
B Die weiterbildungspolitische Diskussion

1 Berufliche Weiterbildung in der Perspektive des lebenslangen Lernens

1.1 Begriffsklärungen

1.1.1 Weiterbildung

Einleitend kann mit Arnold/Gieseke (1999b: VII) festgestellt werden:

„»Weiterbildung« hat sich seit den siebziger Jahren zu einem Fachbegriff entwickelt, der auch außerhalb des im engeren Sinne erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Sprachgebrauchs Verwendung findet – eine Entwicklung, die wohl seiner Popularität, nicht aber seiner begrifflichen Präzision bekam.“

So umfasst die begriffliche Extension von Weiterbildung aktuell:

- den der Erstausbildung folgenden Teil der individuellen Bildungslaufbahn;
- die Lernaktivitäten Erwachsener, die bereits eine erste Bildungs-/Ausbildungsphase abgeschlossen haben;
- den Kurs/Lehrgang bzw. die Maßnahme in dem/der solches Lernen stattfindet;
- die vierte Säule unseres Bildungssystems;
- die Arbeit professioneller Pädagogen mit erwachsenen Lernern;
- den Unternehmenszweck oder eine von mehreren Dienstleistungen eines Anbieters/Trägers;
- ein Teilgebiet der Erziehungswissenschaft;
- einen Teilbereich der Bildungspolitik;
- ein Instrument der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung und
- ein Instrument der Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- und Strukturpolitik.

Gleichzeitig erfahren die dahinter stehenden begrifflichen Intensionen immer wieder Neuakzentuierungen und die Gemeinsamkeiten erschöpfen sich darin, dass es stets um das Lernen Erwachsener geht.

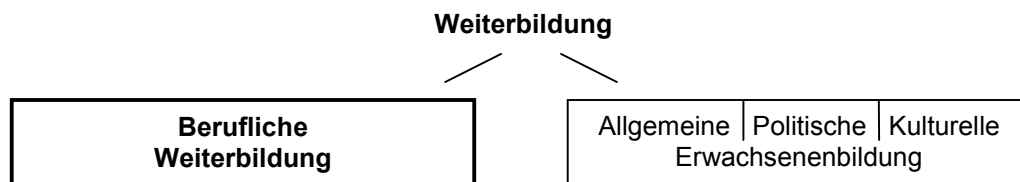
International gibt es – so Bélanger, Direktor des UNESCO-Instituts für Pädagogik (UIP) in Hamburg (vgl. Bélanger 1999) – erst seit zirka 1995 einen Erwachsenenbildungsbegriff, der nicht mehr zu eng – im Sinne etwa von Alphabetisierung, politischer Bildung für Randgruppen usw. – gefasst ist. „Erwachsenenbildung oder Weiterbildung – das ist für uns [nun] das Gleiche.“ (Bélanger 1999; Erg. RR)

Bei uns hingegen versteht man unter dem Oberbegriff Weiterbildung – wie schon in den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates so auch aktuell (vgl. Kuwan/Gnahs/Seidel 2000: 10) im Kontext der individuellen Bildungslaufbahn noch – die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1970: 197).

„Mit der Einführung des Oberbegriffs ‚Weiterbildung‘ anstelle des Oberbegriffs ‚EB‘ [Erwachsenenbildung] wurde nicht nur die Zusammengehörigkeit der bis dahin unverbundenen Bildungsaktivitäten reklamiert, sondern auch ein höheres Maß von Verbindlichkeit der EB sowie von staatlicher Verantwortlichkeit betont.“ (Nuisl 1999a: 392; Erg. RR)

„Ging noch der Deutsche Bildungsrat davon aus, daß ‚Weiterbildung‘ – in Abgrenzung zu dem traditionellen Begriff der Erwachsenenbildung – der präzisere Begriff sei, weil er das für die moderne Gesellschaft zugrundeliegende Prinzip des kontinuierlichen Fortsetzungslernen[s] besser zu[m] Ausdruck brachte, so mehren sich in letzter Zeit die Stimmen, die beklagen, daß auch der Begriff der Weiterbildung unvollkommen sei. Er sei – so wird argumentiert – in zu starkem Maße auf den institutionalisierten Erwerb von Qualifikationen durch lernende Individuen eingeschränkt und trage der mehrfachen Entgrenzung des Erwachsenenlernens nicht in ausreichendem Maße Rechnung.“ (Arnold/Gieseke 1999b: VIII; Erg. RR)

Abb. B.1.1: Weiterbildung als Oberbegriff



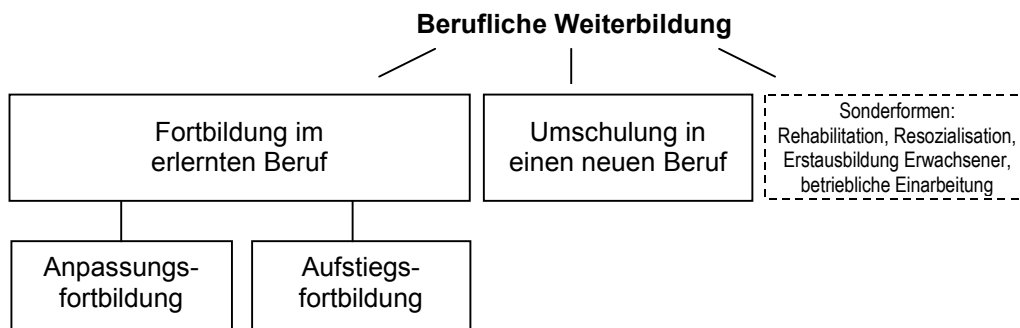
Unter dem „neuen“ – auch nicht ganz zutreffenden⁶⁷ – Oberbegriff Weiterbildung werden demnach nun sowohl die allgemeine, politische und kulturelle Erwachsenenbildung, als auch die berufliche Weiterbildung, auf der hier der Fokus liegt, subsumiert (vgl. Abb. B.1.1). Nach dem Begriffsverständnis des Deutschen Bildungsrates (1970: 51) stellt die institutionalisierte Weiterbildung einen „ergänzenden nachschulischen, umfassenden Bildungsbereich“ dar.

⁶⁷ Andere Vorschläge – beispielsweise „Kompetenzentwicklung“ (vgl. Kuratorium 1996; Erpenbeck/Weinberg 1999: 152ff.; Bootz/Hartmann 1997) – haben sich als ebenso unscharf erwiesen und konnten sich entsprechend auch nicht durchsetzen.

1.1.2 Berufliche Weiterbildung

Die *berufliche* Weiterbildung – „als organisiertes Lernen und Lehren von und mit Erwachsenen, die ihre erste Ausbildungsphase abgeschlossen haben“ (Dikau 1995: 427) – wird in Anlehnung an die Begriffsbestimmungen des Deutschen Bildungsrates unterschieden nach Fortbildung im bisherigen Beruf und Umschulung in einen neuen Beruf. Handelt es sich bei der Fortbildung „um die durch die technologische Entwicklung notwendige Ergänzung oder Erweiterung von Kenntnissen und Fähigkeiten“ (Dikau 1995: 428), so spricht man von einer Anpassungsfortbildung. Mit der beruflichen Höherqualifizierung oder Aufstiegsfortbildung hingegen erwirbt man i.d.R. einen anerkannten Abschluss in einem Fortbildungsberuf. Zu den Aufgabenbereichen der beruflichen Weiterbildung gehören als Sonderformen auch die berufliche Reaktivierung, die berufliche Rehabilitation, die berufliche Resozialisation und – wenn auch nicht eindeutig und unstrittig – die Erstausbildung Erwachsener sowie die betriebliche Einarbeitung (vgl. Dikau 1995: 429; vgl. Deutscher Bildungsrat 1970: 197).

Abb. B.1.2: Differenzierung der beruflichen Weiterbildung nach individuellen Zweckbestimmungen



Quelle: Eigene Form der Darstellung nach Dikau (vgl. 1995: 428f.).

Soweit eine zunächst sehr grobe und häufig gebrauchte Differenzierung der beruflichen Weiterbildung nach Aufgabenbereichen bzw. individuellen Zweckbestimmungen (vgl. Abb. B.1.2).

„Eine allgemein anerkannte Strukturierung und Systematisierung des [für alle Beteiligten] kaum überschaubaren Bereichs der beruflichen Weiterbildung mit der großen Vielfalt ihrer Maßnahmen, Einrichtungen und Träger“,

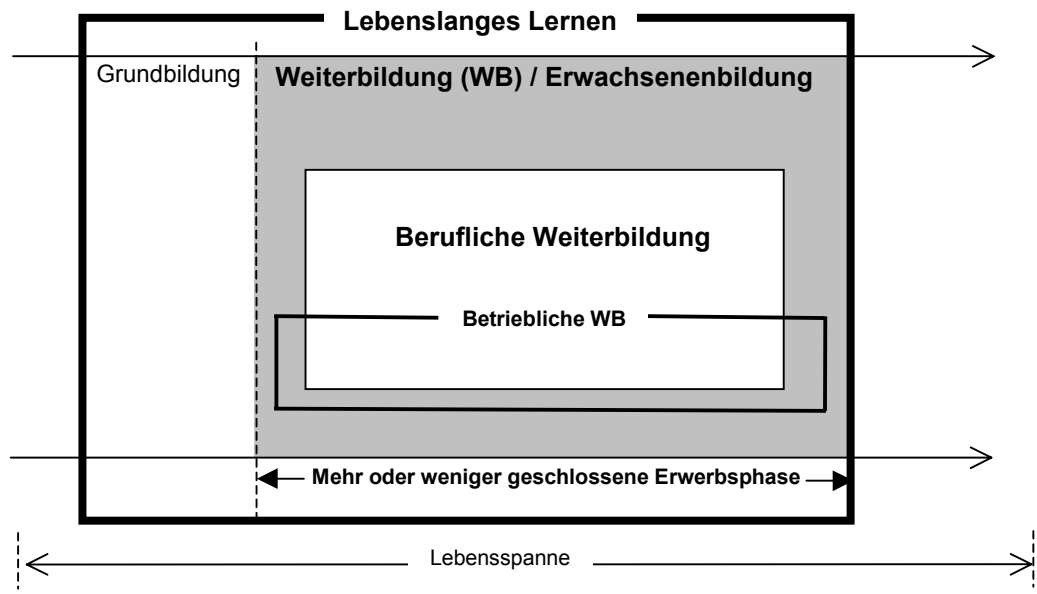
gibt es bisher nicht (Dikau 1995: 428; Erg. RR). Andere Systematisierungsversuche werden weiter unten noch skizziert (vgl. Kap. B.1.4) und

im Hinblick auf den vorliegenden Untersuchungskontext geschärft (vgl. Kap. B.3).

1.1.3 Lebenslanges Lernen

Der Begriff des „lebenslangen Lernens“ ist ein Schlagwort der aktuellen weiterbildungspolitischen Diskussion. Er verleitet auf Grund einer alltagssprachlichen Interpretierbarkeit zu einem unreflektiertem Gebrauch und lässt sich anscheinend beliebig mit Inhalten füllen. Aber: „Lebenslanges Lernen“, „lebensbegleitendes Lernen“, „lifelong learning“, „recurrent education“, „permanent education“/„éducation permanente“ stehen eben nicht einfach nur für die Tatsache, dass das Lernen sich über die gesamte menschliche Lebensspanne erstreckt. Vielmehr handelt es sich um unterschiedliche Konzepte und Bildungsmodelle, die aktuell mehr oder weniger deutlich auf ein am Bedarf der Arbeitswelt bzw. des Arbeitsmarktes ausgerichtetes Lernen abzielen, das geeignet ist, die individuelle Beschäftigungsfähigkeit über die gesamte Spanne des Erwerbslebens hinweg zu gewährleisten. Lebenslanges Lernen fokussiert damit zwar auf eine über die gesamte Erwerbsphase verteilte und sie gezielt begleitende berufliche Weiterbildung (vgl. Abb. B.1.3), dennoch ist es mehr als das. Es schließt „alle Bildungsbereiche, alle Zielgruppen, alle Lernorte und alle gesellschaftlichen Aktionsfelder“ (Krug 2000: 171) sowie alle Formen des formellen und informellen Lernens ein.

Abb. B.1.3: Berufliche Weiterbildung in der Perspektive des lebenslangen Lernens



Quelle: Eigene Darstellung

Welche Vorstellungen, Entwicklungslinien, Einflüsse und Konzepte sich dahinter verbergen, wird nachfolgend (Kap. B.1.2 und B.1.3) noch dargestellt. Erkennbar ist jedoch bereits, dass dies eine mehrfache Entgrenzung des überlieferten Grundverständnisses von Weiterbildung darstellt und damit seine ansatzweise Auflösung bedeutet (vgl. Wittpoth 1999: 122). So werden insbesondere die Erstausbildung und die Weiterbildung nicht mehr fraglos nacheinander gesetzt.

„In der eher schlichten Variante wird gefordert, die Erstausbildung zu verkürzen und vor allem auf das Lernen des Lernens abzustellen. [...] In der komplexeren Variante wird davon ausgegangen, daß die Gestaltung einer zeitgemäßen Weiterbildung nicht ohne eine gleichzeitige und auf Weiterbildungserfordernisse abgestimmte Reform der Erstausbildung möglich ist, womit dann implizit an die Perspektive der ‚Einheit des Bildungssystems‘ im Sinne des Strukturplans angeknüpft wird.“ (Wittpoth 1999: 122; Ausl. RR)

Weiterbildung – ob formelle oder informelle – muss nicht einmal mehr innerhalb einer Institution stattfinden. Bereits seit den 80er Jahren ist die Rede von selbst gesteuertem, selbst organisiertem und/oder selbstbestimmtem Lernen, das selbst initiiert wird; und in jüngster Zeit wird diesem Konzept auch wieder mehr Aufmerksamkeit gewidmet (vgl. u.a. Kraft 1999, Sembill 2000: 60ff. und Straka 1996). In selbst gesteuerten Lernprozessen wählen Lerner ihre eigenen Lernthemen anhand ihrer konkreten aktuellen Fragestellungen. Von selbst organisiertem Lernen wird dann gesprochen, wenn Lerner die infrastrukturellen Voraussetzungen für ihr Lernen selbst herstellen. Selbstbestimmt⁶⁸ sind solche Lernprozesse auf Grund der Tatsache, dass die zeitliche Lage und der Ort solchen Lernens von den Lernern frei gewählt werden können (vgl. Klein 2000: 58).

„In der schlichteren Variante setzt man nun vor allem auf das informelle, lebensbegleitende Lernen, womit institutionalisierte und selbstgesteuerte Weiterbildung in eine gewisse Konkurrenz treten. In der komplexeren Variante werden beide Formen aufeinander bezogen; die systemische Komponente bleibt also gegenwärtig.“ (Wittpoth 1999: 122f.)

Die professionelle pädagogische Arbeit steckt beim selbst gesteuerten Lernen allenfalls noch in der Aufbereitung und Bereitstellung geeigneter Lernmedien und/oder in der beratenden Begleitung des Selbstlernprozesses. Aber, so muss man mit Lisop feststellen: „Selbstbestimmung und Selbstorganisation [gehen] nicht aus sich selbst hervor [...], sondern [können] nur dort wachsen [...], wo auch Vorgaben, Strukturierung

⁶⁸ Hier handelt es sich um ein oberflächliches vordergründiges Verständnis von „selbstbestimmt“. Zu einem tiefergehenden Verständnis von „selbstbestimmt“ vgl. u.a. Meueler (1990: 115ff.).

gen, Eindeutigkeiten der Wertung ihren Platz haben.“ (Lisop 1999: 20f.; Erg. u. Ausl. RR).

Eine „unabweisbare pädagogische Professionalität“ und eine „damit verbundene gesellschaftspolitisch gewichtige Stimme“ konnte auf dem Gebiet der Weiterbildung im Übrigen bisher kaum gewonnen werden (ebd.: 29). Außerdem kommt im Zuge einer zunehmenden „Verbetrieblichung“ (Kühnlein 1997) von Weiterbildung hinzu, dass die Durchführung beruflicher Weiterbildung nicht zwangsläufig an anerkannte pädagogische Institutionen und/oder pädagogische Professionalität des Personals gebunden ist.

„Wir haben es uns leicht gemacht, indem wir sagten, das, was in pädagogischen Institutionen passiert, ist eben *pädagogische Praxis* [...]. Ergo kann [in] nichtpädagogischen Institutionen, wie in einem Betrieb, nichts Pädagogisches passieren, außer daß pädagogische Inseln eingerichtet werden. Das ist eine Position[,] die heute unhaltbar ist. Ich denke, wir sollten überlegen: Was ist pädagogische Praxis? Die leichte Lösung, dabei nur auf [pädagogische] Institutionen zu rekurrieren [...], ist meines Erachtens grundsätzlich verstellt.“ (Geißler 1995a: 151; Hervorh., Ausl. u. Erg. RR)

Und Arnold (1995a: 153) vermutet im Kontext betrieblicher Weiterbildung optimistisch, dass angesichts einer neu zu denkenden Didaktik, einer – wie er es formuliert – „Ermöglichungsdidaktik“, die hinführen kann zu einem situativen Umgang mit Komplexität, „viele Nichtpädagogen pädagogischer als die Pädagogik“ sind.

Zusätzlich ist insgesamt im Weiterbildungsbereich ein Trend zu verzeichnen, Bildung auf Qualifizierung zu reduzieren – wie dies beispielsweise mit der Umbenennung (und Verschiebung) des ministeriellen Arbeitsbereichs Weiterbildung in Qualifizierung dokumentiert wird (vgl. Kap. A.1.1.2).

Ebenso ist eine Verschiebung von – zwar nur selektiv vorhandenen – Chancen zur Weiterbildung und dahingehenden Forderungen nach Ansprüchen und Rechten für alle hin zu einer impliziten Pflicht bzw. einem Zwang zur beruflichen Weiterbildung auszumachen.

Im Zuge der nachfolgend skizzierten „Globalisierung“ der Weiterbildungspolitik lassen sich diese Entwicklungen immer weniger nationalstaatlich oder räumlich begrenzt gestalten. Darüber können auch Regionalisierungsbestrebungen nicht hinwegtäuschen.

Zwar liegt auch schon

„dem weitgefaßten Berufsbildungsbegriff [...] die Auffassung des Gesetzgebers zugrunde, daß die technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen eine zukunftsgerichtete und mobilitätsorientierte Berufsbildungsordnung erforderten, die auf das Konzept eines das ganze

Arbeitsleben begleitenden Lernprozesses („lifelong learning“) angelegt sei“ (Kutscha 1995: 146; Ausl. RR).

Und auch im Strukturplan (Deutscher Bildungsrat 1970: 199) heißt es bereits ausdrücklich: „Die erste Bildungsphase ist ohne ergänzende Weiterbildung unvollständig.“

Die insgesamt schwer überschaubaren Diskussionen um Weiterbildung in der Perspektive des lebenslangen Lernens wurden darüber hinaus immer schon auf internationaler Ebene geführt und der globale Einfluss ist heute größer denn je. So weist Bélanger (1999) explizit auf die Notwendigkeit hin, ein „Verständnis für die übernationale Dynamik von Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungspolitik zu entwickeln“. Daher wird nachfolgend ein knapper Überblick über die Aktivitäten und Konzepte derjenigen Verantwortungsebenen und Akteure gegeben, die die aktuellen weiterbildungspolitischen Diskussionen in der Vergangenheit konstituiert haben und überwiegend noch heute bestimmen.

1.2 Globale Dimension der Weiterbildungspolitik

In diesem Sinne einflussreiche Konzepte und/oder Aktivitäten zum Lernen Erwachsener bzw. der Weiterbildung und insbesondere zum „lebenslangen Lernen“ kommen beispielsweise von der UNESCO, der OECD, dem Europarat und der Europäischen Union.

1.2.1 Die supranationale Weiterbildungspolitik

1.2.1.1 UNESCO

Die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), zwar ohne direkten Einfluss, so doch mit dem Anspruch, „Normengeberin für ihre Mitgliedsstaaten“ zu sein⁶⁹ (BMBWFT zit. n. Dröll 1999: 11; vgl. auch Bélanger 1999), befasst sich insbesondere auch mit dem Lernen im Erwachsenenalter.

Bereits 1949 und 1960 hatten Konferenzen zur Erwachsenenbildung stattgefunden, die die begrifflichen Grundlagen für das Konzept „Learning to Be“ lieferten.

⁶⁹ „Die UNESCO steht den Regierungen beratend zur Seite und leistet praktische Hilfe bei der Umsetzung konkreter Projekte. Sie unterstützt bildungspolitische Vorhaben fachlich und zum Teil auch materiell, und sie organisiert internationale Fach- und Regierungskonferenzen.“ (UNESCO 1998) Seit 1991 gibt die UNESCO alle zwei Jahre einen Weltbildungsbericht heraus.

„Das Gedankengebäude, auf dem ‚Learning to Be‘ ruht, lässt sich am besten als eine Art ‚Neohumanismus‘ charakterisieren, der in der dem Menschen angeborenen Lernbegierde wurzelt und es möglich macht, eine neue, humanere Gesellschaft anzustreben – neben den hehren Zielen, die einst den Anstoß zur Gründung der Organisation [UNESCO] gegeben hatten.“ (Kallen 1996: 20; Erg. RR)

Die Notwendigkeit, ein globales Bildungskonzept zu erarbeiten, ergibt sich u.a. aus der Situation in vielen Staaten der Dritten Welt, wo sich die Kluft zwischen der Bildung von Jung und Alt so vergrößert, dass Erwachsenenbildung unumgänglich wird. Hausmann (vgl. 1972: 9) spricht in diesem Zusammenhang sogar von einer „Weltkrise der Erziehung“.

Die anvisierten Ziele des Programms, das dem entgegenwirken soll, sind:

„Das demokratische Prinzip der gleichen Bildungschancen für alle sollte entschiedener mit dem kulturellen Postulat einer inhaltlichen Modernisierung des Bildungswesens gekoppelt werden.“ (Hausmann 1972: 10)

Weiterhin wird mit dem UNESCO-Entwurf zum „lebenslangen Lernen“ die Vereinheitlichung ihrer politischen, wissenschaftlichen, sozialpolitischen und kulturellen Programme angestrebt. Damit sind die programmatischen Zielsetzungen insgesamt so global und flexibel, dass sie für alle Mitgliedsstaaten akzeptabel sind.

Auch im UNESCO-Programm „Bildung für alle – ein Leben lang“ („Lifelong education“) liegt der Schwerpunkt auf der Forderung nach „Bildung für alle als Chance zum lebenslangen Lernen“ (vgl. UNESCO 1998). Das „Menschenrecht auf Bildung“ ist für die UNESCO die wichtigste politische Herausforderung, und „Lernstrategien für das 21. Jahrhundert“⁷⁰ zu entwickeln ist eine der aktuellen Aufgaben und Zielsetzungen. Das dazu notwendige Ziel einer lebenslangen Lernfähigkeit lässt sich aus dieser Perspektive nur durch eine ausreichende Grundbildung für alle, die „Öffnung von Bildungssystemen“ und „neue gesellschaftliche Partnerschaften“ erreichen (ebd.). Stets zitierte Publikationen der UNESCO zum lebenslangen Lernen sind der „Faure-Report“ (1973)⁷¹ und der „Delors-Report“ (1996)⁷². Im Bericht der deutschen UNESCO-Kommission „Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum.“ wird lebenslanges Lernen als der „Herzschlag der Gesellschaft“ bezeichnet, der auf den vier Säulen

⁷⁰ 1993 setzte die UNESCO die Weltkommission „Bildung für das 21. Jahrhundert“ unter dem Vorsitz von Jacque Delors ein. Im 1996 von der Deutschen UNESCO-Kommission veröffentlichtem Bericht werden zukunftsweisende Denkansätze für den Bildungsbereich dargestellt.

⁷¹ Faure u.a. 1973.

⁷² Deutsche Fassung: Deutsche UNESCO-Kommission 1997.

- Lernen, zusammenzuleben,
- Lernen, Wissen zu erwerben,
- Lernen, zu handeln und
- Lernen für das Leben

ruht (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 1997: 18f.).

Auf der fünften Weltkonferenz zur Erwachsenenbildung (CONFINTEA V)⁷³ 1997 in Hamburg wurden die „Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter“ und die „Agenda für die Zukunft des Lernens im Erwachsenenalter“ verabschiedet (vgl. Dröll 1999: 12). In der Deklaration heißt es u.a.: „Der *Staat* ist weiterhin der wichtigste Garant für die Gewährleistung des Rechts auf Bildung für alle.“ (CONFINTEA zit. n. Dröll 1999: 12; Hervorh. RR)

Ein wichtiges Ergebnis dieser Weltkonferenz ist nach Ansicht von Bélanger, dass nun auch die Weltbank, die viele Strukturanpassungsprogramme durchführt, erkannt hat, „daß wir nicht dreißig Jahre lang auf die nächste Generation warten können, durch Initialbildung, sondern daß wir jetzt Erwachsenenbildung betreiben müssen“ (Bélanger 1999). Gemeinsam haben die Weltbank und die UNESCO inzwischen im Rahmen der EXPO 2000 als globalen Dialog die „Internationale Woche des lebensbegleitenden Lernens“ organisiert (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2000). Ein weiteres zentrales Ergebnis dieser Konferenz ist für Bélanger die Feststellung, dass sich eine „multidimensionale und multisektorale Sicht von Erwachsenenbildung“ immer mehr durchsetzt (vgl. Bélanger 1999). „Nur zwei Jahre vor dieser Konferenz bestand [... das] Problem noch darin, Leute davon zu überzeugen, daß Erwachsenenbildung oder Weiterbildung [... überhaupt] wichtig genug sei, um ein Votum der Vereinten Nationen darüber herbeizuführen.“ (Bélanger 1999; Ausl. u. Erg. RR)

Ein eigener Themenschwerpunkt der UNESCO ist die berufliche Bildung. Im Berufsbildungsprojekt UNEVOC ist seit Beginn des Jahres 2000 ein eigenständiges Berufsbildungsprogramm aufgelegt. In dem bereits 1993 in Berlin⁷⁴ eingerichteten internationalen Zentrum für berufliche Bildung der UNEVOC laufen die Fäden weltweiter Partnerschaften zusammen. Auf dem zweiten internationalen Kongress der UNESCO zur Berufsbildung im April 1999 in Seoul wurde unter dem Motto „Lebenslanges Lernen. Eine Brücke in die Zukunft.“ die Entwick-

⁷³ Federführend dafür war das schon 1951 in Hamburg gegründete UNESCO-Institut für Pädagogik – kurz UIP – (überwiegend finanziert aus Mitteln der deutschen Bundesregierung).

⁷⁴ Nach dem Sitzstands-Abkommen vom 12. Juli 2000 wird es zukünftig einen Sitz in Bonn haben.

lungsrichtung für die erste Dekade des neuen Jahrtausends diskutiert. Hier wird u.a. die Notwendigkeit eines stärkeren Wirtschaftsbezugs von Berufsausbildung und beruflicher Weiterbildung herausgestellt (vgl. UNEVOC 1999).

1.2.1.2 OECD

Auch die Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) und hier insbesondere das Centre for Educational Research and Innovation (CERI) befassen sich mit Bildung und Entwicklung von „Human-Ressourcen“. Die 25 Bildungsminister der OECD haben zuletzt 1996 einen umfangreichen Maßnahmenkatalog⁷⁵ für eine weltweite Bildungsreform vorgelegt, bei dem auch dort vom „lifelong learning“ und nicht mehr – wie ursprünglich – von „recurrent education“⁷⁶ die Rede ist (vgl. OECD 1996: 88ff.). Die OECD definierte „Ständige Weiterbildung“ als

„eine Strategie [...], die im Kern darin bestand, die Möglichkeiten zur Absolvierung von Bildungseinheiten über die gesamte Lebensspanne eines Menschen zu verteilen, so daß sie dann in Anspruch genommen werden konnten, wenn sich der Bedarf ergab“ (Kallen 1996: 21; Ausl. RR).

Das Konzept dazu wurde erstmals 1973 auf einer Konferenz in Bern vorgestellt.⁷⁷ Da es dort jedoch nicht die Unterstützung aller Bildungsminister fand, wurde die Entscheidung über die Umsetzung auf die Konferenz von 1975 in Stockholm vertagt. Dort einigte man sich schließlich auf international umsetzbare Ziele wie

„die Verbesserung der Chancengleichheit in Bildung und Gesellschaft, die Koordination der Politiken für Bildung, Soziales und Beschäftigung sowie der Umverteilung der Bildungschancen und -ressourcen als Teil der Verantwortung der staatlichen Behörden, dafür zu sorgen, daß jeder Mensch das Recht, seine Bildung im späteren Leben wieder aufzunehmen, auch tatsächlich ausüben könne“ (Papadopoulos 1996: 133f.).

Genau in diesem *Recht* auf Weiterbildung – so Papadopoulos (1996) – unterscheidet sich das Modell der „Recurrant Education“ von den Konzepten zum lebenslangen Lernen der UNESCO und des Europarates.

Entsprechend dem allgemeinen Auftrag der OECD hat jedoch das ursprüngliche Konzept sowie seine nachfolgenden Fassungen „stark wirt-

⁷⁵ Vgl. OECD 1996.

⁷⁶ Den Begriff „Recurrent Education“ soll – so Papadopoulos (vgl. 1996: 132) – der damalige schwedische Bildungsminister O. Palme auf der ersten Konferenz dazu in Versaille im Jahr 1969 geprägt haben.

⁷⁷ Vgl. Kallen/Bengtsson 1973.

schaftliche Untertöne“ (Kallen 1996: 21). Es wurde zuletzt 1995 revidiert und setzt nun insbesondere

„auf die Kontinuität des Lernens im Berufs- und Arbeitsleben und verzichtet deshalb auf Ausbildung und Weiterbildung als separate Einheiten des Bildungssystems. Angestrebt wird vielmehr ein flexibler und periodischer Wechsel von Bildung und Arbeit im Lebenszyklus. [...] Darüber hinaus wird in dem revidierten Konzept des Recurrent-Education-Vorschlages von 1995 der Gedanke des zusammenhängenden Netzwerks von Lernorten betont, in dem sich informelle und formelle Lernmöglichkeiten wechselseitig verstärken können.“ (Sauter/Grünwald 1999: 197f.; Ausl. RR)

Damit spannt das ökonomisch ausgerichtete Modell des lebenslangen Lernens der OECD den Bogen über alle Bildungsbereiche, alle Lernorte und alle Lernformen und das Interesse am individuellen Lernen endet erst mit dem Ausscheiden aus dem Erwerbsleben. Die in diesem Konzept „propagierte Verschränkung zwischen Lernorganisation und Arbeitsorganisation zur Überwindung der lebensgeschichtlich fixierten Schranken zwischen ‚Lernen‘ (im Jugendalter) und ‚Arbeit‘ (im Erwachsenenalter) erweist sich“, so kritisiert Friebel (1995: 247), als kaum realisierbar. Es stelle vielmehr „ein Programm zur marktgerechteren, weil flexibleren Anpassung der Erwerbstätigen mit den Mitteln des schulischen Leistungssystems“ dar (ebd.).

1.2.1.3 ILO

Bélanger (1999) spricht das Phänomen an, dass wir neuerdings überstaatliche Entscheidungsebenen für die Erwachsenenbildung haben, es aber noch keine gesellschaftliche Beteiligung auf diesem globalen Niveau gibt. Anstöße für eine stärkere „Internationalisierung von Ordnungsrahmen“, die ein Gegengewicht dazu bilden können, gibt es bereits im Ansatz (vgl. ILO 1999). Die „Vorstöße, Arbeitnehmerrechte, die z.B. auch Weiterbildungsansprüche umfassen, wie sie in den Konventionen (vgl. ILO 2001) der International Labour Organization⁷⁸ (ILO) festgehalten sind, in die World Trade Organization (WTO) einzubringen, gehen in diese Richtung“ (Faulstich 1996: 307; vgl. auch Sauter/Grünwald 1999: 195). Das Grundsatzpapier „Lifelong learning in the 21. Century – The changing roles educational personnel“ der ILO vom April 2000 schließlich thematisiert die veränderte Rolle der Bil-

⁷⁸ An der bereits 1919 gegründeten internationalen Arbeitsorganisation sind Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertreter gleichberechtigt neben Regierungen vertreten. Die ILO ist eine UNO-Sonderorganisation.

dungsinstitutionen und des Bildungspersonals (vgl. ILO 2000; vgl. auch Krug 2000: 173).

1.2.2 Die europäischen Konzepte

1.2.2.1 Europarat

Das Interesse des Europarates⁷⁹ am Thema „lebenslanges Lernen“ lässt sich ebenfalls bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts zurückverfolgen.

Im Entwurf des Europarates manifestiert sich der Zeitgeist der Emanzipation. Seine drei Grundprinzipien nennt Kallen (1996: 20): „Chancengleichheit“, „Partizipation“ und „Globalisierung“. In „Permanent Education. A Compendium of Studies commissioned by the Council for Cultural Co-Operation.“ von 1970 werden folgende Ziele für eine zukünftige Bildung angegeben:

1. „Continuous renewal“ [...] This implies the automatic revision of plans on the strength of research results. [...] The individual information channels must be coordinated with each other as closely as possible, in order to make the results of practical experience accessible to researchers and, above all, to programmers. [...]
2. Democratisation [...] Politically speaking, this [feedback] is a democratic process which enables each individual user, each individual member to influence the system.[...]
3. Continuous effort [...] Everyone must, as it were, be and remain a seeker. Each individual's whole life thus becomes an experiment lived with increasing awareness.“ (Council of Europe 1970: 490f.; Ausl. und Erg. RR)

1971 veröffentlichte der Europarat unter dem Titel „Permanent Education“ seine „Fundamentals for an Integrated Educational Policy“ (vgl. Council of Europe 1971). Neben den Konzepten der OECD und der UNESCO tritt damit das der „*éducation permanente*“ bzw. „*permanent*

⁷⁹ „Europarat: Der Europarat wurde 1949 von 16 europäischen Staaten mit dem Ziel gegründet, die Einheit und Zusammenarbeit in Europa zu fördern. Mittlerweile umfaßt der Europarat 40 Staaten. Er hat seinen Sitz in Straßburg. Ein besonderes Profil hat der Europarat in den Bereichen Menschenrechte, Soziales, Bildung und Kultur entwickelt. Sein wichtigstes Instrument ist die Verabschiedung von Konventionen. Da die Organe des Europarates keine verbindlichen Rechtsnormen setzen können, ist eine Ratifizierung der Beschlüsse durch die einzelnen Mitgliedstaaten notwendig.“ (DG regio 2000d)

education“ des Europarates als innovativer Ansatz zur Bewältigung sich wandelnder Zukunftsanforderungen.

1.2.2.2 Europäische Union

Sehr viel unmittelbarer wirkt sich die Weiterbildungspolitik der Europäischen Union in den Mitgliedsstaaten aus, auch wenn diese in ihrer Bildungs- und Berufsbildungspolitik autonom sind und eine Harmonisierung ihrer Rechtsvorschriften zurzeit nicht zur Debatte steht (vgl. Dröll 1999: 12 und Piehl/Sellin 1995: 441). Die Unterstützung der europäischen Zusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung ist Aufgabe des „Centre européen pour le développement de la formation professionnelle“ (Cedefop).

Die „mangelnde Flexibilität nationaler Bildungsstrukturen“ (Sauter/Grünwald 1999: 201) kann die Kommission nur beklagen, die Priorität nationaler Politiken muss sie jedoch akzeptieren.⁸⁰ Die Prävention sowie mittel- und langfristig wirksame Interventionen bleiben damit vielfach hinter den nur kurzfristigen Reaktionsmöglichkeiten auf bestimmte aktuelle Problemlagen zurück (vgl. Piehl/Sellin 1995: 445). Das eigenständige Politikfeld berufliche Bildung der EU bleibt beschränkt auf die Unterstützung und Ergänzung von Maßnahmen ihrer Mitgliedstaaten. Der Einfluss der EU kommt dort insbesondere durch eine Kofinanzierung von Aktionsprogrammen⁸¹ und Maßnahmen der Europäischen Strukturfonds⁸² zum Tragen.

Weiterbildung stellt auf Grund der Arbeitsmarktorientierung der europäischen Berufsbildungspolitik und „angesichts der Schnelligkeit der Wandlungsprozesse ein bevorzugtes Aktionsfeld [...] dar“ (Sauter/Grünwald 1999: 210; Ausl. RR). Gesellschaftspolitische Zielsetzungen spielen dabei insgesamt eine untergeordnete Rolle. Im Vordergrund stehen ökonomische und sozialpolitische Zielsetzungen, wobei die Standortsicherung Priorität hat und erst an zweiter Stelle die Bekämp-

⁸⁰ „Zwar enthalten die Verträge [von Maastricht] keine unmittelbaren Festlegungen bezogen auf die Zukunft des Bildungswesens in Europa. Die Artikel 126 und 127 [...] räumen aber den EU-Organen ein ‚umfassendes Befassungsrecht mit allen Bildungsfragen‘ ein.“ (Faulstich 1996: 307; Erg. u. Ausl. RR)

⁸¹ Dies sind, um hier nur einige zu nennen, neben den Aktionsprogrammen wie FORCE, SOKRATES und LEONARDO, die Gemeinschaftsinitiativen ADAPT und das ADAPT-Nachfolgeprogramm EQUAL.

⁸² Der Europäische Sozialfonds (ESF) ist einer von verschiedenen Strukturfonds (vgl. GD regio 2001b). QUATRO, als EU-kofinanzierte Umsetzung des Ziels 4 des ESF, ist nur eines der zahlreichen mit Qualifizierung einhergehenden Ziele des ESF.

fung von Arbeitslosigkeit steht (vgl. Dröll 1999: 12; vgl. Sauter/Grünwald 1999: 196).

Ende 1999 hat eine neue EU-Kommission für eine fünfjährige Amtsperiode die Arbeit aufgenommen und „mit dem Neuzuschnitt des Bildungsressorts wird die bisher für Bildungsfragen zuständige Generaldirektion XXII ‚Allgemeine und berufliche Bildung, Jugend‘ mit Teilen der alten GD X ‚Information, Kommunikation, Kultur und audiovisuelle Medien‘ zu einer neuen GD ‚Bildung und Kultur‘ zusammengelegt“ (Fabian 2000: 3). Diese neue Generaldirektion will u.a. die Anpassung der Berufsausbildung an die Bedürfnisse der Wirtschaft verstärken (vgl. ebd.).

Konzeptionell geht der europäische Ansatz der Weiterbildung und des „lebensbegleitenden Lernens“ zurück auf das „Recurrent-Education“-Modell der OECD, die UNESCO-Initiative „Lifelong education“ und das im Kontext der französischen Bildungssoziologie der 60er Jahre entstandene und bis heute weiterentwickelte Konzept „éducation permanente“ (vgl. Sauter/Grünwald 1999: 198).

Die aktuellen politischen Diskurse um die „Informationsgesellschaft“, die „Lerngesellschaft“ (Dröll 1999: 35f.), eine „wirtschaftsorientierte Wissensgesellschaft“ (Malvache 1999: 181) oder „eine kognitive Gesellschaft“ (Gass 1996: 9ff.) in Europa stützen sich neben dem Konzept des „lebensbegleitenden Lernens“⁸³ im Weiteren noch auf die Konzepte

- der Individualisierung der Weiterbildung,
- der Unternehmen als Bildungsakteure und
- des „Bildungsraumes“ Europa (vgl. Malvache 1999: 181).

Das Konzept der Individualisierung von Weiterbildung lässt sich nach zwei Seiten hin auslegen. Zum einen geht es um eine Anpassung von Didaktik und Methodik an individuelle Bedürfnisse. Zum anderen wird die individuelle Verantwortung zur Sicherung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit hervorgehoben, für die sich jede/r auf ein das gesamte Erwerbsleben begleitendes Lernen einstellen müsse. (Vgl. Malvache 1999: 181.)

Das Konzept der Unternehmen als Bildungsakteure ist sowohl dahingehend interpretierbar, dass Betriebe nicht nur für die Anpassung ihrer Beschäftigten zu sorgen haben, sondern gleichzeitig auch als Impulsgeber für die Bildungssysteme gefordert sind (vgl. Malvache 1999: 181). Als weiterer Aspekt kommt die Vorstellung/Forderung hinzu, Un-

⁸³ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000.

ternehmen müssten den Schritt hin zu „lernenden Organisationen“⁸⁴ tun.

Der Leitgedanke des „Bildungsraumes“ Europa ist auch weiterhin aktuell. Hier steht die Förderung der lebenslangen Ausbildung [nicht Weiterbildung!] im Vordergrund und „gemeinsame Grundsätze für die Qualität der Ausbildung und Lehrgänge [sollen] festgelegt [werden], wie dies bereits durch den EUROPASS-Berufsbildung begonnen worden ist“ (Fabian 2000: 3; Erg. RR). Hindernisse bei der gegenseitigen Anerkennung von Abschlüssen sollen entsprechend abgebaut und die Berufsberatung soll ausgebaut werden.

Der „Bildungsraum“ Europa „als Leitbegriff über alle Ziele im Bildungsbereich“ (Fabian 2000: 3f.) soll europaweit eine „konkurrenzfördernde Systemvielfalt“ garantieren, „in dem der Werte- und Methodentransfer über die Ermittlung modellhafter ‚best practice‘-Lösungen z.B. durch Einsatz von ‚rating‘- oder ‚benchmarking‘-Verfahren erfolgen soll“ (Malvache 1999: 181; vgl. auch Fabian 2000: 3f. und Sauter/Grünwald 1999: 201). Netze zur Förderung von „best practice“ sollen im „Bildungsraum“ Europa errichtet werden, die Mobilität soll gefördert werden, Innovation soll unterstützt werden und eine Verbesserung der Bildungssysteme „mit europäischer Blickrichtung“ steht auf dem Programm. Im Zuge der Globalisierung und Europäisierung ist auch für Weiterbildung ein Rationalisierungsdruck entstanden. „Jedes Land hat nämlich den dringenden Bedarf, seine Arbeitskräfte anderswo unterzubringen. Dazu müssen aber [– wenn dies die Bildungssysteme und Bildungsgänge schon nicht sind – zumindest] die Zertifikate europaweit vergleichbar sein.“ (Lisop 1999: 20; Erg. RR)

Diese europäischen Konzepte finden jedoch keineswegs ungeteilte Zustimmung. Die Vorstellungen vom „lernenden Menschen“ in Europa variieren vielmehr erheblich. (Vgl. Malvache 1999: 181.) So meldet Iribarne (1997: 26) sogar Bedenken an der Berechtigung der Prämissen, die das Weißbuch⁸⁵ der Europäischen Kommission im Hinblick auf die „drei großen Umwälzungen“ macht und zu denen dort „die Informationsgesellschaft“, „die Globalisierung der Wirtschaft“ und „die wissenschaftlich-technische Zivilisation“ gezählt werden. Die Weißbücher hätten zwar keinen eindeutigen Status⁸⁶, die Texte könnten sich jedoch im

⁸⁴ Vgl. beispielsweise Albach u.a. 1999.

⁸⁵ Gemeint ist hier: Europäische Kommission 1996: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft – Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Luxemburg.

⁸⁶ „In der EU-Terminologie enthält ein Weißbuch amtlich ausgearbeitete, konzeptionelle Vorschläge zu bestimmten Politikbereichen.“ (DG regio 2001e)

Verlauf des Diskurses, für den sie Grundlage seien, rasch in eine „offizielle Lehrmeinung“ verwandeln (Iribarne 1997: 25; vgl. dazu auch Dröll 1999: 31f.).

Eine europäische Spaltung verläuft insbesondere zwischen wirtschafts- und arbeitnehmerorientierten Vorstellungen. Malvache arbeitet diese Gegensätze wie folgt heraus:

„Bei der ersten steht der *Mensch in seiner Funktion als Arbeitnehmer* im Vordergrund, von dem erwartet wird, dass er sich als Individuum und als Mitglied eines betrieblichen Kollektivs den Anforderungen des ökonomischen und technischen Wandels sowie der betrieblichen Welt anpasst und in der Weiterbildung ein Instrument für diese Anpassung erblickt.

Die zweite Option geht dagegen vom *Arbeitnehmer in seiner Persönlichkeit als Mensch* aus und sieht in ihm einen Einzel- und Kollektivakteur im gesellschaftlichen Handeln, der bemüht ist, durch Weiterbildung sein Lebensprojekt und die berufliche Laufbahn im Einklang zu bringen.“ (Malvache 1999: 182; Hervorh. i. Orig.)

Als drei unterschiedliche Politikebenen eines erforderlichen „Sozialen Dialogs“⁸⁷ für den Weiterbildungsbereich in Europa kennzeichnet Heidemann (1997: 75)

- Betrieb,
- (Wirtschafts- oder Berufs-) Sektor,
- (nationales) Weiterbildungssystem.

Dabei haben bereits – so Heidemann (ebd.; Hervorh. i. Orig.; Erg. RR;) weiter –

„die verbreiteten gesellschaftlichen Prozesse der Deregulierung [...] zur *Beschränkung von Verhandlungsräumen*, insbesondere zu einer Verlagerung auf die Unternehmensebene [geführt], während auf den übergreifenden Politikebenen nur noch die Rahmenbedingungen ausgehandelt werden können“.

Sauter/Grünewald (1999: 197ff.) sehen zusammenfassend als wesentliches Merkmal des europäischen Weiterbildungskonzeptes – neben der weiter oben bereits erläuterten „Dominanz des Ökonomischen“ – die der Tradition entsprechende Sichtweise von Erstausbildung und Weiterbildung als integriertem Gesamtkonzept. Die sich abzeichnende Entwicklungsrichtung charakterisieren sie so:

„Die eher traditionelle Vorstellung von einem periodischem ‚Intervall-Lernen‘, das sich vor allem auf Phasen des organisierten Lernens in Bildungseinrichtungen stützt, wird durch eine integrative Perspektive abge-

⁸⁷ Der „Soziale Dialog“ ist auf europäischer Ebene in Artikel 118b der Einheitlichen Europäischen Akte von 1986 verankert. Gespräche und Verhandlungen der Sozialparteien finden häufig tripartial, d.h. unter Einbezug nationaler oder regionaler Regierungen statt (vgl. Heidemann 1997: 75f.); zur Rolle der Sozialpartner in der europäischen Berufsbildung vgl. auch Piehl/Sellin (1995: 447f.). Vgl. dazu auch DG regio 2001f.

löst, in der vor allem der starke wechselseitige Zusammenhang von formalem Lernen und informellen Lernmöglichkeiten in der Arbeit und in der Freizeit betont wird. In allen internationalen Konzepten des lebenslangen Lernens – das gilt auch für das [...] europäische Konzept des ‚lebensbegleitenden Lernens‘ – setzt sich das selbstgesteuerte, selbstorganisierte Lernen durch, das sich auf ein flexibles Lernnetzwerk in der Arbeit, den Bildungseinrichtungen und in den Medien stützt.“ (Sauter/Grünwald 1999: 199; Ausl. RR)

Weiterhin zeichnet sich ab, dass „europäische Konzepte und Instrumente einen nachhaltigen Einfluß auf die nationalen Weiterbildungsstrukturen und -aktivitäten ausüben. Dies gilt auch für die deutsche Weiterbildung“ (Sauter/Grünwald 1999: 211). Andererseits werden aber im wechselseitigen Austausch auch Charakteristika des deutschen Weiterbildungssystems durch andere Systeme adaptiert (vgl. ebd.).

1.2.3 Zusammenfassung

1.2.3.1 Gemeinsamkeiten der supranationalen Konzepte

Die „Schnittmenge“ pädagogischer Forderungen aus den historisch gewachsenen übernationalen Konzepten zum lebenslangen Lernen lässt sich (vgl. u.a. Kraus 2000: 179) wie folgt zusammenfassen:

- Selbstorganisation und Selbstverantwortung der Lernenden für den Lernprozess;
- Aufgabenverschiebung bei den Lehrenden von der Wissensvermittlung hin zur Begleitung von Selbstlernprozessen;
- Grundlegung der lebenslangen Lernfähigkeit in der ersten Bildungs- und Ausbildungsphase;
- Erhaltung einer lebenslangen Lernfähigkeit nach der ersten Bildungs- und Ausbildungsphase;
- Fokussierung individueller Förderung auf die berufliche Entwicklung;
- Öffnung von Bildungsinstitutionen.

Aktuell wird nahezu überall nochmals die Notwendigkeit verstärkter Wirtschaftsorientierung von (Aus- und) Weiterbildung herausgestellt.

1.2.3.2 Differenzen der supranationalen Konzepte

Die Positionen der übernationalen Institutionen zur Weiterbildung in der Perspektive des lebenslangen Lernens weisen neben Gemeinsamkeiten entsprechend den Organisationszwecken mehr oder weniger große

Differenzen auf. Eher kulturell orientierte Einflüsse gehen beispielsweise von der UNESCO und ihren verschiedenen Bildungsinstituten aus.⁸⁸ Entsprechend ökonomisch ausgerichtete Vorstellungen vertritt hingegen die OECD. Auf europäischer Ebene verläuft diese Trennungslinie historisch zwischen dem Europarat und der Europäischen Union (vgl. Kraus 2000: 177ff.). Die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens wird zwar übereinstimmend gesehen und stets mit einem Handlungsdruck durch beständigen Wandel begründet. Weitere Legitimationsversuche⁸⁹ divergieren jedoch ebenso stark, wie die mit dem Konzept des lebenslangen Lernens verfolgten Ziele.

1.3 Die deutsche Weiterbildungspolitik

Die globalen und europäischen Konzepte zum lebenslangen Lernen beeinflussen auch die nationale Entwicklung. So haben beispielsweise

„Vertreter von Bund, Ländern und Sozialparteien eine ‚gemeinsame Position zur europäischen Berufsbildungspolitik‘ erarbeitet, in der u.a. auch die skizzierten Merkmale der ‚ökonomischen Ausrichtung der Weiterbildung‘ sowie der ‚Verbindung von Aus- und Weiterbildung‘ weitgehend akzeptiert werden; hier zeichnen sich durchaus europäische Dimensionen in der deutschen Berufsbildung ab“ (Sauter/Grünwald 1999: 197).

Im Zuge oben skizzierter internationaler Bestrebungen wird bereits im Strukturplan für das Bildungswesen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970) „das Recht des einzelnen auf Bildung und freie Entfaltung der Persönlichkeit in Bezug zu ‚ständiger Weiterbildung‘ und zur ‚Notwendigkeit, mit der Entwicklung auf allen Lebensgebieten‘ Schritt zu halten“, eingefordert (Brinck 1995: 755). „Eingebettet in ein Konzept des *Lifelong Learning*, soll die Weiterbildung ihren additiven Charakter verlieren.“ (Ebd.: 755; Hervorh. i. Orig.)

„Lebensbegleitendes Lernen für alle“ als Forderung und Chance zugleich wird mittlerweile implizit oder explizit als Querschnittsaufgabe gesehen, an der alle – insbesondere auch die Bildungsanbieter und ihre Nutzer – beteiligt werden sollten (vgl. Deutscher Bundestag 2000: 4).

⁸⁸ Institut für Pädagogik (UIP); Internationales Institut für Bildungsplanung (IIEP); Internationales Berufsbildungszentrum (UNEVOC); Institut für Informationstechnologien im Bildungswesen (IITE) sowie als Sonderorganisation die internationale Arbeitsorganisation (ILO).

⁸⁹ Begründungen des Weiterbildungserfordernisses werden hier im Kapitel B.2.2 abgehandelt.

Mit der Weiterbildung und dem „lebenslangem Lernen“ befassen sich der Bund, die Bundesländer, die Kommunen, Gremien von Experten und Entscheidungsträger quer zu diesen Ebenen⁹⁰ sowie regionale Netzwerke unterschiedlicher Zusammensetzung. Auch die Wissenschaft – und hier nicht nur die Erziehungswissenschaft, sondern die Soziologie sowie ökonomische Disziplinen – setzen sich *auch* politisch damit auseinander (vgl. Dröll 1999: 11f.). Ebenso formulieren Vertreter der Sozialparteien sowie diejenigen der politischen Parteien ihre Positionen dazu (vgl. Wittpoth 1999: 125ff.).

1.3.1 Weiterbildungspolitische Positionen

1.3.1.1 Politische Parteien

Mittlerweile gibt es unter den im Bundestag vertretenen Parteien einen „beachtlichen Grundbestand gemeinsamer Überzeugungen und Einschätzungen“, und so messen alle der Weiterbildung „für die gesellschaftliche und ökonomische Entwicklung zentrale Bedeutung“ bei und würdigen ihre „enorme Expansion“, die sie grundsätzlich als noch nicht beendet ansehen (Wittpoth 1999: 123). Übereinstimmung herrscht auch darin, dass die berufliche Weiterbildung im Zentrum des Interesses steht, wenn auch weitgehend die Persönlichkeitsentwicklung ebenfalls mit bedacht wird (vgl. Wittpoth 1999: 124).

Weitgehende Übereinstimmung gibt es mit Blick auf die Stärken der Weiterbildung. Hier werden – so Wittpoth (ebd.) immer wieder genannt:

- „Die Möglichkeit, schnell und flexibel auf ein breites Spektrum von Anforderungen zu reagieren, die zudem einem raschen Wandel unterworfen sind;
- die Aktualität der Inhalte;
- der Einsatz anspruchsvoller Methoden;
- die pluralistische Träger- bzw. Anbieter-Struktur, die als wesentliche Voraussetzung dafür gilt, daß der Weiterbildungsbereich sich in der insgesamt positiv beurteilten Weise entwickeln konnte.“

Aber auch folgende Schwächen werden – ebenfalls relativ übereinstimmend – immer wieder herausgestellt:

- „Die Unübersichtlichkeit des Weiterbildungs-,Marktes“;
- der Mangel an Kooperation und Koordination vor allem auf der lokalen und regionalen, zunehmend aber auch auf der nationalen und europäischen Ebene;
- das Fehlen von einheitlichen Qualitätskriterien;
- der Mangel an Beratung;
- die Intransparenz und der Mangel an Vergleichbarkeit bei der Zertifizierung;

⁹⁰ Z.B. die Bund-Länder-Kommission (BLK), die Kultusministerkonferenz (KMK) etc.

- schließlich – meist als Folge der genannten Schwächen verstanden – Disparitäten in der Teilnahme (abhängig vor allem von Erstausbildung, Wohnort, Branche, Betriebsgröße und Geschlecht).“ (Wittpoth 1999: 124f.)

Abweichende Positionen zwischen den Parteien kann man mit Wittpoth (ebd.: 125) so zusammenfassen, „daß die ehemaligen Regierungsparteien den Systemzustand als grundsätzlich gelungen betrachten und daher allenfalls kleinere Korrekturen vornehmen wollen, wohingegen die ehemaligen Oppositionsparteien weiterreichende Reformen fordern“. So konnte sich schon 1990 auch „die Enquête-Kommission ‚Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000‘ des Deutschen Bundestages nicht auf konsensuale Empfehlungen einigen, sondern veröffentlichte eine Sicht von CDU/CSU/FDP und eine von SPD/Grüne“ (Lisop 1999: 22).

Aktuelle programmatische Aussagen zum lebenslangen Lernen – um hier zumindest diejenigen der beiden großen Parteien zu nennen – finden sich im SPD-Manifest „Bildung entscheidet über unsere Zukunft. Für eine neue Bildungsinitiative.“ von Januar 2000 (vgl. SPD 2000) und in „Aufbruch in die lernende Gesellschaft. Bildungspolitische Leitsätze. Beschluss des Bundesausschusses der CDU Deutschlands vom 20. November 2000 in Stuttgart.“ (CDU 2000). Und im April 2000 haben die SPD-Bundestagsfraktion und Abgeordneten der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Bundestag gemeinsam den Antrag „Lebensbegleitendes Lernen für alle – Weiterbildung ausbauen und stärken“ eingebracht (Deutscher Bundestag 2000).

1.3.1.2 Sozialparteien

Sauter (1997: 7) spricht von über 200 Einzelfällen tarifvertraglicher Regelungen, die der Erleichterung des Zugangs von Arbeitnehmern zur Weiterbildung regeln und unterscheidet diese nach: „Tarifverträgen und Betriebsvereinbarungen zur Freistellung von Arbeit für Bildungsmaßnahmen, Rationalisierungsschutzabkommen („Qualifizieren statt entlassen“ bei technischen und organisatorischen Veränderungen in den Betrieben) sowie Qualifizierungstarifverträgen“.

Die IG Metall machte im Mai 2000 einen Vorstoß, auch tarifvertragliche Regelungen für die betriebliche Weiterbildung zu vereinbaren (vgl. Abmayr 2000; vgl. auch Krug 2000: 173; vgl. auch Henkel 2001) und der Deutsche Gewerkschaftsbund hat im Juni 2000 ein Positionspapier zur Weiterbildung vorgelegt.

Darüber hinaus gibt es aber auch gemeinsame Stellungnahmen und Forderungen mehrerer Gewerkschaften zur Weiterbildung bzw. dem lebenslangen Lernen. So hat eine Expertengruppe aus Vertretern der GEW, der HBV, der IG Medien, der IG Metall, aus Wissenschaft, Praxis und Parteien im Februar 2000 gemeinsam Vorschläge für eine Bundesregelung in der beruflichen Weiterbildung vorgelegt (vgl. GEW u.a. 2000).

Während die gewerkschaftlichen Bemühungen insgesamt dahin gehen, Zugänge, Beteiligungschancen und Finanzierbarkeit von Weiterbildung für Arbeitnehmer zu sichern, gehen die Forderungen der Arbeitgeberseite in die Richtung, auch zukünftig die betriebsbezogene Weiterbildung von reglementierenden Eingriffen aller Art freizuhalten (vgl. Hundt 2000: 53). Selbst Freistellungsansprüche – wie sie im AWbG NRW geregelt sind, gehen der Arbeitgeberseite zu weit (vgl. ebd.: 52). Im bildungspolitischen Positionspapier des BDA vom Juli 2000 werden im Kapitel „Bauprinzipien für die Bildungsreform des 21. Jahrhunderts“ zwar u.a. Forderungen an Schulen, Hochschulen und die berufliche Bildung formuliert, jedoch keine Vorschläge zum Ausbau eines Systems des lebenslangen Lernens unterbreitet (vgl. BDA 2000).

1.3.2 Weiterbildungspolitische Kontroversen

In den bildungspolitischen Diskussionen auf verschiedenen Ebenen sind zwei große prinzipielle Streitpunkte auszumachen, die sich – so Dröll (1999: 41) – in zahlreiche nachgeordnete Kontroversen verästeln:

- Markt vs. Staat (vgl. Dobischat/Husemann 1995) und
- funktionales vs. personales Verständnis von Weiterbildung.

Daneben sind nach wie vor (vgl. Dröll 1999: 77ff.):

- die Bewertung von Weiterbildung (Qualität, Zertifizierung, Akkreditierung);
- die Finanzierung der Weiterbildung und die Institutionen der Weiterbildung;
- die Selbststeuerung (selbst gesteuertes Lernen und Medien) sowie
- die Rahmenbedingungen der Weiterbildung (Innovation, Forschung, Supportstrukturen)

in der Diskussion.

Die Forderungen im ersten Hauptstreitpunkt gehen von mehr Markt im Weiterbildungsbereich über eine „mittlere Systematisierung“ bis hin zu

mehr staatlicher Verantwortung und entsprechenden gesetzlichen Regelungen (vgl. Dröll 1999: 41ff.).

Parallel dazu wird der zweite zentrale Streitpunkt diskutiert, bei dem es – so Dröll (1999: 68; rek. a. Weinberg u. Strunk) – darum geht, „wem Weiterbildung zu dienen habe: dem Individuum oder gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen“.

War noch „Chancengleichheit“ Ende der 60er Jahren die bildungspolitische Maxime, so steht heute die „Standortsicherung“ im Vordergrund. Damals war es das „Bürgerrecht auf Bildung“ und heute

„sind es ökonomische Interessen, welche die Funktion und Struktur des Bildungssystems, seine Curricula und Methoden, aber auch die pädagogischen Theorien sowie die pädagogische Professionalität prägen“ (Lisop 1999: 15).

Aber es gibt zwischen den konträren Positionen bereits Tendenzen zur „Versöhnung von Qualifizierung und Bildung durch Schlüsselqualifikationen“ (Dröll 1999: 73ff.), was wiederum Kritiker auf den Plan ruft (vgl. ebd.: 75f.).

1.3.3 Ordnung und Förderung der Weiterbildung

1.3.3.1 Gesetzliche Regelungen

Der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates von 1970 und der Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission von 1973 markieren mit der „realistischen Wende“ den Beginn einer neuen Entwicklung sowie staatlicher Ordnungsversuche (vgl. Nussli 1999: 392).

Mit Blick auf die ebenso intransparenten wie zersplitterten Rechtsgrundlagen der Weiterbildung heißt es bei Sauter (1997: 4):

„Zum einen sind die Zuständigkeiten zwischen Bund und Ländern aufgeteilt: Der Bund ist für die außerschulische Weiterbildung zuständig (z.B. in den Betrieben); die berufliche Weiterbildung, die in Schulen stattfindet, fällt in die Kompetenz der Länder (z.B. Fachschulen). Zum anderen werden weiterbildungsrelevante Sachverhalte, wie z.B. finanzielle Förderung oder Freistellung von Arbeit, in unterschiedlichen Bundes- oder Landesgesetzen geregelt. [...] Außerdem ist der gesamte Bereich stark von den Interessenkonflikten der Sozialparteien geprägt.“

„Grundlegendes Kennzeichen der Rechtslage im Weiterbildungsbereich ist es“ aber auch – so Faulstich (1996: 308) –, „daß der Bund von seinen Gesetzgebungskompetenzen bisher nur teilweise Gebrauch gemacht hat“. Andererseits ist es ebenso unstrittig, „daß aufgrund der institutionellen Vielfalt beruflicher und allgemeiner Bildung eine System-

tisierung der Weiterbildung [selbst] auf Landesebene nur ansatzweise möglich ist“ (Tippelt 1999: 17; Erg. RR). So unterliegen betriebliche und kommerzielle Weiterbildungsaktivitäten keiner öffentlichen Kontrolle.

„Ein Bundes-Weiterbildungsgesetz, spätestens seit Anfang der 70er Jahre immer wieder diskutiert, existiert bis heute nicht, nach dem Regierungswechsel 1998 wird aber wieder darüber diskutiert.“ (Nuisl 1999: 394; vgl. GEW u.a. 2000).

Die Weiterbildungspolitik findet bisher auf Bundesebene ihren Niederschlag in folgenden gesetzlichen Grundlagen und Verordnungen: im Berufsbildungsgesetz (BBiG), in der Handwerksordnung (HwO); im Arbeitsförderungsrecht des Sozialgesetzbuchs (SGB III), im Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG), im Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) und im Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG).

„Das zuständige Bundesbildungsministerium betonte in den neunziger Jahren ständig und vehement die große und wachsende Bedeutung der Weiterbildung, in seinem praktischen Handeln sind große Veränderungsschritte aber bisher ausgeblieben. Anfang der achtziger Jahre richtete das Ministerium die Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW) ein, in der über fünfzig Verbände, Experten und Institutionen sich (relativ folgenlos) mit der Reform des Weiterbildungssektors beschäftigen und Empfehlungen verabschieden. In letzter Zeit ist die KAW in eine Krise geraten.“ (Dröll 1999: 13)

Auf Länderebene kommen Schul- und Hochschulgesetze, Weiterbildungs- bzw. Erwachsenenbildungsgesetze sowie Bildungsurlaubsgesetze in zehn Bundesländern hinzu.

1.3.3.2 Förderung der Weiterbildung

Neben gesetzlichen Regelungen sind es Aktions- und Förderprogramme, die Forschungs-, Entwicklungs- und Erprobungsmaßnahmen in einzelnen Bildungsbereichen voranbringen sollen. Auch sie sind Ausdruck der aktuellen Weiterbildungspolitik. Hier sind es insbesondere projektförmige Maßnahmen, die gefördert werden, um zur Entwicklung und breiten Umsetzung eines Systems des lebenslangen Lernens beizutragen (vgl. Krug 2000: 172; vgl. auch Dikau 1995: 435f.). Aktuell ist hier beispielsweise das EU-kofinanzierte Programm „Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken“ zu nennen. Gefördert wird damit beispielsweise der Auf- und Ausbau bildungsbereichs- und trägerübergreifender regionaler Netzwerke unter weitgehender Beteiligung aller Akteure zur Entwicklung, Erprobung und Verstetigung innovativer Maßnahmen im Bereich des lebensbegleitenden Lernens.

„Lebenslanges Lernen“ ist auch einer der Schwerpunkte der Arbeit des „Forum Bildung“, in dessen Positionspapieren sich die Vorstellungen von Bund, Ländern, Sozialparteien und Wissenschaft wiederfinden (vgl. Forum Bildung 2001; vgl. auch Krug 2000: 172f.) .

1.3.4 Zusammenfassung und Fazit

Die Zahl der Akteure, die sich aus politischer, ökonomischer, wissenschaftlicher und kultureller Sicht mit Weiterbildung in der Perspektive des lebenslangen Lernens befassen, ist groß. Dennoch ist das öffentliche Interesse an Weiterbildungspolitik oder gar die öffentliche Übernahme von Verantwortung für Weiterbildung bisher gering, und wenn es um die Umsetzung geht, wird insbesondere eine weitgehende Individualisierung⁹¹ von Verantwortung propagiert (vgl. u.a.: Voß 2000: 149ff, Then 2000: 38ff., Knuth 1998: 300ff.). Weiterbildungspolitische Forderungen lassen sich nur mühsam durchsetzen, wohingegen immer häufiger versucht wird, Partialinteressen – insbesondere ökonomische – über Weiterbildung zu transformieren (vgl. u.a. Arnold/Gieseke 1999a: VII, Dröll 1999: 27).

Gesellschaftspolitische Einschätzungen zum lebenslangen Lernen gehen insofern auseinander, als Befürworter in der Verteilung von Lern-/ Bildungsphasen auf weitere Lebensphasen eine Verbesserung und Verbreiterung von Bildungschancen sehen und Kritiker dies ausschließlich im Hinblick auf bildungsmotivierte und „karrierebewusste“ Menschen gegeben sehen (vgl. Nieser/Willmann 1995: 331).

Der Bedeutungs- und Umfangszuwachs von Weiterbildung geht einher mit einem Systematisierungsdefizit (vgl. u.a. Faulstich 1996: 306) und einer steigenden Intransparenz. Der Globalisierung der weiterbildungspolitischen Diskussion steht eine Tendenz zur Regionalisierung (vgl. Dobischat/Husemann 1997; vgl. auch Kap. A.1.6.2 und A.1.6.3) der Verantwortung für und Gestaltung von Weiterbildung in der Perspektive des lebenslangen Lernens gegenüber.

⁹¹ In § 1 und § 2 des SGB III wird ausdrücklich die Mitverantwortung der Arbeitnehmer für ihre „eigenen beruflichen Möglichkeiten“ formuliert.

1.4 Beispiele für eine Systematisierung der beruflichen Weiterbildung

Die berufliche Weiterbildung unterscheidet sich von den anderen Säulen des deutschen Bildungssystems durch den Anbieterpluralismus, die marktwirtschaftliche Organisation und die subsidiäre Rolle des Staates (vgl. Sauter 1997: 3). Die damit einhergehende Intransparenz ist historisch gewachsen. So ist Weiterbildung „als Volksbewegung und als Arbeiterbewegung“ ‚von unten‘ entstanden (Tippelt 1999: 16). „Es dominierte von Anfang an eher eine Angst vor Verstaatlichung, als daß der private Charakter und die Pluralität der Weiterbildung problematisiert worden wären.“ (Tippelt 1999: 16) Quer zu den bereits eingangs (Kap. B.1.1.1 und B.1.1.2) skizzierten Aufgabenbereichen und Zweckbestimmungen lässt sich die berufliche Weiterbildung nach Anbietern/Trägern, Maßnahmen sowie Kunden/Nachfragern und Kostenträgern weiter differenzieren.

1.4.1 Weiterbildungsanbieter

Die Trägerlandschaft⁹² ist insgesamt gekennzeichnet durch eine weitgehende Intransparenz. Nussli (1999: 398) nennt als gebräuchliche Ordnungskriterien für Erwachsenenbildungseinrichtungen die Folgenden:

- Adressaten des Trägers,
- „gesellschaftliche Stellung der Trägerorganisation“,
- „das Interesse der veranstaltenden Einrichtung“,
- „die Zugehörigkeit einer Einrichtung zu einer anderen Organisation“,
- „die Rechtsnatur der Träger“;
- „den Inhaltsbereich des Angebotes“.

„Hinsichtlich der Träger der Einrichtungen *beruflicher* Weiterbildung und ihrer Maßnahmen werden üblicherweise drei Sektoren unterschieden [...]: Betriebliche, überbetriebliche und außerbetriebliche Weiterbildung.“ (Dikau 1995: 429; Ausl. u. Hervorh. RR) Als Anbieter von Weiterbildung treten neben den Betrieben selbst (Privatwirtschaft oder Öffentlicher Dienst) staatliche, kommunale, öffentlich-rechtliche, private (kommerzielle oder gemeinnützige) Weiterbildungsanbieter auf (vgl. Sauter 1997: 8f.). Die freien Träger können weiter differenziert werden nach denjenigen,

⁹² Weiterbildungspolitisch wird die Problematik der Trägervielfalt (und -intransparenz) in der Debatte um mehr Markt versus mehr Staat abgehandelt (vgl. Dröll 1999: 41ff.; vgl. Dobischat/Husemann 1995).

„die wegen ihrer Anlehnung an Berufsverbände, Innungen, Parteien, weltanschauliche Gruppen, Gewerkschaften, Kirchen usw. als „gebundene“ bezeichnet werden, und solchen, die als kommerzielle Träger privaten Rechtsformen angehören und damit als „ungebundene“ bezeichnet werden können“ (Schmidt-Lauff 1999: 5).

Tippelt (1999: 19ff.) kennzeichnet den Status quo der inzwischen kaum noch überschaubaren Weiterbildungsstruktur und deren Entwicklungstrend so:

„Heute gibt es eine *erste Weiterbildungsstruktur*, die die etablierten Träger der Weiterbildung, die Volkshochschulen und die Erwachsenenbildungswerke der Kirche, der Gewerkschaften und Parteien sowie die Angebote der Landeszentralen und der Kammern umfassen. In diesem öffentlich subventionierten Bereich zeigt sich ein gewisser Trend zur Privatisierung und zum Markt darin, daß die TeilnehmerInnen einen wachsenden finanziellen Anteil zu tragen haben. [...]

Eine *zweite Weiterbildungsstruktur* entsteht durch die neuen Angebote der Arbeitgeberverbände, der Handwerksorganisationen und die externe und interne Weiterbildung der Betriebe. [...] Die in diesem Kontext zu verankernde Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung befindet sich in einem Prozeß der Privatisierung und kann öffentlich nur wenig kontrolliert werden.

Eine *dritte Weiterbildungsstruktur* ist durch Selbsthilfegruppen und neue Initiativen, Vereine und BürgerInnenbewegungen gegeben, in denen freiwillige Dienstleistungen im Bildungsbereich in der ‚Verantwortungsgesellschaft‘ erbracht werden. Explizit werden Konzepte zum lebenslangen und lebensbegleitenden Lernen in der Form des bürgerschaftlichen Engagements als freiwillige Dienstleistung angemahnt und auch tatsächlich umgesetzt.

Als *vierte Weiterbildungsstruktur* etablieren sich in kleinen ökonomischen Einheiten neue Anbieter, die ihre Weiterbildungsangebote in der Form privater Bildungsunternehmen organisieren. Diese kleinen ökonomischen Einheiten können kaum auf öffentliche Subventionen zurückgreifen und müssen ihr Angebot auf dem Weiterbildungsmarkt in schwieriger Lage positionieren und profilieren.“ (Tippelt 1999: 19; Hervorh. u. Ausl. RR)

Die „Weiterbildungsbranche“ mit ihren etwa 35.000 Unternehmen beschäftigt etwa 150.000 festangestellte Mitarbeiter und rund 600.000 Honorarkräfte (vgl. IW 2000: 2). Dabei dominieren kleine und kleinste Anbieter (bis zu 10 Beschäftigte) der „vierten Weiterbildungsstruktur“ (Tippelt 1999) mit 79,5 Prozent (IW 2000: 2) den Markt für unternehmensbezogene Weiterbildung.⁹³

⁹³ 46,5 Prozent der Anbieter beschäftigen nur 1 bis 2 Mitarbeiter, weitere 22,1 Prozent 3 bis 5 Mitarbeiter und nochmals 10,9 Prozent lediglich 6 bis 10 Mitarbeiter. 11 bis 25 feste Mitarbeiter haben nur noch 7,9 Prozent der Weiterbildungsanbieter, 26 bis 50 Beschäftigte haben 5,1 Prozent von ihnen und über 50 Angestellte gibt es nur bei 6 Prozent der Weiterbildungsanbieter. (Vgl. IW 2000: 2.)

Die Anbieter befinden sich einerseits in Konkurrenz zueinander, und sehen sich andererseits der Notwendigkeit und der Forderung gegenüber, miteinander zu kooperieren.

1.4.2 Maßnahmen der Weiterbildung

Die Bandbreite der Maßnahmen beruflicher Weiterbildung geht – soweit es seminaristische Formen⁹⁴ betrifft – von einer einzelnen Veranstaltung bis zu einer mehrjährigen Weiterbildungsmaßnahme. Noch im Strukturplan (Deutscher Bildungsrat 1970: 197) heißt es: „Das kurzfristige Anlernen oder Einarbeiten am Arbeitsplatz gehört nicht in den Rahmen der Weiterbildung.“ Inzwischen haben aber nicht nur formelle, d.h. kurs-/lehrgangsförmig organisierte Weiterbildungsmaßnahmen und hier insbesondere abschlussbezogene, sondern auch „weichere“ informelle Formen⁹⁵ beruflicher Weiterbildung in den letzten Jahren in der bildungspolitischen Diskussion an Aufmerksamkeit gewonnen. So wird ihnen erstmals im Berichtssystem Weiterbildung VII (Kuwan/Gnahs/Seidel 2000) ein eigenes Kapitel gewidmet. Weiß (1998: 92) hält den schon im Berichtssystem Weiterbildung 1996 [und dort auch 2000 noch] verwendeten Sammelbegriff „informelle Weiterbildung“ für wenig treffend und schlägt vor – in Anlehnung an Grünewald et. al. (1998: 35), „eine Differenzierung zwischen dem Lernen außerhalb des Arbeitsprozesses, dem arbeitsintegrierten Lernen sowie dem Arbeiten mit Lerneffekten“ vorzunehmen. Durch eine Ausweitung auf das, was als informelle Formen der Weiterbildung hier noch mit hinzugezählt wird, werden dabei die Grenzen zwischen Arbeiten, Lernen und Organisieren zusehends fließend (vgl. Geißler 1996: 7ff.; vgl. Kuwan/Gnahs/Seidel 2000: 198ff.), sodass mittlerweile – so Heid (1999a: 344) – die Frage:

⁹⁴ Der Begriff Seminar/Lehrgang ist dabei im weitesten Sinne zu verstehen und umfasst somit prinzipiell alle „off the job“-Maßnahmen, wozu sowohl Fortbildungen mit anerkannten Abschlüssen, interne und externe betriebliche Seminare, Workshops und ebenso Assessment-Center gehören, sofern sie als Förderinstrument eingesetzt werden (vgl. Heberer/Grap 1995: 59ff.).

⁹⁵ Hierzu zählen beispielsweise im Berichtssystem Weiterbildung VII (vgl. Kuwan/Gnahs/Seidel 2000: 191):

- Lesen berufsbezogener Fach-, Sachbücher bzw. -zeitschriften;
- Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren;
- Kurzzeitige Veranstaltungen z.B. Vorträge, Halbtagsseminare;
- Unterweisung/Anlernen durch Kollegen, Vorgesetzte etc.;
- Selbstgesteuertes Lernen mit Hilfe von Medien;
- Vom Betrieb organisierte Fachbesuche in anderen Abteilungen;
- Vom Betrieb organisierte Austauschprogramme mit anderen Firmen;
- Qualitäts-, Werkstattzirkel, Lernstatt, Beteiligungsgruppe.

(Vgl. dazu auch Ulrich 2000: 26f.)

„Welche wie qualifizierten Menschen ‚braucht‘ eine bestimmte Arbeitsorganisation hier und heute?“ durch die ebenso bedeutende Frage: „Welche Arbeitsorganisation brauchen qualifizierte bzw. kompetente Menschen?“ ergänzt werden muss. Solche Übergangsformen machen es zusätzlich zu den unterschiedlichen Erhebungskonzepten, Definitionen und methodischen Ansätzen schwierig bzw. unmöglich, statistische Daten zur Weiterbildung eindeutig zu interpretieren (vgl. Weiß 1998: 91).

„Empirisch nur schwer zu erfassen“ sind nach wie vor die thematischen Schwerpunkte, heißt es bei Weiß (vgl. 1998: 97). Entsprechend ist eine Zuordnung von Maßnahmen zu Themenfeldern ebenso schwierig wie die Wahrnehmung inhaltlicher Veränderungen im Zeitverlauf (vgl. ebd.).

„Gleichwohl gibt es – übereinstimmend in verschiedenen Studien – offenbar einen Trend hin zu verhaltensbezogenen Seminaren“ (Weiß 1998: 97; rek. a. Littig; Muskatewitz/Wrobel). „Themen wie ‚Mitarbeiterführung‘, ‚Persönlichkeitsentwicklung‘, ‚Kommunikation‘ und ‚Rhetorik‘ wird eine wachsende Bedeutung zuerkannt. Dies steht in Einklang mit den andauernden Reorganisationsprozessen in den Betrieben, die die Notwendigkeit deutlich gemacht haben, vor allem soziale und kommunikative Kompetenzen zu entwickeln.“ (Weiß 1998: 97; rek. a. Sonntag)

Die im Berichtssystem Weiterbildung (Kuan/Gnahn/Seidel 2000: 246) dokumentierte bundesweite Betrachtung von 1997 zeigt hingegen, dass bei 10 von 17 als Auswahl vorgegebenen Themen der beruflichen Weiterbildung der Anteilswert an den Teilnahmefällen bei 5 % oder niedriger liegt. Spitzenreiter ist mit 11 % der Themenbereich „EDV-Anwendungen im kaufmännischen Bereich“, gefolgt von „Erziehung, Pädagogik, Psychologie, Sozialpädagogik“ (9 %), der „Kaufmännischen Weiterbildung“ (8 %), den „EDV-Anwendungen im gewerblich-technischen Bereich“ (7 %), „Medizin, Gesundheitsfragen“ und „Gewerblich-technische Weiterbildung“ mit jeweils 6 %.

Eine Systematisierung der beruflichen Weiterbildung nach Maßnahmemerkmalen (Form, Umfang, Inhalt usw.) bietet sich damit derzeit nicht an.

1.4.3 Kunden und Kostenträger

Eine weitere häufig gebrauchte – wenn auch nicht immer trennscharfe – Differenzierung ist diejenige nach Kunden, Abnehmern oder Nachfragern als Kostenträgern von Weiterbildung, sodass von einem Marktsegment „Öffentlich geförderte Weiterbildung“ (vgl. Mohr/Geldermann/Stark 1998), einem Marktsegment „Weiterbildung für Betriebe“ (vgl.

Böttger/Walter/Stark 1998) und einem Marktsegment „Individuelle Weiterbildung“ (vgl. Gustav/Hammes/Stark 1998) gesprochen wird.

Im erstgenannten Marktsegment liegt der Fokus auf den von der Arbeitsverwaltung zur Integration von Arbeitslosen/-suchenden in den Arbeitsmarkt nachgefragten Maßnahmen, die für den Untersuchungskontext hier nicht relevant sind. Von besonderer Bedeutung ist jedoch die Differenzierung zwischen individueller beruflicher Weiterbildung und beruflich-betrieblicher Weiterbildung.

Von *individueller beruflicher Weiterbildung* soll hier dann gesprochen werden, wenn Personen, die unabhängig von ihrer konkreten institutionellen Einbindung (beispielsweise als Mitarbeiter eines bestimmten Betriebes) Angebote der Bildungsträger auf dem Weiterbildungsmarkt in eigenem Interesse wahrnehmen und selbst und/oder mit staatlicher Unterstützung finanzieren, um dadurch ihre persönlichen Chancen im eigenen Betrieb oder für den externen Arbeitsmarkt zu erhalten/erhöhen (vgl. Sauter 1997: 3). Hier dient die berufliche Weiterbildung der persönlichen Entwicklung und der Sicherung oder Erhöhung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit.

An der *beruflich-betrieblichen Weiterbildung* hingegen nehmen nur Beschäftigte des jeweiligen Unternehmens teil und ihre arbeitgebenden Betriebe können dabei sowohl als Anbieter und Kostenträger als auch als Nachfrager auftreten.⁹⁶ Betriebliche Weiterbildung kann – so Weiß (zit. n. Alt/Sauter/Tillmann 1994: 52; Ausl. RR) – definiert werden als

„alle betrieblich veranlaßten oder finanzierten Maßnahmen“ [...], die dazu dienen, beruflich relevante Kompetenzen der Mitarbeiter oder des Unternehmens zu erhalten, anzupassen, zu erweitern oder zu verbessern“.

An solche Maßnahmen werden auch Erwartungen im Hinblick auf einen konkreten betrieblichen Nutzen und an eine organisationale Entwicklung geknüpft.

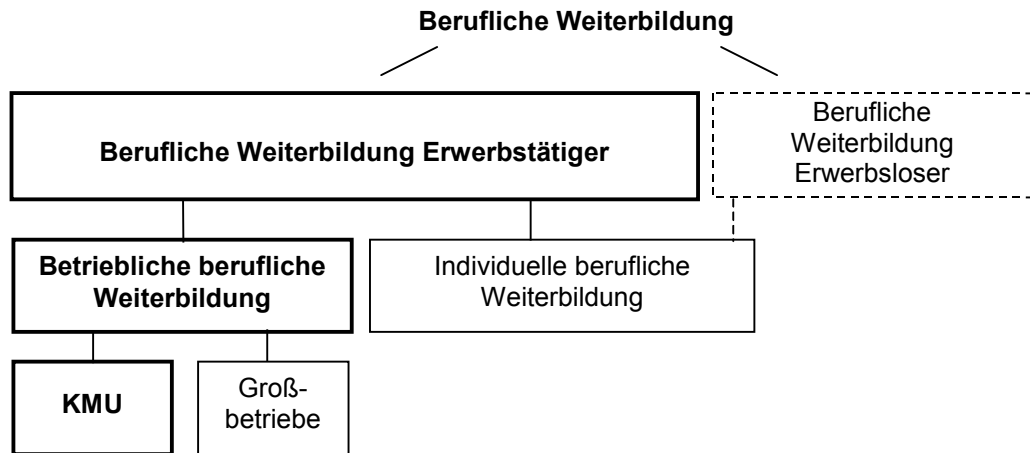
Die wichtigsten Kostenträger der beruflichen Weiterbildung sind in der Reihenfolge ihrer Bedeutung die Betriebe, die Bundesanstalt für Arbeit bzw. die öffentliche Hand und die Weiterbildungsteilnehmer selbst (vgl. Sauter 1997: 5). Darüber hinaus gibt es verschiedene Mischformen wie z.B. zu unterschiedlichen Anteilen vom Betrieb und vom Beschäftigten finanzierte Weiterbildung, EU-kofinanzierte Maßnahmen usw.

Auf Grund der oben skizzierten Abnehmerebenen lässt sich eine – wenn auch wiederum nicht völlig trennscharfe – Differenzierung der

⁹⁶ Für den Untersuchungskontext liegt der Fokus auf Betrieben als Nachfragern von Weiterbildung.

beruflichen Weiterbildung nach Kostenträgern wie folgt (vgl. Abb. B.1.4) vornehmen:

Abb. B.1.4: Differenzierung der beruflichen Weiterbildung nach Kostenträgern



Quelle: Eigene Darstellung

Die Hervorhebungen in der obigen Abbildung B.1.4 markieren dabei lediglich den im Untersuchungskontext vorliegenden Fokus und stellen somit keine Wertung dar.

1.4.4 Zusammenfassung

Die Versuche, berufliche Weiterbildung beispielsweise nach Aufgabebereichen, Anbietern, Maßnahme-Merkmalen, Kunden und/oder Kostenträgern zu differenzieren, ließen sich noch fortsetzen. Sie stellen jeweils nur grobe Annäherungen aus unterschiedlichen Perspektiven an das komplexe Geschehen hinter einem nicht eindeutig gebrauchten Begriff dar und wechseln dabei beliebig zwischen den eingangs (vgl. Kap. B.1.1.1) skizzierten Ebenen der begrifflichen Extension von Weiterbildung. Sie können somit kaum zur Erhöhung der Transparenz im Weiterbildungsbereich beitragen. Daher wird hier nachfolgend der Versuch unternommen, sich der beruflichen Weiterbildung über den Bedarf anzunähern.