



„Die Rendite muss stimmen“ – Motive und Motivationen in der arbeitsbezogenen Grundbildung (Dokumentation des Ergebnisworkshops 1./2. Februar 2010)

Rosemarie Klein (Hrsg.)

Verlag:
Institut für angewandte
Kulturforschung e.V. Göttingen
www.ifak-goettingen.de

Arbeitsbezogene Grundbildung: Motive und Motivationen in Unternehmen

Dr. Bernd Käpplinger

1. Eine Einleitung oder: Bringen wir die Akteure zurück ins Spiel!

Spätestens seit Senges Publikation zur „fünften Disziplin“ (Senge 1990) oder Argyris/Schön (1999) sind die Begriffe Lernende Organisation oder Lernendes Unternehmen zu zentralen Begriffen in der Organisationsforschung und der betrieblichen Weiterbildungsforschung avanciert. Aus pädagogischer Sicht ist es trotzdem mehr als diskutabel, ob eine Organisation in ihrer Gesamtheit wirklich lernen kann oder ob es nicht vielmehr so ist, dass nur Individuen lernen können (vgl. Geißler/Orthey 1997). Auch aus empirischer Sicht zeigen Forschungsbefunde, dass die mit den Konzepten verbundenen hohen Erwartungen oftmals nicht erfüllt werden: „Begreift man die Organisation als kollektives Subjekt von Lernprozessen, so geben die vorliegenden Befunde Anlass zur Ernüchterung, denn bis dato lassen sich hierzu lediglich ‚einfache‘ Lernprozesse nachweisen; anstelle globaler Kompetenz und komplexen Lernens findet sich in Organisationen überwiegend Aneignung und Verstetigung von Regelwissen“ (Preisinger-Kleine 2002, S. 29). Zur Etikette wird das Konzept gar, wenn Folgendes gilt: „Oft wird schon dann von einer lernenden Organisation gesprochen, wenn dort ein besonders hoher Trainingsaufwand betrieben wird.“ (Pieler 1998, S. 343)

Die vom juristischen und verwaltungswissenschaftlichen Horizont Niklas Luhmanns geprägte Systemtheorie sowie eine betriebs-/volkswirtschaftliche Sicht auf die betriebliche Weiterbildung im Sinne der Humankapitaltheorie (s. Becker 1993) haben des Weiteren in den letzten Jahrzehnten eine Sicht auf Unternehmen bestimmt, in der die einzelnen handelnden Individuen tendenziell gegenüber dem monolithischen Kollektivsubjekt Unternehmen zweitrangig werden. Aus dieser Perspektive konsequenterweise stellt Luhmann (2006) den Begriff der Entscheidung in Organisationen in seinem herkömmlichen Verständnis grundsätzlich in Frage und spricht eher von „Entscheidungsprogrammen“, die oftmals Routinecharakter haben.

Entgegen dieser hier kurz angedeuteten Forschungslinie soll im Folgenden eine andere Perspektive eingenommen werden. Es wird davon ausgegangen, dass Unternehmen soziale Gebilde sind, in denen unterschiedliche Personen (Geschäftsführer, Abteilungsleiter, Mitarbeiter, Betriebsräte, etc.) miteinander interagieren und dabei unterschiedliche Interessen mit unterschiedlichen Motivationen und einer unterschiedlichen Durchsetzungsfähigkeit aufgrund einer unterschiedlichen Machtausstattung verfolgen. Es wird eine mikropolitische Sichtweise eingenommen, die sich in Detailanalysen dafür in-

¹ Rosemarie Klein (Hrsg.): "Die Rendite muss stimmen" – Motive und Motivationen in der arbeitsbezogenen Grundbildung (Dokumentation des Ergebnisworkshops 1./2. Februar 2010), Göttingen 2010 – ISBN: 978-3-9812885-4-4

teressiert, welche Akteure wie in Bezug auf Weiterbildungsfragen mit anderen Akteuren agieren (vgl. Ludwig 2000). Dabei wird den Akteuren weder eine komplette Autonomie in ihrem Handeln noch eine komplette strukturelle Abhängigkeit unterstellt. Vielmehr wird von einer komplexen Wechselwirkung von Handeln und Struktur als theoretischer Folie ausgegangen (vgl. Archer 1996, Giddens 1984). Mit Blick auf die Weiterbildungsteilnahme bzw. Nicht-Weiterbildungsteilnahme von Geringqualifizierten erscheint diese Sichtweise lohnend, da die empirische Weiterbildungsforschung sehr unterschiedliche Gründe herausgearbeitet hat (dazu später mehr), warum es in der betrieblichen Weiterbildung zu einer stark qualifikations- und arbeitsplatzabhängigen Weiterbildungsbeteiligung kommt. Ohne eine Analyse der verschiedenen Motive/Motivationen und der betrieblichen Zusammenhänge dürfte eine Förderung der Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter wenig aussichtsreich sein. Methodisch wird diese Vorgehensweise in Form der in der Weiterbildungsforschung entwickelten „Perspektivenverschränkung“ (Gieseke 2001, Gieseke 2007) verfolgt, die sich um die Herausarbeitung und Kontrastierung unterschiedlicher personeller Sichtweisen auf eine Bildungsthematik auszeichnet.

2. Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen

In dem BIBB-Forschungsprojekt „Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling“ wurde sich im Rahmen eines qualitativen und quantitativen Forschungsdesigns mit betrieblichen Weiterbildungsentscheidungen befasst (s. Käßlinger 2009a). Dabei bezogen sich der Begriff *Weiterbildungsentscheidungen* sowohl auf die grundsätzliche Entscheidung der Teilnahme als auch die Detailentscheidungen z.B. hinsichtlich Trainerwahl, Themenschneidung, Lernort, Lernzeit oder Lernmedien. Bei einer Befragung von 410 Betrieben hat sich gezeigt, dass sich Weiterbildungsentscheidungen in Klein- und Großbetrieben sehr unterschiedlich darstellen. Während in Kleinbetrieben der Geschäftsführer eine zentrale Bedeutung hat (91% der Kleinunternehmen sprachen dem Geschäftsführer „hohen Einfluss“ zu) und allenfalls die Mitarbeiter (50% „hoher Einfluss“) selbst oder andere Vorgesetzte (36% „hoher Einfluss“) eine Rolle bei Entscheidungen rund um Weiterbildungen spielen, muss man in mittelständischen und Großbetrieben von „multipolaren Entscheidungen“ sprechen. Hier entscheiden nämlich bis zu 7 Personen oder Organisationseinheiten über Weiterbildungsfragen.

Die Reihenfolge der Bedeutungszuschreibung verläuft auf Grundlage der Häufigkeit der Nennung z.B. bei den Betrieben mit mehr als 500 Beschäftigten im Durchschnitt hier wie folgt: Vorgesetzter, Personalabteilung, einzelne Abteilungen, Bildungsabteilung, Geschäftsführer, Mitarbeiter, Projektverantwortliche, Betriebsrat. Qualitative Fallstudien haben noch nähere Detailinformationen dazu geliefert, mit welchen Perspektiven diese unterschiedlichen Akteure Weiterbildungsfragen wahrnehmen und entscheiden (vgl. Heuer 2010). Ohne hier ins Detail gehen zu können, können die folgenden relativ vielfältigen Entscheidungskonstellationen und -motive anhand von Interviews mit den verschiedenen Akteuren in den Unternehmen exemplarisch skizziert werden:

- Es gibt Personalentwickler, die in der Weiterbildung bzw. in Führungskräfteprogrammen gerne die Personen fördern, die bislang ähnliche Lebensläufe wie der Personalentwickler selbst (bildungsfernes Herkunftsmilieu, 2. Bildungsweg, Studium nach einer Ausbildung) aufweisen.
- Aufgrund gestiegener Arbeitsplatzanforderungen in einem Unternehmen werden verstärkt akademisch vorgebildete Mitarbeiter rekrutiert, die im Vergleich zu vorherigen Mitarbeitergruppen wesentlich weiterbildungsinteressierter sind und von Weiterbildungen auch einen allgemeinen, persönlichen Bildungswert erwarten.
- Bei einer Verlagerung von ehemals zentralen Weiterbildungsbudgets in die einzelnen Abteilungen hinein kommt der Position des einzelnen Abteilungsleiters eine verstärkte Bedeutung zu. Während vormals das zentrale Weiterbildungsbudget fest definiert war und ein „abrufbarer Posten“ war, stehen Weiterbildungsausgaben nun im Wettbewerb mit anderen Ausgaben der Abteilung. Abteilungsleiter werden hier tendenziell bei Weiterbildungsfragen zu „Türöffnern“ bzw. „Türschließern“.
- Ein Betriebsrat steht einer Erfassung und Dokumentation informeller Lernprozesse blockierend gegenüber, da personal- und entlohnungstechnische (negative) Konsequenzen für die Mitarbeiter befürchtet werden.

Diese empirischen Desiderate stützen die eingangs skizzierte theoretische Herangehensweise. Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen folgen nicht **einer** Rationalität und einem Motiv, sondern

vielmehr gibt es in Unternehmen **verschiedene** Rationalitäten und Motive, die sich wechselseitig beeinflussen und sich in offenen oder verdeckten Aushandlungsprozessen befinden, die oftmals von Konflikten begleitet sind (vgl. Käßlinger 2009a, S. 13 und Heuer 2010). Auch können für unterschiedliche Personengruppen oder für unterschiedliche Themen unterschiedliche Entscheidungsprämissen zugrunde gelegt werden. So war in einem Unternehmen die Unternehmensleitung sehr an einem Kosten- und Nutzencontrolling der gesamten betrieblichen Weiterbildung aller Mitarbeiter interessiert; allerdings mit Ausnahme des Bereichs Führungskräfte Trainings/-coachings. Aus Vorgängeruntersuchungen des BIBB ist ein Fall bekannt, wo das gesamte Weiterbildungsprogramm eines Unternehmens nicht mehr gedruckt, sondern nur noch im Intranet zur Verfügung stand. Zu dem Intranet dieses Großunternehmens hatten Produktionsmitarbeiter aber lediglich über einige wenige frei zugängliche Rechner im Kantinenbereich Zugang. Dementsprechend rückläufig entwickelten sich die Weiterbildungszahlen der Mitarbeiter in der Produktion.

Im Rahmen des GIWA-Verbundprojektes zeigen sich allein auf der Seite der Personalverantwortlichen unterschiedliche Perspektiven auf die Weiterbildungsbeteiligung der Geringqualifizierten, die von rein betriebswirtschaftlich geprägten Perspektiven bis hin zu Annahmen über die Lernfähigkeit von Ziel-/Altersgruppen reichen (vgl. Käßlinger 2009b).

Insgesamt ist davon auszugehen, dass betriebliche Weiterbildungsentscheidungen Ergebnis komplexer, sozialer Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse sind, in welche die individuellen Biografien der beteiligten Personen, die Hierarchien, die Organisationsstruktur des Unternehmens, die aktuelle Marktlage des Unternehmens, externe Einflüsse wie gesetzliche Bestimmungen oder Tarifverträge und gewachsene Unternehmenskulturen als wichtige Determinanten mit einfließen. Kaum eine positive oder negative Weiterbildungsentscheidung dürfte lediglich monokausal oder nur durch ein Motiv begründet sein. Es bedarf es hier jedoch noch weiterer empirischer Detailanalysen in Unternehmen, die oftmals aufgrund des schwierigen Zugangs zu Unternehmen, die betriebsensible Abläufe thematisieren und verdeckte Prozesse thematisieren, bislang eher selten durchgeführt wurden. Die sogenannte geschlossene Weiterbildung stellt sich als ein wesentlich schwierigeres Forschungsfeld als die offene Weiterbildung dar (vgl. Kuper 2003).

3. Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter: Einige Eckdaten zur Orientierung

Durch eine Reihe von Studien ist der in der Weiterbildungsforschung sogenannte „Matthäus-Effekt“ im Sinne eines „denn wer da hat, dem wird gegeben“ gesichert belegt (vgl. kurze Übersicht in Käßlinger 2009b, S. 181). Betriebliche Weiterbildung und Weiterbildung allgemein baut oftmals keine Benachteiligungen ab, sondern man stellt im quantitativen Durchschnitt eher fest, dass Personen mit hohen schulischen und ausbildungsbezogenen Qualifikationen stärker an Weiterbildung partizipieren als Personen mit niedrigen Ausgangsqualifikationen. So zeigt zum Beispiel Leber (2009, S. 161) anhand von Daten des IAB-Betriebspanels auf, dass innerhalb eines Halbjahres un- oder angelernte Arbeiter mit einer Teilnahmequote von 9% fast viermal seltener an betrieblicher Weiterbildung als qualifizierte Angestellte mit einer Teilnahmequote von 31% teilhaben. Auch bei den informellen Weiterbildungsformen finden sich entsprechende Diskrepanzen und Benachteiligungen. Zwar weisen traditionelle informelle Lernformen wie *Unterweisung* fast ausgeglichene Teilnahmequoten auf, dafür sind moderne informelle Lernformen wie *Qualitätszirkel* oder *Patenschaften* sogar noch selektiver als *interne Kursformen* (vgl. Brussig/Leber 2004, S. 52ff). Arbeit als 2. Chance hat somit nicht unbedingt eine kompensatorische Funktion, sondern es kommt oft zu einer doppelten Benachteiligung durch wenig lernförderliche Arbeitsbedingungen und geringen Weiterbildungschancen für Geringqualifizierte (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2002). Allerdings sind dabei jenseits der allgemeinen Durchschnittswerte deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Branchen zu beachten. Zwar findet sich eine niedrigere Weiterbildungsbeteiligung von Geringqualifizierten in allen Branchen, aber die Weiterbildungsbeteiligung der Geringqualifizierten in einigen Branchen erreicht teilweise das Niveau der Weiterbildungsbeteiligung der höherqualifizierten Beschäftigten in anderen Branchen. So weisen die Geringqualifizierten im Gesundheits- und Sozialwesen mit einer halbjährlichen Teilnahmequote von 21% eine ähnlich hohe Quote wie die Höherqualifizierten im Baugewerbe (22%) oder in der Branche Verkehr/Nachrichten (24%) auf (s. Leber 2009, S. 160). Dies ist ein Anhaltspunkt dafür, dass die Art und Weise der branchenspezifischen Arbeitsanforderungen eine wichtige Determinante darstellt, inwiefern Geringqualifizierte an Weiterbildung partizipieren dürfen. Auch wäre als Hypothese zu prüfen, ob in

3 Rosemarie Klein (Hrsg.): "Die Rendite muss stimmen" – Motive und Motivationen in der arbeitsbezogenen Grundbildung (Dokumentation des Ergebnisworkshops 1./2. Februar 2010), Göttingen 2010 – ISBN: 978-3-9812885-4-4

verschiedenen Branchen mehr oder minder partizipative Weiterbildungskulturen aufgrund von Habitusunterschieden der Beschäftigten bestehen, die Geringqualifizierte eher in- oder exkludieren. Eine rein individualistische Interpretation bzw. Schuldzuschreibung im Sinne „die wollen ja nicht“ ist in der Tat leider eine zutreffend beschriebene Gefahr (s. Holzer 2006, S. 27), was empirische Untersuchungen widerspiegeln (Käpplinger 2009b). Branchenspezifische Analysen zeigen zudem, dass viele sogenannte Einfacharbeitsplätze mittlerweile nicht mehr korrekt bezeichnet sind, sondern sehr wohl hohe und komplexe Anforderungen an die Beschäftigten trotz niedriger Entlohnung und vermeintlich niedriger Qualifikationsanforderungen stellen (vgl. Badel/Niederhaus 2009). Angesichts dieser Konstellationen von hohen Arbeitsplatzanforderungen/-belastungen bei gleichzeitig schlechter Entlohnung und oft mangelnder sozialer Anerkennung für die geleistete Arbeit ist es verständlich und nachvollziehbar, dass Widerstand gegen Weiterbildungen eine subjektive sinnvolle Reaktion auf eine Lernzumutung darstellt (vgl. Holzer 2004).

4. Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter: Erklärungsansätze für die geringe Beteiligung dieser Personengruppe

Wie werden die unterschiedlichen Weiterbildungschancen je nach Qualifikationsniveau in der Forschung erklärt? Hier lassen sich aufgrund einer Literaturanalyse fünf Erklärungsmuster finden.

4.1 Die Arbeitsplatzinhalte/-organisation und -anforderungen unterscheiden sich für Gering- und Hochqualifizierte

Bei diesen Erklärungsansätzen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2002, Reutter 2005). wird darauf verwiesen, dass komplexe Tätigkeiten eine regelmäßige Aktualisierung der erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erfordern bzw. begünstigen. Das in Ausbildung und Studium erworbene Wissen reicht nicht für eine lebenslange Berufstätigkeit aus, sondern das Subjekt muss sich mit sozialen, technischen und organisatorischen Veränderungen auseinandersetzen. Arbeitsplätze für Geringqualifizierte seien dahingegen oftmals von repetitiven Arbeitsvollzügen geprägt, die gar nicht oder seltener eine Aktualisierung des Wissens bedürfen. Daran würden auch die oftmals beschriebenen Veränderungen in der Arbeitswelt weniger verändern als oftmals öffentlich von Politikern und Wissenschaftlern proklamiert: „Es bleiben auch in der Wissensgesellschaft offensichtlich große Areale unqualifizierter und wenig lernförderlicher Arbeit, die die Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen eher destruieren als befördern“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 142). Andere Autoren sprechen gar von einer „Re-Taylorisierung“ der Arbeit (Dörre u.a. 2001) oder berichten über eine Zunahme sogenannter „McDonalds-Jobs“. So zeigen Analysen des Arbeitsmarkts auf, dass in bestimmten Teilssegmenten wie im Hotel-/Gaststättengewerbe oder in Reinigungsberufen – entgegen des allgemeinen Trends eines Beschäftigungsrückgangs – sogar Beschäftigungsgewinne für Geringqualifizierte festzustellen sind (s. Kalina/Weinkopf 2005).

4.2 Die Lernfähigkeit von Geringqualifizierten ist geringer und die bisherigen Lernerfahrungen sind zumeist negativ vorgeprägt

Dieses Erklärungsmuster hebt zum einen auf die negativen Lernerfahrungen und die geringere Lernfähigkeit von Geringqualifizierten ab (vgl. Gerlach/Jirjahn 2001, Schröder/Aust/Schiel 2004, Ambos 2005, S. 15). Gerade die Studie von Schröder/Aust/Schiel hat bei der Analyse der Motive und Motivationen von an Weiterbildung Nicht-Teilnehmenden – und besonders bei den Nie-Teilnehmenden – deutliche kognitive und motivationale Unterschiede empirisch festgestellt. Auch andere Untersuchungen kommen zu ähnlichen Ergebnissen, die zum Beispiel im klaren Kontrast zum bildungsbürgerlichen Habitus gegenüber Lernen stehen: „Wenn ich Unterricht habe, kann ich mich meistens nicht konzentrieren. Ich lerne selten durch Unterricht, also habe ich auch keine Ahnung, wie ich am liebsten lerne. Ich lerne, indem ich etwas tue. Ich lese nicht gerne Bücher. Ehrlich gesagt würde ich lieber ins Gefängnis gehen, bevor ich ein Buch lesen würde“ (Manninen/Birke 2005, S. 89). Eine solche Lernhaltung dürfte mit traditionellen Lernangeboten kaum vereinbar sein.

Allerdings ist es bei diesem Erklärungsmuster wichtig zu bedenken, dass hier die bisherigen Lernerfahrungen und eine Einschätzung der Lernfähigkeit zusammengeführt sind, was biografisch nicht unproblematisch ist. Es stellt sich gewissermaßen eine „Henne-Ei-Problem“. War erst die Lernfähigkeit gering ausgeprägt, was zu negativen Lernerfahrungen führte oder gab es negative Lernerfahrungen,

welche die Lernfähigkeit beeinträchtigt haben? Schließlich kann sehr wohl eine hohe Lernfähigkeit vorhanden sein, die jedoch durch negative Lerngelegenheiten und schlechte Erfahrungen zum Beispiel mit Lehrern oder wenig lernanimierenden Lehr-/Lernsettings verschüttet ist bzw. bislang wenig gefördert wurde. Insofern sollte man vorsichtig sein, der Gruppe der Geringqualifizierten die Lernfähigkeit abzusprechen und eher in Erfahrung bringen wie die bisherigen und aktuellen Lernangebote hinsichtlich ihrer Lernförderlichkeit sich gestalten bzw. gestaltet haben und welchen Einfluss dies auf die aktuelle Lernhaltung hat.

4.3 Weiterbildung als Incentive wird von Unternehmen gezielt für Höherqualifizierte angeboten

Es wird selten in Frage gestellt, ob für die Unternehmen das bildungspolitische Ziel einer „Gleichverteilung der Weiterbildungsaktivität unter den Beschäftigten überhaupt ein sinnvolles Ziel“ ist (Weiß 1990, S. 131). Oftmals werden bildungspolitische Motive hier mit unternehmerischen Motiven gleichgesetzt. Viele Karriereaufstiege und die Führungskräfteauswahl erfolgen aber häufig per Weiterbildungsbeteiligung ausgewählter Beschäftigten. Weiterbildung reicht hier vom Incentive für aus Sicht der Unternehmensleitung verdiente Mitarbeiter/-innen (vgl. Käßlinger 2006) oder begründet/legitimiert innerbetriebliche Hierarchien (vgl. Leber 2009). Insofern wird ein gewisser Teil der Weiterbildung bewusst dazu eingesetzt, um Differenzierungen zwischen Beschäftigtengruppen vornehmen zu können. Untersuchungen zum betrieblichen Bildungscontrolling zeigen zudem, dass eine Nutzenerfassung von Führungskräfteprogrammen stellenweise bewusst von Unternehmensleitungen ausgeklammert wird, während eine Nutzenerfassung der Weiterbildungen für die sonstigen Beschäftigten durchaus eingefordert wird (vgl. Käßlinger 2009a, S. 12). Dies deutet daraufhin, dass die ungleiche betriebliche Weiterbildungsbeteiligung strukturell begründet und kein Zufallsergebnis ist.

Analysen im Rahmen des GIWA-Verbundprojektes zeigen des Weiteren, dass Personalverantwortliche in Betrieben Geringqualifizierten keinen Vertrauensvorschuss gewähren. Diese müssen sich vielmehr erst durch gute Arbeitsleistungen bewähren, bevor erwogen wird, in die Weiterbildung dieser Beschäftigten zu investieren (s. Käßlinger 2009b, S. 183). Insgesamt ist somit die geringere Weiterbildungsbeteiligung der Geringqualifizierten auch in dem Umstand begründet, dass Unternehmen keine hierarchiefreien sozialen Gebilde sind, sondern Hierarchien oftmals durch die Weiterbildungsteilnahme erst legitimiert werden. Studien zeigen zudem, dass selbst in der Wirtschaft Karriereaufstiege zunehmend dem „altchinesischen Bürokratiemodell“ folgen (vgl. Volkholz/Köchling 2001, S. 407ff). Früher durchaus vorhandene Aufstiege vom Linienarbeiter zum Manager aufgrund von gezeigter Arbeitsleistung verlieren gegenüber einer frühen Kanalisierung aufgrund schulischer/universitärer „Leistungen“ in vermeintlichen Elitehochschulen an Bedeutung. Damit werden die vorhandenen Qualifikationen bei der Einstellung bedeutender als die tatsächlichen Arbeitsleistungen, was durch die Weiterbildungsteilnahme gerade nicht kompensiert, sondern weiter legitimiert wird.

4.4 Negative Nutzenerwartungen der Zielgruppe selbst führen zu Widerstand gegen Weiterbildung

Im letzten Jahrzehnt haben einige Studien gezielt den Blick auf die Motive der an Weiterbildung Nicht-Teilnehmenden bzw. Nie-Teilnehmenden gerichtet (Bolder/Hendrich 1998, Holzer 2004). Gerade die Ergebnisse von Bolder/Hendrich fußen im Kern in der Argumentation bzw. dem qualitativen Forschungsergebnis, dass Nicht-Teilnahme zum Beispiel nicht nur Ergebnis von mangelndem Bewusstsein und mangelnder Angebote sind, sondern oftmals eine bewusst rationale Entscheidung unter Abwägung der Kosten und dem Nutzen einer Teilnahme seien. Auch wenn auf der Makro-Ebene die Nützlichkeit von Weiterbildung national und international allgemein belegt ist (vgl. Pfeifer 2005), so muss dies nicht für jedes Individuum gleichermaßen gelten. Auch muss man die verwendeten Kosten-Nutzen-Konzepte kritisch reflektieren, da es zum Beispiel schwerfällt, individuelle/immaterielle Belastungen, die zum Beispiel durch Verlust an Freizeit anfallen, mit monetären Erträgen am Arbeitsplatz zu vergleichen. Letztlich spielen hier die individuellen Motive und Präferenzstrukturen eine große Rolle, die schwer zu messen sind und stellenweise nur durch qualitative Methoden zu erheben sind.

Insgesamt zeigen die vorliegenden Forschungsarbeiten im Bereich Widerstandsforschung eine andere Perspektive auf, die sich analytisch und empirisch von dem normativen Gebot des Lebenslangen Lernens distanzieren (vgl. Holzer 2004). Ein Einnehmen dieser Perspektive kann dabei helfen, die

Motive für die geringere Weiterbildungsbeteiligung von Geringqualifizierten besser verstehen und gegebenenfalls als bewusste Entscheidung begreifen zu können. In der Konsequenz könnte dies den Sinn bzw. Unsinn von Imagekampagnen für Weiterbildung partiell in Frage stellen und eher den Blick darauf richten, welche grundlegenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturen eine Weiterbildungsmaßnahme tatsächlich wenig sinnvoll erscheinen lassen.

4.5 Es fehlen Weiterbildungsangebote für Geringqualifizierte und der Weiterbildungsmarkt ist generell sehr intransparent

„Nicht der Weiterbildungsabstinentzler ist defizitär, sondern die institutionellen Weiterbildungsstrukturen und Anreizsysteme bedürfen der Veränderung. Und zwar dergestalt, dass ein Handlungsakteur mit einer Weiterbildungsteilnahme auch einen wirklichen subjektiven Nutzen verbinden kann“ (Block 2001, S. 20). In Anknüpfung an das vorherige Erklärungsmuster weisen die hier skizzierten Erklärungen ebenfalls auf strukturelle und nicht individuelle Probleme hin. Wenngleich unter anderem der Aufbau von Weiterbildungsdatenbanken und die projektbezogenen Bemühungen um einen Ausbau der Bildungsberatung darauf abzielen, die Intransparenz des Weiterbildungsmarktes zu reduzieren, so fällt es selbst für Fachleute heute noch schwer, einen Überblick zu bekommen. Der Weiterbildungsbereich gehört zwar zu den dynamischsten und kreativsten Bildungsbereichen des Bildungssystems, ist aber gleichzeitig hoch volatil und von oftmals schnellen Veränderungen betroffen: „Ein wesentliches Charakteristikum des pluralen Weiterbildungsmarktes in der Bundesrepublik ist seine große Unübersichtlichkeit.“ (Ambos 2005, S. 8). Es scheint nicht unwahrscheinlich anzunehmen, dass es bildungsfernen Gruppen angesichts dieser Unübersichtlichkeit besonders schwer fällt eine Orientierung zu finden bzw. schwerer fällt als zum Beispiel Akademikern, die es im Studium gelernt haben sollten, wie man sich solche Informationen beschaffen kann. So ist es auch beispielsweise sicherlich nicht zufällig, dass Gutscheinmodelle bildungsferne Gruppe bislang eher nicht erreichen und Mitnahmeeffekte groß sind (s. SALSS 2008), da die Informationssuche und -beschaffung ein hohes Maß an Eigenaktivität, Selbstbewusstsein und sozialer Netzwerke voraussetzt (vgl. auch Ambos 2005, S. 11). Geringqualifizierte sind dahingegen oft eher auf der Basis eines konkreten Weiterbildungsangebotes vermittelt über Kollegen oder Vorgesetzte zu einer Weiterbildungsteilnahme zu bewegen (vgl. Manninen/Birke 2005) und nicht über die Recherche in einer Weiterbildungsdatenbank oder durch den gesonderten, eventuell selbst zu organisierenden Besuch einer Weiterbildungsberatung. Gutschew (2004, S. 14) weist zudem für den Teilbereich der Nachqualifizierung darauf hin, dass hier bestimmte Angebotsformen als Regelangebot auf dem Weiterbildungsmarkt fehlen: „Während für Meister- und Technikerkurse berufsbegleitende Angebote bestehen, konstatieren Betriebsvertreter ein kaum vorhandenes Regelangebot berufsbegleitender Kurse zum Nachholen von Berufsabschlüssen. Ein derartiges Angebot würde es den Betrieben erleichtern, einzelne Beschäftigte oder kleine Gruppen beim nachträglichen Erwerb eines Berufsabschlusses zu unterstützen.“ Hierbei dürfte es auch eine Rolle spielen, dass Geringqualifizierte keine zahlungskräftige Klientel darstellen und somit für Weiterbildungsanbieter keine lukrative Zielgruppen darstellen, solange es hier kein ausgebautes und kontinuierlich öffentlich gefördertes Regelangebot jenseits von kurzfristigen Projekt-/Programmförderungen gibt. Die Entwicklung der letzten Jahre in der öffentlich geförderten abschlussbezogenen Weiterbildung durch die Arbeitsagentur ist sogar von einem „massiven Zurückfahren“ (Ambos 2005, S. 15) gekennzeichnet, was einen zukünftigen Mangel an Abschlüssen in der Weiterbildung erwarten lässt (vgl. Käßlinger 2007).

5. Förderung der Weiterbildungsbeteiligung der Geringqualifizierten: Lösungs- und Förderansätze

Generell sollte klar geworden sein, dass es nicht den Lösungsansatz („den goldenen Schlüssel“) gibt, um die Weiterbildungsbeteiligung der Geringqualifizierten zu erhöhen. Vielmehr braucht es eher einen durchdachten Mix aus personalen, finanziellen, zeitlichen, didaktischen und überbetrieblichen Anreizen und Ansätzen.

Man muss sowohl die Motive der betrieblich Verantwortlichen verstehen lernen als auch wissen, was die Geringqualifizierten selbst bewegt. Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen sind von sehr unterschiedlichen Motiven und Motivationen begleitet. Will man die betriebliche Weiterbildungsbeteiligung der Geringqualifizierten erhöhen, muss man verschiedene Anstöße für verschiedene Akteure

geben. So spielen für die betrieblich Verantwortlichen finanzielle und zeitliche Anreizsysteme sicherlich eine große Rolle. Die Weiterbildung für Geringqualifizierte ist kein Bereichssegment, was komplett durch Marktkräfte finanziert werden kann. Politik muss hier kontinuierlich, differenzierende Anreize für Groß- als auch Kleinbetriebe in verschiedenen Branchen setzen. Sie darf aber auch Betriebe nicht aus ihrer Verantwortung entlassen, die Lernförderlichkeit der Arbeitsplätze und die unternehmerische soziale Verantwortung komplett auf den Staat und die Individuen zu delegieren. Einiges, was als Weiterbildungsfrage diskutiert wird, verweist auf grundlegende betriebliche Probleme in der Arbeitsorganisation und des Umgangs miteinander am Arbeitsplatz. Dies muss nicht abstrakt unter dem Stichwort „Lernendes Unternehmen“ diskutiert werden, sondern verweist oftmals auf viel basalere Probleme.

Für die Individuen muss die Nutzenperspektive erkennbar sein und es müssen zielgruppengerechte Lehr-/Lernsettings geschaffen werden, die für die Individuen angemessen und attraktiv sind. Dies muss weder allein in Kursform noch in rein arbeitsplatznaher Form geschehen, sondern didaktisch ansprechend und intelligent gestaltet sein. Kurse und arbeitsplatznahe Lernformen sollten nicht als konkurrenzt, sondern als komplementäre Lernformen gesehen werden. Genauso wie man in der Schultypdiskussion mittlerweile eigentlich davon weggekommen ist, in der bloßen Wahl des Schultyps die alleinige oder hauptsächliche Lösung zu sehen, sollte man auch in der Weiterbildungsdiskussion von einem Entweder-Oder-Denken wegkommen. Es ist wichtiger von der Zielgruppe und den Inhalten her zu denken als zu meinen, dass allein eine Lernform angemessen sei. Es ist wichtig, die Lernbiografie von Geringqualifizierten zu verstehen und daraufhin Lernangebote zu schaffen, die mit negativen Lernerfahrungen umgehen können. Hier sind nicht zuletzt die Weiterbildungsanbieter gefragt. Dies kann arbeitsplatznah geschehen, muss es aber nicht unbedingt. Die Wahl der Didaktik und die Ansprache der Zielgruppe dürften wichtiger sein als die Wahl der Lernform. Schließlich gibt es auch sehr traditionelle arbeitsplatznahe Lernformen wie die Anleitung, die kaum animierend und lernförderlich sind.

Schließlich sollte geprüft werden, was auf Ebene der Betriebe und was auf der Ebene der Individuen bearbeitet werden kann. Betriebliche Motive können kongruent mit individuellen Motiven sein. In der Regel gibt es aber bestenfalls eine Interessenüberschneidung. Es macht Sinn die betriebliche Weiterbildung zu fördern, weil sie ein wichtiges Teilsegment der Weiterbildung darstellt und lange Zeit von der Erwachsenenbildung eher als „Schmuddel-Ecke“ behandelt wurde. Gleichzeitig sollte angesichts der aktuellen Konjunktur betrieblicher Weiterbildung nicht vergessen werden, dass es auch einen Bedarf an individueller, nicht-beruflicher Weiterbildung gibt. Dies meint zum einen arbeitsmarktbezogen die Mobilität über den aktuellen Arbeitgeber hinaus und zum anderen allgemeinbildende Weiterbildungsinteressen im Sinne gesellschaftlicher und sozialer Partizipation in einem demokratischen Gemeinwesen. Gerade angesichts der prekären Arbeitsmarktchancen Geringqualifizierter darf Weiterbildung für Geringqualifizierte nicht einseitig auf berufliche und betriebliche Verwertungsinteressen eingeeengt werden.

Nicht zuletzt deshalb bleibt und wird hier auch in Zukunft viel zu tun bleiben, um den „Matthäus-Effekt“ in der Weiterbildung nicht als vermeintlich natürliche Gegebenheit zu akzeptieren und damit vielleicht sogar noch zu vergrößern, sondern als Daueraufgabe immer wieder anzugehen:



**Der Weiterbildungner als moderner Sisyphos
oder vermeintlich paradox gesprochen:
„Sein Bestes tun, um nichts zu gewinnen...“**

Literatur:

- Ambos, Ingrid: Nationaler Report – Geringqualifizierte und berufliche Weiterbildung – Empirische Befunde zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 2005. http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/ambos05_01.pdf [Abrufdatum: 03.02.2010]
- Argyris, Chris/Schön, Donald A.: Die lernende Organisation : Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart 1999.
- Archer, Margaret S.: Realist Social Theory – The Morphogenetic Approach. Cambridge 1996.
- Badel, Steffi/Niederhaus, Constanze: Sind einfache Tätigkeiten wirklich einfach? Anforderungen an Grundbildung in ausgewählten Branchen. In: Klein, Rosemarie (Hrsg.): „Lesen und schreiben sollten sie schon können“. Göttingen 2009b, S. 148-166.
- Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker: Arbeit – die zweite Chance – Zum Verhältnis von Arbeitserfahrung und lebenslangem Lernen. In: ABWF (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002. Berlin 2002, S. 69-140.
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bielefeld 2004.
- Becker, Gary S.: Human Capital – A theoretical analysis with special reference to education. 3. Auflage, Chicago 1993.
- Block, Rainer: Nutzenerwartung und Weiterbildung. Essen 2001.
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang: Weiterbildungsabstinenz. Köln 1998.
- Brussig, Martin/Leber, Ute: Verringert informelle Weiterbildung bestehende Qualifikationsunterschiede? In: WSI-Mitteilungen (2004) 57, S. 49-57.
- Dörre, Klaus/Pickshaus, Klaus/Salm, Rainer: Re-Taylorisierung. Hamburg 2001.
- Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank Michael: Lernende Organisation – Schwindlige Etiketten. In: Grundlagen der Weiterbildung (1997) 2, S. 74-77.
- Gerlach, Knut/Jirjahn, Uwe: Employer Provided Further Training: Evidence from German. Establishment Data. In: Schmollers Jahrbuch 121 (2001) 139 – 164.
- Giddens, Anthony: The Constitution of Society – Outline of the Theory of Structuration. Cambridge 1984.
- Gieseke, Wiltrud: Perspektivenverschränkung. In: Arnold, Rolf u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001, S. 253-254.
- Gieseke, Wiltrud: Das Forschungsarrangement Perspektivenverschränkung. In: Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.): Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivenverschränkung. Berlin 2007, S. 10-22.
- Gutschow, Karin: Abschlussbezogene Qualifizierung an- und ungelerner Beschäftigter als betriebliches Handlungsfeld – Abschlussbericht. Bonn 2004. URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_34110.pdf [03.02.2010]
- Heuer, Ulrike: Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling – Fallstudienbericht. Unveröffentlichtes Manuskript, erscheint 2010 in der Reihe Wissenschaftliche Diskussionspapier des BIBB.
- Holzer, Daniela: Widerstand gegen Weiterbildung – Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Wien 2004.
- Holzer, Daniela: Weiterbildungsabstinenz macht Sinn. In: Weiterbildung (2006) 5, S. 25-27.
- Kalina, Thorsten/Weinkopf, Claudia: Beschäftigungsperspektiven von gerin Qualifizierten. Gelsenkirchen 2005. URL: <http://iat-info.iatge.de/iat-report/2005/report2005-10.pdf> [Abrufdatum 3.2.2010]
- Käpplinger, Bernd: Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen – Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling. Abschlussbericht, Bonn 2009a. URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_22203.pdf [Abrufdatum 2.2.2010]
- 8 Rosemarie Klein (Hrsg.): "Die Rendite muss stimmen" – Motive und Motivationen in der arbeitsbezogenen Grundbildung (Dokumentation des Ergebnisworkshops 1./2. Februar 2010), Göttingen 2010 – ISBN: 978-3-9812885-4-4

Käpplinger, Bernd: Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld 2007.

Käpplinger, Bernd: Die Weiterbildungsbeteiligung von Geringqualifizierten – Wie sehen dies die Betriebe in der Altenhilfe? In: Klein, Rosemarie (Hrsg.): „Lesen und schreiben sollten sie schon können“. Göttingen 2009b, S. 181-192.

Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard: Lernberatung als Form einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, Rolf/Schüssler, Ingeborg (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler 2003, S. 170-186.

Kuper, Harm: Die Öffentlichkeit der betrieblichen Weiterbildung – Vorschläge zur Strukturierung eines Themenfeldes. In: Report (2003), 1, S. 133-141.

Leber, Ute: Betriebsgröße, Qualifikationsstruktur und Weiterbildungsbeteiligung – Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel. In: Behringer, Friederike/Käpplinger, Bernd/Pätzold, Günter: Betriebliche Weiterbildung – der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven. Stuttgart 2009, S. 149-168.

Ludwig, Joachim: Lernende verstehen. Bielefeld 2000.

Luhmann, Niklas: Organisation und Entscheidung. 2. Auflage, Wiesbaden 2006.

Manninen, Jyri/Birke, Barbara (Hrsg.): Lifelong Learning and European reality. Helsinki/Wien 2005.

Pfeifer, Harald: Welchen Nutzen hat Weiterbildung für Individuen in Deutschland und in anderen europäischen und nicht-europäischen Ländern. In: BIBB (Hrsg.): Kosten, Nutzen, Finanzierung beruflicher Weiterbildung. Bonn 2005, S. 232-258.

Pieler, Dirk H.: Bildungscontrolling in der lernenden Organisation. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 21 (1998) 4, S. 342-354.

Preisinger-Kleine, Randolph: Können Organisationen Lernen lernen? In: Berufsbildung – Europäische Zeitschrift (2002) 27, S. 29-33.

Reutter, Gerhard: Vom Nutzen und der Nutzlosigkeit beruflicher Bildung für Geringqualifizierte. Bonn 2005. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/reutter05_01.pdf [Abrufdatum: 03.02.2010]

SALSS: Evaluierung des „Bildungsscheck NRW“. Bonn 2008.

Schröder, Helmut/Aust, Folkert/Schiel, Stefan: Nicht-Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Bielefeld 2004.
Senge, Peter M.: The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. New York 1990.

Volkholz, Volker/Köchling, Annegret: Lernen und Arbeiten. In: ABWF (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Münster/New York 2001, S. 375-415.

Weiß, Reinhold: Die 26-Mrd.-Investition – Kosten und Strukturen betrieblicher Weiterbildung. Köln 1990.

Der Autor:



Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Juniorprofessur für Lernen im Lebenslauf/Betriebliche Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Nach dem Studium der Erziehungswissenschaften/Weiterbildung an den Universitäten in Mainz, Cork, Nimwegen und Berlin wissenschaftlicher Mitarbeiter an dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und dem Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn. Arbeitsschwerpunkte: Betriebliche Weiterbildung, Bildungsberatung, abschlussbezogene Weiterbildung und Europäischer Vergleich. bernd.kaepplinger@rz.hu-berlin.de

Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01AB072101 und 01AB072102 (GiWA Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – mehrperspektivisch) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.