# Transformationsbereitschaft: Erwartungen – Wünsche – Barrieren

# 9

Sich im Erwachsenenleben auf eine längere Weiterbildung einzulassen oder sich auf einen anderen Arbeitsplatz „zu transformieren", geht mit einer Vielzahl von Erwartungen und Wünschen oder sogar Bedingungen einher. In diesem Kapitel werden zentrale Ergebnisse dazu in drei Schritten vorgestellt. Zunächst geht es um Erwartungen an die Effekte längerer Weiterbildungen oder Stellenwechsel (→ Abschn. 9.1), im zweiten Schritt um Wünsche zu Strukturen von Weiterbildungen sowie zu Lernformen und -formaten (→ Abschn. 9.2). Ein drittes Kapitel gibt auf Basis der qualitativen Interviews einen vertieften Einblick in Motive derer, die sich aktuell auf eine größere Transformationsqualifikation im Rahmen der Fakultät 73 eingelassen haben (→ Abschn. 9.3). Schließlich geht es um Barrieren, die den Schritt in eine längere Weiterbildung erschweren können (→ Abschn. 9.4). Die erhobenen Variablen entstammen überwiegend den verschiedenen qualitativen Erhebungen (→ Kap. 2) des Projekts. Dargestellt werden hier im Schwerpunkt die Ergebnisse der quantitativen Erhebung, die teils exemplarisch durch qualitative Aussagen ergänzt werden. Auch hier sei insbesondere im Hinblick auf die vertieften Eindrücke der qualitativen Erhebungen auf weitere und vertiefende Studien in Folge dieser Kurzfassung verwiesen. Ein letztes Unterkapitel dreht sich vertieft um die Aussagen zu Erfahrungen mit Weiterbildungen, die sich für die Beschäftigten oft auch nicht gelohnt haben (→ Abschn. 9.5).

Kernaussagen dieses Kapitels lauten: Sowohl beim Thema Weiterbildung wie beim Stellenwechsel dominieren inhaltliche und intrinsische Motive vor instrumentellen bzw. extrinsischen. Dabei findet sich auch das starke Motiv, bisherige Kompetenzen in das Neue mitbringen und beide Welten verbinden zu können. Unterschiede zwischen den Transformationsclustern sind dabei sehr viel geringer als man annehmen würde. Barrieren für Lernen und Weiterbildung liegen sehr

© Der/die Autor(en) 2026

S. Pfeiffer et al., *Aus dem Maschinenraum der Transformation: Transformationserleben der Beschäftigten bei Volkswagen*,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-51325-2_9

stark auch im lebensweltlichen Bereich. Das historisch in der Branche lange schon beobachtete Phänomen des „Meisterstaus“ ist weiterhin virulent und macht qualitativ nachvollziehbar, warum die Erfahrung, dass Weiterbildung auch in der Vergangenheit nichts gebracht hat, gerade im direkten Bereich stärker zu finden ist.

## 9.1 Erwartungen an Weiterbildung und Stellenwechsel

Auf Basis der qualitativen Erhebungen (→ Kap. 2) wurden neun Variablen entwickelt, die Erwartungen von Beschäftigten im Hinblick auf die Effekte von Weiterbildung bzw. weitgehend ähnlich für interne Stellenwechsel abgefragt. Eine erste wichtige Information bei Weiterbildung sind die Präferenzen zur Länge und zeitlichen Struktur im Verhältnis zur Arbeitszeit (Abb. 9.1): 25 % bevorzugen ein nebenberufliches Teilzeitmodell, 47 % bevorzugen Vollzeitangebote – wobei die Anteile mit zunehmender Länge abnehmen: nur 6 % möchten eine Vollzeit-Weiterbildung, die ein Jahr oder länger dauert; 28 % nennen keine Präferenzen.

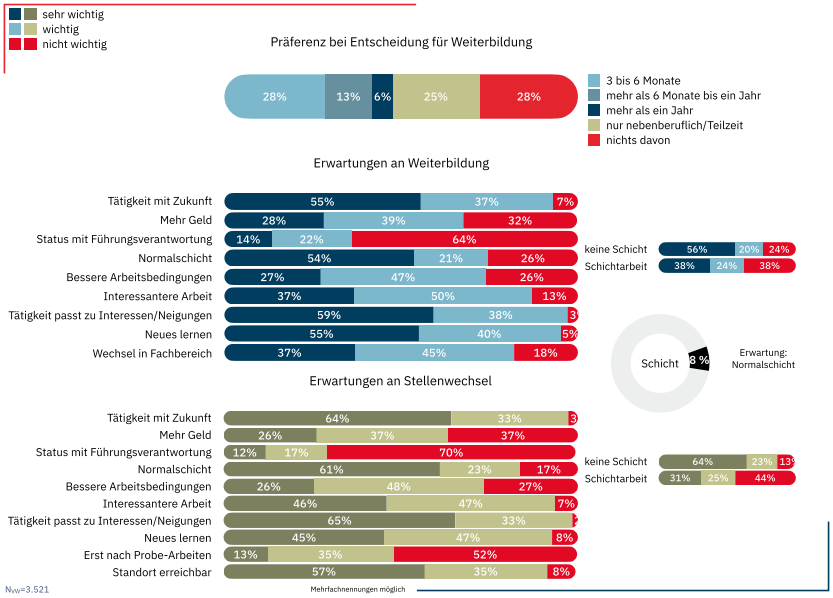



**Abb. 9.1** Erwartungen an Weiterbildung und Stellenwechsel

Bei den Erwartungen an die Effekte, die sich aus einer Weiterbildung ergeben, lautete die Einstiegsfrage: Wenn Sie sich für die Teilnahme an einer längeren Weiterbildung (mind. 3 Monate Vollzeit bzw. mind. 6 Monate nebenberuflich) entscheiden, was wäre Ihnen als Ergebnis im Anschluss an die Weiterbildung wichtig? Die Antwortmöglichkeiten beziehen sich einerseits auf statusbezogene Veränderungen (Führungsverantwortung, bessere Bezahlung, Normalschicht), andererseits auf Inhaltliches (interessantere und den eigenen Interessen und Neigungen entsprechend Arbeit sowie Neues lernen) und drittens strukturelle und auf die Zukunft gerichtete Veränderung (zukunftsfähige Tätigkeit, Wechsel in einen ansprechenden Fachbereich, bessere Arbeitsbedingungen).

Abb. 9.2 zeigt eine stärker inhaltliche denn instrumentelle Haltung beim Thema Weiterbildung: Die drei höchsten Werte von wichtig bzw. sehr wichtig finden sich mit 97 % bei „Inhalten nach Interessen/Neigungen“ und mit je 95 % bei „Neues lernen“ und 92 % „Tätigkeit mit Zukunft“. Trotz dieser starken inhaltlichen Orientierung ist den Befragten der „Wechsel in ansprechenden Fachbereich“ mit 82 % und „interessantere Arbeit“ mit 87 % etwas weniger wichtig – eventuell ein Indiz dafür, dass die aktuelle Tätigkeit bereits als ansprechend und interessant empfunden

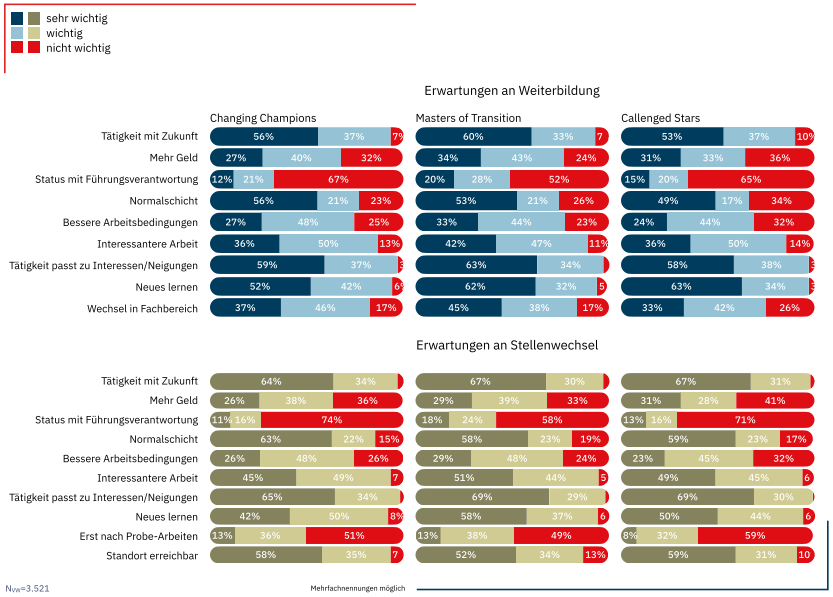



**Abb. 9.2** Erwartungen an Weiterbildung und Stellenwechsel nach Transformationsclustern

wird. Die beiden höchsten Werte für „weniger wichtig“ und „gar nicht wichtig“ finden sich eindeutig und mit deutlichem Abstand bei einem höheren Status mit Führungsverantwortung – 64 % sehen dies als einen weniger oder gar nicht wichtigen Outcome von Weiterbildungsaktivitäten. Mehr Geld als Ziel von Weiterbildung ist den Befragten zwar alles andere als unwichtig (28 %: sehr wichtig, 39 % wichtig), erreicht aber die zweithöchsten Werte am anderen Ende: 32 % finden dies nicht wichtig.

In der Grafik in Abb. 9.2 nicht dargestellt ist, dass den Beschäftigten im direkten Bereich (ebenfalls 8 % in der Stichprobe) eine zukunftsweisende Tätigkeit mit 66 % sehr wichtig ist. Welche Erwartungen Beschäftigte mit einem Stellenwechsel in Verbindung bringen, wurde weitgehend mit den gleichen Variablen abgefragt (Abb. 9.2, Balkendiagramme unten). Allerdings entfällt hier schon rein logisch die bei der Weiterbildung als mögliche Erwartung genannte Frage nach dem Fachbereichswechsel. Aufgenommen wurden dabei zusätzlich zwei Variablen, die in Bezug auf einen Stellenwechsel als relevant in den qualitativen Interviews (→ Kap. 2) zur Sprache kamen: Das ist zum einen die Möglichkeit, ein potenzielles neues Umfeld durch Probearbeiten zunächst kennenzulernen, und zum anderen die Frage, wie bedeutsam es ist, dass der mit dem Stellenwechsel verbundene neue Standort gut erreichbar ist. Immerhin 48 % wären daran interessiert, sich ihren eventuellen neuen Arbeitsplatz vorher durch Probearbeiten anzusehen – 13 % ist dies sehr wichtig.

Ebenfalls in Abb. 9.2 wird sichtbar: Die gute geografische Erreichbarkeit an einem neuen Standort ist dagegen ein sehr eindeutig wichtiges Kriterium: Nur 8 % geben an, darauf keinen Wert zu legen. Ansonsten zeigen sich beim Stellenwechsel weitgehend ähnliche Erwartungsmuster wie bei Weiterbildung. Allerdings scheinen hier die statusbezogenen Effekte etwas geringer ein Motivator zu sein als bei der Weiterbildung: 29 % ist bei einem Stellenwechsel ein finanziell positiver Effekt und für 63 % eine Stelle mit Führungsverantwortung (sehr) wichtig. Dies sind leicht geringer ausgeprägte Antriebe als bei der Weiterbildung. Zudem sind die Erwartungen an Geld und Status nicht mit einem Trade-off mit inhaltlichen Erwartungen verbunden: Zukunftsfähigkeit und eine interessante, zu den eigenen Neigungen passende Tätigkeit erreichen als Erwartung ähnlich hohe Ansprüche wie bei der Weiterbildung.

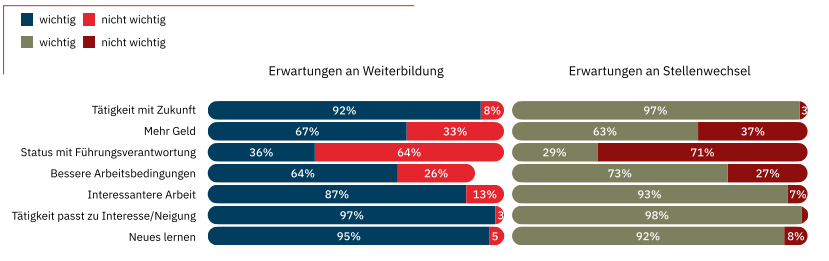
Bei der Frage zur „Normalschicht“ (ein in manchen Bereichen verwendeter und daher so abgefragter betrieblicher Alltagsbegriff, der nichts anderes bedeutet als: keine Schichtarbeit mit normalen täglichen Arbeitszeiten) sind in Abb. 9.2 rechts neben den Balkendiagrammen die Unterscheidungen kenntlich gemacht entlang des aktuellen Status. Wie bei der Stichprobenbeschreibung schon erläutert (→

Kap. 2), sind 8 % der Befragten derzeit in Schichtarbeit. Bei der Frage, ob Weiterbildung in einer Tätigkeit in Normalschicht münden sollte, zeigt sich: Wer bislang nicht in Schichten arbeitet, will dies auch durch Weiterbildung nicht gefährdet sehen: Nur knapp einem Viertel ist dies nicht wichtig, bei den derzeit Schichtarbeitenden finden es insgesamt 38 % nicht so wichtig, sich durch Weiterbildung in Richtung Normalschicht zu verändern. Allerdings: Ebenfalls 38 % der aktuell in Schicht Arbeitenden finden es dagegen wichtig und weiteren 24 % wäre es wichtig, nach einer Weiterbildung die Schichtarbeit hinter sich zu lassen. Bei Stellenwechsel sind die Erwartungen leicht anders. Während insgesamt bei Weiterbildung 26 % nicht wichtig ist, ob sie danach in Normalschicht arbeiten, sind dies bei Stellenwechsel nur 17 %. Das Bild kippt allerdings, vergleicht man die Werte nur bei denen, die aktuell in Schicht arbeiten: Beim Stellenwechsel ist dies 44 % nicht wichtig. Der Weg aus der Schicht scheint also als Erwartung tendenziell eher mit Weiterbildung und weniger mit Stellenwechsel verbunden zu sein. Allerdings ist zu beachten, dass nur 8 % Schichtarbeitende in der Stichprobe sind.

Ein detaillierter Blick entlang der Transformationscluster in Abb. 9.2 bestätigt das tendenziell eher inhaltlich denn instrumentell geprägte Bild der Erwartungen an die Effekte einer längeren Weiterbildung wie beim Stellenwechsel. Besonders interessant ist hierbei das Bild bei den *Masters of Transition* im Hinblick auf die Erwartungen an Weiterbildung (siehe auch Abb. 9.2): Bei ihnen findet sich eine einerseits deutlich höhere Erwartung an mehr Geld (77 % finden dies (sehr) wichtig) und an einen Führungsstatus (für 48 % (sehr) wichtig) als bei den *Changing Champions* (67 % und 33 %) und den *Challenged Stars* (64 % und 35 %); andererseits geht dies nicht zulasten der inhaltlichen Erwartungen: Die *Masters of Transition* erreichen auch die im Vergleich zu den beiden anderen Transformationsclustern jeweils höchsten Relevanzwerte bei zukunftsfähiger Tätigkeit (60 % finden dies sehr wichtig gegenüber 56 % und 53 %) oder einer den Interessen und Neigungen entsprechenden Tätigkeit (63 % sehr wichtig).

Die Darstellungen in Abb. 9.2 zeigen zudem: Die Motivation, sich auf eine längere Weiterbildung und somit einen aufwendigeren persönlichen Veränderungsprozess einzulassen – gerade das definiert das Cluster der *Masters of Transition* –, scheint mit vieldimensionalen Erwartungen einherzugehen. Beim Blick auf die Transformationscluster wiederholen sich die Tendenzen der Gesamtstichprobe auch beim Stellenwechsel. Bei den beiden für einen Stellenwechsel spezifischen Variablen zum Probe-Arbeiten und zur Standorterreichbarkeit finden sich zwischen den Clustern keine besonders auffälligen Unterschiede.

Abb. 9.3 illustriert abschließend die Zusammenhänge zwischen den schon vorgestellten Erwartungen an Weiterbildung und an Stellenwechsel. Dabei geht es nur




| | Weiterbildung | | | | | | | Stellenwechsel | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Zukunfts-tätigkeit | Mehr Geld | Status Führung | Bessere Arbeits-beding-ungen | Inter-essantere Tätigkeit | Tätigkeit passend zu Nei-gungen | Neues Lernen | Zukunfts-tätigkeit | Mehr Geld | Status Führung | Bessere Arbeits-beding-ungen | Inter-essantere Tätigkeit | Tätigkeit passend zu Nei-gungen | Neues Lernen |
| Zukunftstätigkeit | 1 | | | | | | | | | | | | | |
| Mehr Geld | 0.240*** | 1 | | | | | | | | | | | | |
| Status Führung | 0.175*** | 0.411*** | 1 | | | | | | | | | | | |
| Bessere Arbeitsbedingungen | 0.225*** | 0.309*** | 0.184*** | 1 | | | | | | | | | | |
| Interessantere Tätigkeit | 0.239*** | 0.137*** | 0.147*** | 0.498*** | 1 | | | | | | | | | |
| Tätigkeit passend zu Neigungen | 0.390*** | 0.152*** | 0.0812*** | 0.272*** | 0.308*** | 1 | | | | | | | | |
| Neues Lernen | 0.148*** | 0.0227 | 0.183*** | 0.106*** | 0.271*** | 0.196*** | 1 | | | | | | | |
| Zukunftstätigkeit | 0.434*** | 0.158*** | 0.131*** | 0.158*** | 0.167*** | 0.184*** | 0.224*** | 1 | | | | | | |
| Mehr Geld | 0.153*** | 0.774*** | 0.406*** | 0.262*** | 0.107*** | 0.098*** | 0.0210 | 0.167*** | 1 | | | | | |
| Status Führung | 0.147*** | 0.337*** | 0.799*** | 0.136*** | 0.112*** | 0.0542** | 0.167*** | 0.134*** | 0.387*** | 1 | | | | |
| Bessere Arbeitsbedingungen | 0.172*** | 0.274*** | 0.172*** | 0.628*** | 0.378*** | 0.188*** | 0.130*** | 0.172*** | 0.273*** | 0.129*** | 1 | | | |
| Interessantere Tätigkeit | 0.130*** | 0.00929 | 0.0934*** | 0.223*** | 0.473*** | 0.246*** | 0.341*** | 0.204*** | 0.0245 | 0.0923*** | 0.332*** | 1 | | |
| Tätigkeit passend zu Neigungen | 0.119*** | 0.00781 | 0.0338 | 0.133*** | 0.277*** | 0.422*** | 0.326*** | 0.211*** | 0.0186 | 0.0329 | 0.186*** | 0.450*** | 1 | |
| Neues Lernen | 0.149*** | -0.0166 | 0.143*** | 0.0833*** | 0.281*** | 0.210*** | 0.608*** | 0.263*** | 0.00216 | 0.175*** | 0.127*** | 0.406*** | 0.352*** | 1 |

N=2.538 | * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

**Abb. 9.3** Weiterbildung und Stellenwechsel im Zusammenhang

um die sieben Variablen, die für beide Wege der Veränderung abgefragt wurden.[1] Die Balkendiagramme polarisieren dabei die schon in Abb. 9.1 vorgestellten Ergebnisse auf wichtig/unwichtig. Beim Stellenwechsel zeigen sich dabei die inhaltlichen Erwartungen an die neue Stelle als jeweils mit leicht höherer Wichtigkeit: zukunftsweisende Tätigkeit 97 % Relevanz beim Stellenwechsel vs. 92 % bei Weiterbildung, bessere Arbeitsbedingungen (73 % zu 64 %), interessantere Arbeit (93 % zu 87 %) und zu Neigungen passende Tätigkeit (98 % zu 97 %). Bei statusbezogenen Erwartungen liegt jeweils die Weiterbildung als Weg in der Relevanz leicht vorne: mehr Geld 67 % Relevanz bei Weiterbildung vs. 63 % bei Stellenwechsel und Führungsverantwortung 36 % vs. 29 %. Schließlich wird die Erwartung, Neues zu lernen, bei Weiterbildung mit 95 % wichtiger eingeschätzt als beim Stellenwechsel (92 %).

Die Tabelle in Abb. 9.3 gibt einen schlaglichtartigen Einblick in die Zusammenhänge der Bedeutung von Erwartungen an den Outcome von Weiterbildung bzw. Stellenwechsel. Zum einen wird deutlich, dass die Mehrheit der Erwartungen

[1] Verzichtet wird hier auch auf die erneute Darstellung der Variablen Normalschicht.

untereinander korrelieren, und zwar überwiegend hochsignifikant. Die höchsten Werte erreichen die gleichen Erwartungen über die verschiedenen Veränderungswege. Wer bspw. bessere Arbeitsbedingungen wichtig findet, erwartet dies sowohl für Weiterbildung wie für Stellenwechsel – über diese beiden Wege hinweg korreliert die Erwartung an bessere Arbeitsbedingungen stark und hochsignifikant. Dieser Befund wiederholt sich in der Tendenz für alle sieben Erwartungsdimensionen – und mit im Vergleich besonders hohen und ebenfalls signifikanten Werten für die Dimensionen Geld (0,774, $p < 0{,}001$) und Führungsposition (0,799, $p < 0{,}001$). Innerhalb eines der beiden Veränderungswege sowie übergreifend sind die Zusammenhänge dagegen zwischen den Statuserwartungen Geld/Führungsposition einerseits und den eher inhaltlichen Erwartungen anderseits dagegen schwächer und teils auch nicht signifikant. Insgesamt zeigt sich: Für Beschäftigte sind die relevanten Erwartungs-Dimensionen mehrdimensional verbunden und alle von hoher bis höchster Relevanz – diese Aussage gilt über die beiden Veränderungswege hinweg weitgehend durchgängig. Anders gesagt: die eher an der Person hängenden Motivationen, sich zu verändern, sind vergleichbar, auch wenn sich die eher strukturell bedingten Wege unterscheiden mögen.

Die Motivatoren für Stellenwechsel wie Weiterbildung liegen vor allem im Inhaltlichen: Die höchsten Werte erreichen jeweils die Erwartungen an eine zukunftsfähige, interessante Arbeit, die den eigenen Neigungen und Interessen entspricht; geringer sind die Werte bei der Erwartung, dass die neue Tätigkeit interessanter als die alte sein soll – was auch ein Indiz dafür sein kann, dass viele die bisherige Tätigkeit als interessant einschätzen. Für die Kommunikation zu Weiterbildung und Stellenwechsel sollte daher mehr als bisher darauf geachtet werden, die Zukunftsfähigkeit und das inhaltlich Spannende der sich daraus ergebenden Möglichkeiten (bei Weiterbildung) oder der konkreten Stelle (bei Stellenwechsel) herauszustreichen.

Die geringsten Werte beziehen sich auf Erwartungen durch Weiterbildung oder Stellenwechsel in Richtung positiver finanzieller Effekte oder einen Statusgewinn in Richtung Führungsposition. Allerdings zeigen sich dabei auch leichte Unterschiede: die statusbezogenen Effekte (Geld und Führungsposition) sind bei Stellenwechseln wichtiger als bei Weiterbildungsentscheidungen – allerdings ohne Abstriche bei den Erwartungen an Zukunftsfähigkeit und eine interessante, zu den eigenen Neigungen passende Tätigkeit. Bei der Formulierung von internen Stellenanzeigen könnte also beides konkretisiert werden: die statusbezogenen und die inhaltlichen Qualitäten der angebotenen Stelle. Hier könnte es sich lohnen, in Einzelfällen auch mal aus den doch oft sehr standardisierten Formen der klassischen Stellenanzeige auszubrechen und konkreter und lebendiger in der Kommunikation zu werden.

Die Erwartung, bei Stellenwechsel zunächst Probe arbeiten zu können, sind uneindeutig: Knapp mehr als die Hälfte finden das nicht wichtig, aber fast die andere Hälfte schon. Die Notwendigkeit eines systematischen Angebots an Probearbeiten leitet sich daraus nicht ab, hilfreich wäre aber, in jeder Stellenanzeige ein Probe-Arbeiten als Option anzugeben (die dann von den Bewerbenden proaktiv zu verfolgen wäre).

Bei den Fragen zu Erwartungen an einen Stellenwechsel war zudem sehr eindeutig, dass die gute geografische Erreichbarkeit an einem neuen Standort sehr wichtig ist. Ein zwar erwartbares Ergebnis, das aber – wie auch die zahlreichen im Projekt durchgeführten Workshops mit Führungskräften zeigen – im betrieblichen Kontext oft nicht entsprechend ernst genommen wird. Was gerne als mangelnde Mobilität oder Flexibilität der Beschäftigten beklagt wird, konkretisiert sich bei längeren Anfahrtswegen oder schlechterer Anbindung für die Beschäftigten (und damit auch für ihr privates Umfeld) mit erheblichen Aufwänden finanzieller und zeitlicher Art. Gezieltere Stellenmärkte innerhalb des gleichen Standorts sind hier wahrscheinlich zielführender als immer nur punktuell wirksame Anreize, um die erhöhten Pendelaufwände schmackhaft zu machen.

## 9.2 Einstellungen zu Lernformen und -formaten

Auch hier bezog sich die Eingangsfrage, auf die Mehrfachnennungen möglich waren, auf eine längere Weiterbildung von mindestens drei Monaten in Vollzeit bzw. sechs Monaten nebenberuflich. Neun Fragen drehen sich dabei um die didaktischen Formen und Formate, die sich Beschäftigte von Weiterbildungsangeboten wünschen. Abb. 9.4 stellt die Ergebnisse dar für die gesamte VWD-Stichprobe (Balkendiagramme oben) sowie für die drei Transformationscluster (untere Balkendiagramme).

Abb. 9.4 zeigt einen sehr klaren – und vielleicht unerwarteten – Favoriten weit vor den im engeren Sinne didaktisch-methodischen Themen: Mit großem Abstand ist 64 % der Befragten wichtig, dass Weiterbildung in einer zielführenden, zeitlich-inhaltlichen Struktur erfolgt. Dieser Wunsch ist jedoch nicht getrieben durch von außen wirkende Vereinbarkeitsprobleme hinsichtlich Familie/Freizeit (dazu mehr in → Abschn. 9.4), sondern richtet sich tatsächlich auf die innere Struktur der Weiterbildungsangebote selbst.

Das zeigt sich bei einem Blick auf die Zusammenhänge: Zwischen der Variablen „Zeit für Familie/Freizeit als Hürde für Weiterbildung“ und dem Wunsch nach einer zielführenden zeitlich-inhaltlichen Struktur der Weiterbildung besteht nur ein kleinerer und schwach signifikanter Zusammenhang (0,043; $p < 0{,}05$). Etwas

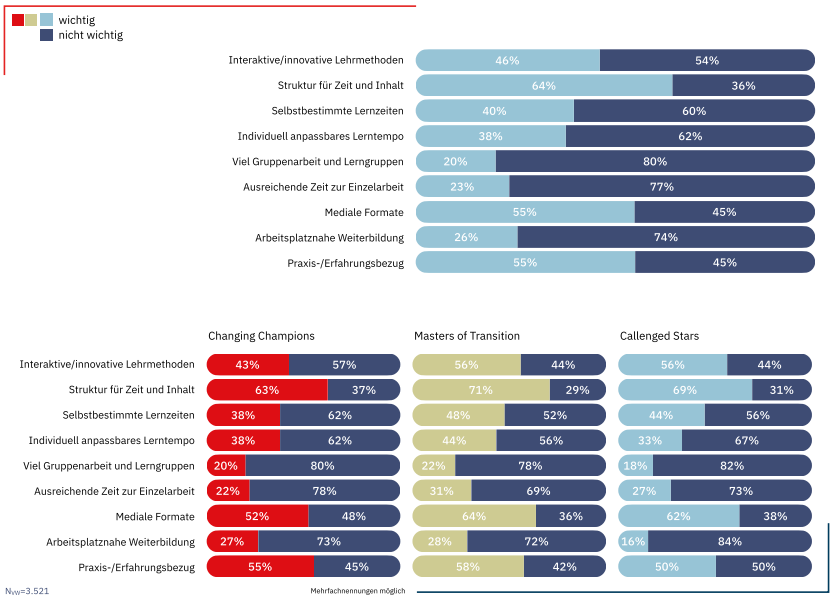



**Abb. 9.4** Weiterbildung – Einstellungen zu Lernformen und -formaten

stärkere und vor allem hochsignifikante Zusammenhänge zeigen sich jedoch zwischen der Weiterbildungshürde „Zeit für Familie/Freizeit“ und dem Wunsch nach selbstbestimmten Lernzeiten (0,057; $p < 0{,}001$) sowie nach medialen Lernformen (0,057; $p < 0{,}001$). Hier scheint also das lebensweltliche „Außen“ leitender als die rein didaktischen Ansprüche. Mediale Lernformen stehen mit 55 % an zweiter Stelle, haben also für die Mehrheit der Befragten eine hohe Relevanz.

Während interaktive und innovative Lehrmethoden mit 46 % stark gewünscht werden, erreicht die Zeit für Gruppenarbeit und Lerngruppen mit 20 % den geringsten Wert, auch ausreichend Zeit für das eigene Lernen wird mit nur 23 % eher wenig gewünscht. Die Anpassung an das eigene Lerntempo dagegen erreicht mit 38 % einen deutlich höheren Wert (und zeigt kaum einen Zusammenhang mit der Vereinbarkeitshürde).

Interessant ist zudem, dass eine arbeitsplatznahe Weiterbildung nur von gut einem Viertel (26 %) der Befragten als wichtig angesehen wird. Die Mehrheit empfindet eine längere Weiterbildung möglicherweise als eine Chance, auch mal „rauszukommen“ und andere Eindrücke zu bekommen. Dies ist aber kein Abgesang auf Praxis- und Erfahrungsbezug der Inhalte der Weiterbildung: Diesen sehen 55 % der

Befragten als wichtig für Weiterbildungsangebote. So unterschiedlich die Einstellungen zu beidem sind: Arbeitsplatznahe Weiterbildung und Erfahrungs-/Praxisbezug hängen signifikant zusammen (0,202, $p < 0{,}001$).

Zusammenfassend lässt sich sagen: Die Befragten wünschen sich für längere Qualifizierungen überwiegend arbeitsplatzferne, aber praxis- und erfahrungsbezogene Weiterbildungsangebote mit einer klaren zeitlich-inhaltlichen Struktur, die mit interaktiv-innovativen und medialen Lernangeboten arbeiten und dabei eher weniger auf Gruppen- und Selbstlernphasen setzen.

Diese grundsätzlichen Tendenzen bestätigen sich weitgehend auch bei einer Analyse entlang der Transformationscluster (siehe ebenfalls Abb. 9.4). Besonders auffällig ist dabei, dass sich praktisch alle Wunschdimensionen bei den *Masters of Transition* – also der Gruppe mit aktueller Weiterbildungserfahrung – verstärken. So zeigt sich hier der noch deutlichere Wunsch nach klarer Strukturierung von Zeit und Inhalt (71 %) und auch nach mehr medialen Angeboten (64 %), auch der stärker ausgeprägte Wunsch nach mehr Zeit für Eigenarbeit (31 %) spiegelt möglicherweise die aktuell gemachten Erfahrungen wider. Auffällig ist, dass Gruppenarbeit und Lerngruppen in allen betrachteten Analyseebenen relativ schlecht abschneiden, am geringsten ist der Wunsch dazu ausgeprägt bei den *Challenged Stars* – evtl. ein Nachhall von als unproduktiv erlebter Gruppenarbeit im hier als Primärausbildung vorherrschenden Studium. Gerade aus berufspädagogischer Sicht wird Gruppenarbeit oft als Ausdruck besonders interaktiver und guter Lernformen gesehen. Dem stehen diese Ergebnisse für die befragte Stichprobe klar entgegen. Vielleicht muss mehr als bisher bedacht werden, dass Beschäftigte, die in ihrer Tätigkeit klare und gegenstandsbezogene Kooperation gewohnt sind, unstrukturiertere kollektive Lernprozesse als unproduktiv empfinden.

Auch weitgehend einhellig sind sich alle drei Transformationscluster beim Thema der arbeitsplatznahen Weiterbildung. Hier sind allerdings – nicht in der Grafik ersichtlich – die Anteile im direkten Bereich mit 39 % deutlich höher. Am wenigsten wünschen die *Challenged Stars* Weiterbildung am Arbeitsplatz: Nur 18 % finden das wichtig. Wohlgemerkt: Die Frage bezog sich auf längere Weiterbildungen. Denn gleichzeitig berichten die *Challenged Stars* ja besonders enthusiastisch vom gemeinsamen und Voneinander-Lernen am Arbeitsplatz im Kontext von Pair Programming:

Bei der Frage der Einbindung des Lernens in die konkrete Arbeitsumgebung sollten mehrere Dimensionen berücksichtigt werden: A) Die Stofflichkeit des Lerngegenstands; B) der Transformationsgrad des neu zu Lernenden im Vergleich zur bisherigen Tätigkeit; C) die Ganzheitlichkeit bzw. Lernförderlichkeit der Arbeitsumgebung, in der gelernt werden könnte, und D) die Frage, ob es um Lernen am bisherigen oder an einem prospektiven Arbeitsplatz geht – also in ge-

wohntem oder neuen Setting, im bekannten oder neuen Team. Unabhängig von den beim Lernen ebenfalls sehr wichtigen individuellen Präferenzen wären bei unterschiedlichen Konstellationen dieser vier Dimensionen auch unterschiedliche Grade und Formen des arbeitsplatznahen oder -integrierten Lernens zu gestalten.

## 9.3 Weiterbildungseinstellung, IT-Affinität und Motivation

Die Fakultät 73 steht exemplarisch für eine besondere und – nicht nur für Volkswagen – einzigartige In-house-Qualifizierung (vgl. die kurze Falldarstellung in → Abschn. 3.3.2), die Menschen aus anderen beruflichen Hintergründen in Richtung IT qualifiziert. Die hohe Heterogenität der Teilnehmenden hinsichtlich des bisherigen Berufsverlaufs sowie in Bezug auf die großen Altersunterschiede der Weiterbildenden lässt keinen typischen Bildungshintergrund ausmachen. Überwiegend und unabhängig von Alter und Geschlecht lassen sich vor Beginn der Transformationsqualifizierung viele verschiedene berufliche Stationen – auch innerhalb von Volkswagen – beobachten. Dabei hat ein Teil der Interviewpersonen bereits Führungserfahrung. Diese Weiterbildung wird von den Interviewpersonen durchgängig als glückliche Fügung wahrgenommen. Keine Interviewperson sieht die Fakultät 73 sozusagen alternativlos, um weiterhin erfolgreich einer Erwerbskarriere nachzugehen. Überwiegend zeigen die Interviewpersonen breites und aktives Weiterbildungsverhalten auch schon vor ihrer Bewerbung für diese Qualifizierung, so finden sich nebenberufliche oder Vollzeitausbildungen in klassischen Wegen der beruflichen Fortbildung in Richtung Meister*in oder Techniker*in ebenso wie völlig andere Weiterbildungsaktivitäten in Richtung Sprachen, NLP oder im heilpraktischen Bereich. Weiterbildung wird als normale Anforderung gesehen:

> „Es ist, glaube ich, in der heutigen Zeit nicht mehr so, dass man einen Beruf lernt – so wie früher – Schreiner, Metzger oder, ja, auch vielleicht Maschinenbauer, und dann vom Eintritt ins Berufsleben bis zum Austritt aus dem Berufsleben sich nicht mehr viel weiterentwickeln muss. Weil, dafür ist die Zeit, glaube ich, zu schnelllebig geworden. Es ist einfach, ja, Transformation an allen Ecken. Und das ist nicht unbedingt schlimm“ (MOT-IV04).

Dass die bisherigen Erwerbsverläufe der Interviewpersonen ein ausgeprägtes Weiterbildungsverhalten und eine große Wandlungsbereitschaft zeigen, ist kein Zufall, sondern Folge eines solch wettbewerbsgetriebenen – auf Eignung denn auf Formalabschlüsse fokussierenden – Auswahlprozesses, wie er typisch ist für die

Fakultät 73 – gerade dadurch wird insbesondere eine bereits stark weiterbildungsaffine Klientel angesprochen und dies auch in Zielgruppen, die bislang keine formale Qualifikation abgeschlossen haben (vgl. zum besonderen Ansatz der Fakultät 73 auch → Abschn. 3.3.2). Der Rahmen der Fakultät 73 ist ein besonderer – das ist für die Einordnung der Interviewaussagen wichtig, sie ist ein Veränderungs- und Aufstiegsvehikel für Interne und Externe – hier dürfen Menschen lernen, die IT-affin sind und Lust auf Neues haben. Zu beachten ist daher: Es lässt sich von der Fakultät 73 und den Erfahrungen ihrer Teilnehmenden und Verantwortlichen nicht eins zu eins schließen auf andere Weiterbildungsangebote, die möglicherweise speziell die Beschäftigten adressieren, die vorher noch keine oder keine erfolgreichen Weiterbildungserfahrungen hinter sich haben. Das auch teils vorher schon ausgeprägte Weiterbildungsverhalten und große Offenheit, sich über Weiterbildung zu verändern, ist für die Interviewpersonen eine Selbstverständlichkeit, die dazu führt, dass man weniger damit hadert, ob man sich auf Weiterbildung einlässt, sondern eher sehr strategisch überlegt, welcher nächste Weiterbildungsschritt sich als der sinnvollste für den eigenen Erwerbsverlauf und die angedachten Entwicklungsperspektiven erweist. Dies ist alles andere als eine rein instrumentelle Motivlage. So können für die Bewerbung bei solch IT-bezogenen Transformationsqualifizierungen drei Motivlagen identifiziert werden:

- *Erstens* ist für viele wichtig, „endlich“ in der IT zu arbeiten und damit in einem Bereich, der als zukunftssicherer gesehen wird als eine spezifische Antriebstechnologie, die heute zwar neu und innovativ wirkt, trotzdem aber schon „angezählt“ sein könnte. Dieses Motiv findet sich insbesondere bei Interviewpersonen, die aus von der Elektromobilität bereits oder in naher Zukunft stark transformierten Bereichen kommen. Hier traut man einerseits der neuen Antriebstechnologie teils nicht ausreichend langfristiges Zukunftspotenzial zu und sieht andererseits die IT als Querschnittstechnologie, die für alle Entwicklungen relevant und damit auf Dauer als zukunftsfähig gesehen wird.
- Für viele mit produktionsnahem Hintergrund ist *zweitens* ein zentrales Motiv, endgültig der Schichtarbeit zu entkommen. Das ist umso bedenkenswerter als sich auch viele Schilderungen finden, die zeigen: Es ist meist nicht die Tätigkeit selbst, der man entkommen will – im Gegenteil: Gerade die Interviewpersonen der Fallstudie mit Weiterbildungen in Richtung Techniker*in/Meister*in hadern nicht vordergründig mit den Inhalten ihres vorherigen Berufs, sondern mit dessen Rahmenbedingungen: der Schichtarbeit, den teils wenig ganzheitlichen Aufgabenzuschnitten und den als unbefriedigend empfundenen Aufstiegs- und Entwicklungsperspektiven.

- Eine *dritte* Motivlage speist sich aus der beruflichen Vorerfahrung, der eigenen IT-Affinität und einem ausgeprägten Gestaltungswillen. Für einige der Teilnehmenden ist das Transformationserleben der Digitalisierung auch stark vom privaten Umfeld geprägt – sei es, weil schon immer ein starkes Interesse an neuen Technologien im Freundeskreis vorherrschte und man sich daher gemeinsam ständig damit beschäftigte, oder sei es, weil man über Ehrenamt oder Gaming (z. B. über sogenannte MODs – von den Spieler*innen programmierbare Erweiterungen von Online-Multiplayer-Spielen bis zur ersten Beschäftigung mit Gaming-Engines) sich schon tiefergehende IT-Kenntnisse angeeignet hat.

Aus dieser IT-Affinität kritisieren die Teilnehmenden der Fakultät 73 den als oft rückständig empfunden Digitalisierungsgrad ihrer bisherigen Arbeitstätigkeit. Hier wollen sie aktiv etwas beitragen, gerade auch dann, wenn sie ihre eigenen Erwerbsverlaufsperspektiven eng mit der Zukunft des Konzerns verknüpfen (was für die Mehrheit der Interviewperson der Fall ist):

> „Und ich finde das auch superspannend, einfach zu sehen, wie man [in etwas völlig Neues wechselt]. Ja, wie gesagt, ich bin so ein VW-Kind. Einmal VW, immer VW" (MOT-IV09).

Daraus speist sich ein hoher Gestaltungsanspruch der Teilnehmenden, sie wollen nicht nur ein aktiver Teil derer sein, die die Digitalisierung im Konzern vorantreiben; sie wollen nicht nur den Beschäftigten ihrer früheren Arbeitsbereiche bessere IT-Tools an die Hand geben – ihre Motivation, sich bei der Fakultät 73 zu bewerben, ist teils auch stark davon geprägt, dass bislang die eigenen Ideen nicht immer ausreichend eingebracht werden konnten. Wirklich gute Technik zu entwickeln zu wollen ist ein zentrales Motiv für Weiterbildung: „Der Hauptgrund ist dann das, was ich vorhin gesagt habe. Weil ich es kann. Weil ich es kann. Weil ich anderen helfen möchte (…)" (MOT-IV04).

## 9.4 Subjektive und individuelle Barrieren für Weiterbildung

Damit sind wir in der Betrachtung auch schon angekommen bei den Weiterbildungshürden, die sich stärker um Lernerfahrungen und -wege drehen (Abb. 9.5). Auch aus individueller Sicht geben insgesamt nur 17 % an, Neues lieber in der Arbeit zu lernen. Beim Vergleich der Transformationscluster fällt dabei auf: die

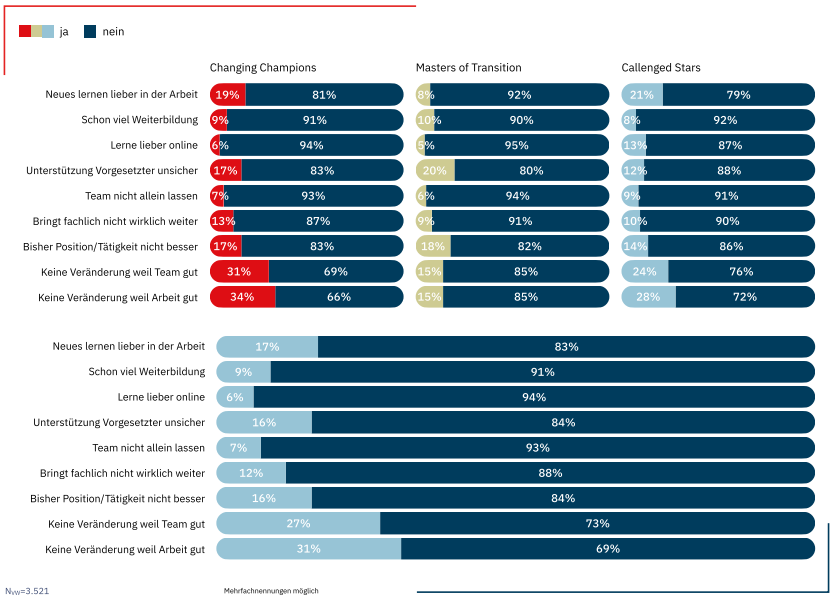



**Abb. 9.5** Weiterbildungshürden zu Lernerfahrungen/-wegen

höchsten Werte finden sich mit 21 % bei den *Challenged Stars* und mit 19 % bei den *Changing Champions,* die geringsten mit 8 % bei den *Masters of Transition.* Letztere haben sich also entweder auf eine längere Weiterbildung eingelassen, weil sie vorher keine so guten Erfahrungen mit arbeitsintegriertem Lernen hatten oder weil sie die Vorteile anderer Lernwege in ihrer Weiterbildung kennen und schätzen gelernt haben. Dabei sind die Erfahrungen im Einzelnen sehr unterschiedlich – so steht diese Interviewperson exemplarisch für viele, die nicht generell schulisches Lernen ablehnen, sondern damit dann ein Problem haben, wenn dieses zu einem inhaltsleeren Auswendiglernen wird und sich der Nutzen für die konkrete Arbeit nicht mehr erschließt:

> „Also die Meisterschule war für mich brutal schwer. Gut, ich war schon [über dreißig] und saß da mit so jungen, frisch Ausgelernten […]. Und dann die Schule war brutal schwer und absolut stumpfes Lernen. Es war wirklich so, dass ich zum Teil einfach versucht habe, […] auswendig zu lernen. Weil es ist aber auch so, dass man den Industriemeister, wenn man dann bei Volkswagen irgendwann diesen Weg gehen darf, dann braucht man auch nicht mehr wirklich viel aus dieser Meisterschule. Also wenn man draußen im Einzelhandel ist oder beziehungsweise in der freien Marktwirtschaft,

da ist es was ganz anderes. Da macht so ein Meister in seinem kleinen Unternehmen auch seine Buchhaltung selbst. Das passiert hier gar nicht" (MOT-IV21).

Während es also für diese Art des Wissens keine Anwendung im Unternehmen gibt, ist für die Interviewperson das Fach, das am meisten Spaß gemacht habe, „die Psychologie-Schiene. Und das wäre auch das gewesen, was ich eins zu eins hätte hier anwenden können". Demgegenüber erlebt die Interviewperson das Lernen im aktuell neuen Bereich ganz anders und sehr viel positiver:

„Und dieses Lernen, was ich jetzt hier habe, ist einfach, dass es mir Spaß macht. […] Und hier ist es einfach so, man merkt, wenn einem das Spaß macht, dann kapiert man es. Also dann versteht man es, dann prägt man es sich ein, dann kann man es sich verinnerlichen. Also das ist einfach dieses Lernen, was ich jetzt empfinde. Es macht Spaß, ich fühle mich wohl" (MOT-IV21).

Die höchsten Werte finden sich bei Befragten, die keine Veränderung durch Weiterbildung anstreben, weil sie mit ihrem aktuellen Team oder der aktuellen Tätigkeit zufrieden sind: 31 % empfinden ihre aktuelle Arbeit als so gut, dass sie keine Weiterbildung vorhaben, und bei 27 % ist das Team die – in diesem Fall positive – Hürde für Weiterbildung. Das sind alles andere als geringe Werte und sie zeigen zweierlei: Zum einen, dass Weiterbildungsentscheidungen vielschichtig sind und über rein monetäre Kosten-Ertrag-Abwägung weit hinaus gehen. Zum anderen, dass es eben auch positive und in der aktuellen Arbeitssituation liegende Gründe gibt, die – zumindest für den Moment – gegen eine Weiterbildung sprechen und eben nicht nur – wie ebenfalls oft unterstellt – Ängste und negative Gefühle in Bezug auf die Weiterbildung selbst.

Der detailliertere Blick auf die Transformationscluster fördert noch ein paar weitere Einblicke zutage. So ist bei den *Masters of Transition* auch die Bindung an die aktuelle Tätigkeit und das aktuelle Team mit jeweils 15 % deutlich geringer ausgeprägt als bei den *Changing Champions* (31 % und 34) oder den *Challenged Stars* (24 % und 28 %). Sich auf den langen und teils steinigen Weg der Weiterbildung zu begeben, scheint eben auch nicht nur von einem „Da will ich hin", sondern auch von einem „Von da will ich weg" getriggert zu werden. Und ein weiterer Hebel für Weiterbildungsmotivation wird im Vergleich der drei Transformationscluster sichtbarer: Bei den *Masters of Transition* wird interessanterweise die Unterstützung der Vorgesetzten mit 20 % als am unsichersten eingeschätzt, während die *Changing Champions* mit 17 % und die *Challenged Stars* mit 12 % sich dieser Unterstützung jeweils sicherer fühlen.

Möglicherweise hat dies mit einer Beobachtung zu tun, die sich auch in den qualitativen Erhebungen immer wieder findet: Der Widerspruch, dass die oft

leistungsfähigsten und motiviertesten Beschäftigten auch die sind, die sich am ehesten auf Weiterbildung (oder auch Stellenwechsel) einlassen, die zu einem Wechsel aus der Herkunftsabteilung führt oder führen könnte. Hier sind auch wohlwollende Vorgesetzte in einem Dilemma: Wenn sie die ihnen besonders wertvollen Beschäftigten in Richtung Weiterbildung und Förderung unterstützen, nehmen sie sich selbst die Besten weg. Dieses Phänomen findet sich nachvollziehbarerweise überall, bei den *Masters of Transition* aber ist der Prozess des Wechsels und des Gehens nicht vager Wunsch, sondern schon konkret gelebte Praxis und beschrittener Weg. Ein Grund möglicherweise, dass genau dann die vorher vielleicht spürbarere Unterstützung aus Vorgesetztenebene beginnt nachzulassen. Diese Interpretation wird noch gestützt davon, dass die Befragten im direkten Bereich sich mit 25 % (ohne Abbildung) der Unterstützung durch Vorgesetzte noch unsicherer sind. Gerade hier haben Vorgesetzte die besondere Herausforderung, (nicht nur) die leistungsfähigen Beschäftigten trotz Schichtarbeit und stark getakteter Tätigkeit am Shopfloor halten zu können. Ein Dilemma, das sich noch mal verschärft, wenn der bisherige Bereich den Stempel des „Alten" und nicht Zukunftsfähigen hat (siehe dazu auch passende Aussagen aus den qualitativen Interviews in → Abschn. 7.3).

Bei allen drei Transformationsclustern sind die Anteile bei „Team nicht allein lassen" relativ gering ausgeprägt. Das mag zum einen tatsächlich damit zu tun haben, dass darin keine Hürde für den eigenen Transformationsprozess gesehen wird. Das erklärt sich in anderen Fällen aber auch damit, dass das Team auch im Transformationsprozess nicht allein gelassen wird. So war für einige Teilnehmende an der Fakultät coronabedingt nicht möglich, die auf dem alten Arbeitsplatz nachfolgende Person noch einzuarbeiten oder wenigstens noch eine ordentliche Übergabe zu machen. In manchen Fällen bestanden damit weiterhin – zumindest gefühlte – Verpflichtungen und es entstanden Doppelstrukturen zwischen neuem Lernumfeld und alter Tätigkeit, die teils längerfristig fortbestehen und für die Betroffenen schwer zu durchbrechen sind, insbesondere bei stark ausgeprägtem Verantwortungsgefühl gegenüber dem ehemaligen Team – das sozusagen in den Transformationsprozess mitgenommen wird:

> „[Die Person auf dem ehemaligen Arbeitsplatz weiterhin zu unterstützen] nervt mich überhaupt nicht. Also ich fand es eher schade, dass wir gar nicht die Zeit bekommen haben oder dass wir in einer so speziellen Situation einfach den Wechsel hatten, in der Corona-Zeit. Ich meine, da kann jetzt keiner was dafür, das war einfach scheiße gelaufen. Und ich weiß selbst, wie schwer das ist, sich in Sachen reinzuarbeiten, und ich weiß, mit welchen Kollegen [der/die Nachfolger*in] zusammenarbeitet, und ich weiß, welche Informationen [die Person] von diesen Kollegen kriegt. Und dann weiß ich auch, dass es vielleicht nicht ganz so gut funktioniert. Und ich mag das halt ein-

fach nicht, wenn man Leute dann laufen lässt und […] das ist dann halt unschön, wenn man gleich am Anfang solche Erfahrungen macht“ (MOT-IV09).

Im indirekten Bereich (ohne Abbildung) sind schließlich auch die Werte bei aktuell guter Arbeit mit 18 % und sogar nur 14 % beim aktuell guten Team geringer als bei den anderen Gruppen. Kollegialität und Produzierendenstolz – historisch dem Shopfloor und der Facharbeit immer stärker zugeschriebene Ressourcen – haben möglicherweise in den letzten Jahren im Zuge Ganzheitlicher Produktionssysteme (Stichwort: partielle Rücknahme teilautonomer Gruppenarbeit, weniger ganzheitliche Aufgabenzuschnitte) und/oder in den aktuellen Transformationsprozessen an Substanz eingebüßt. Singulär aus der Perspektive Weiterbildungsmotivator betrachtet vielleicht mit positiven Folgen für Einzelne, die sich dadurch evtl. früher auf die eigene Weiterbildungsreise begeben. Für vieles andere – von gelebter Mitbestimmung bis zu kollektiven und informellen Lernformen – wäre dies aber ein eher bedenkliches Indiz.

Abb. 9.6 gibt einen Überblick zu eher individuellen und personengebundenen Hürden für Weiterbildung. Dabei fällt als insgesamt größter Wert der Zeitfaktor ins Auge: 38 % fehlt die Zeit für Weiterbildung, weil die dafür notwendigen Zeitauf-

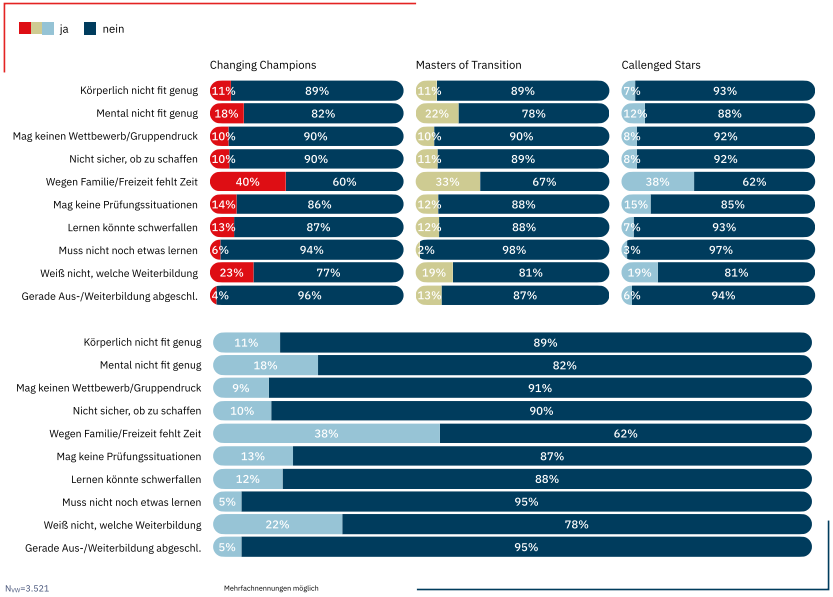



**Abb. 9.6** Personengebundene Weiterbildungshürden

wände neben der Tätigkeit und den Anforderungen durch Familie und/oder Freizeitaktivitäten einer größeren Weiterbildung entgegenstehen.

Es läge hier – auch im Vergleich zu den anderen Fragen – ganz offensichtlich ein wirksamer Hebel, um Menschen mit grundsätzlichen Weiterbildungsabsichten zu unterstützen. Familien lassen sich (zum Glück) nicht abschaffen und lebensweltliche Belange sind nur bedingt zeitlich „einzuhegen" – vor allem entziehen sie sich (ebenfalls zum Glück) dem direkten Eingriff betrieblicher Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. dazu die vertiefenden Ausführungen am Ende dieses Kapitels). Ein Hebel kann also nur da angesetzt werden, wo Zeit aus Unternehmenssicht auch gestaltet werden kann – also bspw. über Freistellung oder flexible Arbeitszeitreglungen. Hier ist also Handlungsspielraum grundsätzlicher Natur sowohl gegeben wie gefragt (dass dabei Zeit immer im Zusammenhang steht mit Einkommen, liegt auf der Hand, es braucht daher bei größeren transformativen Prozessen auch Unterstützung jenseits des betrieblichen und im arbeitsmarktpolitischen Handlungsbereich). Diese Interpretation wird auch gestützt mit Blick auf die Unterschiede zwischen den Transformationsclustern: Hervorzuheben ist ansonsten, dass die *Changing Champions* mit 40 % am stärksten und die *Masters of Transition* mit 33 % am wenigsten lebensweltlich (durch Familie oder Freizeit) gefordert sind. Man könnte also auch sagen: Auf den Weiterbildungsweg gemacht hat sich vor allem, wer Lebensweltliches weniger berücksichtigen kann oder muss. Dazu finden sich auch zahlreiche Aussagen in den Interviews – gerade auch bei den *Masters of Transition,* die sich auf einen Transformationsweg eingelassen haben oder einlassen mussten und daher konkrete Abwägungen auch zu Vereinbarkeiten hinter sich haben. Eine typische Aussage ist etwa:

> „Also jetzt so Meister oder so oder Meisterschule oder so will ich nicht mehr machen. […] Also jetzt so hoch jetzt Meister oder [Unterabteilungsleiter] oder so, nein. Viele machen das, sind ja alles junge Leute hier auch, die meisten machen auch Meisterschulung und so. Aber ich glaube, ich bin einfach jetzt zu alt dafür auch. Ich hab die Zeit auch dafür nicht mehr, ich hab zwei Kinder zuhause, die auch was von mir wollen, wenn ich dann nachhause komm. Wenn ich jetzt so Spätschicht habe, sehe ich die gar nicht. Ich komme abends nachhause, die schlafen. Morgens, wenn ich aufstehe, sind sie schon in der Schule. Ich will auch ein bisschen mehr Zeit mit denen verbringen und nicht zuhause sitzen und für die Meisterschule lernen oder für [den Unterabteilungsleiter] irgendwelche Arbeiten schreiben. Und hier ist ja auch viel schulig, auch in der E-Mobilität, da muss man ja auch diese Schulungen machen. Aber wenn man jetzt Meister macht, die Arbeiten, die Prüfungen, das und das… dafür habe ich keinen Kopf mehr, glaube ich, echt nicht mehr" (MOT-IV23).

Im unteren Balkendiagramm findet sich mit dem zweithöchsten Wert von 22 % ebenso ein Thema, das betriebliche wie politische Gestaltungsräume adressiert:

Über ein Fünftel der Befragten sind sich unschlüssig, welche Weiterbildung die passende für sie wäre. Ganz offensichtlich ist hier also der Bedarf an guten und auf die konkrete und individuelle Situation zugeschnittenen Beratungsangeboten zur eigenen Weiterbildung nicht ausreichend gedeckt. Aus dem qualitativen Part dieser Studie lässt sich dies mit zwei Begründungswelten unterfüttern: Zum einen gibt es die – eben für über ein Fünftel der Befragten – offene Frage, was inhaltlich der zukunftsweisende Weiterbildungsschritt sein könnte und zum anderen eine eher strukturelle Uninformiertheit im Hinblick auf Angebote.

Es handelt sich dabei nicht um dieselbe Qualität von Informationsdefizit. Im ersten Fall wird eine systematische, transformationsbedingte Problematik offenkundig (bedingt durch eine grundsätzlich und ja bekanntermaßen selbst mit einschlägiger Fachexpertise unklaren Zukunft in einer disruptiv sich wandelnden Arbeitswelt), die vor allem das „Was" der Inhalte offenlässt. Im zweiten Fall geht es eher um die Abwägung von Perspektiven des jeweiligen Erwerbs- und Karriereverlaufs mit dem sich immer weiter ausdifferenzierenden Fächer an Weiterbildungsangeboten. Auf letzteres können klassische Beratungsangebote auf betrieblicher, arbeitsmarktregionaler oder fachlicher Perspektive reagieren, für ersteres sind attraktive und niederschwellige, diskursive Formate zwischen Akteuren aus der beruflichen Aus- und Weiterbildung, HR, Betriebsräten und einer transferbereiten Wissenschaft als immer wieder zu machende Angebote zur Reflexion über erlebten und antizipierten Wandel für die Beschäftigten sicher hilfreicher. Dass die vermeintliche Nicht-Informiertheit eher mit der inneren Qualität der Transformation zu tun hat und weniger mit eigenen Schwierigkeiten, sich über Vorhandenes schlau machen zu können, legt auch der detailliertere Blick in Abb. 9.6 nahe: So ist den *Changing Champions* mit 23 % zwar etwas häufiger unklar, was die passende Weiterbildung sein könnte, aber bei den anderen Transformationsclustern sind die Werte mit je 19 % nicht sehr viel besser.

Zwei empfundene Weiterbildungshürden, die stärker an der direkten Verfasstheit der Person hängen – nämlich ob man sich körperlich oder mental ausreichend fit fühlt –, erreichen zwar kleinere Werte, die allerdings durchaus bedenkenswert sind. Die körperliche Fitness sehen insgesamt 11 % als Hürde, die mentale Fitness schätzen sogar 18 % als nicht ausreichend für eine längere Weiterbildung ein. Diese Werte könnten gerade bei Personen, die länger keine Weiterbildung gemacht haben, auch mit überzogenen Vorstellungen der Anforderungen zu tun haben. Wir werden weiter unten dazu mehr Einblick bekommen beim Blick auf die *Masters of Transition,* einer Gruppe, die sich ja gerade durch aktuelle Weiterbildungserfahrung auszeichnet. Ebenfalls Abb. 9.6 zeigt die persönlichen Hürden für Weiterbildung noch mal im Einzelnen nach Transformationsclustern. Im Wesentlichen bestätigt sich dabei das Bild der Gesamtstichprobe. Interessant ist aber, dass sich bei den

*Masters of Transition* mit 22 % der deutlich höchste Wert bei der Hürde „fühle mich mental nicht fit genug“ findet. Diese Gruppe hat (mindestens) eine längere Weiterbildung bereits hinter sich oder durchläuft eine solche gerade. Hier könnte die höhere Zahl also für die aus der Weiterbildung generierte mentale Anforderung stehen (mentale Anforderung als erlebte Folge von Weiterbildung), während bei den anderen beiden Gruppen stärker die aktuelle mentale Verfasstheit als Voraussetzung der Weiterbildung adressiert wird.

Einen weiteren wichtigen Einblick liefern die Zahlen zu den bisher erlebten Effekten durch Weiterbildung: 12 % der Befragten sehen nicht, dass Weiterbildung sie fachlich wirklich weiterbringt, und 16 % bezweifeln, dass Weiterbildung ihre Position oder Tätigkeit zu verbessern hilft (ebenfalls Abb. 9.6). Das sind keine besonders hohen, aber trotzdem ernst zu nehmende Werte. Denn die Fragen bezogen sich dezidiert auf längere Weiterbildungspfade. Wenn ein doch nicht ganz unerheblicher Teil annimmt und/oder bei sich und anderen erlebt hat, dass sich dies sozusagen „nicht rechnet“, ist dies ein fatales Signal. Die qualitativen Studien stützen solche Einschätzungen und in den Interviews fanden sich zahlreiche Erzählungen, die solche Erlebnisse eines Nicht-Rewards schildern.

Nah an einer vermeintlich körperlich-mentalen Verfasstheit liegen auch Bedenken in Bezug auf das eigene Lernvermögen, die sich aber eher aus vorangegangenen Lernerfahrungen speisen und ihren Ursprung oft schon in der Schulzeit haben dürften: So geben insgesamt 10 % an, sich nicht sicher zu sein, ob sie eine längere Weiterbildung schaffen würden, und 12 % nennen die Sorge, Lernen könnte ihnen schwerfallen. Für diese Menschen braucht es besondere Beratung, vielleicht sogar Begleitung während einer Weiterbildung. Die Anteile bei beiden Fragen sind jeweils bei den *Changing Champions* mit 10 % bzw. 13 % kaum anders als bei den *Masters of Transition,* es gibt hier also keine grundsätzlich ausgeprägtere Problemlage. Angesichts der Zahlen ist hier auch nicht von einem Problem zu sprechen, sondern vielmehr zu betonen: Es handelt sich um geringe Anteile – zumindest verglichen mit dem von Führungskräften oft befürchteten Unvermögen insbesondere älterer Arbeitskräfte, nicht mehr lernen zu können oder zu wollen.

Diese insgesamt sechs Variablen zu „objektiven“, subjektiv empfundenen und/oder biografisch sozialisierten Lernhürden sind meist nur Facetten ähnlicher Gefühlslagen und können vielfältig adressiert werden: Vor allem eine gute und individuelle Beratung zu passenden Lernangeboten, die nicht nur auf Inhalte und Abschlüsse abzielt, sondern auch für alternative Lernformen sensibilisiert, könnte ein Anfang sein. Wo bspw. durch Krankheit eine tatsächliche Einschränkung der Leistungs- und damit Lernfähigkeit vorliegt, sollten Lernberatung und Gesundheitsmanagement sowie ggf. die Expertise der betrieblichen Schwerbehindertenvertretung gezielt gemeinsame Beratung anbieten.

Interessant ist ergänzend zudem eine Betrachtung der Hürden im Zusammenhang. Der mit Abstand stärkste und zudem hochsignifikante Zusammenhang zeigt sich dabei zwischen den Einschätzungen, sich körperlich und mental nicht in der Lage für Weiterbildung zu sehen (0,595, p < .001). Bei den als zumindest im Hinblick auf Lernen wahrgenommenen Einschränkungen verschränkt sich also die körperliche und mentale Ebene. Auch starke und hochsignifikante Zusammenhänge lassen sich zeigen für die sozialisierten Lernerfahrungen Prüfungsangst und Ablehnung gegenüber Wettbewerb und Gruppendruck (0,331, $p <$ ,001). Das aber heißt nicht, dass diese Personen nichts neues lernen wollen: Der Zusammenhang zwischen Prüfungsangst und einem bevorzugten Lernen von Neuem in der Arbeit ist zwar geringer, aber ebenfalls hochsignifikant (0,148, $p <$ ,001). Während insgesamt 17 % angeben, Neues lieber in der Arbeit zu lernen, lernen in der Gruppe der Personen mit Prüfungsangst 31 % bevorzugt am Arbeitsplatz (ohne Abbildung). Das zeigt zum einen: Wer negative Lernerfahrungen gemacht hat, ist deswegen noch lange nicht „verloren" als Adressat*in für Lern- und Weiterbildungsprozesse. Diese Personen brauchen nur mehr als andere Beschäftigte Formen und Angebote mit einer klaren Nähe zu Arbeitsplatz und Tätigkeit. Abgesehen von den zeitlichen Restriktionen und der Unsicherheit bei der Wahl der passenden Ausbildung zeigen diese Zahlen zu allen eng an der Person hängenden Themen aber auch: Personenbezogene Weiterbildungshürden sind eher gering ausgeprägt – hieraus begründet sich keine systematische Grenze für die Transformation.

Eine vertiefte Betrachtung soll sich abschließend aber nochmals auf die Bedeutung des Sozialen und der lebensweltlichen Anforderungen richten. Betrachtet man die hohen Werte zu Team und Arbeit in Abb. 9.5 in Verbindung mit dem höchsten Wert bei den persönlichen Hürden (nämlich Freizeit/Familie) in Abb. 9.6, so zeigt sich auch da: Weiterbildungsentscheidungen sind wie viele andere Entscheidungen im Erwerbsverlauf auch stark geprägt von sozialen Konstellationen – in der Erwerbs- *und* Lebenswelt – und haben eben nicht nur damit zu tun, wie Karrierechancen oder Transformationserfordernisse eingeschätzt werden.

Besonders spannend sind hier die Zusammenhänge zwischen diesen drei Variablen, die man auf den ersten Blick als vordergründig „nur" sozial interpretieren könnte. Dann wäre die Annahme, dass es eben sozialere „Typen" gibt, die generell soziale Anforderungen und Beziehungen – sei es im Privaten oder am Arbeitsplatz – höher bewerten als anderes. In diesem Falle müsste sich ein starker Zusammenhang zwischen den Weiterbildungshürden „Zeit für Familie/Freizeit" und „aktuell gutes Team" finden, mit beiden aber wiederum kein Zusammenhang mit der auf den ersten Blick nicht-sozialen Variablen „gute Arbeit". Es ist aber genau umgekehrt: Die beiden sozialen Variablen korrelieren gar nicht miteinander, die Team- und die Arbeitsvariable dagegen hoch signifikant (0,662, $p <$ .001). D. h. erstens:

Die sozialen bzw. qualitativ-arbeitsbezogenen Anforderungen speisen sich sozusagen „objektiv“ aus den jeweiligen lebensweltlichen bzw. arbeitsweltlichen Feldern zu einer Anrufung an die Person. Und das ist zweitens ein kleiner empirischer Beleg für die anthropologisch-philosophische Annahme, dass Arbeit und die damit zusammenhängende Kooperationserfordernis immer auch Sozialität ist, benötigt und stiftet. Drittens ließe sich anmerken – und dies gilt letztlich für alle hier erhobenen Weiterbildungshürden in ihrer Gesamtschau –: Weiterbildungsentscheidungen lassen sich zwar mit entsprechenden betrieblichen und arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen fördern oder erschweren, inhaltlich beeinflussen und kanalisieren – das aber wird immer seine Grenzen haben, gerade weil solche Entscheidungen eingebettet und zu einem ganz großen Anteil geprägt sind von Konstellationen, die nur bedingt einer institutionellen Gestaltbarkeit unterliegen. Anstatt dies zu negieren und sich auf anderen Feldern zu verkämpfen, die eben immer nur ein Teil der entscheidenden Stellschrauben abbilden können, scheint es erfolgversprechender zu sein, diese Barrieren ernst zu nehmen und aus dieser Perspektive Maßnahmen zu designen, die auch das letztlich Nicht-Beeinflussbare anerkennen und adressieren – etwa indem Weiterbildungsformate lebensweltliche Vereinbarkeit unterstützen oder den Kontakt zum bisherigen Team systematisch integrieren.

## 9.5 Zeit für die Transformation des „Meisterstaus“?

Die Erfahrung, nach dem Meisterabschluss keine entsprechende Karriere zu machen, ist eine altbekannte in der Branche und findet sich als konkrete Erfahrung auch in vielen der Interviews wieder. Wer sich für einen Weg in eine ganze andere Tätigkeitsrichtung entschieden hat, für die bedeutet die Transformation einen doppelten Abschied: einerseits vom bisherigen Bereich mit all den Erfahrungen und sozialen Netzwerken, andererseits aber auch von der vorher wenigstens theoretisch noch bestehenden Option auf eine Meisterkarriere. Auch in diesem Sinne war der Abschied vom bisherigen Bereich „so ein bisschen traurig oder dem geschuldet, dass man jetzt so viel investiert hat, in diese Meisterschule, was mir nicht leichtgefallen ist. Da ging es auch nicht weiter. Das war das Nächste, wo man frustriert war“ (MOT-IV21). Wenigstens gibt der Meister-Abschluss etwas Selbstvertrauen im Transformationsprozess – gerade angesichts der Anforderungen in den Stellenanzeigen und im Gegensatz zu anderen Beschäftigten ohne solche Weiterbildungserfahrung:

„Dann habe ich immer gedacht, gut, aber im Gegensatz zu deinen Kollegen und Kolleginnen hast du halt diese Zusatzqualifikation. Und für mich war es so, klar, wenn ich in diese Stellenausschreibungen gucke oder geguckt habe, habe ich ja regelmäßig gemacht, war es für mich immer so, dann denke ich: Ja okay, da brauchst du noch zwei Leben, um das zu erfüllen. Aber ich wusste, ich brauche zwei, die anderen brauchen vielleicht vier. Also für mich war es immer noch so, dass ich immer noch dachte, du hast es vielleicht noch ein bisschen besser als deine Kolleginnen und Kollegen“ (MOT-IV21).

Anders als diese Interviewperson, der es noch gelingt, aus der absolvierten, aber nicht nutzbaren Meisterqualifizierung etwas Positives zu ziehen, beobachtet eine Interviewperson aus der Schwerbehindertenvertretung auch individuell deutlich drastischere Folgen:

„Und dann gibt es halt doch eine ziemlich hohe Frustration bei den Kolleginnen und Kollegen, wenn sie eben übersehen werden, bei Entwicklungen. Wir haben, ich kann sie gar nicht zählen, wie viele Meister, qualifizierte Meister wir haben, die noch nicht mal das interne Assessment gemacht haben. Und jetzt stellen Sie sich vor, Sie haben 10.000 Euro ausgegeben, um an der Abendschule über Jahre hinweg einen Meister zu machen und Sie werden nie irgendwo gesehen, weil Sie nicht den entsprechenden Meister haben, der Sie fördert, Sie haben nie die Chance in irgendein Meisternachwuchs-Programm zu kommen, all solche Geschichten. Und das macht Leute krank“ (SBG-IV04).

Hier wäre zu fragen, ob sich die inhaltlichen und methodischen Kompetenzen der Meister- oder Technikerausbildung oder zumindest das damit gelernte Lernen-Können nicht systematischer in der und für die Transformation nutzen lassen könnten – auch für den Wechsel in völlig andere Bereiche.

Leider hat aber dieser „Meisterstau“ (Jaudas 1997) nicht nur eine lange Tradition, sondern scheint auf dem Shopfloor weiterhin eine aktuelle Erfahrung zu sein: Insbesondere im direkten Bereich (ohne Abbildung) findet sich mit 22 % die Einschätzung, Weiterbildung ändere nichts an der Position und Tätigkeit, deutlich häufiger als bspw. im indirekten Bereich, wo dies nur 15 % der Befragten angekreuzt haben. Auffällig ist, dass die Werte bei den *Masters of Transition* insbesondere im Hinblick auf die nicht bessere Position mit 18 % leicht höher sind. Immerhin deutlich mehr als eine Restgröße. Und eventuell ein fatales Signal für andere: Schließlich könnten *Masters of Transition* mit ihrer gemachten Transformation auch Vorbild sein für andere, die gerade überlegen, ob sich dieser Weg für sie lohnt. Wenn aber auch in transformativen Zeiten der alte „Meisterstau“ in neuer Form zurückkäme, wäre das kontraproduktiv für ein dynamisches Weiterbildungsgeschehen.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die nicht-kommerzielle Nutzung, Vervielfältigung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die Lizenz gibt Ihnen nicht das Recht, bearbeitete oder sonst wie umgestaltete Fassungen dieses Werkes zu verbreiten oder öffentlich wiederzugeben.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist auch für die oben aufgeführten nicht-kommerziellen Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

