

Christiane Schiersmann

Von der funktional-berufsbezogenen Weiterbildung zur prozessorientierten Kompetenzentwicklung: Herausforderungen für die Forschung

1 Einleitung

Den Hintergrund der folgenden Darstellung und des aktuellen Interesses an der Erforschung beruflicher Weiterbildungsprozesse bilden die grundlegenden Umgestaltungen betrieblicher Arbeits- und Organisationskonzepte – übergreifend mit den Stichworten Dezentralisierung, Prozessorientierung, Kunden- und Mitarbeiterorientierung¹ gekennzeichnet. Damit verbunden sind eine Dezentralisierung von Verantwortung, eine Anreicherung von Arbeitsaufgaben, die Einführung von gruppenbezogenen Arbeitsformen sowie insgesamt Anforderung an permanente Bereitschaft zur Flexibilität². Diese veränderte Betriebs- und Arbeitsorganisation hat gravierende Konsequenzen für die Anforderungen an berufliche Weiterbildung und deren Ausgestaltung. Die zentralen Veränderungstendenzen, die sich als Wandel von der berufs- und funktionsorientierten zur prozessorientierten Weiterbildung charakterisieren lassen, sind in der folgenden Tab. 1 zusammengefasst. Damit werden Tendenzen beschrieben, jedoch nicht postuliert, dass der Wandel bereits vollständig vollzogen wäre bzw. je die alte Ausrichtung vollständig durch die neue ersetzt würde. Ich konzentriere mich im Folgenden darauf, Forschungsergebnisse sowie Forschungsbedarfe zu diesem Umstrukturierungsprozess zu formulieren, wobei ich mich auf die Ebene der didaktischen Ausgestaltung und der institutionellen Strukturen aus Platzgründen beschränke und auch zu diesen Dimensionen nicht alle Aspekte eingehend beleuchtet werden.

¹ Aus sprachästhetischen Gründen wähle ich die männliche Form, es sind jedoch gleichermaßen Frauen und Männer gemeint.

² Vgl. u.a. Baethge, M./Baethge-Kinsky, V., Arbeit die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikation-Entwicklung-Management (Hrsg.), Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Rückblick – Stand – Ausblick, Waxmann 2002, S. 69–140.

Tabelle: Von der funktions- und berufsorientierten zur prozessorientierten Weiterbildung

Dimensionen der Weiterbildung	Funktions- und berufsorientierte Weiterbildung	Prozessorientierte Weiterbildung
Didaktische Ebene		
Lernziele	Verbesserung einzelner Qualifikationen – bezogen auf Berufsbilder	Kompetenzentwicklung (im Sinne umfassender beruflich/betrieblicher Handlungsfähigkeit)
Lehr-/Lernarrangements	Kurse und Seminare (Dominanz formalisierter Weiterbildung)	Stärkung non-formaler arbeitsbegleitender Lernarrangements, Selbststeuerung von Lernprozessen als Leitbild, Einbezug neuer Medien
Lerninhalte	Fach- und berufsbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten	Zusätzlich fachübergreifende, insbesondere sozial-kommunikative Kompetenzen
Zielgruppen/Teilnehmer	Individuelle Nachfrager (insbesondere Fach- und Führungskräfte)	Einzelne Leistungsträger auf allen betrieblichen Ebenen, Teams, Projektgruppen
Institutionelle Ebene		
Bedarfsdefinition	Mittel- bzw. langfristige Orientierung an Berufs- und Branchenstruktur	Kurzfristige, prozess-bezogene Bedarfsdefinition
Programmplanung	Mittelfristige anbieterorientierte Programmplanung	Kurzfristige nachfragerorientierte Programmplanung
Rolle des Personals	Dozent, Wissensvermittler	Moderator, Lernbegleiter
Qualitätssicherung	Kursbezogene Evaluation	Qualitätsmanagementkonzept

Quelle: In Anlehnung an: Baethge, Martin/Schiersmann, Christiane (2000): Prozessorientierte Arbeits- und Betriebsorganisation – Konsequenzen für die Anforderungen an „Lebensbegleitendes Lernen. In: Achtenhagen, Frank/Lempert, Wolfgang (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegungen im Kindes- und Jugendalter. Band 2. Opladen: Leske + Budrich, S. 36, Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster u.a.: Waxmann. S. 22

2 Didaktische Ausgestaltung der Weiterbildung

2.1 Lernziele

In der aktuellen Weiterbildungsdiskussion ist der *Kompetenzbegriff* als Zielperspektive von Weiterbildung weitgehend an die Stelle älterer Begrifflichkeiten wie Qualifikation oder Schlüsselqualifikation getreten. Wenngleich die theoretische Diskussion über den Kompetenzbegriff sehr heterogen ist und sowohl von verschiedenen Disziplinen geführt wird, als auch in unterschiedliche Theoriekonstrukte eingebaut ist, so lassen sich doch einige Gemeinsamkeiten herauskristallisieren:

- In Abgrenzung zum Qualifikationsbegriff rekurriert der Kompetenzbegriff stärker auf Dispositionen, die zum *kompetenten Handeln* befähigen. Er impliziert folglich bereits die Handlungsdimension im Sinne einer umfassenden beruflich/betrieblichen Handlungsfähigkeit. So definiert Bernien aus psychologischer Sicht Kompetenz als „die Summe aller Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestände und Erfahrungen des Menschen, die ihn zur Bewältigung seiner beruflichen Aufgaben und gleichzeitig zur eigenständigen Regulation seines Handelns einschließlich der damit verbundenen Folgeabschätzungen befähigen“³.
- Der Kompetenzbegriff betont bei der Beschreibung von Handlungskompetenz die Fähigkeit, seine eigenen Handlungen *reflektieren* zu können. Löwisch bezeichnet dies als eine „Kompetenz zweiter Ordnung“⁴.
- Der Kompetenzbegriff ist eng gekoppelt an den der Selbstorganisation, d.h. er setzt auf die *Selbstorganisationsfähigkeit* des Menschen. So beschreiben z.B. Erpenbeck/Heyse⁵ den Kompetenzerwerb als selbstorganisierten Prozess.

Zu der begrifflichen Unschärfe des Kompetenzbegriffs kommt hinzu, dass empirische Studien zum Erwerb bzw. zum Ausbau von Kompetenzen im Erwachsenenalter nicht vorliegen. Hier besteht ein erheblicher Forschungsbedarf, der ein komplexes und interdisziplinär angelegtes Forschungsdesign erfordert.

2.2 Lehr-/Lernarrangements

Die neuen Anforderungen an die didaktische Ausgestaltung der Weiterbildung werden häufig auch mit der Chiffre einer *neuen Lernkultur* umschrieben. Dabei spielen die Aspekte des arbeitsbegleitenden Lernens, der Selbststeuerung von Lernprozessen und des Lernens mit neuen Medien sowie das Gruppen- bzw. Organisationslernen eine zentrale Rolle.

2.2.1 Arbeitsbegleitende Lernprozesse

Für die Abkehr von herkömmlichen Lernkontexten wie Seminaren oder Kursstrukturen hin zu Lernangeboten, die stärker mit dem Arbeitsprozess selbst verknüpft sind, sprechen die bessere Situationsangemessenheit derartiger Lernangebote und die höheren Transferchancen der erwor-

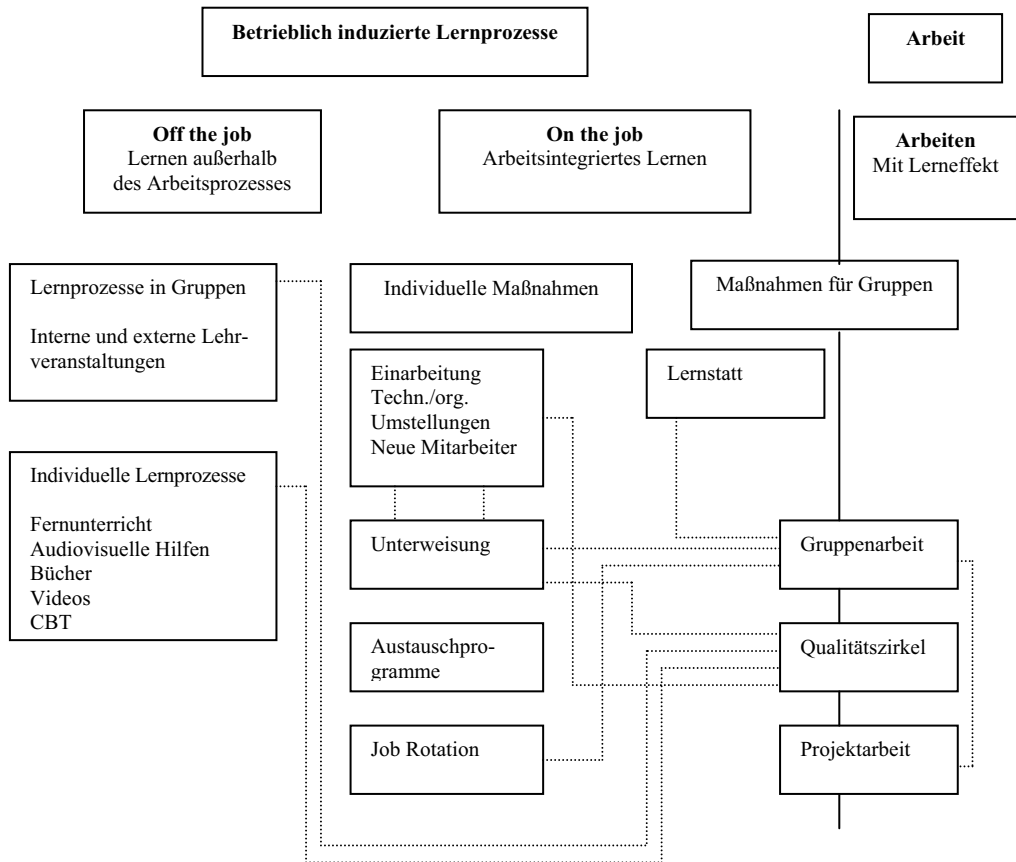
³ Bernien, M., Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), Kompetenzentwicklung '97, Münster u.a. 1997, S. 25.

⁴ Löwisch, D.-J., Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung, Darmstadt 2000, S. 165.

⁵ Erpenbeck, J./Heyse, V., Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation, Münster u.a. 1999, S. 130.

benen Kompetenzen. Die Diskussion um die intensivere Verbindung von Arbeiten und Lernen spielt in Deutschland in den letzten Jahren eine große Rolle. Allerdings liegt eine große Problematik in der jeweiligen Abgrenzung. Sauter u.a.⁶ haben dazu die folgende Systematik erarbeitet:

Grafik1: Systematik betrieblicher Weiterbildung



Quelle: Grünewald u.a. (1998), S. 35

Arbeitsintegriertes Lernen (on-the-job)⁷ wird dabei als Zwischenform von „off-the-job“-Weiterbildungsmaßnahmen und „Arbeiten mit Lerneffekt“ betrachtet, das weiter in individuelle Maßnahmen und solche für Gruppen unterteilt wird.

⁶ Sauter, E./Weiss, R./Gnahn, D./Grünewald, U./Meyer-Dohm, P., Lernen im Prozess der Arbeit – Ende der betrieblichen Weiterbildung? Dokumentation der Fachtagung am 15. Juni 1998 im Leibnizhaus Hannover, Hannover 1998.

⁷ Die Autoren schlagen vor, den Begriff „arbeitsplatznahes Lernen“ fallen zu lassen und ausschließlich von arbeitsintegriertem Lernen zu reden, da die Lernprozesse entweder integrierter Bestandteil der Arbeit seien oder aber sich eindeutig als „off-the-job“-Maßnahme charakterisieren ließen (vgl. Sauter et al. (Anm. 6), S. 36). Diese Eindeutigkeit ist m.E. nicht ganz nachvollziehbar, zutreffend ist allerdings zweifellos die Bemerkung, in der betrieblichen Praxis würde ohnehin nicht zwischen arbeitsintegrierten und arbeitsplatznahen Formen unterschieden werden (vgl. Sauter et al. (Anm. 6), S. 89).

Die Durchsicht entsprechender Fachbeiträge zeigt, dass stellenweise ein geringer Formalisierungsgrad bereits als grundlegendes Qualitätsmerkmal erachtet wird, währenddessen die traditionellen und in der Regel stark formalisierten Weiterbildungsseminare gerade auch von betrieblichen Vertretern zunehmend als zu teuer und zu wenig praxisrelevant gebrandmarkt werden⁸. So lässt sich spekulieren, dass nicht zuletzt aufgrund der geringen Trennschärfe und der großen Dehnbarkeit der Begriffe sich diese einer so großen Aufmerksamkeit erfreuen.

Da den arbeitsintegrierten bzw. arbeitsbegleitenden Lernformen in letzter Zeit hohe Bedeutung zugemessen wird⁹, werden sie auch in den neueren Erhebungen zur betrieblichen Weiterbildung oft mit erfasst. Empirisch sind die von Kursen und Seminaren abweichenden Formen des arbeitsbegleitenden Lernens sowohl in den Untersuchungen des Instituts der Deutschen Wirtschaft als auch in den beiden Untersuchungen der Europäischen Union (CVTS I und II) sowie in den darauf bezogenen deutschen Zusatzerhebungen erfasst worden¹⁰.

In der Erhebung CVTS II wurden die im Folgenden aufgelisteten fünf „anderen“ Formen der betrieblichen Weiterbildung erhoben:

1. Geplante Phasen des Trainings, der Unterweisung oder der praktischen Arbeitserfahrung bei Nutzung der normalen Arbeitsmittel
2. Geplantes Lernen durch Job-Rotation oder Austauschprogramme mit anderen Unternehmen
3. Teilnahme an Lern- und Qualitätszirkeln
4. Selbstgesteuertes Lernen durch Fernunterricht, audiovisuelle Hilfen wie Videos, computerunterstütztes Lernen, und Internetnutzung
5. Informationsveranstaltungen

Vergleicht man die Ergebnisse der beiden Erhebungen, so zeigt sich, dass zwischen 1993 und 1999 ein Anstieg aller „anderen“ Formen betrieblicher Weiterbildung zu beobachten ist. Quantitativ dominiert jedoch eindeutig die Unterweisung/Einarbeitung. Besonders stark gestiegen ist vergleichsweise der Anteil der Qualitätszirkel (von 5% auf 15%). Gerade bei dieser Kategorie besteht aber ein sehr weiter Interpretationsspielraum¹¹.

Was die tatsächliche Verbreitung von Lernformen im Arbeitskontext und lernförderlichen Arbeitsformen betrifft, so scheint (noch?) eine Diskrepanz zwischen der ihnen in der Berufsbildungsdiskussion zugewiesenen Bedeutung und ihres tatsächlichen Vorkommens in der Praxis zu bestehen. Wie aus dem Berichtssystem VII hervorgeht, sind die Teilnahmequoten von Erwerbstätigen bei – dort als „informelle berufliche Weiterbildung“ titulierten – Formen wie „Unterweisung/Anlernen durch Kollegen, Vorgesetzte etc.“ mehr als drei mal so hoch als die von „Qualitäts-, Werkstattzirkel, Lernstatt, Beteiligungsgruppe“¹². Dies macht nebenbei auch deut-

⁸ Vgl. z.B. Staudt, E./Kriegesmann, B., Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 30 (1), 2000, S. 174–177.

⁹ Vgl. Baethge, M./Schiersmann, C., Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), Kompetenzentwicklung 98: Forschungsstand und Forschungsperspektiven, Münster u.a. 1998, S. 15–87.

¹⁰ Vgl. Grünewald, U./Moraal, D./Schönfeld, G., Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa, Bielefeld 2003.

¹¹ Vgl. Grünewald et al. (Anm. 10), S. 134 f.

¹² Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) (Hrsg.), Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Bonn 2000, S. 189. Zwar verzeichnet das Berichtssystem einen Anstieg der letztgenannten Formen von 4% im Jahr 1994 auf 9% im Jahr

lich, dass sich hinter informellen bzw. arbeitsnahen Lernformen nicht notwendigerweise innovative Konzepte verbergen. Dieser Ausdifferenzierung kommt im Hinblick auf die jeweilige Qualität der Lernprozesse eine hohe Bedeutung zu, der in Forschungsprojekten weiter nachzugehen wäre. Welche arbeitsbegleitenden Lernformen ermöglichen wirklich anspruchsvolle und reflexive Lernprozesse?

Die Erhebung im Rahmen des Berichtssystems Weiterbildung erlaubt auch eine Aufgliederung der Beteiligung an informeller beruflicher Weiterbildung nach sozio-demographischen Kriterien¹³. Dabei zeigt sich, dass sich die aus der formalen beruflichen Weiterbildung bekannte Segmentierung in der informellen Weiterbildung wiederholt. Dies bedeutet, dass die Beteiligung an informeller beruflicher Weiterbildung keineswegs die Teilnahme an Kursen oder Seminaren kompensiert.

Bei der Beschreibung und empirischen Erfassung arbeitsbegleitender Lernprozesse besteht neben der begrifflichen Kategorisierung ein weiteres Problem darin, dass die Trennung zwischen dem Vorrang von Arbeiten, das auch Qualifizierungspotentiale enthält, und dem Lernen im Kontext von Arbeit fließend sind¹⁴. Qualitätszirkel bzw. Lernstatt wurden etwa nur von der Hälfte der im Rahmen des Berichtssystems VII befragten Personen eher dem Lernen zugerechnet¹⁵. Dieses Problem ist im Hinblick auf arbeitsrechtliche und finanzielle Fragen wie auch zeitliche und personelle Ressourcen von hoher Bedeutung¹⁶.

Bezüglich des Formalisierungsgrads von Bildungs- und Lernformen lassen sich mit Faust/Holm¹⁷ zur Zeit zwei Trends feststellen: Zum einen ist eine „Entformalisierung“ formalisierter Weiterbildungsformen zu beobachten (beispielsweise durch die zunehmende Selbstorganisation durch Lernende auch in kursförmiger Weiterbildung oder durch das Näherrücken der Lernformen an den Arbeitsprozess), zum anderen eine „Formalisierung“ bislang sich eher informell und nebenbei vollziehenden Lernens¹⁸. Es ist daher die These näher zu prüfen, dass in Zukunft von einer Verschränkung bzw. Ergänzung unterschiedlicher Weiterbildungsformen auszugehen ist statt von einer weitgehenden Verdrängung der institutionalisierten Formen. Auch die Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebung von 1998/1999¹⁹ sowie anderer Studien²⁰ unterstützen diesen Befund. Mit dem Versinken formalisierter Weiterbildungsformen in die Bedeutungslosigkeit ist daher allem Anschein nach nicht zu rechnen. Die Untersuchungen legen auch

1997. Parallel stiegen aber auch die Unterweisungs-/Anlernformen von 16% auf 34% im selben Zeitraum an (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF), (Anm. 12), S. 189). Die IW-Studie verzeichnet einen Rückgang von „Lernen in der Arbeitssituation“ von 44,8% im Jahr 1992 auf 39% 1998 (vgl. Weiß, R., Wettbewerbsfaktor Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft, Köln 2000, S. 22).

¹³ Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), Berichtssystem Weiterbildung 2000. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Bonn 2003.

¹⁴ Vgl. Grünewald, U./Moraal, D., Betriebliche Weiterbildung in Deutschland: Gesamtbericht; Ergebnisse aus drei empirischen Erhebungsstufen einer Unternehmensbefragung im Rahmen des EG-Aktionsprogrammes FORCE, Bielefeld 1996, S. 87.

¹⁵ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) (Anm. 12), S. 200.

¹⁶ Vgl. Grünewald, U./Sauter, E., Formen arbeitsintegrierten Lernens – Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit, QUEM-Report, Heft 53, Berlin 1998.

¹⁷ Vgl. Faust, M./Holm, R., Formalisierte und nicht-formalisierte (informelle) Lernprozesse in Betrieben – Abschlussbericht Teil 1, Projektträger „Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.“, unveröffentl. Manuskript 2001.

¹⁸ Faust/Holm (Anm. 17), S. 145.

¹⁹ Vgl. Ulrich, J. G., Weiterbildungsbedarf und Weiterbildungsaktivitäten der Erwerbstätigen in Deutschland. Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 29 (3), 2000, S. 23–29.

²⁰ Vgl. z.B. Bosch, G., Betriebliche Reorganisation und neue Lernkulturen, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), Kompetenzentwicklung 2000, Münster u.a. 2000.

die Vermutung nahe, dass der Formalisierungsgrad als alleinige Analysekategorie nicht ausreicht, um der Komplexität einzelner Lernformen gerecht zu werden.

2.2.2 *Selbstgesteuertes Lernen*

Die aktuelle Diskussion um die Neujustierung lebenslangen Lernens geht einher mit der programmatischen Forderung nach der Selbststeuerung von Lernprozessen Erwachsener. Die damit verbundene Umorientierung wird vielfach bereits als Paradigmenwechsel beschrieben. Die auf einer allgemeinen Ebene zu beobachtende hohe Übereinstimmung in Bezug auf diese Zielperspektive verdeckt jedoch, dass im Einzelnen keineswegs immer klar ist, was genau gemeint ist. Die Begründungen für selbstgesteuertes Lernen verbleiben bislang vielfach auf einer Plausibilitätsebene und empirische Belege fehlen weitgehend. Weber²¹ geht davon aus, dass das Konzept des selbstgesteuerten Lernens nicht zuletzt deswegen so attraktiv sei, weil es unscharf gefasst ist und je nach Situation und Interessenlage definiert und konkretisiert werden kann. Vor diesem Hintergrund versuche ich im Folgenden zunächst – ebenfalls noch auf einer heuristischen Ebene – drei Zugänge zu diesem theoretischen Konstrukt auszdifferenzieren.

Der Lernprozess als Selbststeuerungsprozess

Eine zentrale Rolle spielt das Konzept der Selbststeuerung im Rahmen systemischer und konstruktivistischer Lerntheorien²². In diesem Kontext werden selbstreferentielle Prozesse sozialer Systeme als Lernprozesse verstanden. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Lernende nicht einfach Wissen rezipiert, sondern im Lernprozess sein Wissen konstruiert, d.h. in sein Vorwissen einbaut. Die aus konstruktivistischer Sicht betonte Aktivität des Lernenden bezeichnet eine mentale und kognitive Eigenaktivität. Diese Konzeptionalisierung des selbstgesteuerten Lernens kann als psychologischer bzw. erkenntnistheoretischer Zugriff charakterisiert werden. Bei dieser Ausgestaltung des Konzepts der Selbststeuerung stehen Eigenschaften und Verhaltensweisen von Personen als wesentliche Variablen im Vordergrund, die auf ein konstruiertes ‚Idealbild‘ vom selbstgesteuert Lernenden hinauslaufen²³. Dieser zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass er ‚aktiv‘ ist bezogen auf verschiedene Aspekte des Lernens: Er ergreift die Initiative, um Lernbedürfnisse zu befriedigen, setzt sich Lernziele und setzt diese in Pläne um, greift situativ auf unterschiedliche Formen der Unterstützung zurück, wählt geeignete Hilfsmittel beim Lernen, verfolgt und überprüft den Lernprozess, verfügt über realistische Einschätzungen der eigenen Kompetenzen und Grenzen sowie über ein positives Selbstbild, das auf vergangenen Erfahrungen beruht, und kennt außerdem seine Stärken, Fähigkeiten und Motivationslagen. Das nicht alle Erwachsenen derzeit über derartige Lernkompetenzen verfügen, unterstreicht eine eigene Erhebung²⁴. Es konnte gezeigt werden, dass die familiäre Unterstützung, der Bildungsabschluss, das Niveau der Berufsausbildung und der Erwerbsstatus einen nachhaltigen Einfluss auf die Ausprägung der Selbststeuerung haben. Den Voraussetzungen für eine erfolgreiche Selbststeuerung von Lernprozessen wäre in weiteren Untersuchungen dringend nachzugehen.

²¹ Weber K., Selbstgesteuertes Lernen. Ein Konzept macht Karriere, in: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 7 (4), 1996, S. 178.

²² Vgl. Friedrich, H.F./Mandl, H., Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens, Tübingen 1995; Siebert, H., Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit, 2., vollst. überarb. u. erw. Aufl., München 2003.

²³ Vgl. Kraft, S., Selbstgesteuertes Lernen. Problemfelder in Theorie und Praxis, in: Zeitschrift für Pädagogik 45 (6), 1999, S. 836.

²⁴ Vgl. Schiersmann, C., Selbststeuerung von Lernprozessen – Ansatz einer empirischen Fundierung, in: Report, 27 (3), 2004, S. 57 ff.

Selbststeuerung als pädagogisch-didaktische Dimension

Im Rahmen einer didaktisch-methodischen Konzipierung von Selbststeuerung steht die Intention im Mittelpunkt, Lernsituationen (Kurse, Seminare, aber auch arbeitsplatzbezogene Formen des Lernens) so auszugestalten, dass sie ein möglichst hohes Maß an Eigenaktivitäten eröffnen. Folglich handelt es sich hierbei um einen im klassischen Sinne pädagogischen Zugang, der sich an dem Ziel der Förderung der Mündigkeit des Menschen orientiert²⁵. Dabei wird insbesondere an den Begriff „Selbst“ angeknüpft, der auf die Autonomie der Individuen zielt. Bei dieser positiven Konnotation des „Selbst“ wird allerdings kaum thematisiert, dass die Tatsache, etwas selbst zu tun, noch nicht unbedingt ein Qualitätsmerkmal darstellt²⁶. Die Qualität einer Handlung bemisst sich zumindest auch an den Inhalten und Zielsetzungen des jeweiligen Tuns²⁷. Bei dieser Ausgestaltung des Konzepts selbstgesteuerten Lernens handelt es sich m.E. zu einem erheblichen Teil um „neuen Wein in alten Schläuchen“, denn diese Aspekte werden in der Weiterbildung schon seit langem unter dem Stichwort der Teilnehmer- bzw. Adressatenorientierung diskutiert.

Selbststeuerung als Selbstmanagement des Lernenden

Eine dritte Ebene der Konzeptualisierung von Selbststeuerung ist eher auf einer bildungs- bzw. gesellschaftspolitischen Ebene angesiedelt. Sie fokussiert das Selbst-Management des Lernens. Diese Zielperspektive dürfte die zu beobachtende Individualisierung von Lernprozessen in dem Sinne verstärken, dass den Individuen die Verantwortung für das (erfolgreiche) Lernen einseitig übertragen wird. Es wird – ausgedrückt auch in dem Begriff der ‚employability‘ (Beschäftigungsfähigkeit) – zur individuellen Aufgabe, sich permanent um die Anpassung seiner Qualifikationen und Kompetenzen zu bemühen. Bei dieser Argumentation steht die Überlegung im Vordergrund, dass das Reagieren auf Lernangebote nicht mehr hinreichend ist, um den Anforderungen des lebenslangen Lernens gerecht zu werden, sondern vielmehr die Internalisierung der Eigeninitiative zum Lernen als notwendig erachtet werden müsse. Dabei wird ebenfalls noch näher zu untersuchen sein, inwieweit die Betroffenen die Voraussetzungen für diese Form der Selbststeuerung besitzen. Die Erfahrungen mit der Verteilung von Bildungsgutscheinen für Arbeitslose haben hierzu bereits vielfältige Erfahrungen beigelegt und werden derzeit durch das Bundesinstitut für Berufsbildung evaluiert.

Generell scheint es nicht sehr hilfreich, von einer Dichotomisierung zwischen selbstgesteuertem und fremdgesteuertem Lernen aus zu gehen. Vielversprechender erscheint es mir, einzelne Merkmale und Dimensionen von Lernprozessen wie Lernziele und Lerninhalte, die Gestaltung des Lernprozesses, die Rolle des Lernenden oder institutionelle Rahmenbedingungen im Hinblick auf ihren jeweiligen Ausprägungsgrad an Selbst- und Fremdsteuerung zu beurteilen.

2.3 Neue Medien

Als Unterstützung für selbstgesteuertes Lernen stehen computer- und netzbasierte Lernangebote gegenwärtig im Zentrum der Aufmerksamkeit²⁸. Als deren Vorteile werden in der Regel die

²⁵ Vgl. Dohmen, G., Das „selbstgesteuerte Lernen“ und die Notwendigkeit seiner Förderung, in: Derichs-Kunsmann, K. et al. (Hrsg.), Selbstorganisiertes Lernen als Problem in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report, Frankfurt 1998, S. 65.

²⁶ Vgl. Kraft, S. (Hrsg.), Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung, Baltmannsweiler 2002, S. 17.

²⁷ Vgl. Heid, H., Erziehungsziel „Selbstständigkeit“, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 87 (4), 1991, S. 267–269.

²⁸ Vgl. Reglin, T., Was bedeutet Usability netzgestützter Lehr-/Lernsysteme, in: Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, 48, 2002, S. 51–66.

freie Wahl des Lernorts und der Lernzeit, die Verfolgung eines individuellen Lerntempos und Kostengünstigkeit hervorgehoben²⁹. Über den Verbreitungsgrad computergestützten Lernens gibt es divergierende Angaben: Verbreitet sind computergestützte Medien bislang vor allem in Großunternehmen, insbesondere bei Banken und Versicherungen sowie bei Hard- und Softwareherstellern, wo sie hauptsächlich zur Vermittlung kognitiver Lernziele und theoretischem Wissen wie technischem Know-how oder im Bereich des EDV- und Sprachtrainings eingesetzt werden³⁰. Primäre Zielgruppen sind Mitglieder der Verwaltung, des mittleren Managements sowie Techniker; Arbeiter rangieren erst an vierter Stelle³¹. Es zeichnet sich damit ab, dass sich manche allzu euphorische Erwartung im Hinblick auf den Einsatz neuer Medien für das Lernen Erwachsener wohl nicht bewahrheiten wird: Gerade die von Anbietern in Aussicht gestellte Kostenreduzierung kann in der Praxis vielfach nicht realisiert werden, da vor allem die Folgekosten, die z.B. durch notwendige Upgrades und Betreuungsangebote entstehen, in der Regel unterschätzt werden³². Auch die didaktische Qualität computergestützten Lernens ist, insbesondere durch die bislang vorgenommene Fokussierung auf technische Fragestellungen, noch nicht gesichert. Auch fällt durch die Breite des Angebots und die Intransparenz des Marktes die Auswahl qualitativ hochwertiger Angebote schwer. Computergestütztes Lernen wird daher in der Regel nicht als alleinige Weiterbildungsform eingesetzt, sondern zusätzlich zu Weiterbildungsseminaren angeboten³³. An die Stelle des Begriffes E-Learning ist vielfach das Konzept des Blended Learning getreten. Allerdings besteht erheblicher Forschungsbedarf in Bezug auf die Frage, für welche Zielgruppen, bei welchen Themen bzw. Weiterbildungsanlässen welche Kombination von Präsenz- und E-Lernen optimal ist.

2.4 Gruppen- und Organisationslernen

Aktuelle Untersuchungen haben gerade in Bezug auf lernförderliche Arbeitsformen wie Gruppen- und Projektarbeit problematisiert, dass sich nicht nur auf Individuen, sondern zugleich auf Gruppen und Organisationen³⁴ beziehen. Solche als eher kollektiv zu bezeichnenden Lernprozesse werden auch unter den Überschriften Lernende Organisation³⁵ bzw. Wissensmanagement³⁶ untersucht.

Wenngleich die Annahme überindividueller Lernprozesse von einigen Autoren³⁷ aus lerntheoretischen Erwägungen grundsätzlich abgelehnt wird, so bleibt festzuhalten, dass die empirischen Untersuchungen zum Organisationslernen doch interessante Ergebnisse erbracht haben

²⁹ Vgl. u.a. *Reglin* (Anm. 28).

³⁰ Vgl. *Kailer, N.*, Innovative Weiterbildung durch computer based training. Ergebnisse einer europaweiten Studie, Wien 1998, S. 36.

³¹ *Kailer* (Anm. 30), S. 39.

³² Vgl. *Kerres, M.*, Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung, 2. Aufl., München/Wien 2001, S. 24.

³³ Vgl. *Kailer* (Anm. 30), S. 40.

³⁴ Vgl. *Dybowski, G./Töpfer, A./Dehnbostel, P./Kling, J.*, Betriebliche Innovations- und Lernstrategien: Implikationen für berufliche Bildungs- und betriebliche Personalentwicklungsprozesse BILSTRAT, Bielefeld 1998; vgl. auch *Grüne-wald/Sauter* (Anm. 16).

³⁵ Vgl. u. a. *Wilkesmann, U.*, Lernen in Organisationen: die Inszenierung von kollektiven Lernprozessen, Frankfurt/New York 1999; *Unger, H.*, Organisationales Lernen durch Teams, München/Mering 1998; *Nagl, A.*, Lernende Organisation: Entwicklungsstand, Perspektiven und Gestaltungsansätze in deutschen Unternehmen. Eine empirische Untersuchung, Aachen 1997; *Littig, P.*, Die Klugen fressen die Dummen: „das lernende Unternehmen“; Ergebnisse einer Marktstudie, Bielefeld 1996.

³⁶ Vgl. u.a. *Bullinger, H.-J./Prieto, J.*, Wissensmanagement: Paradigma des intelligenten Wachstums – Ergebnisse einer Unternehmensstudie in Deutschland, in: Pawlowsky, P. (Hrsg.), Wissensmanagement: Erfahrungen und Perspektiven, Wiesbaden 1998, S. 87–118; *North, K./Papp, A.*, Wie deutsche Unternehmen Wissensmanagement einführen – Vergleichsstudie 1998 bis 2000, in: REFA-Nachrichten (1), 2001, S. 4–12.

³⁷ Vgl. z.B. *Straka, G.*, Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung – ein Selbstläufer? in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 48, 2001, S. 37–50.

im Hinblick auf die Schwierigkeit, Lernprozesse innerhalb von Gruppen bzw. des gesamten Unternehmens durchzuführen bzw. eine freie innerbetriebliche Weitergabe von Wissen Realität werden zu lassen. Problematische Aspekte beziehen sich dabei in der Regel vor allem auf machtpolitische Beweggründe angesichts starker innerbetrieblicher Konkurrenzsituationen (Stichwort Arbeitskraftunternehmer bzw. „Selbst-GmbH“), die einzelne Mitarbeiter daran hindern, ihr Wissen einem größeren Kreis zur Verfügung zu stellen³⁸. Beispielsweise gaben nach Darstellung von Albert u.a. Gruppenführer im Rahmen eines arbeitsnahen Bildungs- und Integrationskonzeptes eines Automobilbetriebs als Multiplikatoren das in Lernmodulen aufgenommene Wissen lediglich in Bezug auf fachliche Inhalte an ihre Mitarbeiter weiter, während sie Wissen über Führungsinstrumentarien für sich behielten³⁹.

Wie eine Vergleichsstudie von 1998 bis 2000 zur Einführung von Wissensmanagement der Fachhochschule Wiesbaden ergab⁴⁰, schreitet die Implementierung von spezifischen Wissensmanagementstrukturen in vielen Unternehmen offensichtlich nur zögernd voran. Als problematisch erweisen sich nach der Erhebung des Fraunhofer Instituts für Arbeitswirtschaft und Organisation (IAO) zum Stand von Wissensmanagement in Forschung und Praxis zufolge vor allem Zeitknappheit, ungenügendes Bewusstsein, fehlende Anreizsysteme oder mangelnde Transparenz⁴¹. Auch die hohen Erwartungen an Wissensdatenbanken haben sich in diesem Zusammenhang offenbar noch nicht bestätigt⁴². Nichtsdestoweniger ist vor allem in innovativen Branchen wie der IT-Branche oder im Finanz- und Beratungssektor vielfach ein intensiver Wissensaustausch zu beobachten, wobei ein großer Teil über informelle Personennetzwerke und Kontakte bzw. unternehmensübergreifende *Communities of Practise* vollzogen wird⁴³, die zum Teil von Unternehmensseite eigens gefördert bzw. initiiert werden⁴⁴. Da dem Wissenstransfer zukünftig zentrale Bedeutung zukommen wird, ist eine differenzierte Erforschung der Prozesse der Wissenstransfusion anzumahnen.

2.5 Teilnahmestrukturen

Einleitend ist darauf hinzuweisen, dass es nicht ganz leicht ist, einen quantitativen Überblick über die Weiterbildungsbeteiligung zu gewinnen, da es sich um einen sehr heterogenen Teilbereich des Bildungssystems handelt und differenzierte Daten nur über gezielte empirische Erhebungen gewonnen werden können⁴⁵.

³⁸ Vgl. Moldaschl, M., Arbeitsorganisation und Leistungspolitik im Qualitätsmanagement, in: Hirsch-Kreinsen, H. (Hrsg.), Organisation und Mitarbeiter im TQM, Berlin/Heidelberg 1997, S. 63–96; Romhardt, K., Die Organisation aus der Wissensperspektive: Möglichkeiten und Grenzen der Intervention, Wiesbaden 1998.

³⁹ Vgl. Albert, K./Brischar, T./Hänle, W., Facharbeiterweiterbildung in der Produktion: Chancen und Grenzen., in: Dehnbostel, P. (Hrsg.), Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen, Berlin 1998, S. 134.

⁴⁰ Vgl. North/Papp (Anm. 36).

⁴¹ Vgl. Bullinger/Prieto (Anm. 36).

⁴² Vgl. Probst, G. J. B./Raub, S./Romhardt, K., Wissen managen: wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen, 3. Auflage, Frankfurt/Wiesbaden 1999.

⁴³ Vgl. Willke, H., Systemisches Wissensmanagement, Stuttgart 1998; Bullinger/Prieto (Anm. 36).

⁴⁴ Vgl. z.B. Sydow, J./van Well, B., Wissensintensiv durch Netzwerkorganisation – Strukturierungstheoretische Analyse eines wissensintensiven Netzwerks, in: Schreyögg, G./Conrad, P. (Hrsg.), Managementforschung 6: Wissensmanagement, Berlin/New York 1996, S. 191–234; Pilz, M., Impulse aus der Praxis. Zur Frage der Weiterbildung von Mitarbeitern in Investmentgesellschaften, in: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 12 (1), 2001, S. 84–88.

⁴⁵ Zu nennen sind in diesem Zusammenhang die Erhebungen des Mikrozensus durch das Statistische Bundesamt, das vom Bundesministerium geförderte Berichtssystem Weiterbildung (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Anm. 12)), das Sozio-ökonomische Panel des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung, die Erwerbstätigenbefragung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung die Untersuchungen des Instituts der Deutschen Wirtschaft (vgl. Weiß, R., Betriebliche Weiterbildung 2001 – Ergebnisse einer IW-Erhebung, in: IW-Trends 30 (1), 2003, S. 1–17.) sowie in jüngerer Zeit die europäische Erhebung Continuing Vocational Training Survey (vgl. Grünewald/Moraal/Schönfeld (Anm. 10)).

2.5.1 Teilnahme an beruflicher Weiterbildung

Eine Analyse von Teilnahmedaten zeigt zunächst über die letzten beiden Jahrzehnte hinweg einen deutlichen Anstieg der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung von 10% im Jahr 1979 auf 30% im Jahr 1997. Seither ist ein deutlicher Rückgang (auf 26% im Jahr 2003) zu konstatieren, für den noch keine überzeugenden Erklärungen vorliegen. Ein Einflussfaktor dürfte darin zu suchen sein, dass die Teilnahme von Personen aus den neuen Bundesländern, die seit 1991 deutlich über der in den alten Bundesländern lag, seit 1997 deutlich (um 11%) gefallen ist und sich 2003 nicht mehr von der in den alten Bundesländern unterscheidet. Folglich geht eine Interpretation dahin, dass ein gewisser Nachholbedarf in den neuen Bundesländern abgeschlossen ist sowie eine darauf bezogene aktive Arbeitsmarktpolitik politisch zurückgefahren wird. Ebenso weisen viele Signale darauf hin, dass Betriebe in den letzten Jahren ihre Weiterbildungsbudgets deutlich reduziert haben. Diese recht vorläufigen Thesen gälte es jedoch noch näher zu belegen. Generell wird mit den jüngsten Befunde die Frage aufgeworfen, ob im Hinblick auf die Weiterbildungsbeteiligung ein Plateau erreicht worden ist und zukünftig nicht mehr mit einer weiteren linealen Steigerung der Beteiligungsquoten zu rechnen ist – was Konsequenzen für die Konzeption eines lebenslangen Lernens für alle mit sich brächte – oder ob der Einbruch temporär begrenzt ist.

Betrachtet man die Entwicklung der Teilnahmequote unter sozio-demographischen Kriterien, so kommen alle Datenquellen einstimmig zu dem Ergebnis, dass die Weiterbildungsbeteiligung um so niedriger ausfällt, je geringer das *schulische bzw. berufliche Qualifikationsniveau oder die berufliche Stellung* ist. Auch eine Betrachtung der Weiterbildungsbeteiligung nach Altersgruppen weist deutliche Unterschiede aus: Wenngleich in allen Altersgruppen die Weiterbildungsbeteiligung in den letzten 25 Jahren deutlich gestiegen ist, so bleibt dennoch die Beteiligung der Älteren deutlich hinter der der Jüngeren zurück.⁴⁶ Angesichts der sich abzeichnenden demographischen Veränderungen stellt es für die Betriebe eine Herausforderung dar, auch die älteren Beschäftigten als Zielgruppe der Personalpolitik und damit der Weiterbildung stärker in den Blick zu nehmen. Welche Ansatzpunkte dafür sich bieten, wäre ein Gegenstand anwendungsorientierter Forschung.

Neben den statistischen Erhebungen und Wiederholungsbefragungen liegen aus den letzten Jahren zwei neue umfangreiche quantitative Erhebungen vor, die in je spezifischer Weise eine vertiefende Analyse der Teilnehmerstrukturen vornehmen: So wurde an der Universität München der Ansatz der sozialen Milieus auf die Analyse von Teilnehmergruppen und Teilnahme-motive angewandt⁴⁷. Diese Studie arbeitet heraus, dass Teilnahmequoten, Teilnahmeintressen und -motive nicht nur von zentralen sozio-demographischen Merkmalen beeinflusst werden, sondern dafür auch die Milieuzugehörigkeit eine große Rolle spielt. Ein weitere Erhebung, die von einem Forschungsverbund des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen, dem Brandenburg-Berliner Institut für Sozialwissenschaftliche Studien sowie dem Lehrstuhl für Weiterbildung an der Universität Heidelberg durchgeführt wurde⁴⁸, hat den Zusammenhang von Lernerfahrungen und Weiterbildungsverhalten untersucht sowie den Einfluss von Arbeitsbedingungen und -erfahrungen auf das Lernniveau. Diese Untersuchung bestätigt die hohe Bedeutung

⁴⁶ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Bonn 2005.

⁴⁷ Vgl. Tippelt, R./Barz, H., Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 2: Adressaten und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen, Bielefeld 2004.

⁴⁸ Vgl. Baethge M./Baethge-Kinsky, V., Der ungleiche Kampf ums lebenslange Lernen, Waxmann/Münster/New York 2004; Schiersmann, C./Strauss, H., Informelles Lernen – der Königsweg zum lebenslangen Lernen?, in: Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hrsg.), Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung, München/Unterschleißheim, S. 145–167

von informellen Lernprozessen für die subjektiv wahrgenommenen Lernerfahrungen⁴⁹ und den großen Einfluss von Arbeitserfahrungen auf die Lernaspiration⁵⁰. Gerade in Bezug auf das arbeitsbegleitende Lernen wären diese Forschungsansätze weiter zu vertiefen, um die Wechselwirkungen zwischen Lernerfahrungen, Arbeitserfahrungen und Lerninteressen zu vertiefen.

2.5.2 Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung

Das IAB-Betriebspanel⁵¹ sowie die europäische Erhebung CVTS (Continuing Vocational Training Survey)⁵² ermöglichen eine Ausdifferenzierung der Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung nach *Branchen*. Wenngleich die Ergebnisse im Einzelnen differieren, so kann doch konstatiert werden, dass z.B. das Versicherungs- und Kreditgewerbe eine hohe Weiterbildungsbeteiligung aufweist, während im Baugewerbe, im Handel und im Gastgewerbe eine vergleichsweise geringe Weiterbildungsbeteiligung zu konstatieren ist. Es wäre der Frage näher nachzugehen, ob diese Differenzen auf unterschiedliche Politiken der jeweiligen Betriebe zurückzuführen sind oder eher eine Konsequenz eines differierenden Qualifikationsniveaus der Belegschaften darstellen. In diesen Zusammenhang gehört auch die Frage, in welchem Umfang die veränderte Ausrichtung der betrieblichen Weiterbildung neue Zielgruppen erreicht bzw. anspricht. So wissen wir beispielsweise nicht, ob durch die oben beschriebenen konzeptionellen Veränderungen in der betrieblichen Weiterbildung andere oder gar zusätzliche Teilnehmergruppen erreicht werden oder wie sich neue Beschäftigungsformen auf die Möglichkeit zur Weiterbildungsteilnahme auswirken

2.5.3 Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Kontext von (Bildungs- und Berufs-) Biographien

Nahezu vollständig als Fehlbestand ist die Verknüpfung unterschiedlicher Merkmale einzelner Personen in Bezug auf die Bildungsbiographie bis ins Erwachsenenalter zu benennen. Ebenso fehlen Kohortenanalysen und Längsschnittstudien. Interessante Fragestellungen wären in diesem Zusammenhang

- wie sich die subjektive Wahrnehmung schulischer Lernprozesse auf die Motivation zur Weiterbildung auswirkt,
- welche Barrieren durch (fehlende) Schulabschlüsse für eine Weiterbildungsbeteiligung aufgebaut werden,
- wie sich das Anforderungsprofil und die Handlungsspielräume bzw. die Lernförderlichkeit von Arbeitsplätze auf die Beteiligung an Weiterbildung auswirken,
- welche Rolle Tätigkeits- und Berufswechsel für das Interesse und die Beteiligung an Weiterbildung spielen,
- in welchen Lebensphasen und Lebenslagen dem Lernen eine besondere Bedeutung zukommt, z.B. in eher krisenhaften Umbruchsituationen oder eher ruhigen Phasen, die Muße zum Lernen ermöglichen,

⁴⁹ Vgl. Schiersmann/Strauss (Anm. 48).

⁵⁰ Vgl. Baethge/Baethge-Kinsky (Anm. 48).

⁵¹ Bellmann, L./Düll, H./Leber, U., Zur Entwicklung der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten. Eine empirische Untersuchung auf der Basis des IAB-Betriebspanels, in: Reinberg, A. (Hrsg.), Arbeitsmarktrelevante Aspekte der Bildungspolitik, Nürnberg 2001, S. 107

⁵² Grünwald/Moraal/Schönfeld (Anm. 10), S. 77.

- welchen Stellenwert formalen bzw. non-formalen Lernprozessen in den unterschiedlichen berufsbiographischen Phasen bzw. Konstellationen zugewiesen wird, und schließlich
- welche biographischen Gestaltungsspielräume durch Lernen eröffnet werden.

Ansätze dazu sind gegeben in der Lebensverlaufsstudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung⁵³, im Sozio-ökonomischen Panel (SOEP) des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW)⁵⁴ sowie in der Interdisziplinären Längsschnittstudie des Erwachsenenalters des Deutschen Zentrums für Altersforschung an der Universität Heidelberg⁵⁵. Allerdings sind die dort jeweils erhobenen Daten nicht ausschließlich auf Weiterbildung bezogen, vielmehr stellte diese Frage lediglich einen Teilaspekt eines jeweils unterschiedlich ausgestalteten, umfangreicheren Untersuchungskonzepts dar, was die Untersuchungstiefe stark begrenzt.

2.5.4 Nicht-Teilnahme

Angesichts der intensiven Diskussion um die politische Forderung nach lebenslangem Lernen ist verstärkt die Frage in den Mittelpunkt gerückt, warum sich welche Gruppen nicht an Weiterbildung beteiligen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach der Motivation bzw. dem Nutzen der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Bolder/Hendrich⁵⁶ konnten in ihrer methodisch vielschichtigen Untersuchung die fehlenden Anwendungsmöglichkeiten des Erlernens als wesentliche Ursache für Weiterbildungsabstinenz ausmachen – und dies obendrein auf eine forschungsmethodisch wie theoretisch sehr komplexe und deshalb für zukünftige Forschungsarbeiten anregende Art und Weise. Auch eine im Kontext der Arbeit der Expertenkommission zur Finanzierung Lebenslangen Lernens in Auftrag gegebene Studie beschäftigt sich systematisch mit der Nicht-Teilnahme an Weiterbildung⁵⁷. So zeigt sich, dass jede 8% Person im erwerbsfähigen Alter noch nie an Weiterbildung teilgenommen hat. Die herausgearbeiteten Schwerpunkte der Nicht-Teilnehmer in Bezug auf sozio-demographische Daten korrespondieren mit den bekannten Befunden zur Beteiligung. Interessant ist das Ergebnis, dass die Weiterbildungsabstinenz zumindest implizit von den Betroffenen auch als rationale Entscheidung gesehen wird, die auf einer Abwägung von Kosten und Nutzen basiert. Auch diese Forschungsansätze sind zukünftig weiter zu vertiefen, um präzisere Angaben über die Nutzenerwartungen zu erhalten.

3 Institutionelle Aspekte der betrieblichen Weiterbildung

Über lange Zeit hinweg standen in der Weiterbildungswissenschaft die eben diskutierten Dimensionen der Lehr-/Lernprozesse im Vordergrund. In den letzten Jahren zeichnet sich eine Tendenz ab, sich intensiver auch mit den Institutionen bzw. Organisationen zu beschäftigen, die Weiterbildung anbieten bzw. durchführen. Dies ist u.a. deswegen zwingend notwendig geworden, weil auch diese Institutionen einen umfassenden Wandel bewältigen müssen, weil sich

⁵³ Vgl. Becker, R., Quantitative Ansätze für die wissenschaftliche Analyse beruflicher Weiterbildung, in: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 14 (3), 2003, S. 113–117.

⁵⁴ Vgl. Behringer, F., Berufliche Qualifikationen, Berufswechsel und die Verwertung von Qualifikationen – Erwerbsbiographische Analysen auf der Grundlage des Sozio-ökonomischen Panels, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), Qualifikationsstrukturbericht 2000, Bonn 2000, S. 50–86.

⁵⁵ Vgl. Iller, C., Erwerbsbiographische Veränderungen und betriebliche Weiterbildung, in: Gonon, Ph./Stolz, S. (Hrsg.), Betriebliche Weiterbildung. Empirische Befunde, theoretische Perspektiven und aktuelle Herausforderungen, Bern 2004, S. 113–132.

⁵⁶ Bolder, A./Hendrich, W., Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens, Opladen 2000.

⁵⁷ Vgl. Schröder, H./Schiel, S./Aust, F., Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse, Bielefeld 2004.

Teilnehmerinteressen rasche verändern und die Orientierung an einem Weiterbildungsmarkt bzw. die Kundenorientierung zunehmend an Bedeutung gewinnt. Ich konzentriere mich im folgenden auf die betriebliche Weiterbildung.

3.1 Management der Weiterbildung

Die Systematisierung und strategische Ausrichtung des betrieblichen Weiterbildungsmanagements ist eine Entwicklung, die sich quer zu Branchen, Betriebsgrößen und nationalen Bildungssystemen feststellen lässt⁵⁸. Dies erklärt sich daraus, dass die betriebliche Weiterbildung mittlerweile konzeptionell und organisatorisch in komplexe Wertschöpfungsprozesse eingebunden und in deren Kontext reorganisiert wird⁵⁹. Deshalb verwundert es nicht, dass die Planung und Steuerung von Weiterbildungsprozessen in den letzten Jahren nicht nur Gegenstand von weiterbildungswissenschaftlichen Untersuchungen war, sondern auch in der Personal- und Managementforschung Beachtung findet⁶⁰. Überwiegend bezieht sich die Forschung zum Weiterbildungsmanagement auf die *Aufgaben und Methoden des Managements*. Hier wird deutlich, dass das Aufgabenspektrum der Personalentwicklung und Weiterbildung in Unternehmen vielfältiger geworden ist und auch umfassender praktiziert wird, wie Kailer u.a. in einer Befragung von österreichischen Unternehmen feststellen⁶¹. Eine Integration der verschiedenen Methoden und Instrumente in einem Weiterbildungs- oder Personalentwicklungskonzept steht jedoch in den meisten Unternehmen noch aus.

In den repräsentativen Betriebsbefragungen ist die Weiterbildungsorganisation bisher nur ausschnitthaft erhoben worden. Der CVTS I-Befragung zufolge hatten 1993 10% der in Deutschland befragten Unternehmen ein eigenständiges Budget für Weiterbildung, 5% der Unternehmen verfügen über einen eigenständigen Arbeitsbereich „Weiterbildung“ und lediglich 3% beschäftigten einen Mitarbeiter oder eine Mitarbeiterin, die ausschließlich für Weiterbildungsaufgaben zuständig ist⁶². Der CVTS II-Befragung zufolge hatten 1999 bereits 17% der in Deutschland befragten Unternehmen ein eigenständiges Budget für Weiterbildung.⁶³ Der Befragung wird jedoch ein hoch entwickeltes Organisationskonzept von Weiterbildung zu Grunde gelegt, das offensichtlich nur in sehr wenigen Unternehmen praktiziert wird. Dieses Ergebnis ist daher nicht dahingehend zu interpretieren, dass in den anderen Unternehmen gar keine Organisation existiert. So stellten Pawlowsky/Bäumer⁶⁴ in ihrer Untersuchung fest, dass die Weiterbildung in den befragten Unternehmen teils zentral, teils dezentral organisiert und nur in knapp 20% der Fälle gar nicht institutionell organisiert ist. In eine ähnliche Richtung weisen die Ergebnisse von Littig⁶⁵.

⁵⁸ Vgl. Nyhan, B., Trends in competence development in European companies, in: Sellin, B./CEDEFOP (Hrsg.), European trends in the development of occupations and qualifications. Finding of research, studies and analyses for policy and practice. Volume II. European Communities 2000, S. 201–228; Stahl, T., Innerbetriebliche Weiterbildung: Trends in europäischen Unternehmen, in: Europäische Zeitschrift Berufsbildung 15, 1998, S. 31–34.

⁵⁹ Vgl. auch Baethge/Schiersmann (Anm. 9).

⁶⁰ Vgl. Pawlowsky, P./Bäumer, J., Betriebliche Weiterbildung. Management von Qualifikation und Wissen, München 1996; Bäumer, J., Weiterbildungsmanagement. Eine empirische Analyse deutscher Unternehmen, München 1999.

⁶¹ Vgl. Kailer, N. et al., Betriebliche Kompetenzentwicklung in Österreich. Stand, Defizite und Entwicklungsperspektiven, in: Kailer, Norbert (Hrsg.), Betriebliche Kompetenzentwicklung. Praxiskonzepte und empirische Analysen, Wien 2001, S. 9–54.

⁶² Grünwald/Moraal (Anm. 14).

⁶³ Grünwald/Moraal/Schönfeld (Anm. 10), S. 64.

⁶⁴ Pawlowsky/Bäumer (Anm. 60).

⁶⁵ Littig (Anm. 35).

3.1.1 Bedarfsermittlung

Als eine besondere Problematik für das Weiterbildungsmanagement stellt sich mit Blick auf die Zukunft, wie der Bedarf an Weiterbildung angesichts immer kürzer werdender Planungshorizonte angemessen ermittelt werden kann, d.h. z.B. welche Formen der Bedarfsanalyse in den Betrieben eine Rolle spielen. Die systematische *Bedarfsermittlung* gilt als Ausgangspunkt jedes planvollen Weiterbildungsmanagements. Untersuchungen dazu haben jedoch gezeigt, dass der professionelle Methodeinsatz oftmals mit den vorhandenen betrieblichen Ressourcen nicht zu realisieren ist und die Akteure zudem vor nicht gelöste Probleme der Bedarfsdefinition stellt⁶⁶. Zumindest was die Ermittlung von langfristigen Bedarfen anbelangt, sind Fortschritte wohl eher in betriebsübergreifenden Ansätzen zu erwarten. Die Entwicklung von Verfahren zur Früherkennung von langfristigen Veränderungen von Tätigkeitsbereichen und beruflichen Einsatzfeldern wird deshalb auch zum Gegenstand der empirischen Arbeits- und Berufsbildungsfor-schung. Ziel von Projekten wie ADeBar⁶⁷ oder der Früherkennungsstudien des BIBB⁶⁸ ist es, Instrumente zur Dauerbeobachtung von Arbeitsmarkt, Aus- und Weiterbildung und Arbeitspraxis zu entwickeln, die Hinweise auf Qualifikationsentwicklung und Professionalisierungsprozesse geben und dadurch ein frühzeitiges Eingreifen in der Arbeitsmarkt- und (Berufs-)Bildungspolitik ermöglichen. Hier zeigt sich jedoch ebenfalls, dass weniger die Früherkennung als vielmehr die Beurteilung von relevanten Entwicklungstrends zum Problem wird⁶⁹.

Die konzeptionelle Integration verschiedener Planungs- und Steuerungsinstrumente in der betrieblichen Bildungsarbeit wird auch im Zusammenhang mit Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung thematisiert. Bisher sind die Qualitätsbemühungen in der betrieblichen Weiterbildung jedoch eng an die jeweiligen gesamtbetrieblichen Konzepte (DIN EN ISO 9000 ff., TQM, EFQM usw.) gebunden, so dass sie kaum als eigenständige Verfahren des Weiterbildungsmanagements angesehen werden können⁷⁰.

Als der Qualitätssicherung übergeordnetes Managementkonzept wird das *Bildungscontrolling* diskutiert⁷¹. Allerdings besteht auch hier das Problem, dass die spezifischen Zielsetzungen des Weiterbildungsmanagements möglicherweise nicht zum Tragen kommen können, wenn die Verfahren in übergeordnete betriebliche Controllingkonzepte eingepasst werden sollen. In der Praxis werden umfassende Bildungscontrollingverfahren bisher ohnehin kaum angewandt, der Einsatz beschränkt sich vielmehr auf Teilinstrumente⁷². Die Auswertungen von Betriebsdaten des Referenz-Betriebs-Systems (RBS) durch das BIBB und IES ergeben, dass vor allem die Erfassung der Weiterbildungskosten stark verbreitet ist, die Aufstellung eines jährlichen Weiter-

⁶⁶ Vgl. Baethge/Schiersmann (Anm. 9); Büchter, K., Zehn Regeln zur Ermittlung des Qualifikationsbedarfs, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik (3–4), 1999, S. 12–15; zur betriebspädagogischen Bedeutung der Bedarfsermittlung auch Grüner, H., Die Bedeutung betrieblicher Bildung in Unternehmenskonzepten und die Implikationen zur Betriebspädagogik als Feld wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit dem betrieblichen Bildungswesen, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 94 (2), 1998, S. 215–226.

⁶⁷ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) (Hrsg.), Berufsbildungsbericht 2001, Bonn 2001, S. 176.

⁶⁸ Vgl. Meifort, B., Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen in den personenbezogenen Dienstleistungen. 4-Stufen-Modell zur Früherkennung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 30 (1), 2001, S. 25–29.

⁶⁹ Vgl. Meifort (Anm. 68).

⁷⁰ Vgl. dazu ausführlicher Baethge/Schiersmann (Anm. 9).

⁷¹ Vgl. Döring, K., Professionelles Bildungscontrolling zwischen Anspruch und betrieblicher Wirklichkeit, in: Neue Perspektiven 3 (1), 1998, S. 5–20.

⁷² Vgl. Kailer, N. et al., Steuerung betrieblicher Kompetenzentwicklungsprozesse: Controlling betrieblicher Weiterbildung und Personalentwicklung in österreichischen Unternehmen: Einsatzhäufigkeit, Defizitbereiche und Einsatzbeispiele, in: Kailer, N. (Hrsg.), Betriebliche Kompetenzentwicklung. Praxiskonzepte und empirische Analysen, Wien 2001, S. 55–76; Krekel, E./Beicht, U., Welchen Stellenwert hat Bildungscontrolling in der betrieblichen Weiterbildung? in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 27 (2), 1998, S. 22–26.

bildungsplans sowie die Weiterbildungsbedarfsermittlung häufig stattfinden; dagegen sind Maßnahmen der Transfersicherung und Nutzenanalysen kaum verbreitet⁷³.

3.1.2 Rolle und Funktion des Weiterbildungspersonals

Nach wie vor sehr lücken- und bruchstückhaft sind die Erkenntnisse über das in der beruflichen Weiterbildung tätige Personal, seine Aufgaben und Funktionen, sein Qualifikationsprofil und seine Beschäftigungsformen. Für die zweite Hälfte der neunziger Jahre lassen sich nur wenige Untersuchungen ausmachen, die sich überwiegend auf die betriebliche Weiterbildung konzentrieren. Übereinstimmend beklagen die Autoren zu Recht, dass bislang keine Systematik der Qualifikationsanforderungen vorliegt, auf die sich empirische Untersuchungen beziehen könnten und sehen ihre Arbeiten als Beitrag zu dem Versuch, ein (aktuelles) Professionsverständnis zu erarbeiten⁷⁴. Die Ergebnisse weisen im Kern in die gleiche Richtung: Es lässt sich – so Rottmann⁷⁵ – kein einheitliches Handlungsfeld betrieblicher Weiterbildner ausmachen. Bestätigt wird die bereits von Frank⁷⁶ konstatierte Entwicklung, dass die Rolle der Weiterbildner sich vom Wissensvermittler in Richtung eines Beraters bzw. Prozessbegleiters verlagert. Harteis/Prenzel⁷⁷ kommen – weitgehend übereinstimmend mit den anderen Arbeiten – zu dem Ergebnis, dass zukünftig die in einem engeren Sinne pädagogischen und didaktischen Kompetenzen nach wie vor von hoher Bedeutung sind, dass aber darüber hinaus soziale Kompetenzen, d.h. grundlegende Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Kommunikation und zum Umgang mit Menschen (z.B. Gruppen) an Bedeutung gewinnen. Als weitere Kompetenzanforderungen werden die Orientierung am Kunden, am Unternehmen und am Markt benannt, die als Fähigkeiten zur Berücksichtigung ökonomischer Rahmenbedingungen und wirtschaftlicher Gesichtspunkte interpretiert werden. Als bedeutsam erachtet werden weiterhin Fähigkeiten zur Bedarfsermittlung, zum Qualitätsmanagement und zur Evaluation, die darauf schließen lassen, dass betriebliche Weiterbildung zunehmend mit Organisationsentwicklung verknüpft wird. Es ist dringend erforderlich, dieses Forschungsfeld auszubauen, u.a. auch um zukünftig Studiengänge und Fortbildungen passgenauer konzipieren zu können.

4 Zusammenfassung

Wenngleich im Rahmen dieser Darstellung auf die Theoriedebatte nicht näher eingegangen wurde, so ist doch als Fazit zu konstatieren, dass in der beruflichen Weiterbildungsforschung vielfach noch *theoretische und begriffliche Klärungen* insbesondere in Bezug auf die neuen didaktischen Arrangements wie arbeitsbegleitendes oder selbstgesteuertes Lernen ausstehen, die als Bezugspunkte für empirische Untersuchungen erkenntnisleitend sein könnten und eine sys-

⁷³ Vgl. Krekel/Beicht (Anm. 72).

⁷⁴ Vgl. Sorg-Barth, C., Professionalität betrieblicher Weiterbildner. Eine Analyse der erforderlichen Kompetenzen, Hamburg 2000; Harteis, C./Prenzel, M., Welche Kompetenzen brauchen betriebliche Weiterbildner in Zukunft? Ergebnisse einer Delphi-Studie in einem Industrieunternehmen, in: Zeitschrift für Pädagogik 44 (4), 1998, S. 583–601; Rottmann, J., Zur Professionalisierung von Diplom- Pädagogen und Diplom- Pädagoginnen in beruflich- betrieblichen Handlungsfeldern, Frankfurt a. M. 1997; Frank, G. (1996): Funktionen und Aufgaben des Weiterbildungspersonals, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung, Berlin 1996, S. 337–397. In allen Fällen handelt es sich um Arbeiten, die auf kleinen Stichproben basieren. Sie umfassen die Auswertung von Stellenanzeigen (Sorg-Barth), Befragungen von Betriebsvertretern (Sorg-Barth/Frank) sowie eine Erhebung auf der Basis des Delphi-Verfahrens (vgl. Harteis/Prenzel).

⁷⁵ Rottmann (Anm. 74).

⁷⁶ Frank (Anm. 74).

⁷⁷ Harteis/Prenzel (Anm. 74).

tematische Einordnung und Rekonstruktion empirischer Befunde erleichtern würden. Dies bezieht sich auch auf die Präzisierung und empirische Fundierung des Kompetenzbegriffs.

Ebenso scheint künftig eine detailliertere Erhebung der Motive und Nutzenbewertungen der *Weiterbildungsbeteiligung* – auch bezogen auf den gesamten Lebenslauf – erforderlich. Handelt es sich bei der Vorstellung des lebenslangen Lernens um eine Utopie oder welchen konkreten Nutzen können sich gering Qualifizierte von der Beteiligung an Weiterbildung erhoffen? Lassen sich Strategien identifizieren, mit deren Hilfe non-formale Lernarrangements dazu genutzt werden können, die Teilnahme an formalisierte Weiterbildung zu kompensieren oder zu fördern?

Die übereinstimmend konstatierte zunehmende Verknüpfung von betrieblicher Weiterbildung mit Personal- und Organisationsentwicklung macht es nötig, entsprechend komplexe Forschungsdesigns so anzulegen, dass die *Wechselwirkungen der Interventionsstrategien* stärker in den Blick genommen werden. Dies gilt z.B. für die Erforschung des Verhältnisses formalisierter und weniger formalisierter Lernformen und deren Einbindung in die strategische Entwicklung von Unternehmen. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei den Klein- und Mittelbetrieben zu widmen sein, die in der Regel über keine ausdifferenzierten Strategien zur systematischen Personalentwicklung verfügen.

Die Komplexität des Forschungsgegenstandes legt interdisziplinäre Forschungsstrategien und eine Stärkung von Diskussions- und Forschungsverbünden nahe.

Verf.: Prof. Dr. Christiane Schiersmann, Erziehungswissenschaftliches Seminar, Akademiestr. 3, 69117 Heidelberg