

D5 Weiterbildung als wirtschafts- und bildungspolitisches Instrument

| | | |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1 | Einführung | 794 |
| 2 | Begriffsdefinitionen im Kontext von Weiterbildung | 795 |
| 2.1 | Bildung, Erwachsenenbildung und Adult Learning: zur Begrifflichkeit in der allgemeinen Weiterbildung..... | 795 |
| 2.2 | Berufliche Weiterbildung: Berufliche Fortbildung, betriebliche Weiterbildung und Umschulung..... | 797 |
| 3 | Weiterbildung als wirtschafts- und bildungspolitisches Instrument..... | 799 |
| 3.1 | Zielgruppen und Themen in der weiterbildungsbezogenen Wirtschaftspolitik | 799 |
| 3.2 | Der (Anbieter-)Markt in der Weiterbildung und Finanzierung | 801 |
| 3.3 | Outputorientierung: Die Integration von Arbeiten und Lernen | 802 |
| 4 | Weiterbildung als Forschungsgegenstand der empirischen Bildungsforschung..... | 806 |
| 5 | Zusammenfassung..... | 808 |

Berufliche Weiterbildung dient nicht nur der kurzfristigen Anpassung der Qualifizierung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an Neuerungen im betrieblichen Ablauf, sondern hat auch strategische wirtschafts- und bildungspolitische Zielsetzungen. Der vorliegende Beitrag grenzt zunächst betriebliche und allgemeine Weiterbildung voneinander ab und weist auf die gesetzlichen Grundlagen der unterschiedlichen Weiterbildungsformen im Berufsbildungsgesetz und Sozialgesetzbuch hin. Es werden aktuelle wirtschafts- und bildungspolitische Diskussionsstränge angerissen. Datenquellen und Zugänge empirischer Bildungsforschung zu weiterbildungsrelevanten Themen sowie besondere Herausforderungen werden aufgezeigt.

1 Einführung

In Zeiten raschen gesellschaftlichen und technischen Wandels gewinnt berufliche Weiterbildung, aus wirtschaftspolitischer Perspektive, immer mehr an Gewicht. Der demografische Wandel und der befürchtete Fachkräftemangel in unterschiedlichen Beschäftigungsfeldern, lässt es wirtschaftspolitisch sinnvoll erscheinen, vorhandene Potenziale zu stärken und Humanressourcen optimal zu nutzen. Ob sich diese Einschätzung auch in einer wachsenden Weiterbildungsbeteiligung niederschlägt, wird im Berufsbildungsbericht der Bundesregierung regelmäßig erhoben. In diesem Kontext stellt sich auch die Frage nach der Finanzierung von Weiterbildung. Wirtschaftspolitisch relevant sind auch die Angebotsstrukturen. Dort wo berufliche Weiterbildung nicht innerbetrieblich organisiert wird, tut sich ein Anbietermarkt auf. Daneben sind aber nach wie vor auch gesellschafts- und bildungspolitische Ziele mit Weiterbildung verknüpft. Arbeitnehmerweiterbildung gilt im Kontext des lebenslangen Lernens als Instrument der Kompetenzentwicklung, für eine sich verändernde Arbeitswelt. Damit einhergehend wird der Trend von steigenden Wissensanforderungen in der Arbeit diskutiert. Durch den drohenden Fachkräftemangel, geraten unterschiedliche Zielgruppen in den Fokus von Weiterbildung. Die Nachqualifizierung von Ungelernten, die Wiedereingliederung von Frauen in den Arbeitsmarkt und die (Nach-)Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten sind Themen, die in diesem Zusammenhang von Interesse sind. Durch eine zunehmende Kompetenzorientierung, verändern sich die Anforderungen an die Gestaltung beruflicher Weiterbildung. Das Zusammenwachsen des europäischen Bildungsraums schließlich, stellt Anforderung an die Transparenz von zertifizierten Bildungsangeboten, unabhängig davon, ob es sich um berufliche oder hochschulische Bildungsangebote handelt. Hierin liegt eine Chance für die, in Deutschland im internationalen Vergleich, traditionell stärker ausgeprägte berufliche Aufstiegsfortbildung. Diese behauptet sich gegenüber ausländischen Hochschulzertifikaten selbstbewusst und gewährleistet die Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Bildungsabschlüsse.

Der Beitrag bietet einen Überblick über aktuelle politische Diskussionslinien der beruflichen Weiterbildung. Zunächst werden die unterschiedlichen Ausprägungen von Weiterbildung voneinander abgegrenzt. Nachfolgend werden dann aktuelle Trends und Handlungsfelder, der beruflichen Weiterbildung diskutiert. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der Standardisierung und Zertifizierung von Weiterbildung, im Zusammenhang des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) und der Eingliederung in den europäischen Bildungsraum. Es werden statistisch relevante Datenquellen zur Weiterbildung in Deutschland aufgezeigt und Problemfelder der Datenerhebung, -analyse und -vergleich angesprochen.

2 Begriffsdefinitionen im Kontext von Weiterbildung

Der Weiterbildungssektor wird auch als quartärer Sektor des deutschen Bildungssystems bezeichnet. Dieser ist im Unterschied zu den anderen Sektoren am geringsten institutionalisiert und geregelt. Der Bereich orientiert sich an marktwirtschaftlichen Prinzipien. Es wird zwischen der allgemeinen Weiterbildung und der betrieblichen Weiterbildung unterschieden. Zu letzterem zählen die staatlich geregelten, beruflichen Aufstiegsfortbildungsgänge. Daneben ist noch die Umschulung als besondere Form, geregelter beruflicher Weiterbildung zu nennen. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Strukturen allgemeiner und betrieblicher Weiterbildung.

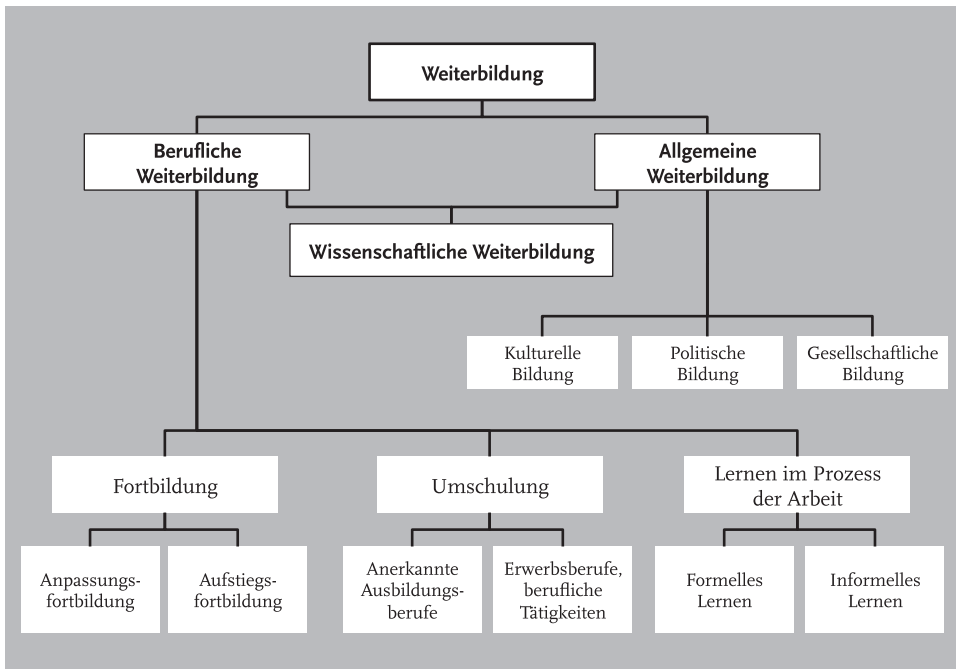


Abbildung 1: Gliederung der Weiterbildung (Dehnbostel 2008, S. 13)

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Begriffe definiert und in Bezug zu ihren historischen, gesellschaftlichen und rechtlichen Rahmenbedingungen geordnet.

2.1 Bildung, Erwachsenenbildung und Adult Learning: zur Begrifflichkeit in der allgemeinen Weiterbildung

Die allgemeine Weiterbildung umfasst das Spektrum der formalen, nonformalen und informellen Weiterbildung im Lebensverlauf.

Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens, nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten, ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Berufs- oder Familientätigkeit. Weiterbildung in diesem Sinne liegt auch vor, wenn die Lernenden ihr Lernen selbst steuern. Weiterbildung umfasst die allgemeine, politische, kulturelle und wissenschaftliche Weiterbildung. Weiterbildung kann in Präsenzform, in Form der Fernlehre, des computergestützten, des selbst gesteuerten Lernens oder in kombinierter Form stattfinden.

(Kultusministerkonferenz (KMK) 2001, S. 4)

Die Tradition der allgemeinen Weiterbildung reicht zurück, bis in das 18. Jahrhundert. Die Idee des mündigen Bürgers, lag damals der Gründung der Lesegesellschaften zu Grunde. Mit aufkommender Industrialisierung, gewann im 19. Jahrhundert die berufliche Fortbildung an Bedeutung.

Zentral in diesem Zusammenhang ist der Bildungsbegriff, der in Deutschland eine besondere Stellung innehat. Nach bildungswissenschaftlicher Tradition (vgl. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966), umfasst der Bildungsbegriff die Orientierung an einer humanistischen Formung des Menschen, Autonomie und Freiheit der Person, Persönlichkeitsentwicklung, intellektueller Rechtschaffenheit und Selbstständigkeit. Ein solcher Bildungsbegriff stellt Werthaltungen in den Mittelpunkt pädagogischen Handelns. Die Entwicklung der Erwachsenenbildung knüpft an einen solchen bildungswissenschaftlichen Diskurs unmittelbar an. Hier stehen Angebote der politischen und kulturellen Bildung im Vordergrund, die den erwachsenen Menschen in seiner Persönlichkeitsentwicklung unterstützen. In den 1970er und 1980er Jahren wurde der Begriff der Erwachsenenbildung durch den Begriff der Weiterbildung ersetzt, der nun auch berufliche Weiterbildung mit umfasst. Die Weiterbildung im Sinne der Erwachsenenbildung wird aber nach wie vor, unter dem Begriff der allgemeinen Weiterbildung statistisch gesondert erfasst, was mit Mängeln in der Eindeutigkeit der Statistik einhergeht (vgl. Gnahn/Kuwan/Seidel 2008).

Durch das Zusammenwachsen des europäischen Bildungsraums, gewinnen zunehmend auch europäische Begrifflichkeiten an Bedeutung. Der europäische Bildungsbegriff orientiert sich am Begriff des lebenslangen Lernens. Dieser umfasst

[...] alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt.

(Kommission der Europäischen Gemeinschaften (KOM) 2001, S. 9)

Mit dem europäischen Begriff „Adult Learning“ werden Bildungsprozesse Erwachsener, zwischen 25 und 64, unabhängig ihres Formalisierungsgrades bezeichnet. Erfasst werden alle Lernprozesse, die ein gewisses Maß an didaktischer Strukturierung aufweisen, die sie von zufälligem Lernen unterscheidbar machen.

2.2 Berufliche Weiterbildung: Berufliche Fortbildung, betriebliche Weiterbildung und Umschulung

Unter dem Begriff berufliche Weiterbildung werden alle Bildungsmaßnahmen subsummiert, die einen beruflichen Verwertungszusammenhang haben. Auch hier ist das Angebot sehr heterogen. Man unterscheidet in diesem Feld nach Zielgruppen, Trägern und Finanzierungsmodellen. An dieser Stelle sollen einige Unterscheidungsmerkmale beruflicher Weiterbildung genannt und begriffliche Untergruppen differenziert werden.

Berufliche Fortbildung: Die berufliche Fortbildung ist staatlich, auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetz von 2005 geregelt (vgl. §§ 53-57, Kapitel 2, BBiG). Insgesamt gibt es aktuell 222 bundesweit geregelte Fortbildungs- und Umschulungsregelungen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2014, S. 291). In bundesweit einheitlichen Fortbildungsregelungen werden die Bezeichnung des Fortbildungsabschlusses, Prüfungsregelungen und Verfahren, sowie Zulassungsvoraussetzung definiert. Daneben sind auch regionale Fortbildungsregelungen, sogenannte Kammerregelungen, vorzufinden (§ 54 BBiG). Dies sind Regelungen der zuständigen Stellen, also der für die Beratung, Durchführung und Prüfung regional zuständigen Institutionen (z. B. Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern etc., §§ 71-75 BBiG).

Im Rahmen der Diskussion um den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) werden die unterschiedlichen Fortbildungsabschlüsse verschiedenen Niveaus zugeordnet und auch teilweise akademischen Abschlüssen, wie Bachelor oder Master gleichgestellt. Hiermit soll der Stellenwert beruflicher Ausbildung gestärkt und Durchlässigkeit im Berufsbildungssystem sichergestellt werden.

Abbildung 2 zeigt die mögliche Einordnung der Abschlüsse exemplarisch, für Industrie und Handel.

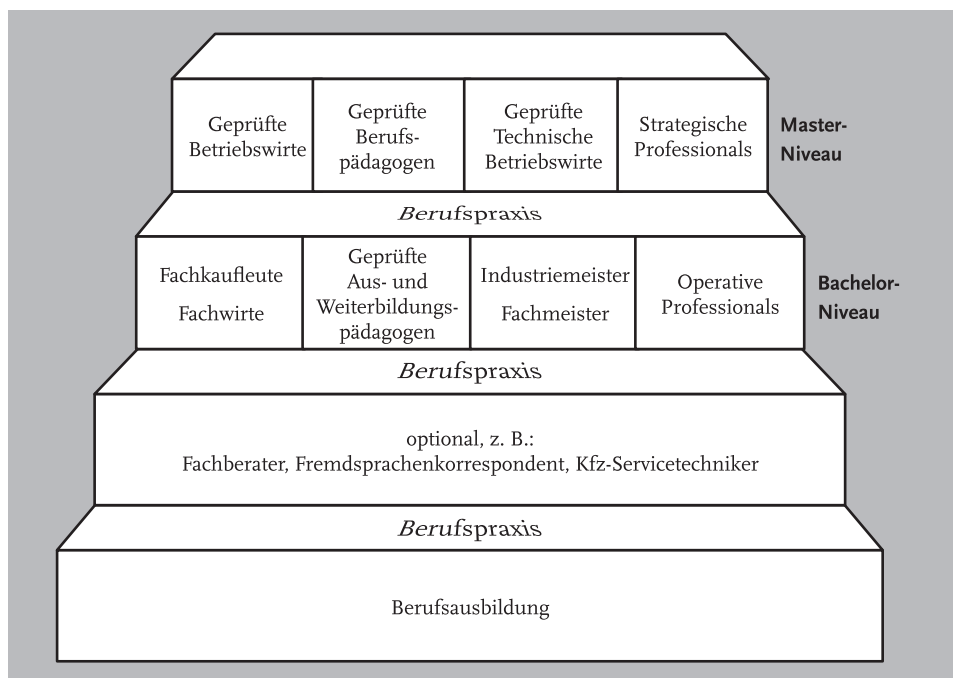


Abbildung 2: Aufstieg in drei Stufen (Quelle: Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) o.J.)

Die Umschulung ist ebenfalls durch das Berufsbildungsgesetz geregelt (§§ 58-63, Kapitel 3, BBiG). Umschulungen sind berufliche Bildungsangebote für Erwachsene mit dem Ziel des Erwerbs, eines staatlich anerkannten Abschlusses. Dies kann ein anerkannter Ausbildungsberuf, oder eine eigenständige Umschulungsregelung sein. Meist liegt einer Umschulung allerdings ein anerkannter Ausbildungsberuf zu Grunde. Auch hier haben die zuständigen Stellen einen besonderen gesetzlichen Auftrag. Sie sind für die Prüfungen zuständig und können eigenständige Umschulungsregelungen für Bereiche erlassen, in denen keine anderweitige staatliche Umschulungsregelung vorliegt.

Neben den bundesweit geregelten Fortbildungsangeboten, sind auch Fortbildungen auf der Grundlage von Gesetzen der Bundesländer zu nennen. Die berufliche Weiterbildung an Fachschulen ist besonders bei den erziehenden, sozialen und hauswirtschaftlichen Berufen aber auch in den technischen Berufsfeldern (Maschinen- und Fahrzeugtechnik, Energie-, Elektrotechnik Mechatronik) sowie in Recht und Verwaltung (vgl. BIBB 2014, S. 369) verbreitet. Zugangsvoraussetzung für die Weiterbildung an Fachschulen ist in der Regel, eine abgeschlossene Erstausbildung und Berufserfahrung.

Zu nennen ist auch die, nach dem Sozialgesetzbuch (§§ 81-87 SGB III), geförderte Weiterbildung. Hier übernimmt die Bundesagentur für Arbeit die Kosten für Weiterbildungsmaßnahmen, um Arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit bedrohte beruflich zu fördern.

Der Begriff betriebliche Weiterbildung steht für alle Weiterbildungsmaßnahmen mit Bezug zur Arbeit, die durch Unternehmen für ihre Mitarbeiter geplant, organisiert und finanziert werden. Diese Form der Weiterbildung stellt den größten Teilbereich beruflicher Weiterbildung dar und gewinnt durch die Veränderungen der Arbeitswelt zunehmend an Bedeutung. Diese Veränderungen sind auf den wachsenden Einfluss von Informations- und Kommunikationstechnologien, die wachsende Dienstleistungsorientierung, Internationalisierung sowie Lern- und Prozessorientierung moderner Arbeit zurückzuführen. Aber auch gesellschaftliche Veränderungen, wie der Wertewandel und die demografische Entwicklung haben Einfluss auf das Beschäftigungssystem und werden durch Maßnahmen betrieblicher Weiterbildung aufgegriffen (z. B. im Rahmen des betrieblichen Gesundheitsmanagements).

3 Weiterbildung als wirtschafts- und bildungspolitisches Instrument

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit politischen Handlungsfeldern und bildungspolitischen Leitlinien der Weiterbildung. Zunächst werden aus wirtschaftspolitischer Sicht relevante Zielgruppen und Themen der Weiterbildung vorgestellt. Danach wird das Themenfeld Weiterbildungsfinanzierung angerissen und ein Überblick über die heterogene Struktur des deutschen Weiterbildungsmarkts gegeben. Ein drittes Unterkapitel beschäftigt sich mit den aktuellen bildungspolitischen und berufspädagogischen Leitlinien, die durch die europäische Diskussion um Kompetenzorientierung und die Integration von Arbeiten und Lernen, als bildungswissenschaftliches Konzept, geprägt sind.

3.1 Zielgruppen und Themen in der weiterbildungsbezogenen Wirtschaftspolitik

Weiterbildung dient aus wirtschaftspolitischer Sicht vor allem der Aufrechterhaltung wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit, unter Berücksichtigung der Ressource Mensch. Die aktuelle Diskussion in der beruflichen Weiterbildung wird stark vom Thema Fachkräftesicherung, im Zusammenhang mit dem demografischen Wandel bestimmt. Des Weiteren gewinnt das Thema lebenslanges Lernen, vor dem Hintergrund des dynamischen gesellschaftlichen und technischen Wandels, mehr und mehr an Bedeutung und schlägt sich besonders bei Betrieben, wachsender Beschäftigungsfelder

in einer erhöhten Weiterbildungsbeteiligung, nieder. Die Betriebe bieten ihren Mitarbeitenden eigene interne Angebote, nutzen aber auch externe Angebotsstrukturen. Weiterbildungsangebote werden seitens der Betriebe auch als Marketingstrategie genutzt, um als attraktiver Arbeitgeber zu gelten.

Durch die Bemühungen, einem möglichen Fachkräftemangel durch den Geburtenrückgang entgegenzutreten, kommen zunehmend unterschiedliche Zielgruppen in den Fokus beruflicher Weiterbildung. Hier steht besonders die Weiterqualifizierung von Randgruppen, wie z. B. bildungsferne Schichten, aber auch Migranten, Frauen und ältere Arbeitnehmer im Vordergrund. Die Teilnahmequote an berufsbezogener Weiterbildung, bei den 25-64jährigen, betrug nach dem Adult Education Survey (AES) 2012 42%. Frauen, ältere Arbeitnehmer, Migranten und Personen ohne Berufsabschluss nahmen im geringeren Umfang an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teil (vgl. BIBB 2014, S. 291). Diese Personengruppen werden zum einen im Rahmen staatlicher Förderprogramme gezielt berücksichtigt. Sie sind zum anderen aber auch z. B. bei Branchen mit Rekrutierungsproblemen, oder bestimmten regionalen Problemlagen Adressaten betrieblicher Weiterbildungsbemühungen (z. B. Wiedereingliederung von Frauen nach der Familienphase, Anpassungsqualifizierung für ältere Mitarbeiter/-innen oder Weiterqualifizierung von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen mit einfachen Tätigkeitszuschnitten (vgl. Grunau/Koschek 2014)). Gemäß Längsschnittuntersuchungen im Rahmen des IAB (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) Betriebspanels wuchs 2012 mit 53% die Quote der Betriebe, die sich an Weiterbildung Beteiligten gegenüber 2011 deutlich (44%). Es ergaben sich allerdings unterschiedliche Verteilungen und Schwerpunkte. So stiegen vor allem die Weiterbildungsaktivitäten ostdeutscher Betriebe und die von Betrieben in wachsenden Beschäftigungsfeldern. Die seit Jahren auszumachenden Muster sozialer Ungleichheit, nach denen qualifizierte Vollzeitkräften an betrieblicher Weiterbildung stärker beteiligt sind, als andere gesellschaftliche Gruppen, verändern sich auch unter sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen kaum (vgl. BIBB 2014, S. 298-299). Als häufigste Gründe für die Weiterbildungsaktivitäten wurden von den Betrieben die Einführung neuer Produkte und Dienstleistungen, die Reaktion auf Wünsche der Beschäftigten und Führungskräfteentwicklung genannt (BIBB Qualifizierungspanel). Dementsprechend war auch das Geschäftsklima in der Weiterbildungsbranche insgesamt positiv (vgl. Koschek/Weiland 2013).

Im Themenfeld des lebenslangen Lernens stellt sich, hinsichtlich der beruflichen Weiterbildung die Frage, in welcher Weise Weiterbildungsangebote adäquat, auf die Dynamik des gesellschaftlich technischen Wandels ausgerichtet werden können. Neben der Anpassungsqualifizierung, im Hinblick auf technologische Neuerungen wie z. B. Computerprogramme, Maschinen- und Anlagen, Fertigungs- und Verfahrenstechnologien, Produkte und Werkstoffe (vgl. Fischer/Jungmann 2011; BIBB-BAuA

Erwerbstätigenbefragung 2006^[1]), stehen hierbei auch personale Kompetenzen des lebenslangen Lernens in der Diskussion (z. B. Reflexionsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Informations- und Medienkompetenz). In diesem Zusammenhang wird auch der Stellenwert von Erfahrungswissen, im Vergleich zu allgemeinbildenden Wissensbeständen kontrovers diskutiert. Martin Fischer und Walter Jungmann (2011) weisen darauf hin, dass trotz einer steigenden Wissensbasierung von Arbeit, berufliches Erfahrungswissen keineswegs obsolet wird, sondern im Sinne des lebenslangen Lernens stetig erweitert und neue Informationen in den beruflichen Erfahrungskontext eingebunden werden müssen.

3.2 Der (Anbieter-)Markt in der Weiterbildung und Finanzierung

Die Themen Weiterbildungsfinanzierung und Angebotsstrukturen berühren sozio-ökonomische Fragestellungen, die wirtschaftspolitische Problemlagen bzw. Handlungsfelder aufzeigen. Diese sollen im Folgenden erläutert werden.

Die Anbieter auf dem heterogenen Weiterbildungsmarkt reichen von Volkshochschulen über Bildungsträger von Kammern, privaten Anbietern mit thematischen Schwerpunkten, Produktschulungen von Herstellern bis hin zu An-Instituten von Universitäten. In Folge dieses unüberschaubaren und staatlich nicht geregelten Anbietermarkts, ist auch der Vergleich von Zertifikaten und Abschlüssen schwierig. Auch der Wert dieser Abschlüsse für die Absolventen ist sehr unterschiedlich. Während manche Zertifikate nur von geringer Arbeitsmarktrelevanz sind, gibt es vor allem im Bereich der Informationstechnik, privatwirtschaftliche Zertifikatsschulungen, die zunehmend eine Konkurrenz für die klassischen Formen der betrieblichen Weiterbildung und Aufstiegsfortbildung darstellen. Im internationalen Kontext ist die Förderung der deutschen Weiterbildungsanbieter, wirtschaftspolitisch ebenfalls von Interesse. Die im Bundesinstitut für Berufsbildung angesiedelte Initiative iMOVE, unterstützt deutsche Weiterbildungsanbieter bei ihren Internationalisierungsbemühungen und stellt ein umfangreiches Serviceangebot zur Verfügung.

Staatliche Förderung erfolgt durch Kostenübernahme eines Teils der Weiterbildungskosten, Darlehen für Aufstiegsfortbildungen (z. B. Meister BaföG), Bildungsgutscheine. Aktionsprogramme für bestimmte Zielgruppen (z. B. „Perspektive Wiedereinstieg“), bieten neben Qualifizierungsangeboten und Coaching auch Netzwerkaktivitäten an, um Kontakte zu potentiellen Arbeitgebern, Hochschulen und Bildungsträgern zu vermitteln. In den vergangenen Jahren ist allerdings tendenziell ein Rückzug des Staates, aus der Finanzierung der Weiterbildung zu beobachten. Hierfür ist zum einen die verminderte Förderung der allgemeinen Weiterbildung durch die Bundesländer verantwortlich, die eine stärkere marktwirtschaftliche Ausrichtung

1 Hintergrundinformationen und Ergebnisse der vom BIBB und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) durchgeführten Erwerbstätigenbefragung 2006 können im Internet abgerufen werden: <http://www.bibb.de/de/2892.php> (Abruf: 14.05.2015).

der Weiterbildungsträger nach sich gezogen hat. Aber auch die positive Lage auf dem Arbeitsmarkt, hat zu einem Rückgang der Förderung, der Bundesagentur für Arbeit geführt (vgl. Baethge/Severing/Weiß 2013, S. 24-25 sowie S. 85-91). Andere Gründe für die Zurückhaltung der Politik, bei der Finanzierung von Weiterbildung lassen sich nur schwer finden. Ein Grund mag darin liegen, dass der Nutzen von Weiterbildungsinvestitionen für die Volkswirtschaft sich nur schwer monetär messen lässt. Auch in der sozioökonomischen Forschung, wird die Frage nach Finanzierungsform und Outcomes von Weiterbildung nur selten bearbeitet (vgl. ebd., S. 88). Die staatliche Förderung der Weiterbildung wird vor allem über Programme organisiert. Experten empfehlen die nachhaltige Verankerung dieser Fördermaßnahmen und die strukturelle Verknüpfung von Förderangeboten nach SGB III, mit den formalen Strukturen der staatlich anerkannten Fortbildung und Umschulung, um nachhaltige Wirkungen einer solchen Förderung zu erzielen (vgl. ebd., S.25). Im Feld der beruflichen Weiterbildung, werden ebenfalls Finanzierungsfragen diskutiert. Grundsätzlich trägt der Arbeitgeber die Kosten für die betriebliche Weiterbildung und ist auch rechtlich befugt, betrieblich relevante Weiterbildungsthemen zu definieren und von dem Arbeitnehmer bestimmte Lernleistungen zu verlangen (vgl. Beckmann 2012, S. 245 f.). In den vergangenen Jahren wurde seitens der Gewerkschaften verstärkt die Frage, nach einer tariflichen Verankerung von Weiterbildung aufgeworfen. In einzelnen Tarifverträgen wurden Ansprüche auf Weiterbildung thematisiert, oder in seltenen Fällen konkrete Zeitkontingente für die Weiterbildung der Mitarbeiter tariflich vereinbart. Daneben wird seitens der Sozialpartner das Thema der Weiterbildungsfonds kontrovers diskutiert. Dabei handelt es sich um umlagefinanzierte Fonds einer Branche, durch welche die Kosten für die Weiterqualifizierung der Fachkräfte, als Herausforderung für die gesamte Branche gemeinsam aufgegriffen werden (vgl. Bahn Müller 2009; Bahn Müller/Hoppe 2012; Berger/Häusele/Moraal 2012).

3.3 Outputorientierung: Die Integration von Arbeiten und Lernen

Wirtschafts- und bildungspolitische Aspekte von Weiterbildung sind nicht trennscharf von einander zu trennen. Sie rücken in Zeiten eines erhöhten Fachkräftebedarfs enger zusammen. Nach den Analysen der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012², sind die Weiterbildungsaktivitäten älterer Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen im Vergleich zu 2006 gestiegen, wobei für diese Zielgruppe der Ausbau und die Erweiterung berufsfachlichen Wissens im Vordergrund steht (vgl. BIBB 2014). Eine Qualifizierung im Sinne reiner Fachlichkeit, ist jedoch nicht für alle Zielgruppen ausreichend, um den stetigen Veränderungen der Arbeitswelt zu begegnen. Ziel von Aus- und Weiterbildung ist daher die Kompetenzentwicklung, im Sinne einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz. So hat sich in den vergangenen Jahren der Kompetenzbegriff neben dem Bildungsbegriff, als Ziel von betrieblicher

2 Hintergrundinformationen und Ergebnisse der BIBB-/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 stehen im Internet bereit: <http://www.baua.de/de/Informationen-fuer-die-Praxis/Statistiken/Arbeitsbedingungen/Erwerbstaeetigenbefragung-2011-2012.html> (Abruf: 14.05.2015).

Weiterbildung zunehmend durchgesetzt. Dieser Prozess wurde durch den europäischen Dialog, der Erarbeitung eines europäischen und deutschen Qualifikationsrahmens (EQR/DQR) unterstützt. Das vorliegende Unterkapitel stellt Weiterbildung in den Kontext der beruflichen Kompetenzentwicklung, im Sinne des lebenslangen Lernens. Hierzu wird zunächst der Begriff der beruflichen Handlungskompetenz erläutert. Danach werden lerntheoretische Ansätze vorgestellt, die im Rahmen dieser Diskussion von Bedeutung sind.

Durch Kompetenzentwicklung soll das Subjekt zu eigenverantwortlichem Handeln in beruflichen, privaten und gesellschaftlichen Situationen befähigt werden. Unter beruflicher Handlungskompetenz werden die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Reflexivität ist dabei ein grundlegendes Ziel im Kontext lebenslangen Lernens. Es werden unterschiedliche Kompetenzdimensionen voneinander unterschieden. Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) beschreibt berufliche Handlungskompetenz als eine Vier-Säulen-Matrix (siehe Abbildung 3), in der zwei Kompetenzkategorien (Fachkompetenz und Personale Kompetenz), sowie jeweils zwei Subkategorien („Wissen und Fertigkeiten“, „Sozialkompetenz und „Selbständigkeit“) unterschieden werden.

Fachkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens, Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.

Methodenkompetenz wird somit als Teil der Fachkompetenz aufgefasst. In der Literatur finden sich ältere Systematiken, die Fach- und Methodenkompetenz als unabhängige Dimensionen betrachten. Im Diskurs des Kompetenzbegriffs in Zusammenhang mit dem DQR, wurde Übereinstimmung darüber erzielt, dass Methodenkompetenz eine Unterkategorie der Fachkompetenz darstellt. Eine Vermittlung von Methodenkompetenz ohne fachlichen Bezug, erscheint nicht zielführend.

Personalkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, die eigene Entwicklung zu reflektieren und in Bindung an individuelle und gesellschaftliche Wertvorstellungen weiter zu entfalten. Dabei beinhaltet die Personalkompetenz auch die Unterkategorie Sozialkompetenz, die in früheren Kompetenzmodellen als eigenständige Kategorie erfasst wurde und folgendermaßen definiert wird:

Sozialkompetenz beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, soziale Beziehungen und Interessen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit Anderen verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen.
(Dehnbostel 2008, S. 52)

| Kompetenzdimensionen des DQR | | | |
|------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Fachkompetenz | | Personale Kompetenz | |
| Wissen | Fertigkeiten | Sozialkompetenz | Selbständigkeit |
| Tiefe und Breite | Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit | Team-/ Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation | Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz |

Abbildung 3: DQR Kompetenzmatrix (Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2009)

Berufliche Handlungskompetenz als Leitkonzept beruflicher Bildung, ist mit dem Anspruch an eine übergreifende Bildungsarbeit verbunden. Nicht der Qualifizierungsgedanke, vor dem Hintergrund betrieblicher Verwertungszusammenhänge allein, steht im Vordergrund, sondern die selbstreflexive Weiterentwicklung des Subjekts, in seinen konkreten Handlungs- und Erfahrungskontexten. Hierdurch gewinnen Arbeits- und Handlungsbedingungen als Strukturen, in denen Lernen am Arbeitsplatz stattfindet an Bedeutung. Peter Dehnbostel (2008) bezieht sich in seinen Ausführungen auf die Strukturierungstheorie von Anthony Giddens (1997). Diese soziologische Organisationstheorie fasst Struktur und Handlung in Organisationen, als sich gegenseitig beeinflussende Faktoren auf, die nicht zwangsläufig im Widerspruch zueinander stehen müssen. Strukturen in Organisationen sind demnach beides „*Produkt und Medium der sozialen Akteure*“ (Goltz 1999, S. 75). Nach dieser Auffassung sind Arbeitsstrukturen und Arbeitsprozesse gestaltbar und können auch lern- und kompetenzförderlich organisiert werden. Reflexivität ist daher für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz eine zentrale Kategorie. Sie beinhaltet sowohl die Reflexion über die strukturellen Bedingungen des Arbeitshandeln, als auch über die eigenen Dispositionen und Möglichkeiten. Sie umfasst also strukturelle Reflexivität und Selbstreflexivität. Beide Dimensionen sind notwendig, um die vorgefundenen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und so auf Veränderungen in der Arbeitswelt, im Sinne lebenslangen Lernens angemessen, reagieren zu können.

Die Bundesregierung und die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) haben 2006 beschlossen, gemeinsam einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) zu entwickeln. Dieser soll als Übersetzungsinstrument zum Europäischen Qualifikationsrahmen dienen und so eine länderübergreifende Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen in Europa sicherstellen. National ermöglicht er idealerweise die durchlässige und transparente Gestaltung von Bildungswegen, über die Grenzen der unterschiedlichen Säulen des deutschen Bildungssystems hinweg

(Allgemeinbildung, Hochschulbildung, berufliche Bildung). Der Entwurf des Arbeitskreises DQR wurde im Juni 2013 verabschiedet. Dieser Arbeitskreis setzte sich aus Experten von Bund und Ländern, aus der Allgemeinbildung, der Berufsbildung und der Hochschulbildung, der Sozialpartner und Wirtschaftsorganisationen zusammen.

Zentrales Merkmal des DQR ist die Orientierung an Lernergebnissen (Learning Outcomes), und damit an dem, „*was jemand nach Absolvierung eines Lernprozesses kann und in der Lage ist zu tun*“ (Frank 2012). Im Qualifikationsrahmen werden die erworbenen Lernergebnisse beschrieben und den 8 Niveaustufen zugeordnet. Bildungsgänge der beruflichen Aufstiegsfortbildung sind dabei auf den Stufen 5, 6 und 7 zu finden und damit teilweise gleichwertig mit den Hochschulabschlüssen, die auf Stufe 6 (Bachelor) und Stufe 7 (Master) eingeordnet sind.

Weitere Arbeiten sind aktuell die Einordnung einzelner Bildungsgänge zu den DQR Niveaus, sowie die Erarbeitung von Zuordnungsverfahren für die Zuordnung und Anerkennung informell und nonformal erworbener Kompetenzen.

Für die systematische Gestaltung beruflich, betrieblicher Weiterbildung und lernförderlicher Arbeitsbedingungen, ist die Orientierung an lerntheoretischen Ansätzen notwendig. Dabei ist eine lerntheoretische Fundierung nicht ganz einfach. Eine allgemein akzeptierte Lerntheorie für das Lernen Erwachsener existiert nicht. Vielmehr werden, je nach Lerngegenstand und Vermittlungsweg, unterschiedliche Lerntheorien herangezogen. Die Berufspädagogik greift hier Ansätze des arbeitsbezogenen Lernens, der Arbeitswissenschaft bzw. der Arbeits- und Organisationspsychologie auf. Diesen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie die Arbeitstätigkeit als Lerngegenstand, für die Weiterentwicklung der beruflichen Handlungskompetenz heranziehen. Durch die konkrete Auseinandersetzung mit dem beruflichen Arbeitsgegenstand am Lernort Betrieb, wird eine Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz angestoßen. Notwendige Voraussetzung für eine solche Erweiterung ist Reflexivität. Lerntheoretisch sind diese Grundannahmen im Pragmatismus oder Konstruktivismus verankert. Dabei sind Unterschiede hinsichtlich der didaktischen Konzepte und Lernformen vorhanden. Diese sollten so angelegt sein, dass sie am konkreten Handlungsgegenstand ansetzen und Reflexivität fördern.

Dehnbostel (2008) unterscheidet und beschreibt unterschiedliche Modelle arbeitsbezogenen Lernens:

- Lernen durch Arbeitshandeln im realen Arbeitsprozess
- Lernen durch Instruktion, systematische Unterweisung am Arbeitsplatz
- Lernen durch Integration von informellem und formellem Lernen
- Lernen durch Hospitation und Erkundungen
- Lernen durch Simulation von Arbeitsprozessen

Zur Vertiefung der Grundlagen von Dehnbostel sei an dieser Stelle auf die Ausführungen von Julia Gillen (2013) hingewiesen, die neueren Entwicklungen im

lerntheoretischen, berufspädagogischen Diskurs aufzeigen. Gillen bietet in ihrer Ausrichtung auf das Strukturmodell des Constructive Alignment von John Biggs (2003) ein Modell an, welches die Orientierung an der beruflichen Handlungskompetenz systematisch, in der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen als auch deren Überprüfung und Zertifizierung verankert. Dies ist bislang der stringenteste Versuch, durchgängig Kompetenzorientierung in einem theoretischen Modell zu verankern. Hier wird auch das Spannungsfeld beruflicher (Weiter-)Bildung deutlich. Zum einen geht es um die Identifizierung, für die berufliche Entwicklung relevanter curriculärer Lehr-Lerninhalte aus der Antizipation beruflicher Verwertungskontexte und zum anderen, um methodische Vermittlung und Prüfverfahren, die an diesen Kontext angelehnt oder in ihn eingebettet sind. Konsequenter Weise sollte sowohl die curriculare als auch die methodische Komponente berücksichtigt werden.

Das Modell des Constructive Alignment von Biggs, orientiert sich am Learning Outcome als definitorischem Element jedes Lehr-Lernprozesses. Learning Outcomes sind konkret messbare Lernergebnisse, im Sinne von Kompetenzen, als Ergebnis eines Lernprozesses. Dabei folgt Biggs einer spezifischen Taxonomie, der SOLO Taxonomie (Structure of Observed Learning Outcomes). Diese Struktur klassifiziert Lernergebnisse auf unterschiedlichen Ebenen der Vernetzung und Integration in bestehende Wissensbestände (vgl. Biggs/Tang 2011, S. 88 f.). So werden unterschiedliche Hierarchieebenen, zur Klassifizierung von Lernergebnissen möglich. Diese Art der Klassifizierung ist gut mit den Hierarchiestufen des DQR zu verbinden und bietet damit, neben der Orientierung an beruflichen Handlungs- und Verwertungskontexten, auch eine Prüfung und Abbildung von Lernergebnissen in formalen Zertifizierungskontexten. So können Ergebnisse informeller und nonformaler Lernprozesse auch formal geprüft und anerkannt werden und so dem Individuum in seiner beruflichen Weiterentwicklung und Mobilität zu Gute kommen. Eine Schwäche stellt allerdings der Umstand dar, dass auch diese Taxonomie, wie alle vorhergehenden, berufliches Handlungswissen nur unzureichend klassifiziert. Für den Bereich der Weiterbildungsverordnung arbeitet das Bundesinstitut für Berufsbildung aktuell an einer Taxonomie, die für bundesweite Fortbildungsregelungen Gültigkeit haben soll (vgl. Prakopchyk et al. 2014). Hier wird sowohl der Rückgriff auf vorhandene Taxonomie Modelle, als auch die Aushandlung eines Konsenses über Begrifflichkeiten, zwischen den Akteuren der Verordnungspraxis, vorgenommen.

4 Weiterbildung als Forschungsgegenstand der empirischen Bildungsforschung

Der Forschungsgegenstand der beruflichen Weiterbildung bietet noch viele Ansatzpunkte für qualitative und quantitative Forschung. Diese kann sich sowohl auf den

Prozess, als auch auf den Kontext und die Wirkung von Weiterbildung beziehen (vgl. Reichart/Gnahn 2014) und setzt bei den Teilnehmenden, den Anbietern und den Rahmenbedingungen von Weiterbildung an. Die heterogenen Strukturen dieses Feldes sind schwierig zu beschreiben und bieten einige Herausforderungen für die Forschenden. Zur Informationsgewinnung über Weiterbildungsaktivitäten kommen unterschiedliche Datenquellen zum Einsatz (vgl. ebd.). Dies sind amtliche Statistiken und Verwaltungsstatistiken, wie z. B. die SGB-III Statistiken der Bundesagentur für Arbeit. Diese geben Auskünfte über Teilnehmerstrukturen geförderter Maßnahmen, die Fachserien des statistischen Bundesamtes, die Schülerzahlen von Fachschulen, oder Absolventenzahlen von Fortbildungsprüfungen usw. Andere Statistiken ermitteln Informationen über Weiterbildungsanbieter oder Trägerstrukturen (z. B. Volkshochschulstatistik, wbmonitor). Weitere Daten werden durch Repräsentativbefragungen auf Personen- oder auf Unternehmensebene gewonnen.

Möchte man sich dem Thema Weiterbildung anhand statistischer Daten nähern, werden durch die unterschiedlichen Begrifflichkeiten Probleme aufgeworfen. Eine Orientierung an der europäischen Begrifflichkeit, in der Weiterbildungsstatistik ist z. B. nicht unproblematisch, weil hierdurch Vermischungen entstehen, die in der nationalen Weiterbildungsstatistik wieder aufgelöst werden müssen, will man an der deutschen Unterscheidung zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung festhalten. Selbst im nationalen Kontext kann es zu unterschiedlichen Zahlen bei Befragungen kommen: je nachdem wie die Fragestellung umgangssprachlich formuliert ist, fallen subjektive Einschätzungen der Teilnehmer unterschiedlich aus. So wird zum Beispiel danach gefragt, ob die Weiterbildung hauptsächlich aus beruflichem oder aus privatem Interesse erfolgt, oder ob die Weiterbildung teilweise während der Arbeitszeit wahrgenommen wurde, um eine Zuordnung zu allgemeiner oder beruflicher Weiterbildung vorzunehmen. Die Erhebung der Teilnahmequote von Weiterbildung erfolgt zudem in unterschiedlichen soziodemografischen Erhebungen: zum einen durch Individualbefragung, wie den Mikrozensus, das sozioökonomische Panel (SOEP), das europäische Adult Education Survey (AES) oder das Labour Force Survey (LFS) und zum anderen auf der Grundlage von Unternehmensbefragungen wie das IAB Betriebspanel oder die IW (Institut der deutschen Wirtschaft) Weiterbildungserhebung. Bei diesen Erhebungen schwankt der Wert zwischen 8% (LFS) und 42% (AES) (vgl. Käßpflinger/Kulmus/Haberzeth 2013, S. 13).

Eine weitere Schwierigkeit tut sich bei der Interpretation statistischer Daten, im Zusammenhang mit der beruflichen Fortbildung auf. Hier werden nur die staatlich geregelten Fortbildungsabschlüsse statistisch erfasst. In einigen Branchen dürfte die Weiterbildungsbeteiligung sehr viel höher sein. Da in den Branchen eigene Fortbildungsstrukturen etabliert sind. So sind zum Beispiel im Bereich der Banken, Fortbildungsstrukturen und -abschlüsse in den einzelnen Akademien der Branche etabliert, die in der Branche deutschlandweit anerkannt werden, in der Statistik aber nur dann auftauchen, wenn diese auf der Selbstauskunft der Beschäftigten beruht (z. B. BIBB-BauA Erwerbstätigenbefragung).

5 Zusammenfassung

In Zeiten demografischen Wandels und wirtschaftlich technischer Veränderungen, gewinnt Weiterbildung zunehmend an politischer Bedeutung. Dabei ist Weiterbildung in Deutschland sowohl staatlich, als auch privatwirtschaftlich organisiert. Man unterscheidet unterschiedliche Arten von Weiterbildung je nach Angebots-, Verwertungs- und gesetzlichem Regelungskontext. Es ist zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung zu unterscheiden, wobei zu letzterer sowohl berufliche Fortbildung, betriebliche Weiterbildung als auch Umschulung zählen.

Das heterogene Feld der Weiterbildung zeichnet sich durch seine vielfältigen Teilnehmer, Themen und Angebotsstrukturen aus. Die wachsende wirtschaftliche Bedeutung der Weiterbildung führt zu Fragen, nach der wirtschaftspolitischen Förderung von Anbietern und Nachfragenden. Hier kommen unterschiedliche Förderstrukturen zum Tragen. Für die Teilnehmer erfolgt die Kostenübernahme eines Teils der Weiterbildungskosten, Darlehen für Aufstiegsfortbildungen, Bildungsgutscheine und Aktionsprogramme für bestimmte Zielgruppen. Die Anbieterseite ist eher marktwirtschaftlich orientiert. Der Staat zieht sich mehr und mehr aus der Förderung der allgemeinen Weiterbildung zurück. Durch die positive Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt, ist in der jüngeren Vergangenheit die staatliche Förderung nach SGB III ebenfalls rückläufig. Förderpolitische Maßnahmen werden vor allem in Form von Programmen, für spezifische Zielgruppen (Ältere, Migranten, Frauen, etc.) bereitgestellt. Darüber hinaus sind aber weitere Überlegungen zur Finanzierung von Weiterbildung notwendig, auch wenn der monetäre Nutzen von Weiterbildung nur schwer messbar ist.

Bildungspolitisch wird durch die Kompetenzorientierung und die Definition von Learning Outcomes der Vergleich, unterschiedlicher nationaler und internationaler Abschlüsse erleichtert. Dies fördert die Durchlässigkeit und Transparenz der Bildungssysteme und soll es zukünftig ermöglichen, auch Ergebnisse lebenslanger Lernprozesse aus nonformalen und informellen Kontexten zu erfassen. Die Orientierung an beruflicher Handlungskompetenz, im Sinne des DQR beschreibt Learning Outcomes als Resultat von Bildungsprozessen, unabhängig vom jeweiligen Lernort und Vermittlungskontext. Damit werden Lernergebnisse der beruflichen Weiterbildung, mit Lernleistungen anderer Lernorte vergleichbar. Dies ist in Zeiten internationalisierter Arbeitskontexte, besonders im europäischen Vergleich, für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer von großem Interesse. Bei der inhaltlichen Ausgestaltung betrieblicher Weiterbildung, müssen die strukturellen und handlungsbezogenen Kontexte der beruflichen Wirklichkeit berücksichtigt und Reflexionsfähigkeit, sowie die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen vermittelt werden. Lerntheoretische Ansätze der Berufspädagogik greifen dabei ebenfalls den Begriff der Kompetenzorientierung auf, um die Gestaltung beruflich, betrieblicher Weiterbildung und lernförderlicher Arbeitsbedingungen zu begründen. Die empirische Bildungsforschung schließlich

sieht sich wirtschaftspolitischen und bildungspolitischen Fragen gegenüber, denen sie Rechnung tragen muss. Durch diese vielfältigen wirtschafts- und bildungspolitischen Anwendungsbezüge, bietet sich Bildungswissenschaftlern ein herausforderndes Forschungs- und Entwicklungsfeld.

Quellen

Zitierte Literatur

- Baethge, Martin/Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (2013):** Handlungsstrategien für die berufliche Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bahnmüller, Reinhard (2009):** Tarifverträge als Instrument der beruflichen (Weiter-) Bildung in Deutschland. Beitrag im Rahmen des Workshops der Friedrich-Ebert-Stiftung und des Shanghai Municipal Trade Union Council zum Thema „Die Rolle der Gewerkschaften in der beruflichen Bildung. Deutschland - China im Vergleich“ am 17. September 2009 in Shanghai. <http://www.regiestelle-weiterbildung.de/fileadmin/pdfs/anfahrt/Bahnmueeller.pdf> (Abruf: 14.05.2015).
- Bahnmüller, Reinhard/Hoppe, Markus (2012):** Von den Mühen der Ebene: Wirkungen tariflicher Weiterbildungsregelungen im öffentlichen Dienst und in der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württembergs im Vergleich. In: Industrielle Beziehungen, 19 (1), S. 7-30.
- Beckmann, Jan Friedrich (2012):** Rechtsgrundlagen der beruflichen Weiterbildung von Arbeitnehmern. Freiburg: Centaurus.
- Berger, Klaus/Häusele, Stefan/Moraal, Dick (2012):** Tarifvertraglich geregelte Finanzierung der beruflichen Weiterbildung am Beispiel der Sozialkasse im Gerüstbaugewerbe. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 41 (2), S. 49-53.
- Biggs, John (2003):** Teaching for Quality Learning at University. 2. Auflage. Buckingham: The Society for Research into Higher Education.
- Biggs, John/Tang, Catherine (2011):** Teaching for Quality Learning at University. 4. Auflage. Berkshire: Open University Press.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2014):** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_Datenreport_2014.pdf (Abruf: 14.05.2015).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2009):** Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland (DQR) – Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens. Berlin.
- Dehnpostel, Peter (2008):** Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin: edition sigma.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (o.J.):** Vom Meister bis zum Betriebswirt. Miteiner breiten Palette von öffentlich-rechtlichen Fortbildungsprüfungen

helfen Ihnen die Industrie- und Handelskammern beim Ausbau Ihrer Karriere-chancen. Berlin. <http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/weiterbildung/weiterbildungsabschluesse/abschluesse> (Abruf: 14.05.2015).

Fischer, Martin/Jungmann, Walter (2011): Die wissensbasierte Gesellschaft und ihre Implikationen für die gewerblich-technische Berufsbildung. In: Niedermair, Gerhard (Hg.): Aktuelle Trends in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Impulse, Perspektiven und Reflexionen. Linz: Trauner, S. 47-66.

Frank, Irmgard (2012): Start frei für die kompetenzorientierte Gestaltung der Ordnungsmittel? Konsequenzen des DQR für die Ordnungsarbeit. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4/2012, S. 49-52.

Giddens, Anthony (1997): Die Konstitution der Gesellschaft : Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/Main: Campus.

Gillen, Julia (2013): Kompetenzorientierung als didaktische Leitkategorie in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkte für eine Systematik zur Verknüpfung curricularer und methodischer Aspekte. In: bwpat, 24, S. 1-14. http://www.bwpat.de/ausgabe24/gillen_bwpat24.pdf (Abruf: 14.05.2015).

Gnahn, Dieter/Kuwan, Helmut/Seidel, Sabine (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Goltz, Marianne (1999): Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von tradierten Strukturen und kulturellem Wandel. München/Mering: Hampp.

Grunau, Philipp/Koschek, Stefan (2014): Weiter- und Fortbildung als Strategie zur Fachkräftebedarfsdeckung. In: Bellmann, Lutz/Helmrich, Robert (Hg.): Unternehmerische Herausforderungen zu Beginn des demografischen Einbruchs. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 143-174.

Käpplinger, Bernd/Kulmus, Claudia/Haberzeth, Erik (2013): Weiterbildungsbeteiligung. Anforderungen an eine Arbeitsversicherung. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (KOM) (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> (Abruf: 14.05.2015).

Koschek, Stefan/Weiland, Meike (2013): Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2013 „Lern-dienstleistungen und neue Angebotsformen“. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_Ergebnisbericht_Umfrage_2013.pdf (Abruf: 14.05.2015).

Kultusministerkonferenz (KMK) (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001). http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf (Abruf: 14.05.2015).

Prakopchik, Yuliya/Blötz, Ulrich/Lorig, Barbara/Milolaza, Anita/Padur, Torben (2014): Taxonomie in Fortbildungsordnungen. Bonn: BIBB.

Reichart, Elisabeth/Gnahn, Dieter (2014): Weiterbildung: Begriffe, Datenlage und Berichtssysteme. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 11-24.

Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart: Enke.

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Berufsbildungsgesetz (BBiG)

http://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/ (Abruf: 14.05.2015).

Sozialgesetzbuch (SGB) Drittes Buch (III) (SGB III)

http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_3/ (Abruf: 14.05.2015).

Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR)

<http://www.dqr.de/> (Abruf: 14.05.2015).

BIBB Datenreport zum Berufsbildungsbericht der Bundesregierung

<http://www.bibb.de/datenreport/de/> (Abruf: 14.05.2015).

BIBB/BAuA Erwerbstätigenbefragung 2006

<http://www.bibb.de/de/2892.php> (Abruf: 14.05.2015).

BIBB/BAuA Erwerbstätigenbefragung 2012

<http://www.bibb.de/de/2815.php> (Abruf: 14.05.2015).

Unterstützung der Internationalisierungsstrategie von Weiterbildungsanbietern iMOVE

<http://www.imove-germany.de> (Abruf: 14.05.2015).