berufsbildung 161 ·
Oktober 2016 – 70. Jahrgang

bb-thema:
Berufliche und betriebliche Weiterbildung

blickpunkt

Berufliche Weiterbildung im Dilemma von Ungleichheit, Fremdbestimmtheit und Subjektorientierung 1
Karin Büchter

thema

Berufliche und Betriebliche Weiterbildung
Bedeutungsgewinn und Entwicklungsbedarfe 2
Dietmar Frommberger

Beruflich-betriebliche Weiterbildung mit digitalen Medien innovieren
Ein Konzept zum Lernen im Prozess der Arbeit im ET-Weiterbildungssystem 6
Uwe Elsholz

Professionalisierung und Reflexion im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung – Studieren à la Carte (STUDICA II) 9
Julia K. Gronewold

Weiterbildungswiderstand – ein verblasstes Thema? 12
Karin Büchter

Nadelöhr Anerkennung: Wissenschaftliche Weiterbildung als bedingte Möglichkeit für Berufstätige
Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erbrachter Leistungen 14
Olaf Dörner

Wissenschaftliche Weiterbildung als Initiator mehrdimensionaler Kooperationen zwischen Hochschulen und Unternehmen 17
Annika Denninger

Die Weiterbildung von An- und Ungelernten funktioniert – wenn die betrieblichen Voraussetzungen stimmen 20
Philip Wotschack und Claire Samtleben

interview

Interview mit Frau Barbara Hemkes (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn) 23

stichworte

Berufliche Weiterbildung 26
Betriebliche Weiterbildung 27

spektrum

Veränderte Rahmenbedingungen dualer Berufsausbildung 28
Handlungsstrategien deutscher Großunternehmen
Anja Stuhlmüller

Effektivität und Qualität schulischer Berufsorientierung 31
Sylvia Rahn, Christoph Fuhrmann und Emanuel Hartkopf

Wandel der Erzieher_innen-Ausbildung im Kontext des Berufsbildungssystems 35
Tina Friederich und Jelena Kovačević

„Endlich kommt zusammen, was zusammen gehört“
Berufliche (Neu-)Orientierungen von Studienabbrecher_innen bei der Aufnahme einer Ausbildung 38
Ingrid Knobbe und Christian Dittmann

international

Produktives Lernen in der Beruflichen Bildung
PROVED – Ein Erasmus+-Projekt 41
Sabine Liedtke

Ausbildungsaktivitäten deutscher Unternehmen im Ausland: the same procedure as everywhere? 44
Matthias Pilz, Martina Fuchs, Kristina Wiemann und Judith Wiemann

Qualitätsmanagement in der chinesischen Berufsbildung
Ein Beispiel aus dem höheren beruflich-technischen Institut 47
Junmin Li

magazin

Nachruf auf Prof. Dr. Günter Wiemann 49
kurz notiert 50
Rezension 51
Vorschau • Impressum 53

Heftbetreuer:
Dietmar Frommberger

Berufliche Weiterbildung im Dilemma von Ungleichheit, Fremdbestimmtheit und Subjektorientierung

In den 1970er Jahren bestand Konsens darin, dass Weiterbildung zu einem quartären Bildungssektor ausgebaut werden soll. Um diese Absicht ist es ruhiger geworden. Kritiken am intransparenten Weiterbildungsmarkt, an der fragmentierten Zuständigkeit, der unübersichtlichen Trägerschaft und der fragwürdigen Professionalität und Qualität sind mittlerweile selbstverständliche Begleitmusik der Weiterbildungsdiskussion. Systembildung in der Weiterbildung ist auch deswegen nicht mehr ein so dringendes Anliegen, weil ständiges Lernen situativ und individuell gekoppelt in Bildungs-, Arbeitsprozesse, Lebenswelten und Biographien integriert werden soll. An jeder Ecke und in jedem Winkel von öffentlichen und privaten Sphären, so der kontinuierliche Tenor, böten sich Weiterbildungsmöglichkeiten, die das Individuum – ohnehin gezwungen zur Selbstregulierung, Selbstrationalisierung und Selbstökonomisierung – sein Leben lang selbstinitiativ ergreifen muss, um ständig seine Kompetenzrezeptoren und -effektoren zu bedienen.

Doch weder durch Systematisierungs- und Formalisierungsbemühungen noch durch Informalisierung und Individualisierung ist es gelungen, die soziale Ungleichheit in der Weiterbildung abzubauen. Auch wenn auf allen sozialen Stufen die Teilnahme gestiegen ist, gilt immer noch: Je niedriger der (Aus-)Bildungsabschluss und je ärmer Menschen sind, umso geringer ist die Teilnahme an aufstiegsrelevanter Weiterbildung. Die in der kritischen Weiterbildungsdiskussion kursierenden Begriffe wie „Weiterbildungsschere", „Weiterbildungszirkel" und „Segmentationsspirale" verlieren nicht an Gültigkeit. Trotzdem wird Weiterbildung, begründet mit Schlagworten wie Globalisierung, Digitalisierung, Fachkräftemangel, interessenübergreifend als existentielle Verpflichtung propagiert. Der Weiterbildungsimperativ ist zum Bestandteil „mentaler Infrastruktur" (Harald Welzer) und zum Bezugspunkt bei (berufs-)biographischen Orientierungen geworden.

Der Notwendigkeit zur Weiterbildung lässt sich schwer eine Alternative entgegensetzen. Widerstand und Nicht-Teilnahme gelten als individuell riskant, als Ausdruck von „Milieuverhaftetheit", „Weiterbildungsabstinenz" oder „Bildungsferne". Solche Begriffe werden in der Regel als sozialschichtabhängige Zuschreibungen benutzt und mit gesellschaftlicher Unterprivilegiertheit assoziiert. Dass auch sozial und beruflich Privilegierte weiterbildungsabstinent und (im bildungshumanistischen und -kritischen Sinn) bildungsfern sein können und sind, gerät deshalb nicht in den Blick, weil der Weiterbildungsimperativ am ehesten an diejenigen gerichtet ist, die sich auf der unteren oder mittleren Stufe der sozialen und betrieblichen Hierarchie befinden. Damit ist er aufs Engste mit dem Ungleichheit legitimierenden Leistungsprinzip verwoben. Nicht-Teilnahme von ohnehin bildungsbenachteiligten Personen stabilisiert wahrscheinlich ihre sozial und ökonomisch eingeschränkten Positionen und bedient damit den „gesellschaftlichen Bedarf an Ungleichheit" (Helmut Heid), und zwar unauffällig, da die Nicht-Teilnahme angesichts des Leistungsprinzips als individuell verschuldete Selbstvernachlässigung interpretiert werden kann. Neben einer geringen Nutzenerwartung, so die Weiterbildungskritik, sei auch die Fremdbestimmtheit von Inhalten, Zielen und der Verwertung des Gelernten ein weiterer Grund für das Fernbleiben von Weiterbildung.

Als Ausweg aus Ungleichheit und Fremdbestimmtheit in der Weiterbildung wird oft eine stärkere Subjektorientierung vorgeschlagen. Dadurch soll das Engagement der (potenziell) Lernenden erhöht, ihre Teilnahme gesichert und ihr sozialer und beruflicher Aufstieg gefördert werden. Subjektorientierte Überlegungen sind sinnvoll und paradox zugleich. Einerseits beabsichtigen sie die Befreiung von Ausgrenzung und fremden Zwängen. Andererseits ist Subjektivität schwer identifizierbar. Subjektive Interessen sind mit äußeren Anforderungen in komplexer Weise verflochten. Sie entstehen nicht in generell kritischer Ablehnung dazu, sondern inkorporieren diese als Orientierungs-, Deutungs- und Entscheidungshilfen. Dadurch ist schwer auszumachen, inwieweit subjektive Interessenäußerungen lediglich ein Spiegel von Erwartungen sind, oder, wenn dies nicht der Fall ist, sie überhaupt mit vorgegebenen Anforderungen vereinbar sind. Zudem ist fraglich, ob der/die subjektorientierte Dozent_in aufgrund eigener Pflichten und Deutungen in der Lage sein kann und willens ist, den/die subjektiv Andere/n umfassend kennenzulernen und ihn/sie inhaltlich-didaktisch zu berücksichtigen. So schließt sich der Kreis: Subjektorientierung bekommt unweigerlich fremdbestimmte Züge. Je stärker diese sind, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit von Widerstand und Nicht-Teilnahme. Letztlich lassen sich Ungleichheit und Fremdbestimmtheit in der Weiterbildung durch eine pädagogisierte Subjektorientierung alleine nicht lösen. Erforderlich bleibt eine systematische Weiterbildungspolitik, die verbindlich auf aufstiegsrelevante Weiterbildung für gering Qualifizierte und existenziell Bedrohte setzt.

Prof. Dr. Karin Büchter
Helmut Schmidt Universität Hamburg
Berufs- und Betriebspädagogik
buechter@hsu-hh.de

Berufliche und Betriebliche Weiterbildung

Bedeutungsgewinn und Entwicklungsbedarfe

Abstract:
Im vorliegenden Beitrag werden die Segmente der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung näher gekennzeichnet, Daten zu Teilnahmen aus verschiedenen Erhebungen dargestellt und Entwicklungsbedarfe skizziert. Für die berufliche und betriebliche Weiterbildung stellt sich insbesondere die Frage, wie eine nachhaltige Beteiligung der verschiedenen Gruppen mit und ohne Beschäftigung gesichert und ausgebaut werden kann.

Dietmar Frommberger

In einer sehr schematischen Betrachtung ist der Weiterbildungsbereich als Teil des Bildungssystems zu kennzeichnen, neben Schule, Berufsausbildung und Hochschule. Die Weiterbildung findet im Erwachsenenalter statt und knüpft meist an erworbene allgemeinbildende, berufsausbildende oder hochschulische Abschlüsse an. Berufliche und betriebliche Weiterbildung sind wiederum zwei Teile der Weiterbildung, die allgemeine Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung ein dritter Teil. Der betrieblichen Weiterbildung sind die vielfältigen, kurzfristigen und einzelbetrieblich initiierten Qualifizierungsaktivitäten zu subsumieren, die in der Regel nicht mit weiterführenden Abschlüssen verbunden sind. Die berufliche Weiterbildung ist nicht einzelbetrieblich angelegt, sondern ist längerfristig gestaltet und zielt vollständig oder teilweise auf einen anerkannten beruflichen Abschluss. Einen großen Stellenwert in Deutschland besitzen die beruflichen Weiterbildungsabschlüsse der beruflichen Aufstiegsfortbildung, die vor allem über das Berufsbildungsgesetz oder die Schulgesetze der Bundesländer geregelt und geordnet werden (z. B. Meisterabschlüsse; Technikerabschlüsse, Fachwirtabschlüsse).

Nicht auf Segmente, Teilsysteme und Sektoren gerichtet, sondern auf die Form der Lernaktivität und damit international anschlussfähig ist die Unterscheidung zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung. Diese Unterteilung erfolgt auch im Rahmen des Adult Education Survey (AES), einer seit 2007 durchgeführten Individualerhebung, mit welcher die subjektive Wahrnehmung zur Häufigkeit und Ausprägung des Lernens im Erwachsenenalter (25. bis 64. Lebensjahr; für Deutschland 18. bis 64. Lebensjahr) in Europa repräsentativ erhoben und international verglichen wird. Dort wird zwischen „formal education", „non-formal education" und „informal learning" unterschieden („Classification of Learning Activities", CLA; vgl. European Commission/Eurostat 2006). Es wird ein erweitertes Verständnis von Lernen und Bildung angelegt, wonach Lernen a) als Lernaktivität in regulären, abschlussorientierten Bildungsgängen (formal education; mindestens sechs Monate theoretischer Unterricht; Einordnung in einen nationalen Qualifikationsrahmen), b) als Lernaktivität in Veranstaltungen der organisierten Weiter- und Erwachsenenbildung (non-formal education; nicht in einen nationalen Qualifikationsrahmen eingeordnet) oder c) als Lernaktivität in selbstgesteuerten und intentionalen Lernprozessen außerhalb organisierter Lehr-/Lernsettings (informal learning) zu begreifen ist. Wichtig: Nur Lernaktivitäten, die dem Bereich der non-formalen Bildung zugeordnet sind, werden in diesem Begriffsverständnis als „Weiterbildungsaktivitäten" bzw. Weiterbildung verstanden. Die Aufstiegsfortbildung in Deutschland wird hier der formalen Bildung zugeordnet (vgl. Bilger u. a. 2013, S. 19) und ist damit nicht Teil der in den Erhebungen ausgewiesenen Weiterbildungsaktivitäten.

Für die Analyse und Darstellung der Weiterbildungsaktivitäten in Deutschland, die in den AES-Untersuchungen erhoben werden, findet eine weitere begriffliche Unterscheidung statt (vgl. BMBF 2014; Bilger u. a. 2013): Der betrieblichen Weiterbildung sind alle Weiterbildungsaktivitäten zuzuordnen, die während der Arbeitszeit oder einer bezahlten Freistellung erfolgen oder für welche die Arbeit gebende Organisation die Kosten übernimmt. Der zeitliche Umfang kann von mehreren Stunden bis zu mehreren Monaten reichen. In dieses Segment gehören zum Beispiel Lehrgänge und Schulungen, aber auch arbeitsplatznahe Einweisungen, Tagungen und Workshops. Als zweites Segment wird die in-

dividuelle berufsbezogene Weiterbildung definiert, die alle Weiterbildungsaktivitäten umfasst, die nicht primär inner- und einzelbetrieblich motiviert bzw. initiiert sind, sondern aus beruflichen Gründen erfolgen. Das dritte Segment umfasst Lernaktivitäten im definierten Erwachsenenalter, die nicht aus betrieblichen und nicht aus beruflichen, sondern primär aus einem allgemeinen Weiterbildungswunsch erfolgen. Diesem Segment sind in Deutschland die allgemeine, kulturelle und politische Erwachsenenbildung zugeordnet. Diese drei Segmente speisen die Weiterbildung auf der Basis der AES-Erhebungen. Es handelt sich dabei allein um die non-formalen Weiterbildungsaktivitäten. Es zeigt sich hier deutlich, dass das deutsche Verständnis von dieser Begriffskonzeption abweicht. So werden die Weiterbildungsaktivitäten, die zu Weiterbildungsabschlüssen der Aufstiegsfortbildung führen oder die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung betreffen, nicht Teil der ausgewiesenen Daten.

Neben den beruflichen und betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten, die individuell oder durch die Unternehmen finanziert und organisiert werden, gibt es den bedeutsamen Bereich der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung, verwaltet durch die Bundesagentur für Arbeit. Nach dem Dritten Buch Sozialgesetzgebung (SGB III) handelt es sich hier um arbeitsmarktpolitisch motivierte Maßnahmen, nach dem Zweiten Buch Sozialgesetzgebung (SGB II) primär um Maßnahmen für hilfebedürftige erwerbsfähige Personen. Es geht vor allem um die berufliche Ein- oder Wiedereingliederung und die Abwendung von Arbeitslosigkeit.

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. Bewähren und etablieren sich diese akuten Angebote, rutschen sie gelegentlich in die Erstausbildung, weil sie als langfristig und allgemein relevant begriffen werden. Beispiele hierfür im beruflichen Bereich sind IT- oder Sprachkompetenzen. Die Unterscheidung zwischen allgemeiner, hochschulischer und beruflicher Erstausbildung einerseits und den Segmenten der Weiterbildung andererseits ist grundsätzlich sehr funktional. Dieses Gesamtbildungsgefüge funktioniert wie ein System der kommunizierenden Röhren, das mit seinen vielfältigen Differenzierungen auf diverse individuelle, gesellschaftliche, betriebliche und berufliche Anforderungen und Bedarfe reagieren kann.

Im Vergleich zur allgemeinen, hochschulischen und beruflichen Erstausbildung liegen besondere Merkmale der beruflichen und insbesondere der betrieblichen Weiterbildung in der Heterogenität und geringer ausgeprägten Standardisierung. Das Angebotsspektrum ist kaum überschaubar, rechtliche Grundlagen eher weniger vorhanden, curriculare Vorgaben häufig sehr dünn, regional begrenzt oder sehr vielfältig, das Bildungspersonal weniger qualifiziert usw.. In dieser starken Marktorientierung liegen besondere Vorteile der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung (siehe oben). Zugleich kann die gering ausgeprägte öffentlich-rechtliche Form der institutionalisierten Qualitätssicherung von Nachteil sein, dort etwa, wo Zulassungen selektiv vergeben werden, Unterrichts- und Qualifizierungsaktivitäten weniger professionell erfolgen oder keine weiterführenden Berechtigungen und Entwicklungschancen angezielt werden. So ist etwa die Anbindung der beruflichen Weiterbildung an das Hochschulsystem von großem bildungspolitischem Interesse. Gering ausgeprägte institutionalisierte Qualitätssicherungsmerkmale führen jedoch zu deutlichen Qualitätsunterschieden und erschweren die Anerkennung der Maßnahmen und Abschlüsse und damit die Übergänge in die weiterführenden Bildungsbereiche. Im Weiterbildungsbereich existiert eine große Trägervielfalt, häufig in nicht-staatlicher Trägerschaft. Kirchen, Parteien, Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände, Berufsverbände und andere Organisationen bieten Weiterbildung an. Hinzu kommen die vielen privaten Weiterbildungseinrichtungen, die ausschließlich im kommerziellen Interesse agieren. Im Besonderen äußert sich die Heterogenität des Weiterbildungssystems auch in der Spannweite des Ausbildungs- und Professionalisierungsstandes des Weiterbildungspersonals (siehe unten).

Im deutschsprachigen Fachdiskurs wird traditionell relativ streng zwischen der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung unterschieden. Harney (1998) begründet diese Unterscheidung mit dem Hinweis auf die unterschiedlichen Funktionen beruflicher und betrieblicher Weiterbildung und die davon abhängigen Systemausprägungen. Die betriebliche Weiterbildung läge demnach primär im unmittelbaren einzelwirtschaftlichen Interesse und Funktionszusammenhang der Betriebe. Die berufliche Weiterbildung hingegen sei primär auf die individuelle berufliche Weiterentwicklung, längerfristig und auf die Verbindung mit transparenten Abschlüssen ausgerichtet.

Besonders zu erwähnen ist die wissenschaftliche Weiterbildung. Dieses Weiterbildungssegment ist an den Hochschulen und Universitäten angesiedelt. Die Angebote sind in zeitlicher und inhaltlicher Hinsicht sehr facettenreich, von einzelnen Zertifikatskursen bis hin zu mehrjährigen Studiengängen. Im Zuge der Einführung der zweistufigen Hochschulabschlussstrukturen (Bachelor und Master) hat die wissenschaftliche Weiterbildung an Bedeutung gewonnen. So dienen insbesondere viele Masterformate zunehmend der wissenschaftlichen Weiterbildung, entweder im Anschluss an einen ersten Hochschulabschluss und/oder nach einer Zeit der Berufserfahrung oder parallel zur Erwerbsbeschäftigung in berufsbegleitenden Studienformaten. Auch die Veränderungen der Hochschulzugangsmodalitäten in den Hochschulgesetzen der Bundesländer, die auf eine Zulassung der Absolvent_innen der beruflichen Aus- und Weiterbildung zielen, führen vermehrt zu wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten für diese speziellen Zielgruppen. Die Überschneidungen zwischen beruflicher Weiterbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung nehmen zu, auch durch kooperative oder integrative Modelle, etwa in dualen Studiengängen.

Teilnahmen an der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung

Der Umfang der Weiterbildungsaktivitäten der Erwachsenen ist über die letzten Jahre tendenziell gestiegen. Das zeigen die Ergebnisse der AES, von denen in Deutschland bislang vier Erhebungen stattgefunden haben (2007, 2010, 2012 und 2014; vgl. BMBF 2014).[1] Im

Jahr 2014 nahmen demnach 51 Prozent der 18 – 64-Jährigen an Weiterbildung („non-formal education"; siehe oben) teil. Die betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten besitzen hierbei die größte Bedeutung. 70 Prozent der von den befragten Personen wahrgenommenen Weiterbildungsaktivitäten entfielen in dieses Segment, gefolgt von dem nicht berufsbezogenen Segment (17 Prozent) und dem individuellen berufsbezogenen Segment (13 Prozent). Bei der betrieblichen Weiterbildung dominieren die Kurse und Lehrgänge, daneben stehen kurzfristige Bildungsveranstaltungen in Form von Vorträgen, Schulungen, Workshops und Seminaren. Aber auch die Schulungen am Arbeitsplatz, d. h. die Unterweisungen durch Vorgesetzte, Kollegen, Trainer und Teletutoren, sind von gewichtiger Bedeutung (vgl. Bilger u. a. 2013, S. 164). Häufig sind die erhobenen Weiterbildungsaktivitäten von kurzer Dauer, insbesondere aufgrund des stärksten Segments, der betrieblichen Weiterbildung.

Eine weitere wichtige und bereits länger zur Verfügung stehende Datenquelle für die berufliche und betriebliche Weiterbildung sind die Continuing Vocational Training Surveys (CVTS). Es handelt sich hier um Betriebsbefragungen zu den betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten, konkret zu Angebot, Umfang, Formen, Organisation und Kosten sowie zur betrieblichen Bildungspolitik. Die Angebote umfassen z. B. externe Kurse, Weiterbildung am Arbeitsplatz, Job Rotation im Unternehmen, Informationsveranstaltungen, Qualitätszirkel oder selbstgesteuertes Lernen. Es werden europaweit vergleichbare Daten aus der Unternehmensperspektive bereitgestellt (vgl. DESTATIS 2013). Die Erhebungen in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union wurden bislang für die Jahre 1993, 1999, 2005 und 2010 durchgeführt. Unter betrieblicher Weiterbildung wird hier vorausgeplantes, organisiertes Lernen verstanden, das vollständig oder teilweise von den Unternehmen finanziert wird. Für das Jahr 2010 konnte festgestellt werden, dass 73 Prozent der Unternehmen ihren Beschäftigten Weiterbildung in Form von Kursen und/oder anderen Formen angeboten haben. Im Vergleich zwischen den beteiligten Ländern in Europa reichte der Anteil der weiterbildenden Unternehmen von 87 Prozent in Österreich und Schweden bis zu 22 Prozent in Polen (vgl. BIBB 2013, S. 307). Behringer und Käpplinger (2011) stellten hierzu vertiefend fest, dass die unterschiedlichen Formen der betrieblichen Weiterbildung für die Bewertung der betrieblichen Weiterbildungsaktivität von großer Bedeutung sind. Sie analysierten die Daten daher vor allem differenziert zwischen „Kursen" und anderen Formen der betrieblichen Weiterbildung. In Deutschland ist der Anteil der Unternehmen mit anderen Formen höher als der Anteil der Unternehmen mit Kursen.

Im regelmäßig durchgeführten IAB-Betriebspanel werden für Deutschland auch die Weiterbildungsbeteiligung der Betriebe und die Weiterbildungsquote der Beschäftigten erhoben. Für das erste Halbjahr 2014 lag der Anteil weiterbildender Betriebe bei 54 Prozent, der höchste Wert, der in dieser Erhebung im neuen Jahrtausend festgestellt wurde. Die Weiterbildungsquote lag bei 34 Prozent, was ebenfalls ein deutlicher Anstieg gegenüber den vorherigen Erhebungen ist (vgl. BIBB 2016, S. 304). Die Weiterbildungsquote der Beschäftigten mit qualifizierten Tätigkeiten lag bei 43 %, die der Beschäftigten mit einfachen Tätigkeiten hingegen bei nur 17 %.

In allen Untersuchungen, in denen die entsprechenden Daten erhoben werden, wird ein Zusammenhang zwischen den soziodemographischen Merkmalen der Erwachsenen und ihrer (Nicht-)Teilnahme am Lebenslangen Lernen festgestellt. Relativ stabil bleibt der Zusammenhang z. B. zu den Bildungsabschlüssen; das kalendarische Alter hingegen verliert an Bedeutung (vgl. Bilger u. a. 2013). Veranstaltungen der betrieblichen Weiterbildung werden insbesondere von Teilen der Belegschaft besucht, die sich in einem langfristigen Anstellungsverhältnis befinden. Bilger u. a. (2013, S. 94) betonen allerdings, „dass das Bild der Weiterbildungsbeteiligung verschiedener Bevölkerungsgruppen teilweise erheblich korrigiert wird, wenn der zeitliche Umfang der Weiterbildung mit in Betracht gezogen wird." Es zeigt sich, dass eine wachsende Weiterbildungsbeteiligung mit kürzeren Weiterbildungsveranstaltungen einhergeht.

Weitere Daten zu den Weiterbildungsaktivitäten liegen beispielsweise aus den regelmäßigen Ergebnissen des Mikrozensus, der amtlichen Repräsentativstatistik des Statistischen Bundesamtes, vor. In diesem Rahmen werden die teilnehmenden Personen, die mindestens das 15. Lebensjahr erreicht haben, nach ihren Weiterbildungsaktivitäten innerhalb der zurückliegenden 12 Monate befragt sowie danach, ob diese eher privaten oder beruflichen Zwecken dienten (vgl. Statistisches Bundesamt 2015). Im Rahmen des „wbmonitor" werden jährlich die Anbieter beruflicher und/oder allgemeiner Weiterbildung zu Wirtschaftsklima, Leistungen und Strukturen befragt (vgl. Ambos u. a. 2015). Der wb-Personalmonitor stellt Daten zur Beschäftigungssituation, den Tätigkeiten und Arbeitsbedingungen des Weiterbildungspersonals zur Verfügung (vgl. BIBB 2015, S. 327-332). Wbmonitor und wb-Personalmonitor bestätigen die ausgeprägte Heterogenität der Weiterbildungslandschaft und die prekären Beschäftigungssituationen des Weiterbildungspersonals.

Weiterentwicklungs- und Forschungsbedarfe

Die wachsenden Teilnahmezahlen über die letzten Jahre und Jahrzehnte hinweg zeigen, dass berufliche und betriebliche Weiterbildung an Bedeutung gewinnen. Markant ist der Nachweis aus den Untersuchungen, dass das kalendarische Alter zwar immer noch ein zentraler Faktor zur Bestimmung der Weiterbildungsteilnahme ist, dieser jedoch zunehmend an Bedeutung verliert (siehe oben). Das bildungspolitische Postulat des Lebenslangen Lernens setzt sich im beruflichen und betrieblichen Weiterbildungskontext offenbar Stück für Stück durch.

Dennoch ist insbesondere für die betriebliche Weiterbildung ein hoher Gestaltungsbedarf anzunehmen. So zeigen die Zahlen auch, dass das Weiterbildungsangebot in kleinen und mittleren Betrieben im Durchschnitt sehr viel weniger ausgeprägt ist als in Großbetrieben. Auch die Weiterbildungsbeteiligung der geringqualifizierten Beschäftigten ist viel unwahrscheinlicher als unter der Gruppe der hochqualifizierten Personen. Und die betrieblichen Weiterbildungsformen sind überwiegend sehr kurzfristig angelegt und mehrheitlich nicht verbunden mit längerfristigen, transparenten und weiterführenden beruflichen Entwicklun-

gen, Abschlüssen und Weiterbildungsanschlüssen. Sinnvolle Gestaltungsansätze zielen vor allem auf einen Ausbau der Finanzierungs- und Unterstützungsmodalitäten, etwa in Form von branchenbezogenen Weiterbildungsfonds bzw. tarifvertraglichen Weiterbildungsregelungen und Qualifizierungsvereinbarungen (vgl. Bahnmüller 2012; Bahnmüller & Hoppe 2012) oder Qualifizierungsberatungsstrukturen (vgl. Dobischat & Düsseldorf 2013). Eine interessante Option für Deutschland könnte der Ausbau der betrieblichen Erstausbildung zur betrieblichen Weiterbildung sein. Während in vielen Ländern der Ansatz des work-based-learning in Form der betrieblichen Lehre vor allem für die erwachsenen und beschäftigten Arbeitnehmer_innen gilt (Stichwort: Adult Apprenticeships; vgl. CEDEFOP 2015), ist diese Perspektive hierzulande bislang kaum im Blick. Grundsätzlich werden die individuell bestimmten Lern- und Weiterbildungsarrangements im Zuge der Digitalisierung und „Entgrenzungen des Lernens" (Arnold 2011) voraussichtlich weiter zunehmen. Es sollte jedoch nicht der Fehler begangen werden, die institutionelle Zurverfügungstellung von Zeit und Mitteln ebenfalls aufzulösen. Im Gegenteil: Die strukturellen Bedingungen, um das Lernen fortsetzen und vertiefen zu können, sind weiterhin und wahrscheinlich mehr denn je als notwendige Voraussetzungen für die Förderung des Weiterbildungsverhaltens zu verstehen.

Eine hervorzuhebende Rolle spielt in Deutschland derjenige Bereich der beruflichen Weiterbildung, der auch als berufliche Fortbildung bezeichnet wird und förderfähig ist im Rahmen des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes. Diese Form der beruflichen Weiterbildung ist im Unterschied zur betrieblichen und allgemeinen Weiterbildung relativ weitgehend formalisiert, und zwar insbesondere auf der Basis des Berufsbildungsgesetzes bzw. der Handwerksordnung (§ 4 Berufsbildungsgesetz bzw. § 25 Handwerksordnung) sowie der Schulgesetze der Bundesländer. Typisch sind hier die Abschlüsse zum/zur Meister/-in, Techniker/-in oder Fachwirt/-in. Für das System der beruflichen Bildung besitzt dieser Bereich der beruflichen Weiterbildung eine besondere Aufmerksamkeit. Einerseits wird damit durch Fortbildungsordnungen und schulrechtliche Verordnungen systematisch an das System der beruflichen Erstausbildung angeknüpft. Andererseits führen nur diese beruflichen Weiterbildungsabschlüsse auf der Basis der Zugangsregelungen in den Hochschulgesetzen der Bundesländer zur direkten Hochschulzulassung. Insbesondere für die Anbindungen an die Hochschulbildung sind nicht nur die Hochschulzugangsmodalitäten von Bedeutung, sondern auch die strukturellen und didaktischen Fragen der Verbindung beruflicher Weiterbildung und Hochschulbildung, so etwa in dualen Studiengängen. In den Hochschulen wird auf diese neue Zielgruppe reagiert, auch mit den wachsenden Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung. In der beruflichen Weiterbildung wären abgestimmte Inhalte und Angebote für die erfolgreiche individuelle Übergangsgestaltung hilfreich.

Der Zusammenhang zwischen dem Verhalten und der Ausbildung des Bildungspersonals und der Bildungsqualität ist evident und wird für alle Bildungsbereiche eindrucksvoll nachgewiesen, insbesondere für die berufliche Bildung (vgl. Ebbinghaus 2016). Zugleich ist der Ausbildungsstand des Weiterbildungspersonals im Vergleich zu den anderen Bildungssäulen verhältnismäßig gering. Speziell über das betriebliche Weiterbildungspersonal ist bislang jedoch relativ wenig bekannt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 170).

Anmerkung:

[1] Die Ergebnisse der AES-Erhebungen sind in Deutschland mittlerweile die zentrale Basis für die Beschreibung des Weiterbildungsverhaltens. So stellen sie beispielsweise auch die Grundlage für die Bildungsberichterstattung dar (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016) oder für die Datenreporte zum Berufsbildungsbericht (vgl. BIBB-Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016).

Literatur:

Ambos, I.; Koscheck, S. & Martin, A. (2015). Öffentliche Weiterbildungsförderung von Teilnehmenden. Ergebnisse der *wbmonitor Umfrage 2015*. Bonn: BIBB.

Arnold, R. (2011). *Entgrenzung des Lernens: Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung.* Bielefeld: Bertelsmann.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016.* Bielefeld: Bertelsmann.

Bahnmüller, R. (2012). *Tarifvertragliche Regulierung von Weiterbildung: Ansatzpunkte und Erfahrungen.* Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/stst_ foko_120309_arbeitskraeftebedarf_im_demografischen_wandel_bahnmueller. pdf; 07.09.16.

Bahnmüller, R. & Hoppe, M. (2012). *Von den Mühen der Ebene: Wirkungen tariflicher Weiterbildungsregelungen im öffentlichen Dienst und in der Metall- und Elektroindustrie Baden Württembergs im Vergleich.* Industrielle Beziehungen, 1, S. 7-30.

Behringer, F. & Käpplinger, B. (2011). *Arbeitsplatznahe Lernformen und Lernortvielfalt in der betrieblichen Weiterbildung. Wachsende Bedeutung in ganz Europa oder deutsches Spezifikum?* Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 1, S. 15–19.

BIBB (2013). *BIBB-Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013.* Bonn.

BIBB (2015). *BIBB-Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015.* Bonn.

BIBB (2016). *BIBB-Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016.* Bonn.

Bilger, F.; Gnahs, D.; Hartmann, J. & Kuper, H. (Hg.) (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012.* Bielefeld: Bertelsmann.

BMBF (2014). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht.* Bonn.

Cedefop (2015). *Work-based learning in continuing vocational education and training: policies and practices in Europe.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

DESTATIS (2013). *Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Vierte europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS4) (2010).* Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Dobischat, R. & Düsseldorf, K. (2013). *Betriebliche Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben (KMU). Forschungsstand, Problemlagen und Handlungserfordernisse. Eine Bilanz.* WSI Mitteilungen, 4, 247-254.

Ebbinghaus, M. (2016). *Qualität betrieblicher Berufsausbildung in Deutschland – Weiterentwicklung bisheriger Ansätze zur Modellbildung aus betrieblicher Perspektive.* Bielefeld: Bertelsmann.

European Commission/Eurostat (2006). *Classification of Learning Activities. Manual.* Luxemburg.

Harney, K. (1998). *Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung*. Stuttgart: Hierzel-Verlag

Statistisches Bundesamt (2015). *Weiterbildung.* Wiesbaden.

Prof. Dr. Dietmar Frommberger
Lehrstuhl für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
dietmar.frommberger@ovgu.de