

# **Begeisterung und Beharrlichkeit: Erste Ergebnisse einer ethnographischen Rekonstruktion betrieblicher Bildungsarbeit**

Michael Dick & Wilhelm Termath<sup>1</sup>

In: Bünning, F., Dick, M., Jahn, R. & Seltrecht, A. (2020): Zwischen Ingenieurpädagogik, Lehrkräftebildung und betrieblicher Praxis. Eine Festschrift für Klaus Jenewein. Bielefeld: wbv, S. 143-160

Schlagworte / Keywords: Betriebliche Bildung, Personalentwicklung, Organisation, Fallstudie, Ethnografie

Abstract: Lebenslanges Lernen vollzieht sich zu einem relevanten Anteil in der Arbeitswelt. Unternehmen und Verwaltungen investieren in wachsendem Ausmaß Ressourcen in Weiterbildung, Personal- und Organisationsentwicklung. Diese entwickelt eine eigene Identität und soziale Praxis im Organisationskontext. Die hier vorgestellte Studie beabsichtigt, diese soziale Praxis über ethnographische Fallstudien detailliert zu rekonstruieren. Zwei Fallstudien werden exemplarisch in Kurzform referiert. Betriebliche Bildung wird so als ein eigenständiger Gegenstand mit vielfältigen theoretischen Bezügen redefiniert, von denen zwei hier entfaltet werden: ihre strategische Bedeutung für die Organisation und ihre implizite, informelle Qualität.

## **1. Ausgangslage und Problemstellung**

### **1.1 Lebenslanges Lernen als informeller Bildungsprozess**

Das EU Memorandum zum lebenslangen Lernen und alle darauf beruhenden strategischen Verlautbarungen und Förderprogramme betonen die Bedeutung eines zeitlich und räumlich ausgedehnten Lernens sowohl für die wissensgetriebene Ökonomie als auch für soziale, politische und kulturelle Teilhabe (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000). In dessen Folge werden besonders das informelle und non-formale Lernen hervorgehoben, die

---

<sup>1</sup> Unter Mitwirkung von Annika Giering (Fallstudie implantcast), Julius Hentschel (Fallstudie Stadt Duisburg), Robert Borchert, Jaqueline Oppermann, Katrin Nebauer-Herzig, Peter Straus und Helge Fredrich

sich in Situationen und Kontexten ereignen, die nicht auf Lernen ausgerichtet sind. Diese Lernprozesse vollziehen sich nur teilweise bewusst, werden nicht systematisch gestaltet und führen nicht zu formalen Qualifikationen (Alheit & Dausien, 2002). Wissen und Expertise werden zu einem bedeutenden Teil handelnd und über durchlebte Erfahrung erworben, entweder beiläufig im Tun oder durch gezieltes Üben. Die Idee eines erfahrungsbasierten Wissens wird in vielen Konzepten aufgegriffen, etwa implizites Wissen, Arbeitsprozesswissen, praktisches Wissen, erfahrungsbasiertes Lernen oder situiertes Lernen (Dick & Wehner, 2018; Fischer & Rauner, 2002; Neuweg, 2005). In den verschiedenen beteiligten Disziplinen ist man sich weitgehend einig, dass Wissen als Prozess und Resultat in Kontexte eingebettet ist, aus denen es sich nicht ohne Weiteres herauslösen, formalisieren und verallgemeinern lässt. Es ist subjektiv repräsentiert und an Erfahrung gebunden (Böhle & Milkau, 1988; Fischer, 2000; Wehner & Dick, 2007). Damit ist die Bedeutung des Lernens als sozial und kulturell eingebettete, sich gleichsam beiläufig ‚unter dem Radar‘ vollziehende Praxis zwar erkannt, allerdings gibt es bislang wenig empirisch fundierte Modelle und Konzepte zu dessen besserem Verständnis und daraus sich ergebenden Ansätzen zu dessen Förderung und Unterstützung. Beispiele für solche Modelle sind die Theorie der „legitimierten peripheren Partizipation“ (Lave & Wenger, 1991), das „SECI-Modell der Wissensschaffung“ durch Transformationen zwischen implizitem und explizitem Wissen (Nonaka et al., 2001) oder das Modell der stufenweisen Entwicklung beruflicher Expertise (Benner et al., 2000; Dreyfus & Dreyfus, 1986). Damit sind einzelne Facetten und Prozesse eines informellen, lebensbegleitenden und lebensumspannenden Lernens beschrieben, die die Bedeutung betrieblicher Bildungsprozesse entlang verschiedener Domänen bestätigen. Unter Lernen verstehen wir dabei einen beiläufigen oder gezielten, sich in konkreten Verhaltensweisen manifestierenden Veränderungsprozess. Bildung hingegen beschreibt die grundlegende und allgemeine Entwicklung des Verhältnisses einer Person zu ihrer Lebenswelt oder Umwelt. Bildung resultiert eher in Motiven, Interessen und Potenzialen als in konkretem Verhalten. Komposita wie berufliche Bildung, betriebliche Bildung, informelles Lernen oder non-formales Lernen sind institutionell und/oder theoretisch vorgeprägte Begriffe, die sich letztlich immer auf Kompetenzen und konkrete Anforderungen beziehen. Sie oszillieren zwischen einem konkreten Lern- und einem allgemeinen Bildungsbegriff.

Der Arbeitskontext ist der wichtigste, zumindest aber häufigste Kontext des informellen und non-formalen Lernens. Betriebe bzw. Organisationen bringen ganz eigene Sozial- und

Organisationsformen, Technologien und Instrumente, Denk- und Handlungsweisen, also eine eigene soziale Welt (Schütze, 2016) der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens hervor. Diese Sicht auf Bildungsprozesse im betrieblichen Alltag ist bislang weder in einschlägigen Lehrbüchern noch in arbeitswissenschaftlichen Forschungen hinreichend systematisch entfaltet worden. Ein Ziel unserer Forschung und Gegenstand des hier beschriebenen Projekts ist daher die empirische Rekonstruktion betrieblicher Bildung als einer generischen Praxis in Unternehmen.<sup>2</sup>

## **1.2 Betriebliche Bildung im Licht aktueller statistischer Berichterstattung**

Der Betrieb ist der wichtigste Ort für Weiterbildung in Deutschland. Laut Adult Education Survey (AES) nehmen seit 2012 mindestens 50% der Erwachsenen in Deutschland an Weiterbildung teil. Etwa 70% aller Weiterbildungsaktivitäten bzw. 50% der dafür aufgewendeten Zeit entfallen auf die betriebliche Bildung, noch einmal 10% der Aktivitäten bzw. 25% der Zeit auf die individuelle berufliche Weiterbildung (Bilger et al., 2017). Der Arbeitgeber ist mit 74% aller betrieblichen und 54% aller Weiterbildungsaktivitäten insgesamt der wichtigste Anbieter von Weiterbildung, deutlich vor den Bildungseinrichtungen mit 9% bzw. 5% (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2019, S. 47). Laut der Betriebsbefragung des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) wendeten Unternehmen im Jahr 2016 ca. 33,5 Mrd. Euro für Weiterbildung pro Jahr auf, 2007 waren es noch 28,5 Mrd., dabei steigt der Anteil direkter Kosten, während die indirekten Kosten konstant bleiben (Seyda & Placke, 2017) . Das Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie kommt auf andere Zahlen, es rechnet auf Basis der amtlichen Statistiken eine Gesamtsumme von 36,4 Mrd. Euro Weiterbildungskosten, von denen 14,2 Mrd. auf Betriebe, 10,8 auf Privatpersonen, 2,1 auf die Bundesagentur für Arbeit und 9,3 auf Bund, Länder und Gemeinden entfallen (Dohmen & Cordes, 2019). Im Jahr 2015 haben 77% (2010: 73%) der deutschen Unternehmen ihren Mitarbeitern\*innen Weiterbildung angeboten, bei den Unternehmen mit mehr als 250 Mitarbeitern\*innen sind es nahezu 100%. Pro Beschäftigtem\*r werden im Schnitt etwa 25 Arbeitsstunden (2010: 23) und 800 Euro (2010: 730) jährlich investiert. Etwa 45% aller Beschäftigten nahmen an einer

---

<sup>2</sup> *Empirische Rekonstruktion Betrieblicher Bildung als generische Praxis in Unternehmen (BWB:konkret), sowie Arbeitswelt als Kontext für lebensbegleitendes Lernen – Ethnografische Studien zu Akteuren, Agenden und Arenen (ALL:konkret); gefördert durch das BMBF (Förderkennzeichen W145800), Laufzeit 01/19 bis 12/2020*

Weiterbildungsmaßnahme teil. Interessant ist, dass die Unternehmen die Weiterbildung zunehmend in eigene Hände nehmen, der Anteil externer Angebote betrug 1999 noch 41% und liegt 2015 bei noch 20% (Statistisches Bundesamt, 2015).

Schaut man auf den Organisationsgrad der betrieblichen Bildung, so haben nahezu 100% der Unternehmen über 1.000 Mitarbeiter\*innen (MA) eine eigene Organisationseinheit, der Anteil sinkt auf 39% bei Unternehmen mit weniger als 20 MA. Bei Unternehmen über 1.000 MA verfügen 76% über ein eigenes Budget und 71% erstellen einen Weiterbildungsplan – bei Unternehmen mit weniger als 20 MA haben 16% ein eigenes Budget und 7% einen Weiterbildungsplan. Bei den Weiterbildungsformaten dominieren Lehrveranstaltungen (77% der Unternehmen bieten diese an) und Weiterbildung am Arbeitsplatz (64%, steigende Tendenz), häufig werden Informationsveranstaltungen angeboten (59%), weniger häufig, aber mit steigender Tendenz finden sich Maßnahmen wie Selbstgesteuertes Lernen (26%), Qualitätszirkel (19%) oder Job Rotation (10%) (Statistisches Bundesamt, 2015). Insgesamt lässt sich schließen, dass die Bedeutung der Weiterbildung für die Betriebe kontinuierlich zunimmt, und diese ihre Aktivitäten zunehmend selbst strategisch steuern.

### **1.3 Die Unterbelichtung der betrieblichen Lebenswelt**

Wie in den Berichtssystemen bleibt auch in den einschlägigen Lehrbüchern der betrieblichen Bildung (Dehnbostel, 2010; Faulstich, 1998; Pawlowsky & Bäumer, 1996; Schiersmann, 2007) eine konkrete Bestimmung darüber aus, wie betriebliche Bildung an der Basis funktioniert, was sie abgrenzt und auszeichnet. Behandelt werden hier rechtliche Rahmenbedingungen, Lerntheorie, Lernkultur und Lernarrangements, Arbeitsgestaltung, Beteiligung, Transfer, Beratung, Professionalität des Weiterbildungspersonals oder Organisationales Lernen und Wissensmanagement. Andere Lehr- und Handbücher stellen Methoden des beruflichen Lernens dar (Bonz, 2009; Cunningham et al., 2004), allerdings ohne diese aus konkreten betrieblichen Bedarfen heraus abzuleiten oder sie unter realen Bedingungen zu überprüfen. Modellversuche zur Erprobung von Lehr-Lernkonzepten oder didaktisch-methodischen Neuerungen (Kuhlmeier et al., 2014; Rauner, 2002) beschreiben zwar konkrete Vorgehensweisen, sind aber – wie der Name schon sagt – normativ abgeleitet und stark institutionell in das Berufsbildungssystem mit seinen diversen Trägerschaften eingebettet. Gerade Klaus Jenewein hat nachdrücklich darauf hingewiesen, wie wichtig die aktive

Beteiligung der betrieblichen Praktiker für den Erfolg von Modellversuchen sind. Mit seinem Engagement in der wissenschaftlichen Begleitforschung von Wirtschaftsmodellversuchen, beginnend 1998 mit dem Projekt „Neue Qualifizierung zum Industriemeister Metall“ bis zum Abschluss des Vorhabens „Neue Wege in die Duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“ 2015, hat er die konkreten betrieblichen Bedarfe und Rahmenbedingungen bei der konzeptionellen Weiterentwicklung betrieblicher Aus- und Weiterbildung in das Zentrum seiner Forschung gerückt. Das methodische Instrumentarium der Aktionsforschung hat er hier erfolgreich eingesetzt und auch immer wieder kritisch reflektiert (Jablonka et al., 2017; Jenewein, 2007).

Die Arbeits- und Organisationspsychologie hat einige Lehrbücher vorgelegt, die sich aus betrieblicher Perspektive mit dem Erfolg von Weiterbildung befassen (Kauffeld, 2010; Rowold et al., 2008) und dabei besonders auf die Anwendungsfelder Call Center und betriebliches E-Learning eingehen. Forschungen zur Lernkultur in Unternehmen betrachten Rahmenbedingungen, Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber Lernen am Arbeitsplatz bzw. im Arbeitsprozess (Schaper et al., 2006; Sonntag & Stegmaier, 2008). Damit liegen erste Ansätze zu Denkmustern, Vorgehensweisen und Wirkungsbedingungen der betrieblichen Weiterbildung vor, eine empirisch-systematische Aufarbeitung der betrieblichen Lebenswelt allerdings ist nach wie vor offen.

Wenig untersucht ist bislang, wie der Status Quo, die Rolle und die Potenziale der betrieblichen Bildung sich in der Praxis entwickelt haben und weiterhin entwickeln. Nur so kann ein originäres Gegenstandsverständnis Betrieblicher Bildung entstehen, welches nicht aus anderen institutionell geprägten Bezügen abgeleitet ist. Wichtige Aspekte wären deren strategische Begründung, organisatorische Einbettung und Struktur, Prozesse und Methoden der praktischen Durchführung und Evaluation, Haltungen und Verhaltensweisen der Akteure und schließlich Spannungsfelder, offene Fragen und unterschiedliche Erwartungen an die betriebliche Bildung. Das hier beschriebene Forschungsvorhaben soll diese Aspekte aus der Perspektive der betrieblichen Praxis heraus rekonstruieren.

## **2. Forschungsgegenstand Betriebliche Bildung**

Die akademisch institutionalisierte Erwachsenen- und Berufsbildung sowie die oben zitierten Lehrbücher lassen vermuten, dass es im Kern ein einheitliches Gegenstandsverständnis gibt, das die Betriebliche Bildung konstituiert. Nimmt man aber die für dieses Themenfeld relevanten Forschungsstränge zur Orientierung, so wird die Abgrenzung des Gegenstands schwieriger: Betriebliche Aus- und Weiterbildung, Erwachsenenbildung, Personalentwicklung, Organisationsentwicklung, Wissensmanagement und Arbeitsgestaltung weisen einerseits eine starke (handlungspraktische) Schnittmenge auf, stehen andererseits aber auch für die Interdisziplinarität des Feldes. Die beteiligten Disziplinen Pädagogik, Psychologie, Wirtschafts-, Informations- und Ingenieurwissenschaften haben ein unterschiedliches Gegenstandsverständnis und unterschiedliche normative Grundlagen, die widersprüchliche Handlungsanforderungen in der Weiterbildung hervorbringen. Daher ist auch die Annahme plausibel, dass es bislang keine eigene, abgegrenzte professionelle Identität für betriebliche Weiterbildung gibt.

Ähnliches gilt für die professionellen Akteure und deren Kompetenz (Dick & Weisenburger, 2019; Nittel, 2000). Es gibt kein festes Berufsbild oder Anforderungsprofil und keinen standardisierten Ausbildungsweg. Technologisches Fachwissen, Organisationskenntnis, pädagogische Expertise, methodische Fähigkeiten und Persönlichkeitsentwicklung spielen eine Rolle für die Kompetenz betrieblicher Bildungsakteure und Personalentwickler\*innen, aber es ist unbestimmt, wie sie miteinander im Zusammenhang stehen. Es ließe sich auch fragen, ob die Kompetenz des Bildungspersonals stärker durch deren formale fachliche Ausbildung oder stärker durch ihre Erfahrung im Job geprägt ist. Auch ist bislang wenig dazu bekannt, ob es einen gemeinsamen organisationalen und professionellen Kern im Selbstverständnis der Bildungsverantwortlichen gibt und woraus dieser besteht.

Etwas weiter sind berufsbiographische Studien zum Professionsstatus der Erwachsenenbildung, die bislang aber nur zögernd die Realität in den Unternehmen aufgreifen (Alheit, 1995; Nittel & Marotzki, 1997; Nittel & Völzke, 2002). Das bisher empirisch gewonnene Bild von der Profession der Weiterbildner bestätigt eher den Befund starker Heterogenität und geringer Professionalisierung (Kirpal & Tutschner, 2008; Kraft, 2006; Schiersmann, 2007). So bleibt bislang offen, ob die betrieblichen Personalentwickler\*innen und die außerbetrieblichen Erwachsenenbildner\*innen ein gemeinsames Verständnis ihrer Aufgabe und ihrer professionellen Identität haben.

Die hier vorgestellte Studie (vgl. FN 2) versucht zu ermitteln, ob es über verschiedene Branchen und Betriebsgrößen hinweg ein gemeinsames Gegenstandsverständnis betrieblicher Bildung gibt. Unser Forschungsansatz zielt auf die - zunächst deskriptive - Rekonstruktion betrieblicher Bildung als soziale Welt mit ihren Akteuren, Arenen und Agenden, ihren Organisationsformen, Aufgabenbeschreibungen, Begründungen und Spannungsfeldern. Hierzu sollen in einem ethnografischen Vorgehen (Bergmann, 2005; Thomas, 2010) Unternehmen verschiedener Größen, Branchen und Regionen für mehrwöchige Forschungsaufenthalte besucht werden. Die Forscher\*innen nehmen am Alltag der betrieblichen Bildungsakteure teil. Dabei entstehen Aufzeichnungen der Forscher\*innen, Dokumente, Beobachtungen, Interviews, Gespräche, Gruppendiskussionen u.a.m., die das Datenmaterial bilden. Der Gegenstand ist bewusst weit gefasst, da jede Eingrenzung bereits eine Vorfestlegung darüber wäre, was zur betrieblichen Bildung gehört und was nicht. Zudem dürften alle genannten Aspekte miteinander zusammenhängen und sich wechselseitig beeinflussen. Forschungspraktisch bieten sich so verschiedene Möglichkeiten, an Fragestellungen und Interessen der Unternehmen anzuknüpfen.

### **3. Relevante Perspektiven: Organisation und Erfahrung**

Die Managementforschung betont die Bedeutung organisationaler Routinen, gemeinschaftlicher Praktiken und individueller Erfahrungen für die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen (Dick, 2018b). Diese weitgehend informellen Ressourcen prägen die Identität von Organisationen und machen sie unverwechselbar. Wenn es gelingt, diese Ressourcen an Produkte und Leistungen zu binden, die auf eine hohe Nachfrage treffen, fällt es Wettbewerbern schwer diese Leistungen nachzuahmen, und das Unternehmen verschafft sich einen Wettbewerbsvorteil (Spender, 1996). Innovationsprozesse beruhen damit auch auf dem Schutz und der Förderung interner Wissensressourcen. Auch im Wissensmanagement (Dick & Wehner, 2018) hat sich die Einsicht durchgesetzt, dass soziale und subjektive Prozesse prägend für die Hervorbringung und Verbreitung von Wissen in Organisationen sind (Katenkamp et al., 2002; Wehner & Dick, 2001). An dieser Verzahnung von Technologien, sozialen Praktiken und individuellen Kompetenzen wirken die Aufgabenfelder der betrieblichen Bildung und der Personalentwicklung maßgeblich mit. Sie

gewährleisten die Infrastruktur für eine prospektive sozio-technische Kompetenz- und Unternehmensentwicklung. Die Rekonstruktion dieser Praktiken sollte Organisationen als stark strukturierte, aber gleichzeitig widersprüchliche Kontexte, und Lernen als originäre soziale Praxis verstehen.

### **3.1 Heterogenität und Intransparenz in Organisationen**

Organisationen sind institutionalisierte Interessengegensätze. Sie folgen einer ökonomischen, einer technischen und einer sozialen Rationalität, ihre Mitglieder wettstreiten um Ressourcen wie Geltung, Einfluss, Rohstoffe oder Finanzmittel. Rollen und Funktionen engen individuelle Verhaltensspielräume ein. Der formalen Struktur einer Organisation ist eine informelle Praxis unterlegt. Organisationen sind dadurch dynamisch, widersprüchlich und zu einem relevanten Teil unbewusst strukturiert (Argyris, 1985; Cohen et al., 1972; Dick, 2015). Die Entscheidungsforschung hat gezeigt, dass Organisationen unter Bedingungen von Zeitdruck und unvollständiger Information nicht rational, sondern intuitiv entscheiden oder eine bewusste Entscheidung ganz vermeiden (Janis & Mann, 1977; Lindblom, 1959; Nassehi, 2005). Solche Prozesse müssen im Nachhinein als Entscheidungen legitimiert werden, um die Mitglieder der Organisation an sie zu binden. Karl Weick nennt das Ergebnis dieser retrospektiven Deutungen eine „Grammatik für die Reduktion von Mehrdeutigkeit“ (Weick, 1985, S. 11). In der Verschränkung prospektiver Planung (Entscheidungsvorbereitung) und retrospektiver Deutung (Entscheidungsbegründung) entsteht organisationale Identität. Aufgabe von Personal- und Organisationsentwicklung in diesem Sinne ist es, reflexive Deutung, Begründung und kohärente Sinnstiftung zu ermöglichen. In diesem Sinne können Organisationen als Organisationen lernen.

### **3.2 Erfahrung als Ressource der betrieblichen Bildung**

Zur personalen Ebene des Lernens besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass trotz enger Wechselbezüge fachliches Wissen und berufliche Erfahrung nicht vollständig ineinander überführbar sind, sondern zumindest partiell unterschiedliche Quellen haben (Neuweg, 2000; Schreyögg & Geiger, 2003). Kompetenz umfasst die Anforderungen der konkreten Aufgabe und die Fähigkeit der Person, diese zu bewältigen (Dick, 2018a; Kirchhöfer, 2004). Dies schließt kognitive, motivationale, ethische und soziale Voraussetzungen ein (Weinert, 2001). Die Fähigkeit kompetent zu handeln wird durch Sozialisationsprozesse in

Praxisgemeinschaften erworben (Lave & Wenger, 1991), ein Großteil des praktisch genutzten Wissens ist demnach in die Handlungen und Kontexte eingebettet, in denen es sich entfaltet, und kann jenseits dieser nur teilweise reproduziert werden (Blackler, 1995). Erfahrung im Sinne der langjährigen Beschäftigung innerhalb einer Domäne gilt als wesentliche Voraussetzung für den Erwerb fortgeschrittener Kompetenz und Expertise (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Boshuizen et al., 2004; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Gruber, 1999). Erfahrung umfasst sinnliche Wahrnehmungsqualitäten, soziale Vernetzung, den Aufbau von Arbeitsprozesswissen oder konkret erprobtes Methodenwissen (Können) (Fischer, 2000; Rauner, 2004; Sander et al., 2018). Im Unterschied zum Wissen erlaubt Erfahrung die Aufnahme der gesamten Erscheinungsvielfalt und des Kontextes eines Gegenstandes (Gestaltbildung), die Anreicherung des erlebten Gegenstandes mit Ästhetik (Wertung), oder die Verfeinerung der Fähigkeit Unterschiede wahrzunehmen (Perfektion) (Rauner, 2004). Folgerichtig wird das Lernen am Arbeitsplatz gegenüber dem klassischen Unterrichtslernen in der betrieblichen Bildung favorisiert (Arnold et al., 2017; Illeris, 2003, 2004). Wenn es gelingt, entsprechende Methoden wirksam in die Arbeitsprozesse zu integrieren, kann sich eine Lernkultur in Organisationen entwickeln (Sonntag, 1996; Zimmermann, 2006). Teil dieser Kultur sind organisationale Räume und Gelegenheiten, die zu Erfahrungsaustausch, gegenseitiger Unterstützung und gemeinsamer Innovationstätigkeit anregen („Ba“; Nonaka & Konno, 1998). Die Verantwortung hierfür liegt bei der betrieblichen Bildung.

#### **4. Der Forschungsansatz: Betriebliche Ethnografie**

Das Forschungsvorhaben unternimmt den Versuch einer detaillierten Beschreibung der Realität betrieblicher Weiterbildung. Mit Hilfe von Intensiv-Fallstudien (Pongratz & Trinczek, 2010) sollen bundesweit in zehn bis zwölf Unternehmen verschiedener Größe und Branchen Bestimmungsmerkmale betrieblicher Bildung umfassend rekonstruiert werden. In der ersten einjährigen Projektphase (2019) wurden fünf Fallstudien realisiert, im zweiten Projektjahr sind weitere fünf geplant.<sup>3</sup> Ziel ist zunächst eine deskriptive Bestandsaufnahme, in einem

---

<sup>3</sup> Im ersten Jahr waren dies: thyssenkrupp Steel Europe Duisburg, RWE Power AG Köln, Westnetz GmbH Wesel, Stadt Duisburg, implantcast GmbH Buxtehude. Im zweiten Jahr sollen folgen: Internationaler Bund

weiteren Schritt könnte eine theoriegeleitete Systematisierung der Empirie und schließlich eine Aufbereitung der Fallstudien als Lehrmaterial für die Aus- und Weiterbildung des betrieblichen Bildungspersonals erfolgen.

In der Tradition der Aktionsforschung, wie sie im Rahmen von Organisationsentwicklung genutzt wird (Jablonka et al., 2017; Pasmore, 2000) und der Ethnographie (Bergmann, 2005; Thomas, 2010) werden die Fallstudien vor Ort durchgeführt. Forscher\*innen halten sich zu mehrwöchigen Hospitationen in Vollzeit in Unternehmen auf und erheben Daten im Sinne einer umfassenden Organisationsdiagnose mithilfe unterschiedlicher Methoden. Der Kontakt wurde über Geschäftsführungen oder die Leiter\*innen der Bildungsabteilungen hergestellt. In einem ersten Gespräch wurden Idee, Ziele und Vorgehen besprochen. Wichtig dabei war, dass die Feldaufenthalte nicht mit konkreten Aufgaben angefüllt wurden, sondern die Forscher\*innen Gelegenheit bekommen sollten, viele Bereiche des Unternehmens kennenzulernen. Die Daten und Dokumente wurden in einer angeleiteten Forschungswerkstatt an der Universität gesammelt, geordnet und gemeinsam ausgewertet.<sup>4</sup> Für die Unternehmen wurde nach Abschluss der Feldphasen und einem Zeitraum zur Datenauswertung eine Konferenz zur Rückmeldung der Zwischenergebnisse und zum Erfahrungsaustausch untereinander durchgeführt. Hier wurden die Zwischenergebnisse in Form von Thesen (s.u.) erarbeitet und in einer Gruppendiskussion mit allen Unternehmensvertretern\*innen validiert.<sup>5</sup>

Einem explorativen Vorgehen entsprechend werden die Fallstudien weder durch die Formulierung von Hypothesen noch durch die Standardisierung der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente vorstrukturiert. So soll der Blick für Neues, Überraschendes und für alternative Deutungen geöffnet werden. Die folgenden Kategorien stellen lediglich Zugänge im Sinne von „sensitizing concepts“ (Blumer, 1980), also Orientierung gebender Perspektiven dar - die kursiv gedruckten finden in diesem Text besondere Beachtung:

- *Strategische Bedeutung*
- *Organisatorische Einbettung*

---

Frankfurt/M., dm Drogeriemarkt Karlsruhe, FESTO Lernzentrum St. Ingbert und andere, die noch nicht feststehen.

<sup>4</sup> Im Rahmen der beiden hier präsentierten Fallstudien entstanden je um die 40 Protokolle und 15 Interviews.

<sup>5</sup> Die Gruppendiskussion ist zum Zeitpunkt dieser Verschriftlichung noch nicht berücksichtigt.

- *Zentrale Akteure und deren Kompetenzen*
- Tradition und historische Entwicklung
- Externe Kooperationen und Dienstleistungen
- Methodische und didaktische Umsetzung
- Technologie- und Medieneinsatz
- Dokumentation und Evaluation
- Lernkultur und Transferunterstützung
- Kriterien zur Bestimmung von Professionalität
- Konflikte, Dilemmata und Innovation

## **5. Empirische Befunde**

Die Fallstudien können an dieser Stelle nur zusammenfassend dargestellt werden.

Feldforscher\*innen wurden zu diesem Zweck gebeten, im Rückblick Mikrotexte über ihre Unternehmensbesuche unter den hier angerissenen Perspektiven und folgenden Leitfragen anzufertigen:

- Welche Rolle spielen Wissensentwicklung und Lernen für das Unternehmen und dessen Geschäftsmodell/Kernaufgabe?
- Wie sind Weiterbildung und Organisationsentwicklung in die Organisation eingebettet, formal und informell?
- Welche Rolle spielen einzelne Personen für die Weiterbildung und Organisationsentwicklung? Wie agieren diese?

### **5.1 Fallstudie implantcast**

Das Unternehmen ist ein Medizinprodukthersteller im Norden Deutschlands mit aktuell ca. 620 Mitarbeitenden (MA). Es verzeichnet seit seiner Gründung im Jahre 1988 ein konstantes Wachstum hinsichtlich Produktumfang, Umsatz und Unternehmensgröße, welches innerhalb der nächsten Jahre fortgeführt werden soll. Das Leistungsspektrum umfasst die Entwicklung, Einzel- und Massenfertigung sowie den weltweiten Vertrieb von Endoprothesen einschließlich damit verbundener Beratungs- und Dienstleistungen.

Im Zuge einer kontinuierlichen Expansion war und ist der Auf- und Ausbau von Strukturen sowie die Professionalisierung von Prozessen eine zentrale Organisationsaufgabe. Hierbei sind nicht nur die umfassenden Formalisierungs- und Institutionalisierungsprozesse, sondern auch die dynamischen Veränderungen der Medizinproduktbranche und des Arbeitsmarktes zentrale Einflussgrößen. Um nachhaltig handlungs- und konkurrenzfähig zu sein, muss das Unternehmen agil auf unternehmensinterne und -externe Entwicklungen reagieren und seiner hohen Verantwortung gegenüber Kunden (Patienten, Kliniken) gerecht werden. Hierzu sind Wissensmanagement, Wissenstransfer und organisationales Lernen unerlässlich. Als konkrete Funktionen betrieblicher Bildungsarbeit werden insbesondere die Erfüllung und Überwachung gesetzlicher Vorgaben, die Qualitätssicherung, Wissensentwicklung, Motivation, Gewinnung und Bindung von MA sowie die Schaffung eines inner- und außerbetrieblichen Austausches gesehen. Die für das Unternehmen charakteristische Flexibilität und Agilität bildet dabei mit der Vielzahl gesetzlicher Reglementierungen ein interessantes Spannungsfeld, innerhalb dessen sich betriebliche Bildung vollzieht.

Die Personal- und Organisationsentwicklung ist primär als informelle Praxis in das Unternehmen eingebettet. Bildungsarbeit findet allgegenwärtig und selbstverständlich ‚on the job‘ statt, etwa durch kollegialen Austausch und projekt- oder erfahrungsbasiertes Lernen. Merkmale dieser Praxis sind Autodidaktik, learning by doing, Eigeninitiative der MA und die Antizipation von Wissenslücken durch Führungskräfte. Daneben weist der Medizinprodukthersteller ein formalisiertes (Weiter-)Bildungsangebot auf. Dessen Formate begründen sich in den umfangreichen gesetzlichen, qualitätsbezogenen Anforderungen innerhalb der Medizinproduktbranche. Exemplarisch hierfür sind regelmäßig stattfindende Pflicht- und Produktschulungen der Abteilungen Produktion und Qualitätsmanagement. Aktuell wird am Aufbau einer zentralen Personalentwicklung gearbeitet. Allen Maßnahmen und zunehmenden Formalisierungsprozessen ist der Anspruch auf Erhalt einer gewissen Vagheit sowie Vermeidung von Überregulation gemein, welcher eine permanente Reaktionsfähigkeit der Organisation auch im kontinuierlichen Wachstum und Wandel ermöglichen soll.

Die Verantwortung für die Anbahnung und Realisierung von Weiterbildungs- und Organisationsentwicklungsprozessen liegt im Unternehmen stark auch bei Einzelpersonen. Zum einen besteht die Erwartung an MA, sich in Auseinandersetzung mit der eigenen

Tätigkeit kontinuierlich weiterzubilden oder dies einzufordern. Zum anderen werden alle Führungskräfte als Hauptverantwortliche für die Identifikation und Umsetzung betrieblicher Bildungs- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen gesehen. Insbesondere der geschäftsführende Gesellschafter kann als unternehmensweit agierender Personalentwickler beschrieben werden, der in ständigem Austausch mit seinen Fach- und Führungskräften, aber auch mit Kunden und Kliniken steht.

Während der Feldaufenthalte fielen die ausgeprägte Familiarität und regionale Identifikation des Unternehmens auf. Diese zeigen sich beispielsweise in flachen Hierarchien, einem sehr offenen, unterstützenden Miteinander der MA auch über die Arbeitszeit hinaus, einer hohen beruflichen Identifikation, regionalem Engagement, lokalen Kooperationen sowie der langjährigen Standorttreue (Gründungs-, Entwicklungs- und Produktionsort sowie Verwaltungssitz). Ferner zeichnet sich die besuchte Organisation durch die Vielfalt, Komplexität und Dynamik ihrer Prozesse und Strukturen aus. Derzeit durchläuft das Unternehmen nach einer innovativen Aufbau- eine Konsolidierungsphase, in der die vorhandene informelle und vertrauensvolle Kultur mit einer professionelleren formalen Struktur vereinbart werden soll. Die Personalarbeit ist dabei ein wesentliches Scharnier.

## **5.2 Fallstudie Stadt Duisburg**

Die Stadtverwaltung Duisburg ist Anlaufpunkt in allen kommunalen Angelegenheiten für ca. ein halbe Mio. Einwohner\*innen. Sie beschäftigt etwa 6.000 Mitarbeiter\*innen. Die Stadt ist als Standort der Stahl- und Metallindustrie und eines bedeutenden Binnenhafens von einem starken Strukturwandel betroffen. Dieser ist einerseits durch eine überdurchschnittliche Arbeitslosigkeit, andererseits durch die Förderung kulturellen Lebens gekennzeichnet, für die Universität, Theater, zahlreiche Kultureinrichtungen und Sportvereine stehen.

Die öffentliche Verwaltung befindet sich aktuell in einem Transformationsprozess, der u.a. durch die gesetzlich geforderte Digitalisierung ihrer Leistungen, aber auch durch die Herausforderung, in Krisen schnell und angemessen zu handeln, angetrieben wird. Im letzten Jahrzehnt betraf dies in Duisburg bspw. das Unglück bei der Love Parade, die Aufnahme von Flüchtlingen und ganz aktuell eine erneute Krise der Stahlindustrie und die Corona-Epidemie. Das Handeln im Krisenmodus steht ganz im Gegensatz zum sprichwörtlich trägen und einheitlichen Verwaltungshandeln, gefordert sind unregelmäßige, im Akutfall auch

ununterbrochene Arbeitszeiten, eingespielte interdisziplinäre Kooperationen sowie erhebliche fachliche, methodische und persönliche Kompetenzen von Führungs- und Fachkräften. Schließlich ist das Leistungsspektrum kommunaler Verwaltung durch eine immense Heterogenität gekennzeichnet, die sich auch im Angebot an Fort- und Weiterbildung der Stadtverwaltung widerspiegelt.

Weiterbildung und Organisationsentwicklung sind in der Stadtverwaltung in komplexe hierarchisch angeordnete, formale Strukturen eingebettet und werden größtenteils zentral organisiert. Während Organisationentwicklung über verschiedene Stabsstellen verteilt konzeptionell-strategisch gedacht und geplant wird, ist die Umsetzung jener Strategien zu großen Teilen über eine zentrale Organisationseinheit mit eigenem Standort und einem eigenen zentralen Budget organisiert, dem Zentrum für Fortbildung (ZfF) mit einer Leitungs- und neun Fachkräften. Hier arbeiten fachliche Referenten\*innen, die aufgrund ihrer Qualifikationen, Interessen und Erfahrungen Fort- und Weiterbildungen zu bestimmten Themen übernehmen (z.B. Führung, Digitalisierung, Gesundheit). Daneben gibt es weitere Fachreferent\*innen, die in anderen Referaten (bspw. dem Jugendamt) arbeiten, aufgrund ihres fachlichen Schwerpunkts neben ihrem Hauptamt aber auch spezifische Fortbildung anbieten (z.B. Jugendhilfe). Als verbindendes Glied fungiert die Organisation im Sinne des Dozenten\*innen- und Teilnehmemanagements, der Raumplanung, Logistik und gesamten administrativen Abwicklung.

Neben der Sicherstellung und Abwicklung dieses vielfältigen fachlichen Bildungsangebots versteht sich das ZfF auch als Begleiter und Impulsgeber in Veränderungsprozessen, als Akteur der Personalgewinnung, Personalbindung und Personalförderung, etwa durch Angebote der Gesundheitsförderung. Eine generelle Zusammenarbeit und Vernetzung mit anderen Unternehmensbereichen wird als eine Überlebensstrategie gepflegt. Diese ist wichtig, da obwohl die Relevanz einer intern organisierten betrieblichen Fort- und Weiterbildung sowie Personalentwicklungsstrategie erkannt wird, diese sich stets neu einer kritischen Überprüfung bezüglich ihrer ökonomischen Verhältnismäßigkeit und Sinnhaftigkeit stellen muss, teilweise unter Hinzunahme externer Beratungsstellen. Das heutige Privileg, bei betrieblichen Entscheidungen im Rahmen verschiedener Arbeitsgruppen mitbestimmen zu können, wurde hart erkämpft.

Unter den Mitarbeitenden der Stadtverwaltung scheint sich die formal organisierte interne Fort- und Weiterbildung zu einem anerkannten und gerne genutzten Funktionsbereich entwickelt zu haben, der trotz etlicher personeller und organisatorischer Veränderungen dem Anspruch einer bedarfsorientierten, anderen Mitarbeitenden den Rücken stützenden und Veränderungen begleitenden Fort- und Weiterbildung treu geblieben ist, wie sich unter anderem an konstanten Teilnehmer\*innenzahlen ablesen lässt. Formale und non-formale Angebote dominieren derzeit, informelle Lernprozesse werden von zentralen Akteuren der Stadtverwaltung bislang nicht bewusst erkannt oder gefördert.

Im Untersuchungsfeld sticht die Leitungsperson der innerbetrieblichen Fort- und Weiterbildung mit ihrer Rolle hervor. Auf der Basis einer pädagogischen Ausbildung begleitet sie die Entwicklungen der betrieblichen Fort- und Weiterbildung bereits seit ihrer Gründung und bestimmt sie als unternehmensweit bekanntes Gesicht in leitender Funktion bereits seit vielen Jahren. Ihr Handeln orientiert sich an Rationalität und überzeugter Zielstrebigkeit, aber auch an stetiger Offenheit gegenüber neuartigen Entwicklungen und Ideen. Es besteht die Bereitschaft, in das teils mutige Voranschreiten der Mitarbeitenden und deren Initiativen zu vertrauen. Das Vertrauen und die Offenheit werden durch die stetige Kontrolle der Qualität der Fort- und Weiterbildungen ausgeglichen, zum Beispiel über die Auswertung von Evaluationsbögen oder Gespräche mit Teilnehmer\*innen angebotener Seminare. Die Qualität der Fort- und Weiterbildungsangebote selbst bestimmen die Fortbildungsreferent\*innen mit, die Abstimmungen mit den jeweilig ausgewählten Dozierenden vornehmen. Sie agieren weitgehend unabhängig voneinander, indem jede\*r einen eigenen fachlichen Schwerpunkt verfolgt, Kontakte zu den jeweils Bedarfe äussernden Unternehmensbereichen herstellt und die Bedarfe konkretisiert, Entscheidungen hinsichtlich eines geeigneten Dozierenden trifft, Finanzielles diskutiert und die Abstimmungen leitet.

Die betriebliche Bildung und Personalentwicklung befindet sich in einem Spannungsfeld aus informell hoher Anerkennung und einem formal erforderlichen, wirtschaftlich und politisch artikulierten Legitimationsdruck. Der Leiter der Organisationseinheit moderiert und balanciert diese Erwartungen und sorgt mit einer facettenreichen Kommunikationsstrategie für eine kontinuierliche Weiterentwicklung seines Aufgabenbereichs. Zu dieser Strategie gehört die Vernetzung in der gesamten Stadtverwaltung und darüber hinaus in einem teils informellen Kommunikationssystem. Diese hilft dabei potenzielle Fragestellungen und

Herausforderungen frühzeitig zu erkennen und diesen mit neuen Angeboten zu begegnen. Enge Kontakte und ein stetiger Vertrauensaufbau sind hierzu der Schlüssel. Zur Strategie zählt aber auch die klare Nachfrageorientierung durch eine jährliche Bedarfserhebung. Durch einen jährlich erscheinenden Katalog wird das breite Leistungsspektrum den Mitarbeitenden als kostenloses Angebot präsentiert, aber auch den Entscheidungsträgern gegenüber transparent gemacht. In ihrem Selbstverständnis will Fort- und Weiterbildung stets ‚mitten im Unternehmen‘ stehen und nicht isoliert stattfinden.

### **5.3 Konturen einer Ergebnissicherung**

Die Erhebung und Auswertung der Daten sind ein zirkulär fortlaufender Prozess, die Fallstudien derzeit noch in vollem Gange. Dennoch ergeben sich aus den beiden hier skizzierten und den beiden weiteren bereits abgeschlossenen Feldaufenthalten einige Kategorien, in denen betriebliche Bildung, Personal- und Organisationsentwicklung sich verorten lassen.

*Organisationale Position:* Betriebliche Bildung bewegt sich entweder als etablierte eigenständige Organisationseinheit mit formaler Geltung oder diffundiert als Verantwortlichkeit aller Unternehmensteile und ihrer Führungskräfte in die Organisation hinein. Zudem oszilliert sie zwischen meist informell erworbener Zentralität, in der sie alles Relevante mitbekommt und künftige Anforderungen erahnt, und einer peripheren formalen Position, in der sie an strategischen Entscheidungen nur bedingt beteiligt ist und als Sparpotenzial in Konsolidierungszeiten gilt.

*Legitimation:* Die strategische Bedeutung der betrieblichen Bildung wird entweder durch Führungskräfte (Geschäftsführer) verkörpert und ist damit selbstverständliche Grundlage der Unternehmensführung, oder sie muss jahrzehntelang immer wieder von Neuem gegenüber Entscheidungsträgern nachgewiesen werden. Hierfür lassen sich unterschiedliche Strategien erkennen, die beispielsweise auf einer hoch anerkannten Fachlichkeit oder einer stetigen, beharrlichen und glaubwürdigen Netzwerkarbeit fußen, die oft durch persönliches Charisma begleitet werden.

*Bedeutung einzelner Akteure:* Betriebliche Bildung ist keine selbstverständliche Unternehmensfunktion wie Beschaffung, Entwicklung oder Vertrieb, sondern lebt davon,

dass sie durch einzelne Akteure verkörpert wird. Unermüdliche Kommunikation baut informelle Vertrauensbeziehungen auf und schafft eine hohe fachliche und persönliche Akzeptanz. Es entsteht eine hohe Resonanz zwischen Akteuren der betrieblichen Bildung und anderen Funktionsbereichen, in der Anforderungen, Bedarfe, offene Fragen, Konflikte, Krisenindikatoren und neue Ideen offen thematisiert werden. So kann betriebliche Bildung frühzeitig Angebote entwickeln, erproben und ihre eigene Geltung ausbauen.

*Lernkultur:* Diese informell erzeugte Resonanz ist auch Kennzeichen einer lebendigen Lernkultur, in der Bildungsangebote Begeisterung erzeugen anstatt als Pflicht absolviert zu werden. Diese Kultur sucht stets nach bestehenden Kompetenzen und Potenzialen angesichts erwarteter Herausforderungen, sie bietet Beschäftigten Wachstumsimpulse, verlangt ihnen dafür aber auch Selbstverantwortung für die eigene Entwicklung ab. Unternehmen dieser Art weisen ein breites und vertieftes Leistungsspektrum auf, bieten vielfältige Optionen und große Handlungsspielräume. Sie sind dadurch besonders in turbulenten Krisenphasen handlungsfähig.

Diese Kategorien bilden lediglich erste Perspektiven auf die vielfältige Bildungspraxis in Unternehmen bzw. Verwaltungen ab. Sie können hoffentlich das Potenzial andeuten, das die Fallstudien besitzen, wenn sie umfassend ausgewertet werden. Weitere, hier nicht betrachtete Perspektiven wären etwa Weiterbildung als eigene soziale Welt, ihre organisationalen Beziehungen, die Frage nach dem Qualitätsverständnis und der Vorstellung von ‚guter Weiterbildung‘, nach Dilemmata, Widersprüchen und Konflikten in der Bildungsarbeit, nach organisationaler Loyalität und Unabhängigkeit individueller Beratung u.v.m.

## **Literaturverzeichnis**

Alheit, P. (1995). 'Patchworkers': Über die Affinität biographischer Konstruktionen und professioneller Habitualisierungen. Eine Fallstudie über Weiterbildungsstudenten. In E. M. Hoernig & M. Corsten (Hrsg.), *Biographie und Institution. Die Ordnung des Lebens* (S. 57–69). Pfaffenweiler: Centaurus.

- Alheit, P. & Dausien, B. (2002). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 565–585). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-99634-3\\_31](https://doi.org/10.1007/978-3-322-99634-3_31)
- Argyris, C. (1985). *Strategy, Change and Defensive Routines*. Boston, MA: Pitman.
- Arnold, D., Hillerich-Sigg, A. & Nolte, A. (2017). *Fachkräftemangel: Reaktionen der Betriebe sowie Auswirkungen auf Investitionsentscheidungen und Wachstum. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie: Abschlussbericht*. ZEW-Gutachten und Forschungsberichte. Mannheim. Verfügbar unter <http://hdl.handle.net/10419/162879>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820fw>
- Benner, P., Tanner, C. A. & Chesla, C. A. (2000). *Pflegeexperten: Pflegekompetenz, klinisches Wissen und alltägliche Ethik*. Bern [u.a.]: Huber.
- Bergmann, J. R. (2005). Studies of Work. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 639–646). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H. & Schrader, J. (Hrsg.). (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (Survey - Daten und Berichte zur Weiterbildung). Bielefeld: wbv Media.
- Blackler, F. (1995). Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation. *Organization Studies*, 16(6), 1021–1046.
- Blumer, H. (1980). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (S. 80–146). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Böhle, F. & Milkau, B. (1988). *Vom Handrad zum Bildschirm. Eine Untersuchung zur sinnlichen Erfahrung im Arbeitsprozeß*. Frankfurt am Main: Campus.

- Bonz, B. (2009). *Methoden der Berufsbildung*. Stuttgart: Hirzel.
- Boshuizen, H. P.A., Bromme, R. & Gruber, H. (2004). *Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert* (Bd. 2). Dordrecht [u.a.]: Kluwer.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2019). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey - AES-Trendbericht*. Berlin.  
Verfügbar unter  
[https://www.bmbf.de/upload\\_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten\\_in\\_Deutschland\\_2018.pdf](https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2018.pdf)
- Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, 1–25.
- Cunningham, I., Dawes, G. & Bennett, B. (2004). *The handbook of work based learning*. Aldershot: Gower.
- Dehnbostel, P. (2010). *Betriebliche Bildungsarbeit: kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb* (Bd. 9). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Dick, M. (1996). Verständigung und Sinn. Zur prozessualen Sozialforschung im zwischenbetrieblichen Bereich. In E. Endres & T. Wehner (Hrsg.), *Zwischenbetriebliche Kooperation. Die Gestaltung von Lieferbeziehungen* (S. 59–70). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Dick, M. (2015). Die Organisation als Kontext für Konstruktive Kontroversen: Rationalität, Antinomien und Entscheidungen. In A. Vollmer, M. Dick & T. Wehner (Hrsg.), *Konstruktive Kontroverse in Organisationen. Konflikte bearbeiten, Entscheidungen treffen, Innovationen fördern* (S. 41–56). Wiesbaden: Springer.
- Dick, M. (2018a). Berufsarbeit und Kompetenzentwicklung. Einführung. In F. Rauner & P. Grollmann (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (utb, Bd. 5078, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 377–383). Bielefeld: wbv.

- Dick, M. (2018b). Organisationales Lernen. In F. Rauner & P. Grollmann (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (utb, Bd. 5078, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 405–413). Bielefeld: wbv.
- Dick, M. & Wehner, T. (2018). Wissensmanagement. In F. Rauner & P. Grollmann (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (utb, Bd. 5078, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 870–878). Bielefeld: wbv.
- Dick, M. & Weisenburger, N. (2019). Professionalisierung im Berufsleben. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hrsg.), *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement* (Springer Reference Psychologie, [1. Auflage], S. 847–867). Berlin: Springer.
- Dohmen, D. & Cordes, M. (2019). *Kosten der Weiterbildung in Deutschland - Verteilung der Finanzlasten auf Unternehmen, Privatpersonen, öffentliche Hand*. Berlin: FiBS Forum Nr. 61.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Faulstich, P. (1998). *Strategien der betrieblichen Weiterbildung: Kompetenz und Organisation*. München: Vahlen.
- Fischer, M. (2000). *Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozeßwissen. Rechnergestützte Facharbeit im Kontext beruflichen Lernens*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fischer, M. & Rauner, F. (Hrsg.). (2002). *Lernfeld: Arbeitsprozess*. Baden-Baden: Nomos.
- Gruber, H. (1999). *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns*. Bern: Huber.
- Illeris, K. (2003). Workplace learning and learning theory. *Journal of Workplace Learning*, 15(4), 167–178.
- Illeris, K. (2004). *Learning in working life*. Roskilde, DK: Roskilde University Press.
- Jablonka, P., Jenewein, K. & Marchl, G. (2017). Potentiale und Spannungsfelder der partizipativen Aktionsforschung in der wissenschaftlichen Begleitung von

Reformprogrammen in der Berufsbildung. *bwpat*, (33), 1–21. Zugriff am 09.04.2020.

Verfügbar unter

[https://www.bwpat.de/ausgabe33/jablonka\\_jenewein\\_marchl\\_bwpat33.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe33/jablonka_jenewein_marchl_bwpat33.pdf)

Janis, I. L. & Mann, L. (1977). *Decision Making: A Psychological Analysis of Conflict, Choice, and Commitment*. New York, NY: The Free Press.

Jenewein, K. (2007). Modellversuche und Entwicklungsprojekte in der Berufsbildung. Zum

Selbstverständnis wissenschaftlicher Begleitforschung. *BWP - Berufsbildung in*

*Wissenschaft und Praxis*, (1), 5–9. Zugriff am 09.04.2020. Verfügbar unter

<https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/1192>

Katenkamp, O., Grüneberg, U., Niehaus, M., Peter, G. & Röhl, G. (2002). Einführung von

Wissensmanagementsystemen in Wirtschaft und Wissenschaft - eine aktuelle

Bestandsaufnahme. *Strukturwandel der Arbeit - Zukunft der wissenschaftlichen*

*Weiterbildung (Jahrestagung 2008)*, 11(3), 253–259.

Kauffeld, S. (2010). *Nachhaltige Personalentwicklung und Weiterbildung*. Berlin: Springer.

Kirchhöfer, D. (2004). *Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen*. Berlin:

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V.

Kirpal, S. & Tutschner, R. (2008). *Eurotrainer: making lifelong learning possible: a study of the*

*situation and qualification of trainers in Europe: final report*. European Commission.

Verfügbar unter <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A9557>

Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2000). *Memorandum über Lebenslanges*

*Lernen*. Brüssel. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/id/745/about/html/>

Kraft, S. (2006). *Umbrüche in der Weiterbildung - dramatische Konsequenzen für das*

*Weiterbildungspersonal*. Verfügbar unter [http://www.die-](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_01.pdf)

[bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_01.pdf) [Zugriff 30.01.07]

Kuhlmeier, W., Vollmer, T. & Mohoric, A. (2014). *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung*.

Bielefeld: Bertelsmann.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge / NY: Cambridge University Press.
- Lindblom, C. E. (1959). The science of "muddling through". *Public Administration Review*, 19(2), 79–88.
- Nassehi, A. (2005). Organizations as decision machines: Niklas Luhmann's theory of organized social systems. *The Sociological Review*, 53(s1), 178–191.
- Neueweg, G. H. (2000). Können und Wissen. Eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung. In G. H. Neueweg (Hrsg.), *Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 65–82). Innsbruck u.a.: Studien Verlag.
- Neueweg, G. H. (2005). Der Tacit Knowing View. Konturen eines Forschungsprogramms. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101(4), 557–573.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, D. & Marotzki, W. (1997). *Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien: Eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nittel, D. & Völzke, R. (2002). *Jongleure der Wissensgesellschaft. Das Berufsfeld der Erwachsenenbildung*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Nonaka, I. & Konno, N. (1998). The Concept of "Ba": Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), 40–54.
- Nonaka, I., Toyama, R. & Byosire, P. (2001). A Theory of Organizational Knowledge Creation: Understanding the Dynamic Process of Creating Knowledge. In M. Dierkes, A. Berthoin-Antal, J. Child & I. Nonaka (Hrsg.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge* (S. 491–517). New York: Oxford University Press.
- Pasmore, W. (2000). Action Research in the Workplace: the Socio-technical Perspective. In P. Reason & H. Bradbury (Hrsg.), *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and*

- Practice* (Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice, S. 38–47). London et. al.: Sage.
- Pawlowsky, P. & Bäumer, J. (1996). *Betriebliche Weiterbildung. Management und Qualifikation von Wissen*. München: Beck.
- Pongratz, H. J. & Trinczek, R. (Hrsg.). (2010). *Industriesoziologische Fallstudien: Entwicklungspotenziale einer Forschungsstrategie*. Berlin: Edition Sigma.
- Rauner, F. (2002). *Modellversuche in der beruflichen Bildung: Zum Transfer ihrer Ergebnisse*. ITB-Forschungsberichte; 3, Bremen.
- Rauner, F. (2004). *Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz*. Universität Bremen, Institut Technik & Bildung: ITB Forschungsberichte Nr. 14.
- Rowold, J., Hochholdinger, S. & Schaper, N. (2008). *Evaluation und Transfersicherung betrieblicher Trainings*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Sander, E., Weisenburger, N. & Dick, M. (2018). Strategien der Personalentwicklung zur Fachkräftesicherung im demografischen Wandel. In R. W. Jahn, A. Diettrich, M. Niethammer & A. Seltrecht (Hrsg.), *Demografie, Bildung und Fachkräftesicherung in den ostdeutschen Bundesländern. Befunde und Problemlagen aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive* (Berufsbildung, Arbeit und Innovation Bd. 45, S. 345–361). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schaper, N., Friebe, J., Wilmsmeier, A. & Hochholdinger, S. (2006). Ein Instrument zur Erfassung unternehmensbezogener Lernkulturen - das Lernkulturinventar (LKI). In R. Rapp, P. Sedlmeier & G. Zunker-Rapp (Hrsg.), *Perspectives on cognition. Festschrift for Manfred Wettler* (S. 175–198). Lengerich: Pabst.
- Schiersmann, C. (2007). *Berufliche Weiterbildung*. Wiesbaden: VS.
- Schreyögg, G. & Geiger, D. (2003). Wenn alles Wissen ist, ist Wissen am Ende nichts?! Vorschläge zur Neuorientierung des Wissensmanagements. *DBW*, 63(1), 7–22.

- Schütze, F. (2016). Das Konzept der sozialen Welt. Teil I und II. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 74–106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt / utb.
- Seyda, S. & Placke, B. (2017). Die neunte IW-Weiterbildungserhebung. Kosten und Nutzen betrieblicher Weiterbildung. *IW-Trends : Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der Deutschen Wirtschaft Köln*, 44(4), 3–19.
- Sonntag, K. (1996). *Lernen im Unternehmen: effiziente Organisation durch Lernkultur*. München: Beck.
- Sonntag, K. & Stegmaier, R. (2008). Das Lernkulturinventar (LKI) - Ermittlung von Lernkulturen in Wirtschaft und Verwaltung. In R. Fisch, D. Beck & A. Müller (Hrsg.), *Veränderungen in Organisationen. Stand und Perspektiven*. Wiesbaden: VS.
- Spender, J. C. (1996). Competitive Advantage from Tacit Knowledge? Unpacking the Concept and its Strategic Implications. In B. Moingeon & A. Edmondson (Hrsg.), *Organizational Learning and Competitive Advantage* (S. 56–73). London et al.: Sage.
- Statistisches Bundesamt. (2015). *Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Fünfte Europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS5)*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt (Destatis).
- Thomas, S. (2010). Ethnografie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 462–475). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8\\_33](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_33)
- Wehner, T. & Dick, M. (2001). Die Umbewertung des Wissens in der betrieblichen Lebenswelt: Positionen der Arbeitspsychologie und betroffener Akteure. In G. Schreyögg (Hrsg.), *Wissen in Unternehmen. Konzepte, Maßnahmen, Methoden* (S. 89–117). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Wehner, T. & Dick, M. (2007). Wissen und Erfahrung. In K. Landau (Hrsg.), *Lexikon Arbeitsgestaltung. Best Practice im Arbeitsprozess* (S. 1315–1318). Stuttgart: Gentner, ergonomia.

Weick, K. E. (1985). *Der Prozeß des Organisierens (orig. 1969: The Social Psychology of Organizing)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45–65). Göttingen et al.: Hogrefe & Huber.

Zimmermann, D. A. (2006). Arbeits- und Lernkulturen im Rahmen von strategischer Ausrichtung, Kooperation und Lerninfrastrukturen. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V (Hrsg.), *Lernen in der Arbeit: Selbstorganisation des Lernens* (H. 98, S. 7–56). Berlin: QUEM-Report, Heft 98.

Autoreninformationen:

Michael Dick, Prof. Dr. rer. pol., Dipl.-Psych.

Professur Betriebspädagogik

Fakultät für Humanwissenschaften

Otto-von-Guericke Universität Magdeburg

Zschokkestr. 32

39104 Magdeburg

Dipl.-Päd. Wilhelm Termath

Wissenschaftlicher Mitarbeiter Professur Betriebspädagogik

Fakultät für Humanwissenschaften

Otto-von-Guericke Universität Magdeburg

Zschokkestr. 32

39104 Magdeburg