

EINLEITUNG

Das Buch beschäftigt sich mit der immer wichtiger werdenden betrieblichen Weiterbildung. Dafür wird diese Form der Weiterbildung in die Bildungsökonomie und die unterschiedlichen Handlungslogiken, in denen sie wirkt, eingebettet. Die betriebliche Weiterbildung wird dem Wirtschaftssystem zugeordnet, so dass sich neben den ökonomischen Prämissen, die intensiv beleuchtet werden, die pädagogischen Handlungslogiken entfalten.

Hinter dem Begriff betriebliche Weiterbildung verbergen sich in der Realität von Unternehmen und gesellschaftlichen Großorganisationen eine differente Fülle von Interventions- und Kommunikationsformaten. Bei näherer Betrachtung des Gegenstandes fällt auf, dass unpräzise Definitionen dominieren, die geeignet sind, die jeweiligen Problemstellungen und Aufgabenspezifikationen von betrieblichen Bildungsprozessen zu verstellen. Die in der Fachliteratur prominent auftretenden institutionen- bzw. ortsbezogenen oder lokalitätsspezifischen Definitionen (bspw. Betriebspädagogik, Organisationspädagogik) führen ebenso so wenig zum Kern der Sache wie adressatenspezifische bzw. personengruppenbezogene Bestimmungen (z. B. Arbeiterbildung, Führungskräftebildung, Beamtenfortbildung etc.). Auch Differenzierungsversuche, die mit dem binären Schematismus offene bzw. geschlossene Weiterbildung operieren, geben keine Auskunft über pädagogische und organisationale Zielsetzungen der jeweiligen Interventionen, da sie die heterogenen Absichten, die sich mit durchaus unterschiedlichen Bildungsprozessen in Betrieben und Organisationen verbinden, nicht in den Fokus der Betrachtung ziehen.

Erst aufgabenspezifische bzw. handlungslogische Betrachtungsweisen, die in strukturtheoretischer Perspektive auf die jeweils intendierte Wirkung unterschiedlicher pädagogischer Interventionen rekurrieren, scheinen geeignet zu sein, dort Differenzen festzustellen, wo o. g. Definitionen Einheit bzw. Gleichförmigkeit unterstellen. Aus diesem Betrachtungswinkel heraus lassen sich in Betrieben und gesellschaftlichen Großorganisationen neben adaptiven, antizipatorischen und rekonstruktiven Bildungsprozessen auch regulative Weiterbildungsmaßnahmen identifizieren.

Neben der Darstellung dieser Weiterbildungsprozesse zeigt das Buch Verbindungen zu der Weiterbildungsfinanzierung auf und untermauert anhand aktueller Studien die Kostenaspekte der betrieblichen Schulungsmaßnahmen. Ein weiterer Schwerpunkt des Buches liegt in der didaktischen und methodischen Fundierung der betrieblichen Weiterbildung.

Das Buch thematisiert folglich die betriebliche Weiterbildung im Kontext der Erwachsenenbildung. Die akademische Reflexion über dieses Tätigkeitsfeld entspricht nicht der Relevanz betrieblicher Weiterbildung, sowohl aus wirtschaftlichen wie auch aus pädagogischer Perspektive.

Das Buch, das sich an Studierende der Bachelor- und Masterstudiengänge sowie interessierte Praktiker richtet, ist wie folgt aufgebaut:

Nach der Klärung des Begriffs Bildungsökonomie wird auf deren historische Entwicklung eingegangen. Dabei liegt der Fokus auf die Renaissance der Bildungsökonomie nach dem Zweiten Weltkrieg. Von den vorgestellten Ansätzen der Bildungsökonomie wird die Humankapitaltheorie als „zentrales identitätsstiftendes Konzept der Bildungsökonomie“ (Weiß 2002, S. 183) vorgestellt. Die Verbindung zwischen der Bildungsökonomie und der betrieblichen Weiterbildung aufzeigend, wird nun der Begriff der betrieblichen Weiterbildung analysiert und auf die historische Entwicklung dieser eingegangen. Bei dieser Form von Weiterbildung stellen die erwachsenen Arbeitnehmer die Zielgruppe dar, so dass auf die Lernfähigkeit Erwachsener im Anschluss eingegangen wird. Wie zu zeigen sein wird, stellt die betriebliche Weiterbildung eine Schnittstelle zwischen der Personalwirtschaft und der Erziehungswissenschaft dar (vgl. Alewell 1997, S. 3; Dehnbostel 2008, S. 77), weshalb intensiv auf die zwei differenten Handlungslogiken eingegangen und die betriebliche Weiterbildung in die Personalentwicklung eingeordnet wird. Die Interessengruppen betrieblicher Weiterbildung werden zusammen mit den Funktionen dargestellt. Anschließend wird auf die regulative Weiterbildung als spezifischen Prozess in der betrieblichen Weiterbildung eingegangen und die weiteren Formen der Weiterbildung erläutert. Essentiell ist ebenso die Differenzierung der betrieblichen von der beruflichen Weiterbildung und die Vorstellung der jeweiligen Institutionen und Träger. Ein Schwerpunkt des Lehrbuchs liegt in der Didaktik und Methodik der betrieblichen Weiterbildung, so dass u. a. die unterschiedlichen Methoden des Lernens am Arbeitsplatz erläutert werden und eine kritische Würdigung diesen Abschnitt abschließt. Auf Basis verschiedener Studien wird nun die Teilnahme an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen thematisiert, um darauffolgend die für die Praxis wichtige Frage der Kosten für die Schulungen intensiv zu beleuchten. Grundlage bilden dabei die Ergebnisse der CVTS III-Studie und der IW-Weiterbildungserhebung. Im Sinne der praktischen Umsetzung der betrieblichen Weiterbildung werden auch die Absicherungs- und Anreizsysteme erörtert und Alternativen zu Rückzahlungsklauseln und anderen bindenden Rechtsmöglichkeiten dargestellt. Die Darstellung der vielfältigen Facetten der betrieblichen Weiterbildung wird durch die Thematisierung der Tätigkeitsfelder und Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung unterstrichen, um abschließend die zukünftigen Herausforderungen für diesen wichtigen Bildungsbereich zu erläutern.

Halle (Saale), im Sommer 2013

Bernd Dewe
Katharina Feistel

1. BEGRIFFSBESTIMMUNG BILDUNGSÖKONOMIE

„Gibt es irgendeinen Bildungsvorgang, der nicht auch wirtschaftliche Voraussetzungen hat? Gibt es irgendeinen wirtschaftlichen Vorgang, der nicht auch durch Bildung bedingt ist?“ (Edding 1963, S. 7)

Diese Fragen verneint der Bildungsökonom Friedrich Edding (1909-2002). Sie können symbolisch für die Hybridwissenschaft der Bildungsökonomie stehen, denn sie befasst sich mit der „theoretische[n] und empirische[n] Analyse der ökonomischen Dimension von Bildungsprozessen, -institutionen und -systemen unter der zentralen Fragestellung des optimalen Mitteleinsatzes“ (von Recum 1978, S. 8).

Das Forschungsinteresse der Bildungsökonomie ist sowohl auf der makroökonomischen Ebene, d. h. im Bildungssystem als auch auf der mikroökonomischen Ebene der einzelnen Institutionen zu finden (vgl. Weiß 2002, S. 186).

Die grundlegende Frage der Bildungsökonomie ist „Welche Bedeutung haben Bildungsaufwendungen, ein gut ausgebautes Bildungswesen und ein entsprechendes Bildungsniveau der Bevölkerung für die Leistungsfähigkeit einer Volkswirtschaft?“ (Combe; Petzold 1977, S. 23). Die Bildung und Qualifikation sind die Basis für die Qualität der Arbeit, auf der der Wohlstand einer Gesellschaft aufbaut, weshalb man von dem „Doppelcharakter der Bildung“ (Maier 1994, S. 1) spricht.

Der Bildungsökonomie liegen die Annahmen der neoklassischen Wirtschaftstheorie zugrunde:

Annahmen der Neoklassik
– rationales Konsum- und Investitionsverhalten der Individuen
– Entscheidungen werden mit einem Gewinn- bzw. Nutzenmaximierungsgedanken getroffen
– Gleichsetzung von Investitionen in Human- und in Sachkapital

Tabelle 1: Annahmen der Neoklassik.

Eigene Darstellung in Anlehnung an Straumann 1984, S. 80.

Merke

Die Bildungsökonomie untersucht „die Zusammenhänge zwischen Bildungswesen und wirtschaftlicher Entwicklung in theoretisch-systematischer Absicht“ (Combe; Petzold 1977, S. 7).

Der Bildungsökonomie werden mehrere Ansätze zugeordnet, wie beispielsweise der Social Demand Ansatz oder die Arbeitsplatzwettbewerbstheorie. Fünf zentrale Ansätze sollen kurz vorgestellt werden.

- Der *Social Demand Ansatz* entstand aus der Erkenntnis, dass Chancengleichheit im Bildungssystem zwar formal im Grundgesetz besteht, aber faktisch nicht umgesetzt wurde. Die Relevanz dieses Modells wurde auch durch die von Dahrendorf postulierte Forderung „Bildung ist Bürgerrecht“ (Dahrendorf 1965) unterstrichen. Das Bildungsangebot soll demnach an den Präferenzen der Individuen ausgerichtet sein.
- Bei dem *Manpower Requirement Ansatz* ist der Arbeitsmarkt die bestimmende Größe, d. h. die Planung beruht ausschließlich auf der Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften. Dadurch sollen die in Bildungsprozessen vermittelten Qualifikationen gleich den am Arbeitsmarkt nachgefragten Qualifikationen sein.
- Die *Segmentationstheorie* wurde von Doeringer und Piore (1971) geprägt und geht davon aus, dass das Einkommensniveau von der individuellen Produktivität durch institutionelle Faktoren innerhalb und außerhalb von Organisationen entkoppelt sei, weil sich der Arbeitsmarkt in stabile, voneinander abgeschottete Segmente aufgliedert, zwischen denen keine oder nur eine sehr eingeschränkte Arbeitskräftemobilität möglich sei.
- Die *Arbeitsplatzwettbewerbstheorie* geht, unter starkem Bezug auf das US-amerikanische Bildungs- und Beschäftigungssystem, davon aus, dass die Arbeitsplätze durch betriebsspezifische Qualifikationsanforderungen geprägt sind, weshalb Arbeitskräfte nicht über die Gehaltshöhe, sondern über den Vergleich der Aus- und Weiterbildungskosten miteinander konkurrieren.
- Die *Humankapitaltheorie* wird als „zentrales identitätsstiftendes Konzept der Bildungsökonomie“ (Weiß 2002, S. 183) angesehen und fokussiert den Einfluss von Bildung auf das Individuum und die Volkswirtschaft (vgl. Dewe; Frank; Hüge 1988, S. 66). Sie nimmt an, dass durch Weiterbildung Qualifikationen vermittelt werden, die produktivitätsfördernd eingesetzt werden und dadurch das Einkommen erhöhen (vgl. vertiefendere Aussagen zur Humankapitaltheorie in Abschnitt 3).

Auf Basis von Literaturanalysen zeigt Grin sechs Forschungsschwerpunkte innerhalb der Bildungsökonomie auf:

1. „Theorie des Humankapitals,
2. Erziehung und Arbeit,
3. Planungsmodelle,
4. Funktion der Bildungssysteme,
5. Kosten und
6. Finanzierung der Erziehung“ (Grin 2005, S. 63).

Das Forschungsinteresse der Bildungsökonomie ist sowohl auf der makroökonomischen Ebene in Form des Bildungssystems als auch auf der mikroökonomischen Ebene, bei den einzelnen Institutionen, zu finden (vgl. Weiß 2002, S. 186). Während in Bezug auf die noch zu erläuternde Humankapitaltheorie auf der mikroökonomischen Ebene der Nutzen der Humankapitalinvestitionen mit der Einkommenserhöhung gleichgesetzt wird, ist aus makroökonomischer Perspektive das Allokationsproblem unter Berücksichtigung der Alternativkosten von Interesse (vgl. Straumann 1984, S. 81; Schmitz 1973a, S. 39).

2. HISTORISCHE ENTWICKLUNG DER BILDUNGSÖKONOMIE

Die folgende Darstellung der historischen Entwicklung der Bildungsökonomie kann nur als Rekonstruktion verstanden werden, da die Bildungsökonomie als solche erst mit ihrer Renaissance nach dem Zweiten Weltkrieg als wissenschaftliche Spezialisierung der Wirtschafts- und Erziehungswissenschaften entstand. Die Aussagen zu den einzelnen geschichtlichen Entwicklungsstufen beziehen sich daher auf die jeweiligen Quellen der Protagonisten dieser Periode, die jedoch ihre Ausführungen nicht unter dem Aspekt der damals noch nicht wissenschaftlich-institutionell verankerten Bildungsökonomie formulierten (vgl. Straumann 1984, S. 80).

2.1 ABHANDLUNGEN ZU BILDUNGSÖKONOMISCHEN FRAGESTELLUNGEN IM MERKANTILISMUS UND KAMERALISMUS

Dass die wissenschaftliche Betrachtung des Gegenstandes erst in Verbindung mit dem Merkantilismus einsetzt, lässt sich mittels der wirtschafts- und erziehungswissenschaftlichen Literatur¹ belegen.

Der *Merkantilismus* wird als Wirtschaftsform der absolutistischen Staaten im 16. bis 18. Jahrhundert verstanden (vgl. Walter 1994, S. 213). Nach dem Dreißigjährigen Krieg (1618-1648) entstanden die Nationalstaaten und Fürstentümer, die nach absolutistischen Ideen handelten. Trotz des immer noch immensen Anteils der Landwirtschaft gewannen die arbeitsteiligen Manufakturen an Einfluss (vgl. Brandt 1992, S. 39).

Der Merkantilismus setzte sich die Stärkung der Staatsmacht durch „die ausgedehnte Förderung der wirtschaftlichen Entwicklung“ (Immel 1994, S. 23) zum Ziel. Charakteristisch für diese Wirtschaftsform waren fünf Eckpfeiler der Außenwirtschaftspolitik:

1 So beginnen viele Publikationen die aus heutiger Sicht ökonomische und pädagogische Geschichte erst im späten 15. und beginnenden 16. Jahrhundert bzw. im 18. Jahrhundert. Walter beispielsweise handelt die „Vorwissenschaft. Wirtschaftslehre und Handelskunde“ (Walter 1994, S. 211 ff.) auf zwei Seiten ab und führt dann in die Wirtschaftsgeschichte des Merkantilismus ein. Gudjons geht, nach einer kurzen Darstellung von der Antike bis zum 17. Jahrhundert auf die Aufklärung und die weiteren Epochen der Geschichte der Pädagogik ein (Gudjons 2001, S. 73 ff.).

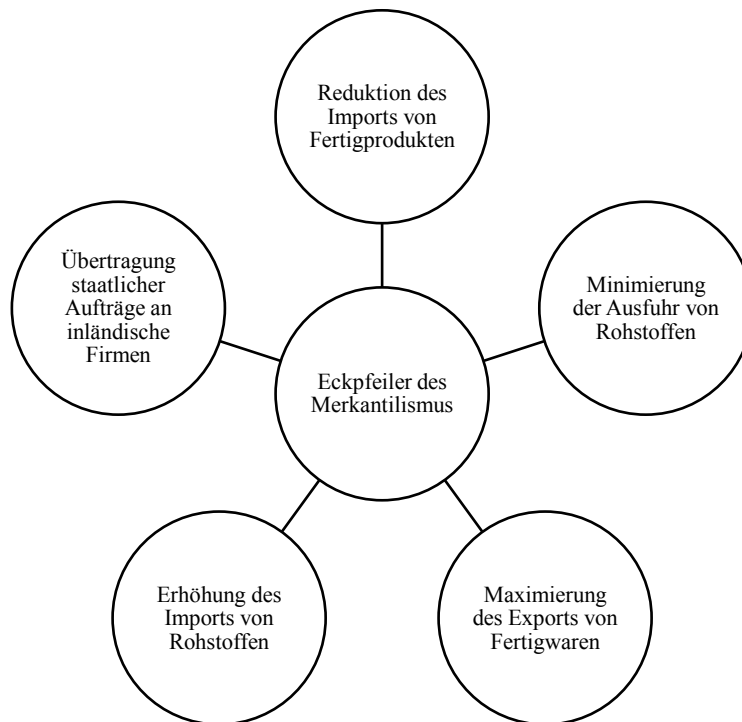


Abbildung 1: Eckpfeiler des Merkantilismus.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Gabler 2002, S. 255 f.

In die Zeit des Merkantilismus fällt aus rekonstruktiver Sicht der Beginn der neuzeitlichen Bildungsökonomie. Der Zusammenhang zwischen der wirtschaftlichen Position des absolutistischen Staates und der Bildung der Bürger wurde erkannt, so dass der Mensch als Arbeiter und dessen Wissen als Voraussetzung für die verschiedenen Produktionsvorgänge angesehen wurde (vgl. Zacher 2005, S. 43).

Der *Kameralismus*, als Ausprägung des Merkantilismus im deutschsprachigen Raum, wirkte bis in das 19. Jahrhundert (vgl. Brandt 1992, S. 43). Der Begriff leitet sich aus der Bezeichnung „Kammervermögen“ bzw. „camera“ für das fürstliche Eigentum ab, der nun auf das gesamte staatliche Kassenwesen übertragen wurde (vgl. Walter 1994, S. 215). Ein prominenter Vertreter des Kameralismus, Johann H. Justi (1717-1771), ist der Auffassung, dass „das Genie und die Arbeitssamkeit des Volkes das erste und wichtigste Beförderungsmittel eines blühenden Nahrungsstandes“ (Justi 1760, S. 687) sind.

2.2 BILDUNGSÖKONOMISCHE IDEEN IN DER KLASSISCHEN NATIONALÖKONOMIE

Nach mehr als 200 Jahren wurde um ca. 1770 der Merkantilismus in einer langen Übergangsphase durch die klassische Nationalökonomie abgelöst (vgl. Ziegler 2008, S. 55). Insbesondere die Arbeiten von Adam Smith und sein Postulat, dass private vor staatliche Interessen gestellt werden sollten, unterstützten die aufkeimenden Widerstände gegen das merkantilistische Wirtschaftssystem (vgl. Ziegler 2008, S. 56).

In der klassischen englischen Ökonomie wurde Arbeit als weiterer Produktionsfaktor neben Boden und Kapital angesehen (vgl. Maier 1994, S. 1). So schreibt *Adam Smith* in seinem Werk „Der Wohlstand der Nationen“: „Nicht mit Gold oder Silber, sondern mit Arbeit wurde aller Reichtum dieser Welt letztlich erworben“ (Smith 1978, S. 16). Neben der Feststellung, dass ein Zusammenhang zwischen Produktivität der Arbeit und den Investitionen in die Ausbildung vorhanden ist, unterstreicht Smith den Lohnunterschied zwischen gelernten und ungelerten Arbeitern, weshalb der gezahlte Lohn den Wert der Arbeitskraft bestimmt. Er differenziert zwischen den beruflichen und sozialen Anforderungen an die Bildungsinhalte. Dadurch soll das Gemeinwesen erhalten bleiben und außerdem durch die Bildung die Arbeitsproduktivität erhöht werden (vgl. Zacher 2005, S. 44). Folglich sind die Hauptaufgaben der Bildung nach Smith:

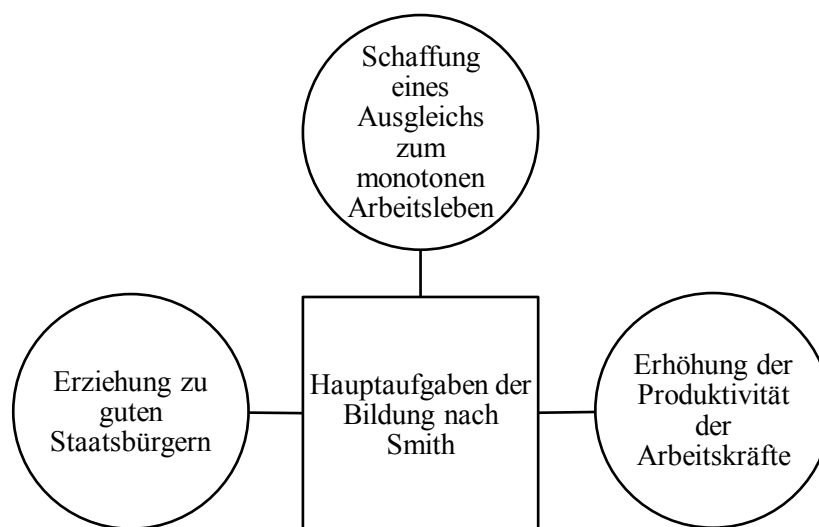


Abbildung 2: Hauptaufgaben der Bildung nach Smith.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Immel 1994, S. 34.

Auch *Jean-Baptiste Say* beschäftigte sich mit dem Produktionsfaktor Mensch. Der französische Nationalökonom geht davon aus, dass Humankapital durch jegliche Form der Bildung und durch die natürlichen Anlagen geschaffen werden kann (vgl. Say 1845, S. 115 ff.). Das immaterielle Kapital ist untrennbar an den Pro-

duktionsfaktor Arbeit gebunden, weshalb es nicht übertragbar, sondern nur verleihbar ist (vgl. Say 1845, S. 173).

Der Repräsentant der deutschen Nationalökonomie *Johann Heinrich von Thünen* geht davon aus, dass die geistigen Kapitale und deren Förderung essentiell für die Entwicklung einer Volkswirtschaft sind (vgl. Immel 1994, S. 55). Er sieht einen Zusammenhang zwischen der Bildung und der Erhöhung der Arbeitsproduktivität und beschreibt diese Korrelation an mehreren Beispielen: Das Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen ermöglicht einem Arbeiter, ein Geschäft zu betreiben. Ebenso lernt der Mensch das Denken an sich, wodurch „die Arbeit wirksamer“ (von Thünen 1875, S. 140 f.) wird, weshalb wiederum Administrationskosten eingespart werden könnten. Es zeigt sich nicht nur der Zusammenhang zwischen Bildung und Produktivität, sondern von Thünen spricht auch individuelle Vorteile durch eine höhere Bildung an. Diese Idee ist aus heutiger Perspektive als wegweisend zu werten, da sie das Spannungsfeld, in dem sich Humankapital bewegt, nämlich zwischen den individuellen und ökonomischen Zielen, abbildet.

2.3 DER ÜBERGANG ZUR NEOKLASSIK UND DER RÜCKZUG AUS DER BILDUNGSÖKONOMIE

Die von den Klassikern entwickelten Bildungstheorien wurden von den Neoklassikern kaum modifiziert. Jedoch erfolgt nun eine Abkehr von der Bildungsökonomie. Böhm-Bawerk (1851-1914) ist der Auffassung, dass die Verzahnung der Begriffe Arbeit und Kapital „unzweckmäßig, ungünstig, verderblich und zur Konfusion führend“ (Böhm-Bawerk 1909, S. 85 f.) ist.

Alfred Marshall lehnt das Konzept der Humankapitaltheorie mit der Begründung „human beings are not marketable“ (Marshall 1959, S. 705) ab. Diese Einstellung wurde von Theodore Schultz kritisiert, da aufgrund des Einflusses Marshalls in der Wirtschaftswissenschaft die Arbeiten im bildungsökonomischen Kontext für Jahrzehnte in den Hintergrund rückten (vgl. Hüfner 1970, S. 16).

2.4 DIE RENAISSANCE DER BILDUNGSÖKONOMIE

Die Dogmengeschichte der Bildungsökonomie konnte nach dem Zweiten Weltkrieg weitergeschrieben werden. Die durch den Kalten Krieg und das wirtschaftliche Wiedererstarken Europas und Japans geprägte Zeit sowie der nach dem Abschuss der gleichnamigen Rakete einsetzende Sputnik-Schock führten zu einem Wiedererwachen der Bildungsökonomie (vgl. Immel 1994, S. 107).

Im Folgenden sollen die *Gründe* für das wieder einsetzende Interesse an der Bildungsökonomie erläutert werden:

- Nach dem Zweiten Weltkrieg setzte das Wettrüsten zwischen den Supermächten USA und UdSSR ein. Die USA wurde als technologieversierter eingeschätzt, insbesondere im relevanten Bereich der Atom- und Wasserstoffraketechnik. Nachdem die UdSSR am 4. Oktober 1957 zunächst die erste In-