

Selbstorganisiertes Lernen und Lernmotivation aus Sicht von Weiterbildenden

Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung im Rahmen
des Projekts *ELSa – Erwachsene(n)lernen in Selbst-
lernarchitekturen*

Autoren: Kristina Horn, Stephanie Juraschek und Nicolas Schrode

Unter Mitarbeit von Olivia Scharf und Julia Zink

Beitrag 1 aus der ELSa-Reihe „Arbeitspapiere »Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung«“

GAB München e.V.

München, 20.10.2017

ELSa – Erwachsenenlernen in Selbstlernarchitekturen ist ein Projekt im Programm „Innovative Ansätze zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung“ (InnovatWB), das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und vom Bundesinstitut für Berufsbildung begleitet wird.

Mitarbeiter*innen: Dr. Barbara Burger, Kristina Horn, Dr. Stephanie Juraschek, Nathalie Kleestorfer, Nicolas Schrode, Olivia Scharf, Dr. Julia Zink (Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung – GAB München), Prof. Dr. Claas Triebel (Hochschule für angewandtes Management, Erding)



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/)

Selbstorganisiertes Lernen und Lernmotivation aus Sicht von Weiterbildenden

Inhalt

I.	Einleitung: Was motiviert dazu sich selbst weiterzubilden? (Forschungsfrage des AP 1 im Projekt ELSa)	4
I.	Forschungsdesign: Wie wurde bei der Untersuchung vorgegangen?	6
II.	Ergebnisse	8
II.1	Trends von Weiterbildung in Unternehmen	8
II.1.1	Allgemeine Tendenzen	8
II. 1.2	Entwicklung von einem klassischem hin zu einem offenen Weiterbildungsverständnis	9
II. 1.3	Definition „Von in der Weiterbildung Tätigen“	12
II. 1.4	Sinn von Weiterbildung (1.3)	13
II.2	Beteiligung an Weiterbildung	14
II. 2.1	Trends der Weiterbildungsbeteiligung und Zustandekommen von Weiterbildung	14
II. 2.2	Spannungsfeld zwischen freiwilliger und verpflichtender Weiterbildung	16
II.3	Herausforderungen für selbstorganisiertes Lernen	18
II.3.1	Zustandekommen von Weiterbildung	18
II.3.2	Herausforderungen, die Weiterbildungsbedarf signalisieren	23
II.3.4	Bedingungen und Herausforderungen für die Gestaltung von Weiterbildungen	23
II.4	Motivationen und Hindernisse (Weiterbildung allgemein)	24
II.4.1	Teilnehmer*innen-Motivationen zur Teilnahme an Weiterbildungen	24
II.4.2	Motivation & Hindernisse von Weiterbildner*innen für die Teilnahme an Weiterbildungen	27
II. 4.2.1	Motivation von Weiterbildner*innen für die Teilnahme an Weiterbildungen	27
II.4.2.2	Teilnahmehindernisse von Weiterbildner*innen für die Teilnahme an Weiterbildungen	28
II.4.2.3	Einflüsse auf die Motivation	30
II.4.2.3.1	Rahmenbedingungen als (De-)Motivationsfaktoren	30
II.4.2.2	Weitere Motivationsaspekte im Verlauf der Weiterbildung	31
II. 5.	SoL – Selbstorganisiertes Lernen	32
II. 5.1	Das Bild von Selbstorganisiertem Lernen	32
II.5.2	Erfahrungen mit SoL	34
II.6.	Motivation für SoL aus Unternehmensperspektive und Mitarbeiterperspektive	38
II. 6.1.	Unternehmensperspektive: Motivation zu SoL und Herausforderungen	39
II.6.2	Mitarbeiterperspektive: Motivation zu SoL und Herausforderungen	40
II.6.3	Herausforderungen und Hindernisse die sich bei den Mitarbeitenden zeigen	41
II.6.4	Gelingensbedingungen für Praxistransfer	42
II.7	Weiterbildungsvisionen	42
II.7.1	Ideen zu motivierender Gestaltung von Weiterbildung	42
II.7.2	Förderungsmöglichkeiten von Weiterbildung	44
II.7.3	Perfekte Weiterbildung	45
III.	Ein (erweitertes) Fazit in Thesen-Form	46
	Danksagung	51
	Anhang: Frageleitfaden	52
	Literaturverzeichnis	54

I. Einleitung: Was motiviert dazu sich selbst weiterzubilden? (Forschungsfrage des AP 1 im Projekt ELSa)

Selbstorganisiertes Lernen findet in modernen Wirtschaftsbetrieben zunehmend Beachtung. Der Studie „Wissensarbeit im Wandel“ (Hays 2017) nach sehen 61% von 1215 befragten Führungskräften aus wissensintensiven Arbeitsbereichen die „Suche nach geeigneten Weiterbildungs- bzw. Vernetzungsangeboten“ in der Verantwortung der Mitarbeitenden und 64% der Mitarbeitenden selbst sehen dies ebenfalls in ihrer eigenen Verantwortung. Eine eigenverantwortliche aktive „Suche“ nach passenden Weiterbildungsangeboten weist in eine ähnliche Richtung wie das Forschungsprojekt ELSa: ELSa steht für Erwachsenenlernen in Selbstlernarchitekturen. Zentral für die ELSa-Definition von selbstorganisiertem Lernen ist u. a. selbst „die eigenen Lernbedürfnisse bzw. seinen Lernbedarf (...) (zu) bestimmen“, „die konkreten Aufgaben/Anforderungssituationen auszuwählen, an denen gelernt wird“ und dafür geeignete Methoden und Formate zu finden (Horn et. al. 2017, 18).

Auch zum Aspekt der Motivation zu einer solchen Selbstorganisation zeigt die Studie einen eindeutigen Befund bezüglich der Motivation zur Entwicklung der eigenen Kompetenzen. Wie die folgende Abbildung verdeutlicht, sehen Führungskräfte eine solche für Wissensarbeiter*innen mehr oder weniger als gegeben an:

**Wissensarbeiter und die
Entwicklung eigener Kompetenzen**

„Wissensarbeiter investieren aus eigenem Antrieb in die Entwicklung ihrer Kompetenzen.“

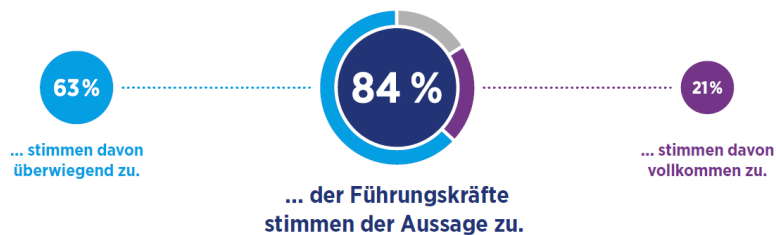


Abbildung 1: Wissensarbeiter und eigene Kompetenzentwicklung (Quelle: Hays 2017, 16)

Die Befunde der Studie zeigen eine Ausweitung einer solchen Selbstverantwortung und Selbstorganisation bis in den finanziellen Bereich hinein: 65% der befragten Führungskräfte verorten die Verantwortung, fortlaufend in die Erweiterung ihrer Kompetenzen zu investieren, bei ihren Mitarbeiter*innen. Die in der Hays-Studie befragten Mitarbeitenden stimmen fast ebenso stark (62%) dem Item „Es liegt in meiner Verantwortung als Mitarbeiter, fortlaufend in die Erweiterung meiner Kompetenzen zu investieren“ zu (vgl. Hays 2017, 15). Die Studie sieht hier eine Tendenz, dass Kompetenzentwicklung zunehmend auf die Wissensarbeiter*innen selbst übergehe und damit „zur privaten Angelegenheit“ werde.

Letzterer Fragekomplex („Wird Weiterbildung zur reinen Privatsache?“) wird in der vorliegenden Untersuchung, die im Rahmen des Projekts *ELSA – Erwachsenenlernen in Selbstlernarchitekturen* durchgeführt wurde, ebenfalls thematisiert.

Im Mittelpunkt steht jedoch die Frage nach den Aspekten des eigenen Antriebs, der eigenen Motivation dazu, selbstorganisiert seine Kompetenzen zu entwickeln: *Was motiviert Weiterbildner*innen zum selbstorganisierten Lernen?* Folgt man der zitierten Studie, nehmen die Führungskräfte eine hohe Eigenmotivation ihrer Mitarbeitenden in wissensintensiven Bereichen (wie der Bereich der Weiterbildung) wahr. Doch woher diese Motivation stammt und wann sie trägt und wirkt wird im Rahmen der Hays-Studie nicht beantwortet (es werden lediglich Faktoren benannt, die von Kompetenzentwicklung abhalten bzw. als Hürden wirken, vgl. ebd., 19).

Die Frage nach der konkreten Motivation für selbstorganisiertes Lernen ist für die Forschungen im Arbeitspaket 1 (AP1) des Projekts ELSa richtungsgebend gewesen: In der Sichtung der bestehenden Forschungsliteratur, wie auch in der Konzeption der empirischen Annäherung mit quantitativen und qualitativen Methoden. Eine Leitfrage war dabei: Wer bildet sich *warum* (nicht) weiter?

Ziel war es also, ein Bild der Aspekte und Bedingungen von Weiterbildungsmotivation mit speziellem Fokus auf selbstorganisiertes Lernen zu bekommen. Zum einen als Grundlage für die Entwicklung einer Erstsprache von Weiterbildner*innen, die sich für Weiterbildungen interessieren, und zum anderen als Vorarbeit, die in die folgenden Arbeitspakete des Projektes ELSa einfließen.

Forschungsleitende Annahmen für das Vorgehen im AP 1, die mit den Annahmen des Programms „InnovatWB“ anschlussfähig sind, war dabei auch die bereits im Projektantrag dargestellte Beobachtung von sich veränderten Anforderungen an die Unterstützung des Lernens Erwachsener im Allgemeinen und Weiterbildung im Speziellen. Dazu zählen besonders:

- dass in einer sich beschleunigenden und schnell wandelnden Zeit gestaltendes Handeln ein Ziel von Weiterbildung sein muss,
- dass sich die Teilnehmer*innen von Weiterbildungen zunehmend sehr heterogen zusammensetzen,
- dass die Einbeziehung bestehender (Lern- und Arbeits-) Erfahrungen der Lernenden zentral ist,
- die Erkenntnis, dass dies eher in einer Ermöglichungsdidaktik an Stelle von einer Vermittlungsdidaktik realisierbar erscheint,
- dass Hindernisse zu erwarten sind, die sich aus dem Spannungsfeld von zu Lernerwartungen und -mustern geronnenen Lernerfahrungen und möglicherweise neuen didaktischen Arrangements ergeben.

Steht im AP1 die Frage im Fokus, was Personen motiviert, selbstorganisiert Wissen und Können vor dem Hintergrund bestimmter Ziele und Bedarfe zu erwerben, bilden diese forschungsleitenden Annahmen des Projektantrags einerseits eine Interpretationsfolie, und gilt es diese andererseits auch mit dem Blick wissenschaftlich, kritischer Distanz zu betrachten und ggf. zu revidieren.

Das Vorgehen und die Darstellung im AP 1 gliedern sich in vier Teile

- I. Theoretische Fundierung/Literatur-Review
- II. **Qualitative Befragung**
- III. Quantitative Erhebung
- IV. Zusammenführung der Ergebnisse
- V. Leitlinien für die Beratung von Weiterbildungsinteressierten

Der folgende Teil der Studie zeichnet die Befunde der qualitativen Befragung (II.) nach.

I. Forschungsdesign: Wie wurde bei der Untersuchung vorgegangen?

Die qualitative Erhebung besteht aus zehn Interviews die im Zeitraum April bis Juni 2016 geführt wurden.

Interviewpartner*innen waren in der Weiterbildung Tätige in unterschiedlichen Unternehmen und Institutionen mit verschiedenen Aufgabenschwerpunkten im Kontext der Weiterbildung. Der Schwerpunkt lag in der Auswahl auf betrieblichen Weiterbildungsverantwortlichen, die selbst operativ in der Weiterbildung tätig waren oder sind und einen guten Überblick über die eigene betriebliche Weiterbildung und über berufliche Weiterbildung insgesamt haben¹. Ergänzt wurde diese Personengruppe um Trainer*innen aus der überbetrieblichen Weiterbildung. Insgesamt wurden qualitative Experteninterviews mit dreizehn Personen geführt, davon zehn in Einzelgesprächen und eines in einer Gruppendiskussion.

Die qualitative Erhebung dient der Erkundung der Themen Motivation zu Weiterbildung und selbstorganisiertem Lernen (SOL). Worum es sich nicht handelt ist eine Analyse der Unternehmen oder eine Mitarbeiter-Befragung.

Die Interviews wurden jeweils von zwei Interviewer*innen geführt. Richtungsweisend war dabei ein Interview-Leitfaden, in den die Erkenntnisse der vorherigen Literaturlauswertung eingeflossen sind (siehe Anhang 1). Durch die unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkte und Perspektiven der Befragten sollte der Leitfaden ermöglichen, einerseits ein bestimmtes Fragenspektrum abzudecken, andererseits so viel Offenheit und Flexibilität erlauben, auf neu auftauchende Aspekte im Gespräch einzugehen und diese ggf. zu vertiefen. Da nicht ausreichend empirische Forschungsergebnisse zum Thema vorliegen, war an dieser Stelle das Anliegen zu gewährleisten, dass neue Aspekte auch aus den Interviews heraus sichtbar werden können, im Sinne einer Grounded Theory². Zentral war hier, als Interviewer*innen sowohl Gerichtetheit als auch Wachheit für neue relevante Aspekte einzubringen und der Grundgedanke, dass die Befragten als Expert*innen in ihrem Arbeitsfeld ihre Erfahrungen einbringen und als solche zu Wort kommen.

„Die für die Untersuchung bedeutsamen Experten werden dabei als Funktionsträger innerhalb des untersuchungsrelevanten Organisationskontextes definiert“ (Bogner/Menz 2005, S. 22 unter Bezug auf Meuser/Nagel 2005).

Zur Auswahl der Experten wurden daher gewisse Kriterien aufgestellt, denn: „Expertin ist ein relationaler Status“ (Meuser/Nagel 2005, S. 73), der also sinnvoller am Forschungsgegenstand orientierter Eingrenzung bedarf. Die Expert*innen sollten daher (1) Professionals im Bereich Personalentwicklung und/oder betriebliche Weiterbildung sein, was (2) mehrjährige berufliche Erfahrungen in mindestens einem dieser Bereiche einschließt. Außerdem sollte es sich (3) um Verantwortliche mit Überblickswissen über die betriebliche³ Weiterbildung handeln⁴. Durch diese Auswahlkriterien lässt sich davon ausgehen, dass die

¹ Darin liegt auch eine hohe Anschlussfähigkeit zur eingangs zitierten Hays-Studie, die sich auf Wissensarbeiter*innen bezieht. Beim Weiterbildner bzw. der Weiterbildnerin handelt es sich um einen wissensintensiven Beruf (vgl. Tiemann 2009). Dabei lässt sich sagen, dass die Wissensintensität in den Bereichen, die neben operativen Tätigkeiten auch strategische beinhalten, steigt, wenn man der Annahme folgt, dass in den strategischen Bereichen formal höher qualifizierte Mitarbeiter*innen eingesetzt sind (vgl. dazu ebd., 13ff.).

² Wie Kehrbaum (2009) aufzeigt, ist die Grounded Theory Methodologie – legt man die Auffassung von Innovation als sozialem Prozess zu Grunde – „für eine systematische Analyse von Innovationsprozessen aus einer sozial-prozessualen Perspektive geeignet“ (Kehrbaum, Tom (2009): Innovation als sozialer Prozess: die Grounded Theory als Methodologie und Praxis der Innovationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden, 2009. S. 55)

³ Als Kontrastpunkt befragten wir neben den Expert*innen für die betriebliche Weiterbildung auch eine Expertin für die überbetriebliche Weiterbildung. Hierfür wurde der Frageleitfaden leicht modifiziert. Außerdem fand eine Gruppendiskussion mit 6 Aus- und Weiterbildner*innen statt, die gerade selbst eine Weiterbildung zum Gepr. Berufspädagogen absolvieren.

⁴ Dies wird auch der Expertendefinition von Meuser/Nagel (2005, S. 73) gerecht, welche meint, als Expert*innen werde angesprochen, „wer in irgendeiner Weise Verantwortung für Entwurf, Implementierung oder Kontrolle einer Problemlösung trägt“ (ebd.) oder „wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt“ (ebd.). Beide Kriterien treffen hier zu.

Befragten nicht nur Experten*innen in ihrem Gebiet sind, sondern auch in ihren Positionen als Innovator*innen in der Weiterbildung auftreten können⁵. Die Expert*innen-Interviews wurden aufgezeichnet und transkribiert. Die weitere Bearbeitung erfolgte durch die Schritte Transkribieren, Anonymisieren und Codieren mit Hilfe von MAXQDA. Das Vorgehen lässt sich dabei als iterative ‚Verdichtung‘ des Datenmaterials beschreiben: Die (1) Rohdaten – in Form der transkribierten Aussagen, so wie sie getätigt wurden – wurden zunächst (2) paraphrasiert und dann in Codes („Überschriften“) gebündelt. Dies geschah in einem Prozess des kontinuierlichen Vergleichens und Zusammenführens ähnlicher und der Abgrenzung von sich unterscheidenden Aussagen. Diese Codes wurden wiederum unter (3) ‚Über-Überschriften‘ (Subkategorien) gebündelt und diese wiederum Kategorien (die wir aus unseren Forschungsfragen vor dem Hintergrund des vorliegenden Materials ableiteten) zugeordnet. Die Abbildung zeigt ein Beispiel für dieses Auswertungsvorgehen:

Kategorie	Subkategorie	Kode	Paraphrase	Zitat	Dokument mit Time-code
„Zuordnung“ →		← „Verdichtung“			
Motivationen und Hindernisse (WB allgemein)	Teilnahmemotivation Weiterbildner*in	Eigenes Suchen von passender Weiterbildung durch MA	Zur Weiterbildung müsste letztlich niemand geschickt werden. Es geht dann eher darum Passendes auszusuchen und sich ggf. dazu beraten zu lassen.	<p>I: Das heißt, Sie würden aber sagen, die Mitarbeiter, die Sie hier haben, also die die in der Weiterbildung tätig sind im weitesten Sinne, Aus- und Weiterbildung, sind überwiegend auch freiwillig dann in Weiterbildung?</p> <p>B: Ja, ich muss niemanden schicken, also auch die Kollegen, die Teamleiter, die haben da mal ein Thema vielleicht im Mitarbeitergespräch und sprechen das an, aber dann suchen sich die Kollegen dann selbst was Passendes und kommen mit einem Vorschlag oder holen sich auch eine Beratung. Also, dass ich jemanden hier schubsen muss zur Weiterbildung, das passiert hier nicht.</p>	15, 00:23:20-6

Abbildung 2: Auswertungsbeispiel zur Veranschaulichung des Vorgehens

Die axiale Verknüpfung, diskursive Validierung und übergreifende Interpretation des Datenmaterials erfolgte im Rahmen mehrerer Teamgespräche, um so von den unterschiedlichen Perspektiven zu profitieren.

Da die Fragen im Frageleitfaden (s. Anhang) als grobe Orientierung für das Gespräch dienten und nicht Punkt für Punkt abgearbeitet, sondern flexibel gehandhabt wurden, um die ‚Befragung‘ mehr zu einem explorativen Gespräch zu machen, macht es keinen Sinn, die Antworten auf die Fragen nun nacheinander abzubilden. Daher wurden Themenblocks herausgearbeitet unter denen sich die zentralen Befunde dazu subsumieren lassen. Dabei begleiteten die oben beschriebenen forschungsleitenden Annahmen⁶ aus der bisherigen Projektarbeit und aus dem Förderprogramm „Innovative Ansätze zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung“ (InnovatWB).

Wir danken an dieser Stelle unseren Interviewpartner*innen und den unterstützenden Unternehmen für ihre Kooperationsbereitschaft und ihr Vertrauen.

⁵ Dies ist ein nicht zu unterschätzender Aspekt, da das Projekt ELSa insgesamt so aufgebaut ist, dass Forschung und Entwicklung Hand in Hand gehen und angeregt wird (vgl. dazu Brater/ Maurus/ Schrode 2017), dass Entwicklungen aus ELSa auch in der letzten Phase des Projekts beispielhaft in den Unterstützter-Unternehmen des Projekts ausprobiert werden.

⁶ Forschungsleitende Annahmen sind nicht als Hypothesen zu verstehen, die es zu testen gilt, sondern als orientierende Annahmen zu bestimmten Sachverhalten, die durch Expert*innen-Einschätzungen bestärkt oder aber relativiert werden können.

II. Ergebnisse

II.1 Trends von Weiterbildung in Unternehmen

In unserer Befragung stand die Motivation für (selbstorganisiertes) Lernen in der Weiterbildung – speziell von Weiterbildenden – im Fokus. Um aus der Praxis der Weiterbildenden heraus ein Bild über das Verständnis und die Praxis von Weiterbildung heute zu bekommen, beschäftigt sich ein Themenkomplex mit den Trends von Weiterbildung. Wie oben bereits ausgeführt, geht es in unserer Studie nicht um eine Prognose, sondern um eine Art Spurensuche: anhand der Einschätzungen von Weiterbildungsverantwortlichen in drei renommierten deutschen Großunternehmen und zwei Weiterbildungsinstitutionen sollen Entwicklungen von Weiterbildungsverständnissen und -möglichkeiten herausgearbeitet und darlegt werden. Die Entwicklungen in den drei Unternehmen, die in mehreren Segmenten Marktführer sind, werden als *Good Practice* betrachtet und die Trends, die sich hierbei zeigen als Indizien, die im Rahmen unserer quantitativen Befragung erhärtet oder relativiert werden können. Die Frage nach Trends in der Weiterbildung im Unternehmen ist entsprechend eine Frage an langjährige Expert*innen aus der betrieblichen Weiterbildung, die einen Überblick über das Feld haben. Da ein Großteil der Befragten im Bereich der Weiterbildung innerhalb von Unternehmen tätig ist, liegt hier auch der Schwerpunkt der folgenden Ausführungen.

„Trends“ in der Weiterbildung wurden dabei mehrdimensional abgefragt. Die Fragen an die Expert*innen bezogen sich auf

- Veränderungen, die sie in den letzten fünf Jahren auf dem Weiterbildungsmarkt feststellten,
- allgemeine Herausforderungen in der Weiterbildung heute,
- Fragen, die Weiterbildungsteilnehmende heute in Deutschland ‚mitbringen‘.

Hieran schloss sich eine Frage nach den Trends in der Weiterbildung an:

- Welche Trends stellen Sie bei der Beteiligung an Weiterbildung fest?
- Welche Auffälligkeiten zeigen sich hier (bestimmte Gruppen, themenspezifischen, Arten/Formen der Weiterbildung?) Was zeigt sich hier bezogen auf die in der Weiterbildung Tätigen selbst?
- Wie erklären Sie sich das?

II.1.1 Allgemeine Tendenzen

Zunächst fällt ins Auge: **Aus- und Weiterbildung** stehen auf **Unternehmensebene** den Aussagen nach grundsätzlich in einem Wechselverhältnis, das immer wieder neu bestimmt wird (so gehörten die Aus- und Weiterbildungsabteilung in zwei der drei Betriebe immer zusammen oder aber waren zwei getrennte Bereiche [vgl. Interview 1, 00:17:06-0; Interview 8, 00:54:03-9). Momentan zeigt sich hier der Trend, dass Aus- und Weiterbildung tendenziell wieder gemeinsam betrachtet werden. Laut einiger Aussagen, wird Aus- und Weiterbildung in den Betrieben zunehmend wieder ‚aus einer Hand‘ gestaltet. In diesen Betrieben wird auch die Verbindung zwischen Ausbildung, Weiterbildung und Personalentwicklung enger⁷. Diese Überschneidungen zeigen sich in den Interviews u.a. daran, dass die Befragten zum Teil in ihren Darstellungen zwischen Aus- und Weiterbildung springen. Auch ist häufig die Rede von „betrieblichem Lernen“. Einige Interviewpartner*innen betonen sogar explizit:

⁷ Dabei wird Weiterbildung ganz verschieden verortet: In einem Betrieb wird sie eher als Teil der Personalentwicklung gesehen, in einem anderen Betrieb werden Personalentwicklungsmaßnahmen eher als Teil der Weiterbildung begriffen (vgl. Interview 7 2, 00:09:01-3, 00:25:28-2)

„Ich möchte die Perspektive Aus- und Weiterbildung auch nicht trennen. Lernen hört nicht an einem bestimmten Tag oder mit einer bestimmten Prüfung auf. Man ist nie ausgebildet“⁸.

Weiterbildung im Unternehmen ist somit nicht immer ein klar abgegrenzter Bereich. Vielmehr sind häufig die Interdependenzen und wechselseitigen Austauschverhältnisse zwischen Personalentwicklung, Weiterbildung, Ausbildung und Organisationsentwicklung im Fokus. Dies entspricht auch dem gesellschaftlichen/ bildungspolitischen Programm des lebenslangen Lernens bzw. wird damit an dieses angeknüpft. **Als neues Ziel in der Weiterbildung wird aus Unternehmensperspektive Beschäftigungsfähigkeit und Mitarbeiterbindung hervorgehoben** (vgl. Interview 10, 00:07:18-3), dieses neue Ziel begründe zugleich eine steigende Bedeutung von Weiterbildung.

Eine weitere Beobachtung ist: „Der Weiterbildungsmarkt ist viel bunter geworden.“ (Interview 8, 00:04:02-1)

Eine forschungsleitende Annahme, die sich auch in unseren Interviews erhärtete, war, dass der Weiterbildungsmarkt insgesamt in den letzten fünf Jahren vielfältiger geworden ist (vgl. u.a. Interview 8, 00:04:02-1; Interview 6, 00:04:05-4 - 00:04:37-8). Dabei zeigte sich, dass zwischen und zum Teil auch innerhalb der Betriebe verschiedene Verständnisse dazu bestehen, was als „Weiterbildung“ zu bezeichnen ist.

Einige Aussagen weisen auf eine Perspektive hin, nach der insgesamt ein Rückgang der Bedeutung von Weiterbildung zu verzeichnen ist. Als Hinweis dazu wird ein Rückgang von Weiterbildungsveranstaltungen gesehen. Hier wird deutlich, dass Weiterbildung sehr klassisch, nämlich als veranstaltetes Lernen in Seminaren und Unterrichten gefasst wird (vgl. u.a. Interview 7, 00:25:28-2).

Andere wiederum sehen hier eben genau keinen Rückgang der Bedeutung von Weiterbildung, sondern vielmehr, dass sich die Weiterbildungsformen ändern. Gesehen wird hier eine Trendverschiebung hin zu einem mehr oder weniger systematischen und mehr oder weniger begleiteten *Lernen in der Arbeit* und *Erfahrungsaustausch*. Aus dieser Sicht werden das Lernen in der Arbeit und Erfahrungsaustausche nicht extrafunktional gesehen, sondern als moderne Weiterbildungsformen (vgl. Interview 10, 00:07:18-3; Interview 1, 00:20:31-4; Interview 2, 01:25:17- 01:25:36).

Diese Aspekte beleuchten wir im Weiteren genauer.

II. 1.2 Entwicklung von einem klassischen hin zu einem offenen Weiterbildungsverständnis

Insgesamt zeichnet sich durch die Interviews das Bild, dass sich die Unternehmenstradition in den befragten Unternehmen **von klassischen hin zu modernen Lernformen** wandelt. Es kristallisiert sich heraus, dass Unternehmen feststellen, dass das klassische Verständnis von Weiterbildung überholt ist. Sie wenden sich neueren, offeneren Lernformen zu. Das kann sich durch ganz neue Lernformate zeigen. Aber es bedeutet nicht immer, dass etwas ganz Neues eingeführt wird. Vielmehr kommen im Zuge eines sich wandelnden Weiterbildungsverständnisses Lernformen, die es vielleicht vorher schon gab, zu Anerkennung. Das heißt zum Beispiel, dass die Möglichkeit zur Hospitation, die es schon länger gab (vormals vielleicht noch als „Mitlaufen“ bezeichnet), Eingang in den offiziellen Weiterbildungsplan findet, zumindest teilweise systematisiert und transparenter wird (vgl. Interview 10, 00:07:18-3). Ein anderes Beispiel ist das Zusammenbringen von Wissensgeber*in und -nehmer*in. Gab es die Möglichkeit sich unter den Mitarbeitenden auszutauschen schon immer⁹, wird dies nun systematisiert im Sinne eines strukturierten, erwünschten bzw. legitimierten und allgemein zugänglichen Erfahrungsaustausches (vgl. u.a. Interview 4, 00:13:36-2 bis 00:15:17-5, 01:06:39-0; Interview 10, 00:07:18-3). *Das Lernen in der Arbeit wird also aus der Selbstverständlichkeit gehoben, darstellbar und gestaltbar.*

⁸ Aussage nicht auf Band bzw. im Transkript festgehalten (wurde vor dem ‚offiziellen‘ Interview getätigt).

⁹ Auch wenn unter fordistischen Arbeitsbedingungen ggf. weniger Raum dafür war als unter in manchen Unternehmen inzwischen bewusst „offen“ gestalteten Arbeitsstätten.

Wie oben bereits angedeutet kann der Rückgang von klassischer – als veranstaltetes Lernen in Seminaren und Unterrichten stattfindender – Weiterbildung beobachtet werden. Dieser kann jedoch nicht pauschal als ein Rückgang der Bedeutung von Weiterbildung bezeichnet werden. Vielmehr ereignet sich eine Trendverschiebung hin zu einem mehr oder weniger systematischen und mehr oder weniger begleiteten Lernen in der Arbeit und Formaten des Erfahrungsaustauschs.

Insgesamt stellt sich durch die steigende Bedeutung von Selbstorganisiertem Lernen, welche alle Befragten sehen, auch die Frage nach den Grenzen zwischen verschiedenen Lernformen neu. „70-20-10“ wird gerne als goldene Regel angeführt (vgl. Interview 7, 00:25:28-2; Interview 1, 00:20:31-4). Kleine offene Konzepte bekommen mehr Bedeutung, die sich aus Fragen der Teilnehmenden **vor Ort entwickeln** statt aus einer großen unternehmensübergreifenden Strategie (vgl. Interview 9, 01:04:40). Interne Referenten entwickeln zum Beispiel anhand von Fragen der Teilnehmenden einen Seminartag (vgl. Interview 2, 00:44:31 – 00:45:18). Gleichzeitig ist bislang unklar, wo die Grenze zwischen eher informellem Lernen in der Arbeit und systematischer Weiterbildung liegen. Entsprechend ist auch der Befund einzuordnen, dass im Selbstverständnis zweier Unternehmen Weiterbildung vermehrt als Wissensmanagement verstanden wird, wobei organisational-kollektives Wissen ebenso eine Rolle spielt wie qualifikatorisch-individuelles und deren Verknüpfung miteinander sowie Überführung ineinander (vgl. Interview 4, 00:09:40-8; Interview 9, 00:31:43)¹⁰.

Übergangssituation mit Chancen und Herausforderungen

Bei allen Unterschiedlichkeiten: Das herkömmliche Verständnis von Weiterbildung scheint aus Sicht der Expert*innen auf dem Prüfstand zu sein und es kann eine *Entwicklung von einem klassischen hin zu einem offenen Weiterbildungsverständnis* festgestellt werden. Diese ist jedoch eher als Kontinuum denn als Etappen- oder Stufenmodell zu beschreiben. Dabei lassen sich unterschiedliche Zeitlichkeiten oder auch Überlappungen dieser Entwicklung innerhalb der einzelnen Unternehmen beschreiben. In dieser Übergangsphase ergeben sich Chancen und Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen. Herausforderungen entstehen insbesondere durch Ungleichzeitigkeiten bzw. unterschiedliche Geschwindigkeiten. Diese zeigen sich im Zusammentreffen von neuen Lernformen und individuellen Lernbiographien wie auch einem kollektiven Lernverständnis, das eher durch Frontalunterricht und klare Vorgaben geprägt ist. Unterschiedliche Mind-Sets zu Weiterbildung/SOL/Lernen in der Arbeit von Unternehmen zu Unternehmen, aber auch von Mitarbeitenden in Unternehmen, führen zu weiteren Fragen, die sich hier anschließen. Diese entstehen zum Teil aus einer neuen Freiheit im Lernen durch die Pluralisierung von Lernformen und -zugängen. Diese Freiheit im Lernen bedeutet auch Unsicherheit: So scheint eine mehrfach von Befragten angebrachte „goldene Regel 70-20-10“ (70% Lernen in der Arbeit, 20% Erfahrungsaustausch und 10% veranstaltetes Lernen sei die optimale Mischung [vgl. Interview 7, 00:25:28-2]) alleine nicht zu genügen¹¹. Informelles Lernen wirft Gestaltungsfragen auf. Wie kann gelingendes Lernen

¹⁰ Individuelle Fähigkeiten, zum Beispiel zur Umsetzung von Projekten (Projektmanagementkompetenzen), werden immer nur in einem bestimmten Kontext fruchtbar. Damit müssen Lernende also Wege finden, sich den jeweiligen Kontext (z.B. organisationales Wissen über angrenzende Abteilungen, etc.) zu erschließen. Sie greifen dabei auf kollektive Wissensvorräte zurück und sind gleichzeitig aufgefordert ihre individuellen Kompetenzen mit diesen zu verbinden (um beispielsweise ein erfolgreiches Projekt im Betrieb umsetzen zu können). *Klassisches* Wissensmanagement kann dem Lernenden hier helfen, um zu wissen, wo das für ihn relevante Wissen zu suchen und (wie es) zu finden ist. Die Verarbeitung und Verbindung dieses Wissens mit seinem individuellen Wissen und Können sowie seinen Handlungsplänen obliegt dann jedoch wieder dem/der Lernenden selbst. Wissensmanagement kann so eine Hilfestellung geben für den individuellen Wissensaufbau und die Wissensanwendung und daher als ein Bestandteil von (selbstorganisierter) Weiterbildung fungieren. Ersetzen kann es Weiterbildung jedoch nicht, denn neben der Eigenaktivität der Lernenden i.S. eines Selbstlernens, das vom Wissensmanagement unterstützt wird, stützen sich diese auch stark auf soziale und kollektive Lernformen: sie lassen sich z.B. Feedback geben von Kollegen, beraten sich mit diesen, schauen sich E-Tutorials an, besuchen ein Seminar oder Webinar, werden von einem Mentor begleitet, usw. Ein *modernes* Wissensmanagement enthält diese Bestandteile und geschieht zugleich im Bewusstsein, dass man Wissen nicht von außen managen kann, sondern nur Impulse für Wissensaufbau und -anwendung geben kann.

¹¹ Diese aus dem Center for Creative Leadership (CCL) stammende „Regel“ (vgl. erstmals: Lombardo/ Eichinger 1996) hat sich – wohl aufgrund ihrer Plausibilität und Einfachheit – in Bereichen des Managements von Personalentwicklung/ Aus- und Weiterbildung/ Lernen im Unternehmen zunehmend verfestigt. Jefferson / Pollock (2016) weist darauf hin, dass bei dem Hype um diese als Hypothese (und eben nicht als Regel) verstandene Aussage des CCL zu bedenken ist, dass diese nie als präskriptives Modell gedacht war, bislang keine empirische Evidenz dafür vorliegt und sie daher nicht als Rezept für Personalentwicklung missverstanden werden dürfe ().

in der Arbeit ermöglicht werden? Was sind lernförderliche Arbeitsbedingungen? Wer sind die Akteur*innen lernförderlicher Arbeitsgestaltung? Wie wird Lernen in der Arbeit professionell begleitet? Welche Formate des Erfahrungsaustauschs und der (kollegialen) Beratung sind wann zielführend?

Darüber hinaus stellen sich auch organisatorische Fragen sowie Fragen, wie Lernen in der Arbeit überhaupt abgebildet werden kann, zum Beispiel:

- Was ist Lernzeit?
- Was wird von den einzelnen Lernenden erwartet als Ergebnis anders gestalteter Lernzeiten?
- Ist der Wunsch etwas zu lernen gleichbedeutend mit Nichtwissen und einem (besser zu verschweigendem) Defizit?

Weitere Gestaltungsbedarfe entstehen, wenn

- neue Lernformen genutzt werden, aber gar nicht als offizielle Weiterbildung anerkannt werden
- neue Lernmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden, aber die organisatorische Umsetzung nicht geklärt ist.
- die Nutzung und Verankerung neuer Lernmöglichkeiten von einzelnen „Begeisterten“ abhängt.

Kontinuum, Experimentier- und Gestaltungsfeld zwischen Steuerung und Freiheit

Die Entwicklung von klassischen hin zu „neuen“ Lernformaten und einem sich ausweitendem Weiterbildungsverständnis zeigt sich also nicht als abrupter (und auch nicht disruptiver) Wechsel, sondern viel mehr als ein Kontinuum, als Experimentier- und Gestaltungsfeld. Eine immer wieder auftauchende Frage berührt die Gestaltung von Freiheit und Verbindlichkeit: Wieviel **Steuerung** und wieviel **Freiheit** sind nötig?¹² Je nach Unternehmen sind Steuerung und Freiheit unterschiedlich gewichtet und werden auch unterschiedlich bewertet.

Fragen die auftauchen (und weiter unten vertieft werden) sind u.a.

- Wie lassen sich Themen, die dem Unternehmen wichtig sind (was aus Unternehmenssicht gelernt werden soll) und individuelle Entscheidungsfreiheit (was der Einzelne lernen will) austarieren?
- Wie kann das Unternehmen einerseits dem Wunsch Impulse zu setzen und andererseits nicht zu stark vorzugeben gerecht werden?
- Wer trägt die finanzielle Verantwortung für (welche) Weiterbildung?
- Wie lassen sich neue Weiterbildungs- und Lernformen arbeitsrechtlich einordnen?

Wie an späterer Stelle ausgeführt wird, kulminiert der Themenkomplex „Steuerung vs. Freiheit“ im Thema der freiwilligen Teilnahme an Weiterbildung gegenüber einem „Geschick-Werden“ Je nach Unternehmenskultur kann das „Geschick-Werden“ eher unproblematisch oder fast ein „No Go“ sein. Insgesamt lässt sich eine Tendenz erkennen, dass zunehmend auf Dialog gesetzt wird (siehe insb. Kap. II.2.2 weiter unten).

Die Weiterentwicklung von Weiterbildung ist für die Befragten eng verknüpft mit Unternehmenskultur, Führungskultur, Fehlerkultur und Lernkultur; sie wird durch diese geprägt und wirkt auf diese zurück. Das Thema Weiterbildung im Unternehmen präsentiert sich damit als eine Kulturfrage und betrifft deshalb die Identität des Unternehmens selbst.¹³

¹² Zunehmend wichtig betrachtet wird angesichts der vermehrt offenen Lernstrukturen auch das Thema Vertrauen und wie ein solches – beispielsweise bei weniger direktem Kontakt durch Formen des Fernlernens – aufgebaut und gepflegt werden kann (vgl. u.a. Interview 3, 00:28:40 - 00:28:56).

¹³ Unternehmenskultur entsteht durch Sedimentationsprozesse auch in Bezug auf Lernen und Weiterbildung. Man kann hier einerseits eine Übergangssituation ablesen: Neue Lernformen werden zunehmend zu einem Teil der Kultur, wenn ein Sedimentationsprozess stattfindet. Bisher ist es oft personenabhängig, ob ein solcher Prozess ins Rollen kommt und erfolgreich ist. Andererseits gib es Lernformen von denen einige Befragte sagen: Das haben wir erfunden! (vgl. Interview 3, 00:02:05. „Das Historische ist so meine ich, ein Stück weit, dass man das Gefühl hat, es ist Teil der Kultur.“ Interview 3, 00:06:07) Dieser Gedanke,

Die oben beschriebene Übergangssituation in der Weiterbildung zeigt sich als *Entgrenzung* durch Verschiebung oder Veränderung. Ursprüngliche Grenzen lösen sich auf:

- Im Verhältnis von Aus- und Weiterbildung in den Betrieben,
- hinsichtlich der Aufgaben und Rollen der im Bereich von Aus- und Weiterbildung Tätigen und
- mit Blick auf alte und neue Lernformen sowie
- Lernorte und Lernzeiten
- und – wie sich weiter unten zeigen wird – auch die Inhalte von Weiterbildung.

Weiterbildung wird als in allen Bereichen wichtig und vor dem Hintergrund allgemeiner gesellschaftlicher und unternehmensspezifischer Entwicklungen als ebenso wichtig wie herausfordernd erkannt. Zu diesen Entwicklungen gehören u.a.: Digitalisierung, demografischer Wandel und Fachkräftemangel sowie auf Unternehmensebene Umstrukturierungen, Zusammenlegung von Abteilungen, spezielle neue Maschinen, Verfahren und Technologien –vgl. u.a. Interview 10, 01:27:02-3).

Singgemäß lässt sich aus allen Interviews herauslesen, dass die Personalentwicklung, mit Blick auf eben solche Aspekte, vorausschauend erfolgen soll/ muss.

II. 1.3 Definition „Von in der Weiterbildung Tätigen

Die Gruppe der „in der Weiterbildung Tätigen“ zeichnet sich *durch Heterogenität* aus. Ein klassisches Verständnis von „in der Weiterbildung Tätigen“ als Seminarleiter*in, Dozent*in, Lehrer*in löst sich auf und wird zum Teil in seiner Zukunftsfähigkeit in Frage gestellt (vgl. Interview 7, 00:38:29-0). Zum einen finden sich Überschneidung in den Aufgaben- und Tätigkeitsbeschreibungen von Weiterbildner*innen und Ausbilder*innen oder auch Personaler*innen bzw. Personalentwickler*innen im Betrieb. Zum anderen deutet sich ein *erweitertes Aufgabenspektrum für die Zielgruppe der in der Weiterbildung Tätigen an*. Dies ist zum Teil mit neuen Anforderungen – auch durch die zitierte Formel „70-20-10“ (vgl. weiter unten) verbunden – und somit mit einem *erweiterten/veränderten Anforderungsprofil und mehr bzw. anderen Kompetenzen* verknüpft. Hier reagieren Unternehmen unterschiedlich. So gibt es Ideen zu einer Rollendifferenzierung, zum Beispiel in Unterfunktionen wie Portfoliomanager*in, Accountmanager*in, und Methodik-/Didaktik-Expert*in (vgl. Interview 7, 00:38:29-0), oder Personen mit koordinierenden, steuernden, strategischen, durchführenden oder beratenden Aufgaben (vgl. Interview 2, 00:18:14, 00:20:31 - 00:20:47). Entsprechend erscheint die Formulierung „von in der Weiterbildung Tätigen“ treffend, da Weiterbildung hier ganz verschiedene Aspekte und Aufgaben umfasst. Dem gegenüber steht eine generalistische Perspektive, in der Weiterbildner*innen „breit aufgestellt“ sind (vgl. Interview 1, 00:03:58-7). Beide Wege bringen Vor- und Nachteile: Eine Differenzierung kann eine Entlastung und damit Konzentration auf bestimmte Aspekte durch die Weiterbildner*innen bedeuten, geht dafür aber mit der Gefahr einer „Zerschneidung“ der Sinnzusammenhänge einer vollständigen Arbeitshandlung einher.

Zu den breiten Anforderungen an in der Weiterbildung Tätige tritt die Schwierigkeit der berufsbiografischen Planung für Weiterbildner*innen hinzu: Folgt man den Ausführungen der Befragten, so gibt es im Weiterbildungsbereich kaum klar definierbare Karrierepfade. Zum Teil kommen Weiterbildende aus der Kernarbeit in dem jeweiligen Arbeitsbereich, zum Beispiel der Produktion (vgl. Interview 7, 00:08:05-6). In die Weiterbildung kommen einige eher durch Zufall. Für die neue Tätigkeit in der Weiterbildung kommen dann in anderen Feldern erworbene Kompetenzen zum Tragen. Oder aber, wie ein Befragter sagt: Er sei zur Weiterbildung gekommen „wie die Jungfrau zum Kind“ (ebd., 00:06:25-9).¹⁴

dass bestimmte Vorgehensweisen etwas Ureigenes sind, deutet darauf hin, dass ein Sedimentationsprozess stattgefunden hat und diese Lernformen Teil der Unternehmenskultur geworden sind.

¹⁴ Diese Aussagen entsprechen auch unseren Erfahrungen aus anderen Projektkontexten und ähneln sich stark in den Bereichen Ausbildung und Weiterbildung. Die meisten betrieblichen Aus- und/oder Weiterbildner kommen unserer Erfahrung nach aus einer Fachkarriere irgendwann in den Aus- und/oder Weiterbildungsbereich. Lediglich in Planungs- und Managementposition im Bereich der betrieblichen Aus- und Weiterbildung in Großbetrieben findet sich zunehmend auch Personal, das dort direkt nach einem Universitätsabschluss einsteigt, bspw. mit einem Universitätsabschluss in (Betriebs- oder Berufs-) Pädagogik, Didaktik oder Bildungsmanagement.

„Ich erspare Ihnen jetzt die Geschichte, aber über verschiedene Irrungen und Wirrungen bin ich sofort als Berufsanfänger im Bereich Training und Personalentwicklung gelandet, habe das auch sechs, sieben Jahre gemacht, da unterschiedliche Funktionen betreut. Und dann hat mich jemand gefragt, ob ich nicht Interesse hätte, mich mit dem Thema Change-Management so als interner Berater auseinanderzusetzen. Und dann habe ich gesagt, ja, würde ich interessanterweise gerne machen, klingt spannend, aber dann werde ich nie mehr in meinem Leben als Ingenieur arbeiten, dann hätte ich auch eine entsprechende Qualifizierung gerne dazu.“ (ebd., 00:06:25-9)

In manchen Unternehmen gibt es arbeitsprozessintegrierte Weiterbildner*innen und Mitarbeiter*innen mit Weiterbildungs-Funktion [(vgl. Interview 2, 00:18:14; Interview 5, 00:03:13-8). Dies entspricht einem sich weitenden Verständnis von Weiterbildung, zu dem auch arbeitsintegrierte Lernformen gezählt werden. Bei solch arbeitsintegrierten Weiterbildungsformen entstehen Zugänge in den Weiterbildungsbe- reich, wenn zum Beispiel in einem Tandem-Modell fachliche und pädagogische Expert*innen zusammenarbeiten, so dass pädagogischer Hintergrund und fachliche Expertise zusammenkommen (vgl. In- terview 4, 00:17:13-7).

Außerhalb von Unternehmen sind in der Weiterbildung Tätige oft Freiberufler*innen, nicht selten in öko- nomisch prekärer Lage (vgl. Interview 8, 00:57:23-8). Eine Befragte äußert hierzu in Bezug auf nicht finanzierte Gespräche den Trade-Off zwischen Akquise, die später Aufträge bringen und Gesprächen, die dies nicht erwarten lassen,

„Es sind ja oft Freiberufliche, die dann vielleicht auch gar keine Zeit haben, weil so ein Gespräch bringt ihnen ja kein Geld in die Kasse. Also, das ist dann auch ein ökonomisches Problem. Wenn der eine Stunde irgendwo hinfährt und sich mit einem Personal-er wir mir unterhält, ist das quasi Investieren in die eigene Arbeit, bringt aber finanziell keine Wertschöpfung. Und zur Not auch eine Ablehnung, wenn ich mir denke: Das geht mit dem gar nicht.“ (Interview 8, 00:57:23- 8)

Die Aussagen hierzu erinnern an die These des Arbeitskraftunternehmers (Voß/Pongratz 2004): Da dieser immer eine*n Käufer*in der eigenen Arbeitskraft benötige, muss er sich dafür selbst vermarkten und Nachfrager seiner Ware Arbeitskraft durch strategisches Handeln erlangen. Durch wenig geregelte Arbeitszeiten, -räume, -techniken, usw. (vgl. ebd., 141) verschwimmt dabei die Grenze zwischen Arbeit und Freizeit. Die geforderte Flexibilität erzwingt somit vom Arbeitenden eine Durchorganisation seiner gesamten Lebensplanung. Ein*e Arbeitskraftunternehmer*in lässt sich demzufolge also in erster Linie dadurch kennzeichnen, dass er oder sie (strukturbedingt) dazu gezwungen ist, sich stets selbst zu kon- trollieren, zu ökonomisieren und die eigene Lebensführung zu rationalisieren und zu verbetrieblichen (vgl. ebd., 132).

Zum Aspekt des „Arbeitskraftunternehmertums“ von Weiterbildner*innen, auf den auch andere Autor*in- nen verweisen¹⁵, sollte unseres Erachtens im Bereich der Weiterbildung weitere Forschung erfolgen.

II. 1.4 Sinn von Weiterbildung (1.3)

Die Frage nach dem Sinn von Weiterbildung beantworten die Unternehmensvertreter*innen alle aus zwei Richtungen, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung: Unternehmens- und Mitarbeiterinteressen.

Klar benannt wird, dass mit Weiterbildung ein Mehrwert für das Unternehmen verbunden wird. Direkt oder indirekt geht es hier um Unternehmensproduktivität, darum die Wertschöpfung zu erhalten und zu

¹⁵ z.B.: Fischell, Marcel/Rosendahl, Anna (2011): Das Spannungsverhältnis zwischen Beschäftigungslage und Professionalisierung in der Weiterbildung. In: AG BFN (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. AG BFN-Band 11, Bonn, S.61-77, S. 73; Baethge, Martin/ Baethge-Kinsky, Volker/ Holm, Ruth/Tullius, Knut (2003): Anforderungen und Probleme beruflicher und betrieblicher Weiterbildung: Expertise im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung, S. 13

steigern. Die Hoffnung ist, dass Weiterbildungsteilnehmer*innen nach der Weiterbildung etwas können, was das Unternehmen voranbringt (vgl. Interview 7, 00:10:20-7; Interview 1, 00:09:44-1).

Dabei gehen die Unternehmen, ebenfalls unterschiedlich gewichtet auf die Motivation der Mitarbeitenden ein. Die Motivation der Mitarbeitenden erscheint hier als eine Ressource, um das Unternehmen weiterzuentwickeln. Es stellt sich die Frage, wer wie für welche Themen gewonnen werden kann, um bestimmte Ziele voran zu bringen und die Qualität der Produktion und Leistungen zu sichern (vgl. Interview 1, 00:03:58-7). Die Weiterbildung ist so in gewisser Weise eine Investition in den/die Mitarbeiter*in vor dem Hintergrund eines „Return on Invest“ (Interview 7, 00:16:58-2).

„Naja, also das ist das Dreieck zwischen zunächst mal einer Klarheit, was der Inhalt dessen ist, was ich zu lernen habe, dann die Methode, wie ich es zu lernen habe und letztendlich der Praxistransfer, also was muss ich letztendlich, ja, nachweisen beziehungsweise was muss irgendwo nachgewiesen werden, sinnvollerweise in einem Gespräch zwischen Vorgesetzter und Mitarbeiter. Am Ende des Tages ist es nichts anderes als eine Investition, ja, die Führungskraft investiert in den Mitarbeiter zu bestimmten Lernthemen. Und da geht es auch um Return on Invest, ja, und es geht aber auch um Einsatz.“ (Interview 7, 00:16:58-2)

Weiterbildungen werden außerdem auch als Mittel gesehen, die Arbeitstätigkeit langfristig attraktiv zu halten und so zur Mitarbeiter*innen-Bindung beizutragen (vgl. Interview 7, 00:19:16-7). Im Idealfall entstehe eine Win-Win-Situation für beide Seiten (vgl. ebd.).

Als Sinn von Weiterbildung wird auch eine Reaktion bzw. Vorbereitung auf Megatrends (siehe a.a.O.) genannt. Immer wieder wird angemerkt, dass Unternehmen lernen müssen ihre Strukturen und Prozesse schneller an sich dynamisch verändernde Umfeldfaktoren, wie veränderte Kundeninteressen, Märkte, Technologien, anzupassen (vgl. u.a. Interview 10, 01:27:02-3).

II.2 Beteiligung an Weiterbildung

Die Unternehmensvertreter*innen wurden auch darum gebeten, sich zur Beteiligung und Nachfrage nach Weiterbildung in ihrem Betrieb zu äußern. Die Frage interessierte weniger quantitativ als qualitativ, also von der Beschaffenheit derjenigen Weiterbildungsformate her, die zunehmend besucht werden: Welche Trends stellen die Befragten bei der Beteiligung an Weiterbildung fest? Gibt es Auffälligkeiten bzgl. bestimmter Gruppen, Themen, Arten und Formen der Weiterbildung? Was sind hier die Trends?

II. 2.1 Trends der Weiterbildungsbeteiligung und Zustandekommen von Weiterbildung

Trends lassen sich aus Sicht der Expert*innen auch in der betrieblichen Weiterbildungsteilnahme und -nachfrage feststellen. Beobachtet wird hier bezüglich der **Formate** auf der einen Seite eine zunehmende Neigung von Teilnehmenden dazu, *kürzere und individuell gestaltbare Weiterbildungseinheiten* aus- und aufzusuchen (vgl. Interview 4, 00:33:55-4; vgl. Interview3, 00:27:39; vgl. Interview 10, 00:25:19-0, 00:27:44-3). Auf der anderen Seite erreichten die Weiterbildungs-Verantwortlichen immer wieder und zunehmend Nachfragen und *Wünsche nach „fixen Programmen“*, hinter denen jedoch oft dem/der Interviewpartner*in nach überzogene Erwartungen stehen:

„Und es kamen jetzt auch in den letzten zwei Jahren Nachfragen hier aus der Zentrale, dass sie sagen: »Warum gibt es denn bei uns nicht so ein Jahresprogramm, wo man als neue Führungskraft dann durchgeht und dann weiß ich, wie ich führen muss? Und dann weiß ich alles und so. Ich habe keine Orientierung, wie das alles geht. Warum gibt es das nicht bei uns?« Das kommt auch an“ (Interview 2, 00:30:13).

Bezüglich der **Weiterbildungsbeteiligung** wurden verschiedene Beobachtungen geschildert:

- Ein Gefälle in der **Weiterbildungsteilnahme** zwischen unterschiedlichen **Bereichen**: so zwischen kaufmännischem, Labor- und Forschungs- sowie Entwicklungsbereich aus dem relativ viel Weiterbildung in Anspruch genommen werde und dem gewerblich-technischen Bereich aus dem deutlich weniger Weiterbildung erfolgt. Dies sei mitunter darauf zurückzuführen, dass Weiterbildung stets parallel zur Produktion laufen müsse, was den Produktionsbereich vor besondere Schwierigkeiten stelle (vgl. Interview 10, 00:10:17-3).
- Zunehmend **nachgefragte Formate** sind standortübergreifende Kurzformate zu aktuellen Themen (ebensolche finden sich bei allen drei Betrieben unserer Befragung) wie zum Beispiel der Integration von Geflüchteten in den Betrieb. Mitarbeiter*innen können hier Themen vorschlagen bzw. einbringen (vgl. u.a. Interview 10, 00:27:44-3, auch a. a. S.)

In den drei Großbetrieben lässt sich bezüglich der **Weiterbildungsbeteiligung und dem Zustandekommen von Weiterbildung** feststellen:

- Es werden unternehmensunabhängige Weiterbildungen in Anspruch genommen¹⁶.
- Die Beteiligung an einer ‚nicht-planmäßigen‘ Weiterbildung muss vom Mitarbeitenden bezüglich Kosten-Nutzen gegenüber dem Unternehmen begründet werden, wenn die Weiterbildungsteilnahme von Unternehmensseite unterstützt werden soll. Es handelt sich hier um eine Aushandlung des Möglichkeitsraumes (vgl. Interview 9, 09:18)¹⁷.
- Es lässt sich unterscheiden zwischen Fortbildungen, die für jeden obligatorisch sind oder zumindest werden sollen und solchen, in denen der/die einzelne Weiterbildner*in nach eigenem Interesse und Schwerpunkten seine/ihre Kompetenzen erweitern kann (vgl. Interview 10, 00:25:19-0).
- Es besteht bei allen Befragten ein Wunsch nach Transparenz über diese Aushandlungsprozesse bzgl. der Möglichkeiten der Weiterbildungsteilnahme. Ein Befragter schildert, dass Intransparenz („Warum kriegt der diese Weiterbildung bezahlt und ich jene nicht?“) zu einem Gefühl von Ungerechtigkeit bei einzelnen Mitarbeitenden führen könne und daher dringend zu vermeiden sei (vgl. Interview 2, 00:39:38; Interview 1, 00:23:00-3).
- Manche Weiterbildungen kommen über den „Buschfunk“ (Interview 9, 00:29:49) respektive „Flurfunk“ wahlweise auch ‚Mund-zu-Mund-Propaganda‘ zusammen: Informelle Gespräche sorgen in diesen Fällen letztlich dafür, dass eine Weiterbildung zustande kommt, da diese angesprochen oder als „quasi obligatorisch“ kommuniziert wird. Dies zeigt die hohe Bedeutung des Informellen auf.
- Immer wieder entstehen Weiterbildungen genau dann, wenn ‚Learning-by-Doing‘ nicht ausreicht oder wenn bestehende Maßnahmen nicht (mehr) greifen. Dies gilt zum Beispiel für die Informations- und Wissensvermittlung bei technischen Neuerungen (vgl. Interview 2, 00:47:51).
- Alle Unternehmen arbeiten mit Katalogen, in denen die Weiterbildungsmöglichkeiten bzw. das Lernangebot verzeichnet sind. Aus diesen können sich Mitarbeitende unter bestimmten Voraussetzungen Veranstaltungen auswählen. In allen drei Großbetrieben ist jedoch ein Trend feststellbar, der von pauschalen Angeboten hin zur *Individualisierung des Lernens* geht. So kommt Weiterbildung zunehmend zustande, weil in Mitarbeiter(entwicklungs)gesprächen Lern- und Entwicklungsbedarfe festgestellt werden. Diesen wird zunehmend nicht mehr (bloß) versucht mit dem Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen zu begegnen, sondern beispielsweise durch Ansätze eines begleiteten Lernens in der Arbeit oder aber gezieltem und unterstütztem kollegialen Austausch (siehe hierzu a. a. S.).

¹⁶ Von mehreren Befragten wurde geäußert, dass dies z.T. in Eigenregie geschieht, damit keine Erwartungen oder negative Konsequenzen, Gerüchte vom/im Unternehmen daraus abgeleitet werde (zum Beispiel die Vermutung, dass der entsprechende Mitarbeitende das Unternehmen wechseln will) (vgl. Interview 1, 01:03:46-4). Zwischen den Betrieben bestehen hier jedoch Unterschiede, da verschiedene Lern- und Weiterbildungsphilosophien und -kulturen bestehen.

¹⁷ Kritisch ist an dieses gängige Verfahren die Frage zu stellen, inwiefern dies im Sinne eines Matthäus-Effekts (siehe Theorieteil Horn / Jurascheck / Schrode 2017) wirkt, also denjenigen, die bereits viel Bildung genießen konnten und dadurch auch besser argumentieren und darstellen können, Vorteile bei der „Bewilligung“ von Weiterbildungswünschen bringt gegenüber denjenigen, die bisher weniger an Bildung partizipieren konnten und sich deswegen mit der argumentativ stringenteren und kohärenteren Darstellung ihrer Weiterbildungswünsche in Bezug auf deren Nutzen für das Unternehmen schwerer tun.

II. 2.2 Spannungsfeld zwischen freiwilliger und verpflichtender Weiterbildung

Ein Aspekt, der in den Gesprächen häufig diskutiert wurde, war jener der **Freiwilligkeit oder Unfreiwilligkeit der Weiterbildungsteilnahme** in den Betrieben. Diese Thematik scheint vor allem vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung selbstorganisierten Lernens in den Betrieben verstärkt Konjunktur zu bekommen. Es mutet schließlich paradox an, zu selbstorganisiertem Lernen verpflichtet zu wollen und am besten gleich noch die Lerninhalte, die der Lernende erwerben soll, vorab festzulegen.

So umfasst selbstorganisiertes Lernen in fast allen wissenschaftlichen Definitionen die Aspekte, die eigenen Lernbedürfnisse bzw. den eigenen Lernbedarf (d.h. individuelle Lernziele) zu bestimmen sowie eigene inhaltliche Schwerpunkte darauf aufbauend selbst auszuwählen (vgl. Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2001).

Bei allen Befragten lässt sich, wie bereits erwähnt, hierzu zunächst einmal der grundsätzliche Wunsch erkennen, bezüglich der Weiterbildungsoptionen **dialogisch Möglichkeiten auszuloten** und sich über Bedarfe und Empfehlungen auszutauschen und auf dieser Grundlage das inhaltlich passende Angebot für die einzelnen Weiterbildenden zu finden. Inwieweit im je passenden Angebot dann allerdings Raum dafür ist, dass der/die Lernende sich seine/ihre Schwerpunkte selbst auswählt, bleibt unklar und unterscheidet sich auch von Angebot zu Angebot.

Allerdings zeigt sich in der betrieblichen Praxis neben dem Wunsch einer solchen dialogischen Steuerung Abweichungen von einem in dieser Weise verstandenen selbstorganisierten Lernen. Denn trotz dieses an einigen Stellen verwirklichten Wunsches ‚schicken‘ die Unternehmen Mitarbeitende auch in Weiterbildungen. Dabei muss ein ‚**Schicken**‘ keineswegs in Form einer Weisung erfolgen, vielmehr wird auf weichere Formen der Entsendung ausgewichen, wie „verdichtete“ oder auch „dringende“ Empfehlungen (vgl. u.a. Interview 2, 00:32:02)¹⁸. Teilweise wird auch unternehmenskulturell nonverbal die Wichtigkeit einer bestimmten Weiterbildung kommuniziert, die beispielsweise als notwendig gilt, um betrieblich aufzusteigen, obwohl dies nirgends explizit so geregelt ist¹⁹. Eine tendenziell stärkere Orientierung an den einzelnen Mitarbeitenden und deren individuellen (Entwicklungs-)Bedürfnissen scheint an dieser Stelle mithin zu subtileren Mechanismen der Aushandlung (i.S. Pierre Bourdieus) zu führen. So kommt es in manchen Fällen zu Weiterbildungsentscheidungen, die den Anschein der Freiwilligkeit und eigenständigen Auswahl wahren, denen aber dennoch auch Elemente der Fremdsteuerung – nun subtilerer Natur und daher schwerer erkennbar – zu Grunde liegen. Dem Aspekt, dass durch ein ‚Verbot von Verpflichtung‘ oder dem Wunsch, darauf zu verzichten subtilere Methoden entstehen, sind sich einige Unternehmensakteure selbstkritisch bewusst (vgl. Interview 9, 00:35:16). Stellenweise wird daher für mehr Direktheit plädiert. Wenn ein Vorgesetzter findet, dass ein/e Mitarbeiter*in etwas Bestimmtes können, also lernen, sollte, solle sie ihr oder ihm seine Erwartung genau das zu lernen, klar anweisen, so die Empfehlung einiger Befragter (vgl. u.a. Interview 6, 00:19:26-6 - 00:20:00-0).

So zeigt sich insgesamt: Einerseits ist Freiwilligkeit ein nur schwer umzusetzendes Grundprinzip. Andererseits ist aber auch Anordnung, wie mehrere Interviewpartner*innen klarmachen, nicht zielführend (vgl. u.a. Interview 2, 00:32:02). So zum Beispiel hinsichtlich einer unterschiedlichen Neigung zur Teilnahme an der Weiterbildung: Wer „einfach seinen Teilzeit-Job machen“ will um den Lebensunterhalt zu verdienen, bringt, so die Beobachtung eines Befragten, „normalerweise schlicht nicht eine so hohe Neigung mit, sich beruflich weiterzubilden“ (Interview 2, 01:16:16; vgl. auch Interview 9, 01:01:37). In Frage gestellt wird hier daher, ob eine Anordnung (jenseits gesetzlich verpflichtender Weiterbildung) hilfreich ist. Damit stellt sich für Unternehmen und besonders für die Personalentwicklung die Frage, wie es gelingen kann, dass Qualifikationsbedarfe zur Bewältigung der Herausforderungen im Unternehmen und individuelle Lern- und Entwicklungswünsche zusammenpassen („Matching“). Die Befragten sind sich bewusst, dass die Berücksichtigung der beiden Pole sie vor große Herausforderungen stellt.

¹⁸ Die Quelle wird hier nicht explizit gemacht, da es sich um einen ggf. kritischen Aspekt handelt. Mechanismen, die neben Freiwilligkeit auch ‚subtile Verpflichtung‘ erlauben, finden sich in allen befragten Betrieben und es ist zudem anzunehmen, dass dies auch in anderen Betrieben Normalität ist.

¹⁹ Dieses Phänomen konnten wir auch in nicht an diesem Projekt beteiligten Großbetrieben feststellen.

Eine weitere Herausforderung bezüglich der Weiterbildungsbeteiligung und -ermöglichung zeigt sich in der Entscheidung, wer eigentlich welche Weiterbildungen machen ‚darf‘: Für mehrere Weiterbildungsverantwortliche ist die Nutzung freiwilliger Weiterbildungsoptionen durch Mitarbeitende nicht bedingungslos. Deren Nutzung sei vielmehr an den Glauben an die Potentiale der/des Mitarbeitenden und deren/dessen Entwicklungsfähigkeit gebunden. Hier werden Mechanismen der Mitarbeiterbeurteilung wirksam als Entscheidungsgrundlage dafür, ob jemand eine bestimmte Weiterbildung vom Betrieb gefördert bekommt oder nicht (vgl. Interview 10, 00:43:31-5, 00:44:57-8; Interview 1, 01:05:52-9).

Im Abschnitt über das Zustandekommen von Weiterbildungen wird weiter unten an diese Fragen angeknüpft.

II.3 Herausforderungen für selbstorganisiertes Lernen

Im ersten Kapitel wurde bereits auf Herausforderungen bezüglich neuer Lernformen hingewiesen. Explizit wurden von einer Befragten, die in der *überbetrieblichen* Weiterbildung tätig ist²⁰, besondere Herausforderungen an Weiterbildende bzgl. eines selbstorganisierten Lernens geäußert. Interessanterweise zeigen sich alle diese folgenden Aspekte aber nicht als reines Spezifikum überbetrieblicher Weiterbildung, sondern werden ganz ähnlich auch von mehreren Expert*innen der betrieblichen Weiterbildung genannt. Diese Herausforderungen an Weiterbildende in Bezug auf ein selbstorganisiertes Lernen und dessen Begleitung sind:

- Ein solches Lernen und Lernverständnis den Weiterzubildenden nahezubringen. Es handle sich schließlich um eine andere Art von Lernen als die meisten von ihnen es gewohnt sind (vgl. Interview 6, 00:18:21-7, 00:35:13-1).
- Nichtfreiwillige („geschickte“) Teilnehmende einzubinden, wenn der Kurs selbst Prämissen des selbstorganisierten Lernens folgend an vielen Stellen nach dem Prinzip der Freiwilligkeit gestaltet ist (vgl. Interview 6, 00:21:41-1).
- Teilnehmende zu akquirieren und Marketing für ein Angebot zu betreiben (selbst dieser Aspekt gilt für innerbetriebliche Weiterbildung, wo in einigen Firmen inzwischen mehrere innerbetriebliche Anbieter um Teilnehmende konkurrieren) (vgl. Interview 6, 00:08:07-8).

II.3.1 Zustandekommen von Weiterbildung

Wie kommen Weiterbildungen überhaupt zustande? Und wie kommen selbstorganisierte Angebote zustande? Die betriebliche Praxis und Perspektive auf diese Fragen interessierte uns als außenstehende Forscher*innen und spielt in die Frage nach der freiwilligen/verpflichtenden Teilnahme hinein (siehe oben). Die Aussagen, die dazu gemacht wurden und die wir herausgearbeitet und verdichtet haben, zeigen dabei verschiedene Aspekte dieser Fragestellung auf:

- a. Wie kommen Weiterbildungsangebote strukturell zustande?
- b. Wie findet die Vermittlung zwischen Struktur (Angebot) und Subjekt (Nachfrage, Lernbedarfe) statt? Anders gefragt: Wie kommt der einzelne zu einer bzw. in eine Weiterbildung?

Ad a: Wie kommen Weiterbildungsangebote strukturell zustande?

Die Aussagen zum strukturellen Zustandekommen von betrieblicher Weiterbildung zeigen, dass Weiterbildungsangebote im Spannungsfeld von **inhaltlichen Bedarfen, insbesondere der Notwendigkeit adäquater Leistungserbringung**, dem Wunsch nach **innovativen Methoden** und unter dem **Einfluss gesellschaftlicher Tendenzen und innerbetrieblicher Veränderungen** entstehen. So kommen erstens Weiterbildungsthemen und -inhalte als Reaktion auf gesellschaftliche Herausforderungen, wie „Industrie 4.0“ oder „Integration von Geflüchteten“ auf (vgl. Interview 10, 01:27:02-3; Interview 5, 00:16:28-0). Beide Beispielthemen sind **gesellschaftliche Tendenzen** (die sich aus dem „Megatrends“ Digitalisierung und Globalisierung ableiten lassen), beide erfordern auf einen Betrieb bezogen bestimmte inhaltliche Behandlung (Was bedeutet Industrie 4.0 für uns konkret? / Wie kann die Integration von Geflüchteten bei uns stattfinden?). Darüber hinaus stellt sich an jedes Weiterbildungsthema die Frage nach einer geeigneten Didaktik und Methodik (vgl. u.a. Interview 1, 00:05:17-9; Interview 10, 01:27:02-3): Also, was *wie* und in welchen Lernarrangements oder Settings von wem (Zielgruppe) erlernt werden soll und kann (Zum Beispiel: Welche Beispiele können zum Verständnis der Herausforderung „Industrie 4.0“ gut genutzt werden / In welchen Lernformen können sich Weiterzubildende gut an das Thema annähern? / Wie schaffen Teilnehmende es, das Thema auf ihre Arbeit zu beziehen und dort ein- bzw. umzusetzen? Usw.).

Zweitens kommen Weiterbildungsthemen und -inhalte und nachfolgend entsprechende Angebote auch zustande durch rein **innerbetriebliche Veränderungen**, die nicht oder weniger unmittelbar mit gesellschaftlichen Tendenzen in Zusammenhang stehen, wie die Einführung neuer Arbeitsformen oder Technologien (indirekt sind auch diese jedoch meist mit Entwicklungen in Zusammenhang zu bringen). Es

²⁰ Konkret ist die Befragte Dozentin in Aufstiegsfortbildungen sowie für „Inhouse-Seminare“ in Betrieben über einen externen Weiterbildungsanbieter.

werden hier auch Beispiele geschildert in welchen Weiterbildungen keineswegs von langer Hand geplant worden waren, sondern akute Probleme im Umgang mit neuen Produktionsformen oder Technologien angezeigt haben, dass hier dringend eine weiterbildende Intervention stattfinden muss, die dann zügig organisiert werden musste (vgl. Interview 2, 00:47:51). Fragen aus der Praxis kommen den Schilderungen nach mit verschiedenen Geschwindigkeiten in der Umsetzung von Weiterbildung an: Fragen und Probleme, die den Geschäftsprozess unmittelbar, z.B. behindernd, beeinflussen, kommen, so ein Befragter, schneller auf die Agenda von Weiterbildung als Fragen, die dies nicht oder weniger tun, aber einen mittelbaren Einfluss auf die betriebliche Arbeit haben können.

Drittens entstehen Weiterbildungsbedarfe auch aus **Leistungserbringungsfragen** heraus. Ein Team will beispielsweise eine externe Dienstleistung einkaufen. Daraus entsteht die Frage, ob sie das nicht selbst lernen und dann selbst umsetzen können (vgl. Interview 9, 00:18:12). Wird diese Frage positiv beantwortet, schließt sich hieran die Frage an: Wie? Dies ist immer wieder der erste Ansatzpunkt für das Entstehen bzw. Erarbeiten eines neuen Weiterbildungsangebots.

Ad b: Wie findet die Vermittlung zwischen Struktur (Angebot) und Subjekt (Nachfrage, Lernbedarfe) statt? Anders gefragt: Wie kommt der/die Einzelne zu einer bzw. in eine Weiterbildung?

Bei **festen internen Angeboten** von betrieblicher Weiterbildung mit festen Zeiten in Seminar- oder Workshop-Form gilt: Wenn genügend Anmeldungen dafür bestehen, dann findet das Angebot statt. Den Hinweis auf die Möglichkeit finden Mitarbeitende **in entsprechenden Katalogen** und/oder **durch Hinweise von Kolleg*innen** und/oder **durch Hinweise in Mitarbeiterentwicklungsgesprächen**.

Mitarbeiterentwicklungsgespräche sind ein inzwischen **klassisches Instrument der Personalentwicklung**, ihnen liegen Werkzeuge, Techniken und Methoden wie ‚bedarfsgerechte Entwicklungspläne‘, ‚Gespräche über die Zufriedenheit‘, ‚Gespräche über Bedarfe und Wünsche‘ und ‚Aufweisen von Entwicklungsmöglichkeiten für den Mitarbeitenden‘ zu Grunde. Ziel ist es, die Potentiale der Mitarbeitenden zu erkennen und auszuwerten, wo diese sich sinnvoll im Unternehmen einbringen können. Bei Zusammenschau der Interviews fällt hierzu auf, dass der Weg zur Weiterbildung über Defizitorientierung („Was kann der/die MA nicht – hierfür braucht er/sie eine Weiterbildung!“ vgl. Interview 10, 00:07:18-3) an vielen Stellen dem Wunsch nach einer stärkeren Ressourcenorientierung weicht, die zum Teil schon in die Tat umgesetzt wird (Stärken der Stärken der MA, vgl. Interview 9, 00:39:52; Interview 1, 00:05:17-9).

Neben diesem eher klassischen Modell existieren in den Betrieben auch **innovativere Wege der internen Weiterbildung und deren Zustandekommen**, in denen **Weiterbildung arbeitsintegriert** angelegt ist, ihr Zustandekommen wird dann beispielsweise **über Lernaufträge** gesteuert (vgl. Interview 4, 00:40:48-5). Eine entsprechende Beratung und Begleitung gewährleistet dabei ein sinnvolles Anschließen von Weiterbildungsinhalten an bereits Erlerntes (hier finden also ebenfalls Gespräche ähnlich Mitarbeitergesprächen statt, allerdings kurzyklischer getaktet). Den Schilderungen nach finden solche Weiterbildungsformen im Anschluss an einen Systemwechsel statt, der den Fokus verschiebt von veranaltetem Lernen hin zu verstärktem Selbstlernen (mit unterschiedlichen Selbstorganisationsgraden).

Bei **externen Angeboten** gilt, dass Mitarbeitende ihre Teilnahme an solchen Weiterbildungen **individuell vorschlagen** müssen und daraufhin innerbetrieblich geprüft wird, inwieweit ihnen die Teilnahme ermöglicht wird bzw. zu welchem Anteil Finanzierung und/oder Freistellung durch den Betrieb für die Weiterbildungsteilnahme erfolgt. Diese Prüfung hängt, wie bereits oben dargestellt, in erster Linie von den Interessen des Unternehmens ab. Betont wird aber von allen Befragten, dass die Mitarbeitenden, die sich eine bestimmte Weiterbildung wünschen, deren Mehrwert und Nutzen für den Betrieb jenem gegenüber argumentieren können müssen bzw. dazu aufgefordert sind dies zu tun (vgl. u.a. Interview 9, 00:09:18; Interview 10, 00:07:18-3). Eine Prüfung der Frage, ob eine bestimmte Weiterbildung auch zum Betrieb passt erfolgt in diesem Sinne dialogisch²¹. Dieser Dialog ist als ein **Aushandlungsprozess**

²¹ Als problematisch an einem solchen Procedere ist gegebenenfalls der Aspekt zu thematisieren, dass hierdurch Mitarbeitende, die gut argumentieren können, also schon gebildeter sind, auch bessere Chancen haben (weitere) Weiterbildungsförderung zu erhalten (vgl. „Matthäus-Effekt“ in der Weiterbildung: ‚Wer hat, dem wird gegeben‘, z.B. Eckert 2010, 170). Verschärfend kommt hinzu, dass in bestimmten Betriebsbereichen, vor allem auf der job floor Ebene zu wenige Informationen und kein konkretes Bild über die Möglichkeiten vorhanden ist. In den befragten Betrieben gibt es bereits Maßnahmen gegen dieses häufig auftretende Problem. Im Förderschwerpunkt InnovatWB kümmert sich beispielsweise das Projekt AssistWB darum,

um Freistellung und Mitfinanzierung zu begreifen und wird in den Betrieben über verschiedene Instrumente, wie teilstandardisierte Mitarbeiterentwicklungsgespräche, umgesetzt. Der Gesprächscharakter bei solchen Entscheidungen wird von allen Befragten getragen. An verschiedenen Stellen wird klar, dass dies eine nicht zu unterschätzende Anforderung an Mitarbeitende stellt. Ein befragter Experte äußert dazu:

„Also ich denke, das geht nur durch Gespräche und ich denke auch, jeder Mitarbeiter eines Unternehmens, der sich weiterbildet, trägt zum Erfolg des Unternehmens bei. Und ich glaube, das sind die Gespräche, die dann auch wirklich vernünftig geführt werden müssen und authentisch geführt werden und nicht irgendwie so mit Phrasen aufgesetzt sind. Sondern man muss an guten Beispielen belegen können, warum bringt uns das weiter? Also den Benefit fürs Team, fürs Unternehmen auch erklären können. Und generell ist es, glaube ich, wichtig, dass eine Kultur erzeugt wird, dass jeder sagen kann, okay, ich kann das auch machen. Ja und das wird hier nicht so nach Nasenfaktor entschieden wird, wer darf Weiterbildung machen und wer nicht. Ja. Das ist nämlich mindestens genauso schlecht, wie durch Gießkannen erzeugte Weiterbildung.“ (Interview 1, 00:23:00-3)

Der Befragte verweist im Beispiel darauf, dass die Unterstützung von Weiterbildung durch das Unternehmen davon abhängt, dass das Unternehmen diese Weiterbildung im Sinne einer Investition in Humanressourcen als nutzbringend einschätzt. Die Aufgabe, die dafür an die Mitarbeitenden gestellt wird die eine überbetriebliche Weiterbildung aufnehmen wollen, ist es, den **Nutzen** dieser in Bezug auf die Unternehmensziele überzeugend **darzustellen**. Er charakterisiert diesen Aushandlungsprozess als „vernünftig“ und „authentisch“ (ebd.), verweist damit also vor allem auf die Rationalität eines solchen Vorgehens²², in dem es darum geht zu begründen statt zu behaupten und indem Argumente auch kritisch hinterfragt werden²³.

In einigen Betrieben liegen **Listen vor mit externen Weiterbildungsangeboten**, die von den Weiterbildungsverantwortlichen und/oder Personalentwicklungsverantwortlichen bereits begutachtet und für bestimmte Bereiche und Entwicklungsziele für sinnvoll befunden wurden (vgl. u.a. Interview 1, 00:56:34-4). Diese, so ein Befragter, bekäme man mit dem entsprechenden Potential einfacher bewilligt als eher „exotische Angebote“. Ein Beispiel eines Weiterbildners, der sich in einer Projektplanungs- und Projektmanagement-Methode aus der IT weitergebildet hat und diese nun in seiner Arbeit in der Weiterbildungsplanung einsetzt, zeigt allerdings, dass auf den ersten Blick „exotische“ Weiterbildungen einen betrieblichen Mehrwert haben können, ggf. sogar Innovationen in Abteilungen bringen können. Gleichzeitig veranschaulicht es zum einen den Befund, dass die Weiterbildungsteilnahme bei externen Anbietern vom Mitarbeitenden begründet werden muss. Zum anderen wird an diesem Fallbeispiel auch ersichtlich, dass dies auf Seiten des Weiterbildungsaspiranten eigene Neugierde, Begeisterung und Engagement für ein Thema, das Umsetzen von Eigenstudium vorab sowie die Bereitschaft dazu voraussetzt, sich zu überlegen, was dem Unternehmen ein bestimmter Inhalt bringen könnte, wie schon weiter oben angedeutet:

„Diese ganzen Angebote gibt es [gemeint: klassische Seminare zu bestimmten Themen] und das ist ja auch was, was wir sagen würden: Ja, wir wollen Lernchancen bieten und das sind halt so Seminare und wer da hingehet und auch das da findet, was er will, das ist doch super, dass es das gibt. Also wir müssen die nicht morgen abschaffen, das ist durchaus gut. Aber das reicht halt nicht, weil ja die Bedürfnisse auch sehr unterschiedlich sind. Also auch gerade in der zunehmenden Komplexität, die wir haben; wir haben halt nicht mehr drei Berufsbilder und damit haben wir alles abgedeckt. Sondern wir haben so viele Spezialisten. (...) Alles wird immer komplexer und wir brauchen da Fachleute, die aber auch alle unterschiedliche Bedürfnisse haben in ihrer persönlichen Weiterbildung. Also da bringt unser allgemeines Lernangebot, das bietet da gar keine Lösungen dafür. Also jetzt mal als ein Beispiel, über das ich sehr gut sprechen

durch die Qualifizierung von Vertrauensleuten zu Weiterbildungspromotoren einen Weg zu finden, um diese Problematik anzugehen (Vertrauensleute sind sozial näher an Mitarbeitenden auf job floor Ebene).

²² Rationalität kann hier durchaus systemtheoretisch als Systemrationalität verstanden werden: ein Betrieb handelt als Akteur im Wirtschaftssystem im Sinne der Profitmaximierung. Der geschätzte oder gemessene Return of Invest einer Weiterbildungsteilnahme ist daher aus betrieblicher Sicht das relevante Kriterium.

²³ Damit stellt sich die in Fußnote 19 aufgeworfene Frage jedoch nochmals verschärft, denn solche Kompetenzen erlernt man in erster Linie in einem Hochschulstudium oder einer vergleichbaren beruflichen Fortbildung. Personen die eine solche Qualifizierung mitbringen, also bereits durchlaufen haben, haben damit einen besseren Ausgangspunkt für weitere Weiterbildung.

kann: Wenn ich mich über agile Themen informiere. Ich bin jetzt SCRUM-Master. Also SCRUM ist auch etwas, was in den agilen Methoden verwendet wird. Und dann habe ich gesagt: Ich will mich darum kümmern, ich will da was machen, aber dazu muss ich auch über die ganzen Bücher, die ich gelesen habe, hinaus einfach auch mal in den Austausch gehen und habe gesagt: Darf ich SCRUM-Master machen? Ich würde gerne mich qualifizieren, um da auch mit Experten in Austausch kommen. Und das durfte ich dann machen. Und wenn ich da gewartet hätte, bis wir ein internes Lehrangebot zum Thema SCRUM-Master hätten, dann wäre es never ever. Und das ist dann auch okay und es wird gemacht. Also ich finde, das ist immer das Wichtige: Man muss es irgendwie begründen können. Also wenn ich jetzt sage, ich würde gern besser Bildhauern können oder so was, das ist halt die Frage: Wie kann ich es begründen im Unternehmenskontext? Kann ja sein, dass ich es begründen kann“ (Interview 9, 00:09:18).

Neben einer guten Begründung für die Auswahl und dem damit verbundenen Wunsch der betriebsseitigen Förderung einer Weiterbildung spielen den Aussagen mehrerer Befragten auch **personale Aspekte** eine Rolle für das Zustandekommen von Weiterbildungsteilnahme: So habe auch die Einstellung der (beurteilenden) Führungskraft zu einer Weiterbildung, aber auch zu einem Format einen Einfluss auf das Zustandekommen. Dies könne, so die Äußerung eines Befragten, besonders unkonventionellen Angeboten schaden (vgl. Interview 2, 00:22:34 - 00:24:49). Vor allem in wirtschaftlich schlechteren Zeiten könne dies dann über das Weiterbestehen eines Weiterbildungs-Angebots entscheiden, zum Beispiel, wenn ein klassisches Seminar, das in Frontalvermittlung mit hoher Stofffülle stattfindet und daher nur ½ Tag dauert dann einem 1 ½-tägigen Angebot, das eher Elemente eines selbstorganisierten und entdeckenden Lernens einsetze, vorgezogen werde. Hier würden dann nicht selten Nachhaltigkeitserwägungen außen vorgelassen, pädagogische ohnehin.

Weitere Bedingung, damit Weiterbildung zustande kommen können, sind **organisatorischer** Natur: Vor allem Vertretungsregelungen, die in manchen Bereichen sehr schwierig sind spielen dabei eine zentrale Rolle. Findet die Weiterbildung in weiter örtlicher Entfernung statt und hat der Betrieb seine Unterstützung zugesagt, entstehen formale Anforderungen bzgl. der Reisekostenübernahme und der versicherungsrechtlichen Regelung etc., insbesondere, wenn der Betrieb nur einen Teil der Kosten und Zeiten übernimmt und somit nur ein Teil der Weiterbildungsaktivität in Arbeitszeit bzw. dienstlich stattfindet.

Bei der Entscheidung Mitarbeitender für eine Weiterbildung spielt neben ihrem subjektiven Empfinden das Thema zu brauchen oder einer entsprechenden Empfehlung auch der **Ruf und das Renommee** der Dozent*innen, des Weiterbildungsträgers und die örtliche Lage vor dem Hintergrund eigener Mobilität und familiärer, häuslicher und sonstiger Verpflichtungen eine nicht zu unterschätzende Rolle (vgl. Gruppendiskussion, 00:02:18).

Das folgende Schaubild fasst die „Wege in die Weiterbildung“, die wir aus den Expert*innen-Gesprächen herausarbeiten konnten, zusammen.

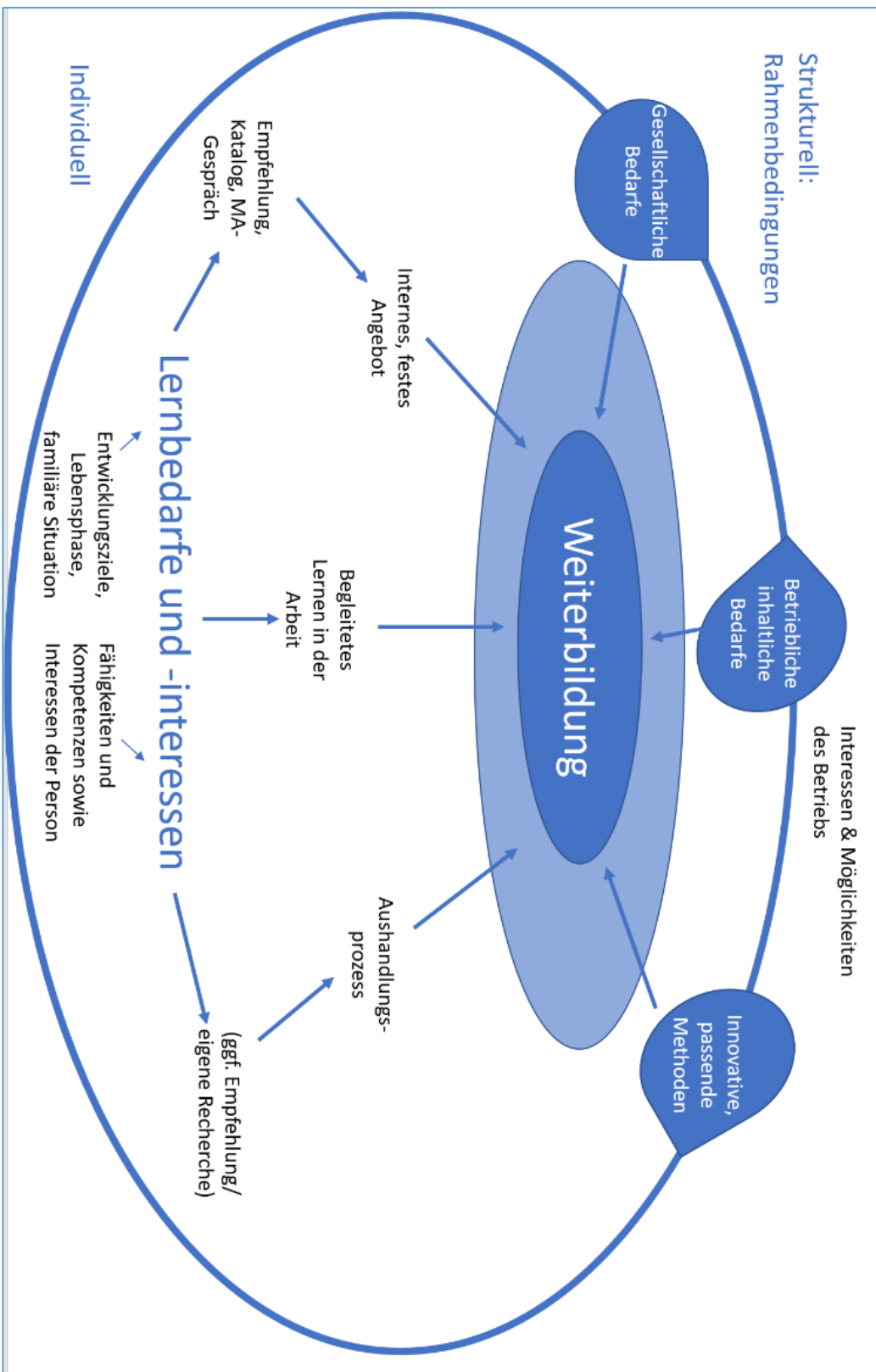


Abb.: „Wege in die Weiterbildung“

II.3.2 Herausforderungen, die Weiterbildungsbedarf signalisieren

In den Interviews wurde immer wieder auf Herausforderungen verwiesen, die Weiterbildungsbedarf signalisieren. Auffällig oft wurden Antworten mit dem Hinweis auf die folgenden, bereits erwähnten, gesellschaftlichen Herausforderungen eingeleitet oder Maßnahmen vor ihrem Hintergrund begründet:

- Demographischer Wandel
- Fachkräftemangel
- kürzere Zyklen von Innovation und Wissenszuwachs
- Industrie 4.0. (Digitaler Wandel und Automatisierung)
- für die Weiterbildner: Veränderte Ansprüche an Methodik und Didaktik

Neben diesen globalen Anforderungen auf der Makroebene signalisieren auf der Mikroebene Wahrnehmungen darüber, dass eine/ein Mitarbeitende*r mit ihren/seinen Kompetenzen in manchen Situationen nicht zurecht- oder weiterkommt Weiterbildungsbedarf. Dies ist zunächst unabhängig davon, wer diese Beobachtung macht: er/sie selbst oder ein dritter, zum Beispiel Vorgesetzte*r, Kolleg*in, Kund*in. Herausforderungen, die Weiterbildungsbedarf signalisieren, werden beschrieben: Hier ist von einem Mangel empfinden oder dem Feststellen von Defiziten die Rede, auch vom Wunsch zur eigenen Kompetenzerweiterung (vgl. z.B. Interview 2, 00:41:28).

Auf der Mesoebene sind die betrieblichen Ansprüche und Ziele zu nennen, auf die an anderen Stellen bereits mehrfach verwiesen wurde.

In Form einer Tabelle lassen sich diese Befunde wie folgt verdichten und bezüglich der Hintergründe ihres Zustandekommens interpretieren:

Ebene und Akteur	Primat	Fragen des jeweiligen Akteurs
<i>Mikroebene:</i> Mitarbeitende/r	Persönliche Entwicklung und Erhöhung der Chancen zur gesellschaftlichen Partizipation (z.B. durch betrieblichen Aufstieg)	Wo will ich hin? Wie komme ich dort hin? Was brauche ich dafür?
<i>Mesoebene:</i> Betrieb	Effizienzsteigerung der Produktivkräfte zur Optimierung der Erreichung von Unternehmenszielen	Wie kann welche/r Mitarbeiter*in optimal eingesetzt und gefördert werden, um die betrieblichen Ziele voranzubringen?
<i>Makroebene:</i> Gesellschaft	Umgang mit gesellschaftlichem Wandel	Wie können wir gut zusammenleben und hierfür mit Herausforderungen wie demografischem Wandel, Zuwanderung, Technologisierung, usw. sinnvoll umgehen?

Tabelle 1: Hintergründe von Weiterbildungsbedarfen aus verschiedenen Perspektiven

II.3.4 Bedingungen und Herausforderungen für die Gestaltung von Weiterbildungen

Als Herausforderungen Weiterbildung nach ihrem Zustandekommen konkret zu gestalten, werden in unseren Interviews genannt:

- Wenn Teilnehmende geschickt werden, sei dies eine große Herausforderung in der Umsetzung, da diese dann oftmals nicht motiviert sind (vgl. Interview 8, 00:36:35-0 - 00:36:45-3; Interview 6, 00:14:56-5).
- Dass jeder Arbeitsbereich in einem Betrieb ganz eigene Besonderheiten und damit auch unterschiedliche Erwartungen an Weiterbildung hat, ist als Herausforderung für die Konzipierung und Umsetzung von Weiterbildung zu begreifen (vgl. Interview 4, 00:09:40-8).

- Es ist herausfordernd als Weiterbildungsabteilung Wege zu finden, wie selbstorganisiertes Lernen stattfinden kann, ohne dass dadurch eine Verlagerung von Arbeit in die Freizeit geschieht (Interview 3, 00:12:47).
- Eine grundlegende Schwierigkeit ist es, Zeitfenster für Weiterbildung freizumachen, damit sich Mitarbeitende Zeit nehmen können für die Weiterbildung (vgl. Interview 10, 00:12:10).
- Insbesondere mit neuen Lernformaten und Lernmedien ergeben sich neue Fragen und Unsicherheiten: Was gilt hier dann als Arbeits-, Lernzeit oder aber Freizeit? Dies gilt besonders für das digitale und mobile Lernen. Damit drängen sich arbeitsrechtliche Fragen auf, die geregelt werden müssen. Die räumlich-zeitliche Entgrenzung des Weiterbildungslernens stellt hier vor Fragen, in denen es gilt, die bestehenden Interessen zu beachten und neu zu ordnen (vgl. Interview 3, 00:10:01 - 00:10:19).

II.4 Motivationen und Hindernisse (Weiterbildung allgemein)

Ein weiterer Fragenkomplex beschäftigt sich mit den Motivationen und Hindernissen an einer Weiterbildung teilzunehmen und damit, was in der Weiterbildung motiviert und weiterträgt.

- Was motiviert an Weiterbildungen teilzunehmen? (Qualifikation, Interesse, Aufstieg, thematisches Interesse...?)
- Was sind Hindernisse?
- Wovon hängt die Motivation der Mitarbeitenden in der Weiterbildung ab?

II.4.1 Teilnehmer*innen-Motivationen zur Teilnahme an Weiterbildungen

Zunächst lassen sich **Einflussfaktoren** benennen, die auf die Entscheidung an einer Weiterbildung teilzunehmen, wirken. Die folgenden Ausführungen beziehen sich zunächst auf Weiterbildungsteilnehmer*innen allgemein. Folgt man den Aussagen der Befragten, dann steigt die Motivation, wenn **der Impuls von den Mitarbeiter*innen** kommt, i.S. eines „ich möchte da was für mich machen“ (Interview 1, 00:55:29-0). Auch die **Passgenauigkeit** zwischen den Bedürfnissen der Mitarbeitenden und der Unternehmensperspektive auf der **Basis eines ehrlichen Dialogs mit der Führungskraft** kann die Motivation für eine Weiterbildungsteilnahme positiv beeinflussen (vgl. Interview 1, 00:55:29-0).

In den Interviews werden, ähnlich wie in der Literatur, extrinsische wie intrinsische Motive genannt, die zu einer Teilnahme an einer Weiterbildung motivieren. Selten scheinen jedoch intrinsische und extrinsische Motive isoliert voneinander zu der Entscheidung zur Teilnahme an einer Weiterbildung zu führen bzw. diese Entscheidung zu unterstützen.

Als zunächst eher extrinsisch erscheinende Motive werden **Karriere, finanzielle Vorteile, Abschluss, Titel, Status, Zertifikat und Aufstieg bzw. Jobehalt** genannt (vgl. u.a. Interview 2, 01:05:24; Interview 1, 00:03:58-7). Auch **ein informelles „Muss“**, wie die Annahme, dass eine bestimmte Weiterbildung einen im Unternehmen weiterbringt, wird hier genannt (vgl. Interview 9, 00:29:49). Zentral ist hier das Aufstiegsmotiv.

„Na klar. Ich glaube, jeder, der Teilnehmer an der Weiterbildung ist, überlegt sich schon, kann ich denn damit auch was anfangen? Bringt mir das was? Ja. Ob das jetzt in der Karriereleiter ist oder ob das erstmal nur monetär ist oder ob das auch so vom Status her was bringt, ja, nur weil ich dann halt vielleicht meinen Doktor oder früher den Dipl.-Ing. habe, ja oder den Bachelor. Das muss man sich schon überlegen. Es gibt tatsächlich auch noch Enthusiasten, die machen das einfach nur für sich. Ja. Gibt es. Nicht mehr ganz so viel, aber die gibt es noch. Die meisten versuchen natürlich hier in so einem großen Unternehmen damit voran zu kommen. Und das ist auch okay, weil das bringt das Unternehmen voran. Das hilft den Mitarbeitern, die eine Weiterbildung machen. Das ist gut investierte Zeit und irgendwann sollte es auch für Invest einen Return on Invest geben. Das ist auch bei der Bildungslandschaft so. Ja. Das ist natürlich für die

Mitarbeiter in erster Linie Karriere und auch geldliche und positionsmäßige Entwicklung.“ (Interview 1, 01:10:55-8)

Eher als intrinsisch zu verstehende Anreize, Motive (und auch Anlässe) an einer Weiterbildung teilzunehmen reichen von der **Begeisterung für ein Thema, neuen beruflichen Herausforderungen bis zu dem Wunsch, einfach mal was Neues auszuprobieren.**

Die **Begeisterung bzw. das Interesse für das Thema** der Weiterbildung an sich wird genannt (vgl. Interview 6, 00:16:26-0; Interview 1, 00:33:34-1 - 00:33:51-4). Aber auch eine Verknüpfung mit einer Begeisterung für die eigene Arbeit wird hergestellt. Dem gegenüber steht die Annahme bei einigen Befragten, dass Menschen, die Erwerbstätigkeit als Brotberuf (siehe oben) betrachten, weniger motiviert sind (vgl. Interview 10, 01:12:51-6; Interview 9, 01:01:37).

Der eigene Wunsch nach **Professionalisierung²⁴ wird mehrfach genannt: Hier geht es um eine Professionalisierung mit fundierter Unterstützung**, den Wunsch nach **Professionalisierung, um Arbeit besser** zu machen oder auch die Motivation vor Kunde*innen bzw. /Auftraggeber zu bestehen (vgl. Interview 2, 01:06:20; Interview 10, 00:41:25-6; Interview 9, 00:29:49).

Das Erkennen des eigenen **Bedarfs in der Praxis**, kann ein Anlass sein, die Initiative zu ergreifen, ein Lernangebot wahrzunehmen. **Neue Herausforderung** haben beispielsweise zur Folge, dass Mitarbeitende erst mal selber etwas ausprobieren und Informationen einholen. Wenn dann die Erkenntnis entsteht, dass das nicht reicht, kommt die Erkenntnis, „ich brauche eine Weiterbildung“ (vgl. Interview 9, 00:29:49, 00:31:43).

Auch eine **neue Funktion oder Aufgabe** führt zu dem Wunsch sich mit Kolleg*innen in Weiterbildungen/Lernsettings auszutauschen (vgl. Interview 10, 00:16:03-6). Und umgekehrt kann auch der Wunsch, sich beruflich neu zu orientieren, Anlass für eine Weiterbildung sein. Hier kann der oben angesprochene Dialog zwischen Vorgesetztem und Mitarbeitendem eine wichtige Rolle spielen:

„Aber die Sinnfrage ergibt sich ja daraus, dass ich mit meinem Mitarbeiter und mit meinem Vorgesetzten zunächst mal über meinen Job rede, dass ich sage, was gefällt mir, was gefällt mir nicht, wo möchte ich mich hin entwickeln, ja, will ich neue Aufgaben, zieht es mich woanders hin und so weiter. Also da geht es zunächst mal gar nicht um Lernen, sondern erst mal darum, wie geht es mir eigentlich in meinem Job und was motiviert mich, was treibt mich an? Und eine gute Führungskraft findet das heraus und diskutiert mit seinem Mitarbeiter.“ (I Interview 7, 00:25:28-2)

Eine Motivation an einer Weiterbildung teilzunehmen kann auch ein höheres **Selbstwertgefühl aus einem (erhofften höheren) Kompetenzerleben** heraus sein (vgl. Interview 1, 00:33:34-1). Hier spielt mitunter auch die **soziale Eingebundenheit** eine Rolle (durch das Zeigen in der Gruppe, "ich habe etwas gelernt").

Aber auch **einfach mal etwas Neues ausprobieren** wird als Weiterbildungsmotiv genannt (vgl. u.a. Interview 10, 00:41:25-6). Die eigene **Weiterbildungserfahrung** oder die der Kolleg*innen kann ebenfalls zur Teilnahme an einer Weiterbildung motivieren.

Auffällig ist, dass bei einigen Befragten die Annahme besteht, dass Führungskräfte eine grundsätzlich hohe Motivation zu Weiterbildung mitbringen (vgl. Interview 4, 00:40:48-5).

Auch wenn die Schilderungen zum Teil eher von Idealtypen von extrinsisch und intrinsisch Motivierten zu sprechen scheinen, gibt es vermutlich doch einen kontinuierlichen Übergang²⁵. In den spontanen Aussagen finden die Motive hinter den Motiven erstmal weniger Berücksichtigung, scheinen dann aber häufig durch: Zum Beispiel kann das Motiv Aufstieg mit der Sicherung des Arbeitsplatzes und dies mit dem Bedürfnis den Lebensunterhalt für die Familie zu sichern zusammenhängen. Ein Aufstiegsmotiv

²⁴ Professionalisierung kann auch Aufstiegs- oder Anpassungsqualifizierung heißen. Wir gehen jedoch von einem breiten Verständnis von Professionalisierung aus und meinen Kompetenzerwerb und eine Professionalisierung des Handelns.

²⁵ Deci und Ryan beschreiben ein Kontinuum zwischen selbstbestimmt und fremdbestimmt, intrinsisch motivierte Handlungen gehören dabei zu den selbstbestimmten, extrinsische sind zum Teil, aber nicht vollständig fremdbestimmt.

kann sein, von einer Hand- zu einer Kopftätigkeit zu wechseln, um länger berufsfähig zu bleiben, indem man bestimmte Themen und Arbeiten nicht mehr macht. Zum Beispiel „aus der Schichttätigkeit rauszukommen“ (Interview 1, 00:40:48-5). An dieser Stelle ließen sich weiterführende berufsbiographische Gesichtspunkte anschließen.

Was im Prozess der Weiterbildung motiviert

Die Interviewpartner*innen stellen in ihren Ausführungen dar, was im Prozess der Weiterbildung selbst motiviert „dran zu bleiben“ und gut lernen zu können und zu wollen. Motivierend für Teilnehmende ist beim Lernen bzw. in der Weiterbildung, wenn sich die **Lernform als stimmig anfühlt**: Die Teilnehmenden

„würden [dann] einfach sagen, es kommt ihnen stimmig vor. Ja, es fühlt sich richtig an. Ein Interviewpartner*in spricht in diesem Zusammenhang von einer "anthropologisch sinnvollen Variante". (Interview3, 00:06:07)

Wechselnde Lernformen, die Möglichkeit zur Kreativität, sich die Lerninhalte zu Eigen machen zu können und diese weiterzutragen wird als motivierend geschildert. Dies entspricht dem ersten Schritt beim Lernen: Selbstbezug herzustellen und das auch durchzuhalten bis zur Anwendung.²⁶

Die **Arbeit an den eigenen Fragen** in der Weiterbildung trägt nach Erfahrung bzw. Einschätzung der Befragten durch die Weiterbildung. So zum Beispiel, wenn nicht ein ‚Standardprogramm durchgezogen‘ wird, sondern Fragen aus der eigenen Arbeit heraus Betrachtung finden, die aufgrund neuer Technologien oder des Gefühls, „da schwimme ich total bei meiner Tätigkeit“ (Interview 9, 00:31:43) eingebracht werden.

„Und inzwischen habe ich den Eindruck oder das ist auch ein großes Thema, das ich habe: Wir müssen einfach gucken, dass wir die Menschen wieder abholen. Also dass wir diejenigen sind, die da einfach für individuelle Gruppen auch das leisten, was sie brauchen. Also mein großes Thema ist Kundenorientierung; ich will nicht das große [...] Standardangebot. Wobei, sage ich einerseits; andererseits bin ich Referent für Seminare, also ich bin Teil des Ganzen. Merke darin aber auch immer wieder, dass die Menschen ganz spezielle, eigene Fragen haben, die wir in dem Seminar gar nicht beantworten. Und ich erlebe da auch eine Unzufriedenheit bei Manchen, die sagen: „He, ich will aber...““ (Interview 9, 00:06:05)

Der **Bezug zum bzw. die Integration in den Arbeitsalltag** spielt ebenfalls in die Motivation zum Weiterlernen in der Weiterbildung hinein. So, wenn durch die Anwendung des in der Weiterbildung Erlernenen Erfolge im Arbeitsalltag erlebt werden (vgl. Interview 5, 00:23:49-4; Interview 4, 00:44:26-6).

Die **Gruppe** wird ebenfalls als wichtig für die Motivation innerhalb der Weiterbildung genannt. Es wird explizit auch die Gruppendynamik genannt: wenn sich die Gruppe findet trotz unterschiedlicher Ausgangssituation bzw. Heterogenität (Interview 1, 01:25:35-9).

Es zeigen sich aber auch motivationale Faktoren, die nicht unbedingt mit der Weiterbildung an sich zu tun haben, wenn es um Motivation und Durchhaltevermögen in der Weiterbildung geht. Zum Beispiel, spielt hier eine Rolle, ob die Teilnehmenden **Unterstützung** und Zuspruch durch die Führungskräfte und Kolleg*innen erfahren. Wenn das Gefühl aufkommt, dass Missgunst entsteht oder auch Mehrarbeit für die Kolleg*innen anfällt, kann sich dies eher negativ auswirken (vgl. Interview 1, 00:59:53-0).

Freiräume und **Mitspracherecht** beim Zustandekommen der Weiterbildung können ebenfalls bis in die Weiterbildung hineinwirken und die Motivation beeinflussen (vgl. Interview 10, 00:43:31-5).

26 Bauer / Brater / Büchele / Dufter-Weis / Maurus / Munz (2007): Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung, S. 37.

Die Motivation die durchträgt ist damit nicht immer die Motivation bzw. das Motiv, warum jemand sich für eine Weiterbildung entschieden hat: wenn es zum Beispiel am Ende die Lerngruppe ist, die zum Durchhalten motiviert.²⁷ Wenn jedoch bereits in der Weiterbildung eine motivierende Erfahrung aus einer vorhergehenden Weiterbildung mitgebracht wird, so lässt sich vermuten, dass dies wieder zum Anreiz werden kann, sich für eine weitere Weiterbildung zu entscheiden. Auch die Motivation zur persönlichen Entwicklung entsteht eher erst in der Weiterbildung, zum Teil einhergehend mit einer Haltungsänderung (vgl. Interview 6, 00:16:26-0 - 00:18:21-7)²⁸

II.4.2 Motivation & Hindernisse von Weiterbildner*innen für die Teilnahme an Weiterbildungen

Haben wir zunächst allgemein nach der Motivation zur Teilnahme an Weiterbildungen gefragt, so haben wir auch explizit nach der Motivation bzw. nach Anlässen und Anreizen bei den *in der Weiterbildung Tätigen* gefragt. Wie bei der Weiterbildung allgemein, gibt es auch bei der Gruppe der in der Weiterbildung Tätigen *extrinsisch Anreize* wie beruflicher Aufstieg, da bestimmte Zertifikate verlangt werden. Und auch die Frage der Anerkennung ist hier ein Einflussfaktor.

Die Motivationen die allgemein genannt wurden, haben also auch für Weiterbildner*innen Bedeutung. Aber es gibt auch konkrete Motivationen bzw. lassen sich einige bereits genannte Aspekte für diese Gruppe genauer ausführen. So lassen sich spezifische Anforderungen an Weiterbildner*innen beschreiben, die sie nach Ansicht der Befragten motivieren, an einer Weiterbildung teilzunehmen.

II. 4.2.1 Motivation von Weiterbildner*innen für die Teilnahme an Weiterbildungen

Die Befragten sehen zunächst – ähnlich wie mit Blick auf die Führungskräfte – eine **hohe Eigenmotivation bei den Weiterbildner*innen, sich selbst weiterzubilden**. Daran schließt die Hypothese an, dass sich Weiterbildner*innen eher weiterbilden bzw. Weiterbildungsmotivation mitbringen. Dieser Befund ist kompatibel mit der eingangs zitierten Studie (Hays 2017). Er konkretisiert sich in folgenden Befunden: Weiterbildner*innen würden seltener geschickt als andere Mitarbeiter*innen²⁹, wollen sich meist in ihrer Arbeit mit Lernenden professionalisieren und bringen stark eigene Themen in die Weiterbildung ein (vgl. u.a. Interview 1, 00:09:44-1, 00:25:41-4; Interview 10, 00:22:14-3).

Eine hohe intrinsische Motivation sei in der Weiterbildung Tätigen gegeben, da es diesen ein Anliegen sei **Lehr-/Lernveranstaltungen gut und effektiv zu gestalten**. Dazu gehöre Neues auszuprobieren und die **Suche nach neuen Wegen** (vgl. Interview 10, 00:22:14-3, 01:03:47-0; Interview 1, 00:09:44-1). Da Weiterbildner*innen, so ein Befragter, für das Thema Bildung „brennen“, versuchen sie diese immer wieder neu zu gestalten und suchen hierfür neue Wege (vgl. Interview 10, 00:35:25-9). Das Anliegen, den Wünschen der Teilnehmer*innen und des Unternehmens gerecht zu werden, **dienstleistungsorientiert** die eigene Weiterbildung zu gestalten, lässt Weiterbildende sich dafür entscheiden an Weiterbildungen teilzunehmen (vgl. Interview 5, 00:07:34-5, 00:09:40-0).

Zu den Anforderungen, die zu einer Weiterbildung motivieren, gehören auch für in der Weiterbildung Tätige neue Herausforderungen aus der eigenen Arbeit heraus. So wirkt sich die Geschwindigkeit, mit der **Veränderungsprozesse** ablaufen, auf die Aufgaben und Anforderungen der in der Weiterbildung Tätigen, indem „sie da reingeraten“. Weiterbildner müssen schnell mit den Herausforderungen wachsen, so der Tenor (vgl. Interview 3, 00:20:26; Interview 7, 00:03:50-7; Interview 10, 01:20:51-6).

²⁷ vgl. Ahlheim/Heger/Schrader/ et al. 1991, S. 68

²⁸ Hier findet sich eine Bestätigung der in der Literatur diskutierten These des "Alltagsmaterialismus" (vgl. Ahlheim/Heger/Schrader/ et al. 1991, S. 68). Auch dies kann wieder zu einer Motivation werden an einer Weiterbildung teilzunehmen. Ein "Tape-tenwechsel" kann es leichter machen eine Haltungsänderung zu vollziehen, Chance sich anders zu erleben, weg von der Routine.

²⁹ Ob sie motivierter sind, weil sie sich selbst für Weiterbildungen entscheiden können oder, ob sie motivierter sind und deshalb weniger geschickt werden (müssen), bleibt unklar.

„Ich glaube, das hängt mit der Geschwindigkeit zusammen der Veränderung hier. Und dass die Weiterbildenden, in der Weiterbildung Tätigen oft angefragt werden als Moderator z.B. oder bei der Vorbereitung für irgendeine Klausur oder so was. Wo es ganz stark eigentlich um Veränderungsprozesse geht; um Sachen, die schwierig sind, die verbessert werden müssen: Abläufe, Prozesse. Und sie dann einfach einen Mangel empfinden auch erleben, wenn sie da reingeraten in so eine Moderation, die eigentlich über alle Moderationsaufgabe weit hinausgeht. Und es ist einfach die Geschwindigkeit der Veränderungen und der Bedarf auch oder die Anfragen, die kommen, dabei zu unterstützen. Und dann glaube ich, der Wunsch, da professioneller, sicherer, mit einem größeren Methodenschatz gerüstet zu sein. (Interview 2, 00:41:28)

Als Herausforderungen mit denen Weiterbildner*innen in ihrer Arbeit konfrontiert sind und die sie auch motivieren an Weiterbildungen teilzunehmen werden (hier) genannt **Konfrontation mit Komplexität** und einer **Vielfalt an Themen** sowie **der Umgang mit Heterogenität**, zum Beispiel in der Moderation von Lerngruppen (vgl. Interview 5, 00:07:34-5).

Auch Herausforderungen die durch **neue Technologien** (neue Medien/ Digitalisierung/ Industrie 4.0) entstehen beeinflussen die Tätigkeit der Weiterbildner*innen und zwar in doppelter Hinsicht (vgl. Interview 5, 00:07:34-5; Interview 8, 00:25:01-6).

Der oben bereits angeführte Umgang mit den Spannungsfeldern freiwilliger und nicht-freiwilliger Teilnahme, individuellen Anliegen und Unternehmenswünsche zählen ebenfalls zu den Herausforderungen.

Die Befragten sehen insgesamt **hohe Erwartungen und Ansprüche an Weiterbildner*innen**, welche das Bedürfnis hervorrufen, sich weiter zu bilden. Hierzu gehört auch die verringerte Halbwertszeit des Wissens/ Wissenserosion. Lernende wissen unter Umständen mehr als Weiterbildner*innen und die **Rolle der Weiterbildner*innen** wird so auf den Prüfstand gestellt (vgl. Interview 10, 01:20:51-6).

Für Fachkräfte, die aus ihrer Fachlichkeit heraus in die Weiterbildung gehen kann auch der Wunsch ausschlaggebend sein eine **Brücke zu schlagen, von dem Erstberuf in die Pädagogik**. Ein Befragter sieht hier besonders die Aneignung von Habitus, Begriffen und Sprachwelt der Pädagogik als einen Anreiz an entsprechenden Weiterbildungen teilzunehmen (vgl. Interview 3, 00:20:26).

Aber auch einfach **Abwechslung**, was Anderes zu sehen, sei für einige Weiterbildner*innen ein Anreiz für eine Weiterbildungsteilnahme. Die Motivation kommt dann auch aus Interesse am Thema, muss aber nicht unbedingt in der Arbeit angewandt werden. Hier spielt auch ein grundsätzlicher Spaß am Lernen eine Rolle (vgl. Interview 6, 00:30:57-7). Motivierend sei hier auch beim Lernen selbst **professionell begleitet** zu werden (vgl. Interview 4, 00:54:07-7).

II.4.2.2 Teilnahmehindernisse von Weiterbildner*innen für die Teilnahme an Weiterbildungen

In den Interviews haben wir auch explizit danach gefragt, was hindert, an einer Weiterbildung teilzunehmen, bzw. was dazu führt, sich gegen eine Weiterbildung zu entscheiden.

Die Antworten lassen sich subsumieren unter die Aspekte: Persönliche Gründe, betriebliche Organisation, Unternehmenskultur, Wirtschaftlichen Gründe/ Zeit- oder Kostengründe/ Ressourcen, Passung Unternehmen-Mitarbeiter-Interesse, Passung Weiterbildungsmarkt-Unternehmen.

Die angeführten Argumente sind in der untenstehenden Tabelle zusammengefasst.

Persönliche Gründe	Betriebliche Organisation	Unternehmenskultur	Wirtschaftliche Gründe/ Zeit- oder Kostengründe/Ressourcen	Passung Unternehmen-Mitarbeiter-Interesse	Passung Weiterbildungsmarkt-Unternehmen-Teilnehmende
Finanzielle Schwierigkeiten	Keine passende zeitliche Gestaltung von Lernen am Arbeitsplatz/ vor Ort	Fehlende Frage-/Fehlerkultur	Weiterbildungen werden aus Zeit- oder Kostengründen gestrichen	Unvereinbarkeit von Unternehmenswünschen und Mitarbeiterwünschen	Fehlende Vernetzung/ (Auf-)Klärung/ Kommunikation zwischen WB-Markt & Unternehmen
Familiäre Gründe/ Vereinbarkeit Familie/Beruf/ Weiterbildung	Mangelnde Vereinbarkeit von Arbeitsauslastung und Zeit zum Lernen	Fehlende Lernkultur	Knappe Mitarbeiterressourcen	Vorgesetzte stellen eigene Vorstellungen für die passende Weiterbildung über Bedarf der Mitarbeiter	Sympathien mit Bildungsträger
Kein geeignetes privates Lernumfeld (z. B. zu Hause)	Arbeitsorganisation: Wer vertritt den/die Kolleg*in in Weiterbildung	Fehlende/ keine bedarfsgerechte Lernbegleitung	Aufgrund der wirtschaftlichen Situation im Unternehmen wird WB eingespart zugunsten der produktiven Arbeitszeit.	"Match"/ Passung: welcher Mitarbeiter passt in welche Weiterbildung?	Fehlende Bedarfsorientierung
Nicht alleine reisen wollen	Fehlende Lernbegleiter*in/ Personalentwickler	Angst von Kolleg*innen als Konkurrenz wahrgenommen zu werden			Fehlende Kenntnisse der Unternehmen vom Weiterbildungsmarkt
					Eigene Erwartungen werden durch das Angebot nicht getroffen

Deutlich wird, dass organisatorische Fragen sowohl auf der persönlichen wie auch auf der betrieblichen Ebene eine Rolle spielen: Dazu zählen Vereinbarkeit mit der Familie wie auch die Organisation der Arbeit während der Weiterbildung mit den Kolleg*innen (vgl. Interview 1, 01:01:24-9, 00:23:38-2). Oft genannt werden auch die Vereinbarkeit von Arbeitsauslastung und Zeit zum Lernen (vgl. Interview 3, 00:06:07; Interview 1, 00:32:30-5). Hier wird erneut als Herausforderung für die Zukunft gesehen: Wie bekommt man eine gute Balance hin? Wie lässt sich dies zukünftig gestalten? Einige Befragte beschreiben zudem ein Spannungsverhältnis zwischen einer Unternehmenskultur, die zwar „pro Weiterbildung“ formuliert ist und dem was zum Teil in der Praxis erlebbar wird: Das kann die Streichung von Weiterbildungen aus wirtschaftlichen Gründen sein, aber auch eine fehlende Lernkultur, die sich dadurch zeigt,

dass Mitarbeitenden oder auch Führungskräfte Angebote nicht ernstnehmen (vgl. Interview 3, 00:06:07). Hier zeigt sich mitunter eine Ungleichzeitigkeit, wie sie bereits oben beschrieben wurde.

Deutlich wird, dass es sich letztlich um ein Zusammenspiel von Elementen handelt, ob eine Weiterbildung angefangen und bis zu Ende gebracht wird oder nicht: aus **strukturell-organisatorischen** Faktoren, **unternehmenskulturellen** Einflüssen, aber auch Aspekten, die sich auf der **zwischenmenschlichen** Ebene abspielen und auch emotional gefärbt sind. Hierzu zählen zum Beispiel Angst vor Konkurrenzdenken oder auch die Kolleg*innen nicht durch die eigene Weiterbildung belasten zu wollen (vgl. Interview 1, 00:21:03-4 - 00:21:26-4; 00:23:38-2). Wie die strukturellen Faktoren Zeit/Lernumgebung Einfluss nehmen, gerade, wenn das Thema Familie eine Rolle spielt, zeigt die Darstellung eines Befragten deutlich:

„Also ich glaube, das sind so die kleinen Hilfsmittel, aber natürlich braucht es einen straffen, organisatorischen Plan, der zuhause mit Familie abgestimmt ist, dass die auch genau wissen, an dem und dem Tag musst du auf mich verzichten, weil/ Ja. Und ich habe es persönlich gerne so gemacht, ich habe dann einfach abends bin ich hier sitzen geblieben, wenn ich lernen musste und bin gar nicht erst heimgefahren, bin erst später heimgefahren. Weil zuhause Kinder sind und Familie sind und da muss man schon aufpassen, ob man da die Ruhe bekommt. Natürlich habe ich jetzt auch das Glück, ich habe ein einzelnes Büro. Ich kann das. Das kann jemand in der Produktion ganz schlecht. Und da gilt es natürlich sich zuhause die Freiräume zu schaffen und das liegt natürlich in jeder Person selbstbestimmt, ob er das hinbekommt in seinem Umfeld oder nicht. Das ist nicht immer ganz einfach und deswegen glaube ich, haben wir auch öfter mal Motivationsprobleme, weil es dann einfach rundherum nicht klappt. Ja. Die würden bestimmt alle ganz gerne, aber der eine oder andere kriegt es in seinem Umfeld nicht wirklich geregelt.“ (Interview 1, 00:32:30-5)

II.4.2.3 Einflüsse auf die Motivation

Die soeben beschriebenen Herausforderungen haben Einfluss auf die Motivation sich (selbstorganisiert) weiterzubilden. Bestimmte Phänomene, die im Folgenden beschrieben sind, lassen sich zum einen als Hindernisse betrachten, zum anderen aber auch eher als etwas sehen, das grundsätzlich Einfluss auf die Motivation hat. Daher können einige der im Folgenden beschriebenen Aspekte als Dopplung zu III.4.2.2 erscheinen.

II.4.2.3.1 Rahmenbedingungen als (De-)Motivationsfaktoren

Als Hindernis werden **als willkürlich empfundener Prüfungszulassungsverfahren** geschildert (vgl. Gruppendisk., 00:13:50, 00:14:12). Mehrere befragte Aus- und Weiterbildner*innen, die selbst eine Aufstiegsfortbildung abgeschlossen haben, berichten aus ihrer eigenen Weiterbildungserfahrung von dem für sie sowohl völlig unerwarteten, als auch sehr demotivierenden Problem, dass ihre Zulassung zu einer Prüfung zu einer bundeseinheitlich geregelten Aufstiegsfortbildung bei einer bestimmten lokalen Kammer (zum Teil mehrfach) abgelehnt wurde. Trotz der bundeseinheitlichen Regelung der Aufstiegsfortbildung scheinen Kammern hier hochgradig unterschiedlich zu entscheiden. Von den Aspiranten wird dies schlichtweg als ungerecht und als Willkür empfunden (vgl. Gruppendiskussion 00:14:46, 00:20:15), zumal sie am eigenen Leib erleben, wie mit unterschiedlichem Maß gemessen wird:

„Ich bin viermal abgelehnt worden, in der einen Stadt. In der anderen Stadt bin ich innerhalb von 14 Tagen angenommen worden, die Erstanmeldung über E-Mail habe ich die Zulassung gekriegt“ (Gruppendiskussion, 00:15:28).

Hier werden also **bürokratische Hürden** beziehungsweise der unterschiedliche Umgang mit Regularien als demotivierende Aspekte beschrieben. Eine Befragte schildert beispielsweise, dass diese Hürden **trotz ihrer sehr hohen Einstiegsmotivation** sie so stark demotiviert hätten, dass sie ernsthaft über einen Abbruch der Weiterbildung nachgedacht habe (vgl. ebd., 00:13:50). Dies ist ein Beispiel wie **Rahmenbedingungen** des Lernens negativ auf die Weiterbildungsmotivation wirken können. Als sehr

hilfreich wird in diesem Kontext die Unterstützung bei der Prüfungszulassung durch Weiterbildungsträger empfunden (vgl. ebd., 00:18:56).

Als sehr motivierend wird es auch empfunden Weiterbildung als gemeinsamen **Gruppen(lern)prozess bewusst zu gestalten**, wozu die Erarbeitung gemeinsamer Leitziele, und das gemeinsame Erfassen, Bearbeiten und Reflektieren von Visionen gerechnet werden kann (ebd., 00:25:31 - 00:30:21). Ein befragter Weiterbildner, der sich selbst gerade in einer Weiterbildung befindet, beschreibt die Arbeit mit Leitzielen, die in einem **Leitbild** festgehalten sind, wie folgt als dynamischen Prozess:

„Was für eine Struktur brauchen wir und was für eine Kultur wollen wir haben? So ist das entstanden. (...) Also wir haben es dann gemeinsam so verabschiedet und bisher, also es ist dafür da, immer wieder auch, wenn wir jetzt merken, irgendwo läuft vielleicht was nicht, das herzunehmen und zu gucken, oder auch wie so zu einem Zeitpunkt wie jetzt nochmal zu gucken, passt es noch? Sich auch nochmal wieder das zu vergegenwärtigen (...) auch (...) was ist eigentlich das, was uns trägt in der Gruppe, auch jeden Tag, jedes Mal hierherzukommen, auch wenn es anstrengend ist (...) Das sind die genau die Dinge, die tragen (...). [An die teilnehmenden Weiterbildungskollegen der Gruppendiskussion gerichtet:] Ja, dann, wenn ihr sagt »passt so!« lassen wir es so stehen und freuen uns daran, dass wir das so entwickelt haben, dass es immer noch passt“ (00:30:21).

Der entscheidende Unterschied zwischen diesen Beispielen liegt in der Möglichkeit der Beteiligung: Während sich im Beispiel „Prüfungszulassung“ die Weiterbildungsteilnehmenden einer höheren Instanz ausgesetzt empfinden, erleben sie im Beispiel „Leitbild für den Gruppen(lern)prozess“ genau das Gegenteil: Herr/Frau der Gestaltung der eigenen Verhältnisse und des Miteinanders zu sein³⁰ (sozusagen ‚Koch statt Kartoffel‘).

II.4.2.2 Weitere Motivationsaspekte im Verlauf der Weiterbildung

Insgesamt wird eine Reihe weiterer Aspekte genannt, die sich auf die Motivation zur Weiterbildung, vor allem dazu, diese ‚durchzuziehen‘, auswirken:

- Ein **Gemeinschaftsgefühl**, das sich aus verschiedenen Quellen speisen kann: Zum Beispiel, dass man dieselben Ziele verfolgt oder dass alle an einer Erweiterung ihres Horizonts interessiert sind (vgl. Gruppendiskussion, 00:13:08), vor allem aber aus gemeinsamen Erlebnissen mit Höhen und Tiefen (ebd., 00:17:55; ebd., 00:27:29)
- Dazu beitragend, aber auch als separater Aspekt aufzuführen: ein **Sich-Gegenseitig-Helfen** (vgl. ebd., 00:22:15) in Präsenzgruppenphasen, „aber auch durch den Gruppen-Chat finde ich, ist so eine Dynamik entstanden, weil jeder hält jeden auf dem Laufenden und hilft jedem“ (ebd., 00:22:14).
- Ebenso trägt zum Gemeinschaftsgefühl ein **fruchtbarer Austausch** bei, der auch dafür entschädigt, dass man Freizeit in seine Weiterbildungsaktivitäten stecke (ebd., 00:28:00).
- **Die Sinnhaftigkeit der Weiterbildung für den Teilnehmenden.** Einer der betrieblichen Weiterbildungsverantwortlichen verweist darauf, dass es hierfür sowohl intrinsische wie auch extrinsische Motivation benötige und äußert dies in Bezug auf die Motivation zum selbstorganisierten Lernen wie folgt:

„Wenn es für den einzelnen nichts bringt, wird er diese neuen Formen nicht annehmen. Also, er muss selber auch seinen Nutzen erkennen, seinen Vorteil, und dann ergibt sich auch automatisch eine Motivation. Es wird nicht funktionieren, quasi neue Lernformen zu schaffen und zu sagen: "Mach mal." Das wird nicht funktionieren, weil die Leute ja auch motiviert werden müssen. Und das ist ganz klar eine Geschichte nicht nur der Selbstmotivation, intrinsisch, sondern es muss auch extrinsisch passieren. Also, das Unternehmen muss auch die Sinnhaftigkeit quasi

³⁰ Mit Bezug auf unseren Theorie-Teil Horn/ Jurascheck /Schrode 2017 lässt sich hier auf die Motivationsfaktoren nach Deci / Ryan 1993 verweisen: Soziale Eingebundenheit, Kompetenzerleben und Autonomie treffen allesamt auf Beispiel 2 zu, auf Beispiel 1 nicht.

in den Vordergrund schaffen/ Schaffen sage ich, bringen, und dann erkennt der Mitarbeiter: Ja“ (Interview 8, 00:35:31-3).

Ein besonders tiefes Erleben von Sinnhaftigkeit in der Weiterbildung kann in der **Identifikation von Mitarbeitenden mit einem Lernkonzept/ einer Lernkultur** gesehen werden (wie sie bei Interview 2, 00:02:05 gesehen wird, zustande kam diese dadurch, dass das Konzept wirklich mit den Mitarbeitenden erarbeitet wurde, so dass diese das Gefühl hätten, sie hätten es „erfunden“). Das angesprochene Erleben der Sinnhaftigkeit einer Weiterbildung benötigt die **Offenheit der Weiterbildenden, dass Weiterbildende sich selbst hinterfragen und so eigene Lernbedarfe erkennen können** (vgl. Interview 6, 00:22:19-8). Dies ermöglicht dann das tatsächliche Lernen an eigenen Anliegen.

Persönliche Dispositionen und Faktoren, wie Ehrgeiz und Durchhaltevermögen, die an verschiedenen Stellen genannt werden (vgl. Interview 1, 01:01:24-9), persönliche Prioritäten, allgemein: Prägungen durch das soziale Umfeld (vgl. Interview 1, 00:42:19-1, 00:59:53-0) spielen darüber hinaus eine wichtige Rolle eine begonnene Weiterbildung auch bis zum Ende durchzuhalten.

Es wird auch **Bereitschaft, Freizeit für die WB aufzubringen** (vgl. Interview 1, 00:31:10-5) als ein tragender Aspekt angesprochen.

II. 5. SoL – Selbstorganisiertes Lernen

II. 5.1 Das Bild von Selbstorganisiertem Lernen

Dass selbstorganisiertes Lernen kein eindeutiger Begriff ist wurde vielfach festgestellt (vgl. Schöffter 2001, Arnold/Gómez Tutor/Kammerer, 2001). Ebenso wird in der Literatur konstatiert, dass der Begriff Gefahr laufen könne einer „Inflationierung und Vernutzung zu einem Modebegriff“ (Schöffter 2001) zu unterliegen. Beide Gefahren sind aus Systemperspektive der Wissenschaft zu begreifen. Für unsere Forschungsfrage geht es aber *an dieser Stelle* nicht um den Versuch einer wissenschaftlich möglichst exakten Definition, sondern genau darum, den wissenschaftlichen Blick auf den Begriff um einen praxeologischen Blickwinkel zu ergänzen: Was wird in den untersuchten Betrieben überhaupt unter „selbstorganisiertem Lernen“ verstanden – und welche Konsequenzen hat dieses Verständnis im Handeln der Akteure?

Die Antworten auf die beiden Fragen

- Welches Bild verbinden Sie mit selbstorganisiertem Lernen?
- Was sind Merkmale dafür/woran machen Sie das fest?

manifestierten sich in bildhaften **Kurzbeschreibungen von „selbstorganisiertem Lernen“ (SoL)**. Im Folgenden sollen diese rein deskriptiv dargelegt werden, um diese Bildelemente – die meist Teile des gesamten Begriffsverständnisses von Befragten darstellen – nebeneinanderzustellen, damit sich ein umfassendes Bild ergibt³¹:

- SoL ist selbstbestimmtes Lernen und zeichnet sich durch **Anpassungsfähigkeit an das reale Leben** aus und schließt **Sich-Einlassen auf offene Lernprozesse** (unwägbar, unsicher, nicht wissen was kommt) ein.
- SoL bedeutet **eigene Regeln** schaffen.
- SoL umfasst **kleine und große Anliegen** etwas zu (er)lernen oder sich zu entwickeln, diese können mit oder ohne konkreten Bedarf aus der Praxis aufkommen.
- SoL ist **frei gestaltbares Lernen**, insbesondere eigenständiges Lernen (Internetrecherche, Buchlesen oder Nachdenken).
- SoL bedeutet **zeitlich und räumlich flexible Gestaltung** des Lernens (zum Beispiel durch E-Learning unterstützt).
- SoL bedeutet ein **selbstbestimmtes Lerntempo**.

³¹ So werden bspw. von denselben Befragten an verschiedenen Punkten des Interviews entsprechende Bildelemente von SoL gezeichnet, die aber nicht explizit von ihnen zusammengeführt werden.

- Sol wird verstanden als lebendiges, "**atmendes System**"³², dass bei den Mitarbeitern angekommen ist.
- SoL ist eine **unterstützte Form des Austausches** von Wissensnehmer*in und Wissensgeber*in.
- SoL bedeutet **Freiheit und Freiraum** sich für Weiterbildung selbst zu entscheiden und eine solche zu initiieren.
- SoL bezieht **Perspektiven und Wünsche der Lernenden** ein, dies allerdings in den unternehmensspezifischen Grenzen (betriebswirtschaftliche Themen).
- SoL wird unter anderem auch mit Hospitationen bei Kolleg*innen/Lernen von Kolleg*innen beschrieben, leitende Frage ist dabei: „Wie machen denn das die anderen?“

Hinzu tritt der Aspekt, dass SoL in den Betrieben als weniger zielgerichtetes Lernen als andere Lernformen gesehen und empfunden wird, bei dem vor allem der **Lernweg frei(er) wählbar** ist, bei dem jedoch zwingend auch ein Resultat vorgewiesen werden muss.

Insgesamt sind die Beschreibungen unterschiedlich. Übergreifend festhalten lässt sich jedoch ein **Spannungsfeld zwischen Freiheit und Vorgegebenheit** in der Wahl der Themen, Inhalte und zum Teil der Lernwege. Die Beschreibungen gehen hier von einer kompletten Freiheit bis hin zu einer mehr oder weniger engen Eingrenzung der Themen und Lernziele in einen betrieblichen Rahmen bzw. Kontext. Im zweiten Fall besteht also die Verpflichtung, dass Lernziele für das Unternehmen einen direkten Nutzen bringen müssen, der auch abgebildet werden kann.

Neben den oben dargestellten intensionalen Annäherungen an den Begriff „selbstorganisiertes Lernen“ durch die Befragten, zählten einige Befragte Voraussetzungen für **selbstorganisiertes Lernen** auf, um dieses zu beschreiben. Zum Teil werden die einzelnen Begriffe einer solchen Aufführung dann von den Gesprächspartner*innen wiederum um beispielhafte Aspekte ergänzt. Bestandteile von SoL sind aus Sicht der befragten Expert*innen:

- eine **Kultur**, die ein solches Lernen ermöglicht (s.u.);
- die entsprechende **Vertrauensbasis** (s.u.);
- **gestaltbare Räume und Medien** (auch digitale), die beim Lernen unterstützen (zeitlich und räumlich frei mit technischem Support);
- **Unterstützung durch eine Gruppe von Kolleg*innen im Bedarfsfall**, wenn man nicht weiterkommt: für den Austausch über den Lernprozess, für Unterstützung beim „Durchhalten“, zur Vernetzung und Interaktion mit Kollegen;
- Zeit und Gelegenheit für ein **Lernen vor Ort am Arbeitsplatz**;
- Mitgebrachte **„Eigenmotivation“ des Lernenden**;
- Eine an die Bedürfnisse des Lernenden **anpassbare Lern-Architektur**, die **Leitplanken und Grenzen** setzt, aber **trotzdem Flexibilität** ermöglicht;
- **Klare Lernziele**: inhaltlich, aber auch bis wann die Lernziele erreicht sein sollen (Milestones);
- **Reflexion und Bewusstwerdung** über das Gelernte und den Lernprozess;
- **Individuelles Bestimmen** von Lernumfang und -intensität.

In Bezug auf die **Nutzung selbstorganisierten Lernens** haben die Befragten unterschiedliche Annahmen. Mehrere Interviewpartner verweisen darauf, dass die Motive oft ähnliche seien wie bei jedem anderen betrieblichen Lernen, wie zum Beispiel seine Arbeit besser machen zu können und/oder betrieblich aufsteigen zu können.

„Es gibt tatsächlich auch noch Enthusiasten, die machen das einfach nur für sich. Ja. Gibt es. Nicht mehr ganz so viel, aber die gibt es noch.“ (Interview 1, 01:10:55-8)

Bei der in diesem Kontext ebenfalls gestellten Frage, was „**Gelingsbedingungen für einen guten Lernprozess**“ seien, werden u.a. Merkmale für gelingendes SoL angeführt. Dabei wird, besonders stark in einem der Betriebe, sehr auf die Kulturdimension verwiesen: die Lernkultur im Unternehmen müsse

³² (Interview 6, 00:38:52-0)

bestimmte Qualitäten aufweisen, damit SoL wirklich gelingen kann (vgl. Interview 1). Zum Teil stimmen diese Kultur Aspekte auch mit dem bildungspolitischen und zunehmend gesamtgesellschaftlichen Imperativ des lebenslangen Lernens überein. Sie sind den Aussagen mehrerer Interviewter nach:

- dass jeder sich weiter entwickeln möchte (unabhängig von Alter und Funktion);
- dass jeder die Motivation zur Entwicklung – respektive zum Lernen – mitbringt;
- dass Entwicklung in unterschiedlicher Weise und aus unterschiedlichem Antrieb stattfinden darf;
- dass respektiert wird, wenn jemand sich gerade nicht in eine bestimmte Richtung (oder auch mal in gar keine Richtung) entwickeln möchte.

Zentral und anzustreben sei, wie die Gesprächspartner*innen in allen Betrieben betonen, ein auf funktionierender Kommunikation aufbauendes Vertrauen, das Entstehen einer **Vertrauenskultur**. Dies wird in einem der Unternehmen explizit so geschildert (vgl. Interview 1, Interview 5):

- Vertrauen von Unternehmensseite in Weiterbildner*innen und Mitarbeitende;
- Vertrauen darauf, dass Lernen auch ohne Kontrolle und auch ohne fachliche Bewertung stattfindet;
- Vertrauen in professionellen Umgang mit offenen Lernprozessen;
- Vertrauen der Mitarbeitenden in die Führungskräfte/ in die Kultur, dass offene Lernprozesse anerkannt und wertgeschätzt werden.

II.5.2 Erfahrungen mit SoL

Die Schilderungen der Erfahrungen der Befragten mit Ansätzen selbstorganisierten Lernens in ihren Betrieben wurden im Folgenden zu Gestaltungsdimensionen von SoL unter II. 5.2.1 verdichtet.

II.5.2.1 SoL als betriebliche Gestaltungsaufgabe

Dass selbstorganisiertes Lernen für den Betrieb nicht bedeutet, dass der Einzelne – der/die Mitarbeitende – nun völlig autonom lernt und sein Lernen selbst ohne Zutun des Unternehmens organisiert (und optimalerweise auch noch selbst finanziert³³), ist allen Befragten bewusst. Anders gesagt: Alle Befragten begreifen selbstorganisiertes Lernen als *gemeinsame Gestaltungsaufgabe* von Betrieb und Mitarbeiter*innen – ganz anders als beispielsweise in der eingangs zitierten Studie skizziert (Hays 2017, siehe Fußnote 31 im vorl. Bericht). Gestaltungsnotwendigkeiten werden dabei der ELSa-Untersuchung nach von den Befragten in folgenden Dimensionen erkannt:

³³ Vgl. insbes. Hays (2017), siehe Einleitung der vorliegenden Studie: 65% der befragten Führungskräfte sehen die Verantwortung, fortlaufend in die Erweiterung ihrer Kompetenzen zu investieren, bei ihren Mitarbeiter*innen. Die Mitarbeitenden selbst stimmen fast ebenso stark (62%) dem Item „Es liegt in meiner Verantwortung als Mitarbeiter, fortlaufend in die Erweiterung meiner Kompetenzen zu investieren“ zu (vgl. Hays 2017, 15) zu. In unserer Studie zeigt sich ein anderes Bild. Sowohl Führungskräfte als auch Mitarbeitende sehen in vielerlei Hinsicht nicht, dass Weiterbildung „zur privaten Angelegenheit“ werde, wie u.a. die Befunde in der folgenden Tabelle zeigen, die allesamt auch die betriebliche Verantwortung ansprechen.

Dimension	Gestaltungsfragen und Herausforderungen
zeitlich	<p>Die Frage nach der Gestaltung von Lernzeiten stellt sich vor dem Hintergrund der Polaritäten Arbeiten vs. Lernen und betriebliche vs. persönliche Interessen. Auf der einen Seite wird die Chance erkannt, dass es Mitarbeitenden durch bestimmte selbstorganisierte Lernformen möglich wird zeitlich flexibel dann zu lernen, wenn es für sie, auch bezogen auf die Arbeitsabläufe, gerade passt. Auf der anderen Seite wird die Gefahr gesehen, dass sich dies vor dem Hintergrund z.T. extremer Arbeitsverdichtung so auswirkt, dass Mitarbeitende mehr oder weniger freiwillig betriebliches Lernen in ihre Freizeit verlagern. Dies wird nicht nur aus gewerkschaftlicher Perspektive kritisch gesehen, insbesondere bzgl. zunehmender Auswirkungen von Arbeitsüberlastung (Burn-Out-Symptom etc.).</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Grundfragen</p> <p>Was ist Lernzeit? Wann ist Lernzeit?</p> </div>
räumlich	<p>Bezüglich der Dimension des Raumes steht die Frage nach der Gestaltung von Lernräumen im Vordergrund. Wo kann und soll betriebliches Lernen stattfinden? Auf der einen Seite ermöglichen digitale Medien Distance Learning. Lernen muss also nicht mehr vor Ort in analogen Räumen stattfinden, sondern kann in digitale Räume verlagert werden. Auf der anderen Seite erkennen die Befragten den Mehrwert von realen Begegnungen bei bestimmten Themen, Inhalten und Fragestellungen. Bei analogen Räumen stellen sich Fragen ihrer Gestaltung bzgl. der Ausstattung der Räume, ihrer Funktionalität, ihrer Wirkung/Raumatmosphäre bis ins baulich-architektonische hinein. Gibt der Raum es beispielsweise her sich in kleine Gruppen aufzuteilen ohne einander zu stören? Bei digitalen Räumen stellen sich dieselben Fragen ähnlich.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Grundfragen</p> <p>Wie müssen analoge und digitale Lernräume gestaltet sein und sich ergänzen, damit darin gut gelernt werden kann? Wie müssen die Räume ausgestattet und architektonisch angelegt sein?</p> </div>
sozial	<p>Bzgl. der sozialen Einbettung selbstorganisierten Lernens verweisen alle Befragten darauf, dass dieses einer Begleitung des Lernens bedürfe. Verwiesen wird dabei sowohl auf die Wichtigkeit von Lernbegleitung oder Coaching, als auch auf das Lernen in Gruppen. Diskutiert werden hier u.a. spezifische Umsetzungsfragen der „richtigen Zusammensetzung“ von Lerngruppen (je nach Fragestellung oder angestrebtem Lernergebnis), wie auch allgemeinere Fragen der Kontextgestaltung (lernförderliches Arbeitsklima, kommunikationsförderliche Arbeitsumgebungen u.ä.), insbesondere vor dem Hintergrund, dass neben organisiertem Lernen in Gruppen auch informeller Austausch als Bestandteil von selbstorganisiertem Lernen zu begreifen und entsprechend zu fördern ist.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Grundfragen</p> <p>Wie kann eine Begleitung des selbstorganisierten Lernens sinnvoll funktionieren? Wie und wo kann ein*e Lernbegleiter*in, wie und wo können Gruppen den Lernprozess sinnvoll unterstützen?</p> </div>
medial	<p>Eine wichtige Frage stellt sich bzgl. der Auswahl geeigneter sinnvoller Lernmedien. Wo es früher das Buch und die Tafel gab, wuchsen und wachsen die Möglichkeiten heute nahezu ins Unermessliche. Damit stellt sich für die Betriebe mehr denn je die Frage, welche Lernmedien sich für das eigene betriebliche Lernen bzw. dessen Unterstützung besonders gut eignen und welche weniger. Vor dieser Frage stehen alle Betriebe und sind dabei unterschiedlich weit fortgeschritten.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Grundfragen</p> <p>Welche Lernmedien eignen sich zur Unterstützung unserer betrieblichen Lernprozesse – und welche weniger?</p> </div>

<p>inhaltlich</p>	<p>Bzgl. der Inhalte selbstorganisierter Lernprozesse stellt sich für die Betriebe die Frage, was sinnvollerweise oder besonders gut selbstorganisiert erlernt werden kann und wo eher auf andere Lernformen zurückgegriffen werden kann oder sollte. Nicht jeder Lerninhalt eignet sich gleichermaßen gut zur selbstorganisierten Er- und Bearbeitung.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Grundfragen</p> <p>Welche Inhalte eigenen sich besonders gut (für wen) für selbstorganisierte Lernprozesse – und welche weniger?</p> </div>
<p>methodisch</p>	<p>Ein geteiltes Bewusstsein besteht bei den Befragten darüber, dass selbstorganisiertes Lernen nicht bedeutet schlicht Materialpools zu erstellen, anhand welcher die Mitarbeitenden dann etwas lernen sollen. Sondern, dass selbstorganisiertes Lernen methodischer Gestaltung auch von Seiten des Unternehmens bedarf. Selbstorganisiertes Lernen erfordert, so bringt es ein Gesprächspartner auf den Punkt, einen frei gestaltbaren Fahrplan statt eines feststehenden „Pflichtcurriculums“ (Interview 10, 00:52:03-5), bei Bedarf mit intensiver Begleitung und Unterstützung. Herausforderungen, die diesbezüglich angesprochen worden sind, wie überhaupt dazu motiviert werden könne sich auf ein solches Lernen einzulassen, wenn man es anders gewohnt ist (niedrigschwellige Angebote), wie die Selbstgestaltung unterstützt werden kann oder muss (Möglichkeiten entsprechende Orientierungs- und Navigationshilfen), wie die Begleitung sinnvollerweise aussieht (Lernbegleitung, Coaching, Mentoring, etc.). Ebenso bestehen aber auch konzeptionelle Fragen, wie z.B. die „richtige“ Mischung aus Präsenzveranstaltungen und Eigenlernphasen zu finden, betriebliche Lernaufgaben oder Lernaufträge, die selbstorganisiert bearbeitet werden können sinnvoll zu stellen oder verschiedene Lernwege/ Lernmedien/ Lernangebote für das gleiche Thema zu bieten – innerhalb bestehender Kostenrestriktionen. Auch bei diesen Fragen bestehen in allen Betrieben bereits Überlegungen und Ansätze, die jedoch von den meisten Befragten in Richtung ihrer Erweiterung und ihres qualitativen Ausbaus untersucht werden.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Grundfragen</p> <p>Welche Methoden und welche didaktischen Formen zur Förderung und Begleitung selbstorganisierten Lernens wenden wir an?</p> </div>
<p>qualifikatorisch und emotional (bzgl. der Rolle von in der Weiterbildung Tätigen)</p>	<p>Diese Dimension umfasst sowohl qualifikatorische als auch emotionale Aspekte: Diese beiden Dimensionen sind deshalb zusammengekommen dargestellt, da sie in vielen Schilderungen in den Interviews Hand in Hand gehen. Bei Weiterbildner*innen erfordert die Begleitung von selbstorganisiertem Lernen nicht nur andere und weitere Qualifikationen (wie z.B. die Kompetenz den eigentlichen Bedarf hinter einer Unterstützungsanfrage zu erkennen, zu unterstützen für diesen geeignete Lernwege zu finden, gemeinsame Überprüfungen des Lernerfolgs vorzunehmen, usw.), sondern damit einhergehend auch einen Haltungs- und Selbstverständniswandel. Ein solcher wird (in Übereinstimmung mit der Forschungsliteratur) von einigen Befragten als äußerst schwierig beschrieben, da das alte Selbstverständnis des „klassischen“ Weiterbildenden durch die Entwicklung hin zum selbstorganisierten Lernen in Frage gestellt wird. Die Frage einer quantitativen Reduzierung von Weiterbildungspersonal drängt sich insbesondere vor dem Hintergrund neuer Möglichkeiten des digitalen Lernens auf. Dies führt zu Existenzangst von Aus- und Weiterbildner*innen, die befürchten überflüssig zu werden. Nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund dieser ‚Drohkulisse‘ und der grundlegenden Schwierigkeit sich vom Gewohnten, Etablierten zu lösen werden von den Befragten vielfach Schwierigkeiten dabei beschrieben, Weiterbildungspersonal dazu zu entwickeln, selbstorganisierte Lernprozesse zu begleiten zu können.</p> <p>Sowohl Begleit- und Beratungskompetenzen von Weiterbildner*innen als auch ihre Haltungen müssen, so ein Gesprächspartner, im Tun erlernt werden. Fragen stellen sich dabei insbesondere in deren Begleitung: Wie können Weiterbildner*innen beim Erlernen einer neuen Form weiterzubilden begleitet werden und von wem? Wie kann es dabei zu Beginn gelingen Ängste vor Veränderung oder Verdrängt-Werden abzubauen und produktiv an einem neuen Rollenverständnis und dessen Gestaltung? zu arbeiten?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Grundfragen</p> </div>

	<p>Wie können Weiterbildner*innen sich zu Begleitenden und Beratenden bei selbstorganisierten Lernprozessen entwickeln? Wie kann man mit ihren Ängsten vor Veränderung oder Verdrängt-Werden produktiv umgehen?</p>
<p>unternehmenskulturell</p>	<p>Selbstorganisiertes Lernen im Betrieb, verstanden als von der Führung erwünschte Lernkultur bzw. -philosophie, stellt insbesondere schnell wachsende Unternehmen vor die Herausforderung diese Lernkultur/-philosophie zu ‚transportieren‘, damit sie von den Mitarbeitenden geteilt wird. Hier haben mehrere Befragte erste Erfahrungen ebenso wie eine Menge Fragen.</p> <p>Grundfragen</p> <p>Wie kann die Lernkultur/-philosophie des Selbstorganisierten Lernens im Unternehmen an die Mitarbeitenden ‚transportiert‘ werden?</p>
<p>arbeitsprozessgestalterisch</p>	<p>Bezogen auf die Arbeitsprozesse stellt sich insbesondere dort wo selbstorganisiertes Lernen auch als Lernen im Arbeitsprozess verstanden wird, was bei allen befragten Unternehmen der Fall ist, die Frage, wie Arbeitsprozesse so gestaltet werden können, dass Mitarbeitende darin Lernmöglichkeiten erkennen und ergreifen können. Hier zeigt sich also eine interessante Blickrichtung auf Arbeitsprozesse: Solche nicht mehr nur unter Effektivitäts- und/oder Effizienz-Gesichtspunkten zu betrachten, sondern auch mit einer ‚Lernbrille‘ – wie können die Prozesse so sein, dass sie gut erlernbar sind und zu weiterem Lernen einladen/ auffordern?</p> <p>Grundfragen</p> <p>Wie lassen sich Arbeitsprozesse lernförderlich gestalten?</p>

II.5.2.2 Erfolgserlebnisse mit SoL

Befragte schildern auch Erfolgserlebnisse mit SoL. Ein Befragter veranschaulicht an einem Beispiel, wie ein teilweise eher wenig motiviert wirkender Mitarbeiter durch das zusätzliche Engagement in einem betrieblichen Flüchtlingsprojekt, mit dem er betraut wurde und das er selbstorganisiert umsetzen sollte, nicht nur seine Kompetenz des selbstorganisierten Lernens ausbauen konnte, sondern auch seine grundlegende Arbeitsmotivation hierdurch stark stieg (vgl. Interview 5, 00:16:28-0). Insgesamt gelte, so äußert ein weiterer Gesprächspartner (vgl. Interview 10, 00:35:12-6): bei positiven Erfahrungen in der Anwendung werde selbstorganisiertes Lernen gerne angenommen. Dies gelte auch dann, wenn Mitarbeitende positive Erfahrungen gar nicht an sich selbst, sondern an anderen wahrnehmen. Dies steigere ihr Interesse am und ihre Motivation zum selbstorganisierten Lernen. Mehrere Befragte berichten auch, dass Angebote des selbstorganisierten Lernens in ihren Betrieben insgesamt gut angenommen würden.

II.5.2.4 Ansätze zu SoL

Die SoL-Ansätze, die wir in den Unternehmen vorfinden, haben unterschiedliche Bezugspunkte. Die meisten von ihnen scheinen probate Mittel dafür, den Selbstorganisationsanteil an von außen geplantem bzw. veranstaltetem Lernen zu erhöhen:

- SoL bezogen auf Seminare: Hier wird häufig der Weg von einer größtenteils frontalen Vermittlung von Inhalten hin zu eher reflexiven, offenen Ansätzen, bei denen die Weiterbildungsteilnehmenden an ihren eigenen Fragen abgeholt werden, erkennbar.
- SoL als digitales Lernen: SoL wird oft in Form von digitalem Lernen umgesetzt und/oder konzipiert, Gründe dafür sind u.a. der zeitunabhängige Zugriff und der mobile Zugang. Eine große Rolle spielen auch erwartete Kostenersparnisse.

- SoL als Lernarchitektur mit Navigationssystem: SoL wird hier als Sammelsurium aus vielen unterschiedlich großen Lernangeboten konzipiert. Um sich in diesem zurechtfinden zu können und sich darin selbstorganisiert bewegen zu können, werden Navigationssysteme etabliert, die dabei unterstützen sollen SoL als Vorbereitung auf veranstaltetes Lernen: SoL-Lernangebote und -aktivitäten können vor dem Besuch eines Workshops als Vorbereitung genutzt werden (vgl. auch Konzept des Inverted Classrooms).
- Weitere Elemente/Ansätze mit Charakter des selbstorganisierteren Lernens sind die Installation von Feedbackschleifen (Rückmeldungen über Transfererfolg durch begleitete Umsetzung von Lernaufträgen in der Praxis) oder Patenkonzept (Pat*innen für neue Mitarbeiter*innen insbesondere zur Weitergabe von Erfahrungswissen).

Als **Herausforderungen** in Bezug auf die SoL-Ansätze in den Betrieben wird uns genannt, dass oft zu wenig Verständnis von und Wissen über SoL im Unternehmen bestehe, und deshalb von Vorgesetzten keine Freiheiten für Mitarbeiter dafür geschaffen würden (vgl. u.a. Interview 8, 00:50:06-4). Die Mitarbeitenden selbst würden SoL häufig als ausschließliches ‚Lernen zu Hause‘ missverstehen, was nicht zielführend sei (vgl. ebd., 00:49:06-4). Letztlich verstehe innerhalb der Unternehmen jeder etwas anderes unter SoL, es fehle ein gemeinsam geteiltes Verständnis. Daher brauche es – so Vertreter aus allen befragten Betrieben – Aufklärung über die Idee von SoL und zunehmend die Bildung eines gemeinsamen, einheitlicheren Verständnisses. Hilfreich wären hierfür einfache und nachvollziehbare Erklärungen, um Vertrauen wecken zu können gegenüber den Mitarbeitenden und der Unternehmensführung (vgl. ebd.).

Die Führung müsse sich hierfür jedoch sehr deutlich zu SoL bekennen. Dieses bedeute ein an Bedarfen orientiertes Lernen. Eine Schwierigkeit für Unternehmen entstehe daher genau dann, wenn zentrale Aspekte der Unternehmensphilosophie den individuellen Bedarfen diametral gegenüberstehen.

Bei der Einstellung zu SoL sagen die Interviews aus, dass Weiterbildner*innen SoL eher nutzen und begrüßen als andere Mitarbeitende. Workshops und Seminare würden zunehmend als Unterstützung für SoL gesehen. Alle Interviewpartner*innen hatten eine positive Einstellung zu SoL.

Aus Sicht der Verfasser*innen handelt es sich bei SoL letztlich um eine offene Textur, die verschieden verstanden wird, und somit auch unterschiedlich ‚befüllt‘ werden kann. Die grundsätzliche positive Einstellung zu SoL könnte produktiv genutzt werden. Als zielführend könnte sich zum Beispiel ein strukturierter und moderierter innerbetrieblicher Verständigungsprozess zu SoL erweisen – ein gemeinsam geteiltes Verständnis aller betroffenen Akteure kann ein vielversprechender erster Schritt sein auf den sich bei der weiteren Gestaltung des betrieblichen Lernens aufbauen lässt.

II.6. Motivation für SoL aus Unternehmensperspektive und Mitarbeiterperspektive

In Bezug auf die Nutzung, aber auch Einführung und Bereitstellung von Konzepten des selbstorganisierten Lernens, interessierten im Rahmen der Befragung auch die Motivationen der unterschiedlichen Akteur*innen diese zu nutzen. Ebenso interessierten uns die Gründe für Nicht-Nutzung und Nicht-Bereitstellung, also was sie von der Bereitstellung oder Nutzung abhält (Hürden und Herausforderungen).

Ein Fokus der Interviews lag daher auf der Motivation zu selbstorganisiertem Lernen: Was motiviert zu selbstorganisiertem Lernen? Was verhindert es? Dazu wurden vor allem die Akteurs-Perspektive der Unternehmen und die der Mitarbeitenden erfragt.

Leitende Fragen bezogen auf die Unternehmensseite waren:

- Was motiviert Unternehmen selbstorganisiertes Lernen zu unterstützen?
- Was sind Befürchtungen aus Unternehmensperspektive? Was sind Hindernisse?

- Überprüfen Sie den Erfolg von Weiterbildung? Wenn ja wie? Woran misst sich der Erfolg?

Bezogen auf die Perspektive der Mitarbeitenden lauteten die Fragen:

- Was motiviert Mitarbeitende zum selbstorganisierten Lernen?
- Was sind Befürchtungen aus Mitarbeiter*innen-Perspektive? Was sind Hindernisse?

Eine weitere Frage bezog sich auf den Transfer in die Arbeit bzw. die Auswirkungen von Weiterbildung:

- Merken Sie das, wenn jemand aus der Weiterbildung kommt? Wie zeigt sich das? Und wie erhält sich das weiter? Was ist wichtig, damit die Weiterbildung auch der Qualität der Arbeit zu Gute kommt?

Hintergrund zu dieser Frage war die Erfahrung, dass Weiterbildungsteilnehmende häufig äußern, dass sie nach der Weiterbildung eigentlich nicht die Möglichkeit haben, das Erlernete wirklich einzubringen.

II. 6.1. Unternehmensperspektive: Motivation zu SoL und Herausforderungen

Bei der Frage nach der Motivation des Unternehmens SoL zu unterstützen wird zunächst deutlich, dass es noch kein gemeinsames Verständnis von SoL gibt. Das formulierte Ziel das Lernen zu 60-70% als SoL zu gestalten, weist bei einem Unternehmen zunächst auf ein großes Interesse bezüglich SoL. Es wird allerdings nicht gesagt warum bzw. welche Erwartungen damit verknüpft sind. Für einen Befragten steht SoL dafür, eine gemeinsame Vision zu entwickeln, um die Zukunft der Personalentwicklung strategisch zu gestalten. Ein Unternehmen sieht bei den Mitarbeitenden zudem eine höhere Akzeptanz durch eine höhere Aktualität und Bedarfsorientierung (s. 6.4.). In mehreren Interviews fällt auf, dass SoL für die Befragten für ein Lernen von zu Hause steht. Dies scheint auch damit verknüpft zu sein, dass SoL oft stark mit digitalem Lernen in Verbindung gebracht wird. Bei allen Fragen, die sich bezüglich der Gestaltung des Zeitfaktors im Lernen stellen, zeigt sich: SoL wird zum Teil auch als Lernen gesehen, dass ggf. außerhalb der Arbeitszeit stattfinden kann.

Dabei werden auch **Herausforderungen** benannt, die bei der Gestaltung von SoL zu berücksichtigen sind. Diese überschneiden sich mit den Hindernissen/Herausforderungen, die bereits weiter oben angeklungen sind (vgl. II. 5.2.4).

Eine sich entwickelnde Lernkultur im Unternehmen wird als **Gelingensfaktor** angeführt (vgl. u.a. Interview 8, 01:14:46; Interview 2, 01:16:58 - 01:18:01). Dazu gehöre auch, dass SoL von den Führungskräften mitgetragen wird (vgl. Interview 2, 00:22:34 - 00:22:45). Der Umgang mit Lernzeit wird durchaus als erfolgsrelevanter Faktor betrachtet. Eine Frage, die für die Weiterbildung allgemein relevant ist stellt sich in Bezug auf SoL verschärft, weil sie bei dieser Lernform noch schwerer zu beantworten ist: Was ist Lernzeit und was ist Arbeitszeit? Was ist als SoL anerkannt?

Mit SoL taucht für einige auch die Frage nach der **Erfolgsüberprüfung** oder auch Output auf bzw. wird in Frage gestellt: Muss immer ein Output unmittelbar nachgewiesen werden? Und wenn ja: Wie kann dieser sinnvollerweise aussehen? Hier passende Antworten bzw. einen stimmigen Umgang zu finden wird als Gestaltungsaufgabe angesehen.

Bei „Pflichtinhalten“ (Dingen, die für das Ausführen einer bestimmten Tätigkeit zwingend erlernt werden müssen) wird zum Teil eine Möglichkeit für SoL gesehen: Viele dieser Inhalte könnten auch gut selbstorganisiert erlernt werden. Jedoch sei hier eine Kontrolle am Ende der Lerneinheit nötig, um festzustellen, ob das Lernergebnis dem entspricht, was erfordert wird (vgl. Interview 10, 01:09:54-3). Andere sehen die Grenze von SoL bei Inhalten, die aus rechtlichen Gründen vermittelt werden müssen, da hier auch ein Nachweis der Vermittlung erforderlich sei (vgl. Interview 1, 01:19:28-8).

Ein Verfahren das genannt wird ist eine teilstrukturierte Auswertung am Ende des Lernprozesses mit dem/der Vorgesetzten und dem/der Lernenden, die gut dokumentiert wird.

Es entsteht aber auch die Herausforderung, als Lernbegleiter*in auszuhalten, nicht immer alles wissen zu können:

„Wobei es immer auch eine kleine Schwierigkeit ist, ne. Ich als Ausbilder stehe davor und kann vielleicht nicht jede Frage beantworten. Also das Zulassen, dass man bei mir auch die blinden Flecken entdeckt, ist natürlich ein Thema beim Ausbilder. War bei mir, als ich selbst Ausbilder war, ganz genauso. Wer hat sich schon gerne bei seinen Wissenslücken ertappen lassen?“ (Interview 10, 01:19:09-4)

„Es können unerwartete Fragen hochkommen, die ich jetzt nicht sofort beantworten kann, und wie gehe ich damit um? Es gibt Ausbilder, die können das mittlerweile hervorragend. Die sagen, lass uns mal gemeinsam auf den Weg machen, das kriegen wir miteinander heraus. Das ist für mich der beste Weg, ja. Und es gibt Ausbilder, die sagen, weiß ich im Moment nicht, aber ich gucke es mal nach und sprechen wir morgen darüber.“ (Interview 10, 01:19:38-7)

II.6.2 Mitarbeiterperspektive: Motivation zu SoL und Herausforderungen

Bei der Betrachtung der Frage: „Was motiviert Mitarbeitende zum selbstorganisierten Lernen?“ wird hervorgehoben, dass **SoL Mitarbeitende in ihrer Beruflichkeit und ihren Entwicklungsprozessen unterstützt**. SoL ermöglicht durch ein besonderes Zusammenwirken motivierender Faktoren und durch die individuell ausgestaltete Arbeit an den konkreten beruflichen Fragestellungen eine Entwicklung der Lernenden. So beschreibt ein Interviewpartner, dass die Motivation selbstorganisiert zu Lernen durch das Zusammenspiel einer (1) ersten Neugierde an einem Thema, (2) dem Freiraum (im Sinne von Raum und Zeit) sich dem Thema widmen zu dürfen und diese auch noch (3) sinnstiftend in die eigene Arbeit umsetzen zu können, entsteht (vgl. Interview 9, 00:23:47).

Als (durchaus auch extrinsisch) motivierend wird aber auch der Nutzen für den beruflichen Erfolg und die hiermit einhergehende Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit angeführt. Die eigene Erkenntnis, die Beschäftigungsfähigkeit sichern zu wollen, stiftet in gewisser Weise den Sinn für das selbstorganisierte Lernen:

„Dass ich es brauche und nutze und es mich voranbringt, entweder - also nicht nur entweder, auch, sondern sowohl als auch - in meinem beruflichen Erfolg, dann ist eine wichtige Komponente, mich selbst dann auch vielleicht auch ein Stück weit abzusichern im Hinblick auf Beschäftigungsfähigkeit, im Hinblick auf Perspektiven, die sich mir dadurch vielleicht öffnen, (...) ich lerne ja nicht zum Selbstzweck, nur weil mir das Lernen jetzt so viel Spaß macht, das will ich damit ausdrücken. Ich brauche also irgendwie einen sinnstiftenden Motivator im Hintergrund, der mir sagt, das kann wirklich extrinsisch sein oder das ist im Idealfall intrinsisch.“ (Interview 10, 01:27:55-7)

Durch die Unterstützung von Lernbegleiter*innen, sehen die Befragten in SoL einen unterstützenden Rahmen für die Entwicklung von Mitarbeiter*innen. Es bietet die Chance „Prozesse aufzusetzen die Menschen Möglichkeiten aufzeigen“ (Interview 7, 00:19:16-7).

Ein weiterer Aspekt der als motivierend aus Perspektive der Mitarbeitenden angesprochen wird ist, dass SoL als **bedarfsorientiertes Lernen** die Chance bietet, die Dinge dann zu lernen, wenn sie gebraucht und angewendet werden:

„...weil das ist einfach eben nicht mehr frontal, es ist nicht mehr irgendwie in der Ferne, ich lerne nicht auf Vorrat, sondern ich lerne auch konkret zu dem Zeitpunkt, wo ich was brauche. Ich glaube, das ist so das Überzeugende da an der Stelle.“ (Interview 4, 00:44:26-6)

Ein Unternehmen sieht bei seinen Mitarbeitenden sogar eine höhere Akzeptanz von SoL durch eine höhere Aktualität und Bedarfsorientierung. Darüber hinaus wird angeführt, dass Motivation auch durch die passende technische Ansprache der Lernenden entsteht (Interview 4, 00:44:26-6).

II.6.3 Herausforderungen und Hindernisse die sich bei den Mitarbeitenden zeigen

Als Hindernis und Herausforderung für SoL beklagen einige Befragte fehlende Bereitschaft von Mitarbeitenden sich darauf einzulassen. Einige merken an, es gebe zu wenig Klarheit und Transparenz was SoL ist und bedeutet, dies verunsichere die Mitarbeitenden. So entstehe schnell die Frage: Worauf lasse ich mich ein? Hier spiele Angst vor Überforderung eine Rolle. Da es **kein gewachsenes eindeutiges gemeinsames Verständnis**³⁴ von SoL und Klarheit was dazu gehört gibt, besteht die Notwendigkeit sich immer wieder mit den Beteiligten bzw. Betroffenen Akteur*innen auszutauschen. Es ist nach Angaben der Befragten nicht immer leicht durch stattfindende Gespräche ein gemeinsames Bild zu erzeugen bzw. aufrechtzuerhalten (vgl. Interview 2, 00:16:03; Interview 8, 00:50:06-4). Konflikte entstehen u.a. durch unterschiedliche Bilder und Erwartungshaltungen zu Lernen und SoL und deren Konsequenzen. Ein Hindernis liege auch in der begrifflichen Unklarheit, die zu komplexen Betrachtungsweisen und Beschreibungen, zum Teil in zu wissenschaftlicher Form führe, die für Unternehmen und Mitarbeitende nicht geeignet seien (vgl. Interview 8, 00:49:06-4).

Hinderlich sei zudem eine **Unternehmenskultur** die durch Misstrauen geprägt wird. Hier v.a. durch ein **Lernverständnis**, das stark durch Kontrolle geprägt ist sowie eine Defizitorientierung in der Bedarfserfassung. Von einigen wird Kontrolle durch den Vorgesetzten als hinderlich bezeichnet im Lernprozess (vgl. Interview 2, 01:13:49)³⁵.

Hindernisse für SoL entstehen mitunter aus der eigenen **Lernbiografie**: Dies können schlechte Erfahrungen sein, die man gesammelt hat. Manche stehen SoL aus Angst vor Auswertungsgesprächen nicht offen gegenüber, da sie hier einen Gesichtsverlust fürchten. Hinderlich können aber auch fehlende Erfahrungen mit SoL sein. Diese könne Mitarbeitende betreffen, aber zum Beispiel auch Führungskräfte. So kann es ein Hindernis für SoL sein, wenn eine Führungskraft skeptisch ist aufgrund von zu wenig eigener Erfahrungen mit SoL (vgl. Interview 2, 01:34:00 und Interview 9, 01:09:31).

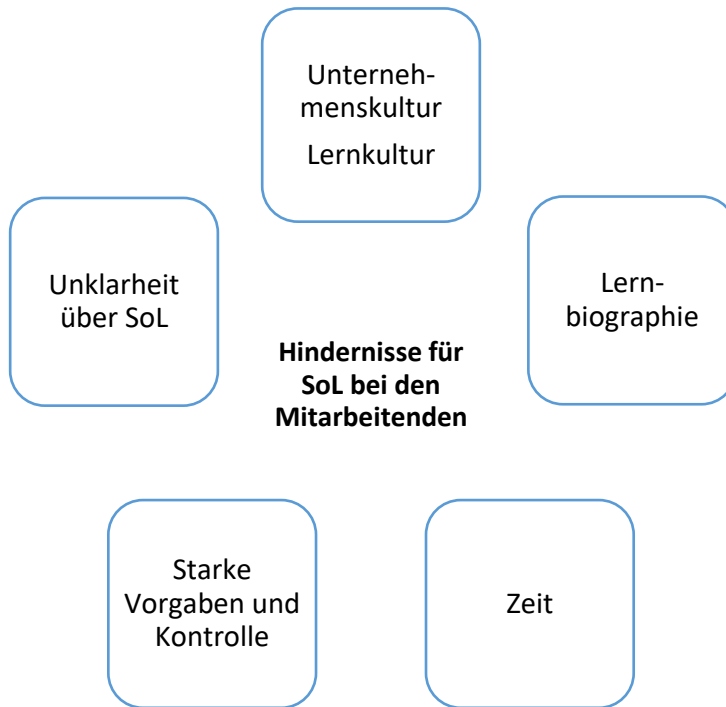
Was ebenfalls nicht förderlich erscheint ist, **wenn Expert*innen zu wissen meinen**, was die Lernenden brauchen, statt zu unterstützen, dass der Lernende selbst herausfindet was der aktuelle Lernbedarf ist und welches ein geeigneter Lernweg sein kann (vgl. Interview 9, 00:55:14)³⁶.

Außerdem erscheint wieder die verfügbare Zeit als Einflussgröße: **Zeitknappheit** wird als hinderlich angesehen.

³⁴ Dieser Befund ist anschlussfähig an die Hays-Studie (2017): 39% bzw. 37% der Führungskräfte bzw. Mitarbeitenden nennen bei den „Hürden, um Kompetenzen zu entwickeln und produktiv einzubringen“, dass „Unternehmensstrategien unklar bzw. unklar formuliert“ sind (vgl. Hays 2017, 19).

³⁵ Ähnlich Hays (2017): Dort findet bei den „Hürden, um Kompetenzen zu entwickeln und produktiv einzubringen“ das Item „Führungskräfte agieren zu stark als Kontrollfreaks“ 46% bei den befragten Führungskräften und 36% bei den befragten Mitarbeitenden (vgl. Hays 2017, 19).

³⁶ Auch dieser Befund ist anschlussfähig an die Hays-Studie: Bspw. nennen 52% bzw. 60% der befragten Führungskräfte bzw. befragten Mitarbeiter*innen als Hürde der Kompetenzentwicklung „Mitarbeiter werden zu wenig individuell gestärkt/ gefördert“ und 46% bzw. 52% „Meinung der Mitarbeiter wird nicht ausreichend berücksichtigt“



II.6.4 Gelingensbedingungen für Praxistransfer

Der Praxistransfer von der Weiterbildung in die Arbeit wird insgesamt als wichtig angesehen. Einige Befragte empfinden den Transfer als wichtigsten Aspekt von Weiterbildung. Es müsse daher um eine Verankerung des Transfers in Weiterbildungsangebote gehen. Damit der Praxistransfer gelingen kann sei es wichtig zu ermöglichen, dass etwas durch das eigene Tun und Ausprobieren gelernt werden kann. Angesprochen wird auch die Bedeutung von Achtsamkeit und Wertschätzung sowie Austausch über das Gelernte vor Ort. Ein Befragter gibt an, dass die Verankerung des Praxistransfers in Qualifizierungs- und Entwicklungspläne gewährleisten soll, dass das Gelernte wirklich in der Praxis ankommt (vgl. u.a. Interview 10, 00:56:44-5; Interview 7, 00:16:58-2).

II.7 Weiterbildungsvisionen

Abschließend wurde im Rahmen der Interviews betrachtet, welches Bild von der zukünftigen Weiterbildung sich in den Unternehmen zeigt. Hierbei lag der Fokus erneut auf der Frage nach der Motivation für Weiterbildung sowie einem visionären Bild, wie die „Weiterbildung der Zukunft“ aussehen könnte.

Leitende Fragen waren:

- Was denken Sie, wie kann man Weiterbildung motivierend gestalten?
- Wie kann man als Unternehmen Motivation fördern?
- Wenn Sie frei wären, Weiterbildung so zu gestalten, wie Sie es sinnvoll finden, wie sähe Weiterbildung dann für Ihr Unternehmen aus?

II.7.1 Ideen zu motivierender Gestaltung von Weiterbildung

Ein wesentlicher Aspekt für die motivierende Gestaltung von Weiterbildung wird in der noch deutlicher verankerten **Bedürfnis- bzw. Kundenorientierung von Weiterbildung** gesehen. Weiterbildung sollte demnach noch mehr an den Bedürfnissen der Teilnehmer orientiert sein (vgl. u.a. Interview 9, 00:06:05, 00:57:33, 01:08:08). So ein Befragter: „Weiterbildung muss bedarfsgerecht durchgeführt werden.“ (Interview 8, 01:01:18-3). Dies gelinge insbesondere auch durch die Möglichkeit **dann lernen zu können, wenn es gebraucht wird**. Kunden- bzw. Bedürfnisorientierung werden besonders im Zusammenhang

mit der Frage nach der Verwertbarkeit des Gelernten gesehen. **Praxistransfer** ist deshalb ebenfalls ein wichtiger Aspekt für die Gestaltung der Weiterbildung in der Zukunft.

„[...] ein klares Verständnis von Just-in-Time-Lieferung. Ja, also Bildung und Lernen ist dann und zu dem Zeitpunkt möglich, wo ich es brauche, mit einem direkten Transfergedanken.“ (Interview 7, 00:32:43-5)

Eine Herausforderung dieser Kundenorientierung stellt sich in dem **stetigen Nachsteuern** dar. Es brauche hierfür ein **iteratives Vorgehen**:

„also immer wieder Schleifen drehen über den Kunden [Lernenden] und immer wieder gucken: Ist es das, was ihr braucht? Sind wir noch auf dem Weg? Ist das wirklich der Weg? Das ist neu.“ (Interview 9, 00:57:33)

Einige Befragte beschreiben konkrete Gestaltungsideen, um der Kunden-/ Bedarfsorientierung gerecht werden zu können. In Form eines „**Weiterbildungsbaukastens/ Lern-Abo**“ (Interview 8, 01:01:18-3), könnten Lernende sich das Passende zum richtigen Zeitpunkt herausnehmen. Inhalt, Zeitpunkt und Format wären frei gestaltbar. Dies könne vor allem in virtuellen Formaten, aber ergänzt durch Lerngruppen vor Ort verlaufen.

„Machen wir mal ein banales Beispiel. Ich musste letztens diverse Excel-Tabellen verknüpfen, und habe es nicht geschafft. Für mich wäre es natürlich jetzt schön, in den Chat zu gehen, Sie zu sehen, virtuell. Ich sage. "Ich bin [Hr. X] und habe eine Frage, das und das." Und Sie zeigen mir das dann auch virtuell, indem Sie auf meinen Rechner springen und sagen: "Ich zeige dir das mal. Und jetzt zeigst du mir das auf meinem Rechner." Das heißt, Sie kontrollieren gleich den Lernfortschritt. Und damit habe ich eine Stunde Weiterbildung erhalten, von der ich eigentlich gar nicht genau weiß, dass es Weiterbildung war. War es aber, weil ich kann es dann der [Fr. Y], die drei Stunden später das gleiche Problem hat, und da liegt jetzt die echte Wertschöpfung für alle, erklären. Sie regt sich auf, ich sehe rüber und sage: "Ich habe vor drei Stunden mit der [Fr. Z] das und das gemacht." Und das ist die wahre Form, die Flexibilisierungsform der Weiterbildung. Also, schnell reagieren. Und jetzt zum Beispiel, Sie haben es mir so erklärt, dass ich es nicht verstanden habe, das kann ja sein. Ich habe es einmal mitgemacht, ich habe es jetzt im Augenblick verstanden. Der Bildschirm ist schwarz, Sie sind weg. Ich will es Ihnen erklären, [Fr. Y], und ich weiß es nicht mehr. Da wäre es natürlich charmant, wenn ich dann einer Lerngruppe beitreten könnte, auch wieder sofort, oder was immer. Und wenn ich sage: "Ich bin jetzt so angefixt von Excel. Es gibt am Samstag eine Weiterbildung, da will ich hingehen. Ich will hingehen. Oder ich möchte sie virtuell mitmachen." Auch da kann ich mir die Form selber aussuchen. Ich glaube, da sind wir noch nicht soweit, weil der, der das dann quasi als Lernender mit in den Auftrag gibt, der Personaler, um diese Möglichkeit noch gar nicht weiß. Und auch den Vorteil, den Nutzen für das Unternehmen, noch gar nicht sieht. Weil er schlägt ja mit einer Klappe unheimlich viele Dinge. Also, Selbstlernen, Motivation, Unterstützung der Kollegen, Anhäufung des Wissens, Vertiefung des Wissens.“ (Interview 8, 01:01:23-7)

Des Weiteren werden **Selbstlerngruppen** als eine konkrete Möglichkeit der motivierenden Gestaltung von Weiterbildung beschrieben. Motivierend sei hieran insbesondere, dass Lerngruppen einen gewissen „Gruppenzwang“ auslösten:

„Da braucht es im Prinzip Tools, wie Erinnerung. Tools, wie Selbstlerngruppen. Weil, jeder Mensch unterliegt einem gewissen Gruppenzwang. Wenn ich mit meinen vier anderen Kollegen einen Termin ausgemacht habe, wir lernen da und es ist so ein schönes Wetter, wie heute, dann überlegt man sich das natürlich. Auf der anderen Seite sagt man, ach die kommen ja auch, dann gehe ich auch.“ (Interview 1, 00:32:30-5)

Hieraus lässt sich wiederum das an verschiedener Stelle bereits hervorgehobene tragende Element des Gruppenlernens erkennen.

Das **Feedback der Teilnehmenden** verstärkt zu berücksichtigen wird als eine weitere Möglichkeit angeführt, Weiterbildung motivierender zu gestalten. So spricht sich ein Befragter dafür aus, dass eine

Veranstaltung nicht mehr angeboten werden sollte, wenn diese negative Rückmeldungen von Teilnehmenden erhalten hat. (vgl. Interview 9, 00:59:34)³⁷ Die fortschreitende **Veränderung der Lernformate**, nicht zuletzt durch die Digitalisierung, bietet zukünftig mehr Vielfalt der Zugänge zum Lernen, eine höhere Flexibilität des Lernens und damit eine noch deutlichere Abwendung vom Frontalunterricht (vgl. Interview 4, 00:44:26-6; Interview 8, 01:05:40-7). Ein Befragter betont in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit, dass man Lernen und damit auch Lernstrukturen und -architekturen „neu denken“ (ebd., 00:35:40-9) müsse.

Die Gestaltung der **(Lern-)kultur** wird als wichtige Aufgabe auch für die Zukunft erkannt und beschrieben. Es brauche eine offene Atmosphäre und Freiraum (vgl. Interview 9, 00:15:17; Interview 1, 01:22:40-0; Interview 8, 00:11:43-3; Interview 9, 00:47:42).

II.7.2 Förderungsmöglichkeiten von Weiterbildung

Hinsichtlich der Fördermöglichkeiten von Weiterbildung wurde vielfach die (neue) Rolle der Lernbegleitung thematisiert.

Ein Befragter beschreibt als zentrales Element: Die Lernbegleitung werde immer näher. Gemeint ist damit zum einen eine räumliche Nähe. So sei ein*e **Lernbegleiter*in vor Ort im Unternehmen** hilfreich, um Lernbedarfe festzustellen und in die Einarbeitung neuer Kolleg*innen eingebunden zu sein.

„Da sehe ich den Schlüssel in pädagogisch-gebildeten Lernbegleitern, die dann auch das Unternehmen kennen. Das setzt also eine gewisse Kenntnis voraus. Also, ich denke, das wird sich definitiv annähern. Viel näher als heute. Ich würde fast so weit sagen, dass/ so weit gehen, dass ich sage: Unternehmen werden sich Gedanken machen müssen, ob sie nicht permanent so Strukturen aufrechterhalten.“ (Interview 8, 01:06:45-7)

Es gehe darum Lernbegleiter*innen in den Betrieben zu haben, um begleitend zu neuen Lernformen und hier auch vertrauensbildend zu arbeiten (vgl. auch Interview 8, 01:07:46-3).

„Also, der erste Ansprechpartner, und der sich wirklich um nichts Anderes kümmert. Außer um das. Und der dann auch Antworten sucht auf Fragen, die er gerade nicht beantworten kann. Und der nutzt dann natürlich auch diese neuen Kanäle, ja. Also, das ist meiner Meinung nach die Richtung.“ (Interview 8, 01:06:45-7)

Hierbei sei es wichtig, dass Lernbegleitung nicht nur näher an den Mitarbeitenden stattfindet, im Sinne einer guten Beziehung, sondern auch örtlich nah am Unternehmen. Dafür müsse Lernbegleitung aber auch flexibler sein bzgl. der Arbeitszeiten (vgl. Interview 8, 01:06:26):

„Aber wie das im Einzelnen aussehen könnte, da habe ich auch noch zu wenig Vorstellungskraft. Aber Weiterbildung, glaube ich, muss flexibler werden. Und nicht: Am Tag X fährst du für zwei Tage da weg von dem. Sondern Weiterbildung muss bedarfsgerecht im Prinzip durchgeführt werden. Und zwar auch im Hinblick auf den, der die Weiterbildung dann erhält.“ (Interview 8, 01:01:18-3)

Eine **Funktion der Lernbegleitung** sollte es sein, **Anstoß beim Lernen** zu geben. Das bedeutet die Mitarbeitenden in ihren individuellen Entwicklungsprozessen immer wieder dort abzuholen, wo sie stehen, und sie bei der Auswahl der passenden Weiterbildung zu unterstützen. Ein Befragter beschreibt konkret, dass Mitarbeitende zu wenig nach ihren Fähigkeiten und Lernbedarfen gefragt werden, obwohl diese doch oft genau wissen, wo ihre Fähigkeiten und Lernwünsche liegen bzw. auch schon konkrete Vorstellungen haben, an welchen Themen sie arbeiten wollen und nur noch eine Beratung zum passenden Angebot wünschen. (vgl. Interview 8, 00:19:47-8)

³⁷ Hieraus stellt sich aus Forschungssicht die Frage: was braucht ein Lernbegleiter, um mit negativen Rückmeldungen umzugehen bzw. sie so zu verstehen, dass er/sie für sich Veränderungsbedarf ableiten kann?

Um Lernbedarfe frühzeitig erkennen zu können, aber auch um wie oben beschrieben Impulse zu geben, müssten **Lernbegleitungs- und Entwicklungsgespräche** in kürzeren Abständen und regelmäßig durchgeführt werden (vgl. Interview 9, 00:15:17). Es wird betont, dass eine offenere Kommunikation zwischen Mitarbeitenden und Unternehmen die Weiterbildungsaktivitäten unterstützen würden. Hier sei es vor allem wichtig, dass beide Seiten ihre Ziele klar ausdrückten (vgl. Interview 8, 00:11:43-3). Um das Lernen in Organisationen und damit auch die Weiterbildung in Zukunft zu fördern, wird die Einführung einer **Fragekultur im Unternehmen** angesprochen. Man müsse zu einer „Neugierkultur“ (Interview 10, 01:18:42-7) im Unternehmen kommen. Das bedeutet, dass man Mitarbeitende zum neugierigen Nachfragen animieren müsse. Dies sei jedoch für Ausbilder*innen und Weiterbildner*innen teilweise schwierig, weil sie es dann zulassen müssten, nicht auf alle Fragen eine Antwort zu wissen (vgl. Interview 10, 01:18:41-5). Daher sei es wichtig für **Lernbegleiter*innen, ein Selbstbewusstsein bezgl. des eigenen Nicht-Wissens** zu entwickeln.

„Auf jeden Fall das Selbstbewusstsein, zugeben zu können, dass man einfach nicht alles weiß. Dass es vielleicht auch in der Lerngruppe Menschen gibt, die bestimmte Fragen besser beantworten können als ich selbst, ja? Und je schneller die Welt sich verändert, je kurzlebiger das Wissen ist, was wir erwerben, desto stärker kommt der Ausbilder in diese Situation und muss sich damit auch anfreunden lernen.“ (Interview 1, 20:51-6)

Als einen weiteren Aspekt zur Förderung von Weiterbildung in der Zukunft wird von einem Befragten angedacht, dass Mitarbeitende mehr **Handlungsfreiraum zur selbstverantwortlichen Auswahl von und Teilnahme an Weiterbildung** erhalten sollten. Dieser Handlungsfreiraum bezieht sich dabei zum einen auf die Freiheit, zum Beispiel im Rahmen eines vorgegebenen Budgets über die Teilnahme an Weiterbildungen entscheiden zu können. Zum anderen gehöre hierzu aber auch der zeitliche Freiraum zum Lernen, zum Beispiel in dem Mitarbeitende sich die Zeit zur Weiterbildung eigenverantwortlich organisieren, in dem sie sich entsprechend mit Kolleg*innen abstimmen. Dies sei je nach Arbeitsumfeld und -kontext zwar unterschiedlich gut realisierbar, würde aber die eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit individuellen Lernthemen fördern (vgl. Interview 9, 00:47:42).

Ein Befragter erweitert, mit der Frage nach der Gestaltung der Weiterbildung in der Zukunft, das Spektrum der Gestaltungsmöglichkeiten um die Perspektive der Weiterbildungsträger. Hier wird der Wunsch formuliert, dass **Weiterbildungsträger** ihr Angebot mehr spezifizieren. Das bedeutet, mehr herausarbeiten und aktiv kommunizieren, wofür sie stehen. Dies schaffe mehr Transparenz für Unternehmen und unterstütze deutlich die Auswahl des passenden Anbieters. Hierzu gehöre auch, das Weiterbildungsangebot auf Unternehmensbedürfnisse konkret zuzuschneiden (vgl. Interview 8, 00:14:03-2).

II.7.3 Perfekte Weiterbildung

Wir haben auch nach der „perfekten Weiterbildung“ gefragt. Laut der Befragten, müsse Weiterbildung als lebenslange berufliche Weiterbildung gesehen werden. **Die perfekte Weiterbildung würde alle MA eines Unternehmens** einbeziehen. Das werde schon dadurch notwendig, dass alle Mitarbeitende von Digitalisierung und technischem Fortschritt betroffen seien (vgl. Interview 7, 00:14:55-2; Interview 8, 01:05:40-7). Weiterbildung müsse dazu komplett neu und bedarfsgerecht mit **enger und gezielter Lernbegleitung** gedacht werden (vgl. Interview 8, 01:05:43-4). Ein Befragter schlägt einen radikalen Weg vor: alle Weiterbildungsangebote abschaffen und einen neuen bedarfsorientierten, individuellen Weg aufbauen (vgl. Interview 9, 01:08:08).

Andere Befragte sehen für die perfekte Weiterbildung, dass **Lernen und Arbeiten** integriert werden müssen. Die Weiterbildung der Zukunft ist aber auch für sie **flexibel, bedarfsgerecht und selbstbestimmt** und wird zudem **digital gedacht**. Dazu gehören für die Befragte wählbare Formate des Lernens bzw. die selbstbestimmte Zusammenstellung von individuellen Formaten, die flexibel und selbstverständlich verfügbar sein (vgl. Interview 8, 01:01:18-3). Werde die Weiterbildung stark digitalisiert, müsse hier bedacht werden, dass es andere Kompetenzen brauche, um Lernprozesse zu begleiten, nämlich

den Umgang mit der Technik. Digitales Lernen wird in Verbindung gebracht mit virtuellen, digitalen Formaten für ein nachhaltiges und zeitlich machbares Lernen (vgl. Interview 8, 01:01:18-3). Ergänzt werde dies in der „perfekten Weiterbildung“ durch **Lerngruppen**, das gegenseitige Weitergeben des Gelernten unter Kolleg*innen. Manche sagen, Präsenzveranstaltungen wären nur da sinnvoll, wo es nicht digital geht (vgl. Interview 1, 01:22:40-0).

Für eine zukünftige Weiterbildung sei zudem wichtig, dass sich ein **Wandel in der Unternehmenskultur** hin zu einer guten Fehlerkultur vollziehe und hin zu einer Kultur, die Medienkompetenzen fördere (vgl. Interview 1, 01:22:40-0). Wichtig sei es für die „perfekte Weiterbildung“ **Entwicklungswünsche der Mitarbeitenden** in Zukunft in den Fokus zu rücken und diese **in Einklang mit den Wünschen des Unternehmens** zu bringen.

III. Ein (erweitertes) Fazit in Thesen-Form

Zielsetzung der qualitativen Studie war es, ein Bild über Aspekte und Bedingungen von Weiterbildungsmotivation mit speziellem Fokus auf selbstorganisiertes Lernen zu bekommen. Wichtige Ergebnisse der durchgeführten Studie, geben, wie angestrebt, diesen Einblick in die individuelle Weiterbildungsmotivation. Aus den Befunden ist aber auch zu erkennen, dass sich (individuelle) Aspekte und Bedingungen der Weiterbildungsmotivation nicht unabhängig von dem (im Unternehmen gestalteten) Rahmen, in dem sich Weiterbildungsmotivation entfalten soll, betrachten lässt. Deshalb beleuchtet die Studie ebenfalls sehr stark diesen Rahmen mit folgenden Fragen: Was ist betriebliche Weiterbildung heute überhaupt? Was wird darunter verstanden? Wer sind die „in der Weiterbildung Tätigen“? Allein die umständliche Bezeichnung macht klar, dass dies noch reichlich unklar und schwer eindeutig zu definieren ist. Und natürlich: Was wird in der Praxis eigentlich unter dem omnipräsenten, aber selten definierten, Begriff „Selbstorganisiertes Lernen“ (SoL) verstanden?

Im Folgenden werden die Befunde zu diesen Fragen pointiert und in Thesenform wiedergegeben.

Weiterbildung ist bunter geworden

Das Zitat „Der Weiterbildungsmarkt ist viel bunter geworden.“ (Interview 8, 00:04:02-1) steht symptomatisch für die Veränderungen der Weiterbildung und die damit einhergehenden Herausforderungen. Weiterbildungsformen verändern sich hin zu mehr oder weniger begleitetem Lernen in der Arbeit mit Erfahrungsaustausch, zu offenen sowie eher informellen Lernformen. Kleine offene Konzepte bekommen mehr Bedeutung. Diese werden nicht aus einer großen unternehmensübergreifende Strategie heraus ‚von langer Hand‘ geplant, sondern entwickeln sich aus Fragen der Teilnehmenden vor Ort. Damit wird das Lernen in der Arbeit mehr und mehr aus der Selbstverständlichkeit gehoben, darstellbar und gestaltbar. Es wird zunehmend fester anerkannter Bestandteil betrieblichen Lernens.

Eine Öffnung des Weiterbildungsbildungsverständnisses dahingehend, dass Lernen in der Arbeit und damit an den ganz konkreten Problemstellungen von Lernenden in ihrer Arbeit geschieht und auch hieran zu orientieren ist, bestätigt die der Studie vorangestellte forschungsleitende Annahme, dass gestaltendes Handeln und eine Befähigung hierzu, Ziel von Weiterbildung sein muss, um einer sich beschleunigenden und schnell wandelnden Zeit begegnen zu können. Es zeigt sich auch, dass insbesondere die Einbeziehung bestehender (Lern- und Arbeits-) Erfahrungen durch das (Wieder-) Entdecken von Lernen in der Arbeit und gezielt begleiteten Erfahrungsaustauschformaten gestärkt wird.

Diese Entwicklung hin zu **einem offeneren Weiterbildungsverständnis**, birgt die **Chance** Weiterbildung künftig noch mehr an den tatsächlichen Bedarfen von Teilnehmer*innen zu orientieren und so noch besser **motivierende Rahmenbedingungen zur Teilnahme an Weiterbildung zu gestalten**.

Es ergeben sich jedoch auch **Herausforderungen** im Zusammentreffen eines offeneren Weiterbildungsverständnisses mit individuellen Lernbiographien der Lernenden, dem kollektiven Lernverständnis, das sich häufig in **Unternehmens-, besonders in der hierin verankerten Fehler- und Lernkultur**

ausdrückt. Ein offenes Weiterbildungsverständnis zieht notwendigerweise eine Betrachtung der Unternehmenskultur sowie der Lernförderlichkeit des Arbeitsumfeldes nach sich, wenn offenere Lernformen Wirkung – auch auf die Weiterbildungsmotivation – entfalten sollen.

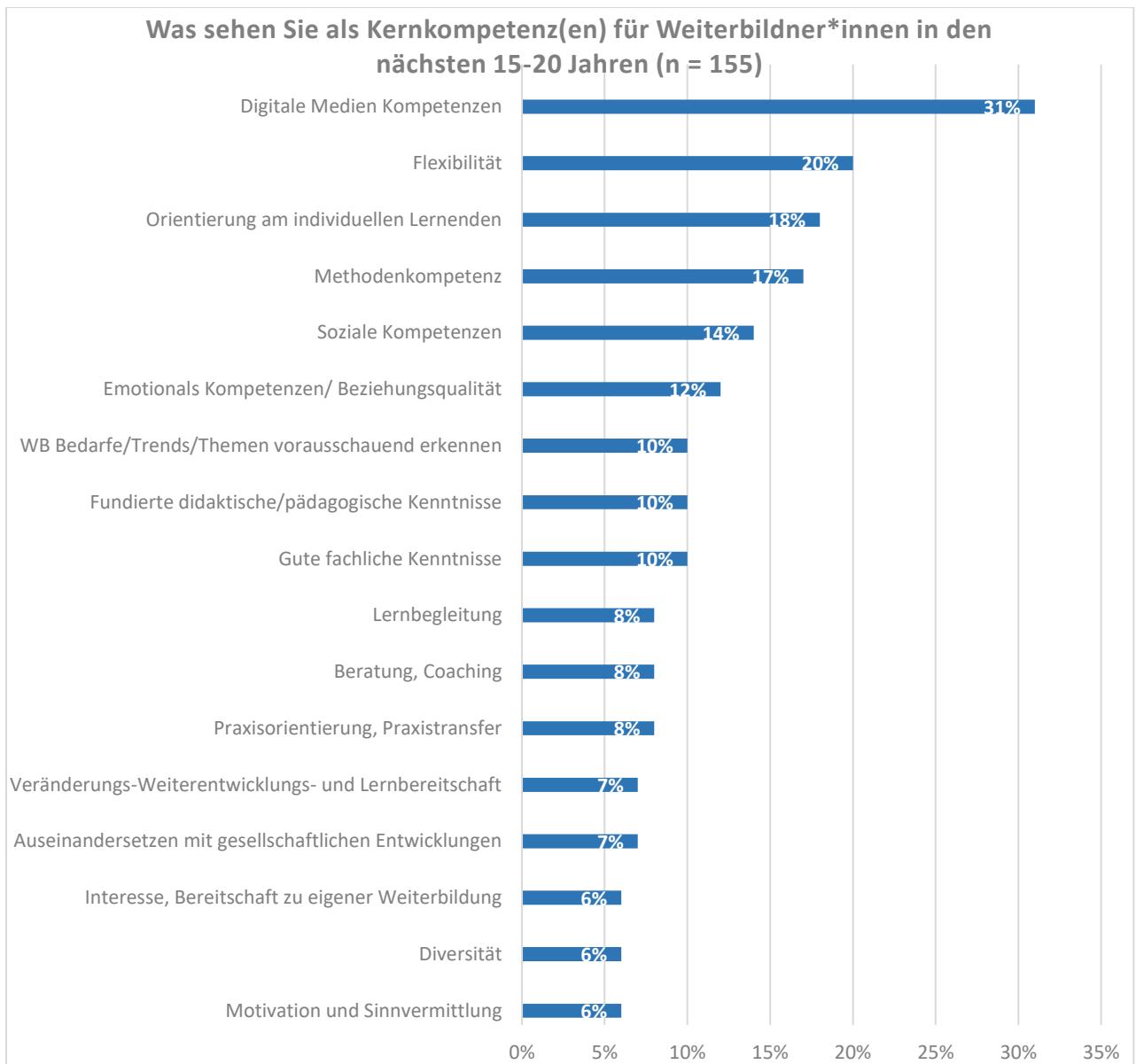
Die „in der Weiterbildung Tätigen“: eine heterogene Gruppe, an die sich komplexe Anforderungen stellen

Begleitende Akteur*innen, die das Zusammentreffens von „neuen“, offeneren Lernformen, individuellen Lernbiographien und kollektivem Lernverständnis mitgestalten und begleiten, sind die „in der Weiterbildung Tätigen“. Diese sind **eine heterogene Zielgruppe mit einem breit gefächerten Aufgabenspektrum, die sich, nicht zu Letzt durch die oben beschriebene Herausforderungen, einem sich stetig erweiternden Anforderungs-/Kompetenzprofil gegenüberstellt**. Ähnlich wie das klassische Weiterbildungsverständnis, löst sich auch das eher klassische Verständnis von „in der Weiterbildung Tätigen“ als Seminarleiter*in, Dozent*in, Lehrer*in auf und wird zum Teil sogar in seiner Zukunftsfähigkeit komplett in Frage gestellt. Darüber hinaus finden sich Überschneidung in den Aufgaben- und Tätigkeitsbeschreibungen von Weiterbildner*innen und Ausbilder*innen oder auch Personaler*innen bzw. Personalentwickler*innen im Betrieb.

Ein offenes Weiterbildungsverständnis, das vermehrt offene und vor allem auch informelle Lernformen (am Arbeitsplatz, im Erfahrungsaustausch, etc.) in den Blick nimmt, stellt die Aufgabe an die „in der Weiterbildung Tätigen“, Lernen in vielfältigen Settings, für sehr heterogene Zielgruppen, auf unterschiedlichste Kompetenzen ausgerichtet, zu begleiten. Hinzu kommt die Aufgabe, lernförderliche Rahmenbedingungen und damit auch Veränderungsprozesse im Unternehmen zu initiieren und gegebenenfalls aktiv mitzugestalten.

In der quantitativen Befragung von Weiterbilder*innen wurde das Kompetenzprofil offen erfragt, dem sich „in der Weiterbildung Tätige“ in den kommenden 15-20 Jahren nach eigener Einschätzung gegenübersehen. Wie in der untenstehenden Grafik³⁸ erkennbar, konkretisiert und ergänzt dies die Befunde der qualitativen Untersuchung. In der Grafik wurden diejenigen genannten Kernkompetenzen aufgeführt, die von mehr als 5% der Antwortenden (n = 145) genannt wurden.

³⁸ Die Grafik wurde im Rahmen der Auswertung der quantitativen Studie mit in der Weiterbildung Tätigen (N = 204) im ELSA-Projekt (Schrode/ Zink/ Scharf 2017) erstellt und ist in dieser Form bisher noch nicht veröffentlicht.



Betrachtet man die Herausforderungen, denen sich „in der Weiterbildung Tätige“ gegenübersehen, wird nachvollziehbar, welche expliziten Motive sie für die Teilnahme an Weiterbildung formulieren. Herausfordernde Themen für Weiterbilder*innen entstehen aus der Konfrontation mit einer hohen Komplexität, aber auch mit zunehmend heterogenen Zielgruppen sowie einer hohen Vielfalt an inhaltlichen Themen, die Weiterbildende – egal in welchem Bereich – heute abdecken müssen. Diese Anforderungen stellen sie dann auch an die Weiterbildungen, die sie selbst besuchen.

Motivation(en) und Hindernisse sich weiterzubilden: Sinn, Ich-Bezug, Gruppe

Die Frage: Wer bildet sich (nicht) weiter? Warum? Drückt sich in der Studie in den Fragen nach konkreten Motiven eine Weiterbildung zu beginnen und diese im weiteren Verlauf auch durchzuhalten aus.

Es bestätigt sich der Befund aus der Theorie, dass **Motivation für Weiterbildung durch die Orientierung an den Bedürfnissen und -bedarfen der Mitarbeiter*innen entsteht und sich entfaltet** (vgl.

Juraschek/ Schrode/ Horn 2017, S. 7, 29, 34ff.). **Nicht selten sind dabei extrinsische und intrinsische Motive stark verwoben:** Zum Beispiel liegt hinter zunächst als extrinsisch anmutenden Motiven (z.B. Aufstieg) ein intrinsischer Wunsch (wie Mitgestaltung, persönliche Weiterentwicklung). Eher als intrinsisch zu verstehende Anreize, Motive (und auch Anlässe) an einer Weiterbildung teilzunehmen reichen von der Begeisterung für ein Thema, neuen beruflichen Herausforderungen bis zu dem Wunsch, einfach mal was Neues auszuprobieren. Aber auch ein informelles „Muss“, wie die Annahme, dass eine bestimmte Weiterbildung einen im Unternehmen weiterbringt, sind hier als eher extrinsische Motive relevant.

Betrachtet man, was im **Prozess der Weiterbildung motiviert**, so werden hier **stimmige Lernformen, Bezug zu den Alltagsfragen der Lernenden wie auch Sinnhaftigkeit der Weiterbildung** angesprochen. Hervorgehoben wird in besonderem Maße die **(Lern-)gruppe als motivierendes Element**, das durch die Weiterbildung trägt. Das Gemeinschaftsgefühl, ein sich gegenseitiges Helfen und der fruchtbare gemeinsame Austausch entfalten besonderes motivierende Wirkung im Verlauf einer Weiterbildung.

In den Interviews angeführte **Hindernisse für die Teilnahme/ Teilhabe an Weiterbildung** zeigen, dass neben den als **persönlich** zusammengefassten **Hürden**, auch Gründe angeführt werden, die in der **Arbeitsorganisation vor Ort**, in den **zur Verfügung stehenden Unternehmensressourcen**, in der **Unternehmenskultur** oder in der **Unvereinbarkeit von Unternehmens- und Mitarbeiterinteressen** liegen. Diese Hindernisse werden nicht selten als demotivierend wahrgenommen, so dass Weiterbildung nicht zustande kommt.

Auch aus diesen Hindernissen wird deutlich, dass die Öffnung des Weiterbildungsverständnisses nicht nur Chancen mit sich bringt. Es werden von den Befragten Herausforderungen angesprochen, die sich aus **Ungleichzeitigkeiten im Zusammentreffen von „neuen“ Lernformen, individuellen Lernbiographien und kollektivem Lernverständnis (hier häufig aus dem in der Unternehmenskultur angelegten Verständnis abgeleitet)** ergeben. Dies drückt sich an noch offenen ungeklärten Fragen der konkreten Ausgestaltung einer „offenen Weiterbildung“ aus. So entsteht beispielsweise ein Spannungsfeld zwischen Steuerung und Freiheit bei der Gestaltung von Weiterbildung. Diese Frage entwickelt sich besonders an dem Thema der freiwilligen Teilnahme an Weiterbildung gegenüber einem „Geschick-Werden“. Je nach Unternehmenskultur kann das „Geschick-Werden“ eher unproblematisch oder fast ein „No Go“ sein.

Es entstehen auch Herausforderungen durch eine beobachtbare Entgrenzung im Verhältnis von Aus- und Weiterbildung in den Betrieben, hinsichtlich der Aufgaben und Rollen der im Bereich von Aus- und Weiterbildung Tätigen, mit Blick auf alte und neue Lernformen, auf Lernorte und Lernzeiten sowie auf die Inhalte von Weiterbildung.

Verständnis von selbstorganisiertem Lernen: Flexibles Lernen mit Leitplanken

Selbstorganisiertes Lernen drückt sich für die Befragten aus in einer **an die Bedürfnisse des Lernenden anpassbaren Lern-Architektur, die Leitplanken und Grenzen setzt, aber trotzdem Flexibilität ermöglicht**. Ein wesentlicher Aspekt ist dabei: freies, eigenständiges Lernen, das zeitlich und räumlich flexibel gestaltbar ist. Es bietet Freiheit und Freiraum sich für Weiterbildung selbst zu entscheiden. Elemente die ebenfalls unter dem Aspekt des Selbstorganisierten Lernens angeführt werden, sind Lernen vor Ort am Arbeitsplatz sowie die Unterstützung durch eine Gruppe von Kolleg*innen im Bedarfsfall.

Die Befragten stellen fest, dass **Selbstorganisiertes Lernen ein Fundament braucht, auf dem es gedeihen kann**. Hierfür benennen sie Gelingenskriterien, die zum einen an der Motivation des Einzelnen ansetzen wie etwa, dass jeder sich weiter entwickeln möchte und die Motivation zur Entwicklung hat („Eigenmotivation“ des Lernenden unabhängig von Alter und Funktion) oder dass Entwicklung in unterschiedlicher Weise und aus unterschiedlichem Antrieb stattfinden darf. Hierzu gehört auch, dass es respektiert wird, wenn jemand sich gerade nicht entwickeln möchte. Zum anderen werden aber auch Gelingenskriterien formuliert, die sich an die Gestaltung von Rahmenbedingungen im Unternehmen

richten: So vor allem eine Unternehmenskultur, die ein solches Lernen ermöglicht, Vertrauen von Unternehmensseite in Weiterbildner*innen und Mitarbeiter*innen, Vertrauen darauf, dass Lernen auch ohne Kontrolle und auch ohne fachliche Bewertung stattfindet, Vertrauen in professionellen Umgang mit offenen Lernprozessen, Vertrauen der Mitarbeiter*innen in die Führungskräfte/ in die Kultur, dass offene Lernprozesse anerkannt und wertgeschätzt werden.

Insbesondere die **Unternehmens-/Lernkultur wird hier nochmals als erfolgskritischer Punkt für ein tatsächlich lebendes Selbstorganisiertes Lernen hervorgehoben**. Für die Entwicklung einer gemeinsamen, vertrauensvollen Lernkultur mit Blick auf Selbstorganisiertes Lernen ist die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses/ Bildes wichtig. Wesentliche Hürden von Selbstorganisiertem Lernen zeigen sich im fehlenden gemeinsamen Bild, eine in der Folge nicht mitgewachsenen Unternehmens-/Lernkultur und daraus resultierende Unsicherheiten in der konkreten Umsetzung.

Für das Projekt ELSa – Erwachsene(n) lernen in Selbstlernarchitekturen geben die Ergebnisse dieser qualitativen (sowie der ergänzenden quantitativen Studie, s. Schrode/ Zink/ Scharf 2017) wichtige Hinweise für die konkrete Konzeption und Gestaltung erwachsenengerechter, selbstorganisierter Lernprozesse.

Danksagung

Ganz besonders und zu aller erst danken wollen wir an dieser Stelle allen Interviewpartner*innen für deren Bereitschaft sich von uns befragen zu lassen, uns freundlich bei sich zu empfangen und mit uns entlang unserer Leitfragen ins intensive Gespräch zum Thema der selbstorganisierten Weiterbildung und der Weiterbildungsmotivation zu kommen. Wir hoffen und denken, dass es uns damit gelungen ist sie zu aktiven Mit-Forscher*innen zu machen. Über Rückmeldungen und Gesprächen zu unseren Ergebnissen freuen wir uns sehr.

Des Weiteren danken wir unseren wunderbaren Kolleg*innen im Projekt für Ihre Unterstützung und den anregenden Austausch.

Herzlichen Dank sagen dafür: Kristina Horn, Dr. Stephanie Juraschek, Olivia Scharf, Nicolas Schrode und Julia Zink.

Anhang: Frageleitfaden

ELSA – Leitfaden-Interviews mit Unternehmen

Expert*innen-Interviews

- Expert*innen einbeziehen aus unterstützenden Unternehmen
- Befragte als Expert*innen zu Wort kommen lassen

Leitfragen für Interview

Intro ins Gespräch

- Warum sind wir hier: Projekt ELSA, wir erforschen
- Wir haben Sie dankenswerterweise als Unterstützer und Experten im Boot
- Aufnahme: Anonym transkribieren
- Es geht um die Erkundung des Themas und nicht um eine Analyse des Unternehmens und ist auch KEINE MA-Befragung
- Leitfragen zur Unterstützung des Gesprächs

Es geht um die Motivation selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung

- Von Mitarbeitenden
- Und von in der Weiterbildung tätigen

Daher die erste Frage

- Die in der Weiterbildung Tätigen: Wer ist das aus Ihrer Perspektive?

Unternehmenstradition und Unternehmensphilosophie (Stellenwert von WB im Unternehmen und warum)

- Welche Tradition hat Weiterbildung im Unternehmen? Können Sie da zurückblicken und mich da ins Boot holen?
- Was sind leitende Ideen im Unternehmen Weiterbildung zu fördern? (Kann man die unterschiedlichen Phasen von WB im Unternehmen mit unterschiedlichen Leitmotiven belegen? Slogans) Was ist heute leitend?
- War das Thema WB für Weiterbildner*innen immer schon Thema?

Beteiligung an Weiterbildung

Wie ist die Beteiligung und Nachfrage der Mitarbeitenden?

- Trends? Auffälligkeiten: bestimmte Gruppen, themenspezifischen, Arten/Formen der Weiterbildung? Wie ist das mit den Weiterbildnern?
- Wie erklären Sie sich das?
- Gibt es WB die freiwillig und andere die verpflichtend sind? Beispiele für verpflichtend: Du musst? Beispiele für freiwillig: Ich würde mal gerne-... BIS das gibt es ein Thema: Wer macht es
- Haben Sie einen Einblick über WB die von Mitarbeitenden unternehmensunabhängig besucht werden?

Wie gestalten/initiieren Sie Weiterbildung?

- Wie kommen denn heute Weiterbildungen zu Stande?
- (Anlass, wie geht das los, wonach wird entschieden)
- (neue Herausforderungen, Technologien, Mitarbeiterentwicklungsgespräche? Individuelle Anfragen: Kommt das vor?)
- Wie/nach welchen Kriterien werden Lernbegleiter/Angebot ausgewählt? Was bedeutet Teilnahme für MA?

Motivationen und Hindernissen

- Was motiviert an WB teilzunehmen? (Qualifikation, Interesse, Aufstieg, thematisches Interesse...?)
- Was sind Hindernisse?
- Wovon hängt die Motivation der MA in der Weiterbildung ab?

Selbstorganisiertes Lernen im Unternehmen

Uns interessiert ja selbstorganisiertes Lernen.

- Welches Bild verbinden Sie mit selbstorganisiertem Lernen?
- Was sind Merkmale dafür/woran machen Sie das fest?
- Gibt es da ein gemeinsames Verständnis im Unternehmen?
- Wenn Sie Ihre Weiterbildungslandschaft betrachten: Wie würden sie ihre Angeboten beschreiben: Eher selbstorganisiert oder weniger oder gar nicht? (Skala aufmalen)
- Welche Erfahrungen machen Sie mit den unterschiedlichen Formen?
- Wir haben ja weites Verständnis von WB? Was gibt es noch an selbstorganisiertem Lernen?
- Rückgriff auf die Skala: Wo wollen Sie hin als Unternehmen? Und was wäre ihr Idealbild?

Was motiviert zu selbstorganisiertem Lernen / was verhindert

- Was motiviert Unternehmen selbstorganisiertes Lernen zu unterstützen?
- Was sind Befürchtungen aus Unternehmensperspektive? Was sind Hindernisse?
- Überprüfen Sie den Erfolg von Weiterbildung? Wenn ja wie? Woran misst sich der Erfolg?
- Was motiviert Mitarbeitende zum selbstorganisiertem Lernen?
- Was sind Befürchtungen aus Mitarbeiter*innen? Was sind Hindernisse?
- (Es gibt Personen, die sich sehr für Weiterbildung interessieren: Können Sie einschätzen, woran es liegt, dass es dann doch scheitert?)
- (Umgekehrt: Es gibt auch Mitarbeitende, die eher weniger gerne teilnehmen. Und die dann doch teilnehmen. Wie kommt es, dass die dann doch teilnehmen? Was kann doch motivieren? Und wie kann doch Begeisterung für die Weiterbildung entstehen?)
- Merken Sie das, wenn jemand aus der WB kommt? Wie zeigt sich das? Und wie erhält sich das weiter? Was ist wichtig, damit die WB auch der Qualität der Arbeit zu Gute kommt? (das ist ja häufig ein Problem in der Praxis: nach der WB ist eigentlich nicht die Möglichkeit da, das Erlernte wirklich einzubringen)

Visionen wie Weiterbildung gestaltet werden könnte / motivierend sein könnte

- Was denken Sie, wie kann man Weiterbildung motivierend gestalten?
- Wie kann man als Unternehmen Motivation fördern?
- Wenn Sie frei wären, Weiterbildung so zu gestalten, wie Sie es sinnvoll finden, wie sähe Weiterbildung dann für Ihr Unternehmen aus?

Literaturverzeichnis

- Ahlheim, Klaus/ Heger, Bardo/ Schrader, Josef/ Wolf, Willi (1991). *"Lernen muß sich lohnen": Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungsmotivation am Beispiel eines Großbetriebes. Ein Forschungsbericht* In REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 28/1991: Lernwiderstände bei Erwachsenen, 60 – 70. <http://www.die-bonn.de/id/1383>.
- Bauer, Hans/Brater, Michael/Büchle, Ute / Dufter-Weis, Angelika/Maurus, Anna /Munz, Claudia (2006): Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung: wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bogner, Alexander/ Menz, Wolfgang (2009): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Alexander Bogner u.a. (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Anwendungen, Methode. Opladen: Leske + Budrich, S. 61-98.
- Brater, Michael/ Maurus, Anna/ Schrode, Nicolas (2017): Zur Rolle der Wissenschaft in Modellversuchen. In: Dorothea Schemme, Hermann Novak, Isabel Garcia-Wülfing (Hrsg.): Gestaltungsorientierte Forschung. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 79-112.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993): 223–38.
- Eckert, Thomas (2010): Methoden und Ergebnisse der quantitativ orientierten Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf/ von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4., durchgesehene Auflage. Wiesbaden. S. 270-290.
- Hays (2017): Wissensarbeit im Wandel. Neue Spannungs- und Handlungsfelder. Frankfurt a.M. Onlineversion URL unter <https://www.hays.de/documents/10192/118775/hays-studie-wissensarbeit-im-wandel-2017.pdf>
- Horn, Kristina/ Juraschek, Stephanie/ Schrode, Nicolas (2017): Was motiviert zum selbstorganisierten Lernen? Theoretische Hintergründe. Unveröffentlichtes Manuskript aus dem BMBF-geförderten Projekt ELSa – Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen (zur Veröffentlichung vorgesehen). München.
- Jefferson, Andrew/ Roy, Pollock (2016): "70:20:10: Where Is the Evidence?". Association for Talent Development. Retrieved 20 May 2016
- Juraschek, Stephanie/ Horn, Kristina/ Schrode, Nicolas (i.E.): Was motiviert zum selbstorganisierten Lernen. Theoretische Fundierung der Untersuchungen im Rahmen des Projekts ELSA – Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen (Arbeitstitel). Zur Veröffentlichung vorgesehen.
- Kehrbaum, Tom (2009): Innovation als sozialer Prozess: die Grounded Theory als Methodologie und Praxis der Innovationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden, 2009. S.
- Meuser, Michael / Nagel, Ulrike (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Alexander Bogner u.a. (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Anwendungen, Methode. Opladen: Leske + Budrich, S. 71-93.
- Schrode, Nicolas/ Zink, Julia/ Scharf, Olivia (2017): Weiterbildungsmotivation und selbstorganisiertes Lernen bei Weiterbildenden. Eine Befragung von in der Weiterbildung Tätigen. Ergebnisse aus dem Projekt ELSa – Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen. München.
- Tiemann, Michael (2009): Wissensintensive Berufe. Empirische Forschungsarbeit, WISSENSCHAFTLICHE DISKUSSIONSPAPIERE, Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn, Heft 114.
- Voß, Günter G./Pongratz, Hans (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1: 131-158.