

Andreas Diettrich (BIBB) &
Matthias Vonken (Universität Erfurt)

Zum Stellenwert der betrieblichen Aus- und
Weiterbildung in der Berufs- und Wirtschafts-
pädagogik

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe16/diettrich_vonken_bwpat16.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 16 | Juni 2009

Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Hrsg. von Karin Büchter, Jens Klusmeyer & Martin Kipp
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (DIETRICH/ VONKEN 2009 in Ausgabe 16 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe16/diettrich_vonken_bwpat16.pdf

Zur Klärung des Selbstverständnisses der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zählt unmittelbar der Gegenstandsbereich ihrer Forschung. Traditionell stark vertreten sind insbesondere schulbezogene Themen. Auch Kompetenzforschung von Lehrern und Schülern spielt eine erhebliche Rolle. Dagegen findet sich seltener der eigentlich größte Bereich beruflicher Bildung: die betriebliche Aus- und Weiterbildung.

Obschon der betriebliche Teil der dualen Ausbildung mehr als die Hälfte der Zeit der Auszubildenden beansprucht und im Sinne einer beruflichen Sozialisation erhebliche Konsequenzen hat, scheint für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik der kleinere Teil der schulischen beruflichen Erstausbildung zu dominieren. Eine Analyse der Universität Trier zeigt jedoch, dass dagegen ein großer Teil der weiterführenden Qualifizierungsarbeiten (Promotionen und Habilitationen) sehr wohl im betrieblichen Segment liegt. Allerdings scheinen diese Arbeiten in der Karriere der Forscherinnen und Forscher dann eher schulbezogenen Themen zu weichen. Zudem ist auch eine betriebspädagogische Denomination berufs- und wirtschaftspädagogischer Lehrstühle eher selten vorzufinden.

Der folgende Aufsatz will zum einen aufzeigen, welche Forschungsdesiderate sich aus dieser Praxis ergeben und welche Inhaltsbereiche der betrieblichen Bildung nur rudimentär seitens der Berufs- und Wirtschaftspädagogik abgedeckt werden, zum anderen möchte er ein neues Bewusstsein für einen wichtigen Teil der Disziplin wecken, der sowohl ökonomisch als auch pädagogisch einen erheblichen Stellenwert beanspruchen kann und sollte.

On the status of in-company education and training in the pedagogy of vocational education and training and business studies

The clarification of the self-conception of the pedagogy of vocational education and training and business studies includes its research. Traditionally, school-related themes are particularly strongly represented. The research of the competences of teachers and students also plays a significant role. In contrast, what is in fact the largest area of vocational education and training – in-company training and further training – is less often found.

Although the in-company part of dual education and training occupies more than half of the time of the trainees and, in the sense of a vocational socialisation, has considerable consequences, it seems that for the pedagogy of vocational education and training and business studies the smaller component of the *school-based* vocational initial training *dominates*. An analysis of the University of Trier shows, however, that in contrast a large proportion of the higher degrees (doctoral qualifications and habilitation qualifications) are in the in-company segment. However, this research work seems to shift towards school-oriented themes in the careers of the researchers. In addition, it is rather rare to come

across chairs and departments of the pedagogy of vocational education and training and business studies which include a reference to in-company pedagogy in their titles.

This essay will, on the one hand, outline which gaps in the research emerge from this practice and which areas of content in in-company training are only covered in a rudimentary way by the pedagogy of vocational education and training and business studies, and would also like to create a new awareness for an important part of the discipline, which can and should claim a significant status in both economic and pedagogical terms.

Zum Stellenwert der betrieblichen Aus- und Weiterbildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

1 Orientierung und Intention

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik befasst sich als erziehungswissenschaftliche Disziplin mit „Voraussetzungen und Bedingungen, Zielen, Möglichkeiten, Realitäten und Wirkungen vorberuflicher Bildung, beruflicher Aus- und Weiterbildung“ sowie der „Professionalisierung für wissenschaftliche und praktische Tätigkeiten in der beruflichen Bildung“ (BÜCHTER/ KIPP/ KLUSMEYER 2009). Berufliche Bildung findet dabei in sehr unterschiedlichen Formen und Strukturen, z. B. als didaktisch organisierter berufsschulischer Unterricht, als formalisiertes oder eher informelles Lernen im Arbeitsprozess, in mehr oder weniger strukturierten Weiterbildungskursen oder als selbstorganisiertes Lernen in Communities und Netzwerken statt. Zudem existiert eine Vielzahl von Lernorten und möglichen Lernumgebungen beruflichen Lernens, wobei – in Analogie zur Definition von Berufsbildung in § 2 BBiG – grob zwischen betrieblichen, schulischen und sonstigen (außerbetrieblichen Lernorten) unterschieden werden kann, inklusive entsprechender Kooperationsformen. Allerdings geht die Komplexität beruflicher Bildung über diese Dreiteilung hinaus und somit hat aus guten Gründen diese grobe Einteilung nicht dazu geführt, dass sich klare intradisziplinäre Stränge einer explizit schulischen Ausrichtung bzw. davon abgegrenzt einer explizit betrieblichen Ausrichtung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihrer Akteure entwickelt haben. Nichts desto trotz werden wir in diesem Beitrag zu zeigen versuchen, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als universitäre Disziplin ihre vor allem empirischen Forschungsbemühungen auf den Lernort Schule konzentriert, während das Lernen im Betrieb zwar theoretisch und programmatisch, deutlich seltener jedoch empirisch thematisiert wird.

Im folgenden Beitrag soll daher der Stellenwert der betrieblichen Bildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Fokus der Analyse stehen. In einem ersten Schritt orientieren wir uns am Gegenstandsbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und beschreiben anhand von Indizien, wie z. B. das mögliche Selbstverständnis der Disziplin. Anschließend interpretieren wir unsere Befunde und setzen uns mit möglichen Hintergründen und Erklärungen auseinander. In einem weiteren Schritt werden der Stand der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung in Bezug auf betriebliche Bildung analysiert und entsprechende Desiderate und Perspektiven abgeleitet, um letztendlich auf die Notwendigkeit zur Stärkung betriebsbezogener Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hinzuweisen und entsprechende Anknüpfungspunkte zur Diskussion zu stellen.

2 Zum Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Das Selbstverständnis einer Disziplin wie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auszuloten ist eine schwierige Herausforderung. Zum einen schwierig deswegen, weil die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit der beruflichen Bildung über einen umfassenden und differenzierten Bildungsbereich forscht und lehrt. Im Gegensatz zu anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft (wie z. B. in der Primarstufenpädagogik) kann sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik aufgrund ihrer heterogenen Klientel nicht über eine konkret beschreib- und abgrenzbare Gruppe von Lernenden ausweisen und differenzieren, sondern vollzieht dieses traditionell über die disziplin- und identitätsbildenden Kategorien Arbeit, Beruf und Bildung. Somit fällt es der Berufs- und Wirtschaftspädagogik schwer, Teildisziplinen herauszubilden, die trennscharf ihre Teilgebiete abbilden und sich über einen längeren Zeitraum in der Disziplin konturiert und etabliert haben. So kann z. B. die Betriebspädagogik als Teilgebiet der Berufs- und Wirtschaftspädagogik i. S. einer ‚speziellen Berufs- und Wirtschaftspädagogik‘ (DIETRICH 2000, 25) oder einer ‚differentiellen Berufs- und Wirtschaftspädagogik‘ (BANK 2005) interpretiert werden, allerdings findet sich diese Hierarchisierung keineswegs durchgängig in der Literatur. So ist z. B. nach SCHMIEL/ SOMMER (1992, 16) die Betriebspädagogik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gleichgestellt, wobei es zu Überschneidungsbereichen kommt. TRUMMER (2001, 15 und 71ff.) verweist auf die Wirtschafts- und die Erziehungswissenschaft als Referenzwissenschaften für die Betriebspädagogik und konzipiert einen transdisziplinären Ansatz. Zudem stellen HUISINGA/ LISOP (1999, 104) heraus, dass die Betriebspädagogik „ihre Existenz eher historischen als wissenschaftlich-systematischen Gründen“ verdankt. Somit ist es der Betriebspädagogik trotz ihrer langen Geschichte (vgl. z. B. ARNOLD 1997, 45 ff.) und der Entwicklung unterschiedlicher Ansätze (vgl. z. B. WITT 1978) nur begrenzt gelungen, ein eigenständiges Profil zu entwickeln, respektive ihren Gegenstandsbereich fest zu umreißen: So hat nach ARNOLD (1997, 23) die „Betriebspädagogik als die Wissenschaft von der betrieblichen Bildungsarbeit [...] nicht die betrieblichen Organisations- und Funktionszusammenhänge als solche zum Gegenstand, sondern das Individuum (den Mitarbeiter bzw. die Mitarbeiterin) als das in seinen Möglichkeiten zu entwickelnde und zu bildende Subjekt. Betriebliche Organisations- und Funktionszusammenhänge stellen für die Betriebspädagogik deshalb nur insofern einen Gegenstand dar, als sie diese Bildungsprozesse determinieren, d. h. auslösen, fördern oder auch behindern“. TILCH (1998, 210ff.) dagegen erweitert den Gegenstandsbereich der Betriebspädagogik und benennt als mögliche Gestaltungsfelder neben dem angestammten Bereich des betrieblichen Bildungswesens die Bereiche der Implementierung und des Einsatzes neuer Technologien, der Arbeitsorganisation und der betrieblichen Restrukturierung sowie der sozialen Beziehungen im Betrieb. Somit finden sich Bezüge zur Arbeitspädagogik, Betriebspsychologie, Arbeitswissenschaft und der Industriesoziologie (TILCH 1998, 204; ARNOLD 1997, 22ff.). BANK wiederum stellt eine „Zerfaserung“ der Betriebspädagogik fest, zwischen Schwerpunkten wie der Betriebspädagogik eo ipso, der Personalentwicklung, der betrieblichen Weiterbildung und der lernenden Organisation „nebst weiteren wechselnden metaphysischen Modeformeln“ (BANK 2005, 2).

Aufgrund dieser am Beispiel der Betriebspädagogik verdeutlichten Unschärfen einer intradisziplinären Abgrenzung von Teilgebieten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der problematischen Zuordbarkeit konkreter Akteure, Lehrstühle oder Institutionen zu diesen Teilgebieten scheint also das Unterfangen, das Selbstverständnis der Disziplin auf diesem eher formalem Weg auszuloten, nur bedingt erfolgversprechend zu sein.

Zum anderen ist die Beschreibung des Selbstverständnisses der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aber auch deswegen schwierig, weil sie aus ihrer Professionalisierungsgeschichte heraus auch aus Forschenden und Lehrenden mit den unterschiedlichsten disziplinären Vitae besteht, die sich irgendwo zwischen Pädagogen und Ökonomen, zwischen Philosophen und Ingenieuren etc. verorten lassen. Daraus resultierend divergieren die professionellen Interessen und Zugänge zur Forschung doch erheblich. Ein u. U. erfolgversprechender Weg der Verortung könnte darin bestehen, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Forschenden in Bezug auf Inhalte, Methoden und Ziele ihrer Arbeit zu untersuchen, um das Selbstverständnis der Disziplin zu eruieren.

In den Zielen lassen sich dabei vielleicht am ehesten Gemeinsamkeiten entdecken: Es geht darum, Menschen bei ihrer Bildung für ihre berufliche Tätigkeit zu unterstützen, es geht um das Aufdecken und ggf. Verändern beruflicher Bildungsstrukturen und es geht um die Ausbildung beruflicher Lehrkräfte – jeweils aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive heraus. Wenn dies, sehr grob gefasst, gemeinsame Ziele wären, dann unterschieden sich die Inhalte und die Herangehensweisen daran jedoch beträchtlich. Um es nur kurz zu erwähnen: das Spektrum auf der methodischen Seite reicht von der unmittelbaren und pragmatischen Gestaltung der Bildungspraxis bis hin zu Berufsbildungstheorie und empirischer Berufsbildungsforschung (vgl. bspw. KLUSMEYER 2002).

Aber an dieser Stelle wollen wir weder um die Methoden und Ziele, noch um die paradigmatischen und wissenschaftstheoretischen Grundlagen umfassend darstellen, das werden andere in dieser Ausgabe fundierter ausarbeiten. Uns geht es vielmehr um das Selbstverständnis der Disziplin in Bezug auf die Inhalte, im engeren Sinne um den Gegenstand berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung. Hier können wir zunächst zwischen solchen Themen unterscheiden, die sich im Wesentlichen um das Lehren und Lernen im schulischen Teil der beruflichen Bildung drehen, und jenen, die die betriebliche Bildung in den Blick nehmen (Orientierung am Lernort¹). Zudem können wir unterscheiden zwischen Themenfeldern entlang bildungsbiographischer Phasen, so dass sich folgende Clusterung ergibt:

¹ Wobei die dem Lernortbegriff immanenten Potentiale und Konflikte (vgl. z. B. DEHNBOSTEL 2002 oder BECK 1984) hier nicht diskutiert werden können, er dient uns lediglich als Begriff zur Beschreibung von Forschungsgegenständen.

Tabelle 1: (Exemplarische) Themenfelder berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung

Lernort / Phase	schulisch	betrieblich	sonstige
Vorberufliche Bildung	Berufsorientierung, ökonomische Bildung	Ausbildungs- und Qualifizierungsbausteine	Ausbildungsreife, demographischer Wandel
Ausbildung	Lernfelder, Lehrerprofessionalisierung	Handlungsorientierung, neue Lernkonzepte	Übergangsproblematik
Fort- und Weiterbildung	Fachschulen, Umschulung	Fortbildungsberufe, Weiterbildung Älterer	Kompetenzbilanzierung
Sonstige Formen Lebensbegleitenden Lernens	Schulen in Bildungsnetzwerken	Zertifizierung von Ergebnissen informellen Lernens	E-Learning

Auch wenn diese Clusterung wiederum grob vereinfachend ist, ermöglicht sie doch die Zuordnung von z. B. berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungsarbeiten zu einzelnen Themenfeldern, die Identifizierung von Schwerpunktthemen und -bereichen sowie Aussagen zu Gegenstandsbereichen und dadurch auch zum Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In den folgenden Ausführungen beschränken wir uns auf die Gegenüberstellung von schulischer und betrieblicher Bildung, wobei wir uns als Kriterien für die Beschreibung des Gegenstandsbereiches an veröffentlichten Beiträgen in berufs- und wirtschaftspädagogischen Fachzeitschriften (ZBW, *bwp@*) und an Textpassagen bzw. Schwerpunkten einschlägiger Lehrbücher der Disziplin orientieren.

Die Auswahl der Zeitschriftentitel folgt der Argumentation von KLUSMEYER (2002, 162f.). In ihr wird dargelegt, dass an Zeitschriften, die den Anspruch erheben können, als zentrales Kommunikationsmedium einer Wissenschaftsdisziplin zu gelten, die Kriterien „Unabhängigkeit“, „Kontinuität“ und „Wissenschaftlichkeit in der Themenbearbeitung“ anzulegen sind. Nach KLUSMEYER entsprach 2002 lediglich die ZBW diesen Kriterien. Die seit 2001 kontinuierlich erscheinende *bwp@* ist unserer Ansicht nach mittlerweile diesem Kreis ebenfalls zuzuordnen. Daher begründet sich die Analyse auf diese beiden Publikationen. Dabei werden lediglich die regelmäßigen Ausgaben betrachtet, etwaige thematische Sonderbände werden als Sonderfall behandelt und hier nicht weiter berücksichtigt.² Zur Auswertung wurden die Titel der Aufsätze der ZBW seit Ausgabe 96/2000 aus dem Gesamtinhaltsverzeichnis im Online-Angebot der Zeitschrift extrahiert, in Weft-QDA importiert und nach Titeln in die Kategorien „betrieblich“, „schulisch“ und „sonstige“ codiert. In gleicher Weise wurde mit den Aufsätzen der *bwp@* Verfahren. Es wurden nur eindeutig im Titel zu identifizierende Schlagwörter für die Codierung verwendet. Für die ZBW wurden dabei nur die tatsächlichen „Aufsätze“ verwendet, da sie u. E. den wissenschaftlichen Extrakt der Zeitschrift darstellen,

² Ein thematischer Sonderband, der zur betrieblichen Bildung in der ZBW existiert, fordert Wissenschaftler dazu auf, zu einem besonderen Thema Stellung zu nehmen und versammelt so einzelne Experten dieser Themen. Ein Sonderband kann damit nicht den Anspruch erheben, eine Disziplin zu repräsentieren. Vgl. z. B. zur betrieblichen Bildung den Sonderband von DEHNBOSTEL/ PÄTZOLD (2004).

während sich in den Beiträgen im „Forum“ Persönliches, Programmatisches und Wissenschaftliches vermischen.

Eine quantitativ-inhaltsanalytische Auswertung der Titel der Aufsätze der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik ergibt, dass von 197 Aufsätzen in diesem Zeitraum lediglich 23 Aufsätze mit einem Titel veröffentlicht wurden, der auf ein betriebliches Thema schließen lässt. 39 Artikel lassen ein schulisches und/oder lehrerbildendes Thema deutlich erkennen. Die restlichen 135 Aufsätze beschäftigen sich mit historischen, bildungspolitischen oder berufsbildungstheoretischen Aspekten, die sich zwar nicht auf den ersten Blick dem einen oder dem anderen Lernort zuweisen, die jedoch implizit eine stärkere Scholorientierung erkennen lassen. Insbesondere in Bezug auf die historischen Beiträge verwundert das nicht: „Hinsichtlich der inhaltlichen Dimension liegen die Schwerpunkte der berufspädagogisch-historischen Forschung im Berufsfeld Wirtschaft (Handelslehrausbildung) und in den ingenieurwissenschaftlich (gewerblich-technisch) orientierten Berufsfeldern (Gewerbelehrausbildung) und hinsichtlich der hierarchischen Dimension steht die Lehrerausbildung für die (Teilzeit-)Berufsschule im Vordergrund. In eine umfassende Geschichte der Berufsschullehrerbildung müsste die Ausbildung des lehrenden Personals für alle Berufsfelder und für alle Schulformen (-arten, -typen) des berufsbildenden Schulwesens einbezogen und müssten die Entwicklungen in der Qualifizierung von Fachlehrern im schulischen und außerschulischen Bereich, von betrieblichen Ausbildern und von Weiterbildnern in der beruflichen Weiterbildung berücksichtigt werden, wofür es bisher keine systematischen Ansätze gibt“ (BUCHMANN/ KELL 2001, 13). Für die Zeitschrift *bwp@* stellt sich das Verhältnis anders dar. Von 194 Aufsätzen zwischen 2001 und 2008 beschäftigen sich 65 mit betrieblicher Bildung oder Weiterbildung und 72 mit Schule oder Lehrerbildung.³

Wissensbestände und zentrale Gegenstandsbereiche einer wissenschaftlichen Disziplin drücken sich aber nicht nur in ihren Zeitschriften, sondern auch durch die inhaltliche Ausrichtung und Schwerpunktsetzung ihrer Lehrbücher aus – somit sind diese ein weiteres Indiz für das disziplinäre Selbstverständnis. In Lehrbüchern sollen Einsteigern in die Disziplin, also i. d. R. Studierenden, die zentralen und relevanten Inhalte der Disziplin präsentiert werden, ähnlich einem Basis- oder Kerncurriculum für die berufs- und wirtschaftspädagogische Lehre (vgl. SEKTION BWP 2003). Allerdings existieren in der Disziplin Lehrbücher mit wirtschaftspädagogischer, berufs- und wirtschaftspädagogischer und explizit berufspädagogischer Denomination. Um dieser Vielfalt zu entsprechen, sind im Folgenden die Lehrbücher von SLOANE/ TWARDY/ BUSCHFELD (2004), HUISINGA/ LISOP (1999), REBMANN/ TENFELDE/ UHE (2005), ARNOLD/ GONON (2006) und SCHELLEN (2004) einbezogen worden.

Eine Durchsicht dieser einschlägigen Lehrbücher der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ergibt bzgl. der Schwerpunktsetzung ein differenziertes Bild: In der Einstiegsliteratur zur Wirtschaftspädagogik werden eher lernortübergreifende Themenfelder angesprochen, res-

³ Allerdings ist darin ein Themenheft zur betrieblichen Bildung enthalten, aus dem allein 18 der 65 Einträge stammen, während bei der ZBW solche Themenhefte als Beihefte erscheinen. Vergleiche dazu auch Fußnote 2.

pektive das Verhältnis zwischen schulischen und betrieblichen Schwerpunkten ist ungefähr gleich verteilt. So verweisen SLOANE/ TWARDY/ BUSCHFELD (2004) im Anwendungsteil konsistent immer wieder gleichberechtigt auf schulische und betriebliche Einsatz- und Praxisfelder, bei der Darstellung theoretischer Konzepte der Wirtschaftspädagogik stellen sie z. B. in der intentionalen Wirtschaftspädagogik Didaktische Theorie, Managementtheorie und Institutionentheorie nebeneinander, bei institutionell-organisatorischen Konzepten Schulpädagogik, Betriebspädagogik und Pädagogik der sonstigen Träger (in dieser Reihung). Auch bei HUISINGA/ LISOP (1999), die stark gesellschaftliche und wissenschaftstheoretische Grundfragen thematisieren, findet sich keine eindeutige Schwerpunktsetzung zwischen betrieblicher und schulischer Bildung – allerdings verweisen sie bei der Beschreibung zukunftsreicher Themenfelder im Kapitel 7 insbesondere auf Herausforderungen und Trends mit eher betriebswirtschaftlichem Hintergrund, wie z. B. Organisationsentwicklung, Bildungscontrolling, Qualitätssicherung, Wissensmanagement und Führung. Diese neuen „Praxis- und Forschungsfelder der Wirtschaftspädagogik“ (ebd., 287) beziehen sie im Folgenden allerdings wiederum eher auf den Lernort Schule, z. B. im Kontext von Schulentwicklung.

In der an acht Strukturbegriffen orientierten Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik von REBMANN/ TENFELDE/ UHE (2005) widmet sich ein Kapitel dem Lernort Schule (31 Seiten), ein anderes, kürzeres (19 Seiten), dem Lernort Betrieb. Allerdings fällt auf, dass bezüglich anderer Strukturbegriffe wie z. B. der Didaktik, im Wesentlichen schulische Aufgabenbereiche und Fragestellungen aufgeführt werden. Hinsichtlich der Einstiegsliteratur in die Berufspädagogik ist bei ARNOLD/ GONON (2006) bemerkenswert, dass nach Ausführungen zur disziplinären Gestalt, Grundbegriffen und Leitfiguren im vierten Hauptkapitel (Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Studium und Praxis) umfangreiche Ausführungen zu eher schulbezogenen Didaktikfragen und zur Schulentwicklung folgen, das Thema betriebliches Lernen und Personalentwicklung wird nur vergleichsweise kurz dargestellt. SCHELTEN (2004) befasst sich zwar kurz mit Fragen der beruflichen Weiterbildung, allerdings ist dieses Lehrbuch insbesondere im dominierenden didaktischen Teil weitgehend schul- und unterrichtsbezogen orientiert.

Ist das Selbstverständnis der Disziplin also ein tendenziell schulisches? Die Herkunft lässt das vermuten, wie STRATMANN formuliert: „Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist jene Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, die die pädagogischen Probleme beruflicher Bildungs- und Sozialisationsprozesse, vor allem Jugendlicher, erforscht, reflektiert und konstruktiv zu klären sucht“ (STRATMANN 1998, 176). Und weiter: „Als besonderes Fach an den deutschen Hochschulen konnte sich die Disziplin im Zusammenhang mit der Etablierung der Berufsschullehrerausbildung durchsetzen, fand also in und seit den 20er Jahren ihren hochschulmäßigen Ausbau. Das hat beides großen Einfluß gehabt: Einmal ist daraus die starke Konzentration auf die Berufsschulfragen zu erklären, zum anderen resultiert daraus die Bemühung um eine bildungstheoretische Begründung der Berufsarbeit“ (STRATMANN 1998, 177). Allerdings ist Schule nur ein, zumal kleinerer Teil der beruflichen Bildung. Ein großer Teil, bedenkt man neben dem betrieblichen Teil der Berufsausbildung auch noch die

berufliche Weiterbildung, findet jenseits schulischer Strukturen und auch ein Stück weit unabhängig von universitär examinierten Lehrkräften statt, nicht nur in Bezug auf die Zeitanteile, sondern auch hinsichtlich des Finanzvolumens. Allein für die betriebliche Weiterbildung wandten Unternehmen in Deutschland nach Angaben des IW Köln im Jahr 2007 27 Milliarden Euro auf (LENSKE/ WERNER 2009, 13). Die betrieblichen Bruttokosten für einen Auszubildenden betragen pro Jahr im Schnitt 15.288 € (bei Erträgen in Höhe von 11.692 € BIBB 2009, 232), insgesamt ergeben sich z. B. für das Jahr 2007 geschätzte Gesamtkosten für den betrieblichen Teil der Ausbildung in Höhe von knapp 28 Milliarden Euro, ohne Finanzierungsanteile des Bundes (ÜBS) oder der Bundesagentur für Arbeit (BIBB 2009, 228). Zum Vergleich: Die Ausgaben für berufliche Bildungsgänge im Sekundarbereich ohne den betrieblichen Teil lagen im Jahr 2005 bei 7,6 Milliarden Euro (STATISTISCHES BUNDESAMT 2008, 19). Diese Größenverhältnisse schlagen sich jedoch nicht auf den ersten Blick in der Forschungsaktivität der Disziplin und damit in einem Teil ihres Selbstverständnisses nieder. Wir wollen versuchen, im Weiteren den Hintergründen dafür auf den Grund zu gehen.

3 Hintergründe und Erklärungsansätze

Eine mögliche Ursache für diese Entwicklung lässt sich in den unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden des Zugangs zum empirisch zu erforschenden Feld vermuten. Für Untersuchungen im schulischen Umfeld sind die Adressaten (Schüler, Lehrer) klar zu identifizieren und ein Zugang ist über die Schulbehörden zu erreichen. Im Vergleich dazu bedeutet die empirische Erforschung betrieblicher Bildungsrealitäten eine oftmals mühselige Akquisearbeit bei einzelnen Betrieben mit zahlreichen Telefonaktionen, Anschreiben etc. Die Erfolgsaussichten sind dabei im Vergleich zum Zugang zu Schulen deutlich geringer, nach eigener Erfahrung liegen sie bei etwa 10-20 %. Was den Zugang zum Bildungspersonal angeht, gestaltet sich das Feld noch schwieriger. Während für den schulischen Bereich angehende Lehrkräfte „vor Ort“ (also in der Hochschule) untersucht werden können und aktive Lehrkräfte über den gleichen Zugang wie zu den Schülern, gibt es für den Bereich der betrieblichen Ausbildung nicht einmal eine gesicherte Erkenntnis über die Qualifikationen, nach denen sie zu suchen wären (vgl. bspw. SCHIERSMANN/ ILLER/ REMMELE 2001, 22), geschweige denn über die Zugehörigkeit zu Organisationen bzw. die tatsächliche Anzahl der mit Aus- und Weiterbildungsaufgaben betrauten Akteure: So differieren entsprechende Angaben aufgrund der problematischen Abgrenzung dieser Personengruppe und der schwierigen empirischen Erfassung zwischen 756.000 (registrierte verantwortliche Ausbilder/-innen) und ca. sechs- acht Millionen (ausbildende Fachkräfte etc.) auf der Grundlage von Schätzungen und Trendfortschreibungen (BAHL/ DIETRICH 2008, FN 5) – eine Erfassung von Individualdaten betrieblicher Ausbilder über die statistischen Ämter erfolgt erst seit 2007. Insbesondere in der beruflichen Weiterbildung stehen wir zudem vor einem Gemenge aus freien, organisierten und nicht organisierten Dozenten, Betriebsangehörigen, Mitarbeitern freier und öffentlich-rechtlicher Bildungsträger sowie Berufsschullehrkräften.

Ein weiteres Hemmnis stellt die Unstrukturiertheit des Feldes selbst dar. Während im schulischen Kontext sowohl Orientierungs- als auch Einflussmöglichkeiten durch stringente Strukturen im Sinne von Gesetzen, Verordnungen und (Rahmen-)Lehrplänen gegeben sind, bleibt das betriebliche Feld, abgesehen von einzelnen Regulierungen, weitestgehend dem Markt überlassen. Zwar existieren Ausbildungsrahmenpläne für die betriebliche Ausbildung, ihr (überprüfbarer) Verbindlichkeitsgrad ist jedoch vergleichsweise gering, und die betriebliche Praxis zeigt, dass die Ausbildung vor Ort stärker den betrieblichen Notwendigkeiten denn den Plänen folgt – die Gestaltung beruflicher Bildung unterliegt der Rationalität und Funktionalität des Betriebsablaufs (HENDRICH 1999). Das könnte eine Begründung dafür sein, dass der Zugang zu (insbesondere kleinen und mittelständischen) Betrieben in diesen Bereichen eher schwierig ist. So ist z. B. keineswegs empirisch erforscht (bzw. erforschbar), ob und in welchem Maße bzw. mit welchen Differenzierungen die betriebliche Ausbildungsrealität mit den Inhalten der nach § 14 BBiG zu führenden schriftlichen Ausbildungsnachweise übereinstimmt oder welche Bedeutung die in der Ausbildereignung vermittelten Hilfsmittel der betrieblichen Ausbildung wie z. B. Versetzungsplan, Lernortplan, Unterweisungsplan, Medieneinsatzplan und Ausbildereinsatzplan in der betrieblichen Ausbildung haben. Zwar existieren umfangreiche Unterstützungsangebote für das Bildungsmanagement in KMU, z. B. im Kontext der Modellversuche des BIBB, allerdings besteht wenig Erkenntnis über die tatsächliche Ausbildungspraxis in den Betrieben. Zudem lassen sich Betriebe, insbesondere KMU, z. T. nur ungern „in die Karten sehen“ sehen bei der Organisation und Durchführung der Berufsausbildung.

Hinzu kommen noch zwei weitere Aspekte: Betriebliches Lernen findet in sehr unterschiedlichen Formen und an unterschiedlichen betrieblichen, betriebsnahen oder -fernen Lernorten statt (ARNOLD/ MÜNCH 1996) und wird zudem zunehmend durch die Logik der Struktur und Organisation betrieblicher Arbeitsprozesse geprägt, d. h. Aus- und Weiterbildung wird zunehmend prozessorientiert gestaltet (BAETHGE/ SCHIERSMANN 1998, 29f.). Sie ist somit nur schwer identifizierbar. Auch existieren insbesondere um das Lernen in der Arbeit eine Vielzahl von begrifflichen Abgrenzungen und Strukturierungen (z. B. KOHL/ MOLZBERGER 2005), aber auch sehr widersprüchliche Begriffsverwendungen. Diese Komplexität und Unschärfen führen dazu, dass sowohl empirische Forschungsarbeiten als auch Forschungsarbeiten im Kontext von Modellversuchen und Praxisprojekten zu z. T. äußerst kontroversen Ergebnissen z. B. bezüglich des Zusammenhangs von Lernen und Arbeiten kommen (z. B. GRÜNEWALD/ MORAAL/ SCHÖNFELD 2003, 131 und 135ff.). So können Forschungsergebnisse, die z. B. darauf hindeuten, dass der Erwerb von 70 bis 80% der berufsrelevanten Kompetenzen im Rahmen informeller Lernprozesse erfolgt, auch als Appell zur Intensivierung der Erforschung betrieblichen Lernens zu verstehen sein.

Die Komplexität, Vielfalt und schwierige Durchschaubarkeit betrieblichen Lernens führt aber auch dazu, dass sich betriebliches Lernen klassischen didaktischen und z. T. fachdidaktischen Analyse- und Gestaltungsansprüchen entzieht. Verstärkend kommt hinzu, dass in der Praxis die betriebliche Aus- und Weiterbildung bzw. Personalentwicklung „betriebspädagogischen Annährungsversuchen“ mit Skepsis begegnet und eine Pädagogisierung von Ausbildungsper-

sonal, wie z. B. aktuell im Kontext der Qualifizierung ausbildender Fachkräfte diskutiert, häufig abgelehnt wird. Eher konzeptionell angelegte Ansätze zur Didaktisierung betrieblichen oder überbetrieblichen Lernens, z. B. in Lernnetzwerken (z. B. DIETRICH/ JÄGER 2004) bedürfen noch weiterer Erprobung, Fundierung und letztendlich auch empirischer Überprüfung.

Diese Punkte lassen die Erforschung betrieblicher Aus- und Weiterbildung sperriger erscheinen, als bspw. Leistungstests bei Berufsschülern. Allerdings zeigen sie auch deutlich die Desiderate in der Erforschung der bei STRATMANN (1998) zitierten pädagogischen Probleme beruflicher Bildungsprozesse. Es erscheint also allemal lohnenswert, sich diesem Bereich verstärkt zu widmen und ihm innerhalb des Selbstverständnisses der Disziplin den Stellenwert einzuräumen, der ihm eigentlich gebührte. Tatsächlich zeigt sich in einer Untersuchung von MEYER über Qualifikationsarbeiten in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, dass in diesem Bereich offenbar der wissenschaftliche Nachwuchs eine sehr aktive Position einnimmt. MEYER wertete Promotions- und Habilitationsarbeiten der Jahre 1999-2006 aus und kam zu dem Ergebnis, dass von 791 Arbeiten in diesem Zeitraum sich 227 mit dem Bereich „Weiterbildung und Betrieb“ beschäftigen, gegenüber 156 mit Bezugspunkt Berufsausbildung.⁴ Auch wenn für letzteres der Bezugspunkt „Betrieb“ oder „Schule“ nicht eindeutig ist, so zeigen die Befunde doch, dass sich zumindest in den Qualifizierungsarbeiten ein Selbstverständnis finden lässt, dass über Lehrerbildung und Schulforschung deutlich hinaus geht.

Es stellt sich hier die Frage, warum diese Tendenz sich offenbar nicht in weiteren Veröffentlichungen in gleicher Weise niederschlägt. Eine Antwort darauf könnte im erziehungswissenschaftlichen Mainstream und damit verbunden in wissenschaftlichen Karriereaspirationen der Forschenden liegen, die sich einerseits in der Übernahme von Funktionen und Ämtern in Hochschulen oder außeruniversitären Forschungseinrichtungen konkretisieren, andererseits über Einfluss und Bedeutung in der wissenschaftlichen Community (z. B. über Indikatoren wie Drittmittelaufkommen). Spätestens seitdem der PISA-Studie eine erhebliche öffentliche Aufmerksamkeit zu Teil wurde, hat sich in den Erziehungswissenschaften die Vorstellung etabliert, dass dem Anspruch „wissenschaftlicher“ Forschung insbesondere mit empirischer Forschung zu entsprechen ist, vor allem mit quantitativ-empirischer Forschung, wie z. B. im Kontext von Kompetenzerfassung und -messung. Die Bemühungen um ein „Berufsbildungs-PISA“ zeigen das ebenso eindrücklich wie das jüngst in großem Rahmen begonnene Bildungspanel, ganz abgesehen von den international vergleichenden Studien anderer Disziplinen wie IGLU etc.

Wenn diesen Forschungen eine erhebliche Bedeutung zugemessen wird, dann ist es für einen angehenden Wissenschaftler förderlich, sich dem Mainstream anzuschließen und ebenfalls (vorzugsweise quantitativ ausgerichtete) empirische Forschung zu betreiben, um seine weiteren Karrierechancen zu erhöhen und seine wissenschaftliche Anschlussfähigkeit zu gewähr-

⁴ Vgl. den Vortrag von Rita MEYER: „Was forscht die Berufsbildungsforschung?“ auf der Frühjahrstagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2009.

leisten. Zudem ermöglichen aktuelle Programme zur Forschungsförderung eine entsprechende Finanzierbarkeit und institutionelle Einbindung, z. B. in Programmen zur empirischen Lehr-Lernforschung oder Kompetenzforschung. Diese Programme haben die insbesondere bis zur Jahrtausendwende dominierenden Programmtypen, die seitens der BLK und des BIBB auf die Förderungen der Modellversuchsforschung setzten und somit in dieser Phase zur Profilbildung berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung beitrugen, derzeit abgelöst. In Verbindung mit den vorher erwähnten, unterschiedlichen Zugangsschwierigkeiten zum empirischen Feld ergibt sich so fast von selbst eine Orientierung auf berufsschulische Strukturen, in denen ein Testdesign deutlich zeitökonomischer umzusetzen ist als in Betrieben, bei denen der Zugang, wie oben erwähnt, mit größeren Hürden verbunden ist. Das müsste zwar nicht gleichzeitig eine Orientierung auch auf schulische Themen bedeuten – immerhin ließe sich am Lernort Schule auch ein empirisches Design mit inhaltlichem Bezugspunkt Betrieb vorstellen – scheint aber letztlich dazu zu führen. Auch die internationale Anschlussfähigkeit einer solchen Forschung verweist auf den Schulbereich. Lehrstühle für Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind tendenziell ein deutschsprachiges Phänomen. In englischsprachigen Ländern bspw. ist vocational education allenfalls ein Sonderfall der (Schul-)Pädagogik oder der Soziologie, was natürlich auch mit den Ausbildungsstrukturen in anderen Ländern begründet ist. Berufliche oder betriebliche Weiterbildung wird dabei eher im Rahmen von adult education, also Erwachsenenbildung behandelt. International orientierte berufsbildende Forschung findet ihr Gegenstück daher vornehmlich im schulischen Kontext.

Nicht zuletzt ist die klassische Bildungsinstitution die Schule. Ob überhaupt und in welchem Rahmen betriebliche Bildung als Bildung anerkannt wird, ist zwar in Deutschland ein seit HUMBOLDT oft diskutiertes Thema, nicht unbedingt jedoch in anderen Ländern. Und auch in Deutschland ist das Problem formal noch immer nicht gelöst: Weiterhin gibt es keine Ländergesetze (Bildungshoheit!), die den betrieblichen Teil der Berufsbildung im Bereich der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens regeln. Noch immer gibt es nur sehr vereinzelt überhaupt Gesetze, die berufliche Weiterbildung thematisieren. Und erst recht gibt es für den Teil der betrieblichen Weiterbildung (fast) keine inhaltlichen Normen. Man könnte versucht sein, daraus zu schließen, dass betriebliche Bildung wohl doch keine Bildung zu sein scheint, denn sonst hätten die Bundesländer vermutlich längst ihre Gesetzgebungskompetenzen genutzt. Allerdings führen die aktuellen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen um die Kompetenz- respektive Outputorientierung und der damit verbundene, tendenzielle „Bedeutungsverlust“ von Lernwegen und institutionellen Abgrenzungen dazu, dass sich die Frage nach der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung neu stellt – allerdings nur, wenn auch der Kompetenzbegriff mit dem erziehungswissenschaftlichen Bildungsverständnis positiv korreliert (vgl. VONKEN 2001). Insbesondere die Umsetzung von bildungspolitischen Instrumenten wie die Etablierung von Qualifikationsrahmen und Leistungspunkten und damit die Aufforderung zur Explikation des „Gleichwertigen“ des betrieblichen Lernens, könnte zu einer Akzentverschiebung berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung hin zu betrieblichen Lehr-Lernprozessen führen.

Zurück kommend auf die Beobachtung, dass der Themenbereich „Weiterbildung und Betrieb“ im Wesentlichen im Rahmen von Qualifikationsarbeiten thematisiert wird (siehe Fußnote 4), lässt sich konstatieren, dass für die weitere berufliche Entwicklung der Forschenden ein Wechsel hin zu schulischen Themen nach der Qualifizierungsphase im Hinblick auf Karriereaspirationen und nationale wie internationale Anschlussfähigkeit erstrebenswert zu sein scheint. So oder so ähnlich ließe sich erklären, warum die betriebliche Bildung im Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine vergleichsweise geringe Rolle spielt.

Aber wie weiter oben bereits thematisiert wurde, kommt im Bildungssystem faktisch der betrieblichen Bildung sowohl finanziell als auch im Hinblick auf Teilnahme ein erheblicher quantitativer Stellenwert zu. Sollen die ausgiebigen Diskussionen um die Relevanz lebenslangen Lernens ernst genommen werden, dann sind auch diese ein deutlicher Hinweis auf die Notwendigkeit, mehr Wissen über betriebliche Qualifizierungsaktivitäten zu gewinnen, denn jenseits des zwanzigsten Lebensjahres findet Bildung zu überwiegenden Teilen außerhalb von (staatlichen) Schulen statt und ist zudem häufig in Betrieben mit Fragen einer lernorientierten Arbeitsgestaltung oder einer prozessorientierten Lern- und Arbeitsorganisation verknüpft (z. B. SCHEMME 2004). So fragen auch HUISINGA/ LISOP (1999, 111), ob trotz des enormen pädagogischen Bedarfs in diesem Feld „die Betriebs-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik das neue Feld nur unzureichend reflektierte, sich vielleicht im Bewußtsein der Verantwortlichen für Organisations- und Personalentwicklung lediglich als Ausbildungspädagogik darstellte, und darüber hinaus keine Grenzüberschreitungen [...] wagte“.

4 Schwerpunkte in der Forschung

Um Desiderate betrieblicher bzw. außerschulischer beruflicher Bildungsforschung aufzuzeigen, soll hier zunächst in groben Zügen der Stand der Forschung skizziert werden. Allein dieses Unterfangen birgt bereits gewisse Schwierigkeiten, denn gemäß der Unterteilung zwischen beruflicher Aus- und Weiterbildung ist auch der betriebliche Teil des Lernens in der Forschung separiert (vgl. Tabelle 1). Folgen wir dieser Differenzierung, so lässt sich zumindest für den Bereich der betrieblichen (bzw. beruflichen) Weiterbildung der Forschungsstand anhand einschlägiger Veröffentlichungen skizzieren. Nach der entsprechenden Veröffentlichung des Bildungsministeriums in 1990 (BMBF 1990) folgten Untersuchungen zum Stand der betrieblichen Weiterbildung 1998 (ARBEITSGEMEINSCHAFT QUEM 1998) und 2001 (SCHIERSMANN/ ILLER/ REMMELE 2001). In ihnen wird deutlich, dass die Informationslage bezüglich struktureller Begebenheiten vergleichsweise gut – wenn auch verbesserungswürdig – ist, was nicht zuletzt auf große betriebliche Studien und Personenbefragungen wie das Berichtssystem Weiterbildung, das IAB-Betriebspanel, die BIBB/ IAB- bzw. BIBB/ BAuA-Untersuchung und natürlich den Continuing Vocational Training Survey (CVTS) zurückzuführen ist. Umfang, Teilnehmerzahlen und -fälle, auch Kosten und Finanzierung werden hier mehr oder minder vergleichbar erfasst. Als bemerkenswert kann dabei konstatiert werden, dass alle diese Untersuchungen nicht aus dem universitären Umfeld stammen und auch nicht von einschlägigen pädagogischen Forschungsinstituten wie dem DIPF oder dem

MPIB vorgenommen werden, sondern dass federführend das Bundesinstitut für Berufsbildung und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung sind, beides sehr wohl wissenschaftliche, gleichwohl nicht primär erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Institutionen. Ebenfalls thematisiert werden Veränderungen der Lernformen betrieblicher Weiterbildung, die sich auch in den großen und zahlreichen kleineren Untersuchungen wiederfinden. Hier ist seit langem zumindest programmatisch ein Trend zu informellen und non-formalen Lernformen festzustellen, der allerdings in der Realität so nicht umstandslos als gegeben angenommen werden kann (vgl. SCHIERSMANN/ ILLER/ REMMELE 2001, 10). Damit zusammenhängende Themen wie Lernberatung und der Einsatz moderner Medien haben ebenfalls Eingang in die Forschungsarbeiten zu beruflicher/betrieblicher Weiterbildung gefunden.

Was allerdings nach wie vor als Desiderat zu bezeichnen ist, sind zum einen die tatsächlich verwendeten Methoden der Weiterbildung als auch zum anderen damit zusammenhängend die Lehrenden selbst: „Nach wie vor sehr lücken- und bruchstückhaft sind die Erkenntnisse über das in der betrieblichen Weiterbildung tätige Personal, seine Aufgaben und Funktionen, sein Qualifikationsprofil und seine Beschäftigungsformen“ (ebd., 22). Dabei fehlt es auch an Erkenntnissen darüber, inwieweit propagierte didaktische Strömungen bei den Akteuren auch tatsächlich ankommen, ob also bspw. der Wechsel hin zu handlungsorientierten und teilnehmerbezogenen Methoden auch im intendierten Sinne vollzogen wird. Nur anekdotenempirisch aus selbst durchgeführten Weiterbildungen kann hier berichtet werden, dass mitunter betriebliches Bildungspersonal, so es denn mit „Handlungsorientierung“ überhaupt vertraut ist, darunter versteht, dass die Teilnehmer „etwas tun“, also irgendwie handeln müssen – d. h. nicht überall sind in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Fachdiskussion etablierte Standards in der Praxis angekommen; zudem existieren derzeit keine Wirtschaftsmodellversuchsprogramme als Innovationsförderung gerade im pädagogisch-didaktischen Bereich betrieblichen Lernens. Angesichts fehlender Professionalisierung für dieses Handlungsfeld und fehlender Ausbildungsstrukturen – und letztendlich auch aufgrund der materiellen Arbeitsbedingungen und Ressourcen des Bildungspersonals – wäre jedoch ein professionelles pädagogisches Handeln in diesem Bereich auch kaum zu erwarten. Allerdings ist das betriebliche Bildungspersonal in der letzten Zeit wieder stärker in den Fokus auch berufs- und wirtschaftspädagogischer Konzeptentwicklung und Forschung geraten.

Ebenso wie für die Akteure sind auch die Informationen über die Teilnehmer selbst eher unterentwickelt. Um noch einmal SCHIERSMANN et al. zu bemühen: „Die Teilnehmerforschung muss auch für den Teilbereich der betrieblichen Weiterbildung als nach wie vor unterentwickelt bezeichnet werden. So wissen wir beispielsweise nicht, ob durch die (...) konzeptionellen Veränderungen in der betrieblichen Weiterbildung andere oder gar zusätzliche Teilnehmergruppen erreicht werden, wie sich neue Beschäftigungsformen auf die Möglichkeit zur Weiterbildungsteilnahme auswirken [...] oder auf welche beschäftigungsbezogenen Voraussetzungen sich eine Personalarbeit einzustellen hat, die im Zuge des demografischen Wandels altersintegrative Strategien verfolgt“ (SCHIERSMANN/ ILLER/ REMMELE 2001, 23). Wissen über Teilnehmer ist auch in Bezug auf die Programmatik des lebenslangen Lernens bedeutsam. Während im schulischen Bereich davon auszugehen ist, dass Lernen für

einen begrenzten Zeitraum (die Schulzeit) durchaus auch extrinsisch durch die Erziehungsinstitution motiviert werden kann (im Sinne der Kritik Senecas „Non vitae, sed scholae discimus“) bzw. durch den konkreten Bezug zu einem Abschluss, gilt das gleiche nicht umstandslos für die berufliche Weiterbildung, umso mehr als betriebliche Weiterbildung bei weitem nicht in allen Fällen zu einem Zertifikat und/oder anderweitigen Veränderungen wie anspruchsvolleren Tätigkeiten oder höherer Entlohnung führen. Mit anderen Worten: die Motivationsstrukturen der Teilnehmenden an Weiterbildung sind zum einen vergleichsweise wenig erforscht, zum anderen jedoch auch und gerade für moderne didaktische Ansätze, z. B. im konstruktivistischen Verständnis, von erheblicher Bedeutung. Das Lernen mit Erwachsenen folgt auch im beruflichen Bereich anderen Logiken, als das schulische Lernen: „Erziehung wird denen zugemutet, die es nötig haben. Auf Erwachsenenbildung läßt man sich ein, wenn man Zeit und Interesse dafür erübrigen kann“ (LUHMANN 1997, 12). Auch wenn man in der beruflichen und insbesondere der betrieblichen Weiterbildung nur begrenzt von einer Freiwilligkeit des Sich-Einlassens sprechen kann, so trifft LUHMANNs Aussage doch auch hier insofern zu, als im Unterschied zu Schule die Weiterbildung es mit selbstbestimmten Erwachsenen zu tun hat, die umso mehr die Sinnhaftigkeit eines Lernprozesses erkennen können müssen. Dafür sind jedoch Erkenntnisse über Lernstrukturen und -strategien notwendig, die bisher empirisch eher spärlich vorhanden sind. Für das Primat des lebenslangen Lernens und dafür notwendige Unterstützungsstrukturen wären solche Forschungen wichtig, wenn das Lernen nicht lediglich als gesellschaftlich und/oder ökonomisch induzierte Zumutung an das Individuum (vgl. bspw. BOLDER/ HENDRICH 2000) gesehen wird.

Lässt sich zum Stand der Forschung in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung immerhin noch einiges sagen und Desiderate aufzeigen, so birgt ein solches Unterfangen in Bezug auf den betrieblichen Teil der dualen Ausbildung deutlich größere Schwierigkeiten. Immerhin kann man hier konstatieren, dass über die Adressaten – bedingt durch die Forschung in Berufsschulen – mehr ausgesagt werden kann als bei der Weiterbildung. Jedoch ist auch und gerade für die betriebliche Ausbildung der Kenntnisstand über die Akteure insbesondere in kleinen und mittleren Unternehmen sehr gering. Eine Literaturrecherche zu den Themenbereichen „betriebliche Ausbildung“ und „Professionalisierung“ ergab, dass die jüngste empirische Veröffentlichung zu diesem Thema die Arbeit von Joachim ROTTMANN zur Professionalisierung von Berufspädagogen in betrieblichen Handlungsfeldern von 1997 darstellt (ROTTMANN 1997). Eine andere, branchenübergreifende Studie stellt die Untersuchung von SCHLÖSSER und DREWES zur Professionalisierung betrieblicher Ausbildungstätigkeit von 1989 dar (SCHLÖSSER/ DREWES/ OSTHUES 1989); bezeichnenderweise stammt auch diese nicht aus dem direkten Umfeld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, sondern vom Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen. Somit bleibt der Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009 (ehemals Berufsbildungsbericht; BIBB 2009) die wichtigste Nachschlagequelle für Daten, Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung respektive der betrieblichen Bildung, wobei hier allerdings auch nur wenig über die tatsächlichen Lernprozesse im Betrieb oder über das Berufsbildungspersonal ausgesagt wird. Zudem existiert in der Literatur eine Vielzahl von Best-Practice-Berichten zur betrieblichen

Ausbildung, die jedoch i. d. R. dem Anspruch an eine berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung nur begrenzt gerecht werden können.

Eine Vielzahl von programmatischen Arbeiten, aber auch von empirischen Studien, hat sich allerdings in den letzten Jahren mit den innovativen Entwicklungen in der IT-Branche befasst (z. B. BORCH 1999; DIETRICH/ KOHL 2007; MEYER 2006; MOLZBERGER et al. 2008). Die Einführung der IT-Ausbildungsberufe 1997 und des IT-Weiterbildungssystems 2002 stellen vom Konzept her einen grundlegenden Reformansatz in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland dar und verfügen über innovative Strukturmerkmale z. B. hinsichtlich der Lernformen oder der Prüfungs- und Zertifizierungskonzepte. Allerdings wurden Untersuchungen zu diesen häufig als prototypisch und Trends antizipierenden Aus- und Weiterbildungskonzepten eher vom Bundesinstitut für Berufsbildung oder über die Sozialpartner initiiert, weniger häufig aus der Disziplin selbst heraus. Es hat den Anschein, als ob dieses wichtige, umfangreiche und richtungweisende Feld der Ausbildung und Weiterbildung von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – wenn überhaupt – nur sehr randständig behandelt würde und zudem z. B. ein Transfer leitender Konzepte des IT-Bereichs auf andere berufliche Fachrichtungen, verbunden mit entsprechenden Studien z. B. zum arbeitsplatzorientierten Lernen eher schleppend erfolgt. Dabei fehlt es nicht an Konzepten und Empfehlungen für die betriebliche Ausbildung (vgl. bspw. DEHNBOSTEL/ PÄTZOLD 2004). Zur Ausbildereignung, Ausbildung der Ausbilder und methodischen bzw. didaktischen Ansätzen der betrieblichen Ausbildung existiert durchaus eine Fülle an Literatur. Allerdings hat es den Anschein, als ob die tatsächliche Umsetzung dieser Konzepte in der betrieblichen Realität nur sehr begrenzt die Aufmerksamkeit der empirischen Forscherinnen und Forscher der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erregt. Mögliche Gründe für diese Zurückhaltung wurden weiter oben bereits benannt.

Allerdings deuten in der letzten Zeit einige gewichtige Veröffentlichungen zum betrieblichen Lernen, wie z.B. REBMANN/ TENFELDE 2008, DEHNBOSTEL 2007 oder in Bezug auf die Forschungsperspektive FISCHER/ SPÖTTL 2008, an, dass die betriebliche Bildung wieder stärker in den Blickwinkel der Berufs- und Wirtschaftspädagogik rücken könnte.

5 Perspektiven

Dennoch ist zu konstatieren, dass in den bisherigen Ausführungen ein Widerspruch deutlich wurde zwischen der Bedeutung der betrieblichen Bildung, insbesondere vor dem Hintergrund einer Vorstellung lebenslangen beruflichen Lernens, und der Schwerpunktsetzungen berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschungsarbeiten, die eine eher schulische Orientierung bzw. ein eher schulisches Selbstverständnis der Disziplin implizieren. Für diese Orientierung können in Bezug auf die betriebliche Bildung methodische und methodologische Begründungen hinsichtlich des Zugangs zu den Zielgruppen, der Komplexität und Differenziertheit des Gegenstandsbereichs „betriebliches Lernen“, aber auch professions- und forschungspolitische Erklärungsmuster herangezogen werden. Dies erklärt aber wiederum nicht, warum sich andere Disziplinen wie die Erwachsenenbildung und die sich etablierende Organisationspäda-

gogik, die Arbeits- und Organisationspsychologie oder die Arbeits-, Betriebs- und Organisationssoziologie intensiv mit diesem Themenfeld befassen.

Nicht zuletzt, um auch die erziehungswissenschaftliche Perspektive im betrieblichen Lernen nicht zu vernachlässigen, plädieren wir – aus den genannten Gründen – für eine Ausweitung betrieblicher Bildungsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Nach unserer Einschätzung und auch angesichts der aktuellen Entwicklungen in der deutschen und europäischen Berufsbildungspolitik erscheint es als lohnenswert und sogar notwendig, die bestehende Zurückhaltung aufzugeben und sich verstärkt den Bildungsprozessen im Betrieb zu widmen. Das gilt insbesondere auch vor dem Hintergrund der mit der Etablierung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und der korrespondierenden Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) induzierten Outputorientierung in der beruflichen Bildung. Der EQR dient dabei bezüglich der NQR als „translation device to make national qualifications more readable across Europe, promoting workers' and learners' mobility between countries and facilitating their lifelong learning“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2009).

Die mit EQR und NQR angestrebte Standardisierung der in den unterschiedlichen Mitgliedstaaten erworbenen Qualifikationen bedeutet, dass die im deutschen Berufssystem angelegte Prozessorientierung in Form beruflicher Curricula für die Anerkennung von Qualifikationen an Bedeutung verliert. Nicht mehr die unterschiedlichen Lernwege differenzieren für den Arbeitsmarktzugang, sondern die in (noch zu beschreibenden) ‚Kompetenzprüfungen‘ erwie-senen fachlichen und überfachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten. Stellen wir nun in Rechnung, dass ein großer Teil dieser Kenntnisse und Fertigkeiten in betrieblichen Zusammenhängen erworben wird, dann ergibt sich daraus die Bedeutung von verstärkter Forschungstätigkeit in diesem Bereich. Eine solche wäre auch und insbesondere in Verbindung mit stärker performanzorientierten Prüfungsverfahren zu sehen, die für eine Überprüfung des Outputs notwendig erscheinen. Da die Performanz als Ergebnis beruflichen Lernens wesentlich im Betrieb ausgebildet wird, ergibt sich auch hier eine Forderung nach mehr Einblick in betriebliche Bildungsrealitäten und nach Möglichkeiten der Beeinflussung betrieblichen Lehrens und Lernens über Ausbilder-/Dozentenqualifizierung und lernförderlicher Arbeitsplatzgestaltung.

Diese hier nur exemplarisch und stellvertretend dargestellte Entwicklung birgt zum einen eine Vielzahl von Forschungsfragen und Gestaltungsnotwendigkeiten, die einer erziehungswissenschaftlichen Orientierung und Fundierung bedürfen. So mögen zwar die europaweit eingeführten Instrumente der Transparenz, Mobilitätsförderung, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit dienen, ein Garant für die Umsetzung von Bildungszielen und für die Förderung des Subjekts sind sie keineswegs. Zudem erfordert die Lernortunabhängigkeit und Kompetenzorientierung dieser Konzepte eine dezidierte Analyse betrieblichen Lernens und der hier stattfindenden Kompetenzentwicklung. So könnte u. E. die europäische Berufsbildungspolitik, nicht zuletzt aber auch die finanzielle Förderung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten in diesem Kontext dazu führen, dass sich der Stellenwert der betrieblichen Bildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wieder etwas erhöht und somit im Selbstverständnis

der Disziplin neue Akzente durch stärker betrieblich ausgerichtete Berufsbildungsforschung gesetzt werden können.

Literatur

ARBEITSGEMEINSCHAFT QUEM (Hrsg.) (1998): Kompetenzentwicklung '98. Münster u.a.

ARNOLD, R. (1997): Betriebspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Berlin.

ARNOLD, R./ GONON, P. (2006): Einführung in die Berufspädagogik. Opladen.

ARNOLD, R./ MÜNCH, J. (1996): Pluralisierung der Lernorte und Lernverfahren in der betrieblichen Weiterbildung – eine Herausforderung für den erwachsenenpädagogischen Diskurs. In: Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, 38, 39-49.

BAETHGE, M./ BAETHGE-KINSKY, V. (2002) Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung. Münster, 69-136.

BAETHGE, M./ SCHIERSMANN, C. (2004): Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2008 – Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster, 15-87.

BAHL, A./ DIETRICH, A. (2009): Die vielzitierte ‚neue Rolle‘ des Ausbildungspersonals – Diskussionslinien, Befunde und Desiderate. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 4. Online: http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl_diettrich_ws25-ht2008_spezial4.shtml (06-04-2009).

BANK, V. (2005): Der Betrieb im erfahrungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 10. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe9/bank_bwpat9.pdf (06-04-2009).

BECK, K. (1984): Zur Kritik des Lernortkonzepts – Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee. In: GEORG, W. (Hrsg.): Schule und Berufsausbildung. Bielefeld, 247-262.

BIBB (2009): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Vorversion. Online: http://datenreport.bibb.de/media2009/datenreport_bbb_vorversion_090401.pdf (02-04-2009).

BMBF (1990): Betriebliche Weiterbildung - Forschungsstand und Forschungsperspektiven. 2 Gutachten. Bad Honnef.

BOLDER, A./ HENDRICH, W. (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen.

BORCH, H. (1999): Best practice. Gestaltung der betrieblichen Ausbildung in den neuen IT-Berufen; Umsetzungsbeispiele aus Klein-, Mittel- und Großbetrieben. Bielefeld.

BUCHMANN, U./ KELL, A. (2001): Abschlußbericht zum Projekt "Konzepte zur Berufsschullehrerbildung". im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Förder-Kennzeichen: K 6116.00). Online:
http://www.bmbf.de/pub/konzepte_zur_berufsschullehrerbildung.pdf (23-02-2009).

BÜCHTER, K./ KIPP, M./ KLUSMEYER, J. (2008): Call for Papers für die Ausgabe 16 von *bwp@*. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Online:
<http://www.bwpat.de/vorschau/cfp.shtml> (02-04-2009).

DEHNBOSTEL, P. (2002): Bilanz und Perspektiven der Lernortforschung in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, H. 3, 356-377.

DEHNBOSTEL, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster.

DEHNBOSTEL, P./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.) (2004): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Stuttgart.

DIETRICH, A. (2000): Der Kleinbetrieb als Lernende Organisation - Konzeption und Gestaltung von betrieblichen Lernstrategien. Eine betriebspädagogische Analyse. Markt Schwaben.

DIETRICH, A./ JÄGER, A. (2004): Netzwerke als innovative Form beruflicher Qualifizierung – Lernpotentiale unterschiedlicher Netzwerktypen. In: REINISCH, H./ ECKERT, M./ TRAMM, T. (Hrsg.): Studien zur Dynamik des Berufsbildungssystems. Forschungsbeiträge zur Struktur-, Organisations- und Curriculumentwicklung. Wiesbaden, 173-187.

DIETRICH, A./ KOHL, M. (2007): Qualifizierung von IT-Fachkräften zwischen arbeitsprozessorientiertem Lernen und formalisierter Weiterbildung. Eine empirische Untersuchung und Bewertung der Qualifizierungspraxis auf Ebene der operativen und strategischen Professionals, Wissenschaftliches Diskussionspapier des BIBB Nr. 91. Bonn.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2009): The European Qualifications Framework. Online:
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm (02-04-2009).

FISCHER, M./ SPÖTTL, G. (2008) (Hrsg.): Forschungsperspektiven in Facharbeit und Berufsbildung. Strategien und Methoden der Berufsbildungsforschung. Frankfurt am Main u.a.

GRÜNEWALD, U./ MORAAL, D./ SCHÖNFELD, G. (2003): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. Bielefeld.

HENDRICH, W. (1999): Betriebliche Weiterbildung und Arbeitspolitik – ein unzeitgemäßer Ansatz? In: HENDRICH, W./ BÜCHTER, K. (Hrsg.): Politikfeld betriebliche Weiterbildung. München, 11-31.

HUISINGA, R./ LISOP, I. (1999): Wirtschaftspädagogik. Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch. München.

KLUSMEYER, J. (2002): Zur Rekonstruktion von forschungsmethodischen Entwicklungstrends in Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel ihres Fachschrifttums. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98, H. 2, 161-180.

KOHL, M./ MOLZBERGER, G. (2005): Lernen im Prozess der Arbeit – Überlegungen zur Systematisierung betrieblicher Lernformen in der Aus- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, H. 3, 349-363.

LENSKE, W./ WERNER, D. (2009): Umfang, Kosten und Trends der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2008. In: IW-Trends 36, H. 1, 1-18.

LUHMANN, N. (1997): Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: LENZEN, D./ LUHMANN, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M., 11-29.

MEYER, R. (2006): Theorieentwicklung und Praxisgestaltung in der beruflichen Bildung: Berufsbildungsforschung am Beispiel des IT-Weiterbildungssystems. Bielefeld.

MOLZBERGER, G./ SCHRÖDER, T./ DEHNBOSTEL, P./ HARDER, D. (2008): Weiterbildung in den betrieblichen Arbeitsprozess integrieren: Erfahrungen und Erkenntnisse in kleinen und mittelständischen IT-Unternehmen. Münster.

REBMANN, K./ TENFELDE, W. (2008): Betriebliches Lernen: Explorationen zur theoriegeleiteten Begründung, Modellierung und praktischen Gestaltung arbeitsbezogenen Lernens. München.

REBMANN, K./ TENFELDE, W./ UHE, E. (2005): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe, 3. Auflage, Wiesbaden.

ROTTMANN, J. (1997): Zur Professionalisierung von Diplom-Pädagogen und Diplom-Pädagoginnen in beruflich-betrieblichen Handlungsfeldern. Frankfurt am Main.

SCHELTEN, A. (2004): Einführung in die Berufspädagogik. 3., vollständig neue bearbeitete Auflage, Wiesbaden.

SCHEMME, D. (2004): Geschäfts- und arbeitsprozessorientierte Berufsbildung (GAB). In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch zur Berufsbildungsforschung. Bremen.

SCHIERSMANN, C./ ILLER, C./ REMMELE, H. (2001): Aktuelle Ergebnisse zur betrieblichen Weiterbildungsforschung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 48, 8-36.

SCHLÖSSER, M./ DREWES, C./ OSTHUES, E.-W. (1989): Vom Lehrgesellen zum Betriebspädagogen. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung betrieblicher Ausbildungstätigkeit. Frankfurt a. M.

SCHMIEL, M./ SOMMER, K.-H. (1992): Lehrbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage, München.

SEKTION BWP (2003): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Jena.

SLOANE, P. F. E./ TWARDY, M./ BUSCHFELD, D. (2004): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Paderborn.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2008): Bildungsfinanzbericht 2008. Wiesbaden.

STRATMANN, K. (1998): Berufs-/Wirtschaftspädagogik. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek, 176-179.

TILCH, H. (1998): Zum Handlungsfeld der Betriebspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94, H. 2, 204-214.

TRUMMER, M. (2001): Betriebspädagogik als generische Managementfunktion. Frankfurt a. M.

VONKEN, M. (2001): Von Bildung zu Kompetenz - Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97, H. 4, 503-522.

WITT, R. J. W. (1978): Themen und Argumentationsfiguren älterer und neuerer betriebspädagogischer Theorieansätze. In: BRAND, W./ BRINKMANN, D. (Hrsg.): Tradition und Neuorientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hamburg, 89-116.

Zitieren dieses Beitrages

DIETRICH, A./ VONKEN, M. (2009): Zum Stellenwert der betrieblichen Aus- und Weiterbildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1-20. Online:

http://www.bwpat.de/ausgabe16/dietrich_vonken_bwpat16.pdf (30-06-2009).

Die Autoren:



Dr. ANDREAS DIETRICH

Bundesinstitut für Berufsbildung, Abteilung 3.3.

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

E-mail: [diettrich \(at\) bibb.de](mailto:diettrich@bibb.de)

Homepage: <http://www.bibb.de/de/4065.htm>



Dr. MATTHIAS VONKEN

Fachgebiet Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung,
Universität Erfurt

Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt

E-mail: [matthias.vonken \(at\) uni-erfurt.de](mailto:matthias.vonken@uni-erfurt.de)

Homepage: <http://www2.uni-erfurt.de/ibw/personen/vonken/vonken.html>