

BERND DEWE
KATHARINA FEISTEL

Betriebliche Weiterbildung

Materialien in didaktischer und
bildungsökonomischer Perspektive

Pädagogik

Franz Steiner Verlag



Bernd Dewe / Katharina Feistel
Betriebliche Weiterbildung

BERND DEWE / KATHARINA FEISTEL

Betriebliche Weiterbildung

Materialien in didaktischer und
bildungsökonomischer Perspektive



Franz Steiner Verlag

Umschlagabbildung: © iStockphoto/enjoynz

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist unzulässig und strafbar.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2013

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

Printed in Germany.

ISBN 978-3-515-10485-2

INHALTSVERZEICHNIS

ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	8
TABELLENVERZEICHNIS.....	10
EINLEITUNG.....	11
1. BEGRIFFSBESTIMMUNG BILDUNGSÖKONOMIE.....	13
2. HISTORISCHE ENTWICKLUNG DER BILDUNGSÖKONOMIE	15
2.1 Abhandlungen zu bildungsökonomischen Fragestellungen im Merkantilismus und Kameralismus.....	15
2.2 Bildungsökonomische Ideen in der klassischen Nationalökonomie	17
2.3 Der Übergang zur Neoklassik und der Rückzug aus der Bildungs- ökonomie	18
2.4 Die Renaissance der Bildungsökonomie	18
2.5 Die Weiterführung der Bildungsökonomie in Deutschland ab den 1960er Jahren.....	20
3. DIE HUMANKAPITALTHEORIE ALS ZENTRALER ANSATZ DER BILDUNGSÖKONOMIE	23
3.1 Der Begriff Humankapital	23
3.2 Vergleich von Human- und Sachkapital.....	24
3.3 Humankapitaltheorie nach Becker	26
3.3.1 Investitionen in generelles Humankapital	27
3.3.2 Investitionen in spezifisches Humankapital	28
3.3.3 Empfehlungen Beckers bei Investitionen in generelles und spezifisches Humankapital	28
3.3.4 Kritische Würdigung der Humankapitaltheorie nach Becker....	29
4. VERBINDUNG ZWISCHEN DER BILDUNGSÖKONOMIE UND DER BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG.....	31
5. BEGRIFFSBESTIMMUNG BETRIEBLICHE WEITERBILDUNG.....	32
5.1 Begriffsbestimmung Erwachsenen- und Weiterbildung.....	32
5.2 Historische Entwicklung der Erwachsenen- und Weiterbildung	34
5.3 Begriffsbestimmung betriebliche Weiterbildung.....	38

6.	LERNFÄHIGKEIT, LERNBEREITSCHAFT UND LERNBEDÜRFNISSE ERWACHSENER	40
6.1	Besonderheit erwachsenepädagogischer Lernprozesse	40
6.2	Konsequenzen aus den Lernbesonderheiten Erwachsener	41
7.	PÄDAGOGISCHE UND ÖKONOMISCHE HANDLUNGSLOGIK DER BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG	45
7.1	Ökonomische Handlungslogik aus personalwirtschaftlicher Perspektive	45
7.2	Pädagogische Handlungslogik aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive	46
8.	EINORDNUNG DER BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG IN DIE PERSONALENTWICKLUNG	48
9.	FUNKTIONEN UND INTERESSENSGRUPPEN BETRIEBLICHER WEITERBILDUNG	51
10.	FUNKTIONSPERSPEKTIVEN UND WEITERBILDUNGSPROZESSE ...	53
11.	EXKURS: REGULATIVE WEITERBILDUNGSPROZESSE	57
11.1	Merkmale, definatorische Abgrenzung und Funktion regulativer Weiterbildungsprozesse	57
11.2	Beispiel für die regulative Weiterbildung – Commerzbank	59
11.3	Beispiel für die regulative Weiterbildung – E.ON	60
12.	DIFFERENZIERUNG ZWISCHEN BERUFLICHER UND BETRIEBLICHER WEITERBILDUNG	62
13.	INSTITUTIONEN UND TRÄGER DER BERUFLICHEN UND BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG	65
13.1	Institutionalisierung in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung	65
13.2	Institutionen und Träger der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung	68
14.	DIDAKTIK UND METHODIK DER BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG	72
14.1	Didaktik als Handlungsorientierung	72
14.2	Methodik als Umsetzungsorientierung	78

14.2.1	Der Begriff Methodik und Anforderungen an Methoden	78
14.2.2	Funktionen von Methoden und Faktoren der Methodenwahl in der betrieblichen Weiterbildung	79
14.2.3	Lernen am Arbeitsplatz	82
14.2.4	Kritische Würdigung des Lernens am Arbeitsplatz	86
15.	TEILNAHME AN BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNGS- MASSNAHMEN	89
15.1	Teilnahme an der Erwachsenen- und Weiterbildung	89
15.2	Teilnahme an beruflicher Weiterbildung	90
15.3	Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung	93
16.	KOSTEN DER BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG	96
16.1	Schwierigkeiten der Kostenermittlung	96
16.2	Ausgewählte Studien zum Themenkomplex Ausgaben für die Weiterbildung	100
16.2.1	Continuing Vocational Training Survey (CVTS)	100
16.2.2	IW-Weiterbildungserhebung 2011	101
16.2.3	Kostenvergleich der CVTS-Studie und der IW-Erhebung	103
17.	ABSICHERUNGS- UND ANREIZSYSTEME ALS INSTRUMENTE DER MITARBEITERBINDUNG BEI ARBEITGEBERSEITIGEN HUMANKAPITALINVESTITIONEN	105
17.1	Arbeitsrechtliche Wertung von Rückzahlungsklauseln	105
17.2	Empirische Untersuchungen über die Anwendung von Rückzahlungsklauseln	107
17.3	Vertrauen als impliziter Vertragsbestandteil	108
17.4	Weiterbildung als Vertrauensgut	108
17.5	Alternative Instrumente zu Rückzahlungsklauseln	109
17.6	Anreizsysteme als Instrument der Mitarbeiterbindung	109
18.	TÄTIGKEITSFELDER UND PROFESSIONALISIERUNG IN DER BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG	113
18.1	Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung	113
18.2	Aufgaben und Kompetenzprofile betrieblicher Weiterbildner	119
19.	ZUKÜNFTIGE HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE BETRIEBLICHE WEITERBILDUNG	123
	LITERATURVERZEICHNIS	125

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Eckpfeiler des Merkantilismus	16
Abbildung 2: Hauptaufgaben der Bildung nach Smith.....	17
Abbildung 3: Historische Entwicklung der Bildungsökonomie.....	22
Abbildung 4: Argumentationsstränge der Humankapitaltheorie.....	23
Abbildung 5: Halbwertszeit des Wissens.....	25
Abbildung 6: Nutzungsdauer von generellem und spezifischem Humankapital.....	27
Abbildung 7: Unterscheidung der Humankapitalarten und die abgeleiteten Investitions- empfehlungen nach Becker	29
Abbildung 8: Organisiertes Lernen.....	33
Abbildung 9: Aufgabenorientierte Struktur der Erwachsenen- und Weiterbildung	36
Abbildung 10: Historische Entwicklung der Erwachsenen- und Weiterbildung.....	38
Abbildung 11: Systematisierung der betrieblichen Weiterbildung	39
Abbildung 12: Konsequenzen aus den Lernbesonderheiten Erwachsener	41
Abbildung 13: Betriebliche und pädagogische Handlungslogik.....	47
Abbildung 14: Formen der Personalentwicklung nach Becker.....	48
Abbildung 15: Funktionszyklus der Personalentwicklung	49
Abbildung 16: Formen und Funktionen von (Weiter)-Bildungsprozessen.....	54
Abbildung 17: Zielbereiche der Interventionen bei E.ON.....	60
Abbildung 18: Systematisierung des Weiterbildungsbegriffes	63
Abbildung 19: Träger der Erwachsenen- und Weiterbildung.....	66
Abbildung 20: Produktionsfaktoren.....	68
Abbildung 21: Rechtsträger von Volkshochschulen	70
Abbildung 22: Didaktische Prinzipien	73
Abbildung 23: Didaktisches Dreieck der betrieblichen Weiterbildung.....	73
Abbildung 24: Stufen einer Lerneinheit.....	74
Abbildung 25: Bedingungen didaktischen Handelns.....	76
Abbildung 26: Makro-, Meso- und Mikrodidaktik	78
Abbildung 27: Faktoren der Methodenwahl.....	80
Abbildung 28: Behaltensquote von Gelerntem.....	81
Abbildung 29: Verfahren arbeitsplatznaher betrieblicher Weiterbildung.....	83
Abbildung 30: Merkmale des Lerninsel-Konzeptes.....	86
Abbildung 31: Anwendungshäufigkeit der Formen des Lernens am Arbeitsplatz.....	88
Abbildung 32: Weiterbildungsteilnahme in den Jahren 1991–2012	89
Abbildung 33: Themenstruktur in der Weiterbildung nach Teilnahmequote und Jahr.....	90
Abbildung 34: Charakterisierung von Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden an beruflicher Weiterbildung	91
Abbildung 35: Individuelle Ziele der beruflichen Weiterbildung.....	92
Abbildung 36: Individuelle Nutzenaspekte der beruflichen Weiterbildung	92

Abbildung 37: Individuelle und betriebliche Einflussfaktoren zur Teilnahme an einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme	93
Abbildung 38: Teilnahme an betrieblichen Weiterbildungsveranstaltungen von Arbeitnehmern nach Betriebsgrößenklassen	95
Abbildung 39: Trianguläre Verantwortung der Weiterbildungsfinanzierung	96
Abbildung 40: Kostenarten	98
Abbildung 41: Weiterbildungskosten laut CVTS III-Studie.....	101
Abbildung 42: Weiterbildungskosten laut IW-Studie 2011.....	102
Abbildung 43: Entwicklung der Kosten für die betriebliche Weiterbildung.	103
Abbildung 44: Systematisierung der betrieblichen Weiterbildung	104
Abbildung 45: Differenzierung der Anreizsysteme	110
Abbildung 46: Elemente eines umfassenden Anreizsystems	111
Abbildung 47: Berufsbezeichnungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung	114
Abbildung 48: Faktoren der Professionalität.....	115
Abbildung 49: Karikatur über die prekären Arbeitsbedingungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung	117
Abbildung 50: Pädagogische Qualifikation von Tätigen in der Erwachsenen- und Weiterbildung.....	118
Abbildung 51: Prognostizierte Herausforderungen für die betriebliche Weiterbildung	124

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Annahmen der Neoklassik.....	13
Tabelle 2: Merkmale der Wissensgesellschaft nach Stehr	21
Tabelle 3: Unterschiede zwischen Human- und Sachkapital	24
Tabelle 4: Allgemeine und humankapitalspezifische Prämissen nach Becker	26
Tabelle 5: Traditionelle und verhaltenswissenschaftliche Personalwirtschaft.....	45
Tabelle 6: Methoden der Personalentwicklung	50
Tabelle 7: Interessensperspektiven der betrieblichen Weiterbildung.....	52
Tabelle 8: Funktionsbestimmungen der Weiterbildung.....	53
Tabelle 9: Unterscheidung der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung.....	62
Tabelle 10: Unterschiede zwischen Schule und beruflicher/betrieblicher Weiterbildung.....	68
Tabelle 11: Ausgewählte Institutionen der Weiterbildung.....	71
Tabelle 12: Dimensionen und Aufgaben der Didaktik in der betrieblichen Weiterbildung	77
Tabelle 13: Sach- und Sozialdimension von Methoden.....	79
Tabelle 14: Funktionen von Methoden.....	79
Tabelle 15: Einflussfaktoren und Konsequenzen für die Motivation zur Teilnahme an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen durch die Führungskraft.....	94
Tabelle 16: Zulässige Bindungsdauer von Rückzahlungsklauseln nach Dauer der Qualifikationsmaßnahme.....	106
Tabelle 17: Funktionen von Anreizsystemen.....	111
Tabelle 18: Kompetenzgruppen nach Sorg-Barth (2000)	119
Tabelle 19: Ausprägungen der pädagogischen und unternehmerischen Kompetenz in der Studie von Sorg-Barth (2000).....	120
Tabelle 20: Kompetenzgruppen nach Reichert (2008)	120
Tabelle 21: Ausprägungen der pädagogischen und unternehmerischen Kompetenz in der Studie von Reichert (2008).....	121
Tabelle 22: Kompetenzgruppen nach Fuchs (2011)	121
Tabelle 23: Ausprägungen der didaktisch-methodischen Kompetenz und unternehmerischen Kompetenz in der Studie von Fuchs (2011).....	121

EINLEITUNG

Das Buch beschäftigt sich mit der immer wichtiger werdenden betrieblichen Weiterbildung. Dafür wird diese Form der Weiterbildung in die Bildungsökonomie und die unterschiedlichen Handlungslogiken, in denen sie wirkt, eingebettet. Die betriebliche Weiterbildung wird dem Wirtschaftssystem zugeordnet, so dass sich neben den ökonomischen Prämissen, die intensiv beleuchtet werden, die pädagogischen Handlungslogiken entfalten.

Hinter dem Begriff betriebliche Weiterbildung verbergen sich in der Realität von Unternehmen und gesellschaftlichen Großorganisationen eine differente Fülle von Interventions- und Kommunikationsformaten. Bei näherer Betrachtung des Gegenstandes fällt auf, dass unpräzise Definitionen dominieren, die geeignet sind, die jeweiligen Problemstellungen und Aufgabenspezifikationen von betrieblichen Bildungsprozessen zu verstellen. Die in der Fachliteratur prominent auftretenden institutionen- bzw. ortsbezogenen oder lokalitätsspezifischen Definitionen (bspw. Betriebspädagogik, Organisationspädagogik) führen ebenso so wenig zum Kern der Sache wie adressatenspezifische bzw. personengruppenbezogene Bestimmungen (z. B. Arbeiterbildung, Führungskräftebildung, Beamtenfortbildung etc.). Auch Differenzierungsversuche, die mit dem binären Schematismus offene bzw. geschlossene Weiterbildung operieren, geben keine Auskunft über pädagogische und organisationale Zielsetzungen der jeweiligen Interventionen, da sie die heterogenen Absichten, die sich mit durchaus unterschiedlichen Bildungsprozessen in Betrieben und Organisationen verbinden, nicht in den Fokus der Betrachtung ziehen.

Erst aufgabenspezifische bzw. handlungslogische Betrachtungsweisen, die in strukturtheoretischer Perspektive auf die jeweils intendierte Wirkung unterschiedlicher pädagogischer Interventionen rekurrieren, scheinen geeignet zu sein, dort Differenzen festzustellen, wo o. g. Definitionen Einheit bzw. Gleichförmigkeit unterstellen. Aus diesem Betrachtungswinkel heraus lassen sich in Betrieben und gesellschaftlichen Großorganisationen neben adaptiven, antizipatorischen und rekonstruktiven Bildungsprozessen auch regulative Weiterbildungsmaßnahmen identifizieren.

Neben der Darstellung dieser Weiterbildungsprozesse zeigt das Buch Verbindungen zu der Weiterbildungsfinanzierung auf und untermauert anhand aktueller Studien die Kostenaspekte der betrieblichen Schulungsmaßnahmen. Ein weiterer Schwerpunkt des Buches liegt in der didaktischen und methodischen Fundierung der betrieblichen Weiterbildung.

Das Buch thematisiert folglich die betriebliche Weiterbildung im Kontext der Erwachsenenbildung. Die akademische Reflexion über dieses Tätigkeitsfeld entspricht nicht der Relevanz betrieblicher Weiterbildung, sowohl aus wirtschaftlichen wie auch aus pädagogischer Perspektive.

Das Buch, das sich an Studierende der Bachelor- und Masterstudiengänge sowie interessierte Praktiker richtet, ist wie folgt aufgebaut:

Nach der Klärung des Begriffs Bildungsökonomie wird auf deren historische Entwicklung eingegangen. Dabei liegt der Fokus auf die Renaissance der Bildungsökonomie nach dem Zweiten Weltkrieg. Von den vorgestellten Ansätzen der Bildungsökonomie wird die Humankapitaltheorie als „zentrales identitätsstiftendes Konzept der Bildungsökonomie“ (Weiß 2002, S. 183) vorgestellt. Die Verbindung zwischen der Bildungsökonomie und der betrieblichen Weiterbildung aufzeigend, wird nun der Begriff der betrieblichen Weiterbildung analysiert und auf die historische Entwicklung dieser eingegangen. Bei dieser Form von Weiterbildung stellen die erwachsenen Arbeitnehmer die Zielgruppe dar, so dass auf die Lernfähigkeit Erwachsener im Anschluss eingegangen wird. Wie zu zeigen sein wird, stellt die betriebliche Weiterbildung eine Schnittstelle zwischen der Personalwirtschaft und der Erziehungswissenschaft dar (vgl. Alewell 1997, S. 3; Dehnbostel 2008, S. 77), weshalb intensiv auf die zwei differenten Handlungslogiken eingegangen und die betriebliche Weiterbildung in die Personalentwicklung eingeordnet wird. Die Interessengruppen betrieblicher Weiterbildung werden zusammen mit den Funktionen dargestellt. Anschließend wird auf die regulative Weiterbildung als spezifischen Prozess in der betrieblichen Weiterbildung eingegangen und die weiteren Formen der Weiterbildung erläutert. Essentiell ist ebenso die Differenzierung der betrieblichen von der beruflichen Weiterbildung und die Vorstellung der jeweiligen Institutionen und Träger. Ein Schwerpunkt des Lehrbuchs liegt in der Didaktik und Methodik der betrieblichen Weiterbildung, so dass u. a. die unterschiedlichen Methoden des Lernens am Arbeitsplatz erläutert werden und eine kritische Würdigung diesen Abschnitt abschließt. Auf Basis verschiedener Studien wird nun die Teilnahme an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen thematisiert, um darauffolgend die für die Praxis wichtige Frage der Kosten für die Schulungen intensiv zu beleuchten. Grundlage bilden dabei die Ergebnisse der CVTS III-Studie und der IW-Weiterbildungserhebung. Im Sinne der praktischen Umsetzung der betrieblichen Weiterbildung werden auch die Absicherungs- und Anreizsysteme erörtert und Alternativen zu Rückzahlungsklauseln und anderen bindenden Rechtsmöglichkeiten dargestellt. Die Darstellung der vielfältigen Facetten der betrieblichen Weiterbildung wird durch die Thematisierung der Tätigkeitsfelder und Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung unterstrichen, um abschließend die zukünftigen Herausforderungen für diesen wichtigen Bildungsbereich zu erläutern.

Halle (Saale), im Sommer 2013

Bernd Dewe
Katharina Feistel

1. BEGRIFFSBESTIMMUNG BILDUNGSÖKONOMIE

„Gibt es irgendeinen Bildungsvorgang, der nicht auch wirtschaftliche Voraussetzungen hat? Gibt es irgendeinen wirtschaftlichen Vorgang, der nicht auch durch Bildung bedingt ist?“ (Edding 1963, S. 7)

Diese Fragen verneint der Bildungsökonom Friedrich Edding (1909-2002). Sie können symbolisch für die Hybridwissenschaft der Bildungsökonomie stehen, denn sie befasst sich mit der „theoretische[n] und empirische[n] Analyse der ökonomischen Dimension von Bildungsprozessen, -institutionen und -systemen unter der zentralen Fragestellung des optimalen Mitteleinsatzes“ (von Recum 1978, S. 8).

Das Forschungsinteresse der Bildungsökonomie ist sowohl auf der makroökonomischen Ebene, d. h. im Bildungssystem als auch auf der mikroökonomischen Ebene der einzelnen Institutionen zu finden (vgl. Weiß 2002, S. 186).

Die grundlegende Frage der Bildungsökonomie ist „Welche Bedeutung haben Bildungsaufwendungen, ein gut ausgebautes Bildungswesen und ein entsprechendes Bildungsniveau der Bevölkerung für die Leistungsfähigkeit einer Volkswirtschaft?“ (Combe; Petzold 1977, S. 23). Die Bildung und Qualifikation sind die Basis für die Qualität der Arbeit, auf der der Wohlstand einer Gesellschaft aufbaut, weshalb man von dem „Doppelcharakter der Bildung“ (Maier 1994, S. 1) spricht.

Der Bildungsökonomie liegen die Annahmen der neoklassischen Wirtschaftstheorie zugrunde:

Annahmen der Neoklassik

- rationales Konsum- und Investitionsverhalten der Individuen
- Entscheidungen werden mit einem Gewinn- bzw. Nutzenmaximierungsgedanken getroffen
- Gleichsetzung von Investitionen in Human- und in Sachkapital

Tabelle 1: Annahmen der Neoklassik.

Eigene Darstellung in Anlehnung an Straumann 1984, S. 80.

Merke

Die Bildungsökonomie untersucht „die Zusammenhänge zwischen Bildungswesen und wirtschaftlicher Entwicklung in theoretisch-systematischer Absicht“ (Combe; Petzold 1977, S. 7).

Der Bildungsökonomie werden mehrere Ansätze zugeordnet, wie beispielsweise der Social Demand Ansatz oder die Arbeitsplatzwettbewerbstheorie. Fünf zentrale Ansätze sollen kurz vorgestellt werden.

- Der *Social Demand Ansatz* entstand aus der Erkenntnis, dass Chancengleichheit im Bildungssystem zwar formal im Grundgesetz besteht, aber faktisch nicht umgesetzt wurde. Die Relevanz dieses Modells wurde auch durch die von Dahrendorf postulierte Forderung „Bildung ist Bürgerrecht“ (Dahrendorf 1965) unterstrichen. Das Bildungsangebot soll demnach an den Präferenzen der Individuen ausgerichtet sein.
- Bei dem *Manpower Requirement Ansatz* ist der Arbeitsmarkt die bestimmende Größe, d. h. die Planung beruht ausschließlich auf der Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften. Dadurch sollen die in Bildungsprozessen vermittelten Qualifikationen gleich den am Arbeitsmarkt nachgefragten Qualifikationen sein.
- Die *Segmentationstheorie* wurde von Doeringer und Piore (1971) geprägt und geht davon aus, dass das Einkommensniveau von der individuellen Produktivität durch institutionelle Faktoren innerhalb und außerhalb von Organisationen entkoppelt sei, weil sich der Arbeitsmarkt in stabile, voneinander abgeschottete Segmente aufgliedert, zwischen denen keine oder nur eine sehr eingeschränkte Arbeitskräftemobilität möglich sei.
- Die *Arbeitsplatzwettbewerbstheorie* geht, unter starkem Bezug auf das US-amerikanische Bildungs- und Beschäftigungssystem, davon aus, dass die Arbeitsplätze durch betriebspezifische Qualifikationsanforderungen geprägt sind, weshalb Arbeitskräfte nicht über die Gehaltshöhe, sondern über den Vergleich der Aus- und Weiterbildungskosten miteinander konkurrieren.
- Die *Humankapitaltheorie* wird als „zentrales identitätsstiftendes Konzept der Bildungsökonomie“ (Weiß 2002, S. 183) angesehen und fokussiert den Einfluss von Bildung auf das Individuum und die Volkswirtschaft (vgl. Dewe; Frank; Hüge 1988, S. 66). Sie nimmt an, dass durch Weiterbildung Qualifikationen vermittelt werden, die produktivitätsfördernd eingesetzt werden und dadurch das Einkommen erhöhen (vgl. vertiefendere Aussagen zur Humankapitaltheorie in Abschnitt 3).

Auf Basis von Literaturanalysen zeigt Grin sechs Forschungsschwerpunkte innerhalb der Bildungsökonomie auf:

1. „Theorie des Humankapitals,
2. Erziehung und Arbeit,
3. Planungsmodelle,
4. Funktion der Bildungssysteme,
5. Kosten und
6. Finanzierung der Erziehung“ (Grin 2005, S. 63).

Das Forschungsinteresse der Bildungsökonomie ist sowohl auf der makroökonomischen Ebene in Form des Bildungssystems als auch auf der mikroökonomischen Ebene, bei den einzelnen Institutionen, zu finden (vgl. Weiß 2002, S. 186). Während in Bezug auf die noch zu erläuternde Humankapitaltheorie auf der mikroökonomischen Ebene der Nutzen der Humankapitalinvestitionen mit der Einkommenserhöhung gleichgesetzt wird, ist aus makroökonomischer Perspektive das Allokationsproblem unter Berücksichtigung der Alternativkosten von Interesse (vgl. Straumann 1984, S. 81; Schmitz 1973a, S. 39).

2. HISTORISCHE ENTWICKLUNG DER BILDUNGSÖKONOMIE

Die folgende Darstellung der historischen Entwicklung der Bildungsökonomie kann nur als Rekonstruktion verstanden werden, da die Bildungsökonomie als solche erst mit ihrer Renaissance nach dem Zweiten Weltkrieg als wissenschaftliche Spezialisierung der Wirtschafts- und Erziehungswissenschaften entstand. Die Aussagen zu den einzelnen geschichtlichen Entwicklungsstufen beziehen sich daher auf die jeweiligen Quellen der Protagonisten dieser Periode, die jedoch ihre Ausführungen nicht unter dem Aspekt der damals noch nicht wissenschaftlich-institutionell verankerten Bildungsökonomie formulierten (vgl. Straumann 1984, S. 80).

2.1 ABHANDLUNGEN ZU BILDUNGSÖKONOMISCHEN FRAGESTELLUNGEN IM MERKANTILISMUS UND KAMERALISMUS

Dass die wissenschaftliche Betrachtung des Gegenstandes erst in Verbindung mit dem Merkantilismus einsetzt, lässt sich mittels der wirtschafts- und erziehungswissenschaftlichen Literatur¹ belegen.

Der *Merkantilismus* wird als Wirtschaftsform der absolutistischen Staaten im 16. bis 18. Jahrhundert verstanden (vgl. Walter 1994, S. 213). Nach dem Dreißigjährigen Krieg (1618-1648) entstanden die Nationalstaaten und Fürstentümer, die nach absolutistischen Ideen handelten. Trotz des immer noch immensen Anteils der Landwirtschaft gewannen die arbeitsteiligen Manufakturen an Einfluss (vgl. Brandt 1992, S. 39).

Der Merkantilismus setzte sich die Stärkung der Staatsmacht durch „die ausgedehnte Förderung der wirtschaftlichen Entwicklung“ (Immel 1994, S. 23) zum Ziel. Charakteristisch für diese Wirtschaftsform waren fünf Eckpfeiler der Außenwirtschaftspolitik:

1 So beginnen viele Publikationen die aus heutiger Sicht ökonomische und pädagogische Geschichte erst im späten 15. und beginnenden 16. Jahrhundert bzw. im 18. Jahrhundert. Walter beispielsweise handelt die „Vorwissenschaft. Wirtschaftslehre und Handelskunde“ (Walter 1994, S. 211 ff.) auf zwei Seiten ab und führt dann in die Wirtschaftsgeschichte des Merkantilismus ein. Gudjons geht, nach einer kurzen Darstellung von der Antike bis zum 17. Jahrhundert auf die Aufklärung und die weiteren Epochen der Geschichte der Pädagogik ein (Gudjons 2001, S. 73 ff.).

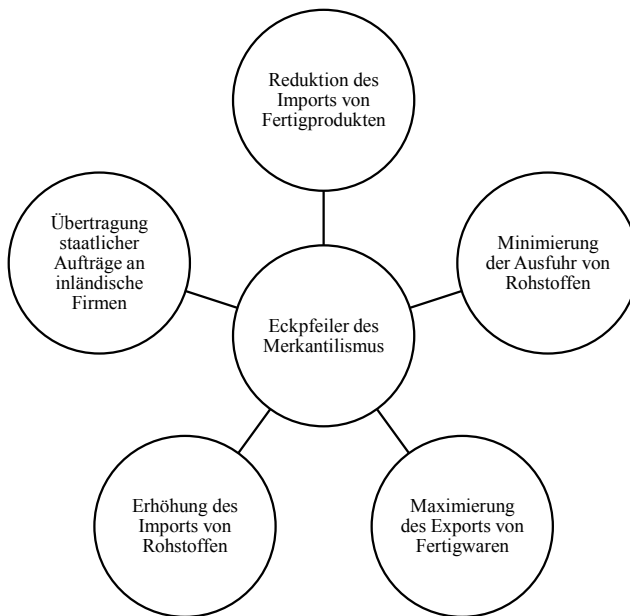


Abbildung 1: Eckpfeiler des Merkantilismus.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Gabler 2002, S. 255 f.

In die Zeit des Merkantilismus fällt aus rekonstruktiver Sicht der Beginn der neuzeitlichen Bildungsökonomie. Der Zusammenhang zwischen der wirtschaftlichen Position des absolutistischen Staates und der Bildung der Bürger wurde erkannt, so dass der Mensch als Arbeiter und dessen Wissen als Voraussetzung für die verschiedenen Produktionsvorgänge angesehen wurde (vgl. Zacher 2005, S. 43).

Der *Kameralismus*, als Ausprägung des Merkantilismus im deutschsprachigen Raum, wirkte bis in das 19. Jahrhundert (vgl. Brandt 1992, S. 43). Der Begriff leitet sich aus der Bezeichnung „Kammervermögen“ bzw. „camera“ für das fürstliche Eigentum ab, der nun auf das gesamte staatliche Kassenwesen übertragen wurde (vgl. Walter 1994, S. 215). Ein prominenter Vertreter des Kameralismus, Johann H. Justi (1717-1771), ist der Auffassung, dass „das Genie und die Arbeitssamkeit des Volkes das erste und wichtigste Beförderungsmittel eines blühenden Nahrungsstandes“ (Justi 1760, S. 687) sind.

2.2 BILDUNGSÖKONOMISCHE IDEEN IN DER KLASSISCHEN NATIONALÖKONOMIE

Nach mehr als 200 Jahren wurde um ca. 1770 der Merkantilismus in einer langen Übergangsphase durch die klassische Nationalökonomie abgelöst (vgl. Ziegler 2008, S. 55). Insbesondere die Arbeiten von Adam Smith und sein Postulat, dass private vor staatliche Interessen gestellt werden sollten, unterstützten die aufkeimenden Widerstände gegen das merkantilistische Wirtschaftssystem (vgl. Ziegler 2008, S. 56).

In der klassischen englischen Ökonomie wurde Arbeit als weiterer Produktionsfaktor neben Boden und Kapital angesehen (vgl. Maier 1994, S. 1). So schreibt *Adam Smith* in seinem Werk „Der Wohlstand der Nationen“: „Nicht mit Gold oder Silber, sondern mit Arbeit wurde aller Reichtum dieser Welt letztlich erworben“ (Smith 1978, S. 16). Neben der Feststellung, dass ein Zusammenhang zwischen Produktivität der Arbeit und den Investitionen in die Ausbildung vorhanden ist, unterstreicht Smith den Lohnunterschied zwischen gelernten und ungelernten Arbeitern, weshalb der gezahlte Lohn den Wert der Arbeitskraft bestimmt. Er differenziert zwischen den beruflichen und sozialen Anforderungen an die Bildungsinhalte. Dadurch soll das Gemeinwesen erhalten bleiben und außerdem durch die Bildung die Arbeitsproduktivität erhöht werden (vgl. Zacher 2005, S. 44). Folglich sind die Hauptaufgaben der Bildung nach Smith:

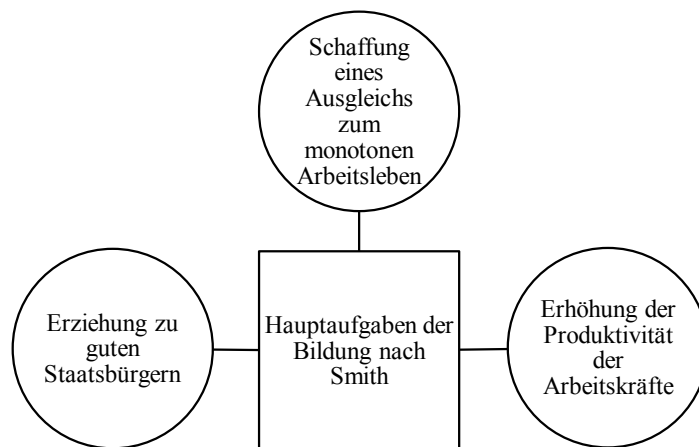


Abbildung 2: Hauptaufgaben der Bildung nach Smith.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Immel 1994, S. 34.

Auch *Jean-Baptiste Say* beschäftigte sich mit dem Produktionsfaktor Mensch. Der französische Nationalökonom geht davon aus, dass Humankapital durch jegliche Form der Bildung und durch die natürlichen Anlagen geschaffen werden kann (vgl. Say 1845, S. 115 ff.). Das immaterielle Kapital ist untrennbar an den Pro-

duktionsfaktor Arbeit gebunden, weshalb es nicht übertragbar, sondern nur verleihbar ist (vgl. Say 1845, S. 173).

Der Repräsentant der deutschen Nationalökonomie *Johann Heinrich von Thünen* geht davon aus, dass die geistigen Kapitale und deren Förderung essentiell für die Entwicklung einer Volkswirtschaft sind (vgl. Immel 1994, S. 55). Er sieht einen Zusammenhang zwischen der Bildung und der Erhöhung der Arbeitsproduktivität und beschreibt diese Korrelation an mehreren Beispielen: Das Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen ermöglicht einem Arbeiter, ein Geschäft zu betreiben. Ebenso lernt der Mensch das Denken an sich, wodurch „die Arbeit wirksamer“ (von Thünen 1875, S. 140 f.) wird, weshalb wiederum Administrationskosten eingespart werden könnten. Es zeigt sich nicht nur der Zusammenhang zwischen Bildung und Produktivität, sondern von Thünen spricht auch individuelle Vorteile durch eine höhere Bildung an. Diese Idee ist aus heutiger Perspektive als wegweisend zu werten, da sie das Spannungsfeld, in dem sich Humankapital bewegt, nämlich zwischen den individuellen und ökonomischen Zielen, abbildet.

2.3 DER ÜBERGANG ZUR NEOKLASSIK UND DER RÜCKZUG AUS DER BILDUNGSÖKONOMIE

Die von den Klassikern entwickelten Bildungstheorien wurden von den Neoklassikern kaum modifiziert. Jedoch erfolgt nun eine Abkehr von der Bildungsökonomie. Böhm-Bawerk (1851-1914) ist der Auffassung, dass die Verzahnung der Begriffe Arbeit und Kapital „unzweckmäßig, ungünstig, verderblich und zur Konfusion führend“ (Böhm-Bawerk 1909, S. 85 f.) ist.

Alfred Marshall lehnt das Konzept der Humankapitaltheorie mit der Begründung „human beings are not marketable“ (Marshall 1959, S. 705) ab. Diese Einstellung wurde von Theodore Schultz kritisiert, da aufgrund des Einflusses Marshalls in der Wirtschaftswissenschaft die Arbeiten im bildungsökonomischen Kontext für Jahrzehnte in den Hintergrund rückten (vgl. Hüfner 1970, S. 16).

2.4 DIE RENAISSANCE DER BILDUNGSÖKONOMIE

Die Dogmengeschichte der Bildungsökonomie konnte nach dem Zweiten Weltkrieg weitergeschrieben werden. Die durch den Kalten Krieg und das wirtschaftliche Wiedererstarben Europas und Japans geprägte Zeit sowie der nach dem Abschuss der gleichnamigen Rakete einsetzende Sputnik-Schock führten zu einem Wiedererwachen der Bildungsökonomie (vgl. Immel 1994, S. 107).

Im Folgenden sollen die *Gründe* für das wieder einsetzende Interesse an der Bildungsökonomie erläutert werden:

- Nach dem Zweiten Weltkrieg setzte das Wettrüsten zwischen den Supermächten USA und UdSSR ein. Die USA wurde als technologieversierter eingeschätzt, insbesondere im relevanten Bereich der Atom- und Wasserstoffrakettenteknik. Nachdem die UdSSR am 4. Oktober 1957 zunächst die erste In-

terkontinentalrakete und einige Wochen später zwei Satelliten namens „Sputnik“ in das All schossen, war der Schock bei der militärischen und politischen Führung in den USA groß (vgl. Becker 1969, S. 9). Aufgrund der nun einsetzenden massiven Kritik am US-amerikanischen Bildungswesen kam es aufgrund des *Sputnik-Schocks* zu Reformen im Bildungssystem. So wurde 1958 der National Defense Education Act verabschiedet, der erstmals das Recht eines Jeden auf eine formale Bildung einräumte, um seine Fähigkeiten zu entfalten (vgl. Hüfner 1970, S. 34). Die National Science Foundation bekam einen Zuschuss von 100 Million Dollar und konnte nun ein Budget von 134 Millionen Dollar² aufweisen (vgl. Stine 2008, S. 6). Dieses Geld wurde insbesondere für die Förderung der naturwissenschaftlichen Fächer und der Vergabe für Stipendien in diesem Bereich ausgegeben. Im Jahr 1964 wurden die Gelder dann auch für die Geisteswissenschaften freigegeben. Neben der Reformierung des Bildungssystems setzte die US-amerikanische Regierung auf eine starke finanzielle Förderung der Schulen und Hochschulen, weshalb der Anteil der staatlichen Mittel von Hochschulen von 6,9 Prozent im Jahr 1939 auf ca. 22 Prozent im Jahr 1964 stieg (vgl. Hüfner 1970, S. 35).

- Die Bundesrepublik Deutschland und auch viele andere europäische Staaten konnten nach dem Zweiten Weltkrieg eine Wirtschaft vorweisen, die durch hohe Wachstumsraten des Bruttosozialprodukts und fast vollständiger Auslastung der Produktionskapazitäten gekennzeichnet waren (vgl. Combe; Petzold 1977, S. 26). Die für die Bundesrepublik zentralen Industriebranchen des Maschinenbaus, der Chemie und der Automobilherstellung führten zu einer Stärkung des Exportes. Zudem konnte eine faktische Vollbeschäftigung vorgezeigt werden. In Deutschland wurde dieser Aufschwung als *Wirtschaftswunder* bezeichnet. Die florierende Wirtschaftsentwicklung führte dazu, dass das Bildungssystem lange Zeit nicht in Frage gestellt wurde (vgl. Hüge 1984, S. 203). Erst nachdem geringere Wachstumsraten das Ende des Wirtschaftswunders einläuteten und die Angst vor einem erneuten Sputnik-Schock um sich griff, wurde ab dem Jahr 1958 in den meisten europäischen Ländern mehr in die Bildungsforschung investiert (vgl. Becker 1969, S. 9).
- Der *Zerfall der Kolonialreiche* stellt die dritte Entwicklungsstufe dar. Beispielsweise konnten in den Ländern der ehemaligen Kolonien des Vereinigten Königreiches trotz finanzieller Hilfe des früheren Kolonialherrn nur geringe Wachstumsraten erzielt werden. Die Ursachensuche bewirkte eine Wiederentdeckung der Humankapitaltheorie, so dass angenommen wurde, dass auch in Humankapital investiert werden kann und muss, um eine Leistungssteigerung der Wirtschaft zu bewirken (vgl. Hüfner 1970, S. 48 ff.).

2 Die jährliche Inflation wird auf 3,93 Prozent geschätzt, so dass 134 Millionen Dollar heute einen Wert von ca. 1.034 Millionen Dollar hätte (vgl. Dollar Times o. J.).

2.5 DIE WEITERFÜHRUNG DER BILDUNGSÖKONOMIE IN DEUTSCHLAND AB DEN 1960ER JAHREN

Aufgrund des langanhaltenden Wirtschaftswunders setzte die bildungsökonomische Diskussion in Deutschland erst versetzt zur US-amerikanischen Debatte ein.

In den 1960er und 1970er Jahre erfährt die Bildungsökonomie in Deutschland einen Aufschwung. Die Arbeiten Eddings (1963), Pichts (1964), Coombs' (1969) und von Recums (1978) sind nur einige einflussreiche Beispiele, die die Beachtung der bildungsökonomischen Ansätze fordern und deren Relevanz für die wirtschaftliche Entwicklung unterstreichen.

In den 1960er Jahren erfuhr die Bildungsökonomie einen starken Zuspruch, besonders im Kontext der *Bildungspolitik*. Jedoch zeigt die schnelle Abkehr von den bildungspolitischen Fragen hin zu gesellschaftspolitischen Themen, dass die Ansätze und Ideen der Bildungsökonomie einem konjunkturartigen Interessenzyklus unterliegen (vgl. Weisser 2002, S. 47). Dies führte zu einer immer stärkeren Distanzierung der Politik von den bildungsökonomischen Konzepten ab der Mitte der 1970er Jahre, für die zwei Gründe genannt werden können: Zum Einen konnten die bildungsökonomischen Reformversuche des Bildungssystems nicht den erwünschten, da viel zu schnell erwarteten, Erfolg liefern und wurden daher als gescheitert eingestuft. Zum Anderen wurde die Kritik und Befürchtung geäußert, dass es bei den bildungsökonomischen Konzepten lediglich um eine wirtschaftliche Verwertbarkeit von Individuen geht. Die Wissenschaft forschte zwar weiterhin in diesem Bereich (vgl. z. B. Combe; Petzold 1977; Hüfner 1970; Schmitz 1973a; 1973b; von Recum 1978), eine gesellschaftsweite Kenntnisnahme der Ergebnisse erfolgte aber nicht. Erst der „Aufschrei“ nach den Ergebnissen der ersten PISA-Studie in Deutschland im Jahr 2000, Berechnungen zum Fachkräftemangel und den arbeitsmarktorientierten Prophezeiungen aufgrund des demographischen Wandels führten zu einer politischen, wenn auch nur kurzfristigen, Fokussierung der Verbindung des Bildungs- und Wirtschaftssystems (vgl. de la Fuente 2003, S. 3).

Wirtschaftspolitische und gesellschaftliche Themen wurden nun erneut, jedoch nicht wie auf dem quantitativen Niveau der 1960er und beginnenden 1970er Jahre, unter dem Aspekt der Bildungsökonomie betrachtet. Im Rahmen der Diskussion um die *Wissensgesellschaft* setzte ein reges Interesse an den Zusammenhängen von Wissen, Bildung und Wirtschaftswachstum ein (vgl. schon Hüfner 1970 und später Schettkat 2002; Kamaras 2003; Weber 2006; Liening 2008; North 2011). Im Jahr 1966 veröffentlichte Robert E. Lane einen Artikel, der den bis heute genutzten Begriff der „Wissensgesellschaft“ enthielt (im Original: „knowledgeable society“).

Merke

Die Entwicklung der Wissensgesellschaft ist ein Merkmal der nachindustriellen Gesellschaft, da „Neuerungen mehr und mehr von Forschung und Entwicklung getragen werden [... und, d. V.] weil die Gesellschaft – wie aus dem aufgewandten höheren Prozentsatz des Bruttosozialprodukts und dem steigenden Anteil der auf diesem Sektor Beschäftigten ersichtlich – immer mehr Gewicht auf das Gebiet des Wissens legt“ (Bell 1985, S. 219).

1974 formulierte Husén die Idee der “Learning Society” mit den Kennzeichen des Wandels zur Dienstleistungsgesellschaft, der Relevanz von lebenslangem Lernen und der Individualisierung der Gesellschaft (vgl. Husén 1974). Die theoretische Diskussion im Rahmen der Wissensgesellschaft orientiert sich an der Optimierung der Produktivkraft Wissen. Die Annahme, dass Wissen neben Boden, Arbeit und Kapital den vierten Produktionsfaktor darstellt, nehmen beispielsweise Stehr und Willke in ihren Arbeiten an (vgl. Stehr 1994, S. 294; Willke 1998, S. 161). Stehr definiert mehrere Merkmale einer Wissensgesellschaft:

Merkmale der Wissensgesellschaft nach Stehr

- Bedeutung des Produktionsfaktors Wissens steigt
- Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien dient der effizienten Nutzung der knappen Ressourcen
- Abnahme von industrieller Produktion
- Änderung der Beschäftigungsstruktur hin zum Wissensarbeiter
- Erhöhung der Forschungskosten und Produktionsausgaben
- Humankapital als endogener Faktor für das Wirtschaftswachstum

*Tabelle 2: Merkmale der Wissensgesellschaft nach Stehr.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Stehr 1994, S. 316.*

Edding stellte fest, dass in den Schulen naturwissenschaftliche Fächer quantitativ weniger unterrichtet werden und alarmierte, dass die Konkurrenzfähigkeit der *Wirtschaft* darunter leide. Er forderte daher eine Reformierung des Bildungssystems, um die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands zu sichern (vgl. Combe; Petzold 1977, S. 14). In „Internationale Tendenzen in der Entwicklung der Ausgaben für Schulen und Hochschulen“ (Edding 1958) bewies er durch die Korrelation der Ausgaben für Schulen und Hochschulen sowie dem Volkseinkommen pro Kopf, dass in der Bundesrepublik ein Bildungsrückstand zu verzeichnen ist (vgl. Becker 1969, S. 10 f.).

Die historische Entwicklung der Bildungsökonomie, die im Fokus dieses Abschnittes stand, spiegelt sich in Abbildung 3 wider. Darin werden die einzelnen Phasen der Dogmengeschichte sowie die wichtigsten Vertreter und deren zentrale Erkenntnisse zusammengefasst. Inwieweit in den modernen Arbeiten Rückbezüge auf die traditionellen Ansätze wiederzufinden sind und welcher Einfluss beispielsweise von den US-amerikanischen Modellen ausging, soll durch die Pfeile in der Spalte „Bezüge“ dargestellt werden.

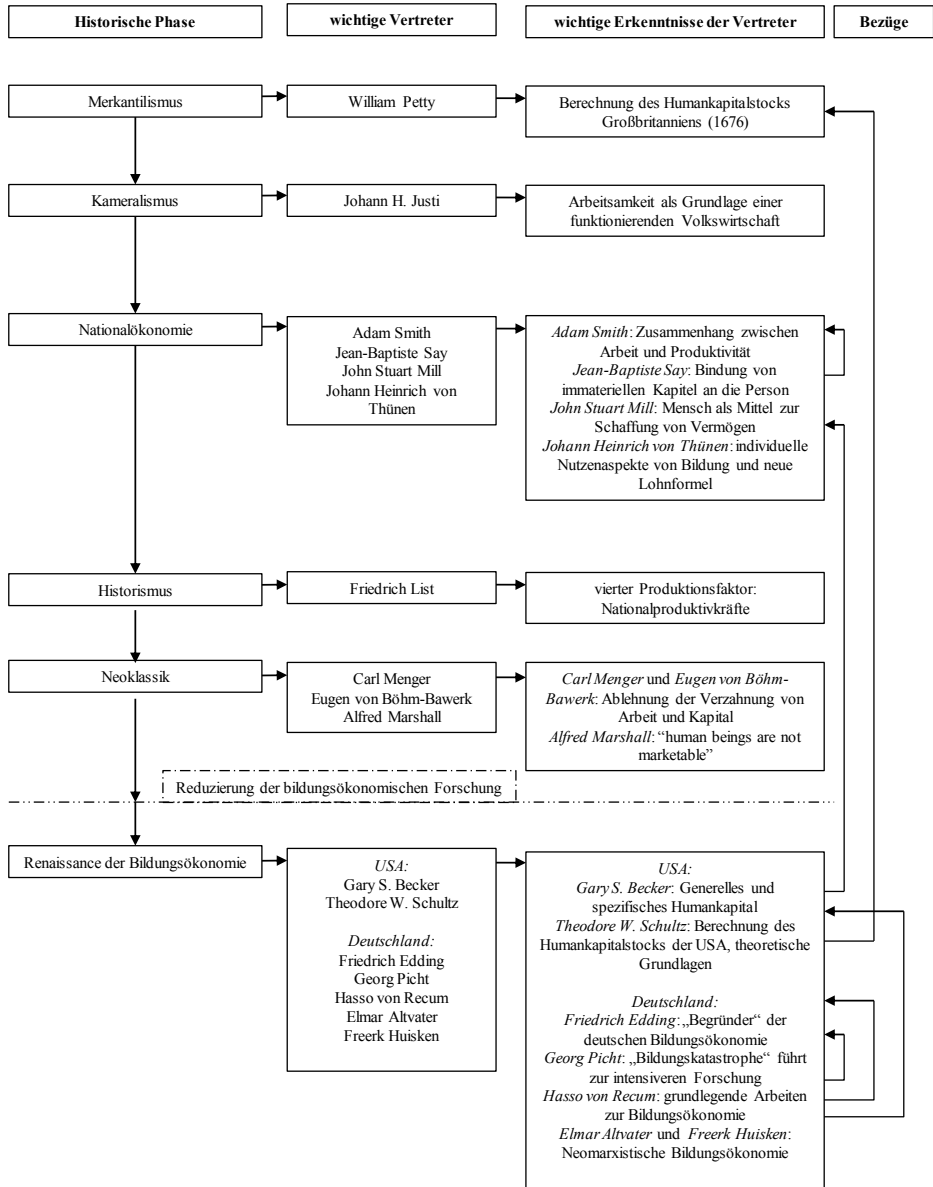


Abbildung 3: Historische Entwicklung der Bildungsökonomie.
Quelle: Feistel 2013a, S. 89.

3. DIE HUMANKAPITALTHEORIE ALS ZENTRALER ANSATZ DER BILDUNGSÖKONOMIE

Die Humankapitaltheorie wird als zentraler Ansatz der Bildungsökonomie angesehen (vgl. Weiß 2002, S. 183). Hierbei ist der Untersuchungsgegenstand der Faktor Bildung in Form des Humankapitals, das insbesondere unter ökonomischen Aspekten analysiert wird. Hier zeigt sich der Zusammenhang zur Bildungsökonomie, die sich mit der „ökonomischen Dimension von Bildung auf der Makroebene und auf der Mikroebene des Bildungssystems“ (Weiß 2002, S. 186) befasst.

Der Humankapitaltheorie können mehrere Argumentationsstränge zugeordnet werden:

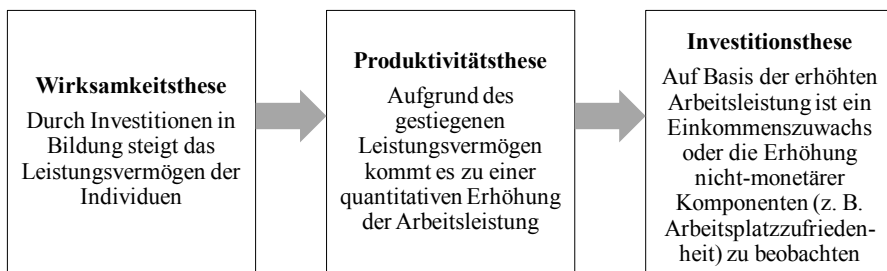


Abbildung 4: Argumentationsstränge der Humankapitaltheorie.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Hummelsheim; Timmermann 2010, S. 125.

3.1 DER BEGRIFF HUMANKAPITAL

Die Teilung des *Begriffes Humankapital* in seine Bestandteile unterstreicht, dass es untrennbar an das Individuum gebunden ist (vgl. Rissiek 1998, S. 17), weshalb Humankapital sowohl mit einem Subjektbezug als auch in Hinblick auf die Volkswirtschaft definiert werden kann.

Exemplarische Definitionen sollen hier angeführt werden:

- Doré und Clar subsumieren unter Humankapital „das in ausgebildeten und lernfähigen Individuen repräsentierte Leistungspotential einer Bevölkerung“ (Doré; Clar 1997, S. 159). Dabei bildet das Humankapital ein Zusammenspiel aus körperlichen Faktoren, dem Wissen und den Erfahrungen eines Individuums sowie den intellektuellen Faktoren (vgl. Doré; Clar 1997, S. 159).
- Franz definiert Humankapital als den „Bestand an Wissen und Fertigkeiten eines Individuums, dessen Zunahme die Produktivität des oder der Betroffenen erhöht, wobei es sich um schulisches oder aber berufliches Humankapital handeln kann, je nachdem wo es erworben wurde“ (Franz 2006, S. 75).

- Rissiek versteht unter Humankapital eine „Bestandsgröße alle[r] arbeitsmarkt-relevanten Kenntnisse und Fertigkeiten, die durch investive Aktivitäten von einem Individuum in der Vergangenheit gebildet wurden und zum Betrachtungszeitpunkt als gegebener Bestand in Form eines Kapitalstocks verfügbar sind“ (Rissiek 1998, S. 26).

Merke

Humankapital ist „die Summe der Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die einen bestimmten Wert im Unternehmen oder am Markt aufgrund ihres Spezifitätsgrades haben“ (Feistel 2013a, S. 226).

3.2 VERGLEICH VON HUMAN- UND SACHKAPITAL

Humankapitalinvestitionen haben mit Sach- und Finanzinvestitionen *gemeinsam*, dass zunächst Ausgaben getätigt werden müssen, die Erträge in der Zukunft einbringen können, wobei die Kosten kleiner oder gleich den Erlösen sein müssen, damit es sich um eine lohnende Investition handelt (vgl. Neubäumer; Somaggio 2006, S. 690). Des Weiteren bergen beide Investitionsarten ein Risiko, da auch bei einer Weiterbildung eine Fehlentscheidung getroffen werden kann.

Hinsichtlich der *Unterschiede* zwischen Investitionen in Humankapital und Sach- und Finanzinvestitionen können folgende Aspekte angeführt werden:

Unterscheidungskriterium	Humankapital	Sachkapital
Personenbindung	untrennbar an das Individuum gebunden Potential kann variieren	personenunabhängig
Eigentumsübertragung	geht nicht in das Eigentum des Kapitaleigners (=Arbeitsgeber) über	geht nach einer Investition in das Eigentum des Kapitaleigners über
Bilanzierung	Wissens- und Humankapital kann nur bedingt bilanziert werden	wird in der Bilanz eines Unternehmens ausgewiesen
Verfügungsrechteübertrag	aufgrund der Untrennbarkeit von Humankapital an die Person nur bedingt möglich	vollständig möglich
Ertragszuweisung	Zuordnungsproblem, da nicht nur geldwerte Ertragszuwächse (z. B. nach einer Weiterbildung)	eindeutig möglich

Abschreibung	Faktor Erfahrung kann möglichen körperlichen Abbau kompensieren buchhalterische Abschreibung nicht möglich	Möglichkeiten der Abschreibung von z. B. Maschinen
Obsoleszenztempo	Teile des Humankapitals können durch z. B. technologische Änderungen obsolet werden (siehe Abbildung 5)	möglich, bei technischen Neuerungen

Tabelle 3: Unterschiede zwischen Human- und Sachkapital.
Eigene Darstellung.

Die folgende Abbildung zeigt die Halbwertszeit des Wissens bestimmter Gebiete auf:

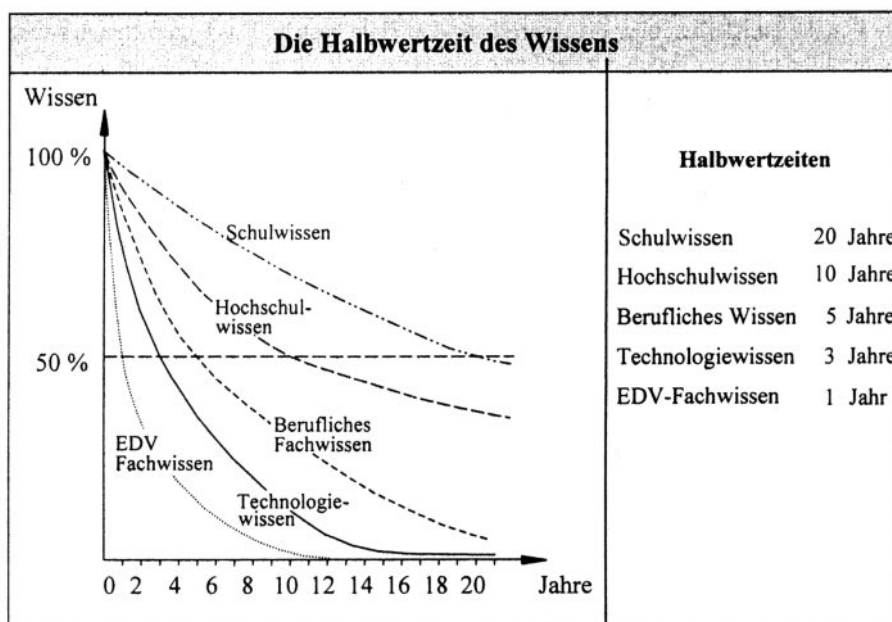


Abbildung 5: Halbwertszeit des Wissens.
Quelle: Jung 2005, S. 245.

Insbesondere das technologiebezogene Wissen verändert sich schneller als die Bildungsinhalte, die in der Schule oder Hochschule erworben wurden. Jedoch werden generell keine sozialen oder kommunikativen Elemente des Wissens betrachtet.

3.3 HUMANKAPITALTHEORIE NACH BECKER

Die Humankapitaltheorie nach Becker stellt ein essentielles Referenzmodell dar. Er zeigte in seinen Veröffentlichungen (1962; 1964; 1970; 1975; 1993a) den theoretischen Hintergrund von Humankapitalinvestitionen auf. Becker bezeichnet alle Aktivitäten, die das zukünftige Einkommen durch den Einsatz bestimmter Ressourcen erhöhen, als Investition in Humankapital (vgl. Becker 1962, S. 9).

Beckers theoretische und empirische Analysen basieren auf verschiedenen *allgemeinen und humankapitalspezifischen Prämissen*.

Allgemeine und humankapitalspezifische Prämissen der Humankapitaltheorie nach Becker
<ul style="list-style-type: none"> – Stabilität der Präferenzen – Rationales Handeln der Individuen – Gleichgewicht auf den Märkten – Vollkommener Markt mit vollkommener Konkurrenz – Atomistische Marktstruktur (= viele Anbieter und die vielen Nachfragen halten nur jeweils kleine Marktanteile) – Fixe Löhne auf dem Arbeitsmarkt – Streben nach Gewinnmaximierung seitens der Unternehmen – Markttransparenz und vollständige Informationen – Homogenität der Güter

Tabelle 4: Allgemeine und humankapitalspezifische Prämissen nach Becker. Eigene Darstellung in Anlehnung an Becker 1993a, S. 31; Becker 1993b, S. 4 f.

Bei der Analyse der Weiterbildungsfinanzierung in Unternehmen betrachtet Becker die Kosten und den Nutzen der Maßnahme. Der Nutzen äußert sich zum Einen in der Produktivitätssteigerung und zum Anderen in den Erträgen aus der Humankapitalinvestition. Die Aufwendungen schließen die direkten und indirekten Kosten ein (vgl. Abschnitt 16).

Becker formuliert zwei Enden des Kontinuums: das *vollkommen generelle* und das *vollkommen spezifische Humankapital*. Generelles Humankapital ist „ubiquitär einsetzbar und in jeder Verwendungsrichtung in gleichem Maße produktiv“ (Robbers 1993, S. 10), während spezifisches Humankapital nur im weiterbildenden Unternehmen produktivitätssteigernd eingesetzt werden kann (vgl. Becker 1993a, S. 40). Für die Unterscheidung von spezifischem und generellem Humankapital wird sich auch dem Kriterium der Nutzungsdauer bedient, wie Abbildung 6 darstellt:

		Spezifität	
		<i>generell</i>	<i>spezifisch</i>
Nutzungsdauer	<i>langfristig</i>	Englisch	unternehmensspezifisches Erfahrungswissen
	<i>kurzfristig</i>	SAP Windows-Produkte	Kenntnisse einer EDV-Insellösung

Abbildung 6: Nutzungsdauer von generellem und spezifischem Humankapital.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Probst; Knaese 1998, S. 63.

PC-Produkte haben aufgrund ihrer kurzen Produktlebenszyklen und der schnellen technologischen Anpassung nur eine begrenzte Einsatzdauer. Des Weiteren sind die Kenntnisse in vielen Unternehmen anwendbar. Demgegenüber bieten unternehmensspezifische Erfahrungen eine langfristige Anwendungsmöglichkeit. Die Nutzungsdauer kann folglich als ein weiterer Einflussfaktor für die arbeitgeberseitigen Investitionen in Humankapital angesehen werden.

3.3.1 Investitionen in generelles Humankapital

Generelles Humankapital ist durch die Steigerung der Grenzproduktivität des Arbeitnehmers in allen Unternehmen gekennzeichnet (vgl. Becker 1962, S. 12).

Da das generelle Humankapital oftmals mit der Allgemeinbildung gleichgesetzt wird, erweist sich eine definitorische Ableitung als schwierig (vgl. Herbst 2004, S. 45). Als Beispiele für generelles Humankapital führt Becker einen Maschinisten an, der auch außerhalb der Armee eine Anstellung in einer Stahl- oder Flugzeugfirma findet bzw. einen Arzt, der seine Kenntnisse in einem anderen Krankenhaus einsetzen kann (vgl. Becker 1970, S. 135; Becker 1993a, S. 33).

Im betrieblichen Kontext können folgende Weiterbildungsmaßnahmen als generell eingestuft:

- Sprachkurse
- PC-Kurse allgemeiner Natur, z. B. Office, SAP, Lotus Notes
- 10-Finger-Schreibmaschinensystem-Kurs
- Führerschein
- Soft Skills, z. B. Zeitmanagement

3.3.2 Investitionen in spezifisches Humankapital

Spezifisches Humankapital erhöht nur in dem weiterbildenden Unternehmen die Produktivität des Arbeitnehmers (vgl. Becker 1993a, S. 40).

Inhalte dieser Art von Weiterbildungsmaßnahmen können firmenspezifische Informationen zur Organisationsstruktur oder Produktionsverfahren sein (vgl. Neubäumer; Somaggio 2006, S. 690). Bei einem Arbeitgeberwechsel würde dieses Wissen verloren gehen und kann von dem Arbeitnehmer nicht gewinnbringend am Markt angeboten werden. Daher sind die Arbeitsvertragsparteien in Form des weiterbildenden Arbeitgebers und des Arbeitnehmers bestrebt, das Arbeitsverhältnis bestehen zu lassen, da sie nur so die Erträge aus der spezifischen Humankapitalinvestition abschöpfen können.

Folgende Weiterbildungsmaßnahmen sind spezifischer Natur:

- unternehmensinterne PC-Schulungen
- unternehmenskulturelle Maßnahmen i. S. der regulativen Weiterbildung
- informelles Lernen der Entscheidungswege und interne Kommunikationskanäle

3.3.3 Empfehlungen Beckers bei Investitionen in generelles und spezifisches Humankapital

Wie dargestellt wurde, erhöht das *generelle Humankapital* das Grenzprodukt des Arbeitnehmers und kann in allen Unternehmen produktivitätssteigernd eingesetzt werden. Dadurch könnte ein externer Arbeitgeber den weitergebildeten Mitarbeiter abwerben. Die Humankapitaltheorie fußt auf der Prämisse, dass die Akteure rational handeln, weshalb der derzeitige Arbeitgeber die Kosten der Weiterbildung über einen geringeren Lohn des Arbeitnehmers kompensiert. Wirbt ein externer Arbeitgeber einen generell weitergebildeten Arbeitnehmer ab, so würde dieses Unternehmen die Weiterbildungskosten einsparen und dem Arbeitnehmer einen höheren Lohn bezahlen können, der dem gesteigerten Grenzprodukt entspricht (vgl. Leber 2000, S. 231). Aus diesem Grund investiert der jetzige Arbeitgeber nicht in das generelle Humankapital des Arbeitnehmers, wodurch sich jedoch die fehlende Produktivitätssteigerung im eigenen Unternehmen möglicherweise in Form der Verschlechterung der Wettbewerbsposition sichtbar macht (vgl. Becker 1993a, S. 38). Da das Humankapital an die Person des Arbeitnehmers gebunden ist, würde ein rational handelnder Arbeitgeber die generellen Weiterbildungskosten nicht übernehmen, da bei einem Weggang des Arbeitnehmers die Kosten nicht mehr amortisiert werden könnten (vgl. Becker 1993a, S. 38). Folglich plädiert Becker dafür, dass nur der Arbeitnehmer die generelle Humankapitalinvestition vornimmt und durch das gesteigerte Grenzprodukt einen höheren Lohn erwarten kann (vgl. Becker 1993a, S. 34).

Das in Schulungsmaßnahmen erworbene *spezifische Humankapital* kann nur im weiterbildenden Unternehmen gewinnbringend eingesetzt werden (vgl. Becker 1993a, S. 40). Aufgrund der Spezifität der Qualifikationen sind sowohl der Ar-

beitgeber als auch der Arbeitnehmer an der Fortführung des Arbeitsverhältnisses interessiert. Hier liegt das Problem vor, dass sich der Arbeitnehmer nicht sicher sein kann, einen Lohn entsprechend seines gesteigerten Grenzproduktes zu erhalten. Die Unsicherheit basiert auf der Spezifität der Qualifikationen, die der Arbeitnehmer nur bei dem jeweiligen Arbeitgeber einbringen kann (vgl. Leber 2000, S. 231). Gleichzeitig könnte sich der Arbeitgeber, um die Nichtverwertbarkeit des spezifischen Humankapitals des Arbeitnehmers am Markt wissend, den Lohn nicht angemessen erhöhen. Um dieses mögliche ex post-opportunistisches Verhalten der beiden Parteien zu vermeiden, schlägt Becker vor, dass die Kosten zwischen dem Arbeitnehmer und dem Arbeitgeber geteilt werden (vgl. Becker 1993a, S. 44).

Die Humankapitalarten und die daraus folgenden Investitionsempfehlungen können, wie in Abbildung 7 dargestellt, zusammengefasst werden.

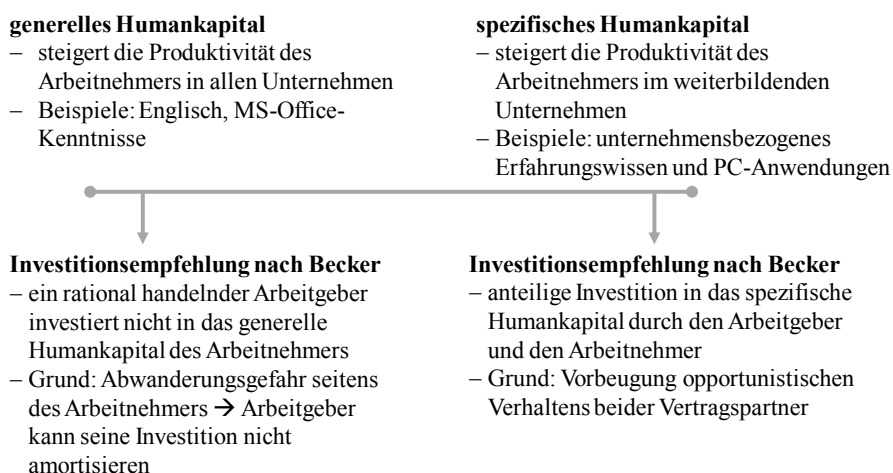


Abbildung 7: Unterscheidung der Humankapitalarten und die abgeleiteten Investitionsempfehlungen nach Becker.

Eigene Darstellung in Anlehnung an Becker 1962; 1993a.

3.3.4 Kritische Würdigung der Humankapitaltheorie nach Becker

Folgende ausgewählte Kritikpunkte werden für die Humankapitaltheorie nach Becker formuliert:

Die Annahme des *vollkommenen Güter- und Arbeitsmarktes* wird als nicht haltbar angesehen (vgl. Doré; Clar 1997, S. 163). Diese Aussage kann durch die Tatsache, dass Humankapital nicht uneingeschränkt mobil ist, begründet werden.

Die Marktteilnehmer verfügen nicht über alle relevanten *Informationen*, weshalb der zukünftige Einsatz des Humankapitals nicht vollständig prognostiziert werden kann.

Ein insbesondere für Deutschland nicht zu unterschätzender Fakt ist, dass die *Löhne* nicht primär über die Konstellation von Angebot und Nachfrage reguliert, sondern durch vorhandene Hierarchien innerhalb der Unternehmen und Festlegungen in Tarifverträgen bestimmt werden (vgl. Feistel 2011, S. 147).

Es werden die Transaktions- wie auch die Mobilitätskosten im Falle einer Abwanderung vernachlässigt. Da nur der Lohn fokussiert wird, spielen weitere Faktoren, wie das Betriebsklima oder soziale Bindungen am Wohnort, keine Rolle (vgl. Leber 2000, S. 231).

Ein weiterer Kritikpunkt ist die Betrachtung der *Arbeit als homogenen Faktor*, woraus die unbegrenzte Mobilität der Marktteilnehmer resultiert (vgl. Pfeiffer 1997, S. 177).

In diesem Kontext wird auf das *Unwort des Jahres 2004* hingewiesen: So wurde im Januar 2005 der Begriff „Humankapital“ als Unwort des Jahres 2004 gewählt. Die Kommission begründete ihre Auswahl mit der Degradierung von Arbeitskräften. Des Weiteren würde durch die Verwendung des Begriffs der „Mensch überhaupt zu nur noch ökonomisch interessanten Größe“ (Jury zum Unwort des Jahres 2005). Die Jury wies in ihrer Stellungnahme daraufhin, dass die Wahl des Begriffs „Humankapital“ auch ein Beispiel für die „Ökonomisierung aller möglichen Lebensbezüge“ (Jury zum Unwort des Jahres 2005) darstellt. Der Bundesverband Deutscher Unternehmensberater reagierte mit „völligem Unverständnis“ (Bundesverband Deutscher Unternehmensberater 2005, S. 1) zur Wahl zum Unwort des Jahres, da mit Humankapital aufgezeigt wird, dass „engagierte, motivierte und gut ausgebildete Mitarbeiter die ureigenste und wichtigste Grundlage für erfolgreiche Unternehmen darstellen“ (Bundesverband Deutscher Unternehmensberater 2005, S. 1).

4. VERBINDUNG ZWISCHEN DER BILDUNGSÖKONOMIE UND DER BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG

Die Dogmengeschichte der Bildungsökonomie (vgl. Abschnitt 2) zeigt die Bedeutung sowohl im wissenschaftlichen als auch im bildungspolitischen Kontext auf. Es ist der Verdienst der Bildungsökonomie, den Produktionsfaktor Arbeit nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ zu betrachten.

Der finanzwirtschaftliche Investitionsbegriff muss für die Investitionen in Humankapital weitergefasst werden: Die „zielorientierte, i. d. R. langfristige Kapitalbindung zur Erwirtschaftung zukünftiger Erträge“ (Gabler 2006, S. 178) ist aufgrund der Internalisierung der Weiterbildungsprozesse stets an das Individuum gebunden. Wie der Vergleich mit den Sachgütern zeigte (vgl. Abschnitt 3.2) muss auch bei dem Humankapital zunächst eine Investition getätigt werden, um zu einem späteren Zeitpunkt die Gewinne, beispielsweise in Form von kürzeren Produktionszeiten, geringeren Ausfallkosten oder der gesteigerten Arbeitsproduktivität „abschöpfen“ zu können.

Den Nutzen der Weiterbildungsmaßnahmen zu bestimmen, stellt eine schwere Aufgabe dar. Die Nutzenanalyse konzentriert sich dabei auf drei Faktoren: Erstens wird der Nutzen in Form einer erhöhten Arbeitsproduktivität und der damit verbundenen Annahme steigender Gewinne sichtbar. Zweitens erhalten die Arbeitnehmer einen höheren Lohn, wodurch drittens der Staat wachsende Steuereinnahmen verzeichnen kann (vgl. Weiß 2002, S. 187).

Die historische Entwicklung und Positionierung der Bildungsökonomie in Deutschland ist eng mit der Etablierung der Erwachsenen- und Weiterbildung verbunden (vgl. Hüge 1984, S. 203). Wie gezeigt wurde (vgl. Abschnitt 2), war der quartäre Bildungssektor in den 1950er Jahren aufgrund des Wirtschaftswunders und der angenäherten Vollbeschäftigung insbesondere für kulturelle Aufgaben zuständig. Erst in den 1960er Jahren zeichnete sich ein Funktionswandel der Erwachsenen- und Weiterbildung ab, dessen Relevanz auch durch die von Picht proklamierte Bildungskatastrophe (vgl. Picht 1964) unterstrichen wurde. Die Aussage: „Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand. [...] Wenn das Bildungssystem versagt, ist die ganze Gesellschaft in ihrem Bestand bedroht“ (Picht 1964, S. 17; vgl. dazu auch Hüge 1984, S. 204), führte zu Reformen im deutschen Bildungssystem. Die Notwendigkeit der Verzahnung des Bildungs- und Beschäftigungssystems rückte die Bedeutung der Weiterbildung in den Mittelpunkt und mündete in den Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (1970) sowie in der definitorischen Abgrenzung der Weiterbildung und der Festlegung ihrer Funktion.

Die betriebliche Weiterbildung kann als eine Schnittstelle zwischen der Personalwirtschaft und der Erziehungswissenschaft angesehen werden (vgl. Dehnbostel 2008, S. 77, vgl. Abschnitt 7).

5. BEGRIFFSBESTIMMUNG BETRIEBLICHE WEITERBILDUNG

5.1 BEGRIFFSBESTIMMUNG ERWACHSENEN- UND WEITERBILDUNG

Dewe bezeichnet mit Erwachsenenbildung/Weiterbildung¹ „als institutionalisierte Form hilfreicher Kommunikation in modernen Gesellschaften das intentionale Lernen Erwachsener [...], welches im Rahmen fremd-, zunehmend aber auch selbstorganisierter Lernprozesse zumeist in Gruppen stattfindet“ (Dewe 2004, S. 122).

Der Begriff „Weiterbildung“ wurde im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970) definiert.

Merke

Weiterbildung ist die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197).

Später wurde die Definition ergänzt:

„Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit. Weiterbildung in diesem Sinne liegt auch vor, wenn die Einzelnen ihr Lernen selbst steuern. Weiterbildung umfasst die allgemeine, berufliche, politische, kulturelle und wissenschaftliche Weiterbildung. Weiterbildung kann in Präsenzform, in der Form der Fernlehre, des computergestützten Lernens, des selbstgesteuerten Lernens oder in kombinierter Form stattfinden“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2001, S. 4).

Dewe und Weber (2007b) zeigen im Kontext des lebenslangen Lernens die unterschiedlichen Lernformen auf (vgl. Abbildung 8). Die betriebliche Weiterbildung als „wichtiger Teil des lebenslangen Lernens“ (Moraal et al. 2009, S. 1) schließt sowohl intentionale als auch inzidentielle Lernprozesse ein.

Merke

„Lernen ist ein Prozess, der zu relativ stabilen Veränderungen im Verhalten oder im Verhaltenspotential führt und auf Erfahrung aufbaut. Lernen ist nicht direkt zu beobachten. Es muss aus den Veränderungen des beobachtbaren Verhaltens erschlossen werden“ (Zimbardo 2003, S. 206).

¹ Oftmals wird der Begriff auch mit der Erwachsenenbildung synonym gesetzt oder als Doppelbegriff Erwachsenenbildung/Weiterbildung gebraucht (vgl. Weinberg 2000, S. 15).

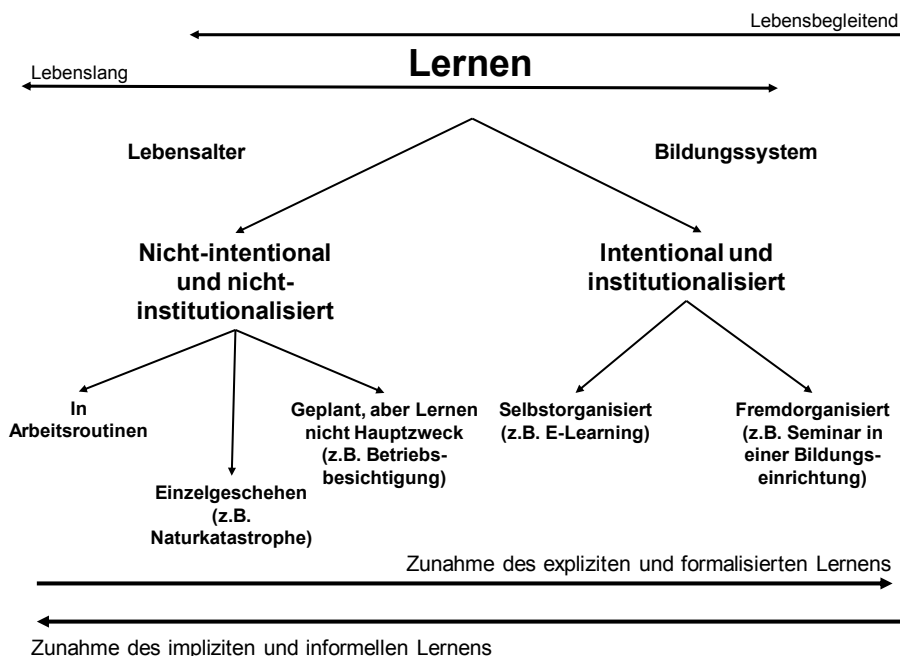


Abbildung 8: Organisiertes Lernen.

Quelle: Dewe; Weber 2007b, S. 40.

Gegenüber der Alltagskommunikation und anderen Formen eines informellen und nicht intendierten Lernens ist die Erwachsenen- und Weiterbildung im engeren Sinne durch solche Lernprozesse gekennzeichnet, deren Intentionalität und Organisiertheit durch explizite Vorkehrungen (z. B. ausformulierte Programme, Teilnehmerselektion, Honorierung von Erfolg usw.) hergestellt wird.

Wissenstransformation, Kompetenzentwicklung und die damit verbundenen Vermittlungsleistungen stellen für diese Kommunikations- und Interventionsformen eine zentrale Aufgabe dar (vgl. Dewe 1999b). Aus biographietheoretischer Sicht umfasst die Erwachsenen- und Weiterbildung typischerweise biographisch späte Phasen sekundärer und solche tertiärer Sozialisation. Sie vermittelt zwischen der Objektivität sozialer Wirklichkeit und den subjektiven Lebenssituationen und -biographien. Folglich wenden sich die Praxisformen der Erwachsenen- und Weiterbildung an Individuen, die bereits – in einer primären und teilweise erfolgten sekundären Sozialisation – allgemein relevante Kompetenzen, so z. B. Grundqualifikationen des sozialen Rollenhandelns und allgemeine Kulturfertigkeiten, mehr oder weniger erfolgreich erworben haben, und mit denen sie in ihrer sozialen Umwelt und im Kontext ihrer Biographie und Lebenswelt eine persönliche Identität aufzubauen und zu erhalten trachten (vgl. Schmitz; Thomssen 1977; Dewe; Wagner 2006). Die Erwachsenen- und Weiterbildung stellt den „Grenzfall der Pädagogik“ (Böhme 1981; Dewe 1999a) insofern dar, als sie es mit „schon Erzogenen“ (Groothoff 1968) und folglich jenseits aller Erziehungsvorgänge mit

der Relation von Bildung (im Sinne von Vorbildung) und Bildung (im Sinne der Erweiterung subjektiver Handlungskompetenzen) zu tun hat.

Die Erwachsenen- und Weiterbildung umfasst folglich in diachroner Perspektive all jene Bildungs- und Lernprozesse samt ihren typischen Institutionalisierungsformen (Bildungswerke, Akademien, Fernkurse, Volkshochschulen), die lebensgeschichtlich der schulischen und womöglich beruflichen Erstausbildung/Vorbildung folgen bzw. sich dieser systematisch anschließen. Die Erwachsenen- und Weiterbildung bezieht sich dabei zunehmend auf die gesamte Lebensspanne von der Jugend bis ins Alter. Sie reflektiert diese lebensbegleitenden Bildungsprozesse – offenes selbstgesteuertes ebenso wie fremdorganisiertes Lernen, fest geregelte ebenso wie locker bzw. schwach institutionalisierte Lernangebote – uneingeschränkt vor dem Hintergrund der Lebensgeschichte ihrer Adressaten (vgl. Nittel 2009, S. 104).

5.2 HISTORISCHE ENTWICKLUNG DER ERWACHSENEN- UND WEITERBILDUNG

Es lassen sich hinsichtlich des geschichtlichen Wandels der Erwachsenen- und Weiterbildung im Wesentlichen vier Phasen unterscheiden, die jeweils verschiedene Funktionen und gesellschaftliche Dimensionen von Bildungsarbeit bezeichnen.

Am Anfang ihrer knapp zweihundertjährigen Geschichte stand die Erwachsenenbildung unter der Idee der *Aufklärung*, Gesellschaft durch Pädagogik und Bildung zu verändern (vgl. Fröbel 1837; Harkort 1844). Darüber hinaus ist bedeutsam, dass diesem aufklärerischen Verständnis einer „Erwachsenen-Bildung“ die Vorstellung der Selbstbildungskarrieren, wie sie für das ausgehende 18. und das beginnende 19. Jahrhundert typisch waren zugrunde lag. Diese sind zweifellos zu ergänzen um solche Vorstellungen, die in enger Beziehung zur Arbeiterbewegung und zur sogenannten sozialen Frage stehen. Die Arbeiterbildungsvereine zählen zu den ältesten Formen einer besonderen Erwachsenenbildung. Sie reichen bis in die ersten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts zurück. Nach dem Scheitern der demokratischen Revolution von 1848 wurden diese vormärzlichen, in der Regel im Zeichen der frühen Arbeiteremanzipation stehenden Gruppierungen durch einen Beschluss der Bundesversammlung verboten. Nach 1850 entstanden an manchen Orten die nach dem Verdienst Alexander von Humboldts um die allgemeine Volksbildung benannten Humboldt-Vereine. In den 60er Jahren des vorletzten Jahrhunderts wurden die Arbeiterbildungsvereine durch liberale Sozialreformer wie Franz Duncker, Max Hirsch und Hermann Schulze-Delitzsch wieder ins Leben gerufen (vgl. z. B. Hirsch 1869). An ihnen waren Handwerker und Arbeiter gemeinsam unter der Mitwirkung einer Reihe führender Wissenschaftler beteiligt (vgl. Bolewski 1961). Die Idee der Aufklärung aus den Anfängen der Arbeiterbildung führte u. a. zur gewerkschaftlichen Organisation der Arbeiterbewegung.

Die Erwachsenenbildung nahm dann deutlich restaurative Züge an als *Volksbildung* im Rahmen der 1871 gegründeten „Gesellschaft für die Verbreitung von

Volksbildung“ (später: „Gesellschaft für Volksbildung“), die darauf zielte, eine Emanzipation der arbeitenden Klasse durch deren Verpflichtung auf ein bürgerlich idealistisches Bildungswissen zu hintertreiben. In der Volksbildung dominierte jetzt begrifflich ein Verständnis von „Volk“ im Sinne patriotisch-liberaler Auffassungen.

Die nach dem Ersten Weltkrieg einsetzende Revision der Volksbildung in Form der sogenannten „*Neuen Richtung*“ (vgl. Picht; Rosenstock 1926; von Erdberg 1960) brachte dann eine Abwendung von der Idee des Bildungswissens und stellte den Gedanken einer durch Erwachsenenbildung zu schaffenden Gemeinschaft zwischen den durch gesellschaftliche Widersprüche voneinander getrennten sozialen Klassen, Gruppen, Berufen und Generationen in den Vordergrund. Die Träger dieser „*Neuen Richtung*“ sammelten sich um das schon 1909 von Robert von Erdberg gegründete „Volksbildungsarchiv“ mit seinen Beiträgen zur „Vertiefung der freien Volksbildungsarbeit“. Durch pädagogische Prozesse wie die Arbeitsgemeinschaft oder das Arbeitslager sollte über diese Widersprüche hinweg ein gegenseitiges Sich-Verstehen erreicht werden (vgl. von Erdberg 1960). Es ging also nicht mehr um den reinen Wissenserwerb, aber die damalige Volksbildung nahm auch nicht für sich in Anspruch, zur Lösung der sozialen Frage berufen zu sein (vgl. Mockrauer 1952). In diese Ära fällt auch die Blütezeit der neuen Volkshochschule. Sie verstand sich als „eine Arbeitsgemeinschaft von geistigen und Handarbeitern. Ihr Ziel ist die Schaffung einer das ganze Volk umfassenden Gemeinschaft des geistigen Lebens“ (Picht 1919). Das hier zugrundeliegende Verständnis von „Volk“ trug romantische Züge und definierte Volksbildung als etwas, was in seinem Wesen von der akademischen Bildung unterschieden war (vgl. Bolewski 1961). Volksbildung im Sinne einer „Laienbildung“ (Flitner 1921) verstand sich jetzt exklusiv als Erwachsenenbildung. Die von verschwommenen Gemeinschaftsidealen getragene Volksbildung der *Weimarer Zeit* wurde nach 1933 von den Nationalsozialisten missbraucht zugunsten einer rassistisch orientierten und nationalistisch geprägten Volkserziehung (vgl. Giesecke 1999). Diese Entwicklung ging einher mit dem Verbot bzw. mit der Gleichschaltung der freien Volksbildungseinrichtungen (vgl. Feidel-Merz 2009; Tietgens 2009).

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde der Gedanke der „Gemeinschaft“ in der Volksbildung, die nun definitiv als Erwachsenenbildung firmiert, stark relativiert (vgl. Epstein 1947; Weinstock 1951). Kompensatorische Maßnahmen zur Schließung der von der Schule hinterlassenen Bildungslücken werden neben noch gehandelten Vorstellungen von Arbeitsgemeinschaft, wie sie in der sog. „*Neuen Richtung*“ vorgebracht wurden, bis in die 1960er Jahre hinein zu den primären Aufgaben einer extrem schwach institutionalisierten Erwachsenenbildung gerechnet, wobei die freie Entscheidung an ihr zu partizipieren, dem Einzelnen überlassen wurde (vgl. Arlt 1958). Bollnow sprach in diesem Zusammenhang von den „unstetigen Formen in der Bildung“ (1959). Spätestens jetzt trat die Fragwürdigkeit der umstandslosen Fortschreibung des traditionellen neuhumanistischen Bildungsbegriffs in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung ins Bewusstsein (Fischer 1956; Reuter 1958). „Längst existiert keine ‚substantielle‘ Bildung, keine

Volkskultur mehr. Die Kulturgüter aber, deren sich die glücklichen Besitzer als Konsumenten erfreuen, sind mittlerweile so gründlich auf den Kulturbetrieb heruntergekommen, dass man niemandem mehr einreden sollte, es werde ihm etwas Gutes damit angetan, dass man ihm die sogenannten geistigen Voraussetzungen zum Mitmachen verschafft“ (Adorno 1975, S. 15). Aus dieser Diagnose folgert Adorno hinsichtlich der *Aufgaben der Erwachsenenbildung*:

„Sie darf sich weder irgendeine Tradition vorgeben noch versuchen, etwas wie Bildungersatz zu liefern, noch gar Kulturgüter, mit denen es an ihrem eigenen Ort nicht mehr stimmt, verwässert an den Mann zu bringen. Sie kann und soll nicht die klaffenden Lücken ausfüllen, sondern ohne historische und institutionelle Vorbehalte der Situation sich bewusst werden. Mit anderen Worten, ihre Funktion ist die Aufklärung. Der neue Aberglaube, mit dem sie es zu tun hat, ist der an die Unbedingtheit und Unabänderlichkeit dessen, was der Fall ist. [...] Die Krisis der traditionellen Bildung sollte die Erwachsenenbildung als ihren Augenblick erkennen und unbefangen, ohne sich viel einschüchtern zu lassen, die brennenden, die kontroversen Themen aufgreifen. [...] Aufklärende Erwachsenenbildung darf auch vor dem Begriff der Kultur nicht haltmachen, an dem sie notwendig selbst teilhat, und muss sich hüten, eilfertig hinter dem herzulaufen, was angeblich in der Welt des Geistes droben sich gerade an Wichtigem abgespielt und dann meist schon abgestanden ist. Um ihrer Aktualität zu genügen, um sich in die eigenen, wahrhaft ungeahnten Chancen überhaupt hereinzufinden, bedarf die Erwachsenenbildung, als Erziehung zur Kritik auch der rücksichtslosesten Selbstkritik“ (Adorno 1975, S. 15).

Der Begriff Erwachsenen- und Weiterbildung umfasst die berufliche Fortbildung und Umschulung, die betriebliche Weiterbildung sowie die allgemeine, kulturelle und politische Erwachsenenbildung.

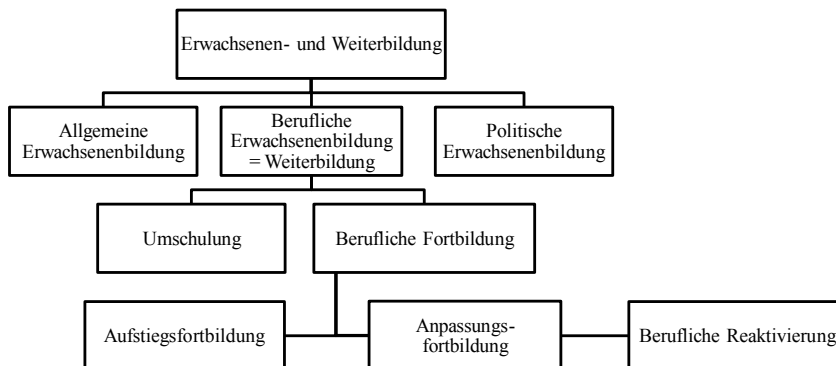


Abbildung 9: Aufgabenorientierte Struktur der Erwachsenen- und Weiterbildung.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Weinberg 2000, S. 12.

Seit Anfang der 1970er Jahre wird verstärkt eine integrierte Form der Erwachsenen- und Weiterbildung angestrebt, in der unter Berücksichtigung der Bedingungen der nachschulischen Lebensphase Elemente berufsspezifischer, allgemeiner und politischer Bildung verbunden sein sollen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970). Im Rahmen dieses Verständnisses kommt es angesichts der nun zunehmenden Zahl hauptberuflicher pädagogischer Mitarbeiter zu ersten Definitionen des bis dahin kaum existenten Berufsbildes des Bildungsarbeiters bzw. Erwachsenenbildners (vgl. Vath 1975; Prokop 1976; Beinke et al. 1981). Entsprechend war dieses Bild definiert als eine Tätigkeit, die in erster Linie in geschlossenen Bildungsinstitutionen mit der Vermittlung eines curricular gefassten, d. h. vorformulierten Spezialwissens (inkl. standardisierte Bedarfsanalyse, Curriculumentwicklung etc.) befasst ist. Erwachsenenbildungsprozesse, die als institutionell abgesicherte Lösungen von Handlungsproblemen unter dieser Orientierung verlaufen, schließen konsequenterweise das vorwissenschaftliche Erfahrungswissen ihrer Adressaten als eine eigenständige Quelle von Erkenntnis und Rationalität weitgehend aus und lassen im Prinzip primär die mit wissenschaftlichen Verfahren greifbaren Bedingungsbeziehungen organisierten Erwachsenenlernens gelten. Die Konsequenz ist, dass die Adressaten in zunehmendem Maße einer Fremdbestimmung durch pädagogische Experten unterworfen sind. Erwachsenenbildung nimmt hier den erwähnten Charakter einer belehrenden und intervenierenden Instanz an, deren Regeln freiwillig zu folgen nur für diejenigen Adressatengruppen sinnvoll ist, die die den Bildungsprozessen unterlegten kulturellen Muster teilen (vgl. hierzu kritisch Bolder; Hendrich 2000) oder sich daraus vermeintlicherweise positive Gratifikationen versprechen (vgl. Groothoff; Wirth 1976; Geißler; Orthey 1998; von Rosenblatt; Bilger 2008).

Bildungspolitisch gilt die Erwachsenen- und Weiterbildung heute als in das Bildungsgesamtsystem integriert und wird zu ihrem quartären Sektor erklärt (vgl. Wittpoth 2009).

Tatsächlich existiert allerdings eher ein versäultes Nebeneinander von Weiterbildungsmärkten mit jeweils spezifischen funktionalen und institutionalisierten Regelungen des Zuganges und des Nutzens, also bildlich gesprochen ein „gespaltenes“ Weiterbildungsbereich: „Das System der beruflichen Weiterbildung kann in Wahrheit nicht als ein System charakterisiert werden: es ist eine Mischung aus marktnahen Elementen und unkoordinierten punktuellen Bildungsinterventionen, die der Analyse am ehesten über die Herkunft der eingesetzten Finanzen zugänglich sind“ (Friebel et al. 1993).

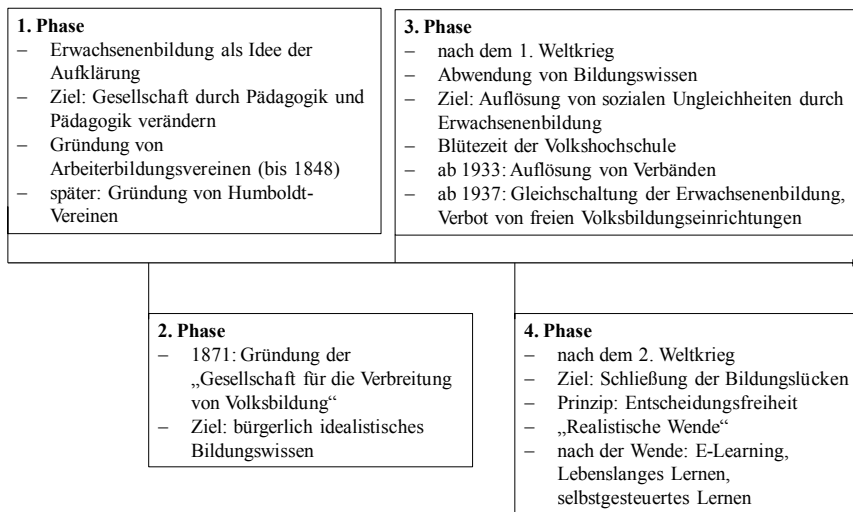


Abbildung 10: Historische Entwicklung der Erwachsenen- und Weiterbildung.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Kade; Nittel; Seitter 1999, S. 32 ff.

5.3 BEGRIFFSBESTIMMUNG BETRIEBLICHE WEITERBILDUNG

Für die *betriebliche Weiterbildung* liegt keine einheitliche Definition vor, so dass verschiedene Begriffsbestimmungen und deren Schwerpunkte aufgezeigt werden:

- Wittwer definiert betriebliche Weiterbildung aus temporaler und lokaler Sicht als „die außerhalb des Arbeitsvollzugs in der Verantwortung der Betriebe organisierten Bildungsmaßnahmen [...], die nicht Teil der beruflichen Erstausbildung sind und die sich an den Bedingungsfaktoren des privatwirtschaftlichen Produktionsprozesses orientieren“ (Wittwer 1982, S. 25).
- Preuß' Definition von betrieblicher Weiterbildung als die „Anpassung der vorhandenen Qualifikationen der Belegschaft an die technologische Entwicklung und an die sich ändernden Arbeitsorganisationen“ (Preuß 1980, S. 52) zeigt die Zielsetzung dieser Weiterbildungsform auf.
- Eine Synthese der zeitlich-örtlichen und zweckbezogenen Begriffsbestimmung liefert Becker, indem er unter betrieblicher Weiterbildung „alle zielbezogen geplanten und in organisierter Form durchgeführten Maßnahmen der Qualifizierung von Personen oder Gruppen, die auf einer Erstausbildung oder einer ersten beruflichen Tätigkeit aufbauen“ (Becker 1999, S. 6), versteht.

Grünewald und Moraal stellen eine Systematisierung der betrieblichen Weiterbildung wie folgt dar, wobei auf den eingerahmten Bereich im Folgenden der Fokus gelegt wird:

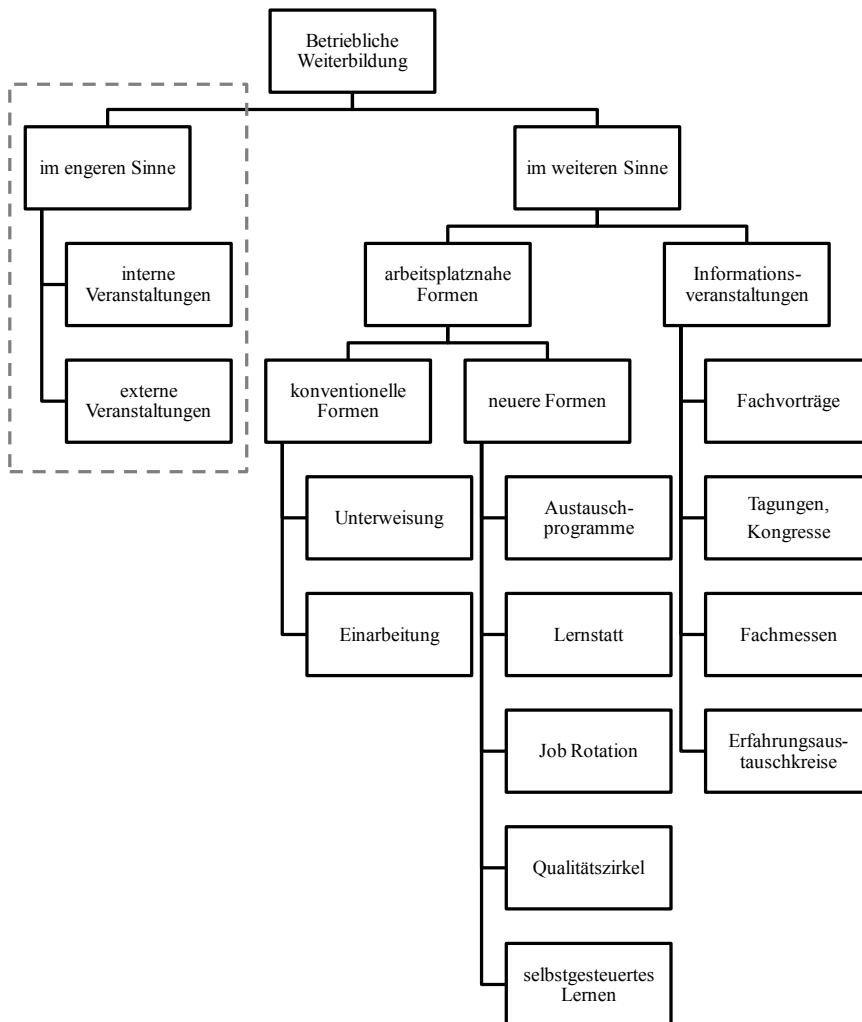


Abbildung 11: Systematisierung der betrieblichen Weiterbildung.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Grünewald; Moraal 1996, S. 12.

In diesem Buch soll die Definition von Weiß genutzt werden:

Merke

Betriebliche Weiterbildung ist ein Spektrum von „betrieblich veranlassten oder finanzierten Maßnahmen [...], die dazu dienen, beruflich relevante Kompetenzen der Mitarbeiter oder des Unternehmens zu erhalten, anzupassen, zu erweitern oder zu verbessern“ (Weiß 1990, S. 26).

6. LERNFÄHIGKEIT, LERNBEREITSCHAFT UND LERNBEDÜRFNISSE ERWACHSENER

6.1 BESONDERHEIT ERWACHSENENPÄDAGOGISCHER LERNPROZESSE

In der Weiterbildung ist eine spezifische Praxis in Rechnung zu stellen, die es von ihrer Struktur her mit solchen Adressaten zu tun hat, die sich aus identitätstheoretischer, biographietheoretischer und politischer Perspektive einer Planbarkeit und Fremdselektion weitgehend entziehen und – unter den Bedingungen der zunehmenden Individualisierung von Lebenslagen und der rasanten Pluralisierung von Lebensformen – im Aufbau bzw. Umbau ihres Lebens, im stetigen Prozess der „Vergewisserung“ (Dewe 1999b) ihrer individuellen Zielsetzungen sowie bei der Bearbeitung „kritischer Lebensereignisse“ (Fillipp 1990) – sei es biographiegestaltend, -reproduzierend oder -sichernd – je eigener autonomer lebenspraktischer Systematik folgen.

Merke

„Lernen ist ein Prozess, der zu relativ stabilen Veränderungen im Verhalten oder im Verhaltenspotential führt und auf Erfahrung aufbaut. Lernen ist nicht direkt zu beobachten. Es muss aus den Veränderungen des beobachtbaren Verhaltens erschlossen werden“ (Zimbardo 2003, S. 206).

Hinzu kommt, dass Erziehungsmaßnahmen sich ordnen und zu Maximen bündeln lassen, ihre Durchsetzbarkeit, wenn auch in gewissen Grenzen, sich pädagogisch überprüfbar bewähren kann, wohingegen Bildungsmaßnahmen mit Erwachsenen der Verfügbarkeit der Angesprochenen selbst unterliegen, also im Sinne von Autopoiesis und nicht im Sinne eines Prozesses womöglich fremdgesteuerter Ausbildung. Bildungsprozesse in der Erwachsenenbildung können keineswegs als bloße Übernahme von Instruktionen aus der Umwelt begriffen werden. Organisiertes und intentionales Lernen kommt mit Erwachsenen stets nur dann zustande, wenn ein Lern- und Bildungsangebot Teilnehmer findet bzw. erreicht (vgl. Gnefkow 2008).

Kinder und Jugendliche „müssen“ erzogen und unterrichtet werden (vgl. Nemitz 2000). Sie sind schulpflichtig und können (sozial)pädagogischen Maßnahmen gegen ihren eigenen Willen unterworfen werden. Dagegen suchen Erwachsene in besonderen Passagen und Situationen ihres Lebens aus eigenem Willen Orientierung in der Weiterbildung, wobei thematisch grundsätzlich alles zum Gegenstand intentionalen und organisierten Lernens werden kann, da die didaktische Selbstwahl vorrangig ist (vgl. Dewe; Frank; Hüge 1988). Trotz der zunehmenden Tendenz eines intervenierenden Umgangs mit Erwachsenen und der Tatsache, dass Erwachsene zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen bisweilen unter Androhung von Sanktionen gedrängt werden, sind derartige Lernin-

terventionen nicht mit einer gesetzlich geregelten Weiterbildungspflicht zu verwechseln (vgl. Niehues 1988; Feistel 2013a). So kommt es nicht von ungefähr, dass es in den besonderen Gewaltverhältnissen der Schule und den sozialpädagogischen Einrichtungen in aller Regel schwerer ist, Arbeitsbündnisse zu entwickeln und aufrecht zu erhalten als in erwachsenenpädagogischen Situationen. Wo diese ebenfalls, wie z. B. im Krankenhaus, im Gefängnis oder in der Armee durch besondere Gewaltverhältnisse gestiftet werden sollen, scheitert auch erwachsenenbildnerisches Handeln ebenso leicht wie pädagogisches Handeln in Schule und sozialpädagogischen Institutionen. „Umgekehrt haben die Adressaten von Erwachsenenbildung/Weiterbildung die Freiheit, dem Erwachsenenpädagogen davonzulaufen, wenn diese sich im Arbeitsbündnis nicht bewähren“ (Gottschalch 1996, S. 8).

6.2 KONSEQUENZEN AUS DEN LERNBESONDERHEITEN ERWACHSENER

Ausgehend von der Annahme der Lernfähigkeit Erwachsener (vgl. Weinert; Birbaumer; Graumann 1997; zur Kritik der Adoleszenz-Maximum-Hypothese Weidenmann 1991) und dem didaktischen Ziel, ihre Lernbereitschaft zu verbessern und auf ihre spezifischen Lernbedürfnisse abgestellte Weiterbildungsangebote (vgl. UNESCO-Kommission 1997) zu erarbeiten, lassen sich bildungspraktische Konsequenzen formulieren.

Die Bedürfnisse Erwachsener, die sie zum Lernen motivieren können, müssen so präzise wie möglich erfasst und in Beziehung zum jeweiligen Bedarf (Qualifikationsprofile etc.) gebracht werden. Konflikte zwischen Bedürfnissen und Bedarf müssen in der Beratung der lernbereiten Erwachsenen verarbeitet werden (vgl. Projektgruppe Wissenschaftliche Beratung 1999).

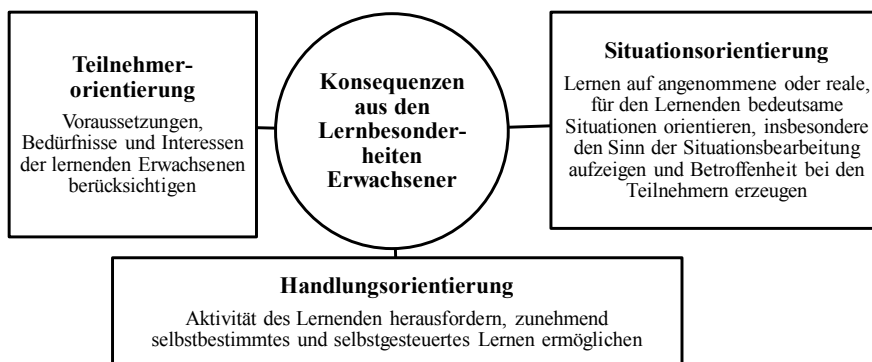


Abbildung 12: Konsequenzen aus den Lernbesonderheiten Erwachsener.
Eigene Darstellung.

Stärkstes Motiv ist für viele Erwachsene bei der Teilnahme an Kursen der beruflichen Fort- und betrieblichen Weiterbildung oder bei für notwendig erachteten Umschulungsmaßnahmen die erwartete Höherqualifizierung bzw. eine ihr entsprechende materielle und immaterielle Gratifikation und daraus resultierende soziale Anerkennung. Die Strukturierung der Lerninhalte hat daher vorrangig von Verwendungssituationen und nicht primär von einer fachsystematischen Struktur auszugehen. Das jeweilige Fachwissen hat hierbei eine dienende, informierende Funktion, es ist also nicht Selbstzweck. Dies bedeutet bei aller Komplexitätsreduktion aber keine Abkehr von der Forderung nach Wissen(schaft)sorientierung, besonders in Prozessen der antizipatorischen Weiterbildung (vgl. Dewe 2004, S. 126).

Das Angebot an Lerninhalten ist sinnvollerweise so zu strukturieren, dass es dem Lernenden erlaubt, an eigene Vorerfahrungen (Deutungsmuster, kognitive „Ankerplätze“) bzw. an ihn betroffen machende Phänomene anzuknüpfen, mit Hilfe der erlernten Analyseinstrumente daraus Einsichten zur möglichen Aneignung zu gewinnen, neues Wissen in vorhandenes zu integrieren und eine positive Einstellung zum selbstständigen Lernen im allgemeinen Sinne aufzubauen (vgl. Ohl 1973; Mezirow 1997). Hierbei ist es wichtig, dass neben den fachlichen auch allgemeinbildende Lernziele ins Bewusstsein gebracht und nach Möglichkeit in die beruflich/fachlichen Lernziele integriert werden mit dem Ziel der Kompetenzentwicklung (vgl. Sander 1998; Dewe 1988).

Merke

„Ein Lernziel ist die sprachlich artikulierte Vorstellung von der durch Unterricht zu bewirkenden beobachtbaren Verhaltensänderung eines Lernenden“ (Jank; Meyer 1994, S. 302).

Aus der Verschiedenheit der Erwachsenen, ihrer unterschiedlichen Lerngeschichte, Problemlage und Zielsetzung für ihr Lernen ergibt sich die unverzichtbare Forderung nach konsequenter Individualisierung des Lernarrangements hinsichtlich Lernzielen und Inhalten (in Abstimmung mit dem jeweiligen Bedarf), der freien Wahl der Lerngeschwindigkeit, des Lernorts, der Methoden, der Organisationsformen des Lernens usw., wie sie insgesamt in Konzepten des „offenen Lernens“ aufgearbeitet sind (vgl. Weber 1996; Vennemann 1996). Das Lernarrangement muss ein angst- und repressionsfreies, die Identitätsbalance nicht nachhaltig störendes, den Lernerfolg bestätigendes, reichliche Übungsmöglichkeiten anbietendes Lernen ermöglichen. Das Zeitbudget des lernenden Erwachsenen erfordert hierbei besondere Aufmerksamkeit, da es oft auch Alibifunktionen für Identitätsprobleme annimmt. Daher sind Hilfen bei der Zeitplanung und eventuell auch die gemeinsame Entwicklung zeitlicher Rahmen für die Teilziele und das Gesamtziel als sehr sinnvoll anzusehen (vgl. Hruza 1998). Neuere Studien zum selbstgesteuerten Lernen in der Weiterbildung (vgl. Klein; Peters; Dengler 1999) zeigen, dass das Vermitteln von Lernstrategien, die Entwicklung von Metakognitionen und arbeitsökonomischen Techniken (z. B. Rolle der Wiederholung, Lese-strategien, Lerninhalt in sinnvolle Abschnitte einteilen, Selbstkontrolle des Er-

lernten, Vermeiden von Zeitdruck) nach wie vor hohe Bedeutung haben (vgl. Dietrich et al. 1999).

Merke

„Selbstgesteuertes Lernen ist ein zielgerichteter Prozess, ein bewusstes, individuelles Lernen, das sowohl selbstorganisiert wie auch in institutionellen Zusammenhängen stattfinden kann“ (Dietrich 1999 et al., S. 15).

Resümierend kann festgestellt werden, dass zunehmend Formen und Dimensionen des Erwachsenenlernens in den Vordergrund treten, die ein revidiertes Lernverständnis erzwingen. Erwachsene lernen erfolgreich und sinnverstehend, wenn sie nicht Element für Element eines gleichsam enzyklopädisch angehäuften und in mannigfache Lernziele zerlegbaren oder bereits zerlegten Wissensbestandes adaptieren, sondern die Möglichkeit ausbilden bzw. hervorbringen können, beispielsweise die „Ernstsituation“ ihres zukünftigen alltagspraktischen und/oder beruflichen Handelns etwa in Hinblick auf technologische Veränderungen zu antizipieren, indem derartige Situationen in moratoriumsähnlichen Formen einer Erwachsenenbildung gleichsam gedanken-experimentell simuliert werden. Folglich steht nicht die Vermittlung relevanten Wissens in systematischer und explizierter Form im Vordergrund eines derartigen Bildungsprozesses, sondern der Erwerb einer Kenntnis der Regeln „kompetenten“ Handelns. Dieser implizite Lern- und Erwerbsprozess ist nicht mit dem hergebrachten Konzept „learning by doing“ zu verwechseln. In Differenz zu jenem Ansatz, dem ein recht naives Verständnis der Relationen von Theorie und Praxis zugrunde liegt, da in der Folge lediglich suggeriert wird, dass es nicht ausreicht, bloß Theoriewissen zu lernen, geht es in den hier in Rede stehenden eher impliziten Bildungsprozessen nicht um den Erwerb konkreter Handlungsmuster, sondern um den Erwerb von Strukturen (vgl. Levi-Strauss 1975; Piaget 1976). In linguistischer Terminologie lässt sich dann behaupten, dass es nicht um Performanz-, sondern um Kompetenzlernen geht.

Merke

Nach Weinert versteht man Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.).

In impliziten Bildungsprozessen wird im erfolgreichen Fall eine generative Regelstruktur erworben, gewissermaßen eine Handlungsgrammatik, auf deren Basis der Vollzug kompetenter Handlungen erst aussichtsreich wird. Diese lässt sich aber kaum als kognitiv-expliziter Wissensbestand bzw. als Handlungstechnologie erwerben. Beispielsweise kann die Kenntnis der Grammatik einer Fremdsprache, d. h. die Fähigkeit, ihre Regeln explizit angeben zu können, allemal mit der Unfähigkeit einhergehen, die fremde Sprache akzeptabel zu sprechen. Umgekehrt kann

eine völlige Regelkenntnis kompatibel sein mit der perfekten lebens- oder berufspraktischen Sprachbeherrschung. Mit anderen Worten: Regeln werden in ihrem sozialen Gebrauch, in der konkreten sozialen Situation verständlich. Dieser Diskrepanz zwischen kognitiv-explizitem und struktural-implizitem Wissen entspricht in der Alltags- und Berufserfahrung die Diskrepanz zwischen rationaler Einsicht und formaler Kenntnis einerseits und faktischem, situativem Können oder Verhalten andererseits. Alltagskompetenz schließt stets ein Können ein.

Ihre Vermittlung ist über explizite Formen des Lernens nur sehr unvollständig möglich, da Kompetenz generell bedingt, den strukturellen Kern von Theorieangeboten immer wieder für jede konkrete Situation des Handelns neu zu rekonstruieren. Es geht folglich nicht um die mehr oder weniger perfekte Beherrschung von Lerntechniken beim Umgang mit bzw. bei der Beurteilung von neuen Wissensangeboten, sondern um ein grundlegend anderes Verständnis von Lernen (vgl. Dewe 1999b). In Rede steht das Erlernen von Aspekten der praktischen Handlungsfähigkeit.

7. PÄDAGOGISCHE UND ÖKONOMISCHE HANDLUNGSLOGIK DER BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG

Die personenorientierte Ausrichtung der betrieblichen Weiterbildung in den 1970er Jahren wurde durch eine stärkere bildungsökonomische Betrachtungsweise ersetzt, weshalb die Investitionen in Humankapital in Form der betrieblichen Weiterbildung als „elementare[r] Wettbewerbsfaktor, der den Erfolg eines Unternehmens wesentlich beeinflusst“ (Quenzler 2008, S. 55), angesehen werden.

Kurtz ist der Meinung, dass in Unternehmen die „Personalentwicklung und dabei insbesondere die betriebliche Weiterbildung eine immer größere Rolle [spielt]“ (Kurtz 2002, S. 885) und Sausele-Bayer resümiert in diesem Zusammenhang: „Insbesondere innerhalb der Personalentwicklung und der betrieblichen Weiterbildung eines Unternehmens stoßen pädagogische und ökonomische Rationalität aufeinander“ (Sausele-Bayer 2011, S. 63).

7.1 ÖKONOMISCHE HANDLUNGSLOGIK AUS PERSONALWIRTSCHAFTLICHER PERSPEKTIVE

Merke

Die Personalwirtschaftslehre beschäftigt sich mit „Aussagen über den Einsatz von Personal in Unternehmungen“ (Drumm 2008, S. 9), wobei man unter Personal „die Gesamtheit von sich in abhängiger Stellung befindenden Personen, die in einer arbeitsvertraglichen Beziehung mit dem Unternehmen verbunden sind“ (Weibler 1995, S. 117), versteht.

In der Personalwirtschaftslehre sind zwei Strömungen zu beobachten:

Traditionelle Personalwirtschaftslehre	Verhaltenswissenschaftliche Personalwirtschaftslehre
<ul style="list-style-type: none"> – „Derivat der Betriebswirtschaftslehre“ (Harney 1994, S. 16) – Aufgaben: Lohnabrechnung, Personalplanung – Grundlage: ökonomisches Verhaltensmodell (Nutzenmaximierung und Rationalität der beteiligten Akteure) 	<ul style="list-style-type: none"> – Einsatz des „pädagogische[n] Blick[s]“ (Harney 1994, S. 17) – Individuum hinter dem Faktor Arbeitnehmer wird betrachtet – Einsatz von pädagogischen und psychologischen Ansätzen und Theorien

*Tabelle 5: Traditionelle und verhaltenswissenschaftliche Personalwirtschaft.
Eigene Darstellung.*

Die *Personalentwicklung* als Bestandteil des Personalwesens eines Unternehmens dient aufgrund der arbeitnehmerbezogenen Qualifikationsanpassung und -erweiterung der Wettbewerbsfähigkeit von Organisationen (vgl. Leber 2000, S. 229; Weiß 2011, S. 377).

Merke

Personalentwicklung umfasst „alle Maßnahmen der Bildung, der Förderung und der Organisationsentwicklung, die von einer Person oder Organisation zur Erreichung spezieller Zwecke zielgerichtet, systematisch und methodisch geplant, realisiert und evaluiert werden“ (Becker 2009, S. 4).

Die Vorhaben der Personalentwicklung unterliegen den Zielen des Unternehmens, wie z. B. der Gewinnmaximierung und der Wettbewerbsfähigkeit (vgl. Quenzler 2008, S. 63), weshalb die individuellen Ziele der Mitarbeiter i.d.R. nur dann beachtet werden, wenn sie mit der betrieblichen Handlungslogik konform gehen.

Die Personalentwicklung bedient sich vieler Erkenntnisse aus den Bezugsdisziplinen der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre, Pädagogik und Psychologie (vgl. Müller 1996, S. 23; Becker 2009, S. 29 ff.).

7.2 PÄDAGOGISCHE HANDLUNGSLOGIK AUS ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHER PERSPEKTIVE

Die nachschulischen Bildungsprozesse schließen die kulturelle und universitäre Bildungsarbeit, wie auch die betriebliche Weiterbildung, berufliche Fortbildung und lebensbegleitende Bildung (vgl. Dewe 1993, S. 52 ff.) ein. Die nachschulische Pädagogik „umfasst schließlich biographisch späte Phasen sekundärer und solche tertiärer Sozialisation“ (Dewe 1993, S. 8), so dass die Adressaten die Schul- und Ausbildungslaufbahn bereits abgeschlossen haben.

Für das Erreichen des Ziels pädagogischen Handelns, „Lernen [zu] ermöglichen“ (Giesecke 1989, S. 21), sind die involvierten Personen zugleich Adressaten und Durchführende (vgl. Schwarz 2011, S. 120).

Bei der pädagogischen Handlungslogik steht folglich das Individuum und dessen Bildung und Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund.

Die Abbildung 13 reflektiert die Einordnung der betrieblichen Weiterbildung als Schnittstelle zwischen der Erziehungswissenschaft und der Personalwirtschaft (vgl. Alewell 1997, S. 3; Dehnhostel 2008, S. 77), so dass die differenten Handlungslogiken der Disziplinen ebenso die betriebliche Weiterbildung beeinflussen wie die angestrebten Ziele.

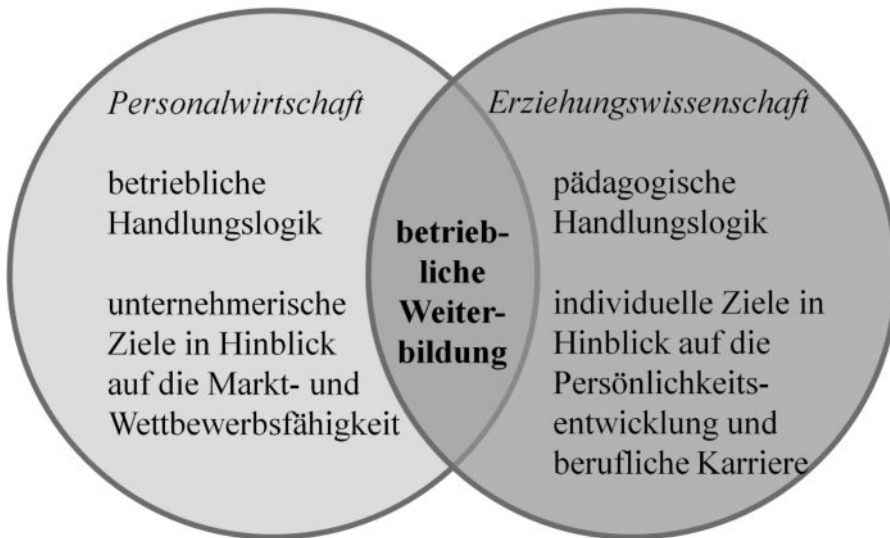


Abbildung 13: Betriebliche und pädagogische Handlungslogik.
Quelle: Feistel 2013a, S. 61.

Die divergierenden Handlungslogiken können treffend zusammengefasst werden:

„Der Mensch ist Mittelpunkt. [vs., d. V.] Der Mensch ist Mittel. Punkt“ (Neuberger 1990).

8. EINORDNUNG DER BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG IN DIE PERSONALENTWICKLUNG

Die Personalentwicklung (siehe Definition in Abschnitt 7) als Bestandteil des Personalwesens eines Unternehmen dient aufgrund der Qualifikationsanpassung und -erweiterung der Arbeitnehmer dem Ziel der unternehmerischen Wettbewerbsfähigkeit (vgl. Leber 2000, S. 229; Weiß 2011, S. 377).

Becker unterscheidet die Personalentwicklung im engeren, erweiterten und weiten Sinne.

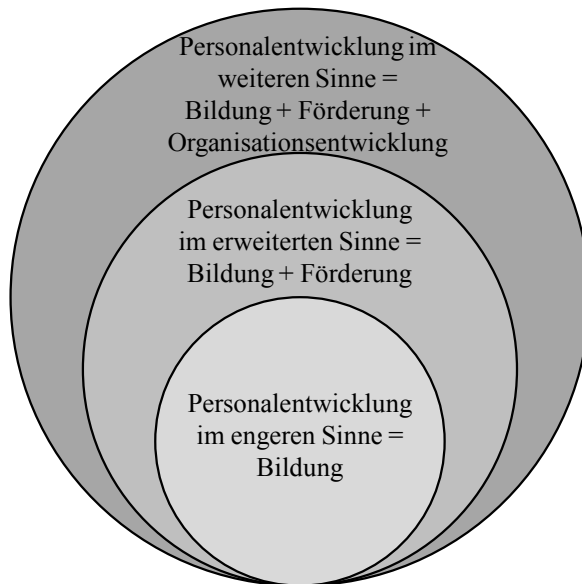


Abbildung 14: Formen der Personalentwicklung nach Becker.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Becker 2009, S. 5.

Der Fokus dieses Buches liegt auf der betrieblichen Weiterbildung, so dass im Folgenden die Personalentwicklung im engeren Sinne, d. h. die betriebliche Bildung angesprochen wird.

Die Frage, ob die betriebliche Weiterbildung als Teil der Personalentwicklung angesehen werden kann und somit starke *betriebswirtschaftliche Züge* beinhaltet, bestätigt Körner, da die betriebliche Weiterbildung als Instrument zur Aufrechterhaltung der betrieblichen Ziele genutzt werden kann (vgl. Körner 1997, S. 5).

Harney zeigt aus *erziehungswissenschaftlicher Perspektive* auf, dass die betriebliche Weiterbildung aus Sicht der Personalwirtschaft „als betrieblich veranlasste Strategie der Qualifikationsvermittlung“ (Harney 1998, S. 13) angesehen wird.

Die Akzentuierung der zielgerichteten Vorgehensweise und methodischen Planung (vgl. Becker 2009, S. 4) lässt die Subsumierung der betrieblichen Weiterbildung unter den Oberbegriff der Personalentwicklung zu. Zudem findet man die betriebliche Weiterbildung bei der Förderung der Mitarbeiter wider und sie stellt zugleich eine Form der Organisationsentwicklung dar.

Becker ordnet die betriebliche Weiterbildung als Form der Personalentwicklung ein, die drei Bereiche umfasst (vgl. Becker 1999, S. 5):

- Die Weiterbildung der einzelnen Mitarbeiter dient der Erfüllung individueller Bildungsbedürfnisse.
- Das Ziel der Erhaltung und Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit und der organisationalen Reproduktion bedingt einen betrieblichen Bildungsbedarf.
- Es entsteht ein gesellschaftlicher Bildungsbedarf, bei der der Weiterbildung eine Fortschrittsfunktion innewohnt.

Die Personalentwicklung unterliegt folgendem Funktionszyklus, der sich stets wiederholt.

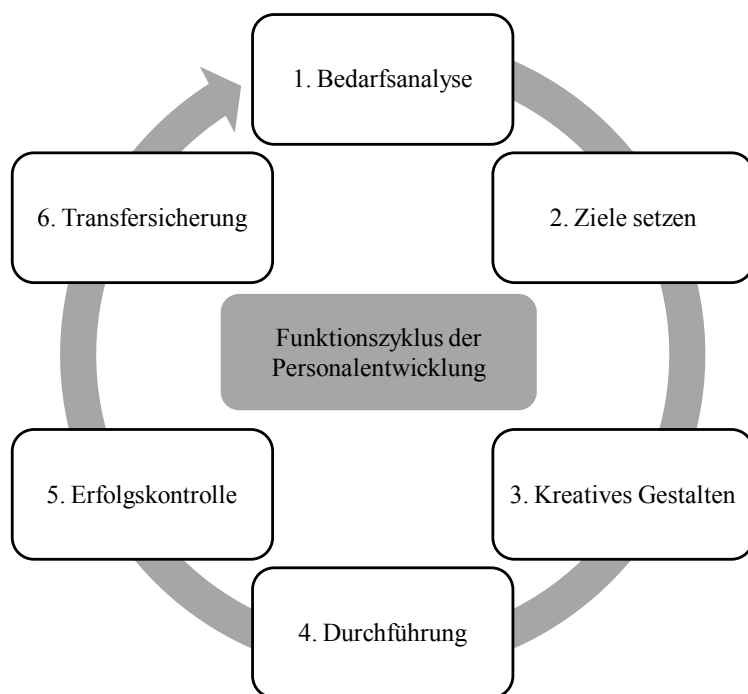


Abbildung 15: Funktionszyklus der Personalentwicklung.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Becker 1999, S. 31.

Bei der *Bedarfsanalyse* werden die Anforderungen und Adressaten untersucht. Hierbei wird ein Soll-Ist-Vergleich zwischen den einzelnen Arbeitnehmern und dem Anforderungsprofil des Arbeitsplatzes durchgeführt (vgl. Becker 1999, S. 32). Dieses Vorgehen zielt auf eine proaktive Personalentwicklung ab, so dass die betriebliche Weiterbildung an die aktuellen Bildungsbedürfnisse angepasst werden kann.

Die *Ziele* sollten operationalisierbar sein, um am Ende des Prozesses eine Erfolgskontrolle durchführen zu können (vgl. Becker 1999, S. 32). Insbesondere in dieser Phase sollten Lernziele festgelegt werden. Lernziele können psychomotorisch, affektiv und kognitiv ausgeprägt sein (vgl. Meyer 2003, S. 143).

Merke

„Ein Lernziel ist die sprachlich artikulierte Vorstellung von der durch Unterricht zu bewirkenden beobachtbaren Verhaltensänderung eines Lernenden“ (Jank; Meyer 1994, S. 302).

Die *kreative Gestaltung* bezieht sich auf die didaktische und methodische Umsetzung in der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme. Neben dem Inhalt müssen hier auch die Kosten geplant werden.

Die *Durchführung* der betrieblichen Weiterbildung kann z. B. on- oder off-the-job stattfinden, d. h. am Arbeitsplatz durch eine Unterweisung oder bei einer externen Schulungsmaßnahme eines Herstellers (vgl. Jung 2005, S. 276).

Methoden der Personalentwicklung		
am Arbeitsplatz (on-the-job)	außerhalb des Arbeits- platzes (off-the-job)	neuere methodische Ansätze
<ul style="list-style-type: none"> – planmäßige Unterweisung – Anleitung und Beratung durch den Vorgesetzten – Job Rotation – Übertragung begrenzter Verantwortung – Trainee-Programme 	<ul style="list-style-type: none"> – programmierte Unterweisung – Vorlesungsmethode – Fallstudien – Rollen- und Plan-spiele – gruppendynamische Methoden – Assessment Center 	<ul style="list-style-type: none"> – Suggestopädie – Workshops – E-Learning – Blended Learning

Tabelle 6: Methoden der Personalentwicklung.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Jung 2005, S. 276.

Bei der *Erfolgskontrolle* wird zum Einen der Lernfortschritt überprüft, aber auch ein Vergleich der geplanten und tatsächlichen Kosten durchgeführt.

Im Rahmen der *Transferkontrolle* werden die vorab definierten Ziele der Personalentwicklungsmaßnahme auf ihren eingetretenen Erfolg innerhalb der Tätigkeit der Mitarbeiter überprüft (vgl. Becker 1999, S. 33).

9. FUNKTIONEN UND INTERESSENSGRUPPEN BETRIEBLICHER WEITERBILDUNG

Für die betriebliche Weiterbildung können folgende Funktionen angeführt werden (vgl. Quenzler 2008, S. 55 f.; Rodehuth 1999, S. 181 ff.):

1. *Qualifizierung* der Mitarbeiter mit dem Ziel der Produktivitätssteigerung: Durch die Anpassung und Erweiterung der Qualifikationen sollen die Mitarbeiter befähigt werden, effizienter und produktiver zu arbeiten (vgl. dazu auch Hüge 1984, S. 211).
2. Ziele der *Unternehmensidentifikation* und *Bindung* der Mitarbeiter an das Unternehmen: Das Angebot und die Finanzierung der betrieblichen Weiterbildung hat eine Werbefunktion, die zu einer positiven Arbeitgeberattraktivität führt und eine externe Signalwirkung ausübt.
3. *Identifikation* gesuchter Qualifikationen: Durch die Dokumentation der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen können Mitarbeiter mit den gesuchten Qualifikationen gefunden werden.
4. *Motivationssteigerung* durch Teilnahme: Durch die Teilnahme an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen können die Mitarbeiter motiviert werden.
5. *Soziale Reproduktionsfunktion*: Die Legitimation betrieblicher Hierarchien und Muster in Form von regulativen Bildungsprozessen (vgl. Dewe 2011; Dewe; Feistel 2012) stellt eine weitere Funktion dar. Die betriebliche Weiterbildung verfolgt demnach nicht nur das Ziel der Qualifikationsanpassung oder -erweiterung, sondern hat auch unternehmenskulturelle und -reproduzierende Komponenten.

In der betrieblichen Weiterbildung können drei *Interessensperspektiven* unterschieden werden:

Interessensperspektiven der betrieblichen Weiterbildung		
<i>gesellschaftspolitische Perspektive</i>	<i>Arbeitnehmerperspektive</i>	<i>Unternehmensperspektive</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Betrachtung der Relevanz von Weiterbildung für die Gesellschaft – Ziel I: Abbau von beruflichen und persönlichen Benachteiligungen – Ziel II: gesamtgesellschaftliches Interesse an Weiterbildung wecken 	<ul style="list-style-type: none"> – individuelle Betrachtung der Weiterbildung – Ziel I: Erhöhung der Chancen am Arbeitsmarkt durch Weiterbildung – Ziel II: Erhöhung der Einkommens- und Karrierechancen durch Weiterbildung 	<ul style="list-style-type: none"> – ökonomische Betrachtung der Weiterbildung – Ziel I: Produktivitätssteigerung seitens der Arbeitnehmer durch Anpassung und Erweiterung der Qualifikationen – Ziel II: Bestandssicherung von Fachkräften und Nutzung der arbeitnehmerseitigen Potentiale sowie Mitarbeiterbindung

Tabelle 7: Interessensperspektiven der betrieblichen Weiterbildung.

Eigene Darstellung in Anlehnung an Pawlowsky; Bäumer 1996, S. 12 f.; Harney 1998, S. 8.

Aus den aufgezeigten Interessen ergibt sich ein Zielkonflikt: Die Arbeitnehmer sehen in der Teilnahme an einer Weiterbildung die Möglichkeit, ihre Chancen und Mobilität sowohl auf dem externen als auch internen Arbeitsmarkt (vgl. Alewell 1993) zu steigern und sind deshalb auch an der Ausstellung von Zertifikaten interessiert. Auf der anderen Seite möchten die Unternehmen dies vermeiden, um einen Ausfall ihrer Weiterbildungsinvestitionen zu verhindern, falls der Arbeitnehmer das Unternehmen verlässt und seine Qualifikationen „gewinnbringend“ am Markt anbieten konnte.

10. FUNKTIONSPERSPEKTIVEN UND WEITERBILDUNGSPROZESSE

Die funktionale Basis institutionalisierter Bildungsprozesse, wie sie im Feld von Erwachsenen- und Weiterbildung zu beobachten sind, ist allgemein in der zunehmenden Reflexivität und Komplexität sozialer Prozesse zu sehen (vgl. Weingart 1975). Durch den bloßen Hinweis auf den beschleunigten gesellschaftlichen Wandel, die tiefgreifenden strukturellen Veränderungen und die zunehmende Veralterungsrate von Wissen und Fähigkeiten (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970; Schulmeyer 1998) wird aus der Perspektive der Erwachsenen- und Weiterbildung die größere Komplexität in allen Lebensbereichen und die damit wachsenden Ansprüche an den Einzelnen im Hinblick auf seine Fähigkeit zur Erhaltung seiner beruflichen, politischen, sozialen und persönlichen Kompetenz nur unzureichend begründet.

Funktionsbestimmungen der Weiterbildung	<p><i>1. Bildungsökonomische Funktionsbestimmungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Weiterbildung wird primär als Vermittlungsinstanz eines technisch-instrumentellen Regelwissens verstanden (Qualifikationsinstanz) – funktionale Fachqualifikation werden zwecks Deckung eines tatsächlichen oder aber vermeintlichen spezifisch bestimmbar Qualifikationsbedarfs vermittelt
	<p><i>2. Sozialisatorische Funktionsbestimmung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Weiterbildung dient zur Vermittlung sozialer Fähigkeiten, der Loyalitätsbindung und Arbeitsmotivationserzeugung – kann auch als funktionale Größe für die kulturelle Reproduktion bürgerlicher Herrschaftsverhältnisse verstanden werden
	<p><i>3. Sozialstrukturelle Funktionsbestimmung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Weiterbildung wird in ihrer statusverteilenden Wirkung bzw. unter dem kritischen Aspekt betrachtet, inwieweit die ungleiche Verteilung von Status- und gesellschaftlicher Partizipationschancen kaschiert wird
	<p><i>4. Arbeitsmarktpolitische Funktionsbestimmung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Weiterbildung wird unter der Voraussetzung faktisch stattfindender Dequalifizierungsprozesse im Bereich industrieller Arbeit primär in ihrer Absorptionsfunktion bzw. in ihrer Funktion einer möglichen konfliktfreien Verwahrung von aus dem Produktionsprozess Ausgeschlossener thematisiert

*Tabelle 8: Funktionsbestimmungen der Weiterbildung.
Eigene Darstellung.*

Erwachsenen- und Weiterbildung mit ihren Praxisformen unterscheidet sich folglich von der Typologie vorgängiger Bildungsprozesse dadurch radikal, dass ihre Bildungsprozesse nicht mehr gebunden sind an unreflektierte Voraussetzungen einer Lebenswelt bzw. -praxis, die entwicklungspezifische Bildungsprozesse begünstigt (familiäre Kindheit, sogenannter Schonraum Schule, pädagogisches Leistungsprinzip etc.) oder aber begrenzt, sondern sich vielmehr uneingeschränkt auf die Komplexität einer differenzierten Lebenswelt im lebensgeschichtlichen Verlauf beziehen.

Die Funktionsperspektiven der Erwachsenen- und Weiterbildung kommen in der folgenden Typologie von Bildungsprozessen zum Ausdruck:

antizipatorische Weiterbildungsprozesse	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Adressaten:</i> Individuen (Professionelle, Berufsinhaber) • <i>Wissen:</i> Qualifikationswissen (rollenspezifisches Wissen) • <i>Handlungstypus:</i> Umgang mit Sachen, Personen und Symbolen • <i>Karriere:</i> karriere- und rekrutierungsrelevant • <i>Institution:</i> Betriebe, Kammern, Zweiter Bildungsweg, Abendgymnasium • <i>Funktion:</i> Qualifizierungsfunktion, Legitimation für Leistung und Aufstieg • <i>Beziehung:</i> rollenspezifisch (Sekundärgruppenbeziehung), affektiv neutral • <i>Ziele:</i> Erwerb höherwertiger berufsbezogener Bildungszertifikate als Planung der Berufsbiographie
adaptive Weiterbildungsprozesse	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Adressaten:</i> Individuen (abhängig Beschäftigte) • <i>Wissen:</i> Qualifikationswissen (rollenspezifisches Wissen) • <i>Handlungstypus:</i> Umgang mit Sachen und Symbolen • <i>Karriere:</i> karriere- und rekrutierungsneutral • <i>Institution:</i> Betriebe, Volkshochschule, Fortbildungswerke, Kammern • <i>Funktion:</i> Bildungsökonomische Funktion für den Arbeitsmarkt • <i>Beziehung:</i> rollenspezifisch (Sekundärgruppenbeziehung), affektiv neutral • <i>Ziele:</i> Erwerb und Erhalt von aktuellen arbeitsplatzbezogenen Qualifikationen
regulative Weiterbildungsprozesse	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Adressaten:</i> Kollektive (Gruppenangehörige, Mitglieder, Mitarbeiter) • <i>Wissen:</i> Orientierungs- und Deutungswissen (allgemein relevant) • <i>Handlungstypus:</i> Umgang mit Personen und Symbolen • <i>Karriere:</i> karriere- und rekrutierungsneutral • <i>Institution:</i> Betriebe, Unternehmen, Parteien, Verbände, Organisationen • <i>Funktion:</i> Qualifikationsstützende und herrschaftssichernde Funktion • <i>Beziehung:</i> rollenspezifisch (Sekundärgruppenbeziehung), affektivitätsbezogen • <i>Ziele:</i> Internalisierung von (Unternehmens-)leitbildern und Deutungsmustern

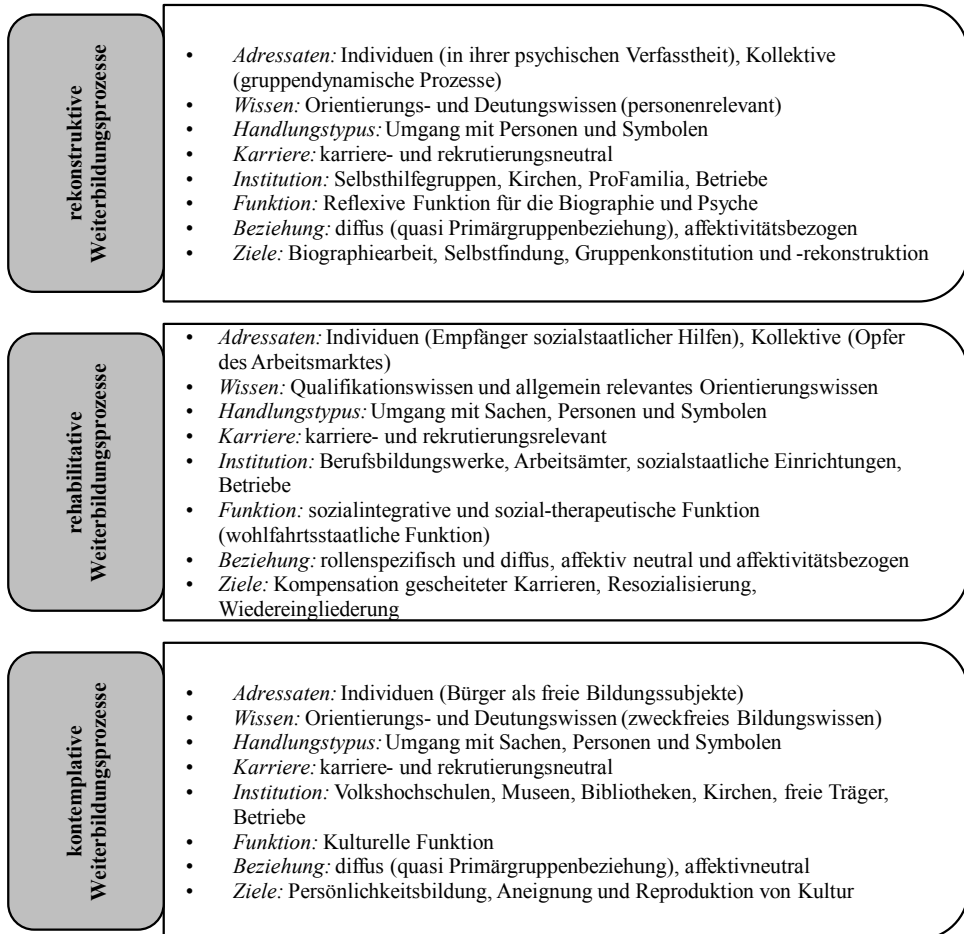


Abbildung 16: Formen und Funktionen von (Weiter-)Bildungsprozessen.

Eigene Darstellung in Anlehnung an Dewe 2004, S. 126; Dewe 2006, S. 358; Dewe 2010, S. 66 f.; Dewe 2011, S. 72.

Insbesondere die regulativen und die adaptiven Weiterbildungsprozesse sind im betrieblichen Kontext vorzufinden.

Die *antizipatorische Weiterbildung* ist im beruflichen Weiterbildungskontext einzubetten. Hier können die Individuen Qualifikationswissen, das zu einem höherwertigen Bildungszertifikat führt, erwerben. Durch das Qualifikationswissen ist ein beruflicher Aufstieg möglich. Als Beispiel kann hier die Aufstiegsfortbildung zum Meister im Handwerk angeführt werden.

Die *adaptive Weiterbildung* richtet sich an die Mitarbeiter eines Unternehmens und verfolgt das Ziel der Anpassung und/oder Erweiterung arbeitsplatzspezifischen Wissens. Dieses Qualifikationswissen wird vorwiegend in innerbetrieblichen Maßnahmen vermittelt bzw. nach Absprache der zu erwerbenden Qualifikationen bei externen Trägern.

Die *regulative Weiterbildung* wird im folgenden Abschnitt vertiefend erläutert.

Die *rekonstruktive Weiterbildung* richtet sich an Individuen und Kollektive und vermittelt karriereutrales Orientierungs- und Deutungswissen, das die Adressaten u. a. in Selbsthilferuppen oder kirchlichen Treffen erwerben können. Im Mittelpunkt steht dabei die Selbstfindung und Biographiearbeit, um reflexiv die eigene Situation bewerten und ggf. ändern zu können.

Die *rehabilitative Weiterbildung* dient der Wiedereingliederung am Arbeitsmarkt und beinhaltet daher insbesondere Qualifikations- und Orientierungswissen. Dadurch soll die wohlfahrtsstaatliche Funktion zum Ausdruck kommen und eine Unterstützung für die Empfänger sozialstaatlicher Hilfen vorgenommen werden.

Die *kontemplative Weiterbildung* ist an die Bürger adressiert und soll zweckfreies Bildungswissen vermitteln. Dieses Deutungs- und Orientierungswissen kann z. B. in kulturellen Kursen an der Volkshochschule oder durch den Besuch von Museen und der Nutzung von Bibliotheken erworben werden. Dieser Weiterbildungsprozess ist der allgemeinen bzw. kulturellen Weiterbildung zuzuordnen.

11. EXKURS: REGULATIVE WEITERBILDUNGSPROZESSE

11.1 MERKMALE, DEFINITORISCHE ABGRENZUNG UND FUNKTION REGULATIVER WEITERBILDUNGSPROZESSE

Wie eben dargestellt wurde, findet im betrieblichen Kontext v. a. die regulative Weiterbildung statt, die im Folgenden näher erläutert werden soll.

Die regulative Weiterbildung wird als ein Bildungsprozess, der „jenseits qualifikatorischer und pädagogischer Intentionen in organisations- und personalpolitischer Perspektive mit der Bewältigung von Legitimationsproblemen innerbetrieblicher Kooperation zu tun hat“ (Dewe 2011, S. 68), charakterisiert.

Die Analyse zur beruflichen Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen von Schmitz (1978) führte den Terminus der regulativen Weiterbildung als Form institutionalisierter Weiterbildung in die Wissenschaft ein. Die regulative Weiterbildung zielt auf „Begründungshilfen für die Zwecke und Leistungsansprüche von betrieblicher Kooperation“ (Schmitz 1978, S. 118) sowie auf die Loyalität der Mitarbeiterin in Bezug auf das Unternehmen ab.

Diese Weiterbildungsform wird als karriereneutral eingestuft, da sie im Gegensatz zur antizipatorischen Weiterbildung keine fachlichen Qualifikationen inkludiert, sondern ein allgemein relevantes Deutungswissen vermittelt. Deshalb bezeichnet Axmacher die regulative Weiterbildung, in Anlehnung an Marx‘ „imaginäre Preisform“, als „imaginäre Bildungsform“ (Axmacher 1977, S. 103). Sie thematisiert also weniger einen Qualifikations- und Kompetenzerwerb, sondern geht der Frage nach, „wie Legitimation und Loyalität mit Mitteln der Bildung zu beschaffen“ (Axmacher 1977, S. 102) sind.

Vor dem Hintergrund der betrieblichen Weiterbildung, deren Ziel u. a. die Transformation von Personen zu Personal ist (vgl. Harney 1999, S. 11, vgl. Abschnitt 5 und 12), sind die regulativen Bildungsprozesse als „transformative Interventionen“ (Dewe 2011, S. 73) anzusehen, die der Loyalitätserzeugung und -festigung bei den Mitarbeitern dienen mit dem Ziel, einheitliche organisationale Deutungsmuster als Basis für die innerbetriebliche Zusammenarbeit zu entwickeln. Die regulativen Weiterbildungsprozesse sind deshalb von transformativer Natur, weil sie die organisationale Wirklichkeit und ihre Bedeutungsstrukturen beeinflussende und handlungssinnstiftende Prozesse thematisiert (vgl. Dewe; Ferchhoff 1984; Dewe 1988).

Die *interventionstheoretische Perspektive* der regulativen Weiterbildung geht davon aus, dass die Deutungsmuster der Organisationsmitglieder verändert werden i. S. eines „Einpflanzen“ der Unternehmensziele und organisationalen Deutungsmustern (vgl. Feistel 2012, S. 70) durch eine Top-Down-Strategie. Die Ziele regulativer Weiterbildung fasst Sauter wie folgt zusammen: Es handelt sich um die „soziale Integration und die Veränderung der normativen Orientierungen die-

ser Gruppen [der Führungskräfte, des mittleren Managements sowie den Betriebsräten, d. V.] sowie die Änderung persönlicher Einstellungen und Verhaltensweisen“ (Sauter 1984, S. 214). Folglich geht es um die Herstellung eines Orientierungswissens für die Mitarbeiter.

Diese sehr stark interessens- und herrschaftsbezogene Ansicht geriet aber, insbesondere vor dem Hintergrund organisationssoziologischer Theorien, an seine Grenzen, so dass heute eher die *organisationale Perspektive* favorisiert wird, bei der nicht mehr die ökonomischen Kriterien der Effizienz und Effektivität im Fokus stehen, sondern die regulative Weiterbildung bei „Ambiguitäten [...] in jenen normativen Strukturen, in die arbeitsteilig differenzierte Rollenbewältigungsstrategien innerhalb der Organisation integriert werden“ (Dewe 2011, S. 80), ansetzt. Bei dieser Perspektive soll eine Relationierung der Deutungsmuster mit dem Ziel der organisationskulturellen Reproduktion vorgenommen werden (vgl. Feistel 2012, S. 71). Als Unterscheidungsmerkmal zur interventionstheoretischen Sicht ist die Beteiligung aller Organisationsmitglieder an der Entscheidungsfindung zu nennen, damit der Relationierungsprozess erfolgreich verlaufen kann.

Kuper ist der Auffassung, dass sich „die Problematik der Legitimierung des innerbetrieblichen Ordnungs- und Leistungsgefüges [...] für jeden Betrieb gesondert [stellt] und [...] nicht mit den überbetrieblich ausgerichteten Orientierungsgrößen kurzgeschlossen werden [kann]“ (Kuper 2000, S. 127). Diese Meinung erklärt, weshalb die regulativen Weiterbildungsprozesse im Kontext der innerbetrieblichen Schulungen betrachtet werden.

Schmitz nennt relevante Gegenstandsbereiche und Problemkomplexe regulativer Weiterbildung:

- Die Kooperationsmuster und technisch-instrumentellen Regelsysteme, auf denen die institutionelle Realität der Organisationen basiert und die gegenüber den Mitgliedern u. a. über das Medium der regulativen Weiterbildung zu legitimieren sind,
- Die Wissensbestände und damit verbundenen Vermittlungsprozeduren, in denen die spezifischen institutionellen Strukturen symbolisch repräsentiert sind und eine subjektive Aneignung durch die Mitglieder erfolgt,
- Die Folgen, die diese Versuche, Wahrnehmungsstrukturen systematisch zu irritieren, bewirken in Hinblick auf die organisationsinternen Kooperationen sowie auf die von den Mitgliedern „gelebten“ Deutungsmustern (vgl. Schmitz; Thomssen 1977, 1989; Dewe 2011; Dewe; Feistel 2012).

Unter Bezugnahme auf die Kriterien der Zurechenbarkeit von Weiterbildungsteilnahme und Karriere sowie dem Erwerb individuellen Problemlösungswissens kann die regulative Weiterbildung als „imaginäre Bildungsform“ verstanden werden, da ihr weder ein Qualifikationsproblem noch ein Kompetenzerwerb inhärent ist (vgl. Dewe 2010; Dewe 2011, S. 73).

Wie anhand der Praxisbeispiele zu zeigen ist, geht es hier vornehmlich um das „Leben“ der Unternehmenskultur und nicht um die Qualifikationserweiterung der Mitarbeiter, wie es bei den antizipatorischen Weiterbildungsprozessen der Fall ist. Folglich weist die regulative Weiterbildung die Kennzeichen eines „kollektiven karriereneutralen Erwachsenensozialisationsprozesses verbunden mit der Intention

der Relationierung von Bedeutungsstrukturen im Prozess des Organisierens“ (Dewe; Feistel 2012, S. 100) auf.

11.2 BEISPIEL FÜR DIE REGULATIVE WEITERBILDUNG – COMMERZBANK

Regulative Weiterbildungsprozesse sind insbesondere bei Fusionen und starken Umbrüchen am Markt zu beobachten.

In der Wirtschaftswoche wurde auf die Commerzbank, die sich mit der Integration der Dresdner Bank „plagt“ (Welp 2010) und „nebenbei noch 45.000 Mitarbeiter auf eine neue Identität einschwören“ (Welp 2010) muss, hingewiesen. Da bei den Mitarbeitern der Dresdner Bank deren Unternehmenskultur verankert ist, müssen nun Weiterbildungsmaßnahmen durchgeführt werden, die eine Anpassung der Deutungsmuster verfolgen (vgl. Feistel 2012, S. 74).

Die Bekanntgabe der Übernahme der Dresdner Bank durch die Commerzbank setzte einen Integrationsprozess in Gang, wobei i. S. der Unsicherheitsreduktion aufgrund der verkündeten Stellenstreichungen (vgl. Commerzbank 2011a) die Sicherung des Vertrauens im Fokus stand.

Die Fusion, deren Motto das bewusst getrennt geschriebene „Zusammen wachsen“ war, wurde durch einen „offenen und stark partizipativ ausgerichteten Prozess“ (Goldbeck; Loriz 2009, S. 22), auch in Hinblick auf die regulative Weiterbildung, vorangetrieben. Die Unternehmensleitung entschied sich, eine Workshop-Kaskade (Goldbeck; Loriz 2009, S. 23) durchzuführen, deren Ziel die Erarbeitung der Unternehmenswerte darstellte. Insgesamt fanden 2.300 Workshops statt (vgl. Goldbeck; Loriz 2009, S. 96). Dieses Vorgehen wurde wie folgt umgesetzt: Der Vorstand der fusionierten Commerzbank formulierte sog. ComWerte, die an das obere Management weitergeleitet wurden. Diese Handlungswiese entspricht dem interventionstheoretischen Diskurs regulativer Weiterbildung, da es sich um eine Top-Down-Strategie handelt. Auf der Arbeiterebene wurde dann zusammen mit einem Moderator und der Führungskraft diskutiert, was die ComWerte für die einzelnen Filialen und Mitarbeiter bedeuten (vgl. Goldbeck; Loriz 2009, S. 98). Ergebnis des fünfständigen Workshops ist eine Vereinbarung, die die vorherige Diskussion zusammenfasst und die teamorientierten bzw. individuellen Stellungnahmen zu den ComWerten einschließt. Die Resultate werden anschließend wieder an die oberen Führungsebenen zurückgegeben, so dass hier von einem Bottom-Up-Verfahren gesprochen werden kann (vgl. Feistel 2012, S. 75). Auf ihrer Homepage formuliert die Commerzbank, dass die „Werte laufend ausgehandelt und gelebt [werden]“ (Commerzbank, 2011b), so dass auf Basis der inhaltsanalytischen Untersuchung von einer Relationierung organisationaler Deutungsmuster gesprochen werden kann.

Zusammenfassend wird festgestellt, dass die Commerzbank bei der Entwicklung ihrer Unternehmenskultur beide Perspektiven der regulativen Weiterbildung einsetzte.

11.3 BEISPIEL FÜR DIE REGULATIVE WEITERBILDUNG – E.ON

Unter „Werte“ findet man auf der Homepage von E.ON folgende Aussage: „Zur Ausrichtung des Konzerns auf eine gemeinsame Kultur [...] wurde ein Prozess mit dem Namen OneE.ON gestartet, [der, d. V.] ein gemeinsames Verständnis entwickeln [soll], das sich in der konkreten Arbeit bewährt und uns im Markt zu einem besonderen Unternehmen macht [...] und sich dadurch positiv auf den Erfolg des ganzen Konzerns [auswirkt]“ (E.ON 2013).

Der angesprochene unternehmenskulturintegrierende Prozess OneE.ON wird in einem Positionspapier detailliert untersucht und dabei „ein partizipativer Ansatz bei der Formulierung von Leitbildern“ (Weiland 2008, S. 12) vorgeschlagen, um deren Akzeptanz zu erhöhen. Gleichzeitig werden aber die Zeit- und Kostenvorteile des Top-Down-Ansatzes aufgezeigt (vgl. Weiland 2008, S. 12). Zudem wird es als notwendig erachtet, dass die „Top-Führungskräfte den propagierten Werten und den angewendeten Interventionen“ (Weiland 2008, S. 16) entsprechen, weshalb man eher von einer Vermittlung organisationaler Deutungsmuster, denn von einer Relationierung dieser sprechen kann (vgl. Dewe; Feistel 2012, S. 94).



Abbildung 17: Zielbereiche der Interventionen bei E.ON.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Weiland 2008, S. 17.

Auf Basis der Inhaltsanalyse kann konstatiert werden, dass v. a. bei der Interventionsform der Leistungsbereitschaft mehrere Beispiele zu finden sind, die dem Begriff der regulativen Weiterbildung zugeordnet werden können. So sollen in Abteilungsworkshops Fragen wie „Was bedeuten die neuen Werte konkret für uns? Wo müssen wir unser Verhalten umstellen? Was wollen wir konkret anders ma-

chen?“ (Weiland 2008, S. 15) beantwortet werden. Eher informelle Treffen wie „lunch & talk“ können ebenfalls zur Sicherung der Unternehmenskultur und -ziele genutzt werden. Des Weiteren bietet E.ON Verhaltenstrainings, Teambuildingmaßnahmen, Coaching und Mentoringprogramme an (vgl. Weiland 2008, S. 15).

Die verschiedenen Beispiele zeigen illustrativ auf, dass die regulativen Weiterbildungsprozesse in diesem sehr stark von „gesetzlichen, gesellschaftlichen und v.a. politisch beeinflussen und beeinflussenden Unternehmen“ (Dewe; Feistel 2012, S. 94) von großer Relevanz zur Sicherung der organisationskulturellen Reproduktion sind.

12. DIFFERENZIERUNG ZWISCHEN BERUFLICHER UND BETRIEBLICHER WEITERBILDUNG

Die Unterscheidung der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung beruht insbesondere auf den verschiedenen *Referenzkontexten* (vgl. Kurtz 2002, S. 880): Bei der beruflichen Weiterbildung stehen die Individuen und deren Karriereoptionen im Vordergrund, während die betriebliche Weiterbildung von dem Unternehmen initiiert wird und sich in dessen Handlungslogik bewegt (vgl. Kuper 2000, S. 73). Daher ist der Zielkontext beruflicher Weiterbildung die Person sowie der Arbeitsmarkt und für die betriebliche Weiterbildung das Unternehmen (vgl. Kurtz 2002, S. 884).

Harney zeigt mehrere *Unterscheidungsmerkmale* der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung auf, die im Folgenden tabellarisch dargestellt werden (vgl. Harney 1999, S. 11 f.):

Unterscheidungskriterium	Betriebliche Weiterbildung	Berufliche Weiterbildung
Adressat	<ul style="list-style-type: none"> – wendet sich nicht an Personen, sondern an Betriebe – d. h. nicht der Nutzen der Bildung für das Personal steht im Vordergrund, sondern die Vermittlung betrieblicher Notwendigkeiten, die vom Personal geleistet werden müssen 	<ul style="list-style-type: none"> – wendet sich an Personen und deren persönlichen Nutzen aus Weiterbildungsmaßnahmen, z. B. höhere Arbeitsmarktchancen
Motivation	<ul style="list-style-type: none"> – unabhängig von der Motivation der Teilnehmer – abhängig von der Vielschichtigkeit betriebsinterner Anforderungen 	<ul style="list-style-type: none"> – abhängig von der Motivation der Teilnehmer – Teilnehmerorientierung wichtig
Kontext	<ul style="list-style-type: none"> – Betriebe als Herkunfts- und Zielkontext von Weiterbildung 	<ul style="list-style-type: none"> – Anbieter von Weiterbildung und Adressat deutlich getrennt
Transformationsprozesse	<ul style="list-style-type: none"> – Transformation von Personen zu Personal – Personen als betriebliche Ressource 	<ul style="list-style-type: none"> – Transformation von Personen in Experten und gesellschaftlich anerkannte Kompetenzträger

Ziel	<ul style="list-style-type: none"> – erzeugt Insiderwissen – Kenntnisse betrieblicher Arbeitsprozesse und Hierarchien 	<ul style="list-style-type: none"> – will arbeitsmarktliche Anschlussfähigkeit erreichen → allgemeine gesellschaftliche Anerkennung
-------------	---	--

Tabelle 9: Unterscheidung der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Harney 1999, S. 11 f.

Pawlowsky und Bäumer differenzieren den *Begriff* der beruflichen Weiterbildung in die betriebliche und außerbetriebliche Weiterbildung.

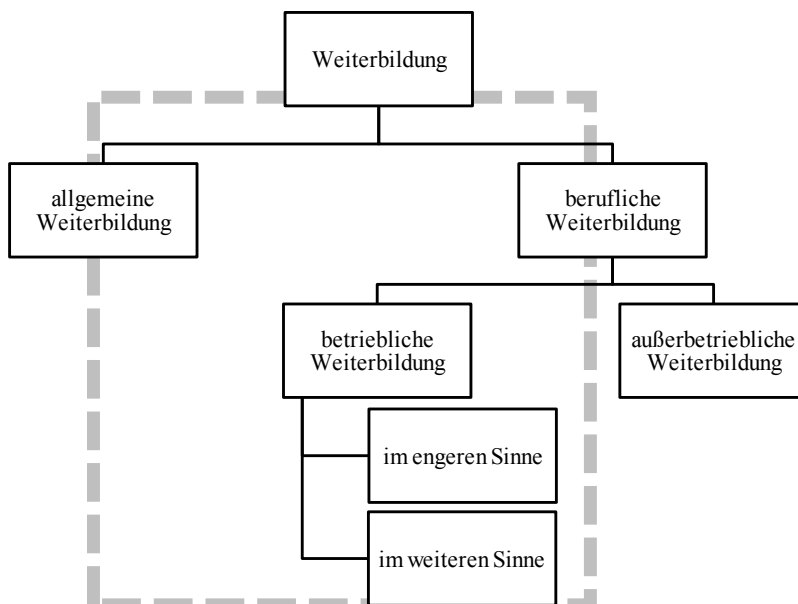


Abbildung 18: Systematisierung des Weiterbildungsbegriffes.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Pawlowsky; Bäumer 1996, S. 10.

Die Abbildung 18 zeigt, dass die betriebliche Weiterbildung als eine Unterform der beruflichen Weiterbildung angesehen werden kann. Je nach Thema können auch Aspekte, die primär der allgemeinen Weiterbildung zugeordnet werden, Gegenstand der betrieblichen Weiterbildung sein.

Der *Begriff* der beruflichen Fortbildung ist im Berufsbildungsgesetz (2005/2011) definiert, wonach die berufliche Weiterbildung „es ermöglichen [soll], die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten und anzupassen, oder zu erweitern und beruflich aufzusteigen“ (§ 1 (4) BBiG). Hier offenbaren sich die antizipatorischen und adaptiven Weiterbildungsprozesse in Form der Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung (vgl. Abschnitt 10). Die Anpassungsfortbildung (adapti-

ver Bildungsprozess) vermittelt Wissen auf „der gleichen hierarchischen Ebene“ (Pawlowsky; Bäumer 1996, S. 9), während die Aufstiegsfortbildung (antizipatorischer Bildungsprozess) aufgrund der Qualifikationserweiterung zur Wahrnehmung höherer Tätigkeiten berechtigt (vgl. Pawlowsky; Bäumer 1996, S. 9).

Die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsangeboten steht faktisch allen Personen frei, während bei der betrieblichen Weiterbildung die Mitgliedschaft in der initiierenden Organisation vorhanden sein muss (vgl. Feistel 2013a, S. 58).

Die in betrieblichen Schulungen erworbenen Kenntnisse können durchaus auch auf dem Arbeitsmarkt relevant sein, so dass in diesem Fall eine Überschneidung zwischen der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung vorliegt.

13. INSTITUTIONEN UND TRÄGER DER BERUFLICHEN UND BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG

Basierend auf der eben vorgestellten Differenzierung zwischen der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung (vgl. Abschnitt 12) sollen nun die Institutionen und Träger dieser Weiterbildungsformen vorgestellt werden.

13.1 INSTITUTIONALISIERUNG IN DER BERUFLICHEN UND BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG

Merke

Eine Erwachsenen- und Weiterbildungsinstitution ist „ein Bedingungsgefüge, das so konstruiert ist, dass organisiertes Lernen von Erwachsenen nicht nur einmal, oder hin und wieder, sondern ausdauernd zustande kommen könnte“ (Weinberg 1985, S. 90).

Der Institutionalisierungsprozess der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung hat sich seit den 1960er Jahren bis in die frühen 1980er Jahre sukzessive gesteigert. Seit Mitte der 1980er Jahre sind gegenläufige Tendenzen beobachtbar, so dass man gegenwärtig von einer lockeren bzw. schwachen Institutionalisierung (vgl. Nittel 1999) sprechen kann. Mit der allerdings steigenden Einsicht in die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens und der zunehmenden Akzeptanz der Erwachsenen- und Weiterbildung im Allgemeinen schritt in der Bundesrepublik die Universalisierung des Lernens voran. Lernbemühungen werden heute in fast allen Bereichen der Arbeitswelt und des Alltags vorausgesetzt und werden für immer größere Teile der Bevölkerung zu einem konstitutiven Bestandteil des Alltags und der individuellen Lebensführung. Anders als der schulische bzw. universitäre Bildungsbereich, der institutionell auch weiterhin seinen Ort im Bildungssystem hat, entwickelt sich die Erwachsenen- und Weiterbildung uneinheitlich. Fort- und Weiterbildungsanlässe werden zunehmend weniger in konventionellen Institutionen wie den Volkshochschulen bzw. an bisher typischen Orten des institutionalisierten Erwerbs von Qualifikationen gestiftet. Vielmehr bestehen in einer Anzahl weiterer Institutionen in sehr unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen, aber auch jenseits institutionalisierter Kontexte situativ am Arbeitsplatz, in der Freizeit, im Internet oder autodidaktisch Lernmöglichkeiten und -notwendigkeiten. Dadurch entwickelt sich eine bunte Vielfalt von neuen Interaktions- und Organisationskontexten, in denen (Weiter-)Bildungsprozesse realisiert werden (vgl. Bergs-Winkels 1998). Die Entgrenzung der hergebrachten Institutionen der Erwachsenenbildung (vgl. Axmacher 1986; Brödel 2000) führt conse-

quenterweise in wissenschaftlichen wie auch praktischen Kontexten der Erwachsenen- und Weiterbildung zu ratlosen Diskussionen darüber, was angesichts Lebenslangen Lernens zwischen staatlicher Versorgung, Verbändepluralismus und Eigenversorgung denn zukünftig als moderne Erwachsenen- und Weiterbildung gelten kann, auf welchen Teilnehmerkreis sich die vielfältigen Maßnahmen beziehen und welchen Organisations- und Verbindlichkeitsgrad eine Lernsituation aufweisen muss, um als Einrichtung der Erwachsenen- und Weiterbildung bezeichnet werden zu können (vgl. kritisch hierzu Jütting; Jung 1989; Dewe 1999a).

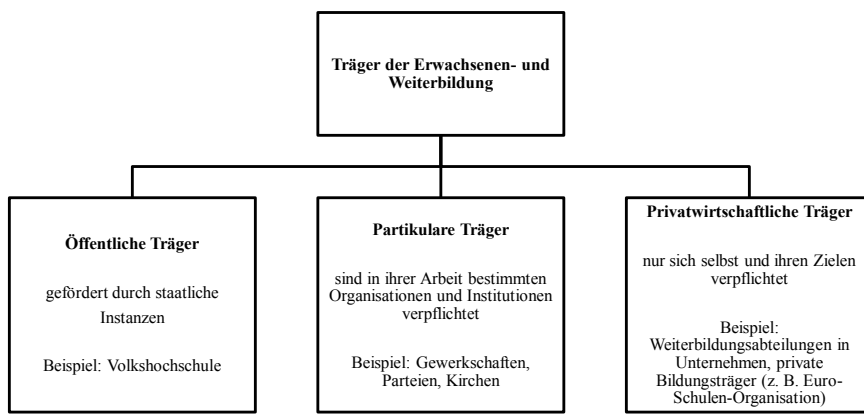


Abbildung 19: Träger der Erwachsenen- und Weiterbildung. Eigene Darstellung.

Die Vervielfältigung der Lernanlässe wird von Entwicklungen der funktional differenzierten Gesellschaft evoziert, die in gesellschaftliche Teilsysteme gegliedert ist wie Wirtschaft, Recht, Politik, Religion, Familie, Erziehung (vgl. Lenzen; Luhmann 1997; Kurtz 2000). Die Teilsysteme erbringen jeweils unterschiedliche Leistungen und Funktionen für unser Gesellschaftssystem. Obwohl die Vermittlung von Bildungswissen eine exklusive Funktion des Bildungssystems darstellt, welches sich im Laufe der zurückliegenden 150 Jahre auf diese spezialisiert hat, lässt sich zunehmend beobachten, dass in beträchtlichem Maße in anderen Teilbereichen der Gesellschaft Bildungswissen und Qualifikation nicht ausschließlich als spezifische Leistung des Bildungssystems erwartet und in Anspruch genommen, sondern etwa in Wirtschaftsunternehmen und anderen gesellschaftlichen Großorganisationen generiert und transferiert werden. In immer mehr gesellschaftlichen Kontexten und Teilsystemen, die nicht dem Primat des Bildungssystems unterliegen, werden nämlich zunehmend „Spezialkompetenzen“ (Luhmann; Schorr 1979, S. 87) nachgefragt, die offenbar exklusiv nur in den jeweiligen Arbeits- und Lebenszusammenhängen selbst vermittelt werden können. Es zeigt sich, dass Weiterbildungsprozesse heute in sehr unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen realisiert werden und dort von der Logik des jeweiligen Funk-

tionssysteme abhängig sind. Sie unterliegen keineswegs zwingend den Interessen und der Logik des Bildungssystems. Gegenwärtig lassen sich Bildungs- und Weiterbildungsprozesse jenseits der herkömmlichen Lernzusammenhänge des Bildungssystems in steigendem Umfang in solchen gesellschaftlichen Teilbereichen finden, welche die Vervollkommnung der Individuen mittels Bildung nicht als ihr Hauptinteresse betrachten. Die Arbeit an Personen als „Formung von Lebensläufen“ (Luhmann 1997) wird etwa in Wirtschaftsunternehmen als Mittel für betriebliche Zwecke instrumentalisiert (vgl. Neuberger 1990) im Sinne eines Beitrages zur organisatorischen Reproduktion des Betriebes (vgl. Grünewald; Moraal; Schönfeld 2003; Harney 1999; Schulmeyer 1998; Dewe; Feistel 2012).

Die Ubiquität von organisierter Weiterbildung als bedeutsame Sequenz des Lernens über die Lebensspanne wird darüber hinaus durch technologische Entwicklungen begünstigt. In den 1990er Jahren ist die Entwicklung und Durchsetzung der internetbasierten Informations- und Kommunikationstechnologien (vgl. Münch 2000) sehr dynamisch vorangeschritten. Sie berühren heute nahezu alle gesellschaftlichen Lebensbereiche. Form und Inhalt beruflicher und betrieblicher Arbeit verändern sich in gravierender Weise, aber auch öffentliche und private Kommunikationsformen bleiben von dieser Entwicklung nicht unbeeinflusst. Die Herausforderungen, denen sich moderne Gesellschaften heute stellen müssen, verdanken sich einem beschleunigten ökonomischen Wandel, der über die erwähnten Konvergenzentwicklungen im informations- und kommunikationstechnologischen Bereich hinaus durch die Globalisierung der Märkte und einen einschneidenden sektoralen Strukturwandel ausgelöst wurde (vgl. Dewe; Ferchhoff 2000; Dewe 2010).

In der emporkommenden Wissensgesellschaft beruhen die qualitativen Innovationen „auf der neuen Wertigkeit, ökonomischen Bedeutung und politischen Steuerung von Wissen und Expertise [...]. Der Kern der Ausbildung der Wissensgesellschaft scheinen die Quantität, Qualität und das Tempo ubiquitärer Innovation durch neue Informationen, neues Wissen und neue Expertise zu sein“ (Willke 1998, S. 162).

Wissen wird zu einer zunehmend bedeutenderen Produktivkraft und setzt sich mehr und mehr an die Stelle der traditionellen Produktivkräfte (vgl. Stehr 1994; vertiefend Abschnitt 2), so dass das Wissen als vierter Produktionsfaktor angesehen wird:

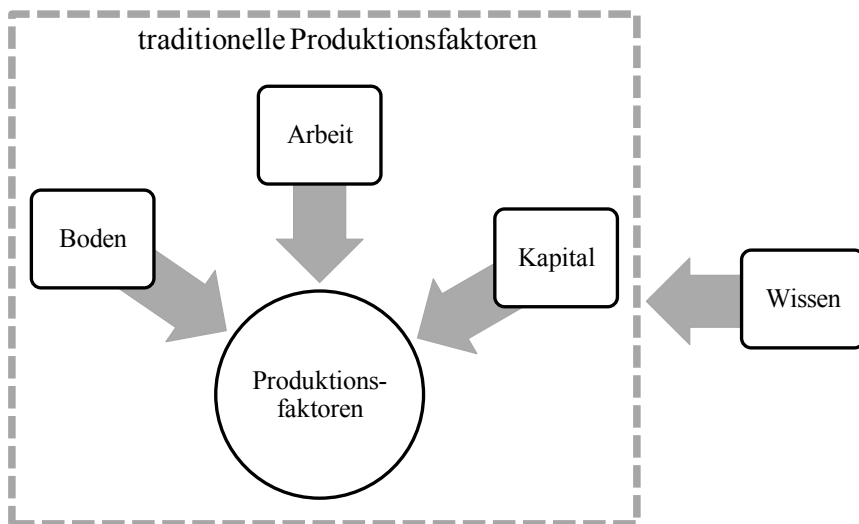


Abbildung 20: Produktionsfaktoren.
Eigene Darstellung.

„Die Spatzen pfeifen es von den Dächern: Wissen ist heute die wichtigste Ressource in unserem rohstoffarmen Land.“

Roman Herzog, Rede auf dem Berliner Bildungsforum am 05.11.1997

13.2 INSTITUTIONEN UND TRÄGER DER BERUFLICHEN UND BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG

Anders als etwa das schulische Bildungswesen, welches nach Schulen bzw. Schultypen organisiert ist, sind historisch in voneinander unabhängigen institutionellen Traditionszusammenhängen unterschiedliche Träger und Einrichtungen der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung entstanden (vgl. Nuissl; Pehl 2004).

Merkmale	Schule	Betriebliche und berufliche Weiterbildung
Teilnehmer	– homogene Altersgruppen, Klassen	– Zielgruppen
Teilnahme aufgrund von ...	– Schulpflicht	– Delegation, Bedarf oder Interesse
Träger	– staatlich, Kultusministerien, Kommunen	– Betriebe, Verbände, Akademien

Einrichtungen	– festgelegte Schultypen	– große Vielfalt, überwiegend privatwirtschaftlich
Finanzierung	– staatlich, teils privat	– Privatpersonen, Arbeitgeber
Lehrpersonal	– Lehrer im Staatsdienst mit universitärer Spezialausbildung	– überwiegend Praktiker, frei- und nebenberuflich Tätige
Unterrichtsinhalte	– festgelegter Fächerkanon	– berufliche bzw. betriebliche Themen – Anpassung an Arbeitsplatzanforderungen bzw. Steigerung der Arbeitsmarktchancen
Lernorganisation	– Unterricht in Klassenverbänden	– Seminare, selbstorganisiertes Lernen, Lernen am Arbeitsplatz, E-Learning
Zeitorganisation	– festgelegte Unterrichtsdauer nach Stunden pro Woche und Schuljahren	– relativ zur Arbeitszeit, bedarfsorientiert
Zertifizierung	– Zeugnisse, v. a. Zugangsberechtigungen zur weiterführenden Bildung, Selektion	– vielfach ohne Abschlusszertifikat, teilweise geregelt bei Fortbildungen

Tabelle 10: Unterschiede zwischen Schule und beruflicher/betrieblicher Weiterbildung. Eigene Darstellung.

Die Vielzahl der entstandenen Weiterbildungsträger und -einrichtungen, die zu meist auf Landes- und/oder Bundesebene zu Organisationseinheiten zusammengefasst sind, basiert auf der Grundlage von Offenheit und Freiheit der Zielsetzungen. Nuissl und Pehl (2004) schlagen vor, Institutionen darin zu unterscheiden, ob

- „sie ausschließlich für Weiterbildung zuständig sind oder
- Weiterbildung ‚unter anderem‘ betreiben,
- ihre Angebote für alle Interessenten offen sind oder
- nur für einen eingegengten Personenkreis,
- sie Teil einer gesellschaftlichen Großorganisation wie Kirchen, Gewerkschaften, Unternehmensverbände
- oder nicht derart angebunden sind,
- sie erwerbswirtschaftliche Interessen (z. B. Fernlehrinstitute), partikulare Interessen (z. B. kirchliche Bildungswerke), öffentliche Interessen (z. B. Volkshochschulen) oder organisatorische Interessen (z. B. Betriebe) realisieren,
- sie einen privaten, einen öffentlich-rechtlichen oder einen staatlichen Rechtsstatus haben,

- sie Angebote zum gesamten Bereich der Erwachsenenbildung machen oder auf bestimmte inhaltliche Angebotsfelder konzentriert sind“ (Nuissl; Pehl 2004, S. 24).

Zu den bedeutendsten Institutionen zählen die *Volkshochschulen*. Es handelt sich hierbei um Tages-Bildungsstätten, die sich ausschließlich auf die Erwachsenen- und Weiterbildung konzentrieren und ein umfassendes, flächendeckendes Grundangebot v. a. im Hinblick auf allgemeine, kulturelle, zunehmend aber auch berufsbezogene Lernthemen anbieten. Sie können daher als Institutionen für die berufliche Weiterbildung angesehen werden. In der Regel dienen die knapp tausend Volkshochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, die in 16 Landesverbänden mit eigenen Organen und Instituten gruppiert sind, gewissermaßen als Weiterbildungszentren der Gemeinden (Städte und Landkreise) und werden wegen der Wahrnehmung öffentlicher Aufgaben i. d. R. von den Kommunen getragen und von den Ländern bezuschusst (vgl. Huntemann; Reichart 2012, S. 17).

Rechtsträger der Volkshochschulen

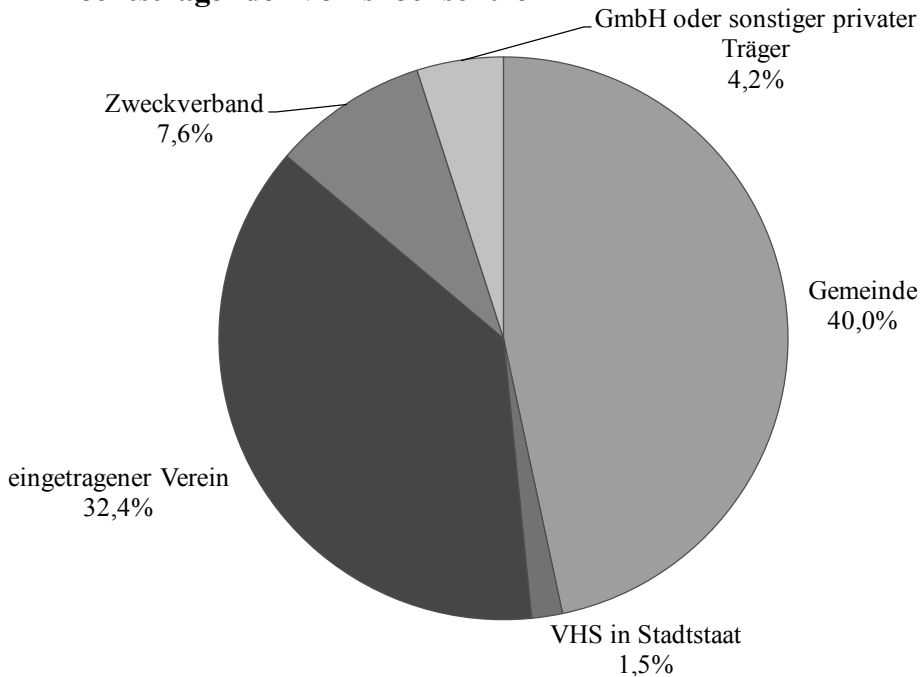


Abbildung 21: Rechtsträger von Volkshochschulen.

Eigene Darstellung in Anlehnung an Huntemann; Reichart 2012, S. 60.

Private und öffentliche Betriebe stellen sich zudem als die wichtigsten Organisationen bezogen auf die berufliche Weiterbildung dar. Der größte Teil aller Teilnehmerfälle der gesamten beruflichen Weiterbildung findet entweder in betrieblichen Bildungseinrichtungen, hauptsächlich größeren Betrieben statt oder er wird zusammen mit überbetrieblichen Weiterbildungseinrichtungen und anderen Trägern konstituiert.

Die *Industrie- und Handelskammern*, Handwerkskammern und Landwirtschaftskammern und die Verbände und Bildungswerke der Wirtschaft bieten außerdem überbetriebliche Möglichkeiten der beruflichen Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung an. Sie nehmen in diesem Rahmen Prüfungen für anerkannte Abschlüsse ab (Nussl 2003; Vespermann 2005; Feistel 2013a).

Die modernen Fernlehrinstitutionen bieten heute zunehmend zeit- und ortsunabhängige Weiterbildungsmöglichkeiten sowohl in allgemeinbildenden wie in arbeitsbezogenen Themenfeldern insbesondere im Bereich der Wirtschaft und der kaufmännischen Praxis an. Sie beziehen dabei über die klassischen „Lehrbriefe“ zum angeleiteten Selbststudium hinaus auch zunehmend mehr die neuen informations- und kommunikationstechnologischen Medien ein. Viele Fernlerninstitute bieten E-Learning-Kurse an.

Dieser Pluralität der Weiterbildungseinrichtungen und ihrer Träger entspricht die reiche Vielfalt verschiedener konzeptioneller, organisatorischer und didaktischer Ansätze und Umsetzungsformen, z. B. von stärker dozentengeleiteten Veranstaltungen bis zur gezielten Bereitstellung abrufbarer, medial vermittelter Lernhilfen für ein selbstgesteuertes, selbstorganisiertes, autodidaktisches Lernen im privaten und beruflichen Alltag.

Die Pluralität der Weiterbildungsanbieter zeigen auch Dietrich und Widany (2007) auf:

ausgewählte Institutionen der Weiterbildung
– Akademien
– Unternehmen mit innerbetrieblicher Fortbildung
– Berufsförderungswerke
– Einzelpersonen (z. B. Trainer, Coaches, Dozenten)
– Handwerkskammer, Industrie- und Handelskammer
– Parteien
– Volkshochschule
– Verbände
– Hochschulen und Universitäten
– Hersteller von Produkten (z. B. Maschinenschulungen)
– Fernlehrinstitute, Fernuniversitäten
– Gewerkschaften

Tabelle 11: Ausgewählte Institutionen der Weiterbildung.

Eigene Darstellung in Anlehnung an Dietrich; Widany 2007, S. 61 ff.

14. DIDAKTIK UND METHODIK DER BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG

In der betrieblichen Weiterbildung fallen das Lernfeld und Funktionsfeld i. S. v. Lernort und Arbeitsort direkt zusammen, so dass ein Lernen am Arbeitsplatz möglich ist (vgl. Feistel; Schwarz 2011, S. 176). Wie in diesem Kontext die Didaktik und Methodik gestaltet sein sollte, ist Thema dieses Abschnittes.

14.1 DIDAKTIK ALS HANDLUNGSORIENTIERUNG

Die betriebliche Weiterbildung als ein Spektrum von „betrieblich veranlassten oder finanzierten Maßnahmen [...], die dazu dienen, beruflich relevante Kompetenzen der Mitarbeiter oder des Unternehmens zu erhalten, anzupassen, zu erweitern oder zu verbessern“ (Weiß 1990, S. 26), zielt auf die Erhaltung und Erweiterung betrieblicher Wettbewerbsfähigkeit und der organisationskulturellen Reproduktion ab.

Die Frage *wie* vermittelt und gelernt werden soll, ist ein Problem der pädagogischen Interaktion, die Antwort auf die Frage aber, *was* und *wofür* gelernt werden soll, sind in weiten Teilen von der Organisation abhängig (vgl. Dewe; Kurtz 2000, S. 339; Kurtz 2005, S. 112).

Merke

„Die Didaktik bildet die pädagogische Basis zur Beschreibung, Planung, Durchführung und Bewertung von Lehr-Lern-Situationen auf der Grundlage des spezifischen Bedingungsfeldes“ (Feistel; Schwarz 2011, S. 177).

Abgeleitet vom griechischen Wort „didáskein“ (lehren), orientiert sich die Didaktik an verschiedenen Prinzipien:

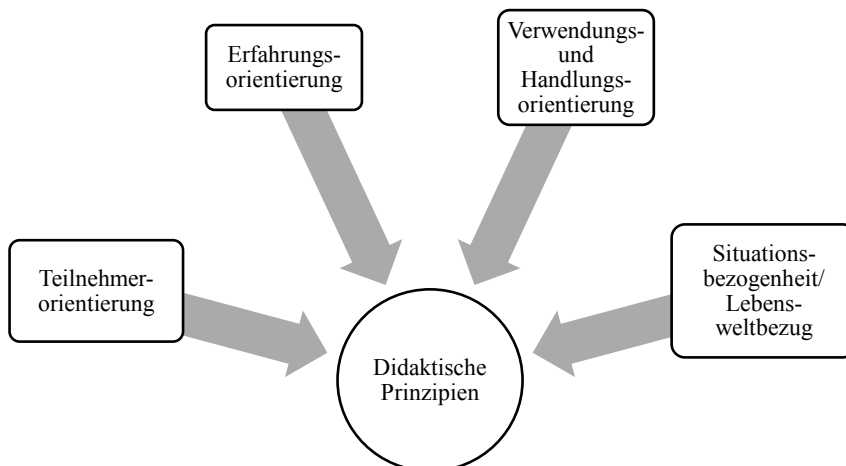


Abbildung 22: Didaktische Prinzipien.

Eigene Darstellung in Anlehnung an Feistel; Schwarz 2011, S. 177.

Die Didaktik als Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens bezieht sich auf die im *Bedingungsfeld* bezogene Transformation von Inhalten zu Lerngegenständen.

Die schulbezogene Didaktik orientiert sich an Handreichungen, während in der betrieblichen Weiterbildung kein Ausbildungskanon für in diesem Bereich Lehrende vorhanden ist, da hier die organisationsspezifischen Vorgaben und Handlungslogiken (vgl. Schwarz 2009) im Vordergrund stehen. In diesem Bedingungsfeld wirkt das didaktische Dreieck:

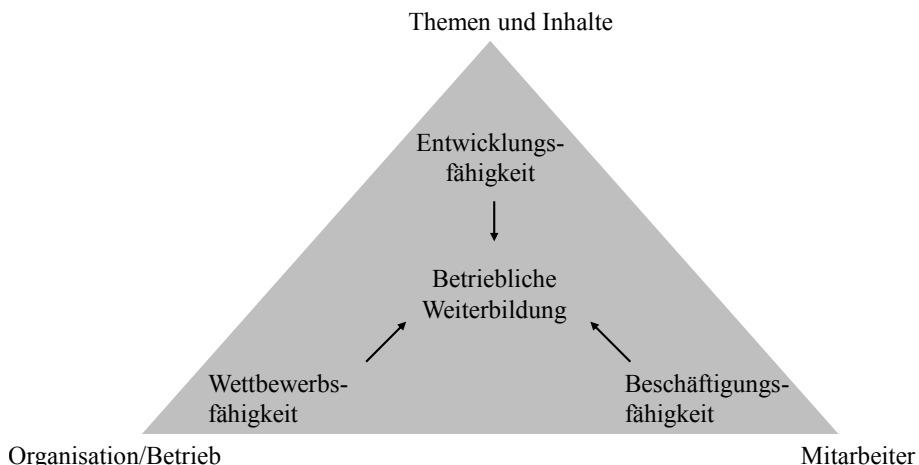


Abbildung 23: Didaktisches Dreieck der betrieblichen Weiterbildung.

Eigene Darstellung in Anlehnung an Wittwer; Kirchhof 2003, S. 116.

Die betriebliche Weiterbildung thematisiert Inhalte, die der Entwicklungsfähigkeit dienen und mit der Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit zusammenwirken, aber im Kontrast zu den organisationalen wie individuellen Zielvorstellungen an die Weiterbildung stehen können (vgl. Wittwer; Kirchhof 2003, S. 116; Schwarz 2011). Folglich stehen didaktische Entscheidungen in einem Wechselverhältnis zwischen den subjektiv-personellen Bedingungen der Teilnehmer und den organisational-betrieblichen Bedingungen des Unternehmens (vgl. Feistel; Schwarz 2011, S. 179).

Ziel der Weiterbildungsmaßnahme ist die Anpassung oder Erweiterung von Wissensbeständen, die dem Lernfortschritt, der Aufklärung, Einsicht und aus betrieblicher Perspektive insbesondere der Qualifizierung im Tätigkeitsfeld dienen. Dafür sind die Stufen einer Lerneinheit zu beachten:



Abbildung 24: Stufen einer Lerneinheit.

Eigene Darstellung in Anlehnung an Feistel; Schwarz 2011, S. 179.

Die Lehr-Lern-Situationen können a) eher dozentengelenkt oder teilnehmergelenkt und b) entdeckend oder lehrend sein (vgl. Wiechmann 2006, S. 215 ff.). Klassische Seminare weisen eine starke Dozentenorientierung auf, während die teilnehmerorientierte Didaktik sehr stark auf das selbstgesteuerte Lernen setzt. Aufgrund der Strukturtypik der betrieblichen Weiterbildung steht der Aneignungsbezug des Adressaten im Fokus, wodurch die Methodenauswahl beeinflusst wird (vgl. Feistel; Schwarz 2011, S. 180).

Daraus ergibt sich der beobachtbare Trend in der betrieblichen Weiterbildung, bei dem die Selbststeuerung des Lernprozesses seitens des Teilnehmers bzw. Arbeitnehmers im Vordergrund steht. Die Individualisierung der Themen erfordert wiederum eine „Anpassung der subjektiven Lernvoraussetzungen an die jeweilige Lernumwelt und Lernstruktur“ (Feistel; Schwarz 2011, S. 180). In diesem Kontext wird die Differenz zum schulischen Lernen erneut deutlich (vgl. Abschnitt 13), da das Erwachsenenlernen „Differenzlernen voraus[setzt], die Wahrnehmung, dass andere Menschen andere Beobachtungen machen, dass ein Andersdenken Sinn macht, dass es mehr Möglichkeiten gibt als bisher registrierte. Die Wahrnehmung von Unterschieden, die einen Unterschied machen, kann pertubieren und irritieren. Solche Differenzen können lernanregender sein als vorschnelle Übereinstimmungen“ (Siebert 1998, S. 41).

Die Konzepte des lebenslangen Lernens und des selbstgesteuerten Lernens sind daher auch für die betriebliche Weiterbildung relevant.

Merke

„Lebenslanges Lernen als Bildungskonzept ist eine komplexe, unabgeschlossene Antwort auf eine komplexe, unabgeschlossene Entwicklung von Gesellschaft und Lebenswelt“ (Lenz 2003, S. 17).

Hierbei werden die formalen, informellen und non-formalen Lernprozesse unterschieden (vgl. Dewe; Weber 2007b).

Das *formale Lernen* ist „auf die Vermittlung festgelegter Lerninhalte und Lernziele in organisierter Form gerichtet. Es zielt auf ein angestrebtes und vorgegebenes Lernergebnis und richtet die Lernprozesse didaktisch-methodisch und organisatorisch danach aus“ (Dehnbostel 2003, S. 5). Es umfasst Lernprozesse, die zu einem anerkannten Abschluss führen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2000, S. 9) und findet im institutionellen Kontext, wie der Schule oder der Universität statt. Das formale Lernen wird durch professionelles Personal „organisiert, gesteuert, bewertet und zertifiziert“ (Gnahn 2010, S. 34). Dadurch liegt eine hohe Fremdsteuerung vor, so dass die Anforderungen und Inhalte des Bildungsprozesses von außen vorgegeben sind. Hinsichtlich der Weiterbildung können zertifizierte, betriebsübergreifende Weiterbildungsmaßnahmen zu dem formalen Lernen gezählt werden.

Das *nicht-formale Lernen* findet außerhalb des Regelsystems statt (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2000, S. 9), so dass auch Betriebe und Vereine darunter gefasst werden, da hier das nicht-formale Lernen gefördert werden kann (vgl. Schiersmann; Remmele 2002, S. 17). Zwar werden auch hier oftmals professionelle Lehrkräfte eingesetzt, die erworbenen Wissensbestände können aber i. d. R. nicht zertifiziert werden. In Bezug auf die Weiterbildung kann ein nicht-formaler Lernprozess beispielsweise bei der Teilnahme eines Englischkurses an der Volkshochschule oder einen Vortragsabend bei der Industrie- und Handelskammer beobachtet werden (vgl. Gnahn 2010, S. 36). Ein Vergleich zu dem formalen Lernen zeigt, dass es bei den beiden Lernprozessen Überschneidungen gibt, wobei das formale Lernen im Regelsystem auf Basis einer Pflicht (z. B. Schulpflicht) stattfindet, während nicht-formale Lernprozesse i. d. R. auf dem Interesse der Teilnehmenden beruhen (vgl. Gnahn 2010, S. 36).

Das *informelle Lernen* unterscheidet sich von den beiden anderen Lernprozessen vorwiegend in dem Grad der Organisiertheit. Dehnbostel versteht unter informellem Lernen Lernen über Erfahrungen, bei dem sich ein Ergebnis im Nachhinein einstellt und das im Vorfeld nicht explizit vom Lernenden intentional angestrebt wurde (vgl. Dehnbostel 2003, S. 5). Das Lernen erfolgt zwar bewusst, jedoch nicht im institutionellen Raum, sondern ist im Alltag eingebettet (vgl. Gnahn 2010, S. 37). Ein weiteres Unterscheidungskriterium ist, dass das informelle Lernen sehr stark selbstgesteuert ist und nicht das Ziel eines Abschlusses oder den Erhalt eines Zertifikats verfolgt. Im spezifischen Handlungskontext des Betriebes findet informelles Lernen beispielsweise durch die kollegiale Hilfe bei der Erklärung einer Software statt.

Das *implizite Lernen* ist durch ein nicht-intentionales, unbewusstes und nicht-verbalisiertes Lernen gekennzeichnet (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2000, S. 10). Dieser Lernprozess geschieht nicht mit dem Ziel des Kompetenzzuwachses, sondern in der Situation (vgl. Gnahs 2010, S. 38). Somit liegt ein unstrukturiertes, unsystematisches und ununterbrochenes Lernen vor. Im betrieblichen Rahmen zeigt sich das implizite Lernen bei einem mit Kollegen gehaltenen Smalltalk, der zu neuen Erkenntnissen über einen relevanten Sachverhalt beiträgt oder das zufällige Herausfinden einer Funktion in der Unternehmenssoftware.

Das didaktische Handeln bezieht sich auf folgende Faktoren:

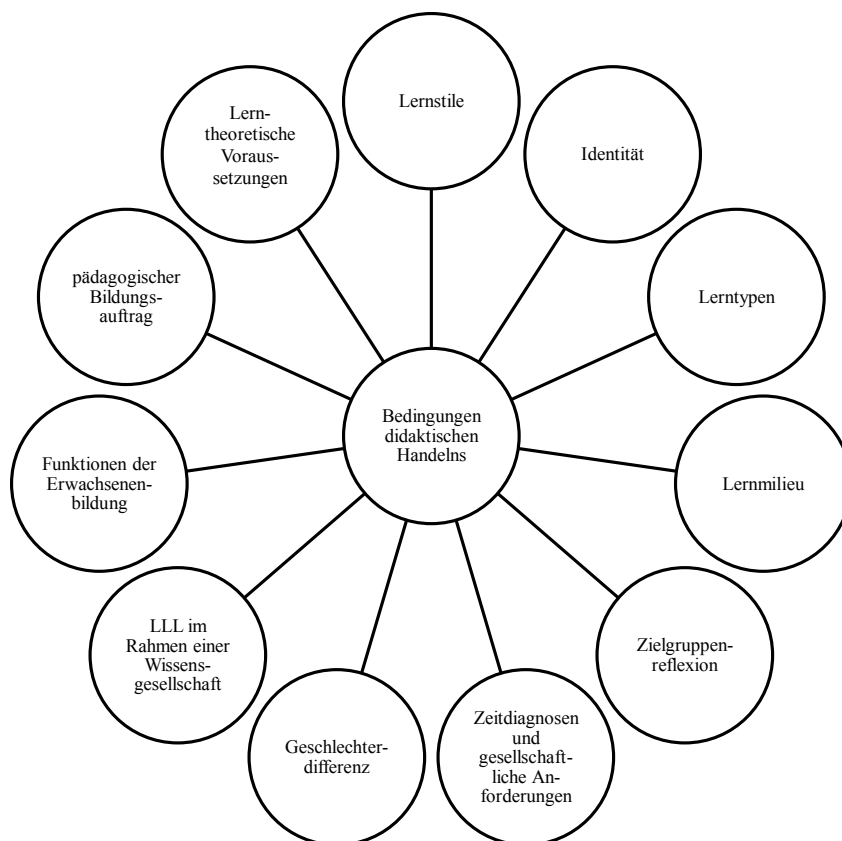


Abbildung 25: Bedingungen didaktischen Handelns.
Eigene Darstellung.

Die Planung und Durchführung der Veranstaltungen sollten die didaktische Selbstwahl der Lernenden und ein selbstgesteuertes Lernen ermöglichen, angesichts der Tatsache, dass in Zeiten reflexiver Modernisierung die „Souveränität

der Lernerinnen und Lerner (zu)nimmt“ (Weinberg 1998). Der immer noch dominante institutionenfixierte Blick auf das Lernen Erwachsener richtet sich indes einseitig auf fremdorganisierte Lernprozesse. Das Baukastenprinzip, d. h. die Zusammenstellung des für das eigene Lernen notwendigen Kursmaterials aus einem Angebot kleinerer Lernelemente, mit der Möglichkeit der Lernberatung entschärft allerdings den Widerspruch von didaktischer Selbstwahl und zentral entwickelten Materialien.

Dimensionen und Aufgaben der Didaktik in der betrieblichen Weiterbildung
<ul style="list-style-type: none"> – Unterrichten – Planung und Gestaltung guter „subjektorientierter“ Bildungsveranstaltungen – didaktische Planung selbst-gesteuerten Lernens – Gestaltung von (neuen) Lernkulturen – Gestaltung von Lerngelegenheiten – Zielgruppen „ansprechen“, Rekrutierung – Evaluation der Bildungsbedürfnisse – Bildungsbedarfsermittlung – Gestaltung von Bildungsprogrammen – Auswahl von Lernzielen, Inhalten, Materialien und Methoden – Vorbereiten, curriculare Planung von Bildungsveranstaltungen – Qualitätssicherung

Tabelle 12: Dimensionen und Aufgaben der Didaktik in der betrieblichen Weiterbildung. Eigene Darstellung.

Die *Makrodidaktik* umfasst die Programmplanung und Angebotsentwicklung. Sie schließt die Theorie und Praxis von übergeordneten Zielen und Rahmenbedingungen der Lehr-Lern-Situationen ein, z. B. bildungspolitische Entscheidungen oder die Curriculumserstellung.

Die *Mesodidaktik* dient der Konzeption und Gestaltung von Lernfeldern.

Auf der Ebene der *Mikrodidaktik* werden die einzelnen Veranstaltungen vorbereitet und die konkreten Lehr-Lern-Prozesse geplant. Es handelt sich hier um die Theorie und Praxis der Planung von Unterricht.

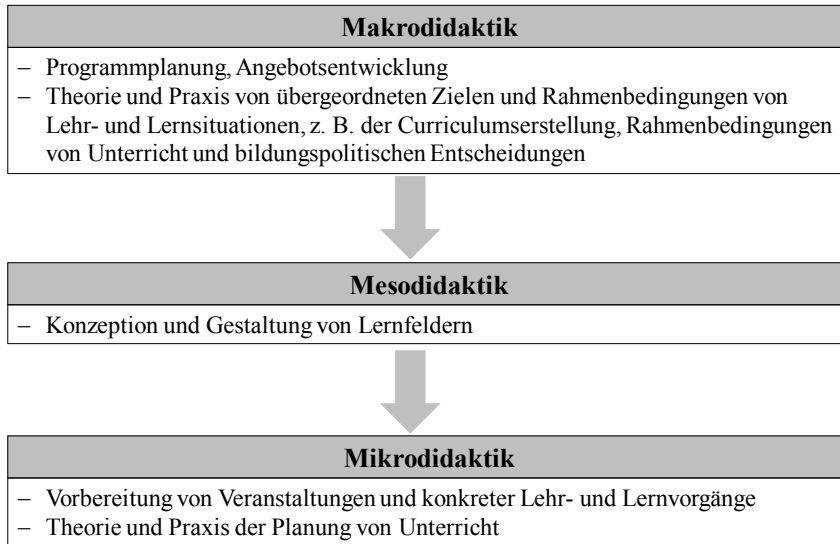


Abbildung 26: Makro-, Meso- und Mikrodidaktik.

Eigene Darstellung in Anlehnung an Reich-Claassen; von Hippel 2009, S. 1005.

14.2 METHODIK ALS UMSETZUNGSORIENTIERUNG

14.2.1 Der Begriff Methodik und Anforderungen an Methoden

Die Methodik umfasst die Art und Weise der Aufbereitung von Lerngegenständen. Sie orientiert sich an den Adressaten und wird dem Entscheidungsfeld zugeordnet (vgl. Kron 2008).

Im Gegensatz zur Didaktik, die das „Was?“ in Form der Ziele und Inhalte der betrieblichen Weiterbildung in das Zentrum des Interesses stellt, fokussiert die Methodik die Umsetzungsmöglichkeiten auf Basis der Frage „Wie?“, d. h. die Vermittlung der fachlichen und außerfachlichen Inhalte werden hier untersucht. Die Methoden sollen als Verbindung zwischen dem Lernenden und dem Lerngegenstand dienen (vgl. Becher 1998, S. 8).

Merke

Der Begriff Methode, abgeleitet aus dem altgriechischen Wort „methodos“ (Weg), beschreibt „ein Verfahren, um planmäßig ein Ziel zu erreichen“ (Knoll 2010, S. 211).

Klafki verweist auf die Methode als Hilfsfunktion für die Inhaltsvermittlung (vgl. Klafki 1971, S. 3). Folglich ist wichtig, den Methoden eine Sach- und Sozialdimension zuzuschreiben:

Sachdimension	Sozialdimension
<ul style="list-style-type: none"> – beinhaltet den fachlichen und pädagogischen Umgang mit den verschiedenen Methoden (vgl. Becher 1998, S. 12) – → Inhalt und Methoden dürfen sich nicht widersprechen 	<ul style="list-style-type: none"> – pädagogische Sichtweise auf die organisatorischen und interpersonellen Aspekte der Methodenauswahl (vgl. Becher 1998, S. 13)

Tabelle 13: Sach- und Sozialdimension von Methoden.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Becher 1998, S. 12 f.

Die Methoden müssen drei Anforderungen erfüllen (vgl. Gugel 2006, S. 12):

1. Die *fachliche Ebene* muss beachtet werden, damit durch den Einsatz bestimmter Methoden der Inhalt nicht verfälscht oder verkürzt wird.
2. In Hinblick auf die Lernerzusammensetzung muss auf der *pädagogischen Ebene* geprüft werden, ob das Prinzip der Teilnehmerorientierung erfüllt werden kann und ob eine Förderung der Lern- und Kommunikationsbereitschaft der Teilnehmer möglich ist.
3. Die *methodenkritische Ebene* prüft, ob die gewählte Methode bestimmte Prinzipien beachtet. Beispielsweise soll das Prinzip der Reduzierung von Komplexität dazu dienen, dass reale Zusammenhänge so dargestellt werden, dass sie überschaubar sind, aber trotzdem die Realität nicht verzerren. Das Prinzip der Handlungsorientierung besagt, dass die Lernenden zu „kritischem, politischem und gesellschaftlichem Handeln“ (Gugel 2006, S. 12) befähigt werden sollen.

14.2.2 Funktionen von Methoden und Faktoren der Methodenwahl in der betrieblichen Weiterbildung

Die Einbindung der Teilnehmer stellt eine wesentliche Aufgabe der betrieblichen Weiterbildung dar (vgl. Kuypers; Leydendecker 1982, S. 21). Somit muss eine die Teilnehmer integrierende Methode gewählt werden, damit zusätzlich auch die Kommunikation zwischen den Teilnehmern gestärkt werden kann.

Kuypers und Leydendecker unterscheiden drei Funktionen von Methoden in der Weiterbildung (vgl. Kuypers; Leydendecker 1982, S. 22 ff.):

Inputorientierte Methoden	Reflexionsorientierte Methoden	Übungsorientierte Methoden
<ul style="list-style-type: none"> – Ziel: Präsentation von Inhalten – Methoden: Lehrervortrag, Referat, Podiumsdiskussion 	<ul style="list-style-type: none"> – Ziel: gemeinsame Erarbeitung von Inhalten und anschließende Verarbeitung durch die Teilnehmer 	<ul style="list-style-type: none"> – Ziel: individuelle Erarbeitung von Inhalten und Festigen der erworbenen Kenntnisse

<ul style="list-style-type: none"> – Vorteile: in begrenzter Zeit werden relevante Informationen vermittelt – Nachteile: erhöhte Teilnehmerpassivität und fehlende Reflexion der Inhalte 	<ul style="list-style-type: none"> – Methoden: fragenentwickelnde Methoden, z. B. Gruppenarbeit, Planspiel, Brainstorming – Vorteile: Möglichkeit der Kommunikation und Interaktion zwischen den Akteuren, Anwendung neuer Denkweisen, Aufzeigen verschiedener Perspektiven, Anregung zum Nachdenken, Reflexion der Aussagen – Nachteile: planungs- und zeitintensiv 	<ul style="list-style-type: none"> – Methoden: Stillarbeit – Vorteil: Erlerntes kann trainiert werden, sicherer Umgang mit den Kenntnissen und Fertigkeiten – Nachteile: oftmals keine Möglichkeit zur Reflexion des Gelernten, keine Unterstützung der sozialen Kontakte innerhalb der Gruppe
--	---	---

Tabelle 14: Funktionen von Methoden.

Eigene Darstellung in Anlehnung an Kuypers; Leydendecker 1982, S. 22 ff.

Unter Methodik versteht man die „Gestaltung organisierter Lehr-Lern-Situationen“ (Siebert 2008, S. 11). Neben der Beantwortung der „W-Fragen“ (Wer? Was? Warum? usw.) steht bei der Methodenwahl auch das „Wie?“ im Mittelpunkt. Die Methodenauswahl hängt von vier Faktoren ab:

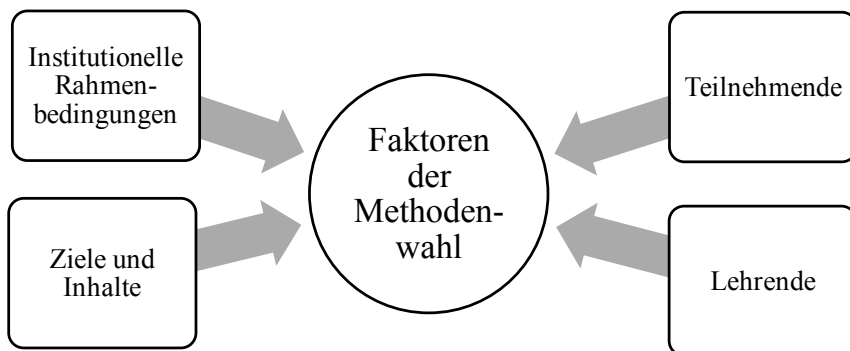


Abbildung 27: Faktoren der Methodenwahl.

Eigene Darstellung in Anlehnung an Siebert 2008, S. 17.

Die Abbildung 27 unterstreicht, dass die gewählte Methode für jede Lehr-Lern-Situation neu bestimmt werden muss.

1. Die *Ziele und Inhalte* der Weiterbildungsmaßnahme und die gewählten Methoden müssen harmonisieren (vgl. Becher 1998, S. 39). Die Inhalte werden von der Organisation vorgegeben bzw. orientieren sich an den Wandlungsprozessen in den Unternehmen. In Abhängigkeit von dem Thema können lehrerzentrierte Methoden (z. B. Lehrvortrag) oder lernerzentrierte Methoden (z. B. Gruppenarbeit, Diskussion) genutzt werden.
2. Zum Einen müssen die *institutionellen Rahmenbedingungen* von den Organisationen selbst oder durch externe Weiterbildungsanbieter gestaltet werden, weshalb die räumlichen, personellen und finanziellen Voraussetzungen der einzelnen Maßnahmen sehr unterschiedlich sein können (vgl. Becher 1998, S. 31).
3. Die *Teilnehmenden* können verschiedenen Hierarchieebenen angehören und differente Vorwissens- und Qualifikationsstrukturen aufweisen. Daher müssen in Abhängigkeit der Zusammensetzung der Teilnehmer unterschiedliche Methoden eingesetzt werden (vgl. Becher 1998, S. 33). Von großer Bedeutung ist dabei die Teilnehmerorientierung, so dass der Weiterbildner die gewählte Methode auf ihre Angemessenheit hin prüfen muss. Ebenso muss ein Situationsbezug in Hinblick auf den jeweiligen Arbeitskontext der Mitarbeiter hergestellt und auch die Mündigkeit der Erwachsenen beachtet werden, beispielsweise durch das Einbringen von Ideen, Wünschen und Berufserfahrung der Teilnehmer. Zudem sind auch folgende Untersuchungsergebnisse zu beachten:

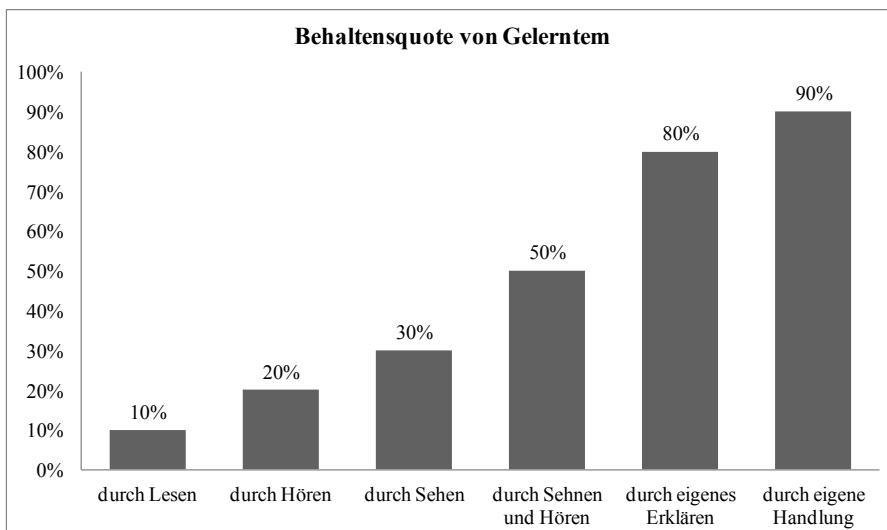


Abbildung 28: Behaltensquote von Gelerntem.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Gudjons 1992, S. 50.

Untersuchungen zeigten, dass Lerner 20 Prozent von dem Gehörten speichern, 30 Prozent, wenn sie etwas sehen und 90 Prozent, wenn sie selbst etwas tun können (vgl. Gudjons 1992, S. 50). Diese Ergebnisse belegen, dass der Dozent bei der Methodenwahl mehr handlungsorientierte und lernerzentrierte Methoden einsetzen sollte, die wiederum auch das träge Wissen minimieren. Handlungsorientierte Methoden sind z. B. die Projektarbeit, das Planspiel, die Leittextmethode oder die Teamarbeit (vgl. Abschnitt 14.2.3). Im Kontext der betrieblichen Weiterbildung sollten diese Methoden stets in Betracht gezogen werden, um den Teilnehmern Transferleistungen auf ihre Tätigkeit zu ermöglichen.

4. Die *Lehrenden* müssen bei der Methodenwahl sowohl die Teilnehmerinteressen als auch die inhaltlichen Schwerpunkte der Schulung beachten (vgl. Becher 1998, S. 44).

14.2.3 Lernen am Arbeitsplatz

Das Lernen am Arbeitsplatz spielt eine immer größere Rolle. So ergab die aktuelle Weiterbildungserhebung des Instituts der Deutschen Wirtschaft, dass ca. 68 Prozent der befragten Unternehmen Lernen im Prozess der Arbeit als Form der betrieblichen Weiterbildung anbieten (vgl. Seyda; Werner 2012, S. 4).

Neue Qualifikationsinhalte fördern ein Lernen am Arbeitsplatz (vgl. Severing 1996, S. 319 f.):

- Die Qualifikationsanforderungen umfassen neben den fachlichen Ausrichtungen auch die Schlüsselqualifikationen und extrafunktionale Kompetenzen. Dadurch unterstützt ein Lernen am Arbeitsplatz die funktionsintegrierte Arbeitsorganisation.
- Durch eine erhöhte Selbstständigkeit der Mitarbeiter können die Lernpotentiale am Arbeitsplatz gefördert werden. Nach der Identifikation von Qualifikationsdefiziten können die Weiterbildungsangebote genutzt werden.

Severing unterscheidet folgende Verfahren betrieblicher Weiterbildung am Arbeitsplatz:

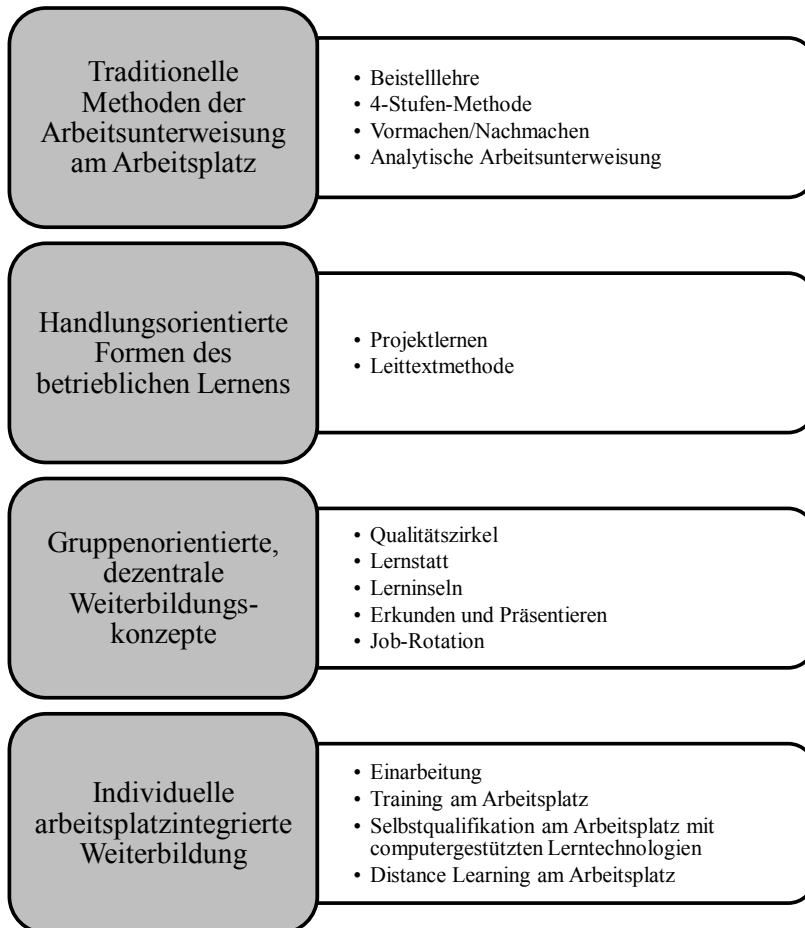


Abbildung 29: Verfahren arbeitsplatznaher betrieblicher Weiterbildung.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Severing 1996, S. 320 f.

Aufgabe der Methoden im Kontext des Lernens am Arbeitsplatz ist es, dieses erst zu ermöglichen. Die Methoden sind daher eine Verbindung zwischen den individuellen Lernvoraussetzungen und „den im Arbeitsprozess gegebenen Lernmöglichkeiten“ (Severing 1996, S. 327).

Es werden zwei Typen von Methoden arbeitsplatznaher Weiterbildung unterschieden (vgl. Severing 1996, S. 330):

1. Der erste Typus wird der betrieblichen Erstausbildung entnommen. Es handelt sich um *traditionelle Methoden* wie die der Unterweisung, der Projektmethode, der Leittextmethode oder auch der Lerninsel. Diese Methoden sind pädagogisch fundiert und dienen der Vermittlung von Grundlagenwissen. Nach einer Anpassung der Methoden auf die organisatorischen Gegebenheiten des

Arbeitsprozesses können diese auch in der betrieblichen Weiterbildung eingesetzt werden.

2. Der Qualitätszirkel, die Lernstatt und ähnliche arbeitsgruppenorientierte Methoden konzentrieren sich auf den einzelnen Beschäftigten und dessen *Problemlöseprozess am Arbeitsplatz*.

Im Folgenden werden verschiedene Methoden skizzenhaft vorgestellt:

- Die *Projektmethode* als eine Form zur Unterstützung des Lernens in Gruppen baut darauf, dass die Lernenden selbstständig realitätsnahe Probleme lösen (vgl. Schiersmann; Remmele 2002, S. 46). Der offene Prozessablauf und die vielfältigen Entscheidungsmöglichkeiten lassen eine problemorientierte Herangehensweise der beteiligten Akteure zu.
- Das Ziel des *Qualitätszirkels* ist die Verbesserung der Produktqualität und die Kostensenkung. Des Weiteren wird mit dieser Methode eine Steigerung der Arbeitsmotivation und eine Verbesserung der Zusammenarbeit der Mitarbeiter verfolgt (vgl. Mandl; Kopp; Dvorak 2004, S. 49). Dafür arbeiten fünf bis zehn Beschäftigte aus einer Abteilung zusammen, um mithilfe eines Moderators Aufgaben und Probleme des Arbeitsbereichs zu lösen.
- Die *Lernstatt* basiert auf dem Konzept der Freiwilligkeit und Selbstorganisation, so dass die Mitarbeiter arbeitsplatzorientiert lernen können. Ziel dieser Methode ist, dass die individuelle Planung eine Förderung der Handlungskompetenzen und Stärkung der Arbeitsplatzorientierung verfolgt (vgl. Schiersmann; Remmele 2002, S. 37).
- Bei *Planspielen* findet eine Simulation von realen Prozessen in der Arbeit statt. Dabei sollen vorgegebene Probleme durch die Anwendung von Strategien und Fakten gelöst werden. Die Akteure müssen ihre Entscheidungen koordinieren und abstimmen, so dass mit dieser Gruppenmethode die Problemlösefähigkeit und Entscheidungsbereitschaft gestärkt werden soll. Ebenso zielt die Interaktion der Gruppenmitglieder auf eine Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit ab. Zwar sind die Planspiele mit einem hohen zeitlichen Planungsaufwand verbunden, jedoch können die Lernenden hier ihre Entscheidungen ohne reale Konsequenzen „durchspielen“ und sich so besser auf spätere echte Szenarien einstellen (vgl. Mandl; Kopp; Dvorak 2004, S. 51).
- Bei der *Open-Space-Konferenz* arbeiten verschiedene Disziplinen zusammen. Durch die Anwendung kreativer Methoden und Kooperation verschiedener Arbeitsbereiche sollen komplexe Problemstellungen gelöst werden (vgl. Mandl; Kopp; Dvorak 2004, 51).
- Die medialen Ausformungen des Lernens in Form von *E-Learning* oder *Blended Learning* lassen sich auch im betrieblichen Kontext, z. B. bei Online-Lern-Netzwerken anwenden (vgl. Dewe; Weber 2007a, S. 67).
- Methoden, die das *selbstgesteuerte/selbstorganisierte Lernen* unterstützen, sind vielfältiger Natur. Ihnen allen ist gemeinsam, dass der Lerner seinen Lernprozess in gewissem Maße steuern und/oder organisieren kann. Bei dem selbstgesteuerten Lernen liegt ein verändertes Rollenbild des Lehrenden und des Lernenden vor, so dass die gewählte Methode Raum bieten sollte, diese zu reflektieren (vgl. Dietrich 2001, S. 24).

Merke

„Selbstgesteuertes Lernen ist eine Idealvorstellung, die verstärkte Selbstbestimmung hinsichtlich

- der Lernziele,
- der Zeit des Ortes,
- der Lerninhalte,
- der Lernmethoden und
- Lernpartner sowie
- vermehrter Selbstbewertung des Lernerfolgs beinhaltet“ (Neber 1978, S. 22).

- Das *Lerninsel-Konzept* wurde Anfang der 1990er Jahre im Bereich der gewerblich-technischen Berufsausbildung entwickelt (vgl. Dehnbostel 2007, S. 74). Hierbei werden reale Arbeitsaufgaben in Gruppen gelöst. Essentiell ist, dass die Beispiele immer aus dem direkten Arbeitsumfeld stammen. Die daraus entwickelten Arbeitsaufträge sind komplex und enthalten ein zu lösendes Problem. Die Lerner haben bei dieser Methode mehr Zeit für die Lösung der Aufgabe als ihnen am Arbeitsplatz zur Verfügung stehen würde. Die Teilnehmer bewältigen selbstständig die Phasen des Handlungszyklus, d. h. die Planung, Durchführung und Kontrolle der Aufgabe obliegt ihnen allein (vgl. Schiersmann; Remmele 2002, S. 38). Sollte das fachliche Wissen und Können für die weitere Bearbeitung der Aufgabe nicht ausreichen, kann bei Bedarf ein Experte zu Rate gezogen werden. Die Gruppenarbeit wird von einem Weiterbildner, der als Lerninselbegleiter fungiert, angeleitet, so dass hier eine Verzahnung zwischen den pädagogischen Intentionen des Lerninsel-Konzeptes als auch der fachlich-inhaltlichen Komponente dieser Methode erfolgt (vgl. Dehnbostel 2007, S. 74). In einer Anwendungsphase von zwei Wochen bis mehreren Monaten arbeiten drei bis sechs Mitarbeiter in der Gruppe zusammen, um die Problemstellung zu lösen. Die Merkmale des Lerninsel-Konzeptes können wie folgt zusammengefasst werden (vgl. Dehnbostel 2007, S. 75):

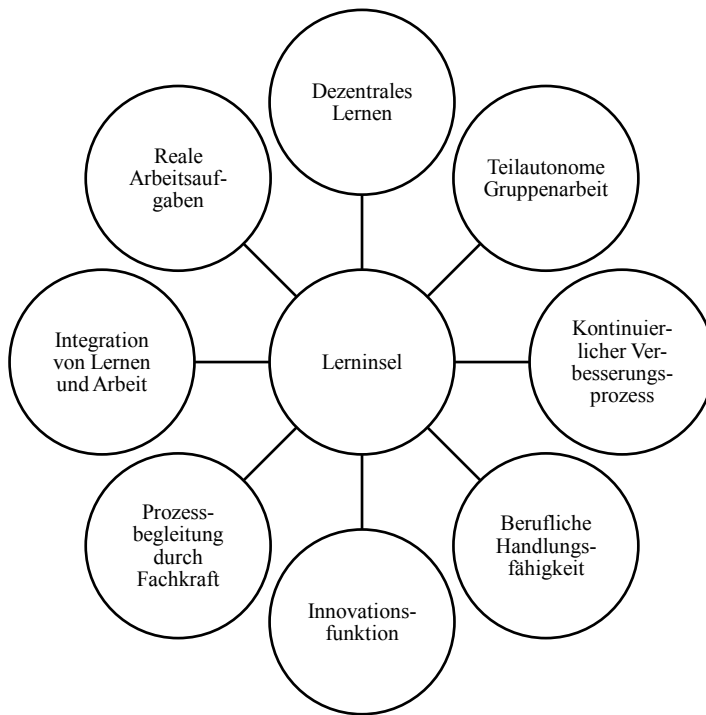


Abbildung 30: Merkmale des Lerninsel-Konzeptes.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Dehnbostel 2007, S. 75.

14.2.4 Kritische Würdigung des Lernens am Arbeitsplatz

Ziel des Lernens am Arbeitsplatz ist die Aufhebung der strikten Trennung von Arbeits-, Funktions- und Lernprozessen (vgl. Severing 1996, S. 321). Für die Unternehmen entstehen bei dem Einsatz arbeitsplatznahen Lernens u. a. folgende Vorteile:

- Verschiedene Studien haben gezeigt, dass die Kosten für die betriebliche Weiterbildung sehr hoch sind (vgl. z. B. Seyda; Werner 2012; Moraal; Behringer; Schönfeld 2008). Vor allem die indirekten Kosten, die durch den Arbeitsausfall des Weiterbildungsteilnehmers entstehen, haben einen großen Anteil an den Gesamtaufwendungen. Durch das Lernen am Arbeitsplatz könnte dieser Anteil verringert werden.
- Insbesondere bei klein- und mittelständischen Unternehmen führt die Freistellung von Weiterbildungsteilnehmern zu organisatorischen Problemen. Das Lernen am Arbeitsplatz kann zur organisatorischen Effektivierung beitragen: Zum Einen entstehen geringere Fehlzeiten der Mitarbeiter, zum Anderen kön-

nen bei der Implementierung neuer Produkte oder Technologien mehrere Mitarbeiter qualifiziert werden (vgl. Severing 2003, S. 1).

- Bei dem Einsatz von Lernen am Arbeitsplatz kann im industriellen Sektor eine schnellere und flexiblere Anpassung an die Produktionsverfahren ermöglicht werden, so dass die Kosten aufgrund von Produktionsfehlern gesenkt werden können.
- Das Lernen am Arbeitsplatz dient der „Kontinuität der Adaption an neue Anforderungen“ (Severing 1996, S. 322), wodurch ein schnelleres Reagieren als bei Lehrgängen möglich ist.
- Durch das Lernen am Arbeitsplatz kann ein Transferproblem des Gelernten auf bzw. in die Arbeitssituation vermieden werden (vgl. Severing 2003, S. 2).
- Die sonst „künstlich“ nachgestellten Umweltbedingungen können bei dieser Lernform real abgebildet werden. Dadurch entsteht auch eine Filterfunktion, da nur so die für den Arbeitskontext relevanten Qualifikationen erworben werden (vgl. Severing 1996, S. 323).
- Durch das Lernen im Arbeitskontext können auch die Sozial- und Methodenkompetenzen geschult werden (vgl. Severing 1996, S. 323 f.).

Somit kann der Arbeitsplatz als Lernmedium angesehen werden (vgl. Feistel; Schwarz 2011, S. 192).

Das Lernen am Arbeitsplatz kann folgende *Nachteile* mit sich bringen:

- Die angesprochene Filterfunktion des Lernens am Arbeitsplatz kann jedoch auch den Nachteil in sich bergen, dass bestimmte Tätigkeitsphasen, wie die Planung oder Kontrolle ausgeblendet werden. Dies hätte zur Folge, dass der „Blick fürs Ganze“ verloren ginge und der Wertschöpfungsprozess nicht mehr als Ganzes betrachtet werden würde (vgl. Feistel; Schwarz 2011, S. 193).
- Wird das Lernen am Arbeitsplatz nur zur Qualifikationsanpassung genutzt, besteht die Gefahr, dass die überfachlichen Kompetenzen nicht primär verfolgt werden.
- Ein weiterer Nachteil besteht darin, dass am Arbeitsplatz nur selten pädagogisch-didaktisch geschultes Personal vorhanden ist und dadurch, im Gegensatz zu den traditionellen Weiterbildungsmaßnahmen, die didaktisch-methodische Spannbreite der betrieblichen Weiterbildung nicht umgesetzt wird.
- Des Weiteren birgt das Lernen am Arbeitsplatz das Problem eines verkürzten Lernens im Sinne eines „just-in-time-Lernens“. Der in Anlehnung an die „Lean Production“ entwickelte Begriff des „Lean Learnings“ gibt diese Fokussierung auf das jeweilige Qualifikationsdefizit wider. Zwar kann zum richtigen Zeitpunkt am passenden Ort der notwendige Inhalt vermittelt werden, jedoch wird dieser nicht pädagogisch begleitet (vgl. Severing 2003, S. 2). Dadurch ist eine Reduktion des Lernens am Arbeitsplatz auf das Anwendungswissen im jeweiligen zeitgebundenen Kontext möglich.
- In den IW-Weiterbildungserhebungen wird die Anwendungshäufigkeit der verschiedenen Formen des Lernens am Arbeitsplatz untersucht. Abbildung 31 unterstreicht, dass vorwiegend Unterweisungen am Arbeitsplatz durchgeführt werden (vgl. Seyda; Werner 2012, S. 5). Nur knapp 15 Prozent der befragten Unternehmen nutzen die Formen des Qualitätszirkels, der Lernstatt oder Lern-

inseln (vgl. Seyda; Werner 2012, S. 5), obwohl insbesondere diese methodisch elaboriert sind und eine Unterstützung durch pädagogisch geschultes Personal vorsieht.

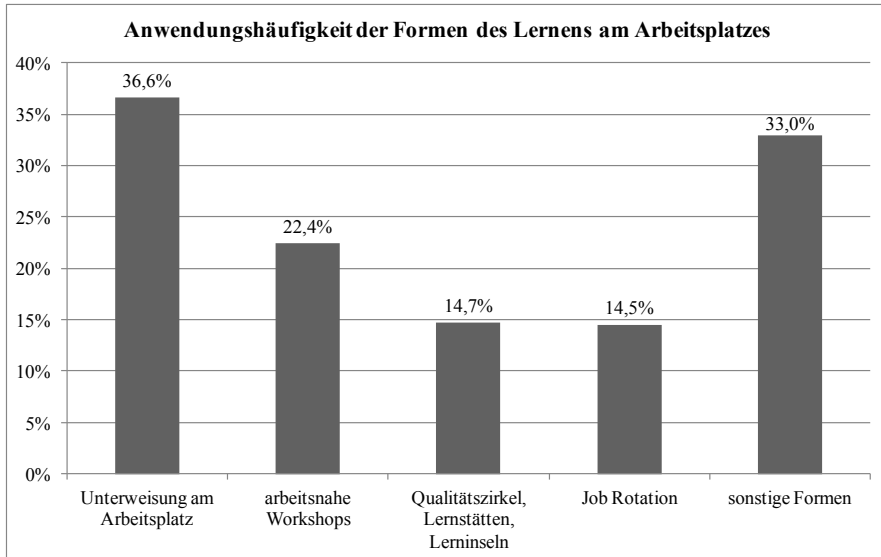


Abbildung 31: Anwendungshäufigkeit der Formen des Lernens am Arbeitsplatz.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Seyda; Werner 2012, S. 5.

Schon die Notwendigkeit vom Lernen am Arbeitsplatz zu sprechen, belegt, dass Lernen und Arbeiten nicht per se zusammenfallen und der Betrieb auch nicht primär als Lernort angesehen wird (vgl. Feistel; Schwarz 2011, S. 176). Vorrangiges Ziel des Lernens am Arbeitsplatz sollte die Erweiterung beruflicher Kompetenzen und des im Handlungskontext anwendbaren Wissens sein – nicht die Unterordnung des Lernens an den Arbeitsprozess.

15. TEILNAHME AN BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNGSMASSNAHMEN

15.1 TEILNAHME AN DER ERWACHSENEN- UND WEITERBILDUNG

Für die expansive Entwicklung der Erwachsenen- und Weiterbildung sprechen v. a. die gestiegenen Zahlen der Weiterbildungsteilnahme, die nur vor dem Hintergrund einer zunehmend durchgesetzten gesellschaftlichen Institutionalisierung und dem sog. flächendeckenden Ausbau der Weiterbildungseinrichtungen plausibel werden (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 19).

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) verwendete für die Veröffentlichung des Berichtssystems Weiterbildung die Ergebnisse aus insgesamt rund 7.000 Interviews (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 14). 41 Prozent aller Männer und Frauen zwischen 19 und 64 Jahren nutzen die Chancen der Weiterbildung. Diese Angabe entspricht rund 20,4 Millionen Teilnehmern an Weiterbildungskursen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 18). Bezogen auf die Inklusion der Gesamtbevölkerung in das „System Weiterbildung“ fand gegenüber 1979 eine Verdoppelung der Teilnahmequote statt (1979: 23 Prozent, 2003: 41 Prozent, vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 18).

Die im Adult Education Survey (AES) weitergeführten Statistiken zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013) zeigen die Weiterbildungsbeteiligung in den letzten Dekaden auf:

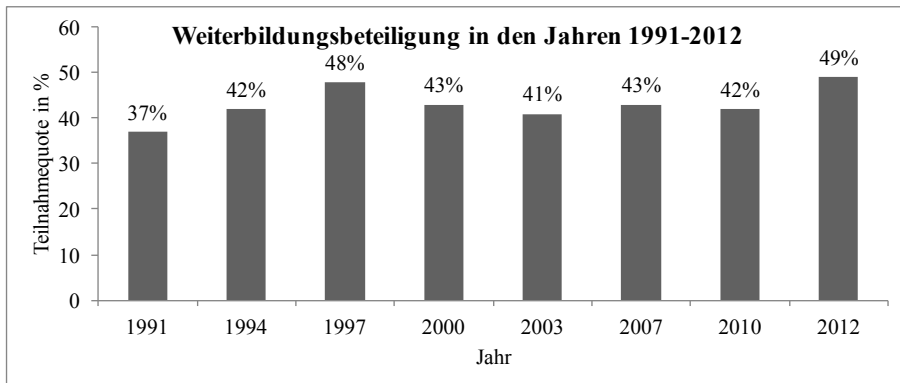


Abbildung 32: Weiterbildungsteilnahme in den Jahren 1991–2012.

Eigene Darstellung in Anlehnung an Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013, S. 7.

Im Bereich der *allgemeinen Weiterbildung* liegt die Teilnahmequote bei 26 Prozent. Besonderes Interesse besteht in den Themenbereichen der Sprachkenntnisse und dem Umgang mit Computer, EDV und Internet, in denen sich jeweils eine Beteiligung von 5 Prozent der befragten Personen ergab (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 27). Es muss jedoch daraufhin gewiesen werden, dass die Teilnehmerzahlen stagnieren oder sogar im Bereich Computer, EDV und Internet rückläufig sind. Im Gegensatz dazu nahmen mehr Bürger z. B. an allgemeinen Weiterbildungen im Themenspektrum Kindererziehung, Wissen über Kunst, Literatur und Geschichte sowie Sportkursen teil (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 27).

15.2 TEILNAHME AN BERUFLICHER WEITERBILDUNG

Die Teilnehmerquote der Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss an *beruflichen Weiterbildungen* ist viermal so hoch wie bei Erwerbstätigen ohne Berufsausbildung (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 64). Ebenso ist ein Unterschied bei dem Berufsstatus zu verzeichnen: Während 39 Prozent der Angestellten und 59 Prozent der Beamten an einer beruflichen Weiterbildung im Jahr 2003 teilgenommen haben, trifft dies nur auf 19 Prozent der Arbeiter zu.

Die aktuellen Daten des *AES 2012-Trendberichts* unterstreichen, dass die Themengebiete Wirtschaft, Arbeit und Recht seit Jahren eine steigende Teilnehmerquote zu verzeichnen haben. In anderen Bereichen, wie z. B. der Natur, Technik und Computer gehen die Teilnehmerfälle leicht zurück, bei anderen Themen schwankt das Interesse der Teilnehmer.

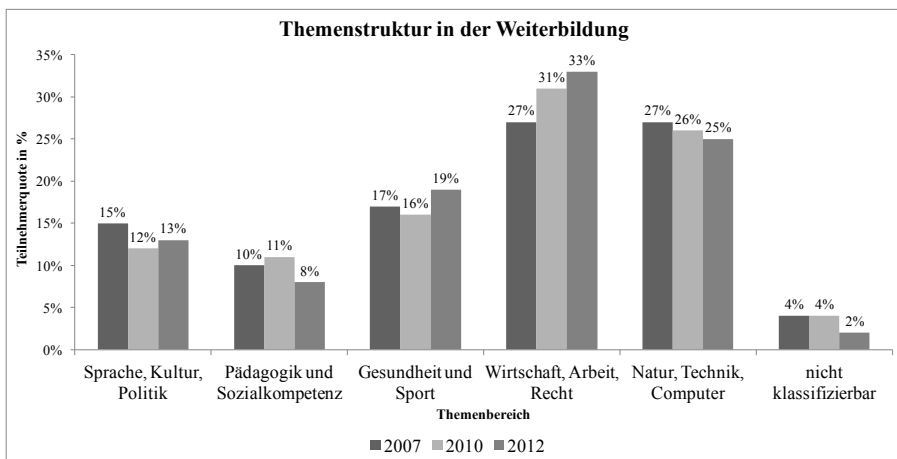


Abbildung 33: Themenstruktur in der Weiterbildung nach Teilnahmequote und Jahr.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013, S. 11.

Die Angebote der beruflichen Weiterbildung nahmen im Erhebungsjahr 2003 26 Prozent der Bundesbürger in Anspruch (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 40). Jeder dritte Befragte zwischen 19 und 49 Jahren nahm im Jahr 2003 an einer beruflichen Weiterbildung teil. In der Altersspanne 50 bis 64 Jahre liegt die Teilnehmerquote bei 17 Prozent und damit unter dem Durchschnitt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 64).

Die adaptiven Weiterbildungsangebote werden vornehmlich von Beamten in Anspruch genommen (59 Prozent). Ebenso ist ein Unterschied bei den Angestellten auszuweisen: Während ausführende Angestellte eine Teilnahmequote von 34 Prozent aufzeigen, nehmen 63 Prozent der leitenden Angestellten an einer beruflichen Weiterbildung teil. Ein Drittel der Selbstständigen bildete sich 2003 im Bereich der beruflichen Weiterbildung weiter (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 82). Im Vergleich dazu offenbart sich bei der Berufsgruppe Arbeiter ein großer Abstand zu den eben genannten. Zum zweiten Mal in Folge fiel die Teilnahmequote bei den Arbeitern auf nunmehr 19 Prozent (vgl. schon Niehues 1988; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 82).

Die Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer an der beruflichen Weiterbildung können auf Basis von Studien wie folgt „klassifiziert“ werden:

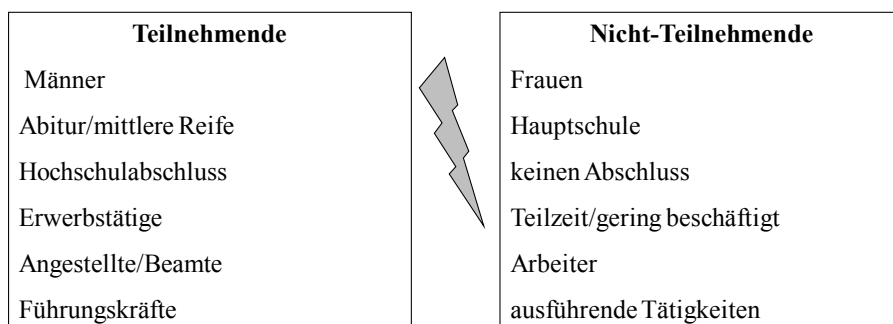


Abbildung 34: Charakterisierung von Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden an beruflicher Weiterbildung.

Eigene Darstellung in Anlehnung an Krekel; Walden 2005, S. 8.

Die individuellen Ziele beruflicher Weiterbildungen sind ebenfalls von Interesse bei der Erhebung der verschiedenen Studien. Über die Hälfte der Befragten gab dabei an, dass sie ihre persönliche Weiterbildung als sehr wichtig einschätzen. Hier ist der individuelle Bezug der beruflichen Weiterbildung (vgl. Abschnitt 12) erkennbar. Insgesamt stehen beruflich-orientierte Ziele im Vordergrund, beispielsweise die Verbesserung der Leistungsfähigkeit, aber auch die Anpassung an neue Tätigkeitserfordernisse. Da bei der beruflichen Weiterbildung der persönliche Nutzen im Fokus steht und nicht der des Unternehmens, wie es bei der betrieblichen Weiterbildung der Fall ist, können damit u. a. die als eher unwichtig erachteten Ziele der beruflichen Weiterbildung in Form von Aufstiegschancen oder einen höheren Verdienst erklärt werden.

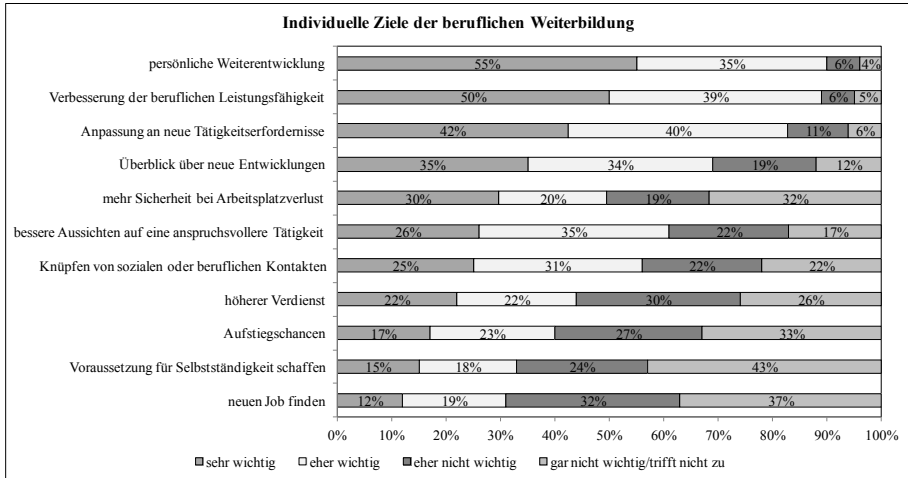


Abbildung 35: Individuelle Ziele der beruflichen Weiterbildung.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Krekel; Walden 2005, S. 25.

Die Nutzenaspekte der beruflichen Weiterbildung werden ähnlich wie die Ziele eingeschätzt, wobei bei einigen Kriterien lt. der Zustimmungswerte die ex post bewerteten Vorteile höher als die vorher definierten Ziele beurteilt werden.

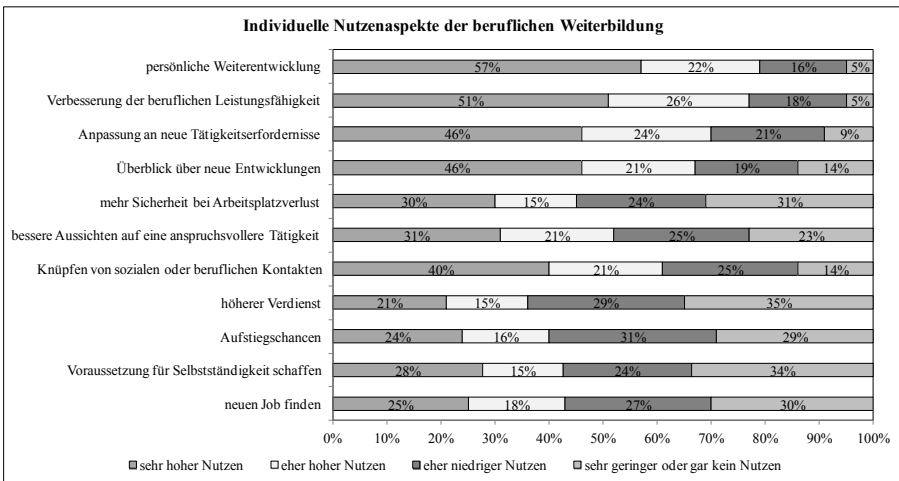


Abbildung 36: Individuelle Nutzenaspekte der beruflichen Weiterbildung.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Krekel; Walden 2005, S. 26.

15.3 TEILNAHME AN BETRIEBLICHER WEITERBILDUNG

Die Untersuchungsergebnisse verschiedener Studien zur Teilnahme an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. u. a. Lenske; Werner 2009; Moraal et al. 2009; TNS Infratest Sozialforschung 2008; Seyda; Werner 2012) lassen eine Vielzahl individueller und betrieblicher Einflussfaktoren erkennen. Beispielsweise determinieren folgende Kriterien das Teilnahmeverhalten seitens der Arbeitnehmer und des Unternehmens:

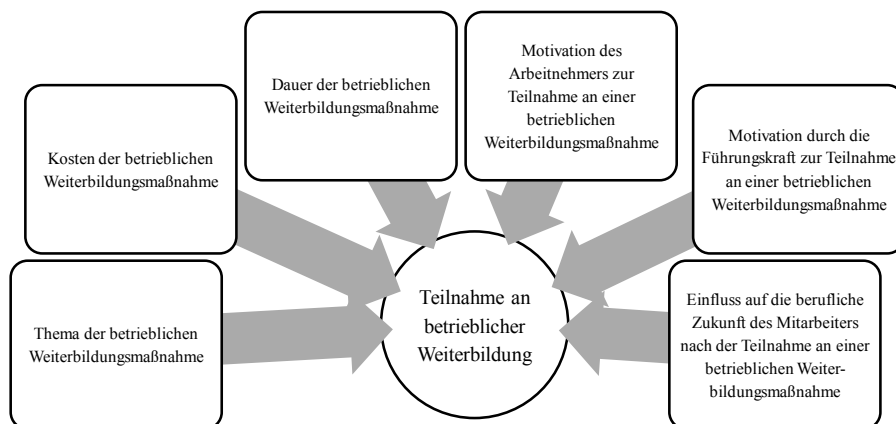


Abbildung 37: Individuelle und betriebliche Einflussfaktoren zur Teilnahme an einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme.
Eigene Darstellung.

In Bezug auf die Personalentwicklung kommt der Führungskraft bzw. dem Personalverantwortlichen die Aufgabe zu, den Mitarbeiter zu einer Weiterbildungsteilnahme zu motivieren.

Das Lernen innerhalb einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme ist „immer an Inhalte, Ziele und Zwecke gebunden“ (Kraft 2000, S. 133). Die Wandlungsprozesse bedingen nicht per se ein „Mehr“ an betrieblicher Weiterbildung, vielmehr muss der Inhalt der Maßnahme an die veränderten Arbeitsbedingungen angepasst werden (vgl. Kraft 2000, S. 133). Demnach ist das „Wollen“ der Mitarbeiter weniger relevant für das Unternehmen, es geht um das „Sollen“ und teilweise auch um das „Müssen“ (Kraft 2000, S. 133 f.), insbesondere bei gesetzlich vorgeschriebenen Weiterbildungen.

Die Notwendigkeit der betrieblichen Weiterbildung muss auch von den Arbeitnehmern erkannt werden, weil die Inhalte der Schulungsmaßnahme in bestimmten Fällen über die weitere Ausübung der beruflichen Tätigkeit entscheiden.

Bei den Weiterbildungsmaßnahmen, die auf den Erhalt des gesetzlich vorgeschriebenen Nachweises zielen, liegt voraussichtlich eine hohe extrinsische Motivation der Arbeitnehmer vor, d. h. dass sie aufgrund von äußeren Einflüssen lernen. Eine intrinsische Motivation, die beispielsweise auf dem inhaltlichen Inte-

resse aufbaut (vgl. Lewalter; Krapp; Wild 2000, S. 155; Müller et al. 2011, S. 7), könnte bei dem berufsbegleitenden Studium erkannt werden. Um die extrinsische Motivation zu internalisieren, müssten die Unternehmen eine Lernumgebung schaffen, in der die Inhalte der Weiterbildung im Vordergrund stehen (vgl. Lewalter; Krapp; Wild 2000, S. 158).

Merke

Die Motivation kann in eine extrinsische und intrinsische Ausprägung unterteilt werden. Erstere entsteht durch äußere Anreize, wie beispielsweise durch eine negative Bestärkung in Form eines Zwangs oder durch positive Einflüsse, z. B. eine Belohnung. Demgegenüber wird die intrinsische Motivation aus eigenem Interesse und Neugier an einer Sache/Tätigkeit gewonnen (vgl. Deci; Ryan 1993, S. 225).

Es lassen sich folgende Einflussfaktoren und Konsequenzen für die Motivation zur Teilnahme an einer betrieblichen Weiterbildung durch die Führungskraft subsumieren:

	positive Einflussfaktoren und Konsequenzen	negative Konsequenzen
Beispiele	– Aussicht auf Karriere für den Arbeitnehmer → ggf. Gehaltserhöhung	– Zwang/Anweisung zur Teilnahme durch die Führungskraft
	– Erweiterung des Verantwortungsbereiches des Mitarbeiters	– arbeitsrechtliche Konsequenzen, wie Versetzung des Mitarbeiters auf eine niedriger bezahlte Stelle
	– Unterstützung und Freistellung für die Prüfung durch das Unternehmen	– personenbedingte Kündigung
	– transparente Darstellung des Zwecks und der Dauer der Weiterbildung durch die Führungskraft	
	– Finanzierung der betrieblichen Weiterbildung durch das Unternehmen	

Tabelle 15: Einflussfaktoren und Konsequenzen für die Motivation zur Teilnahme an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen durch die Führungskraft.
Eigene Darstellung.

Die Unternehmen motivieren ihre Mitarbeiter zur Teilnahme an einer betrieblichen Weiterbildung vor dem Hintergrund der Nachwuchsförderung und -bindung sowie als Möglichkeit, dem demographischen Wandel zu begegnen. Des Weiteren

müssen die Unternehmen den Anforderungen des technischen Fortschritts gerecht werden (vgl. Neubäumer; Kohaut; Seidenspinner 2006, S. 438). Neben den organisatorischen Änderungen sprechen auch gesetzliche Vorschriften für eine Schulung. Die Teilnahme an den Weiterbildungsmaßnahmen ist für die Investition und die erhofften anschließenden positiven Erträge von fundamentaler Bedeutung, so dass die Unternehmen bestrebt sind, dass die Arbeitnehmer an der Schulung teilnehmen.

Der Zusammenhang zwischen der Weiterbildungsaktivität und der Unternehmensgröße wurde in mehreren Studien (vgl. z. B. Behringer; Schönfeld 2010; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2011) bestätigt. Es ist erkennbar, dass die Unternehmen umso mehr weiterbilden, je größer sie sind. Die CVTS III-Studie (vgl. zum Hintergrund Abschnitt 16.2.1) ergab, dass ca. zwei Drittel der Unternehmen mit 10 bis 49 Mitarbeitern, 81 Prozent der Unternehmen mit 50 bis 249 Arbeitnehmern und 87 Prozent der Firmen mit mehr als 250 Mitarbeitern diese weiterbilden (vgl. Behringer; Schönfeld 2010, S. 6). Die Teilnahmequoten der Mitarbeiter an betrieblichen Schulungsmaßnahmen in weiterbildungsaktiven Unternehmen hat sich, in Abhängigkeit der Unternehmensgröße, zwischen 37 und 47 Prozent eingepegelt (vgl. Behringer; Schönfeld 2010, S. 12).

Im Rahmen der AES 2010-Erhebung wurden folgende Zusammenhänge zwischen der Teilnahme an betrieblichen Weiterbildungsveranstaltungen und der Betriebsgröße aufgezeigt:

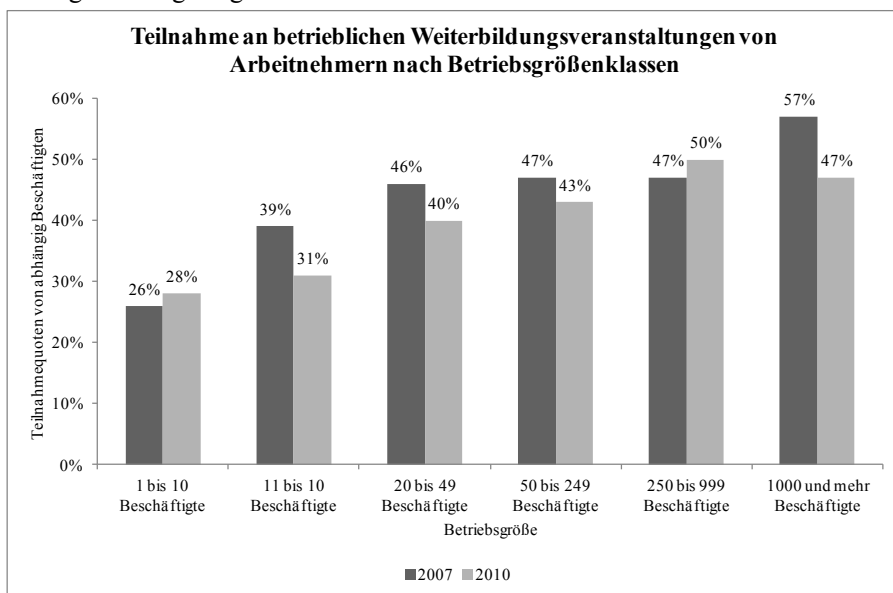


Abbildung 38: Teilnahme an betrieblichen Weiterbildungsveranstaltungen von Arbeitnehmern nach Betriebsgrößenklassen.

Eigene Darstellung in Anlehnung an Bundesministerium für Bildung und Forschung 2011, S. 27. Anmerkung: Im Jahr 2007 wurden die Unternehmen mit 50 bis 999 Beschäftigten zusammengefasst. Erst bei der Erhebung im Jahr 2010 erfolgte eine Differenzierung.

16. KOSTEN DER BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG

16.1 SCHWIERIGKEITEN DER KOSTENERMITTLUNG

In der betrieblichen Weiterbildung liegen zwei *Spannungsfelder* vor: Zum Einen haben sich der Staat und die Bundesagentur für Arbeit mehr und mehr aus der Finanzierung zurückgezogen, andererseits müssen die Unternehmen stärker in die Weiterbildung investieren, um mit den technologischen Fortschritten und Produktinnovationen mitzuhalten (vgl. Weiß 2006, S. 93). Dadurch kommt es zu einer Verschiebung der triangulären Verantwortung der Weiterbildungsfinanzierung, die zukünftig mehr und mehr durch die Unternehmen und insbesondere die Individuen aufgebracht werden muss.



Abbildung 39: Trianguläre Verantwortung der Weiterbildungsfinanzierung.
Eigene Darstellung.

Jedoch sind die finanziellen und personellen Ressourcen oft begrenzt, wodurch ein weiteres Spannungsfeld ausgelöst wird: Die Weiterbildung soll bedarfsspezifisch für das jeweilige Unternehmen ausgerichtet sein und auf hohem qualitativen Niveau die notwendigen Qualifikationen vermitteln. Gleichzeitig wird aber aufgrund des Kostendrucks die Wirtschaftlichkeit der Maßnahme vorausgesetzt (vgl. Statistisches Bundesamt 2008, S. 7).

Das dargestellte Spannungsfeld konnte auch empirisch unterlegt werden: Es wurde festgestellt, dass Unternehmen mehr externe Anbieter wählen und dabei auf eine Reduktion der Gesamtkosten achten, wodurch die Trainerhonorare sinken (vgl. Graf 2004, S. 70). Des Weiteren wird die Weiterbildungsarbeit auch auf die Führungskräfte übertragen, wodurch die Personal- und Weiterbildungsabteilung als Dienstleister für die Schulungsorganisation fungiert (vgl. Graf 2004, S. 128). Drittens konnte belegt werden, dass die Teilnehmerzahlen an betrieblicher Wei-

terbildung kontinuierlich steigen, die Dauer einer Weiterbildung aber tendenziell abnimmt (vgl. Weiß 2003, S. 39). Dieses Ergebnis kann dahingehend interpretiert werden, dass eine zeitoptimale Konstellation der Weiterbildungsmaßnahmen anvisiert wird, um dadurch insbesondere die indirekten Kosten zu senken. Dieses Ziel kann zusätzlich noch durch die Verlagerung der Schulungen in die Freizeit der Arbeitnehmer erreicht werden (vgl. Weiß 2003, S. 40; Grünewald; Moraal; Schönfeld 2003, S. 154). Durch diese Maßnahmen erfolgt eine indirekte Beteiligung der Mitarbeiter an den Weiterbildungskosten. Die zunächst als kostengünstige Weiterbildungsvariante propagierten E-Learning-Modelle (vgl. Dewe; Weber 2007a, S. 72) setzen jedoch hohe Entwicklungs- und Anschaffungskosten voraus und bedürfen zudem einer Betreuung, so dass eine Kostenreduktion durch den Einsatz von E-Learning kaum belegt werden kann (vgl. Dewe; Weber 2007a, S. 19). Nichtsdestotrotz muss auch immer der Nutzen, insbesondere für das Unternehmen beachtet werden, so dass sich der Betrieb eher an dem Preis-Leistungs-Verhältnis orientieren und weniger die Weiterbildung als puren Kostenblock ansehen sollte (vgl. Janßen 2003, S. 49).

Aus volkswirtschaftlicher Perspektive handelt sich bei betrieblichen Weiterbildungen um Investitionen in das Humankapital der Arbeitnehmer. Betriebswirtschaftlich werden die Kosten für die Weiterbildungen jedoch häufig als Aufwand und nicht als Investition verbucht, so dass die Aufwendungen nicht auf die Nutzungsperiode verteilt wird. Dies hat mehrere Gründe: Zwar hat das Unternehmen kein Eigentumsrecht an den arbeitnehmerischen Kenntnissen, jedoch entsteht ein Nutzungsrecht an den Wissensbeständen der Mitarbeiter. Außerdem besteht die Gefahr, dass der Arbeitnehmer das Unternehmen verlässt und somit die Qualifikationen nicht mehr genutzt werden können oder eine technische bzw. organisatorische Änderung lässt das Wissen obsolet werden (vgl. Weiß 2006, S. 94).

Merke

Kosten werden als der mit Geldeinheiten bewertete Verbrauch „von Inputeinheiten materieller und immaterieller Art zur Erstellung betrieblicher Leistungen sowie Aufrechterhaltung hierfür notwendiger Kapazitäten“ (Woll 1992, S. 415) definiert.

Aufwendungen sind der „Geldwert aller Güter und Leistungen, die in einem Abrechnungszeitraum in einem Unternehmen verbraucht wurden“ (Gabler 2006, S. 25).

Die Begriffe werden trotz der unterschiedlichen Definitionen jedoch oft synonym verwendet.

Die Weiterbildungsausgaben werden in die *direkten* und *indirekten Kosten* unterteilt. Die Kostenarten können wie folgt systematisiert werden:

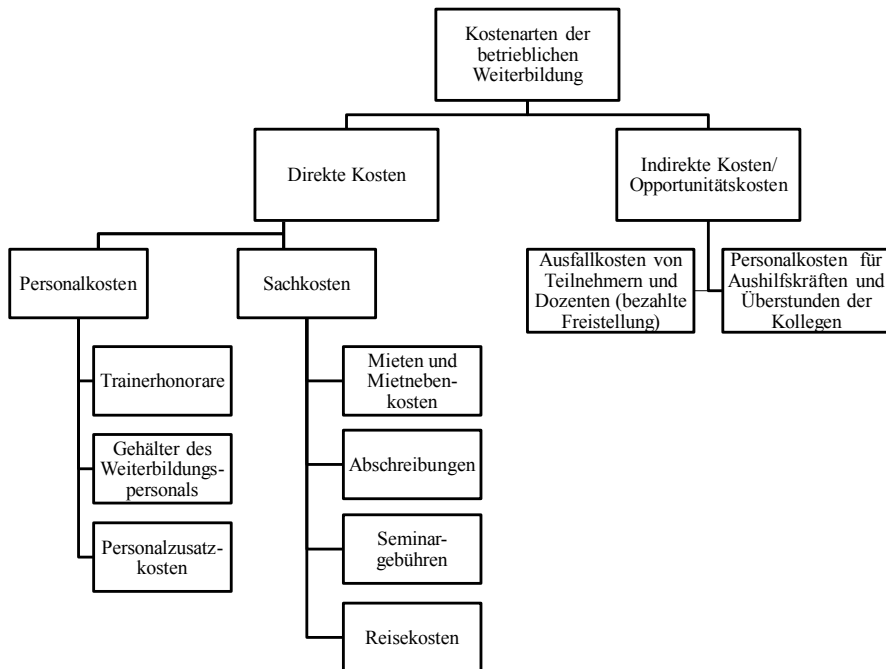


Abbildung 40: Kostenarten.

Eigene Darstellung in Anlehnung an Weiß 2006, S. 96.

Die *direkten Kosten* umfassen die Personal- und Sachkosten, die bei der Durchführung einer Weiterbildungsmaßnahme entstehen. Diese Kostenart kann direkt dem Rechnungswesen entnommen bzw. ermittelt werden (vgl. Weiß 2006, S. 95).

Die *indirekten Kosten* enthalten die Personalausfallkosten der Arbeitnehmer (vgl. Statistisches Bundesamt 2008, S. 44). Diese sind abhängig von der Maßnahmendauer und der Höhe der Lohnfortzahlung. Daher werden die indirekten Kosten auch als Opportunitätskosten bezeichnet. Sie beschreiben einen Nutzenverlust bei der Entscheidung für Alternative A, wenn man sich auch für Alternative B hätte entscheiden können. Auf die Weiterbildung bezogen, sind die Alternativen als Teilnahme oder Nichtteilnahme zu definieren, so dass die Frage lautet: „Welche Kosten wären dem Unternehmen entstanden, wenn bestimmte Fördermaßnahmen nicht durchgeführt worden wären?“ (Weiß 2006, S. 97). Das betriebliche Bildungsbudget umfasst meist nur die direkten Kosten, nicht aber die indirekten Kosten in Form der Lohnfortzahlung. Dieses Vorgehen kann mit einer Verschiebung der Personalkosten zu Lasten des Bildungsetats erklärt werden, da bei einer Verbuchung der bezahlten Freistellung eine interne Korrektur erfolgen

müsste. Wie zu zeigen ist, umfassen die indirekten Kosten einen großen Anteil der Weiterbildungsausgaben, weshalb die Unternehmen bestrebt sich, die Schulungen zeitoptimal zu planen. Bei einer IW-Erhebung wurde von 65 Prozent der befragten Unternehmen angegeben, dass die Weiterbildungsteilnahme eine Störung im Betriebsablauf darstellt und somit ein Hemmnis sei (vgl. Janßen 2003, S. 49 f.). Des Weiteren ist zu beachten, dass bei den Ausfallkosten auch mögliche Überstunden, die von dem Teilnehmer in Vor- oder Nacharbeit der Weiterbildung bzw. von dessen Kollegen während der Bildungsmaßnahme erbracht werden (vgl. Weiß 2006, S. 104). Für eine Kosten-Nutzen-Rechnung erschwert die daher notwendige klare Zuordnung der ausgefallenen und vorher bzw. später nachgeholtten Arbeitszeit. Ebenso müssten auch die Ausfallkosten bei einer Nichtteilnahme berechnet werden, da c. p. ein Erkenntnisgewinn nach einer Weiterbildung entsteht und die Produktivitätssteigerung bei einer Entscheidung gegen die Weiterbildung nicht im gleichen Maße vorliegt als bei einer Teilnahme. Dies ist ein hehrer Anspruch an die Personalabteilung und das Rechnungswesen, weshalb Grünwald und Moraal die indirekten Kosten auch fiktive Kosten nennen, da sie aus dem o. g. Grund auch anfallen, wenn das Unternehmen keine Weiterbildung anbietet (vgl. Grünwald; Moraal 1995, S. 17).

Trotz des großen Interesses an der Weiterbildung im Allgemeinen und den Weiterbildungskosten im Besonderen ist die *empirische Erfassung* für Letztere sehr überschaubar. Es gibt nur zwei Studien, die in regelmäßigen Abständen eine repräsentative Erhebung zu der Entwicklung der Weiterbildungsausgaben vorstellen: Dies sind die Weiterbildungserhebung des Instituts der Deutschen Wirtschaft Köln und die Europäische Weiterbildungserhebung (CVTS), die bisher in drei Wellen durchgeführt wurde. Jedoch unterscheiden sich beide Studien in ihrer Befragung und Datengrundlage, so dass teilweise sehr differente Ergebnisse vorhanden sind (vgl. Abschnitt 16.2).

Weitere Gründe für die *Schwierigkeit der Kostenermittlung* zur empirischen Auswertung liegen darin begründet, dass die Unternehmen die Kosten oft noch nicht konkret berechnet haben. Bei Firmen mit einer geringen Weiterbildungsaktivität wird beispielsweise darauf verzichtet, gesonderte Kostenstellen einzurichten oder die Kosten genau zuzuordnen (vgl. Weiß 2006, S. 99). Aus diesem Grund ermöglicht sowohl die IW-Erhebung als auch die CVTS-Studie die Möglichkeit der Kostenschätzung (vgl. Grünwald; Moraal; Schönfeld 2003, S. 90; Lenske; Werner 2009, S. 10). Trotzdem liegt bei diesem Themenkomplex ein verhältnismäßig hoher Datenausfall aus. Beispielsweise konnten bei der IW-Untersuchung im Jahr 2001 nur 27,4 Prozent aller Unternehmen vollständige Angaben zum Weiterbildungsbudget machen. 36 Prozent gaben einige Daten an, mussten bei bestimmten Kostenarten aber auf Schätzungen zurückgreifen. 36,6 Prozent der befragten Betriebe erfassten die Kosten nicht und schätzten alle Positionen (vgl. Weiß 2006, S. 99). Die befürchtete Ungenauigkeit der Daten kann aber durch eine sorgfältige Nachkontrolle der Daten vermieden werden und zudem wird bei Unklarheiten Rücksprache mit den Unternehmen gehalten (vgl. Egner 2001, S. 1012).

16.2 AUSGEWÄHLTE STUDIEN ZUM THEMENKOMPLEX AUSGABEN FÜR DIE WEITERBILDUNG

Die Studien des Continuing Vocational Training Survey und des Instituts der Deutschen Wirtschaft greifen auf eine große Datenbasis zurück und können daher als repräsentativ angesehen werden. Aufgrund schon durchgeführter Erhebungen ist ein Vergleich innerhalb der Studien möglich, so dass sich Entwicklungen und Trends im Themenkomplex Weiterbildungsfinanzierung identifizieren lassen.

16.2.1 Continuing Vocational Training Survey (CVTS)

Im Jahr 2000 erklärte die Europäische Union das Ziel, einen „hoch dynamischen und wettbewerbsfähigen wissensbasierten Wirtschaftsraum zu schaffen“ (Behringer; Käßplinger; Pätzold 2009, S. 7). In einer Agenda wurde die Relevanz der Untersuchungen zur Weiterbildungsbeteiligung unterstrichen.

Der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) wurde bisher in drei Wellen in den Jahren 1993, 1999 und 2005 durchgeführt (vgl. Moraal et al. 2009, S. 2). Ziel der Untersuchung sind europäische Vergleiche im Bereich der betrieblichen Weiterbildung (vgl. Moraal; Behringer; Schönfeld 2008, S. 9).

Merke

Die CVTS-Studien definieren betriebliche Weiterbildung als „vorausgeplantes, organisiertes Lernen [...], das vollständig oder teilweise von den Unternehmen finanziert wird“ (Behringer; Käßplinger; Pätzold 2009, S. 7).

Somit werden bei der Untersuchung Lehrveranstaltungen in Form von Kursen und Seminaren sowie arbeitsplatznahe Qualifizierung, Teilnahme an Lern- und Qualitätszirkeln und das selbstgesteuerte Lernen unter dem Oberbegriff betriebliche Weiterbildung subsumiert (vgl. Behringer; Käßplinger; Pätzold 2009, S. 7 f.).

Es werden Unternehmen mit mehr als zehn Mitarbeitern in den Branchen Verarbeitendes Gewerbe, Handel, Dienstleistungen, Kredit- und Versicherungsgewerbe, Energie- und Wasserversorgung, Bergbau und Gewinnung von Steinen und Erden, Verkehr und Nachrichtenübermittlung, Baugewerbe sowie Gastgewerbe befragt (vgl. Statistisches Bundesamt 2008, S. 7).

In der dritten Welle aus dem Jahre 2005 wurden über 100.000 Unternehmen in 27 EU-Mitgliedsstaaten und Norwegen befragt (vgl. Moraal; Behringer; Schönfeld 2008, S. 9). In Deutschland führte das Statistische Bundesamt die Untersuchung durch.

Die *CVTS III-Studie* wurde als Stichprobenerhebung durchgeführt. Dabei bildete die Branche das erste Auswahlkriterium, gefolgt von der Beschäftigtenzahl (vgl. Krüger-Hemmer; Schmidt 2009, S. 55). Die Rücklaufquote betrug 26,9 Prozent.

Das zentrale *Ergebnis* der CVTS III-Studie in Hinblick auf die Weiterbildungskosten war, dass sich die direkten Kosten auf 237 Euro je Beschäftigten belaufen. Dies bedeutet einen Rückgang von ca. 23 Prozent zur letzten Erhebungswelle im Jahr 1999. Gleichzeitig blieben die Weiterbildungsstunden pro Mitarbeiter konstant (vgl. Moraal; Behringer; Schönfeld 2008, S. 11). Die indirekten Kosten wurden mit 504 Euro pro Beschäftigten, bei einem Rückgang von ca. acht Prozent zur letzten Erhebung, angegeben (vgl. Moraal; Behringer; Schönfeld 2008, S. 12).

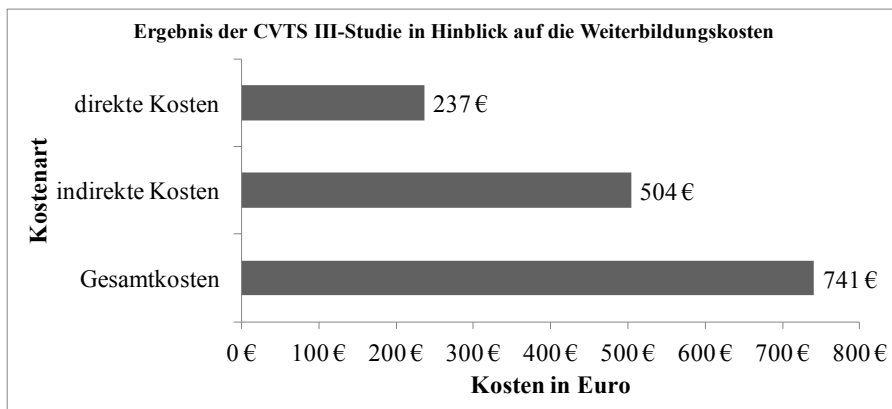


Abbildung 41: Weiterbildungskosten laut CVTS III-Studie.

Eigene Darstellung in Anlehnung an Moraal; Behringer; Schönfeld 2008, S. 11 f.

Die Erhebung zeigte einen Zusammenhang zwischen den Weiterbildungsausgaben und der Beschäftigtenzahl in den befragten Unternehmen auf. Während Betriebe mit bis zu 49 Mitarbeitern ca. 300 Euro für deren Weiterbildung ausgaben, investierten Unternehmen mit 1.000 oder mehr Beschäftigten 671 Euro in die Weiterbildung pro Mitarbeiter (vgl. Statistisches Bundesamt 2008, S. 44).

16.2.2 IW-Weiterbildungserhebung 2011

Das Institut der Deutschen Wirtschaft befragt alle drei Jahre 30.000 Unternehmen in Deutschland hinsichtlich ihrer Weiterbildungsaktivität. Bei der siebten Weiterbildungserhebung machten 2.254 Unternehmen Aussagen zur Weiterbildung (vgl. Seyda; Werner 2012, S. 1).

Merke

Eine betriebliche Weiterbildung liegt bei den IW-Studien dann vor, „wenn sie komplett oder teilweise vom Unternehmen direkt oder indirekt finanziert werden“ (Seyda; Werner 2012, S. 2).

Für die Befragung der Unternehmen wurde eine weitgefaste Definition von betrieblicher Weiterbildung genutzt. Diese umfasst „sowohl formelle Formen wie Lehrgänge, Kurse und Seminare als auch informelle Angebote wie Unterweisungen am Arbeitsplatz, Informationsveranstaltungen oder PC-gestütztes Lernen“ (Seyda; Werner 2012, S. 2). Insgesamt machten 932 Unternehmen konkrete Angaben zu den *direkten Kosten* der betrieblichen Weiterbildung (vgl. Seyda; Werner 2012, S. 14). Diese beliefen sich in der siebten IW-Erhebung auf 314 Euro, wobei zusätzlich die Kosten für die Weiterbildungsorganisation inkl. der Aufwendungen für das Weiterbildungspersonal in Höhe von 97 Euro angegeben wurden (vgl. Seyda; Werner 2012, S. 15). Die *indirekten Kosten* umfassen 624 Euro. Somit wurden im Jahr 2011 pro Mitarbeiter 1.035 Euro für die betriebliche Weiterbildung ausgegeben (vgl. Seyda; Werner 2012, S. 15).

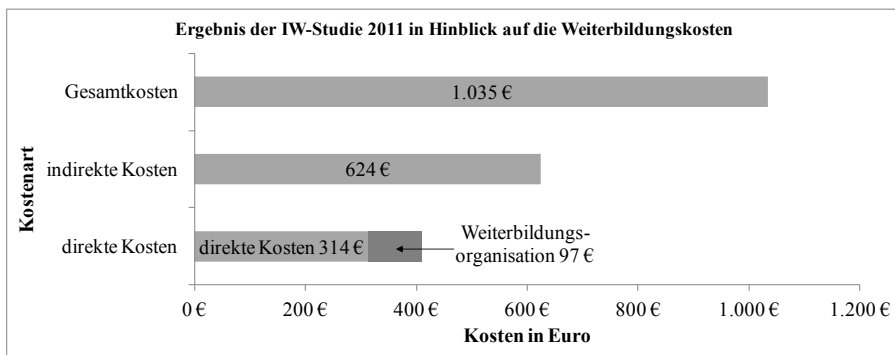


Abbildung 42: Weiterbildungskosten laut IW-Studie 2011.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Seyda; Werner 2012, S. 15.

Aufgrund der schon vorhandenen Daten der letzten Erhebungen sind Vergleiche möglich (vgl. Abbildung 43). Es zeigt sich, dass in den letzten Jahren die Gesamtkosten für die betriebliche Weiterbildung relativ konstant geblieben sind. Es sind Schwankungen innerhalb der direkten und indirekten Kosten zu verzeichnen. So wurde der Rückgang der indirekten und die Zunahme der direkten Kosten zwischen den Jahren 2005 und 2008 mit der Reduktion des Lernens am Arbeitsplatz begründet, was jedoch auch auf die schwere Einschätzung der tatsächlichen Kosten für das non-formale und informelle Lernen seitens der befragten Unternehmen schließen lassen kann (vgl. Lenske; Werner 2009, S. 12).

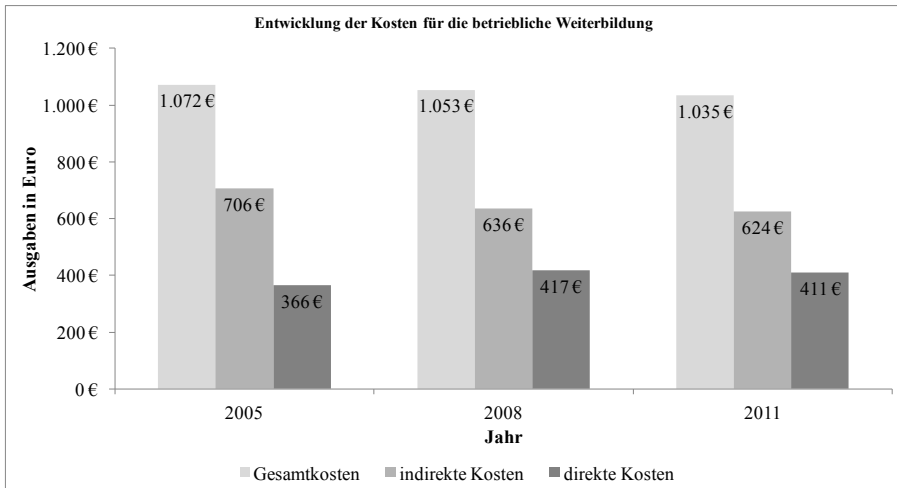


Abbildung 43: Entwicklung der Kosten für die betriebliche Weiterbildung.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Werner 2006; Lenske; Werner 2009; Seyda; Werner 2012.

Die Ergebnisse wurden zudem für die Volkswirtschaft Deutschlands hochgerechnet, so dass ein Gesamtbetrag von 28,6 Milliarden Euro für die betriebliche Weiterbildung im Jahr 2011 aufgewandt wurde (vgl. Seyda; Werner 2012, S. 17).

16.2.3 Kostenvergleich der CVTS-Studie und der IW-Erhebung

Die Ergebnisse aus der CVTS-Studie und der IW-Erhebung unterscheiden sich zum Teil erheblich. Am gravierendsten war der Unterschied bei der Erhebung im Jahr 1992: Während die CVTS I-Studie Ausgaben in Höhe von 273 Euro ermittelt hat, ergab die IW-Untersuchung Weiterbildungskosten von 854 Euro (vgl. Weiß 2006, S. 106). Diese Differenzen lassen sich u. a. durch die unterschiedliche definitorische Basis erklären. Betrachtet man nur die internen und externen Lehrveranstaltungen als betriebliche Weiterbildung i.e.S., so nähern sich die Werte an.

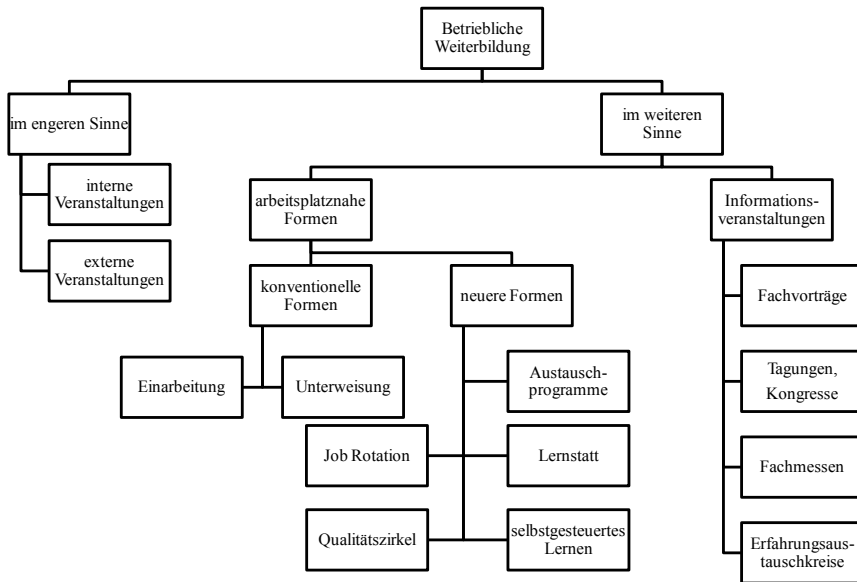


Abbildung 44: Systematisierung der betrieblichen Weiterbildung.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Grünewald; Moraal 1996, S. 12.

In der zweiten Welle der CVTS-Studie aus dem Jahr 1999 wurde ein Weiterbildungsbudget von 624 Euro pro Mitarbeiter und Jahr berechnet, in der IW-Erhebung 2001 war dies mit 667 Euro beinahe gleich (vgl. Weiß 2006, S. 106).

Die unterschiedlichen Formen der betrieblichen Weiterbildung bedingen, dass der Anteil der indirekten Kosten bei der IW-Erhebung meistens um ca. 10 Prozent höher ist als bei der CVTS-Studie. Grund hierfür ist, dass das Institut der Deutschen Wirtschaft zusätzlich zu den Personalausfallkosten auch die Aufwendungen für das Lernen in der Arbeitssituation oder für das selbstgesteuerte Lernen als indirekte Kosten definiert (vgl. Lenske; Werner 2009, S. 11).

Des Weiteren berechnet das Institut der Deutschen Wirtschaft unter einem Teilnehmerfall jeden Teilnehmer, während bei der CVTS-Studie nur die Person unabhängig davon, wie oft diese an einer Weiterbildung teilgenommen hat, gezählt wird (vgl. Weiß 2006, S. 107).

17. ABSICHERUNGS- UND ANREIZSYSTEME ALS INSTRUMENTE DER MITARBEITERBINDUNG BEI ARBEITGEBERSEITIGEN HUMANKAPITALINVESTITIONEN

17.1 ARBEITSRECHTLICHE WERTUNG VON RÜCKZAHLUNGSKLAUSELN

Die Rückerstattung von Aus- und Weiterbildungskosten ist nicht gesetzlich geregelt und unterliegt dem Richterrecht (vgl. Lingemann; Kieczka 2009, S. 156).

Merke

Rückzahlungsklauseln liegen im Spannungsfeld zwischen der in Artikel 12 (1) GG geschützten Berufsfreiheit und der über Artikel 2 (1) GG gewährleisteten unternehmerischen Freiheit, da hier die individuellen Rechte mit denen der Unternehmen im Widerspruch stehen (vgl. Feistel 2013a, S. 340).

Die *zeitliche Situation* zur vertraglichen Klärung von Rückzahlungsklauseln ist unterschiedlich: Schon im Arbeitsvertrag kann diese Klausel fixiert werden oder erst bei der Aushandlung über die arbeitgeberseitige Finanzierung der Weiterbildung (vgl. Schmidt 2004, S. 1002). Von Bedeutung ist, dass vor Beginn der Maßnahme die vertragliche Vereinbarung geschlossen wird, um eine Wirksamkeit zu garantieren (vgl. Müller-Glöge; Preis; Schmidt 2010, § 611 BGB Rn. 436).

Eine Rückzahlungsvereinbarung der Weiterbildungskosten muss immer einen *Grund* anführen. Die Klausel kann geltend gemacht werden, wenn der Arbeitnehmer vor Ablauf einer vereinbarten Frist kündigt (vgl. Schmidt 2004, S. 1004; BAG vom 05.06.2007). Eine Rückzahlungspflicht, die auch bei einer arbeitgeberseitigen Kündigung eintritt, ist unwirksam, da der Arbeitnehmer keinen Einfluss auf die Entscheidung des Arbeitgebers nehmen kann und damit benachteiligt wird (vgl. BAG vom 23.01.2007). Bei einer betriebsbedingten Kündigung darf der Arbeitgeber ebenfalls nicht die Kosten zurückfordern, da diese Kündigungsart in den Bereich des unternehmerischen Risikos fällt (vgl. Schmidt 2004, S. 1005). Im Gegensatz dazu ist bei einer verhaltensbedingten Kündigung eine Rückzahlung unter Umständen möglich, da der Arbeitnehmer sein Verhalten hätte ändern können (vgl. BAG vom 24.06.2004). Fühlt sich ein Arbeitnehmer aufgrund eines arbeitsvertragswidrigen Verhaltens des Arbeitgebers genötigt zu kündigen, verschuldet der Arbeitgeber die Aufhebung des Arbeitsverhältnisses und kann die Aufwendungen nicht zurückfordern (vgl. BAG vom 24.06.2004).

Eine Rückzahlungsklausel ist nur dann wirksam und kann somit *geltend* gemacht werden, wenn die Art und Höhe der zurückgeforderten Kosten sowie die Bindungsfristen angemessen sind. Die Höhe der maximal zurückzuzahlenden Kosten

ist auf den tatsächlichen Kostenumfang begrenzt und darf nicht überschritten werden (vgl. BAG vom 16.03.1994).

Die *Bindungsdauer*, die in der Rückzahlungsklausel vereinbart wird, muss die Weiterbildungsdauer angemessen widerspiegeln. Da es keine gesetzlichen Regelungen gibt, gilt in diesem Bereich das Richterrecht, wobei das Grundrecht der freien Arbeitsplatzwahl gemäß Artikel 12 (1) GG im Vordergrund steht. Der Verhältnismäßigkeitsgrundsatz bei der Interessenabwägung ist zu beachten ist (vgl. BAG vom 24.06.2004).

Die folgende Tabelle zeigt die vom BAG als zulässig bewertete Bindungsdauer in Abhängigkeit von der Dauer der Qualifikationsmaßnahmen:

Dauer der Qualifikationsmaßnahme	zulässige Bindungsdauer bis zu	BAG-Urteil vom
bis zu einem Monat	sechs Monate	05.12.2002 und 14.01.2009
bis zu zwei Monate	ein Jahr	15.12.1993 und 14.01.2009
drei bis vier Monate	zwei Jahre	06.09.1995
bis zu sechs Monaten	drei Jahre	23.02.1983
bis zu zwölf Monaten	drei Jahre	23.02.1983 und 11.04.1984
bis zu 16 Monaten	drei Jahre	15.05.1985
länger als zwei Jahre	fünf Jahre	19.06.1974 und 12.12.1979
vier Jahre	fünf Jahre	12.12.1979

Tabelle 16: Zulässige Bindungsdauer von Rückzahlungsklauseln nach Dauer der Qualifikationsmaßnahme.

Eigene Darstellung.

Eine Bindungsdauer von über drei Jahren ist nur bei einem überdurchschnittlichen beruflichen Vorteil, der aufgrund der Weiterbildung zu erwarten ist, zulässig (vgl. BAG vom 15.12.1993). Zudem darf die maximale Dauer von fünf Jahren gemäß § 624 BGB nicht überschritten werden.

Die Rückzahlungspflicht des Arbeitnehmers muss sich zeitanteilig für jedes Jahr der weiteren Betriebszugehörigkeit verringern (vgl. Müller-Glöge; Preis; Schmidt 2010, § 611 BGB Rn. 443). So reduziert sich beispielsweise der Kostenbetrag bei einer dreijährigen Bindung pro Monat um 1/36 (vgl. BAG vom 06.09.1995; BAG vom 05.06.2007).

17.2 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGEN ÜBER DIE ANWENDUNG VON RÜCKZAHLUNGSKLAUSELN

Die Anwendung der Rückzahlungsklauseln in den Unternehmen wurde in verschiedenen Studien untersucht. Während die Erhebungen von Alewell; Koller (2002) und Leber (2000) auf Fragebögen basieren, gab Pawlik (1995) den befragten Unternehmen die Möglichkeit, offene Fragen zu beantworten.

Alewell und *Koller* haben auf Basis ihrer theoretischen Vorüberlegungen für das methodische Vorgehen einen standardisierten Fragebogen entwickelt und an 3.000 zufällig ausgesuchte Unternehmen verschickt. Die Rücklaufquote betrug elf Prozent (vgl. Alewell; Koller 2002, S. 111). 70 Prozent der antwortenden Unternehmen wenden Rückzahlungsklauseln an, wobei ein hoher Anteil bei Unternehmen mit 500 bis 1.000 Mitarbeitern zu beobachten ist (vgl. Alewell; Koller 2002, S. 112). Des Weiteren wird dieses Vertragsinstrument insbesondere bei Unternehmen des Kredit- und Versicherungsgewerbes sowie des Handels eingesetzt (vgl. Alewell; Koller 2002, S. 112). Rückzahlungsklauseln werden v. a. bei zertifizierten Maßnahmen und einem Studium angewendet. Dies lässt sich mit der Humankapitaltheorie erklären, da bei der Finanzierung generellen Humankapitals der Einsatz von vertraglichen Sicherungsinstrumenten eine Möglichkeit für den Arbeitsgeber zum Schutz vor dem Verlust seiner Investition bei dem Verlassen des Unternehmens durch den Arbeitnehmer darstellt (Alewell; Koller 2002, S. 121).

Leber nutzte für ihre Untersuchung den IAB-Betriebspanel und wertete die 1999 bei ca. 10.000 Unternehmen erhobenen Daten aus. Die Untersuchung ergab, dass im ersten Halbjahr des Jahres 1999 38 Prozent der westdeutschen und 42 Prozent der ostdeutschen Betriebe Weiterbildungsmaßnahmen durchführten (vgl. Leber 2000, S. 235). Davon nutzen 15 bzw. 14 Prozent der Unternehmen Rückzahlungsklauseln (vgl. Leber 2000, S. 236). Auch hier zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der Betriebsgröße und der Anwendung von Rückzahlungsklauseln, da der Einsatz dieses Sicherungsinstruments umso häufiger zu beobachten war, je größer das Unternehmen ist (vgl. Leber 2000, S. 236).

Pawlik führte bei 100 Unternehmen eine schriftliche Befragung durch, die auch eine Beantwortung der offenen Fragen zuließ. Insgesamt antworteten 49 Unternehmen (vgl. Pawlik 1995, S. 5). Die Firmen gaben an, dass sie die Rückzahlungsklauseln nutzen, weil sie schon negative Erfahrungen mit dem Weggang von Mitarbeitern nach einer Weiterbildung gemacht haben (vgl. Pawlik 1995, S. 52). Ebenso zeigten Unternehmen auf, weshalb sie nicht diese Form der Sicherung ihrer Investition einsetzen. So schrieben die Personalverantwortlichen in den offenen Feldern folgende Begründungen: „In der Regel kein Verbleib von Mitarbeitern nur aufgrund der Rückzahlungsverpflichtung gewünscht“ (Pawlik 1995, S. 58). Ein Postulat zur Personalentwicklungsaufgabe von Arbeitgebern gab ein Unternehmen ab: „Das Kostenrisiko ist da. Sonst darf ich keine Personalentwicklungsmaßnahmen durchführen“ (Pawlik 1995, S. 58).

17.3 VERTRAUEN ALS IMPLIZITER VERTRAGSBESTANDTEIL

Nun soll das Verhältnis zwischen dem Vertrauensgeber und dem Vertrauensnehmer im Organisationskontext betrachtet werden (vgl. Seeber 2003, S. 51).

Der Arbeitnehmer und der Arbeitgeber sind an einer langfristigen Kooperation interessiert, jedoch ist aufgrund der begrenzten Rationalität der Individuen und der Komplexität der Zukunft der Arbeitsvertrag stets unvollständig. Es müssten hohe Transaktionskosten aufgebracht werden, damit sich die Arbeitsvertragsparteien gegen alle Eventualitäten der Zukunft absichern können (vgl. Pawlik 1995, S. 1). Zur Reduktion des gegenseitigen, wenn auch nur latent vorhandenen, Misstrauens können die Kontrollmechanismen eingeschränkt oder monetäre Leistungsanreize angeboten werden. Zusätzlich entsteht neben dem offiziellen Arbeitsvertrag auch ein psychologischer Vertrag (vgl. Schein 1980, S. 24), der nicht schriftlich fixiert ist und der die gegenseitigen Erwartungen der Vertragsparteien beinhaltet (vgl. Schanz 1993, S. 27 ff.).

Im Kontext der Weiterbildung spielt das Vertrauen bei der Entscheidung für oder gegen die Teilnahme an einer Austauschbeziehung eine wichtige Rolle. Der Arbeitgeber wird eher gewillt sein, in eine kostenintensive Weiterbildung des Arbeitnehmers zu investieren und auf Rückzahlungsklauseln o. Ä. zu verzichten, wenn er sich sicher sein kann, dass der Arbeitnehmer nach der Maßnahme das Unternehmen nicht verlässt (vgl. Pawlik 1995, S. 46). Ebenso wird der Arbeitnehmer eher an einer Schulungsmaßnahme teilnehmen, wenn er darauf vertrauen kann, dass der Arbeitgeber die von ihm beeinflussbaren Faktoren, wie eine schlechte Qualität des Kurses, versucht zu vermeiden.

17.4 WEITERBILDUNG ALS VERTRAUENSGUT

Produkte werden in materielle Güter und immaterielle Dienstleistungen unterteilt. Bildung wird den Dienstleistungen zugerechnet (vgl. Kortendieck 2008, S. 19). Das Produkt Bildung entsteht im Austausch zwischen dem Dozenten und den Teilnehmern, während die Bildungsinstitution die Materialien und Ausstattung zur Verfügung stellt (vgl. Kortendieck 2008, S. 19). Der Teilnehmer muss als „Prosument“ bezeichnet werden, dass er den pädagogischen Prozess entscheidend beeinflusst: Er „konsumiert“ zwar die Informationen, muss diese aber im eigenen Handlungskontext „produzieren“ und verarbeiten.

Während bei Such- und Erfahrungsgütern z. B. der Preis oder die Beschaffenheit bekannt sind oder Empfehlungen einen Kaufausschlag geben (vgl. Kortendieck 2008, S. 19), handelt es sich bei der Bildung um ein Vertrauensgut.

Die Weiterbildung ist als ein doppeltes Vertrauensgut zu betrachten: Zum Einen müssen der Arbeitnehmer und der Arbeitgeber in der Rolle der Nachfrager auf die Informationen und Angebote der unterschiedlichen Weiterbildungsanbieter vertrauen (vgl. Pechar 2006, S. 46). Zum Anderen muss der Arbeitgeber dem Arbeitnehmer vertrauen, dass dieser die neu erworbenen oder aktualisierten Wissensbestände produktiv und vollständig in seinem Tätigkeitsbereich anwendet.

Dies setzt wiederum voraus, dass der Arbeitnehmer aktiv an der Weiterbildung teilnimmt, was der Arbeitgeber nicht immer vollständig kontrollieren kann. Demzufolge liegt bei dem Arbeitgeber hinsichtlich des Lerntransfers des Arbeitnehmers eine Informationsasymmetrie vor und er kann nur auf das „richtige“ Verhalten des Arbeitnehmers hoffen (vgl. Karg 2006, S. 12).

17.5 ALTERNATIVE INSTRUMENTE ZU RÜCKZAHLUNGSKLAUSELN

Folgende Instrumente kann der Arbeitgeber anstelle von Rückzahlungsklauseln nutzen, um nach einer Investition in das Humankapital der Arbeitnehmer seine Aufwendungen zu sichern:

Es ist möglich, den Beschäftigten durch *Langzeitarbeitsverträge* oder *verlängerte Kündigungsfristen* an sich zu binden (vgl. Pawlik 1995, S. 105). In § 622 (6) BGB wird geregelt, dass unverhältnismäßig lange Kündigungsfristen verboten sind, so dass vorgeschlagen wird, die verlängerten Kündigungsfristen zusätzlich zu den Rückzahlungsklauseln einzusetzen, falls Letztere von einem Gericht nicht anerkannt werden (vgl. Hanau; Stoffels 1992, S. 68).

Des Weiteren ist es möglich, dass der Arbeitnehmer an den Kosten der Weiterbildungsmaßnahme beteiligt wird, ohne dass dies an eine Rückzahlungsvereinbarung gebunden ist (vgl. Pawlik 1995, S. 107). Die *direkte finanzielle Eigenbeteiligung* findet dann in Form von Entgelteinbußen statt. Jedoch kann die Eigenbeteiligung auch eine Weiterbildungsbarriere darstellen, wenn beispielsweise die Entgelteinbußen aufgrund familiärer Verpflichtungen nicht hingenommen werden können. Das BAG stuft eine finanzielle Eigenbeteiligung des Arbeitnehmers an den Kosten einer Weiterbildungsmaßnahme als zulässig ein (vgl. BAG vom 16.03.1994).

Eine weitere Bindungsalternative der Mitarbeiter stellt die *zeitliche Eigenbeteiligung* dar. In zwölf Bundesländern gibt es die Möglichkeit des sog. Bildungsurlaubs. Die Arbeitnehmer können je nach landesspezifischer Ausprägung fünf Arbeitstage pro Kalenderjahr eine Bildungsfreistellung beim Arbeitgeber beantragen, um an einer Weiterbildungsmaßnahme teilzunehmen. In Thüringen, Sachsen, Bayern und Baden-Württemberg gibt es keine gesetzlichen Vorschriften (vgl. Grotlütchen; Haberzeth; Krug 2010, S. 361 ff.). Des Weiteren könnte eine Vollzeit- in eine Teilzeitstelle umgewandelt werden, damit in der restlichen Zeit die Weiterbildung durchgeführt werden kann.

17.6 ANREIZSYSTEME ALS INSTRUMENT DER MITARBEITERBINDUNG

Neben den vertraglichen Möglichkeiten kann der Arbeitgeber auch Anreizsysteme nutzen, um Mitarbeiter an das Unternehmen zu binden. Die Mitarbeiterbindung wird von verschiedenen Determinanten beeinflusst, wie den Umwelt-, den Unternehmens- und den individuellen Faktoren (vgl. Drumm 2008, S. 457 f.).

Merke

Anreizsysteme werden definiert als „die Summe aller bewusst gestalteten Arbeitsbedingungen, die bestimmte Verhaltensweisen (durch positive Anreize, Belohnung etc.) verstärken, die Wahrscheinlichkeit des Auftretens anderer dagegen mindern (negative Anreize, Sanktionen)“ (Wild 1973, S. 47).

Anreizsysteme können aufgrund ihrer Weite differenziert werden:

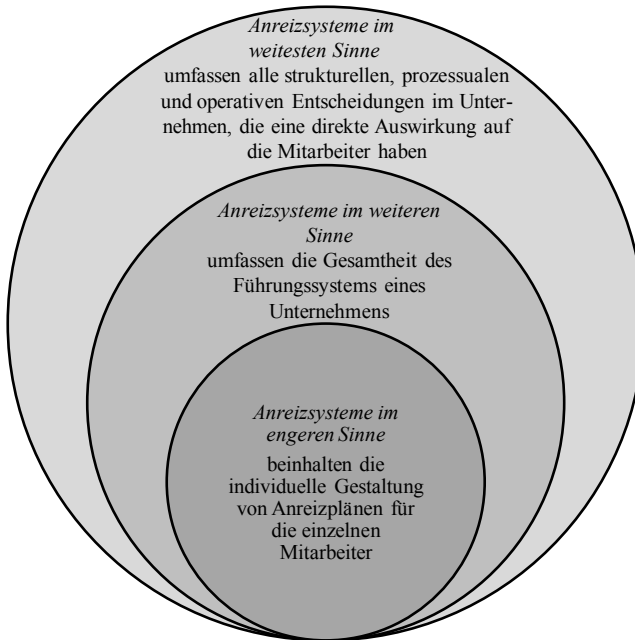


Abbildung 45: Differenzierung der Anreizsysteme.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Becker 1995, S. 34.

Das Ziel der Mitarbeiterbindung ist es, das Humankapital der Arbeitnehmer im Unternehmen zu halten und die Fluktuation zu senken.

Die verschiedenen Anreizsysteme haben folgende Funktionen:

Funktionen von Anreizsystemen
Aktivierungsfunktion: – Anregung der kognitiven Fähigkeiten der Mitarbeiter
Steuerungsfunktion: – nachhaltige Verknüpfung des Verhaltens der Unternehmensmitglieder mit den Zielen des Unternehmens – Stärkung der Motivation und Zufriedenheit der Mitarbeiter
Informationsfunktion: – Senden von Signalen über ein gewünschtes Verhalten an die Mitarbeiter – Gewähren von Auskünften über die Führungspolitik
Veränderungsfunktion: – Darlegung von Veränderungen der Organisationsentwicklungsmaßnahmen an die Mitarbeiter

Tabelle 17: Funktionen von Anreizsystemen.
 Eigene Darstellung in Anlehnung an Becker 2002, S. 18; Bau 2003, S. 47; Weinert 1992, S. 126.

Anreizsysteme können in die extrinsische und intrinsische Motivation unterteilt werden. Dabei werden Erstere nochmals in die materiellen und immateriellen Anreize aufgeteilt.

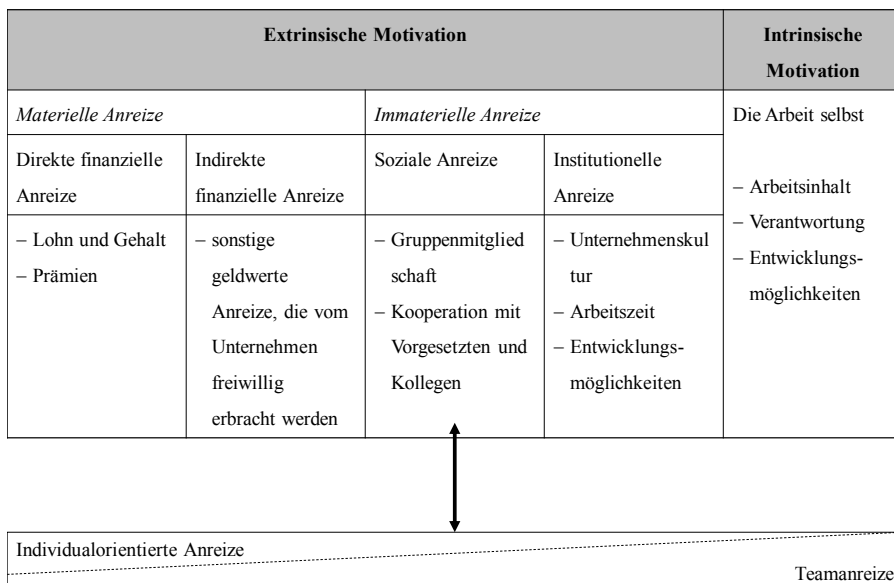


Abbildung 46: Elemente eines umfassenden Anreizsystems.
 Eigene Darstellung in Anlehnung an Thom; Ritz 2008, S. 351.

Extrinsische Anreize werden von der Umwelt beeinflusst.

Die *materiellen Anreize* werden in die direkte und indirekte finanzielle Ausprägung unterteilt. Die *direkten finanziellen Anreize* werden durch Statusbedürfnisse befriedigt. Herzberg bezeichnet die Entlohnung als einen Hygienefaktor, der die Arbeitsunzufriedenheit mindert, aber keine Arbeitszufriedenheit schafft (vgl. Becker 2009, S. 113 f.). Eine Arbeitszufriedenheit kann durch Motivatoren, wie dem Arbeitsinhalt oder der Verantwortung für eine Aufgabe, erzeugt werden.

Unter den *indirekten finanziellen Anreizen* versteht man die sog. Fringe Benefits, die freiwilliger Natur sind. Da die Zusatzleistungen nicht unmittelbar einkommensrelevant für den Arbeitnehmer sind, werden sie als indirekte Anreize bezeichnet (vgl. Bau 2003, S. 30). Beispiele für Fringe Benefits sind die betriebliche Altersvorsorge, zusätzliche Versicherungen, die Bereitstellung eines Firmenwagens, die Kinderbetreuung, vergünstigte Einkäufe des Warensortiments oder das Anbieten von besonderen Weiterbildungen (vgl. Drumm 2008, S. 458). Die Weiterbildungserhebung des Instituts der Deutschen Wirtschaft zeigte, dass 66,8 Prozent der 1.729 befragten Unternehmen Weiterbildung als ein Instrument der Mitarbeiterbindung ansehen (vgl. Lenke; Werner 2009, S. 4). Zudem dient der Einsatz von Fringe Benefits der Imagepflege eines Unternehmens (vgl. Uschatz 1991, S. 59).

Immaterielle Anreize umfassen soziale und organisatorische Aspekte. Da jeder Mitarbeiter die Anreize individuell bewertet, sind sie nur im begrenzten Maße für die Verhaltenssteuerung der Arbeitnehmer anwendbar.

Soziale Anreize entstehen aufgrund des Kontaktbedürfnisses von Menschen und dem Austausch mit anderen Organisationsmitgliedern (vgl. Bayard 1997, S. 93). Auch der Führungsstil des Vorgesetzten hat einen wesentlichen Einfluss auf das Leistungsverhalten der Mitarbeiter (vgl. Becker 2009, S. 319). Der Vorgesetzte muss die aktuelle Situation, die Art der Tätigkeit und die Persönlichkeitsmerkmale sowie die Bedürfnisse der Mitarbeiter bei der Wahl seines Führungsstils berücksichtigen. Ein weiteres Bindungsinstrument ist die Unternehmenskultur, da der Gemeinschaftsgeist ein stabilisierendes Element im Unternehmen darstellt (vgl. Ulich 1998, S. 471 f.).

Anreize des organisatorischen Umfeldes umfassen z. B. den Wunsch der Mitarbeiter zur flexibleren Arbeitszeiteinteilung (vgl. Drumm 2008, S. 146 f.; Janßen 2003). Zudem sollen die Karriereperspektiven transparent dargelegt werden, da fehlende Aufstiegsmöglichkeiten zu Arbeitsunzufriedenheit und Fluktuation führen können (vgl. Becker 2009, S. 520).

Als Gegenpol zu den extrinsischen Anreizen sind die *intrinsischen Motive* zu verstehen. Eine intrinsische Motivation kann entstehen, wenn sich der Mitarbeiter mit aufgabenorientierten Problemstellungen befassen kann. Daher müssen die Aufgaben nach bestimmten Kriterien gestaltet sein: Der Mitarbeiter kann die Aufgabe ganzheitlich übernehmen, d. h. den kompletten Handlungszyklus verantworten (vgl. Schanz 1993, S. 453). Durch die selbstständige Planung, Durchführung und Kontrolle arbeitet der Mitarbeiter autonom und es können sich Lern- und Entwicklungschancen entwickeln.

18. TÄTIGKEITSFELDER UND PROFESSIONALISIERUNG IN DER BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG

18.1 PROFESSIONALISIERUNG IN DER BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG

Anders als im Verlauf der Professionalisierung des Erziehens (vgl. Dewe; Ferchoff; Radtke 1992), bei dem professionalisierungstheoretisch betrachtet, die inhaltliche Ausrichtung der beruflichen Arbeit im Vordergrund stand, rückte im Professionalisierungsverlauf der Erwachsenenbildung (vgl. zu den Anfängen der Professionalisierung Vath 1975) zunächst die quantitative Expansion der Arbeitsfelder in den Mittelpunkt. Es wurden Bestrebungen erkennbar, spätestens seit Anfang der siebziger Jahre, die Zuständigkeitsbereiche für pädagogisch ausgebildete Fachkräfte auszudehnen, was einherging mit dem Eindringen erwachsenenpädagogischer „Experten“ in bis dahin von Amateuren, Ehrenamtlichen, Nebenamtlichen und anderen Berufen betreutes Gelände. Der damit verbundene Bedeutungszuwachs der Erwachsenen- und Weiterbildung hat Folgen für ihre Organisations- und Personalstruktur, besonders für die durch sie initiierten pädagogischen Prozesse (vgl. Wagner 1998).

In Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung lassen sich für den pädagogischen Bereich immer noch zwei differente Typen von „Arbeitskraftmustern“ (Daheim 1992) unterscheiden: Einerseits handelt es sich um makrodidaktisch-dispositiv-administrative Tätigkeiten, überwiegend mit akademischer Ausbildung und in einem hauptberuflichen bzw. hauptamtlichen Beschäftigungsverhältnis (z. B. Leiter einer Weiterbildungsabteilung in Unternehmen, Verantwortlicher für Personalentwicklung in Betrieben, Hauptberuflicher Pädagogischer Mitarbeiter (HPM), Leiter einer VHS, Bildungsreferent). Andererseits geht es um mikrodidaktisch-unterrichtende Tätigkeiten, i. d. R. mit akademischer Ausbildung und häufig in einem nebenberuflichen Beschäftigungsverhältnis zur jeweiligen Erwachsenenbildungsinstitution, z. B. die nebenberuflichen Mitarbeiter der VHS, die hier ca. 90 Prozent des Unterrichtsangebots tragen, als größte Gruppe.

Eine einheitliche Berufsbezeichnung existiert bis heute nicht (vgl. Kraft 2009, S. 405), wie die Vielzahl an Jobtiteln in Abbildung 47 erahnen lässt:

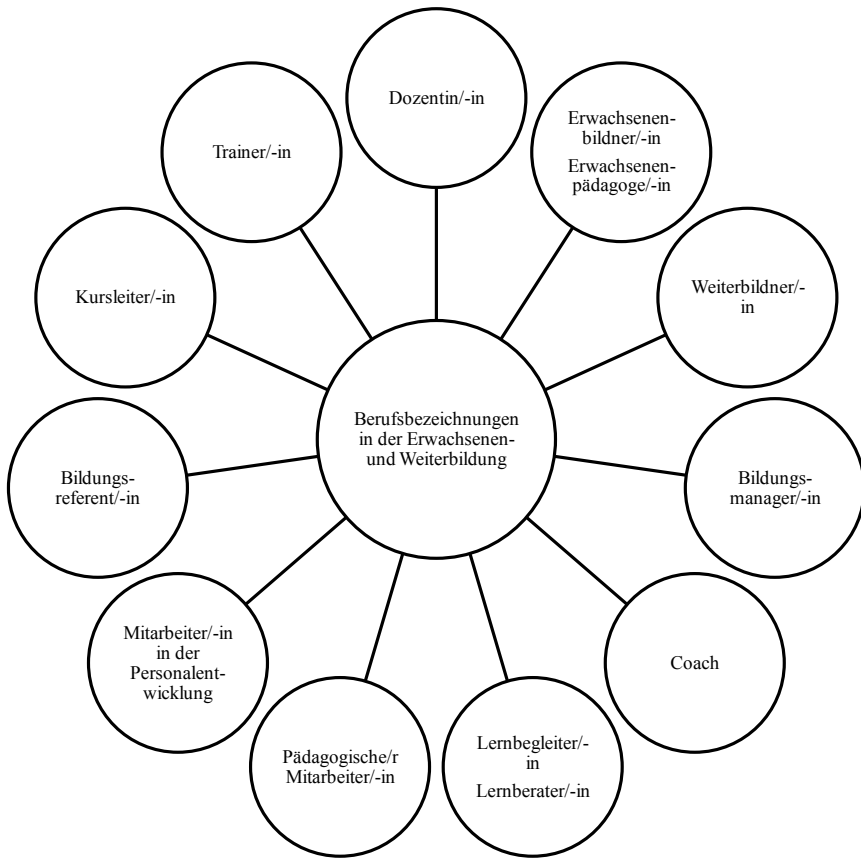


Abbildung 47: Berufsbezeichnungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung.
Eigene Darstellung.

Die beiden skizzierten Typen spiegeln den Grad der Professionalisierung und Arbeitsteilung in Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung wider. Dieser ist bis heute gekennzeichnet durch eine Trennung von *Unterrichtsvorbereitung* (inkl. Bereitstellung der materiellen, räumlichen und finanziellen Ressourcen; der Werbung von Teilnehmern, der pädagogischen und politischen Absicherung des Programms gegenüber vorgesetzten Ämtern und Instanzen; der Erschließung neuer Themen und Teilnehmergruppen) und der *Unterrichtsdurchführung* (einschl. der mikrodidaktischen Feinplanung, der Berücksichtigung erwachsenenpädagogisch angemessener Unterrichtsverfahren, der Auswertung und Fortentwicklung von Unterrichtsprogrammen) (vgl. Prokop 1976; Kraft 2006; Schmidt-Lauff 2003).

Eine akademische Ausbildung sowie berufspraktische Befähigungen im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung sind allerdings in steigendem Maße

darauf ausgelegt, eine vorzeitige Festlegung auf nur einen der beiden Tätigkeits-typen nachhaltig zu vermeiden. Sie umfassen daher Bestandteile sowohl mit eher mikrodidaktisch-erwachsenenpädagogischer Ausrichtung als auch solche, die auf makrodidaktisch-dispositiv-administrative Tätigkeiten und Managementfunktionen abzielen.

Merke

Professionalität rekurriert „auf die besonderen, in der Regel habitualisierten Befähigungen und das ‚spezifische Vermögen‘ beruflich handelnder ‚Wissensarbeiter‘ im Umgang mit Menschen [...] im Sinne eines szenisch-situativen Handelns unter bisweilen paradoxen Handlungsanforderungen“ (Dewe; Feistel 2010, S. 87).

Die Professionalität eines Weiterbildners setzt sowohl ein wissenschaftliches Wissen, das während des Studiums oder in Fortbildungsmaßnahmen erworben wurde, als auch ein praktisches Erfahrungswissen, das in den geplanten und durchgeführten Weiterbildungsmaßnahmen gesammelt wurde, voraus.



Abbildung 48: Faktoren der Professionalität.
Eigene Darstellung.

Professionalität konstituiert sich durch eine pädagogische und fachliche Kompetenz sowie durch die Fähigkeit, disponierend und lehrend tätig sein zu können. Die Befähigung zur stellvertretenden Deutung bei der Begründung von schwierig gewordenen bzw. unerwarteten lebenspraktischen Entscheidungen der Teilnehmer bildet dabei die Basis der unterstützenden Funktion erwachsenenpädagogischen Handelns für ihren berufs- und lebenspraktischen Alltag (vgl. Dewe 1996). Die Spezifik der Professionalität des pädagogischen Handelns in der Erwachsenen- und Weiterbildung lässt sich aus mindestens zwei Quellen erwachsenenpädagogischer Anforderungen bestimmen: dem souveränen Umgang mit Fachwissen, dessen unterrichtliche/kursbezogene Darbietung im Kontext einer qualifizierenden Wissensvermittlung zwar allemal hohe Fach- und Vermittlungskompetenzen voraussetzt, aber nicht zwingend professionalisierungsbedürftig ist, und dem erst „vor Ort“ im Klientenbezug wirksam werdenden Interaktions- und Situationswissen. Bei Letzterem rücken im unterrichtlichen Prozess der Relationierung von differnten Erfahrungsformen und der dabei notwendig werdenden Transformation von Realitäts- und Situationsdeutungen die jeweiligen Bildungsziele der Teilnehmer und die typischen Referenzen des Lerngeschehens im Erwachsenenalter wie

etwa ausgeprägte lebens- und berufsbiographische Erfahrungshintergründe, Zeitnot, pragmatisch reduzierte Wahrnehmungsperspektiven u. a. in den professionstheoretischen Mittelpunkt der Betrachtungen. Als Handlungsebenen professioneller erwachsenenpädagogischer Tätigkeit können gelten: Zielreflexion, Analyse von Lernvoraussetzungen, Bedarfserkundung und Umsetzung in Angebote, Programm Vorbereitung, Programmorganisation und Programmdurchführung, Lern- und Bildungshilfe, Wissensvermittlung und Wissenstransformation, Wirkungskontrolle, Dozentenfortbildung und Lehrtätigkeit (vgl. Dewe; Ferchhoff 1988; Dewe; Feistel 2010; Gieseke 2009: 396 f.; Kraft 2009).

Die professionelle Berufspraxis im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung findet gegenwärtig institutionalisierte Gestalt in folgenden verberuflichten Mustern von Arbeitskräften: BA- und MA-Erziehungswissenschaftler/Pädagogen bzw. andere vergleichbar wissenschaftlich ausgebildete Praktiker als Leiter einer Weiterbildungsabteilung bzw. als Mitarbeiter im Bereich Personal- und Organisationsentwicklung in Unternehmen, als Leiter eines Fachbereichs einer ausgebauten VHS mit Aufstiegsmöglichkeit zum VHS-Leiter, als Referent in zentralen Beratungs- und Service-Institutionen oder Hochschulabsolventen als Weiterbildungslehrer mit Fachausbildung für einen Fachbereich (hauptberuflich) in Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung, v. a. solchen mit Internatseinrichtungen (z. B. Akademien, Einrichtungen des Bildungsurlaubes), als Kursleiter oder Weiterbildungsberater an einer Einrichtung der Erwachsenen- und Weiterbildung (vgl. Nittel; Völzke 2002).

Aktuelle Studien (vgl. Krüger et al. 2003; Krüger; Rauschenbach 2004; Rottmann 1997) über Beschäftigungsformen und Chancen von Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt zeigen drei Grundprobleme auf: Erstens die berufliche Lage für weibliche und männliche Diplom-Pädagogen ähnelt sich am Beginn ihrer beruflichen Laufbahn, aber im Zeitverlauf wachsen marginalisierte Teilzeitbeschäftigungsverhältnisse besonders für Frauen stark an. Zweitens unterscheiden sich die Rahmenbedingungen von Arbeitsplätzen jeweils nach Arbeitgebern und Arbeitsfeldern deutlich in Bezahlung, Umfang und Anstellungssicherheit. Drittens üben Diplom-Pädagogen häufig Tätigkeiten aus, die zwischen hochgradig unsicheren Arbeitsverträgen, eher ungünstiger Bezahlung, verunsicherter beruflicher Selbstdefinition und wenig beeinflussbar erscheinenden institutionellen Normierungen, zwischen Teilnehmererwartungen und organisatorischen Zwängen, changieren.



Abbildung 49: Karikatur über die prekären Arbeitsbedingungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Quelle: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Dezember 2003, S. 1.

Durch die Professionalität des betrieblichen Weiterbildners steigt die Qualität seiner Praxis. Dadurch werden Handlungsoptionen für seine lehrende Tätigkeit eröffnet. Die Professionalität im Handlungsraum einer betrieblichen Weiterbildung setzt sich zum Einen aus dem Fachwissen des Weiterbildners und zum Anderen aus dem in der jeweiligen Situation sich stets neu entwickelnden bzw. ändernden Interaktions- und Situationswissen, was als Professionswissen i. e. S. beschrieben wird (vgl. Dewe 1996), zusammen. In der beruflichen Praxis verschmelzen diese zwei Wissenskomponenten, so dass jede Lehr-Lern-Situation aus Sicht des professionellen Handelns einmalig ist.

Merke

Die betrieblichen Weiterbildner werden im Folgenden als „Personengruppe, die in einem Unternehmen für die internen Weiterbildungsprozesse der Mitarbeiter zuständig sind und die Schulungsmaßnahmen planen, durchführen und evaluieren“ (Feistel 2013b, S. 2), verstanden.

Die betriebliche Weiterbildung wird von der ökonomischen und pädagogischen Handlungslogik beeinflusst, so dass der Weiterbildner zum Einen das Unternehmen und dessen Wettbewerbsfähigkeit fokussieren und andererseits sich auf das Individuum, dessen Persönlichkeitsentwicklung und Streben nach Selbstverwirklichung (vgl. Feistel 2013a, S. 53 ff.) konzentrieren muss. Dadurch befindet sich der „Wissensarbeiter“ (Machlup 1962, S. 296) in einem Spannungsfeld zwischen den Ansprüchen des Unternehmens, der teilnehmenden Arbeitnehmer und dem Inhalt der Schulungsmaßnahme (vgl. Feistel 2013b, S. 3). Diese, teilweise konträren und paradoxen Anforderungen, weitestgehend zusammenzuführen, stellt ein

Kennzeichen Professionalität des betrieblichen Weiterbildners dar. Das professionelle Handeln des betrieblichen Weiterbildners zeigt sich, wenn er in neuen Situationen angemessen mit seinem Fallverstehen und Fachwissen auf die Veränderungen reagiert.

Ein Kennzeichen von Professionen sind die organisierten Fortbildungsmaßnahmen. Dass diese auch für den Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung essentiell sind, zeigt die alarmierende Zahl, dass ca. ein Drittel der befragten Beschäftigten in Weiterbildungseinrichtungen keinen pädagogischen Abschluss vorweisen können (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005, S. 49). 28 Prozent der Tätigen haben eine andere pädagogische Ausbildung absolviert und 19 Prozent ein Lehramtsstudium (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005, S. 49). Folglich haben diese Personengruppen auch eine didaktische Ausbildung genossen, jedoch sind die Teilnehmer der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht mit z. B. Schülern zu vergleichen.

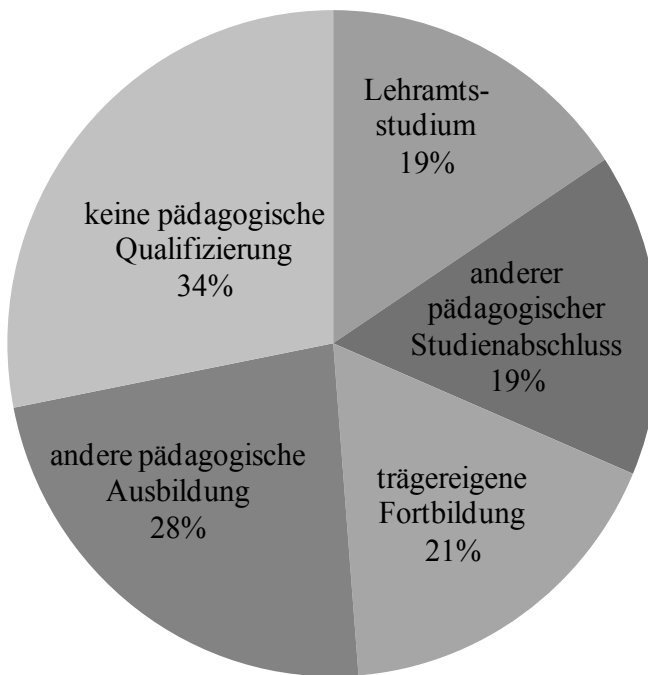


Abbildung 50: Pädagogische Qualifikation von Tätigen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Eigene Darstellung in Anlehnung an Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005, S. 49.

18.2 AUFGABEN UND KOMPETENZPROFILE BETRIEBLICHER WEITERBILDNER

In der betrieblichen Weiterbildung liegt eine hohe Heterogenität der Beschäftigten vor (vgl. Kraft; Seitter; Kollewe 2009, S. 16). Zur Bewältigung der vielfältigen Aufgaben ist eine ausgeprägte Fachkompetenz, die sowohl betriebswirtschaftliche bzw. effizienzorientierte Kenntnisse als auch Wissen über pädagogische Lehr-Lern-Prozesse und deren Gestaltung einschließt, erforderlich.

Da es keine vorgegebenen Qualifikationsanforderungen gibt, konkurrieren Erziehungswissenschaftler mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung, Psychologen (Vertiefung: Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie), Betriebswirtschaftler mit dem Schwerpunkt Personalwirtschaft und Wirtschaftspädagogen (vgl. Fuchs 2011, S. 36) im Bereich der Weiterbildung.

Als zentraler Aufgabenbereich von Weiterbildungnern wird neben dem Management, der Beratung und Verwaltung sowie Marketing und Öffentlichkeitsarbeit, die Programmplanung und Lehre angesehen (vgl. Kraft; Seitter; Kollewe 2009, S. 20).

In explorativen Studien haben Sorg-Barth (2000), Reichert (2008) und Fuchs (2011) Kompetenzprofile von betrieblichen Weiterbildungnern herausgearbeitet.

Sorg-Barth (2000) untersucht die Professionalität von betrieblichen Weiterbildungnern und entwickelt auf Basis der verschiedenen Tätigkeiten, Stellenanzeigenanalyse sowie Expertenbefragungen differenzierte Kompetenzprofile (vgl. Sorg-Barth 2000, S. 146 ff.). In der betrieblichen Weiterbildung haben die Beschäftigten Aufgaben im Bereich der Planung, Organisation, Beratung, Kontrolle und Lehre zu bewältigen (vgl. Sorg-Barth 2000, S. 88 ff.).

Sorg-Barth nutzt folgende Kompetenzgruppen:

Kompetenzgruppen nach Sorg-Barth (2000)					
fachliche Kompetenz	methodische Kompetenz	persönliche Kompetenz	soziale Kompetenz	pädagogische Kompetenz	unternehmerische Kompetenz

*Tabelle 18: Kompetenzgruppen nach Sorg-Barth (2000).
Eigene Darstellung in Anlehnung an Sorg-Barth 2000, S. 92 ff.*

Im Kontext der betrieblichen Weiterbildung müssen insbesondere die pädagogische und unternehmerische Kompetenzen aufgrund der different wirkenden Handlungslogiken ausgeprägt sein. Diese beiden Kompetenzgruppen haben folgende Ausprägungen:

pädagogische Kompetenz	unternehmerische Kompetenz
<ul style="list-style-type: none"> - „pädagogische Kenntnisse (verstanden als didaktische, methodische, psychologische und soziologische), - erwachsenengerechtes Verstehen und Vermitteln von Lerninhalten, - fach- und verhaltensorientierte Seminarerfahrung, - Fähigkeit, ein geeignetes Lernmilieu zu schaffen, - Umgang mit Lernwiderständen und Konflikten, - methodisch-didaktisches Wissen, - Kenntnisse über Bildungsmedien, - Fähigkeit zum reflektierten Einsatz von Evaluations- und Lernerfolgskontrollen“ (Sorg-Barth 2000, S. 96 f.) 	<ul style="list-style-type: none"> - „branchentypische, betriebsspezifische und betriebsorganisatorische Kenntnisse, - Kenntnisse der betrieblichen Struktur, Kultur und Abläufe, - Linien- und Führungserfahrung, - Akzeptanz im Management als Person und Führungskraft“ (Sorg-Barth 2000, S. 97)

Tabelle 19: Ausprägungen der pädagogischen und unternehmerischen Kompetenz in der Studie von Sorg-Barth (2000).

Eigene Darstellung in Anlehnung an Sorg-Barth 2000, S. 96 f.

Reichert (2008) untersucht Trainer in der Weiterbildung und deren notwendigen Kompetenzen. Auf Basis einer Delphibefragung (vgl. Reichert 2008, S. 145 ff.) unterscheidet sie folgende Kompetenzgruppen:

Kompetenzgruppen nach Reichert (2008)					
fachliche Kompetenz	methodische Kompetenz	soziale Kompetenz	persönliche Kompetenz	pädagogische Kompetenz	unternehmerische Kompetenz

Tabelle 20: Kompetenzgruppen nach Reichert (2008).

Eigene Darstellung in Anlehnung an Reichert 2008, S. 162.

Die für die betriebliche Weiterbildung besonders relevanten Kompetenzausprägungen pädagogischer und unternehmerischer Art umfassen nach Reichert folgende Elemente:

pädagogische Kompetenz	unternehmerische Kompetenz
<ul style="list-style-type: none"> - „Methodenkompetenz, - psychologische Kompetenz, - didaktische Kompetenz, - Evaluationskompetenz, - Medienkompetenz, - Beratungsfähigkeit, - Materialerstellung“ (Reichert 2008, S. 165) 	<ul style="list-style-type: none"> - „Kundenorientierung, [...] - vernetztes Denken, [...] - Analysefähigkeit, [...] - unternehmerisches Denken, - Unternehmenskenntnis, - Marktkenntnis [...]“ (Reichert 2008, S. 194)

Tabelle 21: Ausprägungen der pädagogischen und unternehmerischen Kompetenz in der Studie von Reichert (2008).

Eigene Darstellung in Anlehnung an Reichert 2008, S. 165 und 194.

Reichert untersuchte auch die Bedeutungen der einzelnen Kompetenzen. Auf einer Skala von 1 (absolut unwichtig) bis 6 (absolut wichtig) wurde die pädagogische Kompetenz mit einem arithmetischen Mittelwert von 4,97 bewertet und die unternehmerische Kompetenz wurde mit 4,77 gewichtet (vgl. Reichert 2008, S. 199). Von höherer Bedeutung war für die Trainer die Praxiserfahrung (5,27) und die persönliche bzw. soziale Kompetenz (5,23 bzw. 5,20) (vgl. Reichert 2008, S. 199).

Fuchs (2011) hat ebenso Trainer in der betrieblichen Weiterbildung befragt. Sie differenziert folgende Kompetenzgruppen:

Kompetenzgruppen nach Fuchs (2011)						
personale Kompetenz	Situationsdiagnose/ Analysekompetenz	sozial-kommunikative Kompetenz	didaktisch-methodische Kompetenz	Aktivitäts- und Handlungskompetenz	unternehmerische Kompetenz	fachliche Kompetenz

Tabelle 22: Kompetenzgruppen nach Fuchs (2011).

Eigene Darstellung in Anlehnung an Fuchs 2011, S. 206.

Die Ausprägungen der für die betriebliche Weiterbildung zentralen Kompetenzen sind:

didaktisch-methodische Kompetenz	unternehmerische Kompetenz
<ul style="list-style-type: none"> - „breites Methodenrepertoire, - didaktische Kompetenz, - wissenschaftlich-orientiertes Arbeiten, - Medienkompetenz. 	<ul style="list-style-type: none"> - „unternehmerisch und strategisch denken, - Kenntnis von Marketingstrategien und deren Anwendung, - Kundenorientierung,

<ul style="list-style-type: none"> - Präsentationstechniken, - organisatorische Kompetenz“ (Fuchs 2011, S. 127 f. und S. 210 ff.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Markt- und Unternehmenskenntnisse - Berücksichtigung ökonomischer Rahmenbedingungen“ (Fuchs 2011, S. 130).
---	---

Tabelle 23: Ausprägungen der didaktisch-methodischen Kompetenz und unternehmerischen Kompetenz in der Studie von Fuchs (2011).

Eigene Darstellung in Anlehnung an Fuchs 2011, S. 127 ff. und S. 210 ff.

Die befragten Trainer sehen die personale Kompetenz mit einem Wert von 4,99 auf einer Skala von 1 (unwichtig) bis 6 (äußerst wichtig) als essentiell an. Auch die methodisch-didaktische Kompetenz wird mit einem arithmetischen Mittel von 4,68 als wichtig eingestuft (vgl. Fuchs 2011, S. 206).

19. ZUKÜNFTIGE HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE BETRIEBLICHE WEITERBILDUNG

Die betriebliche Weiterbildung muss sich aufgrund der zukünftigen Herausforderungen stets den Gegebenheiten anpassen.

Beispielsweise werden die prozessorientierten Methoden auch weiterhin an Bedeutung gewinnen (vgl. Schiersmann; Remmele 2002, S. 5), da so auf die Produktionsanforderungen des Unternehmens schneller reagiert werden kann. Es ist außerdem von Relevanz, die Methoden an die Bedürfnisse sowohl der Lernenden als auch des Unternehmens anzupassen (vgl. Feistel; Schwarz 2011, S. 198). Dabei ist es besonders wichtig, dass sich die Individuen reflexiv mit den betrieblichen Anforderungen auseinandersetzen und die Notwendigkeit betrieblicher Weiterbildung von allen beteiligten Akteuren erkannt wird. Die Verbindung von Arbeits- und Lernprozessen führt zu einer stärkeren Fokussierung auf die non-formalen und informellen sowie selbstgesteuerten Lernprozesse (vgl. Schiersmann; Remmele 2002, S. 6), worin der betriebliche Weiterbildner die Lernenden unterstützen muss. In diesem Zusammenhang wird die Zertifizierung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen eine wichtige Rolle spielen, sowohl für die lernenden Arbeitnehmer als auch für die sich fortbildenden Beschäftigten im Bereich der betrieblichen Weiterbildung (vgl. Feistel 2013b, S. 9 ff.).

Die bildungspolitischen Postulate im Rahmen des lebenslangen Lernens führen zu einer Biographisierung des Lernens und einer Ausweitung des Pädagogischen auf den gesamten Lebenszyklus der Individuen. Ebenso findet eine Pluralisierung der Lernorte statt, so dass on-the-job, off-the-job, berufsintegriert usw. gelernt werden kann (vgl. Feistel; Schwarz 2011, S. 198). Das pädagogische Handeln erfährt dadurch Veränderungen und neue Gestaltungsmöglichkeiten, beispielsweise in Form medialer und virtueller Art (vgl. Dewe; Weber 2007a).

Die Weiterbildungserhebung des Instituts der Deutschen Wirtschaft (vgl. Lenske; Werner 2009) zeigt „Trends und Perspektiven der betrieblichen Weiterbildung“ auf. Dabei wurde deutlich, dass die befragten Unternehmen einen steigenden Bedarf an Weiterbildungsmaßnahmen prognostizieren (vgl. Lenske; Werner 2009, S. 14). Zum Einen soll damit die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen auf Basis der Qualifikationsanpassung und -erweiterung der Arbeitnehmer gesichert werden und zum Anderen wird der Weiterbildung eine wichtige Rolle für die Produktivität der Unternehmen (44,8 Prozent) und der Innovationsfähigkeit (43,9 Prozent) zugesprochen (vgl. Lenske; Werner 2009, S. 14).

Zentrale Aufgabe der betrieblichen Weiterbildung ist in zwei Dritteln der befragten Unternehmen die Qualifikationsanpassung an Technologieinnovationen. 57,1 Prozent der Unternehmen sehen Weiterbildungsmaßnahmen als Möglichkeit, dem Fachkräftemangel zu begegnen, an (vgl. Lenske; Werner 2009, S. 15).

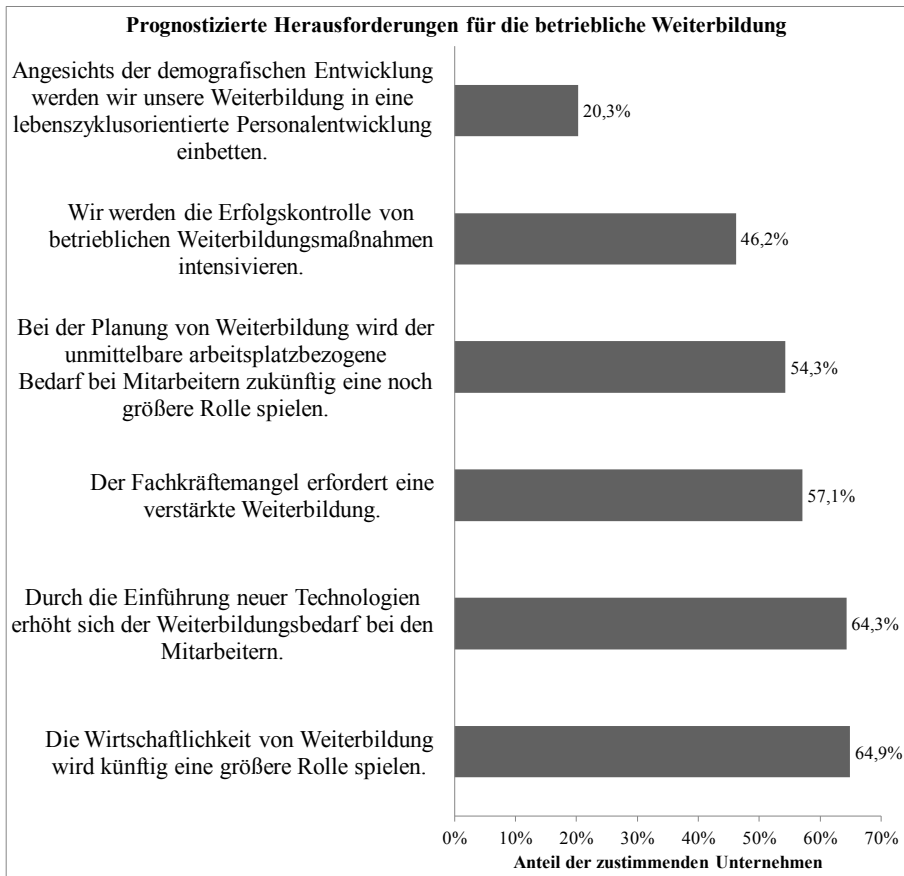


Abbildung 51: Prognostizierte Herausforderungen für die betriebliche Weiterbildung. Eigene Darstellung in Anlehnung an Lenske; Werner 2009, S. 15.

Insbesondere die Wirtschaftlichkeit i. S. einer Kosten-Nutzen-Rechnung wird in der Zukunft eine größere Rolle spielen. Die Ergebnisse der einzelnen Studien zu den Weiterbildungsausgaben zeigten, dass die Unternehmen ca. 1.000 Euro pro Jahr und Mitarbeiter in deren Weiterbildung investieren (vgl. Seyda; Werner 2012, S. 16). Diese Aufwendungen sollen die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen sichern, so dass auch ein erfolgreicher Lerntransfer in Zukunft stärker begutachtet wird (Zustimmung von 46,2 Prozent der Unternehmen).

Die betriebliche Weiterbildung, die die ökonomische und pädagogische Handlungslogik subsumiert, muss sowohl den Anforderungen des Unternehmens entsprechen, aber auch Lernprozesse für die Mitarbeiter ermöglichen. Aus pädagogischer Sicht wäre es daher erstrebenswert, Neubergers Zitat auf die Formel „Der Mensch ist Mittelpunkt“ (Neuburger 1990) zu verkürzen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Adorno, Theodor W.: Aufklärung ohne Phrasen. In: Becker, Hellmut (Hrsg.): Weiterbildung. Aufklärung – Praxis – Theorie 1956–1974. Stuttgart: Klett 1975, S. 15–18.
- Alewell, Dorothea: Interne Arbeitsmärkte. Eine informations-ökonomische Analyse. Hamburg: Steuer- und Wirtschaftsverlag 1993.
- Alewell, Dorothea: Die Finanzierung betrieblicher Weiterbildungsinvestitionen. Ökonomische und juristische Aspekte. Wiesbaden: Gabler 1997.
- Alewell, Dorothea; Koller, Petra: Die Sicherung von Humankapitalinvestitionen über Rückzahlungsklauseln. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 35 (2002) 1, S. 107–122.
- Arlt, Fritz: Der zweite Bildungsweg. München: Isar-Verlag 1958.
- Axmacher, Dirk: Qualifikationen und imaginäre Bildungsform. In: Bergmann, Klaus; Frank, Günther (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1977, S. 86–116.
- Axmacher, Dirk: Grenzenlos. Über die wachsende Schwierigkeit, von „Erwachsenenbildung“ zu sprechen. In: Päd Extra (1986) 10, S. 19–21.
- BAG vom 29.06.1962: 1 AZR 350/61. In: Der Betrieb (1962), S. 1312.
- BAG vom 19.06.1974: 5 AZR 299/73. In: Neue Juristische Wochenschrift (1974), S. 2151.
- BAG vom 12.12.1979: 5 AZR 1056/77. In: Der Betrieb (1980), S. 1704.
- BAG vom 19.03.1980: 5 AZR 362/78. In: Der Betrieb (1980), S. 1703.
- BAG vom 23.02.1983: 5 AZR 531/80. In: Neue Juristische Wochenschrift (1983), S. 1871.
- BAG vom 11.04.1984: 5 AZR 430/82. In: Neue Zeitschrift für Arbeitsrecht (1984), S. 288-289.
- BAG vom 15.12.1993: 5 AZR 279/93. In: Neue Zeitschrift für Arbeitsrecht (1994), S. 835-837.
- BAG vom 16.03.1994: 5 AZR 339/92. In: Der Betrieb (1994), S. 1726-1729.
- BAG vom 06.09.1995: 5 AZR 241/94. In: Neue Zeitschrift für Arbeitsrecht (1996), S. 314-317.
- BAG vom 05.12.2002: 6 AZR 539/01. In: Neue Zeitschrift für Arbeitsrecht (2003), S. 559-561.
- BAG vom 24.06.2004: 6 AZR 383/03. In: Neue Juristische Wochenschrift (2004), S. 3059-3061.
- BAG vom 21.07.2005: 6 AZR 452/04. In: Neue Zeitschrift für Arbeitsrecht (2006), S. 542-544.
- BAG vom 11.04.2006: 9 AZR 610/05. In: Neue Zeitschrift für Arbeitsrecht (2006), S. 1042-1046.
- BAG vom 23.01.2007: 9 AZR 482/06. In: Neue Zeitschrift für Arbeitsrecht (2007), S. 748-751.
- BAG vom 05.06.2007: 9 AZR 604/06. In: Neue Zeitschrift für Arbeitsrecht (2008), S. 107-110.
- BAG vom 14.01.2009: 3 AZR 900/07. In: Neue Zeitschrift für Arbeitsrecht (2009), S. 666-669.
- Bau, Frank: Anreizsysteme in jungen Unternehmen. Eine empirische Untersuchung. Köln: Eul 2003.
- Bayard, Nicole: Unternehmens- und personalpolitische Relevanz der Arbeitszufriedenheit. Bern: Haupt 1997
- Becher, Marita: Interaktions-Methoden in der Erwachsenenbildung. Leitfaden und Wegweiser. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1998.
- Becker, Fred G.: Anreizsysteme als Führungsinstrumente. In: Kieser, Alfred; Reger, Gerhard; Wunderer, Rolf (Hrsg.): Handwörterbuch für Führung. 2. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel 1995, S. 34–45.
- Becker, Fred G.: Anreizsysteme als Instrumente der strukturellen Mitarbeiterführung. In: Eyer, Eckhard (Hrsg.): Praxishandbuch Entgeltsysteme. Durch differenzierte Vergütung die Wettbewerbsfähigkeit steigern. Düsseldorf: Symposion 2002, S. 11–26.
- Becker, Gary S.: Investment in Human Capital. A Theoretical Analysis. In: Journal of Political Economy. 70 (1962) 5/2, S. 9–49.

- Becker, Gary S.: Investitionen in Humankapital. Eine theoretische Analyse. In: Hüfner, Klaus (Hrsg.): *Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum*. Stuttgart: Klett 1970, S. 131–196.
- Becker, Gary S.: *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York: National Bureau of Economic Research 1964.
- Becker, Gary S.: *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. 2nd edition. New York: National Bureau of Economic Research 1975.
- Becker, Gary S.: *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. 3rd edition. Chicago: The University of Chicago Press 1993a.
- Becker, Gary S.: *Ökonomische Erklärung menschlichen Verhaltens*. 2. Aufl. Tübingen: Mohr 1993b.
- Becker, Hellmut: Friedrich Eddings Beitrag zur Bildungsökonomie und Bildungsforschung. In: Hüfner, Klaus; Naumann, Jens (Hrsg.): *Bildungsökonomie. Eine Zwischenbilanz*. Stuttgart: Klett 1969, S. 9–15.
- Becker, Manfred: *Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung*. 2. Aufl. München: Hanser 1999.
- Becker, Manfred: *Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*. 5. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel 2009.
- Behringer, Friederike; Käßlinger, Bernd; Pätzold, Günter: Die europäische Unternehmensbefragung CVTS. Ein wichtiger Baustein in der Analyse der betrieblichen Weiterbildung. In: Behringer, Friederike; Käßlinger, Bernd; Pätzold, Günter (Hrsg.): *Betriebliche Weiterbildung. Der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven*. Beiheft 22 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner 2009, S. 7–13.
- Behringer, Friederike; Schönfeld, Gudrun: *Betriebliche Weiterbildung in Deutschland. Ein Vergleich mit den EU-Mitgliedstaaten auf der Grundlage der vier Kernindikatoren aus CVTS3*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 2010.
- Beinke, Lothar; Arabin, Lothar; Faulstich, Peter (Hrsg.): *Der Weiterbildungslehrer*. Weil der Stadt: Lexika 1981.
- Bell, Daniel: *Die nachindustrielle Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Campus 1985.
- Bergs-Winkels, Dagmar: *Weiterbildung in Zeiten organisationskultureller Revolution*. Hamburg: Kovač 1998.
- Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005, zuletzt geändert am 20. Dezember 2011.
- Böhm-Bawerk, Eugen von: *Kapital und Kapitalzins*. 2. Abt.: *Positive Theorie des Kapitals*, 1. Halbband, 3. Aufl. Innsbruck: Wagner 1909.
- Böhme, Günther: Der Grenzfall. Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*. 31 (1981) 4, S. 215–227.
- Bolder, Axel; Hendrich, Wolfgang: *Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens*. Opladen: Leske und Budrich 2000.
- Bolewski, Hans: *Erwachsenenbildung*. In: Beckerath, Erwin von (Hrsg.): *Handwörterbuch der Sozialwissenschaften*. Stuttgart: Fischer 1961, S. 322–330.
- Bollnow, Otto Friedrich: *Zwischen Philosophie und Pädagogik. Vorträge und Aufsätze*. Aachen: Weitz 1959.
- Brandt, Karl: *Geschichte der deutschen Volkswirtschaftslehre*. Band 1. Von der Scholastik bis zur klassischen Nationalökonomie. Freiburg i. Br.: Haufe 1992.
- Brödel, Rainer: Interdisziplinarität im Kontext betrieblicher Weiterbildung. In: Dewe, Bernd (Hrsg.): *Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung. Wissenschaft – Forschung – Reflexion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2000, S. 23–36.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: *Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht*. Kerpen. 2005.
[http://www.bmbf.de/pubRD/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf]

- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006.
[http://www.bmbf.bund.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2011.
[http://www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_in_deutschland.pdf].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2012 Trendbericht. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013.
[http://www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_2012.pdf].
- Bürgerliches Gesetzbuch vom 02.01.2002, zuletzt geändert am 20.04.2013.
- Bundesverband Deutscher Unternehmensberater: Wahl von Humankapital zum Unwort des Jahres völlig unverständlich. Bonn, Berlin: Bundesverband Deutscher Unternehmensberater 2005.
[<http://www.goossens-redley.com/german/presse/2005-002.pdf>].
- Combe, Arno; Petzold, Hans-Joachim: Bildungsökonomie. Eine Einführung. Köln: Kiepenhauer und Witsch 1977.
- Commerzbank: Integration. Frankfurt a. M. 2011a.
[<https://www.nachhaltigkeit.commerzbank.de/de/internetportal/mitarbeiter/integration/integration.html>]
- Commerzbank: Unternehmenskultur ComWerte. Die Werte der Commerzbank. Frankfurt a. M. 2011 b.
[<https://www.nachhaltigkeit.commerzbank.de/de/internetportal/mitarbeiter/unternehmenskulturcomwerte/unternehmenskulturcomwerte.html>]
- Coombs, Philip H.: Die Weltbildungskrise. Stuttgart: Klett 1969.
- Daheim, Hansjürgen: Zum Stand der Professionssoziologie. In: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske und Budrich 1992, S. 21–35.
- Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen 1965.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 39 (1993) 2, S. 224–238.
- de la Fuente, Angel: Das Humankapital in der wissensbasierten globalen Wirtschaft. Teil II: Bewertung auf EU-Länder-Ebene. Abschlussbericht. Europäische Kommission: Generaldirektion Beschäftigung und Soziales 2003.
- Dehnbostel, Peter: Informelles Lernen. Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht. Überarbeiteter Vortrag anlässlich der 4. Fachtagung des Programms „Schule–Wirtschaft/Arbeitsleben“ am 18./19. September 2003 in Neukirchen/Pleiß. 2003.
[http://www.swa-programm.de/tagungen/neukirchen/vortrag_dehnbostel.pdf]
- Dehnbostel, Peter: Lernen im Prozess der Arbeit. Münster: Waxmann 2007.
- Dehnbostel, Peter: Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin: Sigma 2008.
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart: Klett 1970.
- Dewe, Bernd: Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen. Baden-Baden: Nomos 1988.
- Dewe, Bernd: Grundlagen nachschulischer Pädagogik. Einführung in ihre Felder, Formen und didaktischen Aufgaben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1993.
- Dewe, Bernd: Professionelles Wissen von Hauptamtlichen Pädagogischen Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. (1996) Beiheft, S. 37–43.
- Dewe, Bernd: Bildungsarbeit mit Erwachsenen. „Grenzfall Pädagogik“ oder „zentrales Medium“ einer zukünftigen Lerngesellschaft. In: Neue Praxis. (1999a) 4, S. 394–408.

- Dewe, Bernd: Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske und Budrich 1999b.
- Dewe, Bernd: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Grunert, Cathleen (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 122–129.
- Dewe, Bernd: Erwachsenenbildung, Weiterbildung. In: Brockhaus Enzyklopädie in 30 Bänden. Band 8 Emas-Fasy. 21. Aufl. Leipzig: Brockhaus 2006, S. 356–357.
- Dewe, Bernd: Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzjargon. In: Kurtz, Thomas; Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2010, S. 107–118.
- Dewe, Bernd: Imaginäre Bildungsform. Ort der Relationierung organisationaler Deutungsmuster. Zur Aufgabenspezifität regulativer Weiterbildung. In: Dewe, Bernd; Schwarz, Martin P. (Hrsg.): Beruf, Betrieb, Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2011, S. 68–94.
- Dewe, Bernd; Feistel, Katharina: Reflexive Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Hof, Christiane; Ludwig, Joachim; Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler 2010, S. 86–98.
- Dewe, Bernd; Feistel, Katharina: Transformation organisationaler Deutungsmuster und das Partizipationspotenzial im Kontext regulativer Weiterbildung. In: Weber, Susanne Maria; Göhlich, Michael; Schröer, Andreas; Macha, Hildegard; Fahrenwald, Claudia (Hrsg.): Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2012, S. 93–102.
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried: Deutungsmuster. In: Kerber, Harald; Schmieder, Arnold (Hrsg.): Handbuch Soziologie. Reinbek: Rowohlt 1984, S. 76–80.
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried: Was ist professionelles pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung? In: Hessische Blätter für Volksbildung. (1988) 2, S. 95–103.
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske und Budrich 1992
- Dewe, Bernd; Frank, Günter; Hüge, Wolfgang: Theorie der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch. München: Hueber 1988.
- Dewe, Bernd; Kurtz, Thomas (Hrsg.): Reflexionsbedarf und Forschungsperspektiven moderner Pädagogik. Opladen: Leske und Budrich 2000.
- Dewe, Bernd; Wagner, Hans-Josef: Professionalität und Identität in der Pädagogik. In: Rapold, Monika (Hrsg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität, Baltmannsweiler 2006, S. 51–76.
- Dewe, Bernd; Weber, Peter J.: Einführung in moderne Lernformen. Weinheim: Beltz 2007a.
- Dewe, Bernd; Weber, Peter J.: Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen. Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007b.
- Dietrich, Stephan: Zur Selbststeuerung des Lernens. In: Dietrich, Stephan (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld: Bertelsmann 2001, S. 19–28.
- Dietrich, Stephan et al.: Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1999.
- Dietrich, Stephan; Widany, Sarah: Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland. Problemaufriss für eine Erhebungsstrategie. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2007. [<http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0701.pdf>].
- Doeringer, Peter B.; Piore, Michael J.: Internal Labor Markets and Manpower Analysis. Lexington: Heath Lexington 1971.
- Dollar Times: Inflation Calculator. The Changing Value of a Dollar. o. J. [<http://www.dollartimes.com/calculators/inflation.htm>]
- Doré, Julia; Clar, Günter: Die Bedeutung von Humankapital. In: Clar, Günter; Doré, Julia; Mohr, Hans (Hrsg.): Humankapital und Wissen. Grundlagen einer nachhaltigen Entwicklung. Berlin: Springer 1997, S. 159–174.

- Drumm, Hans Jürgen: Personalwirtschaft. 6. Aufl. Berlin: Springer 2008.
- Edding, Friedrich: Internationale Tendenzen in der Entwicklung der Ausgaben für Schulen und Hochschulen. Kiel: Institut für Weltwirtschaft 1958.
- Edding, Friedrich: Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition. Freiburg: Rombach 1963.
- Egner, Ute: Zweite Europäische Erhebung zur beruflichen Weiterbildung (CVTS 2). Methodik und erste Ergebnisse. In: *Wirtschaft und Statistik*. (2001) 12, S. 1008–1020.
- E.ON AG: Werte und wie wir sie leben. Düsseldorf 2013.
[<http://www.eon.com/de/ueber-uns/unternehmenskultur.html>].
- Epstein, Else: Aktuelle und zeitlose Themen in der Bildungsarbeit. In: *Freie Volksbildung*. 1 (1947), S. 115–128.
- Feidel-Merz, Hildegard: Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus. In: Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 43–58.
- Feistel, Katharina: Humankapitaltheorie und betriebliche Weiterbildung. In: Dewe, Bernd; Schwarz, Martin P. (Hrsg.): *Beruf – Betrieb – Organisation. Perspektiven der Berufspädagogik und beruflichen Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2011, S. 140–162.
- Feistel, Katharina: Regulative Weiterbildung. Vom Einpflanzen zum Zusammenwachsen. In: Feistel, Katharina; Schwarz, Martin P. (Hrsg.): *Theorie – Praxis – Reflexion. Wandlungsprozesse in Dienstleistungsberufen und Organisationen*. Landau: Förderverein Graduiertenkolleg Wandlungsprozesse 2012, S. 68–82.
- Feistel, Katharina: Weiterbildungsfinanzierung in kommunalen Unternehmen. Eine explorative Studie vor dem Hintergrund bildungsökonomischer Theorien. Hamburg: Kovač 2013a.
- Feistel, Katharina: Zum Stellenwert didaktischer Kompetenzen und didaktischer Weiterbildungen für betriebliche Weiterbildner. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 24 (2013b). [http://www.bwpat.de/ausgabe24/feistel_bwpat24.pdf].
- Feistel, Katharina; Schwarz, Martin P.: Didaktik und Methodik der betrieblichen Weiterbildung. In: Dewe, Bernd; Schwarz, Martin P. (Hrsg.): *Beruf – Betrieb – Organisation. Perspektiven der Berufspädagogik und beruflichen Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2011, S. 176–200.
- Fillipp, Sigrun-Heide (Hrsg.): *Kritische Lebensereignisse*. München: Psychologie Verlags-Union 1990.
- Fischer, Kurt Gerhard: *Wo steht die Erwachsenenbildung heute?* Weinheim: Beltz 1956.
- Flitner, Wilhelm: *Laienbildung*. Jena: Diederichs 1921.
- Franz, Wolfgang: *Arbeitsmarktökonomik*. 6. Aufl. Berlin: Springer 2006.
- Friebel, Harry; Epskamp, Heinrich; Tippelt, Rudolf: *Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1993.
- Fröbel, Julius: *Über das Wesen der Bildung überhaupt und im Besonderen der Volksbildung*. Zürich: Orell, Füssli und Comp. 1837.
- Fuchs, Sandra: Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Tätigkeiten, Kompetenzen und Fortbildung von Trainern in der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung. Hamburg: Kovač 2011.
- Gabler: *Gabler Kompakt-Lexikon Volkswirtschaft*. Wiesbaden: Gabler 2002.
- Gabler: *Gabler Kompakt-Lexikon Wirtschaft*. 9. Aufl. Wiesbaden: Gabler 2006.
- Geißler, Karlheinz; Orthey, Frank Michael: *Der große Zwang zur kleinen Freiheit. Berufliche Bildung im Modernisierungsprozeß*. Stuttgart: Hirzel 1998.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: *Prekär. Zeitung für die Beschäftigten in der Weiterbildung*. 10 (2003) Dezember.
- Giesecke, Hermann: *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. 2. Aufl. Weinheim: Juventa 1989.
- Giesecke, Hermann: *Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung*. 2. Aufl. Weinheim: Juventa 1999.

- Gieseke, Wiltrud: Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 385–403.
- Gnahs, Dieter: Kompetenzen. Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: Bertelsmann 2010.
- Gnefkow, Thomas: Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung. Determinanten für den Erfolg externer betrieblicher Weiterbildung im Lern- und Funktionsfeld aus Teilnehmerperspektive. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller 2008.
- Goldbeck, Matthias; Loriz, Melanie. Unternehmenswerte geben Halt. In: Die Bank (2009) 7, S. 22–26.
- Gottschalch, Wilfried: Konvergenzen und Divergenzen zwischen Pädagogik und Andrologie. Bussum: Thoth 1996.
- Graf, Jürgen: Weiterbildungsszene Deutschland 2004. Studien für den deutschen Weiterbildungsmarkt. Bonn: Managerseminare Verlag 2004.
- Grin, François: Grundzüge der volkswirtschaftlichen Bildungsökonomie. In: Bank, Volker (Hrsg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Bern: Haupt 2005, S. 61–148.
- Groothoff, Hans-Hermann: Die Frage nach der Möglichkeit und nach der Aufgabe einer pädagogischen Theorie der Erwachsenenbildung. In: Ritter, Claus. (Hrsg.): Theorien der Erwachsenenbildung, Weinheim: Beltz 1968, S. 45–62.
- Groothoff, Hans-Hermann; Wirth, Ingeborg: Erwachsenenbildung und Industriegesellschaft. Paderborn: Schöningh 1976.
- Grotlüschen, Anke; Haberzeth, Erik; Krug, Peter: Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2010, S. 347–366.
- Grundgesetz vom 23.05.1949, zuletzt geändert am 11.07.2012.
- Grünewald, Uwe; Moraal, Dick: Kosten der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland. Ergebnisse und kritische Anmerkungen. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 1995.
- Grünewald, Uwe; Moraal, Dick: Betriebliche Weiterbildung in Deutschland. Ergebnisse aus drei empirischen Erhebungen einer Unternehmensbefragung im Rahmen des EG-Aktionsprogrammes FORCE. Bielefeld: Bertelsmann 1996.
- Grünewald, Uwe; Moraal, Dick; Schönfeld, Gudrun: Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. Bonn: Bertelsmann 2003.
- Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1992.
- Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. 7. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001.
- Gugel, Günther: Methoden-Manual Neues Lernen. Weinheim: Beltz 2006.
- Hanau, Peter; Stoffels, Markus: Beteiligung von Arbeitnehmern an den Kosten der beruflichen Fortbildung, Zulässigkeit und Grenzen, dargestellt am Beispiel der Flugkapitäne. Stuttgart: Schäffer-Poeschel 1992.
- Harkort, Friedrich: Bemerkungen über die Hindernisse der Civilisation und Emancipation der untern Klassen. Elberfeld: Baedeker 1844.
- Harney, Klaus: Pädagogisierung der Personalwirtschaft. Entpädagogisierung der Berufsbildung. In: Der pädagogische Blick. 2 (1994) 1, S. 16–27.
- Harney, Klaus: Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart: Hirzel 1998.
- Harney, Klaus: Berufliche und betriebliche Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung. 10 (1999) 1, S. 10–12.
- Herbst, Patrick: Humankapital und lokale Arbeitsmärkte. Eine theoretische Analyse von Investitionsanreizen. Berlin: Dissertation-Verlag 2004.
- Hirsch, Max: Wissenschaftlicher Zentralverein Humboldt-Akademie. Skizze ihrer Tätigkeit und Entwicklung. Berlin: Steinitz 1869.
- Huntemann, Hella; Reichart, Elisabeth: Volkshochschul-Statistik. 50. Folge, Arbeitsjahr 2011. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2012.

- [<http://www.die-bonn.de/doks/2012-volkshochschule-statistik-01.pdf>].
- Hruza, Gerd-Alexander: Mental-Management in Lernprozessen. Hamburg: Kovač 1998.
- Hüfner, Klaus: Die Entwicklung des Humankapitalkonzepts. In: Hüfner, Klaus (Hrsg.): Bildungs-investitionen und Wirtschaftswachstum. Ausgewählte Beiträge zur Bildungsökonomie. Stuttgart: Klett 1970, S. 11–63.
- Huge, Wolfgang: Weiterbildung in der Bundesrepublik. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktion und Emanzipationschancen im quartären Bildungssektor. Münster: Lit 1984.
- Hummelsheim, Stefan; Timmermann, Dieter: Humankapital und Bildungsrendite. Die Perspektive der Wirtschaftswissenschaften. In: Barz, Heiner (Hrsg.): Handbuch Bildungsfinanzierung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2010, S. 123–133.
- Husén, Torsten: The Learning Society. London: Methuen 1974.
- Immel, Susanne: Bildungsökonomische Ansätze von der klassischen Nationalökonomie bis zum Neoliberalismus. Ihre Bedeutung für das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a. M.: Lang 1994.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen 1994.
- Janßen, Peter: Investive Arbeitszeitpolitik. Mehr Weiterbildung durch Arbeitszeitflexibilisierung. In: IW-Trends. 30 (2003) 2, S. 47–57.
- Jütting, Dieter H.; Jung, Werner: Lebenslanges Lernen als Erwachsenenbildung? Versuche zur Bestimmung zwischen staatlicher Fremdversorgung und lebensweltlicher Selbstfindung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 33 (1989) 4, S. 313–318.
- Jung, Hans: Personalwirtschaft. 7. Aufl. München: Vahlen 2005.
- Jury zum Unwort des Jahres: Generelle Stellungnahme zum Unwort des Jahres „Humankapital“. Trier: Universität Trier 2005.
- [<http://www.unwortdesjahres.net/index.php?id=18>].
- Justi, Johann H.: Grundfeste zu der Macht und Glückseligkeit der Staaten. Königsberg: Hartung 1760.
- Kade, Jochen; Nittel, Dieter; Seitter, Wolfgang: Einführung in die Erwachsenenbildung. Stuttgart: Kohlhammer 1999.
- Kamaras, Endre: Humankapital. Grund des Wachstum? Marburg: Tectum 2003.
- Karg, Ulrike: Betriebliche Weiterbildung und Lerntransfer. Einflussfaktoren auf den Lerntransfer im organisationalen Kontext. Bielefeld: Bertelsmann 2006.
- Klafí, Wolfgang: Didaktik und Methodik. In: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Didaktik. Frankfurt a. M.: Akademie-Verlag 1971, S. 1–16.
- Klein, Rosemarie; Peters, Sybille; Dengler, Sandra: Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Konzepte und Erfahrungen selbstgesteuerten Lernens mit neuen Medien von Weiterbildungsträgern. In: Peters, Sybille (Hrsg.): Arbeitsberichte des Instituts für Berufs- und Betriebspädagogik der Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg. Heft 22. 1999.
- Knoll, Jörg: Methoden. In: Arnold, Rolf.; Nolda, Sigrid.; Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010, S. 211–212.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel: Europäische Gemeinschaft 2000.
- Kortendieck, Georg: Bildung. Ein Vertrauensgut. Über das Verhältnis von Betriebswirtschaft und Erwachsenenbildung. In: Kortendieck, Georg; Summen, Frank (Hrsg.): Betriebswirtschaftliche Kompetenz in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann 2008, S. 18–26.
- Körner, Peter: Betriebliche Weiterbildung als Teil der Personalentwicklung. Konzeption und exemplarische Entwicklung eines rechnergestützten Systems zum Weiterbildungsmanagement. Landau: Verlag Empirische Pädagogik 1997.
- Kraft, Susanne: Lernen im Betrieb. Selbstgesteuert, kooperativ, motiviert? Kritische Anmerkungen zur Idealisierung betrieblicher Weiterbildung. In: Harteis, Christian; Heid, Helmut; Kraft, Susanne (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen: Leske und Budrich 2000, S. 131–142.

- Kraft, Susanne: Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n. Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2006.
[http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf]
- Kraft, Susanne: Berufsfeld Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 405–426.
- Kraft, Susanne; Seitter, Wolfgang; Kollwe, Lea: Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld: Bertelsmann 2009.
- Krekel, Elisabeth; Walden, Günther: Teilnahme versus Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Was kostet und wem nützt sie? BIBB-Fachtagung „Kosten, Nutzen, Finanzierung beruflicher Weiterbildung“, 2.-3. Juni. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 2005.
[http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a23_fachtagung_kosten-nutzen-finanzierung_workshop-2_krekel-walden-ppt.pdf].
- Kron, Friedrich W.: Grundwissen Didaktik. 5. Aufl. München: Reinhardt 2008.
- Krüger, Heinz-Hermann et al.: Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim: Beltz 2003.
- Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004.
- Krüger-Hemmer, Christiane; Schmidt, Daniela: Durchführung von CVTS 3 in Deutschland. In: Behringer, Friederike; Käpplinger, Bernd; Pätzold, Günter (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung. Der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven. Beiheft 22 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner 2009, S. 53–66.
- Kuper, Harm: Weiterbildung im sozialen System Betrieb. Frankfurt a. M.: Lang 2000.
- Kurtz, Thomas: Weiterbildung zwischen Beruf und Betrieb. Zum Verhältnis von Person, Organisation und Wissen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 48 (2002) 6, S. 879–897.
- Kurtz, Thomas: Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist: Velbrück 2005.
- Kuypers, Harald W.; Leydendecker, Bernd: Erwachsenenbildung in der Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1982.
- Leber, Ute: Finanzierung der betrieblichen Weiterbildung und die Absicherung ihrer Erträge. Eine theoretische und empirische Analyse mit den Daten des IAB-Betriebspanels 1999. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 33 (2000) 2, S. 229–241.
- Lenske, Werner; Werner, Dirk: Umfang, Kosten und Trends der betrieblichen Weiterbildung. Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2008. In: IW-Trends (2009) 1.
- Lenz, Werner: Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz 2003.
[http://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/endbericht_oecd_wien2003.pdf].
- Levi-Strauss, Claude.: Strukturelle Anthropologie. Bd. 1. Frankfurt: Suhrkamp 1975.
- Lewalter, Doris; Krapp, Andreas; Wild, Klaus-Peter: Motivationsförderung in Lehr-Lern-Arrangements. Eine interessentheoretische Perspektive. In: Harteis, Christian; Heid, Helmut; Kraft, Susanne (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen: Leske und Budrich 2000, S. 155–162.
- Liening, Andreas: Humankapital und Wirtschaftswachstum. In: Loerwald, Dirk; Wiesweg, Maik; Zoerner, Andreas (Hrsg.): Ökonomik und Gesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 394–413.
- Lingemann, Stefan; Kiecza, Claudia: Rückzahlungsvereinbarungen bei Fortbildungskosten. In: Arbeitsrecht Aktuell (2009), S. 156.
- Lenzen, Dieter; Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1997.

- Luhmann, Niklas: Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen, Dieter; Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1997.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1979.
- Machlup, Fritz: The Production and Distribution of Knowledge in the United States. Princeton: University Press 1962.
- Maier, Harry: Bildungsökonomie. Die Interdependenz von Bildungs- und Beschäftigungssystem. Stuttgart: Schäffer-Poeschel 1994.
- Mandl, Heinz; Kopp, Birgitta; Dvorak, Susanne: Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung. Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2004.
[http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/mandl04_01.pdf]
- Marshall, Alfred: Principles of Economics. New York: Macmillan 1959.
- Meyer, Hilbert: Leitfäden zur Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen 2003.
- Mezirow, Jack: Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1997.
- Mockrauer, Franz: Einige Bemerkungen zu Werner Pichs Buch über die deutsche Volksbildung. In: VHS im Westen. 3. Sonderbeilage Nr. 12. (1952) März.
- Moraal, Dick; Behringer, Friederike; Schönfeld, Gudrun: Betriebliche Weiterbildung in Europa. Deutschland weiterhin nur im Mittelfeld. Aktuelle Ergebnisse aus CVTS 3. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. (2008) 1, S. 9–14.
- Moraal, Dick; Lorig, Barbara; Schreiber, Daniel; Azeez, Ulrike: Ein Blick hinter die Kulissen der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland. Daten und Fakten der nationalen CVTS 3-Zusatzerhebung. In: BIBB Report. (2009) 7, S. 1–12.
- Müller, Eduard: Personalentwicklung in der öffentlichen Verwaltung. Qualifizierung und Motivierung von Mitarbeitern als Führungsaufgabe. Wien: Linde 1996.
- Müller, Normann; Azeez, Ulrike; Berger, Klaus; Moraal, Dick; Walter, Marcel: Berufliche Weiterbildung. Ursachen möglicher Unterinvestitionen und Anreize für Betriebe und Beschäftigte. Zwischenbericht. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 2011.
- Müller-Glöge, Rudi; Preis, Ulrich; Schmidt, Ingrid (Hrsg.): Erfurter Kommentar zum Arbeitsrecht. 10. Aufl. München: Beck 2010.
- Münch, Joachim: Lernen im Netz. Eine Problemskizze. In: Dewe, Bernd (Hrsg.): Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung. Wissenschaft – Forschung – Reflexion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2000, S. 237–246.
- Neber, Heinz: Selbstgesteuertes Lernen. In: Neber, Heinz et al. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Weinheim: Beltz 1978, S. 33–44.
- Nemitz, Rolf: Frauen/Männer, Kinder/Erwachsene. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich 2000, S. 158–171.
- Neubäumer, Renate; Kohaut, Susanne; Seidenspinner, Margarete: Determinanten betrieblicher Weiterbildung. Ein ganzheitlicher Ansatz zur Erklärung des betrieblichen Weiterbildungsverhaltens und eine empirische Analyse für Westdeutschland. In: Schmollers Jahrbuch. 126 (2006) 3, S. 437–471.
- Neubäumer, Renate; Somaggio, Gabriele: Die duale Berufsausbildung aus humankapitaltheoretischer und institutioneller Sicht. In: Das Wirtschaftsstudium. 35 (2006) 5, S. 690–697.
- Neuberger, Oswald: Der Mensch ist Mittelpunkt. Der Mensch ist Mittel. Punkt. Acht Thesen zum Personalwesen. In: Personalführung. (1990) 1, S. 3–10.
- Niehues, Edith: Für die Ungelernten wird das wenigste Geld ausgegeben. Plädoyer für eine Weiterbildungspflicht in der modernen Industriegesellschaft. In: Frankfurter Rundschau (1988) 216.

- Nittel, Dieter: Lockere Formen der Institutionalisierung: Hintergrund von Legitimationsproblemen in der Erwachsenenbildung? In: Hessische Blätter für Volksbildung. 49 (1999) 4, S. 316–320.
- Nittel, Dieter: Biographietheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung, in: Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 103–115.
- Nittel, Dieter; Völzke, Reinhard (Hrsg.): Jongleure der Wissensgesellschaft. Das Berufsfeld der Erwachsenenbildung. Neuwied: Luchterhand 2002.
- Nuissl, Ekkehard: Leistungsnachweise in der Weiterbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. (2003) 4, S. 9–24
- Nuissl, Ekkehard; Pehl, Klaus: Porträt Weiterbildung Deutschland. 3. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann 2004.
- North, Klaus: Wissensorientierte Unternehmensführung. Wertschöpfung durch Wissen. 5. Aufl. Wiesbaden: Gabler 2011.
- Ohl, Werner: Aneignungsprozess, Wissenserwerb, Fähigkeitsentwicklung. Berlin: Volk und Wissen 1973.
- Pawlik, Thomas: Rückzahlungsklauseln bei Personalentwicklungsmaßnahmen. Hamburg: Steuer- und Wirtschaftsverlag 1995.
- Pawlowsky, Peter; Bäumer, Jens: Betriebliche Weiterbildung. Management von Qualifikation und Wissen. München: Beck 1996.
- Pechar, Hans: Bildungsökonomie und Bildungspolitik. Münster: Waxmann 2006.
- Pfeiffer, Friedhelm: Humankapitalbildung im Lebenszyklus. In: Clar, Günter; Doré, Julia; Mohr, Hans (Hrsg.): Humankapital und Wissen. Grundlagen einer nachhaltigen Entwicklung. Berlin: Springer 1997, S. 175–195.
- Piaget, Jean: Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart: Klett 1976.
- Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten: Walter 1964.
- Picht, Werner: Die deutsche Volkshochschule der Zukunft. Leipzig: Quelle & Meyer 1919.
- Picht, Werner; Rosenstock, Eugen: Im Kampf um die Erwachsenenbildung. Leipzig: Kohlhammer 1926.
- Preuß, Volker: Berufliche Weiterbildung. In: Dahm, Gerwin; Gerhard, Rolf (Hrsg.): Wörterbuch der Weiterbildung. München: Kösel 1980, S. 52–55.
- Probst, Gilbert J. B.; Knaese, Birgit: Risikofaktor Wissen. Wie Banken sich vor Wissensverlusten schützen. Wiesbaden: Gabler 1998.
- Projektgruppe wissenschaftliche Beratung (Hrsg.): Organisationslernen durch Wissensmanagement. Frankfurt a. M.: Lang 1999.
- Prokop, Ernst: Lehrer bei Erwachsenen. Umriss einer Berufsrolle. In: Erwachsenenbildung (1976) 22, S. 187–193.
- Quenzler, Alfred: Der Nutzen betrieblicher Weiterbildung für Großunternehmen. Eine empirische Analyse unter bildungsökonomischen Aspekten am Beispiel der innerbetrieblichen Führungskräfteentwicklung der Audi AG. Göttingen: Cuvillier 2008.
- Reich-Claassen, Jutta; von Hippel, Aiga: Angebotsplanung und -gestaltung. In: Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 1003–1015
- Reichert, Anke: Trainerkompetenzen in der Wissensgesellschaft. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung von Trainern im quartären Bildungssektor. Frankfurt a. M.: Lang 2008.
- Reuter, Rudolf: Erwachsenenbildung. Bücher und Zeitschriftenaufsätze. Eine Auswahlbibliographie mit besonderer Berücksichtigung der Jahre 1918–1933. Köln: Reykers 1958.
- Rissiek, Jörg: Investitionen in Humankapital. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag 1998.
- Robbers, Thomas: Investitionen in berufliches Humankapital und die Absicherung erwarteter Erträge. Eine Analyse aus der Sicht neuerer ökonomischer Ansätze. Bergisch Gladbach: Eul 1993.

- Rodehuth, Maria: Weiterbildung und Personalstrategien. Eine ökonomisch fundierte Analyse der Bestimmungsfaktoren und Wirkungszusammenhänge. München: Hampp 1999.
- Rottmann, Joachim: Zur Professionalisierung von Diplom-Pädagogen und Diplom-Pädagoginnen in beruflich-betrieblichen Handlungsfeldern. Frankfurt a. M.: Lang 1997 .
- Sander, Wolfgang: Von der Synthesediskussion zur Kompetenzentwicklung. Berufliche und politische Bildung. Keine Synthese, aber Kompetenzentwicklung. Dokumentation des 17. Neuland-Colloquiums am 30. Oktober-1. November 1997. Bielefeld: Haus Neuland 1998.
- Sausele-Bayer, Ines: Personalentwicklung als pädagogische Praxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2011.
- Sauter, Edgar.: Erwachsenenbildung in Relation zum Arbeitsmarkt. In: Schmitz, Enno; Tietgens, Hans (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 11 Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett-Cotta 1984, S. 187–209.
- Say, Jean-Baptiste: Ausführliches Lehrbuch der praktischen politischen Ökonomie, Teil 1. Leipzig: Wiegand 1845.
- Schanz, Günther: Personalwirtschaftslehre. Lebendige Arbeit in verhaltenswissenschaftlicher Perspektive. 2. Aufl. München: Vahlen 1993.
- Schein, Edgar H.: Organisationspsychologie. Wiesbaden: Gabler 1980.
- Schettkat, Ronald: Bildung und Wirtschaftswachstum. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 35 (2002) 4, S. 616–627.
- Schiersmann, Christiane; Remmele, Heide: Neue Lernarrangements in Betrieben. Theoretische Fundierung, Einsatzfelder, Verbreitung. Berlin: Quem-Report (2002) 75.
- Schmidt, Ingrid: Die Beteiligung der Arbeitnehmer an den Kosten der beruflichen Bildung. Umfang und Grenzen der Vertragsgestaltung. In: Neue Zeitschrift für Arbeitsrecht. (2004), S. 1002–1011
- Schmidt-Lauff, Sabine: Das Personal in der Erwachsenenbildung. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2003, S. 290–305.
- Schmitz, Enno: Das Problem der Ausbildungsfinanzierung in der neoklassischen Bildungsökonomie. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1973a.
- Schmitz, Enno: Was kommt nach der Bildungsökonomie? In: Zeitschrift für Pädagogik. 19 (1973b) 5, S. 799–820.
- Schmitz, Enno: Leistung und Loyalität. Berufliche Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen. Stuttgart: Klett-Cotta 1978.
- Schmitz, Enno; Thomssen, Wilke: Erwachsenenbildung in Großorganisationen. Zur Interdependenz von gesellschaftlichem Wissen und Arbeitsteilung. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1977.
- Schmitz, Enno; Thomssen, Wilke: Verfahrensweisen sekundärer Symbolsysteme. In: Hoerning, Erika M.; Tietgens, Hans (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1989, S. 35–47.
- Schulmeyer, Gerhard: Veränderte Spielregeln in einer wissensbasierten Wirtschaft. In: Fricke, Werner (Hrsg.): Innovationen in Technik, Wissenschaft und Gesellschaft. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung 1998.
- Schwarz, Martin P.: Professionalität und Wertschöpfung in der betrieblichen Weiterbildung. Hamburg: Kovač 2009.
- Schwarz, Martin P.: Betriebliche und pädagogische Handlungslogik am Fall der betrieblichen Weiterbildung und beruflichen Fortbildung. In: Dewe, Bernd; Schwarz, Martin P. (Hrsg.): Beruf, Betrieb, Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2011, S. 118–139.
- Seeber, Günther: Lernende Mitarbeiter brauchen Vertrauen. In: Sauerland, Dirk; Boerner, Sabine; Seeber, Günther (Hrsg.): Sozialkapital als Voraussetzung von Lernen und Innovation. Lehr: Schriften der Wissenschaftlichen Hochschule Lahr 2003, S. 45–64.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2001.
- Severing, Eckart: Betriebliche Weiterbildung an industriellen Arbeitsplätzen. In: Geißler, H. (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1996, S. 319–334.
- Severing, Eckart: Lernen im Arbeitsprozess. Eine pädagogische Herausforderung. In: Grundlagen der Weiterbildung. 14 (2003) 1, S. 1–4.
- Seyda, Susanne; Werner, Dirk: IW-Weiterbildungserhebung 2011. Gestiegenes Weiterbildungsvolumen bei konstanten Kosten. In: IW-Trends (2012) 1.
[http://www.iwkoeln.de/_storage/asset/82402/storage/master/file/517205/download/TR-1-2012-seyda-werner.pdf].
- Siebert, Horst: Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1998.
- Siebert, Horst: Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren. 3. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann 2008.
- Smith, Adam: Der Wohlstand der Nationen. Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen. Vollständige Ausgabe nach der 5. Aufl. 1789. München: Deutscher Taschenbuchverlag 1978.
- Sorg-Barth, Claudia: Professionalität betrieblicher Weiterbildner. Eine Analyse der erforderlichen Kompetenzen. Hamburg: Kovač 2000.
- Statistisches Bundesamt: Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Dritte europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS 3). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt 2008.
[https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Weiterbildung/WeiterbildungUnternehmen5215201079004.pdf?__blob=publicationFile; Abruf am: 23.06.2011].
- Stehr, Nico: Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1994.
- Stine, Deborah: U.S. Civilian Space Policy Priorities: Reflections 50 Years After Sputnik. Washington: Congressional Research Service 2008.
- Straumann, Peter R.: Bildungsökonomie. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. 6. Aufl. München: Piper 1984, S. 80–84.
- Thom, Norbert; Ritz, Adrian: Public Management. Innovative Konzepte zur Führung im öffentlichen Sektor. 4. Aufl. Wiesbaden: Gabler 2008.
- Tietgens, Hans: Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissen 2009, S. 25–41.
- TNS Infratest Sozialforschung: Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Eckdaten zum BSW-AES 2007. München: TNS Infratest Sozialforschung 2008.
[http://www.bmbf.de/pubRD/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf].
- Ulich, Eberhard: Arbeitspsychologie. 4. Aufl. Zürich: Schäffer-Poeschel 1998
- UNESCO-Kommission: Lernfähigkeit. Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied: Luchterhand 1997.
- Uschatz, Philipp: Gestaltung einer erfolgs- und leistungsbezogenen Kaderentlohnung. Zürich: Universität 1991
- Vath, Reingard: Die Professionalisierungstendenz in der Erwachsenenbildung. Regensburg: Universität Regensburg 1975.
- Vennemann, Michael: Vom Fernunterricht zum Open Learning. In: Grundlagen der Weiterbildung. 4 (1996), S. 216–222.

- Vespermann, Per: Die Bedeutung zertifikatsgestützter Systematisierungsstrategien in der beruflichen Weiterbildung für die Kompetenzentwicklung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online. (2005) 8.
[http://www.bwpat.de/ausgabe8/vespermann_bwpat8.pdf].
- von Erdberg, Robert: Betrachtungen zur alten und neuen Richtung im freien Volksbildungswesen. In: Hennigssen, Jürgen (Hrsg.): Die neue Richtung in der Weimarer Zeit. Stuttgart: Klett 1960, S. 40–61.
- von Recum, Hasso: Bildungsökonomie im Wandel. Umriss einer Ortsbestimmung und Plädoyer für mehr bildungspolitische Realität. Braunschweig: Westermann 1978.
- von Rosenblatt, Bernhard; Bilger, Frauke: Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. München: TNS Infratest 2008.
[http://www.bmbf.de/pubRD/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf].
- von Thünen, Johann Heinrich von: Der isolierte Staat in Beziehung auf Landwirtschaft und Nationalökonomie. 2. Teil, II. Abt. Berlin: Wiegandt, Hempel und Parey 1875.
- Wagner, Hans-Jürgen: Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim: Beltz 1998.
- Walter, Rolf: Einführung in die Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Paderborn: Schöningh 1994.
- Weber, Karl: Selbstgesteuertes Lernen. Ein Konzept macht Karriere. In: Grundlagen der Weiterbildung. 4 (1996) 7, S. 178–185.
- Weber, Peter J.: Die endogene Wachstumstheorie und ihr Einfluss auf die Bildung in der Wissensgesellschaft. In: Tertium comparationis. 12 (2006) 1, S. 58–72.
- Weiland, Achim: Die Gestaltung einer gemeinsamen Unternehmenskultur im E.ON-Konzern. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 2008.
- Weibler, Jürgen: Personalwirtschaftliche Theorien. Anforderungen, Systematisierungsansätze und konzeptionelle Überlegungen. In: Zeitschrift für Personalforschung. 9 (1995) 2, S. 113–134.
- Weidenmann, Bernd: Lernen im Erwachsenenalter. Empirische Befunde und Desiderata. In: Grundlagen der Weiterbildung. 2 (1991) 1, S. 7–11.
- Weinberg, Johannes: Perspektiven einer Institutiongeschichte der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, Hans (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1985, S. 89–102.
- Weinberg, Johannes: Die Souveränität der Lernerinnen und Lerner nimmt zu. In: Berufliche und politische Bildung. Keine Synthese, aber Kompetenzentwicklung. Dokumentation des 17. Neuland-Colloquiums am 30. Oktober-1. November 1997. Bielefeld: Haus Neuland 1998, S. 53–60.
- Weinberg, Johannes: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2000.
- Weinert, Ansfried B.: Anreizsysteme, verhaltenswissenschaftliche Dimension. In: Frese, Erich (Hrsg.): Handwörterbuch der Organisation. Stuttgart: Poeschel 1992, S. 122–133.
- Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz 2001, S. 17–31.
- Weinert, Franz E.; Birbaumer, Niels; Graumann, Carl F. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen: Hogrefe 1997.
- Weingart, Peter: Verwissenschaftlichung und Reflexivität der Praxis als Strukturprinzipien von Lernprozessen. Zur Begründung der Notwendigkeit von Weiterbildung. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1975.
- Weinstock, Heinrich: Fragwürdigkeit und Notwendigkeit der deutschen Erwachsenenbildung heute. In: Die Sammlung. 6 (1951) 10, S. 579–589.
- Weiß, Manfred: Stichwort Bildungsökonomie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 5 (2002) 2, S. 183–200.
- Weiß, Reinhold: Die 26-Milliarden-Investition. Kosten und Strukturen betrieblicher Weiterbildung. Köln: Deutscher Institutsverlag 1990.

- Weiß, Reinhold: Betriebliche Weiterbildung 2001. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. In: *IW-Trends*. 30 (2003) 1, S. 35–44.
- Weiß, Reinhold: Von den Schwierigkeiten der Kostenermittlung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Kosten, Nutzen und Finanzierung beruflicher Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann 2006, S. 93–112.
- Weiß, Reinhold: Bildungsökonomie und Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2011, S. 367–384.
- Weisser, Jan: *Einführung in die Weiterbildung. Eine problemorientierte, erziehungswissenschaftliche Perspektive*. Weinheim: Beltz 2002.
- Welp, Cornelius: Commerzbank plagt sich mit Integration der Dresdner Bank. *Wirtschaftswoche Online* vom 15.06.2010.
[<http://www.wiwo.de/unternehmen/bankenfusion-commerzbank-plagt-sich-mit-integration-der-dresdner-bank/5652602.html>].
- Wiechmann, Jürgen: Unterrichtsmethodik. In: Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe; Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006, S. 215–220.
- Wild, Jürgen: Organisation und Hierarchie. In: *Zeitschrift für Organisation*. 42 (1973) 1, S. 45–54.
- Willke, Helmut: Organisierte Wissensarbeit. In: *Zeitschrift für Soziologie*. 27 (1998) 3, S. 161–177.
- Wittpoth, Jürgen: *Einführung in die Erwachsenenbildung*. Opladen: Leske und Budrich 2009.
- Wittwer, Wolfgang: *Weiterbildung im Betrieb. Darstellung und Analyse*. München: Urban und Schwarzenberg 1982.
- Wittwer, Wolfgang; Kirchhof, Steffen (Hrsg.): *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung*. München: Luchterhand 2003.
- Woll, Artur: *Wirtschaftslexikon*. 6. Aufl. München: Oldenbourg 1992.
- Zacher, Dirk: Die Ursprünge der Bildungsökonomie und die bildungsökonomische Renaissance. In: Bank, Volker (Hrsg.): *Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht*. Bern: Haupt 2005, S. 41–59.
- Ziegler, Bernd: *Geschichte des ökonomischen Denkens. Paradigmenwechsel in der Volkswirtschaftslehre*. 2. Aufl. München: Oldenbourg 2008.
- Zimbardo, Philip G.; Gerrig, Richard J. (Hrsg.): *Psychologie*. 7. Auflage. Berlin: Springer 2003.



Franz Steiner Verlag

Alfred Riedl / Andreas Schelten
**Grundbegriffe der Pädagogik und
Didaktik beruflicher Bildung**

2013.
284 Seiten mit 36 Übersichten.
Kart.
ISBN 978-3-515-10313-8

Alfred Riedl / Andreas Schelten

Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung

Das Lehr- und Studienbuch verdichtet Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung. Es wendet sich an Berufs- und Wirtschaftspädagogen in Studium und Praxis.

Die Auswahl der Begriffe ergibt sich aus ihrer Bedeutung und Aktualität sowie dem Arbeitsgebiet der Autoren als Wissenschaftler und Hochschullehrer im Bereich der Berufspädagogik. Mit den ausgewählten Grundbegriffen erfolgt eine Positionsbestimmung, die Leser dazu anregen will, eigene Sichtweisen zu entwickeln. Damit lassen sich Studieninhalte reflektieren und berufspraktisch relevante Themenbezüge theoretisch erschließen.

Die ausgewählten Grundbegriffe sind alphabetisch angeordnet. Verweise innerhalb der Grundbegriffe zeigen vielfältige Vernetzungen auf. Abgerundet wird der Band mit einem detaillierten Stichwortverzeichnis.

Aus dem Inhalt

Berufsbildung und Allgemeinbildung → Bildungsstandards und Kerncurriculum → Qualifikationsrahmen – DQR/EQR → E-Learning → Evaluation im Bildungsbereich → Fachwissen und seine Bedeutung → Implementation von Innovationen im Bildungsbereich → Lernkompetenz → Medien im Unterricht → Nicht-formales und informelles Lernen → Objektivistisches und konstruktivistisches Lernen → Problemlösendes Lernen → Qualitätsmanagement im Bildungswesen → Reformpädagogik → Schlüsselqualifikationen → Sozialkompetenz → Unterrichtsmethoden → Wandel der Arbeitswelt → Zukunftswerkstatt und Szenario → u.a.

Franz Steiner Verlag
Birkenwaldstr. 44 · D – 70191 Stuttgart
Telefon: 0711 / 2582 – 0 · Fax: 0711 / 2582 – 390
E-Mail: service@steiner-verlag.de
Internet: www.steiner-verlag.de





Franz Steiner Verlag

Rolf Dubs
Die Führung einer Schule

2., überarbeitete Auflage.
507 Seiten mit 175 Abbildungen und
Tabellen. Kart.
ISBN 978-3-515-08761-2

*(Lizenzausgabe für Deutschland.
Bestellungen aus der Schweiz sind
an den Verlag SKV, Postfach 1853,
CH-8027 Zürich, zu richten)*

Rolf Dubs

Die Führung einer Schule

Leadership und Management

Das Fachbuch führt in alle Bereiche der Führung einer Schule ein. Es richtet sich an:

- Mitglieder von Schulbehörden und der Schulaufsicht
- angehende und aktive Schulleiterinnen und Schulleiter
- Studierende, die sich für Fragen des Schulmanagements interessieren.

Das Buch strebt eine vernetzte Darstellung aller Bereiche der Führung einer Schule auf der Grundlage des neuen St. Galler Management-Modells an, das an die Bedürfnisse von Schulen angepasst wurde. In 12 Kapiteln werden diejenigen Aspekte der Führung einer Schule behandelt, die für Schulleitungspersonen im Schulalltag bedeutsam sind. In jedem Kapitel werden die jeweils aktuellen Fragen aufgeworfen und in den Zusammenhang mit dem Modell gebracht. Dann werden je nach Thema theoretische Grundlagen und Erkenntnisse aus der Forschung eingebracht, um daraus Folgerungen für die Praxis und Checklisten abzuleiten.

Aus der Presse

„Schulleitung versteht sich hier als Leadership. [...] Zum baldigen Gebrauch empfohlen!“ *Erziehung und Unterricht*

„Dubs' ‚Die Führung einer Schule. Leadership und Management‘ ist für jeden, der an der Gestaltung ihrer Zukunft interessiert ist, theoriegeleitetes und gleichzeitig praxisnahes Vademecum, ja unentbehrliche Hilfe. Dem Buch und dem darin enthaltenen Führungskonzept sind weiteste Verbreitung zu wünschen.“ *Seminar*

„... es würde sich empfehlen, im Rahmen der Fort- und Weiterbildung für Schulleitungen den Verfasser als Referenten zu gewinnen, denn das Buch zeigt deutlich, daß hier nicht vom akademischen Schreibtisch aus geschrieben wurde, sondern Schulalltag wirklich die Grundlage der Überlegungen war“ *Die Realschule in Baden-Württemberg*

Franz Steiner Verlag
Birkenwaldstr. 44 · D – 70191 Stuttgart
Telefon: 0711 / 2582 – 0 · Fax: 0711 / 2582 – 390
E-Mail: service@steiner-verlag.de
Internet: www.steiner-verlag.de



ZBW

Beiheft 26

Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Franz Steiner Verlag



Mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen in der beruflichen Erstausbildung

Stand der Forschung und Desiderata

Herausgegeben von
Reinhold Nickolaus, Jan Retelsdorf,
Esther Winther und Olaf Köller

Franz Steiner Verlag

Reinhold Nickolaus / Jan Retelsdorf /
Esther Winther / Olaf Köller (Hg.)
**Mathematisch-naturwissenschaftliche
Kompetenzen in der beruflichen
Erstausbildung**

2013.

237 Seiten mit 30 Abbildungen
und 16 Tabellen. Kart.

ISBN 978-3-515-10399-2

Reinhold Nickolaus / Jan Retelsdorf /
Esther Winther / Olaf Köller (Hg.)

Mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen in der beruflichen Erstausbildung

Stand der Forschung und Desiderata

Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik –
Beiheft 26

Welchen Einfluss haben mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen, die an allgemeinbildenden Schulen erworben werden, auf die berufliche Kompetenzentwicklung? Inwieweit sind solche Einflüsse berufsspezifisch ausgeprägt? Wie kann man diese Einflüsse angemessen modellieren?

Dieser Band bietet einen Überblick über den Stand der Forschung zu mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen in der beruflichen Erstausbildung und identifiziert Forschungsdesiderata in diesem Bereich. Die Beiträge aus der empirischen Schulleistungsforschung und der beruflichen Bildungsforschung geben einen Überblick zu Kompetenzmodellierungen und zu den Zusammenhängen zwischen Kompetenzen, wie sie an allgemeinbildenden Schulen erworben werden, und beruflichen Kompetenzen, deren Entwicklung in dualen Ausbildungsgängen stimuliert wird. Abschließend wird ein interdisziplinäres Forschungsprojekt skizziert, in dem die offenen Fragen geklärt werden sollen.

.....
Franz Steiner Verlag

Birkenwaldstr. 44 · D – 70191 Stuttgart

Telefon: 0711 / 2582 – 0 · Fax: 0711 / 2582 – 390

E-Mail: service@steiner-verlag.de

Internet: www.steiner-verlag.de



Die betriebliche Weiterbildung wird immer wichtiger. Allerdings entspricht die akademische Reflexion dieses Tätigkeitsfeldes nicht ihrer Bedeutung in wirtschaftlicher und pädagogischer Perspektive. Daher rekonstruiert der Band die betriebliche Weiterbildung sowohl hinsichtlich ihrer bildungsökonomischen Grundlagen als auch in Bezug auf die in ihr wirksamen differenten Handlungslogiken.

Bachelor- und Master-Studierende sowie Berufspraktiker können hier Erkenntnisse über die Bildungsökonomie und Humankapitaltheorie gewinnen und erfahren den Zusammenhang von Bildungsökonomie und betrieblicher Weiterbildung. Zudem werden sie über Lernbesonderheiten Erwachsener informiert.

Schwerpunkt des Lehrbuchs sind die Handlungslogiken, von denen betriebliche Weiterbildungsprozesse maßgeblich beeinflusst werden. Vertiefend geht der Band auf die Didaktik und Methodik betrieblicher Weiterbildung ein und erläutert hierbei Methoden des Lernens am Arbeitsplatz. Er beleuchtet relevante Faktoren der Kosten und die Sicherungsinstrumente betrieblicher Weiterbildung ebenso wie die Tätigkeitsfelder von Professionals in der betrieblichen Weiterbildung.

ISBN 978-3-515-10485-2



9 783515 104852

www.steiner-verlag.de

Franz Steiner Verlag