

## **20. Hochschultage Berufliche Bildung an der Universität Siegen**

**Ein Beitrag zum Workshop „WS 04 Weiterbildung in digitalisierten Arbeitswelten“**

### **Zwischen Euphorie und Ernüchterung: Gestaltung betrieblicher Bildungsarbeit**

*Dr. Daniela Ahrens*

## **Inhaltsverzeichnis**

1	Einleitung: Die Janusköpfigkeit der digitalen Transformation.....	3
2	Anlass zur Euphorie? .....	5
3	Ernüchternde Anmerkungen .....	7
4	Herausforderungen und Zuständigkeiten betrieblicher Bildungsarbeit .....	8
	Literatur .....	10

---

# Zwischen Euphorie und Ernüchterung: Gestaltung betrieblicher Bildungsarbeit

## 1 Einleitung: Die Janusköpfigkeit der digitalen Transformation

Die Dynamik der Digitalisierung lässt sich in Anlehnung an Giddens' Bild des „Dschagannath-Wagens“ beschreiben: „Dies ist eine nicht zu zügelnde und enorm leistungsstarke Maschine, die wir als Menschen kollektiv bis zu einem gewissen Grad steuern können, die sich aber zugleich drängend unserer Kontrolle zu entziehen droht und sich selbst zertrümmern könnte (...) Doch solange die Institutionen der Moderne Bestand haben, werden wir niemals imstande sein, die Route oder die Geschwindigkeit völlig unter Kontrolle zu kriegen“ (Giddens 1990, S. 173). Überträgt man das Bild des Dschagannath-Wagens auf die heutige Zeit, könnte es sich durchaus um eine Fahrt handeln, die sich der Kontrollmöglichkeiten entzieht u.a. fahrerlose Autos, fliegende Paketdrohnen, Chatbots oder Algorithmen zur automatischen Generierung von Börsennachrichten - und sich nicht durch herkömmliche ("Bedienungs-")Instrumente steuern lässt. Zu diesem Eindruck kann man zumindest gelangen, wenn man davon ausgeht, dass sich die digitalisierte Arbeitswelt in einer tiefgreifenden Transformationsphase befindet. Die Janusköpfigkeit der Transformation offenbart sich in zweierlei Hinsicht: Erstens werden in der Arbeitswelt die Chancen der Digitalisierung wie etwa neue Formen des selbstorganisierten Lernens, des ortsungebundenen Arbeitens, der Entlastung von körperlich anstrengenden und monotonen Tätigkeiten betont, während gleichzeitig die Risiken einer neuen digitalen Spaltung, der Freisetzung von Arbeit und damit einhergehenden neuen Exklusionsrisiken lauern. Die Prognose „Digitale Arbeitswelt“ des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (2019) rechnet mit rund 3,3 Millionen neuen Arbeitsplätzen bis zum Jahr 2035. Allerdings gehen die Experten auch von einem Wegfall von rund 4 Mio. Arbeitsplätzen aus. Insbesondere bei Personen mit berufsfremder oder ohne Qualifikation wird ein hoher Konkurrenzkampf bei der Stellensuche erwartet. Untersuchungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zeigen, dass im Vergleich zum Jahr 2013 das Substituierungspotenzial 2016 über alle Anforderungsniveaus hinweg in fast allen Berufsegmenten gestiegen ist (Dengler 2019). Ausgenommen sind hier lediglich IT- und naturwissenschaftliche Dienstleistungsberufe sowie die medizinischen und nicht-medizinischen Gesundheitsberufe.

Der zweite Bereich betrifft die Rolle des Subjekts. Spätestens seit den 1990er Jahren ist das Subjekt im Zuge fortschreitender Individualisierungsprozesse und einer damit einhergehenden Erosion institutioneller Vorgaben und Handlungssicherheiten aufgefordert, seine Berufsbiographie selbst aktiv und sinnbastelnd zu gestalten. Karrieren folgen nicht mehr vorgezeichneten Strukturen und einer stringenten Aufwärtslogik. Im Zuge umfassender Deregulierungen im institutionellen Ordnungszusammenhang wurde und wird die Verantwortung für beruflichen Aufstieg und Karriere vornehmlich in die Hand des Subjekts gelegt und selbstorganisiertes Lernen zu einer selbstverständlich werdenden betrieblichen Anspruchshaltung. Entsprechend hat sich das seit den 1970er Jahren postulierte strukturelle Recht auf Weiterbil-

dung seit den 1990er Jahren programmatisch in eine individuelle Pflicht zu lernen transformiert. Im Zuge der Diskussion um Fachkräftemangel, Digitalisierung und lebenslangem Lernen wird Nicht-Teilnahme an Weiterbildung und Nicht-Lernen angesichts des Leistungsprinzips vorschnell „als individuell verschuldete Selbstvernachlässigung“ (Büchter 2016, S. 1) angesehen. Die Gefahr besteht darin, dass die Kompetenzentwicklung mit dem Fokus auf das selbstorganisierte Lernen an die Beschäftigten outsourced wird und damit bislang existierende Segmentierungen und Ungleichheitsrelationen in der betrieblichen Weiterbildung fortgeschrieben werden.

Die Bezugnahme auf „den Menschen“ und die Notwendigkeit der Qualifizierung ist im Kontext des strukturellen Wandels der Arbeitswelt mittlerweile eine Selbstverständlichkeit. Die Frage der Kompetenzentwicklung lässt sich allerdings nicht allein über das Individuum beantworten. Aufgrund des Wechselverhältnisses zwischen Struktur und Handlung ist es bei der Frage der Kompetenzentwicklung unerlässlich, auch die organisatorischen, betrieblichen Bedingungen zu berücksichtigen. Dies unterstreicht auch eine repräsentative Studie der Hochschule für angewandtes Management im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland und unter Beratung des Bundesinstituts für Berufsbildung (2016). Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass zwei Drittel der Befragten (63 %) Lernen als elementaren Bestandteil ihrer Arbeit betrachten und sie Verantwortung für ihre Weiterbildung übernehmen möchten. Allerdings mangelt es insbesondere Beschäftigten mit mittlerem oder niedrigem Bildungsabschluss vielfach an der entsprechenden Lernkompetenz bzw. am Handwerkszeug, wie setze ich mir Lernziele, wie manage ich meine Lernzeit, wie setze ich neu Gelerntes in meiner Arbeit um.

Derzeit lässt sich beobachten, dass die Digitalisierung zwar als maßgebliche Triebfeder gesellschaftlicher Entwicklung interpretiert wird, gleichzeitig aber der Mensch in den Mittelpunkt gerückt und die Notwendigkeit der Weiterbildung sowie der Verknüpfung von Arbeit und Lernen betont wird, um – bleibt man im Bild des Dschagannath-Wagens – die Digitalisierungsdynamik zu steuern und Automatisierungsfolgen abzufedern.

Der Beitrag widmet sich der Frage, ob Lernen im Arbeitsprozess als neue „Vielzweckwaffe“ (Drexel & Welskopf 1994, S. 296) die neuen Kompetenzanforderungen erfüllen kann und welche Herausforderungen sich betrieblicher Bildungsarbeit stellen. Lernen im Arbeitsprozess beschränkt sich nicht auf eine bloße Unterweisung am Arbeitsplatz. Der Anspruch ist vielmehr, durch das arbeitsprozessorientierte Lernen individuelle Kompetenzentwicklung und arbeitsorganisatorische Gestaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten miteinander zu verknüpfen. Eine Neustrukturierung betrieblicher Bildungsarbeit wird von Peter Dehnbostel (2015, S. 25) gefordert. Dabei umfasst betriebliche Bildungsarbeit „die Gesamtheit aller auf Individuen, Gruppen und Organisationen bezogenen Lernprozesse, die unmittelbar im Unternehmen stattfinden oder von diesem durchgeführt, veranlasst oder verantwortet werden“ (Dehnbostel 2015, S. 29). Referenzbereiche der betrieblichen Bildungsarbeit sind die Berufsbildung sowie die Personal- und -Organisationsentwicklung (Dehnbostel 2015, S. 28). Während bei Dehnbostel die verschiedenen Referenzbereiche betont werden, wird im Folgenden betriebliche Bildungsarbeit als Einheit der Differenz von Berufsbildung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung verstanden. Ziel des Beitrags ist es, die rekursiven Beeinflussungen von betrieblicher Bildungsarbeit, Organisation und Digitalisierung herauszuarbeiten. Diese Betrachtungsweise entlastet von einseitigen Zuschreibungen, wonach allein das Subjekt

seine Funktionsfähigkeit am Arbeitsmarkt durch selbstgesteuertes lebenslanges Lernen zu gewährleisten hat und liefert Ansätze, das gegenwärtige Zuständigkeitsvakuum betrieblicher Bildungsarbeit zu füllen.

## 2 Anlass zur Euphorie?

(Betriebliche) Weiterbildung genießt gegenwärtig auf allen Ebenen enormen Rückenwind. Der Stellenwert von Weiterbildung spiegelt sich auf betrieblicher Ebene in den hohen Teilnahmequoten wider, wonach sich seit 2011 über die Hälfte der Betriebe an betrieblicher Weiterbildung beteiligt. In Deutschland lag der Anteil weiterbildender Betriebe im 1. Halbjahr 2016 bei 53 % (BIBB 2018, S. 348). Der Anteil der Unternehmen mit einem Weiterbildungsangebot ist zwar leicht angestiegen und beträgt jetzt 77 %, blickt man jedoch auf die Lernzeit gemessen als durchschnittliche Kursstundenzahl je 1.000 Arbeitsstunden, stagniert diese bei 6 Stunden (BIBB 2018, S. 356). Die hohe Weiterbildungsquote geht nicht mit einem entsprechend hohen Weiterbildungsvolumen einher. Eine Befragung des Branchenverbands Bitkom (2018) zeigt, dass die Mehrheit der Unternehmen (75 %) Weiterbildung anstoßen, weil sich für sie relevante regulatorische (beispielsweise in den Datenschutzbestimmungen) oder technische Anforderungen ändern. In jedem fünften Unternehmen ist keine Weiterbildung vorgesehen. Hier handelt es sich insbesondere um kleine und mittelständische Unternehmen (Bitkom 2018, S. 14). Je größer das Unternehmen, desto höher das Weiterbildungsengagement. Bei den eingesetzten Weiterbildungsmaßnahmen überwiegen nach wie vor klassische, nicht-digitale Lösungen wie etwa externe Offline-Seminare und In-House-Seminare mit externen Referenten. Blended Learning Konzepte und webbasierte Lernprogramme werden nur von einem guten Drittel der befragten Unternehmen genutzt (Bitkom 2018, S. 17).

Die vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2016 herausgegebene branchenübergreifende Sammlung betrieblicher Gestaltungsbeispiele für Weiterbildung fordert, dass Qualifizierung „integrativer Bestandteil eines jeden Arbeitsplatzes werden [muss], damit Unternehmen und Beschäftigte mit der erhöhten Veränderungsdynamik am Arbeitsplatz Schritt halten können“ (BMAS 2016, S. 4) und Weiterbildung als „Chefsache“ in die Unternehmensstrategie zu verankern ist (BMAS 2016, S. 6). Auf arbeits- und bildungspolitischer Ebene wird mit dem Verweis auf „Weiterbildung als Chefsache“ zunächst darauf verwiesen, Weiterbildung aus den Personal- und / oder Weiterbildungsabteilungen der Unternehmen herauszuholen und zu einem integrativen Bestandteil betrieblicher Handlungslogik zu machen. Auch ohne eine pädagogisch naive Position einzunehmen, die die heilen Bildungsreservate des Individuums fern von betrieblichen Anforderungen zu verteidigen sucht, besteht jedoch die Gefahr, Weiterbildung auf eine Frage der Ökonomie, der betrieblichen Rentabilität zu reduzieren und Weiterbildung in betrieblicher Perspektive zu instrumentalisieren (Ahrens & Molzberger 2019). Im Vergleich zur beruflichen Weiterbildung sind in der betrieblichen Weiterbildung die Lernziele vorrangig auf die jeweiligen Betriebsziele fixiert und leisten eher als zufällige Nebenfolge einen Beitrag zur Subjektentwicklung (Kurtz 2002).

Der bildungspolitische Anspruch, mit der Stärkung der Weiterbildung auf den strukturellen gesellschaftlichen Wandel zu reagieren, findet sich darüber hinaus in der aktuellen Initiative einer Nationalen Weiterbildungsstrategie. Das BMBF und das BMAS haben gemeinsam mit den Sozialpartnern, Ländern, Kammern und der Bundesagentur für Arbeit im Dezember

2018 den Auftakt für die Erarbeitung einer Nationalen Weiterbildungsstrategie als ein Kernelement der Fachkräftestrategie gegeben. Die Nationale Weiterbildungsstrategie zielt darauf ab, alle Weiterbildungsprogramme des Bundes und der Länder zu bündeln, sie entlang der Bedarfe der Beschäftigten und der Unternehmen auszurichten und eine neue Weiterbildungskultur zu etablieren. Bereits in den 1970er Jahren formulierte der Deutsche Bildungsrat als Zielhorizont, Weiterbildung als quartäre, staatlich verantwortete Säule im Bildungssystem zu verankern. Anstelle der Einlösung dieses Anspruchs und der damit einhergehenden Auffassung, dass eine staatliche Bildungsversorgung die Dynamik der Wissensproduktion in einer wissenszentrierten Gesellschaft nicht gewährleisten kann, führte die zunehmende Privatisierung, die Orientierung am ökonomischen Primat und die Ausdifferenzierung der Weiterbildungslandschaft zu „strukturellen Verwüstungen“ (Dobischat & Schurgatz 2012, S. 649) und einer hohen Intransparenz institutionalisierter Weiterbildung. Bildungspolitisch wurde die Vorstellung vom Ausbau der Weiterbildung als gleichberechtigte vierte Säule des Bildungssystems, wie sie 1974 vom Deutschen Bildungsrat vertreten wurde, nie realisiert. Gegenwärtig ist der Weiterbildungssektor weit davon entfernt, gleichberechtigte vierte Säule im Bildungssystem zu sein. Wie die ambitionierte Nationale Weiterbildungsstrategie ausbuchstabiert wird und ob ihr die Institutionalisierung von Weiterbildung jenseits marktförmiger Strukturen zugunsten einer Gleichstellung mit der schulischen, beruflichen und akademischen Ausbildung gelingt, bleibt abzuwarten. Eine gewisse Skepsis ist angesichts der jahrzehntelangen Ungleichheitsstrukturen in der Weiterbildungsteilnahme nicht unbegründet. Dass Reforminitiativen im Bereich der Weiterbildung vielfach nicht die jeweiligen Reformziele erreichen, liegt weniger an den Inhalten, sondern an der unklaren gesellschaftlichen Positionierung der Weiterbildung. Die Weiterbildung steht nicht „für und an sich“ (Harney 1997), sondern immer im Kontext anderer gesellschaftlicher Funktionsbereiche: „Die Weiterbildung kennt kein funktionales Primat wie anderer Funktionssysteme. Als leere Form für strukturelle Kopplungen kann sie ihre Funktionen wie auch ihre Medien genauso wechseln wie die Systeme, in denen sie sich ansiedelt“ (Harney 1997, S. 113). Weiterbildung nimmt somit vielfältige Formen an, je nach Anbindung an gesellschaftliche Referenzsysteme.

Diese Kontextabhängigkeit erklärt die konflikthaftern Gegenüberstellungen und Zuschreibungen, ob und inwieweit Weiterbildung unter das Primat der Ökonomie fällt oder aber der Betrieb als Lernort zunehmend pädagogisiert wird. Strikte Trennungen zwischen beruflicher und betrieblicher Weiterbildung verlieren auf der empirischen Ebene an Schärfe, denn auch betriebliche Weiterbildung hat Nebeneffekte auf die Persönlichkeitsentwicklung. Jürgen Wittpoth nennt drei Aspekte, die die Unterscheidung zwischen Bildungs- und Zweckorientierung zumindest problematisch erscheinen lässt: Erstens ist es offen, ob und in welchem Maße sich die empathische Bildungsprogrammatisierung der 1960er Jahre von der nüchternen Lernperspektive und Kompetenzorientierung praktisch und empirisch unterscheidet (Wittpoth 2009). Zweitens verliert der „Verdacht gegen das Nützliche“ (Wittpoth 2009, S. 292) an Erklärungskraft angesichts der Tatsache, dass Menschen sich für ihre beruflichen Aufgaben qualifizieren müssen und sollten sowie auch wollen. Zudem ist auch die vermeintlich zweckfreie Bildung, die um der Person willen geschieht, zwar nicht funktionalisiert, aber als kulturelles Kapital funktional (Wittpoth 2009, S. 292). Drittens begegnet einem der Wandel (von der Bildungszur Zweckorientierung) eher auf der diskursiven Ebene, als auf den Begründungen, bei-

spielsweise im Gutachten des Deutschen Ausschusses, das als ein Schritt auf dem Weg zur so genannten realistischen Wende der Erwachsenenbildung verstanden werden kann. Dort wird die Gegenüberstellung zwischen Ausbildung und Bildung aufgegeben. Auch die Qualifizierungsoffensive der 1980er Jahre betonte zwar die berufliche und betriebliche Weiterbildung ohne allerdings die Bedeutung allgemeiner Erwachsenenbildung zu leugnen. Aussichtsreicher scheint anstelle einer polarisierenden Gegenüberstellung die Frage nach dem relationalen Verhältnis pädagogischer und ökonomischer Logiken und damit einhergehenden Möglichkeiten der Subjektivierung von Arbeit. Damit verbundene Fragen lauten: Welche Zugriffsweisen erfolgen auf das Subjekt durch die betriebliche Arbeitsorganisation sowie durch arbeitsplatzgebundene Kompetenzanforderungen sowie betriebliche Appelle an das selbstorganisierte Lernen? Die Diskussion von Fragen dieser Art gibt Aufschluss über (nicht-)vorhandene Gestaltungspotenziale für betriebliche Bildungsarbeit und der Förderung selbstorganisierten Lernens.

### 3 Ernüchternde Anmerkungen

Die auf arbeits- und bildungspolitischer Ebene formulierte Stärkung der Weiterbildung sieht sich strukturellen Defiziten in der Weiterbildungslandschaft gegenüber: Der BIBB-Datenreport 2018 verzeichnet rund 220 bundesrechtlich geregelte Fortbildungsordnungen auf Basis des Berufsbildungsgesetzes und der Handwerksordnung. Hinzu kommen Fortbildungsabschlüsse nach landesrechtlichen Regelungen sowie weitere Regelungen einzelner Kammern zu Fortbildungen und Umschulungen, deren Geltungsbereich sich auf das jeweilige Kammergebiet bezieht (von Hagen 2018, S. 410). Eine Folge dieser intransparenten Weiterbildungslandschaft ist, dass Unternehmen sich über die Möglichkeiten der Förderung betrieblicher Weiterbildung immer weniger gut informiert fühlen (Schürger et al. 2018).

Der Bildungsbericht 2018 stellt ernüchternd fest, dass die traditionellen sozialen Disparitäten in der Weiterbildungsbeteiligung nach wie vor Bestand haben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 174). Während die betriebliche Weiterbildungsquote den größten Anteil in der Weiterbildungsbeteiligung hat, ist die individuell-berufsbezogene Weiterbildung zwischen 2014 und 2016 von 9 auf 7 % weiter geschrumpft (ebd. S. 175). Nach wie vor entscheidet der berufliche Status über den Zugang zur Weiterbildung. Drei Viertel der weiterbildungsaktiven Personen haben an einer betrieblichen Weiterbildung teilgenommen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018).

Der in den 1970er Jahren formulierte emanzipatorische Anspruch an die Weiterbildung, Bildungsungleichheiten aus vorgelagerten schulischen und beruflichen Bildungsbereichen zu kompensieren, hat sich bis heute kaum erfüllt. Auch in der betrieblichen Weiterbildung zeigt sich, dass Betriebe vornehmlich in ihre Stammbesetzung investieren und nicht in befristet Beschäftigte. Problematisch ist dies angesichts der steigenden Zahl von befristeten Neueinstellungen. Abhängig Beschäftigte mit einem befristeten Arbeitsvertrag nehmen seltener an betrieblicher Weiterbildung teil als Beschäftigte mit einem unbefristeten Arbeitsvertrag. Die Differenz zwischen beiden Gruppen ist im Jahr 2016 mit 15 % deutlich ausgeprägter als in früheren Erhebungen. Zugleich ist die Teilnahmequote der befristet Beschäftigten mit 36 % im Jahr 2016 geringer als in früheren Erhebungen (2014: 54 %, 2012: 46 %) (Bilger et al. 2017, S. 61). Mit Abstand die höchsten Teilnahmequoten betrieblicher Weiterbildung von



über 70 % haben die höheren Angestellten mit besonderer Qualifikation oder Führungsaufgaben und die Beamtinnen und Beamten im gehobenen und höheren Dienst (Bilger et al. 2017, S. 63).

Medien- und öffentlichkeitswirksame Aussagen im Zuge der Digitalisierung wie „der Mensch steht im Mittelpunkt“ bleiben vielfach sozial und betrieblich blind. In seiner Kritik an der Annahme, dass der Wandel der Arbeitsanforderungen die Notwendigkeit des selbstgesteuerten Lernens und der individuellen Selbstorganisation nach sich zieht, spricht Helmut Bremer von einer „sozial blinden Selbststeuerung“ (Bremer 2010, S. 217). Für Bremer führen Zeitgeistdiagnose, Individualisierungsprozesse und die Idee konstruktivistischer Lernkonzepte zu einer eigentümlichen Gemengelage, die einen argumentativen Legitimationshintergrund für das Outsourcen der Kompetenzentwicklung an das Subjekt ermöglicht und mit der „Selbst“organisation vornehmlich die Bereitschaft zur Anpassung an sich wandelnde technologische und arbeitsorganisatorische Bedingungen adressiert. Zu glauben, dass im Zuge fortschreitender Individualisierung und der Erosion institutionalisierter Handlungsvorgaben jetzt die Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit beim Subjekt im Sinne des „jeder ist sein Glückes Schmied“ liegt zeugt von einem „naiven Individualisierungsverständnis“ (Schneider 2009, S. 267). Nicht die Aus- und Verlagerung der Verantwortung auf das Subjekt, sondern die Frage, wie gesellschaftliche Diskurse und Entwicklungen bestimmte Formen der Subjektivierung, der „Ver-Selbstung des Sozialen“ (Schneider 2009, 268) hervorbringen, gibt Aufschluss über Möglichkeiten und Grenzen der Subjektivierung von Arbeit und damit einhergehenden Anschlussmöglichkeiten an Weiterbildung. Die Aussage „der Mensch steht im Mittelpunkt“ bleibt insofern theoretisch freischwebend, dass sie das Subjekt resp. Subjektivität nicht als ein vergesellschaftetes sozial eingebundenes Wesen begreift, dessen spezifische Subjekteigenschaften durch soziale und kulturelle Erfahrungen und Erwartungen geprägt sind (Klemann & Voß 2010, S. 415; Lohr et al. 2011). Neben den (betrieblichen) Fremderwartungen entscheiden die Selbsterwartungen über Motivation und Teilnahme an Weiterbildung.

## **4 Herausforderungen und Zuständigkeiten betrieblicher Bildungsarbeit**

Angesichts der nach wie vor vorhandenen Segmentierungen in der Weiterbildung sowie der gleichzeitig hohen Ansprüche an Weiterbildung, um die strukturellen Veränderungen in der Arbeitswelt zu bewältigen, sollen abschließend Herausforderungen für betriebliche Bildungsarbeit skizziert werden. Anstelle der Reduzierung von Kompetenzentwicklung auf funktionale Kriterien und deren engen Bindung an Arbeitsanforderungen gilt es, betriebliche Bildungsarbeit auf dem Kontinuum zwischen Subjekt- und Strukturorientierung anzusiedeln und die wechselseitigen Bezüge zwischen den betriebspezifischen Eigenlogiken und den individuellen Bedarfen und Perspektiven als kontingente Grenzziehungen sichtbar zu machen. Dies ist eine zentrale Voraussetzung dafür, dass eine betriebliche Bildungspraxis diskursiv und wirksam werden kann. Eine Lern- und Bildungspraxis, die beide Logiken aneinander anschließt, muss sich auf dem Kontinuum von Subjekt- und Strukturorientierung formieren. Auf diesem Kontinuum spielen zwei Aspekte eine besondere Rolle:



Zunächst ist hier die Berufsförmigkeit von Arbeit zu nennen. Im Zuge fortschreitender Digitalisierung betrieblicher Abläufe und Arbeitsprozesse verändern sich viele Berufsbilder nicht nur inhaltlich, sondern die Berufsförmigkeit der Arbeit selbst bleibt nicht mehr unhinterfragt. Bislang ist die Beruflichkeit ein zentrales Nadelöhr für die Teilnahme an betrieblicher und auch beruflicher Weiterbildung. Wie sich der Zusammenhang zwischen Weiterbildung und sich wandelnder Beruflichkeit im Zuge des Wandels der Arbeit neu entfalten wird, lässt sich an dieser Stelle noch nicht konkretisieren. Umso entscheidender wird es für die betriebliche Bildungspraxis, nicht nur zukünftig notwendig werdende berufsfachliche Inhalte im Blick zu haben, sondern auch die Frage, wie sich die Arbeitsorganisation jenseits ihrer bisherigen berufsförmigen Struktur ausrichtet und welche Konsequenzen dies für die Selbsterwartungen der Beschäftigten auf ihre beruflichen Lebensläufe und Perspektiven sowie auf die berufliche Weiterbildung hat.

Damit einher geht ein zweiter Aspekt, der für die betriebliche Bildungspraxis relevant ist: Um der immer wiederkehrenden Kritik an Weiterbildung, sie hinke den betrieblichen Veränderungen hinterher und würde vornehmlich reagieren, wird es für die betriebliche Bildungspraxis notwendig, den Blick stärker als bislang auf die sozialen und personalen Kompetenzen zu richten. Mit der Abkehr eines technologiezentrierten Verständnisses von Arbeit 4.0 und der Betonung der (humanen) Gestaltung digitalisierter Arbeitswelten wird die Frage nach der sozialen Einbettung digitaler Technologien virulent und damit die Frage nach der Gestaltungskompetenz der Beschäftigten im Kontext sich wandelnder Arbeitsprozesse und -organisationen. Aktuelle Studien bestätigen, dass in Unternehmen mit steigendem Digitalisierungsgrad die Anforderungen im Bereich Planung und Organisationsfähigkeit sowie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit steigen (Hammermann & Stettes 2016; Ahrens & Molzberger 2018). Team-, Projekt- oder auch virtuelles Arbeiten sowie die Kommunikation und Kooperation mit internen und externen Partnern in unterschiedlichen Kontexten, verändern nicht nur den Arbeitsalltag jedes Einzelnen, sondern erfordern auch neue Formen der abteilungs-, disziplin- und/oder hierarchie-übergreifenden Vernetzung und dezentralen Steuerung der verschiedenen bislang eher durch Binnenkommunikation gekennzeichneten domänenspezifischen „Kompetenzclaims“.

Betriebliche Bildungsarbeit als Einheit der Differenz von Berufsbildung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung zu begreifen, heißt nicht nur, die jeweiligen strukturellen Logiken zu unterscheiden, sondern auch, Struktur- und Handlungsebene relational zu betrachten. Die anfangs formulierte Hinwendung zu Giddens ist hier lohnenswert. Giddens' These der Dualität der Strukturen, dass „die Strukturmomente sozialer Systeme sowohl Medium wie Ergebnis der Praktiken“ (Giddens 1988, S. 77) sind und durch Praktiken rekursiv organisiert werden, legt den Blick dafür frei, dass die Digitalisierung eben nicht wie ein „Dschagannath-Wagen“ über uns hinweg rollt, sondern vermeintlich selbstverständlich gewordene Strukturen in der Arbeitswelt in ihrer Konstrukthaftigkeit entlarvt, das Verhältnis zwischen formalen und informellen Strukturen rekonstruiert und Gestaltungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten visualisiert, denen sich insbesondere die betriebliche Bildungsarbeit stellen muss.

## Literatur

- Ahrens, D. & Molzberger, G. (Hrsg.) (2018): Kompetenzentwicklung in analogen und digitalisierten Arbeitswelten. Gestaltung sozialer, organisationaler und technischer Innovationen. Heidelberg: Springer Verlag.
- Ahrens, D. & Molzberger, G. (2019): Die transitorische Grenze zwischen betrieblicher Karriere und beruflicher Weiterbildung. In: Knackstedt, R. et al (Hrsg.) (i.V.): Kompetenzen vernetzen. Grenzüberschreitungen im Kompetenzmanagement. Springer Verlag: Wiesbaden.
- Arnold, R. & Gieseke, W. (1999): Die Weiterbildungsgesellschaft - Band 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven. Luchterhand: Neuwied.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bertelsmann Verlag: Bielefeld.
- Bilger, F. et al. (Hrsg.) (2017): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld
- Bitkom (2018): Weiterbildung für die digitale Arbeitswelt. Eine repräsentative Untersuchung von Bitkom Research im Auftrag des VdTÜV e. V. und des Bitkom e. V. Berlin
- BMAS (2019): BMAS-Prognose „Digitalisierte Arbeitswelt“ – Kurzbericht. Forschungsbericht 526/1K. Berlin
- Bremer, H. (2010): Was kommt nach dem „selbstgesteuerten Lernen“? Zu Irrwegen, Gegenhorizonten und möglichen Auswegen einer verhängnisvollen Debatte. In: Bolder, A. et al. (Hrsg.): Neue Lebenslaufregimes – Neue Konzepte der Bildung Erwachsener? 215-242. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2018): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn
- Büchter, K. (2016). Berufliche Weiterbildung im Dilemma von Ungleichheit, Fremdbestimmtheit und Subjektorientierung. Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 161, 1.
- Dehnbostel, P. (2015): Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Baltmannsweiler
- Dehnbostel, P. (2019): Betriebliche Lernorte, Lernräume und Selbstlernarchitekturen in der digitalisierten Arbeitswelt. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 35/36. Wien, 1-9
- Dengler, K. (2019): Substituierbarkeitspotenziale von Berufen und Veränderbarkeit von Berufsbildern. Impulsvortrag für die Projektgruppe 1 der Enquete-Kommission „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ des Deutschen Bundestags am 11.3.2019. (IAB-Stellungnahme, 02/2019), Nürnberg.
- Dobischat, R. & Schurgatz, R. (2012): Weiterbildung – Eine Domäne privatwirtschaftlicher Gestaltungsansprüche. In: Bauer, U. & Bittlingmayer, U. H. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, 647-665. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Drexel, I. & Welskopf, R. (1994): Lernen im Arbeitsprozess, seine Voraussetzungen, Potentiale und Grenzen - das Beispiel der ostdeutschen Betriebe. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE) (4), 294-318
- Giddens, A. (1990): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a.M.: Campus Verlag
- von Hagen, J. (2018): Regelungen des Bundes, der Länder und der zuständigen Stellen für die berufliche Fortbildung und Umschulung. In: BIBB-Datenreport 2018, 410.  
[https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2018.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2018.pdf)

- 
- Hammermann, A. & Stettes, O. (2016): Qualifikationsbedarf und Qualifizierung, Anforderungen im Zeichen der Digitalisierung. IW policy paper 3/2016, Köln
- Harney, K. (1997): Sinn der Weiterbildung. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. 94-115. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kaufmann, K. & Widany, S. (2013): Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (16), 29-54
- Kleemann, F. & Voß, G. G. (2010): Arbeit und Subjekt. In: Voß, G. G. et al. (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. 415-450. Wiesbaden: Springer Verlag
- Kron, T. (2007): Die Fahrt mit dem Dschagannath-Wagen – Anthony Giddens‘ „Konsequenzen der Moderne“. In: Soziologische Gegenwartsdiagnosen I. Eine Bestandsaufnahme, 199-213. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Kurtz, T. (2002): Weiterbildung zwischen Beruf und Betrieb. Zum Verhältnis von Person, Organisation und Wissen. In: Zeitschrift für Pädagogik (6), 879-897
- Lohr, K., Peetz, T. & Hilbrich, R. (2011): Arbeitssoziologie und die Theorie funktionaler Differenzierung. Anschlussmöglichkeiten und Probleme. Arbeits- und Industriesoziologische Studien, 4 (2), 91-115.
- Schneider, W. (2009): Subjektivität und Individualisierung – Reflexiv-moderne Subjektformierung zwischen Handlungsoptionen, -zwängen und institutionellen Zurechnungen. In: Böhle, F. & Wehrich, M. (Hrsg.): Handeln unter Unsicherheit. 265-289. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Schürger, B., Schönfeld, G. & Müller, N. (2018): Betriebliche Weiterbildung – Öffentlicher Handlungsbedarf aus Sicht der Unternehmen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) (6), 4-5
- Vodafone Stiftung (2016): Gebrauchsanweisung fürs lebenslange Lernen. Erkenntnisse zur Weiterbildung und wie Betriebe sowie Mitarbeiter sie einsetzen können. Düsseldorf
- Wittpoth, J. (2009): Leben Lernen lebenslang. Wenn das Unvermeidbare zum Programm wird. In: Ricken, N. et al. (Hrsg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe, 291-302. München: Wilhelm Fink Verlag.