

dieser Perspektive wäre zu erwarten, dass der Arbeitgeber Weiterbildungsbedarfe als Forderung an Beschäftigte richtet, um für die von ihm ausgehenden Veränderungen im Unternehmen gerüstet zu sein. Dass das nicht der Fall ist, wurde schon zu Genüge gezeigt (Matthes/Severing 2017) – auch das Management ist vor Ungewissheit und Unsicherheit nicht gefeit. Hier scheint es aber in Bezug auf die reine Quantität von Weiterbildungsaktivitäten keine Probleme zu geben – der Bezug zu konkreten Inhalten ist eine andere Frage.

2.3 Stratifizierung und Subjektivierung von beruflicher Bildung

Wir beobachten also eine eher geringe Weiterbildungsteilnahme von Beschäftigten mit geringem und mittlerem Qualifikationsniveau und ein unverhältnismäßig höheres Maß an Weiterbildung bei Beschäftigten mit hohem Qualifikationsniveau (Kleinert/Wölfel 2018) – also eine Korrelation von Weiterbildung mit (formaler) Qualifikation (Wotschak/Solga 2014). Im Diskurs um berufliche Bildung wird dieser ›Matthäus-Effekt‹ auch als Polarisierungstheorie bezeichnet (u. a. Kilpi-Jakonen et al. 2015). Diese Entwicklung befördert soziale Ungleichheit, da Aufstiegschancen durch tendenziell wachsenden Abstand zu jenen mit bereits hohem Qualifikationsniveau gemindert werden (Barz/Tippelt 2003). Auf diesen problematischen Umstand machte bereits Dahrendorf 1965 mit der Streitschrift »Bildung ist Bürgerrecht« aufmerksam. Dass sich dieses Problem (sowohl für Bildung als auch Weiterbildung) nicht so einfach beheben lässt, zeigt Friebel später auf: Die offene Bildungsgesellschaft sei nur »eine bildungspolitisch gewollte Kunstfigur« (Friebel 2012, S. 20). Und weitere 27 Jahre später ist hier wieder kein substanzieller Fortschritt erkennbar (Kleinert/Zoch 2023); die Befunde zeigen eher auf, dass der ›Matthäus-Effekt‹ nicht nur formale, sondern auch informelle Bildung betrifft – vor allem bei medialem Lernen (Kaufmann 2016). Es ist zwar ein insgesamt erhöhtes Weiterbildungsverhalten (BMBF 2022, BMBF 2024 nur bei den Befristeten, bei den Unbefristeten gleichbleibend) bemerkbar, aber auch das verlagere sich stärker in Sphären höheren Qualifikationsniveaus (vgl. Kleinert/Zoch 2023). Es sei allerdings darauf hingewiesen, dass sich Erhebungen zu Weiterbildung teils stark unterscheiden, da häufig nur bewertet wird, ob an Weiterbildung teilgenommen wird und nicht an wie vielen und welcher Art. Das ist weniger ein Vorwurf, sondern vielmehr ein Problem der Operationalisierung von Weiterbildungsdaten. So erhebt der Adult Education Survey seit 2007 Weiterbildungsverhalten mit Anspruch auf internationale

Vergleichbarkeit, wohingegen die Zahlen vom Vorgänger BSW (seit 1979) eher auf dem Verständnis des Deutschen Bildungsrates erfasst wurden (BMBF 2022, S. 5). Bosch zufolge ist die geförderte Weiterbildung 2020 im Vergleich zum Vorjahr sogar um 17,5 Prozent gesunken (Bosch 2021). Insgesamt ist es also schwer, in die quantitative Messung von Weiterbildung eine Qualität zu interpretieren, vom Nutzen ganz zu schweigen; so wissen auch Unternehmen häufig sehr viel weniger über die Weiterbildung von ihren Beschäftigten, als man vielleicht erwarten würde. Hinzu kommen Anforderungen an Kompetenzen, die sich von vorneherein schon als kaum messbar und nur schwer vermittelbar zeigen – seien es metafachliche Kompetenzen, zu deren Gunsten ein Abnehmen formaler Qualifikationen in subjektivierten Arbeitsstrukturen zugeschrieben wird (Egbringhoff et al. 2003, S. 15), oder Erfahrungswissen, das durch Handeln und Erleben vermittelt wird (Böhle 1996 und 2004).

Wenn die Subjektivierung der Arbeit überwiegend Vernutzungspotentiale von Beschäftigten (durch etwa Mehrarbeit) aufgreift, ist mir allerdings unklar, warum formale Weiterbildung zugunsten informeller Bildung erodieren soll (siehe auch Arbeitsgemeinschaft QUEM 2005); außer vielleicht als Rechtfertigung für einen gesellschaftlich vollzogenen Matthäus-Effekt, der sich fortan eher durch Akademisierung (wie im Akademisierungswahn durch Nida-Rümelin 2014 konstatiert wird) verringern mag als durch gesellschaftliche Bemühungen. Damit verstellen wir uns einfach nur einem weiterhin eklatanten Problem, anstatt an einer Lösung zu arbeiten. Das passt aber ganz gut, wenn wir einen Blick auf den miserablen Zustand des Weiterbildungssektors werfen, der es trotz (oder gerade wegen) der Liberalisierung von einer formalen Voraussetzung aus eigener Kraft nicht mehr zu schaffen scheint, den Weiterbildungsbedürfnissen der Betriebe hinterherzukommen. Vielleicht auch, weil diese Bedürfnisse eben unklar und unkonkret sind. Aber auch, weil die Beschäftigung im Weiterbildungssektor Polarisierungsmechanismen unterliegt (Alfänger et al. 2016) und die Arbeitssituation für viele (häufig selbstständig Arbeitende) als überaus prekär beschrieben wird (Dobischat et al. 2009). Hinzu kommen neuere (oder durch die Corona-Pandemie beförderte) Entwicklungen, die den Weiterbildungssektor unterminieren. Zu Beginn der Pandemie sind die Investitionen in Weiterbildung durch Betriebe stark zurückgegangen (Bellmann et al. 2020) und die eher traditionelle Weiterbildung in Präsenz wurde überwiegend ausgesetzt (Wuppertaler Kreis 2020; Christ/Koscheck 2021), mit teils drastischen Folgen für Weiterbildungseinrichtungen und geschultes wie erfahrenes Weiterbildungspersonal (Samray et al. 2022). Und das gerade zu einem Zeitpunkt, in dem Weiterbildung die Unsicherheiten der Corona-

Pandemie adressieren kann. Vor allem im Umgang mit Online-Konferenzen und weiteren, mit der Verlagerung von Präsenz ins Homeoffice verbundenen Unsicherheiten und Ungewissheiten.

Zusammengefasst beobachten wir seit über 50 Jahren bedenkliche Entwicklungen in einem Sektor, dem zugeschrieben wird, eine große Unterstützung im Wandel zu bieten – Unterstützung, die dringend notwendig ist (Euler et al. 2019). Das gilt umso mehr, folgt man Böhle und Busch, die »Ungewissheit primär als einen kognitiven Tatbestand im Sinne von Nicht-Wissen und [...] Sicherheit als Eigenschaft, Zustand und Verhalten von konkreten Gegebenheiten« (Böhle/Busch 2012, S. 19) betrachten, sodass der Erwerb von Wissen direkt Unsicherheit adressiert. Dabei sind formelles und informelles Lernen Voraussetzungen von Wissen (Sauer/Trier in Böhle/Busch (Hg.) 2012, S. 263).

Abgesehen davon, und das habe ich zuvor bereits angedeutet, unterscheiden sich außerdem Qualität und Inhalt von Weiterbildung stark. Die fachlich je Arbeitsplatzanforderung konkreten Weiterbildungen nehmen eher ab oder stagnieren, während Weiterbildungen zu Managementthemen aufsteigen (BMBF 2022, BMBF 2024). Dadurch wird Wandel nicht bewältigbarer, Unsicherheit nicht weniger. Aber die Verantwortung derer, die an diesen Weiterbildungen teilnehmen, den Wandel zu bewältigen, steigt. Und damit nimmt der Druck zu, ganz ohne echtes Ventil.

Interessant ist auch, dass die Defizitperspektive wie ein Vorwurf an alle jene wirkt, die mutmaßlich Defizite in sich tragen – als hätten die Beschäftigten hier selbstbestimmt und autonom bewusst entschieden, sich gegen den Wandel zu stellen. Dass Beschäftigte aber Möglichkeitsspielräume bespielen, die Unternehmen (und zuvor (Aus-)Bildungseinrichtungen) zur Verfügung stellen, wird nicht diskutiert. Es wird erwartet, dass Beschäftigte sich möglichst an alle Vorgaben halten, aber dann eben doch auch erwartet, dass selbstständig entschieden wird, welche Weiterbildung gerade gebraucht wird. Dabei handelt es sich um einen Widerspruch, denn meist wird nur dann Selbständigkeit erwartet, wenn die Organisation selbst keine Antwort mehr hat, unsicher ist. Diese »Kontingenzkompetenz« ist dann gefragt, wenn vorgefertigte Antworten fehlen und dadurch erst Freiräume entstehen (Schreyer et al. 2022) oder wenn von den Beschäftigten eben verlangt wird, »unternehmerisch zu denken und zu handeln« (Nickel et al. 2008, S. 39).

»Die allgemein anerkannten Dispositionen der Verhaltensregulation – Wissen, Können, Einstellungen, Überzeugungen, Willen, Emotionen, Kompetenzen – sind kein starres Regelwerk, das sicheres Handeln in allen Situa-

tionen erlauben würde. Besonders unter turbulenten Bedingungen müssen sie sich in ihrer Gewichtung für das aktuelle Handeln mit verändern.« (ebd., S. 261).

Eine Lösung sehen Böhle und Wehrich 2009 für den Umgang mit Unsicherheit und Ungewissheit darin, diese wie Bonß als »möglichkeitseröffnendes Moment, ohne das weder Innovation noch gesellschaftliche Entwicklung denkbar wäre« (2011, S. 56), zu begreifen (bei Pongratz/Voß auch »existenzielle Erfahrung« 1997, S. 45). Dieses Moment zu bespielen läge in der Akzeptanz der Ungewissheit, die ohnehin das Resultat von Autonomie anderer zu sein scheint (Böhle/Busch 2012, S. 24) und damit nicht zwangsläufig problematisch:

»Ungewissheit lässt sich niemals vollständig beseitigen, sie entsteht immer wieder auf neue Weise – und zwar gerade auch durch die fortschreitende Wissenschaft, komplexe Organisation und technische Systeme.« (Böhle/Busch 2012, S. 13)

2.4 Autonomie und Gestalten

Ungewissheit und Unsicherheit sind kaum zu vermeiden – jene Ungewissheiten und Unsicherheiten, die wir kennen, werden durch klare Abläufe gelöst. Was sie so besonders macht, ist, dass sie immer in neuen Formen und meist ohne Früherkennungssystem auftreten. Wir befinden uns bei unserer Suche nach einer Lösung an einem Punkt, in dem das Subjekt ernst genommen werden will und Freiraum braucht, um selbstständig Lösungen für unbekannte Variablen zu entwickeln. Betont ständig, weil sich Lösungen nicht auf Zuruf, sondern im Moment des Erscheinens finden lassen müssen; ansonsten ist der Gesamtprozess, in dem die Unsicherheit auftritt, gefährdet. Das ist wenig durch Kontrolle und schon gar nicht durch direkte Steuerung möglich, wenngleich beide Faktoren auch weiterhin in unterschiedlichen Gewändern daherkommen, um die Geschicke der Organisation nicht ganz den Beschäftigten zu überlassen. So liegt die (indirekte) Kontrolle beim »Unternehmer der eigenen Arbeitskraft« (Voß/Pongratz 1998) nicht im Markt, wie es bei einem echten