

CHUNG

FORS

□ □ □ □ □

Bernd Käpplinger

Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien

» THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG «



Bernd Käpplinger

Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive
von Konfigurationstheorien

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich an die scientific community der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet, hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Julia Franz

Kulturen des Lehrens

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5746-0

Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Steffi Robak

Kulturelle Erwachsenenbildung

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5650-0

Christian Bernhard, Katrin Kraus,
Silke Schreiber-Barsch, Richard Stang (Hg.)

Erwachsenenbildung und Raum

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5584-8

Barbara Nienkemper

Lernstandsdiagnostik bei funktionalem

Analphabetismus

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5544-2

Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek,
Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil,
Martin Kronauer (Hg.)

Zugänge zu Inklusion

Bielefeld 2013, ISBN 978-3-7639-5107-9

Hildegard Schicke

Organisation als Kontext der Professionalität

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5109-3

Wiltrud Gieseke, Ekkehard Nuissl,
Ingeborg Schübler (Hg.)

Reflexionen zur Selbstbildung

Festschrift für Rolf Arnold

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5103-1

Joachim Ludwig (Hg.)

Lernen und Lernberatung

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5067-6

Rolf Arnold (Hg.)

Entgrenzungen des Lernens

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-4924-3

Josef Schrader

Struktur und Wandel der Weiterbildung

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4846-8

Timm C. Feld

**Netzwerke und Organisationsentwicklung
in der Weiterbildung**

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4860-4

Alexandra Ioannidou

Steuerung im transnationalen Bildungsraum

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1991-8

Martin Kronauer (Hg.)

Inklusion und Weiterbildung

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1964-2

Bernhard von Rosenblatt, Frauke Bilger
Weiterbildungsverhalten in Deutschland
Band 1: **Berichtssystem Weiterbildung und
Adult Education Survey 2007**

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1961-1

Dieter Gnahs, Helmut Kuwan,
Sabine Seidel (Hg.)

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Band 2: **Berichtskonzepte auf dem Prüfstand**

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7636-1962-8

Karin Dollhausen

Planungskulturen in der Weiterbildung

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1960-4

Weitere Informationen zur Reihe unter
www.die-bonn.de/tup

Bestellungen unter
wbv.de

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Bernd Käßlinger

**Betriebliche Weiterbildung
aus der Perspektive
von Konfigurationstheorien**

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Juliane Voorgang

Korrektorat: Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter www.die-bonn.de ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **14/1132** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1132

© 2016 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-5796-5 (Print)

ISBN 978-3-7639-5797-2 (E-Book)



In Erinnerung an Peter Faulstich (1946–2016)
und seine Kritik von 1998 an der
„Theorie- und Interessenvergessenheit
vorliegender Ansätze betrieblicher Bildungsarbeit“

Inhalt

Vorbemerkungen	11
Einleitung	13
Kapitel A: Die Grundlagen	21
1. Klärung des Betriebs- und Unternehmensbegriffs	23
1.1 Was ist ein Betrieb?.....	24
1.1.1 Die ökonomische Perspektive	24
1.1.2 Die juristische Perspektive	25
1.1.3 Die sozialwissenschaftliche Perspektive.....	26
1.1.4 Zwischenfazit und Betriebsdefinition	28
2. Definition betrieblicher Weiterbildung: Wann ist eine Weiterbildung eine betriebliche Weiterbildung?	29
3. Theoretische Zugänge zur betrieblichen Weiterbildung	35
3.1 Stand von Forschung und Theorieentwicklung	35
3.1.1 Ökonomische Zugänge: Humankapital- und Transaktionskostentheorie.....	37
3.1.2 Politologische und soziologische Zugänge zu betrieblicher Weiterbildung	42
3.1.3 Erziehungswissenschaftliche Forschung zur betrieblichen Weiterbildung	47
3.2 Einordnung und Potenziale der verschiedenen Erklärungsansätze.....	59
Kapitel B: Der empirische Forschungsstand	63
1. Quantitativer Forschungsstand	65
1.1 Von der „Black-Box betriebliche Weiterbildung“ zum heutigen „Surveydschungel“	65
1.2 Betriebs-, Unternehmens- und Individualbefragungen.....	69
1.2.1 Unternehmensbefragungen in der Weiterbildungsforschung.....	69
1.2.2 Individualbefragungen in der Weiterbildungsforschung	72
1.2.3 Methodischer Vergleich von Individual- und Betriebs-/Unternehmensbefragungen	74
1.2.4 Vergleich der Ergebnisse von Unternehmens-/Betriebsbefragungen und Individualbefragungen zu betrieblicher Weiterbildung.....	76
1.2.5 Definition und Begrifflichkeit „betriebliche Weiterbildung“ in den Surveys	76
1.2.6 Kernindikatoren und sonstige Indikatoren der betrieblichen Weiterbildung.....	79
1.2.7 Modellentwicklungen in der betrieblichen Weiterbildungsforschung	87

Kapitel C: Konfigurationen betrieblicher Weiterbildung – Theoretische Ansätze.....	91
1. Anschlüsse an den Kontingenzansatz: Betriebe und ihre Umsystem	93
2. Interessen und Entscheidungen der verschiedenen betrieblichen Akteure.....	107
3. Konfigurationen.....	113
4. Axiome der Konfigurationstheorie.....	120
4.1 Erstes Axiom: Betriebliche Weiterbildung ist kontingent	120
4.2 Zweites Axiom: Der Begriff „Entscheidung“ ist von zentraler Bedeutung	122
4.3 Drittes Axiom: Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen sind auf drei Ebenen angesiedelt	122
4.4 Viertes Axiom: Entscheidungen basieren auf den Interessen verschiedener Akteure und ihrer Durchsetzungsfähigkeit im Betrieb	124
4.5 Fünftes Axiom: Die Akteure mit ihren Interessen und ihren Entscheidungen schaffen im Zusammenspiel mit den Umsystemen der Betriebe auf allen Ebenen Konfigurationen und agieren in diesen.....	124
4.6 Sechstes Axiom: Betriebliche Weiterbildung aus erwachsenenpädagogischer Sicht berücksichtigt besonders die individuelle Perspektive.....	125
5. Ein Mehrebenenmodell betrieblicher Weiterbildungsentscheidungen.....	127
 Kapitel D: Empirische Sondierungen der Konfigurationen	 135
1. Ein Konfigurationsmodell betrieblicher Weiterbildung	137
2. Weiterbildungsresistenz als erste Konfiguration auf der Meta-Ebene	141
2.1 Verbreitung der Konfiguration Weiterbildungsresistenz	142
2.2 Charakteristika der Konfiguration der Weiterbildungsresistenten	146
2.3 Diskontinuierlich weiterbildungsaktive Unternehmen als zweite Konfiguration auf der Meta-Ebene	151
2.4 Kontinuierlich weiterbildungsaktive Unternehmen als dritte große Konfiguration auf der Meta-Ebene	154
2.5 Zwischenfazit zu den drei großen Konfigurationen.....	155
3. Heterogene Konfigurationen der Weiterbildungskompetenz	157
4. Weiterbildungsaktive Unternehmen mit Weiterbildungsentscheidungen auf der Mikro-Ebene – Vielfalt der Optionen.....	165
4.1 Kursförmige Lernformen oder andere arbeitsplatznahe Lernformen	166
4.2 Partizipation und Selektion der Teilnehmenden an betrieblicher Weiterbildung	168
4.3 Wissen, Qualifikation und Kompetenz.....	172

5. Großkonfigurationen und Parameter der Teilkonfigurationen.....	175
6. Konfigurationen und Funktionen – Rekonstruktion von Entscheidungen auf der Mikro-Ebene.....	180
6.1 Methodisches Vorgehen.....	180
6.1.1 Datenquellen und Auswertungsinteresse.....	180
6.1.2 Auswertungsverfahren.....	183
6.2 Funktionen betrieblicher Weiterbildung.....	184
6.2.1 Theoretische Einordnung.....	184
6.2.2 Empirische Analysen.....	189
6.3 Endogene Weiterbildungsfunktionen aus Arbeitgebersicht.....	196
6.3.1 Flexibilisierungsfunktion.....	203
6.3.2 Die Akquisitions- und Imagefunktion.....	205
6.3.3 Anpassungsfunktion.....	209
6.3.4 Gestaltungs- und Entwicklungsfunktion.....	216
6.4 Funktionen betrieblicher Weiterbildung: Betriebliche und individuelle Sicht berücksichtigen.....	217
Kapitel E: Fazit und Ausblick.....	227
Literatur.....	236
Tabellen und Abbildungen.....	251
Abkürzungsverzeichnis.....	254
Autor.....	255
Zusammenfassung/Abstract.....	256

Vorbemerkungen

Im vorliegenden Band wirft Bernd Käpplinger einen theoriegeleiteten Blick auf die betriebliche Weiterbildung und rahmt diesen mit ausgewählten empirischen Schlaglichtern. Dabei stehen interessante Forschungsdilemmata sowie praxisrelevante Konfliktlinien im Fokus: Ökonomie versus Pädagogik, privat versus öffentlich oder Auftrag versus Bedarf sind hier nur exemplarisch zu nennen. Der Autor zeigt unter Rückgriff auf Konfigurationsmodelle, dass es sich hierbei um vermeintliche Kontraste handelt, die letztlich jedoch eine teilweise paradigmatische Dialektik zur Folge hatten und haben. Diese These regt zum Nachdenken an und bereitet den Boden für weitere Forschungsarbeiten, wie sie auch am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) Tradition haben.

Die Arbeit identifiziert zentrale Hemmnisse in der Erforschung betrieblicher Weiterbildungsprozesse. So wird etwa die sukzessive Verbetrieblichung von Weiterbildung unter konsequentem Einbezug betrieblicher Interessen (Büchter, 2002, S. 337) dafür angeführt, dass eine erwachsenenpädagogische Auseinandersetzung nur unzureichend stattfindet. Die Aufarbeitung des theoretischen und empirischen Forschungsstandes zeigt hingegen, dass bislang Befunde fehlen, die die Konvergenz betrieblicher und pädagogischer Interessen untermauern. Damit ist der Auftrag an die Forschung präzise formuliert und die Schlussfolgerung vor diesem Hintergrund folgerichtig: „Betriebliche Weiterbildung und ihre Erforschung braucht mehr Bezüge zu Inhalten und Wissen“, so der Verfasser (S. 231). Oder anders formuliert: Statt die vermeintlichen Gegenpole von Ökonomie und Pädagogik ins Feld zu führen, ist eine stärker lehr-lerntheoretische Analyse arbeitsbezogener Kompetenzerwerbsprozesse notwendig, die über die Diskussion arbeitsplatznaher Lernformen und Lernmedien hinausgeht. Mit dieser Sichtweise plädiert Käpplinger für das Auflösen zu enger Erklärungskategorien in der empirisch-analytischen Weiterbildungsforschung sowie für das Zulassen weitgehender Heterogenität und damit für eine stärkere Ausdifferenzierung der Zielsysteme und Funktionen betrieblicher Weiterbildung.

Damit ist die vorliegende Arbeit in hohem Maße anschlussfähig an die internationalen Diskurse zum *workplace learning* sowie an die nationalen Weiterentwicklungen der Berichterstattung der (betrieblichen) Weiterbildung, wie sie am DIE mit dem Projektverbund BSW-AES 2007 oder der Analyse „Trends der Weiterbildung“ im Jahr 2008 ihren Anfang nahmen. Dort werden u.a. die Mehrwerte betrieblichen Lernens für die berufliche und persönliche Entwicklung der Beschäftigten diskutiert, wobei die funktionalistische Perspektive betrieblichen Engagements in Weiterbildung keinesfalls negiert wird (Gardner & Shulman, 2005; Simons & Ruijters, 2014).

Mögliche Auflösungen der (vermeintlichen) Konfliktlinien werden aufgezeigt, indem variable Konfigurationen zu repräsentativen Modellen oder Lösungen abgegrenzt

werden. Konfigurationen bilden Realität in vereinfachter und „nutzbarer“ Form ab; sie modellieren Realität unter den Prämissen der Erklärung und Gestaltung und stellen damit gleichsam Heuristiken für eine kriteriengeleitete Bestandsaufnahme und für die Beschreibung zukünftiger Entwicklungen und Dynamiken zur Verfügung. Aus Forschungsperspektive sind sie von Interesse, da eine Analyse von Konfigurationen der betrieblichen Weiterbildung Prognosen von Trends, Oszillationen und Zyklen erlaubt. Der Autor macht anhand von sechs Axiomen deutlich, wie verschiedene Merkmale von Betrieben (mit ihren Um-Systemen) als Konfigurationen zusammenfließen und damit eine präzise und detaillierte Analyse der betrieblichen Weiterbildung jenseits trennender Dichotomien erlauben. Dieses Primat der Entscheidung kann interessierte Leserinnen und Leser inspirieren, da es erwachsenenpädagogische Arbeit argumentativ an die Gestaltbarkeit und die Entwicklungsfähigkeit betrieblicher Weiterbildung bindet.

Esther Winther

*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen*

Literatur

- Büchter, K. (2002). Betriebliche Weiterbildung – Historische Kontinuität und Durchsetzung in Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(3), 336–355.
- Gardner, H., & Shulman, L. S. (2005). *The professions in America today: Crucial but fragile*. Daedalus, 13–18.
- Simons, P.R.-J. & Ruijters, M.C.P. (2014). The Real Professional is a Learning Professional. In S. Billett et al. (Eds.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*, Springer International Handbooks of Education (S. 955–985). Dordrecht: Springer.

Einleitung

Betriebliche Weiterbildung ist ein Handlungsfeld, mit dem sich viele wissenschaftliche Disziplinen und Teildisziplinen befassen. Wie könnte ein dezidiert erwachsenenpädagogischer Beitrag aussehen? Diese Publikation ist von einem Zitat aus einer theoretisch und für ihre Zeit empirisch anspruchsvollen Arbeit inspiriert worden:

Relativ neu ist, daß Betriebswirte den Komplex der betrieblichen Weiterbildung aus ihrer disziplintypischen Perspektive analysieren. Bislang dominieren Soziologen, Pädagogen, Psychologen, Volkswirte und Politologen in der Bildungsdiskussion. Die Skepsis vieler Vertreter dieser Disziplinen gegenüber betriebswirtschaftlich orientierter Forschung und damit gegenüber anders gelagerten Problemdefinitionen kommt gelegentlich in dem Vorwurf zum Ausdruck, die Analyse sei eindeutig an betrieblichen Interessen orientiert. Sollte diese Kritik auch an dieser Veröffentlichung geäußert werden, würde sich der Autor sehr freuen; denn genau daran mangelt es (Weber, 1985, S. V).

Der Betriebswirtschaftler Weber kokettiert mit aus seiner Perspektive zu erwartender Kritik an seinem Ansatz. Er beantwortet prospektiv mögliche Kritik an seiner Orientierung und Positionierung an nur bestimmten, betrieblichen Interessen damit, dass er genau diesen Fokus verteidigt. Er bezieht selbstbewusst seinen (teil-)disziplinären Standpunkt. Man kann jedoch nachfragen, was mit „betrieblichen Interessen“ gemeint ist. Kann ein Betrieb als Organisation Interessen artikulieren? Geht es um die Interessen aller Betriebsangehörigen? Oder geht es hier um die Interessen der Geschäftsführung oder der Betriebsinhaber? Was so eindeutig zu sein scheint, wird weniger klar, wenn es hinterfragt wird. Vor diesem Hintergrund befasst sich diese Arbeit besonders im Kapitel A intensiv mit Begriffen wie „Betrieb“, „Unternehmen“ und „Weiterbildung“.

Was wäre jedoch eine erwachsenenpädagogische Perspektive auf betriebliche Weiterbildung? An welchen Interessen sollte sich eine solche Perspektive primär orientieren? Soll sie eine Lernwissenschaft sein, die sich lediglich damit befasst, wie effektiv und effizient in betrieblichen Kontexten gelernt werden kann? Soll sie allein an den Lernenden orientiert sein? Soll sie das betriebliche Lernen auch in einem gesamtgesellschaftlichen oder gesamtwirtschaftlichen Kontext thematisieren? In direkter Abgrenzung zu Weber könnte sich Erwachsenenpädagogik eindeutig an den Interessen der Individuen orientieren. Volkswirte könnten den gesamtwirtschaftlichen Kontext behandeln, Politologen Fragen des politischen Kontexts, Soziologen soziale Kontexte und Psychologen das Verhalten im Betrieb. Der Forschungsgegenstand „betriebliche Weiterbildung“ würde so disziplinär fein zergliedert und nach Zuständigkeiten präzise aufgeteilt. Erst durch interdisziplinäre Forschung könnten die verschiedenen Beiträge wieder zusammengeführt werden.

Diese disziplinären Zuständigkeiten haben in ihrer klaren Arbeitsteilung etwas Verlockendes. Gerade für Studierende könnte eine solche Systematisierung eine klare Orientierung signalisieren. Aber kann man es sich so einfach machen? In dieser Arbeit entwickle und diskutiere ich einen anderen Zugang. Zwar erachte ich die Erwachsenenpädagogik als besonders an den individuellen, vielfältigen ökonomischen und nicht-ökonomischen Interessen der Beschäftigten und dem Lernen der Individuen orientiert. Allerdings sind diese individuellen Interessen und das Lernen der Individuen in größere soziale, betriebliche, politische und gesamtwirtschaftliche Kontexte einzubinden und diesbezüglich zu reflektieren. Die Definitionsarbeit des Kapitels A erfolgt so aus der Perspektive verschiedener Disziplinen. Es ist kein Zufall, dass Mehrebenenmodelle (Schrader, 2011; Kowalski, 1988, S. 9) und auf Flechsig und Haller (1975) zurückgehende Modelle der didaktischen Handlungsebenen (Tippelt, 2010) in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung seit Langem intensive Verwendung finden. Dies macht allerdings erziehungswissenschaftliche Forschung vielleicht auch zur „hardest science of them all“ (Berliner, 2002, S. 18). Iller erinnert z.B. in ihrer Rezeption von Tietgens (1980) daran, dass das erwachsenendidaktische Prinzip der „Teilnehmerorientierung“ nicht als „Teilnehmerwunschorientierung“ (Iller, 2011, S. 188) misszuverstehen ist.

In der Verknüpfung von Sachstruktur und Teilnehmerstruktur zur Lehr-Lernstruktur liegt die Aufgabe. Sie betrifft insofern genau das, was mit Teilnehmerorientierung sinnvoll gemeint sein kann. Denn es ist nicht im Interesse der Teilnehmer, sie bei der Planung einseitig im Auge zu haben und das zu Lernende nachzuordnen (ebd., S. 187).

Diese Sachstrukturen sind direkt oder indirekt durchzogen von den Interessen anderer Akteure und Organisationen. Das erworbene Wissen soll dazu dienen, dass Betriebe Güter produzieren oder Dienstleistungen erbringen, was ökologisch folgenreich sein kann. Kunden haben Erwartungen an die Produkte und Dienstleistungen. Die gesamtwirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Entwicklung wird beeinflusst. Insofern muss sich m.E. erwachsenenpädagogische Wissenschaft und Theorie mit verschiedenen Akteuren, Interessen, Entscheidungen und Kontexten befassen, wenn sie der Praxis Heuristiken und theoretische Modelle zur Verfügung stellen will, die dabei helfen, Entscheidungen in der betrieblichen Weiterbildung in ihrer Komplexität zu reflektieren und neue Entscheidungen fundiert treffen zu können. Diese Entscheidungen betreffen grundsätzliche Fragen, ob ein Betrieb überhaupt die Weiterbildung seiner Beschäftigten unterstützt, ob die Zuständigkeit für Weiterbildung professionalisiert und institutionalisiert ist (im Folgenden unter dem Begriff „Weiterbildungskompetenz“ gefasst) oder z.T. eher Detailfragen zur Auswahl der Lernenden, Lehrenden, Lernort, Lernzeit etc. Von diesem Verständnis und von dieser Aufgabenstellung ist die hier vorliegende Arbeit geprägt. Besonders im Kapitel C wird dieses Mehrebenenmodell mit seinen zentralen

Begriffen „Konfiguration“, „Interessen“, „Entscheidungen“, „Akteure“ und „Funktionen“ entwickelt und empirisch im Kapitel D diskutiert. Dabei wurde das Modell nicht lediglich literaturgestützt entwickelt und empirisch veranschaulicht, sondern ist ein Ergebnis meiner mehr als zehnjährigen theoretischen und empirischen Beschäftigung mit dem Thema betriebliche Weiterbildung. Diese Beschäftigung hat in mir die Idee reifen lassen, dass ein neues Modell benötigt wird, das zeigt, wie man unter Weiterentwicklung anderer konfigurativer Ansätze empirische Befunde zur betrieblichen Weiterbildung einordnen kann. Klassische und häufig genutzte Theorien wie die Systemtheorie oder Humankapitaltheorie erschienen mir aus einer Reihe von Gründen als nicht passend. Insofern kann man diese Arbeit als abduktiv bezeichnen, da sie von existierenden Theorien ausgeht und die fortlaufende empirische Arbeit (quantitativ als auch qualitativ) einen neuen theoretischen Ansatz entstehen ließ, der Bestandteile anderer konfigurationstheoretischer Arbeiten (z.B. Mintzberg, 1991) mit einbezieht. Insbesondere die empirische Prüfung müsste in Folgearbeiten weiter vertieft werden. Dies geschieht hier in Ansätzen. Auch der theoretische Ansatz mag an vielen Stellen zu kritisieren oder anzugreifen sein. Ich freue mich jedoch auf eine Kritik, da dieses Buch keinen Endpunkt darstellen soll, sondern eher den Beginn von weiteren, modellgestützten Arbeiten von mir und möglichst anderen Wissenschaftlern an einer erwachsenenpädagogischen Konfigurationstheorie betrieblicher Weiterbildung. Nicht mehr, aber auch nicht weniger. Was kann dieser Ansatz besonders als „theoretische Brille“ leisten? Ein zweites Zitat eines Ökonomen hat mich hier inspiriert:

Betriebe sind Individuen, die „repräsentative Firma“ aus den theoretischen Modellen hat keine Entsprechung in der Realität (Wagner, 2006, S. 12).

Wagner hebt in seinem Text darauf ab, dass es in vielfacher Hinsicht eine große Heterogenität in den Betrieben gibt, die zu wenig von Politik und Wissenschaft berücksichtigt wird. So problematisiert er unter anderem die förderpolitische Relevanz der Kategorie „kleine und mittlere Unternehmen (KMU)“. Übertragen auf betriebliche Weiterbildung kann dies bedeuten, dass es diese im Singular nicht gibt. Die Heterogenität von Betrieben, Interessen, Akteuren, Inhalten und Funktionen erfordert es vielmehr, dass man theoretische Modelle entwickelt bzw. verfolgt, die Differenzierungen ermöglichen. An dieser Stelle wird der Begriff der Konfigurationen in dieser Arbeit bedeutsam sein. Die konfigurationstheoretischen Arbeiten von Mintzberg (1991) wurden u.a. von Merckens (2006) für die erziehungswissenschaftliche Institutionenforschung erfolgreich rezipiert. Der im Folgenden von mir formulierte Ansatz nimmt Bezug auf Mintzberg, modifiziert den Konfigurationsbegriff jedoch spezifisch für die betriebliche Weiterbildung, die Mintzberg nicht speziell, sondern allein als Teilbereich des Managements interessiert.

Neben diesen Inspirationen aus anderen Disziplinen baue ich auf die erziehungswissenschaftliche Forschung zu betrieblicher Weiterbildung auf, die viele Ergebnisse geliefert hat. Betriebliche Weiterbildung ist ein Forschungsfeld, was seit rund 25 Jahren in den Erziehungswissenschaften mit unterschiedlicher Intensität beforscht wird. Vor den 1980er Jahren war es lange Zeit mit wenigen Ausnahmen (Schmitz, 1978; Wittwer, 1982, 2010) in den Erziehungswissenschaften und in der Erwachsenenbildung eher verpönt, sich mit dem Feld einer vermeintlich ökonomisch verzweckten Bildung zu befassen. Zu dieser Distanz hat wohl auch beigetragen, dass der Nationalsozialismus betrieblicher Bildung und dem Lernort Betrieb eine große Bedeutung einräumte (Schmidt-Lauff, 1999, S. 26ff.; Möglich, 1996) und auch in der DDR betriebliche Erwachsenenqualifizierung staatlich eng eingebunden war (Knoll et al., 1967, S. 34). In der Betriebs- und Wirtschaftspädagogik gibt es viele Qualifikationsarbeiten zu betrieblicher Weiterbildung (Meyer & Elsholz, 2009), aber die Lehrstühle oder Institute wie das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) sind immer noch dominant mit Ausbildungsfragen befasst. In der Erwachsenenbildungsforschung wurden früher „Bildung oder Qualifikation“ (Kade, 1983) diametral gegenübergestellt. Ende der 1980er und vor allem in den 1990er Jahren setzte jedoch ein politikgetriebener Boom an Arbeiten zu betrieblicher Weiterbildung ein. Dies wurde in der Forschung in der Tendenz kritisiert als schnelles, opportunes Umschwenken von einer prinzipiellen Kritik hin zur Affirmation (Büchter, 1997). Es sind viele erziehungswissenschaftliche Arbeiten zu nennen, die in diesen Jahren entstanden sind. Sie haben das Forschungsfeld wissenschaftlich strukturiert und anhaltende Diskurse angeregt. Das Konvergenztheorem von Arnold (1995) ist anzuführen, welches eine Annäherung von ökonomischen und pädagogischen Zielen diagnostizierte bzw. prognostizierte. Daran wurde später u.a. von Harteis (2004) angeknüpft. Aus subjekttheoretischer Sicht wurde von Faulstich (1998) und Ludwig (2000) die Bedeutung von Interessen und Macht in ihrer Bedeutung kontrastiv betont. Dabei sah gerade Faulstich keinen grundsätzlichen Widerspruch zwischen Aufklärung und Qualifizierung sowie zwischen Qualifizierung und Emanzipation, wie er in bildungsidealistischer Form bis heute in Deutschland noch anzutreffen ist. Allgemeine und berufliche Bildung werden dabei dualistisch aufgefasst und voneinander abgegrenzt. Schmidt-Lauff (1999) fokussierte die Kooperation von Betrieben und Weiterbildungsanbietern. Bildungscontrolling wurde als Wortschöpfung im betrieblichen Kontext geboren (Landsberg & Weiß, 1995). Im Zuge der allgemeinen Ökonomisierung sollte auch Weiterbildung primär mit betriebswirtschaftlichen Methoden geplant und gesteuert werden (Bäumer, 1999; Merk, 1998). Andere Ideenschulen betrachteten betriebliche Weiterbildung aus einer systemtheoretischen Theoriebrille. Vor allem die Arbeiten von Harney (1998) oder Kuper (2000) sind dafür einschlägige Beiträge zum Diskurs. Eine Differenz zwischen den Handlungslogiken betrieblicher und beruflicher Weiterbildung wird hier von diesen Autoren betont, aber nicht durch neue Strukturen

progressiv verknüpft. Pawlowsky und Bäumer (1996) suchten u.a. Anschluss an die entstehende Diskussion um den populären Begriff des Wissensmanagements. Generell ist die Fülle an Arbeiten und pluralen Diskurssträngen zu betrieblicher Weiterbildung seit den 1990er Jahren beeindruckend. Eine eingehende wissenschaftshistorische Analyse könnte die Einflüsse der jahrelangen, bildungspolitischen Forschungsförderung um die Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) rekonstruieren. Beginnend mit den BMBF-Gutachten (Baethge et al., 1990) würde sich die Weiterbildungsforschung wohl von politischen Impulsen und deren Agenden stark ideell und finanziell beeinflusst zeigen. Betriebliche Kompetenzentwicklung sollte Formen der öffentlichen und beruflichen Weiterbildung ersetzen. Ressourcen sollten stattdessen direkt an die Betriebe fließen. Mit der Formel von dem „Mythos Weiterbildung“ wurde von manchen Wissenschaftlern versucht, berufliche, nicht-betriebliche Weiterbildung massiv zu desavouieren (Staudt & Kriegesmann, 1999). Dehnbostel und seine Schüler fokussierten in den 2000er Jahren arbeitsplatznahe Lernformen und ihre pädagogische Unterstützung. Arbeitsplatznahes und kursförmiges Lernen wird dabei z.T. explizit oder implizit zu vermeintlichen Gegensätzen, obwohl an vielen Stellen eher Mischformen in der Praxis anzutreffen sind und die deutsche Situation sich von vielen anderer Länder unterscheidet (Behringer & Käßlinger, 2011). Aktuell interessiert im öffentlichen und politischen Diskurs die Weiterbildung Älterer und „Arbeit 4.0“. Digitales Lernen wird meines Erachtens wieder einmal überdehnt in seiner Bedeutung wie schon beim ersten Internetboom. Der historische Rückblick sollte den Leser dafür sensibilisieren, Interessen von Akteuren in Diskursen zu verstehen und diese nicht als Zwangsläufigkeit misszuverstehen.

Mit der Umstellung vom BSW zum AES ist die betriebliche Weiterbildung zu einer eigenen Auswertungskategorie und zu einem Weiterbildungssegment geworden. Vor allem humankapital- oder segmentationstheoretische Arbeiten werden herangezogen, um die Modellrechnungen zu fundieren. Verschiedene Datensätze von CVTS, IAB-Betriebspanel, AES, SOEP und NEPS werden in den vergangenen Jahren empirisch elaboriert ausgewertet und liefern z.T. neue Einblicke (Kaufmann & Widany, 2013; verschiedene Arbeiten der BIBB-Forschungsgruppe um Behringer; am IAB von Leber, Bellmann u.a.). Das Kapitel B dieser Arbeit wird ausführliche Einblicke, Vergleiche und Erläuterungen zu diesen verschiedenen Datenquellen mit ihren Nutzungsmöglichkeiten und Entstehungshintergründen bieten, die in ihrem Reichtum, aber auch ihrer Unübersichtlichkeit schwer zu überblicken sind. Die eingesetzten (multivariaten) Methoden werden hinsichtlich der Analysen elaborierter. Wesentliche Determinanten der betrieblichen Weiterbildung sind nun identifiziert, wie das Kapitel B zeigen wird, Mittelwerte und Wahrscheinlichkeiten bieten allgemeine Orientierungen, sind aber oft wenig betriebspezifisch und können für situative, kontextsensible Entscheidungen auch kontraproduktiv sein.

Eine Vielzahl an qualitativen Fall- oder Interviewstudien in der Erwachsenenbildung oder auch anderen Disziplinen wären zu ergänzen (Dörner, 2006; Egetenmeyer, 2008; Heuer, 2010; Hippel & Röbel, 2015, 2016). Wechselseitige Bezüge der Fallstudien aufeinander sind jedoch eher selten. Die Grounded Theory wird bemüht, wo man empirische und theoretische Vorarbeiten deduktiv oder abduktiv heranziehen könnte. Projektstrukturen erschweren kontinuierliches Arbeiten und Wissen bei den Forschenden. Eine Zusammenführung von qualitativen und quantitativen Ergebnissen findet relativ selten in intensiver Form statt.

In dieser Arbeit wird versucht, qualitative und quantitative Ergebnisse zusammenzuführen. Ich werde dabei meine eigenen Forschungsarbeiten zu betrieblicher Weiterbildung, die sich in den vergangenen Jahren in vielen Artikeln, Buchkapiteln und Forschungsberichten verstreut finden lassen, in diesem Buch zusammenführen. Die Sekundäranalyse von mehr als 70 betrieblichen Interviews, an denen ich über die Jahre hinweg beteiligt war, ist davon ein Teil.

Warum mit Blick auf diesen kurzen, zugespitzten Abriss des Forschungsstands also eine Arbeit zu betrieblicher Weiterbildung schreiben? Noch dazu eine dezidiert theoretische Arbeit mit lediglich empirischen Explorationen? Der Stand zur betrieblichen Weiterbildungsforschung befriedigt partiell. Man muss nach theoretischen Konzepten suchen, die über Theoreme hinausgehen und aus der Erwachsenenbildungswissenschaft selbst kommen. Verbindende und vergleichende Diskurse fehlen oft. Es wird ein Mangel an Theorien festgestellt (Gonon & Stolz, 2004; Behringer et al., 2009).

[S]o ist doch zu konstatieren, dass in der betrieblichen Weiterbildungsforschung vielfach noch *theoretische und begriffliche Klärungen* ausstehen, die als Bezugspunkte für empirische Untersuchungen erkenntnisleitend sein könnten und eine systematische Einordnung und Rekonstruktion empirischer Befunde erleichtern würden (Schiersmann et al., 2001, S. 28, Herv. i. O.).

CLEMENT hat im Rahmen einer Sammelrezension nach einer „brauchbaren“ Theorie betrieblicher Weiterbildung gesucht. Dabei kommt sie zu dem Fazit, dass eine Vielzahl von Veröffentlichungen kaum geeignete Theorien liefern und dass trotz zahlreicher Forschungsaktivitäten im Bereich der betrieblichen Weiterbildung nicht vom Vorhandensein einer betrieblichen Weiterbildungstheorie gesprochen werden kann (Meyer & Elsholz, 2009, S. 11, Herv. i. O.).

Dieser Befund ist Anlass dieser Forschungsarbeit, die verschiedene Formen betrieblicher Weiterbildung konfigurationstheoretisch diskutiert und systematisiert. Dabei wird auf empirische Befunde zurückgegriffen, so dass eine gegenstandnahe Theorie formuliert wird, die bereits in ihrer Formulierung empirische Begründungen und Erdungen er-

fährt. Von einer empirischen Prüfung zu sprechen, wäre übertrieben und sollte Aufgabe weiterführender Arbeiten sein, die ich beabsichtige. Ob die Theoriearbeit mit diesem Buch gelungen ist, muss sich in der Rezeption zeigen.

Angesichts dieser kurzen Einordnung ist es umso notwendiger, sich über wissenschaftstheoretische Grundlagen zu verständigen. Die Einordnung hat gezeigt, dass es ein sehr heterogenes Forschungsfeld ist und deshalb die Verständigung über Grundlagen notwendig ist. Theorien werden als Brillen bezeichnet, die helfen, die Welt und ihre Phänomene wahrzunehmen. Gleichzeitig sensibilisiert die Metapher dafür, dass manche Phänomene im Nah- oder Fernbereich durch Theorien gut oder weniger gut wahrgenommen werden können. Theorien werden auch als „Teleskope“ (Sork, 1996) bezeichnet, mit denen wir zukünftige Entwicklungen oder manchmal auch nur Vergangenes wahrnehmen. Letztlich kann man frei nach Lewin sagen, dass nichts so praktisch ist wie eine gute Theorie. Gerade in einem so disparaten, interdisziplinären und interessengetränkten Feld wie der betrieblichen Weiterbildung (Diekmann, 2010) ist dies umso wichtiger. Über die Suche nach kurzatmigen Transfererfolgen und Begriffsmoden mit „altem Wein in neuen Schläuchen“ ist hinauszugehen, wenn dieses Handlungsfeld ernst genommen werden soll. Sollte dies durch diese Veröffentlichung geleistet oder angeregt werden, würde ich mich als Autor ähnlich wie der eingangs zitierte Weber freuen.

Kapitel A: Die Grundlagen

1. Klärung des Betriebs- und Unternehmensbegriffs

Es liegen viele Beiträge zum Forschungsfeld der betrieblichen Weiterbildung vor, aber oft wird der Forschungsgegenstand „Betrieb“ bzw. „Unternehmen“ dabei nicht näher definiert. Dies gilt auch für zentrale Forschungsarbeiten (Wittwer, 1982; Ludwig, 2000; Arnold, 1995). So heißt es bei Wittwer:

Im Zusammenhang mit der definitorischen Abgrenzung der betrieblichen Weiterbildung soll noch eine Anmerkung zu den Begriffen Wirtschaft, Unternehmen bzw. Betrieb gemacht werden. Diese Begriffe wurden bisher unkritisch, d.h. als Synonyma für die Gruppe der Kapitalgeber bzw. Manager, verwendet. Damit wurde jedoch die Mehrheit der wirtschaftenden Menschen, die abhängig Beschäftigten, übergangen. Diese ideologische Verwendung der Termini wird beibehalten (Wittwer, 1982, S. 25).

Nach diesem definitorischen Zugang werden „Betrieb“ sowie „Unternehmen“ und „Arbeitgeber“ oder „Wirtschaft“ von Wittwer bewusst gleichgesetzt und den Beschäftigten gegenübergestellt. Aus heutiger Sicht ist dieser Hinweis von Wittwer wieder wichtig geworden, um verschiedene Interessen im betrieblichen Kontext und in Bezug auf Weiterbildung thematisieren und erforschen zu können. Unternehmenssurveys befassen sich mit Unternehmen als organisatorische Einheiten und mit deren Zielen. Trotzdem sind diese Organisationen mitbestimmt von Interessen und Einzelzielen ihrer verschiedenen Mitglieder. Darauf nicht hinzuweisen wäre ideologisch, da der Ursprung vieler Organisationsziele in den individuellen Interessen der Geschäftsführung oder Kapitaleigner liegt. Unter anderem die Humankapitaltheorie (Becker, 1964) macht darauf aufmerksam, dass Arbeitgeber und Arbeitnehmer bezüglich Weiterbildung – häufig als „Training“ bezeichnet – unterschiedliche Interessen und Ziele haben. Deshalb wird theoretisch zwischen „specific“ und „general“ Training differenziert. Dazu an späterer Stelle mehr, aber es ist wichtig, betriebliche Weiterbildung nicht allein als Weiterbildung eines vermeintlichen Kollektivsubjekts Betrieb zu verstehen, sondern als eine Weiterbildung in der Organisationseinheit Betrieb, welche die Organisationsmitglieder unterschiedlich betrifft und durch unterschiedliche Interessen und Macht geprägt ist.

Auch zwischen den Begriffen „Unternehmen“ und „Betrieb“ gibt es erhebliche definitorische Unterschiede, auch in den disziplinären Zugängen. Diese sollte man nicht ausblenden, da sie für das Verständnis und die Kommunikation über den Forschungsgegenstand wichtig sind. Eine fehlende Begriffsklärung ist unter anderem für die empirische Arbeit folgenreich. Ein Unternehmen kann so mehrere Betriebe (Betriebsstätten) umfassen. So stellt es in der quantitativen Forschung einen erheblichen Unterschied dar, ob man ein Unternehmen oder einen Betrieb befragt. Werden Betriebe befragt, erhält

man Informationen von einzelnen Betriebsstätten. Werden Unternehmen befragt, erhält man Informationen für eine Ansammlung von Betrieben. So können sich die Ergebnisse von Betriebs- und Unternehmensbefragungen vor allem auf der Ebene von Großunternehmen und Konzernen wesentlich unterscheiden. Dieses eine Beispiel macht deutlich, dass es wichtig ist, die definitorischen Zugänge zum Forschungsgegenstand präzise zu klären. Bevor sich mit der erziehungswissenschaftlichen bzw. der erwachsenenpädagogischen Weiterbildungsforschung befasst wird, werden im nächsten Kapitel die Beiträge anderer Disziplinen gesichtet.

1.1 Was ist ein Betrieb?

1.1.1 Die ökonomische Perspektive

Spontan dürften die meisten Menschen mit einem Betrieb eine Organisation verbinden, in der „gewirtschaftet“ und produziert wird. In der akademischen Disziplin der Betriebswirtschaft steht plausibel die ökonomische Funktion des Betriebs im Mittelpunkt des Interesses: „Betriebe sind planvoll organisierte Wirtschaftseinheiten zur Herstellung von Sachgütern und Dienstleistungen“ (Domschke & Scholl, 2008, S. 4). Betriebe stellen Produkte her und private Betriebe haben das langfristige Hauptziel – erwerbswirtschaftliche Prinzip – der „langfristigen Maximierung des Gewinns“ (ebd.). Es gibt jedoch auch öffentliche oder gemischtwirtschaftliche Betriebe. Erstere sind in der Trägerschaft der öffentlichen Hand und haben das Ziel der Sicherung und Befriedigung öffentlicher Bedürfnisse. Beispiele für öffentliche Betriebe sind oft in den Bereichen Versorgung (Wasser, Abfall), Verkehr, Gesundheit oder Verwaltung zu finden. Diese Betriebe arbeiten nicht immer kostendeckend, wenngleich sich der Effizienzdruck in diesen Bereichen in den vergangenen Jahrzehnten stark erhöht hat. Durch politisch gewollte Privatisierungswellen wurden öffentliche Betriebe in private Hände überführt. So wurde sich eine erhöhte Effizienz und Effektivität sowie eine Verbesserung der angebotenen Produkte und Leistungen versprochen, was vor allem aus Kundenperspektive nicht immer eingetreten ist. Gemischtwirtschaftliche Betriebe stellen hybride Formen dar, d.h. sie befinden sich teilweise in öffentlicher und teilweise in privater Hand (z.B. die Deutsche Telekom AG oder die Deutsche Bahn AG).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Betriebe einzelne Wirtschaftseinheiten sind, die Sachgüter oder Dienstleistungen herstellen, die in der Regel von Haushalten oder anderen Betrieben konsumiert werden, um Bedürfnisse zu befriedigen. Betriebe können sowohl allein in privater oder öffentlicher Hand als auch in gemischtwirtschaftlicher Hand sein. Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses ist es schlüssig, Betriebe bzw. betriebliche Weiterbildung als „ökonomisch begründete pädagogische Institutionen“ (Geißler, 1990) zu begreifen, da der Hauptzweck von Betrieben und Un-

ternehmen ein ökonomischer ist. Allerdings wäre es zu kurz gegriffen, Betriebe nur als Wirtschaftseinheiten und nicht auch als soziale Einheiten zu sehen. Dies wird im Folgenden an anderen disziplinären Zugängen ausgeführt.

1.1.2 Die juristische Perspektive

Neben dem Begriff „Betrieb“ wird häufig der Unternehmensbegriff verwendet.¹ Als ein Unternehmen oder eine Unternehmung wird zum einen ein spezieller Betriebstyp in marktwirtschaftlichen Systemen gesehen. Hiernach wird zwischen privaten Betrieben (Unternehmen) und öffentlichen oder gemischtwirtschaftlichen Betrieben unterschieden (Domschke & Scholl, 2008, S. 4f.). Zum anderen wird zwischen Unternehmen und Betrieben insofern differenziert, dass ein Unternehmen einen oder mehrere Betriebe bzw. Betriebsstätten haben kann oder mehrere Unternehmen einen Betrieb gemeinschaftlich führen können. Im deutschen Wirtschaftsrecht wird herkömmlich zwischen dem Betrieb und dem Unternehmen unterschieden. Der Betrieb wird definiert als technisch-organisatorische, das Unternehmen als rechtliche Einheit. Nach der klassischen allgemeinen arbeitsrechtlichen Definition des Betriebs ist dieser eine „organisatorische Einheit, innerhalb derer ein Arbeitgeber allein oder mit seinen Arbeitnehmern mit Hilfe technischer und immaterieller Mittel bestimmte arbeitstechnische Zwecke fortgesetzt verfolgt“.² Der Betrieb ist demnach eine einzelne, physische Betriebsstätte, ein Gebäude oder ein Gebäudekomplex, während ein Unternehmen mehrere Standorte in mehreren Ländern haben kann und eher eine organisatorische, rechtliche Einheit darstellt. Im Arbeitsrecht wird ein Unternehmen als organisatorische Einheit verstanden, mit welcher der Unternehmer seine wirtschaftlichen oder ideellen Zwecke verfolgt. Im ersten Fall bezeichnet ein Unternehmen die wirtschaftlich-organisatorische Komponente, während der Betrieb für den arbeitstechnischen Ablauf oder auch rein physischen Ort steht. In einem Konzern können mehrere – rechtlich jeweils selbstständige – Unternehmen zu einer wirtschaftlichen Einheit unter einer Leitung (z.B. einem Vorstand) zusammengefasst sein. Der Firmenbegriff ist durch §17 Handelsgesetzbuch (HGB) festgelegt und bezeichnet den Namen eines Unternehmens. Generell werden Betriebe vielfach rechtlich gerahmt und reguliert (z.B. über das Betriebsverfassungsgesetz), da sie öffentliche und private Interessen berühren. Öffentlichkeit und Privatheit betreffen Betriebe in komplexer Form (Kuper, 2000; Schrader, 2003). Der Betrieb ist kein rein privater Raum, sondern wird in vielfacher Weise öffentlich und juristisch reguliert durch Gesetze, Bestimmungen oder Gerichtsentscheidungen. Die Auslegung, wie weit und in welcher Form öffentliches Interesse Interventionen in das Wirtschaftsleben begründet, unterscheidet sich im internationalen Länder-

1 Im Englischen gibt es eine Ausdifferenzierung zwischen „enterprise“, „firm“ und „company“, die hier nicht thematisiert wird.

2 BAG [25. Mai 2005] – 7 ABR 38/04 – NZA 2005, 1080 Os. = NJOZ 2005, 3725 (3727) = <http://lexetius.com/2005,1702> (11.08.2016).

vergleich deutlich und ist u.a. von wohlfahrtsstaatlichen Rahmenbedingungen geprägt, die oft gesellschaftlich tief in der Sozialordnung verankert sind (Rubenson & Desjardins, 2009; Markowitsch et al., 2013). Während zum Beispiel in Frankreich ein Gesetz besteht, welches Unternehmen abhängig von den Lohnausgaben verpflichtet, in einen Weiterbildungsfonds einzuzahlen, ist dies in vielen anderen Wohlfahrtsstaaten wie Deutschland als Intervention in das Wirtschaftsleben bislang über Branchenvereinbarungen hinweg nicht möglich (Behringer & Descamps, 2009; Drexel, 2006).

Es ist zu resümieren, dass zwischen Unternehmen und Betrieb nicht konsistent unterschieden wird, sondern je nach disziplinärer Sicht die Definitionen differieren. Dies ist auch funktional, da die Disziplinen Unterschiedliches fokussieren. Für diese Arbeit ist folgendes Verständnis leitend: Betriebe werden häufig durch das Ortsprinzip charakterisiert und mit diesem Begriff lassen sich arbeitstechnische Abläufe fassen. Dagegen sind Unternehmen vor allem rechtliche und organisatorische Bezugseinheiten, die in globalisierten Zusammenhängen auch über Ländergrenzen hinweg existieren. Mitarbeiter werden u.a. als sogenannte „Expatriates“ (Robak, 2012) in ausländischen Unternehmensteilen eingesetzt. Unternehmen und Betrieb sind bei Kleinst- und Kleinbetrieben in vielen Fällen dagegen identisch (sogenanntes Einzelunternehmen). Letztlich wird mit dem Betrieb eine konkrete Betriebsstätte verbunden (sogenanntes Betriebsstättenkonzept), während Unternehmen eher eine gemeinsame Organisationseinheit darstellen, die bei Großunternehmen aus mehreren Betriebsstätten besteht. Es zeigt sich, dass Betriebe sehr heterogen sind, was bei der betrieblichen Weiterbildung eingehend zu berücksichtigen ist.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden von betrieblicher Weiterbildung gesprochen, wenn mit diesem Begriff vor allem das Lernen im Zusammenhang mit Arbeit bzw. mit der Betriebsstätte verbunden wird. Allerdings muss dies nicht heißen, dass betriebliche Weiterbildung allein am Arbeitsplatz stattfinden muss. Im Folgenden wird aber primär der Begriff „Betrieb“ verwendet, wobei es zum Teil sinnvoll sein wird, von Unternehmen zu sprechen.

1.1.3 Die sozialwissenschaftliche Perspektive

Mit Betrieben beschäftigen sich viele wissenschaftliche Disziplinen wie etwa die Betriebswissenschaft, die Rechtswissenschaft, aber auch die Soziologie, Politologie oder die Erziehungswissenschaften. Dieser Umstand zeigt auf, dass Betriebe diverse Funktionen und Disziplinen unterschiedliche Forschungsinteressen haben. Dies ist insbesondere für Studierende wichtig, da diese oft eine einheitliche, übergreifende Sicht oder Definitionen erwarten. Interdisziplinarität ergibt aber erst dort Sinn, wo es verschiedene Disziplinen gibt und man sich der Vor- und Nachteile der jeweiligen Teilperspektiven bewusst ist. Unternehmen und Betriebe lassen sich nicht auf eine Aufgabe oder Perspektive reduzieren, wengleich die ökonomischen Funktionen der Leistungserbringung und Ertragswirtschaftung von hoher Bedeutung sind und viel Aufmerksamkeit

genießen. In der Soziologie wird schon lange auf nicht-ökonomische Funktionen von Betrieben hingewiesen:

Man hört gelegentlich die Feststellung, die gesellschaftliche Aufgabe des Betriebs bestünde in der Erstellung von Leistungen. Diese Aussage enthält einen unbestreitbar richtigen Kern; doch kann sie auch zu höchst irreführenden Schlußfolgerungen verleiten. Betrieb ist „die planmäßige organisatorische Zusammenfassung (Kombination) der Elementarfaktoren (...) durch dispositive Arbeit zu dem Zweck, Sachgüter (...) zu produzieren oder Güter immaterieller Art (Dienstleistungen) zu erbringen“ (Gutenberg). Diese wirtschaftswissenschaftliche Definition ist auch für die Betriebssoziologie verbindlich. Es ist indes zu beachten, daß es sich hier um eine Definition handelt – nicht weniger, aber auch nicht mehr. Wo Betriebe bestehen, werden Leistungen erstellt; wo keine solchen Leistungen erstellt werden, gibt es keine Betriebe. Der Betrieb gleicht einer Schule, Kirche, Familie darin, daß er als soziale Institution ein planmäßige Zusammenfassung von Elementen aufweist; der Betrieb unterscheidet sich von Schule, Kirche, Familie durch seinen institutionellen Zweck der Erstellung von Sachgütern und Dienstleistungen (Dahrendorf, 1959, S. 15).

Dieses Zitat zeigt, dass Betriebe Sachgüter und Dienstleistungen in einem ökonomischen Sinn herstellen und erbringen. Dies unterscheidet sie von anderen sozialen Institutionen wie Schule, Kirche und Familie, die in der Regel nicht ökonomischen Tauschverhältnissen unterworfen sind. Kommodifizierung und De-Kommodifizierung benennen die Ökonomisierung oder Nicht-Ökonomisierung von Tauschverhältnissen. Nichtsdestotrotz sind Betriebe soziale Organisationen mit Hierarchien, Rollen, Gruppen oder Konflikten. Als solchen sozialen Gebilde kann

man Betrieben prinzipiell beliebig viele Zwecke zuschreiben: soziale und rechtliche, wirtschaftliche und technische, öffentliche und private, politische und militärische usw. Vielleicht ist die Suche nach „Betriebszwecken“ überhaupt nicht sehr ergiebig. Stattdessen mag es sich empfehlen, davon auszugehen, daß Betriebe in der Regel in wirtschaftlichen Zusammenhängen verstanden sein wollen, daß sich aber in ihrer Wirklichkeit mehrere Aspekte mischen, und daß jeder dieser Aspekte zum Ausgangspunkt der Forschung gemacht werden kann (Burisch, 1973, S. 79).

Greift man den letzten Satz des Zitats auf, dann eröffnen sich viele Forschungszugänge zum Betrieb, die nicht allein wirtschaftlich ausgerichtet sind. Dies gilt jeweils für die verschiedenen Disziplinen und innerhalb der Disziplinen. So ist eine wirtschaftswissenschaftlich wichtige Frage, wie Betriebe effizient und effektiv ihre Leistungen erbringen können. Soziologisch interessant ist es, wie die sozialen Gruppen in einem Betrieb interagieren und wie sich Macht und Herrschaft im Betrieb konstituieren. Aus juristischer

Perspektive beschäftigt die Forschenden unter anderem die Frage, wie Arbeitsverhältnisse gefasst und ausgestaltet werden können, damit der Tausch Arbeitskraft gegen Entlohnung legal erfolgt. Erziehungswissenschaftlich ist eine der zentralen Fragen, wie Individuen und Subjekte in betrieblichen Kontexten gelingend und nachhaltig lernen können. Diese Fragen sind nur eine Auswahl von möglichen Forschungsfragen. Insofern ist es gerechtfertigt, Betriebe als ökonomisch gerahmte soziale Organisationen zu begreifen. Ökonomische Aspekte sind wichtig, um Betriebe zu begreifen, aber Betriebe erschöpfen sich nicht im Ökonomischen, sondern sind komplexere soziale Gebilde, worauf gerade die sozialwissenschaftliche Forschung aufmerksam macht.

1.1.4 Zwischenfazit und Betriebsdefinition

Die begriffliche Sondierung hat aufgezeigt, dass Betriebe vielfältig wahrgenommen werden können und sie diverse Funktionen erfüllen. Betriebe sind wesentlich durch ihre ökonomische Grundfunktion bestimmt, aber die rechtlichen und sozialen Funktionen sind ebenfalls wichtig. Folgende eigene Definition ist leitend für diese Arbeit:

Betriebe sind Wirtschaftseinheiten, welche Güter und Dienstleistungen erwirtschaften. An der Produktion sind in kapitalistischen Gesellschaften Arbeitgeber und Arbeitnehmer beteiligt. Deren Vertragsbeziehungen werden privatwirtschaftlich, aber auch all-gemeingesellschaftlich u.a. durch Gesetze geregelt und befinden sich in ständigen Aushandlungsprozessen. Je nach gesellschaftlichem Kontext unterscheidet sich die staatliche Einflussnahme auf Betriebe im internationalen Vergleich. Da Betriebe im Zuge der Arbeitsmarkt- und Wirtschaftspolitik auf der Makro-Ebene von Interesse sind, erfolgen stellenweise eine staatliche Einflussnahme und Rahmensetzungen in unterschiedlicher Form. Auf der Mikro-Ebene stellen Betriebe komplexe soziale Gebilde dar, in denen Menschen mit ihren diversen Rollen und Funktionen miteinander interagieren.

Diese Definition soll dafür sensibilisieren, wie komplex Betriebe sind und dass man diese aus unterschiedlicher Perspektive wahrnehmen kann. Dazu gehört, dass man zwischen den diversen Akteuren (Staat, Parteien, Medien, Wirtschaftsverbänden, Gewerkschaften, Arbeitgebern, Betriebsrat, Vorgesetzten, Mitarbeitern, Kollegen, Kunden etc.) und ihren Außen- und Binnenperspektiven differenzieren muss, wenn man mit Betrieben verbundenen Interessen nachgeht. Betriebe sind Orte, wo Erwerbstätige einen großen Teil ihrer Lebenszeit verbringen. Betriebe sind Orte, wo Einkommen verteilt werden, die Lebenschancen eröffnen oder auch verschließen. Arbeit in Betrieben kann psychisch oder physisch belastend sein. All dies und viel mehr kann eine wichtige Perspektive sein, mit der man auf Betriebe blickt.

Nachdem der Betrieb somit näher bestimmt und frühzeitig gegen eine ökonomisch einseitig geprägte Wahrnehmung sensibilisiert wurde, wird nun erörtert, was Weiterbildung im betrieblichen Kontext meint.

2. Definition betrieblicher Weiterbildung: Wann ist eine Weiterbildung eine betriebliche Weiterbildung?

Was hat Weiterbildung mit einem Betrieb zu tun? Eine assoziativ erste Annäherung könnte betriebliche Weiterbildung allein an dem rein physischen Lernort „Betrieb“ festmachen. Demnach wäre betriebliche Weiterbildung das Lernen, welches in den Betrieben an den Arbeitsplätzen stattfindet.³ Eine solche Definition würde die Weiterbildungsmaßnahmen ausschließen, die von Betriebsangehörigen im Auftrag des Betriebs außerhalb des Betriebs besucht werden (z.B. der Meisterkurs bei der IHK, der Sprachkurs bei der Volkshochschule oder das Managementtraining in einer Business School). Diese Abgrenzung würde das Engagement der Betriebe für die Weiterbildung ihrer Belegschaft und vor allem das vieler kleiner Unternehmen ausschließen, die oft aus Ressourcengründen bestenfalls externe Lehrveranstaltungen anbieten können. Des Weiteren müsste man auch Praktika Betriebsexterner oder Ähnliches mitzählen. Der Betrieb ist manchmal Veranstaltungsort für Bildungsmaßnahmen im Rahmen der staatlichen aktiven Arbeitsmarktpolitik (Grünewald et al., 2003, S. 145ff.). Insofern ist eine Definition kaum geeignet, die betriebliche Weiterbildung nur oder primär am Lernort Betrieb festmacht.

Denkbar wäre stattdessen, betriebliche Weiterbildung als das organisierte Lernen zu bezeichnen, das vom Betrieb verantwortet und durchgeführt wird, d.h. wo der *Betrieb als Anbieter* der Weiterbildung in Erscheinung tritt. Dies würde die vielen Weiterbildungen ausschließen, die im Auftrag von Betrieben von Dritten (i.d.R. Weiterbildungseinrichtungen oder selbstständigen Trainern) durchgeführt werden oder zu denen Mitarbeiter von ihrem Betrieb entsandt werden.

Möglich wäre auch, dass man betriebliche Weiterbildung als die Weiterbildung versteht, die vom Betrieb *in Auftrag gegeben* wird bzw. die vom Betrieb *intentional angeboten* wird. Damit würde man solche betriebliche Weiterbildungsformen ausschließen, die sich genuin mit dem Prozess der Arbeit verbinden (learning-by-doing, Einarbeitung, kollegiale Beratung etc.). Gerade bei den arbeitsplatznahen Lernformen fällt es oft schwer, zwischen Lernen und Arbeiten klar zu unterscheiden. So haben Grünewald und Moraal (1997) Betriebe zu verschiedenen Lernformen befragt, ob sie diese eher dem Lernen oder eher dem Arbeiten zuordnen würden. Das Ergebnis zeigt eine Spannweite an Sichtweisen auf (ebd.).

3 Im anglophonen Diskurs ist nur begrenzt mit *enterprise-provided continuing training* ein sprachliches Äquivalent zu betrieblicher Weiterbildung vorhanden. Oft wird in erziehungswissenschaftlichen anglophonen Diskursen sich eher auf *workplace learning*, *learning-on-the-job* oder auf *learning-off-the-job* bezogen (Olesen, 2008; Gruber & Harteis, 2011).

Ein viertes (und fünftes) denkbare Definitionskriterium könnte sein, dass der Betrieb die Weiterbildungen *direkt monetär finanziert* bzw. dass er *Arbeitszeit* für die Weiterbildungen zur Verfügung stellt. Wenngleich organisatorisch und individuell ein wesentlicher Unterschied zwischen diesen beiden Unterstützungsformen besteht, so stellen sie doch eine Form der Förderung dar. Die zeitliche Förderung ist letztlich auch eine Form der monetären Förderung, da die Arbeitskräfte dem Betrieb während der Weiterbildungszeit nicht zur Verfügung stehen.

Zusammenfassend kann man mindestens fünf mögliche Kriterien für betriebliche Weiterbildung erkennen:

1. Lernort Betrieb
2. Weiterbildungsanbieter Betrieb
3. Weiterbildung im Auftrag des Betriebs
4. Finanzierung durch den Betrieb
5. Zeitliche Freistellung durch den Betrieb

Betrachtet man existierende Definitionen von betrieblicher Weiterbildung, stellt man fest, dass diese verschiedene Kriterien heranziehen und akzentuieren:

Bei der betrieblichen Weiterbildung treten Unternehmen als Träger der Weiterbildung auf oder finanzieren außerbetriebliche Weiterbildungen für ihre Beschäftigten. Betriebe sind hier nicht nur Nachfrager und teilweise Anbieter von Weiterbildung, sondern entscheiden auch über den Zugang und ggf. die Zuweisung zu bestimmten Weiterbildungsmaßnahmen (Behringer, 1999, S. 27).

Unter betrieblicher Weiterbildung sollen (...) alle betrieblich veranlaßten oder finanzierten Maßnahmen verstanden werden, die dazu dienen, beruflich relevante Kompetenzen der Mitarbeiter oder des Unternehmens zu erhalten, anzupassen, zu erweitern oder zu verbessern (Weiß, 1990, S. 15ff.).

Unter betrieblicher Weiterbildung werden demnach die außerhalb des Arbeitsvollzugs in der Verantwortung der Betriebe organisierten Bildungsmaßnahmen verstanden, die nicht Teil der beruflichen Erstausbildung sind und die sich an den Bedingungsfaktoren des privatwirtschaftlichen Produktionsprozesses orientieren (Wittwer, 1982, S. 25).

Unter betrieblicher Bildungsarbeit sind prinzipiell alle Trainings-, Qualifizierungs- und Berufsbildungsmaßnahmen zu verstehen, die unmittelbar im Unternehmen stattfinden oder von diesem durchgeführt, veranlasst oder verantwortet werden. Den Kern der betrieblichen Bildungsarbeit stellt die berufliche Aus- und Weiterbildung dar, die in wesentlichen Teilen mit dem Bildungs- und Berufsbildungssystem verbunden und verschränkt

ist. Maßnahmen der Berufsvorbereitung, Praktika, doppeltqualifizierende Bildungsgänge und duale Studiengänge zählen gleichfalls zum Gegenstandsbereich der betrieblichen Bildungsarbeit (Dehnbostel, 2010, S. 4).

Während Wittwer Lernen am Arbeitsplatz definitorisch eher ausschließt, schließen die neueren Definitionen arbeitsplatznahe Lernformen explizit mit ein. Hier hat ein Wandel im Begriffsverständnis stattgefunden. Während der Deutsche Bildungsausschuss z.B. die Einarbeitung als Weiterbildungsform ausschloss, wird dies heute in den meisten Erhebungen explizit mit aufgenommen. Kühnlein (1997) sowie Kuwan et al. (2006) weisen in diesem Zusammenhang mit Blick vor allem auf das damalige Berichtssystem Weiterbildung (BSW) darauf hin, dass diese definitorischen Änderungen den Anstieg der Weiterbildungsteilnahmen in den letzten beiden Jahrzehnten mit verursacht haben.

Diese Diskussion um die Definition ist bedeutsam, wenn man sich mit der statistischen Erhebung der betrieblichen Weiterbildung beschäftigt. Die deutlichen Abweichungen zwischen Erhebungen sind u.a. durch enge oder weite Weiterbildungsbegriffe bedingt (Käpplinger, 2007b). Letztendlich wird sich hier für diese Definition in Anlehnung an die Unternehmensbefragung CVTS entschieden:

Unter betrieblicher Weiterbildung werden Weiterbildungsmaßnahmen verstanden, die vorausgeplantes, organisiertes Lernen darstellen und die vollständig oder teilweise von Unternehmen für ihre Beschäftigten direkt oder indirekt finanziert werden. Neben Lehrgänge, Kurse und Seminare umfasst die betriebliche Weiterbildung auch andere Formen wie Informationsveranstaltungen, Job-Rotation, oder Lernen am Arbeitsplatz (Destatis, 2013, S. 8).

Es wird hier das Engagement der Arbeitgeber fokussiert. Diese machen ihren Beschäftigten Weiterbildungsangebote. Finanzierung kann sich dabei eng auf die Finanzierung von Kursgebühren oder anderen direkten Kosten beziehen oder meinen, dass zeitliche Ressourcen bereitgestellt werden, die dann als indirekte Kosten im Sinne von Arbeitsausfall und Abwesenheit vom Arbeitsplatz anfallen. Da nahezu immer en passant gelernt wird, hebt die Definition jedoch „nur“ auf intentionales und organisiertes Lernen ab, was vom Betrieb sowohl kursförmig als auch arbeitsplatznah gestaltet sein kann. Diese Definition ist nicht identisch mit anderen Definitionen, aber anschlussfähig an diese. So wurden im BSW zwei Operationalisierungen betrieblicher Weiterbildung verwendet.

1. *Der Arbeitgeber/Betrieb ist Maßnahmeträger, sei es im Betrieb oder in einer Ausbildungsstätte des Arbeitgebers („enge Definition“).*
2. *Der Arbeitgeber/Betrieb ist Träger oder die Maßnahme findet während der Arbeitszeit statt („weite Definition“)* (Kuwan et al., 2006, S. 336ff., Herv. i. O.).

Im Adult Education Survey (AES) stehen nach von Rosenblatt und Bilger (2008) vier Kriterien zur Verfügung, um betriebliche Weiterbildung abzugrenzen:

1. die zeitliche Lage (innerhalb/außerhalb der Arbeitszeit)
2. die Teilnahmeveranlassung auf betriebliche Anordnung
3. die Übernahme von Kosten durch den Arbeitgeber
4. die Nennung des Arbeitgebers als Anbieter der Maßnahme (ebd., S. 45ff.).

Internationale Definitionen setzen ähnliche Akzente, wenngleich hier oft *workplace learning* und insbesondere *on-the-job-learning* einseitig fokussiert werden, so dass kursförmiges Lernen ausgeblendet wird:

- a) Learning (in general) that can be gained within a work context
- b) Structured or planned methods or programmes (such as Action Learning) for the training and development of employees in the workplace
- c) Learning activity that takes place „on-the-job“ rather than within formal contexts such as training courses
- d) Most recently, accredited educational offerings delivered on-site or in-house (Olesen, 2008).

Insgesamt gibt es unterschiedliche Akzente, was unter betrieblicher Weiterbildung verstanden wird. Umso wichtiger ist es, sich über Definitionen zu verständigen, wenngleich u.a. die Studien von Moraal et al. aufzeigen, dass eine Abgrenzung von Lernen und Arbeiten analytischer Natur ist, aber in der Praxis nicht trennscharf sein kann. So ordneten Weiterbildungsverantwortliche in Betrieben befragt nach der eigenen Platzierung von verschiedenen „andere Formen“ des Lernens diese, wie in Abbildung 1 zu sehen ist, auf einem Kontinuum zwischen Arbeiten und Lernen ein:

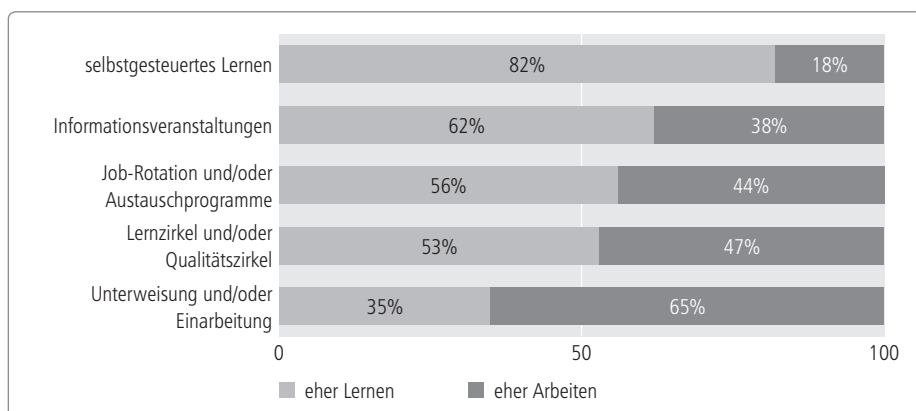


Abbildung 1: Zuordnung der Lernformen zu „Lernen“ oder „Arbeiten“ durch die befragten Zuständigen in den Unternehmen (Quelle: Moraal et al., 2009, S. 5)

Insbesondere bei der Unterweisung und Einarbeitung sehen viele Befragte eher den Modus des Arbeitens dominant und weniger den des Lernens. Man kann dies so interpretieren, dass es nicht einfach ist, Lernräume zu sichern, wenn sie nicht explizit als solche ausgewiesen sind. Andere arbeitsplatznahe Lernräume sind tendenziell von der Gefahr betroffen, dass die Dringlichkeiten der Arbeit die Möglichkeitsräume des Lernens reduzieren. Erfahrungen können dort gesammelt werden, die sowohl lernförderlich als auch -behindernd sein können (Gieseke, 1995). Wenngleich der Erfahrungsbegriff im Zuge der – politisch geförderten – Konjunktur des informellen Lernens (Dohmen, 2001) eine Aufwertung erfahren hat, so sollte der Begriff weder aus praktischer noch wissenschaftlicher Sicht überbewertet werden. Schließlich haben Erfahrungen oft etwas Willkürliches und Zwingendes (Gieseke, 1995). Für das lernende Subjekt ist es schwer, sich dem zu entziehen und durch Lernen die Handlungsspielräume zu weiten. Aus der Innovationsforschung weiß man, dass Innovationen häufig erst aus der Distanz zu einem Gegenstand oder Außenseitern entspringen, die sich gerade nicht in der „Tretmühle“ des Alltags bewegen, sondern die Chance haben, fern der erfahrungsgesättigten Wege zu denken. Insgesamt sind der Erfahrungsbegriff und arbeitsplatznahe Lernformen zwiespältig hinsichtlich ihrer Lernförderlichkeit. Erfahrungen eröffnen Möglichkeiten, beinhalten aber auch Begrenzungen.

Im erwachsenenpädagogischen Diskurs wurde lange Zeit betriebliche Weiterbildung von der Erwachsenenbildung abgegrenzt, weil argumentiert wurde, dass bildungstheoretisch keine Bildung in diesen funktionalistischen Zusammenhängen stattfinden könne. Stattdessen war die Arbeiterbildung ein zentrales Thema erwachsenenpädagogischer Literatur vor allem in den 1960er und 1970er Jahren (Groothoff & Wirth, 1976, S. 299ff.; Tietgens, 1978). Die großen BUVEP-Untersuchungen (Arbeitsgruppe für Empirische Bildungsforschung, 1980) beschäftigten sich mit dem Bildungsurlaub, der sich räumlich und zeitlich zunächst durch eine Distanz zum Betriebsort auszeichnete, wenngleich Arbeiten und Leben hier ein zentrales Thema war. Gerade die Arbeiten von Negt (1971) zum exemplarischen Lernen waren ein zentraler Bezugspunkt der Arbeiterbildung. Dies beeinflusste Deutungsmusterkonzepte der Forschung mit (Arnold, 1985). Vergleicht man die Weiterbildungsforschung in den 1970er Jahren mit der heutigen Forschung, so muss man eine eklatante Verschiebung der Art und Weise der Auseinandersetzung mit Betrieben und Arbeit konstatieren. Zwar gibt es auch heute kritische Arbeiten, zum Beispiel zum Lernen von Betriebsräten (Hocke, 2012), aber seit den 1990er Jahren hat sich eine disziplinäre Öffnung bzw. Diskursverschiebung vollzogen mit dem Argument, dass neue Produktionskonzepte eine Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Handlungslogiken mit sich bringen würden (Arnold 1995; Brater et al., 1988; Gonon & Stolz, 2004; Harteis, 2004). Andere Charakterisierungen haben auf den hybriden bzw. sekundären Charakter betrieblicher Weiterbildung als „ökonomisch begründete pädagogische Institution“ (Geißler, 1990, S. 16), „implizite Erwach-

senenbildungsinstitution“ (Kade et al., 2007, S. 157ff.), „institutionelle Kontexte, wo Weiterbildung lediglich einen nachgeordneten Organisationzweck darstellt“ (Wittpoth, 2009, S. 183ff.) oder als „beigeordnete Bildung“ (Gieseke & Heuer, 2011) hingewiesen. Betriebliche Weiterbildung ist mittlerweile im Weiterbildungsdiskurs „angekommen“ und weitgehend akzeptiert. Die früher z.T. deutlich kritische und distanzierte Haltung gegenüber betrieblicher Weiterbildung ist einer Form der Akzeptanz gewichen, die zum Teil auch als affirmativ kritisiert wird (Büchter, 1997).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie es zu diesen Verschiebungen kam. Könnte es sein, dass gerade am Schnittpunkt zwischen Wirtschaft, Politik und Pädagogik erwachsenenpädagogische Forschung stark abhängig ist vom jeweiligen Zeitgeist? Durch das häufige Fehlen theoretischer Bezüge und Grundlagen oder den bloßen Import von allgemeinen Theorieansätzen aus anderen Disziplinen mag eine gewisse Anfälligkeit vorhanden sein, den gegenwärtigen normativen Horizont in Politik und Gesellschaft für die eigenen Arbeiten als primären Bezugspunkt zu nutzen. Wie sonst wäre zu erklären, dass sich in der Art und Weise, wie sich in der Weiterbildungsforschung mit Betrieben als Lernorten befasst wird, in rund drei bis vier Dekaden ein so tiefgreifender Wandel vollzogen hat? So erscheint es umso wichtiger, sich theoriebezogen mit betrieblicher Weiterbildung zu befassen. Auch sollte man sich der verschiedenen Perspektiven und Interessen bewusst sein, mit denen man Betriebe, Beschäftigte und Weiterbildung in den Blick nehmen kann. Sowohl eine eher organisations- als auch subjektbezogene Analyseperspektive hat ihren Sinn, wenngleich sich der erwachsenenpädagogische Zugang primär einer subjektbezogenen Perspektive verpflichtet fühlt. Gerade dies sollte als eine komplementäre Stärke der Weiterbildungsforschung begriffen werden, d.h. die Sichtweisen des lernenden Subjekts gegenüber betrieblichen oder auch überbetrieblichen Ansprüchen zu verteidigen. Im Gegensatz dazu haben betriebs- und volkswirtschaftliche oder auch wirtschaftswissenschaftliche Zugänge oft eher eine organisationsbezogene Sichtweise. Diese Sichtweise ist legitim und hilfreich, aber es gilt, sie komplementär zu ergänzen, was gerade erziehungswissenschaftliche bzw. erwachsenenpädagogische Forschung gut leisten kann. Lernen kann letztlich nämlich aus dieser Perspektive nur der Lernende selbst – sicherlich zumeist mit Unterstützungsangeboten, aber Lernen kann nicht von außen verordnet oder über den Finanzier eingekauft werden. Es ist wichtig, die Theorien anderer Disziplinen zu kennen, um in einem separaten Schritt einen erwachsenenpädagogischen Theorieansatz zu formulieren.

3. Theoretische Zugänge zur betrieblichen Weiterbildung

3.1 Stand von Forschung und Theorieentwicklung

Wenngleich betrieblicher Weiterbildung nun viel Aufmerksamkeit zukommt, so finden sich zum einen wenig neuere theoretische Arbeiten und zum anderen wird auf relativ wenige ältere Theorien Bezug genommen. So wird kritisiert:

Kaum eine Studie bemüht sich um eine ausgearbeitete theoretische Fundierung der Datenerhebung. Auch die Darstellung der empirischen Ergebnisse verwendet theoretische Konzepte – wenn überhaupt – nur sehr sparsam und oft ad hoc zur „nachträglichen“ Erläuterung eines gefundenen Zusammenhangs. Dies ist angesichts der inhaltlichen Brisanz des Themas einigermäßen verwunderlich (Martin & Behrends, 1999, S. 41).

Schiersmann et al. (2001) stimmen zu, indem sie ebenfalls den Forschungsstand der betrieblichen Weiterbildungsforschung kritisieren, vor allem, dass

in der betrieblichen Weiterbildungsforschung vielfach noch *theoretische und begriffliche Klärungen* ausstehen, die als Bezugspunkte für empirische Untersuchungen erkenntnisleitend sein könnten und eine systematische Einordnung und Rekonstruktion empirischer Befunde erleichtern würden (ebd., S. 28, Herv. i. O.).

Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik kommen Meyer und Elsholz (2009) zu ähnlichen Schlüssen:

Dabei kommt sie [eine andere Autorin] zu dem Fazit, dass eine Vielzahl von Veröffentlichungen kaum geeignete Theorien liefern und dass trotz zahlreicher Forschungsaktivitäten im Bereich der betrieblichen Weiterbildung nicht vom Vorhandensein einer betrieblichen Weiterbildungstheorie gesprochen werden kann (ebd., S. 11).

Zu ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich des Theoriestands der betrieblichen Weiterbildungsforschung kommen auch Behringer et al. (2009) sowie Gonon und Stolz (2004). Allerdings gibt es eine Reihe von Theorien, die in der betrieblichen Weiterbildungsforschung genutzt werden könnten. Darauf verweisen auch Martin und Behrends (1999) mit ihrer Übersicht zu „betrieblicher Weiterbildung im Lichte organisationstheoretischer Ansätze“ (ebd., 1999, S. 43) in Tabelle 1:

Ökonomische Ansätze	
Humankapitaltheorie	<i>Weiterbildung ist eine Investition, findet sich also vor allem in wissensintensiven Organisationen, sie ist jedoch auch abhängig von der Marktposition der Arbeitnehmer.</i>
Tauschtheorie	<i>Weiterbildung ist ein Tauschobjekt, wird also z.B. eingesetzt, um Wettbewerbsvorteile am Arbeitsmarkt zu gewinnen bzw. um Nachteile auszugleichen.</i>
Politische Ansätze	
Politische Ökonomie	<i>„Wissen ist Macht“ und wird strategisch verwendet bzw. vorenthalten. Es erfolgt eine Segmentierung in Herrschafts- und Gebrauchswissen.</i>
Koalitionstheorie	<i>Weiterbildung wird eingesetzt, soweit dies im Interesse der Mächtigen liegt, sie ist Kompensationsgeschäft, side payment und Instrument der Konfliktaustragung.</i>
Institutionstheoretische Ansätze	
Kulturorientierte Ansätze	<i>Weiterbildung dient der Sozialisation der Mitarbeiter. Sie dient der Legitimationssicherung und der Selbstverortung der eigenen Organisation.</i>
Strukturorientierte Ansätze	<i>Bildung ist primär mit organisationalen Abläufen verknüpft, Bildungsplanung wird z.B. zum Bestandteil der Investitionsplanung und der Karriereplanung.</i>
Funktionalistische Ansätze	
Kontingenzansatz	<i>In welcher ökonomischen Umwelt ist Bildung effizient? Weiterbildung hat einen impliziten Bezug zu den Grundfunktionen der Unternehmung, insbesondere zur Leistung.</i>
Populationsansatz	<i>Weiterbildung ist in bestimmten ökonomisch-ökologischen Nischen ein Bestandteil des organisationalen „Genpools“ und Ergebnis von Diffusionsprozessen.</i>
Verhaltenswissenschaftliche Ansätze	
Social-Relations-Ansatz	<i>Weiterbildung wird je nach Sozialbeziehung zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt (z.B. als Sozialleistung in patriarchalischen Unternehmen).</i>
Problemhandhabungsansatz	<i>Weiterbildung ist eine mögliche Antwort auf betriebliche Probleme, sie entsteht aus der organisationalen Handlungslogik, die sich in der Entscheidungsfindung manifestiert.</i>

Tabelle 1: Organisationstheoretische Ansätze und ihre jeweilige Konzipierung des Weiterbildungsverhaltens
(Quelle: Martin & Behrends, 1999, S. 43)

Die Autoren erläutern diese Ansätze nicht vertiefend in ihrer Synopse und weisen einschlägige Autorinnen und Autoren für die jeweiligen Ansätze nicht aus. Dabei wird an dieser Aufstellung deutlich, dass die betriebliche Weiterbildungsforschung von einer Reihe von Disziplinen verfolgt wird. Allein diese Tabelle versammelt Theorien, die sowohl aus der Ökonomie, der Politologie als auch der Soziologie stammen. (Erwachsenen-)Pädagogische Ansätze fehlen in der Auflistung der beiden Betriebswissenschaftler.

3.1.1 Ökonomische Zugänge: Humankapital- und Transaktionskostentheorie

Auch der Einschätzung von Düll und Bellmann (1998) ist vor allem mit Blick auf quantitative Analysen zuzustimmen: „In der Literatur greifen Erklärungsansätze sowohl zu individuellem Weiterbildungsverhalten als auch zu betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen an erster Stelle auf die Überlegungen der *Humankapitaltheorie* von Gary S. Becker (1962) zurück“ (ebd., S. 206, Herv. i. O.). Zu den grundlegenden Annahmen und Erklärungsansätzen der Humankapitaltheorie liegen in der Disziplin der Weiterbildungsforschung Arbeiten vor (Behringer et al., 2011).

Bekanntermaßen ist die Denkfigur des „homo oeconomicus“ in der Ökonomie von zentraler Bedeutung. Grundannahme und Menschenbild ist, dass Menschen sich rational verhalten und entscheiden. Sie „treffen aus den ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten eine *rationale* Auswahl“ (Kirchgässner, 1991, S. 2, Herv. i. O.). Dazu bewertet das Individuum die Alternativen entsprechend seiner Präferenzen, „d.h. es wägt Vor- und Nachteile, Kosten und Nutzen der einzelnen Alternativen gegeneinander ab. Schließlich entscheidet es sich für diejenige(n) Möglichkeit(en), die seinen Präferenzen am ehesten entspricht (entsprechen) bzw. von der es sich den höchsten „Netto-Nutzen“ verspricht“ (ebd., S. 27). Rationalität bedeutet, dass unter Beachtung der Restriktionen Möglichkeiten sondiert und bewertet werden, und anschließend eine Wahl entsprechend dem antizipierten Vorteil in der Bilanzierung von Kosten und Nutzen getroffen wird.

Betriebe haben ökonomische Zwecke. So ist es plausibel, die Humankapitaltheorie auf das Weiterbildungsverhalten von Betrieben anzuwenden. Dabei werden Betrieben bzw. Arbeitgebern rein rationale Entscheidungen zugeschrieben. Dies wird zum Beispiel an folgender Zuschreibung deutlich, die antizipiert, wie betriebliche Weiterbildungsentscheidungen getroffen würden: „Unternehmen fällen die Entscheidungen für Investitionen in Weiterbildung im Allgemeinen anhand der erwarteten Erträge in Relation zu den Kosten bezogen auf die Nutzungsdauer“ (Demary et al., 2013, S. 13). Demnach wird in Betrieben primär auf Basis eines rationalen Kosten-Nutzen-Kalküls entschieden.

Die traditionelle Mikroökonomie setzt für dieses rationale Kalkül vollständige Informationen und kostenlose Transaktionen voraus. Unvollständige Informationen oder zeitliche Restriktionen werden bei der Entscheidungsfindung ausgeblendet. Modernere mikroökonomische Ansätze („bounded rationality“) thematisieren Limitierungen bei den Informationen oder andere Restriktionen bei der Entscheidungsfindung, der Ausstattung mit Ressourcen oder institutionelle Regelungen, welche rationale Entscheidungen erschweren (Weber et al., 1996). Letztlich bleibt als Kern des Rationalverhaltens die Annahme einer angestrebten Nutzenmaximierung bestehen, selbst bei Unsicherheiten und unvollständigen Informationen. Elaboriertere Ansätze berücksichtigen die Modellierung von Präferenzen durch individuelle Gewohnheiten und soziale (auch gruppenspezifische) Einflüsse (Becker, 1996).

Zusätzliche Annahmen sind jedoch erforderlich, um von Rationalitätsannahmen zu empirisch operationalisierbaren Aussagen über die Entscheidungen zu gelangen. Diese werden als Brückenannahmen oder „auxiliary assumptions“ bezeichnet. Die Humankapitaltheorie (Becker, 1964) ist im Kern eine Anwendung des Rationalitätsprinzips auf das Bildungsverhalten,⁴ wobei das Entscheidungsverhalten der Betriebe/Arbeitgeber insbesondere für die betriebliche Weiterbildung explizit thematisiert wird. Weiterbildung wird grundsätzlich als Investition in Humankapital und nicht als Konsum begriffen. Die Analyse von Investitionen in Sachkapital kann so auf den Gegenstandsbereich der Aus- und Weiterbildung übertragen werden. Investitionen in das Humankapital können von Personen und ihren Angehörigen für sich selbst, von Arbeitgebern für die bei ihnen Beschäftigten sowie vom Staat für die Bürgerinnen und Bürger getätigt werden. Durch Bildung werden Wissen und Kompetenzen vermittelt oder ausgebaut, die eine Zunahme der (individuellen) Produktivität bewirken. Arbeitgeber, so die Annahme, folgen bei ihren Investitionen in das Humankapital dem Ziel der betrieblichen Gewinnmaximierung und nehmen solche Investitionen dann vor, wenn sie Ertragszuwächse für den Betrieb erwarten, die höher sind als die Investitionskosten und als die Erträge alternativer Investitionsmöglichkeiten des Betriebs (Rekrutierung benötigter Qualifikationen über den Arbeitsmarkt, verstärkte Marketingmaßnahmen um den Absatz anzukurbeln etc.).

Allerdings unterscheiden sich Investitionen in Human- und Sachkapital dadurch grundlegend, dass die Beschäftigten in einer freien Marktwirtschaft die Träger des eigenen Humankapitals sind. Sie können den Arbeitgeber wechseln und dadurch besteht für Arbeitgeber das Risiko, dass durch Abwanderung („Poaching“) der weitergebildeten Arbeitskräfte die Rendite der Investition geringer ausfällt, ganz ausbleibt und sogar direkten Marktkonkurrenten von Nutzen ist. Der Ansatz von Becker (1964) geht daher von der grundlegenden Unterscheidung in „specific“ und „general training“ aus: Firmenspezifische Weiterbildung führt tendenziell bei dem Arbeitgeber zur Produktivitätssteigerung, da das erlernte Wissen und die Kompetenzen so firmenspezifisch sind, dass ein anderer Arbeitgeber daraus keinen Nutzen oder Vorteil ziehen könnte bei einem Personalwechsel. Die Beschäftigten haben somit keinen Anreiz, den Arbeitgeber nach dem Besuch einer firmenspezifischen Weiterbildung zu wechseln. Im Gegensatz dazu erhöht allgemeine Weiterbildung tendenziell durchaus auch die Produktivität nach einem Arbeitgeberwechsel. Daraus ergibt sich, dass Arbeitgeber den Anreiz haben, eher in firmenspezifisches und weniger in allgemeines Humankapital zu investieren. Allgemeine Weiterbildungen – auch an anderen Arbeitsplätzen verwertbare Weiterbildungen – bieten sie dann an, wenn die Kosten dafür von den Beschäftigten etwa durch Lohnabschläge, Ko-Finanzierung oder Rückzahlungsklauseln (Alewell & Koller, 2002) getragen werden.

4 Semantisch wird Bildung oder Weiterbildung bei Becker (1964) nur mit (general oder specific) Training bezeichnet.

Dieser kurz skizzierte theoretische Ansatz der Humankapitaltheorie hat trotz – oder gerade wegen – seiner relativen Schlichtheit eine große Prominenz erreicht. Allein der Fokus auf Bildung als Investition und nicht als Ausgabe/Kosten stellt ein Fundament internationaler und nationaler Politik dar (Schemmann, 2006; Ioannidou, 2010). So legitimiert er in weiten Teilen u.a. das Interesse und Engagement von OECD und EU im Bildungsbereich, da von den Investitionen in den Bildungsbereich wirtschaftliches Wohlergehen erwartet wird. Die Differenzierung in allgemeine und firmenspezifische Weiterbildung liefert eine vermeintlich klare Entscheidungsgrundlage dazu, wann Betriebe sich für oder gegen Weiterbildung entscheiden bzw. wann sie Eigenbeteiligungen der Beschäftigten einfordern. Schließlich stellt das Kosten-Nutzen-Kalkül sowohl eine Deskription als auch eine Präskription eines utilitaristischen Bildungs- und Menschenbildes dar, in dem Investitionen in Weiterbildung keinen eigenständigen Wert und kein eigenständiges Ziel begründen, sondern primär ein funktionales Mittel für ökonomische Ziele darstellen. Vor diesem zeithistorischen und politischen Hintergrund ist die Beliebtheit der Humankapitaltheorie nachvollziehbar. Die Theorie bzw. ihre zentralen Bestandteile konnten jedoch z.T. widerlegt werden. So zeigten Studien, dass Arbeitgeber sehr wohl in erheblichem Maße auch in allgemein verwertbare Weiterbildung investieren (Behringer et al., 2009). Die Gründe dafür liegen u.a. in der Arbeitsmarktsituation (z.B. Oligopsonie) und institutionellen Bedingungen (Acemoglu & Pischke, 1998; Barron et al., 1999; Bassanini et al., 2005; Booth & Zoega, 1999; Leuven & Oosterbeck, 2001; Loewenstein & Spletzer, 1999; Pischke, 2004). Insbesondere institutionelle Bedingungen, wie sie sich u.a. in wohlfahrtsstaatlichen Länderunterschieden zeigen, werden bei der Humankapitaltheorie chronisch vernachlässigt, da sie stark das individuelle Entscheidungsverhalten von Arbeitgebern und Arbeitnehmern fokussiert. Auch die für die traditionelle Humankapitaltheorie zentrale Unterscheidung in allgemeines und firmenspezifisches Humankapital ist in der Praxis und der Forschung häufig schwer zu treffen. So hat Lazear (2003) einen alternativen Ansatz vorgeschlagen. Danach sind Wissen und Kompetenzen grundsätzlich genereller Natur. Firmenspezifisch ist lediglich die unterschiedliche Zusammensetzung und Gewichtung des allgemeinen Humankapitals entsprechend der unterschiedlichen Anforderungen der Unternehmen („skills-weight approach“). Unternehmen unterscheiden sich danach, ob ihre „Kombinationen“ spezifisch sind oder große Ähnlichkeit zu anderen Unternehmen aufweisen. Backes-Gellner und Mure (2005) haben einen empirischen Test dieses Ansatzes für Deutschland vorgelegt. Sie bestätigen Lazears Ansatz.

Insgesamt weist die klassische Humankapitaltheorie Schwächen in ihrer empirischen Generalisierbarkeit auf. Trotzdem ist sie aus verschiedenen Gründen ideengeschichtlich und interessenpolitisch attraktiv. Schließlich bietet ihre Einfachheit die Möglichkeit, durch Brückenannahmen und Modifikationen immer wieder neue Ansätze wie z.B. den Segmentationsansatz oder den Transaktionskostenansatz (Behringer et al.,

2009) in der Forschung zu verfolgen. Stellenweise werden die eher simplen Annahmen der Humankapitaltheorie korrigiert und ausdifferenziert, wenn z.B. beim Transaktionskostenansatz nur noch von der Annahme einer begrenzten Rationalität („bounded rationality“) ausgegangen wird, nach der Individuen „intendedly rational, but only limitedly so“ (Simon, 1961, S. xxiv) entscheiden. Des Weiteren stellt sich die Frage, welchen Einfluss die Weiterbildung auf Transaktionskosten hat. Durch Weiterbildung können sich arbeitsmarktspezifische Transaktionskosten reduzieren (Neubäumer et al., 2006). Sie besitzt das Potenzial, Informationsasymmetrien und Unsicherheiten in Vertragsverhältnissen zu reduzieren, da sie das Vertrauensverhältnis zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer verbessern kann. Denn „Weiterbildung vermittelt Prozesswissen und damit Verhaltenssicherheit, transportiert betriebliche Normen und stärkt die Identifikationsbereitschaft“ (Martin & Düll, 2000, S. 13; Rodehuth, 1999).

Auch der Segmentationsansatz modifiziert die traditionelle ökonomische Theorie (Behringer et al., 2009). Allerdings beziehen sich die Modifikationen nicht auf die Personen selbst und ihr rationales Handeln, sondern auf die Rahmenbedingungen der Handelnden. Dies sind vor allem der Arbeitsmarkt und seine Steuerung. Wichtig ist anzumerken, dass der Segmentationsansatz keine einheitliche und in sich geschlossene Theorie darstellt, sondern vielmehr ein „Konglomerat von Theoremen“ (Neubäumer, 1999, S. 132) ist. In dieser Mannigfaltigkeit stellt das Konzept des dualen⁵ Arbeitsmarktes von Doeringer und Piore „den zentralen frühen Beitrag zur Segmentationsforschung dar und bildet mehrheitlich den Ausgangspunkt später entwickelter Diskussionsbeiträge“ (Rodehuth, 1999, S. 72). Doeringer und Piore ersetzen das traditionelle Modell des „competitive labor market“ durch das eines dualen Arbeitsmarktes bestehend aus dem externen Arbeitsmarkt und internen Arbeitsmärkten. Ihre zentrale These beschreiben sie wie folgt:

The central concept (...) is that of the internal labor market, an administrative unit, such as a manufacturing plant, within which the pricing and allocation of labor is governed by a set of administrative rules and procedures. The internal labor market, governed by administrative rules, is to be distinguished from *the external labor market* of conventional economic theory where pricing, allocating, and training decisions are controlled directly by economic variables (Doeringer & Piore, 1971, S. 1f., Herv. i. O.).

Doeringer und Piore gehen von einer Aufteilung des Arbeitsmarktes in ein internes und ein externes Arbeitsmarktsegment aus. Interne Arbeitsmärkte werden durch Regelungen vom externen Arbeitsmarkt abgeschottet, der ökonomische Einfluss ist par-

5 Laut Dekker et al. (2002) herrscht Konsens über die Aufteilung des Arbeitsmarktes in drei Segmente vor. Es findet sich jedoch segmentationstheoretisch geleitete Forschung, die den Arbeitsmarkt in vier Segmente aufteilt (Blossfeld & Mayer, 1988; Baden & Schmid, 1998).

tiell aufgehoben. Verbunden sind die beiden Arbeitsmarktsegmente durch sogenannte „ports of entry and exit“ (ebd., S. 2). Die Herausbildung interner Arbeitsmärkte und die damit verbundene Stabilität wird in der Segmentationsforschung auf drei eng miteinander verbundene Faktoren zurückgeführt: spezifische Fertigkeiten, Training-on-the-job und Gewohnheitsrechte. Mit steigender Komplexität der Technologie an einem Arbeitsplatz nehmen dessen Qualifikationserfordernisse zu. Die Spezifität notwendiger Fertigkeiten und Kenntnisse der Arbeitnehmer führt zu beiderseitig erwünschter Stabilität, da für beide Seiten der externe Arbeitsmarkt immer kleiner wird. Für Arbeitnehmer in dem Sinne, dass die Zahl der alternativen Arbeitsstellen, die ihnen ohne Einkommensverlust potenziell zur Verfügung steht, immer kleiner wird. Für den Arbeitgeber werden potenzielle Arbeitnehmer mit den benötigten Kenntnissen und Fähigkeiten immer seltener bzw. deren spezifische Ausbildung immer kostenintensiver. Daher entsteht das Interesse des Arbeitgebers, vom Betrieb aus- und weitergebildete Mitarbeiter an den Betrieb zu binden.

Effekte von Weiterbildung definieren Doeringer und Piore wie folgt: „[T]he narrowness of on-the-job training (...) makes the skills which it produces highly specific to the context in which they were acquired“ (ebd., S. 40). Training-on-the-job führt also zu erhöhter Spezifität der im Verlauf des Arbeitsalltags erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten. Diese Spezifität fördert den beiderseitigen Wunsch nach Stabilität im Arbeitsverhältnis und erzeugt eine geringe Fluktuationsrate (ebd., S. 32ff.). Stabile soziale Gruppierungen tendieren dazu, informelle Regelungen auszubilden. Solche Gewohnheitsrechte führen zu Vorteilen für Arbeitgeber wie auch Arbeitnehmer. Die Arbeitnehmer können sich auf das Verhalten der Arbeitgeber in der Vergangenheit berufen und erwarten eine Kontinuität dieses Verhaltens bezüglich des Einkommens und der Aufstiegschancen. Das Interesse der Arbeitnehmer an Kontinuität (z.B. Beschäftigungssicherheit) bietet dem Arbeitgeber die Möglichkeit, Kosten zu reduzieren, weil Arbeitnehmer bereit sind, für Beschäftigungssicherheit auf erzielbare höhere Einkommen zu verzichten. Des Weiteren können Arbeitgeber so ihre Kosten für Rekrutierungen reduzieren. Die durch interne Arbeitsmärkte erzeugte Stabilität sorgt für einen Rahmen, in dem unternehmerische Investitionen in die Weiterbildung abgesichert sind (Sengenberger, 1987). „Weiterbildung lohnt sich in diesem Kontext besonders, weil bei auf Dauer angelegten Arbeitsverhältnissen die Amortisationsperiode der Humankapitalinvestition länger ist“ (Neubäumer, 2004, S. 6). Folgt man der Argumentation des Segmentationsansatzes, ergibt sich, dass sich mit erhöhter Spezifität der erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten die Stabilität der internen Märkte erhöht und infolgedessen die Weiterbildungsbereitschaft von Unternehmen zunimmt. Stellenweise werden interne Arbeitsmärkte durch Weiterbildung direkt produziert bzw. legitimiert (z.B. durch an Weiterbildung gekoppelte Aufstiegswege wie in Traineeprogrammen und Führungskräfte Trainings).

Insgesamt nehmen die ökonomischen Theorien relativ häufig Bezug auf betriebliche Weiterbildung und versuchen zu erklären, warum und wann Betriebe weiterbilden oder nicht. Insbesondere die Humankapitaltheorie kommt aus einer Vielzahl von Gründen in der Forschung immer wieder zur Anwendung. Wenngleich die klassische Humankapitaltheorie in mehrfacher Hinsicht viel Kritik erfahren hat, ist sie gerade wegen ihrer Einfachheit Ausgangspunkt für Modifikationen und neue theoretische Ansätze, die mit komplexeren und wirklichkeitsnäheren Annahmen arbeiten, die eher empirisch zu operationalisieren sind. Zudem weist die ökonomische Theoriebildung auf grundsätzliche Interessenunterschiede zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer in Bezug auf das Weiterbildungsthema hin. Es ist hier keine Harmonievorstellung vorhanden, dass Weiterbildung immer zu einer Art „Win-Win-Situation“ für Arbeitgeber und Arbeitnehmer führen müsse. Mit dieser theoretischen Perspektive müssen öffentliche Förderprogramme, die Nachqualifizierungsprogramme in Betrieben derart begründen, kritisch reflektiert werden (Käpplinger, 2016). Was das Erkenntnisinteresse betrifft, sind diese Ansätze primär an der Erklärung ökonomischen Verhaltens und Entscheidens interessiert, so dass betriebliche Weiterbildung letztlich allein als Instrument für ökonomische Ziele verstanden und dementsprechend bewertet wird. Dies ist disziplinär schlüssig, jedoch hinsichtlich einer allgemeinen Erklärung von betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten limitiert. Insofern ist es nachvollziehbar, dass soziologische und politologische Theorien ein alternatives bzw. komplementäres Erklärungspotenzial bieten, da Betriebe auch soziale Gebilde sind, in denen die Akteure nicht nur ökonomische Interessen und Ziele verfolgen.

3.1.2 Politologische und soziologische Zugänge zu betrieblicher Weiterbildung

Martin und Behrends (1999) arbeiten heraus, wie betriebliche Weiterbildung in einer Reihe von Theorien wie der Politischen Ökonomie, der Koalitionstheorie, institutionstheoretischen Ansätzen, der Kontingenztheorie oder dem Social-Relations-Ansatz konzipiert und erklärt wird. Bei den aufgeführten Theorien handelt es sich in der Regel um Theorieschulen bzw. Ansätze, die ideengeschichtlich eine große Variationsbreite vom Marxismus bis hin zu liberalen Auslegungen aufweisen.

So wird der Begriff der Politischen Ökonomie vielfältig angewandt und kann wissenschaftshistorisch als ein disziplinärer Vorläufer der Volkswirtschaftslehre eingestuft werden. Es ist heute stellenweise ein interdisziplinärer Forschungsansatz, der Politologie, Ökonomie, Soziologie, Geschichte und Kulturwissenschaften miteinander verbindet. Eine Gemeinsamkeit dieser Ansätze der Politischen Ökonomie ist das Interesse, die soziale Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen wie Macht und Geld zwischen gesellschaftlichen Akteuren und Gruppen zu untersuchen. Wie Martin und Behrends (ebd.) andeuten, ist Wissen eine Machtressource, welche strategisch als Herrschafts-

wissen eingesetzt werden kann, um die Produktionsverhältnisse zu stabilisieren. Vor diesem Hintergrund kann betriebliche Weiterbildung kritisch gesehen werden, da sie als Mittel zum Zweck tendenziell das Verhältnis von Kapital und Arbeit zugunsten der Arbeitgeber steuert. Marxistische Ansätze der Bildungsarbeit favorisieren so Ansätze der Arbeiterbildung, d.h. die Arbeiter sollen aufgeklärt und aktiviert werden, um die Produktionsverhältnisse mit zu gestalten und vor allem zu verändern. Betriebliche Weiterbildung wird dagegen als konservatives, Ungleichheitsstrukturen erhaltendes Herrschaftsinstrument der Kapitalbesitzer eingestuft (Yendell, 2016). Dieses Verständnis hat die kritisch-distanzierte Sicht auf betriebliche Weiterbildung seitens der Erwachsenenpädagogik und Erziehungswissenschaften lange geprägt (Büchter, 2002).

Die Koalitionstheorie von Cyert und March (2013) weicht ebenfalls vom individualistischen bzw. dualistischen Entscheidungsmodell der Humankapitaltheorie ab. Während bei der Humankapitaltheorie Arbeitgeber- und Arbeitnehmerinteressen gegenübergestellt werden, betont die Koalitionstheorie stattdessen, dass ein Unternehmen als Organisation aus verschiedenen, z.T. temporär verbundenen Akteuren besteht, die partiell miteinander und gegeneinander koalieren (Dunn, 1998, S. 58ff.). Es sind „eigenständige Entscheidungsträger mit bestimmten Motiven und Bedürfnissen, die den Leistungserstellungsprozess über soziale Interaktionen mitgestalten“ (Bretzke, 1980, S. 44). Akteure (Eigentümer, Kapitalgeber, Mitarbeiter, Führungskräfte etc.) bilden Koalitionen, um ihre Ziele im Unternehmen durchzusetzen. Wenn die Ziele der Koalitionen zu stark voneinander abweichen, kommt es zu Konflikten, die verhandelt oder geregelt werden müssen. Betriebliche Weiterbildung kann in diesen Aushandlungsprozessen ein „side payment“ (Martin & Behrends, 1999, S. 43), ein Kompensationsgeschäft, sein. D.h. Arbeitgeber können die Loyalität von Vorgesetzten oder bestimmten Mitarbeitern mit attraktiven Weiterbildungen („Incentives“) gewinnen, um ihre Ziele im Unternehmen durchzusetzen. Betriebliche Weiterbildung ist in diesem Verständnis ein Kontrollinstrument. Insgesamt betont die Koalitionstheorie, dass Betriebe soziale Gebilde sind, in denen sich verschiedene Akteure mit heterogenen Interessen und Zielen bewegen. Die Unternehmensziele sind Teil von Aushandlungsprozessen, die konflikthaft verlaufen können. Weiterbildung kann dazu dienen, diese Konflikte zu regeln oder zu kanalisieren.

Die Kontingenztheorie von Fiedler (1967) – die auch situativer Ansatz genannt wird – besagt, „dass es nicht einen besten Weg der Gestaltung von Situationen gibt. Dabei wird unter Situationen die Gesamtheit der objektiv herrschenden und der von den handelnden Individuen wahrgenommenen und erlebten Handlungsbedingungen verstanden“ (Hentze, 1991, S. 43). Diese Theorie zielt darauf, dass Unternehmen sich in unterschiedlichen Umwelten bewegen und intern von ganz unterschiedlichen Situationen geprägt sind, so dass es nicht eine alleinige Form des „richtigen“ Managements, sondern vielmehr effektive oder nicht-effektive Vorgehensweisen je

nach Situation gibt. Damit stellt dieser Ansatz eine fundamentale Kritik an Managementansätzen dar, die im Zuge des jeweiligen Zeitgeistes eine bestimmte Ausrichtung des Managements und der Führung als allgemeingültig für alle Betriebe proklamieren. Die vielfältigen Strukturen und Beziehungen, die zu unterschiedlichen Situationen führen, werden durch ein heuristisches Modell abgebildet. Dieses Modell beinhaltet vier Systemebenen: Mikrosystem, Insystem, Zwischensystem und Um-/Makrosystem. Mit dem Mikrosystem ist die betriebliche Personalwirtschaft als Organisationseinheit bzw. sind die verantwortlichen Personen gemeint. Weiterbildung wird als Teilaufgabe der Personalwirtschaft eingeordnet. Unter dem Insystem versteht man den Betrieb samt seinen Betriebsmitgliedern. Im Zwischensystem bewegen sich viele Akteure wie Sozialpartner, Parteien, Kammern, Kunden, Konkurrenten oder Arbeitsämter, während im Umsystem Rahmenbedingungen oder Großsysteme wie Wirtschaft, Recht, Politik, Kultur, Ökologie oder Technologie angesprochen sind. Insofern handelt es sich um ein Mehrebenensystem, in dem viele Interdependenzen und Interaktionen bestehen, die zu oftmals sehr spezifischen Situationen führen, zu denen insbesondere das betriebliche Management, aber auch die Personalwirtschaft, adäquate Lösungen suchen. Betriebliche Weiterbildung wird neben anderen Maßnahmen, wie Gestaltung der Arbeitsbedingungen, Führungsstil oder Kommunikation, als eine weite Anpassungsfunktion gesehen, d.h. bei sich verändernden Situationen müssen Bildungsaktivitäten intensiviert werden, um die Mitarbeiter an neue Anforderungen anzupassen (Hentze, 1991, S. 46f.). Diese neuen Entwicklungen können so wie die Umsysteme ganz unterschiedlicher Art sein, so dass neben technologischen Veränderungen auch soziokulturelle Veränderungen berücksichtigt werden. So soll das betriebliche Bildungsangebot Mitarbeiterwünsche hinsichtlich Mündigkeit und Autonomie berücksichtigen (ebd., S. 47). Insbesondere in den 1970er Jahren erfreute sich dieser Ansatz in der amerikanischen Managementliteratur einiger Beliebtheit (ebd.), während er in den 1990er Jahren zunehmend von der Betriebswissenschaft kritisiert wurde, da er keine klaren Handlungsempfehlungen aufzeige (Staehe, 1990, S. 51ff.) und eher auf der Ebene einer Heuristik stehenbleibe. Wenngleich es sich mit der Kontingenztheorie um keinen soziologischen oder politologischen, sondern um einen betriebswissenschaftlichen Ansatz handelt, so beleuchtet der Ansatz den Betrieb als soziales System, der sich wiederum im Schnittfeld verschiedener Großsysteme wie Politik, Recht, Wirtschaft, Kultur etc. bewegt, so dass die Wirtschaft zwar ein ganz zentrales Bezugssystem für Betriebe ist, aber nicht das alleinige. Stellenweise wird implizit kritisiert, dass „der Staat den Selbstbestimmungsspielraum für den Unternehmer immer mehr einengen“ (Hentze, 1991, S. 47). Allein dadurch wird das rein ökonomische Kosten-Nutzen-Kalkül wie z.B. bei der Humankapitaltheorie deutlich relativiert. Vor diesem Hintergrund hat die Kontingenztheorie eine sozialwissenschaftliche Teilprägung, obwohl sie aus den Betriebswissenschaften stammt.

Eine gewisse Nähe zu Ansätzen der Social Relations in der Soziologie ist augenfällig. Dieser verhaltenswissenschaftliche Ansatz analysiert nach Martin und Behrends (1999) unterschiedliche Sozialbeziehungen in Unternehmen. Betriebliche Weiterbildung wird je nach Struktur und Beziehungen in den Unternehmen für diverse Zwecke eingesetzt. Normativ wird in Abkehr vom Taylorismus das Ziel angestrebt, die Arbeitswelt zu humanisieren, so dass man vom Ansatz der Human Relations spricht. In der Erwachsenenpädagogik wurde dieser Ansatz insbesondere von Arnold (1995) aufgegriffen und mit dem Konvergenzansatz bzw. -theorem verbunden, wonach in der Arbeitswelt am Ende des 20. Jahrhunderts die Anforderungen der Arbeitswelt mit den Bedürfnissen nach Selbstwirksamkeit und -verantwortung seitens der Mitarbeiter zusammenfallen würden. Insofern würden Beschäftigte in der betrieblichen Weiterbildung nicht mehr instrumentalisiert oder rein funktional auf Ziele Dritter ausgerichtet, sondern die individuellen Ziele würden mit den betrieblichen Zielen konvergieren.

Insgesamt unterscheiden sich die politologischen und soziologischen Ansätze und Theorien von den ökonomischen dahingehend grundlegend, dass an Stelle des „homo oeconomicus“ der „homo sociologicus“ tritt. Während in der Ökonomie der Akteur bzw. der Betrieb rational kalkuliert und seinen Nutzen maximieren will, verweisen sozialwissenschaftliche Ansätze und Theorien darauf, dass Wirtschaftlichkeit und ökonomischer Nutzen ein Teil von heterogenen Erwartungen sind, welche die verschiedenen Akteure im Betrieb haben und die durch externe Rahmenbedingungen in Politik, Recht, Wirtschaft oder Kultur maßgeblich mitbestimmt werden. Auffällig ist, dass betriebliche Weiterbildung bei allen Ansätzen und Theorien primär als Mittel zum Zweck begriffen wird. Weiterbildung sei ein Instrument, um zum Beispiel wirtschaftliche Erträge zu steigern, Macht im Betrieb abzusichern oder um sich an die Anforderungen der Außenwelt anzupassen. Ein Eigenwert wird der Bildung in keiner der Theorien und Ansätze zugesprochen. Es zeigt sich eine Form von „Epi-Phenomenalismus“ (Archer, 1982, S. 3). Damit meint Archer, dass Bildungssysteme von Theorien wie der Modernisierungs- oder Humankapitaltheorie nur als Appendix anderer Prozesse behandelt werden und nicht als Systeme, die zumindest teilweise eigenständig sind und eine Eigendynamik verfolgen, die nicht nur top-down geprägt ist. So werden in der Humankapitaltheorie Bildungsbemühungen nur in ihrer ökonomischen Funktionalität für unternehmerischen, individuellen oder gesellschaftlichen Ertrag wahrgenommen. Das Bildungssystem ist in dieser Perspektive lediglich ein Hilfsinstrument für das Wirtschaftssystem. Die Investition oder Nicht-Investition in spezifische oder allgemeine Bildung wird allein anhand ihres individuellen oder unternehmerischen Nutzens erklärt (Becker, 1964). So erlangt die Humankapitaltheorie in ihrer Schlichtheit theoretische Eleganz und ist direkt für eine wirtschaftsfokussierte Politik, wie sie die OECD und die EU verfolgen und wie sie zumindest bei der stärker demokratie- und menschenrechtsorientierten UNESCO so früher nicht dominierte, zu instrumentalisieren. Auch kritisiert Archer, dass viele Theo-

rien sich allein auf der Makro-Ebene bewegen und so einen gewissen Determinismus nahelegen. Gerade die Modernisierungstheorie ist ein gutes Beispiel, da individuelles Handeln nahezu zwangsläufig determiniert von großen gesellschaftlichen Umwälzungen zu sein scheint. Bildung ist funktional dem Modernisierungsprimat und dem Primat der Wirtschaft untergeordnet. Alternative Wege und der Einfluss individuellen Handelns sind kaum erkennbar.

Bemerkenswert ist des Weiteren, dass gegenwärtig der Einschätzung von Düll und Bellmann zuzustimmen ist: „In der Literatur greifen Erklärungsansätze sowohl zu individuellem Weiterbildungsverhalten als auch zu betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen an erster Stelle auf die Überlegungen der *Humankapitaltheorie* von Gary S. Becker (1962) zurück“ (Düll & Bellmann, 1998, S. 206, Herv. i. O.). Man kann sagen, dass gegenwärtig in der betrieblichen Weiterbildungsforschung und der nationalen/transnationalen Weiterbildungspolitik (Schemmann, 2006) ein eher reduktionistisches Verständnis vorherrscht, welches betriebliche Weiterbildung primär als rein ökonomische Funktion begreift. Mit Blick auf den Forschungsstand könnte dies erstaunen, da dieses Kapitel gezeigt haben sollte, dass betriebliche Weiterbildung wesentlich breiter und differenzierter konzeptualisiert werden kann. „Prinzipiell lässt sich nämlich zur Erklärung des Weiterbildungsverhaltens von Unternehmen die ganze Breite der organisationstheoretischen Ansätze heranziehen“ (Martin & Behrends, 1999, S. 44). Dass dies m.E. eher nicht passiert, verdeutlicht, wie eng geführt und reduktionistisch sich der Mainstream der betrieblichen Weiterbildungsforschung z.T. vollzieht. So wird häufig versucht, über Regressionsmodelle die maßgeblichen Faktoren zu identifizieren, die das Handeln und Entscheiden aller Unternehmen und Betriebe hinsichtlich Weiterbildung typischerweise bestimmen. Insbesondere mit Blick auf die Koalitions- und Kontingenztheorien wäre es jedoch sinnvoll, zunächst theoretisch begründet zwischen verschiedenen Unternehmen zu differenzieren und dann Regressionsmodelle je nach Unternehmenstyp zu rechnen. Diese Theorien zeigen auf, dass betriebliche Weiterbildung zwischen ganz verschiedenen Akteuren in unterschiedlichen Unternehmen ausgehandelt wird. Es sind vielfältige Konfigurationen, die dabei entstehen und die es zu beachten gilt. In den vergangenen rund 15 Jahren musste dies quasi erneut entdeckt werden, obwohl diese Erkenntnis in älteren Theorien schon vorhanden war:

- The most important discovery was the evidence on the pervasiveness of heterogeneity and diversity in economic life (Heckman, 2001, S. 673).
- Betriebe sind Individuen, die „repräsentative Firma“ aus den theoretischen Modellen hat keine Entsprechung in der Realität (Wagner, 2006, S. 12).
- Research on training in enterprises generally shares one challenge with the sociology of enterprises: the outstanding heterogeneity of what is called „an enterprise“ (Markowitsch & Hefler, 2007, S. 12).

In der Folge verfolgt Wagner Clusteranalysen bzw. -förderungen und Markowitsch und Hefler entwickeln eine dreiteilige Betriebstypologie. Diese konfigurativen Ansätze erscheinen vielversprechend, da sie eine betriebstypische Differenzierung von Analysen und Handlungsempfehlungen erlauben können, statt globale Steuerungsansätze für vermeintlich alle Unternehmen oder nur differenziert nach Betriebsgröße und Branche zu verfolgen (Rudolphi, 2011). Dies ist eine zentrale Schlussfolgerung dieser Publikation und wird in Kapitel C ausführlicher erläutert.

3.1.3 Erziehungswissenschaftliche Forschung zur betrieblichen Weiterbildung

„Betriebliche Weiterbildung ist von der etablierten Erwachsenenbildungswissenschaft bislang sehr stiefmütterlich behandelt worden“ (Arnold, 1995, S. 17). Die Gründe für diese Distanz sind vielfältig und könnten das Thema einer eigenen, wissenschaftshistorischen Abhandlung sein. An dieser Stelle sollen lediglich zwei Gründe näher expliziert werden. Ein *erster Grund* lässt sich in Auseinandersetzung mit diesem Zitat erläutern:

Die Skepsis vieler Vertreter dieser Disziplinen [u.a. Pädagogik] gegenüber betriebswirtschaftlich orientierter Forschung und damit gegenüber anders gelagerten Problemdefinitionen, kommt gelegentlich in dem Vorwurf zum Ausdruck, die Analyse sei eindeutig an betrieblichen Interessen orientiert (Weber, 1985, S. V).

Der Betriebswissenschaftler Weber distanziert sich provokant von pädagogischen Perspektiven, welche die individuellen Interessen an Weiterbildung thematisieren. Während Weber sich für den Betrieb als Ganzes interessiert, war und ist pädagogische Forschung auf das individuelle oder subjektive Lernen hin orientiert.⁶ So sagt Büchter: „Gemeint ist das Verhältnis von Mensch und betrieblicher Weiterbildung. Nicht das Weiterbildungsverhalten, d.h. das Ausmaß der Weiterbildungsbeteiligung ist damit angesprochen“ (Büchter, 1997, S. 30). Weinberg hebt hervor, dass es einen „humanitären Anspruch in der Erwachsenenbildung“ (1999, S. 16) gibt, Schmidt-Lauff (1999) rekurriert aus subjekttheoretischer Sicht auf die Lebensweltorientierung der Erwachsenenbildung (Faustich, 1998, S. 74f.). Insofern interessiert pädagogische Forschung klassischerweise primär die individuelle oder subjektive Perspektive des Lernenden, wenngleich sich in den letzten Jahren ein Forschungsschwerpunkt in der sogenannten Organisationspädagogik (Göhlich, 2010) etabliert hat. Insgesamt stellte man sich in der Vergangenheit in der Erwachsenenbildung kaum die Forschungsfrage, wann und unter welchen Bedingungen

6 Es gibt eine ausgeprägte Institutionalforschung in der Pädagogik oder „Organisationspädagogik“ (Göhlich, 2010). Diese hat sich primär mit pädagogischen Institutionen beschäftigt, worunter Betriebe lange nicht gefasst wurden. Man spricht von „ökonomisch begründeten pädagogischen Institutionen“ (Geißler, 1990, S. 8); und „lernende Organisationen“ werden untersucht.

Betriebe weiterbilden, sondern beschäftigte sich eher damit, wie die Individuen und Subjekte in betrieblichen Kontexten lernen. Dies schlug sich auch in der Methodenwahl nieder. Es gab eine Vielzahl von Interview- und Fallstudien, aber kaum pädagogische Untersuchungen mit makrostrukturellen Fragestellungen, die große quantitative Datensätze nutzten. An diese disziplinspezifische Perspektive schloss sich eine kapitalismuskritische Haltung an, die dem Bildungswert betrieblicher Weiterbildung kritisch-distanziert bis ablehnend gegenübersteht: „Der kapitalistisch geführte Betrieb wurde in erster Linie als Domäne der Rentabilitätssteigerung und Herrschaftssicherung betrachtet, in der die Forderung nach Mündigkeit und Chancengleichheit der Menschen zur Chimäre verkäme“ (Büchter, 1997, S. 34). Ähnlich äußert sich auch Schmidt-Lauff:

Zu einseitig kritisch wird die betriebliche Weiterbildungspraxis noch betrachtet, zu stark wird sie auf ihre ökonomische Rolle beschränkt, was für eine klassische pädagogische Theoriendebatte schwer zu akzeptieren ist; nicht nur, weil sie zu einseitig ist, sondern auch, weil sie ihr fremde Felder berührt (1999, S. 2).

Der Hauptvorwurf klassischer Bildungstheorie war der, dass betriebliche Weiterbildung keine wirkliche Bildung sei. Sie diene nicht den Interessen der Mitarbeiter, sondern habe nur deren Anpassung und Funktionsfähigkeit im Interesse des Betriebs im Blick: „Da die Lernziele betrieblichen Qualifikationslernens immer direkt auf die unmittelbaren Betriebsziele bezogen sind, untersteht alles Lernen, inklusive der dafür aufgewandten Zeiten, dem Maßstab betrieblicher Nützlichkeit“ (Meueler, 1993, S. 165). Von einer Reihe von industriesoziologischen Studien (Büchter, 1997, S. 34) und dem Scheitern von Bemühungen um eine Humanisierung von Arbeit fand sich diese Denktradition in einer ablehnenden Haltung bestätigt. Auch ist zu bedenken, dass die „Betriebszentriertheit“ beruflicher Weiterbildung im Dritten Reich (Schmidt-Lauff, 1999, S. 26ff.; Möglich, 1996) dazu führte, dass innerbetriebliche Bildungsarbeit „zum Instrument der nationalsozialistischen Werkgemeinschaftsideologie“ (Faulstich, 1998, S. 42) verkam. Dies sollte nach 1945 vermieden werden, was u.a. den Aufbau einer öffentlich geförderten Weiterbildung begünstigte, die über ideologisierte betriebliche Kontexte hinausging. Dass sich parallel in der SBZ/DDR die Weiterbildungsarbeit und die Erwachsenenbildungswissenschaft stark auf den Betrieb und dortige Betriebsakademien konzentrierte, wurde zeitweise dagegen positiv rezipiert und sogar für Westdeutschland als vorbildhaft bewertet (Knoll et al., 1967, S. 34). Dies zeigte aber auch eine Differenz zu der Erwachsenenbildung in Westdeutschland auf, die sich an öffentlichen Räumen und an einem klassischen Bildungsverständnis orientierte, so dass betriebliche Weiterbildung frühestens Ende der 1980er Jahre zu einem relevanteren Thema in der Erwachsenenpädagogik wurde. Betriebspädagogik wurde historisch früher eher in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verfolgt (Geißler, 1990; Wittwer, 1982). Allerdings gilt auch noch heute:

In der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist in der Forschung eine deutliche Fokussierung auf die Erstausbildung und die Lehrerbildung bzw. formale Lehr- und Lernprozesse zu konstatieren. Berufliches und betriebliches Lernen, informelle Kompetenzentwicklung und Weiterbildung sind in den Forschungsarbeiten der Disziplin weniger sichtbar (Meyer & Elsholz, 2009, S. 2).

Insgesamt hatte und hat in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik die Ausbildung einen höheren Stellenwert als die Weiterbildung, was sich zwar im Zuge der Konjunktur des Lebenslangen Lernens u.a. mit dem Schlagwort der Kompetenzentwicklung oder der „kompetenzbasierten Aus- und Weiterbildung“ (Dehnbostel, 2010) relativiert hat, aber letztlich liegt der Hauptfokus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik weiterhin auf der Ausbildung, wie Meyer und Elsholz (2009) mit Blick auf die eigene Teildisziplin resümierend hervorheben. Dies hat wohl auch seine Gründe darin, dass primär durch diesen schulischen Fokus die jeweiligen Lehrstühle universitär abgesichert werden können. Insgesamt gibt es sowohl in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen Erwachsenenpädagogik als auch Berufs-/Wirtschaftspädagogik eine Reihe von Gründen, warum die betriebliche Weiterbildung früher und auch heute nicht mehr Aufmerksamkeit erfährt.

Neben diesen eher wissenschaftsimmanenten, disziplinären Abgrenzungen bzw. Fokussierungen ist als *zweiter Grund* auch die bildungspolitische Entwicklung anzuführen. Da die Erwachsenenbildungsforschung oft in intensiver Wechselwirkung mit bildungspolitischen Programmatiken steht, begründet sich auch hier eine Distanz gegenüber dem Forschungsgegenstand betriebliche Weiterbildung. Folgt man dem Strukturplan (Deutscher Bildungsrat, 1970), dann wird betriebliche Weiterbildung in mehrfacher Hinsicht eher nicht als eine Form von Erwachsenenbildung begriffen:

Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten Ausbildungsphase (...), das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn möglicher Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit gekennzeichnet (...). Das kurzfristige Anlernen oder Einarbeiten am Arbeitsplatz gehört nicht in den Rahmen der Weiterbildung (ebd., S. 197).

Für die Gesamtsituation der Weiterbildung war die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung traditionell bestimmend. Die Regelung der staatlichen Förderung vollzieht sich auf der Grundlage dieser Trennung, so dass die berufliche Weiterbildung (als Fortbildung und Umschulung) und die nicht-berufliche (als Erwachsenenbildung) isoliert nebeneinander geplant, organisiert und gefördert werden. Der Arbeitsplatz wurde tendenziell als Lernort ausgeschlossen. Insbesondere die arbeitsplatznahen Lernformen „Einarbeitung“ und „Anlernen“ wurden explizit ausgeschlossen. Erwachsenenbildung war der allgemeinen, nicht-beruflichen Weiterbildung zugeordnet. So war es schlüs-

sig, dass Bildungsurlaub ein prominentes Forschungsthema der 1970er Jahre in der Weiterbildung wurde (Arbeitsgruppe für Empirische Bildungsforschung, 1980), da hier nicht das Lernen am Arbeitsplatz interessierte, sondern der Lernort und die Lernzeit in Distanz vom Arbeitsplatz. Die Zuordnung des Bildungsrats von Erwachsenen- und Weiterbildung wurde vonseiten der Erwachsenenbildungswissenschaft und zentralen Akteuren kritisiert (Schmidt-Lauff, 1999, S. 11ff.). Unter anderem Weinberg sah im Gegensatz zum Deutschen Bildungsrat den Begriff der Erwachsenenbildung eher als gleichrangigen Oberbegriff, wie Abbildung 2 veranschaulicht:

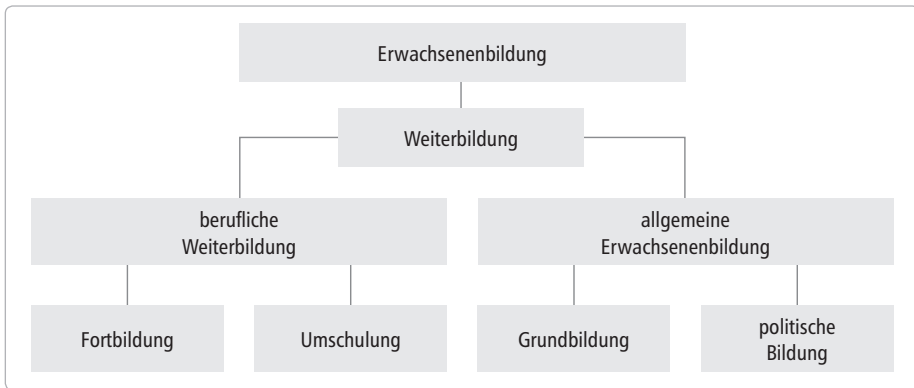


Abbildung 2: Systematisierungen von Erwachsenenbildung (Quelle: Weinberg, 1999, S. 12)

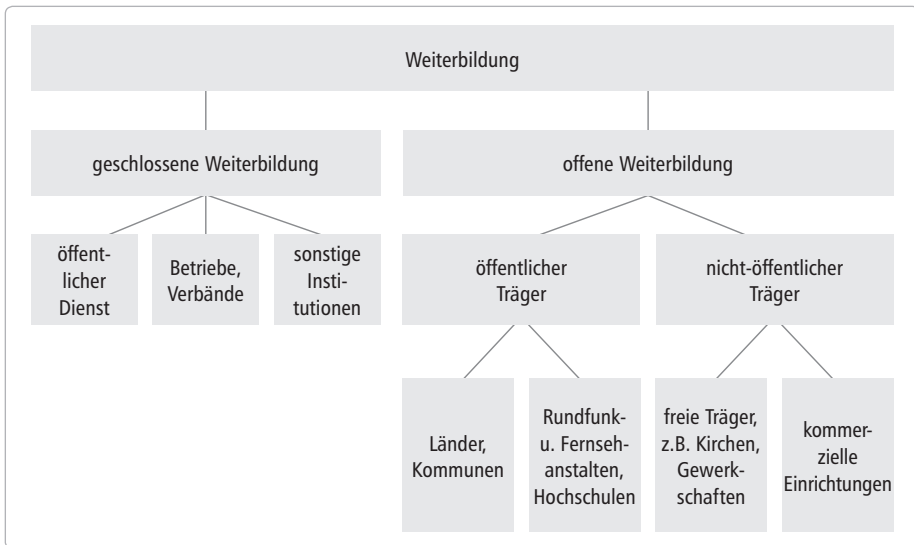


Abbildung 3: Systematisierungen von Weiterbildung (Quelle: Weinberg, 1999, S. 14)

Auffällig bei dieser terminologischen Auseinandersetzung ist, dass betriebliche Weiterbildung in der Abbildung 3 als eine Form von „geschlossener Weiterbildung“ und dass der Betrieb nur als ein Träger in Erscheinung tritt. Damit wird deutlich, dass betriebliche Weiterbildung bis in die 1980er Jahre hinein kaum im Blick der Bildungspolitik und der Erwachsenenbildungswissenschaft war. Erst mit der sogenannten und bis heute wirkungsmächtigen „Standortdebatte“ ist sie in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Erwachsenenbildung und Weiterbildung als Form öffentlicher Bildung war im Fokus, während private Formen wie die der betrieblichen Weiterbildung sich als eher sekundär darstellten.⁷ Dieser Fokus muss im Zusammenhang mit den Bemühungen um den öffentlichen Ausbau der Weiterbildung als vierte Säule im Bildungssystem gesehen werden, welche Aufmerksamkeit beanspruchte. Seit Ende der 1980er Jahre und insbesondere seit den 1990er Jahren gibt es diese Modifikation der historischen Entwicklungs- und Diskursstränge (Faulstich, 1998). Es ist ein insgesamt gewachsenes Interesse pädagogischer Forschung an betrieblicher Weiterbildung zu konstatieren. Dies war auch bildungspolitisch beeinflusst, da die sogenannte „Qualifizierungsoffensive“ und „Standortdebatte“ eine Ökonomisierung der Weiterbildung bzw. eine noch stärkere Ausrichtung der Weiterbildung auf ihren Beitrag zum wirtschaftlichen Wohlergehen forciert hatten. In diesen Kontext sind die „großen Gutachten“ zu betrieblicher Weiterbildung von 1989/1990 zu verstehen, welche einen Mangel an betrieblicher Weiterbildungsforschung konstatierten (Baethge et al., 1990), was zum Teil als eine wissenschaftliche Legitimation für ein bildungspolitisch gewolltes Forschungs- und Förderprogramm für betriebliche Weiterbildung begriffen werden muss. Es ist keine Koinzidenz, dass über die Etablierung der großen Betriebsbefragungen durch das Institut der deutschen Wirtschaft (IW), das Institut für Arbeit und Berufsforschung (IAB) und das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) gleich drei Erhebungen wenige Jahre später ihren Ursprung hatten. Diese Betriebsbefragungen werden im Kapitel B dieser Publikation näher erläutert. Auch die großen öffentlichen Förder- und Forschungsprogramme, welche von der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) administriert wurden, waren bedingt durch die deutsche Vereinigung, aber auch durch die allgemeine Neuausrichtung auf betriebliche Weiterbildung. Die Weiterbildungsforschung hat sich zu wesentlichen Anteilen politikinduziert intensiv mit der betrieblichen Weiterbildung in den vergangenen 20 Jahren beschäftigt. Während noch bis in die 1980er Jahre hinein die Beiträge der Erwachsenenpädagogik zur betrieblichen Weiterbildung spärlich gesät waren, hat sich die Forschungsaktivität erheblich intensiviert. Mittlerweile wird häufig wie z.B. im AES betont, dass die Mehrzahl der Lernaktivitäten im betrieblichen Kontext stattfindet und allgemeine Erwachsenenbildung sich nur noch in der konzeptionell problematischen Sammel- und Restkategorie „Nicht-berufliche

7 Auf die Bedeutung öffentlicher Weiterbildung und das Verhältnis von beruflicher und betrieblicher Weiterbildung wird auf der Basis der systemtheoretischen Arbeiten von Harney (1998) und Kuper (2000) noch eingehend Bezug genommen.

Weiterbildung“ wiederfinde (Seiverth, 2008; Behringer et al., 2008). Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl von Publikationen zu betrieblicher Weiterbildung von Erwachsenenbildungsforscherinnen und -forschern (Arnold, 1995; Egetenmeyer, 2008; Faulstich, 1998; Kuper, 2000). Insgesamt hat sich Kühnleins Prognose einer „Verbetrieblichung der Weiterbildung“ zu einem wesentlichen Anteil bewahrheitet (Kühnlein, 1997), was auch den Import betriebswirtschaftlicher Begriffe und Modelle wie Marketing, Bildungscontrolling, Bildungsmanagement, Dienstleistungseinrichtung und Kurse als Produkte meint. Harney sprach so von einer „Konjunktur der Betrieblichkeit“ (1998, S. 255).

Relativ parallel zur Konjunktur der betrieblichen Weiterbildung als Forschungsthema seit den 1990er Jahren hat das Thema „Arbeiterbildung“ an Bedeutung verloren. Einstmals ein zentrales Thema der Forschung in der Erwachsenenbildung (Tietgens, 1978), wird dies heute allein als historisches Forschungsfeld rekapituliert (Brock, 2011). Insofern resümiert Wollenberg die Ausrichtung und Nachwirkung der Arbeiterbildung wie folgt:

Sie rezipierten die marxistische Theoriebildung und zielten darauf ab, mithilfe der Aufklärungsarbeit und Wissensaneignung Arbeiter/innen zu befähigen, den politischen Kampf um eine andere, gerechtere Gesellschaftsordnung erfolgreich zu bestehen. Beide aufklärerisch orientierten Grundhaltungen wirken zusammen mit der integrativ ausgerichteten christlichen Arbeiterbildung bis heute nach, wenn auch abgeschwächt und durch zahlreiche staatliche Reformvorhaben quantitativ und inhaltlich reduziert (Wollenberg, 2010).

Inspiziert von der marxistischen politischen Ökonomie wurde von diesen Autoren eine Veränderung gesellschaftlicher und betrieblicher Realitäten gesucht. Insgesamt hat sich in der Erwachsenenbildungsforschung tendenziell die Ansicht durchgesetzt, dass Betriebe als „ökonomisch begründete pädagogische Institutionen“ (Geißler, 1990, S. 8) gesehen werden können. Interessant sind in diesem Zusammenhang die programmatischen Publikationen Rolf Arnolds und Joachim Kades, die zu den Begriffen „Bildung“ und „Qualifikation“ verfasst wurden. Während Kade (1983) nach Bildung oder Qualifikation fragte und dabei betrieblicher Weiterbildung durch ihre funktionale Ausrichtung einen Bildungswert eher absprach, sah Arnold (1996) in einer „bildenden Qualifizierung“ pädagogischen Anspruch und ökonomische Ziele konvergieren. Beide Aufsätze sind gewissermaßen archetypisch für die sich über zwei Jahrzehnte verändernde grundsätzliche Herangehensweise an betriebliche Weiterbildung in der Erwachsenenpädagogik. Während betriebliche Weiterbildung früher eigentlich als Thema in der Erwachsenenpädagogik nahezu nicht existent war und z.T. explizit ausgeschlossen wurde, erscheint heutzutage jedes Jahr eine Vielzahl von Büchern und Aufsätzen zu betrieblicher Weiterbildung in der Erwachsenenpädagogik. Mit Blick auf die Daten

aus dem AES wird regelmäßig darauf verwiesen, dass die betriebliche Weiterbildung der deutlich größte Weiterbildungsbereich sei, was jedoch nur mit Blick auf die Zahl der Weiterbildungsaktivitäten und nicht für das Zeitvolumen gilt.

Allerdings stellt sich der Forschungsstand zur betrieblichen Weiterbildung mit Blick auf die Theorieentwicklung als lückenhaft dar. Insbesondere, wenn man nach theoretischen Konzepten sucht, stellt eine Reihe von Autorinnen und Autoren immer wieder einen Mangel an erwachsenenpädagogischen oder auch wirtschaftspädagogischen Theorien in der betrieblichen Weiterbildung fest (Gonon & Stolz, 2004; Behringer et al., 2009).

[S]o ist doch zu konstatieren, dass in der betrieblichen Weiterbildungsforschung vielfach noch *theoretische und begriffliche Klärungen* ausstehen, die als Bezugspunkte für empirische Untersuchungen erkenntnisleitend sein konnten und eine systematische Einordnung und Rekonstruktion empirischer Befunde erleichtern würden (Schiersmann et al., 2001, S. 28, Herv. i. O.).

CLEMENT hat im Rahmen einer Sammelrezension nach einer „brauchbaren“ Theorie betrieblicher Weiterbildung gesucht. Dabei kommt sie zu dem Fazit, dass eine Vielzahl von Veröffentlichungen kaum geeignete Theorien liefern und dass trotz zahlreicher Forschungsaktivitäten im Bereich der betrieblichen Weiterbildung nicht vom Vorhandensein einer betrieblichen Weiterbildungstheorie gesprochen werden kann (Meyer & Elsholz, 2009, S. 11, Herv. i. O.).

Wenngleich es keine entwickelte disziplinäre Theorie für betriebliche Weiterbildung gibt, finden sich intensiv behandelte Theorieansätze oder transferierte Theorien wie die Systemtheorie zur Analyse der betrieblichen Weiterbildung in einer Reihe von erziehungswissenschaftlichen Arbeiten (Döring & Ritter-Mamczek, 1998; Geißler, 1990; Kuper, 2000). Gonon und Stolz sehen synoptisch drei Großgruppen von theoretischen Bezugspunkten, die sie als Konvergenz-, Differenzierungs- und Transformationsthese bezeichnen (Gonon & Stolz, 2004, S. 14ff.). Dabei heben sie hervor, dass es sich um Thesen oder Theoreme handelt, welche axiomhaft die betriebliche Weiterbildung beschreiben. Dabei werden häufig emphatisch Wendungen oder Paradigmenwechsel proklamiert. Dadurch, dass es sich aber nicht um ausformulierte Theorien handelt, fällt die empirische Überprüfung dieser Prototheorien oft schwer. Dies wird nachvollziehbar, wenn die Konvergenz-, Differenzierungs- und Transformationsthese nachgezeichnet werden. Nichtsdestotrotz beinhalten alle drei Thesen im Kern eine Auseinandersetzung mit der häufig angeführten Antinomie von Ökonomie und Pädagogik. Dies wird im Folgenden bei der Darstellung der drei Thesen diskutiert werden.

Tatsächliche oder proklamierte Veränderungen in der Arbeitswelt weg vom extrem arbeitsteiligen Taylorismus und hin zu ganzheitlicheren Arbeitsvollzügen mit große-

ren individuellen Entscheidungsfreiräumen ließen Protagonisten der *Konvergenzthese* in den 1990er Jahren zu der hoffnungsvollen Annahme kommen, dass diese Entwicklungen betriebliches Lernen in seiner Ganzheitlichkeit befördern und zunehmend alle Interessen im betrieblichen Kontext Berücksichtigung finden würden:

Der Wandel des Arbeitshandelns ist von einer Veränderung der Positionen der Individuen im Arbeitsprozess gekennzeichnet. Die Strukturen der Unternehmen bewegen sich in Richtung Offenheit, Flexibilität, Selbstorganisation. Es kommt zu einer wachsenden Orientierung an den Interessen aller sozialen Bezugsgruppen des Unternehmens. Die Hierarchien flachen ab, die Individuen werden in höherem Maße gleichgeordnet, Kooperation über enge Bereichsgrenzen wird gefordert und honoriert, die Anforderungen an stabile Selbstkonzepte, an die Kreativität, an Team- und Konfliktfähigkeit wachsen. Damit gewinnen soziale Orientierungen in Form unternehmenskultureller Handlungsbestimmungen sowie ausgeprägte individuelle Kompetenzen, insbesondere soziale und personale Kompetenzen, zunehmende Bedeutung (Erpenbeck & Heyse, 1997, S. 39f.).⁸

Während im Taylorismus betriebliche Weiterbildung funktional ausgerichtet gewesen sei und nicht auf individuelle Persönlichkeitsentwicklung abzielte, sei nun die Zeit gekommen, in der betriebliche und individuelle Interessen konvergierten. Betriebe seien nun auf „flexible, geistig rege Persönlichkeiten angewiesen“ (Gonon & Stolz, 2004, S. 14). Und auch Brater et al. konstatieren: „An vielen Stellen schlagen die Anforderungen der Arbeitswelt in Anforderungen an die freie Entwicklung der Persönlichkeit um“ (Brater et al., 1998, S. 44).

Die in neuen Arbeits- und Organisationskonzepten zunehmend geforderte Ganzheitlichkeit der Arbeitsprozesse und Reflexivität der Beschäftigten könnte demgegenüber ein Indiz für verstärkte Bildungspotentiale und Bildungschancen sein und für die Konvergenz oder Koinzidenz von pädagogischer und ökonomischer Vernunft (Dehnbostel, 2010, S. 5).

Die Betriebe könnten ihre Beschäftigten qualifikationsorientiert nicht mehr technokratisch und eng funktionalistisch auf ein vorgegebenes Ziel hin ausrichten, sondern müssten Freiräume für Selbstorganisation und eigene Entscheidungen schaffen. Dabei gebe es eine „Erosion des Zweckhaft-Fachlichen“ und die „Grenzziehung zwischen Bildung und Qualifikation verflüchtige“ (Arnold, 1995, S. 12) sich. Dies führe zu der angedeuteten Synthese einer „bildenden Qualifizierung“ und einer „Koinzidenz von marktinduzierter Notwendigkeit und pädagogischer Wünschbarkeit“ (ebd., S. 103) in der betrieblichen Weiterbildung.

8 Erpenbeck und Heyse sind eher den Protagonisten der Transformationstheese zuzuordnen. Stellenweise überschneiden sich zentrale Argumente der Transformations- und Konvergenzthesen.

Die Konvergenzthese stellt ein normatives und programmatisches Leitbild einer guten (pädagogischen) Praxis betrieblicher Weiterbildung dar. Der hohe normative und programmatische Überschuss wird vorausgehend relativiert, indem angeführt wird, dass die empirische Evidenz (noch) nicht gegeben sei: „Solche Koinzidenz ist sicherlich noch nicht auf breiter Basis als empirische Realität greifbar (...) es gilt deshalb, diese mitgestaltend zu nutzen und hinsichtlich ihrer pädagogischen Spielräume zu erweitern“ (Arnold, 1995, S. 109).⁹ Damit entzieht sich dieser Ansatz geschickt einer empirischen Überprüfbarkeit und nimmt normative Züge an, da ein Wunschbild projiziert wird. Potenziellen empirischen Kritikern wird präventiv entgegengehalten, dass es darum gehe, eine neue Realität zu schaffen, so dass die Kritik in den Verdacht gerät, diese Entwicklung durch ihre Kritik zu blockieren. Insgesamt löse sich tendenziell der Widerspruch zwischen pädagogischer und ökonomischer Handlungslogik konvergierend auf. Die Gesamtheit der Beschäftigten soll durch organisationales Lernen und neue Unternehmenskulturen dazu befähigt werden, Arbeitsabläufe zu analysieren und zu optimieren. Offene Kooperations- und Managementkulturen sollen rekursive und reflexive Planungsmodelle mit biografischen und lebensweltlichen Bezügen ermöglichen. Betriebliche Weiterbildung wird zur ganzheitlichen Kompetenzentwicklung von Individuum und der Organisation gleichermaßen, was verständlich macht, warum Diskussionen zu lernenden Organisationen und zu Wissensmanagement für die Protagonisten der Konvergenzthese von Interesse sind (Arnold, 1995). Es sollen potenzialorientiert lernförderliche Unternehmenskulturen geschaffen werden. Auf der Instrumentenebene wird die Einführung von „Potenzialberichten“ gefordert, eine „pädagogische Ausgestaltung des Konzepts der Unternehmenskultur“ (ebd., S. 14) und „teilnehmerorientierte Binnenanalysen“ (ebd., S. 135) in den Betrieben. Gemäß der Konvergenzthese wird der tayloristisch-organisierte Betrieb zum „pädagogisierten Betrieb“ (Gonon & Stolz, 2004, S. 17). Hierbei handelt es sich um eine konzeptionelle Annahme, deren empirische Überprüfung allerdings weitestgehend noch aussteht bzw. gar nicht vorgesehen ist (ebd., S. 17; Harteis, 2004, S. 279ff.). Eine seltene Ausnahme stellt die ältere Studie von Achtenhagen und Oldenbürger (1996) dar, welche für den Dienstleistungsbereich – aber nicht für den Industriebereich – partiell empirische Belege für die Konvergenzthese liefern konnte. Nachdem die Konvergenzthese von Arnold in den 1990er Jahren einflussreich formuliert wurde und eine Resonanz in der Erwachsenen- sowie Wirtschaftspädagogik hervorrief, wurde der Ansatz von den Wirtschaftspädagogen Christian Harteis und Helmut Heid Anfang der 2000er Jahre mit dem sogenannten Regensburger Konvergenz-Konzept (Harteis, 2002; Harteis, 2004) weiter verfolgt und modifiziert. In den vergangenen Jahren ist es um den Konvergenzansatz jedoch relativ ruhig geworden und er wird selbst von den Protagonisten kaum noch erwähnt (Gruber & Harteis, 2011). Stellenweise hat man den Eindruck, dass die betriebliche Weiterbildungsforschung die Logik der „Standortdebatte“ aufgenommen hat, d.h. Weiterbildung als Funktion akzeptiert

9 Konstruktiv-kritisch zu diesem Ansatz äußert sich Harteis (2004, S. 280ff.).

wird, die primär einen Beitrag zum gesamt- oder betriebswirtschaftlichen Wohlergehen zu leisten hat. Insofern scheint der Gegenstand der Konvergenzthese, die Differenz zwischen pädagogischen und wirtschaftlichen Perspektiven in einem harmonischen Gesamtkonzept aufzulösen, entweder den jüngeren Autorinnen und Autoren nicht mehr präsent oder der wirtschaftlichen Perspektive wird mittlerweile von pädagogischer Seite der Vorrang eingeräumt. Sollte dies stimmen, dann wäre aus disziplinärer Sicht ein Rückschritt zu konstatieren, da man die Konvergenzthese für theoretisch unbefriedigend elaboriert und empirisch schlecht einschätzbar halten mag, aber zumindest wurde hier dezidiert auf ein Problemfeld bzw. eine eigene Sicht der Pädagogik hingewiesen. In neueren Arbeiten scheint dagegen häufig eine affirmative und unkritische Haltung gegenüber einer Fokussierung auf ökonomische Ziele zu überwiegen. Vor diesem Hintergrund bietet die Konvergenzthese heute noch wichtige Anreize, sich mit dem Gleichgewicht bzw. Ungleichgewicht von Ökonomie und Pädagogik in der betrieblichen Weiterbildung konstruktiv-kritisch auseinanderzusetzen. In diesem Sinne ist die These nicht überholt, sondern aktueller denn je, um den ausbalancierenden Umgang mit Antinomien pädagogischen Handelns gerade auch in ökonomischen Kontexten zu verfolgen (Hippel, 2011).

Protagonisten der *Differenzierungsthese* beschäftigen sich mit der betrieblichen Weiterbildung auf Basis von systemtheoretischen Überlegungen (Döring & Ritter-Mamczek, 1999; Harney, 1998; Kuper, 2000; Kurtz, 2002), d.h., sie importieren eine soziologische Theorie in diesen Kontext. Interessanterweise hatten diese Ansätze besonders Ende der 1990er Jahre eine relativ große Popularität in der Weiterbildungsforschung. Es wird dezidiert keine Konvergenz betrieblicher und pädagogischer Leitideen gesehen (Kuper, 2000, S. 109), sondern es werden differente Handlungslogiken (Harney, 1998) aufgrund der unterschiedlichen Systembezüge angenommen. So drücke sich berufliche Weiterbildung oft in Abschlüssen aus, die das Arbeitsvermögen der Individuen öffentlich normieren und überbetrieblich vergleichbar machen. Es werde eine „arbeitsmarktliche Anschlußfähigkeit von Personen“ (ebd., S. 11) mit der beruflichen Weiterbildung angestrebt. Abschlüsse und Zertifikate haben im Modus der beruflichen Weiterbildung u.a. die sinnstiftende Funktion, die Absolventen auf dem Arbeitsmarkt mobil zu machen (Käpplinger, 2007a). Insofern wird die Relevanz von Qualifikationen betont. Die betriebliche Weiterbildung wende sich dagegen nicht primär an Personen, sondern an nicht-öffentliche Betriebe und den „Betriebsmenschen“. „Betriebe wende[te]n sich im Medium der Weiterbildung an sich selbst“ (Harney, 1998, S. 143). „Es komm[e] auf die Organisation und nicht den Teilnehmer an“ (ebd.). Weiterbildungsteilnahme sei nicht von der Motivation der Mitarbeitenden abhängig, sondern „von der Komplexität, die Betriebe organisationsintern zu bewältigen haben: Betriebe mit großer Komplexität sind weiterbildungsaktiver als solche, die eine geringe Komplexität aufweisen“ (ebd.). Betriebliche Weiterbildung ist in dieser Sichtweise primär betriebsstrukturell und organisational begründet und verstehbar. Handlungslogiken werden an organisationale

und systemische Rahmungen angebunden, während die Subjektperspektive nahezu verschwindet. Unter anderem Harney folgend erläutern Vertreter der Differenzierungstheorie, man könne den Weiterbildungsverantwortlichen in den Betrieben zum Beispiel nicht vorwerfen, dass sie für betriebliche Weiterbildungen eher selten Abschlüsse oder andere arbeitsmarktgängige Nachweise vergeben und dass ganzheitliche Vollständigkeitserwartungen oder gesellschaftliche/pädagogische Erwartungen nicht erfüllt würden. Die Protagonisten der Differenzierungstheorie wahren eine Distanz gegenüber normativen Forderungen. Betriebliche Weiterbildung sei kostensensitiv und pragmatisch angelegt, weil erstes Ziel der Betriebe ökonomische Wirtschaftlichkeit und nicht pädagogischer Lernerfolg sein müsse. Lernen im Betrieb müsse auf Verwertbarkeit hin orientiert sein, was systemisch begründet sei. Es wirkt stellenweise in diesen systemtheoretischen Arbeiten so, als ob individuelles Handeln organisational überformt ist. Umso wichtiger wird gesamtsystemisch eine Kopplung von Beruflichkeit und Betrieblichkeit bewertet (Harney, 1998, S. 252ff.). Betriebe selbst könnten keine „funktionalen Äquivalente“ (ebd.) zum Beruf erzeugen, die betriebsübergreifend genutzt werden. Insofern befänden sich berufliche und betriebliche Weiterbildung in einem konstruktiven Spannungsverhältnis. Die Differenz sei anzuerkennen, begrifflich zu benennen und nicht einzuebnen. Insofern widerspricht die Differenzierungstheorie implizit deutlich der Konvergenzthese, da keine neue Synthese von pädagogischen und ökonomischen Fragestellungen gesehen, sondern viel mehr deren andauernde Differenz als grundlegend und als funktional betont wird. Betriebe würden vor allem dann weiterbilden, wenn sie komplex aufgebaut seien und sich durch Weiterbildungen eine Bearbeitung betrieblicher Strukturprobleme erwarten würden. Dabei würden Kosten-Nutzen-Kalküle zentrale Rollen spielen, während die Motive der Beschäftigten oft ausgeblendet bzw. zweitrangig seien. So verweist die Differenzierungstheorie „auf Grenzen der Pädagogisierung, die sich an der betrieblichen Rationalität brechen“ (Gonon & Stolz, 2004, S. 16). Diese Grenzen gelte es zu bestimmen, um die pädagogischen Handlungsspielräume zu erkunden. Auch für diese These gibt es jedoch kaum empirische Belege (ebd., S. 17), wenngleich mit Blick auf den Vergleich der Weiterbildungsbeteiligung von kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) mit Großunternehmen die Beobachtung zutreffend ist, dass komplexere betriebliche Organisationseinheiten mehr Weiterbildung brauchen. Insofern entfaltet ein funktionaler Blick auf die Charakteristika der Weiterbildungsbeteiligung ein erhebliches Erklärungspotenzial (Wittpoth, 1997). Des Weiteren hilft der von normativen Forderungen und Wünschen befreite Blick auf differente Handlungslogiken je nach betrieblicher oder öffentlicher Arena dabei, das Akteurshandeln zu verstehen und zu erklären. Die Barrieren für eine pädagogisch sinnvollere Weiterbildungspraxis sind strukturell bedingt und lösen sich auch in einer Transformation der modernen Arbeitswelt nicht harmonisch auf. Zu anschlussfähigen Befunden bzw. Einschätzungen gelangt Schrader (2011) mit seinem Mehrebenenmodell der Weiterbildung. Von modernitätstheoretischen und

neo-institutionellen Ansätzen ausgehend ordnet er tendenziell innerbetriebliche Weiterbildung einem von vier Reproduktionskontexten zu, wobei die Begriffe „private Interessen“ und „Auftrag“ maßgeblich strukturierend sind. Betriebliche Weiterbildung unterscheidet sich so kategorial von anderen Reproduktionskontexten der Weiterbildung wie denjenigen des Staates, der Gemeinschaften oder des Markts, wenngleich „steuernde Interventionen“ (ebd., S. 123) – z.T. von außen kommend – auch hier an Bedeutung gewinnen. Letztlich weist Schrader auf differente Logiken in der Struktur und dem Wandel der Weiterbildung insgesamt und auch der innerbetrieblichen Weiterbildung hin.

Die *Transformationsthese* wurde im Zuge der deutschen Vereinigung und dem diesbezüglichen bildungs- und wirtschaftspolitischen Kurs formuliert. Insbesondere die Betonung von Wertelernen (Erpenbeck & Heyse, 1997) ist vor diesem Hintergrund nachträglich zeithistorisch zu begreifen. Die Transformationsthese war Teil einer bildungspolitisch und forschungsstrategisch einflussreichen Agenda der Arbeitsgemeinschaft Betrieblicher Weiterbildungsforschung (ABWF) und ihrer Geschäftsstelle Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) in den 1990er Jahren. In diesen Zusammenhängen entstanden viele Publikationen, die auf unterschiedlichen theoretischen Grundlagen wie z.B. Systemtheorie oder Kybernetik beruhten (Schäffter, 1998). Unter der Leitidee und dem Slogan „von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung“ des QUEM-Kuratoriums wurde eine grundlegende Neukonzeption von Weiterbildung als Kompetenzentwicklung normativ und programmatisch massiv eingefordert. Weg von einer kursförmig organisierten (institutionalisierten) Weiterbildung und hin zu einem Lernen im Prozess der Arbeit war u.a. eine der proklamierten Zielvorgaben (Staudt & Kriegesmann, 1999). Innerbetriebliche Weiterbildung erfuhr eine sehr starke Aufwertung gegenüber außerbetrieblicher Weiterbildung. Kursförmiges Lernen wurde als ineffektiv und ineffizient bewertet und stellenweise diffamiert als eine nicht mehr zeitgemäße Form des Erwachsenenlernens. Fachkompetenz habe im Vergleich zu Sozial- und Personalkompetenz relativ an Bedeutung verloren. Von den (ostdeutschen) Beschäftigten wurde in der neuen Gesellschaft ein Wertelernen eingefordert, das auf eine umfassende „neue Lernkultur“ (Gonon & Stolz, 2004, S. 16) abziele. Durch die Transformationsthese wurde vor allem der Blick auf Formen informellen Lernens sowie auf Wertelernen gerichtet, während institutionalisiertes Lernen tendenziell diskreditiert wurde und erst in späten ABWF-Förderprogrammen wie „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ eine forschungspolitische Berücksichtigung fand. Gemäß der Transformationsthese verschwindet berufliche Weiterbildung als eigenständiger Funktionsbereich und entgrenzt sich in einer „pädagogisierten (Lern-) Kultur über den Betrieb hinaus“ (ebd., S. 17). Damit erfährt die Analyse der betrieblichen Weiterbildung eine Komplexitätssteigerung, aber auch Diffusität, weil der systemische Fokus der Transformationsthese über den Betrieb hinausweist und die ganze Gesellschaft zum Teil eines umfassenden Transformationsprozesses wird (Schäffter, 1998), der auch das sogenannte Lernen im sozialen Umfeld mit einschließt. Zwar wurde die Transforma-

tionsthese empirisch bearbeitet, die Grundlagen und Konzepte der These sind aber oft mit unklaren Begrifflichkeiten behaftet, was kritisiert wurde (Arnold, 1997). Zum Teil wurde bei der Betonung von paradigmatischen Veränderungsprozessen ein künstliches Zerrbild vorhergehender Theorien und Praxen geschaffen, was sich bei genauer Betrachtung als überzeichnet darstellte (ebd.). Es überwiegen insgesamt normativ-teleologische Beiträge in der ABWF- und QUEM-Diskussion deutlich, die nicht umfassend belegt wurden. Die Transformationsthese ist als empirisch kaum gesichert zu bezeichnen und stellenweise eher ein Beispiel für eine massive interessenpolitische Einflussnahme auf Forschungsagenden. Nichtsdestotrotz hat die Transformationsthese für Lernorte und Lernformen außerhalb von formalisierten und organisierten Lernkontexten sensibilisiert. Dies war keine neue Erkenntnis. Aufgrund der häufigen Schwierigkeit in der betrieblichen Weiterbildung, Arbeiten und Lernen analytisch und realiter abzugrenzen, ist eine Sensibilisierung für die Vielgestaltigkeit betrieblicher Weiterbildung allerdings immer ein wichtiger Hinweis. Auch lohnt es sich darauf einzugehen, welche Transformationen sich in Gegenwart und Zukunft in einer Arbeitswelt vollziehen, die sich nicht nur für Apologeten der Transformationsthese als eine darstellt, die immer schneller werdenden Veränderungsprozessen unterworfen ist. Neue Begriffsschöpfungen wie die des „Arbeitskraftunternehmers“ (Voß & Pongratz, 1998) deuten auf tiefgreifende, vielleicht sogar epochale Wandlungsprozesse in der Arbeitswelt und im Verhältnis von Kapital und Arbeit hin, wenngleich Voß und Pongratz einem gänzlich anderen theoretischen und normativen Forschungshintergrund zuzuordnen sind als es für die meisten Autorinnen und Autoren der Transformationsthese zutreffend ist. Insgesamt greift die Transformationsthese Themen mit hoher Relevanz auf. Ob die durch die Arbeiten rund um die Transformationsthese aufgezeigten Lösungen, Lösungswege oder Prognosen zutreffend und adäquat für die zeithistorischen Herausforderungen sind, kann dagegen sehr kritisch gesehen werden.

3.2 Einordnung und Potenziale der verschiedenen Erklärungsansätze

Die drei vorgestellten Thesen, die in den vergangenen Jahren in erwachsenenpädagogischen Zusammenhängen eine gewisse Wirkung erzeugt haben, können m.E. auf einem Kontinuum angeordnet werden:

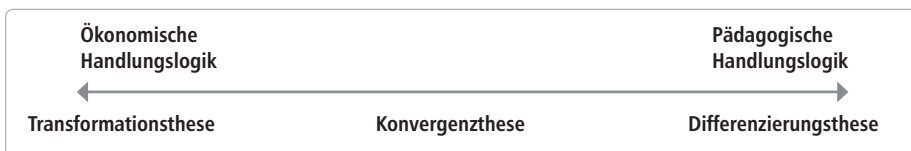


Abbildung 4: Kontinuum von Handlungslogiken und Thesen (Quelle: eigene Darstellung)

Thematisiert man das für eine erziehungswissenschaftliche Diskussion wichtige Verhältnis von Ökonomie und Pädagogik in der betrieblichen Weiterbildung, dann ist die Konvergenzthese eine Antwort. Diese besagt, dass sich der Gegensatz von Ökonomie und Pädagogik in der Spätmoderne tendenziell auflöst. Es kommt zu der besagten Konvergenz. Die Differenzierungsthese streitet dagegen die Möglichkeit ab, dass strukturell divergente Interessen und Funktionalitäten harmonisiert werden können. Stattdessen wird beiden Handlungslogiken eine Relevanz zugesprochen, die es nicht normativ gut oder schlecht zu bewerten gilt, sondern die einfach rational und systemisch im jeweiligen Kontext und der jeweiligen Umwelt begründet sind. Weiterführend ist dies ein Plädoyer dafür, dass beide Handlungslogiken, die pädagogische und die ökonomische, die private und die öffentliche, jeweils Funktionen erfüllen, die für unterschiedliche Funktionen wichtig sind. Insofern kann man die Differenzierungsthese als ein implizites Plädoyer für differente Orte und Ziele betrieblicher und beruflicher Weiterbildung begreifen. Bei der Transformationsthese wiederholt sich partiell das Argument der Konvergenzthese, dass die neue Arbeitswelt frühere Widersprüche aufheben würde und es ermögliche, Persönlichkeitsentwicklung und Kompetenzanforderungen der Arbeitswelt quasi harmonisch zu erfüllen. Allerdings wird dies appellativ-normativ vorgetragen und häufig ähnlich wie bei der politischen Standortdebatte der 1980er Jahre mit wirtschaftlichen Zwangsläufigkeiten als unabänderlich begründet. Insofern wundert es nicht, dass die Transformationsthese oft unklare wissenschaftliche Begrifflichkeiten verwendet und zum Teil bewusst keinen Anschluss an erwachsenenpädagogische Diskursstränge und den dortigen Wissensstand sucht. Insofern steht bei der Transformationsthese ein Primat der Wirtschaft mehr oder minder implizit oft als Imperativ im Mittelpunkt. Erst durch die förderpolitische Bedeutung der Transformationsthese und den damit verbundenen Agenden hat sich dieser Ansatz als sehr einflussreich für erwachsenenpädagogische Forschung gezeigt, obwohl sie eine These ist, die nicht aus der Erwachsenenpädagogik heraus formuliert wurde.

Alle drei Thesen sind kaum empirisch untersucht oder gar belegt worden. Es ist auch schwer, diese zu belegen oder zu widerlegen, da es sich nicht um ausgearbeitete Theorien handelt und zum Teil keine empirisch überprüfbareren Hypothesen formuliert werden. Stattdessen haben vor allem die Konvergenz- und Transformationsthese sehr stark normativ-appellativen Charakter, der Zweifel oder Skepsis auszuschließen versucht. Die Differenzierungsthese bietet dagegen mit dem systemtheoretischen Hintergrund eine ausgearbeitete theoretische Grundlage an. Insofern bestehen zwischen den drei Thesen theoretisch und empirisch wesentliche Unterschiede.

Für die ökonomischen Ansätze ist die Grundannahme des Rationalverhaltens von zentraler Bedeutung. Die Humankapitaltheorie hat den Investitionscharakter von Bildung (und damit auch betrieblicher Weiterbildung) in den Mittelpunkt gerückt. Um konkrete Hypothesen entwickeln zu können, sind jedoch zusätzliche Annahmen dazu

erforderlich, wie sich die Kosten-Nutzen-Relationen für Unternehmen mit bestimmten Merkmalen darstellen. Die ökonomischen Ansätze wurden vielfältig weiterentwickelt. Die traditionellen Annahmen, wie stabile Präferenzen, perfekte Märkte, kostenlose Transaktionen, vollständige Informationen, wurden zunehmend als zu realitätsfern erachtet, nach und nach modifiziert und durch realistischere Annahmen ersetzt. Andere Erweiterungen haben speziell die Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt und seine Steuerung in den Blick genommen. Insgesamt hat sich der ökonomische Ansatz als flexibel erwiesen, eine Vielzahl von Erweiterungen konnte integriert werden. Dies zeigt sich u.a. an der Diskussion über allgemeine und betriebsspezifische Bildung: Galt der traditionellen Humankapitaltheorie folgend, dass Unternehmen nur in betriebsspezifische Fertigkeiten und Kenntnisse investieren, die außerhalb des Unternehmens keinen Ertrag für die Beschäftigten erbringen, ist mittlerweile belegt, dass Unternehmen sehr wohl in allgemein verwertbare Aus- und Weiterbildung investieren. Die humankapitaltheoretischen Ansätze wurden z.T. entsprechend angepasst.

Die pädagogischen Theorieansätze zur Analyse betrieblicher Weiterbildung helfen dabei, die Bedeutung von quantitativen Benchmarks auch kritisch zu sehen. Die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung mag aus wirtschaftlicher und politischer Sicht ein klar messbares und somit taugliches Ziel sein, das aus der Makroperspektive positive Effekte erwarten lässt. Ob diese Erhöhung aber wirklich eine Verbesserung der wirtschaftlichen Situation der einzelnen Betriebe, der Kompetenz der Beschäftigten oder eine Erhöhung der individuellen Zufriedenheit am Arbeitsplatz nach sich zieht, ist eine andere Frage. Pädagogische Ansätze könnten prinzipiell helfen, makrowirtschaftliche/-politische Ziele auf ihre konkreten Konsequenzen für das Lernen (und Nicht-Lernen) vor Ort zu prüfen. Die Pädagogik betont zudem normativ, dass die Beschäftigten nicht nur zweckdienlich für betriebliche Ziele und Zielerreichungen sein dürfen, sondern ihre individuelle Mündigkeit ein eigenes Ziel ist. Insofern trägt die erziehungswissenschaftliche Sichtweise grundsätzlich dazu bei, betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive der Individuen und nicht allein technokratisch aus Organisationssicht oder gesellschaftlicher Sicht zu sehen. Man sollte die Lernenden in ihren konkreten betrieblichen Kontexten nicht ausblenden. Viele erziehungswissenschaftliche Arbeiten sind oft normativ-teleologisch angelegt bzw. bleiben bei der Formulierung von Thesen stehen, während deren fundierte empirische Überprüfung ein großes Forschungsdefizit darstellt. In unterschiedlich starker Art und Weise gilt für alle drei hier vorgestellten Forschungsthesen, dass sie „zwischen Deskription und Normativität oszillieren“ (Gonon & Stolz, 2004, S. 17) und hierbei stehenbleiben oder allenfalls durch kleinere empirische Untersuchungen bearbeitet werden. Insofern besteht in den Erziehungswissenschaften sowohl ein Bedarf an ausgearbeiteten Theorien als auch an qualitativen Detailanalysen und repräsentativen empirischen Studien im Bereich der betrieblichen Weiterbildung (Schiersmann et al., 2001). Ein Gegenbeispiel ist die dezidiert empirische, aber theoriegestützte

Arbeit von Ludwig (2000). Sie zeigt auf, dass Bildungsprozesse eine Eigenlogik und Eigendynamik haben und es erkenntnisreich ist, diese aus Sicht der lernenden Individuen zu rekonstruieren, um die eintretenden (und ausbleibenden) Effekte betrieblicher Weiterbildung verstehen und die betriebliche Weiterbildungsarbeit optimieren zu können (Harteis, 2004, S. 283).

Kapitel B:

Der empirische Forschungsstand

1. Quantitativer Forschungsstand

1.1 Von der „Black-Box betriebliche Weiterbildung“ zum heutigen „Surveydschungel“

Während eher ein Mangel an elaborierten Theorien bzw. dem Einsatz von Theorien in der betrieblichen Weiterbildungsforschung besteht, existiert mittlerweile ein großer, schwer zu überschauender Bestand an Datensätzen und empirischen Arbeiten in Deutschland und Europa. Während Ende der 1980er Jahre noch von einer „Black Box betriebliche Weiterbildung“ (Baethge et al., 1989) gesprochen und für die Weiterbildung insgesamt polemisch festgestellt wurde: „De facto erreicht die statistische Erfassung des Weiterbildungsbereiches derzeit nicht die Qualität der amtlichen Viehbestandsstatistik“ (Klemm et al., 1990, S. 189), hat sich das Bild heute hin zu einem „Surveydschungel“ (Käpplinger et al., 2013, S. 13ff.) radikal gewandelt. Lagen bis in die 1980er Jahre schon Pionierarbeiten durch Einzelerhebungen vor (Weber, 1985), so hat man heute eher die Qual der Wahl, welchen Datensatz man am besten für Analysen zu betrieblicher Weiterbildung nutzt bzw. welche Fragestellungen mit welchem Datensatz am besten verfolgt werden können. Es gibt die großen quantitativen Betriebs- oder Unternehmensbefragungen von Eurostat (CVTS), des Instituts für Arbeit und Berufsforschung (IAB) sowie des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW). Außerdem liefert das Berichtssystem Weiterbildung/Adult Education Survey (BSW/AES) Daten zur betrieblichen Weiterbildung aus der individuellen Perspektive der Erwerbstätigen. Diese großen quantitativen Erhebungen werden durch eine Vielzahl an kleineren quantitativen Befragungen sowie qualitativen Arbeiten wie Fallstudien oder Interviews ergänzt. Sucht man in der erziehungswissenschaftlichen Datenbank FIS-Bildung im Freitext nach „betrieblicher Weiterbildung“, findet man folgende bibliometrischen Daten:

Jahr	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Zahl der Publikationen	143	109	136	214	296	225	182	173	136	111	73	68

Tabelle 2: Bibliometrische Rechercheergebnisse von „betrieblicher Weiterbildung“ in der Datenbank FIS Bildung (Quelle: eigene Erhebung im Juli 2016 und eigene Darstellung)

Interessanterweise zeigt sich bis zum Jahr 2008 ein deutlicher Anstieg der Publikationen zu betrieblicher Weiterbildung, der sich dann als rückläufig darstellt, wenngleich das Publikationsniveau trotzdem hoch bleibt.

Konzentriert man sich auf die großen und vor allem kontinuierlichen Studien zu betrieblicher Weiterbildung, sind aktuell im Wesentlichen¹⁰ fünf nationale bzw. europäische Surveys anzuführen. Diese werden in der folgenden Tabelle skizziert:

Datensatz	Bezugsjahre	Definitionen von a) Weiterbildung sowie b) von Betrieben/Unternehmen	Branchen und Betriebsgrößen	Kernindikatoren	Weitere Informationen/Indikatoren (Auswahl)
Betriebs-/Unternehmensbefragungen					
Continuing Vocational Training Survey (CVTS)	Weiterbildungsbefragung von Unternehmensverantwortlichen zu Aktivitäten in einem ganzen Jahr : 1993, 1999, 2005, 2010, 2015	a) Enge und weite Definition: „Weiterbildung umfasst sowohl Lehrgänge, Kurse und Seminare (Weiterbildung im engeren Sinne) als auch andere Formen der betrieblichen Weiterbildung (z.B. Informationsveranstaltungen, arbeitsplatznahe Formen der Qualifizierung und selbstgesteuertes Lernen). Bei allen Weiterbildungsaktivitäten im Sinne dieser Erhebung handelt es sich um vorausgeplantes, organisiertes Lernen. Zu den Merkmalen der Weiterbildung in Unternehmen gehört auch, dass sie vollständig oder teilweise von Unternehmen finanziert wird, sei es direkt (z.B. Kosten für externe Dozenten) oder indirekt (z.B. Kosten für betriebliche Weiterbildung, die während der bezahlten Arbeitszeit stattfindet) (Herv. i. O.)“ (Destatis, 2013). b) Unternehmenskonzept	10 und mehr Mitarbeiter, NACE-Branchen C bis K sowie O	1.) Quote weiterbildender Unternehmen (Kurse, andere Formen, alle Formen) 2.) Beteiligungsquote der Beschäftigten 3.) Stundenvolumen 4.) direkte Kosten	<ul style="list-style-type: none"> ○ Formalisierung/Professionalisierung der Weiterbildungsarbeit ○ Weiterbildungsabstinenz ○ Sozialpartnerschaft ○ Innovationen/Organisationswandel ○ öffentliche Maßnahmen ○ etc.
IAB-Betriebspanel (IAB)	Mehrthemenbefragung von Betriebsverantwortlichen zu Aktivitäten in einem Halbjahr : seit 1993, viele Jahrgänge, zuletzt 2014	a) Enge und weite Definition von Weiterbildung: „Wurden Arbeitskräfte zur Teilnahme an inner- oder außerbetrieblichen Maßnahmen freigestellt bzw. wurden die Kosten für Weiterbildungsmaßnahmen ganz oder teilweise vom Betrieb übernommen?“ Maßnahmen: Externe Kurse, Interne Kurse, Weiterbildung am Arbeitsplatz, Teilnahme an Tagungen/Messen, Job-Rotation, Selbstgesteuertes Lernen mit Medien, Qualitäts-/Lernzirkel, Sonstiges (IAB, 2012) b) Betriebskonzept	alle Branchen und Betriebsgrößen	1.) Quote weiterbildender Unternehmen 2.) Beteiligungsquote der Beschäftigten	Weiterbildung ist ein Thema in der Mehrthemenbefragung des IAB-Betriebspanels. Insofern findet sich eine Vielzahl an Information zur Rolle von Bildung im Betrieb. Stellenweise je nach Welle finden sich des Weiteren viele Informationen zur Geschäftspolitik, Beschäftigtenentwicklung, Gleichstellung etc.

10 Der Mikrozensus könnte auch aufgeführt werden (Widany, 2009). Er liefert aber eher marginale Informationen zur betrieblichen Weiterbildung.

Datensatz	Bezugsjahre	Definitionen von a) Weiterbildung sowie b) von Betrieben/Unternehmen	Branchen und Betriebsgrößen	Kernindikatoren	Weitere Informationen/Indikatoren (Auswahl)
IW-Erhebung (Institut der deutschen Wirtschaft Köln)	Weiterbildungsbefragung von Betriebsverantwortlichen zu Aktivitäten in einem Jahr : seit 1992 alle drei Jahre, zuletzt 2014	<p>a) Weite Definition von Weiterbildung: „Klassischerweise wird bei der IW-Weiterbildungserhebung ein relativ weit gefasster Weiterbildungsbegriff verwendet, um den zunehmend relevanten Bereich informeller Weiterbildung angemessen abzubilden. Neben formalen Weiterbildungsmaßnahmen, wie beispielsweise Lehrgängen und Seminaren, werden daher auch informelle Weiterbildungsformen berücksichtigt. Dazu zählen Unterweisungen am Arbeitsplatz, die Teilnahme an Informationsveranstaltungen und selbstgesteuertes Lernen mit Medien. Voraussetzung ist, dass die Unternehmen die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter vollständig oder teilweise finanzieren. Dies kann auch indirekt durch den Einsatz von Arbeitszeit erfolgen“ (Seyda & Werner, 2012, S. 3).</p> <p>b) Betriebskonzept</p>	Betriebe mit mind. einem sozialversicherungspflichtigem Beschäftigten	<p>1.) Quote weiterbildender Unternehmen (Kurse, andere Formen, alle Formen)</p> <p>2.) Beteiligungsquote der Beschäftigten</p> <p>3.) Stundenvolumen</p> <p>4.) direkte und indirekte Kosten</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Weiterbildungsabstinienz ○ Motive für Weiterbildung ○ Trends ○ Herausforderungen ○ etc.
Individualbefragungen					
Adult Education Survey (AES)	Weiterbildungsbefragung der Erwerbsbevölkerung zu Aktivitäten in einem Jahr : seit 2007, 2011, zuletzt 2014 für Deutschland	<p>„Gestützt auf eine repräsentative Befragung von Personen im Erwerbsalter erhebt der AES die Teilnahme der erwachsenen Bevölkerung an Lernaktivitäten (<i>learning activities</i>) bestimmter Bildungsformen im Zeitraum der letzten 12 Monate vor dem Befragungszeitpunkt. Konzeptionelle Grundlage ist die „Classification of Learning Activities“. Sie definiert ein Spektrum von „<i>formal education</i>“ in regulären, abschlussorientierten Bildungsgängen über die „<i>non-formal education</i>“, die im Wesentlichen die Veranstaltungen der organisierten Weiter-/Erwachsenenbildung umfasst, bis hin zum „<i>informal learning</i>“, verstanden als selbstgesteuertes intentionales Lernen außerhalb organisierter Lehr-/Lern-Settings“ (Bilger & Kuper, 2013, S. 18, Herv. i. O.).</p> <p>„Dem ersten Segment der <i>betrieblichen Weiterbildung</i> sind dem AES-Manual folgend alle Aktivitäten zugehörig, die während der Arbeitszeit oder einer bezahlten Freistellung stattfinden oder für die der Arbeitgeber Kosten übernimmt“ (Herv. i. O.) (ebd., S. 36).</p>	erwerbsfähige Wohnbevölkerung Deutschlands zwischen 18 und 64 Jahren mit ausreichenden Deutschkenntnissen, um dem deutschsprachigen Interview zu folgen	<p>1.) betriebliche Weiterbildung im Verhältnis zu anderen Segmenten</p> <p>2.) Zeitvolumen</p>	weitere Variablen und Informationen zu individueller Weiterbildungsbeileiligung <ul style="list-style-type: none"> ○ Region ○ Beratung

Datensatz	Bezugsjahre	Definitionen von a) Weiterbildung sowie b) von Betrieben/Unternehmen	Branchen und Betriebsgrößen	Kernindikatoren	Weitere Informationen/Indikatoren (Auswahl)
Nationales Bildungspanel (NEPS)	Mehrthemen-Panelbefragung der Bevölkerung seit 2009/2010, zudem Kompetenztestung	<p>Das entscheidende Definitions-kriterium ist, dass es sich um Lernen nach dem Abschluss einer Erstausbildung handelt. Auf dieser Basis wird dann eine Unterscheidung zwischen den drei Arten formale, non-formale und informelle Weiterbildung vorgenommen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Formale Weiterbildung ist jede Ausbildung nach einer abgeschlossenen Erstausbildung und findet in organisierten Kursen und Lehrgängen statt, die zu einem anerkannten Abschluss führen. ○ Non-formale Weiterbildung findet in Kursen und Lehrgängen statt und weist einen gewissen Grad an Organisation auf. Eine Teilnahme an non-formaler Weiterbildung kann durch ein Zertifikat bestätigt werden, zu einem anerkannten Abschluss führt sie jedoch nicht. ○ Informelle Weiterbildung findet weder in organisierten Kursen statt noch führt sie zu einem Abschluss. Meist geschieht diese Form des Lernens selbstorganisiert, wie z.B. die Lektüre von (Fach-)Literatur oder der Besuch eines Vortrags. In der Befragung werden beim informellen Lernen nur bewusst gewählte, intendierte Aktivitäten fokussiert“ (Hartmann et al., in: Bilger et al., 2013, S. 348f). <p>Als Grundlage für die Ergebnisse wurden die Daten der ersten Welle von 2009/2010 der Erwachsenenkohorte des NEPS herangezogen. Die gewichteten Ergebnisse beziehen sich auf alle Personen, die zum Zeitpunkt des Interviews erwerbstätig waren. Von den Erwerbstätigen nahmen in den zwölf Monaten vor Erhebungszeitpunkt 45,9 Prozent an mindestens einem Weiterbildungskurs oder -lehrgang teil, wobei Frauen eine Weiterbildungsquote von 48,6 Prozent und Männer eine Quote von 43,5 Prozent vorweisen.</p>	In Deutschland lebende Bevölkerung der Geburtskohorten 1944–1986: Grundgesamtheit der Startkohorte 6 (Etappe 8) ist die in Privathaushalten in Deutschland lebende Wohnbevölkerung im Alter von 23 bis 64 Jahren (bei der Erstbefragung) Die Inferenzpopulation besteht aus Personen mit ausreichenden Deutsch-, Russisch- oder Türkischkenntnissen.	<p>a) Formale Weiterbildung</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ alle Ausbildungen nach der Erstausbildung ○ allgemein anerkannter und voll qualifizierender Abschluss ○ Kurse mit allgemein anerkanntem Abschluss (z.B. Lizenzen) <p>b) Non-formale Weiterbildung</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Organisiert: Kurse, Lehrgänge ○ Entweder mit oder ohne Nachweis, kein allgemein anerkannter Abschluss <p>c) Informelles Lernen</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Weder organisiertes Lernen noch Abschluss ○ Beschränkung auf bewusst gewähltes, intendiertes, selbstorganisiertes Lernen 	<p>Im Mittelpunkt: retrospektive Erfassung des bisherigen Lebensverlaufs</p> <p>Informationen zur Lernkultur im Betrieb</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Betriebsvereinbarung zur Weiterbildung ○ Weiterbildungsplanung für Mitarbeiter ○ Kurse/Lehrgänge vom Arbeitgeber angeboten/finanziert ○ für Weiterbildung zuständige Person/ Einheit/ Abteilung ○ Angebot
Sozio-oekonomisches Panel (SOEP)	Jährliche Mehrthemen-Panelstudie seit 1984, berufliche WB wird regelmäßig erhoben	„Die Teilnahme an nichtberuflicher Weiterbildung wird im SOEP 2000 für das vergangene Jahr jeweils für die einzelnen Themenbereiche getrennt erhoben. Dabei werden jedoch keine Teilnahmefälle erfragt. Die Angabe der Teilnahmefälle sowie das vertiefende Fragenprogramm für die berufliche Weiterbildung beziehen sich auf die vergangenen drei Jahre. Detaillierte Informationen werden jeweils für die drei zuletzt besuchten Kurse erhoben. Dabei können auch Kurse erfasst werden, die vor dem Zeitraum von drei Jahren begonnen haben und innerhalb der drei Jahre geendet haben oder die über Zeitraum hinaus weiter laufen“ (Widany, 2009, S. 108).	bis 64-jährige Wohnbevölkerung (Haushaltsbefragung)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Teilnahmequote an formaler und informeller beruflicher Weiterbildung in den letzten 3 Jahren (u.a. Umschulung, Rehabilitation, Fortbildung, Sonstige) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Finanzierungsquelle & Träger ○ Teilnahmeanlass

Tabelle 3: Überblick zu verschiedenen großen und etablierten Datensätzen nutzbar für die betriebliche Weiterbildungsforschung (Quelle: eigene Darstellung)

1.2 Betriebs-, Unternehmens- und Individualbefragungen

Zunächst können die sechs genannten Surveys aus Kapitel 1.1 in Betriebs-/Unternehmens-¹¹ sowie in Individualbefragungen unterschieden werden. In Unternehmenssurveys gibt in der Regel eine Person (Personalverantwortliche, Führungskräfte, Geschäftsführer etc.) Auskunft über Aktivitäten und Strategien eines Unternehmens. Eine Person wird zu dem gesamten Unternehmen befragt.¹² Bei Individualbefragungen werden einzelne Personen zu ihren eigenen Weiterbildungsaktivitäten befragt. Dies muss nicht ausschließen, dass Erwerbstätige auch zu den Weiterbildungen befragt werden, die vom Unternehmen, dem Betrieb, dem Staat oder anderen Agenturen finanziert werden. Trotzdem haben Betriebs-/Unternehmens- sowie Individualbefragungen jeweils methodische und inhaltliche Vor- und Nachteile, so dass sich erst, wenn man die verschiedenen Daten nutzt, die „Puzzleteile“ (Seidel, 2006, S. 37) der Weiterbildungsbeteiligung zusammenfügen. Trägerbefragungen oder Programmanalysen wären zu ergänzen. Widany (2009) verweist darauf, dass einige Puzzleteile (wie z.B. zu den Anbieter-, Personal- und Inhaltsstrukturen) partiell fehlen und die vorhandenen Teile aus einer Reihe von methodischen und konzeptionellen Gründen „in den seltensten Fällen zueinander passen“ (Widany, 2009, S. 39). Trotzdem verhalten sich die Erhebungsformen komplementär zueinander, wengleich man jeweils vergleichbare Informationen durch beide Formen gewinnen kann (Behringer et al., 2008a). So kann man die verschiedenen Surveys für eine wechselseitige Validitäts- und Plausibilitätsprüfung nutzen. Für die Interpretation der Forschungsdaten ist es jedoch wichtig, die jeweiligen methodischen Vor- und Nachteile von Organisations- und Individualbefragungen zu beachten.

1.2.1 Unternehmensbefragungen in der Weiterbildungsforschung

Unternehmensbefragungen haben ihren Ursprung in der Organisationsforschung und dort speziell in der Industriosozologie und Arbeitswissenschaft. Die ersten Unternehmensbefragungen größeren Umfangs mit wissenschaftlichem Erkenntnisinteresse wurden in den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts durchgeführt (Diekmann, 2007, S. 94f.). Im Zusammenhang mit tayloristischen Studien und Arbeitspraktiken rückten Fragen der Arbeitsgestaltung und Mitarbeiterzufriedenheit in den Mittelpunkt des Interesses (Lang, 2005, S. 85). In den 1960er und 1970er Jahren entwickelten sich Ansätze zum Einsatz von Unternehmensbefragungen für die Erfassung der Verbreitung von Normen und Standards innerhalb von Branchen. In den 1980er und 1990er Jahren wurden u.a. Quali-

11 Auf die Differenz zwischen Unternehmen und Betrieben wurde im Kapitel A dieser Arbeit bereits eingegangen.

12 Das heißt nicht, dass diese Person sich nicht in ihrem Unternehmen Informationen bei Kollegen oder Vorgesetzten einholen kann, mit Kollegen oder Vorgesetzten gemeinsam den Fragebogen ausfüllt oder Fragebogenteile von verschiedenen Personen ausgefüllt werden.

tätsmanagement, Kundenorientierung und Unternehmensleistungen untersucht. Seit den 1990er Jahren werden Befragungen auch verstärkt für Betriebsvergleiche im Sinne eines Benchmarkings eingesetzt. In der deutschen Weiterbildungsforschung wurde nahezu zeitgleich¹³ in den 1990er Jahren eine Reihe von Unternehmensbefragungen eingeführt (die europäischen CVT-Surveys seit 1993, die IW-Betriebsbefragung seit 1992, das IAB-Betriebspanel seit 1993 (Westdeutschland bzw. seit 1996 West- und Ostdeutschland), das Hannoveraner Firmenpanel von 1994 bis 2001. Im Unterschied zu früheren, punktuellen Unternehmensbefragungen (Weber, 1985) waren diese Untersuchungen langfristig angelegt und werden mit Ausnahme des Hannoveraner Firmenpanels bis heute regelmäßig durchgeführt. Es wurden entweder Panels gebildet oder es war vorgesehen, dass ein aktualisierter Fragebogen in regelmäßigen Abständen wiederholt eingesetzt wird. Insofern haben Unternehmensbefragungen seit den 1990er Jahren einen Bedeutungszuwachs erfahren. Lang unterscheidet drei Formen der Befragung nach ihren Zwecken:

1. als Methode der Organisationsforschung
2. als Mittel der Informationsgewinnung von Behörden, Verbänden, Kammern oder öffentliche Instituten
3. als Mittel der Steuerung und Beratung von Unternehmen auf kommerzieller Basis (Lang, 2005, S. 86).

Grundsätzlich können sich Organisationsbefragungen zu Forschungszwecken (erste Form) auf die Breite organisationaler Strukturen, Prozesse, Einstellungen, Verhaltensweisen und Ergebnisse auf der individuellen, Gruppen- und Organisationsebene beziehen. Ausgehend von Forschungsfragen werden Unternehmen nach bestimmten Merkmalen (z.B. Branche, Betriebsgröße) ausgewählt.

Durch Verbände, Kammern, Behörden oder öffentliche Institute werden in regelmäßigen oder unregelmäßigen Abständen Betriebsbefragungen durchgeführt. Diese nach Lang (2005) zweite Form kann sich z.B. auf die Entwicklung der wirtschaftlichen Eckdaten der Mitgliedsfirmen, Konjunkturerwartungen, Beschäftigungsaussichten, aber auch zum Teil auf Strukturen, Prozesse und Reorganisationsmaßnahmen in den Betrieben beziehen. Die gewonnenen Daten können durchaus auch für Forschungszwecke genutzt werden. Vorteile liegen – gegenüber Forschungsbefragungen – in zumeist höheren Rücklaufquoten. Nachteilig ist, dass kaum eine völlige Passfähigkeit der Datensätze und der konkreten Forschungsfragen eines externen Forschers zu erwarten ist, da dieser in der Regel nicht an der Konzeption des Fragebogens beteiligt war. Zudem können die Messkonzepte nur bedingt wissenschaftlichen Gütekriterien entsprechen.

13 Über die Gründe für die Zeitgleichheit wissen wir nichts Genaues. Sie könnte aber auf eine „Verbetrieblichung von Weiterbildung“ (Kühnlein, 1997) in der Weiterbildungsforschung hindeuten.

Die letzten der von Lang angeführten Formen der Unternehmensbefragung sind Erhebungen, die von privaten Organisationen wie zum Beispiel Unternehmensberatungen durchgeführt werden. Diese zielen auf eine kommerzielle Nutzung der Befragungen. Die befragten Firmen erhalten zum Teil unentgeltlich die Daten. Weiteren Nutzern werden die Daten nur entgeltlich zur Verfügung gestellt oder die Daten werden für die kostenpflichtigen Beratungen von Firmen eingesetzt. Diese Datensätze stellen trotzdem eine Informationsquelle für die Organisationsforschung dar. Allerdings sind beim Rückgriff auf solche Erhebungen die strategisch-kommerziellen Kalküle der Auftraggeber zu beachten sowie die wissenschaftliche Solidität besonders zu bedenken.

Die europäischen CVT-Surveys zählen aufgrund ihres primär bildungspolitischen Auftrags zur zweiten Form. Dies schließt eine wissenschaftliche Nutzung nicht aus, erschwert diese aber, weil Forschungsfragen an ein fremdbestimmtes Fragebogendesign angepasst werden müssen. Ähnliches gilt für das IAB-Betriebspanel. Bei der IW-Erhebung handelt es sich um eine besonders interessenpolitisch gerahmte Studie, da das IW Köln wissenschaftliche Dienstleistungen im Kontext der deutschen Arbeitgeber und ihrer Verbände leistet. Insofern wird hier tendenziell die Arbeitgebersicht vertreten. Diametral sieht es bei Betriebsrätebefragungen (Seifert, 2006) aus, wo in gewerkschaftlicher Nähe Forschungsakteure wie das WSI in der Hans-Böckler-Stiftung die Sicht der Beschäftigten auf Betriebsräte untersucht. Insofern ist tendenziell bei CVTS und IAB von einer neutraleren Position als bei IW und WSI auszugehen, da sie jeweils sozialpartnerschaftliche Nähe aufweisen.

Unternehmensbefragungen sollen, indem ein Fragebogen genutzt wird, valide Daten zu Unternehmensstrukturen und -praktiken liefern. Werden mehrere Organisationen befragt, können repräsentative Aussagen darüber getroffen werden, wie bestimmte Phänomene in Organisationen verteilt sind. Die Erhebungen können branchenweit oder -übergreifend konzipiert werden. Die Ergebnisse können sowohl von der Politik als auch der Wissenschaft oder Praxis in der Weiterbildung genutzt werden. So werden der öffentlichen Förderpolitik Informationen zu Förderschwerpunkten gegeben, das Weiterbildungsverhalten von Betrieben wissenschaftlich analysiert oder Weiterbildungsträger über die Bedarfe ihrer betrieblichen Kunden informiert.

Panelstudien erlauben es, dass man Verläufe bzw. Entwicklungen von Organisationen über die Zeit hinweg verfolgen kann. Allein bei der IAB-Studie handelt es sich um ein Panel survey auf Unternehmensebene, wengleich die meisten Auswertungen und Analysen der IAB-Daten Querschnittsdaten veröffentlichen und zumeist Zeitreihen nur zu Mittelwerten über alle Betriebe oder Betriebsgruppen gebildet werden.¹⁴ Dies gilt insbesondere für die jährlichen Berichte auf Länder- oder auf Bundesebene, die in Prozesse des politi-

14 Markowitsch und Hefler (2007) weisen in diesem Zusammenhang auf den hohen Einfluss großer Unternehmen insbesondere in kleinen und mittelgroßen Ländern hin. Nationale Durchschnittswerte werden von großen Unternehmen (z.B. Nokia früher in Finnland) maßgeblich geprägt. Auch dies limitiert die Aussagekraft von Mittelwerten.

schen Monitorings einfließen und dort rege genutzt werden. Es kann konstatiert werden, dass der Panelcharakter der IAB-Daten jenseits einfacher Zeitreihen wenig ausgeschöpft wird. Es gibt jedoch auch Studien, welche die Längsschnittdaten intensiv für vertiefende Analysen nutzen (Görlitz, 2010). Perspektivisch wird eine Verknüpfung der Betriebsdaten mit Individual- oder anderen Wirtschaftsdaten angestrebt. Sogenannte Linked Employer-Employee-Datensätze liegen vor (Alda, 2005). Die CVTS- und IW-Daten bieten dagegen nur Daten auf Querschnittsebene bzw. können u.a. aus Datenschutzgründen nicht im Längsschnitt ausgewertet werden.

1.2.2 Individualbefragungen in der Weiterbildungsforschung

Das frühere deutsche Berichtssystem Weiterbildung (BSW seit 1979 in West- und seit 1991 in Gesamtdeutschland) sowie der heutige, europäische Adult Education Survey (AES seit 2007) gehören zu den am häufigsten genutzten Studien zur Weiterbildungsbeteiligung, die regelmäßig in Berichte des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie den nationalen Bildungsbericht einfließen. Zwar werden IAB-Betriebspanel und CVTS-Daten auch für die nationale Bildungsberichterstattung und Monitoring genutzt, das BSW bzw. der AES bieten aber Informationen zur Bevölkerung insgesamt. Die betriebliche Weiterbildungsbeteiligung ist lediglich ein Teilthema in dem großen Frageprogramm des AES und BSW.

Mit der Umstellung vom BSW zum AES im Jahr 2007 vollzog sich ein Wandel der Erfassungsmethodik und Begrifflichkeiten, der weitreichende Folgen hatte. Aus der deutschen Perspektive der allgemeinen Erwachsenenbildung wird dies kritisch gesehen (Seiverth, 2008). Beim direkten Vergleich der AES- und BSW-Teilnahmequoten für 2007 – die 2007 gezielt parallel erhoben wurden, um die Effekte der methodischen Umstellung einzuschätzen – zeigt sich frappierend dieser Wandel und seine Konsequenzen:

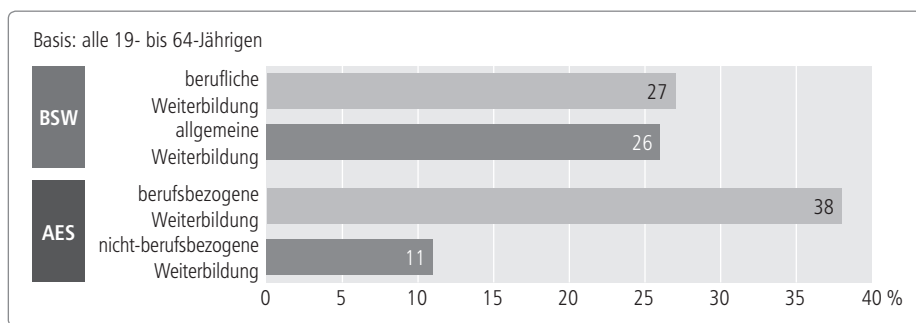


Abbildung 5: Teilsegmente der Weiterbildung im BSW und AES (Quelle: von Rosenblatt & Bilger, 2008b, S. 43)

Waren beim BSW (2007) noch allgemeine und berufliche Bildung mit Weiterbildungsquoten der Bevölkerung mit 26 bzw. 27 Prozent fast identisch, so liefert der AES (2007)

mit 38 Prozent gegenüber elf Prozent eine deutlich höhere Quote für die sogenannte berufsbezogene Weiterbildung. Wurden beim BSW Kurse entweder der beruflichen oder der allgemeinen Weiterbildung durch die Datenerheber zugeordnet, erfolgt beim AES die Zuordnung über die Frage, ob an dem Kurs „hauptsächlich aus beruflichen Gründen oder mehr aus privaten Interessen“ (Rosenblatt & Bilger, 2008b) teilgenommen wurde. Mit der Frage werden die Befragten zu einer dichotomen Antwort gezwungen. Mischformen sind nicht vorgesehen. Insbesondere Sprachkurse, die beim BSW vor allem der allgemeinen Weiterbildung zugeordnet wurden, werden nun vor allem unter berufsbezogener Weiterbildung beim AES subsumiert. Über weitere Filterfragen (während der Arbeitszeit, auf betriebliche Anordnung) wird des Weiteren zwischen betrieblicher und individuell-berufsbezogener Weiterbildung unterschieden. Im Gesamtbild zeigt sich eine Dominanz der „betrieblichen Weiterbildung“ mit 69 Prozent gegenüber der „individuell-berufsbezogenen Weiterbildung“ mit 13 Prozent und der „nicht-berufsbezogenen Weiterbildung“ mit 18 Prozent aller Weiterbildungsaktivitäten:

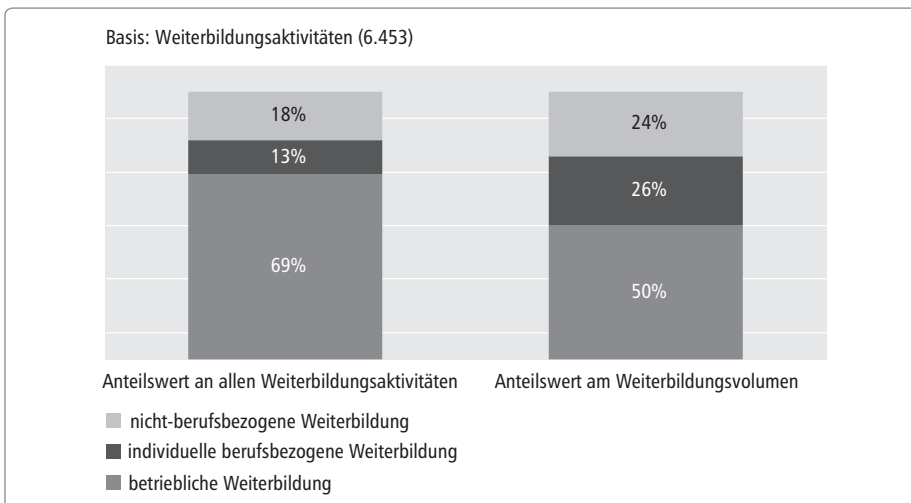


Abbildung 6: Anteil der Weiterbildungssegmente an Weiterbildungsaktivitäten und -volumen
(Quelle: Bilger & Kuper, 2013, S. 55)

Blickt man (in Abbildung 6) allein auf die Weiterbildungsaktivitäten und nicht auch auf das zeitliche Weiterbildungsvolumen (rechte Säule), dann entsteht der Eindruck, dass die betriebliche Weiterbildung deutlich in der Weiterbildung dominiert. Da viele betriebliche Weiterbildungen zumeist kurze bis sehr kurze Schulungen oder Qualifizierungen sind, ist ihr Anteil am gesamten Zeitvolumen deutlich geringer. Es ist erforderlich, mehrere Indikatoren im Blick zu behalten, wenn man die Weiterbildungsbeteiligung in ihrer Differenziertheit, aber auch Segmentierung verstehen will (Käpplinger, 2006).

Insgesamt verstärkt die Methodik der Datenerhebung des AES den bildungspolitischen Fokus auf die betriebliche Weiterbildung. Kritische Stimmen werten dies als einen Anhaltspunkt für die „Auflösung der Allgemeinen Erwachsenenbildung im Zeichen europäischer Bildungs- und Machtpolitik“ (Seiverth, 2008). Die Datenerheber betonen, dass bei internationalen Untersuchungen der OECD sowieso nur die berufliche Weiterbildung erfasst würde (Rosenblatt & Bilger, 2008, S. 42), sehen aber auch einen „konzeptionellen Bruch“ (Rosenblatt, 2007, S. 30). Inhaltlich und methodisch kann man an dieser empirischen Operationalisierung Zweifel hegen (Behringer et al., 2008a) bei diesem „Realexperiment“ (Widany, 2009, S. 75) AES. Insgesamt passen diese Veränderungen aber in ein gesellschaftliches und politisches Gesamtbild, welches der berufsbezogenen und vor allem der betrieblichen Weiterbildung mehr Gewicht zuspricht.

1.2.3 Methodischer Vergleich von Individual- und Betriebs-/ Unternehmensbefragungen

Will man die Ergebnisse von Individual- und Unternehmensbefragungen vergleichen, sind zwei Gesichtspunkte sehr wichtig. Zum einen ist die antwortende Person in den Blick zu nehmen und zum anderen muss man sich fragen, welche Auskünfte man von dieser Person erhält. Fragen nach Unterschieden in der Samplebildung und konkreten Befragungsdurchführung werden hier nicht thematisiert (Widany, 2009).

Es bleibt wichtig zu betonen, dass in Individualbefragungen in der Regel eine Person zu ihrem persönlichem Weiterbildungsverhalten befragt wird,¹⁵ während in Betriebs- oder Unternehmensbefragungen ein Verantwortungsträger zur ganzen Organisation befragt wird. Es handelt sich also bei Letzteren um eine vermittelte Informationsweitergabe. Geht man davon aus, dass Personen entsprechend ihres Wissensstandes – und nicht aufgrund von spontan erdachten Antworten oder strategischen Antworten – einen Fragebogen beantworten, ergeben sich je nach Befragungstyp in unterschiedlicher Form Probleme. Individualbefragungen haben besonders mit dem Problem des Vergessens oder des Unwissens zu kämpfen, da kaum ein Individuum über seine Weiterbildungsbeteiligungen Buch führen wird, während Betriebe dies aus betriebswirtschaftlichen, buchhalterischen oder steuerlichen Gründen eher tun müssen. Bei Individualbefragungen mit längeren Referenzzeiträumen wird davon ausgegangen, dass Individuen tendenziell eine lang zurückliegende Weiterbildungsbeteiligung vergessen, was zur Untererfassung führt (Seidel, 2006, S. 50). Des Weiteren assoziieren viele Individuen mit Weiterbildung primär berufliche Weiterbildung (Wohn, 2007), während zum Beispiel ein Kunst- oder Tanzkurs nicht als Weiterbildung begriffen wird. Insofern muss man davon ausgehen, dass die allgemeine Weiterbildung untererfasst wird, wenn sie nicht in detailgenauer Form gestützt abgefragt

15 Proxyinterviews, d.h. zum Beispiel die für eine andere Person stellvertretende Befragung von Haushaltsangehörigen, wie im Mikrozensus, werden bei dieser Betrachtung als – eigentlich zu vermeidender – Sonderfall ausgeblendet.

wird. Ähnliches gilt für das relativ neue Konzept des informellen Lernens, das für viele Individuen zum Lebens-/Berufsalltag und nicht zum Weiterbildungsbereich zählt. Generell kann man sagen, dass das individuelle Erinnerungsvermögen und das Wissen über die Weiterbildung wichtige Punkte sind, um verlässliche Daten von Individuen zu erhalten.

Für Betriebe gilt dies auch, allerdings in anderer Form. Hier ist wichtig, zwischen verschiedenen Betrieben zu differenzieren, da sich die Situationen in Groß- oder Kleinbetrieben eklatant unterscheidet. In Großbetrieben wird die Weiterbildung häufig professionell und formalisiert verfolgt, d.h. man kann davon ausgehen, dass die den Fragebogen beantwortende Person über ein gutes Wissen über die Weiterbildung allgemein verfügt. Dementsprechend dürfte konzeptionell klarer sein, was zur Weiterbildung alles zählen kann. In vielen Betrieben werden Daten zur betrieblichen Weiterbildung zentral durch Datenbanken erfasst, wobei es allerdings auch viele Unternehmen gibt, in denen die Daten zum betrieblichen Weiterbildungsengagement dezentral, nur punktuell oder nicht gesammelt werden. Insofern hat man in Großbetrieben weniger mit einem Wissensmangel bezüglich des Weiterbildungsverständnisses zu rechnen und mehr mit Problemen des Informationszugangs und -managements. Wenn in einem Großunternehmen mit ausgeprägt diversifizierender Spartenstruktur Weiterbildungsdaten kaum oder dezentral in den einzelnen Sparten oder organisatorischen Subeinheiten gesammelt werden, ist davon auszugehen, dass die den Fragebogen ausfüllende Person mehr oder minder nur grobe Schätzungen zu quantitativen Angaben (Teilnehmer, Kosten, Zeitvolumen etc.) vornehmen kann. Ob diese Schätzungen zu Über- oder Untererfassungen führen, ist nicht bekannt. Man kann einerseits spekulieren, dass die ausfüllenden Personen sich primär an dem orientieren, was sie wirklich gesichert wissen, was zur Untererfassung führen würde. Andererseits erscheint es nicht unwahrscheinlich, dass die ausfüllenden Personen aufgrund der in den letzten Jahrzehnten gestiegenen sozialen Erwünschtheit einer hohen Weiterbildungsbeteiligung eher zu einer Überschätzung tendieren könnten. Kleinere und vor allem Kleinstbetriebe ähneln mit ihrem Wissen über Weiterbildung wiederum eher Individuen, d.h. man kann nicht sicher sein, ob ein Grundwissen über Weiterbildung bei dem Inhaber oder Geschäftsführer vorhanden ist. Insofern ist es wichtig, dass die Definition von Weiterbildung durch den Fragebogen gut vermittelt wird und möglichst gestützte Fragen gestellt werden. Die Weiterbildungsaktivitäten selbst dürften betriebsgrößenbedingt überschaubar sein und aus Gründen des Rechnungswesens und der steuerlichen Erfassung auch relativ gut dokumentiert sein. Zumindest für die direkten Weiterbildungskosten dürfte dies gelten. Teilnahmefälle und Zeitvolumen dürften dagegen kaum erfasst sein und müssten so – mit den entsprechenden Unsicherheiten – erinnert werden. Insofern muss man bei Kleinbetrieben mit dem Problem der Schätzung rechnen, das wie gesagt zu Über- oder Unterschätzungen führen kann.

Bildungspolitisch interessieren Angaben über die Zahl der Weiterbildungsteilnehmer, die -kosten, den -nutzen und dann – mit Abstand – das Zeitvolumen und die professio-

nelle Organisation von Weiterbildungen. Betriebs- oder Unternehmensbefragungen haben im Vergleich zu Individualbefragungen Stärken im Bereich der Erfassung der Kosten und des Grades der professionellen Organisation. Verantwortliche in den Unternehmen kennen sich mit diesen beiden Themenkomplexen in der Regel gut aus, weil sie für die Organisation von zentraler Bedeutung sind. Die Zahl der Teilnehmer oder die Zahl der aufgewandten Zeitstunden werden dagegen in wenigen Unternehmen erfasst. Manche Unternehmen zählen nur Teilnahmefälle und keine Teilnehmer.¹⁶ Insofern muss man Angaben von Unternehmensvertretern in der Regel als Schätzwerte einordnen. Hier haben Individualbefragungen deutliche Vorteile, weil dort nur das Erinnerungsvermögen mit Bezug zu den eigenen Weiterbildungen gefragt ist und nicht, wie das Wissensmanagement in Organisationen funktioniert und inwiefern der Befragte auf relevante Daten Zugriff hat. Der Nutzen von Weiterbildungen kann zugespitzt bei Unternehmensbefragungen aus Sicht des Unternehmens und bei Individualbefragungen aus Sicht des Individuums erfasst werden. Selbstverständlich ist, dass Unternehmensbefragungen nur Daten über Betriebe und die dort Beschäftigten sammeln können. Arbeitslose, Arbeitssuchende oder Nicht-Erwerbstätige können durch solche Befragungen nicht erfasst werden.

1.2.4 Vergleich der Ergebnisse von Unternehmens-/Betriebsbefragungen und Individualbefragungen zu betrieblicher Weiterbildung

Über die Surveys hinweg lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur betrieblichen Weiterbildung finden. Es gibt eine Vielzahl an Studien (Käpplinger, 2007b; Widany, 2009; Käpplinger et al., 2013a; Behringer et al., 2008a; Seidel, 2006), die versuchen, mehr Transparenz in den Surveydschungel der (betrieblichen) Weiterbildung zu bringen. Allerdings kommen auch neue Studien (z.B. PIAAC oder NEPS) hinzu, so dass die EU-Forderung nach mehr Kohärenz zwischen den verschiedenen Studien nachvollziehbar ist. Im Folgenden werden diese Studien mit Fokus auf die betriebliche Weiterbildung verglichen.

1.2.5 Definition und Begrifflichkeit „betriebliche Weiterbildung“ in den Surveys

Bei der Definition bzw. Operationalisierung betrieblicher Weiterbildung hat sich in der Forschung durchgesetzt, dass das Finanzierungs- und Zeitkriterium von zentraler Bedeutung ist. Betriebliche Weiterbildung ist kurzgefasst die Weiterbildung, die der Betrieb zumindest teilweise bezahlt. Sei es, dass Kurskosten übernommen werden oder dass bezahlte Arbeitszeit zur Verfügung gestellt wird. Ob die Weiterbildung im Betrieb oder außerhalb des Betriebs stattfindet, wird allenfalls bei der Bestimmung von Unterformen betrieblicher Weiterbildung (z.B. Lernen am Arbeitsplatz vs. kursförmiges Lernen) genutzt, aber der Weiterbildungsort ist kein zentrales Definitionskriterium. Insofern wird bei allen Definitionen/Operationalisierungen eine Kursteilnahme an einem betriebsexternen Weiterbil-

16 So wird im deutschen CVTS mit einer Umrechnungsformel von 0,45 Teilnehmern pro Teilnahmefall gerechnet.

dungsort (z.B. bei der IHK, VHS oder anderen Anbietern) immer als betriebliche Weiterbildung begriffen, wenn der Betrieb direkt (Kurskosten etc.) oder indirekt (Arbeitszeit etc.) bezahlt. Zum Teil wird berücksichtigt, ob der Kurs auf Anordnung des Arbeitgebers stattfand. Interessant ist der Ansatz, nicht nur zwischen betrieblicher Weiterbildung (Arbeitgeber finanziert) und individueller Weiterbildung (Arbeitnehmer finanziert) wie im AES dichotom zu unterscheiden, sondern Mischfinanzierungen als dritte Kategorie zu verwenden (Kaufmann & Widany, 2013, S. 40ff.). Schließlich hat die Unterscheidung und die AES-spezifische Operationalisierung zwischen betrieblicher und individuell-beruflicher Weiterbildung den Nachteil, dass die betriebliche Weiterbildung tendenziell über- und die individuell-berufliche untererfasst werden. Schließlich wird eine berufliche Weiterbildung gemäß AES-Kriterien schon bei einem Euro Kostenbeteiligung durch den Betrieb zu einer betrieblichen Weiterbildung, obwohl der Beschäftigte vielleicht den Großteil der Kosten trägt (Behringer et al., 2013a, S. 143; Fußnote 46). Insgesamt bleibt der Bereich der Mischfinanzierung eine Herausforderung, da betriebliche und individuelle Weiterbildung sich in der Praxis nicht immer klar abgrenzen lassen. So ermitteln Kaufmann und Widany auf Basis der NEPS-Daten eine Teilnahmequote von 42,2 Prozent an beruflicher Weiterbildung bei den Erwerbstätigen. Die Teilnahmequote bei der betrieblichen Weiterbildung liegt bei 31,8 Prozent, bei der individuell-beruflichen bei 3,9 Prozent und bei der mischfinanzierten bei immerhin 10,2 Prozent (Kaufmann & Widany, 2013, S. 40). Diese 10,2 Prozent würden tendenziell beim AES der betrieblichen Weiterbildung zugerechnet. Insgesamt muss das Kriterium „Finanzierung“ somit in seiner Operationalisierung genau beachtet werden. Entsprechende differenzierende Analysen bietet mittlerweile auch z.T. der AES:

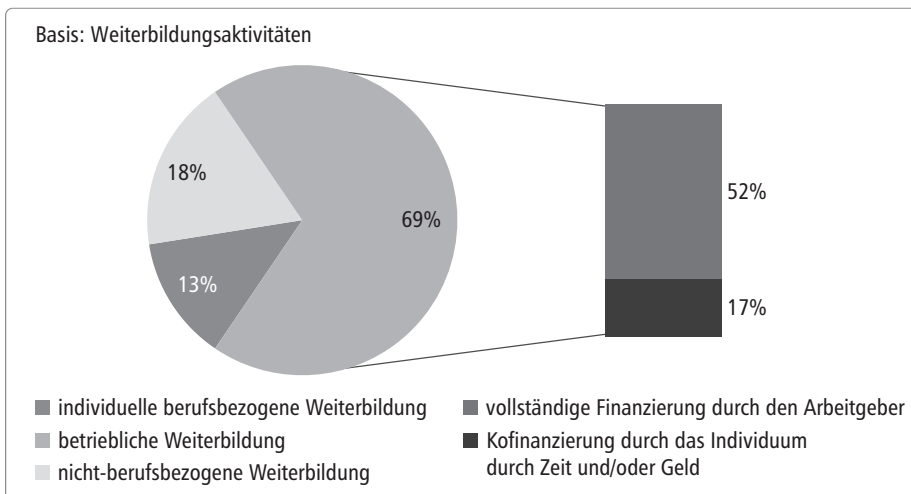


Abbildung 7: Kofinanzierung in der betrieblichen Weiterbildung (Quelle: Behringer, Bilger & Schönfeld 2013, S. 144)

Eine weitere Gemeinsamkeit der Surveys ist, dass – in unterschiedlicher Form – zwischen diversen Weiterbildungsformen differenziert wird. Stellenweise wird in Lehrgänge und sogenannte „Andere Formen“ wie in der Fachsprache des CVTS oder es wird zwischen formaler, non-formaler und informeller Weiterbildung unterschieden wie u.a. im AES oder NEPS. Es besteht über die verwendete Begrifflichkeit hinweg ein Konsens, dass betriebliche Weiterbildung nicht nur klassische, seminaristische Lehr-Lernformen meint. Dabei wird überall intentionales, vorausgeplantes Lernen fokussiert und eher zufälliges Lernen, was im Prozess der Arbeit oder auch generell im Leben einfach „passiert“ definitorisch ausgeschlossen. Lediglich das IW verwendet eine sehr weite Definition bei den Weiterbildungsformen, in die vom Lernen von Fachliteratur bis hin zum Lernen in der Arbeitssituation vieles mit in die Definition eingeschlossen wird. So wundert es nicht, dass einzelne IW-Befragungen auf Ergebnisse kommen, wie z.B. im Jahr 1998, dass 99,7 Prozent aller deutschen Unternehmen betriebliche Weiterbildungen anbieten würden (Weiß, 2003, S. 3). Mit dieser exorbitant hohen Quote hebt sich das IW von allen anderen Organisationserhebungen (Käpplinger, 2007b) deutlich ab, die auf wesentlich niedrigere Quoten kommen. Letztere sind realistischer bzw. erkenntnisfördernder, da natürlich an jedem Arbeitsplatz etwas gelernt wird, aber es geht bei der betrieblichen Weiterbildung darum, was die Unternehmen intentional an Lernangeboten ihren Beschäftigten anbieten und nicht um lernförderliche Arbeit.

Insgesamt kann man festhalten, dass die Definitionen und Operationalisierungen betrieblicher Weiterbildung über die verschiedenen Surveys hinweg eine relative Ähnlichkeit aufweisen. Das Finanzierungskriterium ist zentral und intentionale Weiterbildung wird in verschiedene Teilformen ausdifferenziert. So könnte man fälschlicherweise meinen, dass die trotzdem bestehenden Unterschiede im Detail eher von marginaler Bedeutung sind. Dem ist nicht so, da teilweise klein wirkende Differenzen in der Operationalisierung zu großen Unterschieden hinsichtlich Quantitäten führen können. Dies wurde bereits an der Bedeutung der Kategorie „Mischfinanzierung“ exemplarisch aufgezeigt. Weitere Konsequenzen werden anhand der zur Verfügung stehenden Indikatoren und Informationen diskutiert. Bevor dies im Folgenden geschehen wird, ist zu erwähnen, dass je nach Survey andere Grundgesamtheiten erfasst werden. So sind im CVTS bestimmte Branchen und Betriebsgrößenklassen erfasst, das IW greift nicht auf die offizielle Betriebsstatistik zurück, im AES werden nur gut Deutsch sprechende Personen befragt und das NEPS befragt bestimmte Alterskohorten. Insofern muss man bei jedem Survey näher quellenkritisch prüfen, auf welche Grundgesamtheit sich die Angaben beziehen. Weitere Details zur Stichproben- und Samplebildung wären zu beachten. Insgesamt bleibt die Kohärenz der Surveys ein wichtiges Ziel. Da aber die Surveys in unterschiedliche politische Kontexte eingebunden und mit unterschiedlichen Nutzungsinteressen verbunden sind, ist dieses Ziel letztlich nur ein anzustrebendes Ideal. Umso mehr muss man sich um die Transparenz der differenten und gemeinsamen Methodiken

bemühen und braucht Leserinnen und Leser, die Statistiken konstruktiv-quellenkritisch sondieren – fern von naiver Zahlengläubigkeit, aber auch fern von grundlegendem Misstrauen gegenüber Statistiken.

1.2.6 Kernindikatoren und sonstige Indikatoren der betrieblichen Weiterbildung

Die verschiedenen Erhebungen bieten viele Informationen zu betrieblicher Weiterbildung. Auch lassen sich mit den Mikrodaten neue Indikatoren bilden. Trotzdem erfahren einige Indikatoren besondere Aufmerksamkeit. Hierbei zeigt sich, dass es sinnvoll ist, verschiedene Surveys zur betrieblichen Weiterbildung zu haben, da kein Survey alle wichtigen Informationen bereithält und sich so die verschiedenen Surveys komplementär zueinander verhalten (Käpplinger, 2007b; Widany, 2009). Es gibt den Indikator Weiterbildungsbeteiligung auf Ebene der Unternehmen: *Weiterbildungsbeteiligung = Weiterbildende Unternehmen/alle Unternehmen*.

Dieser Indikator kann nur durch Betriebs-/Unternehmensbefragungen gewonnen werden, da in Individualbefragungen nicht alle Betriebsangehörigen befragt werden können. Gemäß den drei dargestellten wesentlichen Organisationsbefragungen liegen die folgenden Zahlen vor:

CVTS4 Referenzzeitraum: 2010	IAB-Betriebspanel Referenzzeitraum: nur 1. Halbjahr 2012	IW Köln Referenzzeitraum: 2010
73% in Deutschland 66% in der EU-27 61% mit kursförmiger WB 66% mit „andere WB-Formen“	53% in Westdeutschland 52% in Ostdeutschland	83,2% in Deutschland 75,1% Lehrveranstaltungen 77,8% informelle Weiterbildung

Tabelle 4: Weiterbildungsbeteiligung gemessen an der Beteiligung von deutschen Unternehmen/Betrieben
(Quelle: eigene Zusammenstellung, CVTS4, IAB-Betriebspanel 17. Welle, 7. IW-Erhebung)

Die CVTS-Daten bieten die Möglichkeit des europäischen Vergleichs, da CVTS ca. alle fünf Jahre europaweit durchgeführt wird. Deutsche Unternehmen liegen mit einer Weiterbildungsquote von 73 Prozent leicht über dem EU-27 Durchschnitt von 66 Prozent. Das IAB-Betriebspanel weist deutlich niedrigere Quoten aus, was primär dem Umstand geschuldet ist, dass die Betriebe nur zu ihren Aktivitäten im ersten Halbjahr eines Jahres befragt werden. Der Referenzzeitraum im Vergleich zu CVTS und IW ist nur halb so lang. Dafür umfasst das IAB-Betriebspanel nahezu alle Betriebe, während CVTS nicht alle Bran-

chen (die Gesundheits-/Bildungsbranche fehlen u.a.) und nicht alle Betriebsklassen (Unternehmen mit neun und weniger Beschäftigten fehlen) abdeckt. Allein das IAB-Betriebspanel bietet eine Auswertung differenziert nach Ost und West an, die in Sonderauswertungen bis auf Bundesländerebene geliefert wird. Insofern sind beide Surveys nur begrenzt vergleichbar. Das arbeitgebernahe IW Köln ermittelt dagegen mit der bereits erwähnten sehr weiten Weiterbildungsdefinition eine Beteiligungsquote von 83,2 Prozent, welche die höchste Quote ist. Andere, informelle Weiterbildungsformen überwiegen gegenüber kursförmiger Weiterbildung in Deutschland, wie insbesondere CVTS und IW aufzeigen. Diese Präferenz ist eher untypisch im europäischen Vergleich (Behringer & Käßlinger, 2011). Insgesamt zeigt der Indikator auf, dass betriebliche Weiterbildung in Deutschland verbreitet ist, aber es auch große Segmente der Wirtschaft gibt, wo nicht oder nur sporadisch weitergebildet wird. Weitere Aufschlüsselungen dieses Kernindikators machen deutlich, dass insbesondere viele Kleinbetriebe nicht oder nur diskontinuierlich weiterbilden, was besonders für bestimmte Branchen wie den Agrarbereich gilt, während der Kredit-/Versicherungsbereich zu den aktivsten zählt. Organisationsbefragungen ermöglichen es, etwas über die Weiterbildungsbarrieren aus betrieblicher Sicht zu erfahren, was eine wichtige Information für etwaige öffentliche, tarifpolitische oder betriebliche Weiterbildungsfördermaßnahmen ist. Am häufigsten sehen die Betriebsverantwortlichen hier traditionell zumeist keinen Weiterbildungsbedarf oder beklagen Probleme, Lernzeit zur Verfügung zu stellen (Behringer & Käßlinger, 2008, S. 64; Seyda & Werner, 2012, S. 10).

Des Weiteren ist Weiterbildungsbeteiligung auch auf Ebene der Beschäftigten messbar: *Weiterbildungsbeteiligung = Weiterbildungsteilnehmer/alle Beschäftigten.*

Dieser Indikator liefert somit erste Informationen darüber, wie sich Weiterbildungschancen für Beschäftigte darstellen. Dies macht diesen Indikator interessant für gerechtigkeits-theoretische Überlegungen, da er Aussagen über die Chancengleichheit und die Selektivität betrieblicher Weiterbildung ermöglicht. Gemäß den jeweils drei dargestellten wesentlichen Organisations- sowie Individualbefragungen liegen die folgenden Zahlen vor:

CVTS4 2010	IAB-Betriebspanel 1. HJ 2012	IW Köln 2010	AES 2012	NEPS 2009/2010
<ul style="list-style-type: none"> ○ 39% in DE ○ 38% in der EU-27 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 31% im Westen ○ 35% im Osten 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 226,6 Teilnahmefälle auf 100 Mitarbeiter 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 33% in DE 	<ul style="list-style-type: none"> ○ allein betriebl. finanziert: 31,8% ○ mischfinanziert zwischen Betrieb/Erwerbstätigen 10,2%

Tabelle 5: Weiterbildungsbeteiligung gemessen in der Beteiligung von Beschäftigten/alle Beschäftigten (Quelle: eigene Zusammenstellung, CVTS4, IAB-Betriebspanel 17. Welle, 7. IW-Erhebung, AES 2012, NEPS 2009/2010)

Wenngleich gemäß dem ersten Kernindikator die Mehrheit der deutschen Betriebe/Unternehmen Weiterbildung mittlerweile anbietet, kommt die Mehrheit der deutschen Beschäftigten nicht in den Genuss eines betrieblichen Angebots bzw. nimmt dieses nicht wahr. Je nach Survey partizipieren zwischen 31 Prozent und rund 40 Prozent aller deutschen Beschäftigten/Erwerbstätigen an der betrieblichen Weiterbildung. Lediglich die IW-Erhebung kommt auf vergleichsweise sehr hohe 2,3 Teilnahmefälle im Schnitt pro Mitarbeiter. Der einzige Wert, der problematischerweise nahezu eine Überversorgung und gleichmäßige Verteilung der Mitarbeiter suggeriert. Interessant ist auch, dass Individual- und Organisationsbefragungen ansonsten relativ nah beieinander liegen, aber die Werte der Individualbefragungen doch unter den Werten der Organisationsbefragungen liegen. So ermittelte der AES für 2010 lediglich eine Beteiligungsquote von 26 Prozent (Bilger & Kuper, 2013, S. 46), während CVTS für das gleiche Referenzjahr 39 Prozent lieferte. Dies mag methodischen Unterschieden und der differenten Grundgesamtheit geschuldet, aber auch ein Indiz dafür sein, dass Individual- und Organisationsbefragungen schlichtweg Einsichten zu zwei verschiedenen Perspektiven liefern. Keine der Perspektiven ist objektiv, so dass erst die Gesamtschau auf beide Perspektiven eine verlässliche Einschätzung über das Beteiligungsausmaß und die Reichweite betrieblicher Weiterbildung ermöglicht. Insofern wäre es unsinnig, einem Survey die Deutungshoheit oder besondere Realitätsnähe zuzusprechen. Der Wert liegt in der Komplementarität der Surveys.

Die öffentliche, politische und wissenschaftliche Aufmerksamkeit konzentriert sich bei dem Thema Weiterbildungsbeteiligung oft sehr auf die Frage der Teilnahmefälle. Wie viel Prozent der Unternehmen oder Beschäftigten partizipieren an betrieblicher Weiterbildung? Die Gründe hierfür liegen u.a. in den politischen gesetzten, sogenannten Lisbon-Zielen, die für die Weiterbildung das Erreichen einer bestimmten Partizipationsquote bezogen auf die Bevölkerung als Ziel definieren (Behringer, 2010). Dies lenkt die Aufmerksamkeit und führt zu einer Überfokussierung auf einen Kernindikator, während andere Indikatoren und Nutzendimensionen fast ausgeblendet sind (Käpplinger, 2013).

Wenig Aufmerksamkeit wird der zur Verfügung stehenden Zeit für Weiterbildung geschenkt. Und dies, obwohl es Anhaltspunkte gibt, dass der Zeitumfang einer Weiterbildung mit dem Nutzen der Weiterbildungen im Zusammenhang steht wie z.B. Vorhaus et al. für Grundbildungskurse betonen: „[B]etter gains for learners seem to be associated with courses which allow for levels of participation in excess of 100 hours“ (Vorhaus et al., 2011, S. 13). Bedenkt man zudem, dass der Großteil betrieblicher Weiterbildung eher kurzfristige Maßnahmen sind, dann ist die kritische Frage zu stellen, was in ganz kurzen Maßnahmen an nachhaltiger Kompetenzentwicklung zu leisten ist.¹⁷ Zwar gibt

17 Schon eine einstündige Schulung ist eine Teilnahme, so dass ein Betrieb im Referenzzeitraum eines Jahres zu einem weiterbildenden Betrieb wird. Vor diesem Hintergrund ist die betriebliche Weiterbildungsquote noch eher als niedrig einzustufen, da die Hürde zwischen nicht-weiterbildenden und weiterbildenden Unternehmen relativ niedrig ist.

es Vorschläge zum Beispiel von der OECD, so etwas wie eine „adjusted participation rate“ (APR) zu bilden, indem man auf Länderebene Weiterbildungsquoten mit Weiterbildungsvolumina multipliziert, aber diese Vorschläge werden zumindest in der deutschen Bildungsberichterstattung kaum aufgegriffen. Dabei könnte der Zeitumfang mehr Hinweise auf die Qualität der Weiterbildungsteilnahme bieten, da man kritisch nachfragen kann, „wie sinnvoll diese Art von Monitoring ist“, da „letztlich diese Zahlen (...) gehaltlos sind, sofern sie nicht in Bezug zu weiteren Informationen gesetzt werden“ (Widany, 2009, S. 145). Insofern kann man sagen, dass die Teilnahmequoten von Betrieben und Erwerbstätigen aktuell im Diskurs in Bezug auf ihre Bedeutung überbewertet werden, während der Zeitfaktor unterbewertet ist. Insbesondere bei den älteren Diskussionen um Bildungsurlaub bzw. Bildungsfreistellungen wurde dem Zeitfaktor viel Aufmerksamkeit geschenkt (ILO, 1974), während heute fast nur noch punktuell darauf aufmerksam gemacht wird (Schmidt-Lauff, 2008; Ahlne & Dobischat, 2011; Käpplinger et al., 2013b).

Das zur Verfügung stehende Zeitvolumen kann in unterschiedliche Relationen gesetzt werden. Im betrieblichen Kontext bietet es sich an, die Weiterbildungszeit ins Verhältnis zu den Arbeitsstunden zu setzen (CEDEFOP, 2010). Die durchschnittliche Weiterbildungszeit pro Beschäftigten oder pro Lernenden oder pro Lernaktivität sind auch interessante, alternative Indikatoren. Insofern finden zwei Unterindikatoren Verwendung:

Zeit 1 = Weiterbildungszeit pro Mitarbeiter oder Zeit 2 = Weiterbildungszeit pro Beschäftigten

Weiterbildungszeit	CVTS4 2010	IW Köln 2010	AES 2012	NEPS 2008/2009	SOEP
Weiterbildungszeit pro Mitarbeiter in der betrieblichen Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> o 9 h in DE o 10 h in EU28 	29,4 h	21 h	nicht ausgewertet: Frage t271043	nicht ausgewertet: Frage 83 in Bezug auf letzte 3 Jahre
Weiterbildungszeit pro lernender Person in der betrieblichen Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> o 23 h in DE o 25 h in EU28 	nicht ausgewiesen/ ausgewertet	59 h (Median bei 12 h)	nicht ausgewertet: Frage t271043	nicht ausgewertet: Frage 83 in Bezug auf letzte 3 Jahre

Tabelle 6: Weiterbildungszeiten (Quelle: eigene Zusammenstellung, CVTS4, IAB-Betriebspanel 17. Welle, 7. IW-Erhebung, AES 2012, NEPS 2009/2010, SOEP 2008)

Die geringe Beachtung des Indikators Zeit wird u.a. dadurch deutlich, dass einige Surveys bzw. die mit diesen Surveys arbeitenden Forschenden die Weiterbildungszeit bislang gar nicht ausgewertet haben bzw. dass sich die Art und Weise der Erfassung lediglich auf einige bestimmte, längere Weiterbildungsformen bezieht. Insofern bieten

aktuell nur die CVTS-, die IW- und die AES-Daten regelmäßig Informationen über das Weiterbildungsvolumen. Das IW Köln weist erneut den höchsten Wert aus. Zwischen AES und CVTS weichen die Werte deutlich voneinander ab, was auf Erhebungsprobleme bei zumindest einem der Surveys hinweist. Insgesamt ist der Forschungsstand hinsichtlich des Zeitfaktors eher unbefriedigend.

Ähnliches gilt für die Faktoren Finanzierung oder Kosten der betrieblichen Weiterbildung, die nur über Betriebs-/Unternehmensbefragungen zu gewinnen sind. Beschäftigte und Mitarbeiter verfügen nicht über das betriebssensible Wissen der Verantwortlichen, was verschiedene Weiterbildungen den Betrieb oder das Unternehmen genau kosten. Auch der Kostenindikator ließe sich auf verschiedene Weisen bilden (CEDEFOP, 2010). Letztlich wurde sich für diese beiden Alternativen entschieden:

Kosten 1 = direkte Kosten je Mitarbeiter oder Kosten 2 = indirekte Kosten je Mitarbeiter

Kosten	CVTS4 2010	IW Köln 2010
direkte Kosten je Mitarbeiter	317 €	411 €
indirekte Kosten je Mitarbeiter	300 €	624 €

Tabelle 7: Direkte und Indirekte Kosten je Mitarbeitenden (Quelle: eigene Zusammenstellung, CVTS4, 7. IW-Erhebung)

Das IW weist deutlich höhere Aufwendungen der Unternehmen aus, was insbesondere für die indirekten Kosten gilt, die sich mehr als doppelt so hoch wie beim CVTS darstellen. Gerade diese indirekten Kosten sind jedoch schwer zu berechnen, da insbesondere Personalkosten durch Abwesenheit der Lernenden kaum einzuschätzen sind. Schließlich können die verbliebenen Mitarbeiter diese Arbeit in der Zwischenzeit mit übernehmen oder die Weiterbildungsteilnehmer müssen die liegengebliebene Arbeit nacharbeiten. Insofern ist es sinnvoll, die Weiterbildungszeit nicht allein als Arbeitsausfall anzusetzen, wie es das IW kalkuliert.

Außerdem ist zu bedenken, dass sich die Beschäftigten oft an diesen Kosten beteiligen. Gemäß dem IAB-Betriebspanel beteiligt sich zwar lediglich etwa ein knappes Viertel der Mitarbeiter an den direkten Kosten (Bellmann & Leber, 2010, S. 19), aber die Beteiligung an den indirekten Kosten durch die Mitarbeiter ist erheblich. So bekunden gemäß IW-Studie 52,4 Prozent der Unternehmen, dass die Mitarbeiter mehr eigene Freizeit beisteuern sollen und 55,4 Prozent erwarten mehr Weiterbildungsinitiativen seitens der Mitarbeiter (Seyda & Werner, 2012, S. 8). Mit Blick auf die konkreten Weiterbildungsstunden kommen Seyda und Werner zu dem Schluss: „[D]er Anteil der Weiterbildung, der in der Freizeit stattfindet, ist seit 2007 von einem Fünftel auf ein Drittel gestiegen“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass

es keinen Sinn ergibt, strikt zwischen betrieblicher und individueller Weiterbildung zu unterscheiden. Wie bereits erwähnt, haben insbesondere Kaufmann und Widany (2013) empirisch aufgezeigt, dass es einen dritten mischfinanzierten Bereich gibt. Die AES- und CVTS-Operationalisierung übererfasst hingegen das betriebliche Engagement und unterfasst das individuelle Engagement. Betriebliche Weiterbildung ist ein bedeutender Teil des lebenslangen Lernens. Wie bedeutend genau und vor allem wie bedeutend im Verhältnis zu anderen Weiterbildungsorten und -finanziers, muss eingehend geprüft werden und kann nicht allein anhand der Zahl der Weiterbildungsaktivitäten bestimmt werden. Aktuell wird oft auf die AES-Zahlen verwiesen, dass 69 Prozent aller Weiterbildungsaktivitäten der betrieblichen Weiterbildung zugerechnet werden könnten. Betrachtet man das zeitliche Volumen, reduziert sich der Anteil bereits auf 50 Prozent (Bilger & Kuper, 2013, S. 55), da vieles in der betrieblichen Weiterbildung lediglich eine kurze Schulung von wenigen Stunden Dauer ist. Analysiert man die Kostendaten eingehender, reduziert sich der betriebliche Anteil weiter auf „nur“ noch ca. 30 Prozent:

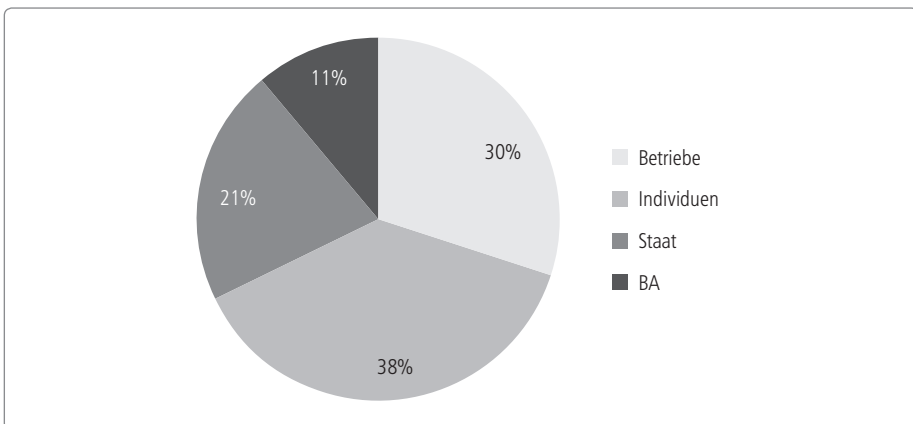


Abbildung 8: Finanzierungsanteile für Weiterbildung von Betrieben, Individuen, Staat und Bundesagentur für Arbeit (Quelle: Beicht et al., 2005, S. 264)

Dieser Überblick basiert auf einer überschlägigen Berechnung, die verschiedene Datenquellen einbeziehen musste, aber er ist eine der seltenen Gesamtrechnungen von Weiterbildungsausgaben, die ansonsten lediglich in den einzelnen Segmenten der beruflich-betrieblichen Weiterbildung zu finden sind. Außerdem wurde berücksichtigt, dass sowohl Betriebe als auch Individuen die Möglichkeit haben, Weiterbildungsausgaben steuerlich abzusetzen, so dass der Staat als Re-Finanzier maßgeblich in Erscheinung tritt. Die Weiterbildungsinvestitionen von Betrieben liegen demnach in Deutschland nur noch bei ca. 30 Prozent der Gesamtausgaben für Weiterbildung,

während der Staat 21 Prozent, die Individuen 38 Prozent und die Bundesagentur für Arbeit elf Prozent aufbringen (Beicht et al., 2005, S. 264). Das IW Köln schätzt das Volumen der betrieblichen Weiterbildung mit einem weiten Kostenbegriff auf 26,8 Mrd. für 2004 (Werner, 2006), während Beicht et al. (2005) auf 16,7 Mrd. für 1999 kommen.

Zusammenfassend kann mit Blick auf die Kosten und andere Indikatoren wie Zeit festgehalten werden, dass der Blick auf diese beiden Indikatoren das betriebliche Engagement für Weiterbildung relativiert. Während allein der Blick auf Weiterbildungsaktivitäten wie im AES den betrieblichen Anteil bei knapp 70 Prozent aller Aktivitäten verortet, liegen bei der Weiterbildungszeit die Anteile der Betriebe nur bei höchstens 50 Prozent, während bei den Kosten der Anteil bei rund 30 Prozent liegt. Letztlich ist die Verteilung der Weiterbildungslasten zwischen Betrieben, Beschäftigten und Staat auf Basis der vorhandenen Daten nur schwer einzuschätzen. Umso wichtiger ist es, mehrere Indikatoren zu sondieren und die betriebliche Weiterbildung in ihrer sicherlich hohen Relevanz trotzdem nicht zu überschätzen. Insofern ist das begriffliche Konstrukt „betriebliche Weiterbildung“ komplexer, da zum einen betriebliche und individuelle Eigenanteile (Zeit, Finanzen, Motivation, Interessen) mit einfließen und die Lehr-Lernsettings sowohl im als auch außerhalb des Betriebs angesiedelt sind.

Neben diesem z.T. vergleichenden Blick auf die Kernindikatoren (Weiterbildungsquote Betriebe, Weiterbildungsquote Beschäftigte, Weiterbildungszeit und -kosten) bieten insbesondere die Betriebsurveys mit ihrem Fokus auf organisatorische Rahmenbedingen eine Vielzahl an weiteren Informationen, mit denen sich zusätzliche Indikatoren zu betrieblicher Weiterbildung bilden lassen. Die CVTS-Daten bieten einige Informationen, zum Beispiel zur Weiterbildungsbeteiligung im Zusammenhang mit der Professionalisierung/Formalisierung der Weiterbildungsarbeit, zu sozialpartnerschaftlichen Regelungen, betrieblichen Innovationen technischer oder organisatorischer Art sowie dem Engagement in der Ausbildung. Dadurch, dass die Weiterbildung nur ein Teilthema im IAB-Betriebspanel ist, lässt sich das Weiterbildungsengagement mit vielen weiteren Faktoren oder Determinanten korrelieren. Gerade hier sind multivariate Analysen (Käpplinger, 2007b; Behringer & Descamps, 2009; Kaufmann & Widany, 2013) gefragt, um die wesentlichen Einflüsse auf die Beteiligungsmuster zu identifizieren, da sich durch multivariate Analysen oft die „wahren“ Determinanten unter verschiedenen Variablen identifizieren lassen. Der Blick auf allein deskriptive Darstellungen kann irreführend sein.

Schließlich können alle betrieblichen Surveys dafür genutzt werden, um Zeitreihen und Entwicklungstrends abzubilden. Hierzu sind die Abbildungen 9–11 Beispiele, welche die unterschiedlichen Stärken der drei Organisationssurveys andeuten:

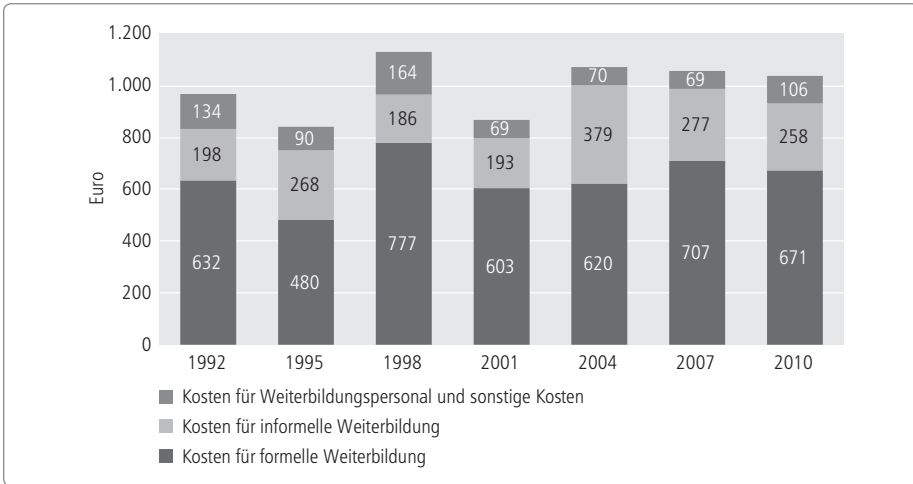


Abbildung 9: Entwicklung der Kosten in der betrieblichen Weiterbildung (Quelle: Seyda & Werner, 2012, S. 16)

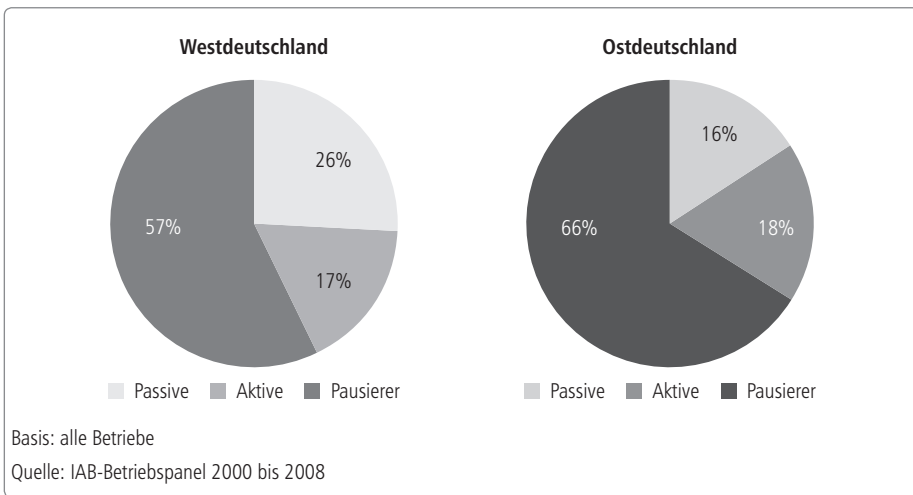


Abbildung 10: Betriebliches Weiterbildungsverhalten im Zeitraum von 2000 bis 2009 in Ost- und Westdeutschland (Quelle: Bechmann et al., 2010, S. 90)

Es ist vorteilhaft, dass die drei Surveys in regelmäßigen Abständen wiederholt werden. Obwohl die Informationen der Surveys aus einer Reihe von Gründen nicht direkt zu vergleichen sind, bietet z.B. das IAB-Betriebspanel u.a. den Vorteil, Informationen auf deutscher Länderebene zur Verfügung zu stellen. CVTS ermöglicht dagegen den europäischen Vergleich. Die IW-Daten bieten trotz ihrer offensichtlichen arbeitgebernahen Interessen viele Informationen.

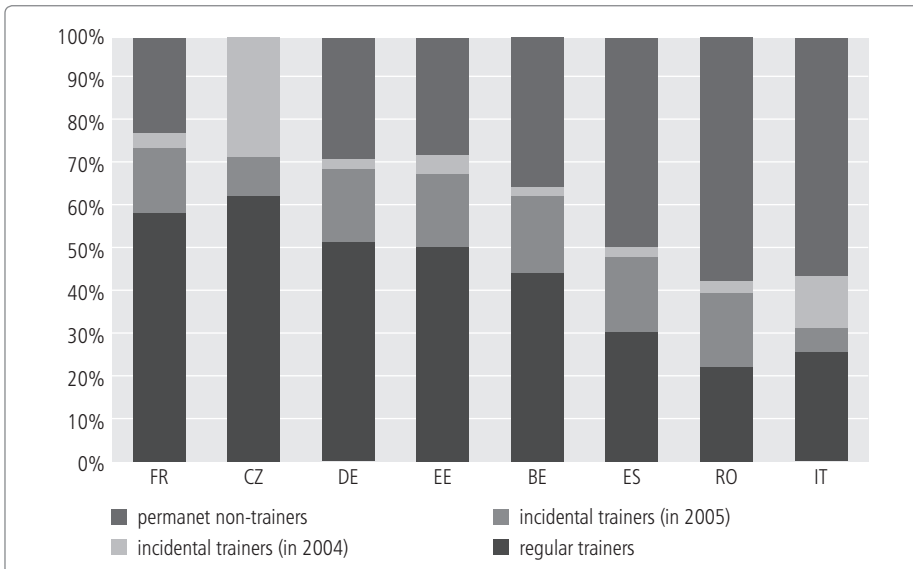


Abbildung 11: Kontinuierliches (regular), punktuell (incidental) und fehlendes (non-provision) Angebot von betrieblicher Weiterbildung in acht Ländern in 2004 und 2005 (Quelle: CEDEFOP, 2010, S. 84)

Individualsurveys gewähren weniger Informationen zum betrieblichen Kontext, aber informieren besser über die Sichtweise der Lernenden, wie diese gerahmt und z.T. biografisch entstanden ist. Insgesamt sind Individual- und Organisationssurveys mit Blick auf die betriebliche Weiterbildung zwei Sets von Puzzleteilen. Zwar lässt sich gegenwärtig mit beiden Sets kein eindeutiges Bild der betrieblichen Weiterbildung zeichnen (Käpplinger, 2007b; Widany, 2009; Käpplinger et al., 2013b), aber das Potenzial der bereits vorhandenen Daten ist eher nicht ausgeschöpft oder Auswertungen der verschiedenen Surveys stehen u.a. mangels theoretischer Fundierung unverbunden nebeneinander.

1.2.7 Modellentwicklungen in der betrieblichen Weiterbildungsforschung

Unter anderem bedingt durch die mittlerweile relativ gute Datenlage werden häufig empirische Analysen zur betrieblichen Weiterbildung und ihren Einflussfaktoren durchgeführt. In den vergangenen Jahren hat sich ein gewisser Empirismus entwickelt. Empirismus ist dies insofern, als dass die geschilderten großen Datensätze sinnvollerweise für Sekundäranalysen genutzt werden. Insbesondere Regressionsanalysen erfreuen sich großer Beliebtheit. Dabei werden oft die zur Verfügung stehenden Variablen in Modelle überführt, um durch multivariate Analysen zu erfahren, welche wesentlichen Determinanten der betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung sich identifizieren lassen. Ein typisches Beispiel ist die Studie von Düll und Bellmann (1998), welche Daten des IAB-Betriebspanels analysiert. Hier wurde folgendes Determinantenmodell verwendet:

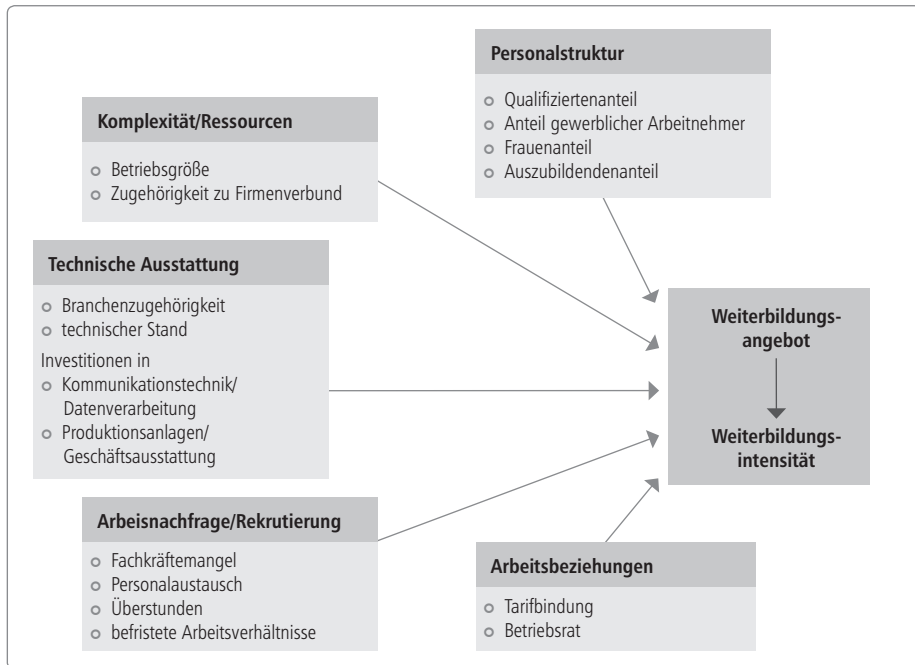


Abbildung 12: Determinanten der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten (Quelle: Düll & Bellmann, 1998, S. 209)

Dieses Modell wird in der Folge für Probit-Schätzungen genutzt. Es ist nicht erstaunlich, dass sich diese Determinanten in den Variablen des IAB-Betriebspanels finden bzw. operationalisieren lassen. Andere Variablen, die vielleicht auch eine große Erklärungskraft haben könnten, wie zum Beispiel Unternehmenskultur, Professionalität der Personalarbeit oder habituelle Einstellungen der Geschäftsführung, tauchen dagegen nicht auf. Zwar werden die Determinanten im Modell von Düll und Bellmann theoretisch und mit Blick auf die Literatur ausführlich begründet (ebd., 1998, S. 206ff.), trotzdem verstärkt sich der Eindruck, dass primär das gerechnet wird, was man aufgrund der Datenverfügbarkeit rechnen kann und die theoretische Argumentation dies eher nur rahmt und legitimiert. Die relative Offenheit der Humankapitaltheorie kommt dem entgegen, da man sich auf sie als einen theoretischen Fokus beruft und es sich oft so verhält, dass die Begrenzungen und Einseitigkeiten der Humankapitaltheorie durch weitere Ansätze erweitert werden (Behringer, 1999; Schiener, 2007; Kaufmann & Widany, 2013). Dies sprechen Düll und Bellmann direkt und kritisch an:

Die bisherige Diskussion legt nahe, neben den humankapital- und transaktionstheoretischen Erklärungen noch weitere situative Kontextfaktoren, wie z.B. Produktionstechnik, Arbeitsorganisation, aber auch betriebliche Beschäftigungs- und Personalpolitiken, bei

der Erklärung des betrieblichen Weiterbildungsverhaltens einzubeziehen. Für eine empirische Analyse besteht allerdings das Problem, daß beobachtbare Variablen zur Beschreibung solch komplexer Qualifizierungsstrategien häufig nicht vorhanden oder aber nicht eindeutig in Richtung einer spezifischen Qualifizierungsstrategie operationalisierbar sind (Düll & Bellmann, 1998, S. 208).

Hiermit ist ein grundlegendes Problem des Forschungsstands und seiner Entwicklung angesprochen. Die Sekundäranalysen stützen sich auf die vorhandenen Datensätze und die Variablen bzw. Operationalisierungen, die sich auf Basis dieser Daten bilden lassen. In der Konsequenz bilden Analysen identifizierbare Determinanten ab, die nachfolgenden Analysen wiederum Orientierung bieten. So findet zwar eine Diskussion statt, welche Determinanten wie einflussreich sind (z.B. wird oft diskutiert, wie einflussreich das Vorhandensein eines Betriebsrats für die betriebliche Weiterbildungsbeteiligung ist), aber fehlende Variablen/Determinanten werden immer unsichtbarer. So ist ein Forschungsstand erreicht, mit dem einige leicht verfügbare Determinanten immer wieder durch neue Analysen in ihrer Bedeutung bestätigt werden und über die relative Bedeutung der einzelnen Determinanten z.T. gestritten wird, während andere Determinanten bereits konzeptionell ausgeblendet werden, weil sie nicht im jeweiligen Datensatz verfügbar sind. Analysiert man Synopsen (Käpplinger, 2007b, S. 5) zu Determinanten der betrieblichen Weiterbildungsaktivität mit Blick auf die vorab geschilderten großen Datensätze, lassen sich folgende Zusammenhänge zwischen Analysen und Datenverfügbarkeit herstellen:

in großen Datensätzen häufig verfügbare Determinanten	in großen Datensätzen selten verfügbare Determinanten	in großen Datensätzen nicht verfügbare Determinanten
<ul style="list-style-type: none"> ○ Betriebsgröße ○ Branche ○ Personalstruktur ○ Investitionen/Innovationen ○ Sozialpartnerschaft, Tarifbindung, Betriebsrat u.Ä. ○ Wirtschafts-, Wettbewerbssituation ○ Ausbildungsaktivität ○ Unternehmensentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Unternehmensstrategien/ Geschäftspolitik ○ Personalführung ○ Professionalität der Weiterbildungsarbeit ○ regionale Arbeitsmarktlage ○ gesetzliche Weiterbildungspflichten oder Auflagen von Herstellern/Verbänden/Kunden ○ Personalrekrutierungsstrategien 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Unternehmenskultur ○ personale Charakteristika der Unternehmensführung ○ Aufbau- und Ablauforganisation des Unternehmens ○ Pfadlogiken der Unternehmensstrategie ○ Outsourcing und Insourcing von Unternehmensteilen ○ etc.

Tabelle 8: Variablen zu betrieblicher Weiterbildung in großen Datensätzen (Quelle: eigene Darstellung)

Punktuell ließe sich über die genaue Zuordnung der Determinanten streiten, aber mit Blick auf empirische Analysen sollte sichtbar werden, dass gewisse Determinanten (z.B. Betriebsgröße, Branche) eine hohe Prominenz haben, weil sie auf der einen Seite sehr

einflussreich, aber auf der anderen Seite relativ einfach zu erheben und zu operationalisieren sind. Insofern fehlen sie in keiner empirischen Analyse oder keinem Datensatz. Andere Determinanten wie z.B. die Professionalität und Formalisierung der Weiterbildungsarbeit sind nicht einfach zu erheben, wenngleich sie in Bezug auf die Weiterbildungsbeteiligung einflussreich sein dürften (Käpplinger, 2007b; CEDEFOP, 2010; Käpplinger & Lichte, 2012; Radinger & Pauli, 2004; Grünewald et al., 2003). Daten zur Geschäftspolitik und Unternehmensstrategie sind in Ansätzen zu erheben, da es sich um unternehmenssensible Daten handelt. Weiche Determinanten, wie Unternehmenskultur oder Prozessvariablen zu Unternehmensabläufen oder der Ablauforganisation, sind nicht oder nur mit großem Aufwand über quantitative Surveys zu erfassen.

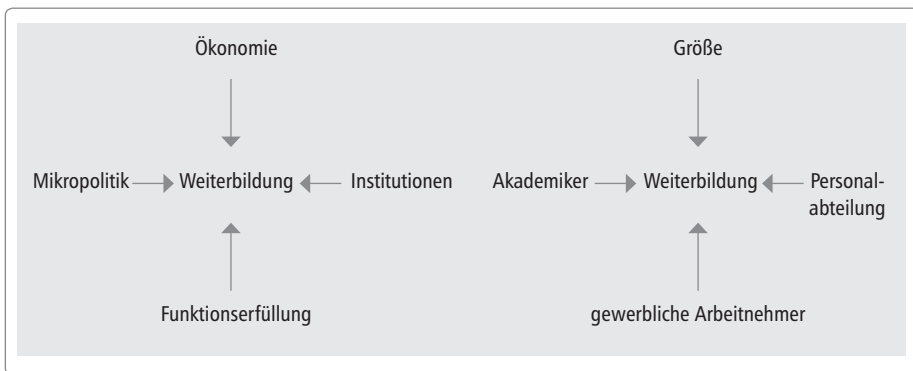


Abbildung 13: Die theoretischen Perspektiven im Weberschen Grundmodell und ihre empirische Abbildung
(Quelle: Martin & Behrends, 1999, S. 23)

Es stellt sich die Frage, ob die bekannten zentralen Determinanten wie Betriebsgröße und Branche deshalb zentral sind, weil sie am einflussreichsten auf die Weiterbildungsbeteiligung sind, oder ob dies eher damit zusammenhängt, dass diese Determinanten leicht messbar und eigentlich in nahezu jedem Survey verfügbar sind. Andere Determinanten, wie die Interessen und Ziele der einzelnen in Betrieben an Weiterbildungsentscheidungen beteiligten Personen, sind nicht vorhanden. Die Operationalisierung von Kontextfaktoren wie wohlfahrtsstaatlicher Verfasstheit oder Arbeitsmarktstrukturen erfordern Mehrebenenanalysen, in denen die einzelnen Betriebsdaten mit übergreifenden Strukturdaten zusammengeführt werden müssten. Vor diesem Hintergrund wird sich im folgenden Kapitel von den Datensätzen und den allein dort verfügbaren Variablen zunächst distanziert. Es werden grundsätzlichere Fragen zur Modellentwicklung bzw. zur eigenen Theoriebildung diskutiert, die zunächst mehr Bezug auf die Umsysteme von Betrieben Bezug nehmen und dann verschiedene Mikroentscheidungen in Betrieben thematisieren.

Kapitel C:
Konfigurationen betrieblicher Weiterbildung –
Theoretische Ansätze

1. Anschlüsse an den Kontingenzansatz: Betriebe und ihre Umsysteme

Es gibt eine Reihe von theoretischen Ansätzen, die sich konzeptionell mit unterschiedlichen Einflüssen auf verschiedene Betriebe und Unternehmen befassen. Diverse Situationen (Fiedler, 1967) oder Konfigurationen (Mintzberg, 1991) werden dabei in den Blick genommen. Diese Ansätze beziehen sich jedoch nicht primär auf die betriebliche Weiterbildung, sondern allenfalls auf betriebliche Weiterbildung als Teilfunktion der Personalwirtschaft/-entwicklung. So weist der Kontingenzansatz von Fiedler (1967) – der auch situativer Ansatz genannt wird – auf die Komplexität von Betrieben systematisch komplexitätsreduziert hin. Gemäß dem Kontingenzansatz bewegt sich die betriebliche Personalwirtschaft in verschiedenen Umfeldern. Die konzentrischen Kreise können als Mehrebenensystem begriffen werden:

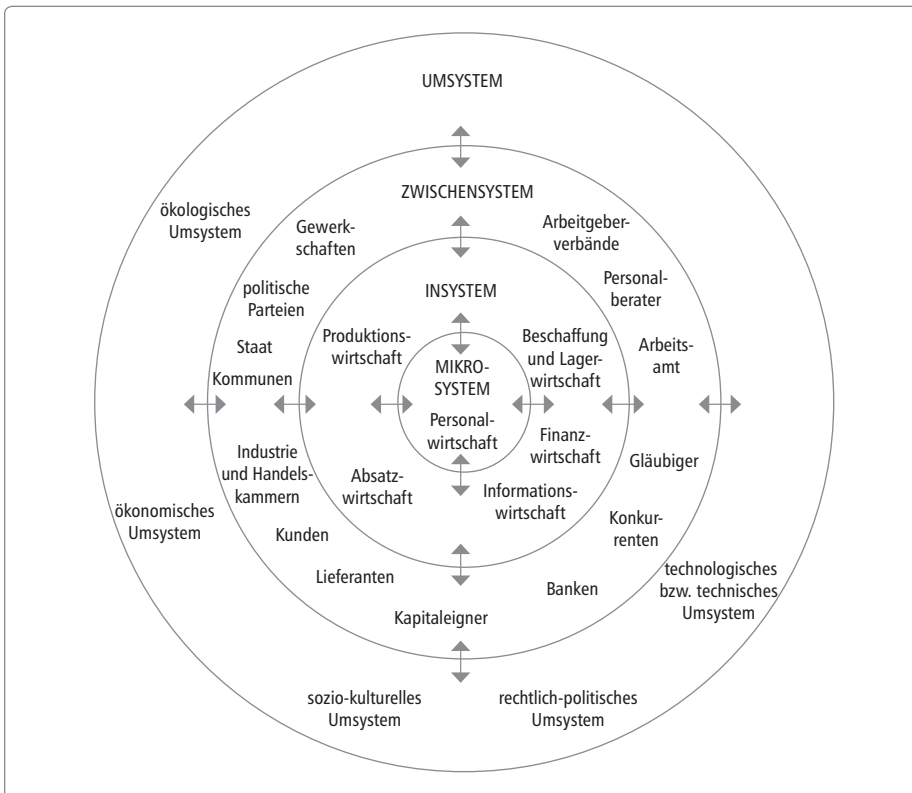


Abbildung 14: Betriebliche Personalwirtschaft nach dem Kontingenzansatz (Quelle: Hentze, 1991, S. 44)

Dieser Ansatz weist im Gegensatz zur Humankapitaltheorie darauf hin, dass situative Entscheidungen im Betriebskontext nicht nur von ökonomischen Rationalitäten von Arbeitgebern und Arbeitnehmern geprägt sind. So gibt es auf der Ebene des Umsystems nicht nur ein ökonomisches Umsystem, sondern auch rechtlich-politische, technologische, soziokulturelle sowie ökologische Umsysteme, welche Einfluss auf betriebsinterne Entscheidungen nehmen und z.T. auch Entscheidungen von außen vorgeben. Während in der klassischen Humankapitaltheorie die Figur des rational entscheidenden und quasi souveränen Arbeitgebers mit weitestgehend unternehmerischer Freiheit als Denkfigur konstruiert wird, der über die Weiterbildungsaktivitäten mit einem Kosten-Nutzen-Kalkül entscheidet, stellt sich die betriebliche Weiterbildungsrealität anders dar. So wies Hentze in den 1990er Jahren darauf hin:

Die Kompetenzen für den betrieblichen Ziel betrieblichen Zielbildungsprozeß befinden sich in der Umverteilung. Die Gesellschaft setzt insbesondere durch ihre *Führungsorganisation* (den Staat), durch ihre *Rechts- und Wirtschaftsordnung* und durch die *öffentliche Meinung* einen Kranz von Daten, an den sich die Organisationen mehr oder weniger anzupassen haben. Der Staat engt den Selbstbestimmungsspielraum für den Unternehmer immer mehr ein, indem er durch gesetzgeberische Maßnahmen eine Verlagerung der Zielbildungsaktivitäten sanktioniert (Hentze, 1991, S. 47, Herv. i. O.).

Ob diese Einschätzung für alle Unternehmen – insbesondere für Großunternehmen und -konzerne – auch heute noch gültig ist, kann sicherlich diskutiert werden. Gerade Großkonzerne können ihre Produktionsstandorte oder Firmensitze zwischen Ländern verlegen und somit bestimmten staatlichen Regelungen ausweichen. Dies ist in kleineren oder mittleren Unternehmen nicht oder nur sehr begrenzt möglich. Trotzdem hat die Rechts- und Wirtschaftsordnung als *rechtlich-politisches Umsystem* maßgeblichen Einfluss auf viele Unternehmen und auf die betriebliche Weiterbildung. Es sei an einige Faktoren und Determinanten erinnert:

Im internationalen Vergleich stellt sich die betriebliche Weiterbildungsbeteiligung als sehr different dar (CEDEFOP, 2010). Zwar ist das Bruttoinlandsprodukt (BIP) ein guter Prädiktor dafür, wie sich die betriebliche Weiterbildungsbeteiligung durchschnittlich in einem Land in der Tendenz darstellt, aber rein ökonomisch lassen sich die großen Länderunterschiede nicht erklären, da Betriebe in Ländern mit relativ ähnlichen ökonomischen Rahmendaten unterschiedliche Weiterbildungsperformanzen mit Blick auf die Teilnahmequoten und andere Indikatoren demonstrieren. Vielmehr wird die Bildungsbeteiligung häufig mit Verweis auf die vergleichende Wohlfahrtsforschung in Anlehnung an Esping-Andersen (1990) und Rokkan (2000) verfolgt (Rubenson & Desjardins, 2009; Schmid et al., 2011). Auch der populäre Varieties-of-Capitalism-Ansatz von Hall und Soskice (2001) weist schon auf Differenzen innerhalb der verschiedenen

entwickelten kapitalistischen Länder hin. Ökonomisches Handeln unterscheidet sich in unterschiedlichen politischen Systemen. Auch bei der betrieblichen Weiterbildung ist über die Jahre hinweg trotz der Globalisierung keine simple Konvergenzbewegung zu beobachten (Käpplinger, 2011a). Es wird von „institutional packages“ (Markowitsch et al., 2013, S. 282) gesprochen, die betriebliche Weiterbildung rahmen und prägen. Diese „packages“ bestehen aus Konfigurationen von Regelungen und Kontexten, die eine hohe Landesspezifität aufweisen. So gibt es in manchen Ländern oder Branchen gesetzlich geregelte Weiterbildungsfonds, die Unternehmen zu einer Pflichtabgabe für Weiterbildung heranziehen, die ggf. von den Unternehmen für eigene Weiterbildungen genutzt werden können. So waren in Frankreich die Unternehmen mit zehn und mehr Beschäftigten verpflichtet, 1,5 Prozent der gesamten Lohnsumme in einen Weiterbildungsfonds einzuzahlen (Behringer & Descamps, 2009, S. 98; Drexel, 2003). Die Unternehmen konnten sich über diesen Fonds interne und externe Kurse refinanzieren. Neben kulturellen Faktoren, die kursförmiges Lernen wertschätzen, führen diese Förderkonditionen anscheinend dazu, dass von französischen Unternehmen eher Kurse als arbeitsplatznahe Lernformen bevorzugt werden (Behringer & Descamps, 2009). So boten zwar 71 Prozent der französischen Unternehmen ihren Beschäftigten Kurse an (Deutschland: 67%), aber nur 41 Prozent der französischen Unternehmen boten arbeitsplatznahe Lernformen an (Deutschland: 72%) (ebd., S. 101). Wenngleich die Präferenz kursförmigen Lernens gegenüber arbeitsplatznahen Lernens im generell schulisch orientierten französischen Bildungssystem auch kulturell bedingt ist, so haben gesetzliche Regelungen einen maßgeblichen Einfluss auf die Ausgestaltung betrieblicher Weiterbildung. Dabei kann gesetzliche Regelung auch meinen, dass man dezidiert auf eine aktive staatliche Einflussnahme verzichtet.

In den vergangenen Jahren hat speziell die Förderung der betrieblichen Weiterbildung durch die öffentliche Hand an Bedeutung gewonnen, während die Ausgaben für die nicht-berufliche Weiterbildung bestenfalls stagnieren (Kühnlein, 1997; Dohmen, 2013; Käpplinger et al., 2013b). Ziel ist es, ein stärkeres Weiterbildungsengagement der Betriebe zu stimulieren, was für das Wirtschaftswachstum als ein zentraler Faktor erachtet wird. Ein typisches Beispiel ist der Weiterbildungsscheck NRW, der sich u.a. direkt an Betriebe wendet und betriebliche Weiterbildungen kofinanziert. So können sich in Nordrhein-Westfalen Unternehmen mit bis zu 250 Beschäftigten 50 Prozent der Weiterbildungskosten (Höchstbetrag 500 € seit 2007) für maximal 20 Beschäftigte vom Land erstatten lassen. Im Zusammenhang mit Wirtschaftskrisen wird Weiterbildung im Rahmen von betrieblicher Kurzarbeit von staatlicher Seite massiv angeregt, um die Arbeitslosigkeit nicht deutlich ansteigen zu lassen und um die Qualifikationen der Beschäftigten in der Krise zu verbessern (Bellmann & Leber, 2011). Generell gibt es besonders für KMU eine hohe Aufmerksamkeit seitens der europäischen oder nationalen Politik. So kommt es zu einer Vielzahl an Regelungen und Förderungen, welche

die KMU in ihrer Weiterbildungsaktivität anregen sollen. Inwiefern diese Maßnahmen große Effekte zeigen, kann kritisch diskutiert werden (Dohmen, 2013; Markowitsch et al., 2013). Trotzdem ist betriebliche Weiterbildung ein politisches Teil- und Aktionsfeld, wenngleich dies in Deutschland stark auf Projekt- oder Programmbasis erfolgt.

Des Weiteren haben gesetzliche Bestimmungen und Regelungen im Sicherheits- und Gesundheitsbereich direkten Einfluss auf die betriebliche Weiterbildung. Unternehmen werden dort z.B. zu Schulungen zu Arbeitssicherheit oder Hygiene verpflichtet. Dieser alltägliche Sektor genießt relativ wenig wissenschaftliche Aufmerksamkeit, aber macht trotzdem einen signifikanten Teilbereich des betrieblichen Schulungsaufkommens aus. Gemäß CVTS4 (Destatis, 2013, S. 42) berichteten 2010 49 Prozent aller deutschen Unternehmen, eine gesetzlich vorgeschriebene Lehrveranstaltung¹⁸ zu „Gesundheit und Arbeitsschutz“ durchgeführt zu haben. Gemäß CVTS3 entfielen im Jahr 2005 6,9 Prozent aller Teilnahmestunden in Unternehmen auf die Themen „Umweltschutz, Gesundheit und Sicherheit am Arbeitsplatz“ (Destatis, 2007, S. 34). In CVTS4 entfielen bei mehr als 30 Prozent aller Unternehmen im Bergbau-, Nahrungsbereich und Gastgewerbe über 50 Prozent der Kurse auf den Bereich „Gesundheit und Arbeitsschutz“ (Destatis, 2013, S. 45).

Schon lange existiert die Möglichkeit – zumindest in Deutschland – für Betriebe und Individuen, Weiterbildungskosten steuerlich abzusetzen, was in vielen Diskussionen um die Weiterbildungsfinanzierung relativ wenig beachtet wird. Auch dies ist eine Form staatlicher Ko-Finanzierung bzw. Subvention, um betriebliche Weiterbildungsaktivitäten anzuregen und zu unterstützen. Dohmen und Hoi schätzen, dass die Unternehmen durchschnittlich ca. 30 Prozent der betrieblichen Aufwendungen für Weiterbildung absetzen können, so dass für das Jahr 2000 ca. 2,4 Mrd. Euro an Steuerentlastungen für weiterbildende Unternehmen anfielen (Dohmen & Hoi, 2004, S. 54f.; Beicht et al., 2005, S. 261ff.), was einen erheblichen Anteil der öffentlichen Ko-Finanzierung darstellt.

Schließlich kann ein Zusammenhang zwischen der staatlichen Bildungspolitik im Sekundär- und Tertiärbereich und der betrieblichen Weiterbildung hergestellt werden. Insbesondere im internationalen Vergleich (Brunello, 2001; Drexel, 2006) wird die Frage aufgeworfen, ob ein eher allgemeinbildendes Schulsystem wie z.B. in Frankreich und England größere Notwendigkeiten für betriebliche Weiterbildung erzeugt, da die Berufsanfänger erst im Betrieb mit den beruflich-technischen Anforderungen vertraut gemacht werden können. Bildungssysteme mit einem ausgebauten dualen System,

18 Beispiele für gesetzlich vorgeschriebene Lehrveranstaltungen zu „Gesundheit und Arbeitsschutz“ sind: § 122 Arbeitsschutzgesetz, § 11 Lärm- und Vibrations-Arbeitsschutzverordnung, § 20 Druckluftverordnung, § 14 Gefahrstoffverordnung, §§ 35 und 43 Abs. 4 Infektionsschutzgesetz, Gabelstaplerschein, Schweißerpas, §§ 2 Abs. 3 und 5 Abs. 3 Arbeitssicherheitsgesetz (ASiG), § 9 Betriebssicherheitsverordnung (BetrSichVO), § 29 Jugendarbeitsschutzgesetz (JArbSchG), § 4 Abs. 1 der Unfallverhütungsvorschrift „Grundsätze der Prävention“ (BGV A1), § 23 Abs. 1 und 2 Sozialgesetzbuch VII (SGB VII).

d.h. mit der frühzeitigen Enkulturation der Schulabgänger in betriebliche Strukturen, brauchen dagegen vielleicht weniger Bildungsanstrengungen im betrieblichen Kontext (Käpplinger, 2007b, S. 386), da die Ausbildung z.T. schon in Betrieben und nicht allein in Schulen stattfindet.

Es kann ergänzt werden, dass die allgemeine Wirtschafts-, Finanz- und Sozialpolitik einen ordnungspolitischen Rahmen schafft, in dem sich die Unternehmen und die betrieblichen Entscheidungsträger bewegen und der weiterbildungsförderlich oder -hinderlich sein kann. Eine komplette unternehmerische Freiheit besteht bei Weiterbildungsentscheidungen oft nicht. Der situative Ansatz von Fiedler verweist hier deutlich auf die Kontextgebundenheit unternehmerischer Entscheidungen.

Das *technologische oder technische Umsystem* nimmt ebenfalls großen Einfluss auf die betriebliche Weiterbildungsbeteiligung. Im Zuge von technologischen Innovationsprozessen müssen sich Betriebe zu neuen Anforderungen verhalten, was oft Anpassung meinen kann. Studien belegen, dass viele Weiterbildungsaktivitäten technologie- und fortschrittsgetrieben sind. Typische Beispiele sind die Einführung von Technologien wie neuer Software (Witte, 1988; Ludwig, 2000), neuen Maschinen oder neuen Verfahren/Logistiken. Mit dieser Prozess- oder Produktinnovation ist oft ein Schulungsbedarf verbunden, da die Mitarbeiter lernen müssen, wie man die neuen Geräte oder Produkte bedient. Hersteller von Maschinen oder anderen Produkten wie Software verpflichten ihre betrieblichen Kunden beim Kauf, entsprechende Schulungen durchzuführen. Gemäß CVTS4 nannten immerhin 25,8 Prozent aller Unternehmen Hersteller als ihre wichtigsten Weiterbildungsanbieter (Destatis, 2013, S. 45). Insbesondere im KFZ-Handel und der -Reparatur haben Herstellerschulungen eine überragende Bedeutung, da hier 75,1 Prozent aller Unternehmen Herstellerschulungen als wichtigste Schulungen anführen (ebd.). Generell induzieren technische Anforderungen bzw. rapide technologische Innovationsprozesse einen Qualifizierungsbedarf, d.h. es handelt sich in der Regel um einen reaktiven Lernanlass. Die Unternehmen müssen darauf reagieren, um konkurrenzfähig zu bleiben. So gehören Schulungen im IT-Bereich seit gut 20 Jahren zu einem der größten Themenbereiche der Weiterbildung. Gemäß CVTS4 entfielen 2010 30,8 Prozent aller Teilnahmestunden der betrieblichen Weiterbildung auf Schulungen zu allgemeinen oder speziellen IT-Kenntnissen (Destatis, 2013, S. 43). Von 44,4 Prozent aller Unternehmen wird der Bereich „technische Qualifikationen“ vor allen anderen Bereichen mit weitem Abstand als stundenintensivster Weiterbildungsbereich eingeordnet (ebd.). Insofern stellen allgemeine und spezielle technische Anforderungen und Änderungen einen wichtigen Anlass für betriebliche Weiterbildungen dar. So ist es nicht erstaunlich, dass Berichte zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands regelmäßig auf die Weiterbildungsaktivität der Betriebe abheben (Pfeifer, 2006). Auch in einer Reihe von bildungsökonomischen Arbeiten wird dieser funktionalen Sichtweise große Bedeutung geschenkt, da Weiterbildung als Instrument für ökonomische Zielsetzungen

untersucht werden kann. So hat z.B. Zwick (2002) den Zusammenhang zwischen betrieblicher Produktivität und Weiterbildungsteilnahme analysiert. Studien zu Hochtechnologie-Branchen belegen eindrücklich die hohe Verschränkung von Innovationsdichte und hoher Weiterbildungsaktivität. Das Schlagwort von der Halbwertszeit des Wissens ist bedeutsam, was u.a. in einer stilisierten Grafik gefasst wird:

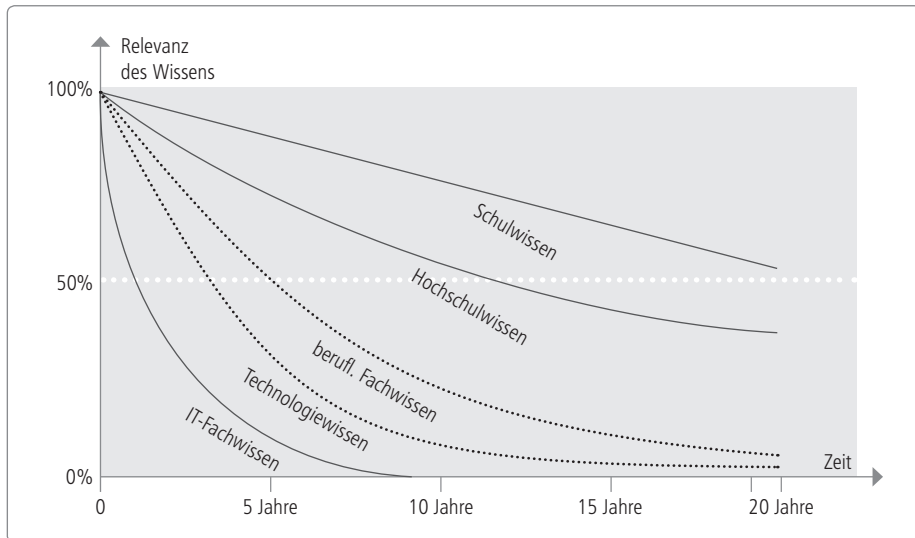


Abbildung 15: Halbwertszeiten des Wissens – Stilisierte Grafik (Quelle: Schüppel, 1996, S. 238)

Obwohl Betriebe auch selbst technologische Innovationen hervorbringen, d.h. proaktiv zu technologischen Veränderungen beitragen, so dürfte die Mehrheit der Betriebe sich eher reaktiv zu technologischen Veränderungen verhalten. Innovationen entstehen in den betrieblichen Umwelten durch neue Software, neue Dienstleistungsverfahren bis hin zu neuen Produktionstechniken. Weiterbildung hilft, diese technologischen Neuerungen in die Betriebe zu implementieren. Transitorische Weiterbildung ist ein Transmissionsriemen von technischen Neuerungen in die Betriebe hinein.

Im Bereich des *soziokulturellen Umsystems* spielen viele Faktoren eine Rolle. Aktuell werden in Deutschland im Zuge des demografischen Wandels Fragen thematisiert, die sich damit auseinandersetzen, wie sich deutsche Unternehmen auf ein sich veränderndes, demografisch schrumpfendes Arbeitskräftepotenzial einstellen können. Ob aktuell schon ein Fachkräftemangel insgesamt oder in welchen Branchen er aus welchen Gründen existiert, sei hier nicht diskutiert. Es wird deutlich, dass die Betriebe abhängig sind von Rahmenbedingungen wie der gesellschaftlichen Reproduktionsrate, die sie bestenfalls indirekt durch familienfreundliche Arbeitsbedingungen mittel- oder langfristig mit beeinflussen können. Auch Faktoren wie Wertesysteme werden von Unternehmen höchstens mit be-

einflusst, basieren aber häufig auf soziokulturellen Prozessen, die bis in gesellschaftliche Tiefenstrukturen reichen. So wird in Alexis de Tocquevilles Studie zur Demokratie in Amerika (Tocqueville, 2014) über Max Webers klassische Studie zur protestantischen Arbeitsethik (Weber, 2009) bis hin zu Francis Fukuyamas Studien (Fukuyama, 1996) auf den engen Zusammenhang von Religion und Wirtschaft hingewiesen (Becker & Wößmann, 2009). Nicht zufällig wird im Kontext von gesellschaftlichem Wertewandel immer wieder die Frage aufgeworfen, welche Einstellungen zukünftige Arbeitskräfte gegenüber Leistungsbereitschaft und Karriereorientierung haben oder generell, welche Erwartungen seitens der Arbeitskräfte bezüglich ihrer Arbeitgeber formuliert werden. Aktuelle Analysen und Prognosen zur sogenannten „Generation Y“ sehen die Unternehmen dahingehend gefordert, nicht nur möglichst gut bezahlte Arbeitsstellen anzubieten, sondern den (neuen) Erwartungen eines sinnstiftenden, insgesamt attraktiven Arbeitsplatzes nachzukommen, der Entwicklungsmöglichkeiten bietet. Personaler berichten davon, dass in den vergangenen Jahren Bewerberinnen und Bewerber bei Einstellungsgesprächen proaktiv nachfragen, welche Weiter- und Fortbildungsmöglichkeiten das Unternehmen ihnen anbieten kann (IHK Berlin, 2013). Sollte der Fachkräftemangel sich ausbreiten, dürfte sich die Verhandlungsposition der Arbeitsplatzbewerber weiter verbessern, so dass die Betriebe zunehmend gefordert sind, attraktive, entwicklungsförderliche Arbeitsplätze anzubieten, wovon Weiterbildungsmöglichkeiten eine Facette darstellen.

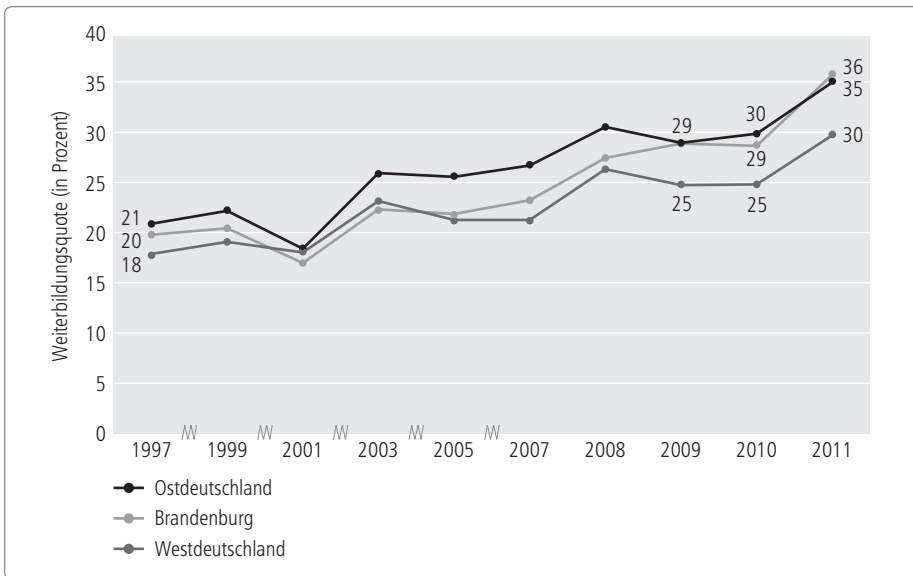


Abbildung 16: Betriebliche Weiterbildungsquoten der Beschäftigten in Brandenburg, Ost- und Westdeutschland 1997 bis 2011 (jeweils 1. Halbjahr) (Quelle: Land Brandenburg, 2012, S. 78, Daten IAB-Betriebspanel 1997 bis 2011)

Das *ökologische Umsystem* eröffnet oder verschließt Produktionsmöglichkeiten. Im Bereich der Landwirtschaft ist dies am offensichtlichsten, da z.B. in Alaska keine Ananas oder im Tropenwald kein Wein angebaut werden kann. Generell beeinflussen die physischen Bedingungen der Umwelt (geologische, geografische und klimatische Bedingungen) die Arbeits- und Produktionsmöglichkeiten der Betriebe. Auch spielt eine Rolle, wie sich die regionale Wirtschaftssituation insgesamt darstellt. Daten des IAB-Betriebspanels weisen seit Jahren aus, dass die betriebliche Weiterbildungsbeteiligung in Ostdeutschland höher als in Westdeutschland ist (Abb. 16).

Vergleicht man dies mit dem Weiterbildungsatlas (Martin et al., 2015), stellt man zunächst vielleicht überraschend fest, dass das betriebliche Weiterbildungsangebot in Ostdeutschland deutlich unter dem westdeutschen Niveau liegt.

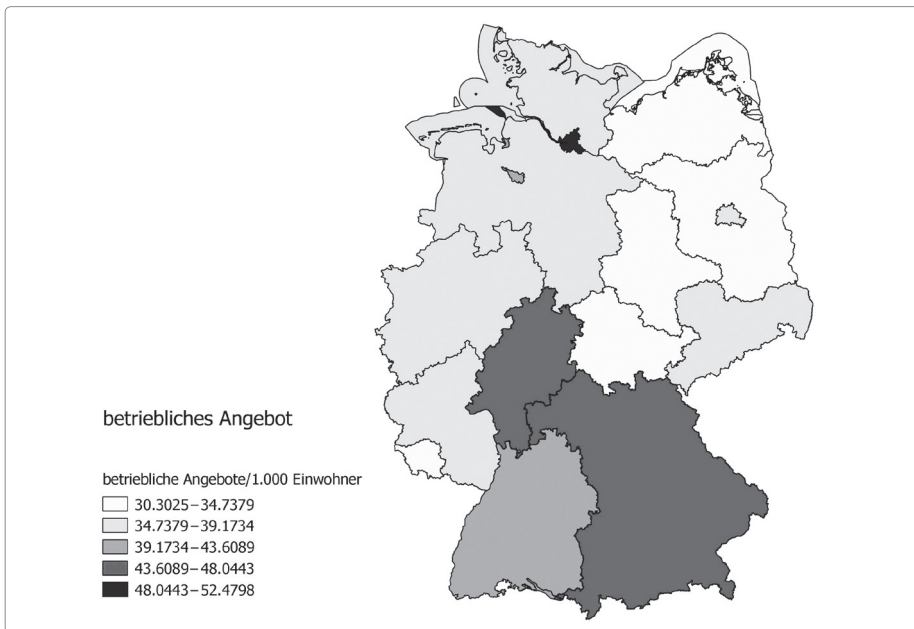


Abbildung 17: Mittleres Niveau von betrieblichen Weiterbildungsangeboten pro 1.000 Einwohner (2007–2011)
(Quelle: Martin et al., 2015, S. 77)

Die Erklärung für den Unterschied ist jedoch relativ einfach, weil beide Grafiken trotz weitestgehend gleicher Datenquelle (IAB-Betriebspanel) Unterschiedliches abbilden. In Abbildung 16 ist die Häufigkeit dargestellt, mit der Beschäftigte von ihren Betrieben an Weiterbildung beteiligt werden. Hier beziehen ostdeutsche Betriebe um zumeist rund drei bis fünf Prozentpunkte häufiger ihre Beschäftigten als die westdeutschen ein. Dies bedeutet, dass ostdeutsche Beschäftigte eine größere Wahrscheinlichkeit haben, von ih-

rem Betrieb weitergebildet zu werden. Abbildung 17 hat dagegen als Bezugsbasis alle Einwohner, d.h. auch die Nicht-Beschäftigten, Erwerbslosen, Rentner/Pensionäre etc. Da die Unternehmensdichte in den ostdeutschen Ländern geringer ist und es weniger Beschäftigte als in den westdeutschen Ländern gibt, fällt die betriebliche Weiterbildungsbeteiligung zumeist höher als im Westen aus. Beide Grafiken können so interpretiert werden, dass in den ostdeutschen Regionen die betriebliche Weiterbildung bezogen auf die Bevölkerung eine relativ geringe Rolle spielt. Es gibt weniger Betriebe und weniger Beschäftigte, insofern ist die betriebliche Weiterbildung weniger verbreitet. Allerdings ist es gleichzeitig so, dass, wenn man in einem ostdeutschen Betrieb beschäftigt ist, man anscheinend deutlich häufiger an Weiterbildung teilnehmen kann, als es im Westen der Fall ist. Beides zeigt auf, dass regionale Kontexte, das ökologische Umsystem, in der betrieblichen Weiterbildung eine große Rolle spielen. Gleichzeitig wirken Betriebe und Unternehmen auf ihre Umwelt ein.

Auch wird von vielen in den Medien, Politik, Wissenschaft und Praxis oft betont, dass ein rohstoffarmes Land wie Deutschland die Rohstoffarmut durch Innovationen und „Investitionen in die Köpfe“ ausgleichen müsse. Das Schwinden von natürlichen Ressourcen bei gleichzeitigem Wachstum der Weltbevölkerung stellt wachsende Anforderungen daran, ressourcenarm und nachhaltig produzieren zu können. Teilweise gewinnen globale politische Ziele für die Unternehmen an Bedeutung. So bestehen globale Ziele hinsichtlich der Reduzierung von Emissionen, die massive Auswirkungen für das Handeln vieler Betriebe haben. Durch die Globalisierung werden des Weiteren Sprachkenntnisse wichtiger, um mit internationalen Kunden und Geschäftspartnern adäquat kommunizieren zu können. So ist bezogen auf alle Teilnahmestunden in Kursen der Anteil der Sprachkurse von 6,6 Prozent auf 10,9 Prozent zwischen 1999 und 2005 angestiegen (Egner, 2000, S. 75; Destatis, 2007, S. 34). Das ist eine Steigerung um immerhin 65 Prozent innerhalb von sechs Jahren, die auf die zunehmende Bedeutung internationaler Märkte für eine Exportnation wie Deutschland hinweist.

Zusammenfassend ist zu betonen, dass Betriebe sich nicht allein im ökonomischen Umsystem bewegen, sondern vom rechtlich-politischen über das technologische bis hin zum soziokulturellen und ökologischen Umsystem massive und vielfältige Anforderungen und Einflüsse von außen auf Betriebe einwirken. Dazu müssen sich Unternehmen verhalten und Weiterbildungsaktivität ist ein Mechanismus, mit dem Betriebe versuchen, diesen Einflüssen und Anforderungen zu genügen und sie zu verarbeiten. Inwiefern dabei eine reaktive, adaptive Haltung dominiert oder inwiefern Weiterbildung als proaktive Handlungsstrategie verfolgt wird, bedarf der weiteren Prüfung. Entgegen der Denkfigur der Humankapitaltheorie, in der Arbeitgeber in das Humankapital aufgrund eigener, rationaler Entscheidung investieren, zeigt der hier aufgezeigte empirische Blick eine Vielfalt von außen an die Unternehmen herangetragenener Weiterbildungsanlässe. Gegenüber diesen müssen sich viele Arbeitgeber verhalten, so dass der eigene Entschei-

dungsspielraum oft begrenzter ist, als es das Paradigma der unternehmerischen Freiheit suggeriert. Von Schulungen zu Arbeitsschutz über Herstellerschulungen gibt es viele Weiterbildungen, die Betriebe im Rahmen gesetzlicher Regelungen oder von Vertragsbeziehungen mit Herstellern anbieten müssen. Diese entziehen sich der unternehmerischen Entscheidung weitestgehend. Insbesondere in globalisierten Märkten ist oft keine langfristige Planung vonseiten der Arbeitgeber möglich und gerade in Krisensituationen muss eher richtig reagiert werden als dass man proaktiv die zukünftige Marktposition gestalten könnte.

Die Kräfte des Umsystems wirken nicht anonym und abstrakt. Im sogenannten *Zwischensystem* zwischen den geschilderten Umsystemen und dem Betrieb mit seinem Insystem bewegt sich eine Vielzahl an individuellen, kollektiven und korporatistischen Akteuren: Arbeitgeberverbände, Unternehmensberater, Berufsverbände, Arbeitsagenturen, Banken, Gläubiger, Aktionäre, Kapitaleigner, Konkurrenten, Kunden, Kammern, Kommunen, Politiker, Richter, Parteien, Gewerkschaften, Wissenschaftler oder Medien. Diese Akteure gehören einem oder mehreren Umsystemen an. Sie tragen die Anforderungen der Umsysteme an die Betriebe heran. Insofern bewegen sich diese in einem relationalen Interaktions- und Beziehungsgefüge, in dem ständig explizite oder implizite Aushandlungsprozesse stattfinden. Dies gilt nicht nur für sozialpartnerschaftliche Prozesse zwischen Arbeitgebern und -nehmern (Allespach, 2005), die in medienwirksamen Tarifverhandlungen gipfeln, sondern auch zum Beispiel für Betriebe und Kapitaleigner/Banken/Aktionäre oder für Betriebe und ihre Kunden. Weiterbildung spielt aber trotzdem eine Rolle.

Im *Insystem* befindet sich u.a. das Mikrosystem der Personalwirtschaft, wozu die betriebliche Weiterbildung in diesem Kontingenzansatz mitgezählt wird. Das Mikrosystem der Personalwirtschaft oder der Weiterbildungsverantwortlichen besteht aus den einzelnen Personen, ihren eigenen Ausbildungshintergründen, ihren beruflichen Sozialisationen, ihren Einstellungen/Verhaltensweisen sowie der hierarchischen Position und Machtausstattung im Organisationszusammenhang. Das Mikrosystem der Personalwirtschaft weist vielfältige Interdependenzen mit verschiedenen Unternehmensbereichen auf. Vertreter des Kontingenzansatzes sehen als wesentliche Elemente des Insystems Zielsystem, Struktur und Technologie an. Im Zielsystem finden sich die maßgeblichen Unternehmensziele. Die Struktur besteht aus den Organisationsmitgliedern, die in einer Aufbau- und Ablauforganisation angeordnet sind. Technologien helfen bei der Produktion oder bei Dienstleistungen. Zum Insystem gibt es im Anschluss an den Kontingenzansatz, zum Beispiel von Minzberg, eine betriebswirtschaftliche Basis-Typologie, die sehr bekannt geworden ist und auch für den (erwachsenen-)pädagogischen Bereich angewendet worden ist (Merkens, 2006, S. 221ff.). Sie wird mit ihren diversen Variationen neben dem Kontingenzansatz in dieser Publikation für die Analyse der betrieblichen Weiterbildung genutzt.

Wie Abbildung 18 zeigt, gibt es eine Unternehmensführung (Strategische Spitze), welche die Unternehmensziele/den -zweck (mit-)formuliert bzw. von den Vorgängern übernimmt. Dann existiert ein „Operativer Kern“, wo die „eigentliche Hauptarbeit“ des Unternehmens erbracht wird. Die Leitung des Unternehmens wird durch Vorgesetzte auf mittlere Ebene („Mittleres Linien-Management“) unterstützt. Die „Technostruktur“ und die „Unterstützenden Einheiten“ bestehen aus Organisationseinheiten wie Buchhaltung, Personalwirtschaft, IT-Technik etc. Mintzberg hat dieses Grundmodell in sechs verschiedene Konfigurationen ausdifferenziert.

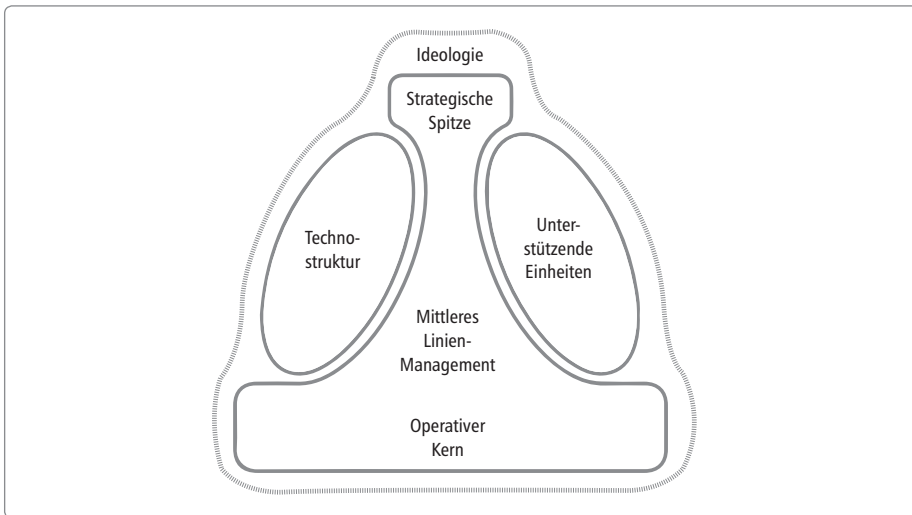


Abbildung 18: Konfigurationsmodell nach Mintzberg (Quelle: Merkens, 2006, S. 223)

Abschließend – auf den Kontingenzansatz zurückkommend – sollte deutlich geworden sein, dass der Kontingenzansatz zur Humankapitaltheorie einen kontrastierenden Erklärungsansatz darstellt. Während bei der Humankapitaltheorie das individuelle Handeln und Entscheiden entsprechend eines ökonomischen Kosten-Nutzen-Kalküls zentral ist, was Weiterbildungsentscheidungen mit einschließt, fokussiert der Kontingenzansatz auf vielfältige Beziehungen zu den diversen Umwelten. Während die Humankapitaltheorie Weiterbildungsentscheidungen mit einem relativ einfachen Modell und simplem Kalkül rund um spezifisches und allgemeines Humankapital präskriptiv beschreibt, weist der Kontingenzansatz auf die Vielfalt der Unternehmenseinflüsse hin, die von den Entscheidungsträgern Flexibilität und eher situative Lösungskompetenzen erfordern. Insofern ist der Kontingenzansatz eine bessere Heuristik, um die Vielfalt betrieblicher Weiterbildung zu verstehen. Allerdings bietet der Ansatz gleichzeitig weniger Orientierung dafür, wie sich jeweils situationsadäquat in Betrieben verhalten werden kann. Der

Ansatz bietet wenig konkrete Handlungsorientierung oder einfache Erklärungen, was auch kritisiert wird (Hentze, 1991, S. 49). Diese Kritik ist insofern berechtigt, da der Kontingenzansatz kaum als präskriptive Entscheidungstheorie genutzt werden kann. Trotzdem bietet der Ansatz als deskriptive Entscheidungstheorie eine Grundlage, da er als Heuristik eine systematisierende Funktion hat. Er hilft nicht, ein bestimmtes Verhalten oder Entscheiden monokausal zu erklären, sondern erklärt, dass verschiedene Gründe in den Umsystemen und bei den betrieblichen Entscheidern vorliegen können, die zur Weiterbildungsteilnahme führen. Vergleicht man zudem das Kontingenzmodell mit praxisinduzierten Heuristiken (Abb. 19), dann ist das Kontingenzmodell wesentlich klarer strukturiert.

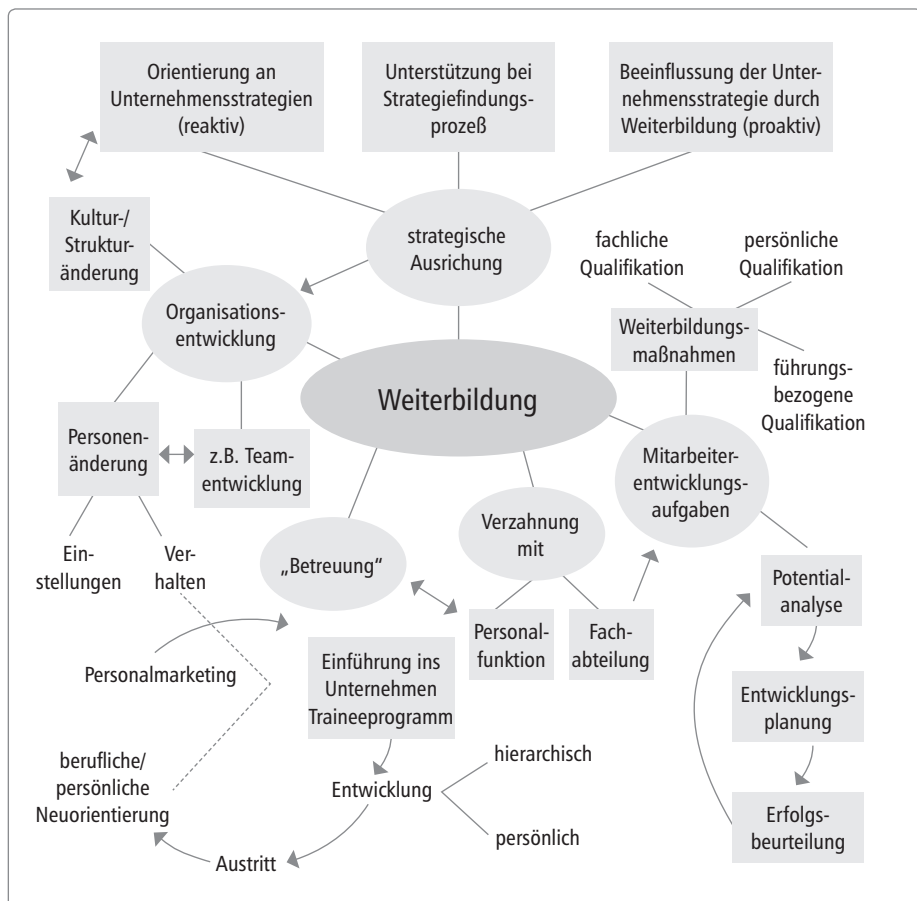


Abbildung 19: Das Weiterbildungsfeld aus der Perspektive eines Weiterbildungsverantwortlichen (Quelle: Pawlowsky & Bäumer, 1996, S. 67)

Mit Blick auf eine Theorie betrieblicher Weiterbildung oder mit Blick auf eine Theorie der Erwachsenenbildung insgesamt besteht die Herausforderung, ein Erklärungsmodell zu entwickeln, was einerseits nicht zu komplex und andererseits nicht zu unterkomplex ist. Erklärungsmodelle sollen als theoretische Brillen einen Beitrag zum besseren Verständnis und zur Bearbeitung empirischer Phänomene leisten. Das komplexe empirische Phänomen betriebliche Weiterbildung macht sich u.a. daran fest, dass Unternehmen in unterschiedlichem Ausmaß Weiterbildungsaktivitäten ergreifen und dies unter anderem damit zu begründen ist, dass Unternehmen sich in komplexen und in der Globalisierung zunehmend komplexer werdenden Umsystemen bewegen. Es sollte aufgrund der vorherigen Ausführungen klar geworden sein, dass eine monokausale Erklärung nicht ausreicht, um betriebliche Weiterbildungsbeteiligung zu erklären. Die in einem Unternehmen durchgeführten Weiterbildungen gerinnen aus vielen Einzelentscheidungen, in die zahlreiche, z.T. unterschiedliche und von Interessen und Macht geleitete Erwägungen innerhalb, aber auch außerhalb der Betriebe, mit einfließen. Betriebliche Weiterbildung ist eingebunden in Prozesse der betrieblichen Arbeitsgestaltung, in die Personalpolitik, in Unternehmens- und Lernkulturen sowie in die Entwicklung von Berufsbildern. Sie ist abhängig von der wirtschaftlichen Situation, der Qualifikation der Mitarbeiter, dem verfügbaren Weiterbildungsangebot usw. Entsprechend komplex sind die zu erklärenden Interessen und Entscheidungen in ihren unterschiedlichen Konfigurationen. Dies sollte trotzdem realisierbar sein, da es keine zufälligen Interessen sind, sondern identifizierbare Kräfte, die das Vorhandensein und den Umfang der betrieblichen Weiterbildung wesentlich beeinflussen. Allerdings ergibt sich die Schwierigkeit, eine überschaubare Zahl von Erklärungsvariablen zu spezifizieren, also eine Modellformulierung zu gewährleisten, die dem Postulat der „Sparsamkeit“ gerecht wird (Martin & Behrends, 1999). Mit Blick auf Konfigurationen wird der Kontingenzansatz zunächst für eine betriebliche Weiterbildungstheorie auf ein Minimum reduziert, um Betriebe und Unternehmen in ihren Außenbeziehungen darzustellen:

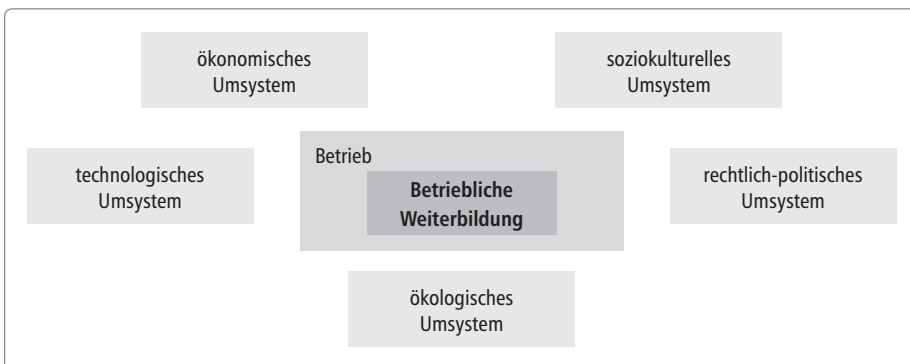


Abbildung 20: Der Betrieb und seine Umsysteme (Quelle: eigene Darstellung)

Auf Beziehungen wird hier noch nicht eingegangen, weil dazu m.E. eine ausführliche Diskussion der verschiedenen Interessen verschiedener Akteure erfolgen muss, was Thema des nächsten Kapitels sein wird. Der Kontingenzansatz ist mit seinen Umssystemen mit Blick auf Personalarbeit/-entwicklung verfasst worden und nicht speziell für die betriebliche Weiterbildung. Insofern umfasst er mehr Arbeitsbereiche, während der hier verfolgte konfigurative Ansatz allein die Weiterbildungsarbeit fokussiert. Dies sollte vieles erleichtern, da der zu erklärende Gegenstand „Weiterbildung“ kleiner ist als die komplette Personalarbeit. Schließlich gehören zu der Personalarbeit (von der Personalrekrutierung bis hin zur Personalführung) noch wesentlich mehr Themen, so dass Weiterbildung als Personalentwicklung nur einen Teilbereich darstellt, der zumal oft in Arbeiten zur Personalarbeit unterrepräsentiert ist. Vor diesem Hintergrund wird in den nächsten Kapiteln Weiterbildungsarbeit im betrieblichen Kontext bestimmt.

2. Interessen und Entscheidungen der verschiedenen betrieblichen Akteure

Interessanterweise postuliert die neuere pädagogische Forschung häufig eine Konvergenz zwischen den betrieblichen und individuellen Interessen in der betrieblichen Weiterbildung: „Eine Trennung ist im Bereich der betrieblichen Weiterbildung häufig ebenfalls nicht zwischen dem ökonomischen Interesse des jeweiligen Unternehmens und dem Bildungsinteresse des einzelnen Beschäftigten möglich“ (Merkens, 2006, S. 110). Arnolds Konvergenzansatz (Arnold, 1995), der u.a. von Harteis (2004) aufgegriffen wurde, ist wahrscheinlich dafür das prominenteste Beispiel, welches den Betrieb primär im Verhältnis zum ökonomischen Umsystem thematisiert. Andere Umsysteme werden dabei nicht erwähnt. Insofern trifft Büchters Einschätzung zu, dass sich in den Erziehungswissenschaften die Haltung gegenüber betrieblicher Weiterbildung von einer kritisch-distanzierten zu einer tendenziell affirmativen Position hin gewandelt habe (Büchter, 2002). Selbst die Humankapitaltheorie macht darauf aufmerksam, dass sich Arbeitgeber- und Beschäftigteninteressen in der Weiterbildung sehr wohl deutlich unterscheiden können, da der Arbeitnehmer die erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen tendenziell auf dem externen Arbeitsmarkt verwerten will. Auch politologische und soziologische Ansätze, wie die politische Ökonomie oder die Koalitionstheorie, verweisen darauf, dass in Arenen der betrieblichen Weiterbildung Macht und Interessen eine sehr wohl große Bedeutung haben. Das bekannteste Beispiel ist die Arbeits- und Tarifpolitik, wo niemand von einer kompletten Interessengleichheit zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern ausgeht, sondern von einem konsensorientierten Regeln und Kanalisieren von grundsätzlichen Konflikten zwischen Kapital und Arbeit. Allerdings sind diese prominenten, dichotomen Gegenüberstellungen der beiden sozialpartnerschaftlichen Großgruppen in den Betrieben nicht die einzig denkbaren Dichotomien, die sich durch Interessen speisen. Betriebe sind soziale Gebilde, in denen sich unterschiedliche Funktionsgruppen und Akteure finden: Geschäftsführer, Vorgesetzte, Personaler, Betriebsräte, Kollegen, Beschäftigte etc. Diese verschiedenen Akteure haben zwar zumeist ein generelles Interesse am Fortbestand und Wohlergehen des Betriebs sowie ein individuelles Interesse am eigenen Wohlergehen. Darüber hinaus bestehen jedoch vielfältige weitere Interessen. Manche Geschäftsführer vergeben Weiterbildungen, um Betriebshierarchien herzustellen oder Incentives für wohlgefällige Mitarbeiter als Gratifikationen zu verteilen. Vorgesetzte haben Interesse, die Abteilungsziele zu erreichen und können Weiterbildungen und damit verbundene Abwesenheit eher als Hindernisse auffassen. Personaler sind bestrebt, die eigene Zuständigkeit für Weiterbildung zu sichern. Letzteres wird als „Weiterbildungskompetenz“ von mir bezeichnet, was Kompetenz als Zuständigkeit oder Verantwortlichkeit meint. Manche

Betriebsräte wollen ihre Macht demonstrieren und bei der Auswahl von Weiterbildungsteilnehmenden mitentscheiden. Manche Kollegen sehen die Teilnahme anderer kritisch, weil sie dies als vermeintlich nutzlosen Bildungstourismus abschätzig bewerten oder die eigene Position durch neue Kenntnisse gefährdet sehen oder anstrengende Transfermaßnahmen für die eigene Arbeitstätigkeit befürchten. Manche Beschäftigte wollen für intensive Weiterbildungen mit damit verbundenen Reisen keine Freizeit opfern. Diese bereits umfangreiche Liste an Beispielen ließe sich noch ausgiebig verlängern. Die eigene Teilnahme an Weiterbildung und die Teilnahme aus Sicht anderer ist mit einer Vielzahl an Interessen verbunden, die nicht unbedingt und nicht primär durch Lerninteressen gespeist sein müssen. So zeigt Dörner (2008) in Fallstudien in KMU detailliert und fundiert auf, dass es zumindest drei „Weiterbildungsbedeutungen“ gibt, die er mit „Für sich selbst“, „Für Andere“ und „Gegenüber Anderen“ titulierte. Demnach ist Weiterbildung im betrieblichen Kontext eher selten eine alleinige Funktion des Wissenserwerbs („Für sich selbst“), sondern Weiterbildungen würden u.a. eingesetzt, um eine einheitliche Firmenkultur sozialisatorisch zu etablieren („Für Andere“) oder man wolle mit Weiterbildungen gegenüber Dritten, wie Kunden, signalisieren und repräsentieren, dass man hohe Qualitätsanstrengungen unternehme („Gegenüber Anderen“). Diese induktiv entwickelte Typologie weist auf das soziale Binnengefüge und die Außenbeziehungen von Betrieben hin, wo nicht nur und vielleicht nicht einmal primär Lernen im eigentlichen Sinne interessiert, sondern Lernen in der Weiterbildung eher symbolischen Charakter mit Signalwert gegenüber Dritten hat. Insofern ist es wichtig, aufmerksam Weiterbildungsteilnahmen und die damit verbundenen Funktionen und Reaktionen zu verfolgen. Zwar ist die Formel „die Weiterbildungsziele müssen mit den Unternehmenszielen übereinstimmen“ als rhetorische Vergemeinschaftungspareole beliebt, der genaue Blick in die Weiterbildungspraxis muss jedoch skeptisch stimmen, was an dieser Formel wirklich tragfähig ist und was nur eine Zielvorstellung oder Ideologie ist, um Betriebe und Unternehmen mit einem Leitbild zu steuern. Dieses ist als Ideologie¹⁹ ein Teil von betrieblichen Strukturen (Mintzberg, 1991).

Vor diesem Hintergrund lohnt es sich, den Interessenbegriff und damit verbundene Analyseansätze näher zu sondieren. In der Weiterbildungsforschung hat u.a. Ludwig (2000) einen mikropolitischen Ansatz (Neuberger, 1995) für seine Betriebsstudie eingesetzt. Dieser Ansatz zeigt, dass Weiterbildungsentscheidungen mikropolitische Entscheidungen sind, in denen bestimmte Akteure ihre Interessen machtvoll durchsetzen können, während andere Akteure im Betrieb eher ausführen und befolgen müssen, was andere entscheiden. Dagegen gibt es den illusionären, aber trotzdem

19 „Ideologie“ wird von Mintzberg in seinem Buch als analytischer Begriff verwendet. Alltagssprachlich wird der Begriff heute z.T. eher (miss-)verstanden auf Argumentationen aus einer allein weltanschaulichen Perspektive heraus. Es kann jedoch bezweifelt werden, ob es eine „Ideologiefreiheit“ überhaupt geben kann, d.h. man ohne Werte, Normen oder Anschauungen argumentieren kann.

wohlbekannten Organisationsmythos, demzufolge gilt: Wir handeln wie *ein Mann*, wir sitzen in *einem Boot*, wir sind *eine* große Gemeinschaft, das Unternehmen hat *ein* Ziel, und alle Mitglieder dieses Unternehmens verfolgen aus verschiedenen Positionen heraus dieses eine *gemeinsame* Ziel! (Neuberger, 1995, S. 33, Herv. i. O.).

Zentrale Kategorien mikropolitischer Modellvarianten sind Macht und Interesse.²⁰ Sie werden als Bindeglieder zwischen Handlung und Struktur begriffen (Traxler, 1989, S. 20). Mit Mikropolitik wird begrifflich der Blick auf Entwicklungen, Interdependenzen und Aushandlungsprozesse innerhalb von Betrieben gelenkt. Ludwig (2000) hat diese begrifflich-theoretische Folie erkenntnisreich im Bereich der betrieblichen Weiterbildung genutzt, um differente subjektive Lernbedeutungen und -haltungen im Rahmen von Modernisierungsprojekten im Bereich der Informationstechnologien herauszuarbeiten. Analysiert wurden von ihm primär Lernhandlungen der Lernenden, wobei in seiner Analyse deutlich wird, dass bei den betrieblichen Re-Organisationen verschiedene Mitarbeiter- und Funktionsgruppen (z.B. die Planungsgruppe, welche die Umsetzung der IT-Schulungen verantwortete) unterschiedlich einflussreich sind. Die Lernhandlungen der Mitarbeitenden sind hingegen in diesem Kontext zumeist – in der Begrifflichkeit der Lerntheorie Klaus Holzkamps – defensiv begründet. Markowitsch und Hefler (2008) sehen auf Unternehmensebene sogenannte reaktive und expansive Trainingskulturen. Die reaktiven Trainingskulturen sind mit den defensiven Lernhandlungen bei Holzkamp insofern vergleichbar, dass Lernen und Weiterbildung hier nicht proaktiv eingesetzt werden, sondern „nur“ als Reaktion und zur Anpassung an veränderte Rahmenbedingungen.

Grotlüschen (2010) macht in ihrer Erneuerung der Interessentheorie deutlich, dass Interessen nicht nur innere Motivlagen abbilden, sondern dass Interessen im komplexen und dynamischen Zusammenspiel von äußeren Gelegenheitsstrukturen und inneren Motiven entstehen. Sie sind nicht einfach stabil, sondern wandeln sich in Bezug auf die Gegenstände oder Personen, mit denen die Interessen verbunden sind. Interesse kann schwinden und wachsen. Dabei geht sie davon aus, dass „nicht jedes Interesse begründbar ist“ (Grotlüschen, 2010, S. 22). Sie nennt zum einen ein Beispiel aus dem Gebiet der sozialen Erwünschtheit: Wer sich für moderne Kunst interessiert, um sich von anderen abzuheben (Funktion der sozialen Distinktion), würde sein Kunstinteresse kaum so offen begründen. Zum anderen macht sie deutlich, dass Interessen oft mit tief in der Persönlichkeitsstruktur verankerten Präferenzen und Emotionen zusammenhängen. Auch diese sind gegenüber anderen und oft gegenüber sich selbst nicht begründbar. Das Thema der sozialen Erwünschtheit dürfte in betrieblichen Kontexten bei der Interessenartikulation eine Rolle spielen. Schließlich dürfte es oft nicht opportun sein, die

20 Ausführlichere Begriffsdefinition und -diskussionen finden sich in Neuberger (1995, S. 33ff., S. 52ff.). Faulstich wirft vielen Arbeiten zu betrieblicher Weiterbildung eine „Interessenvergessenheit“ vor (Faulstich, 1998).

eigenen, persönlichen Interessen direkt zu benennen. Stattdessen müssen Sprachformeln genutzt werden, die den von Neuberger beschriebenen Organisationsmythos bedienen und die eigenen Interessen kaschieren im Mantel der gemeinsamen Organisationsziele oder Leitbilder. Davon abgesehen ist „Interessehandeln (...), durch seine Gerichtetheit auf einen spezifischen Gegenstand charakterisiert“ (Grotlüschen, 2010, S. 21). Interessen sind mit Zielen und Funktionen verbunden.

Folgt man den mikropolitischen und interessetheoretischen Ansätzen (Faulstich, 1998, S. 2ff.), dann gibt es beim Handeln und Entscheiden in Organisationen eine Gleichzeitigkeit mehrerer, unterschiedlicher Ziele von diversen Akteuren. Daraus folgen nicht zwingend Zielkonflikte, sie sind jedoch wahrscheinlich. Vielleicht sind Zielkonflikte wahrscheinlicher als eine Zielharmonie, vor allem, wenn viele Akteure in verschiedenen Rollen mit verschiedenen Funktionen beteiligt sind. Dadurch rücken Konstellationen, Beziehungen und Interaktionen sowie deren Entwicklung in den Vordergrund einer Analyse betrieblicher Weiterbildung. Der mikropolitische Ansatz betont mit seinen Prämissen die Relevanz von Akteuren und deren Interessen sowie die Interaktion der Akteure in Organisationskontexten. Im Zusammentreffen verschiedener Akteure entsteht eine Vielzahl von Ausgleichs- und Aushandlungsprozessen, die durch die Machtbeziehungen der Akteure (vor-)entscheidend strukturiert werden.

Für einen konfigurationstheoretischen Ansatz sind Interessen und Akteure wesentliche Bausteine für Konfigurationen betrieblicher Weiterbildung. Dies ist nicht begrenzt auf die klassischen Arbeitsbeziehungen und den klassischen Konflikt der politischen Ökonomie zwischen Kapital und Arbeit, sondern greift weiter auf die Vielfalt an sozialen Konstellationen, die in und rund um Betriebe als soziale Gefüge entstehen. Viele Weiterbildungswiderstände oder Weiterbildungsteilnahmen werden erst verständlich, wenn man die zugrunde liegenden Interessen der Akteure im Kontext begreift. Dies ist kein leichtes Unterfangen. Organisationsmythen der Harmonie und Interessenkonvergenz, die z.T. durch die neuere erwachsenenpädagogische betriebliche Weiterbildungsforschung seit den 1990er Jahren zusätzlich befördert wurden, führen dazu, dass die „wirklichen“ Interessen und Bedarfe nicht einfach zu erheben und erfragen sind. Grafisch lassen sich die Ausführungen der letzten Abschnitte wie in Abbildung 21 versinnbildlichen.

Es bedarf einer kontextsensiblen Analyse der betrieblichen Weiterbildung unter der Oberflächenebene bei Kenntnis der Interessengenese in sozialen Konfigurationen, die sich zudem über die Zeit²¹ hinweg oft wandeln. Der morphogenetische Ansatz von Archer (1979, 1982) und neuere sozialwissenschaftliche Ansätze verweisen auf die Bedeutung von Pfadlogiken in Bildungssystemen und -organisationen. Entscheidungen

21 Schmidt-Lauff (2008) hat in ihrer Habilitationsschrift das Thema Zeit in der Erwachsenenbildung in Bezug auf Lernzeit grundlagenorientiert aufgearbeitet und empirisch untersucht. Dabei hebt sie die Bedeutung des Faktors Zeit hervor. In dieser geht es um einen differenteren Faktor Zeit in Bezug auf die Konstellationen von Akteuren in Bezug auf Weiterbildung in den jeweiligen Organisationen und unter sich wandelnden oder stabilen Rahmungen.

zum Zeitpunkt A beeinflussen, öffnen oder limitieren Entscheidungen zum Zeitpunkt B: „There is no acknowledgement that events at t_1 have consequences at t_2 which constrain or facilitate developments at t_3 “ (Archer, 1982, S. 5). Hierfür schlägt sie ihren morphogenetischen Ansatz vor.

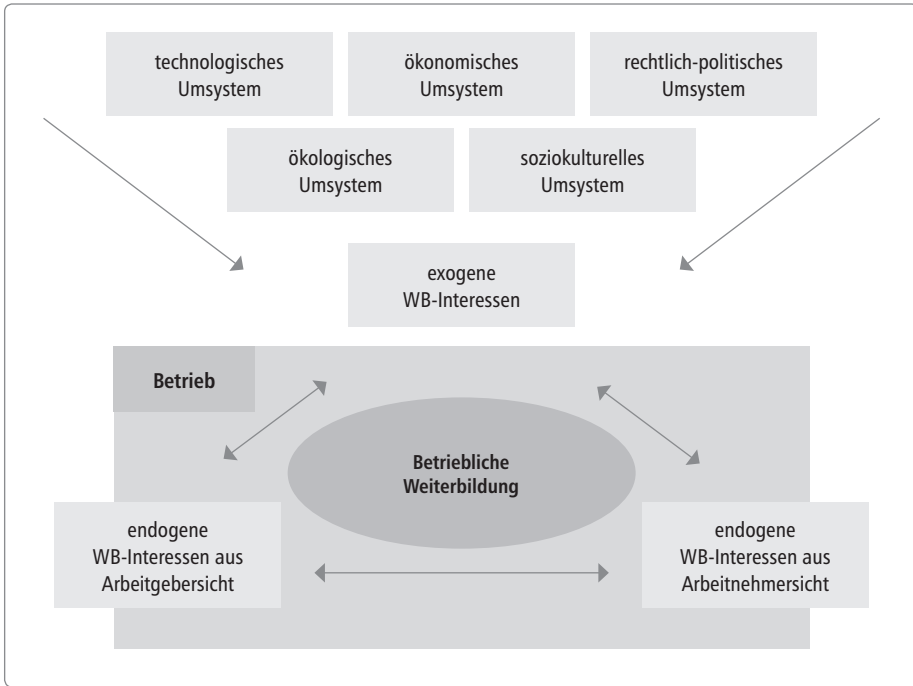


Abbildung 21: Configuration betriebsbezogener Weiterbildungsinteressen im Kontext der Umsysteme (Quelle: eigene Darstellung)

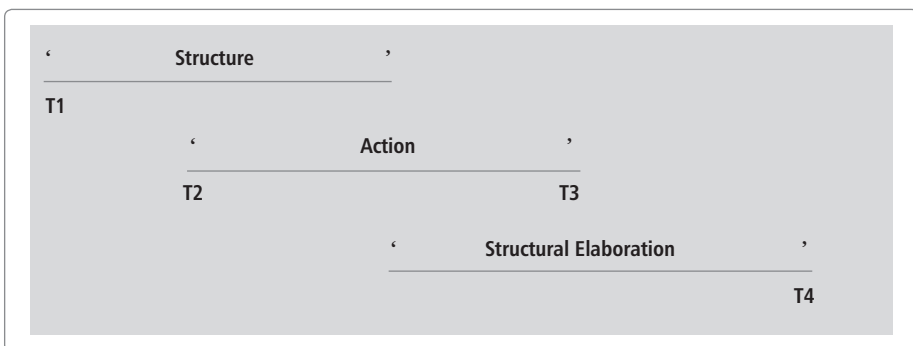


Abbildung 22: Morphogenetischer Ansatz nach Archer (Quelle: Archer, 1982, S. 468)

Sie zeigt auf, dass man Struktur und Handeln im Verlauf untersuchen muss, ohne lediglich zu sagen, dass beides miteinander zusammenhängt, wie es Giddens in seiner Strukturierungstheorie tut. Durch den Blick auf den Verlauf lassen sich ggf. auch Pfadlogiken oder Pfadabhängigkeiten (Sydow et al., 2009) entdecken, d.h. wie vorherige Entscheidungen (T2) spätere Entscheidungen (T3) beeinflussen. Wenn Weiterbildung zu einem Zeitpunkt T2 zum Beispiel als Profitcenter outgesourct wurde, wird es bei T3 erst einmal kaum denkbar sein, interne Weiterbildungszuständigkeiten auszubauen, es sei denn, ein erneuter Strukturwechsel wird vorgenommen. Solche umfassendere Re-Organisationsprozesse gibt es durchaus. Insofern sollten Pfadabhängigkeiten nicht überbewertet werden und vor allem nicht als Entschuldigung für individuelles Nicht-Handeln oder das Fehlen von Unterstützung durch betriebsinterne Interessenkoalitionen zweckentfremdet werden.

3. Konfigurationen

In den beiden vorherigen Kapiteln wurde zunächst auf den Kontingenzansatz als Rahmung sowie auf interessentheoretische/mikropolitische Ansätze rekurriert. In diesem Kapitel wird beides zusammengeführt und mit konfigurationstheoretischen Arbeiten, wie sie u.a. von Mintzberg formuliert wurden, zu einer eigenen Konfigurationstheorie für die Weiterbildung entwickelt. Man könnte dies als eine „Ableitungstheorie“ verstehen, d.h. hier würde lediglich eine Theorie übertragen (Merkens, 2006), aber es fände keine eigene Theorieentwicklung statt. Dies stimmt insofern nicht, da die Konfigurationstheorie und der Kontingenzansatz sich bestenfalls peripher mit Weiterbildung als Teilgebiet der Personalentwicklung befassen. Außerdem fließen fremde und eigene empirische Arbeiten in die Ausgestaltung der im Folgenden präsentierten Konfigurationstheorie ein. Ein zentrales Anliegen der Konfigurationstheorie ist es, die Heterogenität betrieblicher Weiterbildung und ihre differenten Ausprägungen aufzuzeigen. Dabei soll über den im theoretischen Teil geschilderten Kontingenzansatz hinausgegangen werden, insofern, als einige übergreifende Muster, Typen oder Cluster speziell für die Weiterbildung herausgearbeitet, d.h. in der Differenz die teilgruppenbezogenen Gemeinsamkeiten demonstriert werden. Ähnlich wie in der Forschung zur individuellen Weiterbildungsteilnahme betont wird: „Typologien haben den Anspruch, soziale Strukturen aufzudecken und die uneingeschränkte Individualität der Entwicklung als utopisches Ideal aufzudecken“ (Schmidt-Hertha & Tippelt, 2011, S. 23). Wer sich mit der betrieblichen Weiterbildungsforschung intensiver beschäftigt, wird feststellen, dass häufig Aussagen zu dem Betrieb oder dem Unternehmen zu finden sind, d.h. es wird quasi von einer Kunstfigur des repräsentativen Unternehmens ausgegangen, für das man universell gültige Tendenzaussagen zur Weiterbildungsbeteiligung treffen oder gar Trends für die betriebliche Weiterbildung aufzeigen könne. Aktuell ist dies zum Teil methodeninduziert. So ist das Rechnen von Regressionsmodellen ein beliebtes und von der Scientific Community mit ihren Gutachtern und referierten Journals implizit gefordertes Vorgehen geworden. Dies ist einerseits gut nachvollziehbar, da multivariate Analysen dabei helfen, Zusammenhänge und Scheinzusammenhänge besser voneinander zu trennen. In diesen Regressionsmodellen wird eine abhängige Variable (zumeist betriebliche Weiterbildungsbeteiligung) versucht durch mehrere unabhängige Variablen (Betriebsgröße, Branche, Mitarbeitercharakteristika etc.) zu erklären. Diese multivariaten Vorgehen haben den Vorteil, dass man entdecken kann, was wirklich die wesentlichen Determinanten sind und über welche Stärke sie verfügen. Viele vermeintlich klare Zusammenhänge verschwinden zum Teil, wenn man diese methodisch kontrol-

liert.²² Die Identifikation von wesentlichen Determinanten verspricht, dass Steuerungswissen generiert wird. Wenn man auf der Makro-Ebene weiß, welche Determinanten dafür zentral sind, dass Betriebe an Weiterbildung teilnehmen oder auch nicht, liegt es nahe, durch bildungspolitische Maßnahmen und Interventionen auf diese Determinanten Einfluss nehmen zu wollen. In der Regel werden die Regressionsanalysen für alle Betriebe in einem Sample gerechnet und generieren Ergebnisse auf dieser Ebene. Zwischen verschiedenen Betrieben wird selten bzw. nur sehr grob – an Größenklassen oder Branchen orientiert – differenziert. Kritik an dieser mangelnden Differenzierung ist vorhanden:

Underneath the smooth path of macroeconomic aggregates there is a very active micro-economic world (Acs et al., 1999, S. 5).

The most important discovery was the evidence on the pervasiveness of heterogeneity and diversity in economic life (Heckman, 2001, S. 673).

Betriebe sind Individuen, die „repräsentative Firma“ aus den theoretischen Modellen hat keine Entsprechung in der Realität (Wagner, 2006, S. 12).

Research on training in enterprises generally shares one challenge with the sociology of enterprises: the outstanding heterogeneity of what is called „an enterprise“ (Markowitsch & Hefler, 2007, S. 12).

Wenngleich es ein Grundproblem der empirischen Sozialforschung ist, zwischen allgemeinen und differenzierenden Aussagen zu Populationen und Organisationen eine Balance zu finden, so ist augenfällig, dass es in der betrieblichen Weiterbildungsforschung kein etabliertes, organisationsbezogenes Äquivalent zu Gruppenbildungen wie Klasse, Schicht oder Milieu gibt. In vielen Studien wird auf Betriebsgröße oder Branche als wichtige Faktoren hingewiesen, die Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung von Betrieben begründen:

22 So erklärt sich die geringe Partizipation von Frauen an betrieblicher Weiterbildung nicht primär durch das Geschlecht, sondern primär durch den Beschäftigungsstatus und das Berufsfeld, da Frauen überproportional häufig Teilzeit arbeiten und häufig in Branchen und Berufen arbeiten, wo Einkommen und Umsatz der Unternehmen relativ gering sind. Insofern haben die Rahmendeterminanten von Beruf, Branche und Arbeit wesentlichen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung der Geschlechter. Kontrolliert man diese Determinanten, dann stellt sich die Beteiligung der Geschlechter in der betrieblichen Weiterbildung als relativ gleich dar. Insofern sind solche multivariaten Analysen wichtig, um die richtigen Stellen zu identifizieren, wo fremd- oder selbstselektierend Muster der Benachteiligung entstehen.

Die Großen tun viel, die Kleinen nur wenig (Leber, 2002).

[J]e größer der Betrieb ist, desto wahrscheinlicher sind eigene betriebliche Qualifizierungsanstrengungen“ (Düll & Bellmann, 1998, S. 220).

Ein zentrales Ergebnis dieser Arbeit ist, dass der Branchenkontext im Hinblick auf die Wahrscheinlichkeit, dass ein Unternehmen überhaupt Weiterbildung durchführt, eine zentrale Rolle spielt (Rudolphi, 2011, S. 272).

KMU werden häufig als „eine Problemgruppe gesehen, da sie zu deutlich höheren Anteilen weiterbildungsaktiv sind als große Unternehmen“ (Backes-Gellner, 2006, S. 134). Da KMU zusätzlich wirtschafts- und bildungspolitisch als eine besonders wichtige Zielgruppe auf EU- und nationaler Ebene gelten, wird die Weiterbildungsbeteiligung fokussiert auf KMU hin betrachtet. Stellenweise wird wenig bedacht, dass KMU eine sehr heterogene Gruppe in sich darstellen und dass ein mittelständisches Unternehmen von zum Beispiel ca. 240 Beschäftigten teilweise mehr strukturelle Ähnlichkeiten mit einem Großunternehmen aufweist als mit einem Mikrounternehmen mit vier Beschäftigten. Trotzdem werden beide Unternehmen unter die KMU-Gruppe subsumiert. Die KMU-Kategorie mag steuerpolitisch Sinn ergeben, wissenschaftlich kann und sollte diese Kategorie – wie so manch anderer förderpolitischer Ansatz – kritisch im Lichte der Empirie hinterfragt werden. Allerdings ist der Mythos vom „Wachstumsmotor Mittelstand“ gerade in Deutschland sehr wirkmächtig, obwohl seine wirtschaftliche Relevanz zum Beispiel für die Beschäftigungsentwicklung nicht so groß ist wie oft angenommen. Schließlich schaffen kleine und mittelständische Unternehmen zwar überproportional viele Arbeitsplätze, sind aber auch überproportional häufig große Stellenvernichter, u.a. durch Insolvenzen (Wagner, 2006).

Es wird in der Forschung (Rudolphi, 2011) häufig auf Branchenunterschiede in der betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung hingewiesen oder es wird eine Verknüpfung mit dem Thema Innovation gesucht. Dabei wird nicht der Versuch unternommen, diese Unterschiede in der Weiterbildungsaktivität der Betriebe nicht nur in ein weiteres multivariates Erklärungsmodell einfließen zu lassen, sondern verschiedene Betriebsmilieus zu sondieren und Regressionsmodelle je unterschiedlichem Betriebsmilieu zu rechnen. Was in der Forschung zur individuellen Weiterbildungsteilnahme anhand der diversen Milieukonzepte (Barz & Tippelt, 2004; Bremer, 2007) mittlerweile Standard geworden ist, um pauschalisierenden Aussagen zu vermeiden über die Weiterbildungsbeteiligung aller Individuen trotz großer Heterogenität, fehlt bislang in der betrieblichen Weiterbildungsforschung. Diese rekuriert oft auf relativ allgemeine Aussagen zu den Unternehmen vom kleinen Start-Up im IT-Bereich bis hin zum multinationalen Automobilkonzern. Bestenfalls wird eine Variable (z.B. Betriebsgröße, Branche oder Innovativität) zur Differenzierung und Aggregation genutzt. Eine theoretisch rückgebundene Kombination von verschiedenen

Variablen, wie es zum Beispiel der Milieuansatz mit seiner Kombination von Wertprioritäten, sozialen Lagen und Lebensstilen darstellt, existiert in der betrieblichen Weiterbildungsforschung nicht als durchgängiger und entwickelter Forschungsstrang, obwohl man in der qualitativen und quantitativen betrieblichen Weiterbildungsforschung immer wieder auf Typisierungen von Unternehmen und Unternehmenskulturen stößt – oft in Form einer fallstudienbezogenen Typenbildung (Gonon & Stolz, 2004; Hefler & Markowitsch, 2008; Wagner et al., 2001, S. 14ff.). So unterscheiden Markowitsch und Hefler in „companies meeting requirements“ (CMR), „companies using potentials“ (CUP) und „maximum training activity“ (MTA) (2007, S. 22) und rekonstruieren so Beispiele für eine von Typ zu Typ ansteigende Weiterbildungsaktivität. Insbesondere in der qualitativen Forschung erfolgt häufig eine typenbildende Auswertung (Stanik & Käpplinger, 2013). Allerdings bleiben viele dieser Ansätze auf punktuelle und themenspezifische Systematisierungsversuche beschränkt, die selten eine Anknüpfung in Folgeuntersuchungen erfahren, und es gibt weitere Herausforderungen zu bedenken. Eine Typologie – wie auch immer strukturiert – ist lediglich ein Leitfaden, mit dem man auf die Suche gehen und die Alltagserfahrungen in einem ersten Schritt sortieren kann. Ohne Zweifel ist eine Typologie immer eine grobe Vereinfachung, darin liegt ihr Wert, aber eben auch ihre Gefahr (Steinmann & Schreyögg, 1997, S. 614). Es handelt sich oft um mehr oder minder plausible Heuristiken ohne näher explizierte theoretische Grundlage. Manche dieser Heuristiken erfahren eine größere populärwissenschaftliche Bekanntheit, wie die betriebswirtschaftliche vierteilige Typologie von Deal und Kennedy (2000), die unterscheidet in: Tough-Guy, Macho-Culture, Work-Hard-Play-Hard-Culture, Bet-Your-Company-Culture oder Process-Culture. Allerdings fällt es bei diesen durchaus anregenden Heuristiken oft schwer, die genauen typenbildenden Kriterien wissenschaftlich-analytisch oder die empirischen Grundlagen jenseits von erfahrungsinformierten Berichten zu identifizieren. Zum Teil fehlen nachvollziehbare und damit auch wiederholbare Kriterien der Zuordnung bei Formen eines solchen „qualitativen Clustering“ schlichtweg. Alheit umschreibt die Problematik des qualitativen Clustering und der Typenbildung wie folgt:

The procedure of „qualitative clustering“ is still a *work-in-progress-method*, as it were. It refers to a „semantic space“, created through polarisations and tensions (such as between „modernisation“ and „tradition“, or between „culture“ and „politics“ (...)) The result is a *fuzzy cluster* of meanings within a semantic space (2014, S. 80, Herv. i. O.).

Damit ist die massive Gefahr zumindest umrissen, jedoch nicht gebannt, dass qualitatives Clustering primär semantische Typenschöpfung ist und seine Relevanz als Heuristik nur in der Bedeutungszuschreibung und der kommunikativen Validierung durch den Rezipienten erfährt. Methodisch ist dies sehr problematisch, da die empirische Nachprüfbarkeit oder auch Revision sehr eingeschränkt möglich ist.

In dieser Arbeit wird dagegen der Versuch unternommen, eine empirisch fundiertere Differenzierung von Unternehmen hinsichtlich ihrer Weiterbildungsbeteiligung zu entwickeln bzw. Wege zu einem solchen Ansatz zu sondieren. Dies wird ein zentrales Thema im empirischen Teil dieser Arbeit sein. Ähnlich wie im Milieuansatz wird eine Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden für erforderlich gehalten, die in einer transparenten und nachvollziehbaren Art und Weise miteinander kombiniert werden und dadurch zu Konfigurationen führen. Der Begriff „Konfiguration“ ist zunächst von Mintzberg inspiriert: „Die akademische Organisationsforschung neigt vor allem dazu, sich mit der Verteilung der einzelnen Variablen auf einer linearen Skala zu beschäftigen als damit, wie sich Merkmale zu Typen als Konfigurationen, Vorbilder oder Gestalten verdichten“ (Mintzberg, 1991, S. 107). Mintzberg hat den Konfigurationsbegriff für die Entwicklung von Betriebstypen eingesetzt, die z.T. auch in der pädagogischen Institutionenforschung genutzt werden (Merkens, 2006; Ahlgrimm, 2010). Den Begriff der Konfiguration definiert Mintzberg nicht explizit, aber folgende Charakteristika kennzeichnen ihn:

[D]er Erfolg verschiedener Branchen kann nicht durch die Verwendung irgendeines einzelnen Organisationsmodells erklärt werden, sondern dadurch, wie die verschiedenen Merkmale miteinander verbunden werden (...). Konfigurationen sind im Wesentlichen Systeme, bei denen man sinnvollerweise eher von Netzwerken von Beziehungen spricht als von irgendeiner Variable, die zu einer anderen führt. (...) Organisationen überleben vielleicht, ähnlich wie Arten, nur dann, wenn sie sich auf eine bestimmte Weise entwickeln, die zu den speziellen Nischen in der Umwelt paßt. Da die Umwelttypen begrenzt sind, müssen es auch die Organisationstypen sein. (...) Im Kern bedeutet Konfiguration Harmonie. Statt zu versuchen, alles richtig zu machen, ist die erfolgreiche Organisation vielleicht dazu in der Lage, sich selbst anzupassen. (...) Aber Konfigurationen existieren auch in den Köpfen der Beobachter. (...) [W]ir begreifen ein komplexes System zuerst über Synthese, vielleicht erst später durch Analyse (1991, S. 107f.).

Mintzberg distanziert sich mit seinem Konfigurationsbegriff von der Vorstellung, dass es allein eine erfolgreiche Form geben könne, mit der sich Unternehmen vom Aufbau oder Ablauf her organisieren sollten. Er nimmt Abstand von präskriptiven Managementtheorien, welche bestimmte Organisationsformen je nach Managementmode als überlegen beschreiben. Beispiele hierfür wären in ihren Epochen dominante Managementmoden wie der Taylorismus oder Lean Production. Stattdessen plädiert er für verschiedene Organisationstypen je nach den unterschiedlichen Umwelten, in denen sich Organisationen bewegen. Die jeweiligen Organisationstypen oder Konfigurationen passen sich mit ihren verschiedenen Elementen und deren Beziehungen an die Umwelt an. Er wählt dabei die Formulierung „Konfigurationen sind (...) Netzwerke von Beziehungen“ (ebd., S. 107). Erstaunlich ist, dass Mintzberg Organisationen ein primär reaktives Verhalten gegen-

über ihrer Umwelt zuschreibt. Dass Organisationen ihre Umwelten mitgestalten, ist keine Überlegung seiner Theorie. In einem weiteren Schritt macht er deutlich, dass das Denken in Konfigurationen eine Heuristik darstellt, wie viele Typologien. Betrachtet man Unternehmen, helfen Konfigurationen zunächst die Gesamtstruktur des Unternehmens in den Blick zu nehmen, bevor man sich Einzelbestandteilen analytisch annähert. Damit weist Mintzberg implizit auf die Gefahr des Denkens in Schablonen und Schubladen bei Typologien hin. Insgesamt ist der Mintzbergsche Ansatz gerade auch für die Weiterbildung relevant, weil er dafür sensibilisiert, Differenzen in der participationsstruktur zwischen verschiedenen Unternehmen wahrzunehmen. Es gibt nicht das typische, repräsentative Unternehmen, sondern eine Vielzahl an verschiedenen Unternehmen. Gleichzeitig heißt dies jedoch nicht, dass es eine beliebige oder endlose Vielfalt gäbe, sondern dass es eine überschaubare Zahl an Organisationstypen oder Konfigurationen gibt, in der sich Unternehmen, mit ihren Unternehmensteilen, Beschäftigten und Beziehungen organisieren. Wenn gleich betriebliche Weiterbildung in seinem Modell nicht bzw. nur indirekt im Bereich der Personalentwicklung mit auftaucht, erscheint dieser Ansatz in Bezug auf eine Theorie der betrieblichen Weiterbildung anwendbar. Merkmals (2006) hat den Mintzbergschen Ansatz auf verschiedene pädagogische Einrichtungen wie Universitäten, Volkshochschulen oder allgemeinbildende Schulen als Unternehmen/Organisationen überzeugend angewendet, indem er grundlegende Unterschiede zwischen diesen Organisationen in ihren Umwelten herausarbeitete. Es gibt nicht die eine typische pädagogische Organisation, sondern eine Vielfalt je nach Bildungsbereich und innerhalb der Bildungsbereiche. Wahrscheinlich würde niemand auf die Idee kommen, die Determinanten für alle pädagogischen Einrichtungen in allen Bildungsbereichen (quasi zum Beispiel von der Grundschule über die Volkshochschule bis zur Universität) bestimmen zu wollen, welche die Organisation der Bildungsarbeit maßgeblich beeinflussen. Zu offensichtlich wäre, dass diese verschiedenen Organisationen in ganz unterschiedlichen Systemumwelten existieren und sich so zwangsläufig unterschiedlich intern organisieren müssen. In der betrieblichen Weiterbildungsforschung besteht dagegen durchaus die Tendenz, die wesentlichen Determinanten ermitteln zu wollen, die im Querschnitt für alle Unternehmen und Betriebe zentral sind. Dies erscheint mehr als zweifelhaft aus den angeführten Gründen.

Des Weiteren kann der Konfigurationsbegriff auch Bezug nehmen auf den wesentlich älteren Terminus „Figuration“ von Norbert Elias. In der Weiterbildungsforschung wurde dieser Zusammenhang bereits mehrfach hergestellt (Alheit, 2014; Jütte, 2001, S. 274f.). Elias führt zu Figurationen aus:

Das Zusammenleben von Menschen in Gesellschaften hat immer (...) eine ganz bestimmte Gestalt. Das ist es, was der Begriff der Figuration zum Ausdruck bringt. Kraft ihrer grundlegenden Interdependenz voneinander gruppieren sich Menschen immer in der Form spezifischer Figurationen (Elias, 1986, S. 90).

Menschen in einem Betrieb können als eine Form der Figuration bezeichnet werden. Sie befinden sich in einem interdependenten Verhältnis. Kapital, Arbeit und Beruf sind zentrale Faktoren. Bildung und Weiterbildung scheinen zwar keine so zentrale Rolle zu haben, sind jedoch trotzdem nicht von zu unterschätzender und tendenziell wachsender Bedeutung. Da sich zur Konstruktion dieser Konfigurationen ein nahezu unendliches Arsenal an Variablen heranziehen lässt, ist es wichtig, die Wahl der Variablen bzw. Kriterien theoretisch herzuleiten. Dies soll im Folgenden auf Basis der Annahmen der Konfigurationstheorie geschehen, die empirisch informiert sind.

4. Axiome der Konfigurationstheorie

Axiome sind grundlegende Aussagen. Die Humankapitaltheorie basiert so wie die meisten ökonomischen Theorien auf dem grundlegenden Axiom des rational handelnden Wirtschaftsmenschen, der die Maximierung seines Nutzens anstrebt. Für die Wirtschaftswissenschaften ergibt diese Orientierung zu großen Teilen Sinn, da dies den zentralen disziplinären Gegenstand des Erkenntnisinteresses darstellt. Die Betriebswissenschaft fokussiert sich auf den einzelnen Betrieb und seine ökonomische Entwicklung.

Die Erziehungswissenschaften haben es nicht so „einfach“, da die Entwicklungsfähigkeit des Menschen vielfältiger ist. Diese bezieht sich auf individuelle, soziale, politische, gesellschaftliche, kulturelle und auch wirtschaftliche Entwicklungen. Die Menschen in ihrer Vielfältigkeit und gleichzeitig der Mensch in seiner Einzigartigkeit sind disziplinäre Gegenstände. Ein erziehungswissenschaftlicher Zugang zu betrieblicher Weiterbildung ist nicht selbstverständlich, da man diese auch allein den Wirtschafts- und Betriebswissenschaften disziplinär als Zuständigkeit zuschreiben könnte. Umso wichtiger ist es, dass man seine Axiome als Erziehungswissenschaftler transparent macht, damit man nicht die Axiome anderer Disziplinen implizit und unreflektiert übernimmt.

Im Folgenden werden leitende Axiome expliziert, was in theorieorientierten Arbeiten nicht unbedingt üblich ist. So formuliert Arnold (1995) in seiner grundlegenden Publikation zu betrieblicher Weiterbildung das Konvergenztheorem. Dieses besagt, dass ökonomische und pädagogische Zielperspektiven im Zuge des wirtschaftlichen Wandels und des Wandels von Arbeiten zunehmend identisch sind. Dieses Theorem fußt auf dem eigentlich unerwähnten Axiom, dass eine humanistische Entwicklung zentral ist. Die heutigen Bedingungen des Wirtschaftens kämen diesem Axiom entgegen, was den Konflikt oder die Antinomie zwischen Pädagogik und Ökonomie aufhebe, der sonst axiomhaft zwar als auszuhandelnd, aber als nicht aufzuhebend angesehen wird (Hippel, 2011).

Die in der Folge ausformulierten Axiome fußen auf meiner ca. 15-jährigen Beschäftigung mit betrieblicher Weiterbildung als Forschungsfeld in Empirie und Theorie. Die Axiome werden zunächst kurz begründet und dann vor allem in den weiteren empirischen Sondierungen in den nächsten Kapiteln weiter entfaltet und diskutiert.

4.1 Erstes Axiom: Betriebliche Weiterbildung ist kontingent

Dieses Axiom ist aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive wichtig, weil Betriebe keine genuinen Bildungseinrichtungen sind. Genuine Bildungseinrichtungen wie Schulen sind natürlich auch Betriebe, was hier aber ausgeklammert wird, da sich nur mit

den Betrieben befasst wird, die Bildung nicht als primären Organisationszweck haben. Der Organisationszweck der hier interessierenden Betriebe ist primär ein ökonomischer, nicht-pädagogischer. Weiterbildung wird dazu zumeist lediglich als Hilfsfunktion interessant, aber sie ist kein eigenständiges Ziel. Betriebliche Weiterbildung ist meist begründungspflichtig. Der Einsatz von materiellen und immateriellen Ressourcen für Weiterbildung steht in Konkurrenz zu anderen Betriebsausgaben und ist oft keine Selbstverständlichkeit.

Die Kontingenz betrieblicher Weiterbildung ist augenfällig, wenn man bedenkt, dass je nach Statistik ca. 27 Prozent (CVTS4 2010) bis fast 50 Prozent (IAB-Betriebspanel 2010) aller Betriebe/Unternehmen jährlich oder halbjährlich ihren Beschäftigten keine Weiterbildung anboten. In der Konsequenz muss eine Theorie betrieblicher Weiterbildung Erklärungen dafür liefern, warum Betriebe mit mindestens gleich hoher Wahrscheinlichkeit weiterbilden oder nicht.

Aufbauend auf den Kontingenzansatz ist zudem die hochgradige Vielfalt betrieblicher Weiterbildung zu betonen. Betriebliche Weiterbildung unterliegt vielfältigen exogenen sowie endogenen Einflüssen und kann ganz verschiedene Funktionen erfüllen. Der empirische Fakt, dass viele Betriebe keine oder nur sporadisch betriebliche Weiterbildung anbieten, ist ein weiterer Anhaltspunkt dafür, dass Betriebe im Zusammenspiel mit ihren Umsystemen auch zur Entscheidung kommen können, nicht weiterzubilden. Die beschriebenen Weiterbildungspflichten, die es teilweise in manchen Branchen oder für bestimmte Arbeitstätigkeiten gibt, relativieren dieses Axiom in seiner Gültigkeit, aber führen nicht dazu, dass sich betriebliche Weiterbildung als Regel in Betrieben als Institutionen fest etabliert hätte. Dies kann bestenfalls für eine Minderheit an vor allem größeren Unternehmen so gesehen werden.

Aus (erwachsenen-)pädagogischer Sicht ist dieses Axiom wichtig, da es die Notwendigkeit aufzeigt, sich mit den nicht-weiterbildenden oder nur sporadisch weiterbildenden Unternehmen vertieft zu befassen. Erwachsenenpädagogen in Betrieben müssen ihr Vorgehen zu begründen wissen und können nicht allein auf pädagogische Begründungen verweisen, sondern müssen auch auf Organisationsziele sowie Probleme am Arbeitsplatz eingehen. Dies schließt nicht aus, dass man auch erwachsenenpädagogisch zu argumentieren weiß. Dies genügt jedoch nicht in dem Maße, wie vielleicht in genuinen Bildungseinrichtungen. Dies erschwert einerseits das erwachsenenpädagogische Handeln im Betriebskontext, weil Pädagogen verschiedene Handlungslogiken kennen und damit umgehen müssen, während der Betriebswirt sich allein auf seine ökonomische Kernkompetenz stützen kann. Andererseits sind Pädagogen damit besonders prädestiniert, zwischen verschiedenen beruflichen oder disziplinären Logiken vermittelnd wirken zu können, was eine heute oft gefragte Kompetenz darstellt. Dies setzt voraus, dass sie die Pluralität der Logiken als Chance begreifen und sich nicht nur einer, vermeintlich dominanten, ökonomischen Logik anpassen.

4.2 Zweites Axiom: Der Begriff „Entscheidung“ ist von zentraler Bedeutung

Während es bei genuinen Weiterbildungsinstitutionen den Zweck der Organisationen darstellt, dass sie Weiterbildung anbieten, verfügt ein Betrieb prinzipiell über verschiedene alternative Optionen. Zum Beispiel kann er Personal mit den benötigten Qualifikationen extern auf dem Arbeitsmarkt rekrutieren. Damit stehen Betriebe und ihre Akteure vor einer Vielzahl an Entscheidungen bezüglich betrieblicher Weiterbildung. In genuinen Weiterbildungsorganisationen werden auch Entscheidungen getroffen, aber die Entscheidungen sind nicht so grundsätzlicher Natur. Zum Beispiel wird eine Bildungseinrichtung kaum entscheiden, keine Weiterbildung in diesem Jahr anzubieten, solange sie nicht insolvent ist.

Analysen des IAB-Betriebspanels zeigen, dass im Zeitraum zwischen 2000 und 2008 57 Prozent der westdeutschen und 66 Prozent der ostdeutschen Betriebe zeitweise halbjährlich Weiterbildung anboten und zeitweise nicht (Bechmann et al., 2010, S. 90). Die Weiterbildungsbeteiligung vieler Unternehmen ist diskontinuierlich und immer wieder neu zu entscheiden. Dieser empirische Fakt ist nicht allein mit exogenen Faktoren in den Umwelten zu begründen, wengleich diese Rahmungen (Branchen, Konkurrenzen, gesamtwirtschaftliche Entwicklung etc.) darstellen. Unternehmensintern beeinflussen Organisationsstrukturen, normative Leitbilder sowie Bildungshaltungen von Entscheidern und Mitarbeitenden, wie Weiterbildung wahrgenommen und behandelt wird. Zeitlich sind Pfadlogiken zu beobachten; vergangene Entscheidungen öffnen oder beschränken aktuelle Entscheidungen. Dadurch werden Unternehmenskulturen begründet, die über Tagesentscheidungen hinausreichen.

Für die erwachsenenpädagogische Handlungslogik im Unternehmen oder in kooperierenden Weiterbildungseinrichtungen bedeutet dies, dass man immer wieder positive Entscheidungen im Sinne der Weiterbildung vorbereiten, herbeiführen oder auch fortführen muss. Kontinuierlich gesichert ist oft wenig. Koalitionen mit verschiedenen Akteuren in den Unternehmen und außerhalb müssen immer wieder gesucht werden, um Akzeptanz zu erreichen und zu sichern. Netzwerkarbeit ist dafür ein strategischer Ansatz neben anderen wie z.B. „Bargain“, „Satisfice“ oder „Counteract“ (Cervero & Wilson, 2006).

4.3 Drittes Axiom: Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen sind auf drei Ebenen angesiedelt

Die erwähnten Entscheidungen sind hinsichtlich verschiedener Ebenen und Reproduktionskontexte zu differenzieren (Schrader, 2011). Ein zentraler Unterschied zwischen betrieblichen und anderen Weiterbildungsorganisationen ist, dass Betriebe die *Metaentscheidung* treffen können, keine Weiterbildung anzubieten. Während bei Großbetrieben

diese Metaentscheidung bezogen auf den ganzen Betrieb kaum komplett gegen Weiterbildung getroffen wird (bei Unternehmen mit 1.000 und mehr Beschäftigten liegt die Weiterbildungsquote bei 96,9% (Destatis, 2008, S. 15)), entscheiden sich viele kleine und kleinste Betriebe bewusst oder unbewusst gegen Weiterbildung. Betriebe können die Weiterbildung dabei selbst veranstalten oder auf externe Dienstleister wie Weiterbildungseinrichtungen rekurrieren, um ihren Beschäftigten das Lernangebot im oder außerhalb des Betriebs zu ermöglichen.

Die zweite Entscheidungsebene bezieht sich auf die *Weiterbildungskompetenz*. Während diese Kompetenz im Sinne einer Zuständigkeit in genuinen Weiterbildungseinrichtungen relativ klar der Leitungsebene oder der Ebene pädagogischer Mitarbeiter zugeordnet ist, besteht in Betrieben vom Geschäftsführer über den Vorgesetzten, den Personalchef, den Leiter der (Weiter-)Bildungsabteilung bis hin zu den Mitarbeitenden ein deutlich größerer Personenkreis, der (teil-)zuständig ist, um über Weiterbildungsfragen zu entscheiden. Es kann dabei durchaus sein, dass die Entscheidungskompetenz nicht geregelt ist und diffus bleibt.

Schließlich sind in Betrieben *makro- und mikrodidaktische Entscheidungen* zu treffen, die ein breites Spektrum abdecken, das von der Wahl der Dozenten über die Teilnehmerauswahl bis hin zu Zielen und Evaluationen reicht. Hier gibt es Ähnlichkeiten zur genuinen Weiterbildung, wenngleich der in der Regel private/geschlossene Charakter der betrieblichen Weiterbildung andere Konfigurationen für Entscheidungen schafft, als in der öffentlichen/offenen Weiterbildung (z.B. hinsichtlich einer *Teilnehmerauswahl* in der betrieblichen Weiterbildung und einer *Teilnehmergewinnung/-werbung* in der öffentlichen Weiterbildung).

Diese Unterteilung in drei Entscheidungsebenen ist analytischer und heuristischer Natur, ähnlich wie im Kontingenzansatz. In der Praxis bewegen sich die Akteure zwischen den Ebenen und es ist nicht von einem hierarchischen Entscheidungsbaum auszugehen. Es ist unwahrscheinlich, dass sich Unternehmen abstrakt grundsätzlich für Weiterbildung entscheiden, dann einen Zuständigen definieren und schließlich die makro-/mikrodidaktischen Entscheidungen treffen.

Klassischerweise setzt eine Entscheidung mindestens zwei Alternativen und einen Wahlakt voraus. Ansonsten spricht man von einer *Routine*, d.h. man reproduziert altes (Entscheidungs-)Verhalten in neuen Situationen. Oder man spricht von *Imitation*, d.h. Entscheidungen anderer Personen/Organisationen werden übernommen (Luhmann, 2006). Insofern kann das, was man von außen mit pädagogischer Kompetenz als eine betriebliche Entscheidung wahrnimmt, aus der betrieblichen Innensicht vermeintlich alternativlos sein, weil mangels Weiterbildungskompetenz die Alternativen nicht bekannt sind. Generell kann man sagen, dass erwachsenenpädagogische Kompetenz auch darin besteht, um diese verschiedenen Entscheidungen und ihre Alternativen auf den verschiedenen Ebenen zu wissen und diese in betriebliche Prozesse informierend und gestaltend einfließen zu lassen.

4.4 Viertes Axiom: Entscheidungen basieren auf den Interessen verschiedener Akteure und ihrer Durchsetzungsfähigkeit im Betrieb

Es ist ein Allgemeinplatz in der betrieblichen Weiterbildung, dass die Weiterbildungsziele den Unternehmenszielen entsprechen sollen. Hiermit ist gemeint, dass Weiterbildung einen direkten, wirtschaftlichen Beitrag zum Unternehmensgewinn leisten soll. Dies ist auch partiell zutreffend, genügt jedoch nicht. Realiter ist dies ein normatives Leitbild bzw. nur eine Rahmung. Zumeist nehmen jedoch diverse Akteure (Geschäftsführende, Vorgesetzte, Personalleitende, Mitarbeitende, Kollegen, Betriebsräte etc.) mit diversen Interessen Einfluss auf Entscheidungen. Nicht der Betrieb entscheidet, sondern es sind immer die Akteure, die dies tun. Deren Einfluss ist unterschiedlich stark. *Unternehmensziele sind Rahmungen der Entscheidungen*, aber der Kontext amalgiert mit den Interessen der Akteure. So kann der Geschäftsführer betriebliche Weiterbildung nutzen, um Gratifikationen im Sinne einer Loyalitätssicherung auszusprechen. Der Vorgesetzte kann Weiterbildungen torpedieren, weil er das aktuelle Arbeitsergebnis seiner Abteilung durch weiterbildungsbedingte Abwesenheiten gefährdet sieht, oder Weiterbildungen können Mitarbeitenden als Entlastung angesichts problematischer Arbeitssituationen dienen. Die Interessen, die mit Weiterbildungen verbunden sein können, sind mit der *Vielfalt an subjektiven Interessen und sozialen Interaktionen* verbunden, die in einem Betrieb als ein Ort des sozialen Lebens entstehen.

Dieses Axiom ist erwachsenenpädagogisch so wichtig, weil man Lernen letztlich nicht verordnen oder wie eine Dienstleistung einkaufen kann. Es braucht die aktive Mitwirkung des Lernenden und anderer Beteiligter als Prosumenten, da erst durch das Zusammenspiel verschiedener Beteiligter mit unterschiedlichen Verantwortungen so etwas wie Lernen oder Bildung im Prozess entsteht. Diese Logik ist betrieblicher Handlungslogik, wo man ansonsten vieles einfach anordnen oder einkaufen kann, zunächst oft fremd. Umso wichtiger ist, dass Erwachsenenpädagogen hier entsprechend edukativ und beratend wirken. Dies beugt ausbleibendem Transfer oder unrealistischen Erfolgserwartungen vor.

4.5 Fünftes Axiom: Die Akteure mit ihren Interessen und ihren Entscheidungen schaffen im Zusammenspiel mit den Umsystemen der Betriebe auf allen Ebenen Konfigurationen und agieren in diesen

Im Kern der Konfigurationstheorie steht der Ansatz, dass in den Betrieben vielfältige Konfigurationen existieren, die zu verschiedenen Formen der Weiterbildungsbeteiligung füh-

ren, zu Weiterbildungsabstinz oder unterschiedlichen Weiterbildungsentscheidungen, je nach Ebene und Mitarbeitergruppe. Um betriebliche Entscheidungen zu optimieren, müssen Weiterbildungsverantwortliche und insbesondere Erwachsenenpädagogen die unterschiedlichen Konfigurationen differenzierend lesen sowie analysieren können. Es ist dabei wichtig, die *Interessen- und Konfigurationsgenese* zu beachten, da diese miteinander interagieren. Konfigurationen sind oft eingebettet in organisationale Pfadlogiken. Welchen Entstehungshintergrund haben diese Konfigurationen und welche Interessen die jeweiligen Akteure? Die Vielfalt der Konfigurationen ist nicht beliebig und nur vielfältig, sondern lässt sich anhand von Typologien, ähnlich der Forschung zur individuellen Weiterbildungsteilnahme, strukturieren. Ein solcher differenzierender Ansatz, der wahrscheinlich wie beim Milieuansatz qualitative und quantitative Methoden erfordert, eröffnet die Möglichkeit, die betriebliche Weiterbildung tiefergehend zu analysieren. Somit existiert zugespitzt gesagt *die* betriebliche Weiterbildung nicht, sondern der Begriff ist „nur“ ein analytischer Oberbegriff für oft hochgradig differente Welten oder Konfigurationen der betrieblichen Weiterbildung. Vor diesem Hintergrund wird der Begriff der Konfiguration für diese Theorie gewählt. Die *Diversität von Weiterbildungswelten in der betrieblichen Weiterbildung* lässt sich nicht (mehr) mit einer in die Irre führenden Einheitsvorstellung fassen. Es sind *interdependente Verflechtungszusammenhänge*, die das Zusammenspiel von Gesellschaft, Gruppen und Individuen thematisieren. Unter Konfigurationen wird eine bestimmte Anpassung und Modellierung von Parametern der betrieblichen Systeme an ihre Umsysteme, aber auch die Einstellungen des betrieblichen Systems selbst verstanden. Weiterbildung erfüllt für diese Konfigurationen verschiedene, z.T. zentrale Funktionen.

Letztlich existiert im Gesamtsystem der Weiterbildung eine Vielzahl von institutionellen und individuellen Konfigurationen. Insofern bezieht sich die Konfigurationstheorie momentan allein auf die betriebliche Weiterbildung, aber die Theorie könnte auf andere Bereiche der „beigeordneten Bildung“ ausgedehnt werden (Gieseke & Heuer, 2011).

4.6 Sechstes Axiom: Betriebliche Weiterbildung aus erwachsenenpädagogischer Sicht berücksichtigt besonders die individuelle Perspektive

Im Folgenden werden aufbauend auf diese Axiome beschreibende und erklärende Aussagen formuliert, die als Hypothesen empirisch getestet werden und Präskriptionen enthalten sollen, wie betriebliche Weiterbildung in ihren verschiedenen Ausprägungen erklärt werden kann.

Betriebliche Weiterbildung kann aus vielen disziplinären Perspektiven analysiert und gestaltet werden. Eine erwachsenenpädagogische Sicht berücksichtigt andere – wie z.B. soziologische oder ökonomische Perspektiven – achtet aber besonders auf die ler-

nenden Subjekte und sucht diese in ihren Lernbewegungen zu unterstützen. Ohne ihre aktive Beteiligung und Akzeptanz kann Lernen nicht gelingen und letztlich soll es der menschlichen Entwicklung dienen. Trotz aller betrieblichen Funktionalitäten ist die Grundorientierung somit eine humanistische. Dies legitimiert erwachsenenpädagogische Zugänge in einer Differenz gegenüber rein ökonomischen, lediglich funktionalen Zugängen. Organisationspädagogische Sichtweisen, wie es u.a. auch der Begriff des lernenden Unternehmens signalisiert, erweitern diese Perspektive hinsichtlich sozialer oder kollektiver Lernprozesse.

5. Ein Mehrebenenmodell betrieblicher Weiterbildungsentscheidungen

Ansätze wie die Humankapitaltheorie kennen innerbetrieblich nur die beiden Akteure „Arbeitgeber“ und „Arbeitnehmer“, die über Kosten und Erträge der Weiterbildung im Tausch- und Aushandlungsprozess stehen. Dies ist m.E. trotz notwendiger theoretischer Komplexitätsreduktion zu sehr vereinfacht. Weiterbildungsentscheidungen werden in Betrieben vielmehr heuristisch auf verschiedenen Ebenen getroffen. Bei genauer Analyse kann man drei Ebenen der Entscheidungen differenzieren (Pawlowsky & Bäumer, 1996, S. 66ff.).

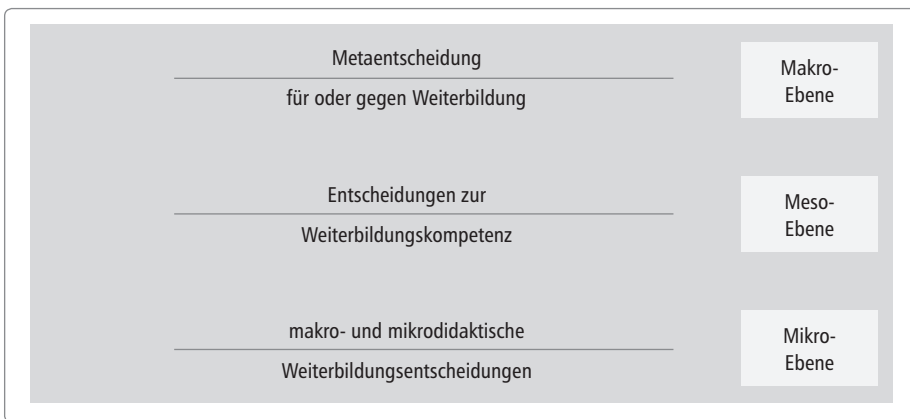


Abbildung 23: Mehrebenenmodell betrieblicher Entscheidungen zu Weiterbildung (Quelle: eigene Darstellung)

Auf der obersten betrieblichen Ebene gibt es die sogenannte „Metaentscheidung“ (Döring & Ritter-Mamczek, 1999; Pawlowsky & Bäumer, 1996, S. 70) oder „Entscheidung zur Weiterbildung“ (Heuer, 2010, S. 103). Diese meint Entscheidungen, ob ein Betrieb weiterbildet oder nicht. In Abbildung 23 ist die in den Axiomen angesprochene Kontingenz betrieblicher Weiterbildung grafisch abgebildet. Empirische Analysen zeigen, dass die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme von Betrieben an Weiterbildung oft relativ konstant ausfällt. 51,0 Prozent aller Betriebe bilden über einen Zeitraum von drei Jahren kontinuierlich ihre Mitarbeiter weiter (Destatis, 2007, S. 25). 27,2 Prozent taten dies im gleichen Zeitraum wiederum nicht. Damit sind in der Summe 78,2 Prozent aller Unternehmen kontinuierliche Weiterbildner oder kontinuierliche Nicht-Weiterbildner und nur 21,8 Prozent aller Unternehmen sind in ihrer Entscheidung für oder gegen betriebliche Weiterbildung diskontinuierlich. Bezogen auf den Zeitraum der Jahre 2000 bis 2008 wurde für das IAB-Betriebspanel ein Anteil von insgesamt ca. 34 bis 43 Prozent an kon-

tinuierlich weiterbildenden und kontinuierlich nicht-weiterbildenden Betrieben ermittelt, während 57 bis 66 Prozent der Betriebe in dem Zeitraum diskontinuierlich weitergebildet haben (Bechmann et al., 2010, S. 90).

Insofern ist das unternehmerische Handeln in Bezug auf Weiterbildung – insbesondere bei Wahl eines langen Beobachtungszeitraums – häufig diskontinuierlich. Man kann nicht davon sprechen, dass betriebliche Weiterbildung in einem Großteil der Betriebe und Unternehmen fest institutionalisiert sei, was erneut die Kontingenz betrieblicher Weiterbildung belegt. Allerdings sind große Unterschiede in Bezug auf die Betriebsgröße zu beachten. Der Anteil diskontinuierlicher Weiterbildner ist bei Kleinunternehmen mit 35,1 Prozent wesentlich größer als bei den Großunternehmen, wo diese Diskontinuität nur bei 1,4 Prozent aller Unternehmen zu beobachten ist (Destatis, 2007, S. 25). Allerdings ist bei Großunternehmen zu bedenken, dass es diesen aufgrund ihrer Größe relativ leicht fällt, zu einem weiterbildenden Unternehmen zu werden. Im Extremfall macht ein Teilnahmefall zum Beispiel ein Unternehmen mit 1.000 Beschäftigten zu einem weiterbildenden Unternehmen. Auch theoretische und empirische Arbeiten (Neubäumer et al., 2006, S. 440) weisen auf ein über die Zeit hinweg differentes und diskontinuierlicheres Weiterbildungsverhalten zwischen Groß- und Kleinunternehmen hin. Die These von Neubäumer et al. (2006) kann nicht komplett bestätigt werden, da Kleinunternehmen zwar seltener weiterbilden, aber wenn sie weiterbilden, dann oft intensiv weiterbilden. Trotzdem ist das Weiterbildungsverhalten von Groß- und Kleinbetrieben unterschiedlich, was es erschwert, von *der* betrieblichen Weiterbildung zu sprechen, da diese heterogen ist. Wie u.a. Pawlowsky und Bäumer (1996, S. 71) aufzeigen, verfügen Unternehmen prinzipiell über Handlungsalternativen zur betrieblichen Weiterbildung: befristeter Einkauf von Qualifikationen (Leiharbeit, Werkverträge), technische Rationalisierung (Ersetzen von Personal durch Technik), Verlagerung der Arbeitsstätte ins Ausland oder die Neueinstellung von Personal mit den gewünschten Qualifikationen.

Insgesamt dürfte die Metaentscheidung für oder gegen Weiterbildung in dem Betrieb selten explizit und abstrakt getroffen werden. Trotzdem kann man empirisch beobachten, dass es Betriebe gibt, in denen Weiterbildung einen relativ festen Platz einnimmt, während dies in anderen Betrieben nicht der Fall ist.

„Entscheidungen zur Weiterbildungskompetenz“ (Meso-Ebene) beziehen sich auf die Zuständigkeit oder Zuständigkeiten für Weiterbildung. Hier ist die Bedeutungsebene der Zuständigkeit bei dem Kompetenzbegriff angesprochen. Pawlowsky und Bäumer nennen u.a. diese Entscheidung „Grundsatzentscheidungen betrieblicher Weiterbildung“ (ebd., S. 73), worunter sie auch die „Institutionalisierung der Weiterbildung“ (ebd.) diskutieren. Mit einer positiven Metaentscheidung für Weiterbildung geht oft in Ansätzen eine Institutionalisierung der Weiterbildung im Betrieb einher. Wer sich mit der Praxis betrieblicher Weiterbildung befasst, wird schnell feststellen, dass Zuständigkeiten für Weiterbildung in Betrieben unterschiedlich verortet bzw. unterschiedlichen Funktionsträgern zugewiesen

sein können. Allein begrifflich herrscht eine immense Vielfalt vom Personalentwickler, Human Resource Manager bis hin zum Kompetenzentwickler vor. Die heterogenen Begrifflichkeiten sind z.T. disziplinär-konzeptionell begründet, aber oft auch jeweils aktuell herrschenden Begriffsmoden geschuldet. Kaum ein Weiterbildungsbereich verbreitet in so hohem Maße ein Image des Innovativen wie die betriebliche Weiterbildung.

In Kleinbetrieben ist die Weiterbildungskompetenz zumeist auf der Ebene der Geschäftsführung angesiedelt oder Teilbereich der Führungskompetenz von Vorarbeitern oder Meistern. Insofern ist die Weiterbildungskompetenz nicht unbedingt mit einem klaren Funktionsträger verbunden, sondern oft Teil von weiteren Zuständigkeiten der jeweiligen Verantwortlichen. So gaben nur 47,5 Prozent aller deutschen Unternehmen in CVTS4 an, dass es eine bestimmte Person oder Organisationseinheit im Unternehmen gibt, die für betriebliche Weiterbildung zuständig ist (Destatis, 2013, S. 56), wobei bei CVTS Unternehmen mit weniger als zehn Beschäftigten gar nicht erfasst sind, so dass der Prozentsatz für alle Unternehmen deutlich niedriger liegt.

In Großunternehmen ist diese Zuständigkeit für Weiterbildungsfragen dagegen oft einer eigenen Abteilung oder einer speziell für diese Frage zuständigen Person zugewiesen, die teilweise über ein fixiertes Weiterbildungsbudget verfügt. Allerdings ist die Variation selbst in Großunternehmen enorm. Weiterbildungszuständigkeiten können primäre Aufgabe der jeweiligen Linienvorgesetzten sein oder die Weiterbildungsabteilung hat eher eine beratende/unterstützende, aber keine entscheidende Funktion. Man spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Linienvorgesetzte eine „Gatekeeper-Funktion“ (Friebel, 1996) innehaben, die forciert wird, wenn im Sinne des Outsourcings Weiterbildungskompetenzen von der Personal-/Weiterbildungsabteilung in die Fachabteilungen verlagert werden. Weiterbildungsabteilungen können – entsprechend des Trends der 1990er Jahre – nämlich outgesourced, d.h. formal aus dem Unternehmen als Profitcenter ausgegliedert sein (Pawlowsky & Bäumer, 1996, S. 74). Orientiert man sich an den Konfigurationstypen von Mintzberg (Abb. 24), können verschiedene Orte lokalisiert werden, wo die Weiterbildungskompetenz in Betrieben angesiedelt ist.

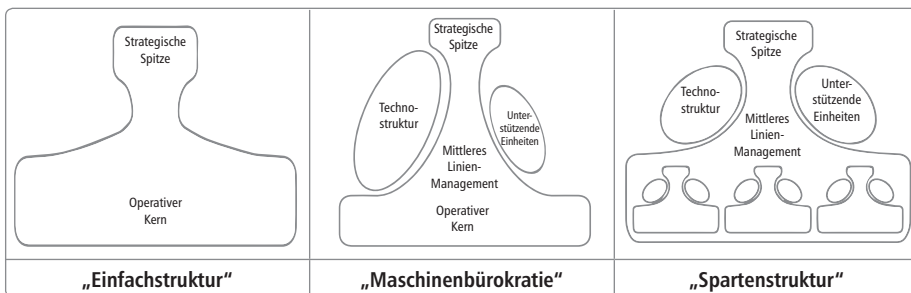


Abbildung 24: Verschiedene betriebliche Konfigurationen nach Mintzberg
(Quelle: Mintzberg, 1991; Merkens, 2006, S. 221ff.)

Die „Einfachstruktur“ herrscht in Kleinbetrieben vor. Die Weiterbildungskompetenz ist zwischen strategischer Spitze (Geschäftsleitung) und den direkten Vorgesetzten angesiedelt. Die Weiterbildungsarbeit hat keinen eigenen Zuständigkeitsbereich als Organisationseinheit oder Teilbereich. In der „Maschinenbürokratie“, die eher auf mittelgroße Unternehmen zutrifft, gibt es eine „Techno Structure“, wo häufig die Personal- und Weiterbildungsarbeit einen eigenen arbeitsteiligen Bereich gefunden hat. In Großkonzernen ist dagegen oft eine „Spartenstruktur“ vorherrschend, d.h. es gibt in den jeweiligen Unternehmenssparten oder Betriebsstätten jeweils separate Teileinheiten, die sich um die Weiterbildungseinheit kümmern sowie auf Konzernebene eine kleine Technostruktur für die Gesamtkoordination. Mintzberg (1991) unterscheidet noch weitere Konfigurationstypen („professionelle Bürokratie“, „Adhokratie“, „Mission“). Allein die drei geschilderten Beispiele zeigen auf, dass Weiterbildungskompetenz in Betrieben und Unternehmen vielfältig angesiedelt sein kann, wenngleich sich in der Vielfalt gewisse Grundmuster nachzeichnen lassen, die u.a. durch die Betriebsgröße maßgeblich strukturiert sind.

Die Typologie von Mintzberg fokussiert die Aufbauorganisation. Bei der Ablauforganisation kann es im Prozess der Weiterbildungsentscheidung zu einer Aufteilung der Zuständigkeiten auf verschiedene Personen bzw. Organisationseinheiten kommen. Zum Beispiel kann der Betriebsrat über Weiterbildungsfragen mitentscheiden oder das allgemeine betriebliche Kostencontrolling kann finanzielle Entscheidungen mit beeinflussen. Empirische Untersuchungen (Käpplinger, 2007b) zeigen, dass Unternehmen selbst bis zu sieben Personen bzw. Organisationseinheiten „mit hohem Einfluss“ auf Weiterbildungsentscheidungen sehen:

Anzahl der Personen/Organisationseinheiten mit hohem Einfluss auf Weiterbildungsentscheidungen	N	Anteil
0 (gleichbedeutend mit nicht-weiterbildend)	143	39,0%
1	84	22,8%
2	72	19,6%
3	35	9,6%
4	24	6,5%
5	6	1,5%
6	3	0,9%
7	1	0,1%
8	0	–
Gesamt	368	100%

Tabelle 9: Personen/Organisationseinheiten mit hohem Einfluss auf Weiterbildungsentscheidungen
(Quelle: eigene Berechnungen (Käpplinger, 2010))

Quantitative empirische Studien sind an diesen Forschungsbefund anschlussfähig und ziehen daraus die Konsequenz, dass Weiterbildungsumfragen nicht nur von einer Person, sondern von mehreren Personen in einem Unternehmen beantwortet werden müssen (Liechti & Abraham, 2011, S. 9ff.). Ein Ansatz, der in der qualitativen Sozialforschung häufig und fast schon traditionell Berücksichtigung findet, wenn zum Beispiel in Fallstudien sowohl die Perspektiven von Führungskräften als auch die Perspektiven von Mitarbeitern in Interviews erfragt und analysiert werden (Heuer, 2010). Weiterbildungsentscheidungen sind vor allem in größeren Betrieben Aushandlungsentscheidungen zwischen verschiedenen Akteuren (Käpplinger, 2010), so dass es selten eine Weiterbildungs-kompetenz gibt, sondern diese sich auf mehrere Schultern verteilt bzw. sich erst in Prozessen der Interaktionen – z.T. je nach Weiterbildungsgegenstand und -inhalt – entwickelt. In quantitativen Unternehmensbefragungen wird dies eher selten berücksichtigt.

Schließlich finden sich auf der dritten Ebene „mikro- und makrodidaktische Weiterbildungsentscheidungen“ (Heuer, 2010, S. 103). Hier werden oft praktische und konkrete Fragen verhandelt und entschieden. Wer nimmt an einer Weiterbildung teil, welche Form der Weiterbildung wird gewählt, welcher interne oder externe Weiterbildungsanbieter kommt infrage, was steht an Zeit und Geld zur Verfügung oder was sind die Lern- und Transferziele der Weiterbildung? Diese umfangreiche Liste an W-Fragen ließe sich noch leicht verlängern.

Die pädagogische Weiterbildungsforschung konzentriert sich oft auf diese Ebene der Entscheidungen, da unmittelbar Fragen des Lehrens und Lernens berührt sind. Allerdings sind diese Entscheidungen kaum von den anderen Entscheidungsebenen getrennt zu sehen. Zum Beispiel ist es wichtig zu wissen, wer für Weiterbildungsfragen zuständig ist. Mangelnde Fachkompetenz auf der Meso-Ebene dürfte eine (Teil-)Erklärung für eine niedrige mikrodidaktische Lehr-Lernqualität auf der dritten Ebene sein. Die ökonomische oder soziologische Weiterbildungsforschung hingegen konzentriert sich oft auf die Makro-Ebene, da diese nach Erklärungen sucht, warum Betriebe weiterbilden oder nicht (Käpplinger, 2007b). Eine gemeinsame Analyse und Diskussion aller drei Ebenen ist selten zu finden.

Jenseits der disziplinären, partikulären Forschungsinteressen ist zu betonen, dass die drei Ebenen analytisch und empirisch nur begrenzt unabhängig voneinander konzipiert werden können. Sie hängen voneinander ab und beeinflussen sich wechselseitig. So dürfte die Metaentscheidung in der Praxis kaum abstrakt getroffen werden. Kaum ein Unternehmen wird sich bewusst dafür entscheiden, dass es grundsätzlich Weiterbildung macht. Vielmehr dürfte diese Entscheidung mit mikro- und makrodidaktischen Fragen zusammenhängen, die sich letztlich auf die wahrgenommenen Bedarfe und Bedürfnisse im Unternehmen beziehen und die Frage aufwerfen, ob Weiterbildung als eine Hilfe bei betrieblichen Problemen erachtet wird. Die Frage nach der Weiterbildungs-kompetenz auf der Meso-Ebene, die letztlich eine Frage über die Institutionalisierung/Professiona-

lisierung oder Nicht-Institutionalisierung/Nicht-Professionalisierung der Weiterbildung ist, hängt sowohl mit den Makro- als auch mit den Mikro-Ebenen zusammen. Wenn ein Unternehmen sich grundsätzlich für Weiterbildung entscheidet, dürfte die Frage der Zuständigkeit – der Weiterbildungskompetenz – klar geklärt oder zumindest ein im Unternehmen akzeptiertes Diskussionsthema sein. Wenn ein Unternehmen diskontinuierlich weiterbildet, kann es dagegen sein, dass diese Weiterbildungskompetenz unklar ist oder immer wieder neu ausgehandelt wird. Insofern ist dieses Mehrebenensystem auf keinen Fall kaskadenförmig zu denken, d.h. eine Entscheidung auf der Makro-Ebene führt nicht linear zu Entscheidungen auf den Meso- und Mikro-Ebenen, vielmehr befinden sich die drei Ebenen in einem Wechselverhältnis.

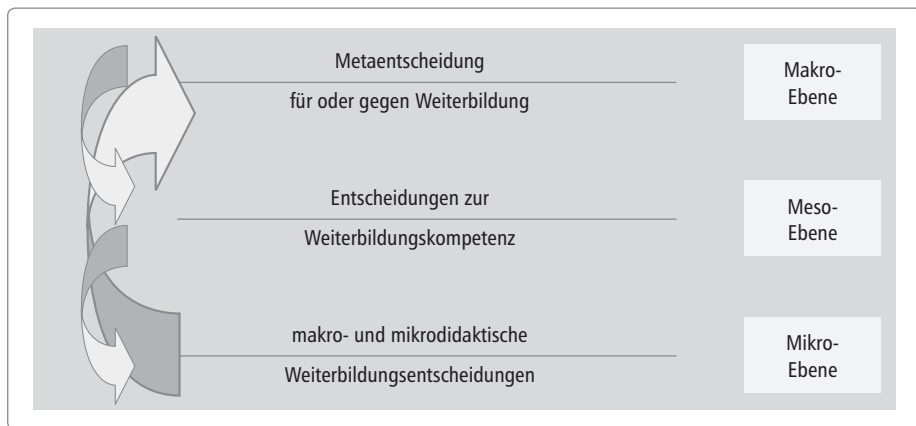


Abbildung 25: Mehrebenenmodell betrieblicher Entscheidungen zu Weiterbildung (Quelle: eigene Darstellung)

Wie genau sich diese Wechselverhältnisse in einem Betrieb oder mehreren Betrieben darstellen, sollte Gegenstand von empirischen Untersuchungen sein. Dies ist in der Vergangenheit oft nicht erfolgt bzw. aufgrund des Fehlens einer Theorie betrieblicher Weiterbildung stehen Forschungsbefunde unverbunden nebeneinander. So wäre es in den 1990er Jahren vor dem Hintergrund einer theoretischen Folie interessant gewesen zu untersuchen, welche Konsequenzen das Outsourcing von Weiterbildungsabteilungen (Meso-Ebene) in mikrodidaktischer Hinsicht hatte. Stattdessen gab es eine Reihe von Publikationen (Merk, 1998; Staudt & Kriegesmann, 1999; Pawlowsky & Bäumer, 1996), welche diese Umstrukturierung von Weiterbildungsverantwortlichkeiten ohne empirische Belege rein normativ als effektiver und effizienter stützten. Aktuell erfährt die Idee, „die Führungskraft als erster Personalentwickler“ größeren Zuspruch in Großunternehmen. Es könnte interessant sein zu wissen, wie erstmalig weiterbildende Unternehmen dieses Mehrebenensystem entwickeln und welche Friktionen dabei aufgrund der Neuheit des Prozesses entstehen.

Schließlich ist dieses Mehrebenenmodell mit der Handlungslogik der Akteure zu spiegeln, die in der Selbstwahrnehmung labyrinthartige Formen annehmen kann. Dabei ist das Mehrebenensystem nicht ohne einzelne betriebliche Akteure, ihre Interessen sowie ihre Kontexte und das Zusammenspiel aller zu denken. Robak (2004) spricht in diesem Zusammenhang von dem „Konstellieren von Handlungswaben“, Gieseke von „Planungshandeln als Angleichungshandeln“ (Gieseke, 2000, S. 335ff.) und Caffarella (2002) beschreibt ein „interactive model of program planning“. In diese Richtungen deutet obige, aus der Praxis stammende Grafik mit ihren verschiedenen Wissensinseln und Konstellationen auch hin. Zuständigkeiten für Weiterbildung sowie makro- und mikrodidaktische Aufgaben sind in der betrieblichen Weiterbildung komplexe Prozesse, an denen in der Regel viele Akteure beteiligt sind und nicht lineare, klar deduzierbare, rationale Entscheidungsprozesse wie dies u.a. das Konzept des Bildungscontrollings vermittelt (Käpplinger, 2010).

Insgesamt sollte deutlich geworden sein, dass eine Vielzahl an Entscheidungen zu Weiterbildungen in Betrieben getroffen werden. Das Mehrebenenmodell der Weiterbildungsentscheidungen soll strukturierend helfen, die Entscheidungen einzuordnen und das Gesamtsystem im Blick zu behalten. In der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Weiterbildungsdiskussion erfährt insbesondere die Makro-Ebene der Metaentscheidung überproportional großes Interesse. Da es ein bildungs- und wirtschaftspolitisches Ziel ist, die Weiterbildungsbeteiligung von Beschäftigten zu steigern, interessieren insbesondere die nicht-weiterbildenden Betriebe und Unternehmen. Die zweite Ebene der Weiterbildungskompetenz erfährt dagegen kaum Aufmerksamkeit, während die Weiterbildungsentscheidungen auf der dritten Ebene wieder aufmerksam verfolgt werden. So war in den vergangenen 20 Jahren eine häufig diskutierte Frage, ob in Deutschland arbeitsplatznahe Lernformen kursförmiges Lernen ersetzen.

Die Frage nach der Relevanz neuer Lernformen bzw. Lernarrangements stellt einen Kern der aktuellen Weiterbildungsdebatte dar. Als eine der nachhaltigsten Veränderungen der betrieblichen Weiterbildung wird gegenwärtig die Zunahme arbeitsintegrierten bzw. arbeitsbezogenen Lernens diskutiert (Baethge & Schiersmann, 1998, S. 31).

Es wird die Frage aufgeworfen, ob sich betriebliche Weiterbildungsentscheidungen dahingehend wandeln, dass die Entscheidungen nun eher zugunsten arbeitsplatznaher Formen und zu Ungunsten kursförmigen Lernens ausfallen. Empirisch lässt sich dieser Trend nicht unbedingt (Döring & Freiling, 2008, S. 80ff.) und vor allem nicht europaweit nachzeichnen (Behringer & Käpplinger, 2011).

Insgesamt gibt es häufig Ansätze und Interessen in der Wissenschaft, Praxis und Politik, die sich mit den betrieblichen Weiterbildungsentscheidungen befassen. Das hier vorgestellte Drei-Ebenen-Modell könnte diese Diskussionen als Heuristik systematisierend unterstützen (Käpplinger, 2016). Noch interessanter ist es, das Zusammenspiel der drei Ebenen in den Blick zu nehmen. Inwiefern unterstützt bzw. präskribiert eine

Institutionalisierung der Weiterbildungskompetenz auf der zweiten Ebene bestimmte Entscheidungen auf den Makro- und Mikro-Ebenen? Die empirischen Analysen von K apflinger und Lichte (2012) auf Basis der CVTS-Daten legen nahe, dass eine Institutionalisierung der Weiterbildungskompetenz zu einer Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten führt. Insofern sind diese Ebenen nicht nur analytisch getrennt zu betrachten, sondern das konfigurative Zusammen- und Wechselspiel der drei Ebenen ist mindestens ebenso wichtig.

Kapitel D:
Empirische Sondierungen
der Konfigurationen

1. Ein Konfigurationsmodell betrieblicher Weiterbildung

Aufbauend auf dem Kontingenzaxiom und dem vorgestellten Mehrebenenmodell betrieblicher Weiterbildung wird eine Einteilung von Betrieben und Unternehmen hinsichtlich ihrer Metaentscheidung bei der Weiterbildungsaktivität vorgenommen, um drei Großgruppen von grundlegenden Konfigurationen zu identifizieren. Andere Konfigurationen oder Unterkonfigurationen sind auch denkbar auf anderen Entscheidungsebenen. Der Konfigurationsansatz definiert somit nicht nur bestimmte Konfigurationen, sondern ermöglicht auch, dass man andere und weitere Konfigurationen bildet, um die Unterschiede zwischen Unternehmen jenseits von vermeintlich allgemeingültigen Mittelwerten und Determinanten thematisieren zu können. In Abbildung 26 werden diese Konfigurationen im europäischen Vergleich bezogen auf Weiterbildungsentscheidungen hinsichtlich kursförmigen Lernens und arbeitsplatznahen Lernens („andere Formen“) betriebs- und länderbezogen berechnet und visualisiert:

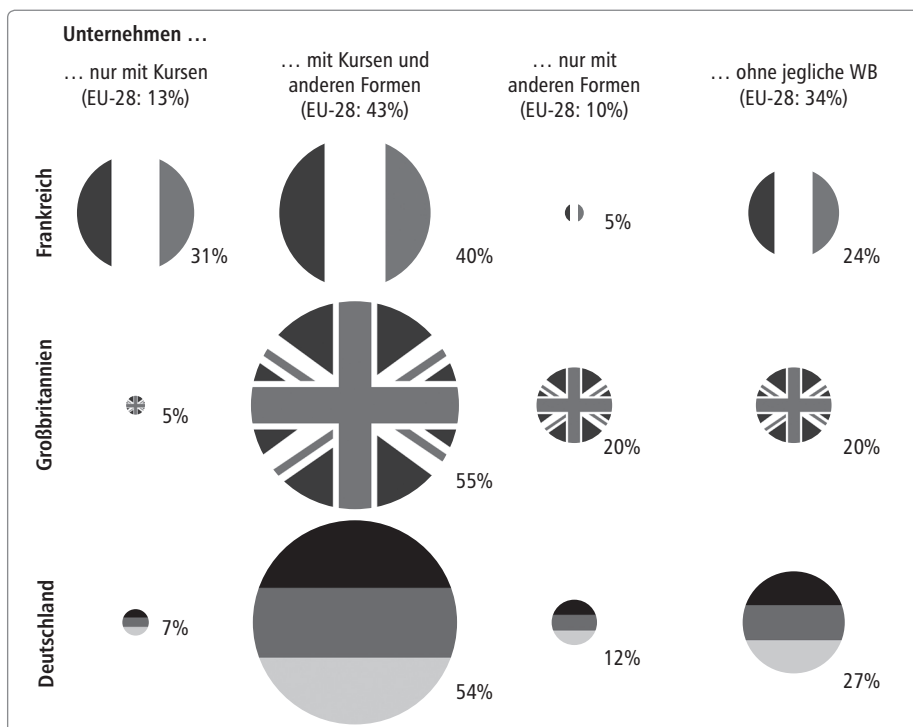


Abbildung 26: Verschiedene Konfigurationen kursförmiger und arbeitsplatznaher Lernformen in Frankreich, Großbritannien und Deutschland (Quelle: CVTS4 für 2010; eigene Darstellung und Berechnung)

Es zeigt sich, dass Deutschland und Großbritannien sich hinsichtlich der Verteilung dieser Konfigurationen stark ähneln. Die Mehrheit der Betriebe bietet ihren Beschäftigten sowohl Kurse als auch andere Formen gleichzeitig an. Was in der Weiterbildungsforschung und -politik oft als Trend hin zum arbeitsplatznahen Lernen beschrieben wird (Behringer & Käßlinger, 2011), stellt sich auf der einzelbetrieblichen Ebene oft eher als komplementäres Verhältnis dar. Nur arbeitsplatznahe, andere Formen bietet in Deutschland und Großbritannien lediglich eine relative Minderheit von zwölf bzw. 20 Prozent aller Unternehmen an. Rein kursförmiges Lernen hat eine verschwindende Minderheit in diesen Ländern. Im Vergleich mit Frankreich sieht dies jedoch ganz anders aus. Dort ist diese Konfiguration mit 31 Prozent erheblich größer. Dies könnte in dem französischen Weiterbildungsgesetz seine Ursache haben, das Betriebe zur Finanzierung kursförmiger, jedoch nicht zur Weiterbildung an sich verpflichtet bzw. eine Zahlung in Fonds verlangt (Behringer & Descamps, 2009). Ein anderer Erklärungsansatz könnte auf kulturelle Faktoren abheben, wonach in Frankreich schulisches Lernen eine hohe Wertschätzung erhält, während vor allem Großbritannien, aber auch Deutschland eher Länder sind, wo Erfahrungslernen eine hohe Wertschätzung, insbesondere im betrieblichen Kontext, erfährt. Es lässt sich an dieser Stelle nicht klären, ob ein kultureller, ein ökonomischer oder ein Mischansatz mehr Erklärungskraft für diese erheblichen Länderunterschiede bietet. Deutlich werden sollte jedoch, dass es durchaus neue Erkenntnisse liefern kann, mit konfigurationstheoretischen Ansätzen auf Gruppendifferenzen in Länderkontexten und im internationalen Vergleich zu achten, die sich nicht an Mittelwerten, sondern Verteilungen orientieren.

Nach diesem Exkurs lassen sich aufbauend auf empirischen Befunden (CEDEFOP, 2010; Bechmann et al., 2010) für Deutschland drei solche Großgruppen in ihrer Weiterbildungsbeteiligung über längere Zeiträume hinweg identifizieren:

1. kontinuierlich weiterbildungsabstinente Unternehmen
2. diskontinuierlich weiterbildende Unternehmen
3. kontinuierlich weiterbildende Unternehmen

Bezüglich des Ziels der Förderung der Weiterbildungsbeteiligung stellt sich die grundlegende Frage, warum in einer Konfiguration gar keine betriebliche Weiterbildung über einen längeren Zeitraum stattfindet. Im empirischen Teil wird geprüft, worin die Unterschiede zwischen den drei Großgruppen liegen. Besonders interessant könnten auf Unternehmensebene „erwartungswidrig Aktive“ oder „erwartungswidrig Passive“ (Reich-Claassen, 2010) sein. Welche Großbetriebe betreiben trotz ihrer Größe kaum oder keine Weiterbildung? Welche Klein- und Kleinstbetriebe trainieren trotz ihrer Größe kontinuierlich? Schließlich gibt die letztgenannte Gruppe wichtige Aufschlüsse darüber, warum man trotz Barrieren und entgegen statistischer Wahrscheinlichkeiten weiterbildet.

Das zweite Kriterium wird sein, inwiefern die Weiterbildungskompetenz in den Unternehmen institutionalisiert ist. Das ist sowohl individuell-personell als auch organisatorisch gemeint. Je nach Organisationsmodell wird eine Wechselwirkung zu anderen Ebenen der Weiterbildungsentscheidungen erwartet. Die Konfigurationstheorie ist eine pädagogische Theorie. So ist diese Ebene sehr wichtig, da sie zu fokussieren hilft, inwiefern betriebliche Weiterbildung institutionalisiert und professionalisiert ist.

Im dritten Bereich wird die Frage gestellt, wie sich die Weiterbildungsentscheidungen auf der Mikro-Ebene darstellen. Welche Formen von Weiterbildungen werden durchgeführt? Wer partizipiert? Wie kommt es zu den Weiterbildungen, d.h. was sind Weiterbildungsanlässe? Was sind Funktionen der Weiterbildungen? Insbesondere bei den letzten Fragen werden qualitative Daten genutzt, um die verschiedenen Perspektiven in der betrieblichen Weiterbildung einzuholen. Ein betriebliches Milieukonzept muss auf das Zusammenspiel verschiedener Akteure und ihrer Interessen achten, wenn es nicht ein monolithisches Unternehmensbild propagieren will, wie es die Apologeten des „lernenden Unternehmens“ (Argyris & Schön, 1999) nahelegen. Es geht um die Interaktionen verschiedener Akteure, welche zu verschiedenen Konfigurationen führen, wie es der Betriebswirtschaftler Mintzberg nennt. Ökonomen wie Wagner (2006) kritisieren ebenfalls ein monolithisches Bild der „repräsentativen Firma“. Die Entscheidungen auf den verschiedenen Ebenen werden nicht anonym getroffen, sondern basieren auf dem Handeln von Akteuren, die Interessen und Ziele haben.

Erklärungsmodelle sollen einen Beitrag zum Verständnis eines empirischen Phänomens leisten. Das soziale Phänomen „betriebliche Weiterbildung“ zeichnet sich dadurch aus, dass Unternehmen in unterschiedlichem Ausmaß Weiterbildungsaktivitäten ergreifen und ausgestalten. Wie lässt sich das erklären? Es sollte klar sein, dass eine monokausale Erklärung nicht ausreicht. Die in einem Unternehmen durchgeführte Weiterbildung gerinnt aus vielen – vergangenen und aktuellen – Einzelentscheidungen, in die zahlreiche, z.T. sehr unterschiedliche und von Interessen und Macht geleitete Erwägungen einfließen. Betriebliche Weiterbildung ist eng eingebunden in Prozesse der betrieblichen Arbeitsgestaltung, in die Personalpolitik, in Unternehmens- und Lernkulturen im jeweiligen zeithistorischen Kontext. Sie wird abhängig von den genannten Faktoren Entscheidungsstrukturen, Konstellationen, Interessen und Rahmungen gesehen. Eine Erklärung kann trotz der Multikausalität betrieblicher Weiterbildung realisiert werden, denn es sind keine Zufälle, sondern identifizierbare Kräfte, die das Ausmaß der Weiterbildung determinieren. Allerdings ist es schwierig, eine überschaubare Zahl von Erklärungsvariablen zu spezifizieren, also eine Modellformulierung zu gewährleisten, die dem Postulat der „Sparsamkeit“ gerecht wird (Schäffter, 2013). Ein gutes Erklärungsmodell sollte mit möglichst wenigen Erklärungsvariablen und funktionalen Verknüpfungen auskommen, um eine Orientierung über den jeweiligen Betrieb hinaus zu bieten. Je umfangreicher ein Modell ist, desto weniger lässt sich vermeiden, dass die berück-

sichtigten Modellvariablen auf unterschiedlichem konzeptionellen Niveau liegen, sich inhaltlich kaum miteinander vergleichen lassen und sich über ihre relative Bedeutung kaum noch etwas Sinnvolles sagen lässt, jenseits von Deskriptionen von Komplexität. Aufgrund des rapiden Wandels sind gute Heuristiken jedoch vielleicht mindestens so wichtig wie Modelle.

Eine große Schwierigkeit bei der Konstruktion eines Erklärungsmodells liegt in der Wahl eines angemessenen Abstraktionsniveaus. Einflussfaktoren, die erhebliche Bedeutung für das Zustandekommen einer konkreten Einzelentscheidung zur Weiterbildung besitzen können (z.B. die Aufgeschlossenheit des Vorgesetzten), sind für die Erklärung der unternehmensbezogenen Weiterbildungsintensität wenig geeignet, trotz ihrer situativen Bedeutung. Allgemeine Einflussfaktoren, die im überbetrieblichen Maßstab eine große Rolle spielen (z.B. die Form des Bildungswesens, die Arbeitsmarktsituation etc.) werden den betrieblichen Besonderheiten nur bedingt gerecht. Festgehalten sei, dass jede Modellierung empirischer Daten immer eine Kompromisslösung aus den genannten, letztlich nicht auflösbaren Schwierigkeiten zwischen Abstraktion und Konkretion darstellt. Dies wird im Folgenden anhand von empirischen Daten veranschaulicht.

2. Weiterbildungsresistenz als erste Konfiguration auf der Meta-Ebene

Aufbauend auf den theoretischen Ausführungen wird im Folgenden wiederholt diese Tabelle Verwendung finden, um die verschiedenen großen Konfigurationen darzustellen. In diesem spezifischen Fall sind die weiterbildungsresistenten Betriebe und Unternehmen abgebildet:

Makro-Ebene: Metaentscheidung	keine Weiterbildung
Meso-Ebene: Weiterbildungskompetenz	nicht vorhanden
Mikro-Ebene: Weiterbildungsentscheidungen	nicht vorhanden

Tabelle 10: Konfiguration der Weiterbildungsresistenz (Quelle: eigene Darstellung)

Sich nicht an Weiterbildung zu beteiligen oder Weiterbildungsresistenz führen dazu, dass auf den unteren Ebenen Leerstellen vorhanden sind. Eine Weiterbildungskompetenz kann nur insofern vorhanden sein, als mögliche auftretende Weiterbildungsinteressen der Belegschaft negativ beschieden bzw. in den Verantwortungsbereich der Beschäftigten und nicht des Unternehmens verwiesen werden. Generell werden Weiterbildungen nicht vom Unternehmen finanziert und unterstützt. Dies schließt nicht aus, dass die Beschäftigten trotzdem selbstfinanziert eigene Aktivitäten ergreifen, um sich weiterzubilden.

Anscheinend gelingt es diesen Unternehmen mit dem bestehenden Personal, indem sie qualifiziertes Personal über den Arbeitsmarkt rekrutieren sowie durch eigenfinanzierte Weiterbildungen der Beschäftigten, ihre Qualifikations- und Kompetenzbedarfe abzudecken. Basierend auf quantitativen Erhebungen wie CVTS kann die Weiterbildungsperformanz der Betriebe abgebildet werden, d.h. die sichtbaren und messbaren Ergebnisse der Entscheidungen, die zu Weiterbildungen in ihren diversen Ausprägungen führen oder eben nicht, wie in dieser Konfiguration. Durchaus ähnlich wie bei der individuellen Weiterbildungsbeteiligung beschäftigt man sich in der betrieblichen Weiterbildungsforschung überwiegend mit den weiterbildenden Unternehmen bzw. den Determinanten, die zu betrieblicher Beteiligung führen (Käpplinger, 2007b). Der entgegengesetzte Blick auf die Gründe, nicht weiterzubilden, ist seltener zu finden. Dabei zeigen Untersuchungen zur individuellen Nicht-Teilnahme (Schröder et al., 2004) sowie zur individuellen Weiterbildungsabstinenz (Bolder & Hendrich, 2000; Holzer, 2004; Zimmermann, 2013) aufschlussreiche und perspektiverweiternde Ergebnisse zum Ent-

scheidungskalkül der nicht-weiterbildenden Personen. Insbesondere Bolder und Hendrich (2000) weisen nach, dass Nicht-Teilnahme oft keine irrationale, wider besseres Wissen getroffene Entscheidung ist, sondern der Nutzen für manche Teilgruppen nur begrenzt vorhanden ist bzw. subjektiv negativ ausfällt, wenn die privaten Kosten für die Teilnahme abgewogen werden. Überträgt man dies auf Unternehmen, liegt der Schluss nahe, dass die kontinuierliche Entscheidung eines Unternehmens gegen Weiterbildung sich nicht allein mit Irrationalität erklären lässt, sondern es in den vielen verschiedenen, spezifischen Kontexten einzelner Betriebe eine rationale Kosten-Nutzen-Abwägung sein kann, die zu dem Urteil führt, dass sich betriebliche Weiterbildung für das Unternehmen bzw. die Geschäftsführung nicht lohnt. Insbesondere in Bereichen der Einfacharbeit (Abel et al., 2014) oder in kleinstbetrieblichen Strukturen mag dies – entgegen vermeintlicher Megatrends der Wissensgesellschaft – der Fall sein. Die Gründe für Nicht-Teilnahme lassen sich nicht allein mithilfe der großen Determinanten der Beteiligung erklären. Unter anderem vor diesem Hintergrund wird sich hier mit den nicht-weiterbildenden und vor allem den über einen längeren Zeitraum nicht-weiterbildenden Betrieben befasst.

2.1 Verbreitung der Konfiguration Weiterbildungsresistenz

Alle quantitativen Studien weisen darauf hin, dass es Betriebe gibt, die ihren Beschäftigten keine Weiterbildung anbieten. Gemäß den Studienergebnissen der drei großen Betriebsbefragungen in Deutschland lässt sich die Zahl der nicht-weiterbildenden Unternehmen oder Betriebe wie folgt quantifizieren:

- 14 Prozent im Jahr 2013 gemäß der IW-Erhebung in Deutschland (Seyda & Werner, 2014, S. 2)
- 47 Prozent in Westdeutschland und 45 Prozent in Ostdeutschland im ersten Halbjahr 2014 gemäß IAB-Betriebspanel (Land Brandenburg, 2014, S. 69)
- 27,2 Prozent im Jahr 2010 gemäß der CVTS-Erhebung in Deutschland und in Europa (EU28) respektive 34 Prozent (Destatis, 2013, S. 23)

Da sich unter den nicht-weiterbildenden Unternehmen und Betrieben tendenziell viele Kleinbetriebe befinden, ist die Quote der Beschäftigten in nicht-weiterbildenden Unternehmen mit 10,2 Prozent deutlich niedriger als die Quote der nicht-weiterbildenden Unternehmen (ebd., S. 33). Durchschnittlich absolvierten 39,5 Prozent aller Beschäftigten 2010 eine betriebliche Weiterbildung (ebd., S. 35). Die relativ hohen Werte zu Nicht-Beteiligung im IAB-Betriebspanel sind im Wesentlichen zum einen dem dort kürzeren Referenzzeitraum von nur einem halben Jahr im Vergleich zu einem ganzen Jahr bei den beiden anderen Erhebungen geschuldet. Des Weiteren erfasst das IAB-Betriebspanel

Klein- und Kleinstbetriebe, während CVTS nur Unternehmen ab einer Größe von zehn Beschäftigten befragt. Weiterbildungsabstinenz ist aber in Kleinbetrieben verbreiteter,²³ so dass das IAB-Betriebspanel methodisch bedingt eine höhere Quote für die Weiterbildungsabstinenz produzieren muss. Gleichzeitig sensibilisiert dies dafür, dass man bei Weiterbildungsabstinenz und insbesondere bei -resistenz den jeweiligen Referenzzeitraum aufmerksam beachten muss. Von Weiterbildungsresistenz kann erst gesprochen werden, wenn ein längerer Zeitraum berücksichtigt wird. Insbesondere Kleinst- und Kleinbetriebe bilden zudem z.T. diskontinuierlich weiter (Neubäumer et al., 2006), so dass einer halb- oder einjährigen Weiterbildungspause umfangreiche Weiterbildungsaktivitäten in den Vorjahren vorausgegangen sein können. Vor allem Auswertungen des IAB-Betriebspanels – aber auch von CVTS – ermöglichen Analysen im Längsschnitt. Für das IAB-Betriebspanel wurden in einer Längsschnittanalyse Betriebsdaten von 2000 bis 2008 zusammengeführt. Das Ergebnis ist bemerkenswert:

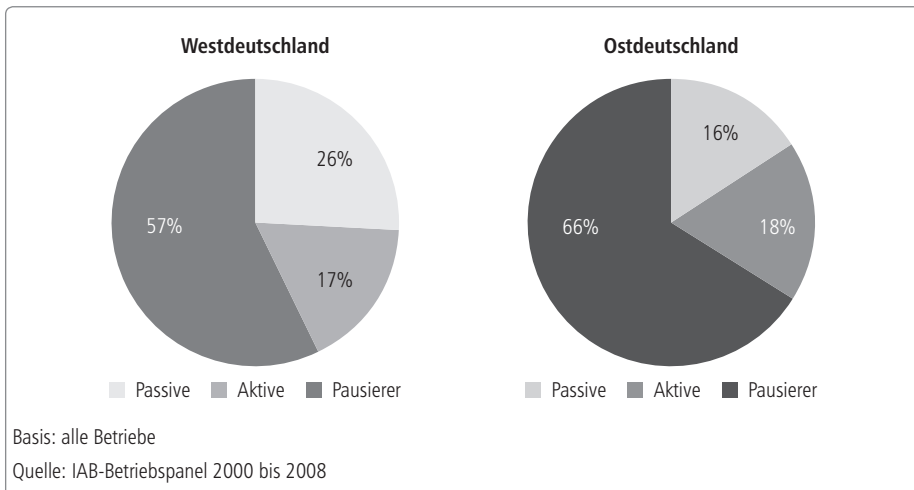


Abbildung 27: Betriebliches Weiterbildungsverhalten im Zeitraum von 2000 bis 2008 in Ost- und Westdeutschland (Quelle: Bechmann et al., 2010, S. 90)

Demnach können 26 Prozent der Betriebe in Westdeutschland und 16 Prozent der Betriebe in Ostdeutschland (in Deutschland insgesamt 24%) als „Passive“ bezeichnet werden, d.h. sie boten über den Zeitraum von immerhin neun Jahren zwischen 2000 und 2008 ihren Beschäftigten nie eine Weiterbildung an. Damit kann für diese Betriebe von

23 Weiterbildungsabstinenz ist u.a. ein Größeneffekt. Für ein Großunternehmen mit zum Beispiel 1.500 Beschäftigten ist es relativ einfach, mit einem weitergebildeten Beschäftigten zu einem weiterbildenden Unternehmen zu werden, während es bei einem Kleinstbetrieb mit fünf Beschäftigten relativ gesehen ein höherer Aufwand ist, wenn dort ein Beschäftigter weitergebildet wird.

einer Weiterbildungsresistenz gesprochen werden. Diesen Zahlen folgend sind immerhin ein Viertel der deutschen Betriebe zur *Konfiguration der Weiterbildungsresistenz* zu rechnen. Mit weiteren Analysen zu diesen Betrieben zeigen Bechmann et al. auf, dass sich in dieser Gruppe erwartungsgemäß vor allem Kleinbetriebe finden (Bechmann et al., 2010, S. 90ff.). Während von Betrieben mit mehr als 20 Beschäftigten sich nur drei Prozent in dieser Gruppe der weiterbildungsresistenten fanden, waren es bei den Betrieben mit weniger als 20 Beschäftigten immerhin 27 Prozent. Weitere Informationen und Analysen bietet das IAB-Betriebspanel allerdings nicht zu dieser interessanten Gruppe.

Durch Analysen mit CVTS-Daten liegen mehr und kontinuierlichere Analysen vor (Käpplinger, 2007b; Behringer & Käpplinger, 2008; CEDEFOP, 2010; Destatis, 2013). Bezogen auf einen Zeitraum von zwei Jahren zwischen 2004 und 2005 waren 28 Prozent der deutschen Unternehmen weiterbildungsresistent, was für 33 Prozent der Unternehmen mit zehn bis 49 Beschäftigten und für 12 Prozent der Unternehmen mit mehr als 250 Beschäftigten galt (CEDEFOP, 2010, S. 84f.). Im Vergleich von acht Ländern liegt Deutschland damit im Mittelfeld. Weiterbildungsresistenz ist in Frankreich (22%) weniger verbreitet, während sie in Italien oder Rumänien für fast 60 Prozent aller Unternehmen gilt (ebd.). Insofern ist in diesen letztgenannten Ländern und anderen Ländern wie Griechenland oder Bulgarien vor allem in Süd- und Osteuropa Weiterbildungsresistenz und somit diese Konfiguration keine Ausnahme. Sie ist dort eher eine Hauptkonfiguration. Aktuelleren Zahlen folgend führten 22,6 Prozent aller Unternehmen sowohl 2009 als auch 2010 keine Weiterbildungen für ihre Beschäftigten durch. 21,6 Prozent machten dies nur in einem der beiden Jahre, während dies lediglich 55,7 Prozent kontinuierlich in beiden Jahren taten (Destatis, 2013, S. 32).

CVTS bestätigt ähnlich wie das IAB-Betriebspanel, dass Weiterbildungsresistenz vor allem ein Phänomen in Kleinbetrieben ist, wengleich bei mittelgroßen Unternehmen dieser Typus auch anzutreffen ist. Letzteres erstaunt, da man annehmen sollte, dass in einem Unternehmen mit z.B. 300 Beschäftigten es zumindest eine Person geben sollte, die in einem Jahr eine Weiterbildung, finanziert durch das Unternehmen, absolvierte. Käpplinger (2007b) ermittelte für 1997 bis 2001, dass 23 Prozent der Unternehmen als weiterbildungsresistent zu bezeichnen sind. Er kommt zu einem ähnlichen Schluss wie Gerlach und Jirjahn. Der „größere Teil der Betriebe zeigte über die Jahre hinweg eine deutliche Kontinuität. Diese Betriebe finanzierten entweder überhaupt keine oder aber durchgängig Weiterbildungsmaßnahmen“ (Gerlach & Jirjahn, 1998, S. 331). Es zeigt sich über die verschiedenen Surveys und ihre Auswertungsmöglichkeiten hinweg, dass davon auszugehen ist, dass ca. ein Viertel aller Betriebe in Deutschland weiterbildungsresistent ist. Vor allem in Süd- und Osteuropa liegt dieser Wert im europäischen Vergleich zum Teil deutlich höher. Dieser relativ hohe Prozentsatz macht deutlich, dass entgegen der Rhetorik zum lebenslangen Lernen und dessen breiter Etablierung in einem durchaus großen Segment der betrieblichen Realität über

längere Zeiträume keinerlei betriebliche Weiterbildungen stattfinden. Wie ist dies zu erklären, wenn doch das Diktum gilt, dass wir in einer Wissensgesellschaft mit kurzen Halbwertszeiten des Wissens leben, wo Kompetenzentwicklung und Weiterbildung unumgänglich geworden sind und Investitionen in Humanressourcen im rohstoffarmen Deutschland für Betriebe wichtig sei, um am Wirtschaftsstandort Deutschland im sich verschärfenden globalen Wettbewerb zu überleben? Sind die Unternehmen ignorant gegenüber den Notwendigkeiten des Lebenslangen Lernens? Ist diese Erkenntnis eine Einschätzung, die zwar in der Tendenz stimmt, aber trotzdem mit einem Viertel aller Unternehmen eine große Teilgruppe nicht korrekt bewertet? Oder verfügen die betreffenden Unternehmen über langjährige Alternativstrategien zu betrieblicher Weiterbildung, wie zum Beispiel durch gründliche Ausbildungen, Personalrekrutierungen auf dem Arbeitsmarkt oder individuell/öffentlich finanzierte Weiterbildung, die betriebliche Weiterbildung zu substituieren? Diese Fragen werden im Folgenden so weit wie möglich auf Basis der verfügbaren Datenlage verfolgt. Dies mag mit methodischen und interessenpolitischen Schwierigkeiten verbunden sein, da solche Betriebe wahrscheinlich nicht sehr aufgeschlossen sind gegenüber einem Einblick in diese Entscheidungen gegen Weiterbildung. Schließlich ist eine prinzipielle Offenheit gegenüber Weiterbildung sozial erwünscht im allgemeinen Diskurs um Lebenslanges Lernen. Der Befund einer ausgeprägten und manifesten Weiterbildungsresistenz widerspricht populären Einschätzungen zu der Verbreitung der Wissensgesellschaft (Poltermann, 2013) und der hohen normativen Aufgeladenheit des Diskurses zum Lebenslangen Lernen. Eine Weiterbildungsbeteiligung scheint sich heutzutage als nahezu unumgänglich darzustellen. Diese Normativität schlägt sich in einer mangelnden Forschungsaktivität zu den genauen Gründen für diese Weiterbildungsresistenz nieder. Während Weiterbildungsabstinenz oder -resistenz im Hinblick auf das Individuum relativ ausführlich in den vergangenen Jahrzehnten diskutiert wird (Axmacher, 1990; Bolter & Hendrich, 2000; Holzer, 2004; Zimmermann, 2013), erfolgt dies mit Blick auf die Betriebe deutlich seltener (Behringer & Käpplinger, 2008; Bellmann & Leber, 2008). Dies kann als eine Auswirkung der Individualisierung struktureller Problemlagen gewertet werden. Dies ähnelt der Verwendung, wie infolge von PISA die Begriffe „bildungsfern“ und „bildungsbenachteiligt“ verwendet werden. Oft wird nur eher von Bildungsferne statt von Bildungsbenachteiligung gesprochen. Während bei Bildungsbenachteiligten allerdings eher strukturelle Benachteiligungen im Blick waren, die ausgrenzen, so scheint bei Bildungsfernen eher eine Selbstaussgrenzung u.a. aufgrund von familiärer Herkunft nahezuliegen. Vor diesem Hintergrund ist es auch stimmig, Weiterbildungsabstinenz als vereinzelte Unternehmer(fehl-)entscheidung zu begreifen und nicht strukturell zu thematisieren, wie es sein kann, dass so viele Betriebe keinerlei Weiterbildungsaktivitäten zeigen. Letzterem wird im nächsten Kapitel nachgegangen.

2.2 Charakteristika der Konfiguration der Weiterbildungsresistenten

Jede CVTS-Befragung liefert Informationen, warum aus Sicht der befragten Betriebsverantwortlichen keine Weiterbildungen angeboten wurden. Demnach werden primär folgende Begründungen von Weiterbildungsresistenten²⁴ benannt:

- 78 Prozent: die Beschäftigten verfügen über ausreichend Qualifikationen
- 49 Prozent: hohe Arbeitsbelastung und wenig Zeit der Beschäftigten für Weiterbildung
- 39 Prozent: hohe Kosten der Lehrveranstaltungen
- 20 Prozent: Neueinstellung qualifizierten Personals
- 13 Prozent: mangelndes Angebot an passenden Lehrveranstaltungen
- 8 Prozent: Schwierigkeiten, den Weiterbildungsbedarf einzuschätzen (CEDEFOP, 2010, S. 87).

Bei dieser Befragung, die Mehrfachnennungen erlaubte, wurde „kein Qualifikationsbedarf“ als Hauptgrund genannt. Über drei Viertel der befragten Weiterbildungsresistenten bekunden, dass aus der Sicht der Unternehmensverantwortlichen die Beschäftigten über ausreichende Qualifikationen verfügen. Fast jedes zweite Unternehmen sieht in der hohen Arbeitsbelastung und dem Zeitmangel den Hauptgrund. Knapp 40 Prozent schätzen die Kurskosten als zu hoch ein und 20 Prozent rekrutieren eher Personal über den externen Arbeitsmarkt, als dass sie weiterbilden würden. Defizite beim Angebot auf dem Weiterbildungsmarkt oder bei der eigenen Weiterbildungskompetenz werden nur selten bekundet. Insofern deuten diese Angaben darauf hin, dass Gründe für Nicht-Weiterbildung eher im fehlenden Bedarf bzw. nicht wahrgenommenen Bedarf in den Unternehmen liegen und nicht in vermeintlichen oder tatsächlichen Mängeln beim externen Weiterbildungsangebot. Dies ist bemerkenswert, da des Öfteren ein Mangel beim Weiterbildungsangebot vermutet wird, das nicht an die Bedarfe der Betriebe angepasst sei (Staudt & Kriegesmann, 1999). Im Vergleich zu den nur temporär nicht-weiterbildenden Unternehmen ist auffällig, dass die Weiterbildungsresistenten noch häufiger bekunden, dass die vorhandenen Qualifikationen ausreichen oder dass über den Arbeitsmarkt die benötigten Qualifikationen rekrutiert werden (Tab. 11).

Zeit und vor allem Finanzen werden seltener als Barrieren benannt. Lediglich 39 Prozent der Weiterbildungsresistenten sehen in den Finanzen das Problem, während dies 51 Prozent der temporär weiterbildenden Unternehmen tun. Im europäischen Vergleich rangieren „kein Weiterbildungsbedarf“ mit im Durchschnitt 72 Prozent und „Ar-

24 Weiterbildungsresistenz im Sinne, dass sie über zwei Jahre hinweg ihren Beschäftigten keine Weiterbildungen anboten.

beitsbelastung/Zeitmangel“ (32%) sowie „zu hohe Kosten“ (23%) zumeist weit vorne (Behringer & Käßplinger, 2008, S. 64), wenngleich genaue Ländervergleiche erhebliche Differenzen zeigen (CEDEFOP, 2010, S. 87). So zeigt ein Vergleich von Deutschland und Frankreich auf, dass die deutschen Unternehmen, die permanent nicht weiterbilden, zu 49 Prozent Kosten als eine große Barriere benennen und zu 78 Prozent keinen Bedarf sehen, aber nur 20 Prozent über den Arbeitsmarkt rekrutieren. Die entsprechenden permanent nicht-weiterbildenden französischen Unternehmen führen dahingehend nur zu 17 Prozent Kosten an und nur 54 Prozent sehen keinen Weiterbildungsbedarf, aber mit 51 Prozent rekrutieren viele stärker über den Arbeitsmarkt die erforderlichen Qualifikationen. Allein dieser kurze Ländervergleich zeigt auf, dass es wesentliche Unterschiede in der betrieblichen Weiterbildung je nach Länderkontext gibt, die sich in der Tendenz mit der Zeit nicht einfach angleichen. Vielmehr gibt es sowohl Bewegungen der Konvergenz als auch Divergenz über einen längeren Beobachtungszeitraum (Käßplinger, 2011a). Globalisierung führt nicht zu einer simplen Vereinheitlichung des ökonomischen Lebens in Betrieben und Unternehmen, sondern es zeigen sich zentripetale und zentrifugale Wirkungen. Dies wird in Europa durch die Folgen der ökonomischen Krise in den 2000er Jahren verdeutlicht.

	kontinuierliche Nicht-Trainer	diskontinuierliche Trainer
Qualifikationen sind ausreichend	77,9%	66,1%
Rekrutierung von Personal über den Arbeitsmarkt	20,2%	15,8%
keine Zeit	48,6%	52,4%
Kosten	38,9%	51,0%
Mangel an Kursen	13,2%	19,5%
Probleme in der Bedarfsanalyse	8,2%	20,1%
Weiterbildungen in der Vergangenheit	6,1%	5,5%

Tabelle 11: Barrieren der Weiterbildungsbeteiligung aus Betriebssicht (Quelle: CEDEFOP, 2010, S. 87)

In Bezug auf die deutschen Unternehmen, die über einen längeren Zeitraum nicht weiterbilden, können zusammenfassend zwei Hauptgründe an Barrieren aus Sicht der befragten Betriebsverantwortlichen ausgemacht werden. Der erste Grund („kein Weiterbildungsbedarf“) kann auf dreifache Weise interpretiert werden (Behringer & Käßplinger, 2008, S. 65f.). Eine erste methodenkritische Interpretation ist, dass es sich bei dieser Angabe um eine strategische bzw. sozial akzeptierte Antwort handelt, die andere Gründe eher verschleiert. Wenn kein Bedarf vorhanden ist, dann braucht man nicht weiterzubilden und muss auch keine Bemühungen unternehmen, um vielleicht

notwendige Ressourcen aufzubringen. Inwiefern dies der Fall ist, lässt sich durch die vorhandenen Daten nicht nachprüfen, aber könnte perspektivisch durch kognitive Interviews im Rahmen von Pre-Tests erkundet werden, die bei Unternehmenssurveys zu meist fehlen.

Eine zweite gegenüber den Befragten bzw. den Unternehmen kritische Interpretation basiert darauf, dass diese Unternehmen aus mangelndem Wissen oder fehlender Weiterbildungskompetenz nicht erkennen, dass sie doch Weiterbildungsbedarf haben. Daraus leitet sich die Schlussfolgerung nach der Notwendigkeit von Öffentlichkeitskampagnen, Sensibilisierungsmaßnahmen, Qualifizierungsberatung oder anderen externen Anregungen, Unterstützungsleistungen und Interventionen für Betriebe ab. Entsprechende Maßnahmen werden wissenschaftlich empfohlen bzw. begründet, wobei insbesondere Qualifizierungsberatungen für Betriebe oder die Kooperation mit Weiterbildungsanbietern angeführt werden (Ahlene & Dobischat, 2011; Backes-Gellner, 2006; Döring & Rätzel, 2007; Käßplinger, 2008; Schmidt-Lauff, 1999). Durch externen Support soll die betriebliche Weiterbildungsarbeit angestoßen werden, die von den Betriebsverantwortlichen mangels Wissen und Weiterbildungskompetenz übersehen wird:

In der Debatte über Möglichkeiten, die Weiterbildungsdistanz der KMU zu reduzieren, gilt die Qualifizierungsberatung als eine relativ neue richtungsweisende Strategiekomponente. Mit ihr soll das Tableau bekannter Interventionsformen, wie expansivere finanzielle Förderung, Sensibilisierung der KMU gegenüber Weiterbildung als Wettbewerbsfaktor oder Stärkung der öffentlichen Verantwortung durch Regulierung und Infrastrukturentwicklung erweitert werden. (...) [D]ie positiven Effekte einer aktiven betrieblichen KMU Personalpolitik mit dem Kernelement „Qualifizierung“ sind unter Kosten- und Nutzenaspekten deutlicher zu dokumentieren (Dobischat & Düsseldorf, 2013, S. 250).

Kernannahme ist, dass insbesondere die KMU den Nutzen von Weiterbildung unterschätzen und externe Anregungen brauchen, um diesen zu erkennen bzw. davon überzeugt zu werden.

Eine dritte Interpretation nimmt die betriebliche Antwort „kein Weiterbildungsbedarf“ ernst und als Indiz dafür, dass es auch in einer vermeintlichen Wissensgesellschaft weiterhin große Segmente des Arbeitsmarktes und der Unternehmen gibt, wo eine geringe Halbwertszeit des in Einführungen und Anleitungen erworbenen Wissens zu beobachten ist. Wo weiterhin eher sogenannte Einfacharbeitsplätze vorhanden sind oder wo vielleicht eine so große Personalfluktuations- oder Saisonarbeit besteht, dass Betriebe benötigte Qualifikationen durch Rekrutierung erhalten und so nicht in Weiterbildungen investieren müssen. Arbeitsmarktanalysen gehen von einer Polarisierung der Wissensintensität an den Arbeitsplätzen aus. Gemäß der PIAAC-Studie sagen über 20 Prozent der deutschen Erwerbstätigen, dass sie nie oder nur sehr selten etwas am Ar-

beitsplatz lernen (Rammstedt, 2013, S. 141), während in der öffentlichen und wissenschaftlichen Wahrnehmung oft auf die wachsenden Lern- und Kompetenzanforderungen in der Wirtschaft als Megatrend hingewiesen wird (Poltermann, 2013). Diese ist ein Megatrend, allerdings wird dabei unterschätzt, dass nicht alle Unternehmen und alle Arbeitsplätze sich allein in eine Richtung entwickeln. Auch ist es gerade Kleinst- und Kleinbetrieben (ohne Betriebsrat) möglich, dass sie von den Beschäftigten selbstverantwortete und -finanzierte Weiterbildungsaktivitäten durch die sogenannte individuell-berufliche Weiterbildung verlangen. Systematisch lässt sich diese Interpretation nicht überprüfen, da die weiterbildungsresistenten Unternehmen relativ schlecht erforscht sind. Industriesoziologische Studien untersuchen jedoch diese These:

Die Studie betont die Entwicklungsdynamiken industrieller Einfacharbeit und vertritt die These, dass diese kein Auslaufmodell in der Wirtschaft ist. Es wird zum einen gezeigt, dass trotz einer unbestrittenen Erosion gering qualifizierter Tätigkeiten in der Industrie in den letzten Jahrzehnten von einem stabilen Sockel industrieller Einfacharbeit auszugehen ist (Abel et al., 2009, S. 3).

Die Autoren berechnen auf Basis von IAB-Daten, dass 2007 23 Prozent aller Erwerbstätigen in der Industrie und 20,8 Prozent aller Erwerbstätigen im tertiären Sektor auf Einfacharbeitsplätzen arbeiteten. Die Autoren benennen die Branchen Gastronomie, Kunststoff/Gummi, Vermietung/Leasing sowie andere Dienstleistungen (u.a. Wäscherei, Reinigung, Kosmetik), in denen fast jeder zweite Erwerbstätige in Einfacharbeit beschäftigt ist. Studien zur Prekarisierung von Arbeit bzw. dem postmodernen Wandel von Arbeit kommen zu dem Befund, dass es sogenannte „Re-Taylorisierungen“ oder zunehmend „McDonalds-Jobs“ gibt, die, wie früher in der Fließbandarbeit, eher von einer hohen Standardisierung der Arbeit geprägt sind und wo die Arbeitsplätze eine relativ geringe Lernförderung aufweisen (Baethge & Baethge-Kinsky, 2002). Insgesamt sollte dieser Befund einer hohen Zahl an kontinuierlich nicht-weiterbildenden Unternehmen und Betrieben, in denen gemäß CVTS-Zahlen immerhin mindestens ca. 10,2 Prozent aller Beschäftigten arbeiten (Destatis, 2013, S. 33), sensibilisieren und Forschungsbemühungen speziell für dieses Segment von Unternehmen anstoßen. Regressionsanalysen und andere multivariate Analysen identifizieren zwar seit Jahren (Käpplinger, 2007b) auf der Makro-Ebene und als Wahrscheinlichkeiten die wesentlichen Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung wie Betriebsgröße und Branche, aber über die genauen Gründe dieser Teilgruppe oder Konfiguration der weiterbildungsresistenten Betriebe und Unternehmen weiß man relativ wenig. Über die CVTS4-Daten sind die Branchen und die Betriebsgrößen bekannt, die häufig über mehrere Jahre hinweg keine Weiterbildung anboten:

- *Branchen:* (Herv. i. O.) Textil-/Bekleidungs- (43,9% aller Betriebe in diesem Wirtschaftsbereich bildeten über 2 Jahre hinweg gar nicht weiter), Ernährungs- (35,2%),

Holz-/Möbel- (35,0%), Bergbau- (32,5%), Papier-/Druck- (31,4%), Bau- (29,5%), Verkehr-/Lager- (29,0%) und Gastgewerbe (28,0%) (Destatis, 2013, S. 32).

- *Betriebsgrößen:* (Herv. i. O.) 10–19 Beschäftigte (27,8%), 20–49 (25,1%), 50–249 (14,3%), 250–499 (3,3%), 500–999 (5,0%) sowie 1.000 und mehr (1,9%) (ebd.).

Damit sind Branchen und Betriebsgrößen aufgezeigt, wo Weiterbildungsresistenz sehr ausgeprägt vorhanden ist und sich diese auch durch den technologischen Wandel nicht unbedingt ändert, sondern vielleicht sogar im Zuge weiterer Rationalisierungsmaßnahmen durch eine Re-Taylorisierung eher verfestigt. Es bleibt kritisch zu hinterfragen, ob es sich primär um ein Erkenntnisproblem bei den betrieblich Verantwortlichen handelt. Wäre dem so, dann würde dies Impulse und Unterstützungsmaßnahmen durch Kampagnen, Fördermaßnahmen oder Beratungen von außen rechtfertigen. Ist dem nicht so, und die Betriebe können in ihren Teilssegmenten des Marktes produzieren und Dienstleistungen anbieten, ohne dass sie dazu eine größere Kompetenzentwicklung oder Weiterbildung ihrer Beschäftigten brauchen, dann wäre eher zu überlegen, wie man Beschäftigten Entwicklungsmöglichkeiten über diese wenig lern- und weiterbildungsfördernden Betriebe hinaus bieten kann. Es würde sich die Frage stellen, ob entweder eine betriebliche oder ein individuell-berufliche Weiterbildung das perspektivisch richtige Instrument für die Beschäftigten ist, wobei letztere Weiterbildungsform vielleicht angebrachter wäre. Auch könnte man untersuchen, inwiefern speziell diese Betriebe Qualifizierungskosten auf die öffentliche Hand, andere Unternehmen oder die Stellenbewerber bzw. Beschäftigten abwälzen können. Analysen zu Weiterbildungsgutscheinen (Käpplinger et al., 2013a; Stanik & Käpplinger, 2013) zeigen auf, dass insbesondere im Gesundheitsbereich viele kleine Praxen in therapeutischen Berufen sich nicht bis kaum an den Weiterbildungskosten beteiligen und diese Anforderungen auf die Beschäftigten abwälzen und diese sich die Kosten über geförderte Weiterbildungsgutscheine öffentlich teilfinanzieren lassen.

Insgesamt zeigt sich ein Bedarf an vertiefenden Analysen zu dieser Konfiguration der Weiterbildungsresistenz. Mit dieser Konfiguration, die immerhin ca. ein Sechstel aller Unternehmen in Deutschland ausmacht und in vielen anderen Ländern noch quantitativ umfangreicher ist, ist eine schlecht erforschte Teilgruppe an Betrieben beleuchtet worden. Viele andere Weiterbildungstypologien für Betriebe (Markowitsch & Hefler, 2007; Gonon & Stolz, 2004) oder die Weiterbildungsforschung berücksichtigen nicht, dass es auch eine kontinuierliche Weiterbildungsferne auf betrieblicher Ebene gibt, der man nur mit der Einflussnahme auf einige Determinanten nicht beikommen kann. Einen solchen weiterbildungsresistenten Betrieb wird man zum Beispiel durch einen Weiterbildungsgutschein als Ko-Finanzierungsanreiz kaum zur Beteiligung bewegen (Stanik & Käpplinger, 2013). Wer keinen Weiterbildungsbedarf bei seinen Beschäftigten sieht, wird durch finanzielle Unterstützung sein Entscheidungskalkül kaum ändern, so dass Finanzierungsanreize vor

allem dort fruchten, wo Weiterbildungsbedarf durch die Verantwortlichen bereits gesehen wird, wo aber Ressourcenprobleme zeitlicher oder finanzieller Art bestehen.

Mit Blick auf das Mehrebenenmodell und die Konfigurationstheorie zeigt sich, dass bei den Betrieben dieser einen Konfiguration die Metaentscheidung kontinuierlich über längere Zeiträume gegen Weiterbildung ausfällt, wobei man relativ wenig darüber weiß, wie sich die innerbetrieblichen Entscheidungsabläufe gestalten. Da es sich primär um Kleinst- und Kleinbetriebe mit weniger als 20 Beschäftigten handelt, spielen vor allem Vorgesetzte und Geschäftsführer eine zentrale Rolle neben den Beschäftigten. Es gibt keine Weiterbildungsverantwortlichen und Personalarbeit bzw. -entwicklung ist ein Teil von Führungsarbeit, der gar nicht oder nur rudimentär verfolgt wird. Bezugnehmend auf die Mintzbergsche Betriebstypologie sind viele dieser Betriebe in diesem Bereich zu finden und sie weisen eine „Einfachstruktur“ auf:

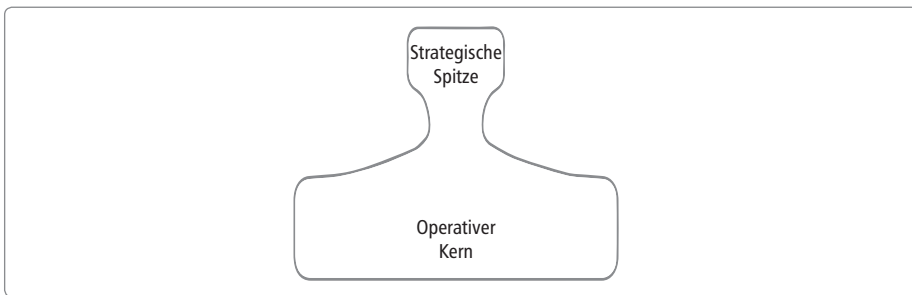


Abbildung 28: Mintzbergsche Konfiguration der „Einfachstruktur“ von Betrieben
(Quelle: Mintzberg 1991, in: Merkens, 2006, S. 221ff.)

Es existiert in diesen kleinen Betrieben weder eine größere technische noch eine Hilfsstruktur, sondern Aufgaben der Personalentwicklung, Buchhaltung und Ähnliches sind Teil der Geschäftsführung als „strategische Spitze“ im Modell von Mintzberg (1991). Diese Betriebe entziehen sich dem vermeintlichen Credo, dass am Wirtschaftsstandort die Kompetenzentwicklung und Lebenslanges Lernen der Beschäftigten heutzutage unumgänglich seien (Dobischat & Düsseldorf, 2013, S. 247). Um diesen Kontrast aufzuklären, werden vertiefende Studien speziell zu diesen weiterbildungsresistenten Betrieben benötigt. Diese Konfiguration schärft hierfür die Aufmerksamkeit.

2.3 Diskontinuierlich weiterbildungsaktive Unternehmen als zweite Konfiguration auf der Meta-Ebene

Bei der zweiten Konfiguration handelt es sich um Betriebe oder Unternehmen, die diskontinuierlich über die betriebliche Weiterbildung entscheiden:

Makro-Ebene: Metaentscheidung	jährlich fluktuierend zwischen weiterbildend und nicht-weiterbildend
Meso-Ebene: Weiterbildungskompetenz	fluktuierende Ausprägungen
Mikro-Ebene: Weiterbildungsentscheidungen	fluktuierende Ausprägungen

Tabelle 12: Konfiguration der diskontinuierlich weiterbildungsaktiven Unternehmen (Quelle: eigene Darstellung)

Es gibt keine Institutionalisierung betrieblicher Weiterbildung im Sinne einer regelmäßigen Teilnahme. Insofern sind einige Zellen in Tabelle 12 manchmal gefüllt und manchmal leer, was durch die helle Schattierung visualisiert wird. Gemäß den CVTS4-Daten fallen darunter 21,6 Prozent der deutschen Unternehmen bezogen auf zwei Jahre (Destatis, 2013, S. 32). Ähnlich wie bei der vorherigen Konfiguration wird abhängig von der Betriebsgröße diese Konfiguration disproportional verbreiteter. Das heißt, dass das Muster bei Kleinbetrieben häufiger (z.B. bei 10–19 Beschäftigten zu 27,3%) und bei Großbetrieben seltener wird. Aber trotzdem ist diese diskontinuierliche Weiterbildungsbeteiligung bei Großunternehmen mit 1.000 und mehr Beschäftigten bei 4,2 Prozent aller Unternehmen in dieser Größenklasse noch wahrzunehmen (ebd.). Die Wirtschaftsbereiche mit den höchsten Anteilen dieser Konfiguration sind Gastgewerbe (30,6%), Metallherstellung/-bearbeitung (29,2%), Grundstücks-/Wohnungswesen (27,4%), Holzgewerbe (25,0%), Großhandel (23,2%) und Fahrzeugbau (23%).

Gemäß des IAB-Betriebspanels (Bechmann et al., 2010, S. 90) entfallen auf diese Konfiguration diskontinuierlich weiterbildender Unternehmen sogar 57 Prozent in Westdeutschland und 66 Prozent aller Betriebe in Ostdeutschland, wobei sich dies auf einen längeren Zeitraum bezieht. Schließlich fällt es über einen Zeitraum von neun Jahren im Vergleich zu nur zwei Jahren relativ gesehen wesentlich leichter, durch ein nicht weiterbildungsaktives Jahr zum „Pausierer“ zu werden. Es zeigt sich empirisch, dass die Wahl des Referenzzeitraums von zentraler Bedeutung ist, was Diskontinuität in der betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung betrifft. Bei Wahl eines langen Referenzzeitraums wird die Gruppe größer, bei einem kurzen eher kleiner. Bisheriges Maximum und Minimum sind jedoch rund 60 Prozent (IAB-Betriebspanel bezogen auf neun Jahre) und rund 22 Prozent (CVTS4-Daten für zwei Jahre).

Erwachsenenpädagogisch und bildungspolitisch gesehen ist diese Konfiguration aus einigen Gründen bemerkenswert, wenn man das Ziel verfolgt, die Weiterbildungsbeteiligung in den Betrieben zu steigern. Erstens ist dies eine Konfiguration, die über die Zeit hinweg instabil in der Metaentscheidung und dem Entscheidungsverhalten ist. Es wäre interessant zu erfahren, was diese wechselhaften Entscheidungen in die eine oder andere Richtung lenkt. Wie kann diese Entscheidung von außen positiv im Sinne einer stabileren Weiterbildungsteilnahme beeinflusst werden? Zweitens findet sich in dieser

Gruppe eine Teilgruppe, die weitergebildet hat, aber aufgrund negativer Erfahrungen (Abwanderung qualifizierten Personals, Unzufriedenheit mit den Weiterbildungsergebnissen, Wandel der Qualifizierungsbedarfe, etc.) keine Weiterbildungsaktivitäten mehr verfolgt. Drittens kann man anhand der ehemals nicht aktiven und nun weiterbildungsaktiven Betriebe analysieren, was diesen Wandel im Entscheidungsverhalten verursacht hat und inwiefern man dies auf andere Betriebe übertragen kann. Aus vorliegenden Studien weiß man u.a. bereits Folgendes:

- Sporadisch weiterbildungsaktive Unternehmen in Deutschland bekunden fast doppelt so häufig wie kontinuierlich nicht-aktive Unternehmen ein Problem damit, den Weiterbildungsbedarf zu erheben.
- Ein Mangel an passenden Kursen sowie Finanz- und Zeitprobleme werden mit fünf bis zehn Prozentpunkten häufiger als Problem von sporadisch weiterbildungsaktiven Unternehmen angeführt.
- Kein Weiterbildungsbedarf oder der Verweis auf die Rekrutierung benötigter Qualifikationen über den Arbeitsmarkt wird dagegen seltener von sporadisch weiterbildungsaktiven Unternehmen genannt (CEDEFOP, 2010, S. 86ff.).

Bemerkenswert ist im Ländervergleich, dass die angeführten Gründe je nach Land z.T. deutlich schwanken (ebd.). So wird z.B. in Italien, Spanien, Frankreich oder in Rumänien fast dreimal so häufig angeführt, dass man benötigte Qualifikationen über die Einstellung neuen Personals gewinnt und deshalb nicht in Weiterbildung investiert. Hier spielen hohe Arbeitslosenquoten und große Arbeitsmarktpotenziale eine maßgebliche Rolle.

Mit Blick auf Deutschland liegt die Interpretation nahe, dass sporadisch weiterbildungsaktive Unternehmen im Gegensatz zu weiterbildungsabstinenten Unternehmen den Bedarf für Weiterbildung prinzipiell erkannt haben. Die eher praktischen Barrieren (Zeit, Geld, das Finden passender Kurse/Trainingskonzepte oder die Erhebung der präzisen Weiterbildungsbedürfnisse) spielen dann eine größere Rolle. Mit Blick auf die Weiterbildungspolitik und die Trägerlandschaft wäre die Strategie – u.a. im Sinne von Qualifizierungsberatung – zu prüfen, dass bei der vorher dargestellten Konfiguration der weiterbildungsresistenten Unternehmen eher grundsätzliche Überzeugungsarbeit geleistet werden muss. Bei sporadisch weiterbildungsaktiven und -inaktiven Unternehmen ist eher die genaue Konfiguration des konkreten Weiterbildungsangebots von der Bedarfserhebung bis zur Durchführung wichtig. Insgesamt legen die verschiedenen Konfigurationen (weiterbildungsresistente Unternehmen sowie sporadisch weiterbildungsaktive Unternehmen) nahe, dass man eine diversifizierende Strategie braucht, um die Weiterbildungsteilnahme zu erhöhen bzw. kontinuierlicher zu gestalten (Behringer & Käßlinger, 2008). Genau solche Ansätze will die Konfigurationstheorie befördern, statt eine Art Globalstrategie für alle Unternehmen zu empfehlen, wie es des Öfteren im Ergebnis von Regressionsanalysen geschieht, die letztlich nur allgemeine Wahrscheinlichkeiten

liefern. Bei den sporadisch weiterbildungsaktiven Unternehmen wäre ggf. über einen längeren Untersuchungszeitraum (z.B. fünf Jahre) in drei Unterkonfigurationen zu differenzieren, die:

1. in der Vergangenheit Weiterbildung anboten und nun schon seit einigen Jahren nicht mehr,
2. quasi kontinuierlich unregelmäßig Weiterbildung anbieten oder
3. in der Vergangenheit keine Weiterbildung anboten und nun seit mehreren Jahren regelmäßig.

Generell liegt viel Potenzial in der Analyse des Weiterbildungs- und vor allem Entscheidungsverhaltens von den gleichen Unternehmen und Betrieben über einen längeren Zeitraum, d.h. über mehr als ein Jahr. Allerdings bieten dazu nur die Daten des IAB-Betriebspanels für den deutschen Kontext und die europäischen CVTS-Daten bislang sehr eingeschränkt – u.a. auf der Basis von retrospektiven und prospektiven Fragen – die notwendigen Analysemöglichkeiten.

2.4 Kontinuierlich weiterbildungsaktive Unternehmen als dritte große Konfiguration auf der Meta-Ebene

Zu der dritten Konfiguration könnte man als „Musterbeispiele“ betrieblicher Weiterbildungsbeteiligung die Betriebe zählen, die über einen längeren Zeitraum kontinuierlich partizipieren. Trotzdem ist bei manchen Unternehmen die Weiterbildungskompetenz (hell schattierter Bereich) nicht eindeutig geregelt oder auch (partiell) outgesourct.

Makro-Ebene: Metaentscheidung	weiterbildungsaktiv
Meso-Ebene: Weiterbildungskompetenz	fluktuierende Ausprägungen
Mikro-Ebene: Weiterbildungsentscheidungen	Vielzahl an Teilentscheidungen

Tabelle 13: Konfiguration der kontinuierlich weiterbildungsaktiven Unternehmen (Quelle: eigene Darstellung)

Gemäß des IAB-Betriebspanels (Bechmann et al., 2010, S. 90) entfallen auf diese Konfiguration nur 17 Prozent der Betriebe in Westdeutschland und 18 Prozent in Ostdeutschland, wobei sich die IAB-Definition auf einen Zeitraum von neun Jahren bezieht. Nach den CVTS4-Daten fallen darunter dagegen 55,7 Prozent der deutschen Unternehmen, allerdings bezogen auf nur zwei Jahre (Destatis, 2013, S. 32). Wiederum führt die Wahl

des Referenzzeitraums zu deutlichen Abweichungen hinsichtlich der geschätzten Größe dieser Konfiguration. Entgegen der beiden vorherigen Konfigurationen ist diese Konfiguration vor allem bei Großunternehmen verbreitet. Während nur 44,9 Prozent der Unternehmen mit 10 bis 19 Beschäftigten über zwei Jahre hinweg weiterbildeten, waren dies gemäß CVTS4 93,9 Prozent bei den Unternehmen mit 1.000 und mehr Beschäftigten sowie 91,9 Prozent bei den Unternehmen mit 500 bis 999 Beschäftigten. Die Wirtschaftsbereiche mit den höchsten Anteilen dieser Konfiguration sind Finanzen/Versicherung (85,2%), KFZ-Handel (76,8%), Energie/Wasser (74,5%), Maschinenbau (69,9%), Chemie (64,7%) und Fahrzeugbau (61,7%). Mit Ausnahme von Finanzen/Versicherungen handelt es sich fast ausschließlich um Unternehmen der technischen Branche. Dies verweist auf den hohen Einfluss von technologischen Innovationen als einem Motor der Beteiligung.

2.5 Zwischenfazit zu den drei großen Konfigurationen

Wie beschrieben lassen sich je nach Datenquelle und vor allem gewähltem Referenzzeitraum drei Großgruppen an Konfigurationen unterscheiden:

	IAB-Betriebspanel bezogen auf 9 Jahre	CVTS4 bezogen auf 2 Jahre
Konfiguration Weiterbildungsresistenz	16% in Ostdeutschland 26% in Westdeutschland	22,6% in Deutschland
Konfiguration diskontinuierliche Weiterbildungs- beteiligung	66% in Ostdeutschland 57% in Westdeutschland	21,6% in Deutschland
Konfiguration kontinuierliche Weiterbildungs- beteiligung	18% in Ostdeutschland 17% in Westdeutschland	55,7% in Deutschland

Tabelle 14: Drei Großkonfigurationen auf der Ebene der betrieblichen Metaentscheidung

(Quelle: eigene Darstellung, Daten aus Bechmann et al., 2010, S. 90; Destatis, 2013, S. 32)

Bemerkenswert ist, dass bezogen auf die Weiterbildungsresistenz beide Studien relativ nah beieinander liegen. Man kann sagen, dass rund jedes fünfte Unternehmen in Deutschland zu dieser Konfiguration zu zählen ist. Dagegen sind die Abweichungen in Bezug auf die beiden anderen Konfigurationen enorm. Hier müsste eine theoriegeleitete Grundsatzdiskussion geführt werden, welcher Referenzzeitraum sinnvoller ist. Auch müsste man theoretische Literatur heranziehen oder begründen, ab wann man von einem zeitlich stabilen Entscheidungsverhalten sprechen kann. Mit Blick auf die in der

Empirie genutzten Referenzzeiträume von zwei bzw. neun Jahren wirken beide entweder relativ kurz oder relativ lang. Bei zwei Jahren genügt es quasi, eine Entscheidung nur einmal zu wiederholen, um von einer Kontinuität zu sprechen. Dagegen sind neun Jahre ein relativ langer Zeitraum und schon eine einmalig gegenteilige Entscheidung beendet die Kontinuität. Letztlich wäre es hier m.E. sinnvoller, einen Schwellenwert zu definieren, der bei drei bis vier Jahren liegt. Dies würde bedeuten, dass eine Entscheidung zwei bis drei Mal wiederholt werden muss, bevor von Kontinuität gesprochen werden kann. Diese Schwelle wäre bei dem gegenwärtigen methodischen Design von CVTS aktuell nicht umsetzbar, da nur nach der Weiterbildungsbeteiligung im Vorjahr gefragt wurde. Allerdings war dies bei früheren CVTS-Untersuchungen schon anders operationalisiert, als nach der Beteiligung in den letzten beiden Jahren vor der Erhebung und prospektiv über die Beteiligung in den kommenden zwei Jahren gefragt wurde. Es erscheint methodisch sinnvoll, zu diesem Untersuchungsdesign des früheren CVTS zurückzukehren, um die Stabilität bzw. Instabilität der Weiterbildungsentscheidungen untersuchen zu können. Käßlinger (2007b) konnte so u.a. zeigen, dass 71 Prozent aller 1999 nicht-weiterbildenden Unternehmen nicht in den Vorjahren weiterbildeten und dies auch nicht den nächsten Jahren planten. Somit wären rund 18 Prozent der Konfiguration der Weiterbildungsresistenz zuzurechnen. Wiederum bestätigt sich über die verschiedenen Untersuchungen von CVTS und IAB-Betriebspanel seit 1999 bis 2013 hinweg, dass ein verfestigter Sockel von schätzungsweise rund 20 Prozent aller Unternehmen seit Jahren keine Weiterbildung anbietet. Die Größe dieser Gruppe ist bemerkenswert und sollte zu denken geben, wie man mit diesem Phänomen umgeht. Auch Wanderungsbewegungen zwischen den Konfigurationen, d.h. von Unternehmen, die diskontinuierlich Weiterbildung anbieten und dann ab einem gewissen Zeitpunkt kontinuierlich, wäre ein interessantes Fokusthema, wie auch die andere Richtung, d.h. wo Kontinuität zu Diskontinuität wird.

3. Heterogene Konfigurationen der Weiterbildungs-kompetenz

Aufbau und Betrieb eines funktionierenden innerbetrieblichen Bildungswesens sind ohne qualifiziertes Personal undenkbar. In den letzten Jahren nimmt das Interesse an einer Beschäftigung mit dem betrieblichen Weiterbildungspersonal zu (Käpplinger & Lichte, 2012). Neben Dozenten/Trainern/Ausbildern und Personal für Organisation und ein qualifiziertes Management ist es besonders der Weiterbildungsbeauftragte, der immer wieder in den Mittelpunkt des Interesses rückt (Döring & Ritter-Mamczek, 1999, S. 146).

Dabei betonen Döring und Ritter-Mamczek auch, dass es solche „Weiterbildungsbeauftragten derzeit in den Betrieben in verschiedenen Varianten“ (ebd.) gibt. Moraal (2015) hat anhand einer Zusatzerhebung zu CVTS4-Daten aufgezeigt, dass das Niveau professioneller Weiterbildungsarbeit in deutschen Unternehmen zumeist nicht sehr hoch ist. Mit Blick auf die Konfigurationstheorie existieren in Unternehmen mit dezidiert für Weiterbildung verantwortlichen Personen tendenziell Ansätze einer formalisierten Weiterbildungsarbeit:

Makro-Ebene: Metaentscheidung	weiterbildungsaktiv		
Meso-Ebene: Weiterbildungskompetenz	Weiterbildungs-kompetenz als Teil von Führung oder Leitung	zentralisierte Weiterbildungs-kompetenz	dezentralisierte Weiterbildungs-kompetenz
Mikro-Ebene: Weiterbildungsentscheidungen	Vielzahl an Teilentscheidungen		

Tabelle 15: Drei Konfigurationen auf der Ebene der betrieblichen Weiterbildungskompetenz
(Quelle: eigene Darstellung)

Wenn ein Weiterbildungsbeauftragter etabliert wird, ist dies ein erstes Anzeichen für eine Institutionalisierung der Weiterbildung im Unternehmen. Eine Reihe von aufeinander aufbauenden Studien (CEDEFOP, 2010; Radinger & Pauli, 2004; Grünewald et al., 2003; Käpplinger, 2007b; Käpplinger & Lichte, 2012) haben auf Basis der CVTS2- und CVTS3-Daten empirisch aufgezeigt, dass ein erhöhter Grad an Institutionalisierung/Formalisierung oft mit einer erhöhten Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten einhergeht. Allerdings haben ausgeprägte Evaluationspraktiken z.T. gegenteilige Effekte (Liechti & Abraham, 2011). Im Ländervergleich zeigt sich, dass in sehr weiterbildungsaktiven Ländern wie in Skandinavien eher wenig, während vor allem in weniger aktiven Ländern wie Süd- und Südosteuropa relativ intensiv evaluiert wird (Käpplinger, 2013).

Der Bedeutung der Formalisierung und Institutionalisierung wird durch Unternehmensbefragungen wie CVTS verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt, wobei sich diese Institutionalisierung und Formalisierung nicht nur an der Existenz eines Weiterbildungsverantwortlichen festmachen lässt. Gemäß CVTS4 kann diesbezüglich zu den deutschen Unternehmen für das Referenzjahr 2010 gesagt werden:

- 47,5 Prozent aller Unternehmen hatten eine bestimmte Person oder Organisationseinheit für die Weiterbildung im Unternehmen (Destatis, 2013, S. 56),
- 47,7 Prozent der Unternehmen evaluieren alle oder zumindest einige Weiterbildungsmaßnahmen (ebd., S. 81),
- 37,0 Prozent der Unternehmen erklären Qualifikationsanalysen zum zukünftigen Bedarf (ebd., S. 57),
- 22,5 Prozent der Unternehmen haben ein Jahresbudget für Weiterbildung (ebd., S. 73),
- 18,3 Prozent der Unternehmen haben einen schriftlichen Weiterbildungsplan bzw. ein Weiterbildungsprogramm (ebd., S. 72).

Zunächst zeigen diese Zahlen auf, dass selbst bei einer großzügigen Auslegung in nur rund der Hälfte der deutschen Unternehmen Ansätze einer professionellen, institutionalisierten Weiterbildungsarbeit existieren. Moraal ermittelt auf Basis einer Zusatzerhebung zu CVTS4, dass der Grad der Institutionalisierung in lediglich 43 Prozent der deutschen Unternehmen über ein niedriges Niveau hinausgeht (Moraal, 2015, S. 20). Nur 35 Prozent aller Unternehmen suchen professionelles Weiterbildungspersonal auf dem Arbeitsmarkt (ebd., S. 22). Neben dem professionellen Personal sind es etablierte Prozeduren und Instrumente wie das Vorhandensein eines Weiterbildungsbudgets oder -programms, von Bedarfsanalysen und Evaluationspraktiken, welche aufzeigen, dass Weiterbildung im Unternehmen einen klar erkennbaren Raum hat und sich nicht nur gelegentlich vollzieht. Es zeigt sich, dass in Deutschland im europäischen Vergleich die Weiterbildungs- und Personalarbeit einen geringen Formalisierungsgrad aufweist (Kabst & Giardini, 2006; Käßlinger, 2013).

Die Relevanz der Konfigurationstheorie ist beim Thema Formalisierung und Institutionalisierung deutlich zu betonen. Hier klaffen die betrieblichen Praxen eklatant auseinander. Gerade hier wäre es fahrlässig, von einer Art repräsentativem Unternehmen auszugehen. Während es in den Kleinunternehmen mit weniger als 50 Beschäftigten nur in ca. 43 Prozent der Unternehmen einen Weiterbildungsbeauftragten gibt, ist ein solcher oder sogar eine ganze Organisationseinheit speziell dafür in fast 90 Prozent der Großunternehmen vorhanden (Destatis, 2013, S. 56). Interessant ist, dass zwischen den Großunternehmen und Großkonzernen eine weitere wichtige Differenz besteht. Während es eine bestimmte Person/Organisationseinheit in 89,2 Prozent der Unternehmen mit 500 bis 999 Beschäftigten gibt, ist dies nur bei 85,7 Prozent der Unternehmen mit

1.000 und mehr Beschäftigten der Fall (ebd.). Das bedeutet, dass mit zunehmender Unternehmensgröße mit hoher Wahrscheinlichkeit bei mittelgroßen Unternehmen eine Zentralisierung der Weiterbildungskompetenz stattfindet, während es in Großkonzernen wieder häufiger eher dezentrale Strukturen gibt. Es bestätigt sich tendenziell eine unterschiedliche Anordnung von Weiterbildungsbeauftragten oder Weiterbildungsabteilungen je nach Unternehmensgröße.

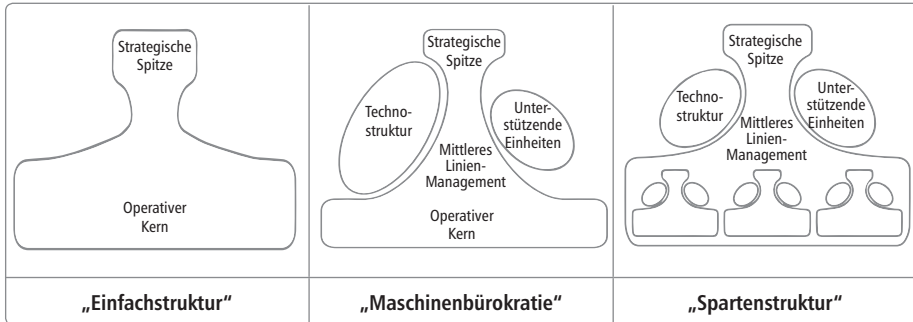


Abbildung 29: Drei Mintzbergsche Konfigurationen (Quelle: Mintzberg, 1991)

Obwohl sich die Mintzbergschen Konfigurationen nicht auf Weiterbildung beziehen, sondern allgemeine betriebswissenschaftliche Darstellungen von betrieblichen Aufbauorganisationen sind, so sind Weiterbildungskompetenzen auch hier zu lokalisieren. In Klein- und Kleinstbetrieben („Einfachstruktur“) gibt es kaum solche Beauftragte bzw. diese sind identisch mit der Geschäftsführung als „strategische Spitze“. Die Weiterbildungskompetenz ist in diesen flachen Organisationen oft an der Spitze angesiedelt (siehe linke Grafik in der Abbildung). Die Mintzberg-Konfiguration „Maschinenbürokratie“ weist dagegen eine „Techno-Struktur“ auf, wo sich u.a. eine professionelle Weiterbildungs- oder Personalabteilung finden lässt (siehe mittlere Grafik in der Abbildung und dort das linke Oval neben der Grundstruktur). In der Mintzberg-Konfiguration „Spartenstruktur“ gibt es zwar ggf. eine „Techno-Struktur“ auf Konzernebene, aber auch in den Sparten noch einmal separat. Insgesamt wandert die Platzierung der Weiterbildungskompetenz innerhalb verschiedener Unternehmenskonfigurationen. Dies gilt es zu berücksichtigen, wenn von einer Institutionalisierung der Weiterbildung im Unternehmen gesprochen wird. Mintzberg betont in seinem Konfigurationsansatz, dass man die Konfigurationen nicht normativ im Sinne eines „besser“ oder „schlechter“ begreifen sollte, sondern dass die Konfigurationen aktive Anpassung an jeweilige Geschäftsfelder, Charakteristika der Arbeit sowie Unternehmensgrößen sind. Insofern sollte man z.B. die „Einfachstruktur“ nicht generell der „Spartenstruktur“ als unterlegen begreifen, sondern jede Konfiguration in ihrem speziellen Kontext und ihrer Umwelt analysieren.

Bei Unternehmen ist es gemäß eigener Auswertungen der CVTS4-Daten so, dass es erst ab einer Größe von ca. 100 Beschäftigten mehrheitlich einen Weiterbildungsbeauftragten oder eine -abteilung gibt.²⁵ Spätestens dann wird sich fast immer von der „Einfachstruktur“ gelöst, da spätestens ab dieser Größe diese organisationelle Struktur nicht mehr angemessen ist für die Arbeitsaufgabe und vor allem für Unternehmensabläufe. Leider liefern die CVTS-Daten und die anderen großen Unternehmensbefragungen keine Informationen über die zahlenmäßige Größe oder Qualifikationen des Weiterbildungspersonals in den Unternehmen, so dass man nichts über die Betreuungsrelationen und -qualitäten weiß. Aus Studien zur Personalpolitik ist bekannt, dass die Betreuungsrelationen in mittelgroßen Unternehmen besser als in Großunternehmen sind (Backes-Gellner, 2006). Eine professionell und institutionell organisierte Weiterbildungsarbeit ist in wesentlichen Teilen eine organisatorische und eine Ressourcenfrage.

Bei den Mintzberg-Konfigurationen wird allerdings nicht berücksichtigt, dass Unternehmen gerade in der Weiterbildungsarbeit eine professionelle Organisation nicht nur selbst anbieten, sondern auch von außen „einkaufen“ können. So rekurren Klein- und Kleinstbetriebe deutlich stärker auf externe Lehrangebote.

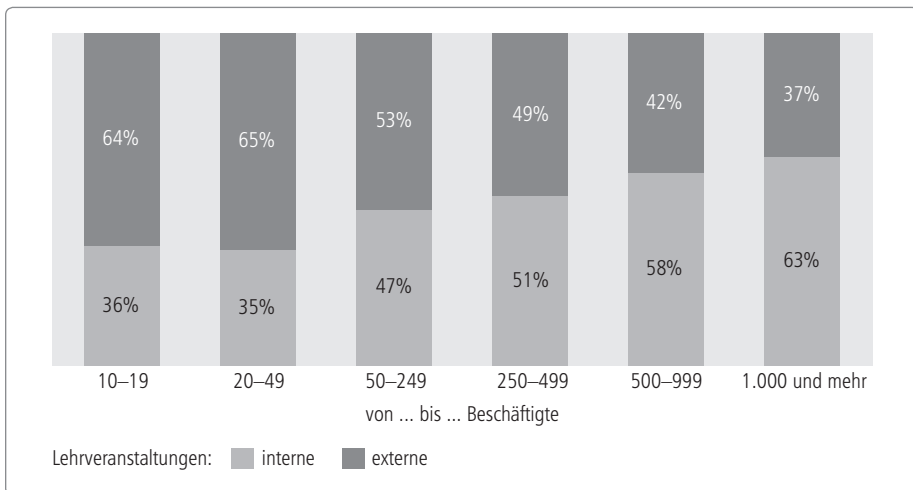


Abbildung 30: Verteilung der Teilnahmestunden auf interne und externe Lehrveranstaltungen in Unternehmen 2010 (Quelle: Destatis, 2013, S. 38)

Es zeigt sich ein nahezu spiegelbildliches Weiterbildungsengagement. Während Kleinbetriebe mit zehn bis 19 Beschäftigten zu ca. zwei Dritteln auf externe Lehrveranstaltungen

25 Richter (2009) kommt mit Blick auf die Existenz von Personalabteilungen zu einem ähnlichen Ergebnis, d.h. dass ab ca. 100 Beschäftigten die Existenz solcher Abteilungen nahezu sprunghaft von der Ausnahme zur Regel wird.

gen zurückgreifen, tun dies in ähnlichem Umfang Großbetriebe mit 1.000 und mehr Beschäftigten mehrheitlich für interne Lehrveranstaltungen. Methodisch ist anzumerken, dass die Begrifflichkeit „intern/extern“ sich nicht auf den Weiterbildungsort, sondern die Zuständigkeit bzw. Durchführung bezieht. Eine Lehrveranstaltung im Unternehmen, die von einem Weiterbildungsdienstleister durchgeführt wird, gilt trotzdem als externe Lehrveranstaltung. Kleine Unternehmen brauchen oft externe Unterstützung bei der Weiterbildung durch Bildungsanbieter (Schmidt-Lauff, 1999; Käpplinger, 2008), wobei vor allem Kammern, private Bildungsanbieter und Hersteller in dieser Reihenfolge von den Kleinunternehmen genutzt werden (Destatis, 2013, S. 77). Öffentliche Bildungseinrichtungen wie Hochschulen oder Volkshochschulen haben eine eher marginale Bedeutung (ebd.). Bemerkenswert ist, dass bezogen auf die Intensität der Kooperation (gemessen in Weiterbildungsstunden), die privaten Anbieter bedeutungsvoller als die Kammern/Verbände für die Unternehmen werden, die externe Kurse anbieten (55% aller Unternehmen gemäß CVTS4).

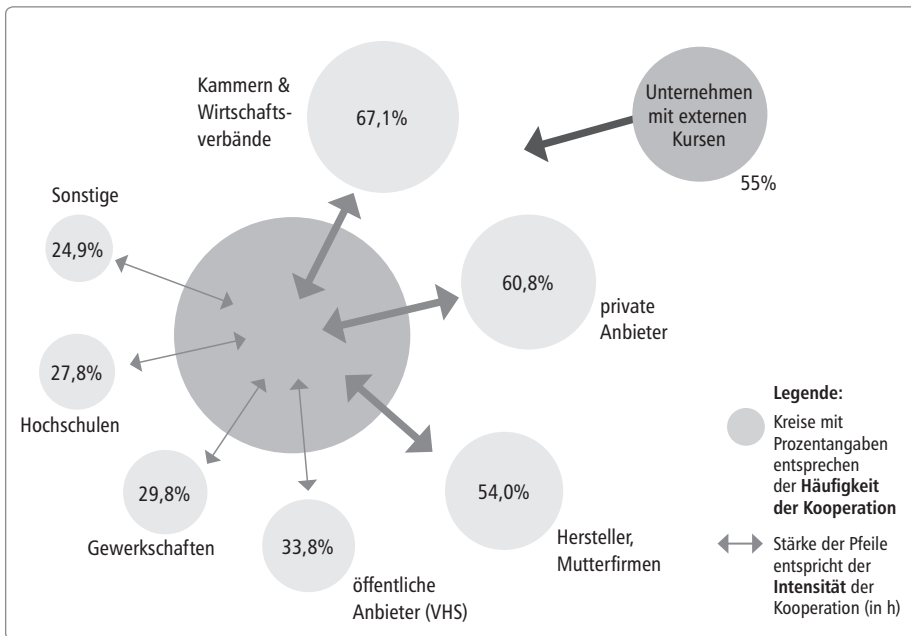


Abbildung 31: Häufigkeit und Intensität (bezogen auf Teilnahmestunden) der Kooperationen zwischen Unternehmen und Weiterbildungsanbietern (Quelle: CVTS4-Mikrodaten, eigene Berechnungen und Darstellung)

Wissenschaftliche Weiterbildung ist dagegen von eher untergeordneter Bedeutung, wengleich sich hier aktuell Bemühungen durch öffentliche Förderprogramme in den letzten Jahren intensiviert haben. Es bleibt unter anderem über CVTS5 zu klären, ob

sich dies auch quantitativ niederschlägt. Dahingegen wird die große Bedeutung von Herstellern und Mutterfirmen oft eher vergessen, obwohl diese Anbietergruppe sowohl hinsichtlich Häufigkeit als auch Intensität an dritter Stelle rangiert. Zusammenfassend ist das Feld der Kooperationen zwischen Unternehmen und Weiterbildungsanbietern ein sehr interessantes Forschungs- und Praxisfeld.

In Großunternehmen und Konzernen ist dagegen oft eine „Spartenstruktur“ zu beobachten (Pawlowsky & Bäumer, 1996, S. 88). Insbesondere bei einer diversifizierten Produktpalette, die durch verschiedene Unternehmensbereiche abgedeckt wird, ist es organisatorisch schlüssig, dass Weiterbildung sowohl auf Konzernebene eine Gesamtsteuerung als auch eine Steuerung in Teilbereichen erfährt. Eine allein oder überwiegend zentralistische Steuerung ist hier dysfunktional. Die praktische Planung und Durchführung der Angebote erfolgt stimmiger in den verschiedenen Arbeitsbereichen bzw. Konzernteilen. Der durch CVTS-Daten nachweisbare leichte Rückgang eines zentralen Weiterbildungsverantwortlichen oder einer solchen zentralen Abteilung bei den Großunternehmen bestätigt diese Differenz im Organisationsaufbau und -ablauf. Wenn man hier noch differenzierter nachgefragt hätte, wären organisatorische Unterschiede wahrscheinlich deutlicher hervorgetreten. Zum Teil findet man auch Organisationen in sogenannter Matrix-Form (ebd., S. 88ff.), welche die Vorteile einer zentralen und dezentralen Weiterbildungsorganisation zusammenführen soll.

Nicht berücksichtigt in den Mintzberg-Konfigurationen ist der Trend der 1990er Jahre in Bezug auf das Thema „Outsourcing von Weiterbildungskompetenzen und -leistungen in Großunternehmen“. Im Idealfall erhoffen sich Unternehmen eine qualitativ bessere und wohl vor allem kostengünstigere Angebotsstruktur der Weiterbildung (ebd., S. 76). Döring und Ritter-Mamczek (1999) sehen die vermeintlich höchste Stufe betrieblicher Weiterbildungsarbeit dann erreicht, wenn eine betriebliche Weiterbildungsabteilung in eine Art „Profit-Center“ umgewandelt wird und Teile ihrer Leistungen und Bildungsangebote überbetrieblich anbietet. Systemtheoretisch gedacht würde so von der Handlungslogik her eine hybride Form betrieblicher und beruflicher Weiterbildung entstehen (Harney, 1998). Es liegen keine elaborierten empirischen Arbeiten zum In- und Outsourcing von Teilen der Weiterbildungskompetenz vor, aber Befunde weisen auf die problematischen Seiten des Outsourcings hin und plädieren in der Konsequenz eher für ein Insourcing (Heidack & Hummelstein, 1996). Oftmals sinkt mit einem Outsourcing das Auftragsvolumen für Weiterbildung durch das ehemalige Heimatunternehmen und für das Heimatunternehmen droht ein Verlust von Wissen und unternehmenssensibler Daten. Die erhoffte Kostenersparnis bei gleichbleibender Angebotsqualität tritt in der Praxis des Weiteren oft nicht ein. So gelang den Auslagerungen der Sprung vom Unternehmensbereich in einem internen Markt zu einem normalen Anbieter im kompetitiven Weiterbildungsmarkt oft nicht, was nicht selten zu Insolvenzen outgesourcter Unternehmensteile führte. Allerdings weist Hefler (2006)

berechtigterweise darauf hin, dass Outsourcing wie Insourcing im Organisationsablauf unterschiedliche Ausprägungen haben können. Er nennt als Strategien: Spezialisierung auf bestimmte Bildungsangebote, Vernetzung mit Maklerfunktion, Spin-Off mit neuer Geschäftsidee sowie eher klassisches Outsourcing der Bildungsarbeit. Es ist bedauerlich, dass nahezu keine bzw. keine umfangreicheren empirischen Studien zu dem Thema vorliegen, wie sich In- und Outsourcing-Strategien der Unternehmen mit Blick auf die Weiterbildung entwickelt haben und welche Effekte und Wirkungen pfadabhängig je nach Strategie zu beobachten waren.

Es kann festgehalten werden, dass die Formalisierung und Institutionalisierung der Bildungsarbeit intensiv mit der Betriebsgröße und Unternehmenskultur zusammenhängt. Es zeigen sich differente Strukturen gerade auf der Ebene der Weiterbildungskompetenz, da sich ressourcenorientiert eine arbeitsteilige Organisation der Weiterbildung im Unternehmen erst ab einer gewissen Betriebsgröße lohnt. Eine Schwelle existiert ab ca. 100 Beschäftigten, wenn man die aktuelle Praxis in den Betrieben als empirischen Beleg für einen solchen Schwellenwert interpretiert. Dies ist jedoch fraglich, da aus einem Erfahrungswert nicht automatisch auf dessen Güte geschlossen werden kann. Auch sollte die Differenz zwischen Groß- und Kleinbetrieben bei der Bildungsarbeit nicht als Beleg für die populäre Differenzierung in KMU und Großbetriebe gewertet werden. Die Kategorie KMU ist letztlich primär eine wirtschaftspolitisch gesetzte Sammelbezeichnung mit einigen problematischen Mythenbildungen mit Blick auf die Wirtschaftsförderung (Wagner, 2006). Je nach Definition fasst die Europäische Kommission darunter Unternehmen mit einem bestimmten Umsatz/einer bestimmten Bilanz oder mit weniger als 250 Beschäftigten. Das in Deutschland einflussreiche Institut für Mittelstandsforschung versteht darunter Unternehmen mit weniger als 500 Beschäftigten und einem Umsatz von max. 50 Mio. Euro. Mit Blick auf die Weiterbildung stellt sich die Frage nach der Robustheit von Ähnlichkeits- und Differenzmaßen, d.h. inwiefern die Kategorienbildung KMU empirisch different von anderen Unternehmensgrößenklassen ist. Insbesondere Unternehmen mittlerer Größe zeigen in ihrer Aufbau- und Ablauforganisation viele ähnliche Charakteristika wie Großunternehmen, während ein mittelgroßes Unternehmen und ein Kleinstbetrieb kaum Ähnlichkeiten aufweisen. In Bezug auf Weiterbildung stellt sich die grundsätzliche Frage, wie sinnvoll die Kategorien KMU und Großbetriebe mit ihren Schwellenmaßen wirklich sind. Sinnvoller wäre es wohl, zwischen Klein- und Kleinstunternehmen (bis 100 Beschäftigte), mittelgroßen Unternehmen (100 bis 999 Beschäftigte) sowie Großunternehmen (1.000 und mehr Beschäftigte) zu unterscheiden. Mit Blick auf die Formalisierung und Institutionalisierung der Weiterbildung könnte man unterscheiden:

- keine formalisierte Bildungsarbeit,
- zentral formalisierte Bildungsarbeit,
- überwiegend dezentral formalisierte Bildungsarbeit.

Die Ebene der Weiterbildungskompetenz ist bei der Bestimmung von Konfigurationen hoch relevant, wenn man das vorhandene empirische Wissen berücksichtigt. Dies rechtfertigt auch, sich mit dieser Ebene intensiver als bisher zu beschäftigen. In den vergangenen Jahren intensivierten sich so auch hierzu die Forschungsaktivitäten (Käpplinger & Lichte, 2012; Moraal, 2015; Hippel & Röbel, 2015; Hippel & Röbel, 2016). Dies dürfte dem Umstand mit geschuldet sein, dass sich Outsourcing-Strategien bei großen Unternehmen oft nicht bewährt haben, so dass es zu Prozessen des erneuten Insourcings kam.

4. Weiterbildungsaktive Unternehmen mit Weiterbildungsentscheidungen auf der Mikro-Ebene – Vielfalt der Optionen

Stellte sich die Zahl möglicher Konfigurationen auf der Makro- und Meso-Ebene zwar vielfältig dar, so war es doch eine überschaubare Zahl von jeweils ca. drei Konfigurationen. Auf der Mikro-Ebene steigert sich dagegen die Zahl der Parameter erheblich, die in die Konfigurationen einfließen können.

Makro-Ebene: Metaentscheidung	weiterbildungsaktiv						
Meso-Ebene: Weiterbildungskompetenz	Weiterbildungskompetenz als Teil von Führung oder Leitung		zentralisierte Weiterbildungskompetenz			dezentralisierte Weiterbildungskompetenz	
Mikro-Ebene: Weiterbildungsentscheidungen	Form	Ort	Personen	Inhalt	Zeit	Ziele	Sonstige

Tabelle 16: Vielfalt der Parameter auf der Mikro-Ebene der Weiterbildungsentscheidungen
(Quelle: eigene Darstellung)

In der Tabelle sind einige zentrale und prinzipiell entscheidungsfähige Parameter aufgeführt: Welche Form der Weiterbildung wird gewählt? Kursförmig oder arbeitsplatznah? Wo findet die Weiterbildung statt? Im Unternehmen, in Filialen, bei Herstellern oder genuinen Weiterbildungseinrichtungen? Welche Personen werden für Weiterbildungen ausgewählt? Nur Führungskräfte oder auch einfache Beschäftigte? Stammen Lehrkräfte aus dem Unternehmen oder von extern? Wenn extern, welcher Anbieter oder Trainer wird ausgewählt? Welche Inhalte sollen mit welchen Zielen vermittelt werden? Soziale Kompetenzen oder Fachkompetenzen? Zu welcher Zeit findet die Weiterbildung mit welchem Umfang und in welcher Sequenzierung statt? Diese Fragen geben einen Einblick in die Vielfalt möglicher Ergebnisse der Entscheidungen. Während in klassisch-pädagogischen, schulischen Settings viele dieser Parameter festgelegt sind, durch zum Teil kaum hinterfragte, entscheidungsentlastende Konventionen, trifft dies auf die betriebliche Weiterbildung nicht zu. In der Schule findet der Unterricht in der Regel im 45-Minuten-Takt statt. Die Schule ist als nahezu alleiniger Lernort definiert. Der Zugang zum Lehrerberuf ist stark reguliert. Inhalte werden in Curricula zumindest rahmend festgelegt. Die Lernenden sind klassenförmig und nach Altersgruppen sortiert. Insgesamt zeigt sich auf dieser Ebene der Konfigurationstheorie die Kontingenz der

betrieblichen Weiterbildung, die eben keine fest institutionalisierte Form hat, wie es bei klassischen Bildungseinrichtungen der Fall ist.²⁶

Im folgenden Kapitel werden drei dieser Parameter näher betrachtet, die in der Weiterbildungsforschung in den letzten Jahren eine große Prominenz hatten. Danach wird sich mit der Konfiguration dieser verschiedenen Parameter in Modelle oder Typen befasst.

4.1 Kursförmige Lernformen oder andere arbeitsplatznahe Lernformen

Die Frage, welche Lernformen in der betrieblichen Weiterbildung verwendet werden, genießt in der Forschung große Aufmerksamkeit. Die Programmatik von Förderprogrammen schenkt dieser Thematik zentrale Beachtung, so dass sie immer wieder Gegenstand von Studien ist (Behringer & Käpplinger, 2011). In den großen quantitativen Studien des IAB, IW und dem CVTS wird zwischen kursförmigem Lernen und „anderen“, arbeitsplatznahen Lernformen unterschieden. Das Thema Arbeiten und Lernen ist eine Grundkonstellation der betrieblichen Weiterbildung. Der Mangel an Zeit bzw. Arbeitsbelastung zählen seit Jahren sowohl auf individueller als auch auf betrieblicher Ebene zu den am häufigsten benannten Weiterbildungsbarrieren in Befragungen (ebd.). Folgende Systematiken und empirischen Ergebnisse zu der betrieblichen Verbreitung liefern die drei betrieblichen Leitstudien:

Lehrveranstaltungen (Gesamt)		andere Formen der Weiterbildung (Gesamt)				
in 61,3% aller Unternehmen		in 66,4% aller Unternehmen				
externe Lehrveranstaltungen	interne Lehrveranstaltungen	Informationsveranstaltungen	Lernen am Arbeitsplatz	selbst-gesteuertes Lernen (E-Learning)	Lern- und Qualitätszirkel	Job-Rotation, Austauschprogramme
55,0%	42,4%	55,9%	45,4%	14,8%	11,8%	7,0%

Tabelle 17: Lehrveranstaltungen und andere Formen in CVTS4 (2010)
(Quelle: Destatis, 2013, S. 24f.; eigene Darstellung)

26 Natürlich weist der Institutionaltyp Schule national und international Unterschiede und Varianten auf. Trotzdem sind diese m.E. geringer als es bei Betrieben als Ort der Weiterbildung der Fall ist. Außerdem sind diese Varianten für die Akteure in der Institution Schule oft nicht entscheidungsfähig, weil sie auf staatlicher Ebene reguliert werden. Auch hier haben Betriebe – trotz vorhandener Umweltabhängigkeiten und Konventionen – ein größeres Maß an Entscheidungsfreiheit. Letzteres führt jedoch dazu, dass Weiterbildungsstrukturen in Betrieben volatiler sind. Allein ein Wechsel auf der Ebene der Unternehmensführung oder Zeiten ökonomischer Krisen können zu einer Zäsur in der Weiterbildungsarbeit führen.

formelle Weiterbildung (Gesamt)		informelle Weiterbildung (Gesamt)		
74,5%		77,2%		
eigene Lehrveranstaltungen	externe Lehrveranstaltungen	Informationsveranstaltungen	Lernen im Prozess der Arbeit	selbstgesteuertes Lernen mit Medien
63,8%	61,8%	68,1%	67,5%	62,4%

Tabelle 18: Formelle und informelle Weiterbildung in der IW-Erhebung (2010)
(Quelle: Seyda & Werner, 2012, S. 4; eigene Darstellung)

externe Kurse	interne Kurse	Vorträge/ Fachtagungen	Einweisung/ Unterweisung	selbstgesteuertes Lernen mit Medien	Qualitäts-/ Werkstattzirkel/ Lernstatt	sonstige WB-Formen	Arbeitsplatzwechsel
33%	18%	22%	21%	10%	3%	3%	1%

Tabelle 19: Weiterbildungsformen im IAB-Betriebspanel für Berlin (1. Halbjahr 2010)
(Quelle: SAIF, 2013, S. 60; eigene Darstellung)

Sowohl die CVTS- als auch IW-Daten belegen in den Unternehmen in der Summe eine leicht höhere Verbreitung von informellen, nicht-kursförmigen Lernformen. Die IAB-Zahlen sind insgesamt niedriger. Dies ist u.a. der nur halb so großen Referenzperiode des ersten Halbjahrs sowie dem Einbezug kleinstbetrieblicher Strukturen mit weniger als zehn Beschäftigten in die Erhebung geschuldet. Insgesamt kommen Bechmann et al. zu dem Ergebnis:

Gleichwohl zeigt die Betrachtung der unterstützten Formen beruflicher Weiterbildung, dass traditionellen Lehr- und Lernformen der Vorzug gegeben wird. So nutzten 81% der Betriebe mit Weiterbildungsaktivitäten Kurse von externen Bildungsträgern. Fast ein Fünftel (18%) aller weiterbildenden Betriebe nutzte ausschließlich diese Form der Wissensvermittlung (Bechmann et al., 2011, S. 70).

Jenseits der Unterschiede bzw. der unterschiedlichen Akzente der Surveys zeigt sich, dass in Betrieben eine Vielfalt an Lernorten und Lernformen vorhanden ist (Behringer & Käpplinger, 2011; Bohlinger & Heidecke, 2009). Weitere empirische Analysen mit betrieblichen Mikrodaten demonstrieren unterschiedliche Ausprägungen, d.h. es gibt sowohl Unternehmen, die geplant ausschließlich auf formelle Lernformen wie Kurse rekurrieren, während andere Unternehmen geplant ausschließlich informelle Lernformen nutzen. Es existiert ein ausgeprägtes Kontinuum zwischen diesen Extremen mit hybriden Lernformkombinationen auf Unternehmensebene. Dies wird im folgenden Kapitel

bezugnehmend auf die jeweiligen Teilnahmequoten je Lernform auf Basis von Mikrodaten und eigenen Analysen veranschaulicht. Die Bezugnahme auf Teilnahmequoten je Lernform ist aussagekräftiger als allein die Bezugnahme auf die bloße Existenz einer Lernform.

4.2 Partizipation und Selektion der Teilnehmenden an betrieblichen Weiterbildung

Ähnlich wie Unternehmen oft die Entscheidung offensteht, ob sie weiterbilden, so ist es tendenziell den Unternehmen und ihren Verantwortlichen überlassen, wie viele und welche Beschäftigte sie beteiligen. Eigene Analysen der Mikro-Daten von CVTS3 zeigen für 2005, dass zwischen 0 und 100 Prozent jede jährliche Beteiligungsquote bezogen auf die Beschäftigten nachweisbar ist:

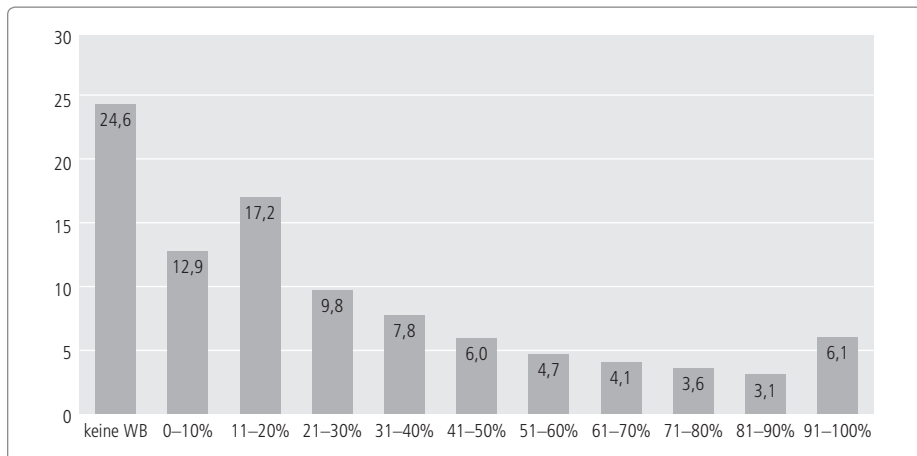


Abbildung 32: Teilnahmequoten der Beschäftigten je Unternehmen in 2005 (CVTS3)
(Quelle: eigene Analysen, CVTS3-Mikrodaten)

Die größte Gruppe sind die rund 25 Prozent von Unternehmen, die keine Weiterbildung anboten. Der offizielle Mittelwert liegt gemäß Statistischem Bundesamt bei 38,8 Prozent (Destatis, 2007, S. 31). Die Gruppe in der Nähe dieses Mittelwerts mit einer Beteiligungsquote von 31 Prozent bis 40 Prozent der Beschäftigten ist mit 7,8 Prozent aller Unternehmen jedoch relativ schwach besetzt, während die Werte ansonsten breit streuen und zum Beispiel immerhin 6,1 Prozent aller Unternehmen fast allen ihren Beschäftigten eine Weiterbildung ermöglichen. Insofern handelt es sich um ein großes Spektrum einer selektiven Beteiligungsquote, die nur wenige Beschäftigte betrifft, bis hin zu einer

partizipativen Beteiligung, bei der alle Beschäftigten an einer Weiterbildung teilnehmen können. Markowitsch und Hefler bezeichnen solche Unternehmen als von einer „maximum training activity (MTA)“ (Markowitsch & Hefler, 2007, S. 22) gekennzeichnet. Es wäre interessant, genauer zu eruieren, was diese Unternehmen kennzeichnet und ob ein solches Trainingsverhalten stabil über die Zeit oder vielleicht nur ein sporadisches Ergebnis von großen, organisatorischen Umstrukturierungen ist.

Dies sollte für die begrenzte Aussagekraft von Mittelwerten sensibilisieren. So relativiert sich partiell die Aussagekraft des Indikators „weiterbildendes Unternehmen“, da der Indikator zum Teil sehr unterschiedliche Beteiligungsquoten der Beschäftigten beinhaltet. Dies ist wiederum ein Beispiel dafür, wie heterogen betriebliche Weiterbildung sein kann.

Bezogen auf die sozialen Charakteristika der an Weiterbildung beteiligten Beschäftigten liefert der AES differenzierte Daten (Leven et al., 2013, S. 60ff.). Individualbefragungen haben hier gegenüber Betriebsbefragungen einen deutlichen Vorteil (Leber, 2009). Deskriptive Analysen legen u.a. folgende Interpretationen für 2012 nahe:²⁷

- Erwerbstätigkeit erhöht deutlich die Weiterbildungschancen, was im Wesentlichen von dem größten Weiterbildungssegment der betrieblichen Weiterbildung beeinflusst ist. Erwerbstätige sind mit 56 Prozent deutlich aktiver als Arbeitslose (29%) oder Nicht-Erwerbstätige (24%).
- Vollzeitbeschäftigte werden mit 49 Prozent häufiger als Teilzeitbeschäftigte (39%) an betrieblicher Weiterbildung beteiligt. An individuell-berufsbezogener, d.h. überwiegend privat oder staatlich finanzierter Weiterbildung nehmen dagegen die Teilzeitbeschäftigten mit zehn Prozent leicht häufiger als Vollzeitbeschäftigte teil (8%).
- Die berufliche Stellung oder Position ist einflussreich für die Beteiligung. Beamte werden so mit 76 Prozent gegenüber Angestellten (53%), Arbeitern (32%) oder Selbstständigen (29%) markant häufiger an betrieblicher Weiterbildung beteiligt. Die Führungsebene hat mit 77 Prozent eine mehr als doppelt so hohe Weiterbildungswahrscheinlichkeit im Betrieb als Un-/Angelernte (34%). Unbefristet Beschäftigte werden mit 51 Prozent etwas häufiger als befristet Beschäftigte (46%) an betrieblicher Weiterbildung beteiligt.
- Mit dem Bildungs- und Qualifikationsniveau steigt deutlich die Chance, an betrieblicher Weiterbildung beteiligt zu werden. Personen mit hohen Schulabschlüssen werden zu 44 Prozent an betrieblicher Weiterbildung beteiligt, während dies nur für 23 Prozent mit niedrigen oder keinen Abschlüssen der Fall ist. Personen mit Hochschulabschluss haben eine dreimal höhere Wahrscheinlichkeit, an Weiterbildung teilzunehmen als Personen ohne Berufsabschluss.
- Männer (39%) partizipieren etwas häufiger als Frauen (31%) an betrieblicher Weiterbildung.

27 Im Nenner der jeweiligen Prozentangaben stehen die jeweiligen Bezugsgruppen.

- Ältere Menschen über 60 Jahre werden deutlich weniger als alle Jüngeren an betrieblicher Weiterbildung beteiligt (18% vs. 35%).
- Personen mit Migrationshintergrund werden mit 21 Prozent und Ausländer mit 16 Prozent deutlich weniger als Deutsche ohne Migrationshintergrund (36%) beteiligt (Leven et al., 2013, S. 60ff.).

Bei dieser Auflistung mag sprachlich die wiederholte Formulierung „werden beteiligt“ gestört haben. Inhaltlich verweist sie darauf, dass die Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung häufig maßgeblich nicht von den Teilnehmenden entschieden wird, sondern auf Vorschlag der Vorgesetzten oder anderer Leitungskräfte erfolgt.

Jenseits der Teilnahmequoten lassen sich die Daten hinsichtlich des aufgewendeten Zeitvolumens ähnlich unterscheiden (ebd.). Die betriebliche Weiterbildung stellt sich als sozial selektiv dar. Ähnliches gilt für die nicht-berufliche oder individuell-berufliche Weiterbildung. In der betrieblichen Weiterbildung wie in der Weiterbildung insgesamt gilt das „Matthäus-Prinzip“ („Der, der hat, dem wird gegeben“). Im statistischen Mittel zeigt sich weniger die Facette einer kompensatorischen Weiterbildung (Schulenberg, 1980), die helfen würde, allgemeine gesellschaftliche Ungleichheiten oder frühere Bildungsbenachteiligungen auszugleichen (Yendell, 2016). Allerdings muss an dieser Stelle daran erinnert werden, dass es sich hier um statistische Mittelwerte handelt. Für Teilpopulationen spielen kompensatorische, nachholende Bildungsprozesse in der Weiterbildung sehr wohl eine große Rolle (zweiter Bildungsweg, Nachholen von Berufsabschlüssen, späte Karrieren etc.) (Käpplinger, 2007a). Dies wird leicht vergessen, wenn man sich nur an den statistischen Mittelwerten im „Vogelflug“ (Rosenblatt, 2007) orientiert.

Interessante Abweichungen von diesen rein deskriptiven Ergebnissen zeigen sich auch, wenn man multivariate Analysen zur Weiterbildungsbeteiligung durchführt (Kuper et al., 2013, S. 95ff.). Dann verlieren einige der aufgezählten Merkmale an eigenem Einfluss bzw. haben nur noch einen mittelbaren Einfluss. Den multivariaten Analysen von Kuper et al. (2013) folgend bleiben vor allem Region, Betriebsgröße, Branche und teilweise die berufliche Stellung oder der Migrationshintergrund als einflussreiche, signifikante Merkmale übrig. Geschlecht oder Wochenarbeitszeit verlieren weitgehend an Bedeutung als eigenständige Einflussgrößen. Dies bedeutet nicht, dass man den Faktor Geschlecht nicht mehr berücksichtigen muss und eine gesonderte Förderung der Weiterbildungsbeteiligung von Frauen im betrieblichen Kontext nicht mehr notwendig ist. So weist u.a. die Frauen- oder Genderforschung (Nader, 2007; Friebel et al., 2000; Gieseke, 2000) seit Jahren auf die biografische Verwobenheit der Weiterbildungsbeteiligung mit anderen Entscheidungen, Kontextbedingungen und Zuschreibungen im Lebenslauf hin,

dass ungleiche Chancen nicht direkt mit der Variable Geschlecht zusammenhängen, sondern durch andere Größen, wie Erwerbsstatus, berufliche Position und familiären

Lebenskontext vermittelt werden. Diese Beteiligungsdeterminanten sind aber wiederum Folgeerscheinungen der geschlechtsspezifischen Segregation in den der Weiterbildung vorgelagerten Bildungsbereichen: Geschlechtsspezifische Präferenzen bei der Fächerwahl, Wahl der Ausbildungswege etc. bedingen die unterschiedliche Positionierung von Frauen und Männern auf dem Arbeitsmarkt und damit auch den unterschiedlichen Zugang zu beruflicher Weiterbildung (Nader, 2007, S. 29).

Auch Zeuner und Faulstich sehen die Benachteiligung von Frauen „weniger im Weiterbildungssystem begründet“ – und auch nicht im individuellen Entscheidungshandeln der Frauen selbst – „als vielmehr in der strukturellen Ungleichheit der beruflichen Einbindung und Aufstiegschancen“ (Zeuner & Faulstich, 2009, S. 12). Insofern stößt selbst eine multivariate Analyse an ihre Grenzen, da hier nur mit den zur Verfügung stehenden Querschnitts- und nicht Längsschnittdaten gearbeitet werden kann. Auch wird in der multivariaten Analyse nicht auf die monetären oder nicht-monetären Erträge der Weiterbildung geachtet, die je nach Geschlecht oder auch Branche unterschiedlich ausfallen. Was so für den Faktor Geschlecht gilt, gilt wahrscheinlich ähnlich für andere Faktoren. Insofern wäre es zu kurzfristig gedacht, nur den Faktoren Aufmerksamkeit zu widmen, die in multivariaten Analysen bedeutsam bzw. signifikant sind. Signifikanz sollte in ihrer Bedeutung nicht falsch interpretiert werden.

Was bedeutet das für konfigurationstheoretische Ansätze? Es zeigt sich erneut, dass Betriebe nicht nur ökonomische, sondern auch soziale Gefüge sind. Im Betrieb werden Lebens- und Einkommenschancen verteilt. Gerade für die betriebliche Weiterbildung ist es problematisch, davon pauschal zu sprechen, ob die Beschäftigten *sich* an Weiterbildung beteiligen oder nicht. Der AES liefert 2007 folgende Informationen:

Befragte/r hat an der Weiterbildungsmaßnahme aufgrund:

- betrieblicher Anordnung teilgenommen (32%)
- eines Vorschlags von Vorgesetzten teilgenommen (16%)
- eigener Initiative teilgenommen (51%) (Rosenblatt & Bilger, 2008, S. 74).

Demnach berichtet jede zweite Person davon, dass die Weiterbildungsteilnahme vom Betrieb angeordnet oder vorgeschlagen wurde. Dies bedeutet, dass jeder zweite beteiligt *wurde*. Dieser Unterschied zwischen Fremd- und Selbstselektion wird häufig bei Analysen der Weiterbildungsbeteiligung vergessen oder es wird suggeriert, dass sich rein individuell entschieden und beteiligt würde. Die Weiterbildungsbeteiligung ist stattdessen tief verflochten mit Prozessen der eigenen und fremden Auswahl. Je besser die berufliche Position ist, desto höher ist die Chance, in den Genuss betrieblicher Weiterbildung zu kommen. Faktoren wie Geschlecht und Beschäftigungsumfang oder -position sind oft eng miteinander verknüpft. Im späteren, qualitativ-empirischen Teil wird das Augenmerk darauf gelegt, wie verschiedene Akteure im Betrieb Weiterbildung wahrnehmen.

4.3 Wissen, Qualifikation und Kompetenz

Man könnte erwarten, dass es in der betrieblichen Weiterbildung bzw. Weiterbildungsforschung nicht allein um Formen und Soziodemografie geht, sondern primär um Inhalte, die einen möglichst hohen betrieblichen und/oder beruflichen Transfer ermöglichen. Die berufliche und betriebliche Weiterbildungsforschung hat sich hiermit mindestens seit den 1960er Jahren unter Nutzung verschiedener Leitbegriffe intensiv befasst. Leitbegriffe sind u.a. „Bildung“, „Qualifikation“, „Kompetenz“ oder „Wissen“ mit einer nahezu unendlichen Vielzahl an Komposita oder Adjektiven. „Schlüsselqualifikationen“, „Schlüsselkompetenz“, „Orientierungswissen“, „soziale Kompetenz“ oder „personale Kompetenz“ sind einige wenige dieser Begriffe, zu denen fortlaufend neue Begriffsschöpfungen hinzukommen. Auffallend ist, dass je nach aktueller Mode und im Kontext betrieblich-beruflicher Weiterbildung einige Begriffe nahezu ein eschatologisches Versprechen beinhalten. Legnaro (2008, S. 56) kritisiert so auch Unternehmensleitbilder, die ihren Mitarbeitern Folgendes in Aussicht stellen: „Die Welt gehört denjenigen, die auf die Mündigkeit der Arbeitnehmer, auf ihre Kompetenz, auf ihre Beteiligung und ihre Lernbereitschaft setzen.“ Auch sahen Erpenbeck und Rosenstiel (2003) in „Kompetenz“ nichts weniger als den „Schlüssel zur Zukunft“. Der Schöpfer des Begriffs der „Schlüsselqualifikation“, Mertens (1988), hat selbst massiv kritisiert, wie sein Begriff in der Diskussion später konzeptionell ausgehöhlt wurde und als Metapher für alles mögliche diente. Auch ist es beliebt, kategorische Unterschiede zu betonen wie Kade (1983) in „Bildung oder Qualifikation“ oder eine Wende auszurufen: z.B. „von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung“ (ABWF & QUEM, 1997). Quantitative Messinstrumente wie PIAAC orientieren sich sowohl aus methodologischen als auch interessenpolitischen Gründen stark an Kompetenzen. Versprechen doch Kompetenzen eine vermeintlich direkte, ökonomische Nützlichkeit.

Betrachtet man die Thematik des Inhalts betrieblicher Weiterbildung nüchterner und abstrahierend von der jeweiligen normativen und interessenpolitischen Aufgeladenheit sowie dem Bedürfnis, über Betriebliches anscheinend nur im Ton der ständigen Innovation reden zu müssen, dann kommen grundsätzlichere Fragen von Bildung und Lernen in den Blick: Welche Bedeutung hat das Lernen für die Arbeitsplatzsituation? Wie kann das Lernen über einen engen Arbeitsplatzbezug hinausreichen? Wie kann nachhaltiges Lernen gefördert werden? Wie kann Lernen innovativ wirken? Welche betrieblichen und überbetrieblichen Relevanzen hat das Lernen? Wie kann Lernen das Finden einer Balance zwischen betrieblichen und privaten Ansprüchen unterstützen? Wer bestimmt darüber, was wie gelernt wird und wem dieses Lernen nützt?

Kossack und Ludwig haben darauf hingewiesen, „dass die Begriffe Qualifikation und Kompetenz ähnlich konfiguriert sind, aber Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen unterschiedlich fassen“ (2015, S. 123). Dies gilt m.E. nicht nur für die Begriffe, sondern

auch für die betriebliche Weiterbildung als praktisches Handlungsfeld. Je nach betrieblichem Kontext, je nach Arbeitssituation und teilweise je nach einzelner Weiterbildungsbeteiligung liegen viele verschiedene Konfigurationen vor. In IT-Entwicklungsprojekten (Ludwig, 2000) stößt man häufig auf ein technologie- und herstellergetriebenes Lernen, welches von außen in den Betrieb hineingetragen und über Projektentwicklungsteams oftmals ohne Beteiligung der eigentlichen Bildungsverantwortlichen oktroyiert wird (ebd.). Eine solche Konfiguration ist jedoch eine gänzlich andere als ein betriebsinternes Führungskräfteprogramm in Verantwortung der Leitung und Bildungsabteilung, wo regulative Weiterbildung Loyalität und Enkulturation der nächsten Managerkohorte sichern soll. Eine wiederum andere Konfiguration ist es, wenn Beschäftigte eigenaktiv Perspektiven über den aktuellen Arbeitsplatz hinaus suchen. Betriebliche Weiterbildung ist oft dadurch definiert, dass der Betrieb diese finanziert. Dabei gerät jedoch leicht aus dem Blick, dass die Beschäftigten und andere Akteure (Staat, Gewerkschaften, Berufsverbände/genossenschaften, Hersteller etc.) sich mehr oder minder mit beteiligen und mit bestimmen. So zeigen auf der Basis von NEPS-Daten zum Beispiel Kaufmann und Widany (2013) auf, dass neben der voll vom Arbeitgeber finanzierten Weiterbildung (31,8%) und der individuellen Weiterbildung (3,9%) sich 10,2 Prozent aller Teilnahmefälle in einem mittleren Segment der Mischfinanzierung bewegen, wo Kosten und/oder Lernzeit zwischen den Arbeitgebern und Beschäftigten aufgeteilt werden. Der öffentlichkeitswirksamere AES mit seiner relativ scharfen, binären Unterscheidung in betriebliche Weiterbildung und individuell-berufliche Weiterbildung ebnet dagegen eher Differenzierungen zwischen verschiedenen Graden der Beteiligung ein. Ähnlich wie bei den Beteiligungsquoten ist hier von einem Kontinuum auszugehen. Allerdings stellt sich die Frage, ob mit einem wachsenden Eigenanteil der Beschäftigten hinsichtlich Kosten oder Zeit die Mitbeteiligung bzw. Mitentscheidung in Bezug auf die Weiterbildung und ihre Inhalte proportional ansteigt. Theoretisch und insbesondere in Bezug auf die Humankapitaltheorie könnte man annehmen, dass Mischfinanzierungen dort eingesetzt werden, wo Weiterbildungen sowohl betriebliche als auch private Relevanz oder Nutzen haben. Allerdings unterschätzt dies die Verhandlungsmacht der Betriebe. Können Betriebe doch gerade prekär Beschäftigten oder Beschäftigten, deren Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt zahlreich vorhanden sind, abverlangen, für die eigene Weiterqualifizierung selbst aufzukommen. Der Begriff des „Arbeitskraftunternehmers“ (Voß & Pongratz, 1998) thematisiert solche Konfigurationen, wo Beschäftigte vermeintlich oder tatsächlich hohe Entscheidungsfreiheiten haben, aber unter dem indirekten Druck des Arbeitsmarkts und neuer Personalführungsstrategien stehen, d.h. eine eigenverantwortliche Sicherung der Employability u.a. durch Weiterbildung und -qualifizierung erwartet wird. Letztlich heißt dies auch, dass die betriebliche Weiterbildung nicht so sehr abgegrenzt werden kann wie es zum Beispiel statistisch im AES wirkt. Die betriebliche Weiterbildung ist letztlich sehr verwoben mit der beruflichen oder auch allgemeinen Weiterbildung.

Insgesamt geht es in der betrieblichen Weiterbildung um verschiedene Konfigurationen von Wissen, Qualifikationen und Kompetenz (Kossack & Ludwig, 2015, S. 213). Es wäre vorteilhaft, etwas das Programmatische und Wendenhafte aus der Analyse betrieblicher Weiterbildung herauszunehmen. Es gilt, sich konfigurationstheoretisch vielmehr mit der Vielfalt der Konfigurationen auch in der betrieblichen Weiterbildung in Detailanalysen zu befassen. Die Begrenztheit bzw. lediglich relative Gültigkeit von vermeintlichen oder tatsächlichen Großtrends ist anzuerkennen. Die Begriffe Wissen, Qualifikation und Kompetenz sind als verschiedene Werkzeuge zu begreifen, die für verschiedene Probleme unterschiedlich hilfreich sind. Es ist nicht zu erwarten, dass es den einen Megatrend gibt, der für alle Probleme und Interessen eine Perspektive bietet. Allerdings widersprechen einer solchen, wissenschaftlich solideren Vorgehensweise die oft hochgradig differenten Interessen vieler Akteure rund um die betriebliche Weiterbildung, die mithilfe der Auseinandersetzung über die Begriffe bestimmte Positionen bzw. Interessen stärken oder schwächen wollen. Zumindest die in diesen Feldern professionell Tätigen sollten Rhetoriken und Praktiken „lesen“ können. Insofern wird die Beobachtung einer undisziplinierten Begriffsentwicklung höchstwahrscheinlich eine Kontinuität in einem umkämpften Praxisfeld bleiben. Es stellt sich die Frage, was nach dem aktuell populären Kompetenzbegriff als nächstes paradigmatisch Neues kommen wird (ebd.).

5. Großkonfigurationen und Parameter der Teilkonfigurationen

Zusammenfassend sind die drei Großkonfigurationen der Weiterbildungsresistenz, der diskontinuierlichen Weiterbildungsbeteiligung und der kontinuierlichen Weiterbildungsbeteiligung festzuhalten. Bei der *Großkonfiguration der Weiterbildungsresistenz* ist die Weiterbildungskompetenz zumeist Teil von Führung oder Leitung, da sich in dieser Gruppe überwiegend Kleinst- oder Kleinunternehmen finden. Die Weiterbildungskompetenz auf der zweiten Ebene wird so verfolgt, dass vorhandene Weiterbildungsbedarfe nicht bearbeitet werden oder nichts unternommen wird, um Bedarfe zu erheben. Eventuell bestehen auch einfach keine betriebsbezogenen Weiterbildungsbedarfe. Eine weitere Strategie kann sein, Weiterbildungsbedarfe zu externalisieren, d.h. dass die Beschäftigten diese selbst finanzieren, der Staat diese über Förderprogramme finanziert oder Personal mit den benötigten Qualifikationen über den Arbeitsmarkt gewonnen wird. Berechnungen haben ergeben, dass immerhin ca. jedes fünfte Unternehmen zu dieser Großkonfiguration der Weiterbildungsresistenz zu zählen ist. Dies ist ein erheblicher Prozentsatz, der eine vertiefte Beschäftigung mit dieser Konfiguration nahelegt. Die Analysen hier haben diese Konfiguration vertieft herausgearbeitet. Bislang wurde sich in der betrieblichen Weiterbildungsforschung überwiegend mit Nicht-Weiterbildungsteilnahme generell befasst und nur selten differenziert zwischen sporadischer und kontinuierlicher Nicht-Teilnahme an Weiterbildung von Betrieben unterschieden. Dies sollte u.a. den Mehrwert einer konfigurationstheoretischen Sichtweise als komplementäre Perspektive zu anderen Theorieperspektiven unterstreichen, da so betriebliches Weiterbildungsverhalten mit einem längerem zeitlichen Horizont betrachtet wird.

Kontrastierend zur ersten Großkonfiguration sind die *kontinuierlich weiterbildenden Unternehmen*. Die Größe dieser Gruppe ist je nach Zeithorizont und Datenquelle zwischen jedem fünften Unternehmen bis hin zu jedem zweiten Unternehmen einzuschätzen. Diese Unternehmen verfügen in der Regel über eine ausgewiesene Weiterbildungskompetenz auf der Meso-Ebene. Diese mag zentral oder dezentral angesiedelt sein, aber es ist eine Professionalisierung und Institutionalisierung der Weiterbildung im Unternehmen festzustellen. Auf der Mikro-Ebene muss eine Vielzahl an Entscheidungen (zu Form, Ort, Zeit, Finanzierung, Inhalt, Ziel etc.) zu den konkreten Ausprägungen betrieblicher Weiterbildung getroffen werden.

Zwischen beiden Großkonfigurationen bewegt sich rund jedes fünfte bzw. zweite Unternehmen in Deutschland, das *diskontinuierlich Weiterbildung anbietet*. Die Weiterbildungskompetenz ist schwach institutionalisiert bzw. ähnlich wie bei den weiterbildungsabstinenten Unternehmen oft lediglich Teil der allgemeinen Zuständigkeit von Leitung oder Führung. Auf der Mikro-Ebene sind ähnliche Parameter zu entscheiden, wobei sich das Spektrum an Parametern reduzierter darstellt.

Über Clusteranalysen kann man diese Großkonfigurationen näher untersuchen (Käpplinger, 2007b). Damit würde sich die Perspektive eröffnen, solche Cluster nicht nur empirisch induktiv zu gewinnen, sondern ihre Struktur und Aufteilung auch theoretisch mit Konfigurationen zu begründen. Wenngleich die empirisch gefundenen Cluster nicht mit den eher theoretisch entwickelten Konfigurationen identisch sind, lassen sich nähere Beschreibungen der Cluster bzw. Konfigurationen darstellen. So befand sich in dem Cluster der „Nicht-Trainer“ (ebd.), das seinen Beschäftigten keine Weiterbildung anbietet, 1999 jedes dritte Unternehmen. 37 Prozent der Unternehmen im Cluster sind im Verarbeitenden Gewerbe und 31 Prozent im Baugewerbe angesiedelt. Fast jedes zweite Verkehrsunternehmen und Unternehmen im Gastgewerbe ist Teil des Clusters. Auffällig ist das niedrige Veränderungsniveau in dem Cluster. Lediglich ca. 20 Prozent bekunden technische und organisatorische Veränderungen im Erhebungsjahr. Nur 17 Prozent der Unternehmen wollten im Zeitraum von drei Jahren neue berufliche Qualifikationen gewinnen. 80 Prozent sagen, dass die vorhandenen Fähigkeiten der Beschäftigten für den betrieblichen Bedarf ausreichend sind. Weiterbildungsvereinbarungen auf betrieblicher oder tarifvertraglicher Ebene sind mit knapp drei Prozent nahezu nicht vorhanden. Eine institutionalisierte Personalarbeit existiert häufig nicht (80%). Insgesamt sind die Unternehmen dieses Clusters von einem überdeutlichen Mangel an Veränderungen bestimmt. Es ist anscheinend aus Unternehmenssicht nicht notwendig, neue Qualifikationen und Kompetenzen aufseiten der Beschäftigten zu entwickeln. Eine formalisierte Personalarbeit (Qualifikationsanalysen, Weiterbildungsplan/-budget, etc.) wird kaum betrieben. Von diesen nicht-weiterbildenden Unternehmen haben nur acht Prozent ihren Mitarbeitern in den beiden Vorjahren Weiterbildungen angeboten und nur 17 Prozent beabsichtigten, Kurse bzw. nur 19 Prozent andere, arbeitsplatznahe Lernformen in den Folgejahren anzubieten. Insgesamt sind 71 Prozent kontinuierlich nicht-weiterbildende Unternehmen („Nie-Trainer“), d.h. sie haben in einem Zeitraum von fünf Jahren keinerlei Weiterbildung angeboten (Gerlach & Jirjahn, 1998, S. 331) bzw. beabsichtigen dies nicht. Insofern kann man bemerkenswerterweise rund drei Viertel dieses Clusters zu der Großkonfiguration der kontinuierlich nicht-weiterbildenden Unternehmen zählen. Lediglich ein Viertel der Unternehmen dieses Clusters gehört der Großkonfiguration der diskontinuierlich weiterbildenden Unternehmen an.

Eher zu der Großkonfiguration der diskontinuierlich-weiterbildenden Unternehmen ist das kleine Cluster (4% aller Unternehmen) der „*Intensiv-Trainer für Führungskräfte*“ zu zählen. Unternehmen dieses Clusters investieren finanziell und zeitlich viel in Weiterbildung. Durchschnittlich fallen 4.357 Euro pro Teilnehmer an, was mehr als das Fünffache der anderen Cluster ist. Ebenso ist das Zeitvolumen mit 97 Stunden pro Teilnehmer mehr als dreimal so hoch wie im Durchschnitt. Die Teilnehmerquote von 23 Prozent ist jedoch relativ niedrig. Die ausgesprochene Selektivität der Weiterbildung, d.h. der Weiterbildungsentscheidung auf der Mikro-Ebene in der Systematik der Konfi-

gurationstheorie, wird u.a. dadurch deutlich, dass im Vergleich zu den anderen Clustern fast doppelt so viele Unternehmen nur Bildungsanalysen für Führungskräfte machen. Weiterbildungen konzentrieren sich stark auf Leitung und Führung. Es gibt dabei zwei Teilgruppen von Unternehmen. Bei den angebotenen Kursen handelt es sich erstens oft um extrem hochpreisige Angebote von privaten Bildungsanbietern für das Management. So stellen bei 23 Prozent der Betriebe des Clusters Managementkurse und Kurse zu Arbeitstechniken 75 bis 100 Prozent des gesamten betrieblichen Kursangebots. Aufgrund der Führungskräftegehälter sind die Anteile der Personalausfallkosten bei diesen Unternehmen vergleichsweise hoch. Zweitens gibt es jedoch 32 Prozent der Betriebe dieses Clusters, die Kurse von einer Dauer von 150 Kursstunden zu ca. 2.700 Euro pro Teilnehmer offerieren. Hierbei handelt es sich oft um Aufstiegsqualifizierungen wie z.B. Meisterkurse der Kammern. Insofern verbergen sich innerhalb dieses Clusters deutliche Disparitäten. Auf der einen Seite hochpreisige Managementkurse, die nicht unbedingt sehr lang sind und auf der anderen Seite Aufstiegsqualifizierungen von langer Dauer für Personal mit aktuellen oder zukünftigen Leitungsfunktionen. Insgesamt sind diese Unternehmen sehr selektiv in ihrem Weiterbildungsangebot bzw. fokussiert auf Weiterbildungsfunktionen, die sich an die Beschäftigten mit hoher Position in der betrieblichen Hierarchie richten. Damit stellen sich die Parameter der Weiterbildungsentscheidungen auf der Mikro-Ebene als eingeschränkt dar. Der potenzielle Personenkreis ist limitiert. Die Inhalte konzentrieren sich auf Führungsthemen. Kursförmiges Lernen oder arbeitsplatzbezogene Coaching-Angebote erscheinen als geeignete Weiterbildungsformen, bzw. die gesuchten Qualifikationen werden von außen gesetzlich-korporatistisch (z.B. Meisterkurse) überbetrieblich geregelt oder man orientiert sich an den Standards und Moden in der Managerausbildung und damit befassten Anbietern (z.B. MBA-Abschlüsse).

Im Kontrast dazu gibt es das Cluster der *partizipativ-intensiven Trainer* (Käpplinger, 2007b) mit 15 Prozent aller Unternehmen. Hier nehmen durchschnittlich 85 Prozent der Mitarbeiter pro Jahr an einer Weiterbildung teil und die Kursdauer liegt 50 Prozent über dem Durchschnitt aller Unternehmen, was nicht zu überdurchschnittlich hohen Kosten pro Teilnehmer führt. Knapp zwei Drittel der Unternehmen berichten über technische Veränderungen. Organisationelle Veränderungen sind bei immerhin 39 Prozent eingetreten. Insofern zeigen sich mehr Veränderungen als in den anderen Clustern. Re-Organisationsprozesse verschiedenen Ursprungs führen oft dazu, dass viele Beschäftigte an Weiterbildungen beteiligt werden. Das Weiterbildungsniveau ist jedoch über die Zeit hinweg relativ hoch. Betriebliche oder tarifvertragliche Weiterbildungsvereinbarungen gibt es bei 14 Prozent der Unternehmen, was mehr als das Doppelte aller anderen Cluster ist. Eine systematische Personalarbeit, d.h. mindestens drei von fünf Instrumenten werden eingesetzt, ist in fast jedem zweiten Betrieb zu finden. Keine systematische Personalarbeit hat nur jeder sechste Betrieb. Veränderungsprozesse des Unternehmens oder des Geschäftsfelds machen es notwendig, dass ein großer Teil

der Belegschaft über einen längeren Zeitraum an einigen Weiterbildungen teilnimmt, um sich an die neuen Anforderungen anzupassen. Die partizipative Weiterbildungsstrategie drückt sich zudem dadurch aus, dass überdurchschnittlich hohe 53 Prozent der Unternehmen Bildungsbedarfsanalysen für alle Beschäftigten machen. Insgesamt gehören Unternehmen dieses Cluster zumeist der Großkonfiguration der kontinuierlich weiterbildenden Unternehmen an.

Schließlich stellt das letzte und größte Cluster die sogenannten „*Otto-Normal-Unternehmen*“ (47% aller Unternehmen) dar. 24 Prozent der Mitarbeiter partizipieren an Weiterbildung, die Kosten pro Teilnehmer liegen bei durchschnittlich 855 Euro und die Dauer umfasst knapp 25 Stunden pro Teilnehmer im Jahr. Die Betriebe dieses Clusters spiegeln gewissermaßen die Normalität betrieblicher Weiterbildung in Deutschland wider. Alle Branchen sind weitestgehend entsprechend ihres jeweiligen Gesamtanteils repräsentiert. So haben das Verarbeitende Gewerbe mit 31 Prozent, der Handel mit 23 Prozent und das Baugewerbe mit 20 Prozent die größten Anteile. Weiterbildungsvereinbarungen auf betrieblicher oder tarifvertraglicher Ebene sind ähnlich zum ersten Cluster mit sieben Prozent kaum verbreitet. Ein oder zwei Instrumente einer systematischen Personalarbeit wie z.B. Qualifikationsbedarfsanalysen oder Mitarbeitergespräche gibt es in 43 Prozent der Betriebe. 28 Prozent haben keine solchen Instrumente, während 29 Prozent mindestens drei von fünf haben. Weiterbildung scheint vor allem kurzfristig mit technologischen Innovationen, aber oft mit einer systematischen Personalarbeit zusammenzuhängen, was jährlich für einen kleinen Mitarbeiterkreis zur Weiterbildungsteilnahme führt. Organisatorische Veränderungen sind dagegen weniger bedeutsam. Insofern scheint Weiterbildung überwiegend als Reaktion auf technische Veränderungen (Zwick, 2002, S. 14) und als Resultat einer formalisierten Personalarbeit angeboten zu werden. Unternehmen dieses Clusters bewegen sich zwischen den beiden weiterbildenden Großkonfigurationen. Kleinbetriebe gehören eher den diskontinuierlich weiterbildenden Einrichtungen an, während Großbetriebe zumeist zu den kontinuierlichen Trainern zu zählen sind.

Letztlich zeigt diese empirische Diskussion von Konfigurationen und von den in Vorgängeruntersuchungen empirisch explorativ gefundenen Clustern (Käpplinger, 2007b), dass sich Cluster und Konfigurationen miteinander verbinden lassen. Die Konfigurationen liefern den konzeptionell-theoretischen Rahmen, auf den sich die Cluster rückbeziehen und in den sie sich einordnen lassen. Mit Blick auf Wissenschaft, Politik und Praxis der betrieblichen Weiterbildung zeigen diese Konfigurationen und Cluster den Bedarf nach einer Differenzierung von Strategien u.a. hinsichtlich der Weiterbildungssteuerung und -förderung auf. Bei den weiterbildungsresistenten Betrieben stellt sich die Frage, ob und wie sich diese Unternehmen überhaupt zu einer Teilnahme bewegen lassen können. Gegebenenfalls ist es besser, Beschäftigten aus diesen Arbeitsmarktsegmenten eher Weiterbildungsmöglichkeiten außerhalb des Betriebs zu erleichtern oder zu ermöglichen.

Wenn Weiterbildungsresistenz sich so massiv über Jahre hinweg verfestigt hat, ist die Förderung betrieblicher Weiterbildung wahrscheinlich nur mit massiven Anstrengungen von außen aussichtsreich. Sei es durch öffentliche Förderung, Qualifizierungsberatung im Sinne von Aufklärung, ökonomische Schocks oder externe Weiterbildungsangebote von Bildungseinrichtungen. Bei den diskontinuierlich weiterbildenden Unternehmen gilt es dagegen eher, das Weiterbildungsverhalten zu verstetigen und die förderlichen Faktoren zu stärken. Bei den kontinuierlich weiterbildenden Unternehmen ist – wenn überhaupt – Bedarf in Richtung einer qualitativ besseren, nützlicheren, professionelleren oder noch partizipativeren Weiterbildung. Dies skizziert mögliche Strategien, die in Bezug auf die verschiedenen Handlungslogiken von Wissenschaft, Politik und Praxis noch wesentlich intensiver diskutiert und verfolgt werden sollten. Insgesamt zeigt sich, dass es nicht das repräsentative Unternehmen gibt und dass ein Mehr an Differenzierung vorteilhaft ist, wie es der hier präsentierte Konfigurationsansatz anregt.

6. Konfigurationen und Funktionen – Rekonstruktion von Entscheidungen auf der Mikro-Ebene

Im vorangegangenen Kapitel wurden verschiedene Konfigurationen der betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung auf Basis quantitativer Forschungsergebnisse analysiert. Es ist seit einigen Jahren ein Trend der Weiterbildungsforschung, die Beteiligung an Weiterbildung intensiv in ihren förderlichen und hinderlichen Determinanten auf der Makro-Ebene von Betrieben oder der Wirtschaft insgesamt zu untersuchen. Deutlich seltener wird dagegen analysiert, welche Inhalte vermittelt und welche Ziele oder welcher Nutzen auf der Mikro-Ebene mit der Beteiligung verfolgt werden. Oftmals steht lediglich die Weiterbildungsbeteiligung im Mittelpunkt des Interesses, da diese generell und insbesondere die Beteiligung der sogenannten Geringqualifizierten zu heben sei (Käpplinger et al., 2013a). Von der allgemeinen Nützlichkeit von Weiterbildung wird zudem gerne auf die jeweils individuelle Nützlichkeit geschlussfolgert. Dies gilt für die Forschung in Bezug auf die individuelle wie die betriebliche Weiterbildungsbeteiligung gleichermaßen und kann als ein Ergebnis des hohen bildungspolitischen Interesses an einer höheren Beteiligung angesehen werden. Die (hohe) Beteiligung an Weiterbildung ist nicht zuletzt durch die sogenannten Lissabon-Ziele auf europäischer Ebene oder dem Dresdner Bildungsgipfel in Deutschland mit seiner Zielsetzung und eines Benchmarks einer individuellen Beteiligungsquote von 50 Prozent als ein für sich stehendes Ziel definiert worden. Dies bringt mit sich, dass sich teilweise weniger mit den Zielen, Inhalten oder Funktionen von Weiterbildung und mehr mit dem Erreichen des Benchmarks befasst wird. Die Beschäftigung mit Funktionen der betrieblichen Weiterbildung, und dies auch akteursbezogen, ist allerdings sehr wichtig (Hippel & Röbel, 2016), wenn man die Beteiligung nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ verbessern will. Dies sollte das Hauptziel sein, wenn nicht nur Performanz der bloß quantitativen Beteiligung auf der Oberflächenebene interessiert. Wie viele Menschen sich weiterbilden, ist wichtig, u.a. als Indikator für Verteilungsgerechtigkeit und dafür, dass sich das Lebenslange Lernen in der Breite durchsetzt. Noch wichtiger müsste jedoch sein, welche Lernerfolge, Wirkungen und welcher Nutzen – definitiv nicht nur monetär verstanden – für die Individuen und die Betriebe durch die Weiterbildungsteilnahme entsteht. Hinter der bloßen Teilnahme kann sich ganz Unterschiedliches verbergen.

6.1 Methodisches Vorgehen

6.1.1 Datenquellen und Auswertungsinteresse

In diesem Kapitel wird ein umfangreicher und vielfältiger Korpus von 72 Interviews re-analysiert. Die Interviews wurden zwischen 2000 und 2012 mit meiner Beteiligung

durchgeführt. Sie wurden im Kontext diverser Projekte geführt, an denen ich in der einen oder anderen Form beteiligt war. Folgende tabellarische Übersicht informiert über Details wie zum Beispiel Quellenangaben zu den jeweiligen Studien, die immer auch einen Methodenteil beinhalten:

Jahr der Interviews	Projekttitle und eigene Projektpublikationen	Zahl der Interviews	Branche und Identifikationsnummern ²⁸	Betriebsgröße	Rolle der Interviewpartner	Eigene Rolle
2000	Neue Lern- und Lehrkulturen (Gieseke & Käpplinger, 2001)	1	Fahrzeugbau F1	Großbetrieb	Leiter Weiterbildungs-Management	Konzeption, Interviewführung und Auswertung
2005/2006	CVTS2 revisited (Behringer et al., 2006; Angotti & Occhipinti, 2008)	18	Metall und Ernährung ME1 bis ME18	Groß- und Mittelbetriebe	Weiterbildungszuständige und Geschäftsführer	Konzeption und Auswertung
2007/2008	GiWA – Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit (Käpplinger, 2009b)	21	Altenhilfe A1 bis A21	Klein- und Mittelbetriebe	Leitungen, direkte Vorgesetzte und Mitarbeitervertretungen	Konzeption und Auswertung
2009	Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen (Käpplinger, 2010; Gieseke & Heuer, 2011)	11	Chemie/Pharma und Versicherung/ Banken CP1, CP2 sowie VB1, VB2	Großbetriebe	Personal-/Weiterbildungsleiter, Mitarbeiter, Betriebsräte, Trainer, Vorgesetzte	Konzeption
2012	Effekte von nationalen Förderprogrammen der beruflichen Weiterbildung (Stanik & Käpplinger, 2013)	15	Gesundheits-, Sozial- und Bildungsbereich GSB1 bis GSB15	Klein- und Mittelbetriebe	Geschäftsinhaber und Weiterbildungsverantwortliche	Konzeption und Auswertung
2012	IHK-Weiterbildungsumfrage (IHK, 2013)	6	Hotel, Versicherung, Industrie, Gesundheit, Neue Medien H1, I1, V1, G1, NM1, NM2	Groß- bis Kleinstbetriebe	Geschäftsinhaber und Weiterbildungsverantwortliche	Konzeption, Interviewführung und Auswertung

Tabelle 20: Korpus an Interviews in Betrieben (Quelle: eigene Darstellung)

Während es in der quantitativen Weiterbildungsforschung üblich geworden ist, erhobene Datensätze mehrfach auszuwerten, ist dies in der qualitativen Weiterbildungsforschung eher unüblich (Käpplinger, 2011, S. 44). Allerdings sind Interpretationswerkstätten sowie Langzeitinterviewstudien als qualitative Panels (Friebel et al., 2000)

28 Die Identifikationsnummern werden in den Zitationen im folgenden Text verwendet.

Gegenbeispiele. Methodologisch lässt sich gegen eine Re-Analyse einwenden, dass qualitative Daten aufgrund ihrer Kontextualität nur im Zusammenhang mit ihrer Erhebung ausgewertet werden können oder es zumindest eines erheblichen Dokumentationsaufwands seitens der Datenproduzenten bedarf, damit spätere Nutzer die Daten adäquat re-analysieren können (Opitz & Mauer 2005). Dies stellt bei dem Vorgehen hier jedoch kein methodologisches Problem dar, da ich in allen Fällen an der Datenproduktion beteiligt und insofern über den Kontext der Datenerhebung sehr genau informiert war.

Eine methodische Herausforderung stellt dagegen die Heterogenität des Materials dar, da sich die Forschungsfragen der in der Tabelle 22 ersichtlichen Projekte deutlich unterscheiden. Das Spektrum reicht von Fragen neuer, innovativer Lehr-Lernkulturen über Grundbildungsangebote für spezielle Personengruppen bis hin zu allgemeinen Trends in der betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung. Es gab keinen ursprünglich explizit definierten Befragungskern, außer dass Weiterbildungsthemen angesprochen wurden. Damit sind unterschiedliche Informationstiefen und -bandbreiten in den Interviews zu finden. Alle Interviews wurden leitfadensorientiert geführt, d.h. es gab immer Leitfäden, die aber von den Interviewern flexibel eingesetzt wurden. Sie dauerten zwischen 25 Minuten bis über eine Stunde. Narrative Interviews wurden nicht geführt, so dass u.a. deswegen keine ausführlichen Transkriptionen mit z.B. allen Pausen oder Betonungen vorliegen. Sieben der 72 Interviews wurden von mir selbst durchgeführt. Für das Forschungsanliegen der Re-Analyse der Interviews sind diese Variationen in der Durchführung weniger problematisch, weil mit der Re-Analyse dieses heterogenen Korpus gerade unterschiedliche Funktionen betrieblicher Weiterbildung in der ganzen Heterogenität des Feldes (z.B. betriebsgrößen-, branchen- und beschäftigtenbezogen) untersucht werden können. Selektivitäten durch die unterschiedlichen Feldzugänge bei den verschiedenen Interviewstudien – die von Nachbefragungen im Kontext von Panelstudien (Betriebliches Referenzsystem des BIBB) über eine Förderdatenbank eines Bundeslandes bis hin zu individuellen Recherchen reichten – können so ausgeglichen werden. Nachteilig ist jedoch, dass die Informationstiefe nicht für jedes Auswertungsinteresse oder jede Funktion betrieblicher Weiterbildung ähnlich gut, sondern zum Teil sehr ungleich ist.

Um die Aushandlungsprozesse und Konfigurationen zu verstehen, ist es wichtig – diese Hypothese vertritt diese Arbeit – die unterschiedlichen Funktionen und Ziele von Weiterbildung in den Blick zu nehmen. Hippel und Röbel (2016) verfolgen einen ähnlichen Ansatz. Es macht einen Unterschied, ob man sich mit betrieblicher Weiterbildung z.B. auf eine gesetzlich vorgeschriebene Trainingsmaßnahme im Sicherheits-/Gesundheitsbereich bezieht oder auf ein Führungskräfteprogramm in einem Großkonzern oder einen Sprachkurs für einen Beschäftigten im Außendienst. Auch dies wird von der quantitativen Weiterbildungsforschung oft außer Acht gelassen, wenn Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung herausgefunden werden sollen, die für all diese inhaltlich und funktional sehr unterschiedlichen Weiterbildungen gleichermaßen gelten sollen.

Ein Ziel der Re-Analyse ist es stattdessen, die Heterogenität von Weiterbildungsfunktionen und -zielen aufzuzeigen. Dabei ist es zentral, sich nicht im Hinweis auf die Vielfalt zu verlieren, sondern Typen von Funktionen und Zielen zu konfigurieren. Hierfür ist dieses heterogene Material gut geeignet, da es nicht darum geht, die verschiedenen Einzelfalllogiken zu rekonstruieren und miteinander zu vergleichen, sondern viele Facetten der Praxis betrieblicher Weiterbildung zu sammeln und in ein Gesamtbild einzufügen. Auch wenn die Daten nicht mit dem Anspruch einer Repräsentativität erhoben und so hier auch nicht zusammengefügt werden können, so bilden die 72 Interviews eine relativ große Vielfalt an Konfigurationen ab.

6.1.2 Auswertungsverfahren

Zu den Interviews liegen Originaltonbänder, Transkripte und Auswertungsberichte vor. Für die Re-Analyse wurde in der Regel auf die Transkripte zurückgegriffen. Zum Teil wurden vorliegende Auswertungsberichte und dortige Übersetzungen von in Deutschland geführten Interviews für englischsprachige Projekte erneut genutzt. Analytisch wurde das inhaltsanalytische Verfahren nach Mayring (1997) angewendet, wobei eine Mischung aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung verwendet wurde. Insbesondere für die Kategorisierung entsprechend von Funktionen wurden bestehende Kategoriensysteme deduktiv eingesetzt. Diese wurden in einem zweiten Auswertungsschritt jedoch induktiv modifiziert. Auf das genaue methodische Vorgehen wird im Folgenden anhand der inhaltlichen Ergebnisse eingegangen. Insgesamt hat sich eine Mischung aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung bewährt, da dies den bestehenden Wissensstand zu betrieblicher Weiterbildung aufgreift. Gleichzeitig zeigt das heterogene Interviewmaterial eine große Komplexität auf, so dass allein die Anwendung bestehender Kategoriensysteme zu kurz gegriffen hätte. Kategoriensysteme sind zwangsläufig weniger komplex als die empirische Vielfalt. Es ist jedoch in dieser Arbeit nicht nur eine Frage von Praxiskomplexität und wissenschaftlicher Komplexitätsreduktion, sondern auch die Frage, ob bestehende Systematiken nicht zu einseitig theoretisch ausgerichtet sind, so dass wichtige Facetten der Empirie unterbelichtet bleiben. So sind viele Kategoriensysteme der betrieblichen Weiterbildungsforschung auf die Unternehmensperspektive fixiert, so dass alle Weiterbildungsziele vermeintlich präskriptiv gleichgesetzt werden mit den Unternehmenszielen. Allerdings zeigt die Empirie an mehreren Stellen auf, dass dies im sozialen Gebilde eines Betriebs bei Weitem nicht immer der Fall ist. Es ist häufiger so, dass die Unternehmensziele einen wichtigen Rahmen darstellen und dass die Wirtschaftlichkeit der Weiterbildungsmaßnahmen ein zentraler Referenzpunkt ist, aber darüber hinaus die verschiedenen Ziele der Akteurinnen und Akteure eine wichtige Rolle dafür spielen, wie innerhalb dieser Rahmungen verhandelt und gehandelt wird. Diese Ziele können explizit oder implizit artikuliert werden. Was damit genau gemeint ist, wird im Folgenden dargestellt.

6.2 Funktionen betrieblicher Weiterbildung

Es zeigt sich, dass betriebliche Weiterbildung eine Vielzahl an Funktionen haben kann: „Sie haben da so ziemlich jede Ursache für Fortbildung, die Sie sich denken können“ (CP1 – großes Chemieunternehmen, 2009). Sowohl kritische Analysen, die jegliche betriebliche Weiterbildung einem ökonomischen Verwertungszweck untergeordnet sehen, greifen zu kurz als auch eine enge, betriebswirtschaftliche Sicht, die zu sehr präskriptiv die Übereinstimmung von Weiterbildungs- und Unternehmenszielen einfordert. Es zeigt sich der Wert eines theoriegeleiteten, aber empirischen Zugangs, da eine rein theoretische Diskussion der betrieblichen Weiterbildung oft zu kurz greift und nur oberflächlich die betriebliche Weiterbildung in ihren Ursachen, Prozessen und Ergebnissen thematisiert. Zwar ist der ökonomische Kontext eine zentrale Rahmung der betrieblichen Weiterbildung, aber dies schließt nicht aus, dass Soziales, Politisches, Individuelles und Ökonomisches in unterschiedlichen Ausprägungen eine Rolle spielt und dass dies zu diversen, nahezu unbegrenzt vielgestaltigen Konfigurationen führt. Bevor dies bezogen auf das empirische Material diskutiert wird, erfolgt eine theoretische Einordnung.

6.2.1 Theoretische Einordnung

Es wird mit Blick auf die betriebliche Weiterbildung oft darauf verwiesen, dass ihre Hauptfunktion ökonomisch definiert ist. Von diesem Verständnis ist die Humankapitaltheorie (Becker, 1964) getragen, die letztlich nur zwischen spezifischem und allgemeinem Training unterscheidet. Spezifisches Training würde tendenziell von Betrieben finanziert, während allgemeines Training den Beschäftigten für den allgemeinen Arbeitsmarkt interessant mache, so dass dies eher vom Beschäftigten selbst finanziert werden müsse. Trotzdem wird dieser theoretische Ansatz häufig angewendet, obwohl ein empirischer Beleg für die Validität dieser Theorie hinsichtlich dieses Axioms ausgeblieben ist. Eher das Gegenteil ist der Fall, da Betriebe beide Formen des Trainings finanzieren oder eine klare Trennung von betriebspezifischem und -übergreifendem Wissen in der betrieblichen Realität wesentlich schwerer fällt bzw. nicht möglich ist (Behringer et al., 2009).

Quenzler meint einen Wandel in der pädagogischen Sichtweise hinsichtlich betrieblicher Weiterbildung zu erkennen: „Im Gegensatz zu einer rein personenzentrierten Sichtweise, wie sie in den 70er- und 80er-Jahren vorherrschte, wird betriebliche Weiterbildung gegenwärtig in erster Linie aus bildungsökonomischer Sicht betrachtet“ (2008, S. 55). Dies mag stimmen, aber eine deutliche Schwäche der aktuellen Betrachtungsweise darstellen. Geißler nennt betriebliche Weiterbildungseinrichtungen „ökonomisch begründete pädagogische Institutionen“ (Geißler, 1990). Das Angebot und die Durchfüh-

rung betrieblicher Weiterbildung von den Unternehmen werden nicht durchgeführt, um Weiterbildung wie eine pädagogische Einrichtung anzubieten. Während es der primäre Organisationszweck einer Weiterbildungseinrichtung ist, Weiterbildung anzubieten, ist es in der Regel der primäre Organisationszweck eines privaten Unternehmens, Erträge zu erwirtschaften. Insofern muss sich betriebliche Weiterbildung prinzipiell für das Unternehmen monetär „rechnen“, d.h. die durch Weiterbildung entstandenen Kosten führen zu zukünftigen Einnahmen oder helfen dabei, Ausgaben in Unternehmensbereichen zu verringern. Betriebliche Weiterbildung ist unternehmensintern funktional anderen Unternehmenszielen untergeordnet (Wittpoth, 2009, S. 183ff.). Pawlowsky und Bäumer nennen die primär ökonomische Ausrichtung die „Primärfunktion“ (Pawlowsky & Bäumer, 1996, S. 31) betrieblicher Weiterbildung, die sie als Investition einordnen. Als sogenannte „Nebenfunktionen“ führen sie ähnlich wie Rodehuth (1999, S. 181ff.) oder Quenzler (2008, S. 56) folgende Aspekte an:

- *Motivations- und Identifikationsfunktion* (Erhöhung der Leistungs-/Identifikationsbereitschaft der Beschäftigten)
- *Flexibilisierungsfunktion* (Unterstützung von innerbetrieblichen Umstellungsprozessen)
- *Akquisitions- und Imagefunktion* (Unterstützung der Außenpräsentation des Unternehmens)
- *Anpassungsfunktion* (Anpassung an sich verändernde Arbeits-/Produktionsanforderungen)
- *Gestaltungs- und Entwicklungsfunktion* (proaktive/innovative Gestaltung des Unternehmens) (ebd., S. 31ff.).

In einem dritten Schritt werden „Durchführungsziele“ genannt, die weitere Konkretisierungen von Weiterbildungszielen darstellen. Typische Durchführungsziele seien die „Erhöhung von Verkaufserlösen“, die „Reduzierung von Arbeitsunfällen“, die „Verbesserung des Betriebsklimas“ sowie die „Verringerung von Stillstandzeiten“ (Pawlowsky & Bäumer, 1996, S. 31).

Problematisch an dieser funktionalistischen Systematik ist, dass sie wie viele andere Ansätze allein von der ökonomischen Prämisse ausgeht, dass betriebliche Weiterbildung eine Investition des Unternehmens ist und sich dadurch allein deren Ziele ableiten ließen: „Das heißt, über allen Zielen und betrieblichen Funktionen betrieblicher Weiterbildung steht die implizite oder explizite Prämisse, daß sich betriebliche Weiterbildung rechnen muß“ (Pawlowsky & Bäumer, 1996, S. 32). Man könnte dies als eine Art „investitiver Weiterbildungskurzschluss“ bezeichnen. Mit Blick auf die bereits vorgestellten nicht-ökonomischen Theorien ist dieser Ansatz zumindest in seiner Absolutheit infrage zu stellen. Schließlich sind Betriebe auch soziale Gefüge. Diese sind im Wesentlichen zwar ökonomisch gerahmt, aber unterliegen wie alle an-

deren Organisationen weiteren sozialen Logiken und Dynamiken, die nicht primär oder allein ökonomisch bestimmt sind. Nichtsdestotrotz wird häufig in der Sprache der Ökonomie kommuniziert, wenngleich es um nicht-ökonomische Ziele wie Macht gehen mag. Dies wird sich im Folgenden an der Empirie zeigen, um hier schon ein Ergebnis anzudeuten. Auch Wittpoth (1997) und Dörner (2006) haben in ihren Darstellungen bzw. Analysen beruflicher und betrieblicher Weiterbildung mehrfach auf solche Funktionen verwiesen, die weder allein ökonomisch noch pädagogisch geprägt sind. So kritisiert Wittpoth (1997) aufbauend auf Arbeiten von Enno Schmitz (1978) offene oder verdeckte bildungsökonomische Ansätze als zu eng gefasst, sie würden technische und soziale Reproduktionsfunktionen von Weiterbildung tendenziell vernachlässigen. Wittpoth sieht im Wesentlichen drei Funktionen beruflich-betrieblicher Weiterbildung:

1. Reproduktion qualifizierter Arbeitskraft
2. Reproduktion und Legitimation sozialer (Macht-)Strukturen
3. Reproduktion von Sinn und Motivation auf der alltäglichen Handlungsebene (Wittpoth, 1997, S. 50).

Während die erste Kategorie gängige Argumentationsmuster bildungsökonomischer Ansätze aufgreift, verweist die zweite Kategorie auf den Betrieb als soziales Gefüge, gerahmt von dem Grundkonflikt zwischen Kapital und Arbeit. Die dritte Kategorie verweist auf alltägliche Handlungsprobleme u.a. im Prozess der Arbeit. Bei der zweiten Kategorie differenziert Wittpoth des Weiteren in „inklusive“ und „deinklusive“ Bildungsangebote. Deinklusive Bildungsangebote können zum Beispiel betriebliche Hierarchien begründen. Diese Bildungsangebote – wie es sie u.a. für Führungskräfte gibt – stehen gezielt nur einer Beschäftigtengruppe zur Verfügung und schließen andere Gruppen von der Teilnahme aus.²⁹ Auf diese strukturell begründete Ungleichverteilung der Teilnahme wird eher selten hingewiesen. Es zählt zu einem Tabu in Wissenschaft und Politik, auf diese strukturellen Gründe aufmerksam zu machen, wenn zum Beispiel einmal infrage gestellt wird, ob betriebliche Weiterbildungsbeteiligung im Idealfall wirklich gleich verteilt sein kann (Weiß, 1990).

Dörner (2008) baut auf den Ansatz von Wittpoth auf und unterscheidet basierend auf eigenen Fallstudien in KMU, dass es drei „Weiterbildungsbedeutungen“ gibt, die er mit „Für sich selbst“, „Für Andere“ und „Gegenüber Anderen“ titulierte. Demnach ist Weiterbildung im betrieblichen Kontext eher selten eine alleinige Funktion des Wissenserwerbs, sondern Weiterbildungen werden u.a. eingesetzt, um eine einheitliche Firmenkultur sozialisatorisch zu etablieren („Für Andere“) oder man wolle mit Weiterbildungen gegenüber Dritten – wie z.B. Kunden – signalisieren, dass man hohe

29 Dies erklärt partiell, warum betriebliche Weiterbildung nicht gleich verteilt sein kann, da sie selektive Funktionen in Bezug auf die betrieblichen Hierarchien hat.

Qualitätsanstrengungen unternehme („Gegenüber Anderen“). „Für sich selbst“ kann bedeuten, dass man dem Arbeitsalltag durch eine Weiterbildungsteilnahme entfliehen will oder persönlichen Lerninteressen folgt. Diese Typologie verweist wiederum auf das soziale Binnengefüge und die Außenbeziehungen von Betrieben. Ähnlich wie Wittpoth demonstriert Dörner überzeugend, dass Weiterbildungsteilnahme nicht nur in betrieblichen oder individuellen Lerninteressen begründet ist, sondern symbolischen Charakter mit Signalwert gegenüber Dritten hat. Bemerkenswert an den empirischen Ergebnissen und Typologisierungen von Dörner ist im Vergleich zu den Ausführungen von Wittpoth, dass er eine personale und relationale Dimension hinzufügt. Seine Arbeiten machen darauf aufmerksam, wer die Akteure in den Betrieben sind und wie diese sich relational gegenüber Dritten innerhalb und außerhalb des Betriebs mit Bezug auf Weiterbildung positionieren (Käpplinger, 2010). Bei Pawlowsky und Bäumer (1996) hingegen wurde allein die ökonomische Betriebssicht als Prämisse gesetzt, während bei Wittpoth (1997) die Funktionen auf einer allgemeinen, gesellschaftlich abstrakten, depersonalisierenden Ebene bleiben und damit letztlich wenig greifbar sind.

Insgesamt zeigt sich eine Differenz der theoretischen und empirischen Sichtweisen. Während explizit oder implizit eher ökonomisch geprägte Theorien betriebliche Weiterbildung allein als eine ökonomische Funktion für das Unternehmen sehen, verweisen sozialwissenschaftliche Theorien und Theoreme immer wieder auf nicht-ökonomische Funktionen. Was allerdings selten ist, ist dass beide Sichtweisen komparativ auf einen Datensatz analysierend angewendet werden. Dies soll im Folgenden in der empirischen Analyse geschehen. Auch zeigt die ökonomische Humankapitaltheorie auf, dass Weiterbildungsteilnahme sowohl aus Arbeitgebersicht als auch aus Beschäftigtenperspektive erfolgt. Es wird, theoretisch begründet, angenommen, dass Unternehmen eine Weiterbildung finanzieren, wenn firmenspezifische Kompetenzen erworben werden, die nicht auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt verwertbar sind. Beschäftigte hätten dahingehend Interesse an allgemeinen Kompetenzen, um ihre Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt zu verwerten. Empirische Analysen haben gezeigt, dass diese Unterscheidung nicht konsistent ist, sondern sich vielfach widerlegen lässt. Trotzdem verweist die Humankapitaltheorie auf zwei differente Sichtweisen auf berufliche und betriebliche Weiterbildung. Insofern greift sie die Interessengegensätze von Beschäftigten und Arbeitgebern auf.

Quantitativen Ergebnissen von Individualbefragungen folgend, kann die Initiative für eine Teilnahme durch verschiedene Akteure erfolgen:

Befragte/r hat an der Weiterbildungsmaßnahme

- auf betriebliche Anordnung teilgenommen 32%
- auf Vorschlag von Vorgesetzten teilgenommen 16%
- aus eigener Initiative teilgenommen 51%

(Rosenblatt & Bilger, 2008, S. 74).

Diese Zahlen aus dem deutschen AES von 2007 beziehen sich auf alle non-formalen Weiterbildungsaktivitäten und nicht nur auf die betriebliche Weiterbildung. Methodisch kann man die Frage aufwerfen, ob die Antwortoptionen erschöpfend und disjunkt sind.³⁰ Davon unbenommen zeigt sich, dass Beschäftigte zumindest gemäß ihrer Selbstauskunft häufig Weiterbildungen initiieren. Auch das folgende Zitat eines Personalleiters weist auf differente Initiativen und Interessen bei der betrieblichen Weiterbildungsteilnahme hin, die paradigmatisch die Humankapitaltheorie zu bestätigen scheinen:

Man kann es im Grunde unterscheiden in zwei Blöcke. Der eine Block ist Weiterbildung, die vom Arbeitgeber ausgeht, weil sie einfach notwendig ist, um sich gesetzlichen Veränderungen anzupassen und sich ein neues Know-how anzueignen für neue Geschäftsfelder usw. Dann will ich den anderen Block eher in die Richtung packen, wo auch der Mitarbeiter berufsbezogen ein Interesse daran hat, seinen Wert zu steigern, seine Employability zu erhöhen, wie das neudeutsch heißt, um eben auch Abschlüsse zu erwerben, Weiterbildungsabschlüsse zu erwerben, Zertifikate sich anzueignen. Um eben dadurch zu zeigen, ich will mehr als das, was ich momentan in diesem Unternehmen tue (VB1 – mittelgroßer Versicherungsbetrieb, 2009).

Im Sinne der Konfigurationstheorie interessiert, welche unterschiedlichen Funktionen betriebliche Weiterbildung aus Sicht der Akteure in den Betrieben hat. Das empirische Material wurde zunächst deduktiv auf Basis eines von Pawlowsky und Bäumer (1996) entwickelten Kategoriensystems analysiert:

	Funktion
Weiterbildungsteilnahmefall	1. Anpassungsfunktion 2. Motivations-/Identifikationsfunktion 3. Flexibilisierungsfunktion 4. Akquisitions-/Imagefunktion 5. Gestaltungs-/Entwicklungsfunktion 6. etc.

Tabelle 21: Weiterbildungsteilnahme und Funktion (Quelle: eigene Darstellung)

30 Was muss jemand zum Beispiel angeben, wenn eine Beschäftigte im Jahresgespräch gemeinsam mit der Vorgesetzten auf eine Weiterbildungsidee kommt? Was ist anzukreuzen, wenn ein Personaler, eine Weiterbildungsverantwortliche oder ein Betriebsrat eine Weiterbildungsteilnahme vorschlägt?

6.2.2 Empirische Analysen

Wie eingangs zitiert, wurde in dem Interviewmaterial eine Vielzahl an Weiterbildungsgründen genannt: „Sie haben da so ziemlich jede Ursache für Fortbildung, die Sie sich denken können“ (CP1 – großes Chemieunternehmen, 2009). Im Folgenden werden diese Gründe zunächst im hier entwickelten Modell (Abb. 21) eingeordnet. Bei der Analyse des empirischen Materials zeigt sich eine Reihe an exogenen und endogenen Einflüssen. Häufig finden sich Begründungen, die Weiterbildungsanlässe in Veränderungen und Innovationen im *technologischen System* begründet sehen. Der IT-Bereich (neue Software etc.) wird oft hervorgehoben:

Also technologische Veränderungen haben immer einen relativ hohen Anteil an unseren Aufwendungen für Weiterbildung, seit jeher. Weil wir natürlich auch eine eigene IT-Abteilung haben, die bei uns 10 Prozent unserer Mitarbeiter ausmacht. Und da gibt's eigentlich ständig Innovation. Die müssen ständig dazulernen. Wir hatten früher, ich habe noch so Grafiken in Erinnerung, wo wir es nach Unternehmensbereichen ausgewertet haben. Der IT-Block war immer der Dickste. Also die IT-Mitarbeiter haben eigentlich immer den größten Anteil an den Weiterbildungszeiten gehabt. Das ist heute nicht mehr ganz so dramatisch, aber im Grunde schon noch zu beobachten, dass ein enormer Anteil auf IT fällt (VB1 – mittelgroßer Versicherungsbetrieb, 2009).

The most frequent motive is the acquisition of new machines. Then we have to make trainings by the producers of the machines concerning usage and maintenance. In the production of engines you have to be up to newest standard of the development (ME5 – mittelgroßer Metallbetrieb, 2005).

Viele Unternehmen sind bestrebt, in der Produktion und Dienstleistung den aktuellen Stand der Technik zu beachten. Durch Weiterbildungen eignen sie sich relevantes Wissen an. Hersteller von Technik verlangen, dass man ihre Technik und Technologie nicht nur einkauft, sondern dass auch Schulungen zur Anwendung dieser Technik durchgeführt werden. Dieser Punkt ist generell in der Weiterbildungsforschung und speziell in der betrieblichen Weiterbildungsforschung relativ wenig untersucht worden. Es werden oft Produkte/Techniken im Paket mit bestimmten Schulungen verkauft. Zum Teil erfolgt die Produktentwicklung in Abstimmung mit der betrieblichen Situation. Zumeist werden aber Standardlösungen eingekauft. Eine betriebsspezifische, maßgeschneiderte, aber kostenintensive Konfiguration können sich oft nur Großkonzerne ökonomisch leisten. Dies führt nicht selten dazu, dass es massive Anpassungsprobleme gibt, da die Arbeitenden bzw. Lernenden die von außen implementierten Systeme als technikinduzierte „Invasion“ in ihre Arbeitswelt erleben (Ludwig, 2000).

Auch aus dem *rechtlich-politischen System* heraus entstehen Weiterbildungsanlässe, auf die Unternehmen eher reagieren, als von sich aus zu agieren. Dies kann zum

einen *explizite Weiterbildungsregelungen* meinen. Bildungsurlaubs- und Bildungsfreistellungsgesetze sind dafür Beispiele. Branchenbezogene Fondsregelungen existieren zum Teil. Insbesondere im Gesundheitsbereich oder in sicherheitsrelevanten Bereichen der Produktion sind Weiterbildungen vorgeschrieben, um die Beschäftigten oder die Kunden zu schützen:

Some things are told us by the law: Safety at the workplace, protection against accidents, regulations concerning hygiene. They are mostly taught directly at the workplace (ME 6 – mittelgroßer Metallbetrieb, 2005).

Concerning hygiene we are very determined by the legal regulations. We do such seminars regularly and within the company (ME 9 – mittelgroßer Nahrungsbetrieb, 2006).

Further training takes place when new machines, new procedures or new safety and hygiene regulations are introduced (ME 12 – mittelgroßer Nahrungsbetrieb, 2006).

An dieser Stelle können deutsche Betriebe nicht eigenständig über die Weiterbildungsteilnahme entsprechend unternehmerischen Kalküls entscheiden, sondern sie müssen aufgrund definierter Sicherheitsstandards weiterbilden.

Öffentliche Förderprogramme sollen die Weiterbildungsbeteiligung anregen, da es seit einigen Jahren Ziel auf europäischer, bundesweiter oder Landesebene ist, die Weiterbildungsteilnahme zu erhöhen. In einem Teil des Interviewkorpus stand der Bildungsscheck NRW im Mittelpunkt des Interesses. Analysen zeigen, dass durch solche Scheckprogramme kaum gänzlich neue Weiterbildungsaktivitäten durch Betriebe stimuliert werden (Stanik & Käßlinger, 2013). Inwiefern das Förderinstrument Weiterbildungsgutschein in seiner bisherigen Ausprägung und seinem Fördervolumen oder andere staatliche Regelungen einen größeren quantitativen Effekt maßgeblich stimulieren können, ist fraglich (Markowitsch et al., 2013; Görlitz, 2010). So schätzt Dohmen (2013), dass jährlich weniger als ein Prozent aller Teilnehmenden einen Weiterbildungsgutschein des Bundes oder der Länder nutzen. Dies würde eine marginale quantitative Bedeutung darstellen. Bezogen auf den Bildungsurlaub nehmen je nach Bundesland ca. zwei Prozent aller Arbeitnehmer den Bildungsurlaub wahr. Damit wäre der Bildungsurlaub aktuell immerhin rein quantitativ doppelt so bedeutend wie die Weiterbildungsgutscheine, denen momentan wesentlich mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. Unbenommen von der quantitativen Bedeutung beider Instrumente ist es jedoch nicht selten, dass Unternehmen eher zurückhaltend bis kritisch gegenüber öffentlicher Förderung für betriebliche Weiterbildung reagieren:³¹

31 Die Interviews wurden in Deutschland und in deutscher Sprache geführt, jedoch aufgrund europäischer Projektkontexte ins Englische übersetzt.

We don't use public finances. Some years ago we have had the chance to finance trainings of REFA by money of the European Regional Fund. That used one or two employees. But perhaps the investment for applying is much greater than the benefit (ME7 – mittelgroßer Nahrungsbetrieb, 2006).

I would prefer that the policy would start to work in a direction in which enterprises could concentrate themselves on core tasks. We have too much bureaucracy, too much regulations and handicaps. The enterprises know best, what's in their interest (ME2 – mittelgroßer Metallbetrieb, 2005).

I can't imagine how public support could look alike. It is important that firstly the management is convinced that CVT is important for the enterprise. When this conviction exists and is lived actively, the employees come forward with their ideas and needs. Even employees which haven't been involved yet by their superiors come forward then. It is decisive that that the philosophy is transmitted by the superiors (ME3 – großer Nahrungsbetrieb, 2006).

Die Gründe für diese dezidiert kritischen Positionen reichen von einer vermeintlichen oder tatsächlichen Einschränkung der unternehmerischen Handlungsfreiheit bis zu einem Einwand eines zu hohen bürokratischen Aufwands bei der Mittelbeantragung oder -abwicklung. Gleichzeitig nutzen manche Unternehmen sehr wohl Fördermittel für Weiterbildung und manche Personaler haben sich auf die Akquise externer Mittel spezialisiert. Weiterbildungsanbieter nutzen Mittel als „Eintrittskarte“, um Kooperationen mit Unternehmen zu etablieren. Gerade Unternehmen mit entwickelten Personalstäben sichten gezielt den oft so wahrgenommenen Förderdschungel für Ko-Finanzierungen. Insgesamt ist das Thema „Öffentlichkeit der betrieblichen Weiterbildung“ (Kuper, 2001) und somit staatliche Regulierung eine Art „Kampfzone“ – nicht allein zwischen den Sozialpartnern. Jenseits der immer wieder diskutierten gesetzlichen Einführung von Weiterbildungsfonds (Bosch, 2010) oder Beschäftigungsversicherungen (Schmid, 2008) existieren eine Reihe an Regelungen gerade im Sicherheits- und Gesundheitsbereich sowie finanzielle und öffentliche Anreizprogramme. Insofern ist betriebliche Weiterbildung bereits jetzt teilöffentlich. Dies wird dadurch unterstützt, dass, durch die steuerliche Absetzbarkeit von Weiterbildungsausgaben als Betriebskosten, Unternehmen ein umfangreiches staatliches Refinanzierungsinstrument zur Verfügung steht, was finanziell wahrscheinlich das größte Volumen aller staatlichen Weiterbildungskofinanzierungen ausmacht (Beicht et al., 2005).

Als einflussreich sind auch generell die *impliziten Implikationen der wohlfahrtsstaatlichen Verfasstheit* einzuschätzen. Es gibt mittlerweile eine große Anzahl an komparativen Studien, welche die nationale Weiterbildungsbeteiligung von Betrieben

und Unternehmen im Kontext der wohlfahrtsstaatlichen Regime bzw. „institutional packages“ betrachtet (Rubenson & Desjardins, 2013; Markowitsch et al., 2013) und deren hohen Einfluss auf die Beteiligung quantitativ nachweisen. So sind die skandinavischen Modelle hinsichtlich Inklusion und Weiterbildungsvolumen nahezu durchgängig mitteleuropäischen Modellen überlegen. Schließlich kann das rechtlich-politische System eine Rolle spielen, insofern die Dienstleistungen von Unternehmen im direkten Zusammenhang stehen:

In diesem Falle. Während bei den Seminaren, die jetzt irgendwelche fachlichen Inhalte haben, geht's da in erster Linie darum, sich auf verändernde Entwicklungen einzustellen. Da sind eben die ganzen Rechtskomplexe. Wenn ich nur an uns selber denke hier in der Personalabteilung, am Jahresende muss jeder ein Seminar zu den Veränderungen im Steuer- und Sozialversicherungsrecht besuchen (VB2 – großer Versicherungsbetrieb, 2009).

Alles in allem hat das rechtlich-politische System sowohl explizite als auch implizite Einflüsse. Manches ist davon bekannt, anderes erkennt man in seiner Bedeutung erst durch den internationalen Vergleich mit anderen Ländern, die andere rechtlich-politische Systeme aufweisen.

In Marktwirtschaften müssen sich Betriebe und Unternehmen im ökonomischen System im Wettbewerb bewähren. Fusionsprozesse sind zu beobachten. Dies alles hat vielfältige Einflüsse auf die Weiterbildungsbeteiligung von Unternehmen.

When our situation is good, continuing training is considered as an investment. When our situation is bad, continuing training is considered as a cost factor (ME 8 – großer Nahrungsbetrieb, 2006).

We spent between 0.4% in economically bad times and 0.9% in economically good times of our annual turnover on training (ME2 – mittelgroßer Metallbetrieb, 2005).

In diesen Zitaten zeigt sich eine große Abhängigkeit der betrieblichen Weiterbildungsausgaben von der allgemeinen wirtschaftlichen und der unternehmensspezifischen Situation. Die Entscheidungsträger in den Unternehmen berichten von einer klaren prozyklischen Abhängigkeit der Weiterbildungsausgaben. In guten wirtschaftlichen Zeiten wird mehr und in schlechten Zeiten weniger für Weiterbildung ausgegeben. Die Weiterbildungsausgaben sind die ersten Streich- oder Kürzungsposten: „Also wir merken die Krisen eigentlich immer als erstes“ (GSB3 – mittelgroßes Sozialunternehmen, 2012). Diese Abhängigkeit schlägt sich spiegelbildlich auf der Seite der Weiterbildungsträger nieder, wie der Klimaindex des wbmonitors belegt:

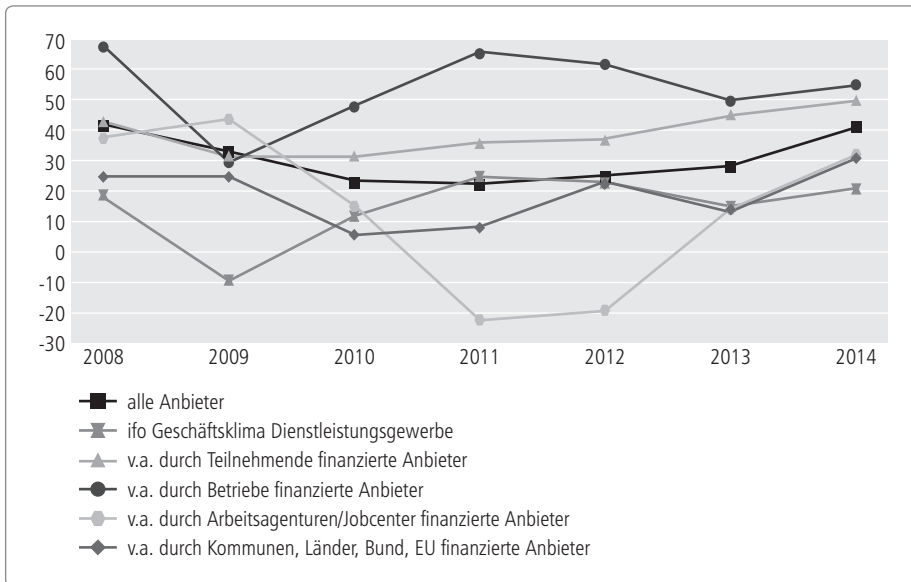


Abbildung 33: Entwicklung der wbmonitor-Klimawerte 2008 bis 2014 (Quelle: Ambos et al., 2015, S. 5)

In den Krisenzeiten der Jahre 2009 und 2010 zeigt sich ein Einbruch der Klimawerte bei Anbietern, die primär mit Betrieben kooperieren. Interessanterweise verhält sich der Klimawert für Anbieter, die primär aktiv im Bereich der arbeitsagenturfinanzierten Weiterbildung sind, dazu im Vergleich nahezu spiegelbildlich. Durch Maßnahmen wie das Förderprogramm WeGebau wird Weiterbildung und Qualifizierung in Krisenzeiten finanziert, wovon einige Betriebe profitieren. Es ist ein sinnvoller Gedanke, ökonomische Krisenzeiten mit Weiterbildung und Qualifizierung zu überbrücken bzw. dafür zu nutzen.

Allerdings zeigen die Zitate auch, dass in wirtschaftlich prosperierenden Zeiten Weiterbildungsausgaben in den Unternehmen nicht unumstritten sind und die Weiterbildungsverantwortlichen oft beständig unter Druck zur Legitimierung der Weiterbildungsausgaben stehen.

Wir in der Weiterbildungsabteilung sind unter Dauerdruck. Der Leiter der Produktion und der Leiter des Controllings fragt Sie: Was ist der Benefit für uns? Wie viele Autos mehr produzieren wir dadurch? Und dann musst Du aufstehen und zeigen, dass es nicht der Job der Teckies der Welt ist. Aber man muss dann auch zeigen, dass man liefern kann. Aber nur mit Zahlen kann man das nicht rechtfertigen (F1 – großes Automobilunternehmen, 2000).

The amount of time spent is reduced. For every training concept with which I come forward, I have to discuss if it could be also possible with less time spent on it. They ask for quality with a little amount of time spent. That will be even more dominant in future. The reasons are the costs. Little number of employees for a lot of tasks. No chance to compensate adequately personnel absence (ME17 – Großunternehmen Nahrungsbereich, 2005).

Der Effizienz- und Qualitätsdruck ist hoch. Oft sind die direkten Weiterbildungskosten weniger das Problem als die Fehlzeiten und dadurch entstehende indirekte Weiterbildungskosten, wie es gerade das zweite Zitat aufzeigt. Wenn die Personaldecke in den Unternehmen eng ist, fällt es umso schwerer, Mitarbeitende eine längere Zeit für eine Weiterbildung freizustellen. In der Konsequenz entstehen Dilemma-Situationen. Auf der einen Seite benötigen viele Unternehmen zunehmend gut- bis hochqualifiziertes Personal, auf der anderen Seite fällt es unter stetigem Effizienzdruck schwer, dafür entsprechende Zeiten zur Weiterqualifizierung zur Verfügung zu stellen. Insofern ist das Ringen um Weiterbildungszeit sehr wichtig. Eine vermeintliche Lösung dieser Dilemma-Situationen versprechen oftmals E-Learning- oder Blended-Learning-Lösungen in ihrer angeblich größeren zeitlichen und örtlichen Unabhängigkeit. Ob dies wirklich im großen Maße Lösungen sein können, bleibt jedoch mit Blick auf den ersten E-Learning-Boom in den 1990er Jahren und die oft eher enttäuschenden Ergebnisse fraglich.

Unternehmen und Betriebe sind zudem sozialräumlich verortet. Lediglich multinationalen Konzernen oder Unternehmen ab einer mittleren Größe ist es möglich, Unternehmensteile in andere Regionen zu verlegen. Vielen kleineren Unternehmen geht es dagegen eher so:

We are in the countryside, there it is not easy to find a suitable provider. In addition, we are active in a specialized field, which doesn't make it easier. It is not easy. We have some providers here, but often we have to travel (ME11 – mittelgroßer Betrieb Nahrungsbereich 2004).

Regionalität spielt in der betrieblichen Weiterbildung eine Rolle. Es stellt sich die Frage, wie der regionale Arbeitsmarkt aussieht, d.h. inwiefern man qualifiziertes Personal auf dem Arbeitsmarkt rekrutieren kann oder selbst aus- oder weiterbilden muss und wie der regionale Weiterbildungsanbietermarkt aussieht. Das ökologische Umsystem hat eine hohe Relevanz für die betriebliche Weiterbildung. Dies mag sich relativieren in Zeiten der Digitalisierung und Globalisierung, aber trotzdem bleibt es einflussreich, wenn gleich ganz neue Konfigurationen entstehen können und für manche Unternehmen der genaue Standort des Unternehmens weniger einflussreich werden mag, da zum Beispiel Dienstleistungen im Internet prinzipiell von jedem Standort aus erbracht werden kön-

nen. Die Häufung vieler Start-ups im digitalen Bereich oder in anderen Branchen (z.B. Mode) in bestimmten Metropolen wie Berlin spricht jedoch hier eher dagegen, dass sozialräumliche Standortfaktoren an Bedeutung verlieren würden.

Die Rolle des *soziokulturellen Systems* wurde mehrfach thematisiert. So wird in Unternehmen von einem Wertewandel der jüngeren Beschäftigten ausgegangen. Dies würde zu einer neuen Bedeutung der Weiterbildung führen:

Insofern ist für uns ein gutes Weiterbildungsangebot auch ein Pfund, mit dem wir wuchern im wie es so schön heißt „War for Talent“. Also ich bin ja immer noch relativ viel in Vorstellungsgesprächen mit drin, gerade wenn es um Führungskräfte geht. Und ich kann mich eigentlich an kein Gespräch erinnern, wo es nicht gefragt wird. (...) Es kommt aber auch auf die angebotenen Maßnahmen an. Also für die ist Weiterbildung irgendwie kein Sahnehäubchen mehr, für die ist sie zu einer notwendigen Bedingung geworden (NM1 – Großunternehmen Neue Medien, 2012).

You don't find a lot of qualified employees in our region. And in *Name of big city* we have a main competitor. There our employees like to go. Especially the people who like to jump from job to job. We make contract with some of our employees that they have to pay us back the costs for training when they go there in order to prevent their leaving. We satisfy mostly our need for qualifications by training our employees (ME3 – mittelgroßes Unternehmen Metallbereich, 2004).

Hier werden die gewachsenen Erwartungen von Höherqualifizierten angesprochen. Diese suchen attraktive Arbeitsplätze. Weiterbildungsmöglichkeiten werden erwartet, sind aber an sich noch nicht attraktiv, sondern es geht um qualitative Fragen. Mit Verweis auf einen Wertewandel wird in einer Reihe von Interviews von einer gewachsenen Erwartungshaltung berichtet, was Arbeitsplätze an persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten bieten sollen. Je nach „Marktmacht“ der Bewerberinnen und Bewerber mit ihren Qualifikationen müssen sich die Unternehmen mit diesem Wertewandel auseinandersetzen und den potenziellen Beschäftigten mehr anbieten können als früher. Auch bezüglich Geringqualifizierter findet sich eine Reihe von Aussagen von deren Lernfähigkeit bis zur unternehmerischen Rendite (Käpplinger, 2011b) im Kontext der Weiterbildungsteilnahme. Auf diese Weise wird die Segmentierung der Arbeitsmärkte deutlich. Wenn ein Überangebot an Arbeitskräften für bestimmte Stellen besteht, muss das Unternehmen nicht auf tendenziell vorhandene Weiterbildungswünsche der Mitarbeitenden bzw. Bewerbenden reagieren.

Es zeigen sich viele exogene Einflüsse. Diese können eher explizit sein oder implizit erst auf den zweiten Blick erkennbar sein. Zwar ist in einer Marktwirtschaft den Unternehmen eine bestimmte Reaktion gegenüber diesen exogenen Einflüssen insge-

samt eher selten vorgeschrieben (wie z.T. durch Gesetze), aber die empirischen Daten zeigen, dass Unternehmen und ihre Verantwortlichen sich gegenüber diesen Einflüssen verhalten müssen. Weiterbildung ist eine Handlungsstrategie, mit der sich Unternehmen gegenüber ihren Umwelten und Umsystemen verhalten.

6.3 Endogene Weiterbildungsfunktionen aus Arbeitgebersicht

Während die vorhergehenden Darstellungen eher zeigen, wie exogene Einflüsse zu Weiterbildungsanlässen werden, geht es nun um endogene Faktoren. Die Trennung zwischen exogen und endogen fällt schwer. Es stellt sich die methodologische Frage, wie die subjektive Rekonstruktion durch die Befragten manche Anlässe eher exogen oder endogen wirken lässt. Letztlich ist von einem dynamischen Wechselspiel von endogenen und exogenen Faktoren auszugehen. Unternehmen bewegen sich in verschiedenen systemischen Kontexten und Akteure verhalten sich zu diesen Kontexten durch Entscheidungen oder Nicht-Entscheidungen.

Die *Motivations- und Identifikationsfunktion* wird von Pawlowsky und Bäumer wie folgt erläutert:

Durch Weiterbildung soll die allgemeine Leistungs- und Identifikationsbereitschaft der Mitarbeiter erhöht werden. Eine Erhöhung der Leistungsbereitschaft durch Weiterbildung steht im Zusammenhang mit Anreizen wie Aufstiegsmöglichkeiten, Entgeltansprüchen, Verbesserung der Arbeitsbedingungen, Ansprüchen auf Mitbestimmung sowie mit allgemeinen Entwicklungsmöglichkeiten des Mitarbeiters im Unternehmen und den Bedürfnissen des Mitarbeiters nach Beschäftigungssicherheit. Überträgt man motivationstheoretische Überlegungen auf den Weiterbildungsbereich, so ist der Erfolg von Weiterbildung in hohem Maße davon abhängig, inwieweit das Weiterbildungsergebnis für die Erreichung persönlicher Ziele der Mitarbeiter attraktiv ist. (...) Die Weiterbildung dient in diesem Zusammenhang ferner dazu, direkt oder indirekt unternehmensspezifische Normen, Werthaltungen und Zielvorstellungen sowie das Selbstverständnis der Unternehmung, die corporate identity, im Sinne einer betrieblichen Sozialisationsinstanz auf die Mitarbeiter zu übertragen (1996, S. 32f.).

In den Ausführungen wird im ersten Teil auf die Motivations- und im zweiten Teil auf die Identifikationsfunktion hingewiesen, die jeweils eigene Kategorien darstellen könnten. Mit der Motivationsfunktion wird auf den Umstand hingewiesen, dass Weiterbildungen ins soziale Gefüge eines Betriebs eingebettet sind und entgeltrelevant sein können. Gerade mithilfe von Führungskräfte trainings wird eine innerbetriebliche Legitimation für die Besetzung dieser Leitungspositionen geschaffen (Käpplinger 2007a, S. 136f.;

Dörner, 2008, S. 136). Des Weiteren kann eine Höherqualifizierung via Weiterbildung die Entgeltansprüche der Beschäftigten erhöhen. Insgesamt bezieht sich die innerbetriebliche Wirkung der Weiterbildungsteilnahme nicht primär auf das jeweils tatsächlich Gelernte oder zu Lernende in den Weiterbildungen, vielmehr hat allein die Weiterbildungsteilnahme eine Signalwirkung auf die Beschäftigten und die Teilnehmenden. Ein solches Signal kann auch Formen einer Gratifikation oder eines Incentives für aus Vorgesetztersicht verdiente Beschäftigte annehmen, wie einige Beispiele aus Interviews belegen:

Manchmal gibt es auch Seminare als Belohnung für Mitarbeiter, die besonders erfolgreich waren. Die Mitarbeiter erhalten dann nicht 500 Euro Erfolgsprämie, von denen sie sowieso nur die Hälfte sehen würden, sondern ein Weiterbildungsangebot, das nicht unmittelbar mit ihrem Arbeitsgebiet zu tun hat. Zum Beispiel ein Kommunikationsseminar oder einen teuren Messebesuch in Paris (ME3 – mittelgroßer Autozulieferer, 2005).

Also es gibt auch Weiterbildungen, gerade im Bereich der Wundenexperten, die sind nicht erforderlich. Aber es ist natürlich auch eine Belohnung für Angestellte, so was zu geben (GSB12 – mittelgroßer Gesundheitsbetrieb, 2012).

Die Wahl des Weiterbildungsortes (z.B. Paris) taucht als Incentive auf. Bezogen auf den Inhalt können Lerngegenstände gewählt werden, die zwar nützlich sein können, aber aus betrieblicher Sicht nicht zwingend notwendig wirken (z.B. Kommunikationsseminare). Das Gebot der betrieblichen Nützlichkeit scheint tendenziell aufgehoben, weil man sich von der Sicherung der Loyalität viel verspricht. Insofern besteht das Nützlichkeitsgebot zumindest indirekt trotzdem. Solche Formen der Weiterbildung können auf den ersten Blick kritisch gesehen werden, wie es zum Beispiel dieser Befragte selbst tut:

Ich finde, Weiterbildung sollte unternehmens- und arbeitsgetrieben sein und kein Incentive. Da kann man andere Dinge (...). Wenn jemand der Meinung ist, ich will dir jetzt mal was Gutes tun, nimm dir mal zwei Tage Sonderurlaub und gehe mit deiner Frau zu einem Wellness-Park und ich gebe dir noch 500 Euro dazu, das wäre das Richtige. Aber nicht eine Weiterbildung (VB2 – mittelgroßes Bankenunternehmen, 2009).

Bemerkenswert an den Zitaten ist, dass den Weiterbildungen der Bildungswert und Arbeitsplatzbezug nicht abgesprochen wird („nicht unmittelbar mit ihrem Arbeitsgebiet“, „auch eine Belohnung für Angestellte“, „einen anderen Grund, als nur Excel zu lernen“). Man sollte vorsichtig sein, von dem instrumentellen Signalcharakter sofort auf fehlende Lernwirkungen zu schließen. Es kann durchaus sein, dass ein Lernen in einem sehr schönen Ambiente, gespeist aus dem Gefühl, vom Arbeitgeber eine Aner-

kennung zu erhalten, durchaus produktive Lernatmosphären schafft. Hier bräuchte es wiederum empirische Lehr-Lernfeinanalysen und nicht zu schnelle Bewertungen zu den Lernwirkungen. Weiterbildungen dienen aber auch dazu, die Beschäftigungsfähigkeit der Mitarbeiter zu erhalten und so letztlich die Mitarbeiter im Unternehmen zu halten und nicht kündigen zu müssen:

Also die Erwartungen waren für die ganzen Qualifizierungen, für die ganzen Seminare – ich erwarte mir, dass unsere Mitarbeiter Spaß haben dabei. Ich sehe das schon ein bisschen als Mitarbeiterbindungsprogramm. Wir haben zum Beispiel drin sehr stark auch den Bereich Rückenschule für unsere Zimmermädchen. Vor allem, ich habe hier auch einige langjährige Mitarbeiter, die aber schon 50+ sind, und die noch immer in den Zimmern tätig sind. Also da ist es höchst an der Zeit, dass man denen bisschen was beibringt: Wie kann ich mich besser bewegen, gerade in diesem schweren, körperlich schwersten Job? Was kann ich da machen, dass es mir besser geht? (H1 – kleiner Hotelbetrieb, 2012).

Es handelt sich um eine Personal- und Weiterbildungsverantwortliche in einem Hotel, die im Interview deutlich macht, dass es nicht einfach ist, gutes Personal zu bekommen und zu halten, in einer Branche, die eine hohe Personalfuktuation aufweist. Im Interview wird die Weiterbildungsmaßnahme einer Rückenschulung zunächst als „Mitarbeiterbindungsprogramm“ präsentiert, was „Spaß“ machen soll. Diese Motivations- und Identifikationsfunktion wird aber von einer fehlenden Flexibilitätsfunktion überlagert, da die Mitarbeiterin – aufgrund fehlender Sprachenkenntnisse, wie die Interviewpartnerin später sagt – nicht in einem anderen Betriebsbereich eingesetzt werden kann. Weiterbildung soll die Beschäftigungsfähigkeit erhalten. Im Zuge der Konjunktur des Employability-Konzepts und dem gewachsenen Leistungsdruck für Beschäftigte kann die Signalwirkung auch einen anderen Ursprung haben:

Andererseits wollen die Mitarbeiter, zumindest die guten, die motivierten, die hier in der Sachbearbeiterebene tätig sind, natürlich den Anschluss nicht verlieren. Und viele davon sind auch bereit, mit persönlichen Opfern und sogar Freizeit und Geld, sich weiterzubilden. Das sind die Aktivitäten, die wir nachhaltigst sponsern. (...) Dann will ich den anderen Block eher in die Richtung packen, wo auch der Mitarbeiter berufsbezogen ein Interesse daran hat, seinen Wert zu steigern, seine Employability zu erhöhen, wie das neudeutsch heißt, um eben auch Abschlüsse zu erwerben, Weiterbildungsabschlüsse zu erwerben, Zertifikate sich anzueignen. Um eben dadurch zu zeigen, ich will mehr als das, was ich momentan in diesem Unternehmen tue (VB1 – mittelgroßes Versicherungsunternehmen, 2009).

Hier sind es die Beschäftigten, von denen die Weiterbildungsinteressen ausgehen. Zum einen eher defensiv, anpassungsorientiert begründet: Man will nicht den Anschluss verlieren. Die Beschäftigungsfähigkeit soll – zur Not mit partiell selbstausbeuterischem Engagement durch private Zeit oder eigenes Geld – erhalten werden. Zum anderen wollen sich Mitarbeitende weiterentwickeln bzw. sehen Weiterbildung als karrierefördernd. Bei beiden Gruppen soll die Signalwirkung bzw. Botschaft sein, „Arbeitgeber schau her, ich engagiere mich für meine Weiterqualifizierung.“ Wiederum zeigt sich entsprechend der Konfigurationstheorie, dass die verschiedenen Funktionen nicht in eine Richtung wirken müssen – insbesondere nicht nur in Richtung vom Arbeitgeber zum Beschäftigten – sondern dass es ganz unterschiedliche Anlässe für die Konfigurationen gibt.

Im zweiten Teil der zitierten Ausführungen von Pawlowsky und Bäumer wird auf den Zusammenhang von unternehmensspezifischen Normen, Werthaltungen und Zielvorstellungen hingewiesen sowie das Selbstverständnis der Unternehmen erläutert, eine *corporate identity*, im Sinne einer betrieblichen Sozialisationsinstanz auf die Mitarbeiter und Weiterbildung zu entwickeln. Bei dieser Identifikationsfunktion ist also Weiterbildung kein Instrument der Anpassung an unternehmensexterne Veränderungen, sondern hat primär eine Binnenfunktion der Enkulturation. Auch hierzu finden sich in den Interviews Beispiele:

Es gibt ein Weiterbildungsheft mit einem jährlichen Programm. Es werden ca. 20 Seminare angeboten. Der Exot ist ein Tanzkurs. Die Philosophie hinter dem Kurs ist es, Leute aus verschiedenen Abteilungen zusammenzubringen. Das stimuliert die Kommunikation und senkt die Grenzen zwischen verschiedenen Abteilungen (ME6 – mittelgroßer Autozulieferer, 2006).

Als nachteilig zeigten sich Déjà-vu-Erlebnisse, d.h. das Projekt wurde mit früheren Poster- und Konditionierungsmaßnahmen wie zu DDR-Zeiten im Vorhinein verbunden. Ein kursierendes Vorurteil im Werk war, daß man es mit einer Mobilisierung mit Micky-Maus-Bildern zu tun habe. So entstanden gewisse Akzeptanzprobleme, die sich zumeist erst nach der tatsächlichen Teilnahme auflösten (F1 – großes Automobilunternehmen, 2000).

Das erste Zitat liefert zwar ein relativ ungewöhnliches Praxisbeispiel, aber es veranschaulicht, dass entgegen der Humankapitaltheorie Arbeitgeber durchaus ein rationales Interesse haben können, allgemeine Bildungsinhalte selbst in der betrieblichen Weiterbildung zu fördern. Dies ist nicht altruistisch motiviert, sondern funktional im Sinne der Unternehmenskultur und -kommunikation. Im zweiten Beispiel wurde mit der Belegschaft eines fahrzeugbauenden Unternehmens mit sogenannten Lernlandkarten gearbeitet, welche den Beschäftigten ein besseres und umfassenderes Verständnis von Pro-

duktionsabläufen und Prozessketten vermitteln sollten (Gieseke & Käpplinger, 2001). Allerdings zeigt sich an dem zweiten Zitat die Brisanz einer Identifikationsfunktion, wenn sie von Beschäftigten als durchschaubare „Konditionierungsmaßnahme“ wahrgenommen wird. Es ist wichtig, dass solche identifikationsfördernden Maßnahmen an die persönlichen Ziele der Beschäftigten anknüpfen:

Überträgt man motivationstheoretische Überlegungen auf den Weiterbildungsbereich, so ist der Erfolg von Weiterbildung in hohem Maße davon abhängig, inwieweit das Weiterbildungsergebnis für die Erreichung persönlicher Ziele der Mitarbeiter attraktiv ist (Pawlowsky & Bäumer, 1996, S. 33).

Dies stellt eine inhaltlich ähnliche Schlussfolgerung und Forderung dar, wie sie in subjektwissenschaftlichen Ansätzen verfolgt wird (Faulstich, 1998; Ludwig, 2000). Des Weiteren muss die Identifikation stimmig mit dem Unternehmenshandeln sein. Es ist bekannt, dass Identifikationsmaßnahmen im Zuge von Re-Organisation besonders dann an Akzeptanz bei den Beschäftigten verlieren, wenn sie in schnellem Abstand und mit sich teilweise redundant wiederholender Rhetorik verbunden sind. Wenn Weiterbildungsmaßnahmen mit Identifikationsfunktionen erfolgreich verlaufen, kann die Wirkung nachhaltig sein, da soziales Lernen angeregt wird:

In der Nachbetrachtung zeigt sich eine hohe Nachhaltigkeit der Wissensstrukturen, da diese durch die Verknüpfung mit Bildern besonders gut erinnert werden können. Auch nach Jahren erleichtert das die Kommunikation zwischen ehemaligen Teilnehmern. Insgesamt zeigte sich, daß die ehemaligen Teilnehmer ein vergemeinschaftetes Bild vom Unternehmen und ein vergemeinschaftetes Erlebnis in ihrer Erinnerung haben (F1 – großes Automobilunternehmen, 2000).

Hier hat die Weiterbildung ein „vergemeinschaftetes Bild vom Unternehmen“ geschaffen, was zur Identifikation mit dem Unternehmen beiträgt, weil man sein Handeln in den Gesamtkontext des Unternehmens besser einordnen kann und sich darüber mit Arbeitskollegen verständigt.

Insgesamt zeigt die empirische Arbeit mit der theoriegeleiteten Kategorie „Motivations- und Identifikationsfunktion“, dass sich dafür viele Beispiele in den Unternehmen finden lassen. Weil es zudem deutliche Unterschiede zwischen beiden Funktionen gibt, bietet sich eine Aufspaltung der Sammelkategorie in zwei Teilkategorien an. Zum einen gibt es eine *arbeitgebergetriebene Motivationsfunktion*. Bei dieser Funktion wird die Weiterbildung top-down als Gratifikation oder Incentive vergeben. Oftmals ist die Vergabe einer Weiterbildung eingebunden in Führungskräfteprogramme/-trainings. Zentrale Annahme ist dabei u.a., dass die Motivationssteigerung der Beschäftigten via

Weiterbildung zu einer gesteigerten Leistungsbereitschaft und Identifikation mit dem Unternehmen führt. Die Idee, „Motivierung führt zu Identifikation“, ist ein zentraler Grund, warum in der Literatur Motivations- und Identifikationsfunktion zusammengefasst werden (Rodehuth, 1999, S. 181ff.; Quenzler, 2008, S. 56).

Eine Motivationsfunktion können Weiterbildungen jedoch nicht nur aus Arbeitgeber-sicht haben, sondern auch aus Beschäftigtensicht. Man kann diese *arbeitnehmergetriebene Motivationsfunktion* auch *Signalfunktion* nennen. Beschäftigte signalisieren durch ihre Weiterbildungsbereitschaft und -aktivität ihrem Arbeitgeber, dass sie motiviert sind, sich weiterzuqualifizieren. Sie wollen im Unternehmen bleiben bzw. streben einen innerbetrieblichen Aufstieg an. Insofern stellt dies eine zweite Konfiguration dar, die beschäftigtengetrieben ist, wenngleich es sowohl eine *defensive* als auch *offensive Form* geben kann. Defensiv in dem Sinne, dass Beschäftigte versuchen, ihren (in der subjektiven Wahrnehmung oder objektiv wirklich gefährdeten) Arbeitsplatz zu sichern. Offensiv in dem Sinne, dass Beschäftigte eine Erweiterung ihrer innerbetrieblichen Handlungsspielräume und eine karriereorientierte Verbesserung ihrer innerbetrieblichen Position anstreben. Hierzu passen zwei weitere spiegelbildliche Beispiele aus einem Interview mit einer Beschäftigten und ihrem Personalleiter:

Wenn ich das jetzt mal so durchgehen würde, ich kann ja mein Versicherungsfachwirtstudium nehmen, was ich gemacht habe. Initialzündung. Ja, war so gewesen, dass ich schon immer gesagt habe, klar, ich habe eine Grundausbildung, aber ich möchte schon noch mehr wissen und irgendwo im Unternehmen andere Möglichkeiten haben, mich innerhalb eines Unternehmens zu entwickeln, und habe damals (...) Bei uns in der Berufsschule war es noch so gewesen, dass da schon immer viele Plakate hingen und der *Unternehmensname* da sehr aktiv war und ich gesagt habe (...) Da gab's Fachwirtstudium, Betriebswirtstudium. Da hingen überall die Flyer, die man sich mitnehmen konnte. Dann wollte ich das damals gleich am Anschluss meiner Ausbildung machen. Aber dadurch, dass ich selbständig war, waren erstens die finanziellen Mittel nicht so da, die Zeit nicht da. Und dann, wie gesagt, habe ich hier die Möglichkeit bekommen im Angestelltenverhältnis, und hab dann auch gleich begonnen. Der XYZ hat es sofort befürwortet und fand das auch ganz toll (CP1/1 – Beschäftigte im mittelgroßen Versicherungsbetrieb, 2009).

Das sind jedenfalls im klassischen Karrieredenken, wo es immer so schön Stufe für Stufe nach oben geht, wenige Möglichkeiten. Andererseits sage ich immer, bei uns liegt eben der Aufstieg darin, dass man spannendere Aufgaben kriegt. Also die Inhalte sind's, die es ausmachen, welchen Wert ein Mitarbeiter hat (CP1/2 – Personalleiter im mittelgroßen Versicherungsbetrieb, 2009).

Sowohl Beschäftigte als auch Personalleiter beschreiben eine Weiterentwicklung über die aktuelle Arbeitssituation hinaus. Bemerkenswert an der Einschätzung des Personalleiters ist, dass dies im Zuge des Leitbildes der flachen Unternehmenshierarchien nicht im Sinne eines Aufstiegs in der Hierarchie von ihm gedacht wird, sondern sich darauf bezieht, welchen inhaltlichen Zuschnitt die jeweilige Arbeitsstelle hat. Aus dieser Perspektive betrachtet müsste man klassische Formen der Aufstiegsqualifizierung neu fassen, da sich anscheinend Aufstieg nicht mehr oder nicht allein an der innerbetrieblichen Position (oder dem Gehalt) festmacht, sondern am inhaltlichen Zuschnitt der Arbeit („spannendere Aufgaben“). Es findet eine Form des „Job Enrichment“ statt, von dem personalwirtschaftlich erwartet wird: „Im besten Falle kann Job Enrichment stark positiven Einfluss auf die Entwicklung der intrinsischen Arbeitsmotivation haben, da das individuelle Streben nach Handlungsspielraum, Selbstverwirklichung und Anerkennung besser realisierbar wird“ (Gabler-Wirtschaftslexikon, 2015). Mit Blick auf die Lehr-Lernforschung wäre es interessant zu verfolgen, wie sich diese unterschiedlichen Konfigurationen als Lernanlässe auf das tatsächliche Lernen auswirken.

Es ist bemerkenswert, dass sowohl die Motivations- als auch die Identifikationsfunktion nicht primär inhaltlich-fachlich bestimmt sind. Der Wissenserwerb steht nicht im Vordergrund, sondern der Aufbau und die Pflege motivationaler, dispositionaler Einstellungen und Haltungen der Beschäftigten. Dies schließt an die Kritik von Wittpoth oder Dörner partiell bestätigend an:

Angesichts der Bedeutungsvielfalt von Weiterbildung wird deutlich, wie ihr in betrieblichen Kontexten weniger die Bedeutung zukommt, die bildungspolitisch und -ökonomisch debattiert wird. Insbesondere auf den Aspekt, dass Weiterbildung für die Bewältigung technologischer und ökonomischer Veränderungsprozesse das notwendige Wissen liefern soll (Dörner, 2008, S. 139).

In der Tat geht es bei den erwähnten Beispielen und Funktionen nicht primär um den Erwerb von Wissen oder Kompetenzen, was allerdings nicht a priori ausschließen muss, dass dann bei der tatsächlichen Weiterbildungsteilnahme doch Wissen und Kompetenzen erworben werden. Vielmehr geht es um eine Form der innerbetrieblichen Enkulturation (Identifikationsfunktion) und um eine Form der sozialen Interaktion und letztlich Personalführung (Motivationsfunktion). Prominenz haben diese Funktionen im Zuge der ABWF-/QUEM-Publikationen erhalten, in denen im Zuge der deutschen Vereinigung die Entwicklung und Förderung neuer Wertehaltungen propagiert wurde: „Kompetenzlernen öffnet das sachverhaltszentrierte Lernen gegenüber den Notwendigkeiten einer Wertevermittlung“ (s. hierzu kritisch Arnold, 1997, S. 276; Erpenbeck & Heyse, 1996). Das ist ein Ansatz, der Brisanz birgt, da dies wie im obigen Zitat vonseiten der Beschäftigten leicht als eine (andere) Form der Indoktrination aufgefasst

wird und erwachsenenpädagogisch solch eine Vermittlung von Werten kritisch gesehen werden muss.

6.3.1 Flexibilisierungsfunktion

Die Flexibilisierungsfunktion beschreiben Pawlowsky und Bäumer wie folgt:

Durch Weiterbildung können ferner innerbetriebliche Flexibilitätspotentiale erzielt werden. Weiterbildung hat dann eine Mobilitätsfunktion, wenn sie darauf ausgerichtet ist, arbeitsplatzübergreifende Qualifikationen und Zusammenhänge zu vermitteln, um benötigte Flexibilitätsräume zu schaffen und bei Umstellungsprozessen notwendige Mobilität zu gewährleisten. Im Kern können davon alle Formen betrieblicher Flexibilisierung betroffen sein, Mengenflexibilität (Anpassungen an quantitative Beschäftigungsschwankungen), Teilflexibilität (Möglichkeit, mehrere unterschiedliche Teile zur gleichen Zeit zu bearbeiten), Terminflexibilität (Möglichkeit, zum Beispiel bestimmte Teile vorziehen zu können) sowie Gestaltungsflexibilität (Möglichkeit der raschen Anpassung an Konstruktionsveränderungen) (1996, S. 33).

Diese Funktion war im Interviewkorpus schwer zu finden, was nicht bedeuten muss, dass es diese selten gibt. Das bereits erwähnte Beispiel der Lernlandkarten, wo in der Weiterbildung ein arbeitsplatzübergreifendes Verständnis geschaffen werden sollte, passt jedoch:

Das Projekt selbst war ein Lernunikat oder auch ein Dinosaurier von E-Learning. Allerdings hat es eine Öffnung des Unternehmens für neue Ideen bewirkt. Einen Durchbruch in der Unternehmenskultur bewirkt und wahrscheinlich den Trainingszustand prozesshaft zu denken erhöht (F1 – großes Automobilunternehmen, 2000).

Auf der Beschäftigtenebene wurde der Trainingsstand prozesshaft zu denken vermutlich deutlich erhöht. In der Nachbetrachtung zeigt sich eine hohe Nachhaltigkeit der Wissensstrukturen, da diese durch die Verknüpfung mit Bildern besonders gut erinnert werden können. Auch nach Jahren erleichtert das die Kommunikation zwischen ehemaligen Teilnehmern. Insgesamt zeigte sich, daß die ehemaligen Teilnehmer ein vergemeinschaftetes Bild vom Unternehmen und ein vergemeinschaftetes Erlebnis in ihrer Erinnerung haben (F1 – großes Automobilunternehmen, 2000).

Der Interviewpartner selbst weist auf die Einmaligkeit und Besonderheit („Lernunikat“) dieser Weiterbildung hin. In den anderen Interviews gibt es einerseits Hinweise, dass zum Beispiel Seminare zum Zeitmanagement angeboten oder dass im Zuge von Personalabbau oder -aufbau Weiterbildungen als Umschulungen oder Outsourcing-

Maßnahmen durchgeführt werden. Andererseits wird über Grenzen der Flexibilisierungsfunktion diskutiert:

Wo sind die Grenzen der Weiterbildung? Die Grenzen der Weiterbildung sind einfach da, wo sich die Anforderungen so stark verändern, dass ein Mitarbeiter irgendwann sehr, sehr stark an seine Leistungsgrenze kommt und dann trotzdem in diesem Zustand die gestiegenen Anforderungen nicht erfüllen kann. Da können Sie weiterbilden so viel wie Sie wollen, es bringt dann nichts mehr. Das heißt, da hilft dann nur noch die Einstellung von anders qualifizierten Mitarbeitern. Und wenn ich mal so rückwärts gucke, was habe ich in den letzten fünf Jahren gemacht? Dann habe ich in den letzten fünf Jahren einen einzigen Mitarbeiter eingestellt, der nicht akademisch ausgebildet war. Alle anderen haben einen akademischen Hintergrund. Das heißt, da verschiebt es sich ganz, ganz dramatisch. Wenn wir irgendwo einen Arbeitsplatz abbauen können, dann ist das immer einer eines, in Anführungszeichen, weniger gut ausgebildeten Mitarbeiters und der wird immer ersetzt durch einen sehr gut ausgebildeten vom Markt (VB2 – mittelgroßer Versicherungsbetrieb, 2009).

Anhand dieser Beschreibung werden gestiegene Arbeitsplatzanforderungen beschrieben. Der Interviewpartner sieht in diesem Zusammenhang „Grenzen der Weiterbildung“ und greift auf eine alternative Strategie – Rekrutierung der benötigten Qualifikationen über den externen Arbeitsmarkt – zurück. Ähnliches gilt auch in anderen Unternehmen:

Nein, das ist (...) Ich meine, es ist natürlich schon ein Problem, was wir jetzt sehen. Wir haben jetzt zum Beispiel ein Zimmermädchen mit bald 60. Die kann nicht mehr Zimmer machen, das geht einfach nicht mehr. Also das sind einfach gewisse Bereiche, wo man dann schon sagt: Gut, was soll ich mit der guten Frau machen? Ich meine, es sind halt (...) Weil wir brauchen (...) Wir müssen umstrukturieren. Ich muss sagen, dass wir eine Dame nehmen, dass wir da was machen können. Aber sonst? Die war zehn Jahre da, fünfzehn Jahre im Haus. Die möchte natürlich jetzt nicht kündigen. Aber wenn wir es müssen, werden wir sie kündigen müssen, weil wenn sie ihre Arbeit nicht erfüllen kann, was soll ich denn machen? (H1 – kleiner Hotelbetrieb, 2012).

Es war ja eigentlich durch die Effizienzoffensive, die bei uns in der Firma stattfand, vor drei Jahren fing das an. Viele Umstrukturierungen. Und ich hatte dann das Angebot wahrgenommen, was man angeboten hatte, ein Outplacement, zu einer Beratung zu gehen, und da hatte ich eine sehr nette Beraterin. Wir hatten überlegt, was ich machen könnte, angenommen, wenn mein Arbeitsplatz wegfallen würde, wie es denn aussieht auf dem Arbeitsmarkt. Dadurch bin ich dann eigentlich darauf gekommen. (...) Ich mache jetzt einen Wirtschaftsfachwirt (CP2 – großes Chemieunternehmen, 2009).

Im ersten Zitat wird auf Grenzen der Umschulung für andere Tätigkeiten verwiesen. Gerade geringqualifizierte Reinigungskräfte können demnach nicht für einen anderen Bereich im Hotel umgeschult werden, wenn gesundheitsbedingt die bisherige Tätigkeit nicht mehr ausgeübt werden kann. Im zweiten Fall ist dagegen der Übergang im Rahmen einer Umstrukturierung gelungen, wie das weitere Interview aufzeigte. Allerdings handelt es sich um ein relativ großes Unternehmen, wo die Möglichkeiten für die neue Platzierung deutlich größer sind als in dem ersten Unternehmen, bei dem es sich um ein kleines Hotel handelt. Flexibilisierungsfunktionen sind eng mit Beruf, Arbeit, Branche und Betriebsgröße verbunden.

Insgesamt wird vonseiten der betrieblichen Verantwortlichen nur sporadisch und eher ungenügend von der Flexibilisierungsfunktion betrieblicher Weiterbildung gesprochen. Dies ist verständlich, da es sich um Passungsprobleme von Anforderungen und Qualifikationen, Kompetenzen sowie Organisationsstrukturen handelt. Outplacement-Maßnahmen erscheinen paradigmatisch für die Flexibilisierungsfunktion zu sein. Die Flexibilisierungsfunktion wird zumeist vom Betrieb oder betrieblichen Verantwortlichen initiiert. Sie ist häufig mit größeren Re-Organisationsprozessen des Unternehmens verbunden. Die Interviewten verweisen an einigen Stellen kritisch auf die Möglichkeiten bzw. Grenzen betrieblicher Weiterbildung, wobei folgendes Zitat auch zeigt, dass Begrenzungen immer relational zur Arbeitsmarktlage sind:

Gerade im Bereich der IT spielt das eine große Rolle, wo die Programmiersprachen regelmäßig wechseln. *Ruby on Rails* ist gerade bei uns so ein heißes Thema. Da gibt's kaum qualifizierte Leute auf dem Arbeitsmarkt, so dass wir überhaupt keine andere Chance haben, als die Leute intern weiterzubilden, was das angeht (NM2 – Großunternehmen im Bereich Neue Medien, 2012).

Personal, das durch externe Kräfte leichter ersetzt werden kann, wird wahrscheinlich nicht weitergebildet. Dies gilt nicht, wenn man Ersatzpersonal auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt schlecht findet. Insbesondere umfangreichere Umschulungsmaßnahmen werden im Bereich der betrieblichen Weiterbildung anscheinend ausgeschlossen. Es kann vermutet werden, dass solche Umschulungen eher in den Bereich der individuell oder staatlich finanzierten beruflichen Weiterbildung einzuordnen sind.

6.3.2 Die Akquisitions- und Imagefunktion

Die Akquisitions- und Imagefunktionen werden von Pawlowsky und Bäumer wie folgt dargestellt:

Während die Motivationsfunktion auf die Mitarbeiter im Unternehmen ausgerichtet ist, bezieht sich die Akquisitions- und Imagefunktion betrieblicher Weiterbildung auf die Dar-

stellung des Unternehmens nach außen, etwa gegenüber der Gesellschaft und dem Arbeitsmarkt. (...) Eine positive Außendarstellung durch betriebliche Weiterbildung kann zum einen Motivationswirkung für potentielle Mitarbeiter haben, dem Unternehmen beizutreten, sie kann ganz allgemein zur Erhöhung der Attraktivität nach außen bzw. zum Aufbau eines Sozialimages beitragen. Betrachtet man die Stellenanzeigen im Zeitverlauf, so zeigt sich, daß der Aspekt der Entwicklungsmöglichkeit für Mitarbeiter im Rahmen der Weiterbildung zunehmend eine Rolle bei der Außendarstellung zu nehmen scheint (1996, S. 33f.).

Auch Ringshausen (2003) vertritt wie Pawlowsky und Bäumer die Position, dass eine „attraktive Karriereunterstützung“ für Stellenbewerberinnen und -bewerber ein wichtiges Entscheidungskriterium ist. In den letzten Jahren wurde in diesem Kontext das Schlagwort des sogenannten „War for Talents“ zentral. Bereits Ende der 1990er Jahre geprägt, erfährt der Begriff jetzt Prominenz angesichts eines vermeintlichen oder tatsächlichen Fachkräftemangels und demografischen Wandels. Ganz konkret zeigt sich dies u.a. hier:

Befragter: Und wir wollen jetzt mit dieser Brancheninitiative in die Richtung halt gehen, dass es mit Credit Points ist und auch hinterlegt wird und transparent wird. Und da ist es auch so, dass wir versuchen, dass der Kunde (...) Also das Image der Versicherungsvermittler ist ja nicht immer das allerbeste. Wir versuchen, das so transparent zu machen, dass der Kunde auch sehen kann in einer Datenbank als Gemeinschaftsprojekt mit Versicherern und den Versichererverbänden: Mein Vermittler hat sich regelmäßig entsprechend weitergebildet.

Interviewer: Ist das dann fast so auch in Richtung Qualitätssiegel? Kann man das so sagen?

B.: Hm ja, das ist unsere Hoffnung, dass es in der Öffentlichkeit so wahrgenommen wird. Es ist ein Besuch einer Weiterbildung. Das ist wie bei den Ärzten: Die Ärzte machen eine Weiterbildung, und wenn sie da rausgehen, haben die ihren Weiterbildungstempel. So wird es bei uns auch sein. (...)

Ja, und dann haben wir natürlich Weiterbildung insofern, also sehr wichtig, weil wir ganz große Probleme haben, junge Leute zu bekommen. Das ist ein wirklich echtes Problem, und das haben wir auch hier gesehen. Wir wollten zum 01.08. einen Auszubildenden haben, aber die Anzahl der Bewerbungen ist so gering, das ist ganz, ganz schwierig. Das heißt, wir müssen, was wir irgendwo kriegen, und das im Rahmen der Weiterbildung erreichen und nicht mehr in der Erstausbildung, weil wir es in der Erstausbildung nur schwierig kriegen.

Interviewer: Und wie erklären Sie sich das, dass die Bewerberlage so schwierig ist? Ist das die Demografie schon oder?

Befragter: Demografie, aber auch Image.

Interviewer: Image? Aha?

Befragter: Es ist sicher das Image. Und das ist ja auch etwas, was wir mit der Initiative gucken wollen zu sagen: Es sind nicht mehr die Klinkenputzer, sind es schon lange nicht mehr (V1 – Kleine Versicherungsagentur, 2012).

In diesem Dialog wird die Imagefunktion thematisiert. Zunächst benennt der Interviewpartner, der ein kleines Versicherungsbüro führt, eine Brancheninitiative, die Weiterbildungsangebote systematisieren soll. Es soll eine öffentliche Dokumentation erstellt werden, welcher Vermittler welche Weiterbildungen besucht hat. Dabei orientieren sie sich an dem mit hohem Sozialprestige ausgestatteten Arztberuf. Im weiteren Verlauf des Interviews wird immer deutlicher, dass die Branche sich durch diese Weiterbildungsinitiative in hohem Maße eine allgemeine Verbesserung des Images erhofft. Ausgangspunkt ist u.a. die schlechte Bewerberlage im Ausbildungsbereich. Insofern richtet sich diese Imageverbesserung sowohl explizit an Kundinnen und Kunden als auch implizit an potenzielle Ausbildungsbewerberinnen und -bewerber. Bemerkenswert ist, dass bei dieser Imagefunktion die aktuell Beschäftigten nicht im Mittelpunkt stehen. Vielmehr steigert sich für diese der Druck, weiterbildungsaktiv zu sein, da u.a. angedacht ist, dass über eine Art öffentliches Weiterbildungsregister die Weiterbildungsaktivität des Beschäftigten dokumentiert wird. Die Betriebe wollen sich gewissermaßen mit den Qualifikationen ihrer Beschäftigten gegenüber potenziellen Kunden schmücken. Es wäre in weiteren empirischen Analysen zu verfolgen, inwiefern für Arbeitnehmer bzw. Stellen-suchende die Weiterbildungsaktivität des potenziellen Arbeitgebers wirklich wichtig ist. Ringshausen sieht eine Entwicklung in Richtung „autonomisiertes Bildungsverhalten“ und „Recht auf Bildung“ (Ringshausen, 2003, S. 211f.) seitens der Beschäftigten, was durch ein „individuelles Anspruchsdenken von Beschäftigten im marktbezogenen Verwertungszusammenhang“ (ebd., S. 212) geprägt sei. Demnach erwarten heute Beschäftigte, dass das Unternehmen ihnen Weiterbildungen offeriert. Legnaro kommt in seinen Programmanalysen der Selbstdarstellung von großen Konzernen zu dem Schluss:

Das *Leitbild* des mehrfachqualifizierten, mitgestaltenden, mobilen und menschlichen Mitarbeiters trägt dazu bei, die Ertragskraft und den Wertzuwachs des Unternehmens zu steigern und die sich stetig verändernden Herausforderungen des Wettbewerbs zu bestehen (2008, S. 57, Herv. i. O.).

In den von Legnaro analysierten konzernerneigenen Texten bringt dies die Telekom zum Beispiel wie folgt zum Ausdruck:

Unser Leitbild T-Spirit mit sechs zentralen Werten prägt unsere Personalentwicklung. Diese Konzernwerte spiegeln sich in allen Entwicklungsprogrammen und -instrumenten wider. Wir erwarten von unseren Führungskräften, dass sie ihre Mitarbeiterinnen und

Mitarbeiter mit Fokus auf den Konzernerfolg entwickeln. Von unseren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erwarten wir Eigeninitiative in ihrer beruflichen Entwicklung. Teil der Führung und Entwicklung ist dabei auch, den Beschäftigten den Freiraum zu schaffen, eigeninitiativ und eigenverantwortlich ihre Ziele umzusetzen. Die Führungskraft steht hier als „Coach“ beratend und unterstützend zur Seite (ebd., S. 58).

Weiterentwicklung und Weiterbildung werden hier – entlang der Konzernziele – von den Beschäftigten in eigeninitiativer und -verantwortlicher Form erwartet. In den von Legnaro analysierten Texten wiederholt sich diese Erwartungshaltung seitens der Konzerne, so dass Weiterbildungsmöglichkeiten keine alleinige Bringschuld der Unternehmen sind, sondern von einem anspruchsvollen Arbeitgeber als Bringschuld potenzieller Bewerber formuliert werden, wie es z.B. auch Bayer HealthCare tut. „Das Entwicklungsprinzip ist ganz einfach: Wir fordern viel und geben viel“ (ebd., S. 59). Das Geben muss nicht die Form eines Aufstiegs annehmen:

Das sind jedenfalls im klassischen Karrieredenken, wo es immer so schön Stufe für Stufe nach oben geht, wenige Möglichkeiten. Andererseits sage ich immer, bei uns liegt eben der Aufstieg darin, dass man spannendere Aufgaben kriegt. Also die Inhalte sind's, die es ausmachen, welchen Wert ein Mitarbeiter hat (VB2 – mittelgroßer Versicherungsbetrieb, 2009).

Andererseits wird im Interviewmaterial deutlich, dass der Trend zur Einstellung von bereits höher Qualifizierten dazu führt, dass diese Personen eine größere Weiterbildungsaффinität mit sich bringen:

Insofern ist für uns ein gutes Weiterbildungsangebot auch ein Pfund, mit dem wir wuchern im wie es so schön heißt „War for Talent“. Also ich bin ja immer noch relativ viel in Vorstellungsgesprächen mit drin, gerade wenn es um Führungskräfte geht. Und ich kann mich eigentlich an kein Gespräch erinnern, wo es nicht gefragt wird. (...) Es kommt aber auch auf die angebotenen Maßnahmen an. Also für die ist Weiterbildung irgendwie kein Sahnehäubchen mehr, für die ist sie zu einer notwendigen Bedingung geworden (NM1 – Großunternehmen im Bereich Neue Medien, 2012).

Und Mitarbeiter wissen das zu schätzen. Für die ist es ein Grund, nicht zu wechseln zu anderen Unternehmen. Es hat sich auch durch diese ganzen Weiterbildungen und diesen offenen Umgang, damit ist eine ganz andere Bindung entstanden. (...) Es gibt auch Pflegedienste, die sich da gar nicht darum kümmern, wo es nicht stattfindet (GSB7 – kleiner Pflegebetrieb, 2012).

Betrieblich unterstützte Weiterbildungsmöglichkeiten werden von diesen Beschäftigten nachgefragt. Dabei werden sie sogar erwartet, wenn man das letzte Zitat betrachtet.

Das Interviewmaterial zeigt, dass Akquisitions- und Imagefunktionen in der Weiterbildungsmotivation von Unternehmen auffindbar sind und gerne herausgestrichen werden. Diese Funktionen richten sich vor allem in Richtung Kunden und Stellenbewerber. Die in der Literatur vorherrschende Kontroverse zu den Konsequenzen für die Personalentwicklung, ob diese eine in Aussicht gestellte Bringleistung oder eine offensiv formulierte Erwartungshaltung seitens der Unternehmen ist, kann anhand des Interviewmaterials nicht geklärt werden. Einerseits deuten die Aussagen darauf hin, dass die Erwartungshaltung der Unternehmen hinsichtlich der Weiterbildungsbereitschaft der Beschäftigten steigt. Gleichzeitig ist in vielen Unternehmen ein Trend in Richtung Höherqualifizierung erkennbar. Dies führt dazu, dass bereits bei der Einstellung Personen mit höheren Bildungsabschlüssen engagiert werden. Es handelt sich um einen Personenkreis, der gemäß dem „Matthäus-Prinzip“ anhand von prozentualen Durchschnittswerten der Quote mehr an Weiterbildung partizipiert. Insgesamt deutet sich an, dass die Akquisitions- und Imagefunktion differenziert nach Beschäftigtengruppen von der Forschung weiter sondiert werden muss. Beschäftigten- und Qualifikationsgruppen, bei denen ein Unterangebot auf dem Arbeitsmarkt besteht, werden mit betrieblichen Weiterbildungsmöglichkeiten tendenziell von den Unternehmen umworben bzw. scheinen das Angebot einer guten betrieblichen Weiterbildung als ein Entscheidungskriterium selbst aktiv bei der Arbeitgeberauswahl heranzuziehen. Bei Beschäftigten- und Qualifikationsgruppen, bei denen eher ein Überangebot auf dem Arbeitsmarkt besteht, wird eigenes Weiterbildungsengagement eher erwartet und eingefordert. Die endogenen Entscheidungen werden durch die exogenen Rahmenbedingungen, wie der Situation auf dem Arbeitsmarkt, maßgeblich beeinflusst und informiert.

6.3.3 Anpassungsfunktion

Pawlowsky und Bäumer beschreiben die Anpassungsfunktion als „Optimierungsaufgabe“, um die

Qualifikationen der Mitarbeiter kontinuierlich an veränderte Arbeitsanforderungen anzupassen. Diese Weiterbildungsfunktion ist defizitorientiert. Aktuelle und prognostizierte Probleme werden zum Gegenstand betrieblicher Weiterbildungsanstrengungen. Die Weiterbildung hat die Aufgabe, diese Probleme zu lösen (1996, S. 32).

Diese Problembeschreibung schließt an den in der Weiterbildungsforschung und -praxis etablierten Begriff der „Anpassungsqualifizierung“ an, der oft kontrastiv zum Begriff der „Aufstiegsqualifizierung“ verwendet wird. Weiterbildung soll dazu dienen, dass Wissen und Kompetenzen erworben werden, die in Arbeitskontexten die berufliche Arbeitsfähigkeit schaffen, erhalten oder erhöhen sollen.

Diese Anpassungsfunktion ist relativ ähnlich zu der Kategorie „Reproduktion qualifizierter Arbeitskraft“ von Wittpoth. Die zu intensive Rezeption kritisiert er wie folgt:

Funktion, die weithin allein im Blick ist, zumindest aber in den Vordergrund gerückt wird, ist in ihrer Bedeutung deutlich relativiert worden. Vieles von dem, was in der beruflichen Weiterbildung geschieht, kann man nicht verstehen, wenn die Gesichtspunkte der „symbolischen Ausstattung“ sozialer (Macht-)Positionen, der Legitimation und der Sinnstiftung nicht gegenwärtig sind (1997, S. 50).

Im empirischen Material wird erwartungsgemäß an vielen Stellen auf die Notwendigkeit der Anpassung der Mitarbeiterqualifikationen und -kompetenzen verwiesen. Zum Teil wird explizit das Wort Anpassungsfortbildung verwendet:

In diesem Falle. Während bei den Seminaren, die jetzt irgendwelche fachlichen Inhalte haben, geht's da in erster Linie darum, sich auf verändernde Entwicklungen einzustellen. Da sind eben die ganzen Rechtskomplexe. Wenn ich nur an uns selber denke hier in der Personalabteilung, am Jahresende muss jeder ein Seminar zu den Veränderungen im Steuer- und Sozialversicherungsrecht besuchen usw. (...) Das ist eine reine Anpassungsfortbildung (VB1 – mittelgroßer Versicherungsbetrieb, 2009).

Wenn sich beispielsweise in der Versicherungsbranche die Produktlandschaft ziemlich groß verändert, was wir anbieten, dann ist es natürlich auch immer eine Zeit, die sehr viel Weiterbildung nach sich zieht, also intern im Unternehmen (VB1 – mittelgroßer Versicherungsbetrieb, 2009).

Anstoß oder sogenannte „Trigger“ für solche Anpassungsqualifizierungen sind bekanntermaßen häufig technische Veränderungen durch die Einführung neuer Produkte oder Produktionstechniken. Im Datenmaterial wird im Dienstleistungsbereich auf die Bedeutung gesetzlicher Regelungen hingewiesen. Dies erfolgt in unterschiedlicher Form. In der Versicherungsbranche betrifft dies Änderungen im Steuer- und Sozialversicherungsrecht. In der Pflegebranche betrifft dies Änderungen bei den Krankenkassen oder dem Sozialversicherungsrecht. Gesetzliche Regelungen zum Arbeitsschutz und -sicherheit sind ebenfalls zu nennen. Betriebe und Unternehmen können Weiterbildungsbeteiligung nicht nur oder allein nach ökonomischem Kosten-Nutzen-Kalkül planen, sondern sind gesetzlich verpflichtet, ihre Beschäftigten weiterzubilden. Dies ist im Bereich Arbeitsschutz/-sicherheit am auffälligsten. Innovationen aus dem IT-Bereich betreffen nahezu alle Branchen und sind häufig Anlass für Weiterbildungsaktivitäten, wenn zum Beispiel eine neue Software eingeführt wird. Der IT-Bereich ist dafür ein Paradebeispiel:

Also technologische Veränderungen haben immer einen relativ hohen Anteil an unseren Aufwendungen für Weiterbildung, seit jeher. Weil wir natürlich auch eine eigene IT-Abteilung haben, die bei uns zehn Prozent unserer Mitarbeiter ausmacht. Und da gibt's eigentlich ständig Innovation. Die müssen ständig dazulernen. Wir hatten früher, ich habe noch so Grafiken in Erinnerung, wo wir es nach Unternehmensbereichen ausgewertet haben. Der IT-Block war immer dickste. Also die IT-Mitarbeiter haben eigentlich immer den größten Anteil an den Weiterbildungszeiten gehabt. Das ist heute nicht mehr ganz so dramatisch, aber im Grunde schon noch zu beobachten, dass ein enormer Anteil auf IT fällt. (...) An und für sich selbst, aber auch für das Unternehmen. Wenn es jetzt zum Beispiel um die Einführung einer neuen Software geht, dann sorgt der Fachbereich IT auch für die Schulung der Mitarbeiter. Also alles, was mit IT-Schulung zusammenhängt, sage ich mal ganz direkt, halte ich mich komplett raus, das macht komplett der IT-Fachbereich (VB1 – mittelgroßer Versicherungsbetrieb, 2009).

Der IT-Bereich wird als ein Arbeitsbereich kennzeichnend, der von einem schnellen Wissensumschlag gekennzeichnet ist. Die Mitarbeitenden „müssen ständig dazulernen“, weil es „eigentlich ständig Innovationen gibt“, was im Umkehrschluss heißt, dass nicht alle Arbeitsplätze im Unternehmen einer ähnlich rasanten Wissensdynamik unterliegen. Dies legitimiert unternehmensintern, warum der IT-Bereich den größten Weiterbildungsbedarf anmeldet und in Angebote umsetzt, obwohl er quantitativ nur ca. zehn Prozent der Beschäftigten stellt. Auch in anderer Hinsicht hat der IT-Bereich in diesem Unternehmen eine Sonderfunktion.³² Wie der interviewte Personalleiter hervorhebt, ist der IT-Bereich selbst autarker Anbieter im Unternehmen, wenn es um die unternehmensweite Einführung von neuer Software geht und dazu Schulungen gemacht werden. Der Personalleiter betont: Ich „halte (...) mich komplett raus, das macht komplett der IT-Fachbereich“, während er in anderen Weiterbildungsfragen ein wesentlicher Organisator und Entscheidungsträger ist.

Es wäre interessant zu analysieren, wie solche Einführungsprozesse einer neuen Software verlaufen, da in dieser speziellen Konfiguration deutlich wird, dass die Übertragung der Weiterbildungskompetenz auf den fachlich kompetenten Unternehmensbereich komplett fachlich-inhaltlich und nicht makrodidaktisch begründet ist. Es stellt sich die Frage, ob dieser Bereich über die programmplanerische Kompetenz verfügt, um Schulungen auch pädagogisch erfolgreich zu gestalten. Detailanalysen (Ludwig, 2000) und andere Aussagen aus den Interviews stellen das zur Diskussion. Bemerkenswert ist an oben skizzierten Konfigurationen erstens die relative Autonomie des IT-

32 Mit Blick auf die Weiterbildungsliteratur ist dieser Befund bemerkenswert, da einige Studien (z.B. Ludwig, 2000) allgemeine Lehr-Lernkontexte oder allgemeine Organisationsentwicklungsprozesse (Witte, 1988) am Beispiel von Softwareeinführungen analysieren. Es sollte untersucht werden, ob die Analyse des IT-Bereichs aufgrund seiner Sonderrolle wirklich gut übertragbare und allgemeingültige Ergebnisse liefern kann.

Bereichs, der gegenüber anderen Unternehmensbereichen eine Sonderrolle einnimmt. Zweitens ist der Fachbereich von einer besonders hohen Wissens- und Innovationsdynamik gekennzeichnet, die technologische Ursachen hat. Dies weist darauf hin, dass die Metapher der „Halbwertszeit von Wissen“ sicherlich in verschiedenen Arbeitsfeldern und für verschiedene Wissensformen unterschiedlich ist. Dies ist eine Begründung dafür, warum manche Branchen eher weiterbildungsaktiv oder -passiv sind, da das notwendige Branchenwissen oder arbeitsplatzspezifisches Wissen schneller oder langsamer veraltet.

Interessant ist, wie die extern entstehenden Notwendigkeiten für Anpassungsqualifizierungen innerhalb der Unternehmen verarbeitet werden. In diesem speziellen Fall wird die Weiterbildungskompetenz in die Fachabteilung verlagert. Häufig sind die direkten Vorgesetzten sogenannte „Gatekeeper“ der Weiterbildungsbeteiligung. Diese Gatekeeper-Funktion wird überdeutlich von einer Beschäftigten benannt:

Dann hat sich unsere Abteilungsleitung auch verändert in diesem Jahr. Die hat nochmal richtig frischen Wind zu dieser ganzen Thematik mitgebracht. Das hat richtig viel geändert. Sie hat dann nochmal richtig Power gegeben und war auch einer extreme Fürsprecherin, auch für dieses Lebenslange Lernen. Und da haben sich jetzt sehr viele Mitarbeiter, zumindest auch allein in unserer Abteilung haben dieses Jahr sehr, sehr viel mit Weiterbildung begonnen (VB1 – mittelgroßer Versicherungsbetrieb, 2009).

In der Weiterbildungsforschung ist es beliebt, kategorial in eine proaktive und reaktive Weiterbildungskultur in den Betrieben zu unterscheiden. Dass dies nicht immer trennscharf möglich ist, zeigt der folgende Fall auf:

Weil, erst mal hatten wir die geschäftlichen Veränderungen, dann hatten wir natürlich auch unsere internen Prozesse drastisch verändert. Wir haben so ein Effizienzoffensive-Programm gemacht, wo wir alle Arbeitsabläufe analysiert haben und viele davon verändert haben. Und das hat natürlich auch zu einer gewissen Unruhe geführt. In dem Kontext haben wir uns auch mit den Befindlichkeiten der Mitarbeiter stark auseinandergesetzt. Da kommt sehr stark der Wunsch nach Weiterbildung. Wobei er häufig noch aus der Denke kommt, wenn der Arbeitgeber von mir will, dass mein Jobinhalt größer werden soll, dann soll er sich gefälligst auch damit beschäftigen, wie ich das bewältigen kann (VB1 – mittelgroßer Versicherungsbetrieb, 2009).

Ausgangspunkt der Weiterbildungsnachfrage sind in der Darstellung des Interviewten zunächst Veränderungen im Geschäftsfeld der Branche. Das Unternehmen reagiert darauf mit organisatorischen Veränderungen der Arbeitsabläufe, um die Effizienz des Unternehmens zu steigern. Es werden aber eigene Analysen durchgeführt. Der reaktive

Anlass wird unternehmensspezifisch verarbeitet. In diesem Kontext entstehen Probleme („gewisse Unruhe“, „Befindlichkeiten“), die anscheinend zur Formulierung von Weiterbildungswünschen durch die Beschäftigten führen und als Forderungen an die Unternehmensverantwortlichen offensiv herangetragen werden. Der Erwerb von Wissen und Kompetenzen wird reaktiv und problembezogen eingefordert, um den gewachsenen Arbeitsplatzanforderungen begegnen zu können.

Wenngleich die Abfolge der Abläufe nicht kausal und linear ist, sondern durch Akteure in den Betrieben spezifisch verarbeitet wird, so bestätigen sich zentrale Facetten der Anpassungsfunktion, wie von Pawlowsky und Bäumer (1996) beschrieben. Die veränderten Arbeitsanforderungen sind Ausgangspunkt, Weiterbildung wird nicht proaktiv, sondern reaktiv herangezogen. Es zeigen sich zusätzliche Ausdifferenzierungen, welche den Ansatz der Konfigurationstheorie bestätigen. Die Systematik von Pawlowsky und Bäumer (1996) hat keinen expliziten Bezug zu Akteuren und ihren Interessen. Weiterbildung wird von beiden in klassisch betriebswirtschaftlicher Sicht rein unternehmensbezogen gedacht. Ein Nachteil dieser Sichtweise ist, dass man implizit den Eindruck gewinnt, dass das Unternehmen oder die Unternehmensleitung/-verantwortlichen allein die Akteure sind, welche die Weiterbildungsfunktion verfolgen. In dem zitierten Beispiel sind es aber auch in erheblichem Umfang die Beschäftigten, welche Weiterbildung als Arbeitsunterstützung einfordern. Weiterbildungsbedarfe entstehen in einer Konfiguration aus dem Wechselspiel von Branchenspezifika, einer betrieblichen Organisation von Arbeitsabläufen und veränderten Arbeitsplatzanforderungen. Funktion und Ziel der Weiterbildung sind in klassischer Form der Erwerb arbeitsplatzrelevanten Wissens und entsprechender Kompetenzen. Es verändern sich die Rahmenbedingungen der Arbeit im Unternehmen, und Weiterbildung soll diese Veränderungsprozesse begleitend unterstützen. Interessant wäre, wie dieser entstehende Weiterbildungswunsch weiter ausgehandelt und entschieden wird, d.h. inwiefern und wie die Bedarfe in betriebliche Weiterbildungsangebote übersetzt werden. Anhand des Zitats und des Interviewmaterials kann man sagen, dass ein Aushandlungsprozess in Gang gesetzt wurde, über dessen genauen Ausgang man nur spekulieren kann. Eine differente Konfiguration zeigt sich in diesem Zitat:

Eine andere Anforderung könnte aber sein, wo der Abteilungsleiter zu mir kommt und sagt: Ich habe hier im Kapitalanlagebereich ein Mitarbeiter, der ist fachlich super, aber wir sind mehr und mehr im Ausland unterwegs und der kann auch gut Englisch. Aber er hat enorme Hemmungen, sich im Ausland in einer fremden Sprache zu artikulieren. Dann braucht der ein individuelles Coaching. Das ist dann genau die Gegenmaßnahme dazu. Und dann kriegt der ein individuelles Coaching (VB1 – mittelgroßer Versicherungsbetrieb, 2009).

Wiederum zeigen sich Änderungen im Geschäftsfeld der Branche, die sich internationalisiert, als Ausgangspunkt für Weiterbildungs- bzw. Coachingbedarf. Coaching wird als Weiterbildungsform definiert, um eng tätigkeitsbezogen die Sprachkompetenz zu fördern. Es handelt sich somit nicht primär um ein Angebot der Wissensvermittlung im Sinne eines Fakten- oder Orientierungswissens, sondern um ein Angebot, Handlungs- oder auch Identitätswissen zu erwerben, das an emotionale Haltungen („enorme Hemmungen“) anknüpft. Initiativ eingebracht wird der Weiterbildungsbedarf von Führungskräften. Interessant wäre zu wissen, wie die Beschäftigten auf solche Coaching-Angebote reagieren und was vor allem die Ursachen dieser „Hemmungen“ sind. Im Sprachenbereich wird ein großer Weiterbildungsbedarf gesehen. Ein Verantwortlicher in einem Großunternehmen pointiert hier:

[I]ch behaupte immer unentwegt, wir sind die größte Sprachschule östlich der Elbe. Sprachtrainings. Ganz viel Englisch-Trainings, logischerweise, auch für die Mitarbeiter. Denn wir sind ja hier ein sehr internationaler Konzern mit vielen internationalen Führungskräften und Wissenschaftlern (CP2 – Großunternehmen Chemie/Pharma, 2009).

Vergleicht man die diversen Konfigurationen, dann zeigen sich Ähnlichkeiten und Unterschiede. Ähnlichkeiten sind, dass Weiterbildung als Anpassung an veränderte Arbeitsplatzbedingungen aufgrund veränderter Branchensituationen gewertet wird. Ziel und Funktion sind der Wissens-/Kompetenzerwerb, wobei sich die Unternehmen von dem Erwerb jeweils eine direkte Arbeitsplatzrelevanz erhoffen. Der wesentliche Unterschied der beiden Konfigurationen liegt darin, dass der Weiterbildungsbedarf einmal von den Beschäftigten selbst und einmal von dem Vorgesetzten formuliert wird. Vorgesetzte tauchen immer wieder als wichtige „Gatekeeper“ auf. Der Personalleiter ist jeweils als Programmplaner der „Seismograph“ (Gieseke, 2000), der diese ausformulierten Weiterbildungsbedarfe aufnimmt und ggf. in Weiterbildungsangebote umsetzt.

Bemerkenswert ist, dass fast alle Beispiele allein aus einem großen Unternehmen stammen. In den anderen Interviews hätten leicht viele weitere Beispiele verwendet werden können. Dass sich allein in einem Unternehmen solche unterschiedlichen Formen von Anpassungsweiterbildungen finden, verdeutlicht, dass Unternehmen und ihre Formen der Weiterbildung keine monolithischen Einheiten sind. Vielmehr existieren allein in einem Unternehmen viele differente Konfigurationen rund um Anpassungsqualifizierungen je nach Arbeitsplatz, Wissensinhalt und Kontextanforderungen. Die Initiativen gehen zumeist von den Vorgesetzten, den Personal-/Weiterbilverantwortlichen, den Beschäftigten oder von außen aus (technologische Veränderungen, Marktveränderungen etc.). Die Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse können vielfältige Formen annehmen. Diese Pluralität stellt infrage, ob man ganze Unternehmen typologisieren kann in Bezug auf die Art und Weise, wie sie Weiterbildung offerieren. Ein belie-

tes Vorgehen ist zum Beispiel, in Unternehmen zu unterscheiden, je nachdem, ob sie proaktiv oder reaktiv Weiterbildungsfragen behandeln (Markowitsch & Hefler, 2007). Die vorliegende empirische Analyse legt dagegen nahe, dass es zumindest in Großunternehmen nicht nur eine Unternehmenskultur in Weiterbildungsfragen gibt, sondern Unternehmenskulturen im Plural vorliegen, die in Abhängigkeit der jeweiligen Themen, der involvierten Personen, der Arbeitsorganisation und der exogenen Einflüsse sich interaktiv als differente Konfigurationen ausprägen können. Gerade der IT-Bereich folgt oft ganz eigenen Regeln, die nicht mit „normalen“ Fachabteilungen vergleichbar sind. In der Konsequenz stellt sich die Anforderung für Wissenschaft und auch Praxis, sich mit den jeweiligen Konfigurationen allein in einem Unternehmen schon analytisch differenziert auseinanderzusetzen.

Für die Lehr-Lernforschung eröffnet sich ein weites Feld der Detailanalysen, die an diesen differenten Konfigurationen ansetzen. Interessant wäre es herauszuarbeiten, wie sich die dem unmittelbaren Lehr-Lernprozess vorgelagerten Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse auf die Lernergebnisse auswirken. Der IT-Bereich stellt ein Sonderbereich dar, da es eine häufige Facette ist, dass die Weiterbildungskompetenz hier nicht pädagogisch oder personalwirtschaftlich definiert, sondern technisch-fachlich bestimmt ist. Ähnlich wie im zitierten Beispiel wird die Weiterbildungskompetenz in die Fachabteilung verlagert (Ludwig, 2000, S. 152).

Insgesamt schließt sich diese Arbeit an die Beschreibung der Anpassungsfunktion von Pawlowsky und Bäumer an. Das empirische Material stützt die Beschreibung, dass es darum geht, die

Qualifikationen der Mitarbeiter kontinuierlich an veränderte Arbeitsanforderungen anzupassen. Diese Weiterbildungsfunktion ist defizitorientiert. Aktuelle und prognostizierte Probleme werden zum Gegenstand betrieblicher Weiterbildungsanstrengungen. Die Weiterbildung hat die Aufgabe, diese Probleme zu lösen (Pawlowsky & Bäumer, 1996, S. 32).

Die veränderten Arbeitsanforderungen haben exogene Ursachen (neue Technologien, Globalisierung, veränderte Marktsituation, veränderte Kundenwünsche etc.). Exogene Ursachen und endogene Verarbeitungsformen stehen in einem Wechselverhältnis, d.h. exogene Einflüsse werden auf unterschiedliche Art und Weise im Unternehmen durch die beteiligten Akteure, ihre Interessen und ihre Machtausstattung ausgehandelt und entschieden. Es bilden sich verschiedene Konfigurationen aus. Diese Konfigurationen sind jedoch nicht exogen definiert und sie sind nicht generell monolithisch innerhalb eines Unternehmens verfasst. In diesem Kontext entstehen durch den Begriff Anpassungsfunktion falsche Assoziationen. Es ist nicht so, dass Unternehmen sich nur an etwas von außen Kommendes anpassen, in dem Sinne, dass sie eine von außen vorgegebene

Form übernehmen. Dazu ist betriebliche Weiterbildung in mehrfacher Hinsicht viel zu kontingent. Vielmehr ist es eher eine Funktion der mehr oder minder eigenaktiven Verarbeitung exogener Einflüsse, basierend auf verschiedenen betriebsinternen Logiken.

6.3.4 Gestaltungs- und Entwicklungsfunktion

Die Gestaltungs- und Entwicklungsfunktionen werden von Pawlowsky und Bäumer wie folgt beschrieben:

Die Funktion der Weiterbildung kann es ferner sein, die Mitarbeiter zu befähigen, die Entwicklung des Unternehmens aktiv mitzugestalten. Das heißt, die Mitarbeiter werden im Rahmen betrieblicher Weiterbildung dazu vorbereitet, die Geschäftspolitik des Unternehmens zu fördern. Dies kann sich sowohl auf die Produkt- und Dienstleistungsangebote beziehen, als auch Verfahrensprozesse betreffen. In diesem Sinne zielt die Weiterbildung darauf ab, einen Beitrag zur kontinuierlichen Weiterentwicklung des Unternehmens zu leisten. (...) Im Gegensatz zu der Anpassungsfunktion ist die Weiterbildungsfunktion in diesem Zusammenhang aktiv und zukunftsgerichtet (1996, S. 34).

Pawlowsky und Bäumer grenzen mit dem letzten Satz diese Funktion selbst von der Anpassungsfunktion ab. Es wiederholt sich die in der Weiterbildungsforschung häufig verwendete Differenzierung in reaktive und proaktive Weiterbildungsstrategien. Dies ist einerseits sinnvoll, andererseits fällt es an realen Praxisbeispielen schwer, dies so deutlich abzugrenzen. Zum einen mag es ein methodisches Problem sein, dass reaktive Strategien je nach interviewter Person als proaktive Strategien „verkauft“ werden. Zum anderen unterliegen Unternehmen als System kontinuierlich exogenen Einflüssen, zu denen sie sich verhalten müssen. Insofern kann eine proaktive Strategie nur eine Form der Reaktion auf exogene Einflüsse sein. Außerdem wurde bei der Anpassungsfunktion aufgezeigt, dass diese in der kontingenten betrieblichen Weiterbildung selten in einer bestimmten Form zu einer Anpassung führt, sondern unternehmensintern höchst unterschiedlich verarbeitet wird. Sondierte man dies empirisch, zeigt es sich, dass proaktiv und reaktiv eng nebeneinander liegen und z.T. auch bestimmte Phasen von Unternehmensstrategien im Wandel aufzeigen. Wo zunächst eine Reaktion auf Exogenes steht, werden dann eigene Strategien des Umgangs mit veränderten Umwelten deutlich:

Also es geht nicht darum, einen bestimmten Abschluss zu erreichen. (...) Deshalb geht es eher darum, die persönlichen Kompetenzen zu erweitern und sie so zu erweitern, dass das mit dem Arbeitsfeld zusammenpasst. Und mit der Entwicklung, die in den Arbeitsfeldern vor sich geht, zusammenpasst (A7 – kleiner Pflegebetrieb, 2012).

Ähnliches kann man zu den anderen Funktionen sagen. Image- oder Rekrutierungsfunktionen können eher reaktiv oder eher proaktiv angelegt sein. Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, die Gestaltungs- und Entwicklungsfunktion nicht als eine separate, eigenständige Funktion zu begreifen, sondern als eine Dimension, die quer zu allen anderen Funktionen liegt.

6.4 Funktionen betrieblicher Weiterbildung: Betriebliche und individuelle Sicht berücksichtigen

Durch das empirische Material konnten die fünf bzw. acht Funktionen von Pawlowsky und Bäumer bestätigt werden. Diese Funktionen helfen, große Teile der betrieblichen Weiterbildung in ihrer Ursache-Ziel-Konfiguration kategorial einzuordnen. Entgegen Pawlowsky und Bäumers Einordnung, dass diese Funktionen dominant von den Unternehmenszielen und -verantwortlichen ausgehen, zeigen sich ebenso oft jedoch auch Konfigurationen, die von Beschäftigten oder Vorgesetzten ausgehen. Zudem werden die verschiedenen Funktionen in den Betrieben und Unternehmen sehr unterschiedlich verarbeitet. Gerade hier zeigt sich die Kontingenz betrieblicher Weiterbildung entsprechend der Konfigurationstheorie. Zwar wirken Moden, insbesondere im Bereich der Personalführung, vereinheitlichend, aber letztlich stellt sich die betriebliche Weiterbildung oft unterschiedlich dar.

Des Weiteren stellt sich die Frage, ob die Gestaltungs-/Entwicklungsfunktion sowie die Anpassungsfunktion auf der gleichen strukturellen Ebene wie die anderen Funktionen liegen. Diese Arbeit betrachtet sie eher als Querschnittsfunktionen. So kann die Flexibilisierungsfunktion zum Beispiel bei einer Fusion oder bei organisatorischen Re-Organisationen gestaltungs-/entwicklungsorientiert oder anpassungsorientiert angelegt sein. Beide Funktionen beinhalten die idealtypische Unterscheidung in reaktive oder proaktive Weiterbildungskultur (Markowitsch & Hefler, 2007). Es geht um die Rationalität, wie sich ein Unternehmen als Organisation gegenüber Umwelteinflüssen verhält. Diese Kulturen können von rein passiv-reaktiv bis hin zu aktiv-proaktiv reichen. Der Blick auf die Empirie hat jedoch dafür sensibilisiert, dass selbst eine reaktive Weiterbildungskultur starke Variabilität aufweist. Wenn es zum Beispiel sich verändernde Marktbedingungen oder neue gesetzliche Regelungen gibt, dann ist damit oft noch nicht näher fixiert, in welcher Form sich das Unternehmen durch seine Beschäftigten neues Wissen aneignet. Hier stehen prinzipiell viele Strategien zur Verfügung. Bis dahin gar keine Weiterbildung einzusetzen und eher neue Mitarbeitende zu rekrutieren oder sich in ein anderes Marktsegment hineinzubewegen, gehört dazu. Nichtsdestotrotz besteht die Gefahr, dass gerade auf Basis von personalwirtschaftlichen Moden bestimmte Strategien oder Bearbeitungsformen sich einer in Wissenschaft und Praxis oft nicht

mehr reflektierten Beliebtheit erfreuen. Die neo-institutionelle Theorie hat bezüglich einer solchen unreflektierten Übernahme im Sinne einer Nachahmung von Moden u.a. den Begriff des Isomorphismus geprägt, der sich zum Beispiel bei Evaluations- und Kontrollmaßnahmen aufzeigen lässt (Liechti & Abraham, 2011; Käßplinger, 2013). Insgesamt lassen sich die Funktionen betrieblicher Weiterbildung aus Unternehmenssicht wie folgt als Geflecht grafisch darstellen:

	Motivation	Flexibilisierung	Image/Aquisition	Identifikation
Anpassung				
Entwicklung				

Abbildung 34: Funktionen betrieblicher Weiterbildung aus Unternehmenssicht (Quelle: eigene Darstellung)

Allerdings wäre es zu kurz gegriffen, betriebliche Weiterbildung allein aus Unternehmenssicht konzeptionell zu fassen. Die Beschäftigten als Lernende sind auch zentrale Akteure. Es ist nicht plausibel, dass sie ihre Eigeninteressen komplett hinter die Unternehmensinteressen zurückstellen würden. Dies wäre nicht gut, da es Unternehmen gibt, die kreativ über den aktuellen Horizont des Unternehmens, ihrer Vorgesetzten oder Kollegen hinausdenken. Der Antrieb, sich selbst weiterzuentwickeln, nutzt auch oft den Unternehmen, die nicht nur konforme Beschäftigte haben wollen. Insofern kann auch betrieblicher Nutzen durch Weiterbildungen entstehen, gerade wenn die Funktionen und Ziele zunächst nicht konvergent zwischen Unternehmen und Beschäftigten zu sein scheinen. Die individuelle Weiterentwicklung kann so auch die Organisationsentwicklung vorantreiben. Insbesondere bei Führungskräften oder Geschäftsführungen scheint dies wahrscheinlich zu sein. Dies wird leider oft vergessen, wenn der Slogan bemüht wird, dass die Weiterbildungsziele mit den Unternehmenszielen identisch sein sollten. Dies leistet eher einer statischen, rein reaktiven Weiterbildungsaktivität Vorschub. Vielmehr ist von Funktionen auszugehen, die eher individuell begründet sind. Das hat das empirische Material immer wieder aufgezeigt, wengleich zumeist keine „normalen Beschäftigten“ Interviewpartner waren, sondern Entscheidungsträger. Die allgemeine Weiterbildungsliteratur gibt einen Eindruck über Funktionen aus individueller Sicht:

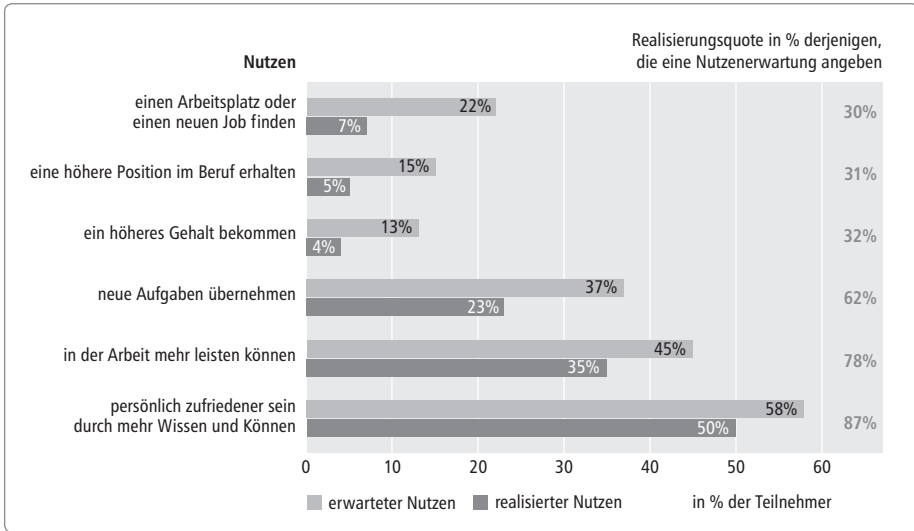


Abbildung 35: Erwarteter und realisierter Nutzen von Weiterbildungen im Jahr 2010
(Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 153)

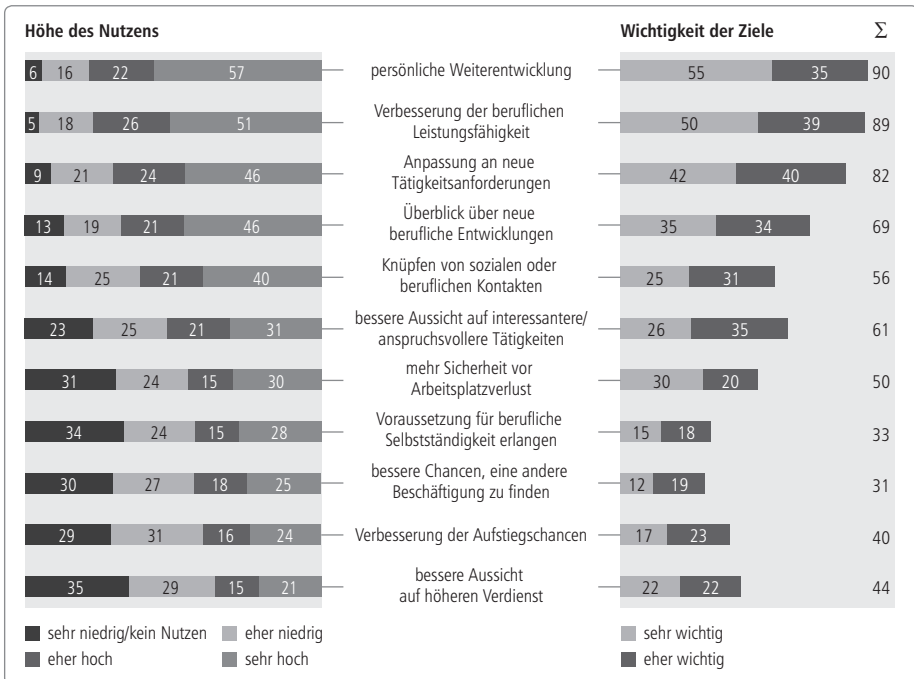


Abbildung 36: Höhe des Nutzens und Wichtigkeit der Ziele nach subjektiver Einschätzung von Beschäftigten in 2006 (Quelle: Beicht et al., 2006, S. 331)

Die Kategorien und Items in den Abbildungen 36 und 37 differieren zwischen den Surveys. Allerdings lassen sich einige übergreifende Gruppen von Funktionen identifizieren.

Erstens gibt es so etwas wie ein genuines Bildungsinteresse. Man möchte sich persönlich weiterentwickeln oder durch mehr Wissen/Können persönlich zufriedener sein. Diese Items mögen durch den deutschen Bildungsidealismus normativ aufgeladen sein und teilweise soziale Erwünschtheit widerspiegeln, und damit empirisch übererfasst sein, trotzdem sollte man nicht vergessen, dass es so etwas wie ein nicht primär funktional bestimmtes Bildungsinteresse gibt. In den Abbildungen finden sich bei beiden Befragungen die meisten prozentualen Nennungen bei dieser Kategorie, was im Kontext beruflich-betrieblicher Weiterbildung nicht unbedingt zu erwarten gewesen wäre. Insgesamt lässt sich dies als Bildungsfunktion benennen.

Zweitens wiederholen sich Funktionen, die bereits aus Unternehmenssicht bekannt waren. Dies gilt für die Anpassung an neue Aufgaben oder für die sozial integrative Funktion betrieblicher Weiterbildung. Insofern überschneiden sich Unternehmens- und Individualperspektive. Entsprechend bestätigt dies hier partiell auch das Konvergenztheorem von Arnold oder Harteis.

Drittens zeigen sich Funktionen, die subjektiv geprägt sind und teilweise sogar der Unternehmenssicht widersprechen. Beschäftigte wollen mehr Sicherheit, mehr Gehalt, beruflichen Aufstieg, sich selbstständig machen oder eine andere Arbeit. Man kann diese Ziele vielleicht mit folgenden Funktionen kategorial beschreiben: Sicherungsfunktion, Aufstiegsfunktion, Veränderungsfunktion.

Während die Sicherungsfunktion dazu beitragen soll, die aktuelle Beschäftigung im Unternehmen zu sichern, trägt die Aufstiegsfunktion dazu bei, die aktuelle Beschäftigung und Stellung im Unternehmen zu verbessern. Mit der Veränderungsfunktion wird dagegen aufgezeigt, dass Beschäftigte sich ggf. vom Unternehmen wegentwickeln wollen. Dies ist mit der Poaching-Problematik bildungsökonomisch schon theoretisch benannt worden. Personalwirtschaftlich wird diese Funktion aber selten als eine Funktion im Interesse der Beschäftigten erwähnt, mit der man als Unternehmen umgehen muss (z.B. über sogenannte Rückzahlungsklauseln).

Schließlich wird immer wieder erwähnt, dass Beschäftigte sich durch Weiterbildung erhoffen, ihre Arbeit besser ausführen und mehr leisten zu können sowie kompetenter zu handeln. Es ist naheliegend, dass sich die Beschäftigten dadurch eine größere Arbeitszufriedenheit oder andere sekundäre Ziele wie einen beruflichen Aufstieg erhoffen. Diese arbeits- und tätigkeitsbezogene Funktion kann „Optimierungsfunktion“ genannt werden.

Insgesamt kreisen somit die individuellen Funktionen um Arbeit, Bildung und individuelle Wohlfahrt. Ordnet man synoptisch die verschiedenen Items aus den Grafiken – mit z.T. in dieser Arbeit neu gebildeten – Funktionen wie der Achtungsfunktion zu, ergibt sich folgendes Bild:

Behringer et al. (2013)	Beicht et al. (2006)	Funktionen (eigene Kategorien)
in der Arbeit mehr leisten können (56%)	Verbesserung der beruflichen Leistungsfähigkeit (89%)	Optimierungsfunktion <i>Achtungsfunktion</i>
persönlich zufriedener sein durch mehr Wissen und Können (49%)	persönliche Weiterentwicklung (90%)	Bildungsfunktion <i>Selbstverwirklichung</i>
neue berufliche Aufgaben übernehmen (40%)	Anpassung an neue Tätigkeitsanforderungen (82%) Überblick über neue berufliche Entwicklungen (69%)	Anpassungsfunktion
einen Arbeitsplatz oder einen neuen Job finden (12%)	Voraussetzung für berufliche Selbstständigkeit erlangen (33%) bessere Aussicht auf interessantere/anspruchsvollere Tätigkeiten (61%) bessere Chance, eine andere Beschäftigung zu finden (31%)	Aufstiegsfunktion oder Veränderungsfunktion <i>Achtungsfunktion</i>
eine höhere Position im Beruf erhalten (14%)	Verbesserung der Aufstiegschancen (40%)	
ein höheres Gehalt bekommen (13%)	bessere Aussicht auf höherem Verdienst (44%)	Ertragsfunktion
	Knüpfen von sozialen oder beruflichen Kontakten (56%)	Zugehörigkeitsfunktion
	mehr Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust (50%)	Sicherheitsfunktion

Tabelle 22: Erwarteter subjektiver Nutzen (Funktionalität) von Weiterbildung
(Quelle: Beicht et al., 2006; Behringer et al., 2013; eigene Darstellung)

Dem Nutzen- oder Wirkungsmodell von Beicht et al. (2006) liegen eine Reihe von theoretischen und empirischen Vorarbeiten zugrunde (Bardeleben et al., 1994; Timmermann, 1998). Im Kern greift es auf die Bedürfnistheorie von Maslow zurück. Dieser unterscheidet im Wesentlichen fünf Bedürfnisse: physiologische Bedürfnisse, Sicherheitsbedürfnisse, Zugehörigkeitsbedürfnisse, Achtungsbedürfnisse und Wunsch nach Selbstverwirklichung. Zwar hat Maslow selbst diese Bedürfnisse nicht in einer Pyramide angeordnet, aber er diskutierte sehr wohl diese Bedürfnisse in Form einer Hierarchisierung. Dieser Punkt hat immer wieder Kritik hervorgerufen und wurde empirisch oft widerlegt. Nichtsdestotrotz wird davon abgesehen die Bedürfnistheorie von Maslow in Bezug auf ihre Begriffe bis heute intensiv rezipiert (Timmermann, 1998), was natürlich nicht in Abrede stellt, dass der heutige Forschungsstand in der Psychologie mit komplexeren, mehrdimensionaleren Bedürfnismodellen arbeitet.

Wendet man also wie Beicht et al. (2006) oder in reduzierter Form wie der AES (2012) diese Theorie in Bezug auf die Bedürfnisse von Beschäftigten hinsichtlich betrieblicher Weiterbildung an, ergeben sich die Kategorien wie in Tabelle 22. Eine hohe Bedeutung haben „persönliche Weiterentwicklung“ und „persönlich zufriedener sein“ mit den häufigsten und zweithäufigsten Nennungen. Ähnliche Aussagen finden sich im Interviewmaterial:

Inklusive diesem, kann man gerne abstrus sagen, im Fall, dass jemand sagt, mich hat das einfach nur interessiert oder ich musste eine Fortbildung machen, das Thema klang interessant. Auch die haben sie dabei (CP2/1 – großes Chemieunternehmen, 2009).

Individuelle Bildungswünsche. Das ging wirklich viel von mir aus, ohne dass man jetzt irgendwie angesprochen wurde, sondern dass einen persönlich wirklich interessiert (CP2/3 – großes Chemieunternehmen, 2009).

Sowohl aus Arbeitgeber- als auch Beschäftigtensicht wird über ein allgemeines, thematisches Weiterbildungsinteresse berichtet. Dieses Interesse wird nicht weiter spezifiziert. Ein solches Bildungs- oder auch Selbstverwirklichungsbedürfnis dürfte es eigentlich in der betrieblichen Weiterbildung gar nicht geben, wenn man die bildungsökonomische Forschung eng auslegt. Trotzdem ist dieses Bedürfnis, was nach Maslow einen bedeutsamen Platz in seiner Bedürfnishierarchie einnimmt, empirisch nachweisbar, was sowohl qualitative als auch quantitative Daten zeigen. Hier stößt der Funktionsbegriff an deutliche, konzeptionelle Grenzen. Zumindest dann, wenn man sich darunter nur eine enge Ursachen-Ziel-Relation vorstellt. Menschliche Interessen und Ziele sind breiter als Funktionen und oft sind Weiterbildungsgründungen den Lernenden nur partiell bewusst (Gieseke, 2007).

Kritisch könnte man jedoch hinterfragen, ob es sich hier um eine verdeckte Antwort handelt, die zum einen im Sinne des Bildungsidealismus eine gewisse soziale Erwünschtheit genießt, oder zum anderen, damit nur die „wahren Motive“ (z.B. Flucht vor monotoner Arbeit oder Konflikten am Arbeitsplatz) verschleiert werden. Letzteres mag der Fall sein, trotzdem erscheint es unwahrscheinlich, dass so viele Personen dieses Nutzenmotiv angeben und dies nicht auch zumindest partiell benennen. Obwohl aktuell die Wirkungsforschung oder Studien zu den sogenannten „wider benefits of learning“ (Schuller, 2005; Fleige et al., 2014) Lernen und Weiterbildung immer aus einer Nutzenperspektive betrachten, bleibt doch wahrscheinlich, dass Weiterbildungen aus einem allgemeinen, nicht kleinteilig und konkret definierten Interesse besucht werden, was von den Individuen bei Interviews oder Befragungen nicht verbal-kognitiv benannt werden kann (Gieseke, 2007, S. 211). Gerade durch Weiterbildungsberatungen ist bekannt, dass manche Weiterbildungsgründungen ihre Ursache in einem diffusen Wunsch nach Veränderung haben oder in Krisensituationen bedeutsam sind. Ebenfalls häufig genannt ist die „Steigerung der Leistungsfähigkeit“ bei den Surveys. Beim AES (2012) ist es mit 56 Prozent die häufigste Nutzenerwartung bei der betrieblichen Weiterbildungsteilnahme. Bei Beicht et al. (2006) steht dies aufgrund einer anderen Methodik mit 89 Prozent ganz knapp an zweiter Stelle der Häufigkeiten. Diese Ergebnisse sind im Kontext der Arbeitsplatzsituation mehr als naheliegend, da es häufig in der betrieblichen Weiterbildung im Zusammenhang mit der weiteren Effizienzsteigerung um Leistungssteigerung geht. Dies wird in den Interviews offen über einen Personaler benannt:

Wir haben so ein Effizienzoffensive-Programm gemacht, wo wir alle Arbeitsabläufe analysiert haben und viele davon verändert haben. Und das hat natürlich auch zu einer gewissen Unruhe geführt. In dem Kontext haben wir uns auch mit den Befindlichkeiten der Mitarbeiter stark auseinandergesetzt. Da kommt sehr stark der Wunsch nach Weiterbildung. Wobei er häufig noch aus der Denke kommt, wenn der Arbeitgeber von mir will, dass mein Jobinhalt größer werden soll, dann soll er sich gefälligst auch damit beschäftigen, wie ich das bewältigen kann (CP1 – großes Chemieunternehmen, 2009).

Was aus Personalersicht abwertend als „Befindlichkeiten der Mitarbeiter“ eingeordnet wird, drückt aus Beschäftigtensicht die Frustration gegenüber erhöhtem Leistungsdruck aus. An Weiterbildungen wird aus Beschäftigtensicht die Erwartung herangetragen, mit neuen, höheren Anforderungen angemessen umgehen zu können. Diese Optimierungsfunktion ähnelt insgesamt sehr der Anpassungsfunktion, wie sie aus Unternehmenssicht begrifflich gefasst wird.

Rückgreifend auf Maslow kann diese Funktion jedoch als „Achtungsfunktion“ begriffen werden. Timmermann beschreibt dies als „Bedürfnisse nach Stärke, Geschicklichkeit und Kompetenz, nach Prestige, Status, Ansehen, Einfluß und Beachtung“ (1998, S. 79). In dieser Beschreibung ist Unterschiedliches enthalten. Das Bedürfnis nach „Geschicklichkeit und Kompetenz“ taucht häufig in Interviews aus dem gesundheitlich-therapeutischen Bereich auf. Man arbeitet intensiv direkt am Menschen und seinem Körper, stößt mitunter auf komplexe Krankheitsbilder. Gerade hier wird oft offen artikuliert, dass man noch mehr wissen wolle und müsse, um diesen komplexen beruflichen Anforderungen persönlich gewachsen zu sein. Beschäftigte spüren hier eine persönliche Selbstsorge und auch Sorge gegenüber anderen (den Patienten) als Weiterbildungsmotiv. Dies betrifft sicherlich auch andere berufliche Handlungsfelder oder Branchen. Insgesamt sollte die „Steigerung der Leistungsfähigkeit“ nicht nur als eine reaktive Funktion aus Beschäftigtensicht gegenüber den Arbeitgeberforderungen gesehen werden. Vielmehr wohnt dem Konzept der beruflichen Identitätsentwicklung die Idee inne, dass die Entwicklung von Expertise, Kennerschaft etc. individuell befriedigend ist, trotz aller wiederholten Anstrengungen über den Lebenslauf hinweg:

Also erst mal im Studium war für mich völlig klar, Gott sei Dank, Examensprüfung, ich muss nie wieder irgendwie irgendetwas lernen, muss nie wieder eine Prüfung bestehen. Dann merkt man relativ schnell, dass das nicht, Stichwort Lebenslanges Lernen, sehr lange trägt. Und irgendwann kommt auch nochmal der Hunger. Wenn man schon relativ früh fertig ist, ich habe mit 23 mein Diplom gemacht, da kommt irgendwann nochmal der Hunger, dass man sagt, ich möchte noch was weiter. Das war auch immer in mir

etwas, was gesagt hat, ich möchte gern nochmal was weiter machen, möchte mich noch ein bisschen Kitzel, ich brauche nochmal ein bisschen Strapaze (VB2 – mittelgroßer Versicherungsbetrieb, 2009).

Es wäre interessant zu untersuchen, was sich hinter der „Steigerung der Leistungsfähigkeit“ an individuellen und betrieblichen Motiven und Konfigurationen verbirgt. Auch hier kann die Motivation eher reaktiv angelegt sein, d.h. als Reaktion auf Leistungs- und Effizienzdruck oder eher proaktiv als ein Moment von Autonomiestreben und beruflicher Identitätsentwicklung.

Eine Reihe von Antwortoptionen bewegt sich um das meritokratische Versprechen. Bildung oder Weiterbildung sollen dazu beitragen, eine bessere berufliche Position oder ein höheres Einkommen zu erlangen. Die betrieblichen Optionen und die Positionierung des Subjekts sollen verbessert werden. Allerdings sind hier die Erwartungen der Beschäftigten relativ niedrig, wenn man sich die AES-Items ansieht. Demnach wollen 14 Prozent der Beschäftigten eine höhere Position im Beruf und 13 Prozent ein höheres Gehalt bekommen.

Grenzbereiche zwischen betrieblicher und beruflicher Weiterbildung werden deutlich, wenn die Perspektive sich in Richtung anderer Arbeitgeber bewegt. Das klassische Poaching-Problem, welches auch von der Humankapitaltheorie aufgeworfen wird, wird damit thematisiert. Wissen und Kompetenzen sind an die lernenden Menschen gebunden, so dass eine betrieblich finanzierte Kompetenz- und Wissensentwicklung bei Abwanderung des Beschäftigten zu einem anderen Arbeitgeber für den einzelnen Betrieb tendenziell verloren geht. Der Blick über das einzelne Unternehmen hinaus (volkswirtschaftlicher Nutzen) und die Entwicklung des Menschen sind hier kaum als erweiterte Perspektive vorhanden. Eher passiv-reaktive Bedeutungen haben Weiterbildungen, die nur dazu dienen, die aktuelle Position auf dem Arbeitsmarkt und im Betrieb abzusichern. Es soll die sogenannte „Beschäftigungsfähigkeit“ erhalten bleiben. Immerhin 50 Prozent aller Befragten (Beicht et al., 2006) versprechen sich durch die Weiterbildungsteilnahme „mehr Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust“.

Jenseits der direkten ökonomischen Verwertbarkeit dient betriebliche Weiterbildung dem „Knüpfen von sozialen oder beruflichen Kontakten“ (ebd.), was immerhin 56 Prozent der Befragten als Ziel angeben. Dies mag die Form der Bildung von Sozialkapital annehmen, mag jedoch grundlegenden menschlichen Bedürfnissen als soziales Wesen entgegenkommen. Insofern ist in einer vermeintlich komplett rational-ökonomisch definierten Umwelt wie in der betrieblichen Weiterbildung ein sozialer Faktor zu berücksichtigen. Dies auszusprechen mag nicht opportun oder sogar tabuisiert sein, aber es ist trotzdem nicht zu negieren in seiner Existenz.

Das Kapitel zu den verschiedenen Nutzenfunktionen der betrieblichen Weiterbildung sollte verdeutlichen, dass Beschäftigte und Unternehmensverantwortliche unterschiedliche Interessen und Nutzensvorstellungen haben. Es gibt eine Vielzahl von Perspektiven und es wäre viel zu kurz gegriffen, von betrieblicher Weiterbildung nur Weiterbildung im unternehmerischen Interesse zu erwarten. Zum einen ist dies nicht realistisch, weil die individuellen Beschäftigten zumeist eigene Interessen mit einbringen. Diese gilt es zu sondieren und nach Möglichkeit zu berücksichtigen, wenn man gelingende Weiterbildungen befördern will. Zum anderen können die individuellen Ziele der Beschäftigten ein Motor für Veränderung und Innovation sein. Absolut konforme Beschäftigte sichern lediglich den Status quo des Unternehmens. Dagegen können die individuellen Ziele der Beschäftigten Motoren für betriebliche Veränderungen, ja für betriebliche Innovationen sein. Insofern ist nicht immer eine Konvergenz der unternehmerischen und individuellen Weiterbildungsziele anzustreben. Insgesamt wurde hier der Funktionsbegriff als Begriffsinstrument genutzt. Dies ist einerseits sinnvoll (Hippel & Röbel, 2016), da betriebliche Weiterbildung in hochgradig funktionale Kontexte eingebunden ist. Andererseits weist gerade die Bildungsfunktion darauf hin, dass auch in der betrieblichen Weiterbildung Interessen vielschichtig sind und z.T. aus eher diffusen Veränderungswünschen heraus entstehen. Den Individuen sind teilweise die Ziele selbst nicht ganz klar, aber die Weiterbildungen können zu einer Zielklärung beitragen. Es ist zu betonen, dass in der betrieblichen Weiterbildung Freiräume offenzuhalten sind, die nicht dem Primat der unmittelbaren Funktionalität, Effizienz und Effektivität folgen. Gerade ein solcher vermeintlicher „Luxus“ öffnet Freiräume für Innovationen.

Kapitel E: Fazit und Ausblick

In diesem Buch wurden verschiedene Konfigurationen betrieblicher Weiterbildung theoretisch entfaltet und empirisch sondiert. Es war u.a. zentral zu betonen, dass es nicht ein repräsentatives Unternehmen gibt und die Forschung zur betrieblichen Weiterbildung dies beachten muss. Selbst innerhalb eines Unternehmens gibt es oft keine monolithische Weiterbildungskultur. Der in der Weiterbildungsdiskussion gern bemühte Topos von der „maßgeschneiderten Lösung“, nach dem Weiterbildung je nach Unternehmen oder Arbeitsplatz gestaltet werden soll, ist von dieser Kenntnis der Heterogenität gespeist. Mit den drei Hauptkonfigurationen „Weiterbildungsresistenz“, „Diskontinuierliche Weiterbildungsbeteiligung“ sowie „Kontinuierliche Weiterbildungsbeteiligung“ liegen drei Großgruppen von Unternehmen hinsichtlich ihrer Beteiligung über längere Zeiträume hinweg vor. Anschlussmöglichkeiten sind für Wissenschaft, Politik und Praxis denkbar. Die Konfiguration der „Weiterbildungsresistenz“ lenkt das Augenmerk auf eine Gruppe von Unternehmen, die in einschlägigen Studien zu betrieblicher Weiterbildung kaum explizite Beachtung findet. Zumeist wird nur auf weiterbildende und nicht-weiterbildende Unternehmen auf Basis lediglich eines Referenzjahres Bezug genommen. Verfestigte, mehrjährige Nicht-Teilnahme ist dagegen selten im Blick (Bechmann, 2010, S. 90). Allzu sehr prägen vielleicht die Lernimperative rund um das Lebenslange Lernen in der Wissensgesellschaft die Sicht, so dass Empirien zu wenig wahrgenommen werden, die auf ein kontinuierliches, erwartungswidriges Ignorieren dieses Imperativs hinweisen. Der hohe Grad einer zeitlich verfestigten Weiterbildungsabstinenz verwundert und widerspricht populären Megatrends rund um die Wissensgesellschaft. Schließlich scheinen solche weiterbildungsresistenten Unternehmen in ihrem Fortbestand nicht bedroht. Es wäre interessant zu untersuchen, inwiefern es diesen Unternehmen vielleicht erfolgreich gelingt, Weiterbildungskosten so zu externalisieren, dass Beschäftigte oder öffentliche Agenturen die alleinige Finanzierung übernehmen.

Generell könnten und sollten alle Konfigurationen noch detaillierter analysiert werden. In dieser Arbeit ist ein Konfigurationsansatz für Betriebe theoretisch begründet und empirisch sondiert als Heuristik entwickelt worden. Andere konfigurationstheoretische Arbeiten wie die Konfigurationen von Mintzberg (1991) sowie die erziehungswissenschaftliche, bildungsinstitutionenbezogene Verwendung des Mintzberg-Ansatzes durch Merckens (2006) sind hieran anschlussfähig. Auf eine solche Art und Weise können verschiedene Merkmale von Betrieben als Konfigurationen zusammenfließen. Die hier diskutierte spezifische Konfigurationstheorie, speziell für die betriebliche Weiterbildung, liefert dafür folgende zentrale Merkmale wie Akteure, Interessen, Entscheidungen sowie Funktionen. Dies hat einen heuristischen Wert, um die Vielfalt betrieblicher Weiterbildung zu verstehen. Von erklärendem und gestaltendem Wert sollten diese Konfigurationen und die verschiedenen Merkmale insofern sein, dass sie dafür sensibilisieren, dass die Förderung von Weiterbildungsaktivitäten oft nur in einer temporären Koalition von verschiedenen Akteuren, Interessen, Entscheidungen und Funktionen zu-

stande kommt. Zum Beispiel in der Qualifizierungsberatung muss dies beachtet werden oder auch in der betriebsinternen Programmplanung, die oft selbst nicht im Singular zu begreifen ist, sondern es gibt in sehr großen Betrieben bis zu fünf verschiedene Programmarten, wie Hippel und Röbel (2016, S. 74) kürzlich empirisch nachgewiesen haben. Dazu passend hat diese Arbeit die Erkenntnis herausgearbeitet, dass gerade in Großunternehmen verschiedene Teilkonfigurationen der betrieblichen Weiterbildung vorhanden sind. Insofern ist es denkbar, nicht unternehmensweit betriebliche Weiterbildung zu konfigurieren, sondern gerade in größeren Unternehmen eher verschiedene einzelne Weiterbildungsfälle auf Personen- oder Abteilungsebene, aber im jeweiligen betrieblichen Kontext. Die Diskussion der 1990er Jahre ging dahingegen oft implizit davon aus, dass es eine Unternehmenskultur im Unternehmen gibt (Arnold, 1995). Auch neuere Ansätze wie das Modell von Schrader (2011, S. 109ff.) sehen eigentlich einen Reproduktionskontext zwischen „Auftrag“ und „privaten Interessen“ für die innerbetriebliche Weiterbildung vor. Dies stimmt einerseits sicherlich für die überwiegenden Weiterbildungsfälle im Betriebskontext. Die Kontexte sind andererseits jedoch so heterogen, dass es z.B. Pflichtweiterbildungen im öffentlichen Interesse in Unternehmen gibt, die von innerbetrieblichen Weiterbildungsabteilungen durchgeführt werden müssen. An dieser Stelle ist zudem das hier in dieser Arbeit formulierte erste Axiom zur Kontingenz betrieblicher Weiterbildung durchaus kritisch zu hinterfragen. Es gibt zumindest diese gesetzlich vorgeschriebenen Teilbereiche, wo dieses Axiom so nicht allgemeingültig ist.

Im letzten Kapitel wurde mit den Funktionen aus betrieblicher und individueller Sicht über einen Ansatz empirisch informiert, der auf die verschiedenen Interessen der Akteure in den Betrieben hinweist. Traditionell wird von politologischen und soziologischen Arbeiten vor allem auf die Interessendivergenzen zwischen Kapital und Arbeit hingewiesen. Dies ist gut nachvollziehbar, da hier in der Tat eine zentrale Linie häufiger Divergenzen aufgezeigt ist. Allerdings gibt es weitere Interessen, die zu vielen unterschiedlichen Funktionen betrieblicher Weiterbildung führen. Der Begriff der „Funktionen“ wird in den Erziehungswissenschaften bildungstheoretisch begründet eher kritisch gesehen, da dadurch eine bloße Verzweckung des Lernens befürchtet wird. Allerdings dominieren im betrieblichen Kontext durchaus Funktionen. Es sind jedoch nicht nur die von der Unternehmensleitung vorgegebenen Funktionen, sondern lernende Subjekte und professionelle Weiterbildner benennen und verfolgen selbst eigene Funktionen. Betriebliche Weiterbildung kann in verschiedenen Prozessen entstehen. Wenn die Forschung ein großes Unternehmen mit allein einer Konfiguration beschreiben will, wird dies kaum der Komplexität der verschiedenen Unternehmensbereiche gerecht. Die Heterogenität der Funktionen wird bislang in der Forschung nicht ausreichend wahrgenommen, wie es gerade das letzte Kapitel in Form von Sekundäranalysen zeigte.

Die Frage, wie aus der Konfiguration „Weiterbildungsresistenz“ ein weiterbildendes Unternehmen wird, sollte die Politik und Praxis interessieren, da die Förderung der

betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung Teil politischer Agenden ist. Förderstrategien sollten stärker die Heterogenität von Unternehmen in den Blick nehmen. Über leitende, jedoch unscharfe und eher etikettierende Branchen-, Betriebsgrößenmerkmale oder Qualifikationsgruppen („Geringqualifizierte“) sollte deutlich hinausgegangen werden, um zielgenauer und lebensweltnäher fördern zu können. Ergebnisse des Weiterbildungsmonitorings und multivariate Analysen sind hilfreich und liefern viele Informationen. Allerdings besteht die Gefahr, dass man sich zu sehr an Mittelwerten, Wahrscheinlichkeiten oder signifikanten Determinanten orientiert und dabei z.B. vergisst, dass eine Wahrscheinlichkeit oder ein Wert von 60 Prozent meint, dass man bei 40 Prozent der Unternehmen falsch liegen kann. Auf Makro-Ebenen sind solche Werte hilfreich, auf der Mikro-Ebene können sie zu einer sehr hohen Fehleranfälligkeit führen. Die Moderne ist Modernisierungstheorien folgend gekennzeichnet durch funktionale Ausdifferenzierungen. Dies trifft auch auf die betriebliche Weiterbildung als Teilbereich zu. Ein Unbehagen in der Moderne propagiert simple Ideen, was aktuell und perspektivisch deutliche Konjunktur hat. Strategien, welche die Weiterbildung für Betriebe fördern wollen, müssen sich jedoch ausdifferenzieren, wenn sie wirken wollen (Wagner, 2006). Die primär politisch definierte KMU-Kategorie ist u.a. dafür eine grobe und zu großen Teilen irreführende Sammelkategorie, die mehr Heterogenes als Homogenes versammelt. Entwicklungen hin zu Politiken der Clusterförderung sind in den nächsten Jahren noch intensiver zu verfolgen. Sie wirken aussichtsreich, auch als Orientierung für die (evaluative) Weiterbildungsforschung. Sie würden berücksichtigen, was in den jeweiligen Unternehmen produziert wird bzw. welche Dienstleistungen erbracht werden. Es ist nicht gleichgültig, welche Arbeit zu den Betriebszwecken beiträgt. Betriebliche Weiterbildung und ihre Erforschung braucht mehr Bezüge zu Inhalten und Wissen statt eine überdehnte Diskussion über arbeitsplatznahe Lernformen (Behringer & Käßlinger, 2011) und Lernmedien mit geringem inhaltlichem Bezug.

Das Mehrebenenmodell liefert zunächst eine von Pawlowsky und Bäumer inspirierte Heuristik, mit der man den Forschungsstand der betrieblichen Weiterbildungsforschung systematisieren kann. Mithilfe von multivariaten Analysen entwickelt in den vergangenen Jahren der Mainstream der Forschung häufig Modelle, die darüber informieren, welche Faktoren für die Beteiligung der Betriebe ausschlaggebend sind. Der zunächst erhebliche Erkenntnisgewinn bei der Identifikation von Einflüssen und Scheinflüssen ist mittlerweile eher begrenzt, da man einerseits wesentliche Determinanten kennt und andererseits je nach Datensatz und verfügbaren Variablen zu unterschiedlichen Aussagen kommt. Kein singulärer Datensatz bildet alle Variablen ab. Insofern sind multivariate Modelle oft nicht so elaboriert, wie sie scheinen. Die verschiedenen Surveys haben – trotz der verwirrend erscheinenden Vielfalt – einen Mehrwert gerade durch ihre Komplementarität, die jedoch systemisch zu verfolgen und zu verstärken ist. Die Professionalisierung des betrieblichen Weiterbildungspersonals (Büchter & Hen-

drich, 1996; Peters, 1998) ist dagegen relativ selten im Blick, weil sie in den meisten Datensätzen als Variable schlichtweg nicht oder kaum zur Verfügung steht. Das betriebsinterne Personal und das externe Personal von Weiterbildungseinrichtungen sind jedoch wichtige Faktoren für das Gelingen von Weiterbildungen. Dieser zweiten Ebene der Weiterbildungskompetenz im Mehrebenenmodell der Konfigurationstheorie sollte in der Forschung mehr Aufmerksamkeit als bisher geschenkt werden (Käpplinger & Lichte, 2012). Die Planungs- und Managementebenen stellen wichtige Rahmungen für Lehr-Lerninteraktionen auf der dritten Ebene dar. Viele Probleme, mangelnde Passung und Transfer haben ihren Ursprung primär in der Planung von Weiterbildungen und sekundär in der Durchführung. Dass Bedarfsanalysen zumeist unterbleiben, ist nicht primär durch mangelnde Professionalität zu erklären, sondern hat eine Vielzahl von Gründen (Ressourcenmangel, Zeitdruck, Zugänglichkeit zu Informationen, schneller Wandel etc.). Die hier diskutierten konfigurationstheoretischen Ansätze lenken dagegen grundsätzlich das Augenmerk darauf, dass Konfigurationen durch das Zutun von vielen Akteuren in den Betrieben und außerhalb mit ihren jeweiligen expliziten und impliziten Interessen durch Entscheidungen entstehen. Für Praktikerinnen und Praktiker in der betrieblichen Weiterbildung bedeutet dies, dass es eine Kernkompetenz darstellt, diese Konfigurationen in ihrer Genese lesen, d.h. analysieren und reflektieren zu können. Erfahrungen helfen dabei, können allerdings irreführend sein, wenn sie nicht wissensbasiert sind und kritisch reflektiert werden. Wer hat welche Interessen und welchen Einfluss? Wer sitzt sichtbar mit „am Planungstisch“, wer agiert im Hintergrund und wer müsste eigentlich mitbeteiligt werden? (Cervero & Wilson, 2006). Normativ fordert die Konfigurationstheorie eine intensivere und vor allem bewusstere Berücksichtigung der verschiedenen Akteure und ein Aushandeln ihrer Weiterbildungsinteressen ein. Hier wäre es interessant für zukünftige Untersuchungen, ob Weiterbildungen mit umfangreicheren Beteiligungs- und Aushandlungsverfahren generell gelingendere bzw. nachhaltigere Weiterbildungsergebnisse liefern. Zweifel sind jedoch angebracht, da es der Konfigurations- und Professionstheorie widersprechen würde, wenn allein eine Form des professionellen Handelns die besten Ergebnisse liefern würde. Wichtiger ist somit vielmehr das Bewusstsein über die Vielzahl an Optionen und Alternativen, wie dies Mintzberg bei seinem Konfigurationsmodell betont. In seiner Kritik an der Managementlehre bringt er den Konfigurationsbegriff und seine Modelle ein, um diesen jeweiligen Mainstream grundlegend zu hinterfragen. Nicht nur vor diesem Hintergrund waren die Arbeiten von Mintzberg eine zentrale Inspiration für dieses Buch. Nur bestimmte Ideologien und Ideologen suggerieren, dass es nur einen einzigen richtigen Weg geben könnte. Die sechs Axiome der Konfigurationstheorie betonen dagegen die prinzipielle Entscheidungsfähigkeit betrieblicher Weiterbildung. Auch deswegen, weil gerade vieles kontingent in diesem Bereich ist, eröffnet dies für die handelnden Subjekte mehr Spiel- und Gestaltungsräume, als stellenweise angenommen wird. Es ist kein

Zufall, dass in vielen Studien zu betrieblicher Weiterbildung der Entscheidungsbegriff Verwendung findet. Die Perspektive, da bestimmte Dinge in einem Unternehmen nicht veränderlich seien, auf etablierte Routinen zu setzen oder die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten kleinzureden, bestätigt dies eher, da auch dies (Nicht-)Entscheidungen mit beinhaltet. Allerdings scheint in vielen Unternehmen eher der Zwang zu vermeintlich ständigen Innovationen aktuell das größere Problem zu sein. Innovationen brauchen jedoch zumeist Freiräume. Die weiter zunehmende zeitliche Verdichtung der Weiterbildungsanforderungen und -funktionen wirkt eher kontraproduktiv für gelingendes Lernen. Beim Monitoring der betrieblichen Weiterbildung wird der Teilnahmequote zu viel und dem aufgewandten (in den letzten Jahren rückläufigen) Zeitvolumen zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Lernen braucht Zeit und Muße. Pädagoginnen und Pädagogen, die dies nicht argumentativ vertreten können und arbeitsplatznahe, mediale Lernformen als affirmative Lösung anbieten, verfolgen nicht die eigenen professionellen Standards. Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen müssen jedoch wie andere Professionen die eigenen Standards gegen manche betriebliche Ansprüche und Zumutungen verteidigen. Gerade gelingende erwachsenenpädagogische Arbeit muss auf die Gestaltbarkeit und Entwicklungsfähigkeit von Konfigurationen setzen. In nicht-pädagogischen Einrichtungen muss man das eigene Standing auf- und ausbauen. Dies erreicht man nicht, wenn sich Pädagogen nur reaktiv den Wünschen von Unternehmensleitungen oder öffentlichen Mittelgebern anpassen. Es geht nicht darum, In- und Umsysteme nur passiv und reaktiv zu bedienen, sondern Impulse zu setzen, um Entwicklungen und Veränderungen mit anzustoßen. Das lernfähige und -willige Subjekt steht auch in der betrieblichen Weiterbildung im Mittelpunkt, selbst wenn es Mittel für lediglich ökonomische Zwecke sein soll und eigene Verantwortungs- und Tatenlosigkeit gerne mit vermeintlicher Machtlosigkeit legitimiert wird.

Die vermeintliche Dichotomie von Ökonomie und Pädagogik gehört zum festen Bestand des Denkens über betriebliche Weiterbildung in den Erziehungswissenschaften und der Erwachsenenpädagogik. Dies hat dazu geführt, dass erst seit rund zweieinhalb Jahrzehnten erwachsenenpädagogisch zu betrieblicher Weiterbildung gearbeitet wird. Vor diesem Hintergrund ist der Forschungsstand beachtlich. Es liegen gerade aus den 1990er Jahren einige einschlägige Abhandlungen vor, die weiter aktuell sind. Mit dem anregenden theoretischen Modell der Reproduktionskontexte von Schrader (2011) wird auf die Besonderheiten innerbetrieblicher Weiterbildung im Kontrast zu anderen Reproduktionskontexten der Weiterbildung hingewiesen. Es ist wichtig, auf Grundkonflikte zwischen Kapital und Arbeit hinzuweisen. Betriebliche Weiterbildung dient letztlich primär ökonomischen Zwecken. Weiterbildung ist in diesen Kontexten kein individueller Selbstzweck, was auch in anderen Kontexten kritisch angemerkt werden kann. Legt man einen weiten Nutzenbegriff im Sinne der humanistischen Psychologie an, dann ist Weiterbildung eigentlich immer ein Gut, welches individuelle Bedürfnisse

nutzbringend zu befriedigen sucht. Diese müssen nicht monetärer Art sein, sondern können viele Formen oder Funktionen annehmen. Dabei spielen verschiedene Interessen der Lernenden und ihres Umfelds hinein. Eine scharfe Trennung zwischen vermeintlich privater betrieblicher Weiterbildung und öffentlicher beruflicher Weiterbildung ist bestenfalls idealtypisch, heuristisch oder in Einzelfällen sinnvoll. Ansonsten überschneidet sich Öffentliches und Privates in vielfältiger Form in Betrieben. Die Darstellung der verschiedenen Umsysteme (juristisch, technologisch, ökologisch etc.) hat in dieser Arbeit gezeigt, dass es ein Mythos ist, in Unternehmen und bei bestimmten Interessengruppen, dass betriebliche Weiterbildung frei von öffentlichem Einfluss sei. Allerdings ist dieser Mythos durchaus wirkungsmächtig. Öffentlichkeit und Staatlichkeit sind jedoch nicht dasselbe. Korporationen und Professionen sind Bestandteil von Öffentlichkeit.

Die Konfigurationen betrieblicher Weiterbildung existieren rund um die Lehrenden sowie Lernenden und werden durch diese Akteure mitgeschaffen. Dies ist ein Acting-in-Context und ein Acting-on-Context, wobei vorherige Handlungen Rahmungen und Pfadlogiken für spätere Entscheidungen öffnen bzw. verengen oder verschließen. Insofern ist eine Übertragbarkeit konfigurationstheoretischer Ansätze auf andere erwachsenpädagogische Felder wie z.B. die kulturelle Bildung denkbar. Merrens (2006) hat so das Mintzbergsche Konfigurationsmodell sinnstiftend auf ganz unterschiedliche pädagogische Institutionen angewendet.

Die Konfiguration der weiterbildungsabstinenten Betriebe zeigt auf, dass es Segmente von Arbeit und Beschäftigung in Deutschland gibt, die nicht lernförderlich sind. Berufliche, betriebsübergreifende Weiterbildung mag des Öfteren eine bessere Option sein, als in Betrieben – mit schlechten Arbeitsbedingungen – eine Lernkultur mit viel Aufwand gegen Widerstände etablieren zu wollen. Die Arbeiten von Harney (1998) weisen auf die funktionale Komplementarität von beruflicher und betrieblicher Handlungslogik hin. Insofern beinhaltet die Konfigurationstheorie den Hinweis, die betriebliche Weiterbildung zu würdigen, aber sie in komplementärer Synthese mit anderen Bildungsbereichen zu sehen. Zudem scheint der vermeintliche Konflikt zwischen Ökonomie und Pädagogik m.E. eher darin zu liegen, dass bestimmte Pädagogiken mit bestimmten Ökonomien kompatibel oder nicht kompatibel sind. Wer nur auf den kurzfristigen Quartalerfolg setzt, wird mit einer langfristig angelegten Pädagogik zwangsläufig Probleme haben. Schmidt-Lauff verweist zu Recht darauf, dass „kurzsichtig betriebene Weiterbildung“ (Schmidt-Lauff, 1999, S. 280) weder finanziell noch pädagogisch sinnvoll ist. Auf diese Weise ist sie eine Verschwendung von betrieblichen und individuellen Ressourcen. Hierbei sind ökologische Folgekosten und indirekte Kosten bestimmter Formen des Wirtschaftens noch nicht angesprochen. Insofern sollte es bei betrieblicher Weiterbildung nicht um Pädagogiken für eine bestimmte Form des Wirtschaftens gehen, sondern auch infrage gestellt sein, wie wir mit welcher betrieblichen und volkswirtschaftlichen Ökonomie im 21. Jahrhundert so ethisch verantwortlich wirtschaften

können, dass demokratisch und ökologisch das Leben der Menschheit in seinen fundamentalen Grundlagen gesichert bleibt. Auch solche großen Fragen müssen fortlaufend diskutiert werden und nicht nur Fragen der Optimierung bestehender Kontexte oder nicht mehr hinterfragte Zielsetzungen. Der VW-Abgasskandal des Jahres 2015 wirkt wie ein paradigmatisches Beispiel dafür, dass eine Strategie der kurzfristigen Profitmaximierung ohne Rücksicht auf Verluste selbst große Unternehmen mittlerweile in ihrer Existenz gefährden kann. Ein rechtzeitiges Innehalten und Hinterfragen der überambitionierten Unternehmensziele über alle gesetzlichen und ethischen Kontexte hinweg hätte ökonomisch wahrscheinlich viele Folgekosten gespart und wäre gleichzeitig ethisch verantwortungsvoller³³ gewesen. Weiterbildung könnte ein Raum zum Innehalten sein, um Unternehmensziele zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Die Stärkung individueller, autonomer Sichtweisen kann dabei helfen, dass große Organisationen gerade nicht eine Konfiguration des „group think“ ausbilden, wo von Gruppen abweichende Meinungen zwar vielleicht noch artikuliert werden können, aber bei Entscheidungen als Optionen unberücksichtigt bleiben (Pauen & Welzer, 2015, S. 169f.). Trotz oder gerade, weil das Beschleunigungstempo der Ökonomie gegenwärtig so hoch ist, braucht es ein Gegensteuern u.a. durch eine erwachsenenpädagogische Sichtweise – auch oder gerade in der betrieblichen Weiterbildung. Der Konfigurationsansatz weist auf die legitime Bedeutung und den Wert von Einzelinteressen verschiedener Akteure in organisationalen Kontexten hin, die gerade nicht in einer monolithischen Unternehmenskultur aufgehen. Sollte dieses Buch dazu etwas beitragen, würde sich der Autor sehr freuen.

33 Von Moralphilosophen wie – heute oft nur als „Urvater“ der Ökonomie wahrgenommen – Adam Smith bis zu manchen heutigen Ökonomen, wie z.B. Dieter Timmermann, wird immer wieder darauf hingewiesen, dass eine ökonomische Entscheidung „nicht allein aus ökonomischer Sachlogik abgeleitet werden kann, sondern auch Ergebnis politischer Wertentscheidungen ist“ (Timmermann, 2009, S. 422). Die Entscheidung von VW zur Manipulation, aufgrund von Interessen und Zielvorgaben der Konzernleitung bis zu den Ingenieuren war u.a. unethisch, weil sie im Ergebnis gegen Gesetze verstieß, Kunden getäuscht und sie die Gesundheit anderer Menschen gefährdet hat. Diese Werte wurden gegenüber kurzfristigen Unternehmenswerten und -zielen der aktuellen Unternehmensleitung vernachlässigt.

Literatur

- Abel, J., Hirsch-Kreinsen, H. & Ittermann, P. (2009). *Entwicklungsperspektiven industrieller Einfacharbeit*. Dortmund: TU Dortmund.
- Abel, J., Hirsch-Kreinsen, H. & Ittermann, P. (2014). *Einfacharbeit in der Industrie*. Berlin: edition sigma.
- ABWF – Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.). (1997). *Kompetenzentwicklung '97*. Münster: Waxmann.
- Acemoglu, D. & Pischke, J.-S. (1998). Why do Firms Train? *The Quarterly Journal of Economics* 113(1), 79–119.
- Achtenhagen, F. & Oldenbürger, H. A. (1996). Goals for Further Vocational Education and Training. *International Journal of Educational Research* 25(5), 381–472.
- Acs, Z. J., Carlsson, B. & Karlsson, C. (1999). The Linkages among Entrepreneurship, SMEs and the Macroeconomy. In Z. J. Acs, B. Carlsson & C. Karlsson (Hrsg.), *Entrepreneurship, Small and Medium-Sized Enterprises and the Macroeconomy* (S. 3–42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ahlene, E. & Dobischat, R. (2011). Betriebliche Lernzeitkonten. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 40(1), 44–47.
- Ahlgrimm, F. (2010). „Für mich persönlich hat sich wahnsinnig viel geändert.“ *Untersuchungen zur Kooperation in Schulen*. Erfurt: Universitätsbibliothek.
- Alda, H. (2005). *Betriebe und Beschäftigte in den Linked-Employer-Employee-Daten* (FDZ-Datenreport Nr 1). Nürnberg: IAB.
- Alewell, D. & Koller, P. (2002). Die Sicherung von Humankapitalinvestitionen über Rückzahlungsklauseln. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 35(1), 106–122.
- Alheit, P. (2014). „Configurations“ of (Adult) Education. In B. Käßpflinger & S. Robak (Hrsg.), *Changing Configurations in Adult Education in Transitional Times* (S. 73–89). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Allespach, M. (2005). *Betriebliche Weiterbildung als Beteiligungsprozess*. Marburg: Schüren.
- Ambos, I., Koscheck, S. & Martin, A. (2015). *Personalgewinnung von Weiterbildungsanbietern*. Bonn: BIBB.
- Angotti, R. & Occhipinti, A. (2008). Training in Enterprises. In J. Markowitsch & G. Hefler (Hrsg.), *Enterprise Training in Europe?* (S. 64–97). Wien: Lit.
- Arbeitsgruppe für Empirische Bildungsforschung (1980). *Das Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramm (BUVEP)* (Endbericht Bd. I–VIII). Heidelberg: Esprint.
- Archer, M. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. London: Routledge.
- Archer, M. (1982). Morphogenesis Versus Structuration. *The British Journal of Sociology* 33(4), 455–483.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1999). *Die lernende Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Arnold, R. (1985). *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, R. (1995). *Betriebliche Weiterbildung* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, R. (1996). Bildende Qualifizierung. *Neue Sammlung* 36(1), 19–34.

- Arnold, R. (1997). Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. In ABWF (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '97* (S. 253–307). Münster: Waxmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2012). *Bildung in Deutschland 2012*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Axmacher, D. (1990). *Widerstand gegen Bildung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Backes-Gellner, U. (2006). Betriebliche Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen. In BIBB (Hrsg.), *Kosten, Nutzen und Finanzierung beruflicher Weiterbildung* (S. 132–153). Bonn: BIBB.
- Backes-Gellner, U. & Mure, J. (2005). *The Skill-Weights Approach on Firm Specific Human Capital. Working Paper 56, Institute for Strategy and Business Economics*. Zürich: Universität Zürich.
- Baden, C. & Schmid, A. (1998). Arbeitsmarktsegmentation und Informationstechnologien. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 31(1), 143–154.
- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (2002). Arbeit – die zweite Chance. In ABWF (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung 2002* (S. 69–140). Münster: Waxmann.
- Baethge, M. & Schiersmann, C. (1998). Prozessorientierte Weiterbildung. In ABWF (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '98* (S. 15–87). Münster: Waxmann.
- Baethge, M., Dobischat, R., Husemann, R., Lipsmeier, A. & Schiersmann, C. (1989). Black Box Betriebliche Weiterbildung. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* (17), 53–66.
- Baethge, M., Dobischat, R., Husemann, R., Lipsmeier, A. & Schiersmann, C. (1990). *Forschungsstand und Forschungsperspektiven im Bereich betrieblicher Weiterbildung aus Sicht von Arbeitnehmern*. Bad Honnef: Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 88.
- Bardeleben, R., Beicht, U. & Holzschuh, J. (1994). Individuelle Kosten und Nutzen der beruflichen Weiterbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 23(5), 9–17.
- Barron, J. M., Berger, M. C. & Black, D. A. (1999). Do Workers Pay for On-The-Job Training? *Journal of Human Resources* (34), 235–252.
- Barz, H. & Tippelt, R. (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bassanini, A., Booth, A., Brunello, G., Paola, M. & Leuven, E. (2005). *Workplace Training in Europe* (IZA DP No. 1640). Bonn: Institut der Zukunft der Arbeit.
- Bäumer, J. (1999). *Weiterbildungsmanagement*. München: Hampp.
- Bechmann, S., Dahms, V., Fischer, A., Frei, M. & Leber, U. (2010). *20 Jahre Deutsche Einheit*. Nürnberg: IAB.
- Becker, A. (1996). *Rationalität strategischer Entscheidungsprozesse*. Wiesbaden: VS.
- Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy* (70), 9–49.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Becker, S. & Wößmann, L. (2009). Was Weber Wrong? A Human Capital Theory of Protestant Economic History. *Quarterly Journal of Economics* 124(2), 531–596.
- Behringer, F. (1999). *Beteiligung an beruflicher Weiterbildung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Behringer, F. (2010). EU-Benchmarks 2010 zur allgemeinen und beruflichen Bildung als Element der Lissabon-Strategie. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 41(3), 16–20.

- Behringer, F., Bilger, F. & Schönfeld, G. (2013a). Betriebliche Weiterbildung. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland* (S. 139–163). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Behringer, F., Gnahs, D., & Schönfeld, G. (2013b). Kosten und Nutzen der Weiterbildung für die Individuen. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann, & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland* (S. 186–208). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Behringer, F. & Descamps, R. (2009). Determinants of Employer-provided Training. A Comparative Analysis of Germany and France. In F. Behringer, B. Käßlinger & G. Pätzold (Hrsg.). *Betriebliche Weiterbildung* (S. 93–123). Stuttgart: Steiner.
- Behringer, F. & Käßlinger, B. (2008). Betriebliche Weiterbildungsabstinenenz. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 31(3), 57–67.
- Behringer, F. & Käßlinger, B. (2011). Arbeitsplatznahe Lernformen und Lernortvielfalt in der betrieblichen Weiterbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 40(1), 15–19.
- Behringer, F., Käßlinger, B. & Moraal, D. (2008a). Betriebliche Weiterbildung in CVTS und AES. In D. Gnahs, H. Kuwan & S. Seidel (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand* (Bd. 2). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Behringer, F., Käßlinger, B., Moraal, D. & Schönfeld, D. (2006). *Report on Qualitative Interviews with Branch Experts and Enterprises in den Branches Metal and Food on Enterprise-based Continuing Vocational Training (CVT) in Germany*. Bonn: BIBB.
- Behringer, F., Kampmann, J. & Käßlinger, B. (2009). Theoretische Erklärungsansätze betrieblicher Weiterbildungsbeteiligung. In F. Behringer, B. Käßlinger & G. Pätzold (Hrsg.). *Betriebliche Weiterbildung* (S. 35–52). Stuttgart: Steiner.
- Behringer, F., Moraal, D. & Schönfeld, G. (2008b). Betriebliche Weiterbildung in Europa: Deutschland weiterhin nur im Mittelfeld. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (1), 9–14.
- Beicht, U., Berger, K. & Moraal, D. (2005b). Aufwendungen für berufliche Weiterbildung in Deutschland. *Sozialer Fortschritt* (10/11), 256–265.
- Beicht, U., Krekel, E. M. & Walden, G. (2006). Teilnahme versus Nicht-Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. In BIBB (Hrsg.), *Kosten, Nutzen, Finanzierung beruflicher Weiterbildung* (S. 195–217). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bellmann, L. & Leber, U. (2008). Weiterbildung für Ältere in KMU. *Sozialer Fortschritt* 57(2), 43–48.
- Bellmann, L. & Leber, U. (2010). Betriebliche Weiterbildung: In der Krise bleibt das Bild zwiespältig. *IAB-Forum* (1), 16–19.
- Bellmann, L. & Leber, U. (2011). Betriebliche Weiterbildung Älterer als Strategie zur Sicherung des Fachkräftebedarfs. *Sozialer Fortschritt* 60(8), 168–175.
- Berliner, D. C. (2002). Educational Research – The Hardest Science of All. *Educational Researcher* 31(8), S. 18–20.
- Bilger, F. & Kuper, H. (2013). Weiterbildungssegmente. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland* (S. 36–49). Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Blossfeld, H. P. & Mayer, K. U. (1988). Labor Market Segmentation in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review* 4(2), 123–140.
- Bohlinger, S. & Heidecke, L. (2009). Pluralisierung von Lernorten und Lernformen in der betrieblichen Weiterbildung. *ZBW* 105(3), 452–465.
- Bolder, A. & Hendrich, W. (2000). *Fremde Bildungswelten*. Opladen: Leske und Budrich.
- Booth, A. & Zoega, G. (1999). "Do Quits Cause Under-Training?" *Oxford Economic Papers* (51), 374–386.
- Bosch, G. (2010). In *Qualifizierung investieren – Ein Weiterbildungsfonds für Deutschland*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Brater, M., Büchele, U., Fucke, E. & Herz, G. (1998). *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen*. Weinheim: Juventa.
- Bretzke, W.-R. (1980). *Der Problembezug von Entscheidungsmodellen*. Tübingen: Mohr.
- Brock, A. (2011). Arbeiterbildung, Volkshochschule, Politische Bildung. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens* (S. 43–56). Berlin: Humboldt-Universität.
- Brunello, G. (2001). On the Complementarity between Education and Training in Europe. *IZA Discussion Paper* (309). Abgerufen von <http://ftp.iza.org/dp309.pdf> (25.07.2016)
- Büchter, K. (1997). *Betriebliche Weiterbildung – Anthropologisch-sozialhistorische Hintergründe*. Oldenburg: Hampf.
- Büchter, K. (2002). Betriebliche Weiterbildung – Historische Kontinuität und Durchsetzung in Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik* 48(3), 336–355.
- Büchter, K. & Hendrich, W. (1996). *Die Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung*. München: Hampf.
- Burisch, W. (1973). *Organisation als Ideologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Caffarella, R. S. (2002). *Planning Programs for Adult Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training (Hrsg.). (2010). *Employer-provided Vocational Training in Europe* (Research Paper 2). Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Cervero, R. M. & Wilson, A. L. (2006). *Working the Planning Table*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cyert, R. M. & March, J. G. (2013). *A Behavioral Theory of the Firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Dahrendorf, R. (1959). *Sozialstruktur des Betriebes*. Wiesbaden: Gabler.
- Deal, T. E. & Kennedy, A. A. (2000). *Corporate Cultures*. Perseus: Basic Books.
- Dehnbostel, P. (2010). *Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Dekker, R., De Grip, A. & Heijke, H. (2002). The Effects of Training and Overeducation on Career Mobility in a Segmented Labour Market. *International Journal of Manpower* 23(2), 106–125.
- Demary, V., Malin, L., Seyda, S. & Werner, D. (2013). Berufliche Weiterbildung in Deutschland. *Forschungsberichte aus dem Institut der Deutschen Wirtschaft Köln* (87). Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Destatis – Statistisches Bundesamt. (2007). *Berufliche Weiterbildung in Unternehmen*. Wiesbaden: Destatis.

- Destatis – Statistisches Bundesamt. (2008). *Berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS3)*. Wiesbaden: Destatis.
- Destatis – Statistisches Bundesamt. (2013). *Berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS4)*. Wiesbaden: Destatis.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Diekmann, A. (2007). *Empirische Sozialforschung* (4. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Diekmann, K. (2010). Innovative Personalpolitik. In R. Tippelt & A. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4., durchges. Aufl.) (S. 939–953). Wiesbaden: VS.
- Dobischat, R. & Düsseldorf, K. (2013). Betriebliche Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben (KMU). *WSI-Mitteilungen* (4), 247–254.
- Doeringer, P. B. & Piore, M. J. (1971). *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*. Lexington: Heath.
- Dohmen, D. (2013). Finanzierung beruflicher Weiterbildung in Deutschland. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 36(3), 61–84.
- Dohmen, D. & Hoi, M. (2004). *Bildungsaufwand in Deutschland*. Köln: FiBS.
- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen*. Bonn: BMBF.
- Domschke, W. & Scholl, A. (2008). *Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Döring, K. W. & Ritter-Mamczek, B. (1998). *Praxis der Weiterbildung*. Weinheim: Juventa.
- Döring, O. & Freiling, T. (2008). Betriebliche Weiterbildung. In D. Gnahs, H. Kuwan & S. Seidel (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland* (S. 79–88). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Döring, O. & Rätzl, D. (2007). Verbesserung in der betrieblichen Weiterbildung durch Qualifizierungsberatung? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 103(2), 196–212.
- Dörner, O. (2006). *Umgang mit Wissen in betrieblicher Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dörner, O. (2008). Weiterbildungsbedeutungen. *Der Pädagogische Blick* 16(3), 132–141.
- Dörner, O. (2011). Führung als Regulativ der Weiterbildungsbeteiligung in Unternehmen. Wiesbaden: VS.
- Drexel, I. (2003). *Das System der Finanzierung beruflicher Weiterbildung in Frankreich*. Berlin: Ver.di-Medien.
- Drexel, I. (2006). Eine Alternative zur Individualisierung des Weiterbildungsaufwands: Pflichtausgaben der Betriebe und Umlagefonds – das Beispiel Frankreich. In BIBB (Hrsg.), *Kosten, Nutzen und Finanzierung beruflicher Weiterbildung* (S. 113–131). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Düll, H. & Bellmann, L. (1998). Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten in West- und Ostdeutschland. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 31(2), 205–225.
- Dunn, M. (1998). *Die Unternehmung als soziales System*. Berlin: Duncker und Humblot.
- Egetenmeyer, R. (2008). *Informal learning in betrieblichen Lernkulturen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Egner, U. (2000). *Berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS2)*. Wiesbaden: Destatis.
- Elias, N. (1986). Figuration. In B. Schäfers (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 87–90). Opladen: Leske und Budrich.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1996). Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In QUEM (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '96* (S. 15–152). Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1997). *Die Kompetenzbiographie*. Münster: Waxmann.

- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2003). *Handbuch Kompetenzmessung* (2. Aufl.). Stuttgart: Poeschel.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Eurostat – Statistisches Amt der Europäischen Union. (1994). *Continuing Vocational Training Survey in Enterprises 1994 (CVTS)*. Luxemburg: Eurostat.
- Eurostat – Statistisches Amt der Europäischen Union. (1997). *Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Ergebnisse 1994 (CVTS)*. Luxemburg: Eurostat.
- Eurostat – Statistisches Amt der Europäischen Union. (2000). *Continuing Vocational Training Survey (CVTS2). European Union Manual*. Luxemburg: Eurostat Working Papers Population and social conditions 3/2000/E/N°17.
- Eurostat – Statistisches Amt der Europäischen Union. (2001). *Eurostat Task Force on Measuring Lifelong Learning (TF/MLLL)*. Luxemburg: Eurostat Working Papers Population and Social Conditions 3/2001/E/N°4.
- Eurostat – Statistisches Amt der Europäischen Union. (2002). *Europäische Sozialstatistik. Erhebung über die betriebliche Weiterbildung (CVTS2). Daten 1999*. Luxemburg: Eurostat.
- Eurostat – Statistisches Amt der Europäischen Union. (2003). *Methods Report (Final) of the Project: Assessment of the Second Continuing Vocational Training Survey*. Luxemburg: Eurostat Working Papers Population and social conditions 3/2004/D/N°28.
- Eurostat – Statistisches Amt der Europäischen Union. (2006). *The 3rd Continuing Vocational Training Survey (CVTS3). European Union Manual*. Luxemburg: Eurostat Working Papers Population and social conditions 3/2006/E/N°32.
- Eurostat – Statistisches Amt der Europäischen Union. (2008). *Adult Education Survey Final Report – Germany*. Luxemburg: Eurostat.
- Faulstich, P. (1998). *Strategien der betrieblichen Weiterbildung*. München: Vahlen.
- Fiedler, F. F. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Flehsig, K.-H. & Haller, H.-D. (1975). *Einführung in didaktisches Handeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fleige, M., Thöne-Geyer, B., Kil, M., Sgier, I. & Manninen, J. (2014). Benefits of Lifelong Learning. *Der pädagogische Blick* (3), 151–162.
- Friebel, H. (1996). Hemmende und fördernde Bedingungen der Weiterbildungsteilnahmeentscheidung – Über „gatekeeping“ und „support“. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Beiheft 12), 119–130.
- Friebel, H., Epskamp, H., Knobloch, B., Montag, S. & Toth, S. (2000). *Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken*. Opladen: Leske und Budrich.
- Fukuyama, F. (1996). *Trust – The social virtues and the creation of prosperity*. London: Penguin Books.
- Gabler-Wirtschaftslexikon: *Job-Enrichment*. Abgerufen von www.wirtschaftslexikon24.net/d/job-enrichment/job-enrichment.htm (25.07.2016)
- Geißler, H. (Hrsg.). (1990). *Neue Aspekte der Betriebspädagogik*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Gerlach, K. & Jirjahn, U. (1998). Determinanten betrieblicher Weiterbildungsaktivität: In F. Pfeiffer & W. Pohlmeier (Hrsg.), *Qualifikation, Weiterbildung und Arbeitsmarkterfolg* (S. 311–337). Baden-Baden: Nomos.

- Gieseke, W. (1995). Erfahrungen als behindernde und fördernde Momente im Lernprozess Erwachsener. In M. Jagenlauf, M. Schulz & G. Wolgast (Hrsg.), *Weiterbildung als quartärer Bereich* (S. 434–450). Neuwied: Kriffel.
- Gieseke, W. (Hrsg.). (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung*. Recklinghausen: Bitter.
- Gieseke, W. (2007). *Lebenslanges Lernen und Emotionen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gieseke, W. & Heuer, U. (2011). Weiterbildungsentscheidungen und beigeordnete Bildung. In R. Arnold & A. Pachner (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf* (S. 107–127). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gieseke, W. & Käpplinger, B. (2001). Lehren braucht Support. In U. Heuer, T. Botzat & K. Meisel (Hrsg.), *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung* (S. 233–270). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Göhlich, M. (2010). *Organisationspädagogik als Theorie, Empirie und Praxis – Stand und Perspektiven des organisationspädagogischen Diskurses*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Gonon, P. & Stolz, S. (2004). Betriebliche Weiterbildung – Empirische Befunde, theoretische Perspektiven und aktuelle Herausforderungen. In P. Gonon & S. Stolz (Hrsg.), *Betriebliche Weiterbildung* (S. 9–33). Bern: hep.
- Görlitz, K. (2010). The Effect of Subsidizing Continuous Training Investments – Evidence from German Establishment Data. *Labour Economics* 17(5), 789–798.
- Groothoff, H. H. & Wirth, I. (1976). *Erwachsenenbildung und Industriegesellschaft*. Paderborn: Schöningh.
- Grotlüschen, A. (2010). *Erneuerung der Interessentheorie*. Wiesbaden: VS.
- Gruber, H. & Harteis, C. (2011). Researching Workplace Learning in Europe. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. O'Connor (Hrsg.), *The International Handbook of Workplace Learning* (S. 224–235). London: Sage.
- Grünewald, U. & Moraal, D. (1997). *Betriebliche Weiterbildung in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Grünewald, U. Moraal, D. & Schönfeld, G. (2003). *Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa*. Bonn: BIBB.
- Hall, P. & Soskice, D. (2001). *Varieties of Capitalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Harney, K. (1998). *Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung*. Stuttgart: Hirzel.
- Harteis, C. (2002). *Kompetenzfördernde Arbeitsbedingungen*. Wiesbaden: VS.
- Harteis, C. (2004). Zur Diskussion über die Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (2), 277–290.
- Hartmann, J., Eisermann, M., Gensicke, M. & Janik, F. (2013). Exkurs: Das Nebeneinander von AES und NEPS im Hinblick auf Weiterbildungsforschung. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland* (S. 348–349). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Heckmann, J. J. (2001). Micro Data, Heterogeneity, and the Evaluation of Public Policy: Nobel Lecture. *Journal of Political Economy* 109, 673–748.

- Hefler, G. (2006). *Summary of 20 interviews with Austrian enterprises on training policy – Working Paper 10 within the Leonardo Da Vinci Project CVTS Revisited*. Abgerufen von www.trainingineurope.com/mmedia/2007.05.21/1179763159.pdf (23.07.2016)
- Hefler, G. & Markowitsch, J. (2008). To Train or not to Train. In J. Markowitsch & G. Hefler (Hrsg.), *Enterprise Training in Europe* (S. 24–63). Wien: Lit.
- Heidack, C. & Hummelstein, S. (1996). Zur Problematik des Outsourcing von Weiterbildung im Betrieb. Outsourcing versus Insourcing. *Berufsbildung* 50(39), 40–41.
- Hentze, J. (1991). *Personalwirtschaftslehre*. Bern: UTB.
- Heuer, U. (2010). *Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen. Fallstudienbericht*. Bonn: BIBB.
- Hippel, A. v. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 34(1), 45–57.
- Hippel, A. v. & Röbel, T. (2015). Program Planning in German enterprises. In CASAE (Hrsg.), *Proceedings of the 34th CASAE/ACÉÉA Annual Conference* (S. 277–282). Montreal: Université de Montréal.
- Hippel, A. v. & Röbel, T. (2016). Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. *ZfW – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 39(1), 61–81.
- Hocke, S. (2012). *Konflikte im Betriebsrat als Lernanlass*. Wiesbaden: VS.
- Holzer, D. (2004). *Widerstand gegen Weiterbildung*. München: Lit.
- IHK Berlin (Hrsg.). (2013). *Fachkräftesicherung durch zielgenaue Weiterbildung*. Berlin: IHK.
- Iller, C. (2011). Teilnehmerorientierung als Antizipation: Zum bildungspolitischen Anspruch didaktischer Prinzipien. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung* (S. 239–244). Berlin: Humboldt-Universität.
- ILO – International Labor Organisation (1974). *Paid Educational Leave Convention. 24. Juni 1974* (59. ILO-Sitzung). Genf: ILO.
- Ioannidou, A. (2010). *Steuerung im transnationalen Bildungsraum*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- IW – Institut der Deutschen Wirtschaft (1990). Forschungsstand und Forschungsperspektiven im Bereich betrieblicher Weiterbildung aus betrieblicher Sicht. In BMBW (Hrsg.), *Betriebliche Weiterbildung* (Bd. 88) (S. 1–191). Bonn: Studien Bildung und Wissenschaft.
- Jubin, B. (2012). Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Ingenieure. In *Erwachsenenpädagogischer Report der Humboldt-Universität zu Berlin* (Bd. 22). Berlin: Humboldt-Universität.
- Jütte, W. (2001). *Soziales Netzwerk Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kabst, R. & Giardini, A. (2006). Status und Professionalisierung des deutschen Personalmanagements: Ist Besserung in Sicht? *Personalführung* (11), 74–77.
- Kade, J. (1983). Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit des beruflichen Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik* 29(6), 859–876.
- Käpplinger, B. (2006). Radar-Charts als Instrument zum Vergleich der betrieblichen Weiterbildung in Europa. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (5), 26–29.
- Käpplinger, B. (2007a). *Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Käpplinger, B. (2007b). Welche Betriebe in Deutschland sind weiterbildungsaktiv? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 103(4), 382–396.
- Käpplinger, B. (2008). Matching Demand and Supply in Enterprise-based training – Which Role Does Training Consultation Play? In J. Markowitsch & G. Hefler (Hrsg.), *Enterprise Training in Europe* (S. 98–119). Münster: Lit.
- Käpplinger, B. (2009a). Kosten und Nutzen betrieblicher Weiterbildung. *Der Pädagogische Blick* 17(1), 4–14.
- Käpplinger, B. (2009b). *Handreichung Bildungscontrolling. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des BIBB*. Bonn: BIBB.
- Käpplinger, B. (2010). Bildungscontrolling revisited: Zusammenhänge und Widersprüche bei der Formalisierung von Organisationsprozessen und der individuellen Professionalisierung. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.), *Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Jahrestagung 2008 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE* (S. 19–34). Baltmannsweiler: Schneider.
- Käpplinger, B. (2011a). Convergence or Divergence of Continuing Vocational Training in Europe? In Adult Education Research Conference (Hrsg.), *Proceedings 2011* (S. 348–356). Toronto: OISE.
- Käpplinger, B. (2011b). Motive und Motivationen in Unternehmen. In M. Kopel, C. Dunst & S. Saeed (Hrsg.), *Weiterbildung in Berliner Betrieben* (S. 54–70). Hamburg: tredition.
- Käpplinger, B. (2013). Institutionalisierung der Evaluation betrieblicher Weiterbildung in Europa. In G. Schönfeld & F. Behringer (Hrsg.), *Betriebliche Weiterbildung in Deutschland im europäischen Vergleich* (S. 216–230). Bonn: BIBB.
- Käpplinger, B. (2016). Abschlussbezogenes Lernen – Orientierungen für Beraten und Planen zwischen betrieblichen Interessenkonfigurationen. *Hessische Blätter für Volksbildung* (66), 259–267.
- Käpplinger, B. & Lichte, N. (2012). Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung durch professionelles Weiterbildungspersonal. *WSI-Mitteilungen* (5), 374–381.
- Käpplinger, B., Klein, R. & Haberzeth, E. (Hrsg.). (2013a). *Weiterbildungsgutscheine*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Käpplinger, B., Kulmus, C. & Haberzeth, E. (2013b). *Weiterbildungsbeteiligung. WISO-Diskurs*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Kaufmann, K. & Widany, S. (2013). Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (1), 29–54.
- Kirchgässner, G. (1991). *Homo oeconomicus – Das ökonomische Modell individuellen Verhaltens und seine Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*. Tübingen: Mohr.
- Klemm, K., Block, R., Boettcher, W., Budde, H., Geiersbach, F.-W., Jost, W.-D. & Weegen, M. (1990). *Bildungsgesamtplan 90 – Ein Rahmen für Reformen*. Weinheim: Juventa.
- Knoll, J. H., Siebert, H. & Wodraschke, G. (1967). *Erwachsenenbildung am Wendepunkt*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Kossack, P. & Ludwig, J. (2015). Kompetenz und Qualifikation. In J. Dinkelaker & A. Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 207–214). Kohlhammer: Stuttgart.
- Kowalski, T. J. (1988). *The Organization and Planning of Adult Education*. Albany: State University New York.

- Kühnlein, G. (1997). „Vertrieblichung“ von Weiterbildung als Zukunftstrend? *Zeitschrift Arbeit* (3), 267–281.
- Kuper, H. (2000). *Weiterbildung im sozialen System Betrieb*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Kuper, H. (2001). Organisationen im Erziehungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (1), 83–106.
- Kuper, H., Unger, K. & Hartmann, J. (2013). Multivariate Analyse zur Weiterbildungsbeteiligung. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland* (S. 95–109). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kurtz, T. (2002). Weiterbildung zwischen Beruf und Betrieb. *Zeitschrift für Pädagogik* (6), 879–897.
- Kuwan, H. (1992). *Berichtssystem Weiterbildung 1991*. Bonn, Berlin: BMBW.
- Kuwan, H., Bilger, F., Gnahs, D. & Seidel, S. (2006). *Berichtssystem Weiterbildung IX*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Land Brandenburg (2012). *Entwicklung von Betrieben und Beschäftigung in Brandenburg*. Potsdam: Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie.
- Land Brandenburg (2014). *Entwicklung von Betrieben und Beschäftigung in Brandenburg*. Potsdam: Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie.
- Landsberg, G. v. & Weiß, R. (Hrsg.). (1995). *Bildungs-Controlling*. Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Lang, R. (2005). Organizational Survey. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Quantitative Methoden der Organisationsforschung: Ein Handbuch* (S. 95–114). Wiesbaden: VS.
- Lazear, E. P. (2003). Firm-Specific Human Capital: A Skill-Weights Approach. *IZA Discussion Paper* 813. Abgerufen von www.iza.org/en/papers/Lazear181104.pdf (25.07.2016)
- Leber, U. (2002). Die Großen tun viel, die Kleinen tun nur wenig. *IAB-Materialien* (2), 14–15.
- Leber, U. (2009). Betriebsgröße, Qualifikationsstruktur und Weiterbildungsbeteiligung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Beiheft 22), 149–168.
- Legnaro, A. (2008). Arbeit, Strafe und der Freiraum der Subjekte. *Berliner Journal für Soziologie* 18(1), 52–72.
- Leuven, E. & Oosterbeek, H. (2001). Firm-Specific Human Capital as a Shared Investment. *American Economic Review* 91(1), 342–347.
- Leven, I., Bilger, F., Strauß, A. & Hartmann, J. (2013). Weiterbildungstrends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland* (S. 60–94). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Liechti, L. & Abraham, M. (2011). Die Evaluation von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft* 81(3), 241–262.
- Loewenstein, M. A. & Spletzer, J. R. (1999). General and Specific Training: Evidence and Implications. *Journal of Human Resources* (34), 710–733.
- Ludwig, J. (2000). *Lernende verstehen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Luhmann, N. (2006). *Organisation und Entscheidung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Markowitsch, J. & Hefler, G. (2007). *To Train or Not to Train. Explaining Differences in Average Enterprise Training Performance in Europe – a Framework Approach* (Working paper). Wien: 3s.
- Markowitsch, J. & Hefler, G. (Hrsg.). (2008). *Enterprise Training in Europe*. Wien: Lit.
- Markowitsch, J., Käßlinger, B. & Hefler, G. (2013). Firm-provided Training in Europe and the Limits of National Skills Strategies. *European Journal of Education* 48(2), 281–291.

- Martin, A. & Behrends, T. (1999). *Die empirische Erforschung des Weiterbildungsverhaltens von Unternehmen* (H. 11). Lüneburg: Schriften aus dem Institut für Mittelstandsforschung.
- Martin, A. & Düll, H. (2000). *Betriebliche Weiterbildung und Arbeitsmarktsituation* (H. 12). Lüneburg: Schriften aus dem Institut für Mittelstandsforschung.
- Martin, A., Schömann, K., Schrader, J. & Kuper, H. (Hrsg.). (2015). *Deutscher Weiterbildungsatlas*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Mayring, P. (1997). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Juventa.
- Merk, R. (1998). *Weiterbildungsmanagement*. Neuwied: Luchterhand.
- Merkens, H. (2006). *Pädagogische Institutionen*. Wiesbaden: VS.
- Mertens, D. (1988). Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument. *Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 22, 33–46.
- Meueler, E. (1993). *Die Türen des Käfigs*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer, R. & Elsholz, U. (2009). Berufliche und betriebliche Weiterbildung als Gegenstand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. *bwp@* (16). Abgerufen von www.bwpat.de/ausgabe16/meyer_elsholz_bwpat16.pdf (23.07.2016)
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around Organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1991). *Mintzberg über Management: Führung und Organisation, Mythos und Realität*. Wiesbaden: Gabler.
- Moraal, D., Lorig, B., Schreiber, D. & Azeez, U. (2009). *Ein Blick hinter die Kulissen der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Moraal, D. (2015). Institutionalisierung der betrieblichen Weiterbildung und Professionalität des Weiterbildungspersonals. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 44(4), 19–22.
- Möglich, H. (1996). *Entstehung betrieblicher Weiterbildungsstrukturen im Dritten Reich*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Nader, L. (2007). Berufliche Weiterbildung und Geschlechtergerechtigkeit. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 30(3), 29–38.
- Negt, O. (1971). *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Neubäumer, R. (1999). *Der Ausbildungsstellenmarkt der Bundesrepublik Deutschland: eine theoretische und empirische Analyse*. Berlin: Duncker und Humblot.
- Neubäumer, R. (2004). *Warum bilden Betriebe ihre Mitarbeiter weiter – oder auch nicht? Referat im bildungsökonomischen Ausschuss* (unveröffentl. Manuskript). o.O.
- Neubäumer, R., Kohaut, S. & Seidenspinner, M. (2006). Determinanten betrieblicher Weiterbildung. *Schmollers Jahrbuch* 126(3), 437–471.
- Neuberger, O. (1995). *Mikropolitik*. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Olesen, H. S. (2008). Workplace Learning. In P. Jarvis (Hrsg.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (S. 114–128). London, New York: Routledge.

- Opitz, D. & Mauer, R. (2005). Erfahrungen mit der Sekundärnutzung von qualitativem Datenmaterial. *Forum Qualitative Sozialforschung*. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501431> (23.07.2016)
- Pauen, M. & Welzer, H. (2015). *Autonomie – Eine Verteidigung*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Pawlowsky, P. & Bäumer, J. (1996). *Betriebliche Weiterbildung*. München: Beck.
- Peters, S. (1998). *Professionalität und betriebliche Handlungslogik*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Pfeifer, H. (2006). Welchen Nutzen hat Weiterbildung für Individuen – in Deutschland und in anderen europäischen und in nicht-europäischen Ländern? In BIBB (Hrsg.), *Kosten, Nutzen, Finanzierung beruflicher Weiterbildung* (S. 232–257). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Pischke, J. (2004). Labor Market Institutions, Wages and Investment. *CEP Discussion paper*, 652. Abgerufen von <http://www.nber.org/papers/w10735> (25.07.2016)
- Poltermann, A. (2013). Wissensgesellschaft – eine Idee im Realitätscheck. *Bundeszentrale für Politische Bildung*. Abgerufen von www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/146199/wissensgesellschaft?p=1 (23.07.2016)
- Quenzler, A. (2008). *Der Nutzen betrieblicher Weiterbildung für Großunternehmen*. Göttingen: Cuvillier.
- Radinger, R. & Pauli, W. (2004). Institutionalisation und Professionalisierung als Prädikatoren betrieblicher Weiterbildung. *Statistische Nachrichten* (8), 722–734.
- Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann.
- Reich-Claassen, J. (2010). *Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren*. Berlin: Lit.
- Richter, M. (2009). *Mittelständische Personalpolitik. Arbeitskreis Mittelstand*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Ringshausen, H. (2003). Betriebliche Personalarbeit zwischen Retention, Resilience und Employability. In S. Peters (Hrsg.), *Lernen und Weiterbildung als permanente Personalentwicklung* (S. 209–216). München u.a.: Hampp.
- Robak, S. (2004). *Management in Weiterbildungsinstitutionen*. Hamburg: Kovac.
- Robak, S. (2012). *Kulturelle Formationen des Lernens*. Münster: Waxmann.
- Rodehuth, M. (1999). *Weiterbildung und Personalstrategien*. München: Hampp.
- Rokkan, S. (2000). *Staat, Nation und Demokratie in Europa*. Frankfurt: Peter Lang.
- Rosenblatt, B. v. (2007). Unterscheidung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung in empirischen Erhebungen zur Weiterbildungsteilnahme. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (4), 21–31.
- Rosenblatt, B. v. & Bilger, F. (2008a). *Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland*. München: TNS Infratest Sozialforschung.
- Rosenblatt, B. v. & Bilger, F. (2008b). *Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007*. München: TNS Infratest Sozialforschung.
- Rubenson, K. & Desjardins, R. (2009). The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education: A Bounded Agency Model. *Adult Education Quarterly* 59, 187–207.

- Rudolphi, U. (2011). Determinanten betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten im Branchenkontext. *Wirtschaft und Statistik* 3, 261–273.
- SAIF– Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen. (2013). *Betriebspanel Berlin 2012*. Berlin: SAIF.
- Schäffter, O. (1998). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft*. Berlin: ABWF.
- Schäffter, O. (2013). Die Kategorie des „Angleichungshandelns“ bei Wiltrud Gieseke. In B. Käßlinger, S. Robak & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Engagement für die Erwachsenenbildung* (S. 223–235). Wiesbaden: VS.
- Schemmann, M. (2006). *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schiener, J. (2007). Statureffekte beruflicher Weiterbildung im Spiegel des Mikrozensus. *RatSWD Research Notes* 12.
- Schiersmann, C., Iller, C. & Remmele, H. (2001). Aktuelle Ergebnisse zur betrieblichen Weiterbildungsforschung. *Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (48), 8–36.
- Schmid, G. (2008). *Von der Arbeitslosen- zur Beschäftigungsversicherung*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Schmid, J., Amos, S., Schrader, J. & Thiel, A. (Hrsg.). (2011). *Welten der Bildung?* Baden-Baden: Nomos.
- Schmidt-Hertha, B. & Tippelt R. (2011). Typologien. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 34(1), 23–35.
- Schmidt-Lauff, S. (1999). *Kooperationsstrategien in der betrieblichen Weiterbildung – Unternehmen und Bildungsanbieter als Partner?* München: Hampp.
- Schmidt-Lauff, S. (2008). *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter*. Münster: Waxmann.
- Schmitz, E. (1978). *Leistung und Loyalität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schrader, J. (2003). Berufliche Weiterbildung zwischen Öffentlichkeit und Privatheit. *Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 26(1), 142–152.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schröder, H., Schiel, S. & Aust, F. (2004). *Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schulenberg, W. (1980). Erwachsenenbildung. In H.-H. Groothoff (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik* (S. 64–72). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Schuller, T. (2005). *The benefits of learning*. London: Routledge.
- Schüppel, J. (1996). *Wissensmanagement*. Wiesbaden: Gabler.
- Seidel, S. (2006). Erhebungen zur Weiterbildung in Deutschland. In G. Feller (Hrsg.), *Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich* (S. 35–88). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Seifert, H. (2006). Lernzeitkonten – ein Instrument zur Förderung der betrieblichen Weiterbildung? In BIBB (Hrsg.), *Kosten, Nutzen und Finanzierung beruflicher Weiterbildung* (S. 154–166). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Seiverth, A. (2008). Die Auflösung der Allgemeinen Erwachsenenbildung im Zeichen europäischer Bildungs- und Machtpolitik. In D. Gnahn, H. Kuwan & S. Seidel (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland* (Bd. 2) (S. 89–96). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Sengenberger, W. (1987). *Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Sesselmeier, W., Seyda, S. & Werner, D. (2012). IW-Weiterbildungserhebung 2011. *IW-Trends* (1).

- Seyda, S. & Werner, D. (2014). IW-Weiterbildungserhebung 2014. *IW Trends* (4).
- Simon, H. A. (1961). *Administrative Behavior* (2. Aufl.). New York: Free Press.
- Sork, T. J. (1996). Negotiating Power and Interests in Planning. *New Directions for Adult and Continuing Education* 69, 81–90.
- Staehele, W. H. (1990). *Management: eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive*. München: Vahlen.
- Stanik, M. & Käßlinger, B. (2013). Gutscheinförderung und betriebliche Handlungslogiken. In B. Käßlinger, R. Klein & E. Haberzeth (Hrsg.), *Weiterbildungsgutscheine* (S. 181–207). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Staudt, E. & Kriegesmann, B. (1999). Weiterbildung – Ein Mythos zerbricht. In QUEM (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '99* (S. 17–59). Münster: Waxmann.
- Steinmann, H. & Schreyögg, G. (1997). *Management: Grundlagen der Unternehmensführung*. Wiesbaden: Gabler.
- Sydow, J., Schreyögg, G. & Koch, J. (2009). Organizational Path Dependence: Opening the Black Box. *Academy of Management Review* 34(4), 689–709.
- Tietgens, H. (1978). Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule? In W. Schulenberg (Hrsg.), *Erwachsenenbildung* (S. 98–174). Darmstadt: WBG.
- Tietgens, H. (1980). Teilnehmerorientierung als Antizipation. In Breloer, G. & Dauber, H. & Tietgens, H. (Hrsg.), *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung* (S. 177–235). Braunschweig: Westermann.
- Timmermann, D. (1998). Nutzen aus der Sicht der Wissenschaft. In BIBB (Hrsg.), *Nutzen der beruflichen Bildung* (S. 75–92). Berlin: BIBB.
- Timmermann, D. (2009). Öffentliche Verantwortung für Weiterbildung. *Bildung und Erziehung* 62(4), 421–440.
- Tippelt, R. (2010). Didaktische Handlungsebenen. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuisl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Stuttgart: UTB. Abgerufen von www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch (27.07.2016).
- Tocqueville, A. d. (2014). *Über die Demokratie in Amerika*. Stuttgart: Reclam.
- Traxler, F. (1989). Strategie und Emergenz. In G. Aichholzer & G. Schienstock (Hrsg.), *Arbeitsbeziehungen im technischen Wandel* (S. 19–42). Berlin: edition sigma.
- Vorhaus, J., Litster, J., Frearson, M. & Johnson, S. (2011). *Review of Research and Evaluation on Improving Adult Literacy and Numeracy Skills* (Research Paper Number 61). London: Department for Business, Innovation and Skills.
- Voß, G. G. & Pongratz, H. J. (1998). Der Arbeitskraftunternehmer. *KZfSS* 50(1), 131–158.
- Wagner, D., Seisreiner, A. & Surrey, H. (2001). Typologie von Lernkulturen in Unternehmen. *QUEM-Report* (73).
- Wagner, J. (2006). *Politikrelevante Folgerungen aus Analysen mit wirtschaftsstatistischen Einzeldaten der Amtlichen Statistik* (Working Paper Series in Economics, Nr. 16). University of Lüneburg. Abgerufen von www.uni-lueneburg.de/vwl/papers/wp_16_Upload.pdf (23.07.2016)
- Weber, W. (1985). *Betriebliche Weiterbildung*. Stuttgart: Poeschel.
- Weber, W., Mayrhofer, W., Nienhüser, W., Rodehuth, M. & Rüter, B. (1994). *Betriebliche Bildungsentscheidungen*. München, Mering: Hampp.

- Weber, M. (2009). *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. Köln: Anaconda.
- Weinberg, J. (1999). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weiß, R. (1990). *Die 26-Mrd.-Investition – Kosten und Strukturen betrieblicher Weiterbildung. Berichte zur Bildungspolitik des Instituts der deutschen Wirtschaft*. Köln: IW.
- Weiß, R. (2003). *Betriebliche Weiterbildung 2001*. Köln: IW.
- Werner, D. (2006). Trends und Kosten der betrieblichen Weiterbildung. *IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung* 33(1), 17–33.
- Widany, S. (2009). *Lernen Erwachsener im Bildungsmonitoring*. Wiesbaden: VS.
- Witte, E., Hauschildt, J. & Grün, O. (Hrsg.). (1988). *Innovative Entscheidungsprozesse*. Tübingen: Mohr.
- Wittpoth, J. (1997). *Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wittpoth, J. (2009). *Einführung in die Erwachsenenbildung* (3., überarb. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Wittwer, W. (1982). *Weiterbildung im Betrieb. Darstellung und Analyse*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Wittwer, W. (2010). Betriebliche Bildung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuisl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Stuttgart: UTB. Abgerufen von www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch (23.07.2016)
- Wohn, K. (2007). *Effizienz von Weiterbildungsmessung* (Research Note 19). Berlin: RatSWD. Abgerufen von www.ratswd.de/download/RatSWD_RN_2007/RatSWD_RN_15.pdf (25.07.2016)
- Wollenberg, J. (2010). Arbeiterbildung. In R. Arnold, R., S. Nolda & E. Nuisl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Stuttgart: UTB. Abgerufen von www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch (23.07.2016)
- Yendell, A. (2016). *Soziale Ungleichheiten in der beruflichen Weiterbildung*. Springer: Wiesbaden.
- Zeuner, C. & Faulstich, P. (2009). *Erwachsenenbildung*. Weinheim: Juventa.
- Zimmermann, U. (2013). *Bildungswiderstand*. Uelvesbuell: Der Andere Verlag.
- Zwick, T. (2002). Continuous Training and Firm Productivity in Germany. *ZEW*, Discussion paper No. 02–50. Mannheim: Zuma. Abgerufen von <https://ideas.repec.org/p/zbw/zewdip/572.html> (25.07.2016)

Tabellen und Abbildungen

Tabelle 1:	Organisationstheoretische Ansätze und ihre jeweilige Konzipierung des Weiterbildungsverhaltens	36
Tabelle 2:	Bibliometrische Rechercheergebnisse von „betrieblicher Weiterbildung“ in der Datenbank FIS-Bildung	65
Tabelle 3:	Überblick zu verschiedenen großen und etablierten Datensätzen nutzbar für die betriebliche Weiterbildungsforschung	68
Tabelle 4:	Weiterbildungsbeteiligung gemessen an der Beteiligung von deutschen Unternehmen/Betrieben	79
Tabelle 5:	Weiterbildungsbeteiligung gemessen in der Beteiligung von Beschäftigten/ allen Beschäftigten	80
Tabelle 6:	Weiterbildungszeiten	82
Tabelle 7:	Direkte und Indirekte Kosten je Mitarbeitenden	83
Tabelle 8:	Variablen zu betrieblicher Weiterbildung in großen Datensätzen	89
Tabelle 9:	Personen/Organisationseinheiten mit hohem Einfluss auf Weiterbildungsentscheidungen	130
Tabelle 10:	Konfiguration der Weiterbildungsresistenz	141
Tabelle 11:	Barrieren der Weiterbildungsbeteiligung aus Betriebssicht	147
Tabelle 12:	Konfiguration der diskontinuierlich weiterbildungsaktiven Unternehmen	152
Tabelle 13:	Konfiguration der kontinuierlich weiterbildungsaktiven Unternehmen	154
Tabelle 14:	Drei Großkonfigurationen auf der Ebene der betrieblichen Metaentscheidung	155
Tabelle 15:	Drei Konfigurationen auf der Ebene der betrieblichen Weiterbildungskompetenz	157
Tabelle 16:	Vielfalt der Parameter auf der Mikro-Ebene der Weiterbildungsentscheidungen	165
Tabelle 17:	Lehrveranstaltungen und andere Formen in CVTS4 (2010)	166
Tabelle 18:	Formelle und informelle Weiterbildung in der IW-Erhebung (2010)	167
Tabelle 19:	Weiterbildungsformen im IAB-Betriebspanel für Berlin (1. Halbjahr 2010)....	167
Tabelle 20:	Korpus an Interviews in Betrieben	181
Tabelle 21:	Weiterbildungsteilnahme und Funktion	188
Tabelle 22:	Erwarteter subjektiver Nutzen (Funktionalität) von Weiterbildung	221

Abbildung 1:	Zuordnung der Lernformen zu „Lernen“ oder „Arbeiten“ durch die befragten Zuständigen in den Unternehmen	32
Abbildung 2:	Systematisierungen von Erwachsenenbildung	50
Abbildung 3:	Systematisierungen von Weiterbildung	50
Abbildung 4:	Kontinuum von Handlungslogiken und Thesen	59
Abbildung 5:	Teilsegmente der Weiterbildung im BSW und AES	72
Abbildung 6:	Anteil der Weiterbildungssegmente an Weiterbildungsaktivitäten und -volumen	73
Abbildung 7:	Kofinanzierung in der betrieblichen Weiterbildung	77
Abbildung 8:	Finanzierungsanteile für Weiterbildung von Betrieben, Individuen, Staat und Bundesagentur für Arbeit	84
Abbildung 9:	Entwicklung der Kosten in der betrieblichen Weiterbildung	86
Abbildung 10:	Betriebliches Weiterbildungsverhalten im Zeitraum von 2000 bis 2009 in Ost- und Westdeutschland	86
Abbildung 11:	Kontinuierliches (regular), punktuelles (incidental) und fehlendes (non-provision) Angebot von betrieblicher Weiterbildung in acht Ländern in 2004 und 2005	87
Abbildung 12:	Determinanten der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten	88
Abbildung 13:	Die theoretischen Perspektiven im Weberschen Grundmodell und ihre empirische Abbildung	90
Abbildung 14:	Betriebliche Personalwirtschaft nach dem Kontingenzansatz	93
Abbildung 15:	Halbwertszeiten des Wissens – Stilisierte Grafik	98
Abbildung 16:	Betriebliche Weiterbildungsquoten der Beschäftigten in Brandenburg, Ost- und Westdeutschland 1997 bis 2011 (jeweils 1. Halbjahr)	99
Abbildung 17:	Mittleres Niveau von betrieblichen Weiterbildungsangeboten pro 1.000 Einwohner (2007–2011)	100
Abbildung 18:	Konfigurationsmodell nach Mintzberg	103
Abbildung 19:	Das Weiterbildungsfeld aus der Perspektive eines Weiterbildungsverantwortlichen	104
Abbildung 20:	Der Betrieb und seine Umsysteme	105
Abbildung 21:	Konfiguration betriebsbezogener Weiterbildungsinteressen im Kontext der Umsysteme	111
Abbildung 22:	Morphogenetischer Ansatz nach Archer	111
Abbildung 23:	Mehrebenenmodell betrieblicher Entscheidungen zu Weiterbildung	127
Abbildung 24:	Verschiedene betriebliche Konfigurationen nach Mintzberg	129
Abbildung 25:	Mehrebenenmodell betrieblicher Entscheidungen zu Weiterbildung	132

Abbildung 26:	Verschiedene Konfigurationen kursförmiger und arbeitsplatznaher Lernformen in Frankreich, Großbritannien und Deutschland	137
Abbildung 27:	Betriebliches Weiterbildungsverhalten im Zeitraum von 2000 bis 2008 in Ost- und Westdeutschland	143
Abbildung 28:	Mintzbergsche Konfiguration der „Einfachstruktur“ von Betrieben	151
Abbildung 29:	Drei Mintzbergsche Konfigurationen	159
Abbildung 30:	Verteilung der Teilnahmestunden auf interne und externe Lehrveranstaltungen in Unternehmen 2010 in Prozent	160
Abbildung 31:	Häufigkeit und Intensität (bezogen auf Teilnahmestunden) der Kooperationen zwischen Unternehmen und Weiterbildungsanbietern	161
Abbildung 32:	Teilnahmequoten der Beschäftigten je Unternehmen in 2005	168
Abbildung 33:	Entwicklung der wbmonitor Klimawerte 2008 bis 2014	193
Abbildung 34:	Funktionen betrieblicher Weiterbildung aus Unternehmenssicht	218
Abbildung 35:	Erwarteter und realisierter Nutzen von Weiterbildungen im Jahr 2010	219
Abbildung 36:	Höhe des Nutzens und Wichtigkeit der Ziele nach subjektiver Einschätzung von Beschäftigten in 2006	219

Abkürzungsverzeichnis

ABWF	Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung
AES	Adult Education Survey
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung in Berlin und Bonn
BSW	Berichtssystem Weiterbildung
CEDEFOP	Europäisches Zentrum für Berufsbildung in Thessaloniki
CVTS	Continuing Vocational Training Survey
Destatis	Deutsches Statistisches Bundesamt in Wiesbaden
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung in Bonn
Eurostat	Statistisches Amt der Europäischen Gemeinschaften in Luxemburg
EU	Europäische Union
IAB	Institut für Arbeit und Beschäftigung in Nürnberg
IW	Institut der deutschen Wirtschaft in Köln
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
NEPS	Nationales Bildungspanel
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung in Paris
QUEM	Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management
SOEP	Sozio-oekonomisches Panel

Autor



Foto: Ines Schiller

Prof. Dr. Bernd Käpplinger, geb. 1972 in Mainz. W3-Professur für Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen seit 2015. Studium der Erziehungswissenschaften (Erwachsenenbildung), Soziologie und Politologie in Mainz, Cork, Nijmegen und Berlin von 1994 bis 1999. Promotion (summa cum laude) zu Abschlüssen und Zertifikaten in der Weiterbildung. Wissenschaftlicher Mitarbeiter in Bonn am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (2001 bis 2004) sowie Bundesinstitut für Berufsbildung (2004 bis 2010). Juniorprofessur für Lernen im Lebenslauf und betriebliche Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin von 2010 bis 2015. Forschungsschwerpunkte: Betriebliche Weiterbildung, Bildungsberatung, Abschlussbezogene Weiterbildung und Programmforschung/-planung.

E-Mail: Bernd.Kaepplinger@erziehung.uni-giessen.de

Zusammenfassung

Die meisten Weiterbildungsaktivitäten können der betrieblichen Weiterbildung zugeordnet werden. Das Interesse an diesem Feld und seiner Entwicklung ist groß. Allerdings betonen viele Forscherinnen und Forscher, dass die theoretisch-konzeptionellen Grundlagen zur Erforschung und Gestaltung dieses Feldes nicht adäquat entfaltet sind. Die Vielfalt betrieblicher Weiterbildung erfordert Ansätze, die Differenzierungen zwischen diversen betrieblichen Realitäten und Interessen der Akteure erlauben. Das Buch präsentiert aufbauend auf konfigurative Ansätze (Mintzberg etc.) ein weiterbildungsspezifisches Modell mit Ebenen der Weiterbildungsentscheidungen. Es wird anhand von quantitativen und qualitativen Befunden diskutiert. Die Publikation basiert auf Ergebnissen langjähriger Forschungstätigkeit und entwickelt diese weiter.

Abstract

Most learning activities in continuing education are assigned to enterprise-provided continuing vocational training. There is wide-spread interest in this field and its development. But many researchers point out that the theoretical and conceptual foundations for researching and shaping this field are not adequately unfolded. The variety of enterprise-provided continuing vocational training requires approaches, which allow for differentiation between diverse realities and interests of actors. The book is building on configurative approaches (Mintzberg, etc.) and it is presenting a specific model for continuing education with layers of decision-making related to continuing education. Quantitative and qualitative results will be discussed in this context. The publication is based on results of many years of research activities and develops them further.

Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien

Die meisten Weiterbildungsaktivitäten können der betrieblichen Weiterbildung zugeordnet werden. Das Interesse an diesem Feld und seiner Entwicklung ist groß. Allerdings betonen viele Forscherinnen und Forscher, dass die theoretisch-konzeptionellen Grundlagen zur Erforschung und Gestaltung dieses Feldes nicht adäquat entfaltet sind. Die Vielfalt betrieblicher Weiterbildung erfordert Ansätze, die Differenzierungen zwischen diversen betrieblichen Realitäten und Interessen der Akteure erlauben. Das Buch präsentiert aufbauend auf konfigurative Ansätze (Mintzberg etc.) ein weiterbildungsspezifisches Modell mit Ebenen der Weiterbildungsentscheidungen. Es wird anhand von quantitativen und qualitativen Befunden diskutiert. Die Publikation basiert auf Ergebnissen langjähriger Forschungstätigkeit und entwickelt diese weiter.