gezeigt, dass sich Passivität in der und Fernbleiben von Weiterbildung nicht einfach auf milieubedingte, soziale und persönliche Merkmale von (Nicht-)Teilnehmenden reduzieren lassen, sondern aus den unmittelbaren Weiterbildungsbedingungen und Weiterbildungspraktiken resultieren können.

Die Widerstandsforschung in der Weiterbildung hatte ihren Höhepunkt in einer Phase relativ hoher Arbeitslosigkeit in Deutschland (1997: 19 Prozent Ost, 11 Prozent West), die dazu führte, dass eine große Zahl an (potenziell) Arbeitslosen durch die Arbeitsmarktadministration zur Weiterbildung verpflichtet wurde. Dieses Phänomen war bereits gegen Ende der Weimarer Republik thematisiert worden. Damals war der Widerstand von Arbeitslosen gegenüber den Schulungsmaßnahmen der Reichsanstalt für Arbeit ein Thema in den Fachmedien gewesen, beispielsweise in der *Psychotechnischen Zeitschrift* von 1932:

„So ist die besondere Konstellation gegeben, in der der Arbeitslose den Helferwillen ablehnt, ihn bekämpft, parodiert usw. So kommt es, daß es im Arbeitslosenliede heißt: Man gibt uns Unterricht statt Brot. D. h. der Versuch, die Arbeitsinitiative durch Arbeit in Fachkursen zu erhalten, wird im tiefsten Grund abgelehnt. Die Masse der Teilnehmer folgt dem Ruf zum Kursus unter Zwang des Gesetzes“ (Bogen 1932, S. 37).

Die jüngere Widerstandsforschung greift auf unterschiedliche theoretische Überlegungen zurück. Aus der Perspektive der Kritik der politischen Ökonomie (vgl. Axmacher 1974) gilt Weiterbildung als den Gesetzmäßigkeiten der Kapitalverwertung unterworfen und zielt darauf, die Teilnehmenden an fremdbestimmte Arbeit anzupassen. So gesehen trägt Weiterbildung zur Optimierung ökonomisch verwertbarer Arbeitskraft bei.

Weiterbildungswiderstand ließe sich in diesem Zusammenhang als Widerstand gegen kapitalistische Herrschaft und Fremdbestimmtheit in der Weiterbildung interpretieren. Der Druck, sich permanent äußeren Anforderungen zu unterwerfen, provoziere bei den Teilnehmenden einen Widerstand, der aber nicht gleich in lautem kollektiven Protest, sondern in einer leisen „Gegenkultur“ (Willis 1977) zum Ausdruck kommen könne. Dies kann sich im Fernbleiben, Zuspätkommen oder Abwesenheit bei physischer Präsenz äußern oder auch darin, dass sich Teilnehmende während der Weiterbildung mit anderen Dingen beschäftigen.

Bolder und Hendrich (2000) interpretieren in ihrer Untersuchung den Widerstand gegen Weiterbildung als eine Form von rationalem Umgang von Individuen mit den eigenen Ressourcen, also mit Bildungsanstrengungen, zeitlichem Aufwand, monetären und sozialen Kosten. Weiterbildung wird dann weniger als soziale Chance, sondern eher als Zumutung wahrgenommen. Aus dieser Perspektive kann Weiterbildungsabstinenz oder Nichtteilnahme an Weiterbildung aus bestimmten individuellen Gründen durchaus rational sein.

Holzer (2004) interpretiert Weiterbildungswiderstand sogar als „radikale Bildungskritik“. Nach einer umfänglichen Auswertung der bisherigen empirischen Forschungen und theoretischen Überlegung zu Weiterbildung hält sie fest, dass sich Weiterbildungswiderstand dann einstellt, wenn Individuen

„andere Maßstäbe als die gesellschaftlich herrschenden anwenden – gegen Imperative, (uneingelöste) Versprechen, unangenehme Situationen, gestohlene Zeit“ (S. 486).

Beobachtbar ist ihr zufolge, dass sich Weiterbildungswiderstand

„nicht auf Abstinente, auf Geringqualifizierte oder auf Teilnehmende beschränken [lässt], sondern jede und jeder kann temporär, in einem bestimmten Moment, zukünftig oder vergangen, irgendwann einmal, stetig stabil, realisiert oder nur geplant oder gewünscht“ (ebd., S. 363)

widerständig gegen Weiterbildung sein.

Auch wenn die Widerstandsforschung wichtige Impulse für die Gestaltung von Weiterbildung liefern kann, ist deren Zahl bislang übersichtlich. Auch scheint die Widerstandsforschung ihren Höhepunkt vorläufig hinter sich zu haben.

1.4 Drop-out-Forschung

Während in der Bildungsforschung und hier insbesondere in der Schul- und Berufsbildungsforschung mit dem Begriff „Drop-out“ der vorzeitige Abbruch des Schulbesuchs (vgl. Ricking u. a. 2009) bzw. das Herausfallen aus „normalen Karrierewegen“ bezeichnet wird (vgl. Christe 2009, S. 75), wird er in der Weiterbildungsforschung eher selten benutzt (Hoffmann u. a. 2020). In der empirischen Weiterbildungsforschung können Daten zu Drop-outs in der Weiterbildung unter der Kategorie „Teilnahmeschwund“ gefunden werden, mit der die Differenz zwischen der Zahl der für einen Kurs oder einen Weiterbildungsbereich angemeldeten Personen einerseits und den faktisch erschienenen Teilnehmenden zu einem bestimmten Zeitpunkt andererseits zum Ausdruck gebracht wird.

Die Drop-out-Forschung fokussiert die Tatsache des Teilnahmeschwunds in der Weiterbildung

In den 1970er- und 1980er-Jahren wurden vereinzelt Arbeiten publiziert, die sich explizit mit dem Thema Drop-out und Teilnahmeschwund in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung befassen (vgl. Schröder 1976; Nuissl/Sutter 1979; Schrader

1986). Auch wenn es zwischen Widerstand gegen und Abbruch von Weiterbildung Zusammenhänge oder Überschneidungen gibt, können deutliche Unterschiede ausgemacht werden. Eine Person kann die Teilnahme an einer Weiterbildung abbrechen, obwohl sie diese gern fortgesetzt hätte, dies aber aus verschiedenen Gründen nicht möglich ist.

„Dropout kann zunächst verstanden werden als eine fehlende Passung von Wünschen, Bedürfnissen und Interessen der Lernenden einerseits sowie der Gestaltung und Rahmenbedingungen des Angebots andererseits. [...] [E]in Abbruch [ist] mit hoher Wahrscheinlichkeit auf enttäuschte Erwartungen zurückzuführen oder auf eine Veränderung der Ausgangslage, die Voraussetzung für die Teilnahme war. In beiden Fällen sind zur Analyse von Abbrüchen in der Weiterbildung drei Ebenen in den Blick zu nehmen, die das Individuum, dessen Lebenslage und die Weiterbildungsveranstaltung fokussieren“ (Schmidt 2011, S. 206 f.).

Das Phänomen Drop-out kann sich durch „Kursabbruch/vorzeitiger Abgang“ oder durch (un-)entschuldigtes „Wegbleiben“ konkretisieren (vgl. Hoffmann u. a. 2020, S. 34).

Für Drop-out in der Weiterbildung können verschiedene äußere Bedingungen, situative Ereignisse, subjektive Motive und Interessen verantwortlich sein. Während in der früheren Teilnahmeschwund-/Abbruch-/Drop-out-Forschung vor allem persönliche Motive eine bedeutende Rolle spielten,

„findet in der Betrachtung von Drop-out im gesamten Bildungsbereich zunehmend eine Verschiebung von der individuellen Perspektive hin zur Betrachtung institutioneller Strukturen und Bedingungen als Einflussfaktoren auf Drop-out-Verhalten oder hin zur Integration beider Perspektiven [statt]“ (ebd., S. 36).

Zu den persönlichen Gründen eines Abbruchs einer Weiterbildungsteilnahme können beispielsweise die Umorientierung hinsichtlich beruflicher und privater Schwerpunkte oder gesundheitliche, zeitliche und motivationale Gründe gehören, während zu den institutionellen Gründen monetäre, kapazitäre oder personelle Engpässe oder Qualitätsverluste aufseiten der Weiterbildungsanbietern gehören können.

In ihrer Studie können Hoffmann u. a. (2020) zeigen,

„dass Personen mit geringerem Einkommen und mit Migrationshintergrund Weiterbildungen häufiger abbrechen als andere, und Frauen ein höheres Abbruchrisiko als Männer haben. Außerdem ließ sich auch ein moderater Effekt des Bildungsabschlusses der Mutter nachweisen“ (S. 39 f.).

In ihrer Untersuchung über Teilnahme und Abstinenz in der Weiterbildung stellen Müller und Wenzelmann (2020) den Befund heraus, dass finanzielle und zeitliche

Belastungen zu den Hauptgründen für Nichtteilnahme gehören. Auch mangelnde Vorkenntnisse und individuelle Belastungen durch eine Teilnahme spielen eine Rolle.

Angesichts des weiterbildungspolitischen Ziels, die Beteiligungschancen in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung gleich zu verteilen, ist die Frage nach den institutionellen und individuellen Bedingungen von Weiterbildungsteilnahme nach wie vor zentral.

2 Theoretische Überlegungen zur sozialen Ungleichheit in der Weiterbildung

Die (→) soziale Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung wird in der Weiterbildungsforschung auch mit Begriffen wie „Weiterbildungsschere“ (Schulenberg u. a. 1978, S. 525), „doppelte Selektivität“ (Faulstich 1981, S. 61 f.), „Weiterbildungszirkel“ und „Segmentationsspirale“ (BMBW 1990, S. 238) umschrieben (vgl. Büchter 2010c). Mit Wörtern wie „Schere“, „doppelte“, „Zirkel“ und „Spirale“ wird zum Ausdruck gebracht, dass Menschen, die bereits sozial und im Bildungswesen benachteiligt wurden, häufig auch in der Weiterbildung weniger Teilnahmechancen haben.

Theoretische Überlegungen zu Gründen sozialer Ungleichheit in der Weiterbildung sind noch eher selten

Auch wenn in den letzten 50 Jahren die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in allen Bevölkerungsgruppen gestiegen ist, ist die soziale Ungleichheit hartnäckig existent.

Seitdem die soziale Ungleichheit in der Weiterbildung deutlich ist, gibt es auch Versuche, sie theoretisch zu erklären (vgl. Yendell 2017).

Im Folgenden werden exemplarisch drei theoretische Ansätze vorgestellt.

2.1 Humankapitaltheorie

Die Humankapitaltheorie fragt nach den Motiven, Arten und Effekten von Bildungsinvestitionen. Für die berufliche und betriebliche Weiterbildung geht es dabei um die Frage, warum, wie und mit welcher Erwartung der Staat, Arbeitgeber und Individuen in Weiterbildung investieren und welchen Nutzen sie sich dabei erhoffen.

„Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist die Denkfigur des ‚homo oeconomicus‘, d. h. die Grundannahme, daß Individuen sich rational verhalten“ (Behringer 1999, S. 19)

und vor einer Entscheidung, in Weiterbildung zu investieren, den Nutzen abwägen.

Humankapitaltheoretische Überlegungen gehen davon aus, dass Investitionen in das Humankapital zu Steigerungen der Produktivität der Arbeit führen. Folglich

müsste die berufliche Weiterbildung aus betrieblicher Sicht eine Steigerung von Arbeitsproduktivität und aus individueller Sicht eine Steigerung von Arbeitseinkommen nach sich ziehen (vgl. ebd., S. 245). Die humankapitaltheoretische Logik in der Weiterbildung unterstellt, dass Betriebe und Individuen also nur dann in Weiterbildung investieren, wenn ein wirtschaftlicher und beruflicher Nutzen absehbar ist. Soziale Ungleichheit in der Weiterbildung resultiert dieser Logik zufolge daraus, dass sozial ungleich in Weiterbildung investiert wird, weil Nutzenerwartungen unterschiedlich sind.

Zwar lässt sich dieser Zusammenhang durch verschiedene Untersuchungen bestätigen, aber nicht durchgängig. Es zeigt sich nämlich auch, dass nicht nur rationale und monetäre Erwägungen für betriebliche und individuelle Weiterbildungsentscheidungen und -investitionen eine Rolle spielen, sondern durchaus auch soziale und persönliche Motive maßgeblich sein können (vgl. ebd., S. 248). Hierzu können soziales Engagement, Kontaktpflege etc. gehören.

2.2 Soziale Schließung

Max Weber gilt als Urheber der Schließungstheorie. Soziale Schließung erfolgt Weber (1964) zufolge, indem

„irgendein äußerlich feststellbares Merkmal eines Teils der (aktuell oder potenziell) Mitkonkurrierenden: Rasse, Sprache Konfession, örtliche oder soziale Herkunft, Abstammung, Wohnsitz usw. von den anderen als Anlass genommen wird, ihren Ausschluss vom Wettbewerb zu erstreben. Welches im Einzelfall dieses Merkmal ist, bleibt gleichgültig: es wird jeweils an das nächste sich darbietende angeknüpft“ (S. 2).

Weber zufolge wäre eine Weiterbildung dann offen, wenn sie so konzipiert und geordnet ist, dass niemand der Zugang verwehrt wird; als geschlossen würde er sie dann bezeichnen, wenn die Teilnahme auf bestimmte Gruppen oder Personen beschränkt und an bestimmte Bedingungen oder Merkmale geknüpft ist.

Die Schließungstheorie von Weber ist im Laufe des 20. Jahrhunderts weiter ausdifferenziert worden.

Lessenich (2019) spricht in seiner Schließungstheorie von „sozialen Grenzregimen“ (S. 58), also von definierbaren Bereichen mit eigenen Strukturen, Logiken und Regeln, zu denen nur Personen mit bestimmten Merkmalen Zugang haben. Zu diesen Grenzregimen gehören beispielsweise verschiedene Arbeitsmarktsegmente. Unterschieden werden können Arbeitsmärkte für hoch qualifizierte Expert:innen, für spezialisierte Fachkräfte oder für gering qualifizierte, prekär Beschäftigte.

Für die Mitglieder der einzelnen Arbeitsmarktsegmente oder Grenzregime sind jeweils unterschiedliche Weiterbildungsangebote vorgesehen, die für andere verschlossen bleiben. Die Zugehörigkeit zu einem Arbeitsmarktsegment kann als

Schließungsmerkmal in der Weiterbildung gelten. Auch das Bildungswesen ist unterschiedlich segmentiert. Zu den klassischen Segmenten gehören das der beruflichen Bildung und das der akademischen Bildung. Hinsichtlich der schulischen Vorbildung zeigt sich, dass die Teilnahmequote in der Weiterbildung umso höher ist, je höher jene ist.

Schulische Vorbildung, aber auch Migrationshintergrund, Geschlecht und Alter sind Schließungsmerkmale in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Fraglich ist, warum und wodurch Schließungen auf dem Arbeitsmarkt, in der Bildung und Weiterbildung funktionieren, da doch dem Artikel 12 des Grundgesetzes (GG) zufolge alle die freie Wahl in Arbeit, Beruf und beruflicher Weiterbildung haben. Diesem Grundrecht steht die Tatsache gegenüber, dass in der Weiterbildung Selektionsprozesse erfolgen können, die sich an Auswahlkriterien orientieren und mit Berechtigungen (Zeugnissen, Zertifikaten, Zulassungsnachweisen) legitimiert werden.

2.3 Institutionelle Diskriminierung

Eine weitere Erklärung könnte in der Theorie der institutionellen Diskriminierung gefunden werden. Diese Theorie nimmt immer wiederkehrende, also dauerhafte Benachteiligungen von Gruppen und Personen in den Blick.

Sie fragt nach

„überindividuelle[n] Sachverhalte[n] wie Normen, Regeln und Routinen sowie [...] kollektiv verfügbare[n] Begründungen“ (Hasse/Schmidt 2012, S. 883),

die dazu beitragen, dass gruppenspezifische Schließungen und soziale Unterschiede – hier in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung – immer wieder nachgewiesen werden können.

Gomolla (2017) versteht unter dem Begriff der institutionellen Diskriminierung

„Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung von sozialen Gruppen und ihnen angehörigen Personen auf der Ebene von Organisationen und der in ihnen tätigen Professionen“ (S. 133).

Ursachen für (→) soziale Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung würden demzufolge nicht in sozialen und personenbezogenen Merkmalen wie sozialer Herkunft, Milieuzugehörigkeit, Ethnie oder Geschlecht gesucht, sondern in den Institutionen selbst.

„Das zentrale theoretische Moment liegt in der Annahme, dass Mechanismen institutioneller Diskriminierung unabhängig von individuellen Vorurteilen oder negativen Absichten operieren und aufrechterhalten werden können; sie lassen sich auch nicht primär als Summe diskriminierender Einstellungen und Handlungen vorurteilsbehafteter Individuen erklären. Institutionelle Diskriminierung kann sogar im Handeln wohlmeinender Akteure zustande kommen. Bei solchen eher indirekt und subtil wirkenden Mechanismen institutioneller Diskriminierung, die von den beteiligten Personen – auch von den Betroffenen – oft nicht wahrgenommen werden (z. B. weil sie aus Praktiken resultieren, die für selbstverständlich gehalten werden oder aus der Verkettung von Praktiken in unterschiedlichen Institutionen), ist die Zuweisung von persönlicher (Mit-)Verantwortung für Diskriminierung ein besonders heikles Problem“ (ebd., S. 134).

Trotz der Persistenz der sozialen Ungleichheit wird in der Weiterbildungsforschung kaum über theoretische Erklärungsmöglichkeiten diskutiert. Hauptsächlich konzentrierten sich die Forschenden aktuell auf die Verfeinerung von Datenerhebungen und Datensätzen und auf die Frage nach Wirkungen von Förderprogrammen zur Verbesserung der Beteiligung in der Weiterbildung.

3 Zusammenfassung

Zusammenfassung

Die Teilnahme an Weiterbildung innerhalb der Bevölkerung gehört zu den Schwerpunkten der Weiterbildungsforschung sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene. Seit den 1950er-/1960er-Jahren werden in diesem Schwerpunkt unterschiedliche Erkenntnisinteressen verfolgt und theoretische Perspektiven eingenommen. Die verschiedenen Untersuchungen konnten immer wieder bestätigen, dass soziale Ungleichheit beim Zugang und bei der Nutzung und Verwertung von Weiterbildung besteht. Mit Begriffen wie Weiterbildungsschere, Weiterbildungspirale oder Weiterbildungszirkel wird zum Ausdruck gebracht, dass ohnehin sozial und bildungsbenachteiligte Personengruppen häufig auch in der Weiterbildung benachteiligt sind. Hinsichtlich theoretischer Erklärungen für dieses Phänomen sozialer Ungleichheit bestehen in der Weiterbildungsforschung immer noch Defizite.

Übungsaufgaben zu Kapitel IV

Übungsaufgaben

Übungsaufgabe 1

Im Glossar taucht der Ausdruck „Teilnahmeforschung in der Weiterbildung“ nicht auf. Wenn Sie den Begriff definieren müssten, was müsste Ihrer Meinung nach erwähnt werden?

Übungsaufgabe 2

Kann man – falls ja: inwiefern und warum – von (→) sozialer Ungleichheit in der Weiterbildung sprechen?

Übungsaufgabe 3

Wie lassen sich soziale Differenzen in der Weiterbildungsteilnahme (beispielhaft) theoretisch erklären? Welche Argumente für Teilnahmedifferenzen erscheinen Ihnen warum besonders plausibel?

Übungsaufgabe 4

Ist – und falls ja: warum – der Schwerpunkt Beteiligung in der Weiterbildung pädagogisch relevant?

V Subjektperspektive beruflicher und betrieblicher Weiterbildung

Während die System-, Struktur- und Politikperspektive in der (→) Weiterbildung, wie in Kapitel III gezeigt, grob gesehen in erster Linie den Gesamtbereich sowie die Bedingungen, Prinzipien – z. B. öffentliche Verantwortung, Ordnungen, Regelungen und Einzelelemente – und Segmente der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung thematisieren, geht es bei der Subjektperspektive um die Sicht der Adressat:innen und Teilnehmenden in der beruflichen Weiterbildung.

Im Mittelpunkt der Subjektperspektive stehen weniger objektive Bedingungen wie technologische und ökonomische Entwicklung oder gesellschaftliche Veränderungen, sondern der Mensch mit seinen biografischen und persönlichen Entwicklungs- oder Konstitutionsbedingungen.

In der Soziologie werden (→) Subjekte nicht losgelöst von ihrem gesellschaftlichen Kontext, in dem sie sich befinden, betrachtet, sondern sie stehen als *Subjekte* in einem permanenten Wechselverhältnis mit den objektiven oder äußeren Bedingungen. Menschen als Subjekte konstituieren sich in diesem Wechselverhältnis bzw. im permanenten Austausch mit ihrem Umfeld. Die Art und Weise, wie Subjekte sich konstituieren, hängt von den Bedingungen und Möglichkeiten ab, denen sie sich einerseits unterwerfen müssen, mit denen sie sich andererseits denkend und handelnd auseinandersetzen, innerhalb derer sie zu sich selbst gelangen und autonom werden können (vgl. Reckwitz 2021).

Subjektorientierte Forschung findet vor allem in der Soziologie statt. Hier hat sie sich seit den 1970er-Jahren ausdifferenziert. Ausgangspunkt war die Annahme, dass

„im Rahmen sogenannter Individualisierungsprozesse immer mehr Menschen aus herkömmlichen Lebensbahnen und Vormundschaften gelöst und in einem bisher nicht gekanntem Ausmaß mit Chancen und Zumutungen hinsichtlich der Mitgestaltung ihres Daseins in gesellschaftlichen Strukturen selber, konfrontiert werden“ (Bolte 1997, S. 37).

In den 1980er-Jahren fand der Subjektbegriff zunehmend auch Eingang in die Bildungs- und Erziehungswissenschaft und in ihre Teildisziplinen der Erwachsenenbildung und Berufsbildung. Im Zusammenhang mit der Subjektperspektive werden hier vor allem auch Begriffe wie Subjektivität, Subjektorientierung oder Subjektbildung benutzt. In der pädagogischen Subjektperspektive ist auch die einzelne Person Ausgangspunkt der Betrachtung, aber nicht losgelöst vom jeweiligen sozialen Umfeld, zu dem Arbeit, Beruf und Weiterbildung gehören. Wie beides – Subjekt und Umfeld – wechselseitig aufeinander einwirkt, wie das Subjekt sich seine Umwelt zu eigen macht oder aneignet, wie es „ausgestattet“ sein muss, um auf sein Umfeld einwirken zu können, und wie das Umfeld gestaltet sein muss, damit sich

Neben der System- und Politikperspektive wird in der Weiterbildungsdiskussion und -forschung auch eine Subjektperspektive eingenommen

die Subjekte entfalten können, sind Fragen subjektorientierter Auseinandersetzungen in der erwachsenen- und berufspädagogischen Forschung.

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion ist die Subjektperspektive dann zentral, wenn es um Fragen von (→) Bildung, (→) Qualifikation, (→) Kompetenz und Lernen geht. Diese pädagogischen Grundbegriffe sind jeweils mit verschiedenen Vorstellungen von Subjektconstitution verknüpft, die auch für die pädagogische Diskussion in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung relevant sind.

In diesem Kapitel werden die Begriffe Bildung, Qualifikation, Kompetenz und Lernen aus der Perspektive der Weiterbildung zur Diskussion gestellt und abgewogen.

1 Bildung und Qualifikation

Bildung und Qualifikation werden aus der Subjektperspektive auch gegensätzlich verstanden

(→) Bildung und (→) Qualifikation gelten als zwei unterschiedliche, mitunter entgegengesetzte Prozesse der Subjektconstitution. Auch wenn Bildung ein diffuser und bislang nicht konsensfähig definierter Begriff ist, haftet ihm viel Positives an. „Gebildet sein“ bedeutet so viel wie frei und abgehoben zu sein, sich den Entfremdungsgefahren entziehen zu können. Während bei Ausbildung der Zweck, sich auf einen Beruf vorzubereiten, im Vordergrund steht, impliziert der Bildungsbegriff eine größere Offenheit, da es um die freie Entfaltung des Menschen geht, in welche Richtung auch immer. Auch wenn der neuhumanistische Bildungsbegriff von Wilhelm von Humboldt über 230 Jahre alt ist, enthält er einen nach wie vor gültigen Kerngedanken:

„Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng Verbundenes: Mannigfaltigkeit der Situationen“ (v. Humboldt 1792/2012, S. 110).

Während Bildung also Freiheit voraussetzt und zu ihr führt und dazu selbst zweckfrei sei soll, sind (→) Qualifikationen, (→) Kompetenzen und (→) Lernen an bestimmten Zwecken von Arbeit und Beruf ausgerichtet und damit zweckgebunden. Aus dieser Perspektive sind berufliche und betriebliche Weiterbildung nicht mit dem Bildungsbegriff vereinbar.

Deshalb, so Faulstich, könne die Weiterbildungsforschung, „mit ‚Bildung‘ eigentlich gar nichts angefangen“ (2014, S. 11).

Kritisiert wird, dass der Bildungsbegriff immer mehr dem (→) Qualifikations-, (→) Kompetenz- und (→) Lernbegriff Platz gemacht habe und dass damit auch der Anspruch, dass Erwachsenenbildung und Weiterbildung die freie Entfaltung der Persönlichkeit für eine aufgeklärt-demokratische Gesellschaft zu ermöglichen hätten, aus dem Blick geraten sei. Gleichzeitig gibt es immer wieder Erinnerungen oder

Mahnungen, die Bildung in der Weiterbildung wieder ins Zentrum der Diskussion zu rücken, damit Weiterbildung nicht vorrangig oder ausschließlich ökonomischen und technologischen Verwertungszwecken unterworfen wird und die Teilnehmenden in der Weiterbildung nicht nur mit dem Ziel der Optimierung ihrer Nützlichkeit und Brauchbarkeit geschult werden.

Ein zentrales Dokument, das noch dezidiert am Bildungsbegriff in der Erwachsenenbildung festhielt, sind die „Empfehlungen und Gutachten“ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966). Dieser Ausschuss befasste sich zwischen 1953 und 1965 mit der Reform des gesamten Bildungswesens. Einerseits hielt er am neuhumanistischen Bildungsbegriff fest, modernisierte ihn aber andererseits, indem er nicht nur die Verbindung zur Demokratie, sondern auch zu Arbeit und Beruf herstellte.

„Was Bildung bedeutet, kann heute nicht als selbstverständlich gelten. Der rasche und tiefe Wandel der Gesellschaft hat überall in der modernen Welt auch die überlieferten Vorstellungen von ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘ ergriffen. So ist es zweifelhaft geworden, ob das organisierte deutsche Bildungswesen leistet, was es zu leisten hat, damit unser Volk mit den Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft technisch und praktisch, aber auch geistig und seelisch fertig wird. Man fragt erneut, und zwar gerade in den Einrichtungen des allgemeinen Schulwesens, der Berufsbildung und nicht zuletzt der Erwachsenenbildung, nach dem Sinn von Bildung, um sichere Maßstäbe und Ziele der Arbeit gewinnen zu können“ (Deutscher Ausschuss 1966, S. 864).

Wichtig war dem Ausschuss, zu betonen, dass Bildung nicht als etwas von außen an den Menschen Herangetragenem begriffen wird, sondern als innerer, im Menschen selbst sich vollziehender Prozess. Dieser Prozess des Sichbildens vollzieht sich im Austausch des Menschen mit seiner Welt, indem der Einzelne versucht, sich selbst und die Welt zu verstehen, reflektiert und seine Entscheidungen und Handlungen kritisch durchdenkt.

„Wenn der Mensch nicht das Opfer der modernen Gesellschaft, sondern ihr Bürger werden will, so muß er sich das Verständnis seiner selbst und der Welt, in der er lebt, in einer ständigen Bemühung erschließen. Ob ihm das gelingt, ob er in diesem Sinne ‚gebildet‘ ist, davon hängt sein eigener Wert ab; ob es genügend vielen Menschen in genügendem Maße gelingt, davon hängen die demokratische Lebensform und die menschliche Zukunft ab“ (ebd., S. 864 f.).

Nach seiner Auseinandersetzung damit, was denn unter Bildung verstanden werden könnte, gelangte der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen zu folgendem Ergebnis:

„Aus diesen Überlegungen ergibt sich, daß man auf die Frage, was unter Bildung zu verstehen sei, nur eine nüchterne Antwort geben kann. Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (ebd., S. 870).

Das Bildungsverständnis des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen wurde in den 1960er-/1970er-Jahren zum Leitbild der erwachsenenpädagogischen Diskussion. Befürchtet wurde jedoch, dass der Anspruch, dass Weiterbildung auch Bildung sei, zurückgedrängt werde, je mehr die Weiterbildung in Funktionszusammenhänge von Betrieb, Arbeitsmarkt und Qualifizierung einbezogen werde.

Mit dem in dieser Zeit durch die Arbeitsmarktforschung und die Industriesoziologie stark gemachten Qualifikationsbegriff sind Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person gemeint, die sich aus den Anforderungen im (→) Beschäftigungssystem ergeben und von ihm nachgefragt und verwertet werden (vgl. Littek 1982, S. 128). Von der Verwertbarkeit der (→) Qualifikationen hängen beruflicher Status, Einkommen und Lebenssituation ab.

Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive galt Bildung als

„etwas, das ich für mich, meine Identität tue; Bildung ist meine ganz persönliche Angelegenheit. Gebildet werden kann nur das Individuum. Qualifikation ist demgegenüber das, was den Marktwert des Menschen, der Menschengruppe, der ganzen Firma erhöht. Qualifikation ist wie eine Ware, die ich erwerben und wieder zum Verkauf anbieten und je nach Marktlage vielleicht sogar mit Gewinn verkaufen kann. Qualifikation ist normierbar und kann an Qualitätsstandards gemessen werden“ (Raapke 1998, S. 552).

Der Deutsche Bildungsrat (1970) forderte, dass sich Weiterbildung nicht auf den Qualifikationsaspekt beschränken dürfe. Als eine Art Versöhnung zwischen Bildung und Qualifikation verstand Mertens (1974), damaliger Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, sein Konzept der Schlüsselqualifikationen.

Mit den Schlüsselqualifikationen sollten Menschen in die Lage versetzt werden, sich angesichts von Unsicherheiten in Wirtschaft, Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt umfassend geschult selbstständig zurechtzufinden. Mertens (1974) ging davon aus, dass „jede Art von Bildung [...] mehrwertig [ist]“ (S. 37).

Im Konzept der Schlüsselqualifikationen wollte Mertens (1974) sowohl Bildung als auch Qualifikation aufgehoben wissen, indem er ein ganzes Bündel an Fähigkeiten aufzählte, die über die reine Anpassung an Arbeitsplatzanforderungen hinausgehen sollten, beispielsweise die Fähigkeit zu „lebenslangem Lernen“, zum „Wechsel sozialer Rollen“, zur „Distanzierung durch Theoretisierung“, zu „Kreativität“, zur „Relativierung“, zur „Verknüpfung von Theorie und Praxis“, zum „Technikverständnis“, zur „Interessenanalyse“, „Zeit und Mittel einzuteilen“, „sich Ziele zu setzen“, die „Fähigkeit zur Zusammenarbeit“, zur „Ausdauer“, zur „Konzentration“, zur „Genauigkeit“, zur „rationalen Austragung von Konflikten“, zur „Mitverantwortung“, zur „Verminderung von Entfremdung“, „Planungsfähigkeit“ und ein „gesellschaftswissenschaftliches Grundverständnis“ (S. 40).

Das Konzept der Schlüsselqualifikation war auch als Kompromiss zwischen Bildung und Qualifikation gemeint, hatte aber vor allem die Anforderungsseite im Blick

Schlüsselqualifikationen sollten vier „Typen von Bildungselementen“ umfassen:

- „*Basisqualifikationen*“ als eine Art Grundwissen, das in verschiedenen Berufen angewendet werden kann,
- „*Horizontalqualifikationen*“, verstanden als die Fähigkeit, Informationen zu beschaffen, zu sondieren und zu bearbeiten,
- „*Breitenelemente*“ als allgemeine Kenntnisse über Regeln und Prinzipien der Arbeits- und Berufswelt und
- „*Vintage-Faktoren*“, also Kenntnisse über historisch bedingte und generationspezifische Wissensunterschiede (vgl. ebd., S. 41 ff.).

Aus kritischer Perspektive wurden diese Schlüsselqualifikationen nicht als Bildung akzeptiert, da das Konzept nur darauf abziele, die Anpassungsfähigkeit der Menschen angesichts von Planungsunsicherheiten im (→) Beschäftigungssystem weiter zu optimieren. Kritisiert wurde zudem, dass der Bildungsbegriff immer mehr in den Qualifikationsbegriff übergehe und umgemünzt werde.

„Für die bildungstheoretische Reflexion eines solchen Begründungszusammenhangs ist zunächst bedeutsam, wie sehr und beinahe ausschließlich Bildung als berufliche Qualifizierung definiert wird, deren nähere Bestimmung von Instanzen vorgenommen wird, die durch ihre Produktions-Investitionsentscheidungen erst diesen Qualifikationsbedarf geschaffen haben. Da Bildung begriffen als Qualifikationsvermittlung Teil der Unternehmenspolitik ist, wird sie wie die Kapitalbeschaffung der Entscheidungskompetenz der Unternehmen integriert. Bildung wird so Ausdruck unverblümter Herrschaft des Menschen über den Menschen, die darüber verfügen will, was Menschen können, wie sie denken und wie sie ihr Leben gestalten sollen“ (Strunk 1988, S. 97 f.).

Seit den 1980er-Jahren ist der Diskurs um Bildung versus (→) Qualifikation weitgehend der (→) Kompetenzorientierung in der Weiterbildung gewichen. Damit wurde es auch um die Frage Bildung *oder* Qualifikation ruhiger.

Konvergenz und Kompetenz sind weitere Harmonisierungsbegriffe

2 Konvergenz und Kompetenz

Gegen die Kritik an der qualifikatorischen Verengung von Weiterbildung wurde eingewendet, dass berufliche und betriebliche Weiterbildung nicht nur als Unterstützung der kapitalistischen Herrschaftssicherung verstanden werden könne, sondern auch grundsätzlich als Möglichkeit der Selbstreflexion, der Identitätsfindung, der Deutungshilfe, der Gesellschaftskritik und Emanzipation begriffen werden müsse.

Weiterbildung dürfe sich nicht in reiner Qualifizierung erschöpfen, sondern aus pädagogischer Sicht sei immer auch darauf zu achten, dass sie subjektorientiert ausgerichtet sei, der persönlichen Entfaltung zugutekomme und die Mitgestaltung und Solidarität innerhalb der Gesellschaft unterstütze.

Zwar sei

„Weiterbildung als Bereich des lebensbegleitenden Krisen- und Anpassungslernens vielfältigen (gesellschaftlichen, betrieblichen und subjektiven) In-Dienst-Nahmen ausgesetzt [...], die keineswegs alle das nachhaltige lebenslaufrelevante und selbstständigkeitsfördernde Lernen des einzelnen zur Maßgabe haben“ (Arnold 2000, S. 152),

letztlich komme es aber auf die didaktische und professionelle Gestaltung von beruflicher und betrieblicher Weiterbildung an, ob und in welchem Umfang sie auch bildend ist.

Mit dem Hinweis auf veränderte Produktions-, Organisations- und Arbeitskonzepte, die an die Stelle zerstückelter Arbeit ganzheitliche Arbeitsaufgaben mit hohen Anteilen an Möglichkeiten der Selbstbestimmtheit und Subjektbildung der Mitarbeitenden setzten, wurde auch im pädagogischen Weiterbildungsdiskurs die (→) Konvergenzthese ökonomischen und pädagogischen Denkens stark gemacht (vgl. Arnold 2018, S. 232; Käpplinger 2016, S. 16 f.).

Die Konvergenzthese geht davon aus, dass in der Arbeitswelt

„die Anforderungen der Arbeitswelt mit den Bedürfnissen nach Selbstwirksamkeit und -verantwortung seitens der Mitarbeiter zusammenfallen würden. Insofern würden Beschäftigte in der betrieblichen Weiterbildung nicht mehr instrumentalisiert oder rein funktional auf Ziele Dritter ausgerichtet, sondern die individuellen Ziele würden mit den betrieblichen Zielen konvergieren“ (Käpplinger 2016, S. 45).

Bis heute ist die Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Rationalität in der Weiterbildung weder theoretisch noch empirisch detailliert ausbuchstabiert und un-

tersucht worden. Fraglich ist, ob sich beide Logiken überhaupt gleichwertig miteinander verknüpfen lassen und ob bei einer Konvergenz nicht auch die pädagogische Rationalität in den Dienst der Ökonomie gestellt werden kann.

Mit Begriffen wie (→) Employability, (→) Arbeitskraftunternehmer und unternehmerisches Selbst wird seit Anfang der 2000er-Jahre zum Ausdruck gebracht, dass subjektbezogene Kriterien wie Beschäftigungsfähigkeit, Selbststeuerung oder Selbstverantwortung in Arbeit und Beruf zu immer wichtigeren Anforderungen werden. Aus kritischer soziologischer Sicht handelt es hierbei jedoch um eine zwar subjektorientiert klingende Auffassung, doch letztlich geht es auch hier um eine Fremdsteuerung der arbeitenden Menschen zum Zweck der kapitalistischen Verwertung ihrer Arbeit, die auch als „Ökonomisierung des Selbst“ (Kleemann/Westerheide/Matuschek 2019, S. 202) bezeichnet wird.

Vom Standpunkt der Pädagogik äußerte sich insbesondere Lisop (1999) kritisch:

„Das pseudo-antiautoritäre Gerede von Selbstorganisation, von lernenden Organisationen und Lernen am Arbeitsplatz [...] ist nichts weiter als das pädagogische Pendant des Neo-Liberalismus. Es geht ja nicht um Selbstorganisation im didaktischen Sinne, womit Phasen der Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung gemeint sind, sondern um eine marktwirtschaftliche Organisation des Bildungswesens. Darüber hinaus haben die Geschichte der antiautoritären Erziehung und entsprechende Modellversuche inzwischen eindeutig genug gelehrt, daß Selbstbestimmung und Selbstorganisation nicht aus sich selbst hervorgehen, sondern nur dort wachsen können, wo auch Vorgaben, Strukturierungen, Eindeutigkeiten der Wertung ihren Platz haben“ (S. 21).

Jenseits dieser Kritik hat sich seit Mitte der 1990er-Jahre der Kompetenzbegriff nicht nur als Lösung des Spannungsverhältnisses zwischen persönlichkeitsentfaltender (→) Bildung und funktionaler Qualifizierung, sondern zugleich auch als Antwort auf Entfremdungsszenarien in der Arbeitswelt und Weiterbildung durchgesetzt.

Deshalb ist

„in der wissenschaftlichen Weiterbildungsdiskussion der Kompetenzbegriff weitgehend an die Stelle der Begriffe Bildung oder (Schlüssel-)Qualifikation getreten“ (Schiersmann 2007, S. 50).

Trotz einer Vielzahl von Begriffsdefinitionen kann als gemeinsamer Nenner der berufs- und erwachsenenpädagogischen Kompetenzdebatte festgehalten werden, dass Kompetenzen auf „die Befähigung zum beruflichen Handeln“ (ebd.) zielen.

Berufliche Kompetenzen umfassen

„Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestände und Einstellungen, die umfassendes Handeln in einer berufsförmig organisierten Arbeit ermöglichen“ (ebd.).

Sie ermöglichen

„eine pragmatische Orientierung an den tatsächlichen Handlungsanforderungen der gesellschaftlichen Praxis und den von dieser geforderten individuellen Problemlösungsfähigkeit“ (ebd.).

Damit lenkt der Kompetenzbegriff

„die Aufmerksamkeit auf die Eigenpotenziale und Eigenleistungen der (Lern-) Akteure bei der Lösung von (Handlungs-)Problemen“ (ebd.).

Auffällig ist seit einigen Jahren, dass mit jedem neu prognostizierten Entwicklungstrend neue Kompetenzen formuliert werden: Innovationskompetenzen, globale Kompetenzen, Nachhaltigkeitskompetenzen, digitale Kompetenzen, transversale Kompetenzen. Dabei sind die Begriffe meistens sehr weit gefasst und enthalten eine große Zahl an Unterkategorien und Lernzielen.

Obwohl die Kompetenzdebatte mehr Verwirrung als Einigkeit hervorgebracht hat, hat sie deutlich gemacht, dass menschliches Handeln in Arbeit und Beruf nicht auf ein einziges Element von fachlichem Wissen oder Können reduziert werden kann, sondern dass auch immer fachlich übergreifende Kompetenzen in Arbeit und berufliche Tätigkeiten mit einfließen und mit einfließen müssen. Zudem kann festgehalten werden, dass es sich bei Kompetenzen um einen individuellen Besitz handelt, der sich mit Bezug auf Arbeit, Beruf und Gesellschaft konstituiert. Da Kompetenzen ein individuelles Gut sind, spielen die individuellen Dispositionen im Kompetenzverständnis eine wichtige Rolle. Hierzu gehören beispielsweise Selbstbewusstsein, Interessen, Erfahrungen, Habitus/Identität, Wertvorstellungen, Haltungen, Einstellungen. Diese Dispositionen bilden den Rahmen, der die Kompetenzdimension soziale Interaktion, die das gesellschaftliche Miteinander berücksichtigt, sowie Kompetenzen wie Reflexion/Kritik, Konsens, Solidarität, Toleranz und Kommunikation umfasst.

Individuelle Dispositionen und die Kompetenz sozialer Interaktion rahmen die Kompetenzdimension des Wissens/Urteilens und Entscheidens in Arbeit und Beruf. Hier können die Wissensaspekte deklaratives, konzeptuelles, prozedurales und metakognitives Wissen unterschieden werden.

Die drei Kompetenzdimensionen stehen in keinem linearen oder hierarchischen Verhältnis zueinander, sondern bedingen sich wechselseitig und sind nicht scharf voneinander abgrenzbar.

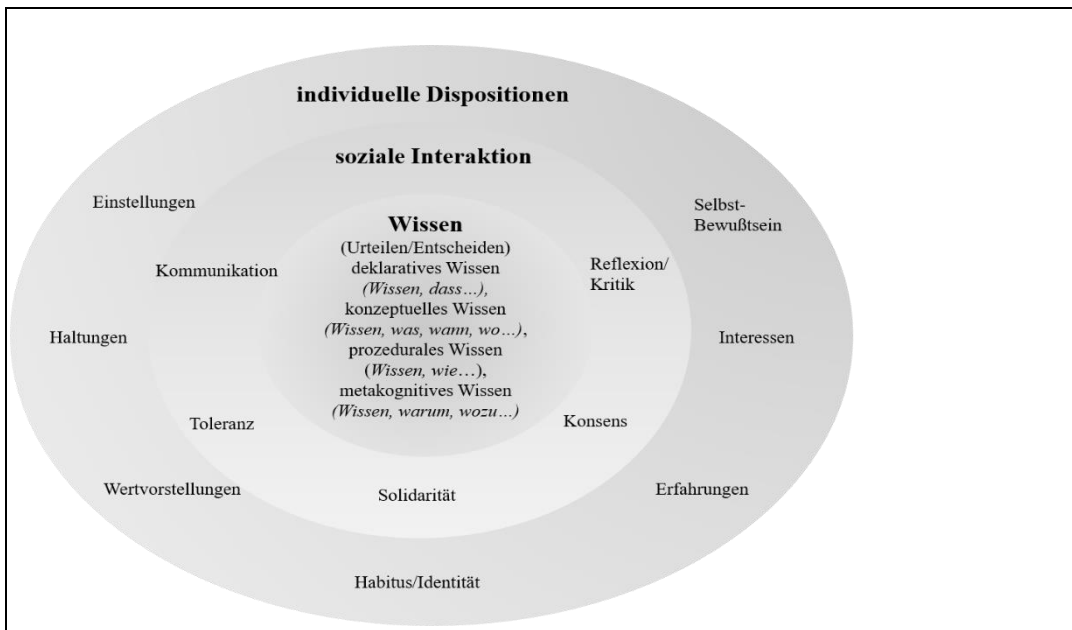


Abb. 7: Kompetenzkomplex

Bei dieser Abbildung handelt es sich um ein abstraktes Modell, das auf den Ringen Individuum (individuelle Dispositionen), Gesellschaft (soziale Interaktion) sowie Arbeit/Beruf (Wissen) verschiedene Kompetenzelemente benennt, die in demokratischen Gesellschaften und für eine humane Arbeitswelt relevant sind.

Insofern (→) Kompetenzen nicht auf einen Wissensaspekt und nur auf Anpassung reduziert werden, sondern auch selbst- und sozialreflexive und kritische Elemente umfassen, können sie Bildungswert beanspruchen.

Zu berücksichtigen ist aber, dass aufgrund (→) sozialer Ungleichheiten im Bildungs- und (→) Beschäftigungssystem und auch in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung die Chancen für eine umfassende Kompetenzentwicklung ungleich verteilt sind. Auch bietet nicht jede Arbeit und nicht jede berufliche Tätigkeit die Möglichkeit von bildender Kompetenzentwicklung.

3 Bildung als Transformation und subjektiver Lernprozess

Neuerdings zeichnet sich in der Weiterbildungsdiskussion ein Trend ab, den Kompetenzbegriff wieder abzulehnen mit der Begründung, dass er theoretisch und empirisch zu wenig fundiert sei. Beispielsweise findet er im *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (Tippelt/Hippel 2018) keine explizite und systematische Erwähnung mehr, etwa in Form eines eigenen Aufsatzes.

Der Bildungsbegriff erfährt aktuell wieder eine Renaissance

Stattdessen scheinen die Begriffe (→) Bildung und Lernen wieder an Bedeutung zu gewinnen. So wird eine „Alternativlosigkeit“ (Schäfer 2022) von Bildung betont, da ohne sie keine Befähigung zu persönlicher Freiheit, Selbstbestimmung, Mündigkeit, Emanzipation und demokratischen Entscheidungen möglich sei.

Bildung wird aber nicht nur normativ verstanden, also aus der Perspektive, was sie zu leisten hat und wozu sie dienen soll, sondern auch als ein *Prozess*, der sich im Menschen vollzieht, der ihn verändert, formt oder transformiert. In der Theorie der transformatorischen Bildung (vgl. Koller 2011) beispielsweise geht es um die Frage, wie Menschen sich bei ihrer Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt, etwa in Arbeit und Beruf, persönlich verändern und inwiefern dies (persönlichkeits-)bildend ist.

Nicht abtrennbar hiervon ist das Lernen zu betrachten. Bildung und Lernen bedingen sich wechselseitig. Während „Bildung als Transformation der Selbst- und Weltreferenz“ (Nohl 2014, S. 156) verstanden werden kann, findet Lernen in der Auseinandersetzung mit konkreten Themen und Inhalten, also mit Lerngegenständen und damit kleineren Ausschnitten aus der (Um-)Welt statt und führt zu Veränderungen von spezifischem Wissen und Können (vgl. ebd., S. 158). Bildung setzt Lernen voraus, ohne Bildung bleibt Lernen halb.

Die Weiterbildungsdiskussion der letzten Jahre hat vereinzelt Anregungen gegeben, den Bildungsbegriff nicht aufzugeben, sondern ihn auch mit dem Lernbegriff zu versöhnen. Unter Begriffen wie „lebensentfaltende Bildung“ (Faulstich 2003b) oder „lebensbegleitende Bildung“ (von Felden/Schäffter/Schicke 2014) wird Lernen in der Weiterbildung auch als individueller Bildungsprozess verstanden. Dabei wird auch Lernen nicht mehr nur als von außen veranlasst gesehen. Auch liegt diesem Lernverständnis kein „Kausalitätsdenken nach Ursache-Wirkungs-Determinanten“ (Faulstich 2003b, S. 214), wie etwa im Behaviorismus, zugrunde. Vielmehr gelten im bildungsorientierten Lernverständnis Individuen als

„immer schon einbezogen in aktives Handeln in der Welt, das durch Sinnhaftigkeit begründet ist“ (ebd.).

Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie gilt in der Weiterbildungsdiskussion als bildungsnah

In der Auseinandersetzung mit einem an (→) Bildung orientierten Lernverständnis spielt die subjektwissenschaftliche Lerntheorie nach Holzkamp (1995) eine ganz zentrale Rolle. Sein subjektwissenschaftliches Lernverständnis geht von der Frage aus, *wie* Subjekte lernen und sich dabei konstituieren. Es geht also um den Subjektstandpunkt im Lernprozess und nicht um von außen gesetzte Lernanforderungen, Lerninhalte oder Lernziele.

Im Mittelpunkt dieser Theorie steht die Perspektive der Erweiterung von Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten lernender Subjekte.

„Lernen kommt nicht dadurch von selbst in Gang, daß von dritter Seite entsprechende Lernanforderungen an mich gestellt werden; mein Lernen kann keineswegs durch irgendwelche dafür zuständige Instanzen (etwa den Lehrer oder die Schulbehörde) über meinen Kopf hinweg geplant werden. Lernanforderungen sind nicht eo ipso schon Lernhandlungen, sondern werden nur dann zu solchen, wenn ich sie bewußt als Lernproblematiken übernehmen kann, was wiederum mindestens voraussetzt, daß ich einsehe, wo es hier für mich etwas zu lernen gibt“ (ebd., S. 184 f.).

Holzcamp (1995) unterscheidet zwischen zwei Lernhandlungen: dem *expansiven* und dem *defensiven* Lernen. Beim expansiven Lernen ist das Subjekt keinen fremdbestimmten Lernbedingungen ausgesetzt und erweitert im Lernprozess seine Handlungsfähigkeit, seine Verfügung und Lebensqualität (vgl. S. 190), während beim defensiven Lernen Machtinstanzen den Lernprozess dominieren und das Subjekt dadurch seine Handlungsspielräume und Verfügung einschränken muss. Defensives Lernen geht mit Desinteresse und Widerstand einher (ebd., S. 52).

Trotz der unterschiedlichen Kritiken an der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie (vgl. Künkler 2014) hat sie der Weiterbildung einige Impulse gegeben. *Lernen in der Weiterbildung ist eine subjektive Aktion, in der sich das Subjekt konstituiert. Dieser Prozess und die Subjektconstitution werden ermöglicht oder begrenzt durch die Lernbedingungen.*

Diese subjektorientierte Perspektive auf Lernen führt zu einer weiteren begrifflichen Gegenüberstellung: *Vermittlung* und (\rightarrow) *Aneignung*. Während das Vermitteln das äußere Einwirken, das Lehren meint, ist mit Aneignung der subjektive Prozess des Lernens im oben gemeinten Sinne, Lernen als aktiver Prozess gemeint. Aus aneignungstheoretischer Sicht geht es um die Frage, wie Lernende Inhalte wahrnehmen, rezipieren, verarbeiten und danach auswählen, was nützlich, was unbrauchbar ist, also danach, was sie „mit nach Hause tragen“ (Kade/Seitter 1999, S. 34). Aneignung im Lernprozess ist

„lebensweltlich überformt und durch die Biographien der Teilnehmer gesteuert“ (ebd.).

Zusammengefasst betont der lerntheoretisch verstandene Begriff der Aneignung

„die Handlungsfähigkeit des Subjekts und geht davon aus, dass Aneignung nur begrenzt intentional beeinflussbar ist. Aneignung wird zudem als produktiver Prozess in Bezug auf die Entwicklung des aneignenden Menschen wie auf die angeeigneten Inhalte verstanden. Aneignungsprozesse von Menschen richten sich zwar auf eine Welt, die vorhanden ist, aber sie sind nicht rezeptiv, sondern produktiv – und zwar auf beiden Seiten des Welt-Mensch-Verhältnisses: Der Mensch entwickelt und verändert sich durch die Aneignung der Welt, aber auch die Welt nimmt in der Aneignung durch den Menschen Gestalt an respektive verändert ihre Gestalt“ (Kraus 2014, S. 163).

Die subjektorientierte Perspektive erfordert die Unterscheidung zwischen Vermittlung und Aneignung

Mit der Perspektive auf Lernen als subjektivem Aneignungsprozess wurden der *Prozess* und seine Ermöglichung in den Mittelpunkt gerückt:

„Diese Aneignungsperspektive auf das Lernen Erwachsener fragt nach den Formen, Mustern und Gesetzmäßigkeiten der Aneignung von Wissen. Deutungen und Erfahrungen in Lernprozessen, in denen erwachsene Lerner sich vor dem Hintergrund ihrer biographischen und lebensweltlichen Erfahrung um eine Transformation bisheriger Deutungsmuster und Konstrukte bemühen, wohl wissend, dass diese nicht technokratisch erzeugt, wohl aber durch entsprechende Arrangements und eine geeignete Lernbegleitung gefördert werden können“ (Arnold 2000, S. 154).

In diesem Zusammenhang wurde für die Weiterbildung ein „autodidactic turn“ (Arnold 1999, S. 3) vorgeschlagen, um an die Stelle von Belehrung in institutionalisierter Weiterbildung das Selbstlernen, die Aneignung zu setzen.

4 Lernformate und Lernpraktiken in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung

Geht es um die Subjektperspektive in der Weiterbildung, ist vor allem die subjektive Bewertung von Lernerfahrungen und Zufriedenheit mit dem Weiterbildungsprozess der Teilnehmenden in Betracht zu ziehen. Dem aktuellen Nationalen Bildungsbericht zufolge fallen die Einschätzungen der 2020 bundesweit befragten Personen, die in den zwölf Monaten zuvor an Weiterbildung teilgenommen hatten, „insgesamt gut aus“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 241).

Interessant ist der nach Weiterbildungsbereichen differenzierte Befund, demzufolge die betriebliche Weiterbildung hinsichtlich der Zufriedenheit ihrer Teilnehmenden am schlechtesten abschneidet, während ihr Nutzen am höchsten bewertet wird.

„Differenziert nach Segmenten (betriebliche, individuell berufsbezogene und nichtberufsbezogene Weiterbildung [...]) sind die Teilnehmenden bei (zumeist freiwilliger) nichtberufsbezogener Weiterbildung weiterhin am zufriedensten. In der betrieblichen Weiterbildung, die teils von den Beschäftigten angestrebt, teils mit den Führungskräften vereinbart, teils angeordnet wird, wird dagegen der Nutzen am höchsten bewertet“ (ebd., S. 239).

Diskussionsbedürftig ist in diesem Zusammenhang das Verständnis von Zufriedenheit. So kann Zufriedenheit beispielsweise am Kriterium des karriere- und einkommensbezogenen Nutzens, also humankapitalorientiert und weniger subjektbildend, ausgerichtet sein. Dem entspricht der Befund, dass ein bereits im Weiterbildungs-geschehen antizipierbarer Transfer des Gelernten die positive Bewertung und Zufriedenheit von Teilnehmenden gegenüber ihrer Weiterbildung begünstigt (vgl. ebd., S. 243).

In der Erziehungswissenschaft und in der Erwachsenenbildung wird als Kriterium für subjektorientiertes bzw. schüler:innenorientiertes und teilnehmendenorientiertes Lernen in Schule und Weiterbildung u. a. die Möglichkeit, Aufgaben selbstständig bearbeiten und Dinge selbst ausprobieren zu können, ohne ständig korrigiert zu werden, genannt. Autonomie, Selbstständigkeit und die Möglichkeit zur freien Entfaltung beim Lernen gelten in jedem Bildungssektor als Voraussetzung für Subjektorientierung. Dieser Befund lässt sich auch anhand älterer Arbeiten zur Weiterbildungsteilnahme bestätigen (vgl. Bolder/Hendrich 2000; Grotlüschen 2010; Faulstich/Bayer 2012).

Fraglich ist, ob und inwiefern Subjektorientierung, (→) Bildung oder ein bildungstheoretisches Lernverständnis auch in den verschiedenen Lernformaten und Lernpraktiken in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung realisierbar sind.

4.1 Formales, nonformales und informelles Lernen

Ab den 1990er-Jahren tauchten in Publikationen über die Zukunft von Arbeit, Beruf, Betrieb und Berufs- und Weiterbildung immer häufiger Begriffe wie Entstandardisierung, Enthierarchisierung oder Entinstitutionalisierung auf.

Gemeint ist damit ein Auflösen bisher starrer Strukturen zugunsten von mehr Offenheit und Flexibilität in und zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen. Den Prognosen zufolge sind auch Individuen von Entstandardisierungen betroffen. So war die Rede von der „Erosion von Normalbiografien“, einer „Erosion des Berufskonzepts“, einem Leben in Übergängen in einer „Multioptionsgesellschaft“.

Damit verbunden ist auch die Vorstellung, dass Lernen nicht mehr nur in dafür vorgesehenen Institutionen, an festgelegten Orten und zu festen Zeiten stattfindet, sondern entgrenzt, entinstitutionalisiert, überall und zu beliebigen Zeiten möglich ist. Damit verbunden ist die Vorstellung, dass Menschen ihre Weiterbildung immer mehr selbst verantworten und organisieren sollen.

Europäische und nationale Bildungsprogramme haben im Laufe der letzten 20 Jahre zu einer raschen Verbreitung von Begriffen wie formales Lernen, nonformales Lernen und informelles Lernen beigetragen (vgl. Bretschneider 2004). Nicht nur aus der Perspektive der Weiterbildungspolitik, sondern auch aus der Perspektive der Weiterbildungsforschung machte das organisierte Lernen in Weiterbildungsinstitutionen dem nonformalen und informellen Lernen Platz.

Die zunehmende Bedeutung von nonformalem und informellem Lernen, die „programmatische Forderung nach der Selbststeuerung von Lernprozessen Erwachsener“ (Schiersmann 2007, S. 73), die subjektorientierte und aneignungstheoretische Wende in der erwachsenenpädagogischen Diskussion bestärkten sich wechselseitig.

Seit den 1990er-Jahren wird zwischen formalem, nonformalem und informellem Lernen unterschieden

Allerdings erfuhren die Szenarien von Entinstitutionalisierung und Selbstorganisation in der Weiterbildung auch Kritik. Kritisiert wurde, dass die Entinstitutionalisierung von Weiterbildung zu mehr Unübersichtlichkeit und zu einem Qualitätsverlust in der Weiterbildungspraxis führen könnte. Die Verlagerung der Verantwortung von Lernen auf Individuen werde Rückmeldungen, Ergebnissicherungen und Bescheinigungen während und nach Lernprozessen nicht mehr gewährleisten. Kritisiert wurde auch, dass die Selbstverantwortung und -organisation von Lernprozessen finanzielle, zeitliche und materielle Lernressourcen voraussetzten, über die nicht alle Menschen im gleichen Umfang verfügten.

Auch wenn also die Entinstitutionalisierung auf eine Vervielfältigung von Lernorten und Lernzeiten hindeutet, bleibt die Frage nach dem Bildungsgehalt des entgrenzten Lernens offen; zudem ist die (→) soziale Ungleichheit in der Weiterbildung dadurch nicht ausgeräumt (vgl. Büchter 2001a).

Kriterien	Formales Lernen	Nonformales Lernen	Informelles Lernen
Wie ist Lernen organisiert?	Anhand von rechtlich geregelten, institutionalisierten Vorgaben und Standards	Durch an Lernen Interessierte, längerfristig und spontan organisiert	Weder geplant noch organisiert, findet situativ, en passant zu anderen Aktivitäten statt, mehr oder weniger bewusst
Wie und wo werden Inhalte/Ziele des Lernens festgelegt?	Durch Ordnungsmittel, Lehrpläne, Programme	Nach Interesse und Bedarf, mehr oder weniger planmäßig	Implizit, bei der Bearbeitung von komplexen Aufgaben oder Problemen im Arbeitszusammenhang
Wie wird das Gelernte dokumentiert und anerkannt?	Prüfungen/ Zertifikat	Teilnahmebescheinigung	Zufällige Kompetenzdiagnostik/Validierung/persönliches Portfolio/bei Beratungen
Welche Vorteile können Lernende haben?	Offene Zugänge, Lern-/Bildungserlebnisse, Kompetenzzuwachs, Erweiterung von Berechtigungen und Zugängen im Bildungs-/Beschäftigungssystem	Lern-/Bildungserlebnisse in der Freizeit, anknüpfen an bisher Gelerntes, Anrechenbarkeit auf Abschlüsse	Erweiterung von subjektiver Autonomie und Erfahrung in der Arbeit und im Betrieb bei lernbegünstigender Umgebung
Welche Nachteile können Lernende erfahren?	Ausschluss von Teilnahme, defensives Lernen, keine/geringe persönliche Entfaltungsmöglichkeiten, keine/geringe berufsbiografische	Ausschluss von Teilnahme, negative Erfahrungen mit Lernumgebung und Lernressourcen, keine/geringe persönliche	Informell Gelerntes bleibt implizit, wird nicht anerkannt, Einschränkung von Lernmöglichkeiten durch restriktive und lernhinderliche Arbeitsbedingungen

	Bedeutung, sinnlose Berechtigung	Entfaltungsmöglichkeiten, keine/geringe berufsbioграфische Bedeutung, nutzlose Zertifikate	
Wie hoch ist die Teilnahmequote (bezogen auf ein Jahr) der Bevölkerung zwischen 18 und 69 Jahren? Welche Aktivitäten dominieren?	Circa 15 % gesetzlich geregelte, beschlussorientierte Weiterbildung (z. B. Techniker, Meister), Fortbildung, Umschulung	Circa 52 % Kurse, kurzzeitige Bildungsveranstaltungen Schulungen am Arbeitsplatz	Circa 45 %, Lesen, Recherchieren

Tab. 7: Kriterien von formalem, nonformalem und informellem Lernen sowie Quote der Teilnahme (nach: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 216)

Die Bedeutung nonformalen und informellen Lernens wird in der Arbeitssoziologie und Weiterbildungsforschung auch im Zusammenhang mit besonderen Anforderungen an Arbeitsvermögen und Arbeitshandeln im Betrieb diskutiert.

4.2 Subjektivierendes Arbeitshandeln und Erfahrungen

Bereits in den 1970er-Jahren wurde als eine Ergänzung zum formellen Lernen über das in nonformalen und informellen Lernkontexten entstehende „betriebsspezifische Arbeitsvermögen“ (Altmann/Böhle 1976) diskutiert. Es kann verstanden werden als Bündel von (→) Qualifikationen und Orientierungen, die in ganz bestimmten betrieblichen Geschäfts- und Arbeitsprozessen und für spezifische Aufgaben benötigt werden und die allenfalls begrenzt in der schulischen Ausbildung und in der außerbetrieblichen Weiterbildung erworben werden können. Es beinhaltet Routinehandeln in der Arbeit und basiert auf Vertrautheit mit spezifischen Strukturen und Lösungswegen. Oftmals ist es nicht einmal verbalisierbar.

Subjektivierendes Arbeitshandeln und Erfahrungen haben im Kontext informellen Lernens eine wichtige Bedeutung

In den Folgejahren trat an die Stelle des Begriffs des betriebsspezifischen Arbeitsvermögens der des subjektivierenden Arbeitshandelns (Böhle 2005/2009). Mit diesem Begriff fand eine Perspektivenerweiterung statt. Es ging nicht mehr schwerpunktmäßig um den betrieblichen Bedarf und Nutzen an betriebsspezifischem Arbeitsvermögen, sondern mit subjektivierendem Arbeitshandeln rückte das in der Arbeit handelnde Subjekt in den Vordergrund. Es wird davon ausgegangen, dass Menschen in der Arbeit niemals vollständig fremdgesteuert oder Objekte im Arbeitsvollzug sind, sondern dass sie immer eigene bzw. subjektive Anteile in die Arbeit einbringen. Hierzu gehören Erfahrungen, eigenwillige Umgangsweisen und Techniken, die sich bewährt haben, Geschicklichkeiten, Intuition und die Fähigkeit, Situationen zu deuten und eigene Entscheidungen zu fällen.

Vor dem Hintergrund der Modernisierung von betrieblichen Organisationsstrukturen seit den 1990er-Jahren wird dieses subjektive Arbeitshandeln immer weniger als Störfaktor im Arbeitsprozess gesehen, sondern zunehmend als notwendige und

stille Ergänzung in nicht vollständig planbaren Geschäfts- und Arbeitsabläufen. In der Theorie des subjektivierenden Arbeitshandelns besteht Konsens darüber, dass

„es sich hier nicht um ‚Abweichungen‘ handelt, sondern um eine ‚andere‘, eigenständige Form von Handeln und Wissen“ (Böhle u. a. 2011, S. 18).

Mit dem Konzept des subjektivierenden Arbeitshandelns wird der Blick „auf substantielle Elemente menschlichen Arbeitsvermögens“ gerichtet sowie auf „besondere Formen menschlichen Erkennens, Wissens und Handelns“ (ebd.), mit denen sich Subjekte ihre Arbeit aneignen und dazu mehr oder weniger informell lernen.

Das subjektivierende Arbeitshandeln ist vergleichbar mit erfahrungsgeleitetem Handeln, das wiederum vergleichbar ist mit implizitem Wissen. Solche „Tacit Skills“ werden dann gebraucht,

„wenn Situationen und Anforderungen auftreten, die ex ante nicht voraussehbar und planbar sind und die mithilfe wissenschaftlich fundierten Fachwissens und planmäßig rationalen Handelns allein nicht bewältigbar sind“ (Böhle 2005, S. 12).

Als Tacit Skills helfen Erfahrungen bei der „Bewältigung des Unplanbaren“ (ebd.).

Informelles Lernen, subjektivierendes Arbeitshandeln, Erfahrungen und implizites Wissen sind Begriffe, die häufig zusammen genannt werden, auch im Zusammenhang mit der Digitalisierung von Arbeit. Entgegen der Annahme, dass menschliche Erfahrungen durch Algorithmen und künstliche Intelligenz überflüssig werden, zeigt sich, dass die Digitalisierung von Beschäftigten verlangt, „mit Komplexität und Wandel umzugehen und in nicht planbaren Situationen souverän zu handeln“ (Pfeiffer/Suphan 2015, S. 21). Deshalb ist in der Arbeit 4.0 Erfahrung eine „dynamische Ressource“ (ebd.), die es durch subjektive (→) Aneignung und Lernen in der Arbeit zu entfalten gilt.

5 Zusammenfassung

Parallel zur Auseinandersetzung mit System- und Politikfragen in der Weiterbildung wird in der Weiterbildungsforschung eine Subjektperspektive auf die Person in der Weiterbildung eingenommen. Dabei wird zur Kenntnis genommen, dass der Begriff des Subjekts zwei Seiten gleichzeitig vereint: zum einen die Notwendigkeit, dass sich die Personen Anforderungen zu stellen oder zu unterwerfen haben, zum anderen das subjektive Bedürfnis nach Autonomie, Selbstbestimmtheit und persönlicher Entfaltung. Das erziehungswissenschaftliche und erwachsenenpädagogische Anliegen ist es vor allem, danach zu fragen, ob und inwieweit die Seite der persönlichen Entwicklung möglichst umfänglich auch in der Weiterbildung zur Geltung kommen kann. Der Begriff (→) Bildung ist hierfür nach wie vor eine wichtige Referenzgröße, während der (→) Qualifikationsbegriff vor allem der Seite der äußeren

Anforderung zugeordnet wird. Mit der Konvergenzthese und dem (→) Kompetenzbegriff sind Vorschläge des Kompromisses und der Harmonisierung der beiden Seiten formuliert worden. Zu diskutieren und zu beforschen ist die Frage, inwieweit und in welcher Weise die unterschiedlichen Lernformen auch im Arbeitskontext subjektorientiert und bildend sind und sein können.

Übungsaufgaben zu Kapitel V

Übungsaufgabe 1

Beschreiben Sie bitte, was mit (→) Subjekt und Subjektperspektive in der Weiterbildung gemeint ist.

Übungsaufgaben

Übungsaufgabe 2

Welchen Zusammenhang sehen Sie zwischen der Subjektperspektive und Bildung? Welche pädagogische Bedeutung hat er Ihrer Meinung nach?

Übungsaufgabe 3

Vor welchem Hintergrund ist in der Weiterbildungsdiskussion die (→) Konvergenzthese formuliert worden? Was beinhaltet sie? Inwiefern könnte sie pädagogisch relevant sein?

Übungsaufgabe 4

Wie hängen Ihrer Meinung nach die Begriffe Subjekt, Bildung, Lernen und (→) Aneignung zusammen? Dies können Sie auch grafisch darstellen.

Übungsaufgabe 5

Können die unterschiedlichen Lernformate (Kapitel IV) auch bildend sein?

VI Personal in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung und pädagogische Professionalität

Für die Gestaltung und das Gelingen beruflicher und betrieblicher (→) Weiterbildung spielen die systemischen, strukturellen, politischen und rechtlichen Bedingungen, die leitenden Verständnisse von Chancengleichheit, (→) Bildung, (→) Kompetenz und Lernen und in diesem Zusammenhang die Professionalität des Personals in der Weiterbildung eine entscheidende Rolle. Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung sind ein fester Bestandteil der erwachsenenpädagogischen Theoriediskussion, jedoch weniger der empirischen Forschung.

In diesem Kapitel stehen die pädagogische Professionalität als erwachsenenpädagogischer Begriff sowie die Professionalisierung des Weiterbildungspersonals im Mittelpunkt.

1 Weiterbildungspersonal

Das Personal in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung kann aufgrund der pluralen Struktur in diesem Feld, die sich aus der multiplen Systemreferenz, der partikularen Gesetzgebung und der Vielzahl von Anbietern und Angeboten (vgl. Kapitel III) ergibt, als äußerst heterogen bezeichnet werden. Die in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung Tätigen können fest angestellt, vollzeit- oder teilzeitbeschäftigt sein, freiberuflich oder ehrenamtlich arbeiten. Typisch sind für den Weiterbildungssektor sogenannte prekäre Beschäftigungsformen, für die eine Befristung und finanzielle und soziale Unsicherheit kennzeichnend sind (vgl. Elias 2018).

Die Personalstruktur in der Weiterbildung ist äußerst heterogen

Weiterbildungsaufgaben können sowohl von hauptamtlich tätigem Weiterbildungspersonal als auch von nebenamtlich Beschäftigten im Rahmen anderer Tätigkeiten ausgeübt werden (z. B. von Vorgesetzten, Ausbildenden im Betrieb, Lieferfirmen, Technikspezialist:innen, Mehrsprachler:innen). Tätige in der Weiterbildung haben unterschiedliche berufliche oder akademische Vorbildungen, verschiedene Tätigkeitsbezeichnungen (z. B. Referent:in, Dozent:in, Coach, Ausbilder:in, Lehrer:in, Weiterbildungsmanager:in, Personalentwickler:in) und unterschiedliche Arbeitsschwerpunkte (z. B. Organisation, Koordination, Administration, Evaluierung, Dozieren, Beratung, Begleitung) (vgl. Moraal 2015, S. 21; Tippelt/Lindemann 2018; Koschek 2018).

Grob betrachtet gilt, dass in der Weiterbildung hauptamtlich tätiges Personal eher mit Aufgaben der Organisation, Planung, Koordination, Verwaltung und Evaluation von Weiterbildung befasst ist, während nebenamtlich tätiges Personal vorran-

gig operativen und zugleich teilnehmendennahen Aufgaben nachgeht wie Unterrichten, Beraten, Begleiten, Coachen oder Prüfen. Konsens besteht in der Weiterbildungsforschung darüber, dass stabile institutionelle, finanzielle und rechtliche Strukturen eine wesentliche Bedingung für qualitativ hochwertiges und professionelles Handeln des Personals in der Weiterbildung sind.

Es gibt kaum empirische Forschungen zum Weiterbildungspersonal

Obwohl seit den 1960er-/1970er-Jahren die Frage nach der Beschäftigungssituation und Professionalität von Weiterbildungspersonal als wichtige Voraussetzung für eine fachlichen, pädagogischen und sozialen Anforderungen genügende berufliche und betriebliche Weiterbildung gesehen wird (vgl. Büchter/Hendrich 1996; Giesecke 2018a, b), gehört die empirische Forschung zum Thema Weiterbildungspersonal zu einem nach wie vor vernachlässigten Feld in der Weiterbildungsforschung. Zwar liegen unterschiedliche theoretische Auseinandersetzungen und Konzepte zur Professionalisierung und Professionalität von Weiterbildungspersonal vor,

„in einem merklichen Kontrast zur Bedeutung des Weiterbildungspersonals steht bisher jedoch, was wir aus Bildungsberichterstattung und Forschung zur sozialen und beruflichen Lage, zu den Qualifikationen und Kompetenzen sowie zu den Motivationen des planenden und lehrenden Personals wissen. Die Bildungsberichterstattung in Deutschland hat einen deutlichen Schwerpunkt in der Erfassung der Teilnahme- sowie der Anbieter- und Angebotsstrukturen“ (Martin u. a. 2016, S. 11).

Erst 2016 wurde eine umfassende Studie zum Personal in der Weiterbildung durchgeführt (vgl. Martin u. a. 2016), die in dieser Form auch die vorerst letzte ist. Ihr zufolge sind circa 700.000 Menschen in der Weiterbildung tätig. Ein Großteil der in der Weiterbildung Beschäftigten (88 Prozent) übt unmittelbar pädagogische Tätigkeiten, insbesondere Unterrichten, aus. Rund zwei Drittel (66 Prozent) haben eine akademische oder erziehungswissenschaftliche Ausbildung, und mehr als die Hälfte (53 Prozent) ist älter als 50 Jahre (vgl. auch Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 263).

Nicht nachvollziehbar ist, wie hoch der Anteil pädagogisch qualifizierter Personen speziell in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung ist. Angesichts von (→) Pädagogisierungsansprüchen in diesem Bildungssektor, insbesondere vor dem Hintergrund von Chancenungleichheit, Weiterbildungswiderstand, dem Phänomen von Drop-out und nicht zuletzt dem Bildungsanspruch in der Weiterbildung, ist nicht nur in der allgemeinen, kulturellen und politischen Erwachsenenbildung, sondern auch in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung der Bedarf an pädagogischer Professionalität hoch.

2 Pädagogische Professionalität

In der Erziehungswissenschaft gehört das Thema pädagogische Professionalität zu den Schwerpunkten der theoretischen Auseinandersetzungen und der empirischen Forschung. Ein wesentliches Merkmal pädagogischer Professionalität sind der Umgang von Menschen mit Menschen und das Handeln im sozialen Umfeld. Während mit dem Begriff pädagogische Professionalität ein *Zustand* gemeint ist, der sich durch besondere Merkmale beschreiben lässt, thematisiert der Begriff pädagogische Professionalisierung den *Prozess* hin zur pädagogischen Professionalität.

In der Erziehungswissenschaft besteht Konsens darüber, dass sich eine pädagogische Professionalität auszeichnet durch:

- eine länger andauernde spezialisierte Aus- und Weiterbildung, die zu einem akademischen Abschluss führt und/oder darauf aufbaut;
- ein spezialisiertes Sonderwissen, das nicht ersetzbar und für Laien schwer zugänglich ist;
- ein Monopol an und die Unverzichtbarkeit von Wissen und Erfahrungen in einem pädagogischen Problemzusammenhang;
- eine eigene Fachsprache, mit der spezielle Begriffe, Perspektiven und Argumente formuliert werden, mit denen zugleich Autorität und Distanz zum Publikum oder den Klient:innen gesichert werden können;
- die Fähigkeit, souverän mit unvorhergesehenen Situationen und Ereignissen umgehen zu können;
- die Fähigkeit zur reflexiven und (selbst-)kritischen Auseinandersetzung mit komplexen und ambivalenten Fällen und Situationen und dem eigenen Denken und Handeln;
- eine hohe Entscheidungs- und Gestaltungsautonomie im pädagogischen Handlungsfeld;
- eine durchdachte Orientierung an gesellschaftlichen Werten und pädagogischen Prinzipien;
- ein Verantwortungsbewusstsein hinsichtlich eines Gemeinwohls und des Wohls des Einzelnen;
- eine definierbare professionelle Identität, eine Berufs- oder Professionsethik;
- ein von außen, insbesondere von den Klient:innen, entgegengebrachtes Vertrauen und eine hohe gesellschaftliche Wertschätzung;

Pädagogische Professionalität umfasst eine Vielzahl von Merkmalen

- einen relativ hohen beruflichen und sozialen Status (vgl. Helsper 2021, S. 61).

Allerdings besteht auch Einigkeit darüber, dass das Aufzählen von solchen Merkmalen allein nicht ausreicht, um pädagogische Professionalität hinlänglich zu beschreiben.

Pädagogische Professionalität zeigt sich erst im pädagogischen Handlungsfeld, wenn sich neue pädagogische Herausforderungen und konkrete pädagogische Probleme ergeben und bearbeitet werden müssen. Wie die von anderen als professionell angesehenen und sich selbst auch als professionell ansehenden Tätigen ihr Spezialwissen einsetzen, ihre Unverzichtbarkeit beweisen, ihr Tun begründen, ihre Entscheidungs- und Gestaltungsautonomie nutzen, verantwortlich und wertorientiert handeln, sind Fragen, die nicht durch das Aufzählen von Professionsmerkmalen beantwortet werden können. Neben einem normativen Verständnis von pädagogischer Professionalität bedarf es immer auch einer theoretischen und empirischen Analyse, die Aufschluss gibt über die Realität und Realisierbarkeit von Professionalitätsmerkmalen.

Pädagogische Professionalität kann auch aus macht- und habitustheoretischer Perspektive betrachtet werden

So kann pädagogische Professionalität aus einer *machttheoretischen Perspektive* betrachtet werden, wenn es beispielsweise um die Frage geht, ob und wie sich professionell Tätige aufgrund ihres Spezialwissens, ihrer Verantwortung und ihrer Werte innerhalb der Organisation, in der sie tätig sind, und im unmittelbaren pädagogischen Handlungsfeld durchsetzen können – beispielsweise auch gegen ökonomische, politische und bürokratische Zwänge (vgl. Büchter/Hendrich 1996; Helsper 2021, S. 68 ff.). Nicht zu unterschätzen ist auch die machtpolitische Bedeutung, die innerhalb einer Organisation den Professionals zugeschrieben wird. So gilt eine Tätige/ein Tätiger in der betrieblichen Weiterbildung nicht nur dann als pädagogisch professionell, wenn sie/er über spezielle Fähigkeiten, pädagogische Werte und einen professionellen Habitus verfügt, sondern auch dann, wenn ihr/sein pädagogisches Handeln von anderen Organisationsmitgliedern als professionell, unentbehrlich und unersetzbar anerkannt ist (vgl. Büchter/Hendrich 1996).

Auch kann eine *persönlichkeits- oder habitustheoretische Sichtweise* analytische Anhaltspunkte liefern (vgl. Helsper 2021, S. 80). Ein „persönlichkeitsorientierte[r] Professionsansatz“ (ebd.) rückt „die Person des Professionellen in das Zentrum der Aufmerksamkeit“ (ebd.), ihre ganz persönliche Art und ihren „professionellen Habitus“. Mit dem Begriff des pädagogisch-professionellen Habitus lassen sich die persönlichkeitsbezogenen Merkmale, also die emotionalen, sozialen und kulturellen Dispositionen, Eigenschaften, Haltungen und das Auftreten, beschreiben, die die professionell Tätigen im Laufe ihrer Lebens-, Bildungs- und Berufspraxis erwerben und mit denen sie sich in ihr pädagogisches Handlungsfeld einbringen.

„Soziale Akteure handeln in der Praxis im Einklang mit ihrem zugrundeliegenden Habitus und richten ihr Verhalten eben nicht einfach an ihrer professionellen Funktion und den damit verbundenen fachspezifischen Rollenerwartungen aus. Der Habitus bildet gewissermaßen eine stabile und wenig veränderbare Basisstruktur, von der Handlungsmuster zwar partiell, aber nicht dauerhaft abweichen können. Insofern greifen Erklärungsmuster zu kurz, die das professionelle Verhalten auf stereotypes Rollenverhalten zurückführen“ (Lenger 2019, S. 117).

In ihrer Studie zum professionellen Habitus von in der Erwachsenenbildung Tätigen beschreiben Bremer, Schlitt und Pape (2020) einen

„Habitus, der auf Anforderungen des Berufsfeldes reagiert, dabei seine biografie- und milieuspezifische Herkunft aber nicht abgestreift hat“ (S. 67).

Pädagogische Professionalität setzt einen *Prozess* voraus: die pädagogische Professionalisierung. Damit ist der Weg bzw. das Werden hin zur pädagogischen Professionalität gemeint. Dieser Prozess der pädagogischen Professionalisierung erfolgt auf der Basis einer in der Regel akademischen Ausbildung und eines beruflichen Verlaufs, durch die der pädagogisch-fachliche Wissenserwerb, die Anhäufung von Erfahrungen und die Herausbildung eines professionellen Habitus im pädagogischen Handlungsfeld erfolgen.

Pädagogische Professionalität setzt entsprechende Professionalisierung voraus

Tätige in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung haben es mit einer besonderen Klientel zu tun. Pädagogische Professionalität im Umgang mit Erwachsenen erfordert ein anderes Verständnis von Pädagogik als der professionelle Umgang mit Kindern und Jugendlichen.

„Während im frühpädagogischen professionellen Umgang mit Kindern das stellvertretende Krisenermöglichungshandeln [damit ist gemeint: Lernende in die Lage zu versetzen, Krisen selbst zu meistern; K. B.] als Grundlage für die bildende Entstehung des Neuen im Zentrum steht und dies auch für Jugendliche noch von großer Bedeutung ist, relativiert sich dies gegenüber Erwachsenen. Im Kern werden Erwachsene als autonome SelbstbilderInnen in eigener Sache adressiert, die dafür auch pädagogische Settings der Weiterbildung nutzen können, aber auch vielfältige pädagogische, etwa auch mediale Formate verwenden können – alles in eigener Zuständigkeit. Andererseits scheint angesichts der Wandlungen des Erwachsenenstatus [...] die pädagogische Bedürftigkeit und Abhängigkeit Erwachsener zu steigen, was zu [...] Ambivalenzen und Spannungen im Weiterbildungshandeln beiträgt. Und zudem ergeben sich im Zuge der Intensivierung Lebenslangen Lernens neue Bildungszwänge, die im Zuge der Durchsetzung eines neuen Erwachsenenideals ständiger Optimierung – insbesondere auch im beruflichen Bereich – zu einer Verkehrung im pädagogischen Krisenermöglichungshandeln führen: Das Versprechen der bildenden Erfahrung des Neuen schlägt dann in die Routine des – selbst Krisen generierenden – auferlegten Bildungszwang um“ (Helsper 2021, S. 228).

Die Digitalisierung bedeutet neue Anforderungen an pädagogische Professionalität

Besondere Anforderungen an die pädagogische Professionalität und den Prozess der pädagogischen Professionalisierung für die Weiterbildung dürften sich im Zusammenhang mit der Digitalisierung ergeben.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) (2021) hat zur „Initiative Digitale Weiterbildung“ ein Positionspapier entwickelt, in dem es heißt:

„Die digitale Transformation stellt besondere Qualifikationsanforderungen an die Personen in Organisationsverantwortung, die Kursleitenden sowie die pädagogischen Mitarbeitenden der Weiterbildungseinrichtungen. Das Handlungsfeld schließt unter anderem Qualifizierungen in digitaler Methodik und Didaktik und technisch-administrative Fortbildungsangebote ein, ebenso die Berücksichtigung von Themen des Datenschutzes und der Datensicherheit sowie den kompetenten Umgang mit digitalen Quellen und Medien. [...] Die Akteure in den Einrichtungen der Weiterbildung sind zur Nutzung der Chancen digitaler Lehr-Lernmittel und digitaler Bildungsangebote befähigt und berücksichtigen dies bei der Gestaltung des Bildungsprogramms sowie der Organisationsentwicklung. Kursleitende konzipieren methodisch und didaktisch fundierte digitale und digital gestützte Bildungsangebote und verstehen digitale Kompetenzentwicklung der Lernenden als immanenten Bestandteil von Bildungsangeboten“ (KMK 2021, S. 6).

Kritisch betrachtet umfasst diese Beschreibung zu Anforderungen an Personal vor dem Hintergrund der digitalen Transformation lediglich Anwendungskompetenzen in digitaler Methodik und Didaktik und zum Datenschutz. Ethische Fragen und ein kritisch-reflektierter Umgang mit Chancen und Risiken, Interessen- und Sinnfragen neuer Technologien tauchen im Anforderungskatalog der KMK nicht auf, obwohl diese Aspekte wichtige Bestandteile pädagogischer Professionalität sind und sein müssen.

3 Professionelle Ethik und professionelle Reflexion

Professionelle Ethik und professionelle Reflexion sind wichtige Merkmale pädagogischer Professionalität

Quasi das fachliche, pädagogische und administrativ-rechtliche Wissen und Können übergreifend, gehören die professionelle Ethik und professionelle Reflexion zu wesentlichen Elementen pädagogischer Professionalität.

In jüngerer Zeit ist in Auseinandersetzungen um pädagogische Professionalität des Personals in der Weiterbildung der Aspekt des ethischen Selbstverständnisses und ethisch verantwortlichen Entscheidens und Handelns stärker in den Blick geraten. Veränderte (welt-)politische Verschiebungen und Verschärfungen gesellschaftlicher Problemlagen sowie mehr oder weniger transparente politische und wirtschaftliche Praktiken und Strategien bei einem gleichzeitig sich verschärfenden ökonomischen Druck fordern die in der Weiterbildung Tätigen dazu auf, ihre ethischen

Grundvorstellungen zu reflektieren und zu kommunizieren. Hierzu gehören Vorstellungen zu Demokratie, Gleichbehandlung und Nachhaltigkeit in Arbeitswelt und Gesellschaft.

Aus erwachsenenpädagogischer Sicht kann pädagogische Professionalität in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung als Gegengewicht zur einseitigen funktionalen Anpassung der Beschäftigten an ökonomisch bedingte Zwänge in Arbeit und Beruf verstanden werden. Allerdings kann eine pädagogische Professionalität auch die (→) Pädagogisierung des Ökonomischen, d. h. die Nutzung pädagogischer Prinzipien und Praktiken für ökonomische Zwecke und deren Legitimation, bedeuten (vgl. Arnold/Gonon/Müller 2017, S. 17).

Mit dem Hinweis auf eine zunehmende (→) Ökonomisierung auch von (Weiter-) Bildung und aus der Perspektive von Professionalität wirft Giesecke (2018a) die Frage auf:

„Gibt es noch eine Professionalität, die sich einer einseitigen ökonomischen Nutzensauslegung mit durchrationalisierten Abläufen entziehen kann [...]?“ (S. 58)

Letztlich gelangt sie aber zu dem Schluss, dass Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung eine wichtige Voraussetzung für die Realisierung demokratischer Ziele ist:

„Wenn Demokratie die Beteiligung aller an gesellschaftlicher Wohlfahrt und individuellen Rechten ist und dieses [...] in dem Recht auf Partizipation an Bildung und Qualifikation über die Lebensspanne [ihren Ausdruck findet], dann sind gesellschaftliche Strukturen und Bedingungen zu schaffen, die dies ermöglichen. Professionalisierung des Personals verspricht [...] eine solche Sicherung in diesen Bereichen [Erwachsenenbildung/Weiterbildung]“ (ebd., S. 62).

Den Begriff Professionalisierung fasst sie folgendermaßen:

„Professionalisierung erfolgt dort, wo die Aufgaben mit dem Wohl der menschlichen Entwicklung und ihren demokratischen Rechten zu tun haben. Sie meint auf den Menschen bezogene Tätigkeiten auf einem hohen wissenschaftlichen Niveau mit der Notwendigkeit von relativ großer Entscheidungsunabhängigkeit der dort Tätigen, bedingt durch die Spezifik der Situationen und Fälle, bezogen auf menschliches Handeln, menschliche Befindlichkeiten und spezifische Reaktionen. Wissenschaftliches Wissen, differenzierte Erfahrungsverarbeitung und zu verantwortende ethische Standards sind abzuwägen“ (Giesecke 2018b, S. 1052).

Um in Betrieben und im Kontext betrieblicher Weiterbildung die vermeintliche Paradoxie von Ökonomie und Ethik als Dilemma pädagogischer Professionalität betrieblichen Weiterbildungspersonals zu lösen, schlägt Faulstich (1998) als moralische Maxime zehn Punkte vor, die betrieblich umgesetzt sein müssten:

Moralische Maxime zur Vereinbarung von Ökonomie und pädagogischer Professionalität	Inhalte der Maxime
Transparenz	Identifikation und Reflexion von Prinzipien des Entscheidens und Handelns in Betrieben und in der betrieblichen Weiterbildung
Konsistenz	Vermeidung von Inkonsistenzen (Ad-hoc-Entscheidungen, Kurzfristigkeiten, Unregelmäßigkeiten, Unbeständigkeiten) im Umgang mit Personal, z. B. bei Einstellungen, Beförderungen, Entlassungen und Personalentwicklung/Weiterbildung zugunsten längerfristiger und antizipierender Personal-(Entwicklungs-)Planung
Konsequenz	Folgen von Entscheidungen und Handlungen in der betrieblichen Weiterbildung für Betriebe und Beschäftigte, Erwartungen antizipieren und reflektieren
Offenheit	Unsicherheiten und Ratlosigkeit bei Entscheidungen und Handlungen in der betrieblichen Weiterbildung den Planungsbeteiligten und Adressat:innen gegenüber offenlegen
Realistik	Moralische und pädagogische Vorsätze und Ziele in der betrieblichen Weiterbildung hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit reflektieren
Interessen	Unterschiedliche betriebliche Interessen in der betrieblichen Weiterbildung benennen und reflektieren
Konflikt	Interessenkonflikte in der betrieblichen Weiterbildung nicht automatisch zugunsten ökonomischer und technologischer Sachzwänge austragen, sondern auch an der Bedeutung moralischer und pädagogischer Werte festhalten
Dissens	Im Sinne der lernenden Organisation Dissens im Betrieb und in der Weiterbildung ertragen und diskursiv lösen
Horizonte	Verständigung auf Organisationsperspektiven, an deren Realisierung betriebliche Weiterbildung beteiligt ist
Toleranz	Unterschiedliche Orientierungen, Einstellungen und Verhaltensweisen in Betrieben und in der betrieblichen Weiterbildung tolerieren

Tab. 8: Moralische Maxime pädagogischer Professionalität in der betrieblichen Weiterbildung (nach Faulstich 1998, S. 233 f.)

Die Einhaltung dieser moralischen Maxime setzt in unterschiedlicher Hinsicht ein Reflektieren voraus. Das Reflektieren von eigenen Vorstellungen und Werten und denen anderer, von Divergenzen und Konflikten, von Interessen und von ökonomischen und pädagogischen Prinzipien und von Weiterbildungspraktiken ebenso wie das Reflektieren von alternativen Wegen und Zielen in der Weiterbildung sind Gegenstände von Reflexionen im professionellen Weiterbildungsalltag.

Professionell Tätige in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung sind gegenüber staatlichen Einrichtungen, der Öffentlichkeit, ihrer Organisation und insbesondere den Adressat:innen in der Weiterbildung permanent begründungspflichtig hinsichtlich inhaltlicher Ausrichtung, Interessen und Zielen, Sinnhaftigkeit, Durchführung, Qualität, Kosten und Verwertbarkeit der Weiterbildung. Diese Legitimationspflicht erfordert eine permanente Reflexion des individuellen pädagogisch-professionellen Handelns und dessen Bedingungen. Dabei geht es auch darum, eigene Vorstellungen und Überzeugungen, die das pädagogische Entscheiden und Handeln lenken, kritisch zu reflektieren.

Professionell Tätige in der Weiterbildung sind hinsichtlich ihrer Entscheidungen und ihres Handelns begründungspflichtig

Reflexion ist daher auch ein zentraler Begriff in der theoretischen Diskussion um pädagogische Professionalität. Das Reflektieren des eigenen Denkens und Tuns und der Austausch über Reflexionserkenntnisse innerhalb des Weiterbildungskontexts sind Bedingungen für weitere pädagogische Professionalisierung des Weiterbildungspersonals.

Unter Rückgriff auf Arnold (2018) können in diesem Zusammenhang zwei Begriffe unterschieden werden.

Rekursiv-(selbst-)referenzielles Denken: Das bedeutet, dass Professionelle in der Lage sind,

„zu sich selbst ‚zurück zu gehen‘ (rekursiv = zurücklaufend) und sich beständig dabei [...] beobachten, wie sie lieb gewonnenen Einschätzungen treu bleiben, statt sich den vielfältigen Möglichkeiten der konkreten Lage (eines konkreten Jugendlichen oder Mitarbeiters) verstehend anzunähern. Sie erkennen, was ihre Situationsdeutung über sie selbst aussagt bzw. sich auf sie bezieht (selbstreferenziell = auf sich selbst rückbezogen)“ (S. 43).

In Anlehnung an Helsper (2021) lassen sich unterschiedliche Dimensionen von Reflexion unterscheiden, die bei der Stabilisierung pädagogischer Professionalität zu berücksichtigen sind:

Es können vier Dimensionen von Reflexion unterschieden werden

Reflexion von Ambivalenzen von Entscheidungs- und Handlungsautonomie: Pädagogische Professionelle haben in der Regel ein hohes Maß an Autonomie bei der Organisation und Durchführung von Weiterbildung. Diese Freiheit kann auch risikant sein, insofern die Gründe für Nichtgelingen in der Weiterbildungspraxis dem jeweils tätigen Personal zugeschrieben werden.

„Scheitern wird dann individuell zugeschrieben und wird auch dadurch zugespitzt, dass sich Individuen in ständigen Vergleichen mit anderen hinsichtlich des Erfolgs erfahren und einordnen können und dadurch besonders enttäuschungsanfällig werden“ (S. 276).

Reflexion wachsender Institutionenabhängigkeit: Damit ist die Reflexion der Abhängigkeit des eigenen professionellen Handelns von den strukturellen und politischen Kontextbedingungen gemeint. Im Mittelpunkt hierbei stehen Fragen nach Steuerung und Einschränkungen professionell pädagogischen Handelns von Weiterbildungspersonal (vgl. ebd., S. 278).

Reflexion nicht intendierter Nebenfolgen: Hierbei geht es um die Frage, ob und inwieweit durch gut gemeinte politische und organisationsinterne Vorsätze, die mithilfe von Weiterbildung gelöst werden sollen, neue Krisen und Probleme verursacht werden. Beispielsweise können Integrationsprojekte dazu führen, dass an anderer Stelle Menschen benachteiligt oder ausgeschlossen werden (vgl. ebd.).

Reflexion von individueller und professioneller Balance: Pädagogisch-professionelles Handeln im beruflichen Kontext der Weiterbildung setzt voraus, dass die professionell Tätigen ihr Entscheiden und Handeln in der Weiterbildung mit ihren individuellen Vorstellungen vom eigenen Leben vereinbaren können. Denn es

„besteht die Gefahr, dass die Balance zwischen der ‚Selbstsorge‘ [...] und der beruflich-professionellen Verantwortlichkeit und der ‚Sorge um Andere‘ verloren gehen kann. Das kann zu Phänomenen des Burn-Out, der Einmündung in private (Beziehungs-)Krisen, die auf die professionelle Handlungsfähigkeit ausstrahlen und die Biographie Professioneller destabilisieren können oder die Entwicklung von Vergleichgültigungs- und Distanzierungstendenzen gegenüber der Klientel führen, um der Überforderung im professionellen Handeln zu begegnen und das Ausgreifen des Beruflichen auf die Sphäre des Privaten zu begrenzen“ (ebd., S. 279).

In der erwachsenenpädagogischen Diskussion steht die Frage im Raum, was angesichts der Komplexität des Verständnisses von pädagogischer Professionalität einerseits und einer Diskrepanz zwischen pädagogisch-professionellen Prinzipien und der Alltagsrealität von in der Weiterbildung Tätigen andererseits als wichtige Herausforderung und zentrale Kenntnis festgelegt werden kann.

Tippelt und Lindemann (2018) schreiben hierzu:

„Eine besondere Herausforderung ist dabei das Finden einer angemessenen professionellen Strategie beim Umgang mit Ungewissheit, mit Unsicherheit [aufgrund] des schnellen, oft nicht prognostizierten sozialen Wandels, der sich auf den Weiterbildungsbedarf aber auswirkt. Die solide Kenntnis wichtiger Ergebnisse der theoretischen und empirischen Erziehungs- und Weiterbildungsforschung sowie eine kritische Haltung zur Semantik der Steuerung sind für ein professionelles und kooperatives Handeln in der Weiterbildung [...] dringend erforderlich“ (S. 88).

4 Verberuflichung und Akademisierung von Tätigkeiten in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung

Vor dem Hintergrund der Weiterbildungsexpansion und der öffentlichen und politischen Diskussion um die ökonomische und gesellschaftliche Bedeutung von Weiterbildung in den 1960er-/1970er-Jahren kam es in dieser Zeit zu einer intensiven Diskussion um die Etablierung der Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu einem Hauptberuf, dem eine spezialisierte Ausbildung vorangehen sollte. Bereits der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966) hatte für einen speziellen

Seit den 1960er-/1970er-Jahren wird der Hauptberuf der/des Erwachsenenpädagog:in/Weiterbildner:in gefordert

Lehrbereich Erwachsenenpädagogik an Hochschulen plädiert. Ein Anstoß zur Akademisierung der Erwachsenenbildung und Weiterbildung ging von der Kultusministerkonferenz und der Westdeutschen Rektorenkonferenz aus, die im Mai 1969 eine Rahmendiplomprüfungsordnung für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenpädagogik vorlegte.

Der Deutsche Bildungsrat (1970) postulierte in seinem Strukturplan:

„Eine weitere Bedingung des Ausbaus der Weiterbildung ist die Ausbildung geeigneter Lehrer für die hier gestellten Aufgaben. Im Zuge der Professionalisierung der Lehrer für die Weiterbildung sind neue Berufsbilder und Bildungsgänge zu entwickeln und zu erproben. Die Zahl der hauptamtlichen Lehrer für die Weiterbildung ist erheblich zu erhöhen“ (S. 91).

Nachdem in den 1980er-Jahren deutlich geworden war, dass das Engagement in der Professionalisierung der Weiterbildung zu einer „verwirrende[n] Entwicklung des Berufsfeldes“ und einer „Konkurrenz anderer Ausbildungsgänge“ (Schlutz 1988, S. 8) geführt hatte, bekam die Frage der Professionalisierung des Weiterbildungspersonals in den 1990er-Jahren erneut Auftrieb. Hinweise auf einen Bedeutungszuwachs von Weiterbildung in politischen Programmatiken, die quantitative Zunahme an Angeboten und Teilnehmenden in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung sowie die theoretischen Diskussionen um neue, lernendenzentrierte Lernkulturen, um Selbstorganisation, Handlungs-, Erfahrungs- und Subjektorientierung und autonomes Lernen fachten die Diskussion um ein neues pädagogisches Verständnis und damit um die pädagogische Professionalität erneut an (vgl. Arnold 1988; Büchter/Hendrich 1996).

Studienschwerpunkte im Rahmen pädagogischer/erwachsenenpädagogischer Studiengänge wurden konzipiert, ebenso Umschulungs-, Weiterbildungs- und Zusatzqualifizierungen für (potenziell) pädagogisches Personal in der Weiterbildung. In den Folgejahren zeichnete sich ein weiterer Trend der Akademisierung von Personal in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung ab. Diese Entwicklung

entspricht dem Trend der „Akademisierung der beruflichen pädagogischen Tätigkeiten“ (Helsper 2021, S. 246).

„Auch im Bereich der Erwachsenenbildung ist [...] der Akademisierungsgrad hoch. So verfügen knapp zwei Drittel des Personals in der Weiterbildung über einen Hochschulabschluss“ (ebd.).

Seit der Etablierung von Bachelor- und Masterstudiengängen und auch im Zusammenhang mit der Privatisierung von Hochschulen und Studiengängen sind bundesweit diverse Masterstudiengänge geschaffen worden, die die pädagogische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Personalentwicklung unterstützen. Daneben gibt es unterschiedliche Zertifikatsprogramme, die auf Tätigkeiten in der Aus- und Weiterbildung vorbereiten (vgl. ausführlich: Deutscher Bildungsserver, www.bildungsserver.de).

Die Verberuflichung insbesondere von betrieblichem Weiterbildungspersonal bekam nicht nur von der Erwachsenenpädagogik Impulse, sondern auch durch die Berufsbildungspolitik. Mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (1969) und der Ausbilder-Eignungsverordnung (1972) sollten die fachliche und pädagogische Qualität über die Professionalität des in der betrieblichen Bildung tätigen Personals sichergestellt werden.

Mit dem Hinweis auf zunehmende Herausforderungen an das Personal in der beruflichen und betrieblichen Aus- und Weiterbildung wurde 2009 ein anerkannter (→) Fortbildungsabschluss „Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin“ kreiert, der von der Industrie- und Handelskammer geprüft und anerkannt werden kann.

Ein/eine „Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin“ soll in der Lage sein,

„in Einrichtungen der betrieblichen und außerbetrieblichen Bildung die Organisation und Planung beruflicher Bildungsprozesse, die Begleitung der Lernenden und ihres Lernprozesses, das Bildungsmarketing, Controlling, Qualitätsmanagement und Führungsfunktionen eigenständig und verantwortlich wahrnehmen zu können“ (Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogik 2009, § 1 Abs. 2).

Zu den Aufgaben eines/einer „Geprüften Berufspädagogen/Geprüften Berufspädagogin“ gehören:

„die Leitung und Koordination von berufspädagogischen Prozessen und von Geschäftsprozessen einschließlich der Überprüfung der strategischen Leistung von Teams und der Zusammenführung von Wissen aus verschiedenen relevanten Bereichen;

die betriebsbezogene berufliche Aus- und Weiterbildung sowie Personalentwicklung bedarfsgerecht und wirtschaftlich planen, in den Unternehmen beraten, durchführen sowie in der Qualität weiterentwickeln;

den betrieblichen und individuellen Qualifikationsbedarf ermitteln, zielgruppen-gerechte Qualifizierungsangebote entwickeln und die Unternehmen hinsichtlich der für die betriebliche Umsetzung notwendigen organisatorischen Veränderungen beraten;

den Aufbau von fachlichen, sozialen und methodischen Kompetenzen im Unternehmen unterstützen, entsprechende Personalentwicklungsprojekte erarbeiten und umsetzen sowie die dazu notwendigen betrieblichen Veränderungsprozesse formulieren und einleiten;

spezifische Betreuungs- und Qualifizierungsangebote für Zielgruppen, die zusätzlicher lernpsychologischer, sozialpädagogischer Unterstützung bedürfen, unter Berücksichtigung kultureller Unterschiede entwickeln“ (§ 1 Abs. 2).

Die Voraussetzung zur Aufnahme der Prüfung ist entweder ein abgeschlossenes Hochschulstudium oder eine abgeschlossene Berufsausbildung.

In ihrer Evaluationsstudie zur „Akzeptanz des Fortbildungsabschlusses ‚Geprüfte Berufspädagogin/Geprüfter Berufspädagoge““ fanden Schley u. a (2020) heraus, dass diese Möglichkeit der Professionalisierung bislang auf wenig Resonanz sowohl auf individueller als auch auf betrieblicher Seite gestoßen ist:

*„Die Qualifikation zum Geprüften Berufspädagogen*in und dessen Nutzen für die Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals ist wenig bekannt. Da arbeitgeberseitig nur eine geringe Nachfrage nach Berufspädagogen existiert, wird Absolventinnen und Absolventen die Verwertbarkeit des Abschlusses erschwert“ (S. 86).*

5 Zusammenfassung

Aufgrund der Heterogenität der Weiterbildungslandschaft sind auch die Personalstruktur und das Tätigkeitsfeld des Weiterbildungspersonals nach wie vor diffus. Erst in jüngerer Zeit wurden Studien durchgeführt, die statische Daten zur Personalsituation in der Weiterbildung liefern.

Zusammenfassung

Auseinandersetzungen darum, wie die in der Weiterbildung Tätigen ausgebildet sein müssen, um pädagogisch professionell handeln zu können, existieren indes schon länger. Seit den 1960er-/1970er-Jahren ist auch der Begriff der pädagogischen Professionalität weiter ausdifferenziert worden. Insbesondere Aspekte wie pädagogisch-professioneller Habitus, professionelle Ethik und Reflexion spielen wie in anderen pädagogischen Berufen auch in der Weiterbildung eine wichtige

Rolle. Neben Kriterienlisten für pädagogische Professionalität sind auch analytische Perspektiven sinnvoll, die das unmittelbare professionelle Handeln der Weiterbildungsakteur:innen in ihrem Alltag in den Blick nehmen.

Im Schwerpunkt Professionalität geht es auch um den Prozess der Professionalisierung, also darum, über welche Wege der Verberuflichung und Akademisierung – konkret: über welche Ausbildungs- und Studiengänge – die in der Weiterbildung (potenziell) Tätigen zu ihrer pädagogischen Professionalität gelangen.

Übungsaufgaben zu Kapitel VI

Übungsaufgaben

Übungsaufgabe 1

Wie würden Sie die Personalstruktur und -situation in der Weiterbildung beschreiben?

Übungsaufgabe 2

Worin besteht das Pädagogische in der pädagogischen Professionalität? Warum hat Reflexion so einen bedeutenden Stellenwert in der pädagogischen Professionalität? Was ist mit dem Begriff gemeint?

Übungsaufgabe 3

Welche Bedingungen müssen in der Weiterbildungspraxis erfüllt sein, damit die Kriterien pädagogischer Professionalität in der Weiterbildung realisiert werden können?

Übungsaufgabe 4

Was ist Ihnen und warum bei Ihrer eigenen pädagogischen Professionalität besonders wichtig?

VII Gestaltung beruflicher und betrieblicher Weiterbildung

Mit Gestaltung ist die zielgerichtete Herstellung oder Veränderung von Leitbildern, Programmen, Zusammenhängen, Strukturen, Prozessen, Verhältnissen und Gegenständen gemeint. Die Frage danach, wie berufliche und betriebliche Weiterbildung gestaltet werden kann, um sowohl arbeits- und berufsbezogenen Anforderungen gerecht zu werden als auch soziale Ansprüche wie Teilnahme- und Chancenerweiterung in Arbeit und Gesellschaft und Ziele wie (→) Bildung, Subjektorientierung und Persönlichkeitsentfaltung realisieren zu können, begleitet die sozialwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche oder berufs- und erwachsenenpädagogische Forschung und Diskussion, seitdem sie sich mit diesem Weiterbildungsbereich befassen.

Gestaltung in der Weiterbildung ist ein komplexer Begriff

Auf internationaler und nationaler Ebene werden im Rahmen von Reformvorhaben und Aktionsprogrammen, insbesondere im Bereich von Arbeit, Beschäftigung und Bildung, in der Regel auch Vorschläge zur Gestaltung oder Veränderung von Weiterbildung formuliert. Zu den jüngeren Aktionen gehört die Nationale Weiterbildungsstrategie der Bundesregierung in Kooperation mit den Sozialpartnern, also Arbeitgebervertretung und Gewerkschaften (vgl. BMBF 2022). Zudem fördert die Bundesregierung interdisziplinäre und anwendungsorientierte Forschungsprojekte mit „innovativen Ansätzen zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung“, in denen Strategien und Konzepte für die Stabilisierung und Weiterentwicklung eines zeitgemäßen Weiterbildungssystems entwickelt werden.

1 Gestaltungsziele, Gestaltungsebenen, Gestaltungsgegenstände

Trotz wechselnder Argumente im Zeitverlauf – z. B. Bildungsreform und Arbeitslosigkeit in den 1960er-/1970er-Jahren, Flexibilisierung von Unternehmen, Arbeitsmarkt und Berufen in den 1980er-Jahren, (→) Globalisierung, Europäisierung, Transformation Ost/West in den 1990er-Jahren, (→) Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Entgrenzung von Arbeit und Leben in den 2000er-Jahren – haben bestimmte formale Gestaltungsziele in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung historische Kontinuität.

Bestimmte Gestaltungsziele haben historische Kontinuität

Hierzu gehören:

1. die *Förderung einer Weiterbildungskultur* und eines Weiterbildungsbewusstseins, das Deutlichmachen der Notwendigkeit ständiger Weiterbildung für Gesellschaft und Individuen;
2. der *Ausbau eines Weiterbildungssystems* mit verbindlichen politischen und rechtlichen Strukturen;

3. die *Entwicklung einer stabilen Organisation* und eines verlässlichen Managements innerhalb der Institutionenlandschaft und in den Weiterbildungsinstitutionen, kombiniert mit einer verlässlichen Programmplanung, Transparenz, Qualität und Professionalität in der Weiterbildung und Transfersicherung;
4. die *Ermöglichung von unmittelbaren Weiterbildungsprozessen* auf Basis didaktisch-methodischer Konzepte, begleitet von Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten, mit dem Ziel betrieblich-organisationaler berufsbiografischer Weiterentwicklung;
5. *pädagogische Professionalisierung* des Weiterbildungspersonals.

Unterschieden werden können zudem verschiedene Gestaltungsebenen, Gestaltungsgegenstände und Gestaltungspraktiken

Diese fünf Gestaltungsziele in der beruflichen und betrieblichen (→) Weiterbildung lassen sich nach *Gestaltungsebenen* unterscheiden. Differenziert werden kann zwischen einer Exo-, einer Makro-, einer Meso- und einer Mikroebene der Gestaltung von Weiterbildung, die dann jeweils hinsichtlich von *Gestaltungsgegenständen* und *Gestaltungspraxis* ausdifferenziert werden können.

Die *Exoebene* umfasst Einflüsse und Herausforderungen außerhalb der unmittelbaren Weiterbildungspraxis, die aber in Weiterbildungsleitbilder und -programmatiken eingehen, beispielsweise aktuell (→) Digitalisierung, Nachhaltigkeit oder Integration. Auf der *Makroebene* beruflicher und betrieblicher Weiterbildung finden das Weiterbildungssystem betreffende politische und rechtliche Entscheidungen und Maßnahmen sowie Prozesse von Governance einschließlich Finanzierung in der Weiterbildungslandschaft und von Weiterbildungsanbietern statt. Die *Mesoebene* umfasst die Voraussetzungen, Bedingungen oder die sogenannten Inputfaktoren, die gegeben sein müssen, damit Weiterbildung qualitativ und professionell durchgeführt werden kann. Auf der *Mikroebene* geht es um die Durchführung von Weiterbildung, also um den unmittelbaren Weiterbildungsprozess, d. h. um Inhalte, Ziele, Didaktik/Methodik, Kompetenzentwicklung und -sicherung.

Gestaltungsebenen	Gestaltungsgegenstände	Gestaltungspraxis
Exoebene (außerhalb der Weiterbildung liegende Bereiche, die Einfluss auf Weiterbildung haben, kulturelle, [inter-]nationale Wertigkeit von Weiterbildung)	Gesellschaftliche, arbeitsweltliche, ökonomische und ökologische Herausforderungen, (inter-)nationale Ideen, Programme, Grundsätze, Vereinbarungen, die (auch) die Weiterbildung betreffen (z. B. internationale Weiterbildungscharta, nationale Weiterbildungsstrategien, politische Programme, Verträge)	Interpretation und Aushandlung von übergreifenden Herausforderungen für Weiterbildung, Auslegung und Umsetzung von Leitideen, Programme zur Weiterbildung, Agenda-Settings und Priorisierungs- und Umsetzungsstrategien auf (inter-)nationaler, regionaler, lokaler und institutioneller Ebene

<p>Makroebene (Politik, Markt, Recht, Finanzierung)</p>	<p>Weiterbildungssystem, Verantwortlichkeiten, Steuerung, Kooperation, Vernetzung und Transparenz im Weiterbildungsbereich, Rechte in der Weiterbildung, Struktur der Weiterbildungslandschaft, Finanzen und Ressourcen</p>	<p>Systembildung (z. B. Ausbau der Weiterbildung zum quartären Sektor im Bildungssystem), Unterstützung der Verbindung und Austausch mit anderen Systemen (z. B. Bildungssystem, Arbeitsmarkt), Sicherung von Verantwortlichkeiten und Interessenausgleich, Steuerungsformen Weiterbildungssektor, Akteurskonstellationen und Interessenpolitik auf dem Weiterbildungsmarkt, Verrechtlichung, Stabilisierung und Strukturierung von Anbietern und Angeboten (z. B. in urbanen und ländlichen Regionen), Budgetierung</p>
<p>Mesoebene (Voraussetzungen, Bedingungen bzw. Inputfaktoren für die Durchführung von Weiterbildung)</p>	<p>Organisation und Management innerhalb von expliziten und impliziten Weiterbildungseinrichtungen, materielle Ausstattung der Weiterbildungsinstitution, Bedarfs- und Programmplanung, Angebot und Nachfrage, Qualität und pädagogische Professionalität und Qualität, Wirkung und Transfer von Weiterbildung</p>	<p>Strukturelle Bedingungen von Weiterbildungseinrichtungen, Stellenwert und Einbindung der Weiterbildung in der betrieblichen Organisation, Selbstverständnisse von und Zuständigkeiten in der Weiterbildungsinstitution/im Betrieb, Ressourcenverteilung und -einsatz in der Weiterbildung, Weiterbildungsbedarfserhebung, Marketing, Adressat:innen-/Teilnehmendengewinnung, Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Weiterbildung, Aus- und Weiterbildung des Personals in der Weiterbildung, Evaluation von Weiterbildung</p>
<p>Mikroebene (unmittelbare Weiterbildungspraxis, Lehr-Lern-Prozesse, Kompetenzentwicklung)</p>	<p>Vorbereitung, Unterstützung, Durchführung und Begleitung von Lehr-Lern-Prozessen in der Weiterbildung, Kompetenzentwicklung</p>	<p>Lehrplanentwicklung, didaktisch-methodische Interpretation inhaltlicher Vorgaben, Lernkulturentwicklung, Lernzeiten und Lerninfrastruktur, Lernberatung, Lernprozessbegleitung, bedarfs- und zielgruppengerechte Kompetenzentwicklung, Sichtbarmachung, Validierung und Zertifizierung von in der Weiterbildung erworbenen Kompetenzen</p>

Tab. 9: Gestaltungsebenen, Gestaltungsgegenstände und Gestaltungspraxis in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung

Für jede Gestaltungsebene, jeden Gestaltungsgegenstand und für die jeweils unmittelbare Gestaltungspraxis beruflicher und betrieblicher Weiterbildung sind in der

Weiterbildungsforschung im Laufe der letzten 50 Jahre theoretische Ansätze und Konzepte entwickelt worden, die verschiedene Perspektiven einnehmen und an spezifischen pädagogischen Normen orientiert sind.

Einige von ihnen werden im Folgenden vorgestellt.

2 Pädagogische Gestaltungsprinzipien und theoretische Gestaltungsansätze in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung

Pädagogische Gestaltungsprinzipien sind grundlegend

Pädagogische Gestaltungsprinzipien sind Grundsätze, denen eine Gestaltung folgt bzw. an denen sie sich orientiert. Aus pädagogischer Sicht gehören zu den wichtigsten Gestaltungsprinzipien beruflicher und betrieblicher Weiterbildung, dass sie dazu beiträgt, das Menschenrecht auf (→) Bildung, das Recht auf freie persönliche Entfaltung und soziale Chancengleichheit zu realisieren. Gestaltung im demokratischen Kontext bedeutet auch immer die Befähigung zu und Ermöglichung von Partizipation.

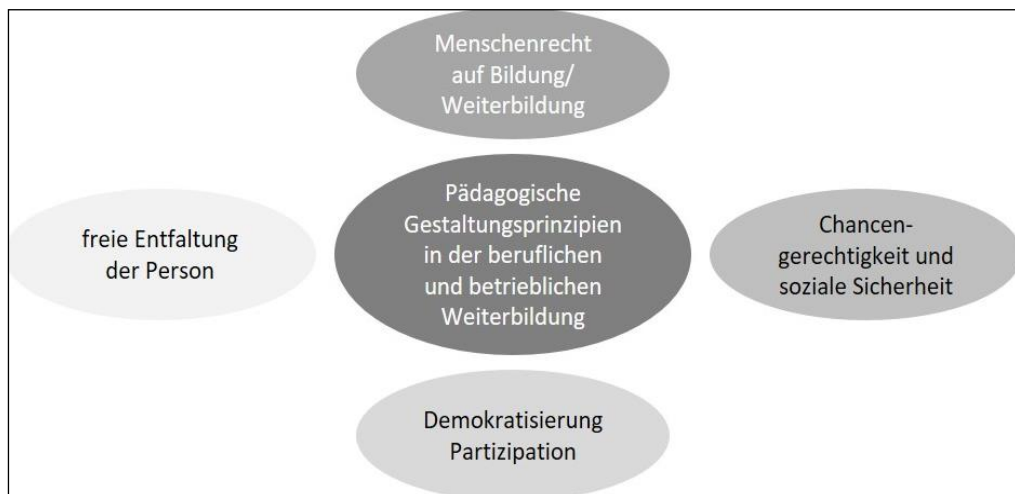


Abb. 8: Pädagogische Gestaltungsprinzipien in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung

Im Folgenden werden theoretische Gestaltungsperspektiven und -ansätze vorgestellt, die in unterschiedlicher Weise diese Gestaltungsprinzipien berücksichtigen.

2.1 Gestaltung weiterbildungsrelevanter Diskurse und politischer Ziele

Internationale und nationale Programme, Leitlinien und Konzepte zur Zukunft und Reformnotwendigkeit von Weiterbildung enthalten Vorstellungen und Normen über die Bedeutung von beruflicher und betrieblicher Weiterbildung zur Sicherung von ökonomischem und sozialem Fortschritt. In ihnen werden Bilder des Status quo

und der Entwicklungsrichtung von Gesellschaft(en) und Menschheit konstruiert sowie die Bedeutung des lebenslangen Lernens in Form von Weiterbildung hervorgehoben. Konsens besteht darüber, dass permanente, auf Arbeit und Beruf bezogene Weiterbildung zur gesellschaftlichen und individuellen Aufgabe gehören muss.

Aus der Perspektive der Gestaltung sind hinsichtlich von weiterbildungsrelevanten Diskursen und politischen Zielen vor allem zwei Fragen interessant:

- Wie werden (inter-)nationale Weiterbildungsprogramme erzeugt? Wie entstehen Agenda-Settings in der Weiterbildung?
- Wie entstehen in (inter-)nationalen Programmen die Begründungen für Weiterbildung? Wie fließen pädagogische Gestaltungsprinzipien von (Weiter-) Bildung ein? Wie werden sie verhandelt? In welchen Akteurskonstellationen werden sie nach welchen Maßgaben festgesetzt?
- Für wen gibt es – und falls ja: inwiefern und welche – Möglichkeiten der Intervention und Mitgestaltung von Programmatiken auf der Exoebene von Weiterbildung?

Anhand von Diskursanalysen und Studien zu politisch-diskursiven Interventionen können Gestaltungsprinzipien, Gestaltungsziele und das Fundament ihrer Argumente in Weiterbildungsprogrammatiken aufgezeigt werden. Erziehungswissenschaftlich bzw. erwachsenenpädagogisch interessant ist die Frage, welche Begründungen in Weiterbildungsprogrammatiken dominieren und ob und – falls ja – inwiefern an welchen programmatischen Punkten relativiert oder marginalisiert wird.

Auch auf betrieblicher Ebene stellt sich die Frage nach der Bedeutung, den Argumentationen und Gestaltungschancen von Weiterbildungsleitbildern und Absichtserklärungen. Da internationale, nationale, regionale, institutionelle und betriebliche Weiterbildungsprogrammatiken häufig vielversprechend, zugleich aber vage sind und nur in Grenzen umgesetzt werden (können), sind Diskursanalysen von Agenden und Leitbildern und ihrer symbolischen Bedeutung in der Weiterbildung für Überlegungen zur künftigen Gestaltung wichtig (vgl. Pätzold/Dohmen 2021). Dabei geht es auch um die Frage, ob und inwieweit Weiterbildungsagenden Resultate verbindlicher Kommunikations- und Partizipationsprozesse sind. Theoretische Bezüge hierfür bieten Diskursanalysen oder Auseinandersetzungen mit der Entstehung von symbolischer Ordnung und Agenda-Settings (vgl. Arslan/Bozay 2016; Neveu/Surdez 2020).

2.2 Gestaltung von Governance in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung

Neben vielen gesellschaftlichen (Teil-)Systemen (z. B. Beschäftigungssystem einschließlich Arbeitsmarkt, Betrieben, Bildungssystem einschließlich Schulformen) existiert auch die Weiterbildung mit eigenen Konturen und einer eigenen Logik.

In der Perspektive von Governance-Gestaltung (vgl. auch Kapitel III) geht es darum, nach Möglichkeiten bei der Handlungskoordination von Institutionen (z. B. Vernetzung, Kooperationen) und Akteur:innen (z. B. Absprachen, Aushandlungen über Weiterbildungsangelegenheiten) innerhalb des Bereichs Weiterbildung und zwischen Weiterbildungseinrichtungen und -akteur:innen zu fragen. Im Mittelpunkt steht etwa die Frage, ob und inwieweit Prinzipien pädagogischer Gestaltung bei der Governance von Weiterbildung Berücksichtigung finden – und falls nicht, wie sie handlungs- und steuerungsleitend werden können.

Eine besondere Bedeutung spielen hierbei auch Aspekte von Verantwortung, Recht und Finanzierung in der Weiterbildung und deren steuernde Wirkung und pädagogische Relevanz (vgl. Alke/Graß 2019).



Abb. 9: Governance in der Weiterbildung nach pädagogischen Gestaltungsprinzipien

Ähnlich wie in verschiedenen politikwissenschaftlichen Forschungsfeldern fragt eine sich als gestaltungsorientiert verstehende Weiterbildungsforschung danach, wie berufliche und betriebliche Weiterbildung, die unter (→) Ökonomisierungsdruck steht und hinsichtlich der Teilnahme an Angeboten der Weiterbildung selektiv ausgerichtet ist, mit dem Ziel offener Zugänge gesteuert werden kann.

In der Auseinandersetzung um Gestaltung von Governance sind der Akteursaspekt und die Partizipation wichtige Kriterien.

Offe (2008) kritisiert, dass der Begriff Governance, wie er seit Anfang der 2000er-Jahre in den Sozialwissenschaften gebräuchlich sei, konkrete Prozesse des Austauschs und der Verhandlung zwischen Akteur:innen mit verschiedenen Interessen, Kapazitäten, Ressourcen und mit unterschiedlicher Macht nicht mehr deutlich genug mache. Er bezeichnet den Begriff deshalb auch als „empty signifier“. Sein Vorschlag besteht aber nicht darin, sich von dem Begriff Governance zu verabschieden, sondern vielmehr darin, präzise die Akteur:innen und Betroffenen von Governance in einem bestimmten Feld zu benennen und zu beschreiben, welche Interessen sie

haben, welche Ziele sie verfolgen, wer und was sie zu welchem Handeln und welcher Handlungskoordination treibt und was sie wozu (nicht) durchsetzen wollen. Durch eine solche Analyse könnte herausgefunden werden, warum sich in bestimmten politischen Phasen berufliche Weiterbildung anders charakterisieren lässt als in anderen und warum in einem Betrieb die Teilnahmequote an der Weiterbildung höher ist als in einem anderen. Für Gestaltungsabsichten auf der Mesoebene sind solche Governance-Analysen wichtige Voraussetzungen.

In diesem Zusammenhang kann auch der Begriff der partizipativen Governance erwähnt werden. Bezogen auf die Klimapolitik und unter der Frage nach Beteiligungsformen und -rechten formuliert Walk (2008) den Begriff der partizipativen Governance. Damit sind die auf einen bestimmten Gegenstand – z. B. Klimapolitik; hier wäre es die berufliche und betriebliche Weiterbildung – ausgerichtete Steuerung und Koordination gemeint, die von (potenziellen) Adressat:innen und Teilnehmenden oder betrieblich Beschäftigten in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung auch in ihrem Interesse mitgestaltet werden. Dadurch könnte auch ihr Engagement für Weiterbildung auf regionaler, lokaler und organisationaler Ebene gewährleistet werden.

2.3 Lernende Region und lernende Organisation als Orientierung für die Gestaltung beruflicher und betrieblicher Weiterbildung

Gestaltung von Governance ist ein Thema, das insbesondere im Kontext von Regionen und Organisationen, in denen Weiterbildung gesteuert wird, konkret ist.

In den 1990er-Jahren setzte sich immer mehr die Vorstellung durch, dass es sich bei sozialen Systemen nicht um statische Gefüge handelt, sondern um lebendige, bewegliche und damit lernende Gebilde, die nicht nur durch exogene, also außerhalb von ihnen liegende Faktoren, sondern vor allem auch durch innere, endogene oder eigene Faktoren in ihrer Entwicklung beeinflusst werden.

Quasi als Reflex auf große Trends wie (→) Globalisierung, (→) Internationalisierung und Europäisierung rückten in dieser Zeit kleine Einheiten wie Regionen und Organisationen ins Blickfeld unterschiedlicher wirtschafts-, sozial- und bildungswissenschaftlicher Forschung. Auch die Kritik an der unflexiblen und als ineffizient staatlichen Steuerung sowie die Betonung der Selbstverantwortung in den verschiedenen politischen, sozialen und individuellen Zusammenhängen trugen dazu bei, dass sich Begriffe wie lernende Region und (→) lernende Organisation als Orientierung für berufliche und betriebliche Weiterbildung durchsetzen konnten (vgl. auch Kapitel III).

Lernende Region und lernende Organisation sind Bezugsgrößen für Weiterbildungsgestaltung

2.3.1 Lernende Region

Für die berufliche und betriebliche Weiterbildung und aus dem Blickwinkel der Gestaltung steht bei den Ansätzen zur lernenden Region und lernenden Organisation die Idee im Vordergrund, dass innerhalb dieser kleinen Einheiten die endogenen Entwicklungspotenziale, also die (→) Kompetenzen ihrer Mitglieder, zu nutzen und zu mobilisieren sind, damit Regionen und Organisationen sich von unten selbstorganisiert und selbstverantwortlich entwickeln können (vgl. Stahl 1994, S. 25).

„Lernende Regionen“ war in den 1990er-Jahren ein durch die Bundes- und Landesregierungen geförderter Forschungsschwerpunkt, der dazu beitragen sollte, die regionale Selbstverantwortung in den Bereichen Wirtschaft, Arbeitsmarkt, Soziales und Bildung zu fördern. In diesem Zusammenhang sind viele kommunale Weiterbildungsverbände, Qualifizierungsnetzwerke, Weiterbildungsberatungen und Infozentren entstanden, die bis heute existieren und weiterentwickelt werden (vgl. Kapitel III). Nicht zuletzt ging es mit der Idee der lernenden Region auch darum, die Konkurrenzsituation zwischen den unterschiedlichen Weiterbildungsanbietern in einer Region zu entschärfen. Angesichts von Markt- und Wettbewerbsorientierung sowie Effizienzdruck wurde deutlich, dass Transparenz, Qualität und Professionalität in der beruflichen Weiterbildung defizitär waren (vgl. Feld 2010).

Als Beispiel für ein Modell der lernenden Region kann genannt werden „Lernende Region – Netzwerk Köln e. V.“ (https://www.bildung.koeln.de/lernende_region). Weitere Beispiele finden sich auf dem Innovationsportal des Deutschen Bildungsservers: <https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/lernende-regionen-5540-de.html>

An diesen Netzwerken, ihrer Konstitution und ihrer Alltagspraxis partizipieren regionale Akteur:innen in unterschiedlicher Weise mit verschiedenen Interessen, Zielen und (Macht-)Ressourcen (vgl. Dobischat/Husemann 1997). An die von der Bundesregierung geförderten Initiativen zur lernenden Region oder zu Lernen vor Ort knüpfte ab 2015 die ebenfalls von der Bundesregierung initiierte und finanzierte Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement an, „die in Kreisen und kreisfreien Städten ein besser abgestimmtes Bildungsmanagement unterstützen und voranbringen sollte“ (Schreiber-Bartsch/Stang 2021, S. 9).

Leider existieren kaum Analysen zur Praxis und zu (Miss-)Erfolgen der lernenden Regionen über einen längeren Zeitraum. Bereits ab den 2010er-Jahren war es in der Weiterbildungsforschung still geworden um Weiterbildung im Kontext lernender Regionen. Interessant wäre aber nach wie vor, sich mit praktischen Erfahrungen mit lernenden Regionen und der Rolle von Weiterbildung zu befassen, beispielsweise mit der Frage, ob und in welcher Weise konkret berufliche und betriebliche Weiterbildung zur regionalen Wirtschafts- und Sozialförderung, zur Beteiligung und Chancengleichheit beitragen kann.

Im Vergleich zur Idee der lernenden Region hat sich die Idee der lernenden Organisation in der Weiterbildungsdiskussion und -forschung stärker durchgesetzt. Dies hängt auch mit einer stärker interdisziplinären Auseinandersetzung zusammen. So war oder ist das Thema (→) lernende Organisation nicht nur ein Thema der Sozial- und Bildungswissenschaften, sondern auch der Wirtschaftswissenschaften, und hier der Organisationstheorie, Managementlehre und Personalentwicklung, aber auch der Psychologie, speziell der Arbeits- und Organisationspsychologie.

In unterschiedlichem Umfang und aus unterschiedlichen Perspektiven finden berufliche und betriebliche Weiterbildung oder auch Personalentwicklung im Zusammenhang mit (→) lernender Organisation Erwähnung. Und umgekehrt: Auch für Anliegen der Gestaltung beruflicher und betrieblicher Weiterbildung bietet die lernende Organisation einen theoretischen Bezugspunkt.

Wie lernende Region kann auch der Begriff (→) lernende Organisation entweder analytisch oder normativ oder aber auch in Kombination von beidem (eher analytisch/etwas normativ oder etwas analytisch/überwiegend normativ) betrachtet werden.

2.3.2 Lernende Organisation

Lernende Organisation ist ein Begriff, der in erster Linie in Auseinandersetzungen um betriebliche Weiterbildung, also Weiterbildung in betrieblichen Organisationen, vorkommt. Wenn es bei lernenden Organisationen um privatwirtschaftliche Betriebe geht, ist mitunter auch von lernenden Unternehmen die Rede. Im Zusammenhang mit lernender Organisation oder lernendem Unternehmen ist die Vorstellung, dass betriebliche Weiterbildung der Mitglieder einer Organisation eine Voraussetzung für die Entwicklung oder das Lernen der gesamten Organisation ist.

Organisationsentwicklung und Mitarbeitendenentwicklung als Personalentwicklung oder betriebliche Weiterbildung gelten als zwei sich wechselseitig begünstigende Prozesse.

In der Diskussion um organisationales Lernen besteht Einigkeit darüber, dass Lernen nur individuell stattfindet, dass aber individuelle Lernprozesse zu organisationalem Lernen werden,

„wenn erstens die Transmission von individuellem Wissen auf andere Organisationsmitglieder gelingt und so von Organisationsmitgliedern gemeinsam getragenes Wissen entsteht und wenn zweitens dieses Wissen strukturelle Folgen hat“ (Hanf 1995, S. 48).

Aus pädagogischer Sicht besteht Einigkeit darüber, dass es nicht darum gehen kann, dass Individuen überhaupt irgendetwas im Betrieb lernen in der Annahme, dass sich dies organisational auswirken werde; vielmehr soll organisationales Lernen auch als Prozess der reflexiven Auseinandersetzung der Organisationsmitglieder oder

der Beschäftigten auf den unterschiedlichen Hierarchieebenen mit organisationalen Gegebenheiten verstanden werden. Diese Reflexion gilt als wichtige Voraussetzung, um Veränderungen und Umgestaltungen im Betrieb auch im Interesse von Arbeitnehmer:innen vollziehen zu können (vgl. Dobischat/Düsseldorff 2018, S. 740). Die Idee der lernenden Organisation wird in der pädagogischen Diskussion ambivalent rezipiert. Zwischen den Auffassungen, dass es sich bei der Idee der lernenden Organisation um eine neue, schleichende und pädagogisierte Form der Durchsetzung betrieblicher Herrschaft über die Beschäftigten einerseits oder um einen chancenreichen Ansatz zur Unterstützung von Durchsetzung und Partizipation von Arbeitnehmer:innen an einer humanen Arbeit andererseits handelt, existiert eine Reihe von Perspektiven und Überlegungen zur lernenden Organisation.

Nach wie vor genießt in der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Konzept der lernenden Organisation das Modell von Senge (1999) eine große Aufmerksamkeit. Er geht davon aus, dass Organisationen durch die Veränderung von Sichtweisen, die Reflexion von Wahrnehmungen und die Verständigung über gemeinsame Perspektiven lernen. Um diesen Prozess zu unterstützen, entwickelte er fünf Disziplinen: personal mastery (Persönlichkeitsentwicklung), mental models (Diskurs über Grundannahmen), shared visioning (Verinnerlichung geteilter Glaubenssätze), team learning (gemeinsame Verständnisse entwickeln) und system thinking (ganzheitliches Erkennen von Verhaltensmustern).

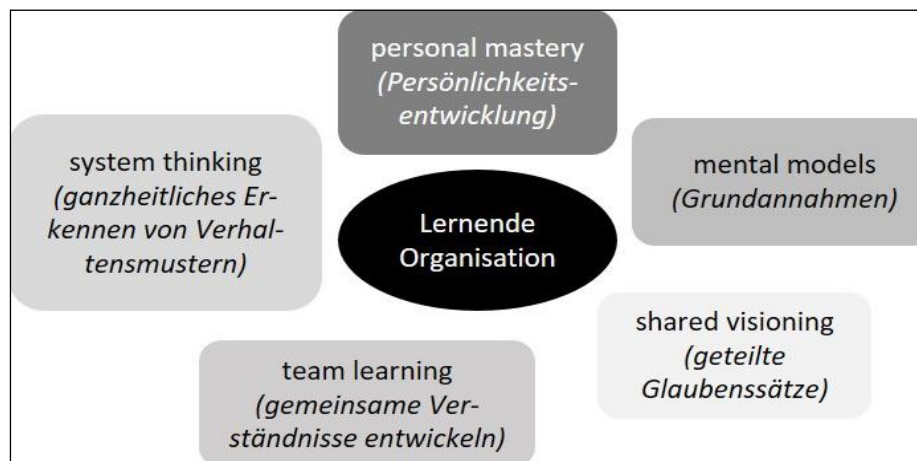


Abb. 10: Fünf Disziplinen lernender Organisation (nach Senge 1999)

Einen bedeutenden Einfluss auf die Diskussion um organisationales Lernen hat auch der Ansatz von Argyris und Schön (1999). Aus normativer Perspektive haben die Autoren ein Lernmodell entwickelt, das aus drei Lernstufen besteht.

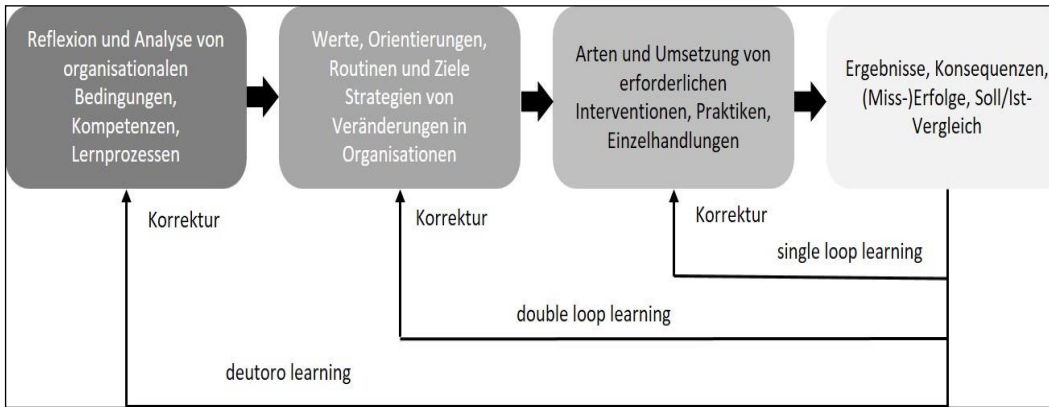


Abb. 11: Drei Lernstufen lernender Organisation (nach Argyris/Schön 1999)

Beim Single-loop-Learning (individuellem Anpassungslernen) handelt es sich um individuelles Lernen zur Korrektur eines Irrtums und zur Anpassung von Handeln. Das Double-loop-Learning (gemeinsames Erschließungslernen) erfordert eine aktive Auseinandersetzung von Organisationsmitgliedern mit Werten, Orientierungen und Routinen in Organisationen mit dem Ziel, diese zu verändern. Die hierzu nötigen diskursiven Reflexions- und Lernprozesse können konfliktreich ablaufen, da Deutungen infrage gestellt und im Sinne der Veränderung neu ausgehandelt werden müssen. Diesen beiden Stufen übergeordnet ist das Lernen auf einer Metaebene (Deutero-Learning). Es kann auch als Lernen aus der Flugperspektive bezeichnet werden. Hier wird das organisationale Lernen selbst zum Thema. Lernprozesse werden hinsichtlich ihrer Bedeutung für organisationale Veränderungen reflektiert. Hierzu

„muß das Lernen [...] in den Bildern der Organisation verankert werden, die in den Köpfen ihrer Mitglieder und/oder den erkenntnistheoretischen Artefakten existieren, die im organisationalen Umfeld angesiedelt sind“ (Argyris/Schön 1999, S. 31 f.).

Erwähnenswert ist hier auch das Modell von Nonaka und Takeuchi (2012). Sie rücken weniger das Zusammenspiel zwischen individuellem und organisationalem Lernen in den Mittelpunkt, auch nicht die Bedeutung und Nutzung von Wissen, sondern ihnen geht es um die Herstellung von Wissen, das zur organisationalen Veränderung notwendig ist. So gesehen ist ihr Ansatz für die unmittelbare Gestaltung von betrieblicher Weiterbildung interessant:

„Unternehmen können sich verwandeln. Dennoch werden sie häufig als passiv und statisch betrachtet. Ein Unternehmen, das rasche Veränderungen im Umfeld dynamisch bewältigen will, darf Informationen und Wissen nicht nur effizient verarbeiten, es muss sie selbst hervorbringen. Es muss sich durch die Auflösung des existierenden Wissenssystems und durch die Entwicklung innovativer Denk- und Handlungsmodelle selbst erneuern“ (S. 71).

Nonaka und Takeuchi (2012) kritisieren, dass im betrieblichen Alltag und auch im Zusammenhang mit individuellem und organisationalem Lernen Wissen und Lernen allzu oft nur mit organisiertem, formalisiertem und sichtbarem Lernen gleichgesetzt würden. Daher kritisieren sie auch Modelle des organisationalen Lernens, die das implizite Wissen und Lernen, die individuellen sozialisations- und alltagsbedingten Erfahrungen vernachlässigen.

Seit den 1990er-Jahren ist eine Reihe weiterer Modelle und Konzepte zum organisationalen Lernen ausdifferenziert worden, die vor allem mit dem Anspruch der praktischen Anleitung für Organisationsberatung verknüpft sind (vgl. Berthoin/Dierkes 2002; Dick 2006; Tengbeh 2015).

Für die Auseinandersetzung mit der Gestaltung betrieblicher Weiterbildung bieten die verschiedenen Konzepte zur lernenden Organisation neue und erweiterte Perspektiven auf die Rolle von Weiterbildung für die gesamte betriebliche Entwicklung. Allerdings sind die Kritiken zu durchdenken und zu berücksichtigen.

Aus kritischer Perspektive handelt es sich bei Ansätzen zum organisationalen Lernen um betriebliche Sozialtechniken, also um

„Maßnahmen der Unternehmensführung, die auf unterschiedlichen hierarchischen Stufen eingesetzt werden zur [...] Verhaltenssteuerung nachgeordneter Beschäftigtengruppen“ (Breisig 1990, S. 9).

Die Verbindung von Effizienz und Anpassungsdruck mit Partizipation und Selbstverwirklichung wird aufgrund der Asymmetrie von Macht- und Informationsvorsprüngen zwischen Management und Beschäftigten zumindest als begrenzt angesehen. Wie beispielsweise die fünfte Disziplin gestaltet wird, welche Organisationsmitglieder an Prozessen des Deutero-Learnings mit welchen Interessen und welchem Einfluss partizipieren, welche Organisationsbilder unter welchen soziotechnischen Regimen maßgeblich sind, ist nicht unabhängig von ökonomischen Zielen und dem Anpassungsdruck der Beschäftigten und ihren ungleichen Chancen im Betrieb zu diskutieren.

Kritisiert wird auch, dass mehr der Betrieb als die Beschäftigten Vorteile vom organisationalen Lernen habe. So habe sich berufliches Lernen „von jeher im Spannungsfeld von individueller und betrieblicher Nützlichkeit bewegt“ (Fischer 1999, S. 521), und dass in der lernenden Organisation

„jemand wegen sich lernt, ist weiterhin gestattet und sogar erwünscht – aber nur unter der Bedingung, daß dieses Lernen auch unmittelbar dem Unternehmen nützt. Ob der Ertrag des Lernens sich dann auch für das Individuum einstellt, ist im lernenden Unternehmen keineswegs ausgemacht“ (ebd.).

Vor allem steht der Vorwurf im Raum, dass Modelle der lernenden Organisation zu einer vereinfachten Interpretation und zu einer „Banalisierung von Organisation“ (Muhr 2010, S. 65) führten.

Ähnlich wie mit dem Begriff der Governance, den Offe (2008) als Empty Signifier bezeichnet, tendierten auch theoretische Konstrukte zur lernenden Organisation mitunter zu „einer gewissen Sterilität“ (Berthoin/Dierkes 2002, S. 17) und dazu, „die politische Auseinandersetzung um Ideen und Wissen, die in Organisationen zwischen verschiedenen Gruppen bestehen, entweder ganz [zu] übersehen oder aber in technokratische Rationalisierungen [zu] kleiden“ (ebd.). Dadurch würden die Wahrnehmungs- und Interessendivergenzen, die machtpositionsspezifischen Differenzen in Entscheidungsprozessen und die kommunikativen Komplexitäten und Widersprüche zwischen unterschiedlichen Akteur:innen und Akteurskonstellationen ausgeblendet.

Beim organisationalen Lernen handele es sich nicht um ein kontextisoliertes, sondern um ein „in Arbeits- und Organisationsprozesse eingebettetes Vorgehen“ (Berthoin/Dierkes 2002, S. 10). Daher wird beispielsweise der Fokus darauf gelegt, dass das Verständnis von organisationalem Lernen mit Beschäftigten ausgehandelt, in der Organisation sozial konstituiert und legitimiert werden muss und dass solche Prozesse in der Regel nicht konfliktfrei verlaufen, sondern zu veränderten Konstellationen, neuen Kommunikationswegen und neuen Konflikt dynamiken führen können. Hinsichtlich der Praxis des organisationalen Lernens wird davon ausgegangen, dass eine umfangreiche Wissensweitergabe kaum realisierbar ist, „da Wissen und Information wichtige Machtressourcen in Organisationen darstellen“ (Kluge/Schilling 2000, S. 187).

„Hierarchie- und Machtverhältnisse [...], von persönlichen Interessen geleitetes Handeln, Kontrolle und Zurückhalten von Informationen, Konflikte und lernhinderliche Strukturen“ (ebd.)

gelten aus dieser Perspektive „als Normalität sozialer Systeme“ (ebd.), die mit der Idealisierung des offenen und freien Lernens, mit Wissens- und Informationsaustausch nicht vereinbar seien.

Neben kritischen Fragen an Ansätze des organisationalen Lernens sind in den letzten Jahren auch empirisch fundierte Konzepte zu einem konstruktiven Umgang mit organisationalem Lernen formuliert worden. Dazu gehören das gestaltungsorientierte Konzept, mit dem eine auf Mitgestaltung ausgerichtete betriebliche Aus- und Weiterbildung mit partizipativer Organisationsentwicklung verbunden werden soll, sowie das arbeitspolitische Konzept, das auf ein zwischen Management und Beschäftigten geteiltes Verständnis von Reorganisation, von Arbeitsgestaltung, Kommunikationsstrukturen und von der Einbettung von Lernen in den Prozess der Arbeit setzt (vgl. Tengbeh 2015, S. 101).

Doch auch bei diesen Konzepten ist zu berücksichtigen, dass betriebliche Strukturen und Prozesse der Arbeitsorganisation und der Kommunikation komplex, macht- asymmetrisch, dynamisch und mitunter widersprüchlich sind, und die Wahrnehmungen und Interessen der Organisationsmitglieder an Partizipation und Verständigung mit dem Management je nach beruflicher Situation und Position auf den Teilarbeitsmärkten variieren.

Theoretische Ansätze bieten Perspektiven und Begrifflichkeiten für die Gestaltung von Weiterbildung

In der Erwachsenenpädagogik sind in jüngerer Zeit theoretische Ansätze entwickelt worden, die Anknüpfungspunkte für die Analyse und partizipative Gestaltung von Weiterbildung in lernenden Regionen und lernenden Organisationen sein können.

2.4 Konfigurationstheoretischer Ansatz

Weiterbildung, wenn sie nicht nur als organisiertes oder seminaristisches Lernen gesehen wird, sondern auch im Zusammenhang mit Arbeit en passant oder informell stattfindet oder nonformell, also spontan organisiert, sichtbar, aber situativ, kann verschiedene Formen annehmen, die innerhalb einer Organisation gleichzeitig oder ineinandergreifend stattfinden können. Parallel zur organisierten Weiterbildung kann informell gelernt werden, ein informelles Lernen kann ein Seminar erübrigen oder ad hoc entstehen Lernbedarfe oder Lerninteressen können mit einem bestimmten Weiterbildungssetting aufgefangen werden.

Ein solch komplexes Weiterbildungsgeschehen kann sowohl in expliziten als auch in impliziten Weiterbildungsinstitutionen auffindbar sein. Wahrscheinlich ist es aber, dass sich in impliziten Weiterbildungseinrichtungen, insbesondere Betrieben, in denen ökonomisch bedingte Umstrukturierungen von Geschäfts-, Produktions- und Arbeitsprozessen stattfinden, die die Organisation in unterschiedlicher Weise betreffen, komplexe Weiterbildungsprozesse ergeben.

Für die Frage nach der Gestaltung komplexer betrieblicher Weiterbildungsgeschehen bietet der konfigurationstheoretische Ansatz von Käßpflinger (2016) einen interessanten Referenzrahmen. Er geht davon aus, dass Weiterbildung immer eingebunden ist in und verflochten mit geltenden Prinzipien (z. B. wirtschaftlichem und sozialem Wohlstand, Regionalförderung, Integration, Nachhaltigkeit), Strukturen, Regelungen, kulturellen Gewohnheiten und sozialen Konstellationen sowohl außerhalb als auch innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen und dass sie sich in diesem Geflecht permanent konfiguriert, also einstellt und anpasst und gleichzeitig auch auf die Umgebung einwirken kann, z. B. aufgrund der Entwicklung höherer Kompetenzen von (potenziellen) Mitarbeitenden oder einer höheren Arbeitszufriedenheit, etwa aufgrund betrieblicher Informations- und Erkenntnisgewinne aufseiten des weitergebildeten Personals.

Das Besondere am Konfigurationsansatz ist, dass

- Gleichzeitigkeiten und Widersprüchlichkeiten in der Weiterbildungspraxis akzeptiert werden, also nicht von einer monolithischen Weiterbildungspraxis in der Weiterbildungslandschaft, in Betrieben oder innerhalb eines Betriebs ausgegangen wird;
- Ökonomie und Pädagogik sich nicht antagonistisch gegenüberstehen, sondern wechselseitig aufeinander Einfluss nehmen, sodass ökonomischer Druck die (erwachsenen-)pädagogischen Ansprüche in der Weiterbildung zwar einerseits reduzieren kann, andererseits aber auch pädagogische Praktiken in Betrieben die ökonomischen Prinzipien stärken oder mit beeinflussen können;
- der Konfigurationsansatz zudem eine zwar komplizierte, aber zugleich realistische Perspektive bietet für Akteur:innen im unmittelbaren Praxisfeld der beruflichen und insbesondere betrieblichen Weiterbildung, die sich auf diese Kompliziertheit einlassen, d. h. sie verstehen müssen.

Käpplinger (2018) fasst die Konfigurationstheorie folgendermaßen zusammen:

Die Konfigurationstheorie betont, dass sich betriebliche Weiterbildung „in verschiedenen Ausprägungen in den Unternehmen ausbildet. Professionelles Bildungspersonal in den Unternehmen und in kooperierenden Weiterbildungseinrichtungen muss diese Konfigurationen ‚lesen‘ sowie angemessen und mitgestaltend handeln können, um nachhaltige und nützliche Lehr-Lern-Settings zu befördern. Es gibt keinen grundsätzlichen Konflikt zwischen Ökonomie und Pädagogik, sondern es stellt sich eher die Frage im betrieblichen Kontext, welche Art der Ökonomie durch welche Pädagogik unterstützt wird. Betriebliche Weiterbildung leistet nicht nur Unterstützung für den gesamten Unternehmenserfolg, sondern in unterschiedlichem Maße für verschiedene Akteure in den Unternehmen. Erwachsenenpädagogik ist dabei traditionell und normativ besonders den Interessen der individuellen Beschäftigten und den Perspektiven des lernenden Subjekts verpflichtet“ (S. 682).

Noch stärker als in Konzepten der lernenden Organisation, in denen wirtschaftliche Effizienz als betriebliches Ziel selbst nicht infrage gestellt wird, wird im konfigurationstheoretischen Ansatz die Ökonomie zu einem durch Pädagogik, also Weiterbildung (re-)produzierbaren und mitgestaltbaren Thema gedacht.

2.5 Personalorientierter Gestaltungsansatz

Angesichts der (→) Digitalisierung von Arbeit entwickelten Umbach u. a. (2020) ihren „personalorientierten Ansatz betrieblicher Weiterbildung im digitalen Wandel“ (S. 175). Aus der Perspektive von Beschäftigten, die im Rahmen von betrieblichen Fallstudien befragt wurden, wird nach Kriterien für die Gestaltung von Weiterbildung in der digitalisierten Arbeitswelt gefragt. Die Studie geht von der Annahme aus,

„dass Arbeits- und Kompetenzanalysen in ihrer Aussagekraft begrenzt sind, wenn sie allein von einem externen Standpunkt erfolgen und von entsprechenden Vorstellungen anfallender und vollzogener Arbeitstätigkeiten. Nahezu alle Arbeitstätigkeiten beinhalten [...] subjektive, schwer fassbare Wissens- und Handlungsqualitäten, die gleichwohl für das reibungslose Funktionieren von Arbeitsabläufen unerlässlich sind“ (ebd.).

Auf der Basis ihrer Befunde entwickeln die Autor:innen Leitlinien für den personalorientierten Ansatz in der betrieblichen Weiterbildung angesichts des digitalen Wandels. Er umfasst fünf Elemente:

1. **Erweitertes Kompetenzprofil:** Betriebliche Weiterbildung in der digitalisierten Arbeitswelt ist so zu gestalten, dass sinnlich-sensorische, erfahrungsbasierte und intuitive Kompetenzen, zu denen eine Wahrnehmung, ein Gespür, ein Empfinden, eine Vermutung mit fachlich-wissenschaftlichen Kompetenzen verbunden werden kann.

„Es geht also in erster Linie um die Verknüpfung von Wissensformen [...]. So kann abstrahierbare wissenschaftsorientierte Problemlösekompetenz verbunden mit einer einzelfallbezogenen kreativen Gestaltungskompetenz ausgebildet werden“ (ebd., S. 180).

2. **Partizipative Bedarfsentwicklung:** Was genau in der betrieblichen Weiterbildung angeeignet und vermittelt werden soll, kann angesichts der Bedeutung von subjektiven Kompetenzen wie Erfahrung, Intuition und Gespür nicht einfach nur von außen hergeleitet und vorgegeben werden, sondern im Sinne einer lernenden Organisation ist dieser Bedarf mit den Mitarbeitenden partizipativ zu erschließen, zu interpretieren, zu reflektieren und für eine Weiterbildung zu konzipieren.

„Der Ansatz der partizipativen Bedarfs- und Kompetenzanalyse [...] stellt eine Möglichkeit dar, die Erfahrungen und Einschätzungen der Arbeitenden aufzunehmen sowie Zugang zu ihren besonderen Kompetenzen zu erlangen. Partizipativ ist diese Analyse insofern, als sie die Beschäftigten in die Analyse der Veränderungen von Arbeit und den in der Folge sich ergebenden oder möglich werdenden Kompetenzverschiebungen einbezieht. Diese Form der Bedarfs- und Kompetenzanalyse geht davon aus, dass der Entwicklungsbedarf von Beschäftigten nicht einfach anhand eines Rasters abgefragt werden kann, sondern erst in der kommunikativen und reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Tätigkeit sichtbar wird und hierin auch bisher ungenutzte Handlungspotenziale sichtbar werden können“ (ebd., S. 185 f.).

3. Digitalisierungsbezogene Themen und Inhalte: Auch wenn digitalisierungsbezogene Themen und Inhalte in der betrieblichen Weiterbildung sowohl innerhalb von Betrieben als auch im zwischenbetrieblichen Vergleich variieren, gibt es auch „übergreifende Themen bezogen auf den digitalen Wandel, die bei der Planung von Weiterbildungsprogrammen berücksichtigt werden sollten“ (ebd., S. 188).

Umbach u. a. (2020) unterscheiden insgesamt sechs Kompetenzbereiche.



Abb. 12: Kompetenzbereiche im digitalisierten Weiterbildungskontext (nach: Umbach u. a. 2020, S. 200)

Eine wesentliche Voraussetzung für eine personalorientierte Weiterbildungsgestaltung sehen die Autor:innen in einer Unternehmenskultur, die das menschliche Arbeitsvermögen und die Potenziale der Beschäftigten höher bewertet als die digitale Technologie, denn:

„Die Beschäftigten sind in der Lage, über das eigene Arbeitshandeln und die jeweiligen Arbeitsbedingungen nachzudenken, Problematisches zu benennen und Alternativen zu entwickeln. Diese Fähigkeit birgt ein Potenzial des Widerstands gegen Zumutungen im Arbeitskontext und zugleich das Potenzial, eben diesen Kontext so zu gestalten, dass die Arbeit gut gemacht wird und zugleich eine den Menschen zuträgliche Entwicklung in der Arbeit möglich ist“ (ebd.).

Die (→) Digitalisierung von Märkten und Betrieben führt zu neuen Anforderungen an (→) lernende Organisationen. Die häufig heterogene (→) Digitalisierung von Auftragsakquisen, Kundenbeziehungen, Geschäfts- und Arbeitsprozessen, Arbeitsorganisation, Aufgaben und Tätigkeiten und vor allem die in jeder Hinsicht einset-

zende Entgrenzung von Ort und Zeit erfordern Reflexionen und Analysen von organisationalen Bedingungen, (→) Kompetenz und (→) Lernen im (→) Betrieb und Auseinandersetzungen mit Werten und Routinen und Zielen in der betrieblichen Organisation, die pädagogische Gestaltungsprinzipien von vornherein einbinden.

Betriebliche Weiterbildung im Kontext digitalisierter Organisationen sollte an vor dem Hintergrund der analogen Arbeitswelt häufig konzipierten Gestaltungsprinzipien auch vor dem Hintergrund der (→) Digitalisierung festhalten, denn Chancengleichheit und Partizipation sind nach wie vor wichtige Ziele. (→) Digitalisierung von Organisationen durch den Einsatz künstlicher Intelligenz und Datafizierung von Prozessen führt zu einer Entpersonalisierung von Verantwortung, sozialen Beziehungen und ein Stück weit auch von Führung im Betrieb. Sie erschwert die Sichtbarkeit, Greifbarkeit und Identifikation von Ursachen für (Miss-)Erfolge. Umso wichtiger ist es, sich über organisationale Bedingungen, Werte und Orientierungen, die die Beschäftigten betreffen, partizipativ zu verständigen und in diesem Zusammenhang auszutariieren, welche Aufgaben Organisations- und Personalentwicklung und damit die betriebliche Weiterbildung erfüllen und künftig zu erfüllen haben, um Standards humaner Arbeit und pädagogische Gestaltungsprinzipien in der betrieblichen Weiterbildung einzuhalten.

2.6 Ermöglichungsdidaktik

Geht es um die Frage nach pädagogischen Gestaltungsprinzipien in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung, ist auch die (→) Ermöglichungsdidaktik zu erwähnen. Mit einerseits dem Hinweis auf Grenzen der Steuerung, Plan- und „Machbarkeit“ von Weiterbildungsereignissen und der Instruktionsdidaktik, die auf Vorgaben, Anleitung und Wissenserzeugung von außen ausgerichtet ist, und andererseits der Notwendigkeit von offenen Entfaltungsmöglichkeiten für die Lernenden in der Weiterbildung, formulierte Arnold in den 1990er-Jahren das Konzept der (→) Ermöglichungsdidaktik als Orientierung für Weiterbildung.

„Anders als erzeugungsdidaktische Konzepte geht die E[rmöglichungsdidaktik] nicht davon aus, dass durch eine möglichst exakte Lernzielbestimmung [...] und eine möglichst detaillierte Lernplanung Lernerfolge gewährleistet werden können. Im Anschluss an neuere kognitionstheoretische sowie konstruktivistische Konzepte werden die erwachsenen Lernenden vielmehr als relativ geschlossene, selbstorganisierte Systeme verstanden, deren Entwicklung [...] zwar durch externe Inputs angeregt, aber nicht determiniert werden kann“ (Arnold 2001, S. 84 f.).

Schüßler (2012) fasst die didaktischen Prinzipien, die damit verbundenen didaktischen Anforderungen an die Lernprozessbegleitung und die didaktischen Anforderungen an die Lernenden, die sich im Kontext der (→) Ermöglichungsdidaktik ergeben, folgendermaßen tabellarisch zusammen:

Didaktische Prinzipien –	Didaktische Anforderungen an die Lernprozessbegleitung	Didaktische Anforderungen an die Lernenden
E igenverantwortung	Die Eigenständigkeit der Lernenden zulassen durch aktive Partizipation in didaktischen Entscheidungen	Zunehmende Selbststeuerung und Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess (Entwicklung von Selbstlernkompetenzen)
R ückkopplung	Rückkopplungsmöglichkeiten, z.B. über Metakommunikation, Feedback-Verfahren anregen	Bereitschaft zur Offenlegung der eigenen Wirklichkeitskonstruktion (Gedanken, Vorurteile, Ängste etc.)
M ultiple Perspektiven	Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten, durch z.B. Perspektivenwechsel	Neugierde, Offenheit und Flexibilität im Denken und Handeln
Ö ffnung des Lehr-/Lernprozesses	Offenheit gegenüber neuen Methoden, neuen Lernorten, neuen Kooperationen mit anderen Lehrenden und Lernenden etc.	Öffnung nach innen: Sich auf neue Erfahrungen einlassen können, Experimentierfreude und Unvoreingenommenheit; Öffnung nach außen: z.B. Kontakte zu anderen Lernprojekten suchen
G elassenheit	Gelassenheit gegenüber der Eigenwilligkeit der Lernenden und pädagogischer Takt im Umgang mit persönlichen Erfahrungsschilderungen und Konflikten	Dem Lehrenden bzw. Lernprozessbegleiter ehrliches Feedback geben und eigene Bedürfnisse artikulieren können
L ebensweltbezug	Bezug zur Lebenswelt und Alltag der Lernenden auch im Lehr-/Lernprozess über Situations- und Prozessorientierung	Sich eigene Handlungsprobleme und Schwierigkeiten im Alltag eingestehen können
I rritationen	Differenzerfahrungen behutsam anbieten	Sich auf Neues einlassen können, ohne darauf mit Abwehr zu reagieren
C oaching	Den Lernenden Coach, Berater und Lernbegleiter sein	Den anderen Einblick in die eigene Lebenswirklichkeit gewähren
H andlungsorientierung	Den Lernenden vielfältige Erprobungsmöglichkeiten anbieten und Aktion vor Reflexion setzen	Eigene Handlungsressourcen aktiv nutzen und sich trauen, neue Fähigkeiten im geschützten Raum zu erproben
E motionalität	Seine eigene Rolle als „Lehrender“ (und damit verbundene Gefühle) vor dem Hintergrund des eigenen Gewordenseins reflektieren, positive Lernatmosphäre gestalten	Sich der eigenen Gefühle bewusst werden und bereit sein, diese zu veröffentlichen und gemäß ihrer Situationsangemessenheit kritisch zu hinterfragen
N achhaltigkeit	Die möglichen Wirkungen des eigenen Handelns und seine pädagogischen Ansprüche reflektieren Gelegenheiten zum nachhaltigen Kompetenzaufbau (Lerntransfer) schaffen	Das eigene Handeln als gestaltbar und veränderbar aber auch verantwortbar begreifen und daraus für sich eigene Lernanforderungen ableiten Gelerntes ausprobieren und aktiv in den Alltag integrieren

Tab. 10: Ermöglichungsdidaktische Prinzipien (aus: Schüßler 2012, S. 138)

In der erwachsenenpädagogischen Diskussion ist die (→) Ermöglichungsdidaktik vielfach rezipiert und konstruktiv aufgenommen worden, andererseits wurde sie auch kritisiert. Vor allem wurden ihre Grenzen dann gesehen, wenn es um Weiterbildung impliziter Anbieter wie Betrieben geht.

In diesem Zusammenhang richtete sich die Kritik am ermöglichungsdidaktischen Ansatz insbesondere gegen die Vernachlässigung des ökonomischen Drucks in Betrieben, der Zeit- und Kostenbegrenzung in der betrieblichen Weiterbildung, der Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse im Betrieb und nicht zuletzt der fachlichen Inhalte, um die es in der betrieblichen Weiterbildung auch gehen muss. (→) Ermöglichungsdidaktik in der betrieblichen Weiterbildung setzt grundsätzlich auch

ein Interesse an Weiterbildung voraus. Fraglich ist zudem auch, welchen Beschäftigten im Betrieb und in der betrieblichen Weiterbildung die Ermöglichung zugutekommt und welchen nicht.

3 Aspekte der Lerngestaltung: Lernräume, Lernumgebungen und Lernorte

Lernräume, Lernumgebungen und Lernorte sind angesichts der Bedeutung nonformalen und informellen Lernens wichtige Gestaltungsgegenstände

Die Gestaltung von Lernräumen und Lernorten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist aus erwachsenenpädagogischer Perspektive „elementarer Bestandteil professionellen pädagogischen Handelns“ (Stang u. a. 2018, S. 645). In jüngerer Zeit haben aufgrund der (→) Digitalisierung von Lernen Fragen zu Lernräumen und Lernorten in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung eine neue Bedeutung bekommen. Insbesondere wenn Lernen als subjektive Konstruktion und subjektive (→) Aneignung neuer Realitäten, Zusammenhänge und Deutungen verstanden wird, sind die Lernräume und Lernorte mit in den Blick zu nehmen.

3.1 Lernräume und Lernorte

In der Schulpädagogik gilt der Raum auch „als dritter Pädagoge“ (Dahlinger 2009).

„Räume erzeugen Stimmungen, können ein bestimmtes Verhalten nahelegen, Handeln unterstützen oder verhindern. Sie wirken nachhaltig auf den Menschen und vermitteln bestimmte Botschaften. Schulräume sind also Teil des ‚heimlichen Lehrplans‘“ (S. 247).

Kerres (2021) schreibt zur pädagogischen Bedeutung von Lernräumen:

„Analoge und digitale Räume haben Anmutungsqualitäten, sie werden z. B. als warm oder kalt, als einschüchternd oder wertschätzend erlebt, und sie haben einen Aufforderungscharakter (Affordanz), sie laden zu bestimmten Aktivitäten ein: Ein Raum begünstigt durch seine Anlage z. B. eher darstellende Lehraktivitäten oder eher kooperative Lernaktivitäten“ (S. 198).

Lernräume wirken auf Lernende, gleichzeitig können Lernende ihre räumliche Lernumgebung auch mitgestalten. Das Wissen um den räumlichen Einfluss und die Wechselseitigkeit zwischen Lernraumgestaltung und Lernen gehört zur pädagogischen Professionalität von Weiterbildungspersonal.

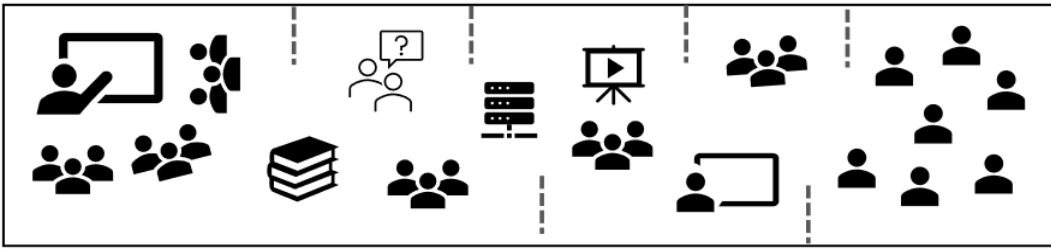


Abb. 13: Möglichkeiten von Lernräumen (Kerres 2021, S. 201)

Unterschieden werden kann zwischen analogem oder materiell-physischem Raum und digitalem oder virtuellem Raum (vgl. Wittwer/Diettrich/Walber 2014; Egetenmeyer/Kröner/Thees 2021).

Während der Coronapandemie konnten Lernende und Lehrende mit unterschiedlichen Lernräumen Erfahrungen sammeln und sie miteinander vergleichen. Wichtige Kriterien bei diesem Vergleich waren Lernkonzentration, Lernintensität, sozialer Austausch, Zugang zu Lernmaterialien, didaktische Gestaltung, Drop-outs des Lernens und Lernwiderstand. Deutlich wurde, dass Lernende und Lehrende jeweils unterschiedliche Einstellungen, Erfahrungen, Assoziationen und Emotionen hinsichtlich analoger und virtueller Lernräume haben. Lernraumfragen können deshalb nicht einfach danach entschieden werden, wo der vermeintliche Lernoutput am größten ist, sondern auch danach, wie Lernräume subjektiv wirken und wie die Lernumgebung emotional verarbeitet wird.

Die Heterogenität von Vorlieben und Erfahrungen hinsichtlich von Lernräumen ist ein wesentliches Kriterium bei der Angebotsentwicklung von beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. Welche Adressat:innen und Teilnehmer:innen was und wie in welchen Lernräumen am besten lernen, kann nicht eindeutig festgelegt werden. Vielmehr ist das erfahrungsbasierte, adressat:innensensible und kritisch-reflektierte professionelle Abwägen durch das Weiterbildungspersonal entscheidend. Wichtig dabei ist, dass folgende Prinzipien beachtet und gewahrt werden:

- Offenheit des Lernraums für interessierte Teilnehmende
- lernstimulierende Räumlichkeit
- räumliche Souveränität/sichere Bewegung der Lehrenden im Raum
- Sichtbarkeit der Lehrenden und Lernenden
- Möglichkeit sozialer Interaktionen
- Zugänglichkeit zu Lehr-Lern-Materialien
- Ermöglichung subjektiver (→) Aneignung
- inhaltliche und didaktische Abwechslung

Deutlich wird, dass die meisten Prinzipien sowohl für analoge also auch für virtuelle Lernräume relevant sind. Sowohl analoge als auch virtuelle Lernräume sind grundsätzlich gestaltbar, auch wenn die Reichweite der Einflussnahme architektonisch und technikbedingt begrenzt ist. Erwachsenenpädagogisch relevant ist, dass Lernräume – ob analog oder digital – nicht das Lernen determinieren, sondern grundsätzlich von einer lernräumlichen Gestaltbarkeit durch die Lernenden(-Gruppe) ausgegangen wird.

Ausgangspunkt jeglicher Lernraumgestaltung ist das pädagogische Konzept.

Virtuelle Lernräume, die dazu dienen, Realitäten (z. B. Arbeits- und Geschäftsprozesse) zu simulieren, sichtbar und erfahrbar zu machen, z. B. durch Datenbrillen, werden in unterschiedlicher Hinsicht als vorteilhaft bewertet.

„Virtuelle Lernumgebungen können und müssen auf die Zielgruppe(n) sowie die jeweiligen Lernziele und Inhalte zugeschnitten und angepasst werden. Der Lernverlauf kann für unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten und -niveaus individuell gestaltet werden. Zur Vertiefung der Lerninhalte können Simulationen modular gestaltet und beliebig wiederholt werden. Mittels kollaborativer Anwendungen können Lernende zudem gemeinsam Situationen durchlaufen oder direkt durch Lehrpersonen unterstützt werden. Darüber hinaus ist es möglich, VR [virtuelle Räume] als Lernumgebung in unterschiedlichste Settings zu integrieren oder mit anderen Medien (Text, Sprache, Bild) zu kombinieren“ (Huchler/Wittal/Heinlein 2022, S. 29).

Allerdings gibt es hinsichtlich der didaktischen Gestaltung und Gestaltbarkeit von virtuellen Lernräumen, zu Möglichkeiten von Lernprozessbegleitungen und zu Anforderungen an die pädagogische Professionalität wenig Befunde und Erkenntnisse. Unübersichtlich ist auch, in welchen konkreten beruflichen und betrieblichen Weiterbildungskontexten und für welche Teilnehmenden sie bislang genutzt werden.

Anders als der Begriff des Lernraums impliziert der Begriff des Lernorts die Vorstellung von einer in der Regel physischen, klar definierbaren Stätte des Lernens: Schule, Betrieb, Küchentisch, Sofa, Arbeitsplatz, Parkbank, Bus, Bahn, Wartezimmer. An diesen Lernorten kann analog oder digital, geplant, organisiert und formalisiert oder nebenbei, unbewusst, implizit gelernt werden. Grob gesehen kann daher zwischen expliziten und impliziten Orten des Lernens unterschieden werden.

Lernorttypen	Beispiele
Explizite Lernorte (<i>Orte, die nur zu Lernzwecken existieren</i>)	Schulungszentrum, Hörsaal, Seminarraum, Unterrichts-/Lernlabor, Lehrwerkstätten, Lernplattform
Implizite Lernorte (<i>Orte, die nebenbei Lernzwecke erfüllen</i>)	Museum, Bibliotheken, Ausstellungen, Fachmessen, analoge/digitale Vorführungen an realitätsnahen Orten, Exkursionsorte
Informell-individueller Lernort	Arbeitszimmer, Wohnzimmer, Cafeteria, Bahn, Wartezimmer, Sofa, Bad
Lernen in der Arbeit	Arbeitsintegriertes, arbeitsgebundenes, arbeitsnahes Lernen

Tab. 11: Orte des Lernens

In der berufs- und erwachsenenpädagogischen Diskussion über Lernorte wird häufig darauf verwiesen, dass der eigentliche Lernort der menschliche Kopf sei (Rohs 2020). Aus bildungstheoretischer, subjektorientierter und aneignungstheoretischer Sicht (Kapitel V) ist dies durchaus eine wichtige Deutung.

Seit den 1990er-Jahren ist aber der Arbeitsplatz der Lernort, der die meiste Aufmerksamkeit in der Berufsbildungs- und Weiterbildungsforschung erfährt (vgl. Rohs 2016).

3.2 Lernen in der Arbeit

Die Diskussion und die Forschung über nonformales und informelles Lernen haben den Betrieb, den Arbeitsplatz und den unmittelbaren Arbeitsprozess als Lernorte in den Fokus gerückt. Dies sind aber keine neuen Lernorte, vielmehr sind Betrieb und Arbeit die ältesten Lernorte in der beruflichen Bildung (vgl. Kapitel II).

Als in den 1970er-Jahren der Deutsche Bildungsrat (1970) die organisierte Weiterbildung forderte, gehörte das Lernen im Arbeitsprozess zu den minderwertigen Lernformen in der Weiterbildung, blieb aber weiterhin wichtiger Bestandteil im Betrieb und in der betrieblichen Arbeit.

„Neben der Lehrlingsausbildung nahm in der betrieblichen Qualifizierungspolitik seit jeher die unmittelbar am Arbeitsplatz in der Fertigung stattfindende Anlernung und Weiterqualifizierung beträchtlichen Raum ein. Die Bedeutung dieser Qualifizierungsform wird häufig unterschätzt. Charakteristisch für solche Anlernprozesse ist, daß sie Teil des Arbeitsprozesses sind. Die Übermittlung der Qualifikation geschieht informell, teils durch Selbstkorrektur von Fehlern oder autodidaktischer Verbesserung der eigenen Fertigkeiten, teils durch sporadische Anleitung oder Hilfestellung von Arbeitskollegen oder Vorgesetzte“ (Sass/Sengenberger/Weltz 1974, S. 35).

Lernen im unmittelbaren Betriebs- und Arbeitszusammenhang ergibt sich seit jeher aus der Notwendigkeit, dass Betriebe und betriebliche Tätigkeiten jenseits beruflich erworbener Fähigkeiten und Kenntnisse immer auch einen Bedarf an ganz spezifi-

Lernen in der Arbeit ist ein Forschungsfeld betrieblicher Weiterbildung mit dem Ziel der lernförderlichen Arbeitsgestaltung und der arbeitsgestaltenden Weiterbildung

schem Arbeitsvermögen haben, um auf unvorhersehbare und komplexe Anforderungen ohne viel Zeitaufwand und Kosten rasch reagieren zu können. In der Industrie- und Arbeitssoziologie sind seit den 1970er-Jahren unterschiedliche Begriffe geprägt worden, mit denen Sinn und Zweck des Lernens in der Arbeit aus betrieblicher und subjektiver Sicht deutlich werden.

Die Hinwendung zum Lernen in der Arbeit bedeutete gleichzeitig, dass die organisierte Weiterbildung, wie sie in den 1970er-Jahren gefordert wurde, als nicht mehr hinreichend angesehen wurde. In den 1990er-Jahren wurden mehrere Trends dafür verantwortlich gemacht, die dazu beitrugen, dass das Lernen im Prozess der Arbeit an Bedeutung gewinnen konnte.

Erstens: Bereits ab den 1970er-Jahren wurde in der Arbeitsmarktpolitik und Arbeitsmarktforschung auf einen Flexibilisierungsbedarf im Bildungs- und (→) Beschäftigungssystem hingewiesen. Damit verbunden war eine permanente Kritik an der Starrheit und Inflexibilität der Berufe und beruflichen Bildung (Kapitel I), die auch den Bedeutungswandel von organisierter und formalisierter Weiterbildung zum nonformalen und informellen Lernen seit den 1990er-Jahren begründete. Angesichts nicht vollständig planbarer betrieblicher Anpassungsprozesse infolge ökonomischer und technologischer Dynamiken, so die Argumentation, sei Lernen im Arbeitszusammenhang aufgrund der kurzen Aneignungs- und Verarbeitungsprozesse und der unmittelbaren Übertragbarkeit des angeeigneten Wissens und Könnens auf die konkrete Arbeitssituation für (→) Betriebe nützlich (vgl. Dobischat/Schäfer 2021, S. 7).

Zweitens: Seit den 1980er-Jahren wird ein paradigmatischer Wandel der betrieblichen Organisations- und Arbeitsformen festgestellt. Anstelle von horizontal und vertikal kleinteilig gegliederten Organisationsstrukturen mit entsprechenden Arbeits- und Aufgabenteilungen habe ein Hierarchieabbau in Organisationen stattgefunden zugunsten von offenen und lernenden Organisationen, verbunden mit diesem organisationalen Wandel und einer veränderten Managementphilosophie, verknüpft mit einem

„dynamisierten Leistungsprofil der Mitarbeiter, sodass Weiterbildung, Qualifizierung und Lernen zu einem integralen und proaktiven Bestandteil der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung wird“ (Dobischat/Schäfer 2021, S. 6).

In dieser Zeit wird auch in der beruflichen Ausbildung die „Wiederannäherung der Ausbildung an die betriebliche Arbeit, eingebettet in Geschäfts- und Arbeitsprozesse“ (Bremer 2007, S. 287). Mit der (→) Digitalisierung verändern sich organisationale Prozesse erneut, um

„Kapazitäts- und Leistungssteigerung, Vernetzung, Globalisierung, Konvergenz, Virtualisierung, Mobilität, Offenheit, Dezentralisierung und Dematerialisierung“ (Picot u. a. 2020, S. 1)

Mit der Digitalisierung verändern sich organisationale Prozesse

zu beschleunigen. Damit verknüpft sind Anforderungen an eine permanente Optimierung der Leistungen von Arbeitskräften und eine Entgrenzung von Arbeit, Lernen und Privatsphäre.

Drittens: Nicht nur arbeitsmarktliche und betriebliche Anforderungen wie (→) Flexibilität und Leistungsoptimierung spielen bei der Begründung für Lernen in der Arbeit eine Rolle, sondern auch die veränderten Erwartungen der Mitarbeitenden an ihre Arbeit.

„In den hochentwickelten Arbeitsgesellschaften des Westens kommt es im Zuge fortschreitender gesellschaftlicher Modernisierung zu einer zunehmenden normativen Subjektivierung des unmittelbaren Arbeitsprozesses. Diese hebt zwar die fortbestehende Fremdbestimmung der Arbeit nicht auf, bewirkt aber in zentralen Bereichen eine Aufweichung ihrer etablierten Ausdrucksformen und Regulationsmuster im Betrieb und stellt den traditionellen (freilich institutionell bis heute als gültig unterstellten und verankerten) Modus von Identitätsbildung und Vergesellschaftung in und durch Arbeit in Frage“ (Baethge 1991, S. 6).

Mit der „normativen Subjektivierung“ der Arbeit ist gemeint, dass Arbeitskräfte von sich aus mehr Erwartungen an ihre Arbeit haben und immer mehr das Bedürfnis artikulieren, sich in die Arbeit einbringen zu können, sich dort entfalten zu können.

„Klassische hierarchische Arbeitsmodelle mit Unterordnung, Verpflichtung und reiner Arbeitsausführung ohne eigenen Handlungsspielraum werden immer weniger akzeptiert; Werte wie Eigenverantwortung, Selbstständigkeit, Selbstverwirklichung, Individualität in der Arbeitswelt sowie die Ausübung sinnvoller Tätigkeiten werden wichtiger“ (Picot u. a. 2020, S. 1).

All diese Begründungen haben die konzeptionelle, theoretische und empirische Hinwendung zum Lernen in der Arbeit als Form beruflicher und betrieblicher Weiterbildung und informellen Lernens begünstigt. Vor dem Hintergrund der (→) Digitalisierung von Arbeit wurde und wird dem Lernen in der Arbeit eine noch größere Bedeutung zugeschrieben.

„Es setzte sich die Erkenntnis durch, dass mit restrukturierter, digitaler Arbeit gewachsene Lernpotenziale, Lernmöglichkeiten und Lernnotwendigkeiten einhergehen, die Teil der Arbeit sind und dieser neue Entfaltungs- und Gestaltungsmöglichkeiten geben. Das digitale Lernen verbindet Arbeiten und Lernen unmittelbar im Arbeitsprozess. Beschäftigte lernen in der Arbeit und nutzen dabei in wachsendem Maße interaktive Lern- und E-Learning-Formen wie Blended Learning, Webinare, Lernplattformen, Online-Communities, Mobile und Augmented Learning“ (Dehnpostel 2019, S. 4).

Trotz einer Tendenz positiver Szenarien zum nonformalen und informellen Lernen in der Arbeit können mit dieser Lernform auch Risiken verbunden sein. Belastende

Arbeitssituationen, technologische Überforderung, permanenter Leistungs- und zugleich Lerndruck während der Arbeitszeit können sich auch negativ auf Arbeit und auf Lernen in der Arbeit auswirken. So kann sich

„das vom Management gewünschte informelle Lernen zur Verbesserung der Einsatzflexibilität und zur Optimierung der Arbeitsabläufe [...] aus Sicht der Beschäftigten bei negativ erlebten Arbeitsbedingungen (z. B. hohe körperliche Arbeitsbelastungen, konfliktäres Gruppenklima oder autoritäres Vorgesetztenverhalten) als kontraproduktiv erweisen: Die Lernprozesse beziehen sich häufig auf die Entwicklung von Vermeidungsstrategien, um die Auswirkungen negativ empfundener Arbeitsbedingungen zu mildern“ (Frieling/Schäfer 2015, S. 12).

Humane, entwicklungs offene Arbeitsbedingungen sowie ein partizipatives Verständnis von lernender Organisation und lernförderlicher Arbeit sind Maßstab der Gestaltung des Lernens in der Arbeit

Geht es um die Gestaltung des Lernens in der Arbeit, sind vor allem drei Aspekte von Interesse:

- humane und entwicklungs offene Arbeitsbedingungen
- partizipatives Verständnis von lernender Organisation
- (→) Lernförderlichkeit von Arbeit

Insbesondere der Aspekt der (→) Lernförderlichkeit oder auch Kompetenzorientierung von Arbeit spielt in der pädagogischen Auseinandersetzung um Lernen in der Arbeit als Teil der betrieblichen Weiterbildung eine wichtige Rolle. Aus subjektorientierter und aneignungstheoretischer Perspektive ist Lernen in der Arbeit nur dann sinnvoll, wenn (→) Betrieb und Arbeitsbedingungen (→) Lernförderlichkeit für alle Beschäftigten begünstigen und unterstützen.

Für eine differenzierte Theoriediskussion und empirische Forschung in der Weiterbildung werden unterschiedliche Formen des Lernens in der Arbeit unterschieden, die in der Regel informell stattfinden.

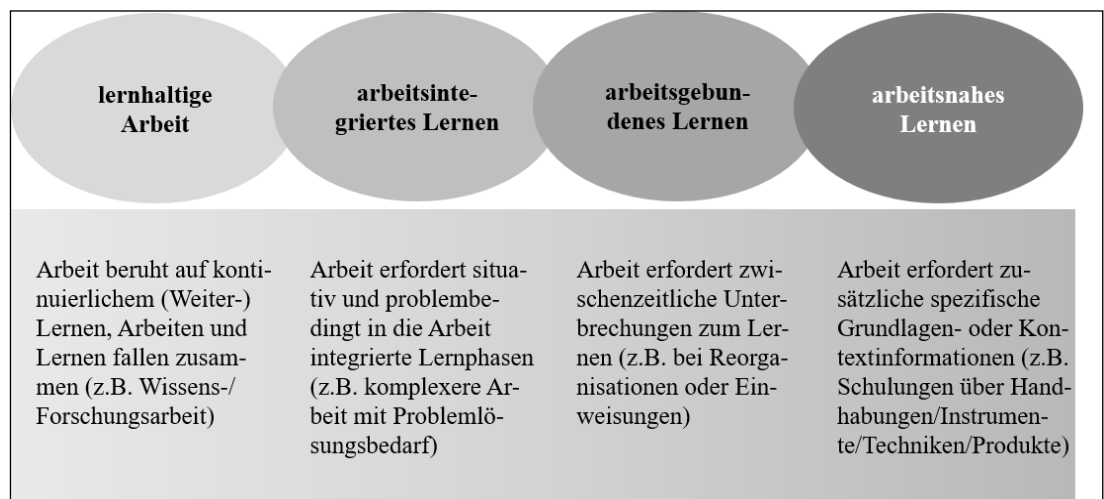


Abb. 14: Formen des Lernens in der Arbeit (in Anlehnung an Elsholz/Molzberger 2007)

Lernförderlich ist eine Arbeit oder eine Arbeitskultur dann, wenn bestimmte Möglichkeiten gegeben sind, Individualität, Interaktion und vielfältiges Wissen einzubringen und zu erweitern.

Lernförderliche Arbeit(skultur)	Ar-	Kompetenzorientierte Kriterien	Lernen in der Arbeit
Setzt Spielräume für eigene Interessen, Erfahrungen, Gewohnheiten und Vorstellungen in der Arbeit voraus		Individuelle Dispositionen	Führt zum Erkennen, Aktivieren und Weiterentwickeln von Interessen, Erfahrungen und Gewohnheiten
Bietet Gelegenheiten für Kooperation, Kommunikation, Austausch, Partizipation		Soziale Interaktion	Erfolgt durch Diskussionen, gemeinsame Reflexionen und Feedback
Ist gekennzeichnet durch variierende, anspruchsvolle und ganzheitliche Aufgaben		Verschiedene Wissensdimensionen	Ermöglicht die Erweiterung von Wissensdimensionen

Tab. 12: Lernförderliche Arbeit(skultur) und Lernen in der Arbeit

Die „Ermöglichung“ (Arnold 2018, S. 53) der (→) Aneignung der Lernenden ist eine zentrale Frage in der Diskussion um Lernen in der Arbeit. Konsens besteht mittlerweile auch darüber, dass die Frage nach der (→) Lernförderlichkeit von Arbeit nicht unabhängig von der Frage nach der Gestaltung von Arbeit gestellt werden kann.

4 Zusammenfassung

Aus einer anwendungsorientierten erwachsenenpädagogischen Perspektive lassen sich zahlreiche Anknüpfungspunkte für die Gestaltung beruflicher und betrieblicher Weiterbildung identifizieren. Wichtig ist die Verständigung auf pädagogische Gestaltungsprinzipien und auf theoretische Gestaltungsansätze in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Die Differenzierung von Gestaltungsebenen, Gestaltungsgegenständen und Gestaltungspraktiken verdeutlicht zudem die Komplexität des gesamten Felds der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Begriffe wie lernende Region, (→) lernende Organisation und (→) Lernförderlichkeit von Arbeit sind zwar auch in ihrer Begrenztheit angesichts eingeschränkter regionaler Handlungsmöglichkeiten, betrieblicher Machtverhältnisse, ungleicher Chancenverteilung in der Weiterbildung und des ökonomischen Primats bei der Gestaltung von Arbeit kritisch analysiert worden, gleichzeitig bieten sie auch Anknüpfungspunkte für eine alternative Gestaltung beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. In der Weiterbildungsforschung besteht hier – insbesondere auch aufgrund der (→) Digitalisierung von Arbeit – ein großer Diskussions- und Forschungsbedarf.

Zusammenfassung

Übungsaufgaben zu Kapitel VII

Übungsaufgaben

Übungsaufgabe 1

Gestaltung in der Weiterbildung ist ein äußerst komplexer Begriff. Was bedeutet diese Komplexität für die pädagogische Professionalität?

Übungsaufgabe 2

Warum bedarf es für Pädagog:innen bei der Weiterbildungsgestaltung pädagogischer Gestaltungsprinzipien?

Übungsaufgabe 3

Lassen sich (→) Ermöglichungsdidaktik und (→) Lernförderlichkeit von Arbeit zusammendenken? Wie? Können in diesem Gedankenspiel auch Subjektorientierung und (→) Bildung eine Rolle spielen?

Hinweise für die Bearbeitung der Übungsaufgaben

Das Ziel der Übungsaufgaben besteht darin, dass Sie eigenständig abwägen und zu eigenen begründeten Einschätzungen gelangen. Es geht um *Ihre* fundierte Argumentation!

Daher wird hier auch auf Musterlösungen im Sinne von standardisierten oder richtigen Antworten verzichtet.

Vielmehr werden im Folgenden je Übungsaufgaben orientierende Hinweise als Ankerpunkte für die Bearbeitung der Aufgaben gegeben. Damit sind die Aufgaben (noch) nicht vollständig beantwortet. Je nach Recherche- und Argumentationslust können Sie bei der Bearbeitung weiter ausholen. Zögern Sie auch nicht, grafisch oder beispielhaft zu arbeiten.

Übungsaufgaben zu Kapitel I

Übungsaufgabe 1:

Arbeit bedeutet auch immer Selbstveränderung. Inwiefern könnte diese Feststellung pädagogisch relevant sein?

Lösungsvorschlag

Hier könnten Sie in Kapitel I, 1.1 das Zitat von Voß (2018) lesen: Diese „Selbstveränderung durch Arbeit ist im Kern letztendlich Selbstentfaltung, ja sogar ‚Selbsterzeugung‘ [...] des Menschen. Als Einzelner und als Gattungswesen entdeckt, ergreift und entfaltet er durch Arbeit seine latenten Möglichkeiten und entwickelt sich dadurch weiter, was sowohl natur- als auch zivilisationsgeschichtlich (historisch) verstanden werden kann“ (S. 29). Pädagogisch relevant ist diese Feststellung insofern, als sie den Kern pädagogischen Handelns berührt, nämlich die Unterstützung bei der Selbstentfaltung und bei der Entwicklung der eigenen Möglichkeiten für die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung. Dies sind auch Grundgedanken von Bildung und damit auch von Weiterbildung.

Übungsaufgabe 2:

Beruf ist eine Organisationsform von Arbeit. Welche Funktionen erfüllt der Beruf und welche Bedeutungen hat er, die für Pädagog:innen wissenswert sind? Begründen Sie bitte Ihre Meinung.

Lösungsvorschlag

Im Text werden unterschiedliche Funktionen des Berufs aufgezählt (Kapitel I, 2.2). Alle vier Funktionen sind miteinander verwoben. So orientieren sich Selektionen (jemanden auswählen), Rekrutierungen (jemanden einstellen) und Allokationen (jemandem einen bestimmten Arbeitsplatz zuordnen) im (→) Beschäftigungssystem daran, welchen Beruf jemand innehat oder über welche (→) Beruflichkeit jemand verfügt. Kern des Berufs und der Beruflichkeit sind spezialisierte (→) Qualifikationen und (→) Kompetenzen, Fähigkeiten, Kenntnisse und Dispositionen. Zur Vertiefung: In Kapitel V wird näher auf (→) Qualifikationen und Kompetenzen eingegangen. Die Funktion (→) Qualifikation/Kompetenz ist pädagogisch besonders relevant, da sie Bezugspunkt für die Unterstützung des Einzelnen bei seiner beruflichen Entfaltung im Sinne einer größtmöglichen Autonomie bei Prozessen der Selektion, Rekrutierung und Allokation im (→) Beschäftigungssystem ist. Die pädagogische Frage ist: Unter welchen Bedingungen sind welche Qualifikationen und Kompetenzen in der beruflichen Weiterbildung zu entwickeln, die dem Individuum berufliche Souveränität im Beschäftigungssystem verleihen?

Übungsaufgabe 3:

Welche Vorstellungen von Bildung entnehmen Sie dem Text?

Lösungsvorschlag

In Kapitel III wird darauf hingewiesen, dass trotz unterschiedlicher Blickrichtungen verschiedene Bildungstheorien ein gemeinsames Thema haben, das sich in der Frage nach der Menschbildung im Verhältnis von Mensch und Welt finden lässt. In normativer Hinsicht stehen in Bildungstheorien die übergreifenden Ziele von Bildung für alle im Sinne von Chancengleichheit und freier Entfaltung der Persönlichkeit im Sinne von Ent-Unterwerfung und Emanzipation im Vordergrund. In erwachsenenpädagogischer Hinsicht sind dies auch die obersten Prinzipien von Weiterbildung. Lange Zeit galt die Vorstellung von (→) Bildung als nicht vereinbar mit an Arbeit und Beruf ausgerichteten, also zweckbezogenen Prozessen des Lernens. Dagegen hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass sich (→) lebenslanges Lernen nicht auf die reine Anpassung an ökonomisch bedingte Anforderungen der Arbeitswelt beschränken darf, sondern immer auch als Prozess der Selbsterkenntnis, als kritisch-reflektierte Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt und Gesellschaft verstanden und konzipiert werden soll (Kapitel I, 3.2).

Übungsaufgabe 4:

Inwiefern ist es pädagogisch wichtig, bei Auseinandersetzungen um Weiterbildung Arbeit, Beruf und Bildung in einem Zusammenhang zu denken?

Lösungsvorschlag

Weiterbildung ist weder voraussetzungs- noch kontextlos. Eingebunden in das ideen- und realhistorische Geflecht aus Arbeit, Beruf und Bildung hat sie ihre Konturen bekommen und kann nur darauf bezogen gedacht werden. Über Weiterbildung nachzudenken und zu forschen, bedeutet also immer auch, Vorstellungen sowie die Wirklichkeit von Arbeit, Beruf und Bildung mit in den Blick zu nehmen (vgl. Kapitel I, 4). Dieses Geflecht können Sie sich auch als Zahnradgetriebe vorstellen, in dem Zahnräder (Arbeit, Beruf, Bildung, Weiterbildung) ineinandergreifen. Wenn eines bewegt wird, bewegen sich die anderen mit. Aus pädagogischer Sicht könnte es bedeutsam sein, mit dem Zahnrad Bildung zu beginnen. Wie ist Bildung zu denken, sodass sich Arbeit und Beruf und schließlich die Idee und Praxis von Weiterbildung daran orientieren?

Übungsaufgaben zu Kapitel II

Übungsaufgabe 1:

Es kann davon ausgegangen, dass Spuren heutiger beruflicher und betrieblicher Weiterbildung bereits im 18. Jahrhundert sichtbar waren. Wie lässt sich diese These begründen?

Lösungsvorschlag

In Kapitel II, 1 werden die Gründe genannt. Hierzu gehören die Liberalisierung der Wirtschaft, die Teilung von Arbeit, die (→) Individualisierung der Verantwortung für das eigene Leben, der Berufswahl und des Berufsschicksals sowie die Bedeutung von (→) Qualifikationen und Lernen für Wirtschaft, Gesellschaft und individuelle Lebensplanung. All dies führte dazu, dass nicht nur die Berufserziehung der Jugend im Anschluss an den Volksschulbesuch institutionelle Konturen bekam, sondern auch das auf Arbeit und Beruf bezogene Weiterlernen Erwachsener anfangs sichtbar zu werden. Schule, Erziehung und Bildung wurden zu öffentlichen Themen, in die sich auch der Staat einmischte. Das 18. Jahrhundert gilt in der Erziehungswissenschaft auch als „Jahrhundert der Pädagogik“ (Blankertz 1963). Vor diesem Hintergrund wurden auch die Initiativen beruflicher Bildung Erwachsener offensichtlich.

Übungsaufgabe 2:

Welches waren wesentliche Anstöße für die Weiterbildungsentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert? Inwiefern spielte der Beruf eine Rolle?

Lösungsvorschlag

Die wirtschafts-, sozial- und bildungspolitische Entwicklung trieb ab dem 19. Jahrhundert die Entwicklung der Weiterbildung voran. Die Industrialisierung, soziale Bewegungen (z. B. Frauenbewegung, Arbeiterbewegung) und Bildungsreformen waren in unterschiedlichen Interessen und für verschiedene Zielgruppen mit (Weiter-)Bildungsforderungen verknüpft. Dies trug zu einer Ausdifferenzierung der Weiterbildungslandschaft seit dem 19. Jahrhundert bei (vgl. Kapitel II, 2). Im Text wird Weiterbildung als komplementäre Begleiterscheinung der Verberuflichung von Arbeit beschrieben. Als im 19. Jahrhundert die Zahl der Berufe zunahm und auch die berufliche Ausbildung in (→) Betrieb und Schule ausgebaut wurde, wurde deutlich, dass Berufe nicht vollständig den betrieblichen Qualifikationsbedarf abdecken, sondern dass es immer einen Bedarf an zusätzlichen, speziellen Kenntnissen und Fähigkeiten gab, der durch weitere Qualifizierung (Weiterqualifizierung) gedeckt werden musste („Berufs-Betriebs-Differenz“ [Harney 1998]). Daher lässt sich sagen, dass die Verberuflichung von Arbeit zu einem Bedarf an Weiterbildung führt(e).

Übungsaufgabe 3:

Warum hatte die Industrie einen Einfluss in der Weiterbildung? Wie würden Sie die betriebliche Weiterbildungspraxis im 19. und 20. Jahrhundert beschreiben?

Lösungsvorschlag

Als industrielle Motive können genannt werden: Interesse an Produktivität, soziale Fürsorge, Pazifizierung der Arbeiterschaft angesichts der Arbeiterbewegung. Großbetriebe hatten zudem ein Interesse an einer möglichst weitgehenden Unabhängigkeit von der staatlichen Bildungspolitik, um gut qualifizierte Beschäftigte an sich zu binden und um auf ihre eigene Betriebs-, Produktions- und Sozialpolitik abgestimmte Aus- und Weiterbildung praktizieren zu können. Daher zeichnete sich Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts in Großbetrieben der Ausbau eigener Sozial-, Personal- und Bildungsressorts ab (vgl. Kapitel II, 2, 3). Die betriebliche Weiterbildungspraxis könnte für diesen Zeitraum als expansiv, zunehmend institutionalisiert und in inhaltlicher Hinsicht verschiedene Aspekte (fachlich, soziokulturell, fürsorglich) berücksichtigend beschrieben werden. Da es an statistischen Erhebungen zur betrieblichen Weiterbildung in diesem Zeitraum mangelt, kann diese insgesamt als intransparent beschrieben werden.

Übungsaufgabe 4:

Wie kommt es, dass in der Weiterbildungsforschung erst die 1960er-/1970er-Jahre als Beginn heutiger Weiterbildung gesehen werden?

Lösungsvorschlag

Im Zuge der Bildungsreform, der Abstimmungsprobleme zwischen (→) Beschäftigungssystem und Bildungssystem, die daran erkennbar waren, dass auch als qualifiziert aus dem Bildungssystem entlassene Personen keinen Arbeitsplatz bekommen konnten, die Diskussion um die Flexibilisierung von Berufen, führten dazu, dass Weiterbildung immer mehr in die öffentliche Wahrnehmung geriet und auch zum Gegenstand staatlicher Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik wurde. Ein häufig genanntes Gremium jener Zeit ist der Deutsche Bildungsrat, ein von Bund und Ländern eingesetztes Expertengremium, das von Mitte der 1960er- bis Mitte der 1970er-Jahre bildungspolitische Empfehlungen gab und dabei auch auf die Weiterbildung einging.

Übungsaufgabe 5:

Ist es – und falls ja: warum und inwiefern – wichtig, als Pädagog:in Kenntnisse über die Geschichte der Weiterbildung zu haben?

Lösungsvorschlag

Der Sinn der Auseinandersetzung mit der Geschichte von Weiterbildung besteht darin, nachvollziehen zu können, warum aktuelle Besonderheiten der Weiterbildung existieren. Anhand eines Einblicks in das Gewordensein lassen sich also gegenwärtige Strukturen und Merkwürdigkeiten besser verstehen. Historiografien informieren, klären auf, rekonstruieren Einzelphänomene und tragen dazu bei, Urteile nicht nur mit Hinweis auf aktuelle politische Entscheidungen zu fällen, sondern in diesem Gesamtzusammenhang abzuwägen.

Übungsaufgaben zu Kapitel III**Übungsaufgabe 1:**

Wenn Sie jemand fragt, wo im deutschen Bildungssystem die Weiterbildung verortet ist, was würden Sie antworten?

Lösungsvorschlag

Eine geschickte Antwort wäre: „Es kommt darauf an, was als Weiterbildung bezeichnet wird.“ Zu Beginn von Kapitel III wird gezeigt, dass seit den 1970er-Jahren, also seitdem Weiterbildung ein öffentliches bildungspolitisches Thema ist, gefordert wird, den Bereich Weiterbildung quasi aufzuräumen und als ein geordnetes System zu etablieren. Aufbauend auf anderen Bildungssektoren (primärer Sektor

der Grundschulbildung, sekundärer Sektor der weiterführenden Schulen [Haupt- und Realschule, Gymnasium, berufsbildende Schulen], tertiärer Sektor [Hochschulbildung]), so die bildungspolitische Idee, sollte Weiterbildung zu einer „vierten Säule“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 200) oder zum quartären Sektor ausgebaut werden. Beim Blick auf die Abbildung im Nationalen Bildungsbericht (Abbildung 6) wird aber deutlich, dass Weiterbildung bereits im tertiären Sektor angesiedelt ist. Man könnte also sagen, Weiterbildung beginnt dort, wo der sekundäre Sektor aufhört.

Übungsaufgabe 2:

Warum gibt es das Prinzip der öffentlichen Verantwortung, was besagt es, und wie sinnvoll finden Sie es?

Lösungsvorschlag

Das Prinzip der öffentlichen Verantwortung wurde vor allem in einer Zeit vertreten, als einerseits Weiterbildung öffentlich gefordert wurde und andererseits deutlich wurde, welche Heterogenität und Intransparenz im Weiterbildungsbereich vorherrschten. Zudem bestand die Befürchtung, dass jede:r (potenzielle) Anbieter:in in der Weiterbildung macht, was sie/er will, und dadurch gesellschaftspolitische Ziele in der Weiterbildung (z. B. Chancengleichheit, Demokratisierung) unterschiedlich gewichtet werden. Wichtig sind die Aussagen des Deutschen Bildungsrats (1970), der darauf bestand, dass Weiterbildung „weder als beliebige Privatsache noch als eine nur den Gruppeninteressen dienende Maßnahme betrachtet und behandelt werden [darf]“ (S. 199), sondern dass „ein gesamtgesellschaftliches Interesse an einer allseitigen ständigen Weiterbildung einer möglichst großen Anzahl von Menschen unterstellt werden [soll], das ähnlich stark ist, wie das gesellschaftliche Interesse an der Schulbildung für alle“ (ebd.). Zur Beantwortung der Frage aufschlussreich ist auch das Zitat von Bocklet (1991) in Kapitel III, 1.

Übungsaufgabe 3:

Inwiefern hat Ihrer Meinung nach der Begriff Systemwidrigkeit in der Weiterbildung Berechtigung? Welche Problemlösungen gibt es?

Lösungsvorschlag

Auf den Begriff der Systemwidrigkeit wird in Kapitel III, 2 eingegangen. Damit ist gemeint, dass aufgrund des Marktcharakters und der pluralen Struktur in der Weiterbildung nicht von einem (→) Weiterbildungssystem gesprochen werden kann und dass dies auch schwer realisierbar ist. Als Kompromiss wurde in der Weiter-

bildungsdiskussion eine mittlere Systematisierung vorgeschlagen. Damit ist gemeint, dass Weiterbildung einerseits transparent werden soll, andererseits aber gleichzeitig eine eigene innere Logik behalten darf. Es sollte darauf geachtet werden, dass Weiterbildung sich an qualitativen Standards orientiert, ohne dass sie wie der (Hoch-)Schulsektor unter staatlicher Kontrolle stehen soll. Wichtig sei, dass Weiterbildung „verschiedenste Anforderungen und Bedürfnisse von Teilnehmern“ aufnehme und mit „besonderer Flexibilität und Aktualität auf sich neu entwickelnde Bedarfe“ (Faulstich 1997, S. 81 f.) reagiere. Für die mittlere Systematisierung werden unterschiedliche Kriterien vorgeschlagen: Netzwerke, Standards, Transparenz, Beratung, Qualität und Professionalität.

Übungsaufgabe 4:

Warum sperrt sich das (→) Weiterbildungssystem gegen eine zentrale Steuerung und ein einziges Weiterbildungsgesetz?

Lösungsvorschlag

Charakteristisch für den Weiterbildungsbereich sind eine multiple Systemreferenz und partikulare Gesetzgebung (Kapitel III, 3). Aufgrund ihrer Verbindung mit verschiedenen gesellschaftlichen (Teil-)Systemen (z. B. Arbeitsmarkt, Bildung, Wirtschaft, Soziales) ist Weiterbildung auch in unterschiedliche Gesetze einbezogen. Im Text werden verschiedene Rechtsbereiche genannt: Weiterbildung im öffentlichen Recht, Weiterbildung im Sozialrecht und Weiterbildung im kollektiven Arbeitsrecht. Im Laufe der letzten 30 Jahre ist immer versucht worden, ein einheitliches Bundesrahmengesetz Weiterbildung zu schaffen. Diese Idee konnte sich aber bislang nicht durchsetzen, weil ein solches Gesetz eine rechtliche Vereinheitlichung und Verbindlichkeit voraussetzen würde, die angesichts der multiplen Systemreferenz, der unterschiedlichen Rechte, in die Weiterbildung einbezogen ist, sowie aufgrund des Autonomieanspruchs insbesondere seitens des größten Weiterbildungsanbieters, der Betriebe, schwer realisierbar ist.

Übungsaufgabe 5:

Aus pädagogischer Sicht: Welche Vorteile und welche Nachteile hat das „Chaos“ im Weiterbildungsbereich? Wo sehen Sie warum den dringendsten Handlungsbedarf?

Lösungsvorschlag

In Kapitel III, 2 wurde auch auf die historischen Gründe für das „Chaos“ in der Weiterbildung hingewiesen. Weiterbildung wurde als das Ergebnis einer „Bewegung von unten“ skizziert. Sie hat sich aus einem wirtschaftlichen Bedarf und

gleichzeitig aus Bedürfnissen der Bevölkerung heraus entwickelt. Die Vorteile des „chaotischen“ Weiterbildungsbereichs bestehen in einer Responsivität von Weiterbildung auf ökonomische, gesellschaftliche und individuelle Veränderungen und auf Weiterbildungsbedarfe und -bedürfnisse. Aus pädagogischer Sicht nachteilig sind die Dominanz wirtschaftlicher Interessen im Weiterbildungssektor und die Gefahr, dass pädagogische Prinzipien (Chancengleichheit, individuelle Entfaltung) und Standards (Qualität, Beratung, Professionalität) unterschiedlich, nur begrenzt oder gar nicht berücksichtigt werden.

Übungsaufgaben zu Kapitel IV

Übungsaufgabe 1:

Im Glossar taucht der Ausdruck „Teilnahmeforschung in der Weiterbildung“ nicht auf. Wenn Sie den Begriff definieren müssten, was müsste Ihrer Meinung nach erwähnt werden?

Lösungsvorschlag

Teilnahmeforschung in der Weiterbildung untersucht und analysiert die Beteiligung der Bevölkerung an Angeboten der Weiterbildung. Dabei geht es um die Frage, wie hoch die Beteiligung der Bevölkerung an Weiterbildung ist, welche Personen welche Weiterbildungsanbieter aufsuchen, welche inhaltlichen Angebote Teilnehmende wahrnehmen, warum es Unterschiede in der Weiterbildungsteilnahme gibt, welche Ursachen dafür verantwortlich sind, welche Personen kaum oder nicht teilnehmen und was die Gründe dafür sind. Neben Präsenz und Nichtpräsenz in der Weiterbildung spielt auch das Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung eine Rolle, das beispielsweise auch als Weiterbildungswiderstand oder Drop-out sichtbar werden kann. Hinsichtlich der methodischen Zugänge kann zwischen einer deskriptiv-statistischen und einer qualitativ-analytischen oder interpretativen Teilnahmeforschung unterschieden werden. Das Erkenntnisinteresse der Teilnahmeforschung liegt in der Teilnahme-/Adressat:innen- oder Zielgruppenorientierung künftiger Weiterbildung (Kapitel IV, 1).

Übungsaufgabe 2:

Kann man – falls ja: inwiefern und warum – von (□) sozialer Ungleichheit in der Weiterbildung sprechen?

Lösungsvorschlag

Im Glossar wird soziale Ungleichheit in der Weiterbildung als ungleiche Verteilung von Zugangs- und Teilhabemöglichkeiten an Weiterbildung und an solcher Weiterbildung, die zu einer Verbesserung von sozialen Positionen, Privilegien und Einkommen führt, beschrieben. In Kapitel 4, 1.1 wurde festgehalten, dass von einer kontinuierlichen Zunahme der Quote der Weiterbildungsbeteiligung bei gleichzeitig bestehender Ungleichheit hinsichtlich der Verteilung von Weiterbildungschancen und der Verwertbarkeit des Gelernten auszugehen ist. Den aktuellen statistischen Daten zufolge existieren in der Weiterbildung soziale Differenzen in der Weiterbildungsteilnahme nach Erwerbstätigkeit, Einkommen, Vorbildung, auch nach (→) Migrationshintergrund, Geschlecht und Alter. Im Nationalen Bildungsbericht, der alle zwei Jahre erscheint (aktuell: Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022), und im Datenreport zum Berufsbildungsbericht, der jährlich erscheint (aktuell: BIBB 2022), können Sie Daten im Detail rekonstruieren.

Übungsaufgabe 3:

Wie lassen sich soziale Differenzen in der Weiterbildungsteilnahme (beispielhaft) theoretisch erklären? Welche Argumente für Teilnahmedifferenzen erscheinen Ihnen warum besonders plausibel?

Lösungsvorschlag

In der theoretischen Weiterbildungsdiskussion gibt es nach wie vor wenige explizite theoretische Diskurse und Analysen von sozialer Ungleichheit in der Weiterbildung, obwohl dieser Zustand immer wieder beklagt worden ist (vgl. Büchler 2010c). In Kapitel IV, 2 sind beispielhaft drei Ansätze vorgestellt: die Humankapitaltheorie, die Theorie sozialer Schließung und die Theorie der institutionellen Diskriminierung. Während die Humankapitaltheorie insbesondere menschlich mehr oder weniger rational begründete Entscheidungen als ursächlich für Ausgrenzung oder Fernbleiben von Weiterbildung in den Fokus rückt, geht es in den anderen beiden theoretischen Überlegungen um soziale Schließungsprozesse und institutionelle Mechanismen der Ausgrenzung, die sich im Laufe von Entwicklungen immer wieder reproduzieren oder verhärtet haben und nicht immer eindeutig auf konkretes Akteurshandeln zurückgeführt werden können.

Übungsaufgabe 4:

Ist – und falls ja: warum – der Schwerpunkt Beteiligung in der Weiterbildung pädagogisch relevant?

Lösungsvorschlag

Zu den Prinzipien pädagogischen Handelns in einer Demokratie gehört es, dabei zu unterstützen, dass das Menschenrecht auf (→) Bildung und Chancengleichheit in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen realisiert wird. Zu diesen Bereichen gehört auch die Weiterbildung. Weiterbildung muss auch dazu beitragen, sozial und biografisch bedingte Benachteiligungen im Erwachsenenalter zu kompensieren, unabhängig von Ethnie, Alter, Geschlecht, sexueller und religiöser Orientierung.

Übungsaufgaben zu Kapitel V**Übungsaufgabe 1:**

Beschreiben Sie bitte, was mit (→) Subjekt und Subjektperspektive in der Weiterbildung gemeint ist.

Lösungsvorschlag

Lesen Sie hierzu bitte den einleitenden Text zu Kapitel V und das Stichwort (→) Subjekt im Glossar.

Bei der Subjektperspektive stehen weniger äußere Einflüsse auf den Menschen oder gesellschaftliche Veränderungen mit ihren neuen Anforderungen im Mittelpunkt, sondern vielmehr der Mensch selbst als (ver-)gesellschaftetes und zugleich eigenständiges und eigensinniges Wesen mit seiner Biografie und Persönlichkeit. Subjekte können nicht unabhängig von ihrer Umgebung betrachtet werden. Darin eingebunden sind sie *Subjekte*, die permanent gefordert sind, sich zu unterwerfen oder anzupassen, die aber gleichzeitig danach streben, ihre Subjektivität im Sinne von Eigenständigkeit zu wahren oder durchsetzen. In diesem doppelten Sinne konstituieren sich Subjekte permanent. Wie sie sich konstituieren, hängt von den Bedingungen und Möglichkeiten ab, denen sie sich einerseits unterwerfen müssen, mit denen sie sich aber andererseits denkend und handelnd auseinandersetzen und innerhalb derer sie zu sich selbst gelangen und autonom werden können.

Übungsaufgabe 2:

Welchen Zusammenhang sehen Sie zwischen der Subjektperspektive und Bildung? Welche pädagogische Bedeutung hat er Ihrer Meinung nach?

Lösungsvorschlag

Diese Frage ähnelt der ersten Frage zu Kapitel I. Kern der (→) Bildung ist die Idee der Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung. Bei der einen Seite der Subjektivität geht es auch um die Wahrung und Durchsetzung von Eigensinn sowie seine Entwicklung im Sinne persönlicher Freiheit und Ent-Unterwerfung. Insofern passen Subjektperspektive und Bildung gut zusammen. Der Begriff Subjekt hat aber noch die andere Seite der Unterwerfung und Anpassung. Auch Bildung kann zu Herrschaftszwecken funktionalisiert werden. Aus pädagogischer Sicht ist es daher bedeutsam, zu reflektieren, welches Verständnis von Subjektperspektive und Bildung verfolgt werden soll und ob es um konstruktive Überlegungen, z. B. zur didaktischen Gestaltung von Weiterbildung, oder um eine herrschaftskritische Analyse gehen soll oder um beides in einem Ansatz.

Übungsaufgabe 3:

Vor welchem Hintergrund ist in der Weiterbildungsdiskussion die (→) Konvergenzthese formuliert worden? Was beinhaltet sie? Inwiefern könnte sie pädagogisch relevant sein?

Lösungsvorschlag

Die (→) Konvergenzthese war in den 1990er-Jahren in die Weiterbildungsdiskussion um Bildung versus (→) Qualifikation (Kapitel V, 1) eingebracht worden. Mit ihr sollte ein Kompromiss zwischen einem humanzentrierten Bildungsbegriff und einem als ökonomisch-funktionalistisch verstandenen Qualifikationsbegriff formuliert werden (vgl. Kapitel V, 2 und Begriff „Konvergenzthese“ im Glossar). Angestrebt werden sollte in der betrieblichen Weiterbildung eine Konvergenz zwischen pädagogischer und ökonomischer Vernunft. Die (→) Konvergenzthese wurde unterschiedlich rezipiert und kritisiert. Trotz der Kritik an der Theorie- und Empirielosigkeit der Konvergenzthese öffnet sie den Blick dafür – wenn auch nicht für eine Versöhnbarkeit von Ökonomie und Pädagogik –, dass es in der Weiterbildungswirklichkeit Widersprüche und Spannungen gibt und geben muss, die permanent zur Vergewisserung, Reflexion und Neujustierung herausfordern. Dies ist in der Pädagogik von enormer Wichtigkeit, um nicht Gefahr eingeschliffener Pfade zu laufen.

Übungsaufgabe 4:

Wie hängen Ihrer Meinung nach die Begriffe Subjekt, Bildung, Lernen und (→) Aneignung zusammen? Dies können Sie auch grafisch darstellen.

Lösungsvorschlag

Um diese Aufgabe zu bearbeiten, können Sie in Kapitel V, 3 und im Glossar die entsprechenden Begriffe nachlesen. Für eine grafische Darstellung böte es sich an, den Subjektbegriff in den Mittelpunkt zu stellen. Aneignung und Lernen könnten als subjektive Tätigkeiten davon ausgehen und in den übergreifenden oder alles umfassenden Bildungsprozess übergehen.

Übungsaufgabe 5:

Können die unterschiedlichen Lernformate (Kapitel IV) auch bildend sein?

Lösungsvorschlag

Alle Lernformate können stressbehaftet, leistungsorientiert, disziplinierend bis ausbeuterisch sein. Alle Lernformate können aber auch bildend sein. Hier kommt es darauf an, welche Prinzipien, Interessen und Ziele mit ihnen verbunden sind, welche Menschenbilder von den Lernenden existieren und ob und inwieweit die Umgebung (→) lernförderlich gestaltet oder gestaltbar ist. Auch spielt die pädagogische Professionalität der Akteur:innen bei der Planung und Umsetzung der Lernformate eine Rolle. Fallen Ihnen bei der Bearbeitung der Aufgabe Beispiele ein?

Übungsaufgaben zu Kapitel VI**Übungsaufgabe 1:**

Wie würden Sie die Personalstruktur und -situation in der Weiterbildung beschreiben?

Lösungsvorschlag

In Kapitel VI, 1 wird darauf eingegangen. Zur Personalstruktur und -situation in der Weiterbildung liegen kaum empirische Daten vor. Die letzte umfassende Untersuchung wurde 2016 durchgeführt. Auf der Grundlage vorhandener Daten können die Personalstruktur und -situation in der Weiterbildung als äußerst heterogen beschrieben werden. Gründe hierfür liegen in der in Kapitel III beschriebenen pluralen Weiterbildungsstruktur. Die Heterogenität des Personals in der Weiterbildung zeigt sich an der Beschäftigungsform (vollzeit- oder teilzeitbeschäftigt, freiberuflich, ehrenamtlich, befristet, unbefristet), den Funktionen (z. B. als hauptamtliche:r Weitbilder:in, Weiterbildungsmanager:in, Personalentwickler:in, nebenbei als Vorge-

setzte:r, Auszubildende:r im [→] Betrieb, als Referent:in, Dozent:in, Coach, Ausbilder:in, Lehrer:in) und den Aufgaben (z. B. Organisation, Koordination, Administration, Evaluierung, Dozieren, Beratung, Begleitung).

Übungsaufgabe 2:

Worin besteht das Pädagogische in der pädagogischen Professionalität? Warum hat Reflexion so einen bedeutenden Stellenwert in der pädagogischen Professionalität? Was ist mit dem Begriff gemeint?

Lösungsvorschlag

Pädagogische Professionalität fokussiert in erster Linie die Professionalität in pädagogischen Handlungsfeldern, in denen insbesondere der Umgang mit anderen Menschen und die Arbeit für Menschen im Vordergrund stehen. In der Erziehungswissenschaft besteht hinsichtlich bestimmter Merkmale pädagogischer Professionalität Konsens (Kapitel VI, 2). Aber nur die Aufzählung von Merkmalen reicht nicht aus, um pädagogisch professionell zu handeln. Vielmehr geht es aus macht- und habitustheoretischer Perspektive auch darum, dass pädagogisch-professionell Tätige sich mit ihren pädagogischen Prinzipien und ihrem pädagogisch-professionellen Habitus in Organisationen auch durchsetzen. Wichtige Kriterien pädagogischer Professionalität sind auch vor diesem Hintergrund die professionelle Ethik und professionelle Reflexion (Kapitel VI, 3). Insbesondere Reflexion ist ein wichtiger Bestandteil pädagogischer Professionalität. Im Text werden unterschiedliche Dimensionen von Reflexion unterschieden: Reflexion von Ambivalenzen von Entscheidungs- und Handlungsautonomie, Reflexion wachsender Institutionenabhängigkeit, Reflexion nicht intendierter Nebenfolgen und Reflexion von individueller und professioneller Balance.

Übungsaufgabe 3:

Welche Bedingungen müssen in der Weiterbildungspraxis erfüllt sein, damit die Kriterien pädagogischer Professionalität in der Weiterbildung realisiert werden können?

Lösungsvorschlag

In der alltäglichen Weiterbildungspraxis sind besonders die Rahmenbedingungen relevant, um pädagogisch-professionell tätig zu sein. Hierzu gehört das Vorhandensein konstanter Ressourcen, Kapazitäten und Befugnisse, die für eine pädagogische oder teilnehmendenorientierte und subjektorientierte Bildungsarbeit nötig sind. Aber auch die Wertigkeit und Anerkennung von Weiterbildung insgesamt für die jeweilige Organisation sind wichtige Voraussetzungen für das pädagogisch professionelle Agieren von Weiterbildungspersonal. Zudem müssen in der Weiterbildung

Tätige selbst permanent die Möglichkeit der weiteren pädagogischen Professionalisierung und des professionellen Austauschs haben.

Übungsaufgabe 4:

Was ist Ihnen und warum bei Ihrer eigenen pädagogischen Professionalität besonders wichtig?

Lösungsvorschlag

Diese Frage können nur Sie beantworten.

Übungsfragen zu Kapitel VII**Übungsaufgabe 1:**

Gestaltung in der Weiterbildung ist ein äußerst komplexer Begriff. Was bedeutet diese Komplexität für die pädagogische Professionalität?

Lösungsvorschlag

Auf den Gestaltungsbegriff wird zu Beginn des Kapitels VII eingegangen. Pädagogisch professionell Tätige haben sich in ihrem jeweiligen Feld dieser Komplexität zu vergewissern und ihren konkreten Arbeitsbereich danach zu beschreiben. Wichtig ist zudem, für die Gestaltungsschwerpunkte in der Arbeit die pädagogischen Prinzipien, Vorgehensweisen und Ziele festzulegen. Stellen Sie sich bitte einmal ein praktisches Beispiel vor: Sie beginnen als Weiterbildungsverantwortliche:r in einem (→) Betrieb. Wie orientieren Sie sich? Was möchten Sie über Ihr neues Tätigkeitsfeld wissen? Könnten die Angaben in Tabelle 9 nützlich sein?

Übungsaufgabe 2:

Warum bedarf es für Pädagog:innen bei der Weiterbildungsgestaltung pädagogischer Gestaltungsprinzipien?

Lösungsvorschlag

Weiterbildung kann nach unterschiedlichen Leitbildern und Prinzipien gestaltet werden. Ein:e Betriebswirtschaftler:in hätte bei der Gestaltung von Weiterbildung beispielsweise betriebswirtschaftliche Prinzipien im Blick, ein:e Jurist:in möglicherweise rechtliche Aspekte, ein:e Psycholog:in würde psychologische Kriterien in

den Vordergrund rücken, ein:e Ingenieur:in technische, ein:e Pädagog:in würde darauf achten, dass Kriterien von Bildung, Chancengleichheit und Partizipation, also Teilnehmendenorientierung und Bedürfnisorientierung, durchgesetzt werden können. Diese fachliche Zuordnung ist zugegebenermaßen sehr pauschal und klischeehaft. So kann auch ein:e Pädagog:in betriebswirtschaftlich denken oder umgekehrt. Dennoch ist es wichtig, als professionell Tätige Prioritäten und eine gezielte Identität mit Gestaltungsinhalten zu entwickeln. Würden Sie diese Position teilen?

Übungsaufgabe 3:

Lassen sich (→) Ermöglichungsdidaktik und (→) Lernförderlichkeit von Arbeit zusammendenken? Wie? Können in diesem Gedankenspiel auch Subjektorientierung und (→) Bildung eine Rolle spielen?

Lösungsvorschlag

Schauen Sie sich für die Beantwortung der Frage zunächst Tabelle 10 an und listen Sie dann die Kriterien von Lernförderlichkeit auf. Im Glossar finden Sie einige Hinweise. Durchdenken Sie einmal die Prinzipien der Ermöglichungsdidaktik und die Kriterien von Lernförderlichkeit und schauen Sie nun noch einmal auf Ihre Antworten zu Bildung und Subjekt in Kapitel V. Jetzt können Sie mit dem Gedankenspiel beginnen und ihre Mitstudierenden involvieren.