Konvergierende und divergierende Tendenzen: Übergänge zwischen Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens

KLAUS BERGER (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG, BIBB), CHRISTIAN DITTMANN (LEIBNIZ-UNIVERSITÄT HANNOVER), BARBARA LINDEMANN (LUDWIG-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT MÜNCHEN), RITA MEYER (LEIBNIZ-UNIVERSITÄT HANNOVER), DIETER NITTEL (GOETHE-UNIVERSITÄT FRANKFURT) & JOHANNES WAHL (GOETHE-UNIVERSITÄT FRANKFURT)

Abstract

Der Beitrag thematisiert Systembildungstendenzen im Erziehungs- und Bildungswesen am Beispiel von Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung.¹ Dazu werden drei Zugänge gewählt. Den ersten bildet der Vergleich von Leitbildern und ExpertInneninterviews aus den drei Bereichen. Ein zweiter Zugang erfolgt durch die Rekonstruktion von beruflichen Orientierungen berufsbegleitend Studierender. Als dritte Perspektive werden Entgrenzungsprozesse pädagogischer Arbeit in der betrieblichen Weiterbildung analysiert.

1 Problemlage

Dieser Beitrag zielt darauf ab, zu belegen, dass auf den ersten Blick sehr heterogen anmutende Phänomene und Prozesse im Erziehungs- und Bildungswesen einen

1 Unser Beitrag setzt sich aus Ergebnissen aus drei Forschungsprojekten zusammen, die von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert wurden und werden. In alphabetischer Reihenfolge sind dies die Projekte „Betriebsräteunterstützung für betriebliche Weiterbildung“ (2013–637-5), „Die Resonanz des lebenslangen Lernens in den Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens“ (2013–681-5) sowie „Durchlässigkeit in MINT-Berufen. Qualifizierungswege in beruflicher und hochschulischer Bildung“ (2013–680-5). Wir danken allen Projektbeteiligten für ihren Beitrag, insbesondere Carola Iller (Stiftung Universität Hildesheim) und Rudolf Tippelt (Ludwig-Maximilians-Universität München).

gemeinsamen Fluchtpunkt aufweisen, sofern der zugrunde liegende theoretische Rahmen der wissenschaftlichen Beobachtung nur weit und präzise genug ist. Diesbezüglich kann die Gesamtheit aller Lern- und Vermittlungsaktivitäten, die durch eigens dafür angestelltes Personal in spezifischen Einrichtungen realisiert werden, als pädagogisch organisiertes System des lebenslangen Lernens verstanden werden. Mit diesem Begriff bezeichnen wir ein soziales Aggregat auf der Ebene eines gesellschaftlichen Funktionssystems, das die arbeitsteilige Gestaltung der Humanontogenese und damit den Aufbau und die Veränderung von Identitätsformationen zum Ziel hat (Tippelt/Nittel 2016, S. 138ff.). Es sichert über den gesamten Lebenslauf die Lernbereitschaft und die Bereitstellung organisierter Lernkontexte. Auf diese Weise gelingt es, Dynamiken des sozialen Wandels und ungleichzeitige biografische Entwicklungen zu synchronisieren.

Im Zuge dieser gesellschaftlichen Funktion vereint auch das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens sowohl konvergierende als auch divergierende Prozesse, Vorgänge der Steigerung der Differenzierung einerseits und Vorgänge der Einheitsbildung und Verschränkung andererseits. Das schließt mit ein, dass sich strukturelle Verbindungen zwischen bisher getrennten pädagogischen Arbeitsfeldern abzeichnen und somit zuvor isolierte Bereiche zusammenrücken. Beispiele für dieses Phänomen bilden die historisch gewachsenen Verknüpfungen der verschiedenen Schulformen (Fend 2006, S. 214) oder aktuelle Annäherungsprozesse zwischen Elementar- und Primarbereich (Drieschner/Gaus 2012, S. 551). Der vorliegende Beitrag analysiert demgegenüber die Bezüge zwischen Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung aus verschiedenen Blickwinkeln.

2 Arbeitsfeldübergreifende Annäherungsprozesse im Spiegel institutioneller Selbstbeschreibungen und ExpertInneninterviews

2.1 Annäherung zwischen Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung?

Die Annäherung der pädagogischen Arbeitsfelder der Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung wird an drei Entwicklungen deutlich. Erstens steigt die Praxis- bzw. Berufsorientierung der Universitäten (Enders 2010, S. 447), worin sich eine Gemeinsamkeit mit der Berufsbildung zeigt. Zweitens begünstigen gesetzliche Fördermaßnahmen die Angleichungstendenzen. Ein Beispiel hierfür bildet das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz, das die Zugänglichkeit von Hochschul- und Weiterbildungsangeboten für die Absolventinnen und Absolventen der Berufsbildung erhöht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 40). Drittens werden in den letzten Jahren verstärkt bildungspolitische Projekte wie etwa die Lernenden Regionen initialisiert, die zur Vernetzung der verschiedenen pädagogischen Arbeitsfelder beitragen (Tippelt/Lindemann 2016, S. 207). In der Folge werden weitere Facetten dieses Konvergenzprozesses aufgearbeitet, die sich jenseits dieser Indikatoren identifizieren lassen.

2.2 Ergebnisse der LOEB-Studie als Datengrundlage

Dabei werden zwei empirische Zugänge gewählt, die auf die Organisationskultur pädagogischer Einrichtungen und das ExpertInnenwissen der entsprechenden Leitungskräfte abzielen. Die Datengrundlage bilden Zwischenergebnisse aus der laufenden Studie „Die Resonanz des lebenslangen Lernens in den Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens“ (LOEB), die von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert wird. Darin wird die Verankerung des lebenslangen Lernens in acht pädagogischen Arbeitsfeldern (Elementar- und Primarbereich, allgemeinbildende Sekundarstufen I und II, Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung sowie Soziale Arbeit) in vier Regionen (Kassel, Mühldorf am Inn, München und Waldeck-Frankenberg) untersucht.

Die Resonanz des lebenslangen Lernens wird in diesem Forschungsvorhaben über drei miteinander verzahnte Verfahren operationalisiert, wodurch im Sinn einer Triangulation qualitativer Methoden (Flick 2011, S. 41) komplementäre Facetten des Untersuchungsgegenstandes erforscht werden. Über die Analyse von institutionellen Selbstbeschreibungen können zunächst Rückschlüsse auf die jeweilige Organisationskultur gewonnen werden (Luhmann 2006, S. 421 f.). Daran anknüpfend werden ExpertInneninterviews mit Leitungskräften geführt, wodurch ihr Sonderwissen erfasst wird, über das sie aufgrund ihrer Position innerhalb der Organisation verfügen (Meuser/Nagel 2009, S. 468). Schließlich werden die kollektiven Erfahrungen der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch die Anwendung des Gruppendiskussionsverfahrens analysiert (Bohnsack 2010, S. 211).

Im vorliegenden Teilbeitrag werden die beiden ersten empirischen Zugänge genutzt, um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung zu analysieren und konvergierende und divergierende Tendenzen aufzuzeigen. In den drei Arbeitsfeldern wurden 20 Texte dieser Gattung ausgewertet, wobei zehn aus der Weiterbildung und je fünf aus der Berufs- und der Hochschulbildung stammen. Darüber hinaus fließen Resultate aus 21 kontrastiven ExpertInneninterviews aus der Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung ein, wodurch eine detailliertere Analyse möglich wird.

2.3 Konvergenzen und Divergenzen vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens

Im Vergleich der institutionellen Selbstbeschreibungen aus Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung lassen sich drei arbeitsfeldbezogene Differenzen rekonstruieren. Erstens finden sich in den Texten spezifische Bezeichnungen für die Adressatinnen und Adressaten. Zweitens lassen sich die drei Arbeitsfelder hinsichtlich ihrer formalen Bezugnahme auf das lebenslange Lernen separieren. Drittens unterscheiden sich die pädagogischen Arbeitsfelder hinsichtlich ihrer Kooperationsaktivitäten mit anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen.

Im Kontrast zu diesen arbeitsfeldspezifischen Unterschieden finden sich in den institutionellen Selbstbeschreibungen vier Aspekte, die auf die Tendenz der ar-

beitsfeldübergreifenden Annäherung hindeuten. Erstens bildet die Beratung in allen drei pädagogischen Arbeitsfeldern einen gemeinsamen Fokus. Dabei ist diese pädagogische Kernaktivität, in der die individuelle Fallarbeit am deutlichsten zum Ausdruck kommt (Nittel/Tippelt/Dellori/Siewert-Kölle 2014, S. 86), jeweils auf die Adressatinnen und Adressaten bezogen. Zweitens wird deren Bildung in den untersuchten institutionellen Selbstbeschreibungen als organisationales Ziel beschrieben und arbeitsfeldspezifisch kontextualisiert. Vor dem Hintergrund pluraler Bildungsmodelle wird dieser Terminus in der Berufsbildung mit dem Erwerb von Schul- und Ausbildungsabschlüssen in Verbindung gebracht. In der Hochschulbildung wird Bildung mit wissenschaftlich fundierten und beruflich anschlussfähigen Zertifikaten verbunden. In der Weiterbildung erhält der Terminus einen Bezug zum Lebenslauf der Adressatinnen und Adressaten und ihres selbstgesteuerten Lernens. Drittens dokumentiert sich in den analysierten Dokumenten die Bedeutung von interorganisationalen Kooperationen. Sie werden in den drei pädagogischen Arbeitsfeldern in vergleichbarer Weise akzentuiert und ihre Relevanz bei der Bereitstellung von Bildungsangeboten betont. Zudem wird die arbeitsfeldübergreifende Zusammenarbeit als Voraussetzung für die Übergangsgestaltung der Adressatinnen und Adressaten in ein nachgeschaltetes Arbeitsfeld des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens beschrieben. Schließlich werden Kooperationen genutzt, um die Lernprozesse des eigenen Personals zu forcieren. Viertens wird dem Thema Qualität eine zentrale Bedeutung beigemessen. Dies zeigt sich nicht nur darin, dass Qualitätssicherung als zentrale organisationale Aufgabe beschrieben wird. Darüber hinaus finden sich in den Dokumenten unterschiedlichste Indikatoren, Verfahren und Maßnahmen, die zur Sicherung von Qualität dienen.

Die arbeitsfeldübergreifende Thematisierung der vier Säulen Beratung, Qualität, Kooperation und Bildung durchzieht auch die ExpertInneninterviews. Sowohl die Leitungen der Berufs- als auch der Hochschulen sowie die der befragten Weiterbildungseinrichtungen konstatieren die Relevanz dieser zentralen organisationalen Aufgaben. Kooperationsanlässe ergeben sich beispielsweise über einen fachlichen Austausch zwischen Hoch- und Berufsschulen oder über das Verständigen über individuelle SchülerInnenbiografien zwischen den Ausbildungsstätten und anderen Schulen. Ein Symptom für das Verhältnis auf Augenhöhe zwischen den Bildungssegmenten spiegelt sich in der Kritik von Organisationen der beruflichen Bildung an den Universitäten wider: „Da sehen Sie, das ist eine Schule der Integration. Da sind GANZ viele mit Migrationshintergrund, ja, und das ist eine GANZ hohe gesellschaftliche Relevanz, die die beruflichen Schulen haben und es ist überhaupt nicht nachvollziehbar, warum wir in der Diskussion so wenig an Stimmen haben“ (LOEB, Leitung einer berufsbildenden Schule). Demzufolge kritisieren heute auch die formal niedrig gestellten Institutionen die formal höheren.

2.4 Fazit

Die Annäherungsprozesse von Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung dokumentieren sich sowohl in den institutionellen Selbstbeschreibungen von pädagogischen Einrichtungen als auch im ExpertInnenwissen der entsprechenden Leitungskräfte. Indikatoren für diesen Prozess bilden auf semantischer Ebene die vier arbeitsfeldübergreifenden Schwerpunkte der Beratung, Bildung, Kooperation und Qualität. Immer wieder werden von den Expertinnen und Experten aus allen Bildungsbereichen Veränderungen skizziert, die angesichts aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen auf die Organisationen und Einrichtungen wirken. Der alle Bildungssegmente beeinflussende demografische Wandel, die Integration der Flüchtlinge in die Gesellschaft über das Bildungssystem und den Arbeitsmarkt sowie die Inklusionsbestrebungen sind herausfordernde Aufgaben, die kollektive Prozesse und heteronome Systembedingungen betreffen, jedoch vielmehr als Impuls für eine stärkere Vernetzung begriffen werden. Demzufolge wird nur über einen Ausbau respektive die Intensivierung der interorganisationalen Kooperationen eine Bewältigung der Herausforderungen gelingen.

3 Jenseits der ersten Schwelle – erwerbslebenslange Berufsorientierung als Element einer erweiterten Beruflichkeit

Infolge zahlreicher bildungspolitischer Initiativen der letzten Jahre können mittlerweile beruflich ausgebildete Fachkräfte in jedem Bundesland auch ohne Abitur ein zu ihrem Ausbildungsberuf affines Bachelorstudium aufnehmen. Gleichzeitig steht Studierenden, die den Hochschulzugang über ihre berufliche Qualifizierung erhalten und die berufstätig sind, eine zunehmende Anzahl an Studiengängen und -formaten offen, die speziell mit Blick auf ihre Bedarfe und Anforderungen konzipiert sind. Diese Formate werden überwiegend von Fachhochschulen angeboten. Die Universitäten bieten im System des lebenslangen Lernens bisher kaum Angebote für Berufstätige und beruflich Qualifizierte.

Angesichts der – zumindest partiellen – Öffnung der (Fach-)Hochschulen für beruflich Qualifizierte und der durchaus steigenden Studierendenzahlen ist irritierend, dass bislang nur wenige wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse über ihre beruflichen Orientierungen und Motivationen vorliegen.

Hier setzt der vorliegende Beitrag an: Ausgehend von dem theoretischen Konzept einer erweiterten Beruflichkeit werden Befragungsergebnisse über die Orientierungen und insbesondere über die beruflichen Entwicklungsabsichten berufs begleitend Studierender im MINT-Bereich präsentiert. Die empirischen Ergebnisse wurden im Rahmen des durch die Hans-Böckler-Stiftung geförderten Projektes „Durchlässigkeit in MINT-Berufen. Qualifizierungswege in beruflicher und hochschulischer Bildung“ von 2014 bis 2017 generiert.² Auf Basis der hier analysierten Ergeb-

2 Eine ausführliche Herleitung der theoretischen Rahmung sowie eine umfassendere Beschreibung der methodischen Schritte zur Datenerhebung und -auswertung wurden von Dittmann (2016) veröffentlicht.

nisse werden anschließend Anknüpfungspunkte für die berufspädagogische Forschung und Praxis aufgezeigt und diskutiert.

3.1 Theoretische Perspektive: Beruflichkeit als Rahmung beruflicher Orientierung

Trotz der formell vollzogenen „Neubestimmung der Übergänge zur Hochschule“ (Euler 2015, S. 331) stellen sich aus wissenschaftlicher Perspektive Fragen danach, inwiefern sich mit einem berufsbegleitenden Studium berufliche Orientierungen, Orientierungsanforderungen und berufliche Entwicklungsabsichten jenseits der ersten und zweiten Schwelle verbinden. Denn die mit der Hochschulöffnung bildungspolitisch forcierte „funktionale Balance zwischen beruflicher und akademischer Bildung“ und die „Verzahnung der beiden Bildungsbereiche“ (Wissenschaftsrat (WR) 2014, S. 7) münden nicht in einer Erweiterung des wissenschaftlichen Theoriebestandes (Meyer 2014, S. 2). Noch fehlt es disziplinübergreifend an theoretischen Ansätzen, mit denen sich erwerbslebenslange berufliche Orientierungen jenseits der ersten Berufswahl *einerseits* einzelfallübergreifend analysieren lassen (etwa für Angehörige bestimmter Berufsgruppen) und mit denen *andererseits* subjektive Erfahrungs- und Deutungshorizonte erfasst werden können. Dies ist insofern von Relevanz, da ältere Forschungsergebnisse über die Motive und Absichten berufsbegleitend Studierender nahelegen, dass berufliche Orientierung, verstanden als zukunftsbezogenes berufliches Handeln und Planen, in erster Linie durch die *Subjekt umgebenden Strukturen berufsförmiger Arbeit* geprägt werden.

Gerade die *Berufspädagogik* liefert theoretische Ansätze, mit denen nach der „Relevanz der Kategorie ‚Arbeit‘ für den Subjektbegriff“ (Tillmann 1980, S. 956) gefragt werden kann: Im Folgenden wird diskutiert, inwieweit (erweiterte) Beruflichkeit, als das zentrale „Organisationsprinzip von Arbeit, Erwerb und Qualifikation“ (Meyer 2000, S. 13) als analytische Leitkategorie für die Analyse beruflicher Orientierung jenseits der ersten Berufswahlentscheidung und im Kontext der Hochschulöffnung dienen kann. Beruflichkeit wird dazu um das Konzept beruflicher Sozialisation (u. a. Lempert/Hoff/Lappe 1980) erweitert.

Beruflichkeit meint „das den empirischen Berufsphänomenen (den „real existierenden“ Berufen) jeweils zugrunde liegende Formprinzip“ (Kutscha 2008, S. 2) des Tausches von Geld gegen Arbeitskraft. Dabei ist zu beachten, dass ein rein berufsfachliches Verständnis von Beruf und Beruflichkeit verkürzt ist. Es fasst den Berufsbegriff zu eng und definiert ihn vor allem über qualifikationsspezifische Aspekte. Demgegenüber ist auf weitere Dimensionen und Funktionen von Beruf und Beruflichkeit zu verweisen, die jenseits der Fachlichkeit liegen:

Das Konzept *erweiterter* Beruflichkeit (u. a. Daheim 1967; Hartmann 1968; Hesse 1972, 1981; Meyer 2000) beschreibt die soziale Organisation von Arbeit in einem mehrdimensionalen, überfachlichen Sinne. Es ist in diesem Verständnis unabhängig von arbeitsmarktspezifischen Segmentierungen oder Qualifikationsanforderungen. Erweiterte Beruflichkeit manifestiert sich in zwei Dimensionen, in denen die Beruflichkeit prozesshaft gesteigert werden kann („Verberuflichung“). In der

ersten, „sozialen Dimension“ bezieht sich dies auf die Vergemeinschaftung sozialer Orientierungen; in der zweiten, der „fachlichen Dimension“ auf die Systematisierung des Wissens (Meyer 2000, S. 39 ff.). Sofern die Beruflichkeit im Verlauf des Erwerbslebens durch soziale Orientierungen und Systematisierung von Wissen gesteigert wird, deuten sich Prozesse von „Professionalisierung“ (Meyer 2000, S. 50 ff.) an.

Davon ausgehend, dass berufliche Orientierung auf der Subjektebene ein durch unterschiedliche Faktoren beeinflusster Prozess ist, der auf die Steigerung der subjektiven Beruflichkeit zielt, lassen sich diese Phänomene beruflicher Orientierung jenseits der ersten und zweiten Schwelle mit dem Konzept der Beruflichkeit rahmen. Die Realisierung beruflicher Entwicklungsvorstellungen lässt sich dabei in den o. g. Dimensionen der sozialen Orientierung und der Systematisierung von Wissen deuten:

In *sozialer Dimension* lässt sich berufliche Orientierung unter Bezugnahme auf vorliegende Studien als intentionaler Prozess beschreiben, bei dem es den Subjekten darum geht, im Rahmen der hierarchisch organisierten Arbeit selbstbestimmt(er) und autonom(er) zu handeln (u. a. Kruse 2002; Oestreicher 2014; Schmiede 2015; Vieth 1995). Mit Blick auf unterschiedlich professionalisierte Berufsgruppen wird z. B. die stärkere Eingebundenheit in berufsgruppenspezifische Netzwerke und ein direkterer KlientInnenbezug angestrebt (Stellenwert und Verantwortung der persönlichen Arbeit gegenüber Kundinnen und Kunden, Kolleginnen und Kollegen oder Vorgesetzten), verbunden mit einer höheren Sicherheit des Arbeitsplatzes und einem höheren Gehalt.

In *fachlicher Dimension* ist berufliche Orientierung darauf gerichtet, berufsbezogenes Wissen im Erwerbsleben zu systematisieren, zu vertiefen und zu erweitern. „Berufsbezogenes Wissen“ meint dabei berufsfachliches Wissen genauso wie abstrakteres, reflexionsbasiertes Problemlösungs-, Deutungs- und Erfahrungswissen (u. a. Kreuzt/Meyer 2015; Kruse 2012; Kurtz 2014; Schicke 2014).

Erweitert man diese prozesshaft angelegten Dimensionen von Verberuflichung und Professionalisierung (Vergemeinschaftung sozialer Orientierung und Systematisierungsgrad des Wissens) durch die Theorien zur beruflichen Sozialisation (u. a. Lempert/Hoff/Lappe 1980), die wie eingangs gefordert die das *Subjekt umgebenden Strukturen berufsförmiger Arbeit* fokussieren, lässt sich ein theoriebasierter Rahmen für die Untersuchung beruflicher Orientierung aufspannen. Dieser Rahmen ermöglicht es, erhobene Orientierungen entlang unterschiedlicher Einflussfaktoren in den beiden geschilderten Dimensionen von Beruflichkeit empirisch zu analysieren.

3.2 Empirische Perspektive: berufliche Orientierungen berufsbegleitend Studierender im MINT-Bereich

Im Rahmen der empirischen Untersuchung wurden 28 Interviews mit beruflichen MINT-Fachkräften über ihre Beweggründe zur Aufnahme eines Studiums

neben ihrem Beruf ausgewertet. Der Fokus der qualitativen, inhaltsanalytischen Auswertung lag dabei auf den oben dargestellten Faktoren, die zusammengefasst und in den Dimensionen von Beruflichkeit gedeutet werden.

Zwei Ergebnisse der Auswertung sind mit Blick auf die übergeordneten Fragen dieses Beitrages nach Zielen, Art und Ausgestaltung des lebenslangen Lernens sowie dabei konvergierenden als auch divergierenden Prozessen zentral:

Erstens resultiert die Studienmotivation der Befragten aus dem *Abgleich beruflicher Entwicklungsmöglichkeiten* mit denen von Angehörigen höher professionalisierter Berufsgruppen. Diese arbeiten in Positionen und unter Bedingungen, die die Studierenden ihrerseits durch den Abschluss ihres Studiums anstreben. *Zweitens* zeigt die Analyse, dass die Studierenden dabei formalen Bildungsabschlüssen (beruflichen gegenüber akademischen) eine hohe Relevanz zur Realisierung der angestrebten beruflichen Positionen zuschreiben: Die Angehörigen von stärker professionalisierten Berufsgruppen als Rollenmodelle, an denen sich die Befragten orientieren, haben allesamt einen *akademischen* Abschluss:

„Also es wird auch zumindest bei mir in der Firma kein Unterschied gemacht, ob man Chemielaborant oder Techniker ist. Ich habe halt immer wieder festgestellt: Entweder man ist Akademiker, oder man ist kein Akademiker!“

(Berufsbegleitend Studierender eines naturwissenschaftlichen Faches mit naturwissenschaftlicher Berufsausbildung)

In der theoretischen Deutungsperspektive erweiterter Beruflichkeit zeigt sich in *sozialer Dimension*, dass sich die Studierenden eine Entwicklung ihres Einkommens, der Sicherheit ihres Arbeitsplatzes sowie mehr Autonomie und Handlungsspielräume in ihrer Arbeit erhoffen. In *fachlicher Dimension* gedeutet zielt das Studium auf die Vertiefung und Erweiterung beruflicher Wissensbestände und Fähigkeiten.

Insgesamt zeigt die Analyse der empirischen Befragung somit, dass berufliche Entwicklungsmöglichkeiten auf Basis ihrer beruflichen Aus- und Weiterbildungen sowohl in sozialer als auch fachlicher Dimension *begrenzt* wahrgenommen werden:

*„Und es ist dabei auch aufgefallen: Wir hatten damals bei uns auch viele Akademiker, Ingenieure hauptsächlich. Überdurchschnittlich viele. Mir ist halt aufgefallen, dass diese Leute aufgrund ihrer Qualifikation in eine Entwicklerstelle oder Gruppenleiterstelle gekommen sind. Und wenn man halt **nur** Chemielaborant geblieben ist ...“*

(Berufsbegleitend Studierender eines naturwissenschaftlichen Faches mit naturwissenschaftlicher Berufsausbildung)

Zugleich wird die Studienentscheidung trotz der wahrgenommenen Begrenzungen *nicht* mit dem Wunsch nach einem grundsätzlichen beruflichen Umstieg verbunden. Vielmehr zeigen die Ergebnisse, dass die Befragten nach wie vor motiviert sind, in ihrem ursprünglich gewählten Berufsfeld zu arbeiten.

3.3 Anknüpfungspunkte für die Forschung und Praxis

Anknüpfungspunkte für wissenschaftliche Diskurse um die Gestaltungspraxis des „pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens“ ergeben sich aus folgenden Punkten:

Erstens werden durch die Aufhebung der Begrenzungen des Hochschulzugangs und den Ausbau berufs begleitender Studienformate beruflich-soziale Entwicklungen – im Sinne von Aufstieg und Karriere – von vormals wenig professionalisierten Berufsgruppen möglich. Damit werden *zweitens* Hochschulen zumindest in der Perspektive der berufs begleitend Studierenden Lernorte der beruflichen Bildung, an denen sie ihre individuelle Beruflichkeit steigern (wollen). Ob und inwiefern sich aber *tatsächlich* mit einem berufs begleitenden Studium der Wunsch nach einer gesteigerten Beruflichkeit einzelner Personen oder auch einer Berufsgruppe realisieren lässt, kann sich jedoch nur in der (sich an das Studium anschließenden) Realität der weiteren beruflichen Entwicklung zeigen.

4 Lückenbüßer im System – kollektive Interessenvertretungen in der betrieblichen Weiterbildung

Betriebsräte übernehmen eine wichtige Schnittstellenaufgabe in der sozialpartnerschaftlichen Gestaltung betrieblicher Weiterbildung, zumal hier eine koordinierte Verantwortungsübernahme zwischen Sozialpartnern und Staat weitgehend fehlt. Um dabei motiviert und sachkundig handeln zu können, brauchen sie externe Unterstützung. Der Zugang zu den bestehenden Unterstützungsangeboten setzt häufig bereits ein hohes Engagement der Betriebsräte zur Mitgestaltung der betrieblichen Weiterbildung voraus. Hinweise für eine zielgruppengerechtere Weiterentwicklung der bestehenden Unterstützungsstrukturen erbrachte das Projekt „Unterstützung der Interessenvertretung in der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland und Österreich“.

Das Ziel des Deutschen Bildungsrats (1970), die Weiterbildung in Deutschland zur 4. Säule des Bildungssystems auszubauen, stand in den letzten Jahrzehnten immer wieder auf der bildungspolitischen Agenda. Rückblickend kam Sauter (1998) bereits im ausgehenden letzten Jahrhundert zu dem auch heute noch zutreffenden Schluss, dass sich mit den Aufstiegsfortbildungen nur ein sehr kleiner Teil der Weiterbildung als organisierter Teil des Bildungssystems etablieren konnte und mit dem Vorrang des Subsidiaritätsprinzips die Weiterbildung überwiegend marktförmig organisiert blieb. Im Rahmen einer „Allianz für Aus- und Weiterbildung“ zielt die aktuelle bundesdeutsche Bildungspolitik darauf ab, das Individuum angesichts globalisierungsbedingter ökonomischer Herausforderungen und der Erfordernisse am Arbeitsmarkt als Subjekt des lebenslangen Lernens zu fördern. Während staatliche Programme Transparenz und nachfrageorientierte Anreize zur individuellen beruflichen Weiterbildung schaffen sollen, delegiert der Staat die Verantwortung für die betriebliche Weiterbildung an die Sozialparteien.

Da die Gewerkschaften mit ihren bildungspolitischen Forderungen nach einem Bundesweiterbildungsgesetz zur Schaffung verbindlicher Qualitätsstandards in der Weiterbildung weitgehend erfolglos blieben, setzen sie seit den 2000er Jahren vermehrt auf tarifliche Qualifizierungsregelungen, die derzeit schätzungsweise für ein Viertel aller Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer gelten (Bahn Müller 2015). Da diese tariflichen Regelungen häufig nur Empfehlungscharakter haben, liegt deren betriebsspezifische Ausgestaltung bei den Betriebsparteien. Bei der Implementierung betrieblicher Weiterbildungsstrukturen sollen „Betriebs- und Personalräte als Bildungspartner“ der Geschäftsführungen und Personalverantwortlichen agieren (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013, S. 20).

4.1 Betriebliche Weiterbildung und Anforderungen an Betriebsräte

Fürstenberg (2000) wies bereits 1958 darauf hin, dass die Betriebsratspraxis mit drei Problemstellungen konfrontiert ist. Als Repräsentationsproblem bezeichnet er die Notwendigkeit, heterogene Belegschaftsinteressen zu integrieren und zu repräsentieren. Da Weiterbildung jedoch nicht zu den zentralen Themen gehört, mit denen sich Beschäftigte an den Betriebsrat wenden, sehen sich die Interessenvertretungen oft nicht unbedingt legitimiert hier ein verstärktes Engagement zu zeigen.

Die vom Gesetzgeber festgelegten Grundsätze der Zusammenarbeit zwischen Betriebsrat und Arbeitgeber verpflichten den Betriebsrat darüber hinaus, die ArbeitnehmerInneninteressen in Einklang mit den Betriebsinteressen zu bringen (Integrationsproblem). Auch wenn bildungsökonomische Theorieansätze darauf verweisen, dass ArbeitnehmerInnen- und ArbeitgeberInneninteressen bei der betrieblichen Weiterbildung weitgehend deckungsgleich sind (Backes-Gellner/Frick/Sadowski 1997), zeigen empirische Studien, dass Fragen der betrieblichen Weiterbildung von den Betriebsräten vermehrt als Problembereiche benannt werden (z. B. Schäfer 2008). Hierin drückt sich möglicherweise auch eine Reaktion der Interessenvertretungen auf die dritte von Fürstenberg identifizierte Problemstellung aus. So können die von den Gewerkschaften initiierten Qualifizierungstarifverträge Betriebsräte zwar einerseits beim Weiterbildungsthema unterstützen. Da sich jedoch viele Betriebsräte mit diesem komplexen Thema schwertun, können diese Tarifregelungen auch zu einem gewerkschaftlichen Erwartungsdruck führen, der je nach Dringlichkeit konkurrierender traditioneller Kernthemen von Betriebsräten als Überforderung erlebt werden kann (Solidaritätsproblem). Dies gilt umso mehr, als die Interessenvertretungen bei betrieblichen Bildungsmaßnahmen zwar auch in ihrer Kontrollfunktion, mehr noch aber in ihrer Gestaltungsfunktion gefordert sind.

Vor diesem Hintergrund untersuchten wir, welche Unterstützung angesichts der Bedarfe und Bedürfnisse der Betriebsräte sinnvoll ist und welche Handlungsempfehlungen sich daraus für Politik und Praxis ableiten lassen. Für die Untersuchung wurden ExpertInneninterviews mit Sachverständigen, Anbietern von Unterstützung und mit Betriebsratsmitgliedern sowie Fallstudien zur Praxis externer

Betriebsräteunterstützung durchgeführt (Iller/Berger/George/Hauser-Ditz/Wiß 2016).

4.2 Unterstützungsformate und Unterstützungsbedarf

Unzureichende zeitliche, personelle und fachliche Ressourcen führen dazu, dass Betriebsräte bei Fragen der betrieblichen Weiterbildung meist hinter ihren gesetzlich eingeräumten Beteiligungsmöglichkeiten zurückbleiben. Damit Betriebsräte ihren Aufgaben beim Aufbau betrieblicher Weiterbildungsstrukturen im Interesse der Beschäftigten besser gerecht werden können, stellen gewerkschaftliche, öffentlich-rechtliche sowie kommerzielle Anbieter unterschiedliche Unterstützungsformate bereit. Diese reichen von schriftlichen Handlungshilfen über Seminare und bedarfsorientierte Inhouse-Schulungen bis hin zu einzelbetrieblicher Beratung oder dem Coaching von Betriebsratsgremien. Zudem kann auch die Förderung des horizontalen Austauschs über den Aufbau von Betriebsratsnetzwerken eine Form der Unterstützung sein. Dabei gilt, dass die jeweiligen Anbieter unterschiedliche Unterstützungsformen parallel vorhalten und in unterschiedlicher Weise kombinieren können. Als Anbieter treten meist Gewerkschaften, ihnen nahestehende Bildungseinrichtungen, Arbeiterkammern und teils öffentlich finanzierte Technologieberatungsstellen, aber auch kommerzielle Firmen auf. Die Reichweite ihrer Unterstützungsangebote ist meist auf Tarifbereiche oder Branchen sowie regional beschränkt.

Die Befunde aus den Betriebsräteinterviews verdeutlichen, dass die hierzu bereitstehenden Unterstützungsangebote folgende Aspekte verstärkt berücksichtigen sollten:

Zugangsarten

Bei den Zugangsarten der Unterstützungsangebote kann zwischen Angeboten mit Komm- und Geh-Struktur unterschieden werden. Unterstützungsangebote mit einer Komm-Struktur setzen bereits ein entsprechendes Problembewusstsein für Fragen der betrieblichen Weiterbildung und die Eigeninitiative der Betriebsräte voraus. Sie erreichen damit jedoch nicht die vermutlich große Zahl der Betriebsräte, für die betriebliche Weiterbildung nur ein nachrangiges Thema ist. Die Erfahrung der Betriebsräte, die sich hier gestaltend engagieren wollen, zeigt, dass die Verzahnung von Angeboten mit Komm- und Geh-Strukturen den Zugang zu betriebsspezifischen Unterstützungsangeboten fördern kann. So könnte in Grundlagenseminaren und Informationsveranstaltungen, die eine größere Breitenwirkung haben, z. B. gezielt auf prozessbegleitende Beratungs- und Unterstützungsangebote hingewiesen werden.

Informationsstrategie

Bei der gezielten Suche nach Unterstützungsangeboten in der betrieblichen Weiterbildung sind systematische Informationen über Internetportale oder Programmbroschüren meist auf das Angebot von Betriebsräteschulungen begrenzt.

Informationen zu betriebspezifischen Beratungsangeboten erhielten die von uns interviewten Betriebsräte eher zufällig und abhängig von persönlichen Netzwerken. Eine systematische Informationsstrategie z. B. über gewerkschaftliche Verwaltungsstellen ist nur ansatzweise erkennbar und ausbaufähig. Gemeinsam mit in der Weiterbildungsförderung aktiven Betriebsräten könnte ein flächendeckendes Beratungs- und Wegweiser-Netzwerk in der betrieblichen Weiterbildung geknüpft werden.

Finanzierung

Derartige Beratungsnetzwerke setzen letztlich eine Finanzierung voraus, wie sie z. B. auch in der aktuellen ESF-Förderperiode über die ESF-Sozialpartnerrichtlinie ermöglicht wird. Im Gegensatz zu befristet finanzierten Unterstützungsprojekten zeigen Ansätze mit einer dauerhaften Grundfinanzierung allerdings eine größere Nachhaltigkeit. So wäre die AgenturQ, die auf der Grundlage eines Tarifvertrages zur Qualifizierung in der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württemberg seit dem Jahr 2001 paritätisch finanziert wird, ein ausbaufähiges Beispiel für nachhaltige Unterstützungsstrukturen in der betrieblichen Weiterbildung.

Unterstützungsfelder

Bei der Reflexion ihrer Handlungsmöglichkeiten und des Unterstützungsbedarfs in der betrieblichen Weiterbildung thematisieren die Betriebsräte vier Handlungsfelder, in denen sie Unterstützungsangebote erwarten und die ihnen behilflich sein können, die von Fürstenberg (2000) benannten Problemstellungen, nämlich das Repräsentations-, Integrations- und Solidaritätsproblem auch beim komplexen Weiterbildungsthema konstruktiv aufzugreifen:

- Informationen zum Aufbau betrieblicher Weiterbildungsstrukturen,
- Beratung und Moderation in Verhandlungen mit der Arbeitgeberseite,
- Kommunikation mit der Belegschaft,
- betriebsratsinterne Arbeitsorganisation.

4.3 Resümee

Der Ausbau von externen Unterstützungs- und Beratungsstrukturen für betriebliche Interessenvertretungen und weitere Akteure in der betrieblichen Weiterbildung bedarf einer gemeinsam von Staat und Sozialparteien getragenen Koordination und Verantwortungsübernahme für die betriebliche Weiterbildung. Mindeststandards in der Weiterbildungsqualität, wie sie z. B. für die betriebliche Berufsausbildung im Berufsbildungsgesetz verankert sind, könnten hierzu ebenso beitragen wie tarifliche Regelungen zu verbindlichen Weiterbildungsansprüchen für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Mit der überbetrieblichen Unterstützung durch Weiterbildungsberatungsagenturen und -netzwerke könnten sich betriebliche Interessenvertretungen von „Lückenbüßern“ zu „Treibern“ beim Aufbau betrieblicher Weiterbildungsstrukturen entwickeln.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016):** Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- Backes-Gellner, Uschi/Frick, Bernd/Sadowski, Dieter (1997):** Codetermination and personnel policies of German firms: The influence of works councils on turnover and further training. In: *The International Journal of Human Resource Management*, 3, S. 328–347.
- Bahn Müller, Reinhard (2015):** Tarifvertragliche Weiterbildungsregulierung in Deutschland. Formen, Effekte und Perspektiven für überbetriebliche Weiterbildungsfonds. In: Berger, Klaus et al. (Hrsg.): *Sozialpartnerschaftliches Handeln in der betrieblichen Weiterbildung*. Bielefeld, S. 61–77.
- Bohnsack, Ralf (2010):** Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Friebertshäuser, Barbara et al. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. Aufl. Weinheim, S. 205–218.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013):** Berufliche Weiterbildung im Betrieb. Info- und Toolbox für Personalverantwortliche, Betriebs- und Personalräte. Bonn.
- Daheim, Hansjürgen (1967):** Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Köln, Berlin.
- Deutscher Bildungsrat (1970):** Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. 2. Aufl. Stuttgart.
- Dittmann, Christian (2016):** Mit Berufserfahrung an die Hochschule. Orientierungen berufsbegleitend Studierender im MINT-Bereich. Münster/New York.
- Drieschner, Elmar/Gaus, Detlef (2012):** Kindergarten und Grundschule zwischen Differenzierung und Integration. Modellannahmen über Strukturen und Prozesse der Systementwicklung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, S. 541–560.
- Enders, Jürgen (2010):** Hochschulen und Fachhochschulen. In: Simon, Dagmar et al. (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden, S. 443–456.
- Euler, Dieter (2015):** Zur (Neu-)Bestimmung des Verhältnisses von Berufs- und Hochschulbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)*, 111, S. 321–332.
- Fend, Helmut (2007):** Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden.
- Flick, Uwe (2011):** Triangulation. Eine Einführung. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Fürstenberg, Friedrich (2000):** Arbeitsbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel. München, Mering.
- Hartmann, Heinz (1968):** Arbeit, Beruf, Profession. In: *Soziale Welt*, 19, S. 193–216.
- Hesse, Hans A. (1972):** Berufe im Wandel. Stuttgart.
- Hesse, Hans A. (1981):** Wandel der Berufe – Ende der Qualifikationen? In: *arbeiten + lernen*, 18, S. 9–12.
- Iller, Carola/Berger, Klaus/George, Julia/Hauser-Ditz, Axel/Wiß, Tobias (2016):** Unterstützung der Interessenvertretung in der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland und Österreich. Reihe: *Study der Hans-Böckler-Stiftung*, Bd. 322. Düsseldorf.
- Kreutz, Maren/Meyer, Rita (2015):** „Große Schatten werfen ihre Ereignisse hinter sich“ – Alte und neue Herausforderungen einer berufsbezogenen Didaktik an Hochschu-

- len. In: Elsholz, Uwe (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld, S. 231–244.
- Kruse, Wilfried (2002):** Selbstmanagement und Beruflichkeit: Was wird beim Übergang ins Arbeitsleben gelernt? In: Kuda, Eva/Strauß, Jürgen (Hrsg.): Arbeitnehmer als Unternehmer? Herausforderungen für Gewerkschaften und berufliche Bildung. Hamburg, S. 145–159.
- Kruse, Wilfried (2012):** Wechselfälle der Arbeit – Beruflichkeit als Risiko? In: Bolder, Axel et al. (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biografischem Projekt. Wiesbaden, S. 269–282.
- Kurtz, Thomas (2014):** Pädagogische Professionalität aus soziologischer Perspektive. In: Schwarz, Martin P. et al. (Hrsg.): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Bad Heilbrunn, S. 206–220.
- Kutscha, Günter (2008):** Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 14, S. 1–12. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.pdf (13.02.2016).
- Lempert, Wolfgang/Hoff, Ernst-H./Lappe, Lothar (1980):** Konzeptionen zur Analyse der Sozialisation durch Arbeit. Theoretische Vorstudien für eine empirische Untersuchung. Berlin.
- Luhmann, Niklas (2006):** Organisation und Entscheidung. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009):** Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, Susanne et al. (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden, S. 465–479.
- Meyer, Rita (2000):** Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. Münster.
- Meyer, Rita (2014):** Berufsorientierung im Kontext des lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 27, S. 1–21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe27/meyer_bwpat27.pdf (14.04.2016).
- Nittel, Dieter/Tippelt, Rudolf/Dellori, Claudia/Siewert-Kölle, Andrea (2014):** Gemeinsamkeiten und Unterschiede der pädagogischen Berufsgruppen. In: Nittel, Dieter et al. (Hrsg.): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim, S. 60–101.
- Oestreicher, Elke (2014):** Wissenstransfer in Professionen. Grundlagen, Bedingungen und Optionen. Opladen, Berlin, Toronto.
- Sauter, Edgar (1998):** Pro und Contra von Regulierungen im Weiterbildungsbereich. In: von Weizsäcker, Robert K. (Hrsg.): Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens. Berlin, S. 309–326.
- Schäfer, Claus (2008):** Die WSI-Betriebsrätebefragung 2007 – Methoden und ausgewählte Ergebnisse. In: WSI-Mitteilungen, 6, S. 291–296.
- Schicke, Hildegard (2014):** Beruflicher Übergang im Kontext reflexiv individualisierter Beruflichkeit. In: von Felden, Heide et al. (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden, S. 85–109.

- Schmiede, Rudi (2015):** Verberuflichung oder Entberuflichung? Einige Befunde aus der Arbeits- und Bildungssoziologie. In: Ziegler, Birgit (Hrsg.): Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen. Bielefeld, S. 81–102.
- Tippelt, Rudolf/Lindemann, Barbara (2016):** Lernende Regionen und Kooperationen: Organische Solidarität als Herausforderung. In: Berndt, Constanze et al. (Hrsg.): Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum. Bad Heilbrunn, S. 203–213.
- Tippelt, Rudolf/Nittel, Dieter (2016):** Das Theorem „Arbeitsteilung“ bei E. Durkheim als Inspiration für Analysen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens? In: Schröer, Andreas et al. (Hrsg.): Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden, S. 137–145.
- Vieth, Peter (1995):** Kontrollierte Autonomie. Neue Herausforderungen für die Arbeitspsychologie. Heidelberg.
- Wissenschaftsrat der Bundesregierung (WR) (Hrsg.) (2014):** Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Online: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf> (15.04.2016).