

Christian Müller



ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

BETRIEBLICHE WEITERBILDUNGSENTSCHEIDUNGEN IM GARBAGE CAN

Typenbildende Rekonstruktion
in Klein- und Kleinstunternehmen



EB 
 LBL

Christian Müller

BETRIEBLICHE WEITERBILDUNGSENTSCHEIDUNGEN IM GARBAGE CAN

Typenbildende Rekonstruktion
in Klein- und Kleinstunternehmen



Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen (Auswahl):

Grundlagen und Theorie:

Band 7

Sylvia Kade

Altern und Bildung

Eine Einführung

2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a

ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 9

Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen

Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive

3. Aufl., Bielefeld 2016, Best.-Nr. 6001623b

ISBN 978-3-7639-5711-8

Band 15

Sebastian Lerch

Lebenskunst lernen?

Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht

Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001630

ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 18

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung

Die Online-Vortragsreihe des Weiterbildung Hessen e.V.

Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004200

ISBN 978-3-7639-4910-6

Band 17

Horst Siebert

unter Mitarbeit von Matthias Rohs

Lernen und Bildung Erwachsener

3. Aufl., Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004185b

ISBN 978-3-7639-5713-2

Forschung und Praxis:

Band 48

Martin Schmid (Hg.)

Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen

Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge

Bielefeld 2023, Best.-Nr. I71640

ISBN 978-3-7639-7164-0

Band 49

Andreas Seiverth, Joachim Twisselmann,

Malte Ebner von Eschenbach (Hg.)

Zum Selbstbewusstsein der Erwachsenenbildung

Beiträge aus der »Werkstatt kritische Bildungstheorie«

Bielefeld 2023, Best.-Nr. I71817

ISBN 978-3-7639-7181-7

Band 50

Wiltrud Gieseke, Bernd Käßlinger (Hg.)

Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung

Gespräche über frühe wegweisende Texte

Bielefeld 2023, Best.-Nr. I71695

ISBN 978-3-7639-7169-5

Band 51

Lisa Breitschwerdt, Jörg Schwarz,

Sabine Schmidt-Lauff (Eds.)

Comparative Research in Adult Education

Global Perspectives on Participation, Sustainability and Digitalisation

Bielefeld 2022, Best.-Nr. I71329

ISBN 978-3-7639-7132-9

Band 52

Franziska Bellinger

Grundbildung Medien im Studiengang

Erwachsenenbildung

Numeralität als soziale Praxis aus der biographischen

Perspektive älterer Menschen

Bielefeld 2023, Best.-Nr. I70810

ISBN 978-3-7639-7081-0

Christian Müller

**BETRIEBLICHE
WEITERBILDUNGSENTSCHEIDUNGEN
IM GARBAGE CAN**

Typenbildende Rekonstruktion
in Klein- und Kleinstunternehmen



Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Matthias Alke, Professur für Erziehungswissenschaften, Schwerpunkt
Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof.in Dr.in Katrin Kraus, Professorin für Berufs- und Weiterbildung, Schwerpunkte
erwerbsorientierte Bildung und Educational Governance an der Universität Zürich

Prof. Dr. Matthias Rohs, Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten
Fernstudium und E-Learning, Rheinland-Pfälzische Technische Universität

Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff, Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen,
Helmut-Schmidt-Universität Hamburg/Universität der Bundeswehr

Prof.in Dr.in Julia Schütz, Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung, FernUniversität
in Hagen

Förderhinweise

Die vorliegende Publikation ist im Rahmen der Tätigkeit des Autors an der Technischen Universität Dresden, Professur für Erwachsenenbildung, erstellt worden und wurde von der Technischen Universität Dresden finanziell unterstützt.

Die Produktionskosten für diese Publikation wurde vom Open Access Publikationsfonds der Sächsischen Landesbibliothek, Staats- und Universitätsbibliothek gefördert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

2023 wbv Publikation,
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggestaltung:
Christiane Zay, Passau

ISBN 978-3-7639-7452-8 (Print)
DOI: 10.3278/9783763974535

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download
unter **wbv-open-access.de**.

Diese Publikation ist unter folgender
Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Printed in Germany



Hinweis gem. § 12, Abs. 3 Promotionsordnung:

Die vorliegende Publikation entspricht der am 28.02.2023 erfolgreich verteidigten Dissertationsschrift „Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen im Garbage Can. Typenbildende Rekonstruktion in Klein- und Kleinstunternehmen“ von Christian Müller an der TU Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	9
Abbildungsverzeichnis	11
Tabellenverzeichnis	11
Vorwort	13
Zusammenfassung	15
Abstract	16
1 Weiterbildungsentscheidungen in Klein- und Kleinstunternehmen – zur Notwendigkeit empirischer Innensichten	17
2 Perspektiven auf betriebliche Weiterbildungsentscheidungen	19
2.1 Forschung und Befunde zu betrieblichen Weiterbildungsentscheidungen	19
2.2 Drei dominante Perspektiven auf betriebliche Weiterbildungsentscheidungen	24
3 Betriebliche Weiterbildung in Deutschland: Konturierung des Entscheidungskorridors	27
3.1 Betriebliche Weiterbildung: Konzept, Bedeutung und Funktionen	28
3.2 Verbreitung von und Ausgaben für betriebliche Weiterbildung	33
3.3 Rechtsgrundlagen betrieblicher Weiterbildung	34
3.3.1 Auf der Ebene der Europäischen Union	35
3.3.2 Auf bundesrechtlicher Ebene	41
3.3.3 Auf landesrechtlicher Ebene	44
3.4 Finanzierung betrieblicher Weiterbildung	45
3.5 Adressatinnen und Adressaten, Zielgruppen und Teilnehmende betrieblicher Weiterbildung	47
3.6 Träger und Formate betrieblicher Weiterbildung	54
3.7 Engagement von Klein- und Kleinstunternehmen im Rahmen betrieblicher Weiterbildung	56
3.7.1 Auf der Suche nach Legitimität: Gründe für und Funktionen von Weiterbildung aus betrieblicher Perspektive	57
3.7.2 Betriebliches Weiterbildungsmanagement in KKV – empirische und theoretische Perspektiven	62
3.8 Zwischenfazit: Konturen des Entscheidungskorridors	65

4	Entscheidung als betriebliche Praktik	67
4.1	Entscheidungen bei Unsicherheit und Risiko	70
4.2	Weiterbildungsentscheidungen als Individualentscheidungen	72
4.3	Elemente des Entscheidungsprozesses	73
4.4	Rationalität im Entscheidungsprozess	74
4.5	Heuristik, Intuition, Improvisation und Routine im Entscheidungsprozess	84
4.6	Entscheidungen in Organisationen – theoretischer Zugang zur erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung	88
4.6.1	Merkmale von Organisationen	91
4.6.2	Entscheidungen und Entscheidungsprozesse im Betrieb – verhaltensorientiert-sozialwissenschaftlicher Ansatz	102
4.7	Zwischenfazit: Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen und das Sicherheits-, Rationalitäts-, Präferenz-, Technologie- und Partizipationsdefizit	120
5	Method(olog)ische Grundlegungen einer Grounded Typology	123
5.1	Wider die theoretischen Kapitalisten und proletarischen Tester – die GTM als Forschungshaltung	123
5.2	Formale und gegenstandsbezogene Theorien und Typenbildung	125
5.3	Verfahrensschritte zur Entwicklung einer Grounded Typology	132
5.3.1	Theoretisches Sampling – Heterogenität entlang der Wirtschaftszweige	132
5.3.2	Datenerhebung mittels problemzentrierter und leitfadengestützter Experteninterviews	138
5.3.3	Konstruktion des Interviewleitfadens, Interviewdurchführung und Datenaufbereitung	143
5.3.4	Integriertes Auswertungsverfahren – Datenkodierung der GTM zur empirisch begründeten abduktiven Typenbildung	145
6	Eine Typologie betrieblicher Weiterbildungsentscheidungen in KKK	157
6.1	Zwischenergebnis I: die Kurzportraits	157
6.2	Zwischenergebnis II: Kernkategorien und Merkmalsraum	177
6.3	Fünf Typen betrieblicher Weiterbildungsentscheidungen im Garbage Can	181
6.3.1	Planvoll-routinierte Weiterbildungsentscheidungen	185
6.3.2	Inkrementell-pragmatische Weiterbildungsentscheidungen	187
6.3.3	Strategisch-achtsame Weiterbildungsentscheidungen	189
6.3.4	Progressiv-partizipative Weiterbildungsentscheidungen	191
6.3.5	Puristisch-funktionale Weiterbildungsentscheidungen	193
7	Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen im Garbage Can	197
7.1	Implikationen	200
7.1.1	Weiterbildungsberatung	201

7.1.2	Teilnahmeforschung	201
7.1.3	Weiterbildungsfinanzierung	202
7.1.4	Institutionenforschung und Lernorte der Weiterbildung	202
7.1.5	Personalentwicklung und Bildungsmanagement	203
7.1.6	Bildungsmarketing	204
7.1.7	Theorie und Forschungsmethode	205
7.2	Limitationen und Desiderate	205
7.2.1	Desiderat I: Alternative und ergänzende methodische Zugänge zur Vertiefung und Generalisierung	207
7.2.2	Desiderat II: Diagnostische Verfahren zur Identifizierung der Entscheidungstypen	208
	Literaturverzeichnis	209
	Autor und Danksagung	223

Abkürzungsverzeichnis

AES	Adult Education Survey
AEUV	Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union
AFBG	Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz
ArbSchG	Arbeitsschutzgesetz
ArbZG	Arbeitszeitgesetz
AZAV	Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BeschSiG	Beschäftigungssicherungsgesetz
BetrVG	Betriebsverfassungsgesetz
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
CNC	Computerized Numerical Control
CVET	Continuing Vocational Education and Training
CVTS	Continuing Vocational Training Survey
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
EQAVET	Europäische Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
ESF	Europäischer Sozialfonds
ET	Entscheidungsträgerinnen und -träger
EU	Europäische Union
EuGH	Europäischer Gerichtshof
EU-LFS	European Labour Force Survey
EUV	Vertrag über die Europäische Union
FernUSG	Fernunterrichtsschutzgesetz
GG	Grundgesetz

GTM	Grounded Theory Methodology
HwO	Handwerksordnung
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IKT	Informations- und Kommunikationstechnik
IP	Interviewpartnerin oder -partner
IW	Institut der Deutschen Wirtschaft Köln
KKU	Klein- und Kleinstunternehmen
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
OMK	Offene Methode der Koordinierung
QCG	Qualifizierungschancengesetz
RBS	Referenz-Betriebs-System
SGB	Sozialgesetzbuch
TVG	Tarifvertragsgesetz
VET	Vocational Education and Training
WBE	Weiterbildungsentscheidungen oder -entscheidung
WBG	Weiterbildungsgesetz
WZ	Klassifikation der Wirtschaftszweige

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Garbage Can Model	110
Abb. 2	Integriertes Auswertungsverfahren zur induktiven Typenbildung	147
Abb. 3	Kodierparadigma nach Strauss und Corbin 1996	151
Abb. 4	Merkmalsraum	179
Abb. 5	Merkmalskombinationen	180
Abb. 6	Typen im Merkmalsraum	181

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Übersicht des Samples	136
Tab. 2	Charakteristika der Typen betrieblicher Weiterbildungsentscheidungen	183

Vorwort

Die vorliegende Arbeit von Christian Müller trägt zum Forschungsstand im Feld der betrieblichen Weiterbildung bei und bearbeitet hier den Bereich der Klein- und Kleinstunternehmen. Diese Unternehmen sind für erwerbsbezogene Aus- und Weiterbildung wichtige Akteure, denn sie bestimmen mit ihren Weiterbildungsaktivitäten über Teilnahmemöglichkeiten und Zugangschancen einer großen Anzahl an Beschäftigten und in vielen Regionen stellen sie eine wichtige Grundlage der regionalen Wirtschaftsentwicklung sowie der Versorgung der Bevölkerung dar. Die Untersuchung leistet einen systematisierenden Beitrag zum Verständnis von Weiterbildung respektive von Weiterbildungsentscheidungen in diesen Unternehmen.

Neben der Unternehmensgröße ist die Branchenzugehörigkeit als einschlägige Rahmenbedingung für betriebliche Weiterbildungsaktivitäten bekannt. Daher ist es positiv hervorzuheben, dass Christian Müller in seine Untersuchung eine breite Palette von unterschiedlichen Branchen aufgenommen hat. Die Zugehörigkeit zu Branchen wurde beim Sampling ausdrücklich als Kriterium zugrunde gelegt. Das ermöglicht es, in der Untersuchung auf den Faktor der Größe der Unternehmen zu fokussieren. Dabei steht „Größe“ in diesem Fall für organisationale Besonderheiten der Weiterbildung in Klein- und Kleinstunternehmen. Aufgrund des geringen Grads an arbeitsteiliger Organisation liegen Weiterbildungsentscheidungen in diesen Unternehmen üblicherweise in der Zuständigkeit von Inhaber:innen oder Geschäftsführer:innen. Sie weisen damit einerseits eine starke Verbindung zur (überschaubaren) Gesamtorganisation auf und können andererseits nur selten auf professionelle Kompetenzen im Bereich Weiterbildungsplanung und -durchführung zurückgreifen. Im Unterschied zu mittelständischen und großen Unternehmen, in denen häufig HR- und mitunter sogar spezialisierte Bildungsabteilungen für die betriebliche Weiterbildung zuständig sind, stellt dies ein Strukturmerkmal von Weiterbildung in Klein- und Kleinstunternehmen dar. Zudem kann in diesen Unternehmen die kritische Masse für eine betriebsinterne Durchführung von Veranstaltungen nur selten erreicht werden. Für spezialisierte Themen der betrieblichen Leistungserbringung oder innovative Entwicklungen sind sie überwiegend auf externe Anbieter, Verbände oder Verbundlösungen angewiesen. Dies erhöht die Komplexität der zu treffenden Weiterbildungsentscheidungen nochmals, da diese Entscheidungen eine Orientierung im Zusammenspiel von Weiterbildungsbedarfen, -bedürfnissen und -angeboten beinhalten. Die verfassten Kurzportraits zu den in der vorliegenden Studie untersuchten 17 Klein- und Kleinstunternehmen geben einen guten Einblick in die vielfältige Realität dieser Prozesse aus Sicht der Geschäftsführer:innen, die für ihre Unternehmen und die Mitarbeitenden Entscheidungen über Weiterbildung in Abwägung unterschiedlicher Rahmenbedingungen, Notwendigkeiten, Ziele und Wertvorstellungen treffen. Bereits diese Schilderungen verdeutlichen die pragmatische und authentische Art und Weise, wie Entschei-

dungen in diesem Umfeld zustande kommen und zeigt, wie eng sie mit der Person und der von ihr geprägten „Unternehmenskultur“ verwoben sind.

Theoretisch weiterführend ist die Konzeption von Weiterbildungsentscheidungen als einem nicht-linearen Prozess. Hierzu stützt sich der Autor auf das aus der Organisationsforschung bekannte Garbage-Can-Modell. Angesichts der komplexen Realität in Organisationen, wechselnden Beteiligten und häufig unklaren Rahmenbedingungen konzipiert dieses Modell Entscheidungen in Organisationen mit einem situativen Zugang, da verschiedene Akteure fortwährend versuchen, mögliche Lösungen für aktuelle Probleme – oder passende Probleme zu den von ihnen präferierten Lösungen – zu finden und in die organisationale Praxis umzusetzen. Als Alternative zu linearen Handlungsmodellen liefert es einen Zugang zu komplexen Entscheidungen auf Organisationsebene, wie sie auch Weiterbildungsentscheidungen in Klein- und Kleinstunternehmen darstellen. Auf der Grundlage der erhobenen Daten erarbeitet Christian Müller damit auf Basis der Grounded-Theory-Methodologie ein theoretisches Modell für Weiterbildungsentscheidungen in Klein- und Kleinstunternehmen. Neben den Gründen, Zielen und Handlungen im Entscheidungsprozess bezieht er dabei auch Aspekte des Unternehmens ein, wie die Branche, finanzielle Erwägungen oder die generelle Haltung gegenüber den Mitarbeitenden. Zudem räumt er der Geschäftsführerin als Entscheidungsträgerin respektive dem Geschäftsführer als Entscheidungsträger mit ihrer eigenen Weiterbildungserfahrung gemäß dem Garbage-Can-Modell einen entsprechenden Stellenwert ein. Vor dem Hintergrund des Strukturmerkmals „Größe“ ist unter anderem der Befund interessant, dass auch in den Klein- und Kleinstunternehmen der Grad an Formalisiertheit von Weiterbildungsentscheidungen ein entscheidender Faktor im Entscheidungsprozess ist. Mit diesem aus den Forschungsdaten gewonnenen Modell identifiziert Christian Müller schließlich fünf verschiedene Typen, wie in Klein- und Kleinstunternehmen Weiterbildungsentscheidungen getroffen werden. Damit leistet die vorliegende Arbeit einen wichtigen Diskussionsbeitrag im Feld der betrieblichen Weiterbildung und legt eine weitere Typologie zum Verständnis von Weiterbildungsentscheidungen in Unternehmen vor.

Zürich, 4. August 2023

Prof.in Dr.in Katrin Kraus

Zusammenfassung

Mit der Rekonstruktion von Weiterbildungsentscheidungen in Klein- und Kleinstunternehmen liefert die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Erforschung der institutionellen Verfasstheit der Erwachsenenbildung in Deutschland. Vor dem Hintergrund von Milliardeninvestitionen in betriebliche Weiterbildung, der quantitativen Dominanz der genannten Beschäftigtengrößenklasse unter allen Unternehmen sowie der Millionen Arbeitnehmenden, deren (Nicht-)Teilnahme von diesen Entscheidungen abhängt, verdienen ebendiese sowie die damit verbundenen Präferenzen und Entscheidungskorridore besondere Aufmerksamkeit.

Auf der empirischen Grundlage qualitativer Interviews mit Geschäftsführerinnen und Geschäftsführern aus verschiedenen Wirtschaftszweigen und unter einer von der Grounded Theory Methodology inspirierten forschungsmethodologischen Perspektive wird eine Typologie betrieblicher Weiterbildungsentscheidungen entwickelt. Diese werden allerdings nicht als lineare Entscheidungspfade oder rationale, planvolle Projekte rekonstruiert. Stattdessen wird in Anlehnung an das Garbage Can Model gezeigt, inwiefern sie von situativer Passung und Formalisierung abhängen, welchen Stellenwert Intuition dabei einnimmt und wie die Bildungserfahrungen der Akteurinnen und Akteure sowie ihre Werthaltungen, aber auch branchenabhängige Spezifika die Weiterbildungsentscheidungen beeinflussen.

Hierfür wird zunächst der Korridor betrieblicher Weiterbildungsentscheidungen konturiert. Anschließend wird das Garbage Can Model zur Beschreibung von Entscheidungen in Organisationen adaptiert und ein Verfahren zur abduktiven Typenbildung vorgestellt. Darauffolgend werden fünf Typen betrieblicher Weiterbildungsentscheidungen differenziert und charakterisiert. Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen können, so wird gezeigt, als planvoll-routiniert, inkrementell-pragmatisch, strategisch-achtsam, progressiv-partizipativ und puristisch-funktional typologisiert werden.

Abstract

With the reconstruction of CVET decision-making in small and micro enterprises, this study contributes to the research on the institutional constitution of adult education in Germany. Against the background of billions of euros invested in continuing education, the quantitative dominance of the above-mentioned enterprise size class among all companies, and the millions of employees whose (non-)participation depends on these decisions, these very preferences and associated deciding factors deserve special attention.

On the empirical basis of qualitative interviews with CEOs from different economic sectors and with a methodological perspective inspired by the Grounded Theory Methodology, a typology of CVET decision-makings is developed. These are not reconstructed as linear decision paths or rational, planned projects. Instead, based on the Garbage Can Model, it is shown to what extent they depend on situational fit and formalization, how they are influenced by intuition and how the educational experiences of the stakeholders as well as their values, but also industry specific characteristics influence CVET decisions.

For this purpose, the corridor of CVET decisions is outlined, the Garbage Can Model is adapted for the description of decisions in organizations, a procedure for abductive type creation is presented and subsequently five types of CVET decisions are differentiated and characterized. It is shown that CVET decisions can be typologized as planned-routine, incremental-pragmatic, strategic-attentive, progressive-participative and puristic-functional.

1 Weiterbildungsentscheidungen in Klein- und Kleinstunternehmen – zur Notwendigkeit empirischer Innensichten

Nicht allein die umfassenden finanziellen Investitionen in betriebliche Weiterbildung von mehr als 41 Mrd. Euro pro Jahr (Seyda und Placke 2020, S. 105) und die starke (in Klein- und Kleinstunternehmen sogar steigende) Weiterbildungsbeteiligung der deutschen Unternehmen (BIBB 2017, S. 342) sind gute Gründe, den Blick auf betriebliche Weiterbildungsentscheidungen zu lenken und damit Weiterbildungsbeteiligung aus Sicht der *entscheidenden* Akteurinnen und Akteure verstehen und erklären zu können. Besonders der sehr hohe Anteil von über 95 % Klein- und Kleinstunternehmen (KKU) an der Gesamtheit aller Unternehmen der Bundesrepublik (Statistisches Bundesamt 2022, o. S.) und die daraus folgende Verantwortung für Millionen Arbeitnehmende sind ein gewichtiger Anlass, sie in theoretischen und empirischen Untersuchungen in besonderer Weise zu berücksichtigen. Trotzdem ist diese Beschäftigungsgrößenklasse in der betrieblichen Weiterbildungsforschung unterrepräsentiert (Kap. 2).

Neben den genannten ökonomischen und beschäftigungspolitischen Gründen erfüllt berufliche Bildung eine „spezifisch aufklärende Funktion“ (Grottker 2020, S. 42) und Weiterbildungsteilnahme und Nicht-Teilnahme sind für Menschen und soziale Gruppen mit erheblichen individuellen und gesellschaftlichen Folgen verbunden (Hartmann 2011, S. 17). Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive ist darum die institutionelle Verfasstheit von Erwachsenen- und Weiterbildung, die in der vorliegenden Arbeit im Kontext der betrieblichen Weiterbildung untersucht wird, ein Kerninteresse der Disziplin (Kuper 2010, S. 5; Tippelt und Lindemann 2018). Insbesondere für das Feld der betrieblichen Weiterbildung werden Studien benötigt, die die Komplexität von Weiterbildungsentscheidungen in Betrieben erfassen und unter anderem entlang von Betriebsgrößen differenzieren und theoretisieren (Käpflinger 2018, S. 690).

Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Arbeit betriebliche Weiterbildungsentscheidungen in KKU aus der Perspektive der Geschäftsführer:innen. Mithilfe eines deskriptiv-entscheidungstheoretischen Zugangs wird der Frage nachgegangen:

Wie entscheiden Geschäftsführer:innen von KKU über die (Nicht-)Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung und treffen damit verbundene Einzelentscheidungen (Anbietende, Themen, Teilnehmende, Ort, Kosten etc.)?

Unter der Annahme, dass Organisationen durch Entscheidungen konstituiert und erklärbar werden (Simon 1981, S. 35), diese Entscheidungen aber den allgemeinen Annahmen über rationale und lineare Modelle widersprechen (Cohen et al. 1972, 1990; March und Simon 1976; March 1990), nutzt die vorliegende Arbeit einen qualitativ-

rekonstruktiven forschungsmethodischen Ansatz, um eine Typologie betrieblicher Weiterbildungsentscheidungen in KKV zu generieren.

Hierzu sind mehrere Etappen zu bewältigen: Zunächst werden theoretische und empirische Befunde zu betrieblichen Weiterbildungsentscheidungen (WBE) zusammengetragen und entlang der dominanten Perspektiven und Schwerpunkte systematisiert. Kapitel 3 widmet sich anschließend dem Entscheidungskorridor betrieblicher WBE, d. h. den Bedingungen und Limitationen, denen sie unterliegen, die diese aber zugleich (re-)konstruieren. Gleichzeitig können somit das Forschungsfeld und die Ausgangslage der empirischen Untersuchung skizziert werden.

Das folgende Kapitel 4 thematisiert die der Arbeit zugrunde liegenden organisations- und entscheidungstheoretischen Zugänge, verortet die Untersuchung disziplinär in der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung und mündet in der Darstellung und Diskussion eines verhaltenswissenschaftlich orientierten Ansatzes zur Analyse von (Weiterbildungs-)Entscheidungen in Organisationen, dessen Metapher der Garbage Can ist.

Es wird gezeigt, dass ein qualitativ-rekonstruktiver forschungsmethodischer Zugang in besonderem Maße geeignet ist, über betriebliche Weiterbildungsentscheidungen in KKV unter der genannten theoretischen Perspektive zu informieren, weshalb in Kapitel 5 ein integratives Verfahren zur abduktiven Typenbildung mithilfe qualitativer Interviewdaten entwickelt wird. Die im Zuge dieses Verfahrens erarbeiteten Typen werden in Kapitel 6 vorgestellt und charakterisiert, bevor die Arbeit mit den Implikationen, Limitationen und Desiderata der Untersuchung schließt.

2 Perspektiven auf betriebliche Weiterbildungsentscheidungen¹

Der im Folgenden präsentierte und anschließend systematisierte Forschungsstand (Kap. 2.2) unterliegt Abgrenzungsproblemen. Einerseits verweisen die rezipierten Arbeiten auf unterschiedliche Begriffs- und Konzeptverständnisse von beispielsweise „Entscheidung“ und „betrieblicher Weiterbildung“, zugleich handelt es sich nicht um völlig unterschiedliche Auslegungen. Andererseits sind WBE häufig auch dann Forschungsgegenstand, wenn sie nicht ausdrücklich genannt werden. Die verschiedenen Begriffs- und Konzeptverständnisse werden in den anschließenden Kapiteln synthetisiert und zu für die vorliegende Arbeit geltenden Definitionen ausgearbeitet.

Komplexer gestaltet sich die Frage, welche Arbeiten unter dem Forschungsstand zu betrieblichen WBE subsumiert werden können. Davon ausgehend, dass die Mehrzahl menschlicher Handlungen Entscheidungshandlungen sind (Kap. 4), die im Kontext betrieblicher Weiterbildung eine Vielzahl von Entscheidungsgelegenheiten (Entscheidung über Angebot, Teilnahme, Kosten etc.) umfassen und in einem komplexen organisationalen Umfeld getroffen werden müssen, tangieren nahezu alle Veröffentlichungen zu betrieblicher Weiterbildung ein so basales Konzept wie WBE. Darum sind die folgenden Eingrenzungskriterien für einen Überblick über den Forschungsstand nötig, um denselben zum einen nicht zu extensiv darzustellen, zum anderen einen umfassenden Einblick in die entsprechende Forschungslandschaft zu gewährleisten.

Die hier aufgenommenen Arbeiten gehen nicht vor das Jahr 1990 zurück und legen empirischen und/oder theoretischen Fokus auf (Weiter-)Bildungsentscheidungen in Betrieben, Entscheidungsprozesse, betriebliche Handlungs- oder Entscheidungslogik, betriebliche Weiterbildungsstrategien oder auf (zugeschriebene) Funktionen und antizipierten Nutzen betrieblicher Weiterbildung von Weiterbildungsverantwortlichen, da Letzteres auf die mit Weiterbildungsentscheidungen verbundenen Präferenzen (siehe Kapitel 4.6.2.2) verweist. Ausgeklammert bleibt jede Art von Managementliteratur. Das Kapitel schließt mit einer Systematisierung der Befunde und Forschungsperspektiven.

2.1 Forschung und Befunde zu betrieblichen Weiterbildungsentscheidungen

Einen Überblick über theoretische Ansätze unter anderem aus dem deutschsprachigen, vor allem aber dem angloamerikanischen und britischen Raum, die sich mit den

¹ Eine Zusammenfassung des Forschungsstands wurde in kürzerer Form bereits im Rahmen eines Artikels für einen Tagungsband veröffentlicht: Müller 2019.

Gründen für das Engagement von Betrieben im Kontext beruflicher Bildung (VET – Vocational Education and Training) befassen, liefert Mühlemann (2019). Zwar schließt diese Perspektive auch Investitionen der Betriebe in die Ausbildung ein. Außer in der Schweiz, in Österreich und in Deutschland sind die finanziellen Investitionen hierfür aber gering² (ebd., S. 187). In der Konsequenz fällt ein Großteil der Investitionen, die drei genannten Länder ausgenommen, in den Bereich der betrieblichen Weiterbildung. Die Entscheidung, in Weiterbildung zu investieren, folgt laut Mühlemann der Abwägung dreier Variablen:

„A firm’s need to invest in training employees depends on the discrepancy between skill requirements, the actual skills of current employees, and the skills of workers who are available on the external labor market. When there are viable options for, first, training employees in the workplace (or for training unskilled workers from the external labor market), or, second, for hiring workers who already possess the required skills, the training decision will depend on the relative costs of each option [...]“ (Ebd., S. 188)

Theoretische Modelle von Investitionen in das Humankapital stehen dabei vor dem Problem, valide Verfahren für die Messung der Produktivität der Arbeitnehmenden (ebd., S. 190) oder den Mehrwert von Weiterbildungsinvestitionen (ebd., S. 192) zu entwickeln. Mühlemann resümiert für alle betrachteten Länder: „Measuring VET performance has received growing attention in the economic literature in recent years“ (ebd., S. 201). Er konstatiert außerdem, dass sich unter Betrachtung des empirischen Forschungsstands die Vorhersage der Humankapitaltheorie durchsetze (ebd.), wonach sich Betriebe für Investitionen in (Weiter-)Bildung entscheiden (müssen), um am Fortschritt zu partizipieren und wettbewerbsfähig zu bleiben. Insbesondere in Ländern wie Deutschland „with more rigid labor markets“³ (ebd.), seien Betriebe für umfassende Investitionen bereit und überzeugt, dass die mit Weiterbildung verbundenen Produktivitätssteigerungen die Investitionskosten und mit Weiterbildung verbundenen Lohnkosten übersteigen.

Für den Fokus auf betriebliche WBE zeigt sich, dass nach wie vor intensiv nach Verfahren gesucht wird, um Entscheidungen auf Basis valider Daten und damit möglichst rational zu treffen. Zugleich herrscht ein breiter Konsens über die Notwendigkeit von Weiterbildung. Es kann zudem gezeigt werden, dass sich betriebliche WBE nach den Bedingungen der vorherrschenden Arbeitsmärkte richten. Deshalb wird der Fokus auf den folgenden (empirischen) Forschungsstand im deutschsprachigen Raum gelegt. In den Blick genommen werden Untersuchungen betrieblicher (Weiter-)Bildungsentscheidungen inklusive der theoretischen Modelle/Ansätze/Zugänge, das empirische Design sowie die erzielten Ergebnisse.

2 Dies gilt nicht nur für Länder ohne umfassendes Ausbildungssystem, sondern beispielsweise auch für Dänemark und die Niederlande, da die finanziellen Ausbildungsinvestitionen dort in der Regel von der öffentlichen Hand getragen werden (Mühlemann 2019, S. 187).

3 Mühlemann spielt damit auf die Segmentierung des deutschen Arbeitsmarkts und die damit verbundenen Hürden für den Eintritt in eben diese Teilarbeitsmärkte (den betriebsinternen sowie berufsfachlich strukturierten) an (vgl. bspw. Sesselmeier et al. 2010, S. 284 ff.).

Hierunter lassen sich die Arbeiten von Weber et al. (1994) fassen, die auf der Basis von Fallstudien insgesamt 31 Entscheidungsprozesse in 28 Unternehmen (davon nur fünf KMU und ein Kleinunternehmen) betrachten. Der Fokus liegt hier auf den Verlaufsformen von Entscheidungsprozessen, weniger auf den Entscheidungen⁴ selbst. Ferner erörtern die Autorinnen und Autoren, wie unterschiedliche Verlaufsformen die Ergebnisse der Entscheidungen beeinflussen. Die zentralen Variablen der erörterten kollektiven Entscheidungsprozesse sind Interessenbetroffenheit sowie Konfliktausmaß und -offenheit (ebd., S. 117). Es gelingt ihnen darüber hinaus, vier Prozesstypen zu identifizieren, die als inkrementeller (1), Routine- (2), verdeckt-politischer (3) sowie offen-politischer (4) Prozess bezeichnet werden (ebd., S. 132).

Entscheidungsprozesse können aber auch als Ausdruck einer betrieblichen Handlungslogik (Harney 1998) verstanden werden, d. h. als Verbindung zwischen der „formalen, nach außen hin dokumentierten Rationalität von Organisationen einerseits und ihrer materiellen Umsetzung in die alltägliche Organisationswirklichkeit andererseits“ (ebd., S. 115). Aus dieser Perspektive reagieren Betriebe auf die äußere Bedrohung ihrer Ressourcen mithilfe von Herstellung und Tausch. Betriebliche Handlungslogik wird dann nicht als *rational choice* verstanden, denn hier stünde das individuelle Nutzenkalkül im Vordergrund, sondern als Präferenz, die jenem Nutzenkalkül vorangestellt wird (ebd., S. 116).

Das spezifisch *Betriebliche* an dieser Handlungslogik liegt dann keineswegs nur in den interindividuellen Unterschieden verschiedener Betriebe begründet, sondern muss als „gemeinsamer Nenner“ verstanden werden, auf den Betriebe als Entscheidungsagenturen (ebd., S. 124) Bezug nehmen. Hierunter fällt besonders das Risiko der permanenten Ersetzbarkeit betrieblicher Weiterbildung sowie des Unternehmens selbst. Betriebliche Handlungslogik kann sich demnach gegen die betriebliche Weiterbildung oder das Unternehmen wenden und trotzdem Programm Erfüllung anstatt Programmkrise sein (ebd., S. 129). Aus lernkulturtheoretischer Perspektive sind Betriebe darum Lernorte beigeordneter Bildung, deren Lernkultur eng mit der jeweiligen Arbeitskultur verbunden ist (Fleige und Robak 2019, S. 101).

Betriebliche WBE finden ihren Ausdruck ferner in expliziten Weiterbildungsstrategien (Weil et al. 2007). Auf der Grundlage einer quantitativen Befragung deutscher und schweizerischer Weiterbildungsverantwortlicher in KMU sowie einer sich anschließenden qualitativen Interviewstudie schlagen Weil et al. eine Typologie der Weiterbildung in KMU vor. Hierzu zählen (1) organisationsorientierte, (2) defizitausgleichende mitarbeiterorientierte, (3) problemlösend-bedarfsorientierte sowie (4) aufgaben- und kundenorientierte Betriebe (ebd., S. 5). Zum Sample der qualitativen Vertiefungsstudie gehörten allerdings ausschließlich Unternehmen, die in den drei Jahren vor der Erhebung formale Weiterbildung angeboten hatten (ebd., S. 10).

Betriebliche WBE werden nicht zuletzt auch im Kontext von Bildungscontrolling und Aushandlungsprozessen erörtert (Heuer 2010b; Käpplinger 2009b; 2009a; 2010a).

4 Entscheidungen, verstanden als Auswahl, sind im Vergleich zu den ihnen vorausgegangenen (Entscheidungs-) Prozessen unterkomplex (vgl. Kapitel 4). Wird davon gesprochen, eine Entscheidung zu fokussieren, meint das immer auch den ihr vorausgegangenen Entscheidungsprozess.

Untersuchungen, deren Datengrundlage die RBS-Umfrage (Referenz-Betriebs-System), Gespräche mit Expertinnen und Experten sowie Fallstudien sind, kommen zu dem Schluss, dass Bildungscontrolling (häufig in Form des Kostencontrollings) (Käpplinger 2010a, S. 10) überwiegend von großen Unternehmen und dort multipolar praktiziert wird (ebd., S. 11).

Auf der Grundlage vergleichender Fallstudien in mehreren Großunternehmen identifiziert Heuer (2010b, S. 20 ff.) außerdem zwei Ebenen von WBE: zum einen die grundlegenden „Entscheidungen zur Weiterbildung“ (ebd., S. 20), d. h. die Frage, ob Weiterbildung angeboten wird oder nicht, und zum anderen WBE, die sich auf Organisation, Ablauf und Handelnde beziehen (ebd., S. 20). Als wesentliche Einflussfaktoren für die Entscheidung, ob Weiterbildung für den Betrieb infrage kommt, stellten sich heraus: der Fokus auf Nutzenmaximierung, die Übernahme von Legitimation, die Verteilung von Gratifikation sowie der Umgang mit der Dynamik betrieblicher Anforderungen (ebd., S. 21).

Aufbauend auf den Annahmen, dass WBE auf unterschiedlichen Ebenen getroffen werden und dass von einer starken Heterogenität von Entscheidungsprozessen auszugehen ist, erörtert Käpplinger mithilfe eines konfigurationstheoretischen Ansatzes die verschiedenen Konfigurationen von WBE auf der Meta-Ebene (Entscheidung über Weiterbildung), der Meso-Ebene (Konfigurationen der Weiterbildungskompetenz) sowie die Vielfalt von makro- und mikrodidaktischen Entscheidungen auf der Makroebene (Käpplinger 2016, S. 141 ff.). Hier konnten Konfigurationen gemäß der Funktion von Weiterbildung (Anpassung, Motivation, Akquisition etc.) (ebd., S. 188) ebenso wie Spezifika von betrieblichen und individuellen Perspektiven auf diese Funktionen (ebd., S. 217 ff.) beschrieben werden.

Da Entscheidungen und Entscheidungsprozesse von einer Vielzahl von Variablen beeinflusst werden und sich in verschiedenen Formen (Konfigurationen) innerhalb von Organisationen vollziehen, bietet der genannte Ansatz die Möglichkeit, die Heterogenität von Entscheidungsprozessen im Kontext betrieblicher Weiterbildung abzubilden (ebd., S. 113). Käpplingers theoretische Perspektive ist inspiriert von der Konfigurationstheorie Mintzbergs (1991).

Konfigurationen beschreiben die Verbindungen verschiedener Organisationsmerkmale. Sie bilden dabei Systeme, die als Netzwerke verschiedener Variablen zu betrachten sind und sich gegenüber der Umwelt der Organisationen als funktional passend erweisen müssen. Zugleich dienen Konfigurationen der inneren Konsistenz von Organisationen, indem sie die Arbeitsprozesse aufeinander beziehen und auf die Umwelt hin ausrichten; sie zielen auf Harmonie statt auf Perfektion. Organisationale Konfigurationen verändern sich nicht zwangsläufig graduell, sondern unter Umständen auf einen Schlag – so kann die interne Konsistenz einer Organisation auch dann lange aufrechterhalten werden, wenn sie gegenüber ihrer Umwelt dysfunktional geworden ist. Zuletzt sind Konfigurationen aber auch Erwartungen von Beobachterinnen und Beobachtern an Organisationen. Konfigurationen heben somit auf eine ganzheitliche Betrachtung von Organisationen ab und helfen dadurch, die Überbetonung einzelner Merkmale zu verhindern (ebd., S. 107 f.).

Nicht zuletzt verweist Mintzbergs Konfigurationstheorie auf die Unternehmensgröße als Merkmal konkreter betrieblicher Konfigurationen. Weil die sogenannte Einfachstruktur betrieblicher Konfigurationen besonders in Kleinunternehmen vorzufinden sei (Käpplinger 2016, S.130) und weitere Konfigurationen fast ausschließlich solche mittlerer und großer Unternehmen beschreiben, dient die Konfigurationstheorie nicht der weiteren Differenzierung der hier untersuchten Beschäftigungsgrößenklasse. Dennoch liefert die Perspektive Möglichkeiten einer theoretisch informierten Typisierung von WBE im genannten Mehrebenensystem.

So differenziert Käpplinger auf der Meta-Ebene drei Großkonfigurationen: weiterbildungsresistente, diskontinuierlich weiterbildungsaktive sowie kontinuierlich weiterbildungsaktive Unternehmen (ebd., S. 141 ff.). Folgelogisch finden sich für die erstgenannte Großkonfiguration keine weiteren Konfigurationen auf der Meso-Ebene zur Weiterbildungskompetenz oder der Mikro-Ebene zu verschiedenen WBE, sodass für die weiteren Betrachtungen der Konfigurationen auf der Meso- und Mikro-Ebene nicht mehr zwischen den beiden letztgenannten Großkonfigurationen differenziert, sondern von weiterbildungsaktiven Unternehmen gesprochen wird (ebd. S. 165 f.).

Konfigurationen betrieblicher WBE auf Ebene der Weiterbildungskompetenz können sein:

- Weiterbildungskompetenz als Teil von Führung
- zentralisierte Weiterbildungskompetenz
- dezentralisierte Weiterbildungskompetenz (Käpplinger 2016, S. 157).

Entscheidungen auf der Mikro-Ebene, d. h. Entscheidungen über Form, Ort, Personen, Inhalte, Zeit etc., beeinflussen die unterschiedlichen Konfigurationen betrieblicher Weiterbildung in besonders vielfältiger Weise (ebd., S. 165). Die konfigurations-theoretische Perspektive mündet (noch) nicht in eine Präsentation voneinander unterscheidbarer Konfigurationen betrieblicher Weiterbildung über die genannten Ebenen hinweg, so wie es in Anlehnung an Mintzberg zu erwarten wäre. Allerdings werden WBE auf der Mikroebene im Rahmen einer Re-Analyse von 72 Interviews (ebd., S. 180) entlang von Weiterbildungsfunktionen betrachtet und im Wesentlichen die Funktionen betrieblicher Weiterbildung von Pawlowsky und Bäumer (1996) bestätigt (Käpplinger 2016, S. 217).

Ebenfalls auf die Funktionen, allerdings im Sinne akteursabhängiger Zuschreibungen in der Programmplanung, heben die Arbeiten von Hippel und Röbel (2016) ab und schließen damit an die Ergebnisse von Heuer (2010a) an. Die Datengrundlage bilden drei Unternehmensfallstudien mit je neun bis zwölf Experten- und problemzentrierten Interviews sowie eine Programmanalyse. Im Fokus steht der besondere Einfluss der Akteurinnen und Akteure (Macht, Interessen und letztlich deren Funktionszuschreibungen) auf die Programmplanung im Kontext betrieblicher Weiterbildung. Obgleich nicht dezidiert WBE das Forschungsthema sind, lenkt der Fokus auf die Handelnden der Programmplanung die Aufmerksamkeit zugleich auf diejenigen Personen, die in der vorliegenden Arbeit als Entscheider:innen betrieblicher Weiterbildung bezeichnet werden.

Im Ergebnis halten die Autorinnen fest, dass nicht objektive Funktionen betrieblicher Weiterbildung im Rahmen der Programmplanung handlungsleitend sind, sondern aus zugeschriebenen Funktionen verschiedene Handlungsstrategien und Programmarten resultieren (von Hippel und Röbel 2016, S. 67). Zu den deduktiv abgeleiteten Funktionen (vgl. auch Kapitel 3.7.1 der vorliegenden Arbeit) konnten weitere Funktionen induktiv entdeckt werden, beispielsweise die Gesunderhaltungsfunktion, Compliance-Funktion, Ablenkungsfunktion, Profilierungs- und Networking-Funktion (Hippel und Röbel 2016, S. 72). Die auf diese Weise gestärkte Akteursperspektive belegt eindrucksvoll den Einfluss der Entscheider:innen auf betriebliche Weiterbildung.

Nicht zuletzt werden die betrieblichen Bedarfsbestimmungen im Zuge von WBE in Großbetrieben (Röbel 2017) und KMU (Lohaus und Habermann 2011) thematisiert. Entscheidungen zu den Bedarfen sind folglich in Großbetrieben abhängig von der Programmart (Katalog, maßgeschneidert, bereichsintern, -extern etc.) (Röbel 2017, S. 32 ff.), Bedarfe finden sich aber auch in KMU. Diese jedoch werden allzu häufig ausgeschlossen, wenn es zu einer Engführung des Weiterbildungsbegriffs kommt (Lohaus und Habermann 2011, S. 51).

2.2 Drei dominante Perspektiven auf betriebliche Weiterbildungsentscheidungen

Der Forschungsstand zeigt, dass bei zahlreichen unterschiedlichen Fokussierungen (Verlaufsformen, betriebliche Handlungslogik, Weiterbildungsstrategien, Bildungscontrolling, Aushandlungsprozesse, Entscheidungsebenen, Konfigurationen, Funktionen und Funktionszuschreibungen, Programmplanung, Bedarfe etc.) der Entscheidungsbegriff und die Entscheidungsprozesse selbst (insbes. Präferenzordnungen, Prozesse der Auswahl, Rationalitätskonzepte etc.) ausgeblendet bleiben. Insgesamt existieren drei dominante Perspektiven auf WBE:

- eine deskriptive, die Typen und Verlaufsformen formuliert,
- eine ökonomisch inspirierte, die betriebswirtschaftliche Konzepte thematisiert und unter anderem dadurch normative Positionen beleuchtet,
- eine interaktionelle, die die sozialen Aushandlungsprozesse zwischen Individuen im Kontext von Unternehmen fokussiert.

Der Forschungsstand zeigt weiterhin, dass kaum ein spezifischer Fokus auf KKU gelegt wird, was deren oben angegebener wirtschaftlicher und sozialer Bedeutung nicht gerecht wird. Für eine Perspektive auf die organisationalen Entscheidungspfade betrieblicher Weiterbildung besitzen KKU ein Spezifikum gegenüber mittleren und Großunternehmen: Die Entscheidungsträger:innen (ET) der betrieblichen Weiterbildung ist hier in Personalunion die Unternehmensleitung. Entscheidungen können damit ohne Rücksicht auf Legitimationsinteressen gegenüber Vorgesetzten getroffen werden. Sie können zugleich aber nicht mit Verweis auf Formalisierungen des Unternehmens gegenüber den Mitarbeitenden legitimiert werden. Es ist demzufolge anzu-

nehmen, dass diese spezifische Konstellation die Entscheidungsprozesse in KKV von denen in mittleren und Großunternehmen unterscheidet.

Hieran knüpft die vorliegende Arbeit an, indem sie erstens die bisher vernachlässigte Beschäftigtengrößenklasse der KKV in den Blick nimmt und dafür zweitens eine dezidiert auf Entscheidungen gerichtete Perspektive nutzt. Zwar führen bereits konfigurationstheoretische (Käpplinger 2016) und akteurszentrierte (Hippel und Röbel 2016) Überlegungen zu einer Reflexion betrieblicher Weiterbildung auf verschiedenen Ebenen. Allerdings ist es die besondere Stärke dieser Arbeit, WBE dezidiert in den Blick zu nehmen, ihre Logik zu beschreiben und zu systematisieren.

3 Betriebliche Weiterbildung in Deutschland: Konturierung des Entscheidungskorridors

„Für die in der Entscheidungstheorie so beliebte freie Wahl freier – und vor allem einzelner – Wirtschaftssubjekte läßt der graue betriebliche Alltag wenig Raum. Für Deterministen aller Schattierungen allerdings ist es wiederum nicht eng genug.“ (Ortmann 1995, S. 128)

Auch für betriebliche WBE gilt, dass die Gestaltbarkeit einer Organisation nicht nur von begrenzter Rationalität (Kap. 4.4 sowie 4.6.2.1) eingeschränkt wird, sondern ebenso der Raum, in dem Entscheidungen vorbereitet und getätigt werden, auf dieselben deterministisch einwirkt (Ortmann 1995, S. 37 f.). Dieser Raum, der im Folgenden als Entscheidungskorridor bezeichnet wird, ist das Ergebnis von Präjudizien, also vorangegangenen Entscheidungen, die eine Leitbildfunktion für zukünftige Entscheidungen ausüben.⁵ Aber er besteht auch „aus nackten ökonomischen Nötigungen, aus Fortschrittsgläubigkeit, aus Informationsdefiziten, aus dem Bedürfnis nach Reduktion von Komplexität, vielleicht aus lieber Gewohnheit, Herdentrieb, Tradition und tausend anderen Kleinigkeiten“ (ebd., S. 39) – und nicht zuletzt aus der Organisationskultur und den damit verbundenen Deutungsmustern und Wahrnehmungen (ebd., S. 129).

Der Entscheidungskorridor ist demzufolge nicht als System misszuverstehen, innerhalb dessen Akteurinnen und Akteure WBE treffen. Stattdessen liegt ihm das strukturationstheoretische Verständnis zugrunde, wonach Strukturen das Produkt aus Handlungen sind und von Handlungen reproduziert werden (ebd.). Entscheidungskorridore sind also nicht einfach da, sondern sie sind das Ergebnis von Entscheidungen und zugleich Bestandteil ihrer Determinismen.

Notwendigerweise ist der Entscheidungskorridor im Folgenden zu skizzieren. Aus pragmatischer Perspektive ist eine exhaustive Beschreibung aber ausgeschlossen. Ferner ist zu entscheiden, welches Abstraktionsniveau die Beschreibung des Entscheidungskorridors einnehmen kann und sollte: Empirische Arbeiten, die mit Betriebsfallstudien arbeiten, würden versuchen, die mikro- und machtpolitischen Verhältnisse (ebd., S. 130 ff.) im Zuge betrieblicher WBE zu beschreiben. Die vorliegende Arbeit dagegen setzt sich zum Ziel, eine Typologie betrieblicher WBE auf der empirischen Grundlage von Interviews mit Geschäftsführerinnen und Geschäftsführern verschiedener KKV zu entwickeln. Der von den Befragten geteilte Entscheidungskorridor befindet sich demzufolge auf höherem Abstraktionsniveau als in Betriebsfallstudien.

Die Auswahl der Aspekte des Entscheidungskorridors, die im Folgenden darzustellen sind, kann zwar nicht abgeleitet, wohl aber begründet werden. Zur Konturie-

5 So kann ein in der Vergangenheit festgelegtes Budget die Referenz für ein zukünftig noch festzulegendes sein oder die einmal entschiedene (oder historisch gewachsene) Aufgabenverteilung begründet die folgende usw. (Ortmann 1995, S. 38).

zung desselben wird im ersten Schritt ein forschungsleitendes Begriffs- und Konzeptverständnis betrieblicher Weiterbildung erarbeitet. Anschließend werden Verbreitungen und Ausgaben für betriebliche Weiterbildung, mit besonderer Berücksichtigung der hier untersuchten Beschäftigtengrößenklasse, dargelegt. Darauffolgend werden die Rechtsgrundlagen vorgestellt, die (un-)mittelbar deterministisch auf betriebliche WBE einwirken, bevor auf die Finanzierung betrieblicher Weiterbildung eingegangen wird. Anschließend werden Adressatinnen und Adressaten, Zielgruppen und Teilnehmende sowie Träger und Formate vorgestellt und schlussendlich wird das Engagement von KKV im Rahmen betrieblicher Weiterbildung mit Verweis auf Legitimation im Sinne von Gründen und (zugeschriebenen) Funktionen sowie Weiterbildungsmanagement thematisiert.

Entlang der genannten Themen gelingt es, die auf WBE deterministisch wirkenden Strukturen zu identifizieren und zu beschreiben, gleichsam aber auch ihre reproduktive Funktion (bspw. in Bezug auf finanzielle Aufwendungen oder die Entscheidung über Teilnehmende) nachzuvollziehen. Die Skizzierung des Entscheidungskorridors führt zugleich zur Beschreibung von Ausgangslage und Forschungsfeld der vorliegenden Arbeit.

3.1 Betriebliche Weiterbildung: Konzept, Bedeutung und Funktionen

Um sich dem Forschungsgegenstand zu nähern, ist eine begriffliche Schärfung der wesentlichen Konzepte, die in der vorliegenden Arbeit Verwendung finden, obligatorisch. Hierzu zählen „betriebliche Weiterbildung“ ebenso wie „betriebliche WBE“. Darüber hinaus erfolgt ein Systematisierungsversuch der bestehenden Konzepte zur betrieblichen Weiterbildung, indem sich die Arbeit denselben von zwei Seiten nähert.

So werden einerseits Definitionen herangezogen oder rekonstruiert, wie sie einschlägigen Surveys und Erhebungen in Europa und Deutschland zugrunde liegen. Andererseits werden Definitionen von einer Auswahl einschlägiger Autorinnen und Autoren präsentiert, deren Arbeiten die vorliegende Arbeit rezipiert. Hier wird bereits deutlich, wie die Grenzen insbesondere der quantitativen Messbarkeit zu Grenzen der Konzepte selbst werden, was nicht zuletzt den gewählten qualitativen Ansatz dieser Arbeit mitbegründet. Die Auswahl der Definitionen ist weder erschöpfend noch vollständig, jedoch hinreichend, um die Heterogenität des Gegenstands adäquat zu beschreiben.

Die wahrscheinlich prominentesten Definitionen zur betrieblichen Weiterbildung, zumindest aus europäischer Perspektive, liefern das Adult Education Survey (AES, Personenbefragung) und das Continuing Vocational Training Survey (CVTS, Unternehmensbefragung). Bei beiden Surveys handelt es sich um Datenquellen auf europäischer Ebene in der Verantwortung von Eurostat bzw. der nationalen statistischen Ämter der teilnehmenden Länder (Bohlinger et al. 2017, S. 16).

Dem Adult Education Survey liegt die folgende Definition betrieblicher Weiterbildung zugrunde:

„Zur betrieblichen Weiterbildung zählen vorausgeplante, organisierte Weiterbildungsmaßnahmen, die nach den Angaben der Teilnehmenden vollständig oder teilweise vom Arbeitgeber finanziert wurden. Eine Arbeitgeberfinanzierung liegt vor, wenn die Kosten für Teilnahme- oder Prüfungsgebühren oder Bücher und Lernmaterialien zumindest teilweise durch den Arbeitgeber getragen wurden oder die Teilnahme ganz oder überwiegend während der bezahlten Arbeitszeit oder in einer bezahlten Freistellung für Bildungszwecke erfolgte.“ (Schönfeld und Behringer 2017, S. 56)

Diese Definition hebt auf intentionales Lernen im Kontext von Lehr-Lern-Arrangements ab, bei denen Betriebe mindestens teilweise an der Finanzierung beteiligt sind oder die Maßnahme vollständig oder überwiegend im Rahmen der bezahlten Arbeitszeit stattfindet. Abgefragt werden die vier Veranstaltungsarten Kurse und Lehrgänge, kurzzeitige Bildungsveranstaltungen, Schulungen/Trainings am Arbeitsplatz sowie Privatunterricht in der Freizeit (Bilger und Strauß 2018, S. 108). Nicht veranstaltungsförmig organisierte Weiterbildungsgelegenheiten werden nicht ausgeklammert, der Fokus liegt aber auf der Abfrage von Weiterbildungsmaßnahmen, die als solche anlassbezogen organisiert werden.

Andererseits wird nicht spezifiziert, wie hoch der Anteil der Arbeitgeber mindestens sein muss, damit es sich um eine betriebliche Weiterbildung handelt. Infolgedessen kommt es innerhalb des AES zu einer Überbetonung der betrieblichen Leistungen für Weiterbildung, wenn schon ein einziger Euro des Unternehmens eine Weiterbildung als betriebliche Weiterbildung deklarieren lässt bzw. 51 % der Weiterbildungszeit in der bezahlten Arbeitszeit liegen (ebd., S. 59; Käßplinger et al. 2013, S. 14). Weiterbildungen ohne Berufsbezug, an denen auf der Grundlage der Weiterbildungsgesetze/Bildungsfreistellungsgesetze der Länder unter Lohnfortzahlung teilgenommen wird, zählen entsprechend auch zu den betrieblichen Weiterbildungen, da sie vollständig im Rahmen der bezahlten Arbeitszeit stattfinden.

Im Rahmen des CVTS wird betriebliche Weiterbildung wie folgt definiert:

„Betriebliche Weiterbildung sind demnach Weiterbildungsmaßnahmen, die vorausgeplantes, organisiertes Lernen darstellen und die vollständig oder teilweise von Unternehmen für ihre Beschäftigten finanziert werden. Neben den Lehrveranstaltungen (Lehrgänge, Kurse und Seminare) als Weiterbildung im engeren Sinne umfasst die betriebliche Weiterbildung auch andere Formen von Weiterbildungsmaßnahmen, beispielsweise arbeitsplatznahe Formen der Qualifizierung, selbstgesteuertes Lernen und Informationsverarbeitung.“ (Statistisches Bundesamt 2017, S. 7)

In Erweiterung zur Definition des AES betont das CVTS Lerngelegenheiten, die nicht im Format von Lehrveranstaltungen wie Kursen und Seminaren organisiert sind, aber trotzdem als Maßnahmen bezeichnet werden und damit vorausgeplant und organisiert sind. Ausgeklammert werden dadurch wiederum Lernprozesse, die im Folgenden als Ad-hoc-Lerngelegenheiten bezeichnet werden: organisationale Arrangements mit Ermöglichungscharakter, die Teil der organisationalen Einrichtung, d. h. der Unter-

nehmenskultur, sind. Sie sind aber nicht als Weiterbildungsmaßnahmen zu verstehen, sondern ein Element des auf Dauer gestellten Inventars, das nicht anlassbezogen organisiert, aber anlassbezogen ebenso wie anlasslos genutzt werden kann. Hierzu können beispielsweise die Einrichtung, Pflege und Nutzung von Wikis oder die Zurverfügungstellung und Archivierung von Fachliteratur etc. zählen.

Eine nationale Erhebung unter anderem zur betrieblichen Weiterbildung in Deutschland ist die dreijährliche Unternehmensbefragung des Instituts der Deutschen Wirtschaft Köln (IW). Mit Blick auf die Konstruktion der Variable „Weiterbildungsbeteiligung“ zeigt sich, dass unter betrieblicher Weiterbildung sowohl Lehrveranstaltungen wie „Seminare, Lehrgänge, Kurse oder sonstige Lehrveranstaltungen“ (Seyda und Placke 2017, S. 6) als auch die „informellen Weiterbildungsmaßnahmen“ (ebd.) zählen, die „Unterweisungen am Arbeitsplatz, Informationsveranstaltungen wie Fachtagungen, Fachvorträge oder Messen, die Lektüre von Fachbüchern oder PC-gestütztes Lernen beziehungsweise digitales Lernen“ (ebd.) umfassen. Analog zum AES und CVTS wird außerdem erfragt, ob die Maßnahmen durch den Betrieb angeboten worden sind und ob Mitarbeitende für die Teilnahme freigestellt wurden.

Auf der Grundlage des Fragebogens zu den Beschäftigungstrends im Rahmen der Arbeitgeberbefragung 2017 für das IAB-Betriebspanel, der durch das Forschungsdatenzentrum der Bundesagentur für Arbeit am IAB zum Einsatz kommt, lassen sich zwei Merkmale betrieblicher Weiterbildung rekonstruieren:

1. Die Weiterbildungsmaßnahme wird durch den Betrieb gefördert, d. h., Arbeitnehmende wurden freigestellt oder Kosten wurden mindestens anteilig übernommen.
2. Es handelt sich um inner- oder außerbetriebliche Maßnahmen wie Seminare, Lernen am Arbeitsplatz, Teilnahme an Vorträgen, Messen, selbstgesteuertes Lernen, Zirkel etc. (Forschungsdatenzentrum der BA im IAB 2017, S. 17 f.).

Nicht in jedem Fall können Surveys oder Berichterstattungen auf konkrete Definitionen verweisen. Das innerhalb Deutschlands in den Mikrozensus integrierte European Labour Force Survey (EU-LFS, Befragung von Haushalten) unterscheidet nur zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung. Im Ad-hoc-Modul 2003 zum Thema Lebenslanges Lernen wurde im Fragenblock zum informellen Lernen sogar diese Unterscheidung aufgegeben und für beide Bereiche gekoppelt abgefragt, wie am nationalen Fragebogen abzulesen ist (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2003).

Der deutsche Weiterbildungsatlas wiederum schätzt auf der Grundlage der Unternehmensbefragung des IAB-Betriebspanels die Wahrscheinlichkeit, mit der ein betriebliches Weiterbildungsangebot realisiert wird. Wesentliche Kriterien sind hierbei Branche, Größe und Region (Martin und Schrader 2018, S. 7); betriebliche Weiterbildung bleibt definitorisch aber von der Datengrundlage (IAB-Betriebspanel) abhängig mit der Folge, dass aus den unterschiedlichen Begriffsverständnissen Unschärfe insbesondere zu den Arten und Formaten der Weiterbildungen resultiert. Auch der Berufsbildungsbericht bzw. der zugehörige Datenreport des Bundesinstituts für Berufs-

bildung, deren Datengrundlage Statistiken der Bundesagentur für Arbeit, Daten der Statistischen Ämter von Bund und Ländern, das nationale Bildungspanel, das IAB-Betriebspanel ebenso wie eigene Erhebungen (bspw. Daten aus dem RBS des BIBB/BMBF-Qualifizierungspanel) sind, definiert betriebliche Weiterbildung analog zu den referierten Datenquellen (Schönfeld und Thiele 2019, S. 341).

Wenngleich valide, pragmatische Gründe für den Verzicht auf eine eigene Definition des Gegenstands sprechen, kann auch implizit unterstellt werden, dass das Konzept *betrieblicher* Weiterbildung intersubjektiv geteilt und homogen wahrgenommen würde. Der Blick in die einschlägige Literatur zeigt jedoch, dass die Grenzen des Gegenstands nicht nur von den Grenzen seiner Messbarkeit abhängen, sodass die folgenden Definitionen betrieblicher Weiterbildung noch auf einige andere Aspekte verweisen, die für die bereits dargestellte quantitative Perspektive zunächst weniger relevant sind.

Beispielsweise betont Harney (1998, S. 33 ff.), wie sich einerseits die Perspektive der vom Arbeitsvollzug losgelösten Weiterbildung hin zu Weiterbildungen, die in den Arbeitsprozess integriert werden, veränderte – eine Aussage, die mithilfe der dargestellten empirischen Betrachtungen des Gegenstands nicht untermauert werden kann, sich in der Fachliteratur aber durchaus so darstellt (vgl. hierzu kritisch Dobischat und Düsseldorf 2018, S. 742). Andererseits werden neben Motiven (beruflich, privat) und Format noch grundsätzlichere Merkmale betrieblicher Weiterbildung erörtert.

So versteht Harney betriebliche Weiterbildung „als Institution, d. h. als Aggregat handlungsleitender Erwartungen und Orientierungen“ (Harney 1998, S. 38). Ob nämlich Weiterbildung angeboten wird und mit welchem Engagement dies geschieht, ist eine Frage von Unternehmenskultur, Verständnis und Konzept von Organisationsentwicklung etc. (ebd., S. 38 f.). In diesem Sinne ist betriebliche Weiterbildung einerseits keine Selbstverständlichkeit, andererseits aus einer doppelten Perspektive zu betrachten: „Die institutionelle Seite der betrieblichen Weiterbildung stellt die normative und motivationale Ressource dar, auf die dann die organisatorische Seite der betrieblichen Weiterbildung im Bedarfsfall zurückgreift“ (ebd., S. 39).

Im Rahmen systemtheoretischer Analysen der Weiterbildung und angelehnt an Harneys Konzept der betrieblichen Handlungslogik (Harney 1998) wird betriebliche Weiterbildung bei Kuper und Kaufmann anhand ihrer kommunikativen Funktionen definiert:

„[Die betriebliche Weiterbildung] ist Bestandteil betrieblicher Personalarbeit und wird in diesem Kontext als Investition bewertet; sie stattet Führungskräfte mit symbolischem Kapital aus, um die Legitimität ihrer Entscheidungen zu stützen; sie begleitet die Implementation neuer Steuerungsmechanismen in die Organisation; sie mobilisiert berufliche Kompetenzen für die Bearbeitung betrieblicher Aufgaben.“ (Kuper und Kaufmann 2018, S. 218)

Hieran wird deutlich, dass betriebliche Weiterbildung in ihrer Funktion nicht nur auf die Qualifizierung der Belegschaft zu reduzieren ist, sondern offensichtlich weitere Aufgaben und Ziele umfasst. Entsprechend schreibt Faulstich Weiterbildung eine

Qualifikations- und eine Integrationsfunktion zu, wobei letztere auf die Durchsetzung unternehmerischer Interessen verweist (Faulstich 1998, S. 48).

Dennoch kann betriebliche Weiterbildung nicht allein unter ihrer ökonomischen Verwertbarkeit und Indienstnahme durch die Unternehmen betrachtet werden, denn für den Kontext zumindest des deutschen Konzepts der Beruflichkeit konstatiert Faulstich: „Gute Weiterbildung stützt die Entwicklung von Beruflichkeit und ermöglicht weitere, dem modernen Arbeitsprozess ebenso wie der Kompetenzentwicklung der Arbeitenden förderliche Arbeitseinsatzformen“ (Faulstich 2015, o. S.). Diese Argumentation wird beispielsweise durch Befunde gestützt, wonach kulturelle Bildungsangebote im Kontext betrieblicher Weiterbildung an Bedeutung gewinnen (Fleige et al. 2020, S. 12). Die mit kultureller Bildung verbundene Erwartung der Erhöhung des kreativen Potenzials sowie der Innovationsfähigkeit der Belegschaft (Stang 2020, S. 9) wird nicht nur zu Erhöhung der Arbeitsleistung der Mitarbeiter:innen von Betrieben forciert, sondern fördert zudem Beruflichkeit, wenn hierunter die Gestaltungsoffenheit von Berufen verstanden wird, an denen sich Subjekte kollektiv beteiligen können (Gonon 2017, S. 1).

In Abgrenzung zur deutlich marktradikaleren „Employability“ stehen Beruflichkeit und betriebliche Weiterbildung somit nicht zuletzt im Dienst der Subjekte und fördern deren gegenseitige Solidarität auf dem Arbeitsmarkt – bestenfalls unterstützt durch Bildungspolitik und Gewerkschaften (Faulstich 2015, o. S.). Zur gesellschaftlichen Relevanz betrieblicher Weiterbildung wurde bereits umfassender in Kapitel 1 berichtet.

Aufgrund ihrer relevanten sozialen/gesellschaftlichen Implikationen kann betriebliche Weiterbildung augenscheinlich nicht auf Anpassungs- und Erweiterungsqualifizierungen reduziert werden. Aber selbst mit Blick auf die unternehmensinternen operativen und strategischen Handlungsfelder und Referenzbereiche wird schnell deutlich, dass betrieblicher Weiterbildung sowohl Querschnitts- als auch Schaltstellenfunktionen zukommen.

Unter *betrieblicher* Bildungsarbeit, die die betriebliche Weiterbildung einschließt, versteht Dehnbostel deshalb eine „Einheit von Berufsbildung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung“ (Dehnbostel 2014, S. 29). Betriebliche Bildungsarbeit „bezieht sich auf die Bereiche des operativen, strategischen und normativen Bildungsmanagements [und] umfasst die Gesamtheit aller auf Individuen, Gruppen und Organisationen bezogenen Lernprozesse, die unmittelbar im Unternehmen stattfinden oder von diesem durchgeführt, veranlasst oder verantwortet werden“ (ebd.). Folglich wird die Unternehmenskultur unter anderem von den Einstellungen gegenüber betrieblicher Weiterbildung beeinflusst und andersherum sind die Praktiken betrieblicher Weiterbildung selbst Ausdruck der herrschenden Kultur des Unternehmens.

Die Liste der Aussagen, was unter betrieblicher Weiterbildung zu verstehen sei (und was nicht), ließe sich fortsetzen; einen Überblick bietet Käßlinger (2016, S. 29 ff.). Für die vorliegende Arbeit resultiert aus den genannten Punkten das folgende Verständnis betrieblicher Weiterbildung:

Unter betrieblicher Weiterbildung werden in der vorliegenden Arbeit und in Anlehnung an die genannte Definition im Rahmen des CVTS organisierte Maßnahmen verstanden, die mindestens teilweise vom Betrieb finanziert oder teilweise⁶ im Rahmen der bezahlten Arbeitszeit stattfinden. Hierzu zählen Formate wie Seminare und Lehrgänge ebenso wie arbeitsplatznahe Formen der Qualifizierung (Statistisches Bundesamt 2017, S. 7). Betriebliche Weiterbildung umfasst ferner alle Arten organisationaler Arrangements, die Lernen im Betrieb ermöglichen und fördern sollen. Hierzu zählen Arrangements, die nicht zwangsläufig einen konkreten Anlass vorweisen und die primär der (Weiter-)Bildung dienen und zum organisationalen Inventar zählen, beispielsweise Wikis, Auslagen von (Fach-)Journalen etc.

Betriebliche Weiterbildung ist damit Teil der spezifischen Unternehmenskultur. Inhalte betrieblicher Weiterbildung zielen im Wesentlichen auf berufliche Bildung, das berufliche Informieren und Qualifizieren ab, aber auch auf allgemeine Weiterbildung wie politische, gesundheitliche sowie kulturelle Bildung. Nicht zuletzt drückt sich in und durch betriebliche Weiterbildung eine Strategie des Unternehmens aus, Personalentwicklung zu betreiben.

3.2 Verbreitung von und Ausgaben für betriebliche Weiterbildung

Die betriebliche Weiterbildung umfasst laut Adult Education Survey (Referenzjahr 2020) mit einem Umfang von 75 % aller Weiterbildungsaktivitäten der 18- bis 64-Jährigen den quantitativ größten Teil aller Weiterbildungssegmente (Bilger und Strauß 2022, S. 22). Auch die Teilnahmequote von 48 % an betrieblicher Weiterbildung im Jahr 2020 verweist bei einer Gesamtteilnahmequote von 60 % auf die herausragende Bedeutung dieses Segments (ebd., S. 25). Die unterschiedlichen Betriebsbefragungen wie das IAB-Betriebspanel, die IW-Weiterbildungserhebung oder das CVTS, die im Folgenden für einige Kennzahlen herangezogen werden, um das Ausmaß betrieblicher Weiterbildung aus Unternehmensperspektive darzustellen, kommen aufgrund von Unterschieden beispielsweise mit Blick auf die erfragten Referenzzeiträume, unterschiedliche Terminologien und Konzepte sowie Spezifika im Sampling zu verschiedenen Ergebnissen. Eine Übersicht über diese konkreten Unterschiede liefern Seyda und Placke (2017, S. 6).

Großunternehmen konnten laut IAB-Betriebspanel (Referenzjahr 2019) auf eine Weiterbildungsbeteiligung von 99 % verweisen, Kleinunternehmen mit einem bis neun Beschäftigten auf 45 %, Betriebe mit zehn bis 49 Beschäftigten auf 70 % sowie Betriebe mit 50 bis 499 Beschäftigten auf 91 % Weiterbildungsbeteiligung. Weil bereits

6 Das CVTS spricht von „überwiegend“ im Rahmen der bezahlten Arbeit. In der vorliegenden Arbeit muss es aber darum gehen, jedes betriebliche Engagement zur betrieblichen Weiterbildung zu erfassen. Der Diskurs, ob Betriebe oder Subjekte mehr (oder weniger) in die Weiterbildung investieren, wird im Folgenden qualitativ, nicht quantitativ geführt. Auch geht es nicht um eine Abgrenzung zu beispielsweise individuell-berufsbezogenem Lernen, sodass nicht die Gefahr asymmetrischer Gewichtungen besteht. Betriebliche Weiterbildung muss stattdessen als Engagement sowohl der Betriebe als auch der Subjekte zu verstehen sein.

ein einziger Weiterbildungsfall den jeweiligen Betrieb zu den weiterbildungsbeteiligten zählen lässt, ist der positive Zusammenhang zwischen Betriebsgrößenklasse und Weiterbildungsbeteiligung keine Überraschung (BIBB 2017, S. 342; Dummert 2018, S. 43; König 2020, S. 16).

Der BIBB-Datenreport sowie die IAB Expertisen verweisen aber darauf, dass insbesondere im Segment der KMU der Anteil weiterbildender Betriebe seit 2001 bis zum Jahr 2019 gewachsen ist (BIBB 2022a, S. 317; König 2020, S. 16). Auch mit Blick auf die Weiterbildungsquote, d. h. den Anteil der sich weiterbildenden Mitarbeitenden gegenüber allen Beschäftigten im Betrieb, können Großunternehmen im Jahr 2019 mit 37 % zwar auf einen leichten Vorteil verweisen, wobei aber der Unterschied zu Kleinbetrieben (29 %) und Kleinbetrieben (36 %) deutlich geringer ausgeprägt ist als es bei der Weiterbildungsbeteiligung der Fall ist (BIBB 2022b, S. 33). Mittelbetriebe weisen im Referenzjahr 2019 mit 38 % sogar eine höhere Weiterbildungsquote auf als Großbetriebe (ebd.). Dummert resümiert in ihrer IAB-Expertise, dass „kleinere Betriebe, sofern sie sich zur Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen entschlossen haben, vergleichsweise viele Mitarbeiter in diese einbeziehen“ (Dummert 2018, S. 47).

Die Weiterbildungsleistung der KMU in Deutschland ist demzufolge nicht nur relativ hoch, sondern in den vergangenen Jahren bis 2019 auch gestiegen. Für alle Betriebsgrößenklassen ist die Corona-Krise ab dem Jahr 2020 jedoch mit einem massiven Rückgang der Weiterbildungsaktivitäten verbunden. So sank die Weiterbildungsbeteiligung der Kleinbetriebe auf 26 % (von 45 % in 2019), der Kleinbetriebe auf 47 % (von 70 % in 2019), der Mittelbetriebe auf 68 % (von 91 % in 2019) sowie der Großbetriebe auf 80 % (von 99 % in 2019) (König 2020, S. 16). Der relative Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung ist demzufolge bei Kleinbetrieben (minus 42 %) besonders stark und bei Großbetrieben (minus 19 %) am geringsten ausgeprägt (ebd., S. 16).

Die Gesamtaufwendungen der deutschen Wirtschaft für betriebliche Weiterbildung liegen laut der aktuellen IW-Weiterbildungserhebung 2020 (Referenzjahr 2019) bei mehr als 41 Mrd. Euro, bereinigt um indirekte Kosten der Mitarbeiterfreistellungen verbleiben 21 Mrd. Euro direkte Kosten für betriebliche Weiterbildung (Seyda und Placke 2020, S. 110). Auch das Institut der deutschen Wirtschaft kommt mit Blick auf KMU zu dem Schluss, dass kleine Unternehmen zwar seltener weiterbildungsaktiv sind als Großunternehmen, „aber wenn sie ihre Mitarbeiter weiterbilden, dann investieren sie mehr Zeit und Geld pro Kopf als größere Unternehmen“ (Seyda und Placke 2017, S. 3).

3.3 Rechtsgrundlagen betrieblicher Weiterbildung

Die Auseinandersetzung mit den rechtlichen Grundlagen betrieblicher Weiterbildung ist für das Verständnis und die Kontextualisierung betrieblicher Weiterbildungsentscheidungen aus zwei Gründen relevant: Nicht nur sind die zu untersuchenden Entscheidungen reguliert und limitiert von geltendem Recht, sondern Bestimmungen verschiedener Rechtsfelder werden selbst direkt und indirekt zu Weiterbildungsanlässen

(bspw. im Zusammenhang mit Arbeits- und Datenschutz). Regulierungen dieser Art sind dabei nicht auf die Bundesebene beschränkt, sondern von der landes- bis auf die supranationale Ebene der Europäischen Union breit verortet.

Wenn im Folgenden auf wesentliche rechtliche Grundlagen der einzelnen Ebenen näher eingegangen wird, ist häufig die Rede von beruflicher Weiterbildung. Betriebliche Weiterbildung wird darunter als Teil der beruflichen Weiterbildung subsumiert, aber dennoch von betriebsspezifischen Aspekten ergänzt (bspw. Betriebsverfassungsgesetz). Im Folgenden soll es darum gehen, einen Überblick über wesentliche Regulierungen zu geben und deren Reichweite darzustellen.

3.3.1 Auf der Ebene der Europäischen Union

In der aktuellen konsolidierten Fassung des Vertrags über die Europäische Union wird in Artikel 5, Abs. 1–4 das Subsidiaritätsprinzip zur Grundlage der Europäischen Union erklärt (Europäische Union 2016, § 5, Abs. 1–5). Abgesehen von denjenigen Bereichen, für die sie ausschließlich zuständig ist, kann die Europäische Union nur entsprechend tätig werden, wenn sie das Ziel einer Maßnahme besser verwirklichen kann, als es auf der Ebene der Nationalstaaten möglich wäre, und insofern sie damit nicht gegen nationale Bestimmungen und Gesetze verstößt.

Die Europäische Union kann also nur dort tätig werden, wo (1) ihr die Mitgliedstaaten entsprechende Zuständigkeiten übertragen haben und (2) in Bereichen, die nicht ausschließlich ihrer Zuständigkeit obliegen nur dann, wenn die entsprechenden Ziele auf regionaler bzw. lokaler Ebene nicht umgesetzt werden können. Ferner unterliegt (3) jede Tätigkeit der Europäischen Union dem Grundsatz der Verhältnismäßigkeit, der einerseits durch die Europäische Union zu prüfen ist und andererseits nicht über die vertraglich vereinbarten Ziele hinausgehen kann (Europäische Union 2016).

Doch obwohl Fragen der Bildung noch im Vertrag über die Europäische Union den Nationalstaaten überlassen wurden und Bildungsfragen in Deutschland prinzipiell der Kulturhoheit der Länder unterliegen, finden sich nicht wenige Strategien und Initiativen der Europäischen Union, die im weitesten Sinne Auswirkungen auf die betriebliche Weiterbildung haben (Bohlinger 2015, S. 81 f.). Auf der Suche nach einem Politikfeld, das auf europäischer Ebene für betriebliche Weiterbildung verantwortlich zu sein scheint, rückt die Berufsbildungspolitik in den Fokus.

Dass aber auch dieser Fokus noch kein Politikfeld par excellence identifiziert, stellt Bohlinger klar: „Eine klare Abgrenzung von Berufsbildungspolitik zu anderen Politikfeldern ist allein schon mit Blick auf die nationalstaatlichen Berufsbildungspolitiken nur schwer möglich, weil sie zwischen Bildungs-, Wirtschafts- und Sozialpolitik angesiedelt ist“ (ebd., S. 82). Infolgedessen ist eine Abgrenzung, welche konkreten Erklärungen, Initiativen, Beschlüsse etc. Einfluss auf betriebliche Weiterbildung ausüben, ebenfalls nur schwer möglich. So beeinflussen wirtschaftspolitische (bspw. wachstumsfördernde Strukturreformen) oder sozialpolitische (z. B. Reformen der Arbeitnehmendenrechte oder Regulierungen der Arbeitsbedingungen) Initiativen die betriebliche Weiterbildung, ebenso wie es bildungspolitische tun.

Dessen ungeachtet findet sich im Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV), der zusammen mit dem oben genannten Vertrag über die Europäische Union (EUV) die rechtliche Grundlage der EU bildet, ein deutlicher Verweis auf europäische Berufsbildungspolitik. Unter dem Titel XII *Allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport* (Artikel 166) verweist die EU auf ihre unterstützende Funktion in Bezug auf Inhalt und Gestaltung der beruflichen Bildung. Ziele der Union, die sich auf die berufliche Weiterbildung beziehen, von der die betriebliche Weiterbildung ein Teilbereich ist, verweisen auf die „Erleichterung der Anpassung an die industriellen Wandlungsprozesse, insbesondere durch berufliche Bildung und Umschulung; Verbesserung der beruflichen [...] Weiterbildung durch Erleichterung der beruflichen Eingliederung und Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt; Erleichterung der Aufnahme einer beruflichen Bildung [...]; Ausbau des Informations- und Erfahrungsaustauschs über gemeinsame Probleme im Rahmen der Berufsbildungssysteme der Mitgliedstaaten“ (Europäische Union 2012, Artikel 166).

Bereinigt allerdings um Initiativen, die entweder eindeutig den Feldern der Wirtschafts- und Sozialpolitik oder der beruflichen Ausbildung/Erstqualifizierung zuzuordnen sind und ihre Wirkung auf das Feld der betrieblichen Weiterbildung darum nur indirekt entfalten, können keine Initiativen identifiziert werden, die unmittelbar an die *betriebliche* Weiterbildung adressiert sind. Infolgedessen lohnt es sich aber, einen Blick auf diejenigen Aktivitäten der EU zu werfen, die auf das Feld der *beruflichen* Weiterbildung abzielen.

Während die Europäische Union noch bis in die 1970er-Jahre auf die Harmonisierung des Bildungswesens der einzelnen Mitgliedstaaten insistierte (Bohlinger 2015, S. 87), hat sich mittlerweile eine Vielzahl von Initiativen etabliert, die mit dem Subsidiaritätscharakter der EU vereinbar sind. Unter Auslassung der zahlreichen Vorgänger sei an dieser Stelle auf die Strategie „Europa 2020“ verwiesen, in der die Kommission ausdrücklich auf die berufliche Weiterbildung verweist: Auf dem Weg zu intelligentem, nachhaltigem und integrativem Wachstum schlägt die EU eine „Agenda für neue Kompetenzen und neue Beschäftigungsmöglichkeiten“ (Europäische Kommission 2010, S. 6) vor, um „den Menschen durch den lebenslangen Erwerb von Qualifikationen neue Möglichkeiten zu eröffnen“ (ebd.).

Die Europäische Union verfolgt das Ziel, die Erwerbsquoten zu erhöhen, indem sie die Passung vorhandener Qualifikationen mit den Bedarfen des Arbeitsmarkts verbessert und Arbeitskräftemobilität stärkt. Konkret soll die Kommission auf der Ebene der Europäischen Union unter anderem für Rahmenbedingungen sorgen, die die europäische Zusammenarbeit auf dem Feld der beruflichen Bildung stärken. Somit sollen Übergänge erleichtert und die Attraktivität der beruflichen Weiterbildung erhöht werden (ebd., S. 22). Weiterhin forciert die Kommission „einen europäischen Rahmen für Qualifikationen, Kompetenzen und Berufe“ (ebd.) durch die Gewährleistung von Erwerb und Anerkennung unter anderem beruflicher Kompetenzen, wozu sie die Mitgliedstaaten ebenfalls auffordert (ebd., S. 23).

Während „Europa 2020“ vor allem die strategische Ausrichtung der europäischen Wirtschaft thematisiert, fokussiert die aktuelle „Agenda 2019–2024“ zusätzlich die

europäische Wertgemeinschaft sowie die europäische Klima- und Migrationspolitik (Europäischer Rat 2019). Verweise auf berufliche Weiterbildung sucht man allerdings vergebens, wenngleich sich den Statuten des intelligenten, nachhaltigen und integrativen Wachstums seit „Europa 2020“ angeschlossen wird.

Im Rahmen der selbst auferlegten strategischen Ausrichtung und auf der Grundlage der oben genannten Grundlagenverträge stehen der EU fünf Rechtsformen zur Steuerung beruflicher (Weiter-)Bildung zur Verfügung: verbindliche Verordnungen mit allgemeiner Geltung, verbindliche Richtlinien unter Freiheit der Mittelwahl, verbindliche Entscheidungen sowie unverbindliche Empfehlungen und Stellungnahmen, aber auch die offene Methode der Koordinierung (Bohlinger 2015, 93 ff.). Mithilfe konkreter Beispiele stellt Bohlinger die Einflussnahmen der EU durch Verordnungen, Richtlinien, Entscheidungen, Empfehlungen und Stellungnahmen auf die berufliche Bildung dar. Daran anlehnend ist es im Folgenden das Ziel, ähnliches für die berufliche und betriebliche Weiterbildung zu erarbeiten. Nur auf diesem Weg wird nachvollziehbar, wie die beschriebenen Einflussnahmen im konkreten Fall aussehen und wie ein Zusammenhang zwischen EU-Politik und betrieblichen Weiterbildungsentscheidungen entsteht.

Da Bildungsfragen durch die EU nicht hoheitlich entscheidbar sind, tangieren Verordnungen den Bereich der beruflichen Weiterbildung nur indirekt beispielsweise durch Förderprogramme, an denen sich die Mitgliedstaaten beteiligen (ebd., S. 94). Ein naheliegendes Beispiel für eine indirekte Steuerung der beruflichen Weiterbildung durch die EU ist die Verordnung 1288/2013 zur Einrichtung von Erasmus+. In den hier formulierten Einzelzielen, beispielsweise der Verbesserung der Zusammenarbeit im Bereich der beruflichen Weiterbildung, dem Insistieren auf die Anwendung qualitätssichernder Instrumente wie EQAVET und nicht zuletzt auch in den darin geregelten Anwendungen von Monitorings über Ausgaben, Ergebnisse etc. zur beruflichen Bildung allgemein wird ersichtlich, wie eine gezielte Einflussnahme durch Verordnungen möglich ist, ohne dass ein direkter Eingriff vonnöten wäre (Europäisches Parlament und Europäischer Rat 2013).

Ein Beispiel für die Einflussnahme auf nationale Bildungspolitik mithilfe von Richtlinien bietet die Richtlinie 2018/645 zur Änderung der Richtlinie über die Grundqualifizierung und Weiterbildung von Fahrerinnen und Fahrern im Güter- und Personenkraftverkehr (Europäisches Parlament und Europäischer Rat 2018). Zudem ist das Dokument ein Beleg für das oben genannte Zusammenspiel der verschiedenen Politikfelder, wenn es um bildungspolitisch relevante Entscheidungen geht. So verweist das genannte Dokument primär auf das Feld der Verkehrspolitik, während die Weiterbildungspolitiken der Länder aber tangiert werden. Als Beleg dafür können die 21 (!) in der Präambel genannten Gründe herangezogen werden, die die Richtlinie aus Sicht der EU notwendig machen: Bei einem genaueren Blick ist festzustellen, dass zwar mehrheitlich die Verkehrspolitik (Rechtssicherheit, Rechtsvorschriften, Verkehrssicherheit) und Umweltpolitik (Umwelt, Emissionen, alternative Antriebe) adressiert werden, zudem aber auch für die nationalen Weiterbildungspolitiken relevante Ziele formuliert werden, beispielsweise wenn es um die für die Zielgruppe relevanten

Inhalte, die methodische Umsetzung oder die Anerkennungspraxis zwischen den EU-Mitgliedstaaten geht (ebd.).

Bei jährlich etwa 7.000 abgeschlossenen Ausbildungsverträgen zur/zum Berufskraftfahrenden in Deutschland (Statistisches Bundesamt 2019a) bzw. vor dem Hintergrund der etwa 500.000 Berufskraftfahrer:innen in der Bundesrepublik (Statistisches Bundesamt 2013) sind Folgen der Richtlinie auf die deutsche Berufsausbildung ebenso wie auf die Weiterbildung der genannten Zielgruppe sehr wahrscheinlich. Es zeigt sich deutlich, dass europäische Richtlinien den Entscheidungskorridor betrieblicher WBE mit konstituieren.

Die dritte Rechtsform, mit der EU-Politik Einfluss auf die nationale Berufsbildung nehmen kann, sind Entscheidungen beispielsweise des Europäischen Gerichtshofs (Bohlinger 2015, S. 93). Eine prominente Entscheidung des EuGH mit großem medialem Echo war das Urteil in der Rechtssache C-55/18 vom 14.05.2019. Dem Urteil war eine Klage der spanischen Gewerkschaft Federación de Servicios de Comisiones Obreras gegen die Deutsche Bank SAE vorausgegangen, die letztgenannte zur Einführung geeigneter Maßnahmen zur Arbeitszeiterfassung ihrer Mitarbeitenden verpflichtet wollte (Gerichtshof der Europäischen Union 2019). Mit Verweis auf die Charta der Grundrechte der EU und die darin geregelten Höchstarbeits- und garantierten Ruhezeiten argumentierte der EuGH:

„[...] dass ohne ein System, mit dem die tägliche Arbeitszeit eines jeden Arbeitnehmers gemessen werden kann, weder die Zahl der geleisteten Arbeitsstunden und ihre zeitliche Verteilung noch die Zahl der Überstunden objektiv und verlässlich ermittelt werden kann, so dass es für die Arbeitnehmer äußerst schwierig oder gar praktisch unmöglich ist, ihre Rechte durchzusetzen“ (ebd.).

Der EuGH stellte weiterhin fest, dass nationale Gesetzgebungen, die keine Arbeitszeiterfassung verpflichtend vorsehen, der oben genannten Charta zuwiderlaufen. In der Konsequenz urteilte der EuGH, dass die Mitgliedstaaten der EU Arbeitgeber rechtlich zu verpflichten haben, „ein objektives, verlässliches und zugängliches System einzurichten, mit dem die von einem jeden Arbeitnehmer geleistete tägliche Arbeitszeit gemessen werden kann“ (ebd.). Wie schon bei den zuvor exemplarisch vorgestellten Verordnungen und Richtlinien zielt auch diese Entscheidung nicht direkt auf das Feld der Bildungspolitik. Von der allgemeinen Brisanz dieses Urteils abgesehen sind jedoch die Auswirkungen dieser Entscheidung auch auf das System der beruflichen Weiterbildung in Deutschland erheblich, blickt man beispielsweise auf die Lehrkräfte, die nach Aussagen der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft häufig die tariflich zulässigen und beamtenrechtlich festgelegten Arbeitszeiten überschreiten (Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft 2019).

Außerdem wird die insbesondere in der Weiterbildung nicht unübliche Praxis der fehlenden Vergütung der Arbeitszeit von Vor- und Nachbereitung mit dem Urteil des EuGH erneut zur Diskussion gestellt: „Wenn in der Weiterbildung bei manchen Arbeitgebern die Unterrichtsverpflichtung der wöchentlichen Arbeitszeit entspricht, sind Vor- und Nachbereitung zwingend unbezahlte Arbeit“ (ebd.). Sollte diese Position

höchstrichterliche Bestätigung erfahren, werden die Folgen für die Finanzierung, die Kosten und die Qualität der deutschen Weiterbildungslandschaft spürbar sein. Das Beispiel zeigt ferner, wie Entscheidungskorridore betrieblicher WBE unmittelbar von europäischer Rechtsprechung beeinflusst werden, obwohl sie auf den ersten Blick ein völlig anderes Feld adressieren.

Wie bereits beschrieben, haben Empfehlungen und Stellungnahmen keinen verbindlichen Charakter für die einzelnen EU-Mitgliedstaaten. Dennoch geben sie ihnen Handlungsorientierungen und sind entweder mit Handlungsanreizen verbunden oder erzeugen Druck durch ein Prinzip des „naming and shaming“. So „führen Empfehlungen des Rates und des Parlaments zu der paradoxen Situation, dass sie letztlich – trotz des rein empfehlenden Charakters – meist von allen Ländern umgesetzt werden“ (Bohlinger 2015, S. 98).

Anhand der Empfehlung des Rates der Europäischen Union vom 19.12.2016 „Weiterbildungspfade: Neue Chancen für Erwachsene“ (Rat der Europäischen Union 2016) lässt sich aufzeigen, wie und auch wie schnell eine Empfehlung ohne verbindlichen Charakter nicht nur die nationale Förderpraxis, sondern auch die nationale Gesetzgebung beeinflusst. Die genannte Empfehlung verfolgt im Kern zwei Ziele: Zum einen sollen sogenannte Grundkompetenzen (Lesen, Rechnen etc.) gefördert werden mit dem Ziel, Risiken wie Arbeitslosigkeit und Armut zu reduzieren. Zum anderen wird empfohlen, sich einem Qualifizierungsniveau der Erwachsenenbevölkerung auf dem EQF-Niveau 3 bis 4 zu nähern (ebd., S. 4) – gemäß DQR also mindestens einem mittleren Schulabschluss oder einer zweijährigen Berufsausbildung (Niveau 3) bzw. einer dreijährigen Berufsausbildung bzw. der Allgemeinen oder Fachhochschulreife (Niveau 4).

Wenige Monate später reagierte das Bundesministerium für Bildung und Forschung mit der entsprechenden Bekanntmachung einer „Richtlinie zur Förderung von lebensweltlich orientierten Entwicklungsvorhaben in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (BMBF 2017), die unter anderem mit dem Verweis auf die oben genannten Empfehlungen des Rates der Europäischen Union begründet wurde. Kritisch kann eingewendet werden, dass die Richtlinie allein mit der Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (2016–2026) zu begründen wäre, die neben der genannten Empfehlung die zweite Begründung der Richtlinie darstellte (ebd.).

So also ist denkbar, dass die Richtlinie auch ohne die Empfehlung des Rates der Europäischen Union zustande gekommen wäre und diese nur ex post in die Begründung der Förderlinie aufgenommen wurde. Die Rezeption und Aufnahme der Empfehlung des Rates durch das Bundesministerium lässt sich bei genauerem Hinsehen aber nicht ohne weiteres als „nice to have“ abtun, da sich die Empfehlungen des Rates innerhalb der Fördergegenstände identifizieren lassen: So misst die Förderrichtlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung den Lese-, Schreib-, Rechen- und digitalen Kompetenzen eine gleichermaßen hohe Bedeutung bei (wie es die Empfehlung des Rates auch tut), während der Schwerpunkt der Alpha-Dekade eindeutig auf Lese- und Schreibkompetenzen liegt.

Der Einfluss der Empfehlung geht weit über die Förderung von Alphabetisierungsvorhaben hinaus. So beschloss der Deutsche Bundestag im Dezember 2018 das Gesetz zur Stärkung der Chancen für Qualifizierung und für mehr Schutz in der Arbeitslosenversicherung (QCG) (Bundestag 18.12.2018), das unter anderem auf der Empfehlung des Rates der Europäischen Union gründete. Dies wird nicht nur ersichtlich, wenn auf verschiedene inhaltliche Aspekte des Gesetzes abgehoben wird, wie beispielsweise der Förderung von Arbeitnehmenden beim Erwerb des Berufsabschlusses durch volle oder teilweise Kostenübernahme, sondern eindeutig bei der Sichtung des Referentenentwurfs des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales zum QCG (BMAS 2018). Hierin heißt es:

„Auch die EU verfolgt mit der neuen europäischen Agenda für Kompetenzen, die die Kommission am 10. Juni 2016 angenommen hat, das Ziel, die Menschen in der EU beim Zugang zu einer geeigneten Ausbildung und beim Kompetenzerwerb zu unterstützen. Hierzu zählt beispielsweise die Empfehlung des Rates der Europäischen Union, Erwachsenen mit einem geringen Niveau an Fähigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen den Zugang zu Weiterbildungspfaden zu eröffnen.“ (Ebd., S. 12)

Wenngleich das QCG keinen Rechtsanspruch auf die Finanzierung einer förderfähigen Weiterbildung bietet, ist der Einfluss auf die berufliche Weiterbildung dennoch erheblich: So besteht nun das Recht auf eine Weiterbildungsberatung bei der Bundesagentur für Arbeit. Die Förderung der Weiterbildungen von Arbeitnehmenden durch die Bundesagentur für Arbeit ist per se Neuland, bezogen sich die Förderungen bis dato doch maßgeblich auf gering qualifizierte Arbeitnehmende bzw. arbeitslose Personen. Für die in der vorliegenden Arbeit fokussierten KKV besonders bedeutsam sind die im QCG geregelte Bezuschussung der Weiterbildungskosten sowie die Übernahme von Lohnkosten. Die wesentlichen Spezifika des Gesetzes werden im Rahmen der Diskussion gesetzlicher Regelungen auf Bundesebene (Kapitel 3.3.2) näher betrachtet – der Einfluss einer unverbindlichen Empfehlung auf EU-Ebene auf die nationale Gesetzgebung hingegen sollte an dieser Stelle sichtbar geworden sein.

Neben den beschriebenen Rechtsformen ist die offene Methode der Koordinierung (OMK) eine besondere Handlungsform zur Steuerung derjenigen Politikfelder, für die der EU gemäß den wesentlichsten geltenden Rechtsgrundlagen (insbesondere der Verträge über die EU sowie über ihre Arbeitsweise) die notwendigen Ermächtigungsoptionen fehlen. Im Kern geht es bei der OMK darum,

„durch die Vorgabe von Leitzielen einschließlich eines konkreten Realisierungsplans, durch die Festlegung von qualitativen Indikatoren für länderübergreifende Vergleiche und durch europaweite Monitoringprozesse europapolitische Strategien im Bildungsbereich durchzusetzen“ (Bohlinger 2015, S. 99).

Zwar kann auch hier die Kommission keine verbindlichen Vorgaben erlassen. Dennoch halten sich die Mitgliedstaaten an die Zielvorgaben – sie wollen schließlich in den Monitorings und Fortschrittsberichten eine wirkungsvolle Politik attestiert bekommen (Bohlinger 2015, S. 100). Die für die OMK relevante Rechtsgrundlage bilden die Arti-

kel 5, 6 und 153 AEUV (Deutscher Bundestag 2017, S. 60). Hierin sind Politikfelder festgeschrieben, in denen die EU Maßnahmen der Unterstützung und Koordinierung in Ergänzung zu den Aktivitäten der Mitgliedstaaten durchführen kann, zu der die berufliche Bildung namentlich gehört (Europäische Union 2012, Artikel 6). Außerdem werden Ziele benannt, bei deren Erreichung die EU die Mitgliedstaaten unterstützen will. In Artikel 153, Abs. 2 AEUV wird die OMK ohne namentliche Erwähnung wie folgt beschrieben: Das Parlament und der Rat können

„unter Ausschluss jeglicher Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedstaaten Maßnahmen annehmen, die dazu bestimmt sind, die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten durch Initiativen zu fördern, die die Verbesserung des Wissens, die Entwicklung des Austauschs von Informationen und bewährten Verfahren, die Förderung innovativer Ansätze und die Bewertung von Erfahrungen zum Ziel haben“.

So abstrakt der Zusammenhang zwischen der Konturierung des Entscheidungskorridors betrieblicher Weiterbildung und der OMK auf den ersten Blick scheint, so deutlich wird bei näherer Betrachtung das zu Beginn des Kapitels erläuterte strukturations-theoretische Verständnis des Entscheidungskorridors am Beispiel von Weiterbildungsmonitoring: Einerseits hat die Ausrichtung nationaler Bildungspolitik an Ziel- und Vergleichsgrößen von Monitorings deterministischen Charakter (bspw. durch finanzielle Förderungen, Strukturausbau etc.), andererseits reproduziert und ermöglicht die Beteiligung daran überhaupt erst die Funktionsweise dieser Form der Beeinflussung.

3.3.2 Auf bundesrechtlicher Ebene

Aus der Perspektive der Unternehmen sind auf Bundesebene für die betriebliche Weiterbildung insbesondere das Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG), das Arbeitszeitgesetz (ArbZG), das Berufsbildungsgesetz (BBiG, Novelle trat 2020 in Kraft) und die Handwerksordnung (HwO), das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) sowie das Qualifizierungschancengesetz von Belang. Andere rechtliche Rahmen wie beispielsweise das Grundgesetz (GG), das Tarifvertragsgesetz (TVG), das Arbeitsschutzgesetz (ArbSchG) oder das Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG), tangieren die betriebliche Weiterbildung durchaus, sind aber aus Perspektive der Unternehmen für die Entscheidungskorridore, die Entscheidungspfade betrieblicher Weiterbildung und die in der vorliegenden Arbeit untersuchte Zielgruppe von nachrangigem Interesse. So regelt beispielsweise das TVG den rechtlichen Rahmen der Tarifverhandlungen, während aber erst konkrete Tarifverträge Fragen der Weiterbildung thematisieren; oder das ArbSchG verpflichtet Arbeitgeber zur angemessenen Ausbildung der Ersthelfer:innen (§ 10, Abs. 2 ArbSchG), regelt darüber hinaus allerdings keine weiteren spezifischen Weiterbildungsaspekte. Die vorliegende Arbeit beschränkt sich darum auf die zuerst genannten wesentlichen Rechtsgrundlagen.

Das BetrVG regelt Fragen der Weiterbildung sowohl für die Betriebsratsmitglieder selbst als auch die Aufgaben des Betriebsrates bezüglich der Weiterbildung im Unternehmen auf jeweils vielfältige Art und Weise. Entsprechend spricht § 37, Abs. 6

BetrVG den Betriebsratsmitgliedern einen Anspruch auf Arbeitsbefreiung und die Vergütung von Mehrarbeit zu, wenn sie an Bildungsveranstaltungen mit Bezug zur Betriebsratsarbeit teilnehmen.

Zugleich nimmt der Betriebsrat Aufgaben im Zusammenhang mit der betrieblichen Weiterbildung wahr: Gemäß § 80, Abs. 1, Satz 2a BetrVG gehört es zu seinen Aufgaben, „die Durchsetzung der tatsächlichen Gleichstellung von Frauen und Männern, insbesondere bei der Einstellung, Beschäftigung, Aus-, Fort- und Weiterbildung und dem beruflichen Aufstieg, zu fördern“ (ebd.) sowie bei der Förderung der Berufsbildung im Unternehmen die Bedürfnisse spezieller Arbeitnehmendengruppen wie die der älteren, teilzeitbeschäftigten oder Arbeitnehmer:innen mit Familienpflichten zu berücksichtigen (§ 96 BetrVG). Nicht zuletzt hat der Betriebsrat ein Mitbestimmungsrecht bei der Einrichtung von Berufsbildungsmaßnahmen (§ 97 BetrVG) und bei der Auswahl des Bildungspersonals oder der zu entsendenden Mitarbeitenden (§ 98 BetrVG).

Eine weitere Regelung von Weiterbildung durch das BetrVG betrifft die Mitbestimmung des Betriebsrates bei Kündigungen. Laut § 102, Abs. 3, Satz 4 BetrVG kann der Betriebsrat einer „ordentlichen Kündigung widersprechen, wenn [...] die Weiterbeschäftigung des Arbeitnehmers nach zumutbaren Umschulungs- oder Fortbildungsmaßnahmen möglich ist“. Vor dem Hintergrund, dass die Wahl eines Betriebsrates bereits dann möglich ist, wenn im Unternehmen mindestens fünf ständig wahlberechtigte Arbeitnehmende beschäftigt sind (§ 1, Abs. 1 BetrVG), ist das BetrVG nicht nur für Großunternehmen, sondern ebenso für KKV von Bedeutung und bietet als grundsätzlichste Regulierung der Mitbestimmungsrechte der Beschäftigten relevante Bestimmungen zur betrieblichen Weiterbildung.

Auch das ArbZG, dessen primärer Zweck die Wahrung von Sicherheit, Gesundheitsschutz sowie die Einhaltung angemessener Ruhe- und Arbeitszeiten etc. (§ 1, Abs. 1 und 2 ArbZG) für und durch die Arbeitnehmenden ist, regelt Teile der betrieblichen Weiterbildung. So verpflichtet es die Betriebe, sicherzustellen, „[...] daß Nachtarbeiter den gleichen Zugang zur betrieblichen Weiterbildung und zu aufstiegsfördernden Maßnahmen haben wie die übrigen Arbeitnehmer“ (§ 6, Abs. 6 ArbZG).

Eines der wenigen Gesetze, das die Weiterbildung direkt adressiert, ist das Gesetz zur Förderung der beruflichen Aufstiegsfortbildung (Aufstiegsfortbildungsgesetz). Es wurde bereits 1996 eingeführt und ist unter anderem bekannt als „Meister-BAföG“. Das Gesetz zielt auf die Förderung durch Übernahme von Maßnahme- und Lebenshaltungskosten (§ 1 AFBG) und nimmt nunmehr nicht nur die Gruppe der Absolventinnen und Absolventen nach HwO sowie BBiG in den Blick, sondern auch diejenigen mit einem „vergleichbaren bundes- oder landesrechtlichen Beruf“ (§ 9, Abs. 2, Satz 1 AFBG) und schließt somit auch Kranken- und Gesundheitspfleger:innen (Bundesrecht) oder Erzieher:innen (Landesrecht) ein. Auch Absolventinnen und Absolventen eines Bachelor-Studiums sind nunmehr förderfähig (§ 9, Abs. 4 AFBG).

Die Förderungshöchstdauer beträgt 24 Monate in Voll- sowie 48 Monate in Teilzeit (§ 11, Abs. 1 AFBG) und ist damit im Rahmen von WBE nicht nur vor dem Hintergrund der Förderung der Arbeitnehmenden, sondern im Einzelfall durchaus auch für

die Weiterbildung der interviewten Geschäftsführer:innen von Belang. Die Förderung selbst kann als Zuschuss oder als Darlehen erfolgen (§ 12 AFBG).

Das Berufsbildungsgesetz bildet die wesentliche Rechtsgrundlage der Berufsbildung in Deutschland, wozu gemäß § 1 BBiG unter anderem die berufliche Fortbildung sowie die berufliche Umschulung gehören. Für die Berufe im Handwerk erklärt es ferner die Handwerksordnung zur zuständigen Rechtsgrundlage (§ 3, Abs. 3 BBiG). Die berufliche Fortbildung und Umschulung regeln das BBiG in den §§ 53–63 und die HwO in § 42. Die Regelungsinhalte sind weitestgehend identisch, weshalb die folgenden Ausführungen für beide Rechtsgrundlagen gleichermaßen gelten.

BBiG und HwO zielen dabei „auf einheitliche Fortbildungs- bzw. Umschulungsregelungen und deren Erlass durch staatliche Behörden oder aber durch die zuständigen Stellen sowie auf die Organisation der Abschlussprüfungen“ (Dobischat et al. 2015, S. 60). Für die Weiterbildungsentscheidungen der Geschäftsführer:innen von KKV sind in der Regel erst die konkreten Fortbildungs- und Umschulungsordnungen und die darin geregelten Ziele und Inhalte von Interesse, ebenso wie Fragen der Anerkennung und Prüfungszugangsvoraussetzungen. Ergänzende Regelungen zur beruflichen Weiterbildung finden sich im BBiG seit dessen Novelle im Jahr 2020. So wurden unter anderem einheitliche Fortbildungsstufen (Geprüfte:r Berufsspezialist:in, Bachelor Professional und Master Professional) eingeführt.

Weitere Gesetze mit Wirkung auf die berufliche und betriebliche Weiterbildung sind das Qualifizierungschancengesetz (QCG) vom Dezember 2018, das Gesetz zur Förderung der beruflichen Weiterbildung im Strukturwandel und zur Weiterentwicklung der Ausbildungsförderung von 2020 sowie das Beschäftigungssicherungsgesetz (BeschSiG) von 2021. Diskutiert vor allem vor dem Hintergrund von Fachkräftesicherung und Digitalisierung, insistiert das QCG auf eine Weiterentwicklung der Arbeitslosenversicherung im Interesse der beschäftigten Arbeitnehmenden, indem unter anderem der Aufgabenbereich der Bundesagentur für Arbeit um die Weiterbildungsberatung für Arbeitnehmende erweitert worden ist. Hierzu ist nunmehr in Artikel 1 QCG durch die Änderung von § 22, Abs. 1 SGB III das Recht auf Weiterbildungsberatung für Arbeitnehmende durch die Bundesagentur für Arbeit verankert. Ganz besonders relevant für die Perspektive der Beschäftigten im Zuge von Weiterbildungsentscheidungen ist außerdem gemäß Artikel 1 QCG die Änderung des § 82 SGB III zur Förderung beschäftigter Arbeitnehmer:innen: Diese regelt die Bezuschussung von Lehrgangskosten und verspricht eine Bezuschussung von bis zu 100 % der Lehrgangskosten bei KKV.

Das Gesetz zur Förderung der beruflichen Weiterbildung im Strukturwandel und zur Weiterentwicklung der Ausbildungsförderung (sog. Arbeit-von-morgen-Gesetz) ergänzt das QCG und erhöht Zuschüsse für Arbeitnehmende in vom Strukturwandel betroffenen Regionen, reduziert die Mindestdauer der Maßnahmen und ermöglicht die Realisierung auch mit geringer Teilnehmendenzahl. Das BeschSiG regelt unter anderem weitere Bezuschussungen pauschal nach Beschäftigtenzahl.

Bezuschussungen und Förderungen dieser Größenordnungen bleiben für den Entscheidungskorridor betrieblicher WBE nicht ohne Folgen: Während sich zwar we-

der die Struktur der geförderten Personen noch die Berufsbereiche durch die genannten Gesetze verändern, haben zumindest gering qualifizierte Personen profitiert (Klaus et al. 2020, S. 8). Der Entscheidungskorridor wird mithilfe dieser Gesetze aber nicht nur durch die Übernahme von Lehrgangskosten, sondern auch (und vielleicht sogar insbesondere) durch einen Arbeitsentgeltzuschuss beeinflusst, der den Betrieben als besonderer Anreiz zu gelten scheint, betriebliche Weiterbildung zu realisieren (ebd.).

3.3.3 Auf landesrechtlicher Ebene

Wesentliche rechtliche Regelungen zur Weiterbildung auf Landesebene geben die Weiterbildungsgesetze der Länder vor. In den meisten Bundesländern gibt es ferner gesetzliche Regelungen zur Bildungsfreistellung; bis auf Bayern und Sachsen verfügen alle Länder der Republik über entsprechende Gesetze. Auch wenn die empirischen Daten der vorliegenden Arbeit in Sachsen erhoben wurden und ein sächsisches Weiterbildungsgesetz, aber keine Bildungsfreistellung existiert, so kann auf eine kurze Einlassung hierzu nicht verzichtet werden.

Insbesondere die aktuellen Bemühungen des DGB⁷ lassen erwarten, dass ein Gesetz zur Bildungsfreistellung in naher Zukunft erlassen wird und somit, wie auch in anderen Bundesländern, Entscheidungspfade betrieblicher Weiterbildung alsbald mit beeinflusst. Das sächsische Weiterbildungsgesetz (sächs. WBG) berührt die betriebliche Weiterbildung zunächst kaum. Es definiert die Ziele und Aufgaben allgemeiner, politischer, beruflicher und sonstiger Weiterbildung und trifft Regelungen zu förderfähigen anerkannten Trägern der Weiterbildung (§§ 2–5 WBG). Für Letztere scheiden Weiterbildungsorganisationen dann aus, wenn sie hauptsächlich oder überwiegend berufliche Fortbildung und Umschulung anbieten (§ 5, Abs. 3, Satz 3 sächs. WBG).

Weil der Fokus dieses WBG auf Träger der allgemeinen, kulturellen, politischen und sonstiger Weiterbildung gerichtet ist, findet eine Regulierung der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung durch das Weiterbildungsgesetz zunächst nicht statt. Sobald es aber ein Gesetz zur Arbeitnehmenden- bzw. Bildungsfreistellung gibt, wird die Frage, welche anerkannten Weiterbildungsträger für Bildungsmaßnahmen im Rahmen dieses neuen Gesetzes infrage kommen, unter anderem durch das WBG geregelt werden müssen. Es ist an dieser Stelle nicht zielführend, über Gesetzesinhalte zu spekulieren, die erst noch kommen werden. Per se ist eine Bildungsfreistellung allerdings ein Mittel der direkten Steuerung betrieblicher WBE – unabhängig davon, wie intensiv es von den Beschäftigten in Anspruch genommen wird.

Insgesamt zeigen die Einlassungen zu den Rechtsgrundlagen auf europäischer sowie Bundes- und Landesebene deutlich, dass sie deterministisch auf den Entscheidungskorridor einwirken. Aus der strukturationstheoretischen Perspektive des Entscheidungskorridors (Ortmann 1995, S. 129) leitet sich die These ab, dass es sich außerdem um Strukturen handelt, die (auch) erst durch WBE (re-)produziert worden sind.

7 Ein Beispiel hierfür ist die im Jahr 2019 gestartete Aktion „5 Tage Bildung – Zeit für Sachsen“ (www.zeit-fuer-sachsen.de) des DGB. Stand 2022 fordert der DGB die Staatsregierung auf, den im aktuellen Koalitionsvertrag verankerten Prüfauftrag für ein entsprechendes Gesetz umzusetzen (ebd.).

In diesem Sinn können die gesetzliche Erhöhung der Lehrgangsbezuschussung oder die Übernahme von Arbeitsentgelten als Reaktion auf vorangegangene betriebliche Entscheidungen *gegen* Weiterbildung verstanden werden. Auch die explizite Förderung gering Qualifizierter ist aus dieser Perspektive eine Reaktion auf vorangegangene WBE, die formal höher Qualifizierte bevorteilt.

Dieser Zusammenhang ist nicht direkt und auch nicht funktional zu verstehen. Er verdeutlicht aber, dass die zu Beginn des Kapitels postulierte Dualität von Struktur, d. h. die Simultanität von Einflussnahmen der Strukturen auf das Handeln und Strukturen als Ergebnis dieser Handlungen, auch auf die Rechtsgrundlagen von betrieblicher und beruflicher Weiterbildung zutrifft.

3.4 Finanzierung betrieblicher Weiterbildung

Wie im vorangegangenen Kapitel im Kontext der relevanten Gesetzgebungen sichtbar wurde, sind Fragen zur Finanzierung betrieblicher Weiterbildung ein besonders relevanter Aspekt des zugehörigen Entscheidungskorridors. Die zunehmende Weiterbildungsaktivität der Unternehmen verursacht erhebliche Investitionskosten. Auf der Grundlage der IW-Weiterbildungserhebungen errechnen Seyda und Placke für das Jahr 2019 Weiterbildungskosten von durchschnittlich 1.236 Euro je Mitarbeiter:in, mit einem Anteil von 629 Euro direkter Weiterbildungskosten (Seyda und Placke 2020, S. 110). Insgesamt investierte die deutsche Wirtschaft damit im gleichen Referenzjahr etwa 41,3 Mrd. Euro in betriebliche Weiterbildung (ebd., S. 111).

Zu betonen ist, dass die genannten Beträge die durch die Mitarbeitenden getragenen Kosten nicht beinhalten. Vollkostenerhebungen zu den Aufwendungen für berufliche Weiterbildung insgesamt gestalten sich allerdings schwierig, vor allem weil verschiedene Akteure an der Finanzierung der Weiterbildungen beteiligt sind und Unterschiede im öffentlichen und kaufmännischen Rechnungswesen derartige Bilanzierungen erschweren (Moraal 2007, o. S.). Das trifft auch auf den Teilbereich der betrieblichen Weiterbildung zu, nicht zuletzt, weil die Abgrenzung von beruflicher und betrieblicher Weiterbildung ohnehin nicht trennscharf sein kann, da zwar der Großteil betrieblicher Weiterbildung zugleich berufliche Weiterbildung ist⁸, jedoch (besonders in Abhängigkeit von der Frage, wer mindestens anteilig die Kosten trägt) nicht jede berufliche Weiterbildung zwangsläufig als betrieblich gilt.

Vor dem Hintergrund der erheblichen gesamtwirtschaftlichen Investitionen und begründet mit dem besonderen Interesse an den KKV werden im Folgenden Finanzierungsmöglichkeiten der Mitarbeitenden wie beispielsweise Bildungsgutscheine, das Aufstiegsfortbildungsgesetz (sog. Meister-BAföG) etc. übergangen, da sie vor allem die Arbeitnehmenden adressieren. Stattdessen werden im Folgenden Finanzierungs-

⁸ Wird betriebliche Weiterbildung wie beispielsweise im AES nur über die Frage definiert, ob Betriebe mindestens anteilig an den Kosten beteiligt sind (Schönfeld und Behringer 2017, S. 56), ist es möglich, dass betriebliche Weiterbildung zugleich nicht berufliche Weiterbildung einschließt, wenn es beispielsweise um überfachliches Wissen, Incentives, Ehrenamt etc. geht.

instrumente und -strategien skizziert, die von Betrieben in Anspruch genommen werden; wohl wissend, dass im Rahmen von Ko- und Mischfinanzierung die eben genannten Instrumente letztlich die betriebliche Weiterbildung mitfinanzieren (können).

Möglichkeiten zur Finanzierung von Weiterbildung sind für die Betriebe eher übersichtlich. Infrage kommen die Gewährung von (un-)bezahltem Bildungsurlaub, die Übernahme der Weiterbildungskosten aus dem Betriebsvermögen (Eigenfinanzierung), Förderprogramme sowie die Pflege entsprechender Fonds, die in Deutschland allerdings eine untergeordnete Rolle spielen und besonders für KKV häufig nicht besonders attraktiv sind (Dohmen 2017, S. 33 f.). Darüber hinaus profitieren Unternehmen von der steuerlichen Berücksichtigung betrieblicher Weiterbildung, denn bei „Unternehmen werden die Weiterbildungskosten als Betriebsausgaben angesehen und mindern deren Gewinn in vollem Umfang“ (ebd., S. 21).

Förderprogramme, die sich an Betriebe richten, finden sich auf der Ebene der Bundesländer sowie des Bundes. Die Landesprogramme speisen sich aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union, die in der Regel durch die Landesförderinstitute (Aufbau-, Förder- und Investitionsbanken etc.) verwaltet werden. In Nordrhein-Westfalen und Mecklenburg-Vorpommern erhalten Unternehmen etwa Bildungsschecks für ihre Mitarbeitenden und können so einen Anteil der eigenen Weiterbildungsausgaben erstattet bekommen. Auch in Sachsen gab es für die ESF-Förderperiode 2014–2020 die Möglichkeit für Unternehmen mit weniger als 250 Mitarbeitenden, betriebliche Weiterbildungsschecks zu beantragen.⁹

Für die Förderung auf Bundesebene ist die Bundesagentur für Arbeit zuständig. So können Betriebe Beratungen und Hilfen zur Antragstellung im Rahmen des QCG durch den Arbeitgeberservice erhalten, womit beispielsweise AZAV-zertifizierte Veranstaltungen gefördert werden. Programme wie „WEITER.BILDUNG! – die Qualifizierungsoffensive“ sollen die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen erhöhen, indem gesellschaftliche Herausforderungen wie Fachkräftemangel beispielsweise durch Beratungen oder die Übernahme von Lehrgangskosten sowie durch Zuschüsse zum Entgelt adressiert werden. Attraktiv für Betriebe sind nicht zuletzt Regelungen des SGB III (Drittes Buch Arbeitsförderung), wonach beispielsweise gemäß § 106a SGB III Lehrgangskosten übernommen oder Sozialversicherungsbeiträge erstattet werden können, wenn Beschäftigte Weiterbildungen während der Kurzarbeit wahrnehmen.

Die Finanzierung betrieblicher Weiterbildung kann aber auch indirekt über Mitgliedsbeiträge erfolgen. Während Angebote der Kammern und Verbände häufig kostenpflichtig und förderfähig sind, sind Weiterbildungen der Berufsgenossenschaft in der Regel kostenfrei. Häufig werden nicht nur die Lehrgangskosten, sondern ebenso Unterkunft und Fahrtkosten getragen. Die Finanzierung erfolgt dabei indirekt aus den durch Pflichtmitgliedschaft erhaltenen Beiträgen und der Betrieb muss während der Weiterbildungsmaßnahmen die Entgeltfortzahlung sicherstellen. Eine andere Art der indirekten Finanzierung findet sich bei Lizenz- und Produkteinkäufen, wenn beispielsweise im Zuge von Modernisierungen und Neuanschaffungen die Weiterbil-

9 Das Nachfolgeprogramm beschränkt sich auf individuell berufsbezogene Weiterbildung, d. h. eine direkte Förderung der Unternehmen ist nicht mehr möglich.

derung zur neuen CNC-Maschine als Serviceleistung integriert wird oder beispielsweise die Barista-Schulung ein Teil der Franchisepartnerschaft ist.

Nicht als Finanzierungsquelle, aber als Elemente von Finanzierungsstrategien zu bezeichnen sind die Budgetierung durch Festlegung konkreter Summen oder Prozentsätze orientiert am Unternehmensumsatz, die in Weiterbildungen investiert werden können, aber auch Rückzahlungsvereinbarungen und Lernzeitkonten. Budgetierungen im Sinne eines festgelegten Jahresbudgets sind eher in Großunternehmen verbreitet und werden von Kleinunternehmen (10–49 Mitarbeitende) von nicht einmal einem Fünftel praktiziert (Bundesamt für Statistik 2018, S. 66). Mithilfe von Rückzahlungsklauseln sichern sich Betriebe gegen das Risiko ab, dass Arbeitnehmende im Anschluss an kostenintensive Weiterbildungen das Unternehmen verlassen (Dohmen 2017, S. 36), indem vertraglich eine an der Weiterbildungsdauer und deren Kosten orientierte Bindungsfrist vereinbart wird. Verlässt die Arbeitnehmerin oder der Arbeitnehmer vor Ablauf der Bindungsfrist das Unternehmen, muss mindestens ein Teil der Kosten an den Betrieb zurückgeführt werden.

Lernzeitkonten wiederum rekurren auf Zeitansprüche, die Mitarbeitende ansammeln und in Weiterbildung investieren (Dobischat und Seifert 2005, S. 45 f.). Obwohl der überwiegende Teil (annähernd 90 %) betrieblicher Weiterbildung im Rahmen bezahlter Arbeitszeit stattfindet (Seyda und Placke 2020, S. 109), stellt sich die Frage, „wie bei Lernzeitinvestitionen zukünftig die Grenzziehung zwischen betrieblicher Arbeitszeit und persönlicher Freizeit durch neue Zeitarrangements wie auch durch neue Kostenbeteiligungselemente zu justieren ist“ (Ahlene und Dobischat 2011, S. 44). Mit Lernzeitkonten können nachvollziehbare Vereinbarungen unter anderem zu Zeit- und Geldinvestitionen, Anlässen, Verwendungskontext oder Zeitdauer getroffen werden (ebd., S. 45).

Dass die Finanzierung betrieblicher Weiterbildung einen erheblichen Einfluss auf WBE hat und deterministisch auf den Entscheidungskorridor einwirkt, ist wenig überraschend. Dies spiegeln auch Befunde zu Motiven und Funktionen von Weiterbildung aus betrieblicher Perspektive sowie Bildungscontrolling (bspw. Bank 2010; Hippel und Röbel 2016; Käßplinger 2009b) wider. Zugleich muss allerdings eingeschränkt werden, dass auch umfassende Instrumente der Weiterbildungsfinanzierung nicht zu einem exponentiellen Wachstum der Teilnahme führen (Klaus et al. 2020, S. 8).

3.5 Adressatinnen und Adressaten, Zielgruppen und Teilnehmende betrieblicher Weiterbildung

Wie in Kapitel 4 noch erläutert wird, sind betriebliche WBE in KKV Individualentscheidungen, die aufgrund der betrieblichen Hierarchie häufig stellvertretend vorgenommen werden. Nicht zuletzt heißt dies, dass Bedarfe der Mitarbeitenden antizipiert oder unterstellt werden, zumindest dann, wenn nicht andere Entscheidungsanlässe wie strenge Formalisierungen o. Ä. vorliegen. Aber selbst eine starke Prozessrationalität/

Prozessorientierung (vgl. Kapitel 4.4) schließt die Berücksichtigung der Bedarfe der Mitarbeitenden nicht aus.

Hieraus folgt, dass eine Perspektive auf betriebliche WBE die Adressatinnen und Adressaten, Zielgruppen und Teilnehmenden nicht ausschließen kann, da sie einerseits als Akteurinnen und Akteure in den Betrieben den Entscheidungskorridor maßgeblich mitgestalten, andererseits die Antizipation ihrer Bildungsbedarfe, Erwartungen und (Miss-)Erfolgsaussichten die WBE der Geschäftsführer:innen beeinflussen.

Was zunächst offensichtlich scheint, nämlich dass betriebliche Weiterbildung die Arbeitnehmenden und Geschäftsführer:innen adressiert, offenbart sich bei genauerer Betrachtung vielschichtiger. Bei der Frage nach den Adressatinnen und Adressaten betrieblicher Weiterbildung richtet sich der Blick auf diejenigen, an die sich die Angebote richten. Der Fokus auf die Teilnehmenden wiederum rückt jene in den Mittelpunkt, die tatsächlich in irgendeiner Art und Weise an betrieblicher Weiterbildung partizipieren. Spezifische Zielgruppen dagegen werden auf der Grundlage von Zuschreibungen, sozialstatistischen Merkmalen etc. voneinander unterschieden (Faulstich und Zeuner 2010, S. 58).

Im Folgenden wird dargestellt, wer zu den Adressatinnen und Adressaten der betrieblichen Weiterbildung gehört. Zur Spezifizierung dieser nur vage umschriebenen Gruppe werden anschließend Zielgruppen betrieblicher Weiterbildung vorgestellt. Auf der Grundlage einschlägiger Daten wird zuletzt ein systematisierender Blick auf die Teilnehmenden an betrieblicher Weiterbildung und relevante Prädiktoren geworfen, die für eine geringe bzw. hohe Weiterbildungsteilnahme sprechen.

Adressatinnen und Adressaten

Aus erwachsenenpädagogischer Sicht sind die Adressatinnen und Adressaten betrieblicher Weiterbildung die Mitarbeitenden eines Unternehmens, d. h. das Bildungsgeschehen im Kontext der betrieblichen Weiterbildung zielt letztlich immer auf das Subjekt (Becker 1999, S. 4). Unter welchen Bedingungen und Rationalitäten dies wiederum geschieht, lässt sich kaum für alle Betriebe gleichermaßen beantworten. Unter einer Perspektive, in der alle unternehmerischen Entscheidungen auf die bestmögliche Verzinsung des eingesetzten Kapitals abzielen, sind Weiterbildungsfragen wahrscheinlich anders zu diskutieren als unter einer Perspektive der gesellschaftlichen Verantwortung, die Betriebe übernehmen.

Nicht einmal diese Unterscheidung ist zwangsläufig notwendig, denn es ist kaum mehr die Frage, ob betriebliche Weiterbildung dem Unternehmenszweck dient, sondern vielmehr, wie dies bestenfalls zu messen sei. Dass betriebliche Weiterbildung, egal unter welchen normativen Voraussetzungen, der Wirtschaftlichkeit als oberster Handlungsmaxime unterliegt, bleibt davon unberührt (ebd., S. 10) und die Ambivalenzen zwischen Bildungsanspruch und Gewinnerzielung sind für die betriebliche Weiterbildung ohnehin konstitutiv (Weinberg 2000, S. 96).

Anders als in anderen Bereichen der Erwachsenen- und Weiterbildung sind Bildungsanstrengungen im Betrieb nämlich nicht Hauptzweck der Unternehmung, sie sind beigeordnet (Becker 1999, S. 7). Zugleich ist Weiterbildung aber unverzichtbarer

Bestandteil der Personalentwicklung (ebd., S. 9) und Bedarfe für betriebliche Weiterbildung finden sich sowohl als individuelle als auch als betriebliche und/oder gesellschaftliche Bildungsbedarfe auf allen Ebenen der Beschäftigten (ebd., S. 6 ff.).

Zielgruppen

Im Gegensatz zu Adressatinnen und Adressaten sind spezifische Zielgruppen betrieblicher Weiterbildung schwieriger zu identifizieren. Zwar kann die Zielgruppenforschung im Kontext der allgemeinen Erwachsenenbildung auf eine gewisse Tradition verweisen (Schiersmann 1994), für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung findet sich aber vergleichsweise wenig dezidierte Auseinandersetzung. Wenngleich der Zielgruppenbegriff seit den 1970er-Jahren unter verschiedenen Zielperspektiven (ebd., S. 501 ff.) diskutiert worden ist, konzentrieren sich die folgenden Ausführungen auf die didaktisch-institutionellen Implikationen dieses Konzepts. Hiernach kann „von einer Zielgruppe erst dann gesprochen werden, wenn nicht nur die Institution eine normative Zuschreibung von sozialen Defiziten vornimmt, sondern die Betroffenen selbst aufgrund ihrer subjektiven Problemsicht eine Bildungsmotivation entwickelt haben“ (ebd., S. 505).

Schiersmann argumentiert, dass intensive, aber letztlich gescheiterte gesellschaftspolitische Reformdiskussionen zu einer gesellschaftspolitischen Desillusionierung führten, in deren Konsequenz der Fokus auf den didaktischen (anstatt etwa politischen) Gestaltungsmöglichkeiten von Bildungsangeboten lag (ebd.). Nur vor dieser Tradition des Zielgruppenkonzepts ist überhaupt zu erklären, warum Schiersmann von *sozialen* anstatt etwa von qualifikatorischen Defiziten bei der Formulierung von Zielgruppen spricht.

Dies wiederum kennzeichnet ein Alleinstellungsmerkmal der Erwachsenenbildung: „ihre Orientierung an potentiellen Lernenden, an deren Lebenssituation und deren Interessen an Verwendungszusammenhängen des Gelernten“ (ebd., S. 508) und damit nicht (nur) an gemeinsam geteilten Qualifikationsbedarfen. Die oben genannte Defizitorientierung ist aus heutiger Perspektive innerhalb der allgemeinen Erwachsenenbildung und besonders im Kontext der beruflich-betrieblichen Weiterbildung problematisch. Weiterbildungsangebote beschränken sich keineswegs auf Angebote für Zielgruppen, denen Politik und Gesellschaft ein Defizit attestieren. Weiterbildungsangebote finden sich für alle (Ziel-)Gruppen, die bereit sind, Bildungsangebote wahrzunehmen und/oder dafür zu zahlen.

Die Orientierung an sogenannten sozialen Defiziten, wozu dann aber auch Gruppen mit besonderer institutioneller Diskriminierung, ungleichen Bildungschancen etc. gehören, ist einigen Zielgruppen der Erwachsenenbildung (bspw. Frauen, Männer, Eltern, Strafgefangene, Arbeitslose, Analphabetinnen und Analphabeten) stärker verhaftet als anderen (Arbeitnehmende, Führungskräfte). Keineswegs ließe sich daraus schlussfolgern, letztgenannte würden weder soziale noch Bildungsdefizite aufweisen. Mit Blick auf das Selbstverständnis und die Aufgaben der Erwachsenenbildung (qualifizieren, sozial integrieren und kulturell bilden) (Tippelt und von Hippel 2018, S. 5 f.) wird vielmehr deutlich, warum der Erwachsenenbildung nichts anderes

übrig bleibt, als die terminologische Mehrdeutigkeit des Begriffs der Zielgruppe zu akzeptieren und festzustellen, dass nicht jede Zielgruppe immer auch eine „Problemgruppe“ ist (ebd., S. 1133).

Zusätzlich transportieren die Zielgruppenbezeichnungen die unterschiedlichen Zielhorizonte häufig mit, auch wenn sie nicht darauf reduziert werden sollten: Während beispielsweise die Zielgruppe der Analphabetinnen und Analphabeten direkt auf Lese- und Schreibkompetenzen verweist (nicht nur, aber hauptsächlich), ließen sich konkrete Qualifizierungsbedarfe aus den Zielgruppenbezeichnungen „Männer“ und „Frauen“ nicht ohne Weiteres extrahieren. Die Bezeichnungen selbst adressieren offensichtlich sehr unterschiedliche Ebenen wie Ungleichheit, Erwerbsstatus, soziale Positionen oder Bildungs- und Qualifikationsbedarfe.

Jene Vieldeutigkeit des Zielgruppenkonzepts zeigt sich auch bei der Zielgruppenbestimmung im Kontext der betrieblichen Weiterbildung. Dobischat weist schon im ersten Handbuch *Erwachsenenbildung/Weiterbildung Arbeitnehmende* als Zielgruppe der Erwachsenenbildung aus und kommt zu dem kritischen Schluss, dass, wenn Weiterbildung zur Personal- und Organisationsentwicklung eingesetzt werden soll, die Qualifizierungsarbeit „differenzierter auf Zielgruppen zugreifen und sich verstärkt der Identifizierung der individuellen Lernvoraussetzungen zuwenden“ (Dobischat 1994, S. 594) müsse.

Zugleich plädiert er für eine Professionalisierung betrieblicher Bildungsbedarfs-ermittlung (ebd., S. 593) und warnt vor der Relativierung konkreter Qualifizierungsinhalte zugunsten der Förderung von Schlüsselqualifikationen. Dobischat kritisiert, dass Schlüsselqualifikationen Resultat der „Nichtprognostizierbarkeit des künftigen Qualifikationsbedarfs“ (ebd., S. 594) seien und mahnt, das ökonomische Kalkül hinter der ganzheitlichen Betrachtung des Subjekts und den damit verbundenen Fokussierungen auf Selbstständigkeit, Persönlichkeitsentwicklung etc. nicht zu übersehen (ebd., S. 596).

Zielgruppenarbeit in der betrieblichen Weiterbildung heißt dementsprechend, mindestens zwei Ebenen zu fokussieren: Lernvoraussetzungen und konkrete Qualifikationsbedarfe. Betriebe als nicht-pädagogische Organisationen stellt beides vor große Herausforderungen. Deutlich wird außerdem das oben skizzierte Problem einer geeigneten Bezugnahme, um eine Zielgruppe zu beschreiben. Weniger handelt es sich hier um eine Problemgruppe im Sinne einer marginalisierten, diskriminierten oder benachteiligten Gruppe. Und ein Bezug nur auf die gesellschaftliche Stellung (Arbeitnehmende) ohne Bezugnahme auf konkrete Bildungsbedarfe ist offensichtlich nicht zielführend und bleibt viel zu allgemein, als dass Inhalte, didaktische Designs etc. geschlossenfolgert werden könnten.

Trotz der oben genannten Forderungen aus dem Jahr 1994, die Zielgruppe der Arbeitnehmenden dezidiert zu beschreiben, widmet sich der aktualisierte Beitrag 24 Jahre später, im Handbuch *Erwachsenenbildung/Weiterbildung* aus dem Jahr 2018, nicht mehr ausschließlich der Frage nach den Arbeitnehmenden als Zielgruppe. Anstatt beispielsweise zwischen Führungskräften oder arbeitslosen Personen zu rangieren, ist er nunmehr in den institutionellen und personellen Grundlagen der Erwachse-

nenbildung angesiedelt (Dobischat und Düsseldorf 2018, S. 735 ff.). Dobischat und Düsseldorf systematisieren so zwar nicht die Gruppe der Arbeitnehmenden in einer zielgruppenspezifischen Logik, sie beschreiben aber dennoch die dafür zentralen Variablen, entlang derer jene Gruppe differenziert werden kann, und identifizieren disparate Teilhabechancen als wesentliches Problem (ebd., S. 748).

Entsprechend lassen sich Arbeitnehmende als Zielgruppe entlang der folgenden Merkmale ausdifferenzieren: Bildungs- und Berufsabschluss, Position im Unternehmen, Beschäftigungsumfang, Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, Teilnahmemotive, besondere Risikolagen oder prekäre Beschäftigung, Mehrfachbelastungen wie alleinerziehend zu sein oder Arbeitnehmende mit Pflegeverpflichtungen sowie institutionelle Besonderheiten wie Branche, Internationalisierung und Rechtsform der jeweiligen Arbeitgebenden. Keineswegs also handelt es sich bei Arbeitnehmenden um eine homogene Zielgruppe.

Neben der heterogenen Gruppe der Arbeitnehmenden sind Führungskräfte eine weitere Zielgruppe der betrieblichen Weiterbildung. Zu den besonderen Anforderungen, die Führungskräfte zur Zielgruppe machen, gehört insbesondere die Koordination von Mitarbeitenden und des Unternehmens (Rosenstiel 2018, S. 1346). Führungskräfte benötigen demzufolge über ihre fachliche Qualifikation hinaus „Managementfertigkeiten, soziale Kompetenz und die Befähigung, sich selbst zu führen, um auf diese Weise Vorbild zu sein“ (ebd.). Wie jeder Zielgruppe kann auch Führungskräften nicht unterstellt werden, eine homogene Gruppe mit gleichen Bildungs- und Qualifikationsbedarfen zu sein. Auch hier sind Differenzierungen in verschiedene Subgruppen sinnvoll, was ohnehin der empirischen Realität entspricht (bspw. Führungskräfte-Trainings speziell für Frauen oder Männer). Dennoch ist es möglich, Weiterbildungsthemen (bspw. Motivation, Gefühlsarbeit, Personal- und Arbeitsrecht etc.) und Vermittlungsformen (prozessorientiert, nah am Handlungsvollzug etc.) zu identifizieren (ebd., S. 1351), um zielgruppenorientiert Angebote zu planen.

Teilnehmende

Daten über die Teilnehmenden an betrieblicher Weiterbildung liefert der Adult Education Survey (AES), der in der aktuellen Fassung Informationen zum Referenzjahr 2020 ausweist (Bilger und Strauß 2022). Zum Segment der betrieblichen Weiterbildung zählen laut AES Aktivitäten dann, wenn die „Teilnahme ganz oder überwiegend während der bezahlten Arbeitszeit oder einer bezahlten Freistellung für Bildungszwecke erfolgt [...] [und/oder wenn] direkte Weiterbildungskosten durch den Arbeitgeber übernommen werden“ (ebd., S. 20).

Diese Operationalisierung ist insofern problematisch, da sie gegebenenfalls die betriebliche gegenüber der individuell-beruflichen Weiterbildung überbetont. So werden Weiterbildungsaktivitäten schon dann der betrieblichen Weiterbildung zugerechnet, wenn nur ein geringer Anteil der Kosten durch den Betrieb übernommen wird und sogar dann, wenn dessen Aufwendungen viel geringer sind als die der Arbeitnehmerin oder des Arbeitnehmers (Käpplinger 2016, S. 77). Auf diese Weise könnten die

betrieblichen Investitionen in die Weiterbildung gegenüber denjenigen der Angestellten stärker erscheinen, als sie es tatsächlich sind.

Die Weiterbildungsteilnahme in Deutschland konsolidierte sich 2020 auf einem hohen Niveau von 60 %, mit einer geringen Differenz von 2 % zwischen den alten Bundesländern (60 %) und den neuen Bundesländern (58 %) (Bilger und Strauß 2022, S. 11 ff.), die im Jahr 2018 noch bei 8 % gelegen hat (Bilger und Strauß 2019, S. 13 ff.). Diese Differenz resultierte 2018 insbesondere aus einem Rückgang (minus 5 %) der Weiterbildungsbeteiligung im betrieblichen Segment in Ostdeutschland. Von den im Durchschnitt 1,7 Aktivitäten je teilnehmender Person entfielen im Referenzjahr 2018 insgesamt 72 % aller Weiterbildungsaktivitäten auf das Segment der betrieblichen Weiterbildung (ebd., S. 17 ff.), während für das Jahr 2020 2,7 Aktivitäten je teilnehmende Person konstatiert werden können, von denen 75 % auf das Segment der betrieblichen Weiterbildung entfielen (Bilger und Strauß 2022, S. 22). Dass vor dem Hintergrund der genannten Operationalisierung nahezu alle Teilnehmenden an betrieblicher Weiterbildung entweder erwerbstätig bzw. in Ausbildung sind, ist wenig verwunderlich (ebd., S. 23). Voll- und teilzeiterwerbstätige Personen nehmen mit Quoten von 62 bzw. 54 % nahezu gleich häufig an betrieblicher Weiterbildung teil. Eine Vollzeitbeschäftigung erhöht die Teilnahmewahrscheinlichkeit damit nur minimal. Wesentlich deutlichere Unterschiede zeigen sich hingegen unter Berücksichtigung der beruflichen Stellung der Teilnehmenden. So nehmen verbeamtete Personen mit 80 % besonders häufig und Angestellte mit einer Quote von 66 % sehr häufig an betrieblicher Weiterbildung teil. Selbstständige tun dies jedoch nur zu 46 %, Arbeiter:innen sogar nur zu 24 % (ebd., S. 32).

Zugleich korreliert eine höhere berufliche Position mit der Teilnahmewahrscheinlichkeit. So können Un- und Angelernte bundesweit auf eine Teilnahmequote von nur 46 %, Fachkräfte dagegen auf 65 % und Beschäftigte auf Führungsebene sogar auf eine Quote von 76 % verweisen (ebd., S. 33). Unter Berücksichtigung der Betriebsgrößenklasse wirkt sich eine geringe Anzahl von Beschäftigten negativ auf die Teilnahmequote an betrieblicher Weiterbildung aus. Gemittelt über die Betriebsgrößenklassen von einem bis 49 Beschäftigten, d. h. die Größenklassen der in der vorliegenden Arbeit untersuchten KKV, beträgt die Teilnahmequote im Referenzjahr 2020 53 %, wobei 42 % der Beschäftigten in Kleinstunternehmen (1–9 Beschäftigte), jedoch 63 % der Beschäftigten in Kleinunternehmen mit 20–49 Beschäftigten teilnahmen (ebd.). Gemittelt über die Betriebsgrößenklassen von 50 bis mehr als 1.000 Beschäftigten betrug die Teilnahmequote dagegen über 68 % (ebd., S. 33). Ein ebenfalls starker Unterschied der Teilnahmequote findet sich zwischen Beschäftigten mit unbefristeten (64 %) und befristeten (48 %) Arbeitsverträgen (ebd., S. 34). Gleichermaßen handelt es sich beim Bildungshintergrund der Beschäftigten um einen „robuste[n] Prädiktor für die Beteiligung an Weiterbildung“ (ebd.): Beschäftigte nehmen danach umso häufiger an betrieblicher Weiterbildung teil, je höher ihr höchster Schulabschluss ist. Zwischen niedrig und hoch ist hierbei eine Differenz von 21 % zu konstatieren (ebd., S. 36).

Noch deutlich dramatischere Unterschiede finden sich mit Blick auf den höchsten beruflichen Abschluss: Personen ohne beruflichen Abschluss nahmen im Refe-

renzzjahr 2020 zu 26 %, Personen mit abgeschlossener Lehre bzw. Berufsfachschule zu 49 % und Beschäftigte, die über einen Meister- oder einen Fachschulabschluss verfügen, zu 62 % an betrieblicher Weiterbildung teil. Auf eine etwas höhere Teilnahmequote von 65 % können Beschäftigte mit einem Abschluss an der (Fach-)Hochschule verweisen (ebd., S. 36). Die Teilnahmequoten streuen damit zwischen den Gruppen mit unterschiedlichen Berufsabschlüssen um 39 %. Der berufliche Abschluss ist die wesentliche Variable, wenn es um die Vorhersage der Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung geht.

Als Folge daraus, dass sich die Gruppen der Männer und Frauen in beruflichen Kontexten unter anderem hinsichtlich der beruflichen Position oder des Beschäftigungsumfangs unterscheiden, existieren geschlechterspezifische Unterschiede bei den Teilnahmequoten. So nahmen im Jahr 2018 erwerbstätige Männer 5 % häufiger an betrieblicher Weiterbildung teil; vollzeiterwerbstätige Männer nahmen gegenüber vollzeiterwerbstätigen Frauen sogar um 7 % häufiger teil. Für die Gruppen der teilzeiterwerbstätigen Frauen und Männer wiederum galt, dass Frauen um 9 % häufiger an betrieblicher Weiterbildung teilnahmen (Bilger und Strauß 2019, S. 33 f.). Mit dem Jahr 2020 haben sich diese Verhältnisse verschoben. Nach wie vor nehmen teilzeiterwerbstätige Frauen deutlich häufiger an betrieblicher Weiterbildung teil als teilzeiterwerbstätige Männer. Nunmehr liegt aber zusätzlich die Quote der teilnehmenden vollzeiterwerbstätigen Frauen mit 66 % zu 6 % über denen der vollzeiterwerbstätigen männlichen Teilnehmer (Bilger und Strauß 2022, S. 39). Die durchschnittlich nach wie vor geringere Erwerbsbeteiligung der Frauen führt insgesamt dennoch zu einer um 4 % geringeren Teilnahmequote (46 %) (ebd.).

Hinsichtlich des Migrationshintergrunds haben sich Unterschiede in den Teilnahmequoten zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund im Jahr 2020 gegenüber 2018 verstärkt. Zwar blieb die Differenz von 13 Prozentpunkten relativ konstant zwischen Personen mit Migrationshintergrund und eigener Migrationserfahrung (32 %) und Personen mit Migrationshintergrund, aber ohne eigene Migrationserfahrung (45 %). Aber der Unterschied zur Weiterbildungsbeteiligungsquote von 53 % von Personen ohne Migrationshintergrund ist erheblich (ebd., S. 41).

Für die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung spielt das Alter eine weitere wesentliche Rolle. Mit einer Teilnahmequote von 51 bzw. 54 % nehmen die Altersgruppen der 35- bis 44-Jährigen sowie der 45- bis 54-Jährigen deutlich häufiger an betrieblicher Weiterbildung teil als die Gruppen der 18- bis 24-Jährigen (40 %) oder der 55- bis 64-Jährigen (42 %) (ebd., S. 44). Vor dem Hintergrund, dass diese Daten auf der Basis aller befragten 18- bis 69-jährigen Personen in Deutschland beruhen, liegt es nahe, dass die Ungleichverteilung der Teilnahme vorwiegend durch unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zur betrieblichen Weiterbildung infolge des jeweiligen Erwerbsstatus zu erklären ist. So sind unter den 18- bis 24- bzw. den 25- bis 34-Jährigen vergleichsweise viele in Ausbildung oder in Phasen der Familiengründung, was zu geringerer Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung führt.

Auch wenn es plausibel erscheint, dass Weiterbildungsinvestitionen aus betrieblicher Perspektive vornehmlich mittleren Altersgruppen zugutekommen, damit sich

die damit einhergehenden Ausgaben langfristig lohnen, wird diese Logik von den Daten des AES nicht ohne weiteres gestützt. Mit Blick auf die Teilnahmequoten der Erwerbstätigen und unterschieden nach Altersgruppen findet sich nur wenig Streuung. Die Gruppen der 18- bis 24- sowie der 55- bis 64-jährigen Erwerbstätigen können auf eine Quote von 66 und 54 % verweisen, die 35- bis 44-Jährigen auf 60 % und die dazwischen liegenden Altersgruppen erreichen im Referenzjahr 2020 Teilnahmequoten von 62 und 63 % (ebd., S. 44).

Auch wenn, wie in Kapitel 3.1 dargestellt, die betriebliche Weiterbildung den quantitativ größten Anteil der Weiterbildungssegmente bildet (bspw. unter Berücksichtigung der Anzahl der Weiterbildungsaktivitäten oder der direkten und indirekten Weiterbildungskosten), so ist die Dominanz dieses Segments hinsichtlich des verwendeten Zeitvolumens je Teilnahmefall nicht gleichermaßen eindeutig. Zwar wird mit 57 % der insgesamt aufgewendeten Zeit ein Großteil des gesamten Zeitvolumens für betriebliche Weiterbildung genutzt (21 % für die individuell-berufsbezogene und 22 % für die nicht berufsbezogene Weiterbildung) (ebd., S. 52). Doch obwohl der Anteil betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten unter allen Weiterbildungsaktivitäten 75 % beträgt, werden hierfür nur 57 % der insgesamt aufgewendeten Weiterbildungszeitvolumen investiert (ebd.). Dementsprechend haben Aktivitäten der betrieblichen Weiterbildung die durchschnittlich geringste Dauer.

Adressatinnen und Adressaten, Zielgruppen und Teilnehmende an betrieblicher Weiterbildung spielen als Subjekte von WBE eine wichtige Rolle. Sie sollten nicht nur als Determinanten des Entscheidungskorridors verstanden werden, indem sie als Zielgruppe Erwartungen verkörpern und Zuschreibungen unterliegen, als Adressatinnen und Adressaten den Zielhorizont von WBE darstellen oder als Teilnehmende über Egalität und Ungleichheit bei Zugängen zu Bildung informieren und damit ein faktisches Resultat von WBE sind. Aus sozialwissenschaftlicher und erwachsenenpädagogischer Perspektive ist daran gelegen, WBE angesichts der Teilnahme- und Teilhabechancen der Menschen an betrieblicher Weiterbildung zu reflektieren.

3.6 Träger und Formate betrieblicher Weiterbildung

Betriebliche WBE werden nicht nur von den zur Verfügung stehenden Ressourcen oder den antizipierten Erwartungen der Mitarbeitenden determiniert. Als faktische Limitation des Entscheidungskorridors erweisen sich auch die zur Verfügung stehenden Träger und Formate betrieblicher Weiterbildung. Prinzipiell kann eine Trägersystematik quer zu den Verwendungszwecken der Teilnehmenden liegen; d. h., ob oder inwiefern eine Weiterbildung dem Privatvergnügen oder einer beruflichen Verwertung unterliegt und damit der einen oder der anderen Sphäre zuzuordnen ist, hängt vom jeweiligen Verwendungsinteresse ab. Entsprechend unsicher sind Trägerzuordnungen zu bestimmten Weiterbildungsthemen.

Innerhalb der deutschen Trägerlandschaft haben sich dennoch Schwerpunkte der verschiedenen Institutionen herausgebildet. So sind für das Referenzjahr 2020 die Ar-

beitgeber, d. h. die Unternehmen, mit großem Abstand der Hauptanbieter betrieblicher Weiterbildung. Mehr als die Hälfte aller Weiterbildungsaktivitäten wird von ihnen angeboten (Bilger und Strauß 2022, S. 56). Immerhin 17 % aller Weiterbildungsaktivitäten werden von anderen Firmen (bspw. Hersteller eines eingekauften Produkts oder Lieferanten) übernommen, während auf Träger wie Volkshochschulen, Vereine, Kirchen, Bibliotheken, Museen wenig überraschend nur 0–1 % der Aktivitäten zur betrieblichen Weiterbildung entfallen (ebd.). Aber auch Berufsverbände (4 %) oder die Kammern (3 %) sind nur selten Anbieter betrieblicher Weiterbildung (ebd.). Hinter den dominanten Betrieben und anderen Firmen rangieren selbstständig tätige Einzelpersonen, auf die noch 7 % aller betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten entfallen (ebd.).

Wie zu Beginn von Kapitel 3.1 erläutert, kann betriebliche Weiterbildung nicht auf Trainings oder Seminare reduziert werden. Vielmehr stellen sich die möglichen Formate als heterogen dar und werden anlassbezogen gewählt. Mit Referenz auf das Verhältnis zwischen Arbeitsplatz und Lernaktivität identifiziert Wittpoth (2009, S. 129 f.) sechs Formen betrieblicher Weiterbildung, die wiederum aus spezifischen betrieblichen Aktionsfeldern resultieren:

- *select-to-the-job* (Zuweisung geeigneter Kandidatinnen und Kandidaten beispielsweise im Zusammenhang mit Assessment Centers),
- *into-the-job* (Maßnahmen im Zuge des Onboardings),
- *on-the-job* (Lernen am Arbeitsplatz),
- *off-the-job* (kursförmiges Lernen),
- *near-the-job* (bspw. Lernwerkstatt, projektförmig und eng an Arbeitsplatz gebunden),
- *out-of-the-job* (zur Vorbereitung auf den Ruhestand und Unternehmensaustritt).

Mit welchen Lehr-/Lernformaten die genannten Aktionsfelder ausgestaltet werden, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab: Infrage kommt eine Vielzahl von Arrangements wie Kurse, Job-Rotation, Workshops etc. bis hin zu Supportstrukturen für selbstgesteuertes Lernen, was nicht zuletzt von der Unternehmensgröße, dem Innovationsdruck der Branche, der Arbeitsmarktlage etc. abhängt (ebd., S. 130 f.).

Die Vielfalt betrieblicher Weiterbildung lässt sich mit Blick auf die zahlreichen betrieblichen Lernorganisationsformen (Dehnbostel 2015, S. 70 ff.) illustrieren. Gegenüber externen Anbietern haben Betriebe die Möglichkeit, Arbeit und Lernen verbindende sowie arbeitsintegrierte Lernorganisationsformen zu realisieren: Hierzu gehören Lerninseln, bei denen es sich um „mit Lernausstattungen angereicherte Arbeitsplätze [handelt], an denen reale Arbeitsaufträge bearbeitet werden und Qualifizierung stattfindet“ (ebd., S. 74). Aber auch mithilfe von Arbeits- und Lernaufgaben, bei denen Arbeitsaufgaben eine didaktische Erweiterung erfahren oder unter Nutzung verschiedenster eLearning-Formen (*e-teaching*, *e-tutoring*, *e-coaching* etc.) werden arbeitsintegrierte Lernformen realisiert (ebd., S. 81 ff.).

Eine andere Differenzierung kann entlang informeller und formaler Arrangements geschehen. Informelles Lernen im Rahmen von Gruppenarbeit oder Job-Rota-

tion (ebd., S. 89) sind jedoch keineswegs Formen, bei denen Lernen gänzlich unbeabsichtigt, zumindest aber inzidentell abläuft. Informelle Lernkontexte werden in Überlegungen lernförderlicher Arbeitsorganisation durchaus absichtsvoll forciert. Im Unterschied zu (non-)formalen Kontexten, in denen Betriebe arbeitsintegrierte Qualifizierung verfolgen (ebd., S. 92 f.), werden jedoch weder Curricula aufgestellt noch konkrete Lernziele formuliert oder gar Abschlüsse und Zertifikate erworben.

Formate und Träger betrieblicher Weiterbildung sind nicht zuletzt deshalb relevante Determinanten des Entscheidungskorridors, weil es sich bei ihnen um die Wahlmöglichkeiten handelt, die den *entscheidenden* Geschäftsführerinnen und Geschäftsführern zur Verfügung stehen. Ein Träger, der nicht existiert oder ein Format, das es nicht gibt, können nicht gewählt werden.

3.7 Engagement von Klein- und Kleinstunternehmen im Rahmen betrieblicher Weiterbildung

Zur Konturierung des Entscheidungskorridors betrieblicher WBE wird zuletzt das Engagement der Klein- und Kleinstunternehmen betrachtet. Diese Betrachtung umfasst einerseits die wirtschaftliche Bedeutung von KKV in Deutschland, ihre Weiterbildungsaktivität und insbesondere Gründe der Betriebe, Weiterbildungen anzubieten, und andererseits die Funktionen, die ihr zugeschrieben werden sowie Strategien, um Weiterbildung im Betrieb zu etablieren.

Die wirtschaftliche Bedeutung kleiner und mittlerer Unternehmen in der Bundesrepublik lässt sich auf Basis der Unternehmensstrukturstatistiken des Statistischen Bundesamtes beziffern: Hierzu weist das Statistische Bundesamt einen Anteil von über 99 % kleiner und mittlerer Unternehmen an allen Unternehmen in Deutschland aus. In diesen sind mehr als 60 % von über 26 Millionen erwerbstätigen Personen beschäftigt (Söllner 2016, S. 109; Statistisches Bundesamt 2019b). KMU verantworteten damit im Berichtsjahr 2015 immerhin ein Drittel des Gesamtumsatzes, ihre wirtschaftliche Bedeutung aber rührt vor allem aus ihrem Beschäftigungsbeitrag: Sie schaffen überproportional häufig Arbeitsplätze und erweisen sich auch in Krisenjahren als stabilisierend für das Beschäftigungssystem (Söllner 2016, S. 110).

Gemessen an ihrer sozialen und wirtschaftlichen Bedeutung sind die konkreten Weiterbildungsaktivitäten von KMU (natürlich mit Ausnahme der quantitativen Erhebungen durch das IW, das IAB-Betriebspanel und das CVTS) vergleichsweise selten Gegenstand neuerer Untersuchungen. Die Gründe liegen auf der Hand: Untersuchungsgegenstände wie das Bildungscontrolling als Ausweis von Weiterbildungsplanungsstrukturen finden sich verständlicherweise eher in Großunternehmen als in KMU (Käpplinger 2009b). KMU als Kategorie der politischen Steuerung (Käpplinger 2016, S. 15) sind außerdem viel zu heterogen, als dass sie ähnlich den Großunternehmen wenigstens in ihren Organisationsstrukturen gemeinsam erfassbar wären.

Nicht zuletzt sind KMU deutlich häufiger weiterbildungsinaktiv (Statistisches Bundesamt 2017, S. 23). Ihre Weiterbildungsintensität, hier bezogen auf den Anteil der

Teilnehmenden an allen Beschäftigten im Unternehmen (Teilnahmequoten bei Unternehmen mit Lehrveranstaltungen), ist gegenüber den Großunternehmen jedoch ausgeprägter (ebd., S. 35). Als Weiterbildungsintensität könnte aber auch die Anzahl der Kursstunden je Teilnehmer:in oder je beschäftigter Person verstanden werden. Betrachtet man die Teilnahmestunden je Teilnehmer:in, zeigt sich ein positiver Zusammenhang mit der Beschäftigungsgrößenklasse. Werden die Teilnahmestunden über alle Beschäftigten im Unternehmen gemittelt, findet sich dieser Zusammenhang kaum noch wieder. KMU und Großunternehmen verfügen aus dieser Perspektive über annähernd die gleiche Weiterbildungsintensität (ebd., S. 39).

Will man KMU also eine höhere Weiterbildungsintensität unterstellen, sollte eine geeignete Definition gewählt werden. Letztlich ist das eine Frage zweckmäßiger Terminologie und ein Streit um die Auslegung der genannten Statistiken. Viel wichtiger aber ist das Desiderat, die Weiterbildungsaktivität im Sinne einer Perspektive auf WBE von KMU genauer unter die Lupe zu nehmen, da sowohl gute ökonomische (Umsatz der KMU, Innovationskraft) als auch soziale Gründe (Anteil der Beschäftigten) dafür existieren. Selbst wenn kritisch angeführt wird, dass generell nur 18 % der Unternehmen über ein Weiterbildungsprogramm bzw. einen Weiterbildungsplan verfügen, und darunter KMU im Vergleich zu Großunternehmen ganz besonders selten (ebd., S. 54, 64), so darf nicht übersehen werden, dass WBE weder an ein Bildungsmanagement noch an ein Bildungscontrolling gebunden sein müssen.

Es wäre zu kurz gegriffen zu behaupten, entscheidungsförmiges Handeln im Kontext von Weiterbildung fände nur dort statt, wo sich Strategien dafür etablieren konnten. Vielmehr scheinen Modelle ja selbst dort, wo sie eingesetzt werden, eher eine Orientierungsfunktion innezuhaben, als ein starrer Ablaufplan zu sein (Käpplinger 2009a, S. 12). Oder anders: Wo Modelle des Bildungsmanagements und Bildungscontrollings die Entscheidung steuern oder sogar determinieren, wären Entscheidungen sowieso nicht weiter nötig, da Ableitungen¹⁰ getroffen würden. Es gilt: Je strukturierter und formalisierter ein Verfahren ist, desto weniger entscheidungsförmig ist die jeweilige Handlung bzw. desto weniger notwendig ist entscheidungsförmiges Handeln.

3.7.1 Auf der Suche nach Legitimität: Gründe für und Funktionen von Weiterbildung aus betrieblicher Perspektive

Für eine Analyse betrieblicher Weiterbildungsentscheidungen in KKK ist der Blick auf die rechtlichen Grundlagen, Adressatinnen und Adressaten, Formen sowie Verbreitung und Umfang von Weiterbildungsteilnahmen in der fokussierten Betriebsgrößenklasse nicht hinreichend. Noch bevor auf die Ebene konkreter Entscheidungsprozesse und deren Rekonstruktion eingegangen werden kann, stellt sich die Frage nach den Gründen und gegebenenfalls normativen Setzungen, die zur (Nicht-)Bereitschaft führen, Weiterbildung für Mitarbeitende anzubieten. Jene grundsätzlichen Entscheidun-

¹⁰ Damit ist gemeint, dass deterministische Strukturen im Extremfall keine weiteren Abwägungen und Entscheidungen zulassen, sondern in einer strikten Wenn-Dann-Beziehung münden. Starre Kostengrenzen würden beispielsweise dazu führen, dass über Sinn und Notwendigkeit einer Weiterbildung schon dann nicht mehr entschieden würde, wenn die Kosten nur sehr knapp überschritten werden. Das Ergebnis wird in diesem Fall aus den Vorgaben abgeleitet, aber es kommt mangels Alternativen nicht zur Entscheidung.

gen werden auch als Metaentscheidungen auf der Makroebene (Pawlowsky und Bäumer 1996, S. 70; Käpplinger 2016, S. 127) bezeichnet.

Auf den ersten Blick liegt es nahe, davon auszugehen, dass die genannten Metaentscheidungen allen anderen WBE vorgeschaltet sein müssen. In diesem Fall würden Geschäftsführer:innen zunächst über grundsätzliche Weiterbildungsteilnahme entscheiden, indem eine Entscheidung über die prinzipielle Möglichkeit getroffen wird, auf potenzielle Probleme mithilfe von Weiterbildung zu reagieren. Die Annahme einer solchen Metaentscheidung schließt folglich ebenso die Möglichkeit ein, Weiterbildung grundsätzlich auszuschließen und auf mögliche Probleme und Entwicklungsbedarfe in keinem Fall mithilfe von Weiterbildungsangeboten zu reagieren.

Zwei Argumente sprechen gegen das Konzept der Metaentscheidung über Weiterbildung: In Kapitel 4 wird dargelegt, dass Entscheidungen nicht linear verlaufen und sogar Präferenzen keineswegs statisch sind. Dem prinzipiellen Ausschluss von Weiterbildung fehlen aber vor allem Plausibilitätskriterien. Die Entscheidungsalternative, Weiterbildung prinzipiell auszuschließen, hätte eine umfassende deterministische und beschränkende Wirkung auf Entscheidungen, die gegebenenfalls fern in der Zukunft liegen, sodass ein Abwägungsprozess über Sinn und Unsinn dieser Alternative unmöglich ist. Andererseits wäre die Auswahloption, Weiterbildungen anzubieten, ungleich weniger deterministisch, da sie alternative Möglichkeiten zur Reaktion auf Probleme, Bedarfe etc. nicht ausschließt. Es findet sich demzufolge keine plausible Begründung, warum ein Unternehmen Weiterbildung im Rahmen einer Metaentscheidung grundsätzlich ablehnen sollte.

Nicht zuletzt steht es den Unternehmen jederzeit frei, eine solche Metaentscheidung zu widerrufen. Wesentlich bedeutender sind stattdessen Gründe und Motive, die aus betrieblicher Perspektive zur (Nicht-)Teilnahme führen. Nicht-Teilnahme bezieht sich in diesem Zusammenhang auf einen festgelegten Zeitraum, nicht auf eine grundsätzliche Positionierung gegen Weiterbildung.¹¹

Befragt nach den Gründen für ein fehlendes Weiterbildungsangebot im Referenzjahr 2015, wurden den Unternehmen im Rahmen der fünften europäischen Erhebung über die berufliche Weiterbildung (CVTS 5) insgesamt acht Antwortoptionen zur Auswahl gestellt. Besonders häufig gaben Kleinunternehmen an, entweder benötigte Qualifikationen mithilfe von Neueinstellungen realisieren zu können oder dass bereits ein Schwerpunkt auf der betrieblichen Erstausbildung liege (Statistisches Bundesamt 2017, S. 76). Vergleichsweise selten nannten die befragten Betriebe zu hohe Kosten (23,3 %) oder fehlende passende Angebote (12,2 %) als Hinderungsgründe (ebd.). Knapp jeder dritte Betrieb gab hohe Arbeitsbelastung und Zeitmangel der Beschäftigten als Gründe für die Nicht-Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung an (ebd.). Die Ergebnisse variieren zwischen den Beschäftigungsgrößenklassen, insbesondere aber entlang der Wirtschaftszweige, erheblich. Die Annahme, dass die erhöhte Weiterbildungsinaktivität kleiner Betriebe vor allem Resultat begrenzter personeller und finanzieller Ressour-

11 Dieser Referenzzeitraum beträgt im Rahmen des Continuing Vocational Training Survey 12 Monate (Statistisches Bundesamt 2017, S. 91) bzw. 6 Monate beim Betriebspanel des IAB (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 212). Ein weiterer wesentlicher Unterschied zwischen beiden Erhebungen besteht darin, dass im Gegensatz zum IAB im Rahmen des CVTS keine Kleinstunternehmen befragt werden.

cen sei (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 212), kann durch die Daten des CVTS 5 nicht bestätigt werden.

Wenngleich nicht dezidiert Gründe und Motive zur Weiterbildung abgefragt werden, können auf der Datengrundlage des IAB-Betriebspanels zumindest Determinanten betrieblicher WBE identifiziert werden: Demzufolge sind Betriebe weiterbildungsaktiv, „wenn sie technische oder organisatorische Änderungen durchgeführt haben bzw. entsprechende Investitionen in Produktionsanlagen getätigt haben“ (Janssen und Leber 2015, S. 4). Im Gegensatz zu Großbetrieben neigen KKV außerdem eher zu einem Nachlassen der Weiterbildungsaktivitäten, sobald ihre wirtschaftliche Lage als schwierig beurteilt wird. Zugleich erhöhen Kleinunternehmen ihre Weiterbildungsaktivität stärker als Großunternehmen, wenn es zu einem Fachkräftemangel kommt. Wahrscheinlich ist diese Strategie eine Reaktion auf geringere Rekrutierungsoptionen (ebd.).

Christ (2021, S. 146) argumentiert, die wichtigste Motivation von Betrieben, Weiterbildungen anzubieten, sei das Ziel, „betriebspezifisches Wissen zu vermitteln, um die Qualifikationen der Beschäftigten an die Arbeitsplatzanforderungen anzupassen und damit mittel- und langfristig ihre Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten bzw. auszubauen.“ Mit dieser These kann beispielsweise erklärt werden, warum in Branchen wie der Gastronomie, wo verhältnismäßig kurze Beschäftigungsverhältnisse vorherrschen, besonders selten Weiterbildungen angeboten werden (ebd., S. 151) und Unternehmen zugleich dann besonders weiterbildungsaktiv sind, wenn Investitionen in IKT getätigt wurden (ebd., S. 153 f.).

Mit Blick auf die Daten des IAB-Betriebspanels wird ferner deutlich, dass ein wichtiges Motiv für Weiterbildungsbereitschaft im Fachkräftemangel begründet liegt. Insbesondere Betriebe, denen die Besetzung vakanter Stellen aufgrund von Fachkräftemangel dauerhaft nicht gelingt, bilden häufiger weiter als jene, die nicht mit Stellenbesetzungsproblemen kämpfen (ebd., S. 159). Auf derselben Datengrundlage wird außerdem ersichtlich, dass Weiterbildung im Durchschnitt den formal höher Qualifizierten deutlich häufiger zuteilwird als Geringqualifizierten. Die Motive solcher betrieblichen WBE können beispielsweise in der Erwartung der Geschäftsführerinnen und Geschäftsführer begründet liegen, dass Bildungsinvestitionen in formal höher qualifizierte ertragreicher sind:

„Aufgrund von Unsicherheiten hinsichtlich der Erträge werden bei Investitionsentscheidungen Kriterien wie beispielsweise Bildungszertifikate als Indikator für die ‚Bildungsfähigkeit‘ von Beschäftigten herangezogen, um diese Unsicherheiten zu minimieren. Dabei sollten Ertragserwartungen umso höher ausfallen, je höher das formale Qualifikationsniveau eines Beschäftigten ist.“ (Ebd., S. 169)

Pawlowsky und Bäumer argumentieren, dass wesentliche Grundsatzentscheidungen über betriebliche Weiterbildung, d. h. über Institutionalisierung, Konzeption und Organisationen sowie operative Entscheidungen wie die Bedarfsermittlung, Erfolgskontrolle etc., von primären und verschiedenen Nebenfunktionen sowie von den Durchführungszielen betrieblicher Weiterbildung beeinflusst werden (Pawlowsky und

Bäumer 1996, S. 69 ff.). Vor dem Hintergrund, dass diese Funktionen und Ziele die WBE der Geschäftsführer:innen beeinflussen, indem sie als Elemente des jeweiligen subjektiven Präferenzsystems zu verstehen sind, können sie als Nutzenerwartungen und Funktionszuschreibungen bezeichnet werden.

Primäre Funktionserwartung ist, dass „die durch Weiterbildung entstehenden Kosten zukünftige Einnahmen auslösen oder zukünftige Ausgaben verringern müssen“ (ebd., S. 31 f.), also Weiterbildung als Investition verstanden wird (ebd.). Nebenfunktionen bzw. sekundäre Funktionszuschreibungen sind:

- Anpassungsfunktion (Anpassung der Qualifikationen der Mitarbeitenden an Bedarfe),
- Motivations- und Identifikationsfunktion (Erhöhung der Leistungsbereitschaft sowie Vermittlung unternehmensspezifischer Normen/Werte),
- Flexibilisierungsfunktion (Schaffung innerbetrieblicher Arbeitsplatzmobilität, aber auch Flexibilisierung bzgl. Terminierung, Produktionsmengen, Produkten/Dienstleistungen etc.),
- Akquisitions- und Imagefunktion (Verbesserung der Außenwirkung des Unternehmens),
- Gestaltungs- und Entwicklungsfunktion (Einbindung der Mitarbeiter:innen in die Organisationsentwicklungsprozesse) (ebd., S. 32 ff.).

Unterhalb der Ebene der genannten Funktionszuschreibungen liegen eine Vielzahl von Nutzenerwartungen an konkrete Weiterbildungen. Hierzu zählen beispielsweise Umsatzsteigerungen, Reduktion von Arbeitsausfällen, Verbesserung des Betriebsklimas etc. (ebd., S. 31). Die Primär- und Sekundärfunktionen sowie die damit verbundenen Nutzenerwartungen spiegeln die Motive der Geschäftsführer:innen wider, wenn WBE getroffen werden. Für von Hippel und Röbel (2016) sind solche Funktionszuschreibungen akteursabhängig, d. h., je nachdem, in welchen Kontexten und unter welchen Bedingungen Akteurinnen und Akteure betrieblicher Weiterbildung Funktionen zuschreiben, variieren dieselben (ebd., S. 67).

Die eruierten Funktionen gliedern die Autorinnen in solche mit hoher Relevanz der Lernergebnisse (Qualifizierungs- und Vorsorgefunktion, Bewältigungs- und Flexibilisierungsfunktion, Integrations- und Steuerungsfunktion, Gesunderhaltungs- sowie Entwicklungsfunktion) sowie in Funktionen mit geringer Relevanz der Lernergebnisse (Image- und Akquisefunktion, Compliance-Funktion, Gratifikations-, Motivations-, Mitarbeiterbindungsfunktion, Selektions- und Legitimationsfunktion, soziale Reproduktionsfunktion, Ablenkungsfunktion, Profilierungsfunktion: Selbstinszenierungs- und Einflussfunktion sowie Networking-Funktion) (ebd., S. 72).

Gründe und Funktionen (bzw. Funktionszuschreibungen) können auch in Form von Weiterbildungsbedeutungen „als Bedingungen pädagogischen Handelns“ (Dörner 2008, S. 135) sichtbar werden. So rekonstruiert Dörner (ebd., S. 135 ff.) aus qualitativem Interviewmaterial mit KMU und in Unterscheidung der Modi „Weiterbildung für sich selbst“, „Weiterbildung für andere“ sowie „Weiterbildung gegenüber anderen“ eine erhebliche Bedeutungsvielfalt. Diese reicht vom einfachen Dabeisein und dem Wunsch

nach informellen Kontakten bzw. Kontakten zu Expertinnen und Experten, über die Verwirklichung eigener Karriereziele sowie als interne Rekrutierung bis hin zur lediglichen Überbrückung freier Zeiten etc. (ebd.).

Die in diesem Kapitel rezipierten Arbeiten verdeutlichen, dass Gründe und Motive der Geschäftsführer:innen, Weiterbildung anzubieten und in diese zu investieren, weit über die Sphäre des Wissenserwerbs hinausreichen. Die Tatsache, dass Weiterbildung nicht allein den primären Zwecken der Organisation dient, kann auch als Beleg der neoinstitutionalistischen These verstanden werden, „that the formal structures of many organizations in postindustrial society [...] dramatically reflect the myths of their institutional environments instead of the demands of their work activities“ (Meyer und Rowan 1977, S. 341). Dementsprechend folgen WBE nicht (nur) den formalen Plänen der Organisation, sondern es existieren darüber hinaus informelle Strukturen, die in den Statuten und Regularien der Organisation nicht festgeschrieben sind (ebd., S. 341 f.).

Ein wesentlicher Grund, warum Weiterbildung aus dieser Perspektive überhaupt Teil der formalen Organisationsstruktur ist, erklärt sich mit „the legitimacy of rationalized formal structures“ (ebd., S. 343). Die Einbettung von Weiterbildung in die formale Struktur der Organisation durch die Geschäftsführer:innen ist damit Ausdruck von Rationalitätsnormen, d. h. von an die Organisation gerichteten Erwartungen. Unabhängig von den oben empirisch erfassten Motiven und Gründen, an Weiterbildung teilzunehmen bzw. sie anzubieten, reagiert die Organisation so auf Erwartungen der Umwelt und erzeugt ihr gegenüber Legitimität. Diese Erwartungen äußern sich in Form von „public opinion, by the views of important constituents, by knowledge legitimated through the educational system, by social prestige, by the laws [...]“ (ebd.).

Demzufolge sind Isomorphien, die Erfolg und Überleben von Organisationen sichern sollen (DiMaggio und Powell 1983, S. 147; Meyer und Rowan 1977, S. 349), für das Weiterbildungsengagement (mit-) verantwortlich: Weiterbildung ist dann das Resultat von Zwang durch den Gesetzgeber oder des gesellschaftlichen Drucks, den Erwartungen auf den Betrieb (bspw. durch Monitorings und Surveys, die das Weiterbildungsengagement nach Betriebsgrößenklasse oder Branche quantifizieren) ausüben (DiMaggio und Powell 1983, S. 150). Außerdem können Betriebe das Weiterbildungsengagement freiwillig nachahmen (Mimese), wenn sie sich davon Erfolg für unklare oder mehrdeutige Problemlagen versprechen (ebd., S. 151), oder Betriebe reagieren mit Weiterbildung auf normativen Druck, der durch Berufe und Professionen ausgeübt wird (bspw. Lebenslanges Lernen als Teil des professionellen Selbstbilds von Ärztinnen und Ärzten, Handwerkerinnen und Handwerkern oder Ingenieurinnen und Ingenieuren) (ebd., S. 152).

Die skizzierte neoinstitutionalistische Perspektive ist nicht zuletzt deswegen von Bedeutung, weil die entscheidungstheoretischen Arbeiten um Cohen, Cyert, March und Simon (Kapitel 4) den Arbeiten von Meyer und Rowan sowie DiMaggio und Powell an zahlreichen Stellen wichtige empirische Belege für ihre Theorien lieferten (bspw. DiMaggio und Powell 1983, S. 151, 154, 156; Meyer und Rowan 1977, S. 343, 355, 358). Diese Perspektive ermöglicht es in der vorliegenden Arbeit, die Motive, Gründe und

Präferenzen der interviewten Geschäftsführer:innen nachzuvollziehen und zu erklären, weil die artikulierten Beschreibungen kontextualisiert werden können. Damit ist gemeint, dass die Aussagen der im empirischen Teil dieser Arbeit interviewten Personen nicht als subjektive Eigenheiten in einem isolierten Raum verstanden, sondern in Zusammenhang mit deren Rollen als geschäftsführende Unternehmensverantwortliche interpretiert werden.

Der Betrieb bzw. die Organisation ist damit ein konstitutives Element des Entscheidungskorridors und wird so in die Beschreibung der WBE und letztlich der angestrebten Typologie eingebunden.

3.7.2 Betriebliches Weiterbildungsmanagement in KKU – empirische und theoretische Perspektiven

Gründe, Motive, zugeschriebenen Funktionen sowie informelle und formale Strukturen münden in die Frage nach der Organisation betrieblicher Weiterbildung. Die absichtsvolle Organisation betrieblicher Weiterbildung wird als Weiterbildungsmanagement bezeichnet. Hierzu gehören Strategien, die sich auf die Ermittlung des Bedarfs, Qualifikations- und Arbeitsplatzanalysen, Budgetierung, Auswahl geeigneter Anbieter und Angebote, Veranstaltungsplanung etc., das heißt auf Planung, Durchführung, Evaluation und Transfer von Weiterbildungsmaßnahmen beziehen. Es soll im Folgenden nicht darum gehen, alle denkbaren Elemente des Managementhandels in Bezug auf Weiterbildung darzustellen. Der Fokus liegt darauf, warum (bzw. warum nicht) strategische Weiterbildungsplanung stattfindet.

Das Verhältnis von Management und Weiterbildung zu beschreiben und sich damit dem Kern ebenso wie den Ambivalenzen des Konzepts Weiterbildungsmanagement zu nähern, ist auf unterschiedlichen Wegen möglich. Griese und Marburger (2011, S. 5 ff.) begegnen dem Konzept in drei Schritten, indem sie zunächst auf Management, dann auf Bildung und zuletzt auf deren gegenseitige Integration fokussieren. Bildungsmanagement ist demnach zunächst betriebswirtschaftlich orientiert und zielt auf Steuerung und Kostenoptimierung (ebd., S. 5 f.). Es verweist ferner auf die Dienstleistung, d. h. das immaterielle Produkt Bildung, und provoziert nicht zuletzt geisteswissenschaftliche Perspektiven auf Bildung zu der Frage, ob und inwiefern Bildung zu managen sei oder überhaupt gesteuert werden sollte (ebd., S. 7).

Es ist nachvollziehbar, dass die Kritik an der Perspektive der steuerbaren Bildung nach betriebswirtschaftlichen Kriterien (also Kritik am Bildungsmanagement) im Kern eine Kritik an neoliberaler Steuerungslogik und weniger am Bildungsmanagement an sich ist. Griese und Marburger fassen eine Reihe kritischer Stellungnahmen zusammen, die auf das staatliche und öffentliche Bildungssystem, Kapitalismuskritik im Sinne einer Optimierung von Lebensläufen nach ökonomischer Verwertbarkeit oder auf Privatisierungen im Bildungssystem verweisen (ebd., S. 9 f.). Bildungsmanagement bzw. Weiterbildungsmanagement im Kontext von Unternehmen trifft das weniger, denn Unternehmen wird eine ökonomische Steuerungslogik eher selten zum Vorwurf gemacht. Daraus folgt jedoch nicht, wie in Kapitel 4 umfassend darzustellen ist, dass ökonomisch-rationales Kalkül der singuläre Handlungsmodus betrieb-

licher Entscheidung sei und Praktiken betrieblicher Weiterbildungsentscheidungen nicht auch Menschenbilder, Bildung etc. reflektieren würden.¹²

Das „Managen“ betrieblicher Weiterbildung fokussiert vor allem die für den Betrieb als notwendig erachteten Qualifikationen und meint in der Praxis die absichtsvolle Strukturierung von auf Weiterbildung gerichteten Handlungen. Tatsächlich können aber weder Bildung noch Qualifikation gemanagt werden; vielmehr geht es um die Bedingungen (strategische Prozesse, Strukturen, Verantwortlichkeiten, Ressourcen, aber auch operative Entscheidungen zu Teilnahme, Inhalten etc.), von denen erwartet wird, dass sie betriebliche Weiterbildung fördern.

Im Folgenden wird dargestellt, dass, obwohl dem „Management dieser Rahmenbedingungen [...] eine herausragende Relevanz für die Funktionsweise von betrieblicher Weiterbildung im Unternehmen zugesprochen werden [kann]“ (Bäumer 1999, S. 2), Weiterbildungsmanagement in KKV kaum verbreitet ist. Darauf folgend wird erörtert, warum es eine kulturpolitische Perspektive auf Weiterbildungsmanagement und damit verbundene Entscheidungen braucht, um WBE (nicht nur) in KKV zu rekonstruieren.

3.7.2.1 Verbreitung von Weiterbildungsmanagement in KKV

Strategische Weiterbildungsplanung und strategisches Weiterbildungsmanagement sind in KKV kaum verbreitet. Befragt nach beispielsweise einer regelmäßigen Bedarfsermittlung, zeigt sich, dass in weniger als einem Viertel aller Betriebe der Bedarf regelmäßig und systematisch erhoben wird und dass die wichtigsten Prädiktoren für die Existenz einer solchen strategischen Planung die Betriebsgrößenklassen sowie die Branchen sind (Statistisches Bundesamt 2017, S. 56). In Kleinunternehmen¹³ findet regelmäßige Bedarfserhebung besonders selten Anwendung, ebenso wie Weiterbildungspläne und -programme sowie Budgetierungen betrieblicher Weiterbildung (ebd., S. 54 ff.).

Christ (2021, S. 158) kommt im Rahmen der DIE-Trendanalyse und auf der Basis der Daten des IAB-Betriebspanels zu dem Schluss, dass Betriebe mit formalisierter Weiterbildungsplanung deutlich häufiger Weiterbildungen der Mitarbeitenden fördern als solche, die auf keine derartigen Strukturen verweisen können. Vor dem Hintergrund, dass sich Weiterbildungsaktivität direkt proportional zur Betriebsgröße verhält und spezialisierte (Personalentwicklungs- oder Weiterbildungs-)Abteilungen in KKV in aller Regel nicht vorhanden sind, erweist sich in der logischen Konsequenz die Betriebsgröße als der stärkere Prädiktor für Weiterbildungsaktivität im Vergleich zur formalen Weiterbildungsplanung.

Einerseits haben „[k]leine und mittelständische Unternehmen (KMU) [...] oft Schwierigkeiten, die Weiterbildung ihrer Beschäftigten als einen wesentlichen wirtschaftlichen Faktor zu sehen und zu behandeln“ (Hormel und Geldermann 2010, S. 6 f.), andererseits können sie nicht mit den gleichen Maßstäben wie Großunterneh-

12 Auf die Bedeutung beruflicher Bildung auch im Kontext eines neu-humanistischen Bildungsverständnisses wurde bereits in der Einleitung verwiesen.

13 Kleinstunternehmen mit weniger als zehn Mitarbeitenden gehören nicht zur Grundgesamtheit der im CVTS befragten Unternehmen.

men gemessen werden, denn ihre Lerngelegenheiten sind häufig informeller und selbstorganisiert (ebd., S. 7). Nicht verwunderlich sind darüber hinaus Vorbehalte von Personalverantwortlichen gegenüber systematischer Organisation und Planung von Weiterbildung, ist Weiterbildungsmanagement doch nur mit zusätzlichem Aufwand umsetzbar, wobei Entwicklungen schwer vorhersehbar sind und der Beitrag von Weiterbildung zur Erreichung der Unternehmensziele nicht immer klar erkennbar ist (ebd.). Dezidiertes Weiterbildungsmanagement ist folglich kaum ein Thema in KKV, aber Strategien betrieblicher Weiterbildung etablieren sich auch dort (Müller 2022).

3.7.2.2 Weiterbildungsmanagement aus kulturpolitischer Perspektive

Die geplante und strategische Organisation betrieblicher Weiterbildung kann nicht auf die Ansammlung verschiedener Instrumente zur Bearbeitung einzelner Planungs- und Realisierungsschritte reduziert werden, weshalb Faulstich (1998) ein kulturpolitisches Konzept der Personalentwicklung postuliert. Faulstichs Erwartungen an eine Theorie betrieblicher Weiterbildung gehen weit über ein instrumentelles Konzept hinaus. Im Gegenteil: Er verortet in solchen „Rezepten“ eher die Verschärfung drängender Probleme innerhalb der Personalentwicklung.

Für eine geeignete Theorie formuliert Faulstich darum eine doppelte Aufgabe: „zum einen instrumentelles Wissen bereitzustellen und zum anderen und gleichzeitig dessen Anwendungsbedingungen und -grenzen kritisch zu reflektieren“ (ebd., S. 3). Ausdrücklich verweist er ferner darauf, dass „entscheidungsorientierte Rezeptologien“ (ebd.) im Sinne von Wenn-dann-Ableitungen oder Schrittfolgen gelungener Weiterbildungsplanung diesem Anspruch nicht gerecht werden und es stattdessen empirischer Bestimmungen und Reflexionen bedürfe. Statt unrealistischer rationalistischer Konzepte fordert Faulstich ein kulturpolitisches Theoriekonzept.

Die grundlegende Argumentation lautet: „Es geht nämlich bei den anstehenden Entwicklungsperspektiven keineswegs nur um ökonomische Rationalität, sondern um divergierende Menschen- und Gesellschaftsbilder“ (ebd., S. 4). Es kann argumentiert werden, dass rationalistische Konzepte auch unter diesem Blick ihre Berechtigung haben – warum sollte es nicht möglich und erwünscht sein, Determinanten wie Informationen, Einflüsse und Konsequenzen grundsätzlich bestimmen zu können und ableitend gesichertere Entscheidungen zu treffen? Dies entspräche aber nicht den komplexen Erwartungen, die unter einer kulturpolitischen Betrachtung an Handeln und Entscheidungen in der betrieblichen Weiterbildung herangetragen werden müssen. Handlungen von Entscheiderinnen und Entscheidern sind dabei also weder rational noch losgelöst von einer komplexen Umwelt, sondern sie sind in ebendiese kontextuell eingebunden und erfolgen auf der Grundlage rationaler sowie moralischer Bedingungen, unter wechselseitigen Einflüssen mit dem sozialen Kontext Organisation (ebd.).

Unter diesen Voraussetzungen benötigt ein adäquater theoretischer Ansatz folglich eine politische Dimension, die Machtkämpfe und Interessenkonflikte antizipiert, sowie eine kulturelle Dimension, die die besonderen sozialen Strukturen einer Organisation berücksichtigt (ebd., S. 5). Eine Vereinfachung dieser sozialen Komplexität

des Managementhandelns auf „Konkurrenzsituationen und Profitlogik“ (ebd.) ist in folgedessen unzulässig, denn Strukturen von Organisation und Interessen von Management und Personal münden in komplizierte Aushandlungsprozesse, vor deren Hintergrund die „Planung betrieblicher Weiterbildung [...] ein[en] Versuch der Systematisierung komplexer Entscheidungs- und Aushandlungsprozesse im Unternehmenskontext“ (ebd., S. 6) darstellt.

Als theoretisches Fundament für seine Überlegungen schlägt Faulstich die Strukturierungstheorie oder das Habitus-Konzept vor, wobei seine Präferenz auf die letztgenannte Theorie fällt, ohne dass er eine dezidierte Einordnung seines kulturpolitischen Ansatzes unternimmt. Allerdings verweist er darauf, dass Bourdieu zwar in Bezug auf Bildung und Kompetenz rezipiert wurde, „aber bezogen auf Fragen der Organisations- oder gar Personalentwicklung bisher nicht hinreichend expliziert“ (ebd., S. 9) worden sei. Unabhängig davon lassen sich notwendige Bedingungen zusammenfassen, um einen kulturpolitischen Ansatz zu verfolgen: Für die Betrachtung struktureller Aspekte aus der Kulturperspektive wird ein Modell der Unternehmenskultur benötigt, das dann hinreichend ist, wenn „übergeordnete Zielsetzungen, formaler und interaktioneller Organisationsaufbau, grundlegende Machtstrukturen, als auch in Symbolen und Artefakten geronnene und verfestigte Konventionen“ (ebd.) berücksichtigt werden können. Ausgefüllt, gedacht und reproduziert wird dieses Setting von Akteurinnen und Akteuren, deren „Interessenbezüge, Machtkonstellationen und Interaktionsprozesse“ (ebd.) mithilfe eines mikropolitischen Ansatzes handlungstheoretisch rezipiert werden können.

Im Folgenden wird verdeutlicht, dass diesen Ansprüchen mithilfe einer Perspektive auf WBE entsprochen werden kann, ohne dass es sich dadurch um „entscheidungsorientierte Rezeptologien“ (ebd., S. 3) handelt. Ein solch informierter Blick muss demnach in der Lage sein, Organisation als soziales System und Entscheidungen in ihrer Abhängigkeit verschiedener Interessen zu reflektieren, ohne dabei den Kontext, d. h. die organisationale Umwelt, aus dem Blick zu verlieren.

3.8 Zwischenfazit: Konturen des Entscheidungskorridors

Der Korridor betrieblicher WBE als Begrenzer von Wahlfreiheit konnte anhand einer Vielzahl verschiedener Determinanten konturiert werden. Im Zuge dessen wurde gezeigt, dass sich seine konstitutiven Elemente nicht auf Präjudizien beschränken, sondern er auch den von Ortmann (1995, S. 39) konstatierten Gewohnheiten, ökonomischen Nötigungen, Herdentrieb, Unternehmenskultur etc. unterliegt. Wenngleich umfassende Konturen beschrieben werden konnten, muss davon ausgegangen werden, dass der Entscheidungskorridor (und hiermit zugleich das Forschungsfeld der vorliegenden Arbeit) nicht vollständig beschrieben werden kann.

Mit Blick auf betriebliche WBE in Klein- und Kleinstunternehmen lassen sich die folgenden Konturen des Entscheidungskorridors zusammenfassen: Betriebliche WBE unterliegen den Limitationen des zugrunde liegenden Begriffsverständnisses. Es

konnte nicht nur gezeigt werden, dass bei vielen Gemeinsamkeiten trotzdem Unterschiede darin bestehen, was überhaupt zur betrieblichen Weiterbildung gehört. Ferner wurde ebenfalls dargestellt, dass die vorgefundenen Unterschiede entweder auf empirische Konzepte und damit verbundene Einschränkungen der Messbarkeit oder aber auf differente theoretische Zugänge zurückzuführen sind.

Die damit verbundenen Auswirkungen auf den Entscheidungskorridor sind erheblich: So führen Definitionen, die formale und non-formale Weiterbildung überbetonen, zu einer empirischen Unterrepräsentation von KKV. Die hieraus folgende empirische Verzerrung wiederum liefert Legitimation für Förderprogramme und andere Supportstrukturen. Verschiedene theoretische Perspektiven andererseits münden in unterschiedliche Funktionszuschreibungen und steuern WBE beispielsweise entlang der damit verbundenen Zwecksetzungen. Der Entscheidungskorridor ist ferner geprägt von zahlreichen verschiedenen rechtlichen Grundlagen. So lassen sich Steuerungen und Einflussnahmen sowohl auf europäischer als auch auf Ebene des Bundes und der Länder nachzeichnen und dies auch dann, wenn auf den ersten Blick ein anderes Politikfeld adressiert wird.

Betriebliche Weiterbildung offenbart sich im Zuge dessen als Problemlösevehikel, auf das nicht nur von vielen verschiedenen Seiten und Interessengruppen zugegriffen wird, sondern dem hierdurch attestiert und zugetraut wird, ein Teil der entsprechenden Lösungen zu sein. Ebenso wurde dargelegt, dass Teilnehmende, Zielgruppen sowie Adressatinnen und Adressaten (re-)produzierte Strukturen betrieblicher WBE und somit Teil des Entscheidungskorridors sind.

Limitation und Steuerung erfahren WBE aber auch durch verschiedene Finanzierungsquellen und -strategien sowie die verfügbaren Träger und Formate. Mit WBE verbundene Erwartungen und Funktionen, d. h. die Gründe, Weiterbildung (nicht) anzubieten, wurden als letzte wichtige Kontur des Entscheidungskorridors herausgearbeitet. Entsprechend resultieren Gründe und Motive aus Erfahrungen und normativen Setzungen, die durch WBE Bestätigung finden und mitunter eine Reaktion auf an die Organisation gerichtete Erwartungen sind. Es zeigt sich abschließend, dass der den Geschäftsführerinnen und Geschäftsführern verbleibende Korridor betrieblicher WBE eine freie Wahl ausschließt, er zugleich aber keineswegs eng genug ist, um von Determinismus zu sprechen.

4 Entscheidung als betriebliche Praktik

Für die Rekonstruktion von WBE wird im Folgenden eingegrenzt, was unter Entscheidungen zu verstehen ist und inwiefern entscheidungstheoretische Bezüge im Rahmen einer erwachsenenpädagogischen Untersuchung vorgenommen werden können, die anschließend in Kapitel 4.6 für den Kontext von Organisationen zu konkretisieren sind. Entscheidungen werden dabei als Praktiken betrieblicher Weiterbildung verstanden, weshalb nachfolgend das Konzept der WBE als Entscheidungshandlung in Verbindung mit der in Kapitel 3 geleisteten Konzeptspezifikation zu betrieblicher Weiterbildung erläutert wird. Anschließend werden Elemente von Entscheidungsprozessen erläutert, um die entscheidungstheoretische Perspektive nicht auf den Akt der Auswahl zu verkürzen. Bevor das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegende verhaltenswissenschaftliche Entscheidungsmodell vorgestellt wird, werden die Rollen und Funktionen von Rationalität, Intuition und Routine im Entscheidungsprozess thematisiert.

Für WBE gelten in der vorliegenden Arbeit die folgenden Annahmen: WBE sind unsichere (1) Entscheidungen, da Wirkung und Konsequenz der Entscheidung nicht vorhersehbar sind. Sie sind darum zuweilen auch Risikoentscheidungen; einerseits weil weder Eintrittswahrscheinlichkeiten noch der Nutzen von Entscheidungen sicher prognostiziert werden können, andererseits, weil die Amortisierung von Investitionen nicht garantiert werden kann, Mitarbeitende mit dem neuen Wissen das Unternehmen verlassen könnten oder WBE in Risikosituationen getroffen werden müssen – so beispielsweise, ob beim Eintreten einer Rezession besonders wenig oder besonders viel Weiterbildung angeboten werden sollte.

In Unternehmen werden Entscheidungen häufig stellvertretend (die Entscheidung *für* jemanden), im untersuchten Sample der KKV aber stets als Individualentscheidungen (2) getroffen. Ferner besteht der Entscheidungsprozess aus unterschiedlichen Elementen (3), d. h. den eigentlichen Entscheidungen im Sinne einer Auswahl können Abwägungsprozesse, Präferenzen, Suchbewegungen etc. vorgeschaltet sein. WBE sind zudem begrenzt rationale Entscheidungen, da weder unerschöpfliche kognitive Ressourcen noch ein vollständig informiertes System zur Verfügung stehen. Neben der begrenzt-rationalen haben WBE eine intuitive Dimension (4). Um in einer entscheidungstheoretischen Perspektive operieren zu können ist es notwendig, die genannten vier Aspekte herauszuarbeiten, nachdem im Folgenden geklärt wird, was unter Entscheidung(stheorie) überhaupt zu verstehen ist.

Evident ist, dass Entscheidungen alltäglicher Natur sind und vom morgendlichen Frühstück (Marmelade oder Schokolade) über die Gestaltung des Arbeitswegs (Rad oder Bahn), die Gestaltung der Freizeit (Baden oder Lesen) hin zu Abwägungen über die Abendgestaltung etc. reichen können. Derlei triviale Entscheidungen sind nicht Gegenstand der folgenden Überlegungen und sind als „Quasi-Entscheidungen“ (Romelfanger und Eickemeier 2002, S. 2) zu verstehen. Betrachtet werden vielmehr diejenigen Entscheidungen, bei denen es Entscheidungsträgerinnen und -trägern (ET) für

sinnhaft und notwendig erachten, über die Alternativen, Ziele und eine damit verbundene richtige oder gute Entscheidung nachzudenken; es handelt sich also um die Perspektive der ET und deren Relevanzsetzungen, ob und inwiefern eine Entscheidung eine (nicht-)triviale ist. Infolgedessen kann die Abwägung zwischen den Frühstücksalternativen dann entscheidungsrelevant sein, wenn sie vor dem Hintergrund beispielsweise gesundheitlicher (Müsli vs. Schokobrötchen) oder ökologischer (Schokoaufstrich mit vs. ohne Palmöl) Fragen diskutiert wird und es zu Abwägungsprozessen kommt. Dementsprechend ist die Beurteilung, ob Entscheidungen im Rahmen der Weiterbildungsorganisation (nicht-)triviale Entscheidungen sind, aus der Beobachterperspektive nicht in jedem Fall möglich. Hierfür werden vielmehr die Perspektiven der ET benötigt.

Was also unter einer Entscheidung im vorliegenden Kontext zu verstehen ist, weicht kaum von einem Alltagsverständnis zu Entscheidungen ab. Elementarer ist die Unterscheidung zweier unterschiedlicher Zielsysteme, wenn es um Entscheidungstheorien¹⁴ geht: Befindet man sich auf der Suche nach optimalen Entscheidungen, nach Modellen der besten, günstigsten, effektivsten, verträglichsten etc. Entscheidung, so werden normative bzw. präskriptive Ansätze adressiert (Langenheder 1975, S. 7). Entsprechende Ansätze werden beispielsweise im Rahmen der Mathematik oder Betriebswirtschaftslehre verfolgt. In eine andere Stoßrichtung gehen psychologische und sozialwissenschaftlich orientierte Entscheidungstheorien, die „Modelle zur Erklärung des tatsächlichen Entscheidungsverhaltens von Individuen zu entwickeln“ (ebd., S. 7) versuchen.

Völlig getrennt verlaufen beide Theoriestränge allerdings nicht voneinander. Weder ist eine Theorie von Nutzen, die (je nach Präferenzsystem) zur besten Entscheidung führt und gleichzeitig menschliches Entscheidungsverhalten völlig missachtet, noch kommen deskriptive Entscheidungsmodelle ohne Präferenzen und Zielvorstellungen der Individuen aus oder legen keinen Wert auf die Qualität vorgenommener Entscheidungen (ebd.). In der vorliegenden Arbeit geht es um die Beschreibung des Entscheidungsverhaltens, d. h. es wird ein deskriptiv-entscheidungstheoretischer Ansatz verfolgt. Wie beschrieben, kann und wird auf wesentliche normative Implikationen aber nicht verzichtet.

Deskriptive Entscheidungstheorie will zunächst beschreiben und „erklären, warum [...] [die Entscheidungen] gerade so und nicht anders zustande kommen. Ihr Ziel ist es, empirisch gehaltvolle Hypothesen über das Verhalten von Individuen und Gruppen im Entscheidungsprozess zu finden, mit deren Hilfe bei Kenntnis der jeweiligen konkreten Entscheidungssituation Entscheidungen prognostiziert bzw. gesteuert werden können“ (Laux et al. 2014, S. 4). Deutlich konkreter lässt sich eine Definition von Entscheidungstheorie bei der Vielfalt an Abhandlungen kaum fassen, weshalb Wessler den Versuch unternimmt, wenigstens einen Minimalkonsens zur Frage „Was ist Entscheidungstheorie?“ zu formulieren:

14 Die Notwendigkeit einer entscheidungstheoretischen Bezugnahme im Kontext erwachsenenpädagogischer Forschung wird eingangs in Kapitel 4.6 thematisiert.

„Die Entscheidungstheorie beschäftigt sich mit Verfahren, die einen Überblick über die Möglichkeiten gestatten, die einem Menschen, auf sich allein gestellt oder in einer Gruppe, in einer bestimmten Situation, an einem bestimmten Ort, zu einer bestimmten Zeit zur Verfügung stehen. Sie beschreibt und vergleicht darüber hinaus, welche Methoden und Konzepte der Mensch hat, um sich für eine dieser Möglichkeiten zu entscheiden. In der Regel geht die getroffene Entscheidung dann auch mit einem gewissen messbaren Nutzen einher, und eine in diesem Zusammenhang häufig gestellte Frage ist die nach der Nutzenmaximierung. Schließlich sucht die Entscheidungstheorie auch Erklärungen, warum diese oder jene Möglichkeit gewählt wurde, bemüht sich um nachhaltige Erkenntnisse und Bewertungen, will aus Fehlern lernen.“ (Wessler 2012, S. 1f.)

Wessler trennt auf der Suche nach dem Minimalkonsens nicht zwischen deskriptiver und normativer Entscheidungstheorie und findet zusammenfassend drei Merkmale, die für beide Ansätze gelten: Es liegen erstens Handlungsalternativen vor, zweitens sind äußere Umstände entscheidungsrelevant, drittens sollten „Resultate von Entscheidungen [...] in irgendeiner Weise bewertbar sein“ (ebd., S. 2).

Zweifelsohne verweist die Problemstellung, WBE zu beschreiben, auf eine im Wesentlichen deskriptive Perspektive. Das Verhalten der Unternehmensleitung soll darum als Entscheidungsverhalten, genauer: als Entscheidungshandlung, beschrieben werden. Langenheder (1975, S. 35) versteht Entscheidungshandlungen als eine Teilmenge menschlichen Verhaltens. Als Entscheidungshandlung wird ein Verhalten bezeichnet, wenn „die Person P in der gegebenen Situation und zu dem gegebenen Zeitpunkt t_0 (1) mindestens zwei alternative Handlungsmöglichkeiten wahrnimmt und (2) sich aufgrund bestimmter angegebener Kriterien für eine dieser Handlungsmöglichkeiten entscheidet“ (ebd., S. 37).

Es ist also weniger bedeutsam, ob und wie viele Handlungsmöglichkeiten objektiv bzw. unabhängig von der Perspektive der Person vorhanden sind. Es ist vielmehr von Bedeutung, dass mindestens zwei Handlungsalternativen als subjektiv möglich betrachtet werden. Dies bedeutet wiederum, dass alle Alternativen auf Ergebnisse verweisen müssen, mit einer subjektiven Wahrscheinlichkeit $p > 0$ (ebd., S. 37). Mit anderen Worten: Eine vermeintliche Alternative, deren Wahl für das Subjekt ausgeschlossen ist, weil ein Eintreten des Ergebnisses für unmöglich gehalten wird, gilt in der Perspektive des Subjekts überhaupt nicht als echte Handlungsmöglichkeit (ebd.).

Der Zielzustand ist aber nicht nur relevant in Bezug auf die Wahrscheinlichkeit, mit der er realisiert werden kann. Er ist selbst Gegenstand der Entscheidung: Denn noch ehe ein Subjekt sich für eine Handlungsmöglichkeit entscheidet, entscheidet es sich für einen Zielzustand, der mithilfe dieser oder anderer Handlungsmöglichkeiten erreichbar ist (ebd., S. 38). Folglich gehört zu den Entscheidungshandlungen die Entscheidung zwischen alternativen Zielzuständen, die Entscheidung zwischen den unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten, diese Zielzustände zu erreichen, aber auch die Entscheidung, sich für oder gegen einen zu erreichenden Zielzustand zu entscheiden (und nicht nur zwischen mindestens zwei alternativen Zielzuständen) oder sich für oder gegen eine Handlungsmöglichkeit (und nicht zwischen mindestens zwei alternativen Handlungsmöglichkeiten) zu entscheiden (ebd., S. 39).

Die Mehrzahl menschlicher Verhaltensweisen sind folglich Entscheidungshandlungen und es gibt nur wenige, die eindeutig keine sind, wie beispielsweise Zwangshandlungen etc. Allerdings existiert ein umfassender Graubereich von Handlungen, bei denen eine einfache Differenzierung in entscheidungsförmig und nicht-entscheidungsförmig schwerer fällt. Hierzu gehören Impuls- und Spontanhandlungen, habituelle Handlungen, affektive und emotionale Handlungen oder Handlungen in sogenannten Pseudozwangssituationen, d. h., in denen zwar theoretisch Alternativen vorliegen, die Auswahl einer bestimmten Alternative aber mit so starken Nachteilen verbunden ist, dass sie in der Realität nicht gewählt würde (ebd., S. 39 ff.).

Es ist von außen kaum beobachtbar, wann eine Entscheidungshandlung im oben genannten Sinne vorliegt. Wesentliche Merkmale einer Entscheidungshandlung sind: Die Handlungsalternativen sind bewusst und Kriterien, warum sich für eine bestimmte Handlungsmöglichkeit entschieden wird, können angegeben werden. Nach diesen Kriterien sind im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit diejenigen Interviewstellen zu identifizieren, die als Entscheidungen verstanden werden können. Um Weiterbildungsentscheidungen aber noch näher eingrenzen und beschreiben zu können, werden sie im Folgenden als Individualentscheidungen unter den Bedingungen von Unsicherheit und Risiko beschrieben, die aus verschiedenen Elementen bestehen (und so einen Entscheidungsprozess bilden) und von Rationalität ebenso wie von Intuition und Routinen gesteuert werden.

4.1 Entscheidungen bei Unsicherheit und Risiko

In realen Entscheidungssettings ist generell von „Unsicherheit über die Ausprägung der entscheidungsrelevanten Daten“ (Laux et al. 2014, S. 83) auszugehen. Unsicherheit liegt immer dann vor, wenn die Eintrittswahrscheinlichkeiten von Ergebnissen nicht näher spezifiziert werden können (ebd.). In diesen Fällen können aus der Perspektive der Entscheidenden zwei verschiedene Grundsätze gelten: das Maxi-Max-Prinzip, d. h. für einen nicht beeinflussbaren äußeren Umstand wird der optimale Fall angenommen, oder das Mini-Max-Prinzip, d. h. für einen nicht beeinflussbaren äußeren Umstand wird der ungünstigste Fall angenommen und dann bestmöglich entschieden bzw. es wird diejenige Alternative gewählt, „deren schlechtestes Ergebnis noch das beste aller schlechten Ergebnisse ist“ (Wessler 2012, S. 2). Beide Prinzipien spiegeln unterschiedliche Entscheidungshandlungen in objektiv gleichen Situationen bei optimistischer bzw. pessimistischer Grundhaltung wider.

Praktisch hat das Konzept der Unsicherheit für reale Entscheidungsprozesse aber eine eher geringe Relevanz, da in den meisten Fällen zumindest etwas Erfahrung oder wenigstens wenige Informationen über eintretende Zustände und deren Wahrscheinlichkeiten vorliegen (Laux et al. 2014, S. 90). Laux et al. betonen außerdem, dass, wenn keine Informationen über das Eintreten sich ausschließender Ereignisse vorliegen, auch einfach von gleicher Eintretenswahrscheinlichkeit für alle Ereignisse ausgegangen werden könne (ebd.).

Deutlich bedeutsamer für reale Entscheidungssituationen ist das Konzept Risiko, d. h. Wahrscheinlichkeiten für das Eintreten bestimmter Ergebnisse sind wenigstens ungefähr bekannt und Entscheider:innen wählen Alternativen vor dem Hintergrund ihrer Risikofreude, Risikoaversion bzw. entscheiden unter Risikoneutralität (ebd., S. 95). In praktischen Entscheidungssituationen innerhalb von Organisationen zu Themen der Weiterbildung können solche Unterschiede an mehreren Stellen relevant sein: bei Entscheidungen über die Höhe der zu investierenden Summen ebenso wie bei der Auswahl der Teilnehmenden, der Weiterbildungsdienstleister oder des Inhalts überhaupt etc. – der Umgang mit Risiko ist ein entscheidender Faktor, wenn es darum geht, progressive (risiko-affine) oder konservative (risiko-averse) Weiterbildungsentscheidungen zu fällen und zu unterscheiden.

Für risikobehaftete Entscheidungssituationen stellt sich aus einer deskriptiv-entscheidungstheoretischen Perspektive die Frage, wie Entscheider:innen vernünftige (rationale) Entscheidungen treffen. Als rationale¹⁵ Entscheidung wird häufig diejenige verstanden, die sich am Bernoulli-Prinzip orientiert, d. h. an der Erwartungsnutzentheorie (ebd., S. 155). Hintergrund dieses Prinzips ist, dass stets diejenige Alternative gewählt werden sollte, die den höchsten Erwartungsnutzen (erwartete Eintretenswahrscheinlichkeit multipliziert mit dem Nutzen bzw. Wert des erwarteten Ergebnisses) aufweist (ebd., S. 115).

Der Verstoß gegen diese Regel führt auf den ersten Blick zu einer irrationalen Entscheidung. Aber eine aus der Perspektive der Beobachter:innen irrationale Entscheidung kann zugleich vernünftig sein (ebd., S. 155 f.). Ein solcher Verstoß ist dann am wahrscheinlichsten, wenn die Entscheidungssituation von anderen Personen beeinflusst wird, die die Axiome des Bernoulli-Prinzips nicht akzeptieren. In diesen Fällen kann der absichtliche Verstoß, die systematische Umgehung dieses Prinzips, sinnvoll (vernünftig und rational) sein (ebd., S. 156). Ergebnisse experimenteller Studien zu Entscheidungshandlungen in Risikosituationen verweisen auf eine Vielzahl solcher Verstöße.

Neben mikropolitischen Strategien, bei denen das Verhalten anderer Personen antizipiert und deshalb eine Alternative mit geringerem Erwartungsnutzen gewählt wird, zeigt sich außerdem ein starker Einfluss besonders sicherer Alternativen, durch die sich Präferenzrelationen zu ändern scheinen. So werden besonders sichere Alternativen (solche mit hohen Eintretenswahrscheinlichkeiten) eher gewählt als solche mit mittleren oder geringen Wahrscheinlichkeiten, auch wenn mit letzteren ein viel höherer Gewinn verbunden ist (ebd., S. 162). Zugleich werden Unterschiede von Eintretenswahrscheinlichkeiten als weniger relevant wahrgenommen, wenn die Wahrscheinlichkeiten von vornherein eher gering sind.

Nicht zuletzt werden Entscheider:innen von der Art der Darstellung des Entscheidungsproblems beeinflusst (ebd., S. 173). Die Implikationen für WBE sind erheblich: Sie werden nicht nur durch die Art der Darstellung des Auswahlproblems und der damit verbundenen Eintretenswahrscheinlichkeiten beeinflusst, sondern ihre Werte

15 Rationalität wird an dieser Stelle nur kurz zur Erläuterung des Risiko-Konzepts erläutert und umfassender in den Kapiteln 4.4 und 4.6.2 erörtert.

unterliegen massiven Messproblemen, d. h. allein den Wert von Weiterbildung zu ermitteln, gilt als äußerst unsicher (siehe Kap. 4). Damit erhöht sich die subjektive Gewichtung der Eintretenswahrscheinlichkeit abermals und die Orientierung an Effekten und Wirkungen nimmt ab. Auch der Einfluss oben genannter mikropolitischen Strategien beeinflusst WBE. Auch wenn sie, wie im Folgenden dargestellt wird, Individualentscheidungen sind, d. h. es nicht zu einer kollektiven Abstimmung über Auswahloptionen kommt, sind sie dennoch in ein organisationales Feld, einen Entscheidungskorridor mit verschiedenen Interessengruppen, eingebettet.

4.2 Weiterbildungsentscheidungen als Individualentscheidungen

Wie oben konstatiert, sind die untersuchten WBE in KKV reine Individualentscheidungen. Typisch für Gruppenentscheidungen wären Gruppenmitglieder, die im Prozess der Informationsbeschaffung inner- und außerhalb der Gruppe agieren und anschließend über die zur Wahl stehenden Alternativen abstimmen (Laux et al. 2014, S. 499 f.).

Das untersuchte Sample der KKV hatte zur Bedingung, dass zwischen Mitarbeitenden und Entscheidenden keine Entscheidungsinstanz existiert. Für die wenigen Fälle, bei denen die Unternehmensleitung aus mehreren Personen bestand, waren die Kompetenzen so aufgeteilt, dass Fragen der Weiterbildung letztlich in Form von Individualentscheidungen praktiziert wurden. In keinem Fall wurden Fragen der Weiterbildung in einem Gremium abgestimmt.

Eine weitere Besonderheit liegt darin, dass jede Entscheidung mindestens in Teilen stellvertretend für jemanden und damit unter Antizipation von Verhaltenserwartungen getroffen werden muss. Das macht sie zwar nicht zu Entscheidungen in Gruppen, aber es handelt sich um eine Besonderheit von WBE. Außerdem wird hieran deutlich, was bereits im vorangegangenen Kapitel erläutert wurde: Vor dem Hintergrund, dass WBE häufig andere Personen betreffen, fließt das antizipierte Verhalten dieser Personen in die WBE der Geschäftsführer:innen ein. Hierbei geht es unter Umständen nicht nur um die Frage der Nutzenmaximierung oder um einen hohen Erwartungswert, sondern um verschiedene Heuristiken und Annahmen darüber, wie hoch die Bereitschaft einer Mitarbeiterin oder eines Mitarbeiters ist, sich in die Weiterbildung einzubringen und aktiv von ihr zu profitieren, wie lange diese oder dieser noch im Unternehmen zu bleiben vermag etc. Jene Risikofaktoren sind umso schwieriger abzuschätzen, wenn es um das Verhalten von Subjekten geht.

Nicht alle, aber eine relevante Zahl der WBE nehmen Geschäftsführer:innen somit in Form von Stellvertretungsentscheidungen wahr. Diese Spezifizierung ist wichtig, weil es sich aufgrund der fehlenden kollektiven Abstimmung dennoch nicht um Gruppen-, sondern um Individualentscheidungen handelt.

4.3 Elemente des Entscheidungsprozesses

Entscheidungsprozesse erschöpfen sich nicht in der Auswahl einer aus mehreren Alternativen. Im Folgenden werden die einzelnen Stationen abstrahiert für Entscheidungen im Allgemeinen vorgestellt. Absichtlich wird auf eine zirkuläre Darstellung verzichtet. Weder ist anzunehmen, noch wird es theoretisch (Kapitel 4.6.2) und empirisch (Kapitel 6) begründet, dass (Weiterbildungs-)Entscheidungen einem Ablaufschema folgen würden. Unabhängig davon, ob von einer Pfadlogik bei Entscheidungshandlungen ausgegangen werden kann, sind für Entscheidungsprozesse neben der eigentlichen Auswahl weitere Elemente identifizierbar. Darüber hinaus soll gezeigt werden, dass relevante Elemente des Entscheidungsprozesses nicht nur die Bedingungen der Entscheidung konstituieren, sondern häufig sogar selbst Gegenstand von Entscheidungen sind.

Laux et al. identifizieren unter Verweis darauf, dass es sich nicht um eine starr auszuführende Reihenfolge handelt, die folgenden Stationen von Entscheidungsprozessen:

- Problemformulierung,
- Präzisierung des Zielsystems,
- Erforschung der möglichen Handlungsalternativen,
- Auswahl der Alternative,
- Entscheidungen in der Realisationsphase (Laux et al. 2014, S. 12).

Insofern ein Entscheidungsprozess als Problemlöseprozess verstanden werden kann, wird es in der Regel zu einer Problemformulierung kommen. Diese muss der Erörterung von Alternativen oder einer konkreten Lösung zeitlich nicht vorgeschaltet sein. Sie ist vor allem notwendig, damit Lösungen bestimmten Problemen zugeordnet werden können (vgl. Kap. 4.6.2). Auch bei der Problemformulierung wendet sich die Entscheidung auf sich selbst an, d. h. die Problemformulierung ist nicht nur Bestandteil eines Entscheidungsprozesses, sondern immer auch Entscheidungsgegenstand: Einerseits gibt die Problemformulierung der Entscheidung einen Zweck, andererseits muss entschieden werden, ob sie revidiert, abstrahiert oder konkretisiert werden muss etc. (Laux et al. 2014, S. 12 f.).

Damit ist unmittelbar die Präzisierung des Zielsystems verbunden. Obliegt der/dem ET die Wahl zwischen zwei Alternativen, kann deren Bewertung nur erfolgen, wenn das Zielsystem hinreichend präzisiert worden ist (ebd., S. 13). Somit sind auch für die Präzisierung des Zielsystems Entscheidungen notwendig. Nicht zuletzt werden neue Handlungsalternativen überhaupt erst dann offensichtlich, wenn das Zielsystem konkret genug formuliert wurde.

Eine weitere Station des Entscheidungsprozesses ist die Eruiierung geeigneter Alternativen. Laux et al. zählen hierzu die Erörterung notwendiger Bedingungen und Restriktionen, die eine Alternative erfüllen bzw. der sie unterliegt, um nicht auch solche in die Analyse einzuschließen, die ohnehin nicht gewählt werden dürfen oder nicht gewählt werden können (ebd., S. 14f.). Weiterhin zählen die Autorinnen und

Autoren hierzu die eigentliche Suche nach den Alternativen und konstatieren: „Beides, Erfahrung und Kreativität, bilden die Grundlage für die Alternativensuche“ (ebd., S. 14). Einen letzten Schritt im Zuge der Eruiierung geeigneter Alternativen bildet die Prognose der jeweiligen Auswahlen (ebd.).

Die eigentliche Entscheidung, also die Auswahl einer Alternative sowie Entscheidungen innerhalb der Realisationsphase, d. h. sich anschließende Detailentscheidungen zur Realisierung der gewählten Alternative, sind die letzten beiden Elemente des Entscheidungsprozesses (ebd., S. 15). Es zeigt sich somit, dass betriebliche WBE nicht auf die Auswahl einer Alternative unter mehreren reduziert werden dürfen, sondern dass für eine Rekonstruktion der Entscheidungsprozesse ebenso Präferenzen, Zielsysteme, aber auch Erfahrungen und Erwartungen der ET zu reflektieren sind. Infolgedessen drängt sich neben den einzelnen Elementen von Entscheidungsprozessen auch die Frage nach der Rolle von Rationalität sowie Intuition und Routine auf, der im Folgenden nachzugehen ist.

4.4 Rationalität im Entscheidungsprozess

Kein Diskurs über (Weiterbildungs-)Entscheidungen kann auf eine Reflexion des Rationalitätskonzepts verzichten. Rationalität ist ein Axiom aller Entscheidungsmodelle und beschränkt sich nicht auf normative und präskriptive, sondern schließt auch deskriptive Ansätze ein. Zugleich unterliegt dieses Axiom einer Reihe von Limitationen, ohne die eine Betrachtung betrieblicher WBE ihren Bezug zu realistischen Entscheidungsprozessen verlieren würde. Ein Grundprinzip der Entscheidung ist Rationalität, weil sie das „Kontingenz spezifizierende Prinzip von Entscheidungen“ (Schimank 2005, S. 53) ist. Die Kontingenz und Deutungsoffenheit einer Situation zu überwinden ist, so Schimank, die Aufgabe jeder Handlung (ebd., S. 52).

Der inflationäre Gebrauch des Rationalitätsbegriffs führt bei näherer Betrachtung allerdings zu Unschärfen und Widersprüchen, die im Folgenden erörtert werden müssen. Hierfür ist es sinnvoll, sowohl einen geeigneten Handlungs- als auch einen geeigneten Rationalitätsbegriff herauszuarbeiten, denn beiden sind höchstens analytisch sinnvoll voneinander zu trennen. Ein einschlägiges Rationalitätskonzept findet sich bei Max Weber, das mit dem bereits vorgestellten Konzept der Entscheidungshandlung von Langenheder im Folgenden synthetisiert wird. Es ist das Ziel, betriebliche WBE als Handlungen zu begreifen und dabei die Rolle und Limitationen von Rationalität herauszuarbeiten.

Das in Kapitel 4 beschriebene Konzept der Entscheidungshandlung als Teilmenge menschlichen Entscheidungsverhaltens liegt zunächst quer zur Logik der Handlungstypen von Weber. Langenheder stellt Entscheidungshandlungen anderen menschlichen Verhaltensweisen gegenüber und formuliert damit einen Handlungs begriff, dem Kriterien der Rationalität inhärent sind: Zur Bedingung macht Langenheder die Wahrnehmung von (mindestens zwei) Handlungsmöglichkeiten sowie angebbare Kriterien, sich für oder gegen eine der beiden zu entscheiden (Langenheder 1975,

S. 37). Im Konzept der Entscheidungshandlung existiert dabei keine Unterscheidung zwischen einem Objekt- und einem Subjektbezug des Handelns.

Die entscheidenden Kriterien sind im doppelten Sinne die Wahrnehmung von (mindestens zwei) Handlungsoptionen sowie die Erwartung, dass beide einen unterschiedlichen Einfluss auf das Ergebnis haben. Zwischen Entscheidungshandlung und bloßem Sich-Verhalten sieht Langenheder einen umfassenden Graubereich von Handlungsformen, die nicht gleichermaßen auswählend, kalkulierend etc. gestaltet sind, aber genauso wenig nur ein Sich-Verhalten darstellen (Impulshandlung, Gewohnheitshandlung, emotionale Handlung etc.) (ebd., S. 39 f.). In der begrifflichen Fassung Langenheders ist eine Entscheidungshandlung somit eine möglichst rationale Handlung.

Dies ist bei Weber nicht der Fall: Verhaltens- und Handlungsbegriff sind nicht streng voneinander unterschieden – aus mehreren Gründen: Für Webers Perspektive ist soziales Handeln von Bedeutung, d. h. solches Handeln, „welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten *anderer* bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (Weber 1990, S. 1, Hervorh. i. O.). Das Sich-Verhalten verdient in dieser Perspektive nur dann Aufmerksamkeit, wenn es Anlass für soziales Handeln ist. Handeln, das nicht sozial ist, wird ebenso mit einem subjektiven Sinn verbunden, bezieht sich aber nicht auf das Verhalten bzw. Handeln anderer, d. h., nicht jedes Handeln ist auch soziales Handeln (ebd., S. 11).

Entscheidungshandeln im oben genannten Sinne kennt diese Unterscheidung nicht, da eine Trennung zwischen Subjekt- und Objektbezug hier nicht existiert. Nicht-soziales Handeln ist allerdings dennoch nicht gleichzusetzen mit dem bloßen Sich-Verhalten. Letzterem fehlt der subjektiv eingeschriebene Sinn (ebd., S. 2). Was Langenheder als bewusste Entscheidungshandlung kennzeichnet, wird in der Terminologie Webers als sinnhaft bezeichnet. Bloßes Sich-Verhalten kann demzufolge richtig, nötig, angemessen etc. sein, nicht aber rational. Zu unterscheiden sind bei Weber daher Handeln, soziales Handeln sowie bloßes Sich-Verhalten.

Die Begriffe „Verhalten“ und „Handeln“ werden bei Weber häufig synonym verwendet (ebd., S. 12). Webers Typologie untergliedert Handlungen in zweckrationale, wertrationale, affektuelle sowie traditionale Handlungen (ebd.). Es handelt sich um reine Typen, d. h., in der Realität sind Mischformen dieser Handlungstypen üblich. Gleiches ist bei Entscheidungshandlungen der Fall. Eindeutig keine Entscheidungshandlungen, weil eindeutig nicht rational, sind sowohl streng traditionale als auch streng affektuelle Handlungen. Beide äußern sich als „dumpfes, in der Richtung der einmal eingelebten Einstellung ablaufendes Reagieren auf gewohnte Reize“ (ebd.) bzw. als „hemmungsloses Reagieren auf einen außeralltäglichen Reiz“ (ebd.).

Wertrational ist ein Handeln dagegen dann, wenn es anstatt an den Handlungsergebnissen an der Art und Weise der Handlung orientiert ist. Es ist dennoch nicht affektuell, da wertrationales Handeln planvoll (bewusst, sinnhaft) geschieht, d. h. „ein Handeln nach ‚Geboten‘ oder gemäß ‚Forderungen‘, die der Handelnde an sich gestellt glaubt“ (ebd.), was aber auch die Abwägung konkurrierender Werte/Gebote/For-

derungen etc. einschließt. Zweckrationales Handeln hingegen meint, dass das handelnde Subjekt die Handlung

„nach Zweck, Mitteln und Nebenfolgen orientiert und dabei sowohl die Mittel gegen die Zwecke, wie die Zwecke gegen die Nebenfolgen, wie endlich auch die verschiedenen möglichen Zwecke gegeneinander rational *abwägt*: also jedenfalls *weder* affektiv (und insbesondere nicht emotional), *noch* traditional handelt“ (ebd., S. 13, Hervorh. i. O.).

Konkurrierende Zwecke und Folgen ihrerseits können durchaus wertrational behandelt werden. Sobald aber der Zweck, d. h. die Folge, das Ziel, das Ergebnis einer Handlung die dominante Orientierung derselben ist, handelt es sich um den (reinen) Typ des zweckrationalen Handelns, oder andersherum: Aus der Perspektive der Zweckrationalität ist eine Handlung umso irrationaler, je mehr sie an Geboten und Forderungen anstatt am Handlungsergebnis orientiert ist (ebd.). Die vier Handlungstypen müssen verstanden werden als analytische Kategorien entsprechend Webers Ziel, menschliches Verhalten verstehen und erklären zu können. Weber selbst betont, dass diese Klassifizierung nicht erschöpfend sei (ebd.), sie sei aber auch keine empirische Klassifikation, d. h. in der genannten Reinform komme Handlung in der Realität ohnehin nicht oder nur sehr selten vor.

Bezogen auf Entscheidungshandlungen im Rahmen betrieblicher WBE führt die Verknüpfung des Konzepts der Entscheidungshandlungen mit den genannten Handlungstypen zu einer Schärfung der Perspektive auf Rationalität. So sind betriebliche WBE nicht auf auswählende und kalkulierende Entscheidungen zu reduzieren, von bloßem Sich-Verhalten kann auch keine Rede sein. Vielmehr, dies wird durch die empirische Untersuchung noch bestätigt, finden sich neben Abwägungen und Kalkulation auch Entscheidungen, die auf Impulsen, Gewohnheiten und Routinen sowie auf Werten und Einstellungen basieren.

Mithilfe der Handlungstypen nach Weber können Entscheidungshandlungen noch weiter eingegrenzt werden. (Soziales) Handeln, das als Entscheidung verstanden werden kann, verfügt über den genannten subjektiv eingeschriebenen Sinn. WBE sind als solche also abhängig von den Sinnzuschreibungen der Entscheidungsträger:innen. Dementsprechend können sie nicht als Affekt und streng traditional begründet werden. Dagegen aber sind WBE unter Abwägung verschiedener Zwecke, aber auch entlang von Werten als Entscheidungshandlungen zu verstehen.

Von allen Handlungstypen stellt sich das wertrationale Handeln als das am schwierigsten greifbare und widersprüchlichste heraus. Esser (2003, S. 166) kritisiert, dass ein Handeln entlang von Werten im Sinne von Normen, Skripten, Wertsystemen, Ideen, Konzepten (ebd., S. 169), das gewissermaßen automatisch abläuft, gerade nicht wertrational, sondern vielmehr affektiv oder traditional ablaufe. Die Überzeugung, auf die Weber im Rahmen des wertrationalen Handelns abhebt, sei gerade nicht unbewusst, sondern Ergebnis einer bewussten Überlegung (ebd., S. 167). In diesem Sinne kommt es also zu einer „unverrückbaren Fixierung der Geltung des Wertes durch den Akteur selbst, und zwar gerade auch gegen alle äußeren Widerstände, Versuchungen und ‚Kosten‘“ (ebd.). Esser führt hierfür konstitutionelle Interessen der Gesellschaft

(bspw. die Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung) ins Feld, mithilfe derer eine solche Wertefixierung begründet werden soll (zur Problematik eines kollektiven Interesses als Anlass der Normenverfolgung von Individuen siehe Prosch und Abraham 2006, S. 105).

Wenn beispielsweise der Wert „Du sollst nicht stehlen“ handlungsleitend sei, so nur, „weil die soziale Ordnung auf dem Prinzip der Reziprozität beruht“ (Esser 2003, S. 171). Der Wert selbst leite sich aber nicht von den Handlungsergebnissen bzw. Konsequenzen ab. Stehlen selbst gehe mit einer Reihe positiver gesellschaftlicher Folgen einher und würde, zweckrational begründet, nicht verabsolutierend abgelehnt werden (ebd.).

Fraglos handelt es sich nicht in jedem Fall um wertrationales Handeln, wenn Akteure nicht stehlen. Dann aber, wenn verschiedene Normen und Imperative (bspw. in Dilemmasituationen: Stehlen im Sinne der Umverteilung eines Robin Hood vs. der Erhaltung von Rechtsstaatlichkeit bzw. sozialer Ordnung) gegeneinander abzuwägen sind, kommt es zu wertrationalem Handeln. Für eine solche Wertreflexion (d. h. ein bewusstes Abwägen eines oder mehrerer Werte), die von Dilemma-Situationen ausgelöst werden, sind mehrere Schritte nötig: Zur Angemessenheitsdeutung muss ein:e Akteur:in in einem ersten Schritt bewusst entscheiden, ob ein Wert gilt oder nicht (Kroneberg 2007, S. 227). Für das oben genannte Beispiel ergeben sich zwei Wertbezüge: einerseits die Frage nach der gerechten Verteilung von Ressourcen in einer Gesellschaft und andererseits die Frage nach Rechtsstaatlichkeit, Reziprozität etc.

Selbstredend kann auch über die Geltung nur eines einzelnen ebenso wie über die Geltung einer Vielzahl von Wertbezügen reflektiert werden. Für eine Wertreflexion muss allerdings mindestens ein Wertbezug als legitim erachtet werden, d. h. der/die Akteur:in bildet über diesen Wert einen Angemessenheitsglauben (ebd.) aus. Werden hierbei mehrere Werte in der gültigen Situation für angemessen gehalten, entscheidet sich der/die Akteur:in entweder für denjenigen mit dem höheren subjektiven Wertglauben (ebd., S. 228) oder es werden die verschiedenen Wertbezüge kombiniert (ebd., S. 229).

Wertrational begründete Handlungen sind demzufolge nur Entscheidungen, weil ihnen der Wert durch die handelnde Person als subjektiver Sinn eingeschrieben worden ist. Betriebliche WBE können unterschiedliche Werte gegeneinander abwägen („Weiterbildung ist wichtig“ vs. „Sparen ist wichtig“) oder Entscheidungen können sich an einem unbedingten Wert orientieren und hieran gerechtfertigt werden.

Daran wird deutlich, warum Weber argumentiert, dass eine Handlung umso weniger rational sei, je stärker sie sich an einem Wert orientiere: Die Geltung von Werten kann überhaupt nicht das Ergebnis einer rationalen Begründung sein, sondern Werte werden handlungsleitend, weil ihnen eine situative Angemessenheit zugesprochen wird, die wiederum auf einem subjektiven Wertglauben der Akteure beruht. Zugleich ist die Wertrationalität damit auch die letzte Begründungsmöglichkeit des Handelns, womit Wertrationalität zur Legitimationsfunktion von Handlungen werden kann: Sind handelnde Personen nicht in der Lage, eine Handlung auf der Grundlage eines

Zwecks bzw. der Abwägung verschiedener Zwecke zu begründen, so kann der unbedingte Wert dieser Handlung zur Legitimation derselben herausgestellt werden.

Allerdings verweist Esser (2003, S. 168) darauf, dass es noch weitere Lesarten und Deutungen von Wertrationalität gebe. Vor dem Hintergrund, dass es sich bei den vorgestellten Handlungstypen um reine Typen handelt, die, wie bereits beschrieben, in dieser Form kaum oder gar nicht in der Realität anzutreffen und damit keine empirische, sondern vielmehr eine analytische und auch unvollständige (Weber 1990, S. 13) Klassifikation sind, konnte sich in verschiedenen Disziplinen eine weitere Lesart der Handlungstypen etablieren: So unterscheiden wirtschaftswissenschaftliche sowie wirtschaftssoziologische Ansätze häufig Zweck-, Wert- und Prozessrationalität als Grundformen der ökonomischen Rationalität (Hasse und Krücken 2012, S. 28; Kaumanns 2018, S. 222) oder behandeln Prozessrationalität als Rationalitätsebene eingebettet zwischen Input- und Ergebnissrationalität (Sorg 2016, S. 11).

Ausgehend von zwei unterschiedlichen Lesarten des Weberianischen Konzepts wird im Folgenden dargestellt, warum das Konzept der Prozessrationalität (bzw. prozeduraler Rationalität) nicht trotz, sondern gerade wegen der unterschiedlichen Lesarten von Wertrationalität unvereinbar mit der Handlungstypologie Webers ist, weil Prozessrationalität (abhängig von der Lesart) entweder redundant zur Wertrationalität ist oder aber keinen eigenen Handlungstyp darstellt, da sie immer entweder in Wert- oder Zweckrationalität aufgehen muss.

In der ersten Lesart werden Werte verstanden als feste Glaubenssysteme, Ideen, Konzepte, Skripte etc. (Esser 2003, S. 169). In der zweiten Lesart verfolgt die vorliegende Arbeit eine wörtliche Auslegung von Wertrationalität. Weber bezeichnet wertrationales Handeln als an Forderungen oder der „Wichtigkeit einer ‚Sache‘“ (Weber 1990, S. 12) orientiert, „die der Handelnde an sich gestellt glaubt“ (ebd.). Es gibt hierbei keine Unterscheidung nach der Qualität jener Werte, d. h. ob sie ihren Ursprung in einem religiösen Imperativ, einer intersubjektiv geteilten gesellschaftlichen Orientierung, der tiefen Überzeugung einer Gruppe oder aber den strengen administrativen und regulativen Vorgaben von Abteilungen und Unternehmen haben. In allen genannten Fällen kann sich die handelnde Person Forderungen gegenübergestellt sehen, von denen sie überzeugt ist, sie seien an sie gestellt und deshalb handlungsleitend.

Auch wenn dieser reine Handlungstyp genauso selten auftritt wie der des rein zweckrationalen Handelns, ist er als analytische Kategorie plausibel: Orientiert Zweckrationalität am Zweck oder der Relation von Zweck und eingesetzten Mitteln, so orientiert Wertrationalität an die an das Subjekt gerichteten Forderungen. Dabei ist es unerheblich, ob diese Erwartungen tatsächlich an das Subjekt gestellt werden oder dieses nur davon ausgeht, dass es so sei.

Prozessrationales Handeln, also ein Handeln ausgerichtet an vorgegebenen Abläufen, Handlungsfolgen, Strategien etc., geht jedoch im wertrationalen oder zweckrationalen Handeln auf. Entweder die Orientierung am Prozess wird mit dem dahinterliegenden Zweck (also zweckrational) begründet oder das Subjekt rechnet dem Prozess

einen entsprechenden Wert zu, damit der Prozess handlungsleitend wird. In keinem Fall ist prozessrationales Handeln ein eigener Handlungstyp.

Aber auch bei Essers oben vorgestellter strengerer Auslegung von Wertrationalität lässt sich Prozessrationalität nicht als sinnvolle Ergänzung der analytischen Kategorien verstehen. Wenn obligatorische Entscheidungsprozesse im Sinne von Leitlinien, verpflichtenden Vorgehensweisen etc. keine handlungsleitenden Werte im Sinne der Werte- und Glaubenssysteme sind, dann stellt sich die Frage, weshalb sie überhaupt handlungsleitend sein sollten. Wie noch gezeigt wird, beantwortet keine der beiden Perspektiven, aus denen heraus Prozessrationalität als dritte rationale Handlungsform formuliert wird, diese Frage.

In der Logik der Handlungsklassifikation von Weber und unter strenger Auslegung des Wertekonzepts ist die Orientierung an vorgegebenen Prozessen nichts anderes als zweckrational. Weil es sich nicht um reflektierte Werte handelt und angenommen wird, dass es dennoch rationales Handeln (Prozessrationalität) sei, bleibt nur noch der Zweck bzw. die Relation von Mittel und Zweck als Bestimmungsgrund des Handelns übrig. Dabei kann der Zweck, der bei der Festlegung der Leitlinien, Prozesse, Vorgehensweisen etc. intendiert war und derjenige, den der/die Akteur:in bei der Umsetzung dieser Prozesse verfolgt (ggfs. ist der Zweck dann nur die Legitimation der Handlung, Vermeidung von Sanktionen oder Konflikten etc.), durchaus divergieren, oder kurz: Die Orientierung am Prozess wird zum (Selbst-)Zweck.

Für betriebliche WBE in KKV folgt hieraus die These, dass sie sich an formalen Abläufen und festgelegten Prozessen orientieren, weil sie in der Regel von den ET selbst eingeführt wurden. Während es innerhalb größerer Unternehmen durchaus denkbar ist, dass Entscheider:innen aus Gründen der Legitimation gegenüber Vorgesetzten an Prozessen festhalten, ohne von den damit verbundenen Entscheidungsergebnissen überzeugt zu sein, wäre solches Entscheidungshandeln für Geschäftsführer:innen in KKV widersprüchlich. Diese sind vielmehr in der Position, als ungeeignet identifizierte Prozesse zu revidieren. Sind die ET dagegen von den Prozessen überzeugt, so nicht, weil den Prozessen selbst ein Wert zugeschrieben wird, sondern weil die damit verbundenen Zwecksetzungen (die erwarteten Zwecke) überzeugen.

Die Orientierung am Prozess ist mit Wertrationalität also nicht erklärbar. In einer radikalen Sichtweise führt das unbedingte Festhalten an Prozessen und Verfahren, wenn es nicht reflektiert und ihnen kein subjektiver Sinn mehr eingeschrieben wird, zu einem bloßen Sich-Verhalten. Eine (Entscheidungs-)Handlung im oben genannten Sinne läge gar nicht mehr vor. Der Entscheidungskorridor, der den ET verbleibt, ist in der Praxis allerdings nicht in diesem Maße deterministisch. Selbst wenn Verbände oder Gesetzgeber ein umfangreiches Weiterbildungsprogramm obligatorisch machen (bspw. für Ärztinnen und Ärzte, Berufskraftfahrer:innen etc.), bleibt ein Entscheidungs- und Handlungsspielraum der ET bestehen.

In der einschlägigen Literatur taucht Prozessrationalität als Rationalitätsform in zwei verschiedenen Varianten auf: In der ersten Variante wird Wertrationalität reduziert auf „die Orientierung an institutionalisierten Werten“ (Hasse und Krücken 2012, S. 28), wohingegen Prozessrationalität an den Verfahren und Zweckrationalität an

Zwecken bzw. der Relation von Zweck und Mitteln orientieren (ebd.). Was auf den ersten Blick plausibel erscheint, erweist sich wie eben dargestellt bei genauerer Betrachtung aber als Redundanz.

Die zweite oben genannten Variante, in der die vermeintliche Prozessrationalität Einzug hält, geht auf Prozessverläufe (Input, Through-put, Output/Ergebnis) zurück (Sorg 2016, S. 24). So ist zwar erklärbar, auf welcher Ebene das Konzept Prozessrationalität zu verorten ist. Dennoch müssen solche Schöpfungen für Irritation sorgen. Weder ein Ergebnis noch ein „Input“ und auch kein Prozess können für sich rational sein, wohl aber gut oder schlecht, richtig oder falsch, nützlich oder unnützlich etc. (Irr-)Rational hingegen ist eine (Entscheidungs-)Handlung, je nachdem, woran etwaige Abwägungen orientiert oder eben nicht orientiert sind. Dementsprechend ist auch auf der Ebene von Prozessverläufen das Konzept der Prozessrationalität keine sinnvolle Ergänzung, weil es nicht auf Handlungen abhebt.

Auch aus der Perspektive der allgemeinen Psychologie ist rationales Entscheiden das bewusste Entscheiden, das sich von unbewussten Handlungsmodi abgrenzt (Funke und Dexheimer 2016, S. 66). Insofern entsprechen sich psychologische und die oben genannten Perspektiven. Entscheidungshandeln lässt sich vor diesem Hintergrund abgrenzen von primär durch Routinen, Tradition und Gefühlen bestimmten Handlungsweisen, denn „bei allen drei Handlungsformen wird die prinzipielle Unbestimmtheit der Situation gar nicht erst thematisiert, sondern von vornherein spezifiziert – also überspielt“ (Schimank 2005, S. 53). Schimank argumentiert, dass Handlungen, die sich in Routinen und Traditionen begründen, einer Art sozialen Skripten und Handlungen folgen; solche, die in Gefühlen gründen, hingegen subjektiven Stimmungen.

Einen ganz anderen Umgang mit Kontingenz zeigten aber Entscheidungen, denn zu ihrem Wesen gehöre es, Kontingenz zu thematisieren, gleichwohl das Ziel nicht im Mäandern zwischen den Alternativen, sondern in der Auswahl einer Alternative bestehe (ebd.). Rationalität oder zumindest möglichst viel davon sei das Ziel einer Entscheidungshandlung: „Rationalität ist der Zweck, zu dessen Realisierung Entscheidungen das Mittel sind“ (ebd.).

Mit dieser Aussage wird das Problem einer doppelten Bezugnahme auf Rationalität deutlich: Einerseits sollen Handlungen danach differenziert werden, ob und inwiefern sie selbst rational sind, andererseits bildet Rationalität einen Zielzustand ab. Rationalität hat jedoch nicht nur die Aufgabe, Kontingenz sichtbar zu machen, sie zu thematisieren und zu reflektieren und somit dogmatische Schlüsse zu verhindern, die bei routinierten und traditionellen Handlungen üblicher sind. Rationalität muss den Kontext außerdem respezifizieren, da eine alleinige Öffnung des Kontextes das Individuum entscheidungsunfähig macht (ebd., S. 54).

Es liegt auf der Hand, dass die Orientierung an Rationalität keine vollständige Rationalität garantiert, es macht sie vielmehr wahrscheinlicher und befördert sie (ebd., S. 55). So können Handlungen, die nicht entscheidungsförmig sind und stattdessen beispielsweise auf Reaktionen beruhen, d. h. unbewusste statt bewusste Handlungen sind, durchaus rational sein (bzw. genauer: retrospektiv als Ergebnis rationaler Ent-

scheidungen behandelt werden) und im organisationalen Kontext einem nützlichen Zweck dienen (Simon 1981, S. 111). Auch bloßes Sich-Verhalten kann richtig oder dem Zweck dienlich sein. Entscheidungsförmiges Handeln setzt sich dagegen durch subjektive Sinnzuschreibungen zum Ziel, eine rational begründete Alternative zu wählen, d. h. ein Ergebnis zu erzielen, das auf möglichst rationalem Abwägen basiert. Entscheidungshandlungen sind also absichtlich rational (ebd.).

Wenngleich einer Entscheidung kein linearer Prozess vorausgeht, so besteht eine Entscheidungshandlung dennoch nicht nur aus der Auswahl selbst, sondern, wie bereits dargestellt, aus mehreren Elementen, die als Entscheidungsprozess die Bedingungen von Entscheidungen konstituieren. Entscheidungshandlungen reflektieren in diesem Verständnis beispielsweise die Mittel, derer sie sich bedienen. Sie sind aber umso rationaler, je stärker sie Zwecke sowie Relation von Mitteln und Zwecken reflektieren. Auch hier gilt: Eine Garantie für die beste Wahl, für das beste Ergebnis, kann weder wert- noch zweckrationales Handeln bieten. Solange es einer Entscheidung bedarf, kann es sich nicht um eine sichere Ableitung oder logische Folge handeln und es muss ein Restrisiko, eine Unsicherheit bestehen bleiben. Andernfalls wäre eine Entscheidung nicht notwendig.

Im Kontext betrieblicher WBE ist diese Kontingenz, also Unsicherheit im weitesten Sinne, wie in der Erziehungswissenschaft insgesamt als Technologiedefizit identifizierbar, worauf in Kapitel 4.7 näher eingegangen wird. Weder liegen den ET im Vorfeld ihrer Weiterbildungsentscheidungen vollständig informierte Systeme vor noch ist es sicher, dass die intendierte Wirkung sich wie erwartet entfaltet. Nicht zuletzt ist dieses Technologiedefizit in einem Umfeld zu bearbeiten, das verschiedene Werthaltungen und Präferenzsysteme vereinen will: die auf Bildung und Qualifizierung und die auf Wirtschaftlichkeit bezogenen Sphären, denen betriebliche WBE zu jeder Zeit ausgesetzt sind. Für die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit wird es nicht nur interessant sein, dieses Spannungsfeld aufzudecken, sondern Unterschiede der untersuchten Fälle bei der Bearbeitung dieses Phänomens in die zu entwickelnden Typen einzuschreiben.

Schimank (2005, S. 57 ff.) nutzt für die Analyse solcher organisationalen Kontexte den Begriff der prozeduralen Rationalität. Innerhalb von Organisationen erfüllt sie eine wichtige Funktion, indem sie Entscheidungen legitimiert (ebd., S. 57). Prozedurale Rationalität unterscheidet Schimank entlang von Effizienz, Effektivität und der Rationalität der Zwecke. Letzteres bezieht Schimank, anders als Weber, aber nur auf die Frage nach konkurrierenden Zwecken, nicht ebenso auf die Relation von Mittel und Zweck. Effektivität und Effizienz sollten allerdings nicht als Ausprägungen wertrationalen Handelns (und erst recht nicht als Ausprägungen von Prozessrationalität) fehlgedeutet werden. Eine Handlung kann nicht als effektiv gedeutet werden, ohne die eingesetzten Mittel in Relation zu den verfolgten Zwecken zu betrachten.

Diese Unterscheidung ist also wenig hilfreich, um einen Begriff von Rationalität bzw. rationalem Handeln zu entwickeln, umso mehr aber dafür, die Funktion rationalen Handelns in verschiedenen Situationen zu beobachten: Die verschiedenen Varianten (Effektivität und Effizienz, Rationalität der Zwecke) sind innerhalb unterschied-

licher gesellschaftlicher Funktionssysteme relevant und können hieran verdeutlicht werden. So ist Knappheit von Ressourcen bei maximaler Gewinnausschöpfung (= Effizienz) nicht selten konstitutiv für ökonomische Handlungslogik, während Rationalität im Kontext politischer Handlungsfelder (bspw. im Bereich Wohlfahrt) meinen kann, „einen gegebenen Zweck in einem vorher festgelegten Maß zu erreichen – unter ausdrücklicher Relativierung von Effizienzgesichtspunkten bis hin zur Maßregel des ‚Koste es, was es wolle‘“ (ebd., S. 59).

Politische Entscheidungsprozesse profitieren durchaus von Effizienz, die an sie gestellten Erwartungen dürfen und können zuweilen aber nur Effektivitätskriterien entsprechen. Je nachdem, welche Relevanz einer Alternative im Funktionsfeld Politik zugestanden wird oder welche Erwartungen an sie herangetragen werden, kann der Einsatz von Ressourcen stärker oder schwächer ausfallen. Heben Effektivität und Effizienz auf die Wahl der Mittel im Zuge der Zielerreichung ab, zielt die Rationalität der Zwecke auf die Beurteilung von Zielen nach Rationalitätsgesichtspunkten, was auf den ersten Blick zu einem Widerspruch führt: „In weiten Bereichen der Sozialwissenschaften – in der Wirtschaftswissenschaft ganz durchgängig – und auch der Philosophie wird [...] der Standpunkt vertreten, dass Zwecke des Handelns nicht nach Rationalitätskriterien beurteilt und gewählt werden können“ (ebd., S. 61).

In der Logik der oben genannten Funktionssysteme verbleibend, ist dies leicht nachvollziehbar: Funktion bedeutet in diesem Sinne nichts anderes als Zweck bzw. Ziel eines Systems, die sie mithilfe ihrer Modi operandi, ihrer Kommunikation und mithin eigener Medien (Wissen, Geld, Macht etc.) verfolgen. Diese Systeme sind unter anderem deswegen stabil, weil nicht permanent ihre Funktion hinterfragt wird (was ohnehin nicht ihrer Aufgabe entspräche). Andererseits benötigen sie unterschiedliche Zwecke mit dem Ziel der Distinktion, weil sie unter gemeinsamen Zwecken ineinander aufgehen würden. Sie übernehmen in diesem Fall die geeigneten Medien und passten sich aneinander an.

Dennoch stellt sich die Frage, ob eine Rationalität der Zwecke nicht wenigstens innerhalb von Funktionssystemen realistisch ist. Schimank argumentiert: „Man braucht sich jedoch gar nicht auf die starke These einzulassen, Zwecke ließen sich intersubjektiv gültig rational begründen, und kann dennoch die Rationalität einer Reflexion von Zwecksetzungen plausibel machen“ (ebd., S. 62). Intersubjektiv geteilte Zwecke sind also möglich, grundsätzlich aber unwahrscheinlich. Schimank argumentiert weiter, dass allein in dem Versuch, sich über die jeweiligen Zwecke zu verständigen, ein Mehrwehrt liege. Dieser äußere sich in einer rationalen Begründung von Zweckpluralität sowie in einer Gewichtung von Zwecken als Ergebnis des Zweckdiskurses (ebd., S. 63).

Rationalität als Axiom von Entscheidungsmodellen ist damit alles andere als ein eindeutiges Konzept, zumal die dargestellten Konzepte mitunter quer zueinander liegen. Zusammenfassend können zwei Bezugsebenen und mehrere Standpunkte unterschieden werden, von denen aus Rationalität beurteilt werden kann. Entlang der Bezugsebenen von Rationalität sind Zweck- und Wertrationalität voneinander unterscheidbar. Häufig wird Zweckrationalität verkürzt mit Ergebnis- und Wertrationalität

mit Prozessrationalität gleichgesetzt, oder Prozessrationalität wird als zusätzliche Rationalitätsform von Wertrationalität unterschieden. Tatsächlich muss Zweckrationalität auf die Relation von Mitteln und Zwecken sowie Zwecken und Nebenfolgen, Wertrationalität auf Gebote, selten auch auf Prozesse und Leitlinien etc. abheben, um sinnvoll voneinander unterscheidbar zu sein und (soziale) Handlungen und Entscheidungshandlungen verstehen zu können.

Auch betriebliche WBE werden entlang verschiedener Rationalitätskonzepte diskutiert. Nicht zuletzt der Wunsch nach einem umfassenden Controlling und der Identifikation von Nutzen und Gewinn, Kosten-Nutzen-Abwägungen etc. (v. a. in Abhängigkeit der eben dargestellten Funktionssysteme) sind Ausdruck dieses Bedürfnisses nach zweckrationalen Entscheidungen. Nicht nur, aber auch weil solche Abwägungen und Kalkulationen schwierig sind, wird Weiterbildung überdies wertrational begründet, indem sie selbst zum Wert und zur Norm sowie zur Voraussetzung guter Betriebsführung, professioneller Arbeit etc. erklärt wird. Eine Strategie zum Umgang mit begrenzten Informationen und begrenzter Informationsverarbeitungskapazität, wie es beispielsweise bei der Frage nach den Effekten betrieblicher Weiterbildung der Fall ist, liefert das im Folgenden vorzustellende Konzept.

Das Konzept der begrenzten Rationalität und der Satisfizierung

Herbert A. Simon betont, dass die Bewertung, inwiefern eine Entscheidung als rational gelten kann, standpunktbezogen sei. Er schlägt vor, eine Entscheidung als objektiv rational zu bezeichnen, „wenn sie *tatsächlich* das richtige Verhalten zur Maximierung gegebener Werte in einer gegebenen Situation ist“ (Simon 1981, S. 111, Hervorh. i. O.). Demgegenüber ist eine Entscheidung dann subjektiv rational, wenn damit eine Maximierung des Wertes relativ zum Wissen des Subjekts erreicht wurde. Die Entscheidung kann für Simon bewusst oder unbewusst, absichtlich oder unabsichtlich rational sein, und nicht nur im Kontext von Entscheidungen in Unternehmen kann sie organisatorisch (in Bezug auf die Ziele der Organisation) oder persönlich rational (in Bezug auf die Ziele des Individuums) sein (ebd., S. 112). Verbunden mit der eingeschränkten Informationsverarbeitungskapazität von ET wird deutlich, dass vollständige Rationalität kein Kriterium realer Entscheidungshandlungen sein kann.

Simon formuliert das Konzept der begrenzten bzw. eingeschränkten Rationalität menschlicher Entscheidungshandlungen wie folgt:

„Der Mensch, der Rationalität anstrebt und in den Grenzen seines Wissens beschränkt ist, hat einige praktische Verfahren entwickelt, die diese Schwierigkeit teilweise beheben. Diese Verfahren bestehen in der Annahme, daß er aus dem Rest der Welt ein geschlossenes System isolieren kann, das nur eine begrenzte Variablenzahl und einen begrenzten Konsequenzbereich beinhaltet.“ (Ebd., S. 117)

Aus dieser, laut Simon empirischen Evidenz, schlussfolgert er den Ansatz der Satisfizierung bzw. Anspruchserfüllung menschlicher Entscheidungshandlungen:

„Whereas economic man supposedly maximizes—selects the best alternative from all those available to him – his cousin, the administrator, satisfices-looks for a course of action

that is satisfactory or ‚good enough‘. Examples of satisficing criteria, familiar enough to business people, if unfamiliar to most economists, are ‚share of market‘, ‚reasonable profit‘, ‚fair price‘.“ (Simon 1997, S. 119)

Satisfizierung ist somit die Konsequenz aus der Einsicht, dass vollständige Rationalität nicht möglich ist. Sie ersetzt weder Wert- noch Zweckrationalität, formuliert aber einen Zielhorizont, der in realistischen Entscheidungssituationen erreichbar ist. Die optimale Entscheidung zielt auf die beste Alternative. Satisfizierung hingegen betreibt jemand, „who chooses an alternative that meets or exceeds specified criteria, but that is not guaranteed to be either unique or in any sense the best“ (Simon 2016, S. 1).

Prinzipiell schließt ein an Satisfizierung orientierter Entscheidungsprozess eine optimale Entscheidung nicht aus. Beispielsweise kann, sobald eine zufriedenstellende Alternative gefunden wurde, weitere Zeit in die Suche investiert werden. Letztlich muss aber der/die ET abschätzen, ob die Kosten der zusätzlich aufgewendeten Zeit in einem sinnvollen Verhältnis zu den Opportunitätskosten stehen oder es sind Prognosen darüber notwendig, wie sich das Grenzprodukt entwickelt (ebd., S. 2). Dass beides in realen Entscheidungssituationen aber nicht sicher eingeschätzt werden kann, wurde mit der begrenzten Informationsverarbeitungskapazität bereits begründet.

Wichtiger ist die Frage, wie festgelegt werden kann, ob eine Alternative zufriedenstellend ist. Simon argumentiert, dass dies mithilfe der Absenkung und Anhebung des Anspruchsniveaus erfolge. So würden Standards für Alternativen, die die Kriterien erfüllen und deren Realisierung sich als sehr leicht erwiesen, angehoben, während Standards für Alternativen, die die Kriterien ebenso erfüllen, jedoch besonders schwierig zu realisieren seien, abgesenkt (ebd.). Allerdings wird im folgenden Kapitel dargestellt, dass ein Weniger an Rationalität nicht allein die Folge mangelnder Informationen oder eines Mangels an Kapazität und Ressourcen ist. In der Nutzung von Intuition, häufig und fälschlich zum Gegenspieler der Rationalität erklärt, liegt der Schlüssel, um rationales *und* weniger rationales Handeln als intelligentes Handeln zu begreifen (Funke und Dexheimer 2016, S. 79).

4.5 Heuristik, Intuition, Improvisation und Routine im Entscheidungsprozess

Intuition, Routine, Improvisation und Heuristik spielen in und für Entscheidungshandlungen eine wichtige Rolle, denn sogenannte Bauchentscheidungen, die nicht notwendigerweise affektive Handlungen sein müssen, sind häufig Bestandteil von Entscheidungsprozessen (Laux et al. 2014, S. 53). So plausibel der Einfluss der genannten Elemente auf Entscheidungshandlungen ist, so schwierig ist es, diesen komplexen Einfluss darzustellen, zumal in der Literatur keineswegs Einigkeit darüber herrscht, was unter den genannten Konzepten konkret zu verstehen sei. Im Folgenden werden die Konzepte Heuristik, Intuition, Improvisation und Routine erläutert, voneinander abgegrenzt und in Bezug auf ihre Bedeutung für betriebliche WBE erörtert.

In ihrer Untersuchung von Entscheidungsprozessen in Betrieben geht Neumer (2013) von einem „Spannungsverhältnis zwischen planungsorientierten Entscheidungen als formale Prozesse und erfahrungsgeleiteten Entscheidungen in laufenden Arbeitsprozessen“ (ebd., S. 5) aus. Dabei wird geplantes, objektivierendes Arbeitshandeln von subjektivierendem Arbeitshandeln im Prozess der Arbeit unterschieden.

Dahinter verbirgt sich die Beobachtung, dass Handlungen in Betrieben nicht grundsätzlich Planungen vorausgehen, sondern dass zahlreiche Handlungen im laufenden Prozess der Arbeit und situativ vollzogen werden. So stelle sich die Frage, wie High-Reliability-Organisationen wie Feuerwehren mit plötzlich auftretenden Herausforderungen umgingen, die nicht planvoll bearbeitet werden könnten, oder wie eine Jazzgruppe gemeinsam improvisiere (ebd., S. 10). Obwohl KKU nicht besonders viele Gemeinsamkeiten mit improvisierenden Jazzbands und Feuerwehren haben, kann der Einfluss von Intuition und Improvisation auf betriebliche WBE zumindest graduell unterschieden werden.

Neumer manifestiert den ungleichen Einfluss von Intuition in der Unterscheidung formaler (Entscheidung als Prozess und außerhalb der Arbeitstätigkeit) und informeller Organisationen (Entscheidung im Prozess und innerhalb der Arbeitstätigkeit) (ebd., S. 17). Aus dieser Perspektive ist intuitives Handeln dem planvollen und reflektierten Handeln gegenüberzustellen. Wessler sieht in Bezug auf Intuition zwei Limitationen: Zunächst stelle sich die Frage, wie viel Intuition überhaupt erlaubt sei, damit es sich noch um eine Entscheidung im oben definierten Sinne handle.¹⁶ Es stelle sich, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der begrenzten Rationalität von Entscheidungshandlungen, aber auch die Frage, wie viel Intuition in Entscheidungsprozessen *notwendig* sei (Wessler 2012, S. 146 ff.).

Zur Beantwortung dieser Frage wird im nächsten Schritt noch weiter eingegrenzt, was unter Intuition und Routine verstanden werden kann und wie sie voneinander abzugrenzen sind. Im Zuge dessen wird außerdem auf die Bedeutung von Heuristiken eingegangen, die Entscheidungsprozessen häufig vorgeschaltet sind und damit wichtige Kriterien definieren, auf welche Entscheidungen anschließend Bezug nehmen. Darauf folgend ist darzustellen, inwieweit Intuition eine relevante Ergänzung zu Simons Satisfizierungskonzept ist.

Scherm et al. argumentieren, für ein Verständnis von Intuition und Routine im Entscheidungsprozess sei eine Abgrenzung zu Heuristiken sinnvoll. Intuition werde zwar häufig mit Heuristiken gleichgesetzt, allerdings bestünden erhebliche Unterschiede (Scherm et al. 2016, S. 303 ff.). In Entscheidungssituationen stehen eine Vielzahl unterschiedlicher Heuristiken zur Verfügung, die im Sinne von Faustregeln miteinander konkurrieren. So könnte eine Heuristik sein, das Erste zu wählen, eine andere fokussiert das Beste, eine dritte gibt unbekanntem Variablen ein Gleichgewicht, eine vierte setzt auf Imitation etc. Damit stellen Heuristiken Entscheider:innen vor „ein Meta-Entscheidungsproblem: Der Entscheider muss anhand bestimmter Krite-

¹⁶ Dies ist besonders vor dem im vorangegangenen Kapitel diskutierten Hintergrund bedeutsam, wonach Entscheidungshandlungen bewusste Handlungen sind, denen subjektiv Sinn eingeschrieben ist. Unbewusste Handlungen sind in diesem Sinne keine Entscheidungshandlungen.

rien eine Heuristik auswählen, d. h. zunächst entscheiden, welche Kriterien herangezogen werden sollen“ (ebd., S. 304).

Weil für jede Entscheidung für oder gegen bestimmte Kriterien wiederum entsprechende Kriterien ausgewiesen werden müssten, droht ein infinites Regress. Davon ausgehend, dass bei einer Gleichsetzung von Heuristik und Intuition unterstellt wird, dass gerade nicht über Kriterien reflektiert und abgewogen wird, stellt sich die Frage, wer (oder was) die Metaentscheidung für eine bestimmte Heuristik fällen sollte. Scherm et al. kritisieren diesen Ansatz deswegen als Homunculus-Theorie, die von fiktiven ET ausgehe, welche diesen infiniten Regress an beliebiger Stelle beenden könnten (ebd.).

Gleiches werfen die Autoren der Unterscheidung von intuitivem und reflektivem Denken vor, wonach Handlungen so lange automatisiert/routiniert/intuitiv ablaufen, bis Regelverstöße festgestellt würden, die zu einem reflektiven Denken führen sollen. Auch hier bliebe die Frage danach unbeantwortet, wer nun im Laufe automatisierter Handlungen darüber entscheiden würde (außer die Person selbst, die damit aber schon reflektiert denken würde), ab welchem Zeitpunkt ein reflektiertes Denken nötig sei (ebd., S. 305). Zur Lösung dieses Problems schlagen Scherm et al. ein alternatives Verständnis von Intuition vor: Heuristiken im Sinne von Faustregeln finden Anwendung, weil den wenigen Informationen, die zur Verfügung stehen, nicht zugetraut wird, die Situation bzw. die Alternativen hinreichend zu beschreiben. Intuition hingegen dient dem Umgang mit Mehrdeutigkeit von Informationen und führt eben nicht zum absichtlichen Ausblenden von Informationen, wie es bei Heuristiken der Fall wäre (ebd.).

Intuition zeigt sich dabei zwischen den Extremen der reproduktiven Wiedererkennung von Mustern (Routine) und der produktiven Verwertung von Mustern (Improvisation) (ebd., S. 306). Je nachdem, in welchem Umfang Muster, also Erfahrungen, zur Verfügung stehen, umso bedeutsamer und umso verlässlicher wird Intuition (ebd., S. 307). Spricht man von Entscheidungsfindung auf der Grundlage von Intuition, so meint dies routinebasierte Entscheidungsfindung als Erinnern von Erfahrungen und Übertragung ebendieser auf die aktuelle Entscheidungssituation. Entscheidung durch Routine hat damit kaum produktiven Charakter, ganz anders als Entscheidungsfindung auf der Grundlage von Improvisation (ebd., S. 307 f.). Denn jene Entscheidungsfindung, die ebenso eine Form der Intuition ist,

„geht über eine reine Wiederholung erlernter Entscheidungsmuster hinaus. Aufgrund des als einmalig identifizierten Kontextes müssen vergleichsweise viele Informationen auf produktive Weise verarbeitet werden, weshalb improvisationsbasierte Entscheidungsfindung eine intuitive Könnerschaft voraussetzt, die es erlaubt, die zahlreichen angeeigneten Muster kontextspezifisch zur Anwendung zu bringen“ (ebd., S. 308).

Der Entscheidung auf Basis von Intuition stellen Scherm et al. die analytische Entscheidungsfindung gegenüber, die sich entlang des Bekanntheitsgrades der Situation als standardisierte Entscheidungsfindung durch reproduktive Regelanwendung bei hoher Bekanntheit und als fachwissenbasierte Entscheidungsfindung durch produk-

tive Regelanwendung bei nur geringer Bekanntheit der Situation aufspannt (ebd., S. 309).

Letztlich, so konstatieren die Autoren, könne es sich bei reproduktiver Regelanwendung kaum um eine Entscheidung im eigentlichen Sinne handeln (ebd.), da es anstatt zur Auswahl einer Alternative lediglich zu deren Ableitung komme, d. h. das genutzte Regelsystem ersetzt die Auswahl. Komplexere Situationen mit geringerem Grad an Bekanntheit jedoch verlangten einen produktiven Umgang mit Regelsystemen und unterschieden sich hierin von Entscheidungen auf Basis von Improvisation. Scherm et al. sprechen in diesem Zusammenhang von der Verknüpfung und Kombination bestehender Regeln zur Entscheidungsfindung, die in ihren Einzelschritten sowohl von außen nachvollziehbar als auch von den ET begründbar sei (ebd.), was bei Improvisation nicht zwangsläufig der Fall ist.

Die dargestellten Ansätze zur Rolle von Intuition im Sinne von Routine und Improvisationen ergänzen das Satisfizierungsprinzip von Simon und seinen starken Fokus auf Rationalität, Bekanntheit von Informationen und Analyse im Prozess der Entscheidungsfindung um mehrere relevante Komponenten. Intelligentes Handeln ist weder die Folge ausschließlich analytischer und rationaler Entscheidungsfindung noch ist Mangel an Rationalität gleichzusetzen mit fehlender Information und zu geringen Verarbeitungskapazitäten. Vielmehr zeigen sich die Grenzen von Rationalität ebenso in mehrdeutigen und Dilemma-Situationen. Fehlende Rationalität ist kein Makel von Entscheidungen, denn intelligentes Entscheiden ist quasirational, mit je nach situativer Stimmigkeit unterschiedlichen Anteilen von intuitivem und analytischem Vorgehen (Funke und Dexheimer 2016, S. 68; Scherm et al. 2016, S. 310). Die Güte von Entscheidung erhöht sich somit nicht zwangsläufig mithilfe der Maximierung von Rationalität, denn intelligente Entscheidungen sind auf intuitives Vorgehen angewiesen.

Wie zu Beginn des Kapitels dargestellt, muss Intuition Limitationen unterliegen, damit überhaupt von Entscheidungen gesprochen werden kann. Wessler (2012, S. 146) konstatiert, dass ein Minimum (wie viel Intuition ist nötig) sowie ein Maximum (wie viel ist erlaubt) existiert, um eine Handlung als Entscheidung, im engeren Sinne sogar als intelligente Entscheidung gelten lassen zu können. Ein ähnliches, kognitives Kontinuum spannen Funke und Dexheimer (2016, S. 68) auf. Hiernach erstrecken sich Handlungen von rein intuitivem bis hin zu rein analytischem Vorgehen, wobei als quasirational jedes Vorgehen gilt, das sowohl intuitive als auch analytische Anteile enthält (ebd.). Ohne Intuition ebenso wie unter Ausschluss von Rationalität ist demzufolge intelligentes Handeln zwar möglich, aber unwahrscheinlich.

Die Unterscheidung und Berücksichtigung von Intuition, Improvisation, Heuristiken und Routinen sind für die Rekonstruktion und Erklärung betrieblicher WBE elementar. Nicht nur ist zu erwarten, dass sich der Umfang der Formalisierung der WBE in den zu untersuchenden KKV unterscheidet und damit auch der Einfluss von Intuition, Improvisation und Routinen. Zusätzlich stellt sich die Frage nach der Anwendung von Heuristiken, ihrem Einfluss auf Zwecksetzungen oder Präferenzen von WBE. Die Abkehr von der Annahme vollständig informierter Systeme und rationaler Entscheidungshandlungen verursacht einen blinden Fleck, der Entscheidungshand-

lungen dann nicht erklären kann, wenn klare Präferenzen und Kriterien zu fehlen scheinen. Damit verbunden ist außerdem der (implizite) Vorwurf, solche Entscheidungen seien irrational und genügen nicht den Anforderungen intelligenter Entscheidungen.

Der Blick auf Intuition, Routinen, Improvisation und Heuristiken bearbeitet jenen blinden Fleck. Damit geht allerdings auch eine Entzauberung betrieblicher (Weiterbildungs-)Entscheidungen einher, wonach Betriebe rationale und wohl kalkulierte Entscheidungen treffen und diese jederzeit entsprechend begründen können. Wenn im folgenden Kapitel Betriebe wegen ihrer spezifischen Eigenschaften als Organisationen mit besonderer Berücksichtigung der in ihnen prozessierten (Weiterbildungs-) Entscheidungsprozesse thematisiert werden, wird dieser Entzauberung noch weiter Vorschub geleistet.

4.6 Entscheidungen in Organisationen – theoretischer Zugang zur erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung

Mithilfe der Analyse und Rekonstruktion von betrieblichen WBE innerhalb von Klein- und Kleinstunternehmen befindet sich das Thema der vorliegenden Arbeit wissenschaftsdisziplinär auf dem Feld der Erziehungswissenschaften, an der Schnittstelle zwischen Erwachsenen- und Weiterbildung sowie Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Die disziplinäre Verortung wird allerdings nicht allein von dem zu bearbeitenden Thema, sondern außerdem vom gewählten theoretischen Zugang sowie dem Selbstverständnis dieser Arbeit beeinflusst.

Die vorliegende Untersuchung ist als Beitrag zur erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung zu verstehen, weil sie eine der zentralen Herausforderungen der Weiterbildungsforschung und -praxis bearbeitet: „[W]elche institutionellen Voraussetzungen sind für die nachhaltige Absicherung einer eigenständigen Praxis der Erwachsenenbildung zu erfüllen“ (Kuper 2010, S. 5)? Organisationen als „maßgebliches Strukturmerkmal moderner Gesellschaften“ (ebd.) generieren Bildungsbedarfe und Weiterbildungsanlässe, stellen Anforderungen an ihre Mitglieder (und damit an die Lernenden), regeln Kommunikation, erweitern und beschränken Optionen etc. (ebd., S. 5 f.). Organisationen erwachsenenpädagogisch zu betrachten, d. h. die in ihr und durch sie verantworteten Weiterbildungspraktiken zu untersuchen, verlangt darum nach organisationstheoretischen Zugängen.¹⁷

Der in dieser Arbeit genutzte organisationstheoretische Zugang ist der verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie zuzuordnen. Es handelt sich dabei um das Garbage Can Model von Cohen, March und Olsen (1972), das im Kontext erziehungswissenschaftlicher Reflexionen von Organisationen nicht unbekannt ist und schon

17 Die wichtige Rolle von Organisationen bei der Umsetzung von Lebenslangem Lernen wurde bereits im Memorandum über Lebenslanges Lernen der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2010, S. 4) betont.

vor längerer Zeit Einzug in die erziehungswissenschaftlichen Diskurse fand (bspw. Terhart 1986, S. 212 ff.). Das Garbage Can Model findet unter anderem Anwendung in organisationspädagogischen Forschungen, wenn es beispielsweise um die organisationale Praxis der Entscheidungsfindung (Wendt 2021, S. 300) geht, in der erwachsenenpädagogischen Netzwerkforschung (Frosch und Gerhardt 2019, S. 325), Untersuchungen zum Wandel und der Entwicklung von Weiterbildungsorganisationen (Herbrechter und Schrader 2018, S. 312) oder in erwachsenenpädagogischen Untersuchungen zum Ansatz der losen Kopplung (Hartz und Schardt 2010, S. 33).

Wenngleich einige einschlägige disziplinäre Bezugnahmen bestehen, halten sich diese quantitativ in Grenzen. Das Garbage Can Model als verhaltenswissenschaftlich entscheidungstheoretischer Ansatz eignet sich für die vorliegende Arbeit und ihren Fokus auf WBE aufgrund seines spezifischen Blicks auf Entscheidungen in besonderer Weise. Zudem ist für den methodologischen Ansatz der Arbeit (Kap. 5) ein theoretischer Zugang nötig, der umfassende Offenheit für den Untersuchungsgegenstand garantiert. Der mit dem Garbage Can Model verbundene Verzicht auf rationalistische Erklärungsversuche von Entscheidungen in Organisationen wird dementsprechend als Chance verstanden, einen uneingeschränkten, aber dennoch theoretisch informierten und theoretisch anschlussfähigen Blick auf betriebliche WBE in KKU zu werfen.

Hierzu werden im Folgenden die in den Kapiteln 4.1 bis 4.5 skizzierten Elemente und Bedingungen von Entscheidungsprozessen mithilfe dieser konkreten, auf Organisationen bezogenen Entscheidungstheorie verklammert. Dabei wird zunächst auf die konstitutiven Merkmale und Funktionsweisen von Organisationen abgehoben, bevor anschließend die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegende Entscheidungstheorie vorgestellt und diskutiert wird.

Die organisationsbezogene verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie versucht, Organisationen über die in ihnen prozessierten Entscheidungen zu analysieren und zu verstehen. Konkret besteht ihr Interesse darin, zu erfahren, „wie Organisationen ihren Bestand durch Anpassung an eine komplexe und veränderliche Umwelt sichern“ (Berger et al. 2014, S. 118). Fokussiert werden hierbei Entscheidungshandlungen von Personen – individuell oder in Gruppen – unter den Einschränkungen begrenzter Informationsverarbeitungskapazitäten sowie der begrenzten Motivation von Individuen, sich im Kontext einer Organisation zu engagieren (ebd.). Einen zentralen Aspekt bildet dabei die Entscheidung unter Unsicherheit, d. h. innerhalb von komplexen und inkonsistenten Umwelten (ebd., S. 119).¹⁸

Berger et al. verweisen auf zwei große Forschungsfelder zur Untersuchung von Entscheidungen im Kontext der Organisationsforschung: Zum einen lassen sich Entscheidungen dort untersuchen, wo es um Teilnahme- und Beitrittsentscheidungen geht. Hierbei muss die Organisation Anreize bieten, die (potenzielle) Teilnehmer:innen zur Mitgliedschaft und zum Bleiben bewegen und zugleich ein Gleichgewicht zwischen ihren Beiträgen und den Anreizen herstellen. Überwiegen die (subjektiv wahrgenommenen) Beiträge der Teilnehmenden die offerierten Anreize, so besteht die Gefahr, dass sich die Mitglieder von der Organisation abwenden. Es versteht sich

18 Entscheidungen unter Unsicherheit siehe Kapitel 4.1.

von selbst, dass diese Anreize nicht nur ökonomischer Natur sein können, sondern ebenso die Arbeitgebermarke, Prestige, soziale Akzeptanz etc. umfassen (ebd., S. 121 ff.). Jedoch folgt auf eine Teilnahmeentscheidung nicht per se, „dass die Teilnehmer bereit sind, die notwendigen bzw. erwarteten Beiträge zu erbringen und ihre Entscheidungen in Organisationen von den unpersönlichen Gesichtspunkten der Organisation leiten zu lassen“ (ebd., S. 123).

An dieser Stelle gilt es, den Herrschaftsbeziehungen in Organisationen Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Berger et al. verweisen hier auf eine grundsätzliche Problematik genau dann, wenn unter Organisationsmitgliedern neben den Arbeitnehmenden und dem Management beispielsweise auch weitere Vertragspartner:innen verstanden werden. Die Herrschaftsbeziehung zwischen Arbeitgebenden und Arbeitnehmenden unterscheidet sich nämlich signifikant von der zwischen Auftraggebenden und Auftragnehmenden. Denn anders als Auftragnehmende akzeptieren Arbeitnehmer:innen „innerhalb eines gewissen Rahmens die Herrschaft der Vorgesetzten als Mitgliedschaftsbedingung. Sie erkennen an, dass ein Teil ihres Handelns für die gesamte Zeit ihrer Teilnahme von Befehlen oder anderen Vorgaben der Vorgesetzten geleitet wird“ (ebd., S. 124).

Aber auch Anerkennung und Akzeptanz von Hierarchie und Herrschaft garantieren noch nicht die Aufrechterhaltung der Leistungsmotivation der Mitglieder zur Erbringung ihrer Beiträge. Entscheidungen in diesem Kontext fokussieren folglich unter anderem immaterielle Anreize, Loyalität und Identifikation etc. (ebd., S. 125 f.). Neben diesen Entscheidungen über Mitgliedschaft oder Nicht-Mitgliedschaft, die je nach theoretischem Standpunkt auch als Entscheidungen *außerhalb* von Organisationen bezeichnet werden können, benennen Berger et al. Entscheidungen *in* Organisationen als zweites großes Forschungsfeld organisationsbezogen-verhaltenswissenschaftlicher Entscheidungstheorien. Diskursleitend in diesem Zusammenhang ist das Konzept der *bounded rationality*, das auf die Unvollständigkeit des Wissens von entscheidenden Individuen, die Schwierigkeit der Bewertung eintretender Konsequenzen sowie auf die Unvollständigkeit vorhandener Wahlalternativen abhebt (ebd., S. 126) und im vorangegangenen Kapitel 4.4 erläutert wurde.

Auf die Bedeutung von Anspruchsniveaus, Präferenzordnungen, Satisfizierung etc. menschlicher Entscheidungshandlungen unter den Bedingungen begrenzter Rationalität wird im Folgenden noch genauer eingegangen. Entscheidungen in Organisationen werden in dieser Perspektive durch organisationsspezifische Bedingungen (Komplexität der Situation, Hierarchien, formalisierte oder übliche Verfahrensweisen etc.) ebenso wie durch ET und deren subjektive Wahrnehmungen und Problemdeutungen, ihre habituellen und routinierten Verhaltensmuster beeinflusst mit dem Ziel, die vorherrschende Komplexität der Situation in der Vorbereitung von Entscheidungen zu reduzieren (ebd., S. 128). Es ist dieses zweite Forschungsfeld, d. h. die Entscheidungen innerhalb von Organisationen, auf die die vorliegende Arbeit zielt.

4.6.1 Merkmale von Organisationen

Zwei Schritte sind notwendig, um die Besonderheiten von Entscheidungen in Organisationen zu analysieren: In einem ersten Schritt ist ein geeignetes Verständnis von Organisationen herauszuarbeiten, das den Bedingungen von Betrieben, um die es in der vorliegenden Arbeit geht, gerecht wird. Erst im zweiten Schritt sind diejenigen Mechanismen in Organisationen offenzulegen, die Entscheidungen beeinflussen. Diese Unterscheidung ist relevant, weil es nicht nur darum geht, konstituierende Merkmale von Organisation (was ist eine Organisation?) entscheidungstheoretisch zu analysieren¹⁹, sondern Organisationen als Rahmungen von Entscheidungen zu betrachten und die prozessierten Entscheidungen in ihr (wie ist eine Organisation?), hier in Bezug auf Fragen der Weiterbildung, zum Gegenstand der Betrachtung zu machen, denn „[e]in wesentlicher Teil der Theorie der Organisationsentscheidungen besteht [...] in der Analyse der organisatorischen Mechanismen, die für die Entscheider die Komplexität und Veränderlichkeit der Umwelt reduzieren und sie in eine vereinfachte Entscheidungssituation versetzen“ (Berger et al. 2014, S. 128).

4.6.1.1 Konstituierende Elemente einer Organisation

In einem eher breiten Verständnis liegt Organisation vor, wenn unterschiedliche Handlungen aufeinander bezogen werden, d. h. dann, wenn organisiert wird (Kühl 2011, S. 13). Eine derart unspezifische Eingrenzung von Organisation erweist sich aber als tückisch, „weil damit letztlich nichts anderes bezeichnet wird als eine Ordnung, die dazu genutzt wird, um etwas zu erreichen. Der Begriff gerät so breit, dass letztlich alles erfasst wird, was irgendwie strukturartig, regelhaft oder zielgerichtet ist“ (ebd.). Eine spezifischere Definition moderner Organisationen findet sich bei Kieser und Kubicek. Für ihre Analyse von Organisationen (insbesondere den Typ der Unternehmung) in modernen Gesellschaften beschreiben sie Organisationen als „soziale Gebilde, die dauerhaft ein Ziel verfolgen und eine formale Struktur aufweisen, mit deren Hilfe Aktivitäten der Mitglieder auf das verfolgte Ziel ausgerichtet werden sollen“ (Kieser und Kubicek 1983, S. 2).

Wenngleich es sich um eine sehr viel strengere Eingrenzung des Begriffs handelt, ist eine weitere Spezifizierung der genutzten Termini notwendig. So stellt sich die Frage, was oder welcher Zeitraum unter „dauerhaft“ verstanden werden kann, wer zu den „Mitgliedern“ zählt (Angestellte, Honorarkräfte und Subunternehmer:innen, Auftraggeber:innen, Kundinnen und Kunden?) und unter welchen Bedingungen eine Mitgliedschaft vorliegt, was eine „formale Struktur“ und von welchen „Aktivitäten“ die Rede ist und insbesondere, wie eine Organisation, die doch ein „seelenloses Gebilde“ sei (ebd.), ähnlich einem Haus oder einem Auto, Ziele haben kann (ebd., S. 1 f.).

Ziele oder Zwecke sind Vorstellungen zukünftiger Zustände und zunächst persönliche Ziele der Mitglieder, somit Ziele der Mitglieder für sich selbst. Zugleich entwickeln Mitglieder Ziele für die Organisation, die aber „zunächst *Wunschvorstellungen*

19 Dies ist keineswegs selbstverständlich, denn von „zentraler Bedeutung ist, dass Organisationen über ihre Zwecke, Hierarchien und Mitgliedschaften selbst entscheiden können“ (Kühl 2011, S. 21). Das heißt, eine entscheidungstheoretische Analyse lediglich der konstituierenden Merkmale ist möglich, wird hier aber nicht verfolgt.

einzelner Mitglieder und keine Ziele der Organisation“ (ebd., S. 3, Hervorh. i. O.) sind. Von Zielen der Organisationen kann erst gesprochen werden, wenn diese Wunschvorstellungen „in einem formalen, legitimierten Prozeß als Ziele der Organisation deklariert werden“ (ebd.). Hiermit erhalten die Ziele der Organisationsmitglieder einen offiziellen Charakter, der in Leitbildern, offiziellen Berichten, Mitteilungen und Reden etc. kommuniziert wird (ebd.).

Diese These erklärt die Zielkonstituierung von Organisationen. Doch Organisationen ändern ihre Zwecke nicht mit dem Weggang und Neuzugang von Mitgliedern, d. h. neue Organisationsmitglieder haben offensichtlich nicht im selben Maße die Möglichkeit, ihre persönlichen Ziele zu Zielen für die Organisation zu deklarieren, die durch Formalisierungsprozesse einmal zu Organisationszielen werden könnten. Es muss folglich ein Angleichungs- und Aushandlungsprozess zugrunde liegen, zumal die Möglichkeiten, die persönlichen Ziele in Organisationsziele zu transformieren, zwischen den Mitgliedern ungleich verteilt sind (ebd., S. 5). Die Folgen sind, dass Organisationen nicht ein einziges, sondern mehrere Ziele in Form von Zufriedenheitsniveaus (Satisfizierung) verfolgen und dass sich die Zielvorstellungen der Organisationsmitglieder durchaus konfliktär zu denen der Organisation verhalten, aber noch insoweit harmonisieren, dass weder die Organisation noch das Mitglied die Mitgliedschaft beenden (ebd., S. 5). Kieser und Kubicek definieren Organisationsziele darum als

„die aus mehreren, teilweise miteinander konfligierenden Zielelementen bestehende Vorstellung über den für die Zukunft angestrebten Zustand der Organisation, die eine Gruppe von Organisationsmitgliedern für einen bestimmten Zeitraum u. U. gegen die Vorstellungen anderer Organisationsmitglieder durchgesetzt hat. Welche Interessengruppen dabei welche Ziele durchsetzen können, hängt weitgehend von der gesellschaftlich vorbestimmten Machtposition der Gruppen sowie von den wirtschaftlich und gesellschaftlich vorgegebenen Anforderungen an die Organisation ab. Auf einer sehr allgemeinen Ebene können diese Ziele inhaltlich als Leistungs- und Herrschaftssicherung gekennzeichnet werden“ (ebd., S. 6 f.).

Das Besondere an Organisationen ist, dass diese Ziele dauerhaft verfolgt werden. Wie gezeigt, bedeutet dies nicht gleichermaßen, dass Ziele keinem Wandel unterliegen würden. Von Organisationszielen erwarten Mitglieder und die Umwelt der Organisation aber eine relative Dauerhaftigkeit, d. h. von Organisationszielen wird nicht erwartet, dass sie sich kurzfristig ändern; auch dann nicht, wenn sich Mitgliedschaften ändern (ebd., S. 7).

Neben Zielen verfügen Organisationen über Strukturen, mit deren Hilfe das Verhalten der Organisationsmitglieder gesteuert werden soll (ebd.). Es ist evident, dass sich die Art der Strukturen und die Form von Mitgliedschaften zwischen verschiedenen Organisationstypen unterscheidet. Da es in der vorliegenden Arbeit weder um das Militär noch um Kirche, Gefängnisse oder Gewerkschaften, wohl aber um Unternehmen geht, wird ein Organisationstyp „mit einem *berechnenden Engagement* vonseiten der Mitglieder und einer auf *materieller Belohnung* basierenden Machtausübung vonseiten der Organisation“ (ebd., S. 10, Hervorh. i. O.) beschrieben.

Diese Unterscheidung, bei der Unternehmen als utilitaristische Organisationen bezeichnet werden, geht zurück auf die Organisationstypen von Etzioni, der Organisationen entlang der Grundlage des Engagements bzw. der Regelkonformität ihrer Mitglieder (Compliance) und der dafür genutzten Macht- und Steuerungsmittel (Coercive Power, Remunerative Power sowie Normative Power) der Organisation auf der einen Seite sowie entlang der Beteiligung/des Engagements (Involvement) der Mitglieder auf der anderen Seite differenziert (Etzioni 1975, S. 4 ff.). Unterschieden werden drei Typen der Machtausübung und mit ihnen drei Typen des Engagements der Mitglieder. Hierbei ist jeder Typ der Machtausübung reziprok mit je einem Typ des Engagements der Mitglieder verbunden, sodass drei analytische Typen von Organisationen unterschieden werden können. Machtausübung wird hier definiert als

„an actor's ability to induce or influence another actor to carry out his directives or any other norms he supports. [...] In organizations, enforcing the collectivity norms is likely to be a condition determining the power-holder's access to the means of power“ (ebd., S. 4f.).

Hierfür sind die drei oben genannten Steuerungsmittel unterscheidbar:

- Coercive Power, d. h. Macht durch Zwang, üben Organisationen aus, wenn physische Gewalt angedroht oder angewendet wird oder Mitglieder in irgendeiner Form gewaltsamer Kontrolle unterliegen.
- Remunerative Power, Macht auf der Grundlage von Entlohnung, üben Organisationen aus, deren Steuerungsmittel materielle und finanzielle Ressourcen sind.
- Normative Power, Macht auf der Grundlage von Normen und Ideologien, üben Organisationen aus, die ihre Mitglieder durch Überzeugung, Manipulation und Suggestion steuern (ebd., S. 6).

Normative Power zeigt sich häufiger in vertikalen Beziehungen, d. h. zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Hierarchieebenen, als rein normative Macht, stärker als soziale Macht (Social Power) zwischen Mitgliedern gleicher Hierarchieebenen.

Wenngleich soziale und normative Macht unterschiedliche Formen der Machtausübung sind, greifen sie auf die gleichen Kontrollmittel zurück: „manipulation of social rewards“ (ebd., S. 7). Obwohl Organisationen, anders als in den genannten idealtypischen Formen, häufig nicht nur eine Form der Machtausübung praktizieren, findet sich üblicherweise eine Dominanz einer Form in modernen Organisationen. Den Grund dafür sieht Etzioni darin, dass sich unterschiedliche Formen der Machtausübung neutralisieren. Würde beispielsweise in Gefängnissen Macht durch Zwangsgewalt ausgeübt, sei infolge einer Entfremdung der Mitglieder (seine Aussagen beziehen sich wahrscheinlich insbesondere auf die Gefangenen) von dieser Organisation die zeitgleiche Ausübung normativer Macht unmöglich. Andersherum sei es darum auch nicht möglich, in modernen Schulen Zwangsgewalt auszuüben, weil der Einsatz normativer Macht ein ausgeprägtes Engagement der Mitglieder voraussetze (ebd., S. 8).

Es muss allerdings näher diskutiert werden, ob sich die Formen der Machtausübung – verlässt man die Ebene der theoretischen Typen und betrachtet man diese Klassifikation empirisch – tatsächlich entlang ganzer Organisationen differenzieren

lassen. So ist die Ausübung von Macht zwischen Lehrer:in und Schüler:in in der Organisation Schule womöglich eine andere als zwischen Schulleitung und Lehrer:in oder zwischen den Kolleginnen und Kollegen. Weiterhin sind Organisationen denkbar, denen es seit Jahrhunderten gelingt, Machtausübung auf der Basis normativer Macht und zugleich Zwang auszuüben: Religiöse Organisationen verfolgen nicht selten erfolgreich diese Strategie. Wenngleich es hier nicht zu einer „neutralization of power“ (ebd., S. 7 ff.) kommt, so kann argumentiert werden, dass dennoch eine Form der Machtausübung gegenüber der anderen dominant ist.

Die Form der Machtausübung und Kontrolle hängt eng mit dem Engagement, d. h. der Beteiligung der jeweiligen Mitglieder beim Erreichen der Organisationsziele zusammen. Starke Beteiligung der Mitglieder wird hierbei als Engagement, geringe Beteiligung als Entfremdung bezeichnet. Etzioni klassifiziert die Beteiligung und das Engagement von Mitgliedern in bzw. an ihren Organisationen in drei Formen entlang eines Beteiligungskontinuums (Involvement Continuum) (ebd., S. 10 ff.): Entfremdung (Alienative Involvement) zwischen Mitgliedern und Organisationen bezeichnet eine negative Grundhaltung von Mitgliedern gegenüber ihren Organisationen, wie es bei Insassinnen und Insassen von Gefängnissen oder in Teilen auch bei Wehrpflichtigen der Fall ist. Kalkulierende Beteiligungen (Calculative Involvement) sind „predominant in relationships of merchants who have continuous business contacts. Attitudes of (and toward) permanent costumers are often predominantly calculative, as are relationships among entrepreneurs in modern (rational) capitalism“ (ebd., S. 11).

Die intensivste Form der Mitgliederbeteiligung erreichen Organisationen durch die moralische Einbindung (Moral Involvement) ihrer Mitglieder. Im Gegensatz zur ebenfalls intensiven Einbindung im Alienative Involvement basiert Moral Involvement auf einer positiven Grundhaltung der Mitglieder gegenüber ihrer Organisation (ebd.).

Moralische Einbindung differenziert Etzioni weiter in soziales und rein moralisches Engagement:

„Social commitment rests on sensitivity to pressures of primary groups and their members [...]. Pure moral involvement tends to develop in vertical relationships, such as those between teachers and students, priests and parishioners, leaders and followers. Social involvement tends to develop in horizontal relationships like those in various types of primary groups.“ (Ebd., S. 12)

Im Zusammenspiel der drei dargestellten Typen von Compliance und Involvement sind analytisch drei Organisationstypen unterscheidbar: Zwangsorganisationen, normative Organisationen und utilitaristische Organisationen (Kieser und Kubicek 1983, S. 10). Im Gegensatz zu Zwangsorganisationen, deren Steuerungsmittel Zwang (Coercive Power) ist und deren Mitglieder sich nur entfremdet zur Organisation verhalten oder im Gegensatz zu normativen (Normative Power) Organisationen, die mithilfe von Normen und Ideologien das Verhalten ihrer Mitglieder steuern und sie dadurch moralisch einbinden, ist die Grundlage utilitaristischer Organisationen der Vertrag, also eine juristische Beziehung, zwischen Individuum und Organisation, der „nur durch beiderseitige Anerkennung bei Freiheit von direktem physischem Zwang zustande

[kommt]“ (ebd., S. 11, Hervorh. i. O.). Zugleich beschränken utilitaristische Organisationen die Einbindung ihrer Mitglieder auf deren Arbeitsleistungen und verfolgen in der Regel nicht das Interesse, Personen vollständig einzubinden (ebd.).

Ein ähnlicher Organisationsbegriff findet sich bei Kühl (2010, S. 5). Auch wenn es innerhalb der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen keine Einigkeit über die Definition von Organisationen gibt, so lassen sich laut Kühl in modernen Organisationen zumindest drei Kriterien identifizieren: Zwecke, Hierarchien und Mitgliedschaften. Diese Kriterien gehen auf die Beschreibung moderner Organisationen als soziale Systeme von Niklas Luhmann zurück, herausgearbeitet in einer Emergenz mehrerer Aufsätze Luhmanns durch Kühl (ebd., S. 7). Unübersehbar sind die zahlreichen Parallelen zum Organisationskonzept von Kieser und Kubicek, wenn Organisationen als soziale Gebilde bezeichnet werden, die ein Ziel verfolgen (= Zweck) und eine formale Struktur besitzen (= Hierarchie), um die Aktivitäten der Mitglieder (= Mitgliedschaft) auf das Ziel hin auszurichten (Kieser und Kubicek 1983, S. 2).

Wenngleich auch Kühls Ansatz begründeter Kritik ausgesetzt ist (bspw. Aljets 2013), eignet er sich zur Formulierung eines engen Organisationsbegriffs: Hiernach entscheiden moderne Organisationen selbst über den Ein- und Austritt von Personen, wodurch es ihnen gelingt, Mitglieder, sofern sie es bleiben wollen, an die bestehenden Regeln der Organisation zu binden (Kühl 2011, S. 18). Organisationen geben sich ferner Zwecke, die sie einerseits zur Selbstlegitimation benötigen und andererseits wiederholend betonen und kommunizieren (ebd., S. 19).

Schließlich verfügen Organisationen über Hierarchien (ebd.). Warum es sich bei diesen drei Merkmalen um Besonderheiten von Organisationen handelt, wird erst deutlich, wenn man sie in Relation zu modernen Gesellschaften betrachtet: Ein Staat, der sich selbst übergeordnete Zwecke geben würde, die über eher allgemeine Axiome hinausgehen, gilt schnell als rückständig oder autoritär. Das Gleiche gilt für einen Staat, der seine Mitglieder bei Regelverstößen ausschließt oder auf eine hierarchische Organisation statt auf Gewaltenteilung und Demokratie setzt (ebd., S. 16 ff.). Zweifels- ohne handelt es sich dabei um eine eher „vage begründete Heuristik“ (Aljets 2013, S. 90). Es ist jedoch anzuerkennen, dass es sich um wesentliche Merkmale von Organisationen handelt, über die Organisationen, wenn auch unter Einschränkungen wie geltenden Gesetzen, Menschenrechten etc., in hohem Maße autonom entscheiden können (Kühl 2011, S. 21) und mit deren Hilfe sie sich empirisch beschreiben lassen.

Aljets (2013, S. 89) kritisiert, dass sich Kühl im Wesentlichen auf diejenigen Werke Luhmanns beschränke, die vor dessen sogenannter autopoietischer Wende erschienen. Organisationen als autopoietische Systeme könnten aber lediglich aus einer Differenz-Perspektive, d. h. inwiefern sich Organisationen voneinander unterscheiden, beschrieben werden. Anstatt Merkmale und Bedingungen von Organisationen zu beschreiben, müsste es nunmehr um die „Bedingungen der Möglichkeit der Beobachtung von Organisationen“ (Luhmann 2011, S. 55) gehen. Ein Anspruch, den die vorliegende empirische Untersuchung allerdings nicht erfüllen kann.

Im Gegensatz dazu lenkt die vorliegende Arbeit den Blick auf die Merkmale von Organisationen: Die Trias aus Zweck, Mitgliedschaft und Hierarchie kann als zueinan-

der linear interpretiert werden, indem beispielsweise angenommen wird, dass jede Organisation zuerst einen Zweck definiert. Daraufhin werden diese Zwecke durch Gliederung und Spezialisierung verfolgt und ausgewählte Mitglieder werden Teile der jeweiligen Abteilung (Kühl 2011, S. 23). Kühl deklariert ein solch lineares Organisationsverständnis, bei dem ausgehend von festgelegten Zwecken verschiedene Hierarchien erschaffen werden, für die anschließend geeignete Mitglieder zu rekrutieren sind, als reizvoll, weil es das Narrativ eines zweckrationalen Systems bedient (ebd., S. 27).

Zwecke, Mitgliedschaften und Hierarchien sind für ausnahmslos jede Organisation identifizierbar, sie stehen in der Realität aber nicht in einem linearen, zweckrationalen Zusammenhang. Vielmehr ist Organisationsmitgliedern der Zweck ihrer Organisation häufig unklar und die organisationale Hierarchie ist oft keine sinnhafte Ableitung von Organisationszwecken, „sondern es werden für die bereits existierenden Kommunikations- und Entscheidungswege die entsprechenden Zwecke gesucht“ (ebd., S. 29). Zugleich gestaltet sich der Mitteleinsatz häufig eben nicht effizient (mitunter nicht einmal effektiv) oder es werden, anstatt Personen für Stellen zu rekrutieren, neue Stellen erschaffen, für die bereits Personal vorhanden ist (ebd.). Kurzum: „Das Leben in Organisationen scheint viel wilder zu sein, als das zweckrationale Organisationsverständnis es suggeriert“ (ebd.).

Es stellt sich für betriebliche WBE die Frage, wie die Realität von Zwecken, Hierarchien und Mitgliedschaften zu beschreiben ist und in welchem Verhältnis jene Organisationsmerkmale tatsächlich zueinander stehen. Wenn in (utilitaristischen) Organisationen wie Betrieben nicht von einer Kausalität dieser Merkmale ausgegangen werden kann, ist zu hinterfragen, welche weiteren Zwecke mit WBE, Präferenzsetzungen etc. verfolgt werden, warum und wie sich Präferenzen und Zwecke verändern und wie dies begründet wird, sowie auf welche Weise Geschäftsführer:innen ihre Interessen durchsetzen und damit Macht ausüben. Mithilfe der genannten Merkmale scheint es möglich, die Praxis betrieblicher WBE zu beschreiben und zwischen verschiedenen Praktiken zu differenzieren.

4.6.1.2 Funktionsweise einer Organisation

Über Mitgliedschaft oder vielmehr noch: Unter Androhung von Nicht-Mitgliedschaft gelingt es Organisationen, Konformität ihrer Mitglieder zu forcieren (March und Simon 1976, S. 87). Insofern Organisationen über die Mitgliedschaften ihrer Mitglieder entscheiden können, zwingen sie die Mitglieder zugleich, das herrschende Regelsystem zu akzeptieren (Luhmann 2019a, S. 375). In diesem Sinne sind Mitglieder gezwungen, sich dem formalen System der Organisation ein- bzw. unterzuordnen und die formalen Erwartungen der Organisationen zu erfüllen (Kühl 2011, S. 31 f.).

Das bedeutet keineswegs, dass alle Mitglieder diese formalen Erwartungen erfüllen würden und es keine Abweichungen davon gäbe. Aber jedes Verhalten ist an den formalen Erwartungen der Organisation orientiert (ebd., S. 34). Mitgliedschaften bleiben dennoch erhalten, da sich viele Erwartungen an Mitglieder eher in Indifferenzonen bewegen. So existieren Bedingungen und Erwartungen, die eindeutig und klar

beispielsweise mit dem Abschluss eines Arbeitsvertrags und der damit verbundenen beruflichen Position definiert sind. Wiederum gibt es Aufgaben und Bedingungen, die von den Mitgliedern einer Organisation eindeutig nicht erwartet werden müssen. Für den damit markierten Bereich der indifferenten Erwartungen an die Mitglieder benötigt die Organisation Möglichkeiten der Mitgliedschaftsmotivation (ebd., S. 35 ff.). Üblicherweise kommen für die Organisation Geld, Zwang, Zweckidentifikation, Attraktivität der Handlung sowie Kollegialität infrage, um Mitglieder trotz etwaig weniger attraktiver Aufgaben für die Erhaltung der Mitgliedschaft zu motivieren (ebd., S. 37 ff.). Die Motive müssen dabei weder einzeln auftreten noch konstant sein (ebd., S. 45).

Ähnliche Abweichungen von einem zweckrationalen Organisationsnarrativ werden deutlich, betrachtet man die Funktion von Zwecken und Zielen in Organisationen. Zwecksetzungen helfen Organisationen zunächst, konkrete Ziele zu fokussieren, indem andere mögliche Zwecke ausgegrenzt und ausgeblendet werden, und sind insofern ein wesentliches Mittel der Komplexitätsreduktion, um überhaupt zielgerichtetes Handeln zu ermöglichen (ebd., S. 55 f.) bzw. in einem grundsätzlicheren Sinn: um Entscheidungen aus Entscheidungen zu reproduzieren und somit die Organisation am Leben zu erhalten (Luhmann 2019b, S. 339). Insofern Zwecke der Mobilisierung geeigneter Mittel dienen, handelt es sich um zweckrationales Handeln (vgl. Kapitel 4.4). Andererseits wird dieses Verständnis von Zwecken in Organisationen ihren Funktionen in der Realität nicht gerecht. Unterschiedliche Zwecksetzungen können sich konfliktär zueinander verhalten und müssen gegeneinander abgewogen werden: „Der Normalfall ist [...], dass Organisationen eine Vielzahl häufig widersprüchlicher Zwecke anstreben und allein dies schon eine Durchrationalisierung der Organisation verhindert“ (Kühl 2011, S. 59). Darüber hinaus verfolgen Organisationen mit Zwecksetzungen noch andere Zwecke als nur das Festlegen derselben. Verfolgt wird mitunter lediglich das Ziel, „Akzeptanz in der Umwelt der Organisation zu erzeugen“ (ebd.). Über den ambivalenten Umgang mit Zwecken in Organisationen wird im folgenden Kapitel zu verhaltensorientiert-sozialwissenschaftlichen Ansätzen organisationaler Entscheidungsprozesse genauer informiert.

Nicht zuletzt weichen bei genauerer Betrachtung auch die Funktion von und der Umgang mit Hierarchien in Organisationen von der zweckrationalen Idee ab, sie seien entstanden und würden legitimiert durch eine notwendige Arbeitsteilung zur Zielerreichung. Zudem, so Kühl (ebd., S. 69 f.), finden sich sowohl flache als auch strenge Hierarchien innerhalb von Organisationen auch in demokratischen Gesellschaften, gleichwohl „das Prinzip der hierarchischen Anordnung in einer auf Gleichrangigkeit aller Bürger ausgerichteten Gesellschaft doch eher verpönt ist“ (ebd., S. 70).

Hierarchie wird, so scheint es, in Organisationen akzeptiert. Ihre Akzeptanz ist ohnehin eine Mitgliedschaftsbedingung (ebd., S. 71). Dabei sind Hierarchien in der Regel zeitlich unbegrenzt und somit relativ stabil (ebd., S. 70), sodass sich Organisationsmitglieder auf Hierarchien als Ordnungskriterium verlassen können. Infolgedessen sind sie nicht nur für die vertikale und horizontale Zuordnung sachlicher Zuständigkeiten und damit unter anderem auch für die Verfolgung von Zwecken notwendig, sie regeln zudem soziale Beziehungen und koordinieren das Verhalten der Mitglieder.

Hierbei ermöglichen es Hierarchien, dass die persönliche Achtung hinter die Weisungsbefugnis der Vorgesetzten zurücktritt (ebd., S. 71 ff.) und reduzieren damit die Komplexität von Entscheidungsprozessen. Bis zu einem gewissen Grad können so auch unpopuläre Entscheidungen durchgesetzt werden (ebd., S. 74).

Hierarchien sind aber nicht nur eine Reaktion auf die Erwartung von Organisationsmitgliedern, sondern ebenso eine Reaktion auf die Erwartung Außenstehender (Partner:innen, Kundinnen und Kunden, potenzielle Mitglieder etc.), d. h., Hierarchien sorgen für Verlässlichkeit und machen Organisationen damit berechenbar (Luhmann 2019a, S. 380). Ohne verlässliche Hierarchien kann die Organisation weder ihren Mitgliedern noch Nicht-Mitgliedern Versprechen machen (Kühl 2011, S. 73). Kühl verweist aber darauf, dass die Kommunikationswege in Organisationen keineswegs dem hierarchischen Organigramm entsprechen, das sie sich selbst geben: So fielen bei zunehmender Spezialisierung hierarchische und fachliche Autorität häufig auseinander und es bildeten sich Kommunikationskanäle, die nicht steuerbar seien und deren Gatekeeper nicht durch formale Regelungen eingesetzt oder entfernt werden könnten (ebd., S. 77 ff.). Ohne dass Autoritäten in Organisationen einen Einfluss darauf hätten, entstehen in der Folge ganze Netzwerke (gemeinsamer Besuch von Kulturveranstaltungen, gemeinsamer Sport, Freundschaften etc.) von Informationswegen inner- und außerhalb der Organisationen mit zugleich großen Einflussmöglichkeiten auf organisationale Entscheidungsprozesse (ebd.).

Die Funktionen von Hierarchie, ob gewollt oder nicht, beschränken sich also keineswegs auf eine sinnhafte Strukturierung zur Zielerreichung. Hierarchien sind nicht nur eine Top-down-Kontrolle, sie sorgen auch für die Kontrolle und die Unterstützung der Führungskräfte zur Kompensation ihrer sachlichen (nicht alles wissen können), zeitlichen (nicht unendlich Zeit haben) und sozialen (nicht unendlich viele Kontakte pflegen) Limitationen. Hierarchien stellen so erst über Bottom-up-Prozesse Entscheidbarkeit her (Luhmann 2019b, S. 352), indem Alternativen erarbeitet und ergänzt werden, also ehe entschieden wird, und sorgen außerdem für die Entschärfung sozialer Konflikte und Machtkämpfe zugunsten des Ressourceneinsatzes (ebd., S. 80 ff.).

4.6.1.3 Drei Seiten der Organisation

Für eine holistische Beschreibung von Organisationen identifiziert Kühl (ebd., S. 89 ff.) drei miteinander in Verbindung stehende, aber analytisch voneinander unterscheidbare Seiten einer Organisation: die formale, die informale und die Schauseite. Die formale Seite einer Organisation meint ihre formale Organisationsstruktur, die das Ziel verfolgt, Entscheidungen in der Organisation zu lenken. Damit ist die formale Organisationsstruktur eine Sammlung von Entscheidungsprämissen, die aber selbst entscheidbar sind. Und weil die Mitgliedschaft in einer Organisation an Bedingungen geknüpft ist, kann die Formalstruktur einer Organisation auch als mitgeteilte Mitgliedschaftserwartung beschrieben werden (ebd., S. 96 f.).

Es handelt sich bei der Formalstruktur um Einschränkungen (Arbeitsteilung, Stellenhierarchie, Arbeitszeit etc.), die die Mitglieder in Form von Prämissen vor der wiederholten und ständigen Überprüfung von Einzelentscheidungen schützen. Damit

werden Handlungen nicht nur legitimiert, sondern überhaupt erst möglich. Hält sich ein Mitglied an die Formalstruktur, hat diese Orientierung eine Legitimations- und Begründungsfunktion (ebd., S. 99 ff.). Hierbei existieren formale Strukturen als Entscheidungsprogramme, die wiederum in Zweck- und Konditionalprogramme unterteilt werden. Erstere sind für die Definition von Organisationszielen und einzelnen Zielvorgaben zuständig. Konditionalprogramme wiederum regeln, welche Handlungen auszuführen sind, sobald eine bestimmte Bedingung erfüllt ist (ebd., S. 102 ff.). Formalstrukturen finden sich außerdem in festgelegten Kommunikationswegen, aber auch in der Form von Personalgewinnung, -einsetzung, -entwicklung etc. (ebd., S. 105 ff.).

Neben der formalen Seite und den Formalstrukturen besitzt jede Organisation informale Strukturen, d. h. regelmäßig wiederkehrende Abweichungen vom formalen Regelsystem. Erst wenn diese Abweichungen regelmäßig auftreten, kann von informalen Strukturen gesprochen werden:

„Unter ‚Informalität‘ versteht man also nicht das einmalige Improvisieren, um sich den Weg durch den Dschungel aus Vorschriften und Vorgaben zu bahnen, sondern eher das Netzwerk bewährter Trampelpfade, die in einer Organisation immer wieder beschritten werden.“ (Ebd., S. 115)

Richten sich Mitglieder nach informalen Strukturen, lösen sie in einer Organisation keine Irritationen aus. Vielmehr entsprechen Handlungen entlang informaler ebenso wie entlang formaler Strukturen den Erwartungen der Organisationsmitglieder. Sie werden bei Missachtung zwar sanktioniert, jedoch nicht mit den gleichen Konsequenzen wie Verstöße gegen die Formalstrukturen (ebd., S. 115 f.). Es handelt sich demnach ebenfalls um Entscheidungsprämissen, anders als formale Strukturen sind sie aber nicht entschieden, d. h. nicht durch die Entscheidung der Geschäftsführung, des Vorstands etc. herbeigeführt. Zugleich sind informale Strukturen für Organisationen überlebenswichtig, denn „[n]icht umsonst gilt der ‚Dienst nach Vorschrift‘ als eine der effektivsten Streikformen“ (ebd., S. 117).

Weder ist es möglich, alle Erwartungen und damit alle Strukturen einer Organisation zu formalisieren, weil es sich um unentscheidbare Entscheidungsprämissen (wie Einstellungen, Haltungen etc.) handelt, noch ist es gewollt, wenn es sich um prinzipiell entscheidbare, aber nicht entschiedene Entscheidungsprämissen (Tricks, kurze Dienstwege etc.) handelt (ebd., S. 119). Informale Strukturen finden sich analog zu den Formalstrukturen in den Entscheidungsprogrammen, ebenso wie in Bezug auf Kommunikationswege und das Personal. Sie können als mit dem Formalsystem kompatibel als auch als regel- oder sogar gesetzesverletzend auftreten und mithilfe positiver und negativer Sanktionierung durchgesetzt werden (ebd., S. 120 ff.).

Zuletzt identifiziert Kühl die Schauseite als konstitutives Merkmal einer jeden Organisation, die anders als in anderen sozialen Systemen selten improvisiert oder spontan ist, sondern in „Organisationen wird die Pflege von Organisationsfassaden häufig koordiniert und geplant angegangen“ (ebd., S. 138). Organisationen zielen darauf ab, konsistent und kohärent zu wirken, um wiedererkannt und als verlässlich und struktu-

riert wahrgenommen zu werden. Zugleich dienen Fassaden den Organisationen als Schutz, um Interna vor Nicht-Mitgliedern zu verbergen. Dementsprechend dient die Schauseite einer Organisation dazu, adäquat auf die von außen an sie herangetragenen Erwartungen zu reagieren (ebd., S. 138 ff.).

Für eine entscheidungstheoretische Perspektive auf Organisationen sind besonders die Mechanismen und Mittel von Bedeutung, mithilfe derer Organisationen Einfluss auf Entscheidungen ihrer Mitglieder nehmen (Simon 1981, S. 134). Weil Entscheidungen in Organisationen eine Reaktion auf Komplexität und Unsicherheit sind, handelt es sich dabei auch um diejenigen organisatorischen Mechanismen, „die für Entscheider die Komplexität und Veränderlichkeit der Umwelt reduzieren und sie in eine vereinfachte Entscheidungssituation versetzen“ (Berger et al. 2014, S. 128). Zu ihnen gehören Arbeitsteilung, die Einführung standardisierter Verfahren, Autorität und Hierarchie, Kommunikation und Internalisierung bzw. Indoktrination (ebd.; Simon 1981, S. 134, 1997, S. 112). Bevor die genannten Mechanismen näher erläutert werden können, soll auf eine Besonderheit verwiesen werden, die in Diskurse um organisationale Entscheidungsprozessen unterrepräsentiert ist: Berger et al. betonen, dass die genannten Mechanismen Entscheidungen des Organisationsmitglieds beeinflussen, „indem sie ihm einen Teil seiner Entscheidungsprämissen vorgeben: Sie versehen das Individuum zum einen mit bestimmten Wissensbeständen und Verständnissen über Kausalzusammenhänge und beeinflussen so seine *Sachprämissen* (*factual premises*). Zum anderen versehen sie es mit Informationen über wünschenswerte Zustände, d. h. mit Zielen und Bewertungskriterien, womit seine *Wertprämissen* (*value premises*) beeinflusst werden“, unabhängig davon, dass die Mitglieder weiterhin auch persönliche Prämissen haben (Berger et al. 2014, S. 129, Hervorh. i. O.).

4.6.1.4 Mechanismen der Beeinflussung von Organisationsentscheidungen

Wie erläutert, bietet es sich für eine Analyse von WBE in Organisationen an, nicht nur auf deren Distinktionsmerkmale zu fokussieren, sondern diejenigen Mechanismen zu beleuchten, mit deren Hilfe Organisationen die in ihnen prozessierten Entscheidungen beeinflussen, d. h. mithilfe derer sie einen Entscheidungskorridor herstellen, innerhalb dessen Mitglieder entscheiden *sollen*. Die Betonung auf „sollen“ stellt zugleich klar, dass diese Mechanismen außerstande sind, Entscheidungen zu determinieren, d. h. Regelverstöße werden durch den organisationalen Entscheidungskorridor nicht ausgeschlossen.

Mithilfe von Arbeitsteilung koordinieren Organisationen die Zuweisung von Aufmerksamkeit auf bestimmte Aufgabentypen. Einerseits wird damit organisationale Komplexität für die einzelnen Mitglieder reduziert, andererseits suggeriert Arbeitsteilung den Mitgliedern, dass Aufgaben, die wesentlich für den Zweck der Organisation sind und über das eigene Aufgabenfeld hinausgehen, an anderen Stellen der Organisation bearbeitet werden (Simon 1981, S. 134). Berger et al. betonen, „dass die einzelnen Abteilungen relativ eigenständige Ziele verfolgen, die teilweise sogar in Widerspruch zueinander stehen können“ (Berger et al. 2014, S. 129).

Tatsächlich reduziert Arbeitsteilung organisationale Komplexität nicht, sondern stellt eine Form ihrer Bearbeitung dar, die dysfunktionale Effekte zur Folge haben kann. So gelingt es durch Arbeitsteilung zwar, einzelne Personen und Abteilungen mit konkreteren Zielen zu versorgen. In der Konsequenz jedoch kann dies zur Verschärfung interorganisationaler Konflikte führen, wenn es zu Zielkonflikten im Rahmen von Kooperationen zwischen unterschiedlichen Personen und Abteilungen kommt (ebd.). Ferner birgt Arbeitsteilung die Gefahr, dass das Anspruchsniveau der Tätigkeiten sinkt und damit Routinen zu einer absinkenden Leistungsmotivation der Mitglieder führen (ebd., S. 130).

Mithilfe der Einführung standardisierter Verfahren entlastet die Organisation ihre Mitglieder davon, bei wiederkehrenden Aufgaben über das Verfahren zur Aufgabebearbeitung wiederholt neu entscheiden zu müssen (Simon 1981, S. 134). Organisationen geben entweder Programme über die Art und Weise der Ausführung von Handlungen vor, insbesondere wenn es sich um gleichartige Aufgaben handelt, oder sie formulieren Zwecke für komplexere Entscheidungssituationen. Letztere umfassen weniger Verfahren und Strategien, sondern konkretisieren Zwecksetzungen für die Mitglieder, unter deren Berücksichtigung diese sich für ein aus ihrer Sicht geeignetes Verfahren selbst entscheiden können (Berger et al. 2014, S. 130).

Autorität und Hierarchie dienen Organisationen zur Übermittlungen von Entscheidungen ebenso wie zur Durchsetzung ihres formalen Ordnungssystems, aber auch (soweit möglich und durchsetzbar) zur Beeinflussung informeller Strukturen der Organisationen (Simon 1981, S. 134). Autorität und Hierarchie erfüllen zahlreiche Funktionen in Organisationen. Als organisationaler Mechanismus zur Vorgabe und Eingrenzung von Entscheidungsprämissen regeln Organisationen über Autorität und Hierarchie Legitimation und Verantwortung für die genannten Eingrenzungen. Akzeptieren Mitglieder durch den Eintritt in die Organisation das formale Regelsystem und damit die Hierarchie und ihre verschiedenen Autoritäten, wird an sie gleichwohl die Erwartung gestellt, auch die über die Hierarchie vermittelten Ordnungssysteme zu akzeptieren. Abermals reduziert die Organisation dadurch Komplexität aus der Perspektive ihrer Mitglieder, denn sie „engt durch Herrschaft und Indoktrination die Verhaltensmöglichkeiten der Individuen ein und entlastet sie in diesem Sinne von einem Übermaß an Komplexität und Unsicherheit“ (Berger et al. 2014, S. 134).

Die zur Verfügung gestellten Kommunikationskanäle – der vierte von Simon beschriebene Mechanismus organisatorischer Beeinflussung – umfassen formale und informale Wege des Verbreitens (oder Enthaltens) von Informationen (Simon 1981, S. 134). Organisationen können nicht allein über die Art und die Wege der Kommunikation verfügen. Sie beeinflussen zugleich, welche Informationen zwischen Kommunikationspartnern geteilt werden, geteilt werden müssen und sollen. Berger et al. betonen, dass selektive Kommunikation in alle Richtungen stattfindet, also keineswegs nur von oben nach unten erfolgt (ebd., S. 131). Es muss also zwischen beabsichtigt-selektiver Kommunikation, die insofern auch ein Mechanismus organisatorischer Beeinflussung ist, und unbeabsichtigt-selektiver Kommunikation unterschieden werden, die

entweder auf einen Mangel geeigneter Kanäle oder Regelverstöße der Mitglieder zurückzuführen ist und die sich unmittelbarer organisationaler Beeinflussung entzieht.

Als Internalisierung bezeichnet Simon den fünften organisationalen Mechanismus, der seine Wirkung auf der Grundlage des Sozialisationsprozesses entfaltet, den Mitglieder innerhalb der Organisation durchlaufen. Anders als Einflüsse, die sich dem Steuerungswillen der Organisation entziehen, existieren Mechanismen, mithilfe derer es Organisationen gelingt, Identifikation und Loyalität der Mitglieder herzustellen. Mitglieder werden so im Sinne der Organisation sozialisiert, um „selbst Entscheidungen im Sinne der Organisation zu treffen“ (Simon 1981, S. 135). Über die genannten fünf Mechanismen gelingt es Organisationen, die Handlungen ihrer Mitglieder zu koordinieren (ebd.).

Betriebliche WBE sind in diesem Verständnis keine singulären Auswahlen, sondern eingebettet in ein komplexes Organisationsgefüge, das seinerseits selbst Resultat von Entscheidungen ist. Sie sind ferner nicht nur als rationale Antwort auf Qualifizierungsprobleme zu verstehen, sondern können Antwort auf an die Organisation gerichtete Erwartungen (Schauseite), Teil informeller Strukturen oder formaler Festlegungen sein. Die damit verbundenen Zwecksetzungen und Präferenzen sind stabil, zum Teil aber auch widersprüchlich und sogar selbst Entscheidungsgegenstand.

Ausgehend von diesem Verständnis von Organisation, bei dem Merkmale von Organisation und ihre Mechanismen zur Koordination der Mitglieder aus einer dezidiert entscheidungstheoretischen Perspektive betrachtet werden, soll es im Folgenden um Entscheidungsprozesse und ihre theoretische Konzeptionierung in Organisationen gehen.

4.6.2 Entscheidungen und Entscheidungsprozesse im Betrieb – verhaltensorientiert-sozialwissenschaftlicher Ansatz

Eines der Grundlagenwerke zur sozialwissenschaftlichen Forschung und Theorie über die Entscheidung in Organisationen bildet „Decisions and Organizations“ des US-amerikanischen Organisationstheoretikers James G. March aus den späten 1980er-Jahren (Übersetzung ins Deutsche 1990: „Entscheidung und Organisation“). „Decisions and Organizations“ ist eine Sammlung von Beiträgen aus etwa drei Jahrzehnten, die in die Hauptteile „Fokussierung der Aufmerksamkeit“, „Organisationen und Konflikte“, „Anpassungsregeln“ sowie „Entscheidungsfindung unter Ungewissheit“ (March 1990, S. XI–XIII) strukturiert wurden. Besonders die Abhandlungen der letztgenannten Kategorie sind für die vorliegende Arbeit von Interesse.

In Abgrenzung von Annahmen über rationale, organisierte und weitestgehend sogar lineare Entscheidungsprozesse in Organisationen weisen die empirischen Analysen von March Unternehmen eher eine organisierte Anarchie nach, deren Entscheidungsfindung weniger auf Formalisierung denn auf Simultanität von Problemen, Lösungen, Entscheiderinnen und Entscheidern sowie Gelegenheiten basiert und im sogenannten *Garbage Can Model* (Papierkorb- bzw. Mülleimer-Modell) mündet (ebd., S. 14). Wenngleich die Metapher des Papierkorbs provokant ist, muss sie wertfrei verstanden werden. Sie symbolisiert das zufällige Aufeinandertreffen von Problemen,

Lösungen, Auswahlmöglichkeiten und Entscheidenden in der Organisation, die ähnlich wie die Blätter in einem Papierkorb unsortiert hineingelangen und darin einander begegnen, je nachdem, ob und wann sie hineingeworfen wurden.

Für das Garbage Can Model postuliert March eine Reihe von Annahmen zum organisatorischen Entscheidungsverhalten. Er argumentiert, dass die Präexistenz von Zwecken (Zielen), die vermeintliche Notwendigkeit von Konsistenz im Entscheidungsverfahren sowie das Primat der Rationalität keineswegs so offensichtlich sind, wie es in entscheidungstheoretischen Diskursen konstatiert wird (ebd., S. 282) und setzt damit Prämissen dieser Diskurse zur Disposition. Zwecke seien weder in Organisationen noch bei Individuen statisch, sondern Veränderungen unterworfen. Überhaupt stelle sich die Frage nach der Güte einer Entscheidung, wenn sie nur solche Zwecke verfolgen könne, die sich sowieso schon im Horizont der ET befinden, nicht aber darüber hinausgehende.

Eine vorhandene Präferenzordnung, so March, sei aber eine Grundannahme normativer Theorien über Entscheidungshandlungen (ebd., S. 283). In gleicher Weise verhält es sich mit der vermeintlichen Notwendigkeit konsistenten Entscheidens: Gelte dieses für Individuen als tugendhaft, äußere es sich in Organisationen sogar strukturell als „Hierarchie mit ihren Bindungen von Koordination und Kontrolle“ (ebd.) – ist Konsistenz im Entscheidungsprozess einmal nicht erkennbar, so gilt sie in den etablierten Entscheidungsmodellen trotzdem als erstrebenswert und als für die Legitimation von Entscheidungen notwendig. Auch hier stellt sich die Frage, ob Konsistenz im Entscheidungsverfahren der Norm entspricht und ob die Güte von Entscheidungen von Konsistenz profitiert oder sie Entscheidungen sogar beschränkt.

Die dritte Vorannahme, die March anzweifelt, ist das Primat der Rationalität. Wie in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt, sind auch Intuition, Glaube und Tradition entscheidungsleitend. Es handelt sich bei dieser Argumentation nicht um eine unzulässige Durchmischung deskriptiver und normativer Ansätze, denn auch die Frage, ob die Qualität einer Entscheidung bei (vermeintlicher) Rationalisierung höher ist als beispielsweise auf der Grundlage von Intuition, kann nicht einmal theoretisch zweifelsfrei begründet werden. March argumentiert, dass sich sowieso weniger das Entscheiden der Menschen nach Zwecken, Konsistenz und Rationalität gesteigert habe als vielmehr nur der Glaube daran: „Das ist ein eindrucksvoller Sieg, der – wo er errungen wurde – durch eine glückliche Kombination aus Zeit, Leistung, Ideologie und Ausdauer gewonnen wurde“ (ebd., S. 284).

Infolgedessen postuliert March, die dominante „Technologie der Vernunft“ um eine „Technologie der Torheit“ zu erweitern. Er bemüht dafür eine Analogie: Während es im Zuge der Erziehung noch als konstruktiv gelte, Kindern Erfahrungen zu ermöglichen, die mit den vorhandenen (kindlichen) Zielen inkonsistent sind, so gelte es für Erwachsene Entscheidungen so zu tätigen, dass sie mit den Zielen unbedingt konsistent seien (ebd., S. 286 f.).

Marchs Kritik richtet sich darauf, dass Entscheidungstheorien die Entscheidungshandlung, bezogen auf die Ziele, nicht hinreichend thematisieren, obwohl es offensichtlich ist, dass eine feste Präferenzordnung weder existiert (deskriptiv) noch in je-

dem Fall einfach existieren sollte (normativ). Die Crux hierbei ist, dass durch Vernunft im Sinne von Konsistenz, Rationalität etc. solche Präferenzordnung nicht immer herzustellen sind bzw. wenn doch, den Beschränkungen der bestehenden Horizonte und Strategien unterliegen. Eine „Technologie der Torheit“ soll es ermöglichen, diejenigen kreativen Potenziale freizusetzen, die durch die Routinen der Vernunft beschränkt werden. Insofern sei es nur vernünftig, Unvernunft zuzulassen.

Spiel und Vernunft aber verhalten sich in Organisationen üblicherweise eher widerständig zueinander. Berechenbarkeit, Konsistenz und Linearität im Entscheidungsprozess sind implizit gestellte Anforderungen. Unternehmen als Sozialräume sind darum nur ein Abbild dessen, was durch gesamtgesellschaftliche Normen ohnehin dem Status quo entspricht. March spricht hier von einer „Überdosis Rationalität“ (ebd., S. 291) in Erziehung und Ausbildung und konstatiert: „Die Diktate der Männlichkeit, der Kraft, der Unabhängigkeit und der Intelligenz sind intolerant gegenüber dem Drang zur Verspieltheit. In ihm manifestiert sich Schwäche. [...] Vernunft und Intelligenz haben für Gesellschaften, Organisationen und Individuen die unnötige Konsequenz gehabt, die Entwicklung des Zwecks für komplexere Formen der Konsistenz zu behindern“ (ebd., S. 291 f.).

Zum Umgang mit einer derartigen Verspieltheit schlägt March Techniken vor, die den präsenten Mustern innerhalb der Organisation widersprechen: Hierzu gehört die vorübergehende Einführung von Zwängen, Imitationen, Rationalisierungen etc., um Perspektiven zu erlangen, die den ET zuvor verborgen blieben (ebd., S. 289). Den gleichen Umgang empfiehlt March, wenn es um die Konsistenz von Entscheidungshandlungen geht, die aus rationalistischer Perspektive zwingende Voraussetzung in Organisationen ist: Er empfiehlt eine „Technologie der Torheit“ im Sinne einer temporären Verspieltheit, d. h. „die überlegte, zeitweilige Lockerung der Regeln mit dem Ziel, die Möglichkeiten alternativer Regeln genauer zu betrachten“ (ebd., S. 290).

Es sind zahlreiche konkrete Methoden vorstellbar, mit deren Hilfe diesen Anforderungen praktisch begegnet werden könnte. So könnten organisationale Zwecke als Hypothesen behandelt werden, um dadurch alternative Ziele in den Blick zu nehmen. Ferner könnten gewonnene Erfahrungen (organisationale Routinen) als vorläufige Theorien anstatt als etablierte Strategien interpretiert werden (ebd., S. 292 f.). In jedem Fall geht es aber nicht darum, die Technologie der Vernunft in Entscheidungsprozessen infrage zu stellen oder Vernunft zugunsten von Torheit gar zu unterlassen. Eine gute Technologie der Torheit „bewahrt die Vorzüge der Konsistenz, während sie gleichzeitig Veränderungen anregt“ (ebd., S. 295). Dem damit verbundenen Verständnis von Rationalität widmet sich das folgende Kapitel.

4.6.2.1 Ergänzende und alternative Rationalitätskonzepte

Wenngleich March den Sinn der analytischen Trennung von deskriptiven und präskriptiven (normativen) Entscheidungstheorien nicht ausschlägt, lassen sich seine Ansätze, wenn sie auch verhaltenswissenschaftlich orientiert sind, nicht eindeutig den deskriptiven Ansätzen zuordnen. Viel zu häufig thematisiert March Fragen nach der besseren, der guten oder richtigen Entscheidung, empfiehlt Strategien (s. o. die „Technologie der Torheit“) und belässt es damit keineswegs nur bei der Beschreibung unter-

nehmerischer Entscheidungsprozesse. In Marchs Verständnis „haben sich verhaltensorientierte und normative Theorien eher als dialektische denn als getrennte Domänen entwickelt (ebd., S. 300).

Entsprechend geht es auch bei dahinterliegenden Rationalitätskonzepten nicht nur um normative Theorien, denn auch deskriptive Theorien unterstellen Handlungszwecke und intelligentes Handeln (ebd.). Immer wieder kam es außerdem zu Anpassungen normativer Theorien an reale Entscheidungshandlungen (bspw. die Entstehung des Konzepts der „Bounded Rationality“) ebenso wie zur Anpassung deskriptiver Ansätze auf der Grundlage normativer entscheidungstheoretischer Befunde (March 1990, S. 300).

So verwundert es kaum und entspricht der Logik seines Ansatzes, Kategorien wie „normativ“ vs. „deskriptiv“ zu überwinden und eine integrative Theorie zu organisationalen Entscheidungshandlungen zu entwickeln. Im Zuge der Erkenntnis, dass Modelle vollständiger Rationalität gegenüber menschlichem Verhalten naiv oder mindestens inadäquat sind, entwickelten sich alternative Rationalitätskonzepte, d. h. Konzepte, die verschiedenen Limitationen und Bedingungen menschlicher Entscheidungshandlungen Rechnung tragen wollten: March zählt hierzu die begrenzte Rationalität (Komplexitätsreduktion durch Vereinfachung), kontextuale Rationalität (Relation zu Bezugsgruppen, Einbeziehung von Opportunitätskosten, Einfluss von Situation und Kontext), die Spielrationalität (Verfolgen von Individualzielen auf der Grundlage interessenpolitischer Kalkulation) und Prozessrationalität (Fokus auf Entscheidungsprozess anstatt auf Entscheidungsergebnis: Ablauf und Form der Wahl, Legitimation durch Form und Bürokratie) (ebd., S. 304f.).

In Kapitel 4.4 wurde auf verschiedene Ansätze, Rationalität konzeptionell und terminologisch zu fassen, eingegangen und Stellung zu den unterschiedlichen Ansätzen bezogen. Es sei an dieser Stelle daran erinnert, dass Entscheidungshandlungen entweder wert- oder zweckrational sein können. Diese von March eingeführten Konzepte kalkulierter Rationalität haben miteinander gemein, dass Individuen auf eine bestimmte Art (je nach Konzept) die Konsequenzen ihrer Handlungen kalkulieren (ebd., S. 304f.). Weit weniger populär sind adaptive, selektive und posteriore Rationalität (ebd., S. 305f.).

March spricht hierbei von sozialisierten Handlungsmaximen, „die sich quer durch Zeit, Menschen und Organisationen ohne vollständiges gegenwärtiges Bewußtsein seiner Geschichte“ (ebd., S. 305) herausbilden, die ganzheitlicher und nicht-intentional zur Anwendung kommen. Die adaptive Rationalität verweist hierbei auf Erfahrungslernen im Zuge von Anpassungen und ist in der Lage, Effizienz bei hohen Komplexitätsgraden zu ermöglichen. Mit selektiver Rationalität beschreibt March Maximen, bei denen das Überleben und Wachstum von Organisationen dominiert. Entscheidungen sind also dann (selektiv-)rational, wenn sie der Organisation zu Wachstum und zum Überleben verhelfen.

Bei posteriorer Rationalität können Handlungen erst im Nachhinein Legitimation erfahren, da Entscheidungshandlungen zu Erfahrungen führen, auf deren Grundlage die Angemessenheit von Zielen zu bestimmen ist. „Die Bewertung erfolgt anhand von

Präferenzen, die aus der Handlung und deren Konsequenzen erwachsen“ (ebd., S. 306). Diese Form von Rationalität beinhaltet entsprechend ein besonders starkes Interpretationsparadigma (ebd., S. 305 f.). Ergänzend zu Wert- und Zweckrationalität geben adaptive, selektive und posteriore Rationalität folglich Auskunft über Begründungszusammenhänge betrieblicher WBE in Bezug auf den Einfluss von Erfahrungen, die Auswahl reflektierter Kontexte (welche Aspekte werden in rationale Abwägungen einbezogen, welche nicht?) und die damit verbundenen Ziele sowie auf den Zeitpunkt der Begründung. Damit handelt es sich allerdings nicht um eigenständige Konzepte neben der Zweck- und Wertrationalität, sondern um Spezifikationen, die auf beide Konzepte anwendbar sind.²⁰

4.6.2.2 Präferenzen und der Umgang mit Präferenzen bei Entscheidungshandlungen

Besondere Aufmerksamkeit widmet March (ebd., S. 309 f.) den Präferenzen in präskriptiven Entscheidungsmodellen. Für nahezu alle Modelle orientieren sich Präferenzen an den individuellen moralischen Standpunkten und laufen der individuellen Moral nicht zuwider. Es wird konstatiert, dass das Handeln nach Präferenzen konsistent und vorsätzlich sei, dass Präferenzen an sich konsistent, präzise und nicht mehrdeutig seien und „durch die von ihnen gesteuerten Entscheidungen nicht beeinflusst werden“ (ebd., S. 310 f.). March argumentiert, moralischer Standpunkt und Präferenz müssten eben doch nicht zusammenfallen, gewählt werde ohne Rücksicht auf Präferenzen, Vorlieben würden sich ändern und wären von den Konsequenzen, die sich erst aus Entscheidungen ergeben, beeinflussbar.

Präferenzen also werden gemanagt, konstruiert und strategisch genutzt. Ebenso können Präferenzen mehrdeutig und unpräzise sein und miteinander vermennt, unterdrückt oder bewusst gemieden, und somit kann Inkonsistenz toleriert werden (ebd., S. 311 f.). Die zentrale Frage zwischen dem Widerspruch, wie mit Präferenzen gemäß normativen Modellen umgegangen werden sollte und wie mit ihnen tatsächlich verfahren wird, lautet: Ist dieses abweichende Verhalten ein Fehler und sollte behoben werden oder ist es vernünftig, Präferenzen wie beschrieben zu behandeln, sodass präskriptive Modelle darum zu erweitern sind?

Es liegt auf der Hand, dass von stabilen Präferenzen abweichendes Entscheiden nicht gleichsam intelligent und vernünftig sein muss. Es kann sich auch um Ignoranz oder Beschränktheit handeln, so zu verfahren (ebd., S. 312). Andererseits argumentiert March:

„Mehrdeutigkeit jedoch als einen notwendigen Kostenfaktor anzusehen, der uns durch die Informationsverarbeitungseigenschaften von Individuen auferlegt ist, hieße, das Ausmaß nicht zu erfassen, in dem ähnliche Stile in Bezug auf Präferenzen vernünftig wären, selbst wenn der menschliche Organismus eine leistungsfähigere Kalkülfähigkeit hätte.“ (Ebd., S. 313)

²⁰ Wird beispielsweise eine Entscheidung über die Auswahl eines Weiterbildungsthemas zweckrational begründet, so kann auf den Einfluss von Erfahrungen, die Aspekte, die der Abwägung obliegen, und den Begründungszeitpunkt rekurriert werden. Gleiches wäre bei einer wertrationalen Entscheidungshandlung der Fall. Damit spezifizieren die ergänzenden Konzepte von March die Typen des wert- und zweckrationalen Handelns.

Für Individuen und Institutionen existieren vernünftige Gründe, mehrdeutige Präferenzen zu haben. So kann beispielsweise antizipiert werden, dass, wenn sich Präferenzen nicht ändern, zukünftig Handlungen vonnöten sind, die vom aktuellen moralischen Standpunkt her vermieden werden sollten. Im Zuge dessen werden Präferenzen strategisch behandelt, eventuell geändert und dem moralischen Standpunkt gegenüber angepasst, ein neuer moralischer Standpunkt wird erarbeitet oder aber die Inkonsistenz wird einfach ausgehalten. Es zeigt sich also, dass auch Präferenzen entscheidbar sind.

Menschen erkennen außerdem, so March (ebd., S. 313 f.) weiter, dass Vermutung und Schätzung auch bei rationalen Handlungen gewichtig seien: Der Zielzustand selbst unterliege immer der Vermutung (sonst wäre eine Entscheidung gar nicht nötig). Die Wahl zwischen zwei Alternativen ist also auch eine Entscheidung zwischen zwei Vermutungen. Ist die Präferenz mehrdeutig, so ist zusätzlich die Auswahl eine Vermutung.

March fasst zusammen, dass „die relative Leistungsfähigkeit einer Auswahl, die konsistent auf zwei Vermutungen basiert, im Vergleich zu einer Auswahl, die selber eine Vermutung ist“ (ebd., S. 314), eher überschätzt wird. Letztlich also können sich weder Individuen noch Organisationen darauf verlassen, auf und innerhalb einer Umwelt zu agieren, die stabile, eindeutige und konsistente Präferenzen hat. Grundsätzlich ist es nicht möglich zu behaupten, stabile Präferenzen seien vernünftiger. Genauso wenig ist es möglich, das Gegenteil zu behaupten. Vielmehr ist die Kontingenz von Präferenzen zu betonen, d. h., dass diese nicht beliebig sein können, aber im Zuge sich ändernder Umwelt, moralischer Standpunkte etc. veränderbar, d. h. entscheidbar, sind und sein müssen.

Der Implementierung der genannten Phänomene menschlicher Entscheidungshandlungen in eine Theorie oder in Wahlmodelle gehen allerdings eine Reihe von Problemen („Technical Problems“) voraus (insbesondere, was die Erhöhung der Komplexität dieser Theorien betrifft): Theorien, die in Bezug auf optimale Anspruchsniveaus auf Satisfizierung abstellen, behandeln das Anspruchsniveau selbst noch nicht als Entscheidungsgegenstand und eröffnen bisher keine Möglichkeit, die Maximierung von Zufriedenheit in einer Funktion zu fassen, die die Veränderung des Anspruchsniveaus berücksichtigt²¹ (ebd., S. 321).

Ein zweites „Technical Problem“ liegt in der Forderung normativer Entscheidungstheorien nach wohl definierten und klaren Zielen. Wenngleich konkrete Ziele die Qualität von Entscheidungen grundsätzlich positiv beeinflussen, warnt March vor einer Orientierung bei unklaren und widersprüchlichen Zielen an präzisen Leistungsmaßstäben: „Je präziser nämlich der Leistungsmaßstab ist, umso größer ist auch die Motivation dafür, ohne Rücksicht auf die zugrunde liegenden Ziele Wege zu finden,

21 Entgegen normativen Entscheidungstheorien, so March (1990), ist diese Perspektive der Realität sehr viel näher. Bei individuellen Entscheidungshandlungen führen sich ändernde Anspruchsniveaus sogar zu völlig neuen Präferenzen. Bei der Vielzahl der bisher aufgezeigten Einflusskriterien auf den Entscheidungsprozess sind sich ändernde Anspruchsniveaus sehr wahrscheinlich.

auf dem Meßindex gut abzuschneiden (ebd., S. 320)²², oder es sinken die Motivation und Möglichkeiten, Ziele zu revidieren und neu zu entwickeln (ebd.).

Ein drittes „Technical Problem“ ergibt sich aus der Auffassung normativer Theorien, dass Entscheidungen mit den Werten der handelnden Individuen übereinstimmen und konsistent sind. March nutzt zur Erläuterung das Konzept der Sünde: Sünde existiert in der Realität (ebd., S. 321), also die wissentliche Zuwiderhandlung gegen den individuellen und/oder gesellschaftlichen moralischen Imperativ ist ein beobachtbares Phänomen menschlicher Verhaltensweisen. Mit Blick auf die Summe solcher „Zuwiderhandlungen“ wird ersichtlich, dass diese Verhaltensweisen keineswegs seltene Ausnahmen darstellen (nicht rauchen, nicht trinken, keine Süßigkeiten essen, an der roten Ampel warten, den Kolleginnen und Kollegen gegenüber freundlich sein, die Vorgesetzten nicht beschwindeln, den formalen Weg einhalten...). Für die Wertvorstellungen sowohl der individuellen Entscheidung als auch der innerhalb einer Organisation kann der Verstoß gegen das herrschende Wertesystem sogar sinnvoll sein, wenn dadurch alternative Werte eruiert und geprüft werden oder sich bestehende legitimieren müssen (ebd., S. 321).

Das vierte „Technologische Problem“, das sich für Entscheidungstheorien ergibt, die realistische Entscheidungshandlungen abbilden wollen, nimmt Bezug auf kalkulierte Rationalität, die in Entscheidungstheorien als „die einzige legitime Form der Intelligenz“ (ebd.) gilt. Intelligentes Handeln findet sich aber auch auf Grundlage erlernten Verhaltens, Erfahrung, Offenbarung, Intuition, Nachahmung (ebd., S. 321 f.). Die bis hierher herausgearbeiteten Prämissen und Thesen münden in das im Folgenden vorzustellende Modell des Garbage Can.

4.6.2.3 Organisierte Anarchie und das Garbage Can Model

Nachfolgend werden zentrale Variablen erläutert, die im Modell des Garbage Can eine Rolle spielen, d. h. denen Erklärungspotenzial für organisatorische Entscheidungshandlungen unterstellt wird. Dabei wird von einer Simulation gesprochen. Cohen et al. (1990) definieren eine Reihe von Variablen und Hypothesen des Garbage Can, die sie in einer Computersimulation, genauer einer Fortran-Simulation, miteinander in Verbindung bringen und als Resultat unter anderem die quantitative Verteilung verschiedener Entscheidungsstile erhalten. Auf die Simulation wird nicht weiter eingegangen, stattdessen soll sich der organisierten Anarchie und dem Garbage Can Model gewidmet werden.

Unter einer organisierten Anarchie verstehen Cohen et al. „Organisationen, die durch problematische Präferenzen, unklare Technologien und fluktuierende Partizipation gekennzeichnet sind“ (ebd., S. 330). Organisationen bestehen in der Analyse von Cohen et al. aus einer Ansammlung von Auswahlmöglichkeiten,

„die nach Problemen Ausschau halten, als Ansammlung von Sachverhalten und Gefühlen, die nach Entscheidungssituationen Ausschau halten, in denen sie sich kundtun kön-

22 Dieses Problem ist der empirischen Sozialforschung wohl bekannt und wird beispielsweise im Rahmen von Large-Skale-Assessments wie PISA diskutiert (siehe bspw. Münch 2008).

nen, als Ansammlung von Lösungen, die nach Sachverhalten Ausschau halten, auf die sie als Antwort dienen können und schließlich als Ansammlung von Entscheidungsträgern, die nach Arbeit Ausschau halten“ (ebd.).

Cohen et al. gehen also nicht von einer Linearität im Zuge von Entscheidungsfindungen aus, sondern sprechen von der Ko-Existenz von Lösungen, Problemen, Gelegenheiten und Entscheidenden, die als Wahlmöglichkeit gemeinsam aus einem Garbage Can heraus zu neuen Problemen, Entscheidungen und Lösungen führen (ebd., S. 330 f.).

Organisierte Anarchie trifft für die meisten Organisationen zumindest zeitweilig zu. Es existieren aber auch Organisationen mit klareren Präferenzen, Technologien und deutlich weniger fluktuierender Partizipation (ebd., S. 331). Nicht zuletzt ist ein Zusammenhang mit der Organisationsgröße wahrscheinlich. Das Garbage Can Model ist damit eine Absage an die Vorstellung rationaler organisatorischer Entscheidungsprozesse, wonach für auftretende Probleme geeignete Entscheider:innen ausgewählt werden, die in der Folge abwägend und kalkulierend nach Lösungen suchen, hierzu Wahlmöglichkeiten erarbeiten und zuletzt die beste Lösung auswählen.

Kommt es zu einer Wahlmöglichkeit innerhalb von organisierten Anarchien, so bestehen die Wechselwirkungen vielmehr zwischen Problemen, die Aufmerksamkeit erfordern; Lösungen, die auf Probleme reagieren, aber die unter Umständen auch aktiv nach Problemen suchen, Mitgliedern (genauer: Teilnehmer:innen der Entscheidungen), die aus einer Organisation aus- und in eine Organisation eintreten sowie Wahlmöglichkeiten bzw. Entscheidungsgelegenheiten, die als solche von der Organisation beschrieben werden (als Verträge, Investition, Anstellungen etc.) (ebd., S. 333).

Anders, als es linear angelegte Entscheidungsmodelle vermuten lassen, postuliert das Garbage Can Model eine Interrelation und Gleichzeitigkeit der vier oben genannten Strömungen²³ (von Gelegenheiten und von Problemen sowie von Lösungen und von Teilnehmenden): „Obwohl diese Strömungen nicht völlig unabhängig voneinander sind, kann jede von ihnen als gegenüber dem System unabhängig und exogen gesehen werden“ (ebd., S. 334). Während also lineare Entscheidungsmodelle davon ausgehen, dass zu auftretenden Problemen Lösungen entwickelt werden und bestimmte Teilnehmer:innen für bestimmte Entscheidungen zuständig sind, beschreiben Cohen et al. „die Kopplung der Elemente des Entscheidungsprozesses, d. h. von Problemen, Lösungen, Teilnehmern und Entscheidungsgelegenheiten, als vergleichsweise zufälliges ‚Zusammenfließen‘ relativ unabhängiger und aus äußeren Quellen stammender ‚Strömungen‘“ (Berger et al. 2014, S. 136).

Demzufolge existieren innerhalb von Organisationen auch Lösungen, denen noch keine Probleme zugeordnet sind. Die Kopplung von Teilnehmer:in und Entscheidung steht in Abhängigkeit der Relevanz und Anzahl weiterer Entscheidungsgelegenheiten, und Entscheidungsgelegenheiten koppeln Probleme und Teilnehmer:innen

23 Strömungen (*streams*) von Problemen sind zu verstehen als eine Menge von Problemen, die aber nicht statisch sind, sondern zu bestimmten Zeiten in den Garbage Can eintreten. Ihre Eintrittszeit ist der Moment, in dem sie für Organisationsmitglieder sichtbar werden (Cohen et al. 1990, S. 333 f.).

nicht nur aufgrund der aktuellen Passung, sondern beispielsweise aufgrund vergangener Entscheidungen, Macht, Prestige etc. (ebd., S. 136 f.).

Die folgende Darstellung verbildlicht die Metapher der Garbage Can. Die drei abgebildeten Garbage Cans sind nur analytisch getrennt, um im ersten die vier Strömungen (Teilnehmende, Probleme, Gelegenheiten und Lösungen), im zweiten die hieraus resultierenden Zugangs- und Entscheidungsstrukturen und im dritten drei Hypothesen zum Verhalten in Organisationen darzustellen. Die organisierte Anarchie konstituiert sich aus den fünf Defiziten, auf die am Ende des Kapitels eingegangen wird. Im Ergebnis des Garbage Can finden sich wiederum drei Entscheidungsstile: Lösung, Übersehen und Flucht. Die Variablen werden unterhalb der Darstellung erläutert.

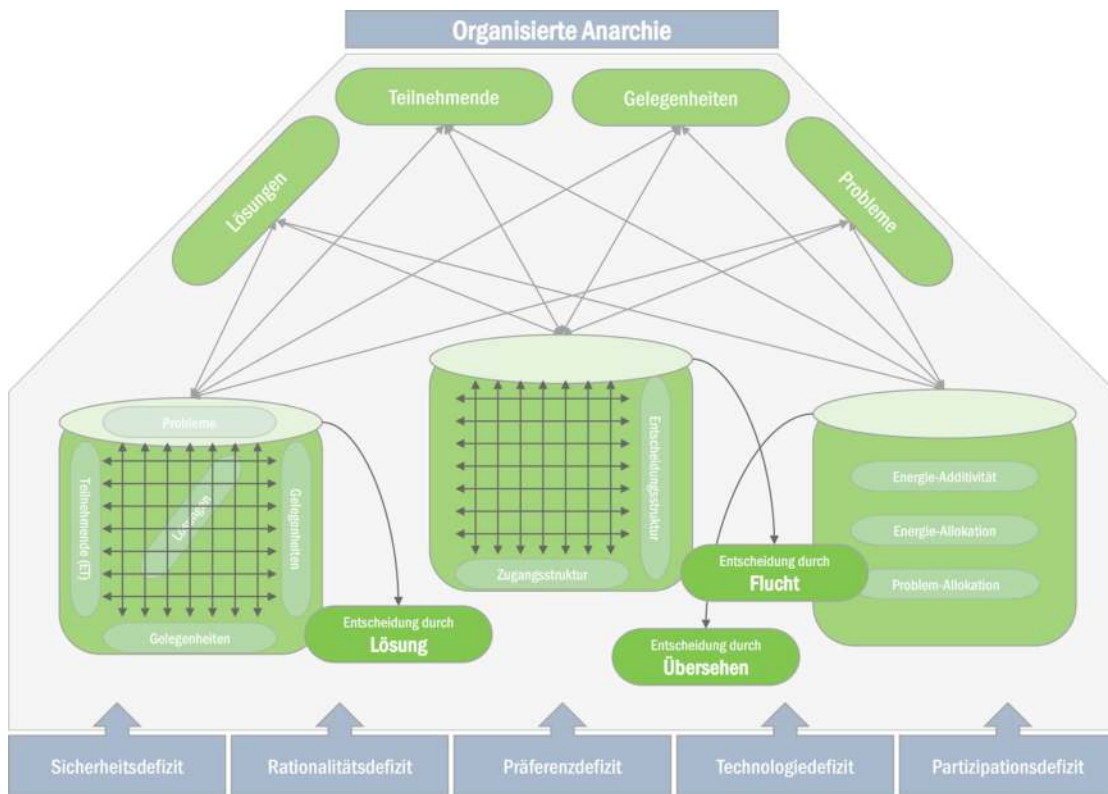


Abbildung 1: Garbage Can Model (eigene Darstellung)

Cohen et al. identifizieren im Garbage Can zwei Segmentierungen, über die jede Organisation verfügt. In Kombination der Strömungen von Teilnehmenden und Gelegenheiten ergibt sich die Entscheidungsstruktur einer Organisation, d. h. zu konkreten Zeitpunkten bzw. Gelegenheiten werden bestimmte Teilnehmende für eine Auswahl entweder als qualifiziert/geeignet erachtet oder nicht (Cohen et al. 1990, S. 335).

Mit Gelegenheiten wiederum sind Situationen gemeint, in den Entscheidungen zu treffen sind, also beispielsweise die Ausschreibung einer Stelle, der Einkauf eines Produkts, die Planung zukünftiger Weiterbildungen. Dies bedeutet zugleich, dass innerhalb der Gelegenheiten Auswahlen bzw. Wahlmöglichkeiten zur Verfügung ste-

hen. Die Entscheidungsstruktur gibt an, welche Teilnehmenden zu welchen Situationen Zugang haben.

Die zweite Segmentierung einer Organisation ist die Zugangsstruktur, die sich aus der Kombination von Problemen und Gelegenheiten ergibt. Die Zugangsstruktur gibt an, ob Probleme mit Entscheidungsgelegenheiten verbunden sind. Das Modell zeigt dadurch auch, dass es zu Entscheidungsgelegenheiten kommt, ohne dass damit Probleme verknüpft sein müssen und dass Probleme sich Gelegenheiten zuordnen müssen, um bearbeitet zu werden (ebd., S. 335).

Mithilfe von insgesamt drei Hypothesen (dritter Garbage Can in Darstellung 1) setzen Cohen et al. die Variablen in Verbindung. Die Hypothesen sind Annahmen darüber, wie sich in Organisationen in Bezug auf Entscheidungen verhalten wird: Hierzu gehören die „Energie-Additivitäts-Annahme“, die „Energieallokations-Annahme“ sowie die „Problemallokations-Annahme“ (ebd.).

Die Energie-Additivitäts-Annahme hebt auf das Verhältnis der gesamten für eine Auswahl nötigen effektiven Energie gegenüber der kumulierten Energie aus allen mit der Auswahl verbundenen Problemen ab (in Abhängigkeit des je Zeitpunkt unterschiedlichen Lösungskoeffizienten s. u.): „Sobald die Gesamtheit der effektiven Energie, die für eine bestimmte Auswahl aufgewendet wird, zu einem bestimmten Zeitpunkt den Erfordernissen gleichkommt oder sie übersteigt, wird eine Entscheidung getroffen“ (ebd.). Aus dieser Perspektive ist das Entscheiden mit dem Kippen einer Waage vergleichbar und entspricht einer Bilanzierung: Auf der einen Seite befindet sich eine Auswahlmöglichkeit, die problematisiert und zur Disposition gestellt wird. Um den damit verbundenen Anforderungen (Problemen) zu begegnen, müssen ET Energie aufwenden. In der anderen Waagschale befindet sich die Energie (Ressourcen) der ET, die diese bereit sind, für eine möglichen Auswahl aufzuwenden.

Auch die Auswahl selbst stellt Anforderungen an Ressourcen. Die effektive Energie der Auswahl ist damit nicht einfach die Summe der von den ET aufgewendeten Energie, sondern ebendiese abzüglich der durch die Auswahl gebundenen Ressourcen. Die effektive Energie, also Energie der ET abzüglich der gebundenen Ressourcen, entwickelt sich aber nicht linear oder konstant, sondern ist abhängig vom oben genannten Lösungskoeffizienten. Der Lösungskoeffizient variiert, denn der notwendige Einsatz von Energie, die für eine Auswahl aufgewendet werden muss, ist zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich hoch und hängt von der Bereitschaft der ET ab, eine bestimmte Menge ihrer Energie, ihrer Ressourcen, für die anstehende Auswahl einzusetzen. Man könnte auch von günstigen oder ungünstigen Momenten für Entscheidungen sprechen.

Mit der Energie-Additivitäts-Annahme gehen Cohen et al. nun davon aus, dass eine Entscheidung für eine Auswahl dann getroffen wird, wenn sich die beschriebenen Waagschalen mindestens angleichen oder sich die Energiebilanz zugunsten der Waagschale der Auswahl verschiebt. Dieser Überschuss an Energie ist damit als Auslöser zu verstehen, damit eine Auswahl durch die ET getroffen wird. In der praktischen Konsequenz bedeutet dies nicht nur, dass ET für Entscheidungen ein Minimum an Energie aufwenden bzw. bereit dazu sein müssen, sondern dass besonders schwierige und ge-

gebenenfalls wichtige Auswahlen (also solche, deren Bearbeitung besonders viele Ressourcen bindet) eher verzögert oder gar nicht bearbeitet werden, da sich ET eher anderen, leichter zu bearbeitenden Auswahlen zuwenden. Damit verbunden ist die zweite Hypothese zur Energieallokation.

Während die Energie-Additivitäts-Annahme auf das Verhältnis von Anforderungen der Auswahl und einzusetzender Energie der ET abhebt, fokussiert die Energie-Allokations-Annahme auf die Frage, welcher der zur Verfügung stehenden Auswahlen ET ihre Energie zur Verfügung stellen. Unter der Annahme, dass in „jeder Zeitperiode [...] die Energie jedes Beteiligten nicht mehr als einer Wahlmöglichkeit zugeordnet [wird]“ (Cohen et al. 1990, S. 335) gehen die Autoren davon aus, dass ET ihre Energie immer derjenigen Auswahl zuordnen, der bereits die meiste Energie zugeordnet wurde und die damit der Entscheidung am nächsten steht (ebd.). Von den Beteiligten wird also die Auswahl favorisiert, die am wenigsten Energie kostet, d. h. die für die Entscheidung am ehesten infrage kommt (ebd.).

Die Energie-Allokations-Hypothese bezieht sich dementsprechend konkret auf die Entscheidungsstruktur (welche/welcher ET ordnet sich welcher Auswahl zu?). Zwei wesentliche Gründe sprechen für diese Annahme: Einerseits wenden ET so ihre Energie einer Auswahl zu, die mit hoher Wahrscheinlichkeit die Anforderungen des Problems zuerst übersteigt, d. h., die Energie kommt keiner Auswahl zugute, die mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht getroffen werden wird. Zweitens ist die aufzuwendende Energie für eine Auswahl, die kurz vor der Entscheidung steht, geringer als für eine, für die in der jeweiligen Zeitspanne verhältnismäßig viel weniger Energie kumuliert worden ist. Mit anderen Worten: Die individuellen Präferenzen für eine Auswahl sind weit weniger bedeutend als die Frage danach, wie wahrscheinlich eine Auswahl tatsächlich getroffen wird und wie viel Energie dafür zu investieren ist.

Die letzte Annahme, mit der Cohen et al. versuchen, Gelegenheiten, Probleme, Teilnehmer:innen und Lösungen im Garbage Can miteinander in Verbindung zu bringen, ist die „Problemallokations-Annahme“. Diese gibt an, wie Probleme mit Auswahlen verbunden werden (ebd.). Unter einer Vielzahl von Auswahlen, die für das Problem infrage kommen, wird eine Auswahl deshalb gewählt, weil sie das geringste Energiedefizit aufweist, also im Falle einer Entscheidung über die beste Energiebilanz verfügt (Aufwand-Nutzen, zu investierende Ressourcen wie Zeit und Geld, bereits investierte Ressourcen etc.) und damit für die Entscheidung am ehesten infrage kommt. In der Konsequenz suchen im Garbage Can nicht nur Probleme nach Auswahlen, sondern auch Auswahlen nach Problemen, für die sie möglichst effektiv entschieden werden können. Probleme werden außerdem nicht zwangsläufig entlang ihrer Gewichtung bearbeitet, sondern abhängig davon, wie schnell sie bearbeitet werden können bzw. wie viel Aufwand (Ressourcen, Energie) dafür nötig ist.

Der Einfluss der Organisationsstruktur auf die Ergebnisse des Garbage Can

Die Prozessierung einer Entscheidung in der dargestellten Form eines Garbage Can hängt wesentlich von der Organisationsstruktur ab, in die sie eingebettet ist:

„Elemente der Organisationsstruktur beeinflussen die Ergebnisse eines Papierkorb-Entscheidungsprozesses, indem sie (1) sich auf das Zeitmuster des Eintreffens von Problemen, Auswahlen, Lösungen oder von Entscheidungsträgern auswirken, indem sie (2) die Energieallokation seitens potentieller Entscheidungsteilnehmer determinieren und indem sie (3) Verknüpfungen zwischen den unterschiedlichen Strömungen herstellen.“ (Ebd., S. 336)

Lösungen, Gelegenheiten, Teilnehmer:innen und Probleme sind, wie beschrieben, Ströme („Streams“), die zu einer bestimmten Zeit im Garbage Can aufeinandertreffen und im Sinne der oben genannten drei Annahmen in Verbindung stehen. Der Garbage Can als Entscheidungsgelegenheit ist in eine Organisationsstruktur eingebettet, deren Merkmale wiederum Einfluss auf ihn ausüben. Die Strukturen sind allerdings nicht statisch. Wenn sich Organisationsstrukturen ändern, so deshalb, weil sie auf verschiedene Faktoren reagieren (müssen). Solche Faktoren können in der Umwelt (also bspw. im Markt) und damit außerhalb der Strukturen der Organisation oder aber innerhalb derselben liegen.

Cohen et al. definieren für ihre Simulation des Garbage Can verschiedene fixe Parameter. Hierzu zählen die Anzahl von Zeitperioden (20), Wahlmöglichkeiten (10), ET (10), Probleme (20) sowie die Lösungskoeffizienten (0,6 für jede Zeitperiode). Diese Parameter bleiben während der Simulation festgelegt und variieren nicht. Dagegen variieren Eintrittszeiten sowohl von Auswahlen und Problemen (ebd., S. 337). Weil doppelt so viele Zeitperioden wie Wahlmöglichkeiten angenommen werden, begrenzen sich Cohen et al. auf die ersten zehn Zeitperioden und legen hierfür zwei zufallsgenerierte Reihenfolgen fest, in denen eine Auswahlalternative je Zeitperiode auftritt. Ähnliches gilt für die Eintrittszeit der Probleme: Da aber 20 Probleme für die Simulation angenommen werden und es für die Simulation sinnvoll ist, wenn Lösungen und Auswahlalternativen zu gleichen Zeitperioden eintreten, definieren Cohen et al. zwei ebenso zufallsgenerierte Sequenzen für den Eintritt der Probleme mit allerdings je zwei Problemen je Zeitperiode (ebd.).

Für ihre Simulation geben Cohen et al. eine Energiemenge an, die der Organisation je Zeiteinheit zur Verfügung steht. Diese wird definiert mit 5,5 Einheiten. Multipliziert mit 20 Zeitperioden sowie dem oben genannten Lösungskoeffizienten von 0,6 ergeben sich 66 Einheiten, die der Organisation über alle Zeitperioden hindurch zur Verfügung stehen. Wie oben erläutert, benötigt die Organisation Energie zur Lösung der Probleme. Infolgedessen ist die Nettoenergieladung die Differenz der zur Lösung der Probleme notwendigen Energie und der zur Verfügung stehenden Energie. Cohen et al. variieren die Nettoenergieladung, indem sie von drei Varianten der Energieladung der Probleme ausgehen, d. h. wie auch in der Realität verschiedene Probleme unterschiedliche Anforderungen haben. Um die Komplexität des Modells etwas zu reduzieren, definieren Cohen et al. drei Nettoenergieladungen immer unter der Annahme, dass jeweils alle 20 Probleme der jeweiligen Nettoenergieladung die gleiche Energienachfrage haben.

So ergeben sich drei Varianten der Nettoenergieladung, je nachdem, wie viel Energie zur Lösung der Probleme erforderlich ist: eine leichte (die 20 Probleme benöti-

gen nicht besonders viel Energie), eine mäßige (Probleme benötigen mehr Energie, die Gesamtenergiemenge genügt aber deutlich) und eine schwere Ladung (die zur Verfügung stehende Energie genügt gerade so, d. h. nur im Optimalfall können alle Probleme gelöst werden). Je mehr Energie zur Lösung der Probleme notwendig ist, umso schwerer ist die Nettoenergieladung (ebd., S. 337 f.).

Weiterhin werden Varianten der Zugangs- (welches Problem wird welcher Gelegenheit bzw. welche Gelegenheit wird welchem Problem zugeordnet?) sowie der Entscheidungsstruktur (welche:r ET wird welcher Auswahlalternative bzw. welche Auswahlalternative wird welchem/welcher ET zugeordnet?) unterschieden. Die Zugangsstruktur kann unsegmentiert sein, d. h. jedes Problem kann jeder Gelegenheit zugeordnet werden. Eine Zugangsstruktur mit hierarchischem Zugang bedeutet, dass wichtige Probleme Zugang zu vielen Gelegenheiten bzw. weniger wichtige Probleme Zugang zu wenigen Gelegenheiten haben. Eine spezialisierte Zugangsstruktur wiederum meint, dass jedes Problem Zugang zu einer Gelegenheit hat bzw. jede Gelegenheit nicht mehr als zwei Problemen zugeordnet ist (da für die Simulation doppelt so viele Probleme wie Wahlmöglichkeiten vorgesehen sind) (ebd., S. 338 ff.).²⁴

Für die Entscheidungsstruktur (Relation ET und Gelegenheit) werden ebenfalls drei Varianten unterschieden: Analog zur Zugangsstruktur existiert eine unsegmentierte Variante (unsegmentierte Entscheidungen), d. h. jede:r Teilnehmer:in kann zu jeder Gelegenheit wählen. Es existiert zweitens die Variante hierarchischer Entscheidungen, d. h. wichtige Gelegenheiten sind wichtigen ET zugeordnet bzw. weniger wichtige ET werden weniger wichtigen Gelegenheiten zugeordnet. In der dritten Entscheidungsstruktur, der spezialisierten Entscheidung „steht jeder Entscheidungsträger in Verbindung mit einer einzigen Auswahl und jede Auswahl wird von einem einzigen Entscheidungsträger vorgenommen“ (ebd., S. 341). Die Spezialisierung funktioniert in diesem Fall reziprok, weil für das Modell die gleiche Anzahl an ET und Auswahlen angenommen werden.

Zuletzt konkretisieren Cohen et al. die Energieverteilung zwischen den einzelnen ET, deren Anzahl wie oben beschrieben für die Simulation auf zehn begrenzt worden ist. Auch hier identifizieren die Autoren drei Varianten der Verteilung der Energie auf die beteiligten Personen im Garbage Can: Variante 0 ordnet den ET (linear) umso mehr Energie je Zeiteinheit/Zeitperiode zu, je weniger hoch ihre hierarchische Position ist, d. h. je weniger wichtig sie in der Organisation sind. Cohen et al. folgen in dieser Variante der Annahme, dass, je wichtiger Personen in der Organisation sind, sie umso weniger Motivation und Ressourcen haben, sich mit dem jeweiligen Problem auseinanderzusetzen. Ein wesentlicher Grund hierfür könnte sein, dass, je wichtiger Personen in der Organisation sind, umso stärker ihre Bindung an andere Probleme ist und desto weniger Energie/Ressourcen sie für ein einzelnes Problem aufwenden können (ebd., S. 340). Variante 1 ordnet jeder/jedem ET die gleiche Menge an Energie zu und Variante 2 ordnet entgegengesetzt zu Variante 0 Teilnehmerinnen und Teilneh-

24 Organisationen mit unsegmentierter Zugangsstruktur neigen demzufolge dazu, auftretende Probleme zu jeder Gelegenheit bearbeiten zu wollen. Organisationen mit hierarchischer Zugangsstruktur widmen wichtigen Problemen mehr Zeit als unwichtigen. Organisationen mit spezialisierter Zugangsstruktur definieren für bestimmte Probleme konkrete Entscheidungsgelegenheiten.

mern umso mehr Energie zu, je wichtiger sie sind, d. h. je weiter oben sie hierarchisch verortet werden. Die zur Verfügung stehende Gesamtenergie ist in allen Varianten die gleiche (ebd., S. 343).

Aus ihrer Simulation, innerhalb der Cohen et al. die genannten Variablen ET und deren zur Verfügung stehende Energien, Auswahlalternativen sowie Probleme in den vorgestellten Varianten der Organisationsstruktur untereinander und über 20 Zeitperioden hinweg in Verbindung stellen, erhalten sie insgesamt 324 Situationen zur Analyse der Garbage-Can-Entscheidungsprozesse:

„Das Papierkorb-Modell funktioniert unter jeder der möglichen Organisationsstrukturen, indem es den Wahlmöglichkeiten Probleme und Entscheidungsträger zuordnet, die für Auswahlen erforderliche Energie festsetzt und schließlich solche Auswahlen findet und solche Probleme löst, wie aufgrund der angegebenen Zuordnungen und Energien realisierbar sind. Das Modell leistet dies für jede einzelne der zwanzig Perioden in einer 20-Perioden-Simulation organisatorischer Entscheidungsfindung.“ (Ebd., S. 344)

In fünf sogenannten „Summary Statistics“ zum Entscheidungsstil, zur Problemaktivierung, zur Problemlatenz, zur Aktivierung der ET sowie zur Entscheidungsgeschwindigkeit präsentieren Cohen et al. (ebd., S. 344 ff.) erste Beschreibungen über den Prozess der Entscheidungsfindung.

Für den Entscheidungsstil identifizieren die Autoren drei verschiedene Typen: So können Entscheidungen durch die Lösung des Problems erfolgen, d. h. dem Problem kann eine geeignete Auswahlalternative zugeordnet werden. Die zweite Art der Entscheidung ist das Übersehen: Wird innerhalb einer Zeitperiode, in der bereits eine Auswahlalternative mit einem Problem verbunden ist, eine weitere Auswahlalternative aktiviert, so wird eine Entscheidung (vorausgesetzt, die nötige Energie steht zur Verfügung) gefällt ohne Berücksichtigung des ihr möglicherweise zuzuordnenden Problems. Mit anderen Worten, es wird eine Entscheidung getroffen, obwohl ihr kein Problem zugeordnet ist, d. h. es wird entschieden und dabei das Problem übersehen.

So könnte im Garbage Can die Auswahlalternative auftreten, das Weiterbildungsbudget zu erhöhen, während zugleich das Problem einer mangelhaften Teilnahmebereitschaft der Belegschaft existiert. Ist das Problem der mangelhaften Teilnahmebereitschaft aber zum aktuellen Zeitpunkt mit einer anderen Auswahlalternative verbunden (bspw. die Erweiterung des Angebotsportfolios), wird die Entscheidung über das Weiterbildungsbudget möglicherweise ohne Berücksichtigung des genannten Problems getroffen. So könnte die Erhöhung des Budgets ohne Zuordnung des Problems abgelehnt werden (d. h. eine Entscheidung wird gefällt), während im Falle einer Zuordnung die gegenteilige Auswahl getroffen worden wäre. Das Problem existiert also weiterhin, eine Entscheidung wurde dennoch getroffen.

Der dritte Entscheidungsstil ist die Entscheidung durch Flucht: Ist eine Wahlalternative über längere Zeit erfolglos mit einem Problem verbunden, d. h. kommt es zu keiner Entscheidung, und eine attraktivere Auswahl tritt in den Garbage Can, so ordnet sich das Problem dieser neuen Auswahl zu. Auch in diesem Fall wird das Problem nicht gelöst, es kann dennoch eine Entscheidung getroffen werden (ebd.). So kann das

oben genannte Problem einer zu geringen Teilnahmebereitschaft längere Zeit mit der Alternative verbunden sein, neue Angebote bereitzustellen. Wird diese Entscheidung aber nicht gefällt, weil sie zu viel Energie benötigt oder sich keine ET zuordnet, so kann eine neue Auswahlalternative (bspw. das Problem zu vertagen) an das Problem gekoppelt werden. Das Problem ist damit zu einer anderen Auswahl oder sogar in eine andere Entscheidungsarena geflohen, sodass die Entscheidung gefällt werden kann, keine neuen Angebote in das Portfolio aufzunehmen. Das Problem bleibt allerdings ungelöst.

Die Entscheidungsfindung unterscheidet sich aber nicht nur entlang der Entscheidungsstile, sondern auch entlang der Problemaktivität²⁵ im Garbage Can. Cohen et al. vergleichen dafür in ihrer Simulation erstens die Zahl der Probleme, die nach Ablauf der 20 Zeitperioden nicht gelöst werden konnten, zweitens die Anzahl der Verlagerungen eines Problems von einer Auswahl zu einer anderen und drittens die durchschnittliche Dauer, mit der ein Problem mit einer Auswahl verbunden ist. Mithilfe der Problemaktivität beschreiben Cohen et al. „the degree of conflict within the organization or the degree of articulation of problems“ (Cohen et al. 1972, S. 8), sodass Aussagen über den Umgang mit Problemen, über Konflikte und die Effizienz der Problemlösung getroffen werden können.

Neben der Problemaktivität lässt sich die Entscheidungsfindung entlang der Problemlatenz unterscheiden. Solche Latenzen treten auf, wenn ein aktiviertes Problem an keine Auswahlalternative gebunden ist. Dies wiederum geschieht, wenn ein Problem zwar von einem Teil der Mitglieder erkannt worden ist (also aktiviert ist), jedoch noch nicht von genug Mitgliedern als Problem identifiziert wurde, um mit einer Auswahl verbunden zu werden. Das Problem wird von der Organisation erst mit Verzögerung als relevant genug erachtet, es einer Auswahlalternative zuzuordnen. Der kritische Wert, den zu erreichen Voraussetzung dafür ist, dass ein Problem von einer Organisation als Problem akzeptiert wird, unterscheidet sich zwischen den Organisationen und wird operationalisiert durch die Zahl der Zeitperioden, in denen ein Problem zwar aktiviert, aber noch keiner Auswahl zugeordnet ist (Cohen et al. 1990, S. 345).

Die vierte und vorletzte „Summary Statistic“ umfasst die Aktivität der ET.²⁶ Weil davon auszugehen ist, dass ET in verschiedenen Organisationen, in verschiedenen Zeitperioden, bei verschiedenen Auswahlalternativen und Problemen unterschiedlich viel Energie investieren, „ist ein Maßstab vonnöten, der den Verbrauch, die Bewegung und die Wirkungsdauer der Energie des Entscheidungsträgers reflektiert“ (ebd., S. 346). Es bieten sich dafür vier Größen an: die Anzahl der Zeiträume, die eine ET einer Auswahl zugeordnet ist, die Anzahl der Wechsel der ET von einer Auswahl zu einer anderen, drittens die insgesamt zur Verfügung stehende und aufgewendete Energie und

25 In der deutschen Übersetzung von „Decision and Organizations“ wird „Problem Activity“ mit „Problemaktivierung“ übersetzt (Cohen et al. 1972, S. 8, 1990, S. 345). Dies führt zu einiger Verwirrung. Ein Problem, genau wie eine Auswahl, gilt im Modell des Garbage Can als aktiviert, wenn es von Mitgliedern bzw. ET erkannt wird. In der vorliegenden Arbeit wird die passendere Übersetzung „Problemaktivität“ genutzt, weil es nicht um den Eintritt in den Garbage Can, also die Aktivierung der Probleme geht, sondern um die Zeit nach ihrer Aktivierung, d. h. ihrer Aktivität.

26 Abermals wird in der deutschen Übersetzung „Activity“ mit „Aktivierung“ übersetzt. Aus den gleichen Gründen, wie sie in der Fußnote zur Problemaktivität erläutert wurden, wird auch hier die passendere Übersetzung „Aktivität“ genutzt.

zuletzt die Energie, die über das Maß hinausgeht, was zum jeweiligen Zeitpunkt mindestens erforderlich gewesen wäre, d. h. das Maß des effektiven Mehraufwands (Cohen et al. 1972, S. 9, 1990, S. 346).

Die fünfte und letzte „Summary Statistic“ liefert Angaben über unterschiedliche Niveaus der Entscheidungsschwierigkeit. Cohen et al. betonen, dass Entscheidungsschwierigkeit nicht mit dem Grad der Problemaktivität gleichgesetzt werden könne. Während Problemaktivität auf die Dauer und Intensität der Probleme und damit auf die Konflikte der Organisation fokussiere, hebe die Entscheidungsschwierigkeit auf die Zahl nicht getroffener Entscheidungen am Ende der zwanzig Zeitperioden bzw. auf die Zahl der Zeiträume ab, in denen eine Entscheidung durchschnittlich aktiv ist (Cohen et al. 1972, S. 9). Dies bedeutet, dass Entscheidungen dann als schwierig gelten, wenn es nicht möglich war, über eine Auswahlalternative zu entscheiden bzw. besonders lange Zeiträume dafür notwendig gewesen sind.

Zusammenfassend lassen sich für das Garbage Can Model organisatorischer Entscheidungsprozesse acht Implikationen nennen (Cohen et al. 1990, S. 346 ff.):

- I. Entscheidungen werden häufiger im Stile von Flucht und Übersehen als durch Lösung von Problemen getroffen.
- II. Steigt die Nettoenergieladung, werden nicht einfach die Auswahlen beschleunigt, auch die Anzahl von aktivierten Problemen steigt, ebenso wie die Anzahl von ET, die Entscheidungsschwierigkeit etc. Die Wahrscheinlichkeit also, dass Probleme gelöst werden, sinkt mit der Erhöhung der Nettoenergieladung.
- III. Die Vermittler zwischen ET und aktivierten Problemen sind die aktivierten Wahlmöglichkeiten. Sie sorgen dafür, dass sich ET bestimmten, zu den Wahlmöglichkeiten passenden Problemen widmen. Probleme, zu denen ET keine passenden Wahlmöglichkeiten vorliegen, ordnen sich also anderen ET zu: „Folglich würde man bei Entscheidungsträgern das Gefühl vermuten, daß sie stets an denselben Problemen arbeiten, in etwas verändertem Kontext, meist ohne Ergebnisse“ (ebd., S. 348).
- IV. Die Effizienz von Entscheidungsprozessen bemisst sich erstens anhand der Problemaktivierung, d. h. für welche Dauer ungelöste Probleme aktivierten Wahlsituationen zugeordnet sind, zweitens an der Problemlatenz, also der Zeit, in denen Probleme noch keinen Wahlsituationen zugeordnet sind, sowie drittens an der Entscheidungszeit – der Zeit, die für die Auswahl an sich benötigt wird.
- V. Es herrscht eine hohe Interdependenz der einzelnen Variablen des Entscheidungsprozesses, sodass unterschiedliche Kombinationen völlig verschiedene Auswirkungen haben.²⁷
- VI. Wichtige Probleme werden „wahrscheinlich schneller gelöst als unwichtige. Probleme, die frühzeitig auftauchen, werden wahrscheinlich eher gelöst als solche, die später auftauchen“ (ebd., S. 349).

²⁷ So führt eine segmentierte Zugangsstruktur im Allgemeinen zu schnelleren Entscheidungen als eine sehr spezialisierte Zugangsstruktur. Wird letztere aber mit einer unsegmentierten Entscheidungsstruktur kombiniert, folgen ebenso schnelle Entscheidungen (Cohen et al. 1990, S. 348 f.)

- VII. Der Entscheidungsstil, durch die Auswahl Probleme zu lösen, kommt häufiger bei unwichtigen Auswahlen vor. Wichtige Auswahlen folgen eher den Stilen Flucht und Übersehen.
- VIII. Auswahlmisserfolge (= keine Auswahl) treten bei besonders wichtigen und besonders unwichtigen Auswahlen am häufigsten auf. „Auswahlen mittlerer Wichtigkeit werden im Grunde genommen immer getroffen“ (ebd., S. 350).

Das Garbage Can Model hat in zahlreichen verschiedenen Disziplinen Einzug gehalten und wird sowohl in den Wirtschaftswissenschaften und der Organisationstheorie als auch in der Politikwissenschaft (bspw. in der Governance-Debatte vgl. Peters 2002), der Verwaltungsforschung (vgl. bspw. Weimar 2004 zur Analyse der Entscheidungsprozesse der Hartz-Kommission) und nicht zuletzt im Rahmen erziehungswissenschaftlicher und erwachsenenpädagogischer Forschung (vgl. einleitend Kapitel 4.6) genutzt. Die Analyse organisationaler Entscheidungsprozesse liegt quer zu verschiedensten Disziplinen und dient entsprechend zahlreichen Forschungsarbeiten als theoretische Anleihe. Den vielen Würdigungen des Modells stehen allerdings nur sehr wenige kritische Auseinandersetzungen gegenüber.

Neben der Diskussion um die zahlreichen Präsuppositionen des Modells, die im aktuellen Kapitel aufgearbeitet wurden, konnte nur eine einzige Arbeit recherchiert werden, die sich kritisch mit der oben genannten Fortran-Simulation auseinandersetzt und das, obwohl im Ergebnis der Simulationen zahlreiche Implikationen für organisatorisches Entscheiden formuliert worden sind. Je mehr Zeit verstreicht, umso unwahrscheinlicher wird eine solche Auseinandersetzung – schlicht deshalb, weil Fortran als Programmiersprache in der damaligen Version überhaupt nicht mehr zum Einsatz kommt und entsprechend alsbald niemand mehr in der Lage sein wird, den Quellcode der Simulation zu dechiffrieren (Inamizu 2015, S. 16).

Es ist nicht die Aufgabe der vorliegenden Arbeit, die genutzten theoretischen Anleihen einer umfassenden Kritik zu unterziehen. Aus gutem Grund hat das Garbage Can Model einige Berühmtheit erlangt. Es ist aber als Teil der Würdigung dieses Ansatzes zu betrachten, die wenigen kritischen Aspekte der Simulation hervorzuheben.

Ohne in die Tiefen der Informatik einzutauchen, werden die Ergebnisse der eingangs des Kapitels erwähnten Rekonstruktion der Simulation von Nobuyuki Inamizu (2015) zusammengefasst: Das wohl Bedeutendste am Garbage Can Model ist die Abwendung von der Annahme rationaler Entscheidungsfindung, die einen linearen Prozess vom Auftreten des Problems bis zur Lösung desselben postuliert. Damit verbunden werden von Cohen et al. die oben genannten drei Typen der Entscheidungsfindung (Lösung, Übersehen, Flucht) als Ergebnis der Simulation präsentiert. Demgegenüber steht das Ergebnis der Rekonstruktion der Simulation durch Inamizu, denn „the program does not appear to classify decision making into these three types. Rather, it only classifies into ‚decision by resolution‘ and other (‚decisions by oversight‘ and ‚decision by flight‘)“ (ebd., S. 26).

Entsprechend war die Simulation von Cohen et al. außerstande, die beiden Entscheidungsstile „Übersehen“ und „Flucht“ voneinander zu unterscheiden. Diese bei-

den Entscheidungsstile sind also kein Ergebnis der Fortran-Simulation, sondern Teil des Modellentwurfs, d. h. eine Hypothese der Autoren. Allerdings unterscheiden Cohen et al. Entscheidungen durch Flucht und durch Übersehen tatsächlich nicht quantitativ voneinander: Zwar wird eine quantitative Unterscheidung suggeriert, aber die Verteilung bezieht sich nur entweder auf Entscheidungen durch Lösung (Problemen werden geeignete Auswahlen zugeordnet) oder auf Entscheidungen durch Übersehen (neue Auswahlalternative wird gewählt, die dem Problem gar nicht zugeordnet ist) *und* Entscheidung durch Flucht (das Problem wird einer neuen Auswahlalternative zugeordnet, weil es in Verbindung mit der alten Alternative nicht gelöst werden konnte). Wenn Cohen et al. also konstatieren, dass die beiden letztgenannten Entscheidungsstile gegenüber dem erstgenannten dominieren würden, ist dies durch die Fortran-Simulation gestützt. Eine Auskunft darüber, welcher der beiden letztgenannten Entscheidungsstile häufiger auftritt oder ob es sich um eine relative Gleichverteilung handelt, kann nicht getroffen werden.

Zudem, so Inamizu, lässt die Fortran-Simulation von Cohen et al. Entscheidungen auch dann zu, wenn keine Probleme vorhanden sind, insofern ET mit Wahlmöglichkeiten verbunden sind bzw. in seltenen Fällen sogar dann, wenn gar keine ET mehr vorhanden sind. In diesem Fall werden Auswahlen getroffen, obwohl ET bereits zu einer anderen Wahlmöglichkeit übergegangen sind (ebd., S. 27).

Einen dritten Fehler identifiziert Inamizu in Bezug auf den Ausgangswert der Simulation: „However, this initial value presents a major conundrum. Because the value of the setting is 1.1 rather than 0.0, the simulation acts as though there is a problem attached to a choice opportunity from the outset, even though that is not the case. The initial value should be 0.0 instead of 1.1“ (ebd., S. 29). Es ist eher nicht davon auszugehen, dass es sich hierbei um ein Versehen handelt.

Inamizu mutmaßt, es sollte so verhindert werden, dass Entscheidungen ohne das Vorhandensein von Problemen und/oder ET gefällt werden (ebd., S. 28 f.). Allerdings wäre eine solche Festlegung in jedem Fall erklärungsbedürftig gewesen. In der rekonstruierten Fortran-Simulation erzielt Inamizu nahezu identische Ergebnisse wie Cohen et al., was dafür spricht, dass die Rekonstruktion dem Original sehr nahekommt. Wird der oben genannte Ausgangswert auf den, aller Wahrscheinlichkeit nach korrekten, Wert von 0.0 gesetzt, so differieren die Ergebnisse allerdings erheblich gegenüber der originalen Simulation (ebd., S. 30 f.). Inamizu bezieht sich dabei auf den Einfluss der unterschiedlichen Nettoenergieladungen (leicht, mittel, schwer) auf die mittlere Problemaktivität, die mittlere Entscheidungsträgeraktivität sowie die mittlere Entscheidungsschwierigkeit.

Zur Verdeutlichung dieses Zusammenhangs: Die verschiedenen Energieladungen geben Auskunft darüber, wie viel Energie zur Lösung der Probleme notwendig ist. Je schwerer die Nettoenergieladung (Differenz aus zur Verfügung stehender sowie benötigter Energie), desto mehr Energie wird benötigt. Bei schwerer Ladung ist gerade genug Energie vorhanden, die 20 Probleme der Simulation zu lösen. Die Organisation ist bei dieser Ladung also beträchtlichen Schwierigkeiten ausgesetzt, wohingegen eine leichte Ladung ausdrückt, dass mehr als genug Energie vorhanden ist. Im Ergebnis der

Fortran-Simulation von Cohen et al. steht die Nettoenergieladung der Organisation in einem linearen Zusammenhang zur Problemaktivität, Entscheidungsträgeraktivität und Entscheidungsschwierigkeit: Je höher die Ladung (also je schwieriger die Probleme), desto länger sind Probleme und ET im Garbage Can aktiv und desto höher ist die Entscheidungsschwierigkeit (Cohen et al. 1990, S. 348).

Im revidierten Modell von Inamizu konnte derselbe Zusammenhang nur für die mittlere Problemaktivität rekonstruiert werden. Zwar war auch hier bei leichter Nettoenergieladung die Aktivität der ET sowie die Entscheidungsschwierigkeit am geringsten, aber bei mäßiger (und nicht etwa bei schwerer) Ladung am stärksten ausgeprägt (Inamizu 2015, S. 30). Gerade auf diesen Befund sollte näher eingegangen werden, aber eine Interpretation der Daten blieb aus. Es fehlen bei Inamizu außerdem Daten zu den Anteilen der Entscheidungsstile in Abhängigkeit der Nettoenergieladungen. Für eine Interpretation der Daten, und auf diese kommt es letztlich an, wären diese Befunde besonders interessant gewesen.

In der ursprünglichen Simulation ist der Anteil gelöster Probleme bei mäßiger Nettoenergieladung deutlich höher als bei leichter und sinkt bei schwerer Ladung leicht ab. Probleme werden also mit höherer Wahrscheinlichkeit gelöst, wenn sie weniger Energie fordern, schwierige Probleme werden häufiger in den Stilen Übersehen und Flucht gelöst.

In der Konsequenz sind diejenigen „Summary Statistics“, die als Ergebnis der Simulation präsentiert wurden, aber nicht rekonstruiert werden konnten, Teil der Präsupposition des Modells. Selbst wenn Fehler der Simulation die Effekte der interdependenten Variablen (Probleme, Lösung, Entscheider:innen und Entscheidungsgelegenheiten) verfälschen und die quantitative Verteilung der Entscheidungsstile infrage stellen, so gelingt es Cohen, March und Olsen, ein umfassendes verhaltenswissenschaftlich begründetes Entscheidungsmodell von Organisationen vorzulegen. Dieses Modell würdigt in besonderem Maße die Komplexität organisationaler Entscheidungsprozesse, d. h. die organisierte Anarchie unter den Bedingungen problematischer Präferenzen, unklarer Technologien und fluktuierender Partizipation (Cohen et al. 1990, S. 330).

4.7 Zwischenfazit: Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen und das Sicherheits-, Rationalitäts-, Präferenz-, Technologie- und Partizipationsdefizit

Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen werden in der vorliegenden Arbeit im Kontext erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung aus einer verhaltenswissenschaftlich-entscheidungstheoretischen Perspektive analysiert.²⁸ Anstatt von linearen, weitestgehend kalkulierten und rationalen Entscheidungen auszugehen, werden WBE als unsichere Risikoentscheidungen (Kap. 4.1) verstanden, die zuweilen absicht-

²⁸ Zur wissenschaftsdisziplinären Verortung und Begründung des Ansatzes siehe Kapitel 4.6.

lich und unbeabsichtigt rationalistischen Axiomen widersprechen, aber dennoch intelligent am Wert und/oder Zweck orientiert sein können (Kap. 4.6.2.1). Die zu untersuchenden Entscheidungen sind Individualentscheidungen (Kap. 4.2) der Geschäftsführer:innen, d. h. es fehlt ihnen die Abstimmung zwischen den Alternativen kollektiver Entscheidungen. Sie sind dennoch eingebettet in komplexe soziale Organisationen, deren konstitutive Merkmale (Zwecke, Hierarchien, Mitglieder) selbst entscheidbar, jedoch auf Dauer gestellt sind (Kap. 4.6.1).

Organisationale Präferenzen sind nicht besonders konsistent und variieren entlang der jeweiligen Seite einer Organisation (formale Seite, informelle Seite, Schau-seite), auf die Präferenzen rekurren (Kap. 4.6.1.3 sowie Kap. 4.6.2.2). Entscheidungen innerhalb dieser Organisationen hängen vom Aufeinandertreffen verschiedener Variablen (Probleme, Lösungen, Entscheider:innen und Entscheidungsgelegenheiten) und den Entscheidungs- und Zugangsstrukturen ab (Kap. 4.6.2.3). Rationalität tritt im Rahmen dieser Entscheidungsprozesse als *Bounded Rationality* auf, die auf (unbedingte) Werte und Zwecke verweisen kann (Kap. 4.6 sowie Kap. 4.6.2.1). Akzeptierte Auswahlen orientieren sich hierbei weniger am Optimum, sondern am Anspruchsniveau (Kap. 4.4).

Entscheidungen können auf Intuition und Routinen nicht verzichten, im Gegenteil sind sie darauf angewiesen. Intuition darf dabei nicht als Heuristik fehlverstanden werden, vielmehr spannt Intuition ein Kontinuum zwischen routiniert-reproduktivem und improvisiert-produktivem Entscheidungshandeln auf (Kap. 4.5). Entscheidungen führen ferner nicht immer zu Lösungen von Problemen, sondern treten auch als Übersehen oder Flucht auf. Tatsächlich ist die Lösung eines Problems der seltenste aller Entscheidungsstile, was zugleich bedeutet, dass die allermeisten Entscheidungen keine Probleme lösen.

Aus einer defizitorientierten Perspektive unterliegen betriebliche WBE somit einem:

- *Sicherheitsdefizit*: Ihre Folgen sind nur ungefähr, niemals sicher abschätzbar.
- *Rationalitätsdefizit*: Vollständig rationale Entscheidungen sind unmöglich. Stattdessen muss von begrenzt rationalem Entscheidungshandeln ausgegangen werden. Entscheidungen sind auf Intuition angewiesen.
- *Präferenzdefizit*: Präferenzen sind nicht stabil und verändern sich, können sich zwischen ET innerhalb der Organisation widersprechen und sind selbst entscheidbar (also nicht nur Bedingung von Entscheidungen). Das bedeutet, Präferenzen können aktiv gemanagt werden.
- *Technologiedefizit*: Das Technologiedefizit ist die Bedingung für begrenzt rationale Entscheidungen, da bei vollständig informierten Systemen eine Entscheidung zwischen zwei oder mehr Alternativen nur noch in echten Dilemma-Situationen nötig wäre. Zu Entscheidungen, die auf Satisfizierung abheben, kommt es jedoch, weil die Beschaffung weiterer Informationen zu viele Ressourcen beansprucht oder der Grenznutzen abnimmt. Das Technologiedefizit bezieht sich also einerseits auf das Wissen über Technologien, andererseits aber auch auf die Existenz von Technologien in der Organisation. Technologien sind demzufolge nicht

nur unklar und den Mitgliedern der Organisationen in unterschiedlichem Maß bewusst, sondern Kausalitäten (WBE führt zu Qualifizierung führt zu Profit) existieren ggf. gar nicht.

- *Partizipationsdefizit*: Während die Partizipation der Geschäftsführer:innen an WBE in der vorliegenden Arbeit per definitionem konstant bleibt und unklare Verantwortlichkeiten in KKU im Vergleich zu mittleren und Großunternehmen unwahrscheinlich sind, ist die Partizipation an Entscheidungen keineswegs gesichert und konstant. Vielmehr hängt die Partizipation von situativ unterschiedlichen Ressourcen und Interessen der ET ab.

Erst eine derart radikale Öffnung des Blicks auf WBE, der im Folgenden dargestellt wird ermöglicht den rekonstruktiven empirischen Zugang auf ebendiese.

5 Method(olog)ische Grundlegungen einer Grounded Typology

Wie bisher gezeigt, können WBE nicht als rationalistische betriebliche Handlungspraktik verstanden werden. Sie sind stattdessen von Sicherheits-, Rationalitäts-, Präferenz-, Technologie- und Partizipationsdefiziten geprägt. Zusätzlich konnte dargestellt werden, dass einschlägige empirische Untersuchungen zu WBE in Klein- und Kleinstunternehmen fehlen, die dieselben als holistischen Prozess rekonstruieren und den Umgang von ET mit den genannten Defiziten ausdrücklich reflektieren.

Um diese Forschungslücke zu schließen, wird ein rekonstruktives und typenbildendes Verfahren genutzt, das im Folgenden methodologisch begründet und methodisch dargestellt wird. Hierzu wird die Grounded Theory Methodology als Forschungshaltung begründet, die abduktive Typenbildung theoretisch erörtert und anschließend werden Verfahrensschritte der Typenbildung forschungspraktisch erläutert. Dabei wird auf die Sampling-Strategie sowie auf Erhebung und Auswertung eingegangen und zuletzt ein integriertes 7-schrittiges Auswertungsverfahren zur Typenbildung präsentiert. Neben der Darstellung der einzelnen Schritte wird zugleich die Umsetzung derselben im Rahmen der vorliegenden Untersuchung erläutert, sodass im darauffolgenden Kapitel die Ergebnisse präsentiert werden können.

5.1 Wider die theoretischen Kapitalisten und proletarischen Tester – die GTM als Forschungshaltung

Bei der seit den 1960er-Jahren von den beiden Soziologen Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss entwickelten Grounded Theory Methodology (GTM) handelt es sich nicht um eine Forschungsmethode im engeren Sinne, sondern vielmehr um einen Forschungsstil (Breuer et al. 2019, S. 4; Strübing 2014, S. 10) bzw. eine Forschungshaltung (Mey und Mruck 2011, S. 22). Im Fokus dieser Methodologie stehen daher nicht verbindliche Regelungen und methodische Verfahrensweisen, sondern Prinzipien, die den Forschungsprozess anleiten.

Die Notwendigkeit eines empirischen Forschungsstils im Sinne der GTM begründeten Glaser und Strauss damit, dass bis dato keine andere Forschungstradition in der Lage gewesen sei, „die peinliche Lücke zwischen Theorie und empirischer Forschung zu schließen“ (Glaser und Strauss 2010, S. 15) und lediglich die stete Verbesserung testtheoretischer Methoden zur Verifikation fokussiert wurde, anstatt die Generierung bzw. Entdeckung angemessener Theorien zu forcieren (ebd., S. 15 f.). Ohne dass im Folgenden der methodologische Diskurs der vergangenen sechs Jahrzehnte rezipiert und der (von einigen, nicht von allen Vertreterinnen und Vertretern) scheinbar niemals beizulegende Schulenstreit empirischer Sozialforschung und Methoden-

lehre aufgearbeitet wird, werden die zentralen Argumente der GTM erörtert, um eine naive Indienstnahme zu vermeiden und die Methodologie an das hier vertretene Forschungsinteresse anzupassen.

Mit der GTM formulierten Glaser und Strauss eine Forschungshaltung, die das Paradigma einer vornehmlich auf Verifizierung bereits bestehender Theorien ausgerichteten empirischen Sozialforschung und die „Entfremdung soziologischer Forschung von der sozialen Realität“ (Kelle 1997, S. 285) als unangebracht kritisiert. Theorien sollten aus Sicht der GTM nicht als abstrakte gedankliche Konstrukte entwickelt werden, sondern selbst anhand empirischer Daten aufgestellt werden. In diesem Sinne ist von empirisch fundierten Theorien zu sprechen. Aus der Perspektive von Glaser und Strauss führt insbesondere die deduktive und hypothesenprüfende empirische Sozialforschung zu einem opportunistischen Theoriegebrauch, indem Daten mithilfe einer theoretischen Deduktion erklärt werden und diesen Daten zugleich eine allgemeinere soziologische Bedeutung gegeben wird (ebd., S. 22).

Es ginge in diesen Fällen eben nicht darum, aus den Daten der empirischen Sozialforschung theoriegenerierend Erkenntnisse abzuleiten, sondern ebendiese in ein theoretisches Korsett zu zwängen, indem sie unter einer spezifischen Theorie ausgewertet und interpretiert werden. Die Beziehung, so die Kritik, zwischen Daten und Theorie sei in diesem Fall unidirektional und ohne Beitrag zur (Weiter-)Entwicklung einer Theorie. Kelle bezeichnet diese Kritik am „Hypothetiko-deduktiven Paradigma“ als den „forschungspolitischen Ausgangspunkt“ der GTM (Kelle 1997, S. 285).

Insofern ist unter der GTM tatsächlich mehr als nur eine Forschungsmethode, aber auch mehr als eine besondere methodologische Grund- und Forschungshaltung zu verstehen. Sie ist aus dieser Perspektive als eine Gegenbewegung zur damals etablierten Forschungslogik zu begreifen, als eine Reaktion auf das „Zeitalter der Verifizierung“ (Glaser und Strauss 2010, S. 26) und die „Ruhestätten der Theorien der ‚Großen Männer‘“ (ebd., S. 27), die zugunsten der Verifizierung die Entwicklung neuer Theorien vernachlässigte. Glaser und Strauss formulierten die GTM somit als Alternative zum System sogen. „proletarischer Tester“, denen nichts anderes zustünde, als die Theorien der wenigen großen „theoretischen Kapitalisten“ zu verifizieren (ebd., S. 28), indem sie der Theorieentwicklung einen größeren Stellenwert zuerkennen und dazu auffordern, sie nicht den Platzhirschen zu überlassen und sich stattdessen aktiv zu beteiligen.

Eng verbunden mit dem Dualismus von Theorieentwicklung und -verifizierung ist die Polarisierung von Verteidigerinnen und Verteidigern qualitativer und quantitativer empirischer Sozialforschung:

„Qualitative Forschung wurde von Männern wie Stouffer und Lazarsfeld als präliminari-sche, explorative, das Feld nur erst erschließende Arbeit eingestuft; sie waren der Ansicht, sie liefere keine wissenschaftlich reproduzierbaren Tatsachen und taue allein dazu, Alltagswissen über Sozialstrukturen und soziale Systeme zu registrieren. Qualitative Forschung hatte für sie den Zweck, die quantitative Forschung mit einer Reihe von substanziellen Kategorien und Hypothesen zu beliefern. Danach würde selbstverständlich die quantitative Forschung das Ruder übernehmen, die Untersuchung vorantreiben, Tatsachen entdecken und geläufige Theorien testen.“ (Ebd., S. 32)

Glaser und Strauss zeichnen für die Zeit ab den späten 1930er-Jahren eine Dominanz dieser Perspektive im Kontext einer umfassenden Professionalisierungsdebatte der Sozialforschung und der in dieser Position scheinbar gefundenen Stoßrichtung: Wissenschaftliche Sozialforschung hätte hiernach die Aufgabe, mithilfe quantitativer Verifikation Hypothesen zu prüfen. Die Dominanz dieser Perspektive, so Glaser und Strauss (ebd., S. 33 f.), führte aber nicht nur zur Vorherrschaft quantitativer Forschungsansätze, sondern legte sich ebenso auf Termini und Begründungsmuster qualitativer Forscher:innen und überformte demnach auch einen Großteil der qualitativen Arbeiten mit quantitativer Forschungslogik.

Obgleich Glaser und Strauss sich bei der Erörterung der GTM aus verschiedenen Gründen auf qualitative Daten konzentrieren, betonen sie aber, „dass im Prinzip *jede Form von Daten sowohl für die Verifizierung als auch zur Generierung von Theorie taugt*, ganz gleich, worauf man den Nachdruck legt“ (ebd., S. 34, Hervorh. i. O.). Zugleich begründen sie ihren Fokus auf qualitative Daten mit deren besonderer Eignung zur Theoriegenerierung, weil mit ihrer Hilfe Informationen über „strukturelle Bedingungen, Konsequenzen, Abweichungen, Normen, Prozesse, Muster und Systeme“ (ebd., S. 34 f.) besonders effektiv gewonnen werden können.

Für die Rekonstruktion betrieblicher Weiterbildungsentscheidungen in KKV, die mit dem Ziel verbunden ist, eine aus den Daten heraus entwickelte und wiederum anhand der Daten belegbare Typologie zu entwickeln, wäre die Anwendung eines deduktiven empirischen Verfahrens ungeeignet. Zentrales Thema der GTM dagegen ist die „Entdeckung von Theorie auf der Grundlage von in der Sozialforschung systematisch gewonnenen Daten“ (ebd., S. 20), d. h. die induktive und abduktive Formulierung einer gegenstandsangemessenen und, soweit möglich, von anderen theoretischen und impliziten Vorannahmen unbeeindruckte Entdeckung einer den Daten inhärenten Systematik. Insofern bietet sich die GTM in besonderer Weise als empirischer Zugang an, um WBE, deren Begründungen, Bedingungen und Strukturen zu beschreiben und zu systematisieren. Es geht also um die Eigenlogik von WBE und nicht um eine von außen herangetragene Klassifikation dieser Entscheidung.

5.2 Formale und gegenstandsbezogene Theorien und Typenbildung

Mithilfe der GTM wird demzufolge das Ziel verfolgt, eine in den Daten verankerte bzw. eine aus Daten entwickelte oder wörtlich: eine in den Daten/im Gegenstand *generierte* Theorie zu formulieren. Es soll im Folgenden darum gehen, welche Erwartungen an die vorliegende empirische Untersuchung gestellt werden (können) und was unter den Begriffen „Theorien“ und „Typen“ im engeren Sinne zu verstehen ist.

Mithilfe komparativer Analyse, die im Verfahren der GTM eine grundsätzliche Rolle spielt und später erläutert wird, werden „Theorien mittlerer Reichweite“ (ebd., S. 50) generiert. Merton versteht unter Theorie „logisch miteinander verknüpfte Begriffe, deren Reichweite eher begrenzt und bescheiden als allübergreifend und gran-

dios ist“ (Merton 1995, S. 3) und erwartet von den Sozialwissenschaften die Generierung sogenannter Theorien mittlerer Reichweite, also

„Theorien, angesiedelt zwischen den kleinen Arbeitshypothesen, die während der alltäglichen Forschungsroutrinen im Überfluß entwickelt werden, und den allumfassenden Spekulationen einschließlich eines theoretischen Globalschemas, von dem man eine große Anzahl empirisch beobachtbarer Gleichförmigkeiten des sozialen Verhaltens herzuleiten hofft.“ (Ebd.)

Damit geht eine Entlastung des Theoriebegriffs einher. Merton fordert, im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschung die Details zu fokussieren, und formuliert ein emphatisches Plädoyer, sich nicht (nur) den totalen Theoriesystemen zu widmen, sondern ebenso jenen Theorien, die auf begrenzte Datenbereiche anwendbar sind (ebd., S. 5 f.). Die besondere Herausforderung liegt letztlich darin, die zwei vorhandenen Theorieebenen miteinander in konsistenten Bezug zu setzen, d. h. einerseits nicht nur bloße Begriffssysteme zu entwickeln, die untereinander inkonsistent sind und deren Konsolidierung ausbliebe, aber auch nicht lediglich auf das „theoretische Generalschema“ zu bauen (ebd., S. 7).

Es ist offensichtlich, dass eine Unterscheidung von zwei Theorieebenen nur eine ausgesprochen grobe Differenzierung sein kann. Die Vielfalt an Theorieangeboten allein im Feld der organisationalen Entscheidungstheorien bewegt sich auf sehr unterschiedlichen Abstraktionsniveaus. Auf den vorliegenden Untersuchungsgegenstand bezogen bedeuten Mertons Aussagen aber, dass nach Anschlussfähigkeit und Konsolidierung von Begriffen und Theorienangeboten Ausschau gehalten und ihr Geltungsbereich zugleich klar beschrieben und abgegrenzt werden muss. Um den Geltungsbereich der zu entwickelnden Typologie genauer zu erfassen, lohnt die Differenzierung von Theorien mittlerer Reichweite in „Formal Theories“ (formale Theorien) und „Substantive Theories“ (gegenstandsbezogene, selten auch materiale Theorien) (Glaser und Strauss 2010, S. 50; Kelle 1997, S. 289). Unterschieden werden demnach einerseits Theorien, die auf ein empirisches Feld oder ein Sachgebiet verweisen (materiale Theorien), und andererseits jene, die für konzeptionelle Bereiche gelten und daher abstrakterer Natur sind (Glaser und Strauss 2010, S. 50)

In diesem Sinne verfolgt die vorliegende Studie die Formulierung einer gegenstandsbezogenen Theorie. Eine formale Theorie würde sich organisationalen Entscheidungen oder beispielsweise der Rolle von Macht und Autorität im Entscheidungshandeln widmen. Je nachdem, ob es das Ziel ist, eine gegenstandsbezogene oder eine formale Theorie zu entwickeln, schlagen Glaser und Strauss unterschiedliche Strategien vor: die Analyse verschiedener Gruppen innerhalb des gleichen Feldes zur Generierung gegenstandsbezogener Theorien oder der Vergleich zwischen „*verschiedenen Arten* konkreter Fälle, die demselben formalen, nicht aber demselben materiellen [gegenstandsbezogenen] Bereich angehören (ebd., S. 51, Hervorh. i. O.) zur Entwicklung formaler Theorien. Übertragen auf die Frage nach betrieblichen WBE müssen zur Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie mittlerer Reichweite innerhalb des Feldes (genauer: die WBE von Geschäftsführerinnen und Geschäftsführern in KKU)

verschiedene und zugleich möglichst ungleiche Akteurinnen und Akteure befragt werden, verbunden mit dem Ziel, eine Typologie zu formulieren, deren Reichweite das genannte Feld umfasst.

Eine formale Theorie wiederum müsste über das Feld hinausreichen und würde als eine generalisierbare Entscheidungstheorie konzipiert. Gemeinsam ist beiden Theorietypen mittlerer Reichweite, dass sie auf empirischen Daten gründen. Es handelt sich also nicht um die Art von Beziehung, nach der die formale aus der gegenstandsbezogenen oder die gegenstandsbezogene aus der formalen abzuleiten sei (ebd., S. 52 f.). Nicht zuletzt hieran wird die umstrittene Rolle von Theorie im Zuge der Generierung einer Grounded Theory deutlich: So kann eine gegenstandsbezogene Grounded Theory nicht bereits mit den Kategorien operieren, die einer formalen Theorie entspringen, ist aber sehr wohl in der Pflicht, die aus ihr gewonnene Systematik mit den existierenden formalen Theorien angemessen zu konsolidieren (ebd.).

Die in der vorliegenden Arbeit verfolgte Strategie der induktiven und abduktiven Entwicklung einer Typologie betrieblicher WBE ist nicht identisch mit der Entwicklung einer Theorie betrieblicher WBE, aber auch nicht unabhängig davon. Glaser und Strauss argumentieren, dass „die Generierung von Theorie darauf zielen sollte, möglichst *verschiedene* Kategorien zu entwickeln und diese auf möglichst *vielen* Niveaus zu synthetisieren“ (ebd., S. 55, Hervorh. i. O.), d. h. die entwickelten Kategorien werden entlang ihrer Eigenschaften beschrieben und unterschieden, bevor anschließend diskutiert wird, welches Abstraktionsniveau bzw. welcher Grad von Generalisierung auf der vorhandenen Datengrundlage möglich ist. Mit anderen Worten: Es handelt sich bei den zu entwickelnden *Typen* um theoretisch-gegenstandsbezogene *Kategorien* (abzugrenzen davon sind theoretisch-formale Kategorien, die auf den formalen Theorietyp von Theorien mittlerer Reichweite verweisen).

Den Typusbegriff hinreichend zu fassen, gestaltet sich vor dem Hintergrund der zahlreichen existierenden Typenbegriffe (empirische Typen, Ideal-, Real- oder Prototypen etc.) zunächst unübersichtlich (Kluge 2000, S. 1), ist bei genauerer Betrachtung aber eng an den oben beschriebenen Theoriebegriff gebunden, denn beide heben auf Ordnungsprozesse ab:

„Grundsätzlich handelt es sich bei jeder Typologie um das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird [...], so daß sich die Elemente innerhalb eines Typus möglichst ähnlich sind (interne Homogenität auf der ‚Ebene des Typus‘) und sich die Typen voneinander möglichst stark unterscheiden (externe Heterogenität auf der ‚Ebene der Typologie‘ [...]). Mit dem Begriff Typus werden die gebildeten Teil- oder Untergruppen bezeichnet, die gemeinsame Eigenschaften aufweisen und anhand der spezifischen Konstellation dieser Eigenschaften beschrieben und charakterisiert werden können.“ (Ebd., S. 2)

Insofern eine Theorie „nichts anderes als ein Ausdruck der in ihren Daten verborgenen Ordnung“ (Glaser und Strauss 2010, S. 58) ist, so ist die Typologie eine Möglichkeit, diese Ordnung zu beschreiben. Typologie und Theorie sind folglich keine Synonyme. Vielmehr ist die Typologie eine von verschiedenen Möglichkeiten, (theoreti-

sche) Ordnung darzustellen, auf die jede Theorie angewiesen ist. Zugleich verfügt aber nicht jede Theorie über eine Typologie.

Einer Typologie kann die Beschreibung empirischer Ordnung gelingen, weil sie aus einer Kombination von Merkmalen besteht, deren *Ausprägungen* sich zwischen den Typen derselben Typologie unterscheiden. Hierin wird zugleich eine der wesentlichen Unterscheidungen zu Klassifikationen und ein zentrales Merkmal von Typologien deutlich: Klassifikationen operieren mithilfe einstelliger Prädikate und Satzfunktionen, d. h. mithilfe eines einzigen Merkmals können Objekte, Individuen etc., also Mengen als Gesamtheit von Elementen, einer Klasse zugeordnet werden (Hempel und Oppenheim 1936, S. 15). Für Klassifikationen gilt die MECE-Regel, d. h., sie sind mutual exklusiv (schließen sich gegenseitig aus) und sind kollektiv exhaustiv (sind zusammen vollständig und erschöpfend). Die Zuordnungen sind damit eindeutig.

Ein Beispiel liefern die Beschäftigungsgrößenklassen von Unternehmen: Alle Unternehmen (Elemente einer Gruppe) mit dem Merkmal „weniger als 10 Beschäftigte“ sind Elemente der Klasse der Kleinstunternehmen, alle Elemente mit dem Merkmal „10–49 Beschäftigte“ sind Elemente der Klasse der Kleinunternehmen etc. Diese Klassifikation ist damit sowohl gegenseitig exklusiv (es ist nicht möglich, zugleich zur Klasse der Kleinunternehmen und zur Klasse der Kleinstunternehmen zu gehören), sie ist aber ebenso kollektiv exhaustiv, da sie alle Beschäftigtengrößen von 1 bis unendlich (> 250 Beschäftigte = Großunternehmen) umfasst. Zugleich gelingen die Klassifikationen bereits entlang eines einzigen Merkmals (Anzahl Beschäftigte).

Typen innerhalb einer Typologie sind aber weder exklusiv noch exhaustiv. Sie werden mitunter fälschlich zu „unscharfen Klassenbegriffen“ (ebd., S. 16) degradiert, gleichwohl mithilfe von Typologien „die Wissenschaft der Forderung nach einer ‚fließenden‘ Beschreibung empirischer Befunde in ganz anderer, häufig viel fruchtbarer Weise genügen kann als durch das Verfahren der fortschreitenden Unterteilung von Klassifikationen“ (ebd., S. 120). Ordnung auf der Grundlage von Typologie ist also nicht nur ohne Trennschärfe, auf die Klassifikationen verweisen können, *irgendwie möglich*. Sie bietet durchaus Vorteile: Im genannten Beispiel der Klassifikation nach Beschäftigtengröße bietet die Einteilung der Klassen zugleich eine Ordnung der Betriebe entlang des genutzten Merkmals nach mehr oder weniger Beschäftigten, d. h. die beschriebenen Klassen können in einem Verhältnis untereinander (durch die Anzahl der Beschäftigten) hierarchisch geordnet werden.

Klassifikationen, die auf einstelligen Prädikaten beruhen, gelingt das aber nicht in allen Fällen bzw. ist das nicht ihr Zweck. Die Klassifikation der Wirtschaftszweige beispielsweise ordnet auf der Grundlage von Wirtschaftsabschnitten (Erziehung und Unterricht, Energieversorgung, Gastgewerbe etc.), d. h., diese Art der Klassifikation strukturiert zwar das Feld, es gelingt ihr aber nicht, Relationen zwischen den einzelnen Klassen zu beschreiben. Weil Typologien aber auf eine strikte Unterscheidung der Merkmale, nach denen Elemente einem konkreten Typ zugeordnet werden, nicht angewiesen sind, sind sie in der Lage, Übergänge zu erfassen und zu beschreiben. Denn anders, als es die Benennung konkreter Typen häufig erscheinen lässt (bspw. Typ X: die rationale Weiterbildungsentscheidung, Typ Y: die routinierte Weiterbildungsentscheidung).

scheidung etc.), werden die Begriffe „rational“ und „routiniert“ in diesem Zusammenhang nicht als klassifikatorische, sondern als ordnende Begriffe eingeführt (ebd., S. 82 f.). Typen rationaler Entscheidung sind demzufolge jene, die rationaler entscheiden, als es andere tun. Typen routinierter Entscheidung wiederum sind solche, die routinierter entscheiden als andere, und werden in den meisten Fällen über die Ausprägungen (Dimensionen) mehrerer und nicht eines einzelnen Merkmals beschrieben (Kluge 2000, S. 2)

Kluge betont, dass zwischen den Merkmalsausprägungen eines jeden Typus sowohl Kausal- als auch Sinnadäquanz bestehen müsse (ebd.). Für eine Typologie bedeutet dies, dass zunächst ein Merkmalsraum beschrieben werden muss, dessen Merkmale und Ausprägungen die Referenzen der Typen sind. Im Verfahren der GTM wird dieser Merkmalsraum mithilfe des axialen und selektiven Codierens vornehmlich induktiv erstellt. Für die Reduktion der Merkmale, die in der GTM als Kernkategorien definiert werden, sorgen die Daten insofern selbst, als dass nur solche Merkmale in eine Typologie aufgenommen werden können, die auch in allen Fällen auftreten.

Was zunächst plausibel erscheint, bedeutet aber auch, dass Merkmale dann aus der Typologie ausscheiden müssen, wenn nur ein einziger Fall nicht auf sie verweist. Dennoch bilden Typologien in manchen Fällen nicht alle Elemente einer Menge ab, sodass Residualkategorien für diejenigen Elemente entstehen, für die kein Typ formuliert werden konnte (sie sind dann nicht kollektiv exhaustiv).

Wird der Merkmalsraum nicht induktiv erschlossen, werden üblicherweise zunächst alle denkbaren Merkmalskombinationen erörtert und jene ausgeschlossen, die entweder in den Daten nicht vorkommen oder für die Forschungsfrage irrelevant sind (ebd.). Der Nachteil der letztgenannten Variante liegt wiederum darin, dass Merkmalskombinationen ausgeschlossen bleiben, die nicht theoretisch hergeleitet wurden – eine sich hieraus ergebende Typologie wäre also nicht *grounded*. Auf die Frage nach der Angemessenheit der eruierten (induktiv) bzw. ausgewählten (deduktiv) Merkmalsausprägungen wird mit der oben genannten Kausal- und Sinnadäquanz geantwortet. Dementsprechend sind sowohl empirische Regelmäßigkeiten und Korrelationen wie auch Sinnzusammenhänge zwischen ebendiesen darzustellen, um zu sinnvollen Handlungsregeln und Handlungstypen zu gelangen (ebd., S. 3).

Hieraus leiten Kluge (2000) bzw. ausführlicher Kelle und Kluge (2010) ein vierstufiges Regelwerk zur Formulierung empirisch begründeter Typen ab: Hiernach erfolgt in einem ersten Schritt die Erarbeitung der für die Typologie relevanten Vergleichskriterien, entlang derer Ähnlichkeiten und Unterschiede der Elemente (Objekte, Individuen etc.) beschrieben werden. Darauf folgend werden in einem zweiten Schritt ähnliche Fälle gruppiert und empirische Regelmäßigkeiten geprüft (Kluge 2000, S. 4). Dabei geht es um die Verteilung der Elemente auf die verschiedenen Merkmalskombinationen, ebenso wie um die interne Homogenität (wie ähnlich sind sich die Elemente, die dem gleichen Typ zugeordnet werden?) sowie die externe Heterogenität (wenn die Typologie schon nicht exhaustiv ist, so sollte sie zumindest hinreichend Varianz abbilden) (ebd., S. 4f.). In einem dritten Schritt geht es darum, die inhaltlichen Sinnzusammenhänge zu verstehen und kausale Erklärungen zu liefern.

Kluge beschreibt, dass es in diesem Zuge zu einer Reduktion des Merkmalsraums kommt und damit auch der möglichen Merkmalskombinationen. Weil Typen letztlich Ausdruck bestimmter Merkmalskombinationen sind, wird zugleich die Anzahl ebendieser reduziert (ebd., S. 5). Im vierten und letzten Schritt sind die konstruierten Typen entlang ihrer Merkmalskombinationen, deren Ausprägungen und Sinnzusammenhänge zu charakterisieren (ebd., S. 7), um im Ergebnis eine empirisch begründete Typenbildung vorweisen zu können. Der dargestellte Prozess der empirisch begründeten Typenbildung wird später (Kapitel 5.3.4) in den Analyseprozess der GTM integriert.

Typen gelingt es damit, kausales Handeln zu differenzieren und zu beschreiben. Im Gegensatz dazu ist die Klassifikation eine Topologie des Feldes, die erst durch *Typologie* feingliedrig wird und auf Kausalitäten Bezug nehmen kann. Paradox ist dabei, dass die Typologie im Vergleich zur Klassifikation zunächst an Trennschärfe verliert, um Präzision im Sinne genauerer Beschreibung bezüglich Kausalität, Bedingungen, Ordnungen, Merkmalsausprägungen, Charakterisierung etc. zu erhalten.

Wenngleich der logische Gegensatz hypothesenprüfender und theoriegenerierender Verfahren (nicht nur bei Glaser und Strauss) häufig als deduktive vs. induktive Vorgehensweise bezeichnet wird, ist für Theoriegenerierung in der Forschungspraxis vielmehr der abduktive Schluss von Bedeutung (Kelle und Kluge 2010, S. 18). Kelle und Kluge argumentieren, dass eine von theoretischen und anderen Vorannahmen freie Sicht der Forschenden auf einen wie auch immer gearteten Gegenstand ohnehin unmöglich sei und, wie oben dargelegt, auch Glaser und Strauss nicht davon ausgingen, dass solche Vorannahmen, Erwartungen, Prägungen etc. ohne weiteres ausgeblendet werden könnten: „Jeder Versuch, theoretische Konzepte allein aus den Daten emergieren zu können, kann letztendlich nur dazu führen, dass man hilflos einer großen Menge unstrukturierten Datenmaterials gegenübersteht“ (ebd., S. 21) und „führt nicht zur Generierung neuer Begriffe und Kategorien, sondern nur zu einer Verallgemeinerung von Einzelbeobachtungen“ (ebd., S. 23). Andererseits führe aber Deduktion nicht zu einer Erweiterung des bislang Bekannten, sodass nur die Abduktion als hypothetisches Schlussfolgern verstanden werden könne (ebd.).

Typenbildung in der qualitativen Forschung ist in dieser Lesart der Schluss aus Regel und Resultat, entweder in Form einer Hypothese oder einer Abduktion (ebd.). In Anlehnung an Peirce (1994, S. 2532) handelt es sich um einen deduktiven Schluss, wenn aus Regel und Fall das Resultat gefolgert wird. Eine Induktion liegt vor, wenn aus einem bekannten Fall und einem Resultat eine Regel formuliert wird. Die Abduktion wiederum schließt von Regel und Resultat auf den Fall.

Der abduktive Schluss unterscheidet sich prinzipiell vom induktiven, weil er nicht in der Formulierung einer allgemeineren Regel mündet, also nicht in gleichem Maße verallgemeinert. Die Abduktion generiert stattdessen Ordnung (Zuordnung zu einer Klasse bzw. besser: zu einem Typ von WBE bzw. einem Fall), die nicht sicher, doch aber wahrscheinlich ist. Gleichwohl diese Arten der Schlussfolgerungen weitestgehend bekannt sind, so haben sie für das Selbstverständnis von (vermeintlich) induktiver und deduktiver Forschungslogik weitgehende Konsequenzen. Diese wurden von Strauss, Glaser und Corbin unter dem Stichwort „theoretische Sensibilität“ diskutiert,

d. h. entlang der Frage, inwiefern theoretisches Vorwissen Einfluss auf aus Daten gewonnene Theorien haben kann, darf und sollte.

Fest steht bereits, dass ohne Kenntnis einer allgemeineren Regel der abduktive Schluss nicht möglich ist. In der Logik der Abduktion ist theoretisches Vorwissen aber nicht zu verstehen als Ablenkung, als störende Variable, die von der Genese neuer und unabhängiger Erkenntnisse abhalten würde. Stattdessen ist sie Bestandteil einer kreativen, plausiblen und hypothetischen Verknüpfung mit empirisch beobachtbaren Phänomenen. Ferner ist somit die Abduktion prädestiniert für Schlussfolgerungen zur Generierung einer gegenstandsbezogenen Typologie mittlerer Reichweite. Wie oben beschrieben, ist es hierfür notwendig, die empirischen Daten mit bestehenden formalen oder gegenstandsbezogenen Theorien zu konsolidieren, ohne aber die Beobachtungen den bestehenden Theorien zu unterwerfen.

Über die Rolle von Theorie in der GTM bzw. des Vorwissens zum untersuchten Phänomen allgemein, aber auch zu anderen zentralen Punkten im Vorgehen zur Entwicklung einer Grounded Theory entbrannte zwischen Barney Glaser auf der einen und Anselm Strauss und Juliet Corbin auf der anderen Seite ein anhaltender methodologischer Streit. Die vorliegende Arbeit folgt den Positionen von Strauss und Corbin aus verschiedenen Gründen, im Wesentlichen aus den bisher dargelegten zur Rolle von Theorie, nicht zuletzt aber auch aufgrund der methodischen Umsetzung bei Strauss und Corbin, die mithilfe des weiter unten vorzustellenden Codier-Paradigmas eine nachvollziehbare und umsetzbare Strategie präsentierten. Für die Rolle von Theorie im Rahmen der GTM entwickelten die Autorinnen und Autoren das Konzept der theoretischen Sensibilität.

Theoretische Sensibilität meint „die Fähigkeit, über empirisch gegebenes Material in theoretischen Begriffen zu reflektieren“ (Kelle und Kluge 2010, S. 28) und beschreibt „ein Bewusstsein für die Feinheiten in der Bedeutung von Daten [...] [und] bezieht sich auf die Fähigkeit, Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen“ (Strauss und Corbin 1996, S. 25). Theoretische Sensibilität ist somit das kreative Potenzial, das zur Entwicklung einer Theorie notwendig ist. Es speist sich keineswegs nur aus dem Studium der vorhandenen Literatur und theoretischem Vorwissen, sondern ebenso aus beruflichen und persönlichen Erfahrungen (ebd., S. 25 ff.).

Neben hinreichender kritischer Distanz zu den Daten und skeptischer Haltung soll auch die Einhaltung des Forschungsverfahrens dafür Sorge tragen, dass das kreative Potenzial nicht zulasten der wissenschaftlichen Analyse geht (ebd., S. 28 ff.). Theoretische Sensibilität vollzieht sich in zwei Richtungen: Einerseits ist es wichtig, nicht einfach vorhandene Theorien zur Klärung der Phänomene zu übernehmen, andererseits braucht es für die Abduktion überhaupt erst einmal Wissen über Kausalitäten und Zusammenhänge, um (Zu-)Ordnungen zu ermöglichen.

Kelle und Kluge (2010, S. 29) argumentieren, dass sensibilisierende Konzepte (also die Vagheit eines Begriffs, Konzepts, einer Typologie, einer Theorie) in der qualitativen Sozialforschung Voraussetzung für ihre Anwendung im empirischen Feld sind. Es werden erst über die Anwendung im empirischen Feld definitive Konzepte

daraus gemacht. Wäre das zuvor schon der Fall, so ließen sie sich gar nicht auf die vielfältigen empirischen Gegenstände anwenden, könnten nicht verglichen, nicht systematisiert, erfasst, strukturiert und letztlich theoretisiert und präzisiert werden.

5.3 Verfahrensschritte zur Entwicklung einer Grounded Typology

Innerhalb des bis hierhin vorgestellten methodologischen Rahmens ist die vorliegende empirische Untersuchung verortet. Im Folgenden geht es darum, die einzelnen Schritte des empirischen Designs vorzustellen und zu begründen. Hierzu werden nacheinander das theoretische Sampling inklusive des Samples selbst, das Experteninterview als Erhebungsform, die Datenaufbereitung und das Auswertungsverfahren der GTM in Anlehnung an die Spezifikationen von Strauss und Corbin (1996) vorgestellt.

5.3.1 Theoretisches Sampling – Heterogenität entlang der Wirtschaftszweige

Für die Auswahl der Untersuchungseinheiten sind theoretische Absicht sowie die theoretische Relevanz von Bedeutung (Glaser und Strauss 2010, S. 64). Im vorangegangenen Kapitel wurde erläutert, dass die zu entwickelnde Typologie auf eine gegenstandsbezogene Theorie mittlerer Reichweite, also eine Theorie betrieblicher WBE in KKU abzielt. Hierfür ist, im Gegensatz zur Entwicklung formaler Theorien, eine Auswahl möglichst heterogener Fälle innerhalb des *gleichen* empirischen Feldes notwendig. Zugleich bedarf es Kriterien theoretischer Absicht und Relevanz, weil es anders als bei statistischen und verifizierenden/prüfenden Designs um die Generierung und Entwicklung von Theorie geht.

Hierbei sei, so Glaser und Strauss, eine auf formalen Kriterien basierende Auswahl einer Auswahl, die durch die Forschenden gesteuert wird, unterlegen. Nur letztere biete die Möglichkeit, die Daten der im Entstehen begriffenen Theorie anzupassen und etwaige Kontingenzen des empirischen Feldes zu antizipieren, anstatt den anfangs festgelegten Weg ohne Berücksichtigung der im Forschungsverlauf erworbenen Kenntnisse zu verfolgen. Stattdessen ist es in der Perspektive der GTM die Aufgabe der Forschenden, die Relevanz der zu erhebenden Daten fortlaufend zu kontrollieren (ebd., S. 64f.).

In der Konsequenz ist Heterogenität ein zentrales Merkmal der Sampling-Strategie innerhalb der GTM. Je nachdem, ob die Entdeckung formaler oder gegenstandsbezogener Theorien fokussiert wird, sind unterschiedliche Grade von Heterogenität notwendig. So ist zur Entdeckung formaler Theorien prinzipiell ein deutlich heterogeneres Sample nötig, da viel mehr Vergleiche möglich sind, als es bei gegenstandsbezogener Theorie der Fall ist (ebd., S. 66).

Entsprechend wäre für eine formale Theorie organisationaler Entscheidung der Vergleich verschiedener Organisationstypen, verschiedener Organisationsgrößen, verschiedener Bereiche innerhalb der Organisation, verschiedener Akteurinnen und Ak-

teure etc. notwendig. Die Heterogenität der Fälle und Vergleichskategorien zur Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie ist hingegen auf das deutlich enger umrissene empirische Feld beschränkt. Zugleich verringert sich dadurch die Reichweite der Theorie erheblich. Sie kann aber unter der bewussten Hinzunahme weiterer Gruppen sowie der Bildung von Untergruppen schrittweise erweitert werden (ebd., S. 68).

Der Vergleich insbesondere mit höchst verschiedenen, andersartigen Gruppen erhöht also die Qualität des Samples, da man auf Merkmale/Kategorien etc. stoßen kann, die den bereits betrachteten Fällen zwar immanent sein könnten, die wegen ihrer vergleichsweise geringeren Ausprägungen aber noch nicht Teil der Analyse sind (ebd., S. 70 ff.). Glaser und Strauss stellen fest: Der bzw. die Forschende muss „sich in Erinnerung rufen, dass er ein aktiver Sammler relevanter Daten ist, kein Ethnograph, der mit oder ohne besonderen Plan möglichst viele Daten über eine Gruppe herauszubekommen versucht“ (ebd., S. 74).

Zwar wird hierin bereits deutlich, dass der Sinn der Aufnahme weiterer Fälle in das Sample nicht ist, Repräsentantinnen und Repräsentanten für eine (wachsende) Grundgesamtheit zu finden, sondern den Merkmalsraum und damit die Reichweite der Typologie oder Theorie zu vergrößern. Was auf den ersten Blick redundant scheint, ist tatsächlich eine Unterscheidung von Relevanz: Die vor dem Hintergrund und Anspruch größtmöglicher Heterogenität und Kontrastierung ausgewählten Fälle repräsentieren keine (Unter-)Gruppe, zu der sie selbst gehören, sondern dienen der Erhöhung von Varianz der Typologie oder Theorie. Zum Vergleich: Das Sampling in quantitativen Designs verfolgt eine gänzlich andere Logik. Hierbei bemisst sich die Güte eines Samples daran, inwiefern es eine relevante Grundgesamtheit repräsentiert.

Das Vorgehen des beschriebenen qualitativen Samplings führt aber zu der Frage, zu welchem Zeitpunkt über eine Gruppe zur Formulierung einer Typologie hinreichend Daten erhoben worden sind oder ob es prinzipiell unmöglich ist, das Sampling abzuschließen. Zumindest für gegenstandsbezogene Theorien ist die letztgenannte Option nicht abwegig, da sich bei Erweiterung des Samples die Reichweite ebendieser Typologie immer weiter vergrößern würde. Weil sich die GTM, wie beschrieben, nicht ex ante einem festgelegten Datenkorpus verpflichten will und damit die Entscheidung über das (vorläufige) Ende der Datenerhebung erst im Prozess getroffen werden kann, kann die Antwort auf die Frage nach einem Ende der Erhebung nur pragmatisch ausfallen. Glaser und Strauss beantworten diese Frage wie folgt: „Das Kriterium, um zu beurteilen, wann mit dem Sampling (je Kategorie) aufgehört werden kann, ist die theoretische Sättigung der Kategorie“ (ebd., S. 77).

Theoretische Sättigung ist durchaus wörtlich zu verstehen und beschreibt den Moment, in dem trotz Hinzuziehung weiterer Fälle keine Weiterentwicklung der die Typologie oder Theorie konstituierenden Kategorien erfolgt. Mit anderen Worten: Die Kategorien sind satt. Allerdings bezieht sich das Konzept der theoretischen Sättigung nicht allein auf bereits entdeckte Theorien und ihre Beschreibung. Vor dem Hintergrund, dass Daten eines einzigen Falles in einer Gruppe kaum heterogen genug sein können, alle für die Typologie bzw. Theorie relevanten Schlüsselkategorien hervorzu-

bringen (ebd.), bezieht sich theoretische Sättigung auch auf die Ebene der relevanten Schlüsselkategorien und verdeutlicht ein weiteres Mal die Relevanz eines heterogenen Samplings.

Kurzum: Theoretische Sättigung verweist zuerst auf die Entdeckung aller für die Typologie oder Theorie relevanten Schlüsselkategorien und zweitens auf die Vollständigkeit der Beschreibungen, Varianten etc. ebendieser Schlüsselkategorien selbst. Theoretische Sättigung ist damit nicht nur der Indikator für den Abschluss der Datenerhebung, sondern mittelbar verantwortlich für die Reichweite der Theorie: Immer dann, wenn zur Erhöhung der Reichweite der (in diesem Fall gegenstandsbezogenen) Theorie das empirische Feld bzw. der Merkmalsraum, innerhalb dessen Daten erhoben werden, vergrößert wird, treten neue Kategorien auf, deren theoretische Sättigung verfolgt wird, und es verlieren andere Kategorien an Gewicht.

Die vorliegende Studie verfolgt die Absicht, eine Typologie von WBE für das empirische Feld der Klein- und Kleinstunternehmen zu generieren, indem ET jener KKK interviewt werden. Damit ist die forcierte Reichweite der Typologie beschrieben, ebenso wie die Personengruppe, die es zu befragen gilt.

Theoretische Absicht und theoretische Relevanz führen dementsprechend zu einer ersten Bedingung, die das Sample erfüllen musste: Die befragten Personen müssen Geschäftsführer:innen von KKK sein und zu ihren WBE befragt werden. Auch wenn diese Abhängigkeit bereits im Vorfeld antizipiert werden konnte, so verwiesen die ersten Interviews auf verschiedene Abhängigkeiten der WBE entlang von Branchen und damit verbundenen Qualifikationsanforderungen und Arbeitswelten im Allgemeinen. Die gewählte Strategie, um den Branchenspezifika zu begegnen, war ein Sampling entlang der Klassifikation der Wirtschaftszweige. Zur Sicherstellung einer größtmöglichen Heterogenität des Samples wurde entschieden, Vertreter:innen der unterschiedlichen Wirtschaftszweige entlang der sogenannten Klassifikation der Wirtschaftszweige (WZ 2008) zu rekrutieren. Die WZ 2008 ist als exhaustive Klassifikation zu verstehen, die die deutschen Wirtschaftszweige erschöpfend und vollständig abbildet.

Diese Form des theoretischen Samplings entlang der WZ 2008 sollte nicht missverstanden werden in dem Sinne, dass die befragten Geschäftsführer:innen stellvertretend für ihren jeweiligen Wirtschaftszweig stehen und es insoweit möglich sei, von einem einzigen Fall auf eine ganze Branche zu schließen. Vielmehr gelingt es durch das Sampling entlang der WZ 2008, eine in Bezug auf Branchenumwelt, Tätigkeitsfelder, Qualifikationen etc. größtmögliche Heterogenität zu gewährleisten.

Auf die Einlassungen der Interviewpartner:innen zu den (indirekten) Kosten und der Erreichbarkeit von Weiterbildungsangeboten bei WBE wurde mit der Ausdifferenzierung von urbanen (kleine und große Groß- und Mittelstädte), suburbanen (große und kleine Kleinstädte) und ländlichen Regionen (Landgemeinden), die im Sample vertreten sein sollen, reagiert. In den vorläufigen Analysen der Interviews wurde die Hypothese aufgestellt, dass Formalisierungsgrade von WBE unter anderem abhängig von der Anzahl der Mitarbeiter:innen sind. Während des Samplings wurde darum versucht, sowohl Kleinstunternehmen mit möglichst wenigen (< 10 Mitarbeitende) sowie

Kleinunternehmen mit möglichst vielen Beschäftigten (etwa 50 Mitarbeitende) aufzunehmen.

Auf die biografischen Ausführungen der Interviewpartner:innen konnte die Sampling-Strategie nur schwer reagieren. Dennoch wurde das Sample weiterhin entlang der formalen Qualifikationen der Interviewpartner:innen, des biologischen Geschlechts sowie des Lebensalters der befragten Personen differenziert. Zusammengefasst wird die Heterogenität des Samples unter Berücksichtigung einer Varianz der folgenden Merkmale forciert:

1. Branchenzugehörigkeit
2. formale Qualifikation der Interviewpartner:innen (IP)
3. Unternehmenssitz: Groß-, Mittel- und Kleinstadt, Landgemeinde
4. Anzahl der Mitarbeiter:innen
5. biologisches Geschlecht
6. Lebensalter der interviewten Personen (zur Anonymisierung gerundet)

Alle Interviews wurden im Bundesland Sachsen geführt. Eine über die genannte Unterscheidung (Groß-, Mittel- und Kleinstadt) hinausreichende regionale Varianz wurde nicht realisiert. Auf eine ausführliche Beschreibung der einzelnen Interviewpartner:innen wird zugunsten einer übersichtlichen tabellarischen Darstellung (siehe Tabelle 1) verzichtet.

Für die Güte des Samplings ist neben der genannten Sättigung die Tiefe desselben von Bedeutung: „Die Tiefe des theoretischen Sampling bezieht sich auf die Menge der über eine Gruppe oder Kategorie gesammelten Daten“ (Glaser und Strauss 2010, S. 85). Der Fokus liegt dabei auf den Schlüsselkategorien, die so ausführlich wie möglich beschrieben werden sollten. Die Genese von Schlüsselkategorien wird noch genauer erläutert, die Konsequenz für das Sampling und die Datenerhebung aber ist, dass die im Entstehen begriffene Theorie die für sie relevanten Kategorien und die nötige Tiefe selbst selektiert (ebd., S. 85).

Im Idealfall werden durch die Integration der relevanten Schlüsselkategorien in eine Typologie bzw. Theorie zugleich weniger relevante Kategorien übergangen (ebd., S. 85), d. h. einerseits sorgen die Daten für eine Grounded Typology, andererseits können sie das aber nicht ohne die Entscheidungen der Selektierenden bzw. Forschenden. Nicht zuletzt ist das Sampling der vorliegenden Studie auch von pragmatischen Limitationen betroffen, die insbesondere aufgrund der zur Verfügung stehenden Ressourcen entstehen.

Tabelle 1: Übersicht des Samples (eigene Darstellung)

WZ 2008	Unternehmen	Sitz	#MA	Qualifikation IP	Qualifikation MA
IP_01: ♂, ~40	Abschn. C: Verarbeitendes Gewerbe Spezialdruckerei	Große Mittelstadt	18	Lehre, Fachwirstudium, Industriemeister	Ingenieurinnen/Ingenieure, Maschinenbediener:innen, kaufm. Angestellte, Mediengestalter:innen, Grafiker:innen
IP_02: ♀, ~40	Abschn. N: Erbringung von sonstigen wirtschaftlichen Dienstleistungen Call Center	Große Großstadt	12	Kauffrau Groß- und Außenhandel, Coaching-Weiterbildung	Keine spezifischen Abschlüsse, divers
IP_03: ♀, ~40	Abschn. Q: Gesundheit und Sozialwesen Überbetriebliches arbeitsmedizinisches Zentrum	Große Großstadt	19	Fachärztin	Ärzte/Ärztinnen, Pflegefachkräfte, Psychologinnen/Psychologen, kaufm. Angestellte
IP_04: ♀, ~55	Abschn. N: Erbringung von sonstigen wirtschaftlichen Dienstleistungen Reisebüro	Große Mittelstadt	5	Bibliothekarin (FH)	Tourismuskauffrauen
IP_05: ♂, ~55	Abschn. B: Bergbau und Gewinnung von Steinen und Erden Baustoffhersteller/Steinbruchbetreiber	Große Kleinstadt	81	Lehre, Bergbauingenieur, Betriebswirt	Schlosser:in, Mechaniker:in, Elektriker:in, Anlagenführer:in, Jurist:in, Wäger:in, Disponent:in, IT-Techniker:in/QMB/Abfallbeauftragte:r, kaufm. Angestellte
IP_06: ♀, ~35	Abschn. F: Baugewerbe Industriekletterer/Höhenarbeiten	Große Großstadt	5	Industriekauffrau	Diverse Handwerksabschlüsse (Elektriker:in, Dachdecker:in, Gebäudereiniger:in etc.) zzgl. WB als Industriekletterer:in
IP_07: ♀, ~35	Abschn. A: Land- und Forstwirtschaft, Fischerei Agrargenossenschaft, Geschäftsbereich Tierproduktion	Kleine Kleinstadt	13	Landwirtin, Technikerin für Landbau	Tierwirt:in (früher Zootechniker:in), Landwirt:in, Techniker:in
IP_08: ♂, ~40	Abschn. G: Handel, Instandhaltung und Reparatur von Kraftfahrzeugen Reparatur- und Instandhaltung von Kfz	Große Großstadt	10	Kfz-Mechaniker, Betriebswirt (HK)	Kfz-Mechaniker:in/Mechatroniker:in, Bürofachkraft
IP_09: ♂, ~35	Abschn. M: Erbringung von freiberuflichen, wissenschaftlichen und technischen Dienstleistungen Werbeagentur	Große Großstadt	5	Industriemechaniker für Maschinensystemtechnik (Offsetdruck), WB Entgeltoptimierung & Unternehmensberatung	Designer:in/Grafiker:in, Programmierer:in

(Fortsetzung Tabelle 1)

	WZ 2008	Unternehmen	Sitz	#MA	Qualifikation IP	Qualifikation MA
IP_10: ♀, ~30	Abschn. J: Information und Kommunikation	Musikverlag	Große Großstadt	3	Master Musikmanagement, Bachelor Kulturmanagement	Veranstaltungsmanagement, Musikmanagement
IP_11: ♂, ~40	Abschn. I: Gastgewerbe	Restaurant inkl. Club	Große Großstadt	20	Gas-Wasser-Installateur (abgebrochen), Quereinsteiger	Reinigungskräfte, Köche/Köchinnen, Restaurantleiter:in, gelernte Servicekräfte, Spüler:in, Lebensmitteltechnologie/-technologin (BA)
IP_12: ♂, ~60	Abschn. E: Wasserversorgung und -gewinnung, Abwasserentsorgung [...]	Wasserversorger	Kleine Mittelstadt	71	Dipl.-Ing. für Wasserwesen	Ingenieur:in, kaufm. Angestellte, Rohrleitungsbauer:in, Jurist:in, Finanzbuchhalter:in
IP_13: ♂, ~60	Abschn. H: Verkehr und Lagerei	Spedition	Landgemeinde	25	Instandhaltungsmechaniker	Keine spezifischen Abschlüsse, divers, Mindestanforderung Führerschein Klasse B
IP_14: ♂, ~40	Abschn. P: Erziehung und Unterricht	Fahrschule	Große Kleinstadt	14	Fahrlehrer	Fahrlehrer:in versch. Klassen, Kauf- frau/Kaufmann für Büromanagement
IP_15: ♂, ~40	Abschn. K: Erbringung von Finanz- und Versicherungsdienstleistungen	Versicherungsmakler	Große Großstadt	4	Bankkaufmann, Warenfachwirt (BA), Versicherungsfachmann	Dipl.-Volkswirt:in, Versicherungs-kauffrau/-kaufmann
IP_16: ♂, ~45	Abschn. R: Kunst, Unterhaltung und Erholung	Kino, Kultur- und Veranstaltungszentrum	Große Großstadt	41	Allg. HSR, ohne Berufsausbildung	Divers: Vorführer:in, kaufm. Angestellte, versch. Akademiker:innen (v. a. Kunst- und Bildungsbereich, auch BWL),
IP_17: ♀, ~50	Abschn. S: Erbringung von sonstigen Dienstleistungen	Friseursalon	Große Großstadt	4	Friseurmeisterin	Friseur:in/Friseur:innen

5.3.2 Datenerhebung mittels problemzentrierter und leitfadengestützter Experteninterviews

Bei der angewendeten Erhebungsmethode handelt es sich um ein problemzentriertes leitfadengestütztes Experteninterview und somit gewissermaßen um einen Hybrid verschiedener Interviewformen, der einerseits auf die tatsächliche methodische Umsetzung (problemzentriert und leitfadengestützt), aber andererseits auf eine spezifische Zielgruppe und Wissensform abhebt.

Interviews sorgen im Rahmen interpretativer Sozialforschung für die Dokumentation und Objektivierung solcher Daten, die nicht bereits als Schriften und Artefakte vorliegen (Honer 2011, S. 95). Gleichwohl es sich aber um künstlich erzeugte Dokumente (Transkripte) handelt, verfolgen die allermeisten Interviewverfahren das Ziel, die Gesprächssituation so natürlich und stimulierend wie möglich zu gestalten. So sollen etwaige Interaktionsbarrieren minimiert werden und das Interview wird als Gespräch, als normale Unterhaltung in üblicher- und gewohnter Weise entdramatisiert und normalisiert (ebd., S. 96).

Im Gegensatz zu standardisierten Interviews, die entsprechend künstlicher sowie strukturierter sind und nur wenig Raum für Spontaneität, Flexibilität und Narrationen der Interviewpartner:innen lassen, ist das Gespräch im Rahmen nichtstandardisierter Interviews interaktiv (ebd., S. 97 f.). Der zentrale Unterschied zwischen standardisierten und nichtstandardisierten Interviews liegt folglich in der Möglichkeit von Relevanzsetzungen und Anpassung, keineswegs etwa in der Objektivität des erhobenen Materials:

„Allerdings liegt auch das über nichtstandardisierte Interviews rekonstruierbare Wissen nicht einfach im Gesagten bzw. Transkribierten ‚platt zutage‘. Es steckt vielmehr – zum kleineren Teil explizit, zum größeren Teil implizit – zwar nicht unbedingt ‚zwischen den Zeilen‘ des transkribierten Textes, aber doch wesentlich in den Konnotationen des Ausdrücklichen.“ (Ebd., S. 98)

Dies ist ein Vorteil in solchen Erhebungen, die auf explorative und abduktive Weise versuchen, ein Feld zu erschließen oder zu vertiefen und Strukturen entdecken wollen, die nicht durch die Anwendung bestimmter Fragen und damit verbundener Suggestionen nur reproduziert werden. Aber dennoch bedeutet auch maximale Offenheit nicht, dass die durch die interviewte Person erfolgten Relevanzsetzungen einfach reproduzierbar wären und nicht auch von situativen Zufälligkeiten abhängen würden. Aus diesem Grund arbeitet die vorliegende Studie mithilfe leitfadengestützter, problemzentrierter Interviews und behandelt diese Form als Kompromiss maximaler Offenheit bei einem Minimum an nötiger thematischer Fokussierung.

Leitfadeninterviews gehören zu den am häufigsten eingesetzten Verfahren und finden in der Forschungspraxis entlang unterschiedlicher Grade von Offenheit und Standardisierung Anwendung (Kruse et al. 2015, S. 204; Meuser 2018, S. 152). Gleichwohl das für die rekonstruktive Forschung geltende Paradigma einer maximalen Offenheit nicht realisiert werden kann, wie es beispielsweise im Rahmen narrativer Interviews möglich wäre, bietet es dennoch deutlich mehr Raum für Erzählungen und

Narrationen, als es bei halbstandardisierten Verfahren der Fall ist (ebd.). Dies gilt insbesondere dann, wenn der Leitfaden nicht als starrer Entwurf des Interviews dient, sondern Verlauf und Relevanzsetzungen weiterhin von den Interviewpartnerinnen und -partnern (mit-)bestimmt werden können und eine dementsprechend flexible Handhabung erfolgt (ebd.).

Leitfadengestützte Interviews sorgen dementsprechend für eine mittlere Strukturierungsqualität, d. h., weder Interviewer:in noch IP strukturieren die Interviews allein, sondern beide sind an der Strukturierung des Interviews beteiligt (Marotzki 2003, S. 114). Nicht zuletzt finden Leitfadeninterviews dort Anwendung, wo Vergleiche zwischen einzelnen Interviews nötig sind (Helfferrich 2011, S. 181; Kruse et al. 2015, S. 209; Marotzki 2003, S. 114), was Voraussetzung für die hier verfolgte Typenbildung ist.

Während das Attribut „leitfadengestützt“ vor allem auf das einzusetzende Instrumentarium verweist, fokussiert „problemzentriert“ auf die mit dem Interview verfolgte Theoriegenerierung und wird als eine Interviewform verstanden, die in der Tradition der GTM steht (Witzel 2000, o. S.). Zwischen den Extremen eines deduktiven Determinismus und eines naiven Induktivismus wird im problemzentrierten Interview „der Erkenntnisgewinn sowohl im Erhebungs- als auch im Auswertungsprozess [...] als induktiv-deduktives Wechselverhältnis“ (ebd.) organisiert.

Witzel formuliert drei Grundprinzipien des problemzentrierten Interviews, mithilfe derer dieses Wechselspiel realisiert werden soll: Problemzentrierung (1) bezieht sich auf die am Forschungsproblem orientierten Fragen und Nachfragen. Das Problem wird dabei zuerst von den Forschenden selbst formuliert und entspricht identifizierbaren, mindestens teilweise objektiven Rahmenbedingungen (ebd.) – im vorliegenden Fall WBE. Gegenstandsorientierung (2) hebt auf die gegenüber dem Untersuchungsgegenstand adäquate Auswahl geeigneter Methoden ab – beispielsweise mit Blick auf vorbereitende Fokusgruppen, Fragebogenerhebungen, die Nutzung verschiedener Fragetechniken etc. Prozessorientierung (3) bezieht sich auf den Forschungsablauf und die Gesprächsentwicklung, nicht auf den zu untersuchenden Gegenstand.

Im Gegensatz zur bürokratischen Abarbeitung des Leitfadens fordert Prozessorientierung die Reflexion des Gesagten, vergewissernde Wiederholungen etc. und ermöglicht eine natürliche Gesprächssituation. Die Orientierung des Gesprächsverlaufs an den Aussagen der Interviewperson (anstatt am Leitfaden) drückt ferner Wertschätzung aus und motiviert zu weiteren Erzählungen (ebd.).

Mit dem Experteninterview als Erhebungsmethode wird den Interviewpartnerinnen und -partnern zugleich der Status als Expertinnen und Experten zugeschrieben und zuerkannt. Bogner et al. verweisen auf die mit der Statuszuweisung verbundenen Einwände verschiedener Autorinnen und Autoren und der infolgedessen infrage zu stellenden Notwendigkeit einer Differenzierung der Interviewformen nach einer bestimmten Zielgruppe (Bogner et al. 2014, S. 9). Tatsächlich ließen sich die durchgeführten Interviews auch als problemzentrierte leitfadengestützte Interviews von Geschäftsführerinnen und Geschäftsführern verschiedener KKV bezeichnen. Dennoch verweisen Experteninterviews auf mehr als nur die Zuschreibung eines Status und adressieren ferner spezifische Wissensformen und deren Anwendung (ebd., S. 12 ff.),

je nachdem, was unter einer Expertin oder einem Experten verstanden wird. Diese Wissensformen sind nicht unbedingt handlungsleitend, sondern häufig handlungsrechtfertigend und damit verbundene Handlungsformen oftmals intuitiv-improvisierend und routiniert, anstatt wohl kalkuliert (Neuweg 2002, S. 12 f.).

Ein derartiges Verständnis bedeutet zugleich, dass Expertinnen und Experten nicht allein auf der Grundlage ihrer Expertise, ihres spezialisierten Wissens über ein bestimmtes Fachgebiet o. Ä. bestimmt werden, sondern auch weil diese Personen insoweit eine elitäre soziale Stellung genießen, als sie ihr Wissen wirksam einbringen können: „Das Expertenwissen, mit anderen Worten, erhält seine Bedeutung über seine soziale Wirkmächtigkeit“ (Bogner et al. 2014, S. 13). Definitiv fassen Bogner et al. Expertinnen und Experten wie folgt:

„Experten lassen sich als Personen verstehen, die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzten Problembereich bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren.“ (Ebd.)

Sie sind in diesem Sinne die „Personifikation einer charakteristischen Macht-Wissen-Konfiguration“ (ebd., S. 14), die sie von Eliten und von Spezialistinnen und Spezialisten unterscheiden. Während letztgenannte über Wissen, jedoch nicht zwangsläufig über Macht sowie Eliten zwar über Macht, aber nicht zwangsläufig über Wissen verfügen, gehen Macht und Wissen in Expertinnen und Experten insoweit auf, als dass ihnen Einflüsse auf ein Handlungsfeld möglich sind (ebd.). Es ist nur logisch, dass die Grenzen zwischen diesen Gruppen fließend sind.

Dementsprechend sind Führungsspitzen oder Funktionseliten nicht der interessierende Personenkreis dieser Studie, sondern Personen, „die selbst Teil des Handlungsfeldes sind, das den Forschungsgegenstand ausmacht“ (Meuser und Nagel 2002, S. 73). Das Handlungsfeld verweist zudem auf den relationalen Status von Expertinnen und Experten. D. h., die Zuschreibung dieses Status hängt nicht zuletzt vom Forschungsinteresse ab (ebd.).

Bemerkenswert an der von Bogner et al. gelieferten Definition ist, dass sie hier nach Expertinnen und Experten Praxis- und Erfahrungswissen, nicht aber dezidiert Professionswissen, spezifische Qualifikationen etc. zuschreiben. Was zunächst ambivalent scheint, erschließt sich mit Blick auf die in dieser Studie interviewten Geschäftsführer:innen. Keine der interviewten Personen kann auf eine Qualifikation im Bereich (beruflicher) Erwachsenen- und Weiterbildung, nur wenige können auf Zusatzqualifikationen zur betrieblichen Ausbildung verweisen. Es handelt sich um Personen, die über so gut wie keine Fachqualifikationen zur beruflichen Weiterbildung (insofern überhaupt von einem „Fach“ gesprochen werden kann) verfügen, die qua Status aber mit allen relevanten Entscheidungen dieses Bereichs vertraut sind.

Zweifelsohne verfügen die Personen über ein Maß an Erfahrungen und Praxis in ihrem Handlungsfeld (dem je eigenen KKU und dessen Umwelt), das ihnen besonderen Zugang zu den Informationen bietet und für die vorliegende Studie relevante Deutungen ermöglichen. Geschäftsführer:innen von KKU sind also Expertinnen und

Experten betrieblicher WBE, da sie über das nötige Praxis- und Erfahrungswissen verfügen und ihre Entscheidungen aufgrund ihres Status Wirkmächtigkeit auf die Mitarbeiter:innen und nicht zuletzt auf das operative und strategische Management und damit die Zukunft des Unternehmens entfalten.

Sie tragen einerseits Verantwortung und verfügen dazu „über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse“ (ebd., S. 73). Ihren Status erhalten sie nicht, *obwohl*, sondern gerade *weil* sie nicht hochgradig spezialisiert sind und es ihnen darum möglich ist, ihre Interessen entlang verschiedener Handlungsfelder im Unternehmen durchzusetzen (Bogner et al. 2014, S. 15).

Das oben genannte Praxis- und Erfahrungswissen der Expertinnen und Experten lässt sich in verschiedene Wissensformen differenzieren, was sowohl methodisch (ebd., S. 17) als auch forschungslogisch (Meuser und Nagel 2002, S. 76) motiviert sein kann. Letzteres beruht auf der Unterscheidung zweier möglicher Voraussetzungen einer qualitativen Interviewstudie mit Expertinnen und Experten: Einerseits kann der Fokus auf dem Handlungsfeld der Interviewpartner:innen selbst liegen, so wie es in der vorliegenden Studie der Fall ist. Die Geschäftsführer:innen geben Auskunft zu ihren WBE im Kontext ihrer Tätigkeit. Diese Wissensform wird im Folgenden als Betriebswissen bezeichnet (ebd., S. 75).

Hiervon unterschieden wird das sogenannte Kontextwissen. Hier „repräsentieren die ExpertInnen eine zur Zielgruppe *komplementäre* Handlungseinheit, und die Interviews haben die Aufgabe, Informationen über die Kontextbedingungen des Handelns der Zielgruppe zu liefern“ (ebd., Hervorh. i. O.). Für Meuser und Nagel folgt aus dem Fokus auf das Betriebswissen „im Allgemeinen ein objekttheoretischer Fragen- und Aussagenkomplex“ (ebd., S. 76), der unter Anwendung eines kategoriellen Prüfrahmens und damit deduktiv-theorieprüfend und nicht ausschließlich hypothesengenerierend sei. Wiederum würden Experteninterviews mit Fokus auf Kontextwissen flankierend zu anderen Erhebungsinstrumenten eingesetzt und stärker induktiv arbeiten (ebd., S. 76).

Obwohl in der vorliegenden Studie das Betriebswissen der Geschäftsführer:innen interessiert, kann von ausschließlich objekttheoretischen Fragen und Aussagen keine Rede sein: Zwar werden durchaus objekttheoretische Fragen- und Aussagenkomplexe durch das Leitfadeninterview angesteuert, allerdings wird durch offenere Fragestellungen der konkrete Entscheidungsprozess sowie die zahlreichen intervenierenden Bedingungen für Weiterbildungen adressiert, in denen die Befragten auch ihre persönlichen Einschätzungen und Deutungen preisgeben. Daraus folgt, dass eine Auswertung der Daten mit standardisierten Kodierschemata nicht zielführend ist. Da es um die Rekonstruktion des Betriebswissens geht, wird im Sinne der GTM der Fokus darauf gelegt, wie sich dieses Betriebswissen voneinander unterscheidet und welche Vergleichsdimensionen sich empirisch aufzeigen.

Eine weitere Unterscheidung der Wissensformen findet sich bei Bogner et al. (2014, S. 17 ff.), die technisches Wissen, Prozesswissen und Deutungswissen unterscheiden. Wie die eben erläuterte Differenzierung in Betriebs- und Kontextwissen verweisen auch diese Formen auf die Unterscheidung objekttheoretischer Fragestellungen.

gen von solchen, die die Deutung der IP adressieren. Die Unterscheidung dieser Wissensformen folgt dem Forschungsinteresse, d. h. sie treten nicht empirisch voneinander isoliert auf, sondern sind durch einen spezifischen Fokus der Forschenden evoziert.

Anders als bei der zuvor genannten Unterscheidung zielen technisches, Prozess- und Deutungswissen aber nicht auf das Verhältnis der Expertin/des Experten zum Handlungsfeld (Objekt vs. Vertreter:in einer zur Zielgruppe gehörenden Handlungseinheit), sondern differenzieren unterschiedliche Informationen voneinander, die im Rahmen von Experteninterviews erhoben werden können. Während technisches Wissen auf objektivierbare Daten und Fakten abzielt, zu denen Expertinnen und Experten privilegierten Zugang haben (ebd., S. 17), umfasst Prozesswissen „Einsicht in Handlungsabläufe, Interaktionen, organisationale Konstellationen, Ereignisse usw., in die die Befragten involviert sind oder waren“ (ebd., S. 18). Anders als technisches Wissen beruht diese Wissensform auf Erfahrungen und kann folglich nur über Interviews erhoben werden (ebd.).

Deutungswissen wiederum fokussiert „die subjektiven Relevanzen, Sichtweisen, Interpretationen, Deutungen, Sinnentwürfe und Erklärungsmuster der Expertinnen [und] umfasst zugleich auch die normativen Dispositionen: Zielsetzungen, Bewertungen usw., es ist nicht nur ‚sachliches‘ Wissen“ (ebd., S. 19). Dementsprechend kann technisches Wissen aus pragmatischen Gründen in Interviews erfragt werden, tatsächlich wäre aber die Analyse der Primärdaten die erste Wahl, um ungewollte Verzerrungen und Fehler durch die IP zu vermeiden.

Ähnliches gilt für Prozesswissen: Mithilfe insbesondere ethnographischer Verfahren wären Prozesse im Idealfall ohne den subjektiven Filter der Expertinnen und Experten in Erfahrung zu bringen, mit Ausnahme derjenigen Prozesse, die ethnographisch nicht zugänglich sind, weil sie beispielsweise in der Vergangenheit liegen. Das Deutungswissen wiederum zielt absichtlich auf das subjektivierte Wissen, das handlungsleitende Praxis- und Erfahrungswissen (ebd., S. 17 ff.). Diese Differenzierung und die daraus folgenden Schlussfolgerungen kommen den weiter oben dargestellten von Meuser und Nagel sehr nahe.

Es geht der vorliegenden Studie folglich um Prozesse und Deutungen aus der Perspektive des Betriebswissens der Expertinnen und Experten. Für die Beschreibung und Typologisierung sind objektivierbare Daten ebenso wie mit Entscheidungen verbundene Präferenzen und Deutungen (Deutungswissen) relevant. Für das hier zugrunde gelegte Begriffsverständnis von Expertin und Experte sind die Deutungen der Interviewpartner:innen sogar konstitutiv: Erst und gerade weil ihre Deutungen der (vermeintlich) objektiven Umstände zu Handlungen führen, die wegen ihres Status einen relevanten Einfluss auf das Handlungsfeld (den gesamten Betrieb) haben, sind sie überhaupt zur Zielgruppe dieser Studie geworden.

5.3.3 Konstruktion des Interviewleitfadens, Interviewdurchführung und Datenaufbereitung

An die Konstruktion eines geeigneten Leitfadens werden verschiedene Anforderungen gestellt: Er soll die nötige Offenheit im Sinne qualitativer Sozialforschung ermöglichen, die Anzahl der Fragen realistisch halten sowie eine geeignete Komposition und Dramaturgie einhalten. Die Themen sollten so strukturiert werden, dass es einer natürlichen Erzählweise über das Thema nahekommt, weshalb auf eine sog. Leitfadenbürokratie verzichtet werden soll, d. h. das starre Abfragen der Leitfragen ohne Berücksichtigung der Relevanzsetzungen seitens der IP (Helfferrich 2011, S. 180; Kruse et al. 2015, S. 210 f.).

Dem Widerspruch aus dem Postulat von Offenheit qualitativer Sozialforschung und der Strukturierung des Interviews durch Leitfäden begegnen Kruse et al. (2015, S. 212 f.) mit einer Strategie der offenen Strukturierung. Hierunter verbirgt sich die Idee, den Forschungsgegenstand zwar in thematische Blöcke aufzuteilen, jedes dieser Themenfelder aber mit offenen, erzählgenerierenden Formulierungen zu erfragen (ebd., S. 212 f.). Der Leitfaden ist dabei die Gedächtnisstütze der interviewenden Person, d. h. weder werden Fragen wörtlich abgelesen, noch gibt er die Chronologie des Gesprächs zwingend vor.

Die Konstruktion des Leitfadens erfolgte unter Zuhilfenahme der SPSS-Methode (Helfferrich 2011, S. 182 ff.). Helfferrich beschreibt damit die Konstruktion eines Leitfadens im Rahmen qualitativer Sozialforschung in den vier Schritten Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren.

Um ein ähnliches Begriffsverständnis sicherzustellen, wurde den IP zu Beginn eine Definition zur betrieblichen Weiterbildung vorgestellt. Die Definition ist auf dem Interviewleitfaden abgedruckt:

„Betriebliche Weiterbildung: vorausgeplantes, organisiertes Lernen, vollständig oder teilweise von den Unternehmen finanziert. Neben Lehrveranstaltungen (Kursen und Seminaren) gehören dazu auch andere Formen der betrieblichen Weiterbildung wie arbeitsplatznahe Qualifizierung (z. B. Einarbeitung und Unterweisung durch Vorgesetzte oder Kollegen), Weiterbildung durch Teilnahme an Lern- und Qualitätszirkeln, selbstgesteuertes Lernen (z. B. mit audiovisuellen Hilfen, computergestütztem Lernen, Internet) und der Besuch von Informationsveranstaltungen (z. B. Fachvorträge, Fachtagungen).“ (Behringer et al. 2008, S. 9)

Der Interviewleitfaden besteht aus sechs Clustern mit insgesamt 22 Fragen und wurde den IP im Vorfeld zusammen mit einer Projektbeschreibung und einer Einwilligungserklärung zur Verarbeitung und Nutzung der Daten (siehe Anhänge II und III) zugesandt. Besondere Herausforderungen bei der Erstellung des Leitfadens lagen im relativ breiten und offenen Forschungsgegenstand und dem typengenerierenden Ansatz, der auf eine möglichst holistische Erhebung angewiesen ist, bei gleichzeitig wenig verfügbarer Zeit der Geschäftsführer:innen. Deren Bereitschaft zur Teilnahme ist umso geringer, je länger das Interview zu werden verspricht. Es wurde darum auf eine einführende, allzu breite und auf Narration abhebende Frage verzichtet bei gleichzeitigem Versuch, die Leitfragen so offen wie nötig zu formulieren. Dabei musste berück-

sichtigt werden, dass die IP zwar Expertinnen und Experten für die durch sie getätigten WBE, nicht aber für Weiterbildungen generell sind. Außerdem werden WBE gegebenenfalls nicht als solche reflektiert, sondern vielmehr als übliches und beiläufiges Arbeitshandeln betrachtet. Infolgedessen schien es notwendig, den Gesprächseinstieg durch ein wenig abstraktes Thema zu gestalten.

Das erste Cluster des Leitfadens sollte also in das Gespräch einleiten, den IP Zuversicht geben, die Fragen beantworten zu können, und sie zum Erzählen motivieren. Entsprechend wurden eingangs Angaben zur eigenen Person (beruflicher Werdegang, Qualifikationen etc.) sowie zu Betrieb und Branche abgefragt. Weiterhin können so einerseits wesentliche berufsbiografische Informationen gesammelt werden, die auf persönliche Erfahrungen mit beruflicher Weiterbildung verweisen, andererseits werden Qualifikations- und Tätigkeitsprofile der im Betrieb arbeitenden Personen erfasst, die möglicherweise wesentliche Prädiktoren für beispielsweise die Inhalte oder Häufigkeit von Weiterbildungen sind.

Zum zweiten Cluster wurden alle diejenigen Fragen zusammengefasst, die auf die Werthaltung gegenüber betrieblicher Weiterbildung verweisen. Hierzu wurde erfragt, was betriebliche Weiterbildung für die IP persönlich bedeutet, welchen Stellenwert sie ihr im eigenen Unternehmen und in der eigenen Branche zuschreiben und welche Aufgaben betriebliche Weiterbildung ihrer Meinung nach dabei zu erfüllen hat.

Das dritte Cluster bilden alle Fragen, die sich auf WBE im engeren Sinne beziehen, also Gründe, Weiterbildung (nicht) anzubieten, wichtige Kriterien und Aspekte bei Entscheidungen zu konkreten Weiterbildungen, etwaige Formalisierungen in Bezug auf Weiterbildungen (bspw. durch Berufsverbände, Berufszulassungsgesetze oder auch arbeitsvertragliche Regelungen) sowie inwieweit sich diese Aspekte in der Vergangenheit verändert haben bzw. welche Prognose die IP bzgl. zukünftiger Veränderungen stellen.

In Cluster 4 wurden alle Fragen zu konkreten Planungs- und Durchführungsentscheidungen von Weiterbildung zusammengefasst. Diese beziehen sich auf Bedarfs-ermittlungen, Entscheidungen zu konkreten Weiterbildungsthemen, Kosten und Budgetierung von Weiterbildungen sowie auf Fragen zur Auswahl konkreter Weiterbildungsdienstleister und Veranstaltungsformate.

Das fünfte Cluster fokussiert die mit WBE verbundenen Aushandlungsprozesse, d. h. wer außer den Geschäftsführerinnen und Geschäftsführern ist wie an Weiterbildungsentscheidungen beteiligt oder wie wird entschieden, für welche Mitarbeitenden welche Weiterbildung infrage kommt. Weiterhin wurde erfragt, inwiefern es zu Konflikten kommt und wie damit verfahren wird sowie inwieweit die Geschäftsführung versucht, die eigenen Interessen gegenüber den Mitarbeitenden durchzusetzen und wie dies ihrerseits die Mitarbeitenden gegenüber der Geschäftsführung tun.

Das letzte Cluster fasst alle Fragen zu externen Faktoren zusammen. So wurde nach Situationen mit besonderer Dringlichkeit gefragt, die die Geschäftsführer:innen zu WBE gedrängt haben. Des Weiteren wurde nach dem Einfluss von Innovationen und zuletzt nach der Konsultierung und damit verbundener Erfahrungen externer Beratungsdienstleister:innen zu Weiterbildungen gefragt.

Der Interviewleitfaden ist das Ergebnis einer breiten und offenen Fragensammlung und einer sich anschließenden Reduktion und Strukturierung unter der Voraussetzung, die vorgestellte Fragestellung zu bearbeiten. Es handelt sich demzufolge nicht um die Operationalisierung von Theorie oder Hypothesen. Für das gewählte Forschungsdesign war es notwendig, möglichst holistisch und umfassend, nicht aber entlang theoretischer Kategorien zu erheben. Infolgedessen mussten, trotz der Adressierung spezifischer Kontexte, möglichst offene Fragen formuliert werden, um den IP die Möglichkeit zu geben, eigene Relevanzen darzustellen und auch Themen anzuschneiden, die im Vorfeld nicht antizipiert wurden, aber sich in der Handlungspraxis als relevant erweisen.

Die IP wurden schriftlich und telefonisch kontaktiert. Alle Interviews wurden persönlich durchgeführt, aufgenommen und transkribiert. Das Interviewmaterial umfasst eine Gesamtdauer von 16 Stunden und 13 Minuten und mündete in insgesamt 268 zu analysierenden Transkriptseiten. Auf die Notation von Prosodie und nonverbalen Äußerungen wurde verzichtet, da sich die Auswertung auf den semantischen Inhalt konzentrierte (Dresing und Pehl 2018, S. 17 ff.). So konnten eine für die GTM hinreichende Qualität der Interviewtranskripte und zudem eine gute Lesbarkeit realisiert werden. Für die Analyse und Auswertung der Interviews wurde ein integriertes Auswertungsverfahren entwickelt, das im Folgenden erläutert wird.

5.3.4 Integriertes Auswertungsverfahren – Datenkodierung der GTM zur empirisch begründeten abduktiven Typenbildung

Dem in der vorliegenden Arbeit entwickelten Auswertungsverfahren liegen die folgenden Begriffsspezifikationen zugrunde:

Datenkodierung

Das Kodieren der Daten ist die eigentliche Verfahrenstechnik in der GTM: „Kodieren stellt die Vorgehensweise dar, durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozeß, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden“ (Strauss und Corbin 1996, S. 39). Die von Glaser bzw. von Strauss und Corbin (weiter-)entwickelten Verfahren zur Kodierung der Daten unterscheiden sich in einer Reihe von Merkmalen, d. h., es existiert nicht *ein* konkretes Vorgehen, sondern mehrere.

Ein wesentlicher Unterschied ist die Einführung des axialen Kodierens, für das Strauss und Corbin den Einsatz eines Kodierparadigmas vorschlagen, oder die Empfehlung der Dimensionalisierung einzelner Kategorien in allen Kodierphasen (Kelle 1997, S. 323). Das Kodierparadigma bei Strauss und Corbin (1996, S. 78 f.; Strauss 1998, S. 56 f.; 101) hat die Aufgabe, die entwickelten Kategorien in eine Beziehung zueinander zu setzen, was bei Glaser im Rahmen des theoretischen Kodierens und der Entwicklung von Kodierfamilien geschieht (Kelle 1997, S. 314 f.). Dimensionalisierung wiederum soll Merkmale und ihre Relevanz identifizieren (ebd., S. 323).

Der Einsatz des Kodierparadigmas hat sich als praktikabel erwiesen, ebenso wie die Dimensionalisierung der Kategorien, weshalb sich die vorliegende Arbeit am Kodierprozess von Strauss und Corbin orientiert. Dieser Prozess besteht aus insgesamt

drei Kodierschritten: dem offenen, axialen und selektiven Kodieren (Strauss und Corbin 1996, S. 39 ff.; Strauss 1998, S. 56 ff.). Die einzelnen Schritte folgen einer inkrementellen Reihenfolge, sind im Fortlauf aber immer wieder iterativ: Zwar beginnt die Kodierung stets mit dem offenen Kodieren, jedoch ist es üblich, dass formulierte Konzepte während des axialen oder selektiven Kodierens reformuliert werden müssen.

Um Redundanzen zu vermeiden, werden die Kodiervverfahren (offenes, axiales und selektives Kodieren) erläutert, wenn die in der vorliegenden Arbeit angewandten Auswertungsschritte (s. u.) vorgestellt werden.

Fälle

Fälle sind die Elemente, die den Typen zugeordnet werden. In der vorliegenden Studie sind dies die einzelnen interviewten Geschäftsführer:innen. Je nachdem, welche Analyseperspektive eingenommen und welches Forschungsziel verfolgt wird, ist dies keineswegs selbstverständlich: So ließen sich auch soziale Einheiten wie Familien oder Gesellschaften ebenso wie konkrete Ereignisse, Situationen oder Handlungsstrategien etc. als Fälle beschreiben (Kelle und Kluge 2010, S. 86).

Für die Perspektive auf KKV bietet sich die Gleichsetzung von Fall und IP (als ET innerhalb des Betriebs) an, weil die zu untersuchenden Entscheidungen ohnehin maßgeblich von den Handlungsstrategien und Individualentscheidungen der interviewten Personen abhängen. Das zu erzielende Abstraktionsniveau ist demzufolge dann erreicht, wenn Merkmale (und Ausprägungen ebendieser Merkmale) gefunden wurden, die die einzelnen untersuchten Betriebe in Bezug auf die prozessierten WBE diskriminieren bzw. Ähnlichkeiten erörtert wurden, die einzelne Fälle zu Gruppen (den Typen) zusammenfassen.

Konzept und (Kern-)Kategorie

Konzepte sind Begriffe, Bezeichnungen und Etiketten, die Phänomenen und Ereignissen im empirischen Material zugeordnet wurden. Kategorien entstehen durch Abstraktion und Verallgemeinerung von Konzepten (ebd.; Strauss und Corbin 1996, S. 43). Die Kernkategorie ist das „zentrale Phänomen, um das herum sich alle anderen Kategorien anordnen“ (ebd., S. 94).

Merkmal und Variable

Beide Begriffe werden in Bezug auf zu entwickelnde Typen synonym zum Begriff der Kategorie genutzt (Kelle und Kluge 2010, S. 86 f.).

Merkmalsausprägung, Subkategorie, Eigenschaft und Dimension(-alisierung)

Wird von Merkmalen gesprochen, so sind deren spezifische Eigenschaften und Charakteristika die Merkmalsausprägungen. Entsprechend sind die spezifischen Eigenschaften der Kategorie die Subkategorien (Strauss und Corbin 1996, S. 43; Kelle und Kluge 2010, S. 87). Wird eine Kategorie dimensionalisiert, handelt es sich um eine „Anordnung von Eigenschaften [Subkategorien] auf einem Kontinuum“ (Strauss und Corbin 1996, S. 43).

Integration der Kodierverfahren in die empirisch begründete Typenbildung

Das iterative Vorgehen in der GTM verkompliziert erheblich die Darstellung eines nachvollziehbaren und dokumentierbaren Verfahrensablaufs, mit dessen Hilfe sukzessive eine Typologie konstruiert werden kann. Zwar wiederholen sich Kodierverfahren in unterschiedlichen Phasen der Typenbildung, aber insbesondere die Festlegung auf Kernkategorien sowie die Emergenz von Typen ist mithilfe der beschriebenen Verfahren (bspw. das Verfassen analytischer Geschichten etc.) nur kompliziert darzustellen. Nicht zuletzt fehlt eine Möglichkeit, Kategorien deduktiv an das Material heranzutragen.²⁹

Zugleich finden sich bereits bei Strauss und Corbin konkretere Vorschläge als das Abwarten auf sogenannte Geistesblitze, wie beispielsweise die Anwendung von „Vierfelder-Tafeln“ (ebd., S.108), die auch im Prozess der induktiven Typenbildung eine Rolle spielen. Um den genannten Limitationen und Herausforderungen zu begegnen, werden im Folgenden die vorgestellten Kodierverfahren der GTM in die oben genannten Schritte der empirisch begründeten Typenbildung (Kluge 2000; Kelle und Kluge 2010) integriert und es wird ein Verfahrensablauf präsentiert, dem die gesamte Auswertung des empirischen Materials gefolgt ist.

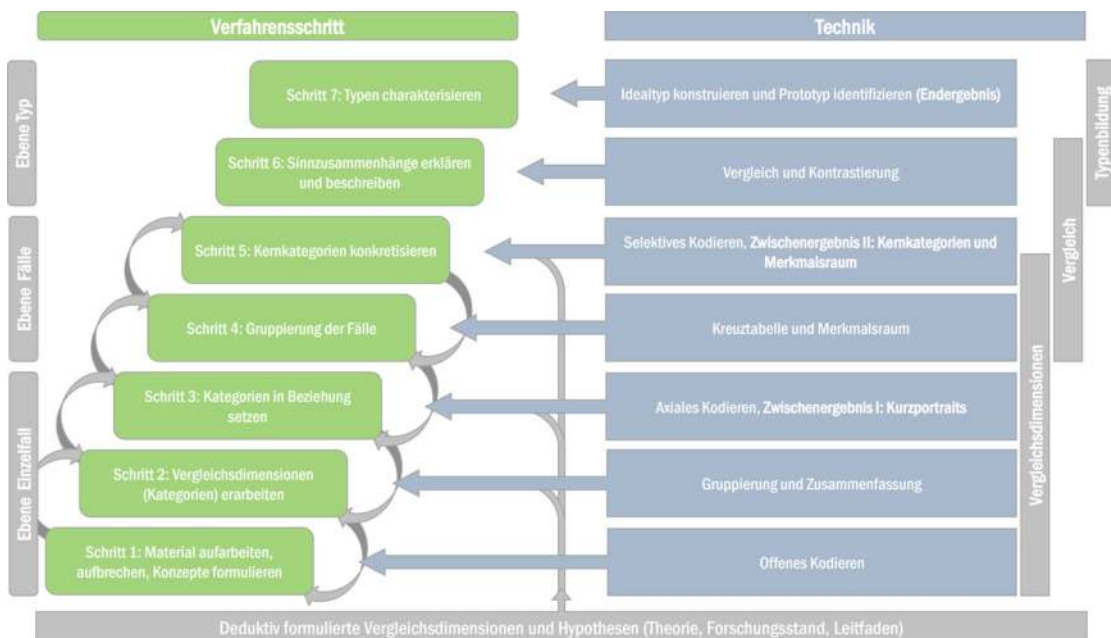


Abbildung 2: Integriertes Auswertungsverfahren zur induktiven Typenbildung (eigene Darstellung)

29 Zwar fokussiert die GTM die Entwicklung einer aus den Daten emergierten Theorie, Vorannahmen der Forschenden sollten dennoch an das Material herangetragen und geprüft werden können, damit sie nicht implizit bleiben. In der vorliegenden Arbeit beispielsweise wird argumentiert, dass Weiterbildungsentscheidungen als holistischer Prozess verstanden werden, weshalb ein derart offenes Forschungsdesign genutzt wird. Schon diese Aussage beruht auf einer theoretischen Annahme und ist damit eine Präsupposition, die geprüft werden muss.

Das dargestellte Modell des integrierten Auswertungsverfahrens umfasst insgesamt sieben Schritte, die sukzessive zur Erstellung der notwendigen Vergleichsdimensionen, zum eigentlichen Vergleich sowie abschließend zur Typenbildung führen. Unterschieden werden ferner drei Ebenen, auf denen die jeweiligen Analyseschritte verortet sind: die Ebene des Einzelfalls, die Ebene mehrerer (gegebenenfalls aller) Fälle sowie zuletzt die Ebene der Typen. Vertikal differenziert das Modell zwischen den eigentlichen Auswertungsschritten sowie den dabei anzuwendenden Techniken.

Deduktiv formulierte Vergleichsdimensionen spielen im Modell zwar eine untergeordnete Rolle, werden in den Schritten 2, 3 und 5 aber gewürdigt. Weder wäre es sinnvoll zu leugnen, dass solche Kategorien den Auswertungsprozess (mit-)prägen, noch sollen sie angesichts ihrer Anschlussfähigkeit an den Forschungsstand oder bestehende Theoriesysteme einfach ignoriert werden. Die Iterationen sind beschränkt auf den Übergang von der Formulierung von Vergleichsdimensionen zum Vergleich bzw. von der Ebene des Einzelfalls zur Ebene aller Fälle. Dies ist unvermeidbar, da die am Einzelfall erarbeiteten Vergleichsdimensionen zunächst an allen Fällen validiert werden müssen, ehe es infrage kommt, sie zu Kernkategorien zu erheben.

Der empirische Gehalt einer Vergleichsdimension kann nur geprüft werden, wenn sie auf weitere Fälle angewandt wird. Kelle und Kluge (2010, S. 70 ff.) warnen vor Kategorien, die empirisch gehaltlos sind, weil sie praktisch immer auftauchen (bspw. Handlungsalternativen, Umweltbedingungen, Widerstände, Bedingungen etc.) bzw. vor solchen Kategorien, die empirisch zu gehaltvoll sind, d. h., sie sind nicht auf alle Fälle anwendbar. Kategorien haben folglich dann ein angemessenes Abstraktionsniveau, wenn sie nicht nur der Sammlung der eruierten Konzepte dienen, sondern Unterscheidungen ermöglichen und Zusammenhänge erklären können. Ohne Iteration könnte dies nicht geprüft werden.

Schritt 1: Material aufarbeiten, aufbrechen, Konzepte formulieren

Im Rahmen des offenen Kodierens, das zeilenweise über das gesamte Material erfolgt, wird das Material „aufgebrochen“ (Strauss und Corbin 1996, S. 44) und die Forschungsarbeit „eröffnet“ (Strauss 1998, S. 58). Den Materialstellen werden Konzepte zugeordnet, d. h., Codes werden identifiziert und mithilfe von Konzepten benannt bzw. etikettiert (Strauss und Corbin 1996, S. 43 f.). Ziel ist zunächst, das Material möglichst vollständig zu erschließen, um eine dichte Theorie entwickeln zu können und keine wichtigen Konzepte zu übersehen. Zugleich werden nicht alle Konzepte in späteren Auswertungsschritten relevant sein, im Rahmen des offenen Kodierens ist eine solche Bewertung noch nicht möglich.

Strauss betont, es sei wichtig, sich bereits im Rahmen dieses ersten Kodierschrittes vom Material zu lösen und analytisch zu arbeiten (Strauss 1998, S. 60). Gleichzeitig muss jedoch nachvollziehbar bleiben, dass die formulierten Konzepte tatsächlich Ausdruck der Daten und nicht (nur) der theoretischen Vorannahmen der Forschenden sind. Über alle Interviews hinweg sind hunderte Konzepte formuliert worden, die anschließend in Kategorien, also einem „Konzept höherer Ordnung“ (Strauss und Cor-

bin 1996, S. 43), zusammengefasst wurden. Kategorien sind somit generalisierte bzw. verallgemeinerte Konzepte.

Das offene Kodieren eröffnet nicht nur den Auswertungsprozess, sondern reduziert und komprimiert das Material, d. h. die Transkripte, erheblich, sodass darauffolgende Auswertungsschritte überhaupt erst möglich werden. Zugleich geht es bei dieser Reduktion aber nicht um eine Integration der Konzepte zu einer Theorie, im Gegenteil sollen die Konzepte in aller Vielfalt, die das Material zulässt, formuliert werden. In der Forschungspraxis handelt es sich bei den im ersten Schritt erfolgten Formulierungen häufig um Zusammenfassungen. Erst im Zuge weiterer Abstraktion durch die Formulierung von Kategorien handelte es sich um Konzepte im eigentlichen Sinne. Dies führt zwar zu einem zusätzlichen Auswertungsschritt, stellt aber die Nähe der Konzepte zu den Daten sicher, weshalb in der vorliegenden Arbeit in dieser Weise verfahren wurde.

Besonderen Wert legen Strauss und Corbin (ebd., S. 50 ff.) auf die Beschreibung von Eigenschaften und Dimensionen der Kategorien: Sie erläutern, „daß Eigenschaften die Charakteristika oder Kennzeichen einer Kategorie sind und daß Dimensionen die Anordnungen einer Eigenschaft auf einem Kontinuum beschreiben“ (ebd., S. 51). Erst durch die Formulierung von Eigenschaften und deren Dimensionalisierung ist es möglich, ein Konzept (eine Kategorie) möglichst vollständig und umfassend zu beschreiben.

In der vorliegenden Untersuchung wurden mithilfe der Analysesoftware *MAXQDA Analytics Pro 2020* über alle 17 Interviews hinweg insgesamt 1.181 Codes formuliert.

Schritt 2: Vergleichsdimensionen (Kategorien) erarbeiten

Auf der Ebene jedes einzelnen Falls³⁰ werden Kategorien entwickelt, indem die gefundenen Konzepte kategorisiert und gruppiert werden. Dies geschieht nicht unbeeinträchtigt von Theorie, Hypothesen und Forschungsstand, ist aber im Wesentlichen Resultat des Clusters der im Rahmen des offenen Kodierens formulierten Konzepte. Die Gruppierung dient dazu, den hohen empirischen Gehalt (s. o.) der Konzepte zu reduzieren, da die im ersten Auswertungsschritt formulierten häufig noch sehr nah am jeweiligen Fall verhaftet sind. Zusätzlich gelingt es damit, die große Anzahl von Konzepten auf eine handhab- und überschaubare Menge zu reduzieren. Es ist das Ziel, Kategorien zu formulieren, die angemessenen empirischen Gehalt haben, d. h. weder zu allgemein noch zu spezifisch sind. Die Vergleichskategorien sind auf Ebene der Typologie die Abgrenzungsmerkmale zwischen den Typen einerseits sowie die Gemeinsamkeiten innerhalb der Typen andererseits:

„Es müssen also Kategorien und Subkategorien erarbeitet werden, mit deren Hilfe die im Untersuchungsfeld tatsächlich bestehenden Ähnlichkeiten (interne Homogenität) und Unterschiede (externe Heterogenität) zwischen den Untersuchungselementen (Personen,

30 Gemeint ist hiermit, dass die Perspektive (noch) auf dem Einzelfall liegt. Nicht der gesamte Fall wird zu einer Kategorie (was durchaus möglich wäre, bspw. bei Kelle und Kluge 2010, S. 95), sondern innerhalb der Fälle werden Kategorien formuliert, noch ohne Rücksicht auf weitere Fälle.

soziale Gruppen, Verhaltensweisen, Handlungen, Ereignissen, Normen, Städte, Organisationen etc.) möglichst gut beschrieben und anhand derer die ermittelten Gruppen und Typen schließlich charakterisiert werden können.“ (Kelle und Kluge 2010, S. 93)

Inwiefern die zunächst erstellten Kategorien diesen Ansprüchen genügen, kann in diesem Schritt nur über das oben genannte angemessene Abstraktionsniveau bestimmt werden. Ob sich die eruierten Kategorien für Kernkategorien eignen, wird erst in den folgenden Schritten ersichtlich.

Die Codes wurden je Interview zu mindestens 8 bzw. maximal 17 Kategorien (Clustern) zusammengefasst.

Schritt 3: Kategorien in Beziehung setzen

Erst wenn mithilfe des offenen Kodierens und der darauffolgenden Zusammenfassung in Schritt 2 genügend Konzepte/Kategorien identifiziert und benannt werden konnten, ist es möglich, sie untereinander in Beziehung zu setzen. Wie oben beschrieben, vollzieht sich der Wechsel vom offenen zum axialen Kodieren iterativ, d. h. mit Beginn des axialen Kodierens ist das offene noch nicht abgeschlossen, denn alle bisher entwickelten Kategorien sind vorläufiger Natur und können revidiert und angepasst werden.

Mithilfe des axialen Kodierens sollen die Beziehungen zwischen den gefundenen Konzepten erarbeitet und beschrieben werden (Strübing 2014, S. 16). Hierfür empfehlen Strauss und Corbin den Einsatz eines Kodier-Paradigmas (Strauss und Corbin 1996, S. 75 ff.). Damit als Ergebnis des Kodierens nicht eine Vielzahl voneinander unabhängiger Konzepte entsteht, sorgt das Paradigma für eine Ordnung der Konzepte, die deren Beziehungen untereinander visualisiert. Hierzu wird ein Phänomen, d. h. eine „zentrale Idee, das Ereignis, Geschehnis, der Vorfall, auf den eine Reihe von Handlungen oder Interaktionen gerichtet ist, um ihn zu kontrollieren oder zu bewältigen oder zu dem die Handlungen in Beziehung stehen“ (ebd., S. 75), in die Mitte gestellt. Die entwickelten Konzepte werden um dieses Phänomen herum angeordnet; als ursächliche Bedingungen, die zu diesem Phänomen führen, als Kontext dieses Phänomens, interaktionale oder Handlungsstrategien, die sich auf dieses Phänomen beziehen sowie als Konzepte, die Konsequenzen dieses Phänomens sind (ebd.). Ausschlaggebend für die Zuordnung eines Konzepts als beispielsweise ursächliche Bedingung ist nicht die zeitliche Nähe der Nennung zum Phänomen im Transkript, sondern dessen inhaltliche und logische Nähe zum Phänomen (siehe Abbildung 3).

Die Zuordnung einzelner Konzepte zu Konsequenzen, Bedingungen, Interaktionen etc. folgt nicht allein Plausibilitätskriterien. Häufig finden sich bereits Indikatoren in Form von Konnektoren („indem“, „durch“), Kausaladverbien (bspw. „deshalb“), Konjunktionen („weil“) oder Wendungen wie „in der Folge“, „meine Strategie ist“, „unter diesen Bedingungen“ etc., die auf Handlungen, Konsequenzen, Bedingungen etc. verweisen.

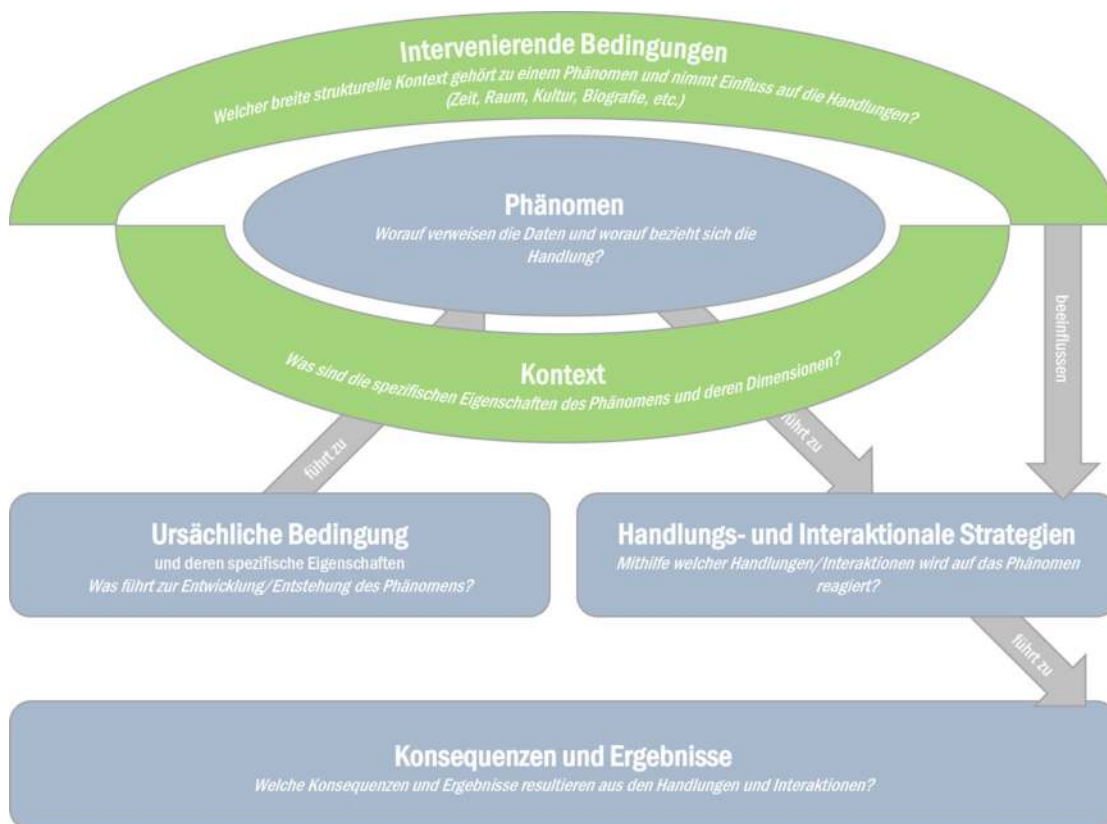


Abbildung 3: Kodierparadigma nach Strauss und Corbin 1996 (eigene Darstellung)

Eine konkrete Kategorie steht als Phänomen im Zentrum des Kodierparadigmas, weil ihre Spezifikationen wie Ursachen, Strategien, Interaktionen etc. als (Sub-)Kategorien zugeordnet werden können, weil sie also durch die Ausrichtung dieser (Sub-)Kategorien an sich selbst zu einem relevanten Ereignis, einer wichtigen Idee etc. erklärt wird. Dies geschieht in der Regel dann, wenn zu einem Phänomen besonders umfangreich berichtet wird.

Für marginalisierte Themen wiederum, über die kaum oder nur wenig berichtet wird, findet sich entsprechend weniger Material und in der Konsequenz entstehen weniger Konzepte, die intervenierenden Konzepten, Interaktionen etc. zugeordnet werden könnten. Hieran zeigt sich, wie bedeutsam die Relevanzsetzungen der interviewten Personen für die Generierung einer Grounded Typology sind, aber auch zugleich, wie wichtig die behutsame Nutzung eines Leitfadens ist, um nicht Themen gänzlich auszugrenzen, die nicht unmittelbar im Horizont der IP sind und erst auf Nachfrage umfassender dargelegt werden. Nicht zuletzt ist es aber auch eine Entscheidung der Forschenden auf der Grundlage des Forschungsinteresses, welche Kategorie in das Zentrum des Paradigmas gestellt und damit zum Phänomen erhoben wird (Strauss und Corbin 1996, S. 80). Andernfalls bestünde die Gefahr, dass solche Phänomene in den Mittelpunkt gerückt werden, die nicht auf das Erkenntnisinteresse abzielen.

Für jedes der 17 Interviews sind eigene Paradigmen erstellt worden. Hierzu wurden die in Schritt 2 gebildeten Cluster den einzelnen Feldern der Paradigmen zugeordnet.

Nicht in jedem Fall sind eindeutige Zuordnungen möglich: So kann beispielsweise das Cluster „Weiterbildung als pure Selbstverständlichkeit“ bei IP15 als ursächliche Bedingung für WBE ebenso wie als Konsequenz der Handlungs- und Interaktionsstrategien gedeutet werden. In solchen Fällen taucht ein Cluster mehrfach im jeweiligen Paradigma auf.

Auf der Grundlage der Paradigmen, die die Cluster in Beziehung zueinander setzen und damit eine voneinander isolierte Auflistung verhindern, wurden für jedes Interview Kurzportraits formuliert. Diese Kurzportraits bringen nicht nur die einzelnen Cluster in einen analytischen Zusammenhang, sie geben ferner Auskunft über die Schwerpunkte, Relevanzsetzungen, Positionen etc. der IP und geben einen komprimierten Einblick in den Charakter des jeweiligen Interviews. Die Kurzportraits als wichtiger Zwischenschritt werden dementsprechend im Ergebnisteil der vorliegenden Arbeit als Zwischenergebnis I präsentiert.

Schritt 4: Gruppierung der Fälle

Im Zuge des axialen Kodierens, das die Beziehung zwischen den einzelnen Konzepten herstellt, „erweisen sich typischerweise ein oder zwei theoretische Konzepte als zentral für die entstehende Theorie“ (Strübing 2014, S. 16). Strauss und Corbin empfehlen, sich auf eine einzige Kernkategorie zu beschränken, da jede Kernkategorie zu einer eigenen Theorie integriert werden müsste (Strauss und Corbin 1996, S. 99). Wenn jedoch der „abduktive Geistesblitz“ ausbleibt, der die eine zentrale Kategorie aller Fälle identifizieren soll, bietet sich eine Gruppierung der Fälle an. Diese dient dazu, den aus den Kategorien entstandenen Merkmalsraum zu füllen und zu verdichten, womit die Anzahl von Kernkategorien reduziert wird und spezifischere Subkategorien entstehen.

Die identifizierten (Kern-)Kategorien und ihre Subkategorien sind die Merkmale und deren Dimensionen und Ausprägungen, mithilfe derer die einzelnen Fälle voneinander unterschieden werden können (Kelle und Kluge 2010, S. 96). Mittels einer Kreuztabelle wird ein Merkmalsraum aufgespannt, sodass alle möglichen Kombinationsvarianten ersichtlich werden, und die einzelnen Fälle werden den jeweiligen Merkmalskombinationen zugeordnet, also gruppiert (ebd., S. 96 f.). Sinnvoll für eine Typologie und nachvollziehbar ist ein Merkmalsraum mit nicht mehr als drei Merkmalen (Kernkategorien) und jeweils nicht mehr als zwei Ausprägungen oder ein Merkmalsraum mit nicht mehr als zwei Merkmalen mit jeweils nicht mehr als drei Ausprägungen: Bereits eine zweidimensionale Kreuztabelle, die für jedes Merkmal über eine zweifache Dimensionierung/Ausprägung verfügt, ermöglicht 2^2 (4) verschiedene Kombinationsmöglichkeiten dieser Merkmalsausprägungen. Entsprechend führen drei Merkmale mit je zwei Ausprägungen bereits zu 2^3 (8) möglichen Kombinationen, bei dreifacher Ausprägung führen drei Merkmale bereits zu 3^3 (27) Kombinationsvarianten etc. Ein Merkmalsraum aus zwei Merkmalen mit je drei Dimensionen wiederum führt zu 3^2 (9) möglichen Kombinationen.

Fälle im Rahmen einer qualitativen Forschung anhand von 27 Kombinationsmöglichkeiten zu clustern und so zu Realtypen zu gruppieren, würde dem Ziel diametral gegenüberstehen, voneinander hinreichend unterscheidbare Typen zu konstruieren. Eine Beschränkung auf höchstens acht oder neun Kombinationsmöglichkeiten ist da-

rum geboten, zumal im qualitativen Sampling andernfalls weit mehr Typen entstehen könnten, als untersuchte Fälle existieren.

Liegt die Typologie nicht auf der Ebene der Fälle, sondern beispielsweise auf der Ebene von Handlungsstrategien, die innerhalb der jeweiligen Fälle identifiziert werden, wäre eine solche Konstellation zwar denkbar. Dennoch ist es wahrscheinlich, dass eine so hohe Anzahl von Typen letztlich durch stärkere Abstraktionen reduziert würde. Gleichzeitig können Merkmale aber nicht einfach vernachlässigt werden, nur weil die Darstellbarkeit oder Handhabbarkeit unter ihrer Integration leiden würde.

Eine Möglichkeit, diesem Dilemma zu begegnen, ist die sukzessive Kombination von beispielsweise zwei Merkmalen, deren Kombinationsmöglichkeiten selbst als neue Merkmalsausprägungen behandelt werden. Damit verdichtet und reduziert sich die Typologie zugleich. Überdies muss nicht jede theoretisch denkbare Merkmalskombination auch als Realtyp existieren und die Merkmale müssen nicht zwangsläufig über die gleiche Anzahl von Dimensionierungen verfügen.

Als Kernkategorien werden entsprechend nur diejenigen bezeichnet, die am Ende des beschriebenen Prozesses der Verdichtung den zuletzt entstandenen Merkmalsraum definieren. Um sich den Kernkategorien zu nähern, wurden in der praktischen Umsetzung dieses Vorhabens zwei Verfahren parallel angewandt: Zunächst wurden die einzelnen Paradigmen analog entlang ihrer inhaltlichen Nähe, d. h. nach Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten gruppiert. Im Zuge dessen wurde geprüft, inwiefern Ähnlichkeiten und Unterschiede beispielsweise in den ursächlichen Bedingungen, den intervenierenden Bedingungen, den Handlungsstrategien etc., aber auch in Bezug auf konkrete Cluster (bspw. hohe oder besonders geringe formale Qualifikationsanforderungen, angespannte wirtschaftliche Situation, besonders hohe oder geringe Werthaltung gegenüber Weiterbildung etc.) vorherrschen. Sind einige der Fälle entlang der gewählten Merkmale nicht zu gruppieren, kann das gewählte Merkmal nicht als Kernkategorie dienen.

Das zweite, parallel laufende Verfahren wurde abermals über die oben genannte Analysesoftware MAXQDA Analytics Pro 2020 realisiert: Hierzu wurden die Cluster aller Interviews (N = 197) in einer gemeinsamen MAQXDA-Datei, d. h. über alle Fälle hinweg, auf höheren Abstraktionsebenen zusammengefasst (Anlage VIII). Neu entstandene, abstraktere Cluster wurden nur dann aufgenommen, wenn jedes der vorhandenen Paradigmen darauf verwies. So wurde sichergestellt, dass nicht eine Kernkategorien zutage tritt, auf die nur ein Bruchteil der Interviews verweist.

Schritt 4 sorgt demnach für eine Gruppierung ähnlicher Fälle bei gleichzeitiger Prüfung der Relevanz der Merkmale (nur solche bleiben bestehen, anhand derer alle Fälle diskriminiert werden können).

Schritt 5: Kernkategorien konkretisieren

Die so identifizierte(n) Kernkategorie(n) ist bzw. sind der neue Ausgangspunkt für die Recodierung des gesamten Materials: Die bisherigen Konzepte werden auf ihre Beziehung zu den Kernkategorien untersucht und gegebenenfalls neu formuliert (Strauss und Corbin 1996, S. 94 ff.). Dementsprechend ist das selektive dem axialen Kodieren

ähnlich, wird aber „auf einer höheren, abstrakteren Ebene der Analyse durchgeführt“ (ebd., S. 95).

Strauss und Corbin beschreiben die Entwicklung einer Kernkategorie in der Forschungspraxis als Identifikation des roten Fadens (ebd., S. 98). Dabei wird die Ebene des einzelnen Falls verlassen und geprüft, ob das identifizierte Thema bei den IP einen zentralen Stellenwert einnimmt, d. h. ob dieses Problem oder Phänomen in allen Fällen auftaucht und wie sich diese Gemeinsamkeit benennen und entsprechend abstrahieren lässt (ebd.). Auf diese Weise können die im Rahmen der Gruppierung identifizierten Kategorien erneut an den Fällen validiert werden und die Gefahr wird minimiert, dass sich die eruierten Kategorien zu weit von den empirischen Fällen entfernt haben.

Im Gegensatz zum axialen Kodieren unterliegen in Ausrichtung der Analyse an den Kernkategorien alle weiteren Konzeptbeschreibungen und -revidierungen nun einer gemeinsamen Analyseperspektive: der Perspektive jener Kernkategorien (Strübing 2014, S. 18). Die ermittelten Kernkategorien können anschließend mithilfe des Kodierparadigmas zueinander und zu den anderen Kategorien in Beziehung gesetzt werden, sodass eine analytische Variante der oben genannten gemeinsamen und die einzelnen Fälle umfassenden Version entsteht (Strauss und Corbin 1996, S. 104).

Auf der linken Seite des Paradigmas wurden drei eruierte Kernkategorien aufgelistet. Im Paradigma selbst befinden sich diejenigen Cluster³¹, die innerhalb der Paradigmen der einzelnen Fälle den jeweiligen Elementen der Paradigmen (also den ursächlichen Bedingungen, Handlungsstrategien etc.) zugeordnet wurden. Eine farbliche Sortierung visualisiert, wie sich die Kernkategorien in den Elementen des Paradigmas wiederfinden. Die so dargestellte breite Repräsentation der Kernkategorien wird als Beleg für die Repräsentativität der Kernkategorien insgesamt interpretiert. Zugleich werden Schwerpunktsetzungen deutlich, d. h. beispielsweise findet sich die Kernkategorie „Formalisierungsniveau“ insbesondere in den Interventions- und Handlungsstrategien des Paradigmas wieder.

Ähnlich, wie es mithilfe der Kurzportraits für die einzelnen Fälle erfolgte, wird anhand der nun entstandenen abstrakteren, analytischeren Version des Paradigmas versucht, die Zusammenhänge der Kernkategorien zu erläutern.³² Sollten weitere Kategorien präsent sein und in Konkurrenz zur Kernkategorie stehen, können entweder weitere Theorieangebote zu passenden Fragestellungen erarbeitet werden oder es wird versucht, diese Kategorien als Eigenschaften der Kernkategorie zu integrieren (ebd.). Die analytische Version wird validiert, indem sie an die einzelnen Fälle herangetragen und auf ihre Gültigkeit hin geprüft wird (ebd., S. 106). Erweisen sich die Kernkategorien im Paradigma als plausibel und sind sie in der Lage, die bisher erzeugten und relevanten Cluster zu integrieren, werden sie genutzt, um einen Merkmalsraum zu bilden. Je nach Anzahl der Merkmale und Ausprägungen entstehen unterschiedlich viele Merkmalskombinationen (siehe Schritt 4), denen die Fälle zugeordnet werden

31 Zur besseren Übersicht wurde sich auf eine Auswahl beschränkt. In einer vollständigen Version müssten (Dopplungen eingeschlossen) alle 197 Cluster (siehe Schritt 4) aufgenommen werden.

32 In der vorliegenden Arbeit erfolgt dies im Zuge der Darstellung des Zwischenergebnisses II im Ergebnisteil.

können. Die Schritte 4 und 5 führen zum zweiten Zwischenergebnis: den Kernkategorien und dem daraus gebildeten finalen Merkmalsraum sowie den darin enthaltenen Merkmalskombinationen. Das Zwischenergebnis II wird im Ergebnisteil dargestellt.

Schritt 6: Sinnzusammenhänge erklären und beschreiben

Sobald die eruierten Kernkategorien und Merkmalsausprägungen final formuliert und am Material validiert wurden, sind die sozialen Strukturen und Regeln sowie der Handlungssinn, also die Sinnzusammenhänge der im Merkmalsraum verknüpften Merkmale und Kategorien, zu erläutern (Kelle und Kluge 2010, S. 101). Obwohl Zusammenhänge zwischen den Kategorien bereits im axialen und selektiven Kodieren mithilfe des Kodierparadigmas beschrieben werden können, findet sich erst in diesem Schritt eine finale Analyseperspektive mit zugleich weitestgehend finalen Kategorien bzw. Merkmalen und Ausprägungen, die lediglich noch reduziert, aber nicht mehr erweitert werden.

Durch „Vergleiche und Kontrastierungen von Fällen sowohl innerhalb der einzelnen Gruppen (= Merkmalskombinationen) als auch zwischen den Gruppen“ (ebd., S. 102) kann es zu Neuordnungen einzelner Fälle zu Gruppen, aber auch zur Zusammenlegung oder Ausdifferenzierung vorhandener Gruppen kommen. Üblicherweise wird hierdurch der Merkmalsraum sowie die Anzahl der Gruppen und damit der Typen verringert (ebd.).

Schritt 7: Typen charakterisieren

Abschließend werden treffende Kurzbezeichnungen für die generierten Typen formuliert und jeder Typ wird umfassend entlang der Merkmalskombinationen und Sinnzusammenhänge charakterisiert (ebd., S. 105). Zur Charakterisierung werden das aufgearbeitete Datenmaterial in Form der Kodierparadigmen, die Kernkategorien und deren zugehörige Cluster sowie die Kurzportraits aus dem ersten Zwischenergebnis (Kap. 6.1) genutzt.

Sowohl die Verwendung von Idealtypen als auch die Nutzung von Prototypen ist mit verschiedenen Vor- und Nachteilen verbunden (Kelle und Kluge 2010, S. 107). Die Begriffe „Prototyp“ oder „Idealtyp“ führen leicht zu Missverständnissen: Die hier konstruierten Typen sind empirisch informiert, jedoch konstruiert und bilden somit empirische Fälle in einer dem Feld verhafteten Struktur ab. Gleichwohl die gebildeten Typen also über empirische Repräsentanten verfügen, handelt es sich in jedem Fall um eine sozialwissenschaftliche Konstruktion. Als Prototyp oder Idealtyp werden genau genommen Fälle bezeichnet, d. h. es ist von idealtypischen Fällen (Fälle, die eigens zur Veranschaulichung eines Typs idealisiert konstruiert wurden) sowie von prototypischen Fällen (Fälle, die im Sample existieren und im Vergleich zu anderen Fällen den Typ in herausragender Weise repräsentieren) zu sprechen.

In der vorliegenden Arbeit wird auf die Charakterisierung der Typen fokussiert. Idealtypische Fälle werden nicht separat konstruiert, sondern sind den konstruierten Typen ohnehin implizit. Die prototypischen Fälle, d. h. die empirischen Fälle, die in Schritt 4 geclustert, anschließend validiert und letztlich zu Typen konstruiert wurden,

werden beispielsweise in Darstellung 7 (Kap. 6.2) gezeigt. Damit wird sichergestellt, dass jederzeit nachvollziehbar bleibt, welche empirischen Fälle zur Bildung welcher Typen führten.

Im folgenden Kapitel werden die (Zwischen-)Ergebnisse vorgestellt, die auf der Grundlage des hier entwickelten integrierten Auswertungsverfahrens erzielt wurden.

6 Eine Typologie betrieblicher Weiterbildungsentscheidungen in KKU

Im Zuge des im vorangegangenen Kapitel entwickelten integrierten Auswertungsverfahrens werden zwei Zwischenergebnisse sowie die Typen als Endergebnis unterschieden. Kapitel 6 stellt zunächst die Kurzportraits (Zwischenergebnis I) der einzelnen Interviews als systematische Erzählungen entlang des Kodierparadigmas (Kap. 5.3.4) dar. In komprimierter Form wird damit eine analytische und am Untersuchungsgegenstand orientierte Version der Interviews präsentiert.

Darauffolgend werden die entwickelten Kernkategorien und der hieraus erzeugte Merkmalsraum vorgestellt und erläutert, die entsprechenden Merkmalskombinationen vorgestellt sowie die Zuordnung der empirischen Fälle und die daraus konstruierten Typen erörtert (Zwischenergebnis II). Kapitel 6 schließt mit der tabellarischen Darstellung der wesentlichen Charakteristika sowie der Beschreibung der Typen (Endergebnis).

6.1 Zwischenergebnis I: die Kurzportraits

Im Rahmen des ersten Kurzportraits werden die axialen Zusammenhänge der einzelnen entwickelten Konzepte noch anhand der im Kodierparadigma genutzten Begriffe (bspw. „ursächliche Bedingung“, „Kontext“ oder „Handlungsstrategie“) erläutert. So ist die axiale (chronologisch-lineare) Handlungslogik, in die die Konzepte (Cluster) überführt werden, leichter nachvollziehbar.

Alle darauffolgend präsentierten Kurzportraits werden zugunsten einer besseren Lesbarkeit ohne permanente Verweise auf die Kategorien des Paradigmas vorgestellt, folgen jedoch allesamt der gleichen Struktur im Sinne von Ursache, Phänomen, Kontext, intervenierende Bedingungen, Handlungs- und interaktionale Strategien bis hin zu Konsequenzen und Ergebnissen.

Weiterbildung und damit verbundene Entscheidungen als der zentrale Untersuchungsgegenstand bilden innerhalb jedes einzelnen Paradigmas das zentrale Phänomen, um das herum sich die oben genannten Elemente des Paradigmas inklusive der entsprechenden Cluster anordnen.³³ Zuweilen ist nicht jede Kategorie im Paradigma besetzt, d. h. nicht in jedem Fall können beispielsweise intervenierende Bedingungen oder Konsequenzen identifiziert werden. Andererseits können die gleichen Cluster mehrfach auftauchen: So kann beispielsweise das Cluster *Arbeitnehmermarkt* sowohl

³³ Diese Setzung ist nicht unkritisch, zugleich aber eine Folge des Forschungsdesigns: Einerseits erfolgt eine Themensetzung über die Nutzung von Leitfäden ohnehin, d. h., Aussagen, die Weiterbildungsentscheidungen nicht adressieren, werden ausgeschlossen. Zudem ermöglicht es diese Festlegung, eine gemeinsame Analyseperspektive der einzelnen Interviews einzunehmen, die für die folgende Typenbildung notwendig ist.

als ursächlich für Weiterbildung deklariert werden als auch eine intervenierende Bedingung sein. Damit wäre das Cluster ein Teil des strukturellen Kontexts, innerhalb dessen WBE getroffen werden. Nicht zuletzt verweist das hier zu untersuchende zentrale Phänomen Weiterbildungsentscheidung selbst schon auf Handlungs- und interaktionale Strategien³⁴, die jedoch ein eigenes Element des Kodierparadigmas bilden. Somit entsprechen sich Phänomen und Handlungsstrategien im Paradigma, weil der Untersuchungsgegenstand selbst schon auf Handlungen verweist. Davon unabhängig sind die Handlungs- und interaktionalen Strategien jedoch deutlich präziser gefasst³⁵, sodass an dieser Stelle keine Dopplungen in den Kodierparadigmen erfolgen.

IP01: Die Spezialdruckerei

Bei IP01 handelt es sich um einen Industriemeister inklusive Fachwirt (männlich, etwa 40 Jahre alt), der eine Spezialdruckerei für Chipkarten mit zum Zeitpunkt des Interviews 18 Mitarbeitenden in einer großen Mittelstadt leitet. Im Unternehmen werden Ingenieurinnen und Ingenieure, Maschinenbediener:innen, kaufmännische Angestellte, Mediengestalter:innen sowie Grafiker:innen beschäftigt.

Ursächlich für Weiterbildung und WBE sind Weiterbildungsimpulse, die insbesondere von Angeboten der Weiterbildungsanbieter ausgehen (IP02, Z. 117–121). Als Kontext, d. h. als spezifische Eigenschaften und Dimensionen des Phänomens WBE, konnten die Rolle der Mitarbeitenden, Weiterbildungsinhalte sowie das Konzept „Risiko“ identifiziert werden. Weiterbildungsinhalte bilden die konkreten Entscheidungsgegenstände, auf die IP01 rekurriert (bspw. Z. 342–347). Die anderen beiden Cluster verweisen auf Entscheidungen spezifizierende, beeinflussende bzw. limitierende Aspekte.

IP01 stellt heraus, dass seine Mitarbeitenden zwar teilweise zu ihrem Glück gezwungen werden müssten (Z. 130–133), Weiterbildungen gegen deren Willen aber keinen Nutzen bringen würden (Z. 447–456). Zugleich sieht IP01 WBE dem Risiko nennenswerter Investitionsverluste ausgesetzt, wobei zwar aus gescheiterten Weiterbildungen (bspw. einer erfolglosen Abschlussprüfung) gemeinsam das Beste zu machen sei (Z. 142–162), hohe Investitionen aber beispielsweise durch Rückzahlungsklauseln abgesichert werden müssten (Z. 290–302). WBE von IP01 unterliegen dem breiteren strukturellen Kontext (den sog. intervenierenden Bedingungen) branchenspezifischer Marktveränderungen, denen Rechnung getragen werden müsse (Z. 316–328), um nicht abgehängt zu werden (Z. 73–83). Unter Marktveränderungen werden vor allem rasante technologische Entwicklungen verstanden (Z. 74–77).

Zu den Handlungs- und interaktionalen Strategien zählt ein fester Imperativ, der regelmäßige Weiterbildung zur Pflicht erklärt (Z. 51). Zugleich seien Weiterbildungen aber auch geschickt abzuwägen, d. h. Inhalt, Zeit und Kosten in ein Verhältnis zu setzen (Z. 224–238), rational zu entscheiden (Z. 603–604) und auf die eigene Weiterbil-

34 In Kapitel 4 wurde erläutert, warum von Entscheidungshandlungen zu sprechen ist.

35 Es werden folglich nie WBE als Handlungsstrategie formuliert, sondern die mit Weiterbildung verbundenen Handlungen werden genauer, beispielsweise als Kosten-Nutzen-Analyse, systematische WB-Planung etc. beschrieben.

dungsexpertise und das eigene Weiterbildungsnetzwerk zu bauen (Z. 414–417, Z. 119–128 u. a.).

Als Konsequenzen und Ergebnisse können verschiedene abstrakte Funktionen von Weiterbildung identifiziert werden, auf die IP01 abzielt. Hierzu zählen die eigene Entlastung durch gut ausgebildete Mitarbeitende (Z. 91–102) oder auch die Stärkung des Commitments der Belegschaft (Z. 102–105).

IP02: Das Callcenter

Bei IP02 handelt es sich um eine Kauffrau für Groß- und Außenhandel mit einer Weiterbildung zum Coach (weiblich, etwa 40 Jahre alt), die in einer großen Großstadt ein Callcenter mit zum Zeitpunkt des Interviews zwölf Mitarbeitenden leitet. Die Beschäftigten verfügen über diverse Qualifikationshintergründe, einschlägige Qualifikationen existieren nicht.

IP02 begründet ihre WBE mit einem geringen Weiterbildungsbedarf im Unternehmen, der auf das geringe Niveau der zu verrichtenden Tätigkeiten zurückgehe (Z. 650–656), sowie mit ihren persönlichen Einstellungen und Erfahrungen, wonach formale Weiterbildungen häufig wirkungslos seien (Z. 65–67). WBE fokussieren darum auf Kontinuität und Praxis, d. h. um ungeliebte Muster aufzubrechen, müsse mit entsprechender Kontinuität reagiert werden und nicht mit einzelnen Weiterbildungsmaßnahmen. Weiterbildungen sollen außerdem praktisch verwertbar anstatt abstrakt sein (Z. 203–217, Z. 220–233, Z. 971–987). IP02 sieht in Weiterbildung einen häufig zu hohen, Mitarbeitende überfordernden Anspruch, vor dem diese durch IP02 geschützt werden müssten (bspw. Z. 45–51, Z. 114–139, Z. 396–404).

Anstatt auf Weiterbildungsangebote und Anbieter zurückzugreifen, verfolgt IP02 darum die Strategie einer Selbsthilfe (Z. 305–310), verwendet „psychologische Tricks“ (Z. 190) und verlässt sich auf ihre Intuition und ihr Gefühl (Z. 166–167, Z. 549–557). Ihre Handlungen verfolgen das Ziel, das Wohlbefinden der Mitarbeitenden zu fördern und ihre Bedürfnisse hinreichend zu beachten. Fühlen Mitarbeitende sich gut, so IP02, komme „alles andere [...] dann von alleine“ (Z. 70).

IP03: Das überbetriebliche arbeitsmedizinische Zentrum

Bei IP03 handelt es sich um eine Fachärztin (weiblich, etwa 40 Jahre alt), die in einer großen Großstadt ein arbeitsmedizinisches Zentrum mit zum Zeitpunkt des Interviews 19 Mitarbeitenden leitet. Die beschäftigten Mitarbeitenden verfügen über diverse Qualifikationshintergründe; hierzu gehören: Ärztinnen und Ärzte, Pflegefachkräfte, Psychologinnen und Psychologen sowie kaufmännische Angestellte.

WBE, die IP03 verantwortet, werden aus zwei Perspektiven begründet: Einerseits wird konstatiert, dass mit Weiterbildungen üblicherweise Freude (IP03, Z. 852–857 u. a.) sowie teilweise sogar Genuss (Z. 545–547) assoziiert werde. Andererseits wird regelmäßige Weiterbildung als professionelle Pflicht im doppelten Sinne verstanden: erstens, wenn es um die gesetzlichen Fortbildungsverpflichtungen der kassenärztlichen Vereinigung geht (Z. 91–108), und zweitens, wenn Weiterbildungspflicht mit dem Berufsethos begründet wird (Z. 142–147). Insbesondere die gesetzlichen Weiterbil-

dungsverpflichtungen und damit verbundenen Erwartungshaltungen können zugleich als breiter struktureller Kontext der WBE verstanden werden.

WBE von IP03 berücksichtigen die insgesamt hohen direkten Weiterbildungskosten, die einerseits ganz selbstverständlich seien (Z. 113–120), zugleich aber angemessen und nicht allzu hoch sein sollten (Z. 351, Z. 743–746). Weiterhin heben WBE auf die breite Auswahl der Angebote einer eher begrenzten Anbieterlandschaft ab (Z. 728–730), die als bedarfsdeckend und insgesamt positiv beurteilt werden (bspw. Z. 603–624). Entsprechend erfolgt die Auswahl von Weiterbildungsanbietern nicht auf der Grundlage von Vergleichen, sondern auf der Basis guter Erfahrungen (Z. 738–741, Z. 289–297).

IP03 kann auf eine Vielzahl von Handlungsstrategien verweisen: Hierzu gehören umfassende Abwägungen bzgl. der Weiterbildungsbedarfe (Z. 214–227), informellere Supportstrukturen wie Fachzeitschriften und interne digitale Plattformen (bspw. Z. 560–564), aber auch die Einbindung von Mitarbeitenden als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren nach erfolgreicher Weiterbildungsteilnahme (Z. 501–514) und insgesamt eine strategisch geplante und reflektierte Vorgehensweise mithilfe von Jahresplänen, Monats- und Jahresgesprächen etc. (Z. 494–496, Z. 391–398 u. a.). Im Ergebnis von Weiterbildung und ihren WBE sieht IP03 einen zwar schwer messbaren, insgesamt jedoch umfangreichen Nutzen, der sich in Mitarbeiterbindung, persönlicher Weiterentwicklung, Selbstsicherheit, Unternehmenserfolg etc. niederschlägt (bspw. Z. 177–184, Z. 299–304, Z. 699–702).

IP04: Das Reisebüro

Bei IP04 handelt es sich um eine Bibliothekarin mit Fachhochschulabschluss (weiblich, etwa 55 Jahre alt), die ein Reisebüro in einer großen Mittelstadt leitet, mit zum Zeitpunkt des Interviews fünf Mitarbeiterinnen. Alle verfügen über eine Ausbildung zur Tourismuskauauffrau.

Für die ursächliche Begründung der durch IP04 getätigten WBE sind zwei Cluster identifiziert worden: WBE seien zum einen nötig, weil das Anspruchsniveau der ausgeübten Tätigkeiten als hoch und vielfältig eingeschätzt wird (IP04, Z. 69–95, Z. 117–118), sie sind aber auch gewünscht und willkommen, weil IP04 gegenüber Weiterbildung eine hohe subjektive Werthaltung artikuliert und die eigene Berufsbiografie als eng an Weiterbildung geknüpftes Projekt begreift (bspw. Z. 50–52, Z. 144–150, Z. 691–700).

WBE von IP04 reflektieren beispielsweise die moderate finanzielle Belastung durch direkte und indirekte Weiterbildungskosten (Z. 279–291), eine ausgeprägte Themen- und Formatvielfalt (bspw. Z. 122–128, Z. 160–161) ebenso wie Qualitätsmerkmale guter Weiterbildungen, die allerdings kaum spezifiziert werden können (Z. 253–261, Z. 263–271 u. a.). Ferner verweist IP04 auf die umfassende Bedeutung regelmäßiger Weiterbildungsteilnahme in der Branche bzw. im Berufsfeld (bspw. Z. 116–117) und auf die Bedeutung zuverlässiger und aktueller Informationsquellen vor dem Hintergrund einer sich schnell verändernden Umwelt (Z. 412–428).

Als zentrale Handlungs- und interaktionale Strategien artikuliert IP04 umfassende Mitarbeiter- und Kundenorientierung (Z. 674–685, Z. 729–731) sowie den Einsatz ihrer Mitarbeiterinnen als Multiplikatorinnen im Anschluss an absolvierte Weiterbildungen (Z. 577–586). In der Konsequenz erwartet IP04 von Weiterbildung und den damit verbundenen WBE einen Transfer des Gelernten in die tägliche Arbeit (Z. 155–156) und insistiert auf verschiedene mit Weiterbildung verbundene Funktionen. Hierzu gehören unter anderem ein allgemeiner Nutzen für die Firma sowie die Steigerung der Verkaufsleistung, aber auch die persönliche Weiterentwicklung, Motivation, gesteigertes Selbstbewusstsein etc. (Z. 514–515, Z. 518–521, Z. 526–527). Nicht zuletzt wird Weiterbildung als Incentive für besonders gute Arbeitsleistungen offeriert³⁶ (Z. 181–183).

IP05: Der Baustoffhersteller

Bei IP05 handelt es sich um einen Bergbauingenieur und Betriebswirt (männlich, etwa 55 Jahre alt), der in einer großen Kleinstadt zwei Unternehmen zur Baustoffherstellung mit zum Zeitpunkt des Interviews 81 bzw. 27 Mitarbeitenden leitet.³⁷ Die Beschäftigten verfügen über diverse Qualifikationshintergründe. Hierzu gehören eine Juristin, Disponentinnen und Disponenten, IT-Spezialistinnen und -Spezialisten, Wäger:innen, Schlosser:innen, Mechaniker:innen, Elektriker:innen, Anlagenfahrer:innen sowie kaufmännische Angestellte.

Ursächlich für WBE zeichnen laut IP05 verschiedene durch den Gesetzgeber veranlasste Weiterbildungsverpflichtungen (IP05, Z. 252–260), eine durch den IP artikuliert hohe subjektive Weiterbildungsbedeutung (Z. 138–140, Z. 150–153 u. a.), eher abstrakte Funktionszuschreibungen wie die Sicherung und Entwicklung der Geschäftstätigkeiten (Z. 245–247) sowie konkrete Anlässe wie der Weggang von Expertinnen und Experten (durch Kündigung oder Ruhestand) oder Kenntnisdefizite, die dem IP im Arbeitsvollzug auffallen (Z. 416–422). Konkrete WBE reagieren auf chronischen Zeitmangel (Z. 140–144), wägen Kosten (Z. 294–299) und Anbieter (Z. 146–149, Z. 485–491, Z. 672–696) ab und versuchen, die Bedürfnisse der Mitarbeitenden zu antizipieren (Z. 314–321 u. a.). Weiterbildung als Incentive oder „nur zum Spaß“ sei nicht finanzierbar (Z. 236–243). Mitarbeitende werden an der Entscheidungsfindung beteiligt (Z. 449–454) und als Expertinnen und Experten ihrer eigenen Aufgabenfelder respektiert (Z. 157–161, Z. 394–396), wobei der Bezug der jeweiligen Weiterbildung zu den zu verrichtenden Tätigkeiten der Belegschaft ausschlaggebend dafür ist, ob eine Weiterbildung angeboten und finanziert wird.

36 Dies bezieht sich auf die sogenannten Informationsreisen. Hierbei handelt es sich um Reisen der Mitarbeiterinnen zu verschiedenen Destinationen weltweit. Damit verbunden ist das Ziel, Kultur, Verpflegung, Hotel, Landschaften etc. kennenzulernen und im Anschluss entsprechende Reisen erfolgreicher verkaufen und über dieselben versierter beraten zu können.

37 Es handelt sich um zwei produzierende Unternehmen. Jenes mit 81 Beschäftigten fällt streng genommen nicht mehr unter die Beschäftigtengrößenklasse der Kleinunternehmen. Wie weiter oben erläutert, geht es aber gerade nicht darum, die Beschäftigtengrößenklasse als Kategorie der politischen Steuerung streng auszulegen, sondern darum, entlang der Betriebsgröße für KKK möglichst heterogen zu sampeln. Entsprechend mussten unter anderem möglichst große Kleinunternehmen aufgenommen werden, insofern ihre Organisationsstruktur eher denen kleiner Betriebe, als jenen großer Mittelständler und Großunternehmen entspricht, die über eigene Personal- oder Weiterbildungsabteilungen verfügen. Ähnliches gilt für IP12.

Mithilfe von Weiterbildungen wird ferner auf den starken Wettbewerbsdruck (Z. 264–268) reagiert. Dieser sei einerseits ursächlich für WBE, andererseits beeinflussen Wettbewerbsdruck und Ansprüche an die Effizienz von Weiterbildung (Z. 533–542 u. a.) die Handlungsstrategien von IP05, die als gründliche Abwägung von Humankapitalinvestitionen (Z. 288–292, Z. 473–478 u. a.) sowie langfristig-strategische Weiterbildungsplanung beschrieben werden (bspw. Z. 349–353, Z. 659–662 u. a.). Aus den Handlungsstrategien resultiert eine ausgeprägte Entscheidungsroutine, d. h. Weiterbildungen finden nicht nur in gewohnten Zyklen und regelmäßig statt (Z. 284–287), sondern seien aufgrund dessen „nur im Ausnahmefall überhaupt diskussionswürdig“ (Z. 581).

IP06: Die Industriekletterer

Bei IP06 handelt es sich um eine Industriekauffrau (weiblich, etwa 35 Jahre alt), die ein Unternehmen für Höhenarbeiten in einer großen Großstadt leitet, mit zum Zeitpunkt des Interviews fünf Mitarbeitenden. Die Beschäftigten verfügen über Abschlüsse in verschiedenen Handwerksberufen (Elektriker:innen, Dachdecker:innen, Gebäudereiniger:innen etc.) sowie eine Weiterbildung zum Industrieklettern.

WBE von IP06 resultieren ursächlich aus gesetzlich verankerten Weiterbildungspflichten wie obligatorischen Wiederholungsunterweisungen im Klettern oder zum Erhalt und Ausbau der handwerklichen Fachkunde (IP06, Z. 97–199, Z. 123–125). Zudem verweist IP06 auf eigene Weiterbildungsexpertise, einerseits auf Grundlage umfassender Erfahrungen aus ihrer parallelen Prüferinnentätigkeit für die IHK, aber auch, weil das Unternehmen mittlerweile selbst Beratungen und Schulungen zum Industrieklettern anbietet (Z. 74–84, Z. 704–736 u. a.). Zudem führen Funktionszuschreibungen zu WBE, wenn von Weiterbildungen beispielsweise gesteigertes Selbstwertgefühl oder die Bindung der Mitarbeitenden an das Unternehmen erwartet werden (Z. 262–264, Z. 276–279).

IP06 artikuliert eine ausgeprägte und hohe subjektive Wertschätzung von Weiterbildung, sowohl im Zusammenhang mit ihrer eigenen Bildungsbiografie (Z. 771–779, Z. 805–808) als auch in Bezug auf ihre Anspruchshaltung gegenüber der Weiterbildungsbereitschaft der Mitarbeiter:innen: „Wer nicht mit der Zeit geht, geht mit der Zeit“ (IP06, Z. 251–252). WBE und damit verbundene Handlungsstrategien werden von umfassenden Anforderungen der einzelnen Gewerke kontextualisiert, die zwar vielseitig und abwechslungsreich, zugleich aber auch fordernd und anspruchsvoll seien (Z. 504–547, Z. 549–567 u. a.).

Umfangreich fallen die Darlegungen von IP06 im Cluster *Mitarbeiterorientierung* aus. So wird berichtet, dass Wert auf eine familiäre Atmosphäre gelegt werde, Mitarbeitende regelmäßig zu Weiterbildungen motiviert würden und es wird ein umfassend positives Bild der Belegschaft in Bezug auf Verantwortungsbereitschaft, Expertise, Weiterbildungsaffinität und Commitment gezeichnet (bspw. Z. 164–172, Z. 285–300, Z. 657–671, u. a.).

Zur Realisierung der WBE können drei Handlungsstrategien identifiziert werden: Erstens wird Netzwerkarbeit betrieben (Z. 203–211, Z. 692–696), mithilfe von Un-

ternehmensberatungen wird zweitens eine umfangreiche Förderung der Weiterbildungsmaßnahmen avisiert (Z. 149–161, 229–232, u. a.) und drittens finden Kosten-Nutzen-Abwägungen statt, die zwar nicht näher spezifiziert werden können, deren Relevanz jedoch wiederholt hervorgehoben wird (Z. 233–237, Z. 371–391, Z. 594–599 u. a.). Aus der Perspektive von IP06 münden WBE in eine Steigerung des Selbstwertgefühls und die Bindung der Mitarbeiter:innen (siehe oben: Funktionszuschreibungen), vor allem dienen sie der Entwicklung individueller Expertise auf Ebene der Mitarbeitenden, die für die Arbeit im Unternehmen zwingend geboten sei (Z. 255–262, Z. 323–332 u. a.).

KP_IP07: Die Agrargenossenschaft

Bei IP07 handelt es sich um eine Landwirtin und Technikerin für Landbau (weiblich, etwa 35 Jahre alt), die in einer kleinen Kleinstadt einer Agrargenossenschaft mit zum Zeitpunkt des Interviews 13 Mitarbeitenden (Geschäftsbereich Tierproduktion) vorsteht. Die Beschäftigten verfügen über Abschlüsse als Tierwirt:in (Zootechner:in), Landwirt:in sowie Techniker:in.

Ursächlich für Weiterbildung und entsprechende Entscheidungen sind laut IP07 Weiterbildungsverpflichtungen, die beispielsweise aus dem Infektionsschutzgesetz, dem Lebensmittelrecht etc. resultieren (IP07, Z. 875–881). Zudem müsse IP07 sich den Regularien der Abnehmer (bspw. den Molkereien) unterordnen, was zu weiteren obligatorischen Weiterbildungen führe (Z. 899–900). Darüber hinaus sieht IP07 umfassende Weiterbildungsbedarfe aufgrund von Technisierung der Tätigkeiten, Umstrukturierungen innerhalb der Belegschaft sowie insbesondere in Krisensituationen wie Infektionshäufungen oder während Seuchenlagen (Z. 501–512, Z. 632–640). Weiterbildungsinhalte scheinen entsprechend konkret und gesetzt, sie sind insgesamt kein Gegenstand ausgiebiger Abwägungen und Reflexionen.

Weiterbildungsanbieter wiederum sind Entscheidungsgegenstände und können priorisiert werden: Insbesondere die Angebote der Verbände werden als bedarfsgerecht und praxisnah beurteilt. Beliebt sind informelle Lerngelegenheiten (Zeitschriften im Pausenraum) und praktische Unterweisungen, wenn beispielsweise gemeinsam mit einer Tierärztin problematische Geburtssituationen simuliert werden (Z. 212–220, Z. 615–624, Z. 779–782, Z. 855–860).

Aus den Aussagen von IP07 wird eine besondere Aufopferungsbereitschaft für ihre Mitarbeitenden erkennbar, die Einfluss auf WBE nehmen: So sei es ihr ein wichtiges Anliegen, ihre Beschäftigten nicht zu überfordern, sie aber kontinuierlich in neue Aufgabengebiete einzubinden und zur Übernahme von Verantwortung zu motivieren (Z. 311–321, Z. 565–569). IP07 betont: „und 24 Stunden bin ich auch für meine Leute erreichbar“ (Z. 893–894). Zugleich sieht sich IP07 mit Herausforderungen konfrontiert, wenn es um die Organisationen von Weiterbildung geht: Es sei nur wenig Zeit und Raum für Weiterbildung verfügbar, die Personalplanung sei wegen des Personalmangels rigide und bei zu versorgenden Tieren seien Kompromisse in Bezug auf die Freistellung von Personal kaum möglich (Z. 351–357, Z. 410–414, Z. 441–444 u. a.).

Als Handlungsstrategien weist IP07 dementsprechend neben der konsequenten Einbindung externer Expertinnen und Experten (insbesondere der Tierärztin und eines Pharmazeuten) für kürzere Unterweisungen vor Ort vor allem gründliche Kosten-Nutzen-Abwägungen (Z. 371–378 u. a.) und eine langfristige, systematische Weiterbildungsplanung (Z. 175–179, Z. 444–445, Z. 532–536) aus. IP07 artikuliert einen umfassenden Nutzen der Weiterbildungsaktivitäten im Unternehmen, unter anderem zum Vorbeugen von Betriebsblindheit (Z. 114–121), zur Stärkung des sozialen Zusammenhalts (Z. 590–592), zur eigenen Entlastung im Tagesgeschäft (Z. 538–541) etc.

IP08: Der Kfz-Reparaturbetrieb

Bei IP08 handelt es sich um einen Kfz-Mechaniker und IHK-Betriebswirt (männlich, etwa 40 Jahre alt), der in einer großen Großstadt ein Unternehmen zur Reparatur und Instandhaltung von Kraftfahrzeugen mit zum Zeitpunkt des Interviews zehn Mitarbeitenden leitet. Beschäftigt werden Kfz-Mechaniker:innen bzw. -Mechatroniker:innen sowie eine Bürokauffrau.

IP08 deklariert den Wandel und die damit verbundenen Herausforderungen der Branche als wesentliche ursächliche Bedingung für Weiterbildung und damit verbundene Entscheidungen. Auf diesen Wandel wird allerdings nicht nur reagiert, sondern man versucht, zukünftige Herausforderungen zu antizipieren: Durch Weiterbildung sollen die Beschäftigungsfähigkeit der Mitarbeitenden langfristig gesichert (IP08, Z. 1160–1169), technische Innovationen implementiert (Z. 1027–1038) oder neue Geschäftsfelder prospektiv erschlossen werden (Z. 1132–1160).

Entsprechend richten sich WBE nicht allein auf Qualifikationsdefizite, die im Arbeitsvollzug sichtbar werden (Z. 970–974), und wichtige fachspezifische Themenstellungen (Z. 968–970), sondern ebenso auf fachunspezifische Themen wie Kommunikation und Organisation (Z. 974–981) oder Selbst- und Führungskompetenz (Z. 644–655). Dabei stoßen fachunspezifische Themen bei den Beschäftigten nicht immer auf Verständnis oder Gegenliebe (Z. 799–803). IP08 reflektiert im Zuge dessen, dass Weiterbildung die Beschäftigten nicht überfordern dürfe, Meinungen und Einwände ernstgenommen werden müssten und auf Work-Life-Balance zu achten sei (Z. 747–752, Z. 761–765, Z. 997–1003).

Überdies kann IP08 allgemeine Qualitätsmerkmale von Weiterbildungsanbietern erläutern, die die Entscheidung für oder gegen einen Anbieter beeinflussen. So werden zwar Angebote der Innung geschätzt, diejenigen namhafter Unternehmensgruppen gelten jedoch als höherwertig (Z. 573–576) und es wird konstatiert, dass ein gutes Angebot nur entstehen könne, wenn Anbieter sich mit den Herausforderungen der Branche auseinandersetzen (Z. 1199–1213). Implizit wird dabei der Vorwurf transportiert, dass dies einigen Anbietern nicht gelinge. Überdies wird beklagt, dass die hiesigen Bildungszentren der Branche denen anderer Bundesländer unterlegen seien, womit wiederum die indirekten Weiterbildungskosten steigen (Z. 590–593).

IP08 zeigt ein umfassendes Interesse an der Weiterentwicklung der Mitarbeitenden durch Weiterbildung (Z. 670–672, Z. 729–735 u. a.) und hält fest: „Ich freue mich über jede Anfrage meiner Mitarbeiter, wenn man sich qualifizieren will, wenn man

sich weiterbilden will“ (Z. 524–526). Auch die eigenen Weiterbildungserfahrungen werden als positiv und befruchtend beschrieben: Weiterbildung wird von IP08 nicht allein als Mittel der beruflichen Weiterentwicklung (Z. 76–101) verstanden, sondern auch mit Freude assoziiert (Z. 118–126).

Als Handlungsstrategien von IP08 konnten drei Cluster identifiziert werden: Gleichwohl informelle Angebote wie Fachzeitschriften und Messebesuche von den Mitarbeitenden bisher nicht angenommen würden bzw. unbeliebt seien (Z. 737–738, Z. 897–900), spricht IP08 sich für neue Versuche der Etablierung informeller Angebote (dann aber unbedingt analog, nicht digital) aus (Z. 932–938). Auf eine formalisierte Weiterbildungsplanung, die beispielsweise Mindestteilnahmen etc. regelt, wird bewusst verzichtet. IP08 will sich die Freiheit und Unabhängigkeit seiner WBE als Geschäftsführer nicht beschränken lassen (Z. 63–67, Z. 727–72) und verweist darauf, dass zu viel Abstimmung für das Treffen von Entscheidungen hinderlich sei (Z. 55–63). Eine dezidierte Weiterbildungsplanung liegt zwar nicht vor, wird aber als hilfreich erachtet (Z. 966–968).

Einen zentralen Punkt nehmen im Interview die finanziellen Investitionen in Weiterbildung und die damit verbundenen Risiken ein. Weiterbildung wird von IP08 als Risikoinvestition beschrieben: So habe IP08 Angst davor, Mitarbeitende so weit zu entwickeln, dass sie das Unternehmen in Richtung industrieller Großbetriebe verlassen (Z. 629–636, Z. 672–681) und sich infolgedessen die hohen Investitionen nicht amortisieren können. IP08 konstatiert: „Also ich behaupte, dass das im Einzelfall ein Unternehmen in die Schieflage bringen kann“ (Z. 537–539).

Gleichwohl IP08 davon ausgeht, dass derartige Übereinkommen vor den Arbeitsgerichten kaum Bestand haben könnten, werden mit Mitarbeitenden Verträge über Privatdarlehen zu kostenintensiven Weiterbildungen mit entsprechenden Rückzahlungsklauseln vereinbart (Z. 552–563). In der Konsequenz insistiert IP08 auf umfassende und regelmäßige Weiterbildungsteilnahme, versucht zu beraten (Z. 681–687), zu informieren (Z. 1006–1008) und zu motivieren (Z. 768–769). Das realisiert IP08 bei entsprechender Vorsicht, wenn es um Investitionen, und entsprechender Weitsicht, wenn es um die kommenden Herausforderungen für das Unternehmen geht.

IP09: Die Werbeagentur

Bei IP09 handelt es sich um einen Industriemechaniker für Maschinensystemtechnik (Offsetdruck) und Unternehmensberater (männlich, etwa 35 Jahre alt), der eine Werbeagentur in einer großen Großstadt leitet, mit zum Zeitpunkt des Interviews fünf Mitarbeitenden. Zu den Beschäftigten gehören Designer:innen, Grafiker:innen sowie Programmierer:innen.

IP09 artikuliert eine ausgeprägte persönliche Weiterbildungsaffinität. Zwar wird festgestellt, dass es auch ohne Weiterbildung möglich sei, die kommenden zehn Jahre mit dem aktuellen Wissensstand weiter zu existieren (IP09, Z. 158–165), allerdings gehöre Weiterbildung zum Alltag (Z. 437) und gern würde IP09 die Weiterbildungsbeteiligung sogar noch ausbauen (Z. 443). Weiterbildung und entsprechenden Entscheidungen gehen neben dieser positiven Grundhaltung weitere ursächliche Bedingungen

voraus. So werden zahlreiche Anlässe erläutert, die zu Weiterbildungen führen. Hierzu gehören Personalwechsel (Z. 421–423), IT-Sicherheit (Z. 825–831), obligatorische Themen zu Verwaltung oder Datenschutz (Z. 165–170, Z. 122–127), aber auch Defizite, die als „Entscheidungsquelle“ für Weiterbildung bezeichnet werden (Z. 473).

Daneben wird eine besondere Branchendynamik sowohl als Kontext von WBE beschrieben als auch als ursächliche Bedingung: Demnach führen rasche Entwicklungen zwar zu Weiterbildungsbedarfen, gleichzeitig mache dies langfristige Weiterbildungsplanung kaum möglich (Z. 490–500 u. a.). WBE widmen sich vor allem dem Umfang der finanziellen Investitionen (Z. 387–390, Z. 401–410, Z. 844–847 u. a.) sowie den Formaten, wobei den verschiedenen Beschäftigten je nach Qualifikationshintergrund unterschiedliche Präferenzen zugeschrieben werden: So hätten Beschäftigte der Programmierung Spaß an „trockenen“ Weiterbildungen, während extrovertierte Designer:innen häufig „hippe“ Formate favorisierten (Z. 128–132, Z. 320–355). Ferner werden Entscheidungen für oder gegen konkrete Weiterbildungsanbieter thematisiert.

IP09 zufolge zeichnet sich besonders das Themenfeld *Design* durch einen hohen Grad an Subjektivität aus, der es schwierig mache, Weiterbildungsanbieter kritikal zu beurteilen (Z. 533–537). Allerdings wird auch für andere Bereiche lediglich allgemein konstatiert, dass gute Weiterbildungsanbieter zwingend aus der Praxis kommen müssten und vor allem im kaufmännischen Bereich „viele Theoretiker unterwegs [sind] und dort merkt man schnell, dass man eine schlechte Weiterbildung [hat]“ (Z. 538–541). Darüber hinaus ist IP09 aber nicht an einen festen Stamm von Anbietern gebunden und probiert gern neue Angebote aus (Z. 383–386 u. a.). Wichtig sei, dass mit Weiterbildungen Zertifizierungen verbunden sind (Z. 372–381, 862–866 u. a.).

IP09 nimmt zuweilen eine kritische Perspektive ein: So sieht er Weiterbildung unter Umständen als Bedrohung an, wenn sie dazu führe, Entscheidungen der Geschäftsführung zu hinterfragen. Deshalb sei es klug, Mitarbeitende nicht stärker weiterzubilden als nötig (Z. 284–312). Weiterhin seien viele Weiterbildungen nur Shows (Z. 76–77), die zu stark moralisieren würden (Z. 595–601) und, anstatt die Kernthemen zu bearbeiten, die Entwicklung von Ego und Persönlichkeit fokussierten (Z. 64–66).

Für IP09 ergeben sich hieraus drei Cluster in den Handlungsstrategien: WBE gelten als wirtschaftliche Entscheidungen (Z. 957–962), d. h. obwohl ein Großteil der Qualitätsmerkmale guter Weiterbildungen subjektiv und kaum bestimmbar seien, werden Weiterbildungen mit direktem Outcome präferiert (Z. 119–122), die auf „das Wesentliche“ abzielen (Z. 583–589), dem Unternehmen nutzen (Z. 54–57) und einen klaren fachlichen Bezug aufweisen (Z. 62–64, Z. 134–138). IP09 betont, selbst die wesentliche Entscheidungsinstanz zu sein, die über einschlägige Erfahrungen verfügt (Z. 528–533) und Mitarbeitende gemäß unternehmerischen Interessen „formen“ möchte (Z. 283–284). Hierbei würde zwar kein Druck auf Mitarbeitende ausgeübt (Z. 201–207), bei kontinuierlicher Weigerung müsse man sich jedoch von entsprechenden Beschäftigten trennen (Z. 209–214). Die einzige Formalisierung in Bezug auf Weiterbildung findet sich im Unternehmen in Form einer arbeitsvertraglich geregelten Weiterbildungsteilnahmepflicht über eine Teilnahme pro Kalenderjahr (Z. 412–413).

Aus den WBE und Handlungsstrategien von IP09 ergeben sich zuweilen Konflikte, wenn Mitarbeitende über längere Zeiträume Weiterbildungsangebote ablehnen oder aufschieben (Z. 240–243, Z. 254–256), was bis zur beschriebenen Beendigung des Arbeitsverhältnisses führen kann. Eine wesentliche Funktion von Weiterbildung sieht IP09 neben der fachlichen Weiterentwicklung in den Impulsen, die Weiterbildung gibt und damit „Einnisten“ und „Bequemlichkeit“ vorbeuge (Z. 193–209). Besonderen Stellenwert nehmen informelle Angebote im Sinne von Supportstrukturen ein, die IP09 im Unternehmen institutionalisiert hat. Hierzu gehören das Abonnement verschiedener Fachzeitschriften, der tägliche „Jour fixe“, die Nutzung einer Wissensdatenbank, der Besuch von Fachmessen sowie umfassende Internetrecherchen beispielsweise in sozialen Netzwerken, um Anspruchshaltungen und Präferenzen (potenzieller) Kundinnen und Kunden zu recherchieren (Z. 733–739, Z. 776–772, Z. 779–783, Z. 807–820 u. a.).

IP10: Der Musikverlag

Bei IP10 handelt es sich um eine Kultur- und Musikmanagerin (MA) (weiblich, etwa 30 Jahre alt), die in einer großen Großstadt einen Musikverlag mit zum Zeitpunkt des Interviews drei Mitarbeiterinnen leitet. Die Beschäftigten verfügen über Abschlüsse im Veranstaltungs- und Musikmanagement.

IP10 argumentiert, dass die extreme Dynamik der Branche Entscheidungen zur Weiterbildung notwendig mache: Bezugnehmend auf einen ehemaligen Mitarbeiter konstatiert IP10, dass nach etwa zwei Jahren Branchenabstinenz der Anschluss weitestgehend verpasst sei (IP10, Z. 613–615). Konkret geht es dabei nicht nur um aktuelle Trends der Musikszene, sondern ebenso um sich ändernde Nutzungsgewohnheiten (bspw. Spotify), Abrechnungssysteme (bspw. GEMA) oder beispielsweise Neuerungen im Nutzungs- und Verwertungsrecht wie die europaweite Urheberrechtsreform (Z. 185–190, Z. 302–315, 447–481 u. a.). IP10 tritt selbst als Weiterbildnerin zu verschiedenen einschlägigen Themen auf und liefert zwei Gründe für ihr Engagement: Einerseits gelte es, das zuweilen überschaubare Angebot zu erweitern, andererseits profitiere sie vom so errichteten Netzwerk (Z. 159–163, Z. 346–354, Z. 799–803).

WBE von IP10 zielen auf nur drei einschlägige nationale Anbieter ab, wenn es um die Teilnahme an formalen Weiterbildungsveranstaltungen geht (Z. 390–404). Bezugnehmend auf die verfügbaren Anbieter erläutert IP10, dass das vorgehaltene Angebot insgesamt gut durchdacht, umfangreich und ausreichend sei (ebd.). Zwar nutzt IP10 formale Weiterbildungen wie Coachings und Seminare zu unternehmensbezogenen Themen (Z. 571–577) oder zum Design Thinking (Z. 190–196), verweist aber auf das Pareto-Prinzip (Z. 373–378), wonach bei mehr Weiterbildung der Grenznutzen abnehme.

Eine deutlich bedeutendere Rolle wird informellen Netzwerktreffen insbesondere im Rahmen sogenannter Showcase Festivals (Z. 209–223), aber auch im kleineren regionalen Kreis sowie informellen Gesprächen, Newslettern, Podcasts etc. zugeschrieben. Es sind diese Formate, aus denen IP10 den wesentlichen Teil ihrer Information und Inspiration für Weiterentwicklung schöpft (Z. 329–342). Während IP10 bei Ent-

scheidungen über Investitionsvolumen oder Kostenobergrenzen auf ihr Bauchgefühl verweist (Z. 790–799), werden andere WBE proaktiv, langfristig und strategisch getroffen: Beispielsweise bei der Frage nach zukünftigen Trends und Abrechnungssystemen, auf die es sich vorzubereiten gelte, werden gezielt internationale Konferenzen besucht und internationale Märkte (insbes. in Asien) beobachtet (Z. 536–544, Z. 553–570).

In diesem Kontext verweist IP10 darauf, dass Weiterbildungsanbieter keine Chance hätten, solche Informationen im Rahmen formaler Angebote zu offerieren, da dieses Wissen „zu spezifisch und zu schnelllebig“ (Z. 344–345) sei. Zudem gäbe es für künstlerische Branchen wie die Musikproduktion „kein Schema F“ (Z. 380), das gelehrt werden könne. Für ihr eigenes Unternehmen nutzt IP10 sogenanntes Blackbox Thinking (Z. 719–737) als Lerntechnik im Rahmen von zweimal im Jahr durchgeführten Klausurtagungen (Z. 676–737). Hierbei werden die verschiedenen unternehmerischen Entscheidungen reflektiert und Schlüsse für zukünftige Entscheidungen gefolgert (ebd., Z. 742–750).

IP11: Das Restaurant

Bei IP11 handelt es sich um einen Quereinsteiger mit abgebrochener Ausbildung zum Gas-Wasser-Installateur (männlich, etwa 40 Jahre alt), der ein Restaurant inklusive Club in einer großen Großstadt mit zum Zeitpunkt des Interviews 20 Beschäftigten leitet. Zu den Mitarbeitenden gehören Reinigungskräfte, Köchinnen und Köche, ein Restaurantleiter, gelernte und ungelernete Servicekräfte, Spüler:innen sowie ein Lebensmitteltechnologe (BA).

Ausgangspunkt für WBE aus der Perspektive von IP11 sind obligatorische Weiterbildungen beispielsweise zu Brandschutz, Erster Hilfe oder zur Maschinenbedienung (IP11, Z. 529–533) sowie steuerrechtlichen Fragestellungen, die für die Geschäftsführung von Belang sind (Z. 106–108), ebenso wie Personalführung und Kassensysteme (Z. 159–162). Es existieren keine arbeitsvertraglichen Regelungen bezüglich der Weiterbildungsteilnahme der Belegschaft. IP11 sieht sich als Arbeitgeber in der Pflicht, den Beschäftigten Weiterbildung zu ermöglichen (Z. 382–384).

Im Gegensatz zu einem Großteil der anderen IP argumentiert IP11 weder mit wahrgenommenen Defiziten im Arbeitsvollzug noch mit aus der Unternehmensumwelt entstandenen Dynamiken, Veränderungen etc., die Anlässe zu Weiterbildung geben. Weiterbildung scheint im Geschäftsfeld von IP11 nicht gleichermaßen präsent, aber wenn es zu Weiterbildungswünschen der Mitarbeitenden komme, konstatiert IP11: „Es kommt natürlich darauf an, was ist das für ein Mitarbeiter, wie lange ist der schon dabei, was hat man im Gefühl dafür, wie lange er noch bleiben wird“ (Z. 419–421). Darüber hinaus unterscheidet sich die Weiterbildungsaffinität zwischen den Mitarbeitenden. So seien diejenigen aus Service und Büro häufig stärker an Weiterbildung interessiert als andere Beschäftigte (Z. 361–362).

Insgesamt kämpft IP11 bei Kursdauern von einem halben bis ganzen Tag vor allem mit zeitlichen Engpässen, die eine regelmäßige Weiterbildungsteilnahme an dem insgesamt breiten Angebot erheblich erschweren (Z. 75, Z. 145–147, Z. 232–234). In der

Gastronomie als Branche, in der häufige Personalwechsel der Normalzustand sind, hat die strategische und langfristige Personalentwicklung einen anderen Stellenwert als in vielen anderen Branchen. Dennoch bleiben WBE im Sinne von Abwägungen und benennbaren Präferenzen beispielsweise in Bezug auf Anbieter und besonders Kosten nicht aus. IP11 betont dabei, wie wichtig die einschlägigen Erfahrungen und ein gutes Gefühl bei der Auswahl seien (Z. 419–422, Z. 464–470, Z. 482–487).

Obschon gemäß IP11 weder die Komplexität der Tätigkeiten der Beschäftigten noch strategische Personalentwicklung Weiterbildungsanlässe sind, werden Weiterbildungen wichtige Funktionen zugeschrieben: Nicht nur geht es um die Entlastung des Geschäftsführers durch gut ausgebildete Beschäftigte (Z. 430–433), besonders der Spaß an Weiterbildungen und das damit verbundene Team Building und Commitment werden betont (Z. 280–281, Z. 321–323). Weiterbildungen werden in diesem Zusammenhang als Cocktail-, Wein- oder Barista-Schulungen, Brauereibesuche etc. organisiert und erhalten einen Eventcharakter (Z. 201–207, Z. 273–277 u. a.). Für andere Themen werden regelmäßige Stammtischtreffen präferiert, zu denen zuweilen externe Expertinnen und Experten eingeladen werden (Z. 123–130, Z. 134–140).

IP12: Der Wasserversorger

Bei IP12 handelt es sich um einen Dipl.-Ing. für Wasserwesen (männlich, etwa 60 Jahre alt), der in einer kleinen Mittelstadt einen Wasserversorger mit zum Zeitpunkt des Interviews 71³⁸ Mitarbeitenden leitet. Im Unternehmen werden Ingenieurinnen und Ingenieure, kaufmännische Angestellte, Rohrleitungsbauer:innen, eine Juristin sowie ein Finanzbuchhalter beschäftigt.

Ursächlich für Weiterbildung und WBE zeichnen verschiedene Weiterbildungsanlässe sowie eine insgesamt positive Haltung zu Weiterbildung im Unternehmen. Ohne dass auf konkrete Anlässe verwiesen werden kann, wird allgemein von Bedarfen und Sachgründen gesprochen bzw. dass Lehrgänge dann besucht würden, wenn sie „gut“ seien (IP12, Z. 641–642). Ferner berichtet IP12 von der eigenen positiven Grundhaltung gegenüber Weiterbildung, die als ursächliche Bedingung für Weiterbildung(sentscheidungen) identifiziert werden konnte.

Als Kontext, d. h. als spezifische Eigenschaften und Dimensionen des Phänomens WBE, konnten Angebot und Anbieter, Weiterbildungskosten sowie E-Learning identifiziert werden. Diese sogenannten Dimensionen sind damit die spezifischeren Entscheidungsgegenstände des IP. IP12 stellt heraus, dass prinzipiell nur solche Anbieter infrage kämen, mit denen gute Erfahrung gesammelt wurden und die bekannt seien: „Wir kaufen nichts von fremden Leuten“ (Z. 459). Der übliche Weg sei, dass Berufs- und Branchenverbände ihre Programme zusenden und hieraus ausgewählt wird (Z. 245–249). Nur bei sehr hohen Kosten interveniert IP12, grundsätzlich aber spielen

38 Streng genommen zählt der Wasserversorger damit nicht mehr zu den Kleinunternehmen, obwohl IP12 es selbst als solches definiert (Z. 806–807). Wie erläutert, geht es aber gerade nicht darum, die Beschäftigtengrößenklasse als Kategorie der politischen Steuerung streng auszulegen, sondern darum, entlang der Betriebsgröße für KKV möglichst heterogen zu sampeln. Entsprechend mussten unter anderem möglichst große Kleinunternehmen aufgenommen werden, insofern ihre Organisationsstruktur eher denen kleiner Betriebe, als jenen großer Mittelständler und Großunternehmen entspricht, die über eigene Personal- oder Weiterbildungsabteilungen verfügen.

Weiterbildungskosten dank des hohen Jahresumsatzes nur eine sehr geringe Rolle (Z. 268–270).

Als intervenierende Bedingung wurde die Kategorie „Qualifikationen als eine Funktion der Zeit“ (Z. 544–551) gesetzt, womit auf die Halbwertszeit von Wissen und Qualifikationen verwiesen wird. Damit wird insofern Einfluss auf Handlungsstrategien genommen, als dass diese Kategorie auf eine prinzipielle Bedingung verweist, auf die reagiert werden müsse. IP12 geht es dabei nicht zwingend darum, dass Arbeitstätigkeiten beispielsweise unter Kenntnis der aktuellen Regelwerke grundsätzlich besser verrichtet werden können. Mitunter sei eine Abweichung davon sogar sinnvoll und notwendig. Allerdings dient die aktuelle Regelkunde der Legitimation und schützt im Falle von beispielsweise Havarien oder Unfällen vor Regressforderungen (Z. 211–239).

Zu den konkreten Handlungsstrategien gehören Weiterbildungspläne und -kalkulationen, aber auch der Support informeller Lerngelegenheiten, offene Konfliktbearbeitung, ebenso wie grundsätzliches Vertrauen in die WBE der Mitarbeiter:innen (wobei die Möglichkeiten der Einflussnahme der Mitarbeitenden begrenzt ist). IP12 führt überdies selbst Workshops durch und hält Vorträge.

Die Weiterbildungsjahresplanung unterliegt einer Plausibilitätsprüfung durch IP12 (Z. 608), geschieht aber routiniert und entlang festgelegter Kriterien. Dabei geht es weniger um die Themen der Weiterbildungen als um Kosten, die Verteilung auf Mitarbeitende, deren Einverständnis sowie die zeitliche Organisation und Umsetzung (Z. 375–382). In der Konsequenz dieser Handlungen sieht IP12 Weiterbildungsfunktionen auf „verschiedenen Ebenen“ (Z. 289), wozu Wissensvermittlung, Austausch, Motivation, die Erweiterung des eigenen Horizonts sowie die Entwicklung eines positiven Gefühls innerhalb der Belegschaft gehören (Z. 766–768).

IP13: Die Spedition

Bei IP13 handelt es sich um einen Instandhaltungsmechaniker (männlich, etwa 60 Jahre alt), der in einer Landgemeinde eine Spedition mit zum Zeitpunkt des Interviews 25 Mitarbeitern leitet. Die Beschäftigten verfügen über diverse Berufsabschlüsse. Für die Tätigkeit im Unternehmen ist nur der Führerschein Klasse B, nicht aber eine Ausbildung als Berufskraftfahrer:in obligatorisch.

Als ursächlich für Weiterbildung und die damit verbundenen WBE artikuliert IP13 eine Reihe verschiedener Anlässe: Hierzu gehören obligatorische Weiterbildungen zur Arbeitssicherheit oder verpflichtende Teilnahmen an Angeboten des arbeitsmedizinischen Dienstes (IP13, Z. 287–291, Z. 534–540 u. a.). Laut IP13 plant die Deutsche Post AG als Auftraggeber seines Subunternehmens zukünftig umfassendere Zertifizierungen, was zu weiteren Teilnahmeverpflichtungen führen wird (Z. 316–324). Auch die umfassenden Dokumentationspflichten oder die Bedienung von Scannern sind Weiterbildungsthemen (Z. 130–138). Ferner seien Weiterbildungen zur Arbeitszeiterfassung relevant, deren praktische Umsetzung IP13 vor Herausforderungen stellt (Z. 432–439). Weiterbildungen zur Gesunderhaltung der Belegschaft werden als Chance wahrgenommen, den ohnehin hohen Krankenstand bei gleichzeitigem Personalmangel zu reduzieren (Z. 493–497).

Neben den obligatorischen Themen gelten Qualitätsmängel in der Arbeitsverrichtung als wesentlicher Anlass für Weiterbildung. So wird auf Unfallhäufungen und Schwierigkeiten beim Steuern der Fahrzeuge (Z. 564–567) mit Fahrtrainings (Z. 355) reagiert und es werden Schulungen zur Ladungssicherung besucht (Z. 330–341). Updates zu Fahrrouten bis hin zu Änderungen der Straßenverkehrsordnung werden vorrangig im informellen Kontext besprochen (Z. 138–144). Die Anforderungen an formale Qualifikationen sind für die Beschäftigten im Unternehmen vergleichsweise gering. Zu großen Teilen werden die Tätigkeiten im Unternehmen von Personen aus den Baugewerken ausgeführt, die sich aufgrund körperlicher Beeinträchtigungen ein neues Tätigkeitsfeld suchen mussten (Z. 116–118).

IP13 beschreibt die Beschäftigung als Fahrer:in als eigenverantwortlich, abwechslungsreich und sogar freudvoll (Z. 119–126). IP13 hält fest, dass Mitarbeiter:innen Weiterbildungen mit hohem Praxisanteil präferierten, die eigens abonnierten Fachzeitschriften blieben ungelesen (Z. 361–366, Z. 409–504). Pandemiebedingt seien zahlreiche Weiterbildungsveranstaltungen abgesagt oder verschoben worden (Z. 307–315, Z. 333, Z. 372–374). Online-Angebote spielen laut IP13 keine Rolle: Es fehle die entsprechende Infrastruktur und er glaube nicht daran, dass sich solche Formate durchsetzen werden (Z. 608–617). Die Organisation von Weiterbildungsveranstaltungen stehe überdies vor der Herausforderung, dass es keinen gemeinsamen Arbeitsort gebe (Z. 207–218), da die Fahrer:innen den gesamten Arbeitstag unterwegs seien. Obgleich IP13 digitale Angebote für unnötig hält, könnte gerade dieser Aspekt ein gutes Argument dafür sein, über geeignete asynchrone Onlineformate zu reflektieren.

In der Konsequenz gestalten sich WBE für IP13 als Ad-hoc-Entscheidungen, die nebenher und zwischendurch zu treffen sind. Weder scheint es in seinen Augen möglich noch sinnvoll und angemessen, eine umfassende strategische Weiterbildungsplanung zu forcieren. Anforderungen, auf die reagiert werden muss, wird zum größten Teil mit kurzfristigen Anweisungen begegnet (Z. 173–180, Z. 188–203, Z. 273–280, Z. 341–346 u. a.). Nur Themen, die der Geschäftsführung zuzuordnen sind, wie Steuerrecht oder Vertragsrecht, werden gemeinsam mit externen Expertinnen und Experten bearbeitet (Z. 456–467). Zuweilen muss IP13 Weiterbildungsverpflichtungen mit Zwang durchsetzen und konstatiert: „Leute merken sich nur was, wenn du das Portemonnaie zuschraubst“ (Z. 693–694).

IP14: Die Fahrschule

Bei IP14 handelt es sich um einen Fahrlehrer (männlich, etwa 40 Jahre alt), der in einer großen Kleinstadt eine Fahrschule mit zum Zeitpunkt des Interviews 14 Mitarbeitenden leitet. Zu den Beschäftigten gehören Fahrlehrer:innen aller Fahrerlaubnisklassen, eine Bürokauffrau sowie eine Kauffrau für Büromanagement.

Als ursächliche Bedingung für Weiterbildungen und damit verbundene WBE können Pflichtweiterbildungen identifiziert werden, die unter anderem durch das Berufskraftfahrerqualifikationsgesetz sowie das Fahrlehrergesetz geregelt werden, ebenso wie solche Pflichtweiterbildungen, die im Falle von Sonderbefugnissen wie Gefahrguttransporten unter anderem zu absolvieren sind (IP14, Z. 76–83). Als anerkannte

Fahrlehrerausbildungsstätte (Z. 65–67) darf ein Großteil dieser Weiterbildungen im Unternehmen von einschlägig qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie von externem Personal durchgeführt werden, zuweilen nehmen auch Fahrlehrer:innen anderer Fahrschulen teil (Z. 67–72). Nicht alle obligatorischen Themen stoßen auf Gegenliebe und werden gegebenenfalls (hier am Beispiel gesunde Ernährung) nur zur Wahrung der Form angesprochen: „Wie intensiv, wie umfangreich, steht natürlich in der Vorschrift nicht drin. Wenn man da fünf Minuten drüber redet, hat man das Thema eigentlich auch abgehandelt, aber man hat eben auch eine PowerPoint, wo man drei oder vier Stunden drüber reden könnte“ (Z. 195–199).

Weitere Weiterbildungsanlässe sieht IP14 in der Verbesserung der didaktischen Fähigkeiten der Beschäftigten und regelmäßig infolge rechtlicher Änderungen (Z. 241–247, Z. 552, Z. 710–718). Wiederkehrende Weiterbildungen seien laut IP14 allein deshalb geboten, weil fehlende aktuelle Kenntnisse von Kundinnen und Kunden bemerkt würden und den Ruf des Unternehmens schädigen könnten (Z. 247–252).

Die Weiterbildungsinitiative geht in der Regel nicht von der Belegschaft aus (Z. 260–267, Z. 517–521), zugleich nehmen die Mitarbeitenden aber gern an Weiterbildungen teil (Z. 541–546). Auswahlen zwischen verschiedenen Weiterbildungsanbietern erfolgen auf der Basis von Erfahrungen (Z. 117–119), wobei prinzipiell Wert auf Praxisbezug, personelle und methodische Abwechslung und einwandfreie Organisation gelegt wird (Z. 129–141, Z. 351–375, 432–437 u. a.). Wichtig ist IP14 ferner, dass Dozentinnen und Dozenten in der Lage sind, auf Fragen und Bedürfnisse der Teilnehmenden einzugehen (Z. 147–158). Besonders den Weiterbildungen mit pädagogischen Themenstellungen wirft IP14 vor, die umfassenden Ankündigungs- und Programmversprechen allzu häufig nicht einzuhalten (Z. 229–233).

WBE von IP14 sind infolge des großen Anteils wiederkehrender Pflichtweiterbildungen von Routinen geprägt, teilweise bleiben die Themen über Jahre nahezu unverändert: „Da kannst du die Folien noch von vor zehn Jahren zeigen, weil da hat sich nichts geändert“ (254–255). Lediglich die Mitarbeiterinnen mit kaufmännischen Hintergründen erhalten in Absprache und eher bedarfsorientiert formale Weiterbildungen, beispielsweise zum Umgang mit neuer Software oder zu betriebswirtschaftlichen Themen (Z. 92–100). Informelle Supportstrukturen werden beispielsweise in Form von Fachzeitschriften-Abonnements oder Messebesuchen offeriert, allerdings von Mitarbeitenden kaum genutzt (Z. 461–466, 471–477). Dagegen werden regelmäßige Arbeitsberatungen oder Chatgruppen als besonders geeignet bewertet, um zu wichtigen Neuerungen zu informieren oder Newsletter zu verbreiten (Z. 447–455, Z. 664–667).

IP15: Der Versicherungsmakler

Bei IP15 handelt es sich um einen Bankkaufmann, Warenfachwirt (BA) und Versicherungskaufmann (männlich, etwa 40 Jahre alt), der in einer großen Großstadt eine Versicherungsagentur mit zum Zeitpunkt des Interviews vier Mitarbeitenden leitet. Die Beschäftigten verfügen über Qualifikationen als Dipl.-Volkswirtin sowie als Versicherungskauffrau.

Weiterbildung bezeichnet IP15 als „pure Selbstverständlichkeit“ (IP15, Z. 263); sowohl aus der Perspektive der Branche und damit verbundenen Entwicklungen, Dynamiken und Herausforderungen als auch aus eigener berufsbioграфischer und unternehmerischer Perspektive (Z. 256, Z. 258–263, Z. 268–271 u. a.). Wesentliche Anlässe für Weiterbildungen sind primär Fachthemen, beispielsweise zu Versicherungen und Immobilienwirtschaft, die das konkrete Tätigkeitsfeld betreffen (Z. 469–473). Die daraus folgende umfassende Sachkenntnis sei Ursache für den sehr guten Ruf, den seine Agentur genieße (Z. 150–160).

Zudem artikuliert IP15 ausgeprägtes Interesse an Themen wie Mitarbeiterführung, Unternehmensführung und anderen betriebswirtschaftlichen Themen, zu denen regelmäßig Weiterbildungen besucht werden (Z. 435–444). Nicht zuletzt sind Weiterbildungen bei IP15 von zahlreichen Pflichtprogrammen geprägt. So sieht der Gesetzgeber zusammen mit der IHK ein erhebliches Kontingent an jährlichen Pflichtstunden zum Behalt der Gewerbeerlaubnis vor, was über ein Punktekontensystem realisiert und von IP15 ausdrücklich begrüßt wird (Z. 291–300, Z. 340–369, Z. 387–405 u. a.). IP15 betont, dass die strenge Kontrolle des Sachkundenachweises und die damit verbundenen obligatorischen Weiterbildungsstunden das wichtigste Mittel zu Herstellung und Erhalt von Professionalität seien (Z. 277–286, Z. 938–960) und es in der Vergangenheit erst im Zuge dessen „zur Bereinigung der schwarzen Schafe am Markt“ (Z. 287) gekommen wäre.

Das Weiterbildungsengagement der Mitarbeiterinnen beurteilt IP15 als ausgeprägt, die Mitarbeiterinnen selbst als neugierig, offen und selbstständig (Z. 473–479) und trotz der zahlreichen obligatorischen Programme würden weitere Themen nachgefragt (Z. 490–496). IP15 konstatiert, dass Weiterbildungswünsche begründet werden müssten, ehe sie gewährt werden könnten (Z. 721–723). Gleichwohl es früher in der Branche üblich gewesen sei, Beschäftigten Weiterbildungen als Incentives anzubieten, habe dieser Praxis nunmehr etwas Unseriöses an und sie werde entsprechend nicht weiterverfolgt (Z. 661–681).

Finanzielle Investitionen in Weiterbildung sind für IP15 selbstverständlich und Ausdruck der Wertigkeit der jeweiligen Veranstaltung (Z. 563–569). Für die Durchführungsart der Weiterbildungsveranstaltung hat IP15 wenige, aber deutliche Präferenzen: Dozentinnen und Dozenten seien idealerweise authentische Praktiker:innen (Z. 756–761), die auf Rollenspiele und zu viele Arbeitsgruppen und (zuweilen „kindische“) interaktive Elemente verzichten (Z. 784–792, Z. 794–796, Z. 798–802). Neben Präsenzformaten werden Webinare in großem Umfang genutzt (Z. 610–618). Die Anbieterauswahl reflektiert IP15 entlang verschiedener Kriterien: Während die Angebote des Versicherungskonzerns meist bequem zu erreichen und in den meisten Fällen vielfältig, qualitativ hochwertig und häufig kostenfrei seien (Z. 479–481), könnten bestimmte Angebote hausintern sogar zu branchenbezogen sein (Z. 971–990). In diesen Fällen sei es angebracht, Angebote externer Dienstleister zu wählen (ebd.).

IP15 beschreibt WBE als kalkulierend und abwägend: Es sei zu reflektieren, ob Themen im Rahmen informeller Fachgespräche oder als Webinar zu bearbeiten seien (Z. 496–501), welche konkreten Bezüge das avisierte Programm zum Unternehmen

hat (Z. 739–751) und welche Auswirkungen Weiterbildung und WBE auf Motivation und Wissensstand der Beschäftigten sowie auf Umsatz und Gewinn des Unternehmens haben (Z. 723–735). Obwohl sich Weiterbildungsnutzen nicht monetär beschreiben lasse (Z. 730–731), wird versucht, das Kosten-Nutzen-Verhältnis auszutarieren (Z. 723–730). Auch wenn Mitarbeitende in die Prozesse von WBE eingebunden seien, betont IP15, dass insbesondere Investitionen seine „ureigenste unternehmerische Entscheidung“ (Z. 927) seien und notfalls Mitarbeitende zu Teilnahmen verpflichtet worden wären (Z. 549–554).

IP16: Das Kino

Bei IP16 handelt es sich um einen Quereinsteiger ohne Berufsausbildung (männlich, etwa 45 Jahre alt), der ein Kino (zugleich Kultur- und Veranstaltungszentrum) mit zum Zeitpunkt des Interviews 41 Mitarbeitenden in einer großen Großstadt leitet. Die Beschäftigten verfügen über Ausbildungen als Filmvorführer:in, kaufmännische Angestellte sowie verschiedene akademische Abschlüsse aus dem künstlerischen, erziehungswissenschaftlichen sowie betriebswirtschaftlichen Bereich.

IP16 fasst die qualifikatorischen Anforderungen wie folgt zusammen: „[D]ie Prozesse des Filmabspiels heutzutage, die kriegt auch mein sechsjähriger Sohn hin, der auch schon einmal einen Computer gesehen hat und wenn da ein Programmablauf vorgeschrieben ist, dann ist da nur noch Knöpfchen drücken, also das kann eigentlich wirklich jeder machen“ (IP16, Z. 56–60). Obwohl die Anforderungen an das Qualifikationsniveau auf den ersten Blick gering scheinen und die „Kino-Branche [...] als relativ überschaubare Branche“ (Z. 105–106) beschrieben wird, die in den vergangenen Jahren kaum nennenswerte Entwicklungen durchlebte und entsprechend kaum Weiterbildungsbedarfe verzeichne (Z. 49–52, Z. 95–96), werden auf den zweiten Blick eine Reihe von Weiterbildungsanlässen identifiziert: So nahmen Beschäftigte an Webinaren zum Thema Onlinemarketing via Instagram, Facebook etc. teil (Z. 185–197, Z. 423–430), sollten sich gut mit Filmen auskennen und Kundinnen und Kunden beauskunften und beraten können (Z. 96–99) oder nehmen an Ersthelfer- und Hygieneschulungen sowie Unterweisungen zum Arbeitsschutz teil (Z. 133–139, Z. 252–259 u. a.). Aber auch für IP16 treten im Rahmen der Geschäftsführertätigkeit eine Reihe relevanter Weiterbildungsanlässe zutage. Hierzu zählen die Kurzarbeit im Zuge der Covid-19-Pandemie, die Beantragung von Baufördermitteln im Rahmen von Sanierungs- und Umbaumaßnahmen, ebenso wie Lohn- und Steuerrecht (Z. 73–86, Z. 238–242, Z. 314–341).

Damit verbundene WBE reflektieren die Kosten, den Weiterbildungsnutzen und wägen die verschiedenen Angebote ab. So konstatiert IP16, aus wirtschaftlicher Perspektive seien umfassende Investitionen in Weiterbildung kaum möglich, letztlich würden die Weiterbildungskosten aber doch getragen, wenn IP16 sie für notwendig halte (Z. 297–298). Damit verbunden sind Nutzenzuschreibungen, d. h., von Weiterbildungen wird erwartet, dem Unternehmen und/oder den Beschäftigten einen Mehrwert zu bringen, der wiederum nicht näher spezifiziert werden kann (Z. 292–296, Z. 451–454). Das Portfolio der Weiterbildungsanbieter, die für IP16 infrage kommen, wird als umfangreich und hinreichend beschrieben (Z. 493–494). Zugleich vermutet

IP16, dass ein Großteil aller Kleinunternehmen nicht wisse, welche ihre zuständige Berufsgenossenschaft sei. Entsprechend sei häufig unklar, welche Angebote überhaupt existieren (Z. 525–532). Einen wesentlichen Stellenwert nehmen informelle Lerngelegenheiten wie Netzwerktreffen, die Jahresmesse des Verbands sowie dessen Newsletter, Arbeits- und Projektgruppentreffen oder Theaterleitertreffen ein (Z. 109–122, Z. 381–388, Z. 412–421, Z. 469–470 u. a.).

Die Organisation von Weiterbildung wird neben den Kosten vor allem von der zur Verfügung stehenden Zeit limitiert: „Das Allerwertvollste ist die Zeit, die Lebenszeit, die Arbeitszeit“ (Z. 454–455). IP16 insistiert damit nicht allein auf Zeitrestriktionen, die aufgrund von Personalmangel und -einsatz zu Stoßzeiten entstehen, sondern betont dabei zugleich, dass WBE sensibel gegenüber den individuellen Zeitinvestitionen der Belegschaft sein sollten.

Eine auffällige Besonderheit im Unternehmen von IP16 ist, dass obwohl für die auszuführenden Tätigkeiten kaum formale Qualifikationen obligatorisch sind, ein Großteil des Personals über eine Berufsqualifikation, häufig sogar über einen Studienabschluss, verfügt. Gegebenenfalls ist die mit dem hohen durchschnittlichen Qualifikationsniveau verbundene Bildungsaspiration der Beschäftigten einer der Gründe, warum formale Weiterbildungen aus Sicht von IP16 eine untergeordnete Rolle spielen und das Personal in der Lage ist, beruflichen Herausforderungen im Unternehmen selbstgesteuert zu begegnen.

IP17: Der Friseursalon

Bei IP17 handelt es sich um eine Friseurmeisterin (weiblich, etwa 50 Jahre alt), die in einer großen Großstadt einen Friseursalon mit zum Zeitpunkt des Interviews vier Mitarbeiterinnen leitet. Die Beschäftigten verfügen allesamt über Abschlüsse als Friseurinnen.

Weiterbildungen und WBE gehen laut IP17 eine Reihe unterschiedlicher Anlässe voraus. So konstatiert die Geschäftsführerin, dass im betrieblichen Alltag handwerkliche Defizite sichtbar werden könnten, auf die mithilfe von Weiterbildung reagiert werden müsse (IP17, Z. 221–223). Weiterhin gelte es, rasch auf Trends zu reagieren oder neue Verfahren kennenzulernen und einzuüben (Z. 64–65). Neben fachlich-handwerklichen Themen betont IP17, dass es aus der Perspektive ihres Kleinstunternehmens hilfreich sei, wenn die Beschäftigten über ein grundlegendes Verständnis von Lohn- und Lohnnebenkosten verfügten: Nicht nur gelinge es Beschäftigten somit, die Löhne nachzuvollziehen (Z. 362–368), sondern es könne ein Verständnis dafür erzeugt werden, dass Freundschaftspreise und schlechte Preiskalkulation wirtschaftlichen Schaden verursachen (Z. 128–136). Überdies wird Weiterbildung als teambildende Maßnahme verstanden (Z. 210–215).

IP17 nimmt regelmäßig an Business-Seminaren, Buchführungskursen etc. (Z. 114–117) teil und konstatiert, dass insbesondere IT-Themen (bspw. komplexe Kassensysteme) herausfordernd und kostenintensiv seien (Z. 104–109), wobei ihr Einfluss auf den Umsatz leider kaum sichtbar würde (Z. 715–734). Die WBE von IP17 fokussieren auf Weiterbildungsanbieter, Kosten, die Motivation und das Engagement der Mit-

arbeitenden. Die meisten Angebote offerieren Hersteller zu den im Unternehmen genutzten Verfahren und Produkten (Z. 57–58, Z. 389–392), wobei IP17 das Angebot als umfassend und abwechslungsreich charakterisiert (Z. 402–409). Entscheidend für die Auswahl konkreter Veranstaltungen sowie der Dozentinnen und Dozenten sind die Erfahrungen mit ebendiesen, insbesondere mit Blick auf die Art und Weise der Durchführung: IP17 erwartet eine angenehme Atmosphäre und Kommunikation auf Augenhöhe (Z. 481–482, Z. 488–500). In der Vergangenheit war die Kommunikation der Dozentinnen und Dozenten mitunter wenig wertschätzend, teilweise sogar verletzend und herabsetzend gegenüber den Mitarbeiterinnen (Z. 465–475, Z. 478–484). Es werden Formate geschätzt, die Raum zur Übung und praktischen Anwendung geben und sich auf Innovationen konzentrieren (Z. 62–63, Z. 428–434 u. a.).

Entscheidungen über Weiterbildungskosten werden für jeden einzelnen Fall abgewogen (Z. 627–628). Entsprechende Risiken werden antizipiert, nachdem IP17 die Erfahrung machen musste, dass sie einer Mitarbeiterin die Weiterbildung finanzierte und diese anschließend das Unternehmen wechselte. Zukünftig sollen Rückzahlungsklauseln genutzt werden (Z. 602–616).

Die Weiterbildungskosten können hoch ausfallen: Seminarkosten pro Person starten bei 100 Euro, umfassende Programme können mehr als 10.000 Euro kosten (Z. 173–175, Z. 581–589). Entscheidend für IP17 ist ferner das Engagement der Beschäftigten. So werden hochpreisige Formate eher ausgewählten, verdienten Mitarbeiterinnen offeriert (Z. 261–269). IP17 beschreibt, dass sie genau abwägt, welche Themen zu welchen Mitarbeiterinnen passen, und dass sie großen Wert darauf legt, dass Format und Inhalt das Interesse der Beschäftigten treffen (Z. 151–157). Motivation und Engagement der Belegschaft seien hoch, Weiterbildungsinhalte würden unter den Mitarbeiterinnen weitergegeben (Z. 360–362, Z. 368–375).

IP17 präferiert eine deutlich straffere Durchführung der Weiterbildungsveranstaltungen, als es häufig der Fall sei. Sie lege Wert auf Effizienz, d. h. etwas weniger Pausen und Catering und stattdessen eine fokussierte Durchführung (Z. 395–402 u. a.). Insbesondere Webinare genießen bei IP17 einen guten Ruf, da sie gut in den Arbeitsalltag zu integrieren seien (Z. 320–331). Umfassend reflektiert die Geschäftsführerin den Arbeitnehmermarkt und konstatiert, dass ihre Entscheidungen, insbesondere wenn es um Anweisungen geht, deutlich weniger strikt seien als früher. So würden Bedürfnisse und Work-Life-Balance der Angestellten nunmehr stärker berücksichtigt, die Mitarbeiterführung sei insgesamt viel komplizierter geworden (Z. 98–104, Z. 238 u. a.). Nur im äußersten Fall sei es möglich, sich von Mitarbeiterinnen zu trennen (Z. 99–101). Zwar konstatiert IP17, dass Kosten, Passung von Angebot und Mitarbeiterin, Niveau des Angebots, Bedürfnisse der Beschäftigten etc. genau abzuwägen seien (Z. 242–244, Z. 255–261, Z. 702–708 u. a.). Trotzdem würden WBE auch spontan gefällt (Z. 634–635, Z. 701–702 u. a.).

IP17 versucht in der Konsequenz, Weiterbildungsveranstaltungen als In-house-Trainings zu organisieren (Z. 186–190, Z. 812–817). Nicht nur, dass die bisherigen Erfahrungen mit diesem Format positiv ausfielen, IP17 gelingt es über dieses Format

außerdem bestmöglich, Einfluss auf Inhalt und Durchführung zu nehmen. Verantwortung abzugeben fällt IP17 schwer (Z. 721–729, Z. 738–750, Z. 767 u. a.).

Die dargestellten Kurzportraits sind das erste Zwischenergebnis aus dem offenen Kodieren (Schritt 1), der Gruppierung und Zusammenfassung der Codes (Schritt 2) sowie dem axialen Kodieren (Schritt 3) (vgl. Kapitel 5.3.4). Mithilfe der Kurzportraits wurde das gesamte Interviewmaterial unter Bezugnahme auf den Forschungsgegenstand, d. h. betriebliche WBE, extrem verkürzt und verdichtet. Darauf folgend wird die analytische Ebene der Einzelfälle verlassen und es werden mithilfe von Gruppierung und Konkretisierung die Merkmalskombinationen zur Typenbildung gebildet (ebd.). Das zweite Zwischenergebnis dieser Schritte wird im folgenden Kapitel vorgestellt.

6.2 Zwischenergebnis II: Kernkategorien und Merkmalsraum

Auf der Grundlage der Kurzportraits und resultierend aus den Schritten 4 und 5, d. h. der Gruppierung der Fälle sowie der Konkretisierung der Kernkategorien (Kap. 5.3.4), konnten drei finale Kernkategorien identifiziert und hieraus ein Merkmalsraum aufgespannt werden, innerhalb dessen sich die einzelnen Fälle verorten lassen. Anhänge VII und VIII illustrieren diesen Prozess, der im vorliegenden Fall analog mithilfe der Gruppierung der Kodierparadigmen und digital mithilfe der Analysesoftware MAXQDA realisiert worden ist. Das konkrete Vorgehen wurde bereits in Kapitel 5.3.4 erläutert.

Im Folgenden werden die einzelnen Kernkategorien vorgestellt, ihre Dimensionalisierung erläutert sowie der resultierende Merkmalsraum und darin enthaltene Merkmalskombinationen präsentiert.

Kernkategorie I: Formalisierungsniveau von WBE

Die erste Kernkategorie beschreibt das Ausmaß der Formalisierung und Standardisierung der WBE im Unternehmen. Unter dem Formalisierungsniveau werden im engeren Sinne die Rolle arbeitsvertraglicher Festlegungen zur Weiterbildungsteilnahme, Weiterbildungsjahrespläne, die Bedeutung von Weiterbildungspunktesystemen, das Ausmaß und die Relevanz von durch Verbände oder Gesetzgeber vorgesehenen Pflichtweiterbildungen, die Anwendung von Rückzahlungsklauseln, Darlehensvereinbarungen, Weiterbildungskatalogen etc. verstanden. Formalisierung umfasst damit alle Variationen schriftlich fixierter Festlegungen und Verfahrensweisen, die das Ziel verfolgen, WBE (über Teilnahme, Inhalte, Orte, Kosten etc.) zu kanalisieren. Außerdem zählen hierzu implizit gebilligte sowie institutionalisierte (d. h. akzeptierte und regelmäßig auftretende) Prozesse und Annahmen, die auf mit Weiterbildung verbundene Entscheidungen abheben und diese ebenfalls kanalisieren und steuern.³⁹

³⁹ Das ist beispielsweise der Fall, wenn die regelmäßige Teilnahme an Weiterbildung zum guten Ton gehöre oder üblich sei, sich aber nicht als schriftlich fixierte Verpflichtung oder Vereinbarung wiederfindet.

Mit dem Formalisierungsniveau verbunden sind die im Rahmen von WBE genutzten Strategien, d. h. inwiefern komplizierte strategische Kalkulations- und Abwägungsprozesse umgesetzt werden, ob Routinen vorherrschen und inwiefern sich auf Erfahrung, Intuition und Bauchgefühl berufen wird. Formalisierung wird im Rahmen von WBE als Manifestation von Routine verstanden, d. h., über die (Nicht-)Formalisierung der Entscheidungsprozesse wird das Ausmaß von Intuition, Improvisation, Spontaneität, Rationalität, Routine etc. in den jeweiligen Entscheidungsprozessen sichtbar. Kernkategorie I umfasst damit nicht nur die (formale) Gestalt im Sinne von Struktur, Umfang und Ablauf von WBE, sondern lässt Rückschlüsse auf deren Freiheitsgrade (stark formalisiert und regelgeleitet vs. spontan) und Aktivitätsniveaus (reaktiv vs. proaktiv) zu.

Kernkategorie II: Antizipation von Bedürfnissen im Entscheidungshandeln

Die zweite Kategorie beschreibt, inwiefern Geschäftsführer:innen Weiterbildungsbedürfnisse, Wünsche und Motive der Mitarbeitenden, ebenso wie deren Qualifikationshintergründe und Qualifikationsniveaus eruieren und berücksichtigen. Damit umfasst Kernkategorie II eine Reihe wesentlicher Aspekte, die im Rahmen der Aushandlungsprozesse mit Mitarbeitenden wirksam werden. Wenn es nicht zu Aushandlungen kommt, beschreibt Kernkategorie II, inwiefern Motive, Bedürfnisse etc. den Mitarbeitenden im Rahmen von WBE durch die Geschäftsführer:innen *zugeschrieben* werden. So lassen sich Grade der Beteiligung der Mitarbeitenden an WBE unterscheiden, aber auch die Rolle von Konflikten beschreiben sowie die Bedeutung und Steuerung von Teilnahmebereitschaft und Expertentum im Unternehmen verdeutlichen.

Kernkategorie III: Subjektive Weiterbildungsbedeutung

Die dritte Kernkategorie verweist auf die Werthaltungen der Geschäftsführer:innen gegenüber betrieblicher Weiterbildung. Verbunden mit dieser Kategorie sind bildungs- und berufsbiografische Einlassungen zur Rolle von Weiterbildung sowie die artikulierten persönlichen Erfahrungen mit Weiterbildungen (mit Inhalten, Formaten, Anbietern etc.) und hieraus resultierende Einstellungen, Präferenzen, Anspruchshaltungen und Funktionszuschreibungen.

Dimensionalisierung der Kernkategorien und der Merkmalsraum

Die eruierten Kernkategorien bilden die Dimensionen des Merkmalsraums. Vor dem Hintergrund, dass drei Kernkategorien ermittelt wurden und der Merkmalsraum somit aus drei Dimensionen besteht, muss die Dimensionalisierung der Kernkategorien, d. h. die zur Verfügung stehenden Ausprägungen der einzelnen Dimensionen, stark begrenzt werden. In Kapitel 5.3.4 ist dargelegt worden, dass, sobald der Merkmalsraum durch entweder zusätzliche Dimensionen oder weitere Ausprägungen ebendieser vergrößert wird, sich zugleich die möglichen Merkmalskombinationen und infolgedessen die Anzahl möglicher Typen vervielfachen. Es ist allerdings die Aufgabe einer Typologie, die empirische Komplexität zu vereinfachen und eine abstrakte, aber überschaubare Struktur der Realität abzubilden (vgl. Kap. 5.2). Eine extreme Vereinfachung

der Kernkategorien im Sinne einer starken Begrenzung möglicher Ausprägungen ist demzufolge obligatorisch.⁴⁰ Infolgedessen wurden für jede Dimensionalisierung zwei Ausprägungen unterschieden⁴¹ (Darstellung 5). Alle Kernkategorien dimensionalisieren den Merkmalsraum in Form von Kontinuen ohne Endpunkte, d. h. keine Ausprägung wird von den Typen absolut erfüllt.⁴²

Kernkategorie I „Formalisierungsniveau von WBE“ ist auf der X-Achse angelegt und differenziert im Merkmalsraum hinten die Ausprägung „Routinierte WBE bei starker Formalisierung“ sowie nach vorn „Improvisierte WBE bei geringer Formalisierung“. Demzufolge liegt der Einfluss von Intuition in beiden Ausprägungen vor (nämlich entweder als produktive Improvisation oder reproduktive Routine) (vgl. Kap. 4.5). Die Unterscheidung verweist nicht auf das Ausmaß analytischer Entscheidungen, d. h. diese finden sich bei beiden Ausprägungen.

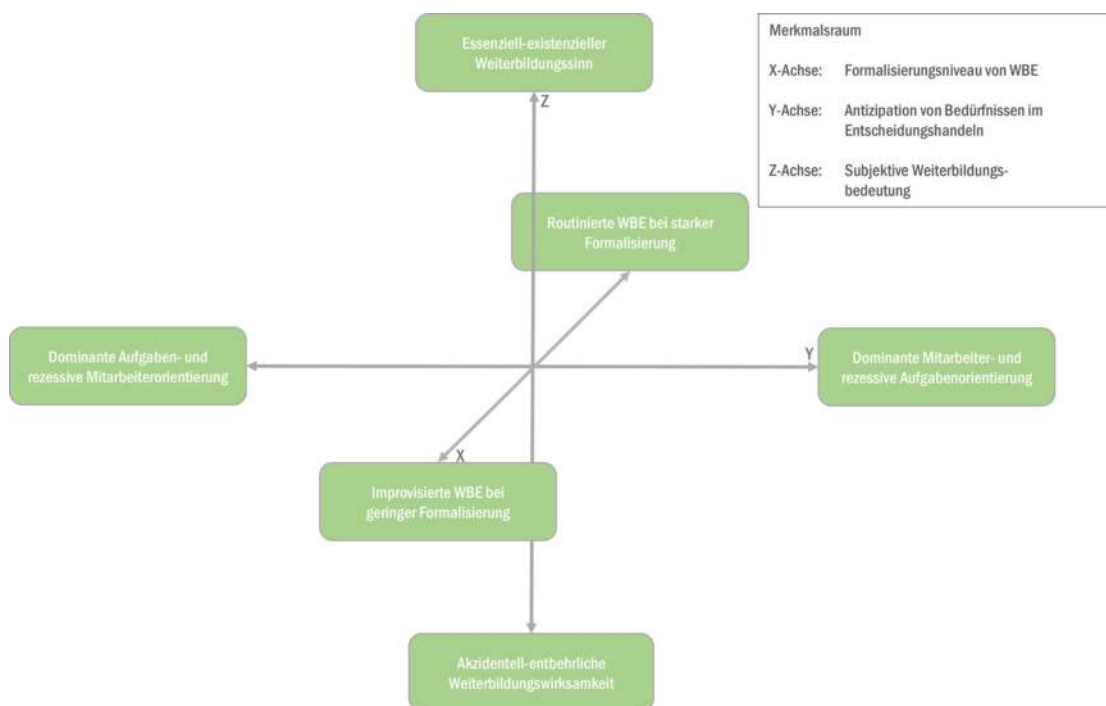


Abbildung 4: Merkmalsraum (eigene Darstellung)

40 Eine Alternative wäre es gewesen, sich auf eine oder zwei Kernkategorien und damit Dimensionen im Merkmalsraum zu beschränken, wie von Strauss und Corbin (1996, S. 99) vorgeschlagen und in Kapitel 5.3.4 (Schritt 4) besprochen. Zwei Gründe sprechen gegen die Ausklammerung einer oder zweier Kernkategorie(n) und für deren Aufnahme: Erstens kann eine empirisch informierte Grounded Typology (Kap. 5.1) nicht ohne weiteres relevante empirische Evidenzen ausklammern. Zweitens rekurriert Kernkategorie I auf die entscheidungstheoretischen Bezüge der vorliegenden Arbeit, während Kernkategorien II und III sich aufgrund des Verweises auf Bedürfnisorientierung und subjektive Weiterbildungsbedeutung für die erwachsenenpädagogische Integration der Typologie eignen. Es ist folglich eine Entscheidung zugunsten der Qualität der Typologie, auf keine der drei Kernkategorien zu verzichten.

41 Weniger als zwei Ausprägungen kommen nicht einmal für eine einzige der genutzten Dimensionen infrage, da die jeweilige Dimension in diesem Fall nicht mehr distinguieren würde.

42 Beispielsweise existierte in den untersuchten Fällen weder der komplette Verzicht auf Formalisierung noch das Gegenteil davon, d. h. eine vollständige Formalisierung aller WBE. Gleiches gilt für die anderen Kernkategorien.

Kernkategorie II „Antizipation von Bedürfnissen im Entscheidungshandeln“ ist auf der Y-Achse angelegt und differenziert im Merkmalsraum nach links die Ausprägung „Dominante Aufgaben- und rezessive Mitarbeiterorientierung“ sowie nach rechts „Dominante Mitarbeiter- und rezessive Aufgabenorientierung“. Zuletzt differenziert Kernkategorie III „Subjektive Weiterbildungsbedeutung“ auf der Z-Achse im Merkmalsraum nach unten die Ausprägung „Akzidentell-entbehrliche Weiterbildungswirksamkeit“ sowie nach oben „Essenziell-existenzieller Weiterbildungssinn“.

Innerhalb des dargestellten Merkmalsraums existieren acht mögliche Merkmalskombinationen, von denen allerdings nicht jede über eine empirische Repräsentation verfügt. Für den Merkmalsraum bedeutend ist jedoch, dass die Ausprägung jeder einzelnen Dimension von mindestens einem Fall besetzt werden kann. Blicke die Ausprägung einer Dimension (einer Kernkategorie) ohne empirische Repräsentation, wäre sie als Distinktionsmerkmal ungeeignet.⁴³ Darstellung 6 zeigt die Anordnung der Merkmalskombinationen. In den Merkmalskombinationen sind jeweils die Anzahl der empirischen Fälle und ihre Namen (IP01, IP02 etc.) verzeichnet, die der entsprechenden Merkmalskombination zugeordnet worden sind.

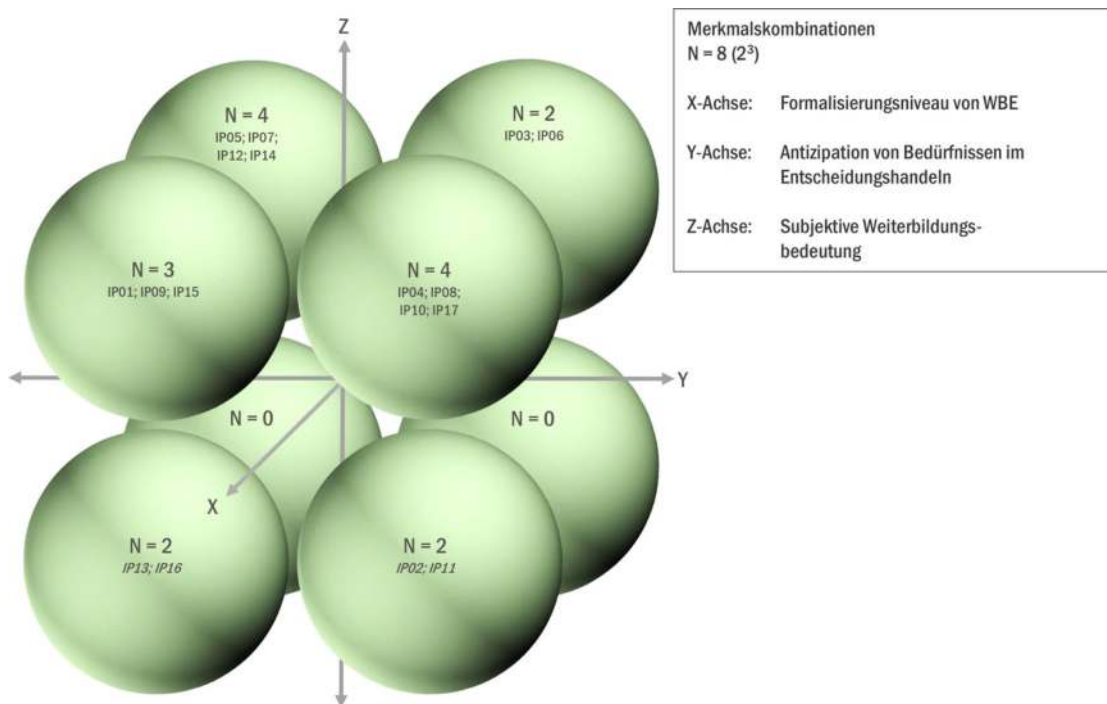


Abbildung 5: Merkmalskombinationen (eigene Darstellung)

43 Wären auf der X-Achse beispielsweise nur Fälle zu finden, die auf „Routinierte WBE bei starker Formalisierung“ verweisen und kein einziger Fall, der auf die andere Ausprägung („Intuitive WBE bei geringer Formalisierung“) zutrifft, wäre die Kernkategorie „Formalisierungsniveau von WBE“ ungeeignet, zwischen unterschiedlichen Typen zu differenzieren und inlogedessen obsolet.

Zwei der acht Merkmalskombinationen blieben ohne empirische Repräsentation, zwei weitere Merkmalskombinationen wurden aufgrund großer Ähnlichkeiten entlang der Merkmalsausprägungen der Y-Achse zusammengefasst.⁴⁴ Darstellung 7 zeigt die fünf verbliebenen Merkmalskombinationen und ihre Bezeichnungen, die in Kapitel 6.3 als Typen betrieblicher WBE charakterisiert werden.

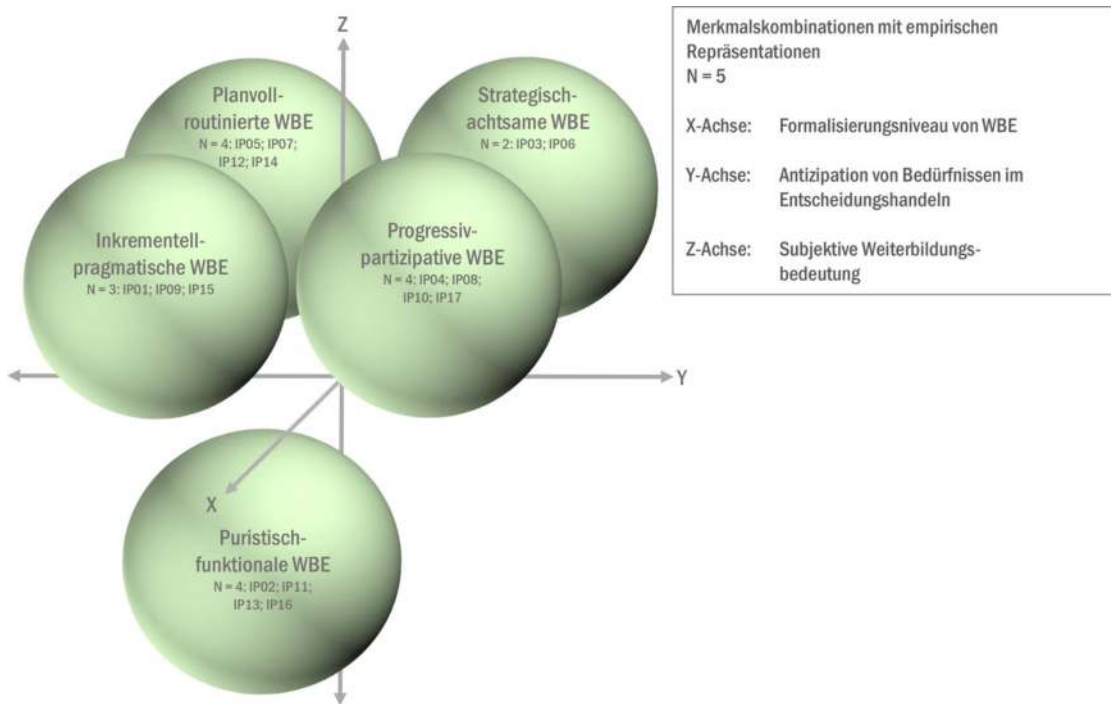


Abbildung 6: Typen im Merkmalsraum (eigene Darstellung)

6.3 Fünf Typen betrieblicher Weiterbildungsentscheidungen im Garbage Can

Die Charakterisierung der gebildeten Typen referiert auf die entsprechenden Merkmalsausprägungen im Merkmalsraum, zusätzlich aber auch auf die im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit behandelten Dimensionen. Hierzu gehören die Bedeutung und der Umgang mit Rationalität, Intuition und Routine (Kap. 4.4 und 4.5), die Rolle von Risiko (Kap. 4.1) sowie die präferierten Entscheidungsstile und Besonderheiten bei der Problemaktivität, Problemlatenz, Aktivität der ET und der Entscheidungsschwierigkeit (vgl. die fünf „Summary Statistics“ des Garbage Can in Kap. 4.6).

Rekurse auf die Entscheidungsstile, Problemaktivität etc. sind zwar von den empirischen Fällen informiert, grundsätzlich aber heuristisch. Dies bedeutet, dass bestimmte Entscheidungstypen aufgrund ihrer Formalisierung, ihrer Werthaltung etc.

⁴⁴ Die Zusammenlegung wird im folgenden Kapitel im Zuge der Charakterisierung des Typs erläutert. Die Zusammenfassung von Gruppen wird überdies in Schritt 6 (Kap. 5.3.4) des integrierten Auswertungsverfahrens erklärt.

konkrete Entscheidungsstile, Problemlatenzen etc. wahrscheinlicher machen. Die nominale Problemaktivität, Problemlatenz, Aktivität der ET sowie die Entscheidungsschwierigkeit sind im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zwar nicht gemessen worden⁴⁵, dennoch können die ermittelten Typen entlang dieser Kriterien beschrieben werden.

So ist es möglich, die investierte Zeit der ET, die Schwierigkeit von zu bearbeitenden Problemen oder beispielsweise die Aufmerksamkeit zu beurteilen, die die jeweiligen Typen auftretenden Problemen zuteilwerden lassen. Ferner ist der Vergleich zwischen den Typen möglich, d.h. Unterschiede und Gemeinsamkeiten der ET im Umgang mit den genannten Kriterien werden herausgestellt. Für jeden Typ werden außerdem Eigenheiten der Bearbeitung des Sicherheits-, Rationalitäts-, Präferenz-, Technologie- sowie Partizipationsdefizits (Kap. 4.7) erörtert.

Zur Charakterisierung der Typen werden die in Kapitel 6.1 vorgestellten Kurzportraits der zum jeweiligen Typ gehörenden Fälle genutzt sowie die Kodierparadigmen und die Unterkategorien verwendet, die mithilfe der Analysesoftware zu den Kernkategorien führten. Anhand des umfangreichen Materials ließen sich ausführliche Charakterisierungen erstellen. Zugleich wurde versucht, sich auf die zentralen Aspekte zu begrenzen. Darstellung 8 gibt einen Überblick über die entwickelten Typen und ihre wesentlichen charakteristischen Merkmale, die im Anschluss beschrieben werden.

45 Sie sind nicht, wie beispielsweise in den Arbeiten von Cohen, March und Olsen (1988, S. 329 ff.), in Einheiten gefasst (bspw. 0,5 Einheiten Energie, Zeitperioden etc.), sondern werden entlang von Plausibilitätskriterien diskutiert. Dabei wird deutlich, dass, auch wenn keine Aussagen über konkrete Größen wie etwa die Problemlatenz möglich sind, ordinal zwischen den Typen unterschieden werden kann (Typ X neigt zu länger aktivierten und ungelösten Problemen als Typ Y usw.).

Tabelle 2: Charakteristika der Typen betrieblicher Weiterbildungsentscheidungen (eigene Darstellung)

	Planvoll-routinierte WBE	Inkrementell-pragmatische WBE	Strategisch-achtsame WBE	Progressiv-partizipative WBE	Puristisch-funktionale WBE
Formalisierungs-niveau	routiniert bei starker Formalisierung	improvisiert bei geringer Formalisierung	routiniert bei starker Formalisierung	improvisiert bei geringer Formalisierung	improvisiert bei geringer Formalisierung
Antizipation von Bedürfnissen	dominante Aufgaben- und rezessive Mitarbeiterorientierung	dominante Aufgaben- und rezessive Mitarbeiterorientierung	dominante Mitarbeiter- und rezessive Aufgabenorientierung	dominante Mitarbeiter- und rezessive Aufgabenorientierung	–
Subjektive Weiterbildungs-bedeutung	essenziell-existenziel-ler Weiterbildungssinn	essenziell-existenziel-ler Weiterbildungssinn	essenziell-existenziel-ler Weiterbildungssinn	essenziell-existenziel-ler Weiterbildungssinn	akzidentuell-entbehrliche Weiterbildungswirksamkeit
Dominanter Ent-scheidungsstil	Übersehen und Flucht	Lösung und Flucht	Lösung	Lösung und Flucht	Lösung und Flucht
Problemmaktivität	Probleme können lange aktiv bleiben	Probleme werden schnell bearbeitet (nicht unbedingt gelöst)	Probleme werden schnell bearbeitet (mit dem Ziel, sie zu lösen)	fokussierte Probleme (Trends, Umwelt, politische Veränderungen) abstrakt und erheblich, entsprechend lange aktiv	Probleme werden schnell bearbeitet (aber selten als WB-Probleme interpretiert)
Problemlatenz	Probleme können lange unerkannt bleiben	Probleme werden eher schnell erkannt	Probleme werden eher schnell erkannt	geringe Latenz, sehr ausgeprägtes Problembewusstsein	Probleme können lange unerkannt bleiben
Aktivität der ET	im Rahmen der Planung hoch, abnehmend	mittelmäßig: wenig Routine führt zu vielen Einzelentscheidungen, investierter Aufwand bleibt aber gering	trotz Routinen und aufgrund der ausgeprägten Mitarbeiterorientierung hoch	sehr hoch, ET investieren Zeit in erheblichem Maß	gering, ET investieren kaum Zeit in WBE
Entscheidungsschwierigkeit	bei etablierter Routine aus Sicht der ET gering	bei Einzelentscheidungen individuell, insgesamt hoch/aufwendig	hoch (da: umfassende Abwägungen, hohe Qualifikationsanforderungen, Berücksichtigung von Mitarbeiterinteressen)	hoch (während einzelne Entscheidungsprobleme schnell gelöst werden, bleiben globale und abstrakte Probleme ungelöst)	gering, Entscheidungen werden funktional getroffen, Probleme sollen schnell bearbeitet werden

(Fortsetzung Tabelle 2)

	Planvoll-routinierte WBE	Inkrementell-pragmatische WBE	Strategisch-achtsame WBE	Progressiv-partizipative WBE	Puristisch-funktionale WBE
Bearbeitung des Sicherheitsdefizits	Bearbeitung mithilfe von Routinen, Abwägungen	Fokus auf kurzfristige, konkrete Anlässe	WBE werden wertrational begründet	Unsicherheit aufgrund der abstrakten Problemlage konstitutiv, Entscheidung nach Satisfizierung	Risikovermeidung durch geringe Investitionen, schnelle Reaktion auf Probleme
Bearbeitung des Rationalitätsdefizits	Routinen als Legitimationen von Entscheidungen (Präjudizen)	Improvisation und Erfahrung	strategische Planung, zweckrationale Begründungen, Routinen	keine langfristige Planung, aber umfassende Abwägung der Einzelentscheidungen	kaum kriteriale Abwägungen, rationale WBE spielen untergeordnete Rolle
Bearbeitung des Präferenzdefizits	kaum Reaktion auf veränderte Präferenzen möglich	Präferenzen widersprüchlich	Präferenzen zwar abstrakt, aber ausgewiesen und stabil	Präferenzen stabil	stabil, aber wenig komplex
Bearbeitung des Technologie-defizits	Routinen und Zwecksetzungen als Technologien	Vertrauen in WBEffekte, hohe Wertschätzung von WBE	Nutzung zahlreicher Tools: Mitarbeitergespräche, Monats- und Jahresplanung, Multiplikatoren/Multiplikatoren etc.	grundsätzliche Überzeugung der Wirksamkeit von WB	teilweise als Legitimation für Verzicht formaler WBE, teilweise kaum Interesse an Wirksamkeit
Bearbeitung des Partizipationsdefizits	geringe Partizipation ist gewollt	geringe Partizipation ist gewollt	intensive und durchgängige Beteiligung der Mitarbeiter:innen	besonders starke Einbindung der Beschäftigten in WBE	Einbindung der Belegschaft gering, Bedürfnisse werden berücksichtigt
Sonstige Besonderheiten	vor allem in größeren Kleinunternehmen, hohe Anzahl an Pflichtweiterbildung, begünstigte Routinen, gesättigte Mitarbeiter:innen, WB als rationales Projekt, konservativ, risikavers	vor allem in kleineren Kleinunternehmen, ebenso konservativ und risikoversiv planvoll-routinierte WBE, reaktive WBE Bauchgefühl und Improvisation als Reaktion auf branchenspezifische Herausforderungen, Fokus auf informelle Lerngelegenheiten	teilweise sehr hohe, professions-spezifische Qualifikationsanforderungen, zweck- und wertrationale Begründungen für WB, umfassendes nonformales Angebot zzgl. informeller Supportstrukturen	progressiv-kreative und proaktive Entscheidungen, Antizipation zukünftiger Entwicklungen/ Herausforderungen, aktive Integration der Belegschaft, moderne und kreative WBE-Formate werden präferiert, WB als omnipräsentes Thema	WBE ad-hoc auf der Grundlage von Improvisation und Erfahrung, keine WB-Abstinez, aber Vermeidung formalisierter (bspw. seminaristischer) Angebote, vor allem in Betrieben, die auf Jedermann-Arbeitsmarkt rekrutieren (Qualifikationsniveau der Beschäftigten im Einzelfall dennoch hoch)

6.3.1 Planvoll-routinierte Weiterbildungsentscheidungen

Die ET dieses Typs artikulieren eine hohe und ausgeprägte subjektive Werthaltung gegenüber Weiterbildung und orientieren sich im Rahmen der Entscheidungsfindung eher an bestehenden Aufgaben und erwarteten Herausforderungen anstatt an den Bedürfnissen der Mitarbeiter:innen. Die ET präferieren formalisierte Entscheidungsstrukturen beispielsweise in Form von dezidierten Jahresplanungen, um den hohen Qualifikationsanforderungen der Belegschaft sowie den zahlreichen, regelmäßig wiederkehrenden Pflichtweiterbildungen zu begegnen. Nicht zuletzt sind die Planungsanstrengungen mit großer Wahrscheinlichkeit ein Resultat der Unternehmensgröße, denn dieser Typ wird im vorliegenden Sample vor allem von den größeren Kleinunternehmen vertreten.

Es ist plausibel, dass die Planung der Weiterbildung für 50 Mitarbeiter:innen eine umfangreichere Organisation und Strukturierung benötigt als für drei Mitarbeiter:innen. Zugleich ist die Partizipation der Mitarbeiter:innen am Entscheidungsprozess gering und auf ihre Bedürfnisse wird kaum rekurriert. Einerseits lässt die starke Vorstrukturierung der Weiterbildungen im Unternehmen wenig Raum für individuelle Ergänzungen und Anpassungen, andererseits scheinen Mitarbeiter:innen verhältnismäßig gesättigt und richten kaum Wünsche an die ET.

Die einzelnen WBE folgen überdies festen Routinen, wie dem Zeitpunkt der Jahresplanung, konkreten Angeboten und Weiterbildungsanbietern bis hin zu Umfang, Kosten und Format. Die große Zahl regelmäßig wiederkehrender Pflichtweiterbildungen begünstigt diese Entscheidungsroutinen. Entsprechend wenig wird auf Bauchgefühl oder Improvisation verwiesen, stattdessen wird Weiterbildung als rationales Projekt mit klaren Präferenzen verstanden. Diese zweckrationale Perspektive, die auf die Abwägung der Mittel gegen die Zwecke (und umgekehrt) abhebt, ist bei diesem Entscheidungstyp dominant und verschiedene Präferenzen werden hervorgehoben, sind aber nicht kriterial bestimmbar (bspw. wenn konstatiert wird, Weiterbildung müsse dem Unternehmenszweck dienen oder die Kosten müssten angemessen sein etc.) und bleiben abstrakt.

Wie in Kapitel 3.7.1 aus neoinstitutionalistischer Perspektive sowie in Kapitel 4.6.2 aus der Perspektive des Garbage Can erläutert, sind diese Präferenzen und Zwecke nicht zwangsläufig den einzelnen Entscheidungen vorgeschaltet, vielmehr werden durch sie bereits getroffene Entscheidungen legitimiert. Gerade weil kaum eine der genannten Präferenzen und Zwecke genauer bestimmt werden kann (wann genau sind Kosten angemessen, wann genau dient ein Inhalt dem Unternehmenszweck etc.), scheint dieser Erklärungsansatz plausibel. Ohne eine kriteriale Bestimmung des Zwecks kann kaum behauptet werden, er sei die rationale Ursache für eine konkrete WBE. In Summe sind die WBE dieses Typs eher konservativ und risikoavers. Wenn Risiko aufgrund z. B. hoher Weiterbildungskosten eingegangen werden muss, werden Möglichkeiten der Risikobegrenzung genutzt (bspw. Rückzahlungsklauseln).

Obwohl aus den Typen nicht direkt auf dominante Entscheidungsstile (Übersehen, Flucht, Lösung, vgl. Kapitel 4.6.2.3) geschlossen werden kann, sind die beiden erstgenannten aufgrund des proaktiv-planenden Ansatzes dieses Typs wahrschein-

licher. Dass ein zu Jahresbeginn aufgestellter Weiterbildungsplan zur Lösung von Problemen führen kann, die gegebenenfalls erst noch auftreten werden, ist kaum möglich. Entsprechend lange können Probleme *aktiv* sein, ohne dass auf sie reagiert würde (vgl. Kap. 4.6.2.3). Die aufgrund der ausgeprägten Aufgabenorientierung verhältnismäßig geringe Partizipation weiterer Organisationsmitglieder sorgt für eine verstärkte *Problemlatenz*, d. h., Probleme benötigen relativ lange, ehe sie in den Aufmerksamkeitshorizont der ET gelangen (ebd.). Wie oben beschrieben, kann die vorausschauende Planung auch als Reaktion auf die vergleichsweise große Anzahl Mitarbeitender verstanden werden.

ET dieses Typs verfügen darum über weniger effektive Energie zur Bearbeitung von WBE, als dies bei kleineren Unternehmen der gleichen Beschäftigtengrößenklasse der Fall ist. Die Aktivität der ET ist dementsprechend im Rahmen der Planung hoch, wird aber durch den Einsatz von Routinen und im Zuge der Anwendung und Umsetzung formaler Strukturen im weiteren Verlauf reduziert. Aussagen über die Entscheidungsschwierigkeit sind für diesen Typ problematisch, da kaum Informationen zu nicht getroffenen Entscheidungen vorliegen und Wiederholungen und Routinen die WBE weniger schwierig erscheinen lassen, als sie es möglicherweise tatsächlich sind. Wenn nur wenig Energie in die Reflexion der einzelnen Entscheidungen investiert wird, bleiben besondere Herausforderungen gegebenenfalls unbemerkt.

In Summe reagieren WBE dieses Typs auf das Sicherheitsdefizit mithilfe von Routinen und vermeintlich umfassenden, rationalen Abwägungen. Das damit verbundene Rationalitätsdefizit wird deutlich, wenn für das Primat unternehmerischer Zwecke konkrete Kriterien ausgewiesen werden sollen. Auch hier dienen die Routinen und damit verbundene Abwägungen als Legitimation, denn was schon immer funktionierte, soll auch künftig funktionieren. Auf sich ändernde Präferenzen (vgl. Präferenzdefizit) kann dieser Typ folglich kaum reagieren; sie sind nach Abschluss der Planung aber ohnehin kaum noch Gegenstand weiterer Reflexionen und Abwägungen. Routinen und Zwecksetzungen kompensieren ferner das Technologiedefizit bzw. werden Routinen selbst als Technologie zur Bearbeitung von mit Weiterbildung verbundenen Problemen verstanden. Damit handelt es sich allerdings lediglich um eine Technologie der Organisation von Weiterbildung, jedoch keine, mithilfe derer Wirkung, Angemessenheit etc. beurteilt werden könnten.

WBE dieses Typs verdeutlichen das Partizipationsdefizit von Weiterbildungsentscheidungen in besonderer Weise: Im Gegensatz zu den anderen Typen wird die Entscheidungshoheit der Geschäftsführer:innen, die Verantwortliche für die langfristige Planung sind, herausgestellt und Partizipationsmöglichkeiten an Entscheidungsprozessen (nicht an Weiterbildung selbst!) sind für die Mitarbeiter:innen im Verlauf der Umsetzung der Weiterbildungsplanung beschränkt. Zugleich argumentieren die ET, dass es ohnehin kaum zu Initiativen der Belegschaft komme. Es ist kaum möglich festzustellen, was die Ursache und was die Wirkung ist.

6.3.2 Inkrementell-pragmatische Weiterbildungsentscheidungen

Die ET dieses Typs artikulieren eine ebenso hohe und ausgeprägte subjektive Werthaltung gegenüber Weiterbildung wie die zuvor beschriebenen planvoll-routinierten WBE. Sie orientieren sich im Rahmen der Entscheidungsfindung gleichsam eher an bestehenden Aufgaben und antizipierten Herausforderungen, anstatt sich auf Bedürfnisse der Mitarbeiter:innen zu beziehen. Zugleich präferieren die ET dieses Typs jedoch eher improvisierte und anlassbezogene WBE und verzichten weitestgehend auf umfassende Formalisierung, Strukturierung und Planung.

Auch wenn korrelative Rückschlüsse dieser Art aufgrund des vorliegenden Forschungsdesigns ungültig sind, ist ein Vergleich der zugeordneten Fälle dieses und des zuvor charakterisierten Typs erhellend: Im Merkmalsraum unterscheiden sich beide Typen lediglich durch das Formalisierungsniveau. Zugleich unterscheiden sich die Fälle der beiden Typen insbesondere hinsichtlich der Anzahl der Mitarbeitenden, so dass die Fälle der inkrementell-pragmatischen WBE gemessen an der Unternehmensgröße sehr viel kleiner sind als diejenigen des zuvor beschriebenen Typs.

Dass es einen Zusammenhang zwischen der Anzahl an Mitarbeiter:innen und der Existenz formalisierter Entscheidungsstrukturen gibt, legt demzufolge auch der Typ der inkrementell-pragmatischen WBE nahe. Trotz der vergleichsweise geringen Formalisierung und des Mangels an Routinen rekurrieren WBE dieses Typs kaum auf die Bedürfnisse und Partizipation der Belegschaft. Allein eine flexible und anlassbezogene Ausrichtung der WBE ist demnach kein Prädiktor für eine starke Einbindung der Mitarbeiter:innen. Auslösendes Moment der WBE sind darum kaum deren Nachfragen, sondern Impulse, die vor allem durch Werbung der Weiterbildungsanbieter gesetzt oder als Defizite und Mängel bei der Arbeitsverrichtung wahrgenommen werden. Entsprechend werden WBE zwar nicht oder ungern gegen den ausdrücklichen Wunsch der Mitarbeiter:innen gefällt, in letzter Konsequenz aber erwarten ET von den Beschäftigten, dass sie sich fügen.

Inkrementell-pragmatische WBE verweisen auf Erfahrungen, Bauchgefühl, Heuristiken und Improvisation. Sie werden als probate Reaktion auf schnelle Marktentwicklung und branchenspezifische und kurzfristige Herausforderungen empfunden. Sie sind dabei, ebenso wie planvoll-routinierte WBE, zweckrational orientiert und verstehen sich als wirtschaftliche und unternehmerische Entscheidungen, d. h. die zweckrationale Ausrichtung priorisiert den Wert der WBE für die anstehenden Aufgaben des Unternehmens gegenüber den Mitarbeiterbedürfnissen. WBE zielen auf die Formung der Mitarbeiter:innen für das Unternehmen, nicht auf deren Bedürfnisbefriedigung.

Inkrementell-pragmatische WBE sind nicht langfristig angelegt, sondern reagieren auf kurzfristig sichtbare Bedarfe, Angebote und Ideen. Sie folgen dennoch Abwägungsprozessen und versuchen, das Kosten-Nutzen-Verhältnis auszutarieren. Wie auch beim zuvor vorgestellten Typ sind die dahinterliegenden Nutzensvorstellungen eher abstrakt und allgemein, verweisen aber in der Regel auf unternehmerische und ökonomische Interessen. WBE dieses Typs reflektieren deutlich häufiger die Angemessenheit niedrigschwelliger Angebote oder informeller Supportstrukturen (Wikis, Zeitschriften etc.), als es bei planvoll-routinierten WBE der Fall ist. Selbst die Teil-

nahme an Pflichtprogrammen folgt keiner langfristigen Planung und Programmatik, sondern über (Nicht-)Teilnahme wird spontan entschieden, was gegebenenfalls zu Stress, Aufschieben und erhöhter Weiterbildungsteilnahme am Ende des Jahres führt. WBE dieses Typs sind in Summe reaktiv und risikoavers. Analog zum vorgenannten Typ werden Möglichkeiten der Risikobegrenzung genutzt (bspw. Rückzahlungsklauseln), wenn erhöhtes Risiko z. B. aufgrund hoher Weiterbildungskosten eingegangen werden muss.

Die für inkrementell-pragmatische WBE dominanten und wahrscheinlichsten Entscheidungsstile sind „Entscheiden durch Lösung“ sowie „Entscheiden durch Flucht“ (siehe Kapitel 4.6.2.3), d. h. WBE lösen inkrementell die ihnen zugeordneten Probleme oder der Ressourcenaufwand für eine WBE ist so hoch, dass das Problem vertagt werden muss. Die anlassbezogenen WBE führen dazu, dass der Entscheidungsstil „Entscheiden durch Übersehen“, also die Auswahl von Wahlmöglichkeiten, ohne dass ihnen Probleme zugeordnet sind, seltener vorkommt als im Rahmen planvoll-routinierter WBE. Die Problemaktivität, also die Verweildauer im Garbage Can aktiver (ungelöster) Probleme, und die Problemlatenz, d. h. die Dauer, bis Probleme in den Aufmerksamkeitshorizont der ET gelangen, werden durch inkrementell-pragmatische Entscheidungen im Vergleich zu planvoll-routinierten Entscheidungen verkürzt, da sie bei auftretenden Problemlagen ohne langen zeitlichen Vorlauf improvisieren können. Dennoch würden Problemaktivität und -latenz von einer stärkeren Mitarbeiterorientierung profitieren, weil ET dieses Typs die Perspektiven der Mitarbeiter:innen deutlich weniger berücksichtigen als die zwei im Folgenden vorzustellenden Typen.

Die Aktivität der ET dieses Typs verteilt sich zeitlich und ist nicht in Planungsphasen kumuliert. Mit den Abwägungen jeder einzelnen mit Weiterbildung verbundenen Entscheidung benötigen ET effektiv mehr Ressourcen (insbesondere Zeit) bis zur Realisierung einzelner Angebote. Der vergleichsweise hohe Ressourcenaufwand führt zu „Entscheidungen durch Flucht“, bei denen ressourcenintensive Probleme längere Zeit unbearbeitet bleiben und deshalb verschoben oder verlagert werden. Der Mangel an Routinen und die damit verbundenen individualistischen WBE führen außerdem zu erhöhter Entscheidungsschwierigkeit, da trotz Verweis auf Bauchgefühl und Improvisation auf Abwägungen und Zweckrationalität nicht verzichtet wird. WBE können damit nicht mit Verweis auf Routinen und Programmatiken begründet werden, sondern unterliegen immer wieder neuen Rechtfertigungsanforderungen.

Inkrementell-pragmatische WBE reagieren auf das Sicherheitsdefizit, indem sie kurzfristige und möglichst konkrete Anlässe in den Blick nehmen, anstatt sich an formale und routinierte Strukturen zu binden, die Bedarfe gegebenenfalls nicht im selben Maße adressieren. Auf das Rationalitätsdefizit wird mit Improvisation und Erfahrung reagiert, nicht mit der Formalisierung von Entscheidungsprozessen. Zudem werden Einzelentscheidungen zweckrational reflektiert, wenngleich keine konkreten Kriterien ausweisbar sind.

Das Präferenzdefizit schlägt sich in Widersprüchen nieder, d. h. der Mangel an Planung und Formalisierung verhindert, dass einzelne WBE in gleichem Maße zu Präzedenzfällen werden, wie dies in formal organisierten Entscheidungsprozessen der

Fall ist. Die einzelnen Entscheidungen sind stärker voneinander isoliert und werden kaum gegeneinander abgewogen. Inkrementell-pragmatische WBE bearbeiten das Technologiedefizit mithilfe von Vertrauen in Weiterbildungseffekte und hoher Wertschätzung von Weiterbildung. Verfahren zur Messung und Objektivierung werden nicht forciert. Wie im vorgenannten Typ ist das Partizipationsdefizit konstitutiv, d. h. auf die Hoheit der ET über die WBE wird bestanden, Partizipation ist kaum vorgesehen und wird mitunter sogar kritisch beurteilt.

6.3.3 Strategisch-achtsame Weiterbildungsentscheidungen

Strategisch-achtsame WBE sind das Resultat eines subjektiv essenziell-existenziellen Weiterbildungssinns, also einer ausgeprägten subjektiven Weiterbildungsbedeutung aufseiten der Geschäftsführer:innen, einer langfristigen und formalen Planungsperspektive mit ausgewiesenen Routinen sowie einer umfassenden Mitarbeiterorientierung. Bezeichnend für diesen Typ sind die hohen (akademischen) Qualifikationsanforderungen und professionsbegründeten Weiterbildungspflichten, die von den ET mit ausgewiesener Mitarbeiterorientierung verantwortet werden.

Letztgenanntes Merkmal der ET ist der entscheidende Unterschied zu planvoll-routinierten WBE und führt performativ zu einem eigenständigen Typ betrieblicher WBE. Strategisch-achtsame Weiterbildungsentscheidungen können auf zahlreiche Routinen und ein hohes Formalisierungsniveau verweisen, nutzen also Monats- und Jahresplanungen, Mitarbeitergespräche, Unternehmensberatung zur Finanzierung des kostenintensiven Weiterbildungsengagements, ebenso wie arbeitsvertragliche Festlegungen oder sind gegebenenfalls sogar rechtlich zu umfassenden Weiterbildungsanstrengungen verpflichtet.⁴⁶

Zugleich führt die Planung aber nicht zu einem Ausschluss der Mitarbeiter:innen von mit Weiterbildung verbundenen Entscheidungen. Die ET dieses Typs präferieren deren intensive und durchgängige Beteiligung. Hierzu werden die Mitarbeitenden nicht nur im Rahmen der strategischen Planung involviert, sondern überdies konsequent als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren eingesetzt, indem sie im Rahmen von Weiterbildung erworbene Kenntnisse an die Kolleginnen und Kollegen weitergeben.

Strategisch-achtsame WBE werden sowohl zweck- als auch wertrational begründet. So sind einzusetzende Mittel (direkte und indirekte Kosten, Arbeitszeit etc.) gegen die Ziele (Erweiterung von Produktion oder Dienstleistung, Mitarbeiterbindung, Umsatzsteigerungen etc.) abzuwägen, zugleich wird Weiterbildung mit einem unbedingten Wert versehen. Letztgenannte wertrationale Begründung geht dabei einerseits auf eigene individuell-biografische Erfahrungen mit Weiterbildung zurück, sie kann aber auch mit einer der jeweiligen Profession immanenten Selbstverständlichkeit begrün-

46 Dies wird deutlich bei IP03, dem arbeitsmedizinischen Zentrum: Zwar sind die Mitarbeiter:innen für die Wahrnehmung der aktuellen Aufgaben zu Weiterbildung verpflichtet oder erlegen sich eine solche Pflicht im Rahmen des Qualitätsmanagements selbst auf, zugleich geht es aber um den Erhalt der Einsatzfähigkeit der angestellten Ärztinnen und Ärzte außerhalb des Unternehmens auf der Grundlage der Anforderungen der kassenärztlichen Vereinigung. Zwar gelten die Forderungen der kassenärztlichen Vereinigung im Unternehmen als nicht verbindlich. Die ET erhalten den Mitarbeiter:innen mit der Teilnahme aber prophylaktisch die Beschäftigungsfähigkeit außerhalb des Unternehmens.

det werden. Die wertrationalen Begründungsmuster legen sich nicht nur über die Kategorie der subjektiven Weiterbildungsbedeutung, sondern auch über die Antizipation von Bedürfnissen im Entscheidungshandeln, also die Frage danach, warum die Beteiligung der Belegschaft umfangreich ausfallen *sollte*.

Die ausgeprägte Mitarbeiterorientierung ist demzufolge das Resultat einer festen Überzeugung der ET, die zugleich abgewogen werden kann und begründbar ist. Zusätzlich zu den ausgiebigen strategischen Planungen offerieren ET dieses Typs, ähnlich wie die der inkrementell-pragmatischen WBE, verschiedene informelle Supportstrukturen wie digitale Fachzeitschriftenarchive, Wikis etc.

Im Vergleich zu planvoll-routinierten sowie inkrementell-pragmatischen WBE führen strategisch-achtsame WBE mit höherer Wahrscheinlichkeit zum Entscheidungsstil „Entscheiden durch Lösung“, d. h., für auftretende Probleme stehen Wahlmöglichkeiten und ET bereit, um bearbeitet werden zu können. Weder verlassen sich ET dieses Typs ausschließlich auf die Umsetzung formaler Richtlinien und Festlegungen noch schließen sie die Mitarbeiter:innen von der Entscheidungsfindung aus. Durch die langfristige Planung werden somit Ressourcen für Weiterbildungen bereitgestellt, während zugleich unvorhersehbare Problemlagen kooperativ bearbeitet werden. So wird die Gefahr reduziert, Probleme zu übersehen (indem bspw. WBE am Bedarf vorbei getroffen werden) oder dass Probleme zu anderen Entscheidungsgelegenheiten fliehen (also bspw. vertagt und verschoben werden). Letzteres resultiert nicht nur aus der starken Einbindung der Mitarbeiter:innen und damit der Berücksichtigung einer professionellen Multiperspektive, sondern auch aus der beschriebenen subjektiven Wertschätzung der ET, wonach Weiterbildung umzusetzen und nicht zu vertagen sei.

Entsprechend kurz sind die mit Weiterbildung verbundene Problemaktivität sowie die Problemlatenz dieses Typs, da weder mit einer langen Bearbeitungsdauer gerechnet werden muss noch zu befürchten ist, dass Probleme längere Zeit übersehen werden. Im Vergleich zu den bisher besprochenen Typen investieren die ET im Rahmen strategisch-achtsamer WBE viel Energie in WBE, d. h. die Aktivität der ET ist nicht nur im Rahmen der aufwendigen Planung und Formalisierungen, sondern darüber hinaus auch im Zuge von darauffolgend und im Zeitverlauf zu bearbeitenden Entscheidungen hoch.

Die Entscheidungsschwierigkeit im Zusammenhang mit strategisch-achtsamen WBE bemisst sich sowohl an der Anzahl nicht gelöster Probleme als auch an deren Komplexität. Obwohl es, wie eingangs erläutert, in der vorliegenden Untersuchungen nicht zu Quantifizierungen der Probleme oder Messung von Zeitintervallen kam, sind Aussagen aus einer Differenzperspektive möglich, d. h. bezogen auf das relationale Verhältnis der Typen zu- und untereinander: So kann argumentiert werden, dass strategisch-achtsame WBE, die in KKK mit hohen Qualifikationsanforderungen auftreten, eine besonders hohe Entscheidungsschwierigkeit aufweisen, weil gegebenenfalls höhere finanzielle Investitionen, stärkere Zeitkonkurrenz, komplexere Inhalte etc. vorliegen. Hieran bemisst sich die Bedeutung von Routinen für diesen Typ, da entsprechend

schwierige und aufwendige WBE nicht nur analytisch, sondern mithilfe reproduktiver Intuition getroffen werden müssen.

Strategisch-achtsame WBE antworten mit einer ausgeprägten und unbedingten subjektiven Werthaltung auf das Sicherheitsdefizit betrieblicher Weiterbildung. Dies bedeutet, obwohl Weiterbildungseffekte den ET unbekannt sind, werden umfangreiche Investitionen der verschiedenen Ressourcen wertrational und mit einer festen Überzeugung an die Wirksamkeit von Weiterbildung begründet. Auf das Rationalitätsdefizit wird mit strategischer Planung, Routinen und zweckrationaler Abwägung reagiert. Dabei werden WBE jedoch nicht allein über die unternehmensinterne Formalisierung gerechtfertigt, sondern ET sind offen für Vorschläge und Anpassungen.

Während die Präferenzen der bisher beschriebenen Typen relativ unklar sind, kann bei strategisch-achtsamen WBE kaum von einem Präferenzdefizit gesprochen werden. Zwar sind auch hier kriteriale Bestimmungen oder Messungen kaum möglich, die verhältnismäßig wertrationalen Entscheidungshandlungen sind darauf aber gar nicht angewiesen. Das Technologiedefizit betrieblicher Weiterbildung wird wie bei den inkrementell-pragmatischen WBE mit hoher subjektiver Weiterbildungsbedeutung relativiert und zusätzlich wird versucht, seine Auswirkungen mithilfe möglichst rationaler Abwägungen im Rahmen der Strukturierungs- und Planungsprozesse gering zu halten. Damit lässt sich zwar keine Technologie im Sinne von Wirksamkeit realisieren, jedoch werden Entscheidungen über Themen, Anbieter, Formate, d. h. über die Bedingungen und Ursachen etwaiger Wirkungen, gesteuert. Mithilfe der dominanten Mitarbeiter- und rezessiven Aufgabenorientierung gleichen strategisch-achtsame WBE das Partizipationsdefizit aus, indem Bedürfnisse der Mitarbeiter:innen reflektiert und sie an Entscheidungsprozessen sowie an der Dissemination des Gelernten beteiligt werden.

6.3.4 Progressiv-partizipative Weiterbildungsentscheidungen

Progressiv-partizipative WBE zeichnen sich analog zu den drei bisher vorgestellten Typen durch eine starke subjektive Werthaltung gegenüber Weiterbildung aus, indem ET regelmäßiger Weiterbildung einen essenziell-existenziellen Sinn zuschreiben. Weiterbildungsentscheidungen der ET richten sich an den Bedürfnissen und Wünschen der Mitarbeiter:innen aus und integrieren die Belegschaft aktiv. Dabei wird auf Formalisierungen wie Weiterbildungspläne, arbeitsvertragliche Festlegungen zur Weiterbildungsteilnahme und auf Routinen verzichtet, stattdessen werden an auftretenden Bedarfen orientierte oder progressiv-kreative Entscheidungen getroffen. Letztere werden mit Improvisation und Bauchgefühl über zukünftige Entwicklungen, Herausforderungen etc. begründet.

Jene in die Zukunft gerichtete Perspektive von WBE ist dominant für diesen Typ und führt zu teils kreativen, in der Regel vor allem proaktiven Entscheidungen. Hohen Stellenwert nehmen deshalb moderne und kreative Formate mit unmittelbar praktischem Anwendungsbezug ein. Seminaristische Konzepte spielen kaum oder eine lediglich untergeordnete Rolle. Die Partizipation der Mitarbeiter:innen ist im Vergleich zu strategisch-achtsamen WBE in besonderem Maße ausgeprägt. Sie beschränkt sich

nicht auf die Berücksichtigung von Bildungsbedarfen und individuellen Bedürfnissen, sondern Mitarbeitende werden konsequent und aktiv in die Entscheidungsfindung einbezogen und erhalten im Rahmen der durch die ET abgesteckten Grenzen erhebliche Freiheitsgrade und Mitbestimmungsrechte über Themen, Schwerpunkte, Formate und teilweise sogar über Kosten und Anbieter.

Obwohl die subjektive Weiterbildungsbedeutung der ET mit progressiv-kreativen WBE ähnlich stark ausgeprägt ist wie beim zuvor vorgestellten Typ der strategisch-achtsamen WBE, finden sich wertrationale Begründungen nicht in demselben Maße. Stattdessen werden die umfassende Weiterbildungsaktivität und damit verbundene Einzelentscheidungen zweckrational und ausdrücklich mit Verweis auf eine sich in besonderer Weise und mit besonderer Geschwindigkeit verändernde Branchenumwelt begründet. Die aktive Einbindung der Mitarbeiter:innen kann als Strategie verstanden werden, mit diesen Veränderungen und damit verbundenen Unsicherheiten umzugehen. Zugleich liefert diese Perspektive den Grund für die nur gering ausgeprägte Formalisierung, wenig Routine und fehlende langfristige Weiterbildungsplanung.

Progressiv-partizipative WBE forcieren die Entscheidungsstile „Entscheiden durch Lösung“ sowie „Entscheiden durch Flucht“. Gleichwohl Entscheidungen dieses Typs progressiv und zukunftsgerichtet sind, wird Weiterbildung nicht bevorratet: Anders als beispielsweise bei planvoll-routinierten WBE wird nicht versucht, mithilfe dezidiertener Planung etwaige Bildungsbedarfe zu antizipieren, sondern auftretende Herausforderungen werden mit maximaler Flexibilität gemeistert. Auf diese Weise wird eine zeitimmanente Zuordnung von Lösungen zu Problemen möglich. Allerdings steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Probleme vor der Entscheidung bereits zu anderen Wahlmöglichkeiten abgewandert sind. Je nachdem, wie viele Ressourcen ein plötzlich auftretendes Problem zur Bearbeitung erfordert, erhöht der Mangel an Vorbereitung und Planung die Gefahr, dass nicht genug Ressourcen zur Lösung zur Verfügung stehen und das Problem zu einer anderen Wahlmöglichkeit und in eine andere Entscheidungsarena abwandert.

Je nachdem, wie viel Energie zur Bearbeitung der Probleme notwendig ist, unterscheidet sich bei progressiv-partizipativen WBE die Problemaktivität. Die von den zugeordneten Fällen thematisierten Entscheidungsprobleme (sich ändernde Trends, Entwicklungen der Mobilität, Umweltbewusstsein, politische Veränderungen etc.) weisen mehrheitlich auf eine lange andauernde Problemaktivität und hohe Entscheidungsschwierigkeit hin. Die genannten Probleme werden von den ET zwar dauerhaft bearbeitet, aber eben nicht gelöst. Zugleich weisen progressiv-partizipative WBE von allen bisher charakterisierten Typen die geringste Problemlatenz aus bzw. verfügen über das stärkste Problembewusstsein. Dies wird nicht zuletzt anhand der investierten Ressourcen und der damit verbundenen hohen Aktivität der ET sichtbar. Betriebliche Weiterbildung ist bei diesem Typ ein omnipräsentes Thema.

Für progressiv-partizipative WBE ist das Sicherheitsdefizit konstitutiv. Abstrakte Entscheidungsprobleme sind der Normalfall und Weiterbildungsentscheidungen versuchen so gut wie möglich, entsprechend dem Satisfizierungsprinzip auf die genann-

ten Herausforderungen vorbereitet zu sein. Dass es sich dabei um unsichere und risikobehaftete Entscheidungen handelt, ist für die ET selbstverständlich. Auf das Rationalitätsdefizit betrieblicher WBE reagieren ET dieses Typs nicht mit Planung, Strukturierung und Formalisierung, sondern mit auf konkrete Probleme bezogenen Abwägungen, vor allem aber mithilfe von Bauchgefühl über zukünftige Entwicklungen sowie Improvisation als die bestmögliche Art, diese zu bearbeiten.

ET progressiv-partizipativer WBE verfügen über relativ stabile Präferenzen, wozu die konsequente Einbindung der Mitarbeiter:innen, praktische und möglichst kreative Weiterbildungsformate oder die Fokussierung auf größere (teilw. globale) Trends gehören. Ohne konkret zu wissen, was genau zukünftige Entwicklungen mit sich bringen, scheinen ET dieses Typs weitgehend klare Vorstellungen angemessener und sinnhafter WBE zu besitzen. Dies schlägt sich auch in der Bearbeitung des Technologiedefizits nieder, indem völlig außer Frage steht, dass sie zwar unklar und unbestimmbar scheinen, aber dennoch eine grundsätzliche Überzeugung an die Wirksamkeit betrieblicher Weiterbildung artikuliert wird. Die verhältnismäßig abstrakten Problemlagen ließen eine Ursache-Wirkungs-Beziehung ohnehin nicht zu.

Das Partizipationsdefizit hat bei progressiv-partizipativen WBE von allen Typen die geringste Ausprägung. Die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Mitarbeitenden und ihre Einbindung in die Entscheidungsprozesse ist eines der Kernmerkmale dieses Entscheidungstyps.

6.3.5 Puristisch-funktionale Weiterbildungsentscheidungen

Puristisch-funktionale WBE sind das Resultat einer, im Gegensatz zu den bisher vorgestellten Typen, verhältnismäßig geringen subjektiven Werthaltung gegenüber Weiterbildung, in Kombination mit geringer oder fehlender Formalisierung von WBE, sodass diese ad hoc getroffen werden und auf Intuition und Bauchgefühl verweisen. ET dieses Typs gehen von einer akzidentiell-entbehrlichen Weiterbildungswirksamkeit aus, entweder aufgrund entsprechender bildungsbiografischer Erfahrungen oder aufgrund des geringen Anforderungsniveaus der auszuübenden Tätigkeiten im Unternehmen. Damit ist nicht zwangsläufig Weiterbildungsabstinenz verbunden, aber als Weiterbildungen deklarierte Veranstaltungen sind rar. Stattdessen wird auf Unterweisungen, Team Events und zahlreiche informelle und niedrigschwellige Angebote gesetzt.

Eine Unterscheidung entlang der Kernkategorie „Antizipation von Bedürfnissen im Entscheidungshandeln“ war für diesen Typ nicht nötig: Es finden sich innerhalb der Fälle sowohl Entscheidungsgelegenheiten mit dominanter Mitarbeiterorientierung als auch solche mit dominanter Aufgabenorientierung. Die Fälle wurden darum zu einem gemeinsamen Typ zusammengefasst.

Aus segmentationstheoretischer Perspektive (Sengenberger 1978, S. 32) ist für puristisch-funktionale WBE auffällig, dass sie vor allem in Unternehmen vorkommen,

die auf dem sogenannten Jedermann-Arbeitsmarkt rekrutieren.⁴⁷ Auch wenn formale, d. h. beispielsweise seminaristisch und/oder längerfristig geplante Weiterbildungen, nur eine untergeordnete Rolle spielen, sind Weiterbildungs- und Personalentwicklungsanstrengungen keineswegs ausgeschlossen. Vielmehr schlägt sich der hier diskutierte Typ in einer geringeren Bereitschaft (und höchstwahrscheinlich auch Möglichkeit) nieder, umfassende finanzielle und zeitliche Ressourcen zu investieren.

Der heterogene Umgang mit Mitarbeiterbedürfnissen lässt sich an IP02 und IP11 illustrieren: Während für IP02 Weiterbildungen nur infrage kommen, wenn sie einen dezidierten Aufgabenbezug haben, nutzt IP11 Weiterbildungs- und Schulungsanlässe regelmäßig als Teambuilding-Events. Dabei ist nicht mehr zu unterscheiden, ob Qualifizierung und Weiterbildung oder Erlebnis, Freude und Commitment im Vordergrund stehen. IP16 macht ferner deutlich, dass, obwohl für die Tätigkeiten im beschriebenen Arbeitsmarktsegment keine spezifischen Qualifikationen erforderlich sind, durchaus Fälle existieren, in denen die Belegschaft dennoch über ein hohes formales Qualifikationsniveau verfügt. In diesen Fällen führt die Kombination aus hoher formaler Qualifikation und niedrigen Tätigkeitsanforderungen mutmaßlich zu besonders geringem formalen Weiterbildungsbedarf. In Summe setzt sich der Typ puristisch-funktionaler WBE aus deutlich heterogeneren Fällen zusammen als die zuvor beschriebenen Typen.

Für puristisch-funktionale WBE kommen die Entscheidungsstile „Entscheiden durch Lösung“ sowie „Entscheiden durch Flucht“ infrage⁴⁸: Entscheiden durch Lösung tritt bei dominanter Aufgabenorientierung dann auf, wenn das Problem durch die ad hoc getroffene WBE direkt bearbeitet wird. Sind die mit WBE verbundenen Präferenzen aber abstrakter (bspw. Wohlfühlen der Mitarbeiter:innen, Commitment, Teambuilding etc.), kommt es nicht unmittelbar zu einer Lösung des formulierten Problems.

Entscheiden durch Flucht hängt eng mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen zusammen, d. h. Probleme sind über längere Zeit mit Wahlmöglichkeiten verbunden, ohne dass genügend Energie (Ressourcen) zur Verfügung steht, eine Entscheidung zu treffen. Demzufolge verlagert sich das Problem (wird bspw. vertagt) und bleibt ungelöst.

Zwar hängt die Problemaktivität bei puristisch-funktionalen WBE vom Abstraktionsniveau der Probleme ab, die funktionale Perspektive auf Weiterbildung sorgt jedoch für grundsätzlich kurze Problemaktivitäten, d. h., auf Probleme wird direkt und ad hoc reagiert. Dagegen besteht aufgrund der eher geringen subjektiven Werthaltung die Gefahr einer umfassenden Problemlatenz, weil Schwierigkeiten, Herausforderungen und Hindernisse häufig nicht als Qualifikations- und Weiterbildungsprobleme in-

47 Dies bedeutet, dass für die auszuführenden Tätigkeiten kaum spezifische Qualifikationen obligatorisch und die Arbeitsbedingungen häufig prekär sind. Tätigkeiten werden verhältnismäßig schlecht entlohnt, es herrscht geringe Arbeitsplatzsicherheit und häufige Personalwechsel sind üblich.

48 Dagegen ist der Stil „Entscheiden durch Übersehen“ unwahrscheinlich: Obwohl die vergleichsweise geringe Weiterbildungsbedeutung der ET dazu führen kann, dass Probleme übersehen werden, die mithilfe von Weiterbildung bearbeitet werden könnten, kommt es aufgrund der fehlenden Planungsperspektive nicht zu WBE. Das heißt, es werden durchaus Probleme übersehen, es kommt aber nicht zum *Entscheiden* durch Übersehen.

terpretiert werden und Weiterbildung im betrieblichen Alltag nicht im selben Maße präsent ist wie bei den anderen Typen.

Die Aktivität der ET ist in Bezug auf WBE doppelt limitiert: Einerseits ist die Bereitschaft zur Investition umfangreicher Ressourcen aufgrund der subjektiv eher akzidentiell-entbehrlichen Wirksamkeit gering, andererseits stehen Unternehmen dieses Arbeitsmarktsegments weniger Ressourcen zur Verfügung. Die Entscheidungsschwierigkeit, die anhand der Anzahl ungelöster Probleme bemessen wird, ist im Rahmen puristisch-funktionaler WBE gering. Vorausgesetzt, Probleme werden als Weiterbildungsprobleme identifiziert, kommt es zu schnellen Entscheidungen und bei dominanter Aufgabenorientierung zudem zu schnellen Lösungen.

Auf das Sicherheitsdefizit, wonach die Folgen betrieblicher Weiterbildung nur ungefähr abschätzbar sind, reagieren puristisch-funktionale WBE mit verhältnismäßig geringen Weiterbildungsinvestitionen und mit auf konkrete Anlässe bezogenen Angeboten. Risikobehaftete und besonders unsichere Entscheidungen lässt die wirtschaftliche Situation nicht zu. Auf das Rationalitätsdefizit betrieblicher Weiterbildung wird mit Intuition reagiert anstatt mit dem Versuch, umfassende und kriteriale Abwägungen zu unternehmen. Damit spielt das Rationalitätsdefizit eine untergeordnete Rolle und begrenzte Rationalität wird nicht als Entscheidungsmangel thematisiert. Das Präferenzdefizit ist bei ET dieses Typs unwesentlich, stattdessen sind Präferenzen relativ stabil, dafür aber wenig komplex.

Zuweilen wird das Technologiedefizit als Begründung genutzt, auf das Angebot formalisierter Weiterbildung zu verzichten in dem Sinne, dass die fehlende Messbarkeit der Wirkung von Weiterbildungsinvestition mit der Wirkungslosigkeit von Weiterbildung gleichgesetzt wird. In anderen Fällen wiederum kommt es kaum zu einem Technologiedefizit, wenn beispielsweise Schulungen oder Unterweisungen aufgrund gesetzlicher Vorgaben erfolgen und auf Wirkungen und Effekte überhaupt kein Wert gelegt wird. Das Partizipationsdefizit ist nur dann ausgeprägt, wenn Weiterbildung durch die ET besonders stark negiert wird. In anderen Fällen bleibt die Einbindung der Mitarbeiter:innen zwar gering, auf Bedürfnisse wird aber Bezug genommen und im Rahmen der WBE wird versucht, diese zu antizipieren.

Wenngleich sich der Umgang mit WBE zwischen den ermittelten Typen erheblich unterscheidet und in der Konsequenz zu verschiedenen Präferenzen, Teilnahmehäufigkeiten, Teilnahmeintensitäten etc., d. h. zu unterschiedlichen Entscheidungsergebnissen, führt, steht keiner der genannten Typen für Weiterbildungsabstinz. Vielmehr scheinen sich die Entscheidungstypen entlang der persönlichen Präferenzen der ET sowie der unternehmerischen und branchenspezifischen Anforderungen etabliert zu haben, d. h., sie sind nicht naturwüchsig oder zufällig, sondern angemessen, begründet und funktional.

Im folgenden Kapitel werden die vorliegende Arbeit resümiert und die fünf Entscheidungstypen hinsichtlich ihrer Implikationen für Forschung und Praxis diskutiert. Es werden ferner die Grenzen der vorliegenden Arbeit reflektiert und Desiderate formuliert.

7 Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen im Garbage Can

Um die Frage nach der Art und Weise zu beantworten, wie Geschäftsführer:innen von KKU über Teilnahme und Nicht-Teilnahme an Weiterbildungen entscheiden sowie die damit verbundenen Einzelentscheidungen über Anbietende, Formate, Orte, Kosten etc. treffen, wurden betriebliche WBE aus der Perspektive von Geschäftsführinnen und Geschäftsführern von KKU rekonstruiert und typologisiert.

Die auf der Grundlage qualitativer Interviews entwickelten Typen referieren auf eine spezifische Eigenlogik betrieblicher WBE, die weder ökonomisch überformt noch mit umfassendem bildungstheoretischen Impetus versehen sind. Diese Eigenlogik darf nicht nur als Ergebnis der Selbstreferenzialität subjektiver Theorien über Weiterbildung (Friebel 2012, S. 15) verstanden werden. Sie ist zugleich das Resultat der umfassenden Limitationen und Steuerungen des in der vorliegenden Arbeit skizzierten Entscheidungskorridors, der wiederum aus organisationalen und institutionellen Reproduktionsmechanismen resultiert.

Betriebliche WBE nachzuvollziehen heißt demzufolge, sie als intermediär zwischen dem Subjekt und den Artefakten und Strukturen des Entscheidungskorridors, d. h. inmitten subjektiver Erfahrungen und nackter ökonomischer Zwänge angesiedelt, zu verstehen. Einerseits wirken in betrieblichen WBE eine Vielzahl akteursabhängiger Zuschreibungen (Heuer 2010a; Hippel und Röbel 2016), die aus Interessen der entscheidenden Personen (Weber et al. 1994, S. 117) und deren Funktionszuschreibungen (Pawlowsky und Bäumer 1996, S. 32 ff.) sowie den individuellen bildungsbiografischen Erfahrungen resultieren. Andererseits sind betriebliche WBE limitiert und beeinflusst von Präjudizien und sogar von divergierenden Konzeptverständnissen⁴⁹ und den unter anderem dadurch legitimierten Förderprogrammen, Politiken und Rechtsprechungen verschiedener Ebenen (Land, Bund, EU) und Politikfelder (Bildung, Umwelt, Wirtschaft, Gesundheit, Arbeit und Soziales etc.). Nicht zuletzt beeinflussen die jeweiligen Branchenumwelten und damit verbundenen Herausforderungen (Fachkräftemangel, Digitalisierung, Covid-19-Krise etc.) betriebliche WBE der Geschäftsführer:innen erheblich.

Die daraus resultierenden betrieblichen WBE der verantwortlichen Personen in KKU sind unsicher und in hohem Maße risikobehaftet, d. h. Entscheidungsfolgen sind schwer abschätzbar. Nicht nur fehlen konkrete Kriterien, die für umfassende Abwägungen notwendig wären, sondern in vielen Fällen sind selbst die Präferenzen der Entscheider:innen unscharf und Kausalitäten und Zusammenhänge wie beispielsweise

49 Nur wenn eine Aktivität als Weiterbildung deklariert wird, kann die damit verbundene Entscheidung als WBE behandelt werden: Nicht nur können Unternehmen in Surveys und Monitorings (vgl. Kap. 3.1) vorschnell als weiterbildungsaktiv gelten, weil die dort genutzten Konzepte das Engagement der Betriebe nur unzureichend abbilden. Die vorliegende Empirie zeigt überdies, dass auch Geschäftsführer:innen keineswegs jede Weiterbildungsaktivität als solche wahrnehmen.

die Rentabilität von Weiterbildungsinvestitionen sind eher Vermutung und Hoffnung als unerschütterliche Evidenz. In der Konsequenz verweisen die WBE der interviewten Entscheidungsträger:innen neben zweckrationalen Abwägungen auch auf Intuition, die sich als konstruktive Improvisation oder reproduktive Routine äußern kann, sowie auf Heuristiken, die als Entscheidungsregeln fungieren.

Solche Entscheidungsregeln stellen sich in der vorliegenden Untersuchung als Prämissen dar, die zugleich Leitsätze oder normative Grundsätze sein können⁵⁰, und werden von den IP mit subjektiven Werthaltungen sowie berufs- und bildungsbiografischen Erfahrungen begründet. In den betrieblichen WBE werden zuletzt auch die Führungsstile der jeweiligen Geschäftsführer:innen deutlich, sodass Begründungen für WBE bei einem Teil der interviewten Personen eher aufgaben- sowie bei einem anderen Teil eher mitarbeiterorientiert erfolgen.

Als Folge diskriminieren die fünf konstruierten Typen betrieblicher WBE entlang der Merkmale „Formalisierungsniveau von WBE“, „Antizipation von Bedürfnissen im Entscheidungshandeln“ sowie „subjektive Weiterbildungsbedeutung“. Der so entstandene Merkmalsraum ist in der Lage, sowohl die Limitationen des Entscheidungskorridors und dessen Einflüsse auf WBE als auch die im Subjekt verankerten Werthaltungen zu verklammern, obwohl (bzw. gerade weil) die Konstruktion der Typen allein auf den Aussagen der Geschäftsführer:innen basiert. So führen objektiv gleiche Umstände wie Fachkräftemangel, Konkurrenz, Digitalisierung, konkrete Gesetzgebungen oder die konjunkturelle Lage gerade nicht zu gleichen oder ähnlich gelagerten WBE, sondern werden erst im und durch das Subjekt wirksam für dessen Entscheidungshandlungen.

Dies bedeutet zugleich, dass dasselbe Unternehmen unter denselben Voraussetzungen, jedoch mit anderen ET, zu differenten WBE gelangen würde. Der Rekurs der ET auf ebendiese Limitationen des Entscheidungskorridors zeigt andererseits, dass die gleichen ET in anderen Unternehmen nicht zwangsläufig ähnliche WBE treffen würden. Somit ist eindeutig, dass die Entscheidungshandlungen zwar subjektiv gedeutet werden, aber keineswegs unbeeindruckt von den genannten Umständen sind.

Damit bei einer Vielzahl an Möglichkeiten subjektiver Deutungen (vermeintlich) objektiver Umstände dennoch eine endliche Typologie erstellt werden kann, beschränkt sich diese Arbeit auf je zwei mögliche Ausprägungen der jeweiligen Merkmale. Im Ergebnis konnten die Typen „planvoll-routinierte“, „inkrementell-pragmatische“, „strategisch-achtsame“, „progressiv-partizipative“ sowie „puristisch-funktionale WBE“ unterschieden und umfassend charakterisiert werden. Die Differenzierung der Typen erfolgte dabei nicht nur entlang des Merkmalsraums. Zusätzlich konnten Schlussfolgerungen über die dominanten Entscheidungsstile (Lösung, Übersehen, Flucht), die Problemaktivität (wie lange sind Probleme aktiv, ehe sie von ET bearbeitet werden?), die Problemlatenz (wie lange bleiben Probleme unerkannt?), die Aktivität der ET (wie viele Ressourcen investieren ET, wie stark ist ihr Engagement?) sowie über

50 Mögliche Heuristiken können sein: „Das Erste ist zu wählen“; „Das günstigste Angebot ist zu wählen“; „Weiterbildung ist immer gut“; „Anbieter mit der Eigenschaft XY sind besser als andere“; „Extrovertierte Mitarbeiter:innen nehmen erfolgreicher an WB teil“ etc.

die Entscheidungsschwierigkeit (wie viele Ressourcen sind aus der Perspektive der ET nötig, um die Entscheidung zu fällen?) gezogen werden. Ferner wurden die Implikationen der einzelnen Typen auf die Bearbeitung der in Kap. 4.7 beschriebenen Sicherheits-, Rationalitäts-, Präferenz-, Technologie- und Partizipationsdefizite erörtert.

Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen in KKV mit der Metapher des Garbage Can zu assoziieren, scheint auf den ersten Blick provokativ, obgleich sich dieses Vorgehen in besonderer Weise dafür eignet, die beschriebene Eigenlogik der WBE zu illustrieren. Dieser Eigensinn wird durch den Dualismus aus subjektiv begründeten Werthaltungen und steuernder Beeinflussung des Entscheidungskorridors sowie dem Austarieren von (Weiter-)Bildung und Ökonomie im unternehmerischen Kontext noch verstärkt.

Eines der Kernprinzipien des Garbage Can, das in Kap. 4.6.2.3 erläutert wurde, ist das zufällige Aufeinandertreffen von Lösungen, Entscheidungsgelegenheiten, Entscheiderinnen und Entscheidern sowie Problemen und der damit verbundene Abschied von der Annahme rationaler und wohl kalkulierter Entscheidungshandlungen in Organisationen. Wenn es im vorangegangenen Absatz heißt, dass Einflüsse der Unternehmensumwelt, der Branche etc. erst im und durch das Subjekt an Bedeutung für WBE gewinnen, so heißt dies aus der Perspektive des Garbage Can, dass das Aufeinandertreffen von Problem und ET keineswegs sicher ist. Flucht und Übersehen sind als Entscheidungsstile weit wahrscheinlicher als Entscheidungen durch Lösung.

Dass Probleme von ET als Weiterbildungsprobleme bearbeitet werden, ist nicht allein davon abhängig, ob überhaupt geeignete Lösungen existieren, sondern vor allem davon, ob sie als Weiterbildungsprobleme identifiziert werden – oder in den Worten des Garbage Can: ob sich Entscheider:innen den Problemen zuordnen. Die Typen spiegeln ferner wider, dass Weiterbildung teilweise schon dann als Lösung präsentiert wird, wenn Probleme, die damit bearbeitet werden sollen, noch gar nicht identifiziert wurden oder gegebenenfalls erst noch entstehen. Dabei zeigt sich, dass zweckrationales und intuitives Entscheiden gerade keine Gegensätze sind, sondern Intuition als Routine oder Improvisation für jeden der entwickelten Typen konstitutiv ist.

Auch wenn WBE als zweckrationales Projekt verstanden werden, ist Intuition nicht ausgelöscht. Vielmehr erweist sich das in Kap. 4.5 beschriebene Minimum an Intuition jeder Entscheidungshandlung auch für die entwickelte Typologie als konstitutiv. Die im Garbage Can Model beschriebene Organisationsstruktur, die sich unter anderem in spezifischen Entscheidungs- (Zuordnung von Entscheidungsgelegenheiten und Problemen) sowie Zugangsstrukturen (Zuordnung von Entscheidungsgelegenheiten und Entscheidungsträger:in) manifestiert (vgl. Kap. 4.6.2.3), differiert im Rahmen der Typologie entlang der Merkmalsausprägung. So korrelieren die Ausprägungen der X-Achse (Formalisierungsniveau von WBE) mit der Zugangsstruktur sowie die Ausprägungen der Y-Achse (Antizipation von Bedürfnissen im Entscheidungshandeln), also der Entscheidungsstil, mit der Entscheidungsstruktur.

Unsegmentierte Zugangsstrukturen, bei denen prinzipiell jedes Problem zu jeder Entscheidungsgelegenheit bearbeitet werden kann, finden sich eher bei Typen mit improvisierten WBE und geringer Formalisierung (inkrementell-pragmatische, progres-

siv-partizipative sowie puristisch-funktionale), während hierarchische (wichtige Probleme werden zu vielen Gelegenheiten bearbeitet, weniger wichtige Probleme dagegen seltener) sowie spezialisierte Zugangsstrukturen (für jedes Problem existieren spezifische Auswahlgelegenheiten, also Situationen, die für das jeweilige Problem geschaffen werden) bei routinierten WBE mit starker Formalisierung auftreten (planvoll-routinierte und strategisch-achtsame WBE). Die Verteilung der verschiedenen Entscheidungsstrukturen⁵¹ ist im Rahmen der untersuchten KKU bei weitem nicht so komplex wie in großen Unternehmen oder Behörden.

Obwohl die Geschäftsführer:innen die eigentlichen Entscheidungsträger:innen im Rahmen betrieblicher WBE in KKU sind, führen die Antizipation von Bedürfnissen der Mitarbeitenden und der damit verbundene Führungsstil (mitarbeiter- vs. aufgabenorientiert) zu einer unterschiedlichen Beteiligung der Mitarbeiter:innen an den Entscheidungshandlung, was im Merkmalsraum auf der Y-Achse illustriert wurde. Aus der Perspektive des Garbage Can Model beschreibt diese Kategorie die Entscheidungsstruktur der Organisation. Unsegmentierte Entscheidungsstrukturen stehen also für eine ausgeprägte Mitarbeiterorientierung, d. h., Mitarbeiter:innen können tendenziell an mehr Entscheidungsgelegenheiten partizipieren (strategisch-achtsame sowie progressiv-partizipative WBE) und hierarchische Entscheidungsstrukturen sind eher bei dominanter Aufgabenorientierung vorzufinden. Dementsprechend seltener können Mitarbeiter:innen an wichtigen Entscheidungen partizipieren (planvoll-routinierte sowie inkrementell-pragmatische WBE). Spezialisierte Entscheidungsstrukturen wiederum sind aufgrund der hier untersuchten Beschäftigungsgrößenklasse der Unternehmen die Ausnahme.

Obwohl die Entscheidungspfade betrieblicher Weiterbildung der rekonstruierten Typen unterschiedlich und vielfältig sind, findet sich dennoch über alle fünf hinweg eine bemerkenswerte Gemeinsamkeit: Bei allen Entscheidungsrisiken und Unsicherheiten und trotz häufig fehlender Kriterien zur Bestimmung von Nutzen, Funktion, Qualität etc. repräsentiert keiner der Typen betrieblicher WBE eine Weiterbildungsabstinentz.

7.1 Implikationen

Die Untersuchung von Entscheidungshandlungen ist mit der Konsequenz verbunden, ein besonders basales Konzept zum Gegenstand zu machen. Infolgedessen sind etwaige Implikationen der Forschungsergebnisse gegebenenfalls unscharf und es besteht die Gefahr, ihre Reichweite überzubewerten. Im Folgenden werden darum mittelbare von unmittelbaren Implikationen unterschieden.

Die wichtigste unmittelbare Implikation der vorliegenden Arbeit ist es, über betriebliche WBE in KKU zu informieren und diese zu theoretisieren, womit eine wichtige Innensicht für ein erwachsenenpädagogisches Handlungsfeld und einen wesent-

⁵¹ Die Entscheidungsstruktur wurde im Garbage Can untergliedert in: Unsegmentiert: Alle ET haben Zugang zu allen Gelegenheiten; Hierarchisch: wichtige Entscheidungen werden nur von wichtigen ET bearbeitet, unwichtige Entscheidungen von weniger wichtigen ET; Spezialisiert: Jede:r ET ist spezialisiert für je eine konkrete Auswahlgelegenheit.

lichen Lernort geliefert werden konnte. Dieses wesentliche Ziel der vorliegenden Arbeit wurde auf der Grundlage eines offenen, qualitativen Forschungszugangs erreicht. Zugleich können die Studienergebnisse auf eine Reihe weiterer erwachsenenpädagogischer Handlungsfelder mittelbar Einfluss ausüben.

7.1.1 Weiterbildungsberatung

Entsprechend profitiert die institutionelle erwachsenenpädagogische Beratung von KKV, die zunehmend an Bedeutung gewinnt (Hof und Egloff 2022, S. 108), von Wissen über innerbetriebliche Entscheidungsprozesse und ist somit eine wichtige Ergänzung organisationsbezogener Beratungskompetenzen, wenn es beispielsweise um Angebote, Programmentwicklung oder Weiterbildungsförderung geht. Dies gilt für KKV in besonderer Weise, da sie im Gegensatz zu großen mittleren sowie Großunternehmen deutlich häufiger auf externe Beratungen angewiesen sind und derartige Unterstützungssysteme in der hier untersuchten Beschäftigungsgrößenklasse in der Regel nicht betriebsintern realisiert werden können (Schiersmann 2010, S. 27 f.).

Auf der Grundlage der Typologie kann über Beratungsinhalte, Beratungsformate, Beratungstechniken und -methoden reflektiert werden: Während bei puristisch-funktionalen WBE beispielsweise die Bedarfsentwicklung zu fokussieren ist, kann der Schwerpunkt bei Betrieben mit strategisch-achtsamen WBE auf Angeboten, Anbietern und Förderinstrumenten liegen. Betriebe mit inkrementell-pragmatischen und planvoll-routinierten WBE wiederum können von Weiterbildungsberatung profitieren, die auf die stärkere Berücksichtigung der Bildungsbedarfe und -bedürfnisse der Mitarbeitenden rekurriert. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass für das Handlungsfeld der betrieblichen Weiterbildungsberatung ein entsprechendes diagnostisches Instrument entwickelt wird, mithilfe dessen die Zielgruppe entlang der Typologie strukturiert und einzelne Betriebe zugeordnet wurden. Ein entsprechendes Desiderat wird in Kapitel 7.2 formuliert.

7.1.2 Teilnahmeforschung

Neben der betrieblichen Weiterbildungsberatung leistet die vorliegende Arbeit Implikationen für die Forschung zu Teilnahme und Nicht-Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung, indem deren institutionelle Voraussetzungen beleuchtet werden. Nicht nur konnte gezeigt werden, dass aufgrund der genutzten Formate nur mit äußerster Vorsicht von Nicht-Teilnahme der KKV gesprochen werden sollte, auch wenn dies (wie gezeigt wurde) von einschlägigen Surveys suggeriert wird.

Ferner können Ursachen und Begründungsmuster für die spezifischen WBE der KKV sichtbar und nachvollziehbar gemacht werden. (Nicht-)Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung wird vor diesem Hintergrund nicht nur entlang des individuellen Einkommens und Erwerbsstatus als soziodemografische Einflussfaktoren thematisiert (Hippel et al. 2018, S. 1137), sondern Betriebe werden neben sozialem Kapital, Familie, Beruf etc. als Kontextfaktoren für Teilnahmeentscheidungen relevant (Wittpoth 2018, S. 1161 f.). Mithilfe der Typologie betrieblicher WBE können diese Kontextfaktoren deutlich spezifischer beschrieben werden, als es allein über die Beschäftigungsgrößenklasse oder die Branche möglich wäre.

7.1.3 Weiterbildungsfinanzierung

Auch wenn auf der Grundlage der Studienergebnisse keine richtungweisenden Empfehlungen für Finanzierungsstrategien und -instrumente betrieblicher Weiterbildung formuliert werden können, ist eine Typologie betrieblicher WBE eine sinnvolle Ergänzung zur Forschung und Systematisierung von Weiterbildungsfinanzierung und deren Nutzung durch Betriebe. So können Anreize und Wirkungen von Förderungen der öffentlichen Hand beispielsweise via Weiterbildungsgutscheinen (Haberzeth et al. 2013; Haberzeth und Kulmus 2013) oder aus bildungsökonomischer Perspektive der betriebliche finanzwirtschaftliche Umgang mit Bildungsaufwendungen (Weiß 2018, S. 567) entlang der Entscheidungslogik von KKV nachvollzogen werden.

Insbesondere wenn Fragen nach geeigneten Anreizen und Modellen sowie Wirkungen und Funktionszuschreibungen von Weiterbildungsfinanzierung in den Fokus rücken, kommen Erhebungen, die quantifizierbare Merkmale der Betriebe mit der Nutzung verschiedener Finanzierungsmodelle korrelieren, an ihre Grenzen und können von qualitativen Daten über die Logik betrieblicher WBE profitieren. Die Förderpolitik wird damit in die Lage versetzt, Finanzierung zielgruppenspezifisch und stärker an den Bedarfen der Betriebe auszurichten.

Grundsätzlich verweisen die entwickelten Typen aber auch darauf, dass Kosten und Finanzierung zwar relevante (limitierende) Faktoren von WBE sind, sie durch die Geschäftsführer:innen jedoch nicht zum Primat derselben erhoben werden. Relevanter dagegen ist es, den KKV die bestehenden Fördermöglichkeiten bekannt zu machen und sie im Rahmen der Beantragung hinreichend zu unterstützen.

Für alle der in der vorliegenden Arbeit entwickelten Typen gilt, dass die Zeitinvestitionen in betriebliche WBE reflektiert werden – dies nicht nur, weil Zeit aus betrieblicher Perspektive einen ökonomischen Wert besitzt, sondern auch, weil sie messbar ist und über die verwendete Zeit Entscheidungen leicht (de-)legitimiert werden können. Hohe Zeitaufwendungen für die Recherche von Förderoptionen oder deren Beantragung kommen entsprechend kaum infrage; zumal KKV, wie oben dargestellt, in der Regel nicht über interne Unterstützungssysteme für Weiterbildung verfügen. Damit decken sich die Befunde dieser Arbeit mit den Expertisen des IAB, wonach eine geringe Weiterbildungsbeteiligung aus Informationsdefiziten bezüglich der Fördermöglichkeiten resultiert (Kruppe 2020, S. 6).

7.1.4 Institutionenforschung und Lernorte der Weiterbildung

Die untersuchten Betriebe sind keine pädagogischen Institutionen. Gleichwohl werden in ihnen pädagogische Themen verhandelt und WBE prozessiert. Die Inaugenscheinnahme von KKV als Orten der institutionellen Verfasstheit der Erwachsenen- und Weiterbildung ist damit ein Beispiel der „Pädagogisierung von außerpädagogischen Institutionen“ (Tippelt und Lindemann 2018, S. 525). Dabei kommt es nicht nur darauf an, die Heterogenität relevanter Institutionen und einen damit verbundenen Universalismus erwachsenenpädagogischer Thematisierungen innerhalb und zwischen den Institutionen (die eben nicht grundsätzlich pädagogische sind) anzuerkennen. Vielmehr müssen die Wirkungsweisen dieser Institutionen unter Berücksichti-

gung ihrer Wechselwirkungen mit den individuellen und subjektiven berufsbiografischen Einflüssen erforscht werden (ebd., S. 522).

Die in dieser Arbeit entwickelte Typologie präsentiert den Vorschlag, diese Interdependenzen und Wechselwirkungen als Kombination subjektiver Werthaltung mit auf Branchenzwängen, Qualifikationen etc. begründeter Formalisierung der Entscheidungshandlungen (Verbandsvorgaben, Digitalisierung, rechtliche Vorgaben etc.) zu beschreiben. Pädagogisches Handeln bzw. auf Weiterbildung bezogenes Handeln in Betrieben als Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung ist demzufolge nicht allein auf Grundlage objektivierbarer Daten (Branche, Anzahl der Mitarbeiter:innen etc.) zu erklären, sondern auf die Auseinandersetzung mit den handelnden Subjekten angewiesen. In jedem Fall ist ein Betrieb ein Ort mit erheblichem Lernpotenzial. Ob und wie dieses Potenzial genutzt und der individuelle Betrieb als Lernort inszeniert sowie als Lernort genutzt wird, ist von den Subjekten abhängig (Haberzeth 2018, S. 6).

Betriebe sind demzufolge nicht nur Orte, an denen Bildung verhandelt und diskutiert wird. Sie können als Lernorte von grundlegender Bedeutung für die berufliche Weiterbildung sein (Dehnbostel 2020, S. 485). Dabei werden Formen arbeitsbezogenen Lernens (arbeitsgebunden, arbeitsverbunden, arbeitsorientiert) (ebd., S. 489) von Betrieben in unterschiedlicher Weise forciert. Betriebe mit strategisch-achtsamen sowie progressiv-partizipativen WBE implementieren arbeitsorientiertes und arbeitsverbundenes Lernen im Rahmen des ohnehin ausgeprägten Weiterbildungsengagements in das abwechslungsreiche Portfolio ihrer Weiterbildungsaktivitäten, während dies für Betriebe mit inkrementell-pragmatischen sowie planvoll-routinierten WBE seltener der Fall ist. Letztere favorisieren deutlich stärker Lernformate an anderen Lernorten oder arbeitsorientiertes Lernen in Abhängigkeit der Tätigkeiten, aber auch der persönlichen Neigungen der Entscheider:innen. Betriebe mit puristisch-funktionalen WBE favorisieren arbeitsgebundenes Lernen, was beispielsweise mit den vergleichsweise geringen Qualifikationsanforderungen oder mit der vermeintlichen Wirkungslosigkeit seminaristischer Angebote begründet wird.

7.1.5 Personalentwicklung und Bildungsmanagement

Die entwickelte Typologie betrieblicher WBE verweist nicht zuletzt auf unterschiedliche Handlungsstrategien in Personalentwicklung und Bildungsmanagement – beides bedeutende erwachsenenpädagogische Handlungsfelder (Dehnbostel 2020, S. 493; Hof und Egloff 2022, S. 95). Ihren Beitrag zu der Frage, wie KKV Personalentwicklung und Bildungsmanagement praktizieren, kann die Typologie leisten, indem sie verschiedene Schwerpunkte und Präferenzen zu Inhalten, Formaten, Anbietern oder Kosten entlang der Typen zu unterscheiden vermag, aber auch indem sie aufgaben- und mitarbeiterorientierte Führungsstile unterscheidet und integriert sowie Formalisierungsniveaus der WBE differenziert, d. h. darlegt, inwiefern mithilfe von Jahresplanungen oder eher situationsbezogen agiert wird oder inwiefern Bedarfsanalysen umgesetzt werden etc.

Dabei wird deutlich, dass Personalentwicklung und Bildungsmanagement in Betrieben mit strategisch-achtsamen, planvoll-routinierten sowie progressiv-partizipa-

tiven WBE eine sehr wichtige, in Betrieben mit inkrementell-strategischen eine vergleichsweise nachgeordnete und in Betrieben mit puristisch-funktionalen WBE so gut wie keine Rolle spielen. Daraus lässt sich nicht zwangsläufig ein Bedarf für die letztgenannten ableiten. Es wäre aber zu klären, wie geeignete Unterstützungsstrukturen zum Aufbau eines angemessenen Weiterbildungsmanagements aussehen müssten und inwiefern Mitarbeiter:innen und Geschäftsführung hiervon profitieren, gerade weil die einzelnen Prozessschritte des Weiterbildungsmanagements (Bedarfsermittlung, Planung, Durchführung, Bewertung) in der Regel nicht besonders komplex sind und auch von kleinen Unternehmen gut bewältigt werden können (Hormel und Geldermann 2010, S. 83).

7.1.6 Bildungsmarketing

Aus der Perspektive, dass KKV unter anderem die Adressaten einer Vielzahl von Angeboten verschiedener Weiterbildungsanbieter sind, liefert die entwickelte Typologie wichtige Hinweise zur Adressaten- und Marktforschung im Kontext von Weiterbildungsmarketing. Der Schwerpunkt auf *Weiterbildungsentscheidungen* führt zu einer Differenzierung der KKV entlang spezifischer Präferenzsetzungen, Werthaltungen, Umsetzungsstrategien von Weiterbildung etc., was von Weiterbildungsanbietern zur Erreichung marktökonomischer (Erhöhung des Umsatzes) sowie marktpsychologischer (Aufbau eines Images) Ziele nutzbar gemacht werden kann (Schöll 2018, S. 1474) und damit die Teilnahmechancen der Mitarbeiter:innen erhöht.

Weiterbildungsanbieter stehen vor der Herausforderung, die für die Zielgruppe geeigneten Aktionsinstrumente zu entwickeln, was im Rahmen der Produkt-, Preis-, Distributions- und Kommunikationspolitik des jeweiligen Anbieters geschehen soll (ebd., S. 1474). Ohne Informationen über die Bedarfe der Betriebe, die Bedürfnisse der Mitarbeiter:innen und zuletzt die Entscheidungspfade der Geschäftsführer:innen, weshalb und unter welchen Bedingungen ein Angebot angenommen oder abgelehnt wird, können solche Aktionsinstrumente nicht zielgruppenspezifisch entwickelt werden oder aber laufen Gefahr, stereotypisierte Kundinnen und Kunden zu bedienen. Dadurch werden bestenfalls die Bedürfnisse der Zielgruppe übersehen, schlimmstenfalls wird sogar soziale Ungleichheit reproduziert (Schöni 2020, S. 53 f.).

Insofern Anbieter in der Lage sind, über ein geeignetes Diagnoseinstrument (vgl. Kapitel 7.2) einen konkreten Betrieb einem Typ zuzuordnen, sind verschiedene Ableitungen zur Entwicklung der genannten Instrumente möglich. Im Rahmen der Produktpolitik geht es beispielsweise um die Unterscheidung von Produkthaupt- und -nebenleistungen (Schöll 2018, S. 1481). Während Produktnebenleistungen wie ein modernes Setting, besonderer Service etc. für Betriebe mit inkrementell-pragmatischen WBE eher nachrangig sind, können sie für Betriebe mit progressiv-partizipativen WBE entscheidend sein. Ebenso unterliegen Angebotsart und -formen unterschiedlichen Präferenzen (vgl. arbeitsbezogenes Lernen in Kapitel 7.1.4) und auch wichtige Kommunikationsinstrumente wie Werbung, Öffentlichkeitsarbeit und der persönliche Umgang (Schöll 2018, S. 1484) können den Spezifika der entwickelten Typen und den damit verbundenen Werthaltungen der Geschäftsführer:innen angepasst werden. Dabei

geht es nicht mehr nur darum, die größtmöglichen Gewinne abzuschöpfen, sondern auch solche Betriebe zu adressieren, die verhältnismäßig weniger stark weiterbilden.

Aus dieser Perspektive kann Weiterbildungsmarketing unter Zuhilfenahme der Typologie denjenigen Mitarbeitenden die Teilnahme ermöglichen, die bisher davon ausgeschlossen waren.

7.1.7 Theorie und Forschungsmethode

Neben den Implikationen für die genannten Forschungs- und Handlungsfelder soll die entwickelte Typologie betrieblicher WBE als Theoriebeitrag und das im Zuge dessen vorgestellte integrierte Verfahren zur abduktiven Typenbildung als Beitrag zur forschungsmethodischen Diskussion in der Erwachsenenbildung verstanden werden. Wenn an dieser Stelle von theoretischen Implikationen der vorliegenden Arbeit die Rede ist, geschieht das aus einer doppelten Perspektive: Einerseits konnte gezeigt werden, dass die Arbeiten zum Garbage Can Model von Cohen und March für einen pädagogischen Blick auf außerpädagogische Institutionen geeignet sind und einen wichtigen Beitrag zur Diskussion um die institutionelle Verfasstheit von Erwachsenenbildung leisten, ohne dabei limitierend auf den Untersuchungsgegenstand einzuwirken. Durch eine Abkehr von rationalistischen Normen bewahrt die Offenheit des Ansatzes stattdessen vor einem instrumentalisierten Zugang und funktionalistischen Erklärungen betrieblicher WBE in KKV.

In der Folge, und dies ist als zweite theoretische Implikation dieser Arbeit zu verstehen, ist eine Typologie entstanden, die, anstatt von Kreisläufen und Pfadlogiken auszugehen, die subjektiven Werthaltungen der Entscheider:innen und die in ihnen wirksamen strukturellen Bedingungen von WBE aufeinander bezieht. Damit reiht sich die entwickelte Typologie in die erwachsenenpädagogischen Ansätze zur Theoretisierung betrieblicher Weiterbildung ein, die auf Weiterbildung bezogenes Handeln relational, interaktiv und multifaktoriell zu erklären versuchen sowie divergente Interessen der Beteiligten berücksichtigen, die nicht einzig den Organisationszielen entsprechen (Käpplinger 2018, S. 689 f.).

Zuletzt konnte die vorliegende Arbeit eine Schrittfolge zur abduktiven Typenbildung entwickeln, die übertragbar auf andere Forschungen ist. Sie möchte damit einen Beitrag zur typenbildenden qualitativen Forschung in der Erwachsenenbildung leisten. Das generierte Ablaufmodell ist kein neuer Ansatz, es bietet aber die Möglichkeit, in ähnlich gelagerten Untersuchungen adaptiert und modifiziert zu werden. Seine Stärke liegt überdies in der Dokumentation der einzelnen Verfahrensschritte und der damit verbundenen Zwischenziele der Analyse.

7.2 Limitationen und Desiderate

Die in der vorliegenden Arbeit eröffnete Perspektive auf betriebliche WBE in Klein- und Kleinstunternehmen unterbreitet einen Systematisierungsvorschlag, d. h. eine Typologie mittlerer Reichweite mit Verweis auf einen umgrenzten Gegenstandsbereich.

Einerseits verbietet die gewählte methodologische Ausrichtung entlang der GTM eine theoriegeleitete Deduktion unter Verweis auf die Gefahr, anstatt die Entdeckung neuer Zusammenhänge zu forcieren, lediglich existente Theoriegebäude zu verifizieren. Andererseits gebietet es die wissenschaftliche empirische Forschung, theoretische Reflexion zu gewährleisten und Anschlussfähigkeit an den Forschungsstand zu ermöglichen.

Die damit verbundene Gratwanderung realisiert diese Arbeit mithilfe einer theoretischen Perspektive des Garbage Can Model, die den theoretischen Blick auf WBE öffnet, anstatt ihn auf Pfadlogiken und Ursache-Wirkungs-Beziehungen zu verengen. Was einerseits dazu führt, dass die rekonstruierte Typologie nicht die Ableitung einer Theorie ist, führt andererseits zu einer Offenheit, die im Forschungsprozess nur schwer dokumentiert werden kann. Das hierfür entwickelte integrative Verfahren macht die einzelnen Forschungsschritte zwar überprüf- und nachvollziehbar, unterliegt aber dennoch Limitationen.

Zunächst ist es schwierig, zugleich aber elementar, im Rahmen des Samplings der vorliegenden Arbeit nicht der Überzeugung anheim zu fallen, die gewählten IP seien Repräsentanten ihrer jeweiligen Wirtschaftszweige. Vielmehr dient die Sampling-Strategie der Gewährleistung von Heterogenität. Dass die so generierten Daten nicht in der Lage sind, auf eine Grundgesamtheit zu verweisen, ist ebenso einleuchtend, wie es für ein qualitatives typengenerierendes Verfahren selbstverständlich ist.

Trotz aller Sorgfalt im Rahmen der Dokumentation lässt sich der abduktive Schluss nach den Schritten 4 und 5 des Verfahrens nicht vollends darstellen. Zwar kann der Weg dahin beschrieben werden und die Bedingungen, unter denen der Schluss erfolgte, lassen sich somit eingrenzen, er lässt sich aber nicht aufzeigen. Am ehesten gelingt diese Darstellung über die fortschreitende Zusammenfassung der Kategorien in MAXQDA. Allerdings können die Kernkategorien nicht lediglich als Zusammenfassung, wie beispielsweise im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse verstanden werden. Sie liegen auf einem höheren Abstraktionsniveau und müssen in der Lage sein, alle Fälle zu integrieren.

Kernkategorien müssen für die Typologie bedeutend sein, die aber erst noch zu entwickeln ist. Das kann eine lineare qualitative Zusammenfassung nicht leisten, hierfür wird der abduktive Schluss benötigt. Es ist lediglich möglich, die ermittelten Kernkategorien retrospektiv zu begründen und das empirische Material so aufzuarbeiten, dass jederzeit nachvollzogen werden kann, welchen zentralen Charakter diese Kernkategorien besitzen.

In der vorliegenden Arbeit gelingt dies durch die Kurzportraits. Diese kurzen analytischen Zusammenfassungen der einzelnen Interviews können genutzt werden, um die Zuordnung der Fälle zu den Typen nachzuvollziehen und dabei die Gültigkeit der Kernkategorien zu prüfen. Im Umkehrschluss bedeutet dies aber auch, dass die eruierten Kernkategorien keineswegs die einzige denkbare Möglichkeit sind, aus den Fällen einen Merkmalsraum und aus dem Merkmalsraum Typen zu bilden. Die hier dargestellte Variante ist lediglich die nach Ansicht des Autors plausibelste.

Eine weitere Einschränkung liegt in der Verwendung qualitativer Interviews begründet. Zwar konnte die entwickelte Typologie aufzeigen, wie relevant die subjektive Perspektive der Geschäftsführenden als Entscheider:innen auf Weiterbildungsentscheidungen in KKV sind, es wurden jedoch keine konkreten Entscheidungssituationen untersucht. Die damit erschlossene retrospektive Perspektive unterliegt den Deutungen der IP darum in besonderem Maße.

Diese Forschungsperspektive führt wiederum dazu, dass im Zuge der Charakterisierungen der einzelnen Typen beispielsweise in Bezug auf Latenzen oder Entscheidungsschwierigkeiten nur ordinal differenziert werden kann. Es ist nicht möglich, konkretere Auskünfte über die Charaktermerkmale der Typen auf Grundlage der Interviewdaten zu geben. Die Typencharakterisierung muss demnach entlang von Plausibilitätskriterien und Widerspruchsfreiheit erfolgen und die einzelnen Merkmale müssen begründbar und nachvollziehbar sein. Ohne die Analyse konkreter Entscheidungssituationen bleibt die Beschreibung der Typen jedoch zuweilen heuristisch.

Ob eine auf WBE fokussierende Perspektive in der Konsequenz tatsächlich Anschluss an die erwachsenenpädagogische Diskussion findet, ist noch nicht abschätzbar. Einen Beitrag zur institutionellen Verfasstheit von Erwachsenen- und Weiterbildung, Ursachen und Gründen für (Nicht-)Teilnahme und eine Innensicht auf die zugehörigen Entscheidungspfade liefert die vorliegende Arbeit in jedem Fall. Abschließend und auf der Grundlage der erörterten Limitationen werden zwei Forschungsdesiderate formuliert.

7.2.1 Desiderat I: Alternative und ergänzende methodische Zugänge zur Vertiefung und Generalisierung

Zur Untersuchung realer Entscheidungssituationen ist eine Kombination verschiedener qualitativer Verfahren im Rahmen ethnografischer Forschung notwendig, die für Untersuchungen organisationaler Kontexte in besonderem Maße als geeignet gilt (Dörner und Schäffer 2018, S. 361; Spöttl 2020, S. 707). Die so durchgeführten Betriebsfallstudien wären in der Lage, verschiedene Aspekte der WBE wie Aushandlungsprozesse und die Rolle der Mitarbeitenden, Verhandlungen oder situative Besonderheiten etc. noch ausführlicher zu beschreiben und die in der vorliegenden Arbeit entwickelte Typologie zu modifizieren. Die in dieser Arbeit durchgeführten Interviews sind aus dieser Perspektive lediglich ein Teil umfassender Fallstudien und wären beispielsweise durch die Analyse von Aufgabeninventaren, Betriebsbegehungen, Beobachtungen etc. zu ergänzen (ebd., S. 704).

Ein solcher Ansatz ist allerdings mit erheblichen Aufwendungen verbunden und benötigt umfassendere Ressourcen für seine Realisierung. Neben einer Vertiefung der entwickelten Typologie betrieblicher WBE ist ferner deren quantitative Verteilung beispielsweise für deren Nutzung im Rahmen des Bildungsmarketings oder auch der Teilnahmeforschung von Bedeutung. Allein auf der Grundlage der hier geleisteten Forschung ist eine Aussage über die Repräsentanz der einzelnen Typen innerhalb aller KKV in Deutschland noch nicht möglich.

7.2.2 Desiderat II: Diagnostische Verfahren zur Identifizierung der Entscheidungstypen

Um einen Großteil der oben beschriebenen Implikationen zu realisieren, ist die Entwicklung einer Diagnostik notwendig, die in der Lage ist, den dominanten Typ betrieblicher WBE für einen einzelnen Betrieb zu identifizieren. Besonders für die Nutzung der Typologie in den Handlungsfeldern wie Bildungsmarketing, Bildungsberatung oder Personalentwicklung wäre ein diagnostisches Inventar notwendige Bedingung, um die jeweiligen Angebote an der Zielgruppe auszurichten. Zwar gehen hiermit notwendigerweise eine Simplifizierung und eine Stereotypisierung der einzelnen Betriebe einher. Für die Weiterbildungspraxis kann ein entsprechendes diagnostisches Inventar aber nicht umfassender ausfallen als unbedingt nötig.

Literaturverzeichnis

- Ahlene, Eva; Dobischat, Rolf (2011): Betriebliche Lernzeitkonten: Zwischenbilanz einer Debatte. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP* 1, S. 44–47. Online verfügbar unter <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/6565>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Aljets, Enno (2013): Organisation. In: *Soziologische Revue* 36 (1), S. 88–91. <https://doi.org/10.1524/srsr.2013.001>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein Indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv.
- Bank, Volker (2010): Bildungscontrolling: Kein ökonomisches Zauberkraut. In: Bernd Käpplinger (Hg.): *Weiterbildungsentscheidungen und Bildungscontrolling. Impulse aus der Bildungsforschung für die Bildungspraxis*. Bonn: BIBB, S. 64–81.
- Bäumer, Jens (1999): *Weiterbildungsmanagement. Eine empirische Analyse deutscher Unternehmen*. München: Hampp.
- Becker, Manfred (1999): *Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung*. 2. Aufl. München: Hanser.
- Behringer, Friederike; Moraal, Dick; Schönfeld, Gudrun (2008): Betriebliche Weiterbildung in Europa: Deutschland weiterhin nur im Mittelfeld. Aktuelle Ergebnisse aus CVTS3. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP* 37 (2015), S. 9–14. Online verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/8855>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Berger, Ulrike; Bernhard-Mehlich, Isolde; Oertel, Simon (2014): Die verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie. In: Alfred Kieser und Mark Ebers (Hg.): *Organisationstheorien*. 7. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 118–163.
- BIBB (Hg.) (2017): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann. Online verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2017.pdf, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- BIBB (Hg.) (2022a): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. BMBF. Leverkusen: Barbara Budrich. Online verfügbar unter https://www.bibb.de/datenreport/de/datenreport_2022.php, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- BIBB (2022b): *Tabellen zum Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022 im Internet*. BMBF. Bonn. Online verfügbar unter https://www.bibb.de/datenreport/de/datenreport_2022.php, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Bilger, Frauke; Strauß, Alexandra (2018): *Erhebung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 (AES 2016). Handbuch zur Datennutzung*. Köln: GESIS Datenarchiv. Online verfügbar unter <https://dbk.gesis.org/dbksearch/download.asp?db=D&id=64627>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.

- Bilger, Frauke; Strauß, Alexandra (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht. Hg. v. BMBF. Bonn. Online verfügbar unter <https://doku.iab.de/externe/2019/k190830r09.pdf>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Bilger, Frauke; Strauß, Alexandra (2022): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht. Hg. v. BMBF. Berlin. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690_AES-Trendbericht_2020.pdf?__blob=publicationFile&v=4, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- BMAS (2018): Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung der Chancen für Qualifizierung und für mehr Schutz in der Arbeitslosenversicherung (Qualifizierungschancengesetz). Online verfügbar unter <https://dserver.bundestag.de/brd/2018/0467-18.pdf>, zuletzt aktualisiert am 30.08.2018, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- BMBF (2017): Bekanntmachung. Richtlinie zur Förderung von lebensweltlich orientierten Entwicklungsvorhaben in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bundesanzeiger vom 12.06.2017. Online verfügbar unter <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1374.html>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5>
- Bohlinger, Sandra (2015): Geschichte, Aufgaben und Akteure europäischer Berufsbildungspolitik. In: Sandra Bohlinger und Andreas Fischer (Hg.): Lehrbuch europäische Berufsbildungspolitik. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 81–104.
- Bohlinger, Sandra; Kresse, Luisa; Müller, Christian (2017): Daten für bildungspolitische Ziele nutzen: Weiterbildungsmonitoring im internationalen Kontext. In: *Weiterbildung: Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends* (4), S. 14–17.
- Breuer, Franz; Muckel, Petra; Dieris, Barbara; Allmers, Antje (2019): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2>
- Bundesamt für Statistik (2018): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen im Jahr 2015. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. Online verfügbar unter <https://www.bfs.admin.ch/asset/de/1392-1501>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Bundestag (18.12.2018): Gesetz zur Stärkung der Chancen für Qualifizierung und für mehr Schutz in der Arbeitslosenversicherung, Qualifizierungschancengesetz. In: Bundestag (Hg.): Bundesgesetzblatt. Online verfügbar unter http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl118s2651.pdf, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Christ, Johannes (2021): Weiterbildung in Betrieben. In: Sarah Widany, Johannes Christ, Nicolas Echarti und Elisabeth Reichart (Hg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2021. Bielefeld: wbv, S. 146–178.

- Cohen, Michael D.; March, James G.; Olsen, Johan P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: *Administrative Science Quarterly* 17 (1), S. 1–25. <https://doi.org/10.2307/2392088>
- Cohen, Michael D.; March, James G.; Olsen, Johan P. (1990): Ein Papierkorb-Modell für organisatorisches Wahlverhalten. In: James G. March (Hg.): *Entscheidung und Organisation. Kritische und konstruktive Beiträge, Entwicklungen und Perspektiven*. Wiesbaden: Gabler, S. 329–372.
- Dehnbostel, Peter (2014): *Betriebliches Bildungsmanagement*. Hg. v. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg – Center für lebenslanges Lernen C3L. Oldenburg. Online verfügbar unter http://www.mba.uni-oldenburg.de/downloads/leseproben/bildungsmanagement_-_studienmaterial_leseprobe_betriebliches_bildungsmanagement_dehnbostel.pdf, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Dehnbostel, Peter (2015): *Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dehnbostel, Peter (2020): Der Betrieb als Lernort. In: Rolf Arnold, Antonius Lipsmeier und Matthias Rohs (Hg.): *Handbuch Berufsbildung*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 485–501. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_38
- Deutscher Bundestag (Hg.) (2017): *Wegweiser in EU-Angelegenheiten*. Online verfügbar unter <https://www.btg-bestellservice.de/pdf/90031000.pdf>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- DiMaggio, Paul J.; Powell, Walter W. (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: *American Sociological Review* 48 (2), S. 147–160. <https://doi.org/10.2307/2095101>
- Dobischat, Rolf (1994): Arbeitnehmer und Personalentwicklung. In: Rudolf Tippelt (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 589–597. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83532-1_47
- Dobischat, Rolf; Düsseldorf, Karl (2018): Weiterbildung und Arbeitnehmer. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 735–761. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_34
- Dobischat, Rolf; Fischell, Marcel; Rosendahl, Anna (2015): *Einführung in das Recht der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-06153-1>
- Dobischat, Rolf; Seifert, Hartmut (2005): Das Lernzeitkonto: Von der Expertenkommission Finanzierung lebenslangen Lernens empfohlenes Instrument für die betrieblich-berufliche Weiterbildung. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (3), S. 45–47. Online verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/2175>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Dohmen, Dieter (2017): *Finanzierung beruflicher und betrieblicher Weiterbildung: Stand der Förderung, der Diskussion und Ansätze für die Weiterentwicklung*. Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS). Berlin. Online verfügbar unter <https://www.econstor.eu/handle/10419/149640>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Dörner, Olaf (2008): Weiterbildungsbedeutungen: Ein Bedingungsrahmen pädagogischen Handelns in kleinen und mittleren Unternehmen. In: *Der pädagogische Blick* 16 (3), S. 132–140.

- Dörner, Olaf; Schäffer, Burkhard (2018): Qualitative Erwachsenenbildungsforschung. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 355–373. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_18
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Transkription. Interview, Transkription & Analyse. 8. Aufl. Marburg: Eigenverlag.
- Dummert, Sandra (2018): Betriebliche Berufsausbildung und Weiterbildung in Deutschland. IAB. Nürnberg. Online verfügbar unter <https://iab.de/publikationen/publikation/?id=8428740>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Esser, Hartmut (2003): Die Rationalität der Werte. Die Typen des Handelns und das Modell der soziologischen Erklärung. In: Gert Albert, Agathe Bienfait, Steffen Sigmund und Klaus Wendt (Hg.): Das Weber-Paradigma. Studien zur Weiterentwicklung von Max Webers Forschungsprogramm [Kolloquium „Das Weber-Paradigma“ – veranstaltet vom 10. bis 12. April 2003 im Internationalen Wissenschaftsforum der Universität Heidelberg]. Tübingen: Mohr, S. 153–187.
- Etzioni, Amitai (1975): A Comparative Analysis of Complex Organizations: On Power, Involvement, and their Correlates. New York: Free Press.
- Europäische Kommission (2010): Mitteilung der Kommission. Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. Brüssel. Online verfügbar unter <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20%20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Europäische Union (2012): Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union. AEUV.
- Europäische Union (2016): Vertrag über die Europäische Union (konsolidierte Fassung). EUV.
- Europäischer Rat (2019): Eine neue strategische Agenda 2019–2024. Brüssel. Online verfügbar unter <https://www.consilium.europa.eu/media/39963/a-new-strategic-agenda-2019-2024-de.pdf>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Europäisches Parlament und Europäischer Rat (2013): VERORDNUNG (EU) Nr. 1288/2013 DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 11. Dezember 2013 zur Einrichtung von „Erasmus+“, dem Programm der Union für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport, und zur Aufhebung der Beschlüsse Nr. 1719/2006/EG, Nr. 1720/2006/EG und Nr. 1298/2008/EG. Online verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex%3A32013R1288>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Europäisches Parlament und Europäischer Rat (2018): RICHTLINIE (EU) 2018/645 DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 18. April 2018 zur Änderung der Richtlinie 2003/59/EG über die Grundqualifikation und Weiterbildung der Fahrer bestimmter Kraftfahrzeuge für den Güter- oder Personenkraftverkehr und der Richtlinie 2006/126/EG über den Führerschein. Online verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018L0645&from=EN>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Faulstich, Peter (1998): Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation. München: Vahlen.

- Faulstich, Peter (2015): Es wird Zeit Beruflichkeit neu zu denken. In: *Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de* (01), S. 1–10. Online verfügbar unter <http://denk-doch-mal.de/wp/peter-faulstich-es-wird-zeit-beruflichkeit-neu-zu-denken/>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (2010): *Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz.
- Fleige, Marion; Gassner, Julia; Schams, Mareike (2020): Einleitung. In: Marion Fleige, Julia Gassner und Mareike Schams (Hg.): *Kulturelle Erwachsenenbildung. Bedeutung, Planung und Umsetzung*. Bielefeld: wbv, S. 11–18.
- Fleige, Marion; Robak, Steffi (2019): Lernkulturen. In: Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Aiga von Hippel, Bernd Käpplinger und Steffi Robak (Hg.): *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. 2. Aufl. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.36198/9783838552828>
- Forschungsdatenzentrum der BA im IAB (Hg.) (2017): *Das IAB-Betriebspanel. Beschäftigungstrends. Arbeitgeberbefragung 2017 im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit*. Online verfügbar unter <https://fdz.iab.de/en/betriebsdaten/iab-establishment-panel-iab-bp-version-9317-v1/>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Friebel, Harry (2012): Weiterbildung in der postedukativen Gesellschaft? In: *REPORT Fachzeitschrift für Weiterbildungsforschung* 35 (214), S. 15–29.
- Frosch, Ulrike; Gerhardt, Mareike (2019): Netzwerkforschung am Beispiel des „Weiterbildungscampus Magdeburg“. In: Susanne Maria Weber (Hg.): *Organisation und Netzwerke. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Unter Mitarbeit von Inga Truschkat, Christian Schröder, Luisa Peters und Andreas Herz. Wiesbaden: Vieweg, S. 323–344. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20372-6_30
- Funke, Joachim; Dexheimer, Julia (2016): Rationales Denken und intelligentes Verhalten: Beiträge der Allgemeinen Psychologie – Kognition. In: Karlheinz Sonntag (Hg.): *Personalentwicklung in Organisationen. Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien*. 4. Aufl. Göttingen: Hogrefe, S. 65–81.
- Gerichtshof der Europäischen Union (2019): Pressemitteilung Nr. 61/19. Urteil in der Rechtssache C-55/18 Federación de Servicios de Comisiones Obreras (CCOO)/Deutsche Bank SAE. Luxemburg. Online verfügbar unter https://curia.europa.eu/jcms/jcms/p1_2007179/de/, zuletzt aktualisiert am 12.09.2022.
- Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (2019): Überstunden müssen erfasst werden – gut so! Online verfügbar unter <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/ueberstunden-muessen-erfasst-werden-gut-so/>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2010): *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. Unter Mitarbeit von Bruno Hildenbrand. 3. Aufl. Bern: Hans Huber.
- Gonon, Philipp (2017): Beruflichkeit. In: *Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog* 71 (164), S. 1.
- Griese, Christiane; Marburger, Helga (2011): *Bildungsmanagement*. In: Christiane Griese und Helga Marburger (Hg.): *Bildungsmanagement. Ein Lehrbuch*. München: Oldenbourg Verlag, S. 3–20. <https://doi.org/10.1524/9783486710144>
- Grottker, Dieter (2020): Geschichte der Berufsbildung in Deutschland. In: Rolf Arnold, Antonius Lipsmeier und Matthias Rohs (Hg.): *Handbuch Berufsbildung*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–52. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_5

- Haberzeth, Erik (2018): Orte des Lernens. In: *Education Permanent. Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung* (1), S. 4–6. Online verfügbar unter <https://www.ep-web.ch/de/>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Haberzeth, Erik; Käßplinger, Bernd; Kulmus, Claudia (2013): Finanzierung von Bildung im Lebenslauf: Was Hänschen finanziert bekommt, kann Hans selbst zahlen? In: *REPORT Fachzeitschrift für Weiterbildungsforschung* 2, S. 43–54.
- Haberzeth, Erik; Kulmus, Claudia (2013): Förderprogramme der beruflichen Weiterbildung: Bedeutung, Stand und Entwicklung von Weiterbildungsgutscheinen in Deutschland. In: Bernd Käßplinger, Rosemarie Klein und Erik Haberzeth (Hg.): *Weiterbildungsgutscheine. Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 39–56.
- Harney, Klaus (1998): *Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung*. Stuttgart: Hirzel.
- Hartmann, Josef (2011): Gesellschaftliche und individuelle Funktionen von Weiterbildung. In: Bernhard von Rosenblatt und Frauke Bilger (Hg.): *Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 17–19.
- Hartz, Stefanie; Schardt, Vanessa (2010): (Organisations-)theoretische Bezüge in erwachsenenpädagogischen Arbeiten. Eine Bestandsaufnahme. In: Karin Dollhausen (Hg.): *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21–43. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92500-4_2
- Hasse, Raimund; Krücken, Georg (2012): Ökonomische Rationalität, Wettbewerb und Organisation. Eine wirtschaftssoziologische Perspektive. In: Anita Engels und Lisa Knoll (Hg.): *Wirtschaftliche Rationalität. Soziologische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–46. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93354-2_2
- Helfferich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Hempel, Carl G.; Oppenheim, Paul (1936): *Der Typusbegriff im Lichte der neuen Logik. Wissenschaftstheoretische Untersuchungen zur Konstitutionsforschung und Psychologie*. Leiden: A. W. Sijthoff.
- Herbrechter, Dörthe; Schrader, Josef (2018): Organisationstheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 295–318. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_15
- Heuer, Ulrike (2010a): *Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling. Fallstudienbericht*. Bonn: BIBB.
- Heuer, Ulrike (2010b): *Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling – Handreichung*. In: Bernd Käßplinger (Hg.): *Weiterbildungsentscheidungen und Bildungscontrolling. Impulse aus der Bildungsforschung für die Bildungspraxis*. Bonn: BIBB, S. 18–49.

- Hippel, Aiga; Röbel, Tina (2016): Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsfor-*
schung 1, S. 61–81. Online verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/31856>, zuletzt
geprüft am 12.09.2022. <https://doi.org/10.1007/s40955-016-0053-1>
- Hippel, Aiga von; Tippelt, Rudolf; Gebrande, Johanna (2018): Adressaten-, Teilnehmer-
und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In: Rudolf Tippelt und Aiga
von Hippel (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Aufl. Wiesba-
den: Springer VS, S. 1131–1147. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_55
- Hof, Christiane; Egloff, Birte (2022): Handeln und Forschen in der Erwachsenen- und Wei-
terbildung. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.36198/9783838558349>
- Honer, Anne (2011): Interview. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser
(Hg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl. Opladen: Barbara Budrich,
S. 94–99. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99183-6_33
- Hormel, Roland; Geldermann, Brigitte (2010): *Betriebliches Weiterbildungsmanagement
für KMU. Beispiele aus der M+E-Industrie*. 1. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Inamizu, Nobuyuki (2015): Garbage Can Code. In: *ABAS* 14 (1), S. 15–34. <https://doi.org/10.7880/abas.14.15>
- Janssen, Simon; Leber, Ute (2015): *Weiterbildung in Deutschland: Engagement der Be-
triebe steigt weiter*. Nürnberg. Online verfügbar unter <http://hdl.handle.net/10419/158464>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Käpplinger, Bernd (2009a): *Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungs-
prozesse und Bildungscontrolling. Abschlussbericht*. Bundesinstitut für Berufsbil-
dung BIBB. Bonn. Online verfügbar unter [http://www2.bibb.de/bibbtools/tools/
dapro/data/documents/pdf/eb_22203.pdf](http://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_22203.pdf), zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Käpplinger, Bernd (2009b): *Bildungscontrolling: Vor allem in Großbetrieben ein Thema*.
BIBB-Umfragen von 1997 und 2008 im Vergleich. In: *BIBB REPORT* 3 (13), S. 1–8.
- Käpplinger, Bernd (2010a): *Weiterbildungsentscheidungen auf Grundlage von Bildungs-
controlling und jenseits von Bildungscontrolling – Empirische Ergebnisse eines
BIBB-Forschungsprojektes*. In: Bernd Käpplinger (Hg.): *Weiterbildungsentscheidun-
gen und Bildungscontrolling. Impulse aus der Bildungsforschung für die Bildungs-
praxis*. Bonn: BIBB, S. 6–17.
- Käpplinger, Bernd (Hg.) (2010b): *Weiterbildungsentscheidungen und Bildungscontrolling*.
Impulse aus der Bildungsforschung für die Bildungspraxis. Bonn: BIBB.
- Käpplinger, Bernd (2016): *Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigura-
tionstheorien*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Käpplinger, Bernd (2018): *Theorien und Theoreme der betrieblichen Weiterbildung*. In:
Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiter-
bildung*. 6. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 679–695. [https://doi.org/10.1007/
978-3-531-19979-5_31](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_31)

- Käpplinger, Bernd; Kulmus, Claudia; Haberzeth, Erik (2013): Weiterbildungsbeteiligung. Anforderungen an eine Arbeitsversicherung. Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/09852.pdf>, zuletzt geprüft am 12.09.2022. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0349-5>
- Kaumanns, Daniel (2018): Entscheidungsprozesse im strategischen Währungsmanagement internationaler Unternehmen. University Press, Bamberg.
- Kelle, Udo (1997): Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. 2. Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6>
- Kieser, Alfred; Kubicek, Herbert (1983): Organisation. 2. Aufl. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111345598>
- Klaus, Anton; Kruppe, Thomas; Lang, Julia; Roesler, Konrad (2020): Geförderte Weiterbildung Beschäftigter: Trotz erweiterter Möglichkeiten noch ausbaufähig. IAB. Nürnberg. Online verfügbar unter <http://doku.iab.de/kurzber/2020/kb2420.pdf>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Kluge, Susann (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. In: *Forum qualitative Sozialforschung* 1 (1), S. 1–11.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2010): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel. Online verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/745>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- König, Corinna (2020): Betriebliche Berufsausbildung und Weiterbildung in Deutschland. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Online verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_iab-expertise_2020.pdf, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Kroneberg, Clemens (2007): Wertrationalität und das Modell der Frame-Selektion. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59 (2), S. 215–239. <https://doi.org/10.1007/s11577-007-0027-9>
- Kruppe, Thomas (2020): Finanzierung der Weiterbildung: Stellungnahme des IAB zur Anhörung in der Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission Berufliche Bildung des Deutschen Bundestages am 23.11.2020. Online verfügbar unter <https://www.econstor.eu/handle/10419/234311>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Kruse, Jan; Schmieder, Christian; Weber, Kristina Maria; Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Kühl, Stefan (2010): Organisationen – Was ist das eigentlich? Plädoyer für einen engen Begriff von Organisation. Online verfügbar unter <https://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kuehl/pdf/Organisationen-Einfuehrungen-Working-Paper-endgultig-040610.pdf>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Kühl, Stefan (2011): Organisationen. Eine sehr kurze Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kuper, Harm (2010): Geleitwort. In: Karin Dollhausen (Hg.): *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 5–7.
- Kuper, Harm; Kaufmann, Katrin (2018): Systemtheoretische Analysen der Weiterbildung. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*. 6. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 205–220. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_10
- Langenheder, Werner (1975): *Theorie menschlicher Entscheidungshandlungen*. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Laux, Helmut; Gillenkirch, Robert M.; Schenk-Mathes, Heike Yasmin (2014): *Entscheidungstheorie*. 9. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-55258-8>
- Lohaus, Daniela; Habermann, Wolfgang (2011): *Weiterbildung im Mittelstand. Personalentwicklung und Bildungscontrolling in kleinen und mittleren Unternehmen*. München: Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486714265>
- Luhmann, Niklas (2011): *Organisation und Entscheidung*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93042-8>
- Luhmann, Niklas (2019a): Ausdifferenzierung von Interaktion und Organisation. In: Niklas Luhmann: *Theorie organisierter Sozialsysteme*. Hg. v. Ernst Lukas und Veronika Tacke. Wiesbaden: Springer VS, S. 361–390. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23210-8_13
- Luhmann, Niklas (2019b): Organisation. In: Niklas Luhmann: *Theorie organisierter Sozialsysteme*. Hg. v. Ernst Lukas und Veronika Tacke. Wiesbaden: Springer VS, S. 335–360. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23210-8_12
- March, James G. (Hg.) (1990): *Entscheidung und Organisation. Kritische und konstruktive Beiträge, Entwicklungen und Perspektiven*. Wiesbaden: Gabler.
- March, James G.; Simon, Herbert A. (1976): *Organisation und Individuum. Menschliches Verhalten in Organisationen*. Wiesbaden: Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-91734-8>
- Marotzki, Winfried (2003): Leitfadeninterview. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): *Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch*. Opladen: Leske + Budrich, S. 114. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99183-6_43
- Martin, Andreas; Schrader, Josef (2018): *Methodenbericht zum Deutschen Weiterbildungsatlas 3. Weiterbildungsbeteiligung und Weiterbildungsangeboten in Kreisen und kreisfreien Städten*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bonn. Online verfügbar unter <https://ergebnisberichte.deutscher-weiterbildungsatlas.de/>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Merton, Robert K. (1995): *Soziologische Theorie und soziale Struktur*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110871791>
- Meuser, Michael (2018): Leitfadeninterview. In: Ralf Bohnsack, Alexander Geimer und Michael Meuser (Hg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 4. Aufl. Opladen: Barbara Budrich, S. 151–152.

- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2002): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz (Hg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 71–93. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93270-9_3
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2011): Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–48. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_1
- Meyer, John W.; Rowan, Brian (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: *American Journal of Sociology* 83 (2), S. 340–363. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/2778293>, zuletzt geprüft am 12.09.2022. <https://doi.org/10.1086/226550>
- Mintzberg, Henry (1991): Mintzberg über Management. Führung und Organisation. Mythos und Realität. Wiesbaden: Gabler Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-91041-7>
- Moraal, Dick (2007): Berufliche Weiterbildung in Deutschland. Bundesinstitut für Berufsbildung. Online verfügbar unter <https://www.bibb.de/de/16624.php>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Mühlemann, Samuel (2019): Measuring Performance in Vocational Education and Training and the Employer’s Decision to Invest in Workplace Training. In: David Guile und Lorna Unwin (Hg.): *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training*. Newark: John Wiley & Sons Incorporated, S. 187–206. <https://doi.org/10.1002/9781119098713.ch10>
- Müller, Christian (2019): Die Rekonstruktion betrieblicher Weiterbildungsentscheidungen in Klein- und Kleinstunternehmen. In: Olaf Dörner, Carola Iller, Ingeborg Schüßler, Heide von Felden und Sebastian Lerch (Hg.): *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*. Leverkusen: Barbara Budrich, 149–158. <https://doi.org/10.2307/j.ctvrs8zvg.15>
- Müller, Christian (2022): Weiterbildungsbedarfe aus betrieblicher Perspektive – pragmatischer Umgang mit einem komplexen Gegenstand. In: *Education Permanent. Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung* 1, S. 31–40. Online verfügbar unter <https://www.ep-web.ch/de/artikel/weiterbildungsbedarfe-aus-betrieblicher-perspektive-pragmatischer-umgang-mit-einem-komplexen-gegenstand>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Münch, Richard (2008): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Politik unter dem Regime von Pisa, McKinsey, Disney & Co. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Neumer, Judith (2013): Entscheidungen im Prozess – Entscheidungsprozesse in Arbeitsorganisationen zwischen Planung und Erfahrung. In: *Arbeits- und Industriesoziologische Studien* 6 (1), S. 5–24. <https://doi.org/10.21241/ssoar.64787>
- Neuweg, Georg Hans (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (1), S. 10–29.
- Ortmann, Günther (1995): Formen der Produktion. Organisation und Rekursivität. Opladen: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97055-8>
- Pawlowsky, Peter; Bäumer, Jens (1996): Betriebliche Weiterbildung. Management von Qualifikation und Wissen. München: Beck.

- Peirce, Charles Sanders (1994): *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge: Harvard University Press.
- Peters, B. Guy (2002): *Governance: A Garbage Can Perspective*. Institut für Höhere Studien (IHS). Wien. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-246276>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Prosch, Bernhard; Abraham, Martin (2006): *Gesellschaft, Sinn und Handeln: Webers Konzept des sozialen Handelns und das Frame-Modell*. In: Rainer Greshoff, Uwe Schimank, Hartmut Esser, Niklas Luhmann und Max Weber (Hg.): *Integrative Sozialtheorie? Esser – Luhmann – Weber*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87–110. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90259-3_5
- Rat der Europäischen Union (2016): *Empfehlung des Rates vom 19. Dezember 2016 für Weiterbildungspfade: Neue Chancen für Erwachsene (2016/C 484/01)*. Online verfügbar unter https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=OJ:JOC_2016_484_R_0001, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Röbel, Tina (2017): *Bildung im Betrieb? Empirische Betrachtung der Bedarfsbestimmung im Großunternehmen: Prozesse, Akteure und Begründungen*. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 1, S. 25–39. Online verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/35502>, zuletzt geprüft am 12.09.2022. <https://doi.org/10.1007/s40955-017-0082-4>
- Rommelfanger, Heinrich; Eickemeier, Susanne (2002): *Entscheidungstheorie. Klassische Konzepte und Fuzzy-Erweiterungen*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-56252-5>
- Rosenstiel, Lutz von (2018): *Weiterbildung von Führungskräften*. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 1345–1361. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_67
- Scherm, Ewald; Julmi, Christian; Lindner, Florian (2016): *Intuitive versus analytische Entscheidungen – Überlegungen zur situativen Stimmigkeit*. In: Heinz Ahn, Marcel Clermont und Rainer Souren (Hg.): *Nachhaltiges Entscheiden. Beiträge zum multiperspektivischen Performancemanagement von Wertschöpfungsprozessen*. Unter Mitarbeit von Harald Dyckhoff. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 299–318. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12506-6_16
- Schiersmann, Christiane (1994): *Zielgruppenforschung*. In: Rudolf Tippelt (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 501–509. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83532-1_37
- Schiersmann, Christiane (2010): *Beratung im Kontext lebenslangen Lernens – Herausforderungen für die Theoriebildung*. In: Michael Göhlich, Susanne Maria Weber, Wolfgang Seitter und Timm C. Feld (Hg.): *Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–37. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92285-0_2
- Schimank, Uwe (2005): *Die Entscheidungsgesellschaft. Komplexität und Rationalität der Moderne*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schöll, Ingrid (2018): *Marketing in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 1473–1493. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_76

- Schönfeld, Gudrun; Behringer, Friederike (2017): Betriebliche Weiterbildung. In: Frauke Bilger, Friederike Behringer, Harm Kuper und Josef Schrader (Hg.): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 56–73.
- Schönfeld, Gudrun; Thiele, Marion (2019): Betriebliche Ausgaben für Weiterbildung im europäischen Vergleich – Ergebnisse der 5. europäischen Weiterbildungserhebung. In: BIBB (Hg.): *Vorabversion des Datenreports zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Leverkusen: Barbara Budrich, 339–347.
- Schöni, Walter (2020): Weiterbildung als Geschäft. In: *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (878), S. 53–56.
- Sengenberger, Werner (1978): Einführung: Die Segmentation des Arbeitsmarkts als politisches und wissenschaftliches Problem. In: Werner Senegenberger (Hg.): *Der gesplattene Arbeitsmarkt. Probleme der Arbeitsmarktsegmentation*. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag, S. 15–42.
- Sesselmeier, Werner; Funk, Lothar; Waas, Bernd (2010): *Arbeitsmarkttheorien. Eine ökonomisch-juristische Einführung*. 3. Aufl. Heidelberg: Physica-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-7908-1790-4>
- Seyda, Susanne; Placke, Beate (2017): Die neunte IW-Weiterbildungserhebung. Kosten und Nutzen betrieblicher Weiterbildung. In: *Vierteljahreszeitschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung* 44 (4), S. 1–19.
- Seyda, Susanne; Placke, Beate (2020): IW-Weiterbildungserhebung 2020: Weiterbildung im Wachstumskurs. In: *Vierteljahreszeitschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung* 47 (4), S. 103–123. Online verfügbar unter https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Trends/PDF/2020/IW-Trends_2020-04-07_Seyda_Placke.pdf, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Simon, Herbert Alexander (1981): *Entscheidungsverhalten in Organisationen. Eine Untersuchung von Entscheidungsprozessen in Management und Verwaltung*. Landsberg am Lech: Verlag Moderne Industrie.
- Simon, Herbert Alexander (1997): *Administrative behavior. A study of decision-making processes in administrative organizations*. 4. Aufl. New York: Free Press.
- Simon, Herbert Alexander (2016): Satisficing. In: Macmillan Publisher Ltd (Hg.): *The New Palgrave Dictionary of Economics*. London: Palgrave Macmillan UK, S. 1–3.
- Söllner, René (2016): Der deutsche Mittelstand im Zeichen der Globalisierung. In: Statistisches Bundesamt (Hg.): *WISTA 2/2016. Wirtschaft und Statistik*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, S. 107–119. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/2016/02/DeutscherMittelstand_022016.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Sorg, Mascha (2016): *Rationalitätssicherung durch Banken in mittelständischen Unternehmen*. WHU – Otto Beisheim School of Management, Vallendar.
- Spöttl, Georg (2020): Methoden der Berufsbildungsforschung. In: Rolf Arnold, Antonius Lipsmeier und Matthias Rohs (Hg.): *Handbuch Berufsbildung*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 695–710. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_53

- Stang, Richard (2020): Vorbemerkungen. In: Marion Fleige, Julia Gassner und Mareike Schams (Hg.): Kulturelle Erwachsenenbildung. Bedeutung, Planung und Umsetzung. Bielefeld: wby, S. 9–10.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hg.) (2003): Stichprobenerhebung über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt. Online verfügbar unter https://www.gesis.org/missy/files/documents/MZ/MZ2003_Erhebungsbogen_1+E.pdf, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Statistisches Bundesamt (2013): Anzahl der Berufskraftfahrer im deutschen Straßengüterverkehr (Stand: 30. Juni 2013). Online verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/294128/umfrage/anzahl-der-berufskraftfahrer-im-gueterverkehr/>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Statistisches Bundesamt (2017): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Fünfte Europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS5). Hg. v. Statistisches Bundesamt. Online verfügbar unter <https://www.bibb.de/de/80707.php>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Statistisches Bundesamt (2019a): Anzahl der Ausbildungsverträge zum Berufskraftfahrer in Deutschland in den Jahren 2005–2017. Online verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/203002/umfrage/anzahl-der-ausbildungsvertraege-von-berufskraftfahrern-in-deutschland/>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Statistisches Bundesamt (2019b): Unternehmensstrukturstatistik. Anteile kleiner und mittlerer Unternehmen an ausgewählten Merkmalen 2015. Hg. v. Statistisches Bundesamt. Online verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesamtwirtschaftUmwelt/UnternehmenHandwerk/KleineMittlereUnternehmenMittelstand/Tabellen/Insgesamt.html>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Statistisches Bundesamt (2022): Kleine und mittlere Unternehmen (KMU) in Deutschland. Hg. v. Statistisches Bundesamt. Online verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Branchen-Unternehmen/Unternehmen/Kleine-Unternehmen-Mittlere-Unternehmen/Tabellen/wirtschaftsabschnitte-insgesamt.html>, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Unveränd. Nachdr. Weinheim: Beltz.
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2>
- Terhart, Ewald (1986): Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (2), S. 205–223. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=14386, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Tippelt, Rudolf; Lindemann, Barbara (2018): Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 521–542. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_26

- Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga von (2018): Vorwort und Einleitung. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–16. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_81
- Weber, Max (1990): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 5. Aufl. Tübingen: Mohr.
- Weber, Wolfgang; Mayrhofer, Wolfgang; Nienhüser, Werner; Rodehuth, Maria; Rütter, Bernhardine (1994): Betriebliche Bildungsentscheidungen. Entscheidungsverläufe und Entscheidungsergebnisse. München: Hampp.
- Weil, Markus; Gonon, Philipp; Schläfli, André; Hotz, Hans-Peter (2007): Best-Practice-Weiterbildung in KMU. Eine Befragung von Deutschschweizer KMU-Weiterbildungsverantwortlichen zu Strategien, Lernformen und Kooperationen in der Weiterbildung. Hg. v. Schweizer Verband für Weiterbildung SVEB. Online verfügbar unter http://www.weiterbildung-in-kmu.ch/images/pdf/best_practice_wb_kmu.pdf, zuletzt geprüft am 12.09.2022.
- Weimar, Anne-Marie (2004): Die Arbeit und die Entscheidungsprozesse der Hartz-Kommission. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80558-4>
- Weinberg, Johannes (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weiß, Reinhold (2018): Bildungsökonomie und Finanzierung von Weiterbildung. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 565–586. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_28
- Wendt, Thomas (2021): Die Kultivierung des Zufalls. Zum Verhältnis von organisationaler Strukturautomation und Unberechenbarkeit in der digitalen Moderne. In: Andreas Schröer, Stefan Köngeter, Sebastian Manhart, Christian Schröder und Thomas Wendt (Hg.): Organisation über Grenzen. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 295–308. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33379-9_19
- Wessler, Markus (2012): Entscheidungstheorie. Von der klassischen Spieltheorie zur Anwendung kooperativer Konzepte. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Wittpoth, Jürgen (2009): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen: Barbara Budrich.
- Wittpoth, Jürgen (2018): Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 1149–1172. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_56
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung. Online verfügbar unter <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>, zuletzt geprüft am 12.09.2022

Autor und Danksagung

Christian Müller ist seit 2015 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Erwachsenenbildung an der Technischen Universität Dresden. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Seine Promotion schloss Herr Müller an der Fakultät Erziehungswissenschaften mit dem Gesamturteil *summa cum laude* ab.

Weitere Informationen zu den Forschungsschwerpunkten und Publikationen können über die Website der TU Dresden und ResearchGate abgerufen werden.

Ein besonderer Dank gilt meiner Erstgutachterin und Betreuerin Prof.in Dr.in Sandra Bohlinger, die meine Arbeit durch zahlreiche Gespräche, Feedbacks und Kolloquien über die gesamte Zeit meiner Promotion begleitete. Ich danke ihr für ihre umfangreiche, kritische und ermutigende Betreuung. Weiterhin danke ich herzlich Prof. Dr. Erik Haberzeth für die Anfertigung des Zweitgutachtens sowie der gesamten Promotionskommission für die einwandfreie Durchführung des gesamten Verfahrens.

Ausdrücklich möchte ich mich bei Nicole Körtge bedanken, durch deren Netzwerk mir zahlreiche Interviewkontakte ermöglicht wurden. Ihr und auch Dr. Hoang Long Nguyen danke ich außerdem für die vielen konstruktiven gemeinsamen Schreibstunden in der Bibliothek.

Weiterer Dank gilt meinen Interviewpartnerinnen und -partnern für ihre wertvolle Zeit, die sie mir zur Durchführung der Interviews schenkten.

Ganz besonders danke ich meiner großartigen Familie, die mich in der Zeit meiner Promotion voller Geduld unterstützte und mir stets die nötige Zuversicht gab, das vorliegende Projekt umzusetzen.

BETRIEBLICHE WEITERBILDUNGSENTSCHEIDUNGEN IM GARBAGE CAN

Typenbildende Rekonstruktion in Klein- und Kleinstunternehmen

Auf welcher Basis entscheiden kleinere Betriebe, wie sie die Weiterbildungsmöglichkeiten für ihre Mitarbeitenden organisieren? Von welchen Einflüssen lassen sich die Geschäftsführer:innen leiten?

Mit der Grounded Theory analysiert der Autor die Weiterbildungsentscheidungen in Klein- und Kleinstunternehmen verschiedener Branchen. Dabei setzt er das Garbage Can Model ein, um zu zeigen, dass Weiterbildungsentscheidungen nicht nur rational, nicht linear und selten planvoll sind. Die Ergebnisse belegen vielmehr, wie sehr situative Passung und Formalisierung, persönliche Intuition, Bildungserfahrungen und Werte aber auch Spezifika der Branche die Entscheidungen beeinflussen.

„Diese Unternehmen [...] bestimmen mit ihren Weiterbildungsaktivitäten über Teilnahmemöglichkeiten und Zugangschancen einer großen Anzahl an Beschäftigten. Die Untersuchung leistet einen systematisierenden Beitrag zum Verständnis von Weiterbildungsentscheidungen in diesen Unternehmen.“

Katrin Kraus, Professorin für Berufs- und Weiterbildung an der Universität Zürich

In der Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ erscheinen Texte zu aktuellen und grundsätzlichen Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext des lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens. Sie richtet sich an Menschen in Wissenschaft und Praxis, in Entscheidungspositionen von Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof. Dr. Matthias Alke, Prof.in Dr.in Katrin Kraus, Prof. Dr. Matthias Rohs, Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff und Prof.in Dr.in Julia Schütz.