

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Neugestaltung der betrieblichen Weiterbildung in der digitalen Transformation

Peter Dehnbostel

In der Ausgabe 51, 2024:
Berufliche Weiterbildung aus betrieblicher und außerbetrieblicher Perspektive.
Chancen und Herausforderungen im Kontext von Krisen und Strukturwandel



Neugestaltung der betrieblichen Weiterbildung in der digitalen Transformation

Peter Dehnbostel

Zitation Dehnbostel, Peter (2024): Neugestaltung der betrieblichen Weiterbildung in der digitalen Transformation. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 51, 2024. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-51>.

Schlagworte: Betriebliche Weiterbildung, digitale Transformation, betriebliche Lernkonzepte, betriebliche Lernformen, Lernorganisationsformen, Lernbegleitungsformen, Validierung betrieblicher Kompetenzen



Abstract

Die betriebliche Weiterbildung ist seit den 1980er Jahren stark gewachsen und hat sich zum größten Einzelbereich der beruflichen Weiterbildung entwickelt. Ihre aktuelle Entwicklung erfordert eine grundlegende Neugestaltung, die maßgeblich auf die digitale Transformation von Arbeit und Lernen zurückgeht und nach einem erweiterten Verständnis von beruflicher und betrieblicher Weiterbildung verlangt. Für die betriebliche Weiterbildung stehen nicht mehr die einschlägigen Angebote mit Kursen und Seminaren im Vordergrund, sondern der Kompetenzerwerb im Prozess der Arbeit selbst. Die digitale Transformation von Arbeit und Lernen zeigt sich insbesondere im arbeitsintegrierten Lernen, in neuen betrieblichen Lernkonzepten und Lernformen sowie in der Validierung von Kompetenzen, die Beschäftigte durch informelles und nicht-formales Lernen erwerben. Dies fördert die Durchlässigkeit beruflicher Bildungswege sowie die Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung, was entscheidend zur Entwicklung eines eigenständigen und gleichwertigen Gesamtsystems der Berufs- und Weiterbildung beiträgt. Die noch am Anfang stehende Neugestaltung der betrieblichen Weiterbildung stärkt laut Beitrag den Bildungsanspruch im Sinne einer selbstbestimmten und humanen Persönlichkeitsentwicklung.

07

Thema

Neugestaltung der betrieblichen Weiterbildung in der digitalen Transformation

Peter Dehnbostel

Die betriebliche Weiterbildung stellt den größten Teilbereich der beruflichen Weiterbildung dar. Sie zielt darauf ab, die zuvor erworbenen beruflichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen im Einklang mit dem betrieblichen Qualifikationsbedarf zu vertiefen und auszubauen. Mit der digitalen Transformation erfährt sie eine grundlegende Neugestaltung: Arbeit und Lernen verschränken sich, arbeitsintegriertes Lernen wird konstitutiver Bestandteil der Arbeit und betriebliche Lernkonzepte sowie Lernformen orientieren, strukturieren und substantiieren das Weiterlernen. Die informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen, die den größten Teil des Kompetenzerwerbs ausmachen, werden validiert und erhalten dadurch Wert und Anerkennung.

Diese noch in den Anfängen stehende Neugestaltung der betrieblichen Weiterbildung bietet die Chance, die Bildungsdimension im Sinne einer selbstbestimmten und humanen personalen Entwicklung gegenüber einer primär ökonomisch und technologisch getriebenen Qualifizierung zu stärken. Entscheidend ist dabei, dass die lernkonzeptionellen und lernstrukturellen Erweiterungen die betriebliche Weiterbildung mit der außerbetrieblichen beruflichen und auch mit der wissenschaftlichen Weiterbildung verschränken und damit wesentlich zu einem durchlässigen Gesamtsystem der Berufs- und Weiterbildung beitragen.

Verortung betrieblicher Weiterbildung

Berufliche Weiterbildung im deutschsprachigen Raum bezieht sich in ihrem herkömmlichen Verständnis

auf den viel zitierten „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrats von 1970, der Weiterbildung als gleichberechtigte vierte Säule des Bildungswesens vorsah und sie als „*Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase*“ (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 197) definierte. In Theorie und Praxis wurde eine institutionalisierte Form von Weiterbildung und beruflicher Weiterbildung vertreten, das heißt, sie fanden hauptsächlich in organisierten Schulungen, Lehrgängen, Kursen und Seminaren statt.

Obwohl diese Sichtweise auch heute noch weit verbreitet ist und die Bedeutung der organisierten Weiterbildung allenfalls zunimmt, hat sich seit den 1990er Jahren im Kontext der Restrukturierung von Organisationen und der Digitalisierung der Arbeit

ein erweitertes Verständnis herausgebildet. Dieses nimmt das Lernen im Prozess der Arbeit und informell erworbene Kompetenzen als essentielle Ergänzungen auf. Ein solch breites Verständnis von beruflicher Weiterbildung bezieht sich – in Übereinstimmung mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und nationalen Qualifikationsrahmen – auf formale, nicht-formale und informelle Weiterbildungsaktivitäten. Diese vertiefen, erweitern und ergänzen berufliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die im Rahmen einer beruflichen Vorbildung oder Ausbildung erworben wurden.

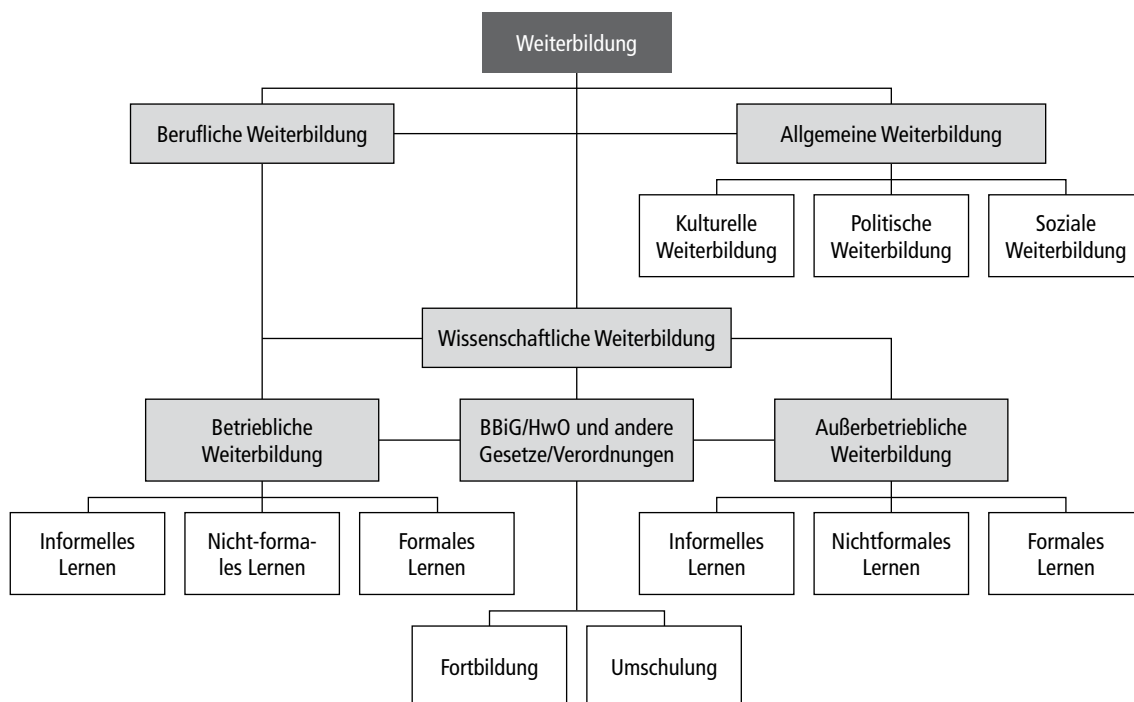
Die betriebliche Weiterbildung entspricht diesem erweiterten Bezug auf formales, nicht-formales und informelles Lernen. Sie umfasst alle Weiterbildungsaktivitäten, die vom Betrieb allein oder in Kooperation mit anderen veranlasst, durchgeführt oder verantwortet werden und an betrieblichen oder damit verbundenen Lernorten stattfinden. Dem informellen Lernen kommt dabei eine erhebliche Bedeutung zu, da 60 bis 80% der beruflichen Handlungskompetenz einer betrieblichen Fachkraft auf informellen Lernprozessen beruhen (vgl. Dehnbostel 2022, S. 21). In Deutschland wird die Beteiligung am

informellen Lernen im Nationalen Bildungsbericht 2022 mit 69% angegeben (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 235); die IW-Weiterbildungserhebung kommt mit anderen Indikatoren in der Beteiligung an „informellen Weiterbildungen“ und am „Lernen im Prozess der Arbeit“ sogar auf 85,1% (vgl. Seyda/Placke 2020, S. 108f.).

Die Stellung der betrieblichen Weiterbildung in der gesamten Weiterbildung lässt sich grafisch veranschaulichen. Eine häufig verwendete Darstellung basiert auf ersten Systematisierungen des Bundesinstituts für Berufsbildung in den 1990er Jahren. Bereits damals wurde das „Lernen am Arbeitsplatz“ als eigenständiger Teilbereich der beruflichen Weiterbildung erkannt (vgl. Alt/Sauter/Tillmann 1994, S. 46). In Abbildung 1 ist dieser Teilbereich unter der betrieblichen Weiterbildung gefasst.

Die betriebliche Weiterbildung und die außerbetriebliche Weiterbildung sind die beiden großen Einzelbereiche der beruflichen Weiterbildung; für gesetzliche Regelungen sind beispielhaft das in Deutschland geltende Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnung (HwO) genannt.

Abb. 1: Systematik der Weiterbildung



Quelle: Eigene Darstellung (in Anlehnung an Alt/Sauter/Tillmann 1994, S. 46; BMBF 2013, S. 12)

Unterteilt werden die betriebliche und die außerbetriebliche berufliche Weiterbildung in informelles, nicht-formales und formales Lernen, was den formulierten Neudefinitionen entspricht.¹

Digitale Transformation von Arbeit und Lernen

Im Zuge der digitalen Transformation von Arbeit und Lernen erfährt die betriebliche Weiterbildung eine umfassende Neugestaltung. Diese zeigt sich insbesondere im arbeitsintegrierten Lernen, in betrieblichen Lernkonzepten und Lernformen sowie in der Validierung betrieblich erworbener Kompetenzen. Parallel dazu findet eine Transformation betrieblicher Lernorte statt, die durch Pluralisierung, Entgrenzung sowie virtuelle und hybride Erweiterungen gekennzeichnet ist (vgl. Dehnbostel 2019 u. 2022, S. 89ff.).

Die digitale Transformation der Arbeit basiert auf dem Einsatz digitaler Schlüsseltechnologien wie Robotik, Cyber-Physischen Systemen (CPS) und Künstlicher Intelligenz (KI). Letztere ist partiell in den beiden Erstgenannten enthalten und verspricht sowohl technologisch als auch in ihrer Wirkung das größte Potenzial zu haben. Den technologischen Systemen, insbesondere der Künstlichen Intelligenz, werden Lern- und Optimierungsfähigkeiten zugeschrieben, deren Reichweite, Grenzen und Ambivalenzen noch nicht absehbar sind (siehe Hirsch-Kreinsen/Ittermann/Niehaus 2018; Hirsch-Kreinsen/Karačić 2019; Bolte/Neumer 2021; Dehnbostel et al. 2021). Während die schwache KI mit algorithmischem Lernen, adaptiven Assistenzsystemen und angewandter Robotik ihre Funktionsfähigkeit längst unter Beweis gestellt hat, siehe ChatGPT, steht dies – verbunden mit ungleich stärkeren gesellschaftlichen und politischen Implikationen – für die starke KI mit ihrem Anspruch auf dem Menschen vergleichbare oder gar überlegene kognitive und auch emotionale Fähigkeiten noch aus.

Digitale Arbeit bewegt sich zwischen physischer und virtueller Realität, wobei hybride Formate deren Schnittmengen aufzeigen. Eine virtuell erweiterte

Realität und hybride Arbeits-, Organisations- und Lernformate sind die Normalität der zukünftigen digitalen Arbeitswelt. Es ist zu erwarten, dass komplexe Tätigkeiten und hohe Qualifikationsanforderungen dominieren, dass Substitutionsprozesse und Qualifikationsverschiebungen die Berufslandschaft deutlich verändern und die Allokations-, Integrations- und Bildungsfunktion von Beruflichkeit an Bedeutung gewinnt.

Bei aller Offenheit und allen denkbaren Entwicklungswegen der Digitalisierung der Arbeit besteht Konsens darüber, dass die Restrukturierung von Organisationen voranschreitet und das Lernen in der Arbeit erheblich an Bedeutung gewinnt. Das Lernen im Prozess der Arbeit wird – jenseits des innertechnologischen maschinellen und algorithmischen Lernens – zum integralen Bestandteil digitaler Arbeit und hat wesentlichen Einfluss auf die betriebliche Weiterbildung und die Stellung des Menschen in der digitalen Arbeitswelt.

Informelles und arbeitsintegriertes Lernen

In der fortschreitenden Digitalisierung wird betriebliches Lernen zunehmend zeitlich, räumlich und örtlich entgrenzt; es findet berufsbegleitend und kontinuierlich statt. Beschäftigte nutzen in ihrer Arbeit zunehmend digitale Lernformate wie Videos, Blended Learning, Webinare, Lernmanagementsysteme (LMS), Learning Experience Plattformen (LXP), ChatBots, Mobile Learning und auch Anwendungen der Virtual und Augmented Reality (siehe mmb Institut 2023; Siepmann 2022). Arbeitsmethoden werden um Kanban, Flow Production, Scrum, Design Thinking und adaptive sowie agile Methoden angereichert. Die digitalen Technologien wirken dabei in der multimodalen Mensch-Maschine-Interaktion auch medial, das heißt, sie übernehmen mediale Funktionen, entsprechend den Lernmedien in Bildungseinrichtungen.

Das Lernen findet in der Integration von Arbeit und Lernen statt und ist von daher als arbeitsintegriertes

¹ Diese Unterteilung ist auch Gegenstand von Projektarbeiten der „Nationalen Weiterbildungsstrategie“ in Deutschland: In Empfehlungen für eine „integrierte Weiterbildungsberichterstattung“ wird die berufliche Weiterbildung in die vier Bereiche „Formale Weiterbildung“, „Non-Formale Weiterbildung“, „Informelles Lernen“ und „Zufälliges Lernen“ unterteilt (vgl. Münchhausen et al. 2023, S. 22).

Lernen zu bezeichnen, wofür die Begriffe „Lernen am Arbeitsplatz“ und „arbeitsgebundenes Lernen“ häufig synonym verwendet werden. Es ist vorrangig ein informelles Lernen mit Lernergebnissen, die sich aus der Situationsbewältigung, Problemlösung und Reflexion im Arbeitshandeln und der jeweiligen Lern- und Arbeitskultur ergeben, dabei aber situativ und arbeitsfunktional gebunden bleiben. Dieses informelle Lernen ist konstitutiver Bestandteil digitaler Arbeit und wirkt rekursiv auf Arbeits- und Lernprozesse zurück (siehe Richter 2020; Dehnbostel et al. 2021).

Arbeitsintegriertes Lernen lässt sich jedoch nicht auf informelles Lernen reduzieren, denn es findet auch in gezielt gestalteten Lernformen mit organisiertem Lernen wie Coaching und digitalen Plattformen sowie in den Anteilen anerkannter Bildungsgänge statt, die in die Arbeit integriert sind, so Anteile von dualen Ausbildungs- und Studiengängen. Es lässt sich somit unterteilen in ein rein informelles Lernen einerseits und ein informelles Lernen in Kombination mit nicht-formalem oder formalem Lernen andererseits. Während das organisierte Lernen in der Arbeit, also das nicht-formale und formale Lernen, deutlich eingeschränkt ist, ist das informelle Lernen per se Teil des alltäglichen Arbeitshandelns.

Die prägende Rolle des informellen Lernens unterstreicht auch den gravierenden Unterschied zwischen digitaler Arbeit zur arbeitsteiligen und repetitiven herkömmlichen Industriearbeit. Diese war – technologisch und betriebswirtschaftlich begründet – von allen Lern- und Innovationsanforderungen enthoben und wurde unter Ausschluss von Ungewissheits-, Selbststeuerungs- und Lernsituationen geplant und organisiert. In der für die 2. Industrielle Revolution charakteristischen „*tayloristisch-fordistischen Organisationsform industrieller Arbeit*“ bestand „*das Ideal darin, die notwendigen Aufgaben [...] möglichst detailliert in einzelne Tätigkeiten und Operationen zu zergliedern, die bis auf die Ebene der sekundengenau zu messenden Handgriffe reichen*“ (Senghaas-Knobloch/Nagler/Dohms 1997, S. 19).

Von Lernen konnte hier ebenso wenig die Rede sein wie von betrieblicher Weiterbildung, auch wenn eine betriebs- und arbeitsfunktionale Anpassung stattfand (vgl. Faulstich 1998, S. 41ff.; Harney 1998,

S. 85ff.). Die betriebliche Weiterbildung formierte sich allerdings unter dem Vorzeichen der „Heroisierung gerade auch Industriebetrieblicher Arbeit“ und des „Mythos der Betriebsgemeinschaft und der betrieblichen Gefolgschaft“ mit der nationalsozialistischen Machtübernahme (vgl. Harney 1998, S. 86f.).

Betrachtet man das Verhältnis von Arbeit und Lernen im dominanten tayloristisch-fordistischen Arbeitsmodell des Industriezeitalters und vergleicht das mit dem in der digitalen Arbeit, so zeigt sich: Waren Arbeiten und Lernen in der herkömmlichen Industriearbeit prinzipiell getrennt, so sind sie in der digitalen Arbeit prinzipiell integriert.

Betriebliche Lernkonzepte

Eine auf der Grundlage des arbeitsintegrierten Lernens aufbauende Orientierung und Gestaltung der betrieblichen Weiterbildung erfolgt durch betriebliche Lernkonzepte und die in den nächsten beiden Abschnitten erörterten Lernformen. Sie ordnen sich in eine lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung ein und stellen das betriebliche Weiterlernen in lerntheoretische und lernstrukturelle Kontexte.

Gezielt eingesetzte Lernkonzepte im Betrieb blieben lange Zeit auf die betriebliche Ausbildung beschränkt und auch hier ging es bis in die 1970er/1980er Jahre hinein vor allem um Unterweisungsmethoden wie die Vier-Stufen-Methode oder um das Vormachen/Nachmachen. Mit der Renaissance des Lernens in der Arbeit und der einsetzenden Digitalisierung wurden zunehmend lerntheoretisch und lernstrukturell gestaltete Lernkonzepte in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung eingesetzt, auch wenn Rolf Arnold zum „Wandel der betrieblichen Weiterbildung“ für die 1990er Jahre noch feststellte, dass ein großer Teil von Betrieben „*sowohl in ihrer Ausbildung als auch in ihrer Weiterbildung noch überwiegend mechanistische Lernkulturen realisieren*“ (Arnold 1996, S. 73). Die seitdem zunehmenden Lernkonzepte beziehen das arbeitsintegrierte Lernen grundlegend mit ein. Als die derzeit wichtigsten betrieblichen Lernkonzepte sind zu nennen (vgl. Dehnbostel 2022, S. 62ff.): E-Learning, situiertes Lernen, organisationales Lernen, erfahrungsgeleitetes Lernen,

selbstgesteuertes Lernen, reflexives Lernen und neuerdings das personalisierte Lernen.

Während das herkömmliche betriebliche Lernen in Lehrwerkstätten, Lehrgängen und in der Anpassungsfortbildung vor allem der dominierenden Lehrperspektive instruktionistischer Ansätze folgt, stehen in den aktuellen betrieblichen Lernkonzepten konstruktivistische und subjektorientierte Ansätze im Vordergrund. Das „Lernen im Prozess der Arbeit“ selbst ist lernkonzeptionell als ein übergreifendes Konzept zu verstehen, das eher auf die arbeitsbezogenen und betrieblichen Rahmenbedingungen des Lernens setzt als auf subjektbezogene Lernarrangements und das Individuum. So stellen Anke Grotluschen und Henning Pätzold (2020, S. 109) fest, dass „Lernen im Prozess der Arbeit [...] gewissermaßen quer“ zu den bekannten lerntheoretischen Ansätzen und Konzepten liegt.

Betriebliche Lernorganisationsformen

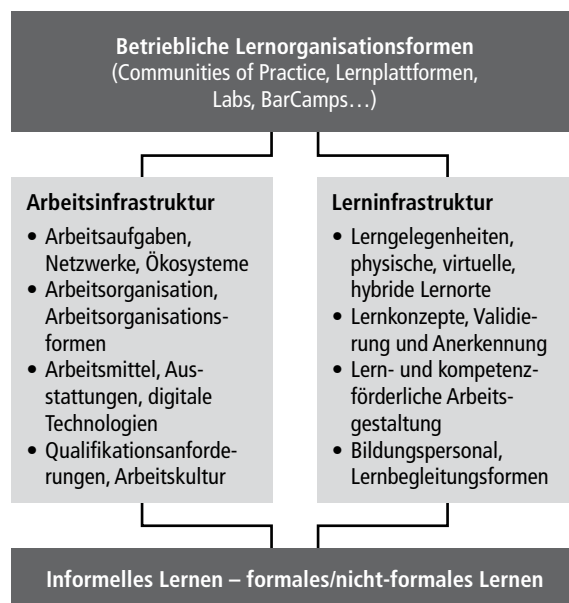
Betriebliche Lernorganisationsformen können ebenso wie die im folgenden Abschnitt erörterten betrieblichen Lernbegleitungsformen unter dem Oberbegriff der Lernformen subsumiert werden. Sie sind in nennenswertem Maße erst in den 1990er Jahren aufgekommen (vgl. Grünewald et al. 1998, S. 29ff.; Pätzold/Lang 1999, S. 230ff.; Schiersmann 2007, S. 84ff.; Dehnbostel 2022, S. 106ff.). Sie zeichnen sich alle dadurch aus, dass Arbeitsplätze und Arbeitsprozesse unter lern- und kompetenzförderlichen Gesichtspunkten erweitert und angereichert werden, ohne dass sie formalisiert werden oder ihre charakteristischen Merkmale verlieren. Es wird ein organisatorischer Rahmen geschaffen, der das Lernen inmitten der Arbeit – zumeist unter methodisch-didaktischen Gesichtspunkten – unterstützt, fordert und fördert und der zugleich gestaltend auf die Arbeit einwirkt.

Betriebliche Lernorganisationsformen spiegeln die zunehmende Diversität arbeitsintegrierten Lernens und die wachsenden Möglichkeiten der Verknüpfung von Arbeiten und Lernen wider. Sie zielen gleichermaßen auf die Qualifikationsanforderungen der Arbeit wie auf die individuelle und gruppenbezogene Kompetenzentwicklung der Beschäftigten. Damit werden Prozesse und Entwicklungen möglich, die

individuelle Dispositionen und subjektive Interessen stärker einbeziehen und zugleich dem Qualifikations- und Innovationsbedarf der Unternehmen entsprechen. Beispiele sind unter anderem Communities of Practice (CoP), Lernplattformen, Lernfabriken, Lernlabore, BarCamps, Qualitätszirkel, Lernstatt (Lernen in der Werkstatt), Arbeits- und Lernaufgaben sowie Lerninseln.

Wie Abbildung 2 veranschaulicht, zeichnen sich betriebliche Lernorganisationsformen durch eine doppelte Infrastruktur aus. Diese Infrastruktur verschränkt die bestehende Arbeitsstruktur systematisch mit einer Lerninfrastruktur. Die Arbeitsinfrastruktur spiegelt das jeweilige Arbeitsumfeld wider, die Lerninfrastruktur schafft eine arbeitskonform gestaltete Lernumgebung.

Abb. 2: Doppelte Infrastruktur betrieblicher Lernorganisationsformen



Quelle: Eigene Darstellung

Betriebliche Lernorganisationsformen sind zugleich als Lernorte und Lernräume zu verstehen, die sich durch Wechselwirkungen zwischen Handlung und Struktur entwickeln (vgl. Dehnbostel 2019, S. 4f.). Diese Wechselwirkungen sind Gegenstand strukturations- und raumtheoretischer Ansätze (vgl. Goltz 1999, S. 64ff.; Löw 2001, S. 130ff.). Demnach werden Räume – in diesem Fall Lernorganisationsformen – durch

strukturiertes Arbeitshandeln rekursiv reproduziert, wodurch sie entweder verändert oder neu geschaffen werden.

Betriebliche Lernbegleitungsformen

Betriebliche Lernbegleitungsformen werden ebenso wie betriebliche Lernkonzepte und Lernorganisationsformen seit den 1980/1990er Jahren in Unternehmen eingesetzt (siehe Bauer et al. 2016; vgl. auch Dehnbostel 2022, S. 121ff.). Auch für sie ist die Verbindung von Arbeiten und Lernen charakteristisch, wobei das im Mittelpunkt stehende informelle Lernen sowohl mit nicht-formalem als auch mit formalem Lernen verknüpft und in unterschiedlichen personellen Zusammensetzungen reflektiert wird. Während in der Lebenswelt schon lange professionelle Begleitungsformen Orientierung und Unterstützung bieten, ist dies auch in der modernen digitalen Arbeitswelt notwendig geworden.

Lernbegleitungsformen im Betrieb dienen der Orientierung, Steuerung und Qualifizierung von Einzelnen und von Gruppen in einer zunehmend agilen Arbeitswelt, in der Komplexität, Volatilität, Unsicherheit und Ungewissheit vorherrschen. Sie zielen auf eine zeitlich umfassende Begleitung und Entwicklung individueller und kompetenzbezogener Entwicklungsprozesse, führen zu Erkenntnissen über den eigenen beruflichen Qualifizierungs- und Entwicklungsweg und übernehmen häufig auch Beratungsfunktionen.

In der Praxis werden vor allem vier Begleitungsformen unterschieden, die in Abbildung 3 im Überblick dargestellt sind: Lernprozessbegleitung, Coaching, Mentoring und kollegiale Beratung.

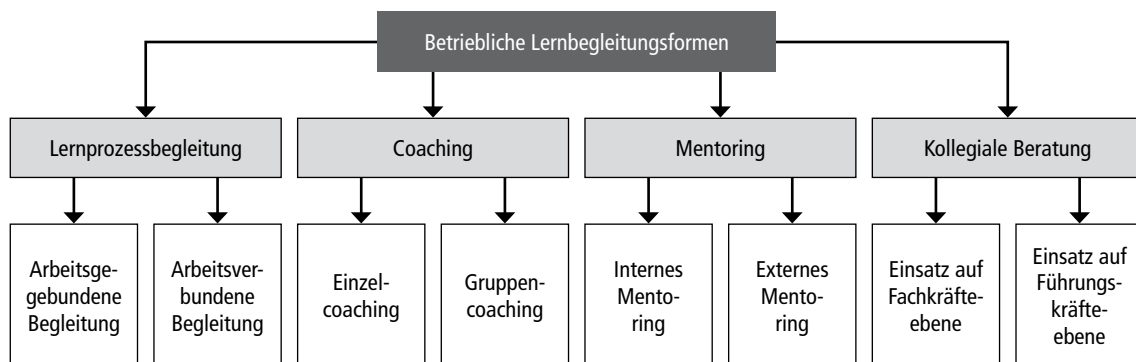
In der Abbildung sind für die einzelnen Begleitungsformen jeweils nur zwei Varianten dargestellt, in der Weiterbildungspraxis gibt es durchweg weitere Varianten und Unterformen, insbesondere für das Coaching.

Validierung betrieblich erworbener Kompetenzen

Das informelle und arbeitsintegrierte Lernen prägt – wie erläutert – die berufliche Handlungsfähigkeit einer Fachkraft am stärksten. Daher ist es für die betriebliche Weiterbildung und darüber hinaus für die strategische Ausrichtung von Unternehmen unerlässlich, informell und nicht-formal erworbene Kompetenzen zu erfassen, einzuordnen und zu bewerten, das heißt, sie zu validieren (vgl. Baethge/Severing/Weiß 2013, S. 78ff.; Gruber et al. 2021; Dehnbostel 2022, S. 143ff.; Schmid 2023).

Die Validierung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen bringt für Unternehmen und Beschäftigte gleichermaßen Vorteile. Für Unternehmen wird der Ist-Stand vorhandener personeller Kompetenzen ermittelt und in die Unternehmensplanung einbezogen. Sowohl die Personalentwicklung als auch die betriebliche Bildungsarbeit können auf der Grundlage validierter Kompetenzen besser

Abb. 3: Betriebliche Lernbegleitungsformen



Quelle: Eigene Darstellung

geplant und gesteuert werden. Für die Beschäftigten ist die Validierung ihrer Kompetenzen eine wichtige Grundlage für ihre weitere berufliche und persönliche Entwicklung. Sie gibt nicht nur Anregungen für die Weiterbildung, sondern auch für andere Bereiche der Lebensgestaltung. Auf dem Arbeitsmarkt führt die individuelle Validierung zu höherem Status und mehr Chancen; sie ist zugleich Voraussetzung für die Durchlässigkeit von Bildungswegen und für personalisierte Berufslaufbahnen. Darüber hinaus erhöht die Anerkennung beruflicher Erfahrungen die Wertschätzung im sozialen Umfeld und fördert die Identifikation mit der Arbeit sowie die Arbeitsmotivation.

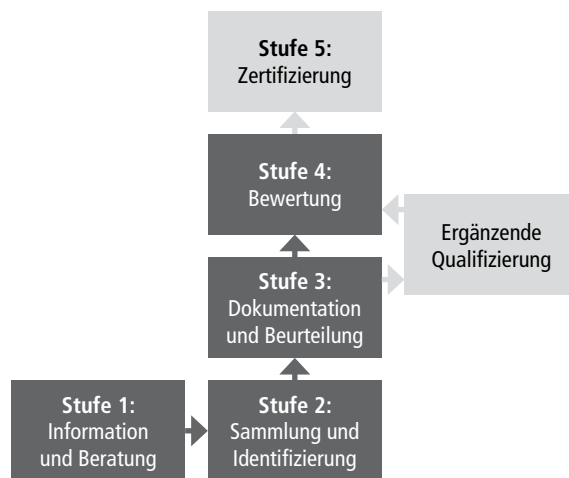
In der bisherigen Validierungspraxis hat sich, gestützt auf europäische Empfehlungen und Erfahrungen, ein vollständiges fünfstufiges Verfahren sozusagen als Prototyp durchgesetzt. Am Ende stehen Zertifikate von staatlich autorisierten Stellen, die im öffentlichen Bildungssystem anerkannt und angerechnet werden. In Unternehmen dominiert dagegen ein vierstufiges Verfahren, das, wie in Abbildung 4 dargestellt, mit Bewertungen abschließt. Diese erfolgen in unterschiedlicher Form, z.B. in Form von Qualifikationsnachweisen, Kompetenzprofilen und digitalen „Open Badges“. Vereinzelt ermöglichen auch betriebliche Verfahren den Abschluss mit einem anerkannten Zertifikat. Es ist erforderlich, dies mit Kammern und anderen autorisierten Stellen auszubauen, um die Vorteile einer vollständigen Validierung nutzen zu können.

Betriebliche Validierungsverfahren überschneiden sich mit Verfahren der Kompetenzfeststellung und knüpfen stark an bestehende betriebliche Bewertungs- und Messverfahren an. Hierzu zählen etwa Arbeitszeugnisse, Assessmentverfahren, Mitarbeiter*innengespräche, Diagnostikverfahren und Kompetenzbilanzen. Validierungen stellen diese oft zufälligen und unsystematischen Verfahren in einen Rahmen, der zur Strukturierung, Vergleichbarkeit und Qualität beiträgt.

Resümee und Ausblick

Die betriebliche Weiterbildung bildet den größten Einzelbereich der beruflichen Weiterbildung. Ihre Relevanz bei der Entwicklung und Sicherung des

Abb. 4: Vier- bis fünfstufiges Validierungsverfahren



Quelle: Eigene Darstellung

Fachkräftebedarfs sowie ihre zentralen bildungs- und gesellschaftspolitischen Funktionen angesichts der Entwicklung von der Ausbildungs- zur Weiterbildungsgesellschaft stehen außer Frage. Besonders die demografische Entwicklung mit dem signifikanten Rückgang an verfügbaren Arbeitskräften fordert von der betrieblichen Weiterbildung derzeit innovative Wege zur Erschließung und Qualifizierung des betrieblichen, aber auch des außerbetrieblichen Erwerbspersonenpotenzials. Zugleich erfährt die betriebliche Weiterbildung durch die digitale und auch die sozial-ökologische Transformation starke Veränderungen. Letztere gewinnt in den Unternehmen zunehmend an Bedeutung, was sich unter anderem in New Work-Konzepten und betrieblichen Lernökosystemen zeigt (siehe Foelsing/Schmitz 2021; Gerst 2023). Die digitale Transformation wiederum bewirkt seit den 1980/1990er Jahren einen epochalen Wandel der Arbeitswelt, der grundlegende und disruptive Veränderungen in der Arbeit und in den Qualifikationsanforderungen der Unternehmen mit sich bringt. Die Charakterisierung der digitalen Transformation als 3. und 4. Industrielle Revolution bringt dies deutlich zum Ausdruck.

Das überkommene, aus der organisierten Weiterbildung abgeleitete Verständnis betrieblicher Weiterbildung ist damit obsolet geworden. Heute umfasst es alle Weiterlernprozesse, die im Betrieb stattfinden oder vom Betrieb veranlasst und verantwortet werden, einschließlich außerbetrieblicher

Weiterbildungsformate. Im Zentrum steht jedoch das arbeitsintegrierte Lernen mit dem dominierenden informellen Lernen und dem damit verschränkten nicht-formalen und formalen Lernen.

In der betrieblichen Praxis steht die Umsetzung einer neugestalteten Weiterbildung allerdings noch am Anfang; empirische Daten zu neuen Lern- und Arbeitsformen liegen kaum vor. Selbst etablierte betriebliche Lernformen wie Coaching, digitale Plattformen und Online-Communities sind empirisch kaum erfasst. Es ist davon auszugehen, dass betriebliche Lernkonzepte, Lernformen und Kompetenzvalidierungen bislang nur begrenzt verbreitet sind. Demgegenüber prägt das für die digitale Arbeit konstitutive informelle Lernen die berufliche Handlungsfähigkeit der Beschäftigten bereits entscheidend, was auch empirisch belegt ist. Diesem informellen Lernen kommt zwar eine Schlüsselrolle bei der Ablösung taylorisierter und repetitiver Arbeit zu, es ist aber häufig auf spezifische Aufgaben und Situationen beschränkt. Es tendiert dazu, Lern- und Kompetenzanforderungen auf rein ökonomische und technikzentrierte Zwecke zu reduzieren, womit auch die Bildungsmöglichkeiten in der Arbeit eingeschränkt werden.

Das arbeitsintegrierte Lernen und die in Unternehmen erforderlichen Lernkonzepte, Lernformen und Kompetenzvalidierungen bedingen eine Neugestaltung der betrieblichen Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Bildung und Ökonomie, welches auch unter den Stichworten der Konvergenz und Koinzidenz von Bildung und Ökonomie diskutiert wird (vgl. Dehnbestel 2011, S. 6ff.), stärken sie den Bildungsanspruch. Dabei sind sie Ausdruck der oben skizzierten digitalen Transformation von Arbeit und Lernen sowie der damit einhergehenden Handlungs-, Selbstständigkeits- und Autonomiespielräume, die sich zwischen „neuer Freiheit und fremdbestimmter Flexibilität“ (siehe Gerst 2023) bewegen.

Die lernkonzeptionellen und lernstrukturellen Erweiterungen verknüpfen das expandierende informelle Lernen im Betrieb mit nicht-formalem und

formalem Lernen. Systemisch führt dies zu einer Verschränkung von betrieblicher Weiterbildung und außerbetrieblicher beruflicher Weiterbildung einschließlich wissenschaftlicher Anteile. Die entwickelte betriebliche Weiterbildung steht damit in einem komplementären Verhältnis zur außerbetrieblichen Weiterbildung, wodurch öffentlich-rechtlich festgelegte Kompetenz- und Berufsstandards in den Betrieben verstärkt zur Geltung kommen. Dies bedeutet zugleich, dass die nach Klaus Harney (1998, S. 39ff.) mit der betrieblichen Handlungslogik begründete Differenz zwischen betrieblicher und außerbetrieblicher bzw. beruflicher Weiterbildung und die daraus resultierende Eigenständigkeit und Autonomie der betrieblichen Weiterbildung eingeschränkt werden. Anders betrachtet, überschneiden sich die qualifikatorischen und personalen Bedarfe der Unternehmen in der digitalen Transformation mit den Angeboten der außerbetrieblichen Weiterbildung, sodass u.a. berufliche Fortbildung, duale und berufsbegleitende Studiengänge sowie Zertifikatsprogramme gemeinsam geteilte und verantwortete Weiterbildungsformate darstellen.

Zukünftig sollte die neugestaltete betriebliche Weiterbildung als Teil eines eigenständigen und durchlässigen Gesamtsystems der Berufs- und Weiterbildung betrachtet werden. In diesem zu entwickelnden System werden die in Abbildung 1 dargestellten Einzelbereiche der beruflichen Weiterbildung mit Teilen der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie mit der Berufsausbildung und der Berufsausbildungsvorbereitung zusammengeführt. Im Zentrum steht eine um berufsbezogene Studienformate und neugestaltete Weiterbildungsformate erweiterte Beruflichkeit. Dieses dem schulisch-akademischen Bildungssystem gleichwertige und eng mit ihm verzahnte System zeichnet sich durch eine hohe Durchlässigkeit der Bildungswege aus. Es fördert die Chancengleichheit und stellt die Gleichwertigkeit von beruflicher, allgemeiner und hochschulischer Bildung her. Dem Lernort Betrieb und einer neugestalteten betrieblichen Weiterbildung kommt dabei eine Art Scharnierfunktion zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem zu.

Literatur

- Alt, Christel/Sauter, Edgar/Tillman, Heinrich (1994):** Berufliche Weiterbildung in Deutschland. Strukturen und Entwicklungen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Arnold, Rolf (1996):** Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München: Franz Vahlen.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022):** Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Publikation. Online: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/bildung-in-deutschland-2022> [2023-12-11].
- Baethge, Martin/Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (2013):** Handlungsstrategien für die berufliche Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bauer, Hans G./Burger, Barbara/Buschmeyer, Jost/Dufter-Weis, Angelika/Horn, Kristina/Kleestorfer, Nathalie (Hrsg.) (2016):** Lernprozessbegleitung in der Praxis. Beispiele aus Aus- und Weiterbildung. München: GAB München. Online: https://www.gab-muenchen.de/wp-content/uploads/2023/01/lernbegleitung_in_derpraxis_2016.pdf [2023-12-11].
- BMBF (2013):** Berufliche Weiterbildung im Betrieb. Info- und Toolbox für Personalverantwortliche, Betriebs- und Personalräte. Bonn.
- Bolte, Annegret/Neumer, Judith (2021):** Lernen in der Arbeit. Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeitsgestaltung bei wissensintensiven Berufen. Augsburg/München: Rainer Hampp.
- Dehnbostel, Peter (2011):** Qualifikationsrahmen: Lernergebnis- und Outcomeorientierung zwischen Bildung und Ökonomie. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 14. Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14_05_dehnbostel.pdf [2023-12-11].
- Dehnbostel, Peter (2019):** Betriebliche Lernorte, Lernräume und Selbstlernarchitekturen in der digitalisierten Arbeitswelt. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 35/36. Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/04_dehnbostel.pdf [2023-12-11].
- Dehnbostel, Peter (2022):** Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Berufs- und Weiterbildung in digitalen Zeiten. 3. erweiterte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Dehnbostel, Peter/Richter, Götz/Schröder, Thomas/Tisch, Anita (Hrsg.) (2021):** Kompetenzentwicklung in der digitalen Arbeitswelt. Zukünftige Anforderungen und berufliche Lernchancen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Deutscher Bildungsrat (1972):** Strukturplan für das Bildungswesen. 4. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Faulstich, Peter (1998):** Strategien der betrieblichen Weiterbildung. München: Franz Vahlen.
- Foelsing, Jan/Schmitz, Anja (2021):** New Work braucht New Learning. Eine Perspektivreise durch die Transformation unserer Organisations- und Lernwelten. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Gerst, Detlef (2023):** New Work: Zwischen neuer Freiheit und fremdbestimmter Flexibilität. In: WSI-Mitteilungen, Heft 1, S. 62-68.
- Goltz, Marianne (1999):** Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von tradierten Strukturen und kulturellem Wandel. München/Mering.
- Grotlüschen, Anke/Pätzold, Henning (2020):** Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv Publikation.
- Gruber, Elke/Schlögl, Peter/Assinger, Philipp/Gugitscher, Karin/Lachmayr, Norbert/Schmidtko, Birgit (2021):** Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Theoretische Bezüge und empirische Befunde. Bielefeld: wbv Media.
- Grünewald, Uwe/Moraal, Dick/Draus, Franciszek/Weiss, Reinhold/Gnahn, Dieter (1998):** Formen arbeitsintegrierten Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung. (QUEM-Report, Heft 53). Berlin: Manuskriptdruck.
- Harney, Klaus (1998):** Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart: Hirzel.
- Hirsch-Kreinsen, Hartmut/Ittermann, Peter/Niehaus, Jonathan (Hrsg.) (2018):** Digitalisierung industrieller Arbeit. Die Vision 4.0 und ihre sozialen Herausforderungen. 2. Aufl. Baden-Baden: Nomos.
- Hirsch-Kreinsen, Hartmut/Karačić, Anemari (2019):** Autonome Systeme und Arbeit. Perspektiven, Herausforderungen und Grenzen der Künstlichen Intelligenz in der Arbeitswelt. Bielefeld: transcript.
- Löw, Martina (2001):** Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- mmb Institut (2023):** mmb-Trendmonitor 2022/2023. Online: https://www.mmb-institut.de/wp-content/uploads/mmb-Trendmonitor_2022-2023.pdf [2023-12-11].
- Münchhausen, Gesa/Reichart, Elisabeth/Müller, Normann/Gerhards, Pia/Echarti, Nicolas (2023):** Integrierte Weiterbildungsberichterstattung – Aufbau einer systematischen Berichterstattung zur beruflichen Weiterbildung (iWBBe). Projektendbericht. BIBB. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, H. 246. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Pätzold, Günter/Lang, Martin (1999): Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation. Bielefeld: Bertelsmann.

Richter, Götz (Hrsg.) (2020): Lernen in der digitalen Transformation der Arbeit. Wie arbeitsintegriertes Lernen in der betrieblichen Praxis gelingt. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Schiersmann, Christiane (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag.

Schmid, Martin (Hrsg.) (2023): Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld: wbv Publikation. Online: <https://doi.org/10.3278/9783763971657>.

Senghaas-Knobloch, Eva/Nagler, Brigitte/Dohms, Annette (1997): Zukunft der industriellen Arbeitskultur. Persönliche Sinnansprüche und Gruppenarbeit. Münster: LIT.

Seyda, Susanne/Placke, Beate (2020): IW-Weiterbildungserhebung 2020: Weiterbildung auf Wachstumskurs. IW-Trends 4/2020. Online: <https://www.iwkoeln.de/studien/susanne-seyda-beate-placke-weiterbildung-auf-wachstumskurs-493427.html> [2023-12-11].

Siepmann, Frank (Hrsg.) (2022): eLearning BENCHMARKING Studie 2022. Gesamtstudie: Corporate eLearning. Hagen im Bremischen: Siepmann media.



Foto: K. K.

Prof. Dr. Peter Dehnbostel

peter.dehnbostel@tu-dortmund.de
<http://www.peter-dehnbostel.de>
+49 (0)172 867 3753

Peter Dehnbostel lehrt und forscht an der TU Dortmund mit den Schwerpunkten „Berufliche Weiterbildung“ und „Betriebliches Bildungsmanagement“. Darüber hinaus lehrt er in berufsbegleitenden MA-Studiengängen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (seit 2006) und an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (seit 2007). Nach Berufstätigkeiten in der Industrie und im Berufsbildungsbereich, u.a. über 10 Jahre am Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin, hatte er langjährig Professuren in Hamburg und Berlin inne.

Restructuring of In-company Vocational Training in the Digital Transformation

Abstract

Since the 1980s in-company vocational training has experienced strong growth and developed into the largest individual area of continuing vocational training. The current development of in-company vocational training requires a radical restructuring in response to the digital transformation of work and learning and calls for an expanded understanding of continuing vocational and in-company training. In in-company vocational training, the focus is no longer on attending specific courses and seminars but acquiring skills in the process of work itself. The digital transformation of work and learning is especially apparent in work-integrated learning, new in-company learning concepts and forms of learning and the validation of skills acquired through informal and nonformal learning. This promotes the permeability of vocational training pathways and the equivalence of vocational training and higher education, which significantly contributes to the development of an independent and equivalent system of vocational and advanced training. According to the article, the restructuring of in-company vocational training, which is still in its infancy, strengthens educational aspirations in the spirit of self-regulated and humane personal development.

Impressum/Offenlegung




Magazin erwachsenenbildung.at


Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMBWF
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt


ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783758302527

Medieninhaber

 Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung
Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1010 Wien

 Bundesinstitut für
erwachsenenbildung
Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Redaktion

 CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Herausgeber*innen der Ausgabe 51, 2024

Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Philipp Schnell (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung)

Herausgeber*innen des Magazin erwachsenenbildung.at

Kmsr.ⁱⁿ Eileen Mirzabaegi, BA MA (BMBWF)
Dr. Dennis Walter (bifeb)

Fachbeirat

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.^a Julia Schindler (Universität Innsbruck)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

Redaktion

Jennifer Friedl, MA (Verein CONEDU)
Mag.^a Bianca Friesenbichler (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Marlene Schretter, BA

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von Autor*innen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an Bildungsforscher*innen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von Autor*innen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Herausgeber*innen oder der Redaktion. Die Herausgeber*innen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin> kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



Benutzer*innen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der Autor*in nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter <https://www.fairkom.eu/CC-at>.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an magazin@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5, A-8020 Graz
magazin@erwachsenenbildung.at