

Şerife Erol
*Lebenslanges Lernen
verstehen*

Arbeits-
orientierungen
als Schlüssel
zur beruflichen
Weiterbildung

Lebenslanges Lernen verstehen

Arbeit – Interessen – Partizipation

Herausgegeben von Ludger Pries und Rainer Trinczek

Band 17

Şerife Erol ist wissenschaftliche Referentin am Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Institut in der Hans-Böckler Stiftung.

ORCID: 0000-0002-2322-1127

Şerife Erol

Lebenslanges Lernen verstehen

Arbeitsorientierungen als Schlüssel
zur beruflichen Weiterbildung

Campus Verlag
Frankfurt/New York

Die Open-Access-Veröffentlichung wurde ermöglicht mit freundlicher Unterstützung durch den Open-Access-Monographienfonds der Ruhr-Universität Bochum.
Die Veröffentlichung der Druckausgabe wurde ermöglicht mit freundlicher Unterstützung durch die Hans-Böckler-Stiftung.

**Hans Böckler
Stiftung** 

Şerife Erol Bochum, Deutschland
Dissertation, Ruhr-Universität Bochum 2024

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz »Creative Commons Namensnennung 4.0 International« (CC BY 4.0) veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Verwertung, die den Rahmen der CC BY 4.0 Lizenz überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/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 für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

ISBN 978-3-593-52053-7 Print
ISBN 978-3-593-46119-9 E-Book (PDF)
DOI 10.12907/978-3-593-46119-9

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

© 2025 Şerife Erol. Publikation: Campus Verlag in der Verlagsgruppe Beltz
Werderstr. 10, 69469 Weinheim, info@campus.de

Printed in Germany

Umschlaggestaltung: Verlagsgruppe Beltz

Satz: le-tex xerif

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe GmbH, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag (ID 15985-2104-1001).

www.campus.de

Anneme ve okuma hakları ellerinden alınmış olan ailemin tüm kadınlarına.

[Diese Arbeit widme ich meiner Mutter und allen Frauen in meiner Familie,
denen das Recht auf Bildung verwehrt blieb.]

Inhalt

Dank	11
------------	----

I. Einleitung

1. Ausgangspunkt und Fragestellung	15
2. Untersuchungsfeld <i>Berufsbezogene Weiterbildung</i>	19
2.1 Begriffsklärung: <i>Weiterbildung</i>	19
2.2 Bedeutung und Beteiligungsstrukturen der berufsbezogenen Weiterbildung in Deutschland	22
2.3 Entwicklung des Konzepts »Lebenslanges Lernen« im europäischen Kontext	29
2.4 Diskurswandel des »Lebenslangen Lernens« und dessen Konsequenzen	32

II. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

3. Überblick zum Forschungsstand	41
3.1 Soziodemographische Merkmale als Determinanten der Weiterbildung	41
3.2 Arbeits- und Tätigkeitsmerkmale als Determinanten der Weiterbildung	45
3.3 Betriebliche Faktoren als Determinanten der Weiterbildung	48
3.4 Überbetriebliche Kontextmerkmale als Determinanten der Weiterbildung	51

3.5 Subjektive Arbeitsorientierungen als Determinanten der Weiterbildung	61
3.6 Zwischenfazit und Forschungsbedarf	66
4. Theoretischer Rahmen und forschungsleitende Annahmen	67
4.1 Arbeiterbewusstsein, Identität und subjektive Deutungsmuster: Zur fortschreitenden Subjektivierung der Arbeit	67
4.2 Erwerbstrukturierende Institutionen und die Arbeitsorientierungen	79
4.2.1 Soziales Netzwerk	82
4.2.2 Markt	84
4.2.3 Beruf und Beruflichkeit von Arbeit	88
4.2.4 Organisation/Unternehmen	93
4.2.5 Öffentliches Regime	97

III. Empirische Auswertung

5. Daten und methodisches Vorgehen	107
5.1 Verwendete Daten: Das Linked-Personnel-Panel-ADIAB	107
5.2 Datenstruktur	110
5.3 Variablen	111
5.3.1 Abhängige Variablen	111
5.3.2 Unabhängige Variablen	111
6. Datenanalyse und Ergebnisse	125
6.1 Unterscheidungsmerkmale und Charakteristika von Beschäftigten ..	125
6.1.1 Soziodemographische Merkmale	125
6.1.2 Arbeits- und tätigkeitsbezogene Merkmale	126
6.1.3 Betriebsbezogene Merkmale	127
6.2 Wirtschaftliche Rahmenbedingungen der befragten Betriebe	128
6.3 Empirische Analyse der Arbeitsorientierungen: Faktorenanalyse zur Messung von Arbeitsorientierungen	130
6.3.1 Methodisches Vorgehen	130
6.3.2 <i>Items statistic</i> und Performance	130
6.3.3 Explorative Faktorenanalyse (EFA)	133
6.3.4 Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA)	139

6.4 Unterscheidungsmerkmale und Charakteristika von Beschäftigten mit hierarchisch zugeordneten Idealtypen von Arbeitsorientierungen	144
6.4.1 Verteilungen der Arbeitsorientierungen nach soziostrukturellen Merkmalen	145
6.4.2 Verteilungen der Arbeitsorientierungen nach Betriebsmerkmalen	153
6.5 Empirische Orientierungstypen	155
6.5.1 Clusteranalyse zur Typisierung der Arbeitsorientierungen ...	155
6.5.2 Typischen Muster von Arbeitsorientierungen im Sample	158
6.6 Einflussfaktoren auf das individuelle Weiterbildungsverhalten der Beschäftigten	160
6.6.1 Weiterbildungsteilnahme und Einfluss der Arbeitsorientierung	160
6.6.2 Eine Mehrebenenperspektive auf die berufsbezogene Weiterbildungsbeteiligung	162
6.6.3 Die Effekte der Arbeitsorientierungen auf das Weiterbildungsverhalten von Beschäftigten	164
6.6.4 Gelegenheitsstrukturen der Weiterbildungsbeteiligung: Weiterbildungsangebote durch Arbeitgebende	175
6.6.5 Soziale Ungleichheiten bei der Weiterbildungsbeteiligung ...	177

IV. Diskussion

7. Zusammenfassung und Fazit	183
7.1 Beschäftigungssituation und die vier Typen von Arbeitsorientierungen	185
7.2 Typische Ausprägungen und Muster von Arbeitsorientierungen	190
7.3 Weiterbildungsverhalten der Beschäftigten und ihre Arbeitsorientierungen	192
7.4 Wissenschaftliche und arbeitspolitische Schlussfolgerungen	196
7.5 Arbeitsmarktpolitische Schlussfolgerungen	198
Anhang	201
Abbildungen	235
Tabellen	237

Literatur	241
-----------------	-----

Dank

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen meiner Dissertation an der Ruhr-Universität Bochum und beschäftigt sich mit den Auswirkungen der Arbeitsorientierungen von Beschäftigten auf deren Weiterbildungsverhalten und -chancen. Da diese ohne die Unterstützung vieler Menschen nicht möglich gewesen wäre, möchte ich die Gelegenheit nutzen, um meinen aufrichtigen Dank all diesen Personen auszusprechen, die mich auf meinem Weg zur Fertigstellung der Dissertation begleitet und unterstützt haben.

Zuallererst möchte ich mich von Herzen bei meinem Doktorvater Ludger Pries für die Ermöglichung und Betreuung dieses Promotionsprojektes bedanken. Seine hervorragende Unterstützung, die weit über diese Arbeit hinausging, sowie die anspruchsvolle, aber stets freundliche und produktive Begleitung meiner Arbeit waren von unschätzbarem Wert. Außerdem danke ich herzlich meinem Zweitgutachter Martin Werding für die Betreuung und ebenfalls wertvolle Unterstützung dieser Arbeit. Besonders schätze ich an ihm, dass er trotz seiner stets vollen Arbeitswoche als Wirtschaftsweiser und Dekan die Verantwortung für seine Doktorand:innen immer priorisiert und mich damit tief inspiriert hat.

Weiterhin möchte ich besonders Aline Zucco, Sebastian Jeworutzki, Sebastian Gerhartz und Berna Zülfiyar Avci danken. Sie waren jederzeit bereit, mich bei methodischen Fragen und Anliegen zu unterstützen und standen mir mit Rat und Tat zur Seite, wenn der Forschungsprozess ins Stocken zu geraten drohte. Darüber hinaus habe ich Anke Hassel, Yvonne Lott und Wenzel Matiaske für ihr jeweils ausführliches und sehr nützliches Feedback zu früheren Versionen dieser Arbeit zu danken.

Besonderer Dank gebührt auch meinen Kolleginnen und Kollegen am WSI, allen voran Elke Ahlers und Thorsten Schulten. Mit ihnen konnte ich während des gesamten Forschungsprozesses aufkommende Fragen diskutieren und insbesondere in der Endphase standen Sie mir mit sehr gründlicher Durchsicht sowie zahlreichen wertvollen Hinweisen und hilfreichen Diskussionen zur Seite.

Ebenso gilt mein Dank den Teilnehmenden des gemeinsamen Abschlusskolloquiums der Sektion Sozialwissenschaftliche Methoden und Statistik, besonders Birgit Zeyer-Gliozzo, sowie den Teilnehmenden der Doktorandenkolloquien von Ludger Pries und Bettina Kohlrausch, die immer bereit waren, Ideen auszutauschen und ihre Unterstützung anzubieten. Die Zusammenarbeit mit Euch und Eure Freundschaft haben diese Forschungsreise zu einer bereichernden Erfahrung für mich gemacht.

Für die Datenanalyse meiner Arbeit durfte ich als Gastwissenschaftlerin im Forschungsdatenzentrum (FDZ) des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung in Berlin sowie in Nürnberg und Köln arbeiten. Für die Unterstützung bedanke ich mich herzlich bei den Teams des FDZ an allen drei Standorten. Für die äußerst sorgfältige und schnelle Durchsicht des Manuskripts danke ich Merle Föhr. Des Weiteren möchte ich dem Open-Access-Monographienfonds der Ruhr-Universität Bochum für die großzügige Unterstützung bei der Realisierung der Open-Access-Publikation sowie der Hans-Böckler-Stiftung für ihren Beitrag zu den Druckkosten herzlich danken. Durch diese Förderungen konnte die Verbreitung der Ergebnisse meiner Forschung einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht und ein offener Zugang zu wissenschaftlichen Erkenntnissen ermöglicht werden.

Diese Dissertation wäre nicht ohne die Unterstützung meiner Familie möglich gewesen. Obwohl es nicht immer einfach war, hat mein Mann Carsten mir immer wieder Freiräume geschaffen, mir zugehört und mich stets tatkräftig unterstützt. Dafür möchte ich ihm von Herzen danken. Ein besonderer Dank gilt außerdem meinem guten Freund Erol Uğraş Öçal, der zeitgleich in der Türkei promoviert hat und mich in keiner Phase der Dissertation – wie auch seit Beginn meiner akademischen Reise – alleingelassen und stets ermutigt hat.

Bochum, im Oktober 2023

Şerife Erol

I.
Einleitung

1. Ausgangspunkt und Fragestellung

Die Arbeitswelt unterliegt einem stetigen Wandel, der durch technologische Fortschritte, Globalisierung und sich verändernde Arbeitsstrukturen vorangetrieben wird. In dieser dynamischen Arbeitsumgebung ist es gegenwärtig vor allem die Digitalisierung, die nahezu alle bestehenden Arbeitsverhältnisse verändert (vgl. Korunka/Hoonakker 2014; Neufeind et al. 2018). Die Veränderungen in der Arbeitswelt führen dazu, dass Qualifikationen und Kompetenzen immer schneller veralten. Neue Technologien und Arbeitsmethoden erfordern eine ständige Aktualisierung der Fähigkeiten und Kenntnisse (vgl. Arnold et al. 2016). Mit der fortschreitenden digitalen Transformation der Arbeitswelt rücken die Bereitschaft und die Fähigkeit der Menschen, sich kontinuierlich weiterzubilden und damit ihre Arbeits- und Lebenschancen zu prägen, in den Mittelpunkt der Debatte.

Durch den Einsatz neuer Technologien und aufgrund arbeitsorganisatorischer Umgestaltungen mit höheren Qualifikationsanforderungen nehmen das fachliche wie auch das soziale Anforderungsniveau (wie Kommunikationsstärke, Selbstmanagement etc.) der Berufe branchenübergreifend zu (vgl. Bosch et al. 2017; Kruppe et al. 2017). Parallel dazu dynamisieren sich die berufstypischen Aufgabenprofile aufgrund der zunehmenden Beschleunigung von Veränderungsprozessen der Betriebs- und Arbeitsorganisation. Neben dem berufsspezifischen Fachwissen werden zusätzliche Kompetenzen erforderlich: vor allem Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, interkulturelle Kompetenzen, die Fähigkeit zum Selbstmanagement, Kreativität, Problemlösungsfähigkeit sowie insbesondere die Fähigkeit und die Bereitschaft, das eigene Wissen und die eigenen Kompetenzen stets auf dem neuesten Stand zu halten (vgl. Kruppe et al. 2017). Die Herausforderungen der Arbeitswelt im Zuge des sozioökonomischen Transformationsprozesses lassen sich durch die traditionelle Vorstellung von Bildung als einmaliger Abschluss und einer festgelegten beruflichen Laufbahn nicht mehr bewältigen. Stattdessen wird Lebenslanges Lernen zur Norm und bildet die Grundlage für individuelle Anpassungsfähigkeit und beruflichen Erfolg.

Diese Entwicklung lässt sich allerdings weder gleichförmig für alle Beschäftigtengruppen noch gleichzeitig in allen Branchen beobachten. Während der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in hohen Anforderungsbereichen zu einem Komplementaritätseffekt (vgl. Pfeiffer/Suphan 2015) führt, kommt es im unteren Anforderungsbereich und bei weniger komplexen Tätigkeiten zu einem Deskillung, also einer Abnahme an Komplexität und Anforderungen (vgl. Benner/Urtasun 2013), mit dem Risiko einer zunehmenden »Retaylorisierung« der Arbeit. Im Handels- und Finanzdienstleistungssektor, in der öffentlichen Verwaltung sowie in der Callcenter-Branche führt beispielsweise der Einsatz computergesteuerter Technologien eher zu einer Standardisierung von Arbeitsprozessen und somit zu Deskillung (vgl. Boes et al. 2018). Während sich die Beschäftigten in einigen Branchen stets auf neue Arbeitsinhalte und entsprechende Kompetenzanforderungen anpassen müssen, ist in den Branchen, in denen Deskillung stattfindet, ein Umlernen für die dort Beschäftigten notwendig.

Es besteht ein breiter Konsens darüber, dass Lebenslanges Lernen eine Schlüsselrolle für die individuelle berufliche Entwicklung und Wettbewerbsfähigkeit spielt. Durch kontinuierliches Lernen sind Beschäftigte in der Lage, ihre Fähigkeiten zu erweitern, sich an neue Arbeitsumgebungen anzupassen und auf dem neuesten Stand der Entwicklungen zu bleiben. Dadurch können sie ihre eigene Beschäftigungsfähigkeit erhalten oder sogar erhöhen. Jedoch stehen Beschäftigte angesichts der zunehmenden Unsicherheiten und Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt unter einem wachsenden Druck, sich auf kontinuierliches und Lebenslanges Lernen einzustellen. Dies erfordert von den Erwerbstätigen die Fähigkeit, ihren Qualifikationsbedarf zu erkennen, mit beruflichen Entwicklungen Schritt zu halten und die Auswirkungen von Veränderungen in anderen Bereichen des Unternehmens und der Branche auf die Arbeits- und Qualifikationsanforderungen vorherzusehen. Darüber hinaus müssen sie ihre eigenen beruflichen Lernbedürfnisse organisieren und entsprechende Maßnahmen ergreifen. Dieser Prozess erfordert eine aktive Suche nach Informationen und eine proaktive Herangehensweise an die berufliche Weiterentwicklung.

Obwohl die betriebliche Organisation der Arbeit und berufliche Kontextfaktoren eine zentrale Rolle für das Lernen von Erwachsenen spielen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004; Krekel/Walden 2007; Subramanian/Zimmermann 2013; Nilsson/Rubenson 2014; Pollak et al. 2016; Kleinert/Wölfel 2018), wird eine lernförderliche Gestaltung von Arbeit in den Diskussionen kaum berücksichtigt (vgl. Böhle/Sauer 2019: 241). So ist es immer noch weitgehend unbekannt, für welche Beschäftigtengruppen die fortschreitende sozioökonomische Transformation der Arbeit eine »zweite Chance« (Baethge/Baethge-Kinsky 2004: 97) zur Kompetenzentwicklung ermöglichen kann und welche neuen qualifikatorischen Risikolagen diese mit sich bringt.

Zudem ist noch wenig bekannt darüber, welche Rolle die Arbeitsorientierungen der Beschäftigten, also ihre »beruflichen Interessen« und »Arbeitserwartungen« (Lange 2005: 101), jenseits der beruflichen und betrieblichen Faktoren für ihre Weiterbildungsaktivitäten spielen. Unabhängig davon, ob es dem Individuum um die Aufrechterhaltung der Beschäftigungsfähigkeit oder dem Streben nach einer beruflichen Weiterentwicklung geht, spielt die Entscheidung zur Weiterbildung eine wichtige Rolle in den Erwerbsbiografien. Diese Erwerbsbiografien sind durch institutionelle Rahmenbedingungen geprägt, die das individuelle Handeln in der Arbeitswelt maßgeblich beeinflussen, oft ohne dass sich die Individuen dessen notwendigerweise bewusst sind. Diese generellen Orientierungsmuster des individuellen Arbeitshandelns werden als Arbeitsorientierungen bezeichnet und haben Einflusspotenzial auf individuelle Gewohnheiten, Vorstellungen und Präferenzen (vgl. Hodgson 2000: 325). Sie beeinflussen auch die Wahrnehmung der Beschäftigungssituation und die darauf bezogenen Reaktionen wie beispielsweise das Weiterbildungsverhalten der Beschäftigten. In vorliegender Studie soll insbesondere die Rolle der Arbeitsorientierungen der Menschen in Bezug auf ihr Weiterbildungsverhalten analysiert werden. Dabei liegen die folgenden drei handlungsleitenden Fragen zugrunde: (1) Was sind die Determinanten beruflicher Weiterbildung? (2) Inwieweit können die Arbeitsorientierungen der Beschäftigten eine Weiterbildungsteilnahme erklären? (3) Wie unterscheiden sich die Weiterbildungschancen der Beschäftigten je nach ihren Arbeitsorientierungen?

Die vorliegende Studie gliedert sich in mehrere Abschnitte. Zunächst wird der Forschungsstand zu den Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung dargestellt. Anschließend wird der theoretische Rahmen veranschaulicht, der als Grundlage für das Verständnis der Zusammenhänge zwischen Arbeitsorientierungen und Weiterbildungsverhalten dient. Dem folgend werden die Methodik und Datenquellen erläutert, um den Untersuchungsansatz und die verwendeten Daten darzustellen. Der Hauptteil der Arbeit besteht dann aus der Analyse der empirischen Befunde, in der die Determinanten beruflicher Weiterbildung, die Bedeutung der Arbeitsorientierungen für das Weiterbildungsverhalten und die Unterschiede in den Weiterbildungschancen der Beschäftigten je nach ihren Arbeitsorientierungen untersucht werden. Zum Schluss erfolgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse und die Darstellung der daraus resultierenden wissenschaftlichen sowie arbeitspolitischen Schlussfolgerungen.

2. Untersuchungsfeld *Berufsbezogene Weiterbildung*

2.1 Begriffsklärung: *Weiterbildung*

In Deutschland wird in vielen Studien zur »Weiterbildung« auf die einzige offizielle Definition aus dem Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates (1970) zurückgegriffen. Dort wird Weiterbildung als »Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase bestimmt« (ebd.:197). Der Übergang von der ersten Bildungsphase und der Beginn der möglichen Weiterbildung markiert in der Regel den Eintritt in die Vollzeiterwerbstätigkeit. Die Kommission zählt das kurzfristige Anlernen oder Einarbeiten am Arbeitsplatz ausdrücklich nicht zu Weiterbildung und beschränkt somit die Weiterbildungsaktivitäten auf die organisierten Lernprozesse (vgl. ebd.).

Erst ab den 2000er-Jahren kam es durch einen Bedeutungszuwachs der Weiterbildung zu einer Ausdehnung des Begriffes um weitere Formen des Lernens. Das Statistische Amt der Europäischen Union (Eurostat) hat ein Klassifikationssystem zur Standardisierung der Erhebung zur Erwachsenenbildung der Europäischen Union (Adult Education Survey – AES) entwickelt. In Anlehnung an das Memorandum über Lebenslanges Lernen¹ der Europäischen Kommission aus dem Jahr 2000 wurden die Bildungsaktivitäten im Jahr 2006 in der *Classification of Learning Activities* (CLA) neu kategorisiert und neben der formalen Weiterbildung auch weitere Formen wie informelle und non-formale Weiterbildung ergänzt. Dabei ist das wichtigste Kriterium für die Unterscheidung von informeller, non-formaler und formaler Weiterbildung, ob die Lernaktivität institutionalisiert stattfindet oder nicht. Institutionalisierte Lernaktivitäten benötigen eine Organisation, die strukturierte Bildungsarrangements wie die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden und/oder Interaktionen bereitstellt, die speziell für

¹ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Memorandum über Lebenslanges Lernen, [online] www.eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=LEGISSUM:c11047 [27.01.2021].

Bildung und Lernen konzipiert sind (vgl. ISCED 2011, Paragraph 36: 11). Allgemein wird zwischen drei unterschiedlichen Formen der Weiterbildung unterschieden:

- Die *informelle* Weiterbildung umfasst im Wesentlichen selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernaktivitäten, die mit einer Lernabsicht stattfinden. Darunter fallen beispielsweise das Lesen von Fachartikeln, das Anschauen von Online-Lernvideos, die Teilnahme an Konferenzen, der Besuch eines Museums oder das Lernen im sozialen Umfeld in der Familie, im Freundeskreis oder am Arbeitsplatz.
- *Formale* Weiterbildung umfasst sogenannte reguläre Bildungsgänge, die zu einem anerkannten Abschluss führen und im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) verortet sind, wie beispielsweise Meisterbrief oder das Masterstudium.
- Die *non-formale* Weiterbildung umfasst die Maßnahmen der organisierten bzw. institutionalisierten Erwachsenenbildung. Ein wesentliches Kriterium für non-formale Weiterbildung ist, dass diese Lernaktivitäten in einem Lehr-/Lernarrangement und in einer Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden stattfinden. Beispiele für non-formale Weiterbildung sind Kurse oder Lehrgänge, kurzzeitige Bildungs- oder Weiterbildungsveranstaltungen (z. B. Vorträge, Schulungen, Seminare oder Workshops), Schulungen am Arbeitsplatz (z. B. geplante Unterweisungen oder Trainings durch Vorgesetzte bzw. Kollegen/Kolleginnen) (vgl. Bilger et al. 2013: 19 f.).

Abbildung 2.1 zeigt die unterschiedlichen Formen der Weiterbildungsaktivitäten und die Kriterien für die Unterscheidung zwischen informellem Lernen bzw. non-formaler oder formaler Weiterbildung.

Die strukturierten Lernumgebungen formaler und non-formaler Kurse entsprechen eher dem Alltagsverständnis des Begriffs »Weiterbildung«. Die Erfassung informeller Weiterbildungsaktivitäten gestaltet sich hingegen empirisch als schwierig, weshalb sich die Forschung vorwiegend auf die erstgenannten beiden Formen der Weiterbildung konzentriert (vgl. Ebner/Ehlert 2018: 215). Darüber hinaus hat sich in der deutschen Forschungslandschaft non-formale Weiterbildung als Kernindikator für Weiterbildungsaktivitäten etabliert (vgl. BIBB 2022: 307 f.). Auch in den europäischen AES-Erhebungen, an deren Berichterstattung sich Deutschland seit 2007 beteiligt, werden ausschließlich non-formale Weiterbildungsaktivitäten unter dem Begriff »Weiterbildung« erfasst. In der vorliegenden Arbeit werden unter dem Begriff »Weiterbildung« ebenfalls die non-formalen Bildungsaktivitäten verstanden.

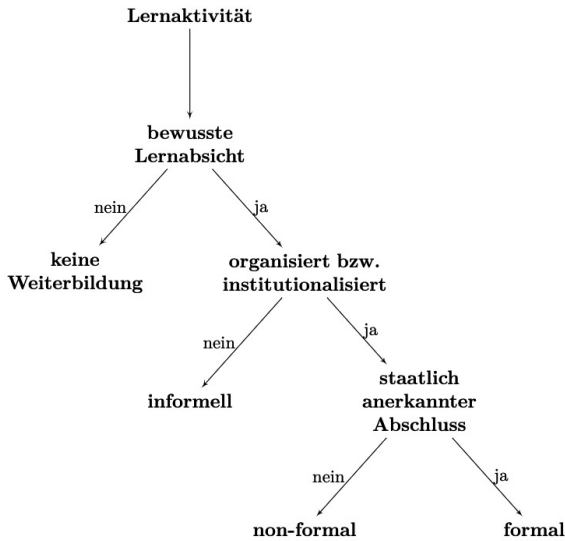


Abb. 2.1: Klassifizierung von Lernaktivitäten nach der CLA

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Eurostat (2016: 25).

Non-formale Weiterbildungsaktivitäten lassen sich nochmals in drei Segmente unterteilen: betriebliche, individuelle berufsbezogene und nicht berufsbezogene Weiterbildung².

1. Betriebliche Weiterbildung

- Lernaktivitäten, die überwiegend während der bezahlten Arbeitszeit oder einer bezahlten Freistellung stattfinden und/oder bei denen das Unternehmen zumindest einen Teil der direkten Weiterbildungskosten wie beispielsweise Kursgebühren oder Kosten für die Lehrmaterialien übernimmt.

2. Individuelle berufsbezogene Weiterbildung

- Lernaktivitäten, die vorrangig aus beruflichen Motiven heraus besucht werden, auch wenn die Teilnehmenden die zeitlichen und monetären Kosten der Weiterbildung selbst tragen müssen.

3. Nicht berufsbezogene Weiterbildung

- Lernaktivitäten, die hauptsächlich aus persönlichen Gründen bzw. mehr aus privaten Interessen heraus besucht werden.

² Ausführliche Erläuterungen zu den Definitionen dieser Kategorien finden sich im Trendbericht zum AES 2020 (Bilger/Strauß 2021: 6 f.).

Welche Formen der Weiterbildungsaktivitäten berücksichtigt werden sollen, hängt von dem jeweiligen Erkenntnisinteresse ab. Für die vorliegende Studie liegt der Fokus auf dem berufsbezogenen Weiterbildungsverhalten von Beschäftigten, da das Ziel ist, herauszufinden, welche Rolle die Arbeitsorientierungen der Menschen für ihr Weiterbildungsverhalten und für ihre Weiterbildungschancen spielen. Es geht hier vor allem um die generellen Orientierungsmuster des individuellen Arbeitshandelns, für die die berufsbezogene Weiterentwicklung im Mittelpunkt steht.

Der Begriff »berufsbezogene Weiterbildung« oder »berufliche Weiterbildung« ist vor allem über ihren Verwendungszweck gegenüber anderen Weiterbildungsformen abzugrenzen: »Berufsbezogene Weiterbildung bezieht sich auf die Aneignung, die Weiterentwicklung oder den Erhalt berufs- oder erwerbsbezogener Kompetenzen« (Schierer et al. 2013: 558). Berufliche Weiterbildung kann eine Vielzahl unterschiedlicher Bildungsaktivitäten im Erwachsenenalter erfassen wie *formale* Weiterbildungen (z. B. der Meisterabschluss), *non-formale* Weiterbildungen (z. B. Sprachkurse) sowie *informelles* Lernen, das selbstgesteuert durch Aktivitäten wie Konferenzbesuche oder das Lesen von Fachzeitschriften erfolgen kann (vgl. Ebner/Ehlert 2018; Bilger et al. 2013).

Sie kann sich auf zwei Segmente der Weiterbildung erstrecken: Zum einen geht es um die individuellen berufsbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen, die in erster Linie aus beruflichen Gründen besucht werden – auch wenn die Teilnehmenden die Kosten der Weiterbildung selbst tragen müssen. Zum anderen umfasst sie die betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten, die zum Teil während der bezahlten Arbeitszeit oder einer bezahlten Freistellung stattfinden und bei denen die direkten Kosten ganz oder zumindest teilweise von den Unternehmen übernommen werden (vgl. Bilger/Kuper 2013: 36 f.).

In vorliegender Studie werden non-formale Bildungsaktivitäten im Segment der betrieblichen oder individuellen berufsbezogenen Bildung als Weiterbildung verstanden und individuelle berufsbezogene und/oder betriebliche Weiterbildungen unter den Begriff »berufsbezogene Weiterbildung« zusammengefasst. Auch der Begriff »berufliche Weiterbildung« wird in dieser Arbeit synonym zu der berufsbezogenen Weiterbildung angewendet.

2.2 Bedeutung und Beteiligungsstrukturen der berufsbezogenen Weiterbildung in Deutschland

Berufsbezogene Weiterbildung hat eine Vielzahl von Aufgaben, die sowohl individueller, ökonomischer als auch gesellschaftlicher Natur sind. Erstens bietet sie

den Beschäftigten breite Möglichkeiten zur beruflichen und persönlichen Weiterentwicklung, indem sie deren Wissen und Fähigkeiten festigt, aktualisiert und erweitert. Berufsbezogene Weiterbildung trägt außerdem zweitens zur Sicherung des Fachkräftebedarfs bei. Durch den stetigen technologischen Fortschritt und die Veränderungen in der Arbeitswelt ist es für Unternehmen unerlässlich, ihre Beschäftigten stets auf einem aktuellen Stand zu halten. Drittens trägt berufliche Weiterbildung zur gesellschaftlichen Integration bei, indem sie Menschen mit Defiziten in der Grundbildung oder anderweitigen Benachteiligungen die Möglichkeit gibt, ihre Qualifikationen zu verbessern (vgl. BT-Drs. 19/30950: 222).

Ein Überblick über die Beteiligungsstrukturen an berufsbezogener Weiterbildung in Deutschland lässt sich am prägnantesten anhand der jährlichen Berichterstattung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) über die Entwicklungen in der beruflichen Bildung (Berufsbildungsbericht) gewinnen. Seit 2009 gibt das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) einen »Datenreport zum Berufsbildungsbericht – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung« heraus, der als zentrale Informationsquelle und Datengrundlage für den Berufsbildungsbericht des BMBF dient. Darin wird u. a. auch AES ausgewertet. Seit 2007 führt das BMBF die Erhebung nach dem Konzept von AES durch, um eine EU-weite Standardisierung der Erfassung zum Weiterbildungsverhalten zu ermöglichen. Der AES stellt die detaillierteste Datenquelle für Deutschland zur Analyse der Weiterbildungsbeziehung auf individueller Ebene dar. Dadurch eröffnet sich die Möglichkeit, die Verbreitung von Weiterbildungsaktivitäten sowohl in der Gesamtbevölkerung als auch in verschiedenen Teilgruppen der Bevölkerung präzise zu erfassen und abzuschätzen (vgl. BIBB 2022: 307).

Nach der aktuellen Datenlage zur beruflichen Weiterbildung in Deutschland ist ein deutlicher Anstieg der Teilnahmequote an berufsbezogener Weiterbildung zu erkennen: Die Teilnahmequote an berufsbezogener Weiterbildung erhöhte sich bundesweit insgesamt deutlich um 15 Prozentpunkte von 39 % im Jahr 2007 auf 54 % im Jahr 2020³.

Die Teilnahmequote nach AES gibt an, welcher Prozentsatz der befragten Personen in den 12 Monaten vor der Befragung an mindestens einer Lernaktivität, die in die Kategorie der non-formalen Lernaktivitäten im Bereich der betrieblichen oder individuellen berufsbezogenen Bildung fällt, teilgenommen hat. Im Gegensatz zur Berichterstattung des AES, die sich inzwischen auf die Altersgruppe der 18- bis 69-Jährigen bezieht, konzentrieren sich die Analysen

3 Bei der Operationalisierung der Weiterbildungssegmente kam es in 2012 in den AES-Erhebungen zu Veränderungen. Für den Trendvergleich sind die Änderungen des Instruments zu berücksichtigen (für eine detaillierte Erklärung siehe Bilger/Kuper 2013: 38 f.).

im Datenreport zum Berufsbildungsbericht des BIBB auf die Teilnahmequoten der 25- bis 64-Jährigen. Diese Eingrenzung ermöglicht eine präzisere Annäherung an die erwerbsfähige erwachsene Bevölkerung und ist auch üblich in der Weiterbildungsforschung. Dies liegt daran, dass in dieser Altersgruppe angenommen wird, dass die Befragten ihre Erstausbildung spätestens mit 24 Jahren abgeschlossen haben, wodurch Weiterbildungsaktivitäten überwiegend erfasst werden können (vgl. Behringer/Schönfeld 2017: 167).

Die Entscheidungspfade bei der Klassifikation von Weiterbildungssegmenten wurden mit der Erhebung im Jahr 2012 angepasst (für eine detaillierte Erklärung siehe Bilger/Kuper 2013). Diese Änderungen führten zu geringfügigen Verschiebungen zwischen den Segmenten: So reduzierte sich der Anteil der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung zugunsten der betrieblichen Weiterbildung um etwa 0,2%. Deutlich ausgeprägter war jedoch die Verschiebung von der Kategorie der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung hin zur betrieblichen Weiterbildung, die etwa 4,5% betrug (vgl. Bilger/Kuper 2013: 41). Erst ab dem Jahr 2012 ist eine vergleichbare Trendanalyse der differenzierten Teilnahmequoten nach Segmenten (betriebliche, individuelle berufsbezogene und nicht-berufsbezogene Weiterbildung) möglich (vgl. Bilger/Strauß 2015: 19).

Wenn die Teilnahmequote nach den Segmenten getrennt betrachtet wird, zeigt die Analyse der AES – auch wenn instrumentbedingte Veränderungen berücksichtigt werden –, dass der Großteil der berufsbezogenen Weiterbildung unter die Kategorie der betrieblichen Weiterbildung fällt. Die Teilnahmequote an betrieblicher Weiterbildung erhöhte sich deutlich von 37% auf 49% um 12 Prozentpunkte im Zeitraum von 2012 bis 2020. Im Gegensatz dazu blieb die Teilnahmequote an individueller berufsbezogener Weiterbildung mit 9% gegenüber 2012 (8%) nahezu unverändert.

Die steigenden Teilnahmequoten im Laufe der Jahre kommen nicht allen Bevölkerungsgruppen gleichermaßen zugute. Wenn die Teilnahmequoten der berufsbezogenen Weiterbildung nach bestimmten Unterscheidungsmerkmalen genauer betrachtet werden, lässt sich allgemein für Deutschland konstatieren, dass die berufliche Weiterbildungsbeteiligung stark von Alter, Bildung und Erwerbsstatus abhängig ist. Tabelle 2.1 zeigt einen Überblick über die Teilnahmequoten der berufsbezogenen Weiterbildung anhand AES-Daten von 2007 bis 2020. Im Folgenden werden die aktuellen Ergebnisse über die Teilnahmequoten an beruflicher Weiterbildung nach bestimmten Unterscheidungsmerkmalen aus dem Jahr 2020 näher vorgestellt.

		Berufsbezogene Weiterbildung						
		Insgesamt						
		2007	2010	2012	2014	2016	2018	2020
<i>Region</i>								
	Deutschland	39	36	42	44	43	48	54
	Ostdeutschland	38	36	41	43	42	49	54
	Westdeutschland	42	36	47	51	48	42	53
<i>Geschlecht</i>								
	Männer	43	38	46	47	45	52	55
	Frauen	34	33	38	42	41	43	52
<i>Erwerbsstatus</i>								
	Vollzeit	51	46	54	56	53	55	64
	Teilzeit	40	40	46	48	47	55	58
	Arbeitslose	22	21	22	28*	21	38	25*
	Personen in schulischer/beruflicher Bildung; Studierende	47	25	35*	35+	31*	41*	42
	Sonstige Nichterwerbstätige	7	7	10	10*	12	13	17
<i>Alter</i>								
	25 bis 34 Jahre	42	34	45	50	42	51	57
	35 bis 49 Jahre	44	41	47	48	49	52	58
	50 bis 64 Jahre	29	30	36	37	38	42	49
<i>Schulabschluss</i>								
	Niedrig	24	21	27	30	27	34	37
	Mittel	44	39	45	48	45	44	55
	Hoch	55	49	57	55	55	62	65
<i>Berufsabschluss</i>								
	Keine Berufsausbildung	19	18	25	29	24	29	31
	Lehre/Berufsfachschule	38	33	37	40	39	42	51
	Meister/andere Fachschule	53	48	58	62	58	63	68
	(Fach-)Hochschulabschluss	57	56	61	57	60	62	71
<i>Migrationshintergrund**</i>								
	Deutsche ohne Migrationshintergrund			46		46	49	57
	Deutsche mit Migrationshintergrund			28		35	48	38
	Ausländer/-innen			24*		27	39	41
<i>N absolut maximal (ungewichtet)</i>		6.509	6.103	6.213	2.670	6.229	4.673	4.733

Tab. 2.1a: Teilnahmequoten an berufsbezogener Weiterbildung zwischen 2007 und 2020 nach verschiedenen Differenzierungsmerkmalen (in %) – AES

Anmerkungen: * Fallzahl (ungewichtet) 40–79 Fälle; + Fallzahl (ungewichtet) 20–39 Fälle; / Fallzahl (ungewichtet) < 20**Aufgrund geringer Fallzahlen für das Jahr 2014 nicht differenzierbar.

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an BIBB-Datenreport 2014: 295 und BIBB-Datenreport 2022: 304.

		Betriebliche Weiterbildung				
		2012	2014	2016	2018	2020
<i>Region</i>						
	Deutschland	37	39	38	43	49
	Ostdeutschland	36	37	37	44	49
	Westdeutschland	40	45	43	38	51
<i>Geschlecht</i>						
	Männer	41	42	41	47	51
	Frauen	32	35	35	37	47
<i>Erwerbsstatus</i>						
	Vollzeit	49	52	49	52	61
	Teilzeit	40	43	42	50	54
	Arbeitslose	6+	10+	/	8+	7+
	Personen in schulischer/beruflicher Bildung; Studierende	16+	/	17+	22+	25
	Sonstige Nichterwerbstätige	6*	5+	7*	9*	12
<i>Alter</i>						
	25 bis 34 Jahre	38	40	37	41	50
	35 bis 49 Jahre	41	43	43	48	52
	50 bis 64 Jahre	31	32	35	39	46
<i>Schulabschluss</i>						
	Niedrig	23	27	25	31	33
	Mittel	40	42	41	42	53
	Hoch	49	47	47	53	58
<i>Berufsabschluss</i>						
	Keine Berufsausbildung	19	24	19	19	24
	Lehre/Berufsfachschule	33	35	35	39	48
	Meister/andere Fachschule	53	58	54	59	62
	(Fach-)Hochschulabschluss	52	49	52	53	65
<i>Migrationshintergrund**</i>						
	Deutsche ohne Migrationshintergrund	40		41	45	54
	Deutsche mit Migrationshintergrund	22		29*	41*	34*
	Ausländer/-innen	19*		19	27	31
<i>N absolut maximal (ungewichtet)</i>		6.213	2.670	6.229	4.673	4.733

Tab. 2.1b: Teilnahmequoten an berufsbezogener Weiterbildung zwischen 2007 und 2020 nach verschiedenen Differenzierungsmerkmalen (in %) – AES

Anmerkungen: * Fallzahl (ungewichtet) 40–79 Fälle; + Fallzahl (ungewichtet) 20–39 Fälle; / Fallzahl (ungewichtet) < 20**Aufgrund geringer Fallzahlen für das Jahr 2014 nicht differenzierbar.

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an BIBB-Datenreport 2014: 295 und BIBB-Datenreport 2022: 304.

		Individuelle berufsbezogene Weiterbildung				
		2012	2014	2016	2018	2020
<i>Region</i>						
	Deutschland	8	9	6	7	9
	Ostdeutschland	8	9	6	7	9
	Westdeutschland	10	10*	6	6*	8

	Individuelle berufsbezogene Weiterbildung				
	2012	2014	2016	2018	2020
Geschlecht					
Männer	8	9	5	6	7
Frauen	9	10	7	7	10
Erwerbsstatus					
Vollzeit	8	9	5	5	7
Teilzeit	10	8	7	6*	8
Arbeitslose	16*	18*	17*	32*	19*
Personen in schulischer/beruflicher Bildung; Studierende	20+	26+	15+	22+	23*
Sonstige Nichterwerbstätige	4*	5+	5*	5+	6*
Alter					
25 bis 34 Jahre	10	14	7	12	11
35 bis 49 Jahre	9	7	7	6	10
50 bis 64 Jahre	7	9	5	5	6
Schulabschluss					
Niedrig	5	5*	4*	3*	7
Mittel	8	10	5	3*	5
Hoch	14	13	10	13	13
Berufsabschluss					
Keine Berufsausbildung	7*	7+	5	11*	9*
Lehre/Berufsfachschule	7	8	5	4	5
Meister/andere Fachschule	9*	11+	6*	6+	10
(Fach-)Hochschulabschluss	15	14	10	12	15
Migrationshintergrund**					
Deutsche ohne Migrationshintergrund	9		6	6	8
Deutsche mit Migrationshintergrund	8+		8+	/	6+
Ausländer/-innen	6+		9*	13*	13*
<i>N absolut maximal (ungewichtet)</i>	6.213	2.670	6.229	4.673	4.733

Tab. 2.1c: Teilnahmequoten an berufsbezogener Weiterbildung zwischen 2007 und 2020 nach verschiedenen Differenzierungsmerkmalen (in %) – AES

Anmerkungen: * Fallzahl (ungewichtet) 40–79 Fälle; + Fallzahl (ungewichtet) 20–39 Fälle; / Fallzahl (ungewichtet) < 20**Aufgrund geringer Fallzahlen für das Jahr 2014 nicht differenzierbar.

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an BIBB-Datenreport 2014: 295 und BIBB-Datenreport 2022: 304.

Zwischen West- und Ostdeutschland lassen sich kaum Unterschiede bezüglich der berufsbezogenen Weiterbildungsteilnahme in allen Segmenten der beruflichen Weiterbildung erkennen. In Bezug auf das Geschlecht lassen sich zwischen Männern und Frauen im Jahr 2020 weiterhin Unterschiede im Teilnahmeniveau an berufsbezogener Weiterbildung beobachten, wenngleich die Differenzen verglichen mit den Vorjahren kleiner geworden sind. Die im Vergleich geringere Weiterbildungsbeteiligung von Frauen lässt sich auf die Intersektionalität zurückführen, d. h. die geringere Frauenerwerbstätigkeit und ihr überproportional hoher Anteil bei Teilzeitbeschäftigungen beeinflussen sich gegenseitig

und verstärken so den negativen Effekt für Frauen in Bezug auf ihre berufliche Weiterbildungschancen und -aktivitäten.

Im Vergleich verschiedener Erwerbsstatusgruppen zeigt sich insgesamt, dass sich Vollzeitbeschäftigte häufiger beruflich weiterbilden. Diese beteiligten sich 2020 insgesamt zu 64 % an berufsbezogener Weiterbildung, zu 61 % an betrieblicher Weiterbildung und zu 7 % an individueller berufsbezogener Weiterbildung. Teilzeitarbeitnehmer nehmen im Vergleich zu den Vollzeitbeschäftigten mit 58 % insgesamt etwas weniger an berufsbezogener Weiterbildung teil, zu 54 % an betrieblicher Weiterbildung und zu 8 % an individueller berufsbezogener Weiterbildung. Arbeitslose, Personen in schulischer/beruflicher Ausbildung, Studierende oder sonstige Nichterwerbstätige nehmen deutlich seltener an berufsbezogenen Weiterbildungen teil.

In Bezug auf die Differenzierung nach Altersgruppen lassen sich keine großen Unterschiede zwischen den Altersgruppen der 25- bis 34-Jährigen und der 35- bis 49-Jährigen an berufsbezogener Weiterbildung feststellen. Die Beteiligung der ältesten Gruppe (50- bis 64-Jährige) lag 2020 in der Gesamtbetrachtung (49 %) und in den Einzelsegmenten (betrieblich: 46 %; individuell-berufsbezogen: 6 %) deutlich unter der der anderen Gruppen.

Beim Schulabschluss zeigt sich auch im Jahr 2020 das aus der Weiterbildungsforschung bekannte Muster, dass die Beteiligung an Weiterbildung mit dem Schulabschluss zusammenhängt: Personen mit einem hohen Schulabschluss nahmen deutlich häufiger (65 %) an berufsbezogener Weiterbildung teil als Personen mit mittlerem (55 %) oder niedrigem bzw. keinem Schulabschluss (37 %). Bezogen auf die betriebliche Weiterbildung zeigte sich zwischen Personen mit hohem (58 %), mittlerem (53 %) und niedrigem bzw. keinem Schulabschluss (33 %) ein ähnliches Muster. In der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung lag die Weiterbildungsquote für Personen mit einem hohen Schulabschluss (13 %) statistisch signifikant über dem Niveau von Personen mit mittlerem (5 %) oder niedrigem bzw. keinem Schulabschluss (7 %). Auch bei der Betrachtung der Weiterbildungsteilnahme nach dem höchsten beruflichen Abschluss ist die Tendenz erkennbar, dass in allen Weiterbildungssegmenten die höheren Qualifikationsgruppen stärker in Weiterbildung eingebunden sind.

Betrachtet man die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung getrennt für Deutsche ohne Migrationshintergrund⁴, Deutsche mit Migrationshintergrund

4 In den AES-Erhebungen wurde der Migrationshintergrund bis 2016 wie folgt definiert: Personen ohne Migrationshintergrund besitzen die deutsche Staatsangehörigkeit und haben Deutsch als Erstsprache. Personen mit Migrationshintergrund besitzen ebenfalls die deutsche Staatsangehörigkeit, sprechen jedoch eine andere Erstsprache. Ausländer/-innen besitzen keine deutsche Staatsangehörigkeit, wobei die Erstsprache in diesem Fall nicht berücksichtigt wird (vgl. Bilger/Strauß 2017: 48). Ab 2016 wurde die Definition des Migrationshintergrunds an die Kriterien der amtlichen Statistik angepasst und diffe-

und ausländische Personen, zeigen sich deutliche Unterschiede in den Teilnahmequoten. Insbesondere bestehen große Differenzen zwischen den Quoten von Deutschen ohne Migrationshintergrund auf der einen Seite und Deutschen mit Migrationshintergrund sowie Ausländerinnen und Ausländern auf der anderen Seite: Im Berichtsjahr 2020 betrug diese Diskrepanz beispielsweise 19 bzw. 16 Prozentpunkte. Deutsche mit Migrationshintergrund und ausländische Personen erhalten also deutlich weniger betriebliche Unterstützung für ihre Weiterbildung und bilden sich häufiger individuell beruflich weiter als Deutsche ohne Migrationshintergrund.

2.3 Entwicklung des Konzepts »Lebenslanges Lernen« im europäischen Kontext

In der Literatur findet man verschiedene Termini für das Konzept des lebenslangen Lernens, wie etwa »Lebenslange Bildung«, »Lebenslanges Lernen«, »Kontinuierliches Lernen« und »Lebensbegleitendes Lernen«. Mittlerweile hat sich der Begriff »Lebenslanges Lernen« allgemein durchgesetzt. Er signalisiert eine Verschiebung des Diskurses von »Bildung«, welcher traditionell die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden betont hat, hin zu eigenverantwortlichem und selbstständigem Lernen, das vermehrt unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten betrachtet wird (vgl. Biesta 2006).

Erstmalig wurde der Begriff »Lebenslanges Lernen« im Jahr 1962 auf der dritten Konferenz der europäischen Bildungsminister in Rom erwähnt. Im europäischen Kontext tauchte der Begriff erneut im Jahr 1991 in einem Bericht mit dem Titel »Memorandum zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft sowie zum offenen Unterricht und der Fernlehre« auf. Dieser Bericht empfahl vor allem einen erweiterten Zugang zum Qualifikationserwerb und zur Aktualisierung von Wissen und Kompetenzen. 1995 erklärten das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union das Jahr 1996 zum »Europäischen Jahr des lebensbegleitenden Lernens« (Beschluss Nr. 2493/95/EG⁵). Ziel dieses Beschlusses war es, die europäische Öffentlichkeit für die Bedeutung lebenslangen Lernens zu sensibilisieren (vgl. Lombeck 2013).

renziert sich nun nach dem Grad der Zuwanderungserfahrung in der Familie (vgl. Bilger/Strauß 2019: 35).

⁵ Beschluss Nr. 2493/95/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. Oktober 1995 über die Veranstaltung eines Europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens (1996), Amtsblatt der Europäischen Union, L 256/45, Brüssel, 1995.

Die Erwachsenenbildung und das lebenslange Lernen sind fest in der UNESCO-Verfassung verankert. Seit Gründung der Vereinten Nationen (1940) werden zur Förderung eines weltweiten Bildungsprozesses die internationalen Konferenzen zur Erwachsenenbildung (CONFINTEA) in einem 12- bis 13-jährigen Turnus abgehalten. Im Rahmen der in Hamburg 1997 stattgefundenen CONFINTEA V-Konferenz wurde die »Hamburger Deklaration« zum Lernen im Erwachsenenalter verabschiedet. In dieser Deklaration wurden 27 Punkte als Ziele und Voraussetzungen für Lebenslanges Lernen formuliert. Darüber hinaus wurde die zunehmende Bedeutung des Lernens im Erwachsenenalter betont:

Lernen im Erwachsenenalter [hat] an Tiefe und Umfang gewonnen; es ist zu einem Muß geworden, am Arbeitsplatz, zu Hause und in der Gemeinschaft, überall dort, wo Frauen und Männer sich bemühen, in jeder Phase des Lebens neue Realitäten zu schaffen. Erwachsenenbildung hat eine essentielle und eigenständige Funktion; sie befähigt Frauen und Männer, auf die ständigen Veränderungen in der Welt sinnvoll zu reagieren und ermöglicht das Lernen unter Berücksichtigung der Rechte und Pflichten der Erwachsenen und der Gemeinschaft. (UNESCO Institute for Education 1997)

Auf Grundlage der Erkenntnisse des »Europäischen Jahres für lebensbegleitendes Lernen 1996« sowie weiterer Erfahrungen auf europäischer und nationaler Ebene veröffentlichte die Europäische Kommission im November 2000 ein Memorandum über Lebenslanges Lernen. Darin wurde die Rolle des Lebenslangen Lernens so definiert: »Lebenslanges Lernen ist nicht mehr bloß ein Aspekt von Bildung und Berufsbildung, vielmehr muss es zum Grundprinzip werden, an dem sich Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten ausrichten« (Europäische Kommission 2000: 3). Das Memorandum legt die Ziele der aktiven Bürgerschaft, der individuellen Entfaltung und der »Employability« (Beschäftigungsfähigkeit) aller Menschen in Europa dar und ermutigt die Mitgliedsstaaten dazu, wann immer möglich, aktiv zu handeln. Grundsätzlich geht das Memorandum jedoch davon aus, dass die Verantwortung für das Lernen bei den Individuen selbst liegt (vgl. Nuissl/Przybylska 2014).

Mit dem Memorandum wurde ein breiter Konsultationsprozess in der EU angestoßen, woran Arbeitgeber, Gewerkschaften, Politik, Verwaltung, NGOs und Interessengruppen des Bildungswesens beteiligt waren. Dies führte nicht nur zur weitreichenden Beteiligung an und zur Akzeptanz von Lebenslangem Lernen in den Mitgliedsstaaten, sondern auch zur Entwicklung eines gemeinsamen Konzeptes, das ein Jahr später angenommen wurde. Im Kontext des Konsultationsprozesses wurde im Jahr 2001 eine Mitteilung der Kommission mit dem Titel »Einen Europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen« (Europäische Kommission 2001) veröffentlicht (vgl. Dietsche 2004). Darin wurde das Thema Lebenslanges Lernen mit weiteren Bereichen der Politik verknüpft und im Kontext von Beschäftigungspolitik und den Zielen von allgemeiner und beruflicher Bildung

und Sozialpolitik diskutiert (Europäische Kommission 2001). Außerdem wurde in diesem Dokument der Begriff des Lebenslangen Lernens deutlich breiter definiert:

Alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt. (ebd.: 34)

Am 15. November 2006 verabschiedeten das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union ein Aktionsprogramm über das »Lebenslange Lernen«. In Artikel 2, Ziffer 29 wurde der Begriff »Lebenslanges Lernen« um die verschiedenen Formen der Weiterbildung ergänzt und wie folgt definiert:

Alle Formen der allgemeinen, der beruflichen und der nicht formalen Bildung sowie des informellen Lernens während des gesamten Lebens, aus denen sich eine Verbesserung von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen im Hinblick auf persönliche, staatsbürgerliche, soziale und/oder beschäftigungsbezogene Ziele ergibt, einschließlich der Bereitstellung von Beratungsdiensten. (Beschluss Nr. 1720/2006/EG⁶)

Die europäische Definition des Begriffs »Lebenslanges Lernen« impliziert eine Lernphase vom Vorschul- bis ins Rentenalter und umfasst das gesamte Spektrum begonnen beim formalen Lernen über das non-formale bis hin zum informellen Lernen. Die Begriffe »Lebenslanges Lernen« und »Lebensbegleitendes Lernen« werden in den deutschsprachigen Dokumenten synonym verwendet (vgl. Lombeck 2013).

Die Entwicklung des Konzepts des Lebenslangen Lernens erstreckt sich von den 1960er-Jahren bis in die frühen 2000er-Jahre. Die Entwicklung des Konzepts wurde in den letzten Jahrzehnten insbesondere stark von den Herausforderungen der Globalisierung der Wirtschaft und der Notwendigkeit getrieben, im globalen Markt wettbewerbsfähig zu bleiben. Dabei haben sich Zweck und Zielsetzung des Lebenslangen Lernens von der »Voraussetzung für umfassende Teilhabe an der Gesellschaft und Förderung von Demokratie, Gerechtigkeit und Gleichberechtigung« (UNESCO Institute for Education 1997) hin zu einer »Investition in menschliche Ressourcen« (van der Pas 2001: 11 f., z. n. Biesta 2006: 172), um Wettbewerbsfähigkeit und wirtschaftliches Wachstum zu sichern, verschoben. Im Folgenden soll dieser Diskurswechsel näher betrachtet werden.

⁶ Beschluss Nr. 1720/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. November 2006, Amtsblatt der Europäischen Union, L 327/S. 50., Brüssel, 2006.

2.4 Diskurswandel des »Lebenslangen Lernens« und dessen Konsequenzen

Vom Recht zur Pflicht...

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Politik im Hinblick auf Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen deutlich verändert. Während Lebenslanges Lernen in der Vergangenheit wie bereits erwähnt als »Voraussetzung für umfassende Teilhabe an der Gesellschaft und Förderung von Demokratie, Gerechtigkeit und Gleichberechtigung« (UNESCO Institute for Education 1997) und ausdrücklich als Recht der Individuen angesehen wurde, wird Lebenslanges Lernen heute zunehmend im Sinne der Bildung von Humankapital und als Investition in die wirtschaftliche Entwicklung verstanden. Dieser Perspektivwandel lässt sich unter den Begriff »Lernökonomie« fassen und obwohl es wichtige Unterschiede zwischen den Politiken und Praktiken des Lebenslangen Lernens in unterschiedlichen Ländern gibt, lässt sich ein deutlicher Einfluss eines wirtschaftlichen Imperativs auf das Lebenslange Lernen feststellen (vgl. Biesta 2004a, 2005, 2006; Jackson 2005).

Bevor dieser Paradigmenwechsel detailliert betrachtet wird, soll hier zunächst ein geeignetes Interpretationsschema vorgestellt werden, um diesen Diskurswandel systematisch und problemorientiert analysieren zu können: Hierbei handelt es sich um die »*triadische*« *Natur des lebenslangen Lernens* von Aspin und Chapman (2000). Für sie bestehen viele unterschiedliche Auffassungen vom Konzept des Lebenslangen Lernens und es wäre wenig sinnvoll zu versuchen, eine Art Einigung zwischen den verschiedenen Interpretationen des Begriffs zu erreichen. Anstatt sich an einer möglicherweise »fruchtlosen Interpretationsübung« (ebd.: 13) zu beteiligen, schlagen Aspin und Chapman einen pragmatischeren Ansatz zur Interpretation des Konzepts Lebenslanges Lernen vor, der eine gute Grundlage für die Interpretation des Diskurses über den Zeitverlauf ermöglicht. Unter Berücksichtigung der Umstände, unter denen verschiedene Theorien und Politiken zum Lebenslangen Lernen formuliert, entwickelt und angewendet wurden, definieren Aspin und Chapman die »*triadische*« *Natur des lebenslangen Lernens* (Chapman/Aspin 1997; Aspin/Chapman 2000). Nach ihnen entfielen folgende Zwecke und Funktionen auf das Konzept Lebenslanges Lernen: (1) wirtschaftlicher Fortschritt und Entwicklung, (2) persönliche Entwicklung und Erfüllung sowie (3) soziale Inklusivität und demokratisches Verständnis und Handeln (vgl. Aspin/Chapman 2000: 17).

Die *wirtschaftliche Funktion* (1) des Lebenslangen Lernens liegt darin begründet, dass der Erwerb neuer beruflicher Fähigkeiten und Kenntnisse angesichts des sich stetig verändernden Arbeitsmarktes zur Sicherung der eigenen Beschäf-

tigungsfähigkeit und zur finanziellen Sicherheit führt. Das Lebenslange Lernen kann auch zur persönlichen Entwicklung und Erfüllung beitragen. Dies betrifft nicht nur die Entwicklung der eigenen Potenziale und Talente, sondern auch das Lernen aus Begegnungen und Erfahrungen, die das eigene Leben prägen. Dies ist die zweite Dimension des Lebenslangen Lernens: die *persönliche Dimension* (2). Die dritte Dimension des Lebenslangen Lernens hat mit Demokratie und sozialer Gerechtigkeit zu tun. Durch das Lebenslange Lernen kann Empowerment erzielt werden, d. h., dass jedes Individuum in der Lage ist, sein Leben mit anderen auf demokratischere, gerechtere und inklusivere Weise zu leben. Das ist wiederum nicht nur für das Wohlbefinden der Einzelpersonen wichtig, sondern auch für die Qualität des demokratischen Lebens insgesamt und bildet somit die *demokratische Dimension* (3) des Lebenslangen Lernens (vgl. Biesta 2006).

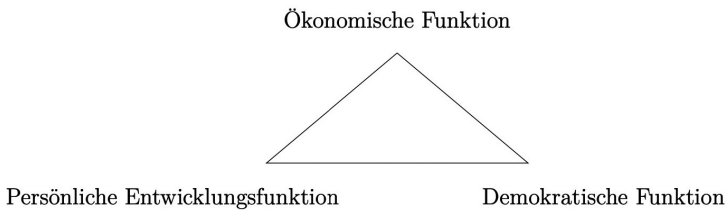


Abb. 2.2: Dreieck des Lebenslangen Lernens

Quelle: Eigene Abbildung in Anlehnung an: Aspin und Chapman (2000) und Biesta (2006: 173).

Aspin und Chapman (2000) betonen, dass keines dieser Ziele und Vorhaben für Lebenslanges Lernen wirklich unabhängig voneinander betrachtet werden kann und zwischen diesen eine komplexe Wechselwirkung bestehe. Alle drei Elemente würden sich gegenseitig beeinflussen und zur Entwicklung der anderen beitragen: Menschen mit höherer Kompetenz und Qualifikation würden in der Regel ein stärkeres Engagement für die Verbesserung von Institutionen und deren Funktion in einem demokratischen politischen System zeigen. Gleichzeitig trügen beide Aspekte zur persönlichen Zufriedenheit bei: Menschen, die ihren intellektuellen Horizont erweitern und komplexe intellektuelle Fähigkeiten entwickeln, fühlten sich in der Regel erfüllter und entschieden sich bewusst, ihre Zeit für solche Aktivitäten zu nutzen (vgl. Aspin/Chapman 2000: 16).

Das Dreieck von Aspin und Chapman (1997; 2000) bietet eine gute Grundlage zur Analyse des Diskurswandels. Für welche Probleme, Themen und Fragen das lebenslange Lernen als Lösungsansatz gesehen wird, lässt sich anhand des *Dreiecks des Lebenslangen Lernens* (Abb. 2.2) gut analysieren. Biesta (2006) analysierte den Korpus aus den Dokumenten der supranationalen Organisationen OECD, EU

and UNESCO, um die Entwicklung des Diskurses über Lebenslanges Lernen zu dokumentieren. Das Dreieck des Lebenslangen Lernens nach Aspin und Chapman erlaubt es, zu analysieren, wie sich die Beziehung zwischen den Funktionen des Lebenslangen Lernens in seinen verschiedenen Konfigurationen unterscheidet, und auch, wie sich diese Beziehung im Laufe der Zeit verändert hat. Nach der Vorstellung von Biesta's Erkenntnissen aus der Diskursanalyse zum Lebenslangen Lernen sollen hier dann in Anlehnung an sein Analyseschema auch die Diskursveränderungen zum Lebenslangen Lernen in Bezug auf Deutschland dargestellt werden.

Im Jahr 1972 veröffentlichte die UNESCO einen Bericht, der von der Internationalen Kommission für die Entwicklung der Bildung unter dem Vorsitz von Edgar Faure verfasst wurde. Der Bericht trug den Titel »*Learning to be: The world of education today and tomorrow*.« Die Kommission setzte sich nachdrücklich für Lebenslanges Lernen ein, welches die persönliche und die demokratische Dimension und die Entwicklung einer Lerngesellschaft in den Mittelpunkt stellt. In dem Bericht wurde argumentiert, dass »Studien [in der heutigen Welt] nicht mehr ein definitives ›Ganzes‹ darstellen können, das dem Studenten vor seinem Eintritt ins Erwachsenenleben übergeben und von ihm empfangen wird«, da alles, was gelernt werden müsse, »ständig neu erfunden und erneuert werden muss« (Faure et al. 1972: xxxiii). Wenn daher das Lernen das ganze Leben im Sinne von Zeitraum und Vielfalt und die gesamte Gesellschaft umfasse, dann müsse laut dem Bericht über eine Überarbeitung der Bildungssysteme hinausgegangen werden, »bis wir die Stufe einer Lerngesellschaft erreichen« (ebd.). Hier wird deutlich, dass Lebenslanges Lernen keine individuelle Herausforderung ist, sondern eine solidarisch zu lösende Gesellschaftsaufgabe, die alle mitnehmen sollte.

Seither hat sich der Diskurs um die europäische Bildungspolitik grundlegend verändert, wobei das Lebenslange Lernen immer mehr dem Konzept der Lernökonomie untergeordnet wird. Ein hierfür aufschlussreiches Beispiel auf der Ebene der europäischen Politik findet sich in einer Rede des Generaldirektors der Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission van der Pas (2001). Nachdem er sein Publikum an das strategische Ziel der Europäischen Union erinnert hatte, Europa zur »wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaft der Welt zu machen« (ebd.: 11; s. auch die Schlussfolgerungen des Lissabonner Europäischen Rates, Absatz 5), positionierte er die Ansichten der Europäischen Union zum Lebenslangen Lernen folgendermaßen:

Lifelong learning is not a new subject. [...] What is new is the nature of the challenges and the support for action, at the highest political level. [...] According to one estimate, the mismatches between the supply and demand of labour cost the European Union 100 billion Euro each year. Therefore, more needs to be done to implement lifelong learning. We need to raise the levels of investment in human resources. (ebd.: 11 f.)

In etwa drei Jahrzehnten scheint sich der Diskurs über Lebenslanges Lernen von »Lernen, um zu sein« (Faure et al. 1972) zu »Lernen, um produktiv und beschäftigungsfähig zu sein« (vgl. Europäischen Union 2001) verschoben zu haben, wie Biesta (vgl. 2006: 172) feststellt.

Faure und seine Kollegen haben Fragen zur wirtschaftlichen Funktion des Lebenslangen Lernens im Vergleich zu Fragen nach dessen demokratischer Funktion stets nachgeordnet. Der Faure-Bericht spiegelt daher eine Vision von Lebenslangem Lernen wider, in der die Demokratisierung der Hauptantrieb ist und die grundlegende Funktion des Lebenslangen Lernens in der Verbindung von persönlicher und demokratischer Dimension liegt. Die Perspektive der Europäischen Union zum Lebenslangen Lernen stellt die ökonomische Dimension hingegen eindeutig über die persönliche und die demokratische Dimension und setzt den ökonomischen Imperativ auf die Agenda des Lebenslangen Lernens. Der neue Diskurs wiederum zeigt eine Vision des Lebenslangen Lernens, in der wirtschaftliche Überlegungen zu dessen Hauptantrieb geworden sind und in der seine Hauptfunktion im »Lernen für das Verdienen« (Biesta 2006: 172) besteht. Lebenslanges Lernen bedeutet hier im Kern, sich darum zu bemühen, angesichts der Anforderungen der neuen globalen Wirtschaft beschäftigungsfähig und produktiv zu bleiben.

Wie hat sich nun dieses Agenda-Setting auf das Konzept Lebenslanges Lernen in Deutschland ausgewirkt? Die Verschiebung des Diskurses von der persönlichen und demokratischen Dimension des Lebenslangen Lernens hin zur Priorität des wirtschaftlichen Imperativs ist auch im deutschen Diskurs deutlich erkennbar. Im Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates (1970) hielt die Kommission die Ziele der »ständige[n] Weiterbildung« wie folgt fest:

Weiterbildung kann sich nicht auf einen Funktionszusammenhang mit technischem Fortschritt beschränken und verengen. Sie zielt vielmehr darauf, den Menschen zur bewußten Teilhabe und Mitwirkung an den Entwicklungs- und Umformungsprozessen aller Lebensbereiche zu befähigen und ihm dadurch die Entfaltung seiner Person zu ermöglichen. (Ebd.: 51)

Um die Anforderungen eines europaweiten Konzeptes zum Lebenslangen Lernen umzusetzen, wurde 2019 die »Nationale Weiterbildungsstrategie« in enger Zusammenarbeit des BMBF und des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) entwickelt. Diese Strategie wurde in Partnerschaft mit den Bundesländern, den Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften sowie der Bundesagentur für Arbeit erarbeitet. Ihr Hauptaugenmerk lag auf der Förderung der beruflichen Weiterbildung als Antwort auf den digitalen Strukturwandel in der Wirtschaft.

In der »Nationalen Weiterbildungsstrategie« wird Weiterbildung als »Schlüssel zur Fachkräftesicherung, zur Sicherung der Beschäftigungsunfähigkeit aller Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer« (BMAS/BMBF 2019: 2) betrachtet, wo-

durch wiederum die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit des Landes gestärkt werden soll. Des Weiteren betont die Nationale Weiterbildungsstrategie, dass Weiterbildung eine zentrale Voraussetzung dafür sei, dass »Deutschland den digitalen Wandel im Interesse der einzelnen Menschen und der Betriebe erfolgreich bewältigt« (ebd.: 3). Dies unterstreicht die Notwendigkeit von Weiterbildung, um den Anforderungen der sich wandelnden Arbeitswelt gerecht werden zu können und die individuellen sowie betrieblichen Potenziale zu fördern.

Insgesamt lässt sich für Deutschland festhalten, dass auch in der »Nationalen Weiterbildungsstrategie« die Tendenz einer Ökonomisierung des Lebenslangen Lernens festzustellen ist.

Individualisierung des »Lebenslangen Lernens«

Biesta (2006) diskutiert darüber hinaus, wie das Konzept Bildung zunehmend individualisiert wurde. Dies lässt sich schon anhand der Begrifflichkeiten feststellen: Der Sprachgebrauch hat sich über die Jahre verändert und die Begrifflichkeit hat sich von der »Lebenslangen Bildung«, wie sie auch im Faure-Report genannt wurde, hin zu dem heute üblichen Begriff »Lebenslanges Lernen« entwickelt. Der Begriff »education« deutet auf eine Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden hin. Wenn »education« durch den Begriff »Lernen« ersetzt wird, verschiebt sich der Fokus auf die Lernenden, welche das Lernen als Aktivität alleine und selbstständig durchführen (vgl. ebd.: 175).

Lernen ist jedoch nicht nur zunehmend zu einer individuellen Tätigkeit, sondern unter dem Einfluss der Lernökonomie auch zunehmend zu einer individuellen Angelegenheit und Verantwortung geworden, wie z. B. bereits Grace (2004) und Fejes (2004) festgestellt haben. Es geht jedoch nicht nur darum, dass unter den Imperativen der Lernökonomie nur die wirtschaftliche Funktion des Lebenslangen Lernens als »gutes« oder wünschenswertes Lernen zu gelten scheint, es ist auch eine klare Tendenz erkennbar, die Verantwortung für das Lernen auf das Individuum zu verlagern (vgl. Biesta 2006).

Im Bericht des Deutschen Bildungsrates (1970) wurden Zielvorstellungen für Weiterbildung wie folgt definiert:

Weiterbildung kann weder als beliebige Privatsache noch als eine nur Gruppeninteressen dienende Maßnahme betrachtet und behandelt werden. Es kann vielmehr ein gesamtgesellschaftliches Interesse an einer allseitigen ständigen Weiterbildung einer möglichst großen Anzahl von Menschen unterstellt werden, dass ähnlich stark ist wie das gesellschaftliche Interesse an der Schulbildung für alle. (Deutscher Bildungsrat 1970: 199)

In der Lernökonomie wird das Lernen zunehmend von einem kollektiven zu einem individuellen Gut. In diesem Szenario wird der Staat immer weniger zum

Anbieter und Förderer Lebenslangen Lernens und entwickelt sich stattdessen immer mehr zum Regulator und Prüfer des »Lernmarktes« (vgl. Biesta 2004b). Die Verantwortung für die Bereitstellung angemessener Weiterbildungsangebote wird vom Staat auf den Privatsektor verschoben (vgl. Biesta 2006).

Zusammenfassend lässt sich über die Individualisierung Lebenslangen Lernens feststellen, dass sie zu einer Inversion von Rechten und Pflichten geführt hat. Während Lebenslanges Lernen in der Vergangenheit für die Menschen ein individuelles Recht und für den Staat die Pflicht, Ressourcen und Möglichkeiten für Lebenslanges Lernen bereitzustellen, darstellte, scheint es zunehmend so, dass Lebenslanges Lernen zu einer Pflicht für die Einzelpersonen geworden ist. Gleichzeitig ist es zum Recht des Staates geworden, von all seinen Bürgern eine kontinuierliche Lernbereitschaft zu verlangen, um den Anforderungen der globalen Wirtschaft gerecht zu werden. Es scheint keine Option mehr zu sein, sich nicht in irgendeiner Form durch »nützliches« Lernen weiterzubilden.

II. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

3. Überblick zum Forschungsstand

Die vorliegende Literaturübersicht konzentriert sich auf die berufliche Weiterbildung und die Faktoren, die eine Teilnahme an beruflicher Weiterbildung determinieren. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass sich der Begriff *berufliche Weiterbildung* je nach Land, Forschungsinteressen, Entscheidungstragenden, beteiligten Akteuren, Inhalten, Zielen und Teilnehmenden auf ganz unterschiedliche Faktoren beziehen kann (vgl. Lischewski et al. 2020). In zahlreichen Studien fehlt eine Unterscheidung zwischen allgemeiner/privater und beruflicher Weiterbildung. Daher werden hier die Ergebnisse präsentiert, die beide Formen abdecken. Sofern es möglich war und aus den Studien abgeleitet werden konnte, wird auch der Schwerpunkt der Weiterbildung angegeben. In den untersuchten Studien wird außerdem kaum eine differenzierte Betrachtung der Determinanten der Weiterbildungsteilnahme nach unterschiedlichen Weiterbildungsformen vorgenommen. Daher orientiert sich die Darstellung der Studienergebnisse entlang der Determinanten der Weiterbildung und nicht entlang der verschiedenen Weiterbildungsformen. An den entsprechenden Stellen wird jedoch – falls möglich – die jeweilige Form der Weiterbildung angeführt.

In diesem Literaturüberblick wird lediglich die berufliche Weiterbildung im privaten Sektor berücksichtigt, da die weiter unten durchgeführte empirische Analyse auf Datensätzen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) beruhen, die keine Aussagen für den öffentlichen Sektor zulassen. Die Studie konzentriert sich daher ausschließlich auf die private Wirtschaft.

3.1 Soziodemographische Merkmale als Determinanten der Weiterbildung

Studien, die ihren Beobachtungsfokus auf über die Arbeitsmarkterfolge hinausgehende Perspektiven legen, untersuchen die Determinanten einer Weiterbildungsteilnahme (wie z. B. Schiersmann 2006; Tippelt/Barz 2004; Büchel/Pan-

nenberg 2002) bzw. Nichtteilnahme an Weiterbildungen (Schröder et al. 2004; Bolder/Hendrich 2000). In früheren Forschungsarbeiten wurden überwiegend soziodemographische Merkmale wie Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, formales Bildungsniveau und Familienstand als zentrale Einflussgrößen benannt, die mit der beruflichen Weiterbildung in Verbindung stehen. Einheitliche Ergebnisse zeigen sich vor allem für das Alter und den Migrationshintergrund, während die Resultate zu den geschlechtsspezifischen Unterschieden der Weiterbildungsbeteiligung und Bildung uneinheitlich sind. In einigen Studien konnte ein positiver Zusammenhang zwischen Bildungsabschluss und Weiterbildungsaktivitäten festgestellt werden, wie z. B. bei Fahr (2003), Desjardins/Tuijnman (2005) oder Livingstone/Stowe (2007). Des Weiteren haben Studien festgestellt, dass sich die Beteiligungsquoten bei der Weiterbildung nach Migrationshintergrund (positiv für Einheimische bei Li et al. (2000)), Alter (negativ für Ältere bei Tikkanen (2002)) und Geschlecht (negativ für Frauen bei Schröder et al. (2004) sowie Li et al. (2000) unterscheiden.

In Studien, die über die soziodemographischen Merkmale hinaus auch die arbeits- und tätigkeitsbezogenen sowie betrieblichen Faktoren berücksichtigten, wurden jedoch häufig keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede mehr nachgewiesen. Die Geschlechterunterschiede in Bezug auf Weiterbildungsbeteiligung lassen sich dabei durch arbeits- und betriebsbezogene Merkmale erklären wie beispielsweise bei Hall/Krekel (2008), Öztürk (2011), Schiener (2006), Wilkens/Leber (2003), Kuper et al. (2013) oder Nilsson/Rubenson (2014). Wenn aber geschlechterspezifische Unterschiede festgestellt wurden, handelte es sich immer um negative Auswirkungen in Bezug auf formale Weiterbildung (Erlinghaben/Scheller 2011, Grund/Martin 2012) und non-formale Weiterbildung (Pischke 2001) für Frauen. Auch der Familienstand und betreuungsbedürftige Kinder unter 14 Jahren im Haushalt stellen wichtige Faktoren für die Weiterbildungsbeteiligung dar. Lebert und Antal (2016) stellten anhand des Swiss Household Panels (2004–2013) fest, dass Beschäftigte, die mit einem Partner oder einer Partnerin leben, häufiger an einer Weiterbildung teilnehmen als Beschäftigte aus Singlehaushalten. Auf der anderen Seite stellte Schiener (2007) fest, dass verheiratete Frauen eine verringerte, verheiratete Männer hingegen eine erhöhte Weiterbildungsbeteiligung gegenüber ledigen Personen aufweisen. Wie in der Schweiz zeigen auch die Analysen des Mikrozensus in Deutschland, dass Familienstand und Anzahl der Kinder (besonders bei Alleinerziehenden) relevant für die Erklärung der geschlechterspezifischen Unterschiede bei der Weiterbildungsbeteiligung sind (vgl. Martin et al. 2015).

Im Kontext der Humankapitaltheorie wurde in einer Vielzahl von Studien ein konstant negativer Effekt des Alters auf die Weiterbildungsbeteiligung über das gesamte Altersspektrum hinweg festgestellt (s. Öztürk 2011; Öztürk/Kauf-

mann 2009; Hall/Krekel 2008; Hubert/Wolf 2007; Schiener 2007). Hingegen zeigten andere Studien (wie z. B. Erlinghagen/Scheller 2011; Görlitz/Tamm 2011; Grund/Martin 2010; Kuckulenz 2006; Leber/Möller 2008; Schiener 2006, 2007; Wilkens/Leber 2003) einen umgekehrt u-förmigen Effekt des Alters auf die Weiterbildungsbeteiligung. Sie wiesen nach, dass die Wahrscheinlichkeit für eine Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen bis zu einem bestimmten Alter steigt und anschließend wieder abnimmt.

In zahlreichen Studien wurde für Personen mit Migrationshintergrund¹ eine niedrigere Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen festgestellt (z. B. bei Schiener et al. (2013), Kuper et al. (2013), Grund/Martin (2012), Hall/Krekel (2008), Hubert/Wolf (2007), Leber/Möller (2008), Schiener (2007) oder Wilkens/Leber (2003)). Ausgehend von der Humankapitaltheorie werden diese Unterschiede damit begründet, dass Arbeitgebende eine kürzere durchschnittliche Beschäftigungsdauer bei ausländischen Mitarbeitenden erwarten könnten, da diese keine sozialen bzw. kulturellen Wurzeln in Deutschland hätten und möglicherweise nach einigen Jahren in ihr Heimatland zurückkehren würden. Vor diesem Hintergrund könnte die Förderungsbereitschaft der Arbeitgebenden für eine Weiterbildung von ausländischen Beschäftigten niedriger sein. Sprachbarrieren könnten ebenfalls zu einer geringeren Beteiligung der Menschen mit Migrationshintergrund führen, wie Grund/Martin (2012) feststellten.

Studien wie die von Erlinghagen und Scheller (2011) sowie Öztürk (2011) werfen einen differenzierteren Blick auf Menschen mit Migrationshintergrund und berücksichtigen dabei auch Generationeneffekte sowie Unterschiede zwischen den Herkunftsländern. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die Weiterbildungsbenachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund auf generationenspezifische Faktoren sowie den historisch-biografischen Zeitpunkt der Zuwanderung zurückzuführen sei. Unter Berücksichtigung beruflicher und betrieblicher Einflussfaktoren zeigen beide Studien, dass ein negativer Effekt auf die Weiterbildungsbeteiligung nur dann festzustellen ist, wenn die Betroffenen selbst eine Migrationserfahrung aufweisen bzw. in ihrem Leben selbst migriert sind. Dieser Effekt verschwindet sogar, wenn EU-Binnenmigrierende eingebürgert werden. Wie Erlinghagen/Scheller (2011) feststellten, bleibt die Benachteiligung in der Weiterbildungsbeteiligung für Personen mit türkischem Migrationshintergrund jedoch auch ohne eigene Migrationserfahrung oder Einbürgerung bestehen.

¹ Gemäß Definition des Statistischen Bundesamtes in Deutschland haben »alle Personen, die entweder selbst nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren sind oder bei denen mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren ist«, einen Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt 2023).

Dies zeigt, dass die Benachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund in der Weiterbildung stark vom Herkunftsland abhängt.

Das Bildungsniveau wird oft als signifikanter Prädiktor für die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen angesehen. Allerdings verliert es seine eigenständige Wirkung auf die Weiterbildungsteilnahme, wenn berufliche und betriebliche Kontextfaktoren wie z. B. tatsächliche Tätigkeitsanforderungen (analytische, körperliche, interaktive und Routineanforderungen) am Arbeitsplatz kontrolliert werden (vgl. Kleinert/Wölfel 2018). Studien von Kleinert und Wölfel (ebd.) sowie Pollak et al. (2016) zeigen für Deutschland, dass Faktoren wie berufsspezifische Anforderungen, finanzielle Weiterbildungsförderung und Betriebsgröße einen deutlichen und signifikanten Einfluss auf die Weiterbildungschancen der Menschen haben. Arbeits- und betriebsbezogene Merkmale spielen für das Weiterbildungsverhalten von Individuen im Verhältnis zu deren individuellen Merkmalen (wie zum Beispiel das Geschlecht) eine primäre Rolle. Das bedeutet allerdings nicht, dass hochqualifizierte Personen grundsätzlich häufiger an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, weil sie bildungsaffiner sind. Vielmehr ermöglichen entweder die Art der ausgeübten Tätigkeit oder der Betrieb, in dem sie arbeiten, erhöhte Weiterbildungschancen. Und eine Weiterbildungsteilnahme führt wiederum zu einer signifikant erhöhten Teilnahme an zukünftigen Weiterbildungsmaßnahmen (dos Santos et al. 2024).

Der niedrigen Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter liegt kein Lernmotivationsproblem zugrunde, wie Mariager-Anderson et al. (2016) anhand einer qualitativen Studie zur Weiterbildungsmotivation geringqualifizierter Beschäftigter in Dänemark gezeigt haben. Die Forschenden stellten fest, dass geringqualifizierte Arbeitskräfte entgegen allgemeinen Annahmen aktiv und motiviert wären, sich weiterzubilden – sie erhielten jedoch weniger Unterstützung dabei (s. ebd.). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Hornberg et al. (2024) mit ihrer quantitativen Studie über 28 Länder auf Basis des *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC): Die Autor:innen analysierten die berufsbezogene non-formale Weiterbildungsbenachteiligung Geringqualifizierter und stellten dabei die Effekte von Bildungs- und Arbeitsmarktinstitutionen sowie Bildungsaspirationen dieser Beschäftigtengruppe in den Fokus ihrer Analysen. Es zeigte sich, dass die stark von arbeitsplatzbezogenen Faktoren abhängigen Ungleichheiten im Zugang zu Weiterbildungsmaßnahmen eine bedeutendere Rolle als die Bildungsaspirationen der Betroffenen spielen (s. ebd.).

Nilsson und Rubenson (2014) hingegen stellten für Beschäftigte in Kanada fest, dass Alter und Bildungsniveau auch nach Berücksichtigung von arbeits- und betriebsbezogenen Merkmalen weiterhin signifikante Prädiktoren für Unterschiede in der beruflichen organisierten (formalen und non-formalen

Weiterbildung²⁾ und informellen Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten seien. Ähnliche Ergebnisse zeigten sich bei Kuper et al. (2013) für Deutschland. Geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf die Teilnahme an non-formaler Weiterbildung lassen sich durch die Merkmale der Erwerbssituation erklären. Allerdings haben verschiedene Studien auch nach Kontrolle der Erwerbssituation für allgemeine und berufliche Bildungsabschlüsse weiterhin einen positiven Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung nachweisen können, wie z. B. Martin/Rüber (2016), Görlitz/Tamm (2016), Schiener et al. (2013), Grund/Martin (2012), Leber/Möller (2008), Schiener (2007) oder Wilkens/Leber (2003).

Diese Erkenntnisse legen nahe, dass die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen allein nicht ausreichend ist, um die Weiterbildungsaktivitäten von Menschen zu erklären. Stattdessen ergeben sich Weiterbildungschancen und -aktivitäten offenbar vielmehr aus den Anforderungen der beruflichen Tätigkeit und den Berufs- und Betriebsstrukturen, wie auch schon Kleinert/Wölfel (2018), Pollak et al. (2016) und Hall/Krekel (2008) feststellten. Diverse Studien (Hornberg et al. 2024; Ehlert 2020; Kleinert/Wölfel 2018; Saar/Räis 2017; Görlitz/Tamm 2016; Mohr et al. 2016; Pollak et al. 2016; Nilsson und Rubenson 2014; Kuper et al. 2013; Schindler et al. 2011; Hall/Krekel 2008; Dehnbostel/Elsholz 2007; Baethge/Baethge-Kinsky 2002, 2004; Straka 2001) haben gezeigt, dass jenseits soziodemographischer und ökonomischer Individualmerkmale berufs- und betriebsbezogene Faktoren eine primäre Rolle bei der Erklärung der Weiterbildungsaktivitäten von Erwerbspersonen spielen. Unter Berücksichtigung der beruflichen und betrieblichen Kontextfaktoren (wie berufsspezifische Anforderungen, Berufsstatus, Betriebsgröße) schrumpfen bzw. verschwinden die eigenständigen Effekte vieler wichtiger soziodemographischer Individualmerkmale wie z. B. Geschlecht oder formaler Bildungsabschluss für die Erklärung des Weiterbildungsverhaltens.

3.2 Arbeits- und Tätigkeitsmerkmale als Determinanten der Weiterbildung

Arbeits- und Tätigkeitsmerkmale wie Dauer der Betriebszugehörigkeit, Berufserfahrung, Befristung und Teilzeitbeschäftigung sowie Dauer der (vereinbarten) Arbeitszeit wurden in verschiedenen Analysen umfassend berücksichtigt. Dabei haben sich negative Effekte der Befristung (Erlinghagen/Scheller 2011; Grund/

²⁾ Den Autoren war es nicht möglich, in den Daten eine detailliertere Aufschlüsselung zwischen formalem und informellem Lernen zu machen, weshalb diese beiden Kategorien in ihrer Studie zur Kategorie »organisierte Weiterbildung« zusammengefasst wurden (Nilsson/Rubenson 2014: 309).

Martin 2012; Hall/Krekel 2008; Wilkens/Leber 2003) und der Betriebszugehörigkeit (Görlitz/Tamm 2016; Schiener et al. 2013) gezeigt. Grund und Martin (2012) fanden jedoch einen u-förmigen positiven Einfluss der Betriebszugehörigkeit auf die formale Weiterbildungsbeteiligung. Das bedeutet, dass Beschäftigte zu Beginn ihrer Anstellung tendenziell eine höhere Neigung zur Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen aufweisen, um firmenspezifische Werkzeuge und Prozesse zu erlernen. Diese Neigung nimmt dann im Verlauf der Betriebszugehörigkeit ab, wenn sich die Beschäftigten an die Arbeitsprozesse und die Anforderungen ihrer Tätigkeiten gewöhnt haben. Allerdings kann die Bedeutung von Weiterbildungsmaßnahmen bei längerer Betriebszugehörigkeit wieder ansteigen, wenn Beschäftigte bezüglich technischer und arbeitsorganisatorischer Veränderungen im Unternehmen auf dem Laufenden bleiben müssen. Generell tragen die Einführung neuer Technologien und Veränderungen in den organisatorischen Arbeitsprozessen zu einem erhöhten Weiterbildungsbedarf in den Unternehmen bei, wie Arntz et al. (2016), Kraan et al. (2014) oder Spitz-Oener (2006) nachweisen konnten. Es lässt sich ableiten, dass Beschäftigte im Laufe ihres Berufslebens tendenziell weniger in Weiterbildung investieren. Darüber hinaus zeigt die Forschung von Becker (2019) einen signifikant negativen Effekt der Berufserfahrung auf die Unterstützung der Arbeitgebenden für Weiterbildungsaktivitäten, wie z. B. die Freistellung für oder finanzielle Unterstützung von Weiterbildung. Basierend auf diesen Ergebnissen zieht Becker (ebd.: 19) die Schlussfolgerung, dass Arbeitgebende verstärkt in das Humankapital jüngerer Beschäftigter investieren, um langfristige Renditen aus ihren Investitionen zu erzielen.

Vollzeitbeschäftigte nehmen laut Görlitz/Tamm (2016), Erlinghagen/Scheller (2011) oder Wilkens/Leber (2003) nachweislich häufiger an Weiterbildungen teil als Teilzeitbeschäftigte. Der Effekt der Arbeitszeit auf die Weiterbildungsbeteiligung variiert dabei je nach untersuchter Weiterbildungsform stark. Die Arbeitszeit hat zwar einen positiven Effekt auf die formale Weiterbildung (Grund/Martin 2012), dafür aber einen negativen Einfluss auf die Teilnahme an individueller beruflicher Weiterbildung, wie Kuper et al. (2013) festgestellt haben.

Auch Art und Inhalte der alltäglichen beruflichen Arbeitsabläufe und -aufgaben der Beschäftigten wurden als Indikatoren für die Weiterbildungsbeteiligung in zahlreichen Studien berücksichtigt. Unabhängig von der Art der Weiterbildung wurde festgestellt, dass eine Weiterbildungsteilnahme stark von den Anforderungen der ausgeübten Tätigkeiten abhängt: Je höher das Anforderungsniveau und die Qualifikationsanforderungen der Tätigkeit sind, desto höher ist auch die Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen, wie beispielsweise Görlitz/Tamm (2016), Kuper et al. (2013), Schiener et al. (2013), Grund/Martin (2012) oder Hall/Krekel (2008) feststellten. Studien von Kleinert und Wölfel (2018), Janssen

und Leber (2015) sowie Arntz et al. (2016) bestätigen diesen Befund und ziehen ähnliche Schlussfolgerungen. Kleinert und Wölfel (2018) wiesen nach, dass hohe kognitive sowie analytische und interaktive Anforderungen am Arbeitsplatz die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme deutlich erhöhen. Janssen und Leber (2015) stellten fest, dass sich Unternehmen in Deutschland insbesondere nach technischen oder organisatorischen Veränderungen im Betrieb verstärkt für die Weiterbildung ihrer Beschäftigten engagieren. Die Nutzung moderner digitaler Technologien am Arbeitsplatz erhöht laut Arntz et al. (2016) ebenfalls den Bedarf an Weiterbildung in Unternehmen. Die Nutzung solcher Technologien (wie beispielsweise die Arbeit mit einem Computer) geht wiederum positiv mit informellem Lernen einher (Kraan et al. 2014).

Unsichere Arbeits- und Lebensverhältnisse sowie eine wahrgenommene Arbeitsplatzunsicherheit wirken sich negativ auf die Weiterbildungsbereitschaft und die berufliche Entwicklung aus. Besonders betroffen sind nach Reutter (2011) und Siebert (2006) einfache Tätigkeiten, die wenig Anreize zur Weiterbildung bieten. Die subjektive Wahrnehmung von Arbeitsplatzunsicherheit hat einen signifikant negativen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten. Die wahrgenommene Arbeitsplatzunsicherheit sinkt laut Lebert/Antal (2016), Bassanini (2006), van Oorschot/Chung (2015), Kohlrausch/Rasner (2014) und Lang (2012) jedoch nachweislich, wenn Beschäftigte sich weiterbilden. Weiterbildung verbessert demnach nicht nur die Wahrnehmung von Arbeitsplatzsicherheit, sondern trägt auch zur individuellen Karrierestabilität bei, wie Ebner und Ehlert (2018) feststellten. Personen, die sich weiterbilden oder entsprechend gefördert werden, haben ein geringeres Risiko, ihren Job zu verlieren, und zeigen ihrerseits eine geringere Motivation für einen Job- oder Betriebswechsel. Berufsbezogene Weiterbildung erhöht somit laut Becker (2019) einerseits die Beschäftigungssicherheit und andererseits das Engagement der Beschäftigten gegenüber dem Unternehmen. Darüber hinaus stellte Schiener (2007) einen positiven Zusammenhang zwischen Turnover-Intention und Weiterbildungsbeteiligung fest.

Sämtliche Studien zeigen, dass die berufliche Stellung im Unternehmen eine bedeutende Determinante für die Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten darstellt. Angestellte, Führungs- wie auch Fachkräfte weisen im Vergleich zu Arbeiterinnen und Arbeitern eine deutlich höhere Weiterbildungsbeteiligung auf (Nilsson/Rubenson 2014; Schiener et al. 2013; Büchel/Pannenberg 2004; Hall/Krekkel 2008; Kuckulenz 2006; Leber/Möller 2008). Auch ein hoher Grad von Arbeitsautonomie wirkt sich laut Nilsson und Rubenson (2014) signifikant positiv auf die non-formale und informelle Weiterbildung.

3.3 Betriebliche Faktoren als Determinanten der Weiterbildung

Betriebliche Faktoren wie Betriebsgröße, Personalstruktur, laufende betriebliche Innovationsprozesse oder Mitbestimmungsstrukturen spielen als Determinanten von Weiterbildung eine wichtige Rolle, da das Weiterbildungsangebot der Betriebe abhängig von betrieblichen Faktoren variiert.

Viele Studien belegen, dass mit zunehmender Betriebsgröße auch das Weiterbildungsangebot der Unternehmen steigt (Nilsson/Rubenson 2014; Schiener et al. 2013; Kuper et al. 2013; Anger/Werner 2009; Beringer/Descamps 2009; Neubäumer et al. 2006; Brussig/Leber 2005; Leber 2002; Düll/Bellmann 1998; Gerlach/Jirjahn 1998). Dieser positive Effekt ist unabhängig davon, ob es sich um formelle, non-formale oder informelle Weiterbildung handelt, wie Brussig und Leber (2005) nachgewiesen haben.

Bei der Betrachtung des betrieblichen Weiterbildungsangebots wird häufig auch die Personalstruktur in den Unternehmen berücksichtigt. Dabei wirken sich bestimmte Merkmale der Beschäftigten auf das Weiterbildungsangebot aus: Studien haben beispielsweise gezeigt, dass ein höherer Anteil älterer Beschäftigter (Schiener et al. 2013; Leber 2002), ein höherer Frauenanteil (Käpplinger 2007) sowie ein höherer Anteil an Teilzeitbeschäftigten (Bellmann et al. 2010; Brussig/Leber 2005) jeweils einen negativen Einfluss auf das betriebliche Weiterbildungsangebot haben. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit der Argumentation der Humankapitaltheorie, dass Unternehmen möglicherweise geringe Anreize haben, die Teilnahme an Weiterbildung für diejenigen Mitarbeiter zu unterstützen und zu finanzieren, von denen sie eine geringere Rendite auf ihre Investitionen erwarten. Hingegen wirken sich höhere Anteile qualifizierter Fachkräfte und Auszubildender positiv auf das Weiterbildungsangebot aus (Brussig/Leber 2005; Anger/Werner 2009; Düll/Bellmann 1998; Gerlach/Jirjahn 1998).

Auch die Struktur der Personalabteilung steht in einem engen Zusammenhang mit dem betrieblichen Weiterbildungsangebot: Je stärker die Personalarbeit im Betrieb professionalisiert ist (also z. B. in Form einer großen Personalabteilung) desto umfangreicher ist auch das Weiterbildungsangebot (Käpplinger 2007). Der Formalisierungsgrad der Personalarbeit steht zudem auch mit der Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten in einem positiven Zusammenhang (Bellmann/Jünger 2021).

Außerdem stellten Nilsson/Rubenson (2014), Pollak et al. (2016) sowie Klei- nert/Wölfel (2018) fest, dass die Teilnahmewahrscheinlichkeit an beruflicher Weiterbildung mit bestehenden Weiterbildungsstrukturen im Betrieb (z. B. in Form von strukturierter Weiterbildungsplanung und Finanzierung) zunimmt. Bestehende Weiterbildungsstrukturen sind als ein Indikator für einen weiterbildungs- fördernden Betrieb. In solchen Betrieben ist dementsprechend ein hohes

Weiterbildungsangebot und eine hohe Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten zu erwarten. Auch institutionelle Mitbestimmungsstrukturen im Betrieb, wie Betriebsvereinbarungen zur Weiterbildung (Seyda 2021³), die Existenz eines Betriebsrates (Lammers et al. 2022; Waddoups 2014, Cantner et al. 2014; Stegmaier 2012, Lehmann 2011; Bellmann/Ellguth 2006) oder eine vorhandene Tarifbindung (Lammers et al. 2022; Ehlert 2020) stehen in einem positiven Zusammenhang mit Weiterbildungsangebot und -beteiligung der Beschäftigten.

Der positive Effekt von Betriebsvereinbarungen zur Weiterbildung lässt sich in erster Linie durch Interesse der betrieblichen Interessenvertretungsakteure an Weiterbildung erklären. Es ist anzunehmen, dass sowohl Arbeitgeber*in als auch der Betriebsrat an einer Förderung der Weiterbildung interessiert sind, wenn es eine solche Vereinbarung gibt. Ein weiterer Grund dafür ist, dass durch eine solche Betriebsvereinbarung auch betriebliche Konflikte beim Thema Weiterbildung geregelt werden: Mohr (2024) stellte in einer qualitativen Studie mit Betriebsräten in IG-Metall-Betrieben fest, dass dem betriebsrätlichen Engagement in Weiterbildungsfragen häufig ein innerbetrieblicher Konflikt vorausgegangen war. Betriebsräte haben nach den §§ 92–98 BetrVG explizite Mitbestimmungs- und Mitwirkungsrechte bei der betrieblichen Weiterbildung. Auch im Rahmen der betrieblichen Personalplanung ist ausdrücklich eine Förderung der Berufsbildung der Beschäftigten als gemeinsame Aufgabe der Betriebsparteien im BetrVG verankert (Erol 2024; Erol/Ahlers 2023). Wenn eine betriebliche Interessenvertretung aber von diesem Recht gebraucht machen und sich für Förderung der betriebliche Weiterbildung engagieren will, steht sie vor einem möglichen Konflikt mit dem Arbeitgeber/der Arbeitgeberin. Anhand der WSI-Betriebs- und Personalrätebefragung ist auch quantitativ zu bestätigen, dass das Engagement der Betriebsräte für die Förderung von betrieblicher Weiterbildung höchst signifikant positiv mit Auseinandersetzungen mit dem Arbeitgeber/der Arbeitgeberin einhergeht (vgl. Erol 2024: 437). In einem konfliktreichen Handlungsfeld kann eine mit dem Arbeitgeber/der Arbeitgeberin getroffene Betriebsvereinbarung zu einer effektiven Konfliktregulierung innerhalb des Betriebes beitragen und so das betriebliche Weiterbildungsangebot und auch die Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten unterstützen (ebd.: 436).

Das Engagement der Betriebsräte für die betriebliche Weiterbildung kann sich auf das Weiterbildungsangebot eines Betriebes positiv auswirken und vor allem können diese durch ihr Engagement auch zu einer gerechteren Verteilung der Weiterbildungschancen beitragen. Eine Vielzahl von Studien bestätigt die positive Rolle einer betrieblichen Interessenvertretung für das betriebliche

3 Der positiven Effekt von Betriebsvereinbarungen wurde in dieser Studie anhand der Anzahl digitaler Lernangebote ermittelt.

Weiterbildungsangebot und die Weiterbildungsteilnahme der Beschäftigten: So stehen zum Beispiel die Intensität, d.h. die Häufigkeit und der Umfang der Bildungsmaßnahmen sowie deren Finanzierung, von Weiterbildung in einem positiven Zusammenhang mit der Existenz von Betriebsräten (Lehmann 2011; Bellmann/Ellguth 2006). Bellmann und Ellguth (ebd.) stellten fest, dass Beschäftigte eines mitbestimmten Betriebs häufiger Weiterbildungsangebote ihrer Arbeitgeber:innen in Anspruch nehmen würden, als jene in nicht mitbestimmten Betrieben. Darüber hinaus sei es in mitbestimmten Betrieben üblicher, die Kosten für eine Weiterbildung beziehungsweise eine Freistellung für diese zu übernehmen, als in Betrieben ohne Betriebsrat. Indem Betriebsräte sich gezielt für eine Kostenübernahme einsetzen, verhindern sie die Kostenlast bei den Beschäftigten (vgl. Lehmann 2011). Abgesehen vom betrieblichen Weiterbildungsangebot, der Intensität der Weiterbildungsbeteiligung und der jeweiligen Finanzierung engagieren sich Betriebsräte außerdem für bessere Zugangschancen von benachteiligten Beschäftigtengruppen.

Darüber hinaus haben Betriebsräte einen nachweislich positiven Einfluss auf Intensität und Finanzierung betrieblicher Weiterbildung sowie auf die Freistellung der Beschäftigten für Weiterbildungszwecke. Eine Studie von Wiß (2017) in 27 EU-Ländern zeigte unter Berücksichtigung einer Reihe von unternehmensspezifischen Merkmalen (u. a. Betriebsgröße und Sektor) einen solchen positiven Zusammenhang. Diese Zusammenhänge sind sowohl für die Stammbeslegschaft als auch für vulnerable Beschäftigtengruppen wie gering qualifizierte oder befristet Beschäftigte gültig. Insbesondere bei gering qualifizierten und älteren Beschäftigten ist der positive Effekt der betrieblichen Interessenvertretungen stärker ausgeprägt, da Betriebs- oder Personalräte auf tarifvertragliche Regelungen und die Unterstützung von Gewerkschaften zurückgreifen können. Eine weitere Studie von Lammers et al. (2022) belegte unter Kontrolle der Betriebsmerkmale wie Betriebsgröße, Sektor, Unternehmensalter und -ort sowie Tarifbindung einen signifikant positiven Einfluss der Existenz von Betriebs- bzw. Personalräten auf das Weiterbildungsangebot in den Betrieben – insbesondere für Beschäftigte mit einfachen Tätigkeiten und in Betrieben mit begrenztem technologischem Fortschritt.

Innovationsprozesse in Unternehmen werden oft als treibende Kräfte für ein erhöhtes Weiterbildungsangebot betrachtet, da Veränderungen in den Produktionsbedingungen oder die Anforderungen der Kundschaft den Bedarf an Weiterbildung zur Anpassung an die veränderten Märkte erhöhen. Die Nutzung von IKT und Veränderungen in technischen und organisatorischen Arbeitspraktiken gehen mit einem erhöhten Weiterbildungsangebot (Behringer/Descamps 2009, Käßpflinger 2007, Neubäumer et al. 2006, Brüssig/Leber 2005) sowie einer höheren Weiterbildungsbeteiligung einher (Bellmann/Jünger 2021). Gleichzeitig

ist allerdings auch zu beobachten, dass technologischer und sozio-ökologischer Wandel auch qualifikatorische Risiken für bestimmte Beschäftigte mit sich bringen: Beschäftigte mit einem hohem Automatisierungsrisiko, d. h. Personen, die einen hohen Anteil an Routineaufgaben ausüben, haben eine geringere Weiterbildungswahrscheinlichkeit an non-formalen (Anger et al. 2023; Zeyer-Gliozzo 2023; Ehlert 2020) und informellen Weiterbildungen teilzunehmen, als Beschäftigte mit einem geringerem Automatisierungsrisiko (Zeyer-Gliozzo 2023). Diese Weiterbildungsbenachteiligung der Beschäftigten mit Routinetätigkeiten wird allerdings durch eine Tarifbindung abgeschwächt (Ehlert 2020). Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass die Löhne durch Tarifverträge unter den Beschäftigten gleichmäßiger verteilt werden, was Arbeitgeber:innen dazu veranlassen könnte, verstärkt in die Weiterbildung *aller* Beschäftigten zu investieren, um eine höhere Produktivität im Verhältnis zu den Löhnen zu gewährleisten (Acemoglu/Pischke 1999; Bassanini et al. 2005). Darüber hinaus könnten Gewerkschaften in Tarifverhandlungen gleiche Weiterbildungsmöglichkeiten für alle Beschäftigten durchsetzen und somit die Weiterbildungschancen der benachteiligten Beschäftigten erhöhen (Worschack 2020; Ehlert 2020). Außerdem steht eine Tarifbindung mit dem Engagement der Betriebsräte für die Förderung der betrieblichen Weiterbildung in einem positiven Zusammenhang (Erol 2024), woraus auch positive Auswirkungen auf die Förderung der betrieblichen Weiterbildung und deren gerechtere Verteilung resultieren können.

3.4 Überbetriebliche Kontextmerkmale als Determinanten der Weiterbildung

Während die Determinanten der Weiterbildungsteilnahme auf individueller, arbeitsbezogener und betrieblicher Ebene in der Weiterbildungsforschung ausführlich analysiert werden, haben überbetriebliche Kontextmerkmale als Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung in der wissenschaftlichen Forschung bisher nur wenig Beachtung gefunden (Görlitz et al. 2023). Zu den überbetrieblichen Kontextmerkmalen zählen Faktoren wie Region, Wirtschaftszweig oder institutionelle Systeme wie z. B. das Bildungswesen, die Beschäftigungssysteme oder die Wohlfahrtsstaatsregime.

In Bezug auf die Region kommen die existierenden Untersuchungen in der Weiterbildungsforschung zu keinen einheitlichen Ergebnissen. Während Schiener et al. (2013) keinen Einfluss der Region auf das externe oder interne Weiterbildungsangebot von Unternehmen feststellen konnten, fanden Grund und Martin (2012) einen positiven Zusammenhang für Westdeutschland. Kuper et al. (2013)

hingegen stellten eine erhöhte Teilnahmewahrscheinlichkeit an Weiterbildungsmaßnahmen für Ostdeutschland fest.

Rudolphie (2011) konstatierte einen signifikanten Einfluss der Wirtschaftszweige auf das Weiterbildungsangebot von Unternehmen. Die Unterschiede zwischen den Branchen ließen sich durch deren unterschiedlich benötigte Wissensintensität und Innovativität erklären. Eine erhöhte Weiterbildungsbeteiligung konnte in Branchen des Dienstleistungssektors wie Banken und Versicherungen beobachtet werden, während Branchen des produzierenden Gewerbes, des Bausektors oder der Landwirtschaft offenbar weniger förderlich für Weiterbildungsaktivitäten sind (Schiener et al. 2013; Kuper et al. 2013; Grund/Martin 2012; Erlinghagen/Scheller 2011).

Institutionelle Systeme wie das Bildungswesen, das Beschäftigungssystem und das Wohlfahrtsstaatsregime prägen die Bildungschancen und die Teilnahmestrukturen der Weiterbildung, indem sie die entsprechenden strukturellen Voraussetzungen dafür schaffen. Die Weiterbildungschancen und die Beteiligungsstrukturen sind fest in den institutionellen Systemen eines Landes verankert. Daher kann das Thema Weiterbildung nicht isoliert von den Institutionen der politischen Ökonomie betrachtet werden (Saar et al. 2017: 533).

Seit den 1990er-Jahren haben die Globalisierung sowie der technologische und ökologische Wandel erhebliche Herausforderungen und Veränderungen für die entwickelten kapitalistischen Volkswirtschaften mit sich gebracht. Die Wohlfahrtsstaaten haben darauf mit unterschiedlichen Strategien reagiert (einen detaillierten Überblick bieten Hassel/Palier 2020). Für die Bildungs- und Weiterbildungssysteme lassen sich dabei sehr unterschiedliche Ergebnisse in den jeweiligen Ländern beobachten. Auch wenn die klassischen Analyseansätze der Institutionen der politischen Ökonomie als »Spielarten des Kapitalismus« nach Hall und Soskice (2001) auch nach mehr als zwei Jahrzehnten noch nicht obsolet geworden sind und weiterhin wertvolle Analyseraster bieten, sollten länderspezifische Vergleiche mit Vorsicht betrachtet werden.

Die institutionellen Systeme lassen sich entlang zweier Idealtypen von politischen Ökonomien differenzieren: die liberale Marktwirtschaft (LME) einerseits und die koordinierte Marktwirtschaft (CME) (ebd.) andererseits. Unterscheidungskriterien zwischen den beiden Idealtypen bilden institutionelle Komplementaritäten: Länder wie Deutschland, Schweden, Österreich und die Schweiz, die durch koordinierte Arbeitsmarktbeziehungen, eine starke Berufsbildung sowie Konfliktpartnerschaften gekennzeichnet sind, zählen in der Varieties-of-Capitalism-Literatur zu den CME-Ländern, während Länder wie die USA, Großbritannien oder Australien, deren Wirtschaftssysteme auf Marktmechanismen basieren und bei denen der Wettbewerb sowie marktorientierte Strukturen eine zentrale Rolle spielen, zu den LME-Ländern zählen (ebd.). Das

Bildungssystem stellt eine der zentralen sozio-ökonomischen Institutionen für die Unterscheidung zwischen CME- und LME-Ländern dar. In den CME-Ländern werden berufsspezifische Qualifikationen und Fähigkeiten bereits in frühen Bildungsphasen erworben. Dadurch wird auch der Bedarf an Weiterbildungsmaßnahmen im späteren Verlauf des Berufslebens oft geringer. Dies hat jedoch zur Folge, dass das Bildungssystem in solchen Settings stark differenziert ist: Die Kompetenzentwicklung findet berufsspezifisch statt und es wird relativ früh in einen Bildungsweg differenziert, wodurch im späteren Berufsleben eine Durchlässigkeit zwischen den Berufen erschwert wird. Im Gegensatz dazu sind die Bildungssysteme in den LME-Ländern, die eher allgemeine Fähigkeiten vermitteln und weniger stark stratifiziert sind, häufig mit einem höheren Bedarf am Lebenslangen Lernen verbunden, da die berufsspezifischen Qualifikationen im allgemeinen Bildungssystem nicht umfassend vermittelt wurden und so häufig erst im Laufe des Berufslebens erworben und vertieft werden müssen (Saar et al. 2013).

Für die LME-Länder werden zwei widersprüchliche Annahmen bezüglich der Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen zugrunde gelegt: (1) Die Flexibilität des Arbeitsmarktes in diesen Ländern führt zu einer erhöhten beruflichen Mobilität, wodurch wiederum die Beschäftigungsfähigkeit der Individuen stark betont wird. Dies impliziert, dass die Bereitschaft der/des Einzelnen, in die eigene Weiterbildung zu investieren, höher sein müsste. Daher ließen sich hohe Teilnahmequoten an Weiterbildungsmaßnahmen erwarten. Gleichzeitig dürfte die Ungleichheit in der Weiterbildungsbeteiligung zunehmen, da solche Investitionen vor allem für hochqualifizierte Beschäftigte finanziell tragbar sind (Blossfeld 2003; Saar et al. 2013). (2) Andererseits könnte die Motivation, sowohl aufseiten der Unternehmen als auch der Individuen, verstärkt in Weiterbildung zu investieren, geringer ausfallen. Dies liegt darin begründet, dass die Flexibilität des Arbeitsmarktes die Anreize für Betriebe verringert, umfassende Weiterbildungsmaßnahmen für alle Mitarbeitenden anzubieten, weshalb insbesondere geringqualifizierte Arbeitskräfte deutlich weniger Weiterbildungsangebote erhalten. Auch die Weiterbildungsbereitschaft der einzelnen Beschäftigten könnte abnehmen, da sie mit der Schwierigkeit konfrontiert sind, zu entscheiden, wie viel in welche Fähigkeiten investiert werden soll (Saar et al. 2013: 219 f.). Im Gegensatz dazu wird angenommen, dass Bildungssysteme mit einem Schwerpunkt auf betrieblich organisierten Berufsbildungssystemen, wie sie in CME-Ländern vorkommen, im Gegensatz zu Bildungssystemen in LME-Ländern einen egalitäreren Zugang zu Weiterbildungsangeboten bieten (vgl. Estevez-Abe et al. 2001). Je höher der Anteil von Arbeitnehmenden mit beruflichen bzw. spezifischen Fähigkeiten, desto geringer wird eine Polarisierung auf dem Arbeitsmarkt erwartet. Folglich sollten auch die Ungleichheiten in der Weiterbildung zwischen

hoch- und geringqualifizierten Arbeitnehmenden geringer ausfallen (vgl. Saar et al. 2013: 216). Auch von den Betrieben wird erwartet, dass sie eine spezifische Qualifikationsstrategie verfolgen, was wiederum eine verstärkte Förderung der Weiterbildung für ihre Beschäftigten zur Folge hätte.

Die empirischen Studien bestätigen eher die Annahme, dass in den LME die Weiterbildungsbeteiligung niedriger ist als in CME: Saar und Räis (2017) stellen in ihrer vergleichenden Länderstudie über non-formale berufsbezogene Weiterbildung in fünf europäischen Ländern (Großbritannien, Tschechische Republik, Deutschland, Dänemark und Estland) fest, dass – entgegen der Diskussion in der Varieties-of-Capitalism-Literatur – die Weiterbildungsbeteiligung in LME-Ländern, in diesem Fall England, nicht höher, sondern niedriger ist als in CME-Ländern, wie Deutschland oder Dänemark. So nahmen in Großbritannien etwa 40 % der 25- bis 65-Jährigen an Weiterbildungsmaßnahmen teil, während es in Deutschland 44 % und in Dänemark sogar 50 % waren. Hier ist anzumerken, dass die Vergleichbarkeit von Deutschland und Dänemark (kategorisiert als CME-Länder) mit Vorsicht zu betrachten ist, da die wohlfahrtsstaatlichen Reformen seit den 1990er-Jahren in beiden Ländern unterschiedlichen Strategien gefolgt sind (für einen Überblick s. Hassel/Palier 2020), die im Resultat in beiden Ländern zu sehr unterschiedlicher Humankapitalbildung bzw. unterschiedlichen Bildungssystemen geführt haben. In Deutschland hat sich eine Dualisierungsstrategie etabliert: Neben dem gut abgesicherten *Primärmarkt*, der spezifisch nachgefragte Tätigkeiten sowie bessere gesetzliche und kollektive Schutzmechanismen bietet, wurde ein prekärer *Sekundärmarkt* geschaffen, der Stellen mit geringeren Qualifikationsanforderungen und einem höheren Risiko der Langzeitarbeitslosigkeit umfasst (Palier/Thelen 2010; Hassel 2014). Diese Spaltung des Arbeitsmarktes hat einen erheblichen Einfluss auf die Weiterbildungschancen sowie die Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen und trägt so maßgeblich zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten in Deutschland bei. Die Weiterbildungsmöglichkeiten spiegeln die Segmentierung des Arbeitsmarktes wider und diese führt zu einer Art »institutionalisierter Dualisierung« (Busemeyer/Iversen 2012) auch bei den Weiterbildungschancen. Jene, die im primären Arbeitsmarkt tätig sind und bereits gute Arbeits- und Lernmöglichkeiten haben, verfügen über bessere Weiterbildungschancen als diejenigen im sekundären Arbeitsmarkt mit geringeren Qualifikationen – obwohl gerade Letztere von solchen Maßnahmen am meisten profitieren würden. Im Gegensatz dazu wurden in Dänemark Sozialinvestitionen als Strategie verankert (Hassel/Palier 2020): Weiterbildung ist dort stark institutionalisiert und wird vom Staat stark gefördert. Ein besonderes Merkmal des dänischen Ausbildungssystems ist, dass die Erwachsenenbildung sowohl für Beschäftigte als auch für Arbeitslose leicht zugänglich ist. Der Staat investiert viel in die Weiterbildung und schafft im Laufe des Lebens immer wieder Mög-

lichkeiten zur Kompetenzentwicklung, die die Rückkehr für arbeitslose Personen in den Arbeitsmarkt erleichtert (vgl. Saar/Räis 2017: 535). Der Vergleich zwischen Dänemark und Deutschland macht deutlich, dass die wohlfahrtsstaatlichen Institutionen und Maßnahmen – wie zum Beispiel staatliche Investitionen in Weiterbildung – zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen hinsichtlich der Weiterbildungschancen und -beteiligung der Erwerbsbevölkerung führen können.

Bezüglich der Annahmen für die CME-Länder lässt sich für Deutschland weder die These, dass eine Polarisierung der Belegschaft in CME-Ländern aufgrund der beruflich-betrieblich orientierten Bildungssysteme nicht zu erwarten sei, noch die Annahme, dass Weiterbildungschancen gerechter verteilt wären, bestätigen. Wren (2020) zeigt für Deutschland auf, dass im Zuge des digitalen Wandels und der Deindustrialisierung der Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften zunimmt, während der Bedarf an geringqualifizierten Beschäftigten zwischen 1991 und 2005 nur marginal wuchs. In diesem Zeitraum war zudem ein deutlicher Rückgang der Nachfrage nach Arbeitskräften mit mittlerem Qualifikationsniveau zu verzeichnen: Der Beschäftigungsanteil von Personen mit formalen Qualifikationen unterhalb des Hochschulniveaus sank um 2,8 Prozentpunkte, während die relativen Löhne dieser Gruppe sogar noch stärker zurückgingen (um 4,3 Prozentpunkte) (Wren 2020: 276). Auch in Abhängigkeit von der Nutzung digitaler Technologien bei der Arbeit zeigt sich die bereits bestehende Polarisierung des Arbeitsmarktes in Deutschland (Kirchner et al. 2020). Die Weiterbildungschancen sind ebenfalls nicht gleichmäßig verteilt; vielmehr verfestigen sich bestehende Bildungsungleichheiten im Laufe des Berufslebens (vgl. Solga/Heisig 2014). Die Tatsache, dass sich die qualifikatorischen Defizite im späteren Berufsleben nicht ausgleichen lassen, ist auf die Pfadabhängigkeit zwischen Bildungsniveau und ausgeübter Tätigkeit in Deutschland zurückzuführen (siehe Kapitel 3.2.2). Die starke Stratifizierung des Bildungssystems führt zu sehr unterschiedlichen Karriereaussichten für junge Erwachsene. Diejenigen, die eine vollqualifizierende Berufsausbildung oder eine tertiäre Bildung genießen dürfen, werden auf dem primären Arbeitsmarkt gute Arbeitsbedingungen und Lernchancen sowie keine großen Hürden für Weiterbildungsmaßnahmen erleben. Allerdings steigt in Deutschland seit Jahren der Anteil der jungen Erwachsenen im Alter von 20 bis 34 Jahren ohne Berufsabschluss (2022 ca. 2,9 Millionen). Die Wahrscheinlichkeit ist hoch, dass diese Personen ihr Leben lang ungelernte Arbeitskräfte bleiben. Als geringqualifizierte Erwachsene sind sie einem erhöhten Risiko langfristiger Arbeitslosigkeit ausgesetzt und finden, falls überhaupt, nur Beschäftigung in geringqualifizierten Jobs (vgl. Protsch/Solga 2015: 3). Das führt auch dazu, dass diese jungen Erwachsenen keine »zweite Chance« (Baethge/Baethge-Kinsky 2004: 97) im Erwerbsleben bekommen, da geringqualifizierte Personen in Bezug auf die Weiterbildung auch auf dem Ar-

beitsmarkt benachteiligt werden (siehe Kapitel 3.2.2). So zementieren sich die Bildungsungleichheiten in Deutschland auch in der Weiterbildung.

Das deutsche Berufsausbildungssystem genießt mit Blick auf die im Vergleich geringere Jugendarbeitslosigkeit international eine hohe Anerkennung. Dabei wird allerdings oft die vertikale Stratifikation, die zur Verfestigung der Bildungsungleichheiten beiträgt, außer Acht gelassen (Protsch/Solga 2015). Die Berufsausbildung teilt sich in drei Säulen: Neben der ersten Säule *betriebliche Ausbildung* (1) (mit dem sogenannten dualen System, dass die Ausbildung im Betrieb angesiedelt ist und zusätzlich theoretisches Fachwissen in der Berufsschule vermittelt wird), gibt es für bestimmte Berufe eine rein *schulische Ausbildung* (2), die ausschließlich innerhalb einer Schule stattfindet. Des Weiteren gibt es noch als dritte Säule das sogenannte *Übergangssystem* (3) von der Schule in die Berufsausbildung. Dieses besteht aus Programmen und Maßnahmen für junge Menschen, die noch keinen Ausbildungsplatz in den ersten beiden Säulen gefunden haben. Die Angebote, die in diesem Übergangssystem absolviert werden, führen weder zu einem Berufsabschluss, noch werden sie auf eine spätere Ausbildung angerechnet. Es ist also quasi eine *Warteschleife* für Jugendliche, die auf einen vollqualifizierenden Berufsausbildungsplatz warten. In diesem Übergangssektor finden sich vor allem Jugendliche ohne beziehungsweise mit niedrigem Schulabschluss (Hauptschul- oder mittlerem Schulabschluss). Deutlich häufiger landen Jugendliche mit Migrationshintergrund im Gegensatz zu deutschen Jugendlichen im Übergangssystem. Im Jahr 2023 befanden sich 249.790 Jugendliche (13,5 %) im Übergangssystem (BIBB 2024: 78). Es ist zweifelhaft, dass die Teilnahme an diesem System zu einer formalen Ausbildung führt, da ca. 40 % der Jugendlichen diese Maßnahmen ohne Erfolg abschließen (Drucksache 19/30950:122).

Das duale Ausbildungssystem bietet einzigartige Ausbildungsmöglichkeiten für die Jugendlichen, die ihren Beruf nah am Arbeitsplatz lernen. Gleichzeitig ist allerdings auch anzumerken, dass die Betriebe in ihrem Sinne eigenständig über die Auswahl ihrer Auszubildenden entscheiden und so in wirtschaftlich schwierigen Zeiten oder bei einem Überschuss an Bewerbenden Ausbildungsinteressierte oft ohne einen Ausbildungsplatz bleiben und dann in das Übergangssystem rutschen. In Zukunft könnte sich dies allerdings ändern: Seit dem 1. August 2024 gilt in Deutschland das *Gesetz zur Stärkung der Aus- und Weiterbildungsförderung*, das eine Ausbildungsgarantie beinhaltet und so Jugendlichen, die keinen vollqualifizierenden Ausbildungsplatz gefunden haben, einen schulischen Ausbildungsplatz auch ohne Schulabschluss sichert – allerdings nur dann, wenn in der Region nicht genügend Ausbildungsplätze in den Betrieben angeboten werden. Die Tatsache, dass zunehmend mehr Ausbildungsplätze trotz Ausbildungsinteressierten unbesetzt blieben und wie genau sich die Ausbildungsgarantie auf

die Reform des problematischen Übergangssystems auswirkt, wird sich erst in den kommenden Jahren zeigen. Festzustellen ist aber, dass der Gesetzgeber durch solche Arbeitsmarktmaßnahmen die Bildungs- und Weiterbildungschancen der Menschen maßgeblich beeinflussen kann.

Globale Herausforderungen wie Deindustrialisierung und Digitalisierung bringen qualifikatorische Herausforderungen mit sich und erfordern über alle Berufe hinweg ein *upskilling*. Wren (2020) zufolge sollte diesen Herausforderungen nicht durch einen neoliberalen Ansatz zur Schaffung von Arbeitsplätzen für geringqualifizierte Arbeitskräfte bzw. eine Dualisierungsstrategie begegnet werden – wie dies etwa in Deutschland der Fall ist. Eine langfristige Wachstumsstrategie bedürfe laut Wren Investitionen in neue Technologien und die dynamischen Dienstleistungssektoren wie Finanzen oder IKT⁴. Dies steigere den Bedarf an qualifizierten Beschäftigten. Das bedeutet bildungspolitisch, dass sowohl der tertiäre Bildungsweg als auch das Berufsbildungssystem gründlich zu überprüfen sind, ob diese den Zukunftsanforderungen gerecht werden können.

Der Anteil der Menschen mit tertiärer Bildung liegt in Deutschland deutlich unter dem Niveau vieler anderer OECD-Länder wie z. B. Schweden, England, Schweiz, Spanien, Dänemark oder Finnland (Thelen 2020: 212). Dies lässt sich größtenteils mit der Wertigkeit der Berufsbildung bzw. vor allem damit begründen, dass die höhere Berufsbildung in Deutschland nicht systematisch dem tertiären Sektor zugeordnet ist, wie dies z. B. in der Schweiz der Fall ist (vgl. Jüttler 2023: 18). Auch sind die Anforderungen und Inhalte der Berufsausbildungen in Deutschland teilweise mit akademischen Bildungsgängen der Tertiärstufe in anderen Ländern vergleichbar (ebd.). In Deutschland werden diese Ausbildungen jedoch nicht als tertiäre Bildung anerkannt: So wird beispielsweise die Ausbildung zur Geburtshelferin bzw. zum Geburtshelfer in Deutschland als Ausbildungsberuf eingestuft, während in den Niederlanden hierfür ein Universitätsabschluss erforderlich ist. Auch bei der BAföG-Förderung beim Erwerb eines Schulabschlusses im Rahmen des zweiten Bildungsweges ist zu überprüfen, ob eine gerechtere Verteilung der Bildungschancen durch staatliche Investitionen sichergestellt werden kann. Auch hier ist festzuhalten, dass der Gesetzgeber durch solche Maßnahmen die Bildungs- und Weiterbildungschancen der Men-

4 Wren (2020) unterscheidet zwischen zwei Formen der Dienstleistungssektoren hinsichtlich ihrer Produktionsmerkmale, ihrer Fähigkeit zum internationalen Handel und der Art und Weise, wie sie von der Verbreitung der IKT (Informations- und Kommunikationstechnologie) beeinflusst werden. Nicht-dynamische Dienstleistungssektoren wie z.B. Kinderbetreuung, Pflege und andere persönlicher Dienstleistungen zeichnen sich durch niedriges Wachstum in Bezug auf Produktivität, IKT-Intensität und internationalen Handel aus. Dynamische Dienstleistungssektoren wie z. B. Finanzen, Kommunikation, Computer- und Unternehmensdienstleistungen sind hingegen durch ein vergleichsweise hohes Wachstum in Bezug auf Produktivität, IKT-Intensität und Handel gekennzeichnet (ebd.: 255).

schen maßgeblich beeinflussen kann. Auf weitere gesetzliche Regulierungen wird im Kapitel 4.2.5 näher eingegangen.

Die Institutionen des Bildungssystems legen bereits die Grundsteine für die Ungleichheitsstrukturen in der Weiterbildungsbeteiligung, die sich später im Beschäftigungssystem fortsetzen. Eine egalitäre Verteilung der Weiterbildungschancen kann – wie das Beispiel Dänemark zeigt – durch wohlfahrtsstaatliche Interventionen erreicht werden. Den Maßnahmen der Arbeitsmarktregulierung, wie etwa dem Beschäftigungsschutz oder der Subventionierung von betrieblichen Weiterbildungsinvestitionen, kommt dabei eine wichtige Bedeutung zu. Für den Beschäftigungsschutz gehen einige Wissenschaftler:innen von einem positiven Effekt für die Reduzierung der Ungleichheiten aus: Wenn die Beschäftigten einen stärkeren Beschäftigungsschutz genießen dürfen, sollte dies die Selektivität der Weiterbildung verringern, da der stärkere Schutz den Arbeitgeber motivieren sollte, mehr in die Qualifizierung aller Beschäftigter – unabhängig z. B. von deren Bildungsniveau – zu investieren (vgl. Dieckhoff et al. 2007). Wenn Einstellungs- und Kündigungskosten zu hoch sind, würden Betriebe sich eher um die Qualifizierung der eigenen Beschäftigten bemühen, anstatt die benötigten Qualifikationen durch Rekrutierung auf dem Arbeitsmarkt abzudecken (vgl. Hornberg et al. 2023: 201). Auch Acemoglu und Pische (2000) diskutieren, dass eine erleichterte Kündigung von Beschäftigten (*dismissal cost*) kombiniert mit einer starken Flexibilität des Arbeitsmarktes zur Folge haben können, dass insbesondere geringqualifizierte Beschäftigte seitens der Arbeitgeber geringere Investitionen in ihre Weiterbildung erhalten. Andererseits kann ein starker Kündigungsschutz jedoch auch zu einem Arbeitsmarktdualismus führen, bei dem Kernarbeitskräfte mit unbefristeten Verträgen von »sekundären« Arbeitskräften mit befristeten Verträgen unterschieden werden (vgl. Ehlert 2020, vgl. Hornberg 2023), was auch bezüglich der Weiterbildungschancen beider Gruppen zu Ungleichheiten führt. Während die erste Gruppe mehr Weiterbildungsförderung erhalten, werden die befristet Beschäftigten bezüglich ihrer Weiterbildungschancen benachteiligt (Erlinghagen/Scheller 2011; Grund/Martin 2012). Ehlert (2020) stellt in einer Cross-Country-Analyse anhand von PIIAC-Daten für 24 Länder einen sich verstärkenden Effekt für den Kündigungsschutz⁵ auf die Ungleichheit bei der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen zwischen Beschäftigten in Routine- und Nicht-Routinetätigkeiten fest, der diesen zugunsten der zweiten Gruppe vergrößert: In den Ländern mit einem starken Kündigungsschutz ist für Beschäftigte mit Routinetätigkeiten eine Teilnahme

⁵ OECD Indicators of Employment protection legislation (siehe: OECD. 2013. Protecting jobs, enhancing flexibility: A new look at employment protection legislation. In: OECD Employment Outlook 2013, 65–126. Paris: OECD Publishing.

an Weiterbildungsmaßnahmen deutlich weniger wahrscheinlich, als bei Beschäftigte mit Nicht-Routinetätigkeiten. Zu ähnlichen Ergebnisse kommen auch Hornberg et al. (2024) und stellen fest, dass die Weiterbildungsungleichheit mit stärkerem Kündigungsschutz und stärkerer Einkommensungleichheit für geringqualifizierte Beschäftigte zunimmt (ebd.: 210). Ehlert (2020) stellt des Weiteren fest, dass die Ungleichheit der Weiterbildungsbeteiligung zwischen Routine- und Nicht-Routinetätigkeiten am geringsten ist, wenn in einem Land starke Gewerkschaften und eine schwache Arbeitsmarktregulation (untersucht wurde hier der Kündigungsschutz) vorhanden sind, wie dies in Finnland, Norwegen oder Dänemark der Fall ist (ebd.: 504).

Die Effekte der Gewerkschaften als Wohlfahrtsstaatsinstitutionen auf die Weiterbildung sind schwer zu ermitteln, da diese *direkt* (z. B. in Form von inklusiven Tarifverträgen zur Qualifizierung, die für Weiterbildungsmöglichkeiten für alle Beschäftigten sorgen) oder *indirekt* (z. B. indem bessere Löhne für die Beschäftigten ausgehandelt werden, was sich dann positiv auf die Weiterbildungsressourcen der Beschäftigten auswirken kann) sein können (Ehlert 2020; Wotschack 2020). Für die Tarifbindung lässt sich ein verringernder Effekt der Weiterbildungsungleichheiten zwischen Routine- und Nicht-Routinetätigkeiten feststellen (Ehlert 2020: 505). Bassanini et al. (2007) konstatieren, dass sich das Vorhandensein starker Gewerkschaften positiv auf die betriebliche Weiterbildung von Beschäftigten auswirke: Durch die Verringerung der Lohnunterschiede könnten so die Anreize für die Arbeitgeber gefördert werden, geringqualifizierte Arbeitskräfte auszubilden, um deren Produktivität im Einklang mit den Löhnen zu steigern. Dies würde somit auf einen positiven Einfluss der Gewerkschaften auf die Reduzierung der Weiterbildungsungleichheiten hindeuten. Zu dieser Schlussfolgerung kommen Hornberg et al. (2024) ebenfalls und zeigen auf, wie Gewerkschaften in verschiedenen Ländern die Weiterbildungsungleichheiten für geringqualifizierte Beschäftigte reduzieren (ebd.: 214). Kostøl (2024) stellt anhand des norwegischen Employee-Employer-Panel-Datensatzes fest, dass der Organisationsgrad eines Betriebes einen hoch signifikanten positiven Zusammenhang mit der individuellen Weiterbildungswahrscheinlichkeit in Form von Kursen in Fachschulen (*tertiary vocational education*) hat. Auch ist die Lohnkompensation während der Weiterbildungszeit in Betrieben mit höherem Organisationsgrad höher und führt wahrscheinlich ebenfalls zu mehr Weiterbildung in solchen Betrieben. Booth et al. (2003) stellen anhand des British-Household-Surveys für England ebenfalls fest (allerdings nur bezogen auf männliche Beschäftigte), dass gewerkschaftlich organisierte Beschäftigte im Vergleich zu Nichtmitgliedern mit höherer Wahrscheinlichkeit eine Weiterbildung erhalten und sich dies auch quantitativ in Form von drei zusätzlichen Weiterbildungstagen jährlich zeigt.

Die Rolle der Gewerkschaften für die egalitäre Verteilung der Weiterbildung kann auch seitens des Staates unterstützt werden. Im Rahmen der *Nationalen Weiterbildungsstrategie* fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) vier gewerkschaftliche Projekte in Deutschland, welche sich vor allem für die Qualifizierung von formal gering- oder nichtqualifizierten Beschäftigten einsetzen. Es handelt sich dabei um Projekte der Gewerkschaften Nahrung-Genuss-Gaststätten (NGG), Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di), Industriegewerkschaft Metall (IG Metall) und Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie (IG BCE), die versuchen, durch sogenannte Weiterbildungsmentor:innen eine niedrigschwellige individuelle Weiterbildungsberatung in den Betrieben zu etablieren. Für diese Aufgabe wurden Betriebs- bzw. Personalratsmitglieder, Vertrauensleute oder auch weitere Beschäftigte, die von der betrieblichen Interessenvertretung für diese Aufgabe benannt wurden, gezielt weitergebildet. Die Projekte wurden zwischen Oktober 2020 und April 2021 begonnen und laufen bis zum 31.12.2024 (Winkler 2024). Die staatliche Unterstützung dieser Projekte kann auch als ein Beispiel für die Wechselwirkungsbeziehungen zwischen den institutionellen Systemen gesehen werden und zeigt, wie eine staatliche Förderung der Rolle der Gewerkschaften für eine gerechtere Verteilung der Weiterbildungschancen aussehen kann. Schließlich können wie bereits genannt auch staatliche Arbeitsmarktregulierungsmaßnahmen die Ungleichheit im Bereich der Weiterbildung maßgeblich beeinflussen. Darüber hinaus könnte es sogar das Ziel der Regierungen sein, explizit geringqualifizierte Personen zu schulen, um soziale Ungleichheit zu verringern (Ehlert 2020). Jedoch fand Ehlert (ebd.) heraus, dass eine direkte staatliche Investition in Weiterbildungsmaßnahmen – als aktive Arbeitsmarktregulationsmaßnahme – kaum Effekt auf die Adressierung der Weiterbildungsungleichheiten zwischen Personen mit Routine- bzw. Nicht-Routinetätigkeiten ausübt. Auch weitere arbeitsmarktpolitische Maßnahmen, wie das während der Coronapandemie verabschiedete *Qualifizierungschancengesetz* oder das *Arbeit-von-morgen-Gesetz*, die darauf abzielten die Phasen der Kurzarbeits für einen Ausgleich der Weiterbildungsdefizite zu nutzen, haben eher zu mäßigem Erfolg geführt. Dies galt, obwohl für die Betriebe ein Großteil der indirekten Weiterbildungskosten durch die Erstattung der Sozialversicherungsbeiträge (galt bis 31.07.2024; § 106a SGB III) entfielen und es auch möglich war, die direkten Kosten (wie z. B. Lehrgangsgebühren) zu senken. Emmeler (2021) stellte fest, dass Kurzarbeiter:innen seltener an betrieblicher Weiterbildung teilgenommen haben als Beschäftigte ohne Kurzarbeit (Zeitpunkt der Befragung November 2020). Auf die Auswirkungen aller Arbeitsmarktmaßnahmen zur Reduzierung der Weiterbildungsungleichheiten einzugehen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Festzustellen ist in jedem Fall, dass sich die Weiterbildungsungleichheiten durch kurzfristige ar-

beitsmarktpolitische Maßnahmen nicht verringern und es einer Reformierung des Bildungssystems bedarf, um die etablierten Strukturen der Bildungs- und Weiterbildungsungleichheiten zu adressieren (Ehlert 2020).

Zusammenfassend lässt sich aufgrund der bisherigen Weiterbildungsfor- schung konstatieren, dass die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung weniger durch soziodemografische Merkmale als vielmehr durch berufliche und betrieb- liche Einflussfaktoren bestimmt wird und die institutionellen Systeme dabei die Strukturen der Weiterbildungschancen festlegen. Allerdings stellt sich die Frage, ob diese beruflichen und betrieblichen Merkmale allein die Handlungs- möglichkeiten der Erwerbspersonen bestimmen und damit deren Weiterbil- dungsaktivitäten determinieren, wie Pollak et al. (2016: 12) konstatierten. Oder können trotz ähnlicher Lebens- und Arbeitsbedingungen auch individuelle Ar- beitsmuster und berufliche Lebenspläne (vgl. Popitz et al. 1957; Kern/Schumann 1970; Schumm/König 1986: 147) das Weiterbildungsverhalten von Beschäftigten beeinflussen? Die Suche nach Antworten auf diese Fragen führt zunächst zu einer weiteren Kategorie der Determinanten der Weiterbildung, die bislang in der Weiterbildungsforschung kaum berücksichtigt worden ist: subjektive Arbeitsorientierung(en). Die soziale Institutionen, die als das Kräftefeld der Erwerbsarbeit gestalten und überbetrieblich zu verordnen sind (siehe Kapitel 3.3.4), legen grundlegende Strukturen für die Bildungs- und Weiterbildungs- möglichkeiten fest. Dies sagt jedoch noch nichts über die Deutung und subjektive Wahrnehmung dieser Institutionen und das daraus folgende Weiterbildungs- verhalten der Beschäftigten aus. Das nächste Kapitel widmet sich zunächst den wenigen bislang in der Weiterbildungsforschung diskutierten Erkenntnissen über die Rolle der subjektiven Arbeitsorientierungen als Determinanten der Weiterbildung.

3.5 Subjektive Arbeitsorientierungen als Determinanten der Weiterbildung

In Kapitel 2.4 wurde die Entwicklung der Employability-Debatte und insbesonde- re, wie schnell sich die Qualifikationsanforderungen durch den technologischen Wandel und die Energiewende verändern, ausführlich beschrieben. In diesem Zusammenhang wird die Anpassung der eigenen Kompetenzen an die neuen An- forderungen sowie das Selbstmanagement der eigenen Karriereentwicklung zu- nehmend als wichtige Aufgabe jedes Individuums betrachtet (siehe Kapitel 2.4). Im Einklang mit der zunehmenden Dynamisierung der Arbeitswelt und der In- dividualisierung der Beschäftigten rücken Karriereaspirationen, indi-

viduelle Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale als wichtige Indikatoren für Lernmotivation – und damit als ein Hinweis auf das Karriereentwicklungsverhalten – verstärkt in den Fokus der Forschung.

Insbesondere Wissenschaftler:innen in der Arbeits- und Organisationspsychologie beschäftigen sich mit der Frage, wie Karriereorientierungen mit dem Karrieremanagementverhalten (z. B. Networking oder Weiterbildungsteilnahme) zusammenhängen. Im Wesentlichen umfassen Karriereorientierungen eine Vielzahl von Einstellungen und Präferenzen, die Menschen dabei unterstützen, in der heutigen dynamischen Arbeitswelt selbstgesteuerter und flexibler zu agieren (vgl. Hirschi/Koen 2021: 2). Es wird dabei allgemein zwischen »traditionellen« und »neuen« Karriereorientierungen unterschieden. Während erstere für Präferenzen wie eine lange Berufserfahrung bei einem Arbeitgeber und organisatorische Unterstützung im Karrieremanagement stehen, zeichnen sich die »neuen« Karriereorientierungen, wie etwa »*protean career*« (Hall 2004) oder »*boundaryless career*« (Arthur/Rousseau 2001), durch Selbstmanagement und eigenverantwortliche Entwicklung der eigenen Karriere aus, bei der Aspekte wie Werteorientierung und Selbststeuerung als wichtig erachtet werden. Dabei wird der Zusammenhang zwischen Karriereorientierung und karriereentwicklungsbezogenem Verhalten wie Weiterbildungsmotivation untersucht (vgl. u. a. Bazine et al. 2023). Bevor auf die Erkenntnisse dieses Forschungsstranges näher eingegangen wird, soll an dieser Stelle noch kritisch angemerkt werden, dass Karriereorientierungen häufig aus Persönlichkeitsmerkmalen wie den sogenannten *Big-Five*-Persönlichkeitsdimensionen abgeleitet sind. Dabei fehlen jedoch eine fundamentale Einbettung in theoretische Modelle sowie in die prägenden Sozialisationsbedingungen und sozialen Erfahrungen, woraus die persönlichen Ansprüche, Vorstellungen und Forderungen von und an die Arbeit entstehen (vgl. Baethge 1991: 11). Außerdem zeigen Studien, die Persönlichkeitsmerkmale wie das psychologische Konzept der *Big-Five*-Persönlichkeitsmerkmale, welches die Persönlichkeit einer Person in die fünf Merkmale Extraversion, Neurotizismus, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit und Offenheit für Erfahrungen kategorisiert, als erklärende Faktoren für Ungleichheiten in der Weiterbildungsbeteiligung einbezogen haben, dass sowohl Persönlichkeitseigenschaften als auch Kontrollüberzeugungen (*Locus of Control*) wenig geeignete Indikatoren zur Erklärung der Teilnahme an Weiterbildungen darstellen (vgl. Antoni 2011; Görlitz/Tamm 2011). Zahlreiche Studien belegen, dass das Weiterbildungsverhalten von Menschen durch berufliche und betriebliche sowie institutionelle Faktoren beeinflusst wird (siehe Kapitel 5.2.2 – 5.2.4). Angesichts der mangelnden Berücksichtigung solcher kontextuellen Einflüsse und der Tatsache, dass das Verhalten des Menschen als soziales Wesen isoliert von sozialen, kulturellen und situativen Faktoren betrachtet wird, scheint das Konzept der *Big-Five*-Persönlichkeitsmerkmale unzureichend, um

das Verhalten von Menschen und auch Weiterbildungsverhalten zu erklären. Karriereorientierungen, die auf Persönlichkeitsmerkmalen basieren, sind somit nur begrenzt als Indikatoren zur Erklärung von Verhalten in der Arbeitswelt geeignet. Im Folgenden sollen dennoch hier kurz die relevanten Erkenntnisse dieser Studien beleuchtet werden: Bazine et al. (2023) untersuchten anhand von 767 französischen Teilnehmenden (entweder am Ende ihres Studiums oder mit maximal drei Jahren Berufserfahrung), die über das Businessportal *LinkedIn* für die Studie gewonnen wurden, wie die Karriereorientierungen, Lernmotivation und Zukunftsperspektiven der Teilnehmenden zusammenhängen. Anhand einer Clusteranalyse konnten die Autor:innen vier unterschiedliche Karriereprofile abstrahieren: *Non-Invested*, *Pragmatics*, *Unmotivated Idealists* und *Career Architects*. Sie zeigen damit die unterschiedlichen Facetten der individuellen Karriereorientierungen auf, was verdeutlicht, dass es nicht nur eine globale Karriereorientierung gibt. Es wird deutlich, dass nur diejenigen, die zum Cluster *Career Architects* gehören, die also eine ausgeprägte »protean career orientation« aufweisen bzw. stark wertorientierte und selbstgesteuerte Haltungen zeigen, eine hohe Lernmotivation und positive Zukunftsaussichten haben und sich im Gegensatz zu den anderen drei Karriereorientierungen stets bemühen, ihre Karriere weiter zu fördern bzw. diese zu planen, Networking zu betreiben sowie Lernen mithilfe von Technologien (s. ebd.: 783). Bazine et al. haben zwar nicht direkt die Weiterbildungsteilnahme untersucht, tragen mit ihrer Analyse jedoch zu einem besseren Verständnis der Verknüpfung von Karriereorientierungen und Lernmotivation bei.

Obwohl Karriereorientierungen und -entscheidungen eng zusammenhängen, stellen Hirschi und Koen (2021) anhand einer Metaanalyse zu zentralen Perspektiven der »neuen« Karriereorientierungen im Zusammenhang mit *Career Self-Management (CSM)* für den Fachbereich der Psychologie fest, dass es nur wenige systematische Übersichtsarbeiten gibt, die Karriereorientierungen und CSM einbeziehen, geschweige denn integrieren. Karriereforschende seien sich zwar einig, dass diese beiden Konstrukte eng miteinander verbunden sind, doch fehle eine klare theoretische Grundlage für deren genaues Zusammenspiel (ebd.: 2). Diese Erkenntnis lässt sich auch auf die Soziologie übertragen. Nach aktuellem Wissensstand gibt es bislang nur eine Studie (Krekel/Walden 2007), die sich explizit mit der Rolle subjektiver Einstellungen in der Arbeit (dort als »berufliche Orientierung« bezeichnet) bei der Erklärung unterschiedlicher Weiterbildungsverhaltensweisen auseinandersetzt. Darüber hinaus haben Kaufmann und Widany (2013) diese Thematik in der erziehungswissenschaftlichen Forschung teilweise aufgegriffen, zeigen jedoch ebenfalls eine Tendenz, Orientierungen als Persönlichkeitsmerkmale zu klassifizieren (vgl. ebd.: 37). Des Weiteren wurde spezifisch auch die Rolle der Weiterbildungseinstellungen für eine Teilnahme

an Weiterbildung berücksichtigt und in ihren deskriptiven Analysen kommen Kuwan et al. (2006) zu dem Schluss, dass motivationale Faktoren, wie die Lust auf Weiterbildung oder die Einschätzung, ob eine Weiterbildung gewinnbringend sein wird, wesentlichen Einfluss auf eine Beteiligung spielen (ebd.: 269). Die Studien von Krekel und Walden sowie Kaufmann und Widany sollen im Folgenden näher betrachtet werden.

Die Studie von Krekel und Walden lieferte 2007 erste Hinweise darauf, dass neben den beruflichen und betrieblichen Strukturen auch die beruflichen Orientierungen der Individuen eine entscheidende Rolle für deren Weiterbildungsmotivation spielen. Die Forschenden gingen ähnlichen Fragestellungen wie in der hier vorliegenden Studie nach und analysierten die Einflussfaktoren auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung sowie den jeweils damit verbundenen zeitlichen und finanziellen Aufwand. Krekel und Walden (2007) gingen davon aus, dass das unterschiedliche Weiterbildungsverhalten verschiedener sozialer Gruppen durch deren jeweilige Weiterbildungsmotivation beeinflusst würde, welche wiederum von unterschiedlichen Arbeits- und Lebensbedingungen abhängig sei (s. ebd.: 272). Die Grundlage für ihre Analysen bildeten die Daten der Expertenkommission »Finanzierung Lebenslangen Lernens« mit dem Titel »Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse« sowie des Bundesinstituts für Berufsbildung zu »Kosten und Nutzen beruflicher Weiterbildung für Individuen« (ebd.: 276). Mit Hilfe einer Faktorenanalyse identifizierten sie drei Faktoren der beruflichen Orientierung: *Karriere- und Aufstiegsorientierung*, *Familien- und Privatlebensorientierung* sowie *Persönlichkeitsentwicklung und soziales Engagement* (s. ebd.: 280). Ihre Ergebnisse deuten darauf hin, dass die unterschiedlichen beruflichen Orientierungen einen signifikanten Einfluss auf das individuelle Weiterbildungsengagement haben – auch wenn soziodemografische Merkmale wie Alter, Geschlecht und Bildungsniveau sowie arbeits- und tätigkeitsbezogene Faktoren wie Beschäftigungsstatus (Vollzeit vs. Teilzeit), Anforderungsniveau der Tätigkeit, Einkommen und Betriebsgröße konstant gehalten werden. Sie fanden signifikant positive Effekte auf die Weiterbildungsbeteiligung für die *Karriere- und Aufstiegsorientierung* sowie die Orientierung an *persönlicher Entwicklung und sozialem Engagement*: Menschen, die diese beiden beruflichen Orientierungen in sich vereinen, investieren auch privat mehr Zeit und Geld in ihre Weiterbildung (s. ebd.: 281–282). Für die *Orientierung an Familie und Privatleben* konnten Krekel und Walden zwar keinen signifikanten Effekt auf die Weiterbildungsbeteiligung an sich feststellen, aber dafür einen signifikant negativen Effekt auf den jeweiligen zeitlichen und finanziellen Aufwand für Weiterbildung (s. ebd.). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Weiterbildungsengagement stark von der Arbeits- und Lebenssituation abhängt. Des Weiteren zeigte sich, dass insbesondere hochqualifizierte, in Vollzeit

beschäftigte Männer mit hohem Einkommen und in Führungspositionen eine starke *Karriere- und Aufstiegsorientierung* bei gleichzeitig geringerer *Familien- und Privatlebensorientierung* aufweisen. Diese Männer profitieren überdurchschnittlich von betrieblicher Weiterbildung und investieren auch privat sowohl Zeit als auch finanzielle Ressourcen in ihre kontinuierliche Weiterbildung. Während Frauen, die eher in Teilzeit und mit niedrigem Einkommen arbeiten, eine geringere Ausprägung der *Karriere- und Aufstiegsorientierung* aufweisen und stärker auf eigene Weiterbildungsinvestitionen angewiesen sind, da sie auch weniger von betrieblicher Weiterbildung profitieren (s. Krekel/Walden 2007: 282). Wenn aber die Merkmale wie Berufsstatus, Bildungsniveau, Tätigkeitsmerkmale, Einkommen oder Unternehmensgröße in den Regressionsanalysen konstant gehalten werden, spielt das Geschlecht keine Rolle für die Weiterbildungsbeziehung sowie finanzielle und zeitliche Investitionen in die Weiterbildung (ebd.). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Studie von Krekel und Walden (2007) erste wichtige Erkenntnisse darüber geliefert hat, dass die beruflichen Orientierungen von Menschen wichtige Determinanten für deren Weiterbildungsmotivation darstellen; es fehlt jedoch an einer theoretischen Einordnung der oben genannten beruflichen Orientierungen – wie und woher diese entstehen, bleibt unklar.

Kaufmann und Widany (2013) analysierten anhand der *National Educational Panel Study* (NEPS) die Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen der beruflichen Weiterbildung und berücksichtigten dabei auch die Rolle der »persönlichkeitsbezogene Einstellungsmerkmale« (Kaufmann/Widany 2013: 37). Für die Forschenden spielen die persönlichen Einstellungsmerkmale für die Selbstselektion in die individuelle Weiterbildung eine wesentliche Rolle (vgl. ebd.: 41). Dabei werden jeweils die Zufriedenheit mit der ausgeübten Tätigkeit, mit der finanziellen Situation sowie die Karriere- und Lernaspirationen berücksichtigt. Die persönlichen Einstellungsmerkmale spielten in dieser Studie nur für die Teilnahme an individueller Weiterbildung eine Rolle, während diese für die betriebliche oder mischfinanzierte Weiterbildung irrelevante Faktoren waren (vgl. ebd.: 44). Dabei führten sowohl Zufriedenheit mit der finanziellen Situation als auch Unzufriedenheit mit der ausgeübten Tätigkeit zu mehr individueller Weiterbildung. Kaufmann und Widany konnten allerdings keinen Effekt für die Karriereaspirationen auf die Weiterbildungsbeteiligungen feststellen (vgl. ebd.) und widersprechen damit überraschenderweise bisherigen Erkenntnissen aus der Forschung über die Karriereaspirationen (vgl. Hirschi/Koen 2021; Bazine et al. 2023) und verhaltenswissenschaftliche Theorieannahmen (Kaufmann/Widany 2013: 45).

3.6 Zwischenfazit und Forschungsbedarf

Die Skizzierung der bisherigen wenigen zentralen Forschungserkenntnisse verdeutlicht die Notwendigkeit, neben soziodemografischen, arbeits- und betriebsbezogenen Merkmalen auch subjektive Ansprüche, Vorstellungen und Erwartungen an die Arbeit bzw. Arbeitsorientierungen zu berücksichtigen, um die Heterogenität von Weiterbildungschancen und -verhalten besser zu erklären.

In der bisherigen Forschung bleibt die Diskussion über Orientierungen häufig auf die Persönlichkeitsebene beschränkt. Dies führt dazu, dass individuelle Orientierungen oft als feste Persönlichkeitsmerkmale interpretiert werden, anstatt sie als sozial geprägte und dynamisch veränderbare Einstellungen zu begreifen, die in sozialen Prozessen entstehen und durch diese geformt werden. Menschen entwickeln persönliche Ansprüche und Erwartungen an ihre Arbeit und möchten durch diese ihre Kompetenzen weiterentwickeln sowie Bestätigung für ihre Fähigkeiten erfahren. Sie wünschen sich, sich persönlich in die Arbeit einzubringen und darüber ihre individuelle Identität zu stärken (vgl. Baethge 1991: 7–8). Die subjektiven inneren Einstellungen zur Arbeit sind daher keinesfalls als »Persönlichkeitsmerkmale« zu betrachten; vielmehr entstehen sie durch Sozialisationsprozesse innerhalb der dynamischen Kräftefelder der Erwerbsarbeit (Pries 2005: 7). Darüber hinaus bleiben die komplexen Einflüsse sozialer Institutionen wie Beruf, Netzwerke, Organisationen und Staat weitgehend unberücksichtigt, wenn subjektive Orientierungen nur auf Karriere reduziert werden. Es fehlt bisher an einer theoretischen Einordnung der oben genannten Einstellungen der Menschen und einer Einbettung des Weiterbildungsverhaltens in die Erwerbsstrukturen. Es stellt sich die Frage, inwieweit soziale Institutionen, die die Erwerbsstruktur beeinflussen, sowohl »objektive Handlungsgelegenheiten« und deren Wahrnehmung in den Erwerbsbiografien bestimmen (gemeint sind hier sowohl Interpretation als auch Ausschöpfung, vgl. Pries 1997: 309) als auch die Weiterbildungsgelegenheiten der Beschäftigten sowie ihr Weiterbildungsverhalten mitgestalten. Mit vorliegender Studie soll diese Forschungslücke beleuchtet und ein umfassenderer Einblick in die Zusammenhänge zwischen Arbeitsorientierungen und Weiterbildungsverhalten gewonnen werden.

4. Theoretischer Rahmen und forschungsleitende Annahmen

Dieses Kapitel soll einen Überblick über die theoretischen Überlegungen und Annahmen geben, die dieser Arbeit zugrunde liegen. Hierbei geht es vor allem um die Rolle der Arbeitsorientierungen von Erwerbstätigen im Hinblick auf ihr Weiterbildungsverhalten und ihre Weiterbildungschancen.

4.1 Arbeiterbewusstsein, Identität und subjektive Deutungsmuster: Zur fortschreitenden Subjektivierung der Arbeit

Unter dem Begriff »Arbeitsorientierungen« sollen hier »diejenigen individuellen und kollektiven Muster von Wirklichkeitsdeutungen und Handlungsorientierungen« (Pries 1997: 285) bezeichnet werden, die für den Arbeits- und Erwerbsverlauf relevant sind. Die grundlegenden Überlegungen zu den Arbeitsorientierungen lassen sich auf die Forschung zu den Interessen und Einstellungen von Erwerbstätigen im Kontext des »Arbeiterbewusstseins« zurückführen (vgl. Schelsky 1957; Popitz et al. 1957; Goldthorpe et al. 1970; Kern/Schumann 1970; Kudera et al. 1976; Hack et al. 1979; Neuendorff/Sabel 1978; Thomssen 1980).

In Bezug auf die Forschung zu Arbeitsorientierungen, Arbeits- und Arbeiterbewusstsein lässt sich für Deutschland feststellen, dass der Fokus der Studien in Betriebs-, Industrie- und Arbeitssoziologie sich bis in die 1980er-Jahre fast ausschließlich auf die Auswirkungen der objektiven gesellschaftlichen Strukturen auf Verhalten und Handeln der Arbeiterklasse bezog (vgl. Pries 1997). Erst in den 1980er-Jahren entstand in der Soziologie eine neue Theoriediskussion, die darauf abzielte, mit dem Konzept der »Deutungsmuster« das Verhältnis von Bewusstsein und sozialer Realität neu zu fassen und zu bewerten (vgl. Thomssen 1980). Hierbei entwickelte sich ein neuer Ansatz in der Bewusstseinsforschung, der die »subjektive Wahrnehmungskonstruktion« in den Mittelpunkt stellte. Dadurch öffnete sich die Forschung zunehmend für eine erwerbsbiographi-

sche Perspektive und berücksichtigte auch die damit verbundenen subjektiven Deutungsmuster (vgl. Pries 1997: 295).

Der Begriff »Arbeiterbewusstsein« bezeichnet die »soziale Identität und Wissens- wie Denkformen der Sozialkategorie der »Arbeiter« (Heil/Wolf 2017: 39). Die Definition der Kategorie »Arbeiter« kann dabei unterschiedlich weit gefasst werden. Sie kann sich ausschließlich auf die Industriearbeiter beschränken oder unter dem Begriff »Lohnabhängige« alle abhängig Arbeitenden einschließen. Da sich die traditionelle Unterscheidung zwischen »Arbeitern« und »Angestellten« aufgrund sozioökonomischer Entwicklungen zunehmend aufgelöst hat, wird heute allgemein von einem Bewusstsein der abhängig Beschäftigten gesprochen (ebd.).

Seit Beginn der Industrialisierung wurde die Existenz der Arbeiterklasse und deren Bewusstsein – also ihre Einstellungen und Interessen – unmittelbar mit dem Thema des sozialen Wandels in Verbindung gebracht. Die enge Beziehung zwischen der Industrialisierung und der Entstehung der Arbeiterklasse warf Fragen nach der gesellschaftlichen Integration dieser neuen Klasse auf, die im 20. Jahrhundert zu der »sozialen Frage« (Brock 1988) wurde: Wird sich die Arbeiterklasse zu einem »revolutionären Subjekt« entwickeln und Widerstand gegen das bestehende kapitalistische System leisten und somit den Übergang zum Sozialismus herbeiführen? Oder wird sie sich anderen sozialen Schichten angleichen und eine »Verbürgerlichung« (vgl. Schelsky 1957) durchlaufen, indem sie zunehmend die Wohlstandstandards der Mittelklasse annimmt bzw. sich in die bestehende Gesellschaft integriert (vgl. Brock 1988: 415)? In den 1950er-Jahren widmeten sich bedeutende Studien wie »Das Gesellschaftsbild des Arbeiters« von Popitz et al. (1957), »Arbeiter, Management, Mitbestimmung« von Pirker et al. (1955) sowie »Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft« von Schelsky (1957) dieser zentralen Frage.

Insbesondere Helmut Schelsky (1957) erwartete die Integration der Arbeiterklasse in die sogenannte »nivellierte Mittelstandsgesellschaft«, die seiner Ansicht nach die Soziale Marktwirtschaft des deutschen Nachkriegskapitalismus charakterisierte. Laut Schelsky versöhne sich die Arbeiterklasse in diesem System mit dem Kapitalismus und stelle keine Systembedrohung mehr dar. Anstelle eines klar konturierten Klassenbewusstseins als Arbeiterklasse tritt nun ein »nivelliertes Mittelstandsbewusstsein«. Andere Studien wie die von Popitz et al. (1957) über die gesellschaftliche und politische Vorstellungswelt der Arbeiter eines großen Hüttenwerks gelangten hingegen zu durchaus unterschiedlichen Ergebnissen. Popitz et al. (1957) berichteten nach wie vor von einem »expliziten Klassenbewusstsein« in Verbindung mit einer sozialen Verortung in der unteren Gesellschaftsschicht. Das Selbst- und Gesellschaftsbild der Arbeiter wurde von einem Kollektiv- wie auch Leistungsbewusstsein geprägt, das jeweils auf der

Anerkennung der produktiven körperlichen Arbeit als grundlegender Beitrag zur gesellschaftlichen Reproduktion basierte. Des Weiteren gingen die Autoren von »objektiven« gesellschaftlichen Strukturen aus. Das Gesellschaftsbild der Arbeiter sei durch gemeinschaftliche Erfahrungen ihrer sozialen Klasse geprägt. In diesen gemeinschaftlichen Interpretationsmustern sind die Diskriminierung, die Kämpfe, die Niederlagen und die Erfolge der Klasse eingeschlossen. Diese gemeinschaftlichen Interpretationsmuster sind dabei von individuellen Ereignissen und Situationen gelöst und wurden zu einem »Topoi« verdichtet.

»Ein Topos [ist] eine sprachlich festliegende Formel, die stereotyp wiederholt wird, eine Sprachhülse, ein sprachliches Klischee. Im weiteren Sinne gehören zu den »Topoi« auch die wiederkehrenden Bilder, Figuren und Gestalten. [...] Es lassen sich für jede soziale Gruppe ganze Kataloge von Topoi aufstellen, die für diese Gruppe spezifisch sind« (Popitz et al. 1957: 83). Als Resümee der Studie lässt sich feststellen, dass die gesellschaftlichen Strukturen kollektive Erfahrungen hervorbringen, die das Arbeiterbewusstsein als Typologie rekonstruierten lassen (vgl. Dörre et al. 2013: 14). Popitz et al. (1957) gehen dabei von mindestens fünf verschiedenen Gesellschaftsbildern aus, was darauf hindeutet, dass die kollektiven Erfahrungen vielfältige Deutungselemente enthalten (vgl. Thomssen 1980).

Bis in die 1960er-Jahre war die Annahme, dass das Arbeiterbewusstsein und das gesellschaftliche Bewusstsein stark von den sozialen Strukturen beeinflusst seien, weit verbreitet. Seither wurde jedoch die Vorstellung, dass die Arbeiterklasse ein einheitliches Bewusstsein und eine gemeinsame Identität habe, zunehmend in Frage gestellt. In der Folge verschob sich das gesellschaftliche Interesse am Arbeiterbewusstsein zunehmend auf einen bestimmten Teilaspekt: Es wurde vermehrt auf die Einstellungen und Überzeugungen der Arbeiterklasse fokussiert, die sich auf die Arbeit selbst bezogen (vgl. Brock 1988: 417). Darüber hinaus zeichnete sich in der Industriesoziologie ein Wandel in den Arbeitsorientierungen ab, da sich diese zunehmend individualisierten. Dieser Wandel wurde durch verschiedene Faktoren beeinflusst, darunter der steigende Wohlstand der Arbeiterklasse, die sich verändernden Anforderungen der Arbeitswelt sowie die neuen politischen und sozialen Bewegungen der 1960er-Jahre (vgl. ebd.: 428 ff.).

Vor dem Hintergrund weltweiter Studentenbewegungen, verschärfter Arbeitskonflikte – die sich um die Verbesserung der Arbeitsbedingungen drehten – und des Aufkommens neuer sozialer Bewegungen in den 1960er- und 1970er-Jahren kam es zu einer erneuten Debatte über die »Verbürgerlichungsthese« und die Diskussion über die »Neue Arbeiterklasse« (Lutz/Schmidt 1977: 204). Dabei ist unverkennbar, dass die meisten dieser Studien auf marxistische Theorien zurückgriffen, was als »Renaissance des Marxismus« (Brandt 1990) bezeichnet wurde (vgl. Lutz/Schmidt 1977: 219 f.; Heil/Wolf 2017: 40).

Die wichtigsten Bemühungen, diesem Anspruch gerecht zu werden, wurden von Goldthorpe et al. (1969), Kern/Schumann (1970), Kudera et al. (1979), Bierbaum et al. (1977) sowie von Vertretern von Ansätzen, die die »relative Autonomie« subjektiver Deutungsmuster betonten (Hack et al. 1979; Neuendorff/Sabel 1978; Thomssen 1980; Oevermann 1973) unternommen. In diesen Studien wurden sowohl die konkreten Arbeitsbedingungen als auch die gesellschaftliche Situation der Arbeiter abwechselnd als Erklärungsvariablen für Arbeitseinstellungen und Arbeiterbewusstsein betrachtet. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen waren äußerst kontrovers (vgl. Lutz/Schmidt 1977: 204).

Goldthorpe et al. (1968) argumentierten, dass die objektive gesellschaftliche Position der Arbeiter der entscheidende Faktor für deren Arbeitseinstellung und Gesellschaftsbild ist. In ihrer Untersuchung zur »Verbürgerlichungsthese« stellten sie fest, dass die Arbeit für einen Teil der befragten Arbeiter lediglich noch eine »instrumentelle Bedeutung« hat, während das Leben außerhalb der Arbeit als der eigentlich wichtige Lebensbereich betrachtet wird. Die Arbeit wird so als eine »zweckrationale« Notwendigkeit zur Reproduktion angesehen, und die Arbeiter streben danach, ihren Aufwand zu minimieren und den Ertrag zu maximieren.

Im Gegensatz dazu identifizierten Kern und Schumann (1970) in ihrem Werk »Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein« die Erfahrung der objektiven Arbeitsbedingungen als zentralen Faktor für das Arbeiterbewusstsein. Sie untersuchten die Auswirkungen der ungleichzeitigen technischen Entwicklung auf die Arbeitsbedingungen und das Bewusstsein der Arbeiter in verschiedenen Industriezweigen. Aufgrund der starken Differenzierungen der technischen Bedingungen stellten Kern und Schumann die Frage, inwieweit tatsächlich eine Differenzierung der Industriearbeit eingetreten ist, und welchen Einfluss diese Differenzierung auf das gesellschaftliche Denken und Handeln der Arbeiterschaft sowie auf ihr Arbeiterbewusstsein hatte. Ihre Ergebnisse deuten einerseits auf eine klare Differenzierung der Arbeitseinstellungen im Zuge der technisch-organisatorischen Veränderungen in der Produktion hin und zeigen andererseits die Auflösung eines kollektivistischen, produktionsorientierten Arbeiterbewusstseins. Die unmittelbare Arbeitssituation der Arbeiter hat laut Kern und Schumann eine herausragende Bedeutung für die Arbeitseinstellungen. Obwohl die Erfahrung mit der Arbeitssituation als Hauptfaktor für die Ausprägung des Arbeiterbewusstseins anerkannt wurde, betonten Kern und Schumann, dass die Arbeit nicht die alleinige Quelle dafür darstellt. Die Verbindung zwischen Arbeit und Arbeiterbewusstsein unterliegt im Laufe der Zeit Veränderungen, die auch durch Wandlungen im Arbeitsumfeld bedingt sind. So führte zum Beispiel die Verkürzung der Arbeitszeit dazu, dass der Bereich außerhalb der Arbeit größer wurde und den Arbeitern dadurch neue Handlungsspielräume und Erfahrungen bot. Dies führte zu einer Abnahme der Bedeutung der Arbeitsumgebung für ein kollektives Arbeiterbewusst-

sein der Arbeiter (ebd.: 23). Die Befunde der Studie bestätigten weder die Thesen einer zunehmenden »Verbürgerlichung der Arbeiterklasse« noch die einer zunehmenden Konfliktbereitschaft (vgl. Lutz/Schmidt 1977: 206; Heil/Wolf 2017: 41).

In einem späteren Aufsatz deutete Schumann (2016) auf die Voreiligkeit der Integrationsverkündung von Schelsky hin. Die Integrationsthese überschätze die materiellen Verbesserungstendenzen und vernachlässige nach wie vor bestehende erhebliche Machtasymmetrien in den Betrieben. Die Interessen des Kapitals führten zu negativen Rationalisierungserfahrungen, darunter Intensivierung der Arbeit, Dequalifizierung, heteronome Arbeitsgestaltung und die Ausgrenzung der Arbeitnehmenden aus betrieblichen Entscheidungsprozessen. Die Art und Weise, wie diese Erfahrungen von den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern verarbeitet werden, beeinflusse ihre Haltung gegenüber dem bestehenden System. Negative Rationalisierungserfahrungen hinderten die Lohnabhängigen daran, sich mit dem System zu versöhnen, und führten zu einer kritischen Distanz gegenüber betrieblichen und gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen. Obwohl die These der »Verbürgerlichung« der Arbeiter nicht bestätigt werden könne, führten negative Rationalisierungserfahrungen dennoch nicht zwangsläufig zu einem antikapitalistischen Arbeiterbewusstsein unter den Lohnabhängigen. Diese Ergebnisse wurden von Schumann in zwei nachfolgenden Untersuchungen über die September-Streiks des Jahres 1969 (vgl. Schumann et al. 1971) und die Werftindustrie (vgl. Schumann et al. 1982) bestätigt.

Hinsichtlich der Antwort auf die »soziale Frage« des 20. Jahrhunderts herrschte kein Zweifel mehr: Obwohl es nicht zu einer vollständigen »Verbürgerlichung« der Arbeiter gekommen war, hatten sie sich zweifellos in die Gesellschaft integriert (Brock 1988: 416).

Ab den 1980er-Jahren erfolgte eine Neuausrichtung des Forschungsinteresses in der Bewusstseinsforschung. Während klassentheoretische Fragen nach der Konstitution von Bewusstsein der Arbeiterklasse in den Hintergrund traten, rückten subjektive Wahrnehmungen von Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen in den Mittelpunkt der Industriesoziologie (vgl. Thomssen 1982) und traten an die Stelle der vormaligen Fokussierung auf das Arbeiterbewusstsein. Diese Entwicklung wurde einerseits durch empirische Erkenntnisse befördert, die zeigten, dass ein klassenspezifisches Bewusstsein per se nicht existierte und die zugewiesenen politischen Erwartungen nicht erfüllt wurden. Andererseits wurde immer offensichtlicher, dass die Vorstellung von einer allumfassenden Einheitlichkeit der Arbeiterklasse angesichts der Existenz von vielfältigem individuellem Selbstbewusstsein nicht aufrecht zu halten war (Thomssen 1991: 307).

Viele Soziologinnen und Soziologen, die früher das Arbeiterbewusstsein oder das gesellschaftliche Bewusstsein erforschten, haben ihre Aufmerksamkeit verstärkt auf die Biographieforschung gerichtet. Dies liegt darin begründet, dass die moderne Biographieforschung in gewisser Weise die herkömmliche Trennung zwischen »subjektiven Handlungsorientierungen« und individuellen Handlungen einerseits sowie »objektiven Handlungsbedingungen« und strukturellen Handlungsbegrenzungen andererseits zu überwinden ermöglicht (vgl. Pries 1997: 287). Die Hinwendung zum individuellen Subjekt und seiner Lebensgeschichte stellte eine bessere Möglichkeit dar, den Lebenszusammenhang der Arbeiter auf exemplarische Weise zu beleuchten. Tatsächlich konnte der biographische Ansatz verdeutlichen, dass das innere Gefüge des individuellen Bewusstseins weitaus komplexer ist, als es die Bewusstseinsforschung angenommen hatte (vgl. Thomssen 1980).

Auf die Bedeutung der lebensgeschichtlichen Erfahrungen des Subjekts weist auch die Deutungsmusterforschung hin. Der Deutungsmusteransatz adressiert das ungelöste Problem des Verhältnisses von Bewusstsein und sozialer Realität und bietet damit eine grundlegende Alternative zur klassentheoretischen Analyse (Thomssen 1980: 359). Der Schwerpunkt der Deutungsmusterforschung liegt auf der subjektiven Interpretation und Verarbeitung sozialer Erfahrungen, die zu handlungsorientierten Deutungsmustern führen, in denen das Individuum seinen Arbeits- und Lebensverhältnissen eine eigensinnige Bedeutung verleiht. Dabei ist das einzelne »Selbstbewusstsein« nicht durch die Totalität des Allgemeinen geprägt und somit nicht lediglich als individuelle Ausprägung kollektiver Deutungsmuster zu betrachten: »Im Deutungsmuster des Einzelnen bilden gesellschaftlich-allgemeine und individuelle Elemente eine spezifische Konfiguration, ohne dass die individuellen Elemente auf die gesellschaftlich-allgemeinen reduziert werden können« (Thomssen 1991: 307 ff.). Deutungsmuster sind subjektive Interpretationen der sozialen Realität, die im Zusammenhang mit individuellen Bedürfnissen und Interessen stehen (Thomssen 1980: 366). Neuendorff und Sabel (1978: 842) verwenden den Begriff »Alltagstheorien«, um die Deutungsmuster zu beschreiben, mit denen gesellschaftliche Gruppen und Klassen ihre Realität in Bezug auf Lebens- und Arbeitswelt interpretieren und die ihnen Handlungsorientierung bieten.

Darüber hinaus haben die Deutungsmuster einen »generativen Charakter« (Oevermann 2001: 8) und erzeugen Verhaltensäußerungen. Weil sie in gemeinsame Sinnstrukturen integriert sind, schaffen sie Bedeutung sowohl für die handelnde Person als auch für diejenigen, die an der Handlungssituation beteiligt sind. In Bezug auf die Arbeitssituation können die Deutungsmuster die Art und Weise beeinflussen, wie die Menschen ihre Arbeitssituation wahrnehmen, ihre Arbeitserfahrungen interpretieren und wie sie darauf reagieren. Die erwerbslei-

tenden Interessen und Orientierungsmuster, welche in vorliegender Studie als zu untersuchende Variable »Arbeitsorientierung« bezeichnet werden, spielen somit für das Weiterbildungsverhalten der Beschäftigten eine bedeutende Rolle. Dies ist die zentrale Hypothese dieser Studie.

Die Erkenntnisse aus der Forschung über Arbeits- und Arbeiterbewusstsein lassen sich auch in der Weiterbildungsforschung wiederfinden. Wie in Kapitel 3 detailliert beschrieben, wird das Weiterbildungsverhalten der Menschen entweder von (mehr oder weniger) konstanten, vom Willen und Verhalten der Akteure unabhängigen und somit gleichsam »objektiven« Arbeitsmarkt- und Betriebsstrukturen aus begründet und erklärt. Auch den Veränderungen der Arbeitssituation wird ein starker und direkter Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten der Beschäftigten zugeschrieben. Es wurde dabei fast vollständig außer Acht gelassen, dass Weiterbildungsentscheidungen auch durch subjektive erwerbsleitende Interessen und Orientierungsmuster beeinflusst werden können.

In der Weiterbildungsforschung werden Theorieansätze verschiedener Fachdisziplinen angewendet, wie Erziehungswissenschaft, Ökonomie, Psychologie oder Betriebswirtschaft, um einen Erklärungsansatz für die Motive, Interessen und Weiterbildungseinstellungen der Adressaten (d. h. diejenigen Personen, die Erwachsenenbildung erreichen soll) zu liefern (vgl. von Hippel et al. 2018). Das Arbeits- und Forschungsgebiet der Weiterbildung weist noch keine institutionelle Identität bzw. Festigung auf (vgl. Tippelt/von Hippel 2018: 7). Dadurch ist das Forschungsgebiet der Weiterbildung von Interdisziplinarität, Methodenvielfalt und Pluralität geprägt (vgl. Gruber 2009). In vorliegender Studie wurde das Weiterbildungsverhalten der Erwerbstätigen nicht aus einer erwachsenenpädagogischen Perspektive¹ untersucht, sondern stattdessen ein arbeitssoziologischer Blickwinkel eingenommen. Die berufliche Weiterbildung von Erwachsenen findet größtenteils in den Betrieben und im Erwerbsleben statt (vgl. BMBF 2022). Entsprechend werden auch die Zugangschancen, die Strukturen wie auch das Teilnahmeverhalten im Wesentlichen im Kräftefeld der Arbeitswelt gestaltet. Aufgrund dessen erscheint für die vorliegende Studie ein Analyserahmen, welcher in ein arbeitssoziologisches Forschungsfeld eingebettet ist, zur Analyse des Weiterbildungsverhaltens und der Weiterbildungschancen am besten geeignet. Das Weiterbildungsverhalten von Erwerbstätigen ausgehend von einer an sozialen Institutionen angelehnten Typologie der Arbeitsorientierungen zu analysieren, trägt dabei zur Pluralität der Theorieansätze in der modernen

¹ Der im Laufe der 1970er- und 1980er-Jahre in Deutschland eingeführte Begriff der »Erwachsenenpädagogik« stellt eine paradigmatische Abgrenzung gegenüber anderen Wissenschaften dar und richtet seinen Fokus auf den pädagogischen Kern und die pädagogischen Maßstäbe für die Praxis der Erwachsenenbildung (vgl. Gruber 2009).

Weiterbildungsforschung bei. Nach vorliegendem Kenntnisstand hat die Weiterbildungsforschung die Arbeitsorientierungen der Beschäftigten bezüglich ihrer Weiterbildungsentscheidungen und -chancen bislang kaum berücksichtigt.

Die Forschung im Bereich der Weiterbildung wurde bisher vorwiegend von neoklassisch geprägten Theorien wie der Humankapitaltheorie oder der Transaktionskostentheorie dominiert (vgl. Weingärtner et al. 2015; Köhler et al. 2017; Köhler/Weingärtner 2018). Diese Theorien neigen dazu, entweder die Bedeutung der Arbeitsmarkt- und Betriebsstrukturen bei der Erklärung des Weiterbildungsverhaltens der Individuen überzubetonen (Transaktionskostentheorie), oder gehen von dem unrealistischen Menschenbild des »Homo oeconomicus« aus, der seine Weiterbildungsentscheidungen nach rationalem Kosten-Nutzen-Kalkül durchführe. Die Erkenntnisse aus langjähriger Forschung in den Bereichen Industrie-, Betriebs- und Arbeitssoziologie, die sich von einem engen Fokus auf die »objektive Realität« als determinierendem Faktor für das Handeln und Verhalten der Arbeiter hin zu einem Deutungsmusterkonzept bzw. der Berücksichtigung der subjektiven Wahrnehmungskonstruktionen entwickelt haben, können zu einem besseren Verständnis des Weiterbildungsverhaltens von Beschäftigten beitragen.

Im Gegensatz zu den meisten existierenden Studien wird für die vorliegende Untersuchung eine breitere Auswahl an Theorien zur Überprüfung der Hypothesen und Interpretation der Ergebnisse herangezogen. Dafür werden hier die Grundannahmen der Humankapital-, Transaktionskosten- und Segmentations-theorie sowie von Signal- und Filtertheorien nutzbar gemacht. Zudem wird ein soziologisch fundierter institutionstheoretischer Ansatz für eine Annäherung an das Weiterbildungsverhalten und dessen Determinanten vorgeschlagen, um das vielschichtige und komplexe Weiterbildungsgeschehen besser verstehen zu können. Hierbei geht es darum, dass die Weiterbildung von Erwerbstätigen in den Strukturen der Erwerbsarbeit stattfindet und die erwerbsstrukturierenden Institutionen zugleich Weiterbildungschancen und -verhalten mitgestalten. Die von Pries (1997; 2005) vorgeschlagenen erwerbsstrukturierenden sozialen Institutionen und die darauf aufbauenden Arbeitsorientierungen bilden hierbei den hauptsächlichen theoretischen Rahmen für diese Arbeit. Bevor der theoretische Rahmen der Studie weiterführend behandelt wird, sollen an dieser Stelle zunächst die wichtigsten bislang in der Weiterbildungsforschung verwendeten Theorieansätze betrachtet werden.

Der Humankapitaltheorie zufolge gehören Investitionen in das Humankapital (z. B. in Wissen, Fähigkeiten, Gesundheit oder Werte) aus wirtschaftspolitischer Perspektive zu dem wichtigsten Faktor sowohl für die Produktivitätssteigerung eines Betriebes, als auch für die individuelle Nutzenmaximierung. Betriebe können durch Investitionen in das Humankapital die Produktivität ihres Personals erhöhen und somit deren Wettbewerbsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt

sichern. Die Humankapitaltheorie (Becker 1975; Schultz 1961) besagt, dass sowohl Betriebe als auch Individuen bereit sind, Geld und Zeit in zusätzliche (schulische oder berufliche) Bildung zu investieren unter der Voraussetzung, dass sich diese Kosten – für das Individuum – in der Zukunft durch ein höheres Einkommen und/oder verbesserte Arbeitsmarktchancen bzw. – für die Betriebe – durch Erhöhung der Produktivität ihres Personals amortisieren würden (Leemann 1999). Sowohl die Betriebe als auch die Menschen sind demnach nur dann bereit, in Weiterbildung zu investieren, wenn durch die Investition eine Nutzenmaximierung sichergestellt ist.

Eine weitere populäre Theorie in der Weiterbildungsforschung ist die Transaktionskostentheorie (Coase 1937; Williamson 1987). Ähnlich wie die Humankapitaltheorie geht auch dieser Theorieansatz von einer rationalen Kosten-Nutzen-Abwägung aus und stellt die betrieblichen Entscheidungsträger als handelnde Akteure in den Mittelpunkt. Nach der Transaktionskostentheorie sind betriebliche Aktivitäten – und damit auch betriebliche Investitionen in Weiterbildung – immer mit Kosten verbunden, so dass effizienzorientierte Betriebe dementsprechend lediglich in Beschäftigte investieren würden, von denen sie sich durch die Investition in betriebliche Weiterbildung als Alternative zu einem externen *Subcontracting* oder *Recruitment* einen größeren Nutzen versprechen. Betriebliche Weiterbildungsinvestitionen fokussieren sich nach dieser Theorie auf die Aneignung firmenspezifischen Wissens und führen zu einem passgenauen Erwerb (betriebs-)spezifischen Humankapitals gemäß den Anforderungen des Betriebs (vgl. Thelen/Busemeyer 2012).

Ein weiterer Theorieansatz, der die Strukturen des Arbeitsmarktes in ihrer Bedeutung für die Weiterbildungschancen in den Vordergrund stellt, ist die Segmentierungstheorie. Von dieser Theorie ausgehende Studien analysieren die unterschiedlichen Zugangschancen der Menschen zur Weiterbildung. Das in den 1950er-Jahren in den USA entwickelte Segmentationskonzept sieht eine Zweiteilung des Arbeitsmarktes in einen »guten« internen und einen »schlechten« externen Teil vor (vgl. Kerr 1977; Doeringer/Piore 1971) und wurde in den 1970er-Jahren in Deutschland um einen »berufsfachlichen Teilarbeitsmarkt« erweitert, welcher einen »guten« externen Arbeitsmarkt darstellt (vgl. Lutz/Sengenberger 1974; für einen Überblick siehe Sesselmeier et al. 2010). Der segmentierungstheoretische Ansatz geht davon aus, dass situative Kontextfaktoren wie Produktionstechnik, Arbeitsorganisation oder betriebliche Personalpolitik bei der Weiterbildungsteilnahme der Individuen eine entscheidende Rolle spielen. Die Strukturen in den Teilarbeitsmärkten bestimmen dabei sowohl das Weiterbildungsangebot als auch die Zugangschancen der Menschen zu den jeweiligen Maßnahmen (vgl. Düll/Bellmann 1998; Becker/Hecken 2011: 381).

Die Humankapital- und Transaktionskostentheorien legen ihren Fokus auf die Entwicklung eines Handlungsmodells, welches auf einem rationalen Kalkül basiert. Sowohl Individuen als auch betriebliche Entscheidungsträger in ihrer »Gatekeeper-Rolle« werden als rational handelnde Menschen definiert, die dann in Weiterbildung investieren bzw. daran teilnehmen, wenn der Nutzen größer als die damit verbundenen Kosten gesehen wird. Diese Annahmen deuten darauf hin, dass die Menschen ihre Erwerbssituation bzw. *Gatekeeper* die Erwerbssituation der Arbeitnehmenden stets richtig einschätzen würden und eine rationale Wahl für oder gegen eine Weiterbildungsbeteiligung auf Basis eines Kosten-Nutzen-Kalküls trafen. Studien zeigen jedoch, dass die Beschäftigten mit dem höchsten Weiterbildungsbedarf (wie z. B. gering Qualifizierte), also diejenigen, die einen Arbeitsplatz mit hohem Substituierbarkeitspotenzial innehaben, nicht diejenigen sind, die sich am meisten weiterbilden oder Weiterbildungschancen angeboten bekommen (vgl. Kapitel 3). Auch angesichts des sich verschärfenden Fach- und Arbeitskräftemangels wäre es für die Betriebe am sinnvollsten, wenn sie ihre Arbeitskräfte durch Weiterbildung für die zukünftigen Anforderungen rechtzeitig vorbereiten und sie durch Förderung der Qualifizierungsaktivitäten an sich binden würden. Empirische Studien zeigen jedoch, dass sich in der Praxis nur jeder zweite Betrieb um entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen bemüht (Erol/Ahlers 2023) und Individuen ihre Entscheidungen nicht lediglich auf Basis von »Kalkül-Rechnungen« treffen. Ein Beispiel dafür können die Signaltheorie nach Arrow (1973) und die Filtertheorie nach Spence (1973) sein. Diese widersprechen der Produktivitätsthese der Humankapitaltheorie und somit dem kausalen Zusammenhang zwischen Bildungsinvestitionen und der Produktivität der Beschäftigten sowie deren Einkommen. Ebenso bestreiten sie die auf der Rational-Choice-Theorie basierende Annahme, dass Individuen ihre Bildungsinvestitionen ausschließlich oder zumindest vorwiegend nach einer rationalen Abwägung von Kosten und Nutzen tätigen, und gehen davon aus, dass Individuen ihre Entscheidungen und ihre Handlungen trotz der Informationsasymmetrien rational treffen und umsetzen (Becker/Hecken 2011: 378). Aus dem Blickwinkel der Signal- und Filtertheorien tragen schulische und berufliche Qualifikationen nicht unmittelbar zur Produktivität der Individuen bei, sondern dienen vielmehr als Signale und Filter für die Betriebe bei der Auswahl von Bewerbenden für betriebliche Eintrittspositionen (Konietzka 2011: 270). Das Bildungsniveau von Beschäftigten oder Bewerbenden sowie ihre im Weiterbildungssektor erworbenen Bildungszertifikate besitzen für die Arbeitgebenden eine wichtige Signalwirkung im Hinblick auf Produktivität, Arbeitsmotivation oder erwünschten Verhaltensweisen (vgl. Becker/Schömann 1996). Darüber hinaus wird das Bildungsniveau der Beschäftigten auch als Filter für den Zugang zur betrieblichen Weiterbildung eingesetzt und führt so zu ungleichen Weiterbildungschancen.

Des Weiteren führt die Vorstellung von Menschen als rational handelnden Wesen, die nach Kosten-Nutzen-Abwägungen ihre Weiterbildungsentscheidungen treffen, zu der Gefahr, dass der Weiterbildungsforschung ein methodologischer Individualismus zugrunde gelegt wird. Das Lernen an sich und die Investitionen in Bildung haben sich unter dem Einfluss marktwirtschaftlicher Logiken stark verändert und sind mehr und mehr von einem kollektiven zu einem individuellen Problem geworden. Der weitverbreitete Diskurs über die *Employability* schreibt jedem Individuum zu, dass es selbst für die Aufrechterhaltung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit verantwortlich sei. Die Akteure müssen sich im Laufe der ökonomischen und technischen Veränderungen im Berufsleben auf Diskontinuitäten in ihren Berufsbiographien einstellen, mit diesen umgehen und sich auf die Ausübung neuer beruflicher Tätigkeiten einstellen. Im Ergebnis sind diese Entwicklungen immer wieder mit biographischen Neujustierungen verbunden.

Die Hervorhebung der subjektiven Gestaltung der Persönlichkeit und Identität führt den Diskurs der Weiterbildung schnell hin zu einer rein individualistischen Perspektive, welche die sozialen Rahmungen und Vorstrukturierungen in der Gesellschaft schnell übersieht. Das Weiterbildungsgeschehen kann kaum erklärt werden, wenn es losgelöst von den gesellschaftlichen Strukturen betrachtet wird. Es muss vielmehr in die gesellschaftliche Ordnung als Ganzes eingebunden werden. Die Verteilung der Weiterbildungschancen zeigt ähnliche Muster wie die Bildungsungleichheiten in der Gesellschaft. Existierende Bildungsungleichheiten verfestigen sich im Laufe des Berufslebens, da höhere Bildungsniveaus mit höheren Weiterbildungschancen korrelieren (vgl. Solga/Heisig 2014). Auch Geschlechterungleichheiten (vgl. Grund/Martin 2012), Altersdiskriminierung (vgl. Görlitz/Tamm 2016) und die Benachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Erlinghagen/Scheller 2011; Seibert/Solga 2005) spiegeln sich in den Weiterbildungschancen der Menschen wider. Darüber hinaus kann die institutionelle Strukturierung von Erwerbsarbeit einerseits Einfluss auf unternehmensspezifische Faktoren wie die betriebliche Stellung oder die Zugehörigkeit zu bestimmten Statusgruppen haben und dadurch die Zugangsmöglichkeiten der Beschäftigten zu betrieblichen und überbetrieblichen Weiterbildungsangeboten erheblich beeinflussen. So bestehen für Angestellte beispielsweise höhere Weiterbildungschancen als für Arbeiter (vgl. Schiener et. al 2013). Je höher Beschäftigte zudem auf der Karriereleiter stehen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie weitergebildet werden (vgl. Grund/Martin 2012).

Während die Einbettung des Weiterbildungsgeschehens in die gesellschaftlichen Strukturen notwendig ist, ist eine Überbetonung der Arbeitsmarkt- und betrieblichen Strukturen als Determinanten der Weiterbildungschancen nicht zielführend. Das Weiterbildungsverhalten der Beschäftigten lässt sich nicht

ausschließlich in den Betrieben bzw. durch die betrieblichen und arbeitsmarktspezifischen Faktoren bestimmen. Das Handeln und Verhalten einer Person in der Arbeitswelt kann durch (berufs-)biographische Einflüsse entscheidend beeinflusst werden (vgl. Pries 1997: 271; 2005: 23; vgl. Hoose et al. 2009: 73; 2015: 155;). Die subjektive Bewertung und Wahrnehmung ihrer Arbeitssituation wird das Weiterbildungsverhalten der Menschen beeinflussen. Es ist davon auszugehen, dass die Weiterbildungschancen der Beschäftigten im Wesentlichen, wenn auch nicht ausschließlich, entlang der Strukturen der Erwerbsarbeit verteilt sind. Daher sollten Weiterbildungschancen und -verhalten der Erwerbstätigen auch in die »Kräftefelder der Erwerbsarbeit«² (Pries 2005) eingebettet und darin analysiert werden.

Angelehnt an das Konzept der Arbeitsorientierungen wurde für die vorliegende Studie ein Analyserahmen von erwerbsstrukturierenden Arbeitsorientierungen konstruiert, der zur Erklärung des Weiterbildungsverhaltens und der Weiterbildungschancen von Erwerbstätigen angewendet wird. Viele wissenschaftliche Studien haben bereits das Konzept der Arbeitsorientierungen zur Erklärung unterschiedlicher sozialer Phänomene angewendet (s. Hoose 2015; Laske/Schweres 2013; Hoose et al. 2009; Koppelsch 2008; Thomssen 1980; Hack et al. 1979; Neundorff/Sabel 1978; Kern/Schumann 1970). Bis auf Hoose et al. (2009) wurde die Typologie der Arbeitsorientierungen bislang jedoch vorwiegend als Analyseschema in der qualitativen Forschung benutzt. In vorliegender Studie soll nun zum einen diese wissenschaftlich fundierte Typologie der Arbeitsorientierungen empirisch mit repräsentativen Daten für Deutschland im Hinblick auf deren innere analytisch-logische Stringenz und Trennschärfe getestet werden. Zum anderen dienen die Arbeitsorientierungen der Erwerbstätigen als Analyserahmen, um deren Weiterbildungsverhalten zu analysieren. Zentral dafür ist die Hypothese, dass die Arbeitsorientierungen neben den soziodemographischen, arbeits- und betriebsbezogenen Faktoren eine wichtige Rolle für die Erklärung des Weiterbildungsverhaltens der Beschäftigten spielen. Dabei geht es nicht darum, eine Alternative zu den wichtigsten erklärenden Variablen der Weiterbildungsbeteiligung wie soziodemographische Faktoren (z. B. Geschlecht, Alter, Bildung oder Migrationshintergrund) oder arbeits- und betriebsbezogene Merkmale (z. B. Beschäftigungsverhältnisse, Führungsrolle oder Betriebsgröße) zu konstruieren. Vielmehr sollen die Indikatoren, die das Weiterbildungsverhalten erklären, um die Einstellungen der Erwerbstätigen in Bezug auf ihre Arbeitswelt erweitert werden. Als systematische Grundlage dient dabei ein multidimensionaler Ansatz, der sowohl individuelle als auch arbeits- und betriebsbezogene Faktoren sowie Arbeitsorien-

2 Kräftefelder der Erwerbsarbeit beschreiben die sozialen Strukturen oder Institutionen, die Arbeit und Erwerb beeinflussen und formen (vgl. Pries 2005: 7).

tierungen als Ganzes in Betracht nimmt. Dadurch kann das Weiterbildungsverhalten der Beschäftigten in seinen vielseitigen Facetten analysiert und insbesondere die subjektiven Handlungsorientierungen in ihrem Funktionszusammenhang mit den Beschäftigungsstrukturen, den Erwerbsverläufen und den Arbeitsorientierungen untersucht werden.

4.2 Erwerbstrukturierende Institutionen und die Arbeitsorientierungen

Unabhängig davon, ob es um die Aufrechterhaltung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit oder dem Streben nach einer beruflichen Entwicklung geht, lässt sich eine Weiterbildungsentscheidung in der Gestaltung der Erwerbsbiographien verorten. Die die Erwerbsarbeit strukturierenden Institutionen gestalten sowohl die Handlungsmöglichkeiten – in vorliegender Studie die Weiterbildungschancen – als auch deren Realisierung, in dem Sinne, dass diese Möglichkeiten als real wahrgenommen und in Anspruch genommen werden und eine Weiterbildungsteilnahme stattfindet. Um das Weiterbildungsverhalten der Menschen nachvollziehen zu können, bedarf es eines theoretischen Rahmens, der zum einen die Analyse institutioneller Strukturen der Erwerbsarbeit als Handlungsoptionen erlaubt und zum anderen Spielraum für eine subjektive Interpretation und Realisierung dieser Handlungsoptionen anbietet. Da Individuen objektive Aspekte ihrer Arbeitssituationen in Abhängigkeit von der Ausprägung bestimmter Faktoren unterschiedlich wahrnehmen und bewerten, können sie auch unterschiedliche Reaktionen auf die gleichen Arbeitssituationen zeigen (vgl. Popitz et al. 1957; Kern/Schumann 1970; Niederfeichtner 1980; Böhle et al. 2017; Brose/Wohlrab-Sahr 2018). Solche subjektive Wahrnehmung und Bewertung der Arbeitssituation kann zu einem unterschiedlichen Weiterbildungsverhalten trotz ähnlicher Arbeits- und Lebenssituationen führen. Diese intervenierende subjektive Bewertung und Wahrnehmung von Arbeitssituationen lässt sich als hypothetisches Konstrukt von *Arbeitsorientierungen* erklären.

Die Handlungsorientierungen der Menschen sind weder allein durch die Strukturen determiniert noch völlig subjektiv gestaltet (vgl. Pries 1997). Daher liegt dieser Studie ein soziologischer Ansatz zugrunde, der es erlaubt, die soziale Umwelt der Akteure mit ihrem Weiterbildungsverhalten und ihren Weiterbildungschancen in Bezug zu setzen. Dieser Ansatz ermöglicht die gesellschaftliche Einbettung des Weiterbildungsgeschehens, ohne dieses im Sinne eines Strukturfunktionalismus durch die Strukturen der Gesellschaft zu determinieren. Den

Akteuren wird genügend Raum für Handlungsmöglichkeiten eingeräumt, ohne jedoch in das andere Extrem eines *subjektiven Individualismus* zu verfallen.

Für vorliegende Studie scheint die von Pries vorgeschlagene Typologie der *erwerbsstrukturierenden sozialen Institutionen* besonders vielversprechend. Der Ansatz bietet einerseits die Möglichkeit, die Strukturierung der Erwerbsarbeit durch die verschiedenen sozialen Institutionen zu analysieren und bietet gleichzeitig ein Analyseschema für die Lebens- und Arbeitsorientierungen der Akteure, die in die Erwerbsstrukturen eingebettet sind.

In Bezug auf eine Erwerbsregulierungsforschung schlägt Pries eine »institutionensorientierte sozialwissenschaftliche Perspektive auf Erwerbsarbeit« vor (Pries 2005: 15). Die Annahme seines Konzepts beruht im Wesentlichen auf der Erkenntnis, dass »neben den häufig verwendeten Dichotomien von Markt und Organisation bzw. Markt und Staat weitere und prinzipiell theoretisch gleichwertige soziale Institutionen« strukturprägend für die Erwerbsarbeit sind. Diese sind die Familie/soziale Netzwerke, der Beruf bzw. die Beruflichkeit von Arbeit und Beschäftigung (ebd.: 24 f.). Es bedarf nach Pries einer erweiterten Perspektive auf weitere gesellschaftliche Triebkräfte, die die Erwerbsstrukturen prägen, wie z. B. demographische Entwicklungen, Arrangement der Geschlechterverhältnisse oder Entwicklungen der sozialen Ungleichheitsstrukturen. Mit dem Konzept schlägt er vor, von einer auf akteurszentrierte und arbeitspolitische Prozesse fokussierten Erwerbsregulierung hin zu einer soziologisch fundierten Erwerbsstrukturierung zu kommen, welche auf das Kräftefeld sozialer Institutionen als »sedimentiert[e] Ergebnisse längerfristiger gesellschaftlicher Entwicklungen« (ebd.: 29) zurückgreift. Unter sozialen Institutionen werden bei Pries »ganz allgemein sozial (und nicht biologisch) vererbte und erlernte Normen-, Handlungs- und Beziehungsprogramme [...], die für große soziale Gruppen bestimmte Lebensbereiche strukturieren sowie soziale Identität und Stabilität stiften« (Pries 2017: 18), verstanden.

Die in Bezug auf die Strukturierung und Regulierung von Erwerbsarbeit lassen sich fünf soziale Institutionen identifizieren, die sich in Bezug auf ihre hauptsächlichsten *Handlungsressourcen*, *Handlungslogiken* und *Handlungsnormen* sowie ihr *Kommunikationsmedium* voneinander unterscheiden (vgl. ebd.: 24 f.). Die Basisinstitutionen der Erwerbsregulierung nach Pries sind *Netzwerk*, *Beruf* (die Beruflichkeit von Arbeit und Beschäftigung), *Markt* (die Marktlichkeit von Arbeit und Beschäftigung), *Organisation* und *öffentliches Regime* (aus Staat, Recht und Nicht-regierungsverbänden). Diese fünf sozialen Institutionen sind insofern strukturprägend für die Erwerbsarbeit,

als [dass] sie die Erwartungen der Menschen in Bezug auf das, was »normal« ist, wesentlich mitbestimmen und indem sie das allgemeine Kräftefeld mitdefinieren, welches nicht nur auf diese subjektiven Wahrnehmungen, Erwartungen und Normen, sondern auch auf die objektiven

Verlaufssequenzen von Menschen durch Arbeits- und Erwerbspositionen einen entscheidenden Einfluss hat. (Pries 2005: 36)

Die erwerbsstrukturierenden sozialen Institutionen formen unaufhörlich die Individuen nach gemeinsamen Mustern und beeinflussen – ohne dass die Individuen sich dessen notwendig bewusst sind – ihr Handeln in der Arbeitswelt. Diese generellen Orientierungsmuster für das individuelle Arbeitshandeln lassen sich mit dem Begriff »Arbeitsorientierungen« ausdrücken. Es geht dabei um die Einstellungen der Erwerbstätigen in Bezug auf die Arbeitswelt, welche durch Wertvorstellungen, Interessen und Institutionen geprägt sind (vgl. Hoose 2015: 97). Sie besitzen Einflusspotential auf individuelle Gewohnheiten, Vorstellungen und Präferenzen einer Person im Bereich der Arbeitswelt (vgl. Hodgson 2000: 325) und »bilden sich über einen längeren Zeitraum in den sozialen Beziehungen des (erweiterten) Arbeitsumfelds einer Person heraus« (Hoose et al. 2009: 74). In diesem Kontext liefern soziale Institutionen Orientierungspunkte bei der Interessengenerierung, die für Individuen handlungsstrukturierende Funktion besitzen. Daher ist anzunehmen, dass die konkrete Arbeitsorientierung einer Person durch die Kräftefelder der Erwerbsregulierung geprägt wird (vgl. Pries 2005: 91).

Des Weiteren sind die Arbeitsorientierungen theoretisch als »Sozialisationswirkungen« bzw. »als Ergebnis der Auseinandersetzungen mit der spezifischen Arbeitssituation« (Niederfeichtner 1980: 112) zu begründen. Diese Vorstellung knüpft zugleich an Annahmen der Theorie der Institutionen (vgl. Gehlen 1977; Schlesky 1980; Mayntz/Scharpf 1985) an, die als »ein objektives Bezugssystem der sozialen Wirklichkeit« (Schlesky 1980: 215) oder auch eine »soziale Tatsache« (Émile Durkheim) betrachtet werden und im Handeln und Bewusstsein der Individuen nachweisbar ist. »Institutionen sind die grundlegenden Einheiten von Gesellschaften; sie sind jene sozialen Wirklichkeiten, auf die hin das Handeln zu analysieren ist, um es in seiner Bedeutung – auf etwas hin – zu verstehen« (Schäfers 1996: 155). Institutionen entstehen einerseits mit und in menschlichen Verflechtungszusammenhängen, verfestigen und verändern sich auch durch das soziale Handeln bzw. passen sich an gesellschaftliche Veränderungen an. Sie besitzen auch die Funktion, das soziale Handeln der Individuen zu prägen, dieses zu begrenzen und dadurch auch zu ermöglichen (vgl. Giddens 1988). Die Institutionen entstehen in und durch die sozialen Beziehungen von sozialen Gruppen. Individuen gestalten und verändern die Institutionen, so wie Institutionen das Handeln der Individuen formen und einschränken.

Wenn wir über die Effekte der Arbeitsorientierungen auf individuelles Weiterbildungsverhalten sprechen, geht es nicht darum, ob eine Arbeitsorientierung »richtig« oder »falsch« ist oder ob sie zu einem erwünschten Verhalten bzw. einer Weiterbildungsteilnahme führt oder eben dafür nicht förderlich ist. Eine

Nichtteilnahme an Weiterbildung ist häufig in erster Linie fehlenden Ressourcen geschuldet und nicht das Ergebnis einer »falschen« Arbeitsorientierung. Die Arbeitsorientierungen dienen vielmehr als Interpretationsgrundlage für die konkrete Handlungssituation, ob die Erwerbstätigen sich in einer bestimmten Arbeits- und Lebenssituation weiterbilden wollen oder nicht. Die komplexen und vieldimensionalen Bestandteile einer konkreten Handlungssituation werden von Handelnden anhand ihrer impliziten oder expliziten Sichtweisen und Erfahrungswissen interpretiert und mit vorhergehenden Erfahrungen und entsprechenden Wissensbeständen verglichen. Auf diese Weise wird die Handlungssituation strukturiert, ausgesondert und besonders hervorgehoben (vgl. Pries 1997: 437 f.). Dabei stellen die Arbeitsorientierungen gewisse Interpretationsschemata dar, durch die Menschen ihre Arbeitswelt wahrnehmen und ihren Handlungen eine entsprechende Richtung geben.

Theoriegeleitet lassen sich für vorliegende Studie vier relevante »idealtypische« Arbeitsorientierungen generieren. Sie sind insofern »idealtypisch«, da es sich um idealisierte theoretische Konzepte handelt. Nach Max Weber ist »in seiner begrifflichen Reinheit [...] dieses Gedankenbild nirgends in der Wirklichkeit empirisch vorfindbar« (Weber 1922: 191), sondern Idealtypen sind vielmehr gedankliche oder mentale Konstruktionen, die gebildet werden, indem die empirisch beobachtbaren Einzelercheinungen zu einem kohärenten und widerspruchsfreien Gedankenkonstrukt zusammengefasst und anschließend auf einen gedanklichen Ausdruck bezogen werden. Idealtypen haben somit nicht den Anspruch, die Realität widerzuspiegeln, sondern dienen als Mittel zur Darstellung von beobachteten Phänomenen (vgl. ebd.). Es handelt sich also um idealisierte theoretische Abstraktionen, die dazu dienen, empirische Regelmäßigkeiten zu erklären. Im Folgenden werden die hier zugrunde liegenden vier idealtypischen Arbeitsorientierungen, die sich im Hinblick auf die erwerbsstrukturierenden Institutionen »soziales Netzwerk«, »Markt«, »Beruf« und »Organisation« ergeben, näher vorgestellt.

4.2.1 Soziales Netzwerk

Hinter dem sozialen Netzwerk stehen primär soziale und familiäre Lebenszusammenhänge. In agrarisch geprägten und vorindustriellen Gesellschaften war die Trennung zwischen Arbeit und Leben weniger deutlich ausgeprägt, als dies heute der Fall ist. Es gab keine festgelegte Aufteilung des Lebens in verschiedene Phasen wie Kindheit/Jugend/Ausbildung, Erwerbsphase und Ruhestand. Die Rechte und Pflichten bezüglich Arbeit und Einkommen jedes Einzelnen wurden von den Traditionen und den Bedürfnissen des familiären Zusammenlebens be-

stimmt. Die soziale Institution der Familie bzw. des sozialen Netzwerks ist durch die dominante Handlungslogik »wechselseitiger Verpflichtungen und Gunst sowie [...] eine generalisierte und unspezifische Reziprozität und Solidarität« gekennzeichnet (Pries 2005: 39). Tauschbeziehungen finden nicht formalisiert und standardisiert, wie beispielsweise in Form eines Arbeitsvertrages, statt. Der nicht quantifizierbare Austausch zwischen Familienmitgliedern basiert auf wechselseitigen Erwartungen und gegenseitigem Vertrauen. Die hauptsächliche Handlungsressource, die Menschen innerhalb sozialer Netzwerke aufbauen und nutzen, kann basierend auf den Konzepten von Bourdieu (1982, 1985) und Coleman (1988) als *soziales Kapital* bezeichnet werden. »Soziales Kapital ist gespeichert in den sozialen Beziehungen zwischen Menschen als wechselseitige Erwartungshaltung, Bekanntheit, Vertrauen, Solidarität und Hilfe.« (Pries 2005: 40)

Die grundlegenden Strukturmuster der Handlungslogik der Institution des sozialen Netzwerks prägen viele Bereiche und Aspekte der Erwerbsarbeit. Pries (2005) erklärt diese Prägungen am Beispiel des *Compadrazgo*-Systems in Mexiko, bei dem Verwandte, Bekannte und Arbeitskollegen eingeladen werden, Patenschaften für wichtige Meilensteine wie den Abschluss der Ausbildung, den Übergang ins Berufsleben oder die Hochzeit im Leben der Kinder zu übernehmen. Durch diese Patenschaften wird über die Eltern hinaus auch das in den sozialen Netzwerken akkumulierte soziale Kapital mobilisiert, um schwierige Übergänge wie den Einstieg ins Berufsleben zu unterstützen. Diese Patenschaftsbeziehungen lassen sich den primären Netzwerkbeziehungen zuordnen, da sie durch unspezifische Reziprozitätserwartungen geprägt sind und langfristige, kaum formalisierte Tauschbeziehungen darstellen. Die dominante Handlungslogik, das Kommunikationsmedium und das allgemeine Setting solcher Patenschaftsbeziehungen sind hauptsächlich der sozialen Institution der Familie zuzuordnen (vgl. ebd.: 41). Basierend auf diesen Überlegungen können auch die kollegialen Beziehungen am Arbeitsplatz als sekundäre Netzwerkbeziehungen vorwiegend der sozialen Institution des sozialen Netzwerks zugeordnet werden. Die Tauschbeziehungen zwischen Kolleginnen und Kollegen am Arbeitsplatz sind relativ dauerhafte Kooperationszusammenhänge, die auf Vertrauen und unspezifischen Reziprozitätserwartungen basieren. Die kollegialen Beziehungen am Arbeitsplatz beziehen sich auf die zwischenmenschlichen Beziehungen und Interaktionen zwischen den Mitarbeitenden innerhalb einer Organisation und basieren auf gegenseitigen Erwartungshaltungen, Vertrauen, Respekt, Solidarität und Hilfe. Beispiele für solche Beziehungen sind der Austausch von Informationen und Ideen, informelle Kommunikation, Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung bei beruflichen Herausforderungen. Ähnliche Praktiken wie Patenschaften lassen sich auch in Unternehmen beobachten, die für den Einstieg neuer Mitarbeitenden ähnliche Strukturen schaffen, um ihnen den

Eintritt ins Unternehmen zu erleichtern. Informelle und persönliche Netzwerke spielen auch beim Einstieg und der Mobilität auf dem Arbeitsmarkt eine große Rolle. Im Lernkontext kann die soziale Netzwerkbeziehung am Arbeitsplatz eine besondere Bedeutung haben. Wenn berufliche Herausforderungen am Arbeitsplatz mit Hilfe von Kolleginnen oder Kollegen bewältigt werden können, stellen diese Beziehungen einen Lernort in den Betrieben dar, der die Beschäftigten bei Veränderungen in ihren Tätigkeiten und Arbeitsabläufen unterstützen. Auch in Großbetrieben werden soziale Netzwerke gezielt durch neue Zusammenarbeitskonzepte wie »*Working-Out-Loud*« gefördert. Transnationale Unternehmen wie Bosch, Bayer, Aldi, Daimler, Siemens oder Pfizer fördern themenbasierte Netzwerke, in denen Beschäftigte international zusammenarbeiten, um voneinander zu lernen³. Es ist anzunehmen, dass Netzwerkbezogene eher »*On-the-job*« lernen und deshalb weniger an Weiterbildungsaktivitäten teilnehmen. In vorliegender Studie stehen im Allgemeinen die kollegialen Beziehungen am Arbeitsplatz im Mittelpunkt der Institution des sozialen Netzwerks.

4.2.2 Markt

Ein Markt ist als sozialer Raum oder Mechanismus zu definieren, der eine soziale Struktur und eine institutionelle Ordnung für die Übertragung von Rechten an Waren und Dienstleistungen verkörpert und letztlich deren Bewertung, Erwerb und Verkauf ermöglicht (vgl. Aspers/Beckert 2017). Geld fungiert dabei als das wichtigste Kommunikationsmedium innerhalb dieser Institution. Es ermöglicht den Austausch von Waren und Dienstleistungen und dient als allgemein anerkanntes Zahlungsmittel. Das ökonomische Kapital stellt die hauptsächliche Handlungsressource im Markt dar und kann beliebig transferiert und akkumuliert werden. Die grundlegende Handlungsnorm, die den Markt als soziale Einrichtung prägt, besteht darin, dass Individuen ihre eigenen Interessen verfolgen und Tauschoperationen aus individuellem Eigennutz durchführen (vgl. Pries 2005). Im marktlichen Tauschvorgang schließen die beiden Seiten einen impliziten oder auch expliziten Vertrag ab, der die wechselseitigen Leistungen und Pflichten festlegt. Es werden Tauschbeziehungen zwischen anonymen oder sich zumindest weitgehend unbekannten Akteuren ermöglicht, die zum Zwecke des beiderseitigen Vorteils in eine zeitlich und sachlich begrenzte Interaktionsbeziehung eintreten. Märkte umfassen aber nicht nur den Austausch einer Dienstleistung gegen eine Gegenleistung, sondern auch den Moment des Wettbewerbs zwischen verschiedenen Anbietern und/oder mehreren Kunden.

³ Für Beispiele s. <https://www.workingoutloud.com/>.

Die soziale Organisation eines Marktes beinhaltet unterschiedliche Rollen: Anbietende und Käuferinnen/Käufer oder Produzierende und Verbraucherinnen/Verbraucher, die sich auf beiden Seiten des Marktes gegenüberstehen. Wettbewerb zwischen unterschiedlichen Interessen und Interessengruppen (etwa der Anbietenden und der Nachfragenden) und die Optimierung individueller Vorteile und Interessen der Marktteilnehmenden kennzeichnen die von allen geteilten legitimen Handlungsnormen. Angesichts der Tatsache, dass Akteure Markthandel betreiben, um ihre eigenen Vorteile zu steigern, findet Handel – sofern kein Zwang besteht – nur statt, wenn beide Akteure ihren Nutzen erhöhen (vgl. Aspers/Beckert 2017). Die Marktbeziehungen zeichnen sich nach Max Weber (1985 [1922]: 285) zumindest idealtypisch durch das Prinzip der Freiwilligkeit aus: »[D]er Tausch ist die spezifisch friedliche Form der Gewinnung ökonomischer Macht.«

Die ökonomische Macht bzw. die Austauschbeziehungen auf dem Markt sind quantifizier- und berechenbar, da der Austausch von Waren oder Dienstleistungen durch messbare Größen wie Preise und Verträge geregelt wird (vgl. Pries 2010). Niklas Luhmann unterstreicht die Wichtigkeit, dass Märkte in die Lage versetzt werden, Güter zu bewerten, indem er sie als das interne Systemumfeld des Wirtschaftssystems charakterisiert, das Subsysteme in die Lage versetzt, das System über Preise zu kontrollieren (Luhmann 1988: 91 f.). Die Preise geben den wirtschaftlichen Wert von Waren an und ermöglichen den Vergleich der Qualität sehr unterschiedlicher Waren. Die Bewertung von Waren anhand von Preisen ist eine grundlegende Voraussetzung für die Gleichzeitigkeit der sozialen Differenzierung auf Grundlage individueller Kaufentscheidungen und der Integration des Wirtschaftssystems (vgl. Aspers/Beckert 2017).

Die genauen historischen Ursprünge der Märkte sind schwer fassbar, aber es ist klar, dass frühe Formen des Austauschs als Mittel zur Beschaffung von Waren entstanden sind, die unter den eigenen ökologischen Bedingungen nicht verfügbar waren. Die Entstehung des modernen Kapitalismus mit seiner marktdominierten Kontrolle des Wirtschaftssystems war das Ergebnis der Entwicklung von Massenverbrauchermärkten, Arbeitsmärkten, Freihandelsdoktrin und einer rationalen Akquisitionsmentalität (vgl. Weber 1984 [1922]). Erst mit dem Aufkommen des industriellen Kapitalismus im 18. Jahrhundert und einer Ausweitung der Marktbeziehungen, die durch die Schaffung von Arbeitsmärkten eingeleitet wurde, erlangte der Markt eine herausragende Bedeutung als erwerbsstrukturierende Institution und machte einen bemerkenswerten Wandel durch. Dies zeigt, dass es Märkte waren, die den Alltag der Menschen einschließlich ihrer Arbeits- und Einkommensaktivitäten strukturierten und nicht der »ursprüngliche und quasi natürliche Vergesellschaftungszusammenhang« (Pries 2010: 35). Erst mit dem

Aufkommen des modernen Kapitalismus gewann die Marktlogik zunehmend Einfluss auf die Strukturierung von Arbeit und Erwerb (vgl. ebd.).

Die Etablierung von Arbeitsmärkten erforderte die Beseitigung feudaler Abhängigkeiten und kommunaler Besitzverhältnisse, wodurch die Arbeitskräfte gezwungen waren, in den Arbeitsmarkt einzutreten. Dadurch wurden auch die traditionellen Mittel der Erwerbschancen durch Landbesitz, familiäre Bindungen und persönliche Gnadens- und Gefälligkeitsbeziehungen durch individuelle Arbeitsfähigkeiten bzw. das Arbeitsvermögen ersetzt. Es entstand ein neuer Sozialtypus, der gezwungen war, den Unternehmen individuelles Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzubieten (vgl. Pries 2005; Aspers/Beckert 2017). Unter *Lohnarbeitsbedingungen* werden die individuellen Arbeitsfähigkeiten an die »Bedingungen und Erfordernisse ihres Verkaufs« angepasst, »damit sie für den Arbeitenden als Instrument der sozialen und materiellen Existenzsicherung tauglich [sind]« (Beck et al. 1980: 71; H.i.O.). Und je nach Knappheitsverhältnissen auf dem Arbeitsmarkt variieren die Erwerbschancen und somit die individuellen Machtressourcen der Arbeitenden. Unter den *Lohnarbeitsbedingungen* wird die Beruflichkeit der Logik des Marktes unterworfen, was allerdings nicht bedeutet, dass Arbeit und Erwerb lediglich durch die Marktlogiken strukturiert werden.

Die gängigen ökonomischen Arbeitsmarkttheorien gehen davon aus, dass die Arbeitnehmenden den Verkauf ihrer Arbeitskraft auf Grundlage optimaler Verdienstmöglichkeiten unter Einhaltung des optimalen Verhältnisses von Aufwand und Ertrag festlegen (Homo oeconomicus). Als solche können ihre beruflichen Entscheidungen indirekt mit ökonomischen Mitteln kontrolliert werden, da sich das Arbeitsmarktverhalten der Arbeitnehmenden an optimalen Verdienstmöglichkeiten bzw. ökonomischer Günstigkeit und Möglichkeit orientiert. Dadurch wird das (Arbeits-)Marktgleichgewicht erhalten, da die Arbeitnehmenden nach neuen Beschäftigungsmöglichkeiten suchen werden, wenn ein anderer Arbeitsplatz ihnen insgesamt bessere Arbeitsbedingungen verspricht. Der Mechanismus des Marktausgleichs würde so viele Arbeitende zu einem Arbeitsplatzwechsel bewegen, bis ein neues Gleichgewicht von qualitativem und quantitativem Angebot und Nachfrage erreicht ist. Diese unterstellte *Mobilitätsbereitschaft* angesichts von Lohndifferenzen wird als Lösungsmechanismus des natürlichen Marktausgleichs gesehen (vgl. Beck et al 1980: 73 f.).

Empirische Arbeitsmarktstudien haben seit Mitte des 20. Jahrhunderts die Grundannahmen der klassischen Arbeitsmarkttheorie in Frage gestellt. Zahlreiche Studien haben zu Ergebnissen geführt, die den Annahmen dieser Theorie widersprechen (vgl. ebd.). Eine solche Abweichung betrifft beispielsweise die Mobilität von Arbeitnehmenden, für die neben Lohnvorteilen auch qualifikatorische Voraussetzungen und Barrieren auf dem Arbeitsmarkt identifiziert wurden. Diese Faktoren begrenzen die Arbeitskräftemobilität (vgl. Segmentationstheorien

von Sengenberger 1987). Die Arbeitsmärkte in Deutschland sind institutionell-strukturell nach Qualifikationen segmentiert, wobei drei verschiedene Teilarbeitsmärkte existieren: der »Jedermann-Arbeitsmarkt« für unqualifizierte Arbeit, der Markt für Fachqualifikationen und der Markt für betriebliche Qualifikationen. In jedem dieser Teilarbeitsmärkte gelten unterschiedliche Regeln und Logiken für das Handeln der Marktteilnehmenden.

Darüber hinaus hat die moderne Arbeitsmarktforschung häufig Situationen aufgedeckt, in denen Arbeitnehmende es versäumt haben, potenziell vorteilhafte Veränderungen in ihrer Karriere oder ihrer Tätigkeit vorzunehmen. Dies deutet darauf hin, dass das individuelle Arbeitsmarktverhalten von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird, die über bloße Lohnvorteile hinausgehen.

Bei der Wahl eines Arbeitsplatzes oder beim Wechsel zwischen Arbeitsplätzen spielen nicht nur Qualifikationen und wirtschaftliche Faktoren eine Rolle, sondern auch andere persönliche und soziale Aspekte wie Karrieremöglichkeiten, Status, hierarchische Position, Beziehungen und die Bedeutung des Berufs für die soziale Identität. Darüber hinaus können auch außerberufliche Faktoren wie soziale Bindungen in der Gemeinde, das Vorhandensein schulpflichtiger Kinder und Karrieremöglichkeiten für den Ehepartner oder die Ehepartnerin eine Rolle spielen, wenn ein Berufs- oder Branchenwechsel in Betracht gezogen wird (vgl. van Dick 2004). Diese Faktoren müssen berücksichtigt werden, wenn Individuen Entscheidungen für oder gegen einen Berufs-, Tätigkeit- oder Betriebswechsel anstreben. Daher entspricht das Verhalten der Arbeitnehmenden auf dem Arbeitsmarkt keineswegs nur der Wirtschaftsdoktrin der Optimierung unmittelbarer ökonomische Verdienstmaximierung (vgl. Beck et al. 1980: 75). Neben dem Markt wirken die anderen wichtigen sozialen Institutionen wie z. B. Familie und soziales Netzwerk, Beruf oder Organisation strukturprägend für das Verhalten der Individuen (vgl. Pries 2005).

Pries operationalisiert Markt bzw. *Marktllichkeit* als »durchschnittliche Verweilzeit in jedem Beschäftigungsverhältnis, gewichtet nach dem individuellen Lebensalter« (Pries 1997: 279). Es wird angenommen, dass Personen, die mehrere kurzfristige Beschäftigungen haben, aktiv am Arbeitsmarkt teilnehmen, um ihre individuelle Situation zu verbessern. Diese Annahme beruht darauf, dass jemand, der im Laufe seines Erwerbslebens viele kurze Beschäftigungen hatte, wahrscheinlich keinen festen betrieblichen oder beruflichen Werdegang verfolgt, sondern vielmehr darauf bedacht ist, seinen eigenen Nutzen zu maximieren.

Die Studie von Hoose et al. (2009: 109), die sich mit den Arbeitsorientierungen von Führungskräften in der chemischen Industrie beschäftigt, operationalisierte den Arbeitsmarkt bzw. die marktbezogene Arbeitsorientierung durch Wechselabsichten der Befragten für einen besseren Lohn und Bemühungen bei der Arbeit, wenn sich daraus ein persönlicher Vorteil ergeben würde:

- »Ich würde eine andere, besser bezahlte Stelle annehmen, wenn sich die Gelegenheit böte.«
- »Ich bin bereit, härter zu arbeiten als ich muss, wenn ich daraus einen persönlichen Nutzen für mich ziehen kann.«

Hoose (2015: 108) stellt in seiner Studie zur *Games*-Branche fest, dass die herkömmlichen Marktoperationalisierungen nicht gut zu den branchenspezifischen Strukturen passen. In der kleinteiligen und projektförmig organisierten *Games*-Branche ist ein Wechsel der Beschäftigungsverhältnisse eher die Norm und er legt seinen Fokus daher auf die Beschreibungen der Beschäftigten über ihren Erwerbsverlauf und untersucht, inwieweit marktbezogene Funktionsmechanismen eine Rolle für ihr Handeln spielen. Hoose identifiziert Aspekte wie die Ausrichtung der Arbeitsinhalte an Marktanforderungen, die thematisierten Karriereaspekte, die Ansprüche an Entlohnung, den Konkurrenzgedanken sowie das Setzen ökonomischer Ziele und das Treffen von Entscheidungen nach Effizienzaspekten als marktbezogene Arbeitsorientierung.

Aspekte wie die Bereitschaft, für ein höheres Einkommen den Arbeitsplatz zu wechseln und den Wunsch, Karriere zu machen, können als marktbezogene Erwerbsorientierung betrachtet werden. Es ist anzunehmen, dass Beschäftigte mit einer ausgeprägten marktlichen Arbeitsorientierung auch am ehesten an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, da sie dadurch eine Verbesserung ihrer Karrierechancen auf dem externen oder internen Arbeitsmarkt erwarten. Daher ist von einem positiven Zusammenhang zwischen der marktbezogenen Arbeitsorientierung und einer Weiterbildungsteilnahme auszugehen.

4.2.3 Beruf und Beruflichkeit von Arbeit

Die dritte soziale Institution »Beruf« erfasst das gesellschaftliche Normengerüst Beruflichkeit von Arbeit und Beschäftigung. Berufe sind als »dauerhafte, standardisierte auf einer Spezialisierung der Fähigkeiten beruhende Form der Bereitstellung von Arbeitsvermögen« zu definieren (Beck et al. 1980: 25). Die dominante Handlungsressource dieser Institution definiert Pries als kulturelles Kapital (Pries 2005). Es ist personengebunden und nicht transferierbar und besteht in erster Linie aus Wissen, Kenntnissen, Erfahrungen und Fertigkeiten. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten werden in Form von Zertifikaten und Abschlüsse erworben und diese stellen wichtige Kommunikationsmedien dar.

Das Streben nach Berufsehre oder »Berufsethos« charakterisiert die dominante Handlungsnorm der Institution des Berufs (vgl. ebd.: 44 f.). »Berufsethos« besteht aus einer Art von Grundhaltung, geteilten moralischen und ethischen

Prinzipien, Werte und Normen, die mit einem speziellen Beruf oder einer Berufskategorie verbunden sind. Er umfasst die beruflichen Standards, die von den Angehörigen eines Berufes erwartet werden und die Handlungsnormen, nach denen sie handeln sollen. Er funktioniert als eine Art Leitfaden für das richtige Verhalten im beruflichen Kontext und trägt zur Reputation des Berufes bei (vgl. Vester et al. 2007). Während der Begriff »Beruf« sich auf eine spezifische Tätigkeit oder Position bezieht, umfasst die »Beruflichkeit« berufliche Kompetenz und Identität, die Einhaltung beruflicher Standards und Verhaltensnormen sowie die Bereitschaft zur beruflichen Weiterentwicklung.

Für die soziale Institution des Berufs liegt der Fokus nicht primär auf der individuellen Gewinnmaximierung und den monetären Aspekten, sondern vielmehr auf der Einhaltung spezifischer Berufsnormen und dem »Streben nach Berufsehre und Ansehen« (Pries 2005: 47). Es geht darum, den Verpflichtungen und Erwartungen eines Berufs gerecht zu werden und die Werte und Normen, die mit diesem Beruf verbunden sind, zu respektieren. Die Handlungslogik des Berufs basiert somit auf einem anderen Leitbild als auf reinem wirtschaftlichen Erfolg, nämlich dem Befolgen von spezifischen Berufsnormen, dem »Streben nach Berufsehre und beruflich-professioneller Reputation als gesellschaftliche Anerkennung« (ebd.: 47).

Durch Berufsethos und dem Streben nach einer Berufsehre entfalten Berufe in der Gesellschaft ihre Wirkung als Institution, die die Erwerbsstruktur prägt – insbesondere durch die individuellen Bedeutungen, die Beschäftigte ihren Berufen zuschreiben (vgl. Hoose 2015: 113).

Berufe ermöglichen durch Spezialisierung und Standardisierung in bestimmten Fähigkeiten, Fertigkeiten und produktionsbezogenem Wissen bestimmten Gruppen von Menschen ihre soziale Legitimität in ihrem spezialisierten Tätigkeitsbereich zu festigen. Im europäischen Mittelalter bildeten sich Gilden, in denen sich Spezialisten bestimmter Tätigkeitsbereiche zusammenschlossen. Diese Gilden regulierten und kontrollierten zunehmend den Zugang zu diesen Berufen sowie zu den damit verbundenen wirtschaftlichen und beruflichen Tätigkeiten. In der modernen Gesellschaft haben sich hingegen verschiedene Strukturen etabliert, die den Zugang zu bestimmten Berufen regeln und die Interessen ihrer Mitglieder vertreten wie Berufsverbände, Gewerkschaften, Berufskammern sowie Netzwerke und Fachgruppen in den verschiedenen Berufsfeldern. Sie bilden so eine Gemeinschaft von Menschen, die denselben Beruf ausüben oder zur selben Berufskategorie gehören und ähnliche Interesse und Ziele verfolgen sowie sich gegenseitig unterstützen. Sie übernehmen eine wichtige Rolle bei der Regulierung und Professionalisierung von Berufen. Dies zeigt, dass der Beruf mit der »Wissensdimension« nicht nur eine funktionale Dimension hat, sondern auch soziale gesellschaftliche Dimensionen der »Inter-

essendimension« beinhaltet (Abel/Pries 2003: 11), wodurch auch die beruflichen Chancen der Arbeitnehmenden erheblich beeinflusst werden.

Durch ein spezielles Ausbildungssystem, die Lehre, wurde nicht nur eine Abschottung dieser Berufe gegenüber Nichtausgebildeten erreicht, sondern es kam auch zu einer Standardisierung von Wissen, Arbeitsabläufen und Leistungen. Die Entstehung von Beruflichkeit war eng mit der Etablierung spezifischer Normen verbunden, die sowohl die funktionale Arbeits- und Erwerbstätigkeit als auch die individuelle Lebensführung sowie die soziale Positionierung, den Status und die berufliche Ehre im gesellschaftlichen Kontext bestimmten (vgl. Pries 2005: 45). Erwerbstätigkeit besteht nicht nur aus einem funktionalen Leistungszusammenhang, sondern beinhaltet auch ein soziales Austauschverhältnis, das mit Rollenerwartungen und Statusaspekten verbunden ist (vgl. Fürstenberg 1997: 13).

In einer sich schnell verändernden und anspruchsvollen Arbeitswelt werden zunehmend Zweifel an der Aktualität des Berufskonzepts geäußert (Meyer 2000; Greinert 2008). Mit der Institutionalisierung des europäischen Konzepts der Erwerbsqualifizierung und dem damit verbundenen Prinzip des »Lebenslangen Lernens« wird die Institution »Beruf« und »Beruflichkeit« zunehmend den Marktlogiken unterworfen. Bei der Erwerbsqualifizierung geht es um eine Verschiebung des Fokus von einer fachlichen Qualifikation (Fertigkeiten und Fähigkeiten) hin zu einer »*Employability*« bzw. dem Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit. Unter »Beschäftigungsfähigkeit« wird »die Fähigkeit einer Person, auf der Grundlage ihrer fachlichen und Handlungskompetenzen, Wertschöpfungs- und Leistungsfähigkeit ihre Arbeitskraft anbieten zu können und damit in das Erwerbsleben einzutreten, ihre Arbeitsstelle zu halten, oder wenn nötig, sich eine neue Erwerbsbeschäftigung zu suchen (Blancke et al. 2000: 9), verstanden. Es handelt sich allerdings nicht nur um die permanente Anpassung der eigenen Fähigkeiten und Qualifikationen an die gestellten Anforderungen, sondern es geht darüber hinaus auch um eine »neue Bestimmung des Selbstverständnisses der Beschäftigten« (Kraus 2007: 240). Beschäftigungsfähigkeit wird als ein »neues personenbezogenes Paradigma des Arbeitsmarkts« verstanden und beschreibt einen »neuen Vertrag« zwischen Beschäftigten und Unternehmen (Kraus 2006: 61 ff.).

In dieser Perspektive liegt die Verantwortung für den Erfolg der beruflichen Biographien allein beim Individuum. *Employability* bedeutet also, dass die große Mehrheit der Beschäftigten den Bedingungen des Arbeitsmarkts unterworfen ist (vgl. Greinert 2008: 9). »Wer dies nicht oder nicht ausreichend tut, wird gnadenlos vom Markt gefegt« (Miegel 2005: 78 f).

Die Bedeutung der Weiterbildung für die Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitnehmenden ist von zentraler Bedeutung und untrennbar mit der Beruflichkeit verbunden. Mit dem Diskurswechsel vom Beruf zur *Employability* rückt die Wei-

terbildung als Lösung für die Herausforderungen der Transformationsprozesse immer mehr in den Fokus der gesellschaftlichen und politischen Debatte (vgl. Kapitel 4.2.5). Lebenslanges Lernen wird zur gängigen Floskel und steht im Zentrum des *Employability*-Konzepts. Dabei geht es nicht nur um den Erwerb beruflich-fachlicher Kompetenzen, sondern auch um die Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber der stark dynamisierten Arbeitswelt (vgl. Greinert 2008: 9) sowie die Bereitschaft, sich kontinuierlich an verändernde Arbeits- und Tätigkeitsanforderungen anzupassen. Die Weiterbildung baut auf der Erstausbildung auf und dient der Fort- und Weiterentwicklung der Fähigkeiten und Kenntnisse der Beschäftigten für ihre berufliche Weiterentwicklung. Die Erosion der Institution »Beruf« und »Beruflichkeit« sowie die »marktorientierte Erwerbsqualifizierung« (Greinert 2008: 10) birgt insbesondere für diejenigen Gefahren, die bereits eingeschränkte Mobilitätsmöglichkeiten auf den segmentierten Arbeitsmärkten haben. Die Anforderungen an die Beschäftigten im Rahmen von *Employability* beinhalten den Verzicht auf Arbeitsplatzsicherheit, hohe Mobilität, die Nutzung nahezu jeder verfügbaren Arbeitsgelegenheit und insbesondere die Bereitschaft, Einkommenseinbußen hinzunehmen (vgl. Miegel 2005: 78). Wenn man die ungleiche Verteilung der Weiterbildungschancen der Beschäftigten in Erwägung zieht, wird ersichtlich, dass durch eine marktorientierte Erwerbsqualifizierung bestimmte Beschäftigtengruppen in prekäre Beschäftigungsverhältnisse gedrängt werden.

Die Gefahr betrifft aber nicht nur den wirtschaftlichen Erfolg, sondern auch die berufliche Identität der Individuen. Die Beschäftigten werden weiterhin durch den Beruf geprägt, der »nach wie vor den Großteil ihrer Sozialkontakte und ihren Alltag und ihren Lebenslauf [strukturiert]; er bestimmt ihre Einkommens- und Vermögensverhältnisse und damit auch ihren sozialen Status und ihr soziales Prestige; und schließlich prägt er ihre Selbst- und Fremdeinschätzung, also das Bild, das sie von sich bzw. andere von ihnen haben« (Kurtz 2002: 5). In seiner Studie zur *Games*-Branche zeigt Hoose (2015), dass berufliche Identitäten umso wichtiger sind, wenn das Tätigkeitsfeld keine feste berufliche Verfestigung oder Standardisierung der berufsfachlichen Qualifikationen aufweist. Die Verlagerung vom Beruf zu einer wirtschafts- und wettbewerbsorientierten Erwerbsqualifizierung erschwert für die einzelnen Individuen auch die Identifikation mit dem eigenen Beruf. Der in der Studie von Hoose (ebd.) identifizierte Zusammenhang zwischen prekären Arbeitsbedingungen in der *Games*-Branche und nicht standardisierten Qualifikationsprofilen deutet darauf hin, dass gute Arbeitsbedingungen durch berufsförmige Arbeit ermöglicht werden. Fachliche Qualifikationen, Abschlüsse, Fähigkeiten und Kenntnisse legitimieren als Handlungskontext der Institution »Beruf« die Arbeits- und Beschäftigungsbe-

dingungen für die Menschen. Berufe haben somit eine Schutzfunktion für die Beschäftigten und legitimieren bestimmte Arbeitsstandards.

Für die Operationalisierung der berufsbezogenen Arbeitsorientierung wird nicht auf die formalen Berufsabschlüsse und ausgeübte Tätigkeiten zurückgegriffen, sondern auf das fachlich/inhaltliche Interesse an dem ausgeübten Beruf sowie auf das Streben nach Berufsehre und beruflich-professioneller Reputation. Die berufliche Arbeitsorientierung wird von Pries (1997: 276) quantitativ operationalisiert, indem die Anzahl der Beschäftigungsverhältnisse, die in denen dieselben Tätigkeiten ausgeübt werden, im Verhältnis zur Gesamtanzahl der Beschäftigungsverhältnisse einer Person betrachtet wird. Eine höhere berufsbezogene Orientierung liegt vor, wenn der Arbeitgeber häufiger gewechselt wird, jedoch die inhaltliche Ausrichtung der Tätigkeiten weitgehend unverändert bleibt. Dies legt nahe, dass diese Personen ein starkes fachliches und inhaltliches Interesse haben, das über den Verlauf ihrer beruflichen Laufbahn weitgehend konstant bleibt. Hoose et al. (2009) modifizieren die Operationalisierung der berufsbezogenen Arbeitsorientierung und stellen das fachlich-inhaltliche Interesse am ausgeübten Beruf und das Gefühl des »Stolzes« in den Mittelpunkt. Die Autoren illustrieren dies mithilfe der folgenden Aussagen:

- »Wenn ich die Gelegenheit hätte, würde ich mich lieber mehr fachlich als mit Organisationsaufgaben beschäftigen.«
- »Ich bin stolz auf die Art von Arbeit, die ich mache.«

In seiner Studie über die Arbeitsbedingungen und Arbeitsorientierungen in der *Games*-Branche zeigt Hoose (2015), dass die Beruflichkeit in dieser Branche nicht verfestigt ist und die Einstellungen der Befragten ambivalent gegenüber formalen Berufsqualifikationen sind. Einerseits sehen einige Interviewpartner die fehlende Standardisierung der fachlichen Qualifikationen im Beruf des »Gamers« als Ursache für prekäre Arbeitsbedingungen, während sie andererseits diese Qualifikationen nicht als notwendig für die Ausübung ihres Berufes erachten. Die Aussagen der Befragten, die ein besonderes Interesse an der *Games*-Branche haben, berufliche Ziele im Zusammenhang mit den Arbeitsinhalten verfolgen und stolz auf ihre Tätigkeiten sind, zeigen laut Hoose, wie die berufliche Identität durch die inhaltlichen Aspekte der ausgeübten Tätigkeit aufgebaut wird. Fachliches und inhaltliches Interesse, das Streben nach beruflicher Anerkennung und Berufsehre waren leitende Interessen der Befragten (vgl. Hoose 2015: 177). Ferner steht auch das fachliche und inhaltliche Interesse am ausgeübten Beruf sowie das Empfinden von Stolz und Identifikation mit dem Beruf im Mittelpunkt. Von den Menschen mit einer berufsbezogenen Arbeitsorientierung ist zu erwarten, dass sie aufgrund ihres starken inhaltlichen Interesses an ihrem Beruf eine höhere Weiterbildungsmotivation zeigen.

4.2.4 Organisation/Unternehmen

Die vierte soziale Institution, die für die Strukturierung der Erwerbsarbeit relevant ist, ist die »Organisation«. Jenseits von »Markt«, »Familie« und »Beruf« besitzt diese Institution eine große Relevanz in Bezug auf die Bindung von Arbeit, da Erwerbsarbeit in modernen Gesellschaften vor allem in Betrieben als Organisationen stattfindet. Unter einer Organisation kann nach Pries ein »relativ dauerhaftes arbeitsteiliges Kooperationsgefüge mit gestaltbaren Zielen und Zwecken, gestalteten Strukturen und Prozessen und mehr oder weniger expliziten Mitgliedschaftsregeln« (Pries 2014: 159) verstanden werden. Die vom Betrieb festgelegten und somit durch die Beschäftigten erlebten formellen und informellen Regeln, Normen, Anweisungen, Interessen und Funktionen sind das hauptsächliche Kommunikationsmedium, nach dem sich das Handeln der Einzelnen ausrichtet. Der Handlungskontext ist durch Funktionsausübung und Rollenübernahme im organisationalen Umfeld charakterisiert – im Gegensatz zur Familie, die vorwiegend emotional-affektiv geprägt ist, oder dem Markt, der auf individuelle Gewinnoptimierung fokussiert ist.

Reziprozitätsbeziehungen im organisationalen Kontext sind begrenzt und auf die Ausübung von Funktionen spezialisiert. Die Handlungsressourcen der Einzelnen sind durch ihre organisationale Position und Funktion im Betrieb bestimmt und beinhalten Rechte, Pflichten, Kompetenzen sowie gegenseitige Ansprüche und Erwartungen. Pries (2005: 38) spricht hier von einem »organisationalen und positionalen Kapital«.

Mit der Entwicklung von modernen Organisationen bzw. des Fabrikwesens haben sich jenseits beruflicher Anforderungen organisationsspezifische Anforderungen, Qualifizierungslogiken, Entlohnungsstrukturen sowie horizontale und vertikale Formen von Arbeitskräftemobilität entwickelt. Die betriebspezifische-organisationale Kultur, Regeln und Gewohnheiten prägen die Prozesse der Rekrutierung, Qualifizierung und Mobilität der Arbeitnehmenden in einem Betrieb. Diese Prozesse sind weder durch die Marktlogiken, d. h. Angebot- und Nachfrageverhältnisse, definiert, noch durch die Beruflichkeit geprägt. Betriebe bieten somit eine Alternative zu den Institutionen »Beruf« und »Markt« und setzen ihre eigenen Spielregeln.

Betriebliche Arbeitsmärkte bieten den Beschäftigten eine Alternative zu langjährigen Investitionen in die eigene Berufsausbildung und ermöglichen einen relativ frühen Einstieg ins Berufsleben, indem sie Tätigkeiten aufnehmen, die geringere Qualifikationsanforderungen haben. Durch »On-the-job«-Lernen können sie die betriebliche Karriereleiter erklimmen. Dies kommt den Unternehmen ebenfalls zugute, da sie die Stammbesetzung ohne große Weiterbildungsin-

vestitionen innerbetrieblich qualifizieren und durch Aufstiegschancen weiter an sich binden können (vgl. Pries 2005: 51).

Diese Logiken der betriebsinternen Arbeitsmärkte beeinflussen die Karriereentwicklung und Aufstiegschancen der Arbeitnehmenden stark gemäß den betrieblichen Logiken. Zum Beispiel können die Qualifikationen der Arbeitskräfte sehr spezifisch an die betrieblichen Bedürfnisse angepasst werden und ein Teil der »Stammbelegschaft« kann mit Aussicht auf innerbetriebliche Karriereleitern besonders gefördert werden. Die Institution Organisation mit ihren Handlungskontexten und Logiken sowie die darauf ausgerichteten Arbeitsorientierungen der Beschäftigten bieten ein besonderes Interpretationsschema für die ungleiche Verteilung beruflich-betrieblicher Weiterbildungschancen von Arbeitnehmenden in Abhängigkeit von ihrem Status und ihrer Rolle im Betrieb.

Im Gegensatz zur Institution des sozialen Netzwerks steht bei dieser Institution nicht die Identifikation mit bestimmten Gruppen oder gleichgerichteten Interessen anderer Personen im Vordergrund, sondern die arbeitsvertragliche Zugehörigkeit und Verpflichtung gegenüber einem bestimmten Unternehmen. Häufig wird dieses arbeitsvertragliche Zugehörigkeitsgefühl als »*Commitment*« beschrieben. In der *Commitment*-Forschung werden im Allgemeinen drei Typen des organisationalen *Commitments* unterschieden (vgl. Meyer/Allen 1984): Das affektive *Commitment* steht im Mittelpunkt, wenn intrinsische Motivation und eine starke emotionale Bindung an eine Organisation eine Rolle spielen. Ein ausgeprägtes affektives *Commitment* zeigt, dass man sich mit den Werten und Zielen der Organisation verbunden fühlt, sich als »Teil der Familie« in der Organisation sieht und weiterhin dazugehören möchte (van Dick 2004: 3). Das normative *Commitment* bezieht sich auf soziale Normen und entsteht aus den ethisch-moralischen Vorstellungen einer Person. Individuen fühlen sich ethisch-moralisch verpflichtet, ihrem Arbeitgeber gegenüber loyal zu sein, da dieser in irgendeiner Form Vorleistungen erbracht hat, wie beispielsweise die Finanzierung der Berufsausbildung. Personen mit normativem *Commitment* möchten durch ihr hohes Engagement gegenüber dem Unternehmen etwas zurückgeben (vgl. Meyer/Allen 1991). Das kalkulatorische *Commitment* berücksichtigt Kosten-Nutzen-Abwägungen in Bezug auf die Absicht eines Arbeitsplatzwechsels. Ein kalkulatorischer Bindungsgrund könnte beispielsweise sein, dass eine Person den Verlust einer Position vermeiden möchte, die sie sich im Laufe der Jahre erarbeitet hat. Ein Wechsel des Arbeitgebers kann auch den Verlust sozialer Beziehungen am Arbeitsplatz bedeuten, den man vermeiden möchte und deshalb ein hohes *Commitment* gegenüber der Organisation zeigt. Basierend auf der *Commitment*-Forschung kann diese organisationsbezogene Arbeitsorientierung dem affektiven oder normativen *Commitment* zugeordnet werden.

Organisationales *Commitment* und eine organisationsbezogene Arbeitsorientierung liegen vor, wenn die subjektiv empfundenen Zugehörigkeitsgefühle gegenüber einem bestimmten Unternehmen vorrangig nicht das Ergebnis einer Kosten-Nutzen-Kalkulation sind, sondern die Individuen sich mit den Werten und Zielen der Organisation identifizieren und sich emotional mit der Organisation verbunden fühlen.

Pries (1997: 278 f.) untersucht die Strukturierung der Erwerbsarbeit, indem er die Häufigkeit des Tätigkeitswechsels von Arbeitnehmenden innerhalb eines Beschäftigungsverhältnisses als Maßstab verwendet. Diese Herangehensweise basiert auf der Annahme, dass langfristig Beschäftigte im Unternehmen eine geringere marktliche Orientierung aufweisen würden und deshalb beispielsweise nicht nach neuen Beschäftigungsverhältnissen mit besseren Konditionen suchen. Ebenso werden Personen mit einer beruflichen Arbeitsorientierung durch diese Operationalisierung nicht als organisationsbezogen erfasst, da sie Veränderungen in ihren Tätigkeiten (auch innerhalb desselben Beschäftigungsverhältnisses) möglichst vermeiden möchten. Die von Pries vorgeschlagene Operationalisierung kennzeichnet vor allem die Arbeitsorientierung derjenigen Personen, die ihre Karriere durch Aufstiegsmöglichkeiten in innerbetrieblichen Arbeitsmärkten vorantreiben möchten (vgl. Abraham/Hinz 2008: 58 f.; Hoose 2015: 130). Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass auch Personen, die ihre gesamte berufliche Laufbahn in einem einzigen Unternehmen verbracht haben, ein starkes Interesse an individueller Nutzenmaximierung haben können und daher ihr Handeln eher marktorientiert ausrichten (vgl. ebd.: 130). An dieser Stelle ist die Ausrichtung eines organisationalen *Commitments* mitzuberücksichtigen. Verschiedene Ausrichtungen sind für ein bestehendes organisationales *Commitment* denkbar. Die Beschäftigten können hohes organisationales *Commitment* zeigen, wenn sie sich unmittelbar in einer Arbeitsgruppe verbunden fühlen oder die ausgeübte Tätigkeit der Grund für das hohe organisationale *Commitment* ist. Organisationales *Commitment* kann z. B. bei Beschäftigten mit einer festen Anstellung durch eine langfristige Perspektive innerhalb einer Organisation entstehen und gefördert werden. In solchen Fällen ist der Verbleib im Unternehmen nicht zwingend der Ausdruck einer besonderen Wertschätzung des Unternehmens.

In der von Hoose et al. 2009 veröffentlichten Studie über die Arbeitsorientierungen von Führungskräften in der chemischen Industrie modifiziert die Autorengruppe die oben genannte Operationalisierung von Pries. Anstelle des Wechsels der konkret ausgeführten Tätigkeiten innerhalb eines Beschäftigungsverhältnisses lag der Fokus nun eher auf den subjektiv empfundenen Zugehörigkeitsgefühlen gegenüber einem bestimmten Unternehmen. In den Mittelpunkt der erwerbsstrukturierenden Institution »Organisation/Unternehmen« stellen

die Autoren »die arbeitsvertragliche Zugehörigkeit und Verpflichtung gegenüber einem bestimmten Unternehmen« (Hoose et al. 2009: 72). Die Operationalisierung der organisationsbezogenen Arbeitsorientierung basierte auf zwei Prinzipien:

- »Ich bin stolz darauf, für meine Firma/Organisation zu arbeiten.«
- »Ich empfinde ein starkes Gefühl der Zugehörigkeit zu dem Unternehmen, in dem ich arbeite.«

Hoose legt auch in seiner 2015 veröffentlichten Studie über Erwerbsarbeit und Arbeitsorientierungen in der *Games*-Branche einen hohen Wert auf die Ausrichtung des organisationsbezogenen *Commitments* und stellt die tatsächliche Verbundenheit der Arbeitnehmenden mit dem Unternehmen als Organisation in den Mittelpunkt für die Operationalisierung der organisationsbezogenen Arbeitsorientierung.

Die Operationalisierung einer organisationsbezogenen Arbeitsorientierung stellt in der Studie über die *Games*-Branche mit prekären Arbeitsbedingungen und kleinstbetrieblichen Strukturen eine gewisse Herausforderung dar. Einerseits bieten die Unternehmen in der Branche keine Stabilität und Dauerhaftigkeit, die für eine Identifikation und Verbundenheit mit einer Organisation wesentlich sind. Andererseits verhindern die oft schlechten Arbeitsbedingungen in der Branche, dass die Beschäftigten eine emotionale Bindung zu ihren Betrieben aufbauen – wenn sie überhaupt eine »Mitgliedschaft durch einen Arbeitsvertrag« (Müller-Jentsch 2003: 21) zu diesen Organisationen haben. Aussagen wie »das Unternehmen ist mitarbeiterfreundlich«, »die Ziele des Arbeitgebers sind interessant«, »in bestimmten Unternehmen arbeiten wollen, da Unternehmen ein gutes Ansehen genießt« oder »der Zusammenhalt im Unternehmen ist gut« drücken in Hooses Studie (2015) organisationsbezogene Arbeitsorientierung aus (ebd.: 188 f.).

Mit Hilfe der hier beschriebenen Operationalisierungen lässt sich für die vorliegende Untersuchung des Weiterbildungsverhaltens und der Arbeitsorientierungen die These formulieren, dass ähnlich wie bei Hoose et al. (2009) die Ausprägung der organisationsbezogenen Arbeitsorientierung über die subjektive Einschätzung der Mitarbeitenden gegenüber ihrem Unternehmen definiert werden muss (vgl. Klaißer 2018; Hoose et al. 2009). Individuen, die sich mit den Werten und Zielen einer Organisation identifizieren und eine emotionale Verbundenheit mit »ihrer« Organisation verspüren, stehen im Zentrum der hier genutzten Definition des organisationalen *Commitments* und der organisationsbezogenen Arbeitsorientierung. Welche Items der für diese Studie genutzten Datengrundlage das affektive *Commitment* erfassen, wird in den folgenden Kapiteln weiter ausgeführt.

Von organisationsbezogenen Beschäftigten ist eine hohe Weiterbildungsbeteiligung zu erwarten, da es deutliche Belege dafür gibt, dass sich Weiterbildungsteilnahme und organisationales *Commitment* gegenseitig stärken (vgl. Ismail 2016).

4.2.5 Öffentliches Regime

Eine fünfte von Pries (2005) identifizierte soziale Institution ist das *öffentliche Regime*. Das öffentliche Regime strukturiert Arbeit und Erwerb durch öffentliche Normen und Regeln wie z. B. Gesetze, Tarifverträge oder sonstige Vereinbarungen. Es umfasst also all diejenigen Regelungen, die alle Menschen in ihrem Erwerbsleben betreffen. Somit gehört zum *öffentlichen Regime* als erwerbsstrukturierender Institution auch die normativ-rechtliche Rahmenordnung der industriellen Beziehungen als traditioneller Kernbestandteil der Erwerbsregulierung (vgl. Pries 2005: 35).

Die formalen Grundlagen (einschließlich der Bundes- und Landesgesetze zur Erwachsenen- und Weiterbildung, Verordnungen sowie Richtlinien auf europäischer Ebene) skizzieren also die Rahmenbedingungen, um Bildungs- oder Beratungsangebote für potenzielle Weiterbildungsinteressierte anzubieten (vgl. Schrader 2019: 704; Reichart 2021: 35). In diesem Kontext übernimmt der Staat unterschiedliche Rollen und Funktionen: Einerseits legt er durch Gesetze und Verordnungen die Rahmenbedingungen fest und bestimmt die verantwortlichen Akteure, andererseits engagiert er sich auch selbst als Anbieter von Weiterbildungsmaßnahmen und unterstützt Weiterbildungsteilnahme durch verschiedene Förderinstrumente (vgl. Weiß 2018: 571).

Die Förderungsmöglichkeiten und Unterstützungsstrukturen für individuelle Weiterbildungsaktivitäten werden auf der Makroebene durch Gesetze, Richtlinien und Verordnungen geregelt. Auf der Mesoebene werden die Weiterbildungsaktivitäten der Beschäftigten durch von Organisationen erbrachte Beratungs- und Unterstützungsleistungen gefördert. Teilweise interveniert der Staat aber auch hier mit den Förderrichtlinien für Betriebe, wie z. B. mit während der Coronapandemie erlassenen Gesetzen wie dem *Arbeit-von-morgen-Gesetz* (Gesetz zur Förderung der beruflichen Weiterbildung im Strukturwandel und zur Weiterentwicklung der Ausbildungsförderung) oder dem *Beschäftigungssicherungsgesetz* (BeschSiG), das die Nutzung der arbeitsfreien Zeit bei Kurzarbeit für die Weiterbildung attraktiver für die Betriebe machen sollte.

Diese und weitere Gesetze ermöglichen Arbeitnehmenden und Arbeitgebenden, Zuschüsse zu Weiterbildungskosten und zum Arbeitsentgelt zu erhalten, und fördern so die Weiterbildungsteilnahme breiterer gesellschaftlicher Grup-

pen. So sieht etwa auch das *Qualifizierungschancengesetz* Zuschüsse für Weiterbildung unabhängig von der Betriebsgröße sowie Qualifikation oder Alter der Beschäftigten vor und verbessert somit insbesondere die Fördermöglichkeiten für geringqualifizierte Beschäftigte. Darüber hinaus erweitert dieses Gesetz die Unterstützungsmöglichkeiten für Beschäftigte, indem es unter anderem höhere Fördersätze für Betriebe vorsieht, die über Betriebsvereinbarungen und Tarifverträge mit Qualifizierungselementen verfügen (BMAS 2020b). Auf diese Weise stärkt der Staat auch die institutionellen Rahmenbedingungen für weiterbildungsförderliche Strukturen in den Betrieben (vgl. Erol 2024).

Tabelle 4.1 zeigt einen Überblick über die gesetzlichen Rahmenbedingungen und Unterstützungsangebote für die Förderungsstrukturen der beruflichen Weiterbildung. Dieser Überblick erhebt dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da zum einen die Weiterbildungsförderung in unterschiedlichen Bereichen (z. B. in der Bildungs- oder Arbeitsmarktpolitik) verankert ist und diese zum anderen angesichts der stetigen Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und in Reaktion auf Krisen als wichtiges Instrument der Arbeitsmarktpolitik ständig angepasst wird.

Die soziale Institution *öffentliches Regime* hat also die Funktion, die Rahmenbedingungen festzulegen. Nach Pries (2005) nehme die Institution nicht direkt so starken Einfluss auf das Handeln von Erwerbstätigen, als dass von einem eigenständigen Typus von Arbeitsorientierung ausgegangen werden könne. Vielmehr bilde die Institution des *öffentlichen Regimes* »quasi den Rahmen, vor dem die anderen Institutionen ihre Wirkung entfalten« (ebd.: 70). In Anlehnung an Pries (2005) und Hoose et al. (2009) ist das *öffentliche Regime* auch in vorliegender Studie nicht als eigenständige Form der subjektiven Arbeitsorientierung definiert, sondern wird in erster Linie als institutioneller Rahmen für die Regulierung und Strukturierung der Weiterbildungsmöglichkeiten der Beschäftigten verstanden. Mit Hilfe des hier genutzten Datensatzes werden die Einflüsse der sozialen Institution *öffentliches Regime* in Form von Tarifverträgen und betrieblichen Mitbestimmungsstrukturen sowie der Förderung von Weiterbildung in den Betrieben berücksichtigt.

Europa/International	Bund	Länder
Subsidiäres Recht der Bildung und Beschäftigung (internationale Bildungszusammenarbeit und Dienstleistungsabkommen)	Arbeit- und Wirtschaftsrecht (außerschulische berufliche Weiterbildung)	Recht des Bildungswesens (Weiterbildung in Weiterbildungseinrichtungen, Hochschulen, Schulen und Fachschulen)
<ul style="list-style-type: none"> - Vertrag von Lissabon zur Änderung der zwei nachfolgend notierten Verträge (EUZ-Reformvertrag) - Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft (EGV) - Vertrag über die Europäische Union (Vertrag von Nizza) - »Soft Law«-Methode der offenen Koordinierung (MOK) - europäische Dienstleistungsrichtlinie - General agreement on Trade in Services (GATS) 	<ul style="list-style-type: none"> - Sozialgesetzbuch (SGB) III und II - Berufsbildungsgesetz (BBiG) / Handwerksordnung (HWO) - Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) - Hochschulrahmengesetz (HRG) - Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) - Zuwanderungsgesetz - Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) - Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) - Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) - Bundespersonalvertretungsgesetz (BPersVG) - Beschäftigungssicherungsgesetz (BeschSiG) - Qualifizierungschancengesetz - Arbeit-von-morgen-Gesetz - Weitere Rechtsgrundlagen: - Gewerbeordnung - Verwaltungsrecht - Beamtenrecht - Soldatengesetz - Tarifrecht 	<ul style="list-style-type: none"> - Sozialgesetzbuch (SGB) III und II - Berufsbildungsgesetz (BBiG) / Handwerksordnung (HWO) - Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) - Hochschulrahmengesetz (HRG) - Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) - Zuwanderungsgesetz - Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) - Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) - Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) - Bundespersonalvertretungsgesetz (BPersVG)

Tab. 4.1: Gesetzliche Grundlagen der Weiterbildung

Die Tabelle wurde aktualisiert und ergänzt durch eigene Recherchen. Stand der Recherche: 11.09.2024

Quelle: Grotlüschen & Haberzeth 2018: 545

Rechtsrahmen der Weiterbildung in internationalen Verträgen und der EU

Das *General Agreement on Trade in Services* (GATS) regelt den internationalen Handel mit Dienstleistungen. GATS wirkt im Bereich der Weiterbildung insofern, als dass durch das Handelsabkommen ausländischen Dienstleistungsanbietenden und ihren Leistungen im Bereich der Weiterbildung der gleiche Status wie inländischen Weiterbildungsanbietenden und deren Dienstleistungen eingeräumt wird. Dies führt dazu, dass der Wettbewerb auf dem deutschen Weiterbildungs-

markt durch ausländische Angebote verstärkt wird (vgl. Reichhart 2021: 37; Nuissl 2022).

Die Europäische Dienstleistungsrichtlinie untersagt, ähnlich wie GATS, die Bevorzugung von Weiterbildungsdienstleistenden aus bestimmten Ländern. Damit interveniert sie in die Vergabepraktiken im Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung in Deutschland (vgl. Nuissl 2022).

Seit der Jahrtausendwende hat die EU erheblichen Einfluss auf zahlreiche Bereiche der Weiterbildung auf der nationalen Ebene genommen (vgl. Reichhart 2021: 38). Das gelingt allerdings nicht durch eine rechtliche Normierung, da die Zusammenarbeit der Staaten innerhalb der EU vertraglich (mit dem Vertrag über die Gründung der Europäischen Gemeinschaft sowie dem Vertrag über die Europäische Union und dem Vertrag von Lissabon (EU-Reformvertrag)) den Eingriff in nationales Recht und Verwaltungsvorschriften ausschließt (vgl. ebd.). Die EU hat aber zwei instrumentelle Ansätze, um Einfluss auf die Erwachsenenbildung in Europa zu nehmen: (1) Auf einer diskursiven Ebene erfolgt dies durch den Austausch von bildungspolitischen Inhalten, Diskussionsbeiträgen und ähnlichen Maßnahmen, die die Bildungspolitik in den Mitgliedsstaaten unterstützen und weiterentwickeln (z. B. das »Memorandum zum Lebenslangen Lernen«). (2) Auf einer Förderungsebene werden gezielt übergreifende Bildungsprojekte und -aktivitäten in Europa durch europäische Förderprogramme initiiert und umgesetzt (wie die Bologna-Reform oder das Erasmus-Programm). Beide Ansätze lassen sich als Teil der politischen Steuerung der Weiterbildung in den EU-Mitgliedsstaaten identifizieren, sind jedoch nicht als Teil der rechtlichen Normierung zu sehen (vgl. Nuissl 2022: 28).

Rechtsrahmen der Weiterbildung auf nationaler Ebene: Bundesrecht

Im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland liegt Bildung grundsätzlich in der Verantwortung und Kompetenz der Bundesländer. Den übergeordneten Rahmen im Bereich der Qualifikation gibt aber dennoch der Bund vor. Auf Bundesebene finden sich eine Vielzahl von gesetzlichen Bestimmungen, welche die Weiterbildung betreffen und die Weiterbildungsförderung strukturieren.

Als erster gesetzlicher Rahmen auf Bundesebene hierfür ist das *Berufsbildungsgesetz* (BBiG) zu nennen. In den Kapiteln 2 und 3 des BBiG werden die Regelungen für berufliche Fortbildungen (höherqualifizierende Berufsbildung) und berufliche Umschulungen festgelegt. Dies umfasst Aspekte wie die Erstellung von Fortbildungs-, Anpassungs- und Umschulungsordnungen, die Einteilung der Fortbildungsstufen (Geprüfte/r Berufsspezialistin/spezialist, Bachelor Professional und Master Professional), die Berücksichtigung ausländischer Vorqualifikationen bei

Umschulungen sowie die Festlegung der zuständigen Stellen und Prüfungsmodalitäten (vgl. BT-Drs. 19/30950: 464 ff.).

Auch das *Bundesausbildungsförderungsgesetz* (BAföG) und *Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz* (AFBG, bekannter als »Meister-BAföG«) zählen zu den wichtigen Instrumenten der Weiterbildungsförderung. Das BAföG betrifft hauptsächlich die Erstausbildung, kann jedoch in zwei Fällen auch die Weiterbildung im weitesten Sinne einschließen: (1) Beim Erwerb eines Schulabschlusses im Rahmen des zweiten Bildungsweges (unabhängig davon, ob zuvor eine Berufsausbildung abgeschlossen wurde). Dies kann beispielsweise an einer Abendrealschule, einem Abendgymnasium oder einem Kolleg erfolgen. (2) Beim Besuch einer Fachschule, die eine bereits abgeschlossene Berufsausbildung als Voraussetzung erfordert. Ein Beispiel hierfür ist die Vollzeitausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher.

Das AFBG hat als Ziel, Arbeitnehmende in praktisch allen beruflichen Bereichen zu fördern, indem sie in anerkannten Fortbildungsmaßnahmen einen Abschluss erlangen können. Das Gesetz legt fest, dass in einem Beruf ausgebildete Menschen einen Rechtsanspruch auf staatliche Unterstützung haben, wenn sie sich weiterqualifizieren möchten. Die Fortbildungsmaßnahmen sind förderfähig, sofern sie auf staatlich genehmigten Prüfungsordnungen basieren.

Des Weiteren gehören auch das *Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz* (AGG) (vgl. Grotlüschen/Haberzeth 2018: 549, zitiert nach Reichart 2021: 38; Nuissl 2022: 25) und das *Grundgesetz* (GG) zu den Gesetzen, die die Weiterbildung betreffen. Ihnen können die Vorschrift der Gleichbehandlung beim Zugang zu Weiterbildung und das Grundrecht auf Bildung für den Bereich der Schule und Hochschule sowie der beruflichen Aus- und Weiterbildung (GG Artikel 12 Abs. 1) entnommen werden (vgl. Nuissl 2022: 22).

Auch das *Betriebsverfassungsgesetz* (BetrVG) zählt zu den wichtigen Gesetzen, die die Weiterbildungsförderung beeinflussen. Das Gesetz regelt die Mitbestimmung und Mitwirkungsrechte im Bereich der beruflichen Bildung und stärkt die betriebliche Interessenvertretung bei der Mitgestaltung des betrieblichen Weiterbildungsgeschehen im Sinne der Beschäftigten (vgl. Erol/Ahlers 2023).

Förderung beruflicher Weiterbildung als Förderinstrument der Arbeitsmarktpolitik

Die Weiterbildungsförderung ist jedoch nicht nur eine bildungspolitische Angelegenheit, sondern lässt sich auch anderen Bereichen wie Arbeit, Wirtschaft und Sozialwesens zuordnen (vgl. Nuissl 2022; Kuper/Kaufmann 2018). Von besonderer Bedeutung im Bereich der beruflichen Weiterbildung sind in Deutschland die Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik über die SGB I und III.

Das erste hier zu nennende Gesetz ist das *Teilhabechancengesetz*. Es gilt seit dem 1. Januar 2019 und soll Langzeitarbeitslose durch Arbeitgeberzuschüsse und

Qualifizierungskomponenten wieder in den Arbeitsmarkt integrieren. Ebenfalls seit dem 1. Januar 2019 gilt das *Qualifizierungschancengesetz* zur Stärkung der Chancen für Qualifizierung und für mehr Schutz in der Arbeitslosenversicherung. Das Gesetz bietet eine erweiterte Möglichkeit, Weiterbildungsförderung zu erhalten, und dies grundsätzlich für alle Beschäftigten unabhängig von ihrer Qualifikation, ihrem Alter oder der Größe ihres Betriebes, wenn sie aufgrund des digitalen Strukturwandels Weiterbildungsbedarf haben oder auf andere Weise vom Strukturwandel betroffen sind.

Auf das Qualifizierungschancengesetz folgte das im Frühjahr 2020 von Bundestag und Bundesrat beschlossene und bereits erwähnte *Arbeit-von-morgen-Gesetz*. Durch das Gesetz sollen Betriebe und ihre Beschäftigten, die durch den Strukturwandel besonders betroffen sind, besser auf die zukünftige Arbeitswelt vorbereitet werden. Es weitet die Weiterbildungsmöglichkeiten aus und regelt die Weiterbildungsförderungen während der Kurzarbeit.

Anknüpfend an das Arbeit-von-morgen-Gesetz regelt das ebenfalls bereits erwähnte *BeschSiG* infolge der Coronapandemie insbesondere das Instrument der Kurzarbeit und stärkt die Anreize für Unternehmen, Arbeitsausfälle für die berufliche Weiterbildung ihrer Beschäftigten zu nutzen. Das Gesetz legt zum einen eine Zeitbeschränkung fest, nach der die Beschäftigten sich in min. 50 % der Zeit des Arbeitsausfalls weiterbilden müssen, damit die Sozialversicherungsbeiträge erstattet werden. Zum anderen regelt es nach Betriebsgröße die Erstattung der Lehrgangskosten für Weiterbildungen, die während Kurzarbeit begonnen wurden (wenn die Weiterbildungsmaßnahmen gemäß SGB III zertifiziert sind und mehr als 120 Stunden dauern).

Am 20. Juli 2023 verkündete die Regierung ein weiteres Gesetz zur Stärkung der Aus- und Weiterbildungsförderung. Dieses *Aus- und Weiterbildungsgesetz* sieht u. a. eine Ausbildungsgarantie und ein Qualifizierungsgeld vor. Das Qualifizierungsgeld wird für Beschäftigte bereitgestellt, die insbesondere aufgrund eines signifikanten Wandels in ihrer Region oder Branche von Arbeitslosigkeit bedroht sind. Es wird während der Qualifizierung der Beschäftigten als Ersatz für das Gehalt gezahlt. Eine Voraussetzung dafür ist, dass die Weiterbildung den Mitarbeitenden eine zukunftssichere Beschäftigung im gleichen Unternehmen ermöglicht.

Weitere Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (SGB III, SGB II)

Die Bundesagentur für Arbeit (BA) unterstützt arbeitsuchende Personen unter bestimmten Bedingungen durch die Bereitstellung eines *Aktivierungs- und Vermittlungsgutscheines*, der ihnen die Möglichkeit bietet, ein Coaching oder Qualifizierungsmaßnahmen in Anspruch zu nehmen. Diese Maßnahmen zielen darauf ab,

die Teilnehmenden besser auf den Arbeits- und Ausbildungsmarkt vorzubereiten oder Hindernisse bei der Vermittlung zu identifizieren, zu reduzieren oder zu beseitigen. Auf diese Weise wird aktiv an der Verbesserung der Chancen auf eine Beschäftigung gearbeitet. Mit dem *Bildungsgutschein* bietet die BA eine Unterstützung für die Weiterbildungsvorhaben von Arbeitslosen und Berufsrückkehrenden. Dazu muss die zuständige Agentur für Arbeit die Notwendigkeit einer Weiterbildung feststellen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen, die die Chancen auf eine Rückkehr in den Arbeitsmarkt erhöhen, drohende Arbeitslosigkeit abwenden oder zu einem beruflichen Abschluss führen.

Rechtsrahmen der Weiterbildung auf regionaler und sektoraler Ebene: Landesrecht

Die allgemeine Weiterbildung und Erwachsenenbildung fallen in den Verantwortungsbereich der Landesregierungen und die meisten Bundesländer haben den Bereich der generellen Weiterbildung durch Weiterbildungsgesetze geregelt. Die Förderung der Weiterbildung wird in den Landesgesetzen als eine öffentliche Verantwortung betrachtet und ist in einigen Ländern wie Nordrhein-Westfalen und Hessen sogar explizit als Pflichtaufgabe der Kommunen festgelegt.

Die Landesgesetze zur Weiterbildung variieren zwar in Einzelheiten, weisen aber dennoch viele Gemeinsamkeiten auf. Mit den Weiterbildungsgesetzen legen die Länder im Allgemeinen vor allem die Ziele, die Struktur, die Finanzierung und die Qualitätsstandards für die Weiterbildung fest. Fast immer decken sie alle Aspekte der Weiterbildung ab, einschließlich beruflicher, allgemeiner, politischer und kultureller Bildung. Im Wesentlichen erfassen die Weiterbildungsgesetze der Länder die folgenden Kernpunkte:

- Jeder hat das Recht auf Weiterbildung.
- Weiterbildung zählt als Teil des Bildungssystems und umfasst allgemeine, politische, berufliche und kulturelle Weiterbildung sowie Schulabschlüsse und Eltern- bzw. Familienbildung.
- Durch verschiedene meist staatliche Einrichtungen soll ein ausreichendes Angebot an Weiterbildung sichergestellt werden.
- Das Land unterstützt die Weiterbildung durch die Kostenübernahme für das hauptamtliche pädagogische Personal und für Maßnahmen, die nach Unterrichtsstunden und Teilnehmertagen berechnet werden.

Zusätzlich zu den Weiterbildungsgesetzen gibt es in allen Bundesländern bis auf Sachsen und Bayern sogenannte spezielle *Bildungsurlaubsgesetze* (auch *Bildungszeit* oder *Bildungsfreistellung*) genannt, die einen bezahlten Sonderurlaub von 5–10 Tagen pro Jahr für Weiterbildungen gesetzlich regeln.

Darüber hinaus gibt es länderspezifische Programme zur individuellen Förderung der Weiterbildung, die so genannten *Bildungschecks*, die es mit Ausnahme von Baden-Württemberg, Berlin, Niedersachsen, dem Saarland und Sachsen-Anhalt in allen übrigen Bundesländern gibt.

Auch durch die *Hochschulgesetze* wird u. a. wissenschaftliche Weiterbildung auf Länderebene geregelt.

Weitere rechtliche Ansprüche und Vorschriften werden in bestimmten Branchen in Tarifverträgen geregelt. Diese gelten dann für die in den Tarfbereich fallenden Arbeitnehmenden und beinhalten unter anderem die Verpflichtung der Unternehmen, regelmäßig den Weiterbildungsbedarf gemeinsam mit den Beschäftigten zu ermitteln und zu besprechen. Bekannte Beispiele hierfür sind die Qualifizierungstarifverträge in der Metall- und Elektroindustrie sowie im öffentlichen Dienst (vgl. Dobischat/Düsseldorff 2018: 752; Bahn Müller 2023). Darüber hinaus gibt es in der Metall- und Elektroindustrie von Baden-Württemberg einen tarifvertraglichen Anspruch auf Bildungsteilzeit, die den Beschäftigten ermöglicht, für ihre persönliche Bildung bis zu sieben Jahre bei vollem Rückkehrrecht aus dem Betrieb herauszugehen.⁴

⁴ Vgl. hierzu die Informationen der IG Metall unter: <https://www.igmetall.de/tarif/tarifrunden/metall-und-elektro/tariflichen-anspruch-auf-bildungsteilzeit-nutzen>.

III. Empirische Auswertung

5. Daten und methodisches Vorgehen

Um ein genaueres Bild von den determinierenden Faktoren der Weiterbildung zu gewinnen, soll in vorliegender Studie über die soziodemographischen, arbeits- und betriebsbezogenen Merkmale hinaus die bislang (aus institutioneller Perspektive) nicht diskutierte *subjektive Seite*, d. h., die auf Arbeit und Erwerb bezogenen Wahrnehmungsmuster und Handlungsorientierungen, analysiert werden. Hierbei wird ein Mix aus Methoden der empirischen Sozialforschung angewendet¹:

1. Der erste Schritt ist die Durchführung einer Faktorenanalyse, um die theoretisch geleitete Kette von Kausalhypothesen zu den Arbeitsorientierungen zu testen und die Faktorvariablen für weitere Analysen vorzubereiten.
2. Im zweiten Schritt wird eine Clusteranalyse durchgeführt, um die Muster der Arbeitsorientierungen der Befragten zu typisieren.
3. Den dritten Schritt bilden dann die Mehrebenenanalysen.

Da alle drei Methoden mehrere aufeinander aufbauende Schritte beinhalten, werden die methodischen Erläuterungen in den jeweiligen Kapiteln detailliert dargestellt. Im Folgenden sollen zunächst die Variablen betrachtet und die Operationalisierung der Arbeitsorientierungen vorgestellt werden.

5.1 Verwendete Daten: Das Linked-Personnel-Panel-ADIAB

Wie bereits dargelegt liegt der Fokus in vorliegender Studie – jenseits der soziodemographischen, arbeits- und betriebsbezogenen Faktoren, die bereits in zahlreichen Studien analysiert wurden (vgl. Kapitel 3) – auf der Beeinflussung der Weiterbildungsbereitschaft von Beschäftigten durch ihre Arbeitsorientierungen (bedingt durch die Wahrnehmung und Interpretation der gegebenen Strukturen

¹ Alle erwähnten Analysen dieser Studie wurden computergestützt mit Hilfe von *Stata* durchgeführt.

und der daraus folgenden strategischen Handlungen). Dazu ist ein Datensatz notwendig, der sowohl individuelle bzw. soziodemographische wie auch arbeits- und betriebsbezogene Merkmale beinhaltet, aber auch die Einstellungen der Befragten in Bezug auf ihre Erwerbsarbeit erhebt. Auf dieser Grundlage kommen in Deutschland die Daten des Linked Personnel Panels (LPP) des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) für die Datenanalyse in Frage. Das LPP ist ein repräsentativer Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Längsschnittdatensatz und besteht aus einer Betriebsumfrage im privaten Sektor in Unternehmen mit mindestens 50 Beschäftigten. Zur Datenerhebung wird ein zweistufiges Stichprobendesign genutzt. Auf der ersten Stufe werden Betriebe aus dem IAB-Betriebspanel gezogen. Die Schichtung erfolgt dabei nach Betriebsgröße, Branche und Region. Auf der zweiten Stufe erfolgt in den Betrieben jeweils eine Zufallsauswahl von Beschäftigten. Dieses Erhebungsdesign generiert eine hierarchische Datenstruktur (s. Abb. 5.1), wobei die Beschäftigten i die Ebene-1- und die Betriebe j die Ebene-2-Einheit bilden.

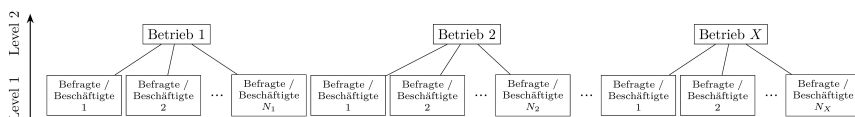


Abb. 5.1: Beispiel für eine hierarchische Datenstruktur, bei der N Teilnehmer (Beschäftigte, untergeordnete Ebene) in X übergeordneten Clustern (Unternehmen, höherstufige Einheiten) verschachtelt sind.

Quelle: Eigene Darstellung.

Diese hierarchische Datenstruktur macht es im Unterschied zu den repräsentativen Personenstichproben möglich, auf die Informationen zu einzelnen, aber auch zu mehreren im selben Betrieb Beschäftigten zurückzugreifen. Die personenbezogenen Eigenschaften konnten somit für diese Studie miteinander verknüpft und von der personalen auf die betriebliche Ebene aggregiert werden, um so Rückschlüsse auf den betrieblichen Kontext einer Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung ziehen zu können. Dieses Untersuchungsdesign ermöglicht es also, 1) den Einfluss individueller Beschäftigtenmerkmale auf die Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung zu untersuchen, dabei 2) den betrieblichen Kontext zu kontrollieren sowie 3) die Wirkung von Betriebsmerkmalen mit in die Analyse einzubeziehen (vgl. Schiener et al. 2013: 556).

Die LPP-Daten sind repräsentativ für Betriebe in der deutschen Privatwirtschaft mit mehr als 50 Beschäftigten und enthalten jenseits der zentralen Kenngrößen wie Umsatz oder Beschäftigtenstruktur auch ausführliche Informationen zu einer Vielzahl von Personalverwaltungspraktiken im Bereich der Personalentwicklung und dem Leistungs- bzw. Talentmanagement sowie über die Ein-

stellungen der Beschäftigten gegenüber der Organisation und deren Verhalten (vgl. Broszeit et al. 2017; Schütz et al. 2018). Das LPP bietet als Datengrundlage somit einige Vorteile im Hinblick auf die handlungsleitenden Forschungsfragen vorliegender Studie: Erstens ist die mögliche Verknüpfung von Arbeitgebenden- und Beschäftigtenseite zu nennen. Durch die Verknüpfung der Personalverwaltungspraktiken mit den individuellen Einstellungen und Verhaltensweisen kann analysiert werden, wie Einzelpersonen ihre Erwerbsarbeit wahrnehmen und wie sie auf personalpolitische Maßnahmen der Betriebe reagieren. Zweitens ermöglicht das LPP die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen dem Weiterbildungsverhalten von Beschäftigten und deren persönlichen Charakteristika, den Job-Charakteristika und der Wahrnehmung ihrer Arbeitsbedingungen sowie den Betriebscharakteristika bzw. Betriebspraktiken. Drittens kann das LPP zusätzlich mit administrativen Datensätzen des IAB und durch die Daten des IAB-Betriebspanels erweitert werden (LPP-ADIAB). Die Integrierten Erwerbsbiographien (IEB) des IAB ermöglichen es, den Erwerbsverlauf einer Person taggenau zu beobachten (vgl. Frodermann et al. 2021). Über die Fälle, die einer Verknüpfung mit der LPP-Befragung zugestimmt haben, konnten Informationen aus dem IEB entnommen werden. So konnte der LPP-Datensatz um diese ergänzt werden. Somit war es möglich, auch die Länge der Betriebszugehörigkeit der Befragten und ihre Berufserfahrung aus den Daten der IEB zu generieren und in vorliegende Analyse zu integrieren.

Dass die LPP-Befragung nur Mitarbeitende in Betrieben ab 50 sozialversicherungspflichtig Beschäftigten berücksichtigt, macht sie besonders geeignet für vorliegendes Forschungsvorhaben, da die Weiterbildungsbeteiligung auch mit zunehmender Betriebsgröße steigt. Mit der Betriebsgröße werden auch die Ressourcen der Betriebe für die Weiterbildungsförderung größer und Beschäftigte in größeren Betrieben nehmen tendenziell häufiger an Weiterbildung teil (siehe Kapitel 3). Auch für die Analysen der Arbeitsorientierungen der Beschäftigten ist diese Einschränkung der Daten unproblematisch, da die Größe des Unternehmensstandorts nur einen begrenzten Einfluss auf die Arbeitsorientierungen hat und dieser im Allgemeinen vernachlässigbar ist (vgl. Hoose et al. 2009: 97 f.)².

Die Erhebungsfrequenz des LPP beträgt zwei Jahre. Bei der Datenanalyse für vorliegende Studie standen drei Wellen der Befragung zur Verfügung: Die ers-

2 In ihren multivariaten Analysen zu den Determinanten der Arbeitsorientierungen haben Hoose et al. (2009) einen positiven Einfluss der Standortgröße auf die Wahrscheinlichkeit einer organisationsbezogenen Arbeitsorientierung festgestellt. In Bezug auf Beruf und Netzwerk zeigen diese Effekte einen glockenförmigen Verlauf. Die Autoren merken jedoch an, dass die Größe des Unternehmensstandorts nur einen begrenzten Einfluss auf die Arbeitsorientierungen habe und dieser im Allgemeinen vernachlässigbar sei (ebd.: 97 f.).

te Welle wurde 2012 mit 1.219 Personalverantwortlichen (aus Betrieben, die auch 2011 und 2012 am IAB-Betriebspanel teilgenommen hatten) und 7.508 Beschäftigten dieser Betriebe durchgeführt. Die zweite Welle 2014 wurde ohne Auffrischung auf der Betriebsebene mit 771 verbliebenen Betrieben erneut durchgeführt. Allerdings wurden in dieser Welle zuzüglich zu den 3.271 Panelpersonen weitere 4.011 Beschäftigte zum ersten Mal befragt; insgesamt wurden also 7.282 Personen befragt. In der dritten Welle 2016 fand eine Auffrischung sowohl bei der Betriebs- als auch bei der Beschäftigtenstichprobe statt. Insgesamt wurden hier 846 Betriebe (Panel: 514, Auffrischer: 332) und 6.779 Beschäftigte (Panel: 4.299, Auffrischer: 2.480) befragt (vgl. Ruf et al. 2020: 242). Da die Items für die marktliche Arbeitsorientierung in der ersten Befragungswelle noch nicht zur Verfügung standen, bilden die Daten der zweiten und dritten Welle die Grundlage für vorliegende Studie³.

5.2 Datenstruktur

Für vorliegende Analyse wurde ein Pooling der Wellen 2 und 3 der LPP-Befragung vorgenommen und durch die nötigen Variablen aus der IAB-Betriebsbefragung und dem IEB ergänzt. Die gepoolten Daten bestehen aus einer Zeitreihe von Querschnitten, wobei sich die Beobachtungen in jedem Querschnitt nicht zwangsläufig auf dieselbe Einheit bzw. dieselben Individuen und/oder Organisationen beziehen. Die Wellen stellen also Querschnitte dar, in denen die befragten Personen und Betriebe nicht bei allen Querschnittseinheiten während des gesamten Zeitraums beobachtet wurden.

Ein Pooling der Daten hat nach Wooldridge (2015: 403) für die Analyse den wichtigen Vorteil, dass Informationsverluste verhindert werden und so die Genauigkeit der Parameterschätzung erhöht wird. Dem folgend wurde eine unbalancierte gepoolte Datenreihe generiert, um eine Datenreduktion bestmöglich zu vermeiden.

Die gepoolten Datenreihen vereinen die Merkmale von Querschnitt und Zeitreihendaten: Einerseits beschreiben sie einzelne Individuen wie im Querschnitt, andererseits beschreiben sie jedes einzelne Individuum im Laufe der Zeit (vgl. Dielman 1983). Die *time-series*-Daten weisen laut Greene (2003: 250) häufig eine Autokorrelation bzw. eine serielle Korrelation der Störgrößen innerhalb von Individuen über die Perioden hinweg auf. Aufgrund dessen wurden Wiederholungen

³ Im Jahr 2022 wurde bereits die vierte Welle für wissenschaftliche Arbeiten freigegeben. Zu diesem Zeitpunkt war allerdings die Datenanalyse für diese Arbeit schon so weit fortgeschritten, dass eine Aktualisierung des Projektes unverhältnismäßig gewesen wäre.

in zwei Erhebungswellen ausgeschlossen und beim Wiederholungsfall auf die aktuellere Beteiligung zurückgegriffen. Insgesamt wurden somit 1.793 Personen aus den Analysen ausgeschlossen und nach Bereinigung der Duplikate war $N = 7.607$. Ebenso wurden die Fälle ausgeschlossen, in denen die Beschäftigten jünger als 25 Jahre alt waren und weniger als 10 Stunden in der Woche arbeiteten. Die endgültige Stichprobe umfasst somit 7.345 Personen, die sich in 824 Cluster bzw. Betriebe in den Datensatz einteilen.

5.3 Variablen

5.3.1 Abhängige Variablen

Die zentrale abhängige Variable stellt die berufliche Weiterbildung der Beschäftigten dar. Die dazugehörige Frage lautete: »Haben Sie seit dem 1. Januar [des Befragungsjahres] an Kursen der beruflichen Weiterbildung teilgenommen?« (Antwortkategorien: 1 = Ja, 2 = Nein). Die Umfrage enthielt leider keine detailliertere Aufgliederung hinsichtlich formaler und weniger formalisierter Formen der Weiterbildung. Somit beziehen sich die Erkenntnisse über das Weiterbildungsverhalten ausschließlich auf die beruflich-betriebliche Weiterbildung.

Zur Validierung der Weiterbildungsmöglichkeiten werden Weiterbildungsangebote der Arbeitgebenden in Form einer weiteren abhängigen Variablen einbezogen. Die Frage lautete: »Haben Sie seit dem 1. Januar [des Befragungsjahres] ein Angebot Ihres Arbeitgebers erhalten, an Kursen der beruflichen Weiterbildung teilzunehmen?« (Antwortkategorien: 1 = Ja, 2 = Nein).

5.3.2 Unabhängige Variablen

Als erklärende Variablen dienen solche, die sich in einer Reihe von empirischen Untersuchungen bereits als bedeutsam für das Weiterbildungsverhalten erwiesen haben (siehe Kapitel 3). Dabei handelt es sich in erster Linie um die Arbeitsorientierungen der Menschen, ihre soziodemographischen, arbeits- und tätigkeitsbezogenen Merkmale sowie betriebsbezogene Faktoren.

Soziodemographische und -ökonomische Individualmerkmale

Bisherige Studien zum Weiterbildungsverhalten konnten eine hohe Selektivität der Weiterbildung bestätigen (siehe Kapitel 3). Sie zeigten, dass die (Nicht-)Teilnahme an beruflicher Weiterbildung hochsignifikant durch Geschlecht, Alter,

Bildungsniveau, Migrationshintergrund sowie die Haushaltszusammensetzung bzw. eine mögliche Elternschaft beeinflusst wird.

Geschlecht. Hierbei wurde während des Interviews 1 = Männlich und 2 = Weiblich notiert. Für vorliegende Analysen wurde eine Dummy-Variable mit den Ausprägungen 1 = Frau, 0 = Mann generiert.

Alter. Die Befragten wurden nach ihrem Geburtsjahr gefragt und daraus wurde die Variable *Alter* numerisch generiert.

Bildungsniveau. Das Bildungsniveau wurde durch folgende Frage ermittelt: »Welchen höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss haben Sie?« (Antwortkategorien: 1 = Schule ohne Abschluss beendet, 2 = Volks-/Hauptschulabschluss, 3 = Mittlere Reife/Realschulabschluss/Fachschulreife/POS, 4 = Fachhochschulreife/Abschluss einer Fachoberschule, 5 = Abitur/Hochschulreife/EOS/Berufsausbildung mit Abitur). Für die Analysen wurde die Variable *Bildungsniveau* in drei Kategorien unterteilt: *niedriges Niveau* für die untere Sekundarstufe, *mittleres Niveau* für die obere Sekundarstufe und *hohes Niveau* für das Abitur oder die Fachhochschulreife.

Migrationshintergrund. Die Variable *Migrationshintergrund* wurde in Anlehnung an die in Deutschland gebräuchliche Definition des Statistischen Bundesamtes⁴ operationalisiert. Demnach hat eine Person dann einen Migrationshintergrund, »wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt«. Die Dummy-Variable *Migrationshintergrund* wurde aus drei Fragen zum Geburtsland des oder der Befragten, des Vaters sowie der Mutter operationalisiert und hat die Ausprägung 1 = Ja, wenn der oder die Befragte selbst und mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist. Die Fragen lauteten: »Sind Sie in Deutschland geboren?« (Geburtsland der oder des Befragten, Antwortkategorien: 1 = Ja, 2 = Nein), »Ist Ihr Vater in Deutschland geboren?« (Geburtsland des Vaters, Antwortkategorien: 1 = Ja, 2 = Nein), »Ist Ihre Mutter in Deutschland geboren?« (Geburtsland der Mutter, Antwortkategorien: 1 = Ja, 2 = Nein).

Betreuungsbedürftige Kinder. Die Frage nach betreuungsbedürftigen Kindern lautete: »Wie viele dieser Personen [im Haushalt] sind Kinder unter 14 Jahren?« (Antwortkategorien: offene Antwort, zweistellig). Für vorliegende Analysen wurde daraus eine Dummy-Variable mit den Ausprägungen 1 = Ja, wenn Kinder jünger als 14 Jahre im Haushalt leben, 0 = Nein, wenn keine Kinder unter 14 Jahren im Haushalt leben, erstellt.

4 Migration und Integration, [online] https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220167004.pdf?__blob=publicationFile [10.07.2023].

Arbeits- und tätigkeitsbezogene Merkmale

Die Variablen zu den arbeits- und tätigkeitsbezogenen Merkmalen wurden aus der LPP-Beschäftigtenbefragung und den administrativen Daten der IAB bzw. aus den IEB generiert.⁵

Befristung. Die Befristung der Beschäftigungsverhältnisse wurde mit der Frage »Ist Ihr derzeitiger Arbeitsvertrag zeitlich unbefristet (Antwortkategorie 1) oder zeitlich befristet (Antwortkategorie 2)?« erhoben. Für vorliegende Analyse wurden die befristeten Beschäftigungsverhältnisse mit 1, die unbefristeten mit 0 kodiert.

Berufliche Stellung. Das Beschäftigungsverhältnis der Beschäftigten wurde durch die folgenden Fragen erhoben: »Wie ist Ihre berufliche Stellung? Sind Sie ... (Antwortmöglichkeiten: 1: Arbeiter/Arbeiterin, 2: Angestellte/Angestellter, 3: Beamter/Beamtin, 4: Selbständige/Selbständiger bzw. Freiberufler/Freiberuflerin, 5: Freier/Freie Mitarbeiter/Mitarbeiterin, 6: Mithelfende/Mithelfender Familienangehörige/Familienangehöriger)?«. Für die Variable *Berufliche Stellung* wurde die Dummy-Variable mit der Ausprägung 1 = Ja für Angestellte und 0 = Nein für Arbeiterinnen/Arbeiter generiert.

Führungsposition. Führungsposition wird daran gemessen, ob die Befragten für andere Beschäftigte Vorgesetzte sind: »Sind Sie für andere Beschäftigte der bzw. die Vorgesetzte?« (Antwortmöglichkeiten 1 = Ja, 2 = Nein). Daraus wurde die Dummy-Variable 1 für Befragte mit Führungsposition und 0 für Befragte ohne Führungsrolle generiert.

Arbeitszeit. Die Variable *Arbeitszeit* erfasst die vertraglich vereinbarte Arbeitszeit pro Woche metrisch mit einer offenen Antwortmöglichkeit.

Arbeitsplatzunsicherheit. Die Personen wurden befragt, ob sie sich Sorgen um die Sicherheit ihres Arbeitsplatzes machen (Antwortkategorien: 1 = »Große Sorgen«, 2 = »Einige Sorgen«, 3 = »Keine Sorgen«). Die Variable *Arbeitsplatzunsicherheit* wurde für vorliegende Analysen mit 1 = »Ja, große und einige Sorgen« und 0 = »Nein, keine Sorgen« umkodiert.

Einkommen. Das *Einkommen* der Befragten wurde mit der folgenden Frage im Datensatz erfasst: »Wie hoch war Ihr Nettoverdienst im letzten Monat?« Die Nettoeinkommen wurden für vorliegende Analysen in logarithmierter Form metrisch berücksichtigt.

Berufserfahrung und Betriebszugehörigkeit. Die Variablen *Berufserfahrung* und *Betriebszugehörigkeit* wurden aus den administrativen Datensätzen des IAB, der Stichprobe der Integrierten Arbeitsmarktbiografien (SIAB), generiert. Die SIAB bietet die Möglichkeit, die früheren Karrieren der in der Stichprobe enthal-

⁵ Variablen, die aus den administrativen Daten des IAB generiert wurden, sind entsprechend gekennzeichnet. Alle übrigen stammen aus der LPP-Beschäftigtenbefragung.

tenen Personen zusammenzufassen. So konnten die Dauer der Berufs- bzw. Arbeitsmarkterfahrung sowie die Betriebszugehörigkeit über einen längeren Zeitraum für die Beschäftigten im Sample generiert und in vorliegenden Analysen berücksichtigt werden. Tage in Beschäftigung und Betriebszugehörigkeit (nach Dauth and Eppelsheimer 2020)⁶ wurden additiv generiert und jährlich berechnet, so dass am Ende Berufserfahrung und Betriebszugehörigkeit in Jahren berücksichtigt werden konnten.

Betriebsbezogene Merkmale

Die Variablen der betriebsbezogenen Merkmale wurden aus der LPP-Betriebsbefragung und dem IAB-Betriebspanel gewonnen.⁷

Weiterbildungsförderung im Betrieb. Die Förderung der Weiterbildungsaktivitäten der Beschäftigten in den befragten Betrieben wurden anhand der folgenden Fragen bemessen: »Haben Sie in den letzten zwei Jahren aktiv Maßnahmen zur Qualifizierung von Mitarbeitern gefördert, die zu einem höheren Bildungsabschluss führen, bspw. durch Freistellungen oder Kostenbeteiligung? Dazu gehören z. B. eine Fortbildung zum Meister, zum Techniker, Aufbaustudiengänge, MBA, Promotion.« (Antwortkategorien 1 = Ja, 2 = Nein).

Professionalisierung der Personalabteilung. Diese lässt sich anhand folgender Indikatoren feststellen:

(1) *Mitarbeiteranzahl in Personalarbeit:* »Bitte geben Sie die Anzahl der Mitarbeiter im Bereich Personal in Ihrem Betrieb/Ihrer Dienststelle an. Mitarbeiter in Teilzeit rechnen Sie dabei bitte in Vollzeitstellen (FTE) um.«

(2) *Schriftlicher Personalplan:* »Liegt der Personalplan in schriftlicher Form vor?« (Antwortkategorien 1 = Ja, 2 = Nein).

⁶ Dauth und Eppelsheimer (2020) folgen Eberle und Schmucker (2017) und modifizieren die von diesen zur Verfügung gestellten Do-Files, die mehrere biografische Variablen generieren, darunter insbesondere *tage_erw* (Tage in Beschäftigung) und *tage_bet* (Betriebszugehörigkeit, Wiederaufnahme der Zählung nach Unterbrechungen). Für die vorliegende Studie wurden die von Dauth und Eppelsheimer zur Verfügung gestellten Do-Files verwendet, um die Variablen *Betriebszugehörigkeit* und *Berufserfahrung* zu generieren. Die Arbeitshilfen können unter folgendem Link online abgerufen werden: <https://fdz.iab.de/anleitungen-und-hilfen/zentrale-arbeitshilfen/> [03.07.2023].

⁷ Variablen, die aus dem IAB-Betriebspanel generiert wurden, sind entsprechend gekennzeichnet. Alle übrigen entstammen aus der LPP-Beschäftigtenbefragung.

(3) *Altersstrukturanalyse*: »Analysieren Sie systematisch die Altersstruktur der Belegschaft in Ihrem Betrieb/Ihrer Dienststelle?« (Antwortkategorien 1 = Ja, 2 = Nein).

Personalentwicklungsmaßnahmen. Als Indikatoren für *Personalentwicklungsmaßnahmen* dienen Entwicklungspläne und Mitarbeitergespräche.

(1) *Entwicklungspläne*: »Gibt es in Ihrem Betrieb/Ihrer Dienststelle Entwicklungspläne für Mitarbeiter?« (Antwortkategorien 1 = Ja, 2 = Nein).

(2) *Mitarbeitergespräch*: »Werden in Ihrem Betrieb/Ihrer Dienststelle mindestens einmal pro Jahr strukturierte Mitarbeitergespräche geführt?« (Antwortkategorien 1 = Ja, 2 = Nein).

Größe des Betriebes. Die Betriebsbefragung des LPP ermöglicht die Unterscheidung zwischen vier Größenkategorien (1 = 50–99 SVB, 2 = 100–249 SVB, 3 = 250–499 SVB, 4 = 500 und mehr SVB).⁸ Die *Größe des Betriebes* wurde als Kontrollvariable und Schichtungsmerkmal berücksichtigt.

Sektor. Die Befragung umfasst die Betriebe der WZ2008-Sektoren mit Ausnahme der Kodierungen »A« (Land- und Forstwirtschaft, Fischerei) und »O« (Öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung). Ausgenommen sind außerdem Betriebe, die mehrheitlich im Eigentum der öffentlichen Hand oder gemeinnützig tätig sind sowie kirchliche Einrichtungen (vgl. Tschersich/Gensicke 2016). Der *Sektor* wurde als Kontrollvariable und Schichtungsmerkmal berücksichtigt.

Region. Die Betriebsstandorte sind nach den *Regionen* Nord, Süd, Ost und West (Antwortkategorien: 1 = Nord, 2 = Süd, 3 = Ost, 4 = West) differenziert und wurden als Kontrollvariable und Schichtungsmerkmal berücksichtigt.

Betriebs- oder Personalrat. Die Frage zu den betrieblichen Partizipationsstrukturen wurde aus dem IAB-Betriebspanel zugespielt und lautete: »Gibt es in Ihrem Betrieb einen nach dem Betriebsverfassungsgesetz bzw. Personalvertretungsgesetz gewählten Betriebsrat oder Personalrat?« (Antwortkategorien 1 = Ja, 2 = Nein).

Tarifbindung. Die Frage zur *Tarifbindung* lautete: »Gilt in diesem Betrieb ... (Antwortkategorien: 1 = »ein Branchentarifvertrag?«, 2 = »ein zwischen dem Betrieb und den Gewerkschaften geschlossener Haustarif- oder Firmentarifvertrag?«, 3 = »Kein Tarifvertrag?«). Daraus wurde eine Dummy-Variable mit den Ausprägungen 1 = »Ja,

⁸ Klein- und Kleinstbetriebe werden bei den Untersuchungen nicht berücksichtigt.

ein Branchen- oder Haus-bzw. Firmentarifvertrag« und 0 = »Kein Tarifvertrag« generiert.

Tabelle 5.1 zeigt eine Übersicht der für diese Studie berücksichtigten Variablen sowie deren Kodierung.

Variable	Definition/Ausprägung	Ebene
abhängige Variablen		
Weildungsteilnahme	Teilnahme an Kursen der beruflichen Weiterbildung 1 = ja 0 = nein	Individuell
Weildungsangebot des Arbeitgebers	Angebot des Arbeitgebers für eine Weiterbildungsteilnahme 1 = ja 0 = nein	Individuell

Tab. 5.1a: Operationalisierung der abhängigen und unabhängigen Variablen

Anmerkung: * sind Kontrollvariablen.

Quelle: Eigene Darstellung.

Variable	Definition/Ausprägung	Ebene
unabhängige Variablen		
<i>Arbeitsorientierungen</i>		
Marktbezogene Arbeitsorientierung	Faktorvariable, z-standardisiert	Individuell
Berufsbezogene Arbeitsorientierung	Faktorvariable, z-standardisiert	Individuell
Organisationsbezogene Arbeitsorientierung	Faktorvariable, z-standardisiert	Individuell
Netzwerkbezogene Arbeitsorientierung	Faktorvariable, z-standardisiert	Individuell
<i>Soziodemographische Merkmale</i>		
Geschlecht	1 = Frau 0 = Mann	Individuell
Alter	Alter zum Zeitpunkt der Befragung; numerisch in linearer Form	Individuell
Bildungsniveau	Schulabschluss 0 = Niedrig 1 = Mittel 2 = Hoch	Individuell
Migrationshintergrund	Menschen mit Migrationshintergrund 1 = ja, 0 = nein	Individuell
Kinder < 14 Jahren	Kinder im Haushalt unter 14 Jahren 1 = ja 0 = nein	Individuell
<i>Arbeits- und Tätigkeitsbezogene Merkmale</i>		
Befristung	Befristeter Arbeitsvertrag 1 = ja, 0 = nein	Individuell
Angestellte	1 = ja, 0 = nein (Arbeiter)	Individuell

Variable	Definition/Ausprägung	Ebene
Führungsposition	1 = ja, 0 = nein	Individuell
Arbeitszeit	Vertraglich vereinbarte Arbeitszeit Min. = 10 Stunden / pro Woche Max. = 90 Stunden / pro Woche	Individuell
Arbeitsplatzunsicherheit	Sorgen um die Sicherheit des eigenen Arbeitsplatzes 1 = ja, 0 = nein	Individuell
Einkommen	Logarithmiertes Nettoeinkommen	Individuell
Betriebszugehörigkeit	Dauer der Betriebszugehörigkeit in Jahren	Individuell
Berufserfahrung	Länge der Berufserfahrung in Jahren	Individuell
Abteilung	Funktionsbereich 1 = Produktion 2 = Vertrieb/Marketing 3 = Querschnittsfunktionen/Verwaltung 4 = Dienstleistungen und Service	Individuell
<i>Betriebsbezogene Merkmale</i>		
Maßnahmen zur Förderung der Weiterbildung	Aktive Förderung der Maßnahmen zur Qualifizierung von Mitarbeitern 1 = ja, 0 = nein	Betrieb
Professionalisierung der Personalabteilung a) Größe der Personalarbeit b) Schriftlicher Personalplan c) Altersstrukturanalyse	a) Anzahl der Mitarbeiter im Bereich Personalarbeit (in Vollzeitstellen) b) 1 = ja, 0 = nein c) Systematische Analyse der Arbeitsstruktur der Belegschaft, 1 = ja, 0 = nein	Betrieb
Personalentwicklungsmaßnahmen a) Entwicklungspläne b) Mitarbeitergespräche	a) 1 = ja, 0 = nein b) 1 = ja, 0 = nein	Betrieb
Betriebsrat	Existenz eines Betriebsrates oder Personalrates 1 = ja, 0 = nein, Variable ist durch die Verknüpfung mit IAB-Betriebspanel gewonnen	Betrieb
Tarifbindung	Existenz eines Branchentarifvertrags, Haustarif- oder Firmentarifvertrags 1 = ja, 0 = nein	Betrieb
Größe des Betriebs*	Anzahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten 1 = 50–99 SVB, 2 = 100–249 SVB, 3 = 250–499 SVB, 4 = 500 und mehr SVB	Betrieb
Sektor*	WZ2008-Branchen	Betrieb

Variable	Definition/Ausprägung	Ebene
Region*	Standort des Betriebs differenziert nach 1) Nord, 2) Süd, 3) Ost und 4) West	Betrieb

Tab. 5.1b: Operationalisierung der abhängigen und unabhängigen Variablen

Anmerkung: * sind Kontrollvariablen.

Quelle: Eigene Darstellung.

Operationalisierung von Arbeitsorientierungen

Die zentralen unabhängigen Variablen sind die *Arbeitsorientierungen* der Beschäftigten. Die Operationalisierung der heterogenen Arbeitsorientierungen erfolgte sowohl deduktiv aus den theoretischen Überlegungen als auch induktiv ausgehend vom erhobenen Datensatz des LPP. Im Folgenden werden die deduktiven Überlegungen bei der Zuordnung der Items zu den einzelnen Arbeitsorientierungen und die ausgesuchten Items näher erläutert (s. Tab. 5.2).

Netzwerkbezogene Arbeitsorientierung

Bei dieser erwerbsstrukturierenden Institution sind soziale Netzwerke für die Entscheidungen und Handlungen von Personen in der Arbeitswelt von Bedeutung. Freundschaften mit Kolleginnen und Kollegen, Zusammenarbeit im Team sowie Solidarität unter den Beschäftigten sind relevante Aspekte für eine netzwerkbezogene Arbeitsorientierung. Diese lassen sich im Datensatz wie folgt operationalisieren:

Die Items sind:

1. »Wie oft erhalten Sie bei Bedarf Hilfe und Unterstützung von Ihren Kolleginnen und Kollegen?« (Antwortkategorien: 1 = »Immer«, 2 = »Oft«, 3 = »Manchmal«, 4 = »Selten«, 5 = »Nie/fast nie«)
2. »Wie oft kommt es vor, dass Sie Ihren Kolleginnen oder Kollegen Hilfe anbieten?« (Antwortkategorien: 1 = »Immer«, 2 = »Oft«, 3 = »Manchmal«, 4 = »Selten«, 5 = »Nie/fast nie«)

Marktbezogene Arbeitsorientierung

Die marktbezogene Arbeitsorientierung äußert sich als extrinsische Motivation im Hinblick auf viele Aspekte des Arbeitslebens. Sie spiegelt sich darin wider, dass sich Befragte mit marktbezogener Arbeitsorientierung tendenziell positiver äußern, wenn sie nach Karriereaspekten, Karrierezielen, ökonomischen Zielen, Konkurrenzgedanken, Vergütungsanforderungen oder Entscheidungen nach Effizienzaspekten gefragt werden (Hoose vgl. 2015: 158). Bei Befragten, die die Ab-

sicht äußern, das Unternehmen für eine bessere Bezahlung oder bessere Karriere-möglichkeiten zu wechseln, kann also dem dieser Studie zugrunde liegenden Verständnis nach eher von einer marktbezogenen Arbeitsorientierung ausgegangen werden.

Im LPP-Datensatz finden sich zu diesen theoretischen Überlegungen passende Items wie die Zufriedenheit der Befragten mit ihrem Einkommen und Wechselabsichten der Beschäftigten, also ob sie jemals daran gedacht haben, ihren Arbeitgeber zu wechseln (Turnoverintention). Marktbezogene Arbeitsorientierung ist dabei allerdings nicht einfach als Unzufriedenheit mit der allgemeinen Arbeitssituation zu interpretieren. Im Mittelpunkt dieser Arbeitsorientierung steht die individuelle und monetäre Gewinnmaximierung, während andere Aspekte wie das organisationale *Commitment* bei den Entscheidungen eher in den Hintergrund rücken. Die (Un-)Zufriedenheit mit dem Einkommen kann jedoch als guter Indikator für eine marktbezogene Arbeitsorientierung gewertet werden, da sie mit der Turnoverintention der Beschäftigten eng zusammenhängt.

Die Turnoverintention wird definiert als die bewusste Bereitschaft, das Unternehmen zu verlassen, und geht häufig mit einer aktiven Suche nach einer anderen Beschäftigung einher. Studien von Tett und Meyer (1993) sowie Griffeth et al. (2000) haben gezeigt, dass die Wechselabsicht ein starker Prädiktor für einen tatsächlichen Wechsel ist. Außerdem hängen laut Meyer et al. (2000) eine fehlende Identifikation mit der Organisation und mangelndes emotionales Engagement eng mit einer Turnoverintention zusammen, während organisationales *Commitment* in einem negativen Zusammenhang mit der marktlichen Arbeitsorientierung steht.

Zufriedenheit mit eigenem Einkommen. Den Befragten wurde die Frage gestellt »Wie zufrieden sind Sie gegenwärtig mit Ihrem Einkommen?« (Antwortkategorien: 0 = »Ganz und gar unzufrieden« bis 10 = »Ganz und gar zufrieden«). In dieser Arbeit wurde die Variable für die Analysen mit einer Likert-Skala von 1 bis 5 umkodiert.

Turnoverintention. Zur Ermittlung der *Turnoverintention* wurde den Befragten folgende Frage gestellt: »Wie oft haben Sie im Laufe der letzten 12 Monate daran gedacht, Ihren derzeitigen Arbeitgeber zu wechseln?« (Antwortkategorien: 1 = »Jeden Tag«, 2 = »Einige Male pro Woche«, 3 = »Einige Male im Monat«, 4 = »Einige Male im Jahr«, 5 = »Nie«). Diese Variable wurde in eine Dummy-Variable mit folgenden Ausprägungen umcodiert: 1 = »Ja, jeden Tag bis einige Male im Jahr« und 0 = »Nein« (wenn die Befragten nie über einen Wechsel nachgedacht haben).

Gründe für eine Turnoverintention. Im LPP besteht die Möglichkeit, die Gründe für eine Turnoverintention anhand von Filterfragen genauer zu identifizieren. Die für die Variable *marktbezogene Arbeitsorientierung* besonders interessanten extrinsischen Gründe der Turnoverintention wie bessere Bezahlung und Zusatz-

leistungen oder bessere Karrieremöglichkeiten konnten dadurch genauer identifiziert werden. Auch auf die Gefahr hin, die Ausprägung (Fallzahl) der Faktorvariablen *marktbezogene Arbeitsorientierung* zu verringern, erschien es für vorliegende Analyse zielführend, die Genauigkeit der Variablen durch diese Informationen aus den Filterfragen zu erhöhen. Beschäftigte, die die Frage nach ihrer Turnoverintention bejaht haben, wurden nach ihren Gründen dafür befragt: *»Was hat Sie veranlasst, über einen Arbeitgeberwechsel nachzudenken? Waren es rein berufliche Gründe oder rein private Gründe oder eine Kombination aus beidem?«* (Antwortkategorien: 1 = »Rein berufliche Gründe«, 2 = »Rein private Gründe«, 3 = »Eine Kombination aus beidem«). Wenn die Gründe der Turnoverintention beruflich und/oder eine Kombination aus beruflichen und privaten Gründen waren, wurden sie detaillierter dazu befragt:

- a) *Turnoverintention für eine bessere Bezahlung und Zusatzleistungen.* Die dazugehörige Frage lautete: *»Welche beruflichen Verbesserungen oder Veränderungen haben Sie sich von einem Wechsel versprochen: Eine bessere Bezahlung und Zusatzleistungen?«* (Antwortkategorien: 1 = »Trifft voll und ganz zu.«, 5 = »Trifft überhaupt nicht zu.«)
- b) *Bessere Karrieremöglichkeiten.* Die Frage lautete: *»Welche beruflichen Verbesserungen oder Veränderungen haben Sie sich von einem Wechsel versprochen: bessere Karrieremöglichkeiten?«* (Antwortkategorien: 1 = »Trifft voll und ganz zu.«, 5 = »Trifft überhaupt nicht zu.«).

Die Abbildung 5.2 zeigt die Operationalisierung der Items für die marktbezogenen Arbeitsorientierungen.

Berufsbezogene Arbeitsorientierung

Eine berufsbezogene Arbeitsorientierung wird den Befragten zugesprochen, wenn sich bei ihnen allgemein ein Streben nach beruflich-professioneller Reputation als Ausdruck gesellschaftlicher Anerkennung identifizieren lässt (vgl. Pries 2005: 45). Dabei ist zu erwarten, dass für die Befragten kulturelles Kapital bzw. berufsspezifisches Wissen, formale Abschlüsse und Zertifikate eine zentrale Rolle spielen. In diesem Fall geht es jedoch nicht um individuelle und monetäre Gewinnmaximierung (wie bei der marktbezogenen Arbeitsorientierung), sondern stattdessen steht das »Streben nach Berufsehre und Ansehen« (ebd.: 46) im Mittelpunkt. Daher können Interesse am Beruf und an der Tätigkeit sowie das Vorhandensein inhaltlicher Ziele, formaler Bildung und beruflicher Qualifikation als wichtig erachtet und außerdem das Streben nach gesellschaftlicher Anerkennung für den ausgeübten Beruf und eine inhaltliche Identifikation mit dem Beruf als zentrale Komponenten der berufsbezogenen Arbeitsorientierung bezeichnet

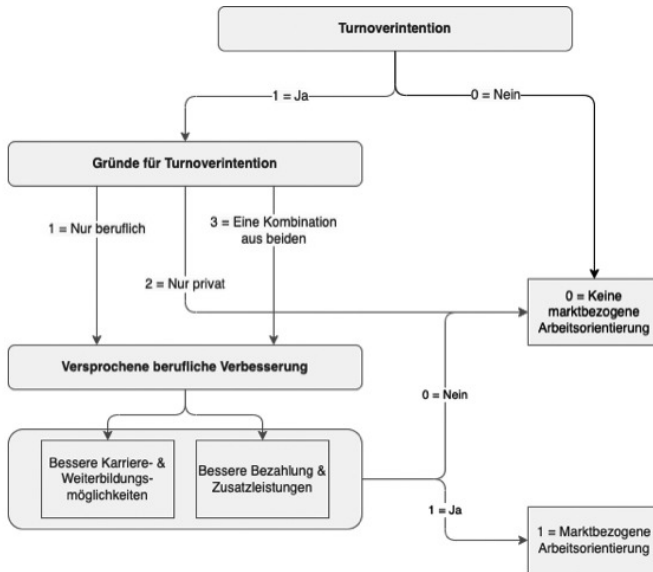


Abb. 5.2: Operationalisierung der drei Items der Turnoverintention

Quelle: Eigene Darstellung.

werden. Von Menschen, die eine positive Einstellung gegenüber ihrem Beruf bzw. ihrer Arbeit zeigen, wird erwartet, auch eine ausgeprägte berufsbezogene Arbeitsorientierung bzw. eine hohe berufliche Identifikation zu zeigen.

Im LPP-Datensatz gibt es bereits eine Subskala zum beruflichen Engagement: »Dedication«. Berufliches Engagement wird im LPP nach den Skalen der *Utrecht Work Engagement Scale* (vgl. Schaufeli et al. 2006) gebildet, und die Subskala »Dedication« misst, inwieweit sich die Beschäftigten für ihre Arbeit engagieren und ob sie mit einem Gefühl der Bedeutsamkeit, des Enthusiasmus, der Inspiration und des Stolzes ihrer Arbeit nachgehen (vgl. Kampkötter 2016: 105). Die Frage zu der Skala lautete: »Ich lese Ihnen nun Aussagen darüber vor, wie man die Arbeit erleben kann. Bitte überlegen Sie für jede Aussage, wie oft Sie bei Ihrer Arbeit so empfinden. (Antwortkategorien: 1 = »Jeden Tag«, 2 = »Einige Male pro Woche«, 3 = »Einige Male im Monat«, 4 = »Einige Male im Jahr«, 5 = »Nie«). Es wurden unterschiedliche Aussagen mit den obigen Antwortkategorien abgefragt.

Die Items sind:

1. »Ich bin von meiner Arbeit begeistert.«
2. »Meine Arbeit inspiriert mich.«
3. »Ich bin stolz auf meine Arbeit.«

Die Subskala zum beruflichen Engagement im LPP steht im Einklang mit den deduktiven Überlegungen zur Operationalisierung der berufsbezogenen Arbeitsorientierung und wurde hier dementsprechend so erfasst.

Organisationsbezogene Arbeitsorientierung

Das Gefühl von Zugehörigkeit und Verpflichtung gegenüber einer Organisation/eines Unternehmens und die Identifikation mit deren bzw. dessen Werten und Einstellungen stehen im Mittelpunkt einer organisationsbezogenen Arbeitsorientierung. Häufig wird dieses arbeitsvertragliche Zugehörigkeitsgefühl als »*Commitment*« beschrieben. Ausgehend von der *Commitment*-forschung kann die hier gemeinte organisationsbezogene Arbeitsorientierung dem Bereich des affektiven oder normativen *Commitments* zugeordnet werden. Affektives *Commitment* liegt vor, wenn sich Beschäftigte mit den Werten und Zielen der Organisation bzw. des Unternehmens verbunden fühlen. Beim normativen Engagement bezieht die Person zusätzlich soziale Normen mit ein, die darauf hinweisen, dass die Organisation bereits in gewisser Weise in Vorleistung getreten ist, und dass die Person nun bestrebt ist, diese Leistung zurückzugeben (vgl. Meyer/Allen 1991). Kalkulatorisches *Commitment* wäre nach Hoose et al. (2009) hingegen eher der marktlichen Orientierung zuzuordnen.

Im LPP-Datensatz wurden in Anlehnung an Meyer et al. (1993) sechs Items zur Messung des affektiven *Commitments* der Befragten gegenüber ihren Organisationen bzw. Unternehmen verwendet, die zu den dieser Studie zugrunde liegenden theoretischen Überlegungen passen. Aus dem LPP-Datensatz lassen sich die Ausprägungen einer organisationsbezogenen Arbeitsorientierung mit folgenden Fragen und Aussagen ermitteln: »*Und wie sieht es mit den folgenden Aussagen aus? Bitte sagen Sie mir wieder jeweils, ob diese voll und ganz zutreffen, überwiegend zutreffen, überwiegend nicht zutreffen oder überhaupt nicht zutreffen oder ob Sie unentschieden sind.*« (Antwortkategorien: 1 = »Trifft voll und ganz zu« bis 5 = »Trifft überhaupt nicht zu«).

Die Items sind:

1. »*Ich fühle keine emotionale Bindung an diesen Betrieb.*«
2. »*Ich spüre keine starke Zugehörigkeit zu meinem Betrieb.*«
3. »*Ich fühle mich nicht als ein ›Teil der Familie‹ in diesem Betrieb.*«
4. »*Ich würde gern den Rest meines Arbeitslebens in diesem Betrieb arbeiten.*«
5. »*Dieser Betrieb hat eine große persönliche Bedeutung für mich.*«
6. »*Ich sehe die Probleme des Betriebs als meine eigenen an.*«

Die negative Formulierung der ersten drei Items wurde bei den Codierungen berücksichtigt und vor allen Berechnungen umgepolt.

Deduktive und induktive hergeleitete Itemszuordnung zu den Arbeitsorientierungen werden übersichtlich in folgender Tab. 5.2 dargestellt.

Nr.	Item
<i>Marktbezogene Arbeitsorientierung</i>	
1	Wie zufrieden sind Sie gegenwärtig mit Ihrem Einkommen?
2	Turnoverintention, Wunsch nach besserer Bezahlung & Zusatzleistungen
3	Turnoverintention, Wunsch nach besseren Karriere- & Weiterbildungsmöglichkeiten
<i>Organisationsbezogene Arbeitsorientierung</i>	
4	Ich fühle keine emotionale Bindung an diesen Betrieb.
5	Ich spüre keine starke Zugehörigkeit zu meinem Betrieb.
6	Ich fühle mich nicht als ein »Teil der Familie« in diesem Betrieb.
7	Dieser Betrieb hat eine große persönliche Bedeutung für mich.
8	Ich würde gern den Rest meines Arbeitslebens in diesem Betrieb arbeiten.
9	Ich sehe die Probleme des Betriebs als meine eigenen an.
<i>Berufsbezogene Arbeitsorientierung</i>	
10	Ich bin von meiner Arbeit begeistert
11	Meine Arbeit inspiriert mich
12	Ich bin stolz auf meine Arbeit
<i>Netzwerkbezogene Arbeitsorientierung</i>	
13	Wie oft erhalten Sie bei Bedarf Hilfe und Unterstützung von Ihren Kolleginnen und Kollegen?
14	Wie oft kommt es vor, dass Sie Ihren Kolleginnen oder Kollegen Hilfe anbieten?

Tab. 5.2: Die negative Formulierung der ersten drei Items wurde bei den Codierungen berücksichtigt.

Quelle: Eigene Darstellung.

6. Datenanalyse und Ergebnisse

6.1 Unterscheidungsmerkmale und Charakteristika von Beschäftigten

Die Stichprobe ist auf Personen beschränkt, die an den Wellen 2 und 3 der LPP-Befragung teilgenommen haben, im Zeitraum der zweiten Welle zwischen 25 und 64 Jahren¹ alt waren und mehr als 10 Stunden in der Woche arbeiteten. Die endgültige Stichprobe umfasste 7.345 Personen. Im Folgenden werden die deskriptiven Analysen für die soziodemographischen sowie arbeits- und betriebsbezogenen Merkmale dargestellt.

6.1.1 Soziodemographische Merkmale

Als soziodemographische unabhängige Variablen gehen Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, berufliche Ausbildung sowie betreuungsbedürftige Kinder im Haushalt unter 14 Jahren in die Regressionsanalysen ein. Unter allen Befragten betrug der Frauenanteil 25 %, das Durchschnittsalter lag bei 45 Jahren. Der Median der beruflichen Ausbildung lag bei »fachlich ausgerichteten Tätigkeiten« und machte 54 % der Befragten aus. Der Median der Schulbildung lag bei »Mittlere Reife/Realschulabschluss« mit knapp 40 %. 50 % der Befragten haben mindestens ein betreuungsbedürftiges Kind unter 14 Jahren, 20 % der Befragten gaben an, dass sie einen Migrationshintergrund haben.

¹ Diese Altersgruppe wird sowohl national als auch international häufig als Referenzpunkt verwendet, da davon ausgegangen wird, dass die meisten Menschen ihre erste Ausbildung bis zum Alter von 24 Jahren abgeschlossen haben. Bildungsaktivitäten nach der ersten Ausbildung werden als Weiterbildungsaktivitäten erfasst (vgl. Behringer/Schönfeld 2017: 167).

Soziodemographische Merkmale				
Variable	Anteil / Mean	SD	Min.	Max.
Geschlecht (Frau = 1)	25,17 %		0	1
Alter	45*	11.18	18	74
Berufliche Ausbildung				
Hilfs-/angelernte Tätigkeit (max. 1 Jahr)	2,29 %		0	1
Fachlich ausgerichtete Tätigkeit (2–3 Jahre)	53,56 %		0	1
Komplexe Spezialistentätigkeit (Meister, Techniker)	20,4 %		0	1
Hochkomplexe Tätigkeit (FH/Uni)	23,75 %		0	1
Schulbildung				
Kein Abschluss	1,27 %		0	1
Hauptschulabschluss	24,51 %		0	1
Mittlere Reife	38,95 %		0	1
Fachhochschulreife	10,79 %		0	1
Abitur	24,48 %		0	1
Betreuungsbedürftige Kinder <14 Jahre	50,11 %		0	1
Migrationshintergrund	19,67 %		0	1

Tab. 6.1a: Deskriptive Statistiken der soziodemographischen Merkmalen

Anmerkungen: $N_{\text{Beschäftigte}} = 7,345$, gewichtete Häufigkeiten, * repräsentieren Mittelwert.

Quelle: Eigene Darstellung. Die Analysen basieren auf LPP-ADIAB W2 (2014/15) und W3 (2016/17).

6.1.2 Arbeits- und tätigkeitsbezogene Merkmale

Als Merkmale des Beschäftigungsverhältnisses werden die berufliche Stellung, das (Nicht-)Vorhandensein einer Führungsrolle, die vertragliche Arbeitszeit, das Nettoeinkommen, der Funktionsbereich, die Berufserfahrung, die Betriebszugehörigkeit, das mögliche Vorliegen einer Teilzeitbeschäftigung, eine mögliche Befristung des Arbeitsvertrages sowie Arbeitsplatzunsicherheit berücksichtigt.

62 % der Befragten waren Angestellte, während 38 % Arbeiter und Arbeiterinnen waren. 29 % hatten eine Führungsposition inne. Die durchschnittliche vertragliche Arbeitszeit betrug 37 Stunden pro Woche. Das durchschnittliche monatliche Nettoeinkommen lag bei 2.480,74 € und der Median bei 2.260 €. 42 % der Befragten arbeiteten in der Produktion, 9 % im Bereich Vertrieb und Marketing, 16 % im Bereich Verwaltung und Querschnitt, während 33 % im Bereich Dienstleistungen und Services tätig waren.

Die durchschnittliche Berufserfahrung der Befragten lag bei 22 Jahren und die Betriebszugehörigkeit bei durchschnittlich 14 Jahren. Während 12 % der Befragten in Teilzeit arbeiteten, waren lediglich 4 % befristet beschäftigt. Dennoch gaben knapp 30 % der Befragten an, dass sie sich Sorgen um die Sicherheit ihres Arbeitsplatzes machen.

Arbeit- und Tätigkeitsbezogene Merkmale					
Variable		Anteil / Mean	SD	Min.	Max.
Berufliche Stellung (Angestellte)		62,19 %		0	1
Leitungsposition		28,7 %		0	1
Vertragliche Arbeitszeit		36,58*	5.99	10	90
Nettoeinkommen		2480,744*	1250.119	25	20000
Funktionsbereich					
	Produktion	41,88 %		0	1
	Vertrieb / Marketing	9,37 %		0	1
	Querschnitt / Verwaltung	15,69 %		0	1
	Dienstleistungen / Service	33,07 %		0	1
Berufserfahrung		21,72*	10.19	0	42
Betriebszugehörigkeit		14,01*	10.69	0	42
Befristung		3,59 %		0	1
Teilzeit		12,17 %		0	1
Arbeitsplatzunsicherheit		29,44 %		0	1

Tab. 6.1b: Deskriptive Statistiken der Arbeits- und Tätigkeitsbezogenen Merkmalen

Anmerkungen: N_{Beschäftigte} = 7,345, gewichtete Häufigkeiten, * repräsentieren Mittelwert.

Quelle: Eigene Darstellung. Die Analysen basieren auf LPP-ADIAB W2 (2014/15) und W3 (2016/17).

6.1.3 Betriebsbezogene Merkmale

Die Verteilungen in Bezug auf betriebliche Merkmale sollen hier aus zwei Perspektiven betrachtet werden. Zunächst wird die Verteilung der Beschäftigten analysiert, um festzustellen, mit welcher Verteilung Beschäftigte in Betrieben mit bestimmten Merkmalen arbeiteten. Im darauffolgenden Abschnitt wird die Verteilung der Betriebsmerkmale, die in Tabelle 6 aufgelistet sind, näher betrachtet. Hierbei wurden die Betriebe gefiltert und kommen jeweils nur einmal vor (N = 824).

Zunächst richtet sich der Blick auf den Anteil der Beschäftigten in den Betrieben mit den jeweiligen betrieblichen Merkmalen: Die überwiegende Mehrheit der Beschäftigten (60 %) arbeitete in Großbetrieben mit mehr als 500 Mitarbeitenden. Lediglich 7 % der Befragten waren in Betrieben mit weniger als 100 Beschäftigten tätig. Somit haben die merkmalsbezogenen Eigenschaften der Großbetriebe einen deutlichen Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten der Beschäftigten. Aufgrund der hohen Anzahl von Befragten in Großbetrieben sind die Strukturen für die Förderung der Weiterbildung besonders ausgeprägt. Diese Strukturen umfassen eine professionelle Personalabteilung, Maßnahmen zur Personalentwicklung sowie gezielte Initiativen zur Förderung der Weiterbildung (siehe Tab. 6.1c). Des Weiteren arbeiteten 87 % der Befragten in Betrieben mit einer betrieblichen Interessenvertretung und 82 % in Betrieben mit Tarifbindung.

In Bezug auf die Branchenverteilung arbeiteten die meisten Befragten (rund 48 %) in der Metall-, Elektro- und Fahrzeugbauindustrie, gefolgt vom verarbeitenden Gewerbe mit 27 %. Die geringste Anzahl der Befragten (6 %) war in der Branche Information und Kommunikation tätig.

Betriebsbezogene Merkmale				
Variable	Anteil / Mean	SD	Min.	Max.
Größe des Betriebs				
<100 Beschäftigte	7,04 %		0	1
100 – 249 Beschäftigte	16,95 %		0	1
250 – 499 Beschäftigte	16,53 %		0	1
>= 500 Beschäftigte	59,48 %		0	1
Sektor				
Verarbeitendes Gewerbe	27,04 %		0	1
Metall, Elektro, Fahrzeugbau	47,66 %		0	1
Handel, Verkehr, Nachrichten	8,24 %		0	1
Unternehmensnahe und Finanzdienstleistungen	10,64 %		0	1
Information / Kommunikation	6,42 %		0	1
Betriebsrat / Personalrat	87,2 %		0	1
Tarifbindung	82,61 %		0	1
Förderung der Weiterbildung	83,7 %		0	1
Mitarbeitergespräch (Personalentwicklungsmaßnahmen)	85,25 %		0	1
Mitarbeiteranzahl in Personalarbeit	146,6*	291	0	1047
Schriftlicher Personalplan	98,09 %		0	1
Altersstrukturanalyse	83,77 %		0	1
Entwicklungspläne (Personalentwicklungsmaßnahmen)	72,07 %		0	1

Tab. 6.1c: Deskriptive Statistiken der betriebsbezogenen Merkmalen
Anmerkungen: N_{Beschäftigte} = 7,345, gewichtete Häufigkeiten, * repräsentieren Mittelwert.
Quelle: Eigene Darstellung. Die Analysen basieren auf LPP-ADIAB W2 (2014/15) und W3 (2016/17).

6.2 Wirtschaftliche Rahmenbedingungen der befragten Betriebe

Die Tabelle 6.2 gibt einen Überblick über die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen der befragten Betriebe. Die Betriebsgröße verteilte sich prozentual wie folgt: 47 % mit 0–99 Beschäftigten, 35 % mit 100–249 Beschäftigten, 12 % mit 250–499 Beschäftigten und 6 % der Betriebe sind Großbetriebe mit mehr als 500 Beschäftigten. Der Median der Unternehmensgröße lag in der Kategorie 2 mit 100–249 Beschäftigten.

	Variable	Anteil / Mean	SD	Min.	Max.
Betriebsbezogene Merkmale nach Betrieben					
Größe des Betriebs:					
	<100 Beschäftigte	46,64 %		0	1
	100 – 249 Beschäftigte	35,11 %		0	1
	250 – 499 Beschäftigte	11,94 %		0	1
	≥500 Beschäftigte	6,31 %		0	1
Sektor:					
	Verarbeitendes Gewerbe	22,44 %		0	1
	Metall, Elektro, Fahrzeugbau	20,40 %		0	1
	Handel, Verkehr, Nachrichten	22,21 %		0	1
	Unternehmensnahe und Finanzdienstleistungen	24,17 %		0	1
	Information / Kommunikation	10,78 %		0	1
	Betriebsrat / Personalrat	59,59 %		0	1
	Tarifbindung	55,19 %		0	1
	Förderung der Weiterbildung	54,76 %		0	1
	Mitarbeitergespräch	71,67 %		0	1
	Mitarbeiteranzahl in Personalarbeit	5,77*	26.56	0	1047
	Schriftlicher Personalplan	94,8 %		0	1
	Altersstrukturanalyse	60,5 %		0	1
	Entwicklungspläne (Personalentwicklungsmaßnahmen)	42,16 %		0	1

Tab. 6.2: Deskriptive Statistiken der Betriebsmerkmale

Anmerkung: $N_{\text{Betriebe}} = 824$, gewichtete Häufigkeiten, * repräsentieren Mittelwert.

Quelle: Eigene Darstellung. Die Analysen basieren auf LPP-ADIAB W2 (2014/15) und W3 (2016/17).

Sektoral verteilten sich die Betriebe recht ausgewogen: Mit 24 % waren die meisten Betriebe in den Bereichen unternehmensnahe Dienstleistungen und Finanzdienstleistungen aktiv. Gefolgt von jeweils 22 % aus dem verarbeitenden Gewerbe und Handel, Verkehr und Nachrichten. 20 % der Betriebe waren der Metall- und Elektroindustrie und dem Fahrzeugbau zuzuordnen. Am wenigstens vertreten waren Betriebe aus der Information- und Kommunikationsbranche mit lediglich 11 %.

Die Betriebe in vorliegendem Sample waren mehrheitlich mitbestimmte Betriebe mit einer hohen Tarifbindung: 60 % der Betriebe hatten einen Betriebs- oder Personalrat und 55 % einen (Branchen-/Firmen-)Tarifvertrag. 55 % der Betriebe förderten – z. B. durch Freistellung der Beschäftigten oder Kostenübernahme für Weiterbildungsmaßnahmen – aktiv Qualifizierungsmaßnahmen, die zu einem höheren Bildungsabschluss führten. In 72 % der Betriebe wurden außerdem Mitarbeitergespräche geführt. Im Durchschnitt hatten die Unternehmen 6 Beschäftigte in ihren Personalabteilungen, der Median lag bei 2 Beschäftigten. Fast alle Unternehmen (95 %) hatten eine schriftliche Personalplanung und 61 %

der Betriebe führten eine Altersstrukturanalyse durch. In 42 % der Betriebe wurde ein Entwicklungsplan für die Beschäftigten erstellt.

6.3 Empirische Analyse der Arbeitsorientierungen: Faktorenanalyse zur Messung von Arbeitsorientierungen

6.3.1 Methodisches Vorgehen

Die Arbeitsorientierungen lassen sich als latente Variablen nicht direkt beobachten, sondern können erst aus den beobachtbaren (manifesten) Variablen zusammengesetzt werden. Aus der Theorie lassen sich vier verschiedene Arbeitsorientierungen ableiten, die als subjektive Arbeitsorientierungen operationalisiert werden können: marktbezogen, organisationsbezogen, berufsbezogen und netzwerkbezogen. Für die Faktorenanalyse wurden im LPP-Datensatz deduktiv und induktiv hergeleitet 14 Items zu den Einstellungen der Befragten zu ihrer Arbeitswelt identifiziert.

Über die Faktorenanzahl und die Zuordnung von Items zu den Faktoren besteht bereits eine theoriegeleitete Vermutung, die mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) getestet wurde. In der Regel wird bei der CFA eine Einfachstruktur der Faktorladungsmatrix unterstellt. Ob diese Annahme für die ausgewählte Indikatorvariable zutrifft, wird dann wie von Backhaus et al. (2015: 128) vorgeschlagen mit Hilfe einer explorativen Faktorenanalyse (EFA) geprüft.

Deshalb wurden im ersten Schritt die Faktorstrukturen aller ausgesuchten 14 Items für die Arbeitsorientierungen anhand der EFA untersucht. Aufbauend auf den Ergebnissen der EFA wurde das theoretisch abgeleitete Messmodell mittels CFA daraufhin überprüft, ob die exakte Zuordnung der einzelnen Indikatoren zu den vier Konstrukten gegeben ist. Anschließend wurden die Gütekriterien Validität und Reliabilität des Modells der Arbeitsorientierungen untersucht. Zum Schluss wurden EFA-Faktorenwerte generiert, die dann in die multivariaten Analysen einfließen.

6.3.2 *Items statistic* und Performance

Bevor die EFA mit den ausgewählten Items durchgeführt wurde, mussten zunächst die Items auf ihre Eignung geprüft werden. Die für die Operationalisierung der Arbeitsorientierungen identifizierten 14 Items umfassen 2 Dummy-Items (Antwortkategorien sind 0 und 1), 7 Likert-Skalen (5-er Antwortkatego-

rien) sowie 5 kategoriale Items (5-er Antwortkategorien). Da die Skalen der ausgesuchten Items unterschiedlich sind, wurden die Items vor der EFA zuerst z-standardisiert und die einzelnen Items dann auf ihre Eignung hin untersucht.

Tabelle 6.3 zeigt die Itemanalysen für die EFA. Die Verteilungseigenschaften der einzelnen Items wurden anhand von Schiefe und Kurtosis hinsichtlich der Itemverteilung sowie dem Muster der Antworthäufigkeit überprüft. Die z-standardisierten Items haben einen Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung von 1. Da die ausgesuchten Items keine diskreten Variablen sind, ist zu erwarten, dass die Verteilung der Items einen gewissen Grad an Nichtnormalität aufweisen würde. Auch nach der z-Standardisierung werden die Variablen nicht normalverteilt sein, sondern die ursprüngliche Verteilung der Rohdaten aufweisen. Nach der Berechnung von Schiefe und Kurtosis konnten für zwei Variablen der marktbezogenen Arbeitsorientierung sehr hohe Werte (für Item 2: 12,7 und für Item 3: 8,5) aufwiesen (s. Tabelle 6.3) festgestellt werden. Somit weist die Verteilung der z-standardisierten Items der marktbezogenen Arbeitsorientierung im Vergleich zu einer normalen Verteilung deutlich stärkere Spitzen auf. Es gibt eine größere Anzahl von Beschäftigten mit marktbezogener Arbeitsorientierung nahe dem Durchschnitt, sowie jeweils einige Beschäftigte mit ausgeprägter bzw. geringerer marktlicher Orientierung. Dies liegt in der nicht optimalen Operationalisierung der marktbezogenen Arbeitsorientierung begründet, welche in Abschnitt 5.3.2.4 detailliert beschrieben wurde. Ansonsten sind die Items der EFA annäherungsweise normalverteilt.

Die Normalverteilung der ausgewählten Variablen ist ein wichtiger Indikator für die Wahl des Schätzverfahrens für die EFA (vgl. Aicholzer 2017: 113). Die Daten wurden also zunächst auf univariate und multivariate Normalverteilung hin getestet. Nach dem Shapiro-Francia-Test sollte die Nullhypothese einer univariaten Normalverteilung für alle Items verworfen werden (jeweils $p < .000$). Dasselbe gilt für den Test auf multivariate Normalverteilung mit dem Doornik-Hansen-Test ($p < .0000$) (vgl. ebd.: 141). Die Ergebnisse von univariater und multivariater Normalverteilung deuten erwartungsgemäß auf eine Nicht-Normalität der ausgesuchten Items hin und legen nahe, dass normaltheoretische Schätzverfahren bzw. die Standard-MaximumLikelihood (ML)-Schätzung nicht geeignet sind, um die zugrunde liegende Faktorenstruktur von Arbeitsorientierungen zu untersuchen. Daher wurde ein Schätzungsverfahren, welches nicht auf der Annahme einer multivariaten Normalverteilung basiert, gewählt: die Asymptotically-Distribution-Free-Methode (ADF) oder auch verteilungsfreie Schätzung (weighted least squares (WLS)) (vgl. Browne 1984).

Daten sind laut Backhaus (2021: 416) empirisch für eine Faktorenanalyse geeignet, wenn die ausgesuchten Variablen ausreichend miteinander korrelieren. Idealerweise sollten die internen Korrelationen der hypothetischen Konstrukte

	Item	M	SD	Min.	Max.	Skew- ness	Kurtosis
1	Wie zufrieden sind Sie gegenwärtig mit Ihrem Einkommen?	-.08	.96	-.87	3.12	1.26	4.23
2	Welche beruflichen Verbesserungen oder Veränderungen haben Sie sich von einem Wechsel versprochen? (Eine bessere Bezahlung & Zusatzleistungen)	-.00	.98	-.27	3.62	3.42	12.72
3	Welche beruflichen Verbesserungen oder Veränderungen haben Sie sich von einem Wechsel versprochen? (Bessere Karriere- & Weiterbildungsmöglichkeiten)	-.03	.95	-.34	2.89	2.74	8.51
4	Dieser Betrieb hat eine große persönliche Bedeutung für mich.	.04	.99	-2.30	1.05	-0.84	2.80
5	Ich würde gern den Rest meines Arbeitslebens in diesem Betrieb arbeiten.	.06	.96	-2.73	.79	-1.32	3.99
6	Ich sehe die Probleme des Betriebs als meine eigenen an.	.00	.98	-1.36	1.66	0.04	1.79
7	Ich fühle keine emotionale Bindung an diesen Betrieb.	.03	.98	-2.27	1.00	-.83	2.72
8	Ich spüre keine starke Zugehörigkeit zu meinem Betrieb.	.06	.96	-2.45	.94	-.94	2.95
9	Ich fühle mich nicht als ein »Teil der Familie« in diesem Betrieb.	.05	.95	-2.28	1.00	-.84	2.83
10	Ich bin von meiner Arbeit begeistert.	.03	.97	-2.79	1.17	-.87	3.61
11	Meine Arbeit inspiriert mich.	-.00	1	-1.88	1.25	-.51	2.28
12	Ich bin stolz auf meine Arbeit.	.00	.99	-3.15	.87	-1.20	4.08
13	Wie oft erhalten Sie bei Bedarf Hilfe und Unterstützung von Ihren Kolleginnen und Kollegen?	.04	.96	-3.70	.82	-1.45	5.35
14	Wie oft kommt es vor, dass Sie Ihren Kolleginnen oder Kollegen Hilfe anbieten?	.04	.98	-4.09	1.00	-1.18	5.18

Tab. 6.3: Verwendete Variablenliste und deskriptive Statistiken

Quelle: LPP-ADIAB 2014 & 2016; eigene Berechnungen.

hoch sein (Konvergenz) und auch höher liegen als die Korrelationen mit Items eines anderen hypothetischen Konstrukts (Diskriminanz) (vgl. Aichholzer 2017: 141). Um festzustellen, wie stark die Items miteinander korrelieren, wurde die zugehörige Korrelationsmatrix untersucht. Dafür wurden zunächst mithilfe einer Stichprobenkorrelationsmatrix die Korrelationen zwischen den Items eines theoretisch unterstellten Konstrukts explorativ geprüft und dazu eine polychorische Korrelationsmatrix² berechnet (vgl. Flora/Curran 2004; Olatunji et al. 2007). Es gibt eine lange Theorie- und Forschungsgeschichte zur polychorischen Korrelation, die auf Pearson (1901) zurückgeht. Die polychorische Korrelation schätzt die lineare Beziehung zwischen zwei unbeobachteten kontinuierlichen Variablen bei nur beobachtbaren ordinalen Daten. Die Berechnung einer polychorischen Korrelation beruht also auf der Annahme, dass die beobachteten diskreten Werte auf eine unbeobachtete zugrunde liegende kontinuierliche Verteilung zurückzuführen sind. Diese Terminologie geht auf Muthén (1983, 1984) zurück (ausführlich dazu Flora/Curran 2004).

Die Untersuchung der in Anhang-A (Tabelle A1) präsentierten polychorischen Korrelationen ergab wie erwartet starke Korrelationen zwischen den Items, die den theoretischen Konstrukten zugeordnet waren. Die Konvergenz und Divergenz der Konstrukte werden in Kapitel 6.3.3 detailliert dargestellt.

6.3.3 Explorative Faktorenanalyse (EFA)

Die EFA dient hier der Prüfung der dimensional Struktur der ausgesuchten Items. Es war vor allem zu testen, ob die ausgesuchten Items möglichst nur auf einen einzelnen Faktor zurückführbar sind bzw. eine Eindimensionalität zugrunde liegt. Solche »reinen« manifesten Variablen sind laut Wolff und Bacher (2010: 335) bzw. Wolf/Best (2010: 362) besonders für die Konstruktion des zugrunde liegenden latenten Konstrukts geeignet.

Da die Dimensionalität der Faktoren a priori nicht eindeutig bestimmt werden konnte, ist eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt worden. Die faktorielle Struktur wurde mittels Hauptachsenanalyse (Methode: Principal axis factoring, PAF) mit Oblique-Rotation bestimmt, da die theoriegeleitete Identifikation latenter Variablen im Mittelpunkt steht und theoretisch anzunehmen ist, dass die Arbeitsorientierungen sich gegenseitig nicht ausschließen, sondern miteinander korrelieren (vgl. Hoose et al. 2009).

2 Für die Korrelationsmatrix siehe Tabelle A1, Anhang-A, S. 1.

Sowohl der Bartlett-Test ($\text{Chi-Quadrat}(91) = 33564,245$; $p < .000$) als auch der Kaiser-Meyer-Olkin-Test³ (KMO) Measure of Sampling Adequacy ($\text{KMO} = .83$) weisen darauf hin, dass sich die Daten für eine EFA gut eignen.

Für eine erste Inspektion der Daten wurden auch die unrotierten Faktorladungen herangezogen (vgl. Tabelle 6.4) und insbesondere geprüft, ob der erste Faktor inhaltlich sinnvoll interpretierbar ist.

	Komponente 1	Komponente 2
1	-0.50	0.23
2	-0.58	0.37
3	-0.57	0.45
4	0.79	-0.06
5	0.72	-0.15
6	0.56	-0.01
7	0.70	-0.11
8	0.72	-0.10
9	0.64	-0.08
10	0.62	0.46
11	0.61	0.43
12	0.54	0.43
13	0.31	0.29
14	0.23	0.39

Tab. 6.4: Unrotierte Ladungsmatrix

Quelle: Eigene Darstellung. Die Analysen basieren auf LPP-ADIAB W2 (2014/15) und W3 (2016/17).

Die Faktorladung stellt den Koeffizienten dar, der angibt, inwieweit eine Variable durch eine entsprechende Komponente erklärt wird. In Tabelle 6.4 ist die unrotierte Ladungsmatrix aller 14 Items dargestellt. Es ist zu erkennen, dass die ersten drei Items der marktbezogenen Arbeitsorientierung negative hohe Ladungen auf der ersten Komponente besitzen, während die restlichen Items (mit Ausnahme der Items 13 und 14) positiv hohe Ladungen aufweisen. Das zeigt, dass die Variablen etwas Gemeinsames besitzen. Die anderen Konstrukte sind inhaltlich nicht interpretierbar, da noch keine Rotation durchgeführt wurde. Die Faktoren lassen aber in manchen Fällen Differenzierungen erkennen. So weisen die negativen hohen Ladungen der ersten drei Items auf der ersten Komponente auf die Heterogenität der Konstrukte der Arbeitsorientierungen hin. Da vier theoriegeleitete Komponenten extrahiert wurden, kann – mit der Aussicht auf eine bessere inhaltliche Interpretation – eine Rotation der Komponenten erfolgen. Die angewendeten Rotationsverfahren werden im Folgenden näher vorgestellt.

³ KMO-Werte $> .50$ werden nach Aichholzer (2017) als notwendig erachtet, Werte $> .80$ als »verdienstvoll«.

Rotation

Für die Rotation der Komponenten sollte zunächst entschieden werden, ob für die Analyse eine orthogonale oder schiefwinklige Rotation durchgeführt werden soll. Während bei einer orthogonalen Rotation die Faktoren orthogonal zueinander stehen und dementsprechend eine Korrelation zwischen den Faktoren nicht zugelassen wird, dürfen bei einem schiefwinkligen Rotationsverfahren die Faktoren miteinander korrelieren, wie Wolf und Best (2010: 340) feststellten. Da die Korrelation zwischen den Faktoren theoretisch zu erwarten ist, werden hier die schiefwinkligen Rotationsverfahren (*oblique promax*) durchgeführt. Da die Arbeitsorientierungen jedoch heterogene Konstrukte sind, dürfen die Faktorkorrelationen nicht zu hoch sein.

Zunächst wurde eine *oblique*-Rotation durchgeführt, um die Passung zwischen den Items und Faktoren zu präzisieren. Die Ergebnisse der rotierten Faktorladungsmatrix legen nahe, dass sich die Indikatoren weitgehend den theoretisch gesuchten Faktoren zuordnen lassen: Faktor 2 »organisationsbezogene Arbeitsorientierung«, Faktor 3 »berufsbezogene Arbeitsorientierung«, Faktor 4 »marktbezogene Arbeitsorientierung«, Faktor 5 »netzwerkbezogene Arbeitsorientierung« (s. Tabelle 6.5).

Nach der Rotation der Faktoren waren die Faktorladungen zu betrachten (s. Tabelle 6.5). Dabei wurden nur Ladungen mit $a_{jk} > 0,30$ berücksichtigt, um zu prüfen, ob sich eine Einfachstruktur (jede Variable besitzt nur auf einer Komponente hohe Ladungen) ergibt. Dies war mit Ausnahme von Item 1 bei allen 13 Variablen der Fall, was auf eine Eindimensionalität der Faktoren hindeutet. Jedoch wiesen nicht alle Items eine hohe Ladung bezüglich der theoretisch gesuchten Faktoren auf oder luden nicht wie erwartet auf das latente Konstrukt – so wie die ersten drei Items, die den organisationsbezogenen Arbeitsorientierungen zugeordnet waren. Somit erwiesen sich diese Items als redundant und wurden aus den Analysen ausgeschlossen.

Redundancy

Nach der Rotation ist hier festzustellen, dass das Item 1 (»Unzufriedenheit mit dem Einkommen«) keine hohe Ladung aufweist und insbesondere nicht – wie erwartet – auf den Faktor 4 auflud. Item 4 (»Dieser Betrieb hat eine große persönliche Bedeutung für mich.«), Item 5 (»Ich würde gern den Rest meines Arbeitslebens in diesem Betrieb arbeiten.«) und Item 6 (»Ich sehe die Probleme des Betriebs als meine eigenen an.«), die deduktiv den organisationsbezogenen Arbeitsorientierungen zugeordnet wurden, werden ebenfalls ausgeschlossen, da diese ebenfalls nicht wie erwartet auf denselben Faktor luden wie die anderen drei Items des latenten Konstrukts (Items

Item	Komponenten						Unique variance
	1	2	3	4	5	6	
Organisationsbezogene Arbeitsorientierung							
	Dieser Betrieb hat eine große persönliche Bedeutung für mich.	.68					.27
	Ich würde gern den Rest meines Arbeitslebens in diesem Betrieb arbeiten.	.58					.37
	Ich sehe die Probleme des Betriebs als meine eigenen an.	.41					.58
	Ich fühle keine emotionale Bindung an diesen Betrieb.		.85				.25
	Ich spüre keine starke Zugehörigkeit zu meinem Betrieb.		.80				.27
	Ich fühle mich nicht als ein »Teil der Familie« in diesem Betrieb.		.80				.37
Berufsbezogene Arbeitsorientierung							
	Ich bin von meiner Arbeit begeistert.			.83			.29
	Meine Arbeit inspiriert mich.			.78			.34
	Ich bin stolz auf meine Arbeit.			.72			.45
Marktbezogene Arbeitsorientierung							
	Wie zufrieden sind Sie gegenwärtig mit Ihrem Einkommen?				.36	.39	.52
	Turnoverintention, Wunsch nach einer besseren Bezahlung & Zusatzleistungen				.82		.34
	Turnoverintention, Wunsch nach einer besseren Karriere- & Weiterbildungsmöglichkeiten				.85		.24
Netzwerkbezogene Arbeitsorientierung							
	Wie oft erhalten Sie bei Bedarf Hilfe und Unterstützung von Ihren Kolleginnen und Kollegen?				.72		.44
	Wie oft kommt es vor, dass Sie Ihren Kolleginnen oder Kollegen Hilfe anbieten?				.73		.47
N= 7,396 blanks represent abs(loading < .3)							

Tab. 6.5: Promaxrotierte Ladungsmatrix der 14 Items der Arbeitsorientierungen

Quelle: Eigene Darstellung. Die Analysen basieren auf LPP-ADIAB W2 (2014/15) und W3 (2016/17).

7–9). Die Faktorladungen der Items 7–9 waren deutlich höher und bilden somit ein besseres Konstrukt für die organisationsbezogene Arbeitsorientierung. Daher wurden die Items 4–6 aus den Analysen ausgeschlossen.

Nach der Bereinigung wurden die Analysen noch einmal durchgeführt. Die Tabelle 6.6 stellt erneut die Ladungen der Items auf die Komponente nach Bereinigung der redundanten Items dar. Aus der Ladungsmatrix ist zu erkennen, dass jedes Item nur ein Konstrukt lädt und die Korrelationen der Items mit dem zugrunde liegenden Konstrukt hoch sind.

Durch die Anwendung der z-Transformation auf alle in der Faktorenanalyse verwendeten Variablen wird die Varianz der einzelnen Variablen auf den Wert 1 normiert. Bei zehn Items der Arbeitsorientierungen entspricht die Gesamtvarianz aller Items genau dem Wert 10, da jede standardisierte Variable eine Varianz von 1 aufweist. Da standardisierte Variablen eine Varianz von 1 aufweisen, bedeutet ein Eigenwert größer als 1, dass der Faktor mehr Varianz erklärt als eine einzelne Variable. Der Eigenwert eines Faktors gibt an, wie viel Varianz von allen Items durch diesen Faktor erklärt wird. Wie theoretisch hergeleitet werden 4-faktorielle Lösungen angenommen und die vier Faktoren mit den Eigenwerten 2,75 für Faktor 1; 2,55 für Faktor 2; 1,89 für Faktor 3 und 1,44 für Faktor 4 extrahiert. Der Eigenwert einer Hauptkomponente lässt sich als prozentualer Anteil der erklärten Varianz betrachten, da die Summe der Eigenwerte dem Rang der Korrelationsmatrix entspricht. In einem Szenario mit fünf Variablen würde ein Eigenwert von 2,4 somit $2,4/5 = .48$ bzw. 48 % der erklärten Varianz entsprechen (vgl. Wolff/Bacher 2010: 341).

Für die extrahierten vier Faktoren ergibt sich eine prozentuale Erklärung der Gesamtvarianz von 27,5 % ($\approx 2,75/10$) durch den Faktor 1, von 25,5 % ($\approx 2,55/10$) durch den Faktor 2, von 18,9 % ($\approx 1,89/10$) durch den Faktor 3 und von 14,4 % ($\approx 1,44/10$) durch den Faktor 4 (vgl. Tabelle 6.6). In Summe erklären die vier Faktoren rund 86 % der Varianz der Einzelitems.

Die extrahierten Faktoren der EFA korrelieren signifikant miteinander, ohne dass dabei eine zu hohe Korrelation festzustellen ist. Somit lässt sich auch die Heterogenität der vier Arbeitsorientierungen bestätigen, d. h. diese korrelieren wie erwartet mittelstark miteinander. Der stärkste Zusammenhang ($r = .43$) besteht zwischen Faktor 1 (*organisationsbezogene Arbeitsorientierung*) und Faktor 2 (*berufsbezogene Arbeitsorientierung*). Faktor 3 (*marktbezogene Arbeitsorientierung*) korreliert negativ mit den restlichen Arbeitsorientierungen und dabei am stärksten mit der organisationsbezogenen Arbeitsorientierung ($r = -.42$). Dies überrascht insofern nicht, als dass eine Person, die beispielsweise an einem hohen Gehalt sowie an guten Aufstiegschancen und Karrieremöglichkeiten interessiert ist, mitunter relativ rasch bereit ist, ihr Unternehmen zu wechseln und somit auch eine geringere Verbundenheit mit dem Unternehmen aufweist, wie bereits Hoose et al. (2009: 82)

Item	Komponenten				Unique variance	
	1	2	3	4		
Organisationsbezogene Arbeitsorientierung						
	Ich fühle keine emotionale Bindung an diesen Betrieb.	.86			.26	
	Ich spüre keine starke Zugehörigkeit zu meinem Betrieb.	.82			.29	
	Ich fühle mich nicht als ein »Teil der Familie« in diesem Betrieb.	.78			.38	
Berufsbezogene Arbeitsorientierung						
	Ich bin von meiner Arbeit begeistert		.83		.30	
	Meine Arbeit inspiriert mich		.80		.36	
	Ich bin stolz auf meine Arbeit		.72		.46	
Marktbezogene Arbeitsorientierung						
	Turnoverintention, Wunsch nach eine bessere Bezahlung & Zusatzleistungen			.79	.34	
	Turnoverintention, Wunsch nach eine bessere Bessere Karriere- & Weiterbildungsmöglichkeiten			.80	.36	
Netzwerkbezogene Arbeitsorientierung						
	Wie oft erhalten Sie bei Bedarf Hilfe und Unterstützung von Ihren Kolleginnen und Kollegen?			.72	.46	
	Wie oft kommt es vor, dass Sie Ihren Kolleginnen oder Kollegen Hilfe anbieten?			.72	.47	
Eigenwert		2,75	2,55	1,89	1,44	
Erklärte Varianz (%)		27,5	25,5	18,9	14,4	
Kummulierte erklärte Varianz (%)		27,5	53	71,9	86,3	
Faktorinterkorrelationen						
	Organisationsbezogene Arbeitsorientierung	1				
	Berufsbezogene Arbeitsorientierung	0.43	1			
	Marktbezogene Arbeitsorientierung	-0.42	-0.30	1		
	Netzwerkbezogene Arbeitsorientierung	0.21	0.35	-0.19	1	
N=7,166 blanks represent abs(loading < .3)						

Tab. 6.6: Faktorladungsmatrix bei Promax-Rotation und Komponenteninterkorrelationen

Quelle: Eigene Darstellung. Die Analysen basieren auf LPP-ADIAB W2 (2014/15) und W3 (2016/17).

feststellten. Faktor 4 (*netzwerkbezogene Arbeitsorientierung*) korreliert schwach mit der *organisationsbezogenen* ($r = .21$) und moderat mit der *berufsbezogenen Arbeitsorientierung* ($r = .35$).

Nun wird im Folgenden aufbauend auf den Ergebnissen der EFA das theoretisch abgeleitete Messmodell mittels CFA daraufhin überprüft, ob die exakte Zuordnung der einzelnen Indikatoren aus den Daten zu den vier Konstrukten (hier genannt: Markt, Beruf, Organisation und Netzwerk) gegeben ist.

6.3.4 Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA)

Die Überprüfung des theoretischen Modells erfolgt mit Hilfe der Strukturgleichungsmodelle (s. Abb. 6.1). Zur Parameterschätzung wird die ADF-Methode oder auch der WLS-Ansatz verwendet, da – wie in Kapitel 6.3.1 bereits dargelegt – keine multivariate Normalverteilung der Variablen angenommen wird. Dieser Ansatz bietet die Möglichkeit, eine gewichtete Matrix auf Grundlage der asymptotischen Varianzen und Kovarianzen von polychorischen Korrelationen zu schätzen, und kann in Verbindung mit einer Matrix polychorischer Korrelationen bei der Schätzung von SEM-Modellen (*structural equation modeling*) verwendet werden (vgl. z. B. Browne 1982, 1984; Jöreskog 1994; Muthén 1984)

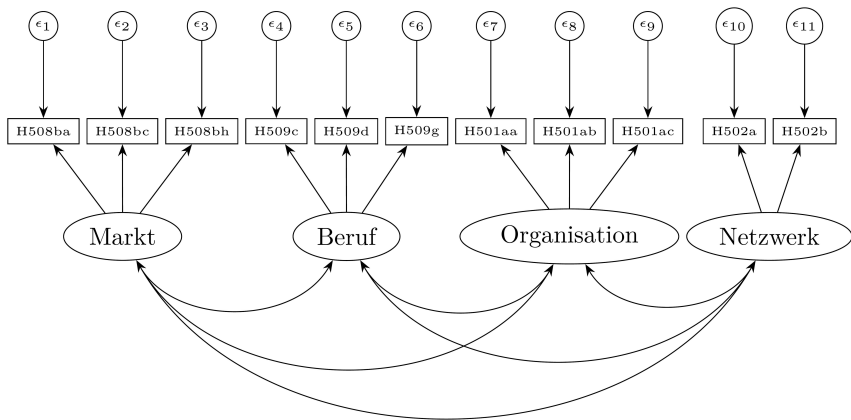


Abb. 6.1: Latentes Strukturgleichungsmodell der Arbeitsorientierungen

Quelle: Eigene Darstellung.

Für eine robuste Schätzung mit dem ADF-Schätzer ist nach Aichholzer (2017: 115) bzw. Urban und Mayerl (2014: 70) allerdings eine deutlich höhere Fallzahl erforderlich (min. $n > 2000$). Diese Bedingung wird durch die höhere Anzahl an Fallzahlen der LPP-Daten erfüllt ($n = 7.166$).

Die Analyse mittels CFA zeigt, dass alle Faktorenladungen hoch signifikant sind ($p < .000$). Die übliche Faktorladungsmatrix zeigt die Beziehung zwischen latenten exogenen Faktoren und manifesten endogenen Variablen.

Latente Komponenten					
Items		Organisation	Beruf	Markt	Netzwerk
<i>Organisationsbezogene Arbeitsorientierung</i>					
	Ich fühle keine emotionale Bindung an diesen Betrieb.	.84			
	Ich spüre keine starke Zugehörigkeit zu meinem Betrieb.	.81			
	Ich fühle mich nicht als ein »Teil der Familie« in diesem Betrieb.	.74			
<i>Berufsbezogene Arbeitsorientierung</i>					
	Ich bin von meiner Arbeit begeistert.		.83		
	Meine Arbeit inspiriert mich.		.77		
	Ich bin stolz auf meine Arbeit.		.68		
<i>Marktbezogene Arbeitsorientierung</i>					
	Turnoverintention, Wunsch nach einer besseren Bezahlung & Zusatzleistungen			.66	
	Turnoverintention, Wunsch nach einer besseren Karriere- & Weiterbildungsmöglichkeiten			.64	
<i>Netzwerkbezogene Arbeitsorientierung</i>					
	Wie oft erhalten Sie bei Bedarf Hilfe und Unterstützung von Ihren Kolleginnen und Kollegen?				.79
	Wie oft kommt es vor, dass Sie Ihren Kolleginnen oder Kollegen Hilfe anbieten?				.68
N= 7,166 blanks represent abs(loading < .3)					

Tab. 6.7: CFA – Faktorladungsmatrix

Quelle: Eigene Darstellung. Die Analysen basieren auf LPP-ADIAB W2 (2014/15) und W3 (2016/17).

Die globale Modellgüte des CFA-Modells mit vier Faktoren lautet nun wie folgt: $\chi^2_{(29)} = 104.591$ mit $p < .000$ (»Modell vs. Saturated«). Betrachtet man den

Chi-Quadrat-Test (χ^2 -Test) für das Modell, so müsste H_0 für das Modell verworfen werden, d. h. es läge eine statistisch signifikante Abweichung der Stichproben von der modellimplizierten Kovarianzmatrix vor. Es ist jedoch zu beachten, dass der χ^2 -Test bei sehr großen Stichproben, wie in vorliegendem Fall mit $n = 7.166$, äußerst empfindlich ist und immer zurückgewiesen wird (vgl. Reinecke 2014: 116; Urban/Mayerl 2014: 105; Aichholzer 2017: 126). Um Fehlinterpretationen bezüglich der Gültigkeit des Modells zu vermeiden, wurden entsprechend alternative Fit-Statistiken herangezogen (vgl. Reinecke 2014: 116; Aichholzer 2017: 146). Im Folgenden werden die *Goodness-of-fit*-Indizes zur Ermittlung eines »annähernden« Fits des aufgestellten Modells vorgestellt.

Modellgüte: Goodness-of-fit-Maße

Die Anwendung des gewöhnlichen Tests der Nullhypothese bei großen Fallzahlen führt dazu, dass Modelle, die für die Population zwar nicht exakt, aber näherungsweise geltend sind, anhand alternativer Modellgüten bzw. *Goodness-of-fit*-Maßen geprüft werden sollten. Mithilfe des RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation; Steiger 1990) lässt sich eine alternative Nullhypothese aufstellen (null hypothesis of close fit) ($H_0 = \text{RMSEA} \leq 0.05$). Der RMSEA misst die Diskrepanz einer theoretisch implizierten Kovarianzmatrix in der Grundgesamtheit pro Freiheitsgrad und kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen. Diese alternative Nullhypothese wird nicht zurückgewiesen, wenn der RMSEA-Wert weniger als 0.05 beträgt. Browne und Cudeck (1992: 144) interpretieren Werte des RMSEA, die größer als 0.08 sind, als *große*, Werte zwischen 0.05 und 0.08 als *mittlere* und Werte unter 0.05 als *kleine Diskrepanz* (vgl. Reinecke 2014: 118). Einen Überblick über die weiteren zu berücksichtigenden Gütemaße wird in der Tabelle 6.8 dargestellt:

Das CFA-Modell zeigte folgende Fit-Maße: $\chi^2_{(29)} = 104.591$; $p = 0.000$, CFI = 0.985; RMSEA = 0.019; TLI = 0.976; SRMR = 0.014 und CD = 0.996. Nach der Betrachtung der Gütemaße für einen annähernden Fit ergibt sich eine sehr gute Modellanpassung des hier unterstellten Messmodells an die Daten. So konnten die theoretisch aufgestellten 4-faktoriellen Lösungen angenommen und im Folgenden die konvergente und diskriminante Validität der Faktoren geprüft werden.

Prüfung konvergenter und diskriminanter Validität

Eine Überprüfung der Validität der Faktoren zeigt, wie gut die Indikatoren das zu messende Konstrukt tatsächlich erfassen. Grundsätzlich ist jede Typologie das Ergebnis eines Prozesses, bei dem Objekte anhand mehrerer Merkmale in verschiedene Typen eingeteilt werden. Dabei sollen die Gruppenmerkmale innerhalb

Fit-Maß	Erklärung	Zielwerte: gut (akzeptabel)
$p(\chi^2)$	Absoluter Fit als Modelltest von HO	$\geq .05$ (= Alpha-Fehler)
Comparative Fit Index (CFI) (Bentler 1990)	Verbesserung theoretisches Modell gegenüber Nullmodell	[0;1] höher ist besser, Sollwert: ≥ 0.95
Tucker-Lewis-Index (TLI) (Tucker/Lewis 1973) (=NNFI)	Relativer Fit: Vergleich zum Null-Modell	[0;1] Sollwert ≥ 0.95
RMSEA	Absoluter Fit: Abweichung/Fehler der Anpassung gemessen	[0;1] niedriger ist besser, Sollwert: <0.05 ($<.08$)
90 %-KI des RMSEA	Das 90 %- Konfidenzintervall (KI)	
PCLOSE	Wahrscheinlichkeit (p) das RMSEA $<.05$ testen	Sollwert: nahe 1
Standardisierte durchschnittliche Residualvarianz (SRMR):	Absoluter Fit: Vergleich der Abweichung der empirischen zur modellimplizierten Kovarianzmatrix über standardisierte Residuen	[0;1] niedriger ist besser, Sollwert: <0.10

Tab. 6.8: Goodness-of-fit-Maße (Gütemaße) und Interpretation der Kennwerte

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Aichholzer 2017: 128.

eines Typus möglichst ähnlich sein (interne Homogenität auf der Ebene des Typus), während die Typen selbst sich möglichst stark voneinander unterscheiden sollen (externe Heterogenität auf der Ebene der Typologie) (vgl. Kluge 2000: 2). Für die *ex ante* generierten vier Faktoren (marktbezogene, organisationsbezogene, berufsbezogene und netzwerkbezogene Arbeitsorientierung) sind zunächst deren *konvergente* und *diskriminante Validität* zu prüfen.

Die *konvergente Validität* ist ein Gütekriterium für die Auswahl der Indikatoren für latente Konstrukte und zeigt laut Aichholzer (2017: 87), wie gut ein latentes Konstrukt mit seinen Indikatoren insgesamt zusammenhängt. Voraussetzung dafür ist die Eindimensionalität der Indikatoren, die den latenten Konstrukten zugeordnet sind. Anhand der EFA (siehe Kapitel 6.3.2) wurde die Eindimensionalität der Items bereits geprüft und bestätigt. Gemäß dem Fornell-Larcker-Kriterium (Fornell/Larcker 1981) kann die Eindimensionalität der Indikatoren über die durchschnittlich erfasste Varianz (AVE, average variance extracted) ausgedrückt werden.

Die AVE kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen, wobei 1 eine maximale Konvergenz ausdrückt. Der Sollwert der AVE sollte laut Fornell und Larcker zumindest bei $\geq .50$ liegen (ebd.: 46).

Die Messung der marktbezogenen Arbeitsorientierung mittels der ausgewählten Items führte zu Problemen bei der konvergenten Validität ($AVE_{\text{markt}} = 0.417$). Ein möglicher Grund kann die vergleichsweise höhere Heterogenität der Items bei dem Konstrukt darstellen. Die Ergebnisse der EFA bestätigen allerdings die Unidimensionalität der Items, also dass diese lediglich einen Faktor hochladen. Daher ist die Unidimensionalität der Items an dieser Stelle zwar nicht anzuzweifeln, es bleibt jedoch festzustellen, dass das Konstrukt durch die Items nicht präzise erfasst wird.

Viel entscheidender als die *konvergente Validität* ist allerdings ein weiteres von Fornell und Larcker (1981) definiertes Kriterium: die *diskriminante Validität* bzw. der Wert der durch das Konstrukt durchschnittlich erfassten Varianz in den Indikatoren. Diese sollte größer sein als die quadrierte Korrelation des Konstrukts mit einem anderen Konstrukt im Modell. Dies würde auf eine differenzierbare Messung der Indikatoren gegenüber anderen Konstrukten hindeuten (vgl. Aichholzer 2017: 88). Die Messung aller vier Indikatoren weisen den Ergebnissen zufolge eine ausreichende *diskriminante Validität* auf (s. Abbildung B1).

Beide Kriterien nach Fornell und Larcker sind für die organisations-, berufs- und netzwerkbezogene Arbeitsorientierung jeweils erfüllt. Lediglich bei der marktbezogenen Arbeitsorientierung müssen die Ergebnisse wegen geringerer Präzision mit entsprechender Vorsicht bewertet werden⁴.

Faktoriale Invarianz zwischen den Wellen

Eine der Grundannahmen vorliegender Studie ist, dass Arbeitsorientierungen relativ stabile Einstellungen gegenüber Arbeitssituationen innehaben. Basierend auf dieser theoretischen Annahme kann davon ausgegangen werden, dass die Faktoren unabhängig vom Erhebungszeitraum stets die gleichen Konstrukte messen. Diese Hypothese zur faktorialen Invarianz lässt sich auch formal testen, indem überprüft wird, ob immer das gleiche Konstrukt über zwei Erhebungszeiträume gemessen wurde. Der Erwartungswert für die manifesten Variablen

⁴ Die zentralen Limitationen der vorliegenden Studie ergeben sich aus dem Mangel an geeigneteren Items für die Operationalisierung der Arbeitsorientierungen hingewiesen werden. Die Items wurden deduktiv abgeleitet und bestmöglich induktiv ergänzt. Allerdings war die Operationalisierung der Ausprägung *Marktorientierung* weniger erfolgreich als bei den anderen Arbeitsorientierungen. Somit kann die Validität der in dieser Studie verwendeten Messinstrumente zu den Arbeitsorientierungen – insbesondere für die marktbezogene Arbeitsorientierung – Einschränkungen aufweisen.

sollte laut Widaman et al. (2010) unabhängig vom Zeitpunkt der Messung sein. Es wurden also als nächstes die Faktoren auf Messinvarianz über die Zeit überprüft. Dafür wurden die CFA nach Jahren getrennt betrachtet und festgestellt, dass die Faktorenstrukturen über die Zeit stabil bleiben und die *Goodness-of-the-fit*-Maße der beiden Modelle vergleichbar sind (s. Abbildungen B2 und B3).

6.4 Unterscheidungsmerkmale und Charakteristika von Beschäftigten mit hierarchisch zugeordneten Idealtypen von Arbeitsorientierungen

Um die Unterscheidungsmerkmale und die Charakteristika der heterogenen Arbeitsorientierungen betrachten zu können, wird die jeweils dominante Arbeitsorientierung – gemessen an den höchsten Faktorenwerten – einer Person einem bestimmten Idealtypus zugeordnet. In der Realität schließen sich die unterschiedlichen Arbeitsorientierungen nicht gegenseitig aus, sondern treten häufig in Mischformen auf, wobei jedoch meist eine dominante Orientierung besteht (vgl. Hoose 2009: 74).

Betrachtet man die Verteilung der einzelnen Arbeitsorientierungen, so ergibt sich ein relativ ausgeglichenes Bild (s. Tabelle 6.9). Keine der Arbeitsorientierungen ist vergleichsweise deutlich stärker vertreten, so dass keine Dominanz einer bestimmten Arbeitsorientierung in diesem Sample erkennbar ist. In allen Gruppen sind mindestens 1.593 (Netzwerk) bis maximal 2.185 (Organisation) Befragte vertreten.

Arbeitsorientierungen	Anzahl	Anteil	Kumulativ
Beruf	1.894	24,76 %	24,76 %
Markt	1.673	20,55 %	45,31 %
Netzwerk	1.593	22,56 %	67,87 %
Organisation	2.185	32,13 %	100,00 %
Total	7.345	100,00 %	

Tab. 6.9: Verteilung der Arbeitsorientierungen

Quelle: Eigene Darstellung. Die Analysen basieren auf LPP-ADIAB W2 (2014/15) und W3 (2016/17), ungewichtete N, gewichtete Häufigkeiten.

Während 21 % der Befragten eine hauptsächlich marktbezogene Arbeitsorientierung besitzen, liegt der Wert für die organisationsbezogene Arbeitsorientierung bei 32 %. Bei 25 % der Befragten liegt der höchste Faktorwert für eine berufsbezogene Arbeitsorientierung vor, während 23 % der Befragten eine vornehmlich netzwerkbezogene Arbeitsorientierung aufweisen.

6.4.1 Verteilungen der Arbeitsorientierungen nach soziostrukturellen Merkmalen

Nach den Verteilungen der Arbeitsorientierungen sollen als nächstes die bestehenden Beziehungen zwischen den soziostrukturellen Merkmalen der Befragten und den Arbeitsorientierungen herausgestellt werden. Dadurch können Zusammenhänge zwischen den soziokulturellen Merkmalen einer/eines Befragten und der ihr/ihm zugeordneten Arbeitsorientierung besser nachvollzogen werden. Darüber hinaus können sich über die bestehenden Querverbindungen zwischen den Arbeitsorientierungen und die jeweils vorherrschenden Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen Hinweise ergeben, die für die Teilnahmewahrscheinlichkeit der Beschäftigten an Weiterbildungsangeboten von Bedeutung sind.

Zur Veranschaulichung von Zusammenhängen zwischen zwei Merkmalen mit wenigen Ausprägungen bieten sich Kreuztabellen an. So können z. B. die Geschlechterunterschiede bei den Befragten mit den Arbeitsorientierungen als abhängiges und dem Geschlecht als unabhängiges Merkmal betrachtet werden. Wie in den deutschsprachigen Sozialwissenschaften bei Kreuztabellen üblich, werden die unabhängigen Merkmale in die Spalten und die abhängigen Merkmale in die Zeilen eingetragen (vgl. Weins 2010: 74).

Für jede Tabelle können dann Zeilen-, Spalten- sowie Gesamtprozente berechnet werden. Dabei bestimmt dann das jeweilige Forschungsinteresse, welche Prozentuierung die jeweils relevante ist: Wenn beispielsweise eruiert werden soll, inwieweit die Arbeitsorientierungen vom Geschlecht abhängig sind, sind die Spaltenprozente zu betrachten. So zeigen zum Beispiel 23 % der Frauen eine vornehmlich berufsbezogene, 25 % eine marktorientierte, 23 % eine netzwerkorientierte und 30 % eine organisationsbezogene Arbeitsorientierung. Auf diese Weise ergibt sich die Verteilung der Anteile der Frauen nach Arbeitsorientierungen im Sample. Wenn allerdings betrachtet werden soll, wie die Befragten mit vornehmlich berufsbezogener Arbeitsorientierung jeweils auf die Geschlechter verteilt sind, sind die Zeilenprozente zu betrachten. Bei dieser Betrachtung zeigt sich, dass 23 % der vornehmlich berufsbezogenen, 31 % der marktorientierten, 25 % der netzwerkorientierten und 23 % der organisationsorientierten Befragten Frauen sind.

Die Zeilenprozente für die vier Arbeitsorientierungen sind in einer Übersichtstabelle zusammengefasst (siehe Tabelle 6.10). Detaillierte Kreuztabellen zu den Häufigkeiten und Anteilen der Arbeitsorientierungen sind im Anhang A verfügbar. Dabei sind die angegebenen Anteile gewichtete Werte, während die Häufigkeiten ungewichtet sind.

Gesamt Sample	Beruf		Markt		Netzwerk		Organisation	
	Anteil	sd	Anteil	sd	Anteil	sd	Anteil	sd
Weiblich	25,17 %		30,64 %		25,35 %		23,18 %	
Alter	45*	9.90	42,47*	10.19	44,32*	10.76	45,84*	9.99
Bildungsniveau								
Niedriges Bildungsniveau	25,77 %		20,22 %		25,90 %		23,14 %	
Mittleres Bildungsniveau	38,95 %		42,77 %		38,78 %		36,23 %	
Hochqualifiziert	35,28 %		37,01 %		35,32 %		40,63 %	
Betreuungsbedürftige	50,11 %		52,63 %		52,34 %		49,51 %	
Kinder < 14 Jahre								
Migrationshintergrund	19,67 %		23,28 %		21,14 %		16,09 %	
Berufliche Stellung (Angestellte)	62,19 %		62,11 %		58,35 %		68,83 %	
Leitungsposition	28,70 %		20,24 %		21,95 %		34,75 %	
Vertragliche Arbeitszeit	36,58*	5.32	36,63*	6.57	36,36*	5.18	36,72*	5.18
Nettoeinkommen	2480,744*	1518.56	2041.469*	1114.671	2417.669*	954.66	2764.153*	1215.57
Berufserfahrung	21,72*	10.11	18,10*	9.51	21,06*	10.09	22,89*	10.09
Betriebszugehörigkeit	14,01*	10.96	9,94*	8.59	13,64*	10.41	16,03*	11.15
Befristung	3,59 %		4,09 %		3,81 %		3,15 %	
Teilzeit	12,17 %		15,38 %		11,65 %		10,77 %	
Arbeitsplatzunsicherheit	29,44 %		41,80 %		30,58 %		23,5 %	
N	7345	1894	1673	1593			2185	

Tab. 6.10: Deskriptive Statistiken der Arbeitsorientierungen

Quelle: Die Analysen basieren auf LPP-ADIAB W2 (2014/15) und W3 (2016/17), ungewichtete N, gewichtete Häufigkeiten.

Arbeitsorientierungen sind nicht primär durch soziodemographische Merkmale bestimmt. Vielmehr beeinflussen sich berufliche Orientierungen und bestimmte berufsbezogene Merkmale von Personen wechselseitig (vgl. Pries 1997, 2005; Hoose et al. 2009). Diesbezüglich ist im gewählten Sample auch zu erkennen, dass beispielsweise Merkmale wie Geschlecht, Migrationshintergrund oder die Existenz von betreuungsbedürftigen Kindern unter 14 Jahren im Haushalt keine großen Unterschiede bezüglich der Verteilungen der Arbeitsorientierungen ausmachen. Der Frauenanteil variiert zwischen 31 % bei den vornehmlich marktorientierten und 23 % bei den vornehmlich berufsbezogenen Beschäftigten. Der Frauenanteil liegt in der gesamten Stichprobe bei 25 %.

Bei den vornehmlich marktorientierten Beschäftigten liegt der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund bei 23 %, während der Anteil dieser bei den Befragten mit organisationsbezogener Arbeitsorientierung bei 16 % liegt. Die übrigen Arbeitsorientierungen liegen mit Werten von 20 % (Beruf) und 21 % (Netzwerk) nahe beieinander.

Mit zunehmendem Alter weisen Beschäftigte vornehmlich eher eine berufliche oder organisationsbezogene Arbeitsorientierung auf. Ähnlich wie bereits Hoose et al. (2009) festgestellt haben, weist die Gruppe der marktorientierten Beschäftigten im Vergleich zu den anderen Arbeitsorientierungen die jüngste Altersstruktur auf. Die marktorientierten Beschäftigten haben ein durchschnittliches Alter von 42,5 Jahren (Median 43 Jahre) und sind damit im Vergleich zu den Beschäftigten der anderen Arbeitsorientierungen am jüngsten. Die Spitze bilden mit einem durchschnittlichen Alter von 47,5 Jahren die vornehmlich berufsorientierten Beschäftigten (Median 49 Jahre). Bei den restlichen Arbeitsorientierungen liegt das durchschnittliche Alter für die Befragten mit organisationsbezogener bei 45,8 Jahren (Median 47 Jahre) und netzwerkorientierter Arbeitsorientierung bei 44,3 Jahren (Median 45 Jahre). Mit zunehmendem Alter sind sowohl berufliche als auch organisationsbezogene Arbeitsorientierungen stärker ausgeprägt.⁵ Häufig verfestigen sich berufliche Karrieren über die Jahre. Deshalb ist es wahrscheinlich, dass mit zunehmendem Alter auch die berufliche Orientierung stärker ausgeprägt ist. Zudem nimmt die Bereitschaft der Beschäftigten zu einem Wechsel ab, je länger sie im Betrieb tätig sind. Dies wiederum deutet auf eine stärkere organisationsbezogene Arbeitsorientierung hin.

⁵ Die Zusammenhänge zwischen den Arbeitsorientierungen und den zuvor erwähnten Merkmalen wurden auch mittels multivariater Analysen überprüft. Vorliegende Annahmen stützen sich somit auf die Erkenntnisse dieser Analysen. Eine detaillierte Darstellung der spezifischen Modelle, die für die Arbeitsorientierungen berechnet wurden, würde den Umfang dieser Arbeit überschreiten. Wo nötig wird auf diese Modelle verwiesen und die Autorin steht bei Bedarf gerne für weitere Informationen zur Verfügung.

In Bezug auf das Bildungsniveau zeigt sich, dass Beschäftigte mit vornehmlich organisationsbezogener Arbeitsorientierung mit 40 % einen höheren Qualifikationsgrad aufweisen (Fachhochschulreife/Abitur). Von den marktorientierten Beschäftigten weisen 37 % ein hohes Bildungsniveau auf, während dieser Anteil bei den netzwerkorientierten Beschäftigten 35 % beträgt und lediglich 26 % der berufsorientierten Beschäftigten über Fachhochschulreife oder Abitur verfügen. Dieses Ergebnis überrascht dahingehend ein wenig, da man eigentlich bei berufsorientierten Beschäftigten bedingt durch ihr starkes Interesse am Beruf sowie die Nutzung des kulturellen Kapitals ihres Berufes (berufliche Abschlüsse, Zertifikate und Qualifizierungsmaßnahmen) das höchste Bildungsniveau erwarten würde. Auf die interessanten und teilweise unerwarteten Erkenntnisse wird am Ende dieses Kapitels noch detaillierter eingegangen. Zunächst soll jedoch ein vollständiger Überblick über die Verteilung der Arbeitsorientierungen nach soziostrukturellen Merkmalen gegeben werden.

In vorliegender Stichprobe zeigt sich in Bezug auf die berufliche Ausbildung, dass Beschäftigte, die über einen Hochschulabschluss (FH/Uni) verfügen, tendenziell eher eine Arbeitsorientierung aufweisen, die vornehmlich auf die Organisation (40 %) und auf das Netzwerk (23 %) ausgerichtet ist (siehe Anhang, Tabelle »Berufliche Ausbildung«, Spaltenprozente). Damit hängt auch zusammen, dass Beschäftigte mit organisations- oder netzwerkbezogener Arbeitsorientierung im Vergleich zu marktorientierten oder berufsbezogenen Beschäftigten häufig als Spezialist*innen (wie Meister*in oder Techniker*in) oder in hochkomplexen Bereichen (beispielsweise an einer Fachhochschule oder Universität) tätig sind. Die Befragten mit berufs- und marktbezogenen Arbeitsorientierungen sind eher in fachlich ausgerichteten Tätigkeiten zu finden.

Beschäftigte mit Führungsaufgaben fallen der Auswertung nach überdurchschnittlich häufig unter die Arbeitsorientierungen »Beruf« und »Organisation«: Bei den organisationsorientierten Beschäftigten liegt der Anteil der Führungskräfte bei 35 %, gefolgt von den berufsorientierten mit 34 %. Die marktorientierten mit 20 % und die netzwerkorientierten Beschäftigten mit 22 % haben im Vergleich zu den Personen der anderen beiden Arbeitsorientierungen im vorliegenden Datensatz seltener eine Führungsrolle in ihren Betrieben inne. Es ist anzunehmen, dass die Befragten mit Führungspositionen ein überdurchschnittliches *Commitment* zu ihren Betrieben (organisationsbezogene Arbeitsorientierung) und ein starkes Interesse an den inhaltlichen Aspekten ihrer Berufe (berufsbezogene Arbeitsorientierung) aufweisen, da ohne weitere Aufstiegsoptionen bzw. -ambitionen eine Konzentration auf die inhaltlichen Gesichtspunkte der Arbeit sowie eine stärkere Ausrichtung auf die fachlich-inhaltlichen Aspekte der Arbeit mit höherer Wahrscheinlichkeit zu erwarten sind (vgl. Hoose et al. 2009). Auch eine Beförderung von Beschäftigten in Führungspositionen hinein bzw. eine Aner-

kennung ihrer Leistungen im Unternehmen kann die Identifikation mit dem Betrieb fördern und zu einem erhöhten *Commitment* führen. Hoose et al. (2009: 85) gelangten in ihrer Studie über die Arbeitsorientierungen der Führungskräfte in der Chemieindustrie zu ähnlichen Erkenntnissen: Für Führungskräfte mit höheren Positionen stellten sie über eine ausgeprägte organisationsbezogene Arbeitsorientierung und eine ausgeprägtere netzwerkbezogene fest(ebd.: 86).

Bezüglich der vertraglichen Arbeitsstunden unterscheiden sich die Arbeitsorientierungen kaum voneinander, da überproportional viele Befragte in Vollzeit arbeiten und die durchschnittliche vertragliche Arbeitszeit 37 Stunden pro Woche beträgt (ca. 87%). Dies gilt ebenso für die berufliche Stellung: Unter den vornehmlich organisationsorientierten Personen sind 70 % als Angestellte tätig und bilden also bei 30 % Arbeiterinnen und Arbeitern die Spitzenreiter. Am Ende der Rangfolge stehen die berufsorientierten Beschäftigten mit einem Angestellten-Anteil von 57 % und somit 43 % Arbeiterinnen und Arbeiter).

Die Einkommensverteilung steht in direkter Relation zu der Verteilung der Führungspositionen und hängt wie zu erwarten von der Höhe der Position ab. Während die organisations- und berufsorientierten Beschäftigten eher den oberen Gehaltsklassen (mit 2.764 € (Median = 2.500 €) bzw. 2.547 € (Median = 2.300 €) durchschnittlichem Nettoeinkommen pro Monat) angehören, sind die markt- und netzwerkorientierten Beschäftigten vor allem in den unteren Gehaltsklassen (mit 2.041 € (Median = 1.900 €) bzw. 2.417 € (Median = 2.300 €) durchschnittlichem Nettoeinkommen pro Monat) vertreten.

Beschäftigte mit berufsbezogener Arbeitsorientierung bringen im Durchschnitt 23,8 Jahre Berufserfahrung mit und bilden damit die Spitze, während marktorientierte Beschäftigte mit 18,1 Jahren ganz unten stehen. Bei den organisationsbezogenen Beschäftigten liegen im Durchschnitt 22,9 Jahre Berufserfahrung vor, bei denen mit Netzwerkorientierung 21 Jahre.

Bei der durchschnittlichen Dauer der Betriebszugehörigkeit bilden erwartungsgemäß die organisationsbezogenen Beschäftigten mit 16 Jahren die Spitze, während diejenigen mit Marktorientierung mit 9,9 Jahren die geringste Betriebszugehörigkeit unter allen Arbeitsorientierungen aufweisen. Die berufsbezogenen Beschäftigten kommen im Durchschnitt auf 15 Jahre Betriebszugehörigkeit, während es bei den netzwerkbezogenen 13,6 Jahre sind. Hoose et. al (2009: 95) stellten bereits einen positiven Zusammenhang zwischen Betriebszugehörigkeit und organisationsbezogener Arbeitsorientierung sowie einen negativen Zusammenhang zwischen Betriebszugehörigkeit und marktbezogener Arbeitsorientierung fest. Diese Zusammenhänge kann auch die vorliegende Studie bestätigen.

Die marktbezogenen Beschäftigten sind mit rund 15 % durchschnittlich häufiger in Teilzeit beschäftigt, während es bei den anderen Arbeitsorientierungen 12 %

(Beruf), 12 % (Netzwerk) und 11 % (Organisation) sind. Von einer Befristung sind im vorliegenden Datensatz lediglich insgesamt 4 % der Befragten betroffen. Bei der Verteilung nach den vornehmlichen Arbeitsorientierungen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede: Jeweils 4 % der vornehmlich markt- und berufsbezogenen Beschäftigten sowie jeweils 3 % der vornehmlich netzwerk- und organisationsbezogenen Beschäftigten sind befristet beschäftigt.

Bei der subjektiven Wahrnehmung hinsichtlich der Arbeitsplatzsicherheit sieht die Situation jedoch anders aus: 42 % der marktorientierten Befragten äußern, dass sie sich um ihren Arbeitsplatz Sorgen machen, während sich nur etwa halb so viele der Organisationsbezogenen (24 %) von Arbeitsplatzunsicherheit betroffen fühlen. Bei den berufsbezogenen Beschäftigten machen sich 26 % und bei den netzwerkbezogenen 31 % Sorgen um ihren Arbeitsplatz.

Bei der Kontextualisierung der Resultate vorliegender Studie im Rahmen der bisherigen theoretischen und empirischen Befunde werden zwei interessante Erkenntnisse deutlich: Zunächst ist die Feststellung, dass eine hauptsächlich berufsbezogene Arbeitsorientierung nicht zwingend nur bei hoch qualifizierten Personen vorliegt. Gemäß der bisherigen theoretischen Annahmen und Forschungsergebnisse wäre zu erwarten gewesen, dass vor allem hoch qualifizierte Menschen eine eher berufsbezogene Orientierung aufweisen. Bereits in den 1980er-Jahren wiesen Ulrich Beck et al. (1980) darauf hin, dass eine berufsbezogene Orientierung ein Privileg für diejenigen darstelle, die über eine hohe Qualifikation verfügen.

Bei Personen mit geringerer Qualifikation wäre daher zu erwarten, dass diese eher dazu neigten, sich auf ihre Organisation zu konzentrieren und so eine organisationsbezogene Arbeitsorientierung zu entwickeln. Sie würden sich eher an ihre Organisation statt an ihren Beruf binden, da sie sich mit diesem nicht so stark identifizieren könnten und die Organisationsbindung stattdessen diese Lücke ausfülle (ebd.: 220 f.). Ähnlich stellten auch Hoose et al. (2009) fest, dass insbesondere bei den vornehmlich berufsbezogenen, hoch qualifizierten Befragten in ihrem Sample eine eher geringere organisationale Bindung festzustellen war.

Die Ergebnisse vorliegender Studie zeigen jedoch, dass die Beschäftigten mit vornehmlich organisationsbezogener Arbeitsorientierung eher höher qualifiziert sind bzw. verfügen über Fachhochschulreife oder Abitur (40 %) als die berufsbezogenen (26 %). Daraus folgt, dass eine berufsbezogene Arbeitsorientierung nicht ausschließlich bei hoch qualifizierte Personen ausgeprägt ist: Über die Hälfte der berufsorientierten Beschäftigten im Analysesample übten Hilfsarbeiten oder fachlich ausgerichtete Tätigkeiten aus, wobei 73 % von ihnen als niedrig bis mittel qualifiziert eingestuft waren.

Eine Erklärung für die eher mittlere bis geringe Qualifikation der vornehmlich berufsbezogenen Beschäftigten kann in den Besonderheiten des dualen Ausbildungssystems in Deutschland gefunden werden: Ausbildungsberufe werden im Rahmen der Kategorie Bildungsniveau als mittlere Qualifizierung eingestuft (siehe Kapitel 3.2.4). Die weitere Entwicklung nach der Ausbildung zeigt aber, dass klassische Facharbeitende im Laufe der Jahre häufig die Möglichkeit haben, sich auf der Karriereleiter hochzuarbeiten – die sogenannte klassische deutsche »Kaminkarriere«, bei der beruflich qualifizierte Personen nach Abschluss ihrer Ausbildung (oder ihres Studiums) eine Einstiegsposition in einem Unternehmen annehmen und dann im Laufe der Zeit durch Leistung und Erfahrung in immer höhere Positionen aufsteigen – und so über die Zeit eine besondere Identifikation entwickeln mit ihrem Beruf. Selbst ohne weitere Aufstiegs Optionen bzw. -ambitionen ist bei dieser Gruppe eine Konzentration auf die fachlich-inhaltlichen Aspekte der Arbeit mit höherer Wahrscheinlichkeit zu erwarten (vgl. ebd.). Die Analysen der vorliegenden Studie zeigen, dass die berufsorientierten Beschäftigten mit 24 Jahren im Durchschnitt am längsten in ihrem Beruf arbeiten und bemerkenswerte 34 % von ihnen eine Führungsposition bekleiden. Ein solcher Karriereweg, der sich über viele Jahre erstreckt, erfordert Kontinuität und Engagement – sowohl von den Beschäftigten als auch von den Unternehmen.

Laut Beck et al. (1980) wäre des Weiteren außerdem von Personen mit geringerer Qualifikation eher zu erwarten, dass sie sich auf ihre Organisation konzentrieren und somit eine organisationsbezogene Arbeitsorientierung entwickeln. Warum hingegen die hoch qualifizierten Beschäftigten im vorliegenden Analysesample eher vornehmlich organisationsbezogene Arbeitsorientierungen aufwiesen, lässt sich wie folgt begründen: Wenn allein das Bildungsniveau der Betroffenen für die Erklärung ihrer Arbeitsorientierungen in Betracht gezogen wird, bleiben die Ergebnisse verwunderlich. Ein adäquater Interpretationsrahmen für diese Ergebnisse entsteht jedoch, wenn die subjektiven Erfahrungen der Beschäftigten in Bezug auf die bestehenden objektiven Bedingungen berücksichtigt werden, da diese maßgeblich zur Konturierung der subjektiven Arbeitsorientierungen beitragen. Das haben Heisig und Ludwig (2004) bereits in ihrer Studie zu den Arbeitsorientierungen von Wissensarbeitenden (also einer hoch qualifizierten Beschäftigtengruppe) gezeigt, bei der sie die Rolle der Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen bei der Ausprägung von Arbeitsorientierungen analysiert haben. Sie stellten fest, dass hoch qualifizierte Angestellte zwar ein hohes Interesse und Engagement für ihre beruflichen Tätigkeiten zeigen (berufsbezogene Arbeitsorientierung), dabei jedoch eine eher instrumentelle Haltung zu ihrem Arbeitsplatz entwickeln (geringeres organisationales *Commitment*). Sie seien weniger mit ihrem Unternehmen verbunden, da sie jederzeit bereit wären, nach neuen Beschäftigungsmöglichkeiten zu suchen, wenn ihnen

ihre bestehende Anstellung keine Anerkennung oder angemessene Entlohnung bietet. Somit zeigen hoch qualifizierte beruflich orientierte Beschäftigte eher dann eine ausgeprägtere marktbezogene Arbeitsorientierung, wenn sie mit ihrer bestehenden Arbeitssituation unzufrieden sind.

Diese Erkenntnis bietet eine relevante Interpretation für die Ergebnisse vorliegender Studie, insbesondere wenn es um die Frage geht, wodurch die Entwicklung einer organisationalen oder einer marktbezogenen Arbeitsorientierung gefördert wird: Der Schlüssel ist die subjektive Wahrnehmung der bestehenden objektiven Arbeitsbedingungen. Wie bereits weiter oben erwähnt, liegen die hoch qualifizierten marktorientierten Beschäftigten mit 37% hinter den organisationsbezogenen Beschäftigten an zweiter Stelle und fühlen sich gleichzeitig überdurchschnittlich häufig von subjektiven Arbeitsplatzunsicherheiten betroffen (42%). Diese Ergebnisse lassen Annahmen bezüglich der wechselseitigen Beeinflussung von Karriereverläufen und Arbeitsorientierungen zu: Gut qualifizierte Beschäftigte können in ihren Arbeitsorientierungen eine Verschiebung in Richtung organisationsbezogene Arbeitsorientierung erfahren, wenn sie mit ihrer Arbeitssituation zufrieden sind, demgegenüber kann allerdings die Betroffenheit von (subjektiver) Arbeitsplatzunsicherheit eine ausgeprägtere marktorientierte Arbeitsausrichtung bei den Beschäftigten begünstigen. Hoose et al. (2009) stellten auch ähnlich fest, dass über einen längeren Zeitraum anhaltende Unsicherheiten, wie z. B. größere betriebliche Umstrukturierungen, bei den Beschäftigten eine tendenzielle Veränderung und Neuausrichtung ihrer Arbeitsorientierung bewirken: Sie wandeln sich in ihrer Orientierung von einem Zugehörigkeitsgefühl zum Unternehmen (Organisationsorientierung) oder einer bestimmten Gruppe von Kolleginnen/Kollegen (Netzwerkorientierung) hin zu einer stärkeren Berufsorientierung (Konzentration auf beruflich-fachliche Inhalte) oder zu einer stärker nutzenorientierten Einstellung (Marktorientierung) gegenüber dem Erwerbsleben (ebd.: 93).

Die im vorliegenden Analysesample untersuchten Betriebe unterlagen zu einem Großteil einer Tarifbindung und wiesen auch entsprechende betriebliche Mitbestimmungsstrukturen auf, was wahrscheinlich jeweils zur Zufriedenheit der hoch qualifizierten Beschäftigten mit der bestehenden Beschäftigungssituation beigetragen und somit auch das organisationale *Commitment* positiv beeinflusst hat. Wie anhand der Analysen vorliegender Studie gezeigt wurde, werden den Beschäftigten solcher Betrieben eine langjährige Berufsperspektive sowie Karrieremöglichkeiten geboten – auch Beschäftigten mit geringem bis mittlerem Qualifikationslevel. Für die Stärkung des organisationalen *Commitments* spielt somit auch die Förderung der Weiterbildung den Beschäftigten eine entscheidende Rolle, worauf im folgenden Kapitel noch weiter eingegangen werden soll.

6.4.2 Verteilungen der Arbeitsorientierungen nach Betriebsmerkmalen

Die Arbeitsorientierungen der Beschäftigten sind nachweislich abhängig vom Betriebskontext. So kann sich beispielsweise ein gutes Betriebsklima positiv auf die Bindung an die Organisation auswirken und so eine Netzwerkorientierung fördern, während die Abwesenheit guter sozialer Beziehungen in einem Betrieb dazu führen kann, dass sich Beschäftigte auch marktlich hin zu neuen potenziellen Arbeitgebenden orientieren. Nach den Betriebsmerkmalen betrachtet, zeigen sich folgende Zusammenhänge (siehe Tabelle 6.11):

Die Mehrheit der Befragten im LPP-Datensatz (76 %) arbeitet in Großbetrieben mit mehr als 249 Beschäftigten. Bei der Verteilung der Personen mit ausgeprägten Arbeitsorientierungen nach Betriebsgröße zeigt sich, dass Personen mit einer organisationsbezogenen Orientierung überdurchschnittlich häufig (80,5 %) in Großbetrieben arbeiten. Im Vergleich dazu sind die marktorientierten Beschäftigten mit 66 % in Großbetrieben unterdurchschnittlich vertreten. Ebenfalls überdurchschnittlich häufig sind netzwerkorientierte Personen mit 66 % in Großbetrieben beschäftigt. Beschäftigte mit berufsbezogener Arbeitsorientierung sind zu 76 % in Großbetrieben mit mehr als 249 Beschäftigten tätig.

Eine überdurchschnittliche Mehrheit der berufsbezogenen (52 %) und der organisationsbezogenen Beschäftigten (54 %) arbeitet jeweils in der Metall- und Elektroindustrie und im Fahrzeugbau. Die netzwerkorientierten Beschäftigten sind überdurchschnittlich stark im verarbeitenden Gewerbe vertreten (mit 32 %). Dagegen arbeiten die marktorientierten Beschäftigten überdurchschnittlich häufig in den Sektoren Handel, Verkehr und Nachrichten (12 %), bei unternehmensnahen Dienstleistungen (15 %) und in der Informations- und Kommunikationsbranche (9 %).

Die deutliche Mehrheit der organisationsbezogenen (91 %), netzwerkbezogenen (89 %) und berufsbezogenen (88 %) Beschäftigten arbeitet in Betrieben mit Betriebs- oder Personalrat, während es bei den marktbezogenen mit 79 % etwas weniger sind. Auch im Hinblick auf eine Tarifbindung des Betriebes liegen die Organisationsbezogenen mit 86 % vorne, während bei den Marktorientierten nur 74 % in einem Betrieb mit Tarifvertrag tätig sind. Die anderen Arbeitsorientierungen liegen mit 83 % (berufsbezogen) und 84 % (netzwerkbezogen) nahe beieinander.

Nach den ersten bivariaten statistischen Analysen der Arbeitsorientierungen der Beschäftigten und deren Zusammenhängen mit soziodemographischen, arbeits- und betriebsbezogenen Merkmalen (siehe Kapitel 6.4.1 und 6.4.2) scheint sich zu bestätigen, dass die unterschiedlichen Arbeitsorientierungen nicht primär auf personenbezogene Merkmale zurückzuführen sind, sondern vielmehr

	Gesamt Sample	Beruf	Markt	Netz- werk	Organi- sation
	Anteil	Anteil	Anteil	Anteil	Anteil
Größe des Betriebs					
0 – 99 Beschäftigte	7,04 %	7,42 %	10,69 %	5,68 %	5,36 %
100 – 249 Beschäftigte	16,95 %	16,57 %	23,26 %	15,69 %	14,09 %
250 – 499 Beschäftigte	16,53 %	16,89 %	21,30 %	15,11 %	14,21 %
≥ 500 Beschäftigte	59,48 %	59,11 %	44,75 %	63,52 %	66,34 %
Sektor					
Verarbeitendes Gewerbe	27,04 %	24,33 %	29,24 %	32,44 %	23,94 %
Metall, Elektro, Fahrzeugbau	47,66 %	52,26 %	34,01 %	45,68 %	54,24 %
Handel, Verkehr, Nachrichten	8,24 %	8,02 %	12,26 %	6,88 %	6,78 %
Unternehmensnahe und Finanzdienstleistungen	10,64 %	8,93 %	15,29 %	8,86 %	10,24 %
Information / Kommunikation	6,42 %	6,46 %	9,20 %	6,14 %	4,80 %
Betriebsrat / Personalrat	87,20 %	87,54 %	79,38 %	89,29 %	90,49 %
Tarifbindung	82,61 %	83,13 %	74,19 %	84,32 %	86,40 %
Qualifizierungsmaßnahmen im Betrieb	83,70 %	83,92 %	76,61 %	85,19 %	87,02 %
Mitarbeitergespräch	85,25 %	85,67 %	79,16 %	87,38 %	87,33 %
Schriftlicher Personalplan	98,09 %	98,19 %	97,61 %	98,52 %	97,98 %
Altersstrukturanalyse	83,77 %	84,09 %	75,87 %	85,67 %	87,23 %
Entwicklungspläne (Personalentwicklungsmaßnahmen)	72,07 %	72,71 %	61,69 %	73,97 %	76,89 %
N	7345	1894	1673	1593	2185

Tab. 6.11: Deskriptive Statistiken zu den Arbeitsorientierungen nach Betriebsmerkmalen

Quelle: LPP-ADIAB 2014 & 2016; eigene Berechnungen, gewichtete Häufigkeiten.

mit spezifischen Mustern von berufs- und betriebsbezogenen Eigenschaften zusammenhängen⁶.

Die Arbeitsorientierungen wurden in diesem Kapitel in ihren jeweils höchsten Ausprägungen in Beziehung zu den soziodemographische Faktoren wie Bildung, Berufserfahrung oder Betriebszugehörigkeit dargestellt. Dadurch konnte ein umfassender Überblick über die Verteilung der vier unterschiedlichen Arbeitsorientierungen in ihren jeweils höchsten Ausprägungen gegeben werden. Durch bereits vorhandene Forschung zu Arbeitsorientierungen (vgl. Hoose 2015; Hoose et al. 2009; Pries 1979) ist jedoch bekannt, dass sich die idealtypischen Unterscheidungen der Arbeitsorientierungen in der Praxis nicht zwangsläufig ge-

⁶ Einen detaillierten Überblick über die Determinanten der Arbeitsorientierungen und die multinomialen Zusammenhänge zwischen den Arbeitsorientierungen und personen- sowie arbeitsplatzbezogenen Merkmalen bieten Hoose et al. (2009).

gegenseitig ausschließen, sondern durchaus in spezifischen Konfigurationen auftreten bzw. sich diese teilweise auch überlappen. Im folgenden Abschnitt sollen diese Erscheinungsmuster der Arbeitsorientierungen mit Hilfe einer Clusteranalyse genauer untersucht werden.

6.5 Empirische Orientierungstypen

Erwerbstätige sind nicht ausschließlich von einer rein idealtypischen Arbeitsorientierung geprägt, sondern die verschiedenen Orientierungen treten in bestimmten Mustern in Mischformen auf und schließen sich nicht gegenseitig aus (vgl. Hoose et al. 2009). Wie zum Beispiel Hoose et al. (ebd.: 83) bereits gezeigt haben, geht eine netzwerkbezogene oft mit einer ausgeprägteren organisationsbezogenen Arbeitsorientierung einher, während eine ausgeprägte marktbezogene Orientierung selten mit hohem organisationalen *Commitment* verbunden ist. Um den Effekt der Prägungen der unterschiedlichen Arbeitsorientierungen auf das Weiterbildungsverhalten und die jeweiligen Chancen auf Weiterbildung zu analysieren, ist es bedeutsam herauszufinden, in welchen bestimmten Mustern die Arbeitsorientierungen der Beschäftigten häufig auftreten. Dafür wird eine zusätzliche Clusteranalyse durchgeführt, worauf im folgenden eingegangen wird.

6.5.1 Clusteranalyse zur Typisierung der Arbeitsorientierungen

Für die Identifizierung der typischen Muster von Arbeitsorientierungen wurden hierarchische Clusteranalyseverfahren (Ward-Methode, quadrierte euklidische Distanz) auf Basis der ermittelten Faktorwerte der EFA angewandt. Die Befragten sollen dabei in Cluster zusammengefasst werden, die hinsichtlich ihrer Arbeitsorientierungsmuster möglichst homogen sind, während die Cluster untereinander möglichst heterogen sein sollen. Das Antwortverhalten der Befragten zu den Items der Arbeitsorientierungen innerhalb eines Clusters sollte also möglichst ähnlich sein, während sich das Antwortverhalten der Befragten aus den verschiedenen Clustern möglichst unterscheiden sollte. Basierend auf theoretischen Überlegungen ist zunächst von vier Clustern auszugehen, die sich an den idealtypischen Arbeitsorientierungen orientieren. Um zu überprüfen, ob die theoretisch erwartete Anzahl von vier Clustern den Ergebnissen der Datenanalyse entspricht, wurde der Vereinigungsprozess der Cluster anhand eines Dendrogramms visualisiert. Dabei wurde von einer 10-Cluster-Lösung ausgegangen (s. Abb. 6.2).

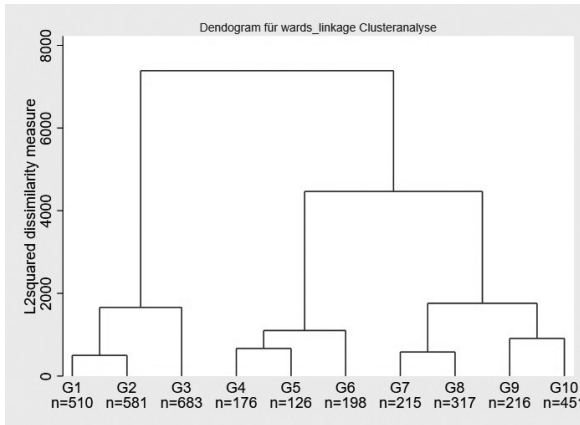


Abb. 6.2: Hierarchische Clusteranalyse mit Ward

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis des LPP-ADIAB 2014 & 2016.

Für die Entscheidung über die optimale Anzahl von Clustern bei hierarchischen Verfahren wurden zwei bekannte statistische Maßzahlen herangezogen und diese mit der inhaltlichen Plausibilität der theoretisch möglichen Clusterlösungen abgeglichen: Zum einen handelt es sich dabei um den Calinski-Harabasz-Index (auch als Varianzverhältnis-Kriterium (VRC) oder Pseudo-F-Wert bezeichnet) (Calinski/Harabasz 1974) und zum anderen um den Duda-Hart-Index (Duda/Hart 1973). Es wurden jeweils 2 bis 15 Cluster berechnet und zur Identifikation der besten Clusterlösung wurde beim VRC derjenige mit dem höchsten Pseudo-F-Wert ausgewählt bzw. besonderes Augenmerk auf »Sprünge« gelegt. Dabei muss beachtet werden, dass der Pseudo-F-Wert mit zunehmender Anzahl von Clustern abnimmt (vgl. Milligan/Cooper 1985; Mooi et al. 2018: 343).

Number of Clusters	Calinski/Harabasz pseudo-F
2	1272.3
3	1310.97
4	1130.48
5	1079.95
6	1017.33
7	973.97
8	927.25
9	891.52
10	861.4
11	839.44
12	826.59
13	816.74
14	804.36
15	795.8

Tab. 6.12: Calinski-Harabasz Pseudo-F

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis des LPP-ADIAB 2014 & 2016.

Beim Duda-Hart-Index wurde zur Bestimmung der Anzahl der Cluster ein möglichst hohes Verhältnis von $Je(2)/Je(1)$ angestrebt, bei gleichzeitig möglichst niedrigem Pseudo-T-Quadrat (vgl. Milligan/Cooper 1985; Mooi et al. 2018: 343).

Number of Clusters	$Je(2)/Je(1)$	T-squared
1	0.7318	1272.3
2	0.7159	673.53
3	0.7237	457.02
4	0.6253	1062.01
5	0.7743	145.2
6	0.7146	265.61
7	0.7778	85.7
8	0.5919	365.38
9	0.6559	571.19
10	0.5918	147.6
11	0.6931	77.06
12	0.6916	303.6
13	0.612	78.6
14	0.5881	343.84
15	0.7334	163.24

Tab. 6.13: Duda-Hart-Index-Cluster

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der LPP-ADIAB 2014 & 2016.

Statistisch betrachtet wären sowohl eine 3- Cluster-Lösung als auch eine 5-Cluster-Lösung möglich (s. Tabelle 6.12 und Tabelle 6.13). Basierend auf dem theoretischen Wissen über mögliche Clusterstrukturen bietet eine 4-Cluster-Lösung den Vorteil einer inhaltlichen Interpretation und ist dabei auch statistisch gut vertretbar. Die Entscheidung fiel somit trotz der ursprünglichen Bevorzugung einer 3- oder 5-Cluster-Lösung für eine 4-Cluster-Lösung.

6.5.2 Typischen Muster von Arbeitsorientierungen im Sample

Die Ergebnisse der Clusteranalyse sind in Abbildung 6.3 veranschaulicht. Die Balken repräsentieren die Durchschnittswerte für die einzelnen Faktorvariablen bzw. Arbeitsorientierungen der Beschäftigten. Die Befragten wurden entsprechend ihrer vorherrschenden Orientierungsmuster in Gruppen eingeteilt, die Cluster wurden entsprechend der jeweils vorherrschenden Orientierung benannt.

Die Clusterlösung zeigt, dass die berufsbezogene Arbeitsorientierung im Vergleich zu den anderen Clustern vor allem bei den Befragten des Clusters 1 deutlich ausgeprägt ist. Personen dieser Gruppe sind hauptsächlich berufsorientiert und ihre Selbstwahrnehmung basiert in erster Linie auf der Institution *Beruf*. Darüber hinaus zeigen sie eine überdurchschnittliche Bindung an ihr direktes Arbeitsumfeld (und somit eine Orientierung an *sozialen Netzwerken*) sowie an ihre *Organisation*. Die Ausprägung einer marktlichen Orientierung ist bei dieser Beschäftigtengruppe unterdurchschnittlich ausgeprägt. In der Gesamtinterpretation wird dieser Cluster als »Berufsorientierung« bezeichnet.

Die Befragten mit einer ausgeprägten organisationsbezogenen Arbeitsorientierung gehören zum Cluster 2. Personen dieses Clusters zeigen ein starkes organisationales *Commitment* und haben voraussichtlich eine geringe Wechselabsicht. Diese Gruppe zeigt leicht unterdurchschnittliche Werte in den Faktoren *Markt* und *Netzwerk* auf, während der Faktor *Beruf* leicht überdurchschnittlich ausgeprägt ist. Ähnlich wie bei Hoose et al. (2009: 82) wird deutlich, dass eine starke Bindung an die Organisation nicht zwangsläufig zu einer starken Bindung an das kollegiale Umfeld führt. Personen dieses Clusters identifizieren sich im Vergleich mehr mit ihrem Beruf als mit ihrem sozialen Umfeld am Arbeitsplatz. In der Gesamtinterpretation wird dieser Cluster als »Organisationsorientierung« bezeichnet.

Cluster 3 enthält vorwiegend Beschäftigte mit einer marktlichen Arbeitsorientierung. Diese Befragten weisen eine überdurchschnittliche Ausprägung im Faktor *Markt* auf, während der Faktor *Organisation* unterdurchschnittliche Werte aufweist. Zudem zeigen sie leicht unterdurchschnittliche Werte in den übrigen

gen Faktoren *Netzwerk* und *Beruf*. Die nicht ausgeprägte organisationsbezogene Arbeitsorientierung bei dieser Gruppe ist nicht verwunderlich: Aufgrund ihrer extrinsischen Motivation, beispielsweise bedingt durch Aufstiegschancen und höhere Entlohnung, zeigen solche Beschäftigte eher die Bereitschaft, bei einer passenden Gelegenheit das Unternehmen zu wechseln. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass die marktbezogene Arbeitsorientierung nicht allein auf die Zufriedenheit mit der aktuellen beruflichen Situation reduziert werden kann. Vielmehr deutet diese auf eine Dominanz des Prinzips der individuellen Nutzenmaximierung hin, wodurch möglicherweise andere Arbeitsorientierungen in den Hintergrund treten und die marktbezogene Arbeitsorientierung maßgeblich Wahrnehmung und Verhalten dieser Personen beeinflusst. Durch diesen Aspekt unterscheidet sich die Marktorientierung von den anderen Arbeitsorientierungen. In der Gesamtinterpretation wird dieser Cluster als »Marktorientierung« bezeichnet.

Cluster 4 umfasst hauptsächlich Befragte mit einer starken Ausrichtung auf das soziale Netzwerk. Diese Gruppe weist überdurchschnittliche Werte für den Faktor *Netzwerk* bei unterdurchschnittlichen Werten im Faktor *Organisation* und leicht unterdurchschnittlichen Werten in den Faktoren *Beruf* und *Markt* auf. Laut bisheriger Erkenntnisse war in erster Linie zu erwarten, dass Personen mit starker Ausrichtung auf das Netzwerk auch eine überdurchschnittliche Bindung an ihre Organisationen aufweisen. Hoose et al. (2009) haben gezeigt, dass das organisationale *Commitment* deutlich stärker ist, wenn die Befragten eine Verbindung zu ihrem direkten Kollegenkreis empfinden. Im Gegensatz dazu konnten in vorliegender Studie in diesem Cluster jedoch keine ausgeprägten Werte für den Faktor *Organisation* festgestellt werden.

Cluster 5 fasst schließlich diejenigen Personen zusammen, bei denen keine eindeutige Arbeitsorientierung festzustellen war. Er wird dementsprechend nicht in den weiteren Analysen berücksichtigt.

Die empirische Analyse der Arbeitsorientierungen zeigt deutlich, dass diese in Mischformen vorzufinden sind. Dennoch sind in einzelnen Clustern jeweils bestimmte Schwerpunkte bezüglich der Arbeitsorientierungen erkennbar. Innerhalb der Cluster zeigen sich komplexere Strukturen als bei der rein idealtypischen Darstellung und bei den Beschäftigten sind alle vier Arbeitsorientierungen gleichzeitig (wenn auch in unterschiedlichen Ausprägungen) anzutreffen. Die empirische Überprüfung der theoretisch gewonnenen Typisierung bestätigt die zuvor abgeleitete Einteilung der heterogenen Arbeitsorientierungen: Mit einer Zuordnung von 81% der Befragten zu einem der vier Typen erwies sich die Typisierung als geeignet.

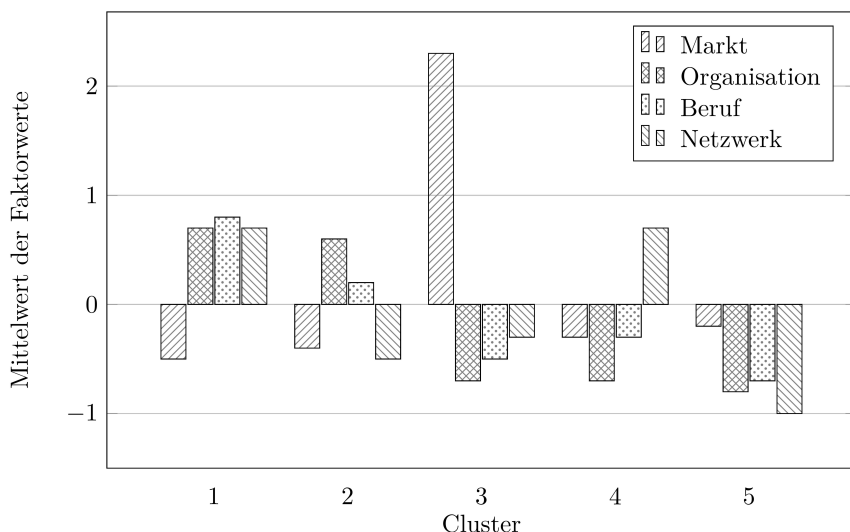


Abb. 6.3: Mittelwerte der Arbeitsorientierungsfaktoren in den Clustern

Quelle: Eigene Berechnung auf Basis der LPP-ADLAB 2014 & 2016; eigene Darstellung.

6.6 Einflussfaktoren auf das individuelle Weiterbildungsverhalten der Beschäftigten

6.6.1 Weiterbildungsteilnahme und Einfluss der Arbeitsorientierung

Die erste Reihe von Analysen konzentrierte sich auf die durchschnittliche Teilnahme an beruflicher Weiterbildung von Beschäftigten mit unterschiedlichen Arbeitsorientierungen zwischen 2014 und 2016. Tabelle 6.14 zeigt einen Überblick zur Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten, zur Finanzierung der Weiterbildung durch das Unternehmen sowie zu den Weiterbildungsangeboten von Arbeitgebenden.

In der vorliegenden Stichprobe nahmen 45% der Befragten an beruflicher Weiterbildung teil, wobei fast alle Weiterbildungsaktivitäten entweder während der Arbeitszeit stattfanden oder vom Unternehmen finanziert wurden somit die absolute Mehrheit der Weiterbildungsaktivitäten in das Segment der betrieblichen Weiterbildung fallen – wie es für Deutschland typisch ist (siehe Kapitel 2.2). Die Hälfte der Beschäftigten erhält ein Weiterbildungsangebot von ihrer Arbeitgeberin oder ihrem Arbeitgeber.

Der Vergleich der Weiterbildungsbeteiligung von Beschäftigten mit unterschiedlichen Arbeitsorientierungen zeigt, dass Beschäftigte mit einer ausgeprägten organisationsbezogenen Arbeitsorientierung häufiger an Weiterbil-

	Gesamt Sample	Beruf	Markt	Netzwerk	Organisation
	Anteil	Anteil	Anteil	Anteil	Anteil
Teilnahme der beruflichen Weiterbildung	44,49 %	42,86 %	35,72 %	42,59 %	52,67 %
Freistellung/Kostenübernahme	96,5 %	97,35 %	92,32 %	98,12 %	96,89 %
Weiterbildungsangebote	51,72 %	50,65 %	36,1 %	53,45 %	61,3 %
N	7345	1894	1673	1593	2185

Tab. 6.14: Weiterbildungschancen und -beteiligung der Beschäftigten nach Arbeitsorientierungen zwischen 2014/15 und 2016/17

Quelle: Eigene Darstellung. Die Analysen basieren auf LPP-ADIA B W2 (2014/15) und W3 (2016/17), gewichtete Häufigkeiten.

dungsmaßnahmen teilnehmen (53%). Frühere Studien zum organisationalen *Commitment* und zu Weiterbildung, beispielsweise von Becker (2019), Ismail (2016) oder Ehrhardt et al. (2011), haben bereits gezeigt, dass ein starker Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbeteiligung und organisationalem *Commitment* besteht. Interessant ist außerdem die Feststellung, dass sich Beschäftigte mit marktbezogener Arbeitsorientierung am seltensten weiterbilden (36%), während 43 % der berufs- und 43 % der netzwerkbezogenen Beschäftigten an beruflicher Weiterbildung teilnehmen.

Darüber hinaus zeigt die Häufigkeit von Weiterbildungsangeboten von Arbeitgebenden, dass organisations- und berufsorientierte Beschäftigte nicht nur häufiger an Weiterbildungen teilnehmen, sondern auch überdurchschnittlich oft entsprechende Weiterbildungsangebote erhalten (Organisation: 61%; Beruf: 51%). Auch netzwerkbezogene Beschäftigte erhalten mit 54 % überdurchschnittlich häufig Weiterbildungsangebote – wie sich in den weiteren Analysen zeigen wird, nutzen sie diese aber häufig nicht (siehe Kapitel 6.6.4). Vornehmlich marktorientierte Beschäftigte erhalten im Durchschnitt mit 35 % deutlich seltener solche Angebote.

Die deskriptive Verteilung der Weiterbildungsbeteiligung und -angebote zwischen den verschiedenen Arbeitsorientierungen liefert erste Hinweise auf Unterschiede zwischen den Gruppen. Ein tiefergehender Einblick in die Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen Arbeitsorientierungen und Weiterbildungsbeteiligung erfordert jedoch eine Analyse, die über die deskriptive Betrachtung hinausgeht: Um ein differenzierteres Verständnis der Einflussfaktoren gewinnen zu können, ist eine multivariate Analyse unverzichtbar. Im Folgenden wird daher die Weiterbildungsbeteiligung unter Berücksichtigung relevanter Determinanten untersucht, um ein umfassendes Bild der Einflussfaktoren zu erhalten.

6.6.2 Eine Mehrebenenperspektive auf die berufsbezogene Weiterbildungsbeteiligung

Die hier verwendeten Daten weisen eine hierarchische Struktur auf (siehe Kapitel 5.2) und aufgrund des genesteten Charakters sind die Beobachtungen nicht unabhängig voneinander. Beschäftigte eines Betriebes weisen mit größerer Wahrscheinlichkeit mehr Ähnlichkeiten auf als Befragte unterschiedlicher Betriebe. So beeinflussen beispielsweise weiterbildungsfördernde Betriebe das Weiterbildungsverhalten ihrer Beschäftigten im Vergleich zu Betrieben ohne besondere Förderung der Weiterbildungsaktivitäten positiv. Aufgrund der hierarchischen Struktur der genutzten Daten ist die Durchführung einer standardmäßigen logistischen Regressionsanalyse nicht möglich, da die Grundannahme des linearen Regressionsmodells ist, dass die Residuen zwischen den Beobachtungen unkorreliert sind (vgl. Sommet/Morselli 2017; Rabe-Hasketh/Skrondal 2022). Die Verletzung der Unabhängigkeitsannahme hätte den Schätzer der linearen Regressionsmodelle zwar nicht verzerrt, die Schätzungen der standardmäßigen Regressionsmodelle wären jedoch weniger präzise, da die Schätzung der Konfidenzintervalle auf konventionellen OLS-Standardfehlern basierend zu eng und die p-Werte durch den nach unten verzerrten Standardfehler zu klein wären (vgl. Heisig et al. 2017: 798). Da scheinbar kein Effekt vorliegt, hat dies eine häufige Ablehnung der Nullhypothese zur Folge – obwohl in der Realität ein Effekt vorhanden ist (vgl. ebd.: 800). Um den Standardfehler angemessen schätzen zu können, wird hier also ein Modell benötigt, das der Datenstruktur angepasst ist. Dazu scheinen sogenannte *Mixed-Effects*-Modelle geeignet, die explizit die mehrstufigen Strukturen von hierarchischen Daten modellieren und somit die Genauigkeit der Punktschätzungen erhöhen können. Deshalb wird in vorliegender Studie anhand der LPP-ADIAB-Daten eine logistische Mehrebenenanalyse für die Weiterbildungsbeteiligung und -chancen der Beschäftigten im betrieblichen Kontext durchgeführt.

Die Daten weisen eine 2-Level-Struktur auf: Level 1 bildet sich dabei aus den individuellen Variablen wie den soziodemographischen Merkmalen der Befragten (Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, Kinder unter 14 Jahren im Haushalt und Bildung), den arbeitsbezogenen Faktoren (Arbeitszeit, Befristung, Arbeitsplatzunsicherheit, Abteilung, (Nicht-)Vorhandensein einer Führungsrolle, Nettoeinkommen, Betriebszugehörigkeit und Berufserfahrung) sowie den (markt-, organisations-, berufs- oder netzwerkbezogenen) Arbeitsorientierungen der Beschäftigten. Auf Level 2 enthält das Mehrebenenmodell als exogene Betriebsvariablen Betriebsgröße, Sektor, Region, betriebliche Interessenvertretung, Tarifbindung und Weiterbildungsförderung (s. Tabelle 5.1). Die arbeits- und betriebsbezogenen Variablen können auch als Kontextvariablen bezeichnet

werden. Diese Kontextvariablen ermöglichen es, die Gruppen- bzw. Niveauunterschiede zwischen den Betrieben in die Erklärung des Weiterbildungsverhaltens der Beschäftigten und ihrer Arbeitsorientierungen miteinzubeziehen. Statistisch bedeutet dies, dem Achsenabschnitt einen weiteren Fehlerterm zuzuordnen. Diese Varianzkomponente lässt sich durch Kontextvariablen (im hier genutzten Modell durch betriebsbezogene Merkmale) erklären und ermöglicht es somit, die zufälligen Effekte auf der Betriebsebene für die gewählten Modelle zu berücksichtigen (vgl. Berning 2020: 539).

Nach Ausschluss der Fälle, in denen die Beschäftigten jünger als 25 Jahre alt sind und weniger als 10 Stunden in der Woche arbeiten, fließen insgesamt 7.345 Beobachtungen und 824 Cluster bzw. Betriebe in den Datensatz ein. Somit liegt auch für die ML-Methode und die robusten Standardfehler eine mehr als ausreichend große Clusteranzahl⁷ vor (vgl. Angrist/Pischke 2009: 319).

Bei der Durchführung von Mehrebenenanalysen hat sich ein sequenzielles Vorgehen nach Hox et al. (2017) etabliert, welchem auch hier gefolgt wird. Wie von Hox et al. (ebd.) empfohlen, wird eine Bottom-up-Strategie genutzt: Um einen Eindruck von der Intraklassenkorrelation der abhängigen Variablen »Weiterbildungsteilnahme« zu bekommen, wird zunächst einmal ein sogenanntes Nullmodell (*Intercept-only-model*) geschätzt. Darauf folgend werden die Effekte der unabhängigen Variablen auf Individual- und Kontextebene in Form eines Random-Intercept-Modells geschätzt. In diesem Schritt werden auch stufenweise zuerst die zentralen unabhängigen Variablen der vorliegenden Forschungsfrage als Level-1-Variablen aufgenommen: also zunächst die Arbeitsorientierungen, dann die soziodemographischen Merkmale und schließlich die arbeits- und tätigkeitsbezogenen Merkmale. Anschließend wird das Modell um die Kontextvariablen bzw. betriebliche und überbetriebliche Merkmale ergänzt.

Hox et al. (ebd.: 45) empfehlen, erst nach ausreichender Modellierung des *Fixed-Parts* des Modells das Vorliegen von Zufallsvariationen anhand eines *Random-Slope*-Modells zuzulassen. Daran orientiert sich auch diese Studie: Zunächst wurden die *Random-Intercept*-Modelle geschätzt und die *Fixed*-Effekte des Modells modelliert. Darauf folgte ein Test, ob die Arbeitsorientierungen der Beschäftigten zwischen den Betrieben variieren und diese somit als *random slope* den Modellen hinzuzufügen wären. Diese Hypothese wurde anhand von *Random-Coefficient*-Modellen getestet und die vier Faktorvariablen der Arbeitsorientierungen wurden als *random slopes* Variable für Variable zum *Random-Intercept*-Modell hinzugefügt. So kann festgestellt werden, ob und ggf. in welchem Um-

⁷ In Übereinstimmung mit Angrist/Pischke (2009) empfehlen Rabe-Hesketh/Skrondal (2022) als Daumenregel für *robust standard errors* mindestens 42 Cluster (ebd.: 94), während Snijders/Bosker (2012) mindestens 51 Cluster für nötig erachten.

fang der Einfluss der subjektiven Arbeitsorientierungen der Beschäftigten auf ihre Weiterbildungsbeteiligung zwischen den Betrieben variiert. Ob eine Modellverbesserung durch Hinzufügung der Arbeitsorientierungen als *random slopes* statistisch signifikant ist, wurde anhand des *Likelihood-Ratio-Tests* (LR-Test) überprüft. Dieser vergleicht zwei genestete Modelle miteinander und zeigt, ob das Hinzufügen bestimmter Parameter zu einer statistisch signifikanten Verbesserung des Modells beiträgt oder ein restriktives Modell beizubehalten ist (vgl. Best/Wolf 2010: 842). Der LR-Test für die Modellanpassung zeigte jedoch, dass keine der Faktorvariablen zwischen den Betrieben signifikant variierte, so dass keine *Random-Coefficient*-Modelle mit *random slopes* auf der Faktorvariablen der Arbeitsorientierungen geschätzt werden sollten. Dem folgend wurden *Random-Intercept*-Modelle für die weiteren Analysen verwendet. Im Folgenden wird zunächst der Aufbau des *Intercept-only*-Modells und dann die darauffolgenden *Random-Intercept*-Modelle näher erläutert.

6.6.3 Die Effekte der Arbeitsorientierungen auf das Weiterbildungsverhalten von Beschäftigten

Modellierungen der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen

Intercept-only-Modell für die Weiterbildungsteilnahme

In einem ersten Schritt ist mit Hilfe eines Nullmodells ohne erklärende Variablen zu überprüfen, ob die Anwendung eines Mehrebenenmodells notwendig bzw. angemessen für die Daten ist. So kann die Stärke des Clustereffekts in den vorliegenden Daten festgestellt werden. Dafür wird der Intraklassenkorrelationswert (ICC) des Nullmodells benötigt, der den Grad der Homogenität der Beobachtungen innerhalb von Clustern anzeigt bzw. den Anteil der Varianz zwischen den Clustern an der Gesamtvarianz darstellt (vgl. Sommet/Morselli 2017: 121). Der ICC kann zwischen 0 und 1 liegen, wobei der Wert 0 eine perfekte Unabhängigkeit der Residuen von der Clusterzugehörigkeit bedeutet. Ein ICC-Wert 0 würde bei vorliegender Studie also zeigen, dass sich die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme nicht von einem Betrieb zum anderen unterscheidet bzw. es keine Unterschiede zwischen den Betrieben bezüglich des Weiterbildungsverhaltens der Beschäftigten gäbe. Ein ICC-Wert von 1 hingegen bedeutet, dass die Residuen in einem Cluster voneinander vollkommen abhängig sind. Für vorliegende Studie würde dies bedeuten, dass sich in einem Betrieb entweder alle Beschäftigten weiterbilden oder gar keine. Die Beobachtungen variieren in diesem Fall nur zwischen den Clustern.

Tabelle 6.15 beinhaltet die Ergebnisse der Modelle O sowie A bis D in Form von Log-Odds und deren Standardabweichungen. Das Nullmodell (O) dient zur Quantifizierung der Varianzkomponenten der Weiterbildungsbeteiligung. Der aus den Varianzkomponenten berechnete ICC weist darauf hin, dass 15 % der Gesamtvarianz in der Weiterbildungsteilnahme auf die Unterschiede zwischen den Betrieben zurückgeführt werden können. Damit liegt auf der Kontextebene hinreichend Variation zur Durchführung einer Mehrebenenanalyse vor. Um die Angemessenheit eines Mehrebenenmodells gegenüber einer standard-linearen oder logistischen Regression für die vorliegende Studie weiter zu prüfen, wurde das Nullmodell mit einem Modell, das die Clusteringeffekte auf Betriebsebene ignoriert, verglichen. Die Ergebnisse der LR-Tests waren signifikant, was darauf hindeutet, dass genügend Varianz für die Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten zwischen den Betrieben existiert, um ebenfalls die Verwendung eines Mehrebenenmodells zu rechtfertigen.

Als nächstes wurde schrittweise getestet, ob die Aufnahme der ausgewählten Prädiktoren in das Modell zu mehr Aufklärung der Varianz in der Weiterbildungsteilnahme führt. In diesem Fall müsste sich durch Hinzufügen der Prädiktoren eine Verringerung der Varianz in den Residuen für die *Intercepts* auf der Betriebsebene ergeben und sich der ICC somit verkleinern. Um sicherzustellen, dass durch die Modellerweiterungen eine bessere Anpassung der empirischen Daten an die theoretischen Annahmen stattfindet, wurden nach jedem Modell LR-Tests durchgeführt, die auf Basis der Chi-Quadrat-Statistik die Modelle untereinander vergleichen.

Im ersten Schritt wurden die Arbeitsorientierungen auf dem Level 1 in das Modell aufgenommen (Modell A). Daraufhin reduzierte sich der ICC von .15 auf .14 (LR-Test $p = 0.0000$). Darauffolgend wurden die soziodemographischen Merkmale in das Modell aufgenommen (Modell B) und so der ICC auf .12 reduziert (LR-Test $p = 0.0000$). Im nächsten Schritt wurden die arbeits- und tätigkeitsbezogenen Faktoren in das Modell aufgenommen (Modell C); daraufhin sank der ICC auf .10 (LR-Test $p = 0.0000$). Zuletzt wurden die Level 2-Kovariate in das Modell aufgenommen (Modell D) und mit diesem Schritt reduzierte sich der ICC auf .09. Der LR-Test $p = 0.0000$ weist darauf hin, dass die H_0 (also die Koeffizienten der Kovariaten im Modell O wären) verworfen werden darf. Somit ist eindeutig belegt, dass das Mehrebenenmodell für die vorhandenen Daten das geeignete Modell ist. Ob eine Hinzunahme der Indikatoren zu einer statistisch signifikanten Verbesserung des Modells beitragen könnte oder nicht, wird wieder anhand des LR-Tests geprüft.

Der LR-Test dient dem Vergleich der genesteten Modelle. Die LR-Tests deuten auf eine allmähliche Verbesserung der Modelle durch die Erweiterung der Indikatoren hin. In der logistischen Regression steht kein einfaches Maß der erklärten

	O	A	B	C	D
Markt		-0.046 (0.045)	-0.062 (0.045)	-0.053 (0.047)	-0.056 (0.047)
Organisation		0.356*** (0.049)	0.311*** (0.050)	0.232*** (0.051)	0.228*** (0.051)
Beruf		0.128*** (0.049)	0.182*** (0.050)	0.139*** (0.051)	0.143*** (0.051)
Netzwerk		0.058 (0.043)	0.041 (0.043)	0.048 (0.044)	0.041 (0.044)
Befragungsjahr		ja	ja	ja	ja
Soziodemographische Merkmale			ja	ja	ja
Arbeits- und tätigkeitsbezogene Merkmale				ja	ja
Betriebsbezogene Merkmale					ja
Konstante		-0.502*** (0.059)	-2.800*** (0.860)	-9.136*** (1.294)	-9.223*** (1.334)
<i>Varianz-Komponente</i>					
Betriebslevel		0.530*** (0.105)	0.458*** (0.098)	0.386*** (0.092)	0.327*** (0.088)
ICC	.152	.139	.122	.105	.090
Likelihood-Ratio-Test	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
AIC	4613.2	4484.5	4420.6	4284.8	4283.4
BIC	4625.5	4527.5	4506.8	4438.6	4517.2
Beobachtungen	3473	3473	3473	3473	3473
Betriebe	804	804	804	804	804

Tab. 6.15: *Random-Intercept-Logistikmodelle – Weiterbildungsteilnahme, (Log-Odds)*Standardfehler in Klammern, * $p < 0.1$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

Quelle: LPP-ADIAB 2014 & 2016; eigene Berechnungen.

Varianz analog zu R^2 in OLS-Regressionen (vgl. Best/Wolf 2010: 843) zur Verfügung. Als eine Maßzahl zur Beschreibung der Anpassungsgüte des Modells kommen die Fitmaße AIC (Akaike's Information Criterion; Akaike 1987) und BIC (Schwarzes Bayesian Information Criterion) in Frage. Beide Fitmaße deuten auf einen guten Modellfit hin, wenn alle ausgesuchten Kovariate im Modell berücksichtigt sind. AIC wird mit jedem Schritt kleiner und BIC steigt beim letzten Schritt minimal. Hox et al. (2017) empfehlen, AIC als Fitmaße zu verwenden. Zwar reagieren beide Fitmaße auf die Anzahl der Variablen empfindlich und steigen beide tendenziell auch mit zunehmendem geschätztem Parameter, es sei für BIC jedoch nicht eindeutig, ob N für den Stichprobenumfang auf der ersten oder auf der zweiten Ebene liege. AIC sei außerdem unkomplizierter als BIC und das Modell mit dem kleinsten Wert von AIC sei das attraktivste (ebd.: 39). Das letzte Modell (Modell D), welches Prädiktoren für Level I (die Arbeitsorientierungen; die soziodemographischen Merkmale; die arbeits- und tätigkeitsbezogenen Merkmale) und Level 2 (betriebsbezogene und überbetriebliche Merkmale) enthält, hat den kleinsten

AIC-Wert und stellt somit eine signifikante Verbesserung im Vergleich zum Modell C dar. Modell D erweist sich somit als am besten für die Analysen geeignet. Im folgenden Schritt werden die schrittweise geschätzten *Random-Intercept*-Modelle sowie die Determinanten des Weiterbildungsverhaltens der Beschäftigten näher beleuchtet.

Random-Intercept-Modelle

Für die Darstellung der Ergebnisse aus den *Random-Intercept*-Modellen ist die Verständlichkeit der gemeldeten Schätzungen wichtig. Mood (2009) zufolge ist sowohl das Verständnis der Log-Odds (LnOR) als auch der Odds-Ratios (OR) allgemein schwierig zu interpretieren. Sie empfiehlt deshalb erstens, von unterschiedlichen Schätzungen zu berichten, da diese verschiedenen Kriterien erfüllen würden, und zweitens mindestens eine der Effektschätzungen in Bezug auf die Auswirkungen auf die Wahrscheinlichkeiten darzustellen (ebd.: 80). Dem folgend werden in Tabelle 6.16 die LnOR und die durchschnittlichen marginalen Effekte (*Average Marginal Effects* – AMEs) für die Modelle dargestellt. Die Tabelle enthält zusätzlich auch Angaben zu den entsprechenden OR, die als Zwischenschritte berechnet wurden (vgl. Best/Wolf 2010: 833).

Die LnOR und OR lassen sich dabei aufgrund der unbeobachteten Heterogenität nicht als Effektgröße interpretieren. In diesen Fällen konnte lediglich die Richtung der Schätzungen (also Vorzeichen und Signifikanzniveau) interpretiert werden. Die AMEs stellen den durchschnittlichen Effekt auf die Wahrscheinlichkeiten dar und sind so nicht von (unkorrelierter) unbeobachteter Heterogenität beeinflusst. Diese können also zwischen Modellen, Gruppen und Stichproben verglichen werden (vgl. Wolf/Best 2010: 838; Mood 2009; Bornmann/Williams 2013). Durch die AMEs lassen sich die Größenordnungen der Effekte der verschiedenen unabhängigen Variablen besser interpretieren.

Auswirkungen der Arbeitsorientierungen auf das berufsbezogene Weiterbildungsverhalten der Beschäftigten

Für Personen mit einer ausgeprägten marktbezogenen Arbeitsorientierung konnte entgegen der hier aufgestellten Arbeitshypothese festgestellt werden, dass sich diese in ihrer Weiterbildungspartizipation nicht von jenen Beschäftigten ohne ausgeprägte Marktorientierung unterscheiden. Dass sich die marktbezogenen Beschäftigten nicht in höherem Maße weiterbilden, um sich z. B. für andere Unternehmen auf dem Markt attraktiv zu machen, scheint auf den ersten Blick nicht plausibel zu sein. Auch die Tatsache, dass die marktorientierten Beschäftigten im Vergleich zu den anderen Arbeitsorientierungen die

	LnOR	OR	AME
Markt	-0.056 (0.047)	0.945 (0.044)	-0.012 (0.010)
Organisation	0.228*** (0.051)	1.256*** (0.064)	0.047*** (0.010)
Beruf	0.143*** (0.051)	1.154*** (0.059)	0.030*** (0.011)
Netzwerk	0.041 (0.044)	1.041 (0.046)	0.008 (0.009)
Befragungsjahr	ja	ja	ja
Soziodemographische Merkmale	ja	ja	ja
Arbeits- und Tätigkeitsbezogene Merkmale	ja	ja	ja
Betriebsbezogene Merkmale	ja	ja	ja
Beobachtungen	3473	3473	3473
Betriebe	804	804	804

Tab. 6.16: Random-Intercept-Logistikmodelle – Weiterbildungsteilnahme, Log-Odds (LnOR), Odds Ratio (OR), Average Marginal Effects (AME)

Quelle: LPP-ADIAB 2014, 2016; eigene Berechnungen. Standardfehler in Klammern, * $p < 0.1$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

jüngste Beschäftigtengruppe darstellen und außerdem überdurchschnittlich hochqualifiziert sind, ließe ausgehend von den Erkenntnissen der bisherigen Weiterbildungsforschung erwarten, dass diese sich häufiger weiterbildeten (siehe Kapitel 4). Auch die Betriebe sollten laut der Humankapitaltheorie mehr in das Humankapital dieser Beschäftigten investieren, da diese Investitionen als besonders rentabel angesehen werden. Dennoch konnte in der Analyse festgestellt werden, dass es an Weiterbildungsangeboten seitens der Unternehmen für Beschäftigte mit ausgeprägter marktbezogener Arbeitsorientierung mangelt.

Warum zeigen diese marktbezogenen Beschäftigten aber weniger Motivation zur Weiterbildung als von ihnen auf theoretischer Grundlage zu erwarten wäre? Eine mögliche Erklärung liegt in der Unterordnung des Lebenslangen Lernens unter marktwirtschaftliche Logiken, das heißt in der Reduzierung des Lernens auf eine rein funktionale Perspektive, etwa »Lernen für das Verdienen« (*»learning for earning«*). Wenn Lebenslanges Lernen lediglich auf seine ökonomische Funktion (wie die Erzielung monetärer Gewinne) beschränkt wird, kann dies negative Auswirkungen auf die Lernmotivation haben. Biesta (2006: 176) argumentiert, dass die ökonomische Funktion des Lebenslangen Lernens durch eine indirekte Motivation gekennzeichnet sei, die fragiler sei, als die anderen Funktionen des Lebenslangen Lernens wie die persönliche oder demokratische Funktion.

Die vorliegende Analyse bestätigt Biestas These in gewissem Maße. Beschäftigte, die sich in sicheren Arbeitsverhältnissen befinden, keine subjektiv emp-

fundene Arbeitsunsicherheit spüren und sich stark an ihr Unternehmen gebunden fühlen, weisen nachweislich eine signifikant höhere Beteiligung an Weiterbildungsaktivitäten auf (s. Tabelle 6.16). Die Lernmotivation der Beschäftigten kann durch gute und sichere Arbeitsverhältnisse sowie eine langfristige Betriebszugehörigkeit gefördert werden.

Der negative Einfluss der Ökonomisierung der (Weiter-)Bildung kann auch auf die Motivation der Arbeitgebenden bei der Weiterbildungsförderung der Beschäftigten übertragen werden: Bei einer primären Fokussierung auf die ökonomische Verwertbarkeit von Weiterbildung neigen Arbeitgebende dazu, Fördermaßnahmen anhand kurzfristiger Kosten-Nutzen-Abwägungen zu bewerten. Diese Orientierung kann dazu führen, dass insbesondere Beschäftigtengruppen, deren Weiterbildungsaktivitäten als weniger rentabel eingeschätzt werden – wie etwa Teilzeitbeschäftigte, Frauen oder Personen mit Migrationshintergrund – seltener in den Genuss von Weiterbildungsangeboten kommen, wie auch hier bei den marktbezogenen Beschäftigten zu sehen ist (s. Tabelle 6.14).

Wenn das Ausmaß der Weiterbildungsförderung in den Betrieben (wie bezahlte Freistellung für oder finanzielle Förderung von Weiterbildungsaktivitäten) miteinbezogen wird, kann dies zu einer Erklärung für den ausbleibenden positiven Zusammenhang zwischen marktbezogener Arbeitsorientierung und Weiterbildung beitragen: Beschäftigte, deren Qualifizierung in den Betrieben nicht gefördert wird, entwickeln wahrscheinlich eine ausgeprägtere extrinsische Arbeitsorientierung. Sie wollen sich neu auf dem Arbeitsmarkt orientieren und sind bereit, das Unternehmen zu wechseln.

Ein signifikant positiver Zusammenhang kann zwischen Weiterbildungsteilnahme und den organisations- sowie berufsbezogenen Arbeitsorientierungen wie erwartet festgestellt werden. Der signifikant positive Koeffizient des Faktors *Organisation* zeigt an, dass die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme für organisationsbezogene Beschäftigte höher ist als für diejenigen, die keine ausgeprägte organisationsbezogene Arbeitsorientierung aufweisen. Wie bereits einige Studien (Becker 2019; Ismail 2016; Ehrhardt et al. 2011) gezeigt haben, ergänzen sich Weiterbildung und organisationales *Commitment* gegenseitig. Investitionen in das Humankapital der Beschäftigten seitens der Betriebe können das *Commitment* der Beschäftigten gegenüber ihrer Organisation erhöhen. Beschäftigte mit einem hohen Maß an organisationalem *Commitment* neigen dazu, ein größeres Interesse an ihrer beruflichen Weiterentwicklung zu zeigen. Sie sind eher bereit, Zeit und Ressourcen in Weiterbildungen zu investieren (Ehrhardt et al. 2011: 478). Dies bestätigen auch die Ergebnisse vorliegender Studie.

Beschäftigte mit einer ausgeprägten berufsbezogenen Arbeitsorientierung zeigen erwartungsgemäß eine höhere Neigung zur Weiterbildung. Für Befrag-

te mit einer ausgeprägten beruflichen Arbeitsorientierung wird auf Basis des genutzten Modells ein Logit von 0.143 geschätzt, der Koeffizient ist auf 1%-Niveau signifikant (s. Tabelle 6.15). Beschäftigtengruppe identifiziert sich stark mit ihrem Beruf und strebt aufgrund ihres Berufsethos danach, ihre Arbeit gut zu machen. Daher ist es für sie von großer Bedeutung, sich kontinuierlich weiterzubilden.

Im Gegensatz dazu konnte zwischen der netzwerkbezogenen Arbeitsorientierung und der Weiterbildung ein zwar positiver, aber insignifikanter Effekt festgestellt werden.

In Tabelle 6.16 werden zwar der Vollständigkeit halber die AMEs für die Arbeitsorientierungen aufgeführt, es fehlt jedoch eine Interpretation der AMEs für kontinuierliche Faktorvariablen. Dies liegt darin begründet, dass der marginale Effekt angibt, wie stark eine Erhöhung um eine Einheit in einer unabhängigen Variable die Wahrscheinlichkeit des Eintretens eines Ereignisses beeinflusst. Dieser Effekt kann jedoch im gesamten Bereich der unabhängigen Variable variieren und daher ist es schwierig, einen durchschnittlichen Effekt für eine kontinuierliche Variable zu definieren (vgl. Bornmann/Williams 2013). Bornmann und Williams (ebd.: 569) schlagen deshalb vor, *Average Adjusted Predictions*⁸ (AAPs) und AMEs über einen Bereich plausibler Werte der Variablen zu berechnen. Dies wurde auch für vorliegende Studie umgesetzt. Zur einfacheren Interpretation wurden dabei die Variablen der Arbeitsorientierungen entsprechend ihrer deskriptiven Verteilungen im Datensatz in drei Gruppen unterteilt und die AAPs und AMEs für die unterschiedlich starken Ausprägungen der Arbeitsorientierungen für »geringes Ausmaß«, »mittleres Ausmaß« und »hohes Ausmaß« genutzt. Für die Variablen wurde – mit Ausnahme der Variablen marktbezogene Arbeitsorientierung – ein Wertebereich kleiner als -0,5 als »geringes Ausmaß«, zwischen -0,5 und 0,5 als »mittleres Ausmaß« und über 0,5 als »hohes Ausmaß« definiert. Dies war für die drei Arbeitsorientierungen unproblematisch, da die Ausprägungen annäherungsweise normalverteilt sind. Für die Faktorvariable marktbezogene Arbeitsorientierung wurden entsprechend der deskriptiven Verteilung Grenzwerte definiert, da die Verteilung der Ausprägungen der Variablen grob in drei große Blöcke unterteilt war. Da die Festlegung von Grenzwerten reine Definitionssache ist, erschien eine Unterteilung entsprechend der Verteilung in den vorliegenden Daten angemessener. Somit wurden die Wertebereiche kleiner als -0,3 als »geringes Ausmaß«, zwischen -0,3 und 2,2 als »mittleres Ausmaß« und über 2,2 als »hohes

⁸ AAP (*adjusted predictions, predictive margins*) ist eine Verallgemeinerung eines *adjusted means*, der auf ein nichtlineares Modell (wie ein logistisches Regressionsmodell) angewendet wird. AAP zeigt für die kategorialen Variablen unter Kontrolle der anderen Variablen im Modell, wie sich die Wahrscheinlichkeit verändert, wenn die kategoriale Variable von 0 auf 1 wechselt ($P(Y = 1)$) (vgl. Williams 2012).

Ausmaß« definiert. Abbildung 6.4 zeigt, wie die Ausprägungen der Faktorvariablen in den drei Kategorien aussehen.

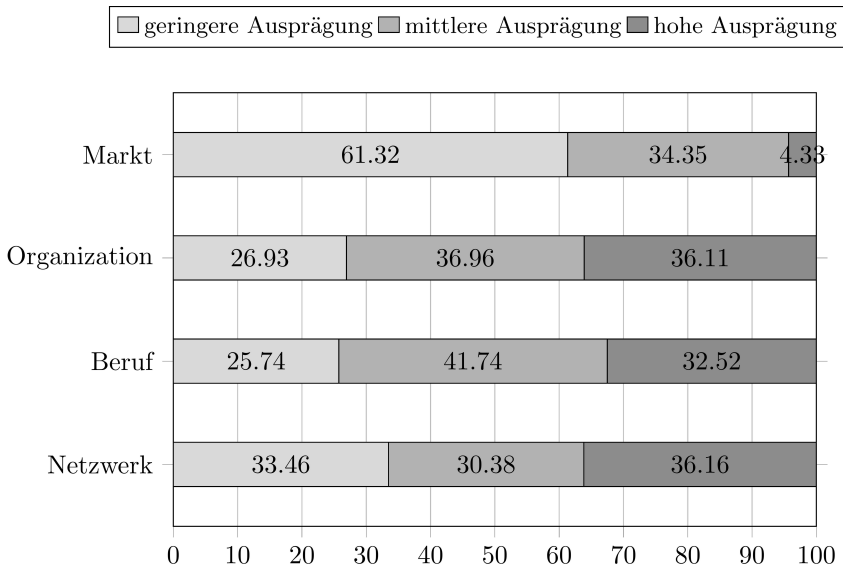


Abb. 6.4: Ausprägungen der Arbeitsorientierungen (in Prozent)

Quelle: Eigene Berechnung auf Basis der LPP-ADIAB 2014 & 2016; eigene Darstellung.

Die Tabelle 6.17 enthält die AAPs und AMEs für die unterschiedlichen Ausprägungen der Arbeitsorientierungen. Unter Berücksichtigung aller relevanten Indikatoren ergibt sich folgendes Muster hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme: Die durchschnittliche Wahrscheinlichkeit lag in vorliegendem Sample insgesamt bei 40 %. Bei den Befragten mit einem geringen Ausmaß an marktbezogener Arbeitsorientierung lag die Wahrscheinlichkeit bei 41 %. Mit zunehmender Ausprägung der marktbezogenen Arbeitsorientierung zeigt sich ein tendenziell abnehmender Trend für eine Weiterbildungsteilnahme: Bei Beschäftigten mit einer mittleren Ausprägung lag sie bei 40 %, bei denen mit einer hohen Ausprägung bei 33 %. Am AME ist zu erkennen, dass im Durchschnitt über alle Personen hinweg Beschäftigte mit einer ausgeprägten marktbezogenen Arbeitsorientierung im Vergleich zur Referenz-Kategorie der Beschäftigten mit einer geringeren marktlichen Orientierung eine um ca. 8 Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme haben.

	AAP	AME
Markt		
geringes Ausmaß	0.411*** (0.014)	
mittleres Ausmaß	0.400*** (0.020)	-0.012 (0.027)
hohes Ausmaß	0.334*** (0.041)	-0.077* (0.045)
Organisation		
geringes Ausmaß	0.331*** (0.022)	
mittleres Ausmaß	0.428*** (0.015)	0.097*** (0.026)
hohes Ausmaß	0.431*** (0.018)	0.100*** (0.031)
Beruf		
geringes Ausmaß	0.363*** (0.019)	
mittleres Ausmaß	0.401*** (0.015)	0.037* (0.023)
hohes Ausmaß	0.440*** (0.017)	0.076*** (0.026)
Netzwerk		
geringes Ausmaß	0.396*** (0.017)	
mittleres Ausmaß	0.401*** (0.016)	0.004 (0.022)
hohes Ausmaß	0.415*** (0.015)	0.018 (0.022)

Tab. 6.17: Average Adjusted Predictions (AAP) und Average Marginal Effects (AME) für die Arbeitsorientierungen der Beschäftigten in den Mehrebenenlogistikmodellen – Weiterbildungsteilnahme

Standardfehler in Klammern, * $p < 0.1$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

Quelle: LPP-ADIAB 2014 & 2016; eigene Berechnungen.

Die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme steigt jedoch mit zunehmendem organisationalen *Commitment*. Die vorhergesagten marginalen Effekte (*predictive margins*) für die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme lagen bei 0,33 für die Beschäftigten mit einer geringen organisationsbezogenen Arbeitsorientierung. Für diejenigen mit einer mittleren oder hohen Ausprägung der organisationsbezogenen Arbeitsorientierung stieg die Wahrscheinlichkeit auf 43 %. Der AME zeigt, dass bei Beschäftigten mit einer mittleren oder hohen organisationsbezogenen Arbeitsorientierung im Vergleich zu den Beschäftigten ohne starke Bindung an ihre Organisation eine um 10 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme besteht.

Die AAPs für die Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungsteilnahme variieren je nach Ausmaß der beruflichen Arbeitsorientierung. Für Beschäftigte mit einem geringeren Ausmaß an beruflicher Orientierung lag die Wahrscheinlichkeit bei

36 %. Bei Beschäftigten mit einer mittleren Ausprägung der beruflichen Orientierung stieg die Wahrscheinlichkeit auf 40 % und bei Beschäftigten mit einem hohen Ausmaß an beruflicher Orientierung auf 44 %. Im Durchschnitt über alle Personen besteht bei Beschäftigten mit einer ausgeprägten beruflichen Arbeitsorientierung im Vergleich zu Personen mit einem geringeren Ausmaß an beruflicher Arbeitsorientierung also eine um 8 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit, an einer Weiterbildung teilzunehmen.

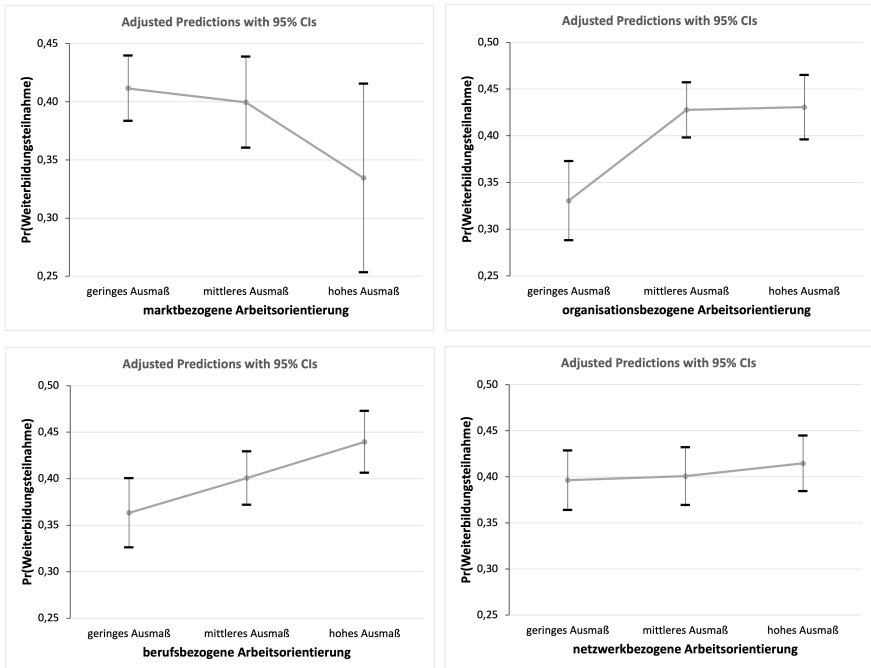


Abb. 6.5: Vorhergesagte marginale Effekte (predictive margins) für die Weiterbildungswahrscheinlichkeit basierend auf den Arbeitsorientierungen

Quelle: Eigene Berechnung auf Basis der LPP-ADIAB 2014,2016; eigene Darstellung.

Für Beschäftigte mit einem geringeren und mittleren Ausmaß an netzwerkbezogener Arbeitsorientierung lag die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme bei 40 %. Bei Beschäftigten mit einer ausgeprägten netzwerkbezogenen Arbeitsorientierung stieg die Wahrscheinlichkeit auf 42 %. Die AMEs zeigen, dass Beschäftigte mit einem hohen Ausmaß an netzwerkbezogener Arbeitsorientierung im Vergleich zu Beschäftigten mit geringerer netzwerkbezogener Arbeitsorientierung mit einer durchschnittlich um 2 Prozentpunkte höherer Wahrscheinlichkeit an einer Weiterbildung teilnehmen.

Weiterbildungswahrscheinlichkeiten nach Clustern

Wie bereits in Kapitel 6.5 näher erläutert, treten die Ausprägungen der Arbeitsorientierungen in bestimmten Mustern auf. Diese spezifischen Konstellationen wurden anhand der Clusteranalyse festgestellt und die Auswirkungen der spezifischen Ausprägungen der Arbeitsorientierungen auf die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme der jeweiligen Beschäftigtengruppen berücksichtigt (siehe Abb. 6.6).

Unter Beachtung aller relevanten Indikatoren lag die durchschnittliche Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme bei 40 %. Es zeigte sich jedoch, dass die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme für Beschäftigte höher ist, wenn sie eine ausgeprägte berufliche Arbeitsorientierung, eine mittlere netzwerk- und organisationsbezogene Arbeitsorientierungen sowie ein geringes Ausmaß an marktbezogener Arbeitsorientierung aufweisen (Cluster 1 »Berufsorientierung«). In diesem Cluster lag die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme bei 49 %, also rund die Hälfte der Beschäftigten in diesem Cluster nimmt an Weiterbildungen teil.

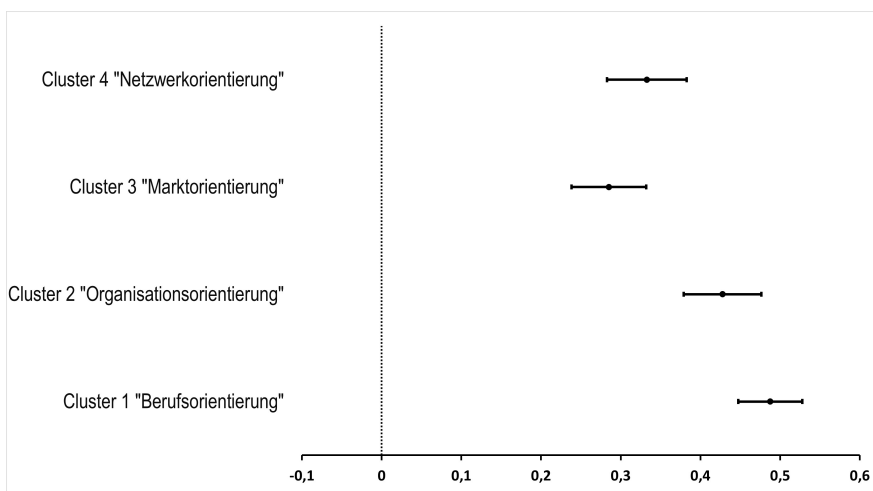


Abb. 6.6: Vorhergesagte marginale Effekte für die Weiterbildungsteilnahmewahrscheinlichkeit basierend auf Clustern mit 95 % Konfidenzintervall

Quelle: Eigene Berechnung auf Basis der LPP-ADIAB 2014,2016; eigene Darstellung.

Im Gegensatz dazu liegt die Weiterbildungswahrscheinlichkeit für Beschäftigte aus dem Cluster 3 »Marktorientierung« deutlich niedriger: Für Personen mit einer stark ausgeprägten marktbezogenen Arbeitsorientierung, einem geringen organisationalen *Commitment* sowie einer niedrigen berufs- und netzwerkbe-

zogenen Arbeitsorientierung lag die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme lediglich bei 31,4 %. Dies zeigt deutlich, dass die unterschiedlichen Ausprägungen der Arbeitsorientierungen auch zu unterschiedlichem Weiterbildungsverhalten führen.

Für Beschäftigte aus dem Cluster 2 »Organisationsorientierung«, die ein stark ausgeprägtes organisationales *Commitment* und eine leicht überdurchschnittliche berufliche Orientierung bei gleichzeitiger unterdurchschnittlicher netzwerk- und marktbezogener Arbeitsorientierung aufweisen, lag die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme bei 43 %. Damit liegen sie mit deutlichem Abstand zu den Clustern 3 und 4 auf dem 2. Platz bei der Weiterbildungsteilnahme.

Für den Cluster 4 »Netzwerkorientierung«, der Beschäftigte mit einer überdurchschnittlich ausgeprägten netzwerkbezogenen Arbeitsorientierung, einem niedrigen organisationalen *Commitment* und einer mittleren berufs- und marktbezogenen Arbeitsorientierung umfasst, reduzierte sich die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme ebenfalls deutlich: sie lag für diese Gruppe bei 34 %. Eine mögliche Erklärung dafür liegt darin, dass eine gute Bindung an das kollegiale Umfeld und gegenseitige Hilfe am Arbeitsplatz das »Lernen am Arbeitsplatz« fördern könnten und so den Weiterbildungsbedarf dieser Beschäftigten vermutlich verringern. Das informelle Lernen am Arbeitsplatz steht für sie mutmaßlich im Vordergrund und macht gegebenenfalls einen wichtigen Teil ihrer Weiterbildungsaktivitäten aus. Auf diese spezifische Form des Lernens wird hier jedoch nicht weiter im Detail eingegangen.

6.6.4 Gelegenheitsstrukturen der Weiterbildungsbeteiligung: Weiterbildungsangebote durch Arbeitgebende

Das Weiterbildungsverhalten könnte auch von den Gelegenheitsstrukturen abhängig sein, also durch Weiterbildungsangebote von Arbeitgebenden oder finanzielle Unterstützung für Weiterbildungen erheblich beeinflusst werden. Um das zu überprüfen, wurde in vorliegender Studie ähnlich wie bei Becker (2019)⁹ die Analyse um die Variable *Weiterbildungsangebot des Arbeitgebers* ergänzt, sodass ein genaueres Bild von den Weiterbildungschancen der Beschäftigten entsteht.

Es ist davon auszugehen, dass Beschäftigte nicht nur in ihren Entscheidungen für oder gegen eine Weiterbildung entsprechend ihrer subjektiven Handlungs-

⁹ Um die Ergebnisse der Chancen der Weiterbildungsbeteiligung der Individuen zu validieren, ergänzte Becker (2019) seine primäre Analyse mit Weiterbildungsbeteiligung als abhängige Variable um zwei weitere abhängige Variablen im Hinblick auf das Angebot der Arbeitgeber: *Freistellung und Finanzierung* (ebd.: 9).

orientierungen agieren, sondern auch deren Weiterbildungschancen anders verteilt sein können. Welchen Zusammenhang es zwischen den Arbeitsorientierungen der Beschäftigten und dem Weiterbildungsangebot von Arbeitgebenden gibt, zeigt die Tabelle 6.18 auf Grundlage der geschätzten *Random-Intercept*-Modelle:

	O	A	B	C	D
Markt		-0.134** (0.054)	-0.159*** (0.055)	-0.145** (0.057)	-0.144** (0.057)
Organisation		0.285*** (0.057)	0.236*** (0.058)	0.141** (0.060)	0.143** (0.059)
Beruf		0.188*** (0.057)	0.251*** (0.059)	0.208*** (0.060)	0.214*** (0.060)
Netzwerk		0.148*** (0.051)	0.131** (0.052)	0.159*** (0.053)	0.143*** (0.053)
Befragungsjahr (2016)	ja		ja	ja	ja
Soziodemographische Merkmale			ja	ja	ja
Arbeits- und tätigkeitsbezogene Merkmale				ja	ja
Betriebsbezogene Merkmale					ja
Konstante	-0.235*** (0.066)	-0.294*** (0.076)	-2.538** (1.013)	-8.237*** (1.559)	-8.279*** (1.641)
<i>Varianz-Komponente</i>					
Betriebslevel	0.969*** (0.157)	0.949*** (0.160)	0.886*** (0.155)	0.733*** (0.140)	0.568*** (0.124)
ICC	.228	.224	.212	.182	.147
Likelihood-Ratio Test	0.000	0.000	0.000	0.000	0.003
AIC	3569.1	3449.6	3384.5	3264.9	3261.1
BIC	3580.9	3490.9	3467.2	3412.5	3509.0
Beobachtungen	2706	2706	2706	2706	2706
Betriebe	804	804	804	804	804

Tab. 6.18: *Random-Intercept*-Logistikmodelle – Weiterbildungsangebot, Angebot des Arbeitgebers für eine Weiterbildungsteilnahme (Log-Odds)

Standardfehler in Klammern, * $p < 0.1$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

Quelle: LPP-ADIAB 2014 & 2016; eigene Berechnungen.

Bei den Analysen zur Erklärung, ob den Beschäftigten Weiterbildungsangebote gemacht wurden oder nicht, konnten jedoch für alle Arbeitsorientierungen höchst signifikante Effekte festgestellt werden: Zwischen der marktbezogenen Arbeitsorientierung und einem Weiterbildungsangebot der Arbeitgebenden konnte ein höchst signifikanter negativer Effekt festgestellt werden, da eher marktbezogene Beschäftigte seltener ein Angebot für Weiterbildungsmaßnahmen erhalten. Dagegen wurden signifikant positive Effekte für die berufs-, organisations- und netzwerkbezogenen Beschäftigten deutlich: organisations- und berufsbezogene Beschäftigte bilden sich nicht nur signifikant mehr weiter,

sondern deren Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber gehen aktiv auf sie ein und fördern ihr Weiterbildungsverhalten durch entsprechende Angebote. Es zeigte sich allerdings auch, dass das Vorhandensein von Weiterbildungsangeboten nicht automatisch zu mehr Weiterbildung führt: Auch netzwerkbezogene Beschäftigte erhalten häufiger Weiterbildungsangebote – bei ihnen hat dies jedoch keinen Effekt auf die Weiterbildungsteilnahme. Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen somit die Ausgangshypothese dieser Studie, dass die Beschäftigten ihre Arbeitssituation in Abhängigkeit von ihren Arbeitsorientierungen anders wahrnehmen und anders handeln können.

6.6.5 Soziale Ungleichheiten bei der Weiterbildungsbeteiligung

Soziodemographische Determinanten der Weiterbildung

Das Geschlecht hat unter Konstanthaltung aller relevanten Indikatoren einen signifikant positiven Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung im vorliegenden Sample. Ähnlich wie bereits Leber und Möller (2008) festgestellt haben, nehmen Frauen häufiger als ihre männlichen Kollegen an Weiterbildungen teil. Dieser Effekt zeigte sich allerdings erst, als Beschäftigungsmerkmale mit in das Modell aufgenommen wurden. Parallel zu den bisherigen Erkenntnissen von Krekel und Walden (2007) konnte auch in vorliegender Studie festgestellt werden, dass diese Unterschiede hauptsächlich durch Variablen im Zusammenhang mit dem Arbeitsplatz und der Tätigkeit erklärt werden können. Geschlechterunterschiede im Weiterbildungsverhalten können hauptsächlich auf die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen und Berufsfelder von Männern und Frauen zurückgeführt werden. Es lässt sich also konstatieren, dass Frauen kein anderes Weiterbildungsverhalten als Männer zeigen – wenn ähnliche Bedingungen für andere Merkmale wie bei Männern gelten. Ein hoher Anteil an Teilzeitarbeit und niedrigere persönliche Einkommensniveaus sind nur zwei der Faktoren, die die allgemeinen Bedingungen für eine Weiterbildungsteilnahme von Frauen ungünstig beeinflussen. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass der positive Lohneffekt den Geschlechterunterschied überdecken könnte: Männer erhalten durchschnittlich höhere Löhne und haben somit mehr Möglichkeiten, an Weiterbildungen teilzunehmen. Vergleicht man aber Männer und Frauen mit gleichem Einkommen, zeigt sich eine höhere Weiterbildungsteilnahmequote bei Frauen. Dieser Befund deckt sich auch mit den jüngeren Erkenntnissen der Weiterbildungsforschung von Nilsson und Rubenson (2014: 317).

Die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme steigt auch mit dem Bildungsniveau. Der Migrationshintergrund hingegen hat unter Kontrolle an-

derer Variablen wie beispielsweise Bildung keinen signifikanten Effekt auf die Weiterbildungsteilnahme in dem hier verwendeten Modell. Auch dieser Effekt wurde erst sichtbar, als Beschäftigungsmerkmale mit in das Modell aufgenommen wurden. Zuvor schien es so, als würden Migrierte seltener an Weiterbildungen teilnehmen; dieser Effekt ist aber vor allem auf andere Arbeitsbedingungen zurückzuführen, die Migrierten seltener eine Weiterbildungsteilnahme ermöglichen. Der lineare Effekt von Alter ist im Modell signifikant und deutet darauf hin, dass sich die Beschäftigten mit zunehmendem Alter verstärkt weiterbilden. Mit dem kurvilinearen Effekt von Alter (Alter quadriert) konnte allerdings festgestellt werden, dass sich dieser positive Trend abschwächt und an einem bestimmten Punkt ins Negative umschlägt. Das Alter hat also einen umgekehrten u-förmigen Effekt auf die Weiterbildungsbeteiligung. Das Vorhandensein mindestens eines betreuungsbedürftigen Kindes unter 14 Jahren im Haushalt hat hingegen ebenfalls keinen signifikanten Effekt auf die Weiterbildungsteilnahme der Beschäftigten.

Arbeits- und tätigkeitsbezogene Determinanten der Weiterbildung

Im Gegensatz zu den bisherigen Erkenntnissen der Weiterbildungsforschung konnten in vorliegender Studie für die wichtigen arbeits- und tätigkeitsbezogenen Faktoren wie Befristung und Arbeitszeit keine signifikanten Effekte anhand der Modelle festgestellt werden. Es findet sich jedoch eine starke Abhängigkeit der Weiterbildungsaktivitäten der Beschäftigten vom jeweiligen Funktionsbereich: Im Vergleich zu Arbeiterinnen und Arbeitern nehmen Angestellte signifikant häufiger an Weiterbildungsangeboten teil. Beschäftigte in Funktionsbereichen wie Marketing, Verwaltung oder Service bilden sich häufiger weiter als Beschäftigte in der Produktion. Im Einklang mit früheren Forschungsergebnissen (vgl. Nilsson/Rubenson 2014) bilden sich Beschäftigte mit einer Führungsrolle signifikant häufiger weiter als diejenigen ohne Führungsverantwortung. Auch das Einkommen hat einen signifikant positiven Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten. Im Gegensatz zu bisherigen Befunden über die Bedeutung der Berufserfahrung (z. B. Becker 2019) konnte hier jedoch kein signifikanter Effekt festgestellt werden – weder für die Weiterbildungsbeteiligung noch für das Angebot der Weiterbildungsaktivitäten. Auch für Berufs- bzw. Arbeitsmarkterfahrung konnten keine signifikanten Effekte festgestellt werden. Die Dauer der Betriebszugehörigkeit steht zwar in einem negativen Zusammenhang mit der Weiterbildungsbeteiligung, der Effekt ist jedoch nicht signifikant.

Betriebsbezogene Determinanten der Weiterbildung

Die betriebsbezogenen Determinanten haben kaum einen signifikanten Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten – mit Ausnahme der Weiterbildungsförderung im Betrieb. Erwartungsgemäß wirkt sich diese signifikant positiv auf die Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten aus. Die Koeffizienten der Sektoren Dienstleistungen, Information und Kommunikation sind statistisch hochsignifikant und positiv, sodass die Weiterbildungschancen der Beschäftigten in diesen Sektoren im Vergleich zum verarbeitenden Gewerbe höher sind.

IV. Diskussion

7. Zusammenfassung und Fazit

Kaum ein anderes Thema wird derzeit so intensiv diskutiert wie die Notwendigkeit eines über die gesamte Erwerbsbiografie andauernden kontinuierlichen Lernens, das als entscheidende Voraussetzung dafür angesehen wird, um persönlich, beruflich und gesellschaftlich mit den Entwicklungen der modernen Arbeits- und Lebenswelt Schritt zu halten. Niemand würde heute mehr behaupten, dass das einmal in der Schule und bei der Ausbildung Erlernte als alleiniger Wissensvorrat für ein ganzes Leben ausreichen würde. Das Konzept des *Lebenslangen Lernens* ist damit nicht nur als theoretische Idee, sondern auch als praktische Anforderung zu einer festen Größe im Erwerbsleben der Menschen geworden.

Der Frage wie sich Menschen motivieren lassen, sich immer wieder erneut an Weiterbildung zu beteiligen, kommt dabei eine entscheidende Bedeutung zu. Obwohl sich mittlerweile eine Reihe von Studien und Forschungsarbeiten mit dieser Frage beschäftigt haben, mangelt es bislang immer noch an überzeugenden Erklärungen, warum nicht alle Beschäftigtengruppen gleichermaßen für Weiterbildung zu motivieren sind. Mittlerweile hat sich die Forschung über das Weiterbildungsverhalten der Beschäftigten von ihrem engen Fokus auf individuelle soziodemographische Merkmale gelöst und erkennt zunehmend an, dass auch arbeits- und betriebsbezogene Faktoren einen erheblichen Beitrag zur Erklärung des Weiterbildungsverhaltens leisten (siehe Kapitel 3.1.2 und 3.1.3). Die Erkenntnis, dass jenseits individueller und berufsbiografischer Faktoren die betriebliche Organisation der Arbeit und berufliche Kontextfaktoren für die Lernaktivitäten von Erwachsenen eine determinierende Rolle spielen können, bildet auch den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit. Allerdings bleibt die hierbei implizit zugrunde liegende Annahme unbefriedigend, dass Beschäftigten bei gleichen oder ähnlichen Lebens- und Arbeitsbedingungen automatisch auch ein gleiches Weiterbildungsverhalten zugeschrieben wird. Vielmehr haben auch individuelle Arbeitsorientierungen, die auf individuellen und kollektiven Mustern von Wirklichkeitsdeutungen und Handlungsorientierungen beruhen, einen entscheidenden Einfluss auf das Verhalten der Beschäftigten in der Arbeitswelt

(vgl. Pries 1997, 2005). Deshalb geht es nicht nur um die Frage, in welchem Ausmaß soziale Institutionen die »objektiven Handlungsmöglichkeiten« in den Erwerbsbiografien bestimmen. Entscheidend ist darüber hinaus, in welchem Maße die »subjektiven Handlungsorientierungen« die tatsächliche »Wahrnehmung von Handlungschancen« begrenzen, bestimmen und strukturieren (vgl. Pries 1997).

Die Gegenüberstellung von objektiven Gegebenheiten der Arbeitswelt und darauf bezogene subjektive Reaktionen führt zu der Fragestellung, mit der sich die vorliegende Untersuchung hauptsächlich beschäftigt: Kann es nicht trotz gleicher Arbeits- und Lebensbedingungen durchaus sehr individuelle Arbeitsmuster und berufliche Lebenspläne geben, die wiederum das Weiterbildungsverhalten von Beschäftigten bestimmen? Mit anderen Worten: Wie wird die Weiterbildung durch individuelle Arbeitsorientierungen beeinflusst?

Zur empirischen Untersuchung dieser Frage wurde ein Mix aus verschiedenen Methoden der empirischen Sozialforschung angewandt. Für die Analyse der Arbeitsorientierungen wurde zunächst eine Faktorenanalyse vorgenommen. Im Anschluss wurden typische Erscheinungsmuster der Arbeitsorientierungen mittels Clusteranalysen identifiziert. Um die Auswirkungen der Arbeitsorientierungen auf die Weiterbildungsbeteiligung und -chancen zu untersuchen, wurden logistische Mehrebenenregressionen durchgeführt. Als wesentliche Datengrundlage wurde dabei auf die Linked-Personnel-Panel (LPP)-Daten des IAB zurückgegriffen. Durch die Verknüpfung von Personaldaten mit den zugehörigen Betriebsinformationen bestand die einzigartige Möglichkeit, das Weiterbildungsverhalten der Beschäftigten mit den objektiven Gegebenheiten ihres Arbeitsumfeldes zu untersuchen, die stark von den betrieblichen Strukturen beeinflusst werden. Dadurch konnten objektive Gegebenheiten wie Betriebsgröße, Branche oder Region sowie weiterbildungsförderliche Strukturen des Arbeitsumfeldes wie Größe der Personalabteilung oder Existenz von Mitbestimmungsstrukturen bei der Analyse des Weiterbildungsverhaltens angemessen berücksichtigt werden. Dies ist insofern relevant, als dass individuelles Verhalten und individuelle Entscheidungen – auch für eine mögliche Weiterbildungsteilnahme – oft durch kontextuelle Faktoren beeinflusst werden. Außerdem konnten individuelle Merkmale wie Bildungsniveau, Berufserfahrung und Betriebszugehörigkeit im Zusammenhang mit und unter Kontrolle von kontextuellen Variablen wie betrieblichen Weiterbildungsangeboten und betrieblichen Mitbestimmungsstrukturen analysiert werden, um so zu einem umfassenden Verständnis der Determinanten von Weiterbildungsverhalten zu gelangen.

Die kontextuellen Faktoren beeinflussen die Weiterbildungschancen und -beteiligung erheblich, determinieren diese jedoch nicht zwangsläufig. In den hier

verwendeten Mehrebenenmodellen wird die Rolle der Arbeitsorientierungen in Bezug auf die Entscheidungen der Beschäftigten zur Weiterbildungsteilnahme untersucht, während die Effekte der soziodemografischen und arbeitsbezogenen Merkmale sowie betrieblichen Faktoren kontrolliert wurden. In vorliegender Studie konnte so festgestellt werden, dass die Arbeitsorientierungen der Beschäftigten eine bedeutende Rolle bei ihren Entscheidungen für oder gegen Weiterbildungsmaßnahmen spielen.

Aus den Analysen über die Bedeutung von Arbeitsorientierungen für die Weiterbildung, die als Beispiel für das Handeln der abhängig Beschäftigten in der Arbeitswelt zu sehen sind, werden wichtige Erkenntnisse gewonnen, die für die Studien der Industrie- und Arbeitssoziologie über das Arbeiter- und Arbeitsbewusstsein seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts von zentraler Bedeutung waren und es bis heute sind. Die empirischen Analysen der Arbeitsorientierungen zeigen, dass das Verhalten von Menschen in der Arbeitswelt nicht ausschließlich durch objektive gesellschaftliche Strukturen und deren Einfluss geprägt wird, wie es in der Forschung zu Arbeitsorientierungen und Arbeitsbewusstsein in Deutschland bis in die 1980er-Jahre vorherrschend angenommen wurde. Vielmehr zeigen sie die zentrale Bedeutung erwerbsbiografischer Perspektiven und der damit verbundenen subjektiven Wahrnehmungskonstruktionen, die ein tieferes Verständnis individueller Handlungsweisen ermöglichen und somit zum zweiten Beitrag dieser Studie führen.

7.1 Beschäftigungssituation und die vier Typen von Arbeitsorientierungen

Die institutionenorientierte Arbeitssoziologie von Pries (2005) sowie verschiedene andere sozialwissenschaftliche Studien und Forschungsergebnisse (Pries 1997; Hoose et al. 2009; Hoose 2015) dienten als Grundlage für die Entwicklung einer Typologie, die vier Idealtypen der subjektiven Arbeitsorientierungen von Beschäftigten umfasst:

1. die Ausrichtung auf das berufliche *Commitment* als *berufsbezogene Arbeitsorientierung*,
2. die Ausrichtung auf den Betrieb oder das organisationale *Commitment* als *organisationsbezogene Arbeitsorientierung*,
3. die Ausrichtung auf die netzwerkförmige Einbindung im direkten Arbeitsumfeld als *netzwerkbezogene Arbeitsorientierung*,
4. die Ausrichtung auf den individuellen Nutzen und auf Marktmechanismen als *marktbezogene Arbeitsorientierung*.

Diese vier Idealtypen der Arbeitsorientierungen werden aus den sozialen Institutionen, die die Erwerbstätigkeit strukturieren, hergeleitet und bilden jeweils einen eigenständigen Typus. Das von Pries (2005) als fünfte soziale Institution identifizierte *öffentliche Regime* fungiert hingegen als gesellschaftlicher Rahmen für die übrigen Institutionen und es lässt sich in dieser Arbeit anhand LPP-Datensatz nicht als eigenständiger Typus von Arbeitsorientierungen herleiten. In den Analysen wird es vielmehr durch betriebliche und überbetriebliche Kontextfaktoren wie Tarifbindung, regionale Besonderheiten oder Mitbestimmungsstrukturen berücksichtigt.

Die vier Idealtypen der Arbeitsorientierungen lassen sich durch folgende spezifische Statements aus dem LPP-Datensatz klassifizieren:

1. Die *marktbezogene Arbeitsorientierung* wurde durch die Zustimmung zu Wechselabsichten mit der Begründung
 - »Wunsch nach einer besseren Bezahlung und Zusatzleistungen«
 - »Wunsch nach einer besseren Karriere und Weiterbildungsmöglichkeiten« indiziert.
2. Die *organisationsbezogene Arbeitsorientierung* steht im Widerspruch zu folgenden drei Aussagen:
 - »Ich fühle keine emotionale Bindung an diesen Betrieb«
 - »Ich spüre keine starke Zugehörigkeit zu meinem Betrieb«
 - »Ich fühle mich nicht als ein ›Teil der Familie‹ in diesem Betrieb«
3. Eine *berufsbezogene Arbeitsorientierung* spiegelt sich in den folgenden Aussagen wider:
 - »Ich bin von meiner Arbeit begeistert«
 - »Meine Arbeit inspiriert mich«
 - »Ich bin stolz auf meine Arbeit«
4. Eine *netzwerkbezogene Arbeitsorientierung* kann anhand der genannten Häufigkeiten zu den beiden Aussagen
 - »Wie oft erhalten Sie bei Bedarf Hilfe und Unterstützung von Ihren Kolleginnen und Kollegen?«
 - »Wie oft kommt es vor, dass Sie Ihren Kolleginnen oder Kollegen Hilfe anbieten?« identifiziert werden.

Die aus theoretischen Überlegungen und vorhandenen Studien entwickelte *ex-ante*-Typologie wurde im Laufe der Untersuchung mit einer induktiv durch Clusterbildung gewonnenen Typologie der Arbeitsorientierungen von Beschäftigten verglichen. Dabei zeigte sich, dass den vier idealtypischen Arbeitsorientierungen tatsächlich etwa vier Fünftel aller befragten Beschäftigten zugeordnet werden können und lediglich eine kleinere indifferente Restgruppe von 18,7 Prozent verbleibt. Die empirische Überprüfung der *ex ante* abgeleiteten Typisierung

der Arbeitsorientierungen hat sich somit als ein geeigneter Analyserahmen erwiesen (siehe Kapitel 6.4).

Ein wesentlicher Beitrag der vorliegenden Studie besteht in der theoretischen und empirischen Fundierung der vier Idealtypen von Arbeitsorientierungen auf der Basis repräsentativer Daten¹. Einige Vorgängerstudien, wie die von Hoose et al. (2009) zur Arbeitsorientierung von Führungskräften in der chemischen Industrie, die von Hoose (2015) zu Arbeitsbedingungen und -orientierungen von Beschäftigten im Bereich der Computerspielproduktion, die von Pries (1997) zur Arbeit und den Arbeitsorientierungen von Beschäftigten in Mexiko und die von Heisig und Ludwig (2004) zu Arbeitsorientierungen von Wissensarbeitern, haben die Typologisierung von Arbeitsorientierungen in Einzelfallstudien und qualitativen Fallbeschreibungen überprüft und so wesentlich zu ihrer theoretischen Fundierung beigetragen. Bis auf Hoose et al. (2009) wurde die *ex-ante*-Zuordnung zu den verschiedenen Typen der heterogenen Arbeitsorientierungen ausschließlich in qualitativen Studien analysiert. Mit der vorliegenden Studie wurde erstmals eine quantitative Untersuchung von Arbeitsorientierungstypen durchgeführt, die über den engen Fokus auf eine bestimmte Branche oder Beschäftigtengruppe hinaus geht.

In der Realität schließen sich die verschiedenen Arbeitsorientierungen nicht gegenseitig aus, sondern treten oft in Kombinationen auf, wobei in der Regel eine dominante Orientierung überwiegt (vgl. Hoose 2009: 74). Um die jeweils vorherrschende Arbeitsorientierung einer Person herauszufinden, wurde jede befragte Person anhand der höchsten Faktorenwerte einem bestimmten Idealtypus zugeordnet. Die Verteilung der vier Typen von Arbeitsorientierungen zeigt ein ausgeglichenes Bild in dem hier verwendeten Datensample. Insgesamt haben 21 % der Befragten hauptsächlich eine marktbezogene Arbeitsorientierung, während der Anteil für die organisationsbezogene Arbeitsorientierung bei 32 % liegt. Bei 25 % der Befragten zeigt sich die berufsbezogene Arbeitsorientierung als dominant, während 23 % vornehmlich eine netzwerkbezogene Arbeitsorientierung aufweisen.

Vergleicht man die Zuordnung zu einem der vier Idealtypen der Arbeitsorientierungen mit wichtigen demografischen Merkmalen der Befragten, so zeigt sich, dass marktorientierte Beschäftigte tendenziell jünger sind und niedrigere Positionen in der Unternehmenshierarchie einnehmen. Dabei sind sie überdurchschnittlich häufig hochqualifiziert. Allerdings üben sie häufiger Hilfsarbeiten sowie angelernte oder fachlich ausgerichtete Tätigkeiten aus. Sie sind seltener in Führungspositionen tätig und haben im Vergleich zu den Beschäftigten

1 Der LPP-Datensatz ist repräsentativ für Betriebe der deutschen Privatwirtschaft mit mehr als 50 Beschäftigten.

mit anderen Arbeitsorientierungen weniger Berufserfahrung und eine geringere Betriebszugehörigkeit. Aufgrund ihres beruflichen Status sowie der geringeren Berufserfahrung und Betriebszugehörigkeit gehören marktorientierte Beschäftigte nicht zu den Spitzenverdienenden. Außerdem sind sie häufiger teilzeitbeschäftigt und überdurchschnittlich stark von Arbeitsplatzunsicherheit betroffen. Unter den Beschäftigten mit marktbezogener Arbeitsorientierung sind Frauen deutlich überrepräsentiert. Außerdem haben sie überdurchschnittlich oft einen Migrationshintergrund.

Bei den Beschäftigten mit einer primären Marktorientierung lassen sich zwei Untergruppen identifizieren: Zum einen handelt es sich um hochqualifizierte junge Beschäftigte, die durch ihre hohe Verhandlungsmacht auf dem Arbeitsmarkt und noch offene Karriereperspektiven eine ausgeprägte marktbezogene Arbeitsorientierung aufweisen. Auch die beruflichen Anforderungen können bei dieser Gruppe eine solche ausgeprägte Marktorientierung fördern, wie dies z. B. bei wissenschaftlichen Berufen der Fall ist. Von hochqualifizierten Beschäftigten in der Wissenschaft wird in der Regel eine hohe Mobilitätsbereitschaft erwartet. Für sie kann ein Betriebswechsel sogar deutlich karriereförderlich wirken, da solche Berufswechsel im Laufe einer wissenschaftlichen Karriere erwartet werden.

Bei der zweiten Untergruppe handelt es sich um Beschäftigte, die aufgrund schlechter Arbeitsbedingungen zu einer marktbezogenen Arbeitsorientierung mehr oder weniger gezwungen sind. Dies wird dadurch befördert, dass diese Beschäftigten weniger in ihrer Weiterentwicklung gefördert werden und überdurchschnittlich häufig von Arbeitsplatzunsicherheiten betroffen sind.

Ähnlich wie die Beschäftigten mit marktbezogener Arbeitsorientierung haben auch Beschäftigte mit netzwerkbezogener Arbeitsorientierung seltener eine Führungsrolle inne und erzielen in der hier vorliegenden Sample auch keine Spitzenverdienste.

Mit zunehmendem Lebensalter werden die berufs- und organisationsbezogenen Arbeitsorientierungen ausgeprägter. In dem hier verwendeten Sample bilden die vornehmlich beruflich orientierten Beschäftigten die größte Gruppe, gefolgt von den Beschäftigten mit vornehmlich organisationsbezogener Arbeitsorientierung. Generell neigen berufliche Karrieren dazu, sich im Laufe der Zeit zu stabilisieren. Infolgedessen ist anzunehmen, dass mit steigendem Alter auch die berufliche Orientierung ausgeprägter ist. Darüber hinaus nimmt die Bereitschaft der Beschäftigten zu einem Berufs- oder Betriebswechsel ab, je länger sie im Unternehmen arbeiten. Dies könnte wiederum auf eine ausgeprägtere organisationsbezogene Arbeitsorientierung hinweisen.

Die vorwiegend berufs- und organisationsbezogenen Beschäftigten nehmen die Spitzenposition in den Betrieben ein und verdienen monatlich im Vergleich

durchschnittlich 100–700 Euro netto mehr als markt- oder netzwerkbezogene Beschäftigte. Die beruflich orientierten Beschäftigten weisen im Vergleich zu den anderen Arbeitsorientierungen die längste Berufserfahrungsdauer auf, während die organisationsbezogenen Beschäftigten die höchste Betriebszugehörigkeitsdauer haben. Sowohl die berufs- als auch die organisationsbezogenen Beschäftigten fühlen sich subjektiv nicht von Arbeitsplatzunsicherheit betroffen, außerdem sind sie auch seltener in Teilzeit beschäftigt. Frauen und Menschen mit Migrationshintergrund sind bei den berufs- und organisationsbezogenen Beschäftigten unterdurchschnittlich vertreten.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie liefern interessante Einblicke in die Zusammenhänge zwischen Arbeitsorientierungen und Qualifikationsniveaus der Beschäftigten. Sie widerlegen bisherige theoretische Annahmen (vgl. Beck et al. 1980), wonach eine berufsbezogene Arbeitsorientierung primär bei hoch qualifizierten Personen ausgeprägt ist. Stattdessen zeigen die Analysen, dass diese Arbeitsorientierung häufig auch bei Beschäftigten mit mittlerem oder niedrigem Qualifikationsniveau anzutreffen ist. Besonders bemerkenswert ist, dass über die Hälfte der berufsorientierten Beschäftigten im Sample Hilfs- oder fachlich ausgerichtete Tätigkeiten ausübt, wobei 73 % von ihnen als niedrig bis mittel qualifiziert eingestuft wurden.

Eine mögliche Erklärung für diese Ergebnisse bietet das duale Ausbildungssystem in Deutschland, das Facharbeitenden langfristige Karriereperspektiven bietet. Die sogenannte »Kaminkarriere« ermöglicht es beruflich qualifizierten Personen, über viele Jahre hinweg berufliche Kontinuität und Engagement zu entwickeln, wodurch eine starke Identifikation mit ihrer Tätigkeit begünstigt wird. Diese berufsorientierten Beschäftigten weisen nicht nur die längste durchschnittliche Betriebszugehörigkeit (24 Jahre) auf, sondern sie bekleiden mit 34 % auch häufig Führungspositionen. Dies verdeutlicht, dass beruflicher Erfolg nicht allein an eine hohe formale Qualifikation gebunden ist, sondern auch durch Erfahrung, Engagement und betriebliche Rahmenbedingungen geprägt wird.

Interessant ist zudem die Feststellung, dass hoch qualifizierte Beschäftigte im Sample tendenziell eine stärkere organisationsbezogene Arbeitsorientierung aufweisen. Während frühere Studien nahelegten, dass hoch qualifizierte Personen eher ein geringeres organisationales *Commitment* entwickeln, da sie ihren Arbeitsplatz eher instrumentell betrachten (s. Hiesig/Ludwig 2004), zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass zufriedenstellende Arbeitsbedingungen diesen Zusammenhang umkehren können. Die analysierten Betriebe im vorliegenden Sample zeichneten sich mehrheitlich durch Tarifbindung und betriebliche Mitbestimmungsstrukturen aus. Diese Rahmenbedingungen scheinen maßgeblich zur Zufriedenheit der hoch qualifizierten Beschäftigten mit ihrer Arbeitssituation beigetragen zu haben und hatten einen positiven Einfluss auf

deren organisationales *Commitment*. Die Ergebnisse der Studie zeigen außerdem, dass diese Betriebe ihren Beschäftigten – unabhängig vom Qualifikationsniveau – langfristige Berufsperspektiven und Karrieremöglichkeiten bieten. Besonders für Beschäftigte mit niedrigem bis mittlerem Qualifikationsniveau stellen solche Perspektiven eine wichtige Grundlage für berufliche Entwicklung dar. Ein zentraler Aspekt zur Förderung des organisationalen *Commitments* ist die Unterstützung der Weiterbildung der Beschäftigten.

Eine weitere wichtige Erkenntnis der Studie ist die Rolle der subjektiven Wahrnehmung der objektiven Arbeitsbedingungen. Hoch qualifizierte Beschäftigte neigen zu einer marktorientierten Arbeitsausrichtung, wenn sie mit Unsicherheiten, wie etwa Arbeitsplatzunsicherheit, konfrontiert sind. Subjektive Arbeitsplatzunsicherheit kann demnach eine Verschiebung der Arbeitsorientierung in Richtung Markt fördern, während stabilere und zufriedenstellende Bedingungen eine stärkere organisationsbezogene Arbeitsorientierung begünstigen. Diese Wechselwirkungen verdeutlichen die dynamische Natur von Arbeitsorientierungen und deren Abhängigkeit von individuellen Erfahrungen und strukturellen Faktoren.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass Arbeitsorientierungen nicht primär auf personenbezogene Merkmale zurückzuführen sind, sondern durch ein komplexes Zusammenspiel aus individuellen Erfahrungen, objektiven Bedingungen und betrieblichen Kontexten geprägt werden. Die Förderung von langfristigen Perspektiven, Weiterbildungsangeboten und stabilen Arbeitsbedingungen erweist sich dabei als entscheidend für die Entwicklung organisationalen *Commitments* und einer berufsbezogenen Arbeitsorientierung – sowohl für niedrig bis mittel als auch hoch qualifizierte Beschäftigte.

7.2 Typische Ausprägungen und Muster von Arbeitsorientierungen

Die Ausprägungen der Arbeitsorientierungen der Beschäftigten zeigen bestimmte Muster, die auf spezifische Konstellationen von Einstellungen und Präferenzen hinweisen. Diese Muster wurden mittels einer Clusteranalyse identifiziert (s. Kapitel 6.1). Die Clusteranalyse bietet den Vorteil, dass sie nicht nur einzelne Dimensionen der Arbeitsorientierung isoliert betrachtet, sondern vielmehr ihre kombinierten Auswirkungen berücksichtigt. Dadurch können komplexe Zusammenhänge zwischen verschiedenen Arbeitsorientierungen sichtbar gemacht werden, die für das Weiterbildungsverhalten von Bedeutung sind. Die Clusteranalyse liefert eine differenzierte Einteilung der Arbeitsorientierungen der Befragten, die sich in vier Clustern widerspiegeln und spezifische Orientierungsmuster aufzeigen:

Personen im ersten Cluster »Berufsorientierung« weisen eine besonders starke Ausprägung der berufsbezogenen Orientierung auf. Ihr Selbstverständnis basiert primär auf ihrer beruflichen Rolle, die für sie eine zentrale Bedeutung hat. Sie zeigen eine enge Bindung an ihr direktes Arbeitsumfeld, was eine Orientierung an sozialen Netzwerken impliziert, sowie eine überdurchschnittliche Identifikation mit ihrer Organisation. Im Gegensatz dazu ist ihre marktliche Orientierung unterdurchschnittlich ausgeprägt. Dieses Muster deutet darauf hin, dass für diese Gruppe intrinsische Werte sowie die Identifikation mit der beruflichen Tätigkeit und dem Arbeitsumfeld im Vordergrund stehen, während extrinsische Faktoren wie monetäre Anreize oder Karrieremöglichkeiten eine nachgeordnete Rolle spielen.

Der zweite Cluster umfasst Personen mit einer stark ausgeprägten Bindung an ihre Organisation und ist mit »Organisationsorientierung« bezeichnet. Diese Gruppe zeigt ein hohes organisationales *Commitment* und eine geringe Wechselabsicht, was ihre starke Loyalität gegenüber der Organisation unterstreicht. Gleichzeitig sind die Orientierungen an den Faktoren Markt und Netzwerk leicht unterdurchschnittlich ausgeprägt, während der Faktor Beruf leicht überdurchschnittlich ist. Ähnlich wie bei Hoose et al. (2009: 82) wird deutlich, dass eine starke Bindung an die Organisation nicht zwangsläufig zu einer starken Bindung an das kollegiale Umfeld führt. Dies deutet darauf hin, dass die Identifikation mit der Organisation unabhängig von der sozialen Dynamik innerhalb des Kolleg*innenkreises erfolgen kann. Die Organisationsorientierung spiegelt somit ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zur Institution wider, während persönliche Netzwerke eine weniger bedeutende Rolle spielen.

Cluster 3 enthält vorwiegend Beschäftigte mit einer besonders ausgeprägten marktlichen Arbeitsorientierung. Sie priorisieren Faktoren wie Aufstiegsmöglichkeiten und eine höhere Entlohnung, was auf eine extrinsische Motivation hinweist. Ihre Bindung an die Organisation ist hingegen schwach ausgeprägt, was ihre Bereitschaft erklärt, bei besseren Gelegenheiten den Arbeitgeber zu wechseln. Auch die Faktoren Beruf und Netzwerk sind bei dieser Gruppe leicht unterdurchschnittlich ausgeprägt. Die Dominanz der marktlichen Orientierung verweist auf eine starke Fokussierung auf individuelle Nutzenmaximierung, wodurch möglicherweise andere Arbeitsorientierungen in den Hintergrund treten und die marktbezogene Orientierung maßgeblich Wahrnehmung und Verhalten dieser Personen beeinflusst. In der Gesamtinterpretation wird dieser Cluster als »Marktorientierung« bezeichnet.

Cluster 4 umfasst hauptsächlich Befragte mit einer starken Ausrichtung auf das soziale Netzwerk. Personen in diesem Cluster legen großen Wert auf zwischenmenschliche Beziehungen und die Integration in ein kollegiales Umfeld. Entgegen früheren Erkenntnissen, die auf eine enge Verbindung zwischen Netz-

werkorientierung und organisationalem *Commitment* hinweisen (vgl. Hoose et al. 2009), zeigt die vorliegende Studie, dass die Bindung an die Organisation in diesem Cluster nicht besonders ausgeprägt ist. Dies deutet darauf hin, dass die soziale Bindung im Arbeitsumfeld nicht zwangsläufig die Identifikation mit der Organisation als Ganzes stärkt.

7.3 Weiterbildungsverhalten der Beschäftigten und ihre Arbeitsorientierungen

Die deskriptiven Analysen zeigen, dass Weiterbildungsbeteiligung und Häufigkeit von Weiterbildungsangeboten signifikant mit der Arbeitsorientierung der Beschäftigten zusammenhängen. Beschäftigte mit organisationsbezogener Arbeitsorientierung nehmen mit 53 % am häufigsten an Weiterbildungsmaßnahmen teil und erhalten mit 61 % auch am häufigsten entsprechende Angebote. Marktbezogene Beschäftigte hingegen bilden sich mit 36 % am seltensten weiter und bekommen mit 35 % auch deutlich weniger Weiterbildungsangebote von ihren Arbeitgebern. Berufs- und netzwerkbezogene Beschäftigte weisen eine mittlere Weiterbildungsbeteiligung (jeweils 43 %) auf, wobei netzwerkbezogene Beschäftigte diese trotz überdurchschnittlich vieler Weiterbildungsangebote (54 %) seltener nutzen. Die Ergebnisse verdeutlichen die zentrale Bedeutung der Arbeitsorientierung sowohl für die Teilnahme an als auch für den Zugang zu Weiterbildungsmaßnahmen.

Um ein umfassenderes Verständnis der Einflussfaktoren und Wechselwirkungen zwischen Arbeitsorientierungen, Weiterbildungsbeteiligung und -angeboten zu gewinnen, wurden logistische Mehrebenenregressionsanalysen durchgeführt. Diese ermöglichen die Berücksichtigung von Faktoren sowohl auf individueller Ebene (wie soziodemografische Merkmale oder arbeits- und tätigkeitsbezogene Eigenschaften), als auch auf betrieblicher Ebene (wie betriebliche und überbetriebliche Rahmenbedingungen).

Die Ergebnisse der Mehrebenenanalysen bestätigten die Erkenntnisse der deskriptiven Analysen und zeigen deutliche Unterschiede in der Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungsteilnahme in Abhängigkeit von der Arbeitsorientierung der Beschäftigten.

Um die Vergleichbarkeit der Effekte der Arbeitsorientierung auf die Weiterbildungsteilnahme zu ermöglichen und die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten, wurden *Average Adjusted Predictions* (AAPs) und *Average Marginal Effects* (AMEs) genutzt. AAPs und AMEs übersetzen die Ergebnisse aus den be-

rechneten nichtlinearen Modellen in Wahrscheinlichkeiten und durchschnittliche Effekte, und ermöglichen somit die Vergleichbarkeit der geschätzten Effekte.

Unter Berücksichtigung aller relevanten Indikatoren ergibt sich, dass die durchschnittliche Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme bei 40 % lag und es zeigte sich folgendes Muster hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme: Im Durchschnitt über alle Personen hinweg haben Beschäftigte mit einer ausgeprägten marktbezogenen Arbeitsorientierung im Vergleich zu Beschäftigten mit einer geringeren marktlichen Orientierung eine um ca. 8 Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme. Mit steigendem organisationalen *Commitment* erhöht sich die Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungsteilnahme signifikant: Beschäftigte mit einer mittleren oder hohen organisationsbezogenen Arbeitsorientierung haben eine um 10 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit (43 %) der Weiterbildungsteilnahme als Beschäftigte mit einer geringen organisationsbezogenen Arbeitsorientierung (33 %). Eine starke berufliche Orientierung geht im Vergleich zu Beschäftigten mit geringer beruflicher Orientierung (36 %) mit einer um 8 Prozentpunkte höheren Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungsteilnahme einher (44 %); Beschäftigte mit mittlerer beruflicher Orientierung liegen bei 40 %. Beschäftigte mit einer ausgeprägten netzwerkbezogenen Arbeitsorientierung haben eine um 2 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungsteilnahme (42 %) als Beschäftigte mit geringer oder mittlerer netzwerkbezogener Orientierung (40 %). Insgesamt zeigt sich, dass insbesondere organisationsbezogene und beruflich orientierte Beschäftigte höhere Wahrscheinlichkeiten für eine Weiterbildungsteilnahme aufweisen, während eine ausgeprägte marktbezogene Arbeitsorientierung eher hemmend wirkt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Arbeitsorientierung der Beschäftigten ein zentraler Prädiktor für die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen ist. Die Arbeitsorientierungen der Beschäftigten treten in bestimmten Mustern auf, welche anhand der Clusteranalyse untersucht worden sind (s. Kapitel 6.1). Darauf aufbauend wurde untersucht, wie diese spezifischen Ausprägungen der Arbeitsorientierungen die Wahrscheinlichkeiten einer Weiterbildungsteilnahme beeinflussen. Unterschiedliche Konstellationen von beruflicher, organisationaler, markt- und netzwerkbezogener Arbeitsorientierung führen dabei zu signifikant variierenden Weiterbildungswahrscheinlichkeiten.

Der erste Cluster »Berufsorientierung« umfasst die Beschäftigten mit einer ausgeprägten beruflichen, einer mittleren organisations- und netzwerkbezogenen sowie einer geringen marktbezogenen Arbeitsorientierung. Die Beschäftigten dieses Clusters weisen mit 49 % die höchste Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme auf: Fast jede zweite Person dieser Gruppe nimmt an Weiterbildungsmaßnahmen teil. Cluster 2 »Organisationsorientierung« wird

von Beschäftigten mit starkem organisationalen *Commitment* und leicht überdurchschnittlicher beruflicher Orientierung bei geringer netzwerk- und marktbezogener Orientierung gebildet. Die Beschäftigten des Clusters liegen mit 43 % auf dem zweiten Platz der Weiterbildungswahrscheinlichkeit. Beschäftigte mit starker marktbezogener Orientierung, geringem organisationalen *Commitment* sowie niedriger berufs- und netzwerkbezogener Arbeitsorientierung bilden den dritten Cluster »Marktorientierung« und haben mit 31,4 % die niedrigste Weiterbildungswahrscheinlichkeit. Diese Ergebnisse unterstreichen den hemmenden Effekt einer stark marktbezogenen Arbeitsorientierung auf die Weiterbildungsteilnahme. Cluster 4 »Netzwerkorientierung« wird von Beschäftigten mit einer ausgeprägten netzwerkbezogenen sowie einer mittleren beruflichen und marktbezogenen Arbeitsorientierung bei geringem organisationalen *Commitment* gebildet. Diese Beschäftigten weisen eine Weiterbildungswahrscheinlichkeit von 34 % auf. Hier könnte informelles Lernen am Arbeitsplatz eine bedeutende Rolle spielen, das den Bedarf an formellen Weiterbildungsmaßnahmen reduziert.

Die Ergebnisse vorliegender Studie verdeutlichen, dass das Weiterbildungsverhalten der Beschäftigten nicht nur durch ihre subjektiven Handlungsorientierungen, sondern auch durch Gelegenheitsstrukturen wie Weiterbildungsangebote der Arbeitgebenden maßgeblich beeinflusst wird. Die um die Variable »Weiterbildungsangebot des Arbeitgebers« ergänzte Analyse zeigt, dass die Verfügbarkeit solcher Angebote stark mit den Arbeitsorientierungen der Beschäftigten zusammenhängt.

Ein signifikanter negativer Zusammenhang wurde zwischen einer marktbezogenen Arbeitsorientierung und dem Angebot von Weiterbildungen festgestellt: Beschäftigte mit einer ausgeprägten Marktbezogenheit erhalten seltener Weiterbildungsangebote von den Arbeitgebenden. Im Gegensatz dazu zeigen berufs-, organisations- und netzwerkbezogene Arbeitsorientierungen positive Effekte, wobei insbesondere organisations- und berufsbezogene Beschäftigte nicht nur von mehr Weiterbildungsangeboten profitieren, sondern auch häufiger an Weiterbildungen teilnehmen. Arbeitgebende gehen bei diesen Gruppen aktiv auf die Beschäftigten zu und fördern ihr Weiterbildungsverhalten durch entsprechende Maßnahmen. Allerdings zeigt sich auch, dass das Vorhandensein von Weiterbildungsangeboten nicht automatisch zu einer höheren Weiterbildungsteilnahme führt: Netzwerkbezogene Beschäftigte erhalten zwar ebenfalls häufiger Weiterbildungsangebote, zeigen trotz dieser Unterstützung aber keine signifikante Zunahme ihrer Teilnahme. Dies deutet darauf hin, dass informelles Lernen oder andere Präferenzen in dieser Gruppe eine Rolle spielen könnten.

Aus den bisherigen Erkenntnissen der Weiterbildungsforschung und nach den Überlegungen der Humankapitaltheorie wäre es zu erwarten gewesen, dass Beschäftigte mit einer ausgeprägten marktbezogenen Arbeitsorientierung, die

sich besonders von Arbeitsplatzunsicherheit betroffen fühlen, eher an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, um ihre Attraktivität für den Arbeitsmarkt zu erhalten oder zu steigern. Sie sind im Vergleich zu den Beschäftigten der anderen Arbeitsorientierungen jünger und außerdem häufig hoch qualifiziert. Dies alles ließe vermuten, dass sie sich deutlich häufiger weiterbilden würden. Dies konnte jedoch mit vorliegender Studie nicht bestätigt werden. Im Gegenteil: Eine marktorientierte Arbeitsorientierung geht eher negativ mit der Weiterbildungsbereitschaft einher.

Die geringere Weiterbildungsbeteiligung von Beschäftigten mit einer marktbezogenen Arbeitsorientierung liegt größtenteils an einer wahrgenommenen hohen Arbeitsplatzunsicherheit, die sich negativ auf die Weiterbildungsbeteiligung auswirkt. Beschäftigte mit einer marktbezogenen Arbeitsorientierung fühlen sich im Vergleich zu Beschäftigten mit berufs- oder organisationsbezogener Arbeitsorientierung doppelt so häufig von Arbeitsplatzunsicherheit betroffen. Beschäftigte, deren Qualifizierung in den Betrieben nicht gefördert wird und die sich von Arbeitsplatzunsicherheiten betroffen fühlen, entwickeln eine ausgeprägtere marktbezogene Arbeitsorientierung: Sie wollen sich neu auf dem Arbeitsmarkt orientieren und sind bereit, das Unternehmen zu wechseln. Beschäftigte mit einer ausgeprägten marktbezogenen Arbeitsorientierung sehen Weiterbildung nicht als aktive Strategie, um Arbeitsplatzunsicherheiten entgegenzuwirken (vgl. Lebert/Antal 2016), sondern verfolgen eher andere Strategien wie z. B. den Wechsel des Arbeitsplatzes.

Eine weitere Erklärung für die geringe Weiterbildungsbeteiligung von Beschäftigten mit ausgeprägter Marktorientierung liegt in der Ökonomisierung des Konzepts vom Lebenslangen Lernen. Die Subordination des Lebenslangen Lernens unter marktwirtschaftlichen Logiken und die Reduzierung des Lernens auf eine funktionale »Lernen für das Verdienen«-Perspektive (vgl. Biesta 2006: 172) führt generell zu einer fragileren Lernmotivation. Dies gilt insbesondere für diejenigen, die die ökonomische Funktion des Lebenslangen Lernens verfolgen, indem sie in erster Linie auf die Erzielung monetärer Gewinne abzielen (vgl. ebd.). Durch die Ökonomisierung des Lebenslangen Lernens werden auch die Weiterbildungschancen nach Kosten-Nutzung-Abwägungen ungerechter verteilt. Während Staat und Betriebe sich von ihren Verantwortungen im Bereich der Weiterbildung zurückziehen, werden für den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit allein die einzelnen Beschäftigten verantwortlich gemacht (siehe Kapitel 2). Auch die hier durchgeführten empirischen Analysen haben gezeigt, dass die marktbezogenen Beschäftigten deutlich weniger Weiterbildungsangebote von ihrem Unternehmen erhalten.

Ein wesentliches Ergebnis vorliegender Studie liegt darin, dass Beschäftigte, die sich in sicheren Arbeitsverhältnissen befinden, keine subjektive Arbeitsunsi-

cherheit empfinden und eine starke Bindung an ihr Unternehmen aufweisen, eine signifikant höhere Beteiligung an Weiterbildungsaktivitäten zeigen. Die Lernmotivation von Menschen kann durch gute und sichere Arbeitsverhältnisse sowie eine langfristige Betriebszugehörigkeit gefördert werden. Im Einklang mit anderen Studien zum organisationalen *Commitment* (Ismail 2016; Ehrhardt et al. 2011) konnte auch in dieser Studie bestätigt werden, dass die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme mit zunehmendem organisationalen *Commitment* steigt. Beschäftigte mit hohem organisationalen *Commitment* nehmen nicht nur überproportional an Weiterbildungsmaßnahmen teil, sondern werden auch gezielt durch Weiterbildungsangebote gefördert. Das gilt auch für die Beschäftigten mit berufsbezogener Arbeitsorientierung: Während die berufliche Orientierung einerseits positiv mit der Weiterbildungsteilnahme von Seiten der Beschäftigten einhergeht, bekommen sie andererseits auch mehr Weiterbildungsangebote von ihrem Unternehmen.

Für die Weiterbildungsteilnahme der Beschäftigten mit netzwerkbezogener Arbeitsorientierung konnten im Rahmen dieser Studie keine signifikanten Effekte festgestellt werden. Aber auch diese Beschäftigtengruppe wird – ähnlich wie die organisations- und berufsbezogenen Beschäftigten – durch Weiterbildungsangebote ihrer Unternehmen gefördert.

Zusammenfassend konnte bestätigt werden, dass jenseits der soziodemographischen, arbeits- und betriebsbezogenen Merkmale auch die Einstellungen der Beschäftigten zu ihrer Arbeit – und damit ihre Arbeitsorientierungen – eine wesentliche Rolle für die Weiterbildungsentscheidungen spielen. Die Ergebnisse bestätigen die Ausgangshypothese vorliegender Studie, dass Arbeitsorientierungen nicht nur die Wahrnehmung der Arbeitssituation beeinflussen, sondern auch das Handeln der Beschäftigten in Bezug auf Weiterbildung prägen. Die Weiterbildungsbereitschaft und die zugrunde liegenden Chancen werden insgesamt durch das Zusammenspiel von individuellen Arbeitsorientierungen und bestehenden Strukturen geprägt.

7.4 Wissenschaftliche und arbeitspolitische Schlussfolgerungen

Insgesamt liefert diese Studie in mehrfacher Hinsicht wichtige Erkenntnisse für die wissenschaftliche und arbeitspolitische Debatte: Erstens zeigt sie im Hinblick auf die Weiterbildungsforschung, dass die Arbeitsorientierungen als wichtige Determinanten für die Analyse von Weiterbildungsverhalten zu berücksichtigen sind. Die Untersuchung hat durch die Gegenüberstellung von objektiven Gegebenheiten der Arbeitswelt und darauffolgenden subjektiven Reaktionen verdeutlicht, wie heterogene Arbeitsorientierungen in spezifischen Arbeits-

und Lebenssituationen entstehen: Die individuellen Arbeitsorientierungen der Beschäftigten haben einen signifikanten Einfluss auf deren Weiterbildungsverhalten, das als subjektive Reaktion auf die stetigen Veränderungen in der Arbeitswelt zu verstehen ist. Die Ergebnisse vorliegender Studie ermöglichen es, die individuellen Reaktionen der Beschäftigten auf die konkreten Gegebenheiten ihrer Arbeit zu charakterisieren und daraus Schlussfolgerungen abzuleiten, wie die tatsächlichen Bedingungen gestaltet sein sollten, um Beschäftigte zur Weiterbildung zu motivieren. Damit trägt die vorliegende Untersuchung dazu bei, das Verständnis der Determinanten des Weiterbildungsverhaltens zu erweitern und kann als Grundlage für die Entwicklung von gezielten Maßnahmen und Strategien zur Förderung lebenslangen Lernens und beruflicher Entwicklung dienen.

Ein wesentlicher Beitrag der Untersuchung ist außerdem die theoretische und empirische Fundierung der vier Idealtypen von Arbeitsorientierungen auf Basis repräsentativer Daten. Die Gegenüberstellung von objektiven Gegebenheiten der Arbeitssituation vs. subjektiven Reaktionen und die daraus folgende Untersuchung der Entstehung heterogener Arbeitsorientierungen in spezifischen Arbeits- und Lebenssituationen trägt auch einen wichtigen Aspekt zur anhaltenden Diskussion und Forschung über das Arbeitsbewusstsein der 1970er-Jahre bei. Die Frage, ob die objektiven Strukturen der Arbeit die subjektiven Wahrnehmungen determinieren oder ob Raum für subjektive Deutungen bleibt, wird anhand des Weiterbildungsverhaltens der Beschäftigten als ein Beispiel für ihr Handeln in der Arbeitswelt untersucht und beantwortet. Es konnte nachgewiesen werden, dass Beschäftigte selbst unter denselben realen Strukturen unterschiedliche Arbeitsorientierungen haben können und dass diese ihr Verhalten in der Arbeitswelt erheblich beeinflussen.

Drittens werden mit dieser Studie die Theoriestränge der Weiterbildungsforschung erweitert. In den letzten Jahrzehnten wurde die Weiterbildungsforschung vor allem durch die neoklassischen ökonomischen Theorien wie die Humankapitaltheorie dominiert. Die vorliegende Studie hat einen soziologisch fundierten Ansatz für eine Analyse von Weiterbildungsverhalten angewendet, der die erwerbsleitenden Interessen und Orientierungsmuster von Beschäftigten für ihre Entscheidungen am Arbeitsplatz berücksichtigt. Tatsächlich könnte aufbauend auf vorhandenen Erkenntnissen aus empirischen Studien, die in der Regel Weiterbildungsverhalten mit dem unrealistischen Menschenbild des Homo oeconomicus untersucht haben, ein theoretisch und empirisch gestütztes Modell für die Entstehung von Weiterbildungsmotivation und -beteiligung unter klaren definierten Bedingungen entwickelt werden. Ein solcher Ansatz trägt dazu bei, konkrete Handlungsfelder zur Förderung von Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter und des lebenslangen Lernens zu identifizieren. Insbe-

sondere die Arbeitsorientierungen der Beschäftigten müssen berücksichtigt werden, um ihre Weiterbildungsmotivationen besser zu verstehen. Die Entscheidungen der Beschäftigten bezüglich Weiterbildung können nachweislich nicht allein durch persönliche Eigenschaften oder berufs- bzw. betriebsbezogene Strukturen erklärt werden. Es ist wichtig, auch die gesellschaftlichen Strukturen zu berücksichtigen, die den individuellen Handlungsspielraum beeinflussen. Das Konzept der Arbeitsorientierungen kann einen Beitrag dazu leisten, diesen Handlungsspielraum zu verstehen und bessere Voraussetzungen zur Förderung von Weiterbildung zu schaffen.

7.5 Arbeitsmarktpolitische Schlussfolgerungen

In den letzten Jahrzehnten hat sich der Blick auf Weiterbildung und Lebenslanges Lernen grundlegend verändert. Früher wurde Lebenslanges Lernen als ein Recht der Menschen und eine Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und die Förderung von Demokratie, Gerechtigkeit und Gleichberechtigung angesehen. Heute wird Lebenslanges Lernen verstärkt als Investition in die wirtschaftliche Entwicklung und die Bildung von Humankapital betrachtet. Dieser Wandel in der Perspektive wird oft als »Lernökonomie« bezeichnet. Auch der Sprachgebrauch hat sich über die Jahre verändert: Von der »lebenslangen Bildung«, die die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden betonte, hin zu dem heute üblichen Begriff des »Lebenslangen Lernens«. Letzterer verschiebt den Fokus auf die Lernenden, die das Lernen als Aktivität allein und selbstständig durchführen. Insgesamt lässt sich beobachten, dass die Verantwortung für das Lernen und der Erhalt der eigenen Beschäftigungsfähigkeit zunehmend auf das Individuum verlagert wird. In der Lernökonomie hört das Lernen auf, ein kollektives Gut zu sein, und wird zunehmend zu einem individuellen Gut.

Die Kehrseite dieser Entwicklung liegt jedoch darin, dass die zunehmenden Veränderungen der beruflichen Anforderungen unter dem Druck des Marktes leicht dazu führen können, dass einzelne Beschäftigte überfordert werden – sie können nicht ständig antizipieren, in welche Richtung sie ihre beruflichen Fähigkeiten anpassen müssen. Diese Verantwortung darf nicht allein auf das Individuum abgewälzt werden, sondern sollte weiterhin durch staatliche Institutionen, Gewerkschaften und Unternehmen in Form von klar definierten beruflichen Prinzipien gemeinsam ausgehandelt werden.

Auch die Tendenz, Weiterbildung ausschließlich als Investition in die wirtschaftliche Entwicklung und die Bildung von Humankapital zu betrachten, führt dazu, dass die Beschäftigten, die es am nötigsten haben, keine Weiterbildungschancen und -angebote erhalten. So kommt diese Untersuchung zu

dem eindeutigen Ergebnis, dass sich Beschäftigte unter unsicheren Arbeitsbedingungen nicht weiterbilden. Wenn Beschäftigte in den Betrieben nicht »ankommen« können, wirkt sich dies negativ auf ihre Weiterbildungschancen und -teilnahme aus. Für die Förderung von Weiterbildung bedarf es guter und lernförderlicher Arbeitsbedingungen sowie eines sicheren Arbeitsplatzes, der den Beschäftigten eine langfristige Orientierung bieten kann. Eine arbeitsmarktpolitische Konsequenz sollte also sein, den Schutz der Beschäftigten vor den negativen Auswirkungen des Strukturwandels zu verbessern und zu verstärken. Dazu gehören die Sicherung von Arbeitsplätzen, ein umfangreiches Angebot an Umschulungs- und Weiterbildungsprogrammen für von Umstrukturierungen betroffene Beschäftigte sowie die Förderung von Beschäftigungsmöglichkeiten in wachstumsstarken Branchen.

Auch Betriebs- bzw. Personalrätinnen und -räte oder gewerkschaftliche Weiterbildungsmentorinnen und -mentoren² können eine wichtige Rolle spielen, um die Hürden für die Weiterbildung von Beschäftigten in Zeiten von Transformationsprozessen und Arbeitsplatzunsicherheit abzubauen. So haben Betriebsräte beispielsweise im Hinblick auf die betriebliche Weiterbildung explizite Mitbestimmungs- und Mitwirkungsrechte, die in den Paragraphen 92–98 des Betriebsverfassungsgesetzes (BetrVG) festgeschrieben sind. Sie sollten allerdings in die Transformationsprozesse der Unternehmen besser integriert werden, um den bestehenden Weiterbildungsbedarf der Belegschaft frühzeitig zu analysieren und dann die nötigen Maßnahmen ergreifen zu können.

Es ist mittlerweile eine allgemeine gesellschaftliche Erwartung geworden, dass alle Bürger kontinuierlich lernen müssen, um den Anforderungen der globalen Wirtschaft gerecht zu werden. Um Bildung und Weiterbildung für alle zugänglich und bezahlbar zu machen, Chancengleichheit zu fördern und soziale Ungleichheiten zu reduzieren, ist die Lösung vielleicht eine Rückkehr (*»back to the roots«*) zur ursprünglichen Zielvorstellung für Weiterbildung des Deutschen Bildungsrates (1970):

»Weiterbildung kann weder als beliebige Privatsache noch als eine nur Gruppeninteressen dienende Maßnahme betrachtet und behandelt werden. Es kann vielmehr ein gesamtgesellschaftliches Interesse an einer allseitigen ständigen Weiterbildung einer möglichst großen Anzahl von Menschen unterstellt werden, dass ähnlich stark ist wie das gesellschaftliche Interesse an der Schulbildung für alle.« (ebd.: 199)

2 Im Rahmen der Nationalen Weiterbildungsstrategie sind Anfang 2021 vier Projekte zur Förderung von Weiterbildungsmentoring bei den Gewerkschaften IG Metall, ver.di, NGG und IG BCE auf den Weg gebracht worden, die vom BMBF gefördert werden. Die Projekte zielen darauf ab, gewerkschaftliche Vertrauensleute und Betriebs- bzw. Personalrätinnen und -räte aber auch weitere Beschäftigte, die von der betrieblichen Interessenvertretung für diese Aufgabe benannt werden können, als Weiterbildungsmentorinnen und -mentoren einzusetzen.

Es liegt demnach nicht nur im Interesse, sondern auch in der Verantwortung der Gesellschaft als Ganzes, die Möglichkeiten und Motivation aller Menschen für Lebenslanges Lernen zu unterstützen und zu fördern.

Anhang

Datenverfügbarkeit

Die in dieser Arbeit verwendeten Daten sind über einen Gastzugang vor Ort im Forschungsdatenzentrum (FDZ) der Bundesagentur für Arbeit (BA) im Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) und anschließend über den Fernzugriff zugänglich. Siehe: Mackeben, Jan; Ruf, Kevin; Wolter, Stefanie; Grunau, Philipp; Graf, Tobias; Griesemer, Stephan; Kaimer, Steffen; Köhler, Markus; Lehnert, Claudia; Oertel, Martina; Seysen, Christian (2021): »Linked Personnel Panel (LPP) – Umfragedaten, verknüpft mit administrativen Daten des IAB (LPP-ADIAB) – Version 7519 v1«. Forschungsdatenzentrum der Bundesagentur für Arbeit (BA) im Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). <https://doi.org/10.5164/IAB.LPP-ADIAB7519.de.en.v1>.

A Tabellen

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	1													
2	.37	1												
3	.59	.73	1											
4	-.37	-.44	-.42	1										
5	-.41	-.55	-.51	.70	1									
6	-.24	-.26	-.25	.58	.40	1								
7	-.27	-.31	-.28	.55	.42	.44	1							
8	-.30	-.33	-.30	.57	.46	.44	.77	1						
9	-.28	-.30	-.25	.49	.40	.36	.71	.68	1					
10	-.25	-.25	-.23	.44	.41	.31	.30	.32	.29	1				
11	-.23	-.23	-.19	.46	.37	.37	.31	.32	.30	.72	1			
12	-.16	-.19	-.15	.40	.34	.27	.28	.30	.28	.65	.60	1		
13	-.20	-.17	-.14	.18	.19	.07	.15	.17	.18	.23	.18	.20	1	
14	-.08	-.06	-.04	.12	.13	.08	.09	.10	.11	.22	.19	.21	.63	1

Tab. A1: Korrelationsmatrix

Quelle: LPP-ADIAB 2014 & 2016; eigene Berechnungen.

	O	A	B	C	D
Markt	-0.046 (0.045)	-0.062 (0.045)	-0.053 (0.047)	-0.056 (0.047)	
Organisation	0.356*** (0.049)	0.311*** (0.049)	0.232*** (0.050)	0.228*** (0.050)	
Beruf	0.128*** (0.048)	0.182*** (0.049)	0.139*** (0.050)	0.143*** (0.051)	
Netzwerk	0.058 (0.042)	0.041 (0.043)	0.048 (0.044)	0.040 (0.043)	
Befragungsjahr (2016)	0.072 (0.091)	0.042 (0.091)	0.007 (0.095)	0.005 (0.095)	
Geschlecht (Frau=1)		-0.124 (0.095)	0.327** (0.128)	0.269** (0.130)	
Bildungsniveau (Referenz: Niedrig)					
Mittel		0.354*** (0.103)	0.195* (0.107)	0.192* (0.109)	
Hoch			0.826*** (0.111)	0.305** (0.132)	
Alter		0.099** (0.040)	0.081* (0.042)	0.081* (0.043)	
Alter ²		-0.001** (0.000)	-0.001** (0.000)	-0.001** (0.000)	
Migrationshintergrund		-0.191* (0.102)	-0.073 (0.105)	-0.077 (0.107)	
Kinder < 14 Jahren		0.024 (0.090)	-0.006 (0.092)	-0.004 (0.092)	
Arbeitszeit			0.012 (0.008)	0.014 (0.009)	
Befristung			0.201 (0.229)	0.184 (0.230)	
Arbeitsplatzunsicherheit			-0.140 (0.086)	-0.116 (0.086)	
Angestellte			0.383*** (0.103)	0.343*** (0.103)	
Abteilung (Referenz Produktion): Vertrieb/Marketing			0.443*** (0.146)	0.412*** (0.149)	
Querschnittsfunk- tionen /Verwaltung			0.388*** (0.137)	0.326** (0.138)	
Dienstleistungen und Service			0.499*** (0.102)	0.402*** (0.108)	
Führungsposition			0.299*** (0.090)	0.301*** (0.091)	
Einkommen (log)			0.788*** (0.139)	0.768*** (0.156)	
Berufserfahrung			0.004 (0.010)	0.006 (0.010)	

	O	A	B	C	D
Betriebszugehörigkeit				-0.003 (0.005)	-0.003 (0.005)
<i>Betriebsgröße (Ref: bis zu 100 Beschäftigte)</i>					
100 – 249 Beschäftigte					-0.084 (0.158)
250 – 499 Beschäftigte					-0.167 (0.173)
500 und mehr Beschäftigte					0.055 (0.177)
<i>Sektor (Ref. Verarbeitendes Ge- werbe)</i>					
Metall, Elektro, Fahrzeugbau					-0.128 (0.120)
Handel, Verkehr, Nachrichten					0.032 (0.174)
Unternehmensna- he DL, FinanzDL					0.464***
Information/Kom- munikation, andere					(0.169) 0.439**

	O	A	B	C	D
					(0.202)
<i>Region (Ref. Nord)</i>					
Süd					-0.005 (0.166)
Ost					0.021 (0.153)
West					-0.008 (0.147)
Betriebsrat					-0.059 (0.139)
Tarifvertrag					0.051 (0.122)
Weiterbildungsförderung im Betrieb					0.333*** (0.116)
Konstante		-0.502*** (0.059)	-2.800*** (0.860)	-9.136*** (1.294)	-9.223*** (1.334)
<i>Varianz-Komponente</i>					
Betriebslevel		0.530*** (0.105)	0.458*** (0.098)	0.386*** (0.092),	0.327*** (0.088)
ICC	.152	.139	.122	.105	.090
Likelihood-Ratio Test	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
AIC	4613.2	4484.5	4420.6	4284.8	4283.4
BIC	4625.5	4527.5	4506.8	4438.6	4517.2
Beobachtungen	3473	3473	3473	3473	3473
Betriebe	804	804	804	804	804

Tab. A2: Random-Intercept-Logistikmodelle – Weiterbildungsteilnahme, Teilnahme an Kursen der beruflichen Weiterbildung (Log-Odds)

Standardfehler in Klammern, * $p < 0.1$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

Quelle: LPP-ADIAB 2014 & 2016; eigene Berechnungen.

	A	B	C	D
Markt	-0.010 (0.010)	-0.013 (0.010)	-0.011 (0.009)	-0.011 (0.009)
Organisation	0.080*** (0.010)	0.069*** (0.010)	0.048*** (0.010)	0.047*** (0.010)
Beruf	0.029*** (0.011)	0.040*** (0.010)	0.029*** (0.010)	0.029*** (0.010)
Netzwerk	0.013 (0.009)	0.009 (0.009)	0.010 (0.009)	0.008 (0.009)
Befragungsjahr (2016)	0.016 (0.021)	0.009 (0.020)	0.001 (0.020)	0.001 (0.019)
Geschlecht (Frau=1)		-0.027 (0.020)	0.069** (0.027)	0.056** (0.027)
<i>Bildungsniveau</i>				
Mittel		0.075*** (0.021)	0.040* (0.022)	0.039* (0.022)
Hoch		0.185*** (0.024)	0.064** (0.028)	0.059** (0.027)
Alter		-0.002* (0.001)	-0.004** (0.001)	-0.004** (0.001)
Migrationshintergrund		-0.042* (0.022)	-0.015 (0.021)	-0.016 (0.022)
Kinder < 14 Jahren		0.005 (0.020)	-0.001 (0.019)	0.000 (0.019)
Arbeitszeit			0.002 (0.001)	0.002 (0.002)
Befristung			0.042 (0.049)	0.038 (0.048)
Arbeitsplatzunsicherheit			-0.029 (0.018)	-0.024 (0.018)
Angestellte			0.081*** (0.022)	0.072*** (0.022)
<i>Abteilung (Referenz: Produktion)</i>				
Vertrieb/Marketing			0.094*** (0.031)	0.087*** (0.032)
Querschnittsfunktionen/Verwaltung			0.082*** (0.029)	0.068** (0.029)
Dienstleistungen und Service			0.107*** (0.021)	0.084*** (0.023)
Führungsposition			0.064*** (0.019)	0.063*** (0.019)
Einkommen (log)			0.166*** (0.028)	0.160*** (0.031)
Berufserfahrung			0.001 (0.002)	0.001 (0.002)
Betriebszugehörigkeit			-0.001 (0.001)	-0.001 (0.001)
<i>Betriebsgröße (Referenz: bis zu 100 Beschäftigte)</i>				

	A	B	C	D
100 – 249 Beschäftigte				-0.017 (0.033)
250 – 499 Beschäftigte				-0.034 (0.036)
500 und mehr Beschäftigte				0.011 (0.037)
<i>Sektor (Ref. Verarbeitendes Gewerbe)</i>				
Metall, Elektro, Fahrzeugbau				-0.026 (0.024)
Handel, Verkehr, Nachrichten				0.006 (0.036)
Unternehmensnahe DL, FinanzDL				0.099*** (0.036)
Information/Kommunikation, andere				0.094** (0.043)
<i>Region (Referenz Nord)</i>				
Süd				-0.001 (0.034)
Ost				0.004 (0.031)
West				-0.001 (0.030)
Betriebsrat				-0.012 (0.028)
Tarifvertrag				0.010 (0.025)
Weiterbildungsförderung im Betrieb				0.069*** (0.024)
N	3473	3473	3473	3473

Tab. A3: Weiterbildungsteilnahme, Teilnahme an Kursen der beruflichen Weiterbildung, Average Marginal Effekts (AME)

Standardfehler in Klammern, * $p < 0.1$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

Quelle: LPP-ADIAB 2014 & 2016; eigene Berechnungen.

Arbeitsorientierungen	Häufigkeitstabelle (ungewichtet)		
	Häufigkeit	Anteil	Kum. Anteil
Beruf	1,894	25,79 %	25,79 %
Markt	1,673	22,78 %	48,57 %
Netzwerk	1,593	21,69 %	70,26 %
Organisation	2,185	29,75 %	100,01 %
TOTAL	7,345	100,00 %	

Arbeitsorientierungen	Häufigkeitstabelle (gewichtet)		
	Häufigkeit	Anteil	Kum. Anteil
Beruf	1,818.7658	24,76 %	24,76 %
Markt	1,509.239	20,55 %	45,31 %
Netzwerk	1,657.2215	22,56 %	67,87 %
Organistaion	2,359.7737	32,13 %	100,00 %
TOTAL	7,345	100,00 %	

Tab. A4: Häufigkeiten der Arbeitsorientierungen

Spaltenprozent:

Ein Beispiel für die Interpretation wäre: Unter den Personen, die an Kursen der beruflichen Weiterbildung teilgenommen , geben 23,94 % an, eine Berufsorientierung zu haben. Hierbei wird die Weiterbildungsbe-teiligung als abhängige Variable betrachtet, während die Arbeitsorientierungen als unabhängige Variable fungiert. *an*

Zeilenprozent:

Ein Beispiel für die Interpretation wäre: Unter den Personen, die eine ausgeprägte berufsbezogene Ar-beitsorientierung aufweisen, geben 42,86 % an, an Kursen der beruflichen Weiterbildung teilgenommen n zu haben. Hierbei wird die Arbeitsorientierungen als abhängige Variable betrachtet, während die Teilnah-me an Kursen der beruflichen Weiterbildung als unabhängige Variable fungiert.

Quelle: Eigene Berechnungen.

	Weiterbildung					
Arbeitsorientierungen	Spaltenprozente			Zeilenprozente		
	Nein	Ja	Gesamt	Nein	Ja	Gesamt
Beruf	25,58 %	23,94 %	24,85 %	57,14 %	42,86 %	100,00 %
(N)	(1,065)	(829)	(1,894)	(1,065)	(829)	(1,894)
Markt	23,86 %	16,55 %	20,61 %	64,28 %	35,72 %	100,00 %
(N)	(1,145)	(527)	(1,672)	(1,145)	(527)	(1,672)
Netzwerk	23,08 %	21,37 %	22,32 %	57,41 %	42,59 %	100,00 %
(N)	(1,001)	(590)	(1,591)	(1,001)	(590)	(1,591)
Organisation	27,48 %	38,15 %	32,23 %	47,33 %	52,67 %	100,00 %
(N)	(1,165)	(1,018)	(2,183)	(1,165)	(1,018)	(2,183)
TOTAL	100,00 %	100,00 %	100,00 %	55,51 %	44,49 %	100,00 %
(N)	(4,376)	(2,964)	(7,340)	(4,376)	(2,964)	(7,340)

Tab. A5: Arbeitsorientierungen nach Weiterbildungsteilnahme (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)

Quelle: Eigene Berechnungen.

	Freistellung / Kostenübernahme					
Arbeitsorientierungen	Spaltenprozente			Zeilenprozente		
	Nein	Ja	Gesamt	Nein	Ja	Gesamt
Beruf	18,10 %	24,08 %	23,87 %	2,65 %	97,35 %	100,00 %
(N)	(21)	(807)	(828)	(21)	(807)	(828)
Markt	36,39 %	15,85 %	16,56 %	7,68 %	92,32 %	100,00 %
(N)	(41)	(486)	(527)	(41)	(486)	(527)
Netzwerk	/	/	/	/	/	/
(N)	/	/	/	/	/	/
Organisation	34,03 %	38,32 %	38,17 %	3,11 %	96,89 %	100,00 %
(N)	(25)	(992)	(1,017)	(25)	(992)	(1,017)
TOTAL	100,00 %	100,00 %	100,00 %	3,49 %	96,51 %	100,00 %
(N)	(103)	(2,859)	(2,962)	(103)	(2,859)	(2,962)

Tab. A6: Arbeitsorientierungen nach Freistellung/Kostenübernahme für Weiterbildungsteilnahme (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)

/ sind die Fälle unter 20 und müssten laut Angaben von IAB ausgeschlossen werden

Quelle: Eigene Berechnungen.

	Weiterbildungsangebot					
Arbeitsorien- tierungen	Spaltenprozente			Zeilenprozente		
	Nein	Ja	Gesamt	Nein	Ja	Gesamt
Beruf	25,34 %	24,27 %	24,78 %	49,35 %	50,65 %	100,00 %
(N)	(967)	(926)	(1,893)	(967)	(926)	(1,893)
Markt	27,14 %	14,31 %	20,50 %	63,90 %	36,10 %	100,00 %
(N)	(1,141)	(530)	(1,671)	(1,141)	(530)	(1,671)
Netzwerk	21,77 %	23,33 %	22,57 %	46,55 %	53,45 %	100,00 %
(N)	(898)	(693)	(1,591)	(898)	(693)	(1,591)
Organisation	25,76 %	38,09 %	32,14 %	38,69 %	61,31 %	100,00 %
(N)	(1,040)	(1,143)	(2,183)	(1,040)	(1,143)	(2,183)
TOTAL	100,00 %	100,00 %	100,00 %	48,28 %	51,72 %	100,00 %
(N)	(4,046)	(3,292)	(7,338)	(4,046)	(3,292)	(7,338)

Tab. A7: Arbeitsorientierungen nach Weiterbildungsangebot (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)

Quelle: Eigene Berechnungen

	Geschlecht					
Arbeitsorien- tierungen	Spaltenprozente			Zeilenprozente		
	Männlich	Weiblich	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt
Beruf	25,46 %	22,69 %	24,76 %	76,93 %	23,07 %	100,00 %
(N)	(1,384)	(510)	(1,894)	(1,384)	(510)	(1,894)
Markt	19,05 %	25,01 %	20,55 %	69,36 %	30,64 %	100,00 %
(N)	(1,156)	(517)	(1,673)	(1,156)	(517)	(1,673)
Netzwerk	22,51 %	22,72 %	22,56 %	74,65 %	25,35 %	100,00 %
(N)	(1,128)	(465)	(1,593)	(1,128)	(465)	(1,593)
Organisation	32,98 %	29,58 %	32,13 %	76,82 %	23,18 %	100,00 %
(N)	(1,567)	(618)	(2,185)	(1,567)	(618)	(2,185)
TOTAL	100,00 %	100,00 %	100,00 %	74,83 %	25,17 %	100,00 %
(N)	(5,235)	(2,110)	(7345)	(5,235)	(2,110)	(7,345)

Tab. A8: Arbeitsorientierungen nach Geschlecht (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)

Quelle: Eigene Berechnungen.

Alter				
Beruf	Percentiles	Smallest		
1%	/	25		
5%	29	/		
10%	33	/	Obs.	1,894
25%	41	/	Sum. of wgt.	1,643.299
50%	49		Mean	47.52
		Largest	Std. dev.	9.90
75%	56	/		
90%	59	/	Variance	98.11
95%	61	/	Skewness	-.5242
99%	/	64	Kurtosis	2.30

Tab. A9a: Arbeitsorientierungen nach Alter (gewichtet)

Alter				
Markt	Percentiles	Smallest		
1%	/	25		
5%	27	/		
10%	28	/	Obs.	1,673
25%	33	/	Sum. of wgt.	1,363.634
50%	43		Mean	42.47
		Largest	Std. dev.	10.19
75%	51	/		
90%	56	/	Variance	104.01
95%	58	/	Skewness	-.0136
99%	/	64	Kurtosis	1.84

Tab. A9b: Arbeitsorientierungen nach Alter (gewichtet)

Alter				
Netzwerk	Percentiles	Smallest		
1%	/	25		
5%	27	/		
10%	29	/	Obs.	1,593
25%	34	/	Sum. of wgt.	1,497.3398
50%	45		Mean	44.32
		Largest	Std. dev.	10.76
75%	54	/		
90%	58	/	Variance	115.99
95%	60	/	Skewness	-.1289
99%	/	64	Kurtosis	1.77

Tab. A9c: Arbeitsorientierungen nach Alter (gewichtet)

Alter				
Organisation	Percentiles	Smallest		
1%	25	25		
5%	28	/		
10%	30	/	Obs.	2,185
25%	38	/	Sum. of wgt.	2,132.1127
50%	47		Mean	45.84
		Largest	Std. dev.	9.99
75%	54	/		
90%	58	/	Variance	99.86
95%	60	/	Skewness	-.3623
99%	63	64	Kurtosis	2.10

Tab. A9d: Arbeitsorientierungen nach Alter (gewichtet)

Quelle: Eigene Berechnungen.

	Bildungsniveau							
Arbeitsorientierungen	Spaltenprozente				Zeilenprozente			
	0. Niedrig	1. Mittel	2. Hoch	Gesamt	0. Niedrig	1. Mittel	2. Hoch	Gesamt
Beruf	32,35 %	25,08 %	18,83 %	24,75 %	33,69 %	39,47 %	26,84 %	100,00 %
(N)	(550)	(844)	(494)	(1,888)	(550)	(844)	(494)	(1,888)
Markt	16,11 %	22,56 %	21,55 %	20,54 %	20,22 %	42,77 %	37,01 %	100,00 %
(N)	(355)	(751)	(564)	(1,670)	(355)	(751)	(564)	(1,670)
Netzwerk	22,67 %	22,46 %	22,59 %	22,56 %	25,90 %	38,78 %	35,32 %	100,00 %
(N)	(363)	(706)	(518)	(1,587)	(363)	(706)	(518)	(1,587)
Organisation	28,87 %	29,91 %	37,03 %	32,16 %	23,14 %	36,23 %	40,63 %	100,00 %
(N)	(448)	(898)	(836)	(2,182)	(448)	(898)	(836)	(2,182)
TOTAL	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	25,77 %	38,95 %	35,28 %	100,00 %
(N)	(1,716)	(3,199)	(2,412)	(7,327)	(1,716)	(3,199)	(2,412)	(7,327)

Tab. A10: Arbeitsorientierungen nach Bildungsniveau (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)

Quelle: Eigene Berechnungen.

Arbeitsorientierungen	Berufliche Ausbildung					Zeilenprozente				
	Spaltenprozente									
	0. Hilfs-/angelernte Tätigkeit (max. 1 Jahr)	1. Fachlich ausgerichtete Tätigkeit (2–3 Jahre)	2. Komplexe Spezialistentätigkeit (Meister, Techniker)	3. Hochkomplexe Tätigkeit (FH/Uni)	Gesamt	0. Hilfs-/angelernte Tätigkeit (max. 1 Jahr)	1. Fachlich ausgerichtete Tätigkeit (2–3 Jahre)	2. Komplexe Spezialistentätigkeit (Meister, Techniker)	3. Hochkomplexe Tätigkeit (FH/Uni)	Gesamt
Beruf	35,53 %	27,02 %	24,29 %	18,99 %	24,75 %	3,28 %	58,48 %	20,02 %	18,22 %	100,00 %
(N)	(59)	(1,087)	(411)	(335)	(1,892)	(59)	(1,087)	(411)	(335)	(1,892)
Markt	29,73 %	22,43 %	17,03 %	18,41 %	20,54 %	3,31 %	58,49 %	16,92 %	21,28 %	100,00 %
(N)	(55)	(1,023)	(265)	(324)	(1,671)	(55)	(1,023)	(265)	(324)	(1,671)
Netzwerk	14,78 %	21,71 %	25,33 %	22,86 %	22,57 %	1,50 %	51,54 %	22,90 %	24,06 %	100,00 %
(N)	(31)	(927)	(319)	(314)	(1,591)	(31)	(927)	(319)	(314)	(1,591)
Organisation	19,96 %	28,84 %	33,35 %	39,74 %	32,14 %	1,42 %	48,05 %	21,17 %	29,36 %	100,00 %
(N)	(40)	(1,111)	(497)	(537)	(2,185)	(40)	(1,111)	(497)	(537)	(2,185)
TOTAL	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	2,29 %	53,56 %	20,40 %	23,75 %	100,00 %
(N)	(185)	(4,148)	(1,496)	(1,510)	(7,339)	(185)	(4,148)	(1,496)	(1,510)	(7,339)

Tab. A11: Arbeitsorientierungen nach beruflicher Ausbildung (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)

Quelle: Eigene Berechnungen.

	Kinder < 14 Jahre					
Arbeitsorientierungen	Spaltenprozente			Zeilenprozente		
	Nein	Ja	Gesamt	Nein	Ja	Gesamt
Beruf	26,22 %	22,90 %	24,55 %	53,27 %	46,73 %	100,00 %
(N)	(609)	(419)	(1,028)	(609)	(419)	(1,028)
Markt	19,31 %	21,36 %	20,34 %	47,37 %	52,63 %	100,00 %
(N)	(463)	(444)	(907)	(463)	(444)	(907)
Netzwerk	22,02 %	24,07 %	23,05 %	47,66 %	52,34 %	100,00 %
(N)	(447)	(429)	(876)	(447)	(429)	(876)
Organisation	32,45 %	31,67 %	32,06 %	50,49 %	49,51 %	100,00 %
(N)	(685)	(527)	(1,212)	(685)	(527)	(1,212)
TOTAL	100,00 %	100,00 %	100,00 %	49,89 %	50,11 %	100,00 %
(N)	(2,204)	(1,819)	(4,023)	(2,204)	(1,819)	(4,023)

Tab. A12: Arbeitsorientierungen nach Kindern unter 14 Jahre (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)

Quelle: Eigene Berechnungen.

	Migrationshintergrund					
Arbeitsorientierungen	Spaltenprozente			Zeilenprozente		
	Nein	Ja	Gesamt	Nein	Ja	Gesamt
Beruf	24,67 %	25,13 %	24,76 %	80,04 %	19,96 %	100,00 %
	(1,543)	(345)	(1,888)	(1,543)	(345)	(1,888)
Markt	19,67 %	24,38 %	20,60 %	76,72 %	23,28 %	100,00 %
	(1,342)	(330)	(1,672)	(1,342)	(330)	(1,672)
Netzwerk	22,12 %	24,22 %	22,53 %	78,86 %	21,14 %	100,00 %
	(1,317)	(273)	(1,590)	(1,317)	(273)	(1,590)
Organisation	33,54 %	26,27 %	32,11 %	83,91 %	16,09 %	100,00 %
	(1,851)	(324)	(2,175)	(1,851)	(324)	(2,175)
TOTAL	100,00 %	100,00 %	100,00 %	80,33 %	19,67 %	100,00 %
	(6,053)	(1,272)	(7,325)	(6,053)	(1,272)	(7,325)

Tab. A13: Arbeitsorientierungen nach Migrationshintergrund (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)

Quelle: Eigene Berechnungen.

	Berufliche Stellung					
Arbeitsorientierungen	Spaltenprozente			Zeilenprozente		
	0 Arbeiter	1 Angestellte	Gesamt	0 Arbeiter	1 Angestellte	Gesamt
Beruf	28,08 %	22,76 %	24,77 %	42,86 %	57,14 %	100,00 %
(N)	763	1,131	1,894	763	1,131	1,894
Markt	20,57 %	20,51 %	20,53 %	37,89 %	62,11 %	100,00 %
(N)	695	976	1,671	695	976	1,671
Netzwerk	24,84 %	21,17 %	22,56 %	41,65 %	58,35 %	100,00 %
(N)	652	940	1,592	652	940	1,592
Organisation	26,50 %	35,57 %	32,14 %	31,17 %	68,83 %	100,00 %
(N)	649	1,536	2,185	649	1,536	2,185
TOTAL	100,00 %	100,00 %	100,00 %	37,81 %	62,19 %	100,00 %
(N)	2,759	4,583	7,342	2,759	4,583	7,342

Tab. A14: Arbeitsorientierungen nach beruflicher Stellung (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)

Quelle: Eigene Berechnungen.

	Leitungsposition					
Arbeitsorientierungen	Spaltenprozente			Zeilenprozente		
	Nein	Ja	Gesamt	Nein	Ja	Gesamt
Beruf	22,91 %	29,34 %	24,76 %	65,99 %	34,01 %	100,00 %
(N)	(1,243)	(648)	(1,891)	(1,243)	(648)	(1,891)
Markt	22,98 %	14,49 %	20,54 %	79,76 %	20,24 %	100,00 %
(N)	(1,293)	(377)	(1,670)	(1,293)	(377)	(1,670)
Netzwerk	24,71 %	17,27 %	22,57 %	78,05 %	21,95 %	100,00 %
(N)	(1,205)	(386)	(1,591)	(1,205)	(386)	(1,591)
Organisation	29,40 %	38,90 %	32,13 %	65,25 %	34,75 %	100,00 %
(N)	(1,396)	(786)	(2,182)	(1,396)	(786)	(2,182)
TOTAL	100,00 %	100,00 %	100,00 %	71,30 %	28,70 %	100,00 %
(N)	(5,137)	(2,197)	(7,334)	(5,137)	(2,197)	(7,334)

Tab. A15: Arbeitsorientierungen nach Leitungsposition (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)

Quelle: Eigene Berechnungen.

	Vertragliche Arbeitszeit					
Beruf	Percentiles	Smallest				
1%	/	10				
5%	24	/				
10%	31	/		Obs.		1,866
25%	35	/		Sum. of wgt.		1,584.53
50%	37.5			Mean		36.54
		Largest		Std. dev.		5.32
75%	40	/				
90%	40	/		Variance		28.35
95%	40	/		Skewness		-1.30
99%	/	70		Kurtosis		8.86

Tab. A16a: Arbeitsorientierungen nach vertraglicher Arbeitszeit (gewichtet)

	Vertragliche Arbeitszeit					
Markt	Percentiles	Smallest				
1%	/	10				
5%	20	/				
10%	30	/		Obs.		1,673
25%	35	/		Sum. of wgt.		1,320.966
50%	38			Mean		36.63
		Largest		Std. dev.		6.57
75%	40	/				
90%	40	/		Variance		43.20
95%	41	/		Skewness		.07
99%	/	90		Kurtosis		14.79

Tab. A16b: Arbeitsorientierungen nach vertraglicher Arbeitszeit (gewichtet)

	Vertragliche Arbeitszeit					
Netzwerk	Percentiles	Smallest				
1%	/	10				
5%	25	/				
10%	30	/		Obs.		1,579
25%	35	/		Sum. of wgt.		1,433.3542
50%	37.5			Mean		36.36
		Largest		Std. dev.		5.18
75%	40	/				
90%	40	/		Variance		26.85
95%	40	/		Skewness		-1.154
99%	/	70		Kurtosis		10.63

Tab. A16c: Arbeitsorientierungen nach vertraglicher Arbeitszeit (gewichtet)

	Vertragliche Arbeitszeit				
Organisation	Percentiles	Smallest			
1 %	18	10			
5 %	25	/			
10 %	31	/		Obs.	2,136
25 %	35	/		Sum. of wgt.	2,027.769
50 %	38			Mean	36.72
		Largest		Std. dev.	5.18
75 %	40	/			26.89
90 %	40	/		Variance	-1.22
95 %	40	/		Skewness	9.56
99 %	48	77		Kurtosis	2.10

Tab. A16d: Arbeitsorientierungen nach vertraglicher Arbeitszeit (gewichtet)

Quelle: Eigene Berechnungen.

	Nettoeinkommen					
Beruf	Percentiles	Smallest				
1%	/	400				
5%	1000	/				
10%	1300	/		Obs.		1,687
25%	1750	/		Sum. of wgt.		1,402.94
50%	2300			Mean		2547.308
		Largest		Std. dev.		1518.56
75%	3000	/				
90%	3900	/		Variance		2306024
95%	4700	/		Skewness		4.24
99%	/	15000		Kurtosis		32.04

Tab. A17a: Arbeitsorientierungen nach Nettoeinkommen (gewichtet)

	Nettoeinkommen					
Markt	Percentiles	Smallest				
1%	/	25				
5%	899	/				
10%	1024	/		Obs.		1,549
25%	1350	/		Sum. of wgt.		1,248.205
50%	1900			Mean		2041.469
		Largest		Std. dev.		1114.67
75%	2400	/				
90%	3200	/		Variance		1242492
95%	3800	/		Skewness		5.63
99%	/	20000		Kurtosis		79.83

Tab. A17b: Arbeitsorientierungen nach Nettoeinkommen (gewichtet)

	Nettoeinkommen					
Netzwerk	Percentiles	Smallest				
1%	/	350				
5%	1093	/				
10%	1300	/		Obs.		1,439
25%	1800	/		Sum. of wgt.		1,354.3902
50%	2300			Mean		2417.669
		Largest		Std. dev.		954.66
75%	3000	/				
90%	3600	/		Variance		911390
95%	4200	/		Skewness		.79
99%	/	6000		Kurtosis		3.86

Tab. A17c: Arbeitsorientierungen nach Nettoeinkommen (gewichtet)

	Nettoeinkommen				
Organisation	Percentiles	Smallest			
1 %	/	315			
5 %	1150	/			
10 %	1400	/		Obs.	1,943
25 %	1980	/		Sum. of wgt.	1,90.6051
50 %	2500			Mean	2764.153
		Largest		Std. dev.	1215.571
75 %	3500	/			
90 %	4450	/		Variance	1477612
95 %	500	/		Skewness	1.08
99 %	/	14000		Kurtosis	5.81

Tab. A17d: Arbeitsorientierungen nach Nettoeinkommen (gewichtet)

Quelle: Eigene Berechnungen.

	Berufserfahrung				
Beruf	Percentiles	Smallest			
1%	/	1			
5%	7	/			
10%	10	/		Obs.	1,894
25%	16	/		Sum. of wgt.	1,643.299
50%	24			Mean	23.80
		Largest		Std. dev.	10.11
75%	32	/			
90%	38	/		Variance	102.37
95%	40	/		Skewness	-.09
99%	/	42		Kurtosis	2.12

Tab. A18a: Arbeitsorientierungen nach Berufserfahrung (gewichtet)

	Berufserfahrung				
Markt	Percentiles	Smallest			
1%	/	0			
5%	4	/			
10%	6	/		Obs.	1,673
25%	10	/		Sum. of wgt.	1,363.634
50%	18			Mean	18.10
		Largest		Std. dev.	9.51
75%	25	/			
90%	32	/		Variance	90.51
95%	35	/		Skewness	.27
99%	/	42		Kurtosis	2.16

Tab. A18b: Arbeitsorientierungen nach Berufserfahrung (gewichtet)

	Berufserfahrung				
Netzwerk	Percentiles	Smallest			
1%	/	0			
5%	7				
10%	8			Obs.	1,593
25%	12			Sum. of wgt.	1,497.3398
50%	21			Mean	21.06
		Largest		Std. dev.	10.09
75%	29	/			
90%	36	/		Variance	101.83
95%	38	/		Skewness	.16
99%	/	42		Kurtosis	1.92

Tab. A18c: Arbeitsorientierungen nach Berufserfahrung (gewichtet)

	Berufserfahrung				
Organisation	Percentiles	Smallest			
1 %	4	0			
5 %	7				
10 %	9			Obs.	2,185
25 %	15			Sum. of wgt.	2,132.1127
50 %	23			Mean	22.89
		Largest		Std. dev.	10.09
75 %	31	/			
90 %	38	/		Variance	101.83
95 %	40	/		Skewness	.04
99 %	42	42		Kurtosis	2.05

Tab. A18d: Arbeitsorientierungen nach Berufserfahrung (gewichtet)

Quelle: Eigene Berechnungen.

	Betriebszugehörigkeit					
Beruf	Percentiles	Smallest				
1%	/	0				
5%	1	/				
10%	3	/		Obs.		1,894
25%	6	/		Sum. of wgt.		1,643.299
50%	13			Mean		15.09
		Largest		Std. dev.		10.96
75%	24	/				
90%	32	/		Variance		120.33
95%	35	/		Skewness		.56
99%	/	42		Kurtosis		2.25

Tab. A19a: Arbeitsorientierungen nach Betriebszugehörigkeit (gewichtet)

	Betriebszugehörigkeit					
Markt	Percentiles	Smallest				
1%	/	0				
5%	0	/				
10%	0	/		Obs.		1,673
25%	4	/		Sum. of wgt.		1,363.634
50%	8			Mean		9.94
		Largest		Std. dev.		8.59
75%	15	/				
90%	23	/		Variance		73.83
95%	27	/		Skewness		1.06
99%	/	42		Kurtosis		3.54

Tab. A19b: Arbeitsorientierungen nach Betriebszugehörigkeit (gewichtet)

	Betriebszugehörigkeit					
Netzwerk	Percentiles	Smallest				
1%	/	0				
5%	1	/				
10%	3	/		Obs.		1,593
25%	5	/		Sum. of wgt.		1,497.3398
50%	10			Mean		13.64
		Largest		Std. dev.		10.41
75%	21	/				
90%	30	/		Variance		108.41
95%	34	/		Skewness		.74
99%	/	41		Kurtosis		2.51

Tab. A19c: Arbeitsorientierungen nach Betriebszugehörigkeit (gewichtet)

	Betriebszugehörigkeit					
Organisation	Percentiles	Smallest				
1 %	0	0				
5 %	1	/				
10 %	3	/		Obs.		2,185
25 %	6	/		Sum. of wgt.		2,132.11
50 %	14			Mean		16.03
		Largest		Std. dev.		11.15
75 %	24	/				
90 %	34	/		Variance		124.44
95 %	38	/		Skewness		.56
99 %	42	42		Kurtosis		2.34

Tab. A19d: Arbeitsorientierungen nach Betriebszugehörigkeit (gewichtet)

Quelle: Eigene Berechnungen.

	Befristung					
Arbeitsorientierungen	Spaltenprozen-te			Zeilenprozen-te		
	Nein	Ja	Gesamt	Nein	Ja	Gesamt
Beruf	24,77 %	24,59 %	24,77 %	96,43 %	3,57 %	100,00 %
(N)	(1,819)	(73)	(1,892)	(1,819)	(73)	(1,892)
Markt	20,43 %	23,34 %	20,54 %	95,91 %	4,09 %	100,00 %
(N)	(1,599)	(71)	(1,670)	(1,599)	(71)	(1,670)
Netzwerk	22,52 %	23,95 %	22,57 %	96,19 %	3,81 %	100,00 %
(N)	(1,534)	(57)	(1,591)	(1,534)	(57)	(1,591)
Organisation	32,28 %	28,12 %	32,13 %	96,85 %	3,15 %	100,00 %
(N)	(2,113)	(68)	(2,181)	(2,113)	(68)	(2,181)
TOTAL	100,00 %	100,00 %	100,00 %	96,41 %	3,59 %	100,00 %
(N)	(7,065)	(269)	(7,334)	(7,065)	(269)	(7,334)

Tab. A20: Arbeitsorientierungen nach Befristung (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)

Quelle: Eigene Berechnungen.

	Teilzeit					
Arbeitsorientierungen	Spaltenprocente			Zeilenprocente		
	Nein	Ja	Gesamt	Nein	Ja	Gesamt
Beruf	24,87 %	23,96 %	24,76 %	88,22 %	11,78 %	100,00 %
(N)	(1,665)	(227)	(1,892)	(1,665)	(227)	(1,892)
Markt	19,79 %	25,97 %	20,54 %	84,62 %	15,38 %	100,00 %
(N)	(1,426)	(246)	(1,672)	(1,426)	(246)	(1,672)
Netzwerk	22,70 %	21,62 %	22,57 %	88,35 %	11,65 %	100,00 %
(N)	(1,373)	(220)	(1,593)	(1,373)	(220)	(1,593)
Organisation	32,64 %	28,45 %	32,13 %	89,23 %	10,77 %	100,00 %
(N)	(1,876)	(308)	(2,184)	(1,876)	(308)	(2,184)
TOTAL	100,00 %	100,00 %	100,00 %	87,83 %	12,17 %	100,00 %
(N)	(6,340)	(1,001)	(7,341)	(6,340)	(1,001)	(7,341)

Tab. A21: Arbeitsorientierungen nach Teilzeit (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)

Quelle: Eigene Berechnungen.

	Arbeitsplatzunsicherheit					
Arbeitsorientierungen	Spaltenprocente			Zeilenprocente		
	Nein	Ja	Gesamt	Nein	Ja	Gesamt
Beruf	26,04 %	21,74 %	24,77 %	74,17 %	25,83 %	100,00 %
(N)	(1,349)	(545)	(1,894)	(1,349)	(545)	(1,894)
Markt	16,95 %	29,18 %	20,55 %	58,20 %	41,80 %	100,00 %
(N)	(957)	(715)	(1,672)	(957)	(715)	(1,672)
Netzwerk	22,20 %	23,44 %	22,57 %	69,42 %	30,58 %	100,00 %
(N)	(1,022)	(570)	(1,592)	(1,022)	(570)	(1,592)
Organisation	34,81 %	25,64 %	32,11 %	76,50 %	23,50 %	100,00 %
(N)	(1,535)	(647)	(2,182)	(1,535)	(647)	(2,182)
TOTAL	100,00 %	100,00 %	100,00 %	70,56 %	29,44 %	100,00 %
(N)	(4,863)	(2,477)	(7,340)	(4,863)	(2,477)	(7,340)

Tab. A22: Arbeitsorientierungen nach Arbeitsplatzunsicherheit (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)

Quelle: Eigene Berechnungen.

	Größe des Betriebs				
Arbeitsorientierungen	Spaltenprozenzte				
	Zeilenprozenzte				
	0. 0 – 99	1. 100 – 250	2. 250 – 500	3. 500	Gesamt
Beruf	26,12 %	24,21 %	25,30 %	24,61 %	24,76 %
(N)	(242)	(478)	(458)	(716)	(1,894)
Markt	31,21 %	28,20 %	26,47 %	15,46 %	20,55 %
(N)	(257)	(490)	(398)	(528)	(1,673)
Netzwerk	18,21 %	20,89 %	20,61 %	24,10 %	22,56 %
(N)	(175)	(386)	(364)	(668)	(1,593)
Organisation	24,46 %	26,70 %	27,62 %	35,83 %	32,13 %
(N)	(228)	(544)	(498)	(915)	(2,185)
TOTAL	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %
(N)	(902)	(1,898)	(1,718)	(2,827)	(7,345)
Beruf	7,42 %	16,57 %	16,89 %	59,11 %	100,00 %
(N)	(242)	(478)	(458)	(716)	(1,894)
Markt	10,69 %	23,26 %	21,30 %	44,75 %	100,00 %
(N)	(257)	(490)	(398)	(528)	(1,673)
Netzwerk	5,68 %	15,69 %	15,11 %	63,52 %	100,00 %
(N)	(175)	(386)	(364)	(668)	(1,593)
Organisation	5,36 %	14,09 %	14,21 %	66,34 %	100,00 %
(N)	(228)	(544)	(498)	(915)	(2,185)
TOTAL	7,04 %	16,95 %	16,53 %	59,48 %	100,00 %
(N)	(902)	(1,898)	(1,718)	(2,827)	(7,345)

Tab. A23: Arbeitsorientierungen nach Betriebsgröße (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)

Quelle: Eigene Berechnungen.

	Sektor					
Arbeitsorientierungen	Spaltenprozent					
	Verarbeitendes Gewerbe	Metall, Elektro, Fahrzeugbau	Handel, Verkehr, Nachrichten	Unternehmensnahe u. Finanzdienstleistungen	Infomation/Kommunikation	Gesamt
	Spaltenprozent					
Beruf	22,28 %	27,15 %	24,12 %	20,77 %	24,93 %	24,76 %
(N)	(597)	(729)	(191)	(217)	(160)	(1,894)
Markt	22,22 %	14,66 %	30,58 %	29,53 %	29,45 %	20,55 %
(N)	(505)	(527)	(225)	(249)	(167)	(1,673)
Netzwerk	27,06 %	21,63 %	18,85 %	18,78 %	21,59 %	22,56 %
(N)	(497)	(617)	(148)	(199)	(132)	(1,593)
Organisation	28,44 %	36,56 %	26,46 %	30,91 %	24,03 %	32,13 %
(N)	(674)	(833)	(220)	(308)	(150)	(2,185)
TOTAL	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %
(N)	(2,273)	(2,706)	(784)	(973)	(609)	(7,345)
Beruf	24,33 %	52,26 %	8,02 %	8,93 %	6,46 %	100,00 %
(N)	(597)	(729)	(191)	(217)	(160)	(1,894)
Markt	29,24 %	34,01 %	12,26 %	15,29 %	9,20 %	100,00 %
(N)	(505)	(527)	(225)	(249)	(167)	(1,673)
Netzwerk	32,44 %	45,68 %	6,88 %	8,86 %	6,14 %	100,00 %
(N)	(497)	(617)	(148)	(199)	(132)	(1,593)
Organisation	23,94 %	54,24 %	6,78 %	10,24 %	4,80 %	100,00 %
(N)	(674)	(833)	(220)	(308)	(150)	(2,185)
TOTAL	27,04 %	47,66 %	8,24 %	10,64 %	6,42 %	100,00 %
(N)	(2,273)	(2,706)	(784)	(973)	(609)	(7,345)

Tab. A24: Arbeitsorientierungen nach Sektor (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)

Quelle: Eigene Berechnungen.

	Betriebsrat / Personalrat					
Arbeitsorientierungen	Spaltenprozente			Zeilenprozente		
	Nein	Ja	Gesamt	Nein	Ja	Gesamt
Beruf	24,12 %	24,86 %	24,76 %	12,46 %	87,54 %	100,00 %
(N)	(348)	(1,546)	(1,894)	(348)	(1,546)	(1,894)
Markt	33,12 %	18,70 %	20,55 %	20,62 %	79,38 %	100,00 %
(N)	(405)	(1,268)	(1,673)	(405)	(1,268)	(1,673)
Netzwerk	18,89 %	23,10 %	22,56 %	10,71 %	89,29 %	100,00 %
(N)	(257)	(1,336)	(1,593)	(257)	(1,336)	(1,593)
Organisation	23,87 %	33,34 %	32,13 %	9,51 %	90,49 %	100,00 %
(N)	(347)	(1,838)	(2,185)	(347)	(1,838)	(2,185)
TOTAL	100,00 %	100,00 %	100,00 %	12,80 %	87,20 %	100,00 %
(N)	(1,357)	(5,988)	(7,345)	(1,357)	(5,988)	(7,345)

Tab. A25: Arbeitsorientierungen nach Betriebsrat/Personalrat (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)
Quelle: Eigene Berechnungen.

	Tarifbindung					
Arbeitsorientierungen	Spaltenprozente			Zeilenprozente		
	Nein	Ja	Gesamt	Nein	Ja	Gesamt
Beruf	24,06 %	24,95 %	24,80 %	16,87 %	83,13 %	100,00 %
(N)	(489)	(1,402)	(1,891)	(489)	(1,402)	(1,891)
Markt	30,51 %	18,45 %	20,55 %	25,81 %	74,19 %	100,00 %
(N)	(544)	(1,122)	(1,666)	(544)	(1,122)	(1,666)
Netzwerk	20,30 %	22,97 %	22,50 %	15,68 %	84,32 %	100,00 %
(N)	(400)	(1,181)	(1,581)	(400)	(1,181)	(1,581)
Organisation	25,14 %	33,63 %	32,15 %	13,60 %	86,40 %	100,00 %
(N)	(500)	(1,680)	(2,180)	(500)	(1,680)	(2,180)
TOTAL	100,00 %	100,00 %	100,00 %	17,39 %	82,61 %	100,00 %
(N)	(1,933)	(5,385)	(7,318)	(1,933)	(5,385)	(7,318)

Tab. A26: Arbeitsorientierungen nach Tarifbindung (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)
Quelle: Eigene Berechnungen.

Qualifizierungsmaßnahmen im Betrieb						
Arbeitsorientierungen	Spaltenprozenzte			Zeilenprozenzte		
	Nein	Ja	Gesamt	Nein	Ja	Gesamt
Beruf	24,44 %	24,84 %	24,77 %	16,08 %	83,92 %	100,00 %
(N)	(442)	(1,452)	(1,894)	(442)	(1,452)	(1,894)
Markt	29,48 %	18,80 %	20,54 %	23,39 %	76,61 %	100,00 %
(N)	(470)	(1,202)	(1,672)	(470)	(1,202)	(1,672)
Netzwerk	20,50 %	22,97 %	22,57 %	14,81 %	85,19 %	100,00 %
(N)	(375)	(1,218)	(1,593)	(375)	(1,218)	(1,593)
Organisation	25,58 %	33,39 %	32,12 %	12,98 %	87,02 %	100,00 %
(N)	(453)	(1,731)	(2,184)	(453)	(1,731)	(2,184)
TOTAL	100,00 %	100,00 %	100,00 %	16,30 %	83,70 %	100,00 %
(N)	(1,740)	(5,603)	(7,343)	(1,740)	(5,603)	(7,343)

Tab. A27: Arbeitsorientierungen nach Qualifizierungsmaßnahmen im Betrieb (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)
Quelle: Eigene Berechnungen.

	Mitarbeitergespräch					
Arbeitsorientierungen	Spaltenprozente			Zeilenprozente		
	Nein	Ja	Gesamt	Nein	Ja	Gesamt
Beruf	24,06 %	24,88 %	24,76 %	14,33 %	85,67 %	100,00 %
(N)	(394)	(1,500)	(1,894)	(394)	(1,500)	(1,894)
Markt	29,03 %	19,08 %	20,55 %	20,84 %	79,16 %	100,00 %
(N)	(424)	(1,249)	(1,673)	(424)	(1,249)	(1,673)
Netzwerk	19,31 %	23,13 %	22,56 %	12,62 %	87,38 %	100,00 %
(N)	(286)	(1,307)	(1,593)	(286)	(1,307)	(1,593)
Organisation	27,60 %	32,91 %	32,13 %	12,67 %	87,33 %	100,00 %
(N)	(394)	(1,791)	(2,185)	(394)	(1,791)	(2,185)
TOTAL	100,00 %	100,00 %	100,00 %	14,75 %	85,25 %	100,00 %
(N)	(1,498)	(5,847)	(7,345)	(1,498)	(5,847)	(7,345)

Tab. A28: Arbeitsorientierungen nach Mitarbeitergespräch (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)

Quelle: Eigene Berechnungen.

	Schriftlicher Personalplan					
Arbeitsorientierungen	Spaltenprozente			Zeilenprozente		
	Nein	Ja	Gesamt	Nein	Ja	Gesamt
Beruf	22,87 %	24,22 %	24,20 %	1,81 %	98,19 %	100,00 %
(N)	(36)	(1,407)	(1,443)	(36)	(1,407)	(1,443)
Markt	23,90 %	19,09 %	19,18 %	2,39 %	97,61 %	100,00 %
(N)	(35)	(1,207)	(1,242)	(35)	(1,207)	(1,242)
Netzwerk	17,89 %	23,25 %	23,15 %	1,48 %	98,52 %	100,00 %
(N)	(24)	(1,242)	(1,266)	(24)	(1,242)	(1,266)
Organisation	35,33 %	33,44 %	33,48 %	2,02 %	97,98 %	100,00 %
(N)	(51)	(1,718)	(1,769)	(51)	(1,718)	(1,769)
TOTAL	100,00 %	100,00 %	100,00 %	1,91 %	98,09 %	100,00 %
(N)	(146)	(5,574)	(5,720)	(146)	(5,574)	(5,720)

Tab. A29: Arbeitsorientierungen nach schriftlichem Personalplan (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)

Quelle: Eigene Berechnungen.

	Altersstrukturanalyse					
Arbeitsorientierungen	Spaltenprozente			Zeilenprozente		
	Nein	Ja	Gesamt	Nein	Ja	Gesamt
Beruf	24,25 %	24,84 %	24,75 %	15,91 %	84,09 %	100,00 %
(N)	(422)	(1,465)	(1,887)	(422)	(1,465)	(1,887)
Markt	30,53 %	18,60 %	20,54 %	24,13 %	75,87 %	100,00 %
(N)	(458)	(1,210)	(1,668)	(458)	(1,210)	(1,668)
Netzwerk	19,93 %	23,09 %	22,58 %	14,33 %	85,67 %	100,00 %
(N)	(334)	(1,257)	(1,591)	(334)	(1,257)	(1,591)
Organisation	25,29 %	33,46 %	32,14 %	12,77 %	87,23 %	100,00 %
(N)	(422)	(1,759)	(2,181)	(422)	(1,759)	(2,181)
TOTAL	100,00 %	100,00 %	100,00 %	16,23 %	83,77 %	100,00 %
(N)	(1,636)	(5,691)	(7,327)	(1,636)	(5,691)	(7,327)

Tab. A30: Arbeitsorientierungen nach Altersstrukturanalyse (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)

Quelle: Eigene Berechnungen.

	Personalentwicklungspläne					
Arbeitsorientierungen	Spaltenprozente			Zeilenprozente		
	Nein	Ja	Gesamt	Nein	Ja	Gesamt
Beruf	24,18 %	24,97 %	24,75 %	27,29 %	72,71 %	100,00 %
(N)	(750)	(1,143)	(1,893)	(750)	(1,143)	(1,893)
Markt	28,19 %	17,59 %	20,55 %	38,31 %	61,69 %	100,00 %
(N)	(782)	(891)	(1,673)	(782)	(891)	(1,673)
Netzwerk	21,03 %	23,16 %	22,57 %	26,03 %	73,97 %	100,00 %
(N)	(605)	(988)	(1,593)	(605)	(988)	(1,593)
Organisation	26,59 %	34,28 %	32,13 %	23,11 %	76,89 %	100,00 %
(N)	(791)	(1,394)	(2,185)	(791)	(1,394)	(2,185)
TOTAL	100,00 %	100,00 %	100,00 %	27,93 %	72,07 %	100,00 %
(N)	(2,928)	(4,416)	(7,344)	(2,928)	(4,416)	(7,344)

Tab. A31: Arbeitsorientierungen nach Personalentwicklungsplänen (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)

Quelle: Eigene Berechnungen.

B Abbildungen

Convergent and Discriminant Validity Assessment				
Squared correlations (SC) among latent variables				
	Markt	Organisation	Beruf	Netzwerk
Markt	1.000			
Organisation	0.096	1.000		
Beruf	0.060	0.178	1.000	
Netzwerk	0.016	0.036	0.081	1.000
Average variance extracted (AVE) by latent variables				
AVE_Markt	0.421	No problem with discriminant validity Problem with convergent validity		
AVE_Organisation	0.639	No problem with discriminant validity No problem with convergent validity		
AVE_Beruf	0.583	No problem with discriminant validity No problem with convergent validity		
AVE_Netzwerk	0.543	No problem with discriminant validity No problem with convergent validity		
Note: when AVE values >= SC values there is no problem with discriminant validity when AVE values >= 0.5 there is no problem with convergent validity				

Abb. B1: Konvergente und diskriminante Validität der Arbeitsorientierungsfaktoren
Quelle: Eigene Berechnungen.

Fit statistic	Value	Description
Discrepancy		
chi2_ms(29)	93.371	model vs. saturated
p > chi2	0.000	
chi2_bs(45)	3741.313	baseline vs. saturated
p > chi2	0.000	
Population error		
RMSEA	0.021	Root mean squared error of approximation
90% CI, lower bound	0.016	
upper bound	0.025	
pclose	1.000	Probability RMSEA <= 0.05
Baseline comparison		
CFI	0.983	Comparative fit index
TLI	0.973	Tucker–Lewis index
Size of residuals		
SRMR	0.016	Standardized root mean squared residual
CD	0.996	Coefficient of determination

Abb. B2: Goodness-of-the-Fit-Maße, 2014
Quelle: Eigene Berechnungen.

Fit statistic	Value	Description
Discrepancy		
chi2_ms(29)	64.353	model vs. saturated
p > chi2	0.000	
chi2_bs(45)	1497.376	baseline vs. saturated
p > chi2	0.000	
Population error		
RMSEA	0.024	Root mean squared error of approximation
90% CI, lower bound	0.016	
upper bound	0.032	
pclose	1.000	Probability RMSEA <= 0.05
Baseline comparison		
CFI	0.976	Comparative fit index
TLI	0.962	Tucker-Lewis index
Size of residuals		
SRMR	0.019	Standardized root mean squared residual
CD	0.996	Coefficient of determination

Abb. B3: Goodness-of-the-Fit-Maße, 2016

Quelle: Eigene Berechnungen.

Abbildungen

Abb. 2.1	Klassifizierung von Lernaktivitäten nach der CLA	21
Abb. 2.2	Dreieck des lebenslangen Lernens	33
Abb. 5.1	Beispiel für eine hierarchische Datenstruktur, bei der N Teilnehmer (Beschäftigte, untergeordnete Ebene) in X übergeordneten Clustern (Unternehmen, höherstufige Einheiten) verschachtelt sind.	108
Abb. 5.2	Operationalisierung der drei Items der Turnoverintention	121
Abb. 6.1	Latentes Strukturgleichungsmodell der Arbeitsorientierungen	139
Abb. 6.2	Hierarchische Clusteranalyse mit Ward	156
Abb. 6.3	Mittelwerte der Arbeitsorientierungsfaktoren in den Clustern	160
Abb. 6.4	Ausprägungen der Arbeitsorientierungen (in Prozent)	171
Abb. 6.5	Vorhergesagte marginale Effekte (<i>predictive margins</i>) für die Weiterbildungswahrscheinlichkeit basierend auf den Arbeitsorientierungen ...	173
Abb. 6.6	Vorhergesagte marginale Effekte für die Weiterbildungsteilnahmewahrscheinlichkeit basierend auf Clustern mit 95 % Konfidenzintervall	174
Abb. B1	Konvergente und diskriminante Validität der Arbeitsorientierungsfaktoren ...	232
Abb. B2	Goodness-of-the-Fit-Maße, 2014	232
Abb. B3	Goodness-of-the-Fit-Maße, 2016	233

Tabellen

Tab. 2.1a	Teilnahmequoten an berufsbezogener Weiterbildung zwischen 2007 und 2020 nach verschiedenen Differenzierungsmerkmalen (in %) – AES	25
Tab. 2.1b	Teilnahmequoten an berufsbezogener Weiterbildung zwischen 2007 und 2020 nach verschiedenen Differenzierungsmerkmalen (in %) – AES	26
Tab. 2.1c	Teilnahmequoten an berufsbezogener Weiterbildung zwischen 2007 und 2020 nach verschiedenen Differenzierungsmerkmalen (in %) – AES	27
Tab. 4.1	Gesetzliche Grundlagen der Weiterbildung	99
Tab. 5.1a	Operationalisierung der abhängigen und unabhängigen Variablen	116
Tab. 5.1b	Operationalisierung der abhängigen und unabhängigen Variablen	118
Tab. 5.2	Die negative Formulierung der ersten drei Items wurde bei den Codierungen berücksichtigt	123
Tab. 6.1a	Deskriptive Statistiken der soziodemographischen Merkmalen	126
Tab. 6.1b	Deskriptive Statistiken der Arbeits- und Tätigkeitsbezogenen Merkmalen	127
Tab. 6.1c	Deskriptive Statistiken der betriebsbezogenen Merkmalen	128
Tab. 6.2	Deskriptive Statistiken der Betriebsmerkmale	129
Tab. 6.3	Verwendete Variablenliste und deskriptive Statistiken	132
Tab. 6.4	Unrotierte Ladungsmatrix	134
Tab. 6.5	Promaxrotierte Ladungsmatrix der 14 Items der Arbeitsorientierungen	136
Tab. 6.6	Faktorladungsmatrix bei Promax-Rotation und Komponenteninterkorrelationen	138
Tab. 6.7	CFA – Faktorladungsmatrix	140
Tab. 6.8	Goodness-of-fit-Maße (Gütemaße) und Interpretation der Kennwerte	142
Tab. 6.9	Verteilung der Arbeitsorientierungen	144
Tab. 6.10	Deskriptive Statistiken der Arbeitsorientierungen	146
Tab. 6.11	Deskriptive Statistiken zu den Arbeitsorientierungen nach Betriebsmerkmalen	154
Tab. 6.12	Calinski-Harabasz Pseudo-F	157
Tab. 6.13	Duda-Hart-Index-Cluster	157
Tab. 6.14	Weiterbildungschancen und -beteiligung der Beschäftigten nach Arbeitsorientierungen zwischen 2014/15 und 2016/17	161
Tab. 6.15	Random-Intercept-Logistikmodelle – Weiterbildungsteilnahme, (Log-Odds)	166
Tab. 6.16	Random-Intercept-Logistikmodelle – Weiterbildungsteilnahme, Log-Odds (LnOR), Odds Ratio (OR), Average Marginal Effects (AME)	168

Tab. 6.17	Average Adjusted Predictions (AAP) und Average Marginal Effects (AME) für die Arbeitsorientierungen der Beschäftigten in den Mehrebenenlogistikmodellen – Weiterbildungsteilnahme	172
Tab. 6.18	<i>Random-Intercept</i> -Logistikmodelle – Weiterbildungsangebot, Angebot des Arbeitgebers für eine Weiterbildungsteilnahme (Log-Odds)	176
Tab. A1	Korrelationsmatrix	202
Tab. A2	<i>Random-Intercept</i> -Logistikmodelle – Weiterbildungsteilnahme, Teilnahme an Kursen der beruflichen Weiterbildung (Log-Odds)	205
Tab. A3	Weiterbildungsteilnahme, Teilnahme an Kursen der beruflichen Weiterbildung, Average Marginal Effekts (AME)	207
Tab. A4	Häufigkeiten der Arbeitsorientierungen	208
Tab. A5	Arbeitsorientierungen nach Weiterbildungsteilnahme (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)	209
Tab. A6	Arbeitsorientierungen nach Freistellung/Kostenübernahme für Weiterbildungsteilnahme (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)	209
Tab. A7	Arbeitsorientierungen nach Weiterbildungsangebot (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)	210
Tab. A8	Arbeitsorientierungen nach Geschlecht (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)	210
Tab. A9a	Arbeitsorientierungen nach Alter (gewichtet)	211
Tab. A9b	Arbeitsorientierungen nach Alter (gewichtet)	211
Tab. A9c	Arbeitsorientierungen nach Alter (gewichtet)	212
Tab. A9d	Arbeitsorientierungen nach Alter (gewichtet)	212
Tab. A10	Arbeitsorientierungen nach Bildungsniveau (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)	213
Tab. A11	Arbeitsorientierungen nach beruflicher Ausbildung (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)	214
Tab. A12	Arbeitsorientierungen nach Kindern unter 14 Jahre (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)	215
Tab. A13	Arbeitsorientierungen nach Migrationshintergrund (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)	215
Tab. A14	Arbeitsorientierungen nach beruflicher Stellung (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)	216
Tab. A15	Arbeitsorientierungen nach Leitungsposition (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)	216
Tab. A16a	Arbeitsorientierungen nach vertraglicher Arbeitszeit (gewichtet)	217
Tab. A16b	Arbeitsorientierungen nach vertraglicher Arbeitszeit (gewichtet)	217
Tab. A16c	Arbeitsorientierungen nach vertraglicher Arbeitszeit (gewichtet)	217
Tab. A16d	Arbeitsorientierungen nach vertraglicher Arbeitszeit (gewichtet)	218
Tab. A17a	Arbeitsorientierungen nach Nettoeinkommen (gewichtet)	219
Tab. A17b	Arbeitsorientierungen nach Nettoeinkommen (gewichtet)	219
Tab. A17c	Arbeitsorientierungen nach Nettoeinkommen (gewichtet)	219
Tab. A17d	Arbeitsorientierungen nach Nettoeinkommen (gewichtet)	220
Tab. A18a	Arbeitsorientierungen nach Berufserfahrung (gewichtet)	221

Tab. A18b	Arbeitsorientierungen nach Berufserfahrung (gewichtet)	221
Tab. A18c	Arbeitsorientierungen nach Berufserfahrung (gewichtet)	221
Tab. A18d	Arbeitsorientierungen nach Berufserfahrung (gewichtet)	222
Tab. A19a	Arbeitsorientierungen nach Betriebszugehörigkeit (gewichtet)	223
Tab. A19b	Arbeitsorientierungen nach Betriebszugehörigkeit (gewichtet)	223
Tab. A19c	Arbeitsorientierungen nach Betriebszugehörigkeit (gewichtet)	223
Tab. A19d	Arbeitsorientierungen nach Betriebszugehörigkeit (gewichtet)	224
Tab. A20	Arbeitsorientierungen nach Befristung (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)	224
Tab. A21	Arbeitsorientierungen nach Teilzeit (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)	225
Tab. A22	Arbeitsorientierungen nach Arbeitsplatzunsicherheit (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)	225
Tab. A23	Arbeitsorientierungen nach Betriebsgröße (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)	226
Tab. A24	Arbeitsorientierungen nach Sektor (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)	227
Tab. A25	Arbeitsorientierungen nach Betriebsrat/Personalrat (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)	228
Tab. A26	Arbeitsorientierungen nach Tarifbindung (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)	228
Tab. A27	Arbeitsorientierungen nach Qualifizierungsmaßnahmen im Betrieb (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)	229
Tab. A28	Arbeitsorientierungen nach Mitarbeitergespräch (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)	230
Tab. A29	Arbeitsorientierungen nach schriftlichem Personalplan (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)	230
Tab. A30	Arbeitsorientierungen nach Altersstrukturanalyse (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)	231
Tab. A31	Arbeitsorientierungen nach Personalentwicklungsplänen (gewichtete Anteile, in Klammern: ungewichtete Häufigkeiten)	231

Literatur

- Abel, J./Pries, L. (2003), »Grenzen der Entgrenzung von Arbeit – Notwendigkeit einer Neuformierung der Arbeitsforschung: Wandel der Formen von Erwerbsregulierung?«, Technische Universität Dortmund, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Fachgebiet Soziologie Lehrstuhl Wirtschafts- und Industriesoziologie, Dortmund. (13.01.2025) urn: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssolar-116984>
- Abraham, M./Hinz, T. (2008), »Wozu Arbeitsmarktsoziologie?«, in: M. Abraham/T. Hinz (Hrsg.), *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde* (2. Aufl.), S. 11–16. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Acock, A. C. (2013), *Discovering structural equation modeling using Stata*. College Station, Texas: Stata Press books.
- Aichholzer, J. (2017), *Einführung in lineare Strukturgleichungsmodelle mit Stata*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Akaike, H. (1973), »Information theory as an extension of the maximum likelihood principle«, in: BN Petrov/F. Csaki (Hrsg.). *Second International Symposium on Information Theory*, BNPBF Csaki Budapest: Akademiai Kiado, S. 267–281.
- Anger S./Heß, P./Janssen, S./Leber, U. (2023), »Employment-Related Further Training in a Dynamic Labour Market«, in: S. Weinert/ G. J. Blossfeld/, & H. P. Blossfeld: *Education, Competence Development and Career Trajectories. Analysing Data of the National Educational Panel Study (NEPS): 1st Edition 2023*, Cham: Springer Nature, S. 319–336.
- Anger, C./Werner, D. (2009), Ergebnisse von CVTS und IW-Weiterbildungserhebung für Deutschland im Vergleich, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft, Nr. 22, S. 125–148.
- Angrist, J. D./Pischke, J. S. (2009), *Mostly harmless econometrics: An empiricist's companion*. Princeton: Princeton University Press.
- Antoni, M. (2011), *Lifelong learning inequality? The relevance of family background for on-the-job training*, (IAB-Discussion paper 09/2011), Nürnberg: IAB.
- Arnold, D./Butschek, S./Steffes, S./Müller, D. (2016), *Monitor – Digitalisierung am Arbeitsplatz: Aktuelle Ergebnisse einer Betriebs- und Beschäftigtenbefragung*, Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Berlin.
- Arrow, K. (1973), »Higher education as a filter«, in: *Journal of Public Economics*, 2(3), S. 193–216.
- Arthur, M. B./Rousseau, D. M. (2001), *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era*. Oxford University Press.

- Aspers, P./Beckert, J. (2017), »Märkte«, in: A. Maurer: *Handbuch der Wirtschaftssoziologie*, 2. Auf. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–246.
- Aspin, D. N./Chapman, J. D. (2000), »Lifelong learning: concepts and conceptions«, in: *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), S. 2–19.
- Aspin, D.N./Chapman, J.D. (2001), »Lifelong Learning: concepts, theories and values., in: *Proceedings of the 31st Annual Conference of SCUTREA* (Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults), S. 38–41. University of East London: SCUTREA.
- Backhaus, K. u. a. (2021), »Clusteranalyse«, in: K. Backhaus u.a. (Hrsg.), *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*, 16th ed., Berlin: Springer Gabler, S. 489–575.
- Backhaus, K./Erichson, B./Weiber, R. (2015), *Fortgeschrittene Multivariate Analysemethoden*, Berlin: Springer Gabler.
- Baethge, M. (1991), »Arbeit, Vergesellschaftung, Identität—Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit«, in: *Soziale Welt*, 42(1), S. 6–19.
- Baethge, M. E. u. a. (2003), Anforderungen und Probleme beruflicher und betrieblicher Weiterbildung: Expertise im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier No. 76, Düsseldorf. https://www.boeckler.de/fpdf/HBS-002886/p_arbp_076.pdf
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2002), »Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrung und lebenslangem Lernen«, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.). *Kompetenzentwicklung 2002*, Münster: Waxmann Verlag, S. 69–140.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004), *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*, Münster: Waxmann Verlag.
- Baethge, M./Schiersmann, C. (1998), »Prozeßorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft«, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung 1998*, Münster: Waxmann Verlag, S. 15–87.
- Baethge, M./Schiersmann, C. (2000), »Prozessorientierte Arbeits- und Betriebsorganisation – Konsequenzen für die Anforderungen an »Lebensbegleitendes Lernen««, in: F. Achtenhagen/W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter*, Bd. 2: Gewerbliche Wirtschaft, Gewerkschaft und soziologische Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25–54.
- Baethge-Kinsky, V. (2019), »Digitalisierung in der industriellen Produktion und Facharbeit: Gefährdung 4.0?« In: *Mitteilungen aus dem SOFI*, 13(2019), 30, S. 2–5.
- Bahn Müller, R. (2023), Weiterbildung als Gegenstand der Tarifpolitik: Ansätze, Wirkungen, Perspektiven [unveröffentlichtes Manuskript].
- Bassanini, A. (2006), »Training, wages and employment security: An empirical analysis on European data«, in: *Applied Economics Letters*, 2006–06, Vol. 13(8), S. 523–527.
- Bassanini, A. u. a. (2005), Workplace Training in Europe, IZA Discussion Paper No. 1640, Bonn, Germany, IZA. <https://docs.iza.org/dp1640.pdf>
- Baumann, H. (2018), Datenqualität in CATI-Befragungen: Nonresponse, Nonresponse Bias und Befragtenverhalten im WSI-Betriebsrätepanel 2015–2016 und im DGB-Index Gute Arbeit 2013 (Doctoral dissertation, Dissertation, Bochum, Ruhr-Universität Bochum, 2018).

- Bazine, N./Chénard-Poirier, L. A./Battistelli, A.Lagabriele, M. C. (2023), »Who is successful in career development? A person-centered approach to the study of career orientation profiles«, in: *Career Development International*, 28(6/7), S. 772–792.
- Beck, U./Brater, M./Daheim, H. (1980), *Soziologie der Arbeit und der Berufe: Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*, Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Becker, G. S. (1975), *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education (Second edition)*, Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Becker, R. (1991), »Berufliche Weiterbildung und Berufsverlauf«, in: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 24, S. 341–364.
- Becker, R. (2019), »Economic change and continuous vocational training in the work history: A longitudinal multilevel analysis of the employees' participation in further training and the effects on their occupational careers in Germany, 1970–2008«, in: *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 11(1), S. 1–29.
- Becker, R./Hecken, A. (2011), »Berufliche Weiterbildung – theoretische Perspektiven und empirische Befunde«, in: R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 367–410.
- Becker, R./Schömann, K. (1996), »Berufliche Weiterbildung und Einkommensdynamik. Eine Längsschnittstudie mit besonderer Berücksichtigung von Selektionsprozessen«, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KTfSS)*, 48, S. 426–461.
- Behringer, F./Descamps, R. (2009), »Determinants of employer-provided training: A comparative analysis of Germany and France. Betriebliche Weiterbildung in Europa (CVTS)«, in: *Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 22, S. 93–124.
- Behringer, F./Schönfeld, G. (2017), »Bildungsbeteiligung Erwachsener«, in: F. Bilger et al. (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bellmann, L./Jünger, A. L. (2021), »Determinanten der Teilnahme an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung«, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(2), S. 254–282.
- Bellmann, L. u.a. (2015), LPP – Linked Personnel Panel * quality of work and economic success: longitudinal study in German establishments (data documentation on the first wave). (FDZ-Methodenreport, 05/2015 (en)), Nürnberg.
- Bellmann, L./Stegmaier, J./Krekel, E. M. (2010), »Aus- und Weiterbildung: Komplemente oder Substitute? Zur Bildungsbeteiligung kleinerer und mittlerer Betriebe in Deutschland«, in: *REPORT-Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 33(1), S. 41–54.
- Bellmann, L./Ellguth, P. (2006), »Verbreitung von Betriebsräten und ihr Einfluss auf die betriebliche Weiterbildung/Works Council Presence and Impact on Training of the Workforce«, in: *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik*, 226(5), S. 487–504.
- Bellmann, L./Leber, U. (2005), »Berufliche Weiterbildungsforschung. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Wissenschaftliche Zeitschrift mit Dokumentation der Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung der DgFe«, in: *REPORT-Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2/2005, 28. Jahrgang.
- Benner, A./Urtasun, A. (2013), »Computerization and Skill Bifurcation: The Role of Task Complexity in Creating Skill Gains and Losses«, in: *ILR Review*, 66 (1), S. 225–267.
- Bentler, P. M. (1990), »Comparative fit indexes in structural models«, in: *Psychological bulletin*, 107(2), S. 238.

- Berning, C. C. (2020), »Strukturgleichungsmodelle«, in C. Wagemann/A. Goerres/M. B. Sievert (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Politikwissenschaft*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 525–542.
- Best, H./Wolf, C. (2010), »Logistische Regression«, in: C. Wolf/H. Best. (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*, Wiesbaden: Springer VS, S. 827–854.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2014), Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_Datenreport_2014.pdf (13.01.2025).
- BIBB (Hrsg.) (2016), Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2016.pdf (13.01.2025).
- BIBB (Hrsg.) (2018), Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2018.pdf (13.01.2025).
- BIBB (Hrsg.) (2020), Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2020.pdf (13.01.2025).
- BIBB (Hrsg.) (2022), Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Datenreport%202022_20102022_online.pdf (13.01.2025).
- BIBB (Hrsg.) (2024), Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-datenreport-2024-final.pdf> (13.01.2025).
- Bierbaum, C. et al. (1977), *Ende der Illusionen? Bewußtseinsänderungen in der Wirtschaftskrise*, Köln: Europäische Verlagsanstalt.
- Biesta, G. (2006), »What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning«, in: *European educational research journal*, 5(3-4), S. 169–180.
- Biesta, G.J.J. (2004), »Education, Accountability and the Ethical Demand: can the democratic potential of accountability be regained?«, in: *Educational Theory*, 54(3), S. 233–250.
- Biesta, G.J.J. (2005), »The Learning Democracy? Adult Learning and the Condition of Democratic Citizenship. Review article«, in: *British Journal of Sociology of Education*, 26(5), S. 693–709.
- Biesta, G.J.J. (2006), *Beyond Learning: democratic education for a human future*, Boulder: Paradigm.
- Bilger, F./Strauß, A. (2021), Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht.
- Bilger, F./Strauß, A. (2019), Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht. Bonn. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31516_AES-Trendbericht_2018.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (04.01.2024)
- Bilger, F. et al. (Hrsg.) (2017), Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld: wbv Media. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:O168-ssoar-64178-3> (01.01.2025)
- Bilger, F./Strauß, A. (2017), »Beteiligung an non-formaler Weiterbildung«, in: Bilger, Frauke; Behringer, Friederike; Kuper, Harm; Schrader, Josef (Hrsg.): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*, Bielefeld, S. 25–55.

- Bilger, F./Strauß, A. (2015), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht*, BMBF (Hrsg.). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Bilger, F./Kuper, H. (2013), »Trendvergleich: Teilnahme und Aktivitäten.«, in: F. Bilger, D. Gnahn, J. Hartmann, H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. Bielefeld, S. 36–49. <https://www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf> (04.01.2025).
- Bilger, F. et al. (Hrsg.) (2013), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. Bielefeld. <https://www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf> (12.01.2025).
- Blanke, S./Roth, C./Schmid, J. (2000), Employability (»Beschäftigungsfähigkeit«) als Herausforderung für den Arbeitsmarkt – Auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft – Eine Konzept- und Literaturstudie, Arbeitsbericht, Nr. 157, Mai 2000, hg. vom Arbeitsbericht der Akademie für Technikfolgeabschätzung in Baden-Württemberg, Stuttgart. <https://elib.uni-stuttgart.de/bitstream/11682/8579/1/AB157.pdf> (13.01.2025)
- Blossfeld, H.-P. (2003), »Globalization, social inequality and the role of country-specific institutions. Open research questions in a learning society«, in P. Conceicao/M. V. Heitor/B.-A. Lundvall (Eds), *Towards a Learning Society: innovation and competence building with social cohesion for Europe*, Alder- shot, UK and Brookfield, USA, Edward Elgar.
- BMAS (2020b), *Arbeit-von-morgen-Gesetz. Gesetz zur Förderung der beruflichen Weiterbildung im Strukturwandel und zur Weiterentwicklung der Ausbildungsförderung*. Infografik. [bmas_infographics_arbeit-von-morgen-gesetz](https://www.bmas.de/SharedDocs/Infografiken/DE/Infografiken-arbeit-von-morgen-gesetz.html) (14.08.2024).
- Boes, A. et al. (2018), *»Lean« und »agil« im Büro: Neue Organisationskonzepte in der digitalen Transformation und ihre Folgen für die Angestellten*, Bielefeld: transcript Verlag.
- Böhle, F. et al. (2017), *Subjektivierendes Arbeitshandeln – »Nice to have« oder ein gesellschaftskritischer Blick auf »das Andere« der Verwertung?* Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Böhle, F./Sauer S. (2019), »Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeit–Neue Herausforderungen <und Perspektiven für Arbeit 4.0 und (Weiter-) Bildung«, in: R. Dobischat et al. (Hrsg.): *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?*, Wiesbaden: Springer VS, S. 241–263.
- Böhle, F./Voß, G./G./Wachtler, G. (Hrsg.) (2018), *Handbuch Arbeitssoziologie: Band 1: Arbeit, Strukturen und Prozesse*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bolder, A./Hendrich, W. (2000), *Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens*, Opladen: Leske + Budrich.
- Booth, A. L./Francesconi, M./Zoega, G. (2003), »Unions, Work-Related Training, and Wages: Evidence for British Men«, in: *ILR Review*, 57(1), S. 68–91.
- Bornmann, L./Williams, R. (2013), »How to calculate the practical significance of citation impact differences? An empirical example from evaluative institutional bibliometrics using adjusted predictions and marginal effects«, in: *Journal of Informetrics*, 7(2), S. 562–574.
- Bosch, G. et al. (2017), *Industrie und Arbeit 4.0 Befunde zu Digitalisierung und Mitbestimmung im Industriesektor auf Grundlage des Projekts »Arbeit 2020«*, IAQ-Report, 04/2017. <https://www.uni-due.de/iaq/iaq-report-info.php?nr=2017-04> (13.01.2025)
- Bourdieu, P. (1982), *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (1985), *Sozialer Raum und »Klassen«*. *Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- Brock, D. (1988), »Vom traditionellen Arbeiterbewußtsein zum individualisierten Handlungsbe-
wußtsein: Über Wandlungstendenzen im gesellschaftlichen Bewußtsein der Arbeiterschaft
seit der Industrialisierung«, in: *Soziale Welt*, S. 413–434.
- Brose, H. G./Wohlrab-Sahr, M. (2018), »Arbeit und Biographie«, in: H. Lutz/M. Schiebel/E. Tui-
der (Hrsg.). *Handbuch Biographieforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 485–497.
- Broszeit, S. et al. (2017), LPP-Befragungsdaten verknüpft mit administrativen Daten des IAB
(LPP-ADIAB) 1975–2014 (No. 201703_de), Institut für Arbeitsmarkt-und Berufsforschung
(IAB), Nürnberg.
- Browne M. W. (1984), »Asymptotic distribution free methods in the analysis of covariance struc-
tures«, in: *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 37, S. 127–141.
- Browne, M. W. (1982), »Covariance structures«, in: DM. Hawkins (Hrsg.), *Topics in applied multi-
variate analysis*, S. 72–141. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Browne, M. W./Cudeck, R. (1992), »Alternative Ways of Assessing Model Fit«, in: *Sociological Meth-
ods & Research*, 21(2), S. 230–258.
- Brussig, M./Leber, U. (2005), »Betriebliche Determinanten formeller und informeller Weiterbil-
dung im Vergleich«, in: *German Journal of Human Resource Management: Zeitschrift für Personal-
forschung*, 19(1), S. 5–24.
- Büchel, F./Pannenberg, M. (2002), »Berufliche Weiterbildung und Erwerbsstatus“, in: Statisti-
sches Bundesamt (Hrsg.). Datenreport 2002. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik
Deutschland, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 483–493.
- Büchel, F./Pannenberg, M. (2004), »Berufliche Weiterbildung in West- und Ostdeutschland:
Teilnehmer, Struktur und individueller Ertrag«, in: *Journal for Labour Market Research*, 37,
S. 73–126.
- Buchholz, S./Unfried, J./Blossfeld, H.-P. (2014), »Reinforcing social inequalities? Adult learning
and returns to adult learning in Germany«, in: H.-P. Blossfeld et al. (Hrsg.), *Adult learning in
modern societies: An international comparison from a life-course perspective*, Cheltenham: Edward
Elgar, S. 242–263.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS)/Bundesministerium für Bildung und
Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2019), Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammenwachsen.
nationale Weiterbildungsstrategie. Stand: Juni 2019. [https://www.bmas.de/SharedDocs/
Downloads/De/thema-aus-Weiterbildung/strategiepapier-nationale Weiterbildungsstrat-
egie.pdf?__blob=publicationFile&v=6](https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/De/thema-aus-Weiterbildung/strategiepapier-nationale-Weiterbildungsstrategie.pdf?__blob=publicationFile&v=6), (13.03.2020).
- Busemeyer, M. R./Iversen, T. (2012), »Collective Skill Systems, Wage Bargaining, and Labour
Market Stratification«, in: M. Busemeyer/C. Trampusch (Hrsg.), *The Political Economy of Col-
lective Skill Formation*, Oxford: Oxford University Press, S. 205–233.
- Calinski, T./Harabasz, J. (1974), »A dendrite method for cluster analysis«, in: *Communications in
Statistics*, Vol. 3, No. 1, S. 1–27.
- Cantner, U./Gerstlberger, W./Roy, I. (2014), »Works councils, training activities and innovation:
A study of German firms.«, in: *Jena Economic Research Papers*, No. 2014–006, Friedrich Schiller
University Jena and Max Planck Institute of Economics, Jena.
- Coase, R. H. (1937), »The nature of the firm«, in: *Economica N.S.*, 4, S. 386–405.
- Dauth, W./Eppelsheimer, J. (2020), »Preparing the sample of integrated labour market biogra-
phies (SIAB) for scientific analysis: A guide«, in: *Journal for Labour Market Research*, 54(1), S. 10.

- Dehnbostel, P./Elsholz, U. (2007), »Lern- und kompetenzförderliche Arbeit. Chancen für die betriebliche Weiterbildung?«, in: P. Dehnbostel/U. Elsholz/J. Gillen (Hrsg.), *Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung*, Berlin: Edition Sigma.
- Desjardins, R./Tuijnman, A. (2005), »A general approach for using data in the comparative analyses of learning outcomes«, in: *Interchange*, 36, S. 349–370.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970), *Strukturplan für das Bildungswesen – Empfehlungen der Kommission*, Bonn: Bundesdruckerei.
- Dieckhoff, M. (2007), »Does it work? The effect of continuing training on labour market outcomes: A comparative study of Germany, Denmark, and the United Kingdom«, in: *European Sociological Review*, 23, S. 295–308.
- Dielman, T. E. (1983), »Pooled Cross-Sectional and Time Series Data: A Survey of Current Statistical Methodology«, in: *The American Statistician*, 37(2), S. 111–122.
- Dietsche, B. (2004), Lebenslanges Lernen – wissensbasierter Wirtschaftsraum. Bildungspolitische Online-Dokumente zum Lebenlangen Lernen (LLL) der Europäischen Union von 2000 bis Anfang 2004. Eine kommentierte Auswahlbibliographie. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/dietsche04_01.pdf, (29.08.2023).
- Dobischat, R./Düsseldorff, K. (2018), »Weiterbildung und Arbeitnehmer«, in: R. Tippelt/A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarb. u. aktual. Aufl.), Wiesbaden: Springer VS, S. 735–761.
- Doeringer, P. B./Piore, M. J. (1971), *Internal Labour Markets and Manpower Analysis*, Lexington: Sharpe Inc.
- dos Santos, S./Dieckhoff, M./Ehlert, M./Mertens, A. (2024), »Does training beget training over the life course? Cumulative advantage in work-related non-formal training participation in Germany and the UK«, in: *European Sociological Review*, 40(3), S. 464–478.
- Duda, R. O./Hart, P. E. (1973), *Pattern classification and scene analysis*, New York: John Wiley & Sons.
- Düll, H./Bellmann, L. (1998), »Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten in West- und Ostdeutschland. Eine theoretische und empirische Analyse mit den Daten des IAB-Betriebspanels 1997«, in: *MittAB*, 31, S. 205–225.
- Durkheim, E. (1895[1995]), *Die Regeln der soziologischen Methode*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Eberle, J./Schmucker, A. (2017), Creating cross-sectional data and biographical variables with the Sample of Integrated Labour Market Biographies 1975–2014 – programming examples for Stata, FDZ-Methodenreport, 06/2017. http://doku.iab.de/fdz/reporte/2017/MR_06-17_EN.pdf, (05.09.2019).
- Ebner, C./Ehlert, M. (2018), »Weiterbilden und Weiterkommen? Non-formale berufliche Weiterbildung und Arbeitsmarktmobilität in Deutschland«, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (KZfSS), 70(2), S. 213–235.
- Ehlert, M. (2020), »No Future, No Training? Explaining Cross-national Variation in the Effect of Job Tasks on Training Participation«, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (KZfSS), 72(1), S. 483–510.
- Ehrhardt, K. et al. (2011), »An examination of the relationship between training comprehensiveness and organizational commitment: Further exploration of training perceptions and employee attitudes«, in: *Human Resource Development Quarterly*, 22(4), S. 459–489.

- Emmmer, H. (2021), HBS-Erwerbspersonenbefragung, Welle IV: Fragebogen und Codebuch, *WSI-Datenreport*. WSI-Datenreport, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf. https://www.wsi.de/data/wsi_datenreport_4_2021_epb_welle_4.pdf, (12.01.2025).
- Erlinghagen, M./Scheller, F. (2011), »Migrationshintergrund und Beteiligung an beruflicher Weiterbildung«, in: P. A. Berger/K. Hank/A. Tölke (Hrsg.), *Reproduktion von Ungleichheit durch Arbeit und Familie (Sozialstrukturanalyse)*, Wiesbaden: Springer VS, S. 301–325.
- Erol, S. (2024), »Wie Betriebsräte die betriebliche Weiterbildung fördern. Handlungsoptionen und ihre Determinanten«, in: WSI Mitteilungen, 77. JG., 6/2024, S. 429–440.
- Erol, S./Ahlers, E. (2023), Betriebliche Weiterbildung als Handlungsfeld der Betriebsräte in Zeiten der Transformation, in: WSI Policy Brief, No. 77, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-008599, (12.01.2025).
- Europäische Kommission (EK) (Hrsg.) (2000), Memorandum über Lebenslanges Lernen, Brüssel, 30. 10. 2000. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11047>, (29.08.2023).
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2001), Mitteilung der Kommission. Einen Europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/communication/com_de.pdf, (28.08.2023).
- Eurostat (2016), *Classification of Learning Activities (CLA) – Manual*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Faure, E. et al. (1972), *Learning to Be: the world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Flora, D. B./Curran, P. J. (2004), »An Empirical Evaluation of Alternative Methods of Estimation for Confirmatory Factor Analysis with Ordinal Data«, in: *Psychological Methods*, 9(4), S. 466–491.
- Fornell, C./Larcker, D. F. (1981), »Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error«, in: *Journal of Marketing Research*, 18, S. 39–50.
- Frodermann, C./Schmucker, A./Seth, S. (2021), FDZ-Datenreport. Stichprobe der Integrierten Arbeitsmarktbioografien (SIAB) 1975–2019. https://doku.iab.de/fdz/berichte/2021/DR_01-21.pdf, (17.04.2023).
- Fürstenberg, F. (1997), *Wirtschaftsbürger in der Berufsgesellschaft?*, Zürich: Edition Interfrom.
- Gehlen, A. (1977), *Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen (4. Auflage)*, Frankfurt am Main: Athenäum.
- Gerlach, K./Jirjahn, U. (1998), »Determinanten betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten: Eine empirische Untersuchung mit Daten des Hannoveraner Firmenpanels«, in: F. Pfeiffer/W. Pohlmeier (Hrsg.), *Qualifikation, Weiterbildung und Arbeitsmarkterfolg*, ZEW Wirtschaftsanalysen, Baden-Baden: Nomos Verlag, S. 311–337.
- Giddens, A. (1988) [1984], *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*, Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Gnahn, D. et al. (Hrsg.) (2013), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland: Resultate des Adult Education Survey 2012 (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Goldthorpe, J. et al. (1970), *Der »wohlhabende« Arbeiter in England*. 3 Bände. München: Goldmann (1).
- Goldthorpe, J. (1969), *The Affluent Worker in the Class Structure*. Cambridge.
- Goldthorpe, J. (1968), *The Affluent Worker Industrial Attitudes and Behaviour*. Cambridge.

- Görlitz, K./Rzepka, S./Tamm, M. (2023), »Regional Factors as Determinants of Employees' Training Participation«, in: S. Weinert/G. J. Blossfeld/H. -P. Blossfeld (Hrsg.), *Education, Competence Development and Career Trajectories Analysing Data of the National Educational Panel Study (NEPS)*, Cham: Springer Nature, S. 319–337.
- Görlitz, K./Tamm, M. (2016), The returns to voucher-financed training on wages, employment and job tasks, in: *Economics of Education Review*, 52, S. 51–62.
- Görlitz, K. (2011), Continuous training and wages: An empirical analysis using a comparison-group approach, in: *Economics of Education Review*, 30, S. 691–701.
- Görlitz, T./Tamm, M. (2011), »Revisiting the complementarity between education and training: The role of personality, working tasks, and firm effects«, in: *RUHR Economic Papers*, 307.
- Greene, W. H. (2003), *Econometric analysis (Fifth edition)*, Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Greinert, W. D. (2008), »Beschäftigungsfähigkeit und Beruflichkeit – zwei konkurrierende Modelle der Erwerbsqualifizierung?«, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis –BWP*, 4/2008 (37), S. 9–12.
- Griffeth, R. W./Hom, P. W./Gaertner, S. (2000), »A meta-analysis of antecedents and correlates of employee turnover: Update, moderator tests, and research implications for the next millennium«, in: *Journal of Management*, 26(3), S. 463–488.
- Gruber, E. (2009), »Auf der Spur... Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung«, in: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, Ausgabe 7/8.
- Grund, C./Martin, J. (2010), Determinants of further training. Evidence for Germany, in: IZA Discussion Paper Series, 5315.
- Grund, C./Martin, J. (2012), »Determinants of further training: Evidence for Germany«, in: *The International Journal of Human Resource Management*, 23(17), S. 3536–3558.
- Hack, L. et al. (1979), *Leistung und Herrschaft: soziale Strukturzusammenhänge subjektiver Relevanzen bei jüngeren Industriearbeitern*, Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Hall, A./Krekel, E. (2008), »Berufliche Weiterbildung Erwerbstätiger: zur Erklärungskraft tätigkeitsbezogener Merkmale für das Weiterbildungsverhalten«, in: *REPORT-Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (01), S. 65–77.
- Hall, D. T. (2004), »The protean career: A quarter-century journey«, in: *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 1–13.
- Hassel, A. (2014), »The Paradox of Liberalization—Understanding Dualism and the Recovery of the German Political Economy«, in: *British Journal of Industrial Relations*, 52(1), 57–81.
- Hassel, A./Palier, B. (Eds.) (2021), *Growth and welfare in advanced capitalist economies: How have growth regimes evolved?*. Oxford University Press.. Oxford University Press.
- Heil, B./Wolf, H. (2017), »Arbeiterbewusstsein«, in: H. Hirsch-Kreinsen,/ Heiner Minssen/ Rainer Bohn, *Lexikon der Arbeits- und Industriezoologie*. 2. Auflage. Baden-Baden: Nomos, S. 39–42.
- Heisig, J. P./Schaeffer, M./Giesecke, J. (2017), »The Costs of Simplicity: Why Multilevel Models May Benefit from Accounting for Cross-Cluster Differences in the Effects of Controls«, in: *American Sociological Review*, 82(4), S. 796–827.
- Heisig, U./Ludwig, T. (2004), Regulierte Selbstorganisation. Arbeitssituationen und Arbeitsorientierungen von Wissensarbeitern in einem High-Tech-Unternehmen, IAW-Forschungsbericht, Nr. 6.

- Hirschi, A./Koen, J. (2021), »Contemporary career orientations and career self-management: A review and integration«, in: *Journal of Vocational Behavior*, 126, 103505.
- Hodgson, G. M. (2000), »What is the essence of institutional economics?«, in: *Journal of economic issues*, 34(2), S. 317–329.
- Hoose, F. (2015), *Spiel als Arbeit: Arbeitsorientierungen von Beschäftigten der Gamesbranche*, Wiesbaden: Springer VS.
- Hoose, F./Jeworutzki, S./Pries, L. (2009), *Führungskräfte und betriebliche Mitbestimmung – Zur Praxis der Partizipation am Beispiel der chemischen Industrie* (1. Aufl.), Frankfurt: Campus-Verlag.
- Hornberg, C./Heisig, J.P./Solga, H. (2024), »Explaining the training disadvantage of less-educated workers: the role of labor market allocation in international comparison«, in: *Socio-Economic Review*, Volume 22, Issue 1, January 2024, Pages 195–222.
- Hox, J./Moerbeek, M./van de Schoot, R. (2017), *Multilevel analysis: Techniques and applications*, London: Routledge.
- Hubert, T./Wolf, C. (2007), »Determinanten der beruflichen Weiterbildung erwerbstätiger. Empirische Analysen auf der Basis des Mikrozensus 2003«, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 36(6), S. 473–493.
- Ismail, H. N. (2016), »Training and turnover: The mediating role of commitment«, in: *Australian Bulletin of Labour*, 42(1), S. 62–92.
- Jackson, S. (2005), »Whose Life is it Anyway? Considering »Difference« in Lifelong Learning, in: P. Coare et al. (Hrsg.), *Diversity and Difference in Lifelong Learning*, Brighton: Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults (SCUTREA).
- Janssen, S./Leber, U. (2015), Weiterbildung in Deutschland: Engagement der Betriebe steigt weiter, IAB-Kurzbericht, Nr. 13). <https://doku.iab.de/kurzber/2015/kb1315.pdf>, (13.01.2025)
- Jöreskog, K. G. (1994), »On the estimation of polychoric correlations and their asymptotic covariance matrix«, in: *Psychometrika*, 59(3), S. 381–389.
- Kampkötter, P. et al. (2016), »Measuring the use of human resources practices and employee attitudes: The Linked Personnel Panel«, in: *Evidence-Based HRM: A Global Forum for Empirical Scholarship*, 4(2), S. 94–115.
- Käpplinger, B. (2007), Welche Betriebe in Deutschland sind weiterbildungsaktiv? Nutzung des CVTS Datensatzes zur Analyse der betrieblichen Weiterbildung. (RatSWD Research Notes, 6), Berlin: Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD)
- Kaufmann, K./Widany, S. (2013), »Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16.1, S. 29–54.
- Kaufmann, K. (2012), *Informelles Lernen im Spiegel des Weiterbildungsmonitorings*, Wiesbaden: Springer VS.
- Kerr, C. (1977), *Labor markets and wage determination: The balkanization of labor markets and other essays*. Berkeley, California: University of California Press.
- Kirchner, S./Meyer, S. C./Tisch, A. (2020), Digitaler Taylorismus für einige, digitale Selbstbestimmung für die anderen? Ungleichheit der Autonomie in unterschiedlichen Tätigkeitsdomänen, *Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (baua)*, Dortmund. https://www.baua.de/DE/Angebote/Publicationen/Fokus/Digitalisierung-2.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (13.01.2025)
- Klaiber, S. (2018), *Organisationales Commitment. Der Einfluss lernförderlicher Aspekte bei der Arbeit auf die Mitarbeiterbindung*, Wiesbaden: Springer VS.

- Kleinert, C./Wölfel, O. (2018), »Technologischer Wandel und Weiterbildungsteilnahme«, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP*, 1/2018, S. 11–15.
- Köhler, C./Schröder, S./Weingärtner, S. (2017), »Arbeitsmärkte – wirtschafstsoziologische Perspektiven«, in: A. Maurer (Hrsg.), *Handbuch Wirtschaftssoziologie (2. aktualisierte Auflage)*, Wiesbaden: Springer VS, S. 275–305.
- Köhler, C./Weingärtner, S. (2018), »Betriebliche Beschäftigungssysteme«, in: F. Böhle, G. Voß und G. Wachtler (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 537–577.
- Kohlrausch, B./Rasner, A. (2014), »Workplace training in Germany and its impact on subjective job security: Short-or long-term returns?«, in: *Journal of European Social Policy*, 24, S. 337–350.
- Konietzka, D. (2011), »Berufsbildung im sozialen Wandel«, in: R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden: Springer VS, S. 265–288.
- Korunka, C./Hoonakker, P. (Hrsg.) (2014), *The impact of ICT on quality of working life*, Dordrecht: Springer Dordrecht.
- Kostøl, F.B. (2024), »Do unions increase participation in further education?«, in: *British Journal of Industrial Relations*, 62, 614–639.
- Kraan, K. O. et al. (2014), »Computers and types of control in relation to work stress and learning«, in: *Behaviour & Information Technology*, 33(10), S. 1013–1026.
- Kraus, K. (2006), *Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*, Wiesbaden: Springer VS.
- Kraus, K. (2007), »Beruflichkeit, Employability und Kompetenz. Konzepte erwerbsorientierter Pädagogik in der Diskussion«, in: P. Dehnhostel/U. Elsholz/J. Gillen (Hrsg.), *Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung*, Berlin: Edition Sigma, S. 235–249.
- Kraus, K. (2022), »Erwerbsorientierung als Subjektivierung. Zur Bedeutung des Subjektbezugs in der erwerbsorientierten Bildung«, in: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 45, S. 513–528.
- Krekel, E. M./Walden, G. (2007), »What influence do work-life situations and vocational orientation measures exert on individual commitment to continuing training?«, in: *Journal for Labour Market Research*, 40(2/3), S. 271–293.
- Kruppe, T./Leber, U./Matthes, B. (2017), Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit in Zeiten des digitalen Umbruchs. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (IAB-Stellungnahme, 7). <https://doku.iab.de/stellungnahme/2017/sn0717.pdf> (14.01.2025).
- Kuckulenz, A. (2006) : Continuing Vocational Training in Germany: A Comparative Study Using 3 German Data Set, ZEW Discussion Papers, No. 06–024, Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW), Mannheim. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=898621 (14.01.2025).
- Kudera, W. et al. (1976), »Gesellschaftliches und politisches Bewußtsein von Arbeitern«, in: *Soziale Welt*, 27. Jahrg., H. 2 (1976), S. 232–259.
- Kuper, H./Kaufmann, K. (2018), »Systemtheoretische Analysen der Weiterbildung«, in: R. Tippelt/A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, (6., überarb. u. aktual. Aufl.), Wiesbaden: Springer VS, S. 205–220.
- Kuper, H./Unger, K./Hartmann, J. (2013), »Multivariate Analyse zur Weiterbildungsbeteiligung«, in: D. Gnahn et al. (Hrsg.) (2013), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland: Resultate des*

- Adult Education Survey 2012 (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 95–107.
- Kurtz, T. (2002), *Berufssoziologie*, Bielefeld: Transcript Verlag.
- Kuwan, H. et al. (2006), *Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Hrsg. v. BMBF & TNS Infratest Sozialforschung. Bonn: BMBF.
- Lammers, A./Lukowski, F./Weis, K. (2022), »The relationship between works councils and firms' further training provision in times of technological change«, in: *British Journal of Industrial Relations*, 61(2), S. 392–424.
- Lange, H. (2005), Intern@work. Interessenregulierung in der New Economy, artec-paper Nr. 128 Oktober 2005, Universität Bremen, Forschungszentrum Nachhaltigkeit (artec), Bremen. https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/4988/1/128_paper.pdf (14.01.2025).
- Laske, S./Schweres, M. (2013), »Auf dem Weg zu einer Revitalisierung der Arbeitsorientierung in den Wirtschaftswissenschaften?«, in: *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 67(1), S. 31–39.
- Leber, U. (2002), »Die Großen tun viel, die Kleinen tun nur wenig«, in: *IAB-Materialien*, (2), S. 14–15.
- Leber, U. (2009), »Betriebsgröße, Qualifikationsstruktur und Weiterbildungsbeteiligung. Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel. Betriebliche Weiterbildung – der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven«, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Beiheft 22 (ZBW-B)*, S. 149–168.
- Leber, U./Möller, I. (2008), »Weiterbildungsbeteiligung ausgewählter Personengruppen«, in: *Journal of Contextual Economics – Schmollers Jahrbuch*, (3), S. 405–429.
- Leber, F./Antal, E. (2016), »Reducing employment insecurity: Further training and the role of the family context«, in: *Sage Open*, 6(4).
- Leemann, R. J. (1999), »Determinanten Beruflicher Weiterbildung: Eine Empirische Überprüfung konkurrierender Theorien«, in: *Swiss Journal of Sociology*, 25 (2), S. 217–258.
- Lehmann, C. (2011), »Betriebsräte und ihr Einfluss auf arbeitgeberfinanzierte Weiterbildungsmaßnahmen«, in: *German Journal of Research in Human Resource Management*, 25(3), S. 225–246.
- Lischewski, J. et al. (2020), »What Influences Participation in Non-formal and Informal Modes of Continuous Vocational Education and Training? An Analysis of Individual and Institutional Influencing Factors«, in: *Front. Psychol.* 11:534485.
- Livingstone, D./Stowe, S. (2007), »Work time and learning activities of the continuously employed: A longitudinal analysis, 1998–2004«, in: *Journal of Workplace Learning*, 19(1), S. 17–31.
- Lombeck, V. (2013), »Lebenslanges Lernen – ein Programm«, in: K. Blaha et al. (Hrsg.), *Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit*, Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, N. (1988), *Die Wirtschaft der Gesellschaft*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Lutz, B., Schmidt, G. (1977), »Industriesoziologie«, in: R. König (Hg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Bd. 8: Beruf, Industrie, Sozialer Wandel, Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Lutz, B./Sengenberger, W. (1974), *Arbeitsmarktstrukturen und öffentliche Arbeitsmarktpolitik: Eine kritische Analyse von Zielen und Instrumenten*, Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co.
- Mackeben, J. et al. (2021), Linked Personnel Panel (LPP) survey data linked to administrative data of the IAB (LPP-ADIAB) - version 7519 v1. <https://doi.org/10.5164/IAB.LPP-ADIAB7519.de.en.v1> (13.01.2025).

- Mariager-Anderson, K./Cort, P./Thomsen, R. (2016), »In reality, I motivate myself!« Low-skilled workers' motivation: Between individual and societal narratives« in: *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(2), S. 171–184.
- Martin, A. et al. (Hrsg.) (2015), *Deutscher Weiterbildungsatlas*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Martin, A./Rüber, I. E. (2016), »Die Weiterbildungsbeteiligung von Geringqualifizierten im internationalen Vergleich – Eine Mehrebenenanalyse«, in: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39(2), S. 149–169.
- Mayntz, R./Scharpf, F. W. (Hrsg.) (1985), »Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus«, in: R. Mayntz/F. W. Scharpf (Hrsg.), *Gesellschaftliche Selbstregulierung und politische Steuerung*, Frankfurt a. M.: Campus Verlag, S. 39–73.
- Meyer, J. P. et al. (2002), »Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta-analysis of Antecedents, Correlates, and Consequences«, in: *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), S. 20–52.
- Meyer, R. (2000), *Qualifizierung für moderne Beruflichkeit: Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten*. Münster: Waxmann Verlag.
- Meyer, J. P./Allen, N. J./Smith, C. A. (1993), »Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization«, in: *Journal of Applied Psychology*, 78(4), S. 538–551.
- Meyer, J. P./Allen, N. J. (1991), »A three-component conceptualization of organizational commitment«, in: *Human Resource Management Review*, 1(1), S. 61–89.
- Meyer, J. P./Allen, N. J. (1984), »Testing the side bet theory of organizational commitment: Some methodological considerations«, in: *Journal of Applied Psychology*, 69, S. 372–378.
- Miegel, M. (2005), *Epochenwende. Gewinnt der Westen die Zukunft?* Berlin: Propyläen Verlag.
- Milligan, G. W./Cooper, M. C. (1985), »An examination of procedures for determining the number of clusters in a data set«, in: *Psychometrika*, 50, S. 159–179.
- Mohajerzad, H./Fliegner, L./Lacher, S. (2022), »Weiterbildung und Geringqualifizierung in der Digitalisierung – Ein Review zu Kontextfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter«, in: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45, S. 565–588.
- Mohr, K. (2024), »Betriebliche Weiterbildung in der Praxis«, in: *WSI-Mitteilungen* 77 (2), S. 137–142.
- Mohr, S./Trotsch, K./Gerhards, C. (2016): »Job Tasks and the Participation of Low-Skilled Employees in Employer-Provided Continuing Training in Germany«, in: *Journal of Education and Work*, 29, 562–583.
- Mood, C. (2010), »Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It«, in: *European Sociological Review*, 26(1), S. 67–82.
- Mooi, E./Sarstedt, M./Mooi-Reci, I. (2018), »Cluster Analysis«, in: E. Mooi/M. Sarstedt/I. Mooi-Reci (Hrsg.), *Market Research: The Process, Data, and Methods Using Stata*, Singapur: Springer Singapore, S. 313–366.
- Müller-Jentsch, W. (2003), *Organisationssoziologie. Eine Einführung*, Frankfurt a. M.: Campus.
- Muthén, B. (1983), »Latent variable structural equation modeling with categorical data«, in: *Journal of Econometrics*, 22(1), S. 43–65.
- Muthén, B. (1984), »A general structural equation model with dichotomous, ordered categorical, and continuous latent variable indicators«, in: *Psychometrika*, 49(1), S. 115–132.
- Neubäumer, R./Kohaut, S./Seidenspinner, M. (2006), »Determinanten betrieblicher Weiterbildung – ein ganzheitlicher Ansatz zur Erklärung des betrieblichen Weiterbildungsverhal-

- tens und eine empirische Analyse für Westdeutschland«, in: *Journal of Contextual Economics – Schmollers Jahrbuch*, (3), S. 437–471.
- Neuendorff, H. (1983), »Arbeitsmarktstrukturen und Tendenzen der Arbeitsmarktentwicklung«, in: W. Littek/W. Rammert/G. Wachtler (Hrsg.), *Einführung in die Arbeits- und Industrie-soziologie*, Frankfurt a. M.: Campus-Verlag, S. 186–207.
- Neuendorff, H./Sabel, C. (1978), »Zur relativen Autonomie der Deutungsmuster«, in: M. Bolte (Hg.): *Materialien aus der soziologischen Forschung. Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentages vom 28. September bis 1. Oktober in Bielefeld*, Darmstadt: Luchterhand, S. 842–863.
- Neufeld, M. /O'Reilly, J. /Ranft, F. (2018), *Work in the digital age: challenges of the fourth industrial revolution*, Lanham, Maryland: Rowan & Littlefield.
- Niederfeichtner, F. (1980), »Zur Interrelation von Arbeitssituationen und Arbeitsorientierungen: Mechanismen, Prozesse und Konsequenzen adaptiven Verhaltens in Organisationen«, in: *Die Unternehmung*, Vol. 34, No. 2, S. 111–132.
- Nilsson, S./Rubenson, K. (2014), »On the determinants of employment-related organised education and informal learning«, in: *Studies in Continuing Education*, 36 (3), S. 304–321.
- Nuissl, E. (2022), »Weiterbildungsrecht«, in: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 72(1), S. 18–31.
- Nuissl, E./Przybylska, E. (2014), »Lebenslanges Lernen – Geschichte eines bildungspolitischen Konzepts. Bpb. Bildung. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/197495/lebenslanges-lernen-geschichte-eines-bildungspolitischen-konzepts/> (04.10.2023).
- Oevermann, U. (2001 [1973]), »Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern«, in: *Sozialer Sinn*, 2(1), 3–34.
- Olatunji, B. O. et al. (2007), »The Disgust Scale: Item analysis, factor structure, and suggestions for refinement«, in: *Psychological Assessment*, 19(3), S. 281–297.
- Öztürk, H. (2011), »Weiterbildung im Kontext heterogener Lebenswelten«, in: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1, S. 151–164.
- Öztürk, H./Kaufmann, K. (2009), »Migration background and participation in continuing education in Germany: An empirical analysis based on data from the German Socio-Economic Panel study (SOEP)«, in: *European Educational Research Journal*, 8(2), S. 255–275.
- Palier, B./Thelen, K. (2010), »Institutionalizing dualism: Complementarities and change in France and Germany«, in: *Politics & Society*, 38(1), 119–148.
- Pearson K. (2001), »Mathematical contributions to the theory of evolution, VII: On the correlation of characters not quantitatively measurable«, in: *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, Series A., 195, S. 1–47.
- Pfeiffer, S./Suphan, A. (2015), *Der AV-Index. Lebendiges Arbeitsvermögen und Erfahrung als Ressourcen auf dem Weg zu Industrie 4.0*. Universität Hohenheim, Fg. Soziologie (Working Paper 2015 \#1).
- Pirker, T. (1955), *Arbeiter, Management, Mitbestimmung: eine industriesoziologische Untersuchung der Struktur, der Organisation und des Verhaltens der Arbeiterbelegschaften in Werken der deutschen Eisen- und Stahlindustrie, für die das Mitbestimmungsgesetz gilt*, Stuttgart, Düsseldorf: Ring-Verlag.
- Pischke, J. S. (2001), »Continuous training in Germany«, in: *Journal of Population Economics*, 14, S. 523–548.
- Pollak, R. et al. (2016), *Berufsbezogene Weiterbildung in Deutschland – Gründe, Formen und Erträge. (Ergebnisbericht zum Forschungsvorhaben)*, Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

- <https://www.wzb.eu/de/forschung/dynamiken-sozialer-ungleichheiten/bildungspanel/projekte/berufsbezogene-weiterbildung-in-deutschland> (13.01.2025)
- Popitz, H. et al. (1957), *Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Soziologische Untersuchungen in der Hüttenindustrie*, Tübingen: Mohr.
- Pries, L. (1997), *Wege und Visionen von Erwerbsarbeit. Erwerbsverläufe und biographische Projekte abhängig und selbständig Beschäftigter in Mexiko*, Frankfurt a. M.: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Pries, L. (1998), »Arbeitsmarkt« oder »erwerbsstrukturierende Institutionen«? Theoretische Überlegungen zu einer Erwerbssoziologie«, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS)*, 50(1), S. 159–175.
- Pries, L. (2005), »Kräftefelder der Strukturierung und Regulierung von Erwerbsarbeit. Überlegungen zu einer entwicklungs- und institutionenorientierten Sozialwissenschaft der Erwerbsarbeit«, in: *SOAPS papers*; 1.
- Pries, L. (2010), *Erwerbsregulierung in einer globalisierten Welt* (1. Aufl.), Wiesbaden: Springer VS.
- Pries, L. (2014), *Soziologie: Schlüsselbegriffe, Herangehensweisen und Perspektiven*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Pries, L. (2017), *Erwerbsregulierung in einer globalisierten Welt: Theoretische Konzepte und empirische Tendenzen der Regulierung von Arbeit und Beschäftigung in der Transnationalisierung* (2., wesentlich aktualisierte und erweiterte Auflage), Wiesbaden: Springer VS.
- Protsch, P./Solga, H. (2015), »The social stratification of the German VET system«, in: *Journal of Education and Work*, 29(6), 637–661.
- Rabe-Hesketh, S./Skrondal, A. (2022), *Multilevel and Longitudinal Modeling Using Stata, Fourth Edition, Volumes I and II*, College Station: Stata Press.
- Reichart, E. (2021), »Rahmenbedingungen und Unterstützungsstrukturen für Weiterbildung«, in: S. Widany et al. (Hrsg.) (2021), *Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021*. Bielefeld: wbv Media, S. 35–66.
- Reinecke, J. (2014), *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften*, in *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften*. Berlin: De Gruyter.
- Reutter, G. (2011), »Berufliche Weiterbildung für »Geringqualifizierte«: (Fehl-)Investition in Humankapital mit unzureichenden Renditeerwartungen?«, in: G. Niedermair (Hrsg.), *Aktuelle Trends in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Impulse, Perspektiven und Reflexionen*, Linz: Trauner, S. 245–258.
- Rudolphi, U. (2011), »Determinanten betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten im Branchenkontext. Mehrebenenanalysen auf Basis der CVTS 3-Daten«, in: *Wirtschaft und Statistik*, 3, S. 261–273.
- Ruf, K. et al. (2020), LPP – Linked Personnel Panel 1819; Arbeitsqualität und wirtschaftlicher Erfolg: Längsschnittstudie in deutschen Betrieben (Datendokumentation der vierten Welle), Nürnberg. https://doku.iab.de/fdz/reporte/2020/DR_11-20.pdf (13.01.2025)
- Saar, E./Räis, M. L. (2017): »Participation in job-related training in European countries: the impact of skill supply and demand characteristics«, in: *Journal of Education and Work*, 30: 531–551.
- Schäfers, B. (1996), *Soziologie und Gesellschaftsentwicklung: Aufsätze 1966–1996*, Wiesbaden: Springer VS.
- Schaufeli, W. B./Bakker, A. B./Salanova, M. (2006), »The Measurement of Work Engagement with a Short Questionnaire: A Cross-National Study«, in: *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), S. 701–716.

- Schelsky, H. (1980), *Die Soziologen und das Recht. Abhandlungen und Vorträge zur Soziologie von Recht, Institution und Planung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schelsky, H. (1970), »Zur soziologischen Theorie der Institution«, in: H. Schelsky (Hrsg.), *Zur Theorie der Institution*, Düsseldorf: C. Bertelsmann Verlag, S. 10–26.
- Schelsky, H. (1957), *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*, Würzburg: Werkbund-Verl.
- Schiener, J. (2006), *Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft: Analysen zur Karrieremobilität*, Wiesbaden: Springer VS.
- Schiener, J. (2007), »Statuseffekte beruflicher Weiterbildung im Spiegel des Mikrozensus«, in: *RatSWD Research Notes*, 16.
- Schiener, J./Wolter, F./Rudolphi, U. (2013), »Weiterbildung im betrieblichen Kontext«, in: R. Becker/A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte: Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 555–594.
- Schiersmann, C. (2006), *Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*. Bielefeld: Bertelsmann (DIE spezial).
- Schindler, S./Weiss, F./Hubert, T. (2011): »Explaining the Class Gap in Training: The Role of Employment Relations and Job Characteristics«, in: *International Journal of Lifelong Education*, 30, S. 213–232.
- Schrader, J. (2019), »Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung«, in: O. Köller et al. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potentiale*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt; UTB, S. 701–729.
- Schröder, H./Schiel, S./Aust, F. (2004), *Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse*, Bielefeld: C. Bertelsmann Verlag.
- Schultz, T. W. (1961), »Investment in Human Capital«, in: *The American Economic Review*, 51(1), S. 1–17.
- Schumann, M. (2016), »Arbeitsbewusstsein und Gesellschaftsbild revisited«, in: *WSI-Mitteilungen*, 69(7), S. 555–558.
- Schumann, M. et al. (1971), *Am Beispiel der Septemberstreiks – Anfang der Rekonstruktionsperiode der Arbeiterklasse?*, Frankfurt a. M.
- Schumann, M. et al. (1982), *Rationalisierung, Krise, Arbeiter. Eine empirische Untersuchung der Industrialisierung auf der Werft*, Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Schumm, W./König, G. (1986), »Typische Berufsbiographien junger Facharbeiter und Angestellter«, in: Brose, HG., *Berufsbiographien im Wandel*, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schütz, H. et al. (2018), IAB-Beschäftigtenbefragung * Projekt »Arbeitsqualität und wirtschaftlicher Erfolg: Panelstudie zu Entwicklungsverläufen in deutschen Betrieben«. Personenbefragung. 3. Erhebungswelle, FDZ-Methodenreport, 11/2018.
- Seibert, H./Solga, H. (2005), »Can vocational training equalize job opportunities? The signaling value of certificates earned by non-German and German young adults«, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 34(5), S. 364–382.
- Sengenberger, W. (1987), *Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich*, Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Sesselmeier, W./Funk, L./Waas, B. (2010), *Arbeitsmarkttheorien: Eine ökonomisch-juristische Einführung*, Heidelberg: Physica Verlag.

- Seyda, S. (2021), »Digitale Lernmedien beflügeln die betriebliche Weiterbildung: Ergebnisse der zehnten IW-Weiterbildungserhebung«, in: *IW-Trends-Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung*, 48(1), 79–94.
- Siebert, H. (2006), *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung*, Bielefeld: C. Bertelsmann Verlag.
- Solga, H./Heisig, J. P. (2014), »Kompetenzen, Arbeitsmarkt- und Weiterbildungschancen von gering Qualifizierten in Deutschland – Befunde aus PIAAC«, in: Projektträger im Deutschen Zentrum f Luft-u Raumfahrt eV (Hrsg.), *Kompetenzen von gering Qualifizierten. Befunde und Konzepte*. Bielefeld: C. Bertelsmann Verlag.
- Sommet, N./Morselli, D. (2017), »Keep calm and learn multilevel logistic modeling: a simplified three-step procedure using Stata, R, mplus, and SPSS«, in: *International Review of Social Psychology*, 30, S. 203–218.
- Spence, M. A. (1973), »Job market signaling«, in: *Quarterly Journal of Economics*, 87(3), S. 355–374.
- Spitz-Oener, A. (2006), »Technical Change, Job Tasks, and Rising Educational Demands. Looking outside the Wage Structure«, in: *Journal for Labour Market Economics*, 24 (4), S. 235–270.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2023), Bevölkerung: Migration und Integration. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html, (08.07.2023).
- Stegmaier, J. (2012), »Effects of works councils on firm-provided further training in Germany«, in: *British Journal of Industrial Relations*, 50(4), S. 667–689.
- Steiger, J. H. (1990), »Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach«, in: *Multivariate Behavioral Research*, 25(2), S. 173–180.
- Straka, G. (2001). »Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung–ein Selbstläufer«, in: *Literatur-und Forschungsreport Weiterbildung*, 48, 37–50.
- Subramanian, D./Zimmermann, B. (2013), »Training and capabilities in French firms. How work and organisational governance matter«, in: *International Journal of Manpower*, 34 (4), S. 326–344.
- Tett, R. P./Meyer, J. P. (1993), »Job Satisfaction, Organizational Commitment, Turnoverintention, and Turnover: Path Analyses Based on Meta-Analytic Findings«, in: *Personnel Psychology*, 46(2), S. 259–293.
- Thelen, K./Busemeyer, M. R. (2012), »Institutional Change in German Vocational Training: From Collectivism toward Segmentalism«, in: M. R. Busemeyer/C. Trampusch (Hrsg.), *The Political Economy of Collective Skill Formation*, Oxford: Oxford Academic, S. 68–100.
- Thomssen, W. (1980), »Deutungsmuster – eine Kategorie der Analyse von gesellschaftlichem Bewußtsein«, in: A. Weymann (Hg.): *Handbuch zur Soziologie der Weiterbildung*, Darmstadt: Luchterhand, S. 358–373.
- Thomssen, W. (1982), »Die Konstitution des Klassenbewußtseins«, in: G. Schmidt, /H.-J. Braczyk, /J. Knesebeck (Hg.): *Materialien zur Industriosozologie (Sonderheft 24 der KZfSS)*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 313–328.
- Thomssen, W. (1990), »Arbeit, Bewußtsein, Subjektivität. Zur Dekonstruktion einiger Kategorien der Soziologie«, in: *Sozialphilosophie der industriellen Arbeit*, Sonderheft 11/1990, S. 301–321.
- Tikkanen, T. (2002), »Learning at work in technology intensive environments«, in: *Journal of Workplace Learning*, 14(3), S. 89–97.
- Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.) (2018), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Wiesbaden (6. Auflage), Wiesbaden: Springer VS.

- Tippelt, R./Barz, R. (Hrsg.) (2004), *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*, Bd. 2: *Adressaten und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen*, Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Tschersich, N./Gensicke, M. (2016), Vertiefende Betriebsbefragung »Arbeitsqualität und wirtschaftlicher Erfolg« 2014: Welle 2. Methodenbericht (No. 201603_de), Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg.
- Tucker, L. R./Lewis, C. (1973), »A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis«, in: *Psychometrika*, 38(1), S. 1–10.
- UNESCO Institute for Education (Hrsg.) (1997), *Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter. Agenda für die Zukunft*. CONFINTEA. 5. Internationale Konferenz über Erwachsenenbildung 14.–18. Juli 1997. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_ger (29.08.2023).
- UNESCO Institute for Statistics (2012), *International standard classification of education: ISCED 2011. Comparative Social Research*, 30. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> (29.08.2023).
- Urban, D./Mayerl, J. (2014), *Strukturgleichungsmodellierung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- van der Pas, N. (2001), Address by the European Commission, in *Adult Lifelong Learning in a Europe of Knowledge. Conference Report*, S. 11–18. Sweden. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000199828> (29.08.2023).
- van Dick, R. (2004), *Commitment und Identifikation mit Organisationen*, Göttingen: Hogrefe Verlag.
- van Oorschot, W./Chung, H. (2015), »Feelings of dual-insecurity among European workers: A multi-level analysis«, in: *European Journal of Industrial Relations*, 21(1), S. 23–37.
- Vester, M./Teiwes-Kügler, C./Lange-Vester, A. (2007), *Die neuen Arbeitnehmer. Zunehmende Kompetenzen – wachsende Unsicherheit*. Hamburg: VSA-Verlag.
- von Hippel, A./Tippelt, R./Gebrande, J. (2018), »Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung«, in: R. Tippelt/A. Von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1131–1147.
- Waddoups, C. J. (2014), »Union membership and job-related training: Incidence, transferability, and efficacy«, in: *British Journal of Industrial Relations*, 52(4), S. 753–778.
- Weber, M. (1922), *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Weber, M. (1984), *Die protestantische Ethik I. Eine Aufsatzsammlung* (7. Aufl., Orig. v. 1920), Hamburg: Gütersloher Taschenbücher Siebenstern.
- Weber, M. (1985), *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie* (5., rev. Aufl., Orig. v. 1922), Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Weingärtner, S./Schröder, S./Köhler, C. (2015), »Ökonomische oder soziale Logik? Soziologische Arbeitsmarkttheorien im Vergleich. Sozialökonomie – ein Zukunftsprojekt«, in: *Jahrbuch Ökonomie und Gesellschaft*, (27), S. 167–214.
- Weins, C. (2010), »Uni- und bivariate deskriptive Statistik«, in: C. Wolf/H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*, Wiesbaden: Springer VS, S. 65–89.
- Weiß, R. (2018), *Bildungsökonomie und Finanzierung von Weiterbildung*, in: R. Tippelt/A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarb. u. aktual. Aufl.), Wiesbaden: Springer VS, S. 565–586.
- Widaman, K. F./Ferrer, E./Conger, R. D. (2010), »Factorial Invariance within Longitudinal Structural Equation Models: Measuring the Same Construct across Time«, in: *Child development perspectives*, 4(1), S. 10–18.

- Wilkens, I./Leber, U. (2003), »Partizipation an beruflicher Weiterbildung. Empirische Ergebnisse auf Basis des Sozio-ökonomischen Panels«, in: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 36, S. 329–337.
- Williams, R. (2012), »Using the Margins Command to Estimate and Interpret Adjusted Predictions and Marginal Effects«, in: *The Stata Journal: Promoting Communications on Statistics and Stata*, 12(2), S. 308–331.
- Williamson, O. E. (1987), »Transaction cost economics: The comparative contracting perspective«, in: *Journal of economic behavior & organization*, 8(4), S. 617–625.
- Wiß, T. (2017), »Employee representatives' influence on continuing vocational training: The impact of institutional context«, in: *European Journal of Industrial Relations*, 23(2), S. 169–185.
- Wolf, C./Best, H. (Hrsg.) (2010), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (1. Aufl), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolff, H.-G./Bacher, J. (2010), »Hauptkomponentenanalyse und explorative Faktorenanalyse«, in: C. Wolf/H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 333–365.
- Wooldridge, J. M. (2015), *Introductory econometrics: A modern approach*, Boston: Cengage learning.
- Wotschack, P. (2020), »When Do Companies Train Low-Skilled Workers«, in: *British Journal of Industrial Relations*, 58, 587–616.
- Zeyer-Glozzo, B. (2023), *Digitalisierung und die Rolle von Weiterbildung Teilnahme und Erträge von Beschäftigten mit hohem Automatisierungsrisiko*, Wiesbaden: Springer VS.