

erschienen in: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005.

3.3.7 Weiterbildungsforschung

Peter Faulstich

3.3.7.1 Expansion der Weiterbildungsforschung

Empirische Forschung für die „berufliche Weiterbildung“ ist immer noch desiderat. Oft werden zu schnell Programme und Modelle konstruiert, ohne dass entsprechende kritische Empirie vorlaufen oder begleiten würde. Gleichzeitig werden weiter „Leitstudien“ zitiert: die Hildesheim-, Göttinger-, Hannoveraner-, Oldenburger- und Heidelberger-, bzw. neuer die München-Studie (SCHULENBERG 1957; STRZELEWICZ u. a. 1966; SIEBERT/GERL 1975; SIEBERT 1977; SCHULENBERG u. a. 1979; NUISSL/SCHENK 1980; TIPPELT u. a. 2003). Dabei war lange der Fokus der ↑Weiterbildungsforschung vorrangig auf die „allgemeine“ Weiterbildung bezogen, das heißt die Angebote der Volkshochschulen, Kirchen, Gewerkschaften u. a. standen im Vordergrund des Interesses (Überblick vgl. STRZELEWICZ 1968; BORN 1990). Erst langsam, eigentlich erst seit den 1980er Jahren, wurden „berufliche“ und besonders betriebliche Weiterbildung zu relevanten Themen in der wissenschaftlichen Diskussion. Dies folgte verspätet der Verschiebung der Gewichte der Angebote, bei denen die Betriebe mitt-

lerweile mehr als die Hälfte veranlassen (KUWAN u. a. 2003). Demzufolge ist dies ein Schwerpunkt der Weiterbildungsdiskussion und der darauf bezogenen Forschung geworden.

Durch die intensiviertere Forschung hat sich der empirische Fundus der „berufsbezogenen“ (angesichts der Erosion von ↑Beruflichkeit allgemeiner: „arbeitsorientierten“) Weiterbildungsforschung verbessert. Während lange Zeit fast hauptsächlich historische Studien zum Verhältnis von Wirtschaft und Weiterbildung betrieben worden waren (DIKAU 1968), sind solche zurückgetreten gegenüber empirischen Untersuchungen. Für die Einordnung des Stellenwerts „beruflicher Weiterbildung“ ist z. B. durch die Arbeiten des Berichtsystems Weiterbildung (BMBW seit 1980; zuletzt KUWAN u. a. 2003), verschiedene Länderstudien (zuerst: FAULSTICH u. a. 1991; 1996), Bildungsmilieuforschung (BARZ 2000; TIPPELT u. a. 2003) und durch die empirische Erhebung des SOFI (Soziologisches Forschungsinstitut) über das Verhältnis von Arbeitstätigkeit und Weiterbildung (BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 2002) die quantitative Datenbasis erheblich verbessert worden, obwohl statistisch noch viele Lücken aufzuweisen sind (FAULSTICH/GNAHS 2000). Gleichzeitig gibt es eine wachsende Reihe von qualitativen biographieorientierten Untersuchungen, welche personenbezogenen Aneignungsprozesse untersuchen (z. B. ALHEIT 2002; HARNEY 1998; HARNEY/NITTEL 1995; KADE/SEITTER 1995).

3.3.7.2 Probleme, Aspekte und Institutionen der Weiterbildungsforschung

Nichtsdestoweniger hat das im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) verfasste „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung“ einen erheblichen Forschungsbedarf konstatiert (SEKTION ERWACHSENENBILDUNG 2000). Es gibt eine fortbestehende Diskrepanz zwischen Bedeutungsexpansion der Weiterbildung und den darauf bezogenen Forschungsaktivitäten.

„Die wachsende Bedeutung des lebenslangen Lernens und der Erwachsenenbildung erscheint in Wissenschaft und Öffentlichkeit als unstrittig. Als weniger bekannt oder sogar ungewiss erscheinen dagegen Ursachen, Be-

dingungen, Erscheinungsformen der Entwicklung in ihrer Vielfalt sowie Veränderungstendenzen und Lösungsoptionen auf unterschiedlichen Ebenen. Diese offene Situation verlangt eine breite, intensive und nachhaltige empirische Forschung zur Erwachsenen- und Weiterbildung“ (ebd., 4).

Es wäre wenig sinnvoll, die Erwachsenenbildungsforschung einer einzelnen Disziplin zuzuordnen. Dies würde der Realität des Forschungsfeldes nicht gerecht. Vielmehr gibt es Beiträge aus den verschiedensten Disziplinen: der Industriosozologie, der Arbeitswissenschaft, der Berufspädagogik, der Betriebswirtschaftslehre u. a. Der Gegenstand Weiterbildung wird aus unterschiedlichen Sichtweisen beforscht. Das „Forschungsmemorandum“ verzichtet deshalb bewusst darauf, Bezug auf die verschiedensten Bindestrichdisziplinen zu nehmen.

Von ihrer institutionellen Verortung her ist die Erwachsenenbildungswissenschaft aber mittlerweile zu einem zentrierenden Fokus im Forschungsfeld geworden, wobei sie sich in der Tendenz als Partialdisziplin im Rahmen der Bildungswissenschaften versteht. Dies öffnet die Perspektive gegenüber einer Erziehungswissenschaft, welche das Verhältnis der Generationen als zentralen Fokus bearbeitet, hin zu einer kulturellen Perspektive auf das Problem Bildung als Entfaltungschance der Individuen innerhalb bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse.

Gegenstandskonstitution

Erwachsenenbildungswissenschaft hat keinen abgeschlossenen, festen Gegenstandsbereich, in dem quasi wie in einer Schachtel unterschiedliche Wirklichkeiten und Begrifflichkeiten sortiert werden könnten. Während man sich lange Zeit auf die Definition des Deutschen Bildungsrates, Erwachsenenbildung sei die Wiederaufnahme organisierten Lernens nach einer ersten Bildungsphase (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970), zu retten versuchte, ist dies spätestens seit der Diskussion über „Zerfaserung“ und „Entgrenzung“ wieder problematisch geworden. Der Gegenstandsbereich Weiterbildung befindet sich in einem permanenten Prozess zwischen Verfestigung der Institutionen, Programme, Angebote und somit der Lernmöglichkeiten einerseits und ihrer Entgrenzung ande-

rerseits. Dies gilt besonders dann, wenn nicht nur die organisierten Weiterbildungsangebote, sondern alles intentionale berücksichtigt oder sogar noch das inzidentelle oder das „informelle“ Lernen (DOHMEN 2001) einbezogen wird, also das Mitlernen, wie z. B. Lernen im Prozess der Arbeit (AG QUEM 2003).

Unbestreitbar ist das wachsende Interesse an Forschung zur „beruflichen Weiterbildung“ bzw. „arbeitsorientierter ↑Weiterbildungsforschung“, verursacht durch die Expansion des Gegenstandsbereichs. Teilnahmezahlen, Lernspektrum und Finanzaufwand belegen einen Bedeutungszuwachs und ein Umfangswachstum, welche die berufliche Weiterbildung im Rahmen der Weiterbildung insgesamt aus einem Randbereich zu einem relevanten Fokus gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Interesses haben werden lassen (KUWAN u. a. 2003; WEIß 2000). Gemessen an Teilnahmefällen und Finanzvolumen ist Weiterbildung der größte Bildungsbereich. Die Teilnahme an Weiterbildung stieg – belegt z. B. durch die Repräsentativumfragen von Infratest zum Weiterbildungsverhalten – von 23 % der 19- bis 64-Jährigen im Jahre 1979 auf 48 % im Jahr 1997 und ist im Jahr 2000 etwas zurückgegangen auf 43 % (KUWAN u. a. 2003). „In der längerfristigen Betrachtung ist Weiterbildung dennoch ein stark wachsender Bereich“ (KUWAN u. a. 2003, 19). Seit 1979 hat sich die Teilnahmequote verdoppelt. In der Erhebung 2000 ist die „berufliche Weiterbildung“ mit einem Anteil von 54 % gemessen an den bundesweiten Teilnahmefällen der größte Weiterbildungsbereich (KUWAN u. a. 2003, 20).

Entsprechend haben sich auch die Forschungsaktivitäten verstärkt. Anstöße kamen schon durch die Überlegungen zur Berufsbildungsforschung von Wolfgang Lempert (1971) oder durch die DFG-Denkschrift „Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland“ (DFG 1990).

Ein spezifischer, aber zentraler Teilbereich wurde bearbeitet in den Gutachten „Betriebliche Weiterbildung – Forschungsstand und Forschungsperspektiven“ (BMBW 1990). Hier sind aus reziproker Perspektive, aus Sicht der Unternehmen bzw. von Arbeitnehmern Aufgaben, Stand, Perspektive und Defizite dieses Weiterbildungsbereichs aufgear-

beitet worden. Herausgearbeitet wurde ein kras-
ses Missverhältnis zwischen Anspruch und Um-
setzung.

„Schenkte man den öffentlichen Erklärungen über
das Ausmaß betrieblicher Weiterbildung Glauben, so
könnte man sagen, dass sich die Intensität der For-
schung über betriebliche Weiterbildung umgekehrt pro-
portional zur Intensivierung der betrieblichen Weiter-
bildungsaktivitäten verhält. Der Forschungsstand ist
aber so desolat, dass man nicht einmal dies als wis-
senschaftlich gesicherte Aussage von sich geben kann“
(SOFI 1990, 199).

Das SOFI formulierte drei inhaltliche Schwer-
punkte eines Forschungskonzeptes:

- belegschafts- und sozialstrukturelle Aspekte;
- berufspädagogische Probleme betrieblicher
Weiterbildung;
- betriebliche und überbetriebliche ↑Entschei-
dungsprozesse und Organisationsprobleme.

In seinem Beitrag „↑Weiterbildungsforschung und
Handlungsperspektiven“ hat Edgar Sauter als Lei-
ter der Hauptabteilung Weiterbildungsforschung
im ↑Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) die
Sichtweise erweitert:

- Im Bereich des ↑Sozialisationsforschung sind
Lern- und Sozialisationsprozesse bei Erwachse-
nen zu analysieren;
- im Rahmen einer ↑Institutionenforschung sind –
neben den Betrieben – auch die außer- und über-
betrieblichen Bildungseinrichtungen zu untersu-
chen;
- mit Hilfe von Wirkungsanalysen sind Zusam-
menhänge zwischen Weiterbildung und ihren
„Folgen“ auszuwerten;
- bisher nicht transparente Bereiche, wie z. B. die
Weiterbildung im öffentlichen Dienst, sind in ihren
Strukturen aufzuarbeiten;
- noch in den Anfängen steht die Analyse von
Professionalisierungsprozessen des Personals;
- bildungsökonomische Fragestellungen über Ver-
teilung von Bildungszeiten, Weiterbildungskosten
und Freistellungsregelungen sind nachzugehen;
- internationale Vergleichsforschung soll über-
greifende Impulse geben (SAUTER 1991).

Hauptziel der von Frank Achtenhagen und Wolf-
gang Lempert (2000) vorgelegten „Programms-
schrift“ in fünf Bänden „Lebenslanges Lernen im
Beruf“ ist es, Vorschläge für Forschungsprojekte
und Reformmaßnahmen zu entwickeln (Bd. I, 24).

Das Forschungs- und Reformprogramm wird im
ersten Band von den Herausgebern selbst formu-
liert. Sie nennen sechs „Module“ für Forschungs-
projekte (ebd., 130):

- (a) Zusammenhänge zwischen sinnstiftendem
Wissen im Schulwesen und Förderung von selbst-
organisiertem Lernen,
- (b) Zusammenhänge zwischen arbeitsbezogenem
Lernen im Betrieb und selbstorganisiertem Ler-
nen,
- (c) Zusammenhänge zwischen Lernen am Arbeits-
platz während der beruflichen Erstausbildung und
selbstorganisiertem Lernen,
- (d) Zusammenhänge zwischen Lernen am Ar-
beitsplatz während der späteren Erwerbstätigkeit
und selbstorganisiertem Lernen,
- (e) Erschließung bildungs- und berufsbiographi-
scher Datenbestände,
- (f) Erschließung institutioneller Informationen.

Das Reform- und Forschungsprogramm ist vom
Kindes- und Jugendalter insbesondere von der
Schule her gedacht und schließt von daher auf
die Fähigkeiten lebenslang „selbstorganisiert“ ler-
nen zu können. Es bedarf daher der Ergänzung
durch immanente Fragen der Weiterbildung. Das
„Forschungsmemorandum für die Erwachsenen-
und Weiterbildung“ (SEKTION ERWACHSENENBIL-
DUNG 2000) versucht diese Lücke zu schließen und
kennzeichnet fünf ↑Forschungsfelder:

- (1) Lernen Erwachsener
- (2) Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe
- (3) Professionelles Handeln
- (4) Institutionalisierung
- (5) System und Politik.

In dieser Systematik kann belegt werden, dass in
den letzten zwanzig Jahren die wissenschaftli-
chen Aktivitäten in diesem Gegenstandsbereich
sich erheblich ausgeweitet haben (Überblick bei
FAULSTICH u. a. 1998). Das Argumentationsmus-
ter einer Defizitanalyse ist zwar heute noch halt-
bar. Nichtsdestoweniger ist vor allem durch zahl-
reiche Arbeiten im Rahmen der Sektion Erwach-
senenbildung der Deutschen Gesellschaft für Er-
ziehungswissenschaft (DGfE) oder des Deutschen
Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und in
der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwick-

lungs-Management (AG QUEM) vielfältiges Material aufbereitet worden und Lücken arbeitsorientierter ↑Weiterbildungsforschung sind geschlossen worden.

Erkenntnisinteressen und Methodenfragen

Die Offenheit der Gegenstandskonstitution kann auf keinen Fall kompensiert werden durch Methodenvorschriften, welche Weiterbildungsforschung festzurren auf ein bestimmtes „methodologisches Paradigma“. Es ist zwar mittlerweile Konsens, dass quantitative ↑Methoden empirischer Sozialforschung bei Bildungsproblemen einordnenden Aussagegewert haben. Dies gilt z. B. für das Berichtssystem Weiterbildung (zuletzt KUWAN u. a. 2003) oder für die Studie über Arbeiterfahrungen und Lernen des SOFI (BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 2002). Von daher gibt es eine Hinwendung zu qualitativen Instrumenten (HARNEY 1998; BREMER 1999; FAULSTICH/GRELL 2003). Da aber auch diese beschränkte Reichweite haben, geht es darum, an einem entsprechend erweiterten, angemessenen methodischen Arsenal weiterzuarbeiten, orientiert an ↑Gütekriterien wie Transparenz, Adäquanz und Plausibilität und entsprechenden Methodentriangulationen.

Die Suche nach angemessenen Forschungsstrategien für den Weiterbildungssektor ist nicht zu beantworten auf der Ebene von ↑Methodologie. Vielmehr muss wissenschaftstheoretisch grundlegend die Einheit von Erkenntnisinteressen, Themenauswahl und Methodenansatz betont werden. Unterschiedliche Sichtweisen wurden z. B. schon deutlich, als die beiden Gutachten zu Forschungsstand und Forschungsperspektiven der betrieblichen Weiterbildung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW 1990) durch das Institut der Deutschen Wirtschaft aus Sicht der Unternehmen einerseits (IW 1990) und das Soziologische Forschungsinstitut (SOFI 1990) aus Sicht von Arbeitnehmern andererseits vorgelegt worden sind. Die beiden Institute kamen ausgehend von unterschiedlichen Interessen zu divergierenden Schwerpunktsetzungen. Dies ist ein Beispiel dafür, wie Erkenntnisinteressen die Gegenstandskonstitution lenken. Transparenz ist deshalb Kriterium für eine auf den kon-

troversen Gegenstand Arbeit bezogene Weiterbildungsforschung.

Forschungsorganisation

Im Dreieck von Interesse, Thema und Methode bewegen sich die unterschiedlichen Forschungsansätze und ergeben im Spektrum der beteiligten forschenden Institutionen, sowie der schwer abgrenzbaren Themenvielfalt und Problemstellungen ein vielfältiges Bild. Das Spektrum der forschenden Institutionen reicht von den großen, teils staatlich getragenen Forschungseinrichtungen wie zum Beispiel dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), dem ↑Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), dem Institut für Arbeitsmarkt- und ↑Berufsforschung (IAB) der Bundesanstalt für Arbeit, dem Rationalisierungs-Kuratorium der deutschen Wirtschaft (RKW), dem Institut der deutschen Wirtschaft (IW), der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (AG QUEM) über die Projektaktivitäten einzelner Träger und Einrichtungen, kleine kommerzielle Forschungsgruppen bis zu den Arbeiten an einzelnen Hochschulen.

Die forschenden Institutionen in diesem Feld sind zumeist nicht ausschließlich auf diesen Fokus bezogen. So ist im Rahmen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) die Weiterbildungsforschung in die einzelnen Themenaspekte einbezogen (SAUTER 1998) und beim Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (BELLMANN 1998) hauptsächlich auf die Auswertung der Daten der BA und des IAB-Betriebspanels gestützt. Das DIE verfolgt im Rahmen seiner Projektaktivitäten auch Schwerpunkte in der berufsbezogenen Weiterbildung (NUISSL 1998). Die Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs) hat einen Arbeitsschwerpunkt im Kontext von Bildung – Arbeit und Beteiligung. Die Arbeitsgemeinschaft Betrieblicher ↑Weiterbildungsforschung (SAUER 2002) als Träger der AG QUEM konzentriert sich auf diesen Bereich. Hier sind erhebliche Ressourcen und Mittel geflossen, so dass eine große Zahl von Projekten in Gang gekommen ist (AG QUEM 2003).

Die Abgrenzungsschwierigkeiten verstärken sich noch, wenn man berücksichtigt, dass auch auf Seiten der Förderer ähnliche Breite besteht. So sind nicht etwa nur die für Bildung zuständigen Minis-

terien in diesem Bereich aktiv, sondern ein großer Teil einschlägiger Vorhaben wird über die Wirtschafts-, Sozial-, Frauenministerien u. a. betrieben. Auch bei nichtstaatlichen Fördereinrichtungen, wie z. B. der Hans-Böckler-Stiftung, ist Weiterbildung ein Schwerpunkt unter anderen. Die Finanzquellen reichen von internationalen Organisationen bis zu Aufträgen einzelner Träger. Das heißt auch, dass die damit geförderten Themen von Fragen der internationalen Entwicklung bis hin zur Kursgestaltung und der Lehr-/Lernforschung gehen. Besonders im Rahmen der Programme FORCE, ↑LEONARDO, ADAPT und EQUAL sind kaum überschaubar zahlreiche Projekte gefördert worden.

3.3.7.3 Themen arbeitsorientierter Weiterbildungsforschung

Die auf Weiterbildung bezogenen Forschungsvorhaben und Projekte spiegeln den Zustand ihres Gegenstands. Kennzeichnend sind auf beiden Ebenen Unübersichtlichkeit, Vielzahl und Vielfalt. Aufgrund der kaum abgrenzbaren Themen und Probleme und der großen Zahl der beteiligten Forschenden wie der fördernden Institutionen ist ein Überblick nur schwer herstellbar. Die Forschung konzentriert sich im wesentlichen auf drei Ebenen (orientiert am „Forschungsmemorandum“, SEKTION ERWACHSENENBILDUNG 2000):

- Personenbezogen auf Lernende, Adressaten und Teilnehmende; Wissen und Kompetenz; Lehrende und professionelles Handeln
- Institutionenbezogen auf Betriebe und Weiterbildungsträger
- Systembezogen auf die Entwicklung des Gesamtbereichs im Verhältnis von betrieblicher und trägerbezogener Weiterbildungsentwicklung.

Personenbezogene Forschung

Zentrale Problemaspekte einer Weiterbildungsforschung, welche die lernenden Personen als Ausgangspunkt nimmt, sind die Fragen des Zugangs und der Teilhabe, die individuellen Lernprozesse, das damit angeeignete Wissen und entsprechende Kompetenzen sowie die Vermittlungsprozesse durch professionelles didaktisches Handeln.

Teilhabe: Hier geht es zunächst darum zu untersuchen, welche Lernenden die berufliche/betriebliche Weiterbildung überhaupt erreicht. Während sich das lange Zeit auf institutionelle Teilnahmestrukturen bezog, verschieben sich die Fragestellungen in Richtung „↑informellen Lernens“ (DOHMEN 2001; WITTWER/KIRCHHOF 2003). Die herkömmliche Teilnahme- und Adressatenforschung (SCHULENBERG 1957; SCHULENBERG u. a. 1979) unterstellte ein sozialstrukturelles Modell der Schichtung. Mittlerweile wurde dies ersetzt durch Milieustudien (BARZ 2000; BREMER 1999; TIPPELT u. a. 2003). Dabei finden sich nach wie vor Belege für die „doppelte Selektivität“ (FAULSTICH 1981) des Weiterbildungsbereichs, dass nämlich Weiterbildung nur einen Teil der erwachsenen Bevölkerung erreicht und den mit starker sozialer Auslese (vgl. KUWAN u. a. 2003). Dies gilt auch für die betriebliche Weiterbildung (BELLMANN/LEBER 2003; GRÜNEWALD u. a. 2003).

Widerstände gegen Lernen, welche in „Fremden Bildungswelten“ entstehen wurden umfassend untersucht in einer breit angelegten Studie des Instituts zur Erforschung sozialer Chancen (ISO) (BOLDER/HENDRICH 2000). Eine dreistufige Erhebung durch Repräsentativbefragung, ↑Experteninterviews und ↑problemzentrierten Interviews mit Lernenden belegt, dass Teilhabe am „Lebenslangen Lernen“ „nicht Alltagsattitüde im Segment der Jedermanns- und Minderqualifikationen ist“ (ebd., 260). In einer Fortführung der Erhebungen des Berichtssystems Weiterbildung wurde Selektivität unter dem Etikett „↑Benachteiligte und Bildungsferne“ (BRÜNING/KUWAN 2002) empirisch dokumentiert.

Lernen: Die Forschungskonzepte zum Lernen sind deutlich geprägt durch konkurrierende Hintergrundtheorien. Für die Untersuchung von Prozessen des Lernens werden unterschiedliche theoretische Ansätze verfolgt: von sozial-konstruktivistischen Ansätzen (REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 1995) einerseits und subjektorientierten Ansätzen (FAULSTICH/LUDWIG 2004) andererseits. Entsprechend divergieren auch die methodischen Instrumente. Es gibt quantifizierende Zugriffe (STRAKA 2000) in der Entwicklungslinie der Instruktionspsychologie. Qualitative Forschungsansätze belegen demgegenüber Lernerfahrungen und -erfolge

bzw. -widerstände (KADE 1992; HARNEY 1998; NITTEL 1999; FAULSTICH/GRELL 2003). Ein breiter Forschungs- und Entwicklungspfad wird, bezogen auf die Selbsttätigkeit beim Lernen – „selbstorganisiertes“, „selbstgesteuertes“ oder „selbstbestimmtes“ Lernen (DIETRICH 2001; FAULSTICH u. a. 2002) – eingeschlagen. Veränderte Sichtweisen entstehen durch den Einbezug des \uparrow E-Learning in den Forschungshorizont (GROTLÜSCHEN 2003). Auch dabei lassen sich Lernwiderstände belegen.

Wissen: Die lange Zeit eher verdrängte Dimension des Wissens in der \uparrow Weiterbildungsforschung hat, seit die „ \uparrow Wissensgesellschaft“ als Gegenwarts- und Zukunftsdiagnose beschworen wird und die Unternehmen auf „Wissensmanagement“ setzten, in der Diskussion und in Projekten Aufwind erhalten. Es werden Grundlagenprobleme des Stellenwerts von Wissen in Aneignungsprozessen (NOLDA 1996a; KADE/SEITTER 2002) bearbeitet. „Interaktion und Wissen“ in Bildungsveranstaltungen zeichnet Sigrid Nolda sehr detailliert nach (NOLDA 1996b).

Die Wissensperspektive ist eine veränderte Sichtweise auf Fragestellungen von Qualifikation und Kompetenz. Vor allem aus Sicht der Arbeitswissenschaften (VOLPERT 1992; FRIELING u. a. 2001), und auch aus der AG QUEM (HEYSE/ERPENBECK 2002) liegen umfassende Forschungsansätze vor. Kompetenzmessung ist eng verbunden mit Zertifikatsentwicklung (FAULSTICH/VESPERMANN 2001). Im Rahmen der europäischen Entwicklung spielen Vergleichbarkeit, Übertragbarkeit und Anrechenbarkeit auch informell erworbener Kompetenzen (GNAHS 2003) eine wichtige Rolle.

\uparrow *Lehren* als professionelles Handeln in der Weiterbildung: Didaktische Fragestellungen in einem umfassenden Sinn werden in der Weiterbildungsforschung nicht hinreichend bearbeitet. Eine empiriegestützte Didaktikentwicklung erfolgt selten und ist oft eingebunden in die „selbst-...“ Ansätze (FORNECK 2002; LUDWIG 1999). Die Rolle der Lehrenden ist in Verruf gekommen und empirische Forschungsbezüge auf das Vermittlungspersonal in der Weiterbildung sind rar (HOF 2001).

Institutionenbezogene Forschung

Während in Deutschland das Schul- und Hochschulwesen grundsätzlich staatlich bzw. kommu-

nal organisiert ist, ist die Erwachsenenbildung schon immer von einem institutionellen „Pluralismus“ geprägt (vgl. zum Folgenden: FAULSTICH/ZEUNER 1999).

– So gibt es Träger und Einrichtungen, welche sich hauptsächlich an einem öffentlichen Auftrag orientieren.

– Eine zweite Hauptgruppe nimmt partikuläre Funktionen für gesellschaftliche Großgruppen wahr.

– Eine dritte Hauptgruppe sind kommerzielle Unternehmen, welche Weiterbildung verkaufen.

– Die vierte Hauptgruppe stellt die betriebliche Weiterbildung der Unternehmen selbst dar.

Neben staatlichen Trägern stehen zum Beispiel die kirchlichen Einrichtungen, die gewerkschaftliche Bildungsarbeit oder die Weiterbildung der Unternehmen. Dahinter stehende Machtgruppen oder eigene Marktmacht verleihen den Institutionen durchaus sehr unterschiedliche Gewichte. Insofern konzentriert sich, obwohl viele tausend Institutionen existieren, die Relevanz auf einige wichtige Träger. Da die Trägerlandschaft im Bereich der beruflichen Weiterbildung permanent im Umbruch begriffen ist, ist ein Überblick sehr schwer herzustellen. Empirische Daten werden geliefert durch das Berichtssystem Weiterbildung (KUWAN u. a. 2003). Die Teilnahmefälle insgesamt werden nach der Repräsentativerhebung von 2000 zu 33 % von Arbeitgebern und Betrieben getragen, zu 13 % von Volkshochschulen, zu 10 % von privaten Institutionen, 6 % von Kammern, 4 % von Verbänden, 4 % von Universitäten und Fachhochschulen, 4 % von kirchlichen Stellen und 3 % von Akademien (KUWAN u. a. 2003, 227). Der Rest verteilt sich auf eine Vielzahl von kleineren Anbietern. Die Datenbank KURS umfasst rund 11.000 Veranstalter und 350.000 Kurse (Stand 2001; FELLER/SCHADE 2002, 13).

Zwischen den vier Institutionensegmenten entstehen verstärkt Überschneidungsbereiche: „öffentliche“, aber auch „partikuläre“ Träger kommerzialisieren sich, betriebliche Weiterbildungsabteilungen erhalten selbstständige Rechtsträger, Weiterbildungsunternehmen gehen vielfältige Geschäftsbeziehungen mit den anderen Bereichen ein.

Für eine arbeitsorientierte ↑Weiterbildungsforschung gibt es im wesentlichen zwei sich ineinander schiebende Felder: Die betriebliche Weiterbildung als Kern von Ansätzen der Kompetenzentwicklung sowie die Weiterbildungsträger, welche oft ergänzend, teilweise unterstützend, und teilweise komplementär zu betrieblichen Angeboten agieren. Teilweise schieben sich diese Lernfelder ineinander und werden vernetzt in Kooperationsaktivitäten.

Die *betriebliche Weiterbildung* ist Gegenstand zahlreicher Projekte der AG QUEM und des IW. Reinhold Weiß hat für das IW im Dreijahresturnus (WEIß 2000) Strukturdaten der betrieblichen Weiterbildung erhoben. Gezogen wird eine Stichprobe von ca. 5000 Unternehmen, die dann hochgerechnet wird. Es werden u. a. Daten erfasst über Lernformen, Themenfelder, Teilnahmezahlen und -stunden sowie Kosten. Eingebettet wird dies in Einflussfaktoren von Mitarbeiterstruktur, Betriebsgröße, Kammerbereich, Wirtschaftszweig und Region. Bemerkenswert ist die Diskrepanz zu den Vergleichsdaten, die im CVTS (Continuing Vocational Training Survey) erhoben wurden. Das BIBB präsentiert gemeinsam mit EUROSTAT Daten zur betrieblichen Weiterbildung in 25 europäischen Ländern (GRÜNEWALD u. a. 2003). Es kommt bezogen auf Kosten und Teilnahmezahlen zu deutlich niedrigeren Zahlen als das IW.

Nur für einige ↑Branchen wird die spezifische Situation der betrieblichen Weiterbildung zusätzlich beleuchtet (z. B. für die Chemie: KÜHNLEIN/PAUL-KOHLHOFF 1991; für den Einzelhandel GÖRS/GOLTZ/ILLER 1994; FELGER 2003). Der Stellenwert betrieblicher Weiterbildung ist deutlich rückbezogen auf Konzepte der Personalentwicklung im Spannungsfeld von Taylorismus und Personalorientierung. Frühzeitig hat Wolfgang Wittwer zu „Weiterbildung im Betrieb“ einen Überblick erstellt (WITTWER 1982). Mittlerweile gibt es eine Vielzahl von Modellen, Konzepten und Moden zu „Lean Management“, „Lernender Organisation“, „Wissensmanagement“, aber wenig Empirie. ↑Fallstudien darüber, wie „↑organisationales Lernen“ in Betrieben implementiert wird, hat Anke Hanft vorgelegt (HANFT 1995).

Die *trägergestützte berufliche Weiterbildung* ist ein eher unterbelichtetes Forschungsfeld, obwohl

hier durch die Konsequenzen des Sozialgesetzbuches III (SGB III) und seiner Änderungen immer wieder neue Umbrüche entstehen. Erfolge der „Maßnahme“ der „Förderung beruflicher Bildung“ werden von der BA und auch vom IAB zu wenig dokumentiert, um in der politischen Debatte mit gesicherten Belegen auftreten zu können. Auch die einzelnen Träger, die teilweise als Großunternehmen mit mehreren hundert Beschäftigten operieren, tragen selbst wenig zur wissenschaftlichen Transparenz dieses Sektors von Lernmöglichkeiten bei. Dabei gibt es vielfältige Umbrüche im Innern der Institutionen (GIESEKE 2003), welche durch eine „Neue Lernkultur“ begrifflich verwaschen werden. Hohe „Anforderungen an Weiterbildungseinrichtungen“ (AG QUEM 1997) stellen sich angesichts massiver Transformationsprobleme im ökonomischen und politischen Kontext.

Die Segmente der betrieblichen und der trägergestützten berufsbezogenen Weiterbildung durchmischen sich durch zahlreiche Kooperationen. Besonders durch die Entwicklung von *Netzwerken und Verbänden* sind überschneidende Felder entstanden. Dabei bleibt die ↑wissenschaftliche Begleitung und Untersuchung der Verbundsaktivitäten (FAULSTICH/ZEUNER 2001) und der Netzwerkprogramme (NUISSL 2002) verglichen mit dem Durchführungsumfang eine Randgröße, was sowohl zu instrumentellen, umsetzungsbezogenen als auch zu legitimatorischen, begründungs- und rechtfertigungsbezogenen Problemen führt.

Die Netzwerkentwicklung setzt die Konzepte der „Supportstrukturen“ (FAULSTICH u. a. 1991) bezogen auf Information, Beratung und Qualität fort. Besonders die Qualitätsdiskussion hat sich durch den Wechsel der Regulationsmechanismen zu verstärkter Markmäßigkeit zu einem Fokus von Modellentwicklung und Evaluationsansätzen entwickelt (Überblick bei GNAHS 1998; HEINOLD-KRUG/MEISEL 2002; FAULSTICH/GNAHS/SAUTER 2003). Sowohl in Unternehmen als auch bei Erwachsenenbildungsträgern gibt es ein Eindringen betriebswirtschaftlichen Denkens in die Bildungsarbeit. Im Rahmen von Organisationsentwicklung werden empirische Untersuchungen zum Weiterbildungsmanagement (am Beispiel Unternehmen: BÄUMER 1999), zum Weiterbildungsmarketing (am Beispiel Volkshochschulen: MÖLLER 2002) und zur

„Corporate Identity“ (am Beispiel Volkshochschulen: VON REIN 2000) vorgelegt. Diese Studien spiegeln das Spannungsfeld von Bildungsauftrag und Wirtschaftlichkeit im Kontext veränderter Systemregulation.

Systembezogene Forschung

Es gibt kaum hinreichende Darstellungen des Gesamtspektrums des Lernsystems bezogen auf Kompetenzentwicklung. Das Berichtssystem Weiterbildung (KUWAN u. a. 2003) dokumentiert lediglich die Nachfrageseite. Die Arbeiten des IW (WEIß 2000) beruhen im Wesentlichen auf sich wiederholenden Hochrechnungen. Ergänzend dazu sind heranzuziehen: Ergebnisse aus dem CVTS (GRÜNEWALD u. a. 2003), die Erhebungen des IAB, welche wesentlich auf dem Betriebspanel beruhen (BELLMANN u. a. 2001), und des BIBB, wie sie sich im WB-Monitor darstellen (FELLER/SCHADE 2002). Die Resultate der verschiedenen Untersuchungen sind divergierend, teilweise kontrovers.

Mit der zunehmenden Bedeutung der Weiterbildung wächst auch das Interesse an statistischen Informationen über diesen Bildungsbereich. Um zum Beispiel bildungspolitische Entscheidungen treffen zu können, werden Daten über die Träger, Teilnehmende und Themenstrukturen sowie über die Entwicklung dieses Sektors benötigt: Weiterbildungsstatistik müsste die institutionellen und thematischen Strukturen der Weiterbildung abbilden, Hinweise zu den soziodemographischen Strukturen der Teilnahme geben, institutionelle und regionale Vergleiche ermöglichen, die Bildung von Zeitreihen erlauben und die Grundstrukturen des Ressourcenaufwands wiedergeben.

Gemessen an diesen Anforderungen bietet die Weiterbildungsstatistik ein eher desolates Bild (zusammenfassend: BELLMANN 2003). Es gibt keine Gesamtstatistik, die diesen Bildungsbereich hinreichend abbildet. Vorhanden ist ein Flickenteppich von Träger- und amtlichen Statistiken, von empirischen Erhebungen und Verwaltungsberichten. Im Wesentlichen gibt es vier Informationsquellen zur Weiterbildung:

– Zum einen sind die amtlichen Statistiken zu erwähnen. Beim Bund sind an erster Stelle die Mikrozensusbefragung zur beruflichen Weiterbildung und die BA-Statistik der Förderfälle von Ar-

beitsamtsmaßnahmen zu nennen. Die Länder geben im Regelfall Statistiken über die von ihnen im Rahmen von Landesgesetzen geförderten Einrichtungen heraus sowie, soweit ein entsprechendes Gesetz vorhanden ist, Bildungsurlaubsstatistiken.

– Die Trägerstatistiken decken nur einen kleinen Teil der Weiterbildungslandschaft ab. Nur wenige Trägergruppen geben regelmäßig ein Zahlenwerk heraus. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang vor allem die Volkshochschulen, die katholische und evangelische Erwachsenenbildung sowie die Organisationen der Wirtschaft (vgl. KUWAN u. a. 2003). Einbezogen werden mittlerweile auch Arbeit und Leben (AuL) und der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB).

– Quasi in der Rolle einer „Ersatzstatistik“ ist seit 1979 alle drei Jahre das „Berichtssystem Weiterbildung“, das über eine individuelle Repräsentativbefragung Daten zum Gesamtbereich der Weiterbildung erhebt (zuerst BMBW 1980b; zuletzt: KUWAN u. a. 2003). Es ermöglicht zwar relativ detaillierte Einblicke in die Nachfrageseite der Weiterbildung, erlaubt aber nur eine partielle Sicht auf die Angebotsseite.

– Ergänzt wird das Bild durch Einzeluntersuchungen von Forschungs- und Hochschuleinrichtungen zum Themenbereich „Weiterbildung“ z. B. die Länder- und Regionalstudien (zusammenfassend NUISSL/SCHLUTZ 2001). Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang im besonderen die BIBB-IAB-Erhebungen, das IAB-Betriebspanel, Studien des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) zur betrieblichen Weiterbildung und das Sozioökonomische Panel (SOEP).

Die vorhandenen Informationsquellen sind untereinander oft gar nicht oder nur schwer vergleichbar. Sie sind im Hinblick auf die zugrunde gelegten Definitionen (z. B. von Weiterbildung, von Teilnahme, von Veranstaltung), auf den räumlichen Einzugsbereich, auf den zeitlichen Bezug, auf Erhebungstechnik und auf Auswertungsverfahren kaum kompatibel. Die statistische Erfassung des Weiterbildungsbereichs ist für Forschungszwecke nur eingeschränkt verwendbar und sie reproduziert die Situation ihres Gegenstandsbereichs.

Die besondere Entwicklungsstufe der Weiterbildung wurde als „mittlere Systematisierung“ gekennzeichnet (FAULSTICH u. a. 1991). Damit wer-

den verschiedene Aspekte der Erwachsenenbildungsentwicklung zusammengefasst: einerseits langfristige Tendenzen, welche unter den Stichwörtern Professionalisierung, Curricularisierung, Institutionalisierung und Finanzierung diskutiert werden und andererseits interne Differenzierungen und Strukturierungen, die sich als spezifische Institutionen ausprägen.

Die Entwicklung der Systemstrukturen ist eingebunden in die wirtschaftliche Gesamtentwicklung. Hier werden immer wieder neue Anstöße gegeben, welche sich als „Bedarfe“ darstellen. In einem umfassenden Projekt Früherkennungssystem Qualifikationsentwicklung FreQueNz, an dem u. a. das BIBB, das IAB und das Fraunhofer Institut für Arbeitswissenschaft und Organisation (IAO) beteiligt sind, werden Weiterbildungsbedarfe in Kooperation verschiedener Institutionen zu konkretisieren versucht (ALEX/BAU 1999; BULLINGER 2002). Es werden Betriebsbefragungen, Erhebungen über Qualifikationsangebote und Qualifikationsanalysen kombiniert. Allerdings kommen alle ungelösten Prognoseprobleme zum Vorschein, weil „Bedarf“ keine sachlich gegebene Größe, sondern von ökonomischen und politischen Optionen und von Ressourcenentscheidungen abhängig ist.

Nach dem Vorlauf der Edding-Kommission (SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION 1974) und den Erhebungen des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) (z. B. WEIß 2000) sowie im Rahmen der Aktivitäten der Expertenkommission Finanzierung lebensbegleitenden Lernens (EXPERTENKOMMISSION 2002) und des Projektverbundes Lernzeiten (DOBISCHAT u. a. 2003a; SCHMIDT-LAUFF 2003) werden zunehmend Ressourcenprobleme hinsichtlich Finanzen und Zeiten zum Forschungsgegenstand. Es wird klar, dass es nicht nur um finanziellen, sondern auch um zeitlichen Aufwand geht. Ressourcensicherung für die Weiterbildung kann entsprechend nicht mehr nur von punktuellen Anlässen ausgehen und entsprechende Geldmittel verfügbar machen. Unter der Perspektive „lebenslangen Lernens“ geht es um eine langfristige und kontinuierliche Sicherung von Lernzeiten, welche den Individuen eine verantwortliche Disposition und zugleich gesellschaftlich innovative Kompetenzentwicklung ermöglicht.

Um solche Ressourceneinsätze zu gewährleisten, werden arbeitspolitische Kontexte hinsichtlich gesetzlicher, tariflicher und betrieblicher Gestaltungsbedingungen zunehmend relevant. Aktivitäten der Betriebsräte (z. B. ZEUNER 1997; HEIDEMANN 1999) und der Tarifparteien (BAHMÜLLER 1998; 2002; SCHUMANN 2003a) und die Konsequenzen für Lernchancen werden zum Gegenstand empirischer Forschung.

3.3.7.4 Perspektiven arbeitsorientierter Weiterbildungsforschung

Problematisch für die Situation arbeitsorientierter Weiterbildungsforschung ist ihr oft enger Verwendungszusammenhang und umgekehrt fehlende Grundlagenklärungen. In gewisser Weise ist eine kurzfristige Projektmacherei für die Weiterbildungsperspektiven fatal. Immer neue Modellversuche und Projektansätze können langfristigen Entwicklungsstrategien und grundlegenden Forschungsansätzen auch im Weg stehen. Eine verkürzte Vorstellung von „Praxisrelevanz“ und die Kurzfristigkeit der Vorhaben fördert gleichzeitig eine unmittelbare Indienstnahme durch ökonomische und politische Interessen.

Es käme deshalb darauf an, in verschiedenen theoretischen und methodischen Konzepten eine veränderte „Projekt-Kultur“ des wissenschaftlichen Diskurses anzustoßen, der eine langfristige Verstetigung ermöglicht und schrittweise eine arbeitsorientierte Weiterbildungsforschung aufbaut, welche organisatorische, curriculare und didaktische, aber auch politische und ökonomische Entscheidungen in diesem Bereich kritisch reflektieren und fundieren kann. Die Bezugnahme auf die zentralen Begriffe Arbeit und Bildung kann dafür eine Perspektive öffnen.