

Vermarktlichung und Verbetrieblichung der beruflichen Weiterbildung ¹

Inhaltsübersicht

- I. Die Entdeckung der beruflichen Weiterbildung als „Schlüsselbereich für die Bewältigung der Zukunft“
- II. Marktorientierte *oder* staatlich regulierte Weiterbildung - Annäherung der Positionen
- III. Kennzeichen des Vermarktlichungsprozesses
- VI. Besonderheiten des Bildungsmarktes: Bildung als Ware?
- V. Weiterbildung im Betrieb - Kostenfaktor und betrieblicher „Wertschöpfungs-Center“
- VI. Betriebliche Weiterbildung im Strukturwandel
- VII. Neue, arbeitsintegrierte Lehr- und Lernformen - Indizien für eine neue Lernkultur?

I. Die Entdeckung der beruflichen Weiterbildung als „Schlüsselbereich für die Bewältigung der Zukunft“

Wenn in den Bildungsdebatten der 70er und 80er Jahren über die Bedeutung von Weiterbildung diskutiert wurde, war damit in der Regel Weiterbildung in einem umfassenden Sinne gemeint: Bildung sollte ihren Beitrag leisten zur Persönlichkeitsbildung jedes Einzelnen, zur selbstbewußten Teilhabe am sozialen, kulturellen und politischen Geschehen und damit zur Demokratisierung der Gesellschaft sowie - auf Basis der beruflichen Erstausbildung - zur gezielten Weiterentwicklung der beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten.

¹ Erschienen in: *Grundlagen der Weiterbildung Praxishilfen (GdW-Ph)* 41 Februar 2001. Luchterhand Verlag.

Das Teilsegment berufliche Weiterbildung (resp. Fortbildung) spielte in den bildungspolitischen und wissenschaftlichen Debatten über die Perspektiven der Erwachsenen- oder Weiterbildung zunächst eine eher untergeordnete Rolle. Im Unterschied zu den anderen Bildungsbereichen ist die berufliche Weiterbildung durch die überwiegend marktwirtschaftliche Organisation und die subsidiäre Rolle des Staates charakterisiert. Zudem nimmt die berufliche Bildung, weil sie zugleich im Bildungs- und im Beschäftigungssektor angesiedelt ist, eine ordnungspolitische Sonderstellung ein. In den Bildungsdebatten war daher lange Zeit umstritten, ob und wie dieser Bereich überhaupt sinnvoll in ein Gesamtsystem Bildung zu integrieren sei.

Insbesondere die Weiterbildung in Betrieben, obgleich vom Umfang her schon immer der größte Teilbereich der beruflichen Weiterbildung, wurde in der Erwachsenenbildung lange Zeit eher skeptisch diskutiert. Das Lernfeld Betrieb, erst recht der Lernort Arbeitsplatz wurde als eine für die berufliche Entwicklung zwar wichtige, unter pädagogischen Gesichtspunkten aber stark umstrittene Sozialisationsinstanz betrachtet (vgl. Hendrich 1996, S. 451).

Bis in die 90er Jahre hinein war die betriebliche Weiterbildung daher ein weitgehend unbekanntes Feld, eine "Black Box" der Bildungsforschung (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, BMBW, 1990), deren Inhalt erst relativ spät für hinreichend interessant angesehen wurde, um sich als relevantes, eigenständiges Forschungsthema zu etablieren.

Inzwischen ist die berufliche/betriebliche Weiterbildung aus diesem Schattendasein mehr und mehr herausgetreten². Der Wandel der betrieblichen Arbeitswelt - „Neue Produktionskonzepte“ - einerseits, die globalen Veränderungsprozesse - „Übergang von der Industrie- zur Wissens- oder Informationsgesellschaft“ - andererseits haben auch einen grundlegenden Wandel des Bildungsverständnisses eingeleitet. Gerade die enge Verknüpfung von beruflicher/betrieblicher Weiterbildung mit wirtschaftlichen Strukturentwicklungen und Arbeitsmarktprozessen ist es nun, die diesem Bildungssegment eine besonders große Aufmerksamkeit sichert. Die "Ressource

² Vgl. dazu die neuen Gutachten zu Forschungsstand und Forschungsperspektiven der betrieblichen Weiterbildung, die Ende der 90er Jahre vom bmbf in Auftrag gegeben wurden (Baethge/Schiersmann 1998 und Weiß u.a. 1998)

Geist" ist als regionaler und nationaler Wettbewerbsfaktor entdeckt worden („Standortvorteil Qualifikation“), Zukunftsinvestitionen in das „Humankapital" werden als *die* unternehmerische Erfolgsstrategie propagiert.

Heute ist daher vor allem die berufliche, und hier wieder in besonderem Maße die betriebsbezogene Weiterbildung gemeint, wenn von der Notwendigkeit des Life-long Learning, vom Bildungsboom und Bildungs- oder Qualifizierungsoffensiven die Rede ist. Die neuen *Lernstrategien in Unternehmen*, allen voran Formen des arbeitsintegrierten Lernens, haben eine bemerkenswerte Aufwertung erfahren. Betriebliches Lernen stellt sich nicht mehr eines unter anderen Subsystemen von Weiterbildung dar, sondern erweist sich zunehmend als bestimmend für das Verständnis des gesamten (Weiter-) Bildungsbereichs. Ganz offensichtlich findet der viel beschworene Prozess des lebenslangen Lernens weit überwiegend mit Blick auf das (betriebliche) Arbeitsleben statt.

Um so erstaunlicher erscheint es daher auf den ersten Blick, dass es trotz der seit Jahren zu beobachtenden Zunahme der Bedeutung von beruflicher Weiterbildung und trotz des kontinuierlichen Anstiegs der Weiterbildungsbeteiligung keine Anzeichen für eine stärkere politische Gestaltung dieses Bereichs gibt. Unter ordnungspolitischen Gesichtspunkten befindet sich die Erwachsenen- oder Weiterbildung nach wie vor auf dem weitgehend unregulierten Stand der 60er Jahre.

Der Bedeutungsgewinn der Weiterbildung ist verbunden mit einer stetig zunehmenden Privatisierung und Kommerzialisierung des gesamten, insbesondere aber des berufsbezogenen, Weiterbildungsgeschehens. Der Bildungsbereich wird zunehmend bestimmt durch Tendenzen der Vermarktlichung (Orientierung und Steuerung durch Marktmechanismen, Angebot und Verkauf von Bildung als Ware auf dem „Bildungsmarkt“) und der Verbetrieblichung (Privatisierung der Bildung durch Verlagerung in unternehmerische Verantwortung).

Dieser Trend aber hat Konsequenzen, die über den Bereich der beruflichen Weiterbildung hinaus wirksam werden. Denn die Privatisierung des Weiterbildungssektors bedeutet keineswegs, dass die bisher öffentlich geförderte Weiterbildung nun unter privater Regie einfach fortgeführt wird, sondern umgekehrt: Auch die (teil-)öffentlichen Bildungseinrichtungen geraten nunmehr unter den Druck,

sich ebenfalls marktförmig organisieren und marktgerecht verhalten zu müssen. Zudem verschwimmen die bisherigen Demarkationslinien zwischen Bildung, Qualifizierung, Kompetenzentwicklung, Coaching, (Unternehmens- oder Personal-) Beratung sowie zwischen betrieblichen Arbeits- und Lernsituationen. Die Konturen des Lernbegriffs und des gesamten Lerngeschehens werden unbestimmter.

Unter dem Eindruck der aktuellen Restrukturierungsprozesse in Wirtschaft und Gesellschaft hat sich auch das bildungspolitische Koordinatensystem verschoben. Einige Aspekte dieser Entwicklung sollen im folgenden diskutiert werden.

II. Marktorientierte oder staatlich regulierte Weiterbildung? An näherung der Positionen

Im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates wurde 1970 - im Kontext der damaligen Bildungsreformbewegung - ausdrücklich vorgeschlagen, den gesamten Bildungsbereich zu systematisieren und darin den Weiterbildungssektor ähnlich wie die berufliche Erstausbildung und die schulischen Bildungsbereiche (Schule und Hochschule) zu einem eigenständigen und gleichwertigen Teil des öffentlich verantworteten Bildungswesens auszubauen. Auch wenn diese vom Bildungsrat entwickelten Ideen so nie realisiert werden konnten, galten sie doch über lange Zeit hinweg als bildungspolitisch allgemein geteilte Zielvorstellung und bestimmten die Bildungsdebatten wie auch die bildungspolitischen Reformvorschläge.

Bis weit in die 90er Jahre hinein wurde über die Notwendigkeit einer stärkeren öffentlichen Verantwortung für die berufliche Weiterbildung, über stärkere Systematisierung, Standardisierung und ein bildungspolitisches Ordnungskonzept gestritten (Dobischat/Husemann 1995, S. 148). Insbesondere die Gewerkschaften, aber auch die SPD und Bündnis 90/ Die Grünen - als Oppositionsparteien - waren es, die Weiterbildung als eine „politische Gestaltungsaufgabe“ anmahnten und stärkere Regulierungen einforderten, die ein individuell einklagbares „Recht auf Weiterbildung“ ebenso beinhalten sollten wie eine Formalisierung und Verrechtlichung entsprechend der schulischen Bildung und der beruflichen Erstausbildung.

Mittlerweile hat jedoch in der bildungspolitischen Debatte ein generelles Umdenken stattgefunden. Die ehemals konträren Positionen der bildungspolitischen Akteure

haben sich einander deutlich angenähert. Auch SPD-Bildungsministerin Bulmahn hat sich nun - ebenso wie zuvor ihr Amtsvorgänger Rüttgers – mehrfach und ausdrücklich gegen eine bundeseinheitliche Regelung durch ein Weiterbildungsrahmengesetz ausgesprochen.

Alle Versuche, Weiterbildung analog zu den anderen Bereichen als „eigenständiges und gleichwertiges“ Bildungssegment öffentlich zu verantworten und zu steuern, können insofern als gescheitert betrachtet werden bzw. sind politisch so nicht mehr gewollt (Kuhlenkamp 1997, S. 46). Statt dessen ist die Gestaltung des Weiterbildungssektors zunehmend in den Bereich der Gesellschaft zurückverlagert und dem „Bildungsmarkt“ überantwortet worden. Die alte Kontroverse darüber, ob das Weiterbildungsgeschehen über den Markt oder den Staat bestimmt werden soll, ist politisch eindeutig zugunsten des Marktes entschieden worden und scheint insofern den traditionellen Positionen der Wirtschaft Recht zu geben, die sich - vor allem unter Verweis auf das hohe Bildungsengagement der Unternehmen - schon immer gegen eine stärkere Regulierung der Weiterbildung ausgesprochen hatten.

Auch in der wissenschaftlichen Bildungsdebatte hat ein Paradigmenwechsel stattgefunden. Galten die weitgehende Ungeordnetheit und die unübersichtliche Vielzahl von Weiterbildungsmaßnahmen und -trägern bis vor wenigen Jahren noch vielfach als Zeichen für einen nicht-hinnehmbaren „Wildwuchs“, so haben sich jetzt die Vorzeichen gewandelt. Die Klage über das vorherrschende „Chaos“ und der Ruf nach einem integrierten Bildungssystem sind fast unisono der Forderung gewichen, der öffentlichen Verantwortung vor allem durch die Schaffung von mehr Transparenz auf dem Weiterbildungsmarkt sowie durch die Bereitstellung von Navigations- und Orientierungshilfen für potenzielle Nachfrager gerecht zu werden. Die für den Weiterbildungsbereich typischen pluralen Trägerstrukturen werden jetzt also überwiegend als Beleg dafür angeführt, dass eine stärkere Steuerung des quertiären Bildungssektors durch staatliche Regelungen weder sinnvoll noch möglich sei. Begriffe wie Flexibilisierung, Durchlässigkeit und Anpassungsfähigkeit stehen im Vordergrund der Modernisierungsdebatten³. An die Stelle eines zu vereinheitlichenden

³ Dies wird beispielsweise im „Berliner Memorandum zur Modernisierung der Beruflichen Bildung“ vom September 1999 in mehreren Leitsätzen hervorgehoben.

Gesamtbildungssystem ist die Betonung der *Besonderheit des (beruflichen) Weiterbildungssegments* getreten, die es zu bewahren gelte.

Fast einhellig stimmen die Bildungsexperten in ihrer Einschätzung jetzt darin überein, dass die ordnungspolitischen Leistungen resp. Aufgaben des Staates in Zukunft weniger in unmittelbaren Beeinflussungsstrategien, sondern überwiegend in einem Konzept „mittlerer Systematisierung“ (das heißt in der Bereitstellung von Support-Strukturen Lernberatungs- und Orientierungshilfen; vgl. Faulstich 1995), einer „indirekten Steuerung“ des Bildungsangebotes (z.B. über finanzielle Anreize, „goldene Zügel“, Dobischat/ Husemann 1995) sowie über Maßnahmen des Verbraucherschutzes (z.B. durch Vergabe von Qualitäts- oder Gütesiegeln, vgl. Sachverständigenrat Bildung der HBS 1998) liegen sollten.

Nach wie vor umstritten bleibt allerdings die Frage, inwieweit von Seiten des Staates überhaupt noch aktiv gestaltend in das Weiterbildungsgeschehen eingegriffen werden *kann*. Man fragt sich einerseits, ob es überhaupt noch möglich ist, das exponentiell zunehmende Angebot auf einem atomistisch organisierten Weiterbildungsmarkt effektiv zu beeinflussen und ob es sinnvoll ist, einen Bereich durch staatliche Eingriffe zu regulieren, dessen Dynamik für ihn kennzeichnend und auch so gewollt ist⁴. Andererseits aber würde ein vollständiger Verzicht auf staatliche Regelungen eine weitere Aushöhlung der öffentlichen Bildungsverantwortung bedeuten. „Staatliches Handeln“ - so der Sachverständigenrat Bildung der HBS 1998 - „ist vor allem bei der Setzung von Rahmenbedingungen erforderlich, um die notwendige Markttransparenz, den Zugang zur Weiterbildung für benachteiligte Gruppen, die Regelung von Zertifikaten und Abschlüssen sowie die Finanzierung zu sichern“ (S. 42).

Im Rahmen einer *Reforminitiative für eine neue Weiterbildungspolitik*, die im Frühjahr 2000 von den vier Einzelgewerkschaften GEW, HBV, IG Medien und IG Metall gestartet wurde, plädieren die Gewerkschaften daher dafür, die Debatte um ein neues Weiterbildungsrahmengesetz erneut aufleben zu lassen und die berufliche Weiterbildung stärker zu strukturieren (GEW 2000).

⁴ „Gerade die Schwierigkeiten bei der Begriffsbildung und der Systematisierung beruflicher Weiterbildung“, so Kuwan 1995, „sind ein Spiegelbild der Dynamik dieses Bereichs“ (S. 347).

III. Kennzeichen des Vermarktlichungsprozesses

Der Weiterbildungsmarkt ist in erster Linie gekennzeichnet durch den Pluralismus von Maßnahmeträgern und Angeboten und eine sich verstärkende Wettbewerbssituation. Neben den klassischen Bildungseinrichtungen in öffentlich-rechtlicher Trägerschaft – z.B. Kammern, Volkshochschulen - treten zunehmend mehr private Anbieter auf. Dazu zählen zum einen die Betriebe, in deren Verantwortung der größte Teil der beruflichen Weiterbildung stattfindet, zum anderen die Angebote von Wirtschaftsverbänden (Arbeitgeberverbände, Handwerksorganisationen, Innungen) und Gewerkschaften sowie private Trainingsinstitute, die unterschiedlich organisiert und strukturiert sind. Qualifizierungsgesellschaften, Consulting-Firmen, Fortbildungs-GmbHs, ausgelagerte Bildungsabteilungen von Großunternehmen sowie kleinere kommerzielle Bildungsunternehmen und Einzelanbieter dominieren immer stärker das gesamte Weiterbildungsgeschehen und tragen zur weiteren Entstrukturierung des Weiterbildungsbereiches bei.

Anbieter der beruflichen Weiterbildung nach ihrer quantitativen Bedeutung

- Betriebe (53% der Teilnahmefälle)
- Private Institute (10%)
- Kammern (6%)
- Akademien (5%)
- Berufsverbände (5%)
- Volkshochschulen (3%)
- Sonstige Träger (jeweils weniger als 3%)

Quelle: BMBF 1996: Berichtssystem Weiterbildung VI

Sie alle partizipieren an der zunehmenden Bedeutung, die der Weiterbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel zuerkannt wird. Sie profitieren in weiten Teilen aber auch von der Subventionspolitik des Bundes, der Länder, der EU, die die Vergabe von arbeitsmarkt- und strukturpolitischen Fördermitteln in den letzten Jahren immer stärker verknüpft haben mit Qualifizierungs- und Beratungsleistungen für Betriebe. Insbesondere die Klein- und Mittelunternehmen sind es, die durch

Weiterbildungsangebote in ihrem Modernisierungsprozess unterstützt werden sollen. Regionale Qualifizierungsnetzwerke oder „Lernallianzen“ spielen vor diesem Hintergrund eine zunehmende Rolle; sie sollen dazu beitragen, die Angebote vor Ort zu koordinieren und zu steuern (vgl. Kühnlein 2000a).

Der Pluralität und Zersplitterung der Träger entspricht die Vielfalt der von ihnen verfolgten Ziele, der Methoden und Programme. Dabei lassen sich im Zeitverlauf unterschiedliche Schwerpunktsetzungen der Angebotsinhalte erkennen. Neben den unmittelbar berufsbezogenen Angeboten (darunter auch Sprachen und EDV), die insgesamt dominant sind, haben vor allem Themen aus dem gesundheitlichen und dem persönlichkeitsbezogenen Bereich an Bedeutung gewonnen; dazu zählen Verhaltens- oder Psychotherapie, Lebenshilfe bis hin zur „esoterischen Grauzone“ (Tippelt 1997, S. 147; vgl. auch Barz 1999).

Wie viele Anbieter sich in den Markt teilen, ist ebenso wenig bekannt wie die Zahl der in dieser Branche Beschäftigten. Von Experten - so die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft unter Verweis auf die äußerst „unpräzise“ Datenlage - werden ca. 1 Million Honorarkräfte und 100.000 beruflich Beschäftigte im Gesamtbereich Weiterbildung geschätzt (GEW 1999). Genauere Zahlen lässt lassen sich schon allein deshalb nicht ermitteln, weil das Weiterbildungspersonal einen sehr heterogenen Personenkreis mit jeweils ganz unterschiedlichem Rollen- und Berufsverständnis umfasst. In vielen privaten Fortbildungseinrichtungen sind zur Ausübung des Trainer-Berufs keinerlei Prüfverfahren oder offiziell anerkannte Diplome vorzuweisen („selbsternannte Profession“); jeder kann seine Leistungen als freiberuflicher Weiterbildner, als Bildungsmanager, Teamer, Coach, Trainer oder Berater auf dem Markt offerieren.

Auch dieser Tatbestand trägt, ebenso wie die fortschreitende Anzahl und Differenziertheit der Weiterbildungsträger, zur Unübersichtlichkeit des Weiterbildungsmarktes bei. Nach einer Befragung der Münchener Unternehmensberatung Maisberger&Partner schwanken die Schätzungen von Experten zur Anzahl der Weiterbildungsanbieter in Deutschland in einer Bandbreite

zwischen 5.000 und 30.000 Trägern⁵. Auch auf dem regionalen - und daher scheinbar übersichtlicheren - Weiterbildungsmarkt lassen sich keine abgesicherten Daten über die tatsächliche Anzahl der Träger und der Angebote eruieren (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1997).

Dies beinhaltet ein erhebliches Maß an Intransparenz und Entscheidungsunsicherheiten für die Bildungsinteressenten. Auf der anderen Seite stehen die kommerziellen Anbieter von Weiterbildung ihrerseits unter erheblichem Profilierungszwang, um sich ihrer Klientel zu vergewissern. *Bildungsmarketing* ist zu einem besonderen Markenzeichen dieser neuen Wachstumsbranche geworden. Dabei bezeichnet Marketing nicht nur die Werbung um Bildungsteilnahme überhaupt, sondern impliziert auch die möglichst professionelle Vermarktung des eigenen Produkts in Konkurrenz zu anderen Anbietern.

Von daher ist es nicht verwunderlich, dass der Bildungsmarkt sich - gerade in Bezug auf die Werbestrategien - den „normalen“ Marktmechanismen sehr schnell angenähert hat, was aus Sicht des „traditionellen“ Bildungsverständnisses dem Ideal von (öffentlich verantworteter) Bildung zutiefst widerspricht. Bildungsträger und Trainer versuchen sich in einer möglichst werbewirksamen Präsentation ihrer Angebote (der jeweils neuesten „Megatrends“) auf dem Weiterbildungsmarkt wechselseitig zu überbieten⁶.

Der Bildungssektor befindet sich somit unter einem neuen Legitimationsdruck: Adressat ist nicht mehr wie früher überwiegend die öffentliche Hand, sondern die Werbestrategien zielen auf alle potenziellen Kunden, d.h. auf die Teilnehmer/innen ebenso wie auf die entsendenden Betriebe bzw. Finanziers von Qualifizierungsmaßnahmen, ab. Denn so sehr unisono immer wieder auf die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens, das „Megathema Bildung“, auf die ökonomische Bedeutung von Bildung als einem „Schlüsselbereich für die Bewältigung der Zukunft“ hingewiesen wird, so wenig selbstverständlich ist es im Einzelfall noch immer, in Bildung zu investieren. Tatsächlich sind Qualifizierungsaufwendungen

⁵ Die Angaben wurden auf Basis einer nicht repräsentativen Delphi-Studie und eigener Recherchen ermittelt (www.maisberger.com).

„weiche“ Kosten bzw. Haushaltstitel, die immer wieder zur Disposition gestellt werden können.

IV. Besonderheiten des Bildungsmarktes. Bildung als Ware?

Bildung ist in den 80er und 90er Jahren zu einem lukrativen Geschäftszweig geworden, der mittlerweile nicht nur regionale, sondern - als virtuelle Lehr- und Lernformen, z.B. unter dem Stichwort „E-Learning“ - sogar weltweite Dimensionen einnimmt. Der Weiterbildungsmarkt boomt. Insofern ist heute - was früher fast unvorstellbar erschien - schon ganz selbstverständlich geworden: Bildung wird wie eine Ware gehandelt. Allerdings unterscheidet sich der Bildungsmarkt in zweierlei Hinsicht signifikant von anderen Märkten.

- Der Weiterbildungsmarkt ist kein offener Markt, auf dem sich Käufer und Anbieter nach den Prinzipien eines freien Wettbewerbsverfahrens begegnen, sondern er ist in verschiedene Teil-Märkte gespalten (*Segregation des Weiterbildungsmarktes*). Das heißt, die Angebote sind nicht für alle potenziellen Interessenten gleichermaßen zugänglich. Der weitaus überwiegende Teil der Weiterbildungsmaßnahmen wird betriebsbezogen oder arbeitsamtsbezogen angeboten und richtet sich dementsprechend an ganz bestimmte Bevölkerungsgruppen, nämlich an Beschäftigte (i.d.R. Stammebelegschaften großer Unternehmen) bzw. an Arbeitslose bzw. von Arbeitslosigkeit konkret Bedrohte (§§ 77,78 Sozialgesetzbuch, SGB III). Über die faktische Teilnahme entscheiden daher weniger die individuellen Qualifizierungsinteressen, sondern vielmehr die von den Unternehmen jeweils für sich festgestellten Bedarfe bzw. die Bestimmungen der einschlägigen Gesetze über Zugangs- und Leistungsberechtigung.
- Im Unterschied zu anderen Waren bzw. Dienstleistungen werden auf dem Markt nicht (nur) Bildungsmaßnahmen verkauft und konsumiert, sondern es handelt sich hier um „Waren“ oder „Wirtschaftsgüter“ besonderer Art. Wenn man die Bildungsprogramme, die Seminarangebote und die Selbstdarstellungen der Trainer

⁶ Ironisch prognostizieren Geißler und Orthey (2000) den Börsengang von Bildung als Zukunftsvision: „Der Duft des schnellen Gewinns breitet sich in den Seminarräumen aus ... Die Aktie ‚Bildung‘ geht an den Markt. Dafür sorgt Bildungsmarketing.“

genauer betrachtet, wird man feststellen: Geworben wird meist nicht so sehr mit dem Verweis auf die Bildungsinhalte und deren besondere Qualität, sondern in erster Linie mit dem anvisierten Erfolg („*Output*“) der investierten Bildungsaufwendungen für die Entsender wie für die Teilnehmer der Maßnahme. So betrachtet, zirkulieren auf dem Weiterbildungsmarkt demnach nicht Waren, sondern *Optionsscheine* - Optionen auf einen möglichst gewinnträchtigen Einsatz des „Humankapitals“

Angesichts des zunehmenden Kosten- und Legitimitätsdrucks, dem der Bildungssektor insgesamt ausgesetzt ist, und angesichts des steigenden Wettbewerbsdrucks, der von anderen Bildungsträgern ausgeht, wird immer häufiger betont, dass es sich bei den Bildungsausgaben ausdrücklich um investive Kosten handele, die mit Verwertungs- und Renditeoptionen verknüpft werden. Ungeachtet der Tatsache, daß der proklamierte Erfolg einer wissenschaftlichen und systematischen Überprüfung nicht standhalten kann (Baethge/Schiersmann 1998, S. 53f., Weiß u.a. 1998, S. 117f.), wird in den einschlägigen Weiterbildungsmagazinen fast ausschließlich mit dem lohnendem Einsatz von Bildungsinvestitionen geworben⁷. Der Rückfluss des investierten Kapitals (*Return of Investment*) gilt dabei als das wichtigste Bemessungskriterium zur Bewertung der Qualifizierungsmaßnahmen und der eingesetzten Lernformen; *Performance Improvement (PI)*, also *Leistungssteigerung*, als Synonym für betriebliche Weiterbildung, heißt in diesem Zusammenhang der neue „Megatrend“, der aus den USA importiert worden ist. (Gast 1998, S. 53 f.). „Value adding“, „Earning while Learning“, Verbesserung der „Erfolgsperformance“ (Bartscher 1999) lauten die proklamierten Ziele.

Aufschlussreich sind daher die *Versprechen*, die mit dem Absolvieren der jeweiligen Schulungsmaßnahme verknüpft werden. Dabei wird das Extrem durch Ankündigungen der folgenden Art markiert:

„Weck den Sieger in Dir‘ – Höchstleistung auf Knopfdruck. In 5 Schritten werden Sie zu dauerhafter Selbstmotivation geführt, so daß Sie und Ihre Mitarbeiter 100%ige Leistung erbringen – wann immer Sie wollen!“ (Einladung zum Seminar „Motivation – Führung –

⁷ Vgl. unter diesem Aspekt Zeitschriften wie *wirtschaft&weiterbildung*, *manager magazin* u.a..

Kommunikation“ des Institute for International Research am 5./6.2.1999)

Doch kursieren solche Angebote auf schnellstwirksame Leistungssteigerung der Bildungsabsolventen in bestimmten Marktsegmenten durchaus. Gerade bei den Persönlichkeits-, Verkaufs- und Motivationstrainings, die sich auf dem privaten Trainermarkt fest etabliert haben, sind die Grenzen zwischen realistischen Erfolgsaussichten und unseriösen Versprechen oft bemerkenswert diffus geworden (vgl. Kühnlein 2000b).

Neu ist daran nun sicher nicht, dass überhaupt Qualifizierungserfolge am Kriterium des (unternehmerischen oder beruflichen) Erfolgs gemessen werden sollen, sondern dass diese Perspektive einer konkreten und „in Heller und Pfennig“ bezifferbaren Nützlichkeit von Bildungsmaßnahmen sich allgemein durchgesetzt hat (Aschendorf 1997). Die möglichst kurzfristige Verwertbarkeit und - daraus folgend - eine möglichst präzise Passgenauigkeit der vermittelten Qualifikationen (just in time; just enough) avancieren zu den neuen Zielvorstellungen.

Die Einsicht, dass Erwachsenenbildung damit „unter einer völlig anderen, nicht mehr genuin pädagogisch begründbaren Leitreferenz, sondern unter anderen Codes (z.B. dem der Utilität und/oder der Organisationsentwicklung) strukturiert wird“ (Kade u.a. 1999, S. 144), markiert im Bereich der beruflichen Weiterbildung m.a.W. heute keinen Tabubruch mehr.

Dennoch ist die Frage, wie dieser Trend zu beurteilen ist, in der Bildungsforschung stark umstritten. Viele Bildungsexperten befürchten angesichts dieser Entwicklungen einen empfindlichen Niveauverlust und eine immer stärkere Orientierung auf „Wegwerfqualifikationen“, also Anpassungsqualifikationen, die ständig erneuert werden müssen. Sie warnen davor, dass Bildung zu einer „besonders leicht verderblichen Ware“ mit immer rascherem Verfallsdatum werde.

Damit sind Staat und Öffentlichkeit aufgefordert, sich wieder stärker zu engagieren, um Weiterbildung auch unter längerfristigen Aspekten zu gewährleisten, die über die unmittelbare Verwertbarkeit im beruflichen Alltag hinausreichen..

Andere Bildungswissenschaftler, die sich in den letzten Jahren vor allem mit den sich immer rascher wandelnden Anforderungen an die betriebliche Weiterbildung (i.S.v. „Kompetenzentwicklung“) befaßt haben, erkennen darin dagegen eher die Anzeichen eines Modernisierungsprozesses, der für den gesamten Weiterbildungsbereich unerlässlich sei. Sie verweisen dabei auf die Notwendigkeit einer engeren Anbindung der beruflichen Weiterbildungsprozesse an den wirtschaftlichen Wandel⁸.

Denn dass Bildung in diesem Sinne den „Marktgesetzen“ unterworfen ist und sich auch dementsprechend profilieren resp. präsentieren muss, gilt mittlerweile längst nicht mehr nur für die kommerziellen Träger, sondern in zunehmendem Maße auch für die klassischen öffentlichen Bildungsinstitutionen. Insbesondere die Volkshochschulen haben im Zusammenhang dieser Entwicklungen ihr Angebot und damit ihre Funktionen schrittweise verändert: Weil sie sich in der Konkurrenz bewähren und am Markt behaupten müssen, nähern sie sich in ihrem Auftreten wie auch in der Angebotspalette anderen, eher berufsorientierten Weiterbildungseinrichtungen immer mehr an (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1997, S. 35 ff.).

Geißler (1997) stellt vor diesem Hintergrund zur Diskussion, ob die - in der Erwachsenenbildung vielfach, wenngleich oft eher unterschwellig vorgetragene - „These, daß die öffentliche Weiterbildung im Vergleich mit der privatwirtschaftlichen und innerbetrieblichen moralisch höherwertig sei“ tatsächlich noch tragfähig erscheint (S. 189) und plädiert für eine vorurteilsfreie Betrachtung aller drei Segmente, weil diese sich an je unterschiedliche „Kooperations- und Lerngemeinschaften“ richteten (S. 192).

V. Weiterbildung im Betrieb - Kostenfaktor und betrieblicher „Wertschöpfungs-Center“

In der betrieblichen Weiterbildung lassen sich die aktuellen Trends der beruflichen Weiterbildung, vor allem der Trend zur kurzzyklischen Kosten-Nutzen-Orientierung, besonders deutlich erkennen.

⁸ *Dieser Einsicht wird auch in dem Forschungsprogramm „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel - Strukturveränderungen betrieblicher Weiterbildung“ Rechnung getragen, das 1996 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie erstmalig aufgelegt wurde.*

Im Vergleich zu allen anderen Weiterbildungsmöglichkeiten haben die betriebsbezogenen Qualifizierungsmaßnahmen, das heißt solche, die in Verantwortung der Betriebe und Verwaltungen geplant, durchgeführt und finanziert werden, in den beiden letzten Jahrzehnten den nachhaltigsten Aufschwung erlebt. Dies betrifft die Anzahl der Veranstaltungen ebenso wie die Teilnehmerzahlen. Fast alle Unternehmen, so ergaben zum Beispiel die Umfragen des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW), haben im Jahr 1995 in irgendeiner Form Mitarbeiter weitergebildet. Entsprechend sind auch die von den Betrieben aufgewendeten Weiterbildungskosten über einen langen Zeitraum hinweg kontinuierlich angestiegen. Der Trend weist insofern auf eine stetig zunehmende Verbetrieblichung des Weiterbildungsgeschehens hin.

Allerdings ist ein solcher Aufwärtstrend der betrieblichen Weiterbildungsanstrengungen nicht überall gleich verbreitet, und er weist keineswegs ungebrochen nach oben.

- Der herausragende Stellenwert betrieblicher Weiterbildung kann nicht damit gleichgesetzt werden, dass die Betriebe tatsächlich immer mehr Zeit und Geld für die Qualifizierung ihrer Mitarbeiter/innen ausgeben würden. Im Gegenteil: Seit Mitte der 90er Jahre sind erstmalig die von den Unternehmen aufgewandten Finanzen und die durchschnittliche Dauer der Qualifizierungsmaßnahmen rückläufig. Darüber hinaus ist eine schrittweise Verlagerung der betrieblichen Weiterbildung aus der Arbeitszeit in die Freizeit der Beschäftigten festzustellen, was eine indirekte Kostenverlagerung auf die Beschäftigten bedeutet (Weiß 1998).
- Der Aufwärtstrend der betriebsbezogenen Weiterbildung betrifft keineswegs alle Unternehmen gleichermaßen. Je nach Branchenzugehörigkeit und Betriebsgröße, aber auch in Abhängigkeit von der jeweils gepflegten Unternehmenskultur, ist das Weiterbildungsverhalten der Betriebe unterschiedlich stark ausgeprägt. Hier sind es insbesondere die großen Unternehmen in Branchen wie Kreditinstitute/Versicherungen, denen eine Vorreiterrolle zukommt, Klein- und Mittelunternehmen erweisen sich demgegenüber als eher „weiterbildungsresistent“ (vgl. Büchter 1997).
- Auch bezogen auf die Teilnehmerstrukturen sind die Differenzen des betrieblichen Weiterbildungsverhaltens nach wie vor gravierend. Auch wenn neue Arbeitskonzepte zu einer stärkeren Verlagerung von Verantwortung auf die Ebene

von Mitarbeiterteams führen, nehmen Führungskräfte dennoch überproportional an Weiterbildung teil. An- und Ungelernte, aber auch Randbelegschaften, werden dagegen aus der betrieblichen Weiterbildung weitgehend ausgegrenzt (Baethge/Schiersmann 1998, S. 43 f.).

- Der Bedeutungsgewinn betrieblicher Weiterbildung umfaßt nicht alle Weiterbildungsformen in gleicher Weise: Neben die herkömmliche, institutionalisierte Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung in Seminaren und Lehrgängen sind neue, arbeitsplatznahe bzw. arbeitsintegrierte Formen des betrieblichen Lernens getreten. Insbesondere die Rückbesinnung auf den Arbeitsplatz als einem Lernort hat in den letzten Jahren rasch an Aufmerksamkeit gewonnen. Fast alle Unternehmen geben inzwischen bei Befragungen an, verstärkt solche Qualifizierungsformen anzubieten. Dabei muss allerdings davon ausgegangen werden, dass gerade die informellen Formen betrieblicher Weiterbildung nur schwer durch schriftliche Erhebungen erfasst werden können (Grünwald/Moraal 1998, S. 64).

VI. Betriebliche Weiterbildung im Strukturwandel

Vor dem Hintergrund der Rationalisierungs- und Modernisierungsbewegung des vergangenen Jahrzehnts hat sich der Charakter der betrieblichen Weiterbildung entscheidend gewandelt. Auch wenn im einzelnen oft recht unterschiedliche Modernisierungspfade beschritten werden, zeichnen sich doch Konturen eines neuen Typs betrieblicher Weiterbildung ab, der vor allem mehr Aktualität und Flexibilität, einen stärkeren Anwendungsbezug, raschere Verwertbarkeit und somit eine enge Verzahnung von Arbeits- und Lernprozessen verspricht. Von der traditionellen Weiterbildung unterscheidet er sich durch neue Formen und Funktionen und die Einbindung in personelle und organisatorische Veränderungen.

Er ist vor allem durch folgende Merkmale und Entwicklungslinien gekennzeichnet (vgl. ausführlich Kühnlein 1999):

- eine Zunahme sogenannter „weicher Themen“ (personen- und verhaltensbezogene Aspekte)

- komplementär dazu ein Trend zu „weicheren Formen“ der Weiterbildung (informelle Weiterbildung)
- Wandel von der Angebots- zur betrieblichen Bedarfsorientierung
- organisatorische Veränderungen, insbesondere geprägt durch eine weniger aufwendige Organisation des Lernumfelds (arbeitsintegrierte Lernformen)
- ein neues Selbstverständnis der Trainer (als Berater, Moderator oder Coach)
- eine immer engere Verknüpfung der Qualifizierung mit Personal- und Organisationsentwicklung im Sinne einer „lernenden Organisation“.

Zu den zentralen Veränderungen des betrieblichen Lernens gehört die (Wieder-) Entdeckung des Arbeitsplatzes als einem wichtigen Lernplatz. Es entstehen neue Formen arbeitsintegrierten Lehrens und Lernens (vgl. Dehnbostel 1998). Dazu zählen zum Beispiel:

- Das Lernen in Ernstsituationen (statt in „Lernlabors“, also mit Simulationscharakter), beispielsweise Fertigungs- oder Lerninselkonzepte (Lernbüro, Lernstatt), Formen des Projektlernens (Lernen im Rahmen von Realprojekten).
- Gruppen- und Beteiligungslernen (Lernen in und durch Teamarbeit, Problemlösungs-, Qualitätszirkeln, Gesundheitszirkeln).
- (Selbst-)Lernen im Arbeitsprozeß
Dies können Formen des selbstorganisierten bzw. selbstgesteuerten, computergestützten Lernens sein, der systematische Austausch von Erfahrungswissen (z.B. im Rahmen von Hospitationen, job-rotation) sowie der Erwerb von „Arbeitsprozeßwissen“ (Lernen von und in Arbeitszusammenhängen).

Neu ist daran vor allem, daß es dabei nicht mehr - wie in Modellversuchen der 70er und 80er Jahre - um Modelle „handlungsorientierten“ Lernens (z.B. nach der Leittextmethode) mit dem Ziel der Herstellung „lernförderlicher Arbeitsstrukturen“ geht, sondern vielmehr um eine wechselseitige und systematische Rückvermittlung des

organisationalen und des individuellen Lernens: Das Lernen im Prozeß der Arbeit soll nicht nur verknüpft werden mit neuen Lernmethoden, sondern soll vor allem mit einer Veränderung von Arbeits- und Organisationsstrukturen und einer neuen unternehmerischen Lernkultur einhergehen. Dies wird vor allem unter dem Stichwort der *Lernenden Organisation* („Lernendes Unternehmen“, „Lernende Verwaltung“) diskutiert.

Das Lernen soll daher auch nicht lediglich zur Anpassung an die vorfindlichen betrieblichen Anforderungen und Strukturen führen (Anpassungsfortbildung, „lineares Lernen“), sondern einen zukunftsgerichteten Beitrag zur Weiterentwicklung des individuellen Verhaltens ebenso wie der Unternehmensstrukturen leisten (Innovationsfortbildung, „reflexives Lernen“).

Unter diesem Aspekt erscheint allerdings die Rede von der Renaissance oder Wiederentdeckung des Arbeitsplatzes als einem Lernort stark verkürzt und mißverständlich. Denn es geht gerade nicht nur um „Learning by doing“, sondern darum, pro-aktiv und prozeßbezogen zu lernen, also sich über die Bornierung des Einzelarbeitsplatzes hinaus zu orientieren, arbeitsplatz- und abteilungsübergreifende Zusammenhänge zu erkennen und vermittelt über neue Lernformen betriebliche Strukturen in das individuelle Lernen mit einzubeziehen und sie zu verändern.

Darüber hinaus betonen viele Berufs- und Betriebspädagogen zu Recht, daß keineswegs jeder Arbeitsort als Lernort geeignet ist, weil einfache und repetitive Tätigkeiten eher als *Ver-Lernort* (bereits vorhandener Fähigkeiten und Fertigkeiten) denn als ein *Lernort* angesehen werden müssen. Je mehr es sich um Routinetätigkeiten handelt, je zergliederter die Arbeitsschritte und je geringer die Eingriffs- und Gestaltungsmöglichkeiten sind, desto weniger kann auch eine Motivation zum Lernen entstehen oder wachsen. Aber auch die organisatorischen Rahmenbedingungen des Arbeitens und Lernens, incl. der Gewährung von Lern- und Reflexionszeiten, müssen beachtet und entsprechend gestaltet werden. Im Prinzip gilt dabei die simple Gleichung: Je einfacher die ausgeübte Tätigkeit, desto weniger kann man dabei lernen. Diese Erkenntnis widerspricht aber ganz unmittelbar den gängigen und allzu billigen Versprechungen, dass gerade diese Lernform („training on the job“) für lernungewohnte Beschäftigte hervorragend geeignet sei und vor allem sie besonders zum Lernen motivieren würde (vgl. Kühnlein 1999).

Ob daher die neuen Lehr- und Lernformen tatsächlich dazu geeignet sind, „bildungsungewohnte“ Beschäftigte stärker zum lebenslangen Lernen zu befähigen, muss empirisch erst noch sorgfältig überprüft werden.

Neue Untersuchungen über das betriebliche Weiterbildungsverhalten weisen darauf hin, daß die „Lernhaltigkeit“ von Arbeitssituationen auch *von den Beschäftigten selbst* ganz unterschiedlich hoch eingeschätzt wird. So werden auf die Frage, ob bei verschiedenen, jeweils konkret bezeichneten Lernformen „Lernen oder Arbeiten vorherrschend ist?“, die Lernanteile bei selbstgesteuertem Lernen zwar vergleichsweise als sehr hoch, bei Qualitätszirkeln und anderen Formen des Beteiligungs- und Unterweisungslehrens aber bereits deutlich niedriger, bei der Einarbeitung neuer Mitarbeiter bzw. - innerbetrieblichen - Job-Rotation-Verfahren schließlich als lediglich gering eingeschätzt (vgl. Grünewald/Sauter u.a. 1998, S. 25; BMBF 1999, S. 60 ff.).

VII. Neue, arbeitsintegrierte Lehr- und Lernformen - Indizien für eine neue Lernkultur?

Da die Einführung von arbeitsplatznahen Lehr- und Lernformen überwiegend im Kontext von Kostenentlastungsstrategien geschieht, steht sie meist unter einem enormen Kosten- und Erfolgsdruck. Unter dem Vorzeichen der neuen Effizienzorientierung von betrieblicher Weiterbildung werden daher teilweise Erwartungen formuliert, die ebenso hochgesteckt wie widersprüchlich sind. So werden die Qualifizierungsmaßnahmen vielfach begleitet vom Versprechen einer raschen und nachhaltigen Leistungssteigerung des Personals, die als Resultat einer gesteigerten Selbstorganisation und Selbstmotivation angesehen werden. Das moderne Leitbild des „Lernenden Unternehmens“ wird in vielen Betrieben als ein rasch wirksames Patentrezept zur Gewinnsteigerung (miß-)verstanden.

Bereits jetzt aber stehen - angesichts der vorherrschenden Mittel- und Personalknappheit, unter der viele Unternehmen derzeit agieren - die Beschäftigten unter einem deutlich gestiegenen Leistungsdruck, der die Folge von betrieblichen Rationalisierungsstrategien ist. Diese höhere Arbeitsintensität verhindert in vielen Fällen, dass sogar die bildungspädagogischen Mindestvoraussetzungen für einen erfolgreiche Implementation des „Lernens im Prozess der Arbeit“ erfüllt werden. Denn

gerade das Lernen durch Teamarbeit, die Vermittlung von Beteiligungskompetenzen, der systematische Austausch von Erfahrungswissen, Formen des selbstgesteuerten Lernens etc. machen die Gewährung von Zeitressourcen (Lernzeiten) dringend erforderlich.

Den Arbeitsalltag systematisch und gezielt für Qualifizierungsprozesse zu nutzen gelingt daher nur dann, wenn die Arbeitsumgebung in gewisser Weise zu einer Lernwelt gemacht werden kann. Die Hoffnung auf einen „Automatismus des Lernens im Prozeß der Arbeit“ und eine darin implizierte neue „Koinzidenz von ökonomischer und pädagogischer Vernunft“ erscheint vor diesem Hintergrund jedenfalls eher als ein Euphemismus (vgl. in diesem Sinne auch Dehnbostel 1995 und Hendrich 1996).

Die bildungswissenschaftliche Streitfrage, ob die neuen Lehr- und Lernformen zu einer „Pädagogisierung des Betriebsgeschehens“ oder zu einer „Ökonomisierung der Weiterbildung“ führen, stellt insofern - zumindest theoretisch - keine eine wirkliche Alternative dar. Anders mag dies im praktischen Arbeitsalltag aussehen, wo die jeweiligen Schwerpunktsetzungen zwischen Arbeits- und Lernsituationen ständig neu ausgehandelt und durchgesetzt werden müssen.

Die Verbetrieblichungsstrategien der Weiterbildung aber stehen auch hinsichtlich ihrer ökonomischen Zielsetzungen vor einem Widerspruch. Denn einerseits sollen die Beschäftigten genau das lernen, was im unmittelbaren Arbeitszusammenhang notwendig ist, andererseits wird die Loyalität zum Betrieb brüchig, weil die dauerhafte Beschäftigung in fluiden oder Netzwerkorganisationen nicht mehr gesichert werden kann. Unternehmen stehen also vor dem Problem, daß sie zwar die Loyalität ihrer Beschäftigten brauchen, aber keinen „lebenslangen“ Vertrag über die Nutzung der Arbeitskraft mehr abschließen können (oder wollen). Ob in diesem Dilemma der von Sattelberger (1999) vorgeschlagene „neue moralische Kontrakt“ von Loyalität der Beschäftigten für die Bereitstellung von Qualifizierung für die Beschäftigungsfähigkeit durch die Unternehmen aufgehen kann, bleibt angesichts des Strukturwandels von der traditionellen Weiterbildung zu arbeitsintegrierten neuen Lernformen allerdings fraglich. Denn die Interessen der Arbeitnehmer an arbeitsmarktverwertbarer Qualifikation richten sich gerade auf die Transferierbarkeit des Gelernten über die einzelbetrieblichen Gegebenheiten hinaus.

Wenngleich sich mit den neuen Konzepten der Integration von Arbeiten und Lernen auch neue Chancen insbesondere für qualifizierte Arbeitskräfte abzeichnen, bleiben zudem die Risiken der Ausgrenzung anderer Arbeitnehmergruppen deutlich. Dies bedeutet im gesellschaftlichen Zusammenhang, daß neue Probleme der sozialen Kohäsion durch Prozesse der Verbetrieblichung von Bildung entstehen können.

Durch die Verbetrieblichung von Bildung hat sich also die Perspektive zum einen erweitert, weil die Weiterbildung als ein besonders wichtiger Bestandteil, als „endogenes Entwicklungspotential“, der regionalen oder nationalen Strukturpolitik angesehen wird. Zum anderen dominiert das betriebliche Weiterbildungsgeschehen tendenziell das gesamte (Weiter-) Bildungsverständnis und verengt so den Blickwinkel, unter dem „Bildung“ betrachtet wird, von der Entfaltung der Gesamtpersönlichkeit hin auf die Perspektive beruflicher und betrieblicher Funktionalität.

Literatur

- Aschendorf, Markus, 1997: Bildungscontrolling: Auf Heller und Pfennig. In: wirtschaft & weiterbildung. Heft 1/1997. S. 41-43
- Baethge, Martin, Schiersmann, Christiane, 1998: Praxisorientierte Weiterbildung - Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Waxmann. Münster etc. 1998. S. 15-88.
- Bartscher, Thomas, 1999: Improving Performance: Weiterbildungserfolge messen. Konferenzbericht aus Long Beach, Kalifornien. In: Personal. Zeitschrift für Human Resource Management. Heft 7/1999. S. 362-364.
- Barz, Heiner, 1999: Erwachsenenbildung als Sinnstiftung? In: Grundlagen der Weiterbildung, GdWZ. Heft 10/1999. S. 148-150.
- Berliner Memorandum (Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen), 1999. Zur Modernisierung der Beruflichen Bildung – Leitlinien für die Schaffung eines dualen, pluralen und modularen Systems des lebensbegleitenden Lernens; Berlin.
- Büchter, Karin, 1997: Klein- und Mittelbetriebe: Träger des Strukturwandels? Relativierungen zu Prosperität und Qualifikationsbedarf. In: Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik. Heft 4/1997. S. 412-42.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, BMBW (Hrsg.), 1990: Betriebliche Weiterbildung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. In: Schriftenreihe Studien zu Bildung Wissenschaft. Bd. 88. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, BMFT (Hrsg.), 1996: Berichtssystem Weiterbildung VI. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF (Hrsg.), 1999: Berichtssystem Weiterbildung VII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern. Bonn.
- Dehnbostel, Peter, 1995: Arbeitsbezogene Lernorte und Lernortkombinationen - Innovationen in der Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, BWP. Heft 24/1995. S. 14-18.
- Dehnbostel, Peter, 1998: Lernorte, Lernprozesse und Lernkonzepte im lernenden Unternehmen aus berufspädagogischer Sicht. In: Dehnbostel, Peter; Erbe, Heinz-H., Novak, Hermann (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. Berlin. S. 175-194.
- Dobischat, Rolf; Husemann, Rudolf, 1995: Der Betrieb als Gestaltungs- und Regulierungsfeld beruflicher Weiterbildung. Ein Fallbeispiel aus der

- Elektroindustrie. In: Dies. (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Berlin. S. 147-166.
- Faulstich, Peter, 1995: Öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung. In: Dobischat, Rolf; Rudolf Husemann (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion. Berlin. S. 53-70.
- Gast, Thomas, M., 1998: Strategische PE durch Performance Improvement. In: wirtschaft & weiterbildung. Heft 6/1998. S. 53-54.
- Geißler, Harald, 1997: Gemeinsamkeiten und Differenzen der institutionellen Kontexte öffentlicher, privatwirtschaftlicher und innerbetrieblicher Weiterbildung. In: Drerichs-Kunstmann, Karin u.a. (Hrsg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen 1997. S. 175-194.
- Geißler, Karlheinz A., Orthey, F.M., 2000: Schnee von heute. Fragmente einer Sprache des Geldes. In: Grundlagen der Weiterbildung, GdWZ. Heft 3/2000. S. 139-141.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Koordinierungsstelle), 2000: Vorschläge für Bundesregelungen in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt/M.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 1999: Daten und Zahlen zur Weiterbildung. Dok. 93/99 (vom 22.10.1999).
- Grünewald, Uwe, Sauter, Edgar u.a., 1998: Formen arbeitsintegrierten Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfäßbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung. QUEM report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Heft 53. Berlin.
- Hendrich, Wolfgang, 1996: Von den Höhen der Selbstorganisation und den Niederungen des betrieblichen Alltags. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 92. Jg. Heft 5 (1996). S. 451-466.
- Kade, Jochen; Nittel, Dieter; Seitter, Wolfgang, 1999: Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart.
- Kühnlein, Gertrud, 1999: Neue Typen betrieblicher Weiterbildung. Arbeitshilfe für Betriebs- und Personalräte. Edition Hans-Böckler-Stiftung. Bd. 1. Düsseldorf.
- Kühnlein, Gertrud, 2000a: Netzwerkstrategien in der beruflichen Bildung. In: Dahme, Heinz-Jürgen; Wohlfahrt, Norbert (Hrsg.): Netzwerkökonomie im Wohlfahrtsstaat. Wettbewerb und Kooperation im Sozial- und Gesundheitssektor. S. 249-266.
- Kühnlein, Gertrud 2000b: Strategien mentalen Trainings im Rahmen betrieblicher Organisationsentwicklung. Gutachten für die Hans-Böckler-Stiftung. sfs-Beiträge aus der Forschung. Bd. 119. Dortmund.
- Kuhlenkamp, Detlef, 1997: Regelungen und Realpolitik in der Weiterbildung. In: Drerichs-Kunstmann, Karin u.a. (Hrsg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen 1997. S. 31-48.

- Kuwan, Helmut, 1995: Problembereiche der beruflichen Weiterbildung aus der Sicht von (potentiellen) Nachfragern - Indizien für einen stärkeren Regulierungsbedarf? In: Dobischat, Rolf; Husemann, Rudolf (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Berlin. S. 345-364.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), 1997: Evaluation der Weiterbildung in NRW. Gutachten. Soest.
- Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler-Stiftung: Ein neues Leitbild für das Bildungssystem - Elemente einer künftigen Berufsbildung. Diskussionspapiere der HBS Nr. 2. Dez. 1998. Düsseldorf
- Sattelberger, Thomas, 1999: Wissenskapitalisten oder Söldner? Personalarbeit in Unternehmensnetzwerken des 21. Jahrhunderts. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt/Bundesinstitut für Berufsbildung, 1994: Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Wiesbaden.
- Tippelt, Rudolf, 1997: Neue Sozialstrukturen: Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und Pluralisierung des Weiterbildungsmarktes. In: Drerichs-Kunstmann, Karin u.a. (Hrsg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen 1997. S. 137-154.
- Weiß, Reinhold u.a., 1998: Kompetenzentwicklung als strategische Herausforderung der Unternehmen - Konsequenzen für die Organisation betrieblicher Lernprozesse. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster etc. 1998. S. 89-142.