

Martin P. Schwarz

Pädagogik im Betrieb

Deklamatorische Theorie und ambivalente Praxis

Schwarz

Pädagogik im Betrieb

*Zur Erinnerung an Bernd Dewe und Wilfried Ferchhoff,
die beide leider viel zu früh verstorben sind.*

*In Liebe für Stefanie, Emma und Klara,
die mich immer getragen und auch ertragen haben.*

*Und enger Verbundenheit
mit
Jendrik Petersen
für das Schaffen von Freiräumen und Ermöglichen von Entfaltung.*

*Mit größter Hochachtung
für
Joachim Ludwig und Dieter Nittel
für das entgegengebrachte Vertrauen und Zutrauen.*

*Und tiefer Dankbarkeit
gegenüber
Günter Becker, Theo Bullinger, Cornelia Enger, Friedbert Gay, Johanna Jahn,
Walter Jungmann, Franz Lorenz, Henning Pätzold, Joachim Schollmeyer, Daniel Straß,
Thorsten Urban, Anna Vogt, Ralf Vollbrecht, Klaus Wenske, Jürgen Wiechmann
und Lars Windelband
für die erhaltende Unterstützung und den unermüdlichen Zuspruch.*

Martin P. Schwarz

Pädagogik im Betrieb

Deklamatorische Theorie und ambivalente Praxis

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k



Förderverein
Graduiertenkolleg Wandlungsprozesse

*Die Open Access-Publikation wurde unterstützt
durch den Förderverein Graduiertenkolleg
Wandlungsprozesse e. V., Landau.*

Die Open-Access-Publikationskosten wurden vom Open-Access-Publikationsfonds der Universitätsbibliothek der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU) gefördert.

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich für Erziehungswissenschaften (FB 5) der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU) unter dem Titel „Pädagogik im Betrieb. Deklamatorische Theorie und ambivalente Praxis. Theoretische und empirische Rekonstruktion der kontextbezogenen Aufgabenspezifika“ als schriftliche Habilitationsleistung angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Joachim Ludwig (Universität Potsdam).

Gutachter: Prof. Dr. Dieter Nittel (Goethe-Universität Frankfurt am Main).

Gutachter: Prof. Dr. Jendrik Petersen (RPTU Kaiserslautern-Landau).

Tag des wissenschaftlichen Vortrags und des Kolloquiums: 07.02.2024.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Umschlagsillustration: M. C. Escher's "Relativity" © 2024 The M.C. Escher Company –
The Netherlands. All rights reserved. www.mcescher.com.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation ist (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6084-0 Digital

doi.org/10.35468/6084

ISBN 978-3-7815-2630-3 Print

Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangslage und Problemexposition	7
2	Ziele und Forschungsfragen	17
3	Aufbau und Vorgehensweise	26

I

Perspektiven der Theoriebildung zu Pädagogik im Betrieb

Begriffliche Klärungen und terminologische Relationen

4	Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb: Zwischen disziplinären Verortungen, bildungspolitischen Postulaten und Realität	35
---	--	----

Außerdisziplinäre Perspektiven

5	Betriebswirtschaftliche und managementtheoretische Konzepte als ökonomische Begründungen	63
---	--	----

Innerdisziplinäre Perspektiven

6	Fremdtypisierungen als erziehungswissenschaftliche Rekonstruktionen	77
	6.1 Systemtheoretische Rekonstruktionen	80
	6.2 Strukturtheoretische Rekonstruktionen	100
	6.3 Organisationstheoretische Rekonstruktionen	125
7	Selbstbeschreibungen und -begründungen als pädagogische Legitimationen	154
	7.1 Erziehungstheoretische Legitimationen	156
	7.2 Bildungstheoretische Legitimationen	180
	7.3 Lehr-/Lerntheoretische Legitimationen	203
8	Synoptische Reflexion der Theorieperspektiven: Einordnung der theoretischen Zugänge	231

II

Stand der empirischen Forschung zu Pädagogik im Betrieb

9	Datengestützte Analysen zum Weiterbildungsgeschehen im Kontext Betrieb	249
10	Forschungsbeiträge zur Programmplanung und zum Programmplanungshandeln im Kontext Betrieb	261

III

Eigener empirischer Forschungsbeitrag

11	Systematische Analyse des Erscheinungsbilds der Handlungsformen von Pädagogik im Betrieb	277
11.1	Datenkorpus und empirisches Material	279
11.2	Methodisch-methodologische Begründung des Vorgehens	285
11.3	Auswertungsmethode	292
12	Darstellung der theoretisch rückgebundenen empirischen Ergebnisse	297
12.1	Umweltebene: Einflüsse und deren Moderation	301
12.2	Organisationsebene: Akteure und deren Sinnzuschreibung von Pädagogik im Betrieb	318
12.3	Handlungsebene I: Handlungsraum und dessen Dimensionalität	337
12.4	Handlungsebene II: Aufgaben und deren Spezifik	370
12.5	Pädagogik im Betrieb als mehrdimensionale, ambivalente Praxis	403

IV

Diskussion zu Gegenstand und Aufgaben von Pädagogik im Betrieb

13	Relationierung von Theorie und Empirie	423
13.1	Befund 1: Organisationsspezifität	425
13.2	Befund 2: Mehrdimensionalität	428
13.3	Befund 3: Aufgabenspezifität	434
13.4	Ertrag und Grenzen der eigenen Empirie für die Forschung	438
	Ertrag	438
	Grenzen	439
14	Schlussfolgerungen und Ausblick	443
	(1) Theoriediskussion	443
	(2) Lehre	445
	(3) Forschung	445
	(4) Disziplin	446
	Literaturverzeichnis	449
	Abbildungsverzeichnis	480

1 Ausgangslage und Problemexposition

Die ‚Betriebspädagogik‘ ist sowohl eine wissenschaftliche Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, als auch ein Feld der pädagogischen Praxis. Wenn von Betriebspädagogik die Rede ist, könnte davon ausgegangen werden, dass Klarheit darüber besteht, was die Betriebspädagogik als *wissenschaftliche Teildisziplin* und als eine *besondere pädagogische Praxis* auszeichnet. Für den Bereich der Praxis ließe sich ein konkretes Handeln annehmen, welches in vielschichtiger Form mit Bildung, Erziehung, Lehren und Lernen, Entwicklung und Sozialisation im institutionellen Kontext Betrieb befasst ist und einen abgrenzbaren *Aufgabenbereich* markiert. Für den Bereich der Wissenschaft ließe sich mit Betriebspädagogik eine besondere erziehungswissenschaftliche Teildisziplin bezeichnen, die im Rahmen der Binnendifferenzierung der Erziehungswissenschaft einen ihr eigenen Objektbereich ausweist und systematisierend darlegt, wie sie die *Gegenstandsbestimmung* vor dem Hintergrund erkenntnisleitender Fragestellungen und auch eines normativen Fundaments überzeugend legitimiert und reflexiv bearbeitet.

Die Ausgangslage der Betriebspädagogik ist jedoch hinsichtlich des Bereichs der Praxis, wie auch in Bezug auf den Bereich der Wissenschaft, als relativ unübersichtlich, mehrdeutig und problematisch zu charakterisieren. Einerseits lässt sich Betriebspädagogik im Sinne einer *pädagogischen Praxis in Betrieben* und als *erziehungswissenschaftliche Teildisziplin* zwar jeweils erkennen, doch andererseits bestehen erhebliche und nicht zu marginalisierende Unklarheiten. Es ist folglich Aufgabe, diese Ausgangslage in ihrer Rahmung im Sinne einer begründbaren Problemexposition zu ordnen.

Bereich der Wissenschaft

Es zeigt sich schon nach einem ersten Blick, dass man sich in Bezug auf den Bereich der *wissenschaftlichen Seite* mit einer problemhaltigen Ausgangslage konfrontiert sieht. Zunächst ist eine uneinheitliche Verwendung des Begriffs ‚Betriebspädagogik‘ in der universitären Erziehungswissenschaft festzustellen. Zwar erweist sich die Betriebspädagogik üblicherweise als eingeführt, was den Kontext Hochschule, Disziplin und Lehre anbelangt, doch auch hier sind ihr vielfältige Uneindeutigkeiten bzw. Mehrdeutigkeiten inhärent. Diese spezifische Verfasstheit zeigt sich in vielfältigen Zuordnungen und Verortungen in hochschulinternen Fakultäten bzw. Fachbereichen und Institutsbezeichnungen, der variierenden Benutzung und Kombination von Studienrichtungen innerhalb und außerhalb der erziehungswissenschaftlichen Disziplin, der Nichtrepräsentanz im Kontext einer ausgewiesenen bzw. einschlägigen disziplinären erziehungswissenschaftlichen Sektion inkl. inhaltlich-programmatischer Selbstverständigung als Forschungsgemeinschaft, dem Zugriff anderer nicht-erziehungswissenschaftlicher Disziplinen auf den Untersuchungsgegenstand und der Präsenz von heterogenen Theorieangeboten mit stark unterschiedlicher Bestimmung des Gegenstandes bzw. der Aufgaben betriebspädagogisch Handelnder. Diese Unklarheiten führen als problemhaltige Ausgangslage dazu, dass trotz vorliegender theoretisch-begrifflicher Konzeptualisierungen, die Fragen zur betriebspädagogischen Theoriebildung behandeln und über Bedingungen, Möglichkeiten und Realitäten von betriebspädagogischer Praxis aufklären, nicht klar von einer umfassenden, systematischen, wissenschaftlichen Grundlegung der Betriebspädagogik gesprochen werden kann, die sich als förderlich und konstitutiv für eine institutionalisierte *wissenschaftliche Disziplin* erweist und einen besonderen Gegenstandsbereich sowie ein

eigenes ausgewiesenes Arbeitskonzept im Kontext der Erziehungswissenschaft besitzt (vgl. Arnold, 1997; Kuper 2000; Käßpflinger 2016).

Im Kontext Hochschule, Disziplin und Lehre kommt in Deutschland dem Begriff ‚Betriebspädagogik‘ gegenwärtig zwar keine prominente, aber zweifelsfrei eine deutlich zu erkennende Präsenz als erziehungswissenschaftliche Disziplin zu. Er findet sich in 1. ausgewiesenen Institutsbezeichnungen von Universitäten, 2. als spezielle Studienrichtung im Kontext von erziehungswissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Studiengängen sowie 3. in Denominationen von Professuren, in welchen der Begriff ‚Betriebspädagogik‘ teilweise im Verbund mit Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Weiterbildung und Erwachsenenbildung, berufliche und betriebliche Bildung, Personal- und Organisationsentwicklung oder Organisationspädagogik angezeigt wird. Als illustrative Beispiele für *Institutsbezeichnungen* lassen sich

- das ‚Institut für Betriebspädagogik und Personalentwicklung‘ der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau,
- das ‚Institut für Berufs- und Betriebspädagogik‘ der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und
- der Forschungsbereich ‚Wirtschafts- und Betriebspädagogik‘ im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Konstanz anführen.

Für den Aspekt der *Studienrichtungen* stehen beispielhaft

- die ‚Wirtschafts- und Betriebspädagogik‘ an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
- die ‚Betriebspädagogik und Personalentwicklung‘ an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau,
- die Vertiefungsrichtung ‚Berufs- und Betriebspädagogik‘ im Masterstudiengang Bildungswissenschaften der Gottfried Wilhelm-Leibniz-Universität Hannover,
- die Vertiefungsrichtung ‚Betriebspädagogik‘ im Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik der Universität Rostock sowie im wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor- und im erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengang an der Universität Konstanz,
- das Hochschulzertifikat ‚Betriebspädagogik‘, angeboten am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) sowie
- das regelmäßige Lehrangebot ‚Berufs- und Betriebspädagogik‘ an der Technischen Universität Dortmund.

Hinsichtlich des Aspekts einer ausgewiesenen Professur lässt sich die explizite *Denomination* ‚Betriebspädagogik‘ beispielhaft

- bei der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und
- der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau benennen.

Die *Denomination* ‚Berufs- und Betriebspädagogik‘ findet sich

- bei der Helmut-Schmidt-Universität der Bundeswehr Hamburg und die Denomination ‚Wirtschafts- und Betriebspädagogik‘
- bei der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Ein UNESCO-Lehrstuhl ‚Internationale Bildungskooperation, Berufs- und Betriebspädagogik‘ lässt sich an der Technischen Universität Dortmund ausmachen. Zudem findet sich die Begrifflichkeit ‚Betriebspädagogik‘ als Appendix zu Erwachsenenbildung, beruflicher und betrieblicher Bildung, Weiterbildung, Personal- und Organisationsentwicklung beispielsweise bei der Johannes-Kepler-Universität Linz und der Georg-August-Universität Göttingen.

Einen weiteren Aspekt stellt die Einführung des Studiengangs *Diplom-Pädagogik* an westdeutschen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen im Jahre 1969 dar. Hier wurde ein Studiengang der Erziehungswissenschaft (mit den Nebenfächern Psychologie und Soziologie und diversen Wahlpflichtfächern) etabliert, der auf ein wissenschaftliches, berufsbezogenes Studium abzielt. Im berufsfeldbezogenen Hauptstudium konnte eine Spezialisierung auf eine Studienrichtung¹ erfolgen, welche überwiegend als *Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Sozialpädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit, Sonderpädagogik* und *Schulpädagogik* besteht. Dabei wurden viele weitere Studienrichtungen angeboten, insgesamt über vierzig und einige lokal begrenzt (vgl. Züchner 1998, S. 245, vgl. auch Faulstich 2003, S. 9). Der mit der Einführung des Studiengangs einhergehende Ausdifferenzierungsprozess der Erziehungswissenschaft und der damit korrespondierenden pädagogischen Handlungsfelder „führte dann in der Folgezeit zur oft erstmaligen Einrichtung von Lehrstühlen für einige dieser Schwerpunktprofile“ (Krüger 2002, S. 308). Als erweiterter Aspekt sind neben den o. g. etablierteren berufsfeldbezogenen Studienrichtungen an verschiedenen Hochschulen bestehende, weitere spezialisierende Studienrichtungen wie bspw. *Medienpädagogik, Freizeitpädagogik, Familienpädagogik, interkulturelle Pädagogik, Berufspädagogik* und eben auch die Studienrichtung *Betriebspädagogik* verortet, welche auch im Rahmen der Umstellungen auf das gestufte internationale Bachelor-/Mastersystem in profilorientierten Modularisierungen erhalten blieben (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 194 und S. 198 ff.). Bereits in der bundes einheitlichen Rahmenordnung für das erziehungswissenschaftliche (Diplom-)Studium aus dem Jahre 1969 wird „das betriebliche Ausbildungswesen als Beschäftigungsort für Diplom-Pädagogen“ (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 156) gekennzeichnet. Auch wenn der spezifische Kontext seinerzeit antizipierend als potentielles Tätigkeitsfeld explizit identifiziert worden war, so lässt sich doch konstatieren, dass im zeitlichen Entwicklungsverlauf des Studiengangs der „betriebliche“ Kontext in Studienrichtungen der Erwachsenenbildung als curriculärer Bestandteil eher implizit enthalten ist.

Die dargestellten Aspekte sind ebenso im Bereich der *Forschungsgemeinschaft* erkennbar. Hier findet der Begriff ‚Betriebspädagogik‘ in Deutschland keine explizite Entsprechung. Dies zeigt sich innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), die als repräsentierende Vereinigung der in Forschung und Lehre tätigen Erziehungswissenschaftler² in Deutschland (aber auch mit Mitgliedern aus Österreich und der Schweiz) anzusehen ist. Hier wird Betriebspädagogik nicht speziell als *disziplinäre Vereinigung* geführt. Vielmehr gibt es drei Sektionen, welche sich mit dem Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* aus je unterschiedlichen Blickwinkeln hinsichtlich inhaltlicher und programmatischer

1 In der Rahmenordnung von 1969 (modifiziert im Jahre 1989) wurde eine Zweiteilung als formale Struktur vorgeschlagen, welche nach dem viersemestrigen Grundstudium ein Hauptstudium umfasste. Dieses berufsfeldbezogene Hauptstudium gliederte sich in die Studienrichtungen: Schule, Sozialpädagogik und Sozialarbeit, Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung, *betriebliches Ausbildungswesen* und Sonderpädagogik.

2 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Studie die Sprachform des generischen Maskulinums angewendet. Es wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die ausschließliche Verwendung der männlichen Form geschlechtsunabhängig verstanden werden soll.

Selbstverständigungen befassen: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Sektion 7), *Erwachsenenbildung* (Sektion 9) und *Organisationspädagogik* (Sektion 14). Die Sektion 7 (*Berufs- und Wirtschaftspädagogik*) greift das Feld in ihrem *Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (BWP) aus dem Jahr 2014 auf. Demnach wird für eine künftige Berufstätigkeit berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge neben dem originären Bereich der Lehrtätigkeit im Kontext der Berufsschule auch auf die Felder „Betriebliches Bildungs- und Personalwesen, Berufliche Weiterbildung in öffentlicher und privater Trägerschaft, Bildungsmanagement und Bildungspolitik“ (Basiscurriculum BWP 2014, S. 6) vorbereitet. Innerhalb der Sektion 9 (*Erwachsenenbildung*) bestehen ebenfalls vielfältige Bezugnahmen.³ Herauszustellen ist hierbei der Vorschlag für ein Basiscurriculum der Erwachsenen-/Weiterbildung, welches 2005 im Kontext der Umstellung auf ein erziehungs- und bildungswissenschaftliches Studium mit dem Abschluss Bachelor/Master entworfen wurde (vgl. Faulstich/Zeuner 2005, S. 35-43). Hierin wird das Feld einerseits unter Aufgabengebieten in Form von „Berufliche/Betriebliche Weiterbildung“ (Faulstich/Zeuner 2005, S. 38) andererseits unter Handlungskompetenzen in Form von „Aspekte des Bildungsmanagements“ und der „Personalentwicklung“ (ebd., S. 40) prominent thematisiert. Bei der jungen Sektion 14 (*Organisationspädagogik*) erfolgt die Bezugnahme in der Form, dass das Feld in dem *Forschungsmemorandum Organisationspädagogik* aus dem Jahre 2014 ebenfalls facettenreich aufgegriffen wird. Hier wird „sowohl auf pädagogische als auch auf nicht-pädagogische Organisationen“ (Göhlich/Weber/Schroer 2014, S. 3) in Form von „Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung“ (ebd., S. 3) sowie „Wirtschaftsunternehmen“ (ebd., S. 8) Bezug genommen und es wird aufgebaut „auf Vorarbeiten der Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und weiterer Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft“ (ebd., S. 2). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass in den drei Sektionen der DGfE statt des Begriffs ‚Betriebspädagogik‘ andere Begriffe und terminologische Verwendungsweisen benutzt werden. Hieran zeigt sich eine in vielfacher Weise unscharfe Verwendung.

Als **Zwischenfazit** ist festzustellen, dass hier ein doppeltes Problem zu konstatieren ist: Zum einen kann demnach nicht von einer einschlägigen *scientific community* als einer ausgewiesenen Form betriebspädagogischer Kollegen gesprochen werden, die zentrale Forschungsergebnisse und Debattenbeiträge konsistent im Rahmen von inhaltlicher und programmatischer Selbstverständigung im Kontext von Tagungen und Veröffentlichungen präsentiert. Und es ist zum anderen herauszustellen, dass die Verfasstheit dieser zerklüfteten Form weiterhin auch

3 Im Sachstandsbericht *Studiengänge Weiterbildung in Deutschland*, welcher im Auftrag der Sektion 9 (*Erwachsenenbildung*) der DGfE erstellt und im Jahre 2003 veröffentlicht wurde, werden elf Standorte mit Schwerpunkt „Betriebliche Bildung/Unternehmen“ in der Forschung (bei N 37) und sechs Standorte mit Schwerpunkt „Betriebliche Bildung/Unternehmen“ in der Lehre (bei N 35) ausgewiesen (vgl. Faulstich 2003, S. 22 f.). Nach dem Sachstandsbericht spielen „Themen aus der ‚Betrieblichen Weiterbildung und Personalentwicklung‘ in 42,3 % der hochschulischen Angebote eine Rolle“ (ebd., S. 28) und es lässt sich der inhaltliche Schwerpunkt „Betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung“ bei elf Standorten (absolut 13,6 % bei N 21) erkennen (ebd., S. 29). Im *Forschungsmemorandum* der Sektion 9 (*Erwachsenenbildung*) (vgl. Arnold et al. 2000) aus dem Jahre 2000 korrespondiert das Feld querliegend mit den fünf Forschungsfeldern: „1. Lernen Erwachsener“, „2. Wissenstrukturen und Kompetenzbedarfe“, „3. Professionelles Handeln“, „4. Institutionalisierung“ sowie „5. System und Politik“ und wird im Zusammenhang von „Professionelles Handeln – hier Bildungsmanagement und Personalentwicklung“ (ebd., S. 17), „Fort- und Ausbildung“ (ebd., S. 18), „Institutionalisierung – hier Angebote und Anbieter“ (ebd., S. 20), „Leistung und Dienstleistung“ (ebd., S. 21) sowie „Organisation und Management inkl. Lernende Organisation“ (ebd., S. 22) prominent. Im Jahre 1991 konstatierte Arnold zudem: „Betriebliche Weiterbildung ist von der etablierten Erwachsenenbildungswissenschaft bislang sehr stiefmütterlich behandelt worden“ (Arnold 1991, S. 17).

zu der problematischen Konstellation führt, dass das Feld *Pädagogik im Betrieb* in nationalen und internationalen Journalen zur Weiterbildungs- und Organisationsforschung inhaltlich-programmatisch unterschiedlich aufgegriffen und vielfältig reflexiv durchdrungen wird. Aus den eingeführten Aspekten ergibt sich eine weitere Rahmung des Untersuchungsgegenstandes insofern als das Feld *Betrieb*, neben einer Betrachtung aus einer pädagogischen Perspektive, im Zugriff unterschiedlicher *Disziplinen* steht. Hier ist allen voran die Betriebswirtschaftslehre zu nennen, deren Objektbereich der Betrieb darstellt. Wichtige Bezugswissenschaften der Betriebspädagogik sind neben *Pädagogik* und *Betriebswirtschaftslehre* auch die *Arbeitswissenschaft*, die *Industrie- und Arbeitssoziologie* sowie die *Betriebs- und Organisationspsychologie*. Dies führt in Folge zu einer interdisziplinären Befassung mit dem Objektbereich und den Gegenständen einer derart interdisziplinär überformten Betriebspädagogik und steht selbst in Relation sowie Interdependenz zu der problemhaltigen Ausgangslage, wie sie sich im Bereich der wissenschaftlichen Seite in Form von Unübersichtlichkeit und Mehrdeutigkeit bereits zeigt. Ebenso werden bei staatlichen Institutionen in Deutschland, die Bereichsforschung betreiben und bildungspolitische Initiativen anstoßen, eher mit dem wissenschaftlichen Feld korrespondierende Begriffe gebraucht. In diesen Bereichen⁴ hat sich die Verwendung der Termini *Beruf*, *Weiterbildung*, *Arbeit* und *Organisation* durchgesetzt und etabliert. Gleiches gilt für internationale Kontexte, in denen bei forschungsreflektierten Bestrebungen zu einer Bildungsberichterstattung, die den institutionellen Kontext Betrieb mit aufgreifen, mit Begriffen wie ‚*Vocational Education and Training*‘ und ‚*Human Resources Development*‘ operiert wird.⁵

Was die Bestimmung des Terminus ‚Betriebspädagogik‘ anbelangt, ist demzufolge von konkurrierenden Erklärungs- und Deutungsweisen sowie Beschreibungen und Begriffen auszugehen. Dies betrifft außerdisziplinäre wie innerdisziplinäre Kontexte. Diese, den Bereich der wissenschaftlichen Seite betreffende Verfasstheit führt dazu, dass unterschiedliche theoretische Zugriffe bestehen, welche die Konstituierung der Betriebspädagogik und ihres Objektbereichs und die Bestimmung ihres Gegenstandes von den jeweiligen Perspektiven der Theoriebildung abhängig machen. Dies führt somit in Konsequenz zu unterschiedlichen epistemologischen Bestimmungen von Inhalten, Zielen und erkenntnisleitenden Interessen sowie Methodologien und (methodischen) Verfahren.

Wenn Betriebspädagogik im *historischen* Kontext betrachtet wird, so ist festzustellen, dass trotz der dargestellten sporadischen Verwendung im hochschulischen Kontext der Begriff ‚Betriebspädagogik‘ im Spektrum der gegenwärtigen deutschsprachigen Wissenschaft nicht mehr die Verbreitung findet, wie dies noch in früheren Zeiten der Fall war. Die Betriebspädagogik hatte ihren historischen Ursprung im Industrialisierungsschub im Nachgang der

4 Bspw. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Das *Forschungsinstitut betriebliche Bildung*, Nürnberg (f-bb), welches explizit den Verweis auf den Kontext Betrieb im Namen führt, bildet eine Ausnahme

5 Im europäischen Raum werden unter *Vocational Education and Training* (VET) nicht nur berufsbezogene Lernprozesse, sondern auch organisationsseitig veranlasste und betriebs- und wirtschaftsbezogene Lernprozesse (betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung etc.) thematisiert (vgl. auch differenzierend Kap. 9). Das *European Centre for Development in Vocational Training* (CEDEFOP) präsentierte im Rahmen des siebten Berichts *ReferNet* das Berufs- und Weiterbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland als Länderreport (vgl. Hippach-Schneider/Toth 2009: *The German vocational education and training VET system*, 7th edition, 2009; vgl. auch [online] http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Country_Report_09.pdf [25.11.2022]). Im internationalen Raum ist die Auflösung der *Special Interest Group ‚Vocational Education‘* innerhalb der *American Educational Research Association* (vgl. Heid/Harteis 2010, S. 475) festzustellen.

Weltwirtschaftskrise von 1929 und demnach im Feld der *Praxis*, ohne dass sie bereits über ein ausgewiesenes wissenschaftliches Forschungs- und Reflexionsfeld verfügte (vgl. Huisinga/Lisop 1999, S. 105). Erstmals wurde der Begriff von Friedrich Wilhelm Förster ab 1908 zur Reflexion und „Feststellung von Erziehungselementen in der betrieblichen Menschenführung (Fabrik- und Büropädagogik)“ (Müller 1973, S. 21) benutzt und eingeführt (vgl. differenzierend Kap. 4 und Kap. 7.1). Der Terminus wurde von Johannes Riedel in den Jahren 1919/20 als Kompositum im Zusammenhang von Menschenbehandlung, seelischer Verknüpfung mit der Arbeit, Anlernung sowie Schulung (vgl. Pleiß 1990; Schwarz 2011 und 2017) und von Willy Hellpach ab 1922 („Pädagogische Maßnahmen zur Vorbereitung der Arbeiter auf die Funktion der Produktionsbestimmung“) aktiv verwendet (vgl. Müller 1973, S. 21 f.; Dörschel 1975, S. 97-103; Preyer 1978, S. 93). Diese eher pragmatisch ausgerichteten frühen Bemühungen in Einzelbetrieben jener Zeit und erste konzeptionelle Versuche, derartige Fragestellungen auf einer wissenschaftlichen Ebene zu erforschen sowie eine wissenschaftliche Durchdringung von durch den Betrieb initiierten pädagogischen Maßnahmen zu betreiben und letztlich eine betriebspädagogische Theoriebildung vorzulegen, sind grundsätzlich zu differenzieren. Es lässt sich konstatieren: Die Betriebspädagogik kann auf eine mehr als „hundertjährige Geschichte zurückblicken“ (Schurer 2008, S. 2) und von einer „erziehungswissenschaftlichen Entdeckung“ (Büchter 2002, S. 336), das spezifische Feld *Betrieb* betreffend, ist aber erst seit den 1980er Jahren auszugehen (vgl. Baethge et. al 1990). Wenn der *aktuelle* erziehungswissenschaftliche Fachdiskurs in den Blick kommt, wird die Verknüpfung zwischen *Pädagogik und Betrieb* prominent mit einer „Pädagogisierung des Betriebs“ (vgl. hierzu kritisch Kuper 2000, S. 11) bzw. einer „Pädagogisierung der Wirtschaft“ (vgl. hierzu kritisch Nittel 1996, S. 737; Kade/Nittel 2004, S. 217), dem „Betrieb als Ort der Pädagogisierung des Lebenslaufs“ (vgl. hierzu kritisch Harney 2002, S. 192) sowie auch im Rahmen der Debatten um die „Entgrenzung der Pädagogik“ (vgl. hierzu kritisch Lüders/Kade/Hornstein 2004, S. 223 ff.; Sausele-Bayer 2011, S. 11 ff.) aufgegriffen. Betriebe stellen als spezifischer institutioneller Kontext einen von mehreren Revieren bzw. Gebieten dar, bei denen eine Entgrenzung des Pädagogischen bzw. eine „Universalisierung des Pädagogischen“ (Lüders/Kade/Hornstein 2004, S. 207-215) zu konstatieren ist: In Betrieben als Organisationen des gesellschaftlichen Teilsystems der Wirtschaft zeigt sich erstens die Tendenz, den Erwerb von Qualifikationen zunehmend in den Arbeitsprozess hineinzuverlagern, zweitens das Interesse, die Organisationsmitglieder über Engagement, Loyalität und der Identifikation mit der Organisationskultur an sich zu binden und drittens ist das Reflexivwerden von bisherigen Rationalisierungs-, Organisations- und Managementkonzepten zu konstatieren (vgl. Kuper 2000, S. 10 f.). Hinzu kommt, dass die beschriebenen Entgrenzungen zu weiteren Entwicklungen führen, die nicht nur die pädagogischen Handlungsfelder, sondern auch die beruflichen Einmündungsperspektiven insbesondere für Absolventen erweitern (vgl. Faulstich 2003, S. 9-11; Krüger/Rauschenbach 2003): „Dies wurde besonders dadurch ausgelöst, dass Pädagogen vermehrt in nicht explizit pädagogischen, sondern ökonomisch-orientierten Organisationen tätig wurden und in diesen pädagogiknahe Arbeitsplätze entdecken“ (Kipper 2014, S. 1).⁶

6 Bereits das bundesweite Diplom-Pädagogen-Survey aus dem Jahre 2001 – herausgegeben von Krüger und Rauschenbach (2003) – konnte zeigen, dass bzgl. der Teilarbeitsmärkte bzw. Arbeitsbereiche ein beachtlicher Teil der Absolventen der Studienrichtung *Erwachsenenbildung* in die betriebliche und überbetriebliche Weiterbildung (31 %) und die Personalentwicklung (17 %) einmünden (vgl. Züchner 2003, S. 92) und die allgemeine und die politische Erwachsenenbildung – „und eben auch die Volkshochschule“ (Züchner 2003, S. 92) – kaum Absolven-

Damit wird deutlich, dass „grundlegende Prinzipien und Momente pädagogischen Denkens und Handelns auch außerhalb der üblicherweise als ‚pädagogisch‘ eingestuft Institutionen angetroffen werden“ können (Lüders/Kade/Hornstein 2004, S. 207). Nicht außer Acht zu lassen ist die skeptische Anmerkung von Kuper, dass die im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs als durchaus probat anzusehende Formel der Entgrenzung des Pädagogischen, welche die Ausweitung pädagogischen Denkens und Handelns auf *nicht-pädagogische Kontexte* und Domänen als fachlich bestimmte Inhalte bezeichnet (vgl. hierzu kritisch Kade/Nittel 2010, S. 204 f.), sich als Überinterpretation erweisen kann. Nach Kuper besteht ein Problem darin, „daß über die in Betrieben emergierende Weiterbildungspraxis, die sich unabhängig von den Sinnzuschreibungen der Pädagogik entwickelt hat, eine Beschreibung angefertigt wird, die sich an die Selbstbeschreibungen des Erziehungssystems anlehnt und somit Gefahr läuft, dessen Differenz zum Wirtschaftssystem zu übersehen“ (Kuper 2000, S. 11). Die Inkorporation von Pädagogik in den institutionellen Kontext Betrieb (vgl. Kuper 2000, S. 11) dient, so Harney, einzelwirtschaftlich ausgerichteten Organisationen und zielt darauf ab, die Interessen und Fähigkeiten der Organisationsmitglieder an den Prozess der betrieblichen Leistungserstellung zu binden (vgl. Harney 1998, S. 8). Zu diesen eingeführten Aspekten kommt weiter hinzu, dass prominent auftretende Beschreibungen im (inter-)disziplinär geprägten Fachdiskurs, sich nach Dewe als nicht problemhellend erweisen (vgl. Dewe 2011a, S. 69), was die Frage der Aufgabenspezifität der Handlungsformen anbelangt. Hier lassen sich bspw. Bezeichnungen nennen, die auf institutionen- bzw. ortsbezogene oder lokalitätsspezifische Definitionen (bspw. nach-/außerschulische Pädagogik) rekurren, wie auch adressatenspezifische, personengruppenbezogene Bestimmungen (bspw. Mitgliederschulung, Mitarbeiterbildung, Führungskräfte- und Managemententwicklung) sowie zugangsorientierte Markierungen (bspw. offene, geschlossene, inner-, über-, und außerbetriebliche sowie arbeitsplatznahe Weiterbildung bzw. Lernen am Arbeitsplatz/Lernen im Prozess der Arbeit). Ebenfalls stellen Arnold und Elsholz eine problemhaltige Ausgangslage hinsichtlich allgemeinerer Bezeichnungen fest, die als betriebliches Lernen (vgl. Elsholz 2007, S. 79; Arnold 2012, S. 30) gefasst werden, da im Fachdiskurs kaum Einigkeit hierzu besteht, obschon zuerkannt wird, dass diese Art des Lernens anderen Bedingungen unterliegt, als das Lernen in originären pädagogischen Institutionen (vgl. Dietrich/Vonken 2011, S. 6).

Als **Fazit** für den Bereich der *Wissenschaft* ist zu festzustellen, dass sich die Thematik von dem, was sich mit *Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb* verbindet, wegen der angeführten Unübersichtlichkeiten und Mehrdeutigkeiten als ein rekonstruktionsbedürftiger Untersuchungsgegenstand erweist, zumal sich aus der spezifischen Rahmung auch Widersprüchlichkeiten ergeben können. Huisinga und Lisop stellen hinsichtlich der problemhaltigen Ausgangslage pointiert fest: „[T]rotz der Vielzahl an pädagogischen Aufgaben und Erkenntnisproblemen in Betrieben, ist die Betriebspädagogik keine in sich geschlossene Teildisziplin. Auch sie verdankt ihre Existenz eher historischen als wissenschaftlich-systematischen Gründen“ (Huisinga/Lisop 1999, S. 104).

Bereich der Praxis

Nach dem bisher der Bereich der Wissenschaft betrachtet wurde, ist es auch sinnvoll den Bereich der *Praxis* in den Blick zu nehmen. Für den Bereich der *Praxis* lässt sich ebenfalls

ten aufnimmt (ca. 50 % fallen als größter Teilarbeitsmarkt auf die Arbeitsfelder der beruflichen Wiedereingliederung).

eine problematische Ausgangslage in vielfältiger Weise feststellen. Es handelt sich bei dem spezifischen Feld *Betrieb*, trotz des in früheren und gegenwärtigen Zeiten unweigerlich erkennbaren pädagogischen Bedarfs in diesem Kontext, um eine pädagogische Praxis *in* und *von* Organisationen des gesellschaftlichen Teilsystems der Wirtschaft, welches nicht mit der Praxis originär pädagogischer Institutionen vergleichbar ist. Es stehen im institutionellen Kontext Betrieb organisational veranlasste Handlungsformen und Prozesse in Form eines vielschichtigen und diffusen Phänomens im Zentrum der Betrachtung, welche spezifischen Bedingungen auf der Emergenzebene des institutionellen Kontextes unterliegen. Für *Pädagogik im Betrieb* konstituieren diese Bedingungen im weiteren divergente Interessensstrukturen, Inhaltsbereiche und Adressatengruppen, da diese „a priori von den organisationalen Rahmenbedingungen ökonomisch orientierter Arbeitsorganisation“ (Molzberger 2007, S. 231) abhängen und im „Spannungsfeld ökonomischer und pädagogischer Interessen“ (Diettrich/Vonken 2011, S. 1) liegen. Beschreibbar als Praxis in Organisationen des gesellschaftlichen Teilsystems der Wirtschaft gehen diese Handlungsformen über eine fachlich-inhaltliche Qualifizierung hinaus (vgl. Gillen 2006, S. 30; Molzberger 2007, S. 17) und reichen bis zur Beschaffung von Legitimation und Erzeugung von Konformität mit der Organisation bzw. mit ausgewiesenen Zielen der Organisation. Zudem weisen diese Handlungsformen in ihrer Verfasstheit hybride Funktionen auf, welche die Bewältigung technologisch-organisatorischer Veränderungen, die Begleitung der Rationalisierung sozialer Prozesse sowie die Befähigung zur Handhabung nicht-standardisierbarer Situationen und Prozesse behandeln (Geißler/Orthey 1998, S. 80-82). Diese vielfältige Mehrdeutigkeit und Unübersichtlichkeit führt mit dazu, dass angesichts unterschiedlich ausgeprägter sozialer und ökonomischer Interessen, welche im institutionellen Kontext Betrieb bestehen und an die Betriebspädagogik herangetragen werden, Begründungsbedürftigkeit dahingehend besteht, wie bzw. inwiefern von einer dezidiert pädagogischen Praxis ausgegangen werden kann.

Als weiterer Aspekt ist für den Bereich der *Praxis* herauszustellen, dass im Feld Betrieb ebenso vielfältige organisationsspezifische Semantiken mit prominent auftretenden Titulierungen vorhanden sind, die von ‚betrieblicher Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement‘ bis hin zu Anglizismen wie etwa ‚People and Culture Development, Learning Management, Human Resource Development‘ reichen und eine jeweils eigene Begriffskomplexität mit sich bringen. Diese Begrifflichkeiten sind in der Analyse neutral und differenziert zu betrachten, zumal sie auf verschiedene Akzentuierungen verweisen, die *ökonomische, personalpolitische, organisationale* und *pädagogische* Aspekte thematisieren (vgl. Dewe/Schwarz 2017, S. 13-25). Wenngleich diese, im Feld der *Praxis* in vielfältigen organisationsspezifischen Semantiken auftretenden Titulierungen in der Gegenwart vordergründig etablierte Kategorien darstellen mögen, so lässt sich nach der referierten Problemexposition feststellen, dass Unklarheiten und Mehrdeutigkeiten im Bereich der Wissenschaft bestehen. Und zwar inwiefern sich die Betriebspädagogik durch eindeutig abgrenzbare Aufgabenfelder (differenzierte Bestimmung des Gegenstandes) und durch exklusive Zugänge hinreichend bestimmen lässt und inwiefern ihr eine aufgeklärte, reflektierte Selbstverständigung zugrunde liegt (vgl. Schwarz 2017, S. 128).

Zudem lässt sich ein weiterer Aspekt hervorheben, der die Auseinandersetzung mit dem dargestellten Thema rechtfertigt und auf die gesellschaftliche Relevanz und Bedeutsamkeit abstellt, die dem Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* zukommt. Wie einschlägige

datenbasierte Surveys und Langzeitpanels⁷ deutlich machen, bilden diese vielfältigen Interventions- und Kommunikationsformate gegenwärtig ein zentrales Element im Prozess der gesellschaftlichen Entwicklung und Transformation und es zeigt sich in den Erhebungen und Berichten, dass der sogenannten ‚betrieblichen Weiterbildung‘ der größte Anteil an den Weiterbildungsaktivitäten zufällt (vgl. Käßlinger 2016, S. 65; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 212). Bereits im Jahr 2007 konstatierten Kade/Nittel/Seitter: „Immerhin belaufen sich die Schätzungen über die Weiterbildungsausgaben von Betrieben auf circa 20 bis 40 Milliarden Euro pro Jahr. In keinem anderen der großen gesellschaftlichen Bereiche wird so viel Geld für Weiterbildung ausgegeben. Seit circa zehn Jahren zeichnet sich in der Wirtschaft ab, dass die betriebliche Weiterbildung zunehmend zum zentralen Instrument einer strategischen Personalentwicklung avanciert und neben der Anpassungsqualifizierung und der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen neue Formen des Kompetenzerwerbs benötigt werden“ (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 157).⁸

Dem Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* kommt im Rahmen von Wandlungsprozessen im Industrie- und Dienstleistungssektor somit im „pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens“ (Nittel/Schütz/Tippelt 2014, S. 20)⁹ eine neue Rolle zu, welche im Zeitalter der Wissensgesellschaft nicht mehr randständig ist: Sie vermittelt zwischen den biografischen Lernansprüchen der Individuen und den lebenslangen Lernverpflichtungen, die besonders Arbeit, Beruf und betriebliche Organisationen den Menschen abverlangen und zumuten (vgl. Ludwig 2000; Dewe/Schwarz 2017, S. 14 f.). In Folge nimmt auch die Arbeits- und Bildungspolitik den Untersuchungsgegenstand vermehrt in den Blick, was sich aktuell in der Nationalen Weiterbildungsstrategie (NWS) zeigt (vgl. BMAS/BMBF 2019, 2021). Prozesse, die das Lernen betreffen, lassen sich nicht mehr örtlich-zeitlich begrenzen, was die thematisierte Entgrenzung markiert, und sie enden auch nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt im Lebenslauf. Vielmehr betreffen sie mittlerweile das gesamte Leben und es ist nach einigen Fachvertretern von einer „Pädagogisierung des Lebenslaufs“ (Harney 1997, S. 760; Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 28) zu sprechen.

Zusätzlich zu den eingeführten Aspekten stellt das Fehlen einer empirischen Forschung zu Aufgaben und Handlungsformen im Betrieb einen weiteren, eigenständigen Aspekt der problemhaltigen Ausgangslage bezüglich Betriebspädagogik als *Wissenschaft*, wie auch betriebspädagogischer *Praxis* dar. Büchter illustrierte in ihrer historiographischen Aufarbeitung eine bemerkenswerte Sachstandsdiagnose mit einem Zitat, welches aus einem wirtschaftsnahen Kontext entstammt: „Weiterbildung ist für die meisten Unternehmen ein seit Jahrzehnten praktizierter Tatbestand, über den deshalb auch gar nicht besonders gesprochen werden muß“ (Wrede et al. 1981, S. 5, zitiert in Büchter 1999, S. 35). Nachdem das im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW) im Jahr 1990 vorgelegte Gutachten

7 Vgl. BMBF: *AES Trendbericht 2021*, S. 22; OECD: *Continuing Education and Training in Germany 2021*; OECD: *Bildung auf einen Blick 2020*; BIBB: *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021*; Widadny: *Trends der Weiterbildung 2021*, S. 15; IAB-Betriebspanel 2020; IW-Weiterbildungserhebung 2021; OECD: *Continuing Vocational Training Survey (CVTS) 5* und BIBB: *CVTS 5 Zusatzhebung in Deutschland 2021* sowie differenzierend Kap. 9.

8 Nach einer Erhebung von Seyda und Placke (Seyda/Placke 2020, S. 105) investierten im Jahre 2020 Organisationen der Wirtschaft in Deutschland 41,3 Milliarden Euro in die Weiterbildung ihrer Beschäftigten. Im Jahre 2014 waren es nach Seyda und Werner noch 33,5 Milliarden Euro (vgl. Seyda/Werner 2014).

9 „Pädagogisch organisiertes System des lebenslangen Lernens“: Heuristik einer „stetigen Ausdehnung des Erziehungs- und Bildungswesens einerseits und einer wachsenden Pädagogisierung der biographischen Lebensphase andererseits“ (Nittel/Schütz/Tippelt 2014, S. 21).

(vgl. Baethge et al. 1990) erstmals den Forschungsstand und die Forschungsperspektiven im Bereich betrieblicher Weiterbildung thematisierte, „rückte die betriebliche Weiterbildung als Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung mehr und mehr in den Mittelpunkt des berufsbildungspolitischen und erwachsenenpädagogischen Interesses“ (Büchter 1999, S. 32). Von Dietrich und Geißler wurde im Jahr 1994 festgestellt: „Was es an Forschung in der betrieblichen Weiterbildung gibt, und das zur Genüge, sind einerseits vordergründige Legitimationsschriften, die das, was sich in der Praxis herausgebildet hat, strategisch-bildungspolitisch abzusichern versuchen und andererseits Darstellungen dessen, was in den Betrieben an Bildungsaktivitäten realisiert wird bzw. realisiert werden sollte“ (Dietrich/Geißler 1994, S. 256). In Folge wurde in der spezifischen Themenausgabe Nr. 48 des REPORT angeführt, dass eine hilfreiche empirische Forschung im Bereich des institutionellen Kontextes Betrieb, die die Aufgaben und das Handeln in diesem spezifischen Kontext umfänglich rekonstruiert, bisher nur rudimentär stattgefunden habe (vgl. Schiersmann et. al. 2001, S. 8-36; vgl. auch Robak 2004, S. 14; Käßplinger 2016, S. 230 ff.; Fleige et al. 2019).

Als Ausgangslage lässt sich feststellen, dass weder eine konsistente Theorie der Betriebspädagogik respektive betrieblichen Weiterbildung noch eine „monolithische Weiterbildungskultur“ (Käßplinger 2016, S. 229) auszumachen ist. Demgemäß konstatiert Käßplinger: „Betriebliche Weiterbildung und ihre Erforschung braucht mehr Bezüge zu Inhalten und Wissen“ (Käßplinger 2016, S. 231) und er weist darauf hin, den institutionellen Bedingungen innerhalb dieses Kontextes, welche „durch das Zutun von vielen Akteuren in den Betrieben und außerhalb mit ihren jeweiligen expliziten und impliziten Interessen durch Entscheidungen entstehen“ (Käßplinger 2016, S. 232), mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung kann dahingehend erfolgen, dass Rationalitäten und Handlungslogiken, welche die institutionelle Aufgabenspezifik mitbestimmen, empirisch-prüfend untersucht werden. Mit diesen empirisch-rekonstruktiv gewonnenen Beschreibungen eröffnet sich nach Dewe die Möglichkeit, Auskunft auch über *pädagogische* und *organisationalen* oder *ökonomische* und *personalpolitische* Aspekte der jeweiligen Interventionen zu geben, da sie die handlungsleitenden Rationalitäten samt der Absichten und Interessen von beteiligten Akteuren, die sich mit durchaus differenten pädagogischen Prozessen im institutionellen Kontext von Betrieb und Organisation verbinden, mit in den Fokus der Betrachtung ziehen (Dewe 2011a, S. 69).

Zusammenfassendes Fazit

Es ist festzustellen, dass sich nach der skizzierten Problemexposition eine unübersichtliche Ausgangslage für den Bereich der Wissenschaft, wie für den Bereich der Praxis zeigt: Dem Untersuchungsgegenstand wird einerseits eine immense gesellschaftliche Relevanz zugewiesen, andererseits jedoch treten problemhaltige Mehrdeutigkeiten, Unbestimmbarkeiten und Unschärfen hinsichtlich des Begriffs ‚Betriebspädagogik‘ zu Tage. Vor allem aber bestehen nach wie vor Unklarheiten hinsichtlich der Disziplin ‚Betriebspädagogik‘ und ihrer Gegenstandsbestimmung, den Bereich der *Wissenschaft* und der nur rudimentär vorhandenen empirischen Durchdringung, den Bereich der *Praxis* betreffend. Dies begründet und erfordert eine konstruktive Auseinandersetzung mit und reflexive Durchdringung der gesamten Thematik, indem die wissenschaftliche und die praktische Seite gleichermaßen einer wissenschaftlich-reflektierenden Betrachtung unterzogen werden.

2 Ziele und Forschungsfragen

Aus der Problemexposition, welche die unübersichtliche und mehrdeutige Ausgangslage in ihren facettenreichen Zusammenhängen erläutert, sind die *Ziele* der vorliegenden Studie zu elaborieren und die sich ergebenden *Forschungsfragen* zu bestimmen. Die Ausgangslage, welche durch die referierte Problemexposition geordnet wurde, erfordert eine Zugriffsweise und ein differenziertes Vorgehen in zweierlei Form: Einerseits ist der Blick auf den *Bereich der wissenschaftlichen Disziplin* zu richten, um das Proprium der Betriebspädagogik herauszuarbeiten – das was sie spezifisch, eigen und besonders auszeichnet. Andererseits ist in den Fokus zu nehmen, wie sich im Bereich der Praxis das Erscheinungsbild der praktischen Handlungsformen – als Aufgabenspezifik der Betriebspädagogik – darstellt. Diese beiden Aspekte hängen im Kern notwendigerweise miteinander zusammen und stellen gewissermaßen „ein Abenteuer und ein Wagnis“ (Pöggeler 1962, S. 40) zugleich dar.

Ziel der Studie ist es, die Betriebspädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft im Hinblick auf ihren Gegenstand zu bestimmen und über eine dazu notwendige empirische Analyse die Aufgabenspezifik von Betriebspädagogik über das Erscheinungsbild der praktischen Handlungsformen im institutionellen Kontext Betrieb empirisch-rekonstruktiv und theoretisch-rückgebunden herauszukristallisieren.

Die vorliegende Studie ist in den Themengebieten erwachsenpädagogischer Organisationsforschung und betrieblicher bzw. organisationsbezogener Weiterbildungsforschung anzusiedeln. Sie soll klären, inwieweit sich die Betriebspädagogik durch spezifische *Theorieperspektiven*, *methodische Zugänge* und eindeutig *abgrenzbare Aufgabengebiete* bestimmen lässt, inwieweit sie also eine ihr eigene Dignität und besondere *Aufgabenspezifik* als Proprium aufweist. Damit ist es möglich, dies wurde durch die Problemexposition deutlich, sowohl die Selbstverständigung der *wissenschaftlichen Disziplin* weiter zu ergründen, wie auch eine phänomenerhellende Sichtweise auf das Erscheinungsbild der *praktischen Handlungsformen* als Aufgabenspezifik der Betriebspädagogik zu eröffnen. Mit dem Terminus ‚Aufgabenspezifik‘ wird thematisiert, was eine berufliche Tätigkeit im Kern ausmacht, was sie als etwas Besonderes markiert sowie anhand von Merkmalen und Kriterien von anderen Tätigkeiten unterscheidbar macht. Kriterien bilden hierbei etwa zeitlich-räumliche Anlässe, intendierte Absichten und Wirkungen, institutioneller Kontext samt spezifischer, konstitutiver Bezüge, Mandat als formeller Auftrag und Lizenz als Erlaubnis im Sinne eines Interventionsrechts als Basis einer Legitimationsgrundlage sowie spezifische Methodik im planend-antizipierenden und unmittelbar-konkreten Aufgabenvollzug. Es ist hierbei in der wissenschaftlichen Durchdringung dieser praktischen Handlungsformen zu prüfen, inwiefern eine Verfasstheit im Sinne einer gemeinsamen Berufskultur in einem Kontext besteht (spezifische Perspektive) bzw. inwiefern eine Einheit von pädagogischen Praktiken (generalistische Perspektive) über unterschiedliche Felder (bspw. wie Schule, Jugendhilfeeinrichtung, Kindertagesstätte, Volkshochschule wie aber auch Betrieb) auszumachen ist.

Untersuchungsgegenstände sind zum einen die Betriebspädagogik als *wissenschaftliche Teildisziplin* der Pädagogik und zum anderen Formen pädagogischen Handelns in der organisatorischen Einheit Betrieb, die als *praktische* Ausdrucksformen der Betriebspädagogik verstanden werden können bzw. für welche die Betriebspädagogik Zuständigkeit reklamiert.

Auf Grundlage der Ausgangssituation und der Zielsetzung ergibt sich zwangsläufig eine zu bearbeitende **Forschungsfrage**, der im Kontext der Studie zentraler Stellenwert zukommt:

– Was zeichnet die Betriebspädagogik als etwas Besonderes aus?

Diese übergeordnete Frage beinhaltet zwei miteinander verbundene Teilaspekte:

1. Welche Bestimmung des Gegenstandes von Pädagogik im Betrieb nehmen die vorliegenden Theorien und Theorieperspektiven vor?
2. Mit welchen spezifischen Aufgaben beschäftigen sich die Akteure im institutionellen Kontext Betrieb?

Die Klärung beider Teilaspekte ist nicht nur aufgrund der wechselseitigen Verwiesenheit geboten, sondern auch, weil sich die unübersichtliche und mehrdeutige Ausgangslage für den Bereich der *wissenschaftlichen Disziplin* und den Bereich der *Praxis* gleichermaßen zeigt. Der nicht programmatische und nicht voraussetzungsreiche Titel der Studie *Pädagogik im Betrieb* fungiert als heuristische Klammer und er nimmt keine einseitige Bevorzugung vor. Er schließt sowohl die disziplinäre Seite mit den unterschiedlich gedeuteten Betriebspädagogiken und den Theorieperspektiven zum Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* als auch die praktische Seite der Handlungsformen ein.

Teilaspekt wissenschaftliche Seite

Was die Seite des Bereichs der *wissenschaftlichen Disziplin* angeht, besteht die Aufgabe darin, die theoretischen Perspektiven der Betriebspädagogik systematisierend zu rekonstruieren und auf ihre Brauchbarkeit für eine Gegenstandsbestimmung der praktischen Pädagogik im Feld hin zu prüfen. Es ist hierbei ein weiter Bogen zu spannen, indem eine systematische Abgrenzung konsistent durchgehalten wird, um differenzierend herauszuarbeiten und systematisierend darzulegen, wie abhängig sich die Konstituierung der Betriebspädagogik und ihre Gegenstandsbestimmung von den jeweiligen theoretischen Perspektiven ausgehend erweist. Es würde nach Ansicht des Autors auch nicht ausreichen, den Untersuchungsgegenstand nur im Lichte einer Theorie zu thematisieren, wie etwa im Zugriff einer diskursanalytischen oder phänomenologischen Studie (vgl. Ostendorf 2004). Denn die theoretische Rekonstruktion begründet zwangsläufig eine Position, die am „Kreuzungspunkt vieler Wissenschaften“ (Diekmann 2009, S. 940) zu erfolgen hat und die folgende „Auseinandersetzung [...] findet an einem Kreuzungspunkt verschiedener Themenstränge statt. An ihm begegnen sich pädagogische und soziologische Theorielinien, praxisbezogene Handlungspläne eines betriebswirtschaftlichen Managementdiskurses und didaktische Überlegungen zur Verkoppelung von Arbeit und Bildung“ (Kuper 2000, S. 9). Im Brennpunkt dieser „arbeitsbezogenen Formen der Weiterbildung“ (Kurtz 2017, S. 114) steht die Gegenstandsbestimmung von Betriebspädagogik. Sie thematisiert und verweist auf einen institutionellen Kontext „innerhalb des betrieblichen Referenzrahmens, der ein Spannungsfeld zwischen beruflicher Handlungsorientierung der Person und betrieblicher Handlungsorientierung der Organisation“ (Dörner 2006, S. 7; Harney 1998, S. 8; Schwarz 2011 und 2017) impliziert. „Dabei berührt der Prozeß der Qualifizierung eher die Personen-, jene der Belegschaftsstrukturierung dagegen eher die Organisationsseite betrieblicher Arbeitsverhältnisse“ (Harney 1998, S. 8).

Der Bereich der theoretischen Analyse umfasst die systematische Rekonstruktion der gegenwärtigen Theorieangebote als **Perspektiven der Theoriebildung zu Pädagogik im Betrieb (I)**. Hierbei macht es die problemhaltige Ausgangslage notwendig, dass hinsichtlich eines systematischen Literaturreviews der Blick auf unterschiedliche Bereiche gerichtet werden muss, um eine Gesamtschau zur Erstellung eines systematischen Überblicks vornehmen zu können. Es sind hierbei Beiträge aus *aufserdisziplinären* Kontexten zu berücksichtigen, die der

Ökonomie und Betriebswirtschaftslehre entstammen. Beiträge aus einem *innerdisziplinären* Kontext, d. h. aus der Erziehungswissenschaft, entstammen der *Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, der *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* und der *Organisationsforschung* oder kommen von wissenschaftlichen Fachvertretern, die explizit mit der Terminologie *Betriebspädagogik* operieren. In vergleichbarer Weise beschreiben Behringer, Kampmann und Käßlinger die Problematik: „Wenngleich es weiterhin keine entwickelte disziplinäre Theorie für betriebliche Weiterbildung gibt, so finden sich doch Theorieansätze zur Analyse der betrieblichen Weiterbildung in einer Reihe von erziehungswissenschaftlichen Arbeiten“ (Behringer/Kampmann/Käßlinger 2009, S. 44). Daher ist in der theoretischen Analyse ein weiter Bogen zu spannen. Die theoretischen Bestimmungsweisen lassen sich zunächst als vielfältig kennzeichnen und die einzelnen Perspektiven eröffnen unterschiedliche Zugänge (vgl. Schäffer und Dörner 2012, S. 16 f.). Zudem kann das, was im Kontext der Studie als *Pädagogik im Betrieb* thematisiert wird und vielfach in der Öffentlichkeit als betriebliche Weiterbildung gefasst wird, als ein Feld interessendurchzogener Absichten, insbesondere bildungs-¹⁰ und verbandspolitischer Couleur (vgl. Diekmann 2009, S. 940; Käßlinger 2016, S. 19), betrachtet werden.

Aus der hier vertretenen Perspektive der Pädagogik lassen sich zunächst *außerdisziplinäre* Perspektiven unterscheiden, die *ökonomische* Zugänge und *managementtheoretische* Konzepte als betriebswirtschaftliche Legitimationen begründen. Als *innerdisziplinäre* Perspektiven lassen sich zwei Reflexionsoptionen differenzieren: Zum einen existieren **Fremdtypisierungen**, die primär aus der Beobachterperspektive (des Wissenschaftssystems) vorgenommen werden und erziehungswissenschaftliche Rekonstruktionen darstellen, die insbesondere system-, struktur- und organisationstheoretische sowie gouvernementalitätstheoretische Ansätze präferieren. Zum anderen lassen sich aus unterschiedlichen Kontexten stammende **Selbstbeschreibungen** und **-begründungen** identifizieren, bisweilen handlungspraktische, aber auch solche, welche dem Wissenschaftssystem zuzurechnen sind. Diese blicken in gestaltender Absicht auf den Gegenstand, nehmen eher eine Handlungsperspektive ein und umfassen pädagogische Legitimationen. Hier sind insbesondere erziehungs-, bildungs- und lehr-/lerntheoretische Ansätze, die teilweise auch normative Aspekte beinhalten¹¹ zu verorten. Zudem lassen sich die Theorieangebote dahingehend systematisieren, dass sie eher auf einer *Makroebene* – wie bspw. *systemtheoretische* Rekonstruktionen –, auf einer *Mesoebene* – wie bspw. *organisations-theoretische* Rekonstruktionen – oder auf einer *Mikroebene* – wie bspw. lehr-/lerntheoretische Legitimationen – verortbar sind. Diese Perspektiven gilt es systematisch zu rekonstruieren

10 Vgl. bspw. aktuell die *Nationale Weiterbildungsstrategie* (NWS), welche im Jahre 2019 gemeinsam vom *Bundesministerium für Arbeit und Soziales* (BMAS) und *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) federführend vorgelegt wurde und an deren Konzeption Vertreter der Sozialpartner beteiligt wurden. Hierbei hat die Bundesregierung zum Ziel, berufliche Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen in Arbeit, Beruf und betrieblichen Organisationen stärker als bisher zu fördern und vor allem die digitale Transformation von Arbeit, Beruf und betrieblicher Organisation wie auch die Chancengerechtigkeit für alle Menschen in der Arbeitswelt gestaltend zu fördern (vgl. NWS 2019, S. 2 und 2021).

11 Außen vor bleiben prominent auftretende Ansätze zur kruden Ausgestaltung und Effektivierung betrieblicher Weiterbildung, die bevorzugt mit Konzepten und Strategien wie Qualitätsmanagement und -sicherung, Bildungscontrolling, Weiterbildungsmanagement und -marketing, Zertifizierung von Weiterbildung und Kompetenzförderung aufwarten. Diese Programmentwürfe stellen handlungspraktische Gestaltungsansinnen in den Mittelpunkt, die mitunter zwar einer wissenschaftlichen Reflexion unterzogen wurden, aber nicht als Theorieangebote im engeren Sinne zu verstehen sind. Bisweilen muten sie als verkürzte Maßnahmenpädagogik ideologieverdächtig an und bilden eher eine „Systembetreuungswissenschaft“ (vgl. Luhmann/Schorr 1999; vgl. auch Luhmann/Schorr 1979, S. 345-365).

und im Hinblick auf Einordnung und Potential auf ihre Brauchbarkeit für eine Gegenstandsbestimmung hin zu prüfen. Dies begründet zugespitzt die Unterfrage:

- *Welche Bestimmung des Gegenstandes von Pädagogik im Betrieb nehmen die vorliegenden Theorien und Theorieperspektiven vor?*

Dazu ist es erforderlich, dass hierbei geprüft werden muss, welches *Verständnis von Betrieb* als spezifischer institutioneller Kontext vorliegt, welche *Bezugspunkte als Fragestellungen* erkenntnisleitend sind und wie die *Spezifik der Aufgaben* und die damit korrespondierenden Kernaktivitäten begründet werden. Hierzu wurde sich für die Recherche, Auswahl und Bewertung an Kriterien orientiert. 1. wurden *Titel* identifiziert, welche die Untersuchungsgegenstände in reflektierender und gestaltender Hinsicht beinhalten. 2. wurden *strukturierte Zusammenfassungen* betrachtet, welche Stichworte, theoretische Implikationen, Gegenstandsbestimmungen, Ergebnisse und Schlussfolgerungen erkennen lassen. Und 3. wurden *Einleitungen* geprüft, welche über Hintergründe, Ziele und forschungsleitende Interessen Aufschluss geben. Hierbei wurde offen im Rahmen der Sichtung vorgegangen und es wurden keine selektiven Ausschlüsse bzgl. der zugrunde gelegten *Methode*, zu Tage getretener *Ergebnisse* und etwaiger einschränkender und schlussfolgernder *Diskussion* vorgenommen. Als Orientierungs- und Strukturierungshilfe wurde sich an Prüflisten bzw. Leitfäden zur Erstellung von systematischen Reviews angelehnt, welche als AMSTAR- und PRISMA-Checklisten geführt werden.¹² Hierbei wurde nicht in einer apodiktischen Weise den Prüflisten gefolgt, als vielmehr selbst-reflexiv darauf im Sinne einer Strukturierungshilfe Bezug genommen.

Teilaspekt praktische Seite

Nachdem spezifiziert wurde, was die wissenschaftliche Seite auszeichnet, wird sich nun der praktischen Seite als zweiter verbundener Teilaspekt zugewendet. Was den Bereich der *Praxis* anbelangt, besteht die Aufgabe darin, die Kernaufgaben von Akteuren in diesem Feld *empirisch* zu rekonstruieren. Dazu ist es erforderlich, eine für die Gegenstandsbestimmung notwendige empirische Analyse durchzuführen, die das Erscheinungsbild der praktischen Handlungsformen als Aufgabenspezifika der Betriebspädagogik differenziert freilegt. Betriebspädagogik auf praktischer Seite – dies mag auf den ersten Blick als pragmatische Festlegung anmuten – ist das, was pädagogisch handelnde Akteure im institutionellen Kontext Betrieb machen. Dabei ist empirisch-rekonstruktiv zu untersuchen, wie diese Akteure in beruflichen Selbstbeschreibungen diese Aufgaben benennen, begründen und mit Legitimation anreichern. Will man Betriebspädagogik klarer fassen, so muss man die spezifischen Aufgaben im institutionellen Kontext Betrieb in den Blick nehmen, um eine Klärung hinsichtlich der Bestimmung des Gegenstandes zu erwirken. Dies begründet zugespitzt die Unterfrage:

- *Mit welchen spezifischen Aufgaben beschäftigen sich die Akteure im institutionellen Kontext Betrieb?*

Dazu ist es erforderlich, dass rekonstruiert werden muss, *was* die Aufgabe ausmacht und was alles zu etwaigen *Aufgabenfeldern* bzw. *-bereichen* gehört? Als Spezifizierung der präzisierten Unterfrage ist anzuführen, dass zudem interessiert, *wie* die Aufgabe zu bewerkstelligen bzw. zu realisieren ist, *warum* dies so und nicht anders der Fall ist und auf *welche Begründungen*

¹² AMSTAR: *Assessment of Multiple Systematic Reviews*, PRISMA: *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*. Die Prüflisten erweisen sich als hilfreich für die Erstellung von systematischen Reviews und stellen als Strukturierungshilfe ein Werkzeug dar, welches vermehrt im medizinischen und therapeutischen Bereich zur Anwendung kommt (vgl. Mehrholz 2012, S. 18 f.).

und *Rechtfertigungen* sich legitimationsbeschaffend diesbezüglich berufen wird (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014, S. 15).

Die empirische Untersuchung beinhaltet eine Analyse, welche das Erscheinungsbild *der praktischen Handlungsformen* als *Aufgabenspezifik von Betriebspädagogik* differenzierend freilegt und zugleich als **eigener empirischer Forschungsbeitrag zur Erweiterung rekonstruktiver Theoriebildung (III)** verstanden werden kann. Dabei steht die Frage nach der *Konstitution* bzw. *Verfasstheit* von Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb im Zentrum der empirischen Analyse. Zur Begründung ist anzuführen, dass der Betrieb als selbstreferenzielles System *Pädagogik im Betrieb*, wie Kuper zeigen konnte, nicht „im Sinne einer selbstgenügsamen Idee der Bildung, einer Idee der Identitätsfindung individueller Personen oder einer Idee der moralischen Integrität des unternehmerischen Handelns kommuniziert“ (Kuper 2000, S. 254), sondern zur organisationalen Reproduktion – durch Veränderung von Personal – und zur Bearbeitung von wechselnden Wandlungs- und Transformationsanforderungen verausgibt. Es konnte weiter gezeigt werden, dass Betriebe und Unternehmen einen spezifischen Reproduktionskontext von Weiterbildung darstellen, in dem die Ressourcen- und Legitimationsbeschaffung dieses Organisationstyps über *Auftrag* und *private Interessen* erfolgt (Schrader 2011; Dollhausen/Schrader 2015), ohne die Aushandlungsbandbreite im Feld pädagogischer Praxis der Relationierung von ökonomischen Erfordernissen und pädagogischen Ansprüchen (vgl. Dollhausen 2008) noch empirisch genauer zu erhellen. Zur weiteren Begründung ist hier anzumerken, dass nach Dewe differenzbildende Ansätze zu kurz greifen (vgl. Dewe 2011a, S. 69), da ein „in Anspruch genommener binärer Schematismus (Beruf vs. Betrieb) [oder öffentlicher Auftrag vs. privater Auftrag, Ökonomie vs. Pädagogik; M. S.] zur Abschattung von bedeutsamen Übergangsphänomenen und Relationierungsprozessen innerhalb und zwischen diesen Orientierungen [führt; M. S.]“ (Dewe 2011a, S. 70). Eine Dichotomisierung ist zwar analytisch nicht verzichtbar, jedoch merkt Dewe an, dass bei der Untersuchung von *real* ablaufenden Vorgängen diese Trennung zunächst offengehalten werden muss, um weitere Differenzierungen innerhalb des institutionellen Kontextes Betrieb vornehmen zu können. Durch den Einbezug der konstitutiven Bedingungen in diesem institutionellen Kontext kann diese notwendige Tiefenstaffelung und Detaildifferenzierung der *real* vorfindbaren Handlungsformen „in Hinsicht auf unterschiedliche Adressaten, Wissensformen, Tätigkeitstypen, Karrieremuster, Rollenbeziehungen, Macht- und Herrschaftsinteressen der Beteiligten, offizieller und faktischer Ziele“ (Dewe 2017, S. 84) erfolgen.

Für Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb ergibt sich hierbei das Strukturmerkmal, dass das Mandat (Auftrag) von der Organisation (als juristische Person) bzw. vom Managementboard, wie der Geschäftsführung (als natürliche Person) vergeben wird. *Pädagogik im Betrieb* ist in den jeweiligen Organisationen inkorporiert und folgt institutionalisierten Entscheidungen in Bezug auf Bedarf und Nutzen für betriebliche Reproduktionsprozesse (vgl. Harney 1998, S. 180). Sie „muss sich immer als positiver Beitrag zur organisationalen Reproduktion von Betrieben darstellen lassen“ (Harney 1998, S. 8).

Das macht es erforderlich, dass in der empirischen Analyse folglich der Frage nachzugehen ist, wie institutionelle Bedingungen sowie institutionelle und organisationale Einflüsse und Rationalitäten das Handeln der Akteure orientieren. Dabei ist interessant, wie diese Aspekte, in ihrem komplexen Zusammenspiel, zur Reproduktion von institutionalisierten Wahrnehmungs- und Handlungsformen beitragen, die es erlauben, über das Erscheinungsbild der praktischen Handlungsformen die *Aufgabenspezifik von Pädagogik im Betrieb* empirisch zu rekonstruieren. Und es ist mithin interessant, inwiefern diese Aspekte eine Reflexionsleis-

tung über die Bestimmung ihrer Aufgaben ermöglichen. Zur Begründung ist anzuführen, dass die reflexive Bestimmung der Aufgaben, der unmittelbare, konkrete Aufgabenvollzug und die institutionelle Sicherung von Ressourcen bei *Pädagogik im Betrieb* zwar analytisch unterschiedliche Ebenen und Gegenstände darstellen, aber nach Harney als miteinander verzahnt anzunehmen sind. „Die Herstellung von Sichtbarkeit und Zurechenbarkeit des betrieblichen Nutzens führt dazu, daß die Bestimmung der betrieblichen Weiterbildung im Sinne ihrer betrieblichen Verwertbarkeit bzw. zweckrationalen Orientierung sich ständig im unmittelbaren, konkreten Arbeitsvollzug zeigen muß. Beides – die reflexive Bestimmung der Aufgaben und der unmittelbare, konkrete Aufgabenvollzug selbst – kann sich [...] nicht voneinander lösen, sondern muß sich unter Verwertungsgesichtspunkten spezifizieren lassen“ (Harney 1998, S. 52 f.). In der empirischen Analyse ist zwischen dem organisational erteilten Auftrag (Mandat)¹³ und dem unmittelbaren, konkreten Aufgabenvollzug in der Situation zu differenzieren, der immer auch Reinterpretations- und Rekontextualisierungsleistungen der Akteure beinhaltet und im Medium von beruflichen Selbstbeschreibungen dargeboten wird. Organisationale Lizenz und organisationales Mandat sind hierbei in einem dialektischen Verhältnis zu eruieren, um über den empirischen Zugriff auf die *kontextbezogene Aufgabenspezifität* und das Erscheinungsbild *der Handlungsformen* von Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb fokussieren zu können.

Wurde noch in früheren Zugriffen zur Systematisierung pädagogischer Aufgabenbereiche mit einer allgemeinen *Einheitsformel* gearbeitet (vgl. Fuchs 2003; auch Züchner 2003)¹⁴ – wie bei Giesecke in den fünf Grundformen pädagogischen Handelns, bzw. im Unterrichten, Beraten, Informieren, Animieren und Arrangieren, in denen es verbindend um das Lernen ermöglichen geht (Giesecke 2015; vgl. auch Prange/Strobel-Eisele 2006) – wird gegenwärtig zudem mit einer spezifischen *Verschiedenheitsformel* operiert. Es gilt inzwischen als begründete

13 Mitunter auch im Hinblick auf einen manifesten und einen latenten Auftrag, was bedeutet, dass sich im institutionellen Kontext Betrieb in Bezug auf den Gegenstand offizielle und offiziöse Ziele und Absichten vermuten lassen.

14 Fuchs (vgl. Fuchs 2003, S. 185) plädiert in ihrer Analyse zu pädagogischen Einzelaktivitäten dafür, dass Aufgaben und Tätigkeiten in pädagogischen Kontexten in einer fachbezogenen Logik zu systematisieren wären und kommt zu einer Dreigliedrigkeit:

1. „pädagogische Tätigkeiten“, die auf Lern-, Bildungs-, Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse fokussiert sind und idealtypisch im Setting unmittelbarer, direkter Interaktion (unter Anwesenden) verausgabt werden (vgl. Fuchs 2003, S. 185). Nach Fuchs zählen *Unterrichten, Erziehen, Betreuen/Helfen* und *Beraten* hierzu. Sie bilden „genuin pädagogische Tätigkeiten“ (Fuchs 2003).
2. „fachübergreifende Tätigkeiten“ stellen auf das *Arrangieren* von pädagogischer (Berufs-)Tätigkeit ab und das vorbereitende Gestalten und Einrichten bis hin zur Planung und Organisation von Lernumgebungen. Hierzu zählt nach Fuchs ganz maßgeblich das Entwickeln/Konzipieren eines etwaigen Bildungsangebots, was für sie keine originäre pädagogische Tätigkeit darstellt und tendenziell in anderen Berufsfeldern „beheimatet“ ist (vgl. Fuchs 2003, S. 185).
3. „fachfremde Tätigkeiten“ stellen Tätigkeiten dar, welche dezidiert „zum Gegenstand anderer Disziplinen gehören“ (Fuchs 2003 S. 186), zu welchen sie bspw. das *Therapieren* zählt, welches in psychologischen und medizinischen Kontexturen beheimatet ist.

Diese fachbezogene Logik, die Fuchs in Anschlag bringt, operiert im Modus einer innerdisziplinären und einer außerdisziplinären Logik und begründet, dass es pädagogische und nicht-pädagogische Arbeitsfelder gibt. Zu einer ähnlichen Begründung kommen auch Krüger und Grunert (vgl. Krüger/Grunert 2004). Züchner systematisiert pädagogische Aufgabenbereiche bereits offener und legt nicht diese strenge fachbezogene Logik an – wie bspw. Fuchs mit der direkten Interaktion mit dem Adressaten – sondern er differenziert zwischen „kundenbezogen“, „organisationsbezogen“, „lehrenden“ und „forschenden“ Aufgaben- und Tätigkeitsbereichen (vgl. Züchner 2003).

ter Tatbestand, dass auch von einer Verschiedenheit der einzelnen Berufskulturen aufgrund kontextspezifischer Aspekte ausgegangen werden kann (vgl. Helsper/Tippelt 2011; Nittel/Schütz/Tippelt 2014; Nittel/Dellori 2014; Dörner et al. 2016; Göddeke/Schmidt/Smith 2017, S. 211-235; Tippelt/Schmidt-Hertha 2018; Nittel/Tippelt 2019, S. 205-210).¹⁵ Hierbei dienen berufliche Selbstbeschreibungen der Abgrenzung gegenüber anderen Berufsgruppen und sind gleichzeitig ein Medium, um durch situative und fallbezogene Beschreibungen Dritten oder der Öffentlichkeit gegenüber den spezifischen Auftrag und die Erlaubnis ihres Berufs bzw. ihrer Aufgabe und Tätigkeit als Kern ihrer Legitimationsbasis transparent zu machen (vgl. Nittel 2002, S. 137; Nittel/Tippelt 2012). „Sie liefern Aussagen darüber, ‚was man tut‘, ‚wie man es tut‘ und welche beruflichen Qualifikationen hierfür benötigt werden. Gleichzeitig liefern sie im Medium der Argumentation eine Begründung dafür, ‚warum man etwas tut‘ und mit welchem Ziel dies geschieht. Berufliche Selbstbeschreibungen erzeugen und prägen Vorstellungen über die eigene Berufskultur“ (Nittel/Schütz/Tippelt 2014, S. 15; vgl. Nittel/Dellori 2014, S. 461). Im Aufspüren von Mustern, Ähnlichkeiten sowie Unterschieden in der Art und Weise der angebotenen beruflichen Selbstbeschreibungen liegt das Potential zur Ergründung der in der Studie interessierenden Aufgabenspezifik. Derlei Selbstbeschreibungen geben Aufschluss hinsichtlich organisationaler Regel-, Erwartungs- und Orientierungsbezüge, individueller Orientierungen sowie kollektiv geteilter Muster und Haltungen und repräsentieren Vorstellungen zu einer *Aufgabenspezifik von Pädagogik* im institutionellen Kontext Betrieb.

Abzugrenzende Aspekte

Um Missverständnisse zu vermeiden, gebietet es sich an dieser Stelle auch deutlich zu machen, was nicht Bestandteil der Studie ist und insofern nicht einer Bearbeitung zugeführt wird. Im Sinne eines *first things first* fokussiert die Studie auf die *Gegenstandsbestimmung*, welcher über die Teilaspekte *Verständnis des institutionellen Kontextes Betrieb*, *Bezugspunkt* bzw. *erkenntnisleitende Fragestellungen* und der *Aufgabenspezifik* theoretisch und empirisch nachgegangen wird. Diese Teilaspekte stellen nach Ansicht des Verfassers elementare Dimensionen dar, welche aufgrund der problemhaltigen Ausgangslage mit Priorität begründbar zu betrachten sind, noch bevor etwaige sachlogisch sich anschließende Fragen künftig thematisiert werden können.

Es geht in der Studie so gesehen nicht bereits um die Rekonstruktion des expliziten und impliziten Wissens der Akteure, sondern um die Rekonstruktion des Erscheinungsbildes der Handlungsformen als inhaltliche Aufgabenspezifik. Auch wenn die Fragestellung in Relation zu Untersuchungsgegenständen der Studie steht – und ggf. auch dahingehend interpretiert werden kann – so stellen diese Aspekte anschließende Betrachtungen dar, welche in einer

¹⁵ Insbesondere die aktuelleren empirischen Untersuchungen von Nittel und Dellori (2014), Nittel und Tippelt (2019) sowie von Göddeke, Schmidt und Smith (2017) legen nahe, dass verbindende Einheitlichkeiten aber auch Verschiedenheiten aufgrund der *Kontextbezogenheit* bestehen. Nittel und Tippelt weisen in ihrer Studie in Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens bzgl. pädagogischer Kernaktivitäten die Komponenten *Begleiten*, *Unterrichten*, *Beraten*, *Organisieren* und *Sanktionieren* aus (Nittel/Tippelt 2019, S. 205-210; Nittel/Dellori 2014, S. 468-479). Göddeke et al., die wiederum in ihrer Studie aus dem Kontext (früh-)pädagogische Berufstätigkeit den Blick auf die dortigen Aufgabenspezifikationen legen, differenzieren in *direkte adressatenbezogene*, *indirekt adressatenbezogene*, *direkt organisationsbezogene* und *indirekt organisationsbezogene* Tätigkeiten (Göddeke et al. 2017, S. 211-235).

gesonderten Forschungsarbeit künftig angegangen werden können. Die sich hier sachlogisch im Anschluss ergebende Frage würde folglich lauten:

- *Wie entwickelt sich das beruflich relevante Wissen von pädagogisch handelnden Akteuren im institutionellen Kontext Betrieb?*

Für die Rekonstruktion von Wissensformen eignen sich bspw. ethnographische Verfahren und Vorgehensweisen wie bspw. die Dokumentarische Methode, welche der Domäne der Wissenssoziologie entstammt. Es würden sich dazu auch Verfahren aus der Berufspädagogik zur Analyse des Arbeitsprozesswissens (vgl. Fischer 2018, 2014a und 2014b; Windelband 2010) eignen, bspw. um die komplexen Aspekte von Aufgabeninhalten und kognitiven Anforderungen rekonstruieren zu können. Ebenso wären Erhebungs- und Auswertungsmethoden geeignet, welche fachlich bestimmte Inhalte einer Berufsgruppe – im Sinne einer wissenssoziologisch verstandenen Domäne – auf Basis von kognitiven Aufgabenanalysen (vgl. Wei/Salvendy 2004) zu rekonstruieren versuchen. Es geht in der Studie, wie dargelegt, um die zuerst dafür notwendige Rekonstruktion der *Aufgabenspezifik von Pädagogik im Betrieb* und die Ergründung des Erscheinungsbildes der Handlungsformen. Die Rekonstruktion des damit zusammenhängenden Wissens der (pädagogischen) Akteure wäre eine weitere künftige Anschlussfrage. Es wäre sodann künftig zu prüfen, wie ein inhaltlich bestimmtes Wissen und Können im Zusammenhang mit den in der Studie rekonstruierten Aufgaben zu *Pädagogik im Betrieb* lokalisiert werden kann, um ggf. auch eigenständige oder mehrere Domänen überspannende Wissensformen zu rekonstruieren, auf die die Akteure im institutionellen Kontext Betrieb angewiesen sind. Hier ergibt sich die Möglichkeit mit einem ähnlichen Datensatz zu arbeiten, wie er auch im Kontext dieser Studie Verwendung fand (vgl. Kap. 11.1). So könnten die Akteure, die über eine pädagogische Qualifizierung verfügen – bspw. grundständiges Studium bzw. auch weiterbildendes Studium der Erziehungswissenschaft mit einer entsprechenden Studienrichtung –, mit den Akteuren anderer Qualifikationen – bspw. betriebswirtschaftliche, juristische oder naturwissenschaftliche Ausbildungen etc. – in einer kontrastierenden Analyse miteinander verglichen werden (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014). Dies geschieht dann mit dem Ziel, ein inhaltlich bestimmtes Wissen und Können zu (betriebspädagogischen) Aufgaben im institutionellen Kontext Betrieb lokalisieren zu können und ggf. auch eigenständige oder mehrere Domänen überspannende Wissensformen, auf die Akteure in diesem Kontext angewiesen sind.

Ebenso verhält es sich mit sachlogisch folgenden Fragen der Professionalisierbarkeit und -fähigkeit, d. h. Problemen und Grenzen der Professionalisierung der praktischen Handlungsform von *Pädagogik im Betrieb*. Auch hierfür ist zuerst bedeutsam, die Aufgabenspezifik über das Erscheinungsbild der Handlungsformen im beruflichen Kontext im Medium von beruflichen Selbstbeschreibungen zu erfassen. Die sich hier im Anschluss ergebende künftige Frage würde lauten:

- *Inwiefern bestehen Möglichkeiten und Grenzen der Professionalisierungsfähigkeit von pädagogisch handelnden Akteuren im institutionellen Kontext Betrieb?*

Diesem eigenen Untersuchungsgegenstand ist ein besonderes spezifisches Strukturmerkmal inhärent, welches eine organisationale Lizenz (als Erlaubnis) und ein organisationales Mandat (als Auftrag) in einem dialektischen Verhältnis beinhaltet (vgl. Nittel 2000, S. 218 ff.). Auch wenn sich in den Daten die durch den institutionellen Kontext vermittelten Regel-, Erwartungs- und Orientierungsbereiche Ausdruck verschaffen mögen, die für die Entstehung handlungsleitender Orientierungen bei praktisch Tätigen bzw. pädagogischen Akteuren mit konstitutiv sind, so besteht die begründete Vermutung, dass Handlungs- und Reinterpretations-

tionsmöglichkeiten als Rekontextualisierungsleistungen subjekt- und organisationspezifisch anzusehen sind. Mit dieser Untersuchungsperspektive könnte künftig der organisationsgebundene Anteil an der Professionalitätsentwicklung stärker in den Blick genommen werden (vgl. Schlicke 2012, S. 245), zumal sich im institutionellen Kontext Betrieb ökonomische, personalpolitische, organisationale und pädagogische Aspekte als organisational vermittelte Bezugspunkte Ausdruck verschaffen. Damit gehen Herausforderungen für eine (betriebs-) pädagogische Professionalität als Kategorie pädagogischer Qualität einher (vgl. Schwarz/Ferchhoff/Vollbrecht 2014). Ausgehend von dem analytischen Ansatz der „sozialen Welt pädagogisch Tätiger“ (Nittel/Schütz/Tippelt 2014, S. 28 ff.; Nittel/Dellorie 2014, S. 461 ff.), der einen „Kommunikations- und Interaktionszusammenhang mit unterschiedlicher räumlicher Ausdehnung, zeitlicher Dauer und sozialer Kohärenz“ (Nittel/Dellori 2014, S. 461) zum Ausgangspunkt macht, könnte eine Einbeziehung des Subjekts, der Aufgaben als berufliche Tätigkeit und der Organisation ermöglicht werden. Für derartige, künftige Analysen erweisen sich Gruppendiskussionen, wie sie auch im Kontext dieser Studie als Datenmaterial Verwendung fanden (vgl. Kap. 11.1) als potentialreich zur Kontrastierung und weiteren Analyse. Hierbei würde sich ein ethnografisches Vorgehen im Forschungsprozess anbieten, welches über die manifeste Ebene von Transkriptionsbeispielen bzw. des Textes hinausgeht (vgl. Dörner et al. 2019) und die dabei entstehenden interaktionalen Prozesse mit fokussiert.

*Praxis ist gezwungen zu handeln
und neigt deshalb dazu,
Wirklichkeit als Gegebenheit zu nehmen.
Theorie erschließt dagegen
deren Möglichkeitshorizont.
(Sensky 1981, S. 156)*

3 Aufbau und Vorgehensweise

Ausgangspunkt der Arbeit ist die problemhaltige Lage und mehrdeutige Verfasstheit der Betriebspädagogik, die sich für den Bereich der *wissenschaftlichen Disziplin*, wie für den Bereich des *praktischen pädagogischen Handelns* in Organisationen des gesellschaftlichen Teilsystems der Wirtschaft feststellen lässt und erhebliche Unklarheiten auf der Ebene der Theorie sowie der Ebene der praktischen Handlungsformen mit sich bringt.

Zielsetzung der Studie ist die differenzierte Aufarbeitung und Betrachtung von Betriebspädagogik, zumal der Begriff ‚Betriebspädagogik‘ an sich schon als eigenartige semantische Kurzform erscheint, in der wie auch immer geartete pädagogische Maßnahmen zur organisationalen Reproduktion und der Aufrechterhaltung von unternehmensbezogener Wettbewerbs- und Zahlungsfähigkeit instrumentalisiert werden. Hier gilt es den Schleier zu lüften und den Gegenstand Betriebspädagogik aus verschiedenen theoretischen Perspektiven differenzierend zu rekonstruieren, reflektiert zu betrachten sowie jenseits technizistischer Verkürzungen und normativer Überhöhungen empirisch zu analysieren, zumal Selbstbeschreibungen und Topoi über eben diesen Terminus in virulenter Weise kursieren und deren scheinbare Praxistauglichkeit, auch für die Theorieanwendung als Praxis der Wissenschaft, bisweilen fragwürdig ist.

In der hier entfalteten Studie wird *Pädagogik im Betrieb* im Sinne einer Heuristik thematisiert, um als Zielsetzungen (vgl. Kap. 2) aufzufinden bzw. zu entdecken, was

- die Betriebspädagogik als wissenschaftliche Teildisziplin der Pädagogik markiert,
- was sie als etwas Besonderes auszeichnet,
- mit welchen Gegenständen sie dabei *theoretisch* operiert
und
- mit welchen spezifischen Aufgaben sie sich dabei *praktisch* beschäftigt.

Das leitende Interesse der vorliegenden Arbeit besteht darin, *Pädagogik im Betrieb* als arrangierte Weiterbildungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse im beruflichen und arbeitsbezogenen Alltag von überwiegend Erwachsenen als Subjekte und Formen organisational veranlasster lernförderlicher Arbeitsinfrastruktur und Lerninfrastruktur im institutionellen Kontext Betrieb zu erschließen und sich so dem Proprium und der Aufgabenspezifität von Betriebspädagogik – als einem „Grenzbereich der Pädagogik“ (Schwarz 2011, S. 118) – in einer nicht-reduktionistischen Weise zu nähern.

Zum Gang der Untersuchung und zum Aufbau

Die Arbeit gliedert sich in vier Teile: Theoriediskussion (I), Forschungsstand (II), eigene Empirie zur Erweiterung rekonstruktiver Theoriebildung (III) und Relationierung von eigener Empirie mit Theoriediskussion in Form einer ergebnissichernden Diskussion (IV) zu Gegenstand und Aufgaben von *Pädagogik im Betrieb*.

Erschließend werden **begriffliche Klärungen** und **terminologische Relationen** (Kap. 4) einleitend beleuchtet. Die Verschränkung von einerseits *theoretischem*, wie aber auch andererseits auf den konkreten institutionellen Kontext Betrieb gerichtetem *empirischem* Erkenntnisinteresse, legt ein Vorgehen auf zwei Ebenen nahe: Es ist zu konstatieren, dass zwischen den Perspektiven betriebspädagogischer Reflexion und Theoriebildung Resonanzen sowie wechselseitige Beeinflussungen und Interdependenzen zu erkennen sind, welche eine spezifische rekonstruierende Betrachtung der Implikationen und Entwicklungslinien als gerechtfertigt erscheinen lassen. Diese Perspektiven der Theoriebildung zu *Pädagogik im Betrieb* werden im „Ersten Teil“ (I) als Stand des wissenschaftlichen Wissens theoretisch rekonstruiert und aufgearbeitet. Dabei wird die Klärung der Bestimmung des Gegenstandes über die Teilaspekte, *Verständnis des institutionellen Kontextes* Betrieb, Bezugspunkte bzw. *erkenntnisleitende Fragestellungen* und Benennungen zur *Aufgabenspezifik* ergründet, wie auch Schwachstellen in der Rezeptions- und Verwendungsweise zur Gegenstandsbestimmung expliziert und rekonstruiert. In diesem Zusammenhang werden **außerdisziplinäre Perspektiven** (Kap. 5) erörtert, bevor dann erziehungswissenschaftlich inspirierte Analysen als **innerdisziplinäre Perspektiven** – die eher einer *Beobachtungsperspektive* folgen – rekonstruiert werden, wie sie sich in system- und strukturtheoretischen Ansätzen und erwachsenenpädagogischen Organisationstheorien vorfinden lassen sowie in den neueren nationalen und internationalen Debatten, wie etwa im Kontext der Sektion Organisationspädagogik innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Kap. 6). Als weitere Varianten innerdisziplinärer Perspektiven werden die Ansätze zur erziehungstheoretischen, lehr-/lerntheoretischen und bildungstheoretischen Legitimation und Herstellung von Verbindlichkeit behandelt – die eher einer *Handlungsperspektive* folgen (Kap. 7). Im Rahmen der vorweggegangenen Rekonstruktionsleistung von Theorieangeboten, welche jeweils eher einer Beobachtungs- oder einer Handlungsperspektive folgen, liegt im folgenden Kapitel der verbindende Fokus auf der **synoptischen Reflexion der Theorieperspektiven**, um eine Einordnung vornehmen und das Potential der theoretischen Zugänge für eine Makro-, Meso- und Mikroebene ausloten sowie den Diskurs erweitern zu können (Kap. 8).

Im „Zweiten Teil“ (II) erfolgt eine Rekonstruktion des **Standes der empirischen Forschung zu Pädagogik im Betrieb**. Hierbei werden das Weiterbildungsgeschehen im Kontext Betrieb anhand von Unternehmens- und Individualbefragungen als Beiträge von (supra-)nationalen Forschungsorganisationen (Kap. 9) sowie nationale und internationale Studien zur Weiterbildungsforschung beleuchtet, die den institutionellen Kontext Betrieb und das dortige Programmplanungshandeln betreffen (Kap. 10).

Im „Dritten Teil“ (III) wird eine empirische Rekonstruktion von Praxisformen als **eigener empirischer Forschungsbeitrag** ausgebreitet, der auch als eine Grundlage zur **Erweiterung rekonstruktiver Theoriebildung** dienen kann. Einleitend werden die methodisch-methodologische Grundlegung des Forschungsgegenstands der Analyse, nebst Datenkorpus und Auswertungsmethode sowie das Forschungsdesign vorgestellt (Kap. 11), um die sodann entfaltete systematische Analyse des Erscheinungsbildes der praktischen Handlungsformen von *Pädagogik im Betrieb* nachvollziehen zu können. Das folgende Kapitel (Kap. 12) dient der Präsentation der theoretisch-rückgebundenen empirischen Ergebnisse. Hierbei erfolgt eine Darstellung der in der Analyse gewonnenen Einsichten in Form einer Differenzierung auf unterschiedlichen Ebenen, welche sich als konstitutiv für eine Praxis von Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb erweisen. Dabei werden als kontextspezifische Mechanismen das komplexe Zusammenspiel inkl. Wechselwirkungen zwischen *Umwelt-* (Kap. 12.1),

Organisations- (Kap. 12.2), und *Handlungsebene* (Kap. 12.3 und Kap. 12.4), komplexe *Aus-handlungs- und Akteurskonstellationen* sowie die jeweiligen *Rekontextualisierungsleistungen* untersucht, um auf verschiedenen Ebenen liegende Einflüsse übersetzen zu können. Als Darstellungsform fungiert das aus den empirischen Analysen gewonnene Mehrebenenmodell, welches auf der Handlungsebene das Merkmal der kontextspezifischen Mehrdimensionalität herausstellt und vielfältige, teilweise ambivalente Kernaufgaben hervorhebt. Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb lässt sich als mehrdimensionale und ambivalente Praxis beschreiben (Kap. 12.5).

In den abschließenden Kapiteln (Kap. 13 und Kap. 14) werden die empirischen Ergebnisse aus dem „Dritten Teil“ (III) mit den rekonstruierten, bestehenden Theorieperspektiven aus dem „Ersten Teil“ (I) verschränkt. In diesem „Vierten Teil“ (IV) erfolgt die *Ergebnissicherung*. Dabei wird die **Diskussion zu Gegenstand und Aufgaben von Pädagogik im Betrieb** über die Relationierung von Theorie und Empirie in Form von *drei Befundgruppen* (vgl. Kap. 13.1 bis 13.3) vorgenommen und der Ertrag sowie die Grenzen der eigenen Empirie für die bestehende Forschung dargelegt (Kap. 13.4). Dabei werden die veranschaulichten Ergebnisse und Erkenntnisse, welche aus der Analyse resultieren, vor dem Hintergrund anderer Untersuchungen erörtert und in Relation gesetzt. Des Weiteren werden künftige Forschungsdesiderate dargestellt, welche aus den Ergebnissen der theoretischen und empirischen Analyse resultieren. Die mit den Ergebnissen dieser Studie verbundenen Konsequenzen werden in einem folgenden Schritt (Kap. 14) als *Schlussfolgerungen* diskutiert. Diese Überlegungen fließen auch in die Diskussion zur Thematisierung des Selbstverständnisses von Betriebspädagogik ein.

Zum wissenschaftstheoretischen Standpunkt

Im „Ersten Teil“ (I) erfolgt die Form der Erkenntnisgewinnung im Modus der Relationierung und Kontrastierung von Perspektiven (vgl. Schwarz/Ferchhoff/Vollbrecht 2014, S. 20), in dem eine theoretische Analyse von Perspektiven der Theoriebildung zu *Pädagogik im Betrieb* mit dem Ziel erfolgt, die Theorieangebote auf ihre Brauchbarkeit für eine Gegenstandsbestimmung der praktischen Pädagogik im Feld systematisierend zu rekonstruieren. Die Betriebspädagogik ist, wie im Grunde jede Wissenschaft, in der sich immer am besseren Argument orientiert wird, charakterisiert durch eine *Mehrperspektivität* bzw. *Multiparadigmatik* (vgl. Cramer 2019, S. 471 und 2020, S. 271). Dieser Tatbestand, der Vielfalt und Widersprüchlichkeit mit sich bringt, stellt für die Betriebspädagogik als eigenem Wissenschaftsbereich kein größeres Problem dar, als für andere Wissenschaftsbereiche. So gesehen existiert ein Potpourri an Theorievariationen, das aus auf Befunden basierenden (Fremd-)Typologisierungen, – als erziehungswissenschaftliche Analysen und Rekonstruktionen (vgl. Kap. 6) – und legitimationsbeschaffenden (Selbst-)Beschreibungen – als pädagogische Legitimationen (vgl. Kap. 7) – besteht und divergente Konstruktionsweisen offeriert. Eine gewissermaßen perspektivenunabhängige Warte als Standort der Beobachtung kann es nicht geben.

Eine solche ambivalente Verfasstheit ist zunächst als nicht ungewöhnlich zu begreifen, handelt es sich doch um einen Wissenschaftsbereich bzw. eine Disziplin, welche zudem im Grenzbereich (vgl. Schwarz 2011, S. 118) von unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen – Wirtschafts- und Erziehungssystem – liegt. Um prinzipiell bestehenden Gefahren des Glaubens an eine vermeintliche Einheitsvorstellung vorzubeugen, welche gewissermaßen eine erkenntnisleitende Gesamtorientierung vorgibt und postuliert, „die Theorie“ der Betriebspädagogik verbindlich als quasi „große Erzählung“ formulieren zu können, wird sich in der Be-

trachtung der Theorieperspektiven an der Figur der „Meta-Reflexivität“ nach Cramer (2020, S. 271) bzw. der „Reflexiven Professionalität“ nach Dewe (2013; Schwarz/Ferchhoff/Vollbrecht 2014, S. 19) orientiert. Beiden Protagonisten ist es in ihren auf gänzlich unterschiedliche Gegenstandsbereiche (bei Cramer ist es die meta-reflexive Lehrerbildung, bei Dewe die Relationierung verschiedener Wissens- und Handlungsformen im Bereich professioneller Praxis) abzielenden Ansätzen daran gelegen, unterschiedliche Elemente einer deskriptiven Verhältnisbestimmung durch Relationierung zuzuführen, um gewissermaßen höhere Einsichten zu generieren. Hierbei verbietet es sich geradezu, eher anwendungs- und gestaltungsorientierte Handlungsperspektiven und eher theorieorientierte Beobachtungsperspektiven in eine vermeintliche Frontstellung zu bringen und bspw. eine Vor- und Nachordnung bzw. eine Über- und Unterlegenheit zu unterstellen. Dies käme einer Simplifizierung gleich, zumal eine faktische Unvergleichbarkeit (Inkommensurabilität) besteht. Ein produktiver Ausweg aus der feststellbaren Theoriepluralität stellt der metareflexive Modus dar, der zunächst aufzeigt, welche Begründungen, Gemeinsamkeiten und Differenzen den unterschiedlichen Theorieperspektiven zugrunde liegen, um sie wiederum aufeinander zu beziehen (vgl. Kap. 8). Der wissenschaftstheoretische Standpunkt lässt sich hier als postmoderner Zugang beschreiben, der Pluralität in der Theorie nicht als Wahrheitsverlust begreift, zumal Wissenschaft an sich – über ihre Theorieproduktion – keine Einheitsformel oder (kognitive) Identität liefern kann. Es ist nicht sinnvoll, Identitätskriterien aufzustellen bzw. an wissenschaftliche Disziplinen heranzutragen. Der Autor der Studie „hängt keineswegs einem postmodernistischen Beliebigkeitsdogma an“ (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 94). Vielmehr gebietet es sich stattdessen, das Nebeneinander an Theorievariationen und die Vielfalt der Diskurse, die Zeugnisse ablegen für den Widerstreit, metareflexiv zu betrachten und damit konstruktiv zu transzendieren, was man mit Kade, Nittel und Seitter als „relationsorientierter Zugang“ (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 95) fassen könnte.

Im „Dritten Teil“ (III), in welchem eine eigene empirische Rekonstruktion, mit dem Ziel der differenzierenden Freilegung des Erscheinungsbildes der praktischen Handlungsformen als Aufgabenspezifika von *Pädagogik im Betrieb* im Zentrum steht, erfolgt die Form der Erkenntnisgewinnung im Modus qualitativer Sozialforschung (vgl. hierzu auch Kap. 11.2 zur methodisch-methodologischen Begründung des Vorgehens). In der Auffassung qualitativer Sozialforschung, die ihren wissenschaftstheoretischen Hintergrund im *Sozialkonstruktivismus* hat (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 71), ist kennzeichnend, dass Sinn- und Bedeutungszuschreibungen inkl. deren Strukturierungen von sozialem Handeln gesellschaftlich konstruiert sind. Hier besteht die Grundannahme, dass derlei Sinn- und Bedeutungsweisen sich in sozialer Interaktion herstellen, was sprachlich vermittelt abläuft. Für die sozialwissenschaftliche Betrachtung ergibt sich – quasi auf den Spuren der sozialen Welt – die Problematik der Standortgebundenheit des eigenen Tuns und Herangehens, was Lueger treffend beschreibt:

Wenn Gesellschaft (und damit auch Wissenschaft als ausdifferenzierter Teil) wesentlich auf kommunikativ vermittelten und intersubjektiv gültigen Deutungen beruht, liegt der Schluß nahe, daß Gesellschaft nur in einem kommunikativen Prozeß zu untersuchen ist und dem Prozeß des Verstehens eine tragende Rolle im Rahmen der qualitativen Sozialforschung zukommt. Wissenschaft ist daher ein Teil gesellschaftlicher Kommunikation, welche die Sammlung und Erhebung von Datenmaterialien, deren Interpretation, die Theoriebildung und die Kommunikation der Ergebnisse durchdringt. (Lueger 2001, S. 18)

Das bedeutet einerseits, dass es keine objektive Beschreibung von sozialer Welt und etwaiger Handlungsformen (hier im institutionellen Kontext von *Pädagogik im Betrieb*) – und demnach auch keine reine Wissenschaft – geben kann, da Erfahrungen, Deutungen sowie auch gesellschaftliche Strukturen als Ergebnis von wechselseitigen Interpretationsprozessen anzusehen sind. Die wechselseitige Beeinflussung, die dem Autor der Studie bewusst ist, bringt es mit sich, dass er einerseits selbst Teil des Systems ist, welches er beobachtet sowie analysiert und es andererseits, den Untersuchungsgegenstand betreffend, keine „reine Wissenschaft“, keine „reine Bildungspolitik“ und keine „reine Praxis“ geben kann. Aus dem wissenschaftstheoretischen Standpunkt des *Sozialkonstruktivismus* ergibt sich die methodische Vorgehensweise als *qualitative Studie*. Über berufliche Selbstbeschreibungen können subjektive (Re-)Konstruktionen, Sinn- und Bedeutungszuschreibungen, Handlungsbegründungen und Zusammenhänge zwischen einerseits dem *Auftrag* inkl. organisationaler Handlungsanforderungen – mit dem Strukturmerkmal einer organisationalen Lizenz und eines organisationalen Mandats inkl. ihres dialektischen Verhältnisses – und andererseits dem unmittelbaren, konkreten *Handlungsvollzug* einer Analyse zugänglich gemacht werden. Derartige Repräsentationen sind nicht unmittelbar erforschbar, sondern liegen mittelbar in Erzählungen, Begründungen, Rechtfertigungen, Geschichten und Metaphern vor und werden in Form von narrativen Konstruktionen erkennbar (vgl. Denzin 2000, S. 146). Erschlossen werden sie über eine ‚inter-subjektiv vollzogene‘ Interpretation, die als Form methodisch kontrollierten Fremdverstehens eine selbstkritische Begrenzung und distanziert-vorurteilsfreie Haltung (des Forschenden) miteinschließt und aufnötigt. Durch das Prinzip der Offenheit als Kriterium im Prozess qualitativer Forschung ist für den Datenerhebungs- und Auswertungsprozess zu gewährleisten, „dass die alltäglichen Relevanzsetzungen und Bedeutungszuschreibungen der Untersuchten in Erfahrung gebracht und im Verlauf einer Untersuchung nicht vorschnell unter bekanntes Wissen subsumiert werden“ (Steinke 1999, S. 35).

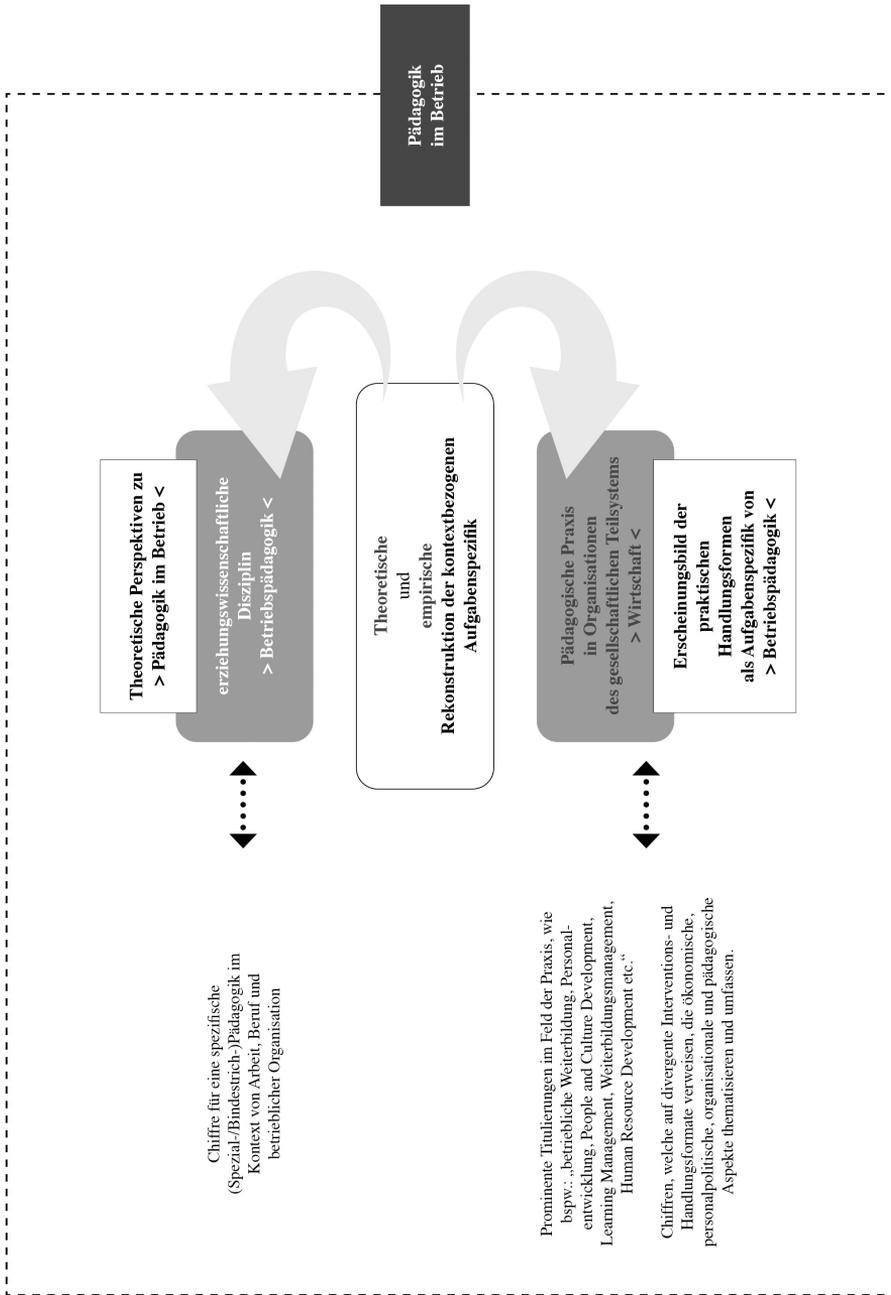


Abb. 1: Heuristik: *Pädagogik im Betrieb* (eigene Darstellung)

I

Perspektiven der Theoriebildung zu Pädagogik im Betrieb

Begriffliche Klärungen und terminologische Relationen

4 Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb: Zwischen disziplinären Verortungen, bildungspolitischen Postulaten und Realität

Grundlegende Zielstellung des Kapitels im Teil I ist die Klärung, welche Begriffe in der gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskussion bestehen, wie sie in Relation zu Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb stehen und wie diese Begriffe verstanden werden. Als einflussreich erweisen sich *Erwachsenbildung*, *Weiterbildung* und *Lebenslanges Lernen*, neben den weniger einflussreichen *Betriebspädagogik*, *Berufspädagogik*, sowie *Organisationspädagogik* und dem – für die Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik – nicht einheimischen, aber mit sehr wirkmächtiger Stahlkraft versehenen Begriff ‚*Personalentwicklung*‘. Die vorweggestellten begrifflichen und terminologischen Klärungen erweisen sich einerseits als notwendig, um den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* im weiteren Verlauf einer differenzierten Bestimmung – in einer theoretischen und empirischen Rekonstruktion – zuführen zu können. Andererseits begründet die referierende begriffliche Aufarbeitung die Verwendung des nicht voraussetzungsreichen und nicht programmatischen Gebrauchs der Terminologie *Pädagogik im Betrieb* als einer deskriptiven Kategorie, die im Sinne einer Heuristik im Kontext der Studie fungiert (vgl. auch Abb. 1).

Betriebs-, Berufs- und Organisationspädagogik

Der Begriff ‚**Betriebspädagogik**‘ nahm seinen Ursprung (vgl. differenzierend Kap. 7.1 zu *erziehungstheoretischen Legitimationen*) aus der Arbeitspädagogik der frühen zwanziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts (vgl. Dörschel 1967, S. 225; Riedel 1967; Arnold 1998; Dürr 2012): „Mit dieser hatte sie die Erziehung *zur Arbeit* durch eine Erziehung *vermittels* der Arbeit abzulösen versucht“ (Axmacher 1974, S. 182) mit dem Anspruch, dass „Erziehung *durch Arbeit* umfassende Menschenbildung ermöglicht“ (Dörschel 1967, S. 225 in Axmacher 1974, S. 182). Die Betriebspädagogik entwickelte sich im Kontext des Industrialisierungsschubs, der sich im Nachgang der Weltwirtschaftskrise von 1929 Ausdruck verschaffte (vgl. Huisinga/Lisop 1999, S. 105) und in Deutschland nachfolgend mit der Zeit des Nationalsozialismus zusammenfiel. Der Begriff wurde erstmals von Friedrich Wilhelm Förster ab 1908 zur Reflexion und „Feststellung von Erziehungselementen in der betrieblichen Menschenführung (Fabrik- und Büropädagogik)“ (Müller 1973, S. 21) benutzt und in Folge von Johannes Riedel in den Jahren 1919/1920 als Kompositum im Zusammenhang von Menschenbehandlung, seelischer Verknüpfung mit der Arbeit, Anlernung sowie Schulung (vgl. Pleiß 1990; Schwarz 2011 und 2017) und von Willy Hellpach ab 1922 („Pädagogische Maßnahmen zur Vorbereitung der Arbeiter auf die Funktion der Produktionsbestimmung“) aktiv verwendet (vgl. Müller 1973, S. 21 f; Dörschel 1975, S. 97-103; Preyer 1978, S. 93). Die Anfänge, die auf die Bearbeitung und Lösung *betrieblicher Erziehungsprobleme* ausgerichtet waren, waren motiviert durch praxisgestaltende, patriarchalisch-humanitär geprägte Maßnahmen einzelner Unternehmer (vgl. Dörschel 1975; Arnold 1997, S. 45). Im Jahre 1925 legte Johannes Riedel erstmalig eine Gliederung der von ihm so verstandenen Betriebs-erziehung vor, in der Arbeitsführung und Weiterbildung neben der Arbeit die wesentlichen Gegenstandsbereiche bildeten (vgl. Müller 1976, S. 22), was nach Dörschel in der 1971

erschieden „Einführung in die Wirtschaftspädagogik“ als Beginn der wissenschaftlichen Bearbeitung betriebspädagogischer Probleme und Fragestellungen angesehen werden kann (vgl. Dörschel 1971, S. 134 und 1975). Nach Müller trat die Betriebspädagogik sodann ab 1935 im akademischen Lehrbetrieb und in Veröffentlichungen in Erscheinung (vgl. Müller 1976, S. 22). In diesem zeitlichen Kontext wurde die Betriebsgemeinschaft als der zentrale Bezugspunkt der Betriebspädagogik markiert (vgl. Huisinga/Lisop 1999, S. 105; Witt 1978, S. 97 in Diettrich 2004, S. 32). Nach 1945 wird durch Karl Abraham die Thematisierung und Behandlung von Erziehungs- und Bildungsfragen im Betrieb mit der Schrift „Der Betrieb als Erziehungsfaktor“ (Abraham 1957) erneuert und *erziehungstheoretisch* gedeutet (vgl. Huisinga/Lisop 1999, S. 105 und systematisierend Kap. 7 zu *erziehungstheoretischen Legitimationen*). Für eine derart begründete Betriebspädagogik ist es nach Dürr; „eine unbezweifelte Tatsache, daß der Betrieb durchdrungen sei von einer Wertordnung, die dem betrieblichen Handeln jedes einzelnen Beschäftigten ihren Sinn verleiht. Träger dieser spezifischen Geistigkeit ist nach dieser Theorie der Lebensbereich Betrieb“ (Dürr 2012, S. 193). Der auf Erziehung bezogene Impetus jener Zeit, der einerseits die Bestandsinteressen der Betriebe in den Vordergrund stellt und andererseits die Versittlichung und Integration der Arbeiter durch ihre Mitgliedschaft in einem Betrieb hervorhob, wird in dem Artikel „Die Erwachsenenbildung in der Wirtschaft“ von Arlt aus dem Jahre 1958 deutlich:

Das Leben im betrieblichen Geschehen ist eine natürliche Erziehung zum Ordnungsdenken. Peinlich achten die Arbeiter auf die Ordnung: Ordnung der Arbeitsmittel, Ordnung in der menschlichen Begegnung, Ordnung der Führung und Leistung. Dabei zeigt sich in dem Ordnungsdenken im betrieblichen Bereich eine Erziehung zur Sachlichkeit, wie sie vom Buch aus nie zu erreichen ist. (Arlt 1958, S. 225)

In Folge wird bisweilen voreilig und affirmativ die *Betriebspädagogik* als

ein Ordnungsbegriff [beschrieben; M. S.], durch den der Betrieb als pädagogischer Raum, der seine eigenen Voraussetzungen und seine didaktisch-methodische Selbstständigkeit hat, von anderen pädagogischen Räumen abgegrenzt [...], von denen der Schule, der Hochschule, der Familie, der außerschulischen Jugendbildung oder ähnlicher Räume, deren pädagogische Eigenständigkeit niemand bestreitet. (Arlt 1967, S. 4)

In dem 1964 vorgelegten Artikel „Begründung, Ordnung und Methoden sozialpolitischer Bildungsstätten für betriebliche Führungskräfte“ thematisiert Arlt einerseits die pädagogische Bedeutung der Arbeit und hebt andererseits die zunehmende Bedeutung betriebspädagogischer Maßnahmen vor dem Hintergrund veränderter Führungsstile hervor:

Zu diesen neuen Autoritätsvoraussetzungen gehört die Fähigkeit, Meinungen, Motive, Verhalten, Gruppierungen analysieren und in geeigneter Weise ansprechen zu können. Betriebsführung in einer demokratischen Gesellschaft, die den Anspruch auf Reife erhebt, ist immer zugleich auch zu einem guten Teil Betriebspädagogik. Aufklärung und Bildung im Betrieb erweisen sich ebenso notwendig als Führungsmittel im Produktionsgefüge der Betriebe. (Arlt 1964 in Axmacher 1974, S. 180 f.)

Diese Sichtweise bestätigte Arlt in dem Artikel „Erwachsenenbildung der Wirtschaft“ aus dem Jahre 1969, welcher im Internationalen Jahrbuch der Erwachsenenbildung erschienen ist: „Die Erwachsenenbildung der Wirtschaft stellt wie die Betriebspädagogik allgemein das gültige Modell einer Integration von Bildung und Ausbildung dar; und zwar handelt es sich

um formalisierte und nichtformalisierte, beidenfalls [sic!] intentionale berufs- und betriebsbezogene Bildungshilfen“ (Arlt 1969, S. 181).

Hier zeigte sich, dass zunehmend die Begrifflichkeit ‚*Erwachsenenbildung*‘ (später sodann mehr die Begrifflichkeit ‚*Weiterbildung*‘) in den Vordergrund rückte bzw. bisweilen synonym Verwendung finden – Arlt bringt hier ein namhaftes Beispiel. Er legt zudem Zeugnis ab für eine weite definitorische Auffassung von betriebspädagogischen Gegenstandsbereichen, indem er einerseits weite institutionelle Grenzen definiert und betriebspädagogische Maßnahmen bzw. betriebliche Weiterbildung in ihrer Genese und ihres Entstehungspunkt als naturwüchsig mit industrieller Arbeit begreift:

In den industriellen Betrieben finden ohne Institutionalisierung Anlernprozesse für Erwachsene statt, die aus dem handwerklichen oder aus einem anderen Sektor in die Industrie überwechseln. Auf diese Weise kommt es zu einem nicht institutionalisierten Prozeß der Bildung, der bezeichnend ist für die Erwachsenenbildung in der Wirtschaft. (Arlt 1969, S. 279 in Büchler 1999, S. 35)

Und weiter führt Arlt die Gegenstandsbestimmung einer so verstandenen Pädagogik im Dienste der Wirtschaft aus: „Die Erwachsenenbildung der Wirtschaft ist ein System der Zusammenarbeit von Aus- beziehungsweise Weiterbildung und Produktion, von betrieblichen, über- und außerbetrieblichen, wirtschaftlichen und nichtwirtschaftlichen Institutionen“ (Arlt 1969, S. 181).

Ein erster Versuch, Betriebspädagogik pädagogisch zu legitimieren und wissenschaftlich reflektiert zu betreiben, geht auf eine Konzeptualisierung aus dem Jahre 1975 („Betriebspädagogik“ als Band 11 in der Schriftenreihe „Ausbildung und Fortbildung“) von Dörschel zurück (vgl. Dörschel 1975), in der nicht nur die bisher dominierenden Bestandsinteressen der Betriebe, sondern nun auch personale Aspekte wie „Verantwortungsbewußtsein, Urteilskraft und Leistungsfähigkeit“ (Huisinga/Lisop 1999, S. 106 f.) auf die Agenda betriebspädagogischer Fragestellungen gehoben wurden. Neben den erziehungstheoretisch angelegten *pädagogischen Legitimationen* (vgl. hierzu systematisierend Kap. 7) von Abraham (1953), Arlt (1967 und 1971) und Dörschel (1967 und 1975) wurden später lehr-/lerntheoretische Zugänge, in denen der Betrieb als „quasi-pädagogische Institution“ und „Lernort für individuelle und intentionalistische Weiterbildung“ begründet wurde, vorgelegt. Beispiele hierfür finden sich bei Arnold (Arnold 1995 und 1997), der dezidiert noch den Begriff ‚Betriebspädagogik‘ verwendet und mit einer „*pädagogischen* (Mit-)Gestaltung des Betriebs“ (Arnold 1997, S. 30) die Aufgabenspezifik einer so verstandenen Betriebspädagogik benennt. Weitere Protagonisten sind diesbezgl. Münch (1995), Dehnbostel (Dehnbostel 2002 und 2015) und Elsholz (2013) sowie T. Arnold (2021), die bereits mit den Begriffen ‚*Personalentwicklung*‘ und ‚*betrieblicher Weiterbildung*‘ operieren. In einem bildungstheoretisch inspirierten Zugschnitt wurden Adaptionen aus bildungstheoretischen Kategorien vorgenommen und der „gebildete Betrieb“ begründet sowie für die Betriebspädagogik fruchtbar gemacht, bspw. in den Arbeiten von Brater (1980), H. Geißler (1996a und b) und Petersen (1997).

Als *Gegenstand* und *Erkenntnisinteresse* der Betriebspädagogik wird in dem Lexikonartikel von Dürr aus dem Jahre 2012 pointiert angeführt:

Mit dem Begriff ‚Betriebspädagogik‘ wird sowohl ein Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung und Lehre als auch eine pädagogische Praxis umschrieben. Die praktisch-pädagogische Tätigkeit in Betrieben der Wirtschaft und der öffentlichen Verwaltung wird auch als betriebliche Bildungsarbeit, im Hinblick auf bestimmte Zielgruppen als Ausbildung, Training, Weiterbildung, Management-Education beziehungsweise -Schulung und, im Anschluß an bildungsökonomische

Überlegungen, als Qualifizierung bezeichnet. Diese Vielfalt der verwendeten Begriffe deutet auf Unklarheiten in der theoretischen (erziehungswissenschaftlichen) Begründung betriebspädagogischer Aktivitäten und auf unterschiedlich ausgeprägte soziale und ökonomische Interessen an der Betriebspädagogik als Wissenschaft und als pädagogische Praxis hin. [...] Auf die Gestaltung betrieblichen Handelns als Umgang mit Sachen, Informationen (Symbolen) und Menschen und ihrer Bedeutung für den in einer konkreten betrieblichen Situation Beschäftigten ist neben der betriebspädagogischen auch die industrie- und betriebssoziologische, die industrie- und betriebspsychologische und die arbeitswissenschaftliche Forschung ausgerichtet. Die Betriebspädagogik unterscheidet sich von ihren Nachbarwissenschaften durch ihr spezifisches Erkenntnisinteresse, nämlich die Frage, ob und wie sich die betrieblich organisierten Formen strategischer und instrumenteller Kooperation im Arbeitsprozess als Bildungsprozess arbeitender Menschen theoretisch begründen und praktisch verwirklichen lassen. (Dürr 2012, S. 191 f.)

Als *Merkmal* der Betriebspädagogik kann ihre Hochschätzung von funktionalen Bildungsprozessen im Betrieb gelten (vgl. Axmacher 1974, S. 182), was ihr bisweilen nach Axmacher das Label ‚ideologieverdächtig‘ anheimgestellt hat, da bei dieser Form von Pädagogik und Bildung im unmittelbaren Dienst der Wirtschaft – wie Baethge schon früh in der Studie „Ausbildung und Herrschaft“ konstatierte – Training und Einübung an die Stelle kritischer Reflexion gesetzt wird (vgl. Baethge 1970, S. 231 in Axmacher 1974, S. 182).

Als semantische Kurzform und rhetorische Kunstfigur bildet der Begriff aufgrund der Disparatheit der zusammengesetzten Bestandteile ein *Oxymoron*. Axmacher konstatiert in seiner Schrift „Erwachsenenbildung im Kapitalismus“ die Problematik hinsichtlich der begrifflichen Unklarheiten und Relationen:

Der Begriff der Betriebspädagogik erhält in nuce ebensoviel an ideologisch verzerrter Wahrheit über die Praxis der Bildung im Kapitalismus wie andere Kategorien mit Programmcharakter. [...] Eine eindeutige terminologische Unterscheidung zwischen der so bestimmten Betriebspädagogik und der Kategorie ›betriebliche Erwachsenenbildung‹ ist nicht zu entdecken. Allenfalls hat der letztere Begriff [neben betrieblicher Erwachsenenbildung auch betriebliche Weiterbildung, betriebliche Bildung, betriebliche Erwachsenenqualifizierung etc.; M. S.] eine größere Affinität zu den funktions- und arbeitsplatzspezifischen An- und Umlernprozessen, wäre damit also stärker als die ›Betriebspädagogik‹ auf die technischen und organisatorischen Umstellungen im Arbeitsprozess bezogen. So deckt der Begriff ›Erwachsenenbildung der Wirtschaft‹ als ein ›von den dafür Verantwortlichen selbst gewählter Arbeits- und Ordnungsbegriff [...] eine Fülle von Maßnahmen wie die der Weiter- und Fortbildung, der Umschulung und der Information‹ ab.¹⁶ Betriebliche Erwachsenenbildung in diesem Sinne vollzieht sich stark pragmatisch in Form kurzfristiger Anlernung, des ›Dabeistehens‹ der ›job rotation‹, des geplanten Arbeitsplatzwechsels, des Betriebsdurchlaufs oder in Fachkursen, die im Rahmen des betrieblichen Bildungswesens für bestimmte Arbeitskräftekategorien durchgeführt werden. (Axmacher 1974, S. 180 bzw. S. 183)

¹⁶ Arlt, Erwachsenenbildung der Wirtschaft, in: Knoll [Hrsg.], Internationales Jahrbuch, a.a.O., S. 189 f.

Der *Standort* der Betriebspädagogik im Spektrum der Wissenschaften kann als nicht eindeutig geklärt angesehen werden. Im System der Wissenschaften ist diese Standortgebundenheit nicht nur anfänglich umstritten (vgl. Müller 1973, S. 23), sondern lässt sich bis heute als unterschiedlich beantwortet charakterisieren. Zudem bestehen zuweilen Zuordnungen zu den Wirtschaftswissenschaften, den Sozialwissenschaften, den Arbeitswissenschaften und eben den Erziehungswissenschaften (vgl. Huisinga/Lisop 1999, S. 104 sowie differenzierend Kap. 7.1). Diettrich formuliert in einer jüngeren Verortung, dass „die inhaltliche Kontur

und Abgrenzung dieser wissenschaftlichen Disziplin [...] jedoch nicht immer eindeutig bestimmbar“ (Diettrich 2004, S. 31) ist, führt jedoch an gleicher Stelle an: „Unter dem Begriff der Betriebspädagogik wird einerseits konkretes Handeln im Rahmen der betrieblichen Bildungsarbeit und angrenzenden Funktionsbereichen gefasst, andererseits versteht sich die Betriebspädagogik als Teildisziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (Diettrich 2004, S. 31). Dieses Verständnis als erziehungswissenschaftliche Teil-Disziplin, aus der gleichsam eine klare Zuordnung resultiert, wird ebenso kontrovers wie auch gegensätzlich postuliert. Exemplarisch sei hier auf die jeweils konträren Standortbestimmungen von Andreas Schelten und Rolf Arnold verwiesen. Während in der früheren Konzeptualisierung von Arnold (vgl. Arnold 1997, S. 63 und 193 ff.) die *Berufspädagogik* als untergeordnete Teil- und Subdisziplin der Betriebspädagogik bestimmt wird, erfolgt in der späteren Verortung von Schelten (vgl. Schelten 2010, S. 50) eine Bestimmung, welche die Betriebspädagogik als untergeordnete Teil- und Subdisziplin der Berufspädagogik markiert (vgl. Abb. 2).

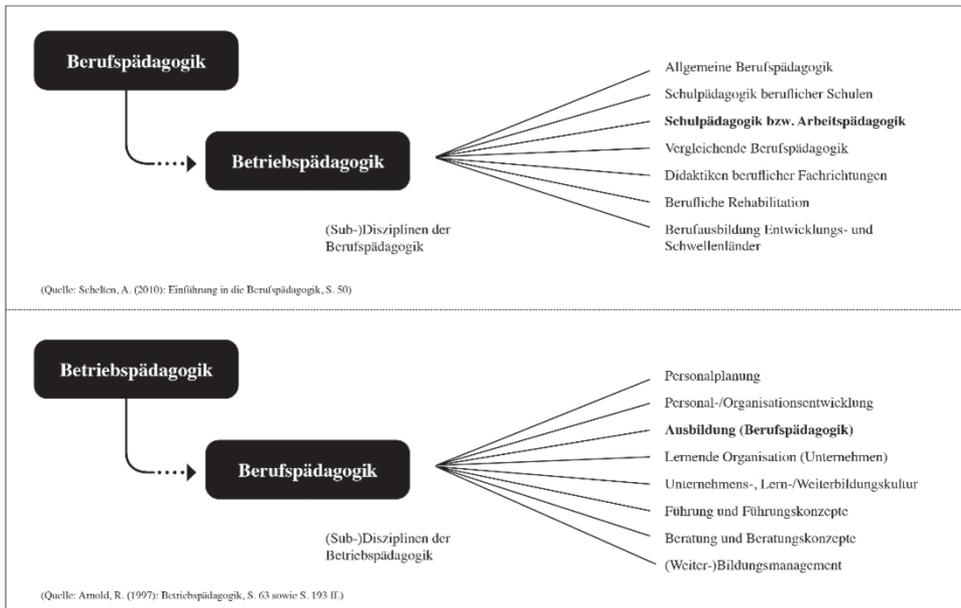


Abb. 2: Betriebspädagogik und Berufspädagogik (eigene Darstellung)

Nach Schelten ist der Gegenstand der Berufspädagogik die *Berufsbildung* im weitesten Sinne des Wortes, d. h. die Berufspädagogik befasst sich wissenschaftlich mit den Zielen, Voraussetzungen, Bedingungen, Realisierungschancen und Folgen sowie Inhalten, Methoden und Organisationsformen der *beruflichen Erstausbildung* Jugendlicher und der *beruflichen Weiterbildung* von erwachsenen Arbeitnehmern (vgl. Lipsmeier 1974, S. 146; Schelten 2010, S. 50). Arnold weist den Gegenstandsbereich und das Handlungsfeld der Betriebspädagogik wie folgt aus: „Die Betriebspädagogik als die Wissenschaft von der betrieblichen Bildungsarbeit hat nicht die betriebliche Organisations- und Funktionszusammenhänge als solches zum Gegenstand, sondern das Individuum (den Mitarbeiter bzw. die Mitarbeiterin) als das in seinen Möglichkeiten zu entwickelnde und zu bildende Subjekt“ (Arnold 1997, S. 23).

Nach einer prominenten *Struktur der Erziehungswissenschaft* nach Krüger lassen sich zwei Ebenen differenzieren (vgl. Krüger 2002, S. 308 ff.): Auf der *ersten Ebene* liegen erstens etablierte Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, wie die systematische, historische und vergleichende Pädagogik, die sich mit Grundfragen der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Lehre befassen sowie zweitens etablierte Subdisziplinen, wie die Schulpädagogik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Erwachsenenbildung, Sozial- und Sonderpädagogik, die auf einen spezifischen Arbeitsbereich bzw. ein Berufsfeld verweisen. Auf einer *zweiten Ebene* lokalisiert Krüger dann Fachrichtungen, „die als Spezialisierungsversuche noch nicht den Charakter einer Subdisziplin erreicht haben, aber doch über einen relativ klar abgrenzbaren Gegenstandsbereich verfügen“ (ebd., S. 309). Hierzu zählt er neben bspw. der Interkulturellen Pädagogik, der Medienpädagogik auch die *Betriebspädagogik*. Diese „zweite Gruppe von Fachrichtungen hat spezifische Lernorte oder Lernfelder zum Gegenstand. Dazu zählt die Betriebspädagogik, die thematisch eng mit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verbunden ist, sich jedoch im Spektrum berufspädagogischer Fragen auf das berufliche Lernen in Betrieben konzentriert“ (ebd., S. 313). Und auch nach Dürr ist die Betriebspädagogik in der erziehungswissenschaftlichen Betrachtung als Forschungsaufgabe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auszuweisen, die sich mit der Analyse, Beschreibung, Erklärung Kritik und Gestaltung geplanter und ungeplanter betrieblicher Lernvorgänge befasst (vgl. Dürr 2012, S. 191).

Die **Berufs- und Wirtschaftspädagogik**¹⁶ kann primär als die erziehungswissenschaftliche Disziplin angesehen werden, welche üblicherweise die Arbeits- und Betriebspädagogik impliziert (vgl. Huisinga/Lisop 1999, S. 111; aber auch Krüger 2002; Schelten 2010; Elsholz 2012). Krüger weist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als etablierte Subdisziplin wie folgt aus:

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist jene Subdisziplin der Erziehungswissenschaft, die die pädagogischen Probleme beruflicher Bildungs-, Lern- und Sozialisationsprozesse von Jugendlichen und Erwachsenen erforscht, reflektiert und zu klären sucht. Sie beschäftigt sich u.a. mit den Lernorten der Berufsausbildung, mit der historischen Entwicklung beruflicher Bildungsprozesse, mit der didaktischen Organisation beruflichen Lernens, mit dem Wechselwirkungsverhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie neuerdings mit den Problemen beim Übergang von Schul- und Berufssystem. (Krüger 2002, S. 311)

16 Berufspädagogik findet in der *gewerblich-technischen* (an manchen Hochschulstandorten auch als *Ingenieurpädagogik* ausgewiesen), *sozialpädagogischen*, *gesundheitslichen*, *hauswirtschaftlich-pflegerischen*, *landwirtschaftlichen*, *bergbauberuflichen* und *seeschiffahrtsbezogenen* Berufsbildung bzw. Berufserziehung (Aus- und Weiterbildung) statt (vgl. Schelten 2010, S. 47). Die *kaufmännisch-verwaltende* Berufsbildung und Berufserziehung wird als *Wirtschaftspädagogik* ausgewiesen und sie schließt auch eine „allgemeine Wirtschaftserziehung in Bezug auf volkswirtschaftliche, betriebswirtschaftliche und hauswirtschaftliche Lernprozesse“ ein (Schelten 2010, S. 48). Die *Berufserziehung* befasst sich mit der Berufsausbildung nach anerkannten Ausbildungsordnungen im Sinn des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und zu ihr gehören die Vorberufliche Bildung (bspw. Berufsvorbereitungsjahr), die Berufsausbildung, die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung (vgl. Schelten 2010, S. 49). Der Begriff Berufspädagogik ist seit ca. 1928 in Verbindung mit der „Gewerbelehrausbildung“ und der Begriff Wirtschaftspädagogik seit ca. 1930 im Kontext mit der „Diplom-Handelslehrer-Ausbildung“ gebräuchlich und historisch eng in der Lehrerbildung als *Berufsschullehrerausbildung* verwurzelt (vgl. Lipsmeier 2006). Mit der Gruppe der sog. Gesundheitsfachberufe korrespondieren spezifische Begrifflichkeiten, welche als *Pflegepädagogik* – mit einer eher geisteswissenschaftlichen Ausrichtung mit Schwerpunkt auf bildungswissenschaftlichen Bezügen – und als *Medizinpädagogik* – mit einer eher naturwissenschaftlichen Ausrichtung mit Schwerpunkten auf Anatomie, Physiologie bis hin zu Diagnostik etc. – die Spezifika gesundheits-, therapie- und pflegebezogenen Handelns thematisieren.

Und weiter: „Im Gefolge der Reformdiskussionen um eine Verwissenschaftlichung und Vereinheitlichung der LehrerInnenbildung wurde zunächst die BerufsschullehrerInnenbildung und damit zugleich die Berufspädagogik an Universitäten etabliert“ (ebd., S. 307).

In einer vielfach in Veröffentlichungen aufgegriffenen Definition von Stratmann, der mehr noch den Jugendlichen und weniger den Erwachsenen als Adressaten markiert, ist die *betriebliche* Seite der Aus- und Weiterbildung stärker akzentuiert:

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist jene Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, die sich insbesondere der pädagogischen Probleme beruflicher Qualifizierungsprozesse und der Frage beruflich-betrieblicher Sozialisation vor allem Jugendlicher annimmt, d.h. die pädagogische Belange beruflicher Ausbildungsgänge, primär solcher unterhalb der Hochschulebene, erforscht, reflektiert und – dem Anspruch nach – auch konstruktiv klärt. (Stratmann 1979, S. 285 in Huisinga/Lisop 1999, S. 111; vgl. Stratmann/Bartel 1975)

Nach dem Ordnungsversuch von Schelten gehören zur Berufspädagogik als die Wissenschaft und Praxis der Berufserziehung die Gegenstands- bzw. Inhaltsbereiche

- Grundlagen und Grundfragen,
- Didaktik des beruflichen Lernens,
- Psychosoziale Problembereiche der beruflichen Erziehung und
- Berufsbildungsrecht (vgl. Schelten 2010, S. 53),

welche sich nach Schelten in allen Subdisziplinen der Berufspädagogik, wie der Allgemeinen Berufspädagogik, der Schulpädagogik beruflicher Schulen, der Betriebs-/Arbeitspädagogik, den Didaktiken beruflicher Fachrichtungen, der Vergleichenden Berufspädagogik, der Beruflichen Rehabilitation und der Berufsbildung in Entwicklungs- und Schwellenländer finden lassen (Schelten 2010, S. 50).

Hinsichtlich der Sektion *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ist zu sagen, dass der im Kontext der Studie ventilierte Gegenstand *Pädagogik im Betrieb* wie auch betriebliche Weiterbildung innerhalb der Sektion überwiegend als randständiges Thema behandelt wird – auch nach eigenen Angaben der Disziplinvertreter bis in die Gegenwart (vgl. exemplarisch Elsholz 2012, S. 25 ff.) – und als „marginalisierter Gegenstandsbereich“ ausgewiesen wird. Die Bemühungen in Forschung und Lehre richten sich primär innerhalb der Disziplin Berufspädagogik auf die berufliche Erstausbildung. Lipsmeier versteht Berufspädagogik – inkl. ihrer Ausprägungen als Wirtschaftspädagogik, Technikpädagogik, Landwirtschaftspädagogik etc. – in Anlehnung an Schlieper als „Wissenschaft von der Berufserziehung“ (Lipsmeier 2006, S. 19). Demnach verbinden sich damit genuin (berufs-)schulische Lehr- und Lernprozesse und die Lehrerbildung als Berufsschullehrerausbildung (vgl. zur „Genese der berufspädagogischen Forschung“ Lipsmeier 2006). Elsholz konstatiert hinsichtlich der betrieblichen Seite: „Berufliches und betriebliches Lernen und sowie beruflich-betriebliche Weiterbildung sind in den Forschungsarbeiten der Disziplin wenig sichtbar“ (Elsholz 2012, S. 26). In den präferierten Zugangsweisen der *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* überwiegt demnach ein anderer Fokus, der die Kontext- und Rahmenbedingungen der betrieblichen Organisation überwiegend nicht in den Mittelpunkt stellt, was sich in Publikationen der Disziplin bisweilen Ausdruck verschafft. Demgemäß können für die Erhellung des hier betrachteten Gegenstandsbereichs allenthalben kursorische und selektive Rückgriffe auf dezidiert berufs- und wirtschaftspädagogische

Arbeiten aus der *Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik* vorgenommen werden (vgl. auch Kap. 7.1).

Was den Gegenstandsbereich und das Handlungsfeld *Pädagogik im Betrieb* angeht, kann mit Huisinga und Lisop konstatiert werden: „Trotz der Vielzahl an pädagogischen Aufgaben und Erkenntnisproblemen in Betrieben, ist die Betriebspädagogik keine in sich geschlossene Teildisziplin. Auch sie verdankt ihre Existenz eher historischen als wissenschaftlichen-systematischen Gründen“ (Huisinga/Lisop 1999, S. 104). Als Charakteristikum ergibt sich: „Die Betriebspädagogik kann einerseits auf eine hundertjährige Geschichte zurückblicken“ (Schurer 2008, S. 2) und es ist nach den historischen Arbeiten von Büchter von einer „erziehungswissenschaftlichen Entdeckung betrieblicher Weiterbildung“ (Büchter 2002, S. 336) in den 1980er Jahren auszugehen. Und mit Beginn der 1990er Jahre „rückte die betriebliche Weiterbildung als Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung mehr und mehr in den Mittelpunkt des berufsbildungspolitischen und erwachsenenpädagogischen Interesses“ (Büchter 1999, S. 32). Während Huisinga und Lisop im Jahr 1999 noch formulierten, dass „betriebspädagogische Fragen [...] vermehrt im Rahmen der [erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin bzw. Sektion; M. S.] ‚Erwachsenenbildung‘ behandelt“ (Huisinga/Lisop 1999, S. 107) werden, so wird der Gegenstandsbereich auch in der seit 2007 konstituierten Kommission *Organisationspädagogik* – welche seit 2018 als eigene Sektion innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) geführt wird – thematisiert. Hinsichtlich der Programmatik führt Göhlich aus: „Die Organisationspädagogik widmet sich aus pädagogischer Sicht Organisationen aller Art und überschreitet somit nicht nur das Feld herkömmlicher Betriebspädagogik, sondern liegt überhaupt quer zu herkömmlichen Teildisziplinen der Pädagogik“ (Göhlich 2017, S. 247). Zudem ist nach Göhlich eine Korrespondenz der Organisationspädagogik mit der Betriebspädagogik „historisch begründet, entstammt doch zumindest eine der Entstehungslinien der Organisationspädagogik der Betriebspädagogik“ und

[w]ie die Pädagogik insgesamt – hierin der Medizin ähnlich – sich in Wissenschaft (pädagogische Forschung bzw. Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Bildungsforschung) und Praxis (in pädagogischen Organisationen und Handlungsfeldern, aber auch als pädagogische Praxis in nicht primär pädagogischen Organisationen, z.B. betriebliche Weiterbildung) ausdifferenziert hat, so besteht auch Organisationspädagogik aus Wissenschaft und Praxis. (Göhlich 2017, S. 247)

Während zu Beginn (vgl. differenzierend Kap. 6.3 zu *organisationstheoretischen Rekonstruktionen*) innerhalb der Kommission mehr die zunehmende Etablierung eines pädagogisch geprägten Zugriffs auf gestaltbare Aspekte der Organisation aufgegriffen wurde (vgl. Geißler 2010 sowie Boettcher/Terhart 2004 – in dem Sammelband von Boettcher/Terhart zur „Organisationstheorie in pädagogischen Feldern“ wird auch auf außerschulische Organisationen eingegangen), so sind aktuell Bestrebungen erkennbar die darauf abzielen, dass die „Weiterentwicklung organisationspädagogischer Theorie ausdrücklich reflektiert und die einzelnen Theorien an Befunden empirischer Forschung geprüft“ (Göhlich 2010a, S. 27) werden. Göhlich konstatiert weiter, dass „statt der denkbaren Bildung verschiedener ‚Schulen‘ eine Diskursgemeinschaft entstanden [ist; M. S.], die sich – weitere Begriffe wie ‚pädagogische Organisationstheorie‘, ‚pädagogische Organisationsforschung‘, ‚erziehungswissenschaftliche Organisationsforschung‘, ‚Pädagogik der Institutionen‘ etc. einbeziehend – in der bereits erwähnten Kommission Organisationspädagogik auch institutionell zusammengeschlossen

hat“ (Göhlich 2017, S. 272).¹⁷ Innerhalb der Sektion Organisationspädagogik geht es einer derart institutionalisierten pädagogischen Organisationsforschung infolgedessen zentral um „Organisation nicht nur als Bedingung von Lernen, sondern auch und vor allem als selbst lernendes Sozialgebilde“ (Göhlich/Weber/Schröer 2014, S. 4).

Demnach werden Organisationen selbst zu „Adressaten von Reformen und zu Akteuren von Entwicklungs- und Lernprozessen“ (Göhlich/Weber/Schröer 2014; vgl. auch das Forschungsmemorandum bzw. die Programmatik der Sektion Organisationspädagogik)¹⁸ und es wird die Perspektive eröffnet, nicht nur vom Lernen *in*, sondern auch vom Lernen *von* Organisationen (im Sinne ‚organisationalen Lernens‘ vgl. hierzu differenzierend Kap. 6.3) zu sprechen, in dem die „Fokussierung der Behinderung und Förderung organisationalen Lernens sowie der Verbindung von System- und Akteursperspektive“ (Göhlich/Tippelt 2008, S. 633; vgl. Behrmann 2016, S. 55) zum Gegenstand erhoben wird.

Erwachsenen-, Weiterbildung, Lebenslanges Lernen und Personalentwicklung

Die Begriffe ‚**Erwachsenenbildung**‘ und ‚**Weiterbildung**‘ werden in der einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur parallel (vgl. bspw. Tippelt/Hippel 2009), zunehmend synonym (vgl. bspw. Arnold 1997, S. 157) – bisweilen zur Vermeidung von Doppelungen – und in einzelnen Artikeln auch additiv verwendet (vgl. differenzierend Lenz 1982; Weinberg 1999; Rosenberg 2015). Um etwaige Etikettierungsproblematiken von vornherein zu vermeiden sprechen einzelne Vertreter etwa vom *institutionalisierten Lernen Erwachsener* (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 5; Kade/Nittel 2010): „Mit ‚Erwachsenenbildung/Weiterbildung‘ wird einmal die *Wissenschaft* vom (institutionalisierten) Lernen Erwachsener bezeichnet, dann die entsprechende *soziale Realität*, in deren Mittelpunkt das Praxisfeld für Erwachsenenbildner liegt, und schließlich das darauf bezogene *universitäre Studium*“ (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 11).

Etwaige Bildungsangebote für Erwachsene bzw. „Bildungsvorgänge in institutionellen Kontexten [...] wie auch in lebensweltlichen Zusammenhängen, die biografisch der schulischen und womöglich beruflichen Erstausbildung/Vorbildung folgen bzw. sich dieser anschließen“ (Dewe 2011b, S. 332) lassen sich in Deutschland als ein über mehr als hundert Jahre, gleichsam historisch entstandenes Gebilde rekonstruieren (vgl. zur Geschichte der Volks- und Erwachsenenbildung bspw. Axmacher 1974; Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 35-64; Tietgens

17 Während sich heute eine Organisationsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung – institutionell u. a. in der Sektion *Organisationspädagogik* der DGfE – (vgl. Göhlich/Weber/Schröer 2014; Göhlich 2010b, S. 283 sowie Kap. 6.3), wie forschungreflektierte Bestrebungen zu einer Weiterbildungsberichterstattung im deutschsprachigen (vgl. Hippach-Schneider/Toth: *The German Vocational Education and Training (VET) System*. 7th edition, 2009) und europäischen (vgl. *Continuing Vocational Training Survey 4*) Raum erkennen lassen (vgl. Kap. 9), ist die Auflösung der *Special Interest Group ‚Vocational Education‘* innerhalb der *American Educational Research Association* festzustellen (vgl. Heid/Harteis 2010, S. 475). Im internationalen bzw. europäischen Raum werden unter *Vocational Education and Training (VET)* nicht nur berufsbezogene Lernprozesse, sondern auch organisationsseitig veranlasste und betriebs- und wirtschaftsbezogene Lernprozesse (häufig etikettiert mit betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung etc.) thematisiert. Das *European Centre for Development in Vocational Training (CEDEFOP)* präsentierte im Rahmen des siebten Berichts ReferNet das Berufs- und Weiterbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland als Länderreport (vgl. Hippach-Schneider/Toth 2009: *The German Vocational Education and Training (VET) System*, 7th edition, 2009; vgl. auch http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Country_Report_09.pdf [25-05-2022]).

18 [online] <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-14-organisationspaedagogik/ueber-die-sektion> sowie <https://www.organisationspaedagogik.net/> und https://www.organisationspaedagogik.net/wp-content/uploads/2017/10/2014_Forschungsmemorandum_Organisationsp%C3%A4dagogik.pdf [25.05.2022].

2009).¹⁹ Tippelt und Hippel führen – diesem Faktum Rechnung tragend – aus, „dass die Arbeits- und Forschungsgebiete der an Wenden reichen Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung zwar an Kontur gewonnen haben, aber dennoch keineswegs jene institutionelle Identität und Festigung erreicht haben, die es erlauben würden, von einem klar abgrenzbaren und sich *eindeutig* differenzierenden Bereich zu sprechen“ (Tippelt/Hippel 2009, S. 14). Dergestalt ist es gerade für die Erwachsenen-/Weiterbildung charakteristisch, dass „der soziale Wandel in der Gesellschaft zu deutlichen Problemverschiebungen und Rückbelastungen in einzelnen Teilbereichen der Erwachsenenbildung geführt hat“ (Tippelt/Hippel 2009, S. 14) und sich daher – bisweilen wiederkehrende (vgl. Rosenberg 2015) – Konjunkturen von Themen, Trends und Aufgaben- und Problemlagen beobachten lassen. Trotz aller Disparität heben Tippelt und Hippel analytisch drei traditionelle Aufgaben der Erwachsenen-/Weiterbildung als bedeutsam hervor (vgl. Tippelt/Hippel 2009, S. 12-14):

- Eine *kulturell bildende* Aufgabe, welche kulturelle, soziale und politische Lebensbezüge für Erwachsene zu erschließen versucht,
- eine *sozial integrierende* Aufgabe, die Erwachsene herausfordert die eigenen Handlungs- und Reflexionsmöglichkeiten, die individuelle Urteilskraft und die Offenheit für neue Erfahrungen und Ideen zu entwickeln (vgl. Tippelt/Hippel 2009, S. 13) und
- eine *qualifizierende* Aufgabe, welche der Weiterbildung eine zweckbestimmte und arbeits- bzw. berufsfeldbezogene Funktion zuweist, um dem ökonomisch-technischen Wandel Rechnung zu tragen, mit einbeziehend, dass lebensbegleitende Weiterbildung zwar ggf. als notwendige, aber nicht immer hinreichende Bedingung – zumindest als empirisch abgesicherte Kausalität – für berufliche und soziale Integration herangezogen werden kann.

Je nach Bezug zu einem der drei Aufgaben- und Problembereiche variiert bisweilen auch die präferierte Begriffsverwendung zwischen Erwachsenenbildung oder Weiterbildung. Innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) wird die Sektion **Erwachsenenbildung** geführt, welche sich als Zusammenschluss der Erwachsenenbildungswissenschaft versteht. Innerhalb der Sektion werden grundlagentheoretische wie anwendungsorientierte „Fragestellungen der Erwachsenen- und Weiterbildung in der ganzen gegenstandsbezogenen Breite wie Tiefe von allgemeiner, kultureller und politischer Erwachsenenbildung bis zu beruflicher oder betrieblicher Weiterbildung“ thematisiert.²⁰ Krüger führt zur etablierten Subdisziplin Erwachsenenbildung aus:

Im Unterschied zur Schul- und Berufs- bzw. Wirtschaftspädagogik, die ihren Bedeutungszuwachs der Akademisierung der LehrerInnenausbildung verdanken, ist der Institutionalisierungsschub der

19 Für die Erwachsenenbildung lassen sich drei historische Wurzeln identifizieren:

1. Eine *bürgerliche* Wurzel, welche sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in einer bürgerlich-liberalen Bildungsbewegung akzentuierte, sich den Ideen der Aufklärung, Kultur- und Geistesentwicklung verpflichtet sah und in der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ 1913 bereits ca. 8000 Bildungsvereine versammelte.
2. Eine *arbeiterbezogene* Wurzel, welche als Abspaltung und Gegenentwurf zum Bürgertum die Arbeiterbildung unter eigenen spezifischen, klassenbezogenen Aspekten hervorhob und im Dienst der politischen Emanzipation der Arbeiterklasse stand (vgl. Tietgens 2009; Weinberg 1999).
3. Eine *betriebliche/berufliche* Wurzel, die mit dem Aufkommen von kapitalistischen Produktionsbetrieben im Kontext des 19. Jahrhunderts korrespondiert, in denen Anlernprozesse an Arbeitsplätzen und Maschinen, konkrete Bildungsveranstaltungen zur Bewältigung von Aufgaben bis hin zu Führungskräftebildungen etabliert wurden (vgl. Büchter 2002; Tietgens 2009).

20 [online] <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-9-erwachsenenbildung> [25.05.2022]

Erwachsenenbildung [...] im Verlauf der siebziger Jahre [des vergangenen Jahrhunderts; M. S.] vor allem auf die Einführung des Diplomstudienganges zurückzuführen [...]. Die Teildisziplin der Erwachsenenbildung befaßt sich mit den Problemen der Weiterbildung und des Weiterlernens von Erwachsenen, mit den Institutionen, den Trägern, den didaktischen Konzepten und in neuerer Zeit auch mit den Biographien der TeilnehmerInnen, die die Veranstaltungen der allgemeinen oder beruflichen Erwachsenen- bzw. Weiterbildung besuchen. (Krüger 2002, S. 311)

Historisch betrachtet fand seit 1945 der Begriff der Erwachsenenbildung (zuvor Volksbildung und Volksaufklärung in der Weimarer Republik inkl. Kontinuitätsbruch und Korruption durch den NS-Totalitarismus) vorrangig Verwendung. Dem *Substanzbegriff* „Erwachsenenbildung“ wohnt historisch bedingt eine *normative* Note inne: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Dt. Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1966, S. 20). Die eigentliche Aufgabe der Erwachsenenbildung kann als die Bewahrung des geistig-kulturellen Erbes gesehen werden und ihr geisteswissenschaftlicher Duktus spiegelte sich primär in ihrer allgemeinbildenden *Funktion* der kulturellen Selbstfindung, emphatischen Lebensbewältigung und gesellschaftlichen Mitgestaltung wieder. In unterschiedlichen Zusammenhängen versammelte Bildungsangebote für Erwachsene finden sich etwa in kirchlichen und gewerkschaftlichen Kontexten, der bürgerlichen Volksbildung, in Arbeiterbildungsschulen und unternehmenseigenen Bildungsverein sowie in Volkshochschulen, wie sie vereinzelt im Deutschen Reich ab 1878 und verstärkt zu Beginn der Weimarer Republik bestanden. Weiterhin lässt sich nach Gieseke – die sich auf Schlutz beruft, welcher das ‚Deutsche Weiterbildungssystem‘ als prinzipiell nicht vergleichbar mit anderen europäischen Weiterbildungssystemen charakterisiert (vgl. auch Weber 2011) – Erwachsenen- bzw. Weiterbildung in Deutschland als eigener Aspekt von *Kultur* rekonstruieren (vgl. Gieseke 2003, S. 9).

Mit der Verlautbarung des *Strukturplan für das Bildungswesen* und der *Deklaration des Deutschen Bildungsrates* von 1970 wird die Verwendung des *Funktionsbegriffs* „Weiterbildung“ postuliert und Weiterbildung wird zum (Bildungs-)Systembegriff erhoben. Sie wird dadurch erstmals offiziell als eigener Bereich ausgewiesen, in dem organisiertes Lernen verausgabt wird. Ebenfalls wird das Berufsbildungswesen als integraler Bestandteil des Gesamtbildungssystems ausgewiesen und „damit indirekt dokumentiert, daß die Absonderung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht länger gerechtfertigt sei“ (Stratmann/Bartel 1975, XII). Nichtsdestotrotz befanden sich der traditionelle, frühere *Substanzbegriff* ‚Erwachsenenbildung‘ und der bildungspolitisch inspirierte, neuere *Funktionsbegriff* ‚Weiterbildung‘ in der Folgezeit in einer relativ unverbundenen Koexistenz. Noch in Zeiten der Vollbeschäftigung benannte der Deutsche Bildungsrat insb. *bildungsökonomische* (vgl. Weiß 2009) und *arbeitsmarktorientierte* Beweggründe und verdeutlichte damit, dass „Weiterbildung unter dem Aspekt wirtschaftlich-technischer Erfordernisse“ (Dt. Bildungsrat 1970, S. 52 und 1974b) zielbezogen erfolgen solle mit dem Postulat: „Fortbildungsanstrengungen müssen die Diskrepanz zwischen den neuen Anforderungen des Arbeitsplatzes und den vorhandenen Qualifikationen zu überwinden suchen“ (Dt. Bildungsrat 1970, S. 54). Bildungspolitisch wird der Weiterbildung „die Bedeutung einer Engpaßvariablen für die wirtschaftliche Entwicklung und Demokratisierung der Gesellschaft“ (Schmitz 1978, S. 25) zugewiesen. Bestätigung erfuhren diese bildungsökonomisch orientierten Überlegungen seitens des Dt. Bildungsrats insbesondere durch folgende gesellschaftlich evidente Wandlungsprozesse, aus denen die vermutete bzw. diagnostizierte Qualifikationsentwicklung abgeleitet wurde:

- Segmentierte Verschiebung von Beschäftigungsanteilen aus dem Landwirtschafts- und Industriesektor zugunsten des Dienstleistungssektors,
- genereller Anstieg der Arbeitskräftemobilität inkl. sich ausdehnender Flexibilitätsanforderungen
und
- bestehende Höherqualifizierungstendenz unter den erwerbstätigen Erwachsenen.

Der bildungsökonomischen Perspektive (vgl. Weiß 2009) liegt die Annahme zugrunde, dass zwischen der wirtschaftlichen Prosperität und dem angestrebten Wachstum, der technischen Entwicklung und der intendierten Innovation sowie den (individuellen) Qualifikationsanforderungen – als volkswirtschaftlichem Produktionsfaktor Wissen, neben den klassischen Produktionsfaktoren Arbeit, Kapital und Boden – ein enger Zusammenhang besteht.²¹ Von diesem *Wissenskapital* – später als Humankapital deklariert (vgl. auch Kap. 5) – wird angenommen, dass ihm erstens bei weiter fortschreitender technischer Entwicklung und Verwissenschaftlichung der Gesellschaft (vgl. Weingart 1975 und 1976) zunehmend mehr Bedeutung zukommt und es eine Engpassvariable bilden wird. Zweitens wird erwartet, dass in Folge der Verwissenschaftlichung der Gesellschaft und der sozialen Prozesse eine generelle Höherqualifizierungsnotwendigkeit vorhanden sein wird, was in der Annahme der o. g. unterstellten Höherqualifizierungstendenz seinen Niederschlag gefunden hat. Drittens kann die Geschwindigkeit des gesellschaftlichen Fortschritts größer und in der Konsequenz tiefgreifender sein, als sich dies über den Rhythmus der Generationswechsel naturwüchsig auflösen lässt.

Um den tatsächlichen und prognostizierten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen Rechnung zu tragen, sollte die ‚ständige Weiterbildung‘ zum ‚Prinzip‘ erhoben und als *vierte Säule* bzw. *quartärer Bereich* im Gesamtbildungssystem integriert und etabliert werden.²² Unter dem eingeführten Oberbegriff ‚Weiterbildung‘ wurden neben den arbeitsmarktbezogenen Formen der beruflichen Fortbildung und Umschulung auch die Erweiterung der Grundbildung als Allgemeinbildung und die politische Bildung subsumiert. Weiterbildung hatte in einem Spannungsverhältnis *ökonomischer* und *gesellschaftlich-politischer* Zielsetzungen auch eine Bipolarität der politischen Begründungsthese zur Folge: Zum einen verlangt

21 Von Seiten des ideologiekritischen Ansatzes der *politischen Ökonomie* (vgl. auch Kap. 6.2) wird zwar die „Notwendigkeit der Erwachsenenbildung für die Reproduktion der Arbeitskraft“ (Axmacher 1974, S. 207) untersucht, jedoch wird nicht die automatische Gleichsetzung von Investitionen in Humankapital und der positiven wirtschaftlichen Entwicklung und Prosperität angenommen (vgl. Dewe et. al. 1988, S. 73), wie er in der *Bildungsökonomie* im Sinne der Bewertung des Outputs als positiv angesehen wird (vgl. zur Rekonstruktion der Bildungsökonomie im Kontext der Weiterbildung Weiß 2009 S. 367-384). Gegenwärtig wird unter dem *politiknahen* bildungsökonomischen Grundkonzept „die Steuerung des Bildungswesens unter Effizienzgesichtspunkten“ (Weiß 2009, S. 367) behandelt: „Dies findet seinen Ausdruck in Konzepten des Qualitätsmanagements, des Bildungscontrollings, der Autonomie und der dezentralen Ressourcensteuerung“ (Weiß 2009, S. 367).

22 Zeitgeschichtlich parallel zu den bildungspolitischen Initiativen und einer entsprechenden Systembegriffsverwendungsweise lassen sich Fragen zur ‚Systembildung‘ „als Voraussetzung zur Integration in übergreifende Zusammenhänge“ (Senzky 1977, S. 64) erstmals im wissenschaftlichen Kontext bei Senzky verorten (vgl. differenzierend zur *systemtheoretischen* Rezeption in der Weiterbildungsforschung Kap. 6.1). Noch in Einklang mit dem bildungspolitischen Diskurs der 1960er und 1970er Jahre war Senzky in seiner Reflexion – die auf eine frühe Variante der Luhmann’schen Systemtheorie rekurrierte – stark an der *Formalisierung der Weiterbildungsorganisation* orientiert (vgl. Senzky 1977, S. 76 ff.). Dergestalt standen in den Bemühungen Senzkys primär Fragen im Mittelpunkt, welche zwar das Binnengefüge der Strukturen von Erwachsenenbildung transparenter machen wollten, jedoch mit dem Ziel verbunden waren, Vorschläge zu einer planerischen Gestaltung, d. h., einer *bürokratisch-administrativen Weiterbildungsplanung* zu entwickeln (Senzky 1977, S. 76).

der immer rascher fortschreitende technologische Wandel stets neue berufliche Qualifikationen und zum anderen wurden dem, um der Einseitigkeit der gesellschaftlichen Verfügung über berufliche Qualifikationen entgegen zu wirken, Persönlichkeitsentfaltung, Selbstbestimmung und Selbststeuerung als Aspekte einer demokratischen Gesellschaft entgegengestellt (vgl. Wittwer 1982, S. 10). Weiterbildung wurde als ‚notwendig‘ begründet und programmatisch zur gesellschaftlich und volkswirtschaftlich bedeutsamen Instanz deklariert: Es galt, „die institutionalisierte Weiterbildung als einen ergänzenden nachschulischen, umfassenden Bildungsbereich einzurichten. Weiterbildung als Fortsetzung oder Wiederaufnahme früheren organisierten Lernens bildet mit vorschulischen und schulischen Lernprozessen ein zusammenhängendes Ganzes“ (Dt. Bildungsrat 1970, S. 51). Es war Absicht, „innerhalb des Bildungswesens ein Äquivalent zu schaffen für Entwicklungen im Bereich der Arbeitswelt, die aufgrund gesteigerter Geschwindigkeit und Intensität von Rationalisierungs- und Automatisierungsanstrengungen ein zunehmend schnelles Veralten individueller Qualifikationen zur Folge hatten“ (Dewe et al. 1988, S. 66).²³

In direktem Zusammenhang mit den Bildungsreformdiskussionen der 1970er Jahre wurde der ebenfalls übergreifende Klammerbegriff „Lernort“ als „Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen“ (Dt. Bildungsrat 1974b, S. 69) für die Berufsbildung eingeführt.²⁴ Vom Deutschen Bildungsrat wurde formuliert:

23 Zeitgeschichtlich parallel bestanden im internationalen Bereich teils ähnlich gelagerte *funktionale* Konzeptualisierungen zu den (national-)staatlich vorangetriebenen bildungsökonomischen Bemühungen des Dt. Bildungsrats und der Bund-Länder-Kommission (BLK), welche wiederkehrendes Lernen als funktionale Notwendigkeit aus gesellschaftlichen Entwicklungen abgeleitet und Weiterbildung zum Motor technischen und sozialen Fortschritts erhoben haben (vgl. Mader 1995, S. 48): Im angelsächsischen Kontext wurde unter *recurrent education* (Ausbildung und Praxis im periodischen Wechsel) ein marktliberal und pragmatisch gestaltetes bildungspolitisches Konzept wiederholt, lebenslangen Lernens propagiert, welches ökonomischen Zielen verpflichtet ist, Gleichheit und Effizienz zu verbinden versuchte und von der OECD 1971 vorgelegt und maßgeblich verbreitet wurde. Entscheidendes Prinzip war der *periodische Wechsel* von *Arbeits-* und *Lernphasen* (vgl. Sauter 1995, S. 205). Hierin wurde das Lernen von Erwachsenen aufgewertet, um den erhöhten Anforderungen der Arbeitswelt und den aktuellen Entwicklungen des *Arbeitsmarktes* gerecht werden zu können. „[D]ie Bedeutung von Weiterbildung [liegt; M. S.] vor allem darin, daß sie in einer organisatorisch möglichst effektiven Weise (unabhängig von Ort und Zeit sowie von Alter und Berufszugehörigkeit) jeweils aktuelle Qualifikationen anbietet, die eine möglichst mobile und anpassungsfähige Arbeitskräftestruktur garantiert“ (Schmitz 1978, S. 255 f.). „Die Anpassungs- und Orientierungsleistung sollen durch die Weiterbildungsteilnehmer erbracht werden, die ihre Motivation aus ihrer unmittelbaren Berufspraxis und den Anforderungen ihrer Arbeitsrolle entwickeln und auf dieser Grundlage Weiterbildungsangebote nachfragen. Damit soll der beruflichen Weiterbildung eine Schlüsselrolle bei der Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem zufallen“ (Sauter 1995, S. 205). Im frankophonen Kontext wurde das ideengeschichtlich ältere Konzept der *éducation permanente* des Europarats (1970) favorisiert, welches zwar der rasanten wissenschaftlich-technischen Weiterentwicklung geschuldet war, jedoch nicht direkt spezifizierten Praxis- und Verwertungsbezügen als arbeitsmarktorientiertes Kriterium unterworfen wurde, sondern „die kulturelle Funktion von Weiterbildung bei der Prägung gesellschaftlich verbindlicher Wertesysteme betont“ (Schmitz 1978, S. 256) und im Nucleus die gesellschaftliche Transformation in *permanente Lerngesellschaften* als Überlebensformel für Gesellschaften beinhaltet hat (vgl. differenzierend Dewe et al. 1988, S. 25 ff.; Geißler/Orthey 1998).

24 Mit der Einführung von Rahmenlehrplänen, welche strukturell nach Lernfeldern und beruflichen Handlungsfeldern entwickelt werden, basiert die *Berufsbildung* ab 1996 auf einem eigenständigen berufspädagogischen Fundament, welches die „Befähigung zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung“ als bildungspolitische Leitidee der KMK beinhaltet. Mit dem bildungspolitischen Perspektivwechsel der Handlungs- und Kompetenzorientierung erfolgt eine Abkehr von einer objektivistisch-fachsystematischen Lehrtradition hin zu einer subjektbezogenen Strukturierung der beruflichen Entwicklungs- und Lernprozesse (vgl. Schelten 2010, S. 213). *Lernfelder* sind durch Zielformulierung, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und

Unter Lernort ist ein im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung zu verstehen, die Lernangebote organisiert. Der Ausdruck Ort besagt zunächst, daß das Lernen nicht nur zeitlich [...], sondern auch lokal gegliedert ist. Es handelt sich aber nicht allein um räumlich verschiedene, sondern in ihrer pädagogischen Funktion unterschiedliche Orte. (Dt. Bildungsrat 1974b, S. 69)

In seinen Konzeptualisierungen erkannte dieser dem *Lernort* eine „pädagogisch-didaktische Eigenständigkeit“ (ebd.) zu: Er gewinnt „seine Eigenart [...] aus der ihm eigenen Funktion“ (ebd.). Der Lernort-Begriff stellt bis heute ein zentrales Bezugskonzept für die Berufspädagogik dar und wurde zudem in den pädagogischen Begründungen zur Betriebspädagogik (vgl. hierzu Kap. 7 und 7.3) vielfach als Legitimationsgrundlage herangezogen.

Während noch in den Implikationen der Erwachsenenbildung die *Kultur* als Zentralfokus allgemeinbildend und selbstbezogen ausgewiesen und eher anthropologisch begründet wurde, so ist in den Implikationen der Weiterbildung eindeutig die *Ökonomisierung* und die *gesellschaftliche Modernisierung* (inkl. ihrer Verwissenschaftlichung, vgl. Weinberg 1976) funktionsbezogen das zentrale Element für eine Legitimation und Begründung. „Mithin hat die Idee der Weiterbildung ihre funktionale Basis in der zunehmenden Reflexivität sozialer Prozesse“ (Weingart 1976, S. 222). Weingart kritisiert zum einen den auf falschen Voraussetzungen beruhenden ‚positiven‘ Zusammenhang von formalen Bildungsabschlüssen und der Entwicklung der Produktionssphäre – wie er der bildungsökonomischen Perspektive inneohnt – und zum anderen die Umstellung von „der Maxime der allgemeinen intellektuellen Flexibilität“ (Weingart 1976, S. 222) – einem traditionellen Fokus, wie er noch in dem Substanzbegriff der Erwachsenenbildung enthalten war – auf die „Einschränkung der Qualifikationsanforderungen auf die Berufssphäre“ (Weingart 1976, S. 222), wie er im neuen Fokus des Funktionsbegriffs der Weiterbildung und dem *Lebenslangen Lernen* zu finden ist. Deutlich wird diese Unterordnung der Weiterbildung unter Qualifikationsinteressen anhand der folgenden Formulierung des Dt. Bildungsrats:

Der technische Fortschritt verändert ständig, was für die Einzelnen an Kenntnissen und Fertigkeiten wichtig ist. Dies geschieht durch das Verhalten von früher Erlerntem, durch das Hinzukommen neuer Erkenntnisse und Verfahrensweisen. Dem entspricht es, wenn von den gesamten Bildungsanstrengungen im Leben des Einzelnen ein wachsender Anteil auf Weiterbildung entfällt. 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. (Dt. Bildungsrat 1970, S. 52)

Der vollzogene Bedeutungswechsel korrespondiert mit der von Picht vorgenommenen Diagnose einer „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964), welche der bundesdeutschen Gesamtwirtschaft in Folge mangelhafter Reproduktion von ausgebildetem Personal einen Niedergang

Handlungsabläufen (Arbeits- und Geschäftsprozessen) orientiert sind. Lernfelder sind didaktisch begründete, schulisch aufbereitete Handlungsfelder. Sie fassen komplexe (berufliche) Aufgabenstellungen zusammen, deren unterrichtliche Bearbeitung in handlungsorientierten Lernsituationen erfolgt (vgl. Schelten 2010, S. 213). Lernfelder sind durch Zielformulierungen im Sinne von Kompetenzbeschreibungen und Inhaltsangaben ausgelegt. Lernsituationen konkretisieren Lernfelder (im berufsschulischen Unterricht im Lernort Schule). *Handlungsfelder* sind zusammengehörige Aufgabenkomplexe mit beruflichen sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsamen Handlungssituationen, zu deren Bewältigung befähigt werden soll. Handlungsfelder sind mehrdimensional, da sie berufliche, gesellschaftliche und individuelle Problemstellungen miteinander verknüpfen. Im Rahmen der Planung beruflicher Bildung ist die didaktische Transformation die wesentliche Aufgabe, um auf Basis von Lernfeldern Lernsituationen zu gestalten.

prophezeite. Der Analyse lagen die Annahmen zugrunde, dass eine enge Korrelation zwischen dem Bildungsstand einer Volkswirtschaft und deren wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit und Prosperität besteht und Bildung, neben Kapital und Boden, einen zentralen Produktionsfaktor volkswirtschaftlicher Ökonomie darstellt. „Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand. Der bisherige wirtschaftliche Aufschwung wird ein rasches Ende nehmen, wenn uns die qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen, ohne die im technischen Zeitalter kein Produktionssystem etwas leisten kann. Wenn das Bildungssystem versagt, ist die ganze Gesellschaft in ihrem Bestand bedroht“ (Picht 1964, S. 17). Die Veröffentlichung von Picht ist in diesem Zusammenhang als wesentlich und impulsgebend für den o. g., befristet eingesetzten Dt. Bildungsrat (1966 bis 1975) sowie auch für die bis heute bestehende Bund-Länder-Kommission (BLK) einzustufen, welche sich parallel ebenfalls der Frage der Weiterbildung annahm und mit dem *Bildungsgesamtplan* aus dem Jahr 1973 eine eigene Verlautbarung beisteuerte. Beide bildungspolitischen Gremien führten den Begriff der Weiterbildung in Abgrenzung zum Begriff der Erwachsenenbildung ein und formulierten diesen infolge programmatisch: „Weiterbildung wird hier als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase bestimmt“ (Dt. Bildungsrat 1970, S. 197). Dieser Bedeutungswechsel, mit dem ein Bruch der Tradition und eine völlige Neuorientierung verbunden ist, wurde in der Erwachsenenbildungstheorie unter dem Stichwort *realistische Wende* debattiert (vgl. Dewe et al. 1988, S. 66). Unabhängig von dieser Akzentverschiebung im Begründungszusammenhang ist zu konstatieren:

[Der Gegenstand Erwachsenen-/Weiterbildung; M. S.] changiere seit jeher zwischen Anpassung und Widerstand, zwischen ihrem „historischen Auftrag zur Demokratisierung der Gesellschaft“ und einem Verständnis [...] als bloßem Instrument zur Qualifizierung. In ihrer wechselvollen Geschichte habe sich Erwachsenenbildung immer wieder neu zwischen Emanzipation und Instrumentalisierung verortet. Insofern kann weniger von einem Paradigmenwechsel bzw. einer linearen Entwicklung gesprochen werden als vielmehr von einer gewissen Unentschiedenheit bzw. Offenheit und Vielfalt. (Rosenberg 2015, S. 140; vgl. auch Becker et al. 1975)

Mader machte bereits 1995 deutlich, dass es in der wissenschaftlichen Gemeinschaft der Erwachsenenpädagogen Ansätze zu einer analogen Wahrnehmung der gegenstandsbezogenen Grundlagen und Probleme gibt, welche er dreigliedrig in einer *Arbeitsmarktorientierung*, einer *Lernorientierung* und einer *Legitimationsorientierung* paradigmatisch gleichwertig als ein Orientierungskomplex verortet sieht (vgl. Mader 1995, S. 43 ff.): „Relevanz des Arbeitsmarktes, situatives Verständnis von Lernen und Reflexivität als Legitimationskriterium werden als übergreifende Problemzugriffe einer potentiellen Theorie der Erwachsenenbildung herausgearbeitet“ (Mader 1995, S. 43).

Der erste Zufluß kommt aus der Rezeption und Umwandlung arbeitsmarktorientierter Konzepte in die allgemeine Diskussion um Erwachsenenbildung. Paradigmatische Strukturen deuten sich an in der Durchsetzung integrativer Sichtweisen von bisher getrennt behandelten Qualifizierungsdimensionen. Der zweite Zufluß kommt aus der Rezeption lernorientierter Konzepte und ihrer Umwandlung. Paradigmatische Strukturen deuten sich an in der Durchsetzung tiefenstruktureller, ganzheitlicher Sichtweisen von bisher eher instrumentell gesehenen Lernvorgängen. Der dritte Zufluß kommt aus der Rezeption der Legitimationsdiskussion auf dem Hintergrund sozialpolitischer Probleme und staats-theoretischer Reflexionen in der Erwachsenenbildung. Paradigmatische Strukturen deuten sich an in der Suche nach reflexiven Prozessen und Strukturen der Erwachsenenbildung im Unterschied zu nur funktionalen Einbindung. (Mader 1995, S. 47)

In einer ähnlich gelagerten Auseinandersetzung wie sie Mader vorgelegt hat, beschreiben Dewe et al. drei grundlegende zeitkulturelle Sichtweisen, welche sich auf den Theoriebildungsprozess der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bedingend, orientierend und beeinflussend auswirken. Diese von ihnen benannten erkenntnisleitenden Orientierungen sind die *personale* Sichtweise, die *markt- und institutionsbezogene* Sichtweise und die *lebensweltbezogene* Sichtweise. Diese Sichtweisen des Theoriebildungsprozesses sind nicht gleichzusetzen mit den Theorieansätzen selbst, – vielmehr initiieren sie erst den konkreten Theoriebildungsprozess mit ihren spezifischen Vorstellungen (vgl. Dewe et al. 1988, S. 42 und S. 52). Sie legen zugleich selbst Zeugnis ab für

- die *Veränderbarkeit der Auffassung von Wissenschaft und wissenschaftlichem Handeln*,
- den *Wandel des Gegenstandes* und damit der *Gegenstandsbedeutung* von Erwachsenenbildung/Weiterbildung
und
- die *Modifikation des Theorie-Praxis-Problems* in der Weiterbildungsdiskussion (vgl. Dewe et al. 1988, S. 42).²⁵

Der Aspekt der generellen Legitimationsproblematik von Erwachsenenbildung/Weiterbildung – und speziell als Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb – gestaltet sich als gesonderte Rekonstruktionsaufgabe (vgl. Kap. 6 und 7). Auch Tietgens betont, dass sich „die Geschichte der Erwachsenenbildung als eine Geschichte immer neuer und kontroverser Legitimationsversuche darstellen“ (Tietgens 1980, S. 35 in Mader 1995, S. 56; vgl. auch Tietgens 2009) lässt.

Es bleibt festzuhalten, dass die eingangs aufgeführten *bildungspolitischen* Bemühungen des Deutschen Bildungsrats um eine institutionell verbindliche Struktur, welche in der Setzung des Begriffs ‚Weiterbildung‘ und der Postulierung eines ihr entsprechenden ‚quartären (Bildungs-)Bereichs‘ ihren Ausdruck gefunden haben, (eo ipso) vor der *Realität* zurückbleiben: „Die Weiterbildung ist nicht wie das Schulsystem nach Schulen und Schultypen, sondern nach Trägern mit unterschiedlicher rechtlicher Ausstattung und Zugehörigkeit organisiert“ (Harney 1998, S. 18). Das Feld der Weiterbildung ist *institutionell* gekennzeichnet durch eine ihr eigene *Pluralität der Trägerstruktur* (bspw. öffentliche, kirchliche, politische, gewerkschaftliche, *betriebliche* etc.) bzw. einen „Träger- und Angebotspluralismus“ (Tippelt 2009, S. 455).²⁶ Hippel und Stimm differenzieren die Typen von Weiterbildungseinrichtungen für

25 Eine frühe und gleichsam vielfach rezipierte Systematisierung von Erklärungsversuchen bzw. von die Erwachsenenbildung/Weiterbildung betreffenden Begründungsansätzen geht auf Siebert zurück. Siebert differenziert eine „Klassifizierung und Typologisierung von Konzeptionen“ (Siebert 1977, S. 19; vgl. auch Karl/Siebert 1981, S. 6-21) und Varianten in

1. die personalistische bzw. idealistisch-anthropologische Konzeption,
2. die pragmatisch-marktorientierte Konzeption,
3. die sozialliberale-reformerische Konzeption,
4. die polit-ökonomische Konzeption
und
5. die neomarxistische Konzeption (vgl. Siebert 1977, S. 19 ff.).

26 Von Tippelt wird eine differenzierende Clusterung der *Institutionen- und Trägerstruktur* in quasi hierarchisierende Sektoren vorgelegt, um den Pluralisierungstendenzen und Entwicklungsdynamiken im Weiterbildungsbereich allumfassend Rechnung tragen zu können: Zur *Weiterbildungsstruktur* zählt er etablierte Institutionen der Weiterbildung wie öffentliche, gewerkschaftliche und kirchliche Träger. Sie ist insbesondere durch betriebliche und unternehmensnahe Träger gekennzeichnet. Und in der *Weiterbildungsstruktur* finden sich zivilgesellschaftliche Engagements wie Initiativen, Selbsthilfegruppen sowie Vereins- und Bürgerbewegungen. Mit ihr verbinden sich zudem Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung von Universitäten und Hochschulen und es werden

die Programm- und Organisationsforschung (vgl. Hippel/Stimm 2020). Nach der Studie der OECD aus dem Jahr 2021, die international und vergleichend *Continuing Education and Training* untersucht, wurde bemerkt, dass in Deutschland im Vergleich zu anderen OECD-Ländern ein sehr komplexes System der Weiterbildung besteht, welches hinsichtlich Governance-Strukturen der Steuerung, Bereitstellung von Finanzierung und Planung stark von Selbstverantwortung und -organisation, Dezentralisierung, Pluralität der institutionellen Träger und dem Bildungsföderalismus als Spezifikum geprägt ist (vgl. OECD 2021, S. 4). Nittel konstatiert: „Vielmehr geht es um die schlichte Erkenntnis, dass Weiterbildung unter den Bedingungen der reflexiven Moderne in ganz unterschiedlichen sozialen Systemen verankert ist, dort vagabundiert, ja in manchen Fällen sogar heimatlos ist“ (Nittel 2000, S. 215). In datenbasierten Surveys zur Weiterbildungsberichterstattung und auch in der Weiterbildungsforschung (vgl. hierzu differenzierend Kap. 9) wird überwiegend eine Unterscheidung nach **drei Weiterbildungssegmenten** herangezogen, um Weiterbildungsaktivitäten zu lokalisieren:

- Der *betrieblichen Weiterbildung* werden alle Weiterbildungen zugeordnet, die in einem betrieblichen Kontext stehen und vom Arbeitgeber (mit-)finanziert werden. Sie ist ein Instrument der Personalentwicklung und dient in der Regel der beruflichen Qualifizierung von Arbeitnehmern im betrieblichen Kontext und damit betrieblichen Bildungszielen.
- Weiterbildungen, die aus beruflichen Gründen erfolgen, aber nicht vom Arbeitgeber angeboten bzw. finanziert werden, werden der *individuell-beruflichen Weiterbildung* zugeordnet. In Abgrenzung zur betrieblichen Weiterbildung wird davon ausgegangen, dass der Erwerb von Fähigkeiten und Kenntnissen hier weniger betrieblichen, sondern individuellen beruflichen Qualifikationszielen folgt.
- Der *nicht-beruflichen Weiterbildung* bildet hier eine Art Restkategorie und umfasst alle Weiterbildungen, die den ersten beiden Segmenten nicht zugeordnet werden können (vgl. Widany 2021, S. 15).

Im Bericht *Trends der Weiterbildung 2021* wird von Widany weiter ausgeführt:

Der betrieblichen Weiterbildung können beispielsweise alle Fälle zugeordnet werden, die vom Arbeitgeber durchgeführt oder finanziert werden. Ein genauer Blick auf die Finanzierungsmerkmale zeigt jedoch, dass ein erheblicher Anteil von Weiterbildungsteilnahme im betrieblichen Segment auch individuelle Finanzierungsanteile aufweist. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn Beschäftigte außerhalb ihrer Arbeitszeit an Weiterbildung teilnehmen und damit ihre Freizeit investieren. Möglich sind aber auch Formen der Kostenaufteilung zwischen Arbeitgebern und Beschäftigten. Dieses mischfinanzierte Segment liegt Größenordnungen mit Blick auf die Teilnahmefälle zwischen der betrieblichen und der individuell-beruflichen Weiterbildung. (Widany 2021, S. 15)

Wie einschlägige datenbasierte Surveys und Langzeitpanels deutlich machen (dies soll an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden und es wird hierzu differenzierend auf Kap. 9 verwiesen), lassen sich dem Segment der *betrieblichen Weiterbildung* die mit Abstand größten Weiterbildungsaktivitäten zuordnen:²⁷

in ihr auch private Weiterbildungsunternehmen und kommerzielle Anbieter zusammengefasst – bisweilen in Form einer Einzelunternehmung in Selbstständigkeit (vgl. Tippelt 2009, S. 456).

²⁷ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 212; BMBF *Adult Education Survey (AES) Trendbericht 2021*, S. 22; OECD *Continuing Education and Training in Germany 2021*; OECD *Bildung auf einen Blick 2020*; BIBB *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021*; Widany *Trends der Weiterbildung 2021*, S. 15; IAB-Betriebspanel 2020; IW-Weiterbildungserhebung 2021; sowie differenzierend Kap. 9.

- Segment *betriebliche Weiterbildung*: 65 % in 2020 (72 % im Jahr 2018)
- Segment *individuell-berufliche Weiterbildung*: 18 % in 2020 (10 % im Jahr 2018)
- Segment *nicht-berufliche Weiterbildung*: 17 % in 2020 (18 % im Jahr 2018)

Kade, Nittel und Seitter konstatieren hinsichtlich der impliziten pädagogischen Institution Betrieb und hinsichtlich der unterschiedlichen terminologischen Besonderheiten von Erwachsenenbildung und Weiterbildung:

Der bekannteste Kandidat im Kreise jener Institutionen, die von ihrer Zwecksetzung her eigentlich keine Bildungsaufgaben haben, sie aber dennoch faktisch übernehmen, ist der Betrieb. Bezieht sich die Erwachsenenbildung mittels staatlich alimentierter Maßnahmen auf den Beruf, so ist wegen der damit verbundenen Handlungslogik (Persönlichkeitsbildung, Sozialisation) das zuvor skizzierte, auf Bildung fokussierte Segment des Berufsfeldes zuständig (vgl. Harney 1998). Wird jedoch der Rahmen Beruf zugunsten des Betriebs ausgetauscht, so findet damit auch gleichzeitig ein Wechsel der Sinn- und Rationalitätsebene statt, weil die erwachsenenbildnerische Berufsarbeit nunmehr unter einer völlig anderen, nicht mehr genuin pädagogisch begründbaren Leitreferenz, sondern unter anderen Codes (z.B. dem der Utilität und/oder der Organisationsentwicklung) strukturiert wird. [...] Die Strahlkraft der öffentlichen Erwachsenenbildung als eigentliches Gravitationszentrum der Professionalisierung trug jedoch dazu bei, dass der betriebliche Kontext für die Berufskultur lange Zeit eine randständige Bedeutung hatte. Die gegenwärtige Aufwertung des Betriebs als Ort von erwachsenenbildnerischer Berufsarbeit hängt ganz allgemein damit zusammen, dass im Zuge der Pädagogisierung betrieblicher Modernisierungsprozesse die aufmerksamkeitssteuernde Leitreferenz für die sich auf das Wirtschaftssystem beziehende Pädagogik nicht mehr der Beruf, sondern der Betrieb ist. Sowohl in der Organisations- und Personalentwicklung als auch in der betrieblichen Selbstpräsentation spielen pädagogische Argumentationsmuster, Theoriebestände, aber auch Verfahren der Erkenntnisgewinnung und Methoden der Wissensvermittlung (Präsentation) strategisch eine immer wichtigere Rolle. [...] Der berufliche Einsatzort für Erwachsenenbildner/innen beschränkt sich vor allem auf Großbetriebe. Als Bildungsmanager, Seminarleiter und Trainer sind sie hier nicht nur in den Weiterbildungsabteilungen, sondern auch in für das Personalwesen und die Organisationsentwicklung zuständigen Abteilungen tätig. Zu den wichtigsten Aufgaben zählen die Erhebung von Bildungsbedarfen, die Erstellung von Bildungskonzepten, deren Umsetzung in Lehr-/Lernarrangements und die Evaluation der Maßnahmen mit Hilfe von Controllinginstrumenten. (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 156-158)

Harney stellt hierzu fest:

Die pädagogische Bedeutung des Betriebs war nicht immer selbstverständlich. Sie ist – genau genommen – ein Phänomen der jüngeren Zeit. Seit Beginn der achtziger Jahre [des vergangenen Jahrhunderts; M. S.] werden Betriebe im Zuge moderner Strategien der Personal- und Organisationsentwicklung in direkter Weise zu pädagogischen Handlungsfeldern wie auch zum Einsatzort ausgebildeter PädagogInnen. (Harney 2002, S. 187)

Nach Wittwer gewinnt betriebliche Weiterbildung ab 1945 in Westdeutschland an Bedeutung, wobei er einen wesentlichen Impuls dem aus Amerika importierten TWI-System (*Training within Industrie*) zurechnet (vgl. Wittwer 1982).

Neben der nationalstaatlichen, dezidiert deutschen Setzung des Funktionsbegriffs ‚Weiterbildung‘ durch den Dt. Bildungsrat im Jahr 1970 und den Akzentsetzungen *Recurrent Education* und *Éducation Permanente* in anderen nationalstaatlichen Kontexten ist zweifelsohne die Altiterration **Lebenslanges Lernen** bzw. *Lifelong Learning* von großer wirkmächtiger Strahlkraft und für den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* als bedeutsam anzusehen. Zeitgeschichtlich lässt sich die Genese der hauptsächlich durch supranationale bzw. europäische

Organisationen geprägten Chiffre für bildungspolitische Konzepte in vielen „Variationsmöglichkeiten“ (Kraus 2001, S. 106) Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahren verorten, in welchen erstmals Verbindungslinien zwischen ökonomischer Prosperität und Entwicklung sowie den Strukturen des Bildungssystems gezogen wurden.

Das Etikett *Lebenslanges Lernen* stellt einen Begriffscontainer und ein Passepartout dar: Die teils vagen Verlautbarungen bewegen sich zwischen verheißungsvollem *Slogan*, bildungspolitischem *Programm* und pädagogisch-argumentativ strukturiertem *Konzeptentwurf*. Von Alheit wird pointiert festgestellt: „[Ü]ber 50% der Verlautbarungen, Papiere, Kommentare und Statements sind nicht im klassischen Sinne wissenschaftlich, sondern in einer seltsamen Grauzone zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik angesiedelt“ (Alheit 2009, S. 77). Als verbindendes Element erscheint, dass der Begriff mehr oder minder kontinuierliches Lernen über die gesamte Spanne des Lebens bzw. Lebenslaufs thematisiert (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 63) und „sich mit dem lebenslangen Lernen eine neue Institutionalisierungsform des Lernen gesellschaftlich durchzusetzen beginnt“ (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 5). Obwohl die unterschiedlichen Konzeptentwürfe sich auf die gesamte Lebensspanne beziehen und prinzipiell Strukturen des Bildungssystems als Ganzem und deren Veränderung mit thematisieren, ist es evident, dass die Ideen in Deutschland lediglich im *Weiterbildungsbereich* als praktische Ausdrucksform und in der Sektion **Erwachsenenbildung** der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) als (erziehungs-)wissenschaftliche Teildisziplin aufgegriffen und diskutiert wurden (vgl. auch Kap. 6.2 und 7.3). Wesentliche Treiber sind zu Beginn der Europarat und die Europäische Union, international die UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) als Bildungs- und Kulturorganisation der UNO sowie die OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development*) und deren dortiges CERi (*Centre for Educational Research and Innovation*) (vgl. hierzu ausführlich Kraus 2001 und Ioannidou 2010 sowie Rothe 2011).

In Deutschland wurde die Diskussion und Beschäftigung mit dem bildungspolitischen, ökonomisch inspirierten Begriff ‚Lebenslanges Lernen‘ in den 1990er Jahren wieder aufgenommen, nachdem verstärkt Papiere seitens der EU in Umlauf gebracht wurden. Das Konzept erfuhr infolge dessen Aufmerksamkeit sowie inflationäre Konjunktur und besteht bis heute als Leitidee *parallel* zum Funktionsbegriff ‚Weiterbildung‘. Als ausschlaggebend ist die Lissaboner Sondertagung des Europäischen Rates im Frühjahr 2000 anzusehen, deren orientierende Setzungen Niederschlag im „Memorandum über das Lebenslange Lernen“ (*Memorandum on Lifelong Learning*) der Kommission der Europäischen Gemeinschaft gefunden haben: Den Herausforderungen, welche sich aus einer globalisierten Wirtschaft und Gesellschaft ergeben, sollte damit begegnet werden, „dass der erfolgreiche Übergang zur wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft mit der Orientierung zum Lebenslangen Lernen einhergehen muss“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2000, S. 3). Der europäische *Wirtschaftsraum* erfuhr eine Erweiterung um den europäischen *Bildungsraum*. Lernen wurde durch diese Setzung als diachroner Prozess neu bewertet und als Begründungsfolie für (europäische) Wettbewerbsfähigkeit und individuelle Beschäftigungsfähigkeit im internationalen Wirtschaftskosmos herangezogen. Fortan war es *en vogue* vom *Zukunftsfeld Weiterbildung* zu sprechen, welches Relationen zu Wissenschaft, Praxis und insb. Politik aufweist (vgl. bspw. Meisel/Schiersmann 2006). Durch Kritik an einer zu starken ökonomischen Ausrichtung des o. g. Memorandums wurde im Jahre 2001 mit dem Kommissionspapier „Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen“ (*Making an European Area of Lifelong Learning a Reality*) eine Reformulierung vorgelegt, welche auch persönliche, bürgergesellschaftliche und

soziale Perspektiven enthielt – neben den beschäftigungs- und wettbewerbsbezogenen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2001, S. 9). Reale Faktizität und Rezeption im nationalstaatlichen Kontext erfuhren die europäischen Leitlinien – bevor seitens des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durch den eingesetzten Arbeitsstab *Forum Bildung* eine Notwendigkeit zur Verwirklichung Lebenslangen Lernens attestiert wurde²⁸ – durch das Papier der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ aus dem Jahre 2004, in dem es heißt: „Auch das nachschulische Weiterlernen zielt wesentlich auf die Entwicklung von Kompetenzen zur Bewältigung von praktischen Lebens- und Arbeitsanforderungen. Die Ausrichtung auf Kompetenzentwicklung muss daher für die Förderung Lebenslangen Lernens in der gesamten Lebensspanne maßgebend sein“ (BLK 2004, S. 15). Die immerwährende Bereitschaft zu Formen des Lernens und der Selbst-Bildung wird heute in fast allen Bereichen der Arbeits- und Berufswelt sowie im privaten Alltag vorausgesetzt und aus der Sicht der Individuen zu einem konstitutiven Bestandteil ihrer alltäglichen Lebensführung (vgl. auch Kap. 6.2), zudem „verliert auch das Prinzip der biographischen Trennung zwischen Lernen und Wissensanwendung, wie sie im gegenwärtigen Bildungssystem noch institutionalisiert ist, seine Funktionalität“ (Weingart 1976, S. 222).

Eine Orientierung am Leitbild der Selbststeuerung und -organisation von Lernprozessen, wie auch der Blick auf non-formale und informelle Lernkontexte führen zu einer Verschiebung des Fokus von einer *Vermittlungsperspektive* der pädagogischen Akteure hin zu einer *Aneignungsperspektive* der Lernenden. Infolge dessen ändern sich die Rahmenbedingungen, unter welchen sich das Lernen Erwachsener ereignet, nicht jedoch die Art und Weise des Lernens Erwachsener selbst. (Dewe/Schwarz 2011, S. 20 sowie Baethge/Baethge-Kinsky 2004)

In Folge der Aktivitäten, die sich um die bildungspolitische Alliteration *Lebenslanges Lernen* versammeln, sind vielfältige ambitionierte Maßnahmen, wie Instrumente der Kompetenzerfassung sowie Anerkennungs- und Zertifizierungsverfahren für informell erworbene Kompetenzen (Profilpass), Vergleichs- und Zuordnungsinstrumente (*European Qualifications Framework* – EQF und das *European Credit System for Vocational Education and Training* – ECVET sowie die OECD-Studie *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* – PIAAC), initiiert worden, welche alle der Stärkung der wirtschaftlichen Zusammenarbeit und Entwicklung dienen und auch den Austausch von Know-how auf dem EU-Binnenmarkt positiv beeinflussen mögen. Eines bleibt festzuhalten: die konzeptuellen Leitlinien rekurren auf *ökonomische* bzw. *bildungsökonomische* Aspekte und eine perspektivische Verschränkung auf Lernergebnisse und deren Verwendungs- und Verwertungsmöglichkeiten (*learning outcomes*), was auch damit korrespondiert, dass die EU ein Vorschlagspapier „Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen“ vorgelegt hat (vgl. Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates vom 30.12.2006, veröffentlicht im Amtsblatt der Europäischen Union Nr. L 394).

28 In der Präambel des Arbeitspapiers wird mit der gleichlautenden, bekannten Diskurslogik argumentiert: „Wirtschaft und Gesellschaft befinden sich in einem anhaltenden Strukturwandel, der alle Lebens- und Arbeitsbereiche erfasst. Immer raschere technische und gesellschaftliche Veränderungen führen zu immer höheren und neuen Qualifikationsanforderungen und stellen hohe Anforderungen an Orientierung und Perspektiven, um den Wandel zu bewältigen, zu nutzen und zu gestalten“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2001, S. 1).

Das Lebenslange Lernen hat sich heute zum zentralen Thema der nationalen- und internationalen Bildungspolitik²⁹ entwickelt (vgl. Ioannidou 2010) und die metaphorisch anmutende rhetorische Stilfigur nebst ihrer bildungspolitisch inspirierten Konzeptauswürfe wird im fachwissenschaftlichen Diskurs als ambivalent angesehen (vgl. Kraus 2001; Rothe 2011). Ihre Diskussion wird entsprechend kontrovers betrieben – zwischen *neoliberalem Instrument* zur Stärkung und Aufrechterhaltung der ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit und *Emanzipationspostulat* zur selbstgesteuerten Lern-Biographiegestaltung (vgl. hierzu Kap. 6.2 und 7.3). Nittel und Tippelt gehen in der LOEB-Studie, welche die Institutionalisierung der bildungspolitischen Leitidee des Lebenslangen Lernens thematisiert, sogar so weit, dass dieses „als eine Institution sui generis begriffen werden [muss M. S.] – als Einrichtung, die für das Überleben moderner Gesellschaften von vitaler Bedeutung ist und damit den Charakter eines zentralen Wertes hat“ (Nittel/Tippelt 2019, S. 25). Mit Kade, Nittel und Seitter lässt sich konstatieren: „Mit dem bildungspolitischen und wissenschaftlichen ‚Leitkonzept des Lebenslangen Lernens‘ wird der Erwachsene in einer lebenslaufbezogenen Entwicklungsperspektive thematisiert, die einerseits bildungsbereichsübergreifende Zusammenhänge in den Blick nimmt und andererseits sich auch für den breiten Variantenreichtum informeller, alltagsintegrierter Lernorte und Lernprojekte interessiert“ (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 63 f.). Im Kontext einer expansiven Entwicklung und Dynamisierung des Weiterbildungsbereichs bzw. des „pädagogisch organisierten Systems des Lebenslangen Lernen“ (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014, S. 21), welches sich durch ein stetige „Ausdehnung des Erziehungs- und Bildungswesens einerseits und einer wachsenden Pädagogisierung der biographischen Lebensphase andererseits“ (Nittel/Schütz/Tippelt 2014, S. 21) charakterisieren lässt, erscheint die ursprüngliche Definition von Weiterbildung nach dem Dt. Bildungsrat als nicht mehr zeitgemäß (vgl. Widany 2021 S. 11). In der Analyse *Trends der Weiterbildung* aus dem Jahr 2021 wird konstatiert:

Im Rahmen der europäischen Beschäftigungsstrategie brachte die Orientierung am Lebenslangen Lernen dahingehend Impulse, den Weiterbildungsbegriff umfassender auszulegen. Lebenslanges Lernen bezieht sich auch alle Bildungsphasen und wird „definiert als jede zielgerichtete Lernfähigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient“ (Europäische Kommission 2002, S. 3). Für das Lernen im Erwachsenenalter rücken damit neben den non-formalen Bildungsaktivitäten auch formales und informelles Lernen stärker ins Blickfeld. (Widany 2021, S. 11)

Eine Affinität zu den Programmatiken des Lebenslangen Lernens lässt sich eindeutig für den Gegenstand *Pädagogik im Betrieb* bzw. konkret für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung reklamieren. Dem wird im Fortgang der Untersuchung Rechnung getragen, wo es auch der rekonstruktiven Erhellung des Untersuchungsgegenstands *Pädagogik im Betrieb* dient (vgl. bspw. Kap. 6.2 und 7.3). Diese Affinität korrespondiert mit dem von Kade/Nittel/Seitter diagnostizierten Gestaltwandel des Lernens im Erwachsenenalter (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 63):

29 Vgl. bspw. die wiederholten Versuche auf Bundes- oder Länderebene, das ‚Lernen im Lebenslauf‘ bildungspolitisch programmatisch zu ventilieren und auf einer Strukturentwicklung zu insistieren. Exemplarisch können hier Konzepte angeführt werden, welche in ihren Leitlinien die Etablierung eines ‚kommunalen Weiterbildungsmanagements‘ zu fördern gedenken, wie die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiierten Programme „Lernende Region“ (2000-2008) und „Lernen vor Ort“ (ab 2008).

[D]ieser Gestaltwandel hängt mit der gesellschaftsweiten Anerkennung und Durchdringung lebenslaufbezogener Weiterbildung zusammen, mit der Neuformierung des Verhältnisses von formellem und informellem Lernen, mit dem auf breiter Front beobachtbaren Lernkulturwandel und seinen mediengestützten Formen raum- und zeitunabhängigen Lernens, mit der gesellschaftlichen und biographisch selbstverständlichen Bezugnahme auf Welt im Modus lernender Aneignung. (Ebd.)

Dergestalt nimmt auch die *Arbeits- und Bildungspolitik* den Untersuchungsgegenstand vermehrt – und ähnlich prominent wie in den Konzeptionen des Dt. Bildungsrats – in den Blick, was sich bspw. gegenwärtig in der *Nationalen Weiterbildungsstrategie* (NWS) zeigt (vgl. BMAS/BMBF 2019). In diesem arbeits- und bildungspolitischen Positionspapier welches im Jahre 2019 federführend und gemeinsam von dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) vorgelegt wurde, und an dessen Konzeption Vertreter der Sozialpartner beteiligt wurden, wird die Weiterbildung abermals als Schlüsselvariable definiert: „Weiterbildung ist der Schlüssel zur Fachkräftesicherung, zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit aller Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und damit für die Innovationsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit unseres Landes. Sie ist zugleich Investition in gesellschaftliche Teilhabe und Chancengerechtigkeit“ (NWS 2019, S. 2).

Referenzkontexte	Weiterbildung	Lebenslanges Lernen
Begriff:	(Bildungs-)Systembegriff	(Bildungs-)Politikbegriff
Treiber und Initiatoren:	Deutscher Bildungsrat (nationalstaatliche Organisation)	EU/OECD (BLK) (supranationale Organisationen)
Intentionalität:	strukturbezogene politische Setzung („quartärer Bildungsbereich“) Erneuerungsbestrebung (Bildungsreform)	diskursbezogene politische Steuerung („Generalisierung der ökonomischen Form“) Prozessmusterwechsel (Lernkulturreform)
Träger in parzellierten Feldern bzw. Weiterbildungslandschaften:	öffentliche, kirchliche, politische, gewerkschaftliche, betriebliche, private Organisationen (Partikularität und Pluralität der Institutionentypen)	
Form(en):	(Weiter-)Bildung als Wiederaufnahme organisierten Lernens (nachzeitlich in nachschulischen Kontexten)	(Weiter-)Bildung als Lebenslanges Lernen (gleichzeitig im Kontext des Lebenslaufs)
	kontinuierliches Lernen im Lebenslauf des Erwachsenen	
Modus/Modi:	weitgehend organisierte Formen (Seminare, Kurse, Lehrgänge etc.)	selbstgesteuerte (Weiter-)Bildungsprozesse in hybriden Lernarrangements/-settings (informelle, halb-formelle und nicht-formale)
Inhalte:	eher funktionsbezogene Qualifikationen (sequenzielle Aktualisierung und Erweiterung)	eher extrafunktionale Kompetenzen (Berufsbiografiegestaltung über die gesamte Lebensspanne)

Abb. 3: Gegenüberstellung Weiterbildung und Lebenslanges Lernen (eigene Darstellung)

Mit dieser Strategie hat die Bundesregierung zum Ziel, berufliche Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen in Arbeit, Beruf und betrieblichen Organisationen stärker als bisher zu fördern und vor allem die digitale Transformation von Arbeit, Beruf und betrieblicher Organisation wie auch die Chancengerechtigkeit für alle Menschen in der Arbeitswelt gestaltend zu fördern. Ebenso unterstreicht in den 1990er Jahren die Arbeitsgemeinschaft für betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) inkl. ihres Projekts Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) diese bildungspolitischen Aspekte in ihrer einflussreichen Programmatik

bzw. Agenda:³⁰ „Im internationalen Wettbewerb sind hohe Kompetenzen der Mitarbeiter ein nachhaltiger Wettbewerbsvorteil. Deutschland verfügt über solche Ressourcen. Es geht darum, diese weiterzuentwickeln und zu erschließen“ (Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. – ABWF 2006, S. 1, beschlossen durch die Mitgliederversammlung). Und weiterhin: „Die aktuellen und zukünftigen gesellschaftlichen Entwicklungen erfordern eine Erweiterung der arbeitsbezogenen Weiterbildungsperspektive“ (Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. – ABWF 2014, S. 9, beschlossen durch die Mitgliederversammlung). Unter der programmatischen Agenda „von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung“ des QUEM-Kuratoriums wurde eine Neukonzeption von Weiterbildung normativ und leitbildhaft eingefordert und mit begleitenden Initiationen gefördert (vgl. Käßplinger 2016, S. 58), um eine eher organisationsförmig institutionalisierte Weiterbildung zu Gunsten eines Lernens im Prozess der Arbeit zu proklamieren. Der Erziehungswissenschaftler Käßplinger konstatiert hierzu: „Innerbetriebliche Weiterbildung erfuhr eine sehr starke Aufwertung gegenüber außerbetrieblicher Weiterbildung. Kursförmiges Lernen wurden als ineffektiv und ineffizient bewertet und stellenweise diffamiert als eine nicht mehr zeitgemäße Form des Erwachsenenlernens“ (Käßplinger 2016, S. 58) und es „überwiegen insgesamt normativ-teleologische Beiträge in der ABWF- und QUEM-Diskussion deutlich, die nicht umfassend belegt wurden“ (ebd., S. 59).

Der Begriff ‚**Personalentwicklung**‘ (häufig abgekürzt als PE) ist in Theorie und Praxis charakterisiert durch *Heterogenität*, terminologische *Unschärfe* und *ubiquitäre Verwendung*. Die Vielzahl an unterschiedlichen Definitionen heben jeweils unterschiedliche Akzente im Hinblick auf Ziele und Funktionen, Inhalte und Adressaten, Maßnahmen und Methoden und Zuordnungen im organisationalen Kontext hervor (vgl. Sausele-Bayer 2011, S. 37). Analytisch lassen sich die mannigfaltig im Angebot befindlichen Definitionen nach Robak in drei Kategorien unterteilen: 1. „eng qualifikationsorientierte, auf Weiterbildung ausgerichtete Definitionen“, 2. „weit gefasste kompetenzorientierte, die PE nahe an den Arbeitsprozessen [angelegte Definitionen; M. S.]“ und 3. „bis hin zu sozialpsychologisch ausgelegten Ansätzen, die die PE als Sozialisationsprozess zur Einstellungsanpassung definieren“ (Robak 2004, S. 58). Die wohl am weitesten gefasste Definition geht auf Neuberger zurück, der von einer 1. personalen, 2. interpersonalen und 3. apersonalen Perspektive ausgeht, in der individuelle Qualifikations- und Weiterbildungsprozesse (personal), Teamprozesse (interpersonal) und strukturelle wie organisationale Aspekte wie Kulturentwicklungsprozesse (apersonal) zum Gegenstand von Personalentwicklung erhoben werden (vgl. Neuberger 1991, S. 12).

Der Begriff ‚Personalentwicklung‘ entstammt jedoch zweifelsfrei und eindeutig einer ökonomischen Perspektive und verdankt sich weitgehend einer betriebswirtschaftlichen Begründung als personalwirtschaftliche Funktion (vgl. Becker 2002, S. 6 und S. 90 ff.; Oechsler 2002) im Kontext betrieblicher Leistungserbringung (vgl. differenzierend Kap. 5 zu *ökonomischen Begründungen* im Rahmen *außerdisziplinärer Zugänge*). In der Subdisziplin Personalwirtschaftslehre der Betriebswirtschaftslehre wird das Humankapital, wie das Sachkapital zur

30 Das Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) wurde 1992 eingerichtet und seit 2001 war QUEM mit dem Management des Programms ‚Lernkultur Kompetenzentwicklung‘ betraut, das, finanziert durch den Bund und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in den Jahren 2001 bis 2007 durchgeführt wurde. QUEM wurde von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) getragen (vgl. [online] <https://www.abwf.de/geschichte/> [04.04.2022]).

produktiven Verwendung bestimmt und ist unter ökonomischen Rationalitätsgesichtspunkten zu thematisieren und zu disponieren. Namhafte Vertreter (vgl. Neuberger 1991; Becker 2002; Oechsler 2000, S. 533-605) sehen als primäre Bezugsdisziplin die Ökonomie bzw. Betriebswirtschaftslehre – derer sie alle auch angehören –, weisen jedoch drauf hin, dass der wissenschaftliche Zugang zum Gegenstands- und Erkenntnisfeld *Personalentwicklung* historisch, systematisch und interdisziplinär erfolgen könne. Als relevante Bezugswissenschaften werden primär die Betriebs- und Volkswirtschaftslehre, wie auch die Psychologie und die Pädagogik angeführt (vgl. Becker 2002, S. 43; Sausele-Bayer 2011, S. 12) und Becker konstatiert, dass Personalentwicklung ein „junges Wissenschaftsgebiet [ist; M. S.], das noch in hohem Maße der Anleihen aus benachbarten Wissenschaften bedarf“ (Becker 2002, S. 43).

Personalentwicklung stellt einen *Funktionsbegriff* (vgl. Erwachsenenbildung als Substanzbegriff und Weiterbildung als Funktionsbegriff) der *Personalökonomie* und *Personalwirtschaftslehre* dar, in der das Humankapital bzw. Humanvermögen den Objektbereich der Entwicklung von Personal im Kontext eines internen Arbeitsmarktes bildet. In der Betrachtung des Produktionsfaktorsatzes (vgl. hierzu differenzierend Kap. 5) lässt sich Personalentwicklung – mit Personalführung und Personalmotivation – als „Politikfelder des Personalmanagements“ (Robak 2004, S. 56) charakterisieren und wird zu einem personalpolitischen Instrument, um das Humankapital bzw. Humanvermögen möglichst effizient und produktiv einzusetzen. „Damit wird die Tilgung und Harmonisierung der bestehenden Asymmetrie zwischen individuellen Zielen und den Unternehmenszielen zu einem zentralen Politikbereich erhoben“ (Robak 2004, S. 55). Personalentwicklung gilt als *Umformung des unter Verwertungsabsicht zusammengefassten Arbeitsvermögens* (vgl. Neuberger 1991, S. 3; Robak 2004, S. 58) und „im Zentrum stehen Maßnahmen der Formung und Anpassung des Gesamtpersonals, insbesondere der Führungskräfte an definierte Anforderungen, sowie die konzeptionelle Erzeugung von Bereitschaft, die Unternehmensziele mitzutragen“ (Robak 2004, S. 58). Nach Becker leitet sich für die Personalentwicklung eine Verpflichtung zur Qualifizierung, Förderung und möglichst effektiven Verwendung der Mitarbeiter im Einklang mit der Unternehmensstrategie und als wahrscheinlich gedeuteten künftigen Markterfordernissen ab (vgl. Becker 2002, S. 41 ff.). Personalentwicklung wird vielfach als Investition in das Personal interpretiert (vgl. Neuberger 1991; Pawlowsky/Bäumer 1996; Becker 2002). Neben der investiven Komponente der Qualifizierung und Förderung (Becker schreibt auch ‚Bildung‘) werden der Personalentwicklung vielfach auch Aufgaben der Karriere-/Laufbahnplanung, der Arbeitsplatzgestaltung und der Informationsbeschaffung (Bedarfs-/Potentialanalysen zukünftiger bzw. prognostizierter Anforderungen) zugeordnet. Für Becker – der eine Professur für Personalwirtschaftslehre und Personalentwicklung innerhalb einer wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät innehatte – fallen unter ‚Bildung‘ die Berufsbildung, Weiterbildung und Führungs(-kräfte) bildung (vgl. Becker 2002, S. 190 ff.). Hierzu fügt Robak kritisch an: „Als Aufgabe des Managements verstanden, ist PE kein Eigensinn von Bildung vorgesehen, sondern betriebliche Bildung ist ein strukturelles Versatzstück, neben der Laufbahnentwicklung, Karriereplanung, Versetzung und Beförderung, Organisationskulturgestaltung und Schaffung von persönlichkeitsförderlichen Arbeitsstrukturen und -prozessen“ (Robak 2004, S. 59).

Die Begriffe ‚betriebliche Weiterbildung‘ und ‚Personalentwicklung‘ – so stellen Pawlowsky und Bäumer fest – „variieren sowohl in der Weiterbildungsliteratur als auch in der betrieblichen Praxis, so daß sie sich nicht trennscharf voneinander abgrenzen lassen“ (Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 11). Von dem Erziehungswissenschaftler Harney wird hierzu angemerkt:

In der Personalwirtschaftslehre kommt die betriebliche Weiterbildung in der Regel nur „an sich“ vor. D.h.: Sie gilt dort als betrieblich veranlasste Strategie der Qualifikationsvermittlung, ohne daß das institutionelle Umfeld, in dem sich die betriebliche Weiterbildung darstellt, eine besondere analytische Beachtung erfähre. Dagegen ist es für eine sozialwissenschaftliche Rekonstruktion der betrieblichen Weiterbildung wichtig, die Bedeutung ihres institutionellen Umfeldes analytisch herauszuarbeiten. Erst durch ihr Umfeld erhält die betriebliche Weiterbildung ihr besonderes Profil als nicht-öffentliche, von den öffentlichen Formen allgemeiner, beruflicher und arbeitsmarktbezogener Weiterbildung abgegrenzten Form. (Harney 1998, S. 13)

Als prominent zu charakterisierender Konzeptentwurf der Personalentwicklung lässt sich das von Conradi bereits im Jahre 1983 vorgelegte Rahmenmodell kennzeichnen, in dem er eine Ausrichtung auf mitarbeiterindividuelle und stellen- bzw. tätigkeitsbezogene Aspekte vornahm. Für Conradi ist Personalentwicklung die Summe von Maßnahmen, die „systematisch, positions- und laufbahnorientiert eine Verbesserung der Qualifikation der Mitarbeiter zum Gegenstand haben mit der Zwecksetzung, die Zielverwirklichung der Mitarbeiter und des Unternehmens zu fördern“ (Conradi 1983, S. 3). Hierbei nimmt Conradi eine Kategorisierung vor, welche in Abhängigkeit von der aktuellen Situation und Position des Mitarbeiters in Personalentwicklung *into-the-job*, *on-the-job*, *near-the-job*, *off-the-job* differenziert (vgl. Conradi 1983, S. 25). Diese Kategorienbildung, die sich in vielfachen Personalwirtschaftslehrebüchern bis heute findet (vgl. Becker 2002), lässt sich auch in Publikationen aus dem Kontext Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung (vgl. bspw. Faulstich 1992) wie auch Betriebspädagogik (vgl. bspw. Münch 1995; Arnold 1996) vorfinden und genießt bis in die Gegenwart wirkmächtige Strahlkraft (vgl. differenzierend Kap. 7.3 zu *lehr-/lerntheoretischen Legitimationen*).

Hinsichtlich der theoretischen Reflexion befindet Oechsler: „Spezifische Theorien der Personalentwicklung sind bisher kaum vorhanden, wobei die existierenden Ansätze mit explizitem bzw. implizitem Theoriebezug entwickelt wurden“ (Oechsler 2002, S. 552; vgl. Becker 2002, S. 43). Es lässt sich konstatieren, dass Konzepte der Personalentwicklung vielfach auf sozial- und erziehungswissenschaftliche und psychologische Theorien und Theoreme rekurren, welche jedoch in ihrer Vielfalt bisweilen unverbunden nebeneinander stehengelassen werden und es bleibt mit Becker festzuhalten, dass eine wissenschaftliche Theorie der Personalentwicklung nicht existiert (vgl. Becker 2002, S. 43).

Festzuhalten ist, dass Personalentwicklung – trotz inzwischen vermehrter Nennungen in erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiengängen und auch Institutsbezeichnungen (vgl. hierzu exemplarisch die Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau) – kein einheimischer Begriff der Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik darstellt, auch wenn Personalentwicklung auf die Verbesserung der *Kompetenzen* der Organisationsmitglieder durch *Lernen* und *Bildung* (vgl. Arnold 1996, S. 12; Becker 2002, S. 1; Sausele-Bayer 2011, S. 41) abzielen möge und Begrifflichkeiten pädagogischer Provenienz aufgreift. Sausele-Bayer führt an:

Während sich die Psychologie [...] längst in diesem Feld etabliert hat, ist im pädagogischen Diskurs von Personalentwicklung bisher seltener die Rede, obwohl einer ihrer Teilbereiche, die betriebliche Aus- und Weiterbildung, zumindest was die fachliche Zuordnung betrifft, seit jeher ein unumstritten pädagogisches Feld darstellt. Erst neuere Veröffentlichungen (Münch 1995; Arnold/Bloh 2001; Harteis 2002; König/Volmer 2002) greifen den Begriff der Personalentwicklung als Gegenstand pädagogischer Theorie und Praxis auf. (Sausele-Bayer 2022, S. 12)

So wird von dem Erziehungswissenschaftler Arnold in seiner 1996 in zweiter Auflage erschienen Schrift die Betriebspädagogik im Sinne einer „notwendigen Ergänzung zu den vielfach vorherrschenden betriebswirtschaftlichen Konzeptionen zur Personalentwicklung bzw. zur Weiterbildung als Produktionsfaktor“ (Arnold 1996, S. 12 sowie Klappentext) ausgewiesen. Im Jahre 1998 stellte die Erziehungswissenschaftlerin Hanft noch fest, dass „organisationales Lernen“ im Kontext der Implementierung in und von Personalentwicklung ein „vielfach lediglich proklamatorischer Charakter“ (Hanft 1998, S. 45) zukommt. Wohingegen Sausele-Bayer im Jahre 2011 formuliert, dass „Personalentwicklung eine Schnittstelle für individuelle und organisationale Lern- und Lernunterstützungsprozesse“ (Sausele-Bayer 2011, S. 43) darstellt und „sie die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für ‚selbstgesteuertes, strategieumsetzendes und organisationales Lernen‘ schafft“ (Sausele-Bayer 2011, S. 42 f.). Und die Erziehungswissenschaftlerin Kipper fragt 2013: „Wie viele pädagogische Anteile stecken in Personalentwicklung [...] als intendierende und flankierende Elemente von Lernprozessen in Organisationen“ (Kipper 2013, S. 1).

Die sich mit der Begrifflichkeit des *organisationalen Lernens* verbindenden Theorien und Konzepte (vgl. hierzu differenzierend Kap. 6.3 zu *organisationstheoretischen Rekonstruktionen*) sind abzugrenzen von dem Programmbegriff der *Organisationsentwicklung* (OE) und dem *Change Management* (CM) als ebenfalls bestehende Modelle zur Thematisierung des Wandels in und von Organisationen sowie dem *Wissensmanagement* (WM): Der Begriff ‚*Organisationsentwicklung*‘ versammelt Ansätze und konkrete Konzepte, welche Bemühungen zur Humanisierung der Arbeitsbedingungen sowie zur Steigerung von Flexibilität und Veränderungsbereitschaft beinhalten und als temporär limitierte bzw. projektbezogene Maßnahmen als Programme situativ durchgeführt werden. Die Genese lässt sich aus der *Human Resources-Bewegung* (vgl. hierzu differenzierend Kap. 5 zu *ökonomischen Begründungen* im Rahmen *außerdisziplinärer Zugänge*) rekonstruieren, rekuriert überwiegend auf verhaltenstheoretische Bezüge, hat aufgrund der Unvereinbarkeit von Humanisierung und Leistungssteigerung sowie der Naivität gegenüber institutionellen Strukturen im Kontext von Organisationen massiv Kritik erfahren (vgl. bspw. Sausele-Bayer 2011, S. 47) und findet gegenwärtig weniger Verwendung. *Change Management* entstammt ebenfalls der wirtschaftswissenschaftlichen Perspektive und zielt als gesteuerter Prozess primär auf Kosteneinsparungen und Geschäftsprozessoptimierungen ab. Wesentlicher Kritikpunkt ist auch hier die fehlende Berücksichtigung der institutionellen Aspekte bzw. der sozialen Prozesse im Kontext von Organisation. *Wissensmanagement* erweist sich als Chiffre für die (ökonomische) Nutzbarmachung und Thematisierung von Wissen im Verhältnis von Individuum und Organisation, wobei in den Konzepten überwiegend weder ein sozial-/erziehungswissenschaftlicher Wissensbegriff noch eine Theorie angeboten werden (vgl. zu Wissen als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Reflexion Enoch 2011, S. 41 ff.).

Abschließend ist nach den vorweggestellten begrifflichen Klärungen, welche in einer referierenden Form in Kap. 4 aufbereitet sind, als **Zwischenfazit** festzuhalten, dass sich der Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* zwischen divergenten *disziplinären Verortungen*, vielfältigen *bildungspolitischen Setzungen* und verwertungsorientierten *praktischen Konzepten* aufspannt. Die differenzierte Beleuchtung von begrifflichen Relationen und terminologischen Verwendungen begründet den Gebrauch des Titels *Pädagogik im Betrieb*, der sich als nicht programmatische Terminologie und als deskriptive Kategorie gleichermaßen erweist. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden der Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* aus verschiedenen theoretischen Perspektiven beleuchtet und reflektiert betrachtet

und unabhängig von verwertungsorientierten Verkürzungen sowie disziplinärer Besetzungen empirisch rekonstruiert. Hierbei werden die theoretischen Perspektiven systematisierend rekonstruiert und auf ihre Brauchbarkeit für eine Gegenstandsbestimmung der praktischen Pädagogik im Feld hin geprüft und es wird eine empirische Analyse vorgenommen, welche das Erscheinungsbild der praktischen Handlungsformen als Aufgabenspezifika differenzierend freilegt, um das Proprium von *Pädagogik im Betrieb* offenlegen und thematisieren zu können.

Außerdisziplinäre Perspektiven

5 Betriebswirtschaftliche und managementtheoretische Konzepte als ökonomische Begründungen

Die Thematisierung von Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb findet an einem Schnittpunkt unterschiedlicher **disziplinärer Zugriffe** statt. Einerseits steht „die nicht zu unterschätzende Bedeutung betrieblicher Weiterbildung als Organisationsstrategie für die Sicherung von Qualität sowie des Findens [sic!] von adäquaten Lern-, Sozialisations- und Entscheidungsprozessen innerhalb einer Organisation“ (Dewe/Schwarz 2017, S. 21). Andererseits befindet sie sich im Fokus von *Wirtschaft*, *Bildungspolitik* und *Pädagogik* (vgl. Dollhausen und Schrader 2015, S. 174) (vgl. Kap. 4), was sich auch in den unterschiedlichen Rezeptions- und Verwendungsweisen im Theorieangebot (vgl. Kap. 5, 6 und 7) widerspiegelt. Kuper beschreibt einen thematischen Ort, an dem sich „pädagogische und soziologische Theorielinien, praxisbezogene Handlungspläne eines betriebswirtschaftlichen Managementdiskurses und didaktische Überlegungen zur Verkoppelung von Arbeit und Bildung“ (Kuper 2000, S. 9) begegnen. Neben *erziehungswissenschaftlichen Rekonstruktionen* (vgl. Kap. 6), sind *pädagogische Legitimationen* (vgl. Kap. 7) als Perspektiven zu nennen, welche im Fortgang der Studie sachlogisch und, aufgrund der Zugehörigkeit des Autors zur Erziehungswissenschaft, als *innerdisziplinäre* Perspektiven verstanden sowie einer gesonderten Rekonstruktion zugeführt werden. Als *außerdisziplinäre* Perspektiven lassen sich zentral ökonomische Zugriffe herausstellen, die auf betriebs- und volkswirtschaftliche sowie managementbezogene Theoriebezüge legitimierend rekurren. Hierzu zählen Ansätze, welche sich primär einem ökonomischen Verwertungsprinzip verpflichtet fühlen und sich unter ökonomischen Fragestellungen, einem wirtschaftswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse und managementbezogenen Implikationen dem hier thematisierten Untersuchungsbereich zuwenden. Die Gegenstandsbestimmung erfolgt ökonomisch und mit dieser Konstruktionsweise verbinden sich Betonungen, welche auf Marktorientierung und Wirtschaftlichkeitszwänge abstellen und hinsichtlich der Aufgabenspezifika die Wirtschaftlichkeit als handlungsleitend herausstellen. Diese außerdisziplinären Zugänge werden im Rahmen der Studie in den Vordergrund gestellt und in einem eigenen Kapitel behandelt, zumal sie sich als orientierungsrelevant und wirkmächtig erweisen – und dies nicht nur im unmittelbaren Kontext Betrieb und im gesellschaftlichen Teilsystem der Wirtschaft als originäre Gegenstandsbereiche der Ökonomie, sondern auch bisweilen mittelbar in innerdisziplinären Legitimationen (vgl. Kap. 8). Im Kontext der disziplinären Ausdifferenzierung der Ökonomie als wissenschaftlichem Fach wird die Auseinandersetzung mit den betreffenden thematischen Aspekten dem *Personalwesen* bzw. der *Personalwirtschaft* und weiter der *Personalentwicklung* (vgl. Kap. 4) sowie auch dem *Personal-* und *Bildungscontrolling* zugerechnet (vgl. Oechsler 2000, S. 13; vgl. Weber 1996).³¹ Im ökonomischen Kontext erfolgt das Wirtschaften als zentrale Operation unter

31 Mit ‚Personal‘ ist die Gesamtheit aller Personen als Mitglieder einer Organisation gemeint, die in abhängiger Stellung durch eine arbeitsvertragliche Beziehung mit der Organisation verbunden sind und in einer institutionell abgesicherten Ordnung eine Leistung gegen Entgelt erbringen. „Der Begriff Personal deutet damit auf überindividuelle Ordnungen hin, in denen Menschen nicht beliebig handeln, sondern für übergeordnete Ziele von Organisationen Leistungen erbringen“ (Oechsler 2000, S. 1). Innerhalb der Personalwirtschaft, des Personalwesens bzw. des *Human Resource Managements* wird explizit auf die Besonderheiten des Leistungsfaktors Personal als Aggregat verwiesen (vgl. bspw. Weber 1996; Oechsler 2000).

Hinzuziehung und Verwendung von sog. Produktionsfaktoren, welche neben Kapital, Boden auch Arbeit und, mit ihr verbunden, die Faktoren Personal und Wissen umfassen (vgl. Schierenbeck 2000). „In Ergänzung zu den klassischen Produktionsfaktoren Boden, Arbeit und Kapital werden in der ökonomischen Literatur häufig weitere Produktionsfaktoren genannt, so der dispositive Faktor, der technische Fortschritt und die Bildung“ (May 2006, S. 9; vgl. auch Schierenbeck 2000; Oechsler 2000). Eine ökonomische Leistungserstellung ist an diese Produktionsfaktoren mehr oder minder durch Kombination und Substitution derselben gebunden. Dies stellt die zentrale Grundannahme ökonomischer Theoriebildung dar. Hierbei wird in der ökonomischen Literatur der *Betrieb als Produktionsstätte* prominent situiert, dem die Merkmale

- Kombination der Produktionsfaktoren,
 - Prinzip der Wirtschaftlichkeit (Kostendeckung) und
 - Prinzip des finanziellen Gleichgewichts (Aufrechterhaltung von Zahlungsfähigkeit)
- anhaften (vgl. Schierenbeck 2000, S. 20-24; Schwarz 2009 und 2017, S. 132). Betriebe gelten „als Stätten der Produktion und Dienstleistung“ (Gonon/Stolz 2004, S. 9 in Sausele-Bayer 2011, S. 145) und der Betrieb³² bzw. das Unternehmen³³ stellen als *planvoll organisierte Wirtschaftseinheiten* die zentralen Begriffe und die Erkenntnisgegenstände bzw. -objekte der Betriebswirtschaftslehre dar, welche im Hinblick auf die spezifische Fragestellung des Wirtschaftens betrachtet werden: Die Transformation der eingesetzten Produktionsfaktoren (bspw. Güter, Waren, Dienstleistungen, Informationen etc.) im Kontext Betrieb bzw. Unternehmen unterliegt dem **ökonomischen Prinzip**. D. h., die Kombination und Substitution der Produktionsfaktoren ist so im Modus des Wirtschaftens zu arrangieren, dass sich ein möglichst großer Ertrag ergibt, der den eingesetzten Aufwand übersteigt, bzw. dass die positive Differenz zwischen Output (Wert der Ausbringung) und Input (Wert des Faktoreinsatzes) maximiert wird (vgl. May 2006, S. 9). Der Aspekt der Kombination und Substitution der eingesetzten Produktionsfaktoren unter dem Prinzip der Wirtschaftlichkeit ist Gegenstand der Ökonomie und zentraler Bezugspunkt der Betriebs- und Unternehmensführung

32 Ein *Betrieb* (etymologisch: treiben, betreiben, betriebsam, etwas unternehmen) ist eine mikroökonomische Wirtschaftseinheit (neben öffentlichen Haushalten und privaten Haushalten), in der als Produktionsstätte Sachgüter, Dienstleistungen und Informationen erstellt werden. Vgl. zum *Betriebsbegriff* in der Pädagogik bspw. Schwarz 2009, S. 37 ff. sowie Harney 2002. Während sich der Betriebsbegriff auf den Aspekt der Produktion einer Ware oder Dienstleistung als Stätte kontinuierlichen Zweckhandelns kapriziert, ist der Begriff der Organisation ein umfänglicherer. Dergestalt beschreibt der Organisationsbegriff (vgl. auch differenzierend Kap. 6.3 zu *organisationstheoretischen Rekonstruktionen*) ein soziales Gebilde, welches die Gesamtheit aller geplanten und nichtgeplanten sozialen Prozesse beinhaltet und insofern die institutionelle und weniger die instrumentelle Seite favorisiert – was insbesondere Anschlussfähigkeit in Bezug auf erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und Reflexion sowie für pädagogisches Handeln im Kontext von organisatorischen Einheiten erlaubt (vgl. hierzu auch die Gründung der Sektion Organisationspädagogik innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – DGfE).

33 Ein *Unternehmen* ist eine mikroökonomische Wirtschaftseinheit und als Phänomen ein besonderer Betriebstyp (vgl. bspw. traditioneller Produktionsbetrieb zu Joint Ventures, strategischen Allianzen oder auch Management-Holdings), welcher nur in marktwirtschaftlichen Systemen vorkommt und die Merkmale 1. Autonomieprinzip (= Selbstbestimmung des Wirtschaftsplans), 2. Erwerbswirtschaftliches Prinzip (= Gewinnmaximierung) und 3. Prinzip des Privateigentums (und des daraus abgeleiteten Anspruchs auf Alleinbestimmung) erfüllt (vgl. Schierenbeck 2000, S. 24). Hinzu kommt, dass das Unternehmen eine juristische Einheit darstellt. Der Begriff ‚Firma‘ (Name des Vollkaufmanns) stellt eine rechtswissenschaftliche Terminologie dar und unterscheidet sich vom Betrieb in der Rechtsform (bspw. AG, GmbH, OHG, KG etc.), d. h. die Firma ist in das Handelsregister eingetragen und über die Firma ist die Haftungsfrage geregelt.

bzw. des Managements³⁴. „Die Produktion einer Wirtschaft wird auch in Abhängigkeit vom geistigen Leistungspotential ihrer Arbeitskräfte gesehen. Dieses geistige Vermögen, auch Human Capital genannt, wird über entsprechende Bildungsinvestitionen erzielt“ (May 2006, S. 9). Aus diesem Grund wird im Kontext des betriebs-, volkswirtschaftlichen und managementtheoretischen Bezugssystems die Notwendigkeit gesehen, mittels einer speziellen, auf das Personalwesen zugeschnittenen Mikro-Ökonomie den Bereich der Personalwirtschaft aus ökonomischer Perspektive bzw. „Personalwirtschaft als ökonomische Disziplin“ (Ridder 1996, S. 317-340) zu diskutieren. Neben traditionell mikro-ökonomischen Implikationen bezieht die Personalökonomik bzw. Personalwirtschaft auch Elemente aus der Arbeitsökonomie, der Institutionenökonomie, der Informationsökonomie, der Transaktionskostentheorie sowie der *Principal-Agent*- und *Property-Rights*-Theorien mit ein (vgl. Alewell 1993; Ridder 1996; Oechsler 2000). Ökonomische Perspektivierungen fragen immer nach optimalen Investitionsaspekten bzgl. des Produktionsfaktors Personal. D. h., der Personalwirtschaftslehre fällt die Aufgabe anheim, den Anteil des Faktors Personal im Zusammenhang mit der Leistungserstellung zu untersuchen und im Sinne einer ökonomischen Faktorenkombination und -allokation zu gestalten. Hierin liegt die spezifische Gegenstandsbestimmung aus der Perspektive der Ökonomie bzw. von betriebswirtschaftlichen und managementtheoretischen Ansätzen. Dies bedeutet, dass sich die Personalwirtschaftslehre als angewandte Wissenschaft darstellt, die am ökonomischen Kontext ausgerichtet ist und sich als Disziplin in diesem Kontext auch bewähren muss (vgl. Weber 1996; Oechsler 2000). Hierdurch ist sie gehalten, anwendungsorientierte Aussagen und Theorien zu *Personal* und *Arbeit* bzw. in Form von Modellen beizusteuern, welche als angewandte Praktiken ihren Einsatz finden – von der *Personalwirtschaft* über das *Personalwesen* bis hin zum sog. *Human Resource Management* als begriffliche Etikettierungen.

Nach Oechsler gilt, „theoretische Ansätze, verstanden als übergeordnete Bezugnahme zur Behandlung von Problemen zu Personal und Arbeit, sind erst in jüngerer Zeit festzustellen. Im deutschsprachigen Raum liegen erst seit Ende der 50er Jahre [des vergangenen Jahrhunderts; M. S.] systematische Abhandlungen zum Personalwesen vor“ (Oechsler 2000, S. 13).

34 *Management* ist der im Rahmen des betriebswirtschaftlichen Sprachraums verwendete Begriff für die Leitung eines Unternehmens „Die Herkunft des Wortes Management klärt nicht näher auf über unterschiedliche Sinngebungen. Es kommt [...] vom italienischen ‚ma-neggiare‘ [...]. Es ist mit der Beherrschung, Vermittlung und Anwendung von Techniken und Kniffen assoziiert“ (Neuberger 2002, S. 48).

Dieser dem angelsächsischen Kulturraum entstammende Begriff umfasst auch die Eigentümer-Unternehmer. Er differenziert nicht wie bspw. die Industrieökonomie zwischen zum einen Managern im Sinne von kapitalbundenen Funktionsträgern, welche in einem Angestelltenverhältnis zu den Kapitaleignern zwecks Führung eines Unternehmens stehen und zum anderen den Eigentümern als den durch das eingesetzte und eingebrachte Kapital legitimierten Unternehmensführern (vgl. Steinmann/Schreyögg 2005, S. 92 ff.). Staehle verweist bspw. darauf, dass der Terminus Management im deutschsprachigen Kulturraum mit Begriffen und Assoziationen wie „Unternehmensführung“, „Betriebspolitik“, „Leitung“, „dispositiver Faktor“ usw. in Verbindung gebracht wird. Staehle konstatiert weiterhin, dass derartige Konnotationen eigene Ansätze und eine historische Entwicklung repräsentieren, die mit der des Managementbegriffs kaum vergleichbar sind (Staehle 1994, S. 48 ff.). Des Weiteren ist der Begriff ‚Management‘ analytisch zu differenzieren: Erstens als *Institution* in Form einer Personen- oder Repräsentantengruppe und zweitens als *Funktion* im Hinblick auf eine Tätigkeit bzw. einen Tätigkeitsbereich (vgl. Staehle 1994, S. 69; Schierenbeck 2000, S. 97; Petersen 2003, S. 26; Lorenz/Schwarz 2012, S. 32; Schwarz 2009). „Zwar werden zuweilen die Begriffe Management und Führung synonym gebraucht, [...] Führung steht dabei in der Regel für eine *personale* und interaktionale Akzentsetzung [Menschenführung; M. S.], während Management den *strukturellen* und *institutionellen* Aspekt hervorhebt [Unternehmensführung; M. S.]“ (Neuberger 2002, S. 48).

Oechsler bezieht sich zur Illustration einer Systematik von wissenschaftlichen Ansätzen zum Aufbau einer Lehre vom Personalwesen prominent auf Wächter (vgl. Wächter 1979, S. 55 ff. in Oechsler 2000, S. 14) und liefert auch eine Erweiterung hin zum *Human Resource Management*. Demnach umfasst der Gegenstandsbereich im Zugriff einer **ökonomischen Perspektive**:

- Betrachtung der menschlichen Arbeitskraft als Produktionsfaktor (Produktionsfaktor-Ansatz)
- Einbeziehung komplexer Aussagen über menschliches Verhalten im Rahmen der entscheidungs- und systemorientierten Betriebswirtschaftslehre (verhaltensorientierter Ansatz)
- Betonung der Gegensätzlichkeit von arbeitsorientierten und kapitalorientierten Interessen im Rahmen der arbeitsorientierten Einzelwirtschaftslehre (konfliktorientierter Ansatz)
- Integration personalwirtschaftlicher Fragestellungen bei allen unternehmenspolitischen Entscheidungen im *Human Resource Management*-Ansatz (vgl. Oechsler 2000, S. 14)³⁵

Oechsler sieht in den von Wächter skizzierten thematischen Befassungen zum **Gegenstandsbereich** auch eine Entsprechung bzgl. der historischen Entwicklungslinien ökonomischer Ansätze, die er im Wesentlichen erstens im *Produktionsfaktoransatz*, zweitens im *Verhaltensorientierten Ansatz*, drittens im *Konfliktorientierten Ansatz* und viertens im *Human Resource Management-Ansatz* verortet sieht (vgl. Oechsler 2000, S. 14–21). Auf das *implizite* plurale Verhältnis der ökonomischen Ansätze zum Gegenstand wird hier nicht eingegangen – viel-

35 Systematisierend lassen sich folgende theoretische Ansätze der Ökonomie herausstellen: Im *Produktionsfaktor-Ansatz*, der im Wesentlichen auf dem Systementwurf von Gutenberg (1951) basiert und einen „der wenigen ökonomischen Theorieansätze“ (Oechsler 2000, S. 16) darstellt, wird das Modell des *homo oeconomicus* zugrunde gelegt (vgl. Reichwald 1977, S. 43 in Oechsler 2000, S. 15). Neben Betriebsmitteln und Werkstoffen wird hier die (menschliche) ausführende Arbeit als einer der Elementarfaktoren gesehen, welche durch Planung, Kontrolle und Organisation zur Disposition der betrieblichen Produktion in Betracht gezogen werden. Die analytische Trennung von ausführender und dispositiver (menschlicher) Arbeit sind bestimmend für das sog. *Scientific Management* bzw. den Taylorismus, die die betriebliche Leistungserbringung mittels Arbeitsteilung und Optimierung kennzeichnen. Innerhalb dieses *Produktionsfaktor-Ansatzes* steht der Terminus „Personalwirtschaft“ dafür, dass „Personal unter wirtschaftlichen (ökonomischen) Bedingungen eingesetzt wird“ (Oechsler 2000, S. 16). Der *Produktionsfaktor-Ansatz* wird nach Ansicht von Oechsler „als theoretische Grundlage für die Personalarbeit überwiegend abgelehnt“ (Oechsler 2000, S. 15), was den *Verhaltensorientierten Ansatz* als Kritik und Gegenbewegung hervorbrachte. Der *Verhaltensorientierte Ansatz* wurde im Rahmen der Hawthorne-Experimente eingeführt, die die sog. *Human Relations* Bewegung ausgelöst haben. Neben ökonomischen Anreizen wurden auch soziale Anreize (bspw. gesteigerte Aufmerksamkeit) als produktionssteigernd identifiziert. „Diese Erkenntnisse wurden dann technokratisch umgesetzt, indem davon ausgegangen wurde, daß über die Verbesserung der Arbeitsbedingungen und sozialen Beziehungen eine Steigerung der Zufriedenheit und Arbeitsmoral und damit insgesamt der Leistung zu erreichen ist“ (Berthel 1997, S. 25 in Oechsler 2002, S. 17). Neben der späteren begrifflichen Festlegung ‚*Human Resource Management*‘ kann der Kunstbegriff ‚Personalwesen‘ (vgl. Oechsler 2000, S. 16) dezidiert dem *Verhaltensorientierten Ansatz* zugerechnet werden. Der *Konfliktorientierte Ansatz* fokussiert den „Interessengegensatz zwischen Arbeit und Kapital“ (Oechsler 2000, S. 18) und beschreibt einen einzelwirtschaftlichen Ansatz, der „Personalwirtschaft als Erklären und Handhaben von Konflikten interpretiert und auf einen Interessenausgleich abzielt“ (Oechsler 2000, S. 19). Der *Human Resource Management-Ansatz*, eine an US-Business Schools (vgl. Miles 1966) entwickelte normative Betrachtungsweise, die aus der quantitativ ausgerichteten *Human Resource Accounting*- und der qualitativ ausgerichteten *Human Resource Index*-Forschung hervorging, sieht in der Personalfunktion den wichtigsten Produktions- und Wettbewerbsfaktor (vgl. bspw. Götz 2000, der betriebliche Weiterbildung aus der Sicht betrieblicher Managemententwicklung legitimiert und begründet sowie Seufert 2013): „Charakteristisch für den Human Resource Management-Ansatz ist, daß Menschen als Erfolgsfaktoren betrachtet werden, die zusammen mit den übrigen Ressourcen des Unternehmens so geführt, motiviert und entwickelt werden müssen, daß dies direkt zum Erreichen von Unternehmenszielen beiträgt (vgl. Handy et al. 1989, S. 14; ferner Guest 1987, S. 507)“ (Oechsler 2000, S. 209 und S. 554 f.).

mehr wird hinsichtlich systematischen Wissens und etwaiger Perspektivierungen sowie immanenten Vertretern auf diesbezügliche Literatur verwiesen (vgl. Weber 1996; Oechsler 2000). Im Fortgang der Erörterung wird eine explizite Fokussierung auf gehandelte *ökonomische Deutungs- und Erklärungsweisen* vorgenommen, die dezidiert ein theoretisches Reflexionsangebot eröffnen, und *Pädagogik im Betrieb*, bzw. im Lichte der ökonomischen Perspektive gefasst als *betriebliche Weiterbildung*, als den Untersuchungsgegenstand im Zusammenhang „der betrieblichen Arbeitsteilung und Leistungserstellung“ (Harney 1998, S. 125) thematisieren. So führen Düll und Bellmann hierzu an: „In der Literatur greifen Erklärungsansätze sowohl zu individuellem Weiterbildungsverhalten als auch zu betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen an erster Stelle auf die Überlegungen der Humankapitaltheorie von Gary S. Becker (1962) zurück“ (Düll/Bellmann 1998, S. 206 in Käßplinger 2016, S. 37). Ebenfalls weisen die Ökonomen Martin und Behrends aus dem Institut für Mittelstandsforschung der Universität Lüneburg auf die exponierte Stellung der Humankapitaltheorie im Rahmen von theoretischen Zugängen und ökonomischen Begründungsweisen hin (vgl. Martin/Behrends 1999, S. 43; Martin/Düll 2000). Und der Erziehungswissenschaftler Käßplinger konstatiert: „Betriebe haben ökonomische Zwecke. So ist plausibel, die Humankapitaltheorie auf das Weiterbildungsverhalten von Betrieben anzuwenden“ (Käßplinger 2016, S. 37). Nach Ansicht des Berufsbildungsforschers Weiß stellt die Humankapitaltheorie den zentralen Ansatz der **Bildungsökonomie** dar (vgl. Weiß 2009, S. 367-384), welche als politiknahes bildungsökonomisches Grundkonzept „die Steuerung des Bildungswesens unter Effizienzgesichtspunkten“ (Weiß 2009, S. 367) behandelt, was seinen „Ausdruck in Konzepten des Qualitätsmanagements, des Bildungscontrollings, der Autonomie und der dezentralen Ressourcensteuerung“ (Weiß 2009, S. 367) findet.

Dies legt den Schluss nahe, dass dem **humankapitaltheoretischen Ansatz** und ferner dem **transaktionskostentheoretischen Ansatz** eine herausragende Stellung im Kontext der ökonomischen Zugriffe einzuräumen ist (vgl. auch Käßplinger 2016, S. 37; Dewe/Feistel 2013, S. 23 und 2017, S. 211-219) – auf beide wird daher im weiteren Verlauf näher eingegangen.

Grundannahmen und Wirkungen in der Ökonomie

Humankapitaltheoretische Ansätze gehen in ihrem Entstehungszusammenhang zurück auf insbesondere den US-amerikanischen Ökonomen Gary S. Becker sowie Jacob Mincer und Walter Y. Oi (vgl. Oechsler 2000, S. 220; Feistel 2017, S. 211). Diese bauen in ihren **Grundannahmen** auf der neoklassischen Arbeitsmarkttheorie (vgl. bzgl. konkurrierender Arbeitsmarkttheorien Oechsler 2000, S. 219 ff.) auf und erweitern diese um den Faktor Weiterbildung, wobei die „Gegenüberstellung von Ausbildungsinvestitionen und den sich daraus zukünftig ergebenden Erträgen für die Unternehmen in den Vordergrund“ (Oechsler 2000, S. 220) rückt. Die Humankapitaltheorie von Becker (vgl. Becker 1982 und 1993) wird als *isolierter Ansatz*, ähnlich der Humanvermögensrechnung (*Human Resource Accounting*, eine Variante, aus der das *Human Resource Management* hervorging) betrachtet (vgl. Oechsler 2000, S. 554), da ihr das ökonomische Rationalitätsprinzip (*Rational-Choice-Ansatz* im Kontext der Ökonomie) zugrunde liegt und weitere Faktoren, die für eine Entscheidungsfindung relevant sind, ausgeblendet werden, wie etwa individuelle Informationsdefizite und Ressourcenausstattungen sowie institutionelle Regelungen und soziale Praktiken: „Wird eine Kosten-Nutzen-Abwägung der Investitionen in das Humankapital vorgenommen, so wird dieses als rationales Verhalten angesehen“ (Feistel 2017, S. 212; Zacher 2003, S. 25). Nucleus

der Humankapitaltheorie ist das Verständnis der (menschlichen) Arbeitskraft als Kapital, welches als *Humankapital* dem Sachkapital (andere Produktionsfaktoren und spezifische Betriebsmittel) als Vermögen in Bezug auf die ökonomische Leistungserstellung gleichgestellt wird. Im Zentrum – als erkenntnisleitendes Interesse – stehen Fragen und abzuwägende Entscheidungen zu *Humankapitalinvestitionen*, um durch finanzielle Mittel (Investitionen) zukünftiges Vermögen zu schaffen, d. h., durch ökonomische Nutzenmaximierung aus dem Humankapital Erträge zu erwirtschaften (vgl. Oechsler 2000, S. 555; Zacher 2003): „Unternehmen fällen die Entscheidungen für Investitionen in Weiterbildung im allgemeinen anhand der erwarteten Erträge in Relation zu den Kosten bezogen auf die Nutzungsdauer“ (Demary et al. 2013, S. 13 in Käßlinger 2016, S. 37). Weiterbildung wird – dies ist die Grundannahme – prinzipiell als disponibel und analog zu einer Investition in Sachkapital unter Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten (ökonomische Rationalität) betrachtet. Dies stellt die Spezifik der **Gegenstandsbestimmung** in Form eines ökonomisch grundierten, humankapitaltheoretischen Zugriffs dar. Als Wirkung ist der Humankapitaltheorie einerseits zuzurechnen, dass der Personalfunktion eine prominente Stellung im ökonomischen Leistungserstellungs- und Produktionsprozess als Leistungspotential (Vermögen) zugewiesen wird, sich jedoch auch die Vermögensbewertung als schwierig herausstellt. Als ökonomischen Ansatz hat sie neben der Vermögensbewertung inhärent die Kostenbewertung des Faktors (menschliche) Arbeit im Fokus. Dies führt andererseits zu weiteren Perspektiven, welche die Humankapitaltheorie beinhaltet: Die Interpretation des Faktors (menschliche) Arbeit als Vermögen führt dann bspw. dazu, Fluktuationen als schleichenden Vermögensverlust und Entlassungen als Desinvestitionen aufzufassen.

Investitionen in das Humankapital können von Personen und ihren Angehörigen für sich selbst, von Arbeitgebern für die bei ihnen Beschäftigten sowie vom Staat für die Bürgerinnen und Bürger getätigt werden. Durch Bildung werden Wissen und Kompetenzen vermittelt oder ausgebaut, die eine Zunahme der (individuellen) Produktivität bewirken. Arbeitgeber, so die Annahme, folgen bei ihren Investitionen in das Humankapital dem Ziel der betrieblichen Gewinnmaximierung und nehmen solche Investitionen dann vor, wenn sie Ertragszuwächse für den Betrieb erwarten, die höher sind als die Investitionskosten und als die Erträge alternativer Investitionsmöglichkeiten des Betriebs (Rekrutierung benötigter Qualifikationen über den Arbeitsmarkt, verstärkte Marketingmaßnahmen um den Absatz anzukurbeln etc.). (Käßlinger 2016, S. 38)

Bestimmung des Gegenstandsbereichs inkl. Vorstellungen zur Aufgabenspezifik

In der Grundkonzeption von Becker wird nicht explizit von Weiterbildung gesprochen, vielmehr wird zwischen einem *specific* und *general training* als Form betrieblicher Weiterbildung differenziert. Dabei legt Becker einen besonderen Fokus auf die *betriebspezifische Weiterbildung*, da er davon ausgeht, dass betriebspezifische Weiterbildungen sich primär für den Betrieb produktivitätssteigernd auswirken. Hingegen stehen betriebsunspezifische Weiterbildungen, die genereller Natur sind, in der Gefahr, sich primär produktivitätssteigernd für den beschäftigten Mitarbeiter auswirken, was sich mithin im Falle eines Arbeitgeberwechsels als dessen persönlichen Nutzen darstellt:

Daraus ergibt sich, dass Arbeitgeber den Anreiz haben, eher in firmenspezifisches und weniger in allgemeines Humankapital zu investieren. Allgemeine Weiterbildung – auch an anderen Arbeitsplätzen verwertbare Weiterbildungen – bieten sie dann an, wenn die Kosten dafür von den Beschäftigten etwa durch Lohnkürzungen, Ko-Finanzierung oder Rückzahlungsklauseln (Alewell/Koller 2002) getragen werden. (Käßlinger 2016, S. 38)

Aus den Ausführungen, die sich mit den *bildungspolitischen* Postulaten des *Lebenslangen Lernens* im Rahmen von europäischer Wirtschaftspolitik durch supranationale Organisationen wie der OECD verbinden (vgl. Kap. 4) ist entnehmbar, dass eine hohe Korrespondenz und Interdependenz zu humankapitaltheoretischen Ansätzen besteht. Der Erziehungswissenschaftler Käßlinger führt aus, dass der Fokus auf Weiterbildung als Investition im humankapitaltheoretischen Ansatz ein Fundament internationaler und nationaler Politik darstellt (vgl. Käßlinger 2016, S. 39) und sich dergestalt betriebliche Weiterbildung auch im Zugriff von Bildungspolitik befindet (vgl. Hendrich/Büchter 1999). Die Differenzierung in *spezifische* und *generelle* Weiterbildung als zentrale theoretische Grundannahmen eines ökonomischen Zugriffs erzeugt zudem eine hohe Anschlussfähigkeit an ökonomische und interessenspolitische Begründungsweisen hinsichtlich der Entscheidung für oder gegen Weiterbildung bzw. für Investitionen in Weiterbildung in diversen Kontexten: „Schließlich stellt das Kosten-Nutzen-Kalkül sowohl eine Deskription als auch eine Präskription eines utilitaristischen Bildungs- und Menschenbildes dar, in dem Investitionen in Weiterbildung keinen eigenständigen Wert und kein eigenständiges Ziel begründen, sondern primär ein funktionales Mittel für ökonomische Ziele darstellen“ (Käßlinger 2012, S. 39).

Neben dem Eingang des Begriffs ‚Humankapital‘ in derart interessegebundene bildungspolitische Bezüge (vgl. Kap. 4) hat der Begriff auch Einzug in die Alltagssprache gehalten und er wurde im Jahr 2005 zum sog. Unwort des Jahres gekürt. Unter dem *ökonomischen Etikett Humankapital* werden gemeinhin „angeborene Talente und Begabungen, das Allgemeinwissen, der Bestand an berufsspezifischem Wissen und Können, die gesammelten Berufserfahrungen“ (Hofmann 2001, S. 8) subsumiert. Rissiek definiert Humankapital als eine „Bestandsgröße alle[r] arbeitsmarktrelevanten Kenntnisse und Fertigkeiten, die durch investive Aktivitäten von einem Individuum in der Vergangenheit gebildet wurden und zum Betrachtungszeitpunkt als gegebener Bestand in Form eines Kapitalstocks verfügbar sind“ (Rissiek 1998, S. 26).

Aspekte der **Kritik an der Humankapitaltheorie** finden sich allen voran in der isolierten und einseitigen Annahme der ökonomischen Rationalitätserwägung, aber auch in der strikten Trennung von *genereller* und *spezifischer* Weiterbildung (vgl. Oechsler 2000, S. 556; Lazar 2003; Behringer et al. 2009; Käßlinger 2016, S. 39). So lassen sich einerseits keine plausiblen Verallgemeinerungen treffen, da die ökonomischen Rationalitätserwägungen primär einzelwirtschaftliches Kalkül darstellen. Andererseits lassen Ergebnisse aus der heterogenen, aber vielfältigen Bildungsberichterstattung (vgl. hierzu differenzierend Kap. 9) Zweifel aufkommen, da durchaus beträchtliche Investitionen in generelle Weiterbildungen festgestellt werden können (vgl. Behringer et al. 2009, S. 35-52 sowie Kap. 9). Eine sozialwissenschaftlich inspirierte Kritik, wie sie bspw. Gees unter Verwendung des Kapitalsortenansatzes von Bourdieu formuliert, richtet den Blick auf die Verabsolutierung des *homo oeconomicus* im Kern der Theorie:

Die Nichtberücksichtigung variabler Faktoren wie Erziehung, Reproduktion kulturellen Kapitals durch das Schul- und Universitätssystem und das konsequente Ausnutzen von Gruppenmitgliedschaften und persönlichen Beziehungsnetzen ermöglicht die Annahme einer nur in Bezug auf das Bildungsniveau inhomogenen Masse an Arbeitskräften. Nur so lässt sich die Verabsolutierung des „homo oeconomicus“ durch die Ökonomie auch in der Humankapitaltheorie fortsetzen. Dieses Bild des kühlen und rational kalkulierenden Arbeitnehmers durchsetzen zu wollen, versperrt allgemein Vertretern des Rational-Choice-Ansatzes die Sicht auf andere Faktoren, die auch im Hinblick auf den Arbeitsmarkt einige Effekte erklären könnten. (Gees 2003, S. 11)

In direktem Zusammenhang dieser spezifischen Kritik von Gees an der Humankapitaltheorie stehen auch generelle Kritiken, welche die Generalisierung der ökonomischen Form thematisieren und bspw. die Entstehung des Arbeitskraftunternehmens rekonstruieren (vgl. Kap. 6.2). Aus der Perspektive von Ökonomen fällt der Humankapitaltheorie jedoch der immense Verdienst anheim, dass sie zur Grundlegung des Human Resource Management-Ansatzes beigetragen hat, welcher „die Betrachtung des Mitarbeiters als ein förderungswürdiges Reservoir einer Vielzahl potentieller Fertigkeiten (verhaltenswissenschaftliche Wurzel) und als Vermögensanlage (ökonomische Wurzel)“ (Oechsler 2000, S. 556) inkludiert. Des Weiteren lassen sich Bezugnahmen erkennen, die mitunter von lehr-/lerntheoretischen Zugriffen und Perspektiven (vgl. differenzierend Kap. 7.3) aufgegriffen werden, um pädagogische Begründungsweisen und Legitimationen an ökonomischen Theorieansätzen zurückzubilden. So sind insbesondere die Verwendung von Implikationen aus der Humankapitaltheorie (vgl. Alewell 1993 und 1997; Alewell/Koller 2002) und des *Human Resource Management*-Ansatzes (vgl. Götz 2000) als in Anspruch genommene ökonomische Theoriereferenzen zu lokalisieren.

Eine Weiterentwicklung ökonomischer Ansätze der Personalökonomie ist der **transaktionskostentheoretische Ansatz**, der nach der Ökonomin Alewell untersucht, „welche Koordinationsformen von arbeitsteiligen Aktivitäten bei unterschiedlichen Eigenschaften dieser Aktivitäten oder der Tauschsituationen in einer durch Unsicherheit und Komplexität gekennzeichneten Umwelt als effizient angesehen werden können“ (Alewell 1993, S. 22). Alewells Ansatz erweitert den Blick der unter dem reinen Rationalitätsprinzip operierenden neoklassischen Arbeitsmarkttheorien und geht von der Annahme der „begrenzten Rationalität (‚bounded rationality‘)“ (Käpplinger 2016, S. 40) aus. Exemplarisch sind hier die ökonomisch grundierten Arbeiten von Alewell (1993 und 1997) und Eigler (1996 und 1997) zu nennen, welche die Relevanz von Transaktionskosten für personalwirtschaftliche Problemstellungen hervorheben. Bei aller Unschärfe der Begriffsverwendung (vgl. bspw. ex-ante- und ex-post-Transaktionskosten bei Alewell 1993 sowie monetäre und institutionelle Aspekte bei Alewell/Martin 2006, S. 284) besteht eine Übereinstimmung innerhalb des Ansatzes dahingehend, dass „anhand personalwirtschaftlicher Transaktionskosten [...] alternative personalwirtschaftliche Maßnahmen und Funktionen beurteilt werden“ (Eigler 1997, S. 5; vgl. Alewell 1997) können. Diese von dem Ökonomen Eigler benannte Beurteilung von Maßnahmen und Funktionen stellt die Aufgabenspezifität im Rahmen ökonomischer Zugriffe als außerdisziplinäre Perspektiven dar. Es geht als Kernaktivität um das Managen von *Pädagogik im Betrieb* als ein Unterstützungsprozess, welcher unter der Frage von Wirtschaftlichkeit betrachtet und bewertet wird und hinsichtlich dessen ökonomisch vertretbare Entscheidungen zu treffen sind. D. h., der transaktionskostentheoretische Ansatz dient zur Rationalisierung von sog. *make or buy*-Entscheidungen, was bedeutet, dass zur Leistungserstellung entweder Humankapital vom *externen* Arbeitsmarkt (als Personalbeschaffung) eingekauft, oder Humankapital auf dem *internen* Arbeitsmarkt (als Personalentwicklung)³⁶ selbst bzw. eigens hergestellt wird. Eigler weist in diesem Zusammenhang sodann auch deutlich auf die Begründung von betrieblicher Weiterbildung im Kontext ökonomischer Perspektiven hin: „Im Ergebnis stellt sich heraus, daß personalwirtschaftliche Funktionen Reparaturfunktionen für unvollständige Rahmenarbeitsverträge wahrnehmen“ (Eigler 1997, S. 5). Durch den Einbezug des Faktors Arbeitsmarkt und arbeitsmarktspezifischer bzw. arbeitsmarktökonomischer

36 Vgl. zum Begriff ‚Personalentwicklung‘ differenzierend Kap. 4.

Aspekte erweist sich die Transaktionskostentheorie als Steuerungsinstrument für die Personalwirtschaft (vgl. Eigler 1996) einerseits und sensibilisiert andererseits für nicht direkt sich Ausdruck verschaffende Transaktionen: „Weiterbildung vermittelt Prozesswissen und damit Verhaltenssicherheit, transportiert betriebliche Normen und stärkt die Identifikationsbereitschaft“ (Martin/Düll 2000, S. 13), was mithin eine Interdependenz zu *strukturtheoretischen* Theorieoptionen (vgl. Kap. 6.2) erkennen lässt. Innerhalb der ökonomischen Disziplin wird die Thematik von externen und internen Arbeitsmärkten zudem in sog. *segmentationstheoretischen Ansätzen* behandelt.

Im Kontext der ökonomischen Disziplin besteht bis heute rege Diskussion dahingehend, wie eine ökonomisch gehaltvolle sowie theoretisch fundierte Personalwirtschaftslehre aussehen möge (vgl. speziell Eigler 1996 und 1997; Alewell 1997 sowie allgemein Oechsler 2000). Deutlich wurde hinsichtlich der Gegenstandsbestimmung von *Pädagogik im Betrieb* das primäre ökonomische Erkenntnisinteresse der Ansätze, „so dass betriebliche Weiterbildung letztlich allein als Instrument für ökonomische Ziele verstanden und dementsprechend bewertet wird. Dies ist disziplinär schlüssig, jedoch hinsichtlich einer allgemeinen Erklärung von betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten limitiert“ (Käpplinger 2016, S. 42). Der Erziehungswissenschaftler Harney formuliert zutreffend: „Innerhalb von Betrieben gehört die Weiterbildung dann der betrieblichen Arbeitsteilung und Leistungserstellung an“ (Harney 1998, S. 125). In der Personalwirtschaftslehre der Betriebswirtschaft kommt die betriebliche Weiterbildung in der Regel nur als betrieblich veranlasste bzw. zu veranlassende Strategie der Qualifikationsvermittlung bzgl. des Produktionsfaktors Personal im Zusammenhang der (betrieblichen) Leistungserstellung vor, ohne das institutionelle Umfeld, in dem sich die betriebliche Weiterbildung konstituiert und eine besondere analytische Betrachtung erfährt. Dagegen ist es für eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Rekonstruktion der betrieblichen Weiterbildung evident, die Bedeutung ihres institutionellen Umfelds analytisch herauszuarbeiten. Erst durch ihr Umfeld erhält die betriebliche Weiterbildung ihr besonderes Profil als eine „nicht-öffentliche, von den öffentlichen Formen allgemeiner, beruflicher und arbeitsmarktbezogener Weiterbildung abgegrenzten Form“ (Harney 1998, S. 13; vgl. Schwarz 2017, S. 141 f.). Der Erziehungswissenschaftler Käpplinger konstatiert hierzu: „[B]etriebs- und volkswirtschaftliche oder auch wirtschaftswissenschaftliche Zugänge [haben; M. S.] oft eher eine organisationsbezogene Sichtweise. Diese Sichtweise ist legitim und hilfreich, aber es gilt, sie komplementär zu ergänzen, was gerade erziehungswissenschaftliche bzw. erwachsenenpädagogische Forschung gut leisten kann“ (Käpplinger 2016, S. 34) und äußert weiter: „[I]nsofern ist es nachvollziehbar, dass soziologische und politologische Theorien ein alternatives bzw. komplementäres Erklärungspotential bieten, da Betriebe auch soziale Gebilde sind, in denen die Akteure nicht nur Interessen und Ziele verfolgen“ (Käpplinger 2016, S. 42). Es ist einerseits sachlogisch, *ökonomische Perspektiven* und insb. humankapitaltheoretische und transaktionskostentheoretische Ansätze im Kontext der Studie in den Vordergrund zu rücken, zumal der Betrieb und das wirtschaftliche Handeln innerhalb dieser mikroökonomischen Wirtschaftseinheit der zentrale Gegenstand der Betriebswirtschaftslehre darstellen. Und es ist andererseits zu konstatieren, dass sich diese außerdisziplinären Zugänge als orientierungsrelevant und wirkmächtig erweisen – auch bisweilen für innerdisziplinäre Reflexionen und Legitimationen im Kontext der Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik. Der Erziehungswissenschaftler Arnold (vgl. auch Kap. 7.3) stellt zur interdisziplinären Bezugnahme und hinsichtlich der wirkmächtigen Orientierungskraft ökonomischer Begründungen für den Untersuchungsbereich *Pädagogik im Betrieb* kritisch fest:

[G]leichzeitig fallen die dynamischen Entwicklungen in den Bereichen betrieblichen Arbeitens und Lernens immer weniger eindeutig in den Zuständigkeitsbereich nur oder in erster Linie der Betriebspädagogik. Vielmehr gewinnt nicht nur bei der Technikanwendung und -gestaltung der „human Faktor“ [oder das Humankapital; M. S.] zunehmend an Gewicht, sondern auch die Personalwirtschaft entwickelt sich stärker zu einer Wissenschaft von der Entwicklung menschlicher Qualifikationen und Potentiale [zum Nutzen des Betriebs bzw. der Unternehmung; M. S.]. Der Gegenstand der Betriebspädagogik ist deshalb immer stärker auf interdisziplinäre „Bearbeitung“ angewiesen. (Arnold 1997, S. 52)

Demgemäß wird vieles, was unter den Labels Kompetenzentwicklung, lernende Organisation sowie Qualitäts-, Change- und Wissensmanagement in Fachbüchern (vgl. bspw. die Reihe *Managementkonzepte* im Rainer Hampp Verlag, die theoriegeleitete und praxisrelevante Konzepte aus den Bereichen Lernen, Bildung und Entwicklung für die Management-, Organisations- und Personalentwicklung offeriert)³⁷ und in Zeitschriften (vgl. bspw. *Zeitschrift für Weiterbildung*; *Zeitschrift Personalwirtschaft*; *Personal – Zeitschrift für Human Resource Management*; *Manager-Magazin* u. v. a. m.) thematisiert wird, vielfach eindimensional begründet und beleuchtet. Diese Eindimensionalität operiert primär – explizit-offen oder mehr implizit-verdeckt – unter dem Imperativ ökonomischer Interessen und betriebswirtschaftlicher Zwecke und wird funktional unter den genannten Kategorien Personalwirtschaft, Personalentwicklung und Personal- und Bildungscontrolling sowie Bildungsmanagement (vgl. Seufert 2013) verwertungsorientiert verhandelt und den Erziehungswissenschaftlern Kade, Nittel und Seitter nach bisweilen mit „modernisierungs- und reformbezogenen Topoi wie Wettbewerbs-, Leistungs- und Effizienzsteigerung verknüpft“ (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 183).

Ein für den Untersuchungsbereich *Pädagogik im Betrieb* sich als wirkmächtig und orientierungsrelevant erweisendes managementtheoretisches Konzept stellt hierbei das *Qualitätsmanagement* dar. Seit Mitte 1990er Jahre wurde die Tatsache zentraler, dass für die Unternehmen komplexer werdende Produkte und Herstellungstechniken, zunehmende Internationalisierungen und die immer stärker werdende Konkurrenz den Wettbewerb nachhaltig verschärfen (vgl. Greve/Pfeiffer 2002, S. 571):

Durch den immer schwieriger werdenden Wettbewerb und die steigenden Ansprüche der Kunden an Qualität hat sich Qualitätsmanagement zu einem wichtigen strategischen Managementinstrument entwickelt. Einen besonderen Stellenwert hat die Norm ISO 9000 gewonnen, die zum Ziel hat, die Qualitätsförderungsmaßnahmen der Unternehmen transparenter zu gestalten. [...] Generell wird Qualitätsmanagement als Oberbegriff für eine Vielzahl von Managementmethoden verwendet. (Greve/Pfeiffer 2002, S. 570)

Die wahrgenommene *Qualität* von Produkten und Dienstleistungen wurde zum entscheidenden Wettbewerbsfaktor und für viele Betriebe und Unternehmen stellt Qualität eine wesentliche Voraussetzung zur Erhaltung und Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit dar.

37 In der umfangreichen Reihe wird der Gegenstandsbereich *Pädagogik im Betrieb* als betriebliche Weiterbildung bzw. *Human Resource Development* aus der Perspektive betrieblicher Managemententwicklung und vor der Folie des *Human Resource Management*-Ansatzes begründet. Hierbei erfolgen theoretische Reflexionen vor dem Hintergrund der Steigerung und Erhöhung von *Qualität*, *Transfer* und *Innovation* betrieblicher Weiterbildung, um zum Erreichen von Unternehmenszielen beizutragen – vielfach illustriert am Beispiel der damaligen DaimlerChrysler AG. Im Zentrum steht primär ein handlungspraktisches Gestaltungsansinnen, welches auf die theoriegeleitete und praxisrelevante Ausgestaltung und Effektivierung betrieblicher Weiterbildung fokussiert (vgl. Götz 2000).

Der Unternehmenserfolg am Markt hängt maßgeblich davon ab, ob sich die Qualität der Produkte und Dienstleistungen gegenüber den Wettbewerbern abheben kann. Eine hohe Qualität des Produktions- und Dienstleistungsprozesses eröffnet, im Sinne der betrieblichen Handlungslogik, Potentiale, deren Ausschöpfung im Idealfall mit Produktivitätsverbesserungen, Kostenreduzierungen und einer Steigerung des Marktanteils einhergehen. Ein derartiges Qualitätsmanagement zielt auf das Vermeiden von Kosten und den für das Unternehmen zentralen Aspekt der Ressourcenknappheit und Ressourcenschonung. Qualität stellt das Vermögen einer Gesamtheit, bspw. eines Produkts, einer Ware oder Dienstleistung dar und thematisiert die Beschaffenheit in deskriptiver und normativer Form. Im marktförmigen Verständnis fungiert die Begrifflichkeit ‚Qualität‘ als Unterscheidungskategorie, die mit messen, sortieren, kategorisieren eine Orientierungs- und Ordnungsleistung hinsichtlich Produkten, Systemen und Prozessen und für Kunden erfüllt:

Unter Qualität [wird M. S.] die Entsprechung/Nicht-Entsprechung von Interessen (Anspruch, Forderung usw.) und den Eigenschaften der beurteilten Sache verstanden. Dies schließt graduelle Abstufungen (besser, schlechter) ein, die sich aus dem Grad der Übereinstimmung der beiden Seiten des Verhältnisses Qualität ergeben. (Galiläer 2005, S. 27).

Mit Qualitätsmanagement werden dabei alle Tätigkeiten des Gesamtmanagements bezeichnet, die im Rahmen eines Qualitätsmanagementsystems die Qualitätspolitik, die Ziele und Verantwortungen festlegen sowie diese durch Mittel wie Qualitätsplanung, -lenkung, -sicherung und -verbesserung verwirklichen. [...] Die Positionierung eines Unternehmens im Wettbewerb erfolgt über die strategischen Schlüsselfaktoren Kosten, Qualität und Zeit. Lange wurde angenommen, dass eine sinnvolle strategische Positionierung für Unternehmen durch die Marktführerschaft entweder im Bereich Kosten oder Qualität oder Zeit zu erreichen ist, keinesfalls jedoch in mehr als zwei Bereichen gleichzeitig. Gefordert sind heute jedoch wettbewerbsfähige Kosten bei gleichzeitig hoher Qualität *und* hoher Reaktionsgeschwindigkeit. Neuere Managementansätze versuchen daher, alle drei Dimensionen simultan zu optimieren (time-cost-quality leadership). (Greve/Pfeiffer 2002, S. 571³⁸ und S. 582)

Auch die betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung als Teilbereich eines Betriebes bzw. Unternehmens sieht sich mit dieser Thematik konfrontiert, ist sie doch ihrer Funktion nach verantwortlich für die Reproduktion des Betriebes in Form von Personal. Auch ihre Leistungen bzw. ihre interne warenförmige Dienstleistung steht im Fokus der marktbezogenen Qualitätsdebatte, zumal die auf Bedarf, Kosten und Erträge fixierte betriebliche Rationalität an linearen, kausalen Zusammenhängen, an der Zurechenbarkeit von Zweck und Mitteln orientiert ist und der Betrieb immer auf die Erhaltung und Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit ausgerichtet ist, die aus der institutionalisierten Orientierung an Wirtschaftlichkeit und Gewinn resultieren.

Ein umfassendes System von Qualitätsmanagement bezieht häufig verschiedene Aspekte und Perspektiven von Qualität ein. Es sind bspw. neben der Kundenerwartung an die Produktqualität auch gesetzliche Auflagen und Sicherheitsvorschriften, Produkthaftungsgesetze und Umweltschutzverordnungen zu berücksichtigen und die Gesamtheit dieser Faktoren bestimmt die Qualität des Produktes.³⁹

38 Greve und Pfeiffer differenzieren 1. Produktbezogener Qualitätsbegriff, 2. Kundenbezogener Qualitätsbegriff, 3. Absoluter Qualitätsbegriff, 4. Herstellungsorientierter Qualitätsbegriff und 5. Wertorientierter Qualitätsbegriff (vgl. Greve/Pfeiffer 2002, S. 572).

39 Grundsätzlich kann eine Strukturierung von aktuellen Qualitätskonzepten erfolgen nach: 1. Konzepten auf gesetzlicher Basis, wie bspw. Konzepten der Bundesagentur für Arbeit, 2. Konzepten auf Basis freiwilliger Zusammenschlüsse, wie bspw. im Wuppertaler Kreis, 3. Konzepten auf Basis von Qualitätstests, wie bspw. Stiftung

Herauszustellen ist, dass die Verfahren des Qualitätsmanagements aus dem produzierenden Sektor stammen und auf den Dienstleistungsbereich adaptiert wurden, was sich als nicht unproblematisch darstellt (vgl. Galiläer 2005; Hartz 2011). Für die Verfahren gilt, dass sie nicht, wie zunächst vielfach irrtümlich angenommen, inhaltliche Vorgaben zu Qualitätskriterien liefern, sondern nur reine Verfahrensrichtlinien dokumentieren. Derartige Verfahren arbeiten ihrem direkten Zugriff nach gleichsam auf der Außenseite der Organisationsrationalität, insofern ist nur das Verfahren selbst steuerbar, jedoch nicht die Qualität der professionellen Dienstleistung, was bspw. von den Erziehungswissenschaftlern Nittel und Harney thematisiert wird:

Im Qualitätsmanagement zählen weniger die gut gemeinten bildungstheoretischen Verlautbarungen als vielmehr die in den einschlägigen Handbüchern dokumentierten Durchführungsbestimmungen, das Regelwerk. Dieses hat die Perfektionierung organisatorischer Schrittfolgen zum Ziel, mit der die Sicherung der Qualität qua Verfahren anvisiert wird. Die Einlösung von Verfahrensvorschriften ist jedoch keineswegs mit der Realisierung des Ziels identisch, da in die konkreten Arbeitsvollzüge auch die personenbezogenen Voraussetzungen der Professionellen und die der Teilnehmer/innen eingehen. (Nittel 2000, S. 227)

Den professionellen Kern der Qualitätssicherung im Weiterbildungssektor kann man mit Hilfe der ISO-Norm wie überhaupt mit den Mitteln, die die Organisationsebene von Betrieben bereitstellt, nicht direkt einsehen [...]. In den Selbstdarstellungen unternehmerischer Änderungsprozesse wird die Eigenständigkeit der professionellen Handlungslogik oft übersprungen und so getan, als sei die Vermittlung von Kompetenzen als Produktionsprozess organisierbar. (Harney 1998, S. 179)

Diese Leistung wird nicht von der Organisation des Verfahrens, sondern von dem pädagogisch handelnden Akteur im Zuge seines professionellen Handelns erbracht. Die Leistung ist als hoch komplex anzusehen und kann nicht mit einem komplexitätsreduzierenden Verfahren des Qualitätsmanagements durchleuchtet noch bearbeitbar gemacht werden (vgl. Nittel 2000, S. 227). Es wird lediglich die Anforderung an die Organisation bzw. an einen Produktions- oder sonstigen Leistungsprozess formuliert und eben auch zertifiziert, nicht jedoch an die Qualität des Produktes oder gar eine Dienstleistung als Weiterbildungsdienstleistung selbst. Demgemäß wird von erziehungswissenschaftlicher Seite Kritik geübt und die pädagogische Dimension von Qualität thematisiert, speziell

1. die Programmqualität,
2. die Durchführungsqualität,
3. die Ergebnis- bzw. Erfolgsqualität
und
4. die Lehrqualität (vgl. Galiläer 2005).

Darüber hinaus wurde erkennbar, dass eine Adaption von Qualitätssicherungsverfahren, wie bspw. DIN ISO 9000 ff. und EFQM (vgl. hierzu differenzierend Grilz 1998, S. 6 ff.) – gleichgültig ob im Modus einer Selbst- oder Fremdevaluation –, die aus dem Kontext der

Bildungstest, 4. Konzepten auf Basis einer Zertifizierung, wie bspw. DIN EN ISO 9000, oder 5. Konzepten auf Basis von Wettbewerben, wie bspw. Deutscher Trainings-Preis. In den Bereichen der außerschulischen Bildung (Berufliche und Betriebliche Weiterbildung) kommen bspw. folgende zwei Qualitätsmanagementmodelle (DIN EN ISO 9000 und EFQM) zur Anwendung. Hierbei ist eine Unterscheidung dahingehend möglich, dass es zum einen Qualitätsmanagementsysteme auf dem Markt gibt, welche entweder im Modus der *Fremdevaluation durch Zertifizierung* (bspw. DIN EN ISO 9000, AQQ, QES+) oder im Modus der *Selbstevaluation durch Testierung* (bspw. EFQM, LQM, BQM) fungieren (vgl. hierzu differenzierend Galiläer 2005).

Produktion stammen, nicht adäquat in den Dienstleistungsbereich der betrieblichen Weiterbildung und Personalentwicklung vorgenommen werden kann.

Abschließend ist nach den vorweggestellten außerdisziplinären Zugriffen, welche aus ökonomischen und managementtheoretischen Konzepten ihre Legitimation begründen, als **Zwischenfazit** festzuhalten, dass der Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* in seiner Gegenstandsbestimmung ökonomisch grundiert wird. D. h., *Pädagogik im Betrieb* wird als kontingenter Unterstützungsprozess thematisiert und es erfolgt eine Betrachtung dahingehend, inwiefern sich dieser wirtschaftlich effizient unter Leistungserstellungsaspekten für den Betrieb bzw. das Unternehmen erweist. Dabei stehen Personal und Wissen verwertungsorientiert als Produktionsfaktoren im Zentrum und das Handeln erfolgt unter wirtschaftlichen (ökonomischen) Prämissen. In der wirtschaftswissenschaftlichen Studie „Betriebliche Weiterbildungsstrategien und Organisationales Lernen“ von Pawlowsky und Bäumer, welche an der Forschungsstelle Sozialökonomie der Arbeit (FSA) der FU Berlin und der TU Chemnitz bereits in den Jahren 1992-1995 durchgeführt wurde, wird *Pädagogik im Betrieb* in Form von betrieblicher Weiterbildung als *Investition* beschrieben. Neben dieser sog. *Primärfunktion* schlüsseln Pawlowsky und Bäumer als legitimierende Gegenstandsbestimmungen sog. *Nebenfunktionen* auf: „Die Primärfunktion betrieblicher Weiterbildung ist eine ökonomische in dem Sinne, daß die durch Weiterbildung entstehenden Kosten zukünftige Einnahmen auslösen oder zukünftige Ausgaben verringern müssen“ (Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 31 f.). Die Nebenfunktionen werden differenziert in eine Anpassungsfunktion, eine Motivations- und Identifikationsfunktion, eine Flexibilisierungsfunktion, eine Akquisitions- und Imagefunktion und eine Gestaltungs- und Entwicklungsfunktion (vgl. Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 31 ff.). Für die Autoren ist klar: „[Ü]ber allen Zielen und Funktionen betrieblicher Weiterbildung steht die implizite oder explizite Prämisse, daß sich betriebliche Weiterbildung rechnen muß“ (Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 32). Als Aufgabenspezifik läßt sich verdichtend das Managen als Kernaktivität herausstellen, welches sich in der Bewertung der Wirtschaftlichkeit und dem Abwägen von Investitionsfragen als Entscheidungen konkretisiert.

Innerdisziplinäre Perspektiven

6 Fremdtypisierungen als erziehungswissenschaftliche Rekonstruktionen

Aus den zurückliegenden Betrachtungen wird ersichtlich, dass der Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* einer spezifischen Rahmung unterliegt, welche mit der Figur einer interdisziplinären Überformung beschreibbar ist. Diese interdisziplinäre Befassung und Thematisierung hat zur Folge, dass sich einerseits als *Perspektiven der Theoriebildung zu Pädagogik im Betrieb* **außerdisziplinäre Zugriffe**, wie *ökonomische* und *managementtheoretische Begründungen*, welche der Betriebswirtschaftslehre entstammen (vgl. Kap. 5) und andererseits eine Vielfalt an **innerdisziplinären Zugriffen** in Form von *erziehungswissenschaftlichen Rekonstruktionen* und *pädagogischen Legitimationen* erkennen lassen. Diese innerdisziplinären Zugriffe, welche in den folgenden Kap. 6 und 7 einer systematisierenden Differenzierung zugeführt werden, sind andererseits so gelagert – dies macht die Analyse der problemhaltigen Ausgangslage (vgl. Kap. 1) deutlich –, dass eine spezifische Rahmung besteht, welche auf verschiedene Bereiche im Kontext der Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik verweist. Damit ist gemeint, dass sich Theorien und Bestimmungsweisen zum Untersuchungsgegenstand aus unterschiedlichen Bereichen kommend erkennen lassen, welche eher der *Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, der *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, der erwachsenenpädagogischen *Organisationsforschung* und von wissenschaftlichen Fachvertretern, die explizit mit der Terminologie *Betriebspädagogik* operieren, entstammen.

In der Recherche und Sichtung werden in Folge der besonderen Rahmung des Untersuchungsgegenstandes alle genannten unterschiedlichen Bereiche in Betracht gezogen und als Kriterien der Suche, Auswahl und Bewertung

1. *Titel* identifiziert, welche die Untersuchungsgegenstände in reflektierender und gestaltender Hinsicht beinhalten,
2. *strukturierte Zusammenfassungen* betrachtet, welche Stichworte, theoretische Implikationen, Gegenstandsbestimmungen, Ergebnisse und Schlussfolgerungen erkennen lassen und
3. *Einleitungen* geprüft, welche über Hintergründe, Ziele und forschungsleitende Interessen Aufschluss geben.

Hierbei wurde versucht, offen im Rahmen der Sichtung vorzugehen und es wurden keine selektiven Ausschlüsse bzgl. der zugrunde gelegten *Methode*, zu Tage getretener *Ergebnisse* und etwaiger einschränkender und schlussfolgernder *Diskussion* vorgenommen.

Die theoretischen Bestimmungsweisen lassen sich zunächst als vielfältig kennzeichnen und die einzelnen Perspektiven eröffnen unterschiedliche Zugänge. Zudem beruhen die versammelten Theorien zu einem guten Teil auf empirischen Untersuchungsergebnissen.

Im Folgenden werden die vorliegenden theoretischen Perspektiven systematisierend rekonstruiert und auf ihre Brauchbarkeit für eine Gegenstandsbestimmung der praktischen Pädagogik im Feld hin geprüft, um die Frage zu klären, was die Betriebspädagogik auszeichnet bzw. was sie als etwas Besonderes markiert. Die theoretische Analyse umfasst die systematische Rekonstruktion der gegenwärtigen Theorieangebote als **Perspektiven der Theoriebildung zu Pädagogik im Betrieb (I)**.

Mit der Bestimmung als eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin geht einher, dass die Betriebspädagogik im Rahmen der Binnendifferenzierung der Erziehungswissenschaft einen ihr eigenen Objektbereich ausweist und systematisierend darlegt, wie sie diesen vor dem Hintergrund erkenntnisleitender Fragestellungen und auch eines normativen Fundaments begründet legitimiert und reflexiv bearbeitet. Die Begrifflichkeit des Objektbereichs verweist dabei auf diejenigen Teilaspekte der Wirklichkeit, welche den zentralen Bezugspunkt der Arbeit innerhalb einer bestimmten Disziplin – als deren **Gegenstand** – bilden. Mit der Konstituierung einer wissenschaftlichen Disziplin geht zudem die Praktik der Generierung von wissenschaftlichem Wissen einher, welches sich zur wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung, Wahrheitsfindung und Beweisführung spezifischer Theorien bedient, die einen nach logischen Regeln systematisch geordneten Aussageapparat hinsichtlich der Objekte und des Gegenstandsbereichs darstellen. Für eine Theorie ist kennzeichnend, dass sie als abstraktes Modell und System von intersubjektiv überprüfbareren Aussagen einen spezifischen Ausschnitt von Wirklichkeit als Gegenstandsbereich *beschreiben* und *erklären* möchte: „Dabei muß der Zusammenhang von Erscheinung und Wesen, Strukturen und Prozessen, Entstehungsbedingungen und Veränderungen, Normen und Gesetzen, Ursachen und Wirkungen zur Erkenntnis gelangen“ (Huisinga/Lisop 1999, S. 132). Und Fend konstatiert:

Theorien sind *Fenster zur Welt*, die die Aufmerksamkeit auf spezifische Phänomene lenken und sie uns so erst bewusst machen [...]. Erkenntnisinteresse und theoretische Konzepte bestimmen das, was man an der „Wirklichkeit“ wahrnimmt. Seit Kant ist uns das wohl vertraut: Anschauung ohne Begriffe ist blind, Begriffe ohne Anschauungen sind leer. (Fend 2006, S. 123)

Eine weite oder enge Auffassung des Gegenstandsbereichs oder auch einzelner Gegenstandsabschnitte hängt maßgeblich vom erkenntnisleitenden Interesse ab. Die Erzeugung und Gewinnung von Wissen erfolgt hierbei immer in Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Möglichkeiten und Problemen, den Gegenstandsbereich aus unterschiedlichen Perspektiven und Zugangsweisen zu betrachten, zumal sich keine allgemein verbindlichen Forschungsmethodologien und ein universelles (methodisches) Verfahren bestimmen lassen.

Wie für viele andere örtliche und räumliche Felder und Referenzkontexte der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft, weist auch die Theorielandschaft zum Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* eine Pluralität von Entwürfen und Konzepten auf – angesiedelt zwischen subjektivistischer und organisationaler Provenienz, zwischen bildungsökonomischen Postulaten und ideologiekritischen Thesen – und es lässt sich zudem ein stetiger Wettbewerb unterschiedlicher Beschreibungsweisen beobachten. Bisweilen verhält es sich so, wie Sengenberger pointiert konstatiert: „Theorien und theoretische Ansätze unterliegen ähnlich wie Wachstumsprozesse konjunkturellen Schwankungen mit Aufschwung, Blütezeit und Verfallperiode“ (Sengenberger 1978, S. 27 in Mader 1995, S. 50).

Alle in Kap. 6 und 7 aufgeführten, teils divergenten Konstruktionsweisen als Theorievariationen sind unter der Maßgabe zu betrachten, wie bzw. inwiefern sie eine Antwort auf die Frage geben, was die Betriebspädagogik markiert (vgl. Kap. 2). Dabei stehen zentral die Fragen im Raum, wie und unter welchen *Vorstellungen* und *Begriffsverwendung* die *Gegenstandsbestimmung* vorgenommen, aber auch auf welche *Bezugswissenschaften* dabei zurückgegriffen wird und wie ggf. eine *empirische Rückbindung* und/oder eine *historische Vergewisserung* bzw. *Verortung* des entsprechenden Zugriffs erfolgt. Des Weiteren sind Fragen zu stellen die offenlegen, vor welcher Begründungsfolie (vgl. Hoffmann/Langewand/Niemeyer 1992) bzw.

unter welcher thematischen Schwerpunktsetzung und in welchem – auch zeitgebundenen bzw. sozialgeschichtlichen – Diskussionszusammenhang dies erfolgt.

Die **Rekonstruktion der unterschiedlichen Theorievariationen** zum Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* wird im Kontext der jeweiligen

- *Grundannahmen* und *Wirkungen in der Pädagogik* eingeleitet, d. h. es werden die *theoretischen Bezugspunkte* skizziert. Zudem werden Repräsentanten als maßgebliche *Protagonisten* und immanente *Vertreter* der jeweiligen Theorieströmungen genannt. Als Protagonisten können Repräsentanten verstanden werden, die maßgebliche Grundlagen geschaffen haben. Die Nennung von Repräsentanten erfolgt vor dem Hintergrund bzw. nur in Bezug zu ihren Arbeiten zum Untersuchungsgegenstand und dient lediglich der Orientierung und nicht der Einordnung.
- Im Zentrum steht die Rekonstruktion der zentralen theoretischen Grundannahmen, d. h. es wird geprüft, welche *Bestimmungen des Gegenstandsbereichs* in den jeweiligen Theorievariationen bevorzugt werden und von welchen *Vorstellungen* hinsichtlich der *Aufgabenspezifität* die entsprechenden Theoriemodelle ausgehen.
- Abschließend erfolgt eine *kritische Würdigung* des jeweiligen theoretischen Ansatzes und es wird thematisiert, welche *Weiterentwicklungsdynamiken* erkennbar sind.

In dem ersten theorieaufarbeitenden Strang (Kap. 6.1, 6.2 und 6.3) werden Theorievariationen hinsichtlich des Gegenstandsbereichs *Pädagogik im Betrieb* behandelt, welche sich primär als Perspektive aus einer Beobachtersposition entwickelt haben. Im Rahmen der theorievergleichenden Analyse wurde sich für eine Klassifikation dieser Theorieofferten entschieden – bezeichnet als ‚**erziehungswissenschaftliche Rekonstruktionen**‘. Obgleich es sich um Theorien und Modelle handelt, die in der Tradition unterschiedlicher Schulen und Positionen stehen und demnach jeweils auf einen differenten wissenschaftstheoretischen Hintergrund rekurren, liegen den nachfolgenden Aufarbeitungen der erziehungswissenschaftlichen Rekonstruktionen verbindende theorieimmanente, grundlegende Muster im Denken und Forschen zugrunde. Gemeinsamer Nucleus und Passepartout ist mehr eine Beobachterperspektive, welche in eher **systemtheoretischen** (vgl. Kap. 6.1), **strukturtheoretischen** (vgl. Kap. 6.2) und **organisationstheoretischen** (vgl. Kap. 6.3) **Rekonstruktionen** zum Ausdruck kommt.

Diesen Theorievariationen, die eher aus einer **Beobachterperspektive** (Kap. 6) entstammen, wurde bewusst eine primäre Stellung in der Abfolge der systematischen Theoriepräsentation eingeräumt, obwohl – wie noch zu zeigen sein wird – die Theorievariationen die mehr aus einer **Handlungsperspektive** (Kap. 7) entstammen, historisch früher vorgelegen haben, allerdings in der hier entfaltenen Darlegung sekundär behandelt werden. Damit soll das vorgefundene Theoriematerial weder heimlich verklärt noch unsachgemäß verfälscht werden. Diese entgegen der tatsächlichen Chronologie angeordnete Illustration ist dahingehend zu begründen, dass zuerst deskriptive *Beschreibungen und Typologisierungen* und dann *begründbare Legitimationen* zum Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* rekonstruiert werden. Zudem – dies stellt die wesentliche Begründung dar – sind die Beobachtungsperspektiven und die Handlungsperspektiven nicht als unvereinbare Antipoden zu begreifen, welche eine unüberwindbare Divergenz zementieren, sondern es ist bestehenden Interdependenzen und Relationen Raum zu geben, welche der Theorieentwicklung immer zu eigen sind.

Kap. 6 und 7, sowie 8 als synoptische Reflexion, sind derart angelegt, dass sie als konzessive Perspektive verstanden werden sollen, in welcher die Reflexion der gegenwärtigen Perspektiven der Theoriebildung zu *Pädagogik im Betrieb* im Zentrum steht. Abschließend sei angemerkt, dass die Kap. 6 und 7 sowie deren Unterabschnitte jeweils gesondert bzw. für sich gelesen werden können und zwar in beliebiger Reihenfolge. Vereinzelt bietet sich die Möglichkeit zur wechselseitigen Bezugnahme, da einige Ansätze als *Kritiken* und bisweilen als Gegenentwürfe zu anderen, konkurrierenden Ansätzen verstanden werden können. Auf derartige Bezüge wird an entsprechender Stelle hingewiesen. Für einen raschen Überblick erweist sich die synoptische Reflexion der Theorieperspektiven in Kap. 8 als nützlich.

6.1 Systemtheoretische Rekonstruktionen

Grundannahmen und Wirkungen in der Pädagogik

Die wesentlichen Impulse für eine *systemtheoretische* – vorwiegend begriffsanalytisch deskriptive – Reflexion des Erziehungssystems und die explizite Analyse von Problemen der Erziehung gehen auf Luhmann und Schorr zurück (vgl. Luhmann/Schorr 1979 und 1999 bzw. Luhmann 2003). Allerdings war es Luhmanns zentrales Bestreben, eine umfassende, *soziologisch* inspirierte Gesellschaftstheorie zu entwerfen, welche die sich im Zuge von historischer Genese spezifizierenden Funktionssysteme (funktionale Differenzierung) identifizieren und deskriptiv erklären soll (vgl. Luhmann 1996).⁴⁰ Zentrales Kennzeichen in der systemtheoretisch rekonstruktiven Aufarbeitung von Luhmann und Schorr zu Fragestellungen der Pädagogik ist die Herangehensweise, mit der der Wandel des Erziehungssystems und die Reflexion der Erziehung vor dem Hintergrund von Prozessen gesellschaftlicher *Systembildung* und *-differenzierung* ventiliert werden. Dergestalt bildet das Erziehungs- bzw. Bildungssystem lediglich ein Analyseelement im Kontext einer allgemeinen Gesellschaftstheorie, welche den Anspruch erhebt, umfassend und auf sich selbst anwendbar zu sein. Soziologisch diagnostizieren Luhmann und Schorr das Erziehungssystem als autonomes Teilsystem der Gesellschaft, das sich seit dem 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart sukzessive etabliert und

40 Im Unterschied zu Parsons, der einen strukturell-funktionalen Ansatz der Systemtheorie präferiert hat, hat Luhmann seinen Ansatz als funktional-strukturelle Systemtheorie deklariert. Diese Neujustierung resultiert daraus, dass Luhmann nicht wie Parsons voraussetzte, dessen primäre Basis die Strukturen eines Systems waren, in welchem die Funktionen der Strukturhaltung dienen, dass primär von den Funktionen eines Systems auszugehen sei und sekundär etwaige Strukturen zur Funktionsstabilisierung dienen. Demnach fungieren Strukturen nach Luhmann variabel und gestalten sich als disponibel, je nach Funktionszusammenhang. Des Weiteren wird auch der Systembegriff selbst bei Luhmann spezifiziert. Während bei Parsons ein System noch wesentlich durch die Relationen und Interdependenzen von Teilen und Ganzem als Verhältnis determiniert ist, lautet in der Luhmann'schen Betrachtung die zentrale Frage, welche Funktion ein System erfüllt und in welchem Verhältnis einzelne Systeme zueinanderstehen. Die Fokussierung der Funktionsfrage korrespondiert eng mit dem Rekurren auf die Kategorie ‚Umwelt‘, welche als differenztheoretische Setzung konstitutiv für die Systemgenese ist und die Systemtheorie Luhmanns konditional kennzeichnet. Zentrales Anliegen der Gesellschaftstheorie von Luhmann ist die Analyse des Zustandekommens, des Funktionierens und der Entwicklung von sozialen Systemen als ausdifferenzierte Funktionssysteme der Gesellschaft: „Funktionssysteme sind [...] soziale Megaformationen, die sich in genuin eigener Operativität schließen und gedeutet werden können als Systeme, die für die Gesellschaft fundamentale Probleme lösen. Beispiele sind etwa Politik, Recht, Wirtschaft, Wissenschaft, Kunst, Erziehung“ (Fuchs 2014, S. 449). Luhmann untergliedert soziale Systeme, die über Kommunikation operieren, in Gesellschaftssysteme (Makroebene), Organisationssysteme (Mesoebene) und Interaktionssysteme (Mikroebene). Die Kategorie ‚Mensch‘ wird als psychisches System rekonstruiert, das über Bewusstsein operiert, und für soziale Systeme Umwelt bildet (vgl. Luhmann 1996; Kerber 2014, S. 436).

ausdifferenziert hat (vgl. Luhmann/Schorr 1979, S. 16). Die Beschreibung von *Pädagogik im Betrieb* mittels des theoretischen Werkzeugkastens der Systemtheorie basiert daher nicht auf einer pädagogischen Reflexion, sondern ist eine sozialwissenschaftliche Analyse (vgl. Kuper/Kaufmann 2009, S. 159) im Modus der Anwendung der Aspekte eines theoretisch-kategorialen Modells.

Als formales soziologisches Theoriemodell stellt die Systemtheorie ein umfassendes begriffstheoretisches Vokabular für die Identifikation, Beobachtung und Beschreibung von Funktionssystemen der Gesellschaft zur Verfügung. Aufgrund ihrer elaborierten Stellung im Zusammenhang mit *Pädagogik im Betrieb* und *betrieblicher Weiterbildung* räumt ihr die hier entfaltete Studie eine prominente Position ein, auch wenn die Theorie in *organisationstheoretischen* Zugangslegungen (vgl. Kap. 6.3) bzw. dezidiert in der Forschungsgruppe der Organisationspädagogik (vgl. bspw. Hartz/Schardt 2010, S. 21; Kuper 2001) gleichfalls Eingang findet. Für das Erziehungs- bzw. Bildungssystem erweist sich der Sammelband von Lenzen und Luhmann (vgl. Lenzen/Luhmann 1997) im theoretischen Anspruch hinsichtlich der systemtheoretischen Analyse und ihrer Rezeption u. a. bezüglich der soziologischen Weiterbildungsforschung als respezifizierend. Einführend und zugleich problematisierend im Kontext der Erziehungswissenschaft sind die Beiträge zur Systemtheorie von Brunkhorst (vgl. Brunkhorst 1995, S. 193-213) sowie von Oelkers und Tenorth (vgl. Oelkers/Tenorth 1987, S. 13-56).

Dem systemtheoretischen Verständnis nach bildet Gesellschaft eine ordnungsstiftende Zuständigkeit für spezifische Bezugsprobleme aus – wie bspw. Rechtsprechung, Gesundheitsversorgung, Wahrheitsfindung etc. –, welche von einem jeweils korrespondierenden Funktionssystem als „soziale Megaformation“ (vgl. Fuchs 2014, S. 449) im Sinne eines Monopols strukturiert und in gewisser Art verwaltet werden. Entlang dieser funktionalen Zuständigkeit differenziert sich Gesellschaft *konditional*, d. h. eine Bedingung kennzeichnend. Die zentrale Bedingung systemtheoretischen Denkens ist hierbei die differenzsetzende Annahme von *System* und *Umwelt* und ihrer jeweiligen *Relation*. Das abstrakte Konstrukt System entsteht durch die Grenzziehung System/Umwelt, welche wiederum vom System selbst vorgenommen wird (vgl. Luhmann 1996; Kerber 2014, S. 435). Diese differenztheoretische Setzung rekuriert auf die Genese des Systems anhand einer Grenzziehung, welche auf eine operative Schließung nach innen bei gleichzeitiger Öffnung zur relevanten Umwelt nach außen bedingt. D. h., im Außenverhältnis ist das Differenzschema als Abgrenzungsmechanismus von zentraler Bedeutung (Genese) und im Innenverhältnis bildet der Mechanismus die Basis für weitere Systemdifferenzierungsprozesse (Operationen), welche als Wiederholung der System-Umwelt-Differenz im System selbst vollzogen werden (vgl. Luhmann 1996). Systemtheoretisch wird die Gesellschaft selbst als soziales System begriffen, das sich wiederum aus verschiedenen funktionalen Subsystemen zusammensetzt und ausdifferenziert, wie bspw. dem Rechtssystem (Rechtsprechung), dem Gesundheitssystem (Gesundheitsversorgung), dem Wissenschaftssystem (Wahrheitsfindung) und eben dem Erziehungs- bzw. Bildungssystem. Diese funktionalen Subsysteme gliedern sich ihrerseits wiederum in einzelne Teilsysteme wie das Erziehungs- bzw. Bildungssystem in Schule, Berufsbildung, Hochschule und ggf. die Erwachsenen- bzw. Weiterbildung. Die Möglichkeit, dass sich das System in einer unerschöpflichen Anzahl von operativ verwendbaren System-Umwelt-Differenzen gliedern und darüber konstituieren kann, wirft die Frage nach der Beziehung der Systeme und Subsysteme zueinander auf (vgl. Hartz 2005, S. 29). Dieser Aspekt ist speziell für die Weiterbildung unmittel-

bar, „wenn man davon ausgeht, dass zahlreiche, lose gekoppelte Subsysteme miteinander in Verbindung stehen“ (Hartz 2005, S. 29; vgl. auch Lenzen/Luhmann 1997).

Der systemtheoretischen Auffassung nach besteht die Funktion und Aufgabe von sozialen Systemen in einer entwickelten Gesellschaft in der *Reduktion von Komplexität*, um die Sinn- und Identitätssicherung im Kontext von gesellschaftlicher Entwicklung sowie sozialer Evolution und Transformation zu gewährleisten (vgl. Luhmann/Schorr 1979). Soziale Systeme werden als sinnverarbeitende Systeme charakterisiert, denen eine Selektionsaufgabe zukommt. Nach den theoretischen Implikationen Luhmanns gilt hierbei bedingend, d. h. konditional: „Von einem sozialen System kann man nur sprechen, wenn und soweit das System sich von seiner Umwelt unterscheiden läßt, und zwar muß es für den Handelnden selbst, nicht nur für die Wissenschaft, in seinen Grenzen erkennbar sein. In dem Maße, wie dies der Fall ist, ist ein System ausdifferenziert“ (Luhmann 1996, S. 706).

Systeme operieren demzufolge selbstreferenziell bzw. autopoietisch, d. h.,

Systeme verfügen über Grenzen, die Koppelungen zur Umwelt nur in selektiver Form zulassen. Was ein System von seiner Umwelt unterscheidet, sind seine Operationen, die ein je besonderes *generalisiertes Kommunikationsmedium* und einen die Kommunikation orientierenden *Code* nutzen. Diese können nicht über die Grenzen hinweg, sondern ausschließlich systemintern verwendet werden. (Kuper/Kaufmann 2009, S. 153)

Das abstrakte Konstrukt System entsteht erst durch die vom System selbst vorgenommene Grenzziehung zu seiner Umwelt (vgl. Luhmann 1996). Zur Selbstreferenzialität gehört, dass alle sozialen Systeme im Modus der doppelten Redundanz operieren – indem sie sich wechselseitig beobachten und dabei die Perspektive des jeweils anderen sozialen Systems in die eigene integrieren (vgl. Luhmann 1996, S. 57 ff.). Die *selbstreferenzielle* bzw. *autopoietische* Bedingtheit zeigt sich darin, dass Systeme – theoriologisch – in ihrer inneren Steuerung geschlossen operieren und zugleich weder von ihrer Umwelt unmittelbar abhängig, determinierbar, noch unmittelbar beeinflussbar sind. Dennoch können sie der Umwelt gegenüber offen operieren und kommunikative Offerten aus ihr als relevant beobachten – je nach interner Operationsweise des Systems. Konsequenz der Selbstreferenz ist zudem, dass Systeme sich auch nur über ihre eigenen Operationen selbst vergewissernd beobachten können, d. h., sich selbst über die Art und Weise beobachten, wie die Grenzziehung jeweils prozediert wird. Dies ist ein weiterer Aspekt, der für die analytische Aufarbeitung von *Pädagogik im Betrieb* von unmittelbarer Bedeutung ist – und für ihre mögliche Systembildung und Organisation als betriebliche Weiterbildung, wie sie hier thematisiert wird. Anschaulich wird von Kuper und Kaufmann der jeweilige Standpunkt bzw. die Standortgebundenheit illustriert, von denen aus die Diskussion um die **Systembildung** und die **Organisation** geführt wird, die durch die Zugehörigkeit zum korrespondierenden Funktionssystem ihre Deutung erfährt:

Die Weiterbildung, ihr Systemcharakter und ihre organisatorische Struktur werden von der Wissenschaft, von der Politik, vom Recht aus ebenso thematisiert wie vom Erziehungssystem. Dabei spielen jeweils systemspezifische Erwägungen eine Rolle. Eine Beobachtung der Weiterbildung aus dem Wissenschaftssystem (vgl. Lenzen/Luhmann 1997), erfolgt unter den Prämissen der Geltungsbegründung ihrer Aussagen, der theoretischen Konsistenz ihrer Begriffe und der empirisch-analytischen Tragweite. Aus der Sicht des politischen Systems ist die Weiterbildung ein Gegenstand, der Fragen bildungspolitischer Gestaltung und der Förderung durch kollektive Ressourcen aufwirft. Fluchtpunkt einer Auseinandersetzung mit der Weiterbildung im Erziehungssystem ist die Identitätskonstruktion des Systems durch Selbstthematisierung. (Kuper/Kaufmann 2009, S. 154)

Im Folgenden stehen sachlogisch primär systemtheoretische Betrachtungsweisen aus sozial- und erziehungswissenschaftlichen Positionen zur Debatte, in denen Fragen zur Struktur und Systembildung und zur Organisation von Weiterbildung – und hier speziell der betrieblichen Weiterbildung – einer Analyse unterzogen werden.

Mit ihnen lässt sich die Frage nach der (funktionalen) Differenzierung der Weiterbildung unter der Maßgabe verfolgen, dass der Bedeutungsgehalt von System und Organisation sich sowohl auf die absichtsvolle Gestaltung der Weiterbildung als auch auf einen evolutionären Wandel ihrer Formen erstreckt. In den Begriffen System und Organisation bündeln sich somit ebenso Überlegungen zur Reform wie zur ungeplanten Emergenz der Weiterbildung. (Kuper/Kaufmann 2009, S. 154 f.)

Im bildungspolitischen Sprachgebrauch fand der Systembegriff⁴¹ ebenfalls Verwendung (vgl. hierzu ausführlich Kap. 4) – bis heute und insbesondere im Rahmen der bildungspolitischen Bemühungen in den 1970er Jahren, welche im Strukturplan für das Bildungswesen des Dt. Bildungsrats um eine Systembildung der Weiterbildung ihren ordnungspolitischen Ausdruck fanden. In diesem Kontext wird der Begriff jedoch bis in die Gegenwart eher als „Orientierungsmarke für die Gestaltung spezifischer institutioneller Arrangements der Weiterbildung“ (Kuper/Kaufmann 2009, S. 157) herangezogen und folgt nicht im engeren Sinne systemtheoretischer Provenienz. Vielmehr ist er „Ausdruck für die Organisation von Bildung über die Altersstufen hinweg; er hat somit weniger einen theoretischen Gehalt als dass er für eine bestimmte Vorstellung von Strukturierung und der Positionierung der Weiterbildung in einem einheitlichen Konzept des Bildungswesens steht“ (Kuper/Kaufmann 2009, S. 155). Dergestalt ist auch die Reflexion von Senzky, die eine Frühform systemtheoretischer Analyse darstellt und erstmals die Frage der Systembildung „als Voraussetzung zur Integration in übergreifende Zusammenhänge“ (Senzky 1977, S. 64) stellt, noch in Konnexität zu den bildungspolitischen Debatten der 1970er Jahre zu sehen, denen es primär um eine Formalisierung der Weiterbildung unter administrativen Planungsaspekten ging (vgl. Kap. 4). Die bildungspolitischen Betrachtungen verfolgen in erster Linie anwendungsfeldspezifische Gestaltungsfragen und es kann von einer Engführung des Systembegriffs auf Strukturfragen der Weiterbildung gesprochen werden – unter Ausklammern des ungelösten Theorieproblems nach der Systembildung von Weiterbildung. Diese unter Maßgabe der Pluralität der institutionellen Trägerstruktur von Weiterbildung, die bisweilen mit Subsystemcharakter als „pluralistisches, subsidiär verfaßtes Teilsystem des Bildungssystems“ (Knoll 1995, S. 16 in Kuper/Kaufmann 2009, S. 157) beschrieben wird, erlaubt in erster Linie die „Formulierung von Gestaltungsprämissen“ (Kuper/Kaufmann 2009, S. 158), welche in der vielfach verwendeten Formel der „mittleren Systematisierung“ (Faulstich/Zeuner 2010 sowie Kap. 4) auf die Heterogenität partikulärer, privater und öffentlicher Träger abstellt und zuvörderst die institutionelle Zustandsbeschreibung der Realität unter weiterbildungspolitischen Gestaltungsherausforderungen thematisiert. Von Kuper und Kaufmann wird hierzu Kritik geübt: „All diese auf Struktur von Weiterbildungsinstitutionen bezogenen Analysen und Reflexion tragen nicht zur Beantwortung der theoretischen Frage nach einem System der Weiterbildung bei“

41 Den Systembegriff, „wie er sich im Gefolge der Aufklärungsphilosophie und zum anderen in der modernen Systemforschung etwa nach 1945 abzeichnet“ (Brunkhorst 1995, S. 193) rekonstruierend und nach seinen klassischen bzw. „alteuropäischen Definitionen“ (vgl. ebd., S. 199 ff.) differenzierend, legt Brunkhorst dahingehend offen, dass diesem in seinen Rezeptionsweisen eine lange Tradition anhaftet und in den alteuropäischen Ansätzen – in Differenz zur deontologisierenden Theorie Luhmanns – eine Bindung an den Menschen enthalten ist (vgl. Brunkhorst 1995).

(Kuper/Kaufmann 2009, S. 158). Gleichsam räumen die beiden Autoren ein, dass reinen strukturtheoretischen Analysen – die fern von bildungspolitischen Gestaltungsbestrebungen expliziert werden – weitere analytische Potentialität zuzurechnen ist: „Sie klären jedoch über empirisch beobachtbare Formunterschiede auf“ (Kuper/Kaufmann 2009, S. 158). Dies stellt einen Aspekt dar, auf den im weiteren Verlauf der Aufarbeitung des systemtheoretischen Theorieangebots eingegangen wird – auch in Relation zu *strukturtheoretischen* Rekonstruktionsweisen (vgl. Kap. 6.2). Denn gerade in Anbetracht der Untersuchung von real vorliegenden Weiterbildungsvorgängen im Kontext von Organisationen rekurren nach Dewe strukturtheoretische Analysen auf differente Funktionsbezüge inkl. ihrer jeweils intendierten Absichten und Wirkungen, um solchermaßen eine „Tiefenstaffelung und Detaildifferenzierung der real vorfindbaren Formen und Funktionen von Weiterbildung in Hinsicht auf unterschiedliche Adressaten, Wissensformen, Tätigkeitstypen, Karrieremuster, Rollenbeziehungen, Macht- und Herrschaftsinteressen der Beteiligten, ‚offizielle‘ und faktische Ziele etc.“ (Dewe 2011, S. 70) zu eröffnen.

Im Zuge der sich durchsetzenden Ausdifferenzierung, in welcher eine besondere *Funktionsperspektive* für das spezifische Bezugsproblem Erziehung innerhalb der Gesellschaft Zuständigkeit und Legitimation erfährt, wird *Lernfähigkeit* – als systemtheoretische Kontingenzformel – die zentrale Kategorie für die monopolisierte Autonomie des Erziehungssystems und löst Bildung als traditionelles Konzept ab (vgl. Brunkhorst 1995, S. 199).

Das Konzept des zu lernenden Lernenkönnens paßt sich in eine funktional differenzierte Gesellschaftsordnung ein. Es kann insofern als Korrelat evolutionärer Veränderungen des Erziehungssystems begriffen werden: Höhere Komplexität, die selektives Verhalten erzwingt, erfordert höhere Umstellungsfähigkeit auf der Ebene sozialer wie auf der Ebene psychischer Systeme. (Luhmann/Schorr 1979, S. 87)

Nucleus der *systemtheoretischen* Rekonstruktionen ist, und demzufolge als **Wirkung** deklarierbar, dass nach Brunkhorst im Zuge des sozialwissenschaftlichen Forschungsprogramms der Systemtheorie im Rahmen von handlungsbefreiter Beobachtung zweiter Ordnung von Erziehung und Erziehungsreflexion auf Defizite im pädagogischen Handeln und Agieren hingewiesen und Grenzen der pädagogischen Interventionsambitionen aufgedeckt wurden (vgl. Brunkhorst 1995, S. 198 f.). Luhmann und Schorr irritieren die Pädagogik dahingehend, dass sie ihr eine Defizitstruktur attestieren, nämlich *keine Technologie* entwickeln zu können, um prozessual und ergebnissichernd das kontrollierend zu erreichen, was sie erreichen möchte: Denn die unmittelbare und direkte Einflussnahme des Erziehers auf den zu Erziehenden ist nicht möglich, da es sich bei dem zu Erziehenden – im systemtheoretischen Vokabular gesprochen das Bewusstsein des psychischen Systems – um ein selbstreferenzielles, autopoesisches System handelt. In der wechselseitigen Beobachtung der beteiligten Systeme Erzieher und zu Erziehender bilden beide jeweils für das andere System Umwelt, können ebenso nur selbstbezogen mit sich kommunizieren und keinen direkten Kontakt mit der Umwelt aufnehmen – bzw. lediglich nur im Modus der eigenen Operationsweise. Luhmann und Schorr weisen bzgl. der Struktur von Erziehung und institutionalisierter Erziehung in Schule und Unterricht auf ein „Technologiedefizit“ (Luhmann/Schorr 1982, S. 14) hin, denn selbst klug arrangierte pädagogische Situationen zur erzieherischen Überformung von Sozialisation ermöglichen dem Erzieher nicht, einen direkten Zugriff auf die Bewusstseinsstrukturen des zu Erziehenden zu erlangen. Daran anschließend konstituiert sich ein Defizit des Verstehens, da die Annahme, den zu Erziehenden verstanden zu haben, lediglich auf eigener Selbstreferenz

gründet. Luhmann und Schorr führen aus, dass sich die Ziele und Mittel im Rahmen von pädagogischem Handeln und pädagogischer Kommunikation der kontrollierten Relationierbarkeit entziehen. Das führt dazu, dass unterstellte Kausalitätsannahmen nach Luhmann und Schorr einen kategorialen Fehlschluss darstellen, zumal jedwede Interaktion der doppelten Kontingenz und damit per se der Bedingung einer nicht überwindbaren Unsicherheit unterliegt (Luhmann/Schorr 1979, S. 229). Kuper und Kaufmann beschreiben dies so:

Es gibt keine Möglichkeit einer operativen, kausalgesetzlich geordneten Einwirkung auf psychische Systeme [hier den zu Erziehenden; M. S.], da diese nur aus sich selbst heraus Strukturen aufbauen können. Pädagogische Kommunikation kann somit nicht kausalgesetzlich wirksame Technologie, sondern als Umwelt psychischer Systeme eingerichtet werden. Von dort aus können psychische Systeme zwar beobachtet werden; letztlich kann aber pädagogische Kommunikation ebenfalls nur auf ihre eigene kommunikative Struktur reagieren und bleibt gegenüber der Umwelt psychischer Systeme zwangsläufig unterkomplex. (Kuper/Kaufmann 2009, S. 160 f.)

Das eigentliche strukturelle – und damit gesellschafts- und erziehungstheoretische – Defizit der Pädagogik beschreibt Luhmann mit einer Paradoxie: Zum einen ist sinngemäß die Pädagogik bestrebt, das quasi Unmögliche – „die operativ nicht lösbare Aufgabe der Internalisierung von Sozialisation“ (Kuper/Kaufmann 2009, S. 160) – unumwunden zu wollen und zum anderen immunisiert sie sich vehement gegen etwaige Analysen, welche Ergebnisse und Folgen in Bezug auf die Realisierbarkeit dieses Unmöglichen vortragen (vgl. Luhmann 1987, S. 57-75). In diesem Zusammenhang kritisiert Luhmann das Nichtlösenwollen der Pädagogik von einem traditionellen Einheitsanspruch von Theorie und Praxis, auf den sie ihre Operationsweise bezieht und mithin verkennt, dass sich in einer funktional differenzierten Gesellschaft eigenständige Funktionssysteme mit zurechenbaren Organisationen entwickelt haben. Demzufolge plädieren Luhmann und Schorr für eine Differenzierung in *Pädagogik* und *Erziehungswissenschaft*, welche sie damit begründen, dass die Pädagogik ein Teil des Erziehungssystems darstellt. Ergo reflektiert und legitimiert sich die Pädagogik selbst und es wird ihr daher der Status einer Wissenschaft abgesprochen, die das Erziehungssystem von außen in handlungsbefreiter Distanz zum Beobachtungsgegenstand beobachtet. Für Luhmann und Schorr ist es daher konsequent, lediglich von einer „systemtheoretischen Erziehungswissenschaft“ als sozialwissenschaftlichem Forschungsprogramm zu sprechen und niemals von einer „systemtheoretischen Pädagogik“ im Duktus einer Orientierungshilfe für die Praxis liefernden Handlungslehre (Luhmann/Schorr 1999, S. 368 ff.).

In der Wirkung stellt sich dieser Befund für die Pädagogik als verheerend dar, zumal das o. g. *Technologiedefizit-Theorem* in seiner Radikalität keine Optionen für pädagogisch-didaktische, praktische Arrangements mehr offenhält. Ein Faktum, das allen voran von der Erwachsenenpädagogik nicht umstandslos hingekommen werden kann und in nachvollziehbarer Weise – bis in die Gegenwart – zur Kritik „Luhmann und die Folgen“ (Arnold 1995, S. 599) anregt (vgl. hierzu auch Kap. 7.3). Bspw. wurde von Arnold die systemtheoretische Diagnose der technologischen Defizitstruktur für erwachsenenpädagogisches Handeln in der Folge als „unspektakulär“ (Arnold 1995, S. 611) gekennzeichnet, der mit Professionalität im Handeln, der *sui generis* bereits der Umgang mit Unsicherheit zu eigen ist, begegnet werden müsse. Im Rahmen von didaktischem Handeln wurden u. a. von Arnold in der Folge die Perspektiven einer „Erwachsenendidaktik des Lebendigen“ (Arnold 1995, S. 608) und einer konstruktivistisch inspirierten „Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold/Gómez Tutor 2007) exemplifiziert, um diesem Umstand Rechnung tragen zu können. Ungeachtet dieser Reaktionen aus dem pädagogischen

gogischen bzw. ihm nahestehenden Feld, ist es der systemtheoretischen Analyse nach Kuper und Kaufmann nicht daran gelegen, praktische Gestaltungsfragen zu bearbeiten, sondern die sozialwissenschaftliche Frage zu strapazieren, wie die „Bedingungen der Ausdifferenzierung eines Erziehungssystems trotz eines Technologiedefizits auf der operativen Ebene und nach den sozialen Formen der Absorption von Unsicherheit“ (Kuper/Kaufmann 2009, S. 161) einer Erklärung zugeführt werden können.

Unabhängig davon haben analytische Betrachtungen die Theorieofferten der Systemtheorie aufgenommen und für die wissenschaftliche Aufarbeitung und Respezifikation des Erziehungssystems und der Weiterbildung fruchtbar gemacht. Diese sozialwissenschaftlichen Rezeptions- und Verwendungsweisen werden nachfolgend untersucht. Zentraler Bezugspunkt ist hierbei die „Systemfrage“ (Fuchs 2014, S. 449) und die analytische Betrachtung der Emergenzebene des Sozialen nebst der Klärung der Fragestellung, inwiefern der Weiterbildung – und dann auch der betrieblichen Form – der Charakter eines *Subsystems* innerhalb des Bildungssystems beigemessen werden kann und wie sich ihre *Operationsweise* darstellt.

Bestimmung des Gegenstandsbereichs inkl. Vorstellungen zur Aufgabenspezifik

Aus den Varianten eines *systemtheoretischen* Zugriffs bzgl. *Pädagogik im Betrieb* lässt sich in erster Linie die Analyse Luhmanns selbst zur Frage der **Systembildung** und **Organisation** selektieren, an die sich analytische Kritiken von verschiedenen sozialwissenschaftlichen Vertretern (auch zeitlich nachgelagert) anschließen. Luhmann lokalisierte als *Einheitsformel* des Erziehungssystems den *Lebenslauf* – und dessen Gestaltung als verbindendes Medium –, welcher zwangsläufig Adressaten aller Alters- bzw. Lebensbereiche inkludiert (vgl. Luhmann 1997, S. 11 ff.). Für Luhmann ist „der Lebenslauf das allgemeinste Medium des Erziehungssystems [...] mit sehr unterschiedlichen Ausprägungen (oder Untermedien) je nachdem, ob es sich um Kinder oder um Erwachsene handelt“ (Luhmann 1997, S. 18). Diese postulierte Einheitsvermutung, die theorielogisch die Erwachsenenbildung/Weiterbildung inkl. ihrer institutionell pluralen Formen zum Erziehungssystem zugehörig impliziert, hat Einwände provoziert, welche ihrerseits wieder auf eine „analytische Variabilität der Systemtheorie“ (Kuper/Kaufmann 2009, S. 161) hinweisen und im Folgenden explizit diskutiert werden. Eine weitere einheitspostulierende Theorieofferte wird von Kade (vgl. Kade 1997, S. 30 ff.) in die Debatte eingebracht. Kade „plädiert unter dem Stichwort der ›Entgrenzung‹ für einen weiten Begriff des Pädagogischen, der auch die inzwischen gewachsene Pluralität pädagogischer Realitäten außerhalb der pädagogischen Institutionen und unabhängig von der Steuerung durch pädagogische Professionen berücksichtigt“ (Kade 1997, S. 31). Die Erziehungswissenschaftler Kade und Nittel stellen den empirischen Nachweis heraus, dass sich pädagogisch induzierte Lernorte zunehmend außerhalb der bekannten Einrichtungen und von gesellschaftlichen Trägern der Erwachsenenbildung vorfinden lassen (vgl. Kade/Nittel 2010, S. 201). Kade geht mit dieser speziellen Prämisse – im Grunde wie Luhmann auch – davon aus, dass pädagogische Kommunikation nicht an bestimmte institutionelle Formen oder Systemstrukturen gebunden ist (vgl. Kuper/Kaufmann 2009, S. 162). Für Kade steht die Frage im Raum, wie die „gewachsene Komplexität des Pädagogischen theoretisch wieder unter Kontrolle gebracht werden kann“ (Kade 1997, S. 32) und er sucht nach einer *Einheitsformel*, die alle Phänomene aus dem Gesamtbereich von Erziehung und Bildung umfassend identifiziert, um damit *implizit* die Frage nach der *Systembildung*, jedoch *explizit* die Frage nach einer spezifischen pädagogischen Kommunikation zu klären. In seiner Argumentation bedient er sich der theoriekonsistenten Analogie des Aufbaus von Funktionssystemen. Als ge-

sellschaftliches Bezugsthema – in der Systemtheorie nach Parsons wird von Bezugsproblemen gesprochen – für welches die Pädagogik Zuständigkeit im Rahmen einer funktional differenzierten Gesellschaft reklamiert, benennt Kade die Vermittlung von kulturellen Gütern. *Wissen* wird als das generalisierte Kommunikationsmedium im systemtheoretischen Sinne spezifiziert und als Code der pädagogischen Kommunikation wird die Leitdifferenz von *vermittelbar/nicht vermittelbar* rekonstruiert. Kuper und Kaufmann kommentieren Kades Ansatz: „Dieses Schema spezifiziert einen Typus pädagogischer Kommunikation, bleibt aber hinreichend generell, um nicht auf strukturelle Formen festgelegt zu sein. Institutionalisierte pädagogische Praxen fallen so als Sonderform pädagogischer Kommunikation ebenso unter diesen Typus wie in pädagogikfernen Institutions- bzw. Systembezüge eingelassene Formen des Pädagogischen“ (Kuper/Kaufmann 2009, S. 162). Mit der theoretischen Begründung des systemeigenen Reproduktionscodes wird die operative Einheit des Erziehungssystems – und weil nach dem gleichen Code operierend, auch des Weiterbildungssystems – durch Kade grundgelegt. Die Frage nach der Systembildung wird von Kade insofern positiv beantwortet, dass „das pädagogische System nichts anderes als die (soziale Praxis) der Beobachtung der Welt mittels der Differenz ‚vermittelbar/nicht vermittelbar‘“ (Kade 1997, S. 42) darstellt. Weiterhin markiert „eine auf diese Entwicklung des Pädagogischen bezogene Systembildung [...] die Grenze zu anderen Teilsystemen nicht institutionell, sondern strukturell nämlich über einen spezifischen Code“ (Kade 1997, S. 38). In Kades Theorieskizze zur Rekonstruktion des pädagogischen Systems geht es „nicht um die Entwicklung eines gesellschaftlichen Bildungssystems“, sondern darum, den „Prozeß der Systembildung des Pädagogischen“ (Kade 1997, S. 32) einer Klärung zuzuführen. Kade verneint dementsprechend den Systemcharakter der Weiterbildung auf der Ebene von *Institution*, bejaht diesen jedoch auf der Ebene von *Programmen* (hier: vermittelbar/nicht vermittelbar); demnach liegt der Ansatz quer in Bezug zur Frage nach der Systembildung. Die von Kade illustrierte *Spezifikation der Systembildung* erweist sich als hoch produktiv für Zugriffe der empirischen Forschung, da durch die ihr zugrundeliegende Universalisierung des Pädagogischen mittels des systemeigenen Reproduktionscodes, gerade in funktional nicht auf Erziehung spezialisierten Kontexten – und dies ist speziell in Bezug auf die Pluralität der Trägerstruktur für die Weiterbildung relevant – nun auch empirische Analysen und Rekonstruktionsversuche (vgl. bspw. Schäffter 2001) herangezogen werden können (vgl. Kuper/Kaufmann 2009 S. 163).⁴² Was in Bezug auf das

42 Eine bemerkenswerte Interpretation, ähnlich Kades Ansatz, die nach einer *Einheitsformel* auf der Ebene von Programmen im Sinne eines Reproduktionscodes – dezidiert für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung – fragt, wurde in essayistischer Form von Fuchs vorgelegt (vgl. Fuchs 2014, S. 448-456). Fuchs rekonstruiert die Funktion von Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Figur der „Verstetigung von Inklusionschancen“ – bspw. in Form einer Aufstiegsfortbildung höhere soziale Chancen erwirken zu können. Das Mittel hierzu ist die „Nachjustierung von Wissen und Fertigkeiten im Erwachsenenalter [...] [als; M. S.] postjuvenile Bildungsangebote“ (Fuchs 2014, S. 451). Hierbei ist nicht wie bei Kade ‚Wissen‘ das generalisierte Kommunikationsmedium, sondern ein „Inklusionsstabilisierungs- bzw. Vermehrungsversprechen“ (Fuchs 2014, S. 451), was sich entlang des Codes „Verstetigung/nicht-Verstetigung von Inklusionschancen unter adulten Maturitätsverhältnissen“ verausgibt (vgl. ebd.). Ein konträrer Ansatz wurde von Schäffter vorgelegt: Hier muss „die gesellschaftliche Funktion, aus der heraus sich Erwachsenenlernen institutionalisiert, in den Mittelpunkt gestellt werden“ (Schäffter 2001, S. 116) und er rekonstruiert eine Systembildung auf der Ebene von Institution, in der Form, dass er eine „Transformation [...] von der Reproduktionsfunktion hin zu einer Reflexionsfunktion“ (Schäffter 2001, S. 101), die Weiterbildung betreffend, generell und über etwaige Referenz- bzw. Reproduktionskontexte hinweg feststellt. Die Weiterbildung wäre demnach in ihrer Reflexionsfunktion als „kuratives System“ (ebd., S. 100) zu fassen, das reflexive Lernanlässe für die „Ermöglichung von Distanzierungs-fähigkeit und Entschleunigung“ (ebd., S. 7) bereithält.

Kommunikationsmedium und den Reproduktionscode für das originäre Erziehungssystem zutreffend sein mag, wird von einzelnen Vertretern der systemtheoretischen Weiterbildungsforschung – u. a. von Kuper – konträr gesehen: „Für Weiterbildung hat sich ebenso wie für andere Arten pädagogischer Kommunikation kein systemspezifisches Kommunikationsmedium ausgebildet“ (Kuper 2000, S. 120).

Die Bandbreite der Produktivität systemtheoretischer Theoriebildung ausnutzend, jedoch in Opposition zu o. g. Versuchen der Bestimmung von Einheitsformeln, lenkt Wittpoth die Aufmerksamkeit auf die differenzierende Analyse der *Funktionslogiken* einzelner Segmente des Weiterbildungsbereichs (vgl. Wittpoth 1997, S. 93), denen er weit mehr Potentialität beimisst, als dem Ausfindigmachen einer verbindenden Einheitsformel. Wittpoth kritisiert bei aller Würdigung der theoretisch-kategorialen Analyse hierbei die *fehlende empirische Rückkoppelung* dieser Vorgehensweisen: „Die Fragwürdigkeit solcher Beschreibungen wird erst dann erkennbar, wenn man die Funktionslogiken einzelner Segmente des Weiterbildungsbereichs unter Berücksichtigung empirischer Befunde rekonstruiert“ (Wittpoth 1997, S. 93). Dergestalt wird die zentrale Frage nach der **Systembildung** und **Organisation** bei Wittpoth in eine andere Richtung justiert, zumal er vermutet, dass normativen Diskursen, welche die „Ideologie der Weiterbildung reproduzieren“ (Wittpoth 1997, S. 93), mit einer Suche nach Einheit Vorschub geleistet wird. Wittpoth begründet seinen Einwand damit, dass es gerade für den Weiterbildungsbereich evident ist, dass er hoch selektiv verfährt (vgl. hierzu auch Kap. 4) und viele soziale Gruppen nicht in den Genuss von Weiterbildung kommen (vgl. hierzu auch Kap. 9). Während die Gesellschaft durch die Organisationsform Schule vollständig in das Erziehungssystem einbezogen wird, trifft dies gerade nicht auf die Weiterbildung zu – mit dem Verweis auf ihre institutionelle Pluralität. In Konsequenz spricht Wittpoth von Weiterbildung als einem „Grenzfall“ (Wittpoth 1997, S. 71).

Einer ähnlichen Rekonstruktionsstrategie bedient sich der Erziehungswissenschaftler Harney, der nach dem „Sinn der Weiterbildung“ fragt (vgl. Harney 1997, S. 94 ff.) und an die übergeordnete Frage nach einem Systemcharakter bzw. der Systembildung der Weiterbildung anknüpft. Harney argumentiert *formtheoretisch* und das hat radikale Folgen. Für Harney unterscheidet sich der Weiterbildungsbereich vom Erziehungssystem kategorial, „weil der Weiterbildung Systemcharakter im Sinne eines Funktionssystems nicht zukommt. Ihre Form ist sozusagen systemwidrig“ (Harney 1997, S. 98; vgl. auch S. 112). Und weiter an anderer Stelle: „Die Weiterbildung ist Bestandteil sinnhaft getrennter Reproduktionssphären. ‚Für und an sich‘ gibt es sie gar nicht. Vielmehr tritt sie als Bestandteil anderer Sinnzusammenhänge wie denen der Erwachsenenbildung, des Berufsbildungssystems etc. in Erscheinung“ (Harney 1997, S. 111). Ausgangspunkt der Analyse von Harney ist die theoretische Annahme, „daß die Weiterbildung sich selbst nur auf der Phänomenebene gleicht. Ansonsten gehört sie unterschiedlichen Sinn- und Formbeziehungen an“ (Harney 1997, S. 98). D. h., Harney knüpft ebenfalls am Faktum der Pluralität der institutionellen Formen und insbesondere am *institutionellen Reproduktionskontext* (vgl. Schrader 2010 und 2011) bzw. den „Reproduktionssphären“ (Harney 1997, S. 113) der Weiterbildung an. Obwohl Harney bei einer funktionalen Analyse – ganz im systemtheoretischen Sinne – ansetzt, kommt er zu dem Ergebnis, dass ein System oder gar Funktionssystem der Weiterbildung nicht identifizierbar ist, da Weiterbildung in unterschiedliche Funktionssysteme *emergiert*, ohne selbst einen einheitlichen funktionalen Bezugspunkt auszuweisen – der gleichsam Voraussetzung für ein Weiterbildungssystem wäre (vgl. Kuper/Kaufmann 2009, S. 162; Schwarz 2011, S. 125 und 2017). Theoretischer Türöffner ist bei Harney die Annahme der *segmentären Differenzierung*

der Weiterbildung, die Weiterbildung als funktional und strukturell unbestimmt rekonstruiert, und feststellt, dass sich ihre Spezifizierbarkeit erst in Verbindung mit der Funktion und Struktur anderer Funktionssysteme – im jeweiligen Kontext – ermitteln lässt. Harney beschreibt diesen Tatbestand, den er als Prämisse für weitere terminologische Klärungen ansieht, wie folgt: „Der Weiterbildung selbst gibt das den Charakter einer leeren Form für Koppelungen verschiedenster Art, die erst im Kontext anderer Funktionssysteme Gestalt annimmt“ (Harney 1997, S. 99). Demnach charakterisiert sich die Weiterbildung isoliert allenfalls als „leere Option für die Produktion struktureller Koppelung zwischen System und ihrer Personumwelt oder zwischen Person und ihrem Lebenslauf“ (Harney 1997, S. 111) und es geht ihr ein funktionales Primat ab – wie es für andere Funktionssysteme typisch ist. Damit fügt Harney den Vorarbeiten von Luhmann und Schorr eine Respezifikation dahingehend bei, dass er im Gegensatz zu Luhmann und Schorr nicht davon ausgeht, dass die Funktionen des Erziehungssystems monopolisiert werden können. Vielmehr eröffnet Harney die Option, „Überschneidungsbereiche“ (vgl. Luhmann/Schorr 1999, S. 53; vgl. auch Kuper 1997, S. 130) in den Blick zu nehmen, in welchen die Weiterbildung je nach Ordnungszusammenhang an den Primat anderer Funktionssysteme gebunden ist. Harney hat mit seinem Vorschlag die Perspektive darauf eröffnet, dass Weiterbildung nicht als ein Bestandteil des Erziehungssystems zu fassen ist (vgl. Harney 1997, S. 99), sondern als Bestandteil des jeweiligen Systems – als sog. *Emergenzkontext* – an welches sie *strukturell gekoppelt* ist. Vor diesem Hintergrund wird Weiterbildung – meist durch die Form der *Organisation*, wie sich noch zeigen lässt – zum Element unterschiedlicher Systemzusammenhänge. Die Erziehungswissenschaftlerin Hartz formuliert hierzu:

Wesentlich ist vielmehr, dass im Kontext der Weiterbildung unterschiedliche, einander unzugängliche (Sub)Systeme anzutreffen sind. D.h.: Weniger der Reproduktionscode der Weiterbildung insgesamt steht im Fokus als das Zusammentreffen der vielen unterschiedlichen (Sub)Systeme mit ihren jeweils eigenen Reproduktionscodes. Insofern stellt die Begriffsnutzung „System der Weiterbildung“ auf die Komplexität der Weiterbildung und das Geflecht miteinander in Ko-Evolution stehender Subsysteme ab. (Hartz 2005, S. 28)

Ein ebenfalls systemtheoretisch inspiriertes Modell wurde von dem Erziehungswissenschaftler Schrader als „Mehrebenenmodell organisierter Weiterbildung“ (Schrader 2011, S. 94 ff.; Schrader 2010; Schrader und Zentner 2010) vorgelegt, welches „die institutionelle Umwelt von Organisation der Weiterbildung [...] und dabei insbesondere die Form der Beschaffung von Ressourcen und Legitimation zum Ausgangspunkt“ (Schrader 2011, S. 107) nimmt. Nach dem Modell von Schrader wird von der Annahme ausgegangen, dass das Handeln der Akteure auf den jeweiligen Ebenen auf der Grundlage je spezifischer institutioneller Reglements erfolgt. Hierbei hat das Handeln auf der einen Ebene keine unmittelbaren kausalen Auswirkungen auf das Handeln einer anderen Ebene. Vielmehr ist es so, was sich auch empirisch zeigt (vgl. Schemmann/Herbrechter 2010), dass das Handeln nach jeweils selbst entwickelten Orientierungsgesichtspunkten in den je eigenen institutionellen Handlungszusammenhang eingearbeitet bzw. rekontextualisiert wird (vgl. Abb. 4). Ausgehend davon, dass Organisationen, die Weiterbildung betreiben – Schrader spricht von Weiterbildungsorganisationen – nicht nur Ressourcen, sondern auch Legitimation benötigen, um ihre Arbeit auf Dauer zu stellen, kann gesagt werden, dass Ressourcen durch Verträge bzw. durch Aufträge und Legitimation durch Verweis auf öffentliche oder private Interessen beschafft werden können. Nach Schraders Zugangslegung zeigt sich, dass je nach Kontext sehr unterschiedliche

Typen von Organisationen in der Weiterbildung existieren, die sich u. a. in der Rechtsform, ihrer Trägerstrukturen, ihrer Größe und ihrem Leistungsprofil (ablesbar an inhaltlichen Schwerpunkten etwa in der allgemeinen, der beruflichen, der kulturellen oder der politischen Weiterbildung oder an der Breite des Angebots, wie etwa Sparten- vs. Allround-Anbieter) signifikant unterscheiden (vgl. Schrader 2011, S. 107). Nach Schrader lassen sich vier institutionellen Typen von Weiterbildung differenzieren: 1 *Gemeinschaften* – 2 *Staat* – 3 *Markt* – und 4 *Betrieb/Unternehmen* (vgl. Abb. 5).

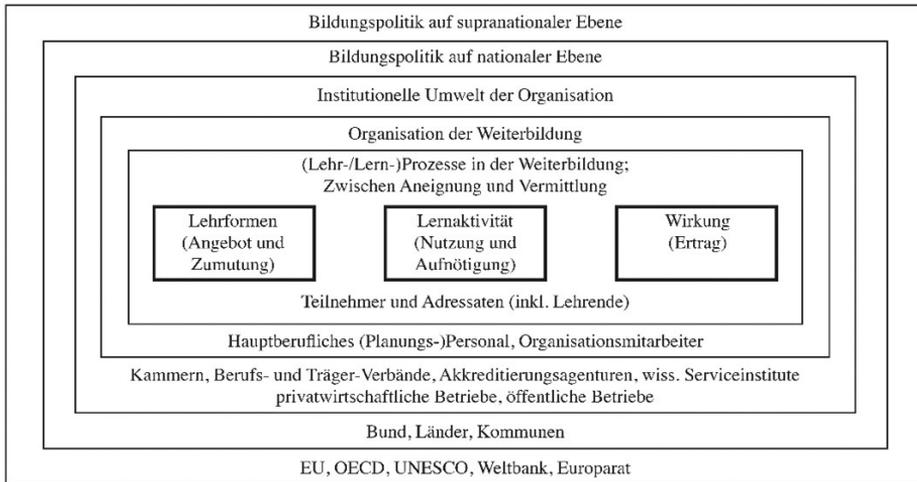


Abb. 4: Mehrebenenensystem der Weiterbildung (nach Schrader 2011, S. 103; modifiziert: M. S.)

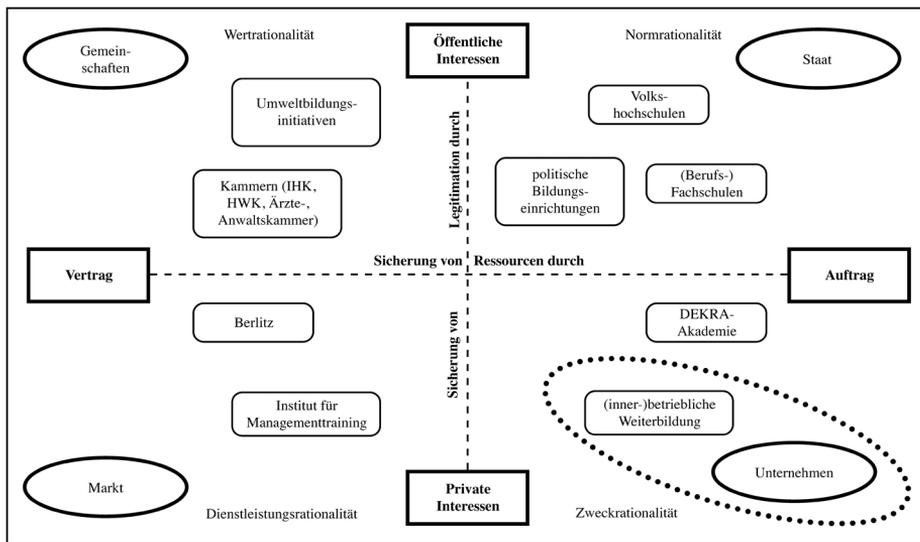


Abb. 5: Reproduktionskontexte der Weiterbildung (Schrader 2011, S. 116; Modifikation sowie Hervorhebung (inner-)betriebliche Weiterbildung: M. S.)

Im vierten (Reproduktions-)Kontext, dem Bereich der **Betriebe** und **Unternehmen**, werden auf der Grundlage von Aufträgen private Interessen verfolgt. Zu diesem Bereich zählen zunächst prototypisch die betriebliche Weiterbildung, die sich an einen geschlossenen Adressatenkreis (die Organisationsmitglieder des Unternehmens) wendet. Ebenfalls hier lassen sich die von Unternehmen oder Unternehmensverbänden gegründeten Organisationen zuordnen, die gleichfalls primär betriebsbezogene Weiterbildungsangebote unterbreiten, sich aber an einen offeneren Adressatenkreis (die Organisationsmitglieder mehrerer Unternehmen) wenden. Diese (Reproduktions-)Kontexte lassen sich nach Schrader, wie bereits betont, als institutionelle Felder begreifen, die über die basalen Reproduktionsbedingungen hinaus weitere institutionelle Arrangements vorhalten, wie die Rechtsform, die legitimen Akteure, die Formen und Medien der Koordination sozialer Handlungen, die jeweils legitimen Rationalitätsprinzipien sowie die erbrachten und erwarteten Leistungen die zu Aufgaben und Zielen führen (vgl. Schrader 2010 und 2011).

Je nach Kontext erwachsen demnach für Organisationen bzw. Träger der Weiterbildung unterschiedliche Leistungsversprechen und Leistungserwartungen. Im Bereich der *sozialen Gemeinschaften* ist Weiterbildung ein Mittel der gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Integration, im *öffentlich-rechtlichen Bereich* ein soziales bzw. öffentliches Gut. Im Bereich des *Marktes* eine Dienstleistung im Sinne eines angebotenen Produkts und im Bereich von *Unternehmen* unterliegt sie der sekundären Rationalisierung. D. h., sie wird – sofern Sie als relevant betrachtet wird und so gesehen Bedeutung erfährt – zur betrieblichen Leistungserstellung zweckrational eingesetzt. Das systemtheoretische Modell von Schrader, das vom äußeren Ausgangspunkt der institutionellen Umwelt blickt, bietet für Gieseke die Potentialität, sich mit der

inneren Entwicklung der Weiterbildungsinstitutionen zu beschäftigen, theoretische Reflexionen und empirische Befunde zu bündeln und dadurch leichter zugänglich zur Diskussion zu stellen, um die Wirkungsweisen von Weiterbildungsinstitutionen und der dort handelnden Personen aus einer wissenschaftlichen – weniger aus einer bildungspolitisch motivierten – Perspektive zu klären. (Gieseke 2003, S. 10)

Beispielhaft für die verschiedenen Reproduktionssphären respektive Überschneidungsbereiche, durch die die Weiterbildung institutionell geordnet ist (vgl. Schrader 2011, S. 116; Harney 1997, S. 113), wird im weiteren Verlauf die Form der *beruflichen Fortbildung* und die der *betrieblichen Weiterbildung* illustriert (vgl. Abb. 6).

In diesem Zusammenhang erweist sich eine Fokussierung auf die *Mesoebene Organisationssystem* – eine systemtheoretisch intermediäre Perspektive – als analytisch produktiv. Das soziale System Organisationen bildet ein Merkmal moderner Gesellschaft, in der funktionale Differenzierung elementar ist. Organisationen werden als autopoietische Systeme rekonstruiert, „die Entscheidungen aus ihren eigenen Produkten, nämlich Entscheidungen, reproduzieren“ (Luhmann 2003, S. 159). Gerade dadurch, dass Organisationen in ihrem Bestand und in ihrer Operationsweise die Verkettung von Entscheidungen an Entscheidungen kommunizieren, bieten sie Stabilität und Ordnung nach innen und durch zurechenbare Erwartungsstrukturen und Leistungsbeziehungen stabile Umweltrelationen nach außen. Systemische Überschneidungen finden sich zumeist auf der Ebene von Organisation, wo im Gegensatz zu den einzelnen Funktionssystemen thematisch multiple Kommunikationen stattfinden können, da Organisationen – im Sinne von Hybriden – in der Lage sind, funktional unterschiedliche (also auf unterschiedliche Referenzsysteme verweisende) Kommunikation *strukturell zu*

koppeln. In Bezug auf die Systembildungsfrage hinsichtlich des Feldes ‚Weiterbildung‘ lässt sich sagen, dass die Weiterbildung als „System-in-Entwicklung“ (Fuchs 2014, S. 452) sich nach Schrader „zweifellos auf dem Weg zu einem ‚System‘ im Sinne einer Ansammlung von Organisationen befindet, die miteinander in einem dauerhaften und systematischen Zusammenhang stehen“ (Schrader 2001, S. 233). Insofern bildet „Organisation eine Ebene der Systembildung für Weiterbildung“ (Kuper/Kaufmann 2009, S. 163) und es wird analytisch der jeweiligen **institutionellen Umwelt organisierter Weiterbildung** als ihrem spezifischen **Reproduktionskontext** (vgl. Schrader 2011, S. 103) entsprechend Aufmerksamkeit gewidmet, was die Gegenstandsbestimmung von *Pädagogik im Betrieb* anbelangt.

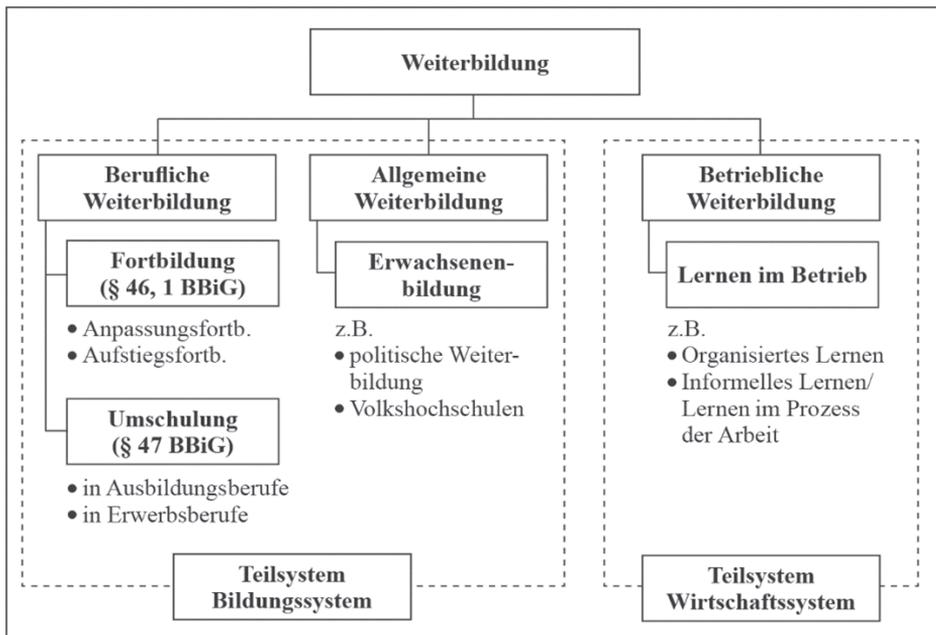


Abb. 6: Gliederung der Weiterbildung je emergierendem Referenzsystem: Weiterbildung als füllbare Form (Schwarz 2011, S. 126 und 2017, S. 135)

Ein Aspekt, den bemerkenswerterweise bereits Senzky feststellte, ist: „Der zentrale Bezugsgesichtspunkt für eine Systemorientierung der Erwachsenenbildung ist [...] nicht deren ‚Ganzes‘ in sich selbst, sondern ihr strukturell differenzierter Zusammenhang zur Umwelt“ (Senzky 1977, S. 66) – dieser hielt jedoch für die damalige Betrachtung noch keine weiteren analytischen Konsequenzen bereit. Es stehen damit „Kontexte zur Reproduktion von Organisationen der Weiterbildung“ (Schrader 2010, S. 270 und 2011) bzw. die „Institutionenlandschaft der Weiterbildung als soziales System“ (Jütte 2002, S. 30) im Zentrum der analytischen Rekonstruktion und Betrachtung.

Diese Herangehensweise „konvergiert mit dem Vorschlag Harneys, die Form der Weiterbildung in ihrem Emergenzkontext – hier der Umwelt des Wirtschaftssystems – zu untersuchen“ (Kuper 2000, S. 120). Durch die theoretischen Vorarbeiten Harneys und Schraders muss davon ausgegangen werden, dass Weiterbildung nicht einem bestimmten gesellschaftli-

chen Funktionssystem zugeordnet werden kann, sondern Weiterbildung wird im Emergenzkontext des sozialen Systems Organisation je eigen kommuniziert (vgl. Kuper 2000), was zudem Aufarbeitungsfräuräume für eine innere Entwicklung der Weiterbildungsinstitutionen als institutionelle Perspektive eröffnet.

Hier bestehen Relationen zur *organisationstheoretischen* Rekonstruktionsperspektive auf die später noch kurz eingegangen wird (vgl. differenzierend Kap. 6.3). Grundsätzlich lässt sich verdichtend konstatieren (vgl. auch Abb. 5): „Zu unterscheiden sind demnach Weiterbildungsorganisationen im Kontext des Bildungssystems und Weiterbildung im Kontext der Organisation anderer Funktionssysteme“ (Kuper/Kaufmann 2009, S. 163). An dieser Stelle lassen sich Übergänge zur *organisationstheoretischen Perspektive* (vgl. Kap. 6.3) verorten, in welcher u. a., aber gleichsam prominent, eine erwachsenenpädagogische Organisationsforschung (vgl. Dollhausen/Feld/Seitter 2010) die Rolle der Organisation im Hinblick auf Unterstützungsstrukturen – in Form von hemmenden sowie förderlichen Faktoren – für Lern- und Entwicklungsprozesse *in* und *von* Organisationen analysiert. Hierbei werden neben originären *Weiterbildungsorganisationen* dezidiert auch *andere Organisationen*, wie u. a. Betriebe bzw. Unternehmen (vgl. Göhlich 2010; Dewe/Schwarz 2012) in den Fokus genommen und die „Bedeutung der Kontextsteuerung als Aufgabe der Organisation“ (Kuper/Kaufmann 2009, S. 165) als zentraler Bezugspunkt definiert. Des Weiteren besteht eine Verbindung zu dem organisationstheoretischen Konzept der „losen Koppelung“ (vgl. Weick 1976 bzw. Kap. 6.3), welches in Auseinandersetzung mit dem Erziehungssystem entwickelt wurde (vgl. Hartz 2005, S. 28).

Als prominentes Beispiel für die **Weiterbildung im Kontext anderer Organisationen** lässt sich die betriebliche Weiterbildung als konkrete Ausdrucksform von *Pädagogik im Betrieb* anführen, in der sich die funktionale Orientierung an der Wissensvermittlung und dem Code *vermittelbar/nicht vermittelbar* mit der funktionalen Orientierung des Wirtschaftssystems überschneidet. Die Wissensvermittlung hat dabei eine aus der betrieblichen Funktionsorientierung der Organisation Betrieb bzw. Unternehmen abgeleitete Funktion und ihre „Handlungslogik“ (vgl. Harney 1998) ermittelt sich über die Einbettung in den Betrieb als Organisation des Wirtschaftssystems. Ein prominenter Beitrag hierzu ist die Studie „Weiterbildung im sozialen System Betrieb“ des Erziehungswissenschaftlers Kuper (vgl. Kuper 2000). Für Kuper emergiert die berufliche Fortbildung in das Berufsbildungssystem des Erziehungsbzw. Bildungssystems als gesellschaftlichem Teilsystem, während die betriebliche Weiterbildung als eine Form von menschlicher Ressourcenorientierung innerhalb betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung an das System der Betriebe des Wirtschaftssystems strukturell gekoppelt ist (vgl. Harney 1998; Kurtz 2002 und 2011 sowie 2017). Systemtheoretisch wird diese Form der Weiterbildung als Ausdrucksform von Pädagogik in die Betriebe inkorporiert (vgl. Harney 1997, S. 98). Die spezifische Form ‚betriebliche Weiterbildung‘

hat hauptsächlich mit zwei Problemen zu kämpfen: Sie soll einerseits Betrieben als einzelwirtschaftlich ausgerichteten Organisation dienen. Sie soll andererseits die Interessen und Fähigkeiten von Menschen an den Prozess der betrieblichen Leistungserstellung binden. Betriebliche Weiterbildung hat – eine „katalysierende Funktion bei der Zuweisung von Qualifizierungschancen und bei der Neustrukturierung der Belegschaft“ (Lipsmeier 1991, S. 101). Dabei berührt der Prozess der Qualifizierung eher die Personen-, jene der Belegschaftsstrukturierung dagegen eher die Organisationsseite betrieblicher Arbeitsverhältnisse. (Harney 1998, S. 8)

	Berufliche Fortbildung	Betriebliche Weiterbildung
System	Bildungssystem	Wirtschaftssystem
Referenz	Personenreferenz (Subjekt) <i>personenbezogenes operieren</i>	Systemreferenz (Organisation) <i>organisations- bezogenes operieren</i>
Form	Veränderung der personalen Umwelt des Betriebs	Reproduktion des Betriebs durch Personal
Innenseite des Systems	Beruf	Organisation
Funktion	Anschlussfähigkeit von Person auf dem Arbeitsmarkt	Anschlussfähigkeit von Organisation auf dem ökonomi- schen Markt (org. Reproduktion)
Primärer Code (Leitdifferenz)	vermittelt/ nicht vermittelt (Wissen)	zahlen/ nicht zahlen rentabel/ nicht rentabel (Geld)
Medium	pädagogische Orientierung am <i>Lebenslauf des Subjektes</i>	betriebswirt. Orientierung am <i>Lebenslauf der Organisation</i>
Ziel der Weiterbildung	Karriereansinnen/ Aufstiegschancen	Steigerung des betrieblichen Humankapitals
Kommunikation (Semantik)	pädagogisch (Entwicklung von Persönlichkeit)	betriebswirtschaftlich (Entwicklung von Personal als soz. Adresse)
Rechtliche Regelung	öffentlich bspw. Berufsbildungsge- setz (Schul-, Sozial, Arbeitsrecht)	privatwirtschaftlich bspw. Betriebs- verfassungsgesetz (Direktions- recht des Unternehmens)
Disposition	öffentlich	privatwirtschaftlich
Prozess	Transformation von Persönlichkeit (bspw. Kompetenzen) (= unmittelbar)	Transformation von Strukturen, Prozessen, Kultur der Org. durch Personal hindurch (= mittelbar)

Abb. 7: Gegenüberstellung von beruflicher Weiterbildung (Fortbildung) und betrieblicher Weiterbildung (Schwarz 2011, S. 132 und 2017, S. 140)

Kuper schreibt zur Oszillation von Medium und Form:

Zu den Besonderheiten von Überschneidungsbereichen gehört nicht nur eine verkomplizierte Lage ihrer funktionalen Bezüge, sondern auch eine Zuständigkeit unterschiedlicher Reflexionssemantiken. [...] Unterschiede hinsichtlich der kommunikativen Behandlung der System-Umwelt-Relation von Person und Betrieb lassen sich auf die Formel bringen, daß der betriebswirtschaftlich getragene Diskurs die Person als das Medium annimmt, in dem sich die Form der Organisation herauskristallisiert, während der betriebspädagogische Diskurs von der Herausbildung der Form Person im Medium der Organisation ausgeht. Es erfolgen unterschiedliche Asymmetrisierungen der gleichen Differenz. (Kuper 1997, S. 130)

Während sich die *berufliche* Form der Fortbildung in erster Linie an die Teilnehmer bzw. Adressaten von Qualifizierungsmaßnahmen richtet und damit Karriereansinnen und Aufstiegschancen von Personen förderlich ist, wird die *betriebliche* Form der Weiterbildung von

Betrieben selbst initiiert, um damit das eingesetzte Betriebskapital zu erhöhen (vgl. Harney 1998, S. 112; Kurtz 2011; Schwarz 2011 und 2017; Dörner 2017, S. 169). Dem unterschiedlichen Entscheidungsmodus entsprechend wird die *berufliche Weiterbildung* als „Für sich selbst“ (in personaler Referenz auf das Organisationsmitglied bezogen) und die betriebliche Weiterbildung als „Für andere“ (in betrieblicher Referenz auf die Organisation und ihre Reproduktion bezogen) bezeichnet. Folglich operiert die berufliche Fortbildung handlungslogisch personen-/subjektbezogen, wohingegen die betriebliche Weiterbildung primär organisationsbezogen und damit selbstbezüglich operiert (vgl. Schwarz 2011, S. 130 und 2017 sowie Abb. 7). Die Differenz verdeutlicht sich insofern, „dass die berufliche Weiterbildung auf die Anschlussfähigkeit von Person auf dem Arbeitsmarkt hinarbeitet, während die betriebliche Weiterbildung in erster Linie für die Anschlussfähigkeit von Organisation auf dem ökonomischen Markt instrumentalisiert wird“ (Kurtz 2005, S. 112; vgl. auch Kurtz 2011; Dörner 2017). Hierbei wird systemtheoretisch vorausgesetzt, „dass man unter anderem die berufliche Weiterbildung als Innenseite der Form Beruf und die betriebliche Weiterbildung als Innenseite der Form Organisation [Betrieb bzw. Unternehmen; M. S.] fassen kann“ (Kurtz 2002, S. 107).⁴³ „In der betrieblichen Weiterbildung geht der Weiterbildungserfolg nie nur im erfolgreichen Lernen auf. Der Personenbezug des Lernens ist nicht wie in anderen Weiterbildungskontexten als Selbstzweck kommunizierbar. Er muß sich immer auch als positiver Beitrag zur organisatorischen Reproduktion von Betrieben darstellen lassen“ (Harney 1998, S. 8; vgl. auch Dörner 2017, S. 191).

Folglich ist auch der Beruf, der auf eine Personenreferenz verweist, Umwelt des Betriebs als soziales System, er „codiert Qualifikationen für andere als betriebliche Zwecke“ (Harney 1985, S. 119). Aufgrund der *ökonomischen Nutzenmaxime*, die in der betrieblichen Weiterbildung Primatstellung genießt, werden „langandauernde, der Karriere dienende und in der Regel zertifizierte Weiterbildungen eher in das betriebsexterne berufliche Umfeld verlagert [...], finden kurzzeitige, an betriebspezifische Fragen der Arbeitsorganisation [...] angeschlossene Weiterbildungen eher im Betrieb und durch den Betrieb statt“ (Harney 1998, S. 12). Innerhalb der organisatorischen Einheit Betrieb/Unternehmen gehört die Weiterbildung der betrieblichen Arbeitsteilung und Leistungserstellung als Herstellungszusammenhang an (Harney 1998, S. 125) und wird nach Kuper und Kaufmann „in diesem Kontext als Investition

43 Hier sei auf die *systemtheoretisch* angelegte Studie von Kurtz aus dem Kontext der Berufssoziologie verwiesen (vgl. Kurtz 2005 und 2008). Kurtz operiert – ebenso wie Harney – mit dem Terminus ‚strukturelle Kopplung‘, welchen Kurtz am Beispiel der Berufsform als „Bauprinzip der Moderne“ rekonstruiert. Der Beruf ist bei näherer Betrachtung eine Form mit zwei Seiten (erlernter Beruf und ausgeübter Beruf), die jeweils auf die dazugehörigen Funktionssysteme verweist, er setzt „Wissen voraus und bezeichnet die Kopplung von Wissensvermittlung und Wissensverwendung“ (Kurtz 2005, S. 133). „Der Beruf erweist sich als eine Form struktureller Kopplung in der Moderne und damit als ein Schlüssel zur Entschlüsselung des Bauprinzips der modernen Gesellschaft“ (Kurtz 2005, S. 112), indem der Beruf als Untersuchungsgegenstand sowohl im Erziehungs- als auch im Wirtschaftssystem nebst einem Erwerbsschema rekonstruierbar ist. Wird der Arbeitsbegriff eher weiter gefasst in dem Sinne, dass Angestellte, Beamte und Selbständige arbeiten und die Gesellschaft mit ihren Partialbereichen und Organisationen auf diese Arbeit angewiesen ist, wird im Berufsbegriff hingegen die jeweilige Form der Arbeit thematisiert, in welcher auch die Ausbildung und Qualifizierung inkludiert ist. Als institutionalisierte Tätigkeiten sind Berufe – wie aber auch professionelle Handlungsmuster (vgl. Schwarz/Ferchhoff/Vollbrecht 2014) – im besonderen Maße gesellschaftlichen Wandlungsprozessen unterworfen, passen sich den sozialstrukturellen Wandlungsprozessen an, nehmen aber zugleich Einfluss auf den sozialen Wandel und sind somit auch am Prozess der Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft beteiligt. Mit seiner Studie belegt Kurtz, dass keinesfalls vom Ende der Berufsform gesprochen werden kann (vgl. Arnold/Pätzold 2009, S. 656).

bewertet; sie stützt Führungskräfte des mittleren Managements mit symbolischem Kapital aus, um die Legitimität ihrer Entscheidungen zu stützen; sie begleitet die Implementation neuer Steuerungsmechanismen in die Organisation; sie mobilisiert berufliche Kompetenzen für die Bearbeitung betrieblicher Aufgaben“ (Kuper/Kaufmann 2009, S. 165).

Die herausgearbeiteten Implikationen einer systemtheoretischen Analyse zum Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* und konkret zur Form der betrieblichen Weiterbildung, hier u. a. die *einzelbetriebliche Orientierung* der betrieblichen Weiterbildung, die Bindung der Mitarbeiter/-innen im Unternehmen sowie die Kurzfristigkeit der betrieblichen Weiterbildung, spiegeln sich in der Weiterbildungsberichterstattung, wie sie bspw. im Rahmen der Ergebnisse der CVTS-Zusatzerhebung präsentiert werden (vgl. Moraal 2015 sowie ausführlich Kap. 9).

Nach Dewe lässt sich mithin sagen, dass eine *systemtheoretische* Analyse dort Limitierungen unterworfen ist, wo es um die Untersuchung von „real ablaufenden Weiterbildungsvorgängen in gesellschaftlichen Großorganisationen“ (Dewe 2011, S. 70; vgl. auch Schmitz 1978) geht, zumal Formunterschiede sich empirisch gerade auf der Strukturebene des Organisationalen beobachten lassen. An dieser Stelle bieten *strukturtheoretische Rekonstruktionen* (vgl. Kap. 6.2) Zugangslegungen an, um den Blick auf die innere Entwicklung von Weiterbildungsinstitutionen (vgl. Gieseke 2003, S. 10; vgl. auch Jütte 2002; Dörner 2017) zu richten und damit solchermaßen intendierte *Absichten* und *Wirkungen* unterschiedlicher Weiterbildungsinterventionen nach Dewe zu verdeutlichen und zu beschreiben (vgl. Dewe 2011, S. 70). Dergestalt könnten nach Dewe ebenso Übergangs- und Vermischungsphänomene empirisch lokalisiert werden, welche zwischen etwaigen dichotomen Formen (berufliche vs. betriebliche Weiterbildung) angesiedelt sind. Dies würde auch dem Einwand von Wittpoth zu den empirisch in Anschlag zu bringenden Funktionslogiken (vgl. Wittpoth 1997, S. 93) Rechnung tragen. Kuper und Kaufmann räumen hier ein:

Die auf Institutionen und Strukturen fokussierte Reflexion nimmt auch Themen auf, die außerhalb der traditionellen Reflexionssemantik der Pädagogik oder Erwachsenenbildung liegen. Dabei wird sehr deutlich, dass sich die Strukturen der Weiterbildung nicht ausschließlich von den primären pädagogischen Tätigkeiten wie Lehren, Beraten oder Helfen ausgehend entwickeln und strukturelle Variationen nicht nur durch pädagogische Ansprüche an Weiterbildung entstehen. (Kuper/Kaufmann 2009, S. 158)

Für *Pädagogik im Betrieb* und die betriebliche Weiterbildung als Organisationsform bedeutet die institutionelle Umwelt des *Wirtschaftssystems*, dass ihre Stellung im betrieblichen Reproduktionsprozess nicht selbstverständlich gegeben ist, denn sie muss entsprechend der ökonomischen Nutzenmaxime – die sich im Wirtschaftssystem über die Codes *zahlen/nicht zahlen* bzw. *rentabel/nicht-rentabel* Geltung verschafft – ihre Leistung in einen positiven Organisationszusammenhang bringen. Und diese Leistung wird gemessen am Beitrag zur organisationalen Reproduktion, die sich systemtheoretisch im Wirtschaftssystem als *Aufrechterhaltung von Zahlungsfähigkeit* (d. h. *Zahlen/Nichtzahlenkönnen* in Bezug auf das Medium Geld) dekodieren lässt (vgl. Schwarz 2011, S. 131 und Schwarz 2017). Der institutionelle Ausgangspunkt für den Überschneidungsbereich (vgl. Luhmann/Schorr 1988, S. 53) ‚betriebliche Weiterbildung‘ ist die „Form der Beschaffung von Ressourcen und Legitimation“ (vgl. Schrader 2011, S. 107) orientiert am generalisierten Kommunikationsmedium *Geld* des Wirtschaftssystems. Durch die Markierung der betrieblichen Weiterbildung als Überschneidungsbereich – „in ihnen bleibt der Erziehungsprozess an die Erfüllung, ja an den Primat

einer anderen Funktion gebunden“ (Luhmann/Schorr 1988, S. 54) – wird „ein detaillierteres Eingehen auf das gesellschaftliche Subsystem Wirtschaft, weil in dessen spezifischer Struktur Begrenzungen für die betriebliche Weiterbildung vermutet werden können, die weder auf der Ebene der Organisation noch auf der Ebene der Interaktion erklärbar sind“ (Luhmann/Schorr 1988, S. 54), erforderlich, da wirtschaftliche und pädagogische Rationalität gleichermaßen Bedeutung erlangen (vgl. Schwarz 2011 und Schwarz 2017). Diesem Umstand geschuldet, ist *Pädagogik im Betrieb* und die betriebliche Weiterbildung als *ökonomische Investitionsoption* zudem grundsätzlich zur Disposition gestellt, denn sie muss sich immer als *Äquivalent* gegenüber alternativen Optionen behaupten, was sich bspw. darin zeigen kann, dass Betriebe primär die Option der Rekrutierung von Personal aus dem externen Arbeitsmarkt gegenüber der Option vorziehen, Personal intern aus- bzw. weiterzubilden. Die generalisierte Kommunikation im Medium *Geld* wird auch in der wirtschaftswissenschaftlichen Debatte um die betriebliche Weiterbildung (vgl. Kap. 5) – systemlogisch natürlich engführend bzw. einseitig – primär als Investition im ökonomischen Sinne geführt in der Form, „daß die durch Weiterbildung entstehenden Kosten zukünftige Einnahmen auslösen oder zukünftige Ausgaben verringern müssen“ (Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 31 f.). Auch Robak stellt diesen Zusammenhang in ihrer Studie heraus: „Das leitende Referenzsystem bildet der betriebswirtschaftliche Zugang, der Handeln [im Sinne von Weiterbildungshandeln; M. S.] von den inhaltlichen Aufgaben und Diskursen abkoppelt und Bildungsarbeit der Logik einer effizienten Produktgestaltung unterordnet“ (Robak 2004, S. 70). Kuper und Kaufmann führen weiter aus: „So steht die Bearbeitung betriebsinterner Bezugsprobleme durch Weiterbildung oft in Konkurrenz zu Möglichkeiten der Bearbeitung, die etwa personelle Umstrukturierungen bieten“ (Kuper/Kaufmann 2009, S. 165). Und weiter: „Ein wichtiges Regulierungsmittel [...] ist für Unternehmen der Preis und somit die Minimierung organisationsinterner Kosten über eine Nutzung betrieblicher Ressourcen an Zeit, Koordination und Kompetenz. Konkurrenz wirkt sich damit in Betrieben in der Form von Optimierungsansprüchen zum Zwecke von Kosteneinsparungen aus“ (Kuper 2000, S. 126). Im funktional-strukturellen Begriffsapparat der Systemtheorie wird mit dem *Äquivalenzfunktionalismus* ein Modellaspekt beschrieben, gemäß dem „die Existenz wie auch die jeweilige Ausdifferenzierung von gesellschaftlichen Systemen [wie auch Organisationstypen von Weiterbildung; M. S.] nur dann als sinnvoll anzusehen ist, wenn ihre Leistungen für die Reproduktion und Weiterentwicklung des [...] Gesamtgefüges von Nutzen sind“ (Dewe/Frank/Huge 1988, S. 83; vgl. auch Fuchs 2014, S. 449). Der Terminus *Äquivalenzfunktionalismus* beschreibt, dass die auf die Reproduktion ausgerichteten Funktionsleistungen eines einzelnen Subsystems – bspw. als „Weiterbildung im Kontext der Organisation anderer Funktionssysteme“ (Kuper/Kaufmann 2009, S. 163) – als disponibel und offen und nicht endgültig definiert begriffen werden dürfen (Dewe/Frank/Huge 1988, S. 83).

Es lässt sich mithin resümierend konstatieren,

daß die Funktionen der Weiterbildung auch innerhalb der oben unterschiedenen Ordnungszusammenhänge stark variieren können. Die Weiterbildung kennt kein funktionales Primat wie andere Funktionssysteme. Als leere Form für strukturelle Koppelung kann sie ihre Funktionen wie auch ihre Medien genauso wechseln wie die Systeme, in denen sie sich ansiedelt. Das unterscheidet die Weiterbildung vom Erziehungssystem (Harney 1997, S. 113; vgl. auch Kade 1997; Wittpoth 1997; Kuper 2000),

was sich eindrücklich gerade am Beispiel der *beruflichen* und *betrieblichen* Form der Weiterbildung zeigt. Demnach ist nach der rekonstruierten systemtheoretischen Lesart bzgl. Weiterbildung nicht (mehr) als von einem Funktionssystem zu sprechen (vgl. bspw. noch Schäffter 2001, S. 100 f.: „kuratives System“ mit „Reflexionsfunktion“ für entgrenztes und reflexives Erwachsenenlernen) und Weiterbildung „nicht als gesellschaftliches Teilsystem, sondern vielmehr als ein Subsystem zweiter Unterordnung“ (Lenzen 1997, S. 238). Harney stellt hierzu fest:

Die Weiterbildung gehört grundsätzlich gesehen zur Umwelt des Erziehungssystems: allein schon deshalb, weil sie nicht nur einer Systemreferenz und nicht nur einem Medium angehört, weil also die Referenzen, denen sie prinzipiell angehören kann, weder quantitativ noch qualitativ begrenzt sind. Insofern kann das Erziehungssystem die Weiterbildung nur inkorporieren genauso wie andere Systeme – das Wirtschaftssystem, das Berufsbildungssystem, das Rechtssystem etc. – die Weiterbildung inkorporieren können, was dann zur Vergrößerung der Systemkomplexität und systeminterner Differenzen beiträgt. (Harney 1998, S. 111; vgl. auch Kuper 2000, S. 254)

Kritik und Würdigung

Aus den vorangehenden Ausführungen wird deutlich, dass die Rezeptionen der soziologischen Systemtheorie mit *Fremdtypologisierungen* und theoretisch-kategorial herausgearbeiteten *Befunden* sich als *Beobachtungsperspektive* erweist, was sich für die Erhellung von institutionellen Realitäten als produktiv erweist (vgl. auch Kuper/Kaufmann 2009, S. 165) – und dies obwohl die Systemtheorie keine genuin erziehungswissenschaftliche Theorieoption umfasst bzw. keine am zu untersuchenden Gegenstand *Pädagogik im Betrieb* ausgerichtete Theorie darstellt. Vielmehr kann die systemtheoretische Rekonstruktionsperspektive in Zusammenhang mit der theoretischen Aufarbeitung von Funktionen und Rationalitäten reüssieren, welche sich im Emergenzkontext des Sozialen, in Überschneidungsbereichen bzw. im *Kontext organisierter Weiterbildung* Ausdruck verschaffen. Dergestalt richtet die systemtheoretische Rekonstruktion den Blick auf Beschreibungen durch Beobachtungen, was die Debatte von einer Fixierung auf programmatische Standpunkte nach Kuper befreit, die bisweilen des Normativen nicht entraten. Kuper rechtfertigt diese Zugangslegung mit dem Argument, dass „die Systemtheorie eine Beschreibung betrieblicher Weiterbildung unter Berücksichtigung funktionaler Aspekte eröffnet und somit eine Distanzierung von den in der Betriebspädagogik häufig sehr stark normativ eingefärbten Beobachtungsmustern erlaubt. Damit ist das Erkenntnisziel auf eine Beschreibung betrieblicher Weiterbildung im Emergenzkontext von Wirtschaftsbetrieben festgelegt“ (Kuper 2000, S. 151).

Der Gewinn eines systemischen Theoriegebrauchs und demnach ihre Anregungskapazität liegt darin, dass eine Perspektive einer *forschenden Erziehungswissenschaft* zur Verfügung gestellt wird, die irritierendes Beobachterwissen präsentiert. Der theoretische Werkzeugkasten liefert Offerten, die die historische Entwicklung des Erziehungssystems nebst ihrer ‚zurechenbaren‘ Teilsysteme, die Handlungsparadoxien der Erziehungspraxis und der Erziehungsreflexion einer phänomenerhellenden Sichtweise zuführen und dergestalt den theoretischen Bezugs- und Erklärungsrahmen erweitern können (vgl. Oelkers/Tenorth 1987, S. 13-56; vgl. Stichweh 1987, S. 125-145). Das Anregungspotential systemtheoretischer Ansätze und die sich ergebende instruktive Entwicklungsdynamik zeigt sich in vielfältiger Weise in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung.

Für den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* illustriert Lorenz die **Aufgabenspezifik** wie folgt:

Der [...] Ausweg liegt für die Betriebspädagogik darin, dass sie sich aus der Beobachtung erster Ordnung, in der sie sich selbst als Teil des Betriebs sieht, in die Beobachtung zweiter Ordnung begibt. Mit diesem Heraustreten aus der Selbstbeobachtung als pädagogische Disziplin in antagonistische oder Support-Funktion zur Betriebsführung gelingt ihr auch die Befreiung aus der Eingebundenheit und Abhängigkeit zur wirtschaftlichen Logik. Als Beobachter 2. Ordnung hätte sie in Analogie zur deskriptiv-analytisch operierende Erziehungswissenschaft die Aufgabe, das Handlungsfeld Betriebspädagogik dahingehend zu beobachten, wie Betriebspädagogik ihr betriebliches Handlungsfeld gestaltet, die Frage zu beantworten, welchen Regeln ihr Handeln unterworfen ist und welche Eigenlogiken und Deutungsmuster sie steuern. (Lorenz 2011, S. 254)

In ähnlicher Form skizziert Kuper die Aufgabenspezifik: „Als eine externe Beobachterin kann die Pädagogik sich als kritische Umwelt der Betriebe verstehen und die Grenze zwischen sich und den Betrieben durch das pädagogische Desiderat einerseits und den Mangel an Erfüllung andererseits markieren“ (Kuper 2000, S. 10). Dieser an der Beobachterfigur angelehnte Ansatz von Lorenz und Kuper bleibt theoretisch konsistent, wenn Kriterien durch systemtheoretische Beobachtung von System-Umwelt-Differenzen (bei sozialen Systemen und vor allem Organisationen) produziert werden und wenn ggf. diese Beschreibungen weiter reflektiert werden. Die Gefahr der Inkonsistenz würde sich dann ergeben, wenn die Praxis nicht die Herstellung von Beschreibungen wäre, sondern wenn aus den reflektierten Beschreibungen eine pädagogische Praxis abgeleitet werden würde, die die Subjekte zur Selbsttätigkeit auffordern möchte (vgl. kritisch auch Benner 1997; Behrmann 2006). Da die Systemtheorie aus der handlungsbefreiten Beobachterperspektive „nach der kommunikativen Verkettung und nach dem darin zum Ausdruck gebrachten Sinnzusammenhang eines Systems“ (Hartz 2005, S. 31) fragt, eignet sie sich nach Hartz und Lorenz geradezu für die Generierung von Forschungsfragen (vgl. Hartz 2005; Lorenz 2011). Die Potentiale „wechselseitiger Anregung zwischen Systemtheorie und Weiterbildung“ sind nach Kuper und Kaufmann gegenwärtig noch nicht ausgeschöpft und bedürfen bisweilen auch der Revision und Spezifikation (vgl. Kuper/Kaufmann 2009, S. 166).

Die *Stärke* der Systemtheorie ist gleichzeitig auch ihre *Schwäche*. Als neutrale Beobachtungswissenschaft, die keine „Entlarvungsabsicht“ (Luhmann 1990, S. 284) verfolgt und „verödete, menschenleere Systeme zum Anwendungsbereich von Handlungen, Zwecken und Reflexionen erklärt“ (Brunkhorst 1995, S. 210), übt sie keine Kritik, was ihr letztendlich den nachvollziehbaren Vorwurf eingehandelt hat, zur Stabilisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse (vgl. Brunkhorst 1995, S. 210) beizutragen. Da sie Sinnfragen funktional erklärt, entzieht sie sich der Beantwortung von werthematischen Fragen, die gerade für eine pädagogische Reflexion und Legitimation unverzichtbar sind, in der sich moralische und wahrhaftige Fragestellungen nebst ihrer Beantwortung und Begründung aufnötigen (vgl. Brunkhorst 1995; Schäfer 1983; Benner 1979). Für die Pädagogik bisweilen schwer verdaulich erweist sich zudem der deontologische Umstand, dass der lernende Erwachsene nicht als reale Person, sondern als ein operatives Handlungssystem erfasst wird, was ihr bisweilen das Label „antihumanistisch“ (Kerber 2014, S. 443; vgl. auch Luhmann 1990, S. 277-284) eingebracht hat.

6.2 Strukturtheoretische Rekonstruktionen

Grundannahmen und Wirkungen in der Pädagogik

Während die *systemtheoretischen* Rekonstruktionen (vgl. Kap. 6.1) als in sich konsistent sowie in gewisser Weise homogen und in einem *enger gefassten* Sinne charakterisiert werden können, lässt sich dies für die *strukturtheoretischen* Rekonstruktionen nicht reklamieren. Die theoretischen Versatzstücke der hier betrachteten Zugangslegungen sind durch eine gewisse Heterogenität der einbezogenen Referenzen geprägt. Dennoch wurden sie in einem *weiter gefassten* Sinne bewusst unter dem Label *strukturtheoretische Rekonstruktionen* zusammengefasst, da es diesen Ansätzen zum einen in ihren theoretischen Bezugspunkten und im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* und in seiner konkreten Ausdrucksform als betriebliche Weiterbildung zu eigen ist, sich dezidiert und zentral mit Fragen der *Verfasstheit*, der *Zusammenfügung* und den *Konstitutionsbedingungen* von sozialen Tatbeständen, Kontexten und Wirklichkeitsräumen – und dies *kritisch* – zu befassen. Zum anderen lässt sich als Begründung eindeutig feststellen, dass prominente Vertreter und Protagonisten in ihren Betrachtungen zum Untersuchungsgegenstand Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb von „betrieblichen Strukturprinzipen“ (Axmacher 1977, S. 181), „Strukturbedingungen“ (Schmitz 1978, S. 78) sprechen und explizit „den Zusammenhang von Beschäftigungsstrukturen und Weiterbildung“ (Baethge 1980, S. 104) thematisieren. Explizit wird mithin von einer „strukturtheoretischen Perspektive“ (Dewe 2011, S. 70) in der ‚Selbststisierung‘ gesprochen bzw. von Rekonstruktionen, welche in der Anlage von einem Rückgriff auf „innere Strukturen“ (Dewe 2011, S. 73) sprechen. Die vielfältige, wenn auch disparate Begriffsverwendung, die von den Vertretern im Kontext von überwiegend *industriesoziologisch inspirierter Qualifikationsforschung* und *sozialwissenschaftlicher Weiterbildungsforschung* betrieben wird, lässt es daher für den Autor als gerechtfertigt erscheinen, die derart charakterisierbaren Beiträge und Befunde als spezifische – *strukturtheoretische* Rekonstruktionen – zu bündeln. Kritisch ist von Seiten des Autors anzuführen, dass die Referenznahme bzw. Nutzung des Begriffs „Struktur“ seitens der Autoren den tendenziell metaphorischen Gebrauch des Begriffs befördern. Einräumend ist jedoch auch anzumerken, dass sich Autoren der folgenden, versammelten Beiträge in einer möglichen Selbstbeichtigung nicht als ‚Strukturalisten‘ sehen würden, was bspw. dem Studiencharakter nach für die (industrie-)soziologischen Befunde von Schmitz und Baethge sowie Baethge/Kinsky aber auch in Bezug auf die Arbeiten von Wittwer (vgl. Wittwer 1982 und 1989) gelten kann. Der Erziehungswissenschaftler Lenzen führt hierzu versöhnlich an: „[D]aß schließlich auch außerhalb einer expliziten Verwendung des Strukturbegriffs Denkweisen existieren, die der strukturalistischen verwandt sind, gehört ebenso zu der noch nicht geschriebenen Geschichte des Strukturalismus“ (Lenzen 1995, S. 558). Und der Erziehungswissenschaftler und Weiterbildungsforscher Dewe schreibt hierzu: „Rekonstruktionsarbeit, zumal sozialwissenschaftliche, ist darüber hinaus verpflichtet auf das Mitreflektieren der Strukturbestimmungen“ (Dewe 1994, S. 13). Die in den unterschiedlichen Arbeiten in Art einer Verwandtschaftsbeziehung bestehende, verbindende Maxime lässt sich mit der Klammer der *ideologiekritischen Reflexion* und eher *soziologisch inspirierten* Aufarbeitung illustrieren, die bisweilen mithin subversiv erscheint. Hierin besteht ein die Vertreter – nach Ansicht des Autors latent – einendes erkenntnisleitendes Interesse, welches der spezifischen Rekonstruktionsweise implizit zu eigen ist und es liegt nach Ansicht des Autors eine gewisse Belastbarkeit und Plausibilität vor.

Zum Entstehungszusammenhang ist grundsätzlich zu sagen, dass es sich zunächst bzgl. des Begriffs „Struktur“ (von lateinisch *strūctūra* = Zusammenfügung, Bauart, Sinngefüge, Aufbau) um einen Zentralbegriff der sozialwissenschaftlichen Analyse handelt, der über die *Beschaffenheit, Anlage, Anordnung* und *Interdependenz* der jeweils untersuchten ‚Objektwelt‘ eines Gegenstandes inkl. der dort anzutreffenden und sich dort in ihrer *Totalität* Ausdruck verschaffenden *Kräfte* und *Größen* (bspw. Absichten und Wirkungen) Auskunft zu geben versucht.⁴⁴ Lenzen bietet zur Deskription eines Begriffsverständnisses von Struktur folgende Kurzform an:

Als „Struktur“ wird die Qualität notwendiger Interdependenzen von Elementen eines Systems bezeichnet, die zeitweise gesetzmäßigen Transformationen unterliegen, welche die Totalität der Struktur erfassen, aber den Rahmen des Systems nicht sprengen, weil eine Struktur sich selbst reguliert, wobei sie aufgrund der je momentanen Betrachtung invariant und formalisiert erscheint. (Lenzen 1995, S. 555)

Der Strukturbegriff zielt auf die innere Verfasstheit, den inneren Aufbau und damit auf den Zusammenhang und das Aufeinanderbezogensein von Elementen eines als Einheit gegebenen, vorgestellten sozialen Tatbestands bzw. einer sozialen Wirklichkeit ab. Lenzen führt weiter aus, dass ursprünglich der Strukturbegriff „zur Bezeichnung der Art und Weise verwendet [wird; M. S.], in der ein Gebäude erbaut, konstruiert ist (von lateinisch *struere* = aufschichten, bauen, ordnen)“ und erst später auf Abstrakta Anwendung fand (Lenzen 1995, S. 556). Der Terminus Struktur ist hierbei der relevante Bestimmungsfaktor und dem Begriff kommt – zumindest im Zusammenhang der hier präsentierten Aufarbeitung – eine heuristische Funktion zu. Es geht in der *strukturtheoretischen* Befassung analytisch darum, die Webmuster und die Verknüpfungszusammenhänge – die Strukturen – und Prozesse von sozialen Tatbeständen, Gebilden und Figurationen – wobei es sich hierbei um Individuen, Gruppen, Organisationen oder Funktionssysteme handelt – inkl. deren Rückwirkungen auf **Strukturbildungsprozesse** in ihrer Totalität zu beschreiben, zu analysieren und zu erklären. Nicht zwangsläufig ist hiermit ein Verwiesensein auf (*neo*-)strukturalistische Theorien verbunden, d. h., Theorien, welche auf dem *Strukturalismus* bzw. *Neostrukturalismus* beruhen (vgl. weiter unten). Die gewählte, vielleicht auf den ersten Blick unorthodox anmutende Vorgehensweise resultiert daher, dass hier vielfältige Zugangslegungen zusammengefasst werden, die sich integrierend mit Fragen der sozialen Anordnung und Einrichtung befassen, um das soziale Leben bzw. soziale Kontexte und Wirklichkeitsräume aus unbewusst wirkenden Ordnungen und festen Einrichtungen zu erklären. Derartige Kontexte und Wirklichkeitsräume werden als *soziale Konstitutionen* erfasst, die in bestimmter Weise strukturiert sind – demzufolge sich

44 Eine Einigung über die Begriffsverwendung in der Wissenschaftsgemeinschaft bzw. *scientific community* lässt sich für den Strukturbegriff nach Lenzen nicht konstatieren: „Zumindest gibt es keinen Strukturbegriff, dessen Definition allen oder auch nur den meisten strukturalistischen Theorien ohne Einschränkung zugrunde liegt“ (Lenzen 1995, S. 554). In seiner Rekonstruktion rekurriert Lenzen auf die s. M. n. einzige profunde sprachwissenschaftliche Studie von Opitz aus dem Jahre 1975 zur Verwendungsweise des Begriffs im deutschsprachigen Raum, die 41 Synonyma expliziert. Als eine wesentliche semantische Komponente stellt Lenzen hier heraus: „Der Begriff signalisiert die Vorstellung von einer Totalität, von einem ‚System‘, dessen Struktur zur Rede steht. Die Struktur dieses Systems ist durch interdependente Elemente gekennzeichnet, wobei die Beziehungen der Elemente untereinander zeitweise Transformationen, Veränderungen, die wegen der Interdependenz der Elemente bestimmten Gesetzmäßigkeiten folgen [sic!], so daß sich durch die Veränderung eines Elements im System auch alle übrigen verändern. Da die Totalität den Elementen vorgeordnet ist, findet die Veränderung der Elemente ihre Grenze in dem Rahmen, der durch die Totalität gesetzt ist“ (Lenzen 1995, S. 555).

der Blickwinkel als eine *konstitutive Zugangslegung* etikettieren lässt (vgl. lat. *constitutio* = feste Einrichtung, Verfassung, Zustand). Diese *strukturtheoretischen* – d. h. auf Strukturen bezogenen und an ihnen orientierten theoretischen Zugriffe – und nur zum Teil an *strukturalistischen* – d. h., auf den Strukturalismus bzw. Neostrukturalismus⁴⁵ beruhenden – Theorieoptionen angelehnte Rekonstruktionsweisen bilden insofern keinen monolithischen Block – wie sich dies für die *systemtheoretischen* Rekonstruktionen mitunter sagen lässt –, sondern sie erscheinen auf den ersten Blick als Potpourri, vereinen jedoch Gemeinsamkeiten und Vorzüge. Diese vereinende Qualität liegt in der ‚strukturalistischen Denk-/Vorgehens- bzw. Arbeitsweise‘, die Lenzen folgendermaßen umreißt:

Wenn man davon ausgeht, daß den Objekten, den Phänomenen an der Oberfläche, der Sprache, den Kunstwerken, den sozialen Akten, den Körpern auf einer tieferen Ebene eine latente Struktur eignet, dann ist es die Aufgabe der strukturalen Methode, der strukturalistischen Methode, der Strukturanalyse oder wie Barthes möglichst unpräzise zu sagen versucht, der „strukturalistischen Tätigkeit“, diese Tiefenstrukturen zutage zu fördern. (Lenzen 1995, S. 558; vgl. auch Lenzen 1973, S. 7 ff.)

Der Entstehungszusammenhang strukturalistischen Denkens liegt in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen begründet und fand erst in den 1970er Jahren Eingang in die westdeutsche Sozial- und später Erziehungswissenschaft (vgl. differenzierend Lenzen 1995 sowie allgemein Mittelstraß 2004). Der Sammelbegriff „Strukturalismus“⁴⁶ ist eine philosophiegeschichtliche Bezeichnung, mit der interdisziplinäre Methoden und Forschungsprogramme zusammengefasst werden, welche die Strukturen und Beziehungsgefüge in den weitgehend unbewusst funktionierenden Mechanismen kultureller Symbolsysteme untersuchen. Hierbei wird die zentrale Stellung von Anordnungen, Gliederungen und Formen betont und es wird versucht, einen internen Zusammenhang von Phänomenen als *Struktur* zu erfassen (vgl. Mittelstraß 2004, S. 109). Für einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von Konturen eines Konzepts strukturalistischer Pädagogik steht der Name Lenzen selbst, der zwischen

45 Einen umfassenden, neueren Überblick über die Genese, Relation und Interdependenz von *strukturalistischen* und *neostrukturalistischen* Ansätzen in den Sozialwissenschaften liefert Reckwitz (vgl. Reckwitz 2006, S. 207-362). Zudem rekonstruiert Reckwitz in dieser Studie den Vollzug eines *cultural turn* in den Sozialwissenschaften und die immanente Transformation hin zu einer ‚Kulturwissenschaft‘, deren zentrale Grundannahme darin besteht, dass die soziale Welt durch symbolische Ordnungen *konstituiert* ist: „Die Sozialwissenschaften stellen sich zunehmend als ‚Kulturwissenschaft‘ dar, die die symbolischen Ordnungen rekonstruieren, vor deren Hintergrund die ‚Menschen‘ der sozialen Welt – und damit auch sich selbst – Sinn und Bedeutung verleihen. Nicht der Faktizität des Verhaltens und der sozialen Gebilde, sondern der sinnhaften Organisation der Wirklichkeit, in deren Zusammenhang Verhalten und soziale Gebilde erst möglich werden, gilt nun regelmäßig das bevorzugte sozialwissenschaftliche Interesse“ (Reckwitz 2006, S. 16). Hierbei wird profund differenziert, wie sich die Entstehung einer kulturtheoretischen ‚Theorie sozialer Praktiken‘ aus der Tradition des Strukturalismus bzw. Neostrukturalismus – von Lévi-Strauss, Foucault, Bourdieu bis Oevermann – und der Tradition der interpretativen Sozialtheorie – von Schütz, Goffmann, Geertz bis Taylor – erklären und sich dergestalt eine *Konvergenzbewegung* zwischen neostrukturalistischen und interpretativen Kulturtheorien in den Sozialwissenschaften des 20. Jahrhunderts beobachten lässt. Reckwitz demonstriert, wie in der Theorieentwicklung der Dualismus zwischen einer ‚subjektiven Perspektive‘ bei den (Neo-)Strukturalisten und einer ‚objektiven Perspektive‘ bei den Sozialphänomenologen auf Sinn- und Bedeutungsmuster schrittweise aufgegeben wird und reklamiert final die Arbeiten von Bourdieu und Taylor zur *Theorie sozialer Praktiken* als gegenwärtig elaborierteste und leistungsstärkste Entwürfe zu einer kulturwissenschaftlichen Neubegründung der Sozialtheorie (vgl. Reckwitz 2006, S. 564 ff. und 588 ff.).

46 Die historische Genese und die impliziten Überlieferungszusammenhänge und Rezeptionswege des ‚Strukturalismus‘ differenziert Lenzen in einem Lexikonartikel im Rahmen der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (vgl. Lenzen 1995, S. 556-558).

einer Oberflächen- und einer Tiefenstruktur erzieherischen Handelns differenziert und die entscheidende Aufgabe von einer derart justierten Erziehungswissenschaft darin sieht, diese Tiefenstrukturen zu untersuchen und zu rekonstruieren (vgl. Lenzen 1973, S. 33). Hierbei akzentuiert Lenzen die aufzudeckenden Tiefenstrukturen nicht als unhistorische bzw. geschichtslose Universalien, sondern als historisch vermittelte Strukturen. Etwaige Anknüpfungspunkte strukturalistischen bzw. neo-strukturalistischen Denkens erweisen sich für den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* respektive in seiner konkreten Ausdrucksform als betriebliche Weiterbildung vielschichtig und es lassen sich vielfältige Fragestellungen, diskursanalytischer und gouvernementalitätstheoretischer Art exemplifizieren (vgl. Ostendorf 2004 und 2005; Alheit 2009, S. 77-88; Weber/Maurer 2006): Etwaige Analysen in dieser *strukturtheoretischen Perspektive* würden den Blick *kritisch* richten auf die Formen und Regeln der Repräsentation von Wirklichkeit: wie bspw. Personalsektionsverfahren legitimiert werden, welchen Organisationsmitgliedern als Adressaten Weiterbildungsformen in welcher Art und aus welchen formulierten Gründen zukommen sollen und wie der Diskurs über Weiterbildung im institutionellen Kontext von Betrieben als Organisationen überhaupt sowie mit welchen Absichten und Wirkungen betrieben und gerechtfertigt wird.

Zentraler Bezugspunkt *strukturtheoretischer* Rekonstruktionen sind Fragen der **Strukturbildung** bzw. **Strukturbildungsprozesse**, wie sie sich als konstitutive Perspektiven von *Pädagogik im Betrieb* und als konkrete Form im Zusammenhang von betrieblicher Weiterbildung Ausdruck verschaffen: Fragen zu unbewusst wirkenden, symbolischen Ordnungen im Feld von organisationalen Einfassungen wie Betrieben und Unternehmen, welche die soziale Praktik ‚betriebliche Weiterbildung‘ konfigurieren und in bestimmter Weise strukturieren. Den versammelten Zugangslegungen und Aufarbeitungen ist entnehmbar, dass sie die Verfasstheit von Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb *kritisch* aufzudecken versuchen. Im Sinne von Lenzen würde dies bedeuten: „Eine strukturalistische und gleichzeitig kritische Erziehungswissenschaft würde sich in eine Wissenschaft von den Zeichen transformieren müssen, die im Erziehungsprozeß Macht haben, um diese Macht zu neutralisieren“ (Lenzen 1995, S. 561).

Bestimmung des Gegenstandsbereichs inkl. Vorstellungen zur Aufgabenspezifika

Die Varianten eines *strukturtheoretischen* Zugriffs auf den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* und betriebliche Weiterbildung lassen sich nicht wie bspw. die *systemtheoretischen* Rekonstruktionen (vgl. Kap. 6.1) und die *organisationstheoretischen* Rekonstruktionen (vgl. Kap. 6.3) zeitgeschichtlich aufbauend rekonstruieren, da im strukturtheoretischen Zusammenhang die Überlegung nicht von einem zentralen Referenzpunkt oder einem Impulsgeber – wie im systemtheoretischen Zusammenhang durch Luhmann bzw. Luhmann/Schorr – initiiert werden, sondern die Zugriffe auf theoretische Bezugspunkte und in Anspruch genommene Referenzen – bspw. aus der Arbeits- und Industriosozologie und der politischen Ökonomie – eher heterogen und selektiv von den Vertretern vorgenommen werden. Infolgedessen kann nicht bei den frühen Beiträgen und sozialgeschichtlichen Befunden und dies in Folge chronologisch aufbauend begonnen werden (wie bspw. bei den *erziehungstheoretischen* Legitimationen in Kap. 7.1).

Eine zeitgeschichtlich ältere Studie, welche von dem Soziologen Baethge vorgelegt wurde, richtet den Blick auf die Thematisierung des Zusammenhangs von *unternehmerischen Herrschaftsinteressen* und *Bildungspolitik*. Baethges Dissertation, die in der Schriftenreihe des Soziologischen Forschungsinstituts der Universität Göttingen unter dem Titel *Ausbildung*

und Herrschaft (Baethge 1970) publiziert wurde, positioniert den Ausgangspunkt bei der Interdependenz gesellschaftlicher Funktionsbereiche und hat die *ideologie-kritische* Inhaltsanalyse bildungspolitischer Stellungnahmen der Wirtschafts- bzw. Unternehmerverbände im Zeitkorridor von 1964 bis 1967 zum Gegenstand. Demnach stellt die Studie eher auf die *Makroebene* gesellschaftlicher Verhältnisse ab und hat noch nicht unmittelbar den Bezug zur *Mesoebene* der Organisation bzw. dem unmittelbaren Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb*. In der Retrospektive betrachtet könnte diese sorgfältig recherchierte *industri-soziologische Analyse*, die auf theoretischen Bezügen der *politischen Ökonomie* aufbaut, unter Verwendung von diskursanalytischen bzw. gouvernementalitätstheoretischen Zugangslegungen auch in der Gegenwart entstanden sein und wartet mit Erkenntnisparallelen auf, die für die weitere Betrachtung als bedeutsam anzusehen sind. Ein Grund dafür ist auch, dass in den Markierungen der zeitgeschichtlich folgenden Theoretiker wie Schmitz, Axmacher und Dewe Argumentationsübereinstimmungen erkennbar sind und vereinzelt auch aufeinander verwiesen bzw. Bezug genommen wird. Die Studie liefert, wie Baethge selbst formuliert,

empirische Aussagen, die belegen wie [...] Unternehmensorganisationen auf die Bildungspolitik Einfluß nehmen. Es sind keine strukturellen Aussagen über das Verhältnis von Kapitalismus und Bildungssystem überhaupt; sie besagen nicht, daß Unternehmensorganisationen so Einfluß nehmen müssen und auch nicht, daß sie künftig immer in der gleichen Weise Einfluß nehmen werden. (Baethge 1970, S. 31)

Eine weitere Studie – auf die nachfolgend noch eingegangen wird – wurde von Wittwer wesentlich später vorgelegt (vgl. Wittwer 1980 und 1982, S. 92 ff.): In einem Teilaspekt wird von dem Weiterbildungsforscher und Erziehungswissenschaftler Wittwer die Legitimierung betrieblicher Bildungsarbeit und letztlich ihre *Interessengebundenheit* anhand von offiziellen Stellungnahmen der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) mittels qualitativer Inhaltsanalyse untersucht. Im Hauptaspekt geht es Wittwer um die Rekonstruktion, wie Träger von Weiterbildungsmaßnahmen – in diesem Fall Wirtschaftsunternehmen – ihre Bildungsarbeit legitimieren und es stehen die zentralen Fragen nach Begründung, Rechtfertigung und Verbindlichkeitsbeschaffung im Zentrum der Analyse (vgl. Wittwer 1980).

Baethges gegenstandstheoretisches Interesse liegt darin zu ergründen, inwiefern sich für die Gesellschaft bedeutsame Effekte durch eine Interdependenz und gegenseitige Durchdringung gesellschaftlicher Teilbereiche ergeben (vgl. Baethge 1979, S. 249). Dieser Frage, die auf einer Makroebene angesiedelt ist, geht Baethge anhand des Verhältnisses von Institutionen der Wirtschaft und der Bildung nach und seine Analyse befasst sich dabei vor allem mit

1. der schulpolitischen Konzeption unternehmerischer Interessenorganisationen bzw. -verbände (Bundesverband der Deutschen Industrie/BDI, Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände/BDA und deren kultur- und wirtschaftspolitischen Einrichtungen: Deutsches Industriemuseum/DI, heute Institut der Deutschen Wirtschaft/DW, Deutscher Industrie- und Handelstag/DIHT, heute Industrie- und Handelskammertag/DIHK),
2. der unternehmerischen Berufsausbildungskonzeption mit dem Primat der Bindung der Berufsausbildung an den Betrieb
und
3. der Rolle, die der Betrieb als Bildungsfaktor im Sinne funktionaler Erziehung einnimmt (zum Betrieb als Erziehungsfaktor vgl. auch Kap. 7.1).

Die Studie belegt, dass eine Tendenz zur Ausbreitung – hier ökonomischer bzw. unternehmerischer Interessen auf andere Bereiche, speziell die Bildung bzw. die staatliche Bildungspolitik – vorliegt „und damit deren Funktionen verformen, womit die Herrschaft partialer Interessen über ihren Einfluß auf die gesellschaftlichen Institutionen total würde“ (vgl. Baethge 1979, S. 249; vgl. auch Axmacher 1974). Im Ergebnis kommt Baethge zu der Einsicht, dass es den unternehmerischen Spitzenverbänden zu allererst um die Abschirmung des Unternehmens vor öffentlicher Kontrolle sowie um die Herausbildung wirtschaftsdienlicher Einstellungsdispositionen und Verhaltensweisen, folglich weniger um die Vermittlung von Fertigkeiten und der Erzeugung von kritischer Reflexion geht (vgl. Baethge 1979, S. 224 ff.) und „daß ein erheblicher Teil der Bildungsarbeit und der bildungspolitischen Aktivität allein darauf gerichtet ist, über die Bildungsinstitutionen dieses kapitalistische Gesellschaftsverständnis allgemein verbindlich zu machen“ (Baethge 1970, S. 250). Baethge liefert durch seine Befunde, welche auf einer Makroebene anzusiedeln sind, Aussagen zu den Ansprüchen von Unternehmensinteressen, nicht über deren Wirkung (bspw. auf der Mesoebene der Organisation). Letzteres wäre mithin eine Frage, die sich in einer gouvernementalitätstheoretischen Analyse stellen würde oder nach Axmacher in der politischen Ökonomie, die „den Erziehungsprozeß als vom Produktionsprozeß dominiert“ (Axmacher 1974, S. 207) sieht. Axmacher thematisiert in einem Beitrag zur politischen Ökonomie den Ausbildungssektor der BRD und speziell den für den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* bedeutsamen Bereich „Erwachsenenbildung im Kapitalismus“ (Axmacher 1974). Axmacher, ebenfalls wie Baethge ein Soziologe, interpretiert die (damals westdeutsche) Erwachsenenbildung als Anpassungsinstanz an die herrschende (kapitalistische) Gesellschaftsform (vgl. ebd.), wenngleich relativierend eingeschränkt werden muss, dass die Wirkungen im unmittelbaren Referenzkontext, auf der Mesoebene der Organisation d. h. in Betrieben hierzu ergründet werden müssen (vgl. hierzu die später thematisierte Studie von Schmitz 1978). Dies ginge über eine Betrachtung von bildungspolitischen Stellungnahmen der Unternehmerverbände hinaus, die erstmals auf einer Makroebene verbleiben. Baethge sieht als generelles Bildungsziel der unternehmerischen Bildungspolitik die Vermittlung eines Weltverständnisses im Sinne einer identifikatorischen Bildungsarbeit, welches von der unmittelbaren Betriebsanschauung ausgeht (vgl. Baethge 1970, S. 251) und der Erhaltung der unternehmerischen Herrschaftsposition zuträglich sein soll:

So bleibt das Bekenntnis der Unternehmer zur demokratischen Verpflichtung des Bildungssystems ebenso deklamatorisch wie die Feststellung des BDI, daß „sich heute mehr denn je das Interesse der Wirtschaft an Bildung mit dem Individualinteresse der Bevölkerung (decke)“, schlichte Ideologie, suggestiver Identifikationsappell bleibt. Die unternehmerische Bildungspolitik bleibt eindeutig gebunden an die kapitalistische Ideologie und dient im oben beschriebenen Sinne der Festigung einer von Kapitalinteressen beherrschten Gesellschaft. (Baethge 1970, S. 253; vgl. auch Axmacher 1974, S. 180-206)

Und Baethges Befund, dass von der deutschen Wirtschaft und deren Interessenvertretung Weiterbildungsarbeit und so gesehen *Pädagogik im Betrieb* nicht als Beitrag zur Autonomie des Menschen gesehen wird, sondern sie zur Durchsetzung von deren Zielen zum Gegenstand der Politik gemacht wird, fand seinerzeit sogar außerhalb der Fachöffentlichkeit Resonanz (vgl. Der Spiegel 31/1968). In der frühen Analyse von Baethge lässt sich eine Ähnlichkeit zu heute im Kontext der Erziehungswissenschaft gängigen diskurs- und gouvernementalitätstheoretischen Argumentationsfiguren und Studien zum *Lebenslangen Lernen*

erkennen (vgl. bspw. Allheit 2009; Rothe 2011)⁴⁷, wenn Baethge bspw. von der „Absolutsetzung des privatwirtschaftlichen Unternehmens“ (Baethge 1979, S. 251) spricht, was mit der Foucault'schen Formel der „Generalisierung der ökonomischen Form“ korrespondiert. Die Frage nach bedeutsamen Effekten beantwortet Baethge mit:

Hier zeigt sich auch, daß die zunehmende Interdependenz gesellschaftlicher Funktionsbereiche [...] dahin tendiert, Herrschaft total zu machen, solange nicht alle gesellschaftlichen Teilbereiche in ihren Zielen von der übrigen Gesellschaft kontrolliert sind. Die unternehmerische Bildungspolitik zeigte diesen Sachverhalt deutlich. Indem sie ideologisch an die privatwirtschaftliche Gesellschaftsverfassung gebunden bleibt, versucht sie, der übrigen Gesellschaft über das Bildungssystem den Herrschaftscharakter des Produktionsprozesses aufzuzwingen und das bestehende Herrschaftsverhältnis aufrechtzuerhalten. (Baethge 1979, S. 254 f.)

Eine Diskursanalyse, die den Zusammenhang zwischen dem Wissensdiskurs und der betrieblichen Bildungsarbeit, jedoch primär auf das Feld der *Berufsausbildung* bezogen, untersuchte, wurde von der Berufspädagogin Ostendorf vorgelegt (vgl. Ostendorf 2004). In der mikrostrukturell-konzeptionellen Diskursanalyse, welche Ostendorf in Anlehnung an die Vorarbeiten von Foucault konzipierte, arbeitete sie heraus, dass nicht die breite Masse der Mitarbeiter, die weniger spezialisiert sind und über wenig exklusives Wissen verfügen, im organisationsspezifischen Wissensmanagementdiskurs in den Blick geraten, sondern eine starke Fixierung auf *High Potentials*, Schlüsselmitarbeiter und Experten erkennbar ist (Ostendorf 2004 und 2005, S. 10). Innerhalb dieses organisationsspezifischen Wissensdiskurses dominiert die Fixierung auf den Aufbau kreativen, innovativen Wissens. Ostendorf stellt kritisch die die Berufsausbildung betreffenden, rekonstruierbaren Ausschlussmechanismen heraus und formuliert:

Im betrieblichen Wissensdiskurs wird daher weder nach der Spezifik der Berufsausbildungssysteme, die berufliche Kompetenzen fördern, gefragt noch werden diese überhaupt erwähnt. Leitbild für die Entwicklung beruflicher individueller Kompetenzen ist eher eine universalistische Form der Personalentwicklung unter Betonung informeller selbstorganisierter Lernprozesse. [...] Verstärkt werden die Ausschlussmechanismen bezüglich der betrieblichen Berufsausbildung vor allem auch durch die

47 Im Rahmen von machttheoretischen Gouvernementalitätsstudien, in welchen der Fokus auf den Veränderungen von Regierungstechnologien und den Auswirkungen auf der Subjektebene liegt, steht insbesondere die Diskursanalyse der politischen Rede über das *Lebenslange Lernen* im Zentrum der Debatten (vgl. Allheit 2009, S. 78; Rothe 2011), welche selbstgesteuerte Lerngelegenheiten hochhält, die die Arbeit am eigenen Selbst subtil propagieren (vgl. Pongratz 2009 und 2010, S. 153 ff.; Wrana 2003). Diese Analysebeiträge aus dem Kontext der Erziehungswissenschaft stehen kontrafaktisch zum bildungspolitisch inspirierten Mainstream (vgl. hierzu Kap. 4) und es wird gleichsam von Rothe als Fazit ihrer diskursanalytischen Rekonstruktion bemängelt, dass „der überwiegende Anteil der Literatur in der Erwachsenenbildungsforschung [...] in einem tendenziell affirmativen Verhältnis zur bildungspolitischen Ausarbeitung des Konzepts“ (Rothe 2011, S. 167) steht (vgl. hierzu Kap. 7.3). Von Rothe wurde herausgearbeitet, dass die Inhalte des bildungspolitischen Diskurses einer subtilen Verschiebung anheimgefallen sind und zwar in der Form, dass nicht mehr von Bildungschancen, sondern von Arbeitsmarktchancen gesprochen wird, die eigenverantwortlich durch die Entwicklung von Selbsttechniken im Kontext von informellem, situativen Lernen erwirkt werden sollen (vgl. Rothe 2011). Durch dieses Umschwenken im Diskurs hat sich in einem latenten, historischen Prozess – dem Primat der Ökonomie folgend – eine Subordination vollzogen und für Allheit bedeutet dies, dass selbst einem diskreditierbaren Pseudo-Diskurs, wie dem zum *Lebenslangen Lernen*, noch eine erhebliche Wirkung zugebilligt werden muss (vgl. Allheit 2009, S. 86). Für Allheit lautet die dechiffrierte Formel: „Selbstgesteuertes Lernen in verwertbaren, fremdgesteuerten Kontexten, dies scheint eine der heimlichen Pointen des deutschen Lifelong-Learning-Diskurses zu sein“ (Allheit 2009, S. 83).

Etablierung des Leitbildes eines elitären Innovationssubjektes. Konkret einbezogen werden in die Konzepte fast nur die Personalentwicklung/Weiterbildung. (Ostendorf 2005, S. 9 f.)

Für den hier in Rede stehenden Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* ist die auf den Untersuchungsgegenstand der Berufsausbildung abstellende Studie von Ostendorf deshalb interessant, weil sie herausstellt, dass die Formen der betrieblichen Bildungsarbeit „diskursiv hervorgebracht“ werden (vgl. Ostendorf 2004 und 2005). Und Ostendorf stellt das kritische Potential derartiger Zugriffsweisen wie folgt heraus: „Diskursanalysen können somit für die wissenschaftliche und praxisorientierte betriebspädagogische Theorieentwicklung wichtige Impulse geben, indem sie Unhinterfragtes in Frage stellen, auf Macht-Wissens-Komplexe aufmerksam machen und eine Möglichkeit für die genauere Betrachtung des Rahmens beruflicher Bildung bereitstellen“ (Ostendorf 2004, S. 10).

An dieser Stelle sei auf die Querverweise in Zusammenhang mit den *systemtheoretischen* Rekonstruktionen (vgl. Kap. 6.1) Bezug genommen. Die systemtheoretischen Analysen (vgl. etwa Harney 1997; Harney 1998; Kuper 2000; Schrader 2011) charakterisieren die segmentäre Differenzierung der Weiterbildung als „Überschneidungsbereiche“ (vgl. Luhmann/Schorr 1999, S. 53; vgl. auch Kuper 1997, S. 130), in welchen die Weiterbildung als funktional und strukturell unbestimmt logiert und verweisen darauf, dass sich ihre Spezifizierbarkeit erst in Verbindung mit der Funktion und Struktur anderer Funktionssysteme ermitteln lässt – im jeweiligen (Reproduktions-)Kontext auf der Ebene von *Organisation*. Als Organisationszusammenhang ist die Weiterbildung dann an den Primat anderer Funktionssysteme gebunden (bspw. in der Form betrieblicher Weiterbildung an das Wirtschaftssystem). Durch die nicht von der Hand zu weisenden Kritiken, dass die Systemtheorie eine reine Beobachterposition (vgl. Brunkhorst 1995) einnehme und keine Entlarvungsabsicht (vgl. Kerber 2014) verfolgt, kann sie für eine (ideologie-)kritische Rekonstruktion nur bedingt in Anschlag gebracht werden, da sie nach dem Weiterbildungsforscher sowie Soziologen und Pädagogen Dewe „die notwendige Tiefenstaffelung und Detaildifferenzierung der real vorfindbaren Formen und Funktionen von Weiterbildung in Hinsicht auf unterschiedliche Adressaten, Wissensformen, Tätigkeitstypen, Karrieremuster, Rollenbeziehungen, Macht- und Herrschaftsinteressen der Beteiligten, ‚offizieller‘ und faktischer Ziele vermissen lässt“ (Dewe 2011, S. 70). Zumal sich nach der Weiterbildungsforscherin Gieseke Formunterschiede empirisch gerade auf der Strukturebene des Organisationalen beobachten lassen, die den Blick auf die innere Entwicklung von Weiterbildungsinstitutionen (vgl. Gieseke 2003, S. 10; vgl. auch Jütte 2002) richten, um solchermaßen intendierte Absichten und Wirkungen unterschiedlicher Weiterbildungsinterventionen zu verdeutlichen und zu beschreiben.

Für die folgenden – nun dezidiert gegenstandsbezogenen, d. h., auf den institutionellen Kontext Betrieb und das Feld der betrieblichen Weiterbildung abzielenden – Zugriffe liegt der Fokus auf der „Funktionsbestimmung“ (Schmitz 1978, S. 115) bzw. der Rekonstruktion von „Funktionen betrieblicher Erwachsenenbildung“ (Axmacher 1974, S. 191) oder explizit der „Aufgabenspezifik“ (Dewe 2011, S. 70) bzw. der „strukturellen Aufgabenspezifik von jeweiligen Weiterbildungsformen“ (Schwarz 2011, S. 136 und Schwarz 2017). Nach Axmacher bilden die „betrieblichen Strukturprinzipien“ (Axmacher 1974, S. 181) den Ausgangspunkt für eine Analyse und es ist nach Dewe davon auszugehen,

dass soziale Strukturen Produkte des handelnden Zusammenwirkens einer Mehrzahl von Akteuren sind, seien dies nun Individuen, Gruppen, soziale Bewegungen oder Organisationen. Umgekehrt wird jedes Handeln durch soziale Strukturen geprägt, etwa durch institutionelle Ordnungen [vgl.

hierzu die *organisationstheoretischen* Rekonstruktionen in Kap. 6.3; M. S.] oder durch die ungleiche Verteilung von Macht (vgl. Schimank 2010), wobei divergierende Interessen der Beteiligten unbedingt ins Kalkül zu ziehen sind. (Dewe 2011, S. 70; vgl. auch Schimank 2010)

Dergestalt könnten ebenso Übergangs- und Vermischungsphänomene empirisch lokalisiert werden, welche zwischen etwaigen systemtheoretisch rekonstruierten dichotomen Formen (berufliche vs. betriebliche Weiterbildung) vorhanden sind. Dies würde auch dem Einwand von Wittpoth zu den empirisch in Anschlag zu bringenden Funktionslogiken (vgl. Wittpoth 1997, S. 93) Rechnung tragen.

Als theoretisch gehaltvollen und gleichsam für weitere Analysen bedeutendsten Erklärungsversuch kann die Rekonstruktion des Erziehungswissenschaftlers Schmitz angesehen werden (dies explizit herausstellend vgl. Sauter 1995, S. 203; Kuper 2000, S. 29; Dewe 2011, S. 68), der in seiner empirischen Studie (vgl. Schmitz 1978) die Bestimmung von Formen und Funktionen **arbeitsbezogener Weiterbildung** im Kontext der organisatorischen Einheit Betrieb definiert hat, welche er als „Mitgliederschulung in Großorganisationen“ bezeichnet, da an Organisationsmitglieder adressiert. Die Studie untersucht **Weiterbildung und Personalpolitik** in Industrieunternehmen und war mit dem Forschungsprojekt „Erwachsenenbildung in Großorganisationen“ am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung verbunden, in dem Enno Schmitz, Wilke Thomssen, Wolfgang Lempert, Gero Lenhardt und Bernd Dewe mitgearbeitet haben. Schmitz' Ziel ist es, dass die Funktionen von Bildungsprozessen für die Effizienz und Bestandserhaltung von Organisationen einsichtiger und erklärbarer gemacht werden (vgl. Schmitz 1978, S. 9). Ausgehend von der quantitativen und qualitativen Bedeutungssteigerung und Expansion betrieblicher Weiterbildung (vgl. hierzu auch Kap. 9) und den Engführungen bildungsökonomischer Debatten (vgl. hierzu Kap. 5) hat Schmitz die Unterscheidung von drei empirisch abgesicherten Typen expliziert: *adaptive*, *regulative* und *berufsbezogene* Weiterbildung (vgl. Abb. 8). Diese hat er ausführlich noch unter dem Merkmal der qualifikatorischen Leistung für die jeweiligen Akteure bzw. Berufsrolleninhaber und ihrer Folgen für den beruflichen Status (Karriere) ergründet (vgl. Schmitz 1978, S. 117). Schmitz zentraler Befund lautet, „daß Funktionen beruflicher Weiterbildung sich nicht darin erschöpfen, die Leistungsfähigkeit von Arbeitskraft laufend aufrechtzuerhalten, sondern daß sie auch dazu dient [sic!], die Loyalität und die Bereitschaft der Beschäftigten, den vorgegebenen Leistungsansprüchen zu folgen, stabil zu halten“ (Schmitz 1978, S. 11).

Typ 1: *Adaptive* Weiterbildung

Die *adaptive* Weiterbildung bezieht sich in erster Linie auf Formen der Vermittlung von aktuellem, technisch-instrumentellem Wissen, was aufgrund (technischer) Neuerungen immer wieder einen Anpassungsbedarf für Beschäftigte bzw. Organisationsmitglieder erzeugt. Für Schmitz stehen arbeitsplatzspezifische Defizite, die Vermittlung von Spezialqualifikationen im Zusammenhang von technisch-organisatorischen Umstellungen und Neuerungen im Zentrum. Adressaten sind Beschäftigte in ausführenden Sektoren, meist unterhalb der Führungsebene, und in der Regel ist dieser Typ von Weiterbildung nicht mit Aufstiegschancen verbunden. Demzufolge entspricht dieser Typ weitgehend dem *bildungsökonomischen* Begründungsmuster der Weiterbildung (vgl. hierzu auch Kap. 4) und Schmitz erkennt der bildungsökonomischen Position in Bezug auf die *adaptive* Weiterbildungsform einen gewissen Stellenwert zu.

Weiterbildungsprozesse im parzellierten Feld Betrieb/Unternehmen			
Weiterbildungstyp	adaptive Weiterbildung (gelegentliche/okkasionelle Anpassungsweiterbildung)	regulative Weiterbildung	antizipatorische Weiterbildung (selektive Aufstiegsweiterbildung für ausgewähltes Personal; bei Schmitz: berufsbezogene Weiterbildung)
Innerbetriebliche Ausgangslage und Maßnahme	alltägliche betriebliche/organisations-/produktionsbezogene Arbeitsroutine ohne systematische Weiterbildungsnotwendigkeit	Unternehmens-/organisationsrelevante Sinnvermittlung und Resozialisierung durch rollenspezifisches Deutungswissen bzw. Enkulturationswissen ›collective situational adjustment‹	Fachwissensvermittlung von rollenspezifischem und qualifikationsbezogenem Wissen
Wissen	berufsrollenspezifisches bzw. arbeitsplatzspezifisches Basiswissen als Anpassung an Neuerungen, plus Extrafunktionaler Grundqualifizierung	Wertewissen; Betriebskulturwissen, habituelles Wissen, Herrschaftsideologien, allgemeinrelevante Deutungsmuster zwecks betriebskultureller Verhaltensänderung bzw. -anpassung	Fachliches Qualifikationswissen und Führungstechniken zwecks Höherqualifizierung (Aufstieg) in techn./kaufm. und sonstige Führungsbereiche
Weiterbildungsziel	Sicherstellung der Durchschnittsarbeitskraft	Sozialisation des Betriebsangehörigen (ab mittlerer Führungsebene) als ›Mitglied‹ einer ›Gemeinschaft‹ und (Organisations-)kultur	Personalpolitische Platzierung von best. Mitarbeitern, um professionelles Handeln in sachlicher, sozialer und personaler Hinsicht zu sichern
Position der Adressaten	Betriebsangehörige als Berufsrolleninhaber bzw. einfacher Arbeitsplatzinhaber (potentiell austauschbar)	Betriebsangehöriger als ›Mitglied‹ einer Betriebskultur und ›Repräsentant‹ des Unternehmens bzw. aktiver Distributant einer Betriebsideologie	Betriebsangehöriger als Experte
langfristiger Zweck	Aufrechterhaltung der basalen Produktion und organisationalen Reproduktion	Erzeugung der ›Einsicht‹ in die Notwendigkeit einer spezifischen Herrschaft und ökonomischen Logik; Identifikation mit dem Unternehmen, Internalisierung von betriebspolitischen Werten; Selbsttechnologien erzeugende ›Resozialisierung‹	Aufrechterhaltung technologischer, sachlicher und kundenbezogener Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmen

Abb. 8: Gegenüberstellung von adaptiver, regulativer und antizipatorischer Weiterbildung (Dewe 2017, S. 169; Modifikation: M. S.)

Typ 2: Berufsbezogene Weiterbildung

Die *berufsbezogene* Weiterbildung umschließt Weiterbildungsaktivitäten, die sich vom Inhalt sowohl auf fachliche Qualifikationen, soziale Orientierungen und Umgangsformen als soziale Techniken beziehen. Diese Weiterbildungselemente erweisen sich im Rahmen von individuellen und personalpolitischen Strategien als Legitimationsgrundlage für Karriere. Adressaten sind technische Angestellte, Meister, Mitglieder des mittleren Managements. Schmitz zufolge bietet diese Form der Weiterbildung Motivationsanreize für innerbetriebliche Konkurrenz um Aufstiegspositionen, wohingegen Sauter mit Verweis auf die Schmitz'schen Befunde relativierend deutlich macht, dass „angesichts der begrenzten Anzahl von Aufstiegspositionen [...] die Weiterbildung in dieser Funktion, insbesondere in Zeiten rezessiver Arbeitsmarkttendenzen, rasch an ihre Grenze [stößt; M. S.], da sich der erfolgreiche Aufstieg durch Weiterbildung nur noch selten praktisch bestätigen lässt“ (vgl. Sauter 1995, S. 203). Dieser empirische Befund von Schmitz korrespondiert zudem mit den theoretisch-kategorialen *systemtheoretischen* Rekonstruktionen, in welchen zwischen einer betrieblichen Form der Weiterbildung unterschieden wird, die auf eine Organisationsreferenz verweist und zur *organisationalen* Reproduktion des Betriebs durch Personal verausgabt wird, sowie einer beruflichen Form der Weiterbildung, die sich auf Personen bezieht und die *personale* Anschlussfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt prozediert, sich demnach, je nach Konjunkturlage, als karrieredienlich erweisen könnte (vgl. Kap. 6.1). Der Weiterbildungsforscher und Erziehungswissenschaftler Dörner formuliert bezugnehmend auf die *systemtheoretische* Rekonstruktion: „Relevant ist Weiterbildung hier in funktionaler Hinsicht als formale Voraussetzung für eine – zwar nicht streng geplante, jedoch anvisierte – Aufstiegskarriere im Unternehmen, die dennoch als beruflich gerahmt wird“ (Dörner 2017, S. 190). Hier ist anzumerken, dass in der Studie von Schmitz – der Untertitel lautet „Berufliche Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen“ – generell von beruflicher Weiterbildung gesprochen wird, wobei die strukturellen Differenzen – diese bilden gleichsam den Kern der Studie – rekonstruiert wurden. Von Dewe wird – wie sich in der weiteren Rekonstruktion noch zeigen wird – dieser Weiterbildungstypus als *antizipatorische* Weiterbildung bezeichnet, in der primär (berufs-)rollenspezifisches Qualifikationswissen im Zentrum steht, welches sich als karriere- und rekrutierungsrelevant erweisen kann. So gesehen vermeidet Dewe durch einen strukturtheoretischen Zugriff im Rahmen seiner Formanalyse eine voreilige abschottende begriffliche Differenz von Beruf vs. Betrieb und versucht über eine Tiefenstaffelung die jeweils intendierten Absichten und Wirkungen unterschiedlicher Bildungsinterventionen herauszuarbeiten, um dort Differenzen festzustellen, wo systemtheoretische Zugriffe eher Einheit, Gleichförmigkeit oder Dichotomie erkennen lassen (vgl. Dewe 2011, S. 70).

Typ 3: Regulative Weiterbildung

Die *regulative* Weiterbildung wird von Schmitz aufgrund der empirischen Befunde als die bedeutsamste Form (und erstmals empirisch) rekonstruiert und sie tritt nach Ansicht verschiedener Fachvertreter immer mehr in den Vordergrund (vgl. Axmacher 1977, S. 102; Sauter 1995, S. 203; Dewe 2011, S. 73 ff.). Ihre zentrale Funktion liegt in der Bewältigung von Legitimationsproblemen, welche aus der betrieblichen Kooperation entstehen bzw. sich ergeben. Der inhaltliche Fokus liegt primär auf der Vermittlung und Aneignung von Orientierungs- und Deutungswissen bzw. „Rechtsnormen und Interpretationsregeln des Arbeits- und Sozialrechts, Techniken sozialer Interaktion (Führungsstile, Diskussions-techniken, Rhetorik usw.), ein ökonomisches und sozialwissenschaftliches Orientierungs-

wissen sowie sozialtechnologisch verwendbare Kenntnisse der Psychologie“ (Schmitz 1978, S. 46).⁴⁸ Die Adressaten sind überwiegend Führungskräfte des unteren und des mittleren Managements sowie auch Betriebs- und Personalräte, die qua ihrer Position im betrieblichen Kontext über ein Deutungsmonopol hinsichtlich betrieblicher Realität und demnach die eingegrenzte Deutung sozialer Sachverhalte festlegen und verfügen können (vgl. Schmitz 1978, S. 117). Kuper, der im Stile systemtheoretischer Rekonstruktionen (vgl. Kap. 6.1) agiert, interpretiert das Vorgehen von Schmitz wie folgt:

In seiner empirischen Untersuchung interpretiert Schmitz die Entstehung dieses Typus der Weiterbildung im Zusammenhang mit einer Annäherung der Tätigkeit von Führungskräften an einem professionellen Aufgabenzuschnitt; ihre Professionalität erstreckt sich im wesentlichen [sic!] auf die Verfügung über ein Interpretationsmonopol und daran anschließende Wissensvermittlung, mit denen sie nachgeordneten Mitarbeitern zum Zweck der Motiverzeugung entgegenreten. (Kuper 2000, S. 30; vgl. auch Lorenz/Schwarz 2012; Schwarz/Ferchhoff/Vollbrecht 2014)

Zu einer derart gelagerten Funktionserfüllung, dies stellt auch Axmacher heraus, bedarf es der Akteursgruppe der Führungskräfte (vgl. Axmacher 1977, S. 99; vgl. auch Sass et al. 1974, S. 60 f.), die eine entsprechende soziale Integration qua prominenter Stellung und Vorbildrolle für Ihre Mitarbeiter ermöglichen. Auch Wittwer weist auf diesen Aspekt hin: „Den Vorgesetzten ist eine Schlüsselrolle bei der Lösung der sozialen Probleme im Betrieb zugeacht. Über ihre einheitliche Weiterbildung will man bei den Beschäftigten ein bestimmtes kollektives Verhalten erreichen“ (Wittwer 1982, S. 225). Auch Wittpoth, stellt den Gehalt der Analyse von Schmitz heraus und schließt sich dem an: „Auf diesem Gebiet müssen Führungskräfte, deren Rekrutierung nach Maßgabe ihrer Loyalität und ihres fachlichen Könnens erfolgt, geschult werden, damit sie Interpretationsmonopole aufbauen und behaupten können. In dieser [...] Psychologisierung betrieblicher Kommunikation ‚reguliert‘ Weiterbildung mittelbar, im Anschluß an eine ‚klassische‘ Qualifizierung“ (Wittpoth 1997, S. 77).

An dieser Stelle birgt die Studie und die Rekonstruktion der regulativen Weiterbildungsform von Schmitz weitere Potentialität: Es lässt sich im Nachgang zeigen, dass sich ein Rückgriff auf einen professionstheoretischen Zugang (vgl. hierzu ausführlich Dewe 2012; Lorenz/Schwarz 2012; Schwarz/Ferchhoff/Vollbrecht 2014) – und hier speziell die strukturtheoretische Terminologie (vgl. Oevermann 1996, S. 70-182)⁴⁹ – als anschlussfähig für die Erklärung

48 Sauter (vgl. 1995, S. 480 f.), der sich auf die industriesoziologische Studie von Sass et al. (1974) bezieht, benennt in Bezug auf folgende Adressatengruppen spezifische inhaltliche Schwerpunkte:

1. Führungskräfte: Menschenführung (Sozialtechniken), Managementtechniken und Betriebswirtschaft
2. Technische Angestellte: Kurse über Spezialprobleme (wie Strahlenschutz, Lasertechnik oder Netzplantechnik, Verhandlungstechnik, Verkaufsschulung und Kostenrechnung)
3. Kaufmännische Angestellte: Verkaufsschulung (Marketing-Seminare), elektronische Datenverarbeitung, Volks- und Betriebswirtschaft, Budgetierung, Lohn- und Gehaltsabrechnung, Sprachkurse sowie Veranstaltungen über betriebliche Zusammenhänge
4. Facharbeiter: REFA-Lehrgänge, Mess- und Regeltechnik, Schweißlehrgänge, Elektronik/Elektrotechnik, neue Fertigungstechniken;
5. Ungelernte/angelernete Arbeitskräfte: Anlernqualifizierung, Einarbeitung am Arbeitsplatz, Sprachkurse für Ausländer, Vorbereitungslehrgänge für Facharbeiterprüfungen.

49 *Profession, Professionalität und Professionalisierung* beschreiben im wiss. Diskurs unterschiedliche Dimensionen: Während Profession als soziales Aggregat und besondere Berufsform (vgl. Kurtz 2005) und Professionalisierung als sozialer bzw. gesellschaftlicher Aushandlungs- und Durchsetzungsprozess inkl. damit verbundener Marktschließungsstrategien in einer Außenstruktur beschrieben werden kann, weist Professionalität eine Handlungsorientierung in einer opaken Binnenstruktur auf (vgl. Nittel 2000; Nittel/Dellori 2014; Schwarz/

von Führung bzw. Führungshandeln im Kontext von Organisation erweist, da sich dieser Ansatz u. a. am Kreuzungspunkt von organisationaler Funktion und personaler Konkretion oszillierend bewegt. Hierbei ist vorrangig zu relativieren, dass die Führungskraft nicht per se mit der Figur des Professionellen gleichgesetzt werden darf bzw. Führungshandeln im Kontext organisationaler Strukturen nicht mit professionellem Handeln uneingeschränkt identisch ist. Vielmehr eröffnen die Analyseergebnisse von Schmitz nach Dewe Freiräume um zu rekonstruieren, dass Führungshandeln sich strukturtheoretisch mitunter eines Elements professionellen Handelns bedient (vgl. Dewe 2012): Professionelles Handeln ist darauf ausgelegt, im Kristallisationsort von konkreten Fällen akut gewordene Deutungsnotwendigkeit in Bezug auf sozialtypische Handlungsprobleme zu bearbeiten. Der Professionelle ist hierbei in seinem Handeln auf eine umfassende Problemsicht ausgerichtet – gem. individueller Fallbeurteilung bei universeller Regelanwendung inkl. der widersprüchlichen Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung in der stellvertretenden Krisenbewältigung. Für den führend Handelnden (Führungskraft) gilt hier das Gleiche wie für den professionell Handelnden (Professional) – in Konsequenz an das von Luhmann/Schorr identifizierte Technologiedefizit –, dass er „in strukturell ungewissen Kontexten unter Handlungs- und Entscheidungsdruck [steht; M. S.], bei gleichzeitig bestehender Begründungs- und Legitimationsverpflichtung“ (Helsper 2002, S. 19; vgl. auch Ferchhoff/Schwarz 2014). Gerade im Kontext von Organisationen, die ihre Stärke aus der Zurverfügungstellung von Stabilität und Ordnung ziehen, wird Führung als die soziale Adresse für den Umgang mit Unsicherheit (vgl. Nittel 2000, S. 224 und Ferchhoff/Schwarz 2014, S. 50 f.) implementiert, um als Regulativ situativ „Begründungshilfen für die Zwecke und Leistungsansprüche von betrieblicher Kooperation“ (Schmitz 1978, S. 118) zu offerieren. Führung bietet – als ein besonderer Handlungstypus – nach Dewe Antworten auf im alltäglichen Interaktionsfluss in Organisationen nicht behebbare Regeldefizite an und hält soziale Unterstützungsleistungen für die Bewältigung problematisch gewordener, aber auch prinzipiell bedrohter Handlungswirklichkeiten bereit (vgl. Dewe 2012, S. 250).

Führungshandeln als Vermittlungsprozess zwischen Handlungsorientierungen der Begründung einerseits und der Entscheidung andererseits ist vor allen Dingen Beobachterverhalten [...]. Beobachter sein bedeutet, in einem metasprachlichen Bereich gleichsam zu operieren und Unterscheidungen von Unterscheidungen oder Bestimmungen von Bestimmungen zu machen, welches das jeweilige Organisationsmitglied, oder in anderen Kontexten der „Laie“, der Ehrenamtliche oder der

Ferchhoff/Vollbrecht 2014). Divergente professionstheoretische Zugänge zur Bestimmung eines Begriffs von Professionalität beziehen aktuell Ansätze *systemtheoretischer*, *strukturtheoretischer*, *interaktionistischer* sowie *biographie-* und *kompetenztheoretischer* Prägung und Provenienz mit ein, um aus einer gesellschaftstheoretischen Perspektive Strukturbedingungen für Professionalität im Sinne einer „Grammatik institutionalisierten pädagogischen Handelns“ herauszuarbeiten (vgl. Schwarz/Ferchhoff/Vollbrecht 2014). Die von Dewe vorgenommene Interpretation des Führungshandelns rekurriert auf die *strukturtheoretische Professionstheorie* Oevermanns (vgl. Oevermann 1996), in der die Hervorbringung einer Handlungsstruktur (universelle Regelanwendung und hermeneutisches Fallverstehen) im Zentrum steht, die es ermöglicht, Handlungs- und Entscheidungsprobleme stellvertretend zu deuten. Oevermann gilt nach Reckwitz als einer der wenigen, die den strukturalistischen Theorierahmen in der deutschen Soziologie aufnehmen (vgl. Reckwitz 2006, S. 243 ff.). Oevermann entwickelte darüber hinaus eine Methodologie, welche er als objektive Hermeneutik oder strukturelle Hermeneutik für die Analyse übersubjektiver Sinnmuster im Kontext einer poststrukturalistischen Kulturtheorie skizziert und er beruft sich hierbei auf Vorarbeiten von Lévi-Strauss. Zur Rekapitulation der sozialtheoretischen Grundlagen erweist sich die Theorierekonstruktion von Reckwitz als spezifizierend (vgl. Reckwitz 2006, S. 243-262), da von Oevermann das methodologische Programm nur bedingt in einer monographisch zusammenhängenden Form publiziert wurde.

„Amateur“ nicht zu leisten vermag. Diese Unterscheidungen von Unterscheidungen sind in dem diskutierten Falle professionellen Führungshandelns somit Relationierungen zweiter Ordnung. (Dewe 2012, S. 252 f.)

Dewe, der die o. g. durch die Analyse von Schmitz freigelegten Räume thematisiert, macht die professionstheoretische Perspektive (vgl. Schwarz/Ferchhoff/Vollbrecht 2014; Dewe/Schwarz 2013; Dewe 2012) für einen erziehungswissenschaftlich interessierten Diskurs zur Thematik Führung fruchtbar. Er blickt explizit auf Strukturmerkmale im Handlungstypus von Führung im Kontext von organisationalen Gegebenheiten, was in herkömmlichen Vortragsstücken zur Aufarbeitung von Führung und Management teils nur verkürzt erfolgt. Die erziehungswissenschaftliche Reflexion von Führung und Leitungshandeln ist im deutschsprachigen Raum noch relativ jung (vgl. Schiersmann/Iller/Remmele 2001). Die wenigen erziehungswissenschaftlichen Studien, die ein wissenschaftliches Theoriewissen in Bezug auf *Pädagogik im Betrieb* bzw. betriebliche Weiterbildung anbieten (vgl. Robak 2004), kritisieren hauptsächlich, dass in vielen zu dem Thema erschienenen Verlautbarungen Theorien und Ergebnisse unverbunden nebeneinanderstehen (Robak 2004, S. 43) und die Autoren dazu neigen würden, Pädagogik als verkürzte Maßnahmenpädagogik zur profanen Ausgestaltung von (betrieblicher) Handlungspraxis zu reduzieren sowie in Konsequenz zu instrumentalisieren (vgl. Kap. 7.3).

Die o. g. Gruppe der Führungskräfte stellt das Hauptkontingent der Teilnehmer an betrieblicher Weiterbildung (vgl. bereits die frühe industriesoziologische Analyse „Weiterbildung und betriebliche Arbeitskräftepolitik“ von Sass et al. 1974, S. 60), was auch mit den Ergebnissen der gegenwärtigen Weiterbildungsberichterstattung korrespondiert (vgl. differenzierend Kap. 9). Damit stimmen die aktuellen Befunde in dieser einseitigen Teilnehmer- bzw. Zielgruppenverteilung mit den frühen Befunden von Schmitz überein, was die These bestätigt, dass von einer Polarisierung der Qualifikationsanforderungen gesprochen werden kann. Sauter kommentiert die in die Diskussion eingeführten Schmitz'schen Thesen, die sich mit den Daten der Surveys aus der gegenwärtigen Weiterbildungsberichterstattung decken, wie folgt:

Im Bereich der betrieblichen Weiterbildung setzen sich in den letzten Jahren die betriebsintern durchgeführten Veranstaltungen gegenüber einer Beteiligung an externer Weiterbildung immer stärker durch, obwohl die betroffenen Führungskräfte externe Weiterbildung bevorzugen. Dieser international bestätigte Trend, der auf dem Hintergrund der allgemeinen Autonomiestrategien von betrieblicher Organisation zu sehen ist, unterstreicht die steigende Bedeutung betriebszentrierter Teilarbeitsmärkte und weist zugleich auf die begrenzte Wirksamkeit öffentlicher Arbeitsmarktpolitik hin. (Sauter 1995, S. 206)

Für Betriebe und Unternehmen eröffnet sich durch die Leistungen der regulativen Weiterbildung nach Schmitz die Bearbeitung einer prekären Spannungslage, welche sich nach Kuper als „Dilemma zwischen dem Primat der ökonomischen Zielsetzungen und der Orientierung an sozialer Harmonie“ (Kuper 2000, S. 30) offenbart. Regulative Weiterbildung kann hier durch das Eingreifen von mit Sozialkompetenz ausgestatteten Führungskräften bzw. Trägern von Managementfunktionen harmonisierend, stabilisierend und letztendlich herrschaftssichernd wirken, indem die Interpretation betrieblicher Realität begründet und rationalisiert und das Aufbrechen des o. g. Dilemmas verhindert wird. Hierbei handelt es sich um einen Aspekt, der sich als Problematik der Legitimation des innerbetrieblichen Ordnungs- und Leistungsgefüges für jeden Betrieb als organisatorische Einheit individuell und gesondert

stellt (vgl. Kuper 2000, S. 127; vgl. zur einzelbetrieblichen Ausrichtung auch Harney 1998 bzw. Kap. 6.1) – ein theoretischer Aspekt, der sich auch in der Tendenz zu innerbetrieblichen und informell gestalteten Formen der Weiterbildung empirisch niederschlägt (vgl. Kap. 9 und 12). Ein Kurzschluss mit überbetrieblichen Orientierungsgrößen erweist sich für das soziale System Einzelbetrieb als nicht ausreichend in Bezug auf die unmittelbare Aufrechterhaltung von Zahlungsfähigkeit, die jedes ‚Wirtschaftssubjekt‘ als Eigenleistung zu erbringen hat. Dass sich mittelbar jedoch etwaige überbetriebliche Orientierungsgrößen als dienlich erweisen (können), wie sie sich im Rahmen des neoliberalen bzw. ökonomiedienlichen Diskurses zum *Lebenslangen Lernen* (vgl. Allheit 2009; Rothe 2011) als allgemein propagierte Selbsttechnologien Ausdruck verschaffen, wurde im Zusammenhang mit diskursanalytischen Zugangswegen bereits ausgeführt. Für die theoretische Rekonstruktion ist jedoch zunächst zentral, dass sich die Segmentierung der Weiterbildung – systemtheoretisch als strukturelle Koppelung je Emergenzbereich bzw. Reproduktionskontext damit erklären lässt.

Für Schmitz hat sich die Form der regulativen Weiterbildung, auch aufgrund des Versuchsaufbaus und dem o. g. operationalisierenden Merkmal der Berufsstatusveränderung, als nicht karrieredienlich bzw. aufstiegsrelevant erwiesen, was ggf. unter heutigen Gesichtspunkten zu revidieren ist bzw. durch Belege empirisch abgesichert werden müsste. Das regulative Moment erklärt sich insofern als *steuerndes Politikmittel* über eine organisationsstützende und herrschaftssichernde Funktion und Weiterbildung wird infolgedessen nach Schmitz als betriebsstrategisches Mittel der Personalpolitik erkannt (vgl. Schmitz 1978, S. 257 ff.; Schmitz 1980). Die Schmitz’sche Formel „Leistung und Loyalität“ gibt Auskunft über die Funktionsbestimmung betrieblicher Weiterbildung. Auch Wittpoth erkennt an: „Weiterbildung leistet hier die Versorgung betrieblicher Kommunikation mit Motiven“ (Wittpoth 1997, S. 76). Und Sauter macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass „die mit Hilfe der Weiterbildung zu realisierenden Ziele der strukturellen Stabilisierung, der sozialen Integration sowie der Änderung der persönlichen Einstellungen und sozialen Verhaltensweisen zunehmend selbstbewußter und sicherer von Seiten der Unternehmer artikuliert und vertreten werden“ (Sauter 1995, S. 203). Dergestalt ist beobachtbar, dass es in der Gegenwart inzwischen opportun ist, von *Corporate Identity*, *Unternehmenskultur* und *Leitbildentwicklung* bzw. *loyalty programs* zu sprechen (vgl. differenzierend Kap. 12)

Die Befunde von Schmitz sind die zeitlich ersten zur Funktionsbestimmung betrieblicher Weiterbildung und weisen daher der Studie einen grundlagenbildenden Status, wenn nicht sogar den Charakter eines *Klassikers* zu. Die Arbeiten von Schmitz werden aktuell vorrangig durch Dewe unter der Fragestellung theoretisch weitergeführt, wie sich die äußeren Voraussetzungen und die inneren Strukturen von regulativer Weiterbildung konstituieren (vgl. Dewe 2011 und 2017). Für Dewe, der auch auf Vorarbeiten von Axmacher zur politischen Ökonomie rekurriert, stellt sich im Nachgang zu Schmitz in Bezug auf die als am bedeutendsten erachtete Form der regulativen Weiterbildung die zentrale Frage, „wie Legitimation und Loyalität mit Mitteln der Bildung zu beschaffen“ (Axmacher 1977, S. 102) sind. Dewes erkenntnisleitendes Interesse ist auf die Verfahrensweise von Weiterbildungsprozessen bezogen, die sich – wie Schmitz zeigen konnte – primär auf die Regulierung der sozialen Beziehungen innerhalb von Arbeitsorganisationen richten und denen eine regulative Funktion zur Herrschaftssicherung und Bestandsstabilisierung zufällt. Anhand des Bedeutungszuwachses derartiger Vermittlungsprozesse, die sich im Kontext von Arbeitsorganisationen als spezifisches Institutionengefüge zunehmend mehr Ausdruck verschaffen, orientiert sich die anschließende Analyse an der Frage, wie rationalistische, organisationsseitig prozedierte

Legitimations- und Begründungsmuster als sekundäres Symbolsystem sich mit den kulturell eingebetteten Deutungen der beschäftigten Organisationsmitglieder bzgl. der sozialen Realität verschränken und welche Inkonsistenzen und Brüche sich hieraus mitunter ergeben (vgl. Dewe 2016). Diese sekundären Symbolsysteme – eine Kategorie, die in der Diskussion zur regulativen Weiterbildung von Schmitz und Thomssen eingeführt wurde (vgl. Schmitz/Thomssen 1977) –, stellen für Dewe symbolische Ordnungen bzw. Gewalten dar, welche zur Konstitution von Bewusstsein sozialer Praktiken und Realität beitragen sowie strukturierend auf sekundäre Sozialisationsverläufe im Kontext von Betrieben als organisatorischen Einheiten wirken. Die Erwachsenenbildung im Allgemeinen und *Pädagogik im Betrieb* im Besonderen wären, isoliert betrachtet, sodann bildungssoziologisch als ein deutender Prozess der Aneignung symbolisch repräsentierter Wirklichkeit zu fassen (vgl. Dewe 1982 und 1999). Hierin sieht Dewe die Aufgabenspezifität verortet.

Damit erfährt die theoretische Betrachtung des Untersuchungsgegenstands *Pädagogik im Betrieb* eine Umjustierung in Richtung einer **(personal-)politischen Sozialisationsinstanz**, die sich in „legitimationsbezogener Absicht und loyalitätserzeugender Perspektive“ (vgl. Dewe 2010, S. 73) als Steuerungsinstrument an (Teil-)Kollektive richtet. Durch den differenzierenden Ausbau und die immense Expansion betrieblicher Weiterbildung eröffnen sich für Betriebe wachsende Kontrollmöglichkeiten, welche sich als Sozialisationsprozesse theoretisch rekonstruieren lassen, in denen die soziale Integration, die Veränderung individueller Einstellungen und Verhaltensweisen sowie die Ausrichtung auf kollektiv geteilte normative Orientierungen im Zentrum stehen: „Weiterbildungsbedarf wird [...] nicht mehr isoliert auf individuelle fachliche Qualifikationsdefizite bezogen, und dementsprechend ist die betriebliche Weiterbildung nicht mehr primär an individuellen Lernprozessen orientiert“ (Sauter 1995, S. 204), was im Kontext der *lehr-/lerntheoretischen* Legitimationen (vgl. Kap. 7.3) – als individualpädagogische Perspektive – (noch) die wesentliche Begründungsbasis bildet. Weitere Anchlüsse bietet ein *organisationstheoretisch* inspirierter Zugang (vgl. Kap. 6.3), in welchem die Organisation als Prozess und jenseits einer reinen instrumentellen Rationalitätsannahme rekonstruiert wird. In diesen Ansätzen dominieren Zugriffe, die es ermöglichen, Organisationen als Institutionen zu fassen, die nicht mehr von ihren Zielen, sondern von den verfügbaren Mitteln her gedacht und rekonstruiert werden. Organisationen wird hierbei der Status eines Akteurs zugewiesen, so dass nicht nur Lern- und Veränderungsprozesse *in*, sondern auch *von* Organisationen einer *erziehungswissenschaftlichen* Diskussion zugeführt werden können.

Pädagogik im Betrieb bzw. konkret betriebliche Weiterbildung ist – nach Sauter – theoretisch als *Sozialisationsinstanz* rekonstruierbar und praktisch als *personalpolitisches Instrument* dechiffrierbar und darauf gerichtet,

durch Veränderung normativer Orientierungen eine Identifizierung mit den unternehmerischen Leitideen und Organisationszielen zu fördern sowie die Arbeitsmotivation der Beschäftigten und zugleich die Effektivität der Organisation zu steigern. Dabei dominieren die kollektiven Anpassungs- und Lernprozesse von Organisationseinheiten [vgl. *collective situational adjustment* als situative Kollektivanpassung bei Schmitz 1978; M. S.], während individuelle Bildungsmotive in den Hintergrund treten. (Sauter 1995, S. 204)

Dewe und Axmacher können mit ihren vorwiegend theoretisch-kategorial angelegten Analysen im Nachgang (Dewe) bzw. parallel (Axmacher) zu Schmitz zeigen, dass es sich bei der dominanten Form der regulativen Weiterbildung um eine transformative Intervention

handelt, die „jenseits qualifikatorischer und pädagogischer Intentionalität in organisations- und personalpolitischer Perspektive mit der Bewältigung von Legitimationsproblemen innerbetrieblicher Kooperation“ (Dewe 2011, S. 68) befasst ist und demnach nicht den vielfach bildungspolitisch strapazierten Qualifikations- oder Kompetenzerwerb befördert (vgl. Kap. 4). Für Dewe kommt regulative Weiterbildung der Form nach sog. „ideologischen Staatsapparaten“ (Althusser 1977 in Dewe 2011, S. 74) gleich und er schließt sich der These von Axmacher an, dass es sich bei solchen Formen um eine „imaginäre Bildungsform“ (Axmacher 1977, S. 103) handelt, die „zwischen Legitimationsproduktion und Hilfe zur Eigenkonditionierung der Mitarbeiter“ (Dewe 2017, S. 162) anzusiedeln ist.

Gemessen am Maßstab der Zurechenbarkeit von Weiterbildungsteilnahme und Karriere wie auch beurteilt nach dem Kriterium des Erwerbs individuellen Problemlösungswissens im Rahmen der Partizipation an betrieblicher oder organisationsinterner Weiterbildung erweist sich die regulative Weiterbildung als ‚imaginäre Bildungsform‘, da sie weder ein Qualifikationsproblem zum Inhalt hat noch mit Kompetenzerwerb bzw. Kompetenzansinnen korrespondiert. (Dewe 2011, S. 89 f.)

Für Axmacher selbst lässt sich die Imagination noch weiter auf die gesamte *Pädagogik im Betrieb* ausdehnen – sofern es sich um rezeptologische Konzeptentwürfe unter technokratischer Verwendung handelt:

Ähnlich wie in der ›Bildungsökonomie‹ Bildung im Kapitalismus auf ihren Begriff gebracht wird, auf Ökonomie, verrät die ›Betriebspädagogik‹ – in aller Deutlichkeit dort, wo sie auf ihre Schranken stößt und diese noch pädagogisch reflektiert –, daß in ihr der Betriebszweck über die Pädagogik dominiert. (Axmacher 1974, S. 180)

Und weiter an anderer Stelle: „Der kapitalistische ‚Betriebszweck‘ als formbestimmendes Moment der betrieblichen Erwachsenenbildung determiniert darüber hinaus weiter ihre Inhalte, wie ein Blick auf Unterrichtsprogramme und die ihnen zugrunde liegenden pädagogischen Intentionen zeigt“ (Axmacher 1974, S. 191).

Sauter stellt die **Aufgabenspezifik** von *Pädagogik im Betrieb* pointiert fest: „Demnach ergibt sich die dominante Funktion betrieblicher Weiterbildung aus den Bedürfnissen von Arbeitsorganisation, die betriebliche Arbeitsteilung, die Organisationsziele und Betriebszwecke zu legitimieren sowie Kooperation und Arbeitsmotivation zu erzeugen, zu stabilisieren und zu steigern“ (Sauter 1995, S. 203). Auch Kuper urteilt im Nachgang zu den von Schmitz zu Tage geförderten Studienergebnissen:

Der Gewinn der Schmitz’schen Analyse liegt in der Heraushebung des komplexen Zusammenhangs von betrieblicher Organisationsstruktur und betrieblicher Weiterbildung, den eine deutliche Ausrichtung an betrieblichen Handlungslogiken auszeichnet. Insbesondere der Hinweis auf die Veränderungen der Kooperationsbeziehungen und Autoritätsstrukturen enthält Optionen, organisationsstrukturelle Aspekte als einen gegenüber der technischen Entwicklung kontingenten Faktor zu behandeln und auf ihre Auswirkungen auf die betriebliche Weiterbildung hin zu überprüfen. (Kuper 2000, S. 31)

Das analytische und ideologiekritische Potential zeigt sich auch darin, dass Schmitz zur Funktionsbestimmung an den „inneren Strukturen“ (Dewe 2011, S. 73) angesetzt hat und entgegen der systemtheoretischen Dekodierung in eine berufliche und betriebliche Form (vgl. Kap. 6.1) der Weiterbildung differenziert, wo bei der betrieblichen Form strukturell eine adaptive und regulative Typologie zu unterscheiden sind (vgl. Abb. 8).

Und auch Wittwer stellt sich im Nachgang zur derart gelagerten instrumentellen Funktionsbestimmung von *Pädagogik im Betrieb* die Frage, wie die Träger von Weiterbildungsmaßnahmen – in diesem Fall Wirtschaftsunternehmen – ihre Bildungsarbeit sodann legitimieren (vgl. Wittwer 1980), zumal sich diese besondere Form von Weiterbildung, wie die vorangehenden Ausführungen verdeutlicht haben, nicht von selbst erklärt – auch wenn das von Unternehmerverbänden (vgl. Baethge 1970) ideologiebildend versucht wird. Im Rahmen der Beschäftigung mit der Fragestellung, „in wessen Interesse die Beschäftigten in den Betrieben weitergebildet werden“ (Wittwer 1982, S. 25), kommt Wittwer gleichlautend zu Schmitz zu dem Befund, dass durch die kontextspezifischen Ziele und die sie konstituierenden Interessen eine „ökonomische Zwecksetzung“ (Wittwer 1982, S. 25) dominiert. Wittwer führt hierzu an:

Die betriebliche Weiterbildung hat somit eine instrumentelle Funktion. Durch sie sollen vorrangig andere als pädagogische Ziele erreicht werden. Es geht vordergründig nur darum, daß die Beschäftigten bestimmte Qualifikationen erwerben. Die eigentliche Funktion liegt aber im Beitrag der Weiterbildung zur autonomen Gestaltung betrieblicher Strukturen durch die Betriebe und damit in ihrer politischen Funktion. (Wittwer 1982, S. 138 f.)

Über dieses Analyseergebnis zur Aufgabenspezifität hinausgehend hat Wittwer sodann die Art und Weise der Explikation von in Anschlag gebrachten Legitimierungsversuchen interessiert. Als bemerkenswert lässt sich feststellen, dass nach Wittwer zur gesellschaftspolitischen Legitimationsbeschaffung überwiegend übergeordnete Instanzen und Interessenvertretungsorganisationen herangezogen werden – in der Studie von Wittwer waren dies Stellungnahmen der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände/BDA –, die nicht unmittelbar mit der Konzeptualisierung von betrieblicher Weiterbildung befasst sind, und die durch Verschleierung von betrieblichen Weiterbildungsinteressen auf eine harmonisierende Darstellung insistieren, wodurch sie zur Herstellung von Anerkennung im öffentlichen Bereich beitragen. „Ihr politisches Interesse ist es, die Betriebe zu veranlassen, die Beschäftigten in eigener Regie weiterzubilden und dieses Engagement gegenüber der Öffentlichkeit zu legitimieren, um es gegen die Kritik von anderen gesellschaftlichen Gruppen oder gar gegen staatliche Eingriffe abzuschotten“ (Wittwer 1982, S. 138). In diesen doch kritischen Befunden Wittwers zur *Interessengebundenheit* von *Pädagogik im Betrieb* lässt sich eine Parallele zu den diskursiven Praktiken im Rahmen der politischen Rede zum *Lebenslangen Lernen*, die nach Alheit ebenfalls floskelhaft und inhaltsleer verbleibt (vgl. Alheit 2009), sowie konkret zu den Studienergebnissen von Baethge (vgl. Baethge 1970) erkennen. Die betriebspolitische Legitimationsbeschaffung, die im unmittelbaren Kontext der Betriebe als organisatorische Einheiten zu erfolgen hat und die ohne die Konkretisierung von Zielen nicht auskommt, gestaltet sich hingegen derart, dass in pragmatischer Weise auf die organisatorischen Erfordernisse verwiesen wird, welche betriebsintern auch mittels der Führungsfunktion einer situativ-örtlichen Begründung zugeführt werden, um im betrieblichen Verwendungsrahmen eingefasste Orientierungen im Sinne von *Leistungs- und Loyalitätserhaltung* zu gewährleisten. Wittwer kommt zu dem Ergebnis, dass die herangezogenen Legitimationsfiguren bzw. Argumente in den Stellungnahmen des BDA mit den Aussagen von befragten Weiterbildungsreferenten korrespondieren: „Gemeinsam ist ihnen die Orientierung auf das Nützliche hin. Verschieden sind nur die Ebenen der Argumentation“ (Wittwer 1982, S. 138). Wittwer subsumiert letztendlich diese Befunde zur Interessengebundenheit von *Pädagogik im Betrieb* in der Formel des „Pragmatismus-Syndroms“ (vgl. Wittwer 1980 und 1982b).

Ein weiterer Gewinn, der sich aus den Analyseergebnissen von Schmitz und Wittwer ergibt, liegt in der Ideologiekritik, insbesondere bezogen auf die bildungsökonomische und bildungspolitische Debatte zur Weiterbildung (vgl. Kap. 4 und 5). Schmitz konnte zeigen, dass es entgegen der bildungspolitisch propagierten These – die sich entlang des dominanten Erklärungsmusters aufreißt, dass Bildungsprozesse sich vorwiegend für die Arbeitswelt der Gesellschaft als funktional erweisen, weil die Arbeitskraft der Beschäftigten entsprechend den wachsenden und sich rasch ändernden Wissensansprüchen zu qualifizieren und leistungsfähiger zu machen sei – konträre Befunde gibt: nämlich, dass die betriebliche Weiterbildung neben der Vermittlung von – sicher auch notwendigen – Qualifikationen zudem bzw. sogar primär der Internalisierung von Normen dient und als Sozialisationsinstanz bei gleichzeitiger Qualifikations- und Wissensvermittlung (Dewe 1994, S. 93) zu begreifen ist. Die Ergebnisse von Schmitz weisen darauf hin, dass sich *drei* theoretische Grundannahmen hinsichtlich der Funktionsbestimmung und der **Aufgabenspezifik** von *Pädagogik im Betrieb* herauskristallisieren (vgl. Schmitz 1978, S. 30 ff.):

1. Versorgung des Arbeitsmarktes mit Qualifikationen (hier erweisen sich die bildungspolitischen Postulate und die bildungsökonomischen Konzepte als anschlussfähig),
2. Determinante für soziale Mobilität, und insbesondere,
3. Versorgung betrieblicher Kooperation mit Motiven.

An dieser Stelle ist relativierend anzuführen, dass diese Befunde von Schmitz nach dem Erziehungswissenschaftler Mader jedoch erst dann einen paradigmatischen Charakter einnehmen, wenn sie als Funktionsbestimmung für die gesamte Weiterbildung Bedeutung erlangen (vgl. Mader 1995, S. 49), ein Aspekt, dem sich im Rahmen von empirischer Analyse nachzugehen sich lohnt. Schmitz bemängelt an der bildungsökonomischen Perspektive, „die sozialen Wandel primär als Ergebnis technologischen Fortschritts erklärt, der sich in fortwährend verbesserten Lösungen von Effizienzproblemen dokumentiert“ (vgl. Schmitz 1978, S. 9.), dass nicht über Inhalte und Qualitäten aufgeklärt wird: „Diese werden als ‚black boxes‘ in die Analyse eingeführt, und ihre Funktion wird im Sinne einer technischen Nützlichkeit als immer schon gegeben vorausgesetzt“ (Schmitz 1978, S. 9). Es wird die Vorstellung aufrechterhalten – oder sogar eine Zusage in Form von „Inklusionsstabilisierungs- bzw. Vermehrungsversprechen“ (vgl. Fuchs 2014, S. 451 bzw. Kap. 6.1) –, dass sich die inhaltliche Gestaltung aufgrund von ‚objektiven Faktoren‘ ergibt, welche sich gleichsam aus den Qualifikationsanforderungen des allgemeinen Arbeitsmarktes ableiten – Stichworte sind nach Dewe hier: sinkende Halbwertszeit des Wissens und die angeblich bestehende Notwendigkeit zu *Lebenslangem Lernen* (vgl. Dewe 2016, S. 162). Schmitz konnte den empirischen Nachweis erbringen, dass die Typen der *berufsbezogenen* (*antizipatorischen* bei Dewe; vgl. auch Abb. 8) und *adaptiven* Form quantitativ gegenüber der *regulativen* Form der Weiterbildung in den Hintergrund treten. Obwohl vielfach – in bildungspolitischen Verlautbarungen durch Unternehmerverbände (vgl. Baethge 1970 und Wittwer 1980) oder in Form von Konzeptpapieren zum *Lebenslangen Lernen* (vgl. Alheit 2009 und Rothe 2011), wie aber auch in betrieblichen Postulaten in Form von Stellenausschreibungen – die Legitimation von Position und Status über fachliche Aspekte und demnach betriebliche Weiterbildung als ein Instrument zum Transport fachlicher Weiterbildungsinhalte begründet wird, dominiert der Aspekt der Nützlichkeit (vgl. Wittwer 1980) und der organisationsbezogenen (Erwachsenen-)Sozialisation (vgl. Schmitz 1978; vgl. auch Dewe 2011 und 2016). Und Sauter stellt hinsichtlich der **Aufgabenspezifik** fest:

Auch dort, wo die Vermittlung von funktionalem Wissen und Problemlöseverhalten im Vordergrund steht, fungiert betriebliche Weiterbildung in der Regel als Sicherung der sozialen Voraussetzungen der Produktion; sie vermittelt betrieblich anerkannte Werthaltungen und -einstellungen im Hinblick auf die Betriebsziele, die hierarchische Arbeitsteilung und die loyale Kooperation der Mitarbeiter im Rahmen der offiziellen Unternehmensphilosophie. (Sauter 1995, S. 207)

Einen weiteren Aspekt konnte insb. Schmitz durch die detaillierte Betrachtung der Umbrüche in den Anforderungen der Erwerbsarbeit zu Tage fördern. Zwar ist in den Bereichen industrielle Produktion und verwaltende Dienstleistung – bisweilen auch im Handwerk – eine Zunahme an Expertenwissen feststellbar, allerdings ist dadurch nicht auf eine generelle Steigerung des Wissens- und Qualifikationsniveaus für alle Beschäftigten zu schließen (vgl. Schmitz 1978, S. 49 ff.). Vielmehr ergibt sich nach Schmitz durch die organisationstheoretische Variable der Arbeitsorganisation bei der Masse der Beschäftigten eine verringerte Anforderungsstruktur, während bei nur wenigen Experten deren Zunahme zu erkennen ist: „Das Qualifikationsproblem leitet sich nicht mehr unmittelbar aus den Strukturen des Arbeitsgegenstandes ab. Es wird jetzt vermittelt über die Arbeitsorganisation und die darin stattfindende Institutionalisierung des technischen Fortschritts, die Gestaltung von Arbeitsplätzen und die Definition von als Einzeltätigkeiten wahrzunehmenden technischen Arbeitsvollzügen“ (Schmitz 1978, S. 59; vgl. auch Lenhardt 1974). Eine ebenfalls am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung im Kontext des Projekts „Berufliche Weiterbildung und industrielle Arbeit“ angefertigte Studie von Lenhardt, die ebenfalls industriesoziologisch angelegt ist und im Stile der politischen Ökonomie argumentiert, thematisiert die „Funktionsbedingungen kapitalistischer Unternehmen und betriebliche Qualifikationsstruktur“ (Lenhardt 1974, S. 48). Lenhardt kommt zu dem Befund: „Die Abhängigkeit der Weiterbildung und der Arbeiter von der betrieblichen Organisation beeinflusst also nicht nur die Auswahl der Weiterbildungsthemen, sondern auch die Art ihrer individuellen Perzeption“ (Lenhardt 1974, S. 189 f.).

Abschließend ist eine empirische Studie aus dem Jahr 2004 zur soziologischen Weiterbildungsforschung von Baethge und Baethge-Kinsky zu thematisieren, welche im Auftrag des Ministeriums für Bildung und Forschung erstellt wurde und die indirekt auf den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* verweist. Die materialreiche Studie, die unter dem Titel „Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen“ veröffentlicht wurde, beleuchtet die Veränderungen von arbeitsbezogenen Weiterbildungsformen (systemtheoretisch wäre zu differenzieren nach beruflicher und betrieblicher Form; vgl. Kap. 6.1) in Verbindung mit veränderten Formen der Arbeitsorganisation. Die Autoren haben ein Dynamisierungspotential im Blick, welches sie als „postfordistisches Weiterbildungsparadoxon“ beschreiben und wie folgt problematisieren: „Auf der einen Seite erhöht der Zusammenhang von zunehmender Wissensintensität und beschleunigtem Wissensverschleiß in der Arbeit die Notwendigkeit permanenten Lernens, auf der anderen Seite versperrt die steigende Unvorhersehbarkeit der Entwicklung die Verfügbarkeit über eindeutige Weiterbildungsziele und -inhalte“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 18). Im Zentrum der Untersuchung steht die Rekonstruktion der Wahrnehmung der Individuen bzw. ihr Weiterbildungsbewusstsein und -verhalten vor dem Hintergrund vorberuflicher Erfahrungen, aktueller Arbeits- und Lebenssituationen, sozio-ökonomischer Wandlungsprozesse und „welche Bedeutung dabei den Institutionen der Weiterbildung und der Erwerbsarbeit zukommt“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 19). D. h., primär sind die Wahrnehmungen der erwerbstätigen Personen zur Frage der Bedeutsamkeit und des Stellenwerts des *Lebenslangen Lernens* von Interesse und nicht die Leistungsfähigkeit

des Bildungs- bzw. Weiterbildungssystems (Makroebene) sowie des unmittelbaren Organisationszusammenhangs von *Pädagogik im Betrieb* (Mesoebene). Auch wenn die Stärke der Studie in der deskriptiven Darstellung von Häufigkeiten und Indizes liegt, die primär industriesoziologisch als postfordistisch bzw. posttayloristisch interpretiert werden, eröffnet die Arbeit implizit einen Blick auf Aspekte, welche im Anschluss an gouvernementalitätstheoretische Rekonstruktionsperspektiven liegen (vgl. Alheit 2009, Rothe 2011). Auch wenn in der Studie von Baethge und Baethge-Kinsky die explizite theoretische Interpretation aus einer Governance-Perspektive unterbleibt, so hat die Studie den bemerkenswerten empirischen Befund einer negativen Besetzung des Weiterbildungsbegriffs herausgestellt: Die vielfach geläufige Formel *Lebenslanges Lernen* steht nach Ansicht der Autoren nicht nur als Kennzeichen für die inhaltliche Ausrichtung (selbstverantwortlich und selbstständig) und die Form der organisatorischen Durchführung (informell und arbeitsbegleitend), sondern auch für die Indienstnahme der Weiterbildung, die im Zusammenhang mit einer überwiegend ökonomischen Zwecksetzung und einer subtilen Veränderung habitueller Deutungen hin zu einer Selbststeuerungsdisposition einhergeht. Einschränkend ist zu relativieren, dass der Fokus der Studie auf *arbeitsbezogenen Weiterbildungskontexten* gelegen hat – die Autoren erachten die Erwerbsarbeit als prägend für das Lernverhalten von Erwachsenen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 19) und *Lebenslanges Lernen* wurde lediglich aus diesem Referenzkontext heraus interpretiert– und nicht in Bezug auf allgemeine, kulturelle oder politische Felder (vgl. zur Konstitution *Lebenslangen Lernens* am Beispiel des Funkkollegs die qualitative Studie zur Biografieforschung von Kade/Seitter 1996). Baethge und Baethge-Kinsky diagnostizieren in ihrer Studie – die als eine der größten empirischen Analysen des Weiterbildungsbereichs angesehen werden kann – die modifizierten Formen der Arbeitsorganisation als vorwiegend prozessorientiert und im Vergleich zu früheren fordistisch-tayloristisch (vgl. hierzu auch Lenhardt 1974) strukturierten Formen prinzipiell als teamorientierter, kommunikativer sowie selbstorganisierter charakterisierbar und folgern daraus, dass „Flexibilität, Selbstständigkeit, Selbstorganisation und Koordinations- und Kommunikationsfähigkeiten“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 21) als die Attribute eines neuen zentralen Anforderungsprofils gelten können. Als folgenreich lässt sich ein weiterer zentraler Befund lesen: Die Chance auf Teilhabe an lebenslangen Lernprozessen steht in direkter Verbindung zur lernförderlichen Gestaltung und Strukturiertheit von Arbeitsplätzen. Das was nun bspw. in den *lehr-/lerntheoretischen* Legitimationen (vgl. Kap. 7.3) als didaktische Herausforderung zur lernförderlichen Arbeitsorganisation bzw. Kontextgestaltung im Rahmen von Weiterbildungsorganisation aufgegriffen werden kann, versäumen Baethge und Baethge/Kinsky nicht, weiter kritisch zu beleuchten, denn die Untersuchungsergebnisse weisen nach, dass nur gewisse Personengruppen qua Arbeitsplatz bzw. erreichbarer Dispositionsspielräume partizipieren. Personengruppen die bereits über geringere schulische und berufliche Bildungsvoraussetzungen verfügen und in der Hierarchie weiter unten rangieren, denen jedoch wiederum informelle, arbeitsintegrierte Lernformen zuträglich wären, sind tendenziell eher davon ausgeschlossen, weil die *Strukturiertheit ihres Arbeitsplatzes* nebst ihrer *erreichbaren Dispositionsspielräume* dies nicht eröffnet, wohingegen Personengruppen mit höheren Bildungsvoraussetzungen, die in der Hierarchie weiter oben angesiedelt sind und deren Selbstorganisationsdisposition zudem auch noch stärker ausgeprägt ist, tendenziell mehr in den Genuss von lebenslangen Lernprozessen kommen.

Auch die Ergebnisse zur aktuellen Weiterbildungsberichterstattung belegen (vgl. Kap. 9), zumindest für das Segment der betrieblichen Weiterbildung, dass Führungskräfte und hö-

here Angestellte die am meisten repräsentierte Adressatengruppe bilden. D. h., betriebliche Weiterbildung verfährt selektiv und die sozialen Konfigurationen (Status, Positionen etc.) bestätigend und potenzierend. Damit kann zudem die ideologiekritische These von der Polarisierung der Qualifikationsanforderungen (vgl. Sauter 1995, S. 207) durch die einseitige Zielgruppen- und Teilnehmerverteilung eine Bestätigung erfahren. An dieser Stelle ist ein Querverweis angebracht, der auf den Komplex von *Weiterbildungsbeteiligung, gesellschaftlicher Teilhabe* und *Gerechtigkeit* im Allgemeinen und nicht nur in Bezug auf den hier behandelten speziellen Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* hindeutet: In empirischer Hinsicht weisen diverse Veröffentlichungen darauf hin, dass Formen der Weiterbildung generell vor allem denjenigen Personengruppen zukommen, welche bereits an gesellschaftlichen Prozessen partizipieren bzw. teilhaben, und sich letztlich Weiterbildung als eine Reproduktion sozialer Ungleichheit darstellt und zu dieser beiträgt (vgl. Schäffer/Dörner 2012; Käßlinger 2016). Das in der o. g. Studie von Baethge und Baethge-Kinsky hervorsteckende Phänomen beschreiben die Autoren als „doppelte Depravierung“, d. h., strukturelle Defizite potenzieren in ihren Konsequenzen individuelle Defizite. Damit führen die Autoren den vielfach strapazierten Claim ‚Aufstieg durch Bildung‘, wie er in den bildungspolitischen Verlautbarungen um das *Lebenslange Lernen* vielfach Verwendung findet, in eine Absurdität. Eine Zuspitzung erfährt der Befund in weiterer Hinsicht: Die These, dass Weiterbildung Erfahrungen aus familialer, schulischer und beruflicher Vorsozialisation kompensieren kann, stellt sich nach Baethge und Baethge-Kinsky als nicht haltbar dar. Zumindest dann nicht, wenn die sozioökonomische Struktur der Lernförderlichkeit von Arbeit bzw. am (durch den) Arbeitsplatz nicht gegeben ist. Wäre dies der Fall, könnte „Arbeit als zweite Chance“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 137 ff.) bzw. Erwerbsarbeit als Schlüssel zur Kompetenz für *Lebenslanges Lernen* angesehen werden. Der ernüchternde Befund der Autoren lautet: „Der Kampf gegen Arbeitslosigkeit [...] beginnt nicht erst auf dem Arbeitsmarkt, sondern bereits in der Arbeit, im Betrieb“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 142; vgl. auch Voß/Pongratz 1998 und bereits Lenhardt 1974).

Damit korrespondieren die frühen Ergebnisse von Schmitz mit den späteren Befunden von Baethge/Baethge-Kinsky in Bezug auf die dequalifizierende Wirkung der Arbeitsorganisation bzw. Strukturierung des Arbeitsplatzes (vgl. Baethge/Baethge/Kinsky 2004). Es erweist sich, wenn die Analyseergebnisse erst genommen werden, dass die durch die Ausweitung von Standardisierung und Rationalisierung in der Arbeitsorganisation generierte Dequalifizierungstendenz gerade dadurch abgefedert wird, dass diese Handlungszwänge, die „nicht mehr ohne explizite Kommunikationsleistungen zu begründen sind“ (Schmitz 1978, S. 102), unter Zuhilfenahme von organisationsseitig hergestellter regulativer Weiterbildung eine legitimierende Begründung erfahren – mit dem Ziel der Herstellung von Arbeitsmotivation. Und dieser ‚Weiterbildungstyp‘ weist nicht in die vorgegebene Arbeitsteilung ein, sondern hat zu allererst die Funktion, „diese Arbeitsteilung und die Legitimität der sie tragenden Institutionen zu begründen, indem über ein Orientierungswissen die Sinnzusammenhänge hergestellt werden sollen, in denen die Mitglieder der Institutionen ihr rollenspezifisches Handeln einordnen sollen“ (Schmitz/Thomssen 1977, S. 9). Schmitz hat bereits 1978 die (personal-)politische und organisationsstabilisierende Dimension betrieblicher Weiterbildung deutlich gemacht: „Weiterbildung könnte bei Anhalten dieses Trends innerhalb betrieblicher Organisationen sozusagen in eine ‚Dauerreflexion‘ münden, in der nicht mehr vorrangig Probleme einer technischen Effektivierung des Produktionsprozesses thematisiert, sondern in zunehmendem Maße Begründungen und Deutungen für die Angemessenheit von Leistungs-

ansprüchen und Organisationszwecken erzeugt werden“ (Schmitz 1978, S. 257; vgl. auch Schmitz 1980). Schmitz hat sowohl zeigen können, dass sich die Expansion und Ausbreitung betrieblicher Weiterbildung nicht nur über Nutzung von bildungsökonomischem Vokabular erklären, als auch sogar, dass sich ein frappierendes Strukturmerkmal erkennen lässt: Trotz Dequalifizierung ist eine Expansion betrieblicher Weiterbildung beobachtbar. Bestätigung erfährt diese Position auch dadurch, dass sich *Pädagogik im Betrieb* bzw. konkret betriebliche Weiterbildung gegenüber konjunkturellen Schwankungen als robust erweist (vgl. auch die Ergebnisse der aktuellen Weiterbildungsberichterstattung in Kap. 9). In der industriesoziologischen Analyse „Weiterbildung und betriebliche Arbeitskräftepolitik“ (vgl. Sass et al. 1974, S. 126 ff.) wurde die Konjunktur von Weiterbildung noch unter dem Aspekt von Knappheitsbedingungen interpretiert, um den Betrieb mit Qualifikationen zu versorgen, welche auf dem internen und externen Arbeitsmarkt aktuell nicht zugänglich bzw. zu beschaffen sind. Schmitz hingegen hat bereits die Konjunkturunabhängigkeit belegen können und auf die Veränderung der Arbeitsorganisation sowie der mit ihr einhergehenden Legitimationsbeschaffungsnotwendigkeit als auslösendes Moment hingewiesen: „Die strukturellen Wandlungen betrieblicher Kooperation, die als dauerhafte Determinanten von Weiterbildung wirken, dürfen auf eine zeitlich stabile Weiterbildungsintensität hinwirken“ (Schmitz 1978, S. 207). Sauter stellt in diesem Zusammenhang fest: „Die Konjunkturunabhängigkeit der Weiterbildung ist eine wichtige Voraussetzung für die These, daß die Betriebe mit Hilfe der Weiterbildung allgemeine Probleme ihres funktionalen und herrschaftlichen Fortbestands zu lösen versuchen“ (Sauter 1995, S. 202).

Kritik und Würdigung

Die strukturtheoretisch inspirierten Zugangs- und Erklärungsweisen versorgen die Debatte mit erziehungswissenschaftlichen Fremdtypologisierungen und theoretisch-kategorial herausgearbeiteten sowie empirisch belegbaren Befunden zu Weiterbildungsprozessen im Kontext von Organisationen. Das Potential derartiger Theorieoptionen liegt in der rekonstruierenden Betrachtung und Thematisierung der Interdependenz von äußeren Voraussetzungen und inneren Strukturen. Durch diese perspektivische Verschränkung wird der Blick auf die soziale Konstitution gerichtet, die in bestimmter Weise strukturierende Wirkung besitzt. Unbewusst und verborgen wirkende symbolische Ordnungen konfigurieren – in ihrer Totalität – Sets der Strukturierung von sozialen Praktiken, die sich in einer Oberflächenstruktur präsentieren – hier in Bezug auf *Pädagogik im Betrieb* bzw. als betriebliche Weiterbildung –, die es nach dem eingangs angeführten Lenzen in ihrer Tiefenstruktur (vgl. Lenzen 1973, S. 33 f.; Lenzen 1995, S. 559) inkl. ihrer Wirkungsweisen zu ergründen gilt.

Eine Würdigung der *strukturtheoretischen* Rekonstruktionen kann für eine erziehungswissenschaftliche bzw. überwiegend soziologische Weiterbildungsforschung dahingehend reklamiert werden, dass derartige Zugriffe in Zusammenhang mit der theoretischen Aufarbeitung von Absichten und Wirkungen sowie Funktionen und Rationalitäten reüssieren, die sich mit den sozialen Praktiken (hier der betrieblichen Weiterbildung), in vielfältiger Weise verbinden. Ihre Anregungskapazität liegt darin, dass eine *ideologiekritische Perspektive* zur Verfügung gestellt wird, welche irritierendes Beobachterwissen über die Konstitutionsbedingungen einführt. Den theoretischen Werkzeugkasten liefern insbesondere arbeits- und industriesoziologischen Studien und Reflexionen in der Tradition der politischen Ökonomie. So stellte der Erziehungswissenschaftler Weinberg für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung heraus, dass ebenfalls Impulse, welche die Diskussion um Aufgaben und Schwerpunkte der Weiter-

bildungsforschung angeregt haben, durch die empirische Sozialforschung respektive soziologische Weiterbildungsforschung, die stark von der Industriesozio­logie inspiriert war, seit den 1960er Jahren beigesteuert wurden (vgl. Weinberg 1995, S. 27 ff.). Ihr Antrieb ist, dass sie vor dem Hintergrund von heterogenen Begründungszusammenhängen die in der Tiefe – gewissermaßen im Fahrwasser des Mainstreams – verborgen liegende Sandbänke aufzudecken versucht und den herrschenden Diskurs zur Rekonstruktion und Legitimation von *Pädagogik im Betrieb* respektive betrieblicher Weiterbildung inkl. ihrer offiziellen und offiziösen Legitimationsversuche bereichern.

Dass derartige Rekonstruktionsweisen aktuell, aber auch zukünftig, ‚notwendig‘ sind, zeigt ein Blick auf die Themen, die auf der Phänomenebene, d. h. in der Praxis ventiliert werden und die sich seit den 1990er Jahren zunehmend mehr auch im Kontext der reflektierenden Wissenschaft präsentieren: wie Bildungsmanagement, Bildungsmarketing, aber auch Debatten der Bildungsökonomie, die Investitionen in Humankapital mit entsprechenden Bildungsrenditen, einem Bildungsrechnungswesen, einer Kosten- und Leistungsrechnung sowie ein Bildungscontrolling mit Kennzahlen-Systemen u. a. m. einfordern (vgl. die ökonomischen Begründungen und managementtheoretischen Konzepte bzw. Kap. 5). Es handelt sich hierbei um Themen die – allein schon durch die begriffliche Verschränkung – alle an der Schnittstelle zwischen Pädagogik und Wirtschaft in einem Überschneidungsbereich von ökonomischer und pädagogischer Rationalität angesiedelt sind. Schmidt-Lauff und Worf stellen hierzu fest: „Im beruflichen und im betrieblichen Lernen treffen zwei gegensätzliche Strukturen aufeinander, die zwischen der ökonomischen Ebene (Betrieb) und der pädagogischen Ebene (Lernen) konfligierende Momente entfalten“ (Schmidt-Lauff/Worf 2010, S. 326).

Durch Arbeiten, wie die von Schmitz, Wittwer und Dewe, wird der Blick auf die Interdependenz von äußeren Voraussetzungen und inneren Strukturen gerichtet, die in bildungsökonomischen Debatten (vgl. bspw. die Kompetenzdebatte oder der Diskurs zum *Lebenslangen Lernen*) – die für das öffentliche Selbstverständnis, die didaktische Praxis von beruflicher und betrieblicher Weiterbildung und ganz allgemein von Erwachsenenbildung prägend geworden sind (vgl. Kap. 4) – tendenziell eher ausgeblendet werden. Schmitz stellt hierzu fest: „Der ‚technologische Funktionalismus‘, der nur die technische und organisatorische Rationalität von Organisation im Blick hat, vernachlässigt, daß es auch eine ‚politische Rationalität‘ in Organisationen gibt“ (Schmitz 1978, S. 11). Auch Kuper erkennt die strukturelle Bedingtheit an und bezieht diese auf den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb*: „Ihre soziale Form gewinnt die Weiterbildung relativ zu den wechselnden Problemlagen der betrieblichen Bestandssicherung“ (Kuper 2000, S. 254) und diese gestalten sich nach Wittwer pragmatisch (vgl. Wittwer 1980 und 1982) in Form von „Inhaltsblässe oder sogar Inhaltsbeliebigkeit“ (Baethge/Dobischat et al. 1990, S. 43), jedoch unter einem Nutzenaspekt: „In der betrieblichen Nutzung steht Weiterbildung unter einem privatwirtschaftlich-ökonomischen Paradigma“ (Schmidt-Lauff 2015, S. 335; vgl. auch Schmidt-Lauff/Worf 2011). Während Wittwer hinsichtlich der **Aufgabenspezifik** noch ‚versöhnlich‘ illustriert:

Der betrieblichen Weiterbildung fällt hier eine zweifache Aufgabe zu, zum einen soll sie die prognostizierten Qualifikationsdefizite frühzeitig beheben, zum anderen ist sie gehalten, durch die Vermittlung einheitlicher „Sozialtechniken“ bei den Führungskräften die sozialen Beziehungen im Betrieb zu standardisieren und damit die Verhaltensweisen der Beschäftigten berechenbar zu machen (Wittwer 1982, S. 140),

äußert sich Sauter schärfer:

Auch dort, wo die Vermittlung von funktionalem Wissen und Problemlöseverhalten im Vordergrund steht, fungiert betriebliche Weiterbildung in der Regel als Sicherung der sozialen Voraussetzungen der Produktion; sie vermittelt betrieblich anerkannte Werthaltungen und -einstellungen im Hinblick auf die Betriebsziele, die hierarchische Arbeitsteilung und die loyale Kooperation der Mitarbeiter im Rahmen der offiziellen Unternehmensphilosophie. (Sauter 1995, S. 207)

Weiterführende Anschlusspunkte, Respezifikationen und Analysen, die sich aus dem theoretischen Bezugsrahmen speisen, gestalten sich in vielfältiger Form. Explizit für den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* weist Lorenz der „Betriebspädagogik“ die Rolle des permanenten Störers zu, indem blinde Flecken in den Handlungsroutrinen aufgedeckt werden, welche Kommunikationsausschlüsse die herrschende Diskurslogik vornimmt und welche Auswirkungen dies für die Lern-, Führungs- und Unternehmenskultur“ (Lorenz 2011, S. 255) mit sich bringt. Inwiefern diese Spezifik der Aufgabe im praktischen Handlungsfeld umsetzbar ist, das unter Handlungszwang und weniger unter einer Begründungsverpflichtung steht, bleibt abzuwarten und Bedarf einer genaueren Prüfung. Allgemeiner rekonstruiert Dewe eine ‚nachschulische Pädagogik‘ „als systematische[n] Reflexionszusammenhang einer spezifischen Bildungspraxis“ (Dewe 1994, S. 11), zu der er auch die betriebliche Weiterbildung zählt. Dewe beschreibt die sich an den ‚Rändern‘ und außerhalb von konventionellen Bildungsinstitutionen verausgabenden Weiterbildungsprozesse, die mit Rechtfertigungsproblemen konfrontiert sind, da sie „direkt in das Selbstverständnis und die Funktionsweise von Organisation oder gesellschaftlichen Bewegungen verlagert“ (Dewe 1994, S. 10) logieren und sich ein Verwertungs- und Begründungszusammenhang institutionell aus der Trägerstruktur ergibt (vgl. Dewe 1994, S. 11).

Sich nicht direkt auf den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* respektive betriebliche Weiterbildung beziehend, jedoch aufgrund der behandelten Themen in gewisser Weise in Relation stehend, existieren quer liegende Rekonstruktionsbeiträge im Kontext der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung (vgl. hierzu die *organisationstheoretischen* Rekonstruktionen Kap. 6.3). Hierzu zählt bspw. die Arbeit von Gieseke zum Habitus von Erwachsenenbildnern (vgl. Gieseke 1989), die das Spannungsfeld von pädagogischen Ansprüchen der Person und institutionellen Bedingungen sowie Erwartungen im Berufsalltag der Organisation am Beispiel von Volkshochschulen beleuchtet, und auch als Beitrag zur Professionsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung betrachtet werden kann. Des Weiteren gehört dazu die diskursanalytische Arbeit von Truschkat (vgl. Truschkat 2008), welche am Beispiel von Bewerbungsgesprächen in Unternehmensorganisationen die Rationalitäten sozialer Differenzierung über den Kompetenzbegriff nebst -diskurs erschließt. Die Arbeiten von Lorenz und Schwarz (vgl. Lorenz/Schwarz 2012) sowie Dewe und Schwarz (vgl. Dewe/Schwarz 2013) beleuchten den Handlungstypus des Führens unter professionstheoretischen Aspekten und verstehen sich ebenfalls als Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung. Einen Beitrag stellt die Konzeptualisierung einer kritischen Erwachsenenbildung von Pongratz (vgl. Pongratz 2010) dar, die strukturalistische und neostrukturalistische Theorieoptionen – insbesondere Foucaults machttheoretische Zugangslegungen – miteinschließt, und als eine kritische Auseinandersetzung zur systemtisch-konstruktivistischen Pädagogik verstanden werden will.

Die Hauptangriffspunkte gegen den Strukturalismus richten sich als allgemeine Kritik – hier bestehen Analogien zur Systemtheorie (vgl. Kap. 6.1) – auf ein Banalisieren und teilweises Negieren von Individualismus bzw. Subjektivismus (vgl. Lenzen 1995, S. 557), da hier – insbesondere im linguistischen Strang, auf den bspw. von Oevermann rekurriert wird – der Ge-

danke der Universalität und Totalität von Strukturen enthalten ist (vgl. Lenzen 1995, S. 557; Reckwitz 2006). Ebenfalls in den poststrukturalistischen Analysebeiträgen – allen voran in den Schriften von Foucault – lässt sich eine auch als Antihumanismus bezeichnete Kritik an traditionellen Begriffen des Subjekts nicht leugnen, die im Zentrum der Debatten stehen, was seinerseits Kritik hervorruft. Eine ähnliche Verbindung zur *systemtheoretischen* Rekonstruktionsweise besteht für die *strukturtheoretischen* Rekonstruktionen zudem darin, wie ihnen berechnete Kritik widerfährt. Unter genauerer Betrachtung zeigt sich, dass Strukturen vom (forschenden) Beobachter über unbewusste Grammatiken und invariante Grundmuster als Diskurs in die Wirklichkeit eingeführt bzw. hineingetragen werden, wo sie – unabhängig vom Beobachter – gar nicht existieren. Die nachvollziehbare Kritik lautet daher, dass Strukturen nicht auf der Ebene der – empirisch überprüfbar – Wirklichkeit, sondern auf der Ebene eines Modells auftreten und demnach Teil der Realität des Beobachters sind – der freilich bestehender Teilaspekt der Wirklichkeit ist. Die Strukturen sind letztendlich der Wirklichkeit immanent und es besteht eine gewisse Interkorrespondenz. Im Grunde verhält es sich wie in der *systemtheoretischen* Terminologie, wo ein soziales System die Konstruktion eines Beobachters darstellt, ohne diesen nicht denkbar wäre und nur in Form von Kommunikation besteht (vgl. Kap. 6.1). Aber es gilt auch – was die nachfolgende *organisationstheoretische* Perspektive (vgl. Kap. 6.3) anbelangt –, dass eine Organisation, wenn man sie denn suchen würde, nicht zu finden wäre, da sie im Verständnis des Neo-Institutionalismus lediglich auf der Ebene kognitiver Konstruktion existiert.

6.3 Organisationstheoretische Rekonstruktionen

Grundannahmen und Wirkungen in der Pädagogik

Die Behandlung der Thematik ‚Organisation‘ in der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Besonderen kann als wechselvolle Beziehung in einem „schwierigen Verhältnis“ (Fuhr 1994, S. 579) rekonstruiert werden. Das Vorhandensein des Themas ‚Organisation‘ generell und als expliziter Forschungsgegenstand für die Erziehungswissenschaft und die Pädagogik ist nicht selbstverständlich, wie es ein Blick in den Entstehungszusammenhang verdeutlicht. Im Kontext erziehungswissenschaftlicher Debatten wurde die Organisationsthematik lange vernachlässigt (vgl. Hartz/Schardt 2010, S. 21), was teilweise der historischen Genese und der entsprechenden paradigmatischen Perspektive zugerechnet werden kann. Wenn im (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskurs von ‚Lernen in der Erwachsenenbildung‘ die Rede ist, werden in aller Regel lerntheoretische Aneignungsprozesse im Kontext individueller Lebensläufe und deren biographische Ausgestaltung thematisiert (vgl. Dewe/Schwarz 2012, S. 243). So wurde in früheren geisteswissenschaftlichen und personalistisch-individualistisch geprägten Ansätzen in der Erziehungswissenschaft die Seite der Organisation – als Kontext- und Rahmenbedingung – noch nicht integrativ thematisiert, was sich entweder in einer Nichtberücksichtigung niederschlug oder als Restriktion von individuellen Lernprozessen und dadurch zu einer negativen Konnotation beitrug (vgl. hierzu bspw. kritisch Terhart 1986; Fuhr 1994; Behrmann 2010, S. 98): „Organisation wurde – wenn überhaupt – als Restriktion pädagogischen Handelns diskutiert. Organisation trat insofern als Störung, denn als ein das Handeln ermöglichender Rahmen in den Blick“ (Hartz/Schardt 2010, S. 21). Der Erziehungswissenschaftler Göhlich verweist hierzu explizit auf den Aufsatz von Terhart, der die Auffassung eines (instrumentellen) Organisationsverständnisses thematisiert, das die Verwirklichung von pädagogischen Prozessen und Zielen

behindert und damit die Debatte maßgeblich anreichert hat: „Für ein diesbezügliches Umdenken steht Ewald Terharts Aufsatz ‚Organisation und Erziehung‘ (1986), der kritisiert, dass im pädagogischen Diskurs die Unvereinbarkeit von Organisation und Erziehung tradiert wird, obwohl Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens fester Bestandteil der modernen Gesellschaft sind“ (Göhlich 2017, S. 270).

Neben einer bemängelten derart engführenden überlieferten Beschäftigung mit der Organisationsthematik fällt weiterhin eine sehr selektive und exzeptionelle Rezeption organisationstheoretischer Ansätze und Zugangsweisen auf. Kuper kritisiert im Zusammenhang mit dieser erziehungswissenschaftlichen Reflexion die einseitige Bevorzugung von organisationstheoretischen Ansätzen, wie dem Organisationskulturansatz (vgl. Schein 2004 sowie auch Kap. 7.3) und zeigt auf, dass sich ein bevorzugter Rückgriff einstellt, wenn eine gewisse Kompatibilität zum pädagogischen Selbstverständnis und der verausgabten Semantik dominiert (vgl. Kuper 2001 und 2000, S. 73). An diesem Punkt plädiert Kuper dafür, dass eine „Rezeption von Organisationstheorien in der Erziehungswissenschaft kritisch rekapituliert“ (Kuper 2001, S. 83) werden muss und eher in Abgrenzung befindliche organisationsbezogene Theorieangebote explizit Beachtung finden müssen. Die Folgen der Vernachlässigung bzw. Negation einerseits und der einseitigen Betrachtung andererseits haben nach Hartz und Schardt dazu geführt, „dass die analytischen Möglichkeiten, die die unterschiedlichen, gerade soziologisch orientierten, organisationstheoretischen Ansätze bieten, vielfach ungenutzt geblieben sind und nur wenige Arbeiten mit Organisationsbezug eine organisationstheoretische Fundierung vornehmen“ (Hartz/Schardt 2010, S. 22). Zudem bestehen unterschiedliche Organisationsdefinitionen und-begriffe, welche im Zusammenhang mit aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungsdynamiken je divergente Aspekte an Organisation betonen, wie das *Instrumentelle*, das *Prozesshafte*, das *Institutionelle* oder das *Kulturelle*. Gegenwärtig lässt sich generell – aber dezidiert für die Erziehungswissenschaft – ein Wandel von instrumentell/sozio-technischen hin zu institutionell/kulturalistischen Organisationskonzepten beobachten. Für Scott bildet eine Organisation eine an der Verfolgung relativ spezifischer Ziele arbeitsteilig orientierte *Kollektivität* mit einer relativ stark formalisierten Sozialstruktur (vgl. Scott 1986, S. 45). In einer instruktiven Form rekonstruiert Scott ein derartiges *rationales* System als Organisation – er unterscheidet zudem noch *natürliche* und *offene* Systeme als Organisation:

1. Organisationen sind Kollektivitäten, die an der Verfolgung relativ spezifischer Ziele orientiert sind. Sie sind „zweckgerichtet“ in dem Sinne, daß die Aktivitäten und Interaktionen der Beteiligten im Hinblick auf genau benannte Ziele zentral koordiniert sind. Ziele sind in dem Maße spezifisch, indem sie ausdrücklich gemacht und klar definiert sind und indem sie eindeutige Kriterien zur Entscheidung zwischen alternativen Aktivitäten an die Hand geben.
2. Organisationen sind Kollektivität, die einen relativ hohen Formalisierungsgrad aufweisen. Die Kooperation zwischen ihren Mitgliedern ist „bewußt“ und „beabsichtigt“; die Struktur der bestehenden Beziehungen wird explizit gemacht und kann „bewußt gebildet und umgebildet“ werden. Wie bereits festgestellt, ist eine Struktur in dem Maße formalisiert, in dem die Regeln, die das Verhalten der Beteiligten steuern, präzise und expliziert formuliert sind und in den Rollen und Rollenbeziehungen unabhängig von den persönlichen Qualitäten derjenigen festgeschrieben sind, die Positionen dieser Struktur innehaben. (Scott 1986, S. 44)

Die Skepsis und Zurückhaltung der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und speziell der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Bezug auf die Organisationsthematik und ihre theoretische Rekonstruktion und Begründung hat sich zunehmend im Kontext der Handlungspraxis aufgedrängt und in vielfältiger Form Ausdruck verschafft: Organisationen – wie

sie auch Betriebe und Unternehmen darstellen – sind generell ein Strukturmerkmal der modernen Gesellschaft (der Soziologe Stichweh spricht von einer „Organisationsgesellschaft“; vgl. Stichweh 2005, S. 32-44) und das menschliche Leben ist per se in irgendeiner Weise mit der Form der Organisation als *sachlicher, sozialer* und *zeitlicher* Erfahrungsraum (vgl. Göhlich/Weber/Wolff 2009) konfrontiert, zumal *Organisationen als intermediäre Sphären* zwischen Individuum und Gesellschaft anzusiedeln sind. Speziell sind mit Weiterbildungs-, Entwicklungs- und Lernprozessen befasste ‚Einrichtungen‘ mit *Organisation* und mit *Organisierung* konfrontiert und müssen sich dementsprechend auch damit auseinandersetzen (vgl. Hartz/Schardt 2010, S. 22). Besondere Brisanz erfährt die aufgenötigte Beschäftigung mit derlei Fragestellungen durch die seit Mitte der 1990er Jahre aufkommenden Themen in Verbindung mit einem Managementdiskurs, der fortwährende Strukturveränderungen *in* Organisationen und *für* Organisationen selbst als notwendig und unvermeidlich inszeniert (vgl. Hartz/Schardt 2010, S. 22; Grundwald 2010, S. 1042): Qualitätsmanagement und -entwicklung, Bildungsmanagement und -controlling, Organisationsgestaltung und -veränderung (vgl. auch Kap. 5) stellen die Ansatzpunkte bereit, die zu einer gesteigerten Relevanz und einer Öffnung gegenüber organisationsbezogenen Themen führen – generell und ganz speziell für die betriebliche Form der Weiterbildung. Als frühe Wegbereiter für eine *sozialwissenschaftlich* inspirierte *pädagogische Organisationsforschung* können die Arbeiten von den Erziehungswissenschaftlern Kuper zu „Organisationen im Erziehungssystem“ (2001) und Schäffters „Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie“ (2003) gesehen werden, die sich mit der Frage beschäftigen, ob und wie sich Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Organisationen konstituieren und was das Spezifische einer Weiterbildungseinrichtung ausmacht (vgl. Hartz/Schardt 2010, S. 24). Schäffter hat im Jahre 2003 zutreffend konstatiert: „Nach der ‚realistischen‘, der ‚reflexiven‘ oder der ‚qualifikatorischen‘ Wende in der Erwachsenenbildung deutet sich gegenwärtig so etwas wie eine ‚organisationsbezogene Wende‘ an, die es produktiv zu durchlaufen gilt“ (Schäffter 2003, S. 59) und er rekapituliert, dass sich nach einem anfänglichen Zögern immer entschiedener der organisatorischen Dimension erwachsenenpädagogischen Handelns zugewandt wird: „Eine lange vernachlässigte Sichtweise setzt sich nun mit einer solchen Emphase durch und verlangt so massiv nach Aufmerksamkeit, dass andere pädagogische Gesichtspunkte und Anforderungen in den Hintergrund zu geraten drohen“ (Schäffter 2003, S. 59). Auch Kuper stellt fest: „Organisationstheoretische Zugänge haben in der jüngeren Weiterbildungsforschung eine Wirkmächtigkeit erreicht, die noch vor wenigen Jahren allenfalls zu erahnen gewesen wäre“ (Kuper 2011, S. 5). Schäffter, der sich der lange tradierten Ausgrenzung des Organisations-themas im Kontext der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie der Erziehungswissenschaft bewusst ist, geht es primär „um die Sichtung organisationstheoretischer Deutungen im erkenntnisleitenden Rahmen erwachsenenpädagogischer Theoriebildung“ (Schäffter 2003, S. 61) und er plädiert für „die Ausarbeitung einer spezifisch erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie“ (ebd.). In seiner Organisationstheorie warnt Schäffter vor voreiligen, konkretistischen Verengungen des Organisationsbegriffs, den er eher wissenssoziologisch und *institutionell* – im Sinne kulturell kognitiver Schemata – entwickeln möchte, was einen besonderen Aspekt in der weiteren erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung darstellt, auf den noch explizit eingegangen wird. Auch Kuper ist an einer Theoriebildung interessiert, indem er eine integrierte Organisationstheorie für die Erziehungswissenschaft zu konzipieren versucht. Kupers theoretische Reflexion basiert auf einem systemtheoretischen Interpretationsschema (vgl. zu *systemtheoretischen* Rekonstruktionen Kap. 6.1) und offeriert

neben der Systemtheorie die Bürokratietheorie, die Theorie des Neo-Institutionalismus und den Organisationskulturansatz als Theoriepfeiler einer **pädagogischen Organisationsforschung** (vgl. Kuper 2001; Hartz/Schardt 2010, S. 24 und 27).

Einerseits zog in der Vergangenheit die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Debatte um das Pädagogische im organisationalen Kontext beträchtlichen Gewinn aus Untersuchungen, welche explizit Institutionalisierungsformen hinsichtlich ihrer organisationalen Einfassung im Kontext *Lebenslangen Lernens* thematisieren und „Organisation als strukturelle[n] Bestandteil einer gesellschaftlichen Institutionalisierung von Lernpraktiken“ begreifen (Schäffter 2010, S. 293). Andererseits gewann die Debatte durch bildungs- und individualtheoretisch inspirierte Arbeiten zur Grundlegung der Organisationspädagogik (vgl. Geißler 2000 sowie auch Kap. 7.2) an Dynamik. Während es, wie von dem Erziehungswissenschaftler und Erwachsenenbildner Behrmann festgestellt, in den 1990er Jahren noch vornehmlich darum ging, den Gegenstand des Organisationslernens zwischen dem Lernen von Organisationen und dem Lernen von Individuen mittels deren Divergenz kategorial zu fassen, zeigt sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine konzeptionelle komplementäre Wendung (vgl. Behrmann 2017, S. 54). Im Rahmen neuerer Beiträge (vgl. Göhlich 2010a; Dollhausen et al. 2010; Göhlich/Tippelt 2008) ist der Fokus sowohl von der Betrachtung primär pädagogischer Organisationen (vgl. bspw. Schulen und Weiterbildungseinrichtungen noch bei Kuper 2001 und Schäffter 2003) als auch von der Vorstellung abgerückt, dass Lernvorgänge im Gegensatz zum jeweiligen Organisationsgeschehen zu denken seien, in dem sie stattfinden. Zu den zentralen Implikationen zählt, dass es in aktuellen Diskussionsbeiträgen mittlerweile *en vogue* ist, Organisationen im Kontext gesamtgesellschaftlicher Wandlungsprozesse als autonome Akteure (vgl. Schimank 2010) bzw. als Quasiakteure (vgl. Hartz/Schardt 2010) zu betrachten. Konsequenzen ergäben sich hieraus mindestens in dreifacher Hinsicht:

1. Der Bestimmung der *Zielgruppe* der jeweils angesprochenen Adressaten bzw. Akteure *in* bzw. *von* Betrieben, Unternehmen und Organisationen,
2. der Bestimmung des *Gegenstands* und
3. der *Zielsetzung* und *Gestaltbarkeit* von etwaigen Weiterbildungs-, Beratungs-, Sozialisations- und Entwicklungsprozessen selbst.

Demnach werden Organisationen selbst zu „Adressaten von Reformen und zu Akteuren von Entwicklungs- und Lernprozessen“ (Göhlich/Weber/Schröer 2014; vgl. auch das Forschungsmemorandum bzw. die Programmatik der seit 2018 als **Sektion 14 Organisationspädagogik** innerhalb der DGfE)⁵⁰ und es wird die Perspektive eröffnet, nicht nur vom Lernen *in*, sondern auch vom Lernen *von* Organisationen (im Sinne ‚organisationalen Lernens‘)⁵¹ zu sprechen. Während zu Beginn innerhalb der Sektion (seinerzeit noch als Kom-

50 [online] <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-14-organisationspaedagogik> [22.06.2022]

51 *Organisationales Lernen* ist seit einigen Jahren zu einem Passepartout-Begriff im Kontext der Erziehungswissenschaft avanciert (Dewe/Schwarz 2012, S. 243) – unter Einfluss unterschiedlicher Disziplinen (Dick 2006, S. 299-306). Der Begriff ist so heterogen wie die daran beteiligten Disziplinen und deren Kulturen (vgl. Dick 2006, S. 300). Was thematisch unter diesem Begriff und den damit verbundenen Konzepten verstanden wird, unterliegt in den aktuellen *erziehungswissenschaftlichen* Debatten vielfältigen, zum Teil widersprüchlichen Deutungsversuchen (vgl. Göhlich 2010b; Geißler 2000). In den Anfängen war noch deutlich eine intentionalistisch geprägte Konzeptualisierung erkennbar, welche das auslösende Moment von Lernen in der Intentionalität konkreter Personen (oder Kollektive) als Organisationsmitglieder selbst sah und demzufolge diese als Begründer einer ‚Lernenden Organisation‘ (vgl. bspw. Geißler 2000; Arnold 1997). Diese Argumente sind in sich berechtigt, jedoch lässt diese Perspektive die *institutionelle* Realität der Organisation hinsichtlich

mission und Abspaltung von der **Sektion 9 Erwachsenenbildung**) mehr die zunehmende Etablierung eines pädagogisch geprägten Zugriffs auf gestaltbare Aspekte der Organisation aufgegriffen wurde (vgl. Geißler 2010 sowie Boettcher/Terhart 2004 – in dem Sammelband von Boettcher/Terhart zur „Organisationstheorie in pädagogischen Feldern“ wird auch auf außerschulische Organisationen eingegangen), so sind aktuell Bestrebungen erkennbar die darauf abzielen, dass die „Weiterentwicklung organisationspädagogischer Theorie ausdrücklich reflektiert und die einzelnen Theorien an Befunden empirischer Forschung geprüft“ (Göhlich 2010a, S. 27) werden. Göhlich, ein wesentlicher Wegbereiter und Protagonist der Organisationspädagogik an sich und der Sektion im Besonderen konstatiert, dass „statt der denkbaren Bildung verschiedener ‚Schulen‘ eine Diskursgemeinschaft entstanden [ist; M. S.], die sich – weitere Begriffe wie ‚pädagogische Organisationstheorie‘, ‚pädagogische Organisationsforschung‘, ‚erziehungswissenschaftliche Organisationsforschung‘, ‚Pädagogik der Institutionen‘ etc. einbeziehend – in der bereits erwähnten Kommission Organisationspädagogik auch institutionell zusammengeschlossen hat“ (Göhlich 2017, S. 272). In der derart institutionalisierten **pädagogischen Organisationsforschung** geht es infolgedessen zentral um die „Fokussierung der Behinderung und Förderung organisationalen Lernens sowie der Verbindung von System- und Akteursperspektive“ (Göhlich/Tippelt 2008, S. 633) und mit der Perspektive des Lernens in der Organisation wird dieser Fokus seitens der erziehungswissenschaftlichen Forschung aufgegriffen (vgl. Behrmann 2016, S. 55). Die dezidierte

ihres spezifischen organisationskulturellen Aspekts außer Acht, was in neueren organisationstheoretischen Zugangslegungen – und speziell im Kontext der Sektion **14 Organisationspädagogik** – eingefordert wird (vgl. Dollhausen et al. 2010; Göhlich 2010 und 2017). Vereinzelt Studien berücksichtigen diesen Zusammenhang und beleuchten betriebliche Weiterbildung bzw. Personalentwicklung unter diesem Aspekt (vgl. Hanft 1998; Felsch 1999; Sausele-Bayer 2011). Dick kritisiert, dass es reichlich Versuche gibt das Konzept historisch und theoretisch unter Verwendung immenser Literatur zu rekonstruieren, die Bemühungen dabei aber deskriptiv bleiben und eine empirische Vertiefung fehlt (vgl. Dick 2006, S. 300). Es ist davon auszugehen, dass Lernen unter den Gesichtspunkten von organisationalem *Wissen* und organisationaler *Kultur* in einem intermediären Verhältnis von Individuum und Organisation steht. So gesehen können Prozesse des Lernens Erwachsener als ‚Eintritt‘ in eine organisationale, soziale Praxis rekonstruiert werden, in welcher es nicht primär um intentionale und akteursbezogene Vermittlung von Bildungsinhalten geht, sondern vielmehr um Prozesse der ‚Einsozialisierung‘ und ‚Habitualisierung‘, in denen implizites Wissen und latente Lernprozesse gegenüber explizierter Distribution von Wissen bzw. Lerninhalten und manifesten Aneignungsformen dominant sind (vgl. ausführlich Dollhausen et al. 2010; Göhlich/Weber/Schröder 2014). Das Theorem des *organisationalen Lernens* (zu unterschiedlichen behavioristischen, kognitivistischen, interaktionistischen, systemischen und situierten Ansätzen vgl. Dick 2006; Sausele-Bayer 2011) ist ferner von der *Organisationsentwicklung* (OE) und dem *Change Management* (CM) als ebenfalls bestehenden Modellen zur Thematisierung des Wandels in und von Organisationen sowie dem *Wissensmanagement* (WM) abzugrenzen: Der Begriff *Organisationsentwicklung* versammelt Ansätze und konkrete Konzepte, welche Bemühungen zur Humanisierung der Arbeitsbedingungen sowie zur Steigerung von Flexibilität und Veränderungsbereitschaft beinhalten und als temporär limitierte bzw. projektbezogene Maßnahmen situativ durchgeführt werden. Die Genese lässt sich aus der *Human Resources*-Bewegung rekonstruieren, rekuriert überwiegend auf verhaltenstheoretische Bezüge und hat aufgrund der Unvereinbarkeit von Humanisierung und Leistungssteigerung sowie der Naivität gegenüber institutionellen Strukturen im Kontext von Organisationen massiv Kritik erfahren (vgl. bspw. Sausele-Bayer 2011, S. 47). *Change-Management* entstammt der ökonomischen Perspektive (vgl. Kap. 5) und zielt als gesteuerter Prozess primär auf Kosteneinsparungen und Geschäftsprozessoptimierungen ab. Wesentlicher Kritikpunkt ist auch hier die fehlende Berücksichtigung der institutionellen Aspekte bzw. der sozialen Prozesse im Kontext von Organisation. *Wissensmanagement* erweist sich als Chiffre für die (ökonomische) Nutzbarmachung und Thematisierung von Wissen im Verhältnis von Individuum und Organisation, wobei in den Konzepten überwiegend weder ein sozial-/erziehungswissenschaftlicher Wissensbegriff noch eine Theorie angeboten werden (vgl. zu Wissen als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Reflexion Enoch 2011, S. 41 ff.).

Thematisierung der Organisation als Akteur bzw. „Organisation nicht nur als Bedingung von Lernen, sondern auch und vor allem als selbst lernendes Sozialgebilde“ (Göhlich/Weber/Schröer 2014, S. 4) bietet zudem theoretische Optionen an, die bestehenden individualpädagogischen Zugriffe in der (früheren) Betriebspädagogik (vgl. zur *lehr-/lerntheoretischen* Legitimationen Kap. 7.3) zu erweitern. Der *organisationspädagogischen* Betrachtung liegt ein mehrdimensionaler (pädagogischer) **Lernbegriff** zugrunde, der *kognitions- und erfahrungstheoretisch* zu fassen ist: Lernen wird bei Göhlich als „erfahrungsreflexive, auf den Lernenden sich auswirkende Gewinnung von spezifischem Wissen und Können“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 17) verstanden und es geht demzufolge nicht nur um eine Veränderung, sondern um eine unbewusste oder bewusste Erfahrung *in* der Organisation und *für* die Organisation als Erfahrungsraum (vgl. Göhlich/Weber/Wolff 2009). Hierbei grenzt sich dieser Lernbegriff auch von psychologischen Lernbegriffen ab, da es um die Kennzeichnung von (Ver-)Änderungen von Verhaltensdispositionen geht – und auch nicht um normierte Verbesserungen i. S. von Erziehung – (vgl. Kap. 7.1), die durch Verarbeitung von Erfahrungen dauerhaft entstehen und erklärt werden können. Dergestalt referiert Göhlich den programmatischen Standpunkt:

Pädagogische Organisationsforschung ist die notwendige empirische Seite des pädagogischen Diskurses, der sich in den letzten Jahren um Fragen organisationalen Lernens und dessen Unterstützung gebildet hat und disziplinär als Organisationspädagogik gefasst wird. Sie untersucht sowohl pädagogische Organisationen wie Kindertagesstätten, Schulen, Jugendzentren oder Weiterbildungseinrichtungen, als auch Betriebe, Kliniken, Behörden und andere Organisationen. (Göhlich 2010, S. 278 und 2017) [...] Die Organisationspädagogik widmet sich aus pädagogischer Sicht Organisationen aller Art und überschreitet somit nicht nur das Feld herkömmlicher Betriebspädagogik, sondern liegt überhaupt quer zu herkömmlichen Teildisziplinen der Pädagogik, [...] sie ist aber auch historisch begründet, entstammt doch zumindest eine der Entstehungslinien der Organisationspädagogik der Betriebspädagogik. (Göhlich 2017, S. 269)

Im *Forschungsmemorandum* der Sektion 14 Organisationspädagogik, welches als Ziel die wissenschaftliche Selbstverständigung, die Schaffung von Kontinuität, Qualität und Entwicklung der organisationspädagogischen Forschung beinhaltet, werden zentrale Gegenstände bestimmt, lokalisiert und präsentiert (vgl. im folgenden Göhlich et al 2014, S. 2-5):

1. Organisationspädagogik ist eine Subdisziplin der Pädagogik. Ihr Ausgangspunkt ist somit der pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Diskurs bzw. der Diskurs über das Pädagogische.
2. Organisationspädagogik bezieht sich sowohl auf pädagogische als auch auf nicht-pädagogische Organisationen.
3. Zentraler Gegenstand organisationspädagogischer Forschung ist das organisationale Lernen. Dies kann als Lernen in Organisationen, als Lernen von Organisationen und als Lernen zwischen Organisationen begriffen werden.
4. Organisationspädagogik setzt eine prozessreflexive Perspektive voraus. Prozessverstehen ist wesentlich für organisationspädagogische Forschung.
5. In strukturreflexiver Hinsicht fokussiert Organisationspädagogik theoretisch und empirisch auf die (Meso-)Ebene der Organisation, begreift diese jedoch als rückgebunden in einem Mehrebenen-Setting.
6. Die Entwicklung und Weiterentwicklung organisationspädagogischer Theorie und Empirie ist auf den Einsatz unterschiedlicher Forschungsmethodologien sowie forschungsmethodischer Zugänge und Verfahren angewiesen. Qualitative und quantitative Methoden haben ebenso ihren Platz wie die begriffliche Arbeit bzw. der theoretische Diskurs.

Hartz und Schardt konstatieren hinsichtlich der **Wirkung**:

Die Entwicklung der Bildungspraxis und die Reaktion der Disziplin darauf haben seit dem letzten Jahrzehnt des letzten Jahrhunderts zu einer sukzessiven Aufmerksamkeitszuwendung gegenüber organisationsbezogenen Fragen in den unterschiedlichen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft geführt. So markiert die Gründung der Arbeitsgruppe Organisationspädagogik, welche der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE zugeordnet ist, den vorläufigen Höhepunkt dieser Entwicklung. (Hartz/Schardt 2010, S. 23)

Die **Organisationspädagogik** nutzt hierbei nach eigener Bekundung gemäß dem Forschungsmemorandum hinsichtlich ihrer Forschungszugänge in Methodologie und Methode klassische sozial-, geistes- und kulturwissenschaftliche Theorieangebote, wobei die Wahl in Abhängigkeit von der Angemessenheit an den Untersuchungsgegenstand bzw. die Forschungsfrage zu sehen ist (vgl. Göhlich/Weber/Schröer 2014, S. 9). Hartz und Schardt bemängeln in diesem Zusammenhang:

Grundsätzlich sind die Bezüge in Arbeiten, die sich mit Organisationsfragen beschäftigen, vielfach – wenn überhaupt – implizit. Arbeiten, die sich in ihrer organisationsbezogenen Ausrichtung systematisch ausweisen und auf der Folie einer Organisationstheorie Untersuchungsanlage, Konzeptentwicklung oder gar die Thematisierung einer erwachsenenbildnerischen Einrichtung als Organisation beschreiben, bleiben noch immer die Ausnahme. (Hartz/Schardt 2014, S. 27)

In einer heuristischen Ordnungserstellung strukturieren Hartz und Schardt in einer vorläufigen Annäherung zum einen, „wie das Phänomen Organisation im Diskurs der Erwachsenenbildung thematisiert“ (Hartz/Schardt 2010, S. 27) und zum Gegenstand erhoben wird und zum anderen, „auf welche Organisationstheorien erwachsenenpädagogische organisationsbezogene (Forschungs-)Arbeiten referieren“ (Hartz/Schardt 2010, S. 27):

In einer *ersten Gruppe* können demzufolge (vgl. Hartz/Schardt 2010, S. 24-27) Arbeiten zusammengefasst werden, die *innerorganisatorische* Zusammenhänge in den Blick nehmen. Thematisiert werden bspw. der organisationsinterne Umgang mit Wissen (vgl. Dörner 2006) sowie die Möglichkeiten und Grenzen professionellen (pädagogischen) Handelns in Organisationen (vgl. Harney 1998) und Entscheidungen im Hinblick auf Programmplanungen (vgl. Dollhausen 2008). Grundsätzlich lassen sich die Arbeitsergebnisse der Disziplin Erwachsenenbildung/Weiterbildung, welche eine derartige Fokussierung veranschlagen, als unterschiedlich ausweisen, wobei vielfach systemtheoretische Analysekatoren (vgl. Kap. 6.1) herangezogen werden.

In einer *zweiten Gruppe* lassen sich nach Hartz und Schardt Arbeiten bündeln, welche die *Schnittstelle von Innen und Außen* thematisieren und die Wechselwirkungen sowie Interdependenzen von institutionellen Umwelten der Organisation und internen Steuerungs- und Entscheidungszusammenhängen in den Blick nehmen. Derartige Untersuchungsweisen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung rekurrieren vielfach bzw. überwiegend in jüngeren Arbeiten auf Theorieoptionen des Neo-Institutionalismus wie bspw. Hippel/Fuchs/Tippelt (2008) zur Weiterbildungsorganisation und Nachfrageorientierung, Hartz (2009) zur Diffusion gesellschaftlicher Erwartungen in Organisationen, Schemmann (2009) zur Verknüpfung unterschiedlicher Ebenen, Herbrechter/Schemmann (2010) zu Organisationstypen der Weiterbildung und Schrader (2010, 2011) mit der Kontextanalyse zur Reproduktion von Organisationen der Weiterbildung (vgl. zu Schraders Modell Kap. 6.1). Im Zusammenhang mit theoretischen Ansätzen des Neo-Institutionalismus fällt der Organisati-

on ein *intermediärer* Stellenwert zu, der zwischen gesellschaftlichen Funktionssystemen (vgl. *systemtheoretische* Perspektive Kap. 6.1) und unmittelbaren Strukturierungen in der sozialen Realität (vgl. *strukturtheoretische* Rekonstruktionen Kap. 6.2) vermittelt. Behrmann konstatiert hierzu: „Für das Lernen in der Organisation und die sich damit auseinandersetzende pädagogische Organisationsforschung spielt dabei in zunehmendem Maße die Berücksichtigung von Intermediarität respektive des Interferenzbereichs bzw. der Schnittstelle zwischen Institution und Akteur, Struktur und Verhalten, Organisation und Individuum eine bedeutende Rolle“ (Behrmann 2017, S. 54). Ebenso lassen sich – was von Hartz und Schardt nicht explizit erwähnt worden ist – *diskurstheoretische*, *gouvernementalitätstheoretische* und *habitusstheoretische* Zugangslegungen im Kontext der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung und deren Publikationen erkennen (vgl. exemplarisch Göhlich/Weber/Wolff 2009), wobei diese – bedingt durch ihre Entstehung – im Zusammenhang mit den *strukturtheoretischen* Rekonstruktionen (vgl. Kap. 6.2) einer Illustration zugeführt werden und keine Organisationstheorien im hier dargestellten Sinne abgeben.

In einer *dritten* Gruppe finden sich Arbeiten, welche eher vordergründig eine handlungsfeldbezogene *Entwicklungsperspektive* fokussieren. Für Hartz und Schardt lassen sich hier all jene Bemühungen versammeln, welche sich mit den Themen lernende Organisationen, Managemententwicklung, Wirtschaftlichkeit und Ökonomisierung sowie mit der Schaffung von Instrumenten auseinandersetzen. Hier laufen die Arbeiten nach Hartz und Schardt prinzipiell Gefahr, als Maßnahmenpädagogik mit normativem Zuschnitt thematisch eingengt zu werden.

Gewissermaßen quer zu den drei o. g. Gruppierungen liegen Ausarbeitungen, welche sich mit dem lange vernachlässigten Thema des organisationalen Wandels im Kontext der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung beschäftigen (vgl. Feld 2010). Hartz und Schardt räumen ein, dass zwischen den Gruppenkategorien Überschneidungsbereiche und Relationen vorliegen, wengleich die angebotene Heuristik eine erste Ordnung in einem ansonsten unübersichtlich gewordenen Terrain vermittelt (vgl. Hartz/Schardt 2010, S. 27). Für Hartz und Schardt lassen sich (organisations-)theoretische Theorieangebote (vgl. hierzu generell Scott 1986; Kieser/Ebers 2006) mit der *Systemtheorie*, dem *Neo-Institutionalismus*, dem Theorem der *losen Koppelung*, dem Ansatz der *Organisationskultur* sowie vielfach implizit dem *Bürokratiemodell* und *handlungstheoretischen Ansätzen* finden, auf die sich die Bezüge allokalieren lassen (vgl. Hartz/Schardt 2010, S. 27). Sie werden im Folgenden in Relation zum Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* punktuell ventiliert. Auch Behrmann kommt bzgl. der favorisierten Theorieofferten zu einem ähnlichen Befund: „Der Fokus liegt dabei ebenso auf exemplarischen Bezügen zum Neo-Institutionalismus, zur Theorie sozialer Systeme, zur Kulturwissenschaft und zur Theorie sozialer Praktiken wie auf Bezügen zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs in der Disziplin der Weiterbildung“ (Behrmann 2017, S. 54). Aufgrund ihrer elaborierten Position im Kontext einer erziehungswissenschaftlichen Weiterbildungsforschung wird die soziologische *Systemtheorie* bzw. *Theorie sozialer Systeme* explizit und prominent rekonstruiert (vgl. zu *systemtheoretischen* Rekonstruktionen Kap. 6.1), zumal diese von Luhmann als Theorie der Gesellschaft *und* als Theorie der Organisation ausgearbeitet wurde (vgl. Klatetzki/Tacke 2005, S. 9).

Bestimmung des Gegenstandsbereichs inkl. Vorstellungen zur Aufgabenspezifität

Sachlich stehen *organisational* veranlasste Weiterbildungsprozesse samt ihren Konstitutionsbedingungen und divergenten Erwartungsstrukturen im Zentrum der laufenden Diskussion,

die sich etwa innerhalb beobachtbarer Lernvorgänge in sozialen Dienstleistungsorganisationen oder von am Markt operierenden Unternehmen – im praktischen Handlungszusammenhang als betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung deklariert – Ausdruck verschaffen und im Spannungsverhältnis zwischen *Beruf*, *Betrieb* und *Organisation* zu betrachten sind (vgl. Abb. 9). In einem zirkulären Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Wandlungsprozessen, den Arbeitsbedingungen in Organisationen und den Qualifikationsanforderungen an Beschäftigte als Organisationsmitglieder gesehen, wird deutlich, dass mit dem Wandel der Arbeitsbedingungen hohe Transformations- und Lernanforderungen an Organisationen (vgl. Dollhausen et al. 2010; Feld 2010) inkl. ihrer Strukturen und Formen (vgl. Grunwald 2011) sowie der Arbeitsorganisation, wie auch an die arbeitsbezogenen und beruflich handelnden Akteure in Organisationen gestellt werden, um den entsprechenden Arbeitsbedingungen gerecht werden zu können. Diesen empirisch belegbaren Entwicklungen zu Folge hat dieser Bereich Konjunktur (vgl. hierzu Kap. 9), nicht zuletzt in Relation zu Aspekten der Globalisierung, der Verwissenschaftlichung und rapiden Wissenszunahme sowie des bildungspolitischen Postulats des *Lebenslangen Lernens* und der Veränderung von entsprechenden Lernformen.

Die drei Kategorien Beruf, Betrieb und Organisation markieren die Referenzpunkte, die für die Bestimmung des Gegenstandsbereichs und der Aufgabenspezifik von Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb zu beurteilen sind. Der Terminus **Organisation** ist in doppelter Hinsicht zu beleuchten: Zum einen wird Organisation als Prozess hinsichtlich legitimationstheoretischer und weiterbildungsbezogener Implikationen und zum anderen zugleich als besondere Form von *Institution* von Bedeutung sein und thematisiert.

Hierbei erweisen sich grundsätzlich die aufgeführten Bezüge zwischen *beruflichen*, *betrieblichen* und *organisationalen* Relationen als problemhellend für die Thematisierung von *Pädagogik im Betrieb*, da diese gleichwertigen Perspektiven Kategorien und Felder benennen, in denen Beziehungen und Übergänge darstellbar und erkennbar sind, die eine Relationierung und systematische Rekonstruktion sinnvoll erscheinen lassen. Alle drei Kategorien sind theoriestrategisch gleichwertig und thematisieren unterschiedliche Aspekte. Jedoch erweist sich der Terminus *Organisation* im Kontext erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung in gewisser Weise als einer, der Eigenschaften der anderen beiden Termini mit thematisiert, ohne diese gänzlich in ihm aufgehen zu lassen. Dies ist jedoch nicht mit einer kruden Ableitungslogik zu verwechseln, die im Stile einer additiven Argumentation daherkommt, sondern im Sinne einer höheren Aggregationsform, welche zu einer erhöhten Transparenz führt. Zwischen den Perspektiven lassen sich Resonanzen, wechselseitige Beeinflussungen und Interdependenzen erkennen, welche eine spezifische Betrachtung rechtfertigen, wobei der Terminus *Organisation* die interessantesten Theorieoptionen aufweist.

	Beruf	Betrieb	Organisation
primäre Bezugswissenschaft(en)	Berufspädagogik, Berufssoziologie	Betriebswirtschaftslehre	Soziologie, Arbeits-/Industrie- und Organisationssoziologie, Theorie der Gesellschaft
Kategorie	Kategorie zur sozialen Organisation von Arbeit und Qualifikationsbündel als Spektrum von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten	Wirtschaftseinheit; Produktions- und Herstellungssstätte (kontinuierliches Zweckhandeln nach dem Prinzip der Wirtschaftlichkeit)	soziales Gebilde – Mesoebene zwischen Gesellschaft und Individuum; (auf Dauer ausgerichtet und auf Stabilität angelegt zur Strukturierung von Ganzheiten, operiert autopoietisch und selbst-legitimierend mit formaler Struktur)
Zweck	Legitimation von Fertigkeiten und Fähigkeiten bündeln, welche i.d.R. an ein psychisches System (Person) gekoppelt sind und im Verfahren des Erziehens und Sozialisierens erworben werden	Herstellungsort von Produkten und Dienstleistungen in Profit- und Non-Profit-Organisationsform	1. soz. System zur organisierten Aushandlung von Entscheidungen – inklusive der in ihr ablaufenden sozialen Prozesse/Kommunikation (<i>prozessorientierter Bezug</i>) sowie 2. institutionalisierten kognitiven Wissensbeständen und kulturellen Praxen. Organisation hält implizite Wissensbestände und eine selbstverständliche Alltagspraxis – in Form kollektiver Orientierungen – zur Selbstlegitimation der sie tragenden institutionalisierten Werte- und Kulturmuster – bereit (<i>institutioneller und neo-institutionalistischer Bezug</i>)
Ziel	Dokumentation und Aufrechterhaltung von Beschäftigungs- und Arbeitsmarktfähigkeit	Aufrechterhaltung von Betriebs- und Zahlungsfähigkeit bis hin zur Gewinnmaximierung (= Unternehmen)	Anschlussfähigkeit und organisationale Reproduktion als Ergebnis bis hin zur Steigerung von Effektivität und Effizienz (<i>instrumenteller Bezug</i>)
Modus/Modi	Legitimation und Antizipation von Karriere/sozialem Prestige (<i>Seite Bildung</i>) und Einkommens-/Erwerbsicherung (<i>Seite Wirtschaft</i>)	– Herstellung – Tausch/wirtschaften	– Kommunikation – Koordination durch selbst generierte Praxen, Programme und Verfahren/Regeln

Abb. 9: Beruf – Betrieb – Organisation (Dewe/Schwarz 2011, S. 16 und 2017, S. 20)

Bei *synchroner* Betrachtung lassen sich zwei unterschiedliche Perspektiven rekonstruieren. Die eine besteht darin, dass „Organisationen als Ausgangspunkte individueller Qualifizierung und Bildung“ (Kuper 2010, S. 6) gesehen werden. Die andere lässt sich als „Form der *Institutionalisierung* professioneller Weiterbildung und lebenslangen Lernens“ (ebd.) charakterisieren. Aus *diachroner* Perspektive sind hingegen drei Typen von ‚lernrelevanten‘ Interaktionsstrukturen festzustellen, mit denen erstmals von Coleman (1995) und in Folge von dem Erziehungswissenschaftler Schäffter (2010) der Diskurs von Lernen in Organisationen spezifiziert wurde: Im Typ I steht die Interaktion in interpersonaler Perspektive von „Person zu Person“ im Zentrum der Aufmerksamkeit, bei Typ II die von „Person zu Organisation“ und in Typ III von „Organisation zu Organisation“ im Fokus. In Typ I sind interpersonale Interaktionen versammelt, welche blind für den institutionellen Rahmen der Organisation sind – der organisationale bzw. betriebliche Kontext ist lediglich Rahmenbedingung. Im Typ II sind Interaktionen in der Organisation versammelt, die auf das Spannungsverhältnis zwischen (lernenden) Individuen und den Organisationsstrukturen rekurrieren, welche individuelles Lernen fördern, erzwingen, hemmen bzw. behindern. Im Typ III werden Interaktionsprozesse angesprochen, die nicht individuelles Lernen markieren, sondern strukturelle Veränderungen in Form von sozialen Praktiken sowie kollektiv geteilten Regeln (Kultur) ansprechen, die als „organisationales Lernen“ Raum greifen könnten (vgl. Schäffter 2001, S. 244 f.).

In der Programmatik der Organisationspädagogik werden explizit *Prozess* und *Struktur*, *Kulturalität* und *Institutionalisierung* sowie speziell das Lernpotential von Organisationen und die Möglichkeit der Unterstützung organisationalen Lernens besonders hervorgehoben (vgl. Göhlich/Weber/Schröer 2014, S. 9). In diesem Zusammenhang lässt sich bzgl. der Gegenstandsbestimmung der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung eine Perspektivenverschiebung beobachten, welche den Blickwinkel von sozio-technischen Organisationskonzepten (**instrumentelle** Perspektive) hin zu kulturalistischen Organisationskonzepten (**institutionelle** Perspektive) verändert (vgl. Grunwald 2011; Koch 2011). Damit eröffnet sich die Option, Organisationen nicht nur instrumentell als organisiertes Prozessieren und Aushandeln von Entscheidungen im Hinblick auf Zielerreichung und Systemerhalt zu sehen (*Instrumenteller Organisationsbegriff*), sondern auch institutionell als *Prozess des Organisierens* von (impliziten) kognitiven Wissensbeständen wahrzunehmen (*Institutioneller Organisationsbegriff*).

1. Instrumenteller Organisationsbegriff

Der instrumentelle Organisationsbegriff rekurriert auf das Ergebnis (des Prozesses) des Organisierens. Die Organisation ist in diesem Verständnis ein „bewusst geschaffenes Instrument zur Erreichung der Unternehmensziele, welches insbesondere die Aufgabenteilung (Spezialisierung), die Abstimmung zwischen den Teilaufgaben (Koordination), die Übertragung von Entscheidungsbefugnissen (Delegation) und die Über- und Unterordnung (Konfiguration) verbindlich festlegt“ (Grunwald 2011, S. 1038). Durch Struktur und Ordnung wird ein Rahmen für Tätigkeiten in der Organisation bereitgestellt, der sich in einer Aufbau- und Ablauforganisation in Form eines Organigramms bzw. in Stellen- und Aufgabenbeschreibungen sowie Arbeitsanweisungen manifestiert. Der instrumentelle Bezug lässt sich als favorisierte Zugriffsform der (deutschen) Betriebswirtschaftslehre begreifen (vgl. ebd.), die primär auf Wirtschaftlichkeit und sachliche Rationalität (vgl. auch Kap. 5) abstellt und durch die die sozialen Prozesse, welche innerhalb der Organisation ablaufen, in den Hintergrund rücken.

2. Institutioneller Organisationsbegriff

Der institutionelle Organisationsbegriff fokussiert hingegen auf das gesamte soziale System als Institution. Der Begriff der Institution bezeichnet einen Komplex von auf Dauer ausgelegten Verhaltenserwartungen, welche überindividuell in Raum und Zeit bestehen (vgl. Senge 2006). „Unter einer Institution wird dabei ein System von Regeln und Normen verstanden, das in seiner Verbindlichkeit sozial akzeptiert ist und eine gewisse Stabilität aufweist. Bei dieser Betrachtungsweise geht es nicht um formale Strukturen des Unternehmens, sondern um das gesamtsoziale Gebilde mit formalen und informalen Elementen“ (Grunwald 2011, S. 1038). An die Stelle der Organisation (als Instrument) tritt das institutionalisierte Organisieren (vgl. Scott 1986). Göhlich bringt den für eine erwachsenenpädagogische Organisationsforschung zentralen sozialwissenschaftlichen Aspekt auf den Punkt: „So verstanden geht es bei einer Organisation keineswegs nur um die Aufgabe des Organisierens oder um ein Instrument des Managements, sondern um ein soziales Gebilde, dem geplante wie ungeplante, funktionale wie dysfunktionale Prozesse, Ereignisse und Strukturen zu eigen sind“ (Göhlich 2010b, S. 280).

Es lässt sich mit Hartz und Schardt beobachten, dass der Ausdruck *Organisation* in der Erziehungswissenschaft wie auch in der Erwachsenenbildung vielfach synonym zur Bezeichnung ‚Institution‘ gebraucht wird (vgl. Hartz/Schardt 2010, S. 23), wohingegen aus einer *sozialwissenschaftlichen* und *organisationstheoretischen* Perspektive heraus eine solche Synonymisierung als unterkomplex und unzulässig zu sehen ist, was auch von Seiten der Sektion Organisationspädagogik so gesehen wird (vgl. Göhlich/Weber/Schröer 2014). *Organisation* wird vielmehr begriffen „als eine konkrete Einrichtung, in der die Herstellung von Produkten oder Dienstleistungen zielgerichtet durch eine auf Strukturen basierten [sic!] Koordination der Handlungen sichergestellt wird“ (Hartz/Schardt 2010, S. 23; vgl. Kieser/Ebers 2006). Zudem ist der Bezug zwischen *Organisation* und *Management*⁵² gerade deshalb zu klären, weil die Begriffe nach Grunwald „engstens miteinander verwoben sind“ (Grunwald 2011, S. 1037). Management im *institutionellen* Sinne verweist auf die sozialen Adressen, d. h. die Personengruppen, die Managementaufgaben wahrnehmen inkl. ihrer Tätigkeiten und Rollen, wohingegen Management im *funktionalen* Sinne auf alle Aufgaben und Prozesse verweist, welche für die Steuerung sowie die Leitung arbeitsteiliger Organisation maßgeblich sind (vgl. Grunwald 2011, S. 1037). Hinzu kommt, dass im funktionalen Sinne unter Management sowohl allgemein die Leitung und Steuerung von ganzen Organisationen bspw. als Unternehmen (Unternehmensführung) als auch die Beeinflussung und Steuerung von Personen (Personalführung) verstanden wird.

Es wird deutlich, dass der Begriff ‚Organisation‘ auf den Ort der Aushandlung von Entscheidungen verweist, während der Begriff der ‚Institution‘ auf Verhaltenserwartungen als

52 In Zusammenhang mit organisationstheoretischen Aufarbeitungen wird vielfach auch zwischen Management und Führung (Leadership) differenziert. Führung wird als eine personale und interaktive Akzentsetzung (Menschenführung) begriffen, während Management den funktionalen und institutionellen Aspekt hervorhebt (Unternehmensführung). In Konsequenz dieser Untergliederung wird unterschieden zwischen einer Sachebene der methodisch-instrumentellen Steuerung der gesamten Organisation auf ihren Zweck hin (Dingwelt/*hard factor*) und einer sozialen Ebene, in der es um die Bewältigung der zwischenmenschlichen Beziehungen unter den auf der Sachebene involvierten Personen und Gruppen (personale Welt/*soft factor*) geht (vgl. Lorenz/Schwarz 2012, S. 32 ff.): Man managt einen Geschäftsprozess oder eine Organisation, aber man führt Menschen oder Gruppen (vgl. Neuburger 2002).

Institutionalisierungsprozess abstellt. Der Erziehungswissenschaftler Dörner beschreibt die Differenz wie folgt:

Im Unterschied zu Organisation[en] – als rationelle und künstliche Gebilde – können Institutionen als soziale Gebilde betrachtet werden, die zu solchen werden, indem sich Handlungen zuverlässig und routiniert wiederholen, etablieren und habitualisieren (Institutionalisierungsprozesse). Der Aufbau von Vorgaben basiert nicht primär auf Entscheidungen, sondern vielmehr auf der Gewöhnung an routinisierte und habitualisierte Handlungen. (Dörner 2006, S. 165)

Hier erweist sich ein derart gelagerter organisationstheoretischer Zugriff als tiefgreifender im Vergleich zu *systemtheoretischen* Rekonstruktionen (vgl. Kap. 6.1), da nicht nur systeminterne *Entscheidungen*, sondern auch organisationsinterne *Habitualisierungen* in den Blick der Rekonstruktion gebracht werden. Als sozial konstruierte Regeln fungieren Institutionen handlungsgenerierend und wirken als objektive Wirklichkeit im Modus von gültiger und gegebener Faktizität: „Institutionen bestehen weniger, weil sie durch bewusste Handlungen produziert werden, sondern vielmehr, weil sie durch quasi-automatische Verhaltensabläufe (Skripte) unterstützt und aufrechterhalten werden“ (Walgenbach 2006, S. 356). In dem *wisSENSsoziologischen* Zugang von Berger und Luckmann (1969), der auch in der Fundierung des für die organisationstheoretische Perspektive bzw. für die *scientific community* der Organisationspädagogik und ihrer Sektion bedeutsamen *Neo-Institutionalismus* Einzug fand, werden routinetaf, selbstverständliche und unhinterfragte Aspekte des sozialen Handelns hervorgehoben, welche als automatische Wahrnehmungs- und Handlungsmuster kennzeichnend für Institutionen sind (vgl. Hasse/Krücken 2005, S. 14). Die Genese von Institutionen ist erklärbar, indem habitualisierte Handlungen „durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden“ (Berger/Luckmann 1969, S. 58). Nach Berger und Luckmann wird ‚Institution‘ als etwas verstanden, was menschliches Miteinander auf der Grundlage von Normen, Werten und Selbstverständlichkeiten regelt und wo sich diese Regelungen im Zuge evolutionärer und sozialer Prozesse herausgebildet haben und herausbilden (vgl. auch Dörner 2006, S. 165). Theoretisch werden Regeln, Rahmen, Skripte oder Schemata als kognitive Institutionen verstanden, welche „die Kodierung der Wirklichkeit durch Wissen“ (Klatetzki 2006, S. 48) strukturieren und prototypisch als unreflektierte Sitten, Routinen und Gebräuche benannt werden können (vgl. Hasse/Krücken 2008, S. 166). „Unter Wissen wird [...] eine mentale Repräsentation der Realität verstanden, die zu Problemlösungen befähigt“ (Klatetzki 2006, S. 52) – ein Aspekt auf den im weiteren Verlauf des Kap. 6.3 nochmals eingegangen wird.

Der *institutionelle* Blickwinkel decouvriert und richtet die Aufmerksamkeit auf eine Variante von Veränderungs- und Lernprozessen in Organisationen in Form von kollektiven Orientierungen und kulturellen Praktiken, welche unabhängig von organisationalen Zwecksetzungen existieren und auch *ex post* zu Selbstlegitimierungen verschiedenster Art führen können (vgl. Dewe/Schwarz 2012; Peter 2011; Göhlich 2010a und 2017). Demnach ist organisationales Lernen (vgl. Typ III bei Coleman 1995) im Folgenden von besonderem Interesse, weil es qualitativ andere Merkmale aufweist als individuell motivierte, intentionale Lernprozesse in Organisationen (vgl. Typ I und II bei Coleman 1995 sowie die *lehr-lerntheoretischen* Legitimationen Kap. 7.3). Hierbei handelt es sich nach Meinung mancher Fachvertreter nicht um eine Scheindifferenz (vgl. Schöffter 2001), sondern vielmehr um einen sachhaltigen Unterschied, welcher inhaltlich differente Lerndimensionen ins Auge fasst. Damit wird im Kontext der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung die These verbunden, dass die vorwiegend thematisierten Formen des Lernens in Organisationen und die im Zentrum stehen-

den Argumente bei der Untersuchung von Lernvorgängen Erwachsener in Organisationen (vgl. Arnold 1997; Geißler 2000) ergänzungsbedürftig sind und zwar hinsichtlich der o. g. Perspektiven, da den hinter dem Rücken der Organisationsmitglieder ablaufenden Lernprozessen zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

Während noch in traditionellen organisationstheoretischen Ansätzen (vgl. u. a. Weber 1980; kritisch bspw. Weick 1995 bzw. erstmals 1985) von einer Rationalität der Effektivität und Effizienz in Aufbau- und Ablauforganisationen gesprochen und eine kontingenzreduzierende Funktion der Organisation vorausgesetzt wird, stehen in neueren Ansätzen die Abhängigkeiten und Wechselwirkungen im Fokus, welche zur Umkehrung des Zweck-Mittel-Schemas führen und Erfolgsformen organisationaler Leistungserbringung im Wesentlichen von den internen Interaktionen der Beteiligten abhängig werden lassen. Grunwald formuliert hierzu, „dass die Bedeutung von Rationalität für Organisationen zumindest überschätzt wird“ (Grunwald 2011, S. 1042). In diesem Zusammenhang wird der Blick auf institutionalisierte Wissensbestände in Organisationen und dort bestehende kognitive kulturelle Praktiken gerichtet, welche unabhängig von organisationalen Zwecksetzungen bestehen und zu Selbstlegitimationen führen.

Gerade der *Neo-Institutionalismus*, der sich weniger als umfassende Organisationstheorie als vielmehr „als Ergänzung mit Schwerpunkten im Bereich der Analyse gesamtgesellschaftlicher oder zwischenorganisatorischer Einflüsse etabliert hat“ (Hasse/Krücken 2005, S. 197), richtet den Blick auf die Grenze zwischen Organisation (Mesoebene) und Gesellschaft (Makroebene), was sich gerade für den Untersuchungsgegenstand Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb bzw. der organisationsseitig veranlassten und gesellschaftlich propagierten (betrieblichen) Weiterbildung als interessant erweist. Der neo-institutionalistische Blick behandelt diesen Aspekt unter der Perspektive von *Unsicherheitsabbau* und *Legitimations- respektive Legitimitätsaufbau* in Organisationen. Der Erziehungswissenschaftler und Bildungsforscher Tippelt unterscheidet den spezifischen theoretischen Wert für die *Institutionenforschung* in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung derart: „Neoinstitutionalistische Theorien fragen danach, warum sich eine Organisation auf eine bestimmte Art und Weise entwickelt hat (why?) und wie sie sich prozesshaft entwickelt hat (how?)“ (vgl. Scott 1994, S. 83)“ (Tippelt 2009, S. 461). Und auch Schrader, der sich in seinem *systemtheoretisch* grundierten Modell der (Reproduktions-)Kontexte (vgl. Kap. 6.1) vom Neo-Institutionalismus inspirieren ließ, betont den theoriestrategisch problemerkhellenden Aspekt bzgl. der Legitimationsbeschaffung: „Die neo-institutionalistische Forschung betont, dass Organisationen sich in einer Doppelstruktur von technischen und symbolischen Kontexten bewegen und daher nicht nur Ressourcen, sondern auch Legitimationen benötigen (Meyer/Rowan 1977)“ (Schrader 2010, S. 271). Dabei weisen neo-institutionalistisch ausgerichtete Untersuchungen für Organisationen unterschiedlicher Funktionssysteme nach, dass sie gerade nicht in einer „Sphäre ‚gesellschaftsfreier‘ Rationalität und Effizienzorientierung“ (Hasse/Krücken 2005, S. 55) existieren, obwohl sie „durch gesellschaftliche Erwartungen im Allgemeinen und durch staatlich-politische Regulierungen im Besonderen beeinflusst“ (ebd.) werden, wie bspw. bildungspolitische Verlautbarungen zum *Lebenslangen Lernen*. Als interessant in der Analyse erweist sich für die erwachsenenpädagogische Organisationsforschung nun vielmehr, wie die Diffusion solcher externer, in der Gesellschaft kursierender Erwartungen in Organisationen intern ausgehandelt, vereinbart und zur Relevanz werden (vgl. Hartz 2009), zumal das Phänomen beobachtbar ist, dass man in unterschiedlichen Organisationen auf ähnliche Formen der Strukturierung trifft (vgl. Hasse/Krücken 2005).

Eine bemerkenswerte qualitativ-empirische Studie, die sich mit solchen Aspekten und explizit mit dem Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* bzw. mit der konkreten Ausdrucksform als betriebliche Weiterbildung auseinandersetzt, wurde von Dörner (2006) vorgelegt. Wenngleich diese Studie Bezüge zu *systemtheoretischen* Rekonstruktionen (vgl. Kap. 6.1) „innerhalb des betrieblichen Referenzrahmens erkennen lässt, der ein Spannungsfeld zwischen beruflicher Handlungsorientierung der Person und betrieblicher Handlungsorientierung der Organisation“ (Dörner 2006, S. 7; vgl. Harney 1998; Schwarz 2011) bildet, behandelt sie explizit die *institutionell* zu erbringende **konstituierende Vereinbarkeit von Weiterbildung in Organisationen** – speziell anhand von kleinen und mittelständischen Wirtschaftsunternehmen (vgl. Dörner 2006 und 2017). Ausgehend von dem Faktum, dass Weiterbildung Organisationen nicht zu eigen ist, sondern vielmehr eine Offerte darstellt – systemtheoretisch ein Äquivalent –, mit dem Organisationen umgehen müssen, stellt Dörner hier heraus: „Insofern ist Weiterbildung immer auch eine Sache, die vereinbart werden muss, hier *mit* und *in* der Organisation Betrieb“ (Dörner 2017, S. 191). Demnach unterliegt Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb – und so gesehen Weiterbildung – mehrfachen *institutionellen* Modulationen in dem Sinne, dass sie überhaupt zur sozialen Praxis in einer Organisation aufsteigt, in konkreten Situationen den jeweiligen Handlungsrahmen der von ihr betroffenen Akteure angepasst, dort mit Bedeutungen versehen und sinnhaft konstituiert sowie legitimiert wird (vgl. Dörner 2017, S. 191).

Dörner kommt in seiner Studie, ähnlich wie Wittwer, der nach Begründung, Rechtfertigung und Verbindlichkeitsbeschaffung fragt (vgl. Wittwer 1980 und 1982 bzw. die *strukturtheoretischen* Rekonstruktionen in Kap. 6.2), zu dem Schluss, dass sich auf der Ebene der Praxis pragmatische Umgangsweisen mit Weiterbildung rekonstruieren lassen (vgl. Dörner 2006, S. 161). Der pragmatische Umgang mit Weiterbildung in ihrer betrieblichen Form lässt sich nach Dörner zudem unter Zuhilfenahme der legitimationsbeschaffenden Modi ‚*Gegenüber anderen*‘, ‚*Für sich*‘ und ‚*Für andere*‘ in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Bedeutungen präzisieren (vgl. Dörner 2008, S. 161) und bedeutet als Gegenstand organisationaler Steuerung zweierlei: Zum einen steht die Frage im Raum, *ob* und *wie* Weiterbildung in das formale Regelwerk einer Organisation *institutionell* integriert wird. Zum anderen ist der Umgang mit Weiterbildung im Kontext der Organisation als formale, institutionalisierte Regel von Relevanz. Mit eingeschlossen ist hierbei der Umgang mit Weiterbildung, wie er von außerhalb – bspw. durch *bildungspolitische* Programmatiken wie das *Lebenslange Lernen*, *marketingbezogene* Offerten von Weiterbildungs- und Trainingsanbietern oder *forschungsbezogene* Reflexionen von Wissenschaftsinstanzen – an die Organisation als Unternehmen/Betrieb herangetragen wird. Gleiches gilt für den Umgang mit Weiterbildung von Seiten der Mitglieder der Organisation bspw. in Form von Bedürfnissen in Bezug auf Weiterbildung.

Entscheidend für den Umgang mit Weiterbildung, für die Weiterbildungsaktivität (und -passivität) einer Organisation ist nicht Weiterbildung selbst oder das Bildungsbedürfnis Einzelner. Entscheidend ist die Frage, inwieweit Weiterbildung betrieblich relevant bzw. eine formale Regel sein kann und darüber hinaus die Frage nach Bedeutung, die Weiterbildung bei Organisationsmitgliedern in je spezifischen Situationen haben kann. (Dörner 2016, S. 182)

Vor der systemtheoretischen Begründungsfolie der füllbaren Form (vgl. Harney 1997, S. 94-114 bzw. Kap. 6.1) der Weiterbildung, „die erst im Kontext anderer Funktionssysteme Gestalt annimmt“ (Harney 1997, S. 99), konstituiert sich die Bedeutung von Weiterbildung in organisationalen Zusammenhängen für Dörner zwar *habituspezifisch gefärbt*, aber immer

auch *kontext-* und *situationspezifisch gebunden* (vgl. Dörner 2017, S. 183). Entscheidungen für oder gegen Weiterbildung sowie welcher Sinn Weiterbildung inhaltlich gegeben wird, erwächst aufgrund institutioneller (Be-)Deutungen – so der Befund von Dörner. Er versteht derartige Bedeutungen als **Regulative** von Weiterbildung, was impliziert, jene Umstände und Aspekte in den Blick zu nehmen, die als *institutionelle* Kontextfaktoren und Konstitutionsbedingungen wirksam werden: der Herstellungskontext von Organisation, Beruf, Betrieb, Raum, soziales Kapital, soziale Welten, Kultur, Familie u. ä.

Weiterbildung als *Pädagogik im Betrieb* – hier besteht eine gleichlautende erklärende Argumentation zur *Systemtheorie* in der Figur der Primatstellung des je die Weiterbildung inkorporierenden (Funktions-)Systems (vgl. Kap. 6.1) – steht insofern in der Referenz zur institutionellen Umwelt der organisationalen Zusammenhänge des Betriebes. D. h., dass Verantwortungs- und Entscheidungsträger der jeweiligen Organisation, wie etwa Unternehmer, Geschäftsführer, Personalverantwortliche, Weiterbildungsbeauftragte und Führungskräfte – quasi als Gatekeeper, die Einschließungs- und Ausschließungseffekte erzeugen können – nach *betrieblicher Maßgabe* und *ökonomischer Rationalität* darüber entscheiden, ob *Pädagogik im Betrieb* als relevant erachtet wird, also ob Weiterbildung institutionell zur formalen Regel werden soll (vgl. Dörner 2017, S. 185): „Jedoch erfolgen deren Entscheidungen in Orientierung an Prämissen der Organisation selbst. Für Betriebe sind dies betriebliche Gegebenheiten und Notwendigkeiten einschließlich formaler Leitlinien und Regeln“ (Dörner 2017, S. 191). Dörner argumentiert hier in zweifacher Weise den Untersuchungsgegenstand beleuchtend: In erster Hinsicht bezieht sich die Argumentation *systemtheoretisch* auf eine *monetäre* Prämisse – Geld als generalisiertes Kommunikationsmedium – in Form der Aufrechterhaltung von Zahlungsfähigkeit (Organisation) und in zweiter Hinsicht kapriziert sich die Argumentation *organisationstheoretisch* auf eine *institutionelle* Prämisse (Organisationskultur) in Form der spezifischen, handlungsleitenden und stabilisierenden sozialen Praktiken (Institution). Dörner hat in seiner Studie (vgl. Dörner 2006) **Typen** der Bezugnahme als **Regulative** lokalisiert, die eröffnen, wie die **Gegenstandsbestimmung** von *Pädagogik im Betrieb* betrachtet werden kann. Dabei thematisiert Dörner, wie Weiterbildung zur formalen Regel als institutionelle Norm innerhalb des institutionellen Kontexts Betrieb werden kann und Weiterbildung ggf. zur sozialen Praxis wird. Im Rahmen seiner Analyse konfrontiert Dörner betriebliche Akteure mit dem Thema Weiterbildung. Dabei zeigt sich, dass die Relevanz von Weiterbildung allgemein („an sich“) mit einer hohen Bedeutung versehen wird, es variiert die Relevanz, wenn sie nicht im Interesse der Präsentation („gegenüber anderen“) thematisiert wird, sondern im eignen bzw. *habituspezifisch gefärbten* betrieblichen Interesse. Diese Bezugnahme und Relevanzsetzung („für sich“ und „für andere“) erfolgt dabei nicht ausschließlich ausdrücklich, sondern indirekt. Als Regulative für *Pädagogik im Betrieb* können gem. Dörner *drei Typen* unterschieden werden:

1. Anerkennung/Verbeugung
 2. Skepsis/Ablehnung
 3. Süffisanz/Ironie
- (vgl. Dörner 2006, S. 171 und 2017, S. 185 f.).

Typ 1: Anerkennung/Verbeugung

Im Regulativ Anerkennung/Verbeugung werden allgemeine Normen („an sich“), die von organisationsfremden Instanzen (hier der Bildungspolitik) – wie die ‚Notwendigkeit *Lebenslangen Lernens*‘ – gesetzt werden, von verantwortlichen Organisationsmitgliedern und Akteuren als relevant anerkannt, jedoch gemäß organisationspezifischer Möglichkeiten. Insbesondere

dort, wo sich Grenzen auftun und sich eine Verhinderung als Verstoß gegen die akzeptierte Norm des *Lebenslangen Lernens* Ausdruck verschafft, wird eine Nichtinanspruchnahme – aufgrund gemutmaßter Barrieren und Hindernisse wie gestörte Betriebsabläufe, Kosten etc. – mit einer Rechtfertigungspraxis nivelliert, „die nur dann akut wird, wenn Weiterbildung in das Relevanzsystem einer Organisation eindringt bzw. sich der Organisation aufdrängt“ (Dörner 2017, S. 185).

Wir haben es hier durchaus auch mit Zuschreibungen zu tun, die mit außerhalb des Unternehmens proklamierten Notwendigkeiten ständiger Weiterbildung übereinstimmen. Jedoch erfolgt die Bedeutungszuweisung aus der eigenen (hier betrieblichen) Logik heraus, nicht aus der anderer Bereiche, wie Politik oder Bildung. Aus Sicht von Unternehmen wird den Forderungen aus politischen oder pädagogischen Bereichen soweit nachgekommen, wie es die ökonomische Logik zulässt. (Dörner 2017, S. 187)

Die normative Forderung nach einem *Lebenslangen Lernen* als allgemeiner Norm (*„an sich“*) wird – so Dörner – relativiert und Weiterbildung wird entsprechend der institutionellen Bedingungen (*„für sich“* und *„für andere“*) kontext- und situationsspezifisch eingebunden und transformiert und bildet einen *Institutionalisierungsprozess*. Beispiele für derartige Institutionalisierungen sind Aussagen wie *„für uns ist das absolut notwendig“* und *„man müsste sich eigentlich viel mehr sich weiterbilden“* (vgl. Dörner 2017, S. 185).

Typ 2: Skepsis/Ablehnung

Das Regulativ der Skepsis/Ablehnung bedient sich ebenfalls der Figur der Verhinderung, ohne jedoch den Aspekt des Bedauerns zu enthalten – wie er im Regulativ der Anerkennung/Verbeugung enthalten wäre. Die Ablehnung zeigt sich nach Dörner in zweierlei Weise: „Erstens werden die zentralen Aspekte Kosten, Zeit und Freistellung ins Verhältnis zu Nutzen und Effektivität von Weiterbildung gesetzt, zweitens werden Gewissheiten bemüht, über genügend eigene Möglichkeiten im Unternehmen zu verfügen und notwendiges Wissen auch alternativ generieren zu können“ (Dörner 2006, S. 176). Beispiele für derartige Institutionalisierungen illustrieren folgende Aussagen: *„Da hätte ich lieber in der Firma bleiben können und hätte ein paar Entwürfe gemacht, da hätte ich mehr von gehabt“* und *„Also das hat nix gebracht. Dann kann man sich lieber doch immer selber weiter (...) weiterbilden“* (vgl. Dörner 2006, S. 177). Mitunter wird Weiterbildung sogar praktiziert, jedoch wird der Aspekt des Lernens in Zweifel gezogen. Dörner verweist darauf, dass Weiterbildungen hier mehr im Zusammenhang mit Legitimierungen von Positionen sowie damit verbundenen Hierarchien gesehen wird und an formellen Abschlüssen wie Zertifikaten und Nachweisen festgemacht wird.

Typ 3: Süffisanz/Ironie

In dieser Form des Regulativs geht es nach Dörner weniger um die generelle Akzeptanz oder Nicht-Akzeptanz von Weiterbildung. Vielmehr verhält sich die Institutionalisierung dahingehend, dass an Prämissen orientierte Einschränkungen gemacht werden, welche den Rahmen für eine Bewertung und Kommentierung abgeben (vgl. Dörner 2006, S. 177). So erfolgt eine Bezugnahme auf betriebliche Aspekte in klarer Abgrenzung zu weiterbildenden Aspekten. Hierbei lässt sich in süffisanter Weise einerseits eine Zustimmung seitens betrieblicher Akteure in Bezug auf die Notwendigkeit *Lebenslangen Lernens* erkennen, jedoch wird andererseits die Zuständigkeit hierfür nicht als betriebliche bzw. organisationale, sondern als öffentliche Aufgabe interpretiert. Dörner formuliert hierzu: „Bildung dokumentiert sich als negativer Gegenhorizont zu betrieblichen Verwertungsinteressen und die Inanspruchnahme von Weiterbildung durch Mitarbeiter bzw. die Forderung von Mitarbeitern nach Weiter-

bildungsmöglichkeiten werden zu einer subversiven, den betrieblichen Interessen entgegenstehenden Sache“ (Dörner 2017, S. 186). Beispielhaft für eine derartige Institutionalisierung steht folgende Aussage:

Die Seminarisieren natürlich alle furchtbar gerne. Kosten pro Tag dreieinhalbtausend Mark. Und das kann man wunderbar machen. Und meine Mitarbeiter finden das toll. Wir sitzen in irgendeinem schönen Seminarhotel und lassen uns eine Woche berieseln und sagen zum Schluss: Mensch war das interessant, toll; und gehen nach Hause und machen denselben Blödsinn weiter wie bisher. (vgl. Dörner 2017, S. 178)

Die drei von Dörner herausgearbeiteten *Institutionalisierungsformen* verdeutlichen, inwieweit *Pädagogik im Betrieb* bzw. Weiterbildung in einer und für eine Organisation Relevanz erfährt, d. h., in das formale Regelwerk einer Organisation involviert und aufgenommen wird (vgl. Dörner 2017, S. 186). Damit verweisen die Ergebnisse von Dörner auf den im Kontext der *systemtheoretischen* Rekonstruktionen (vgl. Kap. 6.1) dargestellten okkasionellen und füllbaren Charakter von Weiterbildung (vgl. Harney 1997), der in einer Vereinbarkeit mit organisationalen Gegebenheiten und Notwendigkeiten – betriebliche und ökonomischer Rationalität – im Referenzkontext ‚Betrieb‘ seine inhaltliche Füllung erfährt – unter habitusspezifisch gefärbter, aber immer auch kontext- und situationspezifisch gebundener Maßgabe. Resümierend kann konstatiert werden:

[In der Form, dass es *Pädagogik im Betrieb* bzw. Weiterbildung; M. S.] „geschafft“ [hat; M. S.], relevant und ins Regelwerk des Unternehmens aufgenommen zu werden, wird sie zum Handlungsgegenstand verschiedener Akteure im Unternehmen. Führungskräfte sorgen dafür, dass der formalen Regel Weiterbildung entsprochen wird, sie um- bzw. durchgesetzt wird. Ihrer organisationsformalen Funktion ist geschuldet, dass sie dabei Weiterbildung primär in Referenz auf betriebliche Belange handhaben und nicht die berufliche Verwirklichung einzelner Mitarbeiter im Blick haben. (Dörner 2016, S. 187; vgl. auch 2006, S. 159) [...] Weiterbildung im Betrieb wird von den interviewten Akteuren im Kontext betrieblicher Notwendigkeit und Verwertung verstanden. Es existiert Konsens darüber, dass entsprechende Maßnahmen im betrieblichen Interesse sein müssen, unabhängig von ihren Bedeutungen für den einzelnen Mitarbeiter. (Dörner 2006, S. 159)

Eine weitere Studie, welche die Spezifik des Untersuchungsgegenstands *Pädagogik im Betrieb* und seine **Institutionalisierung** bzw. in **Institutionalisierungsformen** herausarbeitet, geht auf den Erziehungswissenschaftler und Weiterbildungsforscher Käßlinger zurück. Käßlinger nähert sich dem Untersuchungsgegenstand ebenfalls *organisationstheoretisch* und unter besonderer Nutzung von konfigurationstheoretischen bzw. konfigurativen Ansätzen. Käßlinger rekurriert hierbei auf Minzberg (vgl. Käßlinger 2018, S. 120 ff.) und rekonstruiert anhand von eigens durchgeführten Analysen mittels verschiedener Datensätze (CVTS und IAB-Betriebspanel, vgl. hierzu differenzierend Kap. 9) in seinem Konfigurationsmodell drei Großkonfigurationen. In den Großkonfigurationen kommt zentral zum Ausdruck, inwiefern eine Entscheidung *für* oder *gegen* die Inkorporation von Pädagogik in den Betrieb – in Form von Weiterbildung als Option – seitens der Organisation bzw. deutungsmächtiger Akteure vorgenommen wird.

1. **Weiterbildungsresistente Unternehmen** (sog. Passive). Diese Gruppe stellt nach Käßlinger eine bemerkenswerte Kategorie dar, zumal „jedes fünfte Unternehmen in Deutschland zu dieser Konfiguration zu zählen ist“ (Käßlinger 2018, S. 155). Nach den Analysen von Käßlinger können 26 % der Betriebe in Westdeutschland und 16 % der Betriebe in Ostdeutschland (Deutschland insgesamt 24 %) als „Passive“ charakte-

riert werden (vgl. Käßplinger 2018, S. 143). In dieser Großkonfiguration finden sich insb. Kleinstbetriebe sowie kleine und mittelständige Unternehmen.

2. **Diskontinuierlich Weiterbildung betreibende Unternehmen** (sog. Pausierer). Diese Gruppe zeichnet sich dadurch aus, dass Weiterbildung und so gesehen *Pädagogik im Betrieb* sequenziell und sporadisch zur Anwendung kommt und nicht einen fest institutionalisierten Organisationsbestandteil bildet. Käßplinger weist ihnen eine „fluktuierende Ausprägung“ (Käßplinger 2018, S. 152) zu.
3. **Kontinuierlich Weiterbildung betreibende Unternehmen** (sog. Aktive). Innerhalb dieser Großkonfiguration lassen sich vermehrt Großorganisationen mit teils ausdifferenzierten betrieblichen Weiterbildungs- und Personalentwicklungseinheiten erkennen: „Entgegen der beiden vorherigen Konfigurationen ist diese Konfiguration vor allem bei Großunternehmen verbreitet“ (Käßplinger 2018, S. 155) und Käßplinger stellt zudem heraus, dass gewisse Branchen stärker vertreten sind als andere: „Mit Ausnahme von Finanzen/Versicherungen handelt es sich fast ausschließlich um Unternehmen der technischen Branche. Dies verweist auf den hohen Einfluss von technischen Innovationen als einem Motor der Beteiligung (Käßplinger 2018, S. 155).

Nach Käßplinger sind „Betriebe keine genuinen Bildungseinrichtungen“ (Käßplinger 2018, S. 120) – in ihnen dominiert ein ökonomischer und nicht ein pädagogischer Organisationszweck. In Folge dessen verdichtet Käßplinger – auch und mit Korrespondenz zu seinen durchgeführten Metaanalysen – *sechs Axiome*, welche maßgeblich eine *organisationstheoretisch* grundierte Markierung für die **Gegenstandsbestimmung** von *Pädagogik im Betrieb* darstellen:

1. Axiom: *Betriebliche Weiterbildung ist kontingent* (Käßplinger 2018, S. 120). D. h., *Pädagogik im Betrieb* genießt keine Selbstverständlichkeit, vielmehr ist sie – ähnlich argumentiert Dörner – ein offerierter und prinzipiell verhandelbarer Gegenstand im Kontext von Organisation.
2. Axiom: *Der Begriff „Entscheidung“ ist von zentraler Bedeutung* (Käßplinger 2018, S. 122). D. h., hier greift der Umstand um sich, dass es ein *für* oder *gegen* *Pädagogik* im institutionellen Kontext *Betrieb* zu erkennen gilt. An dieser entscheidenden Weiche verweist Käßplinger auf einen Aspekt, der zentral mit der **Aufgabenspezifik** von *Pädagogik im Betrieb* zusammenhängt, nämlich „dass man immer wieder positive Entscheidungen im Sinne der Weiterbildung vorbereiten, herbeiführen oder auch fortführen muss. Kontinuierlich gesichert ist oft wenig. Koalitionen mit verschiedenen Akteuren in den Unternehmen und außerhalb müssen immer wieder gesucht werden, um Akzeptanz zu erreichen und zu sichern“ (Käßplinger 2018, S. 122).
3. Axiom: *Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen sind auf drei Ebenen angesiedelt* (Käßplinger 2018, S. 122). D. h., als erste Ebene ist die Metaentscheidung für oder gegen Weiterbildung zu nennen, als zweit Ebene besteht die Entscheidung hinsichtlich der Weiterbildungskompetenz und wem sowie inwiefern sie im Mesokontext der Organisation zugeschrieben wird und drittens die Ebene, welche makro- und mikrodidaktischen Entscheidungen hinsichtlich *Pädagogik im Betrieb* getroffen werden.
4. Axiom: *Entscheidungen basieren auf den Interessen verschiedener Akteure und ihrer Durchsetzungsfähigkeit im Betrieb* (Käßplinger 2018, S. 124). D. h., *Pädagogik im Betrieb* ist Verhandlungsgegenstand von beteiligten, deutungsmächtigen Akteuren im institutionellen Kontext *Betrieb*.

5. Axiom: Die Akteure mit ihren Interessen und ihren Entscheidungen schaffen im Zusammenspiel mit den Umsystemen der Betriebe auf allen Ebenen Konfigurationen und agieren in diesen (Käpplinger 2018, S. 124).
6. Axiom: Betriebliche Weiterbildung aus erwachsenenpädagogischer Sicht berücksichtigt besonders die individuelle Perspektive (Käpplinger 2018, S. 124).

Käpplinger kommt zu dem Befund: „Insgesamt zeigt sich, dass es nicht das repräsentative Unternehmen gibt und ein Mehr an Differenzierung vorteilhaft ist, wie es der hier präsentierte Konfigurationsansatz anregt“ (Käpplinger 2018, S. 179).

Zentral im Diskurs um das Pädagogische im organisationalen Kontext (vgl. Göhlich/Weber/Schröer 2014) ist die **Reproduktion von Organisationen**, die sich im Prozess des Organisierens selbst vollzieht. Wissen fungiert für Organisationen gleichsam als Grundlage und maßgebliches Kriterium im Hinblick auf ihre Funktionstüchtigkeit (vgl. Stichweh 1992 und 2013; Ferchhoff/Schwarz 2014) und es stellt sich deshalb im Kontext erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung die relevante Frage, auf welche Art und Weise dieses Wissen in organisationalen Kontexten wie Organisationseinheiten aber auch bei Organisationsmitgliedern (re-)produziert wird. So schreibt Dörner:

In jüngerer Zeit haben Sichtweisen an Bedeutungen gewonnen, in denen Unternehmen als wissensbasierte und lernende Organisationen zu gestalten sind. Es geht nicht nur darum, dass einzelne Beschäftigte an Weiterbildung teilnehmen, sondern vielmehr darum, betriebliche Strukturen und Abläufe unter Gesichtspunkten von Wissensmanagement (vgl. exempl. Willke 1998) zu gestalten. (Dörner 2017, S. 180)

Organisationen sind auf einen stetigen Prozess der Vermittlung von Wissensbeständen in ihrer Existenz und demnach in ihrem erfolgreichen Fortbestand angewiesen (vgl. Peter 2011, S. 49). Konstitutiv ist hierbei – dies ist bereits in den *systemtheoretischen* (vgl. Kap. 6.1) und *strukturtheoretischen* (vgl. Kap. 6.2) Rekonstruktionen angeklungen –, dass Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb (als betriebliche Weiterbildung) primär in einer nicht-pädagogischen Organisation stattfindet und sich dabei deren organisationalen Logiken und Codierungen unterzuordnen hat, so dass der Prozess des *people processing* Rentabilitätsprämien unterliegt, womit im Fall der *betrieblichen Weiterbildung* als „Kreuzungspunkt“ (vgl. Kuper 2000, S. 9) die pädagogische Handlungslogik in die ökonomische der Organisation involviert und in aller Regel unter dieser subsumiert wird (Kurtz 2011; Schwarz 2009 und 2011, S. 135 sowie 2017). Dies bedeutet jedoch nicht, dass in Interaktionskontexten organisationsbezogener Weiterbildung gewirtschaftet und nicht pädagogisch gehandelt wird. Mit Sicherheit wird hier nach Dörner Wissen vermittelt und – wenn es gelingt – auch gelernt, aber die Organisation stellt die *institutionelle* Konstitutionsbedingung in Form der drei Regulative *Anerkennung/Verbeugung*, *Skepsis/Ablehnung* und *Süffisanz/Ironie* dar (vgl. Dörner 2006, S. 171 und Dörner 2017, S. 185 f.). Ob überhaupt organisationsbezogen gelernt werden soll, ist demnach mehr ein organisationales (oder ökonomisches) als ein pädagogisches Problem. Auch die Ziele des Lernens werden von der Organisation selbst vorgegeben: Das Ergebnis dieser Prozesse ist – so der Befund – positiv in den Organisationskontext zu integrieren. Die Frage aber, wie und an wen vermittelt und wie gelernt werden soll, ist ein Problem der pädagogischen Interaktion – die Antworten auf die Frage, was und wofür gelernt werden soll, sind in weiten Teilen von der Organisation und ihrer institutionellen Umwelt abhängig (vgl. Dewe/Schwarz 2012; Dewe/Kurtz 2000, S. 338 f.). Mit anderen Worten: Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb sowie das gesamte Arbeitshandeln innerhalb der Organisation

muss sich im Rahmen des ökonomisch Vertretbaren bewegen, wie auch das organisationale Lernen.

Neben, durch organisational veranlasste betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung intendierten, expliziten Wissensvermittlungsprozessen sind auch Vermittlungsprozesse als **Aufgabenspezifikationen** von *Pädagogik im Betrieb* zu konstatieren, die eher implizit erfolgen, zumal sich die Wissensdistribution in Organisationen jenseits nur organisierter Weiterbildungsformen gestaltet (vgl. schon Dörner 2006; Göhlich/Weber/Wolff 2009). Diese organisationalen Wissensbestände (vgl. Typ III bei Coleman 1995) sind in organisationspezifischen Wahrnehmungs- und Handlungsmustern verortet, welche erst etwaige Handlungen von Organisationsmitgliedern generieren. Das Wissen in einer Organisation ist als personenunabhängig zu sehen, es ist relativ überdauernd, beliebig reproduzierbar und demnach von Individuen unabhängig zu begreifen. Die in Organisationen agierenden Mitglieder werden durch organisationskulturelle Wahrnehmungs- und Handlungsmuster sowie soziale Praktiken als „Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen“ (Bourdieu 2009 und 1979, S. 165) geprägt, die mit Einsozialisation und Habitualisierung (vgl. Berger/Luckmann 1969, S. 58; Bourdieu 2009 und 1979, S. 165) beschreibbar sind – im Sinne eines Eintretens in organisationskulturelle Kontexte. Diese habituellen Strukturen konkretisieren sich in jedem sozialen Akteur bzw. Organisationsmitglied in Gestalt von kognitiven Schemata, Regeln, Rahmen oder Skripten, die zu einer Passung und konstanten Praxis führen (vgl. Bourdieu 2014, S. 101). Demnach – so die Annahmen zur Bestimmung des Gegenstandsbereichs aus Sicht der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung – bildet das spezifische Organisationswissen einen konstitutiven Bestandteil von Transformations- und Lernprozessen in Organisationen. Mit ‚Organisationswissen‘ ist die Wissensstruktur der Organisation gemeint, die mit der Kultur als unhinterfragte, automatisch zur Anwendung gebrachte Standards, Routinen, Leitlinien, *Service Level Agreements*, geteilte soziale Praktiken sowie Wahrnehmungs- und Deutungsmuster verwoben und hineindiffundiert ist.

Zunächst ist hervorzuheben, dass es ein wissensbasiertes Verständnis von Organisationen und die Fokussierung der hier in Rede stehenden **Institutionalisierungsprozesse und -formen** ermöglicht, Organisationen als „kollektive kognitive Konstruktionen“ (Klatetzki 2006, S. 61) zu rekonstruieren. Weick hat dies pointiert so formuliert: „Wenn Sie nach einer Organisation suchen, werden Sie sie nicht finden“ (Weick 1995, S. 129), weil Organisationen demnach rein als eine Art „kognitive Repräsentation“ (Klatetzki 2008) existieren, durch deren kollektive Wissensordnungen erst Routinen entstehen und soziale Praktiken generiert werden: Hierbei ist das ‚Organisationswissen‘ nicht mit individuellem Akteurswissen gleichzusetzen, sondern es stellt sich vielmehr als die adaptive Summierung dieser Wissensbestände dar, welche zu einer neuen „Systemqualität“ (vgl. Merchel 2005, S. 176) führen. Auch in der Studie von Felsch, die lerntheoretische, kognitionswissenschaftliche und sozialisationstheoretische Zugänge aufgreift, wird erst dann von organisationalem Lernen gesprochen, wenn „Lernleistungen einzelner in das ‚Gedächtnis‘ der Organisation einfließen“ (Felsch 1999, S. 121). Ebenfalls spricht Hanft von organisationalem Lernen, wenn „die Transmission von individuellem Wissen auf andere Organisationsmitglieder gelingt und so von Organisationsmitgliedern gemeinsam getragenes Wissen entsteht und wenn [...] dieses Wissen strukturelle Folgen hat“ (Hanft 1998, S. 48). Das personale Wissen der einzelnen Organisationsmitglieder stellt unabhängig davon eine Engpassvariable dar, da es lediglich zu den lose verknüpften Mitteln der Organisation gehört. Es ist aber ein Mittel – so die Annahmen der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung –, das zusehends in den Fokus rückt (vgl. Typ II bei Coleman

1995) und dem aktuell von Organisationsseite eine beträchtliche Bedeutung zugestanden wird. Bezüglich des Organisationswissens wird das personale Wissen der einzelnen Organisationsmitglieder selbstverständlich nicht einfach in organisationale Reproduktion bzw. Aufrechterhaltung von ökonomischer Zahlungsfähigkeit transformiert (vgl. Dewe/Kurtz 2000, S. 339; Schwarz 2009, 2011 und 2017), sondern es korreliert mit dem kollektiven Wissen der Organisation (vgl. Dewe/Schwarz 2012): Dieses „steckt in den personenunabhängigen, anonymisierten Regelsystemen, welche die Operationsweise eines Sozialsystems definieren. Vor allem sind dies Standardverfahren („standing operating procedures“), Leitlinien, Kodifizierungen, Arbeitsprozeß-Beschreibungen, etabliertes Rezeptwissen für bestimmte Situationen, Routinen, Traditionen und die Merkmale der spezifischen Kultur einer Organisation“ (Willke 1995, S. 10). So gesehen bilden Organisationen Erfahrungsräume und Lernprozesse sind unter dieser Erfahrungsfundierung (vgl. Göhlich/Weber/Wolff 2009) zu betrachten, was eine besondere Spezifik der Aufgabe darstellt.

Es kann vor dem Hintergrund von Organisationstheorien – wie u. a. von Weick (1985) und March/Olsen (1975) vorgelegt – davon ausgegangen werden, dass *Organisation als Prozess* (vgl. Merckens 2011) verstanden werden muss, in dem verschiedene Handlungselemente – Lösungen, Mittel, Fragen, Situationen etc. – kombiniert werden und dem einzelnen Handelnden bei der Arbeit vergleichsweise große Interpretationsspielräume bleiben (vgl. Dewe/Schwarz 2012). Organisationen werden in diesem Zusammenhang als *loosely coupled systems* (**lose gekoppelte Systeme**) rekonstruiert mit der Folge, dass sie nicht mehr von ihren *Zielen*, sondern von ihren *Mitteln* her zu fassen sind (vgl. Plößer 2010). Dieses Verständnis von Organisation trägt damit im Kontext erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung dem Umstand Rechnung, dass zwischen Organisation und ihrer relevanten Umwelt kein determiniertes eindeutiges Verhältnis besteht und angenommen wird, sondern dass dieses Verhältnis im Prozess des Organisierens immer wieder neu durch damit verbundene Lernvorgänge herzustellen ist. Das personale Wissen der Organisationsmitglieder gehört also zu den *lose verknüpften* Mitteln des Organisationssystems als einer erfahrungsbezogenen Ressource, dem in letzter Zeit immer mehr Bedeutung beigemessen wird – bspw. im Rahmen von biografieorientierter Forschung der Sektion 14 Organisationspädagogik (vgl. Göhlich/Weber/Wolff 2009) oder von Netzwerkanalyse (vgl. Jütte 2002). Dieses Organisationswissen bildet gleichsam den institutionellen kognitiven Rahmen für die alltägliche Interaktion sowie Kommunikation der innerhalb der Organisation tätigen Mitglieder. Auch die Organisationsforscher Argyris und Schön (vgl. Argyris/Schön 1999) bezeichnen das Wissen der Organisation und demzufolge auch das Wissen der Organisation über die Organisation als lose verkoppelt: Dieses kann „im Kopf der einzelnen Mitglieder gespeichert sein“ (ebd., S. 27), es kann „in den Akten der Organisation angesammelt sein [...] ebenso wie in den offiziellen wie inoffiziellen Plänen“ (ebd.) und in den „materiellen Objekten“ (ebd., S. 28), die als materialisierte Kommunikations-, Entscheidungs- und Handlungsstrukturen in Erscheinung treten. Organisationen generieren mit Hilfe von Individuen, unabhängig jedoch von spezifischen Intentionen einzelner Akteure ihre eigene Wissensbasis (vgl. Merchel 2005, S. 146). Diese *institutionalisierten* und *organisational verankerten* Wissensstrukturen stellen kognitive Schemata und Skripte bereit, die von den darin tätigen Organisationsmitgliedern als selbstverständlich wahrgenommen werden, und können somit als das *background knowledge* der Organisation verstanden werden. Scott (2001) bezeichnet in einer bemerkenswerten Studie die kognitiven Schemata als *cultural-cognitive* und versteht darunter „die gemeinsamen Konzepte, die die Beschaffenheit der sozialen Realität und die Frames bestimmen, durch

die Bedeutung erst geschaffen wird⁵³. Die Bezeichnung *cultural-cognitive* berücksichtigt den Umstand, dass interne Interpretations- bzw. kognitive Prozesse durch den kulturellen bzw. institutionellen Rahmen geprägt werden: „Ein kulturell-kognitives Konzept von Organisationen unterstreicht die zentrale Rolle, die die sozial vermittelte Ausgestaltung eines gemeinsamen Bedeutungsrahmens spielt“⁵⁴. Dieses praktische Wissen der Organisation gilt somit gewissermaßen als *taken for granted*, als eine Art selbstverständliches Routinewissen, welches den institutionellen Hintergrund des alltäglichen Handelns innerhalb der Organisation abgibt und in den o. g. Formen von *Standards*, *Leitlinien*, *Klassifikationen*, *kognitiven Schemata* besteht. „Organisationales Wissen verbirgt sich in den Abläufen und Verfahren, die selbst dann geprüft und entschlüsselt werden können, wenn die Personen, die sie ausführen, sie nicht in Worte fassen können“ (Argyris/Schön 1999, S. 28). Eine Annäherung an derart verstandenes organisationales Wissen kann nach Argyris und Schön in zwei Formen erfolgen: Einerseits als *espoused theory*, „die vorgebracht wird, um ein bestimmtes Aktivitätsmuster zu erklären oder zu rechtfertigen“ und andererseits als *theory-in-use*, „die in der Durchführung dieses Aktivitätsmusters stillschweigend enthalten ist“ (ebd., S. 29). Die derart typisierten Verhaltensmuster werden wiederum von weiteren Akteuren unhinterfragt übernommen und der Verbreitungs- bzw. Lernprozess (als Aneignungs- und Vermittlungsprozess in Zusammenhang mit Einsozialisation) bestimmter sozialer Praxen führt zu einer *Strukturanpassung* in Organisationen. Dieser Vorgang wird in der neo-institutionalistischen Terminologie als *Isomorphie* bezeichnet (vgl. DiMaggio/Powell 1991) und das Ziel besteht in der Erlangung und Aufrechterhaltung von Legitimität der Organisation. Dies wird nach den Organisationsforschern DiMaggio und Powell (1991) durch die institutionellen Kräfte *normativer Druck*, *Zwang* und *Imitation/Nachahmung* unterstützt und dient letztendlich als Strategie der Strukturangleichung sowie zum Umgang mit und zur Absorption von Unsicherheit. Nach DiMaggio und Powell können *erzwungener*, *mimetischer* und *normativer* Isomorphismus unterschieden werden:

Erzwungener Isomorphismus entsteht durch Strukturangleichungsprozesse von Organisationen, die durch staatliche Regelungen und Gesetze entstehen. Mimetischer Isomorphismus tritt bei Unsicherheit auf und meint die Imitierung erfolgreicher Organisationskonzepte, normativer Isomorphismus entsteht durch professionelle Werte und Normen, die durch das jeweilige Personal in einer Organisation geprägt werden. (Tippelt 2009, S. 461)

Demzufolge spricht auch der Erziehungswissenschaftler und Protagonist der Organisationspädagogik Göhlich von *isomorphen* Aspekten und identifiziert die „Imitation“ bzw. „muster-mimetisches Lernen“ (Göhlich 2010b, S. 279) als Nucleus des organisationalen Lernens. Für Göhlich kommt zur *kognitiven* Dimension auch eine *körperliche* Dimension hinzu, denn in der Nachahmung und Imitierung (*Mimesis*) ist immer eine Körperlichkeit bzw. ein verkörpertes Muster – in Bezug auf Verhaltens-, Handlungs- und Entscheidungsweisen – enthalten (vgl. auch Sausele-Bayer 2011, S. 61). Dieser Aspekt lässt sich auch bei anderen Ansätzen zum organisationalen Lernen erkennen, bspw. bei Nonaka und Takeuchi (vgl. Nonaka/Takeuchi 1997) bzgl. des Prozesses der Sozialisation und Internalisierung, bei Schein (vgl. Schein 2004) in den Grundannahmen (*basic assumptions*) der Organisation als kulturelle

53 „the shared conceptions that constitute the nature of social reality and the frames through which meaning is made“ (Scott 2001, S. 57).

54 „A cultural-cognitive conception of institutions stresses the central role played by the socially mediated construction of a common framework of meaning“ (ebd., S. 58).

Praxis. Des Weiteren lässt sich in einzelnen Aussagen – zwar teils unter Verwendung eines unterschiedlichen Begriffsapparates, aber mit gleich gelagerten Grundannahmen – eine Analogie erkennen: Von organisationalem Lernen kann nur dann gesprochen werden, wenn sich „strukturelle Folgen“ (Hanft 1998, S. 48) in und für die Organisationen erkennen lassen, die auch als „double-loop learning“ (Argyris/Schön 1999) bezeichnet werden. Der Erziehungswissenschaftler und Erwachsenenbildner Behrmann beschreibt den Aspekt wie folgt: Das „subjektive Wollen, das Lernen der beteiligten Personen schafft noch keine neue Organisation [...]“. Vom Organisationslernen kann man erst sprechen, wenn die Organisation Strukturen herausbildet, um ihre Strukturen zu ändern, bzw. Regeln, um Regeln zu ändern“ (Behrmann 2010, S. 94 f.) bzw. wenn „Differenzen zwischen für gültig erklärten Regeln und akzeptierten Regeln handelnd zum Gegenstand von sozialer Auseinandersetzung gemacht werden“ (Felsch 1999, S. 122). Hanft überträgt diesen Aspekte auf die **Gegenstandsbestimmung** von *Pädagogik im Betrieb* und für die Aufgabenspezifizierung (unter Anwendung des von ihr präferierten Begriffs der Personalentwicklung): Bzgl. der **Aufgabenspezifität** von *Pädagogik im Betrieb* „muß ihre Funktion darin bestehen, die institutionellen Bedingungen für die Transmission von Wissen und Erfahrung und für die Veränderung von Handlungsabläufen zu schaffen“ (Hanft 1998, S. 63). In Bezug auf diese institutionellen Bedingungen ist Merchel der Überzeugung, dass die Konstitution von Lernprozessen in organisationalen Kontexten somit eine institutionelle Lernfähigkeit voraussetzt, die „nicht allein durch organisatorische Vorkehrungen ‚hergestellt‘ werden kann, sondern [bedeutet; M. S.], dass es dafür eines bestimmten Klimas in einer Organisation bedarf, einer lernförderlichen ‚Organisationskultur‘“ (Merschel 2005, S. 144).

Es ist festzuhalten, dass im Kontext von Einsozialisation als **Institutionalisierungsprozess** das Organisationsmitglied bzw. der soziale Akteur in die bereits kollektiv erwirtschafteten ‚Lösungen einer Organisation‘ eintritt, ohne ihre ‚Rationalität‘ *ex ante* kennen oder im Vorhinein nachvollziehen zu müssen. Ort der ‚Einübung‘ und der ‚Sozialisation‘ ist die jeweilige Organisation bzw. ihre soziale Praxis selbst. An diesem performativen Ort werden Prämissen und Maximen der Organisationskultur weitergegeben und eingeübt, die sich als langlebige Kompromisse zwischen divergenten Handlungsanforderungen der Akteure bewährt haben und zugleich mit den Funktionsnotwendigkeiten der Organisation und ihrer institutionellen Umwelt kompatibel sind. Die Möglichkeit, in die vorgegebenen Lösungen einzutreten, besteht in Organisationen deshalb, weil Relationierungsprozeduren (vgl. Dewe/Schwarz 2013) institutionalisiert sind, mit denen innerhalb eines habitualisierten Arbeitsbezuges operiert werden kann – und das bis auf Weiteres mithin durchaus erfolgreich. Die soziale Validierung von ‚gültigem‘ Organisationswissen und damit einhergehenden möglichen Problemlösungen werden mittels Habitualisierung als machbar schlichtweg unterstellt. Im institutionellen Kontext nimmt so gesehen der handelnde Organisationsangehörige an der Gestaltung einer organisierten Praxis durch Retention teil, d. h. die Überführung bewährter Praktiken in habitualisierte Routinen. Voraussetzung dafür ist nach Dewe und Schwarz Reflexion, d. h. das methodische Überprüfen bspw. in Form von kollegialer Fallberatung/Supervision in Führungszirkeln und Mentoring-Programmen (vgl. Dewe/Schwarz 2013) oder „von habitualisiertem Verhalten abweichende Deutungsmuster, die innerhalb der Organisation für die Reflexion von Verhaltensstrukturen genutzt werden können“ (Hanft 1998, S. 59). Für diese situativ aufzubringenden Reflexions- und Transformationsfähigkeiten (vgl. Willke 1995 zum Begriff der „kontextuierten Identität“) ist typisch „dass eine Person im Rahmen ihrer Tätigkeit für eine komplexe Organisation je nach relevantem Kontext in unterschiedliche Identi-

täten ‚morphiert‘ und trotz dieser wiederholten Metamorphosen für sich identisch bleibt“ (Willke 1995, S. 9). Die frühen organisationstheoretischen Studien von Felsch (1999) und Hanft (1998) verweisen bereits auf die institutionellen Kräfte wie bspw. Macht und Identität „interessenverfolgender Organisationsmitglieder“ (Felsch 1999, S. 122).

Überlegungen zum organisationalen Lernen – wie sie im Kontext der Sektion **Organisationspädagogik** angestellt werden – erfordern somit das erfahrungsbasierte Aufspüren institutionell verankerter Wissens Elemente in der organisationalen Praxis, da die Strukturlogik organisationalen Handelns durch diese institutionelle Dimension ebenfalls in entscheidendem Maße geprägt wird bzw. das Agieren in einem organisationalen Setting immer auch der Dimension des o. g. Organisationswissens verpflichtet ist (vgl. Dewe/Schwarz 2012; Göhlich/Weber/Wolff 2009). Wenn von ‚Wissen‘ aus „höher symbolisierten Sinnquellen“ (Schütze 1992; vgl. Schütze 2014) im Kontext organisationalen Lernens die Rede ist, dann ist es nicht essentialistisch vorstellbar im Kopf etwa des Vorstandes bzw. Organisationsmitglieds ‚gespeichert‘, sondern es ist gewissermaßen ‚eingeschrieben‘ in den Mustern des organisationalen Kontextes, in dem Organisationsmitglieder als soziale Akteure (vgl. Dewe 2011; Schimank 2010) arbeiten und leben. Es wird in approbierten Lösungen tradiert, die in einer langwierigen kollektiven kulturellen Praxis zu sozial geteilten Wahrnehmungs-, Denk- und Deutungsmustern entwickelt und als Handlungs routinen angeeignet wurden bzw. werden (vgl. Felsch 1999; Hanft 1998). In ihnen ist das Wissen über die tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten und Praktiken der jeweiligen Organisation als reflexives Organisationswissen erfahrungsbasiert aufgehoben. Die Organisation reproduziert diese Lösungen, die die Organisationsmitglieder sich eher mittels latenter denn manifester Lernprozesse zu Eigen machen und zu habituellen Mustern ausprägen. Diese Muster finden sich in organisationalen Prozessen und transportieren einerseits kognitives Wissen und andererseits praktisches, performatives Wissen, das geteilt eine soziale, einheitsstiftende institutionelle Wirkung erzeugt (vgl. Sausele-Bayer 2011, S. 62; Göhlich 2010b, S. 279). In der Studie der Erziehungswissenschaftlerin Sausele-Bayer werden exemplarisch lernförderliche und lernhinderliche *Muster kultureller Praxis* und Schnittstellen individuellen und organisationalen Lernen in der Organisation untersucht – vergleichend anhand von jährlich stattfindenden Mitarbeitergesprächen bei einer pädagogischen Einrichtung (Sausele-Bayer spricht von Personalentwicklungsabteilungen) eines Sozialunternehmens und eines Wirtschaftsunternehmens (vgl. Sausele-Bayer 2011). Es ist also zu konstatieren, dass aus institutionalistischer Perspektive nicht nur das individuelle ‚Expertenwissen‘ der einzelnen Organisationsmitglieder für organisationspädagogische Überlegungen im Hinblick auf die Initiierung von Lernprozessen in Organisationen von Interesse ist, sondern dass das Wissen der Organisation als Ganzes – in Form kognitiver Institutionen – eine besondere Berücksichtigung zu erfahren hat. Dabei steht für Göhlich die Frage im Raum „ob und wie in den – in der jeweiligen organisationalen Praxis vorgehaltenen und tradierten – Mustern der Lernunterstützung selbst Ansätze von (kollektivem, organisationalen) Lernen bzw. Lernfähigkeit sichtbar werden“ (Göhlich 2010b, S. 279) und als „Behinderung und Förderung des organisationalen Lernens“ (Göhlich 2010b, S. 278) lokalisiert werden können. In der Studie von Sausele-Bayer konnten folgende Praxismuster identifiziert werden: Im organisationalen Kontext des Sozialunternehmens bleiben Bemühungen und Maßnahmen bzgl. Lernunterstützungs- und Lernprozessen auf das Subjekt beschränkt (vgl. Sausele-Bayer 2011, S. 321), wohingegen diese im Wirtschaftsunternehmen dem Kriterium der Effizienz und Verwertbarkeit unterliegen (vgl. ebd., S. 323). *Pädagogik im Betrieb* als betriebliche Weiterbildung bzw. Personalentwicklung „zeigt sich in beiden Unternehmen als sozialer und

performativer Prozess, der stark von den bestehenden Praxismustern in Bezug auf Macht, der hierarchischen Struktur der Organisation und den Interessen der einzelnen Akteure geprägt ist“ (Sausele-Bayer 2011, S. 325 f.).

Kritik und Würdigung

Im Rahmen der *organisationstheoretischen* Rekonstruktionen versammeln sich Zugangsweisen, welche die erwachsenenpädagogische Organisationsforschung und Weiterbildungsforschung auf der Begründungsfolie von Organisationstheorie bzw. im Fokus und unter Einbezug von Organisationstheorien betreiben. Die als noch recht jung zu bezeichnende Perspektive thematisiert organisationsbezogene Fragen in den unterschiedlichen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft – jedoch seit 2018 speziell innerhalb der Sektion 14 Organisationspädagogik – und zeigt in vielfältigen Formen auf, wie der veränderte bzw. erweiterte theoretische Blickwinkel speziell auf den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* Potentialität und Innovationskapazitäten eröffnet. Die Erklärungs- und Verwendungsweisen thematisieren hierbei Weiterbildungsprozesse im Kontext von Organisationen unter dem spezifischen Aspekt ihrer institutionellen Voraussetzungen und Bedingungen bzw. „Organisation als struktureller Bestandteil einer gesellschaftlichen Institutionalisierung von Lernpraktiken“ (Schäffter 2010, S. 293). Hierbei eröffnet der organisationstheoretische Zugang zudem andere Theorieoptionen (als bspw. *individualpädagogische Zugriffe*, vgl. hierzu Kap. 7.3), um solchermaßen originäre pädagogische Institutionen wie bspw. Schulen oder Volkshochschulen, wie aber auch außerpädagogische Institutionen wie Betriebe und Unternehmen fassen zu können. Die Gründung der Sektion 14 Organisationspädagogik innerhalb der DGfE ist u. a. diesem umfassenden Zugriff auf Organisationen geschuldet (vgl. Göhlich/Weber/Schröer 2014). Aufgrund vielfältiger sozialer Wandlungsprozesse verändern sich die Rahmenbedingungen von Weiterbildungspraxis im Allgemeinen und Weiterbildung in ihrer betrieblichen Form im Besonderen, was im Wesentlichen zu einer Öffnung für organisationstheoretische Ansätze im Kontext der Weiterbildungsforschung geführt hat. So schreibt Kuper: „Die versatilen Modelle und konzentrierten Begriffe der Organisationstheorien liefern Mittel der Beschreibung und Analyse“ (vgl. Kuper 2011, S. 7), um gerade für den Untersuchungsgegenstand Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb die sich als schwierig darstellende Abgrenzung von organisierten und nicht organisierten Kontexten und Räumen der Weiterbildung – aufgrund ihrer fluiden und diffundierenden Erscheinungsweisen – produktiv bearbeiten zu können. Die organisationstheoretischen Theorieangebote liefern hier ein Anregungspotential, um einerseits die sich im Rahmen der o. g. Wandlungsprozesse zutragenden Weiterungen, Entgrenzungen und Expansionen des Pädagogischen in nicht organisierten Kontexten inkl. ihrer formellen und informellen Erscheinungsformen bearbeiten zu können und andererseits in der Lage zu sein, mit der „Unübersichtlichkeit und Heterogenität des Tableaus an Institutionen“ (Kade/Seitter 2007, S. 171) bzw. der Heterogenität der institutionellen Organisationstypen der Weiterbildung umzugehen. „So mag die organisationstheoretische Perspektive zu einer Vergewisserung der Weiterbildungsforschung in Abgrenzung zur Weiterbildungspraxis beitragen, die ihr Selbstverständnis allenfalls partiell über Organisation gewonnen hat, aber ihre institutionelle Realität von Beginn an nolens volens als Organisation oder als gezielte Abgrenzung von Organisation entwickeln musste“ (Kuper 2011, S. 7). Als Strukturmerkmal entwickelter, moderner Gesellschaften wirken sich Organisationen auf die Erziehungswissenschaft bzw. die Weiterbildung in zweierlei Weise aus: Einerseits sind Weiterbildungs- und Lernbedarfe ohne den Faktor Organisation nicht

erklärbar, andererseits sind etwaige Weiterbildungs- und Lernangebote in ihrer Entwicklung ohne Organisation nicht begründbar.

In komplementärer Art und Weise verbindet die *organisationstheoretischen* Rekonstruktionen zum einen die Genese und Entstehung von Weiterbildungs- und Lernanlässen in Organisationen bzw. in einer von Organisationen strukturierten Gesellschaft (vgl. Stichweh 2005, S. 40) und zum anderen eröffnet sie den Blick darauf, dass Institutionalisierungsformen immer hinsichtlich ihrer organisationalen Einfassung zu thematisieren und zu ergründen sind, da die Organisation und ihre institutionelle Umwelt ein wesentlicher Garant für die Institutionalisierung von Weiterbildung, mithin ihrer Professionalisierung, ist (vgl. Tippelt 2009). Die Ergebnisse und Befunde, die sich einer derart operierenden erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung verpflichtet fühlen, belegen, dass initiierte Weiterbildungsprozesse direkt in das Selbstverständnis und die Funktionsweise von Organisationen – wie Betrieben und Unternehmen – oder organisationsförmigen, gesellschaftlichen Teilbereichen verlagert werden bzw. diffundieren. Dort unterliegen sie den institutionalisierten Entscheidungs-, Handlungs- und Deutungsweisen der Organisation. Auch wenn nicht jede Organisation weiterbildend ist und erst recht nicht jede Organisation eine (Weiterbildungs-)Organisation, so liegt der Form Organisation ein zentrales Prinzip zugrunde: die Bindung der Kommunikation an Entscheidung; hieraus ermisst sich nach Kuper die performative Erfahrungsgrundlage der Organisation als soziale Praxis und Institution (vgl. Kuper 2011, S. 6). Dörner macht dies für den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* deutlich: „Weiterbildung wird in funktionale Zusammenhänge des Betriebs gestellt, vorausgesetzt, sie wird überhaupt für die Organisation relevant. Relevant wird sie zunächst als eine im Diskurs über lebenslanges Lernen konstituierte Erwartung und Programmatik [...] an Unternehmen“ (Dörner 2017, S. 184). Da Organisationen selbst über Ihre Zwecke (auch ihre Weiterbildungszwecke), ihre Strukturen und Hierarchien sowie ihre Mitgliedschaftsregelungen entscheiden, ergeben sich ergründbare sowie plausibilisierbare Diskrepanzen zwischen Programm und Praxis sowie zwischen Anspruch und Wirklichkeit (vgl. Dörner 2006, S. 160). Inwiefern für eine derartige Konstruktion von institutioneller Wirklichkeit Anteile bei handelnden *Individuen als Akteure* (Führungskräfte) oder Anteile in institutionellen Regelsystemen, etablierten Routinen, Erwartungen und andere Formen organisationaler Entscheidungs-, Handlungs- und Kommunikationsstrukturen (Organisationswissen) zu lokalisieren sind, dafür eröffnet der organisationstheoretische Zugang theoretisch-kategoriale Begründungsweisen und empirische fundierte Belege, indem er die *Organisation als Akteur* rekonstruiert. Hierin liegt eine spezifische Gegenstandsbestimmung im Kontext der organisationstheoretischen Zugangsweisen.

Neben den o. g. sozialen Wandlungsprozessen, welche ein Aufkommen organisationstheoretischer Erklärungsweisen mit beflügelt haben, kann mithin die Kritik an der *individualpädagogischen* Perspektive (vgl. hierzu speziell Kap. 7.3) als Beleg für die konjunkturelle Entwicklung erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung gelten, welche sich mit Göhlich mit den Begriffen „pädagogische Organisationstheorie“, „pädagogische Organisationsforschung“, „erziehungswissenschaftliche Organisationsforschung“, „Pädagogik der Institutionen“ fassen lässt (vgl. Göhlich 2017, S. 272). Sausele-Bayer stellt die **Aufgabenspezifik** von *Pädagogik im Betrieb* aus dem organisationstheoretischen Blickwinkel wie folgt heraus:

Die Bedeutung pädagogischer Praxis in Organisationen herauszuarbeiten und damit zur Stärkung der pädagogischen Profession und ihrer Prinzipien auch außerhalb traditioneller pädagogischer Handlungsfelder sowie zur Stärkung ihrer Stimme in einem interdisziplinären Diskurs zum Thema Organisation beizutragen, kann nicht in der Suche nach Konvergenz liegen, an der die ökonomische

Praxis zudem wenig interessiert ist, sondern lediglich in der Bestimmung des Pädagogischen selbst und in der Stärkung der pädagogischen Kompetenz(en) an den Stellen, an denen die (möglicherweise ökonomisch dominierte) organisationale Praxis auf sie angewiesen ist. (Sausele-Bayer 2011, S. 63)

Die organisationstheoretischen Sichtweisen richten den Blick eher differenzierend dahin, wo individualpädagogische Begründungen mithin eher harmonisierend von einer Konvergenz pädagogischer und organisationaler Praxis ausgehen. Die theoretische Erweiterung, um die es den organisationstheoretisch inspirierten Ansätzen geht, verschafft sich nach Kuper dort Ausdruck, wo normative Grundlagen erwachsenpädagogischen Handelns zu den Regulationsmechanismen organisierten Handelns in Beziehung gesetzt werden, um Vereinbarkeiten und Chancen sowie Diskrepanzen und Risiken lokalisieren und benennen zu können (vgl. Kuper 2011, S. 7). In ihrer Kritik stellen organisationstheoretische Rekonstruktionen auf den begrenzten Erklärungswert von Begründungsformen ab, die aus einer Ausblendung der organisationalen Konstitutionsbedingungen resultieren, verweisen aber – ähnlich wie die *strukturtheoretischen* Rekonstruktionen (vgl. Kap. 6.2) – auf die Interdependenz von äußeren Voraussetzungen und inneren Strukturen im Rahmen von Institutionalisierungsprozessen.

Kritik lässt sich insbesondere in Bezug auf die stark ventilerte Thematik *organisationales Lernen* als beobachtbares Modethema im Kontext der Organisationspädagogik vorbringen. Es liegen Hinweise von Kuper zur Aufgabenspezifität vor, die kontrovers auf das Gefährdungspotential hindeuten, wenn ‚lernende Organisationen‘ bzw. ‚organisationales Lernen‘ nicht als theoretische Metapher und Modell, sondern in Folge einer „Anthropomorphierung von Organisation“ (Kuper 2000, S. 98) als pädagogische Kategorie und in Form eines praktisch gestaltbaren Konzeptes begriffen wird (vgl. Kuper 2000, S. 91-98; Tacke 2004, S. 19-42; Dollhausen/Nuissl 2007; Hartz/Schardt 2010, S. 21-43). Von dem Erziehungswissenschaftler und Erwachsenenbildner Faulstich wird angemahnt: „Lernen – so wie Menschen – können Institutionen nicht – sie müssen sich entwickeln“ (Faulstich 2007, S. 73). Und Behrmann führt aus, dass zwar zwischen individuellem Lernen und organisationaler Entwicklung unterschieden, deren Komplementarität aber keineswegs ausgeschlossen wird (vgl. Behrmann 2017, S. 54). Es ist selbstgesteckte Aufgabe der allgemeinen *erwachsenpädagogischen Organisationsforschung* wie auch der institutionell zusammengeschlossenen Sektion 14 *Organisationspädagogik*, etwaige Möglichkeiten und Grenzen weiter auszuloten und die Debatte mit theoretisch-kategorialen Überlegungen und empirischen Analysen weiter anzureichern. Der Thematik liegt viel Entwicklungspotential zugrunde: Auch in der Studie von Sausele-Bayer wird herauskristallisiert, dass in den untersuchten Organisationen „noch keine adäquate Praxis der Unterstützung organisationaler Lernprozesse“ (Sausele-Bayer 2011, S. 325) festgestellt werden konnte. Ob das Thema ‚organisationales Lernen‘ mehr als ein theoretisches oder als ein praktische-gestaltbares behandelt wird, muss sich im Rahmen zukünftiger Forschung zeigen.

Als *weitere Ansatzpunkte*, um mit dem Werkzeugkasten organisationstheoretischer Zugangsweisen den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* reflektierend zu betreiben, lassen sich exemplarisch die folgenden Felder benennen: Einerseits können die Rahmenbedingungen der Weiterbildung – bspw. bildungspolitische Setzungen (*quartärer Bereich*) und Regulative bzw. Postulate wie das *Lebenslange Lernen* (vgl. Kap. 4) – im Hinblick auf ihre Wechselwirkungen und Konsequenzen für die Arbeit und Funktionsweise von Weiterbildungsorganisation als institutionalisierter Prozess wie auch als funktionale Organisation beleuchtet werden. Andererseits können mit Hilfe neoinstitutionalistischer Theorien Diffusionsprozesse (bspw. die Ökonomisierung als dominierendes Rationalitätsmodell im

Kontext der Bildung und Weiterbildung) bestimmter institutioneller Strukturen und Inhalte im Weiterbildungssystem interpretiert werden, denn – so Hippel, Fuchs und Tippelt – „die neo-institutionalistische Perspektive betont handlungstheoretisch Gestaltungspotentiale innerhalb und zwischen Organisationen“ (Hippel/Fuchs/Tippelt 2008, S. 663). Weiterhin schließen sich *gouvernementalitäts-, diskurs- und habitustheoretische* Erklärungsweisen (vgl. zu *strukturtheoretischen* Rekonstruktionen Kap. 6.2) im Korpus erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung an, die sich durch spezifische Subjekt- und Handlungsvorstellungen auszeichnen, um so entsprechende Institutionalisierungsprozesse aufarbeiten zu können (vgl. Gieseke 1998; Forneck/Wrana 2005; Rothe 2011; Pongratz 2010). Dazu werden z. B. pädagogische Institutionen wie Weiterbildungseinrichtungen und Bildungsnetzwerke (vgl. Jütte 2002; Schemmann 2006; Tippelt 2009) betrachtet, wie aber auch außerpädagogische Institutionen wie Betriebe und Unternehmen (vgl. Hanft 1995; Dörner 2006).

Des Weiteren öffnen die organisationstheoretischen Zugriffe den Blick auf organisatorische Formen der Weiterbildung, die sich fernab von organisierter Strukturierung und professioneller Begleitung und Verantwortung bewegen und auch ohne absichtsvolle Arrangements einen Lernerfolg bewirken (vgl. Kuper 2011, S. 7). Im Fokus steht hier die Ergründung des Verhältnisses von Profession und Organisation und „für die Frage nach der gesellschaftlichen Relation von Profession und Organisation liegt in diesem Zusammenhang die Vermutung von strukturellen Verschiebungen zugunsten der Organisation nahe“ (Klatetzki/Tacke 2005, S. 9 f.). Auch Befunde, die sich analytisch mit den Strukturen des professionellen Handlungsvollzugs im Kontext organisatorischer Einfassungen auseinandersetzen, verweisen darauf, dass das Professionswissen durch organisationsbasierte Routinisierungen und Habitualisierungen der praktischen Tätigkeiten erworben wird (Ferchhoff/Schwarz 2014; Dewe/Schwarz 2013). Damit bildet die bestehende organisationale Praxis den Ausgangspunkt für das entscheidende Praxiswissen (Schwarz/Ferchhoff/Vollbrecht 2014, S. 19 f.). Schimank stellt hierzu fest:

Immer wieder geraten professionelle Standards der Arbeitserledigung mit organisatorischen Vorgaben in Konflikt; die professionelle Autonomie wird durch organisatorische Kontrollmechanismen verletzt; und die kollegiale Gleichheit unter Professionellen stößt sich an organisatorischen Rangunterschieden und auf individuellen Leistungen basierenden Entlohnungen und Karriereverläufen. Unablässig müssen sich Professionelle in diesen verschiedenen Hinsichten organisatorischen Strukturen unterwerfen: Dies ist die zentrale Botschaft all jener Studien, die sich mit dem Verhältnis von Profession und Organisation beschäftigen haben. (Schimank 2005, S. 145)

7 Selbstbeschreibungen und -begründungen als pädagogische Legitimationen

Im ersten zurückliegend theorieaufarbeitenden Strang (Kap. 6.1, 6.2, 6.3) wurden *innerdisziplinäre* Theorievariationen hinsichtlich des Gegenstandsbereichs *Pädagogik im Betrieb* behandelt, welche sich primär als Perspektive aus einer Beobachtersposition entwickelt haben. Im Rahmen der theorievergleichenden Analyse wurde sich für eine Klassifikation dieser Theorieofferten entschieden – bezeichnet als ‚erziehungswissenschaftliche Rekonstruktionen‘. Im Folgenden werden Theorievariationen reflektiert, die eher aus einer **Handlungsperspektive** entstammen, zudem vereinzelt zeitgeschichtlich früher vorgelegen haben, und als ‚**pädagogische Legitimationen**‘ zum Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* gefasst werden. Im Folgenden werden diese pädagogischen Legitimationen – die auch als Betriebspädagogiken begründet und gefasst werden können und explizit mit dem Begriff ‚Betriebspädagogik‘ operieren – als Theorievariationen systematisierend rekonstruiert und auf ihre Brauchbarkeit für eine Gegenstandsbestimmung der praktischen Pädagogik im Feld hin geprüft, um die Frage zu klären, was die Betriebspädagogik auszeichnet bzw. was sie als etwas Besonderes markiert.

Während in Kap. 6 die deskriptiven Theorievariationen primär Beschreibungen und Ergründungen zu Formen, Konstitutionen und strukturellen Bedingungen zum Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* aus einer Beobachterperspektive präsentieren, stehen im Kap. 7 die präskriptiven Theorievariationen im Zentrum, die primär Voraussetzungen zur pädagogischen Legitimation und Begründung von *Pädagogik im Betrieb* inkl. der Gestaltung und gelingenden Pädagogisierung des Inhalts und Kontextes ausloten und der Frage nachgehen, wie betrieblich initiierte Lehr-/Lern-, Bildungs-, und Sozialisationsvorgänge pädagogisch legitimiert und dabei sachlich begründet gedeutet werden können. Dabei sind die Beobachtungsperspektiven und die Handlungsperspektiven inkl. ihrer Bestimmungen des Gegenstandsbereichs und ihrer Vorstellungen zur Aufgabenspezifik von *Pädagogik im Betrieb* nicht als unvereinbare Antipoden zu begreifen, die eine unüberwindbare Divergenz zementieren, sondern sie dienen dazu, bestehenden Interdependenzen und Relationen Raum zu geben. Es bedarf zweierlei: Theorien liefern einerseits *Befunde* durch Beobachtung, um blinde Flecken, Typologien, Widersprüchlichkeiten bis hin zu Mythen der Praxis erkennbar zu machen, die in *gesellschafts-, system-, struktur- und institutionstheoretischen* Rekonstruktionen münden und bieten andererseits *Begründungsformen* zur Legitimation von Praxis, die sich aus ethischen oder politischen Forderungen normativ ableiten lassen und die *anthropologische* Annahmen beinhalten sowie *erziehungs-, bildungs- und lehr-/lerntheoretische* Legitimationen als Orientierungen inkl. *didaktisch-methodischer* Aspekte zur Verfügung stellen.

Der *Nucleus* der in Kap. 7 behandelten Theorievariationen zeigt sich als normativer Bezugspunkt, der nicht in der entbundenen Perspektive eines neutralen Beobachters liegt, sondern in der engagierten Perspektive des Handelnden, der immer auch sein Handeln zu legitimieren und zu begründen hat. Fragen zur Bestimmung des Gegenstandsbereichs werden hier nicht nur funktionsbezogen, strukturell und organisationstheoretisch über Befunde und Typologisierungen einer handlungsbefreiten Erklärung zugeführt, sondern es wird versucht, diese über „Begründungsformen der Pädagogik“ (vgl. Hoffmann/Langewand/Niemeyer 1992) einer ‚Antwort‘ im Sinne von *theoretischen* und *geschichtlichen* Selbstbeschreibungen und

-legitimationen für eine Handlung bzw. eine *erziehungs-, bildungs- und lehr-/lernbezogenen* Praxis zuzuführen, d. h. auch Stellung zu beziehen. Die Erziehungswissenschaftler und Erwachsenenbildner Karl und Siebert stellen zur Bearbeitung der Begründbarkeitsfrage mithin die Anerkennung der Bedeutung einer permanenten *historischen* Vergewisserung in Bezug auf die Genese und die verwendeten, *historisch gewachsenen* Begriffe heraus und konstatieren, dass „die Theoriebildung selbst von konkreten historisch-gesellschaftlichen Bedingungen geprägt wird, so daß eine Theorie nicht ‚zeitlos‘ ist“ (vgl. Karl/Siebert 1981, S. 7). D. h., Bildungs-, Erziehungs- und Lehr-/Lerntheorien gestalten sich einerseits immer *zeitbezogen* und können andererseits stets als *interessengebundene* Antwort auf die jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Problemlagen einer Zeit (im Wandel der Epochen Antike, Mittelalter und Neuzeit als Aufklärung, Neuhumanismus, Moderne), in deren sozialgeschichtlichem Kontext sie entstehen, verstanden und rekonstruiert werden. „Theorie ist immer die Theorie einer Wirklichkeit, in unserem Fall der realen, historisch gewordenen Erwachsenenbildung. Wer sich zu diesem Bildungsbereich theoretisch äußert, muß ihn mit seiner Geschichte und all seiner Vielfalt genau kennen“ (Karl/Siebert 1981, S. 7), was nicht nur eine *ideen-*, sondern auch eine *sozialgeschichtliche* Rekonstruktion einschließen würde.

Die Aufarbeitung der Theorievariationen zur Bestimmung des Gegenstandsbereichs von *Pädagogik im Betrieb* wird einerseits vor dem Horizont einer langen Theorietradition, die bisweilen an ältere und traditionsbildende Entwürfe von **Erziehung** (vgl. *erziehungstheoretische* Legitimationen Kap. 7.1) und **Bildung** anknüpft (vgl. *bildungstheoretische* Legitimationen Kap. 7.2) erfolgen, wie aber auch hinsichtlich von **Lehren und Lernen** (vgl. *lehr-/lerntheoretische* Legitimationen Kap. 7.3) vorgenommen.

Eine kursorische Reflexion bzgl. der Rekonstruktion der pädagogischen Theoriegeschichte zu *Bildung* und *Erziehung* kann in Kap. 7 nur da erfolgen, wo es die Betrachtung ohne in eine Ausuferung zu münden entweder erlaubt oder aber dies aufgrund von Grundannahmen von Protagonisten und Vertretern zur Bestimmung des Gegenstandes von *Pädagogik im Betrieb* erforderlich macht. Die *erziehungstheoretischen* und *bildungstheoretischen* Legitimationslinien (vgl. Kap. 7.1 und 7.2) zehren vor allem aus der Geschichte, während die *lehr-/lerntheoretischen* Legitimationen (vgl. Kap. 7.3) sich durch zeitgeschichtlich aktuelle Aussagen, Befunde und Angebote auszeichnen. Ungeachtet dessen bleibt zu konstatieren, dass sich ohne Kenntnis der pädagogischen Traditionslinien mitunter aktuelle Kontroversen nicht nachvollziehen lassen, zumal die historische Reflexion im Sinne einer kritischen Betrachtung und Auseinandersetzung mit älteren, traditionsbildenden theoretischen Entwürfen ein konstitutives Merkmal der Grundlagenreflexion über Erziehung und Bildung darstellt (Baumgart 2007, S. 11; vgl. Hoffmann/Langewand/Niemeyer 1992). Hinsichtlich einer die allgemeine Pädagogik betreffenden Rekonstruktion der pädagogischen Theoriegeschichte zu Bildung und Erziehung sei auf den Band von Baumgart verwiesen (vgl. Baumgart 2007; vgl. auch Tenorth 2010), der versucht „die Vielstimmigkeit des pädagogischen Diskurses zu typischen Antworten auf die Problemlagen ihrer jeweiligen Zeit zu bündeln, aus den Reflexionen bekannter und weniger bekannter Pädagogen die übereinstimmenden und zeittypischen Denkfiguren und Argumentationsmuster in unterschiedlichen Epochen zu erschließen“ (Baumgart 2007, S. 12).

Die Frage nach **Begründung** und **Legitimation** ist nicht nur für den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb*, sondern für die gesamte Pädagogik evident, weil sie immer auch eine Handlungslehre (bzw. Kunstlehre) darstellt, die Orientierungen und das überlieferte Konzept von Pädagogik als Wissenschaft von und für die Praxis (vgl. Schäfer 1983) anbietet

und eine *Erziehungs-, Bildungs- und Lehr-/Lernarbeit* ohne einen normativen Fluchtpunkt – und sei es als notwendige Illusion – nicht vorstellbar wäre. Der Erziehungswissenschaftler und Weiterbildungsforscher Dewe schreibt hierzu:

D.h., ihre Theorien haben sich letztendlich nicht nur an den Standards der Logik von Forschung, von Erkenntnisfortschritt zu bewähren, sondern an den Anforderungen der erwachsenenpädagogischen Praxis [...]. Vielfach wird verkannt, daß handlungsbezogene Disziplinen, wie eben die Erwachsenenpädagogik, die ihre zu lösenden Handlungsprobleme außerhalb einer spezifischen Form wissenschaftlicher Institutionalisierung haben, sich nicht selbstverständlich nach dem Muster anerkannter Forschungsdisziplinen entwickeln können. Der Maßstab ihrer Beurteilung muß darin gesehen werden, inwieweit sie lebensweltlich adäquate Lösungen für die praktischen Handlungsprobleme in ihrem Aktionsfeld produzieren. (Dewe et al. 1988, S. 19)

Verwiesen sei auch auf die im Kontext der realistischen Wende gebrauchte Figur der Dreigliedrigkeit nach Brezinka, die unterscheidet zwischen

- primär einer *Philosophie der Erziehung*, die über Ziele und ethische Fragen begründend die Bedingungen der Möglichkeit auslotet und bestimmte Imperative, d. h. eindeutige Normen und Ziele in Bezug auf Erziehung und Bildung vorhält,
- der *Erziehungswissenschaft*, die die empirische Untersuchung pädagogisch relevanter Tatsachen präsentiert
sowie
- der *praktischen Pädagogik*, welche Handlungskonzepte für die Praxis differenziert.

Die Zugriffsweisen, welche *Begründungen* und *Legitimationen* thematisieren und hier als Theorievariationen die einer **Handlungsperspektive** entsprechen versammelt werden, korrespondieren mit den o. g. Differenzierungen ‚Philosophien der Erziehung‘ und auch ‚praktische Pädagogik‘ nach Brezinka, da sie sich immer orientierend auf eine (vorgängige) Praxis beziehen. Hieraus ergeben sich Konsequenzen für die Gegenstandsbestimmung von *Pädagogik im Betrieb* und hinsichtlich etwaiger Vorstellung zur Aufgabenspezifik. In der Aufarbeitung der Theorievariationen wird – wie auch in Kap. 6 (Beobachtungsperspektiven) im Kontext der jeweiligen *Grundannahmen und Wirkungen in der Pädagogik* eingeleitet und es werden die *theoretischen Bezugspunkte* und wichtigsten *Repräsentanten* bzw. immanente *Vertreter* der jeweiligen Theorieströmungen skizziert. Anschließend steht die Rekonstruktion der zentralen theoretischen Grundannahmen im Zentrum und es wird geprüft, welche *Bestimmungen des Gegenstandsbereichs* in den jeweiligen Theorievariationen bevorzugt werden und von welchen *Vorstellungen* hinsichtlich der *Aufgabenspezifik* die entsprechenden Theoriemodelle ausgehen, bevor abschließend eine *kritische Würdigung* des jeweiligen theoretischen Ansatzes erfolgt.

7.1 Erziehungstheoretische Legitimationen

Grundannahmen und Wirkungen in der Pädagogik

Unter *erziehungstheoretischen* Ansätzen lassen sich im folgenden Zugriffe versammeln, welche auf den an Unterschiedlichkeit und Vielfältigkeit im Verständnis und Gebrauch reichen Begriff ‚Erziehung‘ rekurrieren, der neben dem Bildungsbegriff (vgl. *bildungstheoretische* Legitimationen Kap. 7.2) der meistverwendete bzw. -gebrauchte Fachterminus in der deutschsprachigen Pädagogik ist (vgl. Blankertz 1984, S. 65; Heid 1994, S. 43-68; Koller 2009, S. 25; Winkler 2010, S. 53-69; Tenorth 2010). Obgleich es im disziplinären Kontext der Pädagogik/Erziehungswissenschaft/Bildungswissenschaft unterschiedliche Vorstellungen da-

rüber gibt, was unter den jeweiligen Grundbegriffen der Disziplin zu verstehen ist, so ist es unstrittig, dass die Begriffe ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ wie aber auch „Lehren und Lernen“ (vgl. *lehr-/lerntheoretische* Legitimationen Kap. 7.3) sowie „Sozialisation“ (vgl. Tenorth 2010, S. 21) dazu zählen. Heitger stellt dazu fest: „Erziehung gehört zum pädagogischen Auftrag, wenn dieser sich an der Menschenbildung orientiert, die Unterricht und Erziehung, Wissen und Haltung umfaßt“ (Heitger 1999, S. 144). Während im deutschen Sprachgebrauch ‚Erziehung‘, ‚Aus-/Weiterbildung‘ und auch ‚Unterricht‘ unterschieden werden, besteht im angelsächsischen und romanischen Sprachraum mit ‚education‘ eine Sammelbezeichnung für alle Tatbestände und Sachverhalte, die sich mit den o. g. Aspekten verbinden.

Wenngleich der Erziehungsbegriff für den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb heute* keine maßgebende Bedeutsamkeit mehr reklamieren kann (vgl. kritisch und revitalisierend Gonon 2002, S. 317-335), so stellen doch Begründungsweisen und Legitimationsformen mit explizitem Bezug auf Aspekte des Erziehungsbegriffs sozialgeschichtlich die *ersten* Klärungs- und Deutungsversuche in diesem Bereich dar. Hinzu kommt, dass die *terminologische Einführung* des spezifischen Begriffs ‚Betriebspädagogik‘ – wie sich in der theoretischen Rekonstruktion zeigen lässt – als *semantische Kurzform* und *rhetorische Kunstfigur* in den zeitlichen Kontext fällt, in dem erziehungstheoretische Legitimationen als Zugriffsweisen den dominanten theoretischen Apparat zur Ausdeutung der Ausdrucksformen beinhalten, die in Verbindung mit dem sozialen Phänomen Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb zu sehen sind. Des Weiteren lassen sich aufkommende disziplinäre *Standortdiskussionen* sowie anhängende *Definitions- und Abgrenzungsversuche* ebenfalls diesem zeitgeschichtlichen Kontext zurechnen. Die Darstellung und Rekonstruktion der *Selbstbeschreibungen und -begründungen als pädagogische Legitimationen* in Kap. 7 beginnt auch deshalb mit dem Erziehungsbegriff, da dieser in Bezug auf seine Referenzen als *nicht so spezifiziert* und mehr im alltäglichen Sprachgebrauch verhaftet zu sehen ist (vgl. Koller 2009, S. 25; Tenorth 2010, S. 16), im Vergleich zu den folgenden Konzeptentwürfen, die auf Bildung sowie Lehren und Lernen im Sinne von Vermittlung und Aneignung rekurrieren. Dies gilt sowohl im Allgemeinen für den Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik, als auch im Speziellen für den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* betreffende Rezeptions- und Verwendungsweisen der angebotenen Theorien. Oelkers stellte in einer (sprach-)analytischen Untersuchung zur Wesensbestimmung des Erziehungsbegriffs fest: „Erziehung‘ als Begriff bezieht sich auf kein einheitliches Sein, d.h. der Begriff hat keine eindeutige Referenz“ (Oelkers 1985, S. 75) und etwaige *deskriptive Beschreibungsformen* wie aber auch *präskriptive Wertungsweisen* stellen in ihrer terminologischen Theoretisierung „Mischtheorien“ (ebd., S. 68) dar, welche immer „zugleich auf die Umgangssprache reflektieren“ (ebd.) und auf einen spezifischen sozialgeschichtlichen Kontext verweisen. Nach Oelkers sind Erziehungsbegriffe weder Real- noch Wesensbegriffe, sondern lediglich *Konzept- und Deutungsbegriffe*, d. h., es stellt sich für Definitionsversuche gemäß Oelkers immer das sogenannte Referenzproblem (vgl. Oelkers 1985, S. 75), „als die Frage, worauf sich der jeweilige Erziehungsbegriff bezieht“ (Weber 1999, S. 220). Demzufolge wird in der theorieaufarbeitenden Rekonstruktion der erziehungstheoretischen Legitimationen eine vorweggestellte, basale und gewissermaßen unerlässliche, unvermeidliche Position – als *obligate Perspektive* – zuerkannt, da einerseits dem Erziehungsbegriff als zentrale Kategorie eine „theoretische Offenheit“ (Tenorth 2010, S. 22) zu eigen ist und andererseits der erziehungstheoretische Ansatz die sozialgeschichtlich *erste* Rezeptions- und Verwendungsform (inkl. Standortdiskussionen sowie Definitions- und Abgrenzungsversuchen) enthält, die den hier diskutierten Gegenstandsbereich betrifft.

Teils ähnlich zum Begriff der Bildung haften dem Begriff der Erziehung ebenfalls unterschiedlichste Konnotationen an (vgl. zur Begriffsverwirrung und Bedeutungsanalyse ausführlich Brezinka 1990, S. 34-50), welche hinsichtlich des Sinnhorizonts und ihrer Konzeptentwürfe sich zwischen den *systematischen* Fragen nach der *Notwendigkeit* der Erziehung, der *Möglichkeit* der Erziehung und der *Absicht* und *Form* der Erziehung (vgl. Heitger 1999, S. 140) aufspannen und sich theoretisierend zwischen den Antinomien von „Erziehen als herstellendes Machen“ und „Erziehen als begleitendes Wachsenlassen“ zutragen. Im Entstehungszusammenhang unterliegen sie allerdings jeweils Ihrer eigenen *Historizität*. Erziehungsgeschichte ist immer auch als Gesellschaftsgeschichte (vgl. Tenorth 2010, S. 30) zu lesen:

So kann sich eine Aussage darüber, was denn „Erziehung“ sei, im strengen Sinne zunächst nur auf die Bedeutung und den Bedeutungswandel des Ausdrucks „Erziehung“ erstrecken, auf die Frage, was Menschen im sich wandelnden sozialgeschichtlichen Kontext und angesichts wechselseitig sich einschränkender Überlagerung von „Erziehung“ mit anderen Ausdrücken wie „Regierung“, „Lehre“, „Zucht“, „Bildung“, „Führung“, „Intervention“ jeweils damit gemeint haben könnten. (Schwenk 1995, S. 389)

Eine etymologische Betrachtung liefert zudem keine Aufschlüsse, da der Erziehungsbegriff selbst ein sozialgeschichtliches Konstrukt ist (vgl. Brezinka 1990, S. 48; Göhlich/Zirfas 2007, S. 14). Das historisch Besondere am Erziehungsbegriff sowie den sich mit ihm verbindenden Widersprüchlichkeiten (im Wandel der Epochen von Antike, Mittelalter, Neuzeit, Aufklärung, Neuhumanismus, Moderne etc.) stellt Tenorth heraus (Tenorth 2010; vgl. auch Baumgart 2007), der die Geschichte der Erziehung als eine Rekonstruktion der Geschichte der Entstehung der Rede, des Denkens und des Gebrauchs von Erziehung als einer gesellschaftlichen Funktion angeht. In enger Korrespondenz zu der Frage nach der Entstehung und dem Wandel des Erziehungsbegriffs unter den Bedingungen des jeweiligen sozialgeschichtlichen Kontextes steht die Frage nach der Zweckmäßigkeit der Entwürfe, d. h., inwiefern die historischen Entwürfe Antworten auf (auch gegenwärtige) Fragen zu geben imstande sind. Derartige geschichtliche Zusammenhänge können nur retrospektiv einer Betrachtung (als „historisch anzutreffende Reflexion“ Tenorth 2010, S. 19) zugeführt und via Relationierung vorgenommen werden bzw. laut Schwenk als „weiterführender oder modifizierender Rückgriff auf am anderen Ort und zu einer anderen Zeit Entstandenes sowie abgrenzendes Sich-in-Beziehung-Setzen“ (Schwenk 1995, S. 389). Im Anschluss an Bernfeld, der Erziehung als „die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (Bernfeld 1925, S. 51 in Tenorth 2010, S. 17) definiert, versteht Tenorth Erziehung *basal* und gleichsam *universell* nicht nur „als gesellschaftliches Phänomen, sondern auch als unvermeidliche soziale Tatsache“ (Tenorth 2010, S. 17), die ihren thematischen Fokus „durch den Prozess der sozialen Reproduktion bestimmt“ (Tenorth 2010, S. 36):

Sozial, weil sich die Erziehung und ihre historische Gestalt allein als Aspekt von Natur nicht angemessen begreifen lassen, obwohl sie mit einer „Naturtatsache“, der Pflegebedürftigkeit des Neugeborenen und Kleinkindes, ihren Anfang nimmt; als „soziale Tatsache“ gilt Erziehung, weil sie sich auch unabhängig von den Vorstellungen, mit denen Pädagogen die einschlägigen Ereignisse und Prozesse begleiten, auslegen und gestalten, je historisch eigenständig ausformt, obwohl Erziehung zugleich ohne die „unmittelbare“, interaktive und situative Begegnung von Erzieher und Kind nicht zu denken ist; „unvermeidlich“ ist die soziale Tatsache deshalb nicht nur gegenüber den Intentionen der Akteure, sondern auch, weil sie obwohl in der „Natur“ des Menschen wie in den Funktionsprinzipien einer jeden sozialen Ordnung angelegt ist und gefordert wird. (Tenorth 2010, S. 17)

Durch die basale, universelle Zugangslegung von Tenorth wird der thematische Fokus auf die soziale Reproduktion und die Vergesellschaftung (des Subjekts/Individuums) gerichtet und bezieht sich ebenso unvermeidlich auf den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* sowie die sich mit ihm verbindenden Geltungs- und Gestaltungsfragen einer sozialen Ordnung in Betrieben als organisatorischen Einheiten. Derartige Aspekte werden mithin in der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion (vgl. Kap. 6) vor dem Hintergrund des *Sozialisationsbegriffs* beschrieben und problematisiert. Ungeachtet theoretischer Differenzen, die sich mit dem Sozialisationsbegriff verbinden, verweist dieser Begriff nach Tenorth thematisch auf einen Prozess, „in dem die Heranwachsenden in einer Gesellschaft sozial handlungsfähig werden und die Kompetenz erwerben, an der gesellschaftlich-kulturellen Entwicklung selbstständig teilzunehmen“ (Tenorth 2010, S. 21). Tenorth markiert die Trennungslinie zwischen Erziehung und Sozialisation anhand des Unterscheidungskriteriums der **Intentionalität**: „Erziehung wird als ‚Sozialmachung‘ beschrieben, Sozialisation als ‚Sozialwerdung‘, beide als Moment der ‚Enkulturation‘, also des ‚Lernens‘ von Normen und Werten einer Gesellschaft“ (Tenorth 2010, S. 21). Tenorth weist in diesem Zusammenhang auch auf einen Aspekt im Kontext des erziehungstheoretischen Begriffsgebrauch hin, nämlich dass *intentionale*, an Absichten und Zielen orientierte Erziehung (im Modus von Handlung) von *funktionaler*, am Geschehen und an Strukturen orientierter Erziehung (im Modus von Einflüssen) terminologisch zu differenzieren ist (vgl. Tenorth 2010, S. 21; Winkler 2010, S. 55), ein Aspekt, der – wie sich noch zeigen lässt – im *Nucleus* gerade für die frühe Ausdeutung der *Betriebspädagogik* zentral ist.

Hinsichtlich der theoretischen Grundannahmen wohnt dem Begriff der Erziehung terminologisch prinzipiell eine *transitive* Komponente inne, wohingegen der Begriff der Bildung generell – zumindest im Neuhumanismus – eine *reflexive* Komponente enthält (vgl. *bildungstheoretische* Legitimationen Kap. 7.2). Der transitive Moment von Erziehung kommt zum einen darin zum Ausdruck, dass Erziehung in einer *zweckbezogenen Absicht* erfolgt, die sich in Erziehungszielen (bspw. Emanzipation, Mündigkeit sowie Bildung) niederschlägt und mit einer *anthropologischen* Bestimmung begründet wird. Ausgehend von der spezifischen Ausstattung des Menschen, seiner Naturanlagen, sieht prominent Kant die Erziehungsbedürftigkeit und -fähigkeit folgenreich: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muss“ und weiter: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (Kant 1803/1983, S. 679 und 699 in Koller 2009, S. 30). Die transitive Komponente wird zum anderen in einer umstrittenen *Objekt-Subjekt* Terminologie (vgl. bspw. bei Brezinka 1976, S. 129; kritisch Schwenk 1995, S. 387; Koller 2009, S. 68) deutlich: Es besteht eine Person, die erzieht (Handlungssubjekt: *Educator*) und es besteht eine Person die erzogen (Handlungsobjekt: *Educand*) wird (Der Mensch wird erzogen, er erzieht sich nicht; auch in der Denkfigur der Selbsterziehung wäre eine reflexive Komponente nicht plausibilisierbar). Hiermit korrespondiert auch die Verhältnisbestimmung als *personale* (Person zu Person), als *interaktive* (Erzieher-Kind bzw. Lehrer-Schüler) und als *generative* (jüngere und ältere Generation) Form. Bildung wohnt prinzipiell eine Zweckfreiheit inne, wohingegen im Begriff der Erziehung eine (pädagogische) Fremdbestimmung enthalten ist. Polarisierend macht Heydorn den Aspekt deutlich:

Erziehung ist das uralte Geschäft des Menschen, Vorbereitung auf das, was die Gesellschaft für ihn bestimmt hat, fensterloser Gang! Mit der Erziehung geht der Mensch seinen Weg durch das Zuchthaus der Geschichte. Er kann ihm nicht erlassen werden. Im Begriff der Erziehung ist die Zucht

schon enthalten, sind Einfügung, Unterwerfung, Herrschaft des Menschen über den Menschen eingeschlossen, bewußtloses Erleiden. (Heydorn 1970, S. 9)

Für die Pädagogik transportiert das Begriffspaar ‚*Erziehung*‘ und ‚*Bildung*‘ u. a. eine Polarität, welche die Aspekte Fremdbestimmung und Selbstbestimmung vorhält, die jedoch grundsätzlich als immer schon bestehende Erziehungsprinzipien – Freiheit und Zwang – bestehen (vgl. Koller 2009, S. 41). Kant stellt hier die Frage: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ und beantwortet sie sogleich: „Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen“ (Kant 1803/1983, S. 711 in Koller 2009, S. 38). D. h., Einschränkung der Freiheit (als Zwang/Fremdbestimmung) ist nur in dem Maße gerechtfertigt, wie sie sich im Interesse zukünftiger Freiheit (als Selbständigkeit/Selbstbestimmung) erforderlich erweist. Heitger formuliert bzgl. des Telos: „Der Mensch als Zweck seiner selbst und nicht sein Gebrauch als bloßes Mittel für vorgegebene Zwecke bleibt als Ausdruck seiner Würde der ‚Grundwert‘ aller Erziehung“ (Heitger 1999, S. 144). Zuweilen werden die Aspekte, die sich mit Erziehung verbinden, dem Bildungsbegriff angenähert, in der Form, dass Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit und Mündigkeit bestimmt wird. Tenorth verweist in Bezug auf neuzeitliche Erziehungstheorien, dass sich diese aufgrund ihrer sozialphilosophischen Basis mit dem Bildungsbegriff verbinden und „dass der Begriff der Bildung für Deutschland die Position bezeichnet, mit der die Analyse von Erziehung einen eigenen historischen, theoretischen und normativen Referenzpunkt gewonnen hat“ (Tenorth 2010, S. 24; vgl. auch die *bildungstheoretischen* Legitimationen Kap. 7.2).

Die theoretischen Grundannahmen betreffend lässt sich eine Verwendung des Erziehungsbegriffs nach Brezinka in der neueren Fachsprache im Weiteren dichotom anhand von Gegensatzpaaren verdeutlichen (vgl. Brezinka 1990, S. 51–69), die die Vielfalt seiner Verwendungsweisen und Konzeptualisierungsvarianten in der Gegenwart vor Augen führen:

– *Prozessbegriff vs. Produktbegriff:*

Erziehung kann prozesshaft als Vorgang, wie aber auch resultatsbezogen als Produkt theoretisiert werden, wobei Brezinka Einwände gegen die produkthafte Charakterisierung anführt, da der unterstellte Zusammenhang von verausgabter Einwirkung und Ergebnis nicht sichergestellt werden kann

– *Deskriptiver vs. programmatisch-präskriptiver Begriff:*

Ein deskriptiver Erziehungsbegriff beschreibt wertneutral die Merkmale und Aspekte, welche Erziehung als soziale Tatsache markieren und von anderen gesellschaftlichen Phänomenen abgrenzen, wohingegen ein präskriptiver Erziehungsbegriff vorschreibend die Norm markiert, was mit Erziehung – sowie in welcher Art und Weise – angestrebt wird; derartige norm- und wertbezogene Fragen stellen mithin die ältesten Fragen pädagogischen Denkens dar und können mithin nie verbindlich geklärt werden

– *Absichtsbegriff vs. Wirkungsbegriff:*

Der Absichtsbegriff markiert Erziehung anhand der Intention, unabhängig der Wirkdimension, wohingegen für Brezinka primär die Wirkung maßgeblich ist, um von Erziehung sprechen zu können

– *Handlungsbegriff vs. Geschehensbegriff:*

Erziehung stellt als soziale Tatsache ein universelles Geschehen dar, wohingegen etwaige Handlungen, die aufgrund der Intention erfolgen, zu erziehen, nur einen Aspekt im Geschehen markieren

Als „Minimalbegriff“ (Schwenk 1995, S. 387) von Erziehung, dem aufgrund der *formalen* Bestimmung von Erziehung ein hoher Allgemeinheitsgrad zukommt – bei gleichzeitiger Reduktion aufgrund von Operationalisierungserfordernissen –, gilt allgemein und prominent die rein *deskriptive* Akzentuierung von Brezinka: Unter Erziehung sind „Handlungen zu verstehen, die in der Absicht erfolgen (oder: die den Zweck haben), in anderen Menschen gemäß für sie gesetzte Normen (Sollensforderungen, Ideale, Ziele) psychische Dispositionen hervorzubringen, zu fördern, zu ändern, abzubauen oder zu erhalten“ (Brezinka 1976, S. 129). Konträr hierzu die Formulierung von Kron, der Erziehung *normativ* akzentuiert (vgl. Kron 1996 in Koller 2009, S. 55-65): Erziehung ist nur solchen Handlungen zuzuschreiben, welche „darauf abzielen, Selbstbestimmung und Unverwechselbarkeit der Zu-Erziehenden zu fördern. Erziehung ist für ihn also kein bloß *deskriptiver* Terminus, der lediglich beschreiben würde, was zwischen Erziehern und Heranwachsenden geschieht, sondern ein *normativer* Begriff, der mit einer bestimmten Wertung verbunden ist“ (Koller 2009, S. 66). Die Aspekte des Erziehungsbegriffs lassen sich folglich aufspannen zwischen absichtsvoller Einflussnahme zur Beeinflussung von psychischen Dispositionen (Brezinka) und symbolischer Interaktion, die ohne normative Festlegungen nicht auskommt (Kron). Ein instruktiver Vergleich der Ansätze von Brezinka und Kron wird von Koller diskutiert (vgl. Koller 2009, S. 48-69). Den Idealtypus von Erziehung sieht Heid in einem handlungstheoretischen Erziehungsbegriff verwirklicht, in dem *Absicht* (Intention) und *Wirkung* (Effekt) korrespondieren, d. h., wenn „von erzieherisch intendiertem Handeln eine der Absicht entsprechende Wirkung erwartet werden kann“ (Heid 1994, S. 57). Damit markiert dieser Erziehungsbegriff einen Aspekt, der nicht nur den Versuch, sondern den Erfolg betont. Im Unterschied zu den Bestimmungen der Protagonisten Brezinka, Kron, Heid und vielen anderen Erziehungswissenschaftlern wird der Erziehungsbegriff in Bildungspolitik, Bildungsrecht, Bildungsverwaltung und Bildungspraxis weitgehend indifferent gefasst und mit den Begriffen ‚Unterricht‘ oder auch ‚Bildung‘ verwoben: Erziehung meint dann lediglich Bemühungen um die Vermittlung von Werten und tugendorientierten Aspekten (vgl. Erziehungsauftrag vs. Unterrichtsauftrag oder auch Erziehungsauftrag vs. Bildungsauftrag), Unterricht (vgl. auch ein Exkurs zur Didaktik im Kontext der *lehr-/lerntheoretischen* Legitimationen Kap. 7.3) umfasst Versuche der Vermittlung von sachbezogenen/fachlichen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, ist planmäßige, thematisch eingegrenzte und zeitlich umfassende (fachbezogene) Erziehung. Wertebezogene Erziehung (in der Figur des erziehenden Unterrichts) meint andererseits Versuche der Vermittlung von Werten und daraus abgeleiteten Tugenden, wobei es primär nicht um Werte und deren Vermittlung geht, sondern sie „definiert sich in der Aufgabe, das Werten zu lernen“ (Heitger 1999, S. 144; vgl. Weber 1999, S. 324 ff.).

Tenorth hat zum Zusammenhang der hier vorgenommenen Rekonstruktion angemerkt: „Unvermeidlich und unentbehrlich ist Erziehung – als die Einheit von ‚Pflege‘ und ‚Bildung‘ – aber nicht nur für die Individuen, sondern auch für eine jede soziale Ordnung“ (Tenorth 2010, S. 18), die – wie erwähnt – ihren thematischen Fokus durch die soziale Reproduktion bestimmt (vgl. ebd., S. 36) und im Kontext der theorievergleichenden Analyse als eine *obligate* Perspektive bestimmt wird.

Bestimmung des Gegenstandsbereichs inkl. Vorstellungen zur Aufgabenspezifik

Der Gebrauch des *Erziehungsbegriffs* im Zusammenhang mit **dem Untersuchungsgegenstand Pädagogik im Betrieb** ist zunächst ein rein *praktischer*, d. h., etwaige Fragen der „betrieblichen Erziehungspraxis“ (Müller 1973, S. 20) bzgl. konkreter „betriebserziehlicher

Einzelprobleme“ (ebd., S. 19) bzw. generell „betriebliche Erziehungsprobleme“ (ebd., S. 21) haben ihren Ausgangspunkt in der betrieblichen (Handlungs-)Praxis und können **sozialgeschichtlich** bis ins 19. Jahrhundert zurückverfolgt werden. Die Varianten einer erziehungstheoretisch argumentierenden Legitimation von *Pädagogik im Betrieb* und der Betriebspädagogik als Subdisziplin werden jedoch erst sehr viel später als „die erzieherische Leistung des modernen wirtschaftlichen Betriebs“ (Abraham 1957, S. 17) reflektierend er- und begründet. Sie nehmen allerdings dezidiert Bezug auf jene frühen Praxisentwürfe und wählen den Ort der „Betriebserziehungspraxis“ (Müller 1973, S. 40) als Ausgangspunkt der Beobachtung, Selbstbeschreibung und Legitimation. Müller fordert: „Die mehr pragmatisch auf die Lösung aktueller betrieblicher Erziehungsprobleme ausgerichteten Bemühungen der Erziehungspraxis müssen unterschieden werden von den Versuchen, betriebliche Erziehungsprobleme auf wissenschaftlicher Ebene zu erforschen und zu betriebspädagogischen Theorien zu verdichten“ (ebd., S. 21).

Erste praktische (erzieherische) Bemühungen als industrielle Initiativen von Einzelbetrieben (ab 1880)

Vor einer generellen wissenschaftlichen Durchdringung und Reflexion der *Pädagogik im Betrieb* lassen sich **praktische Bemühungen** seitens der Betriebe **sozialgeschichtlich** rekonstruieren, die eine „planmäßige erzieherische Einflussnahme auf das Betriebsleben seitens der Betriebsleitung im Interesse einer gedeihlichen Zusammenarbeit“ (Dörschel 1971, S. 161) als Aufgabenspezifik fokussiert haben und eine naturwüchsige Genese erkennen lassen.⁵⁵ Büchter hat in ihrer Studie anhand historischer Befunde aufgezeigt, dass mit der am **Ende des 19. Jahrhunderts** immer deutlicher werdenden „Verschränkung von Wirtschaft und Bildung“ (Baethge 1970, S. 32) einzelne Unternehmer versucht haben, ihre Existenz und Machtposition in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit zu festigen und zu legitimieren, gleichzeitig ihre Autonomie zu sichern und öffentliche Eingriffe abzuwehren (vgl. Büchter 2010, S. 204; vgl. auch Luks 2010). Diese handlungspraktischen Anfänge (vgl. differenziert Büchter 2002 sowie für den Zeitraum 1919-1933 Büchter 2006 und 2010) korrespondieren mit der Entstehung erster großer (industrieller) Produktionsbetriebe in Europa. Als wesentliche Triebfedern sind die mit der Ausdifferenzierung betrieblicher Organisationen

55 Innerhalb dieser *betriebsindividuellen Maßnahmen* wurden auch der Zusammenhang zwischen *sozialen, gesundheitlichen* und *materiellen* Missständen und Bildung betont, die Bildung der unteren Volksklassen gefordert und gefördert und zu diesem Zweck Vereine zur Förderung allgemeiner und gewerblicher Kenntnisse gegründet. Derartige industrielle Initiativen zur weiterführenden Bildung von Werksangehörigen sowie ihren Verwandten und Bewohnern der jeweiligen Regionen lassen sich nach Büchter bereits im 19. Jahrhundert, bzw. ab ca. **1880** nachweisen (vgl. Büchter 2010, S. 203). Die als patriarchalisch-autoritär bekannten Unternehmer wie Alfred Krupp (vgl. Engelmann 1970 in Büchter 2010) und der Hüttenwerksbesitzer Friedrich Stumm (vgl. Gergen 2000 in Büchter 2010) haben betriebseigene Schulen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene zur allgemeinen und beruflichen Elementar- und Fortbildung aufgebaut (vgl. Büchter 2010, S. 203 f.). 1872 hat Krupp gefordert: „Ein besonderer Gegenstand der Sorge wird es sein, Anstalten für die Erziehung und den Unterricht der Kinder zu errichten, und den Erwachsenen die Gelegenheit zur Belehrung, Fortbildung und Unterhaltung zu bieten“ (Matschoß 1954, S. 223 in Büchter 2010, S. 204). Die Firma Krupp hat dem folgend einen eigenen **Bildungsverein** ins Leben gerufen, dem 1920 7.547 Mitglieder aus der Arbeiterschaft angehört haben (vgl. Büchter 2003 und 2010, S. 204). Bisweilen wird das industrielle Bemühen in jener Zeit im Nachgang als sozialpolitisches Engagement einzelner Unternehmer deklariert (vgl. bspw. Arlt 1958 und 1969 sowie 1971), aber auch als Instrument zur Stabilisierung und Reproduktion der Machtverhältnisse kritisch gedeutet (vgl. bspw. Baethge 1970; Axmacher 1974; Luks 2010).

und Automatisierung einhergehende Thematisierung von Arbeits- und Personalpolitik sowie Arbeitnehmer- bzw. Beschäftigtenqualifizierung heranzuziehen, die verstärkt seit Ende des 19. Jahrhunderts Raum gegriffen haben, „als Folge struktureller Veränderungen der kapitalistischen Produktionsweise einerseits, des Wandels sozialer Orientierungen der arbeitenden Menschen andererseits“ (Schudlich 1994, S. 4) zu erkennen waren und die zur „wechselseitigen Anpassung von Arbeit und Aufgabe“ (Dörschel 1971, S. 147) beigetragen haben. Die Bewältigung quantitativer Arbeitskräfteprobleme sowie die Rationalisierung des Arbeiterlebens gehörten nach Büchter seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu den zentralen personalpolitischen Aufgaben, mit denen sich industrielle Großbetriebe konfrontiert sahen (vgl. Büchter 2002; Schudlich 1994, S. 76 ff.). Sozialpolitisch motiviert wurde die soziale Befriedung und Verteidigung einer von Zerstörung bedrohten Produktionsordnung wie auch die Stabilisierung von betrieblichen Herrschaftsverhältnissen über arbeitspädagogische Maßnahmen einer Bearbeitung zugeführt.⁵⁶ Der Soziologe Axmacher (vgl. Kap. 6.2) konstatiert: „Die Zunehmende Bedeutung einer betriebspädagogischen Beeinflussung der ‚Mitarbeiter‘ ergibt sich, [...] aus den gewandelten Modalitäten der Durchsetzung betrieblicher Herrschaft“ (Axmacher 1974, S. 180). Diese patriarchalisch wie humanitär sowie ökonomisch angetriebenen „betriebsindividuellen Maßnahmen“ (Müller 1973, S. 18) zur **Beeinflussung und Gestaltung der betrieblichen Sozialverhältnisse** geben Zeugnis ab für *erste praktische* „pädagogische Aufgabenbereiche des Einzelbetriebs“ (Dörschel 1971, S. 147) bzw. „welche erziehlischen Problemschwerpunkte aus betrieblicher Sicht angegangen wurden“ (Müller 1973, S. 17). Wesentliches Charakteristikum dieser „industriabezogenen Vorläufer-Konzeptionen“ (Arnold 1997, S. 46) ist neben ihrer arbeits-, industrie- und betriebsnähe, „daß sie sich nicht auf eine berufliche Erst- und Weiterqualifizierung, sondern generell auf die Verbesserung der institutionellen Gegebenheiten, sozialen Beziehungen und individuellen Arbeitsbedingungen im Betrieb beziehen“ (Manstetten 1978, S. 102). Unabhängig davon können die Anfänge ‚betrieblicher Erwachsenenqualifizierung‘ und deren industriebetriebliche Ausgestaltung in Form von Erziehungs- und Bildungsformen nach Büchter Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. differenziert Büchter 2002 und 2006) verortet werden.

Begriffseinführung und beginnende Systematisierung (ab 1920)

Für die in diesen *zeitgeschichtlichen Kontext* fallende **Einführung** des *erziehungstheoretisch* geprägten **Begriffs** ‚Betriebspädagogik‘ findet sich laut Pleiß die erstmalige Verwendung bei Johannes Riedel in den Jahren **1919/1920** (vgl. Pleiß 1990, S. 31) und wurde von diesem

56 In der sozialgeschichtlichen Studie *Der Betrieb als Ort der Moderne* von Luks aus dem Jahre 2010 wird der Problematisierung des industriebetrieblichen Ordnungsdenkens (anhand von Industriebetrieben aus der Automobilbranche) sowie des Menschen im Kontext des Betriebes in der Kernzeit des Fordismus (1920-1960) nachgegangen. Luks rekonstruiert, dass die „sozial-räumlichen Ordnung“ der Betriebe als elementar bedeutsam für die gesellschaftliche Ordnung angesehen wurde und kommt zu dem Befund, dass die Entwicklung der betrieblichen Sozialpolitik und des sich ausdifferenzierenden Personalmanagements vor dem Hintergrund der Integration von *Lebensraum* und *Arbeitsraum* als „Durchdringung von Fabrik- und Alltagsleben“ in Form eines „sozialökologischen Industrialismus“ (Luks 2010, S. 63) zu verstehen ist. Folglich wurde die Gestaltung der Arbeitsverhältnisse im Rahmen der Betriebspolitik fortan mehr Aufmerksamkeit gewidmet (vgl. Luks 2010, S. 124) und die betriebliche Kommunikation und die Ausgestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen haben in Konsequenz das industriebetriebliche Ordnungsdenken und *Social Engineering* maßgeblich geprägt (vgl. Luks 2010, S. 227). Damit erklärt sich auch das vor allem in der Zwischenkriegszeit enorme wissenschaftliche Interesse an der Industrie-/Fabrikarbeit, das zu einer „Versozialwissenschaftlichung des Betriebes“ (Luks 2010, S. 53) geführt hat (vgl. hierzu auch die skizzierten Anfänge der Betriebspädagogik in den 1930er Jahren).

als Kompositum im Zusammenhang von *Menschenbehandlung, seelischer Verknüpfung mit der Arbeit, Anlernung* sowie *Schulung* eingeführt (vgl. auch Dorn-Keymer 2011, S. 220-240 bzw. 2. Auflage 2017, S. 329-349). Anschließend wurde **1922** der Begriff – der als *rhetorische Kunstfigur* ein **Oxymoron** (vgl. Schwarz 2017) bildet – von dem Psychologen Willy Helpach (vgl. Müller 1973, S. 21; Arnold 1997, S. 45; auch Geißler 2000, S. 2) aktiv gebraucht und im Sinn von „Pädagogische Maßnahmen zur Vorbereitung der Arbeiter auf die Funktion der Produktionsbestimmung“ (Müller 1973, S. 21 f.) verwendet. Müller hat zudem nachgewiesen, dass eine erstmalige, *vorsystematische* „Feststellung von Erziehungselementen in der betrieblichen Menschenführung, ‚Fabrik- und Büropädagogik‘“ (Müller 1973, S. 21) auf den Ethiker und Pädagogen Friedrich Wilhelm Förster im Jahr **1908** zurückgeht (vgl. ebd.). Wesentliche **Triebfedern**, die zur beginnenden *wissenschaftlichen Bearbeitung betriebspädagogischer Probleme* und zur späteren *Konstitution der Betriebspädagogik* beitrugen, sind neben der **1925** erfolgten Gliederung der „Betriebserziehung“ in „Arbeitserziehung“ und „Weiterbildung“ von Johannes Riedel (vgl. Müller 1973, S. 22) die **1928** erfolgte Gründung des *Instituts für Betriebssoziologie und soziale Betriebslehre* durch Goetz Briefs. Müller konstatiert mit Bezug auf Dörschel (vgl. Dörschel 1971, S. 134): „Somit fördert die Betriebssoziologie neben Riedels ersten pädagogischen Hinweisen die einsetzenden betriebspädagogischen Überlegungen“ (Müller 1973, S. 22). Riedel war angetan von der Arbeitsrationalisierung und wissenschaftlichen Betriebsführung (vgl. Riedel 1967, S. 227) sowie der Gründung des DINTA (Deutsche Institut für technische Arbeitsschulung) im Jahre 1925. In der daraus resultierenden Sammelschrift „Arbeitskunde“ aus dem Jahr 1925 formulierte er Überlegungen zur „Betriebserziehung“ (ebd., S. 335-341), die „durch die Betriebsleitung geleistet wird oder geleistet werden sollte“ (ebd., S. 335). Aufgrund der systematisierenden Ansätze von Geck (1933 und 1939) und Feld (1939) – auf die noch eingegangen wird – ist dann Mitte der **1930er** Jahre die ‚Betriebspädagogik‘ im akademischen Lehrbetrieb sowie in Veröffentlichungen stärker in Erscheinung (vgl. Müller 1973, S. 22) getreten. In diesen zeitgeschichtlichen Kontext fallen die **ersten disziplinären Standortfragen** (vgl. bspw. Geck 1933) sowie **Definitions- und Abgrenzungsversuche**, welche **bis in die Gegenwart** ungelöst bleiben (vgl. zur Problemexposition auch Kap. 1) und auf die kursorisch eingegangen wird (vgl. exemplarisch Elsholz 2012, S. 25 ff).⁵⁷ Demzufolge wird die Frage nach

57 In den ersten Begründungs- und Verwendungsweisen wurde „Zur Grundlegung der Wirtschaftspädagogik“ (Geck 1933, S. 220-231) die Standortfrage eindeutig beantwortet und die Fragen „der Erziehung für Beruf und Wirtschaft“ (Feld 1939) als die „wirtschaftspädagogischen Hauptprobleme“ (ebd.) identifiziert. Auch später galt die „Wirtschaftspädagogik als die dem Kulturbereich Wirtschaft zugewandte Spezialdisziplin der Erziehungswissenschaft“ (Abraham 1978, S. 33) bzw. „die Wirtschaftspädagogik als die für die Untersuchung der funktionalen Erziehung durch den wirtschaftlichen Betrieb zuständige erziehungswissenschaftliche Disziplin“ (Abraham 1957, S. 54): In nachfolgenden Publikationen der **1970er** Jahre, die als *Pionierwerke* zur Begründung der – erziehungstheoretisch grundierten – Betriebspädagogik gelten können, wurde von Abraham und Dörschel der innerdisziplinäre Standort beibehalten. Abraham (Ordinarius für Wirtschaftspädagogik an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt) verortete die Betriebspädagogik ebenfalls noch als Teilaspekt der „Wirtschaftspädagogik“ (Abraham 1978, S. 33) und Dörschel (Ordinarius für Wirtschafts- und Sozialpädagogik an der Universität München) als Teilaspekt einer „speziellen Wirtschaftspädagogik“ (Dörschel 1971, S. 161 und 1975; vgl. auch schon Dörschel 1967, S. 223). Die Schrift *Entscheidungsorientierte Betriebspädagogik* von Müller, Lehrstuhlinhaber für Betriebspädagogik an der Universität der Bundeswehr München, wurde in einer wirtschaftspädagogischen Buchreihe veröffentlicht (vgl. Müller 1973) und Müller konstatiert darin: „Fast alle Vertreter der Wirtschaftspädagogik betrachten die Betriebspädagogik als eine spezielle Wirtschaftspädagogik, d.h. Wirtschaftsbetriebspädagogik“ (Müller 1973, S. 24). Auch später wurde die Betriebspädagogik unter dem Label ‚Wirtschaftspädagogik‘ ventiliert (vgl. Wurdack 1982, S. 173 f.; Lipsmeier

dem *disziplinären* Standort der Betriebspädagogik im System der Wissenschaften seit jeher kontrovers geführt und innerhalb der Wirtschaftswissenschaften (bspw. Baumgart 1975), der Sozialwissenschaft (bspw. Krasensky 1952, S. 3; Lakaszus 1976), der Arbeitswissenschaft (bspw. Sahn 1973) oder der Erziehungswissenschaft (bspw. Manstetten 1978; vgl. Müller 1973, S. 23) unterschiedlich beantwortet. Ebenfalls lassen sich seit jeher *innerdisziplinäre* Standortfragen in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft erkennen, welche die Betriebspädagogik mehr oder weniger der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zurechneten. Dies ermöglicht jedoch wenig Rückschlüsse auf die Aufgabenspezifika. Deutlich macht das Arlt mit der Definition von ‚Betriebspädagogik‘ im Neuen pädagogischen Lexikon hrsg. von Groothoff und Stallmann als „pädagogische Maßnahmen, die vom Betrieb in eigener Regie oder auf seine Veranlassung hin von anderen für Beschäftigte im Betrieb veranstaltet werden“ (Arlt 1971 in Müller 1973, S. 22 f.). Der Soziologe Axmacher (vgl. auch Kap. 6.2) konstatiert bzgl. der terminologischen Problematik:

Der Begriff der Betriebspädagogik erhält in nuce ebensoviel an ideologisch verzerrter Wahrheit über die Praxis der Bildung im Kapitalismus wie andere Kategorien mit Programmcharakter. [...] Eine eindeutige terminologische Unterscheidung zwischen der so bestimmten Betriebspädagogik und der Kategorie ‚betriebliche Erwachsenenbildung‘ ist nicht zu entdecken. Allenfalls hat der letztere Begriff [neben betrieblicher Erwachsenenbildung auch betriebliche Weiterbildung, betriebliche Bildung, betriebliche Erwachsenenqualifizierung etc.; M. S.] eine größere Affinität zu den funktions- und arbeitsplatzspezifischen An- und Umlernprozessen, wäre damit also stärker als die ›Betriebspädagogik‹ auf die technischen und organisatorischen Umstellungen im Arbeitsprozeß bezogen. So deckt der Begriff »Erwachsenenbildung der Wirtschaft« als ein »von den dafür Verantwortlichen selbst gewählter Arbeits- und Ordnungsbegriff [...] eine Fülle von Maßnahmen wie die der Weiter- und Fortbildung, der Umschulung und der Information« ab.¹⁶ Betriebliche Erwachsenenbildung in diesem Sinne vollzieht sich stark pragmatisch in Form kurzfristiger Anlernung, des ›Dabeistehens‹ der ›job rotation‹, des geplanten Arbeitsplatzwechsels, des Betriebsdurchlaufs oder in Fachkursen, die im Rahmen des betrieblichen Bildungswesens für bestimmte Arbeitskräftekategorien durchgeführt werden. (Axmacher 1974, S. 180 bzw. S. 183)

¹⁶ Arlt, Erwachsenenbildung der Wirtschaft, in: Knoll [Hrsg.], Internationales Jahrbuch, a.a.O., S. 189 f.

1983). *Gegenwärtig* verhält es sich so, dass der hier in Rede stehende Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* überwiegend als randständiges Thema – auch nach eigenen Angaben der Disziplinvertreter (vgl. exemplarisch Elsholz 2012, S. 25 ff) – behandelt und als „marginalisierter Gegenstandsbereich“ ausgewiesen wird. Die Bemühungen in Forschung und Lehre richten sich innerhalb der Sektion 7 Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGFE *heute* primär auf die berufliche Erstausbildung; Lipsmeier versteht *Berufspädagogik* – inkl. ihrer Ausprägungen als Wirtschaftspädagogik, Technikpädagogik, Landwirtschaftspädagogik etc. – in Anlehnung an Schlieper als „Wissenschaft von der Berufserziehung“ (Lipsmeier 2006, S. 19). Demnach verbinden sich damit genuin berufsschulische Lehr- und Lernprozesse und die Lehrerbildung als Berufsschullehrerausbildung (vgl. zur „Genese der berufspädagogischen Forschung“, Lipsmeier 2006). Elsholz konstatiert: „Berufliches und betriebliches Lernen und sowie beruflich-betriebliche Weiterbildung sind in den Forschungsarbeiten der Disziplin wenig sichtbar“ (Elsholz 2012, S. 26). In den präferierten Zugangsweisen der *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* überwiegt demnach heute ein anderer Fokus, der die Kontext- und Rahmenbedingungen der betrieblichen Organisation überwiegend nicht in den Mittelpunkt stellt, was auch vielfach in Publikationen der Disziplin zum Ausdruck kommt. Erklären lassen sich diese wechselseitigen Standortdebatten dahingehend, dass die Frage nach „seelischer Verknüpfung mit der Arbeit“ (vgl. Pleiß 1990, S. 31) ein Kompositum für allen Disziplinen bildet, wohingegen „[d]ie erzieherische Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen im Betriebe“ (Krasensky 1952) sowie „[d]ie menschlichen Betriebsverhältnisse als Ausgangspunkt einer Betriebspädagogik“ (Geck 1939) weitere Interpretationen offerieren.

Bereits 1973 hat Müller verdeutlicht:

Als Neuling unter den pädagogischen Disziplinen ist es der Betriebspädagogik allerdings bis heute nicht gelungen, sich als wissenschaftliche Disziplin zu institutionalisieren und ein umfassendes wissenschaftliches Problem- und Arbeitskonzept vorzulegen [...]. Von allen Teildisziplinen [...] ist sie am wenigsten genau nach Gegenstand, Umfang und wissenschaftlichem Standort bestimmt. Demzufolge fehlt es ihr an einer verbindlichen Systematisierung ihrer Aufgabengebiete und Verfahren. (Müller 1973, S. 22 f.)

Eine erste **Referenz**, die von der *erziehungstheoretisch* begründenden Betriebspädagogik und ihren immanenten Vertretern aufgenommen wurde, findet sich in der **Arbeitspädagogik**. Arbeits- und Industrieschulen werden charakterisiert als „gegen Ende des 18. Jahrhunderts entstandene Armenschulen, die zur Landarbeit, zum Handwerk, überhaupt zur nutzbringenden Arbeit erziehen sollten“ (vgl. Hehlmann 1967, S. 255). **Ursprung** der Betriebspädagogik ist die Arbeitspädagogik der frühen **1920er** Jahre: Neben der eingeschränkten Erziehung zu Arbeitsfähigkeit und -willigkeit (Erziehung zur Arbeit) bestand der Anspruch, dass eine „Erziehung durch Arbeit umfassende Menschenbildung ermöglicht“ (Dörschel 1967, S. 225). Arbeit als eine bewusste Tätigkeit zur Bewältigung und Lösung von materiellen und geistigen Existenzproblemen wird als sinnvolles pädagogisches Prinzip hochgeschätzt – insb. in der Form der „selbstständigen Erarbeitung“ als Prinzip allen Lernens. Zudem wird ein positiver Zusammenhang zwischen dem Leistungsvermögen und der Persönlichkeitsentwicklung gesehen, was auch den Terminus ‚Arbeitspädagogik‘ („d.h. die Pädagogik der Menschenbildung durch die berufliche Arbeit“, Kerschensteiner 1967, S. 74) begründet hat (vgl. Dörschel 1967, S. 225; Kerschensteiner 1967, S. 74; Riedel 1967, S. 299-309). Axmacher stellt hierzu fest: „Mit dieser hatte sie die Erziehung zur Arbeit durch eine Erziehung vermittelt der Arbeit abzulösen versucht“ (Axmacher 1974, S. 182).

Im Zug der **reformpädagogischen Bewegung** (vgl. ausführlich Baumgart 2007, S. 121-172) wurde in der Arbeitspädagogik popularisiert, dass einerseits „der Weg der soliden, sorgfältigen, fleißigen, durchdachten Arbeit“ (Kerschensteiner 1967, S. 72) und andererseits „der Weg zur allgemeinen Bildung, zur Menschenbildung, nur über die Berufsbildung geht“ (Kerschensteiner 1967, S. 73). Riedel macht gleichzeitig als Ziel deutlich: „Trotz der vorhandenen Arbeitsbereitschaft fehlt es unserem gegenwärtigen Arbeitsleben nicht selten an fruchtbaren Arbeitssituationen, die erziehend wirken könnten. [...] Die Sorge für fruchtbare, der Persönlichkeitsentfaltung förderliche Arbeitssituationen gehört deshalb wesentlich mit zu den arbeitspädagogischen Aufgaben“ (Riedel 1967, S. 309). In starker Abgrenzung zu allgemeinbildenden Aspekten (vgl. *bildungstheoretische* Legitimationen Kap. 7.2) formulierte Kerschensteiner als prominenter Vertreter der Arbeitspädagogik und Begründer der Berufsschule: „Wir sehen zugleich die ganze Aussichtslosigkeit allgemein gerichteter erzieherischer Bestrebungen“ (Kerschensteiner 1967, S. 72) und fügt an:

Wenn einst die Gesellschaft weniger oberflächlich dem Erziehungsgedanken gegenübersteht, wenn sie weniger mehr kranken wird an der aus dem Altertum übernommenen Idee der Bildung als einem intellektuellen Ausstattungsgeschäft und Warenhaus, wenn sie weiterhin weniger von Erwerbsgier einerseits und von der grausamen Berücksichtigung kapitalistischer Interessen befangen sein wird, dann werden wir vielleicht doch zur Erfüllung der Forderung kommen, daß im Interesse der Kultur der Gesellschaft jeder Jugendliche durch die Schule einer gelernten Arbeit schreiten muß. (Kerschensteiner 1967, S. 73)

Die sich aus einzelbetrieblichen Maßnahmen entfaltende, jedoch durch die Arbeitspädagogik beeinflusste Betriebspädagogik „faßt die gesamte erzieherische Einflussnahme des modernen wirtschaftlichen Betriebs auf den arbeitenden Menschen ins Auge“ (Hehlmann 1967, S. 57). Dörschel verdeutlicht die Verflechtung von Arbeitspädagogik mit den ökonomischen Konstellationen mittels expliziter Passagen von Fischer:

Die Arbeitspädagogik [...] stellt sich mir [...] dar als der pädagogische Exponent eines ökonomistischen, technizistischen Zeitalters, für das der Weg zum Menschentum durch die Notwendigkeit des wirtschaftlichen-staatsbürgerlichen Daseins hindurchführt. In einer Zeit wie der unsrigen, in der das Wirtschaftslos „die Grundlage für unser Menschenlos“ geworden sei, erwarte jeden einzelnen Menschen unvermeidlich sein „Arbeitsschicksal“. Zwar könne ein auf den Arbeitsgedanken eingeschränktes pädagogisches Ideal nicht voll befriedigen, aber es sei wahrhaftig, echt und soziologisch allgemeingültig. So werden Arbeitspädagogik und Arbeitsschule als adäquater Ausdruck ‚der wesentlich wirtschaftlich-technischen Kräfte und Ziele unseres Zeitalters, der soziologischen Konstellation unseres Gesellschaftssystems und schließlich auch der wirklich großen Inhalte unserer Kultur verständlich. (Fischer 1950 in Dörschel 1967, S. 225)

Instrumentalisierung von Erziehung und konzeptionelle Konstitution (ab 1930)

Seit den **1930er** Jahren wurden **industrielle Initiativen** pädagogisch und systematisch als „Bildung in einer Wirtschaftssphäre“ (Geck 1932/1933, S. 17) ausgedeutet: Beispiele sind *Grundfragen der Erziehung für Beruf und Wirtschaft* (Feld 1939); „Die menschlichen Betriebsverhältnisse als Ausgangspunkt einer Betriebspädagogik“ (Geck 1939) sowie *Grundfragen der Arbeitererziehung* (als 2. Auflage 1940 von Johannes Riedel).

Von Ernst Kriek, der lt. Hehlmann seit **1932** „zu einem Wortführer der nationalsozialistischen Pädagogik“ (Hehlmann 1967, S. 312) wurde, wird in den **1930er** Jahren federführend ein **theoretischer Bezugspunkt** eingebracht, der als eine bedeutsame Nahtstelle einer erziehungstheoretisch begründenden Betriebspädagogik zu sehen ist und in der Konzeptualisierung einer **funktionalen Erziehung** und einer **erziehungswirksamen (Betriebs-, Werks- und Produktions-)Gemeinschaft** ihren Niederschlag findet. Zunächst ist hervorzuheben, dass der Erziehungsbegriff damals nicht eindeutig auf einen Gegenstand Bezug nimmt, vielmehr in Relation zu seinem sozialgeschichtlichen Kontext, in einem zeitlich und auch regional begrenzten Zusammenhang variierend, als „soziale Tatsache“ (Tenorth 2010) im Charakter eines *Konzeptbegriffs* (vgl. Oelkers 1985) theoretisiert und gebraucht wird. Kriecks Ansatz wurde dementsprechend pädagogisch kontrovers diskutiert (vgl. Weber 1999, S. 222) und wurde elementar für die folgende Betriebspädagogik. Seine Erziehungstheorie problematisiert die Wechselwirkung gesellschaftlicher Einflüsse sowie Vorgänge und deren erzieherische Wirkung als unbewusste, bewusst gewollte und nicht-gewollte Aspekte. Mit ihr hat Kriek den Begriff der *funktionalen Erziehung* konzeptionell „als Gegenposition zu der damals dominanten, einseitig idealistisch orientierten und vorrangig an intentionaler Erziehung interessierten Pädagogik“ (Weber 1999, S. 226; vgl. Schwenk 1995, S. 392) eingeführt und in Folge von einer ‚intentionalen Erziehung‘ terminologisch abgegrenzt. Unter ‚funktionaler Erziehung‘ lassen sich alle unabsichtlichen, ungeplanten und bisweilen ungewollten pädagogischen (Neben-)Wirkungen zusammenfassen. Weber rekonstruiert die Konzeptidee Kriecks folgendermaßen: „Der Ausdruck ‚funktionale Erziehung‘ bezeichnet das Insgesamt der erzieherisch unbeabsichtigten, nicht intendierten sondern sich beiläufig einstellenden, in pädagogischer Hinsicht aber relevanten Beeinflussungen und Formungen der Menschen

durch Verhältnisse und Ereignisse ihrer Umwelt und die dadurch sie funktional zustande kommenden Lernprozesse“ (Weber 1999, S. 224). Nach Kriek gilt für Erziehung: Sie ist

nicht mehr als ein einfacher, bewußten Erziehungsabsichten entspringender, eindeutiger Ablauf von einem eindeutigen Erzieher auf einen eindeutigen Zögling [...] An die Stelle dieses einfachen Vorgangs tritt die formende Wechselwirkung von Mensch zu Mensch [...] Die Erziehung der Gemeinschaft als eines Lebewesens überindividueller Art wie auch Erziehung durch die Gemeinschaft; die Gemeinschaft erzieht die Gemeinschaft; die Gemeinschaft erzieht die Glieder; die Glieder erziehen einander. Die Glieder erziehen die Gemeinschaft [...] Alle erziehen alle jederzeit. (Kriek 1922, S. 47)

In Krieks Konzept ist der Mensch ein Gemeinschaftswesen (vgl. dazu ausführlich das „Erziehungsprogramm der Nationalsozialisten“ bei Baumgart 2007, S. 175-214) und hinsichtlich seiner Erziehung gilt, die „Zuchtwirkung der Gemeinschaft sei um so größer, je geschlossener ihr System der Lebensordnung ist“ (Hehlmann 1967, S. 312). Die Konzeptualisierung des **Gemeinschaftsbegriffs**⁵⁸ (vgl. auch Feld 1936, S. 16-22) korrespondiert auch mit den Entwürfen in der Arbeitspädagogik – „Wahre Arbeitsgemeinschaft ist überdies Gemeinschaft an einem ‚Werk‘, am besten an einem Werk zum Nutzen der eigenen oder einer fremden Gemeinschaft, die ihrerseits wieder mit der eigenen in Wechselbeziehung steht“ (Kerschenteiner 1967, S. 76) –, in der die Gemeinschaft als *Wirtschafts-, Betriebs-, Werks-, Leistungs- und Erziehungsgemeinschaft* (vgl. Müller 1973, S. 27) aufgefasst wird. In den 1950er Jahren wurde dann als **zentrale Konzeptkategorie** speziell für Betriebe als Sozialgebilde und mit dem Hinweis auf „die funktionale Erziehung durch Sozialgebilde“ (Abraham 1957, S. 23) „eine auf der Betriebsgemeinschaft aufgebaute Betriebspädagogik“ (Krasensky 1952, S. 17)⁵⁹

58 Die analytische Trennung von *Gemeinschaft* und *Gesellschaft* ist aus industriesoziologischer Perspektive (vgl. bspw. Baethge 1970, S. 54 sowie Kap. 6.2) wie auch aus organisationstheoretischer Perspektive (vgl. bspw. Kuper 2000 sowie Kap. 6.3) geboten. Die Gemeinschaft ist gekennzeichnet durch gefühlsmäßige, innige soziale Beziehungen, während ein Betrieb/Unternehmen als Gesellschaft auf die Erreichung bestimmter Zwecke zielbezogen ausgerichtet ist und einem rationalen Zweck-Mittel-Denken im Sinne einer wirtschaftlichen Logik unterliegt (vgl. Lipsmeier 1983, S. 12; Schwarz 2011b). Eine Gleichsetzung von Betrieben als organisierte Wirtschaftseinheit bzw. verharmlosend „Sozialgebilde“ (Abraham 1957, S. 23) mit menschlicher Gemeinschaft erweist sich als folgenreich nach Kuper, da die zugrundeliegende Strukturdivergenz (funktionale Arbeitsteilung, Hierarchie, Abhängigkeitsverhältnisse etc.) negiert wird (vgl. Kuper 2000, S. 95). Kuper spricht von einer eskamotierenden Betrachtung, wenn „eine Orientierung an der Formung des Mediums Mensch somit strukturelle Voraussetzungen, die für die Form der betrieblichen Weiterbildung bestimmend sind“ (Kuper 2000, S. 98), ausklammert. Das durch die Stilisierung der (Betriebs-, Werks-)Gemeinschaft gepriesene Bild lässt sich als „harmonistisch-organologisch“ (Lipsmeier 1983, S. 13) kennzeichnen: Die gesellschaftliche Realität wird im Kontext des Betriebs/Unternehmens verharmlost und infolgedessen würde eine derart begründende Betriebspädagogik – als Erziehung für und durch den Betrieb – zur reinen Ideologie verkommen (vgl. Lipsmeier 1983, S. 13; Axmacher 1974, S. 180). Hiervon unterscheidet sich der Gemeinschaftsbegriff nach Nohl, der als „Grundlage der Erziehung [...] die Bildungsgemeinschaft zwischen dem Erzieher und dem Zögling mit seinem Bildungswillen“ (Nohl 1933, S. 21) sieht. Strukturell different ist hierbei einerseits die Wechselseitigkeit im Erziehungsprozess und andererseits eine Arbeitsgemeinschaft des Aufeinanderangewiesenseins von Zögling und Erzieher (vgl. Nohl 1933, S. 22), in der der Erziehungsprozess „um seiner selbst willen“ (Nohl 1933, S. 22) abläuft.

59 Ebenfalls bedeutsam sind die erziehungstheoretisch operierenden Begründungs- und Verwendungsweisen, und früher als von Abraham, von Krasensky (1952) in *Betriebspädagogik. Die erzieherische Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen im Betriebe*. Hans Krasensky war u. a. Ordinarius für Wirtschaftspädagogik an der Universität Wien und gilt in Österreich als Pionier für wirtschaftspädagogische Fragen sowie Verfechter einer Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung.

als erziehungstheoretische Begründung herangezogen (vgl. bspw. bei Krasensky 1952, S. 20-30; Abraham 1957, S. 110-121).

Das kontrovers diskutierte Konzept von Kriek – für Schwenk ist eine solche Verallgemeinerung des Erziehungsbegriffs durch Kriek zugleich seine Auflösung (vgl. Schwenk 1995, S. 392) – korrespondiert mit den von Brezinka ventilierten Konzeptualisierungsalternativen des Erziehungsbegriffs der *Gegenwart* (vgl. Brezinka 1990, S. 51-69) und zwar hinsichtlich der Unterscheidungen zwischen einem *Handlungs-* (dem intentionalen pädagogischen Handeln) und einem *Geschehensbegriff* (dem funktional pädagogisch bedeutsamen Geschehen) sowie einem *Absichts-* und einem *Wirkungsbegriff*. Die sich mit dem Kriek'schen Konzept der ‚funktionalen Erziehung‘ verbindenden Sachverhalte wurden nach 1945 weitgehend – bis eben auf die betriebspädagogischen Begründungsweisen der 1950er Jahre (vgl. entsprechender Abschnitt) – durch Begrifflichkeiten abgelöst, die Sozialisationsvorgänge beschreiben, die im Zusammenhang mit der sozialwissenschaftlichen Wende der Pädagogik (vgl. Weber 1999, S. 226) eingeführt wurden und den anthropologisch und terminologisch missverständlichen Begriff (vgl. Weber 1999, S. 228) der *funktionalen Erziehung* überwinden. Schwenk, der auf Fend rekurriert, führt aus: „Erziehung – wo an dem Begriff überhaupt noch festgehalten wird aus Gründen der Denkmöglichkeit intentionalen Erziehungshandelns – muß dann gegen Sozialisation unter mannigfachen Schwierigkeiten abgegrenzt werden als ein darunter zu subsumierender Sonderfall“ (vgl. Fend 1979, S. 38 ff. in Schwenk 1995, S. 393). Für Erziehung gilt mithin der Aspekt der *Intentionalität*, also „von Erziehern intendierten, d.h. zweck- bzw. zielgerichteten erzieherischen Aktivitäten, die als absichtliches und z.T. sogar als methodisch und institutionalisiertes pädagogisches Handeln konzipiert und realisiert werden“ (Weber 1999, S. 222). Erinnernd wird auf Tenorth verwiesen: „Erziehung wird als ‚Sozialmachung‘ beschrieben, Sozialisation als ‚Sozialwerdung‘, beide als Moment der ‚Enkulturation‘, also des ‚Lernens‘ von Normen und Werten einer Gesellschaft“ (Tenorth 2010, S. 21).

Hinsichtlich der **sozialgeschichtlichen Bezugspunkte** hat die jüngere historische Studie von Luks (vgl. Luks 2010) belegen können, dass mit den 1930er Jahren in der betrieblichen Kommunikation eine generelle Umakzentuierung einsetzte, welche von der Thematisierung der Effizienz (rationalitätsbezogene Momente) auf die Thematisierung von Sozialverhältnissen (sozialpsychologische Momente) umstellte. Dem Erziehungswissenschaftler Arnold (vgl. Kap. 7.3) kann dementsprechend beigepflichtet werden, dass aufgrund der sozialgeschichtlichen Befunde (vgl. Büchter 2006; Luks 2010) „eine systematische Erforschung der betrieblichen Erziehungsprobleme erst in den 30er Jahren“ (Arnold 1997, S. 47) des vergangenen Jahrhunderts einsetzte. Büchter konnte zeigen, dass die „Betriebliche Weiterbildung in den 1920er und 1930er Jahren [...] das Ergebnis eines längeren kontinuierlichen historischen Prozesses [war; M. S.], in dessen Verlauf sich das betriebliche Interesse an einer weitgehenden Selbstversorgung mit Qualifikationen der Mitarbeiter und an einem Medium umfassender betriebsinterner arbeitskräftepolitischer Strategien durchgesetzt hat“ (Büchter 2006, S. 1). Ein illustratives Beispiel **zur Aufgabenspezifik** geht auf Kurt Meißner, Leiter des „Büros für Angestelltenfragen“ des Siemens-Konzerns, aus dem Jahr 1930 zurück:

Die Aufgabe der heutigen Personalpolitik muß [...] darin bestehen, den die friedliche Zusammenarbeit im Betrieb störenden, von außen auf ihn eindringenden Einflüssen aus dem Betriebe heraus entgegenzuwirken mit dem Ziel, den Gedanken der Verbundenheit aller am gleichen Werke Schaffenden neu zu beleben, den Geist der Arbeitsgemeinschaft wiederherzustellen. Die Personalpolitik muß diese Wege gehen, wenn sie sich nicht damit abfinden will, daß Leerlauf und Reibungsverluste

als Ausfluß der heute unser öffentliches und privates Leben zersetzenden Mächte und Strömungen auch weiterhin der Wirtschaftlichkeit des Betriebes Abbruch tun. (Büchter 2006)

Durch die arbeits- und sozialpolitische Beschwörung des gemeinschaftlichen Charakters industrieller Arbeits- und Produktionsverhältnisse über die Werks- und Betriebsgemeinschaft konnte der Übergang in die Weimarer Republik bisweilen erleichtert werden, was Büchter wie folgt beschreibt: „Zum einen wurde betriebliche Bildung nach außen hin als Dienst an der Volksgemeinschaft begründet, während sie im Innern des Betriebs die Werksgemeinschaft festigen sollte“ (vgl. Büchter 2010, S. 203). Analytisch trug dies zur Integration von Lebensraum und Arbeitsraum als „Durchdringung von Fabrik- und Alltagsleben“ in Form eines „sozialökologischen Industrialismus“ (Luks 2010, S. 63; vgl. auch schon Baethge 1970, S. 57) bei. Fricke sprach bereits 1926 kritisch von einem

Umfassungsangriff [...] auf die Seele des deutschen Arbeiters [...]. Das Ziel des Vorstoßes besteht in nichts weniger als in einer völligen Umbildung der Geisteshaltung von Millionen von Arbeitern und Arbeiterinnen. Die Unternehmen haben sich also eine sozial-pädagogische Aufgabe von geradezu gigantischem Ausmaß gestellt. [...] Es ist beabsichtigt, mit allen inneren und äußeren Methoden der modernen Pädagogik [...] die Arbeiterschaft in eine enge Verbindung mit dem Betrieb zu bringen. (Fricke 1927, S. 2)

Und der Soziologe Baethge (vgl. Kap. 6.2) rekonstruiert dies wie folgt:

In diesem Zusammenhang wird der politische Aspekt dessen deutlich, was für die Unternehmer „Kampf um die Seele des Arbeiters“ hieß: der Arbeiter sollte seinen Interessesstandpunkt nicht nur innerbetrieblich der Werksolidarität opfern, sondern ihn auch in der Gesellschaft aufgeben und sich auf seine Qualität als Deutscher besinnen. Was betriebliche Werksgemeinschaft hieß, bedeutet gesellschaftliche Volksgemeinschaft. (Baethge 1970, S. 57)

Politisch hat sich die veränderte Unternehmens- und Betriebsorganisation und das Hochschätzen einer Produktions- und Werksgemeinschaft bruchlos im Übergang in den **Nationalsozialismus** erwiesen und auch hinsichtlich der Ausbildungspolitik bestand nach Baethge Konsens zwischen NS-Regime und Unternehmen (vgl. ebd., S. 59). Durch das am 20.01.1934 erlassene „Gesetz zur Ordnung der nationalen Arbeit“ (AOG), wurde neben dem ‚Führerprinzip‘ (der Vorgesetzter wurde zum ‚Betriebsführer‘ mit absoluter Befehlsgewalt) die Idee der ‚Volksgemeinschaft‘ auf den Betrieb als ‚Betriebsgemeinschaft‘ übertragen, was die Einbindung der betrieblichen Weiterbildung und ihrer Aktivitäten in die nationalsozialistische Ideologie sicherte. Infolge mutierte eine schon instrumentalisierte Arbeitspädagogik in eine totale **Kriegspädagogik**, die ihrer Vorstellung auch begrifflich Ausdruck gab: Der Betriebsarbeiter wird zum „Betriebssoldat“ bzw. „Soldat der Arbeit“; der Betrieb wird als „Exerzierplatz des praktischen Lebens“ bzw. Schlossereien wurden zur „Infanterieschule des Lebens“ und zu Leistungsertüchtigungswerken und das „Amt für Berufserziehung und Betriebsführung der Deutschen Arbeiterfront (DAF)“ firmiert nach Auflösung von Gewerkschaften als Einheitsverband der Arbeitnehmer und Arbeitgeber (vgl. ausführlich Büchter 2002, S. 336-355; Büchter 2006 und 2010). Die zuvor noch bestehende Steuerungs- und Aufsichtsbefugnis, die sich aus dem Direktionsrecht privatwirtschaftlicher Betriebe und Unternehmen als Organisationen ergab, ging auf den Staat über; damit waren Betriebe und die Kategorie der Arbeit gleichgeschaltet. Zusammenfassend und die sozialgeschichtlichen Belege (vgl. Baethge 1970; Büchter 2002 und 2006 sowie 2010; Luks 2010) einbeziehend, hat die NS-Ideologie der späteren Betriebspädagogik der 1950er Jahre, die auf der Betriebs-/

Werk-/Produktionsgemeinschaft aufbaut und die *Betriebsgemeinschaft als Erziehungsgemeinschaft* aufgreift, eine Gasse gebahnt und in Ernst Kriek ist somit ein Protagonist späterer betriebspädagogischer Konzeptualisierung und Theoriebildung zu sehen. Nach Ansicht des Autors ergibt sich mithin ein bis heute offenes Desiderat, das eine seriöse Aufarbeitung und Entmythologisierung der damit konzeptionell konstituierten Betriebspädagogik zum speziellen Untersuchungsgegenstand hat.

Funktionale Erweiterung und (erziehungstheoretische) Begründung (ab 1945)

Eine erklärte Abgrenzung vom Geist des Nationalsozialismus begann *nach 1945* für die Erwachsenenbildung im Allgemeinen, wie auch für die Betriebspädagogik im Besonderen, ohne nach Ansicht des Erziehungswissenschaftlers Dräger in einer theoretischen Auseinandersetzung mit dessen Erziehungstheorien einzutreten (vgl. Dräger 1995, S. 84). Büchter konstatiert hierzu:

Von einem (Neu-)Anfang in der betrieblichen Weiterbildung nach 1945 kann aber nicht die Rede sein – auch wenn sowohl Firmenbroschüren als auch einige Studien den ‚eigentlichen‘ Beginn betrieblicher Weiterbildung auf die Nachkriegszeit datieren. [...] Diejenigen Betriebe, die bereits in den Jahrzehnten zuvor Weiterbildung durchgeführt und ausgebaut hatten, blieben auch in der Zeit danach weiterbildungsaktiv – insbesondere die industriellen Kernsektoren. [...] Gleichzeitig bedeutete die Zeit nach 1945 für Betriebe, dass sie nun auf einen veränderten Problemdruck in der betrieblichen Arbeits- und Personalpolitik reagieren mussten, (Büchter 2002, S. 346)

der sich durch Demokratisierung der betrieblichen Führungsideologien, Abbau von fehlenden überbetrieblichen Weiterbildungsmöglichkeiten, Öffnung für Fremdsprachen bzgl. Besatzung und Öffnung nach Westen und Beginn eines marktwirtschaftlichen internationalen Handels außerhalb von Binnengrenzen kennzeichnet (vgl. ebd., S. 336-355).

Als zentraler **theoretischer Bezugspunkt**, und von Bank als „das Pionierwerk“ (Bank 2005, S. 2) angesehen, ist Abrahams Schrift *Der Betrieb als Erziehungsfaktor* aus dem Jahr 1957, in der „die funktionale Erziehung durch Sozialgebilde“ (Abraham 1957, S. 23) für den institutionellen Kontext Betrieb, als „ein für die Verwirklichung ökonomischer Zwecke rational geschaffenes Sozialgebilde“ (Abraham 1957, S. 173) und, was die Erziehung betrifft, in zeitlich wie auch regional begrenztem Zusammenhang (vgl. Tenorth 2010, S. 22) positioniert wird. Für Abraham besteht ein originäres „Erziehungsrecht“ des Betriebs quasi naturgegeben, das „von niemandem gegeben worden ist und von niemandem genommen werden kann“ (Abraham 1978, S. 14). Die erzieherische Leistung des modernen wirtschaftlichen Betriebes besteht für Abraham darin, dass „dessen gesamtes Gefüge auf bestimmte Ziele hin ausgerichtet ist, und dass gerade durch diese besondere Art der Zielgerichtetheit die in ihm lebenden Menschen formt. Der Betrieb handelt in vieler Hinsicht als ein Subjekt, das den ihm als Objekt gegenüberstehenden Menschen veranlassen will, seiner geistigen Bewegung eine Richtung zu geben, die dem Betriebe genehm ist“ (Abraham 1957, S. 17). Abraham stellt sich die Frage, „wie mit Hilfe der Erziehung die [...] ökonomische Brauchbarkeit des Menschen bewirkt werden kann“ (Abraham 1967, S. 259).⁶⁰ An anderer Stelle macht er deutlich: „Um zu einer sämtliche Teilbereiche der pädagogischen Wirksamkeit des Betriebes

60 Belegen zu Folge hat sich Abraham bereits zu Zeiten des Nationalsozialismus zu Fragen der ‚Arbeitserziehung‘ geäußert und es wurde von Preyer der Verdacht geäußert, Abraham sei ein „Apostel der nationalsozialistischen Ordnung“ (Preyer 1978, S. 75 in Arnold 1997, S. 54). Von Hauptmeier wird jedoch im Rahmen einer Gedenkschrift angeführt, dass Abrahams Habilitationsschrift *Die seelischen und körperlichen Grundlagen der*

erfassenden Analyse zu gelangen, ist es zweckmäßig, sich der in der neueren Erziehungswissenschaft üblichen Unterscheidung zwischen intentionaler und funktionaler Erziehung zu bedienen“ (ebd., S. 261). Damit übernimmt er im Grunde unreflektiert die Kategorien von Kriek. Auch Riedel schreibt unkritisch im Sammelband „Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt“ (Hrsg. Hermann Röhrs 1997): „Dieser Tatbestand ist der Pädagogik wohl bekannt; sie unterscheidet deshalb zwischen ungeleiteter (funktional) und geleiteter (intentional) Erziehung“ (Riedel 1967, S. 308). In der Konzeptualisierung wird folglich wieder der „weite Erziehungsbegriff“ (Dörschel 1967, S. 226) verwendet. Das bemerkenswerte bei Abraham ist jedoch, dass er unter dem Begriff der **funktionalen** Erziehung zwar „alles unbeabsichtigte erzieherische Geschehen“ *im* Betrieb subsumiert, „das dadurch verursacht wird, daß ein Mensch in den Funktionsbereich von Menschen oder Sachen gerät“ (Abraham 1957, S. 23), er jedoch der beabsichtigten **intentionalen** Erziehung *durch* den Betrieb – und diese als „intentionale pädagogische Tätigkeit des Betriebs“ (ebd., S. 178) einfordernd – die Türen öffnet und damit zum **Wegbereiter** der (späteren) Betriebspädagogik wird. Schon früh sensibilisierte Abraham für spätere (handlungspraktische) Strategien den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* betreffend: „Es muß leider vermutet werden, daß ein großer Teil der [...] intentionalen Bildungsarbeit erfolglos bleibt, weil unterlassen worden ist, vor der Planung der intentionalen Arbeit durch systematische Betriebsanalysen die im funktionalen Bereich liegenden Tatbestände festzustellen und dadurch Klarheit darüber zu gewinnen, was getan werden kann und muß“ (Abraham 1967, S. 271). Für Abraham steht fest, „daß der wirtschaftliche Betrieb sowohl durch das, was funktional in ihm geschieht, als auch durch das, was er intentional leistet, einer der entscheidenden Erziehungsfaktoren der Gegenwart ist“ (Abraham 1957, S. 177) und „je schneller das Tempo der wirtschaftlichen Entwicklung wird, um so wichtiger wird dieser Teil des betrieblichen Ausbildungswesens“ (ebd., S. 173 f.). Die von Abraham eingeforderte **intentionale Erziehungsleistung des Betriebs** (vgl. auch Baumgardt, der 1971 in funktionsspezifische, institutionsspezifische, zeitspezifische und ortsspezifische Formen differenzierte) erkennt er in vier „Sachgebieten“, die teils nachvollziehbar, teils – aus heutiger Sicht – fragwürdig anmuten (vgl. ebd., S. 173-177): Nachvollziehbar sind die Erziehungspflichten des Betriebs im Rahmen der beruflichen Ausbildung (Berufserziehungs- bzw. Ausbildungsverträge) gegenüber der werktätigen Jugend sowie die Einhaltung von Ordnung im Betrieb, die aus Gewerberecht und Arbeitsrecht Unfallverhütungsvorschriften und Arbeitssicherheitsfragen betrifft. Ebenfalls nachvollziehbar ist die Aufgabe des Betriebs, „sich um die hilfsbedürftigen Mitglieder des Betriebs zu kümmern“ (ebd., S. 174), wobei dies bisweilen zu eher affirmativ überhöhten Wünschen führen kann, wenn er fordert:

Es kommt hierbei besonders darauf an, daß in dem Betrieb eine echte caritative Gesinnung vorhanden ist, und dies hängt weitgehend davon ab, ob es gelingt, durch eine gut gestaltete innerbetriebliche Erziehung den Willen zur gegenseitigen Rücksichtnahme und zur kameradschaftlichen Hilfe zu wecken und zu stärken. Diese Erziehungsarbeit muß auf die Einsicht gegründet sein, daß auch dort, wo Menschen zusammen wirtschaftliche Arbeit leisten, nicht nur das ökonomische Prinzip, sondern auch das Prinzip der Nächstenliebe Geltung haben muß, wenn das Zusammensein im Betrieb menschenwürdige Formen haben soll. Gerade auf diesem Gebiet sind in den letzten Jahrzehnten neue Funktionen und damit auch neue erzieherische Aufgaben des Betriebs sichtbar geworden. (Ebd., S. 175)

Erziehung zur Arbeit einem Verbot durch die Nationalsozialisten anheimfiel und er berufliche Beeinträchtigungen erdulden musste (vgl. Hauptmeier 1989, S. 458).

Die wesentliche erzieherische Aufgabe sieht Abraham jedoch darin, die Arbeiter und Angestellten besser dazu zu befähigen, die ihnen übertragenen Arbeiten sachgemäß zu erledigen (vgl. ebd., S. 173). Hinzu kommt jedoch eine für die damalige Zeit nicht ungewöhnliche, hinsichtlich der **sozialgeschichtlichen Bezugspunkte** erklärbare **Erziehung zur Einsicht und Sittlichkeit**, die auf eine Stabilisierung der Gesellschaftsordnung vermittels einer Betriebsordnung abzielt. Im Rahmen des betrieblichen Wiederaufbaus wurde *en passant* eine Entnazifizierung im Kontext von produktiver Arbeit im Betrieb bewerkstelligt, die zum deutschen Wirtschaftswunder reichte und die ohne eine Hochschätzung von die Betriebsgemeinschaft betreffenden erzieherischen Aspekten für viele nicht vorstellbar war: Abraham tadelt 1957 „soziale Unruhen in den Betrieben als die Hauptursachen der Krise der gesellschaftlichen Ordnung in der Gegenwart“ (ebd., S. 87) und erklärt als erzieherisches Ziel, einen die „Gesellschaftsordnung bejahenden Menschen“ (ebd., S. 88) zu bewirken. Die Erziehungs- und Bildungspolitik im Sinne der *re-education* bediente sich nach dem Berufspädagogen Kerschensteiner der arbeitspädagogischen Idee der **Gemeinschaft** dahingehend, dass sich aus einer *Gemeinschaftsgesinnung* eine *ationale Staatsgesinnung* entwickelt (Kerschensteiner 1967, S. 77): „Ohne sie ist aber jede Volksgemeinschaft zweifellos einem raschen Untergang geweiht. Aber die Staatsgesinnung liegt in der Verlängerung des Weges zur Gemeinschaftsgesinnung. Denn Gemeinschaftsgesinnung und Staatsgesinnung sind Ordnungsgesinnungen“ (ebd.). Auch von Arlt, dem Präsidenten des Instituts der Deutschen Wirtschaft, wurden von arbeitgebernaher Seite derartige Argumente zur unternehmerischen Interessensdurchsetzung beige-steuert:

Das Leben im betrieblichen Geschehen ist eine natürliche Erziehung zum Ordnungsdenken. Peinlich achten die Arbeiter auf die Ordnung: Ordnung der Arbeitsmittel, Ordnung in der menschlichen Begegnung, Ordnung der Führung und Leistung. Dabei zeigt sich dem Ordnungsdenken im betrieblichen Bereich eine Erziehung zur Sachlichkeit, wie sie vom Buch aus nie zu erreichen ist. (Arlt 1958, S. 225)

Für den Österreicher Krasensky, der in der Betriebsgemeinschaft, „die intimste Gemeinschaftsform zur Erziehungsgemeinschaft“ sieht, steht fest, dass „der zwischenmenschliche Kontakt [...] in ihr am stärksten gegeben und damit auch ihre erzieherische Eignung gegenüber anderen wirtschaftlichen Gemeinschaften am größten“ (Krasensky 1952, S. 17) ist. Und für den deutschen Vertreter Abraham steht fest, „daß jedes Sozialgebilde in zweifacher Weise funktional erzieht: einmal durch seine Geschichtlichkeit zu Geschichtsbewußtsein und zum anderen durch seine Geordnetheit zu Ordnungsbewußtsein“ (Abraham 1957, S. 28). Er sieht in der „Überwindung sowohl der Vereinzelung als auch der Vermassung des modernen Menschen durch seine Zugehörigkeit zu einem bestimmten Betrieb“ (ebd., S. 128) die Grundlage sowohl für die **Bestandsinteressen des Betriebes** und als auch die **ordnungsstabilisierende Versittlichung** und Integration der Mitarbeiter als Staatsbürger (vgl. ebd., S. 175).

Abraham würdigt für Bank hiermit erstmals die Erziehungsleistung des Betriebes historisch unter diachronem und auf ein Ordnungsbild unter synchronem Aspekt (vgl. Bank 2005, S. 2). Die funktionale Sicht Abrahams auf den Betrieb als erziehende Instanz wurde jedoch kaum weitergeführt und ab den 1960er Jahren hat sich übergreifend das Konzept der *Sozialisation* eingebürgert (vgl. Gonon 2002, S. 320). Für andere fordert das ideologieverdächtige (vgl. Golas 1973, S. 507), „harmonistisch-organologisch“ (Lipsmeier 1983, S. 13) anmutende Konzept, das auf dem Gemeinschaftsbegriff als terminologischem Aspekt basiert, zu Kritik auf. Durch die Operationalisierung einer Betriebsgemeinschaft zu einer Leistungsgemein-

schaft werden soziale Tatbestände wie funktionale Hierarchie, Herrschaft und widerstreitende Interessen und Konflikte nach Ansicht des Berufspädagogen Lipsmeier eher verschüttet als aufgedeckt. Lipsmeier kritisiert:

Der Erziehungswissenschaft fällt nach Abraham [...] die Aufgabe zu, für diese „von dem modernen wirtschaftlichen Betrieb“ geformten Menschen, die hier „oft nicht zu innerlich ausgeglichenen und die bestehende Gesellschaftsordnung bejahenden Menschen erzogen werden“, Maßnahmen einzuleiten, mit denen die Jugendlichen [bzw. Betriebsangehörigen; M. S.] möglichst konfliktfrei der Gesellschaftsordnung als „sittlich gefestigten Menschen“ zugeführt werden. Denn die Betriebe „sind Herde gesellschaftlicher Störungskräfte, die das ganze Leben bedrohen“. So ist es zwingend, daß über die heile Betriebsordnung der Gesellschaft ordentliche Menschen mit einer positiven Haltung zu ihrer sittlichen Gesamtordnung zuwachsen, ein wahrlich harmonisch-organologisches Gesellschaftsbild. (Lipsmeier 1983, S. 12; vgl. auch Lipsmeier 1972; S. 42)

Lipsmeier, der auf Schwarzlose rekurriert, machte bereits früh deutlich, wie derart ein Wunschbild als eine Realität ausgegeben wird, um zugleich von dieser abzulenken und sie dadurch zu legitimieren: „Die Theorie schwebt als konstruktives Gedankengebilde über der Wirklichkeit und ohne Zusammenhang mit ihr in abstrakten Höhen, und die Praxis verfährt dann nach grobschlächtigen, für den unmittelbaren Bedarf und für nächstliegende Zwecke zurechtgemachten Regeln“ (Schwarzlose 1953, S. 896 in Lipsmeier 1983, S. 13).

Ein **zentraler Verdienst** Abrahams liegt in der Thematisierung des Betriebs fernab von rein pagatorisch-betriebswirtschaftlichen Kategorien, was letztendlich über die von Geck postulierte „Bildung in einer Wirtschaftssphäre“ (Geck 1932, S. 17), aber auch der *bildungstheoretischen* Akzentuierungen einer „Berufsbildung und Allgemeinbildung“ (Spranger 1967, S. 17-34) (vgl. *bildungstheoretische* Legitimationen Kap. 7.2) hinausgeht (vgl. Bank 2005, S. 2). Prinzipiell ist diese Umakzentuierung als nutzstiftend für eine Aufarbeitung der **Gegenstandsbestimmungen** von *Pädagogik im Betrieb* anzusehen, nur hat die erfolgte Engführung und das voreilige Übernehmen der ideologisch belegten Kategorie der ‚Betriebsgemeinschaft‘ (vgl. bspw. auch bei Krasensky 1952, S. 20-30) als zentralem Begriff auch verhindert – und das ist ein wesentlicher Kritikpunkt der *erziehungstheoretischen* Begründungsweise –, dass es der Betriebspädagogik in Folge gelingen konnte, nach Völkner einen *eigenen* Betriebsbegriff auszubilden (vgl. Völkner 2017). Am deutlichsten wird dies durch die **Nominaldefinition** aus der Schrift „Was ist und leistet Betriebspädagogik?“ des Verbandsvertreters Arlt (1967): Für Arlt ist dem Selbstverständnis nach die Betriebspädagogik

ein Ordnungsbegriff, durch den der Betrieb als pädagogischer Raum, der seine eigenen Voraussetzungen und seine didaktisch-methodische Selbstständigkeit hat, von anderen pädagogischen Räumen abgegrenzt wird, von denen der Schule, der Hochschule, der Familie, der außerschulischen Jugendbildung oder ähnlicher Räume, deren pädagogische Eigenständigkeit niemand bestreitet. (Arlt 1967, S. 4)

Müller konstatiert hierzu: „Dieser Begriffsrealismus wurde in der Betriebspädagogik bisher nicht reflektiert“ (Müller 1973, S. 27). Und der Erziehungswissenschaftler und Erwachsenenbildner Geißler (vgl. Kap. 7.2) kommentiert die ersten Begründungsweisen der 1950er und auch 1960er Jahre:

Ohne bereits eine spezifische pädagogische Vorstellung vom Betrieb zu haben, versuchen sie, vor allem mit Bezug auf die – ideologisch nicht unbelasteten bzw. unproblematischen – Kategorien der Betriebsgemeinschaft bzw. Erziehungsgemeinschaft die – im Sinne funktionaler Erziehung – erzie-

herischen Aspekte des Betriebes bzw. pädagogischer Praxisfelder im Betrieb zu identifizieren und zu gestalten. (Geißler 2000, S. 2).

Durch die o. g. Konzeptualisierungen des Betriebs „als ein Subjekt“ (Abraham 1957, S. 17) kann Abrahams Argumentation eindeutig als **transitive Akzentsetzung** verstanden werden. Deutlich wird dies an mehreren Stellen – auch in Abgrenzung zur (Leit-)Kategorie der *Bildung* (vgl. *bildungstheoretische* Begründung; Kap. 7.2): „Die Bevorzugung des Wortes Erziehung [...] ist auch durch deren besonderen Charakter gerechtfertigt“ (Abraham 1957, S. 17).

Von einem Ziehen wird dann gesprochen, wenn ein Objekt von einem Subjekt auf ein Ziel hin bewegt wird, von einem Bilden dagegen, wenn ein in Ruhe befindliches Objekt von einem Subjekt so verändert wird, daß seine Form einem vorgestellten Ideal möglichst weitgehend entspricht. [...] Es ist jedoch nicht so, daß der Betrieb dem Menschen ein Bildungsideal vor Augen stellt, denn seine innere Ordnung wird nicht um ihrer selbst willen, d. h. um der Harmonie aller ihrer Teile willen geschaffen, sondern steht im Dienst des ökonomischen Zielstrebens. Der Betrieb kann den Bildungsprozeß hemmen oder fördern, aber er bewirkt nicht selber Bildung. Wohl aber kann von ihm gesagt werden, daß er Erzieher ist. (Ebd., S. 16 f.)

Für Abraham ist folglich der „Gegenstand [...] die erzieherische Leistung des modernen wirtschaftlichen Betriebs“ (Abraham 1957, S. 17) und eine zentrale Frage: „[W]as hat der wirtschaftliche Betrieb auf dem Gebiet der Erziehung zu leisten“ (Abraham 1957, S. 260). Bemerkenswert ist für die *erziehungstheoretische* Legitimation durch Abraham, als einem ihrer immanenten Vertreter, ein Aspekt, der sich als eine Analogie auch in Verwendungsweisen der *bildungstheoretischen* Legitimationen findet, allen voran bei Geißler (vgl. Kap. 7.2), und von Kuper kritisch – als eine „Anthropomorphisierung von Organisation“ (vgl. Kuper 2000, S. 98) bezeichnet werden kann, der aber hinsichtlich der theoretischen Vorannahmen Fragen offen hält. Teils ähnlich erfährt einerseits der Erziehungsbegriff eine Überführung auf *Sozialgebilde* (hier Betriebe), andererseits der Bildungsbegriff eine Übertragung auf *Teilkollektive als Nicht-Subjekte* (ebenfalls Betriebe) – Aspekte die einer separaten Überprüfung bedürfen.

Konzeptionelle Differenzierung (ab 1960) und beginnende Diversifizierung und Differenzierung (ab 1970)

Im Zuge des Aufkommens einer instabilen Nachfrage, Marktsättigung und wachsender Konkurrenz als **sozialgeschichtlichen Bezugspunkten**, steigen in den **1960er** und **1970er** Jahren die Anforderungen an Qualität, Innovativität und Produktvielfalt sowie hinsichtlich der Qualifikationsstruktur und es erscheinen neue und flexible Produktionskonzepte und -reformen auf der Agenda – auch im Rahmen der *Human Relations* Bewegung (vgl. Kap. 5) und des *Social (Re-)Engineering*. Im Rahmen der Steigerung und Erhaltung von nationaler und europäischer Wettbewerbsfähigkeit bei gleichzeitigem Erkennen der Grenzen der Massenproduktion wird die **ständige Weiterbildung** – insbesondere die berufliche – mit der Verlautbarung des „Strukturplan für das Bildungswesen“ und der Deklaration des Deutschen Bildungsrates seit 1970 zum Prinzip erklärt (vgl. Kap. 4). Durch die Verbreitung des Funktionsbegriff der Weiterbildung, der durch die bildungspolitische und -wissenschaftliche Diskussion in den 1960er-Jahren eingeführt wurde, fand der Terminus ‚Weiterbildung‘ Eingang in Konzepte von Betrieben und ihren Vertretern, neben ‚Berufliche Bildung‘, ‚Training‘, ‚Personalschulung‘, später ‚Personalentwicklung‘; zuvor wurde nach Büchters betriebliche Er-

wachsenqualifizierung auch subsumiert unter ‚Berufs-, Betriebserziehung‘ oder ‚betriebliche Ausbildung‘ (vgl. Büchter 2010).

Zu den angeführten *erziehungstheoretischen* Begründungs- und Legitimationsweisen hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes *Pädagogik im Betrieb* haben sich in Folge weitere, anders gelagerte Legitimationsansätze hinzugesellt (vgl. insbesondere *strukturtheoretische* Rekonstruktionen Kap. 6.2), die kritisch korrigierend aus einer *Beobachterperspektive* blicken. Des Weiteren hat die *erziehungstheoretisch* legitimierte Betriebspädagogik gestaltungsbezogene Modernisierungen (vgl. bspw. Arlt 1967 und 1969; Dürr 1973; Dörschel 1975; Baumgardt 1975; Lakaszus 1976) erlebt sowie sozialwissenschaftlich inspirierte Diversifizierungen (vgl. Sahn 1973; Müller 1973; Lipsmeier 1983), die später differenzierend zu einer *lehr-/lerntheoretisch* begründenden Legitimation geführt bzw. zu dieser beigetragen haben (vgl. Kap. 7.3). In gestalterischer Absicht wurde von Dörschel die **Aufgabenspezifik** von *Pädagogik im Betrieb* in „betriebsgebundenen unmittelbaren und mittelbaren Maßnahmen“ als „pädagogische Aufgabenbereiche des Einzelbetriebs“ (Dörschel 1971, S. 147 f.) konkretisiert und ausdifferenziert und als „praktische Aufgabenbereiche“ (Dörschel 1975, S. 21-46) ausgewiesen. Dörschel kann damit insb. im Zeitraum der 1970er Jahre als ein immanenter Vertreter einer sich so präsentierenden *Pädagogik im Betrieb* verstanden werden. Teilweise wurde in den Debatten um die Lehrlingssituation und bei der Frage der Bedingungen und Grenzen der „Demokratisierung der Wirtschaft“ (Fricke/Geißler 1973) vor dem Hintergrund der Divergenz „zwischen demokratischem Anspruch und antidemokratischer Praxis“ (Kern 1971, S. 247) auf Verwendungsweisen aus der konstitutiven Zeit rekurriert. So wurde von dem Bildungsforscher Lempert eine Erziehung durch Arbeit zur Demokratie (Abraham spricht 1957 auch von Demokratie) mit Bezug auf den Gemeinschaftsbegriff aber auch differenzierend in die Diskussion eingebracht. Jedoch geschah dies unter den Vorzeichen einer *politisch reflektierten* Berufspädagogik als ein vorläufiger „Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung“ (Lempert 1974), in der *Mitbestimmung* und *Partizipation* sowie die Neuorientierung des Berufsbildungswesens bei einer „Demokratisierung des Betriebs“ mitwirken sollten (vgl. Lempert 1974, S. 201; vgl. auch Lempert 1973, S. 138-160). Denn vielfach wurde hinsichtlich der Erziehungsbemühungen seitens der Betriebe angeprangert, es ginge wie noch in den 1950er Jahren

um die Vermittlung von Eigenschaften, die die Anpassung an die gegebenen betrieblichen und gesellschaftlichen Verhältnisse gewährleisten und die die bedingungslose Übernahme der Funktion garantieren, deren der Produktionsprozeß in seiner gegenwärtigen Form bedarf. Nicht die Autonomie des Individuums soll durch Sozialisation im Betrieb gesichert werden, nicht die sich in ihrer Umwelt selbstbewußt und kritisch bewegende Persönlichkeit soll gefördert werden, sondern die wirtschaftlich handelnde, leistungsfrohe, leistungswillige, sozial-verträgliche, einsatzfähige, zufriedene Arbeitskraft. (Kern 1971, S. 242)

Wesentliche **theoretische Bezugspunkte** aus der Konstitutionszeit sind zwar nicht *en detail* bzw. explizit übernommen worden, sondern eher implizit bisweilen in Form von Begriffsübernahmen. Es ist jedoch *keine* kritische Aufarbeitung und Verarbeitung der vorgängigen Verwendungs- und Rezeptionsweisen erfolgt. Der Betrieb ist vielfach noch als ein „Hort der Geborgenheit, in dem sich der Arbeiter zum Mitarbeiter wandelt“ (Arlt 1967, S. 7) angepriesen und es sind neue erzieherisch zu gestaltende Felder besetzt worden: „Betriebsführung in einer demokratischen Gesellschaft, die den Anspruch auf Reife erhebt, ist immer zugleich auch zu einem guten teil [sic!] Betriebspädagogik. Aufklärung und Bildung im Betrieb er-

weisen sich ebenso notwendig als Führungsmittel im Produktionsgefüge der Betriebe“ (Arlt 1964, S. 52). Die Interdependenzen von Wirtschaft und Erwachsenenbildung sind nach wie vor – trotz aufkommender Skepsis (vgl. Baethge 1970; Kern 1971; Axmacher 1974 sowie bildungstheoretisch Blankertz: *Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert* aus dem Jahre 1969, der herausgearbeitet hat, dass sich Bildung, Arbeit und Beruf nicht prinzipiell ausschließen müssen) in ihren Deutungen spekulativ sowie bisweilen *affirmativ überhöht* und *normativ aufgeladen* ausgefallen:

Zwar beschränkt sich der reine Wirtschaftsprozess auf Erzeugung und Verteilung von wirtschaftlichen Gütern und die Erledigung von Dienstleistungen, aber auch dazu benötigt der Mensch geistige Qualitäten, und außerdem ist ein reibungsloser Ablauf sowohl in sozialer als auch in ökonomischer Hinsicht nur dann relativ störungsfrei zu erwarten, wenn die Menschen durch ihre Bildung über eine entsprechende Übersicht verfügen und, was noch wichtiger ist, die notwendige Einsicht haben. (Burgbacher 1961, S. 58)

Müller kommt 1973 zu dem Schluss, dass „der Stand der Entwicklung betriebspädagogischer Beschreibungsmodelle [...] insgesamt gesehen unbefriedigend“ (Müller 1973, S. 32) ist, obwohl oder gerade weil bereits seit 1969 die Betriebspädagogik eine Studienrichtung im Zusammenhang des damals an Universitäten eingeführten Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft (Diplom-Pädagoge; heute Bachelor und Master) war.

Kritik und Würdigung

Die *erziehungstheoretischen* Begründungsweisen als Legitimationen stellen auf den *Konzept- und Deutungsbegriff* der Erziehung ab. Diesem (Grund-)Begriff obliegt einerseits eine „theoretische Offenheit“ (Tenorth 2010, S. 22). Andererseits korrespondiert mit seiner Verwendung stets ein *Referenzproblem* (vgl. Oelkers 1985, S. 75; Tenorth 2010), d. h., auf welchen zeitlichen und lokalen bzw. regionalen Bezugspunkt der Begriff jeweils mit seiner dann spezifischen Anwendung referiert. Als „unvermeidliche soziale Tatsache“ (Tenorth 2010, S. 17) ist der Begriff grundsätzlich auf die soziale Reproduktion und die Vergesellschaftung (des Subjekts/Individuums) gerichtet: „Unvermeidlich und unentbehrlich ist Erziehung [...] aber nicht nur für die Individuen, sondern auch für eine jede soziale Ordnung“ (Tenorth 2010, S. 18). Diese Unvermeidlichkeit und Unentbehrlichkeit verschafft sich hier in zweifacher Weise Ausdruck: Erstens stellen erziehungstheoretisch argumentierende Legitimationen *grundsätzlich* theoretische Angebote zur Überführung von gesellschaftlichen in pädagogische Determinanten (vgl. Benner 1995, S. 283-300) dar und zweitens sind diese (theoretischen) Angebote in Bezug auf den *Referenzkontext* Betrieb im Allgemeinen bzw. Arbeit und Beruf – als Kategorien, die mit dem behandelten Gegenstandsbereich in Relation stehen – im Besonderen *referenzielle* „Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (Bernfeld 1925, S. 51 in Tenorth 2010, S. 17) im Zusammenhang einer *Zeit (Historizität)*. Dementsprechend werden die erziehungstheoretischen Legitimationen als *obligate Perspektive* ausgewiesen, da sie mit der zentralen Kategorie ‚Erziehung‘ arbeitet und dadurch sozialgeschichtlich die erste theoretische Form zur Gegenstandsbestimmung von *Pädagogik im Betrieb* und der Betriebspädagogik – und mithin deren Ursprung – bildet.

Essentiell ist, und hierin soll eine **Würdigung** zu sehen sein, dass die zeitgeschichtlich ersten Theorieoptionen primär *definitionsbildende* und *disziplinbildende* Konzepte – einer *erziehungstheoretisch* grundierten Betriebspädagogik als Legitimationen – vorlegten, die Fragen der Erziehung *zur* Arbeit und Fragen der Erziehung *durch* Arbeit im institutionellen Kontext

Betrieb behandelten – befördert durch sozialgeschichtliche Einflüsse und Wirkungen. Wenn gleich es sich im Ursprung um *Nominaldefinitionen* gehandelt hat, die keine empirischen Informationen enthalten, ihrem Anspruch nach normativ erscheinen, Tautologien beinhalten und folglich auch nicht als wahr oder unwahr gelten können, so erweisen sie sich nach Dewe in der konkreten (handlungspraktischen) Verwendung mitunter teils als brauchbar teils als unbrauchbar, immer gemessen an der Frage, inwiefern sie im Stande sind, lebensweltlich adäquate Lösungen für die praktischen Handlungsprobleme in einem Aktionsfeld liefern zu können (vgl. Dewe et al. 1988, S. 19). Für die Konventionen eines wissenschaftlichen Sprachgebrauchs eignen sich definitionsgebundene und konkretistisch operierende Begründungsweisen nur bedingt. Was die *Pädagogik im Betrieb* anbelangt, hat das Hervortreten des Erziehungsaspektes als *Betriebserziehung* für alle Mitarbeiter bzw. werktätigen Arbeiter und Angestellten zentralen Stellenwert, der in seiner Erklärung und Interpretation immer unter der Prämisse der Zeit gelesen werden muss. Die Entwürfe geben ein erstes Zeugnis ab und verweisen nach Büchter auf eine *historische Kontinuität* – zwischen Fragen der „Betriebserziehungspraxis“ bis zu Aspekten der „betrieblichen Weiterbildung“ – sowie Durchsetzung und Etablierung dieser Fragen in Theorie und Praxis (Büchter 2002, S. 336-355). Während Arnold die Entwicklungslinien metaphorisch mit den Worten „Von der Betriebsgemeinschaft zur Personalentwicklung“ (Arnold 1997, S. 45) aufzeigt, Schurrer anerkennt, dass „die Betriebspädagogik [...] einerseits auf eine hundertjährige Geschichte zurückblicken“ (Schurrer 2008, S. 2) kann, beschreibt Büchter analytisch mit Blick auf die letzten 100 Jahre einen „kontinuierlichen sozialhistorischen Prozess, in dessen Verlauf sich der Betrieb als Weiterbildungsort mehr und mehr durchsetzte“ (Büchter 2002, S. 351).

Die Bedeutung einer genuin erziehungstheoretisch ausgerichteten Zugriffsform auf den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* bzw. für die betriebliche Weiterbildung kann *gegenwärtig* als marginal angesehen werden. Die von Abraham, Krasensky und in Folge von Dörschel in der Konstitutionszeit thematisierten Aspekte, die sich mit der Terminologie von funktionaler und intentionaler Erziehung verbinden, sind, was die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen sowie die betriebliche Weiterbildungsforschung im Besonderen anbelangt, nicht weitergeführt bzw. im Rahmen von *Sozialisations-theorien*, auch im Zusammenhang mit einer erziehungswissenschaftlichen Umakzentuierung, behandelt worden (vgl. Wittwer 2001, S. 45 f.; Gonon 2002, S. 322). Der Erziehungswissenschaftler Wittwer führt hinsichtlich der Unterscheidung von funktionaler und intentionaler Erziehung aus:

Ohne Zweifel werden Beschäftigte durch den Arbeitsprozess geprägt. Solange jedoch dieser Einfluss nicht durch die Beteiligten kritisch verarbeitet wird und sich daraus nicht von pädagogischer Intention geleitetes Handeln ergibt, handelt es sich hier um die eher unreflektierte Sammlung von Erfahrungen und nicht um bewusstes Lernen. (Wittwer 2001, S. 46; vgl. auch Kap. 7.3)

Die erziehungstheoretische Perspektive bzw. der „Betrieb als Erzieher“ taucht nach dem Berufspädagogen Gonon – wenn überhaupt – lediglich am Rande auf, „etwa bei der Begründung von Lehrplänen und Ausbildungsordnungen“ (Gonon 2002, S. 322). Sachlogisch schlägt einem Zugang, der erstmals einen komplexen Gegenstands- und Themenzusammenhang behandelt, zweifellos **Kritik** entgegen: *Retrospektiv* kann mit dem Erziehungswissenschaftler Müller konstatiert werden, dass angefangen von den 1950er bis in die 1970er Jahre, „die meisten wissenschaftlichen Beiträge, die sich mit betriebserzieherischen Problemen auseinandersetzen, [...] die Kenntnis der betrieblichen Wirklichkeit stillschweigend voraus[setzen; M. S.] und [sie; M. S.] bewegen sich in ihren Argumenten eher im spekulativen und

normativen Bereich“ (Müller 1973, S. 31). Ein Hauptkritikpunkt und Einwand gegen eine derartige Begründungsweise und Legitimationsbeschaffung bezieht sich auf „den transzendentalen Regreß, der durch die formalen, allgemeinen und zeitlosen Prinzipien [...] (Feld, Geck, [Kerschensteiner; M. S.], Krasensky, Abraham betonen das Soziale, die Gemeinschaftsidee, den vollkommenen, sittlich handelnden Menschen) entsteht“ (Müller 1973, S. 37). So werden nach Müller allgemeine Ideen zum Instrument der Stabilisierung und Durchsetzung von Herrschaft (vgl. Müller 1973, S. 38), unabhängig davon ob es sich um staatsbildende Interessen im Kontext der Etablierung der Weimarer Republik, ideologieverbreitende Doktrinen des Nationalsozialismus oder unternehmerischer Interessen zu Entwicklung einer wirtschaftsdienlichen Gesinnung handelt. Es

läßt sich über die Bildungsbemühungen der Wirtschaft in dieser Phase sagen: ihr Schwergewicht lag auf dem Gebiet der Identifikation betrieblicher und gesellschaftlicher Kräfte mit kapitalistischen Interessen. Innerbetrieblich dienten sie vor allen Dingen der Neutralisation der sich aus der Betriebsstruktur der kapitalistischen Wirtschaftsunternehmen ergebenden sozialen Interessenkonflikte, überbetrieblich dem Kampf gegen den Sozialismus und der Erhaltung einer kapitalistischen Wirtschaftsverfassung. (Baethge 1970, S. 58; vgl. auch Axmacher 1974, S. 180 bzw. generell Kap. 6.2)

Aus dem Blickwinkel industriesoziologischer Untersuchungen kennzeichnen sich betriebliche Erziehungsbemühungen durch

die Vermittlung von Eigenschaften, die die Anpassung an die gegebenen betrieblichen und gesellschaftlichen Verhältnisse gewährleisten und die bedingungslose Übernahme der Funktion garantieren, deren der Produktionsprozeß in seiner gegenwärtigen Form bedarf. Nicht die Autonomie des Individuums soll durch die Sozialisation im Betrieb gesichert werden, nicht die sich in ihrer Umwelt selbstbewußt und kritisch bewegende Persönlichkeit soll gefördert werden, sondern die wirtschaftlich handelnde, leistungsfrohe, leistungswillige, sozial-verträgliche, einsatzfähige, zufriedene Arbeitskraft. (Kern 1971, S. 242)

Entgegen diesen Beschreibungen von Kern zum „Betrieb als Erziehungssituation“ sowie dem o. g. Aspekt von Müller, mutet das Postulat von Riedel aus dem Jahre 1967 bisweilen verklärend an:

Wenn [...] gegen eine Erwachsenenbildung im Betrieb Bedenken erhoben werden, richtet sich das nur gegen die [...] kritisierten Fälle, wo der Betrieb als Machthaber eine Menschenformung nach seinen Wünschen versucht. Wir haben bereits gesehen, daß so etwas überhaupt nicht den Namen „Erziehung“ in Anspruch nehmen kann, weil das wesentliche Moment, der Dienst am sich entfaltenden Menschen, fehlt. (Riedel 1967, S. 307)

Als **Merkmal** einer *erziehungstheoretischen* Legitimation von *Pädagogik im Betrieb* gilt ihre Hochschätzung von funktionalen Bildungsprozessen, die auf der Basis von Arbeit und Gemeinschaft begründet wird. Das Rekurren auf die Figur der Betriebsgemeinschaft führt nach Golas und Axmacher zu einer *ideologieverdächtigen* Etikettierung (vgl. Golas 1973), da bei dieser Form der Weiterbildung im unmittelbaren Dienst der Wirtschaft bzw. des Kapitals (vgl. Axmacher 1977) – wie Baethge schon früh in der Studie „Ausbildung und Herrschaft“ konstatiert hat (vgl. die *strukturtheoretischen* Rekonstruktionen Kap. 6.2) – Training und Einübung an die Stelle kritischer Reflexion gesetzt wird (vgl. Baethge 1970, S. 231; vgl. auch Axmacher 1974, S. 182). Bisweilen affirmativ wird die Betriebspädagogik lediglich unreflektiert als „ein Ordnungsbegriff [beschrieben; M. S.]“ (Arlt 1967, S. 4) und „die Betriebs-

probleme werden lediglich [...] als menschliche Probleme gesehen, ihre politischen Ursachen und Bezüge werden übersehen“ (Golas 1973, S. 513). Elementar ist mithin das Versäumnis der Genese eines eigenen Betriebsbegriff, der derartige Aspekte mit transportiert – was auch für die *bildungstheoretischen* (vgl. Kap. 7.2) und auch *lehr-/lerntheoretischen* (vgl. Kap. 7.3) Legitimationen gilt (vgl. auch Völkner 2016, S. 304), wo sich unkritisch und voreilig auf den Gemeinschaftsbegriff fokussiert wurde. Golas macht die *Ideologie* der Betriebsgemeinschaft deutlich:

Der Appell an das Zusammengehörigkeitsgefühl wird in den Dienst der Arbeitgeber gestellt, das heißt: Ablenkung von divergierenden Interessen. Soziale Spannungen, Auseinandersetzungen um Rolle und Status, Schlichtungswesen, Lohnkämpfe mit Streik und Aussperrung zeigen die Diskrepanz der Zielsetzungen, illustrieren die aus der industriellen Produktion resultierende Konfliktsituation zwischen Unternehmern und Managern einerseits sowie Arbeitern und Angestellten andererseits und widersprechen der Rede von der (konfliktfreien) Gesellschaft. (Golas 1973, S. 513; vgl. auch Lipsmeier 1983, S. 13)

Im Kontext einer so verstandenen Betriebspädagogik, die sich erziehungstheoretisch legitimiert und Erziehung zum positiven Arbeitsverhalten hochschätzt, nimmt neben dem Gemeinschaftsbegriff auch der Leistungsbegriff eine zentrale Stellung ein (vgl. Lipsmeier 1983, S. 14). Der Berufspädagoge Lipsmeier betont diesen Aspekt: Der Mitarbeiter hat sich „den Forderungen und Prinzipien der modernen Betriebswelt an- und einzupassen, indem er lernen muß, das zu tun, was nicht aus seiner freien Entscheidung kommt, kurz: indem er lernen muß, Funktionsträger zu sein (und anders wird er im modernen Arbeitsprozeß kein guter leistungsfähiger Arbeiter)“ (Zielinski 1963, S. 88 in Lipsmeier 1983, S. 13). Und der Soziologe Axmacher fügt kritisch zur **Aufgabenspezifik** von *Pädagogik im Betrieb* an:

Sie im Bewußtsein der Lohnabhängigen immer von neuem zu befestigen, auf die Veränderungen im sozialen System des Betriebs zu reagieren und die ›von außen‹ auf den Betrieb einwirkenden politischen und gesellschaftlichen Kräfte im Interesse des ›Betriebszwecks‹ zu filtern und, wenn nötig, zu kompensieren, darin liegt die Aufgabe der Betriebspädagogik. (Axmacher 1977, S. 182).

7.2 Bildungstheoretische Legitimationen

Grundannahmen und Wirkungen in der Pädagogik

Bildungstheoretische Ansätze beruhen im Kern auf Definitionen von ‚Bildung‘, die wesentlich von verschiedenen Theoretikern (bspw. Herder, Humboldt, Nohl, Spranger, Litt, Heydorn, Klafki) stammen und nach deren bildungstheoretischer Auffassung Hinweise darauf geben, was sie unter Bildung verstehen, wie die personalen Anlagen sowie geschichtlich-gesellschaftliche Forderungen „Bildsamkeit“ (vgl. Hehlmann 1967, S. 58 f.; Langewand 1995, S. 347-350) die Voraussetzungen bestimmen und wie etwaige Themen zu ‚Bildungsinhalten‘ oder ‚Bildungsgut‘ gestaltet und im Unterricht vermittelt bzw. angeeignet werden können. Bildungstheorie im Allgemeinen will unterschiedliche Bildungsbegriffe miteinander in Einklang bringen und auf Basis einer (Gegenwarts-)Analyse (bspw.: Was sind Bildungsprobleme in der Gegenwart?) zu einer Synthese kommen. Der Bildungsbegriff zählt neben dem Erziehungsbegriff (vgl. *erziehungstheoretische* Legitimationen Kap. 7.1) im Kontext der deutschsprachigen Pädagogik zu den geläufigsten Fachtermini und erfährt in Theorie und Praxis breite Verwendung (vgl. Blankertz 1984, S. 65; Langewand 1994, S. 69-98; Hörster 2010,

S. 43-52; Tenorth 2010). Obgleich der Begriff ‚**Bildung**‘ zentral und Programm der Pädagogik ist – Koch schreibt sogar *der* zentrale Grundbegriff und *das* leitende Programm schlechthin (vgl. Koch 1999, S. 78) –, haften ihm unterschiedlichste Bedeutungen hinsichtlich Zielvorstellung und Sinnhorizont an, auch aufgrund der Mannigfaltigkeit seiner Komposita bzw. normierender Konzeptentwürfe. Als *deutscher Sonderbegriff* findet ‚Bildung‘ in anderen Sprachen (engl. *education, instruction, culture, forming, development* bzw. frz. *éducation, formation*) keine kongruente Entsprechung. Hingegen ist ‚Weiterbildung‘ konkret übersetzbar in: ‚*adult education*‘ (engl.), ‚*adult andragogy*‘ (amerik.) oder ‚*éducation des adultes*‘ (frz.). Aufgrund seiner prinzipiellen Unübersetzbarkeit wird dem (deutschen) Bildungsbegriff im Zeitalter der Internationalisierung allzu oft eine geringe Realitätstüchtigkeit und Verkehrsfähigkeit beigemessen. ‚Bildung‘ als „semantischer Sonderweg“ inkorporiert ein spezifisch „deutsches Deutungsmuster“ (Bollerbeck 1996 in Koch 1999, S. 78). Die damit verbundenen Konnotationen und Verwendungsweisen lassen sich anhand der *historischen* und *systematischen* Entwicklung differenzierend rekonstruieren und beziehen neben nationalen Momenten auch andere Begründungsweisen mit ein (vgl. ausführlich bspw. Pongratz 1986; Blankertz 1994; Menze 1995; Koch 1999; Baumgart 2007; Tenorth 2010). Blankertz konstatiert hierzu:

Die Summe ihrer Verwendung zieht einen weiten Bogen über vielfältige Probleme und schließt terminologische, aber auch sachliche Widersprüche ein, das heißt, es gibt keine Möglichkeit einer gehaltvollen Definition, die der faktischen Begriffsverwendung voll gerecht werden könnte: philosophische, die Menschwerdung des Menschen thematisierende Fragestellungen, vielfältig verbunden mit mystischen und theosophischen Spekulationen, mit anthropologischen und ontologischen Sätzen, haben eine Fülle unterschiedlicher, schwerlich miteinander verträglicher Bildungslehren hervorgebracht. (Blankertz 1984, S. 65)

Nichtsdestotrotz lassen sich bei allen terminologischen Unwägbarkeiten unterschiedliche Bedeutungsebenen rekonstruieren: Zum einen kann eine **deskriptive** Komponente im Sinne von „Bildung als formaler Vorgang“ („wertverleihendes Verfahren“ Spranger 1967, S. 17), wie auch eine **normative** Komponente im Sinne von „Bildung als wünschenswertes Produkt bzw. erstrebenswertes Ziel“ („wertbetonter Zustand“ Spranger 1967, S. 17) unterschieden werden. Wie der Erziehungsbegriff (vgl. Kap. 7.1) wird der Bildungsbegriff uneinheitlich verwendet, jedoch verweist er auf einen *Vorgang* der Entfaltung eines Menschen im Medium der geistigen Welt, den *Grad* der Geprägtheit, Durchformtheit und Verarbeitung von verinnerlichten Bildungsgütern sowie das *Be- und Erwirken* dieser Entfaltung und Verarbeitung durch spezifische institutionalisierte Formen wie bspw. Erziehung und Unterricht („Bildungswesen“; vgl. Hehlmann 1967, S. 59). Eine erste Näherung illustrieren die analytischen Varianten des Erziehungswissenschaftlers Lenzen: Bildung wird hier verstanden als

1. individueller Bestand (Besitz von Wissen),
2. individuelles Vermögen (Besitz von Fähigkeiten),
3. individueller Prozess,
4. Aktivität bildender Institutionen
und
5. Höherbildung der Menschheit (vgl. Lenzen 1999, S. 178 ff.).

Aufgrund der immanenten terminologischen Problematik lässt sich keine Definition der inhaltlichen Bedeutung verbindlich feststellen. In *formaler* Hinsicht lässt sich konstatieren, dass Bildung als ein komplexer Prozess zur Herausbildung und Hervorbringung einer wünschenswerten Struktur von Individualität, Persönlichkeit und Menschlichkeit verstanden werden

kann (vgl. Menze 1995, S. 350) bzw. als „innere Formung des Menschen, Entfaltung der geistigen Kräfte durch Teilhabe an dem geschichtlichen und kulturellen Leben“ (Hehlmann 1967, S. 59). Koch differenziert **formal** analog:

Der Ausdruck „Bildung“ kann sowohl für den Prozeß als auch für das Resultat gebraucht werden, dem der Prozeß seine Bestimmtheit verdankt. Bildung als Resultat ist die durch Erfahrung und vielfältige Anstrengung erworbene individuelle Prägung im Denken, Fühlen und Handeln, die das Welt- und Selbstverständnis des Menschen bestimmt. In dieser formalen Begriffsbestimmung ist der normative Gehalt des Begriffs, der sich erst in einer historischen Analyse herausstellt, noch ausgeblendet. (Koch 1999, S. 78)

Bildung unterliegt hierbei als **Prozess** und als **Resultat** verschiedenen Bedingungen, welche mit gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und institutionellen Aspekten korrespondieren und demnach die *sachlich-inhaltliche* Dimension von Bildung je erst bestimmen. Etwaige Zugriffe, die sich des Bedeutungsgehalts und des Bedeutungsumfangs von Bildung vergewissern und Bildung einer Begründung zuführen, sind sodann je aus ihrer *geschichtlich-temporären* Dimension als Bestimmungsgrößen in ihrer historischen Fassung zu beurteilen (vgl. Menze 1995, S. 351). Der Erziehungswissenschaftler Langewand weist ebenso auf die Wechselwirkung und Interdependenz der sachlich-inhaltlichen und geschichtlich-temporären Dimension hin (vgl. Langewand 1994, S. 74 ff.): Bildung braucht bestimmte Bildungsinhalte (sachliche Dimension), die im Zeitverlauf der Menschheitsgeschichte ausgehandelt werden (temporäre Dimension); mit Bildung sind normative Zusammenhänge der menschlichen Gesellschaft verbunden, welche der Zustimmung und Sinnzuführung bedürfen (soziale Dimension); zudem beruht Bildung auf Wahrhaftigkeit (wissenschaftliche Dimension) und der Einzelne bedarf der Bildung für sein Selbstverständnis (autobiographische Dimension). Bildung wird erst im 18. Jahrhundert dezidiert zu einem pädagogischen Begriff (vgl. Menze 1995, S. 351; Koch 1999, S. 78), jedoch geben die Etymologie und geschichtliche Momente im Entstehungszusammenhang des Begriffs bereits Zeugnis von einem pädagogischen Gebrauch: Die Wortbedeutung von ‚*bildunga*‘ im althochdeutschen und ‚*bildungē*‘ im mittelhochdeutschen als ‚Bild‘, ‚Abbild‘, ‚Ebenbild‘, jedoch vor allem als ‚Gestalt‘ (*forma*) und ‚Gestaltung‘ (*formatio*) verweisen bereits auf eine erzieherische *Formung* und *Gestaltung* (vgl. Koch 1999, S. 78 f.). Der Bildungsbegriff in seiner klassischen Prägung hat seinen Ursprung in der Antike und steht in der Tradition der griechischen *paideia* (dem griechischen Programm der Formung des Menschen nach der Idee seiner selbst) und der römischen *humanitas* (vgl. Blankertz 1984; Dohmen 2002). In der Aufklärungszeit insb. in der Wende vom 17. zum 18. Jahrhundert erfuhr er seine spezifische Ausgestaltung und Begründung und ist zum pädagogischen Begriff avanciert. Menze führt dazu aus: „Die Übertragung des Bildungsbegriffs in die pädagogische Fachsprache erfolgte um die Mitte des 18. Jahrhunderts in der Pädagogik der Aufklärung, die den Begriff aus überkommenen theologischen, mystischen und naturphilosophischen Zusammenhängen löst und zu einem Schlüsselwort für die Lehre von Erziehung und Unterricht macht“ (Menze 1995, S. 351). Die Verwendung von Bildung im Sinne von *Formierung* und *Gestaltung* unterlag bis zum 18. Jahrhundert einem noch nicht pädagogischen Gebrauch, richtete sich primär auf Gott, die Natur und den Menschen: „Gott bildet den Menschen zu seinem Ebenbild (*imago dei*) die Natur schafft ‚Bildungen‘, etwa die Bildung von Kristallen, die Bildung eines Antlitzes (Gesichtsbildung) oder einer menschlichen Gestalt; ebenso konnten Hervorbringungen aus Menschenhand als ‚Gebilde‘ bezeichnet werden, vor allem diejenigen des ‚bildenden Künstlers““ (Koch 1999, S. 79). Der *pädagogische*

Gebrauch des Bildungsbegriffs setzt an der Stelle ein, an der die Formierung und Gestaltung *des Menschen durch den Menschen selbst* Einzug hält und der Mensch nicht mehr nur ein Geschöpf und Ebenbild Gottes, sondern mehr ein Geschöpf des Menschen selbst wird. Koch rekonstruiert zwei konkurrierende Modelle, welche zudem mit einer unterschiedlichen Begriffsbedeutung korrespondieren: Im Modell der *artifiziellen* Verwendung vollzieht sich die Formierung und Gestaltung auf der Basis eines „vorliegenden Stoffes nach einem vorweg gefaßten Bild (imago)“ (Koch 1999, S. 78). Die Begriffsverwendung ist transitiv: transitive Verben wie ‚bilden‘ fordern ein Akkusativobjekt, d. h. eine bildende Person (Bildner), deren Tun als Bilden (im Sinne von Formierung und Gestaltung) übergeht in ein Objekt, d. h. (in) eine andere Person (den zu Bildenden). Neben dem *artifiziellen* Moment findet der reflexive Gebrauch des Bildungsbegriffs im Sinne von ‚sich-selbst-bilden‘ Verwendung. Im Modell der *entelechiellen* Verwendung vollzieht sich der Prozess der vollendeten Formierung und Gestaltung aus einem inneren Prinzip analog zu Naturprodukten (Samen, Keim, Anlage).

Während der artifizielle Gebrauch die bildende Tätigkeit im Bildner findet, unterlegt das entelechiale Modell die bildende Tätigkeit dem sich bildenden Leben selbst. Das Lebendige ist selbstständig aus einem inneren Prinzip, der Mensch sogar aus bewußtem Denken und Wollen. Seine Bildung ist daher Selbstbildung, auch die Aufgabe des Pädagogen ist nicht so sehr Formierung als vielmehr Anleitung zur Selbstbildung und Bereitstellung der dazu erforderlichen Bedingungen und Materialien. (Koch 1999, S. 78)

Diese Bestimmung der Relation machte Nohl bereits früh in seiner „Theorie der Bildung“ unter Verwendung des Erziehungsbegriffs (vgl. *erziehungstheoretische* Begründung; Kap. 7.1) kenntlich:

Die Doppelheit des Verhältnisses (Erzieher zu Zögling) offenbart sich übrigens auch darin, daß wir dafür zwei Worte haben, „bilden“ und „erziehen“. Neuere Untersuchungen haben den Bedeutungsunterschied der beiden Worte willkürlich aus ihren Systemen bestimmen wollen. Historisch ist der Ausdruck „bilden“ erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts aufgekommen, heißt ursprünglich „sich bilden“ (Bildungstrieb) und meint die spontane Entwicklung von innen her zu eigener Form, während „erziehen“ (Zucht) mehr das Hinziehen zu einer vorgegebenen Form bedeutet. (Nohl 1933, S. 25)

Die derart rekonstruierte **transitive** und **reflexive** Verwendungsweise erfährt eine Analogie beim Lernbegriff, der jedoch nicht wie Bildung und Erziehung ein genuin pädagogischer, sondern ein entlehnter, psychologischer Begriff mit einer Vermittlungs- und Aneignungsperspektive ist (vgl. *lehr-/lerntheoretische* Legitimationen Kap. 7.3).

Wird Bildung in diesem Sinne formal als Prozess verstanden, lassen sich folgende Dimensionen bestimmen – u. a. auch als Unterschiede zum rein transitiven Erziehungsbegriff (vgl. Kap. 7.1):

- Bildung hat die Entfaltung der eigenen, menschlichen Potenziale zum Ziel (und nicht die Verwirklichung von Erziehungszielen anderer Personen oder gesellschaftlicher Erziehungsziele)
- Bildung ist ein lebenslanger Prozess (und nicht auf etwaige Phasen der Kindheit und Jugend begrenzt)
- Bildung ist vor allem bestimmt von der Aktivität der sich verändernden Person (und nicht durch andere Personen reguliert)

Im Zusammenhang der *pädagogischen Rezeption* des Bildungsbegriffs und seiner Pädagogisierung in Form der Etablierung und Aufarbeitung in Theorien der Bildung lassen sich als theoretische Grundannahmen drei zeitgeschichtliche Phasen nach Koch rekonstruieren:

1. Der Bildungsbegriff der *Aufklärung*,
2. der *klassische* bzw. auch neuhumanistische Bildungsbegriff mit den Anfängen einer Theorie der Bildung und
3. die bis heute andauernde *Ab- und Aufarbeitung* der in Aufklärung und Klassik erarbeiteten Ideen inkl. ihrer Relationierung (vgl. Koch 1999, S. 79).

Eine Differenzierung wäre ebenso mit der Verwendung eines *historischen* Bildungsbegriffs der Aufklärung (bspw. Kant), eines *neuhumanistischen* Bildungsbegriffs der deutschen Klassik (Humboldt) und einem zeitgenössischen Bildungsbegriffs (bspw. Klafki, Weniger) opportun. Der Bildungsbegriff der **Aufklärung** steht nach Koch eher in Beziehung zu dem *transitiven* Begriffsverständnis, wohingegen der *klassische* Bildungsbegriff eher dem entelechialen Modell folgt und in Relation mit dem *reflexiven* bzw. intransitiven Begriffsverständnis als Sich-Bilden zu sehen ist (vgl. Koch 1999, S. 79). Den Nucleus im Bildungsbegriff der Aufklärung (bisweilen auch als schulpädagogischer Bildungsbegriff bezeichnet) bildet die Formung zum möglichst vollkommenen Menschen und brauchbaren Bürger. Die theologischen Normen werden im 18. Jahrhundert verweltlicht, vermenschlicht sowie einer Pädagogisierung zugeführt: man sprach vom ‚pädagogischen Jahrhundert‘. Zudem schickt sich das Bürgertum an, mit Hilfe von Bildung politische und wirtschaftliche Emanzipation zu erlangen (vgl. Menze 1995, S. 351). Der Aspekt, aus der eigenen Vernunft heraus Autonomie zu begründen und als aufgeklärter Mensch sich nicht mehr nach dem Abbild Gottes, sondern aus sich selbst herausbildend zu verwirklichen, ist Impetus für die Aufklärung. In der *Aufklärungspädagogik* wird der Bildungsbegriff nach Koch tendenziell eher als Bearbeitungsbegriff verwendet und

der artifiziell-technische Charakter dieses Bildungsverständnisses dokumentiert sich in den zunächst getrennten Faktoren, und zwar erstens im Material der Bildung in Gestalt seelischer Kräfte beim Zögling oder Schüler und zweitens in dem vorgefassten Doppelziel der Vervollkommnung und Brauchbarkeit, das man als Bildung zum Menschen und zum Bürger (zum nützlichen Mitglied der menschlichen Gesellschaft) bezeichnen konnte. (Koch 1999, S. 79)

Die Selbstbestimmung und der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit im Sinne Kants und das Vermögen sich als Mensch in der Welt zu behaupten und gleichsam Freiheitsgrade zu erweitern, sind die tragenden Säulen des Bildungsverständnisses der Aufklärung, welche in den 1960er Jahren wieder von der kritischen Theorie (Frankfurter Schule) und der kritisch-emanzipatorischen Pädagogik aufgegriffen wurden (vgl. Baumgart 2007). Aufgrund der Forderung der Aufklärung zu Selbstdenken und eigenem Vernunftgebrauch ist in Folge erklärbar, weshalb der derart zu gestaltende Prozess zunehmend mehr mit dem Begriff ‚Bildung‘ als mit dem zudem rein transitiv gelagerten Begriff ‚Erziehung‘ ausgedeutet worden ist (vgl. *erziehungstheoretische* Legitimationen Kap. 7.1).

Im Bildungsbegriff des **neuhumanistischen** bzw. **klassischen** Bildungsideals

ist die sich in ihrem Eigencharakter hervorbringende selbständige Individualität, die sich auch unter widrigen Bedingungen in Freiheit entschließen und handeln kann. Sie ist Zweck an sich selbst, durch Unabhängigkeit, Würde, Sitlichkeit im Sinne der Selbstbestimmung charakterisiert und heißt bei Kant, Schiller, Goethe, Wilhelm von Humboldt auch Persönlichkeit. Mit diesem Namen wird das Bildungsideal im 19. Jahrhundert gekennzeichnet. (Menze 1995, S. 353)

Die neuhumanistische Bildungs- und Geistesbewegung am Ausgang des 18. Jahrhunderts betont eine Hinwendung zum klassischen Altertum und eine Entgegenwendung zur Pädagogik der Aufklärung sowie dessen Nützlichkeitsprinzip. Koch zufolge weist der klassische Bildungsbegriff eine neue Richtung in der Form auf, dass ein artifizielles Moment in einer noch transitiven Begriffsverwendung, wie sie der Aufklärung zuzurechnen ist, nun in den Bildungsideen des Neuhumanismus eher einem Gedanken des organischen Sich-Bildens im Sinne einer reflexiven bzw. intransitiven Form weicht. Koch formuliert: „Bildung ist etwas, was in der Auseinandersetzung des Menschen mit Zeit, Klima, Bedürfnis, Welt und Schicksal geschieht und eigentlich nicht konstruktiv ‚gemacht‘ werden kann“ (vgl. Koch 1999, S. 80). Ein zentraler Bezugspunkt für die neuhumanistische Verwendung des klassischen Bildungsbegriffs ist Wilhelm von Humboldt, der stark durch die Arbeiten von Herder geprägt wurde. Die von Humboldt entwickelte Bildungskonzeption, die sich im ‚Litauischen Schulplan‘ niederschlug, strebt eine Bildung durch Kräfte an, die in einer *allgemeinen Menschenbildung für alle* – oft mit dem Satz „Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionierliche Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ aus dem Litauischen Schulplan zitiert – gipfelt (der Aspekt „für alle“ hat sich im Zusammenhang mit dem Aufkommen des Bildungsbürgertums und dessen Reproduktion mittels Bildung als utopisch erwiesen). Diese *allgemeine Menschenbildung* wird von Humboldt von der speziellen bzw. berufsbezogene Bildung abgesondert, jedoch nicht als Ablehnung, sondern als *Wertigkeit* und *Stufenfolge* von Allgemeinbildung und Spezialbildung, „d. h., daß sie zeitlich nach dem allgemeinen Unterricht erworben werden soll“ (Koch 1999, S. 80). Koch erläutert hierzu:

Was hier „allgemeine Menschenbildung“ heißt, ist nicht die später so genannte „Allgemeinbildung“ im Sinne eines mehr oder weniger umfassenden Kenntnisbestandes, sondern eben die Stärkung und Erhöhung der menschlichen Kräfte. „Allgemein“ ist solche Menschenbildung, insofern jene Kräfte jedem Menschen als solchem zu eigen sind. Daß die berufsorientierte „spezielle“ Bildung der allgemeinen Bildung zeitlich nachgeordnet wird, bedeutet für Humboldt keine Zurückstellung, wenngleich er davon ausgeht, daß die spezielle Bildung nur Anwendungsfertigkeiten bereitstellt, während die allgemeine Menschenbildung die Kräfte und dadurch den Menschen selbst stärken, läutern und regeln soll. (Ebd.)

Langewand sieht den Unterscheidungsgrund der allgemeinen Bildung in der „Rückführbarkeit auf die je spezifischen Bedingungen des Lerngegenstandes“ (Langewand 2014, S. 538) und fügt kritisch an: „Das Allgemeine der Allgemeinbildung liegt schlicht in den Bedingungen, durch die der Lernprozess hindurch muss, damit man verstehen kann, was die Sache an sich überhaupt ist, und insofern liegt das Allgemeine der Allgemeinbildung bei Humboldt allein in der Erkenntnisfunktion, die der Schulunterricht für die Bildung übernimmt“ (Langewand 2014, S. 539). Bereits in dem aufklärungs- und spätestens im klassikbezogenen Begriffsverständnis des Neuhumanismus ist die Disjunktion von *Menschenbildung* und *Berufsbildung* enthalten (vgl. Blankertz 1984, S. 68; Menze 1995, S. 351-354; Koch 1999, S. 79), jedoch wird „diese Trennung [...] erst seit den Arbeiten von Kerschensteiner und Spranger mit dem Entwurf einer auch die berufliche Bildung umfassende Allgemeinbildung Schritt um Schritt rückgängig gemacht“ (Menze 1995, S. 354; vgl. auch Röhrig 2009, S. 193). Bisweilen haben nachfolgende bzw. gegenwärtige Begründungsformen zu radikalen und bis heute teils unversöhnlichen Frontstellungen geführt, die u. a. mit Polaritäten wie Vollkommenheit vs. Brauchbarkeit, Allgemeinbildung vs. Berufsbildung bzw. allgemeiner in Form von Bildung vs. Qualifikation und Kompetenz operieren (vgl. auch die *lehr-/lerntheoretische*

Legitimationen Kap. 7.3). Aus der Perspektive des Soziologen Baethge (vgl. auch Kap. 6.2) wird diese institutionelle Segmentierung in Allgemeinbildung und Berufsbildung, die es in dieser Form nur in Deutschland gibt und die begriffstheoretisch neuhumanistischen Idealen entstammt, einer Kritik zugeführt. Als „deutsches Bildungs-Schisma“ (Baethge 2006) werden von Baethge die wechselseitigen Abschottungsdynamiken typologisiert, die auch der Reproduktion von sozialen Disparitäten Vorschub leisten.

Die in Folge sich Ausdruck verschaffenden bildungstheoretischen Konzeptualisierungen, die in ihrer **Wirkung** einer Abarbeitung, Kritik und Relationierung von *antiken*, *aufklärungsbezogenen* und *klassischen* Ursprüngen entstammen, entwickelten unterschiedliche Perspektiven, welche sich gleicham in spezifischen Aporien konkretisiert haben (vgl. zur Rekonstruktion unter historischer Genese Blankertz 1984, S. 67 f.). Einerseits fokussieren *materiale* Bildungstheorien auf spezifische (Bildungs-)Objekte, die einen Kanon von (klassischen) Inhalten bilden und „die Qualität des Menschlichen von dem Verfügen über bestimmte Inhalte (Wissen, Fähigkeiten, Verhalten) abhängig machen“ (ebd., S. 67). Hierbei wird der ehemals emanzipatorische Impetus von Bildung, wie er in dem kritisch-progressiven Begriffsverständnis qua historischer Genese enthalten ist, verkehrt und es wird mittels der materialen Perspektive der Privilegierung gesellschaftlicher Schichten bis hin zur einem elitären Klassenbewusstsein Vorschub geleistet (bspw. des Bildungsbürgertums im Zusammenhang mit dem Entstehen der Bürgerlichen Gesellschaft im 19. Jahrhundert). Bildung hat so als Vehikel dazu beigetragen, die sozialen Privilegien eines durch Bildung erst erstarkten Bürgertums zu sichern, was bis heute nachwirkt und Skepsis hervorruft (vgl. die positive Korrelation von monetären Mitteln und möglichen Bildungschancen). Die Legitimation der Inhalte und Themen mit Bezug zu Erziehung erfolgt aufgrund von Werten, die auf als werthaltig erachtete (Bildungs-)Güter rekurren. Die *formalen* Bildungstheorien fokussieren andererseits auf den Impetus der Individualität im bildungshumanistischen Ansatz, in dem der Mensch auf sich selbst bezogen akzentuiert wird: „Demzufolge definieren formale Theorien die Bildung vom Subjekt aus, von der Entwicklung und Förderung seiner Möglichkeiten“ (ebd.). Die Legitimierung erfolgt hier kraft pädagogischer Vollmacht, welche ihrerseits auf psychologisch-anthropologischen Voraussetzungen als Bedingungen verweist. Bisweilen kritisch betrachtet, erweist sich die formale Perspektive als durchaus verklärt, da sich gesellschaftliche (objektive) Ansprüche und Anforderungen über die subjektiven Bildungsbedürfnisse der Individuen legitimieren ließen und so gesehen zu formalem Bildungswert würden. „Mit der Aporie von materialen und formalen Theorien hängt unmittelbar zusammen, daß der spezifisch für das deutsche Bildungsverständnis bedeutsame Gegensatz von Allgemeinbildung und Berufsbildung nicht mehr auf den vorgegebenen Positionen diskutierbar ist“ (ebd.). Zeitgenössische Ansätze, bspw. von dem Erziehungswissenschaftler Klafki, versuchen die Ausweglosigkeit beider Perspektiven aufzuheben, indem sie eine verbindende ‚kategoriale Bildung‘ – als Verknüpfung von materialen Aspekten als Erschließen von Objekten der Kultur und formalen Aspekten, d. h. durch Kultur als Subjekt erschlossen – für die Entwicklung bildungstheoretisch geprägter (zuweilen schulpädagogischer) Didaktiken der Gegenwart akzentuieren. Weber weist darauf hin, dass sich „Fehldeutungen der Bildungs-idee“ (Weber 1999, S. 395) Bahn brechen, die seit Mitte des 19. Jahrhunderts vermehrt den traditionell enthaltenden Aspekt der Fremdbestimmung befördern und den Aspekt der Selbstbestimmung vernachlässigen: „Die [...] humanistischen Konzepte werden durch [...] Verschulung verdorben: d.h., die reflexive Selbstbildung personaler Subjekte wird im Schulwesen zur transitiven Bildung der Schüler“ (ebd., S. 397).

Es lässt sich generell festhalten, dass die theoretischen Grundannahmen, die sich mit dem Begriff ‚Bildung‘ verbinden, auf die im Menschen angelegte prinzipielle Vernunftbegabung und das potentielle Vermögen verweisen, dieses durch belehrbare Einsichtsförderung – im Sinne von *Formierung* und *Gestaltung* – gezielt entwickeln zu können (vgl. Dohmen 2002, S. 11). Bildung wohnt prinzipiell eine Zweckfreiheit inne und sie kann ferner als ein *ideelles Konstrukt* verstanden werden, was mehr reflexive als transitive Komponenten enthält. Im Zuge einer Wiederbeschäftigung mit dem Bildungsthema, das im Nachgang des 2. Weltkriegs auch zum Bildungsproblem stilisiert wurde, setzten Aufarbeitungen des Bildungsbegriffs ein, welche zum einen die Verkehrungen und Trivialisierungen des Begriffs und zum anderen vernachlässigte Dimensionen wie *Arbeit*, *Beruf*, *Technik* und *Politik* zum Gegenstand hatten. Die in den 1950er und 1960er Jahren dominierten geisteswissenschaftliche Ansätze die Erziehungswissenschaft haben sich zwar an den klassischen Positionen abgearbeitet, jedoch an einem neuhumanistischen Ideal von Bildung festgehalten, was auf die Entfaltung der *individuumbezogenen Persönlichkeitsbildung* abzielte (vgl. Röhrig 2009, S. 193). Diesen Zugangslegungen, in welchen der einzelne als Subjekt und als Sinnbild für die Verkörperung einer kulturellen Weltidee begriffen wird, war die Annahme immanent, dass das Subjekt sich empor zu bilden in der Lage ist und gesellschaftliche Normbereiche transzendieren kann. In Zusammenhang mit der ‚realistischen Wende‘ hat ab Mitte der 1960er Jahre im Kontext der Wissenschaft eine Umorientierung eingesetzt: Einerseits wird in der *empirisch-analytischen* Erziehungswissenschaft der vieldeutige Begriff ‚Bildung‘ zugunsten von komplexitätsreduzierenden und vor allem operationalisierbaren Komponenten aufgegeben. Diese Komponenten hat man in den Ersatzbegriffen ‚Individuation‘, ‚Lernen‘ sowie ‚Qualifikation‘ und ‚Kompetenz‘ als Merkmale versammelt gesehen und geglaubt, mithin die qualitativen, abstrakten Elemente von Bildung einer empirischen Untersuchung zuführen zu können (vgl. u. a. die *lehr-/lerntheoretischen* Legitimationen Kap. 7.3). So stellt auch Menze fest: „In solchen Ansätzen spricht sich der Übergang von einer bildungsidealistisch genannten Tradition zu einer Orientierung an den Arbeiten der Sozialwissenschaften deutlich aus“ (Menze 1995, S. 355). Andererseits erklingt aus einer sich als *kritisch* verstehenden *Erziehungswissenschaft* die Irritation, dass Bildung

in ihren konstitutiven Elementen von einem überholten Humanismus so [geartet ist; M. S.], daß sie zwar lohnendes Objekt für ideologiekritische Untersuchungen, nicht aber tragfähiger Grundbegriff für eine zeitgemäße Ansprüche erfüllende Gesellschaftswissenschaft sein könnte. Als abgelebte Gestalt aus überkommenen Pädagogiken diene sie in ihrer zuhöchst abstrakten Form der Konservierung des Status quo und zur Legitimierung jener Verhältnisse, zu deren Verbesserung sie ursprünglich selbst ins Werk gesetzt worden war. (Menze 1995, S. 355)

Blankertz bringt die Problematik, die den Bildungsbegriff umgibt, auf den Punkt:

Gegenwärtige Versuche, in der wissenschaftlichen Diskussion den Bildungsbegriff gänzlich zu vermeiden, sind doppelt motiviert: einerseits geht es Vertretern einer streng erfahrungswissenschaftlich-positivistischen Konzeption von Pädagogik darum, alle Begriffe mit Wertbezügen – und „Bildung“ gehört zweifellos dazu – auszuschließen und in den Bereich der Ideologie (wertfreier, wissenssoziologischer Ideologiebegriff) abzudrängen. Andererseits steht heute jeder auf Bildung bezogene Begründungszusammenhang unter dem Ideologieverdacht der kritischen Sozialwissenschaft (wertender, dialektischer Ideologiebegriff), das heißt unter dem Verdacht, durch Transzendierung der Wirklichkeit von den vorgegebenen Verhältnissen abzulenken und diese eben dadurch zu rechtfertigen, so daß der Verzicht auf den Bildungsbegriff auch für nichtpositivistische Positionen zumindest entlastend erscheinen kann. (Blankertz 1984, S. 65)

Bestimmung des Gegenstandsbereichs inkl. Vorstellungen zur Aufgabenspezifität

Neben einer terminologisch *traditionsgebunden* Verwendungsweise des deutschen Bildungsbegriffs lässt sich seit den 1960er Jahren zunehmend mehr ein *öffentlicher* und inflationärer Gebrauch (vgl. bereits Pongratz 1986, S. 5) bis hin zu *ubiquitären* Verwendungsweisen beobachten, was insbesondere den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* und konkret die betriebliche Weiterbildung angeht, wo Begriffskonstruktionen wie bspw. *Bildungsplanung*, *Bildungsmanagement*, *Bildungsmonitoring*, *Bildungscontrolling* aber auch allgemeiner *Bildungswesen* und *Bildungssystem* vermehrt Einzug halten. Der Erziehungswissenschaftler Blankertz spricht in diesem Zusammenhang von „Wortungeheuer[n], [die; M. S.] auf praktisch alle mit Erziehung, ihrer Organisation und Finanzierung zusammenhängenden Fragen angewandt“ (Blankertz 1984, S. 65) werden und, was den Begriff betrifft, bereits nach wenigen Jahren nicht mehr als ein solches empfunden werden. Sie bleiben dann oft unreflektiert bestehen, sobald sie Einzug in die Alltagssprache gefunden haben.

Varianten einer *bildungstheoretisch* argumentierenden Begründung und Legitimation von *Pädagogik im Betrieb* und der Betriebspädagogik als besondere Subdisziplin bieten zunächst – zumindest cursorisch gelagerte – die Erwachsenenbildung im Allgemeinen betreffende Rekonstruktionen.⁶¹ Erste Überlegungen wurden zu Beginn des 20. Jahrhunderts von Spranger und Kerschensteiner angestellt: Sie positionierten die Elemente **Arbeit** und **Beruf**, die gewissermaßen als (bildungstheoretische) Einflüsse auf die Erwachsenenbildung *im Allgemeinen* gelten können (vgl. Röhrig 2009, S. 193) und die „Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt“ (Röhrs 1967) thematisieren, in den Mittelpunkt ihrer Begründung. Der Berufspädagoge Kerschensteiner wendet sich dagegen, „daß die Idee der Menschenbildung nur durch Schulen erreicht werden kann“ (Kerschensteiner 1967, S. 78). Für ihn führt der Weg zur Allgemeinbildung durch Arbeit und Beruf bzw. „regelmäßig durch die spezielle, und ist anders schwer oder überhaupt nicht zu finden“ (Kerschensteiner 1926, S. 51 in Koch 1999, S. 82; vgl. Kerschensteiner 1967, S. 73). Durch Anschauung und den Vollzug vorstrukturierter Arbeitsvorgänge sollte mit einem Minimum an stofflichem Wissensinput ein Maximum von praktischen Fertigkeiten erzielt und gleichsam zum Ausgangspunkt einer Selbstdisziplinierung im Sinne einer Allgemeinbildung werden, die gleichsam „weniger mehr kränkelnd wird an der aus dem Altertum übernommenen Idee der Bildung als einem intellektuellen Ausstattungsgeschäft und Warenhaus“ (Kerschensteiner 1967, S. 74). Arbeit wird als sinnvolles pädagogisches Prinzip hochgeschätzt und ein positiver Zusammenhang zwischen dem die Arbeit betreffenden Leistungsvermögen und der Persönlichkeitsentwicklung gesehen,

61 Ebenfalls zu Beginn des 20. Jahrhunderts hat sich, die Erwachsenenbildung im Allgemeinen betreffend, eine konzeptionelle wie auch didaktisch-methodische Perspektivenverschiebung abgezeichnet – terminologisch gefasst von einer ‚Alten Richtung‘ zu einer ‚Neuen Richtung‘. *Konzeptionell* wurde stärker eine individualisierte ‚vom Menschen ausgehende‘ Bildung (Neue Richtung) entgegen der zuvor bestehenden extensiven Wissensvermittlung durch Vortragsreihen im Sinne von Bildung ‚von der Kultur aus‘ (Alte Richtung) präferiert. Durch die gesellschaftlichen, nationalen und kulturellen Krisenerfahrungen der Weimarer Zeit geprägt, wurde der neuen Richtung der Volksbildung auch die Potentialität zugestanden, soziale Barrieren und milieubezogene Schichtunterschiede überwinden zu können; die Etablierung der Volkshochschulen als Einrichtungen der Volksbildung fällt diesem Zeitkorridor zu. *Didaktisch-methodisch* wurde sich von den reinen Vortragsreihen abgewendet und gemeinschaftlichen Sozialformen zugewendet, welche zudem in erwachsenengerechter Weise eigenständiges Denken und sozialer Austausch sowie Reflexion eigener Erfahrungsbereiche förderten. Durch das Verkennen gesellschaftlicher Verhältnisse, der Überbetonung des Gemeinschaftsgedankens und der tendenziellen Ablehnung von arbeits- und berufsrelevanten Themen wurde u. a. der Begünstigung nationaler/nationalsozialistischer Tendenzen und der Separierung der Arbeiterbildung wie aber auch dem Mangel an öffentlicher Akzeptanz Vorschub geleistet (vgl. Weinberg 1999; Tietgens 2009).

was auch den Terminus ‚Arbeitspädagogik‘ – „d. h. die Pädagogik der Menschenbildung durch die berufliche Arbeit“ (ebd.) – hervorbrachte und die spätere Berufsschule beförderte. Ambivalent kann die unkritische Anpassung an gesellschaftliche, soziale und ökonomische Verhältnisse und die ideologische Überbetonung von Gemeinschaft gesehen werden, welche auch von eher erziehungstheoretisch argumentierenden Protagonisten ventiliert wurde (vgl. *erziehungstheoretische* Legitimationen Kap. 7.1). Gaudig bspw. kritisierte bei Kerschensteiner eine ‚Persönlichkeitspädagogik‘ im Kontext der Arbeitsschule, welche wiederum stärker eine individualistisch-subjektorientierte Ausrichtung präferierte, in der die Entwicklung von Individualität aus den im Menschen vorhandenen Kräften sich frei heraus entfalten sollte. Ähnlich Kerschensteiner propagierte der Erziehungswissenschaftler Spranger den Gedanken einer Primatstellung von Arbeit und Beruf entgegen dem Allgemeinbildungsideal der damaligen Zeit in der Schrift „Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung“ aus dem Jahre 1918 mit dem Axiom „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung [...] führt über den Beruf und nur über den Beruf“ (Spranger 1918, S. 9 in Koch 1999, S. 82; vgl. Spranger 1967, S. 17-34). Spranger erachtete jedoch eine „grundlegende Bildung“ – welche Volksschule und höhere Schule zu leisten hätten – zur allgemeinen Vorbereitung als evident: „Der Entwicklungsrhythmus der Bildung führt demnach [...] von der grundlegenden Bildung über die Spezialbildung [in Arbeit und Beruf; M. S.] zur Allgemeinbildung“ (Spranger 1967, S. 25). Die der menschlichen Existenz aufgenötigten Anforderungen aus Arbeitswelt und Beruf wurden von Litt und später Heydorn kontrafaktisch interpretiert. In der Schrift „Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt“ (Litt 1955 in Koch 1999, S. 83) wurde vor der Begründungsfolie des humanistischen Bildungsideals und unter Inrechnungstellung der technisch strukturierten und hierarchisch organisierten Arbeitswelt das Verhältnis von Bildung einerseits und Technik, Industrie und Ökonomie andererseits nicht durch *Harmonie*, sondern durch *Antinomie* bestimmt. Kritisch formuliert der Erziehungswissenschaftler Heydorn in seiner Schrift „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (Heydorn 1970) die Relation: Zunächst erinnert er an den substantiellen Gehalt von Bildung: „Mit dem Begriff der Bildung wird die Antithese zum Erziehungsprozeß entworfen! Bildung begreift sich als entbundene Selbsttätigkeit, als schon vollzogene Emanzipation. Mit ihr begreift sich der Mensch als ein eigener Urheber! Bildung ist eine neue, geistige Geburt!“ (ebd., S. 10). Nach Heydorn verkümmert Bildung jedoch zu einem rationalen Charakter, der einen „an der Sache orientierten Fortschritt zum universellen Bewegungsgesetz“ (Koch 1999, S. 83) macht. Nach Heydorn, der zweifelsfrei ideologiekritisch argumentiert, bestehen enge Verknüpfungen zwischen Bildungsfragen und dem politischen System; Bildungsfragen stellen Machtfragen dar (vgl. Heydorn 1970, S. 336 f.). Dem humanistischen Impetus entsprechend firmiert Bildung als „die Befreiung des Menschen zu sich selber, zu Urteil und Kritik“ (Blankertz 1984, S. 68), verkümmert nach Auffassung von Heydorn unter den Bedingungen von fortschreitender Rationalität in der Gesellschaft und Herrschaft versucht geradezu diesen Widerspruch zu paralisieren, unmöglich zu machen.

Die Definition der Bildung als die Freiheit zu Urteil und Kritik kann im Sinne der Tradition von demjenigen bestätigt werden, der hinzufügt, daß dieses Bildungsverständnis bisher immer wieder entgegen seinen Versprechungen dazu mißbraucht wurde, politische Verhältnisse zu rechtfertigen, die in Wirklichkeit die Bedingungen für Bildung im behaupteten Sinne nicht zuließen. Damit aber deutet sich an, daß die unpolitisch gehandhabte Bildungstheorie auch früher eine, wenn auch uneingestandene politische Funktion ausgeübt hat. (Blankertz 1984, S. 68)

Die prinzipielle und eingangs erwähnte Disjunktion von **Menschenbildung** und **Berufsbildung**, wie sie *begriffstheoretisch* „vom Neuhumanismus an der Schwelle zum industriellen Zeitalter“ (Blankertz 1984, S. 68; vgl. auch Menze 1995, S. 351-354; Koch 1999, S. 79) ausgearbeitet wurde, differenziert zwischen *Bildung* als „Freiheit zu Urteil und Kritik“ (Blankertz 1984, S. 68) und *Ausbildung* als „Anpassung an vorgegebene Verhältnisse“ (Blankertz 1984, S. 68; vgl. auch Kade 1983). Damit geht der Begriff ‚Bildung‘ begriffstheoretisch und traditionell in *Opposition* (vgl. Pongratz 1986) zu unreflektierten Konstellationen, die Anpassung durch vorgegebene Konstellationen aus sozialer und beruflicher Lage eröffnen, und stellt auf ein kritisches Moment und Element ab, das in den folgenden Interpretationen teilweise verloren geht. Insbesondere bildungspolitische Setzungen führen zu einer funktionalen Perspektivenverschiebung, aber auch betriebspädagogische Umlegungen in zu vermittelnde und anzeigende Lerninhalte (vgl. zu *lehr-/lerntheoretischen* Legitimationen Kap. 7.3), welche mittels der eigenen (Ersatz-)Begriffe wie ‚Qualifikation‘ und ‚Kompetenz‘ die Differenz von Anpassung und Widerstand nicht transportieren, tragen zu einer eher funktionsbezogenen (vgl. auch *erziehungstheoretische* Legitimationen Kap. 7.1) Umorientierung bei.

Was Heydorn und Blankertz ausführen, verwirklicht sich spätestens ab dem Jahre 1970 mit dem „Strukturplan für das Bildungswesen des Dt. Bildungsrates“ (vgl. Kap. 4) und kann als eine zweite ‚realistischen Wende‘ verstanden werden – nun jedoch bildungspolitisch akzentuiert (vgl. Röhrig 2009, S. 195). Die von Blankertz illustrierte o. g. latente politische Funktion von Bildungstheorie verschafft sich nun manifest Ausdruck. Bildungstheoretische Impressionen haben in Folge eine Zurückweisung als bloßer Bildungsidealismus erfahren, der den Blick für die realen Determinanten und Verhältnisse in Arbeit, Beruf und für die Bildungspolitik verkennt. Deutlich wird die Perspektivenverschiebung – *vom Dienst am Menschen zum Dienst an der Gesellschaft* – an der Aussage von Borinski, dem Hauptverfasser des zuvor (1960) erstellten Gutachtens „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“:

Das Denken des Bildungsrates ist konsequent auf die rationale Organisation und Planung ausgerichtet. Die Erwachsenenbildung erfüllt für ihn ihren Zweck, wenn sie die größtmögliche Chance für ein allgemeines Weiterlernen gibt und erfolgreich dazu beiträgt, daß die Bundesrepublik in der Konkurrenz der modernen Industriestaaten nicht zurückbleibt. [...] Es gehört zu der eigenen und eigenberechtigten strukturellen Arbeitsweise des Bildungsrates, daß er sich, im Unterschied zum Deutschen Ausschuß, nicht die Mühe gemacht hat, tiefer in das Wesen, in die deutsche und internationale Entwicklung und Problematik der Erwachsenenbildung einzudringen. [...] Da im Strukturplan die Erwachsenenbildung als eigenständiger Bereich mit eigenem Wesen und eigener Aufgabe gezeugnet wird, wäre es konsequenter, auch das Wort Erwachsenenbildung zurückzuziehen. [...] Jedenfalls sollte klar sein, daß der Strukturplan die Sache der Erwachsenenbildung aufgibt, liquidiert. (Borinski 1981, S. 37 f. und S. 41 f.; vgl. auch Röhrig 2009, S. 195)

Blankertz kommentiert diese Entwicklung, die sich entlang der Beziehung von traditionsgebundener *Bildungstheorie* und realer *Ökonomie* aufspannt wie folgt:

Die verschwiegene politische Funktion des Vorgangs bestand darin, daß eine von politisch-gesellschaftlichen, ökonomischen und technologischen Bezügen freigehaltene „Allgemeinbildung“ die fraglichen Handlungsgebiete aus der schulmäßig eingeübten Kritik entläßt. Vernünftige Kritik war dann beschränkt auf Sprach-, Text- und Kunstkritik, während die gesellschaftliche, die ökonomische und die technologische Tätigkeit des Menschen gerade durch die Trennung, die angeblich dem Prinzip der Bildung zufolge notwendig sein sollte, der Reflexion entzogen wurde. In ideologiekritischer Überspitzung kann man sogar sagen: indem die sozioökonomischen Strukturen für die Bildung als

uninteressant erklärt waren, konnten sie um so sicherer für die Ausbildung als ein nichthinterfragbarer Sachzwang gelten. (Blankertz 1984, S. 68)

Der Erziehungswissenschaftler und Erwachsenenbildner Meueler beschreibt diesen Sachstand wie folgt: „In der Erwachsenenbildung/Weiterbildung hat sich eine vollkommene Trennung zwischen beruflichem Lernen und allgemeiner Bildung ergeben. Die ursprünglich im Bildungsbegriff verbundenen Momente von Wissenserwerb und Autonomieanspruch sind auseinandergerissen. Das auf das Erwerbsleben ausgerichtete Qualifikationslernen und die Allgemeinbildung werden getrennt dargeboten“ (Meueler 1993, S. 163; vgl. Kade 1983). Insofern ist es auch erklärbar, dass von Erwachsenenbildung noch als einem *Substanzbegriff* gesprochen werden kann – da wissenschaftlich grundiert –, hingegen von Weiterbildung als einem *Funktionsbegriff* – da bildungspolitisch instrumentalisiert (vgl. auch Kap. 4).

Ab den 1980er Jahren machten Begründungs- und Legitimationsformen auf sich aufmerksam, die sich explizit auf den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* und so gesehen betriebliche Formen der Weiterbildung beziehen und eine spezifische **Gegenstandsbestimmung** vornehmen. In diesen Theorievariationen wird die Wiederentdeckung des Subjekts erkennbar und der Praxis von *arbeitsbezogenen* Formen von Weiterbildung ein *gleichberechtigtes* Moment von Bildung zugewiesen. Bildungstheoretische Vorannahmen – allen voran *neuhumanistische* Bildungsideale – werden auf den institutionellen Kontext Betrieb ausgeweitet. Im Nucleus wird der *theoretischen* Frage nachgegangen, wie viel Bildung in Formen arbeitsbezogener Weiterbildung bzw. in Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb stecken und es lassen sich hierzu als Protagonisten primär die Arbeiten von Brater sowie Brater et al. (1980 und 1988), H. Geißler (bspw. 1990, 1995 sowie 1996 und 2000) und Petersen (1995 und 1997) zählen. Ausgangspunkt der Überlegungen des Berufspädagogen Brater stellen soziale Wandlungsprozesse im Kontext von betrieblicher Arbeit und Organisation dar, welche die Berufsbildung vor neue Anforderungen gestellt haben. Aus Rezeption von industriesoziologischen Befunden (vgl. *strukturtheoretische* Legitimationen Kap. 6.2) entspringt die Auseinandersetzung des Verhältnisses von *Persönlichkeitsentwicklung, Beruf und Arbeit* als Konzeption und mündet in der von Brater vorgeschlagenen Figur einer „subjektorientierten Weiterbildung“ (Brater 1980). Ziel der Überlegungen ist die Flexibilisierung der seinerzeit als *beruflich* gekennzeichneten arbeitsbezogenen Weiterbildung in Betrieben und nach Brater „müssen Lernformen entwickelt werden, die je nach Problemlage und Lernbedürfnissen die Grenze zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung aufheben und den ‚Bedarf‘ nach beruflicher Weiterbildung nicht eng fachbezogen begreifen, sondern aus der Gesamtheit der beruflich induzierten Arbeits- und Lebensproblemen der Arbeitenden ableiten“ (Brater 1980, S. 94). In den Argumentationslinien von Brater wird nicht direkt von einer „Entwicklungsfeindlichkeit der Berufe“ (Brater 1980, S. 100) gesprochen, jedoch auf einen Hemmnisfaktor in Bezug auf die als zentral erachtete **Persönlichkeitsentwicklung** hingewiesen – als ein Ideal, welches aus dem Neuhumanismus entnommen wird. Deutlich wird dies in der Formulierung: „[D]as beruflich fixierte Qualifikationsprofil hat [...] relativ scharfe Grenzen“ (Brater 1980, S. 81; vgl. auch Arnold/Pätzold 2009). Aufgrund dieser so diagnostizierten Defizitstruktur postuliert Brater die legitime Notwendigkeit „berufsübergreifende Qualifikationen“ (Brater 1980, S. 82) als Leitgesichtspunkt zu fassen. Ableitend kreiert Brater den „Typus von berufsübergreifender Weiterbildungsaufgabe“ (Brater 1980, S. 81) und fordert das Gestalten von berufsübergreifenden Lerngelegenheiten, die problem-lösungsbezogen angelegt sind (vgl. Brater 1980, S. 93) und sich als *autonome, selbstzweckhafte* Persönlichkeitsbildung für das Subjekt auswirken, als Gestaltungsanforderung und umreißt

somit die bildungstheoretisch legitimierte **Aufgabenspezifik** von *Pädagogik im Betrieb*. Für Brater gilt als „Forderung an ein Weiterbildungssystem die Notwendigkeit [...], gerade nicht ‚Wissensmodernisierung‘ auf der Grundlage gegebener Berufsgrenzen zu betreiben, sondern berufsübergreifend relativ punktuelle, auf vielfältige inhaltliche Probleme der Arbeitsorganisation bezogene Angebote der Wissens- und Fähigkeitenvermittlung bereitzustellen“ (Brater 1980, S. 81). Die **Gegenstandsbestimmung** einer bildungstheoretisch gedeuteten und bestimmten *Pädagogik im Betrieb* lässt sich dem folgenden Postulat von Brater et al. entnehmen: „Man kann erkennen, wie heute an vielen Stellen die Anforderungen der Arbeitswelt umschlagen in Anforderungen an die freie Entwicklung der Persönlichkeit. Berufsbildung, gerade weil sie sich an den Anforderungen der Arbeitswelt orientiert, muß mehr und mehr allgemeine Persönlichkeitsbildung werden“ (Brater//Büchele/Fucke/Herz 1988, S. 44). Kern der Brater’schen Konzeption ist die individuelle Auseinandersetzung mit der arbeitsbezogenen Situation, in der Arbeit als Medium begriffen wird, welches die individuelle Erfahrung und demzufolge auch Persönlichkeitsbildung des Subjekts im Rahmen der Auseinandersetzung mit einer Arbeitsaufgabe eröffnet. Arbeit und die Arbeitssituation wird bei Brater ähnlich wie bspw. in der Arbeitsschulbewegung nachvollziehbar als pädagogisches Prinzip hoch geschätzt, jedoch wird der institutionelle Kontext Betrieb und die arbeitsteilige sowie hierarchische Organisation – die sich kontrafaktisch zum pädagogisch institutionalisierten Kontext der (Arbeits-)Schule darstellt – unberücksichtigt gelassen. Bei Brater wird Arbeit – als zweckvolle, planmäßige Tätigkeit – lediglich *losgelöst* als (pädagogisches) Prinzip bzw. Begründungs- und Legitimationsprinzip verstanden. Der Moment der Anpassung an vorgegebene Konstellationen, welche Gesellschaft und Wirtschaft konstitutiv vorgeben, wird nach Kuper in den Legitimationen von Brater ausblendet und es erfolgt „eine Überbetonung der Individualisierungsvorgänge in der Einstellung von Personen zu ihrer Arbeit und dem arbeitsbezogenen Lernen“ (Kuper 2000, S. 81). Organisationale Kontexte geraten in der Legitimation zum „Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit“ in welchem „Bildung als Subjektentwicklung“ verstanden wird (vgl. Arnold 1995, S. 14; Pongratz 1986; Meueler 2009). Der Erziehungswissenschaftler Kuper (vgl. Kap. 6.1) stellt hierzu fest: „Die Komplexität von Arbeitsaufgaben und ihre Einlagerung in den Kontext der betrieblichen Realität wird in der Betrachtung zu einem Modellfall, an dem sich vielfältige Lernanlässe [sic!] ergeben“ (Kuper 2000, S. 79). Für Kuper – dies stellt den Kern seiner Kritik dar – bleibt der Zusammenhang mit der je gestalteten Form von Gesellschaft und Wirtschaft außen vor. Die Wirtschaftspädagogin Lisop verdeutlicht den ideellen Charakter als die „Kombination von Bildung und Qualifikation unter der Idee der Subjekthaftigkeit, was heißt der Partizipation an einer solidarischen Gestaltung der Gesellschaft durch Arbeit“ (Lisop 1995, S. 38). Eine spezifisch bildungstheoretische Gegenstandsbestimmung stellt eine Theorievariation dar, welche eher den reinen, *ideellen* Aspekt explizit hervorhebt inkl. – dies stellt gewissermaßen die Kehrseite dar – der implizierten Ausblendung der realen strukturellen Einfassungen von Arbeit in organisationalen Kontexten. Brater formuliert seine bildungstheoretisch begründete Legitimation wie folgt:

[S]ubjektorientierte Weiterbildung betrachtet nämlich die zu vermittelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht unter dem Gesichtspunkt des Beschäftigungsinteresses, sondern prinzipiell unter dem Gesichtspunkt, welche zusätzlichen Qualifikationen der Arbeitende selbst zur (besseren) Bewältigung seiner eigenen beruflichen Situationen und Probleme benötigt. Damit hebt sie den Warencharakter der persönlichen Fähigkeiten tendenziell auf und macht den „Nutzen“ solcher Fähigkeiten für den Arbeitenden nicht davon abhängig, ob andere für sie höher bezahlen. (Brater 1980, S. 99 f.)

Im Rahmen von wissenschaftlicher Auseinandersetzung bleiben derlei Legitimationsweisen nicht von Kritik verschont und so stellt Kuper heraus: „Die damit von Brater postulierte Auflösung der Antinomien ökonomischer Realität für die Persönlichkeitsentwicklung führt in die Aporie hinein, Arbeit und Weiterbildung nur noch als Formen individueller Betätigung zu verstehen; sie sind nur noch abgelöst vom System des Betriebs und anderen sozialen Kontexten denkbar“ (Kuper 2000, S. 81). Derart konzeptualisierte Formen treffen zweifelsfrei für Kontexte zu, in denen ein herrschaftsfreier Diskurs möglich ist (vgl. bspw. Schlutz 1984), nicht jedoch für Kontexte – und dies stellt die Kritik von Kuper dar – wie den Betrieb, in welchem betriebliche Produktivitätsinteressen mit individuellen Entfaltungsinteressen strukturell angelegte konfligierende Momente darstellen.

Ebenfalls auf bildungstheoretische Theorieangebote in der Legitimation rekurrierend, akzentuiert der Erziehungswissenschaftler Geißler in seiner theoretisch-kategorialen Verhältnisbestimmung von *Arbeit*, *Lernen* und *Organisation* zuvörderst auf krisenhafte Konstellationen in Wirtschaft und Gesellschaft, denen er mit der *Leitkategorie* ‚Bildung‘ explizit begegnen möchte. Lernen und Bildung begreift Geißler, der auch als Wegbereiter und Protagonist der Organisationspädagogik (vgl. *organisationstheoretische* Rekonstruktionen Kap. 6.3) gesehen wird, prinzipiell als *genuine Aufgabenspezifik* der Betriebspädagogik (vgl. Geißler 1995 und 1996 sowie 2000). Geißler bedient sich zur Begründung einer von ihm vorgetragenen pädagogischen Antwort auf die „Probleme des deutschen Produktions- und Bildungsmodells“ (Geißler 2000, S. 8; vgl. auch Geißler 1990, S. 24–26) u. a. sozialwissenschaftlicher Befunde und Typologisierungen (vgl. *strukturtheoretische* Rekonstruktionen Kap. 6.2). Der Soziologe Baethge und die Erziehungswissenschaftlerin und Weiterbildungsforscherin Schiersmann, auf die Geißler primär rekurriert, rekonstruieren, dass das Modell, nach dem in Deutschland *Arbeiten* und *Lernen* strukturiert und organisiert wird, im Hinblick auf die in Zukunft erwachsenen Anforderungen an eine Arbeitswelt der Moderne an seine Grenzen stößt und infolgedessen diesen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen nicht gerecht werden könne (vgl. Baethge/Schiersmann 1996, S. 19). Anders als noch Brater, dem es in der **Gegenstandsbestimmung** von *Pädagogik im Betrieb* um die Frage der das *Subjekt* betreffenden Realisierbarkeit von selbstzweckhafter Persönlichkeitsentwicklung in der *Arbeit* geht, geht es Geißler – und auch später Petersen – nun darum, Bildung nicht, wie es eigentlich dem bildungstheoretischen Proprium entspräche, auf Subjekte (vgl. Pongratz 1986; Meueler 2009) bzw. den konkreten Menschen (vgl. Heydorn 1970), sondern auf *Nichtsubjekte*, d. h. auf Organisationen und (Teil-)Kollektive wie Betriebe und Unternehmen auszuweiten bzw. zu übertragen. Hierin liegt eine Umjustierung in der Gegenstandsbestimmung, welche eine besondere Spezifik einer bildungstheoretischen Legitimation von *Pädagogik im Betrieb* darstellt und auf die im späteren Verlauf noch differenzierter – auch im Hinblick auf die sich daraus ableitende Aufgabenspezifik – eingegangen wird. Geißler, dies sei vorab herausgestellt, greift in seinen Begründungen auf einen Befund von Baethge und Schiersmann zurück, welcher eine Transformation von einer traditionell funktions- und berufsbezogenen Betriebs- und Arbeitsorganisation in eine prozessorientierte Organisationsförmigkeit prognostizieren, welche gleichsam zu einer prozessorientierten Weiterbildung im Kontext von Betrieben führen würde (vgl. Baethge/Schiersmann 1996, S. 21 ff.).

Während Bildung noch in den traditionellen theoretischen Grundannahmen als *Individualbildung* ausgelegt wird, begründet Geißler im Nachgang zu seinen Betrachtungen,

daß der Subjektbegriff nicht an das Individualsubjekt gebunden werden darf, sondern daß er erweitert werden muß, so daß auch Gemeinschaften, also Teams, aber auch Organisationen in ihrer

Gesamtheit, als Subjekt wahrgenommen werden müssen und daß deshalb der Bildungsbegriff nicht nur auf Individualsubjekte, sondern auch auf Gemeinschaften angewandt werden sollte. (Geißler 2000, S. 240)

Infolgedessen wird, allen voran im Kontext der an divergenten Deutungen reichen Debatten um das organisationale Lernen (vgl. hierzu auch die *organisationstheoretischen* Rekonstruktionen Kap. 6.3), von der Organisation als bildungsfähiges Subjekt gesprochen bzw. es wird von Geißler die „Organisation als lernendes Subjekt“ (Geißler 1996, S. 253-281) oder von Petersen die „gebildete Unternehmung“ (Petersen 1997) konzeptualisiert. Teils ähnlich wie die *organisationstheoretischen* Theorievariationen (vgl. Kap. 6.3) kommt auch Geißler zu dem Schluss, dass die Bedeutsamkeit von Organisation gegenüber Profession steigt und Organisationen zu Akteuren gesellschaftlicher Entwicklungen avancieren (Stichweh spricht von einer „Organisationsgesellschaft“; vgl. Stichweh 2005, S. 32-44). Jedoch zieht Geißler daraus den Schluss, dass ein eher präskriptiver pädagogischer Zugriff mittels der „traditionellen Leitkategorie der Bildung“ (Geißler 2000, S. 7) auf die Form Organisation es der Pädagogik ermöglicht, (wieder) als Gestalterin des gesellschaftlichen Fortschritts agieren zu können (vgl. Geißler 2000, S. 8 f.). Für die **Gegenstandsbestimmung** von *Pädagogik im Betrieb* sieht Geißler Bildung „als konzeptionelle[n] Mittelpunkt einer zukunftsweisenden Betriebspädagogik“ (Geißler 1999, S. 24) und als „Vorschlag für einen Neuanfang“ (Geißler 1999, S. 15) gibt er aus, dass die „Idee der fortschrittsfähigen Organisation als oberstes Erziehungs- und Bildungskriterium der Betriebspädagogik gelten könne“ (Geißler 1999, S. 27). Bildung lässt sich nach Geißler „als Entfaltung von Vernunft fassen und mit Bezug auf operativen [sic!] Anpassungslernen, strategischen [sic!] Erschließungslernen und normativen [sic!] Identitätslernen konkretisieren“ (Geißler 2000, S. 240). Hierin liegt nach Geißler die besondere **Aufgabenspezifik** einer bildungstheoretisch legitimierten *Pädagogik im Betrieb*. Hierbei wird bei der Gegenstandsbestimmung in diesen spezifischen Theorievariationen nicht von kollektiven Transformationsprozessen, sondern von *kollektiven Bildungsprozessen* (vgl. Petersen 1997, S. 215) in organisatorischen und überwiegend erwerbswirtschaftlich orientierten Einheiten gesprochen. Zumal nach Geißler „jede dieser drei Lerntypen nicht nur auf der Ebene des Individuums, sondern auch auf derjenigen der Gruppe, der Organisation und der Gesellschaft zu entfalten ist“ (Geißler 2000, S. 240).

Die Skizze des Erziehungswissenschaftlers und Betriebspädagogen Petersen schließt an die Vorarbeiten von Geißler an und folgt dem gleichen Duktus. Er versucht, in der Anlage theoretisch-kategorial zu ergründen, inwiefern die derart gefassten kollektiven Bildungsprozesse, welche als *loop-reflecting-learning* gekennzeichnet werden, als **politische Bildung** – die abwägt zwischen *Sittlichkeit* und *Nützlichkeit* – des Kollektivsubjekts Wirtschaftsorganisation (vgl. Petersen 1997, S. 16) gefasst werden können, und „ob (zumindest) implizite Anzeichen von Bildung erkennbar sind, welche die Grundlage für eine umfassende Transformationsfähigkeit von Mensch und Kollektivsubjekten in Zeiten dynamischer Wandlungsprozesse und damit ständig gestiegener Komplexität“ (Petersen 1997, S. 15) ermöglichen. Damit argumentiert Petersen in seiner Konzeption nicht so umgreifend wie Geißler, da er nicht von expliziten, sondern lediglich von impliziten Bildungsprozessen spricht und justiert damit eine besondere Gegenstandsbestimmung von *Pädagogik im Betrieb*.

Der Zuschnitt von Geißler stellt eine herausstechend anders gelagerte Überwindung des bspw. von dem Soziologen Baethge in die Diskussion gebrachten Bildungs-Schismas (vgl. Baethge 2006) dar, in dem persönlichkeitsbildende, subjektbezogene Bildung einerseits auf *Nicht-Subjekte* (Organisationen) und andererseits auf einen *spezifischen Kontext* (Ökonomie

als institutionelle Umwelt der Organisation) übertragen wird, welcher institutionell keinen pädagogischen Bereich darstellt. Nachvollziehbar wird von Geißler versucht, auch in Form eines Alleinstellungsmerkmals zu *lehr-/lerntheoretischen* Legitimationen (vgl. Kap. 7.3), welche zur Bewältigung der Herausforderungen zunächst eher Schlüsselqualifizierung und später Kompetenzbildung als zu gestaltende und zu ermöglichende individualpädagogische Lernprozesse (vgl. bspw. Arnold 1995 und 1997) ins Feld führen, den Diskurs zu erweitern, indem an die Stelle von inklusiven formalen und informellen Lernprozessen nun exklusive Bildungsprozesse platziert werden (vgl. Bauer 1996), welche Dimensionen wie Selbstständigkeit und Mündigkeit (vgl. Petersen 1997, S. 14 und Petersen 2011) enthalten, die quasi etwaigen Lernprozessen bisweilen verschlossen bleiben mögen.

Und Kuper kommentiert den Aspekt der von Geißler spezifischen Gegenstandsbestimmung von Bildung *in Verbindung* mit Organisation wie folgt: „Die Aspiration der Bildung erfährt eine Übertragung auf die Organisation selbst, so daß die Stelle einer Theorie der Organisationsbildung als vakant beklagt und zu füllen versucht wird“ (Kuper 1997, S. 142). Die Kongruenz der in Anschlag gebrachten bildungstheoretischen Grundannahmen mit dem Gegenstandsbereich im *Allgemeinen (1)*, denen trotz historischem Gestaltwandel als Proprium im Begriffsfeld Spontaneität, Reflexivität, Differenz, Kritik und Autonomie (vgl. Pongratz 1986, S. 5) zugerechnet werden können (vgl. die Ausführungen zu Grundannahmen und Wirkungen in der Pädagogik), fordert an sich schon zur grundsätzlichen *pädagogischen* Nachfrage auf – allen voran hinsichtlich der Beziehung des Subjektbegriffs zum Gemeinschaftsbegriff und der folgenden Gleichsetzung von Gemeinschaft mit Organisation (vgl. bspw. kritisch schon Litt 1967, S. 81-86).⁶² Im *Speziellen (2)* erweist sich zudem die Fruchtbarmachung von neuhumanistischen Bildungskonzeptionen als prüfungswürdig – bspw. hat Hartmann in einem Sammelband von Geißler die neuhumanistischen Bildungsideale Humboldts als frühe Referenzbezüge für die Begründung von Organisationslernen in Stellung gebracht. Und auch die Fähigkeit zur ‚organisationsbezogener Bildsamkeit‘ – i. S. von Gegebenheiten und Voraussetzungen, um „Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit“ (Hehlmann 1967, S. 58 f.; Langewand 1995, S. 347 f.), wie sie seit Herbart verstanden und begriffen wird – bildet gleichsam ein *pädagogisch* überprüfungswürdiges Desiderat.

Zu 1.: Es könnte sich nun der Gedanke anbieten, dass gerade mit dem Rückbezug und der Rückbesinnung auf neuhumanistische Bildungsideale versucht wird, dem Einzelnen in einer durchorganisierten Arbeitswelt im Kontext einer Organisationsgesellschaft einen Freiraum zu bahnen, wie dies bspw. bei dem Erziehungswissenschaftler und Erwachsenenbildner Meueler formuliert wird:

Es geht um die schöpferische Kraft des einzelnen, der seine Subjekthaftigkeit kämpferisch aus der Position totaler Vergesellschaftung heraus entwickelt, sich gegen seine vollständige Verplanung als produzierendes und konsumierendes, ansonsten willfähiges Wirtschaftssubjekt verteidigt und sich gegen die totale kommerzielle Überformung und Durchdringung seiner Lebenswelt wehrt. (Meueler 1993, S. 86)

62 Auch im Lichte der organisationstheoretisch inspirierten Erziehungswissenschaft bzw. insbesondere der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung (vgl. *organisationstheoretische* Rekonstruktionen bzw. Kap. 6.3) erweist sich die Gleichsetzung von Organisation mit menschlicher Gemeinschaft als nicht anschlussfähig, da diese „der funktionellen Spezialisierung von Organisation und ihrer Strukturdivergenz zu Gemeinschaft nicht mehr gerecht wird“ (Kuper 2000, S. 95; vgl. zur Werksgemeinschaftsidee auch Baethge 1970, S. 54 sowie die *erziehungstheoretischen* Legitimationen; Kap. 7.1).

Auch der Erziehungswissenschaftler Kade hebt bei derlei Bildung „ein notwendiges Moment nicht entfremdeter individueller Subjektivität, der Kraft und Fähigkeit, gesellschaftlich abgesteckte Lebens- und Arbeitsmöglichkeiten sich anzueignen und neue für sich und die anderen zu entdecken und zu gestalten“ (Kade 1983, S. 867) heraus. Zweifelsfrei hat der Neuhumanismus, dies wurde anhand der rekonstruierten Grundannahmen deutlich, entgegen der Aufklärungspädagogik die Unterwerfung unter nichtpädagogische Zwecke angemahnt. Doch das alleinige Rekurrieren auf derlei Theorie (und die Adaption von zweckrational strukturierten Kontexten) führt noch nicht zu einer fremdzweckfreien bzw. selbstzweckbezogenen Grundierung (dieses Kontextes). Skepsis widerfährt der spezifischen Gegenstandsbestimmung aus den eigenen Reihen der Pädagogik bzw. der Erwachsenenbildung selbst, was bspw. Meueler herausstellt: Wenn Bildung im Kontext von nicht-pädagogischen Institutionen unter „Verwertungs-Interesse“ (Meueler 2009, S. 154) instrumentalisiert und etwaige Subjektqualitäten unter Organisationszielen verzwecklicht betrachtet werden, darf betrieblicher Weiterbildung der „Ehrentitel Bildung“ (Meueler 1993, S. 164) nicht zuerkannt werden. Geht es um eine Realisierung, so führt dies zu einer Nivellierung der von Heydorn (vgl. Heydorn 1970) angesprochenen Antinomien von Bildung und Herrschaft; diesen kritischen Einwand müssen sich die bildungstheoretischen Legitimationen bzw. deren Repräsentanten bisweilen gefallen lassen. Geht es jedoch um die Auslotung der Bedingungen der Möglichkeit, stellen die bildungstheoretisch inspirierten Legitimationen und Begründung eine *ideelle Perspektive* und mitunter eine gar *notwendige Fiktion* als Utopie dar, welche „unter der Perspektive der unaufhebbaren Dialektik des Unterworfen und doch frei zu sein“ (Meueler 1993, S. 86) im Sinne eines „Sowohl-als-auch“ (Petersen 1997, S. 107) nach dem Erziehungswissenschaftler und Betriebspädagogen Petersen zu interpretieren ist. Den empirischen Nachweis bleibt eine derartige ideelle Perspektive sodann schuldig; dieser wäre empirisch nicht verifizierbar und müsste es auch nicht sein. Empirisch ließe sich noch untersuchen, und dies räumt auch der Erziehungswissenschaftler Kuper ein, *inwiefern* die formulierten Postulate *realen* Eingang in die Praxis organisationsinterner Kommunikation finden (vgl. Kuper 2000, S. 98). Ein Problem erwächst jedoch mithin dann, wenn der derart konzeptionierte Ansatz praktisch werden soll, wenn nicht das der Wissenschaft inhärente Prozedieren von (handlungsbefreiten) Begründungsformen als Reflexionstheorien, sondern das praktische Gestaltungsstreben sich Ausdruck verschafft, wenn Wissenschaft sich gewissermaßen mit Dewe und Otto gesprochen keiner Askese bedient (vgl. Dewe/Otto 2011). Ein derart gelagerter Gestaltungswille kommt bei Geißler jedoch auch zum Ausdruck, indem er die Organisationspädagogik nicht nur als Begründung bzw. pädagogische „Legitimierung“ (Geißler 2000, S. VI), sondern auch als „Optimierung“ (ebd.) von organisational veranlassten Lernprozessen begreift. Derartige gestaltende bzw. optimierende Formen würden im institutionellen Kontext platziert sein, um (gemutmaßte) Wirkung entfalten zu können; ferner würden sie transitiv werden, obwohl sie reflexiv gedacht sind. Auch das Legitimieren als Instrument im institutionellen Kontext des Herrschaftsraums Organisation durch das selektive rekurrieren auf Autoren, wie bspw. Heydorn, wirft Fragen auf. Obwohl Heydorn, den theoretischen Grundannahmen folgend, seinen Entwurf am *konkreten Menschen* eben subjektbezogen ausgerichtet hat, begründet Geißler die Selbstlegitimation seiner bildungstheoretischen Organisationspädagogik mit dem Zitat:

Erst mit der entwickelten Instrumentalisierung der Bildung, ihrem konsequenten Einbezug in das System der gesellschaftlichen Macht, ihrer institutionellen Reife, vermag sie auch ihren emanzipatorischen Auftrag wahrhaft zu erkennen und die in ihm enthaltene Konsequenz ziehen, erst nachdem

sie [...] zum notwendigen Bestandteil aller Herrschaft geworden ist, vermag sie sich in Wahrheit gegen die Herrschaft richten. (Heydorn 1979, S. 9 in Geißler 2000, S. 151 f.)

Demgegenüber bestehen kontrafaktische Entwürfe in der *gegenwärtigen* allgemeinen Pädagogik, die unabhängig von ihrer Anwendung – bspw. in Bezug auf den Gegenstandsbereich *Pädagogik im Betrieb* – und einer sozialintegrativen Zwecksetzung konzipiert sind. Allen voran hebt der Erziehungswissenschaftler Tenorth den *Subjektbezug* hervor:

In historischer Wendung markiert der klassische Begriff der Bildung den Übergang der vormodernen Welt zur Moderne; theoretisch diskutiert er die Mechanismen der Konstitution von Individualität; normativ schließlich hält der Bildungsbegriff die Frage fest, ob der Prozess der sozialen Reproduktion auch den Anspruch verwirklicht, dem er in der Moderne entsprechen soll, der Bildung eines handlungsfähigen Subjekts. (Tenorth 2010, S. 24)

Für Träger bspw. ist Bildung ebenfalls rein subjektbezogen bzw. *singular*, d. h., lediglich individuell bestimmbar und so wie die Moderne durch Differentialität gekennzeichnet. Bildung entfaltet sich nach Träger (vgl. Träger 2006, S. 463) im Verhältnis des einzelnen Individuums zu sich selbst im Austausch mit anderen. Mit der Figur der „bildenden Geselligkeit“ – in Anlehnung an den humboldtschen Bildungsbegriff – leitet der Erziehungswissenschaftler und Erwachsenenbildner Träger als Erfordernis für die Infrastruktur der Erwachsenen-/Weiterbildung und so gesehen als Aufgabenspezifik ab, dass „die nicht-limitierte Teilhabe jedes Bürgers an der sozialen Distribution von Wissen und Kultur“ (Träger 2006, S. 490) als Aneignungsmodus arrangiert werden müsse. In der allgemeinen Erwachsenenbildung entwirft der Erziehungswissenschaftler und Mitgründer der DGfE Sektion 9 Erwachsenenbildung Schlutz in „Sprache, Bildung und Verständigung“ (vgl. Schlutz 1984) eine Skizze, die, ausgehend von Habermas' Konzeptualisierung des *herrschaftsfreien Diskurses* in „Theorie des kommunikativen Handelns“, gleichsam in der diskursiven Verständigung die Potentialität sieht, den Bildungsbegriff von Humboldt für die Gegenwart aktuell zu begründen und in Lernsituationen Erwachsener einzubringen, um sich selbst als *Subjekt* (weiter) zu bilden (vgl. auch Ludwig 1999, S. 328-336; Höffer-Mehlmer 2003). Schlutz weist darauf hin, dass die Konstitution des institutionellen Feldes als ein *herrschaftsfreier* Kontext gekennzeichnet sein muss, was für den spezifischen Kontext Betrieb jedoch nichtzutreffend ist und damit an institutionelle Grenzen stößt. Auch der Erziehungswissenschaftler Benner hebt einen nichthierarchischen Ordnungszusammenhang als regulatives Prinzip gesellschaftlicher Praktiken für eine Theorie der Bildung hervor – mit dem Impetus der Höherentwicklung der Menschheit (vgl. Benner 1995, S. 299). Dazu stellt der Erziehungswissenschaftler Röhrig fest: „Sobald die Bildungsarbeit zu einem Mittel für andere Zwecke, seien sie politischer oder ökonomischer Art, benutzt wird, trennen sich die Wege (vgl. Röhrig 1988)“ (Röhrig 2009, S. 193). Die spezifischen *bildungstheoretisch* argumentierenden Ansätze von Brater, Geißler und auch Petersen lassen hierbei Fragen offen, da sie den Ort der ‚Herstellung‘ im institutionellen Kontext von Organisationen als Wirtschaftseinheiten akzentuieren. Auch der Hinweis, dass derartige Räume der Co-Institution *in* der Organisation und *von* der Organisation als Arrangements geschaffen und eingerichtet werden müssen, dass sich Organisationen „willens und in der Lage sowie fähig“ zur Sittlichkeit zeigen, bleibt zunächst einmal ein Postulat (vgl. Petersen 1997, S. 320). Das humanistische und bildungstheoretisch reine „Bildungsziel der Persönlichkeit“ (Röhrig 2009, S. 194) sieht Röhrig noch bei Ballauf verwirklicht („Als Grundformel der Bildung“ gilt für Ballauf, dass der „Gebildete ein Werk seiner selbst“ darstellt vgl. Ballauf 1979, S. 13), der ebenfalls allgemein den Sinn von Erwachsenenbildung

nach dem zweiten Weltkrieg als dem traditionsgebundenen Begriff der Bildung verpflichtet zu ergründen versuchte. Ähnlich lässt sich auch der vielfach als Klassiker von Meueler aus dem Jahre 1993 bezeichnete Titel *Die Türen des Käfigs* (Neuaufgabe 2009) interpretieren, der die unterstützende Wirkung von Bildung zum widerständigen Subjekt, welches sich im Spannungsverhältnis von Selbstbestimmung und Unfreiheit des „alles bestimmende[n] Gefühl[s], nur noch Objekt unbeeinflussbarer fremder Mächte zu sein“ (Meueler 2009, S. 138), durch *Reflexion* entledigt. Hierin sieht Meueler Bildung emanzipatorisch als *subjektorientierte Erwachsenenbildung*, in der sich Selbst- und Welterschließung des reflexiv-handelnden Subjekts verwirklicht. Auch der Erziehungswissenschaftler Blankertz formuliert das bildende Prinzip als Kriterium, durch das

sich die historisch angewiesenen Inhalte pädagogisch zu rechtfertigen hätten. Bildungstheorie müsste dann den politisch-gesellschaftlichen Anspruch aufnehmen, ihn im gleichen Zug aber auch brechen, indem sie ihn zurückbezieht auf die Bedingungen der ökonomisch begründeten Herrschaft von Menschen über Menschen und gerade dieses zu Bewußtsein bringt. (Blankertz 1984, S. 68)

Zu 2.: Die bisweilen vorschnelle Überführung neuhumanistischer Bildungsideale – allen voran *Humboldt* – birgt nach dem Erziehungswissenschaftler Langewand weitere Gefahren. Langewand, der auf Mittelstraß rekurriert, verweist in seinen historisch-systematischen Überlegungen darauf, dass Humboldts Bildungskonzeption in ihrem lehrplantheoretischen Kern platonisch ist (vgl. Langewand 2014, S. 544; Mittelstraß 1997, S. 230), d. h., u. a. Herrschaft durch eine Elite Gestalt erfährt, die gezielte und rationale Auswahl erfahren hat. „Am Anfang unserer bildungstheoretischen Reflexion vor 100 Jahren steht Sprangers Humboldt. Am historischen Entwicklungsort um 1800 indes steht eine leicht sentimentalische, vor allem aber Platonische Bildungs- und Lehrplantheorie“ (Langewand 2014, S. 546). Ebenso machte auch Hehlmann etwas früher bereits den geschichtlichen Bezug deutlich: „Der Neuhumanismus betrachtet die Bildung als gebunden an die griech.-röm. Kulturwerte und zugleich als überzeitlich gültige, allgemeine Form hoher Menschlichkeit“ (Hehlmann 1967, S. 59) und er fügt hinzu: „Nach ihrer tatsächlichen Verbreitung war diese Bildung i.e.S. das Vorrecht einer kleinen Gesellschaftsschicht seit dem Ende des 18. bis in das 19. Jh. hinein“ (Hehlmann 1967, S. 59). Auch wenn Humboldts bildungstheoretische Begründung an die von Rousseau angelehnt ist, die wiederum im Nucleus in ihrer Erziehungskonzeption eine *Fiktion* sowie letztendlich eine *Utopie* darstellt und eine Alternative zur christlich bedingten und öffentlichen Erziehung der bürgerlichen Gesellschaft vorgelegt hat, macht Langewand deutlich, dass „Humboldt indes [...] seine Lehrplantheorie als konstitutives Element gerade dieser bürgerlichen Gesellschaft an[legt; M. S.]“ (Langewand 2014, S. 544). Wie eingangs im Rahmen der theoretischen Grundannahmen ausgeführt, bleibt das von Humboldt formulierte Grundrecht „für alle“, das mittels der Einführung des Abiturs in Form eines Berechtigungswesen Vorkehrungen zur Ausschaltung von Privilegien bestimmter Gesellschaftsschichten und Gruppen vorsah, vor der Realität zurück. Vielmehr verschaffen sich dem entgegen der Faktizität des Erstarkens des Bildungsbürgertums und die Sicherung dessen ihren Ausdruck, was sich bis heute durch die Verbindung von monetären Mitteln und Bildungschancen im Allgemeinen vielfältig zeigt. Dies wiederum würde so gesehen gemäß Geißler nur eine Anschlussfähigkeit an spezifische *elitäre* Gruppen i. S. eines Berufsstandes als Teilkollektive und nicht an Organisationen an sich erlauben. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die Einführung der Kategorie „Managementbildung“ (vgl. Lehnhoff 1997; Lehnhoff/Petersen 2001, S. 213-215) als weitere bildungstheoretisch inspirierte **Gegenstandsbestimmung** von

Pädagogik im Betrieb, welche die reflexive Auseinandersetzung der *spezifischen* Gruppe der Manager als Führungskräfte in einer Organisation mit sich und ihren Aufgaben thematisiert, die ihnen aus ihrer Funktionsrolle zukommen.

Unabhängig davon enthalten die bildungstheoretischen Implikationen substantielle Potentiale, um Fragen zur *Pädagogik im Betrieb* und auch für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung allgemein zu problematisieren. Dergestalt werden Aspekte, die in Korrespondenz mit *Fremdbestimmung* vs. *Selbstbestimmung* stehen, entlang der Begriffe Qualifizierung und Bildung bis heute kontrovers zwischen *Skepsis* (vgl. Kade 1983; Meueler 2009) und *Affirmation* (vgl. Arnold 1995 sowie die *lehr-/lerntheoretischen* Legitimationen Kap. 7.3) diskutiert. Die Erziehungswissenschaftler und Erwachsenenbildner Kade und Meueler deuten die von Humboldt artikulierte *allgemeine* und *spezielle* (arbeits- und berufsbezogene) Bildung als unterschiedliche Formen gesellschaftlicher und individueller Aneignung von Wirklichkeit (vgl. Kade 1983) und halten diese beiden prinzipiell als divergente (historisch überlieferte) Pole aufrecht, um fruchtbare Differenzkategorien zur Schärfung (vgl. Meueler 2009) der in Rede stehenden Gegenstände dort als Regulative vorzuhalten, wo andere (oben dargestellte) Versuche eher Nivellierung, Konvergenz oder gar Versöhnung konzeptualisieren. Als zentrales Differenzierungskriterium der Qualifikation zur Bildung wird konstatiert, dass Qualifikationen auf Anwendung bezogen sind, während Bildung mitunter eine Anwendung als potentielle Möglichkeit zwar in sich birgt, sich jedoch primär über ihr emanzipatorisches Potential charakterisiert (vgl. Kade 1983, S. 865). Der bildungstheoretisch argumentierende Geißler ist sich der verkürzten terminologischen Zugriffsform hierbei bewusst: Er unterstreicht an einleitender Stelle seiner Abhandlung zur Organisationspädagogik Bildung als Leitkategorie: „Ohne auf ihre äußerst facettenreiche und in vieler Hinsicht auch problematische Geschichte einzugehen, soll [...] versucht werden, den grundsätzlichen Anspruch jener Leitkategorie aufzunehmen, nämlich dem Lernen des Menschen einen begründeten normativen Bezugspunkt zu geben“ (Geißler 2000, S. 7). Das Alleinstellungsmerkmal der *deutschen* Bildungstheorie besteht darin, und hier kann sie reüssieren, dass aus internationalem Vergleich keine vergleichbaren Kategorien verfügbar gemacht werden können.

Die bildungstheoretisch begründeten Konzeptualisierungen und Legitimationen als Gegenstandsbestimmungen von *Pädagogik im Betrieb* von Brater, Geißler und Petersen sehen sich der Kritik ausgesetzt, dass sie Bildung von ihrer Historizität und Dignität entkoppeln würden. Aus einer Beobachterperspektive (vgl. Kap. 6) formiert sich durch die Missachtung der Konstitutionsbedingungen des Feldes die Kritik dahingehend, dass nach Kuper die strukturelle Koppelung der Arbeit und der Weiterbildung an den Betrieb in den Ansätzen ausgeblendet würde. Kuper formuliert hierzu:

Diese Betrachtung eskamotiert die in bezug [sic!] auf die Partizipation am wirtschaftlichen Subsystem definierten Zwecksetzungen von Unternehmen und die Regulation ihrer Kommunikation durch das Medium Geld. An ihre Stelle tritt [...] eine Orientierung an der Formung des Mediums Mensch [und es werden; M. S.] somit strukturelle Voraussetzungen, die für die Form der betrieblichen Weiterbildung bestimmend sind, [negiert; M. S.]. (Kuper 2000, S. 98)

Das Selbstzweckhafte der Wirtschaftsorganisation ist die ökonomische Rationalität und diese würde sich nach diesem Befinden konträr zur subjektiven Selbstzweckhaftigkeit verhalten. Auch die Erziehungswissenschaftlerin Robak (vgl. Kap. 6.3) befindet: „[F]ür PE [ist; M. S.] kein Eigensinn von Bildung vorgesehen, sondern betriebliche Bildung ist ein strukturelles Versatzstück, neben der Laufbahnentwicklung, Karriereplanung, Versetzung und Beförde-

rung, Organisationskulturgestaltung und der Schaffung von persönlichkeitsförderlichen Arbeitsstrukturen und -prozessen (vgl. Ulrich 1999)“ (Robak 2004, S. 59) zur subsidiären Unterstützung von Organisationen.

Kritik und Würdigung

Bildungstheoretische Begründungsweisen stellen auf Subjektentwicklung im Medium der geistigen Welt im Allgemeinen und – was den hier analysierten Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* betrifft – im Medium der Objektivationen von Arbeit und Betrieb im Besonderen ab. Bildung wird hier eher zu einem praktischen Begriff (vgl. auch Menze 1995, S. 355), der zwar auch an normativen Kategorien angelehnt bleibt, jedoch mehr auf konkrete Herausforderungen und als handlungsleitende Funktion zur Bewältigung der Lebenslagen von *Individuen* und *Organisationen* hin akzentuiert wird. Die Versuche, mittels bildungstheoretischer Grundannahmen und Referenzen *Pädagogik im Betrieb* und konkret die betriebliche Weiterbildung näher zu betrachten, tragen eine spezifische Gegenstandsbestimmung in sich, die weniger auf gesellschaftliche Wirklichkeitsaspekte und soziale Tatbestände abstellt (wie bspw. *strukturtheoretische* Rekonstruktionen Kap. 6.2), dafür aber mehr ideelle Momente und einen normativ begründeten Bezugspunkt in den Blick nimmt. Die Abarbeitung an Ideen und Implikationen, welche dem Bildungsbegriff zugerechnet werden, kann als fortwährendes Engagement und zugleich unvollendete Aufgabe der Erziehungswissenschaft und Pädagogik generell gelten. Diese Aspekte auf den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* zu übertragen, ist demnach nichts Kritisierbares. Eine wesentliche **Kritik** erfahren die bildungstheoretischen Legitimationen sachlogisch dahingehend, dass ihrem zentralen Begriff der Bildung aufgrund seines inflationären Gebrauchs und seiner ubiquitären Verwendung im Alltag, aber auch in Praxis und Politik, der Charakter eines *Containerbegriffs* zukommt. Deutlich wird dies bspw. in der Präambel der Empfehlungen des Arbeitsstabs Forum Bildung: „Bildung bietet persönliche Orientierung in einer immer komplexer werdenden Welt, Bildung ermöglicht Teilhabe und die Gestaltung des persönlichen und gesellschaftlichen Lebens und Bildung ist der Schlüssel zum Arbeitsmarkt und Grundlage für wirtschaftliche Entwicklung“ (BLK: Forum Bildung 2001, S. 3). Dieser *alltagsweltliche* Umstand trägt mithin dazu bei, dass die vielschichtig rekonstruierten *wissenschaftlichen* Auslegungen und Interpretationen des Bildungsbegriffs durch Vertreter des Fachdiskurses auch selbst dazu beitragen, dass es dem Terminus an Trennschärfe in Bezug auf die theoretischen Implikationen sowie der zugerechneten Sachverhalte mangelt. Unabhängig davon erweist sich die Rechtfertigung von allgemeinverbindlichen Bildungsinhalten und erstrebenswerten Bildungsgütern im Sinne eines Bildungskanons, auf welchen Bildungskonzepte oftmals reduziert werden, als ebenso problematisch. Dies ist darin begründet, dass das rasante Anwachsen von Wissen gegenwärtig weder eine Angemessenheit noch eine konsensuelle wissenschaftliche und mitunter bildungspolitische Begründbarkeit eröffnet. Eine Kritik, welche dem Bildungsbegriff inhärent ist, und diesem prinzipiell entgegenschlägt, ist die Faktizität des spezifisch *deutschen* bildungsphilosophisch geführten Diskurses über ihn und etwaigen daraus folgenden Bildungsfragen. Aus den theoretischen Grundannahmen wurde deutlich, dass er als zentraler Terminus zugleich ein Traditionsbegriff ist, dessen *historischen* und *normativen* Implikationen als Bezugspunkten Dignität zukommt, die jedoch die in deskriptiver Weise mangelnde Anschlussfähigkeit an internationale Debatten weder zulassen noch ermöglichen. Gleichsam kann er gerade hier als Differenz und Regulativ reüssieren, was hingegen Angebote aus dem internationalen Vergleich substantiell nicht vermögen.

Grundsätzlich gilt, dass ein Rückgriff auf den vielfach favorisierten klassischen Bildungsbegriff im Kontext von *Pädagogik im Betrieb* und auch konkret in Bezug auf die betriebliche Weiterbildung und deren Legitimation durch ein sich Berufen auf eben diesen Bildungsbegriff von einigen Fachvertretern als fraglich und nicht unbedingt weiterführend angesehen wird (vgl. exemplarisch Kuper 2000; Meueler 2009). Nichtsdestominder darf der Bildungsbegriff nicht als abgeschrieben und überholt angesehen werden, zumal er auch von verschiedenen Autoren im Kontext der Weiterbildungsdiskussion und -forschung als Bezugspunkt in Rechnung gestellt wird und Würdigung erfährt (vgl. Röhrig 2009).⁶³ Bemerkenswert sind zudem Betrachtungen, welche die anstehenden Fragen mit anders gelagerten theoretischen Angebote – mittels der Termini *Lernen*, *Qualifikation* und *Kompetenz* (vgl. die *lehr-/lerntheoretischen* Legitimationen Kap. 7.3) – einer Begründung und Legitimation zuführen und den Diskurs seit Mitte der 1970er Jahre mit weiteren Aspekten anreichern.

Die bildungstheoretischen Legitimationen – dies sollte deutlich geworden sein – reüssieren in Zusammenhang mit der theoretischen Aufarbeitung von Bedingungen der Möglichkeit als *ideelle Perspektive* und der Skizzierung einer kontrafaktisch, gleichsam *notwendigen Fiktion* als *Utopie*. Hierin liegt einerseits ihre spezifische **Gegenstandsbestimmung** für *Pädagogik im Betrieb* und andererseits ihr Potential und hierin lassen sich die Gründe für eine Revitalisierung des Bildungsbegriffs und die mit ihm verbundenen Komposita auch erkennen. An anderer Stelle proklamiert der Erziehungswissenschaftler und Erwachsenenbildner Siebert im Austausch mit Arnold (vgl. auch die *lehr-/lerntheoretischen* Legitimationen Kap. 7.3) die „Unverzichtbarkeit der Bildung“ (Siebert 2006, S. 155), und dass das Nachdenken über Bildung als ein Sich-Einlassen auf Mögliches und Wünschenswertes für die Zukunft zu sehen ist (vgl. Siebert 2006, S. 158). Utopien haben ihre legitime Berechtigung – insbesondere für die Pädagogik, da sie fiktionale Gegenentwürfe denkbar werden lassen. Ein Beispiel hierfür ist Rousseaus Émile: Diese *ideelle Perspektive* liefert gedankliche Anstöße, bisweilen mit losgelöstem, isoliertem Modell- bzw. Laborcharakter, die sich nicht für die Überführung in (handlungs-)praktische Realkontexte eignen mögen, wie sie die betriebliche Weiterbildung konkret bzw. *Pädagogik im Betrieb* als Untersuchungsgegenstand darstellen. Aber das wäre und darf auch nicht der Anspruch einer ideellen Perspektive sein, was der Erziehungswissenschaftler Blankertz derart formuliert:

Wenn – humanistisch gesprochen – Bildung die Befreiung des Menschen zu sich selber, zu Urteil und Kritik ist, dann muß dieses Prinzip unter einem anhaltenden Druck zur Anpassung an vorgegebene Situationen verkümmern. Diesem Satz unter den Bedingungen einer wissenschaftlich-technischen Zivilisation zuzustimmen heißt, den Anschluß an die Bildungstradition politisch vermitteln zu müssen. Denn das kritische Moment im ursprünglichen humanistischen Ansatz, das überhaupt erst erlaubt, zwischen „Bildung“ und „Ausbildung“ begrifflich zu unterscheiden, verlangt nach ideologiekritischer Aufklärung seinen Preis. Dieser Preis lautet: Der Kern des Bildungsverständnisses kann heute nur noch unter der Bedingung vertreten werden, daß er durch alle beschämenden Kapitulationen der Pädagogik hindurch als ein uneingelöstes Versprechen sichtbar gemacht wird. (Blankertz 1984, S. 68)

63 Die Bildungstheorie hat für die Entwicklung der Weiterbildung jedoch nur in begrenzter Form eine Begründungshilfe dargestellt. Der Erziehungswissenschaftler und Erwachsenenbildner Schlutz kommt zu dem Fazit: „Bildungstheorie hat jedoch nur zeitweilig eine führende Rolle für Entwicklung und Reflexion der Weiterbildung gespielt. Am deutlichsten noch in der sog. Neuen Richtung der Volksbildung nach 1900“ (Schlutz 2001, S. 49).

Und auch der Erziehungswissenschaftler und Begründer einer kritischen Erwachsenenbildung, Pongratz, kommentiert: „Es kann letztlich nur als reflexive Rückwendung der Bildungstheorie auf die gesellschaftlich-geschichtlichen Ursachen ihres eigenen Verfalls gelingen“ (Pongratz 1986, S. 6). Versöhnlich muten geradezu die Worte von Röhrig in diesem Zusammenhang an: „Vielleicht war die völlige Aufgabe des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung verhängnisvoll, und vielleicht ist es uns zur Aufgabe geworden, ihn wieder zu suchen und zu diskutieren“ (Röhrig 2009, S. 195). Und an anderer Stelle postuliert Hentig: „Die Rückkehr zur Bildung ist pädagogisch geboten – ein Fortschritt“ (Hentig 2004, S. 53).

Prinzipiell besteht die Gefahr – dies wurde durch die Aufarbeitung der bildungstheoretisch argumentierenden Arbeiten von Brater, Geißler und Petersen als die immanenten Vertreter dieser Theorievariation deutlich –, dass die sich mit dem Konzept der Bildung verbindenden Ideen (Aneignung, Auseinandersetzung und selbstständige Fortentwicklung ihrer Kultur als Subjekt; vgl. Tenorth 2010, S. 25), welche die Herausbildung einer kongruenten und allseitig entwickelten Persönlichkeit anstreben und demnach die individuelle Entwicklung und Emanzipation fokussieren, auf einen organisationalen, institutionellen Kontext abstrahieren und eine Verengung auf eine instrumentalistische Ausrichtung erfahren können. Bildungstheoretische Grundannahmen, welche die individuumsbezogene Selbst-Bildung als Form von Selbstentfaltung zum Gegenstand pädagogischer Zielvorgaben akzentuieren, stehen in Diskrepanz zu organisationsbezogenen Verwertungskontexten. Die Kritik fällt dementsprechend aus: „Die Vorstellung, dem ganzen Leben sei eine pädagogische Seite abzugewinnen, bleibt eine pädagogische Vorstellung“ (Luhmann/Schorr 1988, S. 58). Und der Erziehungswissenschaftler Tenorth stellt allgemein konstatierend fest: Der Bildungsbegriff „wurde vielmehr politisch funktionalisiert, von Pädagogen und Bildungsbürgern zur Legitimation eigener Ansprüche ausgebeutet und mithin ideologiefähig“ (Tenorth 2010, S. 24) gebraucht. Für die bildungstheoretischen Legitimationen lag und liegt es nahe, dass – und hier werden die *bildungspolitischen* Setzungen im Zuge der Etablierung der Weiterbildung als vierte Säule im Gesamtbildungssystem (vgl. Kap. 4) gewollt oder ungewollt protegiert – die berufliche bzw. arbeitsmarktbezogene Weiterbildung zu einem gleichberechtigten Moment von Bildung gehört. Dass es sich jedoch – nach den empirischen Befunden zu urteilen – nicht so verhält (vgl. bzw. Baethge/Baethge-Kinsky 2004; *strukturtheoretische* Rekonstruktionen Kap. 6.2), wird so auch im Stile *deklamatorischer* Darbietungen von Politik, Praxis und bisweilen Wissenschaft nach Schlutz offenkundig:

Bildung bedeutet in den klassischen Bildungstheorien den Prozess und das Ziel der Kräfte-Bildung, Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung jedes Menschen in Auseinandersetzung mit der Welt. Bildung ist ein Gegenkonzept zu Erziehung und Ungleichheit. In der Alltagssprache wird der Begriff Bildung sehr umfassend benutzt für alle Erscheinungen, die mit individuellen Lernprozessen oder dem entsprechenden Institutionenbereich zu tun haben. Zumal als „Platzhalter“ oder „Leerformel“ in Komposita ist die Verwendung des Begriffs unstrittig. Die für Theorie und Praxis strittige Frage ist dagegen: Kann der Begriff Bildung Leitkategorie sein, können mit seiner Hilfe Ziele und Prozesse des Lernens gehaltvoll beschrieben und begründet werden. (Schlutz 2001, S. 48 f.)

7.3 Lehr-/Lerntheoretische Legitimationen

Grundannahmen und Wirkungen in der Pädagogik

Nach den spezifischen Begründungs- und Legitimationsformen zur Gegenstandsbestimmung von *Pädagogik im Betrieb*, die auf die traditionsgebundenen Zentralkategorien der ‚Erziehung‘ (vgl. *erziehungstheoretische* Legitimationen Kap. 7.1) und ‚Bildung‘ (vgl. *bildungstheoretische* Legitimationen Kap. 7.2) in ihren theoretischen Zugriffsweisen rekurrieren, stehen im Folgenden **Lehr-/Lernverhältnisse** und **-prozesse**, also **didaktische Konstellationen**, den institutionellen Kontext Betrieb thematisierend im Zentrum. Während die *erziehungstheoretischen* Legitimationen in ihrer obligaten Relation für die *Pädagogik im Betrieb*, abgesehen von der Genese – als sozialgeschichtlich erste Rezeptions- und Verwendungsform (inkl. Standortdiskussionen sowie Definitions- und Abgrenzungsversuchen) –, heute keine maßgebende Bedeutsamkeit mehr reklamieren können und die *bildungstheoretischen* Legitimationen mithin sich aufgrund der dem Bildungsbegriff anhaftenden Terminologie und Historizität in Form eines ideellen bzw. „weihevollen Nimbus“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 15) als nicht zwingend anschlussfähig für den institutionellen Kontext Betrieb erweisen mögen, kommt den *lehr-/lernprozessorientierten* Legitimationen eine andere Stellung zu. Hier versammeln sich Zugriffe als Theorievariationen, die eine spezifische **Gegenstandsbestimmung** von *Pädagogik im Betrieb* unter Fragestellungen vornehmen, welche sich mit *Lehren und Lernen* als Vermittlungs- und Aneignungsdimensionen von Pädagogik und Didaktisierung bzw. *didaktischen Konstellationen* und Praktiken im Kontext Betrieb auseinandersetzen und *Lehr-/Lernprozesse*, *formelle* und *informelle Lernformen* und eine Pädagogisierung des Betriebs durch eine „pädagogische (Mit-)Gestaltung des Betriebs“ (vgl. R. Arnold 1997, S. 30) zum Thema haben.

Innerhalb der folgenden Theorievariationen wird – wie sich noch zeigen wird – von den Repräsentanten vielfach der *Lernbegriff* verwendet. Hier ist vorab herauszustellen – auch um etwaigen Missverständnissen vorzubeugen –, dass es nicht darum geht, immanente Vertreter als Lerntheoretiker zu fassen, noch diese einem rahmengebenden Label zuzuordnen. Auch in terminologischer Hinsicht erweist es sich nach Ansicht des Autors als nicht unbedingt zielführend im Sinne des Untersuchungsgegenstands nach einer Lerntheorie Ausschau zu halten, die eine Beschreibung für alle realen *Lernformen* anbietet, wie sie sich ggf. im institutionellen Kontext Betrieb zeigen mögen, wenngleich es derartige Arbeiten gibt, die dieser Frage von „Modellen betrieblichen Lernens“ mit dem Fokus auf Lernen mit digitalen Medien (vgl. T. Arnold 2021) nachgehen (die Arbeit von Molzberger richtet den Blick auf strukturierende Rahmenbedingungen für *informelles Lernen* am Beispiel von IT-Fachkräften im Kontext von klein- und mittelständischen Unternehmen; vgl. Molzberger 2008). Der Erziehungswissenschaftler und Erwachsenenbildner Arnold und der Erziehungswissenschaftler und Berufspädagoge Elsholz stellen hinsichtlich allgemeinerer Bezeichnungen, die als *betriebliches Lernen* (vgl. Elsholz 2007, S. 79; Arnold 2021, S. 30) gefasst werden, eine problemhaltige Ausgangslage fest, da im Fachdiskurs kaum Einigkeit hierzu besteht, obschon zuerkannt wird, dass diese Art des Lernens anderen Bedingungen unterliegt, als das Lernen in originären pädagogischen Institutionen, worauf auch Diettrich und Vonken hinweisen (vgl. Diettrich/Vonken 2011, S. 6). Zudem würden Lerntheorien typischerweise nur auf die Aneignungsdimension abzielen und das Lehren als Vermittlungsdimension nicht inkludieren. Vielmehr geht es im Folgenden darum, Theorievariationen herauszustellen, welche Lernformen vor dem Hintergrund in den Blick nehmen, wie sie **Lehr-/Lernverhältnisse** und **-prozesse**, also **didaktische**

Konstellationen, den institutionellen Kontext Betrieb betreffend, thematisieren und so gesehen eine spezifische Gegenstandsbestimmung von *Pädagogik im Betrieb* vornehmen. Lehr-/lerntheoretische Reflexionsbemühungen haben seit den 1960er und 1970er Jahren im Zusammenhang mit einer *realistischen Wende* in den Erziehungswissenschaften den vieldeutigen Begriff der Bildung sowie den alltagsweltlichen der Erziehung *im Allgemeinen* zugunsten von *komplexitätsreduzierenden* und vor allem *operationalisierbaren* Komponenten aufzulegen und abzulösen versucht. Diese Komponenten wurden als Merkmale mit dem Ersatzbegriff des *Lernens*, wie aber auch mit den korrespondierenden Begriffen der *Individuation*, der *Qualifikation/Schlüsselqualifikation* sowie der *Kompetenz* versammelt und man glaubt mithin die qualitativen, abstrakten Elemente von Bildung adäquater empirisch untersuchen zu können. Parallel haben *bildungspolitische* und – was den hier in Rede stehenden Kontext *Pädagogik im Betrieb* maßgeblich anbelangt – *bildungsökonomische* Setzungen seitens bildungspolitischer Gremien und Organisationen zu Struktur- und mitlaufenden Diskursveränderungen geführt, welche das (überwiegend berufs- und arbeitsmarktbezogene) **organisierte Lernen** wie aber auch das **informelle Lernen** hochhielten und zugleich als selbst zu verantwortendes **Lebenslanges Lernen** propagierten (vgl. Kap. 4). Diesem transformativen Umstand mithin geschuldet, erweisen sich die lehr-/lerntheoretischen Legitimationen als spezifische Theorievariationen als durchaus *dominant wahrzunehmende Beschreibungs- und Zugriffsform*, was die **Gegenstandsbestimmung** von *Pädagogik im Betrieb* anbelangt. Sofern im erziehungswissenschaftlichen Diskurs von Lernen – in der Erwachsenen- und Weiterbildung – die Rede ist, werden in aller Regel Aneignungs- und Vermittlungsprozesse im Kontext individueller Lebensläufe und deren biographischer Ausgestaltung thematisiert (vgl. Dewe/Schwarz 2012, S. 243; Dewe/Weber 2007; Ludwig 1999). Dies verweist auf eine *modale Gestaltungsdimension*, d. h., derartige Theorievariationen thematisieren die Art und Weise sowie die Möglichkeiten, Notwendigkeiten und Bedingungen von entsprechenden **Lehr-/Lernprozessen**. Die lehr-/lerntheoretischen Legitimationen werden im Kontext der theorievergleichenden Rekonstruktion der Handlungsperspektiven in Kap. 7 als eher *modal-gestaltende* Verwendungsweise charakterisiert – entgegen eher *unumgänglich-obligaten* (Referenz: Erziehung) und eher *emphatisch-ideellen* (Referenz: Bildung) Beschreibungen. Hinzu kommt, dass die gehandelten Theorievarianten als Angebote, die sich mit einer lehr-/lerntheoretischen Legitimation und ihren Zugriffs- und Deutungsformen verbinden und denen zum Teil Handlungsempfehlungen und Legitimationsstrategien für eine pädagogische Praxis abzugewinnen sind, aufgrund ihres *pragmatischen Wertes* als höchst bedeutsam angesehen werden, was damit korrespondiert, dass sich eine hohe Frequentierungs- und Rezeptionsrate bereits in Schnittstellen, vor allem aber in der unmittelbaren (betrieblichen) Handlungspraxis beobachten lässt. Einleitend ist folglich zu konstatieren: die lehr-/lerntheoretischen Legitimationen dürfen durchaus als *en vogue* und mit einer gewissen mitschwingenden Deutungsdominanz gesehen werden. In der Aufarbeitung der Grundannahmen in der Pädagogik wird sich zur Rekonstruktion zunächst dem Begriff ‚Lernen‘ zugewendet, der nach dem Erziehungswissenschaftler Koch zu den Grundbegriffen der Pädagogik zählt, „denn Erziehung und Bildung sind ohne Lernen nicht möglich“ (Koch 1999, S. 351). Auch die Erziehungswissenschaftler Göhlich (vgl. Göhlich insb. als Mitbegründer der Organisationspädagogik im Rahmen der *organisationstheoretischen* Rekonstruktionen Kap. 6.3) und Zirfas postulieren in ihrer Abhandlung, in der sie explizit eine allgemeine pädagogische Theorie des Lernens ausdifferenzieren versuchen, in Anlehnung an Herbart, dass Lernen als „einheimischster Begriff der Pädagogik gelten kann“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 14), der in seiner historischen Reichweite und Ideengeschichte bis

in die *Antike* zurückreicht (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 60). Und für den Erziehungswissenschaftler Giesecke bildet ebenfalls das Lernen die „Generalüberschrift der Pädagogik“ und die *Ermöglichung, Unterstützung und Gestaltung* desselben „das Generalthema der Pädagogik“ (Giesecke 1990, S. 48 und 51 in Weber 1999, S. 37). Doch eine „trennscharfe“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 14) Unterscheidung erweist sich nach Göhlich und Zirfas aus historischer und systematischer Perspektive als müßig und mithin unmöglich, da zwischen den einzelnen Kategorien – Erziehung, Bildung, sowie Sozialisation und Entwicklung – dialektische Verschränkungen und Interdependenzen bestehen. Dennoch lohnt eine „schärfere Konturierung“ (ebd.), gerade um in eine dezidiert *pädagogische Verhältnisbestimmung* eintreten zu können, wie sie bspw. Göhlich und Zirfas einfordern, wenn sie von einer „Rückführung des Lernbegriffs in sein angestammtes Terrain, die Pädagogik“ (ebd., S. 7; Göhlich/Wulf/Zirfas 2014) sprechen (vgl. kritisch Menck 1999, S. 147-155). Wie sich in der Rekonstruktion noch zeigen lässt, erweist sich dies als notwendig, da die Thematik Lernen einerseits *interdisziplinär* – traditionell von der (pädagogischen) Psychologie, aber neuerdings auch von den Hirnforschung betreibenden Neurowissenschaften – behandelt wird und andererseits, obwohl im Entstehungszusammenhang seit den 1960er Jahren verstärkt die Perspektive des Lernens einer pädagogischen Bearbeitung zugeführt wurde, *intradisziplinär* im allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskurs lange Zeit bzgl. der originären Zentralkategorien ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ nicht gleichberechtigt angesehen worden ist.

Im *Alltagsverständnis* wird Lernen „auf die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten“ (Skowronek 1995, S. 498) begrenzt und auch die *Etymologie* verweist auf die ähnlich gelagerte Grundbedeutung „wissend werden“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 17). Lernen ist für die Spezies Mensch unabdingbar und Koch führt hinsichtlich der *Anthropologie* (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 98-135) aus:

Ein instinktreduziertes, unspezialisiertes und weltoffenes Wesen wie der Mensch ist von Natur aus auf Erfahrung und Lernen angewiesen, um sich in der Welt orientieren und die für sein Leben nötigen Verhaltensregeln zu erwerben. Dem entspricht die Universalität der menschlichen Lernfähigkeit, die nicht, wie wir es bei Tieren finden, umweltspezifisch eingeschränkt ist. Was man Bildsamkeit nennt, hängt eng mit der inhaltlichen indeterminierten Lernfähigkeit des Menschen zusammen. Von hier aus ergibt sich ein weiter und formaler Lernbegriff: Lernen ist Erwerb von nicht angeborenen Weltorientierungen und Handlungs- bzw. Verhaltensmöglichkeiten. (Koch 1999, S. 351)

Und mit dem Erziehungswissenschaftler Tremel lässt sich anfügen: „Diese Fähigkeit eines lebenden Systems zur dauerhaften Zustandsveränderung können wir als den allgemeinsten Begriff des Lernens festhalten: Leben heißt Lernen“ (Tremel 2010, S. 94). Lernen kann als spezieller Zugang zu Wissen und Erkenntnis beschrieben werden, „der neben die unmittelbare Lebenserfahrung und die methodische wissenschaftliche Erfahrung tritt“ (Koch 1999, S. 352). Nach Koch können diese drei Zugänge im weitesten Sinne als Lernen gefasst werden, jedoch thematisiert Lernen nur „den abkünftigen Erwerb“ (Koch 1999, S. 352), d. h. den *aus Erfahrungen abgeleiteten Erwerb* von Wissen und Erkenntnissen als letztendlich *individuellen Erfahrungsprozess*. **Genetisches Lernen** (als **Reifung** aufgrund biologischer Anlagen und Voraussetzungen) steht allerdings nicht im Fokus pädagogischer Reflexion, sondern lediglich **nichtgenetisches Lernen** (aus **Erfahrung abgeleitet** und erworben in der Interaktion mit der Umwelt) – „also auf jene Fähigkeit zur Zustandsveränderung, die ein Lebewesen durch Erfahrung gewinnt“ (Tremel 2010, S. 94). Nach Skowronek gilt historisch „als das Kernkonzept von Lernen die Assoziation“ (Skowronek 1995, S. 498), d. h. die Verknüp-

fung und der Zusammenschluss, und „notwendig für den Erwerb stabiler Assoziationen ist nach dieser (empiristischen) Auffassung das verbundene Auftreten der relevanten Elemente (Kontinuität)“ (Skowronek 1995, S. 498), was auch mit den anthropologischen Prämissen korrespondiert – dem Angewiesensein auf Erfahrung. **Merkmal** von Lernen ist demnach erstens eine (retrospektiv beobachtbare) Veränderung von Verhaltens- und Erlebnismöglichkeiten (Verhaltensmodifikation) aufgrund von zweitens gemachten Erfahrungen, wobei der eigentliche Lernvorgang selbst nicht beobachtbar, sondern lediglich drittens aus den zu beobachtenden Verhaltensänderungen erschließbar ist (vgl. Skowronek 1995, S. 498; Skowronek 1975) und die Verhaltensmodifikationen dauerhaft sowie stabil verfügbar sind (vgl. Weber 1999, S. 39 f.). Terminologisch zu differenzieren ist ferner die *Prägung* als „eine erste Form nichtgenetischen Lernens“ (Tremel 2010, S. 94) und die *Entwicklung* als pädagogische Kategorie, welche nach Göhlich und Zirfas „quer“ liegt (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 16), da in ihr Aspekte von umfassendem und ständigem „Fortschritt“ im zeitlichen Kontinuum thematisiert werden, wo einerseits biographische Lebenszeitprozesse wie auch den menschlichen Organismus betreffende Verläufe subsumiert werden. D. h., die o. g. Aspekte der Reifung (endogene Faktoren) und die der Erfahrung (exogene Faktoren) fallen in eins. Göhlich und Zirfas formulieren zum Entwicklungsbegriff wie folgt:

Während er als biographischer Lebenszeitprozess, als Reifung des menschlichen Organismus oder auch als pädagogische Fortschritts- und Vervollkommnungsidee die konkreten Lernprozesse und -resultate immer schon übersteigt, unterbietet er diese, wenn er als lediglich formale Veränderung von Wissens- und Könnensstrukturen gefasst wird. Lernen ist allerdings insofern Entwicklung, als es auf die „Auswirkungen“ der mit Erfahrungen verbundenen Dispositionen und Disponibilitäten des Lernenden abhebt. (Göhlich/Zirfas 2007, S. 16 f.)

Der Unterschied zwischen Erziehungs- und Lernbegriff lässt sich nach Göhlich und Zirfas an dem Aspekt festmachen, dass es beim Lernen lediglich um wertneutrale Änderungen, nicht aber um normierende Verbesserungen im Sinne eines werthaltigen Konzepts der Erziehung bzw. des Erziehers geht. Ebenso offeriert der Lernbegriff eine vermeintlich leichtere Operationalisierbarkeit in Form von spezifischen, komplexitätsreduzierenden Veränderungsprozessen, wohingegen der Bildungsbegriff „einen utopischen bzw. emphatischen Horizont von Bildsamkeitsmöglichkeiten aufweist“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 15). Erziehung und Bildung in ihrer transitiven Form stellen auf besondere Bemühungen von pädagogischen Akteuren ab, welche die verbessernde Veränderungen der Person bzw. ihrer psychischen Dispositionen thematisieren: Mit ‚Lernen‘ und auch ‚Entwicklung‘ werden die Veränderungen selbst (in einer Vermittlungs- und einer Aneignungsperspektive als **Lehr-/Lernprozesse**) angesprochen, wobei die personenbezogenen Einflüsse auf die Veränderungsprozesse im Vordergrund stehen. Der Begriff ‚Sozialisation‘ stellt hingegen die gesellschaftsbezogenen Einflüsse auf die Veränderungsprozesse in den Fokus, die mit ‚Lernen‘ und ‚Entwicklung‘ in Relation stehen. Hinsichtlich der theoretischen Grundannahmen lässt sich konstatieren, dass der Lernbegriff sich zum einen durch seine *terminologische Offenheit* und zum anderen durch seine Potentialität zur *Operationalisierbarkeit*⁶⁴ charakterisiert; beiden Aspekten verdankt er mithin sei-

64 Die mutmaßliche *Operationalisierbarkeit* beinhaltet, dass zum einen ein *Lernziel* als Ergebnis bzw. Resultat (bzgl. eines vorhergegangenen Lehr-/Lernprozesses) operationalisiert wird in der Form, dass im Vorhinein formuliert wird, wie sich ein beobachtbares Verhalten inkl. etwaiger Bedingungen im Nachhinein zu einem Lernprozess darstellt. D. h., ein Lernziel ist die sprachliche Formulierung von Kriterien, an denen der Lernerfolg beobachtet werden kann und es korrespondiert zwingend mit einer entsprechenden Erfolgskontrolle

ne anwachsende Konjunktur seit spätestens den **1960er** Jahren, was unweigerlich mit einer Überfrachtung, Undifferenziertheit und Kritik einhergeht – bspw. „Verabsolutiert man Lernfähigkeit, erfordert sie [...] auf der technischen Ebene Rigidität, auf der Reflexionsebene beliebige Anpassungsfähigkeit“ (Luhmann/Schorr 1999, S. 90). Intradisziplinär bietet dies ein Einfallstor für Kritik. So konstatierte der Erziehungswissenschaftler Schäffter (vgl. auch Kap. 6.3) generell und nicht nur die Erwachsenen- und Weiterbildung betreffend, dass die Pädagogik offenkundig über keine eigene kategoriale Gegenstandsbestimmung von ‚Lernen‘ verfügt, die sich als Grundbegriff professioneller Praxis eignen würde (vgl. Schäffter 2001, S. 156). Menck sieht im Lernbegriff eine Kategorie, die mithin Verstellung statt Erhellung erzeugt, die Schein- und Sachprobleme transportiert und er präferiert die Rückkehr zu traditionellen Begriffen, allen voran dem der Bildung: „Sie mögen unscharf sein, aber besser und vor allem spezifischer als die vielen Komposita von ‚Lernen‘ sind sie allemal. Und sie haben den Vorzug, daß da ein paar mehr von den Beteiligten mitreden könnten“ (Menck 199, S. 153). Zudem moniert Menck, dass der leere Begriff des Lernens die reflexiven Aspekte vermissen lässt, welche der Bildungsbegriff transportiert, „denn tatsächlich hat die Erziehungswissenschaft einen einheimischen Begriff, der die Sache präzise trifft, den der ‚Bildung‘“ (ebd.). Zudem „fehlt dem Begriff als solchem jeder Bezug auf Erziehung. Wohl aber ist er ein Begriff, der einen für die Erziehung konstitutiven Sachverhalt bezeichnet“ (ebd.). Von Skowronek wird hinsichtlich der intradisziplinären Verwendungsweise – und die bisweilen stiefmütterliche Behandlung der Lernkategorie in der Pädagogik/Erziehungswissenschaft erklärend – angemerkt: „Die (deutschsprachige) pädagogische Tradition verwendet mit der Einschränkung auf ‚bildendes Lernen‘, dem einsichtigen Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten, einen engeren Lernbegriff, als er in der Psychologie entwickelt wurde“ (Skowronek 1995, S. 500), wobei anzumerken ist, dass hier schulisches Lernen im Unterricht gemeint ist. Lernen gilt intradisziplinär und traditionell als „ein Grundbegriff der Didaktik“ (Menck 1999, S. 148; vgl. Terhart 2009; Kron 2014), die originär eine *schulpädagogische* Disziplin⁶⁵ darstellt, die

im Rahmen schulischer Unterrichtsplanung. Im schulischen Kontext gilt eine Lernerfolgskontrolle (durch Test-, Prüfungs-, Beobachtungsverfahren) dann als möglich, wenn auf konkrete Lernziele hin evaluiert wird. Operationalisierungs- und Kategorisierungsformen bestehen hinsichtlich des Abstraktionsgrades (Grad der Präzisierung und Formulierung) als Richt-, Grob- und Feinziel sowie hinsichtlich der Dimensionierung als kognitive, affektive und psycho-motorische Lernziele, die zudem nach Taxonomien – hierarchisch nach Komplexitätsgrad bzw. Anspruchsniveau – als Ordnungsschemata gegliedert sein können (vgl. Kron et al. 2014). Während in den 1960er und 1970er Jahren derartige didaktische Technologien vorherrschten, waren es in den 1980er Jahren Diskussionen zur Rolle von Lernzielen in der Unterrichtsplanung und die starre Kategorie ‚Lernziel‘ wurde zugunsten von Lernintentionen und Kompetenzen aufgeweicht, ist jedoch nicht aus den Konzepten der Lehrerbildung verschwunden. Im Nachgang zu den PISA-Studien sind verstärkt sog. *Bildungsstandards* eingeführt worden, die verbindlich festgelegt haben, welche Fähigkeiten und Kenntnisse Schüler einer bestimmten Jahrgangsstufe in den Hauptfächern und Fremdsprachen erworben haben sollten (vgl. BMBF, Forum Bildung: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise*, Berlin 2003). Diese Bildungsstandards unterliegen der Anforderung, zu mehr Einheitlichkeit und Effektivität des Unterrichts beizutragen, enthalten jedoch auch Unklarheiten bei operationalisierten Niveau-Ausprägungen von Kompetenzen.

65 Die *Didaktik* (von griech. *didáskein*: Lehrkunst; aktiv: lehren; passiv: lernen; substantivisch: Lehre, Unterricht, Schule; adjektivisch: lehrbar vgl. Meueler 2009, S. 973) wird in ihrer *weiten* Fassung als die Theorie und Praxis vom Lehren und Lernen bzw. in ihrer *engen* Fassung als Theorie des Unterrichts apostrophiert und schließt immer die Aspekte **Lehren und Lernen** mit ein, so dass aus intradisziplinärer Sicht der Lernbegriff mit dem Begriff des Lehrens eng verknüpft ist, wobei der Schwerpunkt nach dem Erziehungswissenschaftler Terhart auf der **Vermittlungsperspektive** liegt (Terhart 2009). In der *Didaktik* wird die auf spezifischen Intentionen und Zielen im Bedingungsfeld bezogene Transformation von Inhalten zu begründeten Lerngegenständen Bezug genommen (Frage nach dem ‚Was‘ und ‚Warum‘ des Unterrichts, d. h. seiner Gegenstände und seiner

sich mit **Lehr-/Lerninhalten** wie auch mit **Lehr-/Lernprozessen** auseinandersetzt, in der Lernen immer in einem **Lehr-/Lernverhältnis** thematisiert wird und in der *Unterricht* den Zentralprozess darstellt (vgl. Terhart 2009, S. 102). Unterricht bildet ein Arrangement organisierter Lehr-/Lernprozesse und in der Regel versteht man darunter Lehr-/Lernsituationen, in denen professionell Lehrende planmäßig mit pädagogischer Absicht innerhalb eines institutionellen Rahmens tätig sind, um das Wissen und Können von Lernenden zu erhöhen (vgl. Terhart 2009, S. 103 f.). Dieses schulische unterrichtsbasierte Lernen, das im Rahmen eines curricular und didaktisch-methodisch arrangierten Korpus stattfindet, kann als „**bildendes Lernen**“ nach Koch sowohl Anwendungswissen, wie unverstandenes Können intendieren, wie aber auch Verständnis und Einsicht erwirken. „Das pädagogische Ideal des [bildenden; M. S.] Lernens geht auf Kenntnisse und Fertigkeiten, die durch Verständnis und Einsicht bildende Rückwirkung auf die Person des Lernen haben“ (Koch 1999, S. 353; vgl. Weber 1999, S. 52-55), rekurriert auf den normierenden Aspekt der *selbstreflexiven* Auseinandersetzung des Menschen mit sich und der Welt und kann als eine *enge Verwendungsweise* aufgefasst wer-

Legitimation durch Ziele), wohingegen die *Methodik* (von gr. *methodos*: „als ein denkbarer Weg zu dem in den Blick genommenen Ziel“ Meueler 2009, S. 983) auf die Art und Weise der spezifischen Aufbereitung der Lerngegenstände unter Adressatenbedingungen (Frage nach dem ‚Wie‘ und ‚Womit‘, d. h. mit welchen Lehr-/Lernverfahren und -mitteln) ausgerichtet ist und folglich zum Entscheidungsfeld zu zählen ist (vgl. Kron et al. 2014). Innerhalb der Pädagogik haben sich unterschiedliche *didaktische Modelle* als Theoriegebäude und als Konstruktions- und Orientierungsleitfaden herausgebildet, welche divergierende Ansätze präferieren, u. a.

1. die Bildungstheoretische Didaktik nach Klafki,
2. die Lehrtheoretische Didaktik „Berliner Modell“ nach Heimann,
3. die Lerntheoretische Didaktik „Hamburger Modell“ nach Schulz,
4. die Interaktionstheoretische Didaktik mit ihrem Handlungs- und situationsbezogenen Ansatz nach Flechsig und Haller und ihrem Kritisch-kommunikativen Ansatz nach Winkel,
5. die System- und strukturtheoretischen Ansätze nach König, Riedel, Petersen und Lenzen,
6. der Systemisch-konstruktivistische Ansatz nach Reich

sowie

7. die neuere Neurodidaktik nach Herrmann

(vgl. ausführlich Kron et al. 2014; sowie Terhart 2009, S. 134-156).

Allen gemeinsam ist, dass sie aus ihrer jeweiligen Vorstellung die pädagogische Basis zur Beschreibung, Planung, Durchführung und Bewertung von **Lehr-/Lernsituationen** abgeben. Terhart stellt heraus, dass in der Didaktik (ähnlich wie bei Lerntheorien) nicht scharf zwischen Theorien und Modellen differenziert wird (vgl. Terhart 2009, S. 99) und bisweilen didaktische Modelle angeführt werden, sich jedoch Theorien dahinter verbergen. Nach Kron kommt dem Modellbegriff eine *Mittlerrolle* zwischen Theoriebildung und Lehr-/Lernpraxis zu teil (vgl. Kron 2008, S. 57). Terhart trennt zudem zwischen Didaktik als „Ausbildungsdisziplin“ und Lehr-/Lernforschung als „Forschungsdisziplin“, was nicht unproblematisch anmutet. Im Rahmen der Entwicklung und Prüfung von Inhaltsaufbereitung und Lernprozessförderung rekurriert die Didaktik sehr wohl auf lernpsychologische Erkenntnisse, ohne jedoch das didaktische Handeln auf diese zu reduzieren. Als *schulpädagogische Disziplin* hat die Didaktik ihren festen Platz im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung von Lehrern (vgl. Meueler 2009, S. 973; Terhart 2009). Während hingegen bei der Lehrerbildung normierte Leitfäden das didaktische Denken und Handeln in der *Unterrichtskonzeption* prägen, was zudem durch eine strukturierte und wissenschaftlich reflektierte Berufseinführung (Referendariat/Schulpraktikum) flankierend getragen wird, besteht im Kontext von *Pädagogik im Betrieb* kein strukturell angelegtes Ausbildungskonzept, da sich betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung als privatwirtschaftlich disponiertes Kalkül darstellt und dies verschieden je nach Organisation (vgl. *system- und strukturtheoretische* Rekonstruktionen Kap. 6.1 und 6.2). Die Didaktik ist nicht nur auf *organisierte Lehr-/Lernprozesse* wie idealtypisch den *schulischen Unterricht* als spezielle Art gesellschaftlicher Kommunikation (vgl. Weber 1999, S. 325) zu begrenzen, obwohl sie daher ihre spezifische *schulpädagogische Signatur* erfährt (vgl. Meueler 2009, S. 973), sondern sie erfährt auch Weiterungen auf außerschulische Kontexte (und nicht nur hinsichtlich der Volkshochschule) der Erwachsenen-/Weiterbildung (vgl. bspw. Siebert 1995, S. 171-184; Meueler 2009, S. 973-987).

den. Durch den Begriff des bildenden Lernens wird versucht, im Kontext Schule eine Brücke zu *bildungstheoretischen* Implikationen und zu dem neuhumanistischen *Ideal* von Bildung zu schlagen, was auf die Entfaltung der individuumsbezogenen Persönlichkeitsbildung (vgl. Röhrig 2009, S. 193) abzielt (vgl. *bildungstheoretische* Legitimationen Kap. 7.2).

Zu beachten ist weiterhin, dass es sich bei dem Lernbegriff um einen *entlehnten psychologischen* Begriff handelt und neuerdings neben der o. a. (pädagogischen) Psychologie die *Neurowissenschaften* (Hirnforschung) sowie *Neurodidaktik* für gehirngerechtes Lehren und Lernen (vgl. Herrmann 2009; Terhart 2009, S. 89-94; M. Arnold 2002) einen das Lernen betreffenden, *interdisziplinär* gestalteten Diskurs anstrengen (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 28-34; Koch 1999, S. 352). Hinsichtlich systematisierender Aussage- und Erklärungsformen, die das Lernen betreffen, kann die Psychologie als theoriestiftende Disziplin angesehen werden, in der eine *weite Verwendungsweise* des Lernbegriffs vorherrscht. Lerntheorien variieren dahingehend, dass die eingangs angeführten Kategorien von ‚Veränderung‘ und ‚Erfahrung‘ als zentrale Merkmale des Lernbegriffs in der „Vielzahl von Ansätzen“ (Tremel 2010, S. 98) unterschiedlich konkretisiert und spezifiziert werden und jeweils bestimmte ‚anthropologische Prämissen‘ den Theorien als Annahmen zugrunde liegen. Jedoch ist für Tremel klar: „Lerntheorien sind Subjekttheorien“ (Tremel 2010, S. 100). Zu den prominentesten lernpsychologischen Theorien, die zudem einen gewissen paradigmatischen Charakter haben, zählen gemeinhin der *Behaviorismus* (mit dem nach außen gerichteten Bezug auf Reiz-Reaktions-Verknüpfungen), der *Kognitivismus* (mit dem nach innen gerichteten Bezug auf kognitive Denk- und Verstehensprozesse und der folgenden „kognitiven Wende“) und der *Konstruktivismus* (mit dem Bezug auf individuell-konstruierte Wissens- und Einsichtsstrukturen und der folgenden „autopoietischen Wende“) (vgl. bspw. Terhart 2009; Göhlich/Zirfas 2007, S. 19-60; Tremel 2010, S. 98-100). Vielfach wird unabhängig von dem Gehalt dieser lernpsychologischen Zugriffe beanstandet, dass die Entwürfe so verkürzt sind, dass sie sich für pädagogische (schulpädagogische-unterrichtsbezogene) Fragen nicht umfassend eignen, da ihnen die Dimension des *Sinns* abgeht und sie lediglich über *gewisse* Lernprozesse Auskunft zu geben imstande sind. Der Erziehungswissenschaftler Terhart stellt die bestehende Relation von **Lernen und Lehren** wie folgt heraus: „Wenn man alles über Lernen weiß, weiß man noch nicht alles über die konkrete Erzeugung von erfolgreichem Unterricht“ (Terhart 2009, S. 39). Und Koch äußert dazu:

Allen Ansätzen ist die historische Reichweite bis zu den Anfängen der Lerntheorie bei Platon und Aristoteles gemeinsam. Allerdings ist keiner, auch nicht in Kombination mit anderen Ansätzen, in der Lage, die verschiedenen Arten des Lernens (Modifikation unbewußten Verhaltens, Lernen motorischer Fähigkeiten, Erlernen handwerklicher Fertigkeiten, kognitives Lernen, soziales, moralisches und ästhetisches Lernen) in eine kohärente Theorie zu bringen. Allem Anschein nach gelingt das nur in Hinsicht auf das kognitive Lernen, das zum Kennen, Erkennen, Verstehen, Einsehen und Begreifen führt und einer Tendenz nach systematischer Ausbreitung folgt. Auch Versuche einer Anthropologie des Lernens (Bräuer u. a. 1968; Prange 1978) oder neuere Ansätze einer Phänomenologie des Lernens (Meyer-Drawa 1996) beziehen sich auf ein Lernen, das mit Erfahrung und Einsicht entweder identisch ist oder doch in enger sachlicher Beziehung dazu steht. (Koch 1999, S. 352)

Vielfach wird eine *systemisch-konstruktivistische* Theorieperspektive präferiert (im Allgemeinen und im Besonderen was den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* betrifft), die Elemente der Autopoiese bzw. *Selbsttätigkeit des Lernens* und des *Lerners* und seine Selbstorganisationsfähigkeit ins Zentrum der Debatten stellt – unabhängig davon, ob es sich um psychische (über Bewusstsein operierend, bspw. ‚Menschen‘) oder soziale Systeme (über

Kommunikation operierend bzw. ‚Organisationen‘) handelt. Hier erfährt das traditionelle didaktische Verständnis und auch für die Form Unterricht konstitutive Element (s. o. sowie Fußnote zur ‚Didaktik‘) eine Umjustierung und **Lehren und Lernen** werden entkoppelt. Diese Umjustierung sieht so aus, dass die Handlung betreffend nicht vom ‚Lehren‘ als Wissensvermittlung (Vermittlungsperspektive mit dem Aspekt der Fremdsteuerung), sondern vom ‚Ermöglichen‘ und ‚Stören‘ und von der anregenden **Gestaltung von Lernkontexten** gesprochen wird, in denen der Lernende zum Konstrukteur seiner Wirklichkeit wird (An eignungsperspektive mit dem Aspekt der Selbststeuerung) und bisweilen eine Dichotomie *Instruktion versus Konstruktion* in die Diskussion gebracht wird (vgl. kritisch Reinmann 2011 und 2016). Zudem rückt der Lernbegriff systematisch in die Nähe des Entwicklungsbegriffs (vgl. Kron et al. 2014). Diese Aspekte stellen mithin theoretische Grundannahmen und Setzungen dar, die mit zentralen Konsequenzen der **Gegenstandsbestimmung** von *Pädagogik im Betrieb* respektive betrieblicher Weiterbildung verbunden sind.

Einen genuin pädagogischen Lernbegriff versuchen Göhlich und Zirfas zu respezifizieren, der **modal erfahrungsbezogen, dialogisch, sinnvoll** und *ganzheitlich* akzentuiert ist und im Sinne einer Heuristik einerseits die nachvollziehbaren Aspekte des *Wissen-Lernens* und *Können-Lernens*, aber auch die eher quer liegenden universellen Aspekte des *Leben-Lernens* und *Lernen-Lernens* beinhaltet (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 180). Göhlich und Zirfas schlagen zur Skizzierung ihrer pädagogischen Theorie des Lernens eine „interessenentbundene“ und „themenneutrale“ Definition vor und sie stellen heraus, „dass die im Folgenden dargestellten Aspekte keine Lerntypen *sui generis* darstellen, die sich in realen pädagogischen Prozessen als reine Lerntypen rekonstruieren lassen; vielmehr sind umgekehrt gerade in vielen und wohl den meisten Lernprozessen alle hier genannten Lernfacetten in irgendeiner Form beteiligt“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 181): „Lernen ist die erfahrungsreflexive, auf den Lernenden – auf seine Lebensfähigkeit und Lebensweise sowie seine Lernfähigkeit und Lernweise – sich auswirkende Gewinnung von spezifischem Wissen und Können“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 180). Die Akzentuierung „erfahrungsreflexiv“ steht in Relation zu den eingangs angeführten theoretischen Grundannahmen der *Erfahrung* (als konstitutiver Aspekt), die *bewusst* und mithin *selbstreflexiv* verarbeitet wird – bei bisweilen bestehender terminologischer Unklarheit und prinzipieller Nichtauflösung seitens Göhlich und Zirfas.

Als außerordentlich bedeutsam erweist sich, dass die der Lernkategorie immanente Offenheit zu vielfältigen Verwendungsweisen führen kann, was insbesondere für die stehende Bestimmung des Gegenstandsbereichs von *Pädagogik im Betrieb* und die damit korrespondierenden Begründungs- und Legitimationsanreicherungen gilt. Beispielhaft soll nochmals die bereits strapazierte Studie von Göhlich und Zirfas herangezogen werden, die es als problematisierungswürdig hervorhebt, wenn aus einer rein *modalen Perspektive* argumentiert wird:

Die Pädagogik bedarf keiner Ziele jenseits des im Lernen selbst angelegten Zieles der Lernunterstützung – wenngleich die pädagogische Praxis stets durch Ziele der Gesellschaft bzw. gesellschaftlicher Gruppen [...] sowie andererseits durch Bedürfnisse und Interessen der an der pädagogischen Praxis unmittelbar Beteiligten mitbestimmt wird und diese Bedingungen berücksichtigen muss. (Göhlich/Zirfas 2007, S. 194)

Lernen würde demzufolge im Dienst des jeweiligen Reproduktionskontextes (vgl. *systemtheoretische* Rekonstruktionen Kap. 6.1) stehen, sich entsprechend der dortigen Emergenz kontextspezifisch ausdifferenzieren und exklusiv zu einem – weil interessenentbunden und inhaltsneutral – *füllbaren Gestaltungsbegriff*.

Bestimmung des Gegenstandsbereichs inkl. Vorstellungen zur Aufgabenspezifität

Die spezifischen Gegenstandsbestimmungen *Pädagogik im Betrieb* betreffend lassen sich nicht wie bspw. bei den *erziehungstheoretischen* Legitimationen (vgl. Kap. 7.1) anhand von frühen (industriellen) Initiativen, sozialgeschichtlichen Befunden und daraus sich erst sukzessive entwickelnden theoretischen Systematisierungen darstellen, genauso wenig mittels des Rekurses auf einen zentralen Impulsgeber oder einen Protagonisten – wie bspw. bei den *bildungstheoretischen* Legitimationen durch Geißler (vgl. Kap. 7.2), wie aber auch bei den *systemtheoretischen* Rekonstruktionen durch Luhmann bzw. Luhmann/Schorr (vgl. Kap. 6.1). Die Rekonstruktion der Varianten einer *lehr-/lerntheoretisch* argumentierenden Legitimation von *Pädagogik im Betrieb* und einer derart grundierten Gegenstandsbestimmung von Betriebspädagogik als Subdisziplin steht im Kontext eines Interdependenzverhältnisses von **bildungsökonomisch geprägten Struktursetzungen**, daraus abgeleiteten aber auch unabhängig davon entwickelten **theoretischen Akzentuierungen** und sequenziell ventilierten **bildungspolitischen Proklamationen**.

Mit der bildungspolitisch und bildungsökonomisch motivierten Etablierung der Weiterbildung durch den Dt. Bildungsrat (1970), seinerzeit noch als *Wiederaufnahme von (organisiertem) Lernen* apostrophiert, begann – die Gruppe der Erwachsenen betreffend – eine *Expansion von berufs- und arbeitsmarktbezogenen Lernaktivitäten* und die *ständige* Weiterbildung wurde im „Strukturplan des Bildungswesens“ zum überzeitlichen Prinzip erhoben. Mit der Ablösung des Substanzbegriffs ‚Erwachsenenbildung‘ durch den stärker berufs- und arbeitsmarktbezogenen Funktionsbegriff ‚Weiterbildung‘, „basierend auf der These von der Notwendigkeit lebenslangen Lernens als Folge des raschen Wandels beruflicher und sozialer Anforderungen in modernen Industriegesellschaften“ (Terhart 2009, S. 47), manifestierte sich eine **bildungsökonomisch geprägte Struktursetzung** (vgl. hierzu ausführlich Kap. 4). Programmatisch wurde dies durch die vierte Empfehlung zur Weiterbildung der Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahre 2001 bekräftigt:

Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit. Weiterbildung in diesem Sinne liegt auch vor, wenn die Einzelnen ihr Lernen selbst steuern. Weiterbildung umfasst die allgemeine, politische, kulturelle und wissenschaftliche Weiterbildung. Weiterbildung kann in Präsenzform, in der Form der Fernlehre, des computergestützten Lernens, des selbst gesteuerten Lernens oder in kombinierten Formen stattfinden. (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2001, S. 4)

Mit der Einführung des „**Lernort-Konzepts**“ (1974) als neuer Begrifflichkeit wurde im Nachgang zum o. g. „Strukturplan des Bildungswesens“ aus dem Jahr 1970 vom Dt. Bildungsrat das Lernen nicht nur (über-)zeitlich, sondern auch (über-)lokal begründend bestimmt (vgl. Dt. Bildungsrat 1974, S. 69). Ein Lernort wird in der bildungspolitischen Konzeption als eine Stätte ausgewiesen, in der ein organisiertes Lernangebot *unter pädagogisch-didaktischer Eigenständigkeit* arrangiert wird und bei dem spezifische Lernziele und Lernprozesse maßgeblich sind. Eine „Pluralität der Lernorte“ wurde mithin darin erkannt, dass es „sich aber nicht allein um räumlich verschiedene, sondern in ihrer pädagogischen Funktion unterscheidbare Orte“ (ebd.) handelt. Die Erziehungswissenschaftler Kade und Nittel stellen heraus:

Mit dem Begriff des Orts schafft sich eine Sichtweise Aufmerksamkeit, die sich auf Bildungsprozesse konzentriert, die außerhalb pädagogischer Organisationen, Ämter, Berufe und Arrangements, gleichsam im Leben, im profanen Alltag stattfinden [...]. Die Spanne der Orte, die die Bildungsprozesse

Erwachsener bezeichnen, reicht von den gleichsam unsortierten Lernwirklichkeiten bis hin zu den verregelten Orten in pädagogischen Provinzen. (Kade/Nittel 2010, S. 196 f.; vgl. auch Lipsmeier 2000)

Durch die bildungspolitische Hintertür stieg der Betrieb – neben bspw. der Berufsschule, der Lehrwerkstatt der Ausbildung und dem Studio – zu einem Ort auf, der unter pädagogischen Aspekten Betrachtung erfährt und dessen „pädagogisch-didaktische-Eigenständigkeit“ durch „seine Eigenart [...] aus der ihm eigenen Funktion im Lernprozess“ (Dt. Bildungsrat 1974, S. 69) erwächst. Diese Betrachtung des Betriebs als Lernort und seine Bestimmung als Gegenstand der Pädagogik war jedoch noch begrenzt auf die Thematisierung der Kategorien *Beruf* und *berufliche* Aus- und Weiterbildung und die Kategorie wird in Folge überwiegend im Kontext der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Sektion 7 der DGfE) ventiliert. Göhlich und Zirfas stellen heraus:

Dies ist darin begründet, dass die Pädagogik – als Disziplin selbst erst mit dem Aufkommen öffentlichen, staatlich verfassten Interesse [sic!] an Erziehung, Bildung und Lernen entstanden – die Unterscheidung zwischen öffentlicher und privater Sphäre voraussetzt, der Betrieb als eine Form einzelwirtschaftlichen Handelns jedoch der Privatsphäre zugerechnet wird. (Göhlich/Zirfas 2007, S. 156)

Von Vertretern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, hier sind die Arbeiten des Erziehungswissenschaftlers und Berufspädagogen Elsholz und die der Erziehungswissenschaftlerin und Berufspädagogin Molzberger anzuführen, die neben der bildungspolitischen Setzung eine organisations- und akteurspezifische Setzung in lernorttheoretischen Perspektiven feststellen. In den Arbeiten wurde herausgestellt, „dass es innerhalb des Lernortträgers Betrieb auch ‚temporäre Lernorte‘ (Elsholz/Molzberger 2005, S. 5) gibt, die sich erst durch die bewusste Lehr-/Lernintention der beteiligten Akteure als solche konstituieren“ (Molzberger 2008, S. 230).

Die damalige Betrachtung korrespondierte zudem mit der erzieherischen Gestaltung der Ausbildung der werk tätigen Jugend (vgl. die *erziehungstheoretischen* Legitimationen Kap. 7.1). Von einer der Lernortbedeutung angemessenen Theorieentwicklung (mit Ausnahme von Kade 1992, S. 34-39 und Kade 1993, S. 391-408; vgl. auch Kade/Nittel 2010, S. 200 ff.) kann bisweilen nicht gesprochen werden und dennoch – oder gerade deshalb – wird das programmatische Lernortkonzept als Referenz für eine **Gegenstandsbestimmung** und zur Legitimation von *Pädagogik im Betrieb* herangezogen (vgl. bspw. „Den Arbeitsplatz als Lernort erschließen und gestalten“, Dehnbostel 2003, S. 5-9; Peters/Steckel 2011, S. 359).

Durch die seit den **1980er** Jahren (vgl. Büchter 2002) einsetzende Bedeutungszunahme und Durchsetzung der „Weiterbildung im Kontext von Personal- und Organisationsentwicklung“ (vgl. Peters/Steckel 2011 und 2016) stieg der Betrieb weiter in seiner von der **Pädagogik induzierten** Relevanz zu einem faktischen „**prototypischen Lernort**“ auf, was zudem mit der Umstellung der Referenz von ‚Beruf‘ auf ‚Betrieb‘ einherging (vgl. Kade/Nittel 2010, S. 200; Harney 2010, S. 190 sowie die *systemtheoretischen* Rekonstruktionen Kap. 6.1). In diesem Zusammenhang wurde er auch seit den 1980er Jahren als mögliches Tätigkeitsfeld ausgebildeter Pädagogen wahrgenommen (vgl. Harney 2010, S. 187). Zudem erweist sich der empirische Nachweis als robust, dass sich pädagogisch induzierte Lernorte im Rahmen von sozialen Wandlungsprozessen zunehmend außerhalb der bekannten Einrichtungen und gesellschaftlichen Träger der (klassischen) Erwachsenenbildung Geltung verschaffen (vgl. Kade/Nittel 2010, S. 201 sowie Kap. 4) und zudem Formen pädagogischer Kommunikation nicht an bestimmte institutionelle Formen oder Systemstrukturen gebunden sind, sich in viel-

fältigen „Überschneidungsbereichen“ verausgaben können. Der Berufspädagoge Lipsmeier formuliert hierzu: „Fast scheint es mir so, als ob das mönchische ‚ora et labora‘ (bete und arbeite) zum betrieblichen ‚disce et labora‘ (lerne und arbeite) geworden sei, zu einer weltlichen Variante einer Lebensformel, die Jahrhunderte die abendländische Gesellschaft geprägt hat“ (Lipsmeier 2000, S. 182). Von dem Erziehungswissenschaftler und Erwachsenenbildner Nuissl wurde im Zusammenhang mit dem Kunstwort der Lernökologie „die Bedeutung des Lernorts für das Lernen“ (Nuissl 1992) *modal* zum Ausdruck gebracht, in der Form, „dass der Lernort, seine Umgebung und der Zugang zu ihm für die Lernenden und für das Lernen wichtig sind. Und es soll sagen, dass der Ort, an dem man lernt, viel damit zu tun hat, was und wie man es lernt“ (Nuissl 1992, S. 92). Nuissl systematisierte als Lernort neben

1. Feldern der institutionalisierten Weiterbildung (Volkshochschulen),
2. Feldern des Alltagslebens (Museen, Stadtteilprojekte, Begegnungsstätten u. a.)
auch
3. das Feld um den Arbeitsplatz und Betrieb.

Der Arbeitsplatz als Ort alltäglicher betrieblicher Praxis bzw. das ‚Lernen im Prozess der Arbeit‘ wurde dann – wie noch ausgeführt wird – als Lernort respezifiziert und zur **Gegenstandsbestimmung** von *Pädagogik im Betrieb* akzentuiert. In diesem Zusammenhang wird die Verschiebung von primären Lernorten (wie Ausbildungs- und Lehrwerkstätten, innerbetrieblicher Unterricht, Kurse, Seminare) hin zu stärker in den Arbeitsprozess integrierten Lernformen als ‚neue Lernorte‘ zusätzlich thematisiert (vgl. Dehnbostel 2003 und 2007).

Die reflektierende Aufarbeitung von realen Lernwirklichkeiten in ihrer theoretischen Akzentuierung erfolgt nach den Erziehungswissenschaftlern und Erwachsenenbildnern Kade und Nittel unter den zu thematisierenden Dimensionen von institutionellen *Einrichtungen*, über pädagogisch induzierte *Lernorte*, bis hin zu kontingent konstellierte *Lernräumen* (vgl. Kade/Nittel 2010) und hat ihren Niederschlag in der These der „Entgrenzung des Pädagogischen“ (vgl. Lüders/Kade/Hornstein 2010; Grunnert/Krüger 2004) gefunden, mit der die „extreme Pluralität von Bildungs- und Lernrealitäten“ (Kade/Nittel 2010, S. 195) gekennzeichnet werden kann. Diese Kennzeichnung ist begriffslogisch einer Betrachtung im Modus von „Innen und Außen“ (vgl. Kade 1992) geschuldet, da diese Zustandsbeschreibung bzw. Sachstandsdiagnose innerdisziplinär und „vom Standpunkt pädagogischer Professionen und Institutionen“ (Lüders/Kade/Hornstein 2010, S. 213) erfolgt und bisweilen mit Markierungen zwischen „Mythos“ und „Realität“ (Grunnert/Krüger 2004) versehen wird. Mit der **Entgrenzungsthese** wird auf die „Dezentralisierung der Lernräume“ (Kade/Nittel 2010, S. 205) verwiesen, die einerseits für ein „schiefer grenzenloses Spektrum an natürlichen Lern- und Bildungsräumen“ (ebd., S. 204; Kade/Seitter 1996) sensibilisiert und nach Kade und Nittel quasi eine theoretisierbare Paradoxie bereithält: Die Universalisierung des Lernens führt gleichsam in eine Auflösung bzw. ein mit den Worten von Kade und Nittel „Verschwinden des Pädagogischen“. Denn: „Die eigentliche Provokation der ‚Entgrenzungsthese‘ besteht ja darin, daß das organisierte Lernen längst nicht mehr ausschließlich in der Domäne der professionellen PädagogInnen liegt“ (Kade/Nittel 2010, S. 204) und sich von *noch* pädagogisch induzierten Lernorten zu *nun* kontingent konstellierenden Lernräumen verschiebt. Damit fällt eine „Universalisierung und Delegitimation“ (Winkler 1992, S. 135-153) zusammen: „Dieser Tendenz zur Entpädagogisierung einer Erwachsenenbildungsinstitution steht eine Tendenz zur Pädagogisierung der behandelten Themen entgegen“ (Lüders/Kade/Hornstein 2010, S. 212). Göhlich und Zirfas stellen hierzu fest: „Die Entgrenzung des Pädagogischen mag man beklagen oder befürworten, sie ist jedenfalls eine Tatsache“ (Göhlich/Zirfas 2007,

S. 157) und evident ist, dass sich „neue Mischungsverhältnisse zwischen pädagogischen und nichtpädagogischen Momenten“ (Kade/Nittel 2010, S. 211) beobachten lassen. Denn mit der These der Entgrenzung und Weiterung des Pädagogischen ist mehr gemeint als die bloße *soziokulturelle* Ausdehnung von Lernen, d. h. der **Ubiquität von Lernen**. Vielmehr impliziert dieser Trend neben der eingangs theoretisierbaren räumlichen Auffächerung auch *modale* bzw. didaktische Entgrenzungen im Sinne einer Verschiebung zugunsten der **Aneignungsperspektive** (vgl. Lüders/Kade/Hornstein 2010, S. 213) bzw. einer Vielfalt von (modernen) *Aneignungsformen* (vgl. Schiersmann 2007, S. 43; Dewe/Weber 2007), die in Rechnung zu ziehen sind⁶⁶: „So ist auch die Forderung zu verstehen, in einer soziokulturellen Situation, die durch die ‚Expansion des Lernens‘ gekennzeichnet wird, anstelle von Sozialisation oder Erziehung einen allgemeinen Begriff des Lernens zum Zentrum erziehungswissenschaftlichen Denkens zu machen“ (Skowronek 1995, S. 501; vgl. auch Molzberger 2008). Mit der analytisch trefflichen Figur der Entgrenzungs- und Weiterungsdeutung geht neben der Entgrenzung der pädagogischen Betrachtungsperspektive die Popularisierung einer weiten Verwendung einher, der zwischen den beiden zentralen Referenzpunkten der **Vermittlung** und **Aneignung** je perspektivische Bedeutung erfährt. Stehen in der Vermittlungsperspektive die Operationen der gesellschaftlichen Institutionen, Organisationen oder Professionen im Fokus, wird aus der Aneignungsperspektive der Wissenserwerb als individuelle Eigenleistung von Handlungs- und Erlebenssubjekten in den Blick genommen (vgl. Kade 1997, S. 30-70; Kade/Seitter 1996). Die begriffliche Offenheit des Lernbegriffs führt in einen pragmatischen Wert und die hohe Anschlussfähigkeit des Begriffs mit den Prämissen der (Handlungs-)Praxis korrespondieren derart kongruent, dass sie eine fruchtbare Koalition installieren. So gesehen erweisen sich Begrifflichkeiten wie Lernkontext, -ort, -raum, -formen und -kulturen analytisch als opportun; zudem wäre ‚Lerninstrument‘ noch theoriefähig zu machen bzw. schärfungsbedürftig im Sinne der Perspektivität, wohingegen Lernmaterial, Lernhilfe oder Lernmanagement eher didaktisch oder handlungspraktisch zu interpretieren sind. Es ist evident, dass gegenwärtig „alle Bereiche des öffentlichen Lebens mit Momenten pädagogischen Denkens und Handelns durchsetzt sind“ (Lüders/Kade/Hornstein 2010, S. 210),. Ebenso ist evident, dass **bildungspolitische Proklamationen** – hier ist vom **Lebenslangen Lernen** die Rede (vgl. Kap. 4) – die entsprechende Rhetorik im Rahmen von bildungs-

66 Eine in diesem Zusammenhang geführte Debatte um die *Didaktik der Erwachsenenbildung* (vgl. auch Siebert 1995 und 2012) bringt analoge Argumentationslinien ans Licht und stellt eine bemerkenswerte Referenz dar. Meueler rekonstruiert in seiner Arbeit diese die Erwachsenenbildung/Weiterbildung betreffenden didaktischen Konzepte vor dem Hintergrund ihrer Bedeutsamkeit für die Berufskarriere von Praktikern. Ausgehend von der Didaktik als *schulpädagogischer Disziplin* (vgl. vorangehende Fußnote) stellt er sachlogisch einen Vergleich zwischen Erwachsenenbildnern und Lehrern an und kommt zu dem Befund: „Es gibt für diesen unregelmäßigen Beruf im Gegensatz zu den zuverlässig geregelten Ausbildungsverläufen für Schullehrer keine wissenschaftlich begleitete Berufseinführung (Referendariat) und damit keine Verpflichtung auf normative didaktische Schemata“ (Meueler 2009, S. 974). Und weiter: „Unter diesen strukturellen Bedingungen wird die Ermittlung verlässlicher erwachsenenpädagogischer Grundsätze didaktischen Denkens und Handelns wohl noch auf längere Zeit ein offenes Projekt bleiben“ (ebd.). Entscheidend ist jetzt und im Zusammenhang der dargebotenen o. g. **lehr-/lerntheoretischen Legitimationen** analytisch anschlussfähig, dass sich hieraus „Lernen und Lehren vom Standpunkt des Subjekts aus“ begreifen muss – Meueler kennzeichnet in der Folge eine subjekttheoretische Perspektive. D. h., für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung bildet das Subjekt die einzig *verlässliche, normierende Referenz*, d. h., dass „im Gegenüber die Hauptperson der Lehr-Lern-Zusammenhänge“ gesehen werden muss und dergestalt ebenfalls die in Rede stehende *Aneignungsperspektive* ins Zentrum gestellt wird sowie die „Inszenierung von Lern-Möglichkeiten“ (Meueler 2009, S. 976) als eine besondere **Aufgabenspezifika** zu fassen wäre.

politischen Großdebatten dazu liefern, dass eine immerwährende Bereitschaft zu Formen des Lernens und der (Selbst-)Bildung zu einem konstitutiven Bestandteil der alltäglichen Lebensführung wird. Ohne auf den inhaltlichen Aspekt und die Qualität der Argumente näher einzugehen (vgl. hierzu Kap. 4 sowie kritisch die *strukturtheoretischen* Rekonstruktionen Kap. 6.2), thematisiert der Slogan *kontinuierliches Lernen* über die *gesamte Spanne des Lebens/Lebensalters* und intendiert eine ökonomisch gerahmte verhaltenssteuernde Orientierung am Leitbild der Selbststeuerung und -organisation von Lernprozessen. Er wird einerseits zudem als Begründungsform für eine lehr-/lerntheoretisch gegründete Betriebspädagogik und damit **Gegenstandsbestimmung** von *Pädagogik im Betrieb*, andererseits aber auch vielfach von Seiten der Handlungspraxis in Anschlag gebracht. Das teils umstandslose Rekurrenieren auf die semantischen Figuren zum *Lebenslangen Lernen* (bspw. „ökonomische und soziale Notwendigkeit“), gepaart mit einer Ausblendung ihres *deklamatorischen* Gehalts (bspw. „*learning while working and working while learning*“ OECD 1996, S. 89; vgl. Rothe 2011), weist eher auf einseitiges Selektieren zugunsten einer *modalen Perspektive* hin und das bildungspolitische Vokabular wirkt mithin definitorisch für **personalpolitische** Strategien der Praxis (bspw. Kompetenz- und Wissensmanagement aufgrund der Notwendigkeit zu ökonomisch-technologischer Innovation). Lernen wird im bildungspolitischen Strategiepapier *offen* definiert: „Dabei wird ‚Lernen‘ verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen“ (Bund-Länder-Kommission 2004, S. 13). Die Blickrichtung weg von *formalen* hin zu *non-formalen* und **informellen** Lernkontexten und -prozessen führt bzgl. der Modalität zu einer Verschiebung des Fokus von einer *Vermittlungsperspektive* der pädagogischen Akteure hin zu einer *Aneignungsperspektive* der Lernenden. Infolgedessen ändern sich die *modalen* Rahmenbedingungen als Formalisierungsgrad (vgl. Wittwer 1982, S. 23), unter denen sich das Lernen Erwachsener *prozesshaft* ereignet, nicht jedoch die Art und Weise des Lernens Erwachsener selbst (vgl. Dewel/Schwarz 2011, S. 20; Ludwig 2000; Kade/Seitter 1996). Nach Ansicht der referenzierenden bildungspolitischen Papiere kommt der betrieblichen Weiterbildung ein hoher Stellenwert für die Realisierung von *Lebenslangem Lernen* sowie für die Öffnung und Verknüpfung von Lernräumen zu. Das **Lernen im Prozess der Arbeit** – mit parallelen Lern- und Arbeitsphasen – wird virulent (vgl. Dehnbostel 2007; Dehnbostel/Pätzold 2004, S. 7; Gonon/Stolz 2004; Peters/Steckel 2011, S. 358), d. h., es werden vermehrt arbeitsbegleitende, informelle Lernsettings und -arrangements angeboten, die in der Sprache der Handlungspraxis vielfach positiv formuliert als „*training-on-the-job*-Maßnahmen“ am „Lernort Arbeitsplatz“ (Peters/Steckel 2011, S. 359) bezeichnet werden. Durch die Konzepte des arbeitsintegrierten Lernens erweist sich zudem auch eine Trennung in Lernfeld und Funktionsfeld (vgl. bspw. Feistel/Schwarz 2011) als obsolet, da die Momente ein in Eins fallen assoziieren. Zusätzlich ist zu bemerken, dass derartige Betrachtungen weitere flankierende Unterstützung aus *bildungs-politischen* Programmatiken erfahren, die seit den 1990er Jahren (vgl. bspw. QUEM-Projekt/ABWF e. V.) eine neue Lernkultur und neue Lernformen außerhalb von organisierten und formalisierten Kontexten einfordern – und der Betrieb stellt hierbei den wesentlichen Bezugspunkt dar (vgl. hierzu differenzierend Kap. 4).

Die „Entdeckung des Informellen“ (Böhle/Bolte 2002 in Peters/Steckel 2011, S. 368) erwies sich als hoch anschlussfähig für *modale* Realisierungschancen und Entwicklungsdynamiken und der sich verstärkenden **Pädagogisierung von Themen** (vgl. Lüders/Kade/Hornstein 2010, S. 212; Göhlich/Zirfas 2007, S. 157). Bspw. wurde in der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2004 diesem Aspekt ein gesonderter Thementeil „Neue

Lernoptionen, Lernformen und ihre Erfassung im Rahmen betrieblicher Kompetenzentwicklung“ gewidmet und die Wegwendung von institutionalisiertem formellem Lernen hin zu praxis-/arbeitsnahe informellem Lernen als *offener Raum* thematisiert (vgl. Dehnbostel/Pätzold 2004; Dehnbostel 2007). In Folge wird sich verstärkt der Thematisierung von **subjektbezogenen informellen Lernprozessen** in der Arbeit (Aneignungsdimension) und deren **konzeptioneller, praktischer Gestaltung in Betrieben** (Vermittlungsdimension) zugewandt, als einer besonderen *lehr-/lerntheoretisch* argumentierenden **Gegenstandsbestimmung** von *Pädagogik im Betrieb* (vgl. Gonon/Stolz 2004; Arnold/Gonon 2006; Dehnbostel 2007). Die informellen Lernformen im Prozess der Arbeit sind nach der Studie von Baethge und Baethge-Kinsky für zwei Drittel der erwerbstätigen Erwachsenen die relevante Form der Lernerfahrung, jedoch hat die konkrete Struktur der betrieblichen Arbeitsorganisation größere Bedeutung für die Lernfähigkeit und -wirksamkeit, als andere Faktoren wie vorangegangene Sozialisierungserfahrungen, Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit, Berufswechseln oder des beruflichen Status (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004; vgl. auch ausführlich Kap. 6.2). Auch die Studie der Erziehungswissenschaftlerin und Berufspädagogin Molzberger anhand des Untersuchungsgegenstands des *informellen Lernens* im Kontext von kleinen und mittelständischen Unternehmen macht deutlich, „dass informelles Lernen nicht auf beiläufiges oder unbewusstes oder arbeitsintegriertes oder nicht-institutionell organisiertes Lernen verkürzt werden darf“ (Molzberger 2008, S. 224). Als maßgebliche Ergebnisse für *strukturierende Rahmenbedingungen* informellen Lernens stellt Molzberger heraus, dass beim informellen Lernen zum einen ein Anderer erforderlich ist und sich zum anderen gewisse Berufsgruppen und Arbeitsplatzinfrastrukturen besser für eine berufliche Kompetenzentwicklung eignen. Sie konstatiert: „Die genaue Kenntnis von den Voraussetzungen und Bedingungen beruflicher Kompetenzentwicklung auf der Basis von arbeitsintegriertem informellem Lernen ist Voraussetzung für eine berufs- und betriebspädagogische Förderung“ (Molzberger 2008, S. 236; vgl. auch Elsholz/Molzberger 2005; vgl. für die Erwachsenenpädagogik auch Ludwig 2000). Die lehr-/lerntheoretischen Theorievariationen gehen bei der Gegenstandsbestimmung in ihren Verwendungsformen bei der Aneignungsdimension „vom Standpunkt des Subjekts aus“ (Meuler 2009, S. 974) und richten bei der Vermittlungsdimension den Blick auf die „Inszenierung von Lern-Möglichkeiten“ (ebd., S. 976) und stellen letztendlich auf eine *Modalisierbarkeit* ab. Die spezifische Rezeptionsweise und Legitimationsbeschaffung verschafft sich nach Arnold und Gonon verdichtet darin Ausdruck, „dass die Pädagogik gesellschaftliche Probleme in Lernfragen übersetzt, somit pädagogisch lösbar erscheinen lässt und gesellschaftlich beruhigend wirkt“ (Arnold/Gonon 2006, S. 26). Die Erziehungswissenschaftler Göhlich, Zirfas sowie Schäffter deuten die **Aufgabenspezifik** von *Pädagogik im Betrieb* gewissermaßen stellvertretend für die lehr-/lerntheoretisch argumentierenden Legitimationen bzw. deren immanente Vertreter: „Als Lernort kommt dem Betrieb die Aufgabe zu, die sich mit der (technologischen, strukturellen, organisationalen, ethischen etc.) Änderung der Arbeit bildenden Probleme in Lernfragen, Lernsituationen und Lernangebote zu überführen“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 157), d. h., *modal* „in individualisierbare Lernanlässe zu übersetzen und pädagogisch zu bearbeiten“ (Schäffter 2001, S. 2).

Für die lehr-/lerntheoretischen Legitimationen von *Pädagogik im Betrieb* bzw. konkret der Ausdrucksform betrieblicher Weiterbildung ist es hierbei spezifisch in der Gegenstandsbestimmung, dass auf die Form Person (bzw. Individuum) referiert wird und nicht auf die Form Organisation (vgl. *system-, struktur- und organisationstheoretische* Rekonstruktionen Kap. 6). Von Arnold, Münch, Schurrer und Dehnbostel als immanenten Vertretern einer

lehr-/lerntheoretisch argumentierenden Zugriffsweise auf den Gegenstandsbereich *Pädagogik im Betrieb* (vgl. bspw. Arnold 1991 und 1997 sowie 2011; Münch 1991 und 1995; Schäffner 1991; Schurrer 2008; wie auch Dehnbostel 2003 und 2007; Dehnbostel/Pätzold 2004), werden vielfach begründende Erklärungen dafür abgegeben, dass es *ex ovo* um zu arrangierende Lehr-/Lernverhältnisse und Lernmöglichkeiten in der Arbeit ginge (vgl. Dehnbostel/Pätzold 2004, S. 19 ff.). Beispielhaft stehen hierfür insbesondere aufgrund ihres *konzeptionellen Gehalts* die Arbeiten des Erziehungswissenschaftlers und Erwachsenenbildners Arnold: *Beruf, Betrieb, betriebliche Bildungsarbeit. Einführung in die Betriebspädagogik* (Arnold 1982), *Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit* (Arnold 1991), *Betriebspädagogik* (Arnold 1997) und *Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifizierung* (Arnold 1995). Analytisch begreift Arnold den Betrieb in erster Linie eher als soziale Umwelt von individuellen Lernmöglichkeiten, aber insbesondere hinsichtlich einer Gegenstandsbestimmung als (betrieblichen) Lernkontext bzw. -raum in dem sich „Entgrenzungen des Lernens“ (Arnold 2012) verdeutlichen. Bemerkenswert ist an den Arbeiten von Arnold zudem, dass er den älteren Begriff ‚**Betriebspädagogik**‘ (vgl. *erziehungstheoretische* Legitimationen Kap. 7.1) explizit verwendet bzw. wiederverwendet. Deutlich wird die spezifische Gegenstandsbestimmung, die von Arnold vorgenommen wird, an folgenden Stellen: „Ansatzpunkt der Pädagogik ist das Individuum und nicht die Organisation oder der Betrieb“ (Arnold 1997, S. 22) und für Arnold hat die **Betriebspädagogik** „als die Wissenschaft von der betrieblichen Bildungsarbeit [...] nicht die betrieblichen Organisations- und Funktionszusammenhänge als solche zum Gegenstand, sondern das Individuum [...] als das in seinen Möglichkeiten zu entwickelnde und zu bildende Subjekt“ (Arnold 1997, S. 23; vgl. auch Arnold 1991). Arnold verortet die Standortfrage der Betriebspädagogik zwischen Berufspädagogik und Arbeitspädagogik (vgl. Arnold 1997, S. 45–47) und er richtet seine Begründungs- und Legitimationsweise für eine aus seiner Sicht zentrale „pädagogische (Mit-)Gestaltung des Betriebs“ (Arnold 1997, S. 30) daran aus, dass die Betriebspädagogik „eine am Individuum und seinen Bildungsmöglichkeiten orientierte und auf ein entsprechendes pädagogisches Handeln bezogene Disziplin“ (Arnold 1997, S. 33) darstellt und „nicht von der für sie konstitutiven individualpädagogischen Orientierung abstrahieren“ (ebd.) kann. Der so von Arnold akzentuierte individualpädagogische Fokus der Betriebspädagogik wird als „außerbetrieblicher“ deklariert, welcher der Organisation (zunächst) nicht zu eigen ist – hierin sieht er neben der Identitätssuche zentral den Identitätserhalt begründet:

Zwar steht der Begriff ‚Betriebspädagogik‘ nicht nur für die Bezeichnung eines spezifischen Forschungsfeldes der Erziehungswissenschaft, sondern auch für die in den Betrieben selbst stattfindende Bildungsarbeit, er bezeichnet somit gleichermaßen die Praxis der betrieblichen Bildungsarbeit wie ihre Theorie, doch stehen beide Verwendungskontexte in einer durchaus spannungsreichen Beziehung zueinander, wie sie für die Berufspädagogik insgesamt in vielfacher Hinsicht typisch ist: dem Gegensatz zwischen dem (außerpädagogischen) ‚ökonomischen Prinzip‘ und dem (außerbetrieblichen) ‚pädagogischen Prinzip‘. (Arnold 1997, S. 24 f.; vgl. auch Schurrer 2008)

Damit stellt Arnold für eine **Gegenstandsbestimmung** von *Pädagogik im Betrieb* ebenfalls auf divergente Strukturmomente, wie ‚ökonomische Rationalität‘ und ‚pädagogische Rationalität‘ ab (vgl. hierzu auch die *systemtheoretischen* und *strukturtheoretischen* Rekonstruktionen Kap. 6.1 und 6.2), jedoch werden diese konstitutiven Aspekte nicht wie bspw. in systemtheoretischen Zugriffen als widerstreitende Pole differenzbildend markiert, sondern im Rahmen einer **Konvergenzbewegung** angeglichen und mithin aufgelöst (vgl. Heid/Harteis

2002, S. 222-231 und 2010, S. 467-481). Arnold spricht hier von einer „Paradigmenangleichung“ (Arnold 1997, S. 87) ökonomischer und pädagogischer Vernunft, welche er durch soziale Wandlungsprozesse in der Ökonomie und in Organisationen erkannt sieht und die er *außerdisziplinär* (vgl. *ökonomische und managementtheoretische* Begründungen Kap. 5) und *innerdisziplinär* verortet. Das **Konvergenztheorem**, welches erstmals in der Abhandlung *Betriebliche Weiterbindung* aus dem Jahr 1995 von Arnold thematisiert wurde, und welches teils auch von Heid und Harteis in der ‚Regensburger Konvergenzthese‘ aufgegriffen wurde, markiert die „Vereinbarkeit ökonomischer und pädagogischer Prinzipien“ (Heid/Harteis 2002, S. 222-231) bzw. eine Angleichung ökonomischer und pädagogischer Perspektiven im Kontext des wirtschaftlichen Wandels. Der Erziehungswissenschaftler und Weiterbildungsforscher Käßpinger (vgl. *organisationstheoretische* Rekonstruktionen Kap. 6.3) kommentiert wie folgt:

Dieses Theorem fußt auf dem eigentlich unerwähnten Axiom, dass eine humanistische Entwicklung zentral ist. Die heutigen Bedingungen des Wirtschaftens kämen diesem Axiom entgegen, was den Konflikt oder die Antinomie zwischen Pädagogik und Ökonomie aufhebe, der sonst axiomhaft zwar als aushandelbar, aber als nicht aufzuheben angesehen wird. (Käßpinger 2018, S. 120; vgl. auch kritisch Gonon/Stolz 2004, S. 17 und Harteis 2004, S. 279 ff.)

Arnold markiert in einer lehr-/lerntheoretisch argumentierenden Legitimation eine besondere **Aufgabenspezifik** von *Pädagogik im Betrieb*, welche er wie folgt ausweist:

Das „neue Denken“ der betriebswirtschaftlichen Management- und Personalentwicklungstheorien nähert sich zunehmend der ganzheitlichen Sichtweise einer „verstehenden Vernunft“ an, wie sie für die pädagogische Hermeneutik konstitutiv ist. Durch diese Paradigmenangleichung sieht sich deshalb die Betriebspädagogik in besonderer Weise herausgefordert, ihre Theorie- und Forschungsarbeit auf der Basis einer „Hermeneutik der betrieblichen Bildungsarbeit“ zu begründen und die „Griffigkeit“ ihres genuinen Ansatzes im Prozeß ganzheitlicher Unternehmensentwicklung unter Beweis zu stellen. (Arnold 1997, S. 87 f.; vgl. auch Arnold/Pätzold 2009, S. 656-659)

Arnold vertritt eher eine individuumzentrierte Betriebspädagogik, auch in Abwendung und Überwindung früherer *erziehungstheoretischer* Zuschnitte explizit nach Abraham (vgl. *erziehungstheoretische* Legitimationen Kap. 7.1), in denen er ein „subjektloses Anpassungsmodell“ (Arnold 1997, S. 56) zu erkennen glaubt, das „einseitig auf die Anpassung des Individuums auf die funktionalen Erfordernisse des Betriebs ausgerichtet ist, und den Eigenrechten des Individuums keinen systematischen Stellenwert einräumt“ (ebd., S. 55). An dieser Stelle lokalisiert und moniert Arnold bei Abraham die funktionalen Aspekte, die er zum Ansatzpunkt seiner Kritik herausstellt. Es ist zu relativieren, dass Abraham mithin *auch* die intentionalen Aspekte thematisiert hat, die er als Potentialität, als „intentionale pädagogische Tätigkeit des Betriebs“ (Abraham 1957, S. 178; vgl. auch Abraham 1967, S. 261) prinzipiell erkannt und sogar eingefordert hat – jedoch (noch) instrumentalisierend im Sinne des Betriebs und der Aufrechterhaltung der betrieblichen Ordnung. Für eine *individualpädagogisch* grundierte Begründung und Legitimation des Gegenstands *Pädagogik im Betrieb* nimmt Arnold kritisch Bezug auf den bei Abraham fehlenden Aspekt der Eigenständigkeit des Individuums, welcher – wie noch genauer ausgeführt wird – als *selbst-konstruierender Lerner* und *aktiv-autonomer Gestalter* und nicht nur als Objekt einer funktionalen und intentionalen Erziehung (durch den Betrieb) begriffen werden soll. Arnold kritisiert an Abrahams Konzeption eine *Verfälschung des pädagogischen Prinzips* (vgl. Arnold 1997, S. 55) und er

konstatiert: „Das Abraham'sche Denken klammert nicht nur das Individuum als aktiv-gestaltendes ‚Element‘ im betrieblichen fast völlig aus“ (ebd., S. 56). Und weiter: „[D]er einzelne [sic!] begegnet einem prinzipiell ‚rational‘ geordneten Betrieb als einem ‚sinnvoll geordneten Sozialgebilde‘ (ebd., S. 120), in welchem er sein ‚Ordnungsbewußtsein‘ entwickeln, welches er aber nicht nach Maßgabe eigener Ordnungsvorstellungen (mit-gestalten) kann“ (ebd.). Der spezifische auf das Individuum bezogene Akzent rückt bei Arnold auch an anderer Stelle ins Blickfeld: „Die spezifischen betrieblichen Organisationsstrukturen und Funktionszusammenhänge rücken erst dann und infolgedessen dann auch verkürzt in den Fokus, wenn sie Bildungsprozesse determinieren, d. h. auslösen, fördern oder [...] behindern“ (Arnold 1997, S. 23) und es ist für Arnold mithin eine „ärgerliche Tatsache, daß nur ein ökonomisch überlebensfähiger Betrieb pädagogisiert und demokratisiert werden kann“ (Arnold 1995, S. 18). Der Berufs- und Wirtschaftspädagoge Schurrer, als ein weiterer Vertreter von lehr-/lerntheoretisch argumentierenden Legitimationen, setzt hinsichtlich der Markierung der **Aufgabenspezifik** von *Pädagogik im Betrieb* beim *pädagogischen Prinzip* an. Deutlich wird seine akzentuierte Gegenstandsbestimmung, anhand folgender Passagen:

Es ist daher nach wie vor ein nur unzureichend eingelöstes Desiderat der Betriebspädagogik, dem pädagogischen Prinzip den Weg in die Betriebe zu ebnen, zu verdeutlichen, warum betriebliche Bildung nicht nur an technisch-funktionaler Qualifikation und am Kriterium ökonomischer Effektivität gemessen werden darf, sondern dass und warum Persönlichkeitsbildung ein unabdingbares, integrales Element derselben ist. (Schurrer 2008, S. 1)

Auch der Erwachsenenbildner und frühere Leiter des betrieblichen Bildungswesens in einem Konzern, Schöffner, stellt die Aufgabenspezifik von *Pädagogik im Betrieb* dahingehend heraus:

Geht man in die betriebliche Bildungsarbeit direkt hinein, wird man wahrnehmen können, daß sich die Teilnehmer nicht als Rädchen in einem betrieblichen Mechanismus begreifen, das über eine Bildungsmaßnahme „geschmiert“ wird, sondern als mündige Menschen, die ihren persönlichen Gewinn auch über eine aktuell definierte betriebliche Verwertungssituation hinaus fordern [...]. Dieser subjektive Gewinn ist das Kriterium für ihre Zufriedenheit mit einem Seminar. Die persönliche Zufriedenheit wird zurückgemeldet als Urteil über ein Seminar, und diese Rückmeldung wiederum ist der im Betrieb angewandte Maßstab, ob die Bildungsabteilung gute oder weniger gute Arbeit leistet. Nehmen wir Menschen in der Bildungsarbeit ernst – und dieses Postulat darf vor dem Fabrikator nicht haltmachen – fällt der Verdacht, betriebliche Weiterbildung leiste nur Anpassungsarbeit, in sich zusammen. (Schöffner 1991, S. 59)

Eine **Gegenstandsbestimmung** von *Pädagogik im Betrieb* wird von Arnold, als einem prominenten Protagonisten (wie aber auch von Münch, Schurrer und Schöffner als immanente Vertreter), unter dem Aspekt der **Pädagogisierung des Betriebs** behandelt und – Arnold rekurriert an dieser Stelle legitimierend auf Geißler –, dass „Unternehmen als pädagogische Institutionen zu betrachten“ (Geißler 1990, S. 11; Arnold 1997, S. 87) sind. Ausgehend von einer „Paradigmenangleichung“ (Arnold 1997, S. 87) ökonomischer und pädagogischer Vernunft, stellt Arnold ab auf den Aspekt der Universalisierung des Lernens, welche auch den Betrieb als spezifischen institutionellen Kontext betrifft. Die sich anbietenden und gegebenen „Gestaltungsspielräume“ (ebd., S. 88) gilt es nach Arnold als „neues Denken“ (ebd.) in **Lehr-/Lernverhältnisse**, also in didaktische Konstellationen und zu gestaltende **Lehr-/Lernarrangements** zu überführen und anzunehmen. Hierin markiert Arnold die **Aufgabenspezifik** von *Pädagogik im Betrieb*.

Diese *modalen Gestaltungsspielräume* liegen den Repräsentanten nach in den Bereichen der *Schlüsselqualifizierung*, später in der *Kompetenzbildung* als inklusive Lernprozesse und der Unternehmenskultur als umspannende *Lernkultur* (vgl. bspw. Münch 1991, S. 111-121; Arnold 1990 und 1995 sowie 1997; Arnold/Schüssler 1998). In frühen Schriften sieht Arnold im Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* noch nicht den Impetus der Bildung: „Die betriebliche Weiterbildung entspricht aufgrund ihrer konzeptionellen, curricularen und sozialen Defizite kaum den Anforderungen an eine Bildung Erwachsener“ (Arnold 1988, S. 109 und 1997, S. 158), wohingegen er in späteren Schriften eine „Konvergenz“ zur „alten Allgemeinbildungsidee“ (Arnold 1995, S. 1-26) feststellt. Entgegen skeptischer Positionen, welche bspw. der Erziehungswissenschaftler und Erwachsenenbildner Meueler vorträgt (vgl. *bildungstheoretische* Legitimationen Kap. 7.2; Meueler 2009; auch Kade 1983), welche in Qualifikationen primär Anwendungsbezüge sehen und in Bildung, die mitunter auch eine Anwendung als Möglichkeit bereithält, primär jedoch das emanzipatorische Potential als Bezugspunkt ausmachen (vgl. die *bildungstheoretischen* Legitimationen Kap. 7.2), nimmt Arnold eine eher affirmative Position ein. Er sieht im Betrieb – und dies ist eine Spezifik in der Gegenstandsbestimmung – einen spezifischen Ort, in dem der Gegensatz von Bildung und Entfremdung als eine „bildende Qualifizierung“ ermöglicht werden kann (vgl. auch in den theoretischen Implikationen das ‚bildende Lernen‘). Schöffner geht in dem Sammelband von Arnold hier noch einen Schritt weiter und schließt in seiner Konzeption und im Titel an die Leitkategorie der Bildung an, was bezogen auf den Artikel auch eine Nähe zu bildungstheoretischen Legitimationen eröffnet (vgl. Kap. 7.3). In dem Aufsatz „Der Bildungsgedanke der Erwachsenenbildung und die Realität der betrieblichen Weiterbildung“ führt er aus: „Es geht drum, innerhalb der gegenwärtigen Arbeitswelt Abhängigkeiten aufzuspüren, die auf ihre Begründetheit zu überprüfen und zur Beseitigung der unbegründeten beizutragen. Diese Vorstellung ist von dem, was gegenwärtig als betriebliche Bildungsziele gefaßt wird, nicht allzuweit entfernt“ (Schöffner 1991, S. 55). Den bildsamen Aspekt versucht gerade die bildungstheoretische Begründungsform (vgl. *bildungstheoretische* Legitimationen Kap. 7.2) als eine ideelle Perspektive herauszuarbeiten, indem an die Stelle von *inklusive* formalen und informellen Lernprozessen, *exklusive* Bildungsprozesse gestellt werden, die die Dimensionen Selbstständigkeit und Mündigkeit referenzieren.

Als Zwischenfazit kann konstatiert werden, dass das Lernen *im* Lernraum Betrieb vieles heißen kann. Bedeutsamer ist jedoch herauszuarbeiten, wie der Versuch unternommen wird, die Vielfalt an möglichen Formen und Ausdrucksweisen von den Repräsentanten begründet wird, dass die thematisierten **Lehr-/Lernverhältnisse** die Gegenstandsbestimmung von *Pädagogik im Betrieb* markieren. Von den eingangs erwähnten „Entgrenzungen des Lernens“ (Arnold 2012) als Faktizität ausgehend und die autonomen, selbstreferenziellen Ansprüche und Modi der betrieblich-unternehmerischen (Handlungs-)Praxis in Anschlag bringend, wird unter Rückgriff auf systemtheoretische bzw. eher systemische Implikationen die **Aufgabenspezifik** von *Pädagogik im Betrieb* umrissen. Von Kuper und Kauffmann (vgl. *systemtheoretische* Rekonstruktionen Kap. 6.1) wird quasi stellvertretend für die Repräsentanten die „Bedeutung der Kontextsteuerung als Aufgabe“ (Kuper/Kaufmann 2009, S. 165) zum zentralen Bezugs- bzw. Referenzpunkt einer modalen Perspektive. Von der Erziehungswissenschaftlerin Peters und dem Erziehungswissenschaftler Steckel, die aus einer arbeitsorientierten Didaktik des Instituts für Berufs- und Betriebspädagogik der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg stammen, wird ebenfalls stellvertretend als Essenz hervorgehoben: „Das Zusammenwachsen von Arbeiten und Lernen steht für Entwicklungen über Selbstorganisation, Kommuni-

kation, Kooperation, Informalität, Wissensaufbau und Lernen zu rahmen“ (Peters/Steckel 2011, S. 368). Beide führen hinsichtlich der Aufgabenspezifität von *Pädagogik im Betrieb* aus: Die „Kontextgestaltung als Aufgabe betrieblicher Weiterbildung“ (ebd., S. 366) wird als die **ermöglichende Rahmung von Lehr-/Lernverhältnisse** unter einem **Modalisierbarkeitsfokus** apostrophiert, in dem individuelles Lernen in betrieblichen Kontexten und im Prozess der Arbeit im Zentrum steht. Die ‚Machbarkeit‘ begründet sich nach dem Erziehungswissenschaftler und Erwachsenenbildner Arnold daher, dass **Lehr-/Lernprozesse** nicht im Sinne einer Vermittlungsperspektive im Modus einer „Erzeugungsdidaktik“, sondern im Sinne einer Aneignungsperspektive im Modus einer „Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold/Gómez Tutor 2007) als **Lehr-/Lernarrangement** begriffen werden, in denen das Individuum als (erwachsener) Lerner als relativ geschlossenes, selbstorganisiertes System verstanden wird, das wiederum durch äußere Impulse angeregt werden kann. Damit plädieren sie dafür, dass etwaige (Verhaltens-)Veränderungen nicht erzeugt, sondern allenthalben ermöglicht werden und die Umstellung von einer Vermittlungs- zugunsten einer Aneignungsperspektive erfolgt. Hier diagnostizieren Arnold et al. einen **Paradigmenwechsel** – in modaler Weise – den sie zur theoretischen Begründung und zur Legitimierung einer ‚ermöglichungsdidaktischen Wende‘ für folgerichtig ansehen: „Der darin seinen Ausdruck findende Paradigmenwechsel ist durch die beiden Trends ‚von der Wissenspräsentation zur Wissenserschließung‘ und ‚von der Wissensaneignung zur Wissenserschließung‘ gekennzeichnet“ (Arnold/Pätzold 2008, S. 179). Der modale Fokus kommt an einer Stelle deutlich zum Ausdruck, indem der erkannten Paradigmenverschiebung bzw. dem „Lernkulturwandel durch Methodenorientierung“ (Arnold/Pätzold 2008, S. 185) begegnet werden soll. Die beiden Erziehungswissenschaftler und Erwachsenenbildner Arnold und Pätzold machen hier neuere kognitionstheoretische sowie konstruktivistische Konzepte für die Schulpädagogik, Erwachsenenpädagogik, wie für die **Gegenstandsbestimmung** von *Pädagogik im Betrieb* fruchtbar. So schreiben Arnold und Schüßler an zentraler Stelle: „Die Lernkulturen in den Schulen, Betrieben und Erwachsenenbildungseinrichtungen unserer Gesellschaft (müssen) methodischer und pädagogischer werden [...]. Sie müssen als anregende Lernwelten so gestaltet werden, dass eigenkompetente Wirklichkeitserschließung durch die Lernsubjekte möglich wird“ (Arnold/Schüßler 1998, S. 17; vgl. auch Schüßler/Thurnes 2005). Lernkulturen gelten als *Rahmungen* (vgl. Schüßler/Thurnes 2005, S. 15) und Lernen ist nach Arnold und Schüßler erwachsenenpädagogisch gewendet *selbstgesteuerte Kontextgestaltung*, die sich als Verhaltensänderung, als Informationsverarbeitung oder als Bedeutungskonstruktion zeigt und den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* betreffend *kontextuierende Lernkulturgestaltung* als „avantgardistische Formen einer selbstorganisierten Lernpraxis“ (Arnold/Schüßler 1998, S. 17; Arnold/Pätzold 2008, S. 179). Der Erziehungswissenschaftler und Erwachsenenbildner Arnold gilt nicht nur im Zusammenhang des Untersuchungsgegenstandes *Pädagogik im Betrieb* und speziell für die Betriebspädagogik – er nutzt den Begriff ausdrücklich – als Impulsgeber und namhafter Vertreter, sondern auch als zentraler Protagonist einer **konstruktivistischen Pädagogik**, welche Wirkungen in die Erwachsenenbildung und Schulpädagogik entfaltet. Die eingangs thematisierten „betrieblichen Organisationsstrukturen und Funktionszusammenhänge“ (Arnold 1997, S. 23) werden nun in einer bedeutsamen Form in einer ganz anderen Art und Weise (wieder bzw. erstmals) relevant, was der Erziehungswissenschaftler und Erwachsenenbildner Münch heraushebt: Als Auslöser, Förderer oder Behinderer individueller Lernprozesse wird von Münch die „Lernkultur“ als Teil der Unternehmenskultur akzentuiert und es ist neben dem Arrangieren eines durchdringenden „Lernklimas“ erforder-

lich, „die Arbeitsplätze so umzugestalten und die Arbeitsorganisation so zu verändern, daß es zunehmend zu einer Integration von Arbeiten und Lernen kommt“ (Münch 1991, S. 121; wie auch Dehnbostel 2003 und 2007). Auch Dehnbostel weist als immanenter Vertreter auf die „betriebliche Entwicklung von Arbeits-Lern-Umgebungen und damit eine lernförderliche Gestaltung betrieblicher Arbeit selbst“ (Dehnbostel/Pätzold 2004, S. 19) hin. In der **(Leit-)Kategorie der Lernkultur**, die einerseits aus dem entlehnten personalwirtschaftlichen/betriebswirtschaftlichen Konzept der „Unternehmenskultur“ (vgl. *ökonomische und managementtheoretische* Begründungen Kap. 5) herauskristallisiert wird (vgl. Münch 1991; Arnold 1997, S. 85) und andererseits nach dem Soziologen Axmacher (vgl. Axmacher 1990 und 1991 sowie *strukturtheoretische* Rekonstruktionen Kap. 6.2) in durchaus ambivalenter Beziehung zur Kategorie der Betriebsgemeinschaft (vgl. *erziehungstheoretische* Begründungen Kap. 7.1) steht, sieht Arnold ein „Signal für eine reflexive Wende der Betriebspädagogik“ (Arnold 1990, S. 154-157)⁶⁷ und er plädiert für eine „pädagogische Ausgestaltung des Konzepts der Unternehmenskultur“ (Arnold 1995, S. 14). Die **Aufgabenspezifik** eines Erwachsenenbildners bzw. Betriebspädagogen lässt sich nach Arnold und Gómez Tutor mit der Figur eines (äußeren) Impulsgebers bzw. Lernarrangeurs/-beraters bzw. eines *‘facilitators’* – als **Ermöglicher** – charakterisieren (vgl. Arnold/Gómez Tutor 2007; Arnold/Pätzold 2008), der Lernen *im* Betrieb „in der eigendynamischen Ausbildung und Weiterentwicklung seiner Lernkultur“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 160) begreift (vgl. auch die kontroverse organisationspädagogische Sichtweise zur Überwindung einer individualpädagogischen Perspektive, in der „Organisation als struktureller Bestandteil einer gesellschaftlichen Institutionalisierung von Lernpraktiken“ (Schäffter 2010, S. 293) gesehen wird; vgl. *organisationstheoretische* Rekonstruktionen Kap. 6.2). In systemtheoretischer Terminologie würde es dann hinsichtlich der Lehr-/Lernverhältnisse nicht um das Prozedieren der Leitdifferenz von ‚vermittelbar/nicht-vermittelbar‘ (vgl. Kade 1997), sondern gewissermaßen um ‚aneignungsmöglich/nicht aneignungsmöglich‘ oder ‚didaktisch zu ermöglichen/didaktisch nicht zu ermöglichen‘ gehen, wohingegen es in der aktuellen systemtheoretisch inspirierten Weiterbildungsforschung nicht um das Aufspüren der Einheitsformel des Pädagogischen bzw. eines Reproduktionscodes geht, sondern um das Ergründen von unterschiedlichen (Sub-)Systemen mit ihren jeweils eignen Reproduktionscodes. Ziel ist es nach dem Erziehungswissenschaftler Wittpoth vielmehr, die Funktionslogiken zu ergründen, statt die „Ideologie der Weiterbildung [zu; M. S.] reproduzieren“ (Wittpoth 1997, S. 93; vgl. *systemtheoretische* Rekonstruktionen Kap. 6.1). Den kontextspezifischen Zusammenhang von individuellem Lernen und betrieblichen Kontexten und Räumen sehen die Vertreter der lehr-/lerntheoretischen Legitimationen darin, dass „Weiterbildung [...] als intermediärer Akteur somit die Kernaufgabe Organisationen und Individuen innovationsfähig zu halten“ (Peters/Steckel 2011, S. 367) zufällt und die **Kontextsteuerung** die Essenz bzw. den Nucleus der **Aufgabenspezifik** bildet, welche in eine Mikro- (Lernkultur/Lebenslanges Lernen), Meso- (Wissensmanagement/Organisations-

67 Arnold ist sich bewusst, dass die Terminologie der ‚Betriebsgemeinschaft‘ auf die *erziehungstheoretisch* argumentierenden Vorläufer Abraham und Krasensky (wie auch Kerschensteiner, der von einer „Gemeinschaftsgesinnung“ im Zusammenhang mit seiner Arbeitspädagogik sprach) zurückgeht (vgl. Arnold 1997, S. 88) und er schreibt relativierend und reflexiv, „daß im Konzept der ‚Unternehmenskultur‘ [...] auch alte betriebspädagogische Ideologien, wie die der ‚Betriebsgemeinschaft‘ (vgl. Krasensky 1952, S. 25 f.), zu neuem Leben erweckt werden. Dennoch ist mit den aktuellen, technischen und ökonomisch gegebenen Gestaltungsspielräumen [...] heute [...] auch die Möglichkeit für eine gegenläufige Interpretation gegeben“ (Arnold 1997, S. 88) und er formuliert in Folge: „Von der Betriebsgemeinschaft zur Personalentwicklung“ (ebd., S. 45).

lernen⁹) sowie Makrospezifik („Personalentwicklung“) untergliedert werden kann und von Peters und Steckel stellvertretend illustriert wird (vgl. Abb. 10).

Vielfach lassen sich hinsichtlich der **Gegenstandsbestimmung** von *Pädagogik im Betrieb* wechselseitige ein- und ausschließende Beschreibungen finden, wie bspw. bei Arnold: Der Gegenstandsbereich umfasst „die Gesamtheit der formellen (Aus- und Weiterbildung) und informellen Lernprozesse im Betrieb. Sie [die Betriebspädagogik; M. S.] stellt eine wesentliche Strategie der Personalentwicklung dar, ist in ihren Begründungen und Zielen jedoch auch auf die Bedürfnisse sowie die Bildungs- und Qualifizierungsansprüche der Mitarbeiter bezogen“ (Arnold 1997, S. 65). Und Münch schreibt dazu: „Der Begriff der Personalentwicklung ist [...] der umfassendere, weil er besser als ‚betriebliche Bildungsarbeit‘ die Interdependenz betrieblicher Qualifizierungs- und Lernprozesse einerseits und der betrieblichen Organisationsgestaltung und -entwicklung andererseits erfasst“ (Münch 1995, S. 16). Zur Legitimationsbeschaffung werden hier auch *außerdisziplinäre Konzepte* herangezogen (bspw. *Human-Relations-Bewegung*; *Human-Ressource-Management*; *Human-Kapital-Ansatz*; *Personal-/Organisationsentwicklung*; *business excellence*; *employability*), welche vorwiegend aus der Personalwirtschaft bzw. der Betriebswirtschaftslehre entstammen. Dies markiert analytisch die **interdisziplinäre Überformung** des Untersuchungsgegenstands *Pädagogik im Betrieb* als ein spezifisches Strukturmerkmal. Dieser zunächst einmal analytisch festzustellende Aspekt verschafft sich bisweilen auch im Rahmen innerdisziplinärer Kritiken Ausdruck (vgl. kritisch Wittpoth 1997; Axmacher 1990 und 1991; Wittwer 1982). Analytisch ist hier festzustellen – und das macht die Kritiken von Wittpoth, Axmacher und Wittwer letztendlich aus –, dass den außerdisziplinären Begründungsformen, Konzepten und Ideen eine Wirkmächtigkeit attestiert werden kann, die bis in innerdisziplinäre Bereiche reicht. So ist einerseits zu beobachten, dass vieles, was unter den Themen Kompetenzentwicklung, Wissensmanagement und lernender Organisation verhandelt wird, zu einem großen Teil unter der Perspektive *ökonomischer* und *managementtheoretischer* Begründungen diskutiert wird. Dergestalt stehen Konzepte aus außerdisziplinären Bezügen durch die interdisziplinäre Überformung des Untersuchungsgegenstandes *Pädagogik im Betrieb* immer in unmittelbare Nähe zu innerdisziplinären Zugriffsweisen und die ökonomischen sowie managementtheoretischen Kategorien wie Personalwirtschaft und -entwicklung finden bisweilen Eingang in Überlegungen zur Gegenstandsbestimmung von *Pädagogik im Betrieb*. Andererseits – dies stellt bspw. Wittpoth kritisch heraus – besteht für die Pädagogik mithin die Gefahr, dass sie sich dieser managementtheoretischen Konzepte bedient, um *Pädagogik im Betrieb* dauerhaft zu reklamieren, pädagogisch zu induzieren und zu legitimieren sowie regulierend als Managementstrategie durchzusetzen (vgl. Wittpoth 1997, S. 77). Die Erziehungswissenschaftlerin Ostendorf stellt nüchtern fest: „Betriebspädagogen/innen fühlen sich bei den Themen ‚Wissensmanagement‘ oder ‚organisationales Lernen‘ schon dadurch angesprochen und herausgefordert, dass die Konzepte ‚Wissen‘ und ‚Lernen‘, die dort in den Vordergrund treten, zu den Grundkonstanten ihres Forschungsfeldes zählen“ (Ostendorf 2005, S. 1).



Abb. 10: Strukturen und Kopplungen pluralisierter beruflich-betrieblicher Weiterbildung (Peters/Steckel 2011, S. 367 und 2017; Peters et al. 2003, S. 14)

Allein schon die Tatsache, dass der außerdisziplinäre Terminus der Personalentwicklung, der fest mit *ökonomischen Verwertungsinteressen des Betriebs* verbunden ist (vgl. Kap. 4 und 5), Eingang in innerdisziplinäre Debatten gefunden hat – die Formulierungen von Münch und Arnold illustrieren dies deutlich –, ist in diesem Zusammenhang bemerkenswert. Dies stellen die erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Fachvertreter bspw. kritisch in Formulierungen heraus, wie: „Lernen und Weiterbildung als permanente Personalentwicklung“ (Peters 2003; Münch 1995) bzw. „Weiterbildung im Kontext von Personal- und Organisationsentwicklung“ (Peters/Steckel 2011 und 2016). Ebenfalls erweisen sich gehandelte Konzepte der ‚Bildungsökonomie‘ – einem Zweig der Wirtschaftswissenschaften – als anschlussfähig, da sie auch, zwar unter anderen Vorzeichen, Kontextsteuerung intendieren (vgl. zur Rekonstruktion der Bildungsökonomie im Kontext der Weiterbildung profunde Weiß 2006, S. 367-384 sowie Kap. 4) und allgemein „die Steuerung des Bildungswesens unter Effizienzgesichtspunkten“ (Weiß 2006, S. 367) behandeln, was „seinen Ausdruck in Konzepten des Qualitätsmanagements, des Bildungscontrollings, der Autonomie und der dezentralen Ressourcensteuerung“ (ebd.) findet.

Von dem Erziehungswissenschaftler Kuper (vgl. *systemtheoretische* Rekonstruktionen Kap. 6.1) wird bzgl. der interdisziplinären Überformung des Untersuchungsgegenstands *Pädagogik im Betrieb* auf problemhaltige Aspekte hingewiesen: „Insbesondere Wittwer hat [...] auf den ideologischen Gehalt der betriebswirtschaftlichen Legitimationsfiguren [bspw. Humankapital-Ansatz, Unternehmenskultur-Ansatz, Human-Relation-Ansatz; M. S.] der

betrieblichen Weiterbildungspraxis hingewiesen. In sie seien pädagogische Semantiken eingegangen, mittels derer eine Vereinbarkeit von personenorientierten und betriebsorientierten Bildungszielen angezeigt werden solle“ (Kuper 2000, S. 33). Deutlich benennt Schäffner diesen Aspekt der **Aufgabenspezifik**, die er mit **Legitimationsarbeit** umschreibt:

Die Frage des Einflusses hängt davon ab, inwiefern der betriebliche Weiterbildner sich im Konzert der Rollenträger durchsetzt, und dies wiederum hängt davon ab, inwieweit es ihm gelingt, glaubhaft zu machen, daß sein Ansatz das Organisationsziel zu fördern vermag. Ein nicht unbeträchtlicher Teil professionellen pädagogischen Tuns ist Legitimationsarbeit. (Schäffner 1991, S. 61)

Kritik und Würdigung

In den *lehr-/lerntheoretischen* Legitimationen werden **Lehr-/Lernverhältnisse** nicht nur im Zusammenhang mit formalen Rahmungen und Settings, sondern zunehmend mehr unter den Vorzeichen von informellen Arrangements in unterschiedlichen Lernkontexten einerseits einer analytisch-empirischen Thematisierung und andererseits einer modalisierend-gestaltenden Didaktisierung zugeführt. Im Gefüge von lehr-/lerntheoretischen Legitimationsweisen steht die Analyse entgrenzter Lernwelten und selbst gesteuerter Lernformen auf der Agenda sowie den sozialen Wandlungsprozessen geschuldete etwaige Respezifizierungen von Prämissen des Lernens Erwachsener selbst (vgl. Ludwig 2000). Lernen und Entwicklung vollziehen sich immer weniger in formalen Lern- und Entwicklungssettings als in einer Hybridität aus informellen, teilformalen und zunehmend mehr medial und digital gestützten Lernprozessen, was allgemein die Erziehungswissenschaftler und Erwachsenenbildner Dewe und Weber stellvertretend herausstellen (vgl. Dewe/Weber 2007). Vielfach werden diese Aspekte durch bildungspolitische Debatten, die sich mit dem Slogan des *Lebenslangen Lernens* verbinden (vgl. Kap. 4), und Struktursetzungsversuche begleitet, die einer Integration des *Lebenslangen Lernens* in die Biografie Vorschub leisten sollen, dabei auch die wissenschaftliche Bearbeitung der Themen nicht unberührt belassen und sich wie folgt Ausdruck verschaffen: „Die Veränderungen in nahezu allen Bereichen von Leben und Arbeit beeinflussen nicht nur Bildungs- und Qualifikationsziele [...], sondern erfordern auch eine neue Lern- und Lehrkultur“ (BLK, Forum Bildung 2001, S. 67) und: „Eine neue Lern- und Lehrkultur muss die Individualisierung der Lernprozesse ermöglichen. Das erfordert differenzierte Lernangebote, neue Formen des Lehrens und eine zunehmende Selbststeuerung von Lernprozessen durch die Lernenden“ (ebd., S. 67 f.). Diese bildungspolitischen Referenzen, wie bspw. das Vokabular zum *Lebenslangen Lernen* besitzen eine große, aber auch diffuse und bisweilen implizite Wirkung und Strahlkraft sowohl auf Repräsentanten im Wissenschaftsbereich, wie aber auch auf Akteure in der Praxis.

Lehr-/lerntheoretisch argumentierende Legitimationen unterliegen mithin ebenfalls dem Faktor der Historizität, d. h., als Deutungskonzepte (ähnlich zum Erziehungsbegriff in Kap. 7.1) prägen sie den Zeitgeist, vollziehen Modifikationen und Wendungen und tun dies in der Regel in Referenz zu sozialen-, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technologischen Entwicklungen (vgl. Reinmann 2011). Als **Merkmal** einer sich derart gestaltenden Entwicklung ist das ‚Lernen‘ im herrschenden Zeitgeist einer Profanisierung anheimgefallen, was sich darin ausdrückt, dass vielfach umstandslos vom Lernen gesprochen wird. Die Erziehungswissenschaftler Tremel, Göhlich und Zirfas stellen dies stellvertretend kritisch fest und verweisen auf Annahmen, die vom „Lernen der Gesellschaft“ (Tremel 2010, S. 100) und von einer „Lerngesellschaft“ bzw. einer „lernenden Welt“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 194)

ausgehen. Ein weiteres Merkmal, welches sich bisweilen in lehr-/lerntheoretischen Legitimationsformen äußert, verweist auf eine **Ambivalenz**: Zum einen werden insbesondere Lernformen und -optionen im *Prozess der Arbeit*, bzw. am *Arbeitsplatz* und *Betrieb* als Lernort bzw. -raum (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2006; Dehnbostel 2003 und 2007; Dehnbostel/Pätzold 2004; Molzberger 2008) sowie Aneignungsprozesse im Zusammenhang mit Formen des *Lebenslangen Lernens* (Kade/Seitter 1996) *systematisch* theoretisch-kategorial wie analytisch-empirisch rekonstruiert. Zum anderen ist der Pädagogik inhärent, dass sie im Stande ist, gesellschaftliche Problemlagen und Herausforderungen in *Lernfragen* oder besser *Lernaufgaben* zu übersetzen, die einer *gestaltenden Modalisierbarkeit* mit prinzipieller (pädagogischer) Lösbarkeit zugeführt und in der Konsequenz *gesellschaftlich beruhigend* wirken können (vgl. Arnold/Gonon 2006, S. 26 in Göhlich/Zirfas 2007, S. 157). Dies entspricht prinzipiell einer Handlungsperspektive, die dem Impetus des *Orientierungsinteresses* bzw. der *Gestaltungsverpflichtung* gehorcht.

Die Begründungsformen die sich auf die Gegenstandsbestimmung von *Pädagogik im Betrieb* respektive Betriebspädagogik beziehen und die **Lehr-/Lernverhältnisse**, also **Didaktische Konstellationen** in vielfältiger Form zum Gegenstand haben, sind als eine *modale Perspektive* charakterisierbar, in der primär Orientierungs- und Gestaltungsinteressen im Vordergrund stehen.

Ausgehend von ‚betrieblicher Weiterbildung‘ als Faktizität und zentrales Element im Prozess der gesellschaftlichen Entwicklung und Transformation sowie des Lebenslangen Lernens (vgl. zur empirischen Bedeutsamkeit Kap. 9), überführt sie gesellschaftliche, technologische, strukturelle, organisationale und ethische Wandlungsprozesse im Wirtschafts-, Industrie- und Dienstleistungssektor in *Lehr-/Lernfragen*, *Lehr-/Lernsituationen* und *Lehr-/Lernangebote*. In diesem Kontext kommt ihr – dem Repräsentanten Arnold nach – eine (*mit-*)*gestaltende Rolle* (vgl. Arnold 1997, S. 30) zu, die sich im Zeitalter der Wissensgesellschaft als nicht mehr randständig erweist: Analytisch vermittelt sie zwischen den biografischen Lernansprüchen der Individuen und den lebenslangen Lernverpflichtungen, die besonders Arbeit, Beruf und betriebliche Organisationen den Menschen abverlangen und zumuten. Für den Erziehungswissenschaftler und Weiterbildungsforscher Harney (vgl. *systemtheoretische* Rekonstruktionen Kap. 6.1) hat sich der Betrieb „zum Einfallstor für die Pädagogisierung des Lebenslaufs entwickelt“ (Harney 2010, S. 192).

Essentiell ist – und hierin ist eine **Würdigung** zu sehen –, dass insbesondere durch die Begründungen suchenden Arbeiten von Arnold der Blick von früheren betriebserzieherischen Aspekten weggewendet wurde, die bei Abraham die einseitige (erzieherische) Anpassung des Individuums auf die funktionalen Erfordernisse des Betriebs – so Arnold – in den Vordergrund gestellt haben, hin zu *lehr-/lernbasierten* und *individuumbezogenen* Aspekten (vgl. Arnold 1997, S. 55). Arnold hat damit die Türen für eine *Respezifizierung* der Betriebspädagogik geöffnet und letztendlich zu einer Perspektivenveränderung beigetragen, die bis heute ein bedeutsamer Erklärungshorizont für die Gegenstandsbestimmung von *Pädagogik im Betrieb* darstellt. Arnold kritisiert bei Abraham nachvollziehbar, dass dieser „eine prästabilisierte Harmonie zwischen vorfindbarer betrieblicher Ordnung und ‚Ordnungsbedürfnis‘ des Menschen“ (ebd., S. 56) unterstellt. Arnold selbst folgt mit seiner individuumzentrierten Begründungsweise jedoch einer Gestaltungsverpflichtung und letztendlich einem *modalen Gegenstandsinteresse* und fordert die „Pädagogisierung betrieblicher Bildungsarbeit“ (ebd., S. 53), „weshalb sich die Betriebspädagogik selbst stärker ihres individualpädagogisch begründeten Auftrages ‚bewußt‘ werden sollte, um sich entsprechend an der Weiterentwicklung

betrieblicher Lern- und Arbeitszusammenhänge beteiligen zu können“ (ebd.). Die Ausrichtung auf eine modale Perspektive (zur gestaltenden Bearbeitung von Modernisierungs- und Flexibilisierungszusammenhängen) verengt in gewisser Weise etwaige Reflexionshorizonte im Sinne einer Beobachterperspektive und hier wird wiederum – bspw. von Kuper (vgl. *systemtheoretische* Rekonstruktionen Kap. 6.1) – **kritisch** angeführt:

Der auf Individualbegriffe reduzierten Betrachtung der betrieblichen Organisation können so wohl Handlungsorientierungen entnommen werden, sie bleibt aber analytisch stumpf, sofern es um die Behandlung des sozialen Kontextes geht, in den Weiterbildung eingelassen ist, weil sie die Eigenständigkeit der Systemdynamik auf der Emergenzebene des Sozialen nicht greifen kann. (Kuper 2000, S. 90)

D. h., inwiefern sich ein Betrieb *pädagogisch mitgestalten* lässt – so der zentrale Impetus von Arnold (vgl. Arnold 1997, S. 30) – entscheidet nach Kuper der Betrieb als emergentes soziales System bzw. Organisation selbst und so bleibt eine nachvollziehbare und wünschenswerte Forderung nach Mitgestaltung eben auch *deklamatorisch*. Der Erziehungswissenschaftler Dörner (vgl. *strukturtheoretische* Rekonstruktionen Kap. 6.2) schreibt hierzu: „Weiterbildung wird in funktionale Zusammenhänge des Betriebs gestellt, vorausgesetzt, sie wird überhaupt für die Organisation relevant. Relevant wird sie zunächst als eine im Diskurs über lebenslanges Lernen konstituierte Erwartung und Programmatik [...] an Unternehmen“ (Dörner 2017, S. 184). Auch der bildungspolitischen Verkündung, dass etwaige Maßnahmen nicht nur an den unmittelbaren Bedarfen der Betriebe orientiert sind, sondern sich mehr und mehr für die Belange und Bedarfe des Lernens als Person mit ihren damit zusammenhängenden Entwicklungsmöglichkeiten öffnen, musste von den Soziologen Baethge und Baethge-Kinsky eine empirische Absage erteilt werden (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2006). Die Untersuchungen zum Gegenstand *Pädagogik im Betrieb* liefern Belege und Befunde, dass Organisationen selbst über ihre Zwecke (auch ihre Weiterbildungszwecke), ihre Strukturen, Hierarchien und ihre Mitgliedschaftsregelungen entscheiden. Dementsprechend ergeben sich nach Dörner begründbare sowie plausibilisierbare Diskrepanzen zwischen Programm und Praxis bzw. Anspruch und Wirklichkeit (vgl. Dörner 2008, S. 160), wenn etwaige Lern- und Lernunterstützungsprozesse gänzlich auf das Individuum bzw. Subjekt beschränkt werden. Dementsprechend wird als Ergänzung eine Verbindung einer Akteurs- und Systemperspektive in der seit 2006 sich konstituierenden Organisationspädagogik (seit 2018 als Sektion im Kontext der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft/DGfE etabliert) angestrengt, in der Organisation als Prozess und Akteur begriffen wird (vgl. *organisationstheoretische* Rekonstruktionen Kap. 6.3). Auch die apostrophierte *Kontextgestaltung bzw. -steuerung* unterliegt der Erziehungswissenschaftlerin und Berufspädagogin Molzberger zufolge einem modalen Trugschluss dahingehend, dass angenommen wird, es wird (immer) gelernt. Es wäre vor dem Wandel betrieblicher Weiterbildung bzw. ihrer darin versammelten vielfältigen Lehr-/Lernverhältnisse und Lernmöglichkeiten und -formen auch empirisch sowie analytisch zu prüfen (vgl. Ludwig 2000 und Molzberger 2008 sowie auch Fecher 2009, die hier eine Ausnahme darstellen), inwiefern es zu Formen der subjektiven Aufnahme und individuellen Verarbeitung seitens der Organisationsmitglieder bzw. Arbeitnehmer im Prozess der Arbeit kommt und dergestalt zu Verhaltensveränderungen; ein Aspekt der ebenfalls im Kontext einer erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung bzw. Organisationspädagogik problematisiert wird (vgl. Kap. 6.3). Dehnbostel und Pätzold führen hierzu aus:

Lernen steht dabei im Kontext betrieblicher Reorganisations- und Umstrukturierungsprozesse, von Innovationen, Wettbewerbsfähigkeit und einer zunehmend kundenorientierten und globalisierten Ökonomie. Dies sagt allerdings noch nichts über die Reichweite dieser Lernprozesse, deren Subjektbezug und deren Qualität aus. So ist zu fragen, ob das Lernen auch in pädagogischer Hinsicht fördernd ist, d.h., ob darüber verstärkt bildungs- und persönlichkeitsbezogene Zielorientierungen eingelöst werden können. Problembereiche des Lernens im Prozess der Arbeit sind ja evident: die situative Abhängigkeit von den jeweiligen Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen, deren ökonomische Determiniertheit, die Zufälligkeit und Beliebigkeit der Lernprozesse sowie eine zumeist nur gering ausgeprägte lernförderliche Gestaltung der Arbeit. (Dehnbostel/Pätzold 2004, S. 19)

In der Studie der Berufspädagogin Molzberger aus dem Jahr 2008 (vgl. aber auch Molzberger 2013) wird anhand des Untersuchungsgegenstands des informellen Lernens im Kontext von kleinen und mittelständischen Unternehmen deutlich, „dass informelles Lernen nicht auf beiläufiges oder unbewusstes oder arbeitsintegriertes oder nicht-institutionell organisiertes Lernen verkürzt werden darf“ (Molzberger 2008, S. 224).

Und auch die empirische und theoriegestützte Studie des Erziehungswissenschaftlers und Erwachsenenbildners Ludwig aus dem Jahr 2000, welche anhand von betrieblichen Modernisierungsprozessen Lern- und Bildungsprozesse dezidiert vom Standpunkt des lernenden Subjektes aus rekonstruiert, macht die Eigenlogik von Lernprozessen deutlich. Ludwig stellt die subjektiven Lernbegründungen heraus und differenziert Lern- und Bildungschancen, wie sie sich im institutionellen Kontext Betrieb in vielfach alltäglichen und nicht organisatorisch-formalisierten Konstellationen ergeben, aus der Perspektive des erwachsenen Lerner. Ludwig stellt in seiner Prozessforschung die „Gesellschaftlichkeit von Lern- und Bildungsprozessen“ (vgl. Ludwig 2000) in den Vordergrund und blickt dergestalt auf das Verhältnis von individuellem Subjekt und organisationaler Umwelt.

Der Erziehungswissenschaftler und Weiterbildungsforscher Käßlinger (vgl. *organisations-theoretische* Rekonstruktionen Kap. 6.3) weist darauf hin, dass wie in den Arbeiten von Ludwig und Molzberger *lehr-/lerntheoretische Analysen* notwendig sind, die arbeitsplatzbezogene, arbeitsplatznahe oder arbeitsplatzintegrierte Kompetenzentwicklungsprozesse rekonstruieren und offenlegen, statt arbeitsplatznahe Lernformen und Lernmedien lediglich in ihrer modalen Gestaltbarkeit zu diskutieren (Käßlinger 2016). Hierbei ist die Zielsetzung, die originär pädagogische Frage der Rekonstruktion eines Mehrwerts, welche vom betrieblichen Lernen für die individuelle Kompetenzentwicklung ausgehen kann, sowie eintretende und ausbleibende Wirkungsweisen zu rekonstruieren, ohne die Einbettung dieser Lehr-/Lernverhältnisse in funktionalistische Strukturen im Rahmen einer betrieblichen Verwertbarkeit zu negieren bzw. zu nivellieren (vgl. hierzu Ludwig 2000).

Wie aus den lehr-/lerntheoretischen Grundannahmen erkennbar ist, ist keine Theorie imstande eine Beschreibung zu liefern, die alle realen Lehr-/Lernverhältnisse und -formen inkludiert. Die *Ermöglichungsperspektive* von Arnold approximiert dies insoweit, „dass das heute vorherrschende Verständnis von Lernen in gewisser Weise alle vorausgegangenen Konzepte in sich aufgenommen hat“ (Arnold/Pätzold 2008, S. 44). Denn sie ermöglicht im wahrsten Sinne des Wortes ‚alles‘ – so dass die „Pädagogisierung aller Themen“ (vgl. Lüders/Kade/Hornstein 2010, S. 212) möglich wird. Sie kann daher reüssieren, indem sie die Thematisierung von neuen bzw. alternativen *Lernkulturen* begründend ventiliert (vgl. Arnold/Pätzold 2008, S. 179; Gonon/Stolz 2004, S. 16), auch wenn bisweilen innerdisziplinäre Kritik nicht ausbleibt: „Wenn man sehr kritisch sein wollte, könnte man zu dem Eindruck kommen, dass

durch solche Argumentationen und Appelle Neues Lernen und Neue Lernkulturen schon beinahe mythologisiert werden“ (Terhart 2009, S. 61).

Auch am Beispiel der im Rahmen von lehr-/lerntheoretisch argumentierenden Legitimationsweisen geführten *Unternehmenskulturdebatte* – die sich auch vehementer Kritik ausgesetzt sah; vgl. bspw. „Doktrin oder Funktion“ von Axmacher 1991, S. 68-73 – kann *analytisch* eine Pädagogisierung von (behandelnden) Themen (vgl. Lüders/Kade/Hornstein 2010, S. 212; Göhlich/Zirfas 2007, S. 157) abgelesen werden, wie dies aber auch hinsichtlich anderer Kategorien mit prinzipiellem Programmcharakter möglich wäre, wie bspw. Qualitätsmanagement, Lernmanagement, Kompetenz- und Performanz-Management, Kompetenzbilanzierung, Employability etc. Der Erziehungswissenschaftler und Weiterbildungsforscher Harney (vgl. *systemtheoretische* Rekonstruktionen Kap. 6.1) spricht an anderer Stelle von einer „Pädagogisierung der Personalwirtschaft“ (Harney 1994) und er betont die Entgrenzung einerseits wie auch die Pädagogisierung der Themen andererseits klar:

Eine nicht mehr übersehbare Beratungs- und Managementliteratur beschäftigt sich heute mit der Konstruktion des neuen Betriebsmenschen, der über den Besitz der genannten Eigenschaften hinaus auch teamfähig, schlüsselqualifiziert und sich selbst steuernd sein soll. Die teleologische (d.h. auf wünschenswerte, noch nicht erreichte Veränderungen hin gerichtete) Beanspruchung der Person, die die auf die Ausbildung bezogene Berufspädagogik noch auf den Jugendzyklus einschränken konnte, ist mittlerweile zyklisch entgrenzt. (Harney 1998, S. 252)

Am Beispiel der terminologischen Figur der Unternehmenskultur, die von den Repräsentanten Münch und auch Arnold als Lernkultur spezifiziert wird (vgl. Arnold 1997, S. 85-102), wird die grundsätzliche Problematik deutlich, die sich mit dem Gegenstandsbereich *Pädagogik im Betrieb* verbindet: Als analytische Kategorie kann Unternehmenskultur als Etikett und theoretische Metapher für damit zusammenhängende Phänomene fungieren, als modale Kategorie der Praxis fällt sie der Instrumentalisierung unter funktionalen Nützlichkeitsbewertungen von Personal- und Unternehmenspolitik anheim.

Unabhängig davon lassen sich **Entwicklungsdynamiken** ausmachen, die auch Rückwirkungen auf den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* haben können und von den Erziehungswissenschaftlern Göhlich und Zirfas derart beschrieben werden:

Mit der im Gegenzug wachsenden Bedeutung des informellen Lernens geht das Paradox einher, dass nun das informell Gelernte zumindest insoweit zu formalisieren ist, dass es für Außenstehende, z.B. zukünftige Arbeitgeber, erkennbar ist. So sind in den letzten Jahren verstärkt Bemühungen um eine Zertifizierung des informellen Lernens zu erkennen (z.B. Europäischer Qualifikationsrahmen, Portfolio, Europass, Profilpass). (Göhlich/Zirfas 2007, S. 159 f.)

Durch die zunehmende Koppelung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssphäre, in der die Rede vom ‚Humankapital‘ von bildungspolitischen und allen voran wirtschaftlichem Interesse im Vordergrund steht, werden dementsprechend modale Verfahren der Messung und Zertifizierung von – formal, nonformal und informell, in unterschiedlichen Lehr-/Lernräumen erworbenen – Kompetenzen virulent, die Varianten einer ‚Kompetenzbilanzierung‘ mit sich bringen. Die Bedeutung derartiger Verfahren, die das Vergleichen und Handeln von Kompetenzen auf dem Markt/EU-Binnenmarkt verheißen und zur Arbeitskräftemobilität beitragen sollen, wird steigen. Inwiefern dies die Dominanz der sozialen Herkunft und Primärausbildung nivellieren und soziale Teilhabe ermöglichen kann und ggf. der privatwirt-

schafflich disponierten betrieblichen Weiterbildung – und sodann im bildungspolitischen Interesse stehende – zusätzliche Zertifizierungsaufgaben abverlangt bzw. zumutet, bleibt abzuwarten.

Theorien können im Anschluss an die Leibniz-Formel begriffen werden als Versuche, für Gegenstandsbereiche, die wissenschaftlicher Kommunikation verfügbar gemacht werden sollen, die Einheit des Komplexen als Referenz der Variationen von Aussagen zu formulieren. In dem Maße, also solche Formulierungen sich vom allgemein Üblichen und Selbstverständlichen des normalen gesellschaftlichen Verkehrs entfernen, muss wissenschaftliche Kommunikation ausdifferenziert werden; ebenso wie umgekehrt Ausdifferenzierung es ermöglicht, im Verhältnis der Einheit des Komplexen zur Komplexität, deren Einheit sie ist, mehr Probleme zu artikulieren, als dies in voraussetzungslos ablaufender Alltagskommunikation möglich wäre.
(Niklas Luhmann 1993, S. 106)

8 Synoptische Reflexion der Theorieperspektiven: Einordnung der theoretischen Zugänge

Kap. 8 dient dem orientierenden Überblick und der verdichteten Ordnung und Systematisierung der bisher rekonstruierten Befunde hinsichtlich der Fragestellung, wie eine Bestimmung des Gegenstandes zur Markierung der Betriebspädagogik als eine wissenschaftliche Disziplin erfolgt (vgl. Kap. 2). Hierbei wird formal eine Übersetzung des bisher dargestellten systematisierten Kategorienapparats anhand verdichteter Markierungen vorgenommen, welche die Theorievariationen hinsichtlich der Bestimmung des Gegenstandes – über die Teilaspekte 1. Verständnis des institutionellen Kontexts, 2. Bezugspunkt bzw. Fokus als zentrale Fragestellungen sowie 3. Aufgabenspezifik bzw. Kernaktivitäten – von *Pädagogik im Betrieb* akzentuieren. Es wird dabei geprüft, welches Verständnis den Theorien in der Gegenstandsbestimmung zugrunde liegt, welchen zentralen Fragestellungen die Theorievariationen folgen und wie die Spezifik der Aufgaben und die damit korrespondierenden Kernaktivitäten begründet werden. Dies erfolgt in Form einer detachierten Darstellung und es wird hinsichtlich der **Perspektiven der Theoriebildung zu *Pädagogik im Betrieb*** und eines tiefergehenden Nachvollzugs auf die zurückliegenden Kap. 5, 6 und 7 verwiesen. Zudem erfolgt eine annäherungsweise Zuordnung von Repräsentanten der jeweiligen Theorieströmungen, die jedoch als nicht abschließend bzw. allgemeine Gültigkeit beanspruchend betrachtet wird – dies auch deshalb, weil damit nur eine Orientierung und keine eindeutige Zuordnung intendiert ist und die Repräsentanten als maßgebliche Protagonisten und immanente Vertreter lediglich hinsichtlich ihrer Arbeiten zum Untersuchungsgegenstand eingeordnet werden. Es wird eine Relationierung der divergenten Theorien vorgenommen und sich dabei im Rahmen der deskriptiven Kontrastierung an der Position eines möglichst neutralen wissenschaftlichen Beobachters orientiert.

Es ist in der Rückschau zu konstatieren, dass zwischen den Perspektiven der Theoriebildung zu *Pädagogik im Betrieb* Resonanzen, wechselseitige Beeinflussungen und Interdependenzen zu erkennen sind, die eine spezifische rekonstruierende Betrachtung der theoretischen Grundannahmen, Wirkungen in der Pädagogik sowie Entwicklungslinien als gerechtfertigt erscheinen lassen. Hierbei musste mithin, aufgrund der besonderen Spezifik des Untersuchungsgegenstands, ein weiter Bogen gespannt werden, da sich der Untersuchungsgegen-

stand zum einen als interdisziplinär überformt charakterisieren lässt. Zum anderen bedurfte es einer weitläufigen Gesamtschau in der Rekonstruktion der Perspektiven auch deshalb, weil es neben dem **außerdisziplinären** Zugriff im **innerdisziplinären** Feld drei Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gibt, welche sich mit dem wissenschaftlichen Feld und dem Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* befassen – aus je unterschiedlichen Blickwinkeln hinsichtlich inhaltlicher und programmatischer Selbstverständigungen. Diese Ausgangslage macht es notwendig, dass der Blick auf unterschiedliche Bereiche gerichtet werden muss, um einen systematischen Überblick vornehmen zu können. Dies auch deshalb, weil nicht von einer einschlägigen *scientific community* als eine ausgewiesene Form betriebspädagogischer Kollegen gesprochen werden kann, welche zentrale Forschungsergebnisse und Debattenbeiträge zudem konsistent im Rahmen von inhaltlicher und programmatischer Selbstverständigung präsentiert. Dies hat zur Folge, dass hierbei Beiträge aus außerdisziplinären Kontexten, welche der Ökonomie und Betriebswirtschaftslehre entstammen zu berücksichtigen sind. Beiträge aus innerdisziplinären Kontexten kommen aus der *Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, der *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, der erwachsenenpädagogischen *Organisationsforschung* und von wissenschaftlichen Fachvertretern, die explizit mit der Terminologie *Betriebspädagogik* operieren und Betriebspädagogiken im engeren Sinne konzipieren.

Die Bestimmungen zum Gegenstand von *Pädagogik im Betrieb* lassen sich in einen **Orientierungskomplex** verdichten, der eine Ordnung nach mehreren Dimensionen im Sinne von Erscheinungs- und Zustandsformen darstellt: In einer *ersten Ordnungsdimension* lassen sich Perspektiven zu einer Theoriebildung als **innerdisziplinäre** und **außerdisziplinäre Perspektiven** fassen. Die außerdisziplinären Konstruktionsweisen zum Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* entstammen der Ökonomie und dort speziell der Mikroökonomie und der spezifischen Subdisziplinen der Personalwirtschaftslehre als Teil der Betriebswirtschaftslehre. Die innerdisziplinären Perspektiven entstammen erziehungswissenschaftlichen Kontexten und speziell den disziplinären Feldern *Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, erwachsenenpädagogischer *Organisationsforschung*, *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* sowie *Betriebspädagogik*. In einer *zweiten Ordnungsdimension* sind Theorievariationen zu versammeln, welche eher eine Beobachterperspektive oder eher eine Handlungsperspektive einnehmen. Den **Beobachtungsperspektiven** kann ein distanziert-analytisches Interesse zugeschrieben werden, wohingegen den **Handlungsperspektiven** ein engagiert-gestaltendes Interesse zugeschrieben werden kann.

In einer *dritten Ordnungsdimension* lassen sich die gegenstandsbezogenen Theorieangebote dahingehend systematisieren, ob sie eher auf einer *Makroebene* (wie bspw. *systemtheoretische* Rekonstruktionen), eher auf einer *Mesoebene* (wie bspw. *organisationstheoretische* Rekonstruktionen) oder eher auf einer *Mikroebene* (wie bspw. *lehr-/lerntheoretische* Legitimationen und ökonomische und managementtheoretische Begründungen) operieren bzw. verortbar sind. Als verdichtete Kennzeichnung zur Bestimmung von *Pädagogik im Betrieb*, die auch Aussagen zur Aufgabenspezifik enthalten, lassen sich sodann konkrete Ansätze wie **systemtheoretische**, **strukturtheoretische** und **organisationstheoretische Rekonstruktionen** sowie **erziehungstheoretische**, **bildungstheoretische**, **lehr-/lerntheoretische Legitimationen** (Erziehungswissenschaft als disziplinärer Kontext) und **managementtheoretische Legitimationen** (mit primär der Personalwirtschaftslehre als disziplinärer Kontext) in Folge ordnungsstiftend anführen.

Systemtheoretische Rekonstruktionen

Die systemtheoretischen Zugriffsweisen betrachten den Untersuchungsgegenstand vor dem Hintergrund funktionaler Differenzierung und Reproduktion. Die Theorievariationen sind stark von der soziologischen Systemtheorie inspiriert und finden ihren Niederschlag in vielfältigen Kontexten der Erziehungswissenschaft. Der institutionelle Kontext Betrieb wird in systemtheoretischer Lesart als soziales System zur organisierten Aushandlung von Entscheidungen begriffen und die Inkorporation des Pädagogischen (vgl. Kuper 2000) erfolgt hierbei von Seiten des Betriebs selbstreferentiell und autopoietisch. Die Bestimmung des Gegenstands resultiert aus Fragen zu Systembildungsprozessen als Bezugspunkt bzw. Fokus, d. h., es steht die Frage im Zentrum, wie *Pädagogik im Betrieb* bzw. betriebliche Weiterbildung entsteht und nach welchen Prinzipien *Pädagogik im Betrieb* hinsichtlich ihrer Funktionalität und Rationalität operiert. Maßgeblich ist hierbei die institutionelle Umwelt des Betriebs bzw. des Unternehmens als Wirtschaftsbereich, der eigenen Codierungen und Rationalisierungen unterliegt. Hierin liegt – den systemtheoretischen Rekonstruktionen nach – die Spezifik von *Pädagogik im Betrieb* (vgl. Harney 1998). Nach Kuper wird *Pädagogik im Betrieb* nicht im Sinn der pädagogischen Kategorie der Bildung eingesetzt, bei der individuelle Identitätsfindung und personale Vervollkommnung zentral sind (vgl. Kuper 2000, S. 254), sondern zur organisationalen Reproduktion (durch Veränderung von Personal) und zur Bearbeitung von wechselnden Wandlungs- und Transformationsanforderungen von einem sozialen System (Organisation) – oder auch nicht.

Die systemtheoretischen Rekonstruktionen operieren eher in distanziert-analytischer Weise als Beobachtungsperspektiven und stellen auf eine Makro- und Mesoebene ab. Die Kategorie Individuum bzw. Subjekt findet in der systemtheoretischen Betrachtung keine Berücksichtigung, vielmehr wird Person als Umwelt von Organisation begriffen.

Hinsichtlich der Aufgabenspezifik im praktischen Feld und etwaiger korrespondierender Kernaktivitäten setzen die systemtheoretischen Rekonstruktionen als Beobachtungsperspektiven keine expliziten Markierungen. Vielmehr lässt sich zur Aufgabenspezifik sagen, dass *Pädagogik im Betrieb* sich im Hinblick auf die Reproduktion der Organisation funktional zu erweisen hat.

Systemtheoretische Rekonstruktionen, welche ein strukturelle Koppelung von Wirtschafts- und Bildungssystem im Kontext von betrieblicher Weiterbildung thematisieren, wurden von Harney (1998), Kuper (2000), Kurtz (2011) und als spezifischer Reproduktionskontext von Schrader (2010, 2011) vorgelegt.

Wesentliche Protagonisten sind hierbei die Erziehungswissenschaftler und Weiterbildungsforscher Harney und Kuper. Als weitere immanente Vertreter sind Kade, Kurtz, Jütte, Schrader und Wittpoth zu nennen. Diese Repräsentanten lassen sich dem Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und später auch der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung zuordnen.

Strukturtheoretische Rekonstruktionen

Die strukturtheoretischen Zugriffsweisen betrachten den Untersuchungsgegenstand vor dem Hintergrund der Strukturierung des Sozialen mit dem Fokus auf Arbeits- und Qualifikationsstrukturen im Kontext Wirtschaft und Betrieb. Die Theorievariationen sind stark von der Industrie- und Arbeitssoziologie und von Zugriffen aus der politischen Ökonomie inspiriert, erweisen sich als heterogener als die systemtheoretischen Rekonstruktionen und lassen sich

vielfach auch als Kritiken an herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen lesen. Der institutionelle Kontext Betrieb wird als Ort der Strukturierung von Organisationsmitgliedern und sozialer Prozesse begriffen. Die Bestimmung des Gegenstands erfolgt über Fragen zu Strukturierungsprozessen als Bezugspunkt bzw. Fokus. D. h., es stehen die folgenden Fragen im Raum: Wie erfolgt eine Einbindung von Organisationsmitgliedern in soziale Ordnungen und welche Rolle kommt bei der Verinnerlichung von symbolischen Ordnungen und sozialen Praktiken der *Pädagogik im Betrieb* zu? Und wie wird in der Dynamik des Geschehens Ordnung durch Pädagogik strukturiert? Von der Bestimmung des Gegenstands ausgehend erfolgt über *Pädagogik im Betrieb* eine Einbindung von Organisationsmitgliedern in soziale Ordnungen. Dieser Aspekt ist im Sinne einer Inkorporation von organisationalen Aspekten oder als Sozialwerdung von Person und deren Anschlussfähigkeit an die Organisation zu rekonstruieren. *Pädagogik im Betrieb* wird als Strukturierungsinstanz mit Anteilen einer Qualifikationsfunktion (vgl. Schmitz, 1978; Axmacher, 1974; Dewe 2011) rekonstruiert. Maßgeblich ist hierbei, dass im Rahmen von *Pädagogik im Betrieb* nicht nur fachlich-inhaltliche Aspekte im Sinne von Qualifikationen behandelt werden, sondern die Aneignung von organisationalen Strukturen (Deutungen, kulturelle Sets und Skripte) als eine Art der Interiorisierung erfolgt, im Sinne einer Strukturierung des Individuums bzw. Organisationsmitglieds. Schmitz, der den komplexen Zusammenhang von betrieblicher Organisationsstruktur und *Pädagogik im Betrieb* am Beispiel betrieblicher Weiterbildung beleuchtet, stellt den Befund heraus, dass deren Funktion sich nicht nur in der Aufrechterhaltung von Leistungsfähigkeit der individuellen Arbeitskraft erschöpft, sondern auch dazu dient, die Loyalität gegenüber organisationalen Leistungsansprüchen und die Bereitschaft zur Übernahme dieser bei den Beschäftigten zu erzeugen (vgl. Schmitz 1978, S. 11). Und Wittwer verdichtet in der Figur des „Pragmatismus-Syndroms“ bei *Pädagogik im Betrieb* eine Orientierung auf das Nützliche und schreibt ihr eine instrumentelle Funktion zur autonomen Gestaltung betrieblicher Strukturen zu (vgl. Wittwer 1982, S. 138-141). Strukturtheoretische Zugriffe eröffnen die Perspektive, organisationsstrukturelle Aspekte wie Kooperationsbeziehungen, Absichten und Autoritätsstrukturen als kontingenter Faktor zu greifen und in Bezug auf spezifische Auswirkungen auf die Ausformung von *Pädagogik im Betrieb* zu untersuchen sind.

Die strukturtheoretischen Rekonstruktionen operieren eher in distanziert-analytischer Weise als Beobachtungsperspektiven und stellen eher auf eine Mesoebene ab, wobei allerdings bspw. die Arbeiten von Baethge (1970) auch auf eine Makroebene bezogen sind.

Hinsichtlich der Aufgabenspezifität im praktischen Feld und korrespondierender Kernaktivitäten setzten die strukturtheoretischen Rekonstruktionen als Beobachtungsperspektiven ebenfalls keine expliziten Markierungen. Vielmehr lässt sich zur Aufgabenspezifität sagen, dass *Pädagogik im Betrieb* sich auf organisationaler Ebene funktional zur Strukturierung von Organisationsmitgliedern zu erweisen hat. Anders als die systemtheoretischen Betrachtungen, in denen Individuum und Subjekt keine Entsprechung finden, wird diese Kategorie bei strukturtheoretischen Zugriffen dezidiert zum Gegenstand, zumal die Thematisierung der Strukturierung von Organisationsmitgliedern über *Pädagogik im Betrieb* sich als zentral erweist.

Strukturtheoretische Rekonstruktionen, welche auf die Funktion und Struktur inkl. der Absichten und Wirkungen von Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb fokussieren, wurden bereits von Baethge (1970), Lenhardt (1974), aber dezidiert von Schmitz (1978), Axmacher (1974, 1977) und Dewe (2011a, 2017) sowie von (Wittwer 1980) präsentiert, der die zielbezogenen Legitimationsversuche explizierte.

Wesentlicher Protagonist ist hierbei der soziologisch inspirierte Erziehungswissenschaftler und Weiterbildungsforscher Schmitz. Weitere immanente Vertreter sind die Erziehungswissenschaftler Dewe und Witter, der Soziologe Baethge, der insbesondere industriesoziologisch ansetzt, sowie der Soziologe Axmacher, der mit Hilfe der politischen Ökonomie kritisch Bildung in einer Wirtschaftssphäre und konkret betriebliche Erwachsenenbildung analysiert sowie die Berufspädagogin Ostendorf, die diskursanalytisch den Untersuchungsgegenstand mehr aus Sicht beruflicher Ausbildung betreibt. Diese Repräsentanten lassen sich überwiegend dem Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zuordnen und bei Baethge sowie Axmacher der soziologischen Weiterbildungsforschung.

Organisationstheoretische Rekonstruktionen

Die organisationstheoretischen Zugriffsweisen betrachten den Untersuchungsgegenstand vor dem Hintergrund von Institutionalisierungsprozessen des Lernens in, von und zwischen Organisationen, zu denen Betriebe und Unternehmen als nicht-pädagogische Institutionen gerechnet werden. In den Theorievariationen finden sich vielfältige und teils heterogene Bezüge, die auf die soziologische Systemtheorie, sozialwissenschaftliche Organisationstheorien, den Neo-Institutionalismus, konfigurationstheoretische und netzwerktheoretische Ansätze, rekurren und in der Erziehungswissenschaft maßgeblich im Kontext einer erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung betrieben werden. Der institutionelle Kontext Betrieb wird in dieser Lesart nicht nur als organisationaler Kontext, sondern auch auf einer Prozessebene und als lernender Akteur betrachtet und thematisiert. Die Bestimmung des Gegenstands erfolgt über Fragen zu Institutionalisierungsprozessen als Bezugspunkt bzw. Fokus von Lernen in, von und zwischen Organisationen, zu denen auch Betriebe und Unternehmen als Organisationstypen gerechnet werden (vgl. Göhlich/Tippelt 2008; Dollhausen et al. 2010, Göhlich 2017). D. h., es steht die folgende Frage im Zentrum der Debatten: Wie lässt sich das institutionalisierte Lernen in und von Organisationen rekonstruieren und gestalten? Maßgeblich ist hierbei, dass *Pädagogik im Betrieb* vor dem Hintergrund der im institutionellen Kontext Betrieb bestehenden Aushandlungsbandbreite in ihrer Praxis der Relationierung von ökonomischen Erfordernissen und pädagogischen Ansprüchen (vgl. Dollhausen 2008) thematisiert wird. Die Markierung des Gegenstands wird mit Institutionalisierungsformen und Konfigurationen innerhalb dieses institutionellen Kontextes vorgenommen, welche nach Käßlinger erst durch das Zutun und Zusammenwirken von vielen Akteuren in und außerhalb von Betrieben entstehen und hierbei die jeweiligen expliziten und impliziten Interessen der beteiligten Akteure sich als konstitutiv erweisen (vgl. Käßlinger 2016, S. 232). Pädagogik ist Organisationen nicht genuin zu eigen und es ist vielmehr eine Sache des Inverhältnissetzens (vgl. Dörner 2017), inwiefern Pädagogik zum Bestandteil von Betrieb wird, d. h., Organisationen müssen sich entscheiden, inwiefern sie Pädagogik zum Gegenstand innerhalb ihrer Organisation werden lassen. Hierin liegt – den organisationstheoretischen Rekonstruktionen nach – die Spezifik von *Pädagogik im Betrieb*. Hinsichtlich der organisationstheoretischen Rekonstruktionen ist zu sagen, dass eine individualpädagogische Reduzierung bei der Betrachtung von betrieblicher Organisation um eine organisationspädagogische Perspektive ergänzt wird, da die Eigenständigkeit der Systemdynamik auf der institutionellen Ebene mit in den Blick zu nehmen ist. Es zählt mit zur Gründungsidee und Genese der Organisationspädagogik – von ihrer Gründung 2006 bis zur Ausgliederung aus der Sektion Erwachsenenbildung und Etablierung als eigene Sektion innerhalb der DGfE – die in früheren personalistisch-individualistisch geprägten Ansätzen

noch nicht integrativ thematisierte Seite der Organisation – als konstitutive Rahmenbedingung – explizit zu ergänzen. Wurde in früheren erwachsenenpädagogischen Zugriffen die Seite der Organisation entweder nicht berücksichtigt oder als Restriktion von individuellen Lernprozessen gedeutet, und trug dies zu einer eher negativen Konnotation des Organisationalen bei, so ist es in aktuellen Diskussionsbeiträgen in der Organisationspädagogik *en vogue*, Organisationen im Kontext gesamtgesellschaftlicher Wandlungsprozesse als autonome Akteure zu begreifen (vgl. Göhlich/Weber/Schröer 2014; Göhlich 2017). Spezifischer Gegenstand der Sektion Organisationspädagogik ist hierbei das organisationale Lernen, was spezifiziert wird als Lernen von Organisationen und als Lernen zwischen Organisationen.

Die organisationstheoretischen Rekonstruktionen operieren eher in distanziert-analytischer Weise als Beobachtungsperspektiven und stellen auf eine Mesoebene der Organisation ab, begreift diese jedoch als rückgebunden in einem Mehrebenen-Setting. Sie stellen somit auch ab auf eine Gestaltbarkeit des organisationalen Lernens. Der Aspekt der Gestaltung findet sich explizit in den inhaltlich-programmatischen Forschungsleitlinien der Sektion Organisationspädagogik und verweist auf eine Handlungsperspektive. Hierin unterscheidet sich der organisationstheoretische Zugang mithin von den systemtheoretischen und strukturtheoretischen Rekonstruktionen, die in einer Beobachterperspektive verbleiben. Es ist aber zu konstatieren, dass der Schwerpunkt der Betrachtung innerhalb der Sektion Organisationspädagogik auf dem Aspekt der Rekonstruktion liegt und demnach eher eine Beobachtungsperspektive eröffnet.

Hinsichtlich der Aufgabenspezifik im praktischen Feld und korrespondierender Kernaktivitäten setzen die organisationstheoretischen Rekonstruktionen als Beobachtungsperspektiven weniger explizite Markierungen. Vielmehr lässt sich zur Aufgabenspezifik sagen, dass *Pädagogik im Betrieb* sich als das Rekonstruieren und Gestalten von organisationalem Lernen beschreiben lässt, wenngleich eingeräumt wird, dass hinsichtlich der Gestaltung von organisationalem Lernen noch kaum belastbare empirische Forschungsergebnisse vorliegen (vgl. Sausele-Bayer 2011).

Wesentlicher Protagonist ist hierbei noch eher allgemein der Erziehungswissenschaftler Göhlich, der als Impulsgeber der Organisationspädagogik angesehen wird, die seit 2018 als Sektion innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) etabliert ist. Erwachsenenpädagogische Organisationstheorien lassen sich in den neueren nationalen und internationalen Debatten, wie etwa im Kontext der Sektion Organisationspädagogik innerhalb der DGfE, wie aber auch in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung vorfinden. Als maßgebliche immanente Vertreter, welche den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* betreiben, sind insbesondere die Erziehungswissenschaftler und Weiterbildungsforscher Dörner, Käßlinger sowie die Erziehungswissenschaftlerinnen Dollhausen, Gieseke, Hippel, Röbel, Sausele-Bayer und Robak zu nennen. Diese Repräsentanten lassen sich dem Feld der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung bzw. der Sektion Organisationspädagogik wie auch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zuordnen.

Erziehungstheoretische Legitimationen

Die erziehungstheoretischen Legitimationen betrachten den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* vor dem Hintergrund funktionaler und intentionaler Erziehung und zehren vor allem aus der Geschichte. Die Theorievariationen stellen die ersten Ausdeutungen von *Pädagogik im Betrieb* dar. Zudem fällt in ihren zeitgeschichtlichen Kontext die Schaffung des Begriffs ‚Betriebspädagogik‘ (ab ca. 1908). Hinzu kommt, dass durch erziehungstheoretische

Legitimationen erste Begründungen für die Konzeption von spezifischen Betriebspädagogiken im engeren Sinne vorgenommen wurden, die vorher eher als pragmatisch ausgerichtete Bemühungen in Einzelbetrieben gesehen werden konnten. Diese praktischen Anfänge, die auf die Bearbeitung und Lösung betrieblicher Erziehungsprobleme ausgerichtet waren, waren durch praxisgestaltende, patriarchalisch-humanitär geprägte Maßnahmen einzelner Unternehmer motiviert (vgl. Dörschel 1975). Die Betriebspädagogik entwickelte sich im Kontext des Industrialisierungsschubs im Nachgang der Weltwirtschaftskrise (ab ca. 1929). Der institutionelle Kontext Betrieb wird als Erziehungsfaktor (vgl. Abraham 1957) begriffen und erzieherische Probleme und deren Bearbeitung stellen den Gegenstandsbereich einer so verstandenen Betriebspädagogik in Wissenschaft und Praxis dar. Die Bestimmung des Gegenstands erfolgt über Fragen zu Erziehungsprozessen als Bezugspunkt bzw. Fokus, d. h., es wird zu klären versucht, was wichtige Ziele (Werte, Normen, Tugenden) und erfolgsversprechende Methoden der Erziehung inkl. ihrer Relevanz und pädagogischen Wirksamkeit im Kontext betrieblicher Arbeit als formende Instanzen zur funktionalen Erziehung sind. Maßgeblich ist hierbei, dass der auf Erziehung bezogene Impetus jener Zeit einerseits die Bestandsinteressen der Betriebe in den Vordergrund stellt und andererseits die Versittlichung und Integration der Arbeiter betont, die sich durch ihre Mitgliedschaft in einem Betrieb ergeben, was Arlt so formuliert:

Das Leben im betrieblichen Geschehen ist eine natürliche Erziehung zum Ordnungsdenken. Peinlich achten die Arbeiter auf die Ordnung: Ordnung der Arbeitsmittel, Ordnung in der menschlichen Begegnung, Ordnung der Führung und Leistung. Dabei zeigt sich in dem Ordnungsdenken im betrieblichen Bereich eine Erziehung zur Sachlichkeit, wie sie vom Buch aus nie zu erreichen ist. (Arlt 1958, S. 225)

Als ein zentraler Aspekt der Gegenstandsbestimmung von *Pädagogik im Betrieb* lässt sich die Thematisierung von Erziehungsfragen in der betrieblichen Menschenführung charakterisieren, verstanden als Fabrik- und Büropädagogik (vgl. Müller 1973, S. 21), welche nach den Betriebspädagogen Müller, Dörschel und Preyer im Zusammenhang von Menschenbehandlung und Zuführung zur Produktionsbestimmung, seelischer Verknüpfung mit der Arbeit, Anlernung sowie Schulung zu fassen sind (vgl. Müller 1973, S. 21 f.; Dörschel 1975, S. 97-103; Preyer 1978, S. 93).

Die erziehungstheoretischen Legitimationen operieren eher in engagiert-gestaltender Weise als Handlungsperspektiven und stellen auf eine Mikroebene ab. Anders als die Beobachtungsperspektiven, die in ihren deskriptiven Rekonstruktionen mehr distanziert-analytisch angelegt sind, ist den erziehungstheoretischen Legitimationen eine normative Intention inhärent, welche ein Erziehungsziel und den Einsatz von Erziehungsmitteln umfassen.

Hinsichtlich der Aufgabenspezifität im praktischen Feld und etwaiger korrespondierender Kernaktivitäten stellen die erziehungstheoretischen Legitimationen als Handlungsperspektiven Erziehen unter Berücksichtigung funktionaler Erziehungsaspekte heraus, um eine formende Erziehung zur Arbeit und eine Erziehung, vermittelt durch Arbeit und betriebliche Ordnung, zu erwirken.

Wesentliche Protagonisten sind insb. der deutsche Wirtschaftspädagoge Abraham mit der Herausstellung des Betriebs als „Erziehungsfaktor“ (1957) sowie auch der österreichische Wirtschaftspädagoge Krasensky mit der Schrift *Betriebspädagogik. Die erzieherische Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen im Betriebe* (1952). Immanente Vertreter sind Arlt (1967, 1971) und die Berufs- und Wirtschaftspädagogen Dörschel (1967, 1975), Müller

(1973) und Preyer (1978). Diese Repräsentanten lassen sich dem Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wie auch der Betriebspädagogik zuordnen.

Bildungstheoretische Legitimationen

Die bildungstheoretischen Legitimationen betrachten den Untersuchungsgegenstand unter der Maßgabe, sogenannte explizite und implizite Bildungsprozesse zu ermöglichen und zehren vor allem aus ihrer Betrachtung und Begründung von *Pädagogik im Betrieb* vor dem Hintergrund der Verwendung des deutschen Sonderbegriffs der Bildung, dem Konjunktur und Rezession, wie auch ein ideeller Gehalt gleichermaßen anhaften. Die Theorievariationen stellen eine spezifische Ausdeutung von *Pädagogik im Betrieb* dar, welche in ihrem Verständnis auf den substantiellen Gehalt des Bildungsbegriffs rekurrieren, der einen emanzipatorischen und auf Mündigkeit abzielenden Impetus transportiert. Mit dem Bildungsbegriff verbinden sich die im Menschen angelegte prinzipielle Vernunftbegabung und das potentielle Vermögen, dieses durch Einsicht – im Sinne von Formierung und Gestaltung – zu entwickeln. Indirekt sind die bildungstheoretischen Legitimationen durch den Berufspädagogen Kerschensteiner mitgeprägt. Ausgehend von der Annahme, dass die Idee der Menschenbildung nicht nur durch Schulen erreicht werden kann (Kerschensteiner 1967, S. 78), führt für Kerschensteiner der Weg zur Allgemeinbildung durch Arbeit und Beruf. Bildung als Subjektentwicklung (vgl. Brater 1980), so die Markierung, legitimiert sich über berufliche und betriebliche Arbeit und die betrieblichen Strukturen begründen als Medium ein pädagogisches Prinzip. Der institutionelle Kontext Betrieb wird von dem Betriebspädagogen Geißler als eine „ökonomisch begründete pädagogische Institution“ (Geißler 1990, S. 16) gefasst. Während Bildung noch in traditionellen theoretischen Grundannahmen als Individualbildung begründet wird, so formuliert Geißler,

daß der Subjektbegriff nicht an das Individualsubjekt gebunden werden darf, sondern daß er erweitert werden muß, so daß auch Gemeinschaften, also Teams, aber auch Organisationen in ihrer Gesamtheit, als Subjekt wahrgenommen werden müssen und, daß deshalb der Bildungsbegriff nicht nur auf Individualsubjekte, sondern auch auf Gemeinschaften angewandt werden sollte. (Geißler 2000, S. 240)

Bildung fungiert hierbei als konzeptioneller Mittelpunkt einer zukunftsweisenden Betriebspädagogik (vgl. Geißler 1999, S. 24) und sie lässt sich nach Geißler „als Entfaltung von Vernunft fassen und mit Bezug auf operativen [sic!] Anpassungslernen, strategischen [sic!] Erschließungslernen und normativen [sic!] Identitätslernen konkretisieren“ (Geißler 2000, S. 240) beschreiben. Hierin liegt nach bildungstheoretischen Legitimationen die besondere Gegenstandsbestimmung von *Pädagogik im Betrieb* und es lassen sich explizite (vgl. Geißler 1996, 1999, 2000) und implizite (vgl. Petersen 1995, 1997) Bildungsprozesse als Aufgabenspezifika herausstellen. Die Bestimmung des Gegenstands erfolgt über Fragen zu Bildungsprozessen als Bezugspunkt bzw. Fokus. D. h., zu stellen ist die folgende Frage: Inwiefern lässt sich der Begriff ‚Bildung‘ auf Nicht-Subjekte übertragen und inwiefern können kollektive Bildungsprozesse begründet werden? Eine spezifisch bildungstheoretische Gegenstandsbestimmung stellt eine Theorievariation dar, welche eher den reinen, ideellen Aspekt explizit hervorhebt inkl. – dies stellt gewissermaßen die Kehrseite dar – der implizierten Ausblendung der realen strukturellen Einfassungen von Arbeit in organisationalen Kontexten. Maßgeblich ist hierbei, dass der Betrieb als bildungsfähiges Subjekt gefasst wird und in Bezug auf *Pädagogik im Betrieb* mittels der traditionellen Leitkategorie der Bildung (vgl. Geißler 2000, S. 7) es

der Pädagogik nach Geißler ermöglicht wird, (wieder) als Gestalterin des gesellschaftlichen Fortschritts agieren zu können (vgl. Geißler 2000, S. 8 f.).

Die bildungstheoretischen Legitimationen operieren mehr in engagiert-gestaltender Weise als Handlungsperspektiven, jedoch mit eher ideellen Begründungs- und Legitimationsweisen und stellen auf eine Mikroebene wie auf eine Mesoebene ab. Anders als die erziehungstheoretischen Legitimationen, denen eine normative Intention inhärent ist und denen eine Konkretheit attestiert werden kann, eröffnen die bildungstheoretischen Legitimationen bisweilen eine ideelle Perspektive und charakterisieren sich tendenziell durch eine Abstraktheit.

Hinsichtlich der Aufgabenspezifität im praktischen Feld und korrespondierender Kernaktivitäten setzten die bildungstheoretischen Legitimationen als Handlungsperspektiven die Markierungen, um damit operatives Anpassungslernen, strategisches Erschließungslernen und normatives Identitätswissen zu ermöglichen.

Wesentlicher Protagonist ist hierbei der Betriebspädagoge Geißler, der auch als Wegbereiter und Mitgründer der Organisationspädagogik zu sehen ist. Immanente Vertreter sind der Berufspädagoge Brater (1980) und der Betriebspädagoge Petersen (1995, 1997) sowie Lehnhoff (1997 und Lehnhoff/Petersen 2001), die eine bildungstheoretisch fundierte Systematisierung vorgelegt haben. Diese Repräsentanten lassen sich dem Feld der Betriebspädagogik, wie auch dem Feld der Berufspädagogik zuordnen bzw. bei Geißler auch der Organisationspädagogik.

Lehr-/lerntheoretische Legitimationen

Die lehr-/lerntheoretischen Legitimationen betrachten den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* unter der Maßgabe der modal zu gestaltenden Lehr-/Lernverhältnisse und -prozesse als didaktische Konstellationen. Der institutionelle Kontext Betrieb wird als quasi-pädagogische Institution und als pädagogisch induzierter Lernort für individuelle und intentionalistische Weiterbildung (vgl. Arnold 1997) begründet und es werden Lerngelegenheiten im Prozess der Arbeit (vgl. Dehnbostel 2003 und 2007; Dehnbostel/Pätzold 2004) thematisiert. Die lehr-/lerntheoretischen Theorievariationen nehmen eine Markierung vor, die *Pädagogik im Betrieb* unter Fragestellungen bestimmen, welche sich mit Lehren und Lernen als Vermittlungs- und Aneignungsdimensionen von Pädagogik und Didaktisierung bzw. didaktischen Konstellationen und Praktiken im Kontext Betrieb und im Prozess der Arbeit auseinandersetzen und Lehr-/Lernprozess, formelle und informelle Lernformen und eine Pädagogisierung des Betriebs durch eine pädagogische Mitgestaltung des Betriebs (vgl. Arnold 1997, S. 30) zum Gegenstand haben.

Die Bestimmung des Gegenstands erfolgt vor allem über Fragen zu Lehr-/Lernprozessen als didaktische Konstellationen und das Lernen in Arbeitsprozessen als Bezugspunkt bzw. Fokus. D. h., es steht die folgende Frage auf der Agenda: Inwiefern lassen sich Lehrprozesse (Vermittlungsseite/Angebot) sowie Lern-, Entwicklungs-, Veränderungsprozesse im Kontext Betrieb und im Prozess der Arbeit (Aneignungsseite/Nutzen) gestalten und ermöglichen? Maßgeblich ist hierbei, dass der Betrieb als pädagogisch induzierter Lernort und pädagogisch mitzugestaltender Ort gefasst wird und über die pädagogische Kontextsteuerung neben formellen auch informelle, selbstorganisierte Prozesse zum Gegenstand werden. In diesem Zusammenhang werden nicht nur vielfältige Lehr-/Lernformen, sondern auch sich verändernde Arbeitsformen und deren lernförderliche Infrastruktur (vgl. Dehnbostel 2003 und 2007; Elsholz 2013) und Fragen zur lernförderlichen Gestaltung von Arbeit selbst (vgl. Dehnbostel/Pätzold 2003) zum Gegenstandsbereich gezählt.

Den lehr-/lerntheoretischen Legitimationen ist einerseits zu eigen, dass sie eher weit gefasst Lerngelegenheiten im Prozess der Arbeit und im Kontext Betrieb zum Gegenstand didaktischer Konstellationen machen, dabei moderne Lernformen im Rahmen veränderter Organisationsformen aufgreifen und andererseits einen Zusammenhang zu und Einbezug von Ansätzen der Personalentwicklung miteinschließen, die managementtheoretischen Legitimationen folgen und primär Wirtschaftlichkeitsaspekte betonen. Bemerkenswert ist hierbei, dass diese eher gestaltend auf die zu didaktisierenden Konstellationen aus Sicht der Organisation ausgerichtet sind (Angebotsdimension) und weniger analytisch die Subjektseite des erwachsenen Lernalters (wie bspw. bei Ludwig 2000; Molzberger 2008) und dessen Spezifika (Nutzungsdimension) in den Blick nehmen. Dies stellt, bis auf die o. g. Ausnahmen, welche den tatsächlichen Lernprozess der Individuen in den Blick nehmen, eher eine Leerstelle lehr-/lerntheoretisch akzentuierter Legitimationen von Betriebspädagogik dar, bildet aber einen wesentlichen Bezugspunkt von Weiterbildungsforschung bzw. erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung.

Die lehr-/lerntheoretischen Legitimationen operieren eher in engagiert-gestaltender Weise als Handlungsperspektiven und stellen auf eine Mikroebene und hinsichtlich der pädagogischen Kontextsteuerung auch auf eine Mesoebene ab.

Hinsichtlich der Aufgabenspezifika im praktischen Feld und korrespondierender Kernaktivitäten setzen die lehr-/lerntheoretischen Legitimationen als Handlungsperspektiven die Markierung, das formelle und informelle Lehr-/Lernverhältnisse als didaktische Konstellationen konkret zu arrangieren und zu ermöglichen sind. Einen wesentlichen Aspekt bildet hierbei die pädagogische Kontextsteuerung bis hin zur lernförderlichen Gestaltung der Arbeitsinfrastruktur.

Wesentlicher Protagonist ist hier insbesondere der Erziehungswissenschaftler und Erwachsenenbildner Arnold (1991, 1995 und 1997 sowie 2011), der den Begriff ‚Betriebspädagogik‘ explizit verwendet und auch als Mitbegründer der Konstruktivistischen Pädagogik (vgl. Arnold/Gómez Tutor 2007; Arnold/Pätzold 2008) zu sehen ist. Immanente Vertreter sind die Erziehungswissenschaftler Dehnbostel (2003 und; 2007) und Münch (1995), der Berufspädagoge Schurrer (2008), wie auch der Erwachsenenbildner Schäffner (1991) und mithin der Berufspädagoge Elsholz (2013), die alle eine lehr-/lerntheoretisch grundierte und insbesondere didaktische Konstellationen im Kontext Betrieb thematisierende Systematisierung vorgelegt haben. Diese Repräsentanten lassen sich dem Feld der Erwachsenenbildung, wie auch der Berufspädagogik zuzuordnen.

Managementtheoretische Legitimationen

Die managementtheoretischen Legitimationen betrachten den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* unter der Maßgabe von ökonomischen Begründungen. Die Bestimmung des Gegenstandsbereichs wird vor dem Hintergrund der Ökonomie und des ökonomischen Rationalitätsprinzips markiert. Der Betrieb stellt den originären Objektbereich der Mikroökonomie dar, welche auf der Handlungsebene als angewandte Wissenschaft auch als Betriebswirtschaftslehre gefasst wird. Der institutionelle Kontext Betrieb wird charakterisiert als sog. mikroökonomische Wirtschaftseinheit und Personal (und Wissen) als deren Produktionsfaktoren. Innerhalb der Personalwirtschaftslehre, einer Subdisziplin der Betriebswirtschaftslehre, wird Personal unter Leistungserstellungs- und Verwertungsabsichten im Modus eines Wirtschaftsprozesses thematisiert. Dabei ist die Kombination und Substitution der Produktionsfaktoren so im Modus des Wirtschaftens zu managen, dass sich ein möglichst großer

Ertrag ergibt, der den eingesetzten Aufwand übersteigt, bzw. die positive Differenz zwischen Output (Wert der Ausbringung) und Input (Wert des Produktionsfaktoreinsatzes) maximiert wird. Kernprozess des Betriebs ist das wirtschaftliche Handeln und das Betriebsziel bildet die Kostendeckung sowie die Aufrechterhaltung von Zahlungsfähigkeit, um auf dem ökonomischen Markt Anschlussfähigkeit zu gewährleisten (beim Unternehmen, als besonderer Betriebstyp in kapitalistischen Wirtschaftssystemen kommt noch die Gewinnerzielungsabsicht hinzu). Die Bestimmung des Gegenstands erfolgt über Fragen zur Wirtschaftlichkeit des Unterstützungsprozesses Pädagogik. D. h., es steht die folgende Frage im Raum: Inwiefern erweist sich *Pädagogik im Betrieb* als wirtschaftlich effizient unter Leistungserstellungsaspekten? Maßgeblich ist hierbei, dass Pädagogik unter dem ökonomischen Rationalitätsprinzip als disponibler Unterstützungsprozess unter der Frage von Rentabilität und Humankapital als Investitionsfrage (Humankapitalinvestitionen) auf der Ebene der Organisation behandelt werden. Die managementtheoretischen Legitimationen rekurrieren auf den humankapitaltheoretischen Ansatz, der zur Grundlegung des *Human Resource Management*-Ansatzes beigetragen hat, und den transaktionskostentheoretischen Ansatz, welche beide die Gegenüberstellung von Aus- und Weiterbildungsinvestitionen und den sich daraus zukünftig ergebenden Erträgen für die Unternehmen in den Vordergrund stellen (vgl. Oechsler 2000, S. 220). Nach dem Berufsbildungsforscher Weiß stellt die Humankapitaltheorie den zentralen Ansatz der Bildungsökonomie dar (vgl. Weiß 2009, S. 367-384), welche als politiknahes bildungsökonomisches Grundkonzept „die Steuerung des Bildungswesens unter Effizienzgesichtspunkten“ (vgl. Weiß 2009, S. 367) behandelt, was seinen Ausdruck in Konzepten des Qualitätsmanagements, des Bildungsmanagements und -controllings, der Autonomie und der dezentralen Ressourcensteuerung findet (vgl. Weiß 2009, S. 367).

Die managementtheoretischen Legitimationen operieren eher in engagiert-gestaltender Weise als Handlungsperspektiven und stellen auf die unmittelbare mikroökonomische Ebene des Betriebs (hier: Mesebene) und hinsichtlich konkreter individuumsbezogener Weiterbildungsentscheidungen auch auf die Mikroebene ab. Hinsichtlich der Aufgabenspezifik im praktischen Feld korrespondierender Kernaktivitäten setzen die managementtheoretischen Legitimationen als Handlungsperspektiven die Markierung, dass es um das Managen von *Pädagogik im Betrieb* unter dem ökonomischen Rationalitätsprinzip geht und wirtschaftlich tragfähige Entscheidungen unter einer Kosten-Nutzen-Abwägung vorbereitet und durchgeführt werden (Weiterbildungsmanagement und -controlling).

Wesentliche Protagonisten sind hierbei der Ökonom und Personalwirtschaftler M. Becker (2002), die Ökonomin und Personalwirtschaftlerin Alewell (Alewell 1993 und 1997; Alewell/Koller 2002) mit ihrer Schrift *Die Finanzierung betrieblicher Weiterbildungsinvestitionen. Ökonomische und juristische Aspekte*, wie auch der Ökonom Eigler (1996 und 1997) mit seiner Schrift *Transaktionskosten als Steuerungsinstrument für die Personalwirtschaft* sowie der Ökonom Oechsler (2000) als immanente Vertreter. Zudem stellen die Arbeiten des US-amerikanischen Ökonomen Gary S. Becker (1962) einen zentralen Bezugspunkt dar, der die Humankapitaltheorie maßgeblich begründet hat. Im Weiteren der Erziehungswissenschaftler Götz (2000), der *Pädagogik im Betrieb* als *Human Resource Development* aus der Perspektive betrieblicher Managemententwicklung und vor der Folie des *Human Resource Management*-Ansatzes begründet.

Diese Repräsentanten lassen sich dem Feld der Personalwirtschaftslehre, wie auch dem eher quer liegenden und über die disziplinären Grenzen hinweg aufgegriffenen Ansatz des *Human Resource Management* zuordnen.

Perspektiven der Theoriebildung zu Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb				
Innerdisziplinäre Perspektiven				
Beobachtungsperspektiven				
Makroebene				
Mesoebene				
Mikroebene				
Zugang und Ansatz	Systemtheoretische Rekonstruktionen	Strukturtheoretische Rekonstruktionen	Organisationstheoretische Rekonstruktionen	
Bestimmung des Gegenstandes über die Teilspekte Verständnis des institutionellen Kontextes – Bezugspunkt/Fokus – Aufgabenspezifik	Verständnis des institutionellen Kontextes	Betrieb – als soziales System und ggf. Inkorporation des Pädagogischen zur funktionalen Reproduktion des Betriebs als Organisation des Wirtschaftssystems	Betrieb – als Ort der Strukturierung von Organisationsmitgliedern und sozialer Prozesse	Betrieb – als lernender Akteur und organisationaler Kontext
	Bezugspunkt und Fragestellungen	Systembildungsprozesse: Wie entsteht Pädagogik im Betrieb bzw. betriebliche Weiterbildung und wie operiert sie im Kontext von Organisationen des Wirtschaftssystems?	Strukturierungsprozesse: Wie erfolgt eine Verinnerlichung symbolischer Ordnungen und sozialer Praktiken im Kontext Betrieb? Wie wird in der Dynamik des Geschehens Ordnung über Prozesse der Sozialwerdung strukturiert?	Institutionalisierungsprozesse: Wie lässt sich das institutionalisierte Lernen in und von Organisationen (u. a. Betriebe/Unternehmen) gestalten und rekonstruieren?
	Aufgabenspezifik/ Kernaufgaben	- keine konkrete Aufgabenbenennung -		
		Systembildung von betrieblicher Weiterbildung zur funktionalen Reproduktion von Organisation	Strukturbildungen und Strukturierung des Organisationsmitglieds (Internalisierung organisationaler Ordnungen)	Institutionalisierungsprozesse von Lernen in und von Organisationen gestalten und rekonstruieren (organisationspädagogisch)
Protagonisten und immanente Vertreter	Harney, Kuper, Kade, Kurtz, Jütte, Schradler, Wittpoth	Schmitz, Axmacher, Baethge, Dewe Ostendorf, Wittwer	Göhlich, Dörner, Dollhausen, Giesecke, Hippel, Käßplinger, Robak, Röbel	

Abb. 11a: Perspektiven der Theoriebildung zu Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb (Beobachtung)

Relationierung und Diskussion

In einem ersten Schritt wurden die theoretischen Konstruktionsweisen systematisierend geordnet, in einem zweiten Schritt erfolgt nun eine metareflexive Einordnung. Die theoretischen Konstruktionsweisen hinsichtlich der Bestimmung des Gegenstandsbereichs und auch bzgl. Aussagen zur Aufgabenspezifik lassen sich *zunächst* als vielfältig kennzeichnen und die einzelnen Perspektiven eröffnen unterschiedliche Zugänge. Es lässt sich als *Ergebnis der theoretischen Rekonstruktion* und als **Zwischenfazit** formulieren, dass sich *Pädagogik im Betrieb* und ihre Gegenstandsbestimmung als stark abhängig von jeweils angelegten Perspektiven und theoretischen Zugriffen erweist. Hierbei sind metareflexiv mehrere Dimensionen festzustellen:

Perspektiven der Theoriebildung zu Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb					
Innerdisziplinäre Perspektiven				Außerdisziplinäre Perspektiven	
Handlungsperspektiven					
Makroebene					
Mesoebene					
Mikroebene					
Zugang und Ansatz	- Betriebspädagogiken im engeren Sinne -				
	Erziehungstheoretische Legitimationen	Bildungstheoretische Legitimationen	Lehr-/lerntheoretische Legitimationen	Managementtheoretische Legitimationen	
Bestimmung des Gegenstandes über die Teilaspekte Verständnis des institutionellen Kontextes – Bezugspunkt/Fokus – Aufgabenspezifika	Verständnis des institutionellen Kontextes	Betrieb – als Erziehungsfaktor	Betrieb – als bildungsfähiges Subjekt	Betrieb – als pädagogisch zu gestaltender Ort des Lehrens und Lernens	Betrieb – als mikroökonomische Wirtschaftseinheit und Personal (und Wissen) als deren Produktionsfaktor
	Bezugspunkt und Fragestellungen	Erziehungsprozesse: Was sind Ziele (Werte, Normen, Tugenden) und Methoden der Erziehung inkl. ihrer Relevanz und Wirksamkeit im Kontext betrieblicher Arbeit als formende Instanzen zur funktionalen Erziehung?	Bildungsprozesse: Inwiefern lässt sich das Bildungskonzept auf Nicht-Subjekte übertragen und inwiefern können kollektive Bildungsprozesse begründet werden? (Anthropomorphisierung von Organisation)	Lehr-/Lernprozesse: Inwiefern lassen sich Lehrprozesse (Angebot/ Vermittlungsseite) und Lern-, Entwicklungs- und Veränderungsprozesse im Kontext Betrieb (Nutzung/Aneignungsseite) gestalten?	Wirtschaftsprozesse: Inwiefern erweist sich Pädagogik im Betrieb als wirtschaftlich effizient unter Leistungserstellungsaspekten? (Pädagogik als Unterstützungsprozess und Humankapital als Investitionsfrage)
	Aufgabenspezifika/Kernaufgaben	Erziehen unter Berücksichtigung funktionaler Erziehungsaspekte	Bilden unter Berücksichtigung von Bildungsidealen	Lehr-/Lernprozesse gestalten und pädagogisch ermöglichen (pädagogische Kontextsteuerung arrangieren; eher individualpädagogisch)	Wirtschaftlichkeit des Unterstützungsprozesses Pädagogik im Betrieb managen und bewerten
	Protagonisten und immanente Vertreter	Abraham , Arlt, Dörschel, Krasensky, Müller, Preyer, Riedel	Geißler , Brater, Petersen	Arnold , Dehnbostel, Dürr, Münch, Schäffner, Schurrer	Alewel, Eigler , G. S. Becker, M. Becker, Götz, Oechsler, Seufert

Abb. 11b: Perspektiven der Theoriebildung zu Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb (Handlung)

Eine *erste Dimension* resultiert daraus, dass das Feld Betrieb – neben einer Betrachtung aus einer pädagogischen Perspektive – im Zugriff unterschiedlicher Disziplinen steht, allen voran der Betriebswirtschaftslehre, deren Objektbereich der Betrieb darstellt. Es ist zu konzedieren, dass Theorieimporte aus der Betriebswirtschaftslehre bzw. der ökonomischen Perspektive der Personalwirtschaftslehre zu beobachten sind, welche – aufgrund der interdisziplinären Überformung von Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb – auch nicht vor den Grenzen der Erziehungswissenschaft haltmachen.

Hierzu zählen Ansätze, welche sich primär einem ökonomischen Verwertungsprinzip verpflichtet fühlen und sich unter ökonomischen Fragestellungen, einem wirtschaftswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse und managementbezogenen Implikationen dem hier thematisierten Untersuchungsbereich zuwenden. Mit diesen Ansätzen verbinden sich Betonungen, welche auf Marktorientierung und Wirtschaftlichkeitszwänge abstellen. Diese außerdisziplinären Zugänge erweisen sich als durchaus orientierungsrelevant und wirkmächtig – und dies nicht nur im unmittelbaren Kontext Betrieb und im gesellschaftlichen Teilsystem der Wirtschaft, sondern auch bisweilen mittelbar in innerdisziplinären Legitimationen (vgl. bspw. Götz 2000), um *Pädagogik im Betrieb* aus der Sicht betrieblicher Management-

entwicklung zu legitimieren und zu begründen. Dergestalt lässt sich das Strukturmerkmal beobachten, dass pädagogische Begründungsweisen und Legitimationen an ökonomischen Theorieansätze zurückgebunden werden. So sind insbesondere die implizite Verwendung von Implikationen aus der Humankapitaltheorie – die zudem auch in bildungsökonomischen grundierten Setzungen seitens der Arbeits- und Bildungspolitik enthalten ist (vgl. Kap. 4) – und des Transaktionskostenansatzes sowie explizit des *Human Resource Management*-Ansatzes (vgl. Götz 2000) als in Anspruch genommene ökonomische Theoriereferenzen zu lokalisieren. Demgemäß wird vieles, was unter den Labels Kompetenzentwicklung, lernende Organisation sowie Qualitäts-, Change- und Wissens- und Bildungsmanagement thematisiert wird, vielfach eindimensional managementtheoretisch begründet (vgl. bspw. Seufert 2013). Diese Eindimensionalität operiert primär – explizit-offen, oder mehr implizit-verdeckt – unter dem Imperativ ökonomischer Interessen und betriebswirtschaftlicher Zwecke, wird funktional unter den genannten Kategorien Personalwirtschaft, Personalentwicklung und Personal- und Bildungscontrolling verhandelt sowie vielfach mit „modernisierungs- und reformbezogenen Topoi wie Wettbewerbs-, Leistungs- und Effizienzsteigerung verknüpft“ (Kade/Nittel/Seifter 2007, S. 183) und erfährt eine *deklamatorische* Charakteristik. Infolgedessen lässt sich beobachten, dass als vordergründig erziehungswissenschaftlich analytisch bzw. pädagogisch begründet wirkende Theorieangebote ausgemacht werden können, die oft und mithin mehr durch einen betriebswirtschaftlichen Managementdiskurs geprägte und gefärbte Konzept- und Programmentwürfe sowie bildungsökonomische Weiterbildungsdoktrinen darstellen. Hinzu kommt, dass der spezifische Bereich Betrieb durch technische, ökonomische und soziale Wandlungsprozesse ständigen Veränderungen und auch unterschiedlichen politischen Zugriffen ausgesetzt ist, woraus sich gleichsam permanent eine Notwendigkeit zur Erarbeitung von respezifizierten theoretischen Gegenstandsbestimmungen und Zugriffsweisen – dies nicht nur im disziplinären Feld der Ökonomie –, wie aber auch ein Legitimationsdruck und eine Selbstvergewisserung aufnötigen. Eine solche Selbstvergewisserung unterliegt stets auch der Reflexion historischer Kontexte und der Theoriegeschichte, der Aufarbeitung der disziplinären Stellung und Verortung innerhalb der Erziehungswissenschaft, die die Fragen der Binnendifferenzierung und der Eigenständigkeit markieren.

Eine *zweite Dimension* ergibt sich dahingehend, dass metareflexiv ein Dazwischen zu konstatieren ist, welches sich zwischen **rekonstruierenden Fremdtypologisierungen** als Beobachtungsperspektiven und **legitimationssuchenden Selbstbeschreibungen** als Handlungsperspektiven charakterisieren lässt.

Was die Bestimmung des Gegenstands von *Pädagogik im Betrieb* anbelangt, ist insofern von konkurrierenden Erklärungs- und Deutungsweisen sowie Beschreibungen und Begriffen auszugehen – und dies im außerdisziplinären wie innerdisziplinären Kontext. Diese, den Bereich der wissenschaftlichen Seite betreffende Verfasstheit führt dazu, dass divergierende Konstruktionsweisen und heterogene Theorievariationen bestehen, welche die Konstituierung von *Pädagogik im Betrieb* – und auch der Betriebspädagogik – und ihre Bestimmung des Gegenstandes von den jeweiligen Perspektiven abhängig machen und in Konsequenz zu unterschiedlichen epistemologischen Bestimmungen von Inhalten, Zielen und erkenntnisleitenden Interessen sowie auch Methodologien und methodischen Verfahren führen. Es wurde durch die theoretische Rekonstruktion deutlich, wie abhängig die Konstituierung von *Pädagogik im Betrieb* und ihres Gegenstands und ihrer Aufgabenspezifika von den jeweiligen Perspektiven und Theorievariationen ist.

Den Beobachtungsperspektiven kann eher ein analytisches Interesse zugeschrieben werden, den Handlungsperspektiven hingegen eher ein gestaltendes Interesse. Bei letzterem besteht die Gefahr, zum Einfallstor für praktische und verzwecklichte Konzepte zu werden, welche Normativität bis hin zu Affirmation enthalten können. Theorieangebote, die Aussagen zu *Pädagogik im Betrieb* markieren, sind immer mit einer Diskrepanz von Beobachtungsperspektiven im Sinne von Tatsachen und Befunden (Erkenntnisinteresse und Deskription) und von Handlungsperspektiven im Sinne von Normen und Werten (Gestaltungsinteresse und Normativität) versehen. Es bedarf nicht nur der distanzierten und kritischen Reflexion, wie es die Theorien der Beobachtungsperspektive in eher dissoziierter Weise verkörpern, sondern es bedarf ebenso des Setzens und Begründens sowie des kritischen Diskutierens der Geltung von Normen als Legitimationen, wie es die Theorien der Handlungsperspektive in eher assoziierter Weise verkörpern. Es kann konstatiert werden, dass es keine zu präferierende Theorie zum Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* gibt und – nach Ansicht des Autors – mithin geben kann, die verbindliche Wahrheiten abbildet, sondern bloß perspektivische Annahmen.

Als Einwand gegen die aus der Handlungsperspektive agierenden Ansätze kann gelten, dass diese sich engagiert dem Wert- und Normenproblem in der Pädagogik stellen, was die aus der Beobachterperspektive agierenden Ansätze aufgrund ihres distanzierten und neutralen Wissenschaftsverständnisses nicht machen. Die Stärken und Schwächen der einen Perspektive sind die Schwächen und Stärken der anderen. Gerade die Beobachtungsperspektiven erweisen sich als unverzichtbar, mehr noch als bspw. für die Subdisziplin Schulpädagogik inkl. dem Lehrerhandeln und dessen Aufgaben, weil sich *Pädagogik im Betrieb* gerade in einem nicht primär pädagogisch sich konstituierenden institutionellen Kontext bewegt. Das was möglicherweise aufgrund der Praxisungebundenheit vordergründig als Schwäche der Beobachtungsperspektiven ausgelegt werden kann, erweist sich bei näherem Betrachten jedoch als gewinnbringende Belichtung, zumal fehlende Praxisungebundenheit nicht mit fehlender Praxisrückgebundenheit gleichgesetzt werden darf.

Es ist metareflexiv zu konstatieren, dass die Konstruktionsweisen als Theorievariationen in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand Pädagogik im Betrieb entweder ein mehr *analytisches*, d. h. auf die sozialwissenschaftliche Verwertbarkeit der Befunde gerichtetes, ein mehr *gestaltendes* auf die praktische Handlungsorientierung, d. h. auf die Legitimation und Begründung von Normen gerichtetes und ein mehr *kritisches*, d. h. auf der Thematisierung von Abhängigkeiten und Einfassungen mit dem Ziel der Reflexion und Emanzipation gerichtetes erkenntnisleitendes Interesse vorweisen.

Die sich sachlogisch nun ergebende Frage lautet: Wie ist mit der spezifischen **Theoriepluralität** *Pädagogik im Betrieb* betreffend im Bereich der Wissenschaft umzugehen bzw. – um das Eingangszitat zu bedienen – wie ist „die Einheit des Komplexen als Referenz der Variationen von Aussagen“ einerseits zu thematisieren und andererseits zu verarbeiten? Diesem sachlogisch folgenden Aspekt wird sich vor dem Hintergrund der empirischen Analyse zur Erweiterung rekonstruktiver Theoriebildung (Teil III) sodann in Kap. 13 im Rahmen einer Diskussion (Teil IV) zugewendet. Mit dieser stringenten Anordnung und Folge ist eine gewisse Geschlossenheit und konsistente argumentative Gestalt verbunden. Im Abschlussteil (vgl. Kap. 13 und Kap. 14) werden die theoretischen und die empirischen Ergebnisse vor dem Hintergrund des bestehenden Forschungsstands und des aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurses diskutiert, auch um die Aussagekraft und Reichweite in theoretisch-analytischer und empirisch-methodischer Hinsicht kritisch zu beleuchten. Im Teil IV (**Diskussion**)

erfolgt ein Vergleich von **I (Perspektiven der Theoriebildung zu Pädagogik im Betrieb)** mit **III (Eigener empirischer Beitrag zur Erweiterung rekonstruktiver Theoriebildung)** im Kontext einer Relationierung.

II

Stand der empirischen Forschung zu Pädagogik im Betrieb

9 Datengestützte Analysen zum Weiterbildungsgeschehen im Kontext Betrieb

Die folgenden Ausführungen im Teil **II** erweisen sich in mehrfacher Weise als thematisierungsrelevant im Rahmen des sachlogischen Aufbaus und der konsistenten Gestalt der Studie:

Formell fungieren die Darlegungen im Sinne einer Vorbereitung der empirische-rekonstruktiven Analyse im anschließenden Teil **III** und als Verdeutlichung des gegenwärtigen Stands der empirischen Forschung. Dies erfolgt auch, um zu markieren, dass die spezifischen Forschungsfragen (vgl. Kap 2) sich als füllbare Lücke im Kontext empirischer Forschung und Analyse erweisen.

Inhaltlich legen die datengestützten Berichte und Analysen zum Weiterbildungsgeschehen in frappierender Weise Zeugnis dafür ab, dass einerseits immense Aktivitäten hinsichtlich Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb erkennbar sind, aber andererseits kaum empirisch-rekonstruktive und theoretisch-rückgebundene Einsichten dazu bestehen, *wie es dazu kommt*, dass ein derartiges Weiterbildungsgeschehen feststellbar ist und *was die Akteure der Praxis genau tun* bzw. welche spezifischen Kernaufgaben von ihnen erbracht werden müssen, damit es zu diesem erkennbaren Weiterbildungsgeschehen kommt.

Strukturell bilden die beiden Kapitel im Kontext des Teils **II** einen Zusammenhang: Zwar lässt sich der Untersuchungsgegenstand Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb einerseits auf der Grundlage von verfügbaren Datenquellen, welche aus einer Weiterbildungsberichterstattung und von Befunden aus der datengestützten Bildungsforschung zur kontinuierlichen Beobachtung des Weiterbildungsgeschehens stammen, instruktiv erhellen, um einen Beleg für die Bedeutsamkeit betrieblicher Weiterbildung zu geben (Kap. 9). Gleichsam sind diese datengestützten Berichte andererseits außerstande, tiefere Einblicke mit einer deskriptiv-analytischen Schärfe in die Aufgabenspezifik von *Pädagogik im Betrieb* zu ermöglichen – diese können wiederum von Praxisfeldanalysen mit einer differenzierten Beschreibungsdichte eröffnet werden, die von nationalen und internationalen Forschungsbeiträgen zur Programmplanung und zum Programmplanungshandeln zu erwarten sind (Kap. 10).

Einleitend ist zu konstatieren, dass eine Weiterbildungsberichterstattung in Form der „Weiterbildungsstatistik im Verbund“ (vgl. Christ/Horn/Lux 2020) vorliegt, die seit 2002 regelmäßig und in der Regel jährlich Daten zur allgemeinen Weiterbildung liefert. In dieser anbieter- und angebotsbezogenen Berichterstattung, welche durch das Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) begleitet wird, sind die großen Trägerverbände⁶⁸ der *öffentlichen* und *kirchlichen* Weiterbildung enthalten und es wird demnach das Weiterbildungsgeschehen der *außerbetrieblichen* Weiterbildung erfasst. Während das Weiterbildungsgeschehen in den Reproduktionskontexten Staat und Gemeinschaften dadurch recht kompakt veranschaulicht werden kann, stellt sich die Konstellation für den Reproduktionskontext *Unternehmen* – und demnach für den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* – weitaus unübersichtlicher dar.

68 Assoziierte Partner der „Weiterbildungsstatistik im Verbund“ sind: Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL), Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE), Katholische Erwachsenenbildung Deutschland (KEB), Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB), Deutscher Volkshochschulverband (DVV).

Im Folgenden wird das Weiterbildungsgeschehen im institutionellen Kontext Betrieb anhand der deskriptiven **Dimension Betrieb** bzw. Unternehmen (**Unternehmensbefragungen**) und der **Dimension Individuum (Individualbefragungen)** einer instruktiven Betrachtung zugeführt. Diese Differenzierung entspricht der Logik einer Angebots-Nutzungsstruktur, wenngleich zuerkannt werden muss, dass Betriebe (Angebotsdimension) ebenso wie Individuen (Nutzungsdimension) als Abnehmer bzw. Nutzer von *Pädagogik im Betrieb* zu sehen sind. Des Weiteren wird die Diskussion über die Thematik des Weiterbildungsgeschehens seit längerem nicht mehr allein auf nationaler Ebene geführt (vgl. Nationale Weiterbildungsstrategie – NWS 2018), sondern zunehmend mehr in **europäischen** und **internationalen** Zusammenhängen beleuchtet (vgl. Behringer/Käpplinger/Pätzold 2009, S. 7; Widany 2021, S. 6), was in den folgenden Betrachtungen Berücksichtigung erfährt.

Individual- und Unternehmensbefragungen

Die differenzierte Zusammenstellung verschiedener datenbasierter Surveys und Langzeitpanels erlaubt annäherungsweise einen komparativen Blick, um Zustandsbeschreibungen, Entwicklungsdynamiken und Realisierungschancen von Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb weiter datenbasiert ausloten und auch wissenschaftliche Fragestellungen und Diskussionen weiter empirisch begleiten, anregen und irritieren zu können. Von dem Erziehungswissenschaftler und Weiterbildungsforscher Käpplinger, der den unübersichtlichen Bestand an Datensätzen als „Surveydschunzel“ (Käpplinger 2016, S. 65) charakterisiert, ist ein meta-analytischer Vergleich von fünf groß angelegten und kontinuierlich stattfindenden Surveys vorgenommen worden, welche einen Überblick erlauben (vgl. Käpplinger 2016, S. 65-68). Auch von Widany wird eine verdichtete Übersicht zur Darstellung von Weiterbildung in der datengestützten Bildungsberichterstattung präsentiert (vgl. Widany 2021, S. 10). Auch wenn sich diverse Inkonsistenzen und Unschärfen in den unterschiedlichen Studien und Ergebnissen, welche von (supra-)nationalen Forschungsorganisationen vorgelegt werden, zeigen, erweisen sie sich als durchaus instruktiv für eine illustrative Betrachtung. Diese Inkonsistenzen ergeben sich aufgrund von Unterschieden in der Forschungsgestaltung und der gewählten Zuordnungslogik im Hinblick u. a. auf *Betriebsgrößen* (große Organisationen ab 250, 500 oder 1000 und mehr Beschäftigten), *Branchen* (Heterogenität von Dienstleistungsorganisationen), *Definitionen* (bspw. weite und enge Definitionen von betrieblicher Weiterbildung; mit und ohne Berufsbezug; berufliche und nicht-berufliche Weiterbildung), *Kategorien* (bspw. formelle und informelle Lernarrangements) sowie jeweils zugrunde gelegte *Operationalisierungskriterien*.⁶⁹

69 Die im Folgenden illustrierten Datenquellen *Continuing Vocational Training Survey* (CVTS) und *Adult Education Survey* (AES) rekurren auf unterschiedliche Konzeptionen und methodische Ansätze – sie weisen jeweils Stärken und Schwächen auf. Aufgrund der europaweit – beim AES inzwischen verpflichtend – zum Einsatz kommenden Surveys, besteht die Potentialität zur Eröffnung von Vergleichsmöglichkeiten mit EU-Mitgliedsstaaten. Aktuell lassen sich Homogenisierungsbestrebungen als Entwicklungsdynamiken erkennen, die die Datensätze der Surveys für die Zukunft als weiter anschlussfähig und fruchtbar für bisweilen erhellende Betrachtungen werden lassen, wobei die Möglichkeiten für Sekundäranalysen noch bei weitem nicht gegeben sind (vgl. dazu zum Stand der Nivellierung, Kohärenzverbesserung bzw. Komplementaritätsentwicklung, die auch im Rahmen von Gremienarbeit auf EU-Ebene erfolgt: Behringer/Käpplinger/Moraal 2008; Behringer/Käpplinger/Pätzold 2009; Rosenbladt/Gnahn 2011; Bilger/Gnahn/Hartmann/Kuper 2013; Käpplinger 2016).

Dem **Segment der betrieblichen Weiterbildung** im Reproduktionskontext Unternehmen sind in Deutschland mit Abstand die größten Weiterbildungsaktivitäten zuzuordnen:⁷⁰

- Segment *betriebliche Weiterbildung*: **65 %** in **2020** (72 % im Jahr 2018)
- Segment *individuell-berufliche Weiterbildung*: **18 %** in **2020** (10 % im Jahr 2018)
- Segment *nicht-berufliche Weiterbildung*: **17 %** in **2020** (18 % im Jahr 2018)

Nach dem *Adult Education Survey* (AES)⁷¹ – einer Individualbefragung – fallen diesem Segment im Bezugsjahr 2020 ca. 65 % aller Weiterbildungsaktivitäten von 18-64jährigen zu, wohingegen es in 2018 noch ca. 72 % und im Jahre 2014 ca. 69 % waren (vgl. AES-Trendbericht 2014; Behringer/Bilger/Schönfeld 2013, S. 163). Nach dem AES wird betriebliche Weiterbildung über die Merkmale „Weiterbildung während der Arbeitszeit“ und/oder „Weiterbildungskostenübernahme durch den Arbeitgeber“ (vgl. BMBF 2014, S. 19) definiert. Hierbei lassen sich 30 % der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten kurzzeitigen Veranstaltungen in der Form von Vorträgen, Schulungen, Workshops und Seminaren zuordnen, 29 % fallen auf Schulungen im Arbeitsprozess bzw. Arbeitsplatz, d. h., Unterweisungen durch Vorgesetzte, Kollegen, Trainer und Teletutoren. Beispielsweise haben im Erhebungsjahr 2012 bereits 49 % der abhängig Beschäftigten Organisationsmitglieder an einer oder mehreren Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung teilgenommen, was eine Steigerung zum Jahr 2010 bedeutete (vgl. Behringer/Bilger/Schönfeld 2013, S. 163).

Dem *IAB-Bericht*⁷² – einer Unternehmensbefragung – zufolge ist das Weiterbildungsengagement von deutschen Betrieben und Unternehmen seit der Jahrtausendwende deutlich gestiegen – das gilt insbesondere für die kleinen und mittelgroßen Betriebe. Es hat sich auch gezeigt, dass kleinere Betriebe ihre Weiterbildungsbeteiligung während konjunktureller bzw. marktbezogener Krisen vorübergehend stark eingeschränkt haben, wohingegen größere Betriebe an grundsätzlichen Weiterbildungsentscheidungen auch während solcher Phasen festhielten (vgl. auch Käßpflinger 2016). Als bemerkenswert ist herauszustellen, dass nahezu alle

70 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 212; BMBF *Adult Education Survey* (AES) Trendbericht 2021, S. 22.

71 Das Statistische Amt der Europäischen Union (EUROSTAT) liefert europaweit vergleichbare Daten zum formalen und informellen Lernen Erwachsener bzw. zur Beteiligung und Nichtbeteiligung Erwachsener am *Lebenslangen Lernen* – in den letzten 12 Monaten vor der Befragung im AES, einer standardisierten Personenbefragung. Die Datenerhebung ersetzt seit 2007 das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) in Deutschland als Instrument zur kontinuierlichen Beobachtung des Weiterbildungsgeschehens und wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) veröffentlicht. In Deutschland fanden bisher Erhebungen nach der AES-Methodik in den Jahren 2007, 2010, 2012, 2014, 2016 und 2018 statt (vgl. https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2014.pdf, [Stand: 17.09.2022]) sowie Resultate des *Adult Education Survey* 2012 als vorgelegter Gesamtbericht, vgl. Bilger/Gnahn/Hartmann/Kuper 2013).

72 Das *Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* (IAB) der Bundesagentur für Arbeit führt seit 1993 in Westdeutschland und seit 1996 in Ostdeutschland in einem jährlichen Turnus – anhand des eigenen sog. *IAB-Betriebspanel* – Befragungen bei ca. 16.000 Betrieben, u. a. auch zum Weiterbildungsverhalten bzw. zu Qualifizierungsaktivitäten von Betrieben und Unternehmen verschiedener Größenklassen durch. Im Rahmen dieser repräsentativen Mehrthemenbefragung, die durch TNS Infratest Sozialforschung im Auftrag des IAB durchgeführt wird, stehen Fragen der Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen in Form von Freistellung und/oder Kostenübernahme und zur Anzahl von Weiterbildungsteilnehmern differenziert nach einzelnen sozialen Gruppen (wie Geschlecht, Anforderungsniveau der Tätigkeiten, d. h. mit und ohne (Fach-)Hochschulabschluss/ abgeschlossener Berufsausbildung) zur Disposition (vgl. [online] <http://doku.iab.de/kurzber/2015/kb1315.pdf>, [Stand: 26.10.2021]).

Betriebe (95 %) mit mehr als 250 Organisationsmitgliedern in Weiterbildung engagiert sind, wohingegen dies nur bei knapp der Hälfte (44 %) der Kleinbetriebe mit ein bis neun Mitarbeitern zutrifft (vgl. Abb. 12).

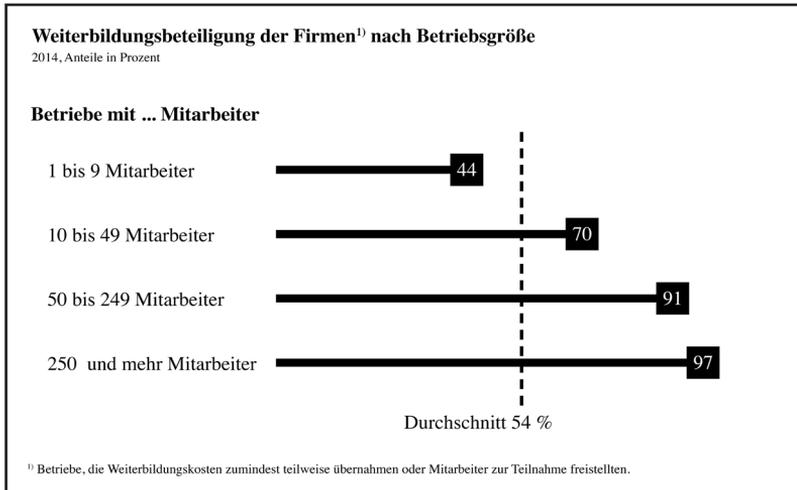


Abb. 12: Weiterbildungsbeteiligung der Betriebe nach Betriebsgrößen. Anteil der Firmen mit Weiterbildungsbeteiligung 2014 in Prozent. Quelle: Berechnungen mit dem IAB- Betriebspanel (vgl. Janssen/Leber 2015, S. 5; [online] <http://doku.iab.de/kurzgraf/2015/kbfolien13155.pdf> [10.10.2022])

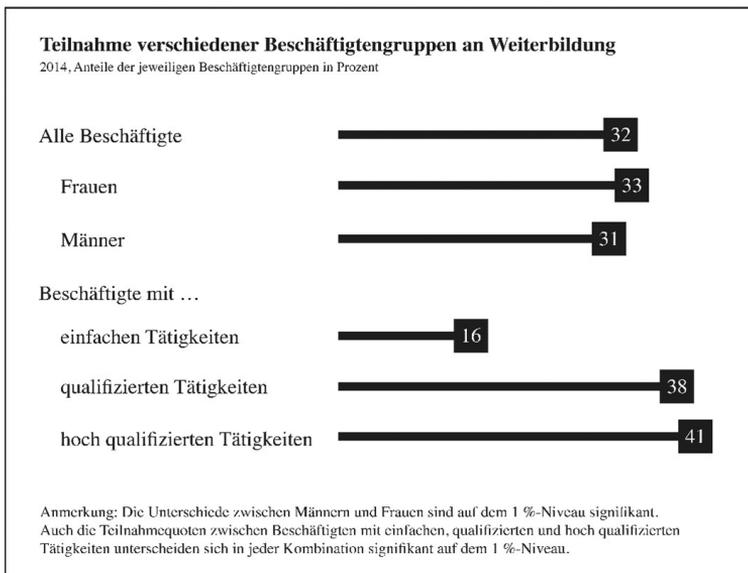


Abb. 13: Teilnahme verschiedener Beschäftigtengruppen an Weiterbildung. Anteil der jeweiligen Beschäftigtengruppen 2014 in Prozent. Quelle: Berechnungen mit dem IAB- Betriebspanel (vgl. Janssen/Leber 2015, S. 6; [online] <http://doku.iab.de/kurzgraf/2015/kbfolien13155.pdf> [10.10.2022])

In Bezug auf die Adressatenschaft bzw. Nutzerrolle kommt die IAB-Erhebung zu dem Befund, dass die Anzahl der weiblichen und männlichen Organisationsmitglieder bzgl. der Teilnahme nahezu gleich hoch ist, jedoch Organisationsmitglieder mit höherwertigen Tätigkeiten deutlich häufiger in Weiterbildungsmaßnahmen involviert zu sein scheinen (vgl. Abb. 13). Die befragten Betriebe und Unternehmen schreiben der betrieblichen Weiterbildung und deren Ausbau eine bedeutende Funktion zur Sicherung ihres Qualifikationsbedarfs zu (vgl. Janssen et al. 2015). Das *Institut der deutschen Wirtschaft (IW)*⁷³ befragt – als Unternehmensbefragung – alle drei Jahre Unternehmen aus allen Branchen zu ihrer Weiterbildungsaktivität, wobei für die Befragung der Unternehmen eine weitgefaste Definition von betrieblicher Weiterbildung zur Anwendung kommt, die formelle Maßnahmen wie Seminar, Lehrgänge, Kurse sowie auch informelle Maßnahmen wie An- und Unterweisungen am Arbeitsplatz und generelle Informationsveranstaltungen oder digitales und medial gestütztes Lernen am PC (vgl. Seyda/Placke 2020; Seyda 2021) als arbeitsintegrierte Lernformen einschließt. Bei der Erhebung im Jahre 2014 beteiligten sich insgesamt 1845 Unternehmen und machten konkrete Angaben zu den direkten Kosten der betrieblichen Weiterbildung. Zu teils ähnlichen Ergebnissen, wie sie das IAB-Betriebspanel präsentiert, kommt die „IW-Weiterbildungserhebung 2014“ (vgl. Seyda/Werner 2014), die auf ein weitaus kleineres branchenübergreifendes Sample zurückgreift. So verzeichneten nach dem *IW* (vgl. Seyda/Werner 2014) im Erhebungszeitraum 2013 mit 86 % so viele Betriebe und Unternehmen eine Weiterbildungsbeteiligung wie noch in keinem vorhergehenden Berichtszeitraum und das *IW* ist geneigt von einem „Jahr der Rekorde“ zu sprechen (vgl. IW-Weiterbildungserhebung 2014 sowie IW-Infodienst: [online] <http://www.iwkoeln.de/infodienste/iwd/archiv/beitrag/betriebliche-weiterbildung-ein-jahr-der-rekorde-200502> [Stand: 17.09.2022]). Die *IW-Analyse* kommt ebenfalls zu dem Befund, dass die Weiterbildungsbeteiligung mit der Unternehmensgröße korreliert. Hiernach sind bei den größeren Unternehmen mit 250 und mehr Beschäftigten nahezu alle Betriebe und Unternehmen weiterbildungsaktiv, während die Beteiligung kleiner Unternehmen mit bis zu 49 Mitarbeitern bei 85,6 % liegt (vgl. Seyda/Werner 2014, S. 3). Insgesamt investierten deutsche Betriebe und Unternehmen im Jahr 2014 ca. 33,5 Milliarden Euro in Weiterbildung, was einem Zuwachs von 16 % gegenüber 2010 (29 Milliarden) entspricht. Im Jahr 2020 investierten Organisationen der Wirtschaft

73 Das *Institut der deutschen Wirtschaft (IW)* in Köln ist ein privates Wirtschaftsforschungsinstitut – 1951 als Deutsches Industrie-Institut (DI) gegründet –, das sich der Förderung der sozialen Marktwirtschaft im Sinne einer freiheitlichen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung verpflichtet fühlt. Durch die Finanzierung von Verbänden und Unternehmen der privaten Wirtschaft – Trägerverein: Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände – kann es als arbeitgebernahes und wirtschaftsliberales Wirtschaftsforschungsinstitut gesehen werden. In der Studie „Ausbildung und Herrschaft“ hat Baethge bereits früh den Blick auf die Beeinflussungsformen der Bildungspolitik durch unternehmerische Spitzenverbände (Bundesverband der Deutschen Industrie – BDI, Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände – BDA) und deren wirtschafts- und kulturpolitischen Einrichtungen eröffnet (Deutsches Industrieinstitut – DI, heute *Institut der Deutschen Wirtschaft* – DW, Deutscher Industrie und Handelstag – DIHT). In der Rekonstruktion, die in der Zugangslegung auf Theorieperspektiven der politischen Ökonomie rekurriert und auf deren Weiterentwicklung abzielt, werden die diskursiven Praktiken dieser Einrichtungen in Bezug auf die herrschaftsstützende Funktion der Betriebe als Bildungsfaktor beleuchtet. Im Ergebnis kommt Baethge zu der Einsicht, dass es den unternehmerischen Spitzenverbänden primär um die Herausbildung *wirtschaftsdienlicher Einstellungsdispositionen und Verhaltensweisen* und weniger um die Vermittlung von Fertigkeiten oder die Erzeugung von kritischer Reflexion geht, die er in der Figur der „identifikatorischen Bildungsarbeit“ verdichtet hat (Baethge 1970; vgl. Baethge et al. 1990; vgl. hierzu die „regulative Weiterbildungsform“ bei Schmitz 1978, Dewe 2011b und 2017 sowie Kap. 6.2).

in Deutschland nach der *IW-Erhebung* ca. 41,3 Milliarden Euro in die Weiterbildung ihrer Beschäftigten (vgl. Seyda/Placke 2020, S. 105). Pro Organisationsmitglied bzw. Mitarbeiter bedeutet dies in der Erhebung von 2014 im Schnitt 1.132 Euro (in 2010 noch 1.035 Euro). Damit verzeichnen sowohl die Beteiligung der Unternehmen (insgesamt 86 % in 2013 zu 83 % in 2010) als auch die getätigten Investitionen für die betriebliche Weiterbildung einen neuen Höchststand (vgl. Seyda/Werner 2014).

In der *IW-Weiterbildungserhebung* werden dem Korpus der betrieblichen Weiterbildung diverse Typen von formeller Art wie externe und interne Lehrveranstaltungen bzw. Seminare bis hin zu informellen Arten wie Informationsveranstaltungen, das Lernen im Arbeitsprozess und das selbstgesteuerte Lernen mit Medien zugerechnet, welche sich nahezu allesamt ausgeweitet haben (vgl. Abb. 14). Des Weiteren ist nach Aussagen des IW eine Zunahme an digitalen Lernmedien im Zusammenhang von betrieblicher Weiterbildung zu verzeichnen (vgl. Seyda 2021), die im Kontext der Corona-Pandemie das selbstgesteuerte Lernen mit Medien weiter beflügelt haben.

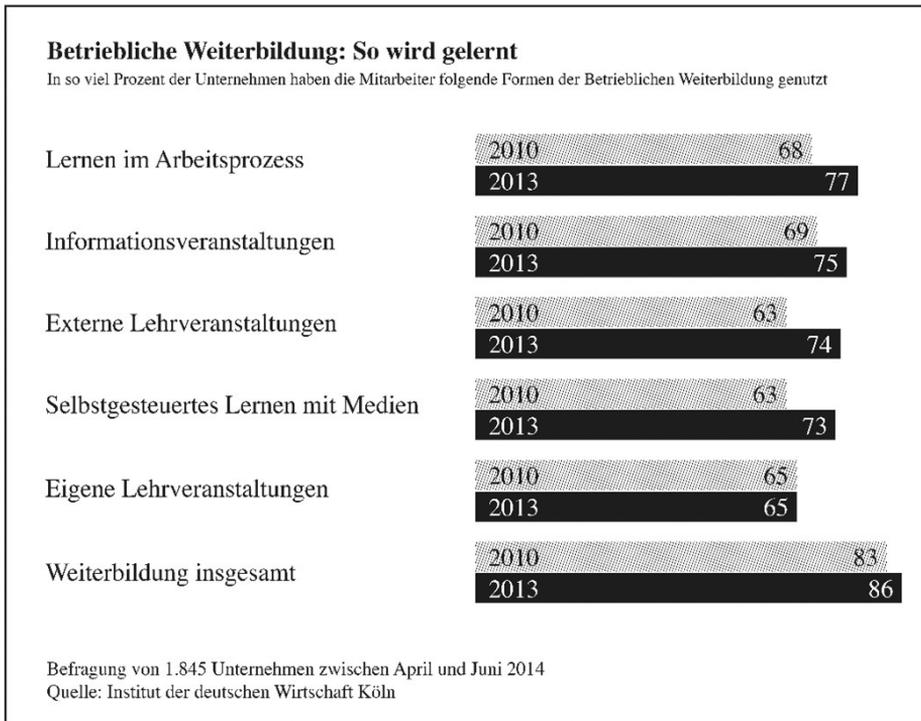


Abb. 14: Nutzung von Weiterbildungsformen in Prozent – Vergleich 2010 und 2014. Quelle: IW-Weiterbildungserhebung 2014 (Befragungszeitraum 04/2013-06/2013, vgl. Seyda/Werner 2014, S. 4; [online] <http://www.iwkoeln.de/infodienste/iwd/archiv/beitrag/betriebliche-weiterbildung-ein-jahr-der-rekorde-200502> [10.10.2022])

Die europäischen Erhebungen *Continuing Vocational Training Survey (CVTS)*⁷⁴ liefern als Unternehmensbefragung Informationen zu quantitativen und qualitativen Strukturen der betrieblichen Weiterbildung und stellen vergleichbare Daten aus europäischen Ländern zur Verfügung. Während sich eine Weiterbildungsberichterstattung im *deutschsprachigen* (vgl. Hippach-Schneider/Toth: *The German Vocational Education and Training (VET) System, 7th edition*, 2009) und *europäischen* (vgl. *Continuing Vocational Training Survey – CVTS*) Raum erkennen lassen, ist die Auflösung der *Special Interest Group (SIG) Vocational Education* innerhalb der *American Educational Research Association* festzustellen (vgl. Heid/Harteis 2010, S. 475). Im internationalen bzw. europäischen Raum werden unter *Vocational Education and Training (VET)* nicht nur berufsbezogene Lernprozesse, sondern auch organisationsseitig veranlasste und betriebs- und wirtschaftsbezogene Lernprozesse (häufig etikettiert mit betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung etc.) thematisiert.

In den Untersuchungen des europäischen CVTS (vgl. Behringer/Schönfeld 2012 für den CVTS III und Moraal 2015 für den CVTS IV sowie Münchenhausen/Schmitz/Schönfeld 2021 für den CVTS V) liegt der Fokus auf jenem Teilbereich der *einzelbetrieblich orientierten* Weiterbildung, der von Unternehmen für die eigenen Beschäftigten durchgeführt und finanziert wird, wobei Unternehmen mit mehr als zehn Mitarbeitern aus den Branchen verarbeitendes Gewerbe, Handel, unternehmensnahe und sonstige öffentliche Dienstleistungen, Kredit- und Versicherungsgewerbe, Baugewerbe, Energie- und Wasserversorgung, Bergbau und Gewinnung von Steinen und Erden, Verkehr und Nachrichtenübermittlung und Gastgewerbe in dem Datensatz befragt werden. Nach den europäischen CVTS-Erhebungen beträgt die Weiterbildungsbeteiligung der Unternehmen EU-weit 70 % gem. CVTS V/2016 (CVTS IV/2010: 66 %) und in Deutschland 77 % gem. CVTS V/2016 (CVTS IV/2010: 73 %) (vgl. Münchenhausen/Schmitz/Schönfeld 2021).

74 Im CVTS, einer standardisierten Unternehmensbefragung, werden Daten aus diversen europäischen Ländern zum Angebot und zur quantitativen Nutzung der verschiedenen Formen betrieblicher Weiterbildung, zu Teilnehmern, Teilnahmestunden und Kosten sowie qualitative Daten zur Weiterbildungs-konzeption und zum Stellenwert der Weiterbildung im Unternehmen erhoben. Die bisher erfolgten Erhebungen wurden für die Jahre 1993 (12 teilnehmende Länder im CVTS I), 1999 (25 teilnehmende Länder im CVTS II), 2005 (28 teilnehmende Länder im CVTS III) und 2010 (33 teilnehmende Länder im CVTS IV) und 2016 (30 teilnehmende Länder im CVTS V) durchgeführt. Im Februar 2021 sollte die sechste europäische CVTS Erhebung zur beruflichen Weiterbildung in Unternehmen erfolgen. Das CVTS ist die einzige Datenquelle, die zum Bereich der betrieblichen Weiterbildung annähernd detaillierte und auf europäischer Ebene vergleichbare Statistiken bereitstellt. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ist an den methodischen Vorbereitungen und Auswertungen der europäischen Weiterbildungserhebungen seit zwanzig Jahren beteiligt. In mehreren Projekten wurden vergleichende Perspektiven getestet und analysiert. Zu den Weiterbildungserhebungen III und IV führte das BIBB – mit finanzieller Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) – jeweils eine nationale Zusatzerhebung durch, die ergänzende Fragestellungen zu qualitativen Aspekten der Weiterbildung behandelte (vgl. Moraal et al. 2009 für CVTS III; Moraal 2015 für CVTS IV). Die CVTS-Daten sind teilweise in der Datenbank von Eurostat abrufbar ([online] https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Educational_expenditure_statistics [10.10. 2022]) und werden vom *European Centre for Development in Vocational Training (CEDEFOP)* präsentiert, einer Agentur der Europäischen Union und das Referenzzentrum der EU für Fragen des Berufsbildungssystems. Das CEDEFOP arbeitet u. a. an der Entwicklung und Implementierung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) zur Erfassung von Kompetenzbereichen ([online] <http://www.cedefop.europa.eu/> [10.10.2022]). Des Weiteren sind die CVTS-Daten grundsätzlich über das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) zugänglich; bspw. „Betriebliche Weiterbildung in Deutschland im europäischen Vergleich – Vergleichende Analyse auf der Grundlage der CVTS3-Daten“ ([online] https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_23302.pdf [10.10.2022]).

Der CVTS III-Haupt- und Zusatzerhebung liegen beispielsweise dezidierte *Definitionen* von betrieblicher Weiterbildung zugrunde:

Betriebliche Weiterbildung umfasst vorausgeplantes, organisiertes Lernen, das vollständig oder teilweise von den Unternehmen finanziert wird. Hierzu zählen sowohl Lehrgänge, Kurse und Seminare (Weiterbildung im engeren Sinne) als auch ‚andere‘ Formen der betrieblichen Weiterbildung (z. B. Informationsveranstaltungen, Austauschprogramme, Workshops, Qualitätszirkel, Abordnungen und Job Rotation, arbeitsplatznahe Formen und selbstgesteuertes Lernen). (Behringer/Schönfeld 2012, S. 6)

Betriebliche Weiterbildung setzt sich aus einem Mix an formellen und informellen Lernformen zusammen. Neben den klassischen internen und externen Lehrveranstaltungen spielen bei den CVTS-Erhebungen auch die o. g. anderen Formen des arbeitsplatznahen/ arbeitsintegrierten Lernens eine zunehmend wichtigere Rolle. Diese Formen sind forschungsmethodisch aber nicht eindeutig dem Lernen in Unternehmen zuzuordnen. Von Münchenhausen, Schmitz und Schönfeld (vgl. Münchenhausen/Schmitz/Schönfeld 2021) wurde anhand einer Zusatzerhebung auf Basis der CVTS V-Haupterhebung herausgestellt, dass dem betrieblichen Lernen aufgrund einer tiefgreifenden Transformation von Arbeit und Beruf durch die Digitalisierung eine steigende Relevanz beigemessen wird. Der Bericht stellt Ergebnisse aus zwölf Betriebsfallstudien zur betrieblichen Weiterbildung vor und macht einerseits deren Bedeutsamkeit deutlich, stellt andererseits aber auch heraus, welche Herausforderungen mit der „Ermöglichung von Lernzeiten während der Arbeit und die damit verbundene flexible Gestaltung der Arbeitszeit“ verbunden sind (vgl. Münchenhausen/Schmitz/Schönfeld 2021, S. 144):

Durch die aktuellen Entwicklungen durch die Corona-Pandemie, die zum Zeitpunkt der Interviews noch keine Rolle spielte, ist damit zu rechnen, dass diese Entwicklungen sowohl inhaltlich als auch in der Schnelligkeit noch zunehmen werden. Jüngst zu diesem Thema durchgeführte Befragungen machen deutlich, dass die Mehrheit der Unternehmen ihre Weiterbildungsaktivitäten während der Krise aufrechterhalten oder sogar ausgeweitet hat. Digitale Lernangebote werden seither im verstärkten Maße genutzt, und häufig konnten ursprünglich in physischer Präsenzform geplante Maßnahmen kurzfristig in digitaler Art und Weise fortgeführt werden. (Münchenhausen/Schmitz/Schönfeld 2021, S. 144)

An der CVTS III-Haupterhebung beteiligten sich 2.857 Unternehmen; bei CVTS IV waren es 3.047 Unternehmen, von denen im Erhebungszeitraum 73 % Weiterbildungsmaßnahmen angeboten haben. Bei den Surveys lassen sich – in Bezug zu den einzelnen Erhebungsjahren – nur eingeschränkte Vergleichbarkeiten attestieren, da zum Teil die Fokuse von Fragen und die Perspektiven aufgrund von konkreten Projektbezügen verschoben wurden. Legt man dennoch einen Vergleich an, so stellt sich nach Moraal heraus, dass Deutschland trotz der o. g. Weiterbildungsquote europaweit lediglich einen Platz im Mittelfeld erreicht (vgl. Moraal 2015, S. 13). Werden zudem nur die Länder mit einer ähnlichen sozioökonomischen Struktur wie Deutschland herangezogen – wie nord- und westeuropäische Länder – so ist der betrieblichen Weiterbildung zumindest in Deutschland eine geringere Relevanz zu bescheinigen (vgl. Moraal 2015, S. 13).

Eine Heuristik zur Betrachtung unterschiedlicher Indikatoren in Form eines Polygons wurde als sog. Radar-Chart von Käßlinger als Vergleichsinstrument sowie Benchmark illustriert (vgl. zur methodischen Grundlegung Käßlinger 2006). Hierbei lassen sich Spiegelungen zur

unternehmensbezogenen Weiterbildungsbeteiligung (Indikator 1), zur beschäftigtenbezogenen Weiterbildungsintensität (Indikator 2), zur zeitlichen Dauer bzw. Intensität (Indikator 3) und zu monetären Investitionen in Form von Ausgaben (Indikator 4) vornehmen. In dem angeführten Radar-Chart wurden auf der Basis der CVTS II (1999) und CVTS III (2005) von Käßpflinger Daten illustrativ aufbereitet, die Trendbewegungen und Entwicklungsdynamiken verdeutlichen – jedoch nur die Kategorie *Kurse* als betriebliche Weiterbildung im engeren Sinne betreffend (vgl. Abb. 15).

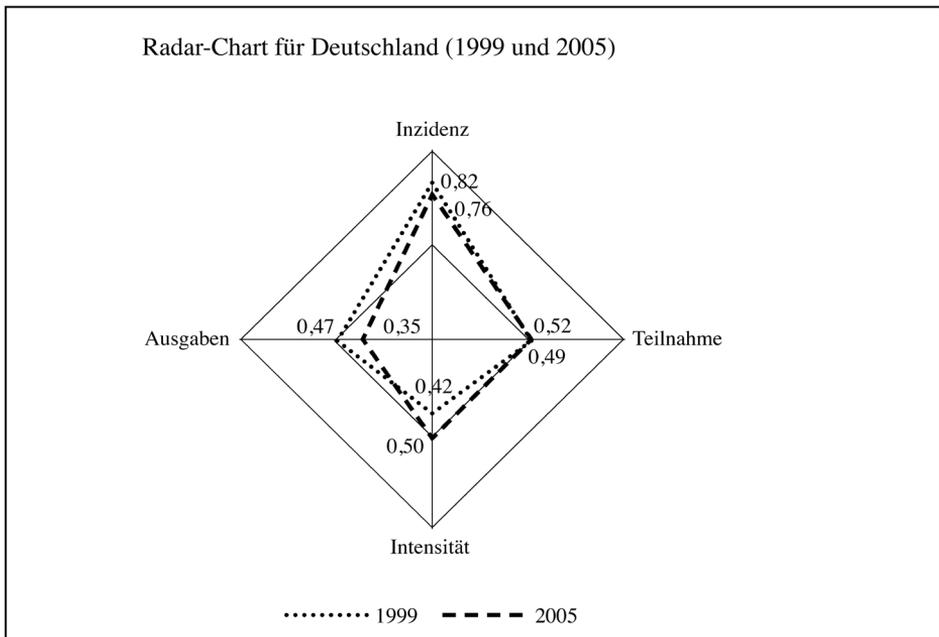


Abb. 15: Radar-Chart für Deutschland. Quelle: Eurostat – CVTS II und CVTS III:

- Indikator 1:** Anteil der weiterbildungsaktiven Unternehmen im Verhältnis zu allen im CVTS II befragten Unternehmen (Unternehmensbeteiligung/Inzidenz)
- Indikator 2:** Anteil der Weiterbildungsteilnehmer im Verhältnis zu allen Beschäftigten der befragten Unternehmen (Beschäftigte/Teilnahme)
- Indikator 3:** Kursbezogenes Weiterbildungsvolumen im Verhältnis zu den Arbeitsstunden (Kursdauer/Intensität)
- Indikator 4:** Weiterbildungskosten im Verhältnis zu den Lohnkosten aller befragten Unternehmen (Kurskosten/Ausgaben)

Hierbei lassen sich für Deutschland die erreichten Werte bei der Inzidenz (unternehmensbezogene Weiterbildungsbeteiligung) beziffern. Im europäischen Vergleich erscheinen die Ergebnisse bei der beschäftigtenbezogenen Teilnehmerquote, der zeitlichen Intensität und der monetären Investitionen bzw. Ausgaben hier eher mittelmäßig. Erklärt wurden diese Befunde dadurch, dass betriebliche Weiterbildung in Deutschland zwar einen hohen Stellenwert genießt, was man aus der höheren unternehmensbezogenen Beteiligungsquote entnehmen kann, jedoch stärker als im europäischen Vergleich sog. andere Formen wie arbeitsplatznahe

Lernarrangements präferiert werden. Diese erweisen sich als kostengünstiger, was das Investitionsvolumen anbelangt (vgl. auch Behringer/Schönfeld 2012; Behringer/Bilger/Schönfeld 2013; Käßplinger 2016; Widany u.a. 2021).

Merkmale des Weiterbildungsgeschehens im Kontext Betrieb

Es lässt sich – über die einzelnen Belege aus den Individual- und Unternehmensbefragungen hinweg – zum betrieblichen Weiterbildungsgeschehen konstatieren:

Betriebliche Merkmale stellen – hierin besteht weitreichende Konsistenz in den Surveys – essentielle Variablen im Hinblick auf Zugangschancen und Beteiligungsmöglichkeiten an betrieblicher Weiterbildung dar (vgl. Behringer/Bilger/Schönfeld 2013, S. 160). Diese lässt sich tendenziell eher in Großbetrieben bzw. -organisationen und weniger in Klein- und Mittelständischen Unternehmen (KMU) vorfinden, was mit deren strukturellen Möglichkeiten in Form von Differenzierungsoptionen und Rationalisierungsanreicherungen korreliert (vgl. Moraal 2015, S. 16 f. im CVTS IV; vgl. auch die gleichlautenden früheren Befunde von Sauter 1995, S. 479). Gleiches diagnostiziert auch das AES (vgl. AES-Trendbericht 2014): Kleine und mittlere Betriebe sind im Vergleich zu Großunternehmen im Durchschnitt weniger weiterbildungsaktiv (vgl. Behringer/Bilger/Schönfeld 2013, S. 163; Käßplinger 2016, S. 155). In Bezug auf Branchenschwerpunkte lassen sich im CVTS III keine signifikanten Divergenzen zwischen Produktions- und Dienstleistungsbetrieben lokalisieren, wobei allerdings einzelne Befunde vorliegen, die im Banken- und Versicherungsbereich sowie im Handel eine größere Weiterbildungsaffinität erkennen lassen (vgl. Behringer/Schönfeld 2012).

Nach dem AES 2010 partizipieren besonders viele Beschäftigte in den Branchenzweigen Erziehung und Unterricht (71 %), Gesundheits- und Sozialwesen (63 %), Finanz- und Versicherungsdienstleistungen (63 %) sowie im Bereich der öffentlichen Verwaltung (61 %) an betrieblicher Weiterbildung (vgl. Behringer/Bilger/Schönfeld 2013, S. 162). Ähnliche Befunde lassen sich auch im IAB-Betriebspanel rekonstruieren, wobei die Brancheneinteilungen leicht variieren (vgl. Seyda/Werner 2014).

Es lässt sich konstatieren, dass „die Technikorientierung einer Branche, die Innovationsnotwendigkeit, die wirtschaftliche Lage oder die Marktorientierung (z.B. regionaler Anbieter oder stark auf den Export ausgerichteter Betrieb, Betrieb unter starkem Konkurrenzdruck)“ (Behringer/Bilger/Schönfeld 2013, S. 162) Hinweise für eine Weiterbildungsaffinität sein können. Jedoch sind neben den eher robusten Determinanten für betriebliche Weiterbildungsaktivitäten wie ‚Betriebsgröße‘ und ‚Branche‘ auch organisationspezifische und mit dem institutionellen Kontext Betrieb verhaftete Bedingungen wie etwaige regulative Vorgaben sowie gezielte Personal- und Wettbewerbsstrategien einzelner Unternehmen als Bedingungsvariablen ‚institutionelle Umwelt der Organisation‘ in Erwägung zu ziehen.

Im Hinblick auf geografische Aspekte besteht Disparität: Lt. den CVTS III-Daten lässt sich in den alten Bundesländern eine höhere Weiterbildungsaktivität erkennen als in den neuen (vgl. Behringer/Schönfeld 2012, S. 11 ff. im CVTS III); zwischen Ost und West fördert das AES keine nennenswerten geografischen Unterschiede zu Tage (vgl. AES-Trendbericht 2014 des BMBF, S. 4).

In Bezug auf *individuelle Merkmale* können ebenfalls robuste Aussagen getroffen werden: Die Beteiligung an einer Weiterbildung ist umso geringer, je niedriger die Stellung und soziale Position eines Organisationsmitglieds ist (positiver Zusammenhang zwischen Arbeitssituation und Bildungsaspiration) und die Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung steigt deutlich mit der Qualifikation (vgl. hierzu auch die gleichlautenden früheren Befun-

de bei Sauter 1995, S. 480; Sass et. al 1974, S. 90 ff.). Zu diesem Befund kommen die IW-Weiterbildungserhebung ebenso wie auch das IAB (vgl. Seyda/Werner 2014; Janssen/Leber 2015). Es lässt sich konstatieren, dass betriebliche Weiterbildung selektiv prozediert wird. Betriebliche Weiterbildung wird eher Statusgruppen mit folgenden Merkmalausprägungen zuteil:

- Organisationsmitglieder mit höheren Ausbildungen (Fach-/Hochschulstudium und höhere Berufsausbildung)
- höhere Angestellte mit Managementfunktionen und Führungskräfte
- Beschäftigungsgruppen mit höheren Bruttoeinkünften
- Organisationsmitglieder männlichen Geschlechts (vgl. Behringer/Bilger/Schönfeld 2013, S. 155 ff.; Behringer/Schönfeld 2012, S. 31 im CVTS III).

Geringqualifizierte werden nur selten in betriebliche Weiterbildung einbezogen (vgl. Behringer/Bilger/Schönfeld 2013, S. 156 ff. und S. 163). Bilger et al. stellen anhand des AES 2012 heraus: „Soziale Disparitäten werden dabei sowohl nach individuellen Merkmalen (z.B. Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, schulische und berufliche Ausbildung) als auch für arbeitsplatzbezogene bzw. betriebliche Merkmale (z.B. Betriebsgröße, Wirtschaftszweig, Stellung im Beruf, Arbeitsvertrag, Arbeitszeit) festgestellt und erweisen sich im Zeitverlauf als relativ stabil“ (Bilger et al. 2013, S. 143). Demnach operiert betriebliche Weiterbildung von den Zugangschancen selektiv: eher männliche statt weibliche Organisationsmitglieder (39 % zu 31 %), ohne Migrationshintergrund (38 % zu 22 %) und höher Qualifizierte (49 % mit Fach-/Hochschulabschluss zu 32 % mit Lehre).

Einen bemerkenswerten Effekt weisen die Autoren des AES 2010 aus: Es lässt sich ein Trend zur „Kofinanzierung bei ca. 25 % der Beschäftigten“ (vgl. Behringer/Bilger/Schönfeld 2013, S. 143 ff.) feststellen, was in der Rhetorik des *Lebenslangen Lernens* nicht nur selbstgesteuertes bzw. -organisiertes, sondern auch selbst finanziertes Lernen bedeutet (vgl. Kap. 4). Auch in den Befunden der IW-Weiterbildungserhebung (vgl. Seyda/Werner 2014) konnte eine Verlagerung betrieblicher Weiterbildung in die Freizeit erkannt werden, was zumindest bedingt als Äquivalent zu einer Kofinanzierung zu sehen ist. Und das obwohl es sich hier um ein Segment handelt, das Weiterbildung zur organisationalen Reproduktion des sozialen Systems durch Personal vorhält (vgl. Harney 1998; Kuper 2000).

Fazit: Unisono kommen die herangezogenen, datengestützten Surveys zu dem Ergebnis, dass die Motive zur Ermöglichung von betrieblicher Weiterbildung – ohne zu hinterfragen, welche Prozesse sich qua einer Aufgabenspezifik in diesem virulenten Korpus als erklärungsbedürftiger Form Ausdruck verschaffen – auf Folgendes zurückgehen: Die Betriebe und Unternehmen tendieren personalpolitisch dazu, die Kompetenzen in ihrer Organisationsumwelt, die an die Beschäftigten strukturell gekoppelt sind, im Sinne des Organisationszwecks zu fördern, deren Motivation und Arbeitszufriedenheit im Sinne einer Loyalitätsentwicklung zu erhöhen und sie an die Organisation im Sinne einer Ressourcensicherung und -schonung von einzelwirtschaftlich (zuvor) verausgabten Investitionen zu binden. In etwas ansprecherender Rhetorik zielt das Weiterbildungsengagement vor allem auf höhere Wertschöpfung, Produktivität und eine Förderung der Innovationsfähigkeit im Hinblick auf den Unternehmenserfolg. Damit einher gehen Bemühungen im Rahmen des Wettbewerbs um Fachkräfte sowie die Pflege der eigenen Arbeitgebermarke (*employer branding*). Moraal konstatiert: „Die

betriebliche Weiterbildung ist ein wichtiger Bereich der Personalpolitik und eine der innerbetrieblichen Hauptmaßnahmen zur Sicherstellung der fortwährenden Anpassung der Kompetenzen der Beschäftigten an die Anforderungen des Produktions- bzw. Reproduktionsprozesses“ (Moraal 2015, S. 20 im CVTS IV; vgl. auch Moraal et al. 2009).

10 Forschungsbeiträge zur Programmplanung und zum Programmplanungshandeln im Kontext Betrieb

Anhand der veranschaulichten datenbasierten Surveys⁷⁵ (vgl. Kap. 9) wird deutlich, dass der sogenannten betrieblichen Weiterbildung der größte Anteil an den Weiterbildungsaktivitäten zu attestieren ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 212) und den vielfältigen Interventions- und Kommunikationsformaten gegenwärtig ein zentrales Element im Prozess der gesellschaftlichen Entwicklung und Transformation zufällt. Die datengestützten Berichte zum Weiterbildungsgeschehen veranschaulichen, dass eine immense Aktivität feststellbar ist, jedoch sind sie außer Stande die Beschreibungsdichte und deskriptiv-analytische Schärfe von Praxisfeldanalysen zum Untersuchungsgegenstand Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb zu erwirken.

Empirisch-rekonstruktive und theoretisch-rückgebundene Beiträge, welche sodann analysieren, wie es zu Angeboten und Programmen kommt, und die die zu erbringenden spezifischen Kernaufgaben im Handeln von Akteuren der Praxis ergründen, lassen sich hinsichtlich des Untersuchungsgegenstands *Pädagogik im Betrieb* nicht ohne weiteres aufzählen. Dieser Umstand stellt eine Spezifik dar, welche mit der problemhaltigen Ausgangslage (vgl. Kap. 1) korrespondiert. Da, wie beschrieben, nicht von einer einschlägigen ‚scientific community‘ als einer ausgewiesenen Form betriebspädagogischer Kolleginnen und Kollegen gesprochen werden kann, welche zentrale Forschungsergebnisse und Debattenbeiträge konsistent im Rahmen von inhaltlicher und programmatischer Selbstverständigung im Kontext von Tagungen und Veröffentlichungen präsentiert, muss auf prinzipiell eine Vielzahl von disziplinären Kontexten – prinzipiell ähnlich wie im Rahmen der Rekonstruktion des Standes der Theoriebildung (vgl. Kap. 5, 6 und 7) – rekurriert werden. Es zeigt sich jedoch, dass die o. g. Aspekte einerseits nicht in außerdisziplinären Kontexten der Ökonomie und Betriebswirtschaftslehre behandelt werden, sondern eher in innerdisziplinären Kontexten der Erziehungswissenschaft, die andererseits eher der *Erwachsenenbildung/Weiterbildung* bzw. noch der erwachsenenpädagogischen *Organisationsforschung* entstammen und die sodann den Stand der empirischen Forschung ausmachen. Die Beiträge aus den innerdisziplinären Kontexten der *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* und die Konzepte der *Betriebspädagogiken* im engeren Sinne greifen die o. g. Aspekte nicht originär auf bzw. betreiben den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* aus anderen inhaltlich-programmatischen Perspektiven (vgl. Kap. 8), so dass sich tendenziell ein Rückgriff auf Forschungsbeiträge überwiegend aus dem Kontext der *Erwachsenenbildung/Weiterbildung* ergibt.

Innerhalb der *Erwachsenenbildung/Weiterbildung* bestehen ausdifferenzierte Forschungsfelder, welche nach Tippelt sowie dem Forschungsmemorandum und der Forschungslandkarte geordnet werden können in: 1. Teilnehmer- und Adressatenforschung, 2. Biografieforschung, 3. Beratungsforschung, 4. Angebots- und Programmforschung, 5. Institutions- und Organisationsforschung, 6. Professionalisierungsforschung, 7. Formative und summative Evalua-

75 Vgl. BMBF: AES Trendbericht 2021, S. 22; OECD: *Continuing Education and Training in Germany* 2021; OECD: *Bildung auf einen Blick* 2020; BIBB: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021; Widany: *Trends der Weiterbildung* 2021, S. 15; IAB-Betriebspanel 2020; IW-Weiterbildungserhebung 2021; OECD: *Continuing Vocational Training Survey* (CVTS V) und BIBB CVTS V Zusatzserhebung in Deutschland 2021.

tionsforschung und 8. Erwachsenenendidaktik (vgl. Arnold u. a. 2000; Ludwig 2008; Tippelt 2021, S. 25 f.).

Der Untersuchungsgegenstand ‚Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb‘ korrespondiert angesichts der in Anschlag gebrachten Forschungsfragen (vgl. Kap. 2) zuvörderst mit der *Angebots- und Programmforschung*, in der die Entwicklung von Inhalten und Themen, Planungshandlungen und Koordination, Zielgruppen- und Finanzierungsaspekte bei prinzipiell verschiedenen Trägern der Weiterbildung den erkenntnisleitenden Bezugspunkt darstellen, sowie mit der *Institutionen- und Organisationsforschung*, in der die Bezugspunkte Typen von Weiterbildungsorganisationen, innerorganisationale Bedingungen wie Akteure, Formen der Kooperation und Zusammenarbeit, wie aber auch der institutionellen Dynamiken und Mechanismen beschreiben (vgl. Tippelt 2021, S. 25 f.).

Der Untersuchungsgegenstand ‚Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb‘ kann demzufolge in Bezug auf seine *praktischen Ausdrucksformen* und seine *Aufgabenspezifität* im Rahmen von **nationaler** und **internationaler** Weiterbildungsforschung im Zusammenhang des Aspekts *der professionell-pädagogischen Gestaltung* und des Aspekts *seiner organisationalen Einbettung* (vgl. Fleige et al. 2019, S. 10) thematisiert werden. Üblicherweise werden diese beiden Punkte national unter dem Label **Programmplanung** und **Programmplanungshandeln** in der Erwachsenenbildungswissenschaft bzw. international in Diskursen zu *Cultures of Program Planning in Adult Education* und zum *Workplace Learning* referiert. Einschränkend ist anzuführen, dass diese theoretischen und empirischen Analysen einerseits den *institutionellen Kontext Betrieb* und das *Segment betriebliche Weiterbildung* (vgl. Kap. 9) oftmals nur mitbehandelnd im Rahmen vergleichender bzw. kontrastiver Studien beleuchten und andererseits die nationalen und internationalen Studien sich zudem noch als ein relativ kleines und auf gewisse Länderkontexte verdichtendes Forschungsfeld charakterisieren (vgl. Fleige et al. 2019, S. 153; Käpplinger et al. 2017). Vielfach wird die Programmanalyse als ein konstitutiver Forschungszugang der Erwachsenen-/Weiterbildungsforschung betrachtet (vgl. Gieseke 2008 und 2017; Käpplinger 2008, Dollhausen 2008; Schrader 2011; Hippel 2017; Nolda 2018) und aktuell wird die Thematik im nationalen Diskurs in dem gesonderten Themenheft ‚*Programmplanung und Didaktik*‘ der Zeitschrift ‚*Der pädagogische Blick*‘ behandelt (vgl. Fleige/Thöne-Geyer 2020). Einen Überblick über *Models of Program Planning in Different Countries* bieten Hippel und Käpplinger und sie differenzieren für *adult education* im internationalen Diskurs die „*School of Linear or Cyclic Models*“ und die „*School of Interactive, Relational or Adjusting Models*“ (vgl. Hippel/Käpplinger 2017, S. 97-112).

Nationale und internationale Programmforschung

Den *nationalen* und den *internationalen* Studien ist als Zielsetzung daran gelegen, im Rahmen von **Programmforschung** einen differenzierten Blick auf Angebots- und Gestaltungsaspekte sowie Nutzungs-, Nachfrage- und Weiterbildungsteilhabeaspekte zu eröffnen. Die Programmforschung bewegt sich in einem Kernbereich moderner Weiterbildungsforschung, die sich auf Erscheinungsformen, Realisierungschancen und Entwicklungsdynamiken im Weiterbildungsbereich nach einigen Fachvertretern (vgl. Käpplinger 2008; Gieseke 2015; Hippel 2017; Nolda 2018) forschend und nicht bildungspolitisch normativ argumentierend einlässt. Etwaige Analysen zum Programmplanungshandeln ziehen demnach einen Trennstich zwischen bildungspolitischen Postulaten oder Absichtserklärungen sowie den faktischen Prozessen und empirischen Realitäten im Kontext der jeweiligen Institutionen. Der Programmforschung kommt innerhalb der *Weiterbildungsforschung* neben der pädagogischen

Organisations- und Berufsgruppenforschung eine besondere, aufklärende Bedeutung bei der Rekonstruktion des Weiterbildungsgeschehens zu.

Ein **Programm** ist der zeitliche Ausdruck einer Auslegung und Bedeutungszuschreibung eines Trägers von Weiterbildung, welches sich über eine Vielzahl von Angeboten realisiert:

Als Programm gilt die Ankündigung von Leistungen, die Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung ihren Adressaten und Kundinnen offerieren. Programmhefte, Broschüren, Faltblätter oder Internetauftritte sind Medien, in denen diese Leistungen (Kurse, Seminare, Workshops, Beratungen usw.) veröffentlicht werden, häufig in festen Semester- oder Jahresrhythmen, inzwischen aber oft auch zeitlich flexibler und in digitaler Form. (Kraft 2010, S. 410 f.)

Daher ist ein Programm immer *kontextspezifisch*, ist prinzipiell beeinflusst durch bildungspolitische, ökonomische und rechtliche Rahmenbedingungen, welche den institutionellen Kontext betreffen und orientiert sich an vielfältigen Bedarfen und Bedürfnissen von Nachfragenden, Teilnehmern und Adressaten, welche zudem über die Zeit Veränderungen unterworfen sind (vgl. Gieseke 2015, S. 165). Einen Überblick über Institutionstypen von Weiterbildung inkl. einer Ausdifferenzierung für die Programm- und Organisationsforschung liefern Hippel und Stimm (vgl. Hippel/Stimm 2020, S. 413–427) sowie Herbrechter und Schemmann (vgl. Herbrechter/Schemmann 2010). Weiterbildungsprogramme bilden nach Gieseke „somit den Kern des jeweiligen Profils einer Bildungseinrichtung und sind zum einen – in einer bildungstheoretischen Einordnung – Ausdruck gesellschaftlicher Prozesse, zum anderen – in einer bildungswissenschaftlichen Präzisierung – Ausdruck von erwachsenenpädagogischem Planungshandeln, Nachfragen, Bedarfen und Bedürfnissen“ (Gieseke et al. 2018, S. 453).

Weiterbildungsprogramme sind als Ausdruck von pädagogischen Handlungskonzepten zu betrachten, in die sowohl konzeptionelle Überlegungen als auch nachfrageorientierte Vorstellungen eingehen, da die Finanzierung im Weiterbildungsbereich nicht – wie bspw. im schulischen Bereich – als gesichert bzw. gegeben angesehen werden kann. Das Programm einer Organisation – bzw. eines Trägers –, die Weiterbildungen anbietet bzw. betreibt, ist gewissermaßen die Scharnierstelle zwischen den Instanzen Institution, Öffentlichkeit und Individuen. Hierbei kommt dem *institutionellen Kontext* für die Programmplanung und das spätere Programmplanungshandeln der Akteure eine konstitutive Bedeutung zu.

Wurde in früheren Zugriffen (vgl. bspw. Stunk 1994 in Tippelt 2009, aber auch Gieseke 2003) noch eine Reduktion auf die „binneninstitutionelle Problematik“ (Tippelt 2009, S. 453) als Engführung kritisiert, so ist gegenwärtig in der Weiterbildungsforschung und erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung die „gleichzeitige Erfassung berufsbiographischer und institutioneller Phänomene sowie der Erkundung heteronomer, vom einzelnen nicht beeinflussbarer Systembedingungen“ (Nittel 1991, S. 91) als Ausgangspunkt von gleichermaßen qualitativer und quantitativer Forschung anzusetzen (vgl. Fleige 2011; Gieseke 2015; Käßlinger 2016; Hippel 2017; Nolda 2018). Nach Gieseke bedeutet dies, sich mit der „inneren Entwicklung der Weiterbildungsinstitutionen zu beschäftigen, theoretische Reflexionen und empirische Befunde zu bündeln und dadurch leichter zugänglich zur Diskussion zu stellen, um die Wirkungsweisen von Weiterbildungsinstitutionen und der dort handelnden Personen aus einer wissenschaftlichen – weniger aus einer bildungspolitisch motivierten – Perspektive zu klären“ (Gieseke 2003, S. 10). Für Tippelt ist es Zielsetzung, „die außerinstitutionellen Wirkfaktoren auf die binneninstitutionellen Strukturen und die wiederum durch diese beeinflussten Interaktions- und Kommunikationsformen systematisch

zu erforschen“ (Tippelt 2009, S. 453). Mit einbezogen werden muss zudem, „dass es keinen umfassenden einheitlichen Wandel von Bildungs- und Erziehungsinstitutionen in modernen Gesellschaften gibt, sondern dass einzelne Tendenzen des sozialen und bildungsbezogenen Wandels oft nur auf Teilbereiche zutreffen, während andere Teilbereiche gegenläufigen Tendenzen folgen“ (ebd.). Insofern unterliegt nach Tippelt jedes Segment der Weiterbildung – bzw. jeder Reproduktionskontext von Weiterbildung (vgl. Schrader 2011) – seinem je eigenen partiellen Wandel und seinen eigenen „institutionenspezifischen Modernisierungsprozessen“ (Tippelt 2009, S. 453).

Weiterbildung im *nationalen Kontext* lässt sich, wie problematisiert, durch eine Pluralität und Vielfalt an Institutionentypen bzw. Trägern charakterisieren (vgl. Kap. 4, aber auch Kap. 6.1). Nach der aktuellen Studie der OECD aus dem Jahr 2021, die international und vergleichend *Continuing Education and Training* untersucht, wurde problematisierend bemerkt, dass in Deutschland im Vergleich zu anderen OECD-Ländern ein sehr komplexes System der Weiterbildung besteht, welches hinsichtlich Governance-Strukturen der Steuerung, Bereitstellung von Finanzierung und Planung stark von Selbstverantwortung und -organisation, Dezentralisierung, Pluralität der institutionellen Träger und dem Bildungsföderalismus als Spezifikum geprägt ist (vgl. OECD 2021, S. 4). Dabei kommt dem Segment der *betrieblichen Weiterbildung* eine maßgebliche Relevanz zu (vgl. Kap. 9), zumal nach den nationalen und internationalen Surveys sich die meisten Weiterbildungsaktivitäten in diesem Segment bzw. im institutionellen Kontext Betrieb erkennen lassen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 212; BMBF *Adult Education Survey* Trendbericht 2021, S. 22).

Innerhalb der *Weiterbildungsforschung* fällt dem Aspekt der Programmplanung und dem **Programmplanungshandeln** in der Erwachsenen- und Weiterbildung im nationalen Kontext daher eine bedeutende Rolle zu:

Programmplanningshandeln ist – neben dem mikrodidaktisch lehrenden Handeln – das Herzstück professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns, um Wissensstrukturen, Bedarfe, Bedürfnisse, Interessen und gesellschaftliche Transformationsthemen aufzugreifen und in Angebote zu übersetzen. Dies ist nicht nur ein Prozess, der professionelle Praxis erfordert, die nicht Wenn-dann-Mechanismen folgen; es ist ein Prozess, der sehr viele Spannungen in Form von Widerspruchskonstellationen, Antinomien aushalten muss. Hinzu kommen unterschiedliche Funktionslogiken, die besonders für die Bildungsplanung und das Bildungsmanagement in Unternehmen zu beobachten sind. (Fleige et al. 2019, S. 11 f.)

Aus den vorliegenden *nationalen* empirischen Studien, welche explizit Programmforschung im institutionellen Kontext Betrieb betreiben und die Weiterbildungsentscheidungen inkl. Begründungsmustern (vgl. Hippel/Röbel 2017; Röbel 2017; Dörner 2017; Käßlinger 2016; Dollhausen 2008; Robak 2004) von Organisationen wie Betrieben/Unternehmen thematisieren, ist erkennbar, dass die Planungen von vielfältigen Kontextfaktoren beeinflusst werden und unterschiedlichen Funktionszuschreibungen unterliegen.

In der Studie von Kipper (vgl. Kipper 2014) wurden pädagogische Technologien in Großunternehmen untersucht. In vergleichender Form wurde der Frage nachgegangen, wie viele pädagogische Anteile in den Handlungsformen Personalentwicklung und Qualitätsmanagement stecken. In der qualitativ-rekonstruktiven Studie wurden primär ökonomisch-orientierte Organisationen, d. h. Betriebe und Unternehmen in den Blick genommen. Kipper stellte für den institutionellen Kontext Betrieb folgende Programme anhand des Materials aus 28 Experteninterviews heraus (vgl. Abb. 16):



Abb. 16: Programme im Handlungsfeld Personalentwicklung (Kipper 2014, S. 175)

Kipper stellt als zentralen Befund hinsichtlich der Programmplanung fest:

Programme als Kombination mehrerer Veranstaltungsformen spielen im organisatorischen Kontext eine große Rolle, wie dem Interviewmaterial zu entnehmen ist. Meist sind sie mit organisationalen übergeordneten Strategien verbunden, die eine bestimmte Mitarbeitergruppe fokussieren, bei der ein Entwicklungsbedarf festgestellt wurde. Alle gefundenen Programme sind In-vivo-Programme. Sie können nicht direkt pädagogischen Traditionen zugeordnet werden und sind meistens auch nicht in erziehungswissenschaftlichen Lexika zu finden, sondern ausschließlich in der Fachliteratur des Handlungsfeldes definiert. (Kipper 2014, S. 172)

Als Zwecke der Programme, die im institutionellen Kontext Betrieb verausgabt werden, stellt Kipper die Selektion und die Entwicklung heraus, welche sich an bestimmte Organisationsmitglieder bzw. Mitarbeitergruppen oder Einheiten der Organisation richten (vgl. Kipper 2014, S. 172).

Hinsichtlich von Betrieben und Unternehmen als besondere institutionelle Kontexte, die Weiterbildung verausgaben, wird vielfach von Akteuren, die Programmforschung betreiben, von „beigeordneter Bildung“ (vgl. Gieseke/Heuer 2011, S. 115; Hippel 2016, S. 139) gesprochen, da es sich bei Betrieben und Unternehmen um spezifische Kontexte handelt, welchen Bildung qua ihres Organisationszwecks nicht eigen ist – anders wie bspw. bei einer Schule, Volkshochschule oder Universität. Nach Gieseke ist anzunehmen, dass „sich Weiterbildungsorganisationen als Unterorganisationen zu großen Institutionen bilden. Diese beigeordneten Organisationen der EB/WB unterstützen Organisationen und Träger, um ihren Hauptzweck qualifizierter zu erfüllen. Wir kennen diese vor allen Dingen bei Unternehmen“ (Gieseke 2015, S. 172):

Sie [die beigeordnete Bildung; M. S.] ist verbunden mit der Verankerung in einer betrieblichen Funktionslogik. Die Planenden sind herausgefordert, die betrieblichen Prozesse und Logiken zu verstehen, aber konsequent eigene Begründungslogiken zu entwickeln und so einzulassen, dass sie akzeptiert werden. Die Aushandlung von Begründungen kann sich strategisch im Rahmen der von Käßplinger (2016) beschriebenen Konfigurationen bewegen, sie müssen eigene Strukturen, Logiken und Wissensdimensionen aufweisen, die die Aspekte Bildung, Qualifizierung, Kompetenzentwicklung, Wissensstrukturen, Nutzung, Interessen und Transfermöglichkeiten professionell auslegen und vertreten können. [...] Es ist wichtig zu wissen, dass es dominante Logiken gibt, die das Setting bestimmen – doch innerhalb dessen sind die eigenen Handlungsspielräume zu erarbeiten und zu begründen. (Fleige et al. 2019, S. 13)

Gieseke und Heuer schreiben zu Weiterbildungsentscheidungen und beigeordneter Bildung: „Kennzeichen beigeordneter Bildung sind fluide Formen, ungesicherte finanzielle Ressourcen und zweckgeleitete Angebote je nach Organisationsziel, mit einem ungesicherten Angebotspektrum und einem ungeklärten Bildungsbegriff“ (Gieseke/Heuer 2011, S. 115). Hierdurch werden institutionell eigene Handlungsspielräume, Spannungsverhältnisse aber auch Limitationen geschaffen, die in anderen Weiterbildungskontexten so nicht vorhanden sind und maßgeblich betriebliche Weiterbildungsentscheidungen und das Programmplanungshandeln bestimmen: „Betriebswirtschaftliche und pädagogische Handlungslogiken unterscheiden sich in ihren Gegenstandsbereichen (Markt/Produkt vs. Individuen) und in ihren Zielsetzungen (Geschäfte gewinnbringend tätigen vs. Individuen bilden und ihre Kompetenzen entfalten)“ (ebd., S. 120; vgl. auch Heuer 2010).

Die Studie von Heuer (vgl. Heuer 2010), die Weiterbildungsentscheidungen von Betrieben und Unternehmen anhand von vier Fallstudien analysierte, kommt zu dem Befund, dass betriebliche Weiterbildungsentscheidungen von organisationalen Konstellationen abhängig sind. Diese Entscheidungen sind als Investitionsfragen zentral determiniert von einer ökonomischen Handlungslogik. Heuer stellt hierbei Konflikte zwischen betriebswirtschaftlichem Kalkül und pädagogischen Ansprüchen heraus, welche Aushandlungsprozesse mit sich bringen, um beiden Aspekten zu entsprechen. Diese Aushandlungsprozesse beschreibt Heuer als „Sinnfahre zwischen ökonomischen und pädagogischen Rationalitäten“ (Heuer 2010).

In der qualitativ-rekonstruktiven Studie von Röbel (vgl. Röbel 2017a), die sich auch als Beitrag der Programmforschung versteht, wird ebenfalls von Kontexturen oder kontextuellen Konstitutionsbedingungen gesprochen, also Umfeldern und Hintergründen die auf Entscheidung und das Programmplanungshandeln im institutionellen Kontext Betrieb einwirken. Hierzu können nach Röbel bspw. *Wettbewerbssituation*, *Produktveränderungen*, *Arbeitsmarktlage*, Anzahl der Mitarbeiter, *politische Aspekte* und die Präferenzen und Interessen der *Akteure*, die an der Planung beteiligt sind, zählen, wie auch Einflüsse von *Vorgesetzten* und *Kollegen* oder das Streben nach *Anerkennung*. Röbel geht in Ihrer Studie der Frage nach, wie drei Großunternehmen Bildung ermöglichen, und schließt an die Arbeiten von Käßplinger an (vgl. Käßplinger 2016 sowie Kap. 6.3).

Dabei liegt der Fokus auf dem Prozess der Bedarfsbestimmung als Teil der betrieblichen Programmplanung, also auf dem „Planungs-, Management- und Entscheidungsverhalten von verantwortlichen Personen in weiterbildenden Betrieben“ (Käßplinger 2016, S. 10). Bedarfsbestimmung kann als Kern pädagogischen Handelns verstanden werden, hier werden Ziele, Zielgruppen und Themen festgelegt. (Röbel 2017b S. 27)

Im Rahmen von Interviews mit leitenden Mitarbeitern von Weiterbildungs- und Personalentwicklungsabteilungen sowie Führungskräften kommt sie zu dem Befund, dass die Bedarfsbestimmung und deren Begründung in unterschiedlichen Kontexturen eingebettet ist (vgl. Röbel 2017b, S. 25): „Neben der Personalentwicklung entscheiden auch Führungskräfte verschiedener Ebenen, Betriebsräte, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und andere Personalbereiche, z. B. HR Business Partner, mit“ (ebd., S. 28). Im Programmplanungshandeln „kollidieren verschiedene Problembereiche“ (ebd., S. 27) und es bestehen ebenso Gestaltungsspielräume zwischen pädagogischen und ökonomischen Zielvorstellungen.

Eine anschließende Studie von Hippel und Röbel (2016) berücksichtigt die unterschiedlichen Funktionslogiken, welche besonders für die Programmplanung und das Weiterbildungsmanagement im institutionellen Kontext Betrieb und Unternehmen konstitutiv sind. Beschreibbar als Praxis in Organisationen des gesellschaftlichen Teilsystems der Wirtschaft gehen die Handlungsformen über eine fachlich-inhaltliche Qualifizierung von Individuen hinaus (vgl. Ludwig 2000; Gillen 2006, Molzberger 2007) und reichen bis zur Beschaffung von Legitimation und Erzeugung von Konformität mit der Organisation bzw. mit ausgewiesenen Zielen der Organisation. Zudem weisen die Handlungsformen in ihrer Verfasstheit hybride Funktionen auf, welche die Bewältigung technologisch-organisatorischer Veränderungen, die Begleitung der Rationalisierung sozialer Prozesse sowie die Befähigung zur Handhabung nicht-standardisierbarer Situationen und Prozesse behandeln. Hippel und Röbel stellen neben der Qualifizierungsfunktion noch die Bewältigungs- und Flexibilisierungsfunktion mit einer hohen Relevanz heraus. Mit einer niedrigeren Relevanz werden die Gratifikations-, Motivations- und Mitarbeiterbindungsfunktion identifiziert (vgl. Hippel/Röbel 2016). Von Fleige et al. wird hierzu konstatiert:

Die Studie entwickelt über die Analyse von Funktionen betrieblicher Weiterbildung eine Begründungslogik, aus der Bildungsmanager und Bildungsmanagerinnen Hinweise für eine Konfiguration ableiten und in das Bildungsinstitutionalkonzept des Unternehmens integrieren können. Somit kann eine erwachsenenpädagogisch fundierte Programmplanung platziert, ihr zentraler Stellenwert im Unternehmen deutlich gemacht und die Notwendigkeit einer eigenen Professionalität in den betrieblichen Weiterbildungsstrukturen aufgezeigt und entwickelt werden. (Fleige et al. 2019, S. 116)

Als **Zwischenfazit** kann festgehalten werden, dass innerhalb der *nationalen* Diskurse das Programmplanungshandeln als „Angleichungshandeln“ (Gieseke 2003 und 2008 sowie 2015) verstanden werden kann an dem mehrere „inner- und außerbetriebliche Akteure“ beteiligt sind (Käpplinger 2016). Gieseke schreibt hierzu: „Weiterbildungsbedarfe haben also etwas mit unterschiedlichen Perspektiven, Verwertungs- und Nutzungsinteressen zu tun. Die Objektivierbarkeit bleibt immer rückgebunden an komplexe Entscheidungsprozesse, welche die jeweils Verantwortlichen treffen“ (Gieseke 2008, S. 29). Nach Gieseke bestehen als gestaltungsrelevante Faktoren in der Programmplanung im Programmplanungsfeld sog. Wissensinseln (vgl. Gieseke 2015; S. 169; Fleige et al. 2019, S. 47), welche es zu verknüpfen gilt (vgl. Abb. 17):

Die Möglichkeit der selektiven Verknüpfung der Wissensinseln als Planungsansatz stellt sicher, dass der pädagogisch Handelnde sich bei der Planung und der Analyse des Programms genauer überlegt, welche Wissensinseln in ihren jeweiligen Perspektiven bei bestimmten Angeboten und Programmschwerpunkten aufeinander bezogen werden sollten. So kann der Planungsprozess besser organisiert und nachvollzogen, bei Bedarf zeitökonomisch angepasst und gleichzeitig nach außen begründungsfähig gesichert werden. (Gieseke 2015, S. 169)

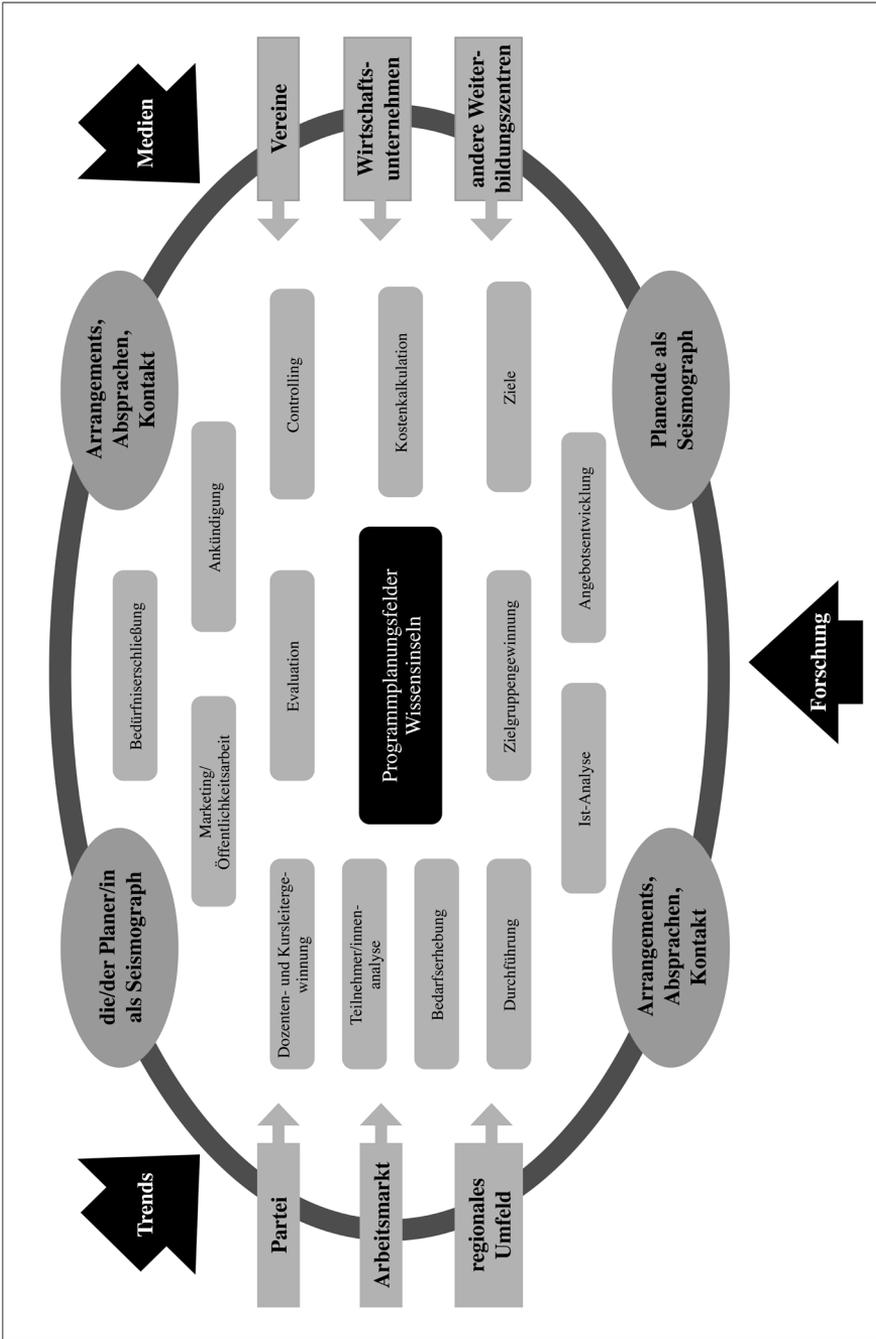


Abb. 17: Verknüpfung von Wissensinseln im Programmplanungsfeld (Gieseke 2015, S. 169)

Neben den genannten *nationalen* Studien, sind auch solche anzuführen, die den institutionellen Kontext Betrieb – wie er für die hier entfalte Untersuchung als Untersuchungsgegenstand besteht – zwar nicht in den Blick nehmen, aber gleichsam interessante theoretische und methodische Aspekte und Zugriffsweisen für weitere Reflexionen eröffnen.

Eine Studie von Schemmann und Herbrechter (vgl. Schemmann/Herbrechter 2010, S. 67-78 sowie Herbrechter 2018, S. 71-82), welche an Schraders Reproduktionskontext-Modell (vgl. Kap. 6.1) angelehnt ist, hat im Raum Mittelhessen den Blick auf organisationsstrukturelle Merkmale von Weiterbildungsanbietern gerichtet und Organisationstypen der Weiterbildung aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus rekonstruiert. Hier ist versucht worden, eine konkrete Operationalisierung der übergeordneten Modelldimensionen *Legitimation* und *Ressourcenbeschaffung* aus Schraders Modell empirisch zugrunde zu legen. Der vielversprechende Ansatz zur Modellanwendung im Rahmen von Realanalyse erweist sich jedoch gerade im Kontext von Betrieben und Unternehmen als nur eingeschränkt übernehmbar. Dies deshalb, weil sich die Autoren auf der Basis ihrer mittelhessischen Datengrundlage, den Kontext der betrieblichen Weiterbildung betreffend, lediglich auf externe Anbieter fokussierten, welche in ihrem Portfolio Angebote vorhalten, die sich allgemein an Organisationsmitglieder größerer Betriebe und Unternehmen richten (vgl. Schemmann/Herbrechter 2010, S. 78). Diese Angebotsformen inkludiert Schrader in seiner Modellbildung sachlogisch (vgl. Schrader 2010, S. 276 sowie Kap. 6.1), jedoch weist er ebenso auf den Bereich hin, der (organisations-)intern hergestellte und verausgabte Weiterbildungsformen thematisiert und dem als „ein Instrument der sekundären Rationalisierung“ (Schrader 2011, S. 120) ein höheres Maß an Berücksichtigung in der Programmforschung zukommt – zumindest was ‚Unternehmen‘ als Reproduktionskontext der Weiterbildung angeht. Schemmann und Herbrechter wissen um diesen Tatbestand und stellen dies auch relativierend in Rechnung, indem Sie anerkennen: „Schließlich wäre mit Blick auf Möglichkeiten der empirischen Modellübertragung eine Untersuchung anzuregen, die das Modell der Reproduktionskontexte als ihren genuinen Ausgangspunkt versteht und entsprechend in ihrer Datenerhebung Einrichtungen der innerbetrieblichen Weiterbildung von vornherein berücksichtigt“ (Schemmann/Herbrechter 2010, S. 78).

Die Studie von Fleige (vgl. Fleige 2011) untersuchte in ihrer empirischen Analyse Programmplanungskulturen am Beispiel der evangelischen Erwachsenenbildung in den Ländern Berlin und Brandenburg. Ihr Blick richtete sich auf partikuläre Träger wie die evangelischen Kirche, was nach Schraders Reproduktionskontexte-Modell als Weiterbildung im Kontext von „Gemeinschaften“ gefasst werden kann (vgl. Kap. 6.1). Dabei analysierte Fleige Praktiken, normierende Werte sowie Milieubezüge, aber auch speziell institutionalisierte und nicht-institutionalisierte Aspekte im Programmplanungshandeln und setzt ihr heuristisches Modell am Begriff der Lernkultur auf (vgl. Fleige/Robak 2018): „Lernkulturen sind Kulturen des Lehrens und Lernens, Planens, Diagnostizierens und Partizipierens in Institutionen der Erwachsenenbildung im Modus institutionalformenspezifischer Praktiken, Deutungsmuster, Werte/Normen, Interaktionen/Rituale und Beziehungsstrukturen. Lernkulturen werden professionell pädagogisch gestaltet und individuell rekonstruiert, ausgehandelt und gesteuert“ (Fleige 2011, S. 15). Und weiter „Lernkulturen und Institutionalformen sind, ebenso wie Kontexte, historisch wandelbar. Sie entstehen, werden modifiziert und vergehen – abhängig von der professionellen pädagogischen Gestaltungskraft sowie von der Akzeptanz und Unterstützung durch die Kontexte“ (ebd., S. 13).

Auch die von Herbrechter (vgl. Herbrechter 2018) angelegte qualitativ-rekonstruktive Studie hat die institutionellen Logiken des jeweiligen Kontextes zum Ausgangspunkt und erweist sich ebenfalls als anschlussfähig für die Programmforschung. Herbrechter untersucht aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus den Aspekt der Führung, als einen wenig reflektierten Untersuchungsgegenstand der organisationsbezogenen Weiterbildungsforschung und rekurriert auf das Reproduktionskontext-Modell von Schrader (vgl. Kap. 6.1). Sie interviewt zehn Leitungspersonen von Weiterbildungseinrichtungen aus den beiden Reproduktionskontexten „Staat“ und „Markt“ (vgl. Herbrechter 2018, S. 83), um den Einfluss der institutionellen Umwelt der Organisation auf die Handlungsorientierung von Führungskräften zu rekonstruieren. Herbrechter weist in ihrer kontrastiven Fallanalyse nach, dass Leitungspersonen in ihrem Führungshandeln sich zwar auf Hierarchien berufen, sich aber auch anderen Formen der Abstimmung und Legitimationsbeschaffung bedienen, welche auf den jeweiligen bzw. spezifischen institutionellen Kontext der Organisation verweisen.

Des Weiteren sind noch nationale – und zudem neuere – Initiativen zu nennen, welche zwar als empirische qualitative und theoretische Forschung zu Programmen und Programmplanungshandeln zu sehen sind, welche aber *nicht* den institutionellen Kontext Betrieb zum Untersuchungsgegenstand haben. Bspw. blicken Fleige et al. (vgl. Fleige et al. 2022) in ihrer Projektvorstellung auf die Programmplanung hinsichtlich des Schwerpunkts beruflicher Weiterbildung im Kontext von Volkshochschulen (Reproduktionskontext „Staat“).

Die *internationalen* Diskurse korrespondieren mit Kontexten, welche sich mit der *European Educational Research Association* (ESREA), *American Association for Adult and Continuing Education* (AAACE) und der *International Society for Comparative Adult Education* (ISCAE) verbinden lassen. Für den Bereich der *internationalen* Diskurse lässt sich jedoch erkennen, dass zwar einige Arbeiten zur *Programmplanung* und *-forschung* vorliegen, welche nicht aus Deutschland, Kanada und den USA stammen, jedoch ist nach Meinung von Fachvertretern bzw. basierend auf internationalen Recherchen und Vergleichen ein Übergewicht an Theorien und Modellen sowie empirischen Studien in diesen drei Länderkontexten festzustellen (vgl. Fleige et al. 2019, S. 153; Käßplinger et al. 2017; Gieseke 2015, S. 171). Sork und Käßplinger hebt hervor: „Programmplanung wurde in den USA, Kanada und Deutschland in den meisten professionellen Einarbeitungsprogrammen für Erwachsenenbildner als eine ‚Kernkompetenz‘ gesehen“.⁷⁶

Der Sammelband von Käßplinger et al. (vgl. Käßplinger et al. 2017) enthält Beiträge der *ersten* internationalen Tagung zur *Programmforschung* und versammelt Grundlagentexte und international-vergleichende Studien:

Die von der Leibniz-Universität Hannover veranstaltete internationale Konferenz wurde von einem multipel zusammengesetzten Fachkreis aus Schlüsselexperten der Humboldt-Universität Berlin und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung organisiert. Die Autoren stellten die einzigartige Forschungsmethode für die Programmanalyse vor und präsentierten Archive, die eine etablierte Infrastruktur für heterogene Forschungsfragen anbieten. (Käßplinger et al. 2017, S. 9)⁷⁷

76 „Program planning has been regarded in the US, Canada and Germany as a ‘core competency’ in most professional preparation programs for adult educators.” (Sork/Käßplinger 2020, S. 39).

77 „The international conference hosted by Leibniz-University Hannover, which was organized by a plural expert group with key actors at Humboldt-University Berlin and the German Institute for Adult Education. The authors demonstrate the unique research method program analysis and present archives which offer an established infrastructure for heterogeneous research questions.“

Die Arbeiten von Sork (vgl. Sork 1996, 2000, 2010 und 2016) aus *Kanada* weisen in ihrem theoretischen Entwurf „*social dynamics*“ und demnach kontextbezogenen Bedingungen sowie institutionellen Wirkungsweisen einen zentralen Stellenwert für die Programmplanung zu und distanzieren sich von eher technisch-linear strukturierten Programmplanungsmodellen, welche Programme als das Ergebnis einer Abfolge von Teilaspekten (bspw. Bedarfsanalyse, Zielsetzung, Feinplanung, Durchführung, Evaluation) verstehen. Sork rekurriert in seinen Studien und in seinem *program planning approach* auf die früheren und vielfach rezipierten Arbeiten der beiden US-Amerikaner Cervero und Wilson, welche bereits hervorheben, dass Programmplanung eher diskontinuierlich im Sinne von „*the politics of responsibility*“ zu verstehen ist (vgl. Cervero/Wilson 1994a; Cervero/Wilson 1994b). Sork betont:

Cervero und Wilson (1994) haben für die Erwachsenen- und Weiterbildner einen neuen Satz von Optiken bereitgestellt, um die Komplexität der Programmplanung unter die Lupe zu nehmen. Ihr Ansatz möchte uns veranlassen, dass wir die technisch-rationale Linse entsorgen, durch die wir die Planung seit fast 50 Jahren betrachtet haben, und durch eine Linse ersetzen, die die soziale Dynamik oder auch das „Arbeiten der Menschen“ in der Planung fokussiert. (Sork 1996, S. 81)⁷⁸

Für Sork ist die Erwachsenenbildung in Nordamerika stark durch „*conventional*“ und von einer „*technical-rational tradition*“ geprägt, welchen er eine bis in die Gegenwart wirkende Dominanz zuspricht (vgl. Sork 2000; Sork 2010). Die Sichtweisen von Sork wenden sich kritisch gegen eher betriebswirtschaftlich geprägte Konzeptionen, welche in Nordamerika und auch in Deutschland (vgl. bspw. Seufert 2013) gleichermaßen mit einer Wirkmächtigkeit vertreten sind und er plädiert in seinem Ansatz dafür, stärker den organisationalen und sozialen Kontext der Programmplanung einzubeziehen. Sorks *program planning approach* ist 2000 und 2010 im Rahmen von *Handbooks der American Association for Adult and Continuing Education* (AAACE) veröffentlicht worden.

Bereits Cervero und Wilson stellen in *Lessons in Negotiating Power and Interests* heraus, dass „das Planen von Praxis als soziale Aktivität [zu verstehen ist; M. S.], in der Planer ihre Interessen aushandeln“⁷⁹ und fragen danach, „wie Planer die politischen und ethischen Dimensionen ihrer Praxis managen“⁸⁰ (vgl. Cervero/Wilson 1996, S. 91-99). Die beiden *US-Amerikaner* kommen zu dem Befund, dass Programmplanung im Sinne von Aushandeln von Macht und Interessen („*negotiating power and interests*“) verstanden werden kann. Sork hebt in seinen Reflexionen zu *Planning Programs* ebenso wie Cervero und Wilson auf den Aspekt ‚Aushandeln von Macht und Interessen im Zuge der Planung‘ („*Negotiating Power and Interests in Planning*“) ab und stellt institutionelle Kräfte wie Macht („*power*“), Interessen („*interests*“), die akteursabhängig sind und Verhandlungs- und Aushandlungsaspekte („*negotiation*“) in den Mittelpunkt der Betrachtung (vgl. Sork 2010 und 2016), was eine Anschlussfähigkeit an die nationalen Debatten zur Programmplanung erkennen lassen. Das von Sork entwickelte Modell „Fragen-basierter Ansatz zu didaktischem Design“ („*Question-based Approach to Educational Design*“) analysiert kritisch, wie Programme mittels Bedarfsanalysen („*needs assessments*“) im institutionellen Kontext durch den Einfluss unterschiedlicher Inter-

78 „Cervero and Wilson (1994) have provided adult and continuing educators with a new set of optics for viewing the complexities of program planning. Their framework would have us discard the technical-rational lens through which we have viewed planning for nearly five decades and replace it with a lens that brings into focus of social dynamics, or ‘people work’, of planning.“

79 „planning practice as a social activity in which planners negotiate interests.“ (Cervero/Wilson 1996, S. 91).

80 „how planners manage the political and ethical dimensions of their practice“ (ebd.).

essensträger sozialpolitisch („*social political*“) konstruiert werden. Zudem hebt Sork in nachfolgenden Studien auch ethische Anforderungen im Kontext der Programmplanung hervor (vgl. Sork 2016). Das Erkenntnisinteresse von Sork richtet sich in seinen Arbeiten auf „die Bedeutung des Kontextes bei der von Planern getroffenen Auswahl, und dass der Ansatz auf einem gesunden professionellen Urteilsvermögen gründen muss“⁸¹ und er betont, dass Programmplanungshandeln nicht nur auf das Aushandeln von konfligierenden und gleichsam begründeten Interessen reduziert werden darf. Sork „bietet eine Anleitung zum Umgang mit ethischen Dilemmata“⁸² und es geht ihm um das Reflektieren von ethischen Wahlmöglichkeiten („*ethical choices*“) im Programmplanungshandeln, die für ihn mit strukturellen Dilemmata verbunden sind. In einem gemeinsamen Artikel mit Käßplinger analysiert Sork „Macht als zentrales Element bei der Programmplanung“⁸³ (vgl. Sork/Käßplinger 2020, S. 39).

Gieseke schreibt hinsichtlich des *Question-based Approach to Educational Design* von Sork: „Man könnte theoretisch ‚verhandeln‘ (*negotiating*, bedingt durch Interessen und Macht) sowie die ‚Angleichung‘ als zwei Seiten der gleichen Medaille betrachten. Die Angleichung führt zu bestimmten Programmen, das Verhandeln zwischen verschiedenen Interessen leitet den Prozess“ (Gieseke 2015, S. 171).

Die Betrachtung der US-Amerikanerinnen Cafarella und Daffron (vgl. Cafarella/Daffron 2013) haben international bzw. über Nordamerika hinaus Bekanntheit erlangt. In ihrem „Interaktiven Modell der Programmplanung“⁸⁴ (vgl. Cafarella/Daffron 2013), welches primär das praktische Handlungsfeld und die Didaktik als Bezugspunkt als Programmplanungsansatz („*program planning approach*“) fokussiert, sind zentrale Implikationen enthalten, die für theoretische Perspektiven Anschlussfähigkeit bereithalten. Es lässt sich in ihrer Monografie *Planning Programs for Adult Learners* einerseits erkennen, dass Programmplanung nicht nur als Managementaspekt begriffen wird, sondern auch spezifische damit zusammenhängende Aufgaben problematisiert werden, welche es interaktiv zu bearbeiten gilt (vgl. Cafarella/Daffron 2013). Des Weiteren weisen sie, ebenfalls wie Sork, den institutionellen Spezifika ‚Macht und Interesse‘ („*power & interest*“) und ‚kulturelle Unterschiede‘ („*cultural differences*“), eine hohe Bedeutsamkeit bei für die Programmplanung zu. Im von Ronald Certero geschriebenen Vorwort heißt es:

Die Planung didaktischer Programme ist eine durchgängige und kritische Aktivität im Rahmen der Bildung Erwachsener. Diese Aufgabe effektiv zu bewältigen, ist daher eine Kernkompetenz für Erwachsenenbildner, unabhängig vom sozialen und organisationalen Kontext, in dem diese Programme angeboten werden. Diese Kontexte sind unglaublich vielfältig, da die Erwachsenenbildner selbst in einem breiten Spektrum von Rollen fungieren.⁸⁵ (Ebd., S. XVII)

Seit der dritten Edition aus dem Jahre 2013 ist auch ein „neuer Abschnitt zu ethischen Aspekten mit Bezug zur Programmplanung“⁸⁶ enthalten. Cafarella und Daffron weisen mit

81 „the importance of context to the choices made by planners and that the approach used must be based on sound professional judgement“ (ebd.).

82 „offers guidance in how to deal with ethical dilemmas“ (ebd.).

83 „Power as a Central Construct in Program Planning“ (Sork/Käßplinger 2020).

84 „Interactive Model of Program Planning“ (Cafarella/Daffron 2013).

85 „Planning educational programs is a pervasive and critical activity in adult education. Being effective in this task is thus a core competency for adult educators regardless of the social and organizational context in which educational programs are offered. These contexts are incredibly diverse as adult educators serve in a variety of roles.“

86 „new section on the ethical issues related to program planning“ (Cafarella/Daffron 2013)

Ihrer Perspektive ebenfalls auf institutionelle Aspekte hin, die auf einer Mesoebene der Organisation liegen, und stellen in ihrem heuristischen Modell das interaktive Zusammenwirken im Planungshandeln heraus.

Fazit: Es lässt sich abschließend feststellen, dass **Programmplanungshandeln** als das Ergebnis komplexer Aushandlungs- und Bedeutungszuschreibungsprozesse innerhalb des jeweiligen institutionellen Kontextes und innerhalb einer bestimmten Zeit gesehen werden kann (vgl. Fleige et al. 2019; Hippel/Stimm 2020). Es lässt sich aber auch feststellen, dass ein Fehlen einer empirischen Forschung zu Aufgaben und Handlungsformen im Betrieb zu konstatieren ist, was einen eigenständigen Aspekt der problemhaltigen Ausgangslage bezüglich Betriebspädagogik als Wissenschaft, wie auch betriebspädagogischer Praxis darstellt. Demnach hat eine wissenschaftliche Auseinandersetzung zu erfolgen, die Rationalitäten und Handlungslogiken, welche die institutionelle Aufgabenspezifik mitbestimmen, empirisch-prüfend untersucht. Mit derart theoretisch-rückgebundenen empirisch-rekonstruktiv gewonnenen Beschreibungen eröffnet sich die Möglichkeit, Auskunft auch über *pädagogische* und *organisationale* oder *ökonomische* und *personalpolitische* Aspekte von Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb zu geben, da die handlungsleitenden Rationalitäten samt der Absichten und Interessen von beteiligten Akteuren, die sich mit durchaus unterschiedlichen pädagogischen Prozessen in diesem Kontext verbinden, mit in den Fokus der Betrachtung genommen werden. Als konstitutive Strukturmerkmale im institutionellen Kontext Betrieb lassen sich die Multiperspektivität der Dimensionen und Ebenen (inkl. Rationalitätsprinzipien und Handlungslogiken) und ein Oszillieren bzw. Changieren innerhalb von Ambivalenzen der Aufgabe – zwischen Personenbezug und Organisationsbezug – vermuten, die zudem mit Dilemmata korrespondieren.

In der empirischen Analyse im folgenden Teil **III** wird folglich der Frage nachgegangen, wie institutionelle Bedingungen und institutionelle sowie organisationale Einflüsse und Rationalitäten das Handeln der Akteure orientieren. Dabei ist interessant, wie im spezifischen Kontext von Betrieben und Unternehmen Pädagogik rationalisiert und mit Legitimation versehen wird, d. h., welche kontextspezifischen *sozialen Praktiken* der Ausgestaltung, der Ressourcenbeschaffung und -steuerung sowie Legitimationsbeschaffung sich Ausdruck verschaffen – zumal *Zweck-* und *Zielsetzungen* aufgrund der Spezifik der organisationalen Einbettung interessengebunden erfolgen. Zudem ist interessant, wie diese Aspekte – in ihrem komplexen Zusammenspiel – zur Reproduktion von institutionalisierten Wahrnehmungs- und Handlungsformen beitragen, die es erlauben, über das *Erscheinungsbild der praktischen Handlungsformen* die **Aufgabenspezifik** von *Pädagogik im Betrieb* empirisch zu rekonstruieren. Dabei ist mithin interessant, inwiefern diese Aspekte eine Reflexionsleistung über die Bestimmung ihrer Aufgaben ermöglichen.

III

Eigener empirischer Forschungsbeitrag

11 Systematische Analyse des Erscheinungsbilds der Handlungsformen von Pädagogik im Betrieb

Die empirische Untersuchung beinhaltet eine Analyse, welche über *das Erscheinungsbild der praktischen Handlungsformen* die Aufgabenspezifik von *Pädagogik im Betrieb* differenzierend freilegt und zugleich als **eigener empirischer Forschungsbeitrag zur Erweiterung rekonstruktiver Theoriebildung (III)** verstanden werden kann.

Der übergeordneten **Forschungsfrage** „*Was zeichnet die Betriebspädagogik als etwas Besonderes aus?*“ kommt im Kontext der Studie ein zentraler Stellenwert zu (vgl. Kap. 2). Dies deshalb, weil die problemhaltige Ausgangslage (vgl. Kap. 1) eine theoretische und empirische Rekonstruktion erfordern. Sowohl die Berufspraxis wie auch die Wissenschaftspraxis verfügen, auch wenn es sich natürlich um unterschiedliche epistemologische Konstrukte handelt, über ihren je eigenen Theoriekorpus. In der *empirischen Analyse* geht es nun darum zu rekonstruieren, mit welchen spezifischen Kernaufgaben sich im praktischen Handlungsfeld beschäftigt wird bzw. wie sich die kontextbezogene Aufgabenspezifik darstellt. Ziel ist die *Aufgabenspezifik* von *Pädagogik im Betrieb* auf Basis empirischer Befunde, über das Erscheinungsbild der praktischen Handlungsformen im institutionellen Kontext Betrieb, im *Medium beruflicher Selbstbeschreibungen* zu rekonstruieren und die *Konstitution* bzw. Verfasstheit von Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb aus Sicht der Berufspraxis zu ergründen.

Wesentliche Bezüge bestehen bei der empirischen Analyse der Praxisformen von Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb insbesondere zur *Programmforschung*, *Professionsforschung* und zur *Organisationsforschung* (vgl. Fleige et al. 2019, S. 11), wobei zentral die Ergründung der **kontextbezogenen Aufgabenspezifik** im Zusammenhang des *Programmplanungshandelns* im Fokus steht. Ein weiterer Bezug besteht zur *pädagogischen Berufsgruppenforschung* (vgl. Nittel/Schütz/Tippel 2014, S. 15), in deren Zusammenhang berufliche Selbstbeschreibungen von Akteuren aus der Berufspraxis stehen, um die *kontextbezogene Aufgabenspezifik* zu erschließen, die sich aus individuellen Orientierungen und kollektiv geteilten Mustern und Haltungen zusammensetzt. Auch wenn – wie dargestellt (vgl. Kap. 2) – die Rekonstruktion des Wissens der Akteure *nicht* Ziel und Aufgabe der Studie ist, so ist nach wissenssoziologischen Befunden davon auszugehen, dass das Berufswissen sich als Konstrukt beschreiben lässt, das Elemente aus dem Alltagswissen und dem Wissenschaftswissen vereint (vgl. Dewe 1988) und in dem Praxisdeutungen wissenschaftlicher Informationen eine Transformation erfahren haben. Im Sinne eines *‘first things first’* und in Anbetracht der problemhaltigen Ausgangslage fokussiert die Studie zunächst allein auf die *Gegenstandsbestimmung* und die *Aufgabenspezifik*. Es geht in der Studie *nicht* bereits um die Rekonstruktion des expliziten und impliziten Wissens der Akteure, sondern um die Rekonstruktion des Erscheinungsbilds der Handlungsmuster als inhaltliche Aufgabenspezifik. Auch wenn die Fragestellung in Relation zu Untersuchungsgegenständen der Studie steht und auch dahingehend interpretiert werden kann, so stellen diese Aspekte anschließende Betrachtungen dar, welche in einer gesonderten Forschungsarbeit angegangen werden können – auch auf der Grundlage des vorhandenen empirischen Materials. Die sich sachlogisch im Anschluss hier ergebene Frage würde sodann lauten: „*Wie entwickelt sich das beruflich relevante Wissen von pädagogisch handelnden Akteuren im institutionellen Kontext Betrieb?*“ Für die Rekonstruktion von Wissensformen eignen sich

bspw. ethnographische Verfahren und Vorgehensweisen wie bspw. die Dokumentarische Methode, welche der Domäne der Wissenssoziologie entstammen.

Mit dem Terminus ‚Aufgabenspezifik‘ wird thematisiert, was eine (berufliche) Tätigkeit im Kern ausmacht, was sie als etwas Besonderes markiert und anhand von Merkmalen und Kriterien unterscheidbar macht von anderen Tätigkeiten. Mögliche Kriterien bilden hier: zeitlich, räumliche Anlässe, intendierte Absichten und Wirkungen, institutioneller Kontext samt spezifischer, konstitutiver Bezüge, Mandat als formeller Auftrag und Lizenz als Erlaubnis im Sinne eines Interventionsrechts als Basis einer Legitimationsgrundlage sowie spezifische Methodik im planend-antizipierenden und unmittelbar-konkreten Aufgabenvollzug. Im Rahmen der wissenschaftlichen Durchdringung von praktischen Handlungsformen bleibt zu prüfen, inwiefern eine Verfasstheit im Sinne einer gemeinsamen Berufskultur in einem Kontext besteht (spezifische Perspektive) bzw. inwiefern eine Einheit von pädagogischen Praktiken (generalistische Perspektive) über unterschiedliche Felder (bspw. Schule, Jugendhilfeeinrichtung, Kindertagesstätte, Volkshochschule wie auch Betrieb) auszumachen ist. Die hier entfaltete Studie legt im Sinne eines „*first things first*“ eine spezifische Perspektive an. Zumal eine Rekonstruktion, welche im Nucleus die **kontextbezogene Aufgabenspezifik** von *Pädagogik im Betrieb* empirisch offenlegt und dergestalt auch zur Erhellung der **Betriebspädagogik** als Disziplin beiträgt, bisher einerseits einen kaum erforschten Bereich darstellt. Und andererseits bietet eine empirische Vergewisserung, vor dem Hintergrund der bestehenden Theoriepluralität inkl. spezifischer Begrenzungen in gehandelten theoretischen Rekonstruktionen und Legitimationen (vgl. hierzu Kap. 5, 6, 7 und 8), die Potentialität, über die empirischen Einsichten, die sich im Bereich der Berufspraxis eröffnen, differenziertere Bestimmungen des Gegenstandes Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb vornehmen zu können.

Wurden noch in früheren Zugriffen zur Systematisierung pädagogischer Aufgabenbereiche mit einer allgemeinen *Einheitsformel* gearbeitet (vgl. Fuchs 2003; auch Züchner 2003) – wie es bei Giesecke in den fünf Grundformen pädagogischen Handelns bzw. im Unterrichten, Beraten, Informieren, Animieren und Arrangieren verbindend um das Lernen ermöglichen geht (Giesecke 2015; vgl. auch Prange/Strobel-Eisele 2006) – wird gegenwärtig auch mit einer spezifischen *Verschiedenheitsformel* operiert: So gilt inzwischen als begründeter Tatbestand, dass auch von einer Verschiedenheit der einzelnen pädagogischen Berufskulturen ausgegangen werden kann (vgl. Helsper/Tippelt 2011; Nittel/Schütz/Tippelt 2014; Nittel/Dellori 2014; Dörner/Iller/Pätzold/Robak 2016; Göddeke/Schmidt/Smidt 2017, S. 211-235; Tippelt/Schmidt-Hertha 2018; Nittel/Tippelt 2019, S. 205-210). Insbesondere die aktuelleren empirischen Untersuchungen von Nittel und Dellori (2014) sowie Nittel und Tippelt (2019) und von Göddeke, Schmidt und Smidt (2017) legen nahe, dass es verbindende Einheitlichkeiten gibt, aber auch Verschiedenheiten aufgrund der spezifischen *Kontextbedingungen* bestehen. Nittel und Tippelt weisen in ihrer Studie in Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens bzgl. pädagogischer Kernaktivitäten die Komponenten *Begleiten, Unterrichten, Beraten, Organisieren* und *Sanktionieren* aus (Nittel/Tippelt 2019, S. 205-210; Nittel/Dellori 2014, S. 468-479). Göddeke, Schmidt und Smidt, welche wiederum in ihrer Studie aus dem Kontext frühpädagogische Berufstätigkeit den Blick auf die dortigen Aufgabenspezifikationen legen, differenzieren in *direkte adressatenbezogene, indirekt adressatenbezogene, direkt organisationsbezogene* und *indirekt organisationsbezogene* Tätigkeiten (Göddeke/Schmidt/Smidt 2017, S. 211-235).

Will man *Pädagogik im Betrieb* klarer fassen, so muss man die spezifischen Aufgaben im institutionellen Kontext Betrieb in den Blick nehmen, um die Tiefenschicht des Handlungs-

tableaus zu ergründen. Dies ist nicht möglich, ohne sich den spezifischen konstitutiven Bedingungen zu stellen, die den Kontext determinieren. In der empirischen Analyse wird auch der Frage nachgegangen, wie institutionelle Bedingungen sowie institutionelle und organisationale Einflüsse und Rationalitäten das Handeln der Akteure orientieren. Dabei ist interessant, wie diese Aspekte – in ihrem komplexen Zusammenspiel – zur Reproduktion von institutionalisierten Wahrnehmungs- und Handlungsformen beitragen, die es erlauben, über das Erscheinungsbild der praktischen Handlungsformen die Aufgabenspezifik von *Pädagogik im Betrieb* empirisch zu rekonstruieren. Und es ist interessant, inwiefern diese Aspekte eine Reflexionsleistung über die Bestimmung ihrer Aufgaben ermöglichen.

Im Rahmen der empirischen Analyse eröffnet sich ein recht breiter Horizont, der von der beschriebenen Aufgabenstruktur des Handelns im Betrieb, der inneren Logik und Rationalität dieses Handelns über die Benennung von typischen Kernaktivitäten und der Betrachtung von hierbei mitlaufenden Widersprüchen und Unwägbarkeitspotentialen bis hin zur Bestimmung von möglichen Autonomiespielräumen im betrieblichen Kontext reicht. Dies begründet ein empirisches Vorgehen, um im Medium von *beruflichen Selbstbeschreibungen* zu erforschen, wie Akteure der Praxis diese Aufgaben benennen, begründen und mit Legitimation anreichern:

Berufliche Selbstbeschreibungen dienen der Abgrenzung gegenüber anderen Berufsgruppen und sind gleichzeitig ein Medium, um durch situative und fallbezogene Beschreibungen Dritten oder der Öffentlichkeit gegenüber den gesellschaftlichen Auftrag und die Erlaubnis ihres Berufs als Kern ihrer Legitimationsbasis transparent zu machen. (Nittel 2002, S. 137; vgl. Nittel/Tippel 2012) Sie liefern Aussagen darüber, „was man tut“, „wie man es tut“ und welche beruflichen Qualifikationen hierfür benötigt werden. Gleichzeitig liefern sie im Medium der Argumentation eine Begründung dafür, „warum man etwas tut“ und mit welchem Ziel dies geschieht. Berufliche Selbstbeschreibungen erzeugen und prägen Vorstellungen über die eigene Berufskultur. (Nittel/Schütz/Tippel 2014, S. 15; vgl. Nittel/Dellori 2014)

Die Studie ist in den Themengebieten erwachsenpädagogischer Organisationsforschung und betrieblicher bzw. organisationsbezogener Weiterbildungsforschung anzusiedeln und fokussiert als theorieimmanente und -generierende Rekonstruktion zweierlei: Sie möchte anregen, einerseits die Betriebspädagogik als Wissenschaftsdisziplin im Allgemeinen zu diskutieren und andererseits im Besonderen die Aufgabenspezifik der ihr zugerechneten Praxisformen auf Basis empirischer Befunde aus der Berufspraxis zu rekonstruieren.

11.1 Datenkorpus und empirisches Material

In der Untersuchung besteht das Forschungsinteresse zum einen darin, die *Aufgabenspezifik* im institutionellen Kontext *Betrieb* und *Unternehmen* im Medium beruflicher Selbstbeschreibungen von Akteurinnen und Akteuren der Praxis zu rekonstruieren und zum anderen sollen kontextbezogenen Mechanismen von innen heraus bzw. aus einer Binnenperspektive ergründet und erschlossen werden. Hierbei wird sich dem Untersuchungsgegenstand nicht voraussetzungsvoll bzw. normativ von einem theoretischen Standpunkt angenähert, sondern die *Selbstbeschreibungen* zur *kontextbezogenen Aufgabenspezifik* von Akteuren werden empirisch erschlossen.

Datenkorpus und Material

Die empirische Rekonstruktion beruht auf einer Analyse von Daten, die von insgesamt 61 Akteurinnen und Akteuren beigesteuert wurden. Die befragten Akteure agieren gem. ihrer Selbstbeschreibung als sog. *betriebliche Weiterbildner, Personalentwickler, Weiterbildungsmanager* oder als *People and Culture Development Manager* bzw. *Learning and Development Professionals* und sie geben Aufschluss darüber, „was man tut“, „wie man es tut“ und liefern darüber hinaus Rechtfertigungen, Begründungen sowie ins Feld geführte Selbstverständlichkeiten dafür, „warum man etwas tut“ und mit welchem Ziel dies mithin in Verbindung steht sowie verargumentiert wird (vgl. Nittel/Schütz/Tippel 2014, S. 15). Gemäß ihrer Selbstbeschreibung befinden sich die befragten Akteure in betrieblichen Personalentwicklungsabteilungen und Akademien sowie in organisations- bzw. unternehmenseigenen *Learning Campus Units* und *Corporate Universities*.

Sie werden als Experten für den in Rede stehenden Untersuchungsgegenstand betrachtet, auch wenn die Rekrutierung von Experten nur aufgrund des einen äußeren Merkmals der o. g. Kontextzugehörigkeit bzw. des Status in der Expertiseforschung als kritisch bewertet wird (vgl. Gruber/Ziegler 1996). Zur Begründung ist anzuführen, dass es in der Studie zuerst um die Rekonstruktion der Aufgabenspezifität geht – und nicht bereits um das Wissen der Akteure – und daher wird dieses Merkmal als Kriterium zunächst als probat angesehen. Für die Rekonstruktion der Aufgabenspezifität erweist sich die Heterogenität des Datensatzes als dienlich, für eine etwaige Rekonstruktion des Wissens der Akteure könnte eine Differenzierung nach konkreten Domänen der Expertise (Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften, Theologie, Maschinenbau, Pädagogik/Studienrichtung Betriebspädagogik, Psychologie, Soziologie u. a.) erfolgen, zumal von einer Domänenspezifität von Expertise auszugehen ist, d. h. expertenhaftes Wissen und Können sich als in hohem Maße von der jeweiligen Domäne abhängig erweist. Es ist nicht ausgeschlossen, dass im Kontext weiterer und anschließender Analysen – bspw. zur Rekonstruktion des Wissens der Akteure – weitere Kriterien herangezogen werden, wie etwa die berufliche Vorqualifikation, zumal der vorhandene Datensatz eine gewisse Bandbreite bereithält, die auch mit der interdisziplinären Überformung des Untersuchungsgegenstands von *Pädagogik im Betrieb* korrespondiert. Hier ergibt sich die Möglichkeit, die Akteure, welche über eine pädagogische Qualifizierung (bspw. grundständiges bzw. auch weiterbildendes Studium der Erziehungswissenschaft mit einer entsprechenden Studienrichtung) mit den Akteuren anderer Qualifikationen (bspw. betriebswirtschaftliche, juristische oder naturwissenschaftliche Ausbildungen etc.) in einer kontrastierenden Analyse miteinander zu vergleichen (vgl. Nittel/Schütz/Tippel 2014), um ein inhaltlich bestimmtes Wissen und Können zu (betriebspädagogischen) Aufgaben im institutionellen Kontext Betrieb und auch ggf. eigenständige und mehrere Domänen überspannende Wissensformen lokalisieren zu können, auf die Akteure im institutionellen Kontext Betrieb angewiesen sind. Ca. 50 % der Untersuchungsteilnehmer sind ihrer Selbstbeschreibung nach Führungskräfte bzw. in einer leitenden Funktion (mind. Teamleitung bis hin zu Abteilungsleitung, Bereichsleitung sowie vereinzelt im Bereich der Geschäftsführung). Die befragten Akteure präsentieren ein umfangreiches Bild ihrer Aufgaben bzw. Aufgabenbereiche innerhalb ihres Kontextes. Dabei gliedert sich der Datenkorpus in *fünfundfünfzig Einzelinterviews* und *zwei Gruppendiskussionen*. Bei den Gruppendiskussionen waren einmal fünf und einmal sechs (insgesamt elf) Diskussionsteilnehmer involviert. Die Einzelinterviews und Gruppendiskussionen liegen in audiographierter (Format mp3) sowie in transkribierter Form (Format rtf) vor und bilden

jeweils einen Datensatz in dem computergestützten Auswertungsprogramm MaxQDA.⁸⁷ Die fünfzig Einzelinterviews haben im Durchschnitt eine Interviewdauer von knapp 47 Min. und die beiden Gruppendiskussionen eine Dauer von einer Stunde und 57 Min. (117 Min.) bzw. einer Stunde und 52 Min. (112 Min.). Insgesamt wurde also ein Zeitumfang von 2.564 Min. erfasst (vgl. Anlage I). Ein Vorteil der in Form von Interviews und Gruppendiskussionen generierten und aufbereiteten Daten besteht auch darin, dass die Informationen aufgezeichnet werden können und damit unverzerrt, authentisch sowie intersubjektiv nachvollziehbar sind (vgl. Lannek/Krell 2016, S. 511).

Alle Einzelinterviews und Gruppendiskussionen sind zu 60 % vom Autor und Projektleiter (M. S.) und zu 40 % von einer Projektmitarbeiterin (J. J.) erhoben worden. Für die Datenerhebung wurde das gesamte Bundesgebiet in Betracht gezogen, wobei die Mehrzahl des Datensamples dem südwestdeutschen Raum entstammt. Die Transkription der erhobenen Daten wurde zu Beginn (drei Einzelinterviews) – auch zur Sensibilisierung und weiteren Erschließung – vom Autor und Projektleiter und im weiteren Verlauf ausschließlich durch einen externen Transkriptionsservice vorgenommen. Neben den gesamten Audiodaten (mp3) und vollständigen Transkripten der Interviews (rtf) liegen für den Forschungsprozess auch die entsprechenden Datenblätter vor, welche Metainformationen der Datenerhebung beinhalten, so dass eine Kontextualisierung des Datenkorpus und Materials gegeben ist.

Datengenerierung und Feldzugang

Im Rahmen der Untersuchung sind im Zeitraum von 06/2017 bis 12/2019 in **drei Untersuchungswellen** Einzelinterviews als Experteninterviews und Gruppendiskussionen in Betrieben und Unternehmen verschiedener Branchen durchgeführt worden, wie noch rekonstruiert wird. Auch wenn sich die Untersuchung – wie im weiteren Verlauf noch illustriert wird – einer qualitativen Verfahrensweise verpflichtet fühlt, in der es um das Erkennen von Mustern und Besonderheiten geht (ideographisches Vorgehen) und in dem das Typische eines Falls dargelegt wird, ohne eine Repräsentativität über die Aggregation bzw. die Menge von Fällen (nomothetisches Vorgehen) zu erwirken, wurde im Feldzugang versucht, die Bandbreite und Heterogenität von Betrieben/Unternehmen und Branchen (vgl. Abb. 18) approximativ zu berücksichtigen.

Die Rekrutierung der Untersuchungsteilnehmer ist über verschiedene Wege realisiert worden. Für alle Untersuchungsteilnehmer gilt, dass sie sich freiwillig für die Befragung mittels Einzelinterview bzw. für das Arrangement einer Gruppendiskussion bereiterklärt haben. Entsprechende Erklärungen, in welchen auch datenschutzrechtliche Aspekte fixiert wurden, aber ebenso die Anonymisierung von personen- und organisationsbezogenen Daten inkludiert wurde, sind schriftlich archiviert worden. Die Ansprache erfolgte ausschließlich über E-Mail mit einem beigefügten Link zur Webseite des Projekts, die kurz über das *Forschungsvorhaben* und das Format/Setting *Experteninterview* informierte. Des Weiteren sind Angaben zur Dauer und Form des Einzelinterviews gegeben und die Verpflichtung zur Anonymisierung und zum Datenschutz wurde als pdf-Download zur Verfügung gestellt. Über den in der E-Mail mitgeschickten Link konnten sich die Untersuchungsteilnehmer in definierten Feldern namentlich eintragen und registrieren, um im Nachgang die Zusendung eines Belegexemplars bzw. einer Präsentation der Untersuchungspublikation erhalten zu können. Im überwiegen-

87 Die MaxQDA-Projektdatei ist über <https://schwarz-sci.de/forschungsprojekt-paedib-phase-i-download/> abrufbar.

den Fall ist es durch direkte Antwort-Mail zu einer Kontraktierung und Zusage gekommen, vereinzelt mussten nochmals Erläuterungen – via E-Mail-Korrespondenz – gegeben werden. In *acht* Fällen ist um weitere Erklärungen gebeten worden, um sich Freigaben seitens des direkten Vorgesetzten bzw. durch die Geschäftsleitung bzw. den Vorstand einzuholen.

Chemie- und Pharmaunternehmen/ Maschinen- und Anlagebauunternehmen 7	Industrieunternehmen/Technologie/IT 14
Handels-/Medien-/Beratungsunternehmen 8	Dienstleistungsunternehmen 20

Abb. 18: Übersicht Datensample der Untersuchung

Schwierigkeiten im Prozess der Datengenerierung und des Feldzugangs

Als schwierig hat sich für das Forschungsprojekt generell die Gewinnung von geeigneten Untersuchungsteilnehmern erwiesen (zum ‚Experten‘ vgl. auch Kap. 11.2), was einerseits dem besonderen Feldzugang bzw. dem Kontext Betrieb/Unternehmen geschuldet ist, in dem Ausdrucksformen der *betrieblichen Weiterbildung, der Personalentwicklung, des Weiterbildungsmanagements* sowie *People and Culture Development Management* oder *Learning Management* als Betriebs- und Geschäftsgeheimnis gesehen werden. Eine weitere Schwierigkeit bzgl. der Untersuchungsteilnehmergewinnung liegt in der Komplexität des gewählten Formats/Settings Experteninterview und Gruppendiskussion begründet. Auch wenn vordergründig bisweilen ein pragmatischer Bezugspunkt in Anschlag gebracht wird und Interviews einen unkomplizierten Zugang zum Forschungsfeld und zu darin involvierten Akteuren mutmaßen lassen, so bedarf es weitreichender Überlegungen und Vorkehrungen: Die Abstimmung über Zeit und Ort bis hin zu Terminvereinbarungen und schließlich die Durchführung in einem geschützten und vom Alltag enthobenen Raum außerhalb des eigentlichen betrieblichen Geschehens hat sich hier als besonders herausfordernd erwiesen. Das Einrichten einer derartigen und als adäquat anzusehenden Untersuchungsumgebung hatte für das Forscherteam wie auch für die ‚Beforschten‘ einen logistischen, zeitlichen und organisatorischen Mehraufwand zur Folge, der inmitten des betrieblichen Geschehens *en passant* zu erbringen war.

Ein Großteil der Untersuchungsteilnehmer wurde über Netzwerke (Metropolregion Rhein-Neckar/Alumni-Netzwerk/DGfP) auf freiwilliger Basis rekrutiert (vgl. Abb. 19). Hierbei hat wesentlich die *Metropolregion Rhein-Neckar* (MRN) als Projektpartner Zugänge gelegt und Kontakte angebahnt. Dies führte dazu, dass eine überproportionale Anzahl der Teilnehmer

dem südwestdeutschen Raum entstammt. Innerhalb dieser Gruppe findet sich bei den befragten Akteuren ein breites Spektrum an beruflichen Vorqualifikationen aus den Bereichen bzw. Domänen Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften, Theologie, Maschinenbau, aber auch Pädagogik (Studienrichtung Betriebspädagogik), Psychologie (ABO-Psychologie) und Soziologie. Des Weiteren ist über das *Alumni-Netzwerk* der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau gezielt nach Absolventen gesucht worden, die ebenfalls dezidiert in dem Untersuchungsfeld Betrieb/Unternehmen tätig sind und sich selbst als *betrieblicher Weiterbildner*, *Personalentwickler*, *Weiterbildungsmanager* oder als *People and Culture Development Manager* bzw. *Learning and Development Professionals* bezeichnen. Innerhalb dieser Gruppe finden sich überwiegend Absolventen der Pädagogik (Studienrichtung Betriebspädagogik) und Psychologie (ABO-Psychologie) sowie auch aus dem Studiengang Sozialwissenschaften.

Eine weitere Gruppe entstammt dem Netzwerk der *DGfP* (Deutsche Gesellschaft für Personalführung e. V.), einer deutschen Fachorganisation für das Personalmanagement mit regionalen Untergruppen. Sie besteht seit 1952, hat ihren Sitz in Frankfurt am Main und vertritt nach eigenen Angaben 2.500 Mitglieder. Innerhalb dieser Gruppe findet sich ebenfalls ein breites Spektrum an beruflichen Vorqualifikationen aus nahezu allen Bereichen inkl. Personalkaufmann/-frau. Eine vierte Gruppe wird im Rahmen der Untersuchung deskriptiv als *Schneeballgruppe* bezeichnet, da innerhalb der Rekrutierung die Bitte seitens des Projektleiters bzw. der Projektmitarbeiterin geäußert bzw. darauf verwiesen wurde, weitere Probanden, die sich als Untersuchungsteilnehmer freiwillig zur Verfügung stellen möchten, zu benennen sowie den Kontakt entsprechend anzubahnen und herzustellen.

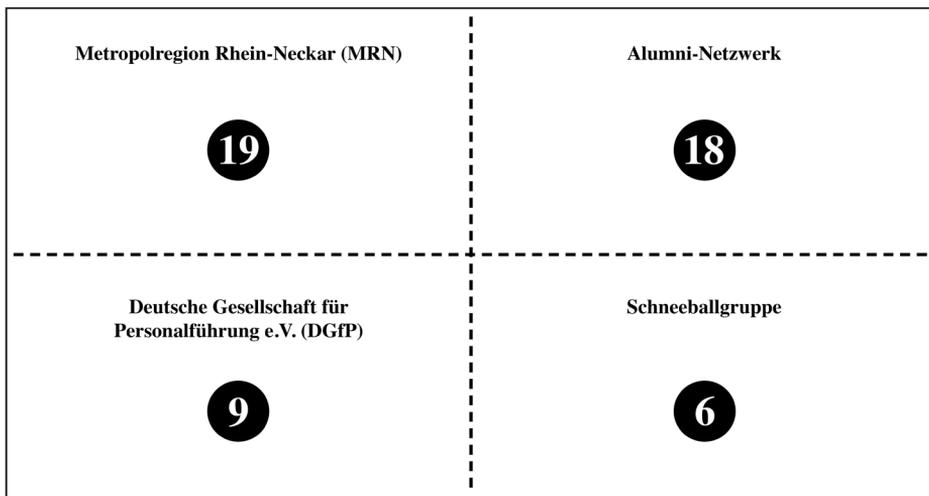


Abb. 19: Übersicht Rekrutierung und Feldzugang der Untersuchung

Insgesamt wurden 71 Zusagen bzw. Bereitschaften zur Untersuchungsteilnahme dokumentiert, die dann zu **fünfzig** Einzelinterviews und **zwei** Gruppendiskussionen führten, welche in **drei Wellen** erhoben wurden (vgl. auch Anlage I). Ein Interview wurde zu anfänglichen Testzwecken als Pretest und zur Erprobung und Überprüfung des *thematischen Interview-Ta-*

bleaus (vielfach als Interviewleitfaden bezeichnet) verwendet und nicht in dem o. g. Datenkorpus integriert. Dies auch deshalb, weil sich das thematische Interview-Tableau im Anschluss an diesen Pretest modifiziert hat. Der o. g. Pretest hat im Mai 2017 stattgefunden und die **1. Welle** der Datenerhebung im Juni 2017 mit insgesamt vier Einzelinterviews und einer Gruppendiskussion. Die **2. Welle** der Datenerhebung ist nach strukturierenden Feinalysen und ersten heuristischen Einordnungen erfolgt, die im Rahmen von Forschungs- und Interpretationswerkstätten des Graduiertenkollegs Wandlungsprozesse⁸⁸ im Zeitraum Juli bis November 2019 mit 37 Einzelinterviews erarbeitet wurden. Eine **3. Welle** wurde im Zeitraum Dezember 2019 bis Januar 2020 durchgeführt, aus der nochmals neun Einzelinterviews und eine Gruppendiskussion als neue Daten hervorgingen, welche ebenfalls im Rahmen von Forschungs- und Interpretationswerkstätten bearbeitet wurden.

Auch wenn die Studie *nicht* im Sinne der *Grounded Theory Methodology* (GTM) angelegt ist, so hat sich die Institutionalisierung von Forschungs- und Interpretationswerkstätten – als ein Arbeitsgrundsatz der *Grounded Theory Methodology* (GTM) – im Rahmen der **zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse** als sehr instruktiv erwiesen. Die **Forschungs- und Interpretationswerkstätten**, an denen i. d. R. 5-7 Personen mit Abstand von 6-9 Wochen regelmäßig teilnahmen, erwiesen sich im Rahmen der kollegialen Validierung und intersubjektiven Überprüfung und Deutung des Datenmaterials sowie bereits im Vorfeld zur Finalisierung des thematischen Interviewtableaus als elementares Konstrukt für das Projekt *Pädagogik im Betrieb*, um ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen strukturieren und arrangieren zu können. Dieses Arrangement als „exemplarische Selbst- und Fremdbeobachtung des Forschungsprozesses“ (Nittel 2012, S. 183) im Kontext der o. g. Forschungswerkstätten stellt eigentlich ein charakteristisches Merkmal der *Grounded Theory Methodology* (GTM) als gegenstandsbezogenem und -angemessenem Forschungsstil (vgl. ebd.; Breuer 2010) dar, in dem „eine soziale Kontextualisierung (Beratung, Begleitung und Kontrolle) der Forschungsarbeit gewährleistet werden kann, ohne dass der Forscher dabei seine Verantwortung für das Ergebnis seiner Arbeit abgeben würde“ (Nittel 2012, S. 183). Um Missverständnisse im Vorhinein zu vermeiden, gebietet es sich an dieser Stelle, demgemäß darauf hinzuweisen, dass die Auswertung des empirischen Materials *nicht* der *Grounded Theory Methodology* (GTM) folgt und es nicht darum geht, eine in sich geschlossene gegenstandsbezogene Theorie hervorzubringen, welche Dokumente zur Kodierpraxis und zum *Theoretical Sampling* (Sättigung) beinhaltet.

88 Das Graduiertenkolleg Wandlungsprozesse bestand temporär von 2011 – 2017 und wurde von Prof. Dr. Bernd Dewe – bis zu dessen Tod – wissenschaftlich geleitet. Neben der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg waren die Universität Bielefeld, die TU Dresden, die TU Chemnitz, die Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau und die FH St. Pölten (A) an dem Kolleg beteiligt, das fünfzehn Mitglieder (Doktoranden/Habilitanden) und eine eigene Buchreihe umfasste. Das Graduiertenkolleg war in die InGra (Internationalen Graduiertenakademie) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg integriert. Neben dem Graduiertenkolleg existierte bis Dezember 2019 ein Förderverein Graduiertenkolleg Wandlungsprozesse e. V. (Landau). Der Verein war eine juristische Person und eigene organisatorische Einheit, welche qua Satzung zur finanziellen Unterstützung des Graduiertenkollegs Wandlungsprozesse eingerichtet wurde und Forschungswerkstätten, externe Referenten sowie Publikationszuschüsse finanziert und noch über den Tod von Bernd Dewe († 17.01.2017) und Wilfried Ferchhoff († 13.10.2015) hinaus existiert hat.

11.2 Methodisch-methodologische Begründung des Vorgehens

Die Rekonstruktion erfolgt anhand von *Experteninterviews* und *Gruppendiskussionen* im Modus *qualitativer Sozialforschung*. Als Auswertungsmethode fungiert die zusammenfassende *qualitative Inhaltsanalyse*.

Orientierungsrelevant für die empirische Analyse ist das Aufspüren von *Mustern*, *Ähnlichkeiten* und *Unterschieden* in der Art und Weise der angebotenen Selbstbeschreibungen zur kontextbezogenen Aufgabenspezifik. Derlei Selbstbeschreibungen geben systematisierenden Aufschluss hinsichtlich organisationaler Erwartungs-, Orientierungs- und Regelbezüge, individueller Orientierungen sowie kollektiv geteilter Muster und Haltungen. Sie repräsentieren Vorstellungen zu einer Theorie der Berufspraxis von Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb und zu einer „eigenen Berufskultur“ (Nittel/Schütz/Tippelt 2014, S. 15), die sich als „Ergebnis gemeinsam in sozialer Interaktion hergestellter Bedeutungen und Zusammenhänge verstehen [lässt; M. S.]. Beides wird von den Handelnden in konkreten Situationen im Rahmen ihrer subjektiven Relevanzhorizonte [...] interpretiert und stellt damit die Grundlage für ihr Handeln und ihre Handlungsentwürfe dar“ (Flick/von Kardorff/Steinke 2017, S. 20). Die systematische Analyse kann nun mithilfe verschiedener Methoden erfolgen. Handelt es sich um Produkte menschlicher Tätigkeit, ist eine Inhaltsanalyse sinnvoll, während menschliches Verhalten mithilfe von Beobachtung, Experiment oder Befragung erforscht werden kann (vgl. Atteslander 2010, S. 54).⁸⁹

Über berufliche Selbstbeschreibungen können subjektive (Re-)Konstruktionen, Sinn- und Bedeutungszuschreibungen, Handlungsbegründungen und Zusammenhänge zwischen einerseits dem *Auftrag* inkl. organisationaler Handlungsanforderungen (mit dem Strukturmerkmal einer organisationalen Lizenz und eines organisationalen Mandats inkl. ihres dialektischen Verhältnisses) und andererseits dem unmittelbaren, konkreten *Handlungsvollzug* einer Analyse zugänglich gemacht werden. Derartige Repräsentationen sind nicht unmittelbar erforschbar, sondern liegen mittelbar in Erzählungen, Begründungen, Rechtfertigungen, Geschichten und Metaphern vor und werden in Form von narrativen Konstruktionen erkennbar (vgl. Denzin 2000, S. 146). Erschlossen werden sie über eine intersubjektiv vollzogene Interpretation, die als Form methodisch kontrollierten Fremdverstehens eine selbstkritische Begrenzung und distanziert-vorurteilsfreie Haltung (des Forschenden) miteinschließen und aufnötigen. Durch das Prinzip der Offenheit als Kriterium im Prozess qualitativer Forschung ist für den Datenerhebungs- und Auswertungsprozess zu gewährleisten, „dass die alltäglichen Relevanzsetzungen und Bedeutungszuschreibungen der Untersuchten in Erfahrung gebracht und im Verlauf einer Untersuchung nicht vorschnell unter bekanntes Wissen subsumiert werden“ (Steinke 1999, S. 35).

Die Entscheidung fiel zugunsten einer qualitativ-empirischen Heran- bzw. Vorgehensweise. Dieses Vorgehen wurde *methodologisch* gewählt, da die Fragestellung nach der *Aufgabenspezifik* eine Frage nach zugeschriebener Bedeutung ist und gerade das qualitative Interview „die sprachliche Erfassung von Bedeutungsmustern“ (Lamnek/Krell 2016, S. 330) ermöglicht. Die befragten Akteure fanden hier das Arrangement vor, ihre Wirklichkeitsdefinitionen, Deutungsmuster und subjektiven Theorien mitzuteilen (vgl. ebd.). Als **methodologischer Standpunkt** der qualitativen Sozialforschung ermöglicht diese Vorgehensweise, „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem

⁸⁹ Zur rekonstruierenden Gegenüberstellung quantitativer und qualitativer Vorgehen siehe ausführlich Lamneck/Krell (2016) sowie komprimiert Uhlendorff/Prenzel (2013, S. 137-148)

besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2017, S. 14). Sie folgt dem Anspruch, Sinn und subjektive Sichtweisen zu rekonstruieren und so der Perspektive des Verstehens als Forschungsauftrag gerecht zu werden (vgl. Helfferich 2011, S. 21). Ein weiteres Argument für die Entscheidung zugunsten qualitativer Interviews im Kontext der Untersuchung ist die damit verbundene Möglichkeit, offen und induktiv vorzugehen, so dass nicht vorhandene theoretische Kategorisierungen als Vorlage dienen, sondern allein die von den Befragten genannten Aspekte Grundlage für eine neue Strukturierung sind – „als prozesshafte Ausschnitte der Reproduktion und Konstruktion von sozialer Realität“ (Lamnek/Krell 2016, S. 35). Auf diese Weise sollen, wie im Folgenden noch ausgeführt wird, mithilfe der induktiven Kategorienbildung der qualitativen Inhaltsanalyse auch (bisher) nicht beachtete Aufgabenspezifikationen erkannt werden, sich bisweilen neue Strukturierungen ergeben oder auch bestehende Annahmen und Konzepte dazu kritisch hinterfragt werden.

Zur methodisch-methodologischen Begründung der Erhebungsmethode Experteninterview und Gruppendiskussion

In der Untersuchung werden als Erhebungsmethoden *Experteninterviews* und auch *Gruppendiskussionen* herangezogen, welche als mündliche Befragung prinzipiell eine wenig bis stark strukturierte Kommunikationsform aufweisen (Atteslander 2010, S. 133): „Eine leitfadenorientierte Gesprächsführung wird dem thematisch begrenzten Interesse des Forschers und dem Expertenstatus des Befragten gerecht, da eine Konzentration auf das funktionsbedingte Sonderwissen erfolgt, gleichzeitig aber auch Freiräume für die spezifische Sichtweise des Experten und unerwartete Themendimensionen bestehen“ (Lamnek/Krell 2016, S. 690).⁹⁰ Experteninterviews erfolgen in mündlicher Form, sind als leitfadengestützte Interviews ein etabliertes Instrument der Datenerhebung in der qualitativ-empirischen Erwachsenenbildungsforschung (vgl. Dörner 2012, S. 323) und wurden von Meuser und Nagel *methodisch* entwickelt und *methodologisch* begründet (vgl. Meuser/Nagel 1991 und 2013, S. 457-471). Nach Meuser und Nagel sind industriesoziologische Forschung, Wissensverwendungsforschung, Organisationsforschung, Bildungsforschung und Implementierungs- und Evaluationsforschung die häufigsten Einsatzfelder (vgl. Meuser/Nagel 2013, S. 457). Das (theoriegenerierenden) Experteninterview von Meuser und Nagel

zielt im Wesentlichen auf die kommunikative Erschließung und analytische Rekonstruktion der ‚subjektiven Dimension‘ des Expertenwissens. Subjektive Handlungsorientierungen und implizite Entscheidungsmaximen der Experten aus einem fachlichen Funktionsbereich bezeichnen hier den Ausgangspunkt der Theoriebildung. Ausgehend von der Vergleichbarkeit der Expertenäußerungen, die methodisch im Leitfaden und empirisch durch die gemeinsame organisatorisch-institutionel-

90 Der Strukturierungsgrad qualitativer Interviews kann nach Friebertshäuser differenziert werden in stark vorstrukturierte bzw. „offene“, d. h. „Leitfaden- und erzählgenerierende Interviews“ (vgl. Friebertshäuser 2013, S. 439). Der Leitfaden geht von einem gewissen Vorverständnis und festgelegten Interesse bzgl. des Forschungsgegenstandes aus, so dass mit vorformulierten Fragen agiert wird und eine mehr oder minder starke Strukturierung gegeben ist. Das erzählgenerierende Interview verzichtet auf leitfadeninduzierte Strukturierung und ist eher dem Bemühen geschuldet, über Impulse, Stimuli und Aufrechterhaltungsfragen den Interviewpartner zu längeren narrativen Phasen zu ermuntern. Friebertshäuser unterscheidet noch das „fokussierte Interview“ (ebd., S. 441), das „problemzentrierte Interview“ (ebd., S. 442), das „Konstrukt-Interview“ (ebd., S. 443), das „episodische Interview“ (ebd., S. 444), das „ethnographische Interview“ (ebd., S. 445) sowie das „Foto-Interview“ (ebd., S. 447).

le Anbindung des Experten gesichert ist, wird eine theoretisch gehaltvolle Konzeptualisierung von (impliziten) Wissensbeständen, Weltbildern und Routinen angestrebt, welche die Experten in ihrer Tätigkeit entwickeln und die konstitutiv sind für das Funktionieren von sozialen Systemen. (Bogner/Menz 2002, S. 38)

Die von Meuser und Nagel methodologisch begründete Form des (theoriegenerierenden) Experteninterviews visiert eine Theoriebildung an, wie sie auch in der *Grounded Theory Methodology* (GTM) als gegenstandsbezogener und -angemessener *Forschungsstil* (vgl. Nittel 2012, S. 183; Breuer 2010) von Glaser und Strauss favorisiert und vertreten wird⁹¹.

Es geht folglich darum, „thematisch fokussierte Informationen von Personen zu erhalten, von denen angenommen wird, sie verfügen über nicht alltägliches Wissen zu einem Bereich, der nicht allgemein zugänglich ist“ (Dörner 2012, S. 323). Erstens liegt der spezifische *Fokus bzw. Gegenstand* des Experteninterviews in Differenz zu anderen offenen Interviewformen (vgl. Friebertshäuser/Langer 2013) darauf, dass nicht die gesamte Person mit ihren Orientierungen und Einstellungen im Kontext des individuellen oder kollektiven Lebenszusammenhangs Gegenstand der Analyse, sondern nur der Bereich mit *organisatorischen* oder *institutionellen Zusammenhängen* von Bedeutung ist (vgl. Meuser/Nagel 1991, S. 442-444). Der Experte „besitzt die Möglichkeit zur (zumindest partiellen) Durchsetzung seiner Orientierungen. Indem das Wissen des Experten praxiswirksam wird, strukturiert es die Handlungsbedingungen anderer Akteure in seinem Aktionsfeld in relevanter Weise“ (Bogner/Menz 2002, S. 46) und dies „im Sinne von Erfahrungsregeln, die das Funktionieren von sozialen Systemen bestimmen“ (Meuser/Nagel 1991, S. 442). Meistens geht es lt. Dörner darum, Erfahrungen zu erwirken über Organisationen an sich, organisationale Zusammenhänge oder der darin handelnden Akteure (vgl. Dörner 2012, S. 325).

Zweitens werden von Meuser und Nagel Akteure als *Experten qua Status* begriffen, die exponiert sind und Verantwortung tragen „für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder [...] über einen privilegierten Zugang zu Informationen oder Entscheidungsprozessen verfügen“ (Meuser/Nagel 1991, S. 443). Hierbei wird drittens ein *Expertenwissen* relevant, das in *Betriebswissen* und in *Kontextwissen* differenziert werden kann. Werden Akteure zu ihrem Handeln, zu Maximen und zu Regeln hierzu befragt, wird auf das Betriebswissen rekurriert, steht hingegen die Rekonstruktion von Kontext- und Konstitutionsbedingungen im Fokus, wird auf das Kontextwissen Bezug genommen (vgl. Meuser/Nagel 1991, S. 445-448). Grundlagentheoretisch zentral ist für Meuser und Nagel hierbei die *methodologische Begründung des Experten* bzw. die „wissenssoziologische Fokussierung des Experten“ (Bogner/Menz 2002, S. 41) in der Tradition von Alfred Schütz und Walter M. Spondel. Meuser und Nagel erweitern jedoch das bis dahin bei Schütz und Spondel vor-

91 Nach Bogner und Menz (vgl. Bogner/Menz 2002, S. 37-39) können Experteninterviews im Hinblick auf die „Systematisierung der unterschiedlichen Erkenntnisinteressen und Forschungsdesigns“ (ebd., S. 35) differenziert werden. Sie unterscheiden:

1. Das *explorative Experteninterview*, das sowohl im Kontext quantitativer und qualitativer Forschung einsetzbar ist und meist ergänzend situiert wird „zur Herstellung einer ersten Orientierung in einem thematisch neuen oder unübersichtlichen Feld [...] oder auch als Vorlauf zur Erstellung eines abschließenden Leitfadens. Explorative Interviews helfen in diesem Sinne das Untersuchungsgebiet thematisch zu strukturieren und Hypothesen zu generieren“ (ebd., S. 37).
2. Das *systematisierende Experteninterview*, das der Gewinnung von Vergleichbarkeit der Daten dient. „Diese Form des Experteninterviews zielt auf systematische und lückenlose Informationsgewinnung“ (ebd.) ab.
3. Das *theoriegenerierende Experteninterview*, als „jene Form des Experteninterviews, wie sie methodisch-methodologisch von Meuser und Nagel begründet und entwickelt worden ist“ (ebd., S. 38).

herrschende wissenssoziologische Verständnis von Expertenwissen als reflexiv verfügbares Sonderwissen, in dem sie das *implizite* Expertenwissen als zentral thematisieren. Sie gehen davon aus, dass Aspekte von relevantem Wissen zur Hervorbringung der Aufgabe den Experten nicht bewusst zugänglich bzw. reflexiv verfügbar sind, sondern „gerade auf einem selbstverständlichen, aber diffusen Wissen“ (Schröder 1994, S. 231, in Meuser/Nagel 2002, S. 262) beruhen und fassen diese Aspekte in dem Begriff des Betriebswissens zusammen: „Wissenssoziologisch gesehen haben wir es hier mit implizitem Wissen zu tun, mit ungeschriebenen Gesetzen, mit einem Wissen im Sinne von funktionsbereichs-spezifischen Regeln, die das beobachtbare Handeln erzeugen, ohne dass sie von den Akteurinnen explizit gemacht werden können“ (Meuser/Nagel 1991, S. 463). Auch für Bogner und Menz steht die Rekonstruktion von Regeln, Sichtweisen und Interpretationen von Experten im Fokus.

Das theoriegenerierende Experteninterview zielt auf die Erhebung von „*Deutungswissen*“, also jene subjektiven Relevanzen, Regeln, Sichtweisen und Interpretationen des Experten, die das Bild vom Expertenwissen als eines heterogenen Konglomerats nahelegen. Mit der Rekonstruktion dieses „*Deutungswissens*“ betritt man – altmodisch formuliert – das Feld der Ideen und Ideologien, der fragmentarischen, inkonsistenten Sinnentwürfe und Erklärungsmuster. Mit dieser analytischen Differenzierung wird zum einen das spezifische Erkenntnisinteresse des theoriegenerierenden Experteninterviews präzise darstellbar. Zum anderen wird auf diese Weise deutlich, dass das Expertenwissen als „homogener Wissenskörper“ nicht hinlänglich zugänglich und zu fassen ist. Das Expertenwissen wird erst mittels der Datenerhebung und der Auswertungsprinzipien als *Deutungswissen* identifiziert, der *Deutungscharakter* ist nicht eine Eigenschaft der Wissensbestände selbst. Insofern existiert es nicht als eine interpretationsunabhängige Einheit. In diesem Sinne ist das Expertenwissen immer eine Abstraktions- und Systematisierungsleistung des Forschers, eine „analytische Konstruktion“. (Bogner/Menz 2009, S. 71)

Prinzipiell kommen damit diejenigen Akteure in Frage, welche Teil des zu erforschenden Handlungsfeldes sind und die mit Informationen bezüglich Daten und Fakten dienen oder Außenstehenden ihren Tätigkeits- und Einblicksbereich erklären können (vgl. Dörner 2012, S. 321). Voraussetzung, um als Untersuchungsteilnehmer in Betracht zu kommen, ist die Statuszuweisung als Experte bzw. Expertin. D. h., Akteure werden im Kontext der hier vorgetragenen Untersuchung zu potentiellen Befragten, wenn sie Teil der sozialen Welt bzw. des Kontextes Betrieb/Unternehmen sind und in die Funktionsbereiche *betriebliche Weiterbildung*, *Personalentwicklung*, *Weiterbildungsmanagement* sowie *People and Culture Development Management* und *Learning Management* eingebunden sind. Der Expertenstatus ist hierbei an die Position im sozialen Kontext des Untersuchungsfeldes gebunden und nicht an offiziell-funktionale Qualifikationen (vgl. Meuser/Nagel 1994, S. 180) oder fachlich-inhaltliche Domänen (bspw. Betriebswirtschaftslehre, Pädagogik etc.) und wird prinzipiell vom Forscher verliehen. Dörner schreibt hierzu die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung generell betreffend:

Experten sind dabei in zweierlei Hinsicht gefragt: Erstens gilt der Bereich Erwachsenen-/Weiterbildung aufgrund seiner Vielzahl und -förmigkeit als besonders intransparent und die Datenlage zur Struktur als uneinheitlich und lückenhaft. Experten dienen hier mit ihrem Wissen der Analyse dieses unübersichtlichen Bereichs. Zweitens unterliegt der Bereich als Bildungsbereich politischer Steuerung und Inanspruchnahme. Experten kommen so auch als Akteure in den Blick, deren Expertisen in Form von Berichten, Analysen, Bewertungen und Beurteilungen politisch der Legitimation und Durchsetzung von Interessen in politischen Entscheidungsprozessen dienen. (Dörner 2012, S. 321)

Ergänzend und hinsichtlich weiterer Verwendungsmöglichkeiten kam in der Untersuchung das Format der **Gruppendiskussion** – jeweils einmal in der ersten (fünf Teilnehmer) und einmal in der dritten Welle (sechs Teilnehmer) – zur Anwendung. Dies vor dem Hintergrund, dass in einer nachgelagerten und ergänzenden Untersuchung, in der das Ziel sachlogisch folgende Fragen zum Wissen der Akteure oder Fragen zu Möglichkeiten und Grenzen der Professionalisierung sind, die in der hier entfaltenden Studie noch nicht den Untersuchungsgegenstand bilden (vgl. Kap. 2), da im Sinne eines *first things first* zuerst auf die Rekonstruktion der Aufgabenspezifika fokussiert wird. Auch wenn sich in den Daten die durch den institutionellen Kontext vermittelten Regel-, Erwartungs- und Orientierungsbereiche auf der manifesten Ebene der Transkriptionen bzw. des Textes Ausdruck verschaffen mögen, die für die Entstehung handlungsleitender Orientierungen bei praktisch Tätigen bzw. pädagogischen Akteuren mit konstitutiv sind, so besteht die begründete Vermutung, dass Handlungs- und Reinterpretationsmöglichkeiten als Rekontextualisierungsleistungen als subjekt- und *organisationspezifisch* anzusehen sind. Hier erweisen sich die beiden Gruppendiskussionen im Datenmaterial als potentialreich zur Kontrastierung und weiteren Analyse, in welcher sich ein ethnografisches Vorgehen im Forschungsprozess anbieten würde, welches über die manifeste Ebene von Transkriptionsbeispielen bzw. des Textes hinausgeht (vgl. Dörner/Loos/Schäffer/Schondelmayer 2019).

Das Gruppendiskussionsverfahren, das historisch in der Tradition der Arbeiten von Mangold und Bohnsack steht, eröffnet die Perspektive, Gruppen und ihren unmittelbaren Erfahrungskontext zu erschließen und für die „erwachsenenpädagogische Organisations(kultur)forschung“ (Schäffer 2012, S. 353) zugänglich zu machen, was sich eindrücklich in der Arbeit von Nittel und Tippelt zeigt (vgl. Nittel/Tippelt 2019, S. 50-53). Innerhalb der Methodologie der Dokumentarischen Methode wird die Gruppe hierbei auch als Träger von kollektiven Orientierungen verstanden und diese Kollektivdimensionen, welche nicht direkt in der Diskussion generiert werden, sondern überindividuell bestehen, stellen Dokumente an sich dar (vgl. Schäffer 2012, S. 348). Mit dem Gruppendiskussionsverfahren könnte sodann die Erschließung von alltäglichen Handlungskonstellationen gelingen, indem besser zu Tage tritt, wie sich die Mechanismen des Handelns darstellen, wovon sie abhängen bzw. wovon sie beeinflusst werden und worauf sie sich legitimationsbeschaffend beziehen. Hierdurch eröffnet das Gruppendiskussionsverfahren im Rahmen sich anschließender Analysen die Möglichkeit, kollektive Orientierungsmuster über die Entfaltung von beruflichen Selbstbeschreibungen zu explizieren und Hinweise hinsichtlich des Wissens bzw. insb. des impliziten Wissens zu *Pädagogik im Betrieb* zu erschließen. Nittel und Tippelt gehen hier davon aus,

dass die Wissensformen der Praxis unter Umständen weiter entwickelt sein können als die der akademischen Pädagogik, geht es um die Rekonstruktion von Elementen der eingehüllten Rationalität in der Praxis der pädagogisch Tätigen; dazu zählen das Freilegen und das berufspolitisch relevante Explizieren des impliziten Wissens, des „tacit knowledge“. (Nittel/Tippelt 2019, S. 51)

Des Weiteren werden organisationsstrukturelle Bedingungen und überindividuelle Handlungsfacetten in den Blick genommen, um generalisierbare Mechanismen erschließen zu können. Im Rahmen einer sich anschließenden Analyse wären neben den Gruppendiskussionen sequenziell zu den verausgabten Selbstbeschreibungen der Akteure auch ergänzendes Datenmaterial der Betriebe und Unternehmen wie Internetpräsentationen, organisationsinterne Dokumente wie Weiterbildungskataloge, Broschüren und Unternehmenszeitschriften, Statements von Akteuren aus der Geschäftsführung heranzuziehen.

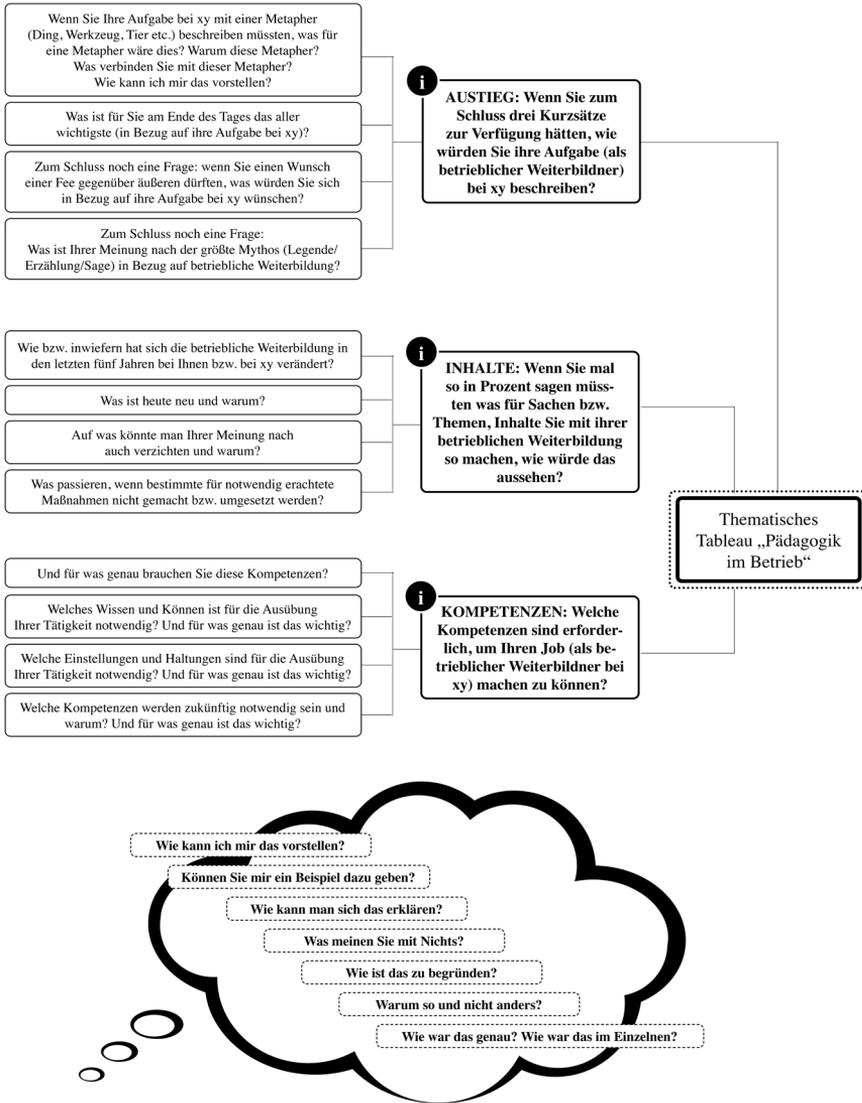


Abb. 20: Thematisches Interview-Tableau – linke Seite (eigene Darstellung)

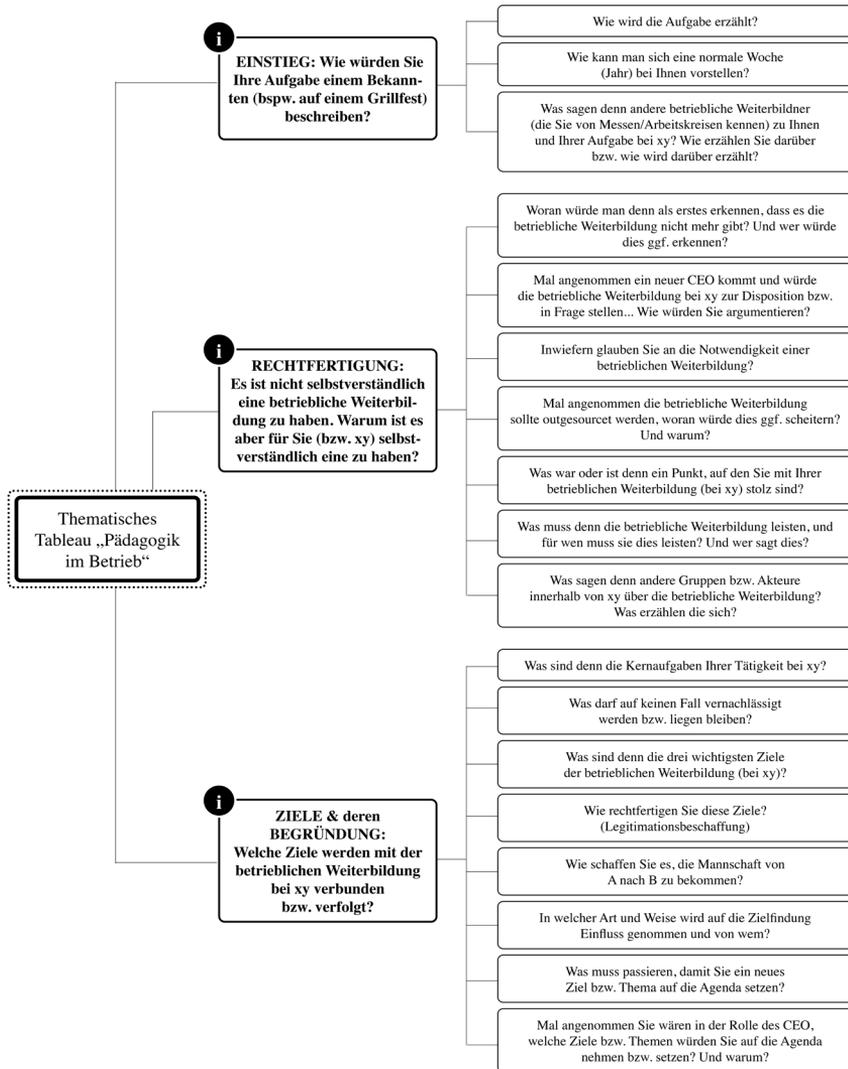


Abb. 20: Thematisches Interview-Tableau – rechte Seite (eigene Darstellung)

11.3 Auswertungsmethode

Im Kontext der Untersuchung kommt gemäß den methodologischen Reflexionen von Meuser und Nagel sowie von Bogner und Menz das theoriegenerierende Experteninterview zur Anwendung. Die Interviews sind in Form einer Mind-Map entlang bzw. anhand von *thematischen Schwerpunkten* bzw. in Gestalt von Themenkomplexen geführt worden (vgl. Abb. 20), um eine flexible Handhabung in der konkreten Interviewsituation gewährleisten sowie den Narrativen der jeweiligen Experten situativ folgen zu können und sie nach Möglichkeit nur über Erzählaufrechterhaltungsfragen und Stimuli zu lenken wie: „*Wie kann ich mir das vorstellen?*“ oder „*Können Sie mir hierzu ein Beispiel geben?*“. Auch Meuser und Nagel favorisieren einen offenen Interviewleitfaden (vgl. Meuser/Nagel 1991), um „dem thematisch begrenzten Interesse des Forschers an dem Experten wie auch dem Expertenstatus des Gegenübers“ (Meuser/Nagel 1991, S. 448) gerecht zu werden. In Folge wird auch von einem **thematischen Interview-Tableau** und nicht von einem Leitfaden gesprochen, der Strukturierung und prinzipiell Enge assoziiert.

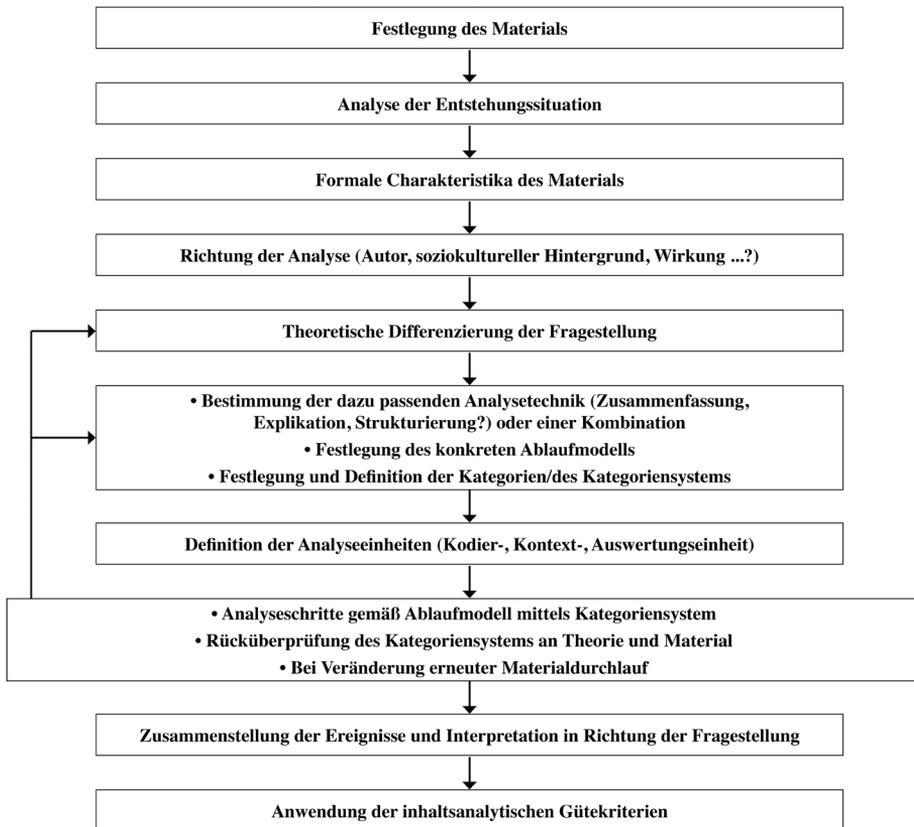


Abb. 21: Inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring 2015, S. 62)

Zur Auswertungsmethode der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse

Mit der Inhaltsanalyse, die sowohl quantitativ wie qualitativ eingesetzt werden kann, wird angestrebt, Ergebnisse in einem Kategoriensystem zu erfassen und damit eine Systematik zu entwickeln (vgl. Möller 2012, S. 382; Mayring 2013, S. 323-333; Kuckartz 2018). Bei Verwendung des quantitativen Paradigmas werden Kommunikationsinhalte nach vorab definierten Kategorien klassifiziert, wohingegen beim qualitativen Paradigma die Kategorien erst mithilfe der Sichtung des Materials entwickelt werden (vgl. Möller 2012, S. 382). Eine Analyse von Möller zeigt diesbezüglich, dass die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring bei einem Großteil der Forschungsarbeiten in der Erwachsenenbildungswissenschaft zum Einsatz kommt und eine Standardmethode der Textanalyse darstellt (vgl. Möller 2012, S. 385; Mayring 2013, S. 324).

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 2015) zeichnet sich dabei durch ihr systematisches, regelgeleitetes Vorgehen aus, welches vorab Regeln für die Analyse definiert, was in Konsequenz die Kodierung und Kategorisierung nachvollziehbar macht. Eine Analyse von Möller zeigt diesbezüglich, dass die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring bei einem Großteil der Forschungsarbeiten in der Erwachsenenbildungswissenschaft zum Einsatz kommt und eine Standardmethode der Textanalyse darstellt (vgl. Möller 2012, S. 385; Mayring 2013, S. 324).

Die Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 2015) zeichnet sich dabei durch ihr systematisches, regelgeleitetes Vorgehen aus, welches vorab Regeln für die Analyse definiert, was in Konsequenz die Kodierung und Kategorisierung nachvollziehbar macht (Mayring 2015, S. 50 f.). Hierbei bildet das Kategoriensystem ein zentrales Instrument der Analyse und begünstigt die *Intersubjektivität* des Vorgehens (vgl. Mayring 2013, S. 51). Des Weiteren bewirkt die Verwendung der qualitativen Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode, dass der Theorie eine zentrale Leitungsfunktion zukommt, was bedeutet, „dass der Stand der Forschung zum Gegenstand und vergleichbaren Gegenstandsbereichen systematisch bei allen Verfahrensentscheidungen herangezogen wird“ (Mayring 2015, S. 53). Zu Beginn einer solchen qualitativen Inhaltsanalyse wird das Ausgangsmaterial definiert und eine Fragestellung formuliert (vgl. hier Kap. 11.1), die Analysetechnik festgelegt sowie ein Ablaufmodell der Analyse erstellt (vgl. Mayring 2015, S. 61 ff.). Das gesamte Vorgehen in Form des inhaltsanalytischen Ablaufmodells ist der Abb. 21 zu entnehmen.

Um die Präzision der Inhaltsanalyse zu erhöhen, werden Analyseeinheiten definiert; dazu gehört die *Kodiereinheit*, welche als kleinster ausgewerteter Materialbestandteil unter eine Kategorie fallen kann (vgl. Mayring 2015, S. 61). Hingegen legt die *Kontexteinheit* fest, welches der größte Textbestandteil ist, der einer Kategorie zugeordnet werden kann – mit dieser *Auswertungseinheit* wird bestimmt, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden (bei der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse sind Auswertungs- und Kontexteinheit identisch). Im Kontext der Untersuchung hat die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse zum Ziel, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben [und; M. S.] durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2015, S. 67). Hinzu kommt die *induktive Kategorienbildung*, bei der das Kategoriensystem vorab nicht klar formulierbar ist und die einzelnen Analyseperspektiven erst im Sinne eines induktiv orientierten Vorgehens aus dem Material heraus entwickelt werden (vgl. Mayring 2013, S. 327). Das induktive Vorgehen strebt dabei „nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers, eine[r; M. S.] Erfassung

des Gegenstandes in der Sprache des Materials“ (Mayring 2015, S. 86) und dadurch einer Bewahrung der Offenheit im Forschungsvorhaben gegenüber dem Forschungsgegenstand. Mayring schreibt hierzu: „Das Vorgehen hat einige Gemeinsamkeiten mit dem Vorgang des Kodierens im Rahmen der *Grounded Theory* (vgl. Strauss 1991), allerdings hat es eher ein deskriptives als ein exploratives Ziel und ist sehr viel mehr regelgeleitet“ (Mayring 2013, S. 327). In typischen Schritten der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse erfolgt die Paraphrasierung, Generalisierung und die Reduktion (vgl. Mayring 2015, S. 69 ff.). Bei der Paraphrasierung werden die einzelnen Kodiereinheiten unter Beibehaltung des wesentlichen Inhalts gekürzt und umschrieben sowie inhaltsleere Textbestandteile gestrichen (vgl. Mayring 2015, S. 71 ff.). Im Zuge der Generalisierung wird ein Abstraktionsniveau anhand des Materials festgelegt, so dass dann alle Paraphrasen, die unter diesem Niveau liegen, generalisiert werden können.

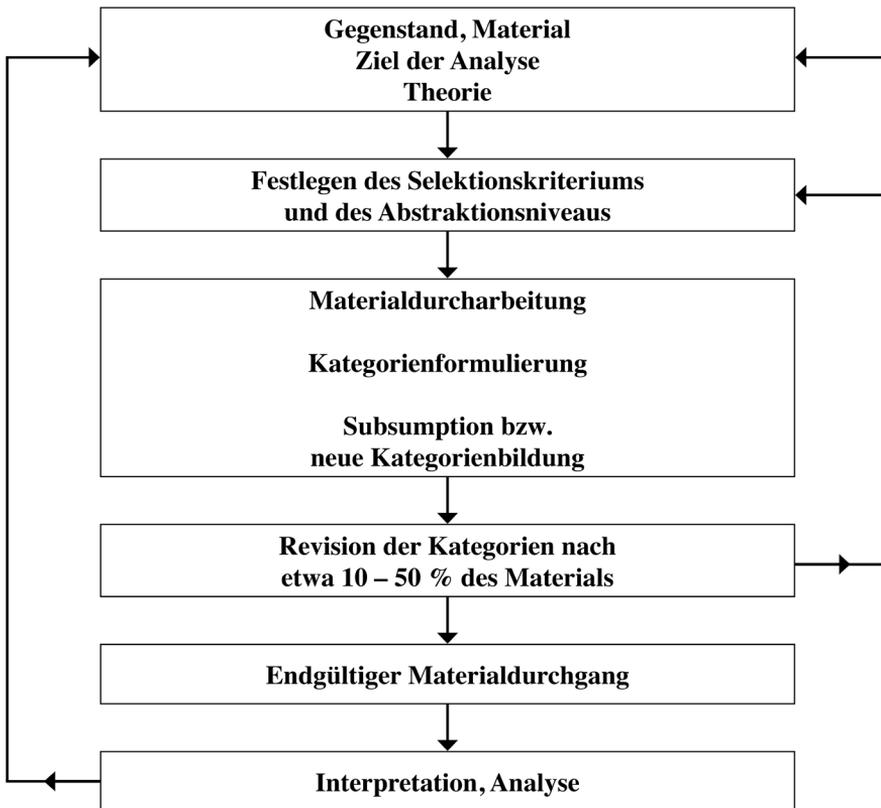


Abb. 22: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring 2015, S. 86)

Treten hier oder bei den folgenden Reduktionsschritten Zweifelsfälle auf, werden theoretische Vorannahmen zu Hilfe genommen. Im Anschluss erfolgt eine *erste* Reduktion mit den Makrooperatoren ‚Auslassen‘ und ‚Selektion‘, bei der bedeutungsgleiche Paraphrasen gestrichen und nur weiterhin als zentral inhaltstragend erachtete Paraphrasen übernommen

werden. Im *zweiten* Reduktionsschritt stehen Bündelung, Konstruktion und Integration im Vordergrund. Hier werden sich aufeinander beziehende Paraphrasen mit ähnlichem Gegenstand zusammengefasst und durch eine neue Aussage wiedergegeben, so dass ein strukturiertes System mit mehreren Kategorien entsteht. Das Kategoriensystem sollte im Anschluss überprüft werden, um sicherzustellen, dass der Inhalt des Ausgangsmaterials weiterhin repräsentiert wird. Ist eine zusätzliche Reduktion der Ergebnisse nötig und sinnvoll, wird eine weitere Zusammenfassung mit einem Abstraktionsniveau auf höherer Ebene vorgenommen und letztlich wieder rücküberprüft (vgl. Mayring 2015, S. 71 f.).

Spezifisch für die induktive Kategorienbildung ist (vgl. Abb. 22), dass ein Selektionskriterium festgelegt wird und damit das Thema ‚Kategorienbildung‘ theoriegeleitet bestimmt wird (vgl. ebd., S. 86 f.). Dies geschieht vor allem durch die Richtung der Fragestellung, so dass dann nur wesentliche Aspekte im Material berücksichtigt werden. Ebenfalls wird das Abstraktionsniveau mit Blick auf die zu bildenden Kategorien festgelegt. Immer wenn das Selektionskriterium erfüllt ist, muss entschieden werden, ob es zu einer Subsumption kommt oder eine neue Kategorie gebildet wird. Nach Durchsicht von 10-50 % des Materials wird eine Revision des Kategoriensystems vorgenommen und überprüft, ob bis dahin konstruierte Kategorien dem Ziel der Analyse entsprechen. Nach der gesamten Materialdurchsicht und erneuten Rücküberprüfung der Kategorien auf Repräsentation des Ausgangsmaterials können induktiv (oder deduktiv) Kategorien gebildet und das Kategoriensystem in Bezug auf die Fragestellung interpretiert werden (vgl. ebd., S. 87).

Obwohl die Anlage des Forschungsverfahren – wie ausgeführt – *kein originär* der *Grounded Theory Methodology* (GTM) verpflichtet ist und *nicht* „in einem von der GT gerahmten Modus“ (Nittel 2012, S. 194) erfolgt, so wurde sich an vereinzelte Forschungsstilmittel der *Grounded Theory* als Forschungsparadigma/-stil orientiert. Es erfolgte als zentrale Verfahrensweise die **Selbst- und Fremdbeobachtung** des Forschungsprozesses sowie die Einbettung der Datenerhebung und -auswertung in den Kontext des Arrangements von *Forschungswerkstätten* als *Interpretationswerkstätten*, in denen „eine soziale Kontextualisierung (Beratung, Begleitung und Kontrolle) der Forschungsarbeit gewährleistet werden kann, ohne dass der Forscher dabei seine Verantwortung für das Ergebnis seiner Arbeit abgeben würde“ (Nittel 2012, S. 183).

Dem vorweggestellt wurde im gesamten Auswertungsprozess jedes Experteninterview/jede Gruppendiskussion bzw. jedes Dokument in MaxQDA immer *primär* und *sekundär* kodiert. Dies erfolgte jeweils strukturiert via Zufallsauswahl bzw. im Wechsel, durchgeführt vom Projektleiter (M. S.) und von der Projektmitarbeiterin (J. J.), so dass die Funktion **primärer** und **sekundärer Kodierer** zudem variierte. Diese Form der Institutionalisierung von Selbst- und Fremdbeobachtung (inkl. der Nachbesprechung und des Kalibrierens bisweilen vor den eigentlichen *Interpretations-* und *Forschungswerkstätten*) mittels der Installation eines ersten und zweiten Kodierers dient der Förderung von *Intersubjektivität*. Des Weiteren ist während der gesamten Auswertungsprozesse im Rahmen des Forschungsverfahrens auf schriftlich verfasste Analyseprotokolle Wert gelegt worden, welche in der *Grounded Theory Methodology* (GTM) als **Memos** bezeichnet werden und zur Erfassung von Sinneinheiten dienlich sind. So sind Assoziationen, erste Ideen und Deutungen notiert, gesammelt sowie präzisiert, strukturiert und in Memos innerhalb von MaxQDA gebündelt worden. Diese Memos hat der erste und zweite Kodierer jeweils verfasst, überarbeitet, erweitert und im Rahmen der o. g. Forschungswerkstätten zur Diskussion gestellt: „Diese dienen der Erinnerung, der vorläufigen Ergebnissicherung und der Vorbereitung von Kapiteln des Abschlussberichts“ (Nittel

2012, S. 191)⁹². Auch von Kuckartz wird der Gebrauch von Memos präferiert: „Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse spielen Memos zwar nicht eine solch wichtige Rolle wie in der *Grounded Theory*, doch sind Memos auch hier durchaus hilfreiche Arbeitsmittel, die sinnvollerweise ähnlich wie bei der *Grounded Theory* während des gesamten Analyseprozesses eingesetzt werden“ (Kuckartz 2018, S. 58).

Übersicht

<p>i Forschungsinteresse</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Empirische Rekonstruktion der spezifischen (Kern-)Aufgaben, mit denen sich im praktischen Handlungsfeld beschäftigt wird bzw. wie sich die kontextbezogene Aufgabenspezifik darstellt. ☞ Qualitative Sozialforschung: - Methode: (zusammenfassende) qualitative Inhaltsanalyse
<p>i Forschungsleitende Fragestellung</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☞ 1. <i>Was</i> macht die Aufgabe aus, was gehört alles dazu bzw. was gehört alles zu etwaigen Aufgabenfeldern/-bereichen, ☞ 2. <i>wie</i> ist die Aufgabe zu bewerkstelligen bzw. zu realisieren und ☞ 3. <i>warum</i> ist dies so und nicht anders der Fall? Und auf welche Begründungen und Rechtfertigungen wird sich legitimationsbeschaffend diesbezüglich berufen?
<p>i Forschungsinhärente Zielsetzung</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Ziel ist die Aufgabenspezifik von Pädagogik im Betrieb auf Basis empirischer Befunde, über das Erscheinungsbild der praktischen Handlungsformen im institutionellen Kontext Betrieb, im Medium beruflicher Selbstbeschreibungen, zu rekonstruieren
<p>i Datenkorpus und Material</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☞ 61 Akteure und Akteurinnen aus den Bereichen: >betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung, People and Culture Management, Human Resource Development, Learning Management, etc.< ☞ 50 Einzelinterviews (Experteninterviews) und 2 Gruppendiskussionen (Fokusgruppen) ☞ Durchschnittliche Interviewdauer ca. 47 Min. ☞ Gruppendiskussionen 1 Stunde und 57 Min. (bzw. 117 Min.) 1 Stunde und 52 Min. (bzw. 112 Min.) ☞ Datenmaterial insg. 2.579 Min.

Abb. 23: Übersicht: Forschungsinteresse – forschungsleitende Fragestellung – forschungsinhärente Zielsetzung – Datenkorpus und Material

92 Nittel illustriert die Arten von Memos wie folgt: „Corbin und Strauss unterscheiden zwischen drei Memo-varianten: Kode-Notizen (diese enthalten Ergebnisse der drei Formen des Kodierens), theoretische Memos (theoretisch sensibilisierende und verdichtende Notizen, welche die Ergebnisse von induktiven und deduktiven Denkbewegungen beinhalten), Planungs-Memos (diese Memos enthalten Handlungsanweisungen mit Blick auf die Datenerhebung und mögliche Fragen bei der Auswertung für die eigene Person oder das Forschungsteam)“ (Nittel 2012, S. 191 f.).

12 Darstellung der theoretisch rückgebundenen empirischen Ergebnisse

Der Materialdurchgang erfolgte unter Verwendung des Programms MaxQDA 2018⁹³. Mithilfe von Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion sowie der forschungsleitenden Fragestellung (vgl. Kap. 2 sowie Kap. 11) nach der Aufgabenspezifität als Selektionskriterium wurde der Datenkorpus unter Berücksichtigung von Kategorienformulierung bzw. neuer Kategorienbildung, Abstraktionsniveau und Analyseeinheiten bearbeitet.

Bzgl. der **Kategorienformulierung bzw. neuen Kategorienbildung** sind Aspekte relevant, die auf die Aufgabe – d. h., „*was man tut*“, „*wie man es tut*“ und „*warum man es tut*“ – hindeuten bzw. verweisen. Entscheidend ist hierbei sowohl die Sichtweise in der Selbstbeschreibung der befragten Akteure, welche sich den Kontexten *betrieblicher Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement, People and Culture Development, Learning Management* etc. zuordnen sowie deren Beschreibungen über die Aufgabe aus der Perspektive anderer (involvierter) Akteure. Des Weiteren sind Gesichtspunkte bedeutsam, die den Zugang zu (organisierter) Weiterbildung, Gestaltungs- und Machtaspekte sowie Auswahl und Selektion von etwaigen Adressaten bzw. Teilnehmern beinhalten und damit indirekt auf die Aufgabenspezifität hinweisen. Auch formulierte Auftragstexte bzw. Auftragslagen und Zielvorstellungen, die sich an die organisatorischen Einheiten bzw. an die dort tätigen Akteure in betrieblichen Personalentwicklungsabteilungen und Akademien sowie in organisations- bzw. unternehmenseigenen *Learning Campus Units* und *Corporate Universities* richten bzw. sie adressieren lassen teilweise auf die Aufgabenspezifität schließen, so dass auch diese bei entsprechender Relevanz berücksichtigt werden; gleiches gilt für Bedeutungs-, Begründungs- und Rechtfertigungszuschreibungen.

Bzgl. des **Abstraktionsniveau** werden im Medium von Selbstbeschreibungen Regel-, Erwartungs- und Orientierungsbezüge im institutionellen Kontext Betrieb aufgezeichnet. Konkret erfasst werden formulierte Gestaltungs- und Machtaspekte, Begründungen von Entscheidungen und Zugangsmöglichkeiten, sowie Ziele, Funktionen, Bedeutungen und Rechtfertigungen, die auf die kontextbezogene Aufgabenspezifität verweisen. Diese Bezüge transportieren individuelle Orientierungen und kollektiv geteilte Muster und Haltungen und repräsentieren Vorstellungen zu einer Aufgabenspezifität von Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb. Nach der Analyse des Datenmaterials der *1. Welle* (vier Einzelinterviews und eine Gruppendiskussion) wurden die bis dahin entstandenen Kategorien mit Blick auf die forschungsleitende Fragestellung und die Richtung der Analyse überprüft. Danach wurde dann auch das Datenmaterial der *2. Welle* ausgewertet. Die induktive Kategorienbildung des Materials wurde mehrmals im Abstand mehrerer Monate durchgeführt und das finale Kategoriensystem sukzessive am Datenmaterial aus der Erhebungswelle *eins, zwei* und *drei* überprüft. Spezifisch für die induktive Kategorienbildung ist (vgl. Abb. 22), dass mit der forschungsleitenden Fragestellung ein Selektionskriterium festgelegt und damit das Thema der Kategorienbildung theoriegeleitet bestimmt wird (vgl. Mayring 2015, S. 86 f.).

93 Die MaxQDA-Projektdatei ist zugänglich über die URL: <https://schwarz-sci.de/forschungsprojekt-paedib-phase-i-download/>

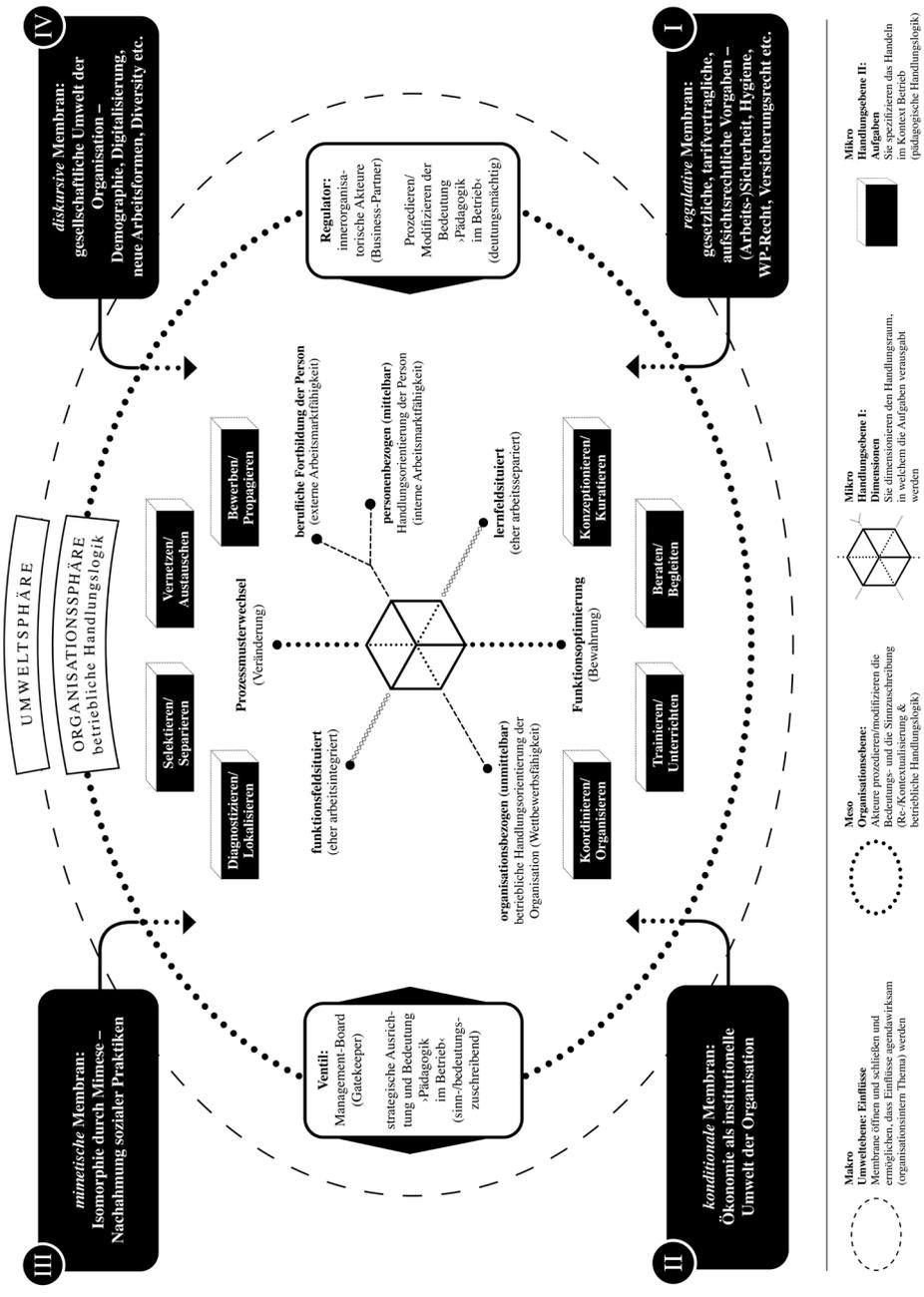


Abb. 24: Kontextbezogene Aufgabenspezifika von Pädagogik im Betrieb in einem Mehrebenenmodell

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung in Form der durch die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse gewonnenen Kategorien vorgestellt und beschrieben (vgl. auch Anhang II: Codebaum aus MaxQDA) sowie systematisierend in einem **Modell** abgebildet (vgl. Abb. 24), welches anschließend sukzessive anhand der theoretisch rückgebundenen empirischen Ergebnisse einer Rekonstruktion zugeführt wird.

Die von den befragten Akteuren verausgabten Selbstbeschreibungen zur Aufgabenspezifität im institutionellen Kontext Betrieb werden, so ein zentraler Befund, nicht in Form einer direktiven bzw. nahtlosen Anwendung eines Auftrags für organisierte/institutionalisierte Weiterbildung (quasi als Fremdreferenz) verstanden. Es lässt sich vielmehr sagen, dass Regel-, Erwartungs- und Orientierungsbezüge in Form von Impulsen, Vorgaben und Aufträge in mehreren Sphären (von altgr. *σφαῖρα*, *sphaira*; lat. *sphaera* ≡ ein Bereich, der jemanden bzw. etwas umgibt) *transformiert* umgesetzt und je nach Handlungsbedingungen im jeweiligen Kontext (quasi als Selbstreferenz) von verschiedenen Akteuren *respezifiziert* und *rekontextualisiert* (von lat. *re* ≡ wieder, zurück; *contextus* ≡ enge Verknüpfung, Zusammenhang) werden. Dieser Tatbestand erweist sich erstens als zentrale *Konfiguration* (als bestimmte Art der Gestaltung; hier von *Pädagogik im Betrieb*) und stellt die spezifische *Konstitution* (als die allgemeine, besondere Verfasstheit) von Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb dar. Diese Konstitution bildet zweitens eine eigene und hochgradig *organisationsspezifische Gegenstandsbestimmung*, welche sich teils von den vielfältigen universalistischen Bestimmungsweisen aus den gehandelten Theorieangeboten unterscheidet (vgl. Kap. 5, 6, 7 sowie 8).

Die komplexe Relation der verschiedenen **konstitutiven Handlungsebenen** erfolgt in der Gesamtschau in Form eines Mehrebenenmodells als Konglomerat, um die *ambivalente Praxis* dieser spezifischen Berufskultur inkl. ihrer eingehüllten Rationalitäten umschreiben und einer Reduktion von Komplexität zuführen zu können. In bzw. mit den Ebenen werden die konstitutiven Handlungszusammenhänge im Rahmen von Institutionen bzw. **institutionellen Arrangements** thematisiert, die einer Institutionalisierung Vorschub leisten – als Prozess, um soziales Handeln in eine anerkannte, feste Form zu bringen, die dauerhaft strukturiert und sinnbezogen legitimiert soziales Handeln normativ regelt.

Diese Ebenen bilden eine spezifische Kontextur für die ‚Durchführung‘ bzw. ‚Realisierung‘ der Aufgabe und lassen sich in eine Gesellschaftsebene bzw. Umweltebene der Organisation (**Makro**), eine intermediäre Organisationsebene (**Meso**) und eine Handlungsebene (**Mikro**) fassen und differenzieren. Das Mandat der Betriebspädagogik lässt sich nicht als starr und rigide vorgegeben, noch monolithisch formulierbar charakterisieren, sondern es erwächst aus organisationsspezifischen Respezifizierungen und Rekontextualisierungen in der Verfasstheit einer losen Koppelung von Makro-, Meso- und Mikroebene. Diese Ebenen bilden konstitutive kontextspezifische Handlungssphären, welche in Wechselwirkung und Interdependenz zur etwaigen *Realisierungschancen* und *Entwicklungsdynamiken* bis hin zu sachlogisch sodann folgenden *Professionalisierungsfragen* stehen. Bedeutsam ist als weiterer zentralerer Befund, dass das Modell *retrospektiv* über Empirie in seiner Architektur zwar erschlossen wurde, seine Qualität bzw. sein Wesen *prospektiv* dennoch als kontingent zu verstehen ist. Mit *Kontingenz* ist gemeint, dass das Aufgabenhandeln im institutionellen Kontext Betrieb zwar (in der Form) möglich ist, jedoch nicht zwangsläufig (in der Form) notwendig und dennoch ergebnisoffen als *konstitutiv* für den Kontext anzusehen ist. So gesehen stehen kontingente Modelle – als theoretische Modelle (deskriptiv) –, welche aus der empirischen Analyse gewonnen wurden, die unter *Begründungszwang* steht, in der Gefahr zu versagen bzw. zu scheitern, sollten sie als praktische Modelle (normativ) für das konkrete Programmplanungs-

handeln gebraucht werden, das unter *Entscheidungszwang* steht. Das, was sich in der Praxis mit *betrieblicher Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement, People and Culture Development, Learning Management etc.* verbindet und was im Kontext der Studie deskriptiv mit *Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb* thematisiert wird, verausgibt sich in einem komplexen, mehrebenenförmigen Prozess von Aushandlungs- und Entscheidungsprozeduren, unmittelbaren und mittelbaren Auftragslagen, expliziten und impliziten Zielvorstellungen, organisationalen und individuellen Nutzungsformen bis hin zu ambivalenten Wirkungsweisen. In jeder Sphäre erfolgt eine Transformation des vorgegebenen bzw. ursprünglichen, da jede Sphäre von selbstreferenziellen Rationalitäten begleitet ist und aufgabenbezogene Handlungsvorgaben jeweils **respezifiziert** und **rekontextualisiert** werden. Die spezifische Umwelt jeder Sphäre gibt bestimmte Handlungskontexte und Handlungsbedingungen vor, die wiederum unterschiedliche Handlungsräume/-dimensionen eröffnen und sodann spezifische Aufgaben im unmittelbaren Kontext erst mit sich bringen (können). Konstitutiv ist, dass der Handlungskontext eine Vorgabe aus der übergeordneten Sphäre bildet, wohingegen die Handlungsbedingungen aus den untergeordneten Sphären entstammen und zu *Respezifizierungs- und Rekontextualisierungsleistungen* führen. Die in Rede stehende Thematik *Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb* ist in absoluter Konsequenz *für und an sich* gleichsam *substanzfrei* und *funktionsgebunden* zugleich, da sie jeweils in Relation zu getrennten, nachgelagerten Reproduktionssphären steht und im jeweiligen Emergenzkontext respezifiziert und rekontextualisiert wird.

Auf einer Makroebene (Gesellschaftsebene bzw. **Umweltebene der Organisation**) akkumulieren vorherrschende Einflüsse bzw. ein Diskursuniversum (*universe of discourse*) als *exogenes* Strukturmerkmal, das die Umwelt der Organisation Betrieb/Unternehmen bildet. Differenzierbar sind prinzipiell die gesellschaftliche bzw. sozio-kulturelle, die ökonomische, die rechtlich-politische, die technologisch-technische sowie die ökologische Umwelt. Einflüsse und potentielle Themen wie Demografie, Digitalisierung, Informationstechnologie, *Diversity*, neue Arbeitsformen, Nachhaltigkeit sowie andere Veränderungstrends stehen im Raum, um in der Potentialität prinzipiell agendawirksam zu werden. Als empirisch evident akkumuliert die institutionelle Umwelt der Organisation basale Reproduktionsbedingungen, welche primär durch das Referenzsystem der Ökonomie, aber auch anderer Referenzsysteme (rechtliche, tarifvertragliche, aufsichtsrechtliche Vorgaben) einfließen, die das weitere Aufgabenhandeln in nachgelagerten Sphären prägen und moderieren. Die Auswahl und das Arrangement von Inhalten aus Einflüssen und Diskursen aus relevanter Umwelt als Beachtung und Nichtbeachtung bzw. deren Transformation wird auf dieser Ebene thematisiert.

Auf der Mesoebene (**Organisationsebene**) akkumulieren die aus der institutionellen und gesellschaftlichen Umwelt der Organisation stammenden Einflüsse, Impulse sowie Vorgaben, die hier auf die *endogenen* Besonderheiten der Organisation, wie bspw. Branche, Größe, Rechtsform und Trägerschaft, Standort(e), Akteure und Akteurskonstellationen treffen. Auf der Organisationsebene wird zentral über die *Relevanz*, die *Begründung* und das *Prozedieren* von *Pädagogik im Betrieb* entschieden, was die Kontingenz von *betrieblicher Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement, People and Culture Development, Learning Management etc.* als empirische Evidenz manifestiert. Die Organisationsebene bildet eine *intermediäre* Sphäre. Auf dieser Ebene erfolgt auch qua Entscheidung die sprachlich-begriffliche Bezeichnung dessen (siehe oben), was im Kontext der Studie deskriptiv als *Pädagogik im Betrieb* bezeichnet wird und im institutionellen Kontext Betrieb mit mannigfaltigen, bisweilen willkürlichen und indifferenten Titulierungen aufwartet. Des Weiteren bildet das Primat

der betrieblichen Handlungslogik als legitimes Rationalitätsprinzip die zentrale Kontextur. Die Ökonomie als spezifische institutionelle Umwelt der Organisation verlangt nicht nur eine Anschlussfähigkeit nach *außen* (Märkte, manifeste und latente bzw. potentielle Kunden- und Anspruchsgruppen), sondern sie führt auch zu einem anschlussfähigen Prozedieren nach *innen*, in Form einer ökonomischen Rationalität (Kosten, Investitionen, Budgets, Businesspläne etc.). Die (innerorganisatorische) Bedeutungs- und Sinnzuschreibung als Transformationsleitung etwaiger Ausdrucksformen von *Pädagogik im Betrieb* bis hin zu an sie adressierte Auftragslagen und Zielvorstellungen (im Sinne eines organisationalen Mandats/Auftrags und einer organisationalen Lizenz/Erlaubnis) wird auf dieser Ebene thematisiert und prozediert. Auf dieser intermediären Ebene erfolgt eine Rekontextualisierung erster Ordnung durch die Organisation als soziales System bzw. durch *deutungsmächtige innerorganisatorische Akteure* wie bspw. das Managementboard.

Auf einer Mikroebene (**Handlungsebene**) akkumulieren zwei weitere zu erbringende Transformationsleistungen. Einerseits spezifizieren (Handlungs-) **Dimensionen**, welche sich als kontextbezogen bzw. genuin spezifisch für diesen Kontext charakterisieren lassen, erst den Handlungsraum, in welchem sich weitere bzw. konkrete **Aufgaben** überhaupt erst verausgaben lassen bzw. können. Diese kontextbezogene, spezifische Dimensionalität stellt einen zentralen Befund in der Untersuchung dar. Die Dimensionen stellen für die kontextbezogene Aufgabenspezifität eine Referenz für sich dar und innerhalb dieser Dimensionalität ist eine Oszillation konstatierbar, welche auf *Ziele, Inhalte, Adressaten, Formen* und *Settings* hin moderiert. Andererseits spezifizieren erst in einer nachgelagerten Transformationsleistung Handlungsaufgaben erst das konkrete und gleichsam kontingente Handeln im institutionellen Kontext Betrieb. Auf dieser Ebene wird die Ausgestaltung der Aufgabe, angepasst an die institutionellen Bedingungen der Organisation, thematisiert und prozediert. Auf dieser Ebene erfolgt auch eine Rekontextualisierung zweiter Ordnung durch die Akteure *betrieblicher Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement, People and Culture Development, Learning Management etc.*

12.1 Umweltebene: Einflüsse und deren Moderation

Auf der Gesellschaftsebene bzw. **Umweltebene der Organisation** (Makro) akkumulieren vorherrschende Einflüsse bzw. ein Diskursuniversum (*universe of discourse*) als exogenes (altgr. *ἔξω, ἐξό* ≡ von außen) Strukturmerkmal, das die spezifische und institutionelle Umwelt der Organisation bildet. Diskurse (lat. *discursus* ≡ Umherlaufen) erzeugen sprachlich und kulturell vermittelte Instanzen, die durch die Vermittlung von Deutungshoheiten und Sinnzusammenhängen generierte, kommunikativ-inhaltliche Offerten transportieren, mit Machtstrukturen und Interessen korrespondieren sowie diese wiederum rekursiv erzeugen. Diese Ebene, die als Umweltsphäre rekonstruierbar ist, korrespondiert nicht unmittelbar mit der Aufgabenspezifität von *Pädagogik im Betrieb* bzw. ihren terminologischen Spielarten respektive Titulierungen wie *betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement, People and Culture Development, Learning Management etc.* Vielmehr moderiert sie mittelbar über Öffnungs- und Schließmechanismen, die das weitere (unmittelbare) Aufgabenhandeln in nachgelagerten Sphären prägen und **moderieren**.

Im Rahmen der Untersuchung wurde insb. im Zusammenhang der Frage „*warum man etwas tut*“ seitens der Akteure auf in der Umwelt der Organisation liegende Referenzen verwiesen, welche als *äußere Legitimationsbeschaffungs- und Sinnstiftungsinstanzen* und bisweilen

als *Ressourcenbeschaffungsinstanzen* rekonstruierbar sind. Bemerkenswert ist, dass erst zum Ende der Untersuchung diese Strukturmerkmale bzw. Instanzen im Modell *abstrakt* als **☐ Membranen** bezeichnet wurden, während *konkrete* Beschreibungen als Einflüsse seitens der Akteure, welche auf diese Aspekte verweisen, gut im empirischen Material isoliert und kategorisiert werden konnten. Ebenso erfolgte die spätere Bezeichnung in *regulative, konditionale, mimetische* und *diskursive* Membran zum Ende der Untersuchung. Membrane (lat. *membrana* ≡ Häutchen) beschreiben in dem Modell Instanzen, die wie eine *Folie* oder Haut die Umwelt der Organisation von der Organisation selbst abtrennen und zugleich die Möglichkeit der Öffnung – der Organisation zu Ihrer Umwelt – inkludieren. Vor der *Folie* von Einflüssen und vorherrschenden Diskursen, die in der Umwelt der Organisation verortbar sind und stattfinden, prozediert die Organisation gleichsam ihre Insverhältnissetzung bzw. Relation zu diesen Einflüssen. Die Membranen liegen auf der Umweltebene und bilden prinzipiell eine Art Grenze zur äußeren Umwelt der Organisation. Sie sind nach innen durchlässig (semipermeabel), wobei dies kein Durchlass im Sinne eines Eins-zu-eins-Transfers von außen nach innen bedeutet, sondern eine Transformation von Bedeutungs- und Sinnhorizonten. D. h., die spezifische und institutionelle Umwelt gibt zwar bestimmte Handlungskontexte (unmittelbar) vor (Umweltebene), diese werden jedoch aufgrund spezifischer Handlungsbedingungen, welche aus der Organisation selbst stammen (Organisationsebene), erst durch diese (mittelbar) respezifiziert und rekontextualisiert als Transformationsleistung der Organisation in einer nachgelagerten Sphäre. Dergestalt wird auf dieser Ebene nicht ‚Wahrnehmung‘ von Einflüssen und Diskursen prozediert, sondern vielmehr ‚Wahrgebung‘ im Sinne eines erneuten, d. h. wiederholten Interpretierens eines Inhaltes im Zusammenhang der Handlungsbedingungen des Kontextes. Dieser Vorgang wird als Respezifizierungs- und Rekontextualisierungsleistung begriffen.

Als empirisch evident haben sich für den spezifische Kontext Betrieb/Unternehmen insbesondere die gesellschaftliche bzw. sozio-kulturelle, die ökonomische, die rechtlich-politische sowie die technologisch-technische Umwelt erwiesen, weshalb ihnen auch im Modell eine prominente Stellung eingeräumt wird. Die ökologische Umwelt der Organisation wird für den hier in Rede stehenden Gegenstandsbereich nicht als eigene Membran begriffen, wengleich etwaige empirische Artefakte vereinzelt im Material lokalisierbar waren, jedoch keine Dominanz für sich reklamieren konnten.

Im Folgenden werden daher für den institutionellen Kontext Betrieb *vier Membrane* gebildet, die eine Bezüglichkeit zur **Umweltebene** (vgl. Abb. 25) aufweisen, die konkreten sekundären Rationalisierungen, Begründungen und Erklärungen moderieren und die unbewusste, implizite Grammatik sowie invariante Grundmuster als abstrakte Heuristik präsentieren. Den Membranen kommt die Funktion zuteil, die Auswahl und das Arrangement von Inhalten aus Einflüssen und Diskursen aus relevanter Umwelt (Umweltebene) für die Organisation als Beachtung und Nichtbeachtung bzw. deren Transformation zu prozedieren. Sie sind als Instanzen in der äußeren Sphäre zentral für die *Reproduktion von Pädagogik im Betrieb*, stellen einen eignen Reproduktionskontext derartig institutionalisierter Prozesse (tituliert als *betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement, People and Culture Development, Learning Management etc.*) dar und charakterisieren sich als spezifisch für den untersuchten Kontext. Von ihrer Form her sind die Membrane prinzipiell als invariant anzusehen, die bei Eintritt gewisser Veränderungen unveränderbar bleiben. Hinsichtlich der Membrane auf der Umweltebene (Makro) und ihrer Nummerierung **I-IV** ergibt sich qualitativ keine Hierarchie bzw. Priorität.

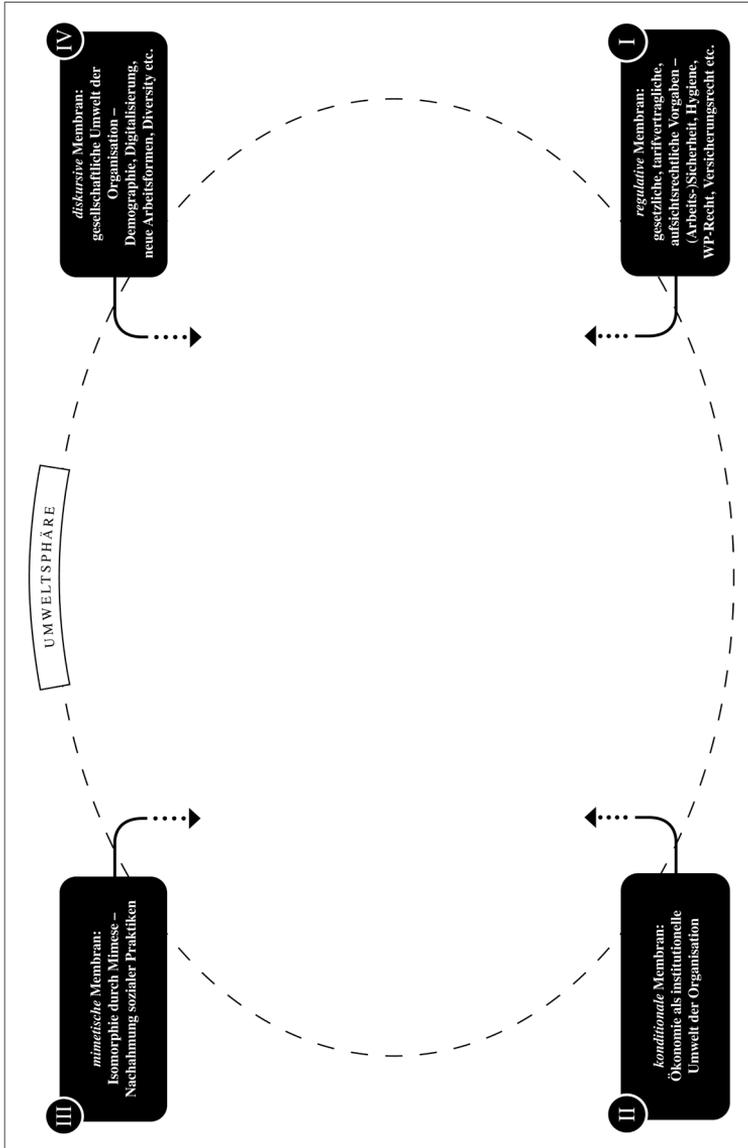


Abb. 25: Umweltebene: Einflüsse und deren Moderation bzgl. der Aufgabenspezifik von *Pädagogik im Betrieb*

☐ **regulative Membran (I): gesetzliche, tarifvertragliche, aufsichtsrechtliche Vorgaben**
 Innerhalb dieser Membran, welche in MaxQDA im Laufe des Auswertungsprozesses als *Hauptkategorie* (Code in MaxQDA) ausgewiesen wurde, lassen sich rechtliche bzw. rechtspolitische Einflüsse subsumieren, welche als Einflussphären (national-)staatliche Normen, Ordnungsmomente und Rahmenbedingungen ventilieren. Als institutionelle Umwelt der Organisation bestehen die Rechts- und Wirtschaftsordnung einer Wirtschaftssphäre sowie

branchen- und bereichsspezifische Vorgaben und Verordnungen, welche *regulativ* wirken und mit denen sich die Organisation in einer nachgelagerten Sphäre auseinanderzusetzen hat. Als für den Kontext Betrieb **konstitutive** Instanzen lassen sich im Sinne einer institutionellen Umwelt als Referenzen das Wirtschaftsrechtssystem, das arbeits- und berufsspezifische Rechtssystem, das allgemein ordnungspolitische System sowie branchenspezifische Verordnungen und aufsichtsrechtliche Bestimmungen, die überwiegend branchenbezogen sind, etc. benennen, welche das weitere Aufgabenhandeln in nachgelagerten Sphären prägen und moderieren.

① In den aufgabenbezogenen *Selbstbeschreibungen der Akteure* lassen sich die folgenden Aspekte und Determinanten beispielhaft als **konstitutive (institutionelle) Bedingungen für Pädagogik im Betrieb** erkennen:

- Gesetze und Verordnungen: Pflegeberufegesetz und Hygieneverordnungen für Krankenhaussträgerorganisationen; Arbeitssicherheits- und Arbeitsschutzvorschriften für Flughafenbetreiberorganisationen, Produktionsorganisationen, Energiedienstleistungsorganisationen; Brandschutzvorschriften für Betreiberorganisationen von Chemieparks, Gefahrstoffbereiche und Hotel- und Gaststättenorganisationen etc.
- Allgemein rechtliche Vorschriften: Datenschutzgrundverordnung, Compliance Vorschriften für nahezu alle Branchen und Organisationen
- Aufsichtsrechtliche Bestimmungen: Wertpapierrecht für Bankorganisationen und Kreditinstitute (BaFin); Versicherungsrecht für Versicherungsorganisationen (IDD), Ausbildungs- und Prüfungsverordnung und Pflegeberufereformgesetz (Pflegekammer)
- Zertifizierungen und Auditierungen: Arbeitsprozessbezogene Standards aus dem Qualitätsmanagement und aus spezifischen Verfahrenstechniken; maschinen- und fertigungsbezogene Lizenzen, branchenbezogene Lizenzen (Beraterpass für Vertriebsmitarbeiter von Banken), welche eine Personalisierung verlangen (Gabelstaplerführerschein, CNC-Maschinen bzw. Fräsen, Motorsägen-Führerschein etc.) und zu kontinuierlichen, adaptiven Weiterbildungs- und Qualifizierungsaufnötigungen führen, welche dokumentiert werden müssen

Diese Aspekte werden von den befragten Akteuren als **verpflichtende** (*must-haves*) und nachweispflichtige Weiterbildungsmaßnahmen und -themen benannt, um zur *Aufrechterhaltung der Organisation bzw. deren Legitimation* bspw. als Marktteilnehmer gegenüber Anspruchsgruppen aus Referenzsystemen beizutragen. Als spezifisches Strukturmerkmal lassen sich diese Aspekte als **regulative**, vorgebende Determinanten charakterisieren. Im Folgenden wird die Hauptkategorie anhand von originalen Passagen illustriert:

(Transkriptbeispiel 16 – 101):

„Also, dass es insofern notwendig, dass es betriebliche Weiterbildung gibt, (...) weil sonst (...) – ich sage mal – in erster Instanz tatsächlich Leute betriebsdienstuntauglich werden, (I: Mhm (bejahend).) wenn Sie nicht, also, wenn da Leute zum Beispiel nicht einmal im Jahr ihr fachliches Informationstraining haben, dann verlieren sie ihre Berechtigungen (...) als Arbeitsverantwortliche.“

(Transkriptbeispiel 13 – 7):

„Wir haben gerade innerhalb der Bank, (...) auch (...) bestimmte Spezifika, weil wir, ja, weil wir auch einer starken Regulatorik von außen unterliegen. (I: Mhm (bejahend).) Wenn ich jetzt zum Beispiel den Bereich des Vertriebs rausnehme, (...) und die Menschen, die in der Kundenberatung

tätig sind, (...) da haben wir (...) regulatorisch (...) natürlich auch entsprechende Vorgaben, wie Mitarbeiter, also, wer beratend tätig ist, ist bei der BaFin gemeldet. (I: Mhm (bejahend).) (...) Sprich, wir sind der BaFin gegenüber verpflichtet, hier auch eine (...) entsprechende Qualität zu liefern gegenüber dem Kunden und das heißt, wir müssen dafür Sorge tragen, dass der Kundenberater natürlich auch immer up to date (...) ausgebildet ist. (I: Mhm (bejahend).) So dass wir intern Prozesse aufgesetzt haben, die auch (...) Pflichtqualifizierung beinhalten.“

(Transkriptbeispiel 12 – 21):

„Also, aus dem was man macht, denn (I: Mhm (bejahend).) ich hatte ja so einen kleineren, so eine kleinere Pflichtnummer hatte ich ja schon beschrieben, (I: Mhm (bejahend).) sprich, wenn Sie zertifiziert sind (...) Da, also, das (...) eine Branche, wenn Sie in dieser Branche sind, dann haben Sie eigentlich gar keine Wahl, betriebliche Weiterbildung zumindest auf einem Minimallevel durchzuführen.“

(Transkriptbeispiel 3 – 8):

„(...) wenn jemand in der Qualität arbeitet, wenn jemand in der Qualitätssicherung arbeitet, wenn man in der Sicherheit arbeitet, wenn jemand in der Produktion arbeitet, da gibts eben vom Unternehmen vorgeschriebene must-haves (I: Mhm (bejahend).), die sein müssen und die werden in einer gewissen Zeit durchgeführt. Sagen wir mal von Jahr eins bis Jahr zwei oder Jahr eins bis Jahr drei (I: Mhm (bejahend).).“

(Transkriptbeispiel 8 – 23):

„Wir haben einen (...) wichtigen Punkt, der kommt jetzt auch wieder aus gesetzlichen Vorgaben (I: Mhm (bejahend).) beziehungsweise (...) aus dem Thema der Pflegekammer. (I: Mhm (bejahend).) Im Gesundheitsbereich in Rheinland-Pfalz ist ja die Pflegekammer etabliert worden (I: Mhm (bejahend).) und die Pflegekammer hat (...) die Verifizierungshöhe für (...) auch für uns wichtige Schulungsangebote. (I: Mhm (bejahend).) Und das war für uns ein Argument zu sagen, da wir ein Schwerpunkt in der Pflege sind, ist es für uns als Institut wichtig bei der Pflegekammer verifiziert zu sein, damit wir gewisse Angebote einfach intern durchführen können. (I: Mhm (bejahend).) Weil das nachweislich sinnvoll ist, gewisse Themen intern vorzuhalten und intern durchzuführen und wenn wir damit am Ball bleiben müssen, (...) wollen, dann müssen wir uns zertifizieren lassen (I: Mhm (bejahend).) und das hat schon dazu geführt, dass natürlich die Position des Bildungszentrums etwas stabil ist.“

(Transkriptbeispiel 52 – 10):

„Und z. B. das Thema Arbeitssicherheit, also da war ich selbst mit beteiligt, den Kurs mit aufzusetzen. Ehm, das ist ja, wenn wir über das Thema Gefährdungsbeurteilung, was wir ja auch vom Gesetz her angehalten sind, das zu machen. Das war praktisch so der initiale Anstoß. Und dann hatten wir uns mit dem Arbeitskreis Gedanken gemacht, was sind denn da ideale Häppchen, wie man das, diesen Lerninhalt an die zum einen die Führungskräfte, dann aber auch an die Mitarbeiter ran bringen kann.“

(Transkriptbeispiel 14 – 38):

„Es gibt (...) fachspezifische Weiterbildungen, zum Beispiel für den Pflegedienst. (...) Reanimationskurse und so weiter. Viele Dinge, die auch gesetzlich vorgehalten werden müssen. Die alle zwei Jahre zum Beispiel von allen Pflegekräften von denen wir über zweitausend haben, (...) (I: Mhm (bejahend).) einfach vorgehalten werden müssen. Wir müssen das auch dokumentieren. Das läuft alles über die Bildungsakademie.“

(Transkriptbeispiel 51 – 160):

„Ja, beispielsweise die neue Datenschutzgrundverordnung. Das ist so eines der wichtigen Themen, die jetzt da aufkamen. Das ist ein eTraining, das alle Mitarbeiter durcharbeiten sollten und das

Format, mit dem wir das anbieten, ist ein klassisches eTraining. Also ein eTraining mit Selbstlernmethoden, aber auch Check Marks, die man (...) Prüfungsfragen quasi, die wir da mit drin haben. Und zu dem Dokumentieren ist, wenn das eTraining komplett durchgearbeitet wurde, hinterher ein Abschlusstest absolviert wurde und der bestanden wurde, dann gibt es einen Eintrag in die persönliche Bildungshistorie.“

(Transkriptbeispiel 17 – 53):

„Oder jetzt so Compliance, solche Themen (...), dann haben wir auch eLearnings (...) mit denen wir beispielsweise auch versuchen, solche, ich sage jetzt mal, gesetzlich verpflichtende Themen abzubilden: Arbeitsschutz, (...) Compliance, Datenschutz so was. (...) Das versuchen wir auch mit eLearnings abzubilden, vor allem, weil man da auch schön so direkte (...) Wissenstests auch mit einbauen kann. (...) Weil das halt wirklich was ist, wo es wirklich wichtig ist, dass die Mitarbeiter da ein gewisses Grundwissen haben.“

(Transkriptbeispiel 10 – 47):

„Außerdem müssen wir auch (...) die entsprechenden Leitfäden schreiben für das Thema ‚Gut beraten in der Versicherungsbranche‘. Wie werden nach wie vor auch auditiert, selbst wenn es die IDD inzwischen gibt. Also, IDD ist die Insurance Directive (...), also, (...) Distribution Directive, also (I: Mhm (bejahend).) die (...) die (...) das Gesetz für Versicherungsvertrieb – sage ich mal. (I: Mhm (bejahend).) (...) Das sieht vor, dass (...) jeder der im Vertrieb arbeitet, A. erst mal (...) natürlich eine Ausbildung haben muss. Das ist (I: Mhm (bejahend).) ja die Grundlage überhaupt (...) für Vertrieb und dann, dass jeder mit (...) dass jeder, der im Vertrieb ist, mindestens fünfzehn Stunden Weiterbildungszeit im Jahr in Anspruch nimmt. (I: Okay. Mhm (bejahend).) (...) So. Und (...) wir werden halt auch auditiert von G., als auch von je nachdem B. oder I., (I: Mhm (bejahend).) ob unsere Seminare dergestalt (...) ausgelegt sind, dass sie auch den Anforderungen für Weiterbildung entsprechen. Ja?“

Diese empirischen Aspekte und Determinanten, lassen sich als *konstitutive (institutionellen) Bedingungen für Pädagogik im Betrieb* zunächst aus **einer landesspezifischen Kontextur** rekonstruieren. Ordnungspolitische Rahmenbedingungen konstituieren sich weitgehend als spezifisch für einen nationalstaatlichen Kontext und wirken daher spezifisch moderierend. Das hat zur Folge, dass aufgrund der Kontextur etwaige Einflüsse aus dieser Membran landesspezifisch agendawirksam werden bzw. werden können, da eine differente Respezifizierung und Rekontextualisierung erfolgt. Es ist evident, dass das, was bspw. für den makrologischen Kontext Deutschland regulatorisch als Gültigkeit besteht, keine verpflichtende Gültigkeit für den makrologischen Kontext Frankreich besitzt. Das hat zur Konsequenz, dass bspw. ländervergleichende Analysen nur bedingt bis wenig erhellend sind, da sie wie bspw. bei den CVTS Erhebungen zur Weiterbildungsbeteiligung oder zu Investitionen pro Mitarbeiter (vgl. Kap. 9), diese Aspekte als indifferent bzw. gleichgültig kennzeichnen. Ebenso wäre überlegenswert, inwiefern sich Verlagerungen von Produktionsstandorten oder Unternehmens- bzw. Firmensitzen in andere Länder, wie dies für Konzerne und Großorganisationen möglich ist, auf Kontexturen der Weiterbildung auswirken – ein für die weitere empirische Weiterbildungsforschung mithin bedeutsamer Tatbestand.

Dieser landesspezifische Aspekt als *konstitutive (institutionelle) Bedingungen für Pädagogik im Betrieb* ist noch in einer anderen Hinsicht bedeutsam, da gehandelte theoretische Deutungsweisen und Zugriffe (vgl. Kap. 5, 6 und 7) bisweilen einer internationalen Bezüglichkeit unterliegen (mögen) und es lohnenswert sein könnte, diese internationalen Theorieangebote unter Aufbrechen einer falsch in Anschlag gebrachten Indifferenz zu relationieren – ein für

die weitere theoretisch-kategoriale Analyse und zur weiteren Erklärung des Gegenstandes ebenfalls bedeutsame Perspektive.

Offenbar ist eine branchen- und bereichsspezifische Affinität zu Weiterbildung der Kontextur der Organisation und ihrer spezifischen institutionellen Umwelt geschuldet. In weiteren empirischen Untersuchungen (vgl. hierzu Kap. 13.4) wäre bspw. der Frage nachzugehen, inwiefern Organisationen, die eine hohes Maß an derartiger Regulatorik vorweisen bzw. dieser unterliegen, demzufolge eine höhere Weiterbildungsbeteiligung bzw. ein Weiterbildungsenagement aufweisen.

Anhand des empirischen Materials lässt sich zudem feststellen, dass in den vorausgabten *Selbstbeschreibungen der Akteure* nicht auf rechtlich bzw. bildungspolitisch verankerte Projekt- bzw. Programmausschreibungen (auf Bundes- oder Landesebene)⁹⁴ referiert wird, die faktisch bestehen, um die Notwendigkeit bzw. das Vorhandensein von Weiterbildung und daraus abzuleitender Aufgabenspezifikationen zu legitimieren. Derartige Projekt- und Programmausschreibungen, welche als bildungspolitische Stimuli akzentuiert werden (und freiwillig über Beantragungsprozesse abgerufen werden können) und das Wirtschaftswachstum positiv beeinflussen sollen, werden *nicht* als Legitimationsbeschaffungsaspekte angeführt. Es erweist sich als Strukturmerkmal für den institutionellen Kontext Betrieb, dass gerade der verpflichtenden Regulatorik eine gewisse Bedeutungszuschreibung zugesprochen wird. Hier zeigt sich eindrücklich, dass das Handeln nach jeweils selbst entwickelten Orientierungsgesichtspunkten in den je eigenen institutionellen Handlungszusammenhang eingearbeitet bzw. respezifiziert und rekontextualisiert wird:

(Transkriptbeispiel 8 – 25):

„Also, wir bewegen uns halt (I: Mhm (bejahend.)) hier nicht im Bereich der freien Wirtschaft, wo (I: Mhm (bejahend.)) man Vieles macht, weil man's macht (I: Mhm (bejahend.)) oder auch lassen könnte (lacht) (I: (lacht.)) und anders zukaufen könnte (...), sondern wir haben hier, wir sind schon in einem stark reglementierten Bereich, wo man wirklich auch gucken muss, wie man die Dinge, die zu erbringen sind, auch wirklich gut abdeckt.“

(Transkriptbeispiel 3 – 39 und 55):

„Zuerst mal aus der Historie raus, wie schon erwähnt, ist im Operationsbereich natürlich Weiterbildung hat es schon immer gegeben. (I: Mhm (bejahend.)) Weil, wir mussten Sicherheit. (I: Mhm (bejahend.)) weiterbringen, an, an alle Mitarbeiter, ob gewerblich, ob administrativ, irgendwelche Techniker oder, oder. Wir mussten Qualität weiterbringen (I: Mhm (bejahend.)) Qualitätsschulungen, es mussten rechtliche Sachen weitergegeben werden (I: Mhm (bejahend.)) an Leute, ja. (...).“

„Wir haben auch sehr viele Stunden, wo wir sie da schulen und es ist nicht immer nur wegen der Unterschrift. Natürlich muss die auch, sonst ist das, was ich vorhin mit Zwang gemeint (I: Mhm (bejahend.)) hab. Sonst sind wir ja, das, das geht nicht anders (...).“

(Transkriptbeispiel 7 – 47):

„Also, die innerbetriebliche Fortbildung, ich habe (...) damit beschäftigt, (...) ist bei uns im Krankenhaus vor zwanzig Jahren entstanden. Eigentlich auf Grund von einem Gesetz. (I:

94 Vgl. bspw. die Programmatik der Nationalen deutschen Weiterbildungsstrategie (NWS) oder den sog. Weiterbildungsscheck, mit welchem im sogenannten betrieblichen Zugang Betriebe und Unternehmen eine finanzielle Unterstützung erhalten können, die für ihre Beschäftigten eine berufliche Weiterbildung realisieren möchten: [online] <https://www.weiterbildungsberatung.nrw/foerderung/bildungsscheck> [29.07.2022]

Okay.) Und (...) ja, die innerbetriebliche Fortbildung, das ist schon – ich sage mal – so ein ganz fester Bestandteil bei uns in der Klinik.“

☞ konditionale Membran (II): Ökonomie als institutionelle Umwelt (der Organisation)

Innerhalb dieser Membran, welche in MaxQDA im Laufe des Auswertungsprozesses als *Hauptkategorie* (Code in MaxQDA) ausgewiesen wurde, lassen sich die ureigenen Einflüsse aus der Ökonomie subsumieren, welche für Betriebe und Unternehmen als hier thematisierter Kontext als die primäre und zentrale Einflussosphäre gelten können und etwaige Beschaffungs-, Absatz, Arbeits- und Finanzmärkte als Referenz thematisieren. Konstitutiv ist zunächst die Abgrenzung und Differenzierung des Betriebs/Unternehmens zu seiner ökonomischen Umwelt als technische und organisatorische Einheit zum Zweck der Erstellung von Gütern und Dienstleistungen und manifestiert durch eine kommunizierte Aufbau- und Ablauforganisation. Als Betrieb kann eine reine Produktionsstätte verstanden werden, die Sachgüter, Dienstleistungen, Informationen erstellt und als Stätte kontinuierlichen Zweckhandelns die Merkmale Kombination von Produktionsfaktoren, Prinzip der Wirtschaftlichkeit und Prinzip des finanziellen Gleichgewichts aufweist. Ein Unternehmen stellt einen besonderen Betriebstyp dar, welcher nur im marktwirtschaftlichen System der Ökonomie empirisch vorkommt und die Merkmale

- Autonomieprinzip (= Selbstbestimmung des Wirtschaftsplans),
 - Erwerbswirtschaftliches Prinzip (= Gewinnmaximierung)
- und

– Prinzip des Privateigentums (und daraus abgeleiteter Alleinbestimmungsanspruch) erfüllt. Für die Organisation Betrieb/Unternehmen als institutioneller Kontext bildet der Markt – als Beschaffungs-, Absatz, Arbeits- und Finanzmarkt – eine bzw. die zentrale relevante Umwelt. Im ökonomischen System wird die Knappheitsminderung durch Knappheitssteigerung prozediert, was in der Formel ‚Befriedigung von Bedürfnissen‘ zum Ausdruck kommt. Demzufolge besteht als Element des Systems die Kommunikation, die durch vermittelte Geldzahlungen durch Preisbildung erfolgt. Das ökonomische System wird insofern durch den *Code des Geldes* (zahlen/nicht zahlen, transformiert in Rentabilität sowie Nutzen) und den *Eigentumscode* (haben/nicht haben) gestützt.

Die Ökonomie kann als die *prädominante* institutionelle Umwelt der Organisation rekonstruiert werden, was sich im Verhalten und Handeln nach außen – hinsichtlich Märkten und etwaigen Anspruchs- und Kundengruppen –, wie aber auch nach innen – hinsichtlich Kosten-Nutzen-Überlegungen, Investitionsentscheidungen und einer sich allgegenwärtig Ausdruck verschaffenden ökonomischen Rationalität auf der nachgelagerten Organisationsebene – manifestiert. Die Ökonomie als institutionelle Umwelt hält die basalen Reproduktionsbedingungen für die Organisation bereit: Mit ihr ist eine spezifische Wirtschaftssphäre gemeint, welche *konditional* wirkt, der die Organisation nach außen anschlussfähig unterliegt und mit der sie sich nach innen in einer nachgelagerten Sphäre handelnd auseinanderzusetzen hat. Weiterbildung kann hier als ein Aspekt verstanden werden, als Organisation den Anforderungen an das ökonomische System zu begegnen (Außenverhältnis zur ökonomischen Umwelt), wobei die Ausgestaltung, Realisierung und Durchführung einer ökonomischen Rationalität unterliegt (Innenverhältnis zur Organisation). Dieser letztgenannte Aspekt wurde in MaxQDA mit dem Code ‚Weiterbildung und ökonomische Rationalität‘ betitelt und im Laufe des Auswertungsprozesses als eigene *Subkategorie* der *Hauptkategorie* ‚Membran II‘ (Code in MaxQDA) mittelbar zugeordnet, betrifft jedoch unmittelbar die Organisations-

sphäre (vgl. Kap. 12.2). Als für den Kontext **konstitutive** Instanz fungiert im Sinne einer institutionellen Umwelt das Wirtschaftssystem, das das weitere Aufgabehandeln in nachgelagerten Sphären prägt und moderiert, als Referenz.

① In den aufgabenbezogenen *Selbstbeschreibungen der Akteure* lassen sich die folgenden Aspekte und Determinanten beispielhaft als **konstitutive (institutionelle) Bedingungen für Pädagogik im Betrieb** erkennen:

- Absatz- und Beschaffungsmärkte, als neu geschaffene und wegbrechende Märkte
- Zugang zu und Effizienz von Finanz- und Kapitalmärkten
- Bedarfe und Bedarfslagen
- Globalisierte Weltwirtschaft und volkswirtschaftliche Rahmenbedingungen
- Stakeholder (innen): Aktionäre und interne Anspruchsgruppen
- Stakeholder (außen): Kundeninteressen und gemutmaßte Kundenwünsche

Diese Aspekte werden von den befragten Akteuren als **konditionale** Determinanten benannt, um zur *Wettbewerbsfähigkeit der Organisation bzw. deren Legitimation* (nach Innen bspw. zu Eigentümern bzw. Aktionären) sowie als Marktteilnehmer auf dem ökonomischen Markt (nach außen bspw. zu Kunden) beizutragen. Als spezifisches Strukturmerkmal lassen sich diese Aspekte als *systembedingende, konditionale Determinanten* charakterisieren. Im Folgenden wird die Hauptkategorie anhand von originalen Passagen illustriert:

(Transkriptbeispiel 38 – 25):

„Also, (...) wir haben natürlich (...) in erster Linie sind wir ein Wirtschaftsunternehmen. (I: Ja.) Das heißt, wir müssen Geld verdienen und wir arbeiten intern für unsere Eigentümer, für die Aktionäre. (I: Mhm (bejahend).) Das ist natürlich viel zu kurz gesprungen. Natürlich (...) auch wir haben einen purpose, einen Zweck. Wir sagen immer, wir machen business to society, ja.“

(Transkriptbeispiel 2 – 77):

„Im Grunde genommen sind wir ein Wirtschaftsunternehmen. Das heißt, ehm, unsere Visionen sind sinnvoll für Menschen und Erde und, ehm, der Mensch steht für uns im Mittelpunkt (...) und der finanzielle Erfolg ist das, was daraus erfolgt, wenn man etwas Sinnvolles tut.“

(Transkriptbeispiel 38 – 25):

„Und insofern ist für uns ständige Weiterbildung und Training sozusagen die Voraussetzung eines erfolgreichen Unternehmens. Weil nur, wenn die Leute ihre PS auf die Straße bringen und aus den PS, Pferdestärken, dann vielleicht auch E-Motoren werden. Also, das ist jetzt im übertragenen Sinn, ja. (I: (lacht) Ja, schöne Metapher. Mhm (bejahend).) Dann haben wir Erfolg gehabt, weil dann haben wir einen Rahmen geschaffen, wie die Leute auch in Zukunft für das Unternehmen S. und auch letztlich für sich selber, (I: Mhm (bejahend).) (...) Erfolgswege stellen. Aus Sicht des Mitarbeiters ist es Employability, aus Sicht des Unternehmens ist es purpose to society und, ja, bottom line, wir sind ein Profitunternehmen, das will man gar nicht verleugnen.“

(Transkriptbeispiel 12 – 21):

„Oder ganz profane Dinge, Sprachen. Märkte ändern sich und somit ändern sich auch Sprachen, die Sie beispielsweise im Vertrieb vorhalten müssen. (I: Mhm (bejahend).) Normen ändern sich, (...) wenn Sie für Produkte qualifiziert werden wollen, wird das immer komplexer und sie müssen, sie müssen diese Sachen einfach vorhalten, die Kompetenzen Ihrer Leute oder sie spielen nicht mit.“

Diese empirischen Aspekte und Determinanten, die erschlossen wurden, stellen eindrücklich den **Nutzenaspekt** für die Organisation als konstitutiv für den Kontext Betrieb/Unternehmen heraus. D. h., etwaige pädagogisch zu prozedierende Themen und Maßnahmen

kommen dann auf die Agenda, wenn sich diese für die Organisation als reproduktiv im Sinne eines Erhalts oder einer Steigerung der *organisationalen Wettbewerbsfähigkeit* erweisen. Die **Reproduktion der Organisation** als Wirtschaftseinheit über Personal, Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen verschafft sich als kontextspezifisches Strukturmerkmal Ausdruck. Derartige anzustellende Überlegungen und zu treffende Entscheidungen sind im Sinne einer *ökonomischen Handlungslogik* unter *Kosten-Nutzen-Abwägungen* zu plausibilisieren und demzufolge prinzipiell kontingent. Im Folgenden wird dies anhand von originalen Passagen illustriert:

(Transkriptbeispiel 34 – 11 und 21):

„Aber wir sind ein Wirtschaftsunternehmen. Das heißt, (...) ich kann hier nicht Pädagogik (...) auf der grünen Wiese machen, sondern es (...), wir müssen auch zum Ziel gelangen (...). Also (...), ja, also ich selber finde es immer schwierig. Personalentwicklung, die dient ja immer auch den betrieblichen (...) Zwecken. Also, das ist ja keine losgelöste (...) von betrieblichen Belangen losgelöste Form der (...) Entwicklung, Pädagogik, wie auch immer.“

(Transkriptbeispiel 14 – 21):

„Weil, das ist natürlich für uns auch eine (...) wirtschaftliche Investition in jemanden. Das ist zum einen Mal die direkten Kosten, also das heißt, Kleinigkeiten: Kosten für Hotel, Kosten für Fahrt, Kosten für Trainerinnen, für Trainer und so (I: Mhm (bejahend).) weiter. Und was natürlich sehr viel teurer ist, ist der Verdienstaussfall. (I: Mhm (bejahend).) Nur mal so als Beispiel: Wenn wir einen Herzchirurgen dahin schicken und der steht dadurch zwei oder drei Tage nicht im OP, weil er eins dieser drei Module besucht, (I: Mhm (bejahend).) da gehen der U. schnell mal ein paar hunderttausend Euro verloren, die wir nicht einnehmen, durch den (...) also, in einem anderen Unternehmen mit produzierendem Gewerbe würde man sagen: Produktionsausfall. (I: Aha.) Für uns fehlen dann entsprechend die Erlöse durch die Krankenversorgung. (I: Ja.) Das heißt, es ist eher eine wirtschaftliche Entscheidung auch, die wir treffen, um auszuwählen, wer gehört denn in dieses Programm.“

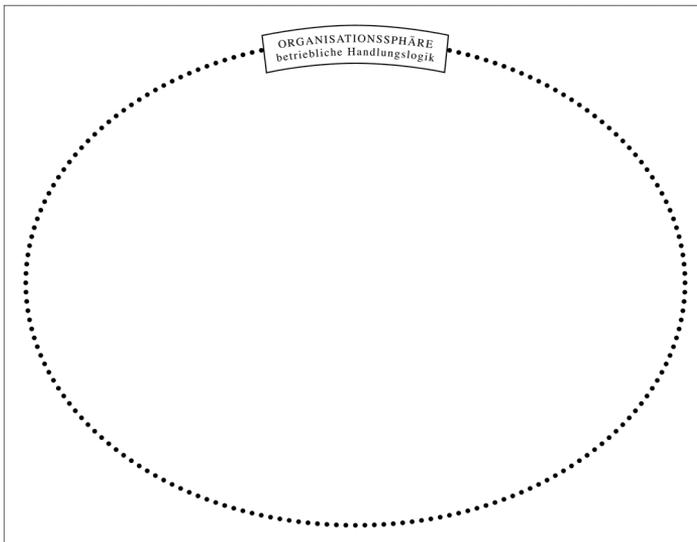


Abb. 26: Organisationsebene: Konstituierung der Arena bzgl. der Aufgabenspezifik von Pädagogik im Betrieb

Zu beachten ist ferner, dass ökonomisches Handeln immer im Kontext eines wirtschaftsrechtlichen bzw. politischen Systems erfolgt und es eröffnen sich daher orts- bzw. landesspezifische Freiheitsgrade, welche von Betrieben und Unternehmen ausgeschöpft werden. Des Weiteren ist die nach innen in die Organisation moderierende institutionelle Umwelt der Ökonomie als Einflussosphäre für die Ausgestaltungsformen, die Realisierungschancen und die Entwicklungsdynamiken von *Pädagogik im Betrieb* von zentraler konstitutiver Bedeutung. Sie prägt und moderiert das weitere Aufgabenhandeln in nachgelagerten Sphären und manifestiert sich *innerhalb der Organisation* (vgl. Abb. 26) sodann in einer **betrieblichen Handlungslogik** als das legitimierende Rationalitätsprinzip, was sich auf der Organisationsebene (vgl. Kap. 12.2) zeigt.

☞ mimetische Membran (III): Isomorphie durch Mimese

Innerhalb dieser Membran, welche in MaxQDA im Laufe des Auswertungsprozesses als *Hauptkategorie* (Code in MaxQDA) ausgewiesen wurde, lassen sich Nachahmungen von sozialen Praktiken aus der Umwelt der Organisation bzw. der Umweltebene subsumieren, die eine eigene Einflussosphäre bilden und den Aspekt der *Isomorphie* (altgr. ἴσος, *isos* ≡ gleich und μορφή, *morphē* ≡ Form, Gestalt) thematisieren. Mit Isomorphie wird der Tatbestand der **mimetischen** Gleichgestaltigkeit (altgr. μίμησις, *mímēsis* ≡ Nachahmung) umschrieben, der auf Angleichung, Nachahmung, Imitation und Musterübernahme von sozialen Praktiken, habituellen Strukturen und kognitiven Schemata referiert. Hierbei wird die Einbettung der handelnden Akteure in den institutionellen Kontext Betrieb/Unternehmen bzw. der organisatorischen Einheit *betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement, People and Culture Development, Learning Management etc.* in übergreifende Ordnungsmuster sowie Regelsysteme im Sinne von Institutionen thematisiert. Als konstitutiv ist herauszustellen, dass sich das Aufgabenhandeln der befragten Akteure nicht nur an zweckrationalen Aspekten ausrichtet, wie bspw. ökonomischer Plausibilitäten (vgl. Membran II) oder regulatorischer Notwendigkeit (vgl. Membran I) – als dem Ergebnis rationaler Entscheidungs- und Handlungsprozesse –, sondern an *institutionalisierten, einsozialisierten und habitualisierten* Aspekten orientiert und in Konsequenz das Aufgabenhandeln mit Legitimation erst anreichert.

❶ In den aufgabenbezogenen *Selbstbeschreibungen der Akteure* lassen sich die folgenden Aspekte und Determinanten beispielhaft als **konstitutive (institutionelle) Bedingungen für Pädagogik im Betrieb** erkennen:

- (Trend-, Moden-) und Musterübernahmen in Form von angleichenden Imitationen
- (Unhinterfragte) Traditionen, Routinen, Standardverfahren
- Etabliertes Rezeptwissen für bestimmte Situationen
- Kulturelle Standards

Als spezifisches Strukturmerkmal lassen sich diese Aspekte als kulturverwobene, *mimetische Determinanten* charakterisieren, da sie zur *Legitimationsbeschaffung* und Aufrechterhaltung von kulturell tradierter Stabilität und Ordnung beitragen und auch von den befragten Akteuren in diesem Kontext genannt werden. Im Folgenden wird die Hauptkategorie anhand von originalen Passagen illustriert:

(Transkriptbeispiel 33 – 23):

„Das (...) wurde von Kollegen in Amerika 2018 in der obersten Leadership Konferenz vorgestellt, bei dem die Vorstände und Geschäftsführer der verschiedenen Gesellschaften dabei waren, und da haben die Feuer gefangen und da haben wir in Deutschland vom Mutterhaus gesagt: Mensch, super, das übernehmen wir jetzt mal so und (...) bringen das hier auch in unsere Führungskräfteprogramme mit rein.“

(Transkriptbeispiel 52 – 57):

„Das Andere war, es ist ein, sag ich mal, Evangelist zu diesem Thema auf einen fruchtbaren Boden gefallen. Da war jemand, der gesagt hat: ‚Ich möchte dieses Thema gern in die S. einbringen.‘ Das ist der Kollege B., also der hat das mal eingebracht. Und der ist (...) da war der richtige Mann zur rechten Zeit am richtigen Platz. Und das ist auf einen fruchtbaren Nährboden gefallen. Also er hat das Thema von Silicon Valley, wo S. ja jetzt auch ist, in P. A., beleuchtet, der Hauptmentor zu diesem Thema ist von Google, die sitzen da ja ganz in der Nähe und das hat dann sehr schnell, also im positiven Sinne die S. infiziert (lacht).“

(Transkriptbeispiel 5 – 23):

„Die wurden halt angeboten, weil es (lacht) schon immer so gemacht wurde (I: Okay.) und (...) das war vielleicht auch so mitunter der Umstrukturierung geschuldet, die jetzt dann erst im August, nachdem die Bedarfsermittlung eigentlich schon stattgefunden hat, (...) im Unternehmen passiert ist.“

(Transkriptbeispiel 42 – 49):

„Parallel dazu aber finde ich genauso wichtig, dass man sich auf dem aktuellen Stand hält, was um einen herum passiert. Also, auch über eine Unternehmensgrenze hinweg, was machen andere Unternehmen. (I: Mhm (bejahend).) (...) Was passiert auch international in dem Thema? (...) Weil gerade aus den USA schwappt da natürlich auch immer wieder ein Trend zu uns herüber.“

In den vorausgabten Selbstbeschreibungen der Akteure zur kontextbezogenen Aufgabenspezifik wird noch ein Aspekt – bzw. eine Determinante – legitimationsbeschaffend ins Feld geführt, der ebenfalls auf Isomorphie durch Mimese beruht: Die **Inkorporation** und **Adaption**, d. h. die krude Anpassung wie auch die einverleibende Übernahme und Nachahmung von institutionalisierter *betrieblicher Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement, People and Culture Development, Learning Management etc.* inkl. ihrer terminologischen Titulierung stellt eine weitere Form und eine spezifische, konstitutive Kontextur dar. Ähnlich wie beim ökonomischen Kalkül (vgl. Membran II) stellt sich auch hier der **Nutzenspekt** für die Organisation als konstitutiv für den Kontext Betrieb/Unternehmen heraus. D. h., etwaige pädagogisch zu prozedierende Themen und Maßnahmen kommen deswegen auf die Agenda, weil die Organisation als Arbeitgeber selbst in einem Wettbewerb um Personal als Engpassvariable auf dem Arbeitsmarkt agiert. Das Vorhandensein von *betrieblicher Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement, People and Culture Development, Learning Management etc.* soll sich dergestalt als reproduktiv im Sinne eines Erhalts oder einer Steigerung der *organisationalen Wettbewerbsfähigkeit* erweisen. Die **Reproduktion der Organisation** als Wirtschaftseinheit über Personal, Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen stellt auch hier das basale kontextspezifische Strukturmerkmal. Im Folgenden wird dies anhand von originalen Passagen illustriert:

(Transkriptbeispiel 14 – 33):

„Also, wir erleben es zunehmend, dass zum Beispiel auch Professoren in Berufungsverhandlungen (...) es als normales Personalentwicklungsinstrument sehen und sogar nachfragen: Okay, ich steige hier jetzt ein. Ich komme neu an die U. (...) Bieten Sie mir Coachings an.“

(Transkriptbeispiel 3 – 132):

„Wenn man da eben in der Liga der Weltkonzerne spielt. Ehm, aber wie schon erwähnt, J. ist tatsächlich eins der Unternehmen die nicht nur sagen, ja es ist irgendwie unsere Pflicht Mitarbeiter zu entwickeln, sondern es ist ein Stück weit auch Passion.“

(Transkriptbeispiel 50 – 57):

„Und die junge Generation ist eh schon damit so mit verbandelt. Also, für die ist das normal, ne. (I: Mhm, mhm, mhm (bejahend).) Also, für die gehört das auch dazu und für die ist das glaube ich auch (...) ein wichtiges Merkmal für einen Arbeitgeber, für den sie sich entscheiden, ne. Also, dass (...) Entwicklung und (...) Förderung in Bildungsmaßnahmen dazu gehören.“

(Transkriptbeispiel 17 – 73):

„Mhm (bejahend). Also, ich glaube, man würde es daran erkennen, also, es ist auf jeden Fall auch ein Faktor der Mitarbeiterzufriedenheit. (I: Mhm (bejahend).) Also, ich glaube, man würde es vielleicht noch nicht (...) Also, kurzfristig würde es vielleicht noch nicht so sehr deutlich werden, dass da (...) die Mitarbeiter sich nicht weiterbilden. Das würde bestimmt noch für ein Moment gut gehen, (lacht) (I: (lacht).) bis es mal richtig ausschlägt. Aber ich glaube, es würde sich sehr, sehr schnell in der Mitarbeiterzufriedenheit niederschlagen, weil das schon für viele Mitarbeiter auch ein (...) Zufriedenheitsfaktor ist und auch für die einfach wichtig ist, dass sie das Gefühl haben: Ich kann mich weiterentwickeln (...) und ich kann dazu lernen.“

Bemerkenswert hierbei ist, dass über vergleichende Anschauung und inkorporierende Nachahmung Themen, Inhalte und Maßnahmen zu sozialen Phänomenen zur Genese gelangen, die in Relation zu *Pädagogik im Betrieb* stehen. Diese Themen stehen dann in Relation zu der diskursiven Membran IV, welche die gesellschaftliche Umwelt der Organisation als Perspektive enthält. Der Aspekt des mustermimetischen Agierens, der zunächst mithin nicht sogleich luzide erscheint, stellt eine Einflussosphäre für etwaige Ausgestaltungsformen, Realisierungschancen und Entwicklungsdynamiken für sich dar und ihm kommt folglich zentrale konstitutive Bedeutung zuteil, was zudem auf das weitere Aufgabenhandeln in nachgelagerten Sphären wirkt.

Das mustermimetische Agieren steht in der Potentialität, dynamisierend nach innen in die Organisation wirken zu können, da Muster von weiteren deutungsmächtigen Akteuren (vgl. **Organisationsebene** bzw. Kap. 12.2) unhinterfragt übernommen werden und der Verbreitungsprozess (als Aneignungs- und Vermittlungsprozess) bestimmter sozialer Praktiken zu einer Strukturanpassung in der Organisation führt. In der neo-institutionalistischen Terminologie wird dies als *Isomorphie* bezeichnet (vgl. DiMaggio/Powell 1991). Das Ziel besteht in der Erlangung und Aufrechterhaltung von Legitimität der Organisation, was durch die institutionellen Kräfte ‚*normativer Druck*‘, ‚*Zwang*‘ und ‚*Imitation/Nachahmung*‘ unterstützt wird. Das mustermimetische Agieren kann als Strategie zum Umgang mit und zur Absorption von Unsicherheit *für* und *in* der Organisation rekonstruiert werden.

☞ diskursive Membran (IV): gesellschaftliche Umwelt der Organisation

Innerhalb dieser Membran, welche in MaxQDA im Laufe des Auswertungsprozesses als *Hauptkategorie* (Code in MaxQDA) ausgewiesen wurde, lassen sich **diskursive** Einflüsse aus

der gesellschaftlichen Umwelt der Organisation als eine Einflussosphäre auf der Umweltebene subsumieren, in welcher herrschende Diskurse – als sich verselbstständigende Aussagesysteme (vgl. Alheit 2009) – mit potentiellen Themen versammelt sind, wie bspw. Demografie, Digitalisierung, (Informations-)Technologie, Diversity, Inklusion, neue Arbeitsformen, Gender, Nachhaltigkeit etc., welche die Potentialität aufweisen, agendawirksam zu werden. Dergestalt wurden im Laufe der Untersuchung in MaxQDA sukzessive Subkategorien zu den Themen gebildet und respezifiziert, welche die gehandelten Einflüsse aus der gesellschaftlichen Umwelt einerseits beinhalten und die ventilierten Selbstbeschreibungen der Akteure andererseits repräsentieren. Ein wesentliches Strukturmerkmal ist hierbei, dass aufgrund der Kontextur etwaige Einflüsse aus dieser Membran *kultur- bzw. landeskulturspezifisch* agendawirksam werden bzw. werden können. Was bspw. für den makrologischen Kontext Deutschland kulturell als probat besteht, hat mithin kaum bzw. keine diskursive Relevanz für den makrologischen Kontext Frankreich. Bspw. korrespondiert ein Verwobensein mit der gesellschaftlichen Umwelt Frankreich mit einer größeren Affinität zu Präsenzformaten im Kontext von *Pädagogik im Betrieb*, während ein Verwobensein mit der gesellschaftlichen Umwelt USA zu einer größeren Affinität und Akzeptanz von hybriden und virtuellen Formaten führen kann (vgl. Kap. 9). Ein Aspekt, der sich für weitere betriebliche Weiterbildungsforschung als bedeutsam darstellt.

Anzumerken ist, dass im Folgenden keine komplexe, gesellschaftliche Diskursanalyse erfolgen kann, da die gehandelten Diskurse im Kontext der Studie, in der es um die Rekonstruktion der kontextbezogenen Aufgabenspezifik von *Pädagogik im Betrieb* geht, gewissermaßen als gegeben bzw. *taken for granted* gelten dürfen. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang vielmehr, wie diese Diskurse im Kontext der Organisation – auf der Grundlage besonderer, kontextspezifischer Handlungsbedingungen – respezifiziert und rekontextualisiert werden. Gleichwohl ist dem Autor bewusst, dass die Ebene der Organisation nicht entbunden von gesellschaftlichen Strukturgefügen gesehen werden kann. Zur Aufrechterhaltung von Stringenz musste jedoch der gegenwärtige Fokus auf der Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung (vgl. Kap. 2) liegen, was nicht heißt, dass zukünftig bzw. anschließend eine Diskursanalyse im Kontext Betrieb/Unternehmen dahingehend angegangen werden kann und mithin auch sollte. Eine derartige Diskursanalyse könnte Aufschluss darüber geben, inwiefern Institutionalisierungsformen (bspw. im Kontext Betrieb/Unternehmen) von gehandelten Diskursen rekonstruierbar sind und wie sich die Ausdrucksformen in dem spezifischen Kontext zu anderen Ausdrucksformen, aus anderen Kontexten, in ihrem Variationsreichtum unterscheiden (mögen).

❶ In den aufgabenbezogenen *Selbstbeschreibungen der Akteure* lassen sich die folgenden Aspekte und Determinanten beispielhaft als **konstitutive (institutionelle) Bedingungen für *Pädagogik im Betrieb*** erkennen:

- Demographie
- Fachkräftemangel
- Digitalisierung und Wirtschaft 4.0, Industrie 4.0
- Neue Arbeitsformen (agiles Arbeiten, mobiles Arbeiten, New Work, VUCA-Arbeitswelt, *leading myself, on your career* etc.)
- Diversity, Integration, Gender, Nachhaltigkeit etc.
- Lebenslanges Lernen (als bildungspolitischer und inkorporierter Diskurs)

Diese Aspekte werden von den befragten Akteuren als **diskursive** Determinanten benannt. An der Nahtstelle der System-Umwelt-Differenz prozediert die Organisation ihre Umwelt-offenheit, um zur organisationalen Anschlussfähigkeit *des Betriebs/Unternehmens* und dessen Legitimation (nach innen bspw. zu Eigentümern bzw. Aktionären) sowie als Marktteilnehmer auf dem ökonomischen Markt (nach außen bspw. zu Kunden) beizutragen. Als spezifisches Strukturmerkmal auf der Umweltebene lassen sich diese Aspekte als *diskursive Determinanten* charakterisieren. Im Folgenden wird die Hauptkategorie anhand von originalen Passagen – zunächst noch *allgemein* – illustriert:

(Transkriptbeispiel 5 – 23):

„Das Fortbildungsprogramm sollte eigentlich ja angepasst werden an (...) die Umweltbedingungen die auch aktuell einfach mitgetragen werden müssen und (...)“

(Transkriptbeispiel 16 – 102):

„Oder (...) es sind eben verschiedene Themen, verschiedene Sachen, die eben von außen kommen, verschiedene Anforderungen (...) von außen, ja, steigende Fahrgastzahlen. Wir haben gerade das Thema Nachhaltigkeit ja (...), man will mehr auf die Schiene bringen, die halt immer wieder dafür sorgen, dass man in die ein oder andere Richtung einf, (...) sich einfach weiterbilden muss. Sonst bleibt man gnadenlos auf der Strecke.“

Im Folgenden wird die Hauptkategorie anhand von originalen Passagen – in Bezug zum konkreten diskursiven Thema *Demographie und Fachkräftemangel* – illustriert:

(Transkriptbeispiel 14 – 67):

„ITler fehlen ohne Ende. Da haben wir Vakanzen, die wir schlichtweg nicht besetzen können. Und (...) das sind nicht nur Führungskräfte, das sind nicht nur hochspezialisierte Experten, es fehlt auch der klassische ITler, den wir hier im Servicecenter setzen können. (I: Mhm (bejahend).) Es fehlt eine Pflegekraft, also gut, wir sind die Uniklinik, wir haben andere Ansprüche, als es jetzt ein Kreiskrankenhaus vielleicht hat, aber uns fehlen einfach Pflegekräfte. Also, wir rekrutieren aus dem Ausland. Wir nehmen Leute aus Italien, wir nehmen Leute von den Philippinen. Da fliegen wir nach Manila runter, machen Auswahlgespräche. (I: Mhm (bejahend).) (...) Und das prägt dieses Haus auf jeden Fall. (I: Mhm (bejahend).) Also, das ist sicherlich auch eine Weiterentwicklung der Berufsgruppen, das durch den demografischen Wandel der Fachkräftemangel immer stärker durchschlägt.“

(Transkriptbeispiel 5 – 41):

„Ich glaube, dann hätte man noch ein viel größeres Problem mit dem Fachkräftemangel. (...) Also, es ist ja sowieso gerade in den Pflegebereichen ein (...) großes Thema, der Fachkräftemangel. Und ich könnte mir vorstellen, wenn, also, wir haben vermehrt schon (...) jetzt die Rückmeldung auch aus den (...) Einrichtungen bekommen, dass es (...) die letzten Jahre immer schwieriger geworden ist, qualifiziertes Personal einzustellen, die auf die (...) Position passen und (...) gerade auch aus dem Grund, dass es in der letzten Zeit schon so schwierig geworden ist, denke ich, dass es so interne Qualifizierungsmaßnahmen oder Kompetenzentwicklungsmaßnahmen, Personalentwicklung, wie man es schlussendlich auch nennt, (...) gerade dazu beitragen können, dass (...) dem Fachkräftemangel vielleicht auch ein Stückweit entgegengewirkt werden kann.“

Im Folgenden wird die Hauptkategorie anhand von originalen Passagen – in Bezug zum konkreten diskursiven Thema *Digitalisierung* – illustriert:

(Transkriptbeispiel 6 – 49):

„Also, gerade das Thema Digitalisierung ist ja etwas, was die Banken jetzt schon seit mehreren Jahren beschäftigt und maßgeblich auch verändert hat. Und, also sowohl die Bank muss sich natürlich weiterentwickeln und neues Wissen aufbauen als auch die Mitarbeiter, wenn sie dann beispielsweise sich in ihrer Rolle verändern, in ihrem Aufgabenfeld verändern und das findet bei uns eben sehr stark statt.“

(Transkriptbeispiel 22 – 39):

„Industrie 4.0 heißt, dass ich heute eine Chemieanlage auch von zu Hause aus remote fahren (...) fahren kann. (I: Mhm (bejahend).) (...) Ich kann also in einem Störfall (...) mich sehr schnell auf die Anlagen von zu Hause aufschalten und kann die Produktionsprozesse begleiten. Optisch und habe auch die Möglichkeit individuell einzugreifen. (I: Mhm (bejahend).) (...) Ich nehme jetzt mal mein Beispiel: Für mich heißt Industrie 4.0 auch, dass ich mich von zu Hause aufschalten kann in meine kompletten Netzwerke. (...) Dass ich die Möglichkeit habe mich (...) hier über eine Videokonferenz einschalten zu können und so zu tun, als wäre ich vor Ort. (I: Mhm (bejahend).) Also, das sind alles diese Themenblöcke, die da eine Rolle spielen.“

(Transkriptbeispiel 52 – 48):

„Also bei uns ist halt in diesen, ja, sagen wir mal acht Jahren, was da schon revolutionär ist, das sind so diese zwei Themen, die auch massiv in unsere Arbeit reinwirken, auch in unsere Weiterbildung, ist das Thema, also dieses zum einen dieses HANA. Das ist praktisch diese Parallelspeicherbearbeitung, also dass man die Anwendung schneller bekommt, aber noch viel gravierender das Thema ‚cloud computing‘. Also dass man weg kommt von dieser klassischen Installation, dass die Rechner halt bei den Kunden stehen, so zu diesem Cloudgeschäft, dass also S. die Rechner hostet und die Software praktisch vermietet und das ist eigentlich ein, ja, das ist eine drastische Veränderung in allen Prozessen, die wir haben. Und da speziell in diesem Gebiet haben wir einen eigenen Lernbereich, praktisch eine eigene Universität, die da praktisch ganz umfangreich Bildungsmaterial zusammenstellt und wirklich auch hochkarätige Angebote hat zu. Und das hat also in den letzten sieben, acht Jahren deutlich reingespielt so in unser Tagesgeschäft, ja.“

Im Folgenden wird die Hauptkategorie anhand von originalen Passagen – in Bezug zum konkreten diskursiven Thema *Neue Arbeitsformen* – illustriert:

(Transkriptbeispiel 50 – 45):

„Also, gut, ja, gerade das ganze Thema Agilität in Projekten (...), effizienter werden, (...) es ist ja schon ein riesen Thema (...) jetzt in der Arbeitswelt.“

(Transkriptbeispiel 41 – 75):

„Wir haben, (...) gerade im IT-Umfeld und (...) Digitalisierungs-Umfeld generell (...) ja auch neue Formen der Zusammenarbeit. Also, (I: Mhm (bejahend).) zum Beispiel nicht mehr hierarchisch organisiert. Wir nennen das (...) DevOps (I: Mhm (bejahend).), (...) eher Projektcharakter. Man (...) kommt eben für bestimmte Tätigkeiten zusammen in ein anderes Setup als die Hierarchie (...) das eigentlich vorsieht (I: Mhm (bejahend).) und (...) was wir eben tun von Seiten der Personalentwicklung ist, (...) ja, Workshopformate anzubieten: Wie kann ich denn (...), ja, agiler arbeiten? Mit welchen Methoden (...) Welche Methoden gibt es da? (...) Man kann intern bei der B. eine Scrum Master Product Owner (I: Mhm (bejahend).) whatever Ausbildung machen. (...)

Genau. Und unser (...) Wir stellen in dem Lernzentrum (...) einfach Räume zur Verfügung, in der man (...) diese Workshops dann auch durchführen kann.“

(Transkriptbeispiel 48 – 13):

„Also ich hatte auch gesagt, es geht letztlich von der einfachen Excel (...) die Bandbreite ist sehr groß. Ehm ein Beispiel ist zum Beispiel, äh, ein Beispiel ist ein Angebot zum Thema Teams. Ehm, wir haben eine Systemumstellung im Unternehmen, wie viele Unternehmen, durch (...) also, genau, durch die Ausweitung der Programme, der Microsoft Office Pakete. Ehm, mit Umstellung, so ist eigentlich der Ausgangspunkt, mit Umstellung auf Office 365 ist das Thema Teams als Applikation einfach aktuell geworden. Viele Teams und Bereiche ändern ihre Zusammenarbeit und da ist Teams ein konkretes Thema und das ist dann letztlich auch ein Thema, (...) über den Bereich, über die IT zu uns getragen wird, wo wir da kooperiert haben und ein Schulungsangebot gemacht haben.“

(Transkriptbeispiel 15 – 55):

„Um da ebenso (...) Schulungen zu machen Richtung: (...) Was ist ein agiles Mindset? Was ist agil überhaupt? (I: Mhm (bejahend)).“

Im Folgenden wird die Hauptkategorie anhand von originalen Passagen – in Bezug zum konkreten diskursiven Thema *Diversity* – illustriert:

(Transkriptbeispiel 38 – 29):

„Und wir sind fundamental davon überzeugt, dass (...) diverse Teams, also Diverse Teams, sorry, (...) deutlich besser sind. (I: Mhm (bejahend).) (...) Vielleicht sich ein bisschen reiben, aber am Ende des Tages – und das haben Sie mit Sicherheit auch schon mal (...) wahrscheinlich studiert oder sich angeguckt – (...) erfolgreicher sein können, als (...) so Strukturen, wo im Prinzip immer nur white male Germans, die sich seit zwanzig Jahren kennen, da zusammenarbeiten. (I: Mhm (bejahend). Ja.) So. Und vor dem Hintergrund ist Diversity und Inklusion für uns ein ganz, ganz wichtiges Thema.“

(Transkriptbeispiel 14 – 71):

„Wir haben (...) ein sogenanntes Welcome Center. Die übernehmen zwölf Monate die Betreuung für alle Fragen. Also, keine Ahnung: Wie funktioniert eine deutsche Krankenkasse? Warum stehen zwei verschiedene Beträge, also, brutto und netto auf meiner Gehaltsabrechnung? Wo sie ein Jahr lang vom Welcome Center mit genau solchen Fragen betreut werden. (I: Mhm (bejahend).) Wir haben hier im Haus quasi den Beschäftigten deren Station oder deren Bereiche mit ausländischen Fachkräften entsprechend dann auch bestückt, werden Kurse gegeben in interkultureller Kommunikationskompetenz, um auch eben zu erreichen, nicht nur quasi die von außen kommen fit zu machen für die, die schon hier sind. Sondern auch im Umgekehrten: Die, die schon hier sind, sensibel zu machen, für die, die da von außen kommen (I: Mhm (bejahend).) mit ganz anderen Werten.“

Im Folgenden wird die Hauptkategorie anhand von originalen Passagen – in Bezug zum konkreten diskursiven Thema *Lebenslanges Lernen* – illustriert:

(Transkriptbeispiel 51 – 289):

„Und es gibt ja ein neues Stichwort, das jetzt seit ein paar Jahren so aufgekommen ist, das wäre ja das Thema: Lebenslanges Lernen. Mal unabhängig davon, dass es das ja schon seit Jahrtausenden gibt, dieses lebenslange Lernen, ob man es will oder nicht. Aber das hat einfach eine andere Bedeu-

„... in letzter Zeit bei uns bekommen und das ist auch nochmal ein wichtiger Punkt. Dass den Leuten das einfach bewusster wird, dass dieses lebenslange Lernen auch vor dem eigenen Business nicht aufhört.“

(Transkriptbeispiel 4 – 47):

„Und früher hat man immer gesagt, lebenslanges Lernen, das ist irgendwann mal angekommen aber mehr ist daraus auch nicht geworden, wie dass es angekommen ist. Es ist angekommen und ja (...) das und, und, und da ist glaube ich, in 5 Jahren sind wir da einen Schritt weiter. Davon bin ich überzeugt und hoffe auch, dass dann der Personalentwickler vielleicht eine neue Position hat, von wo aus er das Steuern kann. So ungefähr sehe ich das, aber (...) man wird's sehen (I: Mhm (bejahend)). Ich nicht mehr, ich bin dann in Rente (beide lachen).“

Als bemerkenswert ist herauszustellen, dass anhand der Selbstbeschreibungen der Akteure keine empirischen Belege lokalisiert werden konnten, welche der Thematik *Qualitätsentwicklung* (vgl. Kap. 5) eine Referenz in der Sinnprovinz Praxis geben würde. Es scheint, zumindest für den Kontext Betrieb/Unternehmen, als relevante Thematik nicht die Bedeutung zu haben, wie sie allenthalben im Kontext der Wissenschaft vielfach (vgl. Kap. 5, 6.3 und 7.3) angenommen wird.

Zu beachten gilt grundsätzlich, dass institutionelle Umwelten zunächst Einflussphären darstellen und einen mittelbaren Handlungskontext in einer übergeordneten Ebene der Gesellschaft als Umwelt der Organisation (Makro) bilden. Auf der nachgelagerten Ebene der Organisation (Meso) werden diese Einflüsse unmittelbar respezifiziert und rekontextualisiert unter den besonderen *Handlungsbedingungen der spezifischen Organisation* (vgl. Kap. 12.2). Erst durch die Sinn- und Bedeutungszuschreibung auf dieser nachgelagerten Ebene erwirken etwaige Einflüsse eine Agendawirkung. Diese Handlungsbedingungen der Organisation entscheiden maßgeblich über die Ausgestaltungsformen, die Realisierungschancen und die Entwicklungsdynamiken von *Pädagogik im Betrieb* und sie erweisen sich als die zentrale konstitutive Determinante – was im Folgenden dargestellt wird.

12.2 Organisationsebene: Akteure und deren Sinnzuschreibung von Pädagogik im Betrieb

Auf der **Organisationsebene** (Meso) akkumulieren die aus der institutionellen und gesellschaftlichen Umwelt der Organisation, genauer gesagt, der *exogenen* Umweltsphären bzw. der Umweltebene (vgl. Kap. 12.1) stammenden Einflüsse, Impulse sowie Vorgaben, die hier auf die *endogenen* Besonderheiten der Organisation, wie bspw. Branche, Größe, Rechtsform und Trägerschaft, Standort(e), soziale Praktiken, kollektive Orientierungen, Akteure und Akteurskonstellationen treffen. Diese Aspekte bilden die Handlungsbedingungen der Organisation. Betriebe und Unternehmen, wie sie hier als Organisationen, als soziales Gebilde und System begriffen werden, sind Orte menschlichen Zweckhandelns, die auf Dauer ausgerichtet sind, um spezifische Ziele zu erreichen. Ihr grundlegendes Prinzip ist die Bindung der Kommunikation an Entscheidung und Verantwortung. Dabei sind Organisationen, um funktionsfähig zu sein, *einerseits* auf Stabilität und Ordnung angelegt und sie operieren zur Strukturierung von Ganzheiten autopoietisch und selbstlegitimierend. *Andererseits* ist jede Organisation angehalten, ihre formalen Strukturen, Prozesse und Kulturmuster den sich ändernden Rahmenbedingungen aus der relevanten Umwelt (vgl. Kap. 12.1) anzupassen, um

ihren Zielen und Zwecksetzungen weiterhin erfolgreich nachkommen zu können (vgl. Lorenz/Schwarz 2012, S. 12 f.).

Als ein soziales **System zur organisierten Aushandlung von Entscheidungen** – inklusive der in ihr ablaufenden sozialen Prozesse der Kommunikation – weist eine Organisation *instrumentell* eine explizite Aufbau- und Ablauforganisation auf, in der sich vielfältige Akteure inkl. mannigfaltiger Funktionszuweisungen als Organisationsmitglieder befinden: Managementboard (Vorstand, Geschäftsführung), leitende Führungskräfte, Vorgesetzte und Untergebene, Arbeitsgebervertreter und Arbeitnehmervertreter etc. als sogenannte Sozialpartner. Des Weiteren hält die Organisation *institutionell* Wissensbestände und kulturelle Praktiken vor, die – in Form kollektiver Orientierungen – zur Selbstlegitimation der sie tragenden institutionalisierten Werte- und Kulturmuster implizit beitragen (vgl. Dewe/Schwarz 2017). Einflüsse und Wandlungsprozesse aus relevanten Umweltsphären, welche sich auf Organisationen auswirken, können in verschiedener Weise relevant werden: Abflachung von hierarchischen Dimensionen bei gleichzeitiger Verringerung der horizontalen und vertikalen Differenzierung zugunsten vernetzter, autonom agierender und agiler Strukturen mit verstärkter horizontaler und vertikaler Kooperation, Förderung von Teamwork und Eigenverantwortung der Positionsinhaber, Nutzung von modernen Informations- und Kommunikationstechnologien der Digitalisierung, Effizienzsteigerung von Produktions- und Dienstleistungsmodellen, Kunden- oder Adressatenorientierung, Organisations- oder Unternehmensentwicklung, Führungskultur und Wissensmanagement und transnationale Verknüpfung. Etwaige organisationale Anpassungen sind schon aus dem Grund problematisch, dass durch sie individuelle Interessen von innerorganisatorischen Akteuren als Organisationsmitgliedern mit berührt werden und gelingt es nicht, die daraus resultierenden Konflikte zu lösen, werden die formalen Strukturen und die definierten Prozesse hinsichtlich der Ziele der Organisation mithin dysfunktional (vgl. Dewe/Schwarz 2017).

Die **Arena**, in der das soziale Phänomen *Pädagogik im Betrieb* emergiert und kontextualisiert – d. h., die Organisationsebene – ist von einem Konglomerat unterschiedlicher Interessen und Zielvorstellungen, Macht- und Durchsetzungskonstellationen und von bisweilen irrationalen Deutungshoheiten durchzogen. Die Organisation konstituiert die Arena (vgl. Abb. 26), in der *in situ* über die *Relevanz*, die *Begründung* und das *Prozedieren* von *Pädagogik im Betrieb* entschieden wird, was die **Kontingenz** von *betrieblicher Weiterbildung*, *Personalentwicklung*, *Weiterbildungsmanagement*, *People and Culture Development*, *Learning Management* etc. als empirische Evidenz manifestiert. Auf der Ebene der Organisation wird unmittelbar über Öffnungs- und Schließungsmechanismen prozediert, die das weitere (unmittelbare) Aufgabenhandeln in der nachgelagerten Handlungsebene prägen und **determinieren**.

Es muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass im Rahmen der hier entfaltenen Untersuchung zur Rekonstruktion der kontextbezogenen Aufgabenspezifika von *Pädagogik im Betrieb* nur Betriebe und Unternehmen in Frage kamen und folglich betrachtet wurden bzw. mit deren Akteuren gesprochen wurde, die sich als ‚Pädagogik praktizierende Organisationen‘ zu erkennen gaben. Dies ist dahingehend bedeutsam, dass nach der empirischen Untersuchung von Käßpflinger die *nicht Weiterbildung betreibenden Betriebe und Unternehmen* die größte Konfiguration in Deutschland darstellen (vgl. Käßpflinger 2016 bzw. Kap. 6.3 und Kap. 10). Es bleibt eine Leerstelle erwachsenenpädagogischer Organisations(kultur)forschung und betrieblicher Weiterbildungsforschung, etwaige Ursächlichkeiten und mögliche Realisierungschancen diesbezüglich weiter empirisch zu ergründen, was auch Käßpflinger ausdrücklich betont.

Es kann nach Sichtung der empirischen Ergebnisse konstatiert werden, dass die **Organisationsebene** das *determinierende Strukturmerkmal* hinsichtlich der Konstitution von *Pädagogik im Betrieb* und ihrer eigentlichen Genese darstellt. Hierbei handelt es sich um ein *endogenes* (altgr. *ἐνδόν*, *endo* ≡ von innen, im Inneren erzeugt) Strukturmerkmal, was in Relation zu den spezifischen Handlungsbedingungen auf der unmittelbaren Ebene der Organisation steht. Bis auf die regulativen Einflüsse (vgl. regulative Membran I bzw. Kap. 12.1), die auf einer *exogenen* Umweltebene zu verorten sind, und die zu minimalen, verpflichtenden Maßnahmen führen, gibt es keine außengelagerte, *umweltbedingte* Verpflichtung oder Aufnötigung für das Arrangieren und Situieren von *Pädagogik im Betrieb*. Demnach ist *Pädagogik im Betrieb* grundsätzlich **kontingent**. Sie bildet keine Institution ‚für und an sich‘: Vielmehr kann sie überhaupt erst aufgrund *organisationsbedingter* Arrangements institutionalisiert werden. Dies hängt auch damit zusammen, dass Betriebe und Unternehmen keine *expliziten* Weiterbildungs-, Erziehungs- und Lerneinrichtungen darstellen – ihr originärer Zweck ist ein anderer –, sondern zu *impliziten* Einrichtungen qua organisationseigener Entscheidung und Zuweisung eines **Mandats qua Auftrag** (vgl. hierzu auch das **Auftrags-** und das **Koppelungsparadoxon** in Kap. 12.5, in welchem sich das dialektische Verhältnis von *organisationalem Mandat* – als Aufgabe – und *organisationaler Lizenz* – als Erlaubnis/Diensterlaubnis – Ausdruck verschafft) für *Pädagogik im Betrieb* dazu werden, was mit dem Begriff der „beigeordneten Bildung“ (Gieseke/Heuer 2011, S. 114 f.; Hippel 2016, S. 139) korrespondiert (vgl. auch Kap. 4). Dörner bringt den Sachverhalt auf den Punkt:

Weiterbildung ist Organisationen nicht eigen, sondern vielmehr offerierte Sache, mit der Organisationen umgehen müssen. Und als solche unterliegt sie mehrfachen Modulationen in dem Sinne, dass sie in konkreten Situationen den jeweiligen Handlungsrahmen der von ihr betroffenen Akteure angepasst, dort mit Bedeutungen versehen und sinnhaft konstituiert wird. (Dörner 2017, S. 175)

In den vorausgabten Selbstbeschreibungen zur kontextbezogenen Aufgabenspezifik werden seitens der Akteure die determinierenden Strukturmerkmale und die damit zusammenhängenden Respezifizierungs- und Rekontextualisierungsleistungen auf der Organisationsebene mit **manifesten** und **latenten** bzw. **inapparenten Akteurskonstellationen** beschrieben. Die Selbstbeschreibungen erfolgten im Zusammenhang mit der Frage „*warum man etwas tut*“ und „*wie man etwas tut*“ seitens der Akteure mit Verweis auf in der Organisation liegende Referenzen, welche als *innere Legitimationsbeschaffungs- und Sinnstiftungsinstanzen* inkl. Mandatszuweisung qua Auftrag und als *Ressourcenbeschaffungsinstanzen* rekonstruierbar sind.

Zu den manifesten Akteuren zählen das exekutive Managementboard sowie andere deutungsmächtige, organisationsinterne Akteure, die über die Bedeutungs- und Sinnzuschreibung von *Pädagogik im Betrieb* inkl. ihrer terminologischen Spielarten bzw. Titulierungen wie *betrieblicher Weiterbildung*, *Personalentwicklung*, *Weiterbildungsmanagement*, *People and Culture Development*, *Learning Management* etc. unmittelbar entscheiden. Als **latenter** bzw. **inapparenter Akteur** wird die betriebliche Handlungslogik spezifiziert, die keinesfalls als imaginäres Phantom erscheint.

Festzuhalten ist, dass erst zum Ende der Untersuchung diese determinierenden Strukturmerkmale bzw. Instanzen im Modell *abstrakt* als ☐ **Ventil** (Managementboard) und ☐ **Regulator** (deutungsmächtige, innerorganisatorische Akteure) und als ☐ **betrieblicher Handlungslogik** bezeichnet wurden, während *konkrete* Beschreibungen der Handlungsbedingungen seitens der Akteure, welche auf diese Aspekte verweisen, gut im empirischen Material lokalisiert werden konnten.

☞ Ventil: Managementboard (Gatekeeper)

Innerhalb dieser Instanz, welche in MaxQDA im Laufe des Auswertungsprozesses als *Hauptkategorie* (Code in MaxQDA) mit der Bezeichnung ☞ **Ventil** ausgewiesen wurde, sind manifeste Akteure und Akteurskonstellationen als Handlungsbedingungen der Organisation subsumiert, welche dem exekutiven Managementboard zuzurechnen sind. Die abstrakte und metaphorische Bezeichnung **Ventil** entstand im Kontext der Reflexionen der Interpretationswerkstätten, da mit einem Ventil ein Element zur **Absperrung** oder **Steuerung des Durchflusses** (im mechanischen Kontext von fluiden Stoffen) verstanden wird. Dem Managementboard kommt – dies zeigen die empirischen Ergebnisse eindrücklich – die *manifeste Funktion* zur unmittelbaren Respezifizierung und Rekontextualisierung der Bedeutungs- und Sinnzuschreibung auf der Ebene der Organisation zuteil, weswegen ihm auch für den mesologischen Kontext die Bezeichnung **Gatekeeper** charakterisierend zugewiesen wird.

- ① In den aufgabenbezogenen *Selbstbeschreibungen der Akteure* lassen sich die folgenden Aspekte und Determinanten diesbezüglich als **konstitutive (institutionelle) Bedingungen für Pädagogik im Betrieb** erkennen:
- Vorstand und Geschäftsführung als Entscheider, Sinnstifter und Mandatszuweiser und Lizenzgeber von *Pädagogik im Betrieb*
 - Geschäftsführendes Vorstandsmitglied (Chief Executive Officer)
 - Verwaltungsleitung und kirchliche Leitung bei Trägerorganisationen (bspw. Krankenhausträgerorganisationen)
 - Unternehmensgründerpersönlichkeiten, die nicht mehr in der Exekutive, sondern in Kontrollgremien (Aufsichtsrat, Verwaltungsrat) logieren

Diese Aspekte werden von den befragten Akteuren als **determinierende Strukturmerkmale** benannt. Der sozialen Adresse *Managementboard*, in der Führung und Management institutionalisiert prozediert wird, kommt *in* und *von* Organisationen eine enorme Bedeutung zuteil. An Ausgestaltungsformen und am Prozess der Entwicklung von Organisationen ist diese soziale Adresse maßgeblich beteiligt und involviert. Etwaige Veränderungsprozesse in und von Organisationen sind in entscheidendem Maße auf Unterstützung von Seiten des Managementboards angewiesen. Ebenso sind organisationsbezogene Strukturen, Prozesse, Strategien sowie Kulturmuster von sozialen (Führungs-/Management-)Praktiken geprägt und **determinieren** sowie bestimmen im Umkehrschluss deren Form. Als spezifisches Strukturmerkmal lassen sich diese Aspekte als festlegende und begrenzende *Determinanten* (Ventil) charakterisieren. Im Folgenden wird die Hauptkategorie anhand von originalen Passagen illustriert:

(Transkriptbeispiel 13 – 33):

„Ja. Nun ja, ich glaube es hat schon auch sehr stark was mit (...) Überzeugung an oberster Spitze zu tun. (I: Mhm (bejahend). Okay.) Also, ja, also sind die verantwortlichen Akteure in den Unternehmen überzeugt davon? Haben die vielleicht schon auch so ein gewisses Grundwissen (...) davon (...) was Personal- und Organisationsentwicklung leisten kann? Und ja, diese Grundüberzeugung das (...) das ist schon mal so per se eine Notwendigkeit. (...) ja, ich bin damals hier rein gekommen, weil eben ein Vorstand (...) der Überzeugung war, dass (...) es diesen, so eine Stelle braucht. Dass das größer gedacht werden muss, als das bisher war. Und (...) ja, mit Herrn Dr. K. hat sich das jetzt auch wieder fortgesetzt (...), ja. Also, es braucht da, es braucht da einfach an der Spitze Menschen, die sagen: Ja, wir investieren in so was, es (...) hat einen Nutzen.“

(Transkriptbeispiel 44 – 57):

„Ich habe einen Satz kennengelernt vor sechs Jahren, ach ich weiß nicht mehr, sieben Jahre sogar tatsächlich, also öfter am Anfang meiner beruflichen Laufbahn. ‚Der Fisch fängt von oben an zu stinken.‘ Und dieser Satz kam halt eben auch von oberster Ebene. Der hat sich eingepägt, weil das stimmt. Ehm, es hat sich für mich wirklich bisher bewiesen, wenn Personalentwicklung, Weiterbildung, wie auch immer das im Unternehmen auch genannt wird, ist ja wurscht, gewollt wird, und dann auch von oberster Ebene dann auch getrieben wird. Dass man sagt: ‚Hey, wir haben da auch Budget dafür. Wir wollen das auch.‘ Also nicht das Thema (...), aber auch darüber zu reden, dann hat es eine ganz andere Wirksamkeit, als wenn man mal irgendwas macht, aber da kommt halt nichts von oben. Das ist dann nicht soweit, dann spürst du die (...) die Widerstände ganz stark. Dann merkst du, okay irgendwas ist da los. Wieso kommt das eigentlich nicht an? Jeder weiß, dass es was Gutes ist, aber es wird nicht angenommen. Ehm, das ist aus meiner Sicht mit ein Hauptfaktor.“

(Transkriptbeispiel 15 – 59):

„Mhm (bejahend). Also – ich sage mal – die Oberhand hat immer die Geschäftsführung. (...) Und da gibt es dann auch solche sogenannten Gremien (...) die dann darüber entscheiden, wenn wir etwas vorstellen, ob das so gemacht wird oder nicht. (I: Mhm (bejahend).) Ja, also wenn das solche übergeordneten Themen sind und (...) ja. (I: Mhm (bejahend).) Aber eigentlich ja, hat immer die Geschäftsführung das letzte Wort.“

(Transkriptbeispiel 3 – 33 und 47):

„Natürlich ist es immer abhängig, auch von der Geschäftsführung, der eine ist stärker daran interessiert, der andere ist mehr an der Technik interessiert, den interessieren dann nur die KPIs. Der Andere mischt sich ein (...) Und ich glaub das wurde auch im Konzern ganz oben erkannt, weil Monsieur A., unser CEO, ... der will bis nächstes Jahr, dass jeder Mitarbeiter, egal ob am Band, ob, äh, egal wo er arbeitet, so und so viele Stunden im Jahr geschult wird. (I: Ahja.) (...) Egal wo, ... wir ... wollen ... die ... Weiterbildung, wir wollen die Entwicklung des einzelnen Mitarbeiters, dass er die Möglichkeit hat, hier was zu tun (I: Mhm (bejahend)).“

Einen wesentlichen Aspekt bildet das Strukturmerkmal, dass von Seiten der sozialen Adresse ‚Managementboard‘ Themen bestimmt und vorgegeben werden und die kontinuierliche Information sowie Kommunikation im Sinne eines Reportings darüber in den Selbstbeschreibungen der Akteure benannt wird (vgl. zur konkreten Aufgabenspezifik hierzu insb. Kap. 12.4). Dieser Umstand wird bisweilen seitens der Akteure auch als Belastung empfunden:

(Transkriptbeispiel 42 – 23):

„Oder wirklich auch – ich sage mal – vom Vorstand oder so, dass irgendwelche Themen bei uns platziert werden, auf die wir unseren Fokus setzen sollen (I: Mhm (bejahend).) in der nächsten Zeit.“

(Transkriptbeispiel 6 – 27):

„Das heißt, der Vorstand hat da eben einen Blick drauf. Der möchte auch in regelmäßigen Abständen ein Update zu dem Projekt haben. Das Update gibt dann eben unser Bereichsleiter und (...) ‚vorstandsgetrieben‘ heißt bei uns, ja, dass es (...), dass der Fokus da sehr stark drauf ist und dass der Vorstand da eben auch sehr stark (...) informiert werden möchte. Mehr als vielleicht noch bei anderen Themen.“

(Transkriptbeispiel 6 – 23):

„Und (...) das ist so ein bisschen vorstandsgetriebenes Projekt und da geht es eben darum, dass die (...) Weiterbildung derzeit sehr stark von Präsenzseminaren (...) dominiert wird. Also, wir haben einen (...) Anteil von Präsenzseminaren von (...) über achtzig Prozent (I: Mhm (bejahend).) und (...) das ist was, was der Vorstand jetzt einfach als (...) Problem erkannt hat (...), weil da natürlich auch sehr hohe Kosten mit verbunden sind. Wir Mitarbeiter (...) in ganz Deutschland verteilt und auch im Ausland, die dann für Präsenztrainings extra anreisen müssen, übernachten müssen. Das sind oft auch mehrtägige Präsenzseminare. Und (...) dann hat der Vorstand auch gesagt, dass es ist auch irgendwo nicht mehr (...) up to date oder nicht mehr modern so zu lernen und (...) wir sollen uns da eben etwas überlegen und (...) das Ganze verändern, hin zur Digitalisierung der Weiterbildung.“

(Transkriptbeispiel 4 – 120):

„Wir haben hier bei J. wirklich – ich sag mal – die glückliche Situation, dass das Thema, ehm, Personalentwicklung oder betriebliche Weiterbildung fester Bestandteil der HR Strategie ist (I: Mhm (bejahend).). Wenn wir dort sagen (...) attract, develop and retain the right people, the right place und so weiter und so fort, ehm, dann ist das wirklich einer der drei Hauptaspekte, dass wir sagen, ehm, Mitarbeiter zu entwickeln ist kein nettes Bonbon am Rande, ehm, das ist tatsächlich von verschiedensten, ehm, Gesichtspunkten her, ehm, ja notwendig und wichtig und das wird auch mit genau dieser Wichtigkeit von allen Seiten auch anerkannt.“

(Transkriptbeispiel 15 – 38):

„Also, da würde ich mir wünschen, noch etwas mehr Entscheidungsfreiheit zu haben und da (...) – sage ich mal – weniger Gremien und Ebenen abzuklappern, bis man dann mal so ein neues Konzept hat, um da auch mal etwas mehr Geschwindigkeit rein zu bringen in die Themen. (I: Mhm (bejahend).) Genau. Das würde ich mir wünschen.“

(Transkriptbeispiel 8 – 63):

„Das sind (...) ganz normale Diskussionen, in denen Themen besprochen und abgefragt werden, indem wir noch einmal klären: Gibt's eine Richtung, die bedient werden soll. In denen (I: Mhm (bejahend).) ich beispielsweise dann auch Formatvorschläge mitbringe oder im Nachgang entwickle und dann nochmal zur Diskussion stelle. Also, letztendlich sind's immer Sitzungen, ganz normale Vorstandssitzungen (I: Mhm (bejahend).) in denen wir das abgleichen, ne.“

(Transkriptbeispiel 14 – 81):

„Da kommt dann der Vorschlag, (...) der Aufschlag meistens von uns. Wir initiieren das. Ich werbe dafür quasi für meine Idee, für meine Umsetzung beim Vorstand (I: Mhm (bejahend).) und manche Dinge muss ich eben auch formal durch einen Vorstandsbeschluss mir natürlich absegnen lassen. Also, ich kann nicht eigenmächtig hier (...) den Führungskräfteleitfaden der OMG ändern, (I: Ja.) (...) weil das ist, der kommt vom Vorstand. (...) Das muss ich dann formal beim Vorstand auch einreichen und mir absegnen lassen. Andere Themen gestalte ich hier aber frei, aber natürlich in Zusammenarbeit mit dem Vorstand.“

Ein weiterer Aspekt, der hier in Relation zur sozialen Adresse Managementboard steht, wird von Seiten der Akteure bis hin zur robusten *Begrenzung* empfunden:

(Transkriptbeispiel 31 – 113):

„Eine Pflanze, die kein Wasser bekommt, einfach deshalb, weil (...) ich spreche jetzt mal so von mir selbst, weil ich einfach noch merke, dass ich mich noch weiterentwickeln kann und möchte. (...) Und auch die Abteilung selbst, dass da einfach hochmotivierte Leute arbeiten (...), aber eben von

allen umliegenden Bereichen und leider auch von der Geschäftsführung nicht die entsprechende Unterstützung kam, nicht das entsprechende Wasser sozusagen, um uns am Leben zu halten (I: Mhm (bejahend).) – sage ich jetzt einfach mal – also, dass wir aufblühen können, dass wir das was wir gerne machen auch umsetzen können. Das unsere Ideen gewertschätzt werden von anderen und das hat einfach gefehlt.“

Dem Managementboard als manifestem Akteur kommt auf der Organisationsebene die Funktion eines Ventils zuteil, welches steuernd als *innere Legitimationsbeschaffungsinstanz* rekonstruierbar ist, da die Bedeutungs- und Sinnzuschreibung für *Pädagogik im Betrieb* über eine **Mandatszuweisung qua Auftrag** erfolgt. Die Grundlage bildet das Direktionsrecht (auch Weisungsrecht), welches das in Deutschland bestehende Recht des Arbeitgebers auf Grundlage des Arbeitsvertrages gegenüber dem Arbeitnehmer thematisiert, (An-)Weisungen erteilen zu können (vgl. auch Kap. 12.5).

☒ **Regulator: deutungsmächtige, innerorganisatorische Akteure (Business-Partner)**

Innerhalb dieser Instanz, welche in MaxQDA im Laufe des Auswertungsprozesses als *Hauptkategorie* (Code in MaxQDA) mit der Bezeichnung ☒ **Regulator** ausgewiesen wurde, sind manifeste Akteure und Akteurskonstellationen als Handlungsbedingungen der Organisation subsumiert, denen Deutungsmächtigkeit zuzurechnen ist. Die abstrakte Bezeichnung **Regulator** entstand im Kontext der Reflexionen der Interpretationswerkstätten, da mit einem Regulator ein Element zur **(Ko-)Steuerung des Durchflusses** (im mechanischen Kontext von fluiden Stoffen) verstanden wird. Diesen deutungsmächtigen, innerorganisatorischen Akteuren kommt – dies zeigen die empirischen Ergebnisse eindrucklich – die *manifeste Funktion* zur unmittelbaren Respezifizierung und Rekontextualisierung der Bedeutungs- und Sinnzuschreibung auf der Ebene der Organisation zuteil, weswegen ihnen auch für den mesologischen Kontext die Bezeichnung regulierender **Business-Partner** charakterisierend zugewiesen wird.

① In den aufgabenbezogenen *Selbstbeschreibungen der Akteure* lassen sich die folgenden Aspekte und Determinanten diesbezüglich als **konstitutive (institutionelle) Bedingungen für Pädagogik im Betrieb** erkennen:

- Interne Kunden als Abnehmer und Beauftragte von *Pädagogik im Betrieb*
- Bereichsleitungen, Werksleitungen, Vertriebsleitungen, Länder- und Strukturchefs, Geschäftsführer von Tochtergesellschaften und Profit-Center-Units
- Betriebs-/Personalrat als Arbeitnehmervertretung im Rahmen von betrieblicher Mitbestimmung gem. Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG)
- Akteure, die in Kontrollgremien (Aufsichtsrat, Verwaltungsrat, Kuratorium) logieren
- Stakeholder als Teilhaber und Anspruchsberechtigte
- Führungskräfte (als Vorgesetzte der Mitarbeiter inkl. Weisungsbefugnis)

Diese Aspekte werden von den befragten Akteuren als weiteres, mitsteuerndes und **determinierendes Strukturmerkmale** benannt. Auf der Organisationsebene wird die Bedeutungs- und die Sinnzuschreibung über Entscheidungen – für oder gegen – *Pädagogik im Betrieb* prozediert. Diese Entscheidungen lassen sich als komplexe Aushandlungsprozesse *von und zwischen* vielfältigen Akteurskonstellationen rekonstruieren. Die soziale Adresse *deutungsmächtige, innerorganisatorische Akteure* prozediert und modifiziert die Bedeutungs- und die

Sinnzuschreibung aufgrund spezifischer Interessen, Funktionszuweisungen und situativer Gegebenheiten. Als spezifisches Strukturmerkmal lassen sich diese Aspekte als ko-steuern- und **regulierende Determinanten** (Regulator) charakterisieren. Im Folgenden wird die Hauptkategorie anhand von originalen Passagen illustriert:

(Transkriptbeispiel 51 – 76):

„Also grundsätzlich kommen die Bedarfe so auf die Agenda, dass wir mit dem Businesspartner, das ist ja eine weitere Rolle in der Personalfamilie, eigentlich mit dem oberen Manager eines Bereiches ein Jahresauftaktgespräch führen. Das ist so im Prinzip der klassische Weg. Jahresanfang, es gibt ein Gespräch, sechs Augen, da geht man die Strategie vom Bereich durch. Was sind seine spezifischen Herausforderungen, was verändert sich, was bleibt gleich?“

(Transkriptbeispiel 6 – 39):

„Auch da ist es so, dass es leider im Moment sehr stark davon abhängt, welche Signale die Fachbereiche geben. Also, Fachbereiche, die natürlich laut schreien und (...) da sehr klar haben, was sie wollen, bekommen (...) eher mal neue Lernangebote die ins Bildungsprogramm aufgenommen werden. Es finden eigentlich auch Gespräche statt mit (...) Fachzentren heißen die bei uns, das sind dann (...), da gehören Referenten an, also interne Referenten an, (...) die dann auch (...) die dann auch bestimmte Schulungen beispielsweise anbieten und die dann zum Teil auch sagen (...), man braucht für ein neues Thema oder für ein erweitertes Thema ein neues Weiterbildungsangebot. Es gibt allerdings keine richtige Bildungsbedarfsanalyse, weder (...) auf Mitarbeiterebene noch auf Unternehmensebene.“

(Transkriptbeispiel 52 – 57):

„Das Andere war, es ist ein, sag ich mal, Evangelist zu diesem Thema auf einen fruchtbaren Boden gefallen. Da war jemand, der gesagt hat: ‚Ich möchte dieses Thema gern in die S. einbringen.‘ Das ist der Kollege B., also der hat das mal eingebracht. Und der ist (...) da war der richtige Mann zur rechten Zeit am richtigen Platz. Und das ist auf einen fruchtbaren Nährboden gefallen. Also er hat das Thema von Silicon Valley, wo S. ja jetzt auch ist, in Palo Alto, beleuchtet, der Hauptmentor zu diesem Thema ist von Google, die sitzen da ja ganz in der Nähe und das hat dann sehr schnell, also im positiven Sinne die S. infiziert (lacht).“

(Transkriptbeispiel 14 – 45):

„Generell (...) wenn wir eben sehen, dass entweder Bedarfe sich häufen oder dass auch ganz konkrete Kliniken, also, in dieser großen Klinik gibt es ja ganz viele eigene Kliniken. Also zum Beispiel so Thorax-, Herz-, Gefäßchirurgie ist eine Klinik. (I: Mhm (bejahend).) Unfallchirurgie ist eine Klinik. Also, das ist, sind alles in eigene Kliniken organisiert. Entscheiden wir eben auch gemeinsam mit den Leuten, die dann eben kommen und Ideen oder Anregungen für uns haben: Okay, ist das denn ein Thema für das ganze Haus? Oder ist das dann ein Thema für euch jetzt speziell als Klinik und wollen wir das quasi nicht exklusiv anbieten und fast alle Mitarbeiter durchschulen, die Teil dieser Klinik sind? (I: Mhm (bejahend).) Oder ist es eben auch ein hausweites Thema? Dann nehmen wir es wiederum ins Programm auf.“

(Transkriptbeispiel 15 – 15):

„Mhm (bejahend). Das wird (...) einmal eben mit (...) mit der Personalentwicklerin und mit dem Personalreferenten wird das zusammen besprochen (I: Mhm (bejahend).) und (...) dann eben wie gesagt abgeglichen mit dem Stellen. Dann gibt es in der Regel auch mal die eine oder andere Diskussion, nochmal mit der entsprechenden Führungskraft gesprochen und dann wird das Ganze eben den (...) dem Management vorgestellt. Und (...) da gibt es in der Regel vielleicht mal von der ein oder anderen Führungskraft noch (...) nochmal Diskussion, weil ja – sage ich mal – jeder sein

eigenen Kandidaten da gerne vorne sehen möchte. (I: Mhm (bejahend).) Und dann wird sich da eben entsprechend geeinigt.“

(Transkriptbeispiel 1 – 629-639):

„B1: Also wir können ja nicht sagen: aber ihr müsst, ihr sollt, wie auch immer, sondern wie, wie vorher gesagt wurde, Möglichkeiten bereitstellen (...), ehm, aber die Entscheidung, sie hatten gesagt, die Entscheidung entwickeln kann sich nur jeder selber, (...) stimmt, und die Rahmenbedingungen, die werden von Menschen gestaltet, von vielen Menschen gestaltet, die drum herum sind, ob das möglich ist, und da sind unsere Möglichkeiten auch begrenzt, (...) also eigentlich ist die Frage der, ob das möglich ist, dass Menschen sich entwickeln, äh, das sind halt ganz (...). (B4: Ja.) B1: Ganz viele dran beteiligt, auch in der, in der dezentralen Struktur und ich mein, die sind sich dessen auch bewusst, aber die müssen halt jeden Tag entscheiden, ob mer jetzt noch ne Stunde aufwenden kann für dieses (...).“

Ein wesentlicher Aspekt innerhalb des Strukturmerkmals deutungsmächtige, innerorganisatorische Akteure kommt dem Betriebs-/Personalrat als **Business-Partner** und als *ko-steuernde* und *regulierende* Determinante gemäß den Selbstbeschreibungen der Akteure zuteil. Die Ermächtigungsgrundlage für ein regulierendes Agieren speist sich aus dem Mitbestimmungs- und Informationsrecht, welches als Referenz das ‚Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG)‘ beinhaltet, was von den Akteuren zwar nicht explizit benannt wird, aber implizit mitschwingt:

(Transkriptbeispiel 22 – 5):

„Heißt aber auch halt, bei den örtlichen Betriebsräten, weil (...) Ausbildung ist ja auch immer ein Mitbestimmungsthema. (I: Mhm (bejahend).) Ich denke jetzt mal das Thema (...) Beurteilungsbögen.“

(Transkriptbeispiel 48 – 33):

„Und wir arbeiten noch nicht flächendeckend mit blended Lösungen. Das heißt, wir haben zwar ein Online-Angebot, aber sind da noch in der betrieblichen Mitbestimmung, nicht final.“

(Transkriptbeispiel 48 – 54):

„Also wir können momentan (...), ja, genau. Wir haben ein Angebot, eine Online-Lernplattform, die der Konzern anbietet, ehm, wir arbeiten aber im Moment noch an einer Betriebsvereinbarung, so dass wir das auch nutzen können.“

Ein Aspekt, der sich in der nachgelagerten Sphäre der Handlungsebene (vgl. zur konkreten Aufgabenspezifika hierzu insb. Kap. 12.4) als konstitutiv für die Aufgabenspezifika von *Pädagogik im Betrieb* erweist, jedoch in Relation mit dem Strukturmerkmal ‚Regulator‘ steht, wird von den Akteuren der Rolle der *Führungskräfte* als **Business-Partner**, den es zu unterstützen gilt, zugeschrieben:

(Transkriptbeispiel 50 – 41):

„Also, die Führungskräfte sind eigentlich (...) unabdingbar (I: Mhm (bejahend). Okay.) für mich als (...) Partner in (I: Mhm (bejahend).) allen Umsetzungsfragen (...).“

(Transkriptbeispiel 3 – 8):

„Die Grunddevise ist eigentlich, dass der Personalentwickler die Führungskraft ist. So wie des jede Firma höchstwahrscheinlich gerne hätte, aber sie muss unterstützt werden, diese Führungskraft und, äh, dafür sind wir hier. (I: Mhm (bejahend).).“

(Transkriptbeispiel 4 – 36):

„Im Grunde genommen haben die Führungskräfte in dem ganzen Modell eine absolut zentrale Rolle. Also die bilden zwischen – ich sag mal – HR und dem Mitarbeiter irgendwo ein Stück weit eine Verbindung, ehm (...).“

(Transkriptbeispiel 6 – 41):

„Und eben auch den Schritt zu gehen über die Führungskräfte, die (...) bei uns im Unternehmen den Auftrag haben, auch eben Personalentwicklung zu betreiben und deswegen als Teil der Personalentwicklung (...).“

(Transkriptbeispiel 42 – 39):

„Also, die Führungskräfte sind natürlich sehr relevant (I: Mhm (bejahend).) (...) in Richtung der Personalentwicklung, weil (...) Vielleicht kann man es so ein stückweit als längeren Arm der Personalentwicklung beschreiben. (I: Mhm (bejahend).) Also, wir sind ja nicht ganz nah dran am Mitarbeiter, (I: Mhm (bejahend).) (...) und dadurch haben natürlich die Führungskräfte (...). Die sehen den Mitarbeiter, die können den Mitarbeiter beurteilen, die (...) erkennen auch, wo vielleicht noch Qualifizierungsbedarf ist. (...) Und dadurch sind die natürlich für uns (...) ein ganz wichtiger Sparringspartner.“

In den vorausgabten Selbstbeschreibungen wird die regulierende Funktion der (direkten) Führungskräfte explizit thematisiert. Vor allem wird betont, dass den Führungskräften eine zentrale Rolle für die Bedarfserkennung, Eröffnung von Zugangswegen und hinsichtlich der Akzeptanz zukommt. Aus den Transkriptionsbeispielen wird deutlich, dass die Führungskraft eine immense Deutungs- und Entscheidungsfülle als (Mit-)Entscheider, Begleiter und Ermöglicher von *Pädagogik im Betrieb* besitzt. Innerhalb der Hauptkategorie **Regulator** wurde in MaxQDA die Subkategorie **Rolle der Führungskraft** und **Rolle des Mitarbeiters** zugeordnet, die die komplexen Aushandlungskonstellationen verdeutlicht.

Die im Rahmen von komplexen Aushandlungsprozessen *von* und *zwischen* vielfältigen Akteurskonstellationen zu prozedierenden Entscheidungen hinsichtlich etwaiger Gestaltungsformen, Realisierungschancen und Entwicklungsdynamiken von *Pädagogik im Betrieb* werden bisweilen als *belastend*, *konfliktreich* und *ambivalent* empfunden:

(Transkriptbeispiel 15 – 48-52):

I: Was sind das aktuell für (...) Sie haben gesagt Gremien und Ebenen die Sie abklappern müssen?
 B: Ja, also, das ist erst Mal (...) also – ich sage mal – ich muss erst mal an meinem Personalleiter vorbei. (I: Mhm (bejahend).) Dann (...) an den Führungskräften bei uns am Standort, dann an die Geschäftsführung, dann (...) an die Chefin meines Personalleiters und deren Chefin (I: Mhm (bejahend).) um dann eben, wenn da alle ‚Ja‘ gesagt haben, sowas Größeres dann mal (...) umzusetzen. (I: Mhm (bejahend).) Oder eben dann halt auch nicht.

(I: Okay. Und wie realistisch ist es dann, dass Sie an (lacht) an den allen vorbeikommen?)

B: Ja, also – ich sage mal – es ist eigentlich selten, dass wir das Ganze umsetzen können, wie wir uns das gedacht haben. Da hat in der Regel immer (...) von allen Seiten nochmal jeder irgendeine Meinung, was da noch rein muss oder eben raus sollte. (I: Mhm (bejahend).) (...) Ja. (I: Mhm (bejahend). Okay.) Also, es ist doch (...), also in der Regel kommt man doch damit (...) hin, dass das unge, (...) dass es das ist, was man sich auch gedacht hat (...), ja, aber – ich sage mal –, gerade unser Geschäftsführer der ist (...) ja, da immer sehr affin, was die HR-Themen angeht (I: Mhm (bejahend).) und der möchte da immer nochmal eine eigene Note reinbringen.“

(Transkriptbeispiel 15 – 38):

„Also, da würde ich mir wünschen, noch etwas mehr Entscheidungsfreiheit zu haben und da (...) – sage ich mal – weniger Gremien und Ebenen abzuklappern, bis man dann mal so ein neues Konzept hat, um da auch mal etwas mehr Geschwindigkeit rein zu bringen in die Themen. (I: Mhm (bejahend).) Genau. Das würde ich mir wünschen.“

(Transkriptbeispiel 8 – 83):

„Ich würde mir das (...). Ich würde mir da in der Situation dann manchmal wünschen, dass (...) ein unabhängiger (...) da mit eingreift und die Parteien vielleicht so ein bisschen, ja so ein bisschen eine Art Streitschlichter oder sowas dann darstellt. (...) Und die Parteien dann einfach wieder so ein bisschen herunterholt auf eine rationale Ebene, und dass man auf einer rationalen Ebene dann anfängt zu diskutieren. Genau. Und dann auch so eine Entscheidung trifft, weil in der Regel klappt das dann schon, dass man eine Kompromisslösung dann findet, wenn man so mehr rational und weniger emotional (...) eine Entscheidung trifft.“

(Transkriptbeispiel 51 – 94):

„Wir hatten auch mal das Thema, ein Mitarbeiter von mir kam und sagt, er tut sich total schwer im Management. Die fordern immer, er soll sofort für alle eine große agile Strecke anbieten, soll die alle fit machen in agilen Methoden. Und wenn er fragt: ‚Okay, was soll ich denn verändern, was brauchen Sie denn genau, für was brauchen Sie es denn? Brauchen alle das Gleiche?‘, bekommt er dann sofort eine übergebraten, er soll endlich anfangen und man hat ja keine Zeit mehr und Strategie und der Auftrag und ...“

(Transkriptbeispiel 6 – 33):

„Ja, also auch da ist es bei uns (...) leider noch so, dass die Führungskraft das letzte Wort hat.“

(Transkriptbeispiel 3 – 95):

„(...) dass, äh, es immer noch viele Führungsnachwuchskräfte, äh, Führungskräfte, nicht Nachwuchskräfte, Führungskräfte gibt, (...) äh, die denken, wenn ich hier ein Training mache (I: Mhm (bejahend).) und der ist dann drei Tage oder eine Woche oder was dort, dass das dann okay ist und danach läuft das von alleine(lacht) (I: (lacht).). Das ist ein Mythos, der, das wird nie kommen, (...) äh, das, das kann nicht kommen. Wobei, das liegt halt auch an den Führungskräften ... damit haben sie eben, äh, damit haben sie eben, (...) ja, (...) den Schwarzen Peter mal weitergegeben. Wieso kann der das nicht? Der war doch auf dem Training.“

Anhand der empirischen Ergebnisse kann die Bedeutungs- und Sinnzuschreibung von *Pädagogik im Betrieb* als Ergebnis der *Ko-Konstruktion von unterschiedlichen Akteuren und Akteurskonstellationen* (vgl. Schrader 2011, S. 102; Käpplinger 2016) in einem diffusen Binnegefüge der Organisation gesehen werden. Damit korrespondieren die synthetisierenden Ergebnisse und Befunde der Untersuchung mit dem gehandelten Stand der Forschung zum Kontext Betrieb/Unternehmen (vgl. insb. Kap. 6.1 und 6.3 sowie Kap. 10). Dörner kommentiert die spezifisch organisationseigene Zuschreibung von Sinn und Bedeutung: „[D]er je spezifische Sinn von Weiterbildung konstituiert sich [...] im kontextgebundenen Umgang mit ihr“ (Dörner 2017, S. 167). Und Käpplinger formuliert hierzu:

Die Weiterbildungsbeteiligung vieler Unternehmen ist diskontinuierlich und immer wieder neu zu entscheiden. Dieser empirische Fakt ist nicht alleine mit exogenen Faktoren in den Umsystemen zu begründen, wenngleich diese Rahmungen (Branchen, Konkurrenzen, gesamtgesellschaftliche Entwicklungen etc.) darstellen. Unternehmensintern beeinflussen Organisationsstrukturen, normative Leitbilder sowie Bildungshaltungen von Entscheidern und Mitarbeitern, wie Weiterbildung wahrgenommen und behandelt wird. Zugleich sind Pfadlogiken zu beobachten; vergangene Entschei-

dungen öffnen oder beschränken aktuelle Entscheidungen. Dadurch werden Unternehmenskulturen begründet, die über Tagesentscheidungen hinausgehen. (Käpplinger 2016, S. 122)

Im **Nucleus** ist die Einbettung der sozialen Akteure in übergreifende organisationale Ordnungsmuster sowie Regelsysteme im Sinne von *Institutionen* zu konstatieren (vgl. Dewe/Schwarz 2012 und 2017). In der Organisation und hinsichtlich ihres Aufbaus, ihrer Abläufe und Ziele gelten nicht nur zweckrationale Aspekte – als das Ergebnis rationaler Entscheidungs- und Handlungsprozesse –, sondern es bestehen akteurs- und interessengebundene Aspekte, welche das Handeln sozialer Akteure in Organisationen wesentlich determinieren, strukturieren und erst mit Legitimation versehen. Käpplinger schreibt hierzu:

Unternehmensziele sind Rahmungen der Entscheidung, aber der Kontext amalgiert mit den Interessen der Akteure. So kann der Geschäftsführer betriebliche Weiterbildung nutzen, um Gratifikationen im Sinne einer Loyalitätssicherung auszusprechen. Der Vorgesetzte kann Weiterbildung torpedieren, weil er das aktuelle Arbeitsergebnis seiner Abteilung durch weiterbildungsbedingte Abwesenheit gefährdet sieht, oder Weiterbildungen können Mitarbeitenden als Entlastung angesichts problematischer Arbeitssituationen dienen. Die Interessen, die mit Weiterbildung verbunden sein können, sind mit der Vielfalt an subjektiven Interessen und sozialen Interaktionen verbunden, die in einem Betrieb als Ort des sozialen Lebens entstehen. (Käpplinger 2016, S. 124)

In diesem Zusammenhang ist ein weiterer Aspekt herauszustellen, wie er sich auch in den empirischen Daten Ausdruck verschafft, und der von zentraler, aber nicht relativierender Bedeutung ist. Korrespondierend mit der **akteursgebundenen** Sinn- und Bedeutungszuschreibung ist evident, dass divergente **Ziel- und Interessenlagen** zu konstatieren sind, die sich mit *Pädagogik im Betrieb* verbinden. Anzumerken ist auch hier, dass im Folgenden keine komplexe Ziel-/Interessenanalyse erfolgen kann (wie bspw. bei Hippel/Röbel 2016), da die Ziel- und Interessendivergenzen (zunächst) als gegeben angenommen werden dürfen – wie oben rekonstruiert. Im Kontext der Studie, in der es um die Rekonstruktion der kontextbezogenen Aufgabenspezifik von *Pädagogik im Betrieb* geht, ist in diesem Zusammenhang vielmehr entscheidend, wie diese Aspekte im Kontext der Organisation – auf der Grundlage besonderer, spezifischer Handlungsbedingungen – respektifiziert und rekontextualisiert werden und zum eigentlichen Aufgabenhandeln der Akteure im Kontext von *betrieblicher Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement, People and Culture Development, Learning Management etc.* gereichen und inwiefern es verbindende Muster gibt.

Zur Aufrechterhaltung von Stringenz musste jedoch der gegenwärtige Fokus auf der Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung (vgl. Kap. 2 und 11) liegen, was nicht heißt, dass künftig bzw. anschließend eine Ziel- und Interessenanalyse im Kontext Betrieb/ Unternehmen dahingehend angegangen werden kann und auch sollte. Ein Beispiel ist die Masterarbeit von Johanna Jahn (vgl. Jahn 2019), die im Zusammenhang mit dem Projekt anhand von Datenmaterial aus dem Projektkorpus angefertigt wurde, und dezidiert nach **divergenten Funktionen** von betrieblicher Weiterbildung aufgrund unterschiedlicher Ziel- und Interessenlagen von Beteiligten bzw. Betroffenen abstellt. Jahn hat die ziel- und interessenbezogenen Funktionen anhand mehrerer Bezugsrahmen rekonstruiert, in denen *das Unternehmen* und *der Mitarbeiter* zwei zentrale Kategorien bilden (vgl. Abb. 27).

Eine hier anschließende Ziel- und Interessenanalyse könnte zudem Aufschluss darüber geben, inwiefern *personale* Aneignungsformen und -prozesse (bspw. von Mitarbeitern als Individuen) mit *organisationalen* Prädiktorvariablen wie Zwang, Freiwilligkeit, normativem

Druck, aber auch Opportunismus, Mikropolitik und Angst vor Arbeitsplatzverlust zusammenhängen. Unabhängig davon konnte Jahn an die Arbeiten von Hippel und Röbel anschließen (vgl. Hippel/Röbel 2016; Röbel 2017 sowie Kap. 10), die ebenfalls bzgl. betrieblicher Weiterbildung (bWB) von komplexen Bedeutungszuschreibungen unterschiedlicher Akteure ausgehen: „Es wird angenommen, dass bWB nicht bestimmte Funktionen hat, sondern dass ihr vielmehr von den verschiedenen Akteuren unterschiedliche (auch mehrere) Funktionen zugeschrieben werden. Funktionen sind akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung bWB. Diese Zuschreibungen werden als eine Auslegung von Weiterbildung verstanden“ (Hippel/Röbel 2016, S. 64).

	Bezugsrahmen:		Funktionen betrieblicher Weiterbildung:
1	Individuum	➤	Entwicklungs- und Kompetenzerweiterungsfunktion
2	Tätigkeit	➤	Erhaltungs- und Flexibilisierungsfunktion
3	Abstand zur Tätigkeit	➤	Ablenkungsfunktion
4	Interpersonelle Beziehungen	➤	Vernetzungsfunktion
5	Machtstrukturen	➤	Beeinflussungs- /Befriedigungsfunktion
6	Unternehmen – Arbeitskraft der Mitarbeiter – Wissensmanagement – Betriebswirtschaftlichkeit	➤	Reproduktionsfunktion – Bindungsfunktion – Wissensmanagementfunktion – ökonomische Funktion
7	Externe Einflüsse	➤	Standardisierungs- und Legitimationsfunktion

Abb. 27: Bezugsrahmen und Funktionen betrieblicher Weiterbildung (Jahn 2019, S. 84)

Die Arbeit von Jahn schließt zudem an ebenfalls durch induktive Kategorienbildung gewonnene Erkenntnisse an, welche Dörner in einer gleichsam qualitativ-empirischen Analyse von kleinen und mittelständischen Unternehmen (KMU) kontrastierend in Sachsen-Anhalt und der Schweiz durchgeführt hat. Dörner (vgl. Dörner 2006) kam zu dem Ergebnis, dass drei Bedeutungen der Form nach zu unterscheiden sind, welche er mit der Bezeichnung „Für sich selbst“, „Für andere“ und „Gegenüber anderen“ versah (vgl. auch Kap. 6.3). Nach Dörner ist die Form „Für sich selbst“ (d. h., der Mitarbeiter, das Individuum) nur selten im institutionellen Kontext Betrieb rekonstruierbar. Ausdrucksformen wären bspw. individueller Wissens- und Qualifikationserwerb. Die Form „Für andere“ (d. h., die Unternehmung, die Organisation) kommt in dem Kontext die größte Bedeutung zuteil, was sich in Ausdrucksformen wie bspw. sozialisatorische Maßnahmen zur Erzeugung einer einheitlichen Organisationskultur zeigt. Während die Form „Gegenüber anderen“ (d. h., Umweltsphäre, wie bspw. der Markt inkl. Kunden und Anspruchsgruppen wie Aufsichtsagenturen und Kontrollinstanzen) zur Legitimationsunterstützung und zur Darstellung von Qualitätsansprüchen – der Organisation – zur Befriedung Externer und Dritter positiv in Stellung gebracht wird. Auch wenn diese gesonderten Fragestellungen nach Zielen, Interessen und Funktionen – wie oben dargestellt – nicht originär zur Beantwortung der hier in Rede stehenden forschungs-

leitenden Fragestellung gereicht, wurden diese Aspekte im Laufe der Untersuchung in MaxQDA in mehrfacher Hinsicht erfasst. Zunächst stehen dafür unter dem Ordner ‚Ziele der betrieblichen Weiterbildung‘ die drei Hauptkategorien: ☐ **Ziele gesetzt vom Management-board**, ☐ **Ziele gesetzt vom Weiterbildner** und ☐ **Ziele gesetzt vom Mitarbeiter**. In einer weiteren Relation zu diesen Aspekten stehen zusätzliche, in MaxQDA erfasste Hauptkategorien wie ☐ **Zugang zur Weiterbildung** (mit den Subkategorien: niederschwelliger Zugang, selektiv-begrenzter Zugang), ☐ **Agency: Handlungs- und Gestaltungsmacht der Akteure** (mit den Subkategorien: Fremdsteuerung/hierarchische Strukturen vs. Selbststeuerung/eigenes Handeln). Abschließend ist hierzu anzumerken, dass es einer Rekonstruktion und Befragung von mindestens diesen drei o. g. Akteurskonstellationen bedürfen würde, um eine Relationierung von Interessen und Zielen und in Konsequenz etwaigen Funktionen empirisch abgesichert darstellen zu können.

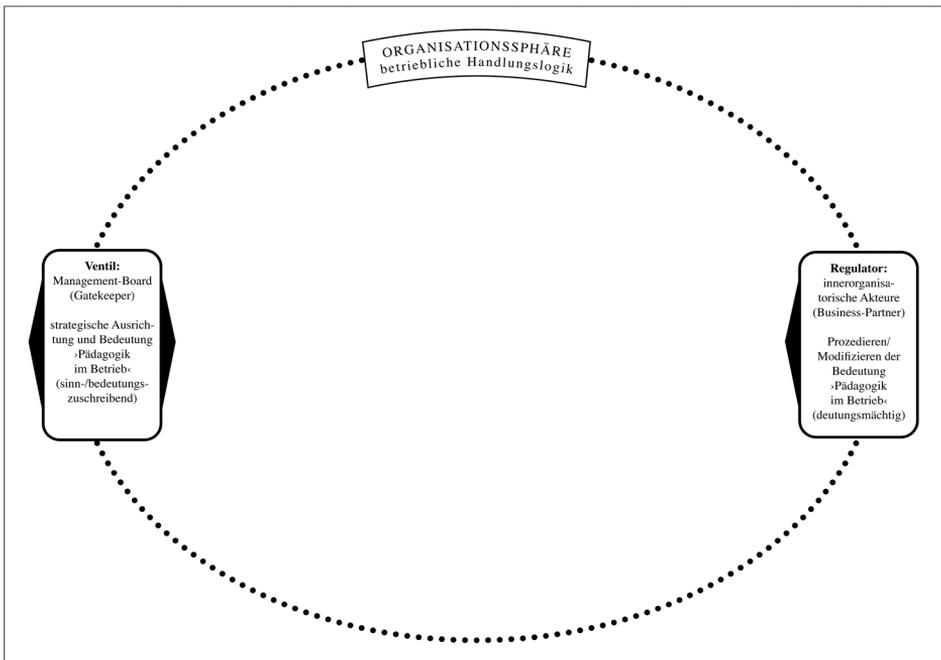


Abb. 28: Organisationsebene: Akteure und deren Bedeutungs- und Sinnzuschreibung der Aufgabenspezifika von Pädagogik im Betrieb

Bedeutsam ist an dieser Stelle der Hinweis, dass im Rahmen des Auswertungsprozesses der Mitarbeiter nicht als separate Hauptkategorie in MaxQDA und in Folge auch nicht im Modell (vgl. Abb. 28) als deutungsmächtiger, organisationsinterner Akteur spezifiziert wurde. Deutungsmächtige, organisationsinterne Akteure, die als Instanz im Modell mit der Bezeichnung **Regulator** versehen werden, stehen in der Potenzialität, über die Bedeutungs- und Sinnzuschreibung von Pädagogik im Betrieb prozedierend mitzusteuern bzw. diese im Rahmen von komplexen Aushandlungsprozessen zu modifizieren. Über dieses spezifische und konstitutive Strukturmerkmal verfügt der Mitarbeiter nicht, weswegen er – zumindest als

Regulator – auch keinen Einzug in das Modell erfährt. Es sind, und dies stellt einen wesentlichen Befund innerhalb der Untersuchung dar, in den vorausgabten Selbstbeschreibungen zur kontextbezogenen Aufgabenspezifität seitens der befragten Akteure keine robusten Nennungen dahingehend lokalisierbar, die eine Statuszuweisung als eine Art Regulator rechtfertigen würden. Auf einer nachgelagerten Ebene (Handlungsebene) stellt der Mitarbeiter als Individuum bzw. Subjekt gleichwohl für die befragten Akteure eine Referenz dar, wenn es bspw. um das Prozedieren einer *pädagogischen Handlungslogik* (vgl. insb. Kap. 12.4) geht. Aufgrund des empirischen Tatbestands der **konstitutiven Kraft der Organisationsebene** als zentrales Strukturmerkmal für *Pädagogik im Betrieb* kann gesagt werden:

1. *Pädagogik im Betrieb* kann allenthalben eine heuristische Markierung für hochgradig organisations-, akteurs- und konstellationsabhängige Kontexturen als Determinanten darstellen.
2. Eine verbindende Einheitsformel kann aufgrund der organisations-, akteurs- und konstellationsabhängigen Sinn- und Bedeutungszuschreibung, die sich in komplexen Aus Handlungsprozessen Ausdruck verschafft, keine Gültigkeit beanspruchen.

Demnach kann der theoretisch-kategoriale Befund von Käßpflinger (vgl. auch Kap. 6.3) bestätigt werden, der konstataierend feststellt:

Somit existiert zugespitzt gesagt die betriebliche Weiterbildung nicht, sondern der Begriff ist „nur“ ein analytischer Oberbegriff für oft hochgradig differente Welten oder Konfigurationen der betrieblichen Weiterbildung [...]. Die Diversität von Weiterbildungswelten in der betrieblichen Weiterbildung lässt sich nicht (mehr) mit einer in die Irre führenden Einheitsvorstellung fassen. Es sind interdependente Verflechtungszusammenhänge, die das Zusammenspiel von Gesellschaft, Gruppe und Individuum thematisieren. (Käßpflinger 2016, S. 125)



Abb. 29: Namen, Titulierungen und Bezeichnungen gem. Selbstbeschreibung und Datenblatt für *Pädagogik im Betrieb*

Als gleichsam für den institutionellen Kontext Betrieb/Unternehmen bedeutendes Strukturmerkmal, aber eben nicht von weiterer, theoretisch erhellender Relevanz, kann die bestehende empirische Vielfalt und sodann damit korrespondierende Unübersichtlichkeit von **Namen, Titulierungen** und **Bezeichnungen** zum in Rede stehenden Gegenstandsbereich gesehen werden (vgl. Abb. 29).

Im Kontext der Praxis lassen sich mannigfaltige, bisweilen willkürliche und indifferente Titulierungen erkennen, welche in Relation zur für die Studie bedeutsamen deskriptiven Bezeichnung *Pädagogik im Betrieb* stehen (vgl. Kap. 1 zur problemhaltigen Ausgangslage und Kap. 2 zu Zielen und Forschungsfragen). In aller Konsequenz unterliegt die Namensvergabe ebenso dem Prozess der Aushandlung im Rahmen der Akteurskonstellationen auf der **Organisationsebene**, in der Kommunikation über Verfahren und Programme erfolgt, und so gesehen erweist sich die spezifische Namenszuweisung inkl. deren Sinnzuschreibung ebenfalls als kontingent.

☞ betriebliche Handlungslogik

Des Weiteren ist die nach innen in die Organisation moderierende institutionelle Umwelt der Ökonomie als Einflussosphäre für die Ausgestaltungsformen, die Realisierungschancen und die Entwicklungsdynamiken von *Pädagogik im Betrieb* von zentraler konstitutiver Bedeutung. Sie prägt und moderiert das weitere Aufgabenhandeln in der nachgelagerten Sphäre und manifestiert sich *innerhalb der Organisation* sodann in einer **betrieblichen Handlungslogik**, was sich auf der Organisationsebene zeigt: Als **latenter** bzw. **inapparenter Akteur** tritt die betriebliche Handlungslogik nicht physisch in Erscheinung, sondern sie ist – wie in der bekannten Metapher zur ‚unsichtbaren Hand‘ von Adam Smith – als das organisationale Handeln bedingende Rationalitätsprinzip omnipräsent. Im Laufe der Untersuchung wurde in MaxQDA die *Hauptkategorie* ☞ **Weiterbildung und ökonomische Rationalität** bereits früh gebildet und im Rahmen von kontinuierlichen Interpretationswerkstätten wurde dieser Aspekt als Instanz auf der Organisationsebene logierend als betriebliche Handlungslogik spezifiziert.

① In den aufgabenbezogenen *Selbstbeschreibungen der Akteure* lässt sich die betriebliche Handlungslogik als **konstitutive (institutionelle) Bedingung für Pädagogik im Betrieb** rekonstruieren:

- Budget und Budgetplanung
- Kosten-Nutzenabwägungen
- (Hierarchische) Genehmigungsverfahren
- Organisationsinterne Kosten-Leistungsverrechnung
- Aufrechterhaltung von Zahlungsfähigkeit, um auf dem ökonomischen Markt (inkl. eines imaginären organisationsinternen Marktes) über das generalisierte Kommunikationsmedium Geld anschlussfähig zu sein bzw. zu bleiben

Diese Aspekte werden von den befragten Akteuren als **konditionale** Determinanten benannt. Als spezifisches Strukturmerkmal lassen sich diese Aspekte als *systembedingende, konditionale Determinanten* charakterisieren. Im Folgenden wird die Hauptkategorie anhand von originalen Passagen illustriert:

(Transkriptbeispiel 1 – 607):

„Jetzt sind wir natürlich kein Sozialverein, also es muss schon wirtschaftlich sein.“

(Transkriptbeispiel 2 – 77):

„Und der wirtschaftliche Erfolg ist aber trotzdem wichtig (I: (lacht).), ne, er muss da sein, um handlungsfähig zu sein. Das ist auch immer wichtig, ne? Wir sind kein sozialer Verein, sondern wir sind Wirtschaftsunternehmen, das heißt, wir müssen auch Gewinne erwirtschaften.“

(Transkriptbeispiel 48 – 46):

„Ich habe ein Budget zur Verfügung und muss alle Angebote, genau, muss für mich planen, da bin ich wieder bei der Planung (lacht), (...) muss planen und in Abstimmung mit den Vorgesetzten dann letztlich entscheiden, welche Maßnahmen dann tatsächlich durchgeführt werden.“

(Transkriptbeispiel 29 – 63):

„Ja, also, bei uns kommt dann (...) kommen dann diese Vorschläge dann an zur Budgetplanung und wir machen uns natürlich auch Gedanken, weil (...) manchen Bereichen, also, man kann ja nicht eins zu eins auch immer die Wünsche erfüllen und schauen uns an: Okay, was ist denn schon gelaufen an Fortbildung, Weiterbildung? Wie viel Budget gab es denn im Vorjahr? Und ist das denn auch gerechtfertigt? Und auch: Macht das denn noch Sinn, (lacht) (I: Mhm (bejahend).) was sie da beantragen?“

(Transkriptbeispiel 7 – 55):

„Es geht ja immer um Budget. Es geht ja immer um Gelder. (I: Mhm (bejahend).) Wenn ich zum Beispiel jetzt wie der Yogakurs, das muss ich dann bei der kaufmännischen Direktorin beantragen und begründen warum ich denke, dass das wichtig ist für unser Personal. (I: Mhm (bejahend).) Ne, das mache ich dann schriftlich und dann wird es genehmigt oder nicht genehmigt. Oder (...) jetzt im nächsten halben Jahr habe ich einen Dozent organisiert mit einem relativ hohen Tageshonorar, das muss ich auch genehmigen lassen.“

(Transkriptbeispiel 29 – 69-71):

„Man muss aber dazu sagen, man möchte ja auch nicht, dass Mitarbeiter nur in Weiterbildungen (lacht) sind, sondern die müssen ja auch noch ein bisschen was arbeiten. (I: Mhm (bejahend).) Das ist halt der Konflikt, ne. (...) Zwischen werben von individuellen Maßnahmen, das ist natürlich immer was Tolles für den Mitarbeiter, aber andererseits, ja, können wir das auch nicht en masse einfach genehmigen. (I: Mhm (bejahend) Was würde dann passieren? (lacht).) (lacht) Dann werden wir nicht mehr liquide und wären nicht mehr ertragsfähig.“

(Transkriptbeispiel 14 – 77-79):

„Genau. Also, weil, wir vertreten hier mit dem, was wir machen, Managementinteressen. (I: Okay.) Das heißt, eine Führungskräfteentwicklung, eine Mitarbeiter- (...) eine Personalentwicklung orientiert sich natürlich an den Bedarfen, die das Unternehmen hat. Das heißt, auch mit dem, was ich hier mache oder was die Mitarbeiter machen, letztendlich vertreten wir Managementinteressen. (I: Mhm (bejahend). Okay. Und (...).) Wir sind ja kein Gremium wie der Personalrat.“

(Transkriptbeispiel 34 – 21):

„Also (...), ja, also ich selber finde es immer schwierig Personalentwicklung, die dient ja immer auch den betrieblichen (...) Zwecken. Also, das ist ja keine losgelöste (...) von betrieblichen Belangen losgelöste Form der (...) Entwicklung, Pädagogik, wie auch immer.“

Der betrieblichen Handlungslogik kommt man näher, wenn die Ressourcenbezogenheit, d. h. die die Organisation verpflichtende Überlebenssicherung, durch den Aufbau, den Schutz wie auch die Expansion von Tausch- und Herstellungsbeziehungen (Handel und Pro-

duktion) in den Blick genommen wird (vgl. Schwarz 2017). Hierbei geht es immer darum, inwieweit und in welchem Umfang Tausch- und Herstellungsbeziehungen durch organisierte Betrieblichkeit oder aber durch perspektivische Erwartbarkeit des Tauschs auf Dauer gestellt werden können. Die Dauerhaftigkeit des organisatorischen Überlebens bzw. der spezifische Charakter der betrieblichen **Leistungserstellung** und **Leistungserbringung** ist in diesem Sinne der Leitgesichtspunkt der betrieblichen Handlungslogik, was die Aufrechterhaltung der Zahlungsfähigkeit und damit der fortlaufenden organisationalen Reproduktion gleichkommt (vgl. auch Kap. 5).

Die betriebliche Handlungslogik ist auf den Operationscode ‚Geld‘ als Tauschmodus angewiesen, der den zentralen Knappheitsindikator darstellt, um auf dem Markt als Umwelt des Systems Überlebenssicherung betreiben zu können. Primärer Leitgesichtspunkt und Zwecksetzung ist die Ressourcenschonung und die Wirtschaftlichkeit, die sich in Betrieben an einzelwirtschaftlichen Kalkulationszwängen des Geldflusses und an der Kostenvermeidung ausrichtet. Dies verlangt die Verfügbarkeit des Mediums Geld, um damit – im (einzel-)betriebswirtschaftlichen Sinne – die Zahlungsfähigkeit bzw. Liquidität aufrechtzuerhalten. In diesem Sinn ist das Aufrechterhalten von Zahlungsfähigkeit, unter dem systemtheoretischen Gesichtspunkt der organisationalen Reproduktion durch das Systemelement bzw. den Kommunikationscode ‚Geld‘, das Rationalitätsprinzip (vgl. auch Kap. 6.1). Dies gilt bspw. für alle dem Subsystem Wirtschaft angehörenden Betriebe bzw. Unternehmen, in denen diese Zweckrationalität regiert, und die über das Medium Geld kommunikativ prozedieren, ganz unabhängig von den speziellen Motiven der Akteure (Organisationsmitglieder), die darin involviert sind.⁹⁵ Mit der betrieblichen *Handlungslogik* ist die *Rationalitätsform* bestimmt, nach der die handelnden Akteure (bspw. Managementboard) sinnverarbeitend in Bezug auf *handeln, entscheiden und durchsetzen* operieren. Die Orientierung am Kommunikationscode ‚Geld‘ bedeutet für die betriebliche Handlungslogik, dass sie, genauso wie das Geld selbst, von der konkreten Bezugnahme auf Personen, auf lokale Einheiten oder Wirtschaftskreisläufe entbunden bzw. entbettet ist, genauer gesagt, solche Bezugnahmen, die konkrete Betriebe in unumgänglicher Weise eingehen, grundsätzlich zur Disposition stellt. So schreibt Harney: „Innerhalb von Betrieben gehört die Weiterbildung dann der betrieblichen Arbeitsteilung und Leistungserstellung an“ (Harney 1998, S. 125). Sie ist demzufolge immer ein disponibler Aspekt im Prozess der betrieblichen Leistungserbringung und es kann ihr **keine Selbstverständlichkeit** attestiert werden. Käßlinger führt dazu aus:

Für die erwachsenenpädagogische Handlungslogik im Unternehmen oder in kooperierenden Weiterbildungseinrichtungen bedeutet dies, dass man immer wieder positive Entscheidungen im Sinne der Weiterbildung vorbereiten, herbeiführen oder auch fortführen muss. Kontinuierlich gesichert ist oft wenig. Koalitionen mit verschiedenen Akteuren in den Unternehmen und außerhalb müssen immer wieder gesucht werden, um Akzeptanz zu erreichen und zu sichern. (Käßlinger 2016, S. 122)

Dies ist ein Aspekt, der sich in den konkreten Aufgabenspezifikationen zeigt (vgl. Kap. 12.4). Die betriebliche Handlungslogik vertritt den Anteil der Kommunikation im Betrieb, durch den sich der Betrieb in einem universellen, von der Bindung an Akteure, an Orte oder auch an bestimmte Zeitpunkte unabhängigen Sinn tauschfähig bzw. kapitalisierbar hält.

⁹⁵ In der Betriebswirtschaftslehre wird diese Zweckrationalität nochmals in ein wirtschaftliches Prinzip (Kostendeckung/Aufrechterhaltung von Zahlungsfähigkeit) und ein erwerbswirtschaftliches Prinzip (Gewinnmaximierung) untergliedert (vgl. Kap. 5 sowie auch Schwarz 2009 und 2017).

In diesem Zusammenhang drückt sich ein weiterer, zentraler Aspekt aus, der von den befragten Akteuren benannt wird und ebenfalls als **konditionale** Determinanten für den Kontext rekonstruierbar ist. So stellt sich *Pädagogik im Betrieb* – bzw. etwaige terminologische Spielarten wie *betriebliche Weiterbildung*, *Personalentwicklung*, *Weiterbildungsmanagement*, *People and Culture Development*, *Learning Management* etc. – als prinzipiell **disponibel** dar und befindet sich in aller Konsequenz im Wettbewerb mit alternativen Maßnahmen. Anzustellende Überlegungen und zu treffende Entscheidungen für eine derartige Existenz unterliegen selbst einem Kosten-Nutzen-Kalkül bzw. einer Abwägung, welche auf der nachgelagerten Sphäre zu prozedieren ist. Das Vorhandensein von *Pädagogik im Betrieb* ist **kontingent** – dies zeigen die empirischen Ergebnisse hier eindrucksvoll. Im Folgenden wird dies anhand von originalen Passagen illustriert:

(Transkriptbeispiel 8 – 21):

„Aber am Ende des Tages geht es natürlich trotzdem immer darum, im Strategiegeläch (...) zu sagen, was haben wir eingenommen und was haben wir gekostet. (I: Mhm (bejahend).) Und das ist schon ein Argumentationsthema, das (...) das wir jedes Jahr auch haben. Nicht, dass wir jedes Jahr grundsätzlich in Frage gestellt werden, aber es ist auch so, dass man selbstverständlich sagt: Weiterbildung kann uns einfach viel kosten (I: Mhm (bejahend).) und wir gucken da gar nicht hin.“

(Transkriptbeispiel 1 – 580):

„(...) sehr, sehr oft grad in Zeiten wie diesen den Eindruck, dass aus dem Vertrieb heraus, aus der Filiale heraus, sehr stark, ehm, wenn mal der die Frage nach dem Deckungsbeitrag nicht mehr so, so, äh, verschiedene Situationen durch Investitionen den Preis oder anderes nicht mehr so, so fluffig wie bisher beantwortet wird oder nicht mehr so, dann ist man sehr schnell dabei an, an Stunden in der Filiale oder auch an, an Seminarbesuchen da zu kürzen.“

(Transkriptbeispiel 6 – 49):

„Und (...), wenn man das alles natürlich extern einkaufen würde, dann wäre das im Endeffekt natürlich sehr viel Geld und Weiterbildung ist bei uns daher ein wichtiges Thema, also, dass (...) dass es auch einfach wirtschaftlich ist in dem Unternehmen, mit der Größe, eine Weiterbildungsabteilung zu haben, die sich eben (...) so um dieses ganze Thema kümmert.“

(Transkriptbeispiel 14 – 51):

„Das heißt, (...) das sind wirtschaftliche Gründe. Wenn sie neuntausend Beschäftigte haben, (...) die sie regelmäßig weiterbilden und schulen, fahren sie viel, viel günstiger mit eigenen Strukturen. (I: Mhm (bejahend).) Das ist eine wirtschaftliche Entscheidung. Zum anderen bestimmen sie natürlich sehr viel mehr die Inhalte und müssen eben nicht (...) den Standard wählen, den es auf dem Markt gibt. (I: Mhm (bejahend).) Also, das ist derselbe Grund, warum wir selbst entsprechend Studiengänge anbieten, warum wir selbst ausbilden, weil, dann können wir uns genau das ausbilden, was wir eben auch brauchen. Was wir vielleicht so auf dem Arbeitsmarkt auch gar nicht bekommen.“

Anhand der empirischen Ergebnisse kann die mesologische Organisationsebene als Sphäre der Bedeutungs- und Sinnzuschreibung von *Pädagogik im Betrieb* und als Ergebnis der *Ko-Konstruktion* von beteiligten Akteuren und vielfältigen Akteurskonstellationen gesehen werden. Zudem gestaltet sich die Organisationsebene als die Sphäre zum Prozedieren der betriebliche Handlungslogik. Welche Auswirkungen diese *Primatstellung* betrieblicher Hand-

lungslogik (vgl. Harney 1998) bzw. ihre *Prädominanz* (vgl. Röbel 2016) in nachgelagerten Sphären mit sich bringt, wird anhand der empirischen Ergebnisse (vgl. Kap. 12.3) sichtbar.

12.3 Handlungsebene I: Handlungsraum und dessen Dimensionalität

Auf einer Mikroebene (**Handlungsebene**) akkumulieren zwei weitere zu erbringende Transformationsleistungen im Sinne einer Respezifizierungs- und Rekontextualisierungsleistung. Sie stellen eine Rekontextualisierung zweiter Ordnung dar, welche seitens der handelnden Akteure zu erbringen ist (vgl. erste Rekontextualisierung auf der Organisationsebene durch das soziale System Organisation bzw. seine Akteure). Einerseits spezifizieren Handlungsdimensionen, die sich als kontextbezogen und genuin spezifisch für diesen Kontext charakterisieren lassen, erst den **Handlungsraum**, in welchem sich andererseits weitere bzw. konkrete **Aufgaben** (vgl. Kap. 12.4 als Handlungsebene II) überhaupt verausgaben lassen bzw. lassen können. Diese kontextbezogene, spezifische **Dimensionalität** stellt einen zentralen Befund in der Untersuchung dar. Der hier verwendete Terminus Dimensionalität nimmt als übergeordneter Begriff und Heuristik auf die Verwendung von Dimensionen Bezug. Er erweist sich nach Ansicht des Autors als probat zur Beschreibung der empirisch vorgefundenen Spezifik in dem Kontext, da mit dem Begriff der potentielle *Einfluss*, die typische *Beschaffenheit* und die mögliche *Ausdehnung* von Dimensionen auf den Handlungsraum in den Blick genommen wird. D. h., es geht um die Strukturmerkmale als Eigenschaften des Handlungsraums – es geht *nicht* darum zu beschreiben, wie sich bspw. Länge/Breite/Höhe als Komponenten eines dreidimensionalen Raums, sondern wie sie sich in ihren *Variationen auf die Ausgestaltung des Raumes* auswirken. Gleichsam referiert der Begriff Dimensionalität auf eine Dimensionierung, die sachlogisch auf die Inanspruchnahme von Raum und Platz verweist und zwangsläufig Ambivalenz bzw. Ambivalenzen (lat. *ambo* ≡ beide und *valere* ≡ gelten) mit sich bringt. Ebenso ist die Verwendung des Terminus **Handlungsraum** als Heuristik zu erklären. Ein Raum ist zunächst als architektonische Kategorie ein vom Menschen *gestalteter* und *ingerichteter physischer* Raum und er weist immer eine Referenz zur Kultur auf. In der erziehungswissenschaftlichen Raumdidaktik wird die Lernförderlichkeit und Bildungsmöglichkeit von physischen Räumen als dritter Lehrer (neben Lerngruppe und Lehrer) thematisiert, wobei der Fokus auf der physischen Raumgestalt (Bauweise), Raumausstattung (Bestuhlung) und Raumausgestaltung (Farbauswahl, Medien und Materialien) bezogen ist. Im Kontext der Studie wird – wie rekonstruiert – durch die Spezifik des institutionellen Kontextes Betrieb/ Unternehmen und die damit mitlaufende Sinn- und Bedeutungszuschreibung ein Handlungsraum *evoziert* (hervorgerufen, bewirkt). Dieser Handlungsraum, wenn auch nicht physisch begehbar, ist doch imaginär greifbar und muss von den Akteuren im Handlungskontext gestaltet und eingerichtet werden.

Die Dimensionalität stellt für die kontextbezogene Aufgabenspezifika von *Pädagogik im Betrieb* eine Referenz für sich dar und innerhalb dieser Dimensionalität ist eine **Oszillation** konstatierbar, welche *Ziele, Inhalte, Adressaten, Formen, Maßnahmen* und *Settings* moderiert. Erst in einer nachgelagerten Transformationsleistung spezifizieren Handlungsaufgaben das konkrete und gleichsam kontingente Handeln im Kontext, was in Kap. 12.4 dargestellt wird. Im Laufe der Untersuchung hat sich – auch getragen von Diskussionen im Rahmen von Forschungs- und Interpretationswerkstätten – herauskristallisiert, dass zum einen (vgl. Kap. 12.2) die **Organisationsebene** das *determinierende Strukturmerkmal* hinsichtlich der Konstitution von *Pädagogik im Betrieb* und ihrer eigentlichen Genese darstellt, zum ande-

ren aber sich ein weiterer Aspekt Ausdruck verschafft, der quasi als *endogenes* Strukturmerkmal durch die Organisation mitbedingt wird, sich aber erst in der nachgelagerten Sphäre als **Handlungsraum** aufspannt. Diese Strukturtypik, die noch rekonstruiert wird, wurde erst im späteren Verlauf der Untersuchung in MaxQDA als Handlungsraum benannt, der wiederum aufgrund (s)einer bestehenden, **kontextspezifischen Mehrdimensionalität** generiert wird. Mit Handlungsraum wird im Kontext der Studie ein Raum gefasst, der sich im geometrischen Sinn durch eine Dimensionalität definiert. Dieser Handlungsraum wurde ebenfalls erst im späteren Verlauf der Untersuchung der nachgelagerten Sphäre, d. h. der Handlungsebene zugeordnet. Im Rahmen der Untersuchung wurde insbesondere im Zusammenhang mit den Fragen „*warum man etwas tut*“ und „*wie man etwas tut*“ seitens der Akteure auf den Handlungsraum und seine Dimensionalität als Referenz verwiesen.

Für die befragten Akteure im Kontext *betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement, People and Culture Development, Learning Management etc.* eröffnet die Arena ‚Organisation‘ legitime und legitimierte **Sinn- und Bedeutungsräume**, innerhalb derer sie ihr Handeln verausgaben – in Entscheidung, Planung, Durchführung und Kontrolle. D. h., die Organisation gibt vor, was möglich, erlaubt und angemessen ist, gibt Grenzen, imaginäre Endpunkte bzw. Pole vor, konstellierte und bestimmt diese und kontrolliert damit auch ihre Einhaltung. D. h., die Organisation konstituiert einen *Möglichkeitsraum als Handlungsraum*, zu welchem sich der handelnde Akteur *qua Entscheidung(en) ins Verhältnis* zu setzen hat. Und dies gilt es zu gestalten und einzurichten. Die Endpunkte bzw. Pole variieren nicht graduell, sondern vielmehr über qualitativ beschreibbar unterschiedliche Alternativen. Dies hat evidente Auswirkungen und Relation zu den spezifischen Handlungsbedingungen auf der unmittelbaren Ebene der Handlungsaufgaben, wie sich im weiteren Verlauf noch gezeigt wird (vgl. Kap. 12.4). Diese Art der Entscheidung – als fortwährendes **Prozedieren einer Oszillation** – stellt eine Rekontextualisierung zweiter Ordnung durch die im institutionellen Kontext handelnden Akteure dar und sie ist noch vor den eigentlichen Handlungsaufgaben einzuordnen, liegt jedoch bereits auf der Handlungsebene, als eine der Organisation nachgelagerten Sphäre.

Die Handlungsebene I verweist auf drei Perspektiven, die eine Dimensionalität von Raum mit jeweils zwei imaginären Endpunkten bzw. Polen als Räumlichkeit thematisieren. Im Folgenden werden für den institutionellen Kontext Betrieb/Unternehmen *drei*  **Dimensionen** gebildet, welche eine Bezüglichkeit zur **Handlungsebene** aufweisen, den konkreten **Handlungsraum** (vgl. Abb. 30) für die Akteure aufspannen und die sekundäre Rationalisierungen, Begründungen sowie Erklärungen von ihnen abverlangen.

In den Selbstbeschreibungen zur Aufgabenspezifika haben sich die drei rekonstruierten Dimensionen empirisch kontinuierlich Bahn gebrochen. Die Dimensionen repräsentieren gleichsam die unbewusste, implizite Grammatik sowie invariante Grundmuster als abstrakte Heuristik eines Handlungsraums, der sich für das konkrete Aufgabenhandeln als konstitutiv erweist. Die Dimensionen mit ihren imaginären Endpunkten bzw. Polen haben die Funktion, Auswahl und Arrangement von *Zielen, Inhalten, Adressaten, Formen, Maßnahmen* und *Settings* zu prozedieren. Sie sind als Instanzen in der inneren Sphäre zentral für die *Reproduktion von Pädagogik im Betrieb*, stellen einen eignen Reproduktionskontext derart institutionalisierter Prozesse (tituliert als *betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement, People and Culture Development, Learning Management etc.*) dar und haben in Bezug auf den untersuchten Kontext einen spezifischen Charakter. Hinsichtlich der

Dimensionen auf der Handlungsebene (Mikro) und ihrer Nummerierung I-III in MaxQDA ergibt sich qualitativ keine Hierarchie bzw. Priorität.

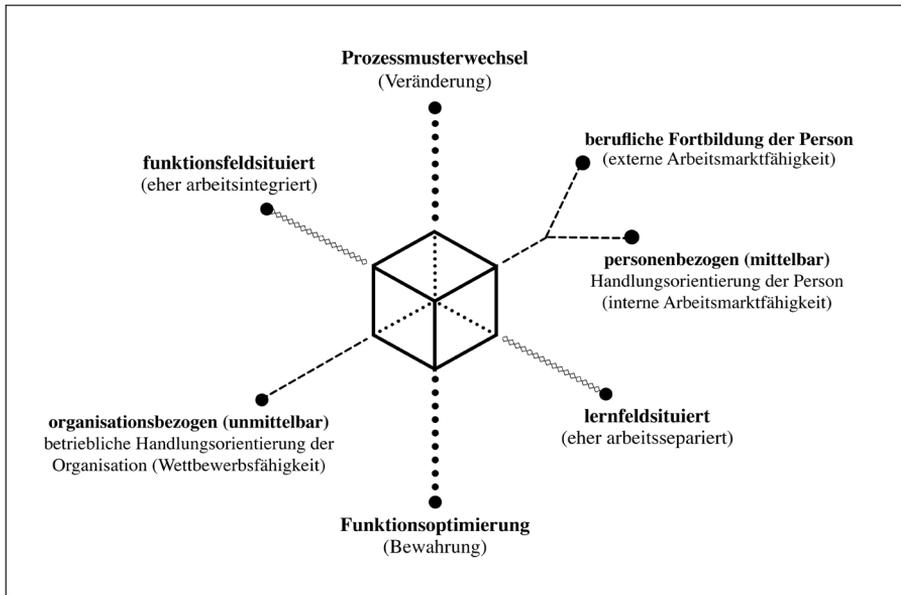


Abb. 30: Handlungsebene I: Handlungsraum und dessen Dimensionalität bzgl. der Aufgabenspezifik von *Pädagogik im Betrieb*

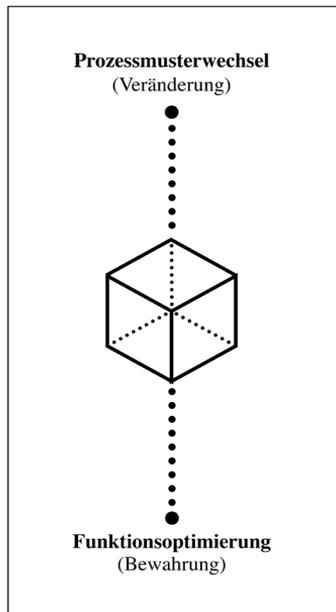


Abb. 31: Reproduktionsdimension: Handlungsraum zur Dimensionierung von *Pädagogik im Betrieb*

☞ Reproduktionsdimension: Zwischen Prozessmusterwechsel (Veränderung) und Funktionsoptimierung (Bewahrung)

Innerhalb dieser Dimension, welche in MaxQDA im Laufe des Auswertungsprozesses als *Hauptkategorie* (Code in MaxQDA) mit der Bezeichnung ☞ **Reproduktionsdimension** (vgl. Abb. 31) ausgewiesen wurde, wird die für die Organisation zentral zu prozedierende Daueroperation von **Bewahren** und **Verändern** von *instrumentellen* und *institutionellen* Aspekten der Organisation (vgl. Kap. 12.2) thematisiert. Sie erweist sich als konstitutiv für *Pädagogik im Betrieb* und sie *dimensioniert* das weitere Aufgabenhandeln in der nachgelagerten Sphäre. Im Laufe der Untersuchung wurde in MaxQDA die Hauptkategorie ☞ **Reproduktionsdimension** mit den Subkategorien: *Funktionsoptimierung/Bewahrung* und *Prozessmusterwechsel/Veränderung*, welche die Endpunkte bzw. Pole markieren, bereits früh gebildet.

① In den aufgabenbezogenen *Selbstbeschreibungen der Akteure* lässt sich die Reproduktionsdimension als **konstitutive (institutionelle) Bedingung für Pädagogik im Betrieb** rekonstruieren:

- Antizipierende Erneuerung, Veränderung, Erweiterung (Prozessmusterwechsel)
- Adaptive Bewahrung, Aktualisierung, Anpassung, Erhaltung (Funktionsoptimierung)
- Transformation der Organisation bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung von organisiertem Zweckhandeln (Funktionstüchtigkeit)

Diese Aspekte werden von den befragten Akteuren als gleichsam **reproduktive** Determinanten benannt. Im Folgenden wird die Hauptkategorie *allgemein* anhand von originalen Passagen illustriert:

(Transkriptbeispiel 50 – 11):

„Also, als Unternehmen unterstützen wir natürlich alles (...) prinzipiell was mit der jetzigen Tätigkeit schon zu tun hat. (I: Okay. Mhm (bejahend).) Also, sowohl als Erweiterung oder (...) Aktualisierung, (...) wenn es neue Aufgaben gibt (...) auch sozusagen.“

(Transkriptbeispiel 4 – 128-132):

„Ich meine, im Grunde genommen da ist man bei dem, bei dem alten Spruch, ehm, entwickelt man sich nicht weiter, ist es schon gleichzeitig Rückschritt. (I: Okay, mhm (bejahend).) Also es, es muss auf allen Ebenen eh, egal ob das jetzt technisch ist, ehm, grad wenn man in dieser Branche ist, in einer sehr innovationslastigen Branche, ist es natürlich sehr, sehr wichtig, da wirklich auch am Puls der Zeit zu sein und das auf allen Ebenen. Auf methodischer Ebene, auf fachlicher Ebene, auf persönlicher Ebene, ehm, da sind schon sehr, sehr hohe Standards gefragt. (I: Mhm (bejahend), okay). Wenn man da eben in der Liga der Weltkonzerne spielt.“

(Transkriptbeispiel 22 – 59):

„Und dann auch immer wieder neugierig sein (...), zu überlegen: Was passiert gerade in der Technik? Offen zu sein für die neuen Themen wie beispielsweise: Ich bin nicht in der Automobilindustrie, aber das ist natürlich ein Riesenthema dort, dieser Paradigmenwechsel (I: Mhm (bejahend).) vom Verbrenner, vom Getriebe, jetzt hin zu einer Elektrotechnik. Haben wir in der Chemiebranche vielleicht Gott sei Dank an der Stelle noch nicht. Wir haben dort immer Veränderungen in der Automatisierungs-, in der Prozessindustrie, (I: Mhm (bejahend).) aber (...) dort zu sagen: Ja, das ist es.“

Im Folgenden wird die Subkategorie *Prozessmusterwechsel/Veränderung* als organisationale **Reproduktionsperspektive** anhand von originalen Passagen illustriert. In den Selbstbeschreibungen wird deutlich, dass es für Organisationen schwieriger wird abzusehen, in welche Richtungen sich Entwicklungen (Märkte, Kunden, Technologien etc.) gestalten. Erfolgreiche und funktionale Konzepte, Produkte und Angebote von gestern können sich morgen schon als dysfunktional erweisen. Hinzu kommen drastische, disruptive Einflüsse, die sich verändernd für die Organisation auswirken, was von der Organisation ein hohes Maß an Flexibilität, Innovationsfähigkeit und Volatilität im Sinne von Unstetigkeit abverlangt. Organisationen investieren materielle und immaterielle Ressourcen in die Entwicklung von neuen Prozessmustern sowie in die organisationale Erneuerung und Veränderung, mit dem Nebenaspekt, dass sich diese neuen Prozessmuster aktuell noch nicht als profitabel im Sinne einer betrieblichen Handlungslogik erweisen, sich jedoch zukünftig als profitabel erweisen können. Aspekte, welche sich hier mit dem Formenkreis von *Pädagogik im Betrieb* verbinden, stellen auf **antizipatorische** Sinn- und Bedeutungszuschreibungen ab:

(Transkriptbeispiel 5 – 29):

„Ein Stück weit natürlich auch Kreativität mit einzubringen, dass man sozusagen vielleicht auch Altes auch mal in Frage stellt und (...) neue Wege in Anklang bringt, so dass (...) vor allem in so einem starren Unternehmen – sage ich's jetzt mal – wie es C. einfach noch ist, die sich gerade in diesem Entwicklungsmodell befinden, da dann auch mal den Mut zu haben und (...) Dinge die eigentlich (...) schon immer so sind, in Frage zu stellen, um dann eben Platz zu schaffen für (...) neue Strukturen.“

(Transkriptbeispiel 16 – 63):

„Da sind sehr viele Leute, die es – sagen wir mal – vom Beamtentum nie in den Bereich Serviceorientierung geschafft haben und (...) diese Kultur zu verändern, also, in einer offene Fehlerkultur – sage ich mal – also, (...) nach Problemen anfangen, (...) Entschuldigung, nach Lösungen anfangen zu suchen, (I: Mhm (bejahend).) statt für jedes (...) Wir sagen immer: Der B.ler hat für jedes, für jede Lösung hat der B.ler ein Problem (lacht). (I: (lacht) Sehr gut.) Und (...) das aus den (...) und das aus den Köpfen von den Leuten rauszukriegen ist unglaublich schwierig. (I: Mhm (bejahend).) Also, wirklich schwierig (...) Diese Denke aus den Köpfen zu bekommen. (...) Da müssen wir extrem nachhelfen. (I: Mhm (bejahend).) Also, Thema Unternehmenskultur.“

(Transkriptbeispiel 1 – 1239):

„Deswegen war die Frage, ehm, wie müssen wir das, äh, Spielfeld neu ordnen und da sind wir halt, da sind wir jetzt die letzten zwei, drei Jahren mein ich, ehm, (...) sind wir ganz andere Wege gegangen, aber halt auch für den Kunden, da wo früher immer dieses one fit all Konzept da war, dann wenn man dann das in (...) anfängt zu individualisieren ist schon auch erstmal bei den Kunden auch erstmal ein Unbehagen da, oder so ein ‚Aha‘. Einige freuen sich, dass sie es dürfen und andere, auch so hat das alles seine Richtigkeit und (...).“

(Transkriptbeispiel 6 – 47):

„Also, das ist dann auch wieder Teil des kulturellen Changes, weil (...) aktuell ist es noch was, (...) wenn man Kopfhörer aufzieht, dann wird man in vielen Bereichen wohl noch als (...) oder wird es in vielen Bereichen wohl noch aufgefasst als ‚Ah, der hört jetzt irgendwie Musik oder so während der Arbeit. Oder der, den darf man jetzt nicht ansprechen (...), weil der gerade irgendwie was macht.‘ Wobei das natürlich auch wieder etwas ist, was, wo wir sagen, (...) das sollte natürlich schon auch ein Signal sein, wenn jemand einen Kopfhörer aufhat, dass man den vielleicht nicht unbedingt stört, weil der dann gegebenenfalls eben etwas lernt gerade und etwas vielleicht auch

eben digital lernt. (I: Mhm (bejahend).) Und, das, also im Moment hat das eben noch nicht, ist es noch nicht so gerne gesehen, dass man Kopfhörer aufhat, weil damit ebenso verbunden wird: Ja, der macht da jetzt gerade was, also, in seiner Freizeit, (I: Mhm (bejahend).) hört Musik oder so während der Arbeit und kapselt sich so absichtlich vielleicht auch von anderen ab. (I: Okay.) Und da ein Umdenken zu erreichen, wäre eben auch so unser Ziel.“

(Transkriptbeispiel 42 – 51):

„Parallel dazu wird auch, (...) verändert sich Führung stetig. (I: Mhm (bejahend).) (...) Das heißt, wo es früher natürlich die sehr (...) delegierende Führung war, ist es heutzutage eine ganz andere. Das heißt, eine Führungskraft ist da sehr viel (...) ist, (...) ja, geht ganz anders auf Mitarbeiter zu und (...) gibt auch eher mal Verantwortung ab. (...) Das ist auf jeden Fall ein Punkt, der sich noch wandelt (...). Das heißt, ich glaube, das ist wirklich ein Umdenken, was da derzeit stattfindet. (...) Beispielsweise aber auch gerade beim Thema Jahresgespräch, (...) gibt es rasante Veränderungen in Richtung zum Thema Feedback-Kultur (...) (I: Mhm (bejahend).) da eine ganz große Rolle spielt, was in der Personalentwicklung eben auch mitbegleitet, dass es wirklich auch hier ein Umdenken gibt, von: Ich gebe einmal im Jahr ganz (...) ja, ganz aktuell, (...) Wie sagt man? (...) Korrektes und wirklich so ganz punktuell Feedback, was dann aber über einen gesamten Zeitraum geht. (I: Mhm (bejahend).) Und auch das wird sich wandeln müssen, weil es von den Arbeiten her was (...) Es gibt viel häufiger Projektarbeiten und die Leute sind (...) Oder die Mitarbeiter sind häufiger in kürzeren Zyklen in irgendeiner Form (...) an einem Thema dran. Und das heißt, es gibt vielleicht auch wechselnde Führungskräfte innerhalb von einem Jahr oder ein Projektleiter.“

(Transkriptbeispiel 51 – 258-259):

„B2: Also früher hätte es das, was die J. gesagt hatte, (...) wäre ein Mitarbeiter erschlagen worden, wenn er unter Tage, oder wenn er einen achtsamen Tag, (...) also, wenn (...) früher (...) wenn (...) F kam heute (...) war schon ein achtsamer Tagesstart. Da hätte ich früher als Führungskraft durchladen müssen und schießen und hätte gedacht, der macht einen Witz. (...). Das ist tatsächlich eine andere Kultur, dass man sagt: Okay, dieses Achtsamkeitsthema hat (...) seinen gewissen Stellenwert.

B1: (...) und so (...) ist das halt einfach (...) Genau.

B2: Jaja (bejahend), aber das ist ja kulturverändernd, also das sind, ich glaube, da verändert sich auch gerade eine Kultur. Dass man sagt, das hat Raum, das hat Zeit und da verändert sich tatsächlich was. Das Thema Selbstbestimmen ist auch etwas, wo ich merke, das verändert gerade die Kultur, das macht auch gerade mit vielen etwas, also nicht nur mit Führungskräften, die dann eventuell nicht mehr gefragt werden oder sie sich nicht gefragt gefühlt fühlen, weil das ist ja auch etwas, wenn ich mit meinem Mitarbeiter nie spreche außer einmal im Jahr Mitarbeitergespräch, in der Art, dann ist es eben auch ein wenig blöd, wenn ich dann irgendwann komme und sage, eigentlich fehlt ja dieses oder jenes.“

Im Folgenden wird die Subkategorie *Funktionsoptimierung/Bewahrung* als *organisatorische Reproduktionsperspektive* anhand von originalen Passagen illustriert. In den Selbstbeschreibungen wird deutlich, dass es für Organisationen nach wie vor elementar ist, Stabilität und Ordnung aufrechtzuerhalten, um bestehende Prozesse, Produkte etc. funktionstüchtig bedienen zu können. Erfolgreiche und funktionale Konzepte, Produkte und Angebote müssen stetig optimiert, angepasst und verbessert werden, um bestehenden und sich (graduell) verändernden Anforderungen gerecht zu werden. Umorganisation und Umstrukturierung repräsentieren den Aspekt der Funktionsoptimierung in organisationalen Kontexten. Neben

der Tatsache, dass von der Organisation *sequenziell* im Zusammenhang mit dem Aspekt Prozessmusterwechsel (bei elementar veränderten Anforderungen) ein hohes Maß an Flexibilität, Innovationsfähigkeit und Volatilität abverlangt wird – im Sinne von Unstetigkeit –, ist die Organisation angehalten ihre fortwährende Funktionsoptimierung zu prozedieren, zumal sich etablierte Funktionen in der Regel (noch) als profitabel im Sinne einer betrieblichen Handlungslogik erweisen. Neben dem Investieren von materiellen und immateriellen Ressourcen in die Entwicklung von neuen Prozessmustern, stellt die *Funktionsoptimierung* in Form von Bewahrung, Aktualisierung, Anpassung und Erhaltung eine *zweite Handlungsmaxime* im Sinne von Stetigkeit dar. Aspekte, welche sich hier mit dem Formenkreis von *Pädagogik im Betrieb* verbinden, stellen auf **adaptive und regulative** Sinn- und Bedeutungszuschreibungen ab:

(Transkriptbeispiel 50 – 9):

„Da gibt es auch eine ganze Hand an (...) Qualifikationsnachweisen, die auch bei uns an dem Flughafen immer wieder erbracht werden müssen. (I: Mhm (bejahend).) Also, das ist so das ganz klassische Operative. (...) Aber dann geht es natürlich auch darum, den Mitarbeitern zu sagen: Ihr müsst auch das, was ihr tagtäglich tut, (...) auf dem aktuellen Stand halten.“

(Transkriptbeispiel 3 – 39):

„Und die mussten natürlich geschult werden und die müssen natürlich immer wieder geschult werden, weil die Technik bleibt nicht stehen und, äh, die Technik ändert sich, die Menschen werden auch älter (I: Mhm (bejahend).) die müssen dann geschult werden auf die neueren Sachen.“

(Transkriptbeispiel 22 – 9):

„Das ist Weiterbildung mit Anpassungsfortbildung beispielsweise. (I: Mhm (bejahend).) Ich bin jetzt (...) in R. unterwegs und dort haben wir beispielsweise einen Bedarf (I: Mhm (bejahend).) aus den Betrieben signalisiert bekommen, weil in den vergangenen Jahren auch immer wieder Mitarbeiter eingestellt worden ist, die diese notwendige Chemiekompetenz, die notwendig ist, um Anlagen störungsfrei fahren zu können, auch fachlich fahren zu können. Die ist noch nicht da. (I: Okay.) Die Mitarbeiter sind aber eingestellt worden, weil man sie gebraucht hat.“

(Transkriptbeispiel 22 – 45 und 55):

„So und dann wäre natürlich die Frage: Wann würde das im Betrieb aufschlagen, wenn es keine Weiterbildung mehr gibt? (I: (lacht) Mhm (bejahend).) (...) Hängen wir dann irgendwo hinten an? Können dann Prozesse dann nicht mehr gefahren werden? Also, ich kann es mir nicht vorstellen, weil ich das als notwendigen Prozess sehe, (I: Mhm (bejahend).) Heißt auch auf der einen Seite zu wissen: Wo haben wir einen betrieblichen Weiterbildungsbedarf? (...) Ich habe vorhin gesagt, wir hatten vielleicht früher mehr konventionelle Dreh- und Fräsmaschinen, heute haben wir alles (...) an CC Maschinen. (I: Mhm (bejahend).) Da hat das Unternehmen natürlich ein ureigenes Interesse daran, dass die Mitarbeiter an dieser Stelle weitergebildet werden.“

(Transkriptbeispiel 14 – 69):

„(...), dass wir (...) an Symptomen rumdoktern können. Das heißt, wir können die Leute versuchen fit zu machen, um Prozesse zu optimieren, um mit Stress besser umzugehen, (...) um Teamstrukturen zu verbessern. Das ist aber (...) das ändert ja nichts an der Wurzel. (I: Mhm (bejahend).) Das ist nur besser damit umgehen, was ohnehin vorliegt.“

(Transkriptbeispiel 5 – 39):

„Ihm die nötigen, die Kompetenzen einfach (...) zu stärken, die er schon hat, so dass (...) er einfach auch produktiv und auch (...) angepasst an die Veränderungen (...) arbeiten kann.“

(Transkriptbeispiel 8 – 71):

„Ja, gängige Praxis auch im Pflegewesen. (I: Mhm (bejahend). Ja.) Wo man einfach sagt: Man hat eher diese kurz getakteten Schulungen (I: Mhm (bejahend).) zu einzelnen Themen. (I: Mhm (bejahend).) Und (...) im, letztendlich sind es Refresher-Themen. (I: Mhm (bejahend).) Weil man lernt es ja während der Ausbildung (...) als Pflegefachkraft und (...) letztendlich sind es dann Refresher-Themen. (I: Mhm (bejahend).) Wenn Sie jetzt sagen, (...) es gibt (...) ein Angebot, das halt die Expertenstandards in der Altenpflege, da muss man jetzt schon ein bisschen tief einsteigen, weil es gibt definierte Expertenstandards für die Qualität in der Pflege (I: Mhm (bejahend).) und die werden, das ist ja eher Pflichtthema, die werden jährlich geschult für Pflegefachkräfte. Das ist dann ein zweitägiger Kurs. (I: Mhm (bejahend).) Also, das heißt, Pflegefachkräfte in der Altenhilfe durchlaufen eigentlich diesen Kurs spätestens jedes zweite Jahr für sich.“

Diese empirischen Aspekte und Determinanten, die erschlossen wurden und mit einer *organisationalen Reproduktionsperspektive* bezeichnet werden, korrespondieren mit einem Aspekt, welcher sich bereits in der vorgelagerten Sphäre der Organisation zeigt: Etwaige pädagogisch zu prozedierende Themen, Formate, Settings und Maßnahmen im Sinne von **Veränderung und/oder Bewahrung** kommen dann in den Handlungsfokus der Akteure, wenn diesen von der Organisation bzw. von in ihr involvierten Akteuren die Zuschreibung erfahren, dass sie sich als reproduktiv im Sinne eines Erhalts oder einer Steigerung der *organisationalen Wettbewerbsfähigkeit* erweisen. Die **Reproduktion der Organisation** als Wirtschaftseinheit über Personal, Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen erweist sich auch auf der Handlungsebene als konstitutiv für den institutionellen Kontext Betrieb/Unternehmen. Überlegungen und zu treffende Entscheidungen sind im Sinne einer *ökonomischen Handlungslogik* unter *Kosten-Nutzen-Abwägungen* zu plausibilisieren und demzufolge prinzipiell auch als kontingent anzusehen.

☞ **Situierungsdimension: Zwischen Funktionsfeld (arbeitsintegriert) und Lernfeld (arbeitssepariert)**

Innerhalb dieser Dimension, welche in MaxQDA im Laufe des Auswertungsprozesses als *Hauptkategorie* (Code in MaxQDA) mit der Bezeichnung ☞ **Situierungsdimension** (vgl. Abb. 32) ausgewiesen wurde, wird die für das Arrangement von *Pädagogik im Betrieb* zentral zu prozedierende Entscheidung der Bestimmung der Stellung von **Lernen** und **Arbeiten** thematisiert. Der Terminus **Situiertheit** bedeutet: *in einer bestimmten Stellung befindlich*, und richtet den Blick auf das ‚Eingebettetsein‘ bzw. die Verankerung von Lernen in einem bestimmten Kontext als dessen Stellung. Diese Stellung wird mit den Endpunkten bzw. Polen eher im *Funktionsfeld (arbeitsintegriert)* oder eher im *Lernfeld (arbeitssepariert)* repräsentiert. Ebenso schwingt in dem Terminus der Situiertheit mit, dass die damit einhergehende Wechselwirkung der Stellungen konstitutiv ist und sie *dimensioniert* das weitere Aufgabenhandeln in der nachgelagerten Sphäre. Im Laufe der Untersuchung wurde in MaxQDA die Hauptkategorie ☞ **Situierungsdimension** mit den Subkategorien: *Funktionsfeld (eher arbeitsintegriert)* und *Lernfeld (eher arbeitssepariert)*, welche die Endpunkte bzw. Pole markieren, als eine der *ersten kontrastiven* Kategorien gebildet. Bemerkenswert ist zudem, dass in den Selbstbeschreibungen der Akteure dieses kontextbezogene Strukturmerkmal sehr klar und eindeutig benannt wird, was für ein *explizites* Wissen um die Dimensionalität des Handlungsraums bzgl. der **Situierungsperspektive** spricht (die Rekonstruktion des *Wissens* der handelnden

Akteure ist nicht Untersuchungsgegenstand und Bestandteil der Studie; vgl. Kap. 2 Ziele und Forschungsfragen). Von Seiten der Akteure wird vielfach sehr detailliert und reflektiert über das Arrangement berichtet und die Problematik der Situiertheit wird explizit begründet. In diesem Zusammenhang werden zudem vielfältige Begriffe, wie *Formate, Maßnahmen, Angebote, Lernformen*, in Bezug auf *Orte, Settings* und *Positionierungen bzw. Platzierungen* verwendet. Dies zeigt sich manifest daran, dass von den Akteuren explizit begründet wird, inwiefern sich für spezifische Themen, Inhalte und Maßnahmen wiederum gewisse Formate als Arrangement jeweils adäquater eignen würden. Es kann als wesentliches Strukturmerkmal konstatiert werden, dass die befragten Akteure in Bezug auf die Situierungsperspektive sich selbst Professionalität, Kompetenz sowie Wissen und Können zuschreiben sowie sich selbst als die soziale Adresse im Kontext der Organisation Betrieb/Unternehmen wahrnehmen, welche über Fragestellungen in diesem Zusammenhang mit am besten über eine entsprechende Expertise verfügt.

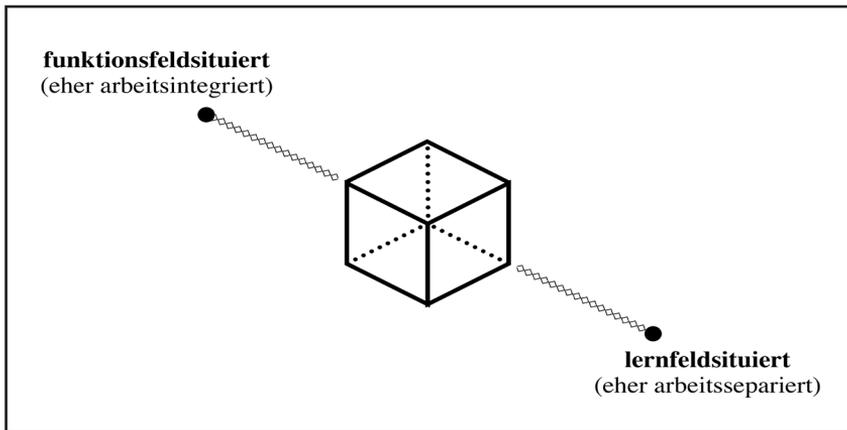


Abb. 32: Situierungsdimension: Handlungsraum zur Dimensionierung von *Pädagogik im Betrieb*

- ① In den aufgabenbezogenen *Selbstbeschreibungen der Akteure* lässt sich die Situierungsdimension (vgl. Abb. 32) als **konstitutive (institutionelle) Bedingung für Pädagogik im Betrieb** rekonstruieren:
- Lernen in der Arbeit, Lernen im Prozess der Arbeit, Arbeitsplatz als Lernplatz
 - Lernort Arbeit vs. Lernort Seminar/Training/Workshop/Kurs/Schulung etc.
 - Formelles Lernen vs. informelles Lernen
 - *Learning/Training on the Job* vs. *Learning/Training off the Job* (*Learning/Training near the Job, Learning/Training out of the Job, Learning/Training into the Job*)
 - Arbeitsintegriertes, arbeitsverbundenes, arbeitsplatznahes Lernen
 - Präsenzlernen, *Classroom-Learning*
 - Lernen von Anderen/Kollegen, Lernen durch Mentoring/Mentorship/Inwork-Mentoring
 - Lernen durch Job-Rotation, Lernen durch Job-Enlargement und Job-Enrichment (*One Day in Your Shoes, Cross-Métier, Share and Learn Sessions*, institutionalisierte Mittagessen mit einem organisationsinternen Mentor/Tutor/Experten etc.)

- Selbstlernen, Micro-Learning
- Lernhüppchen/Lernimpluse/Learning-Nuggets (1-2 Stunden), Kamingespräche
- Virtuelles Lernen am Arbeitsplatz mit Tutorials/Lernvideos/didaktischen Datenbanken/Lern-Apps/Open-Course-Learning etc.
- 70-20-10 Regel (70 % *on the Job* durch den Mitarbeiter/20 % durch andere/Kollegen/10 % *off the Job* durch andere/Dozenten/Trainer/Seminarleiter/Coaches etc.)

Diese Aspekte werden von den befragten Akteuren als gleichsam **reproduktive** Determinanten benannt. Im Folgenden wird die Hauptkategorie *allgemein* anhand von originalen Passagen illustriert:

(Transkriptbeispiel 26 – 57):

„Also, ich (...)Es gibt diese siebzig/zwanzig/zehn. (I: Mhm (bejahend).) Also im besten Fall ist eigentlich: Zehn formales Lernen, zwanzig Prozent ist lernen von und mit anderen und siebzig passiert *on the Job*. (I: Mhm (bejahend).“

(Transkriptbeispiel 4 – 10):

„Also wir verfolgen bei J. wirklich ein gewisses Lernmodell, heißt, ehm, wenn man sich das jetzt als ein Kuchendiagramm vorstellt, sagen wir, wir haben ein siebzig-zwanzig-zehn Modell, so dass wir sagen, ehm, siebzig Prozent sollte wirklich Erfahrungslernen sein, Projektlernen sein, informelles Lernen sein, ehm. Zwanzig Prozent wäre das Lernen was, äh, entsteht aus – ich sag mal – Gruppensituationen, Austausch mit Kollegen auch Tools wie Coaching und Mentoring etc. (I: Mhm (bejahend).) Und zehn Prozent sollte eigentlich dann wirklich dieses typische formale Lernen sein oder formelle Lernen sein, was dann in – ich sag mal – In-House Trainings oder auch auf externen Seminaren abgeholt wird.“

(Transkriptbeispiel 3 – 8):

„Der Entwicklungsplan ist bei uns nach dem siebzig-zwanzig-zehn-Prinzip. Siebzig Prozent ist *on the Job*, Job, nicht shop (lacht). Zwanzig Prozent ist, äh, durch Kollegen, äh, durch andere, wie eine Art Mentoring, und zehn Prozent sind die sogenannten Trainings. (I: Mhm (bejahend).) und diese Trainings, äh, das können eben Trainings von L. Deutschland sein, von L. Paris, es können aber auch externen, (...) äh, Trainingspartnern sein. Des entscheiden dann wir, mit dem Mitarbeiter zusammen, in der Regel meistens ich, weil verwiesen wird, auf meine Funktion.“

(Transkriptbeispiel 41 – 17-19):

„Also, es ist (...) Die Präsenzphasen sind stärker eingebettet in andere Lernformate, als das in der Vergangenheit war. (I: Mhm (bejahend). Okay). Wir machen zum Beispiel als Präsenz auch ganz viel in der (...) Technikerfahrungs-austausche nennen wir das dann. (I: Mhm (bejahend).) Wir nennen das gar nicht mehr Seminar, (I: Mhm (bejahend).) (...) sondern wirklich, dass man eine Fragestellung in den Raum stellt und die Leute über ihre Erfahrungen berichten und man nur noch einen Moderator hat, aber niemanden, der reines Wissen vermittelt.“

(Transkriptbeispiel 1 – 1014-1022):

„B1: (...) weil da zu viel in dem achtzig, zwanzig, ich würde lieber an den achtzig weiter arbeiten als zu sagen, die zwanzig Prozent immer besser zu machen, die machen wir ja auch also, da sind wir glaub nicht schlecht, ehm, an den zwanzig Prozent arbeiten wir auch was Beanstandung angeht, aber ich glaube die (...) die größere Kunden, äh, die größere Kunden, äh, (...) also wo der Kunde mehr davon hat, des größere, wo der Kunde mehr, ehm, wie sagt man des jetzt (...).

B4: Impact hat.

B1: Ja, das ist es glaub ich, in den achtzig, in der Unbekannten, wie kann man das jetzt, kann man natürlich sagen, das wäre ein Gegenargument, (...) da gleich einschreiten, ja aber die achtzig

Prozent, die macht der doch sowieso (...) Hammer, da musst du gar nix mehr tun, (...) selten ein Argument gegen die, gegen die Fachabteilung, die das auch noch unterstützen muss.

B2: Da kommt jetzt wieder Reflexion, (...) Bewusstsein (...) und die Frage, ob die achtzig nicht mehr relevant sind, wenn man darüber auch noch Bescheid weiß (schmunzelnd) (...) Für mich wäre das der Kern (...) ich brauche es mir ja nur bewusstmachen.“

(Transkriptbeispiel 42 – 51):

„Beim ganzen Thema Qualifizierung geht es immer mehr hin zu so Microlearning Formaten. (I: Mhm (bejahend).) Das heißt, dass (...) keine Zweitagesseminare besucht, sondern eher so Lernhäppchen hat. (...) Gibt da ja auch so spannende Apps wie Blinkst oder so, wo wirklich eben (...) Bücher zusammengefasst werden in relativ kompakter Form und (...) man dadurch innerhalb von zehn Minuten sich ein Wissen von einem gesamten Buch aneignen kann theoretisch. (I: Mhm (bejahend).) Zumindest die Kernaussagen daraus. (I: Mhm (bejahend).) Genau. Das heißt, also, das Wissen aus dem Wissen aus dem Buch natürlich nicht, aber diese Kernaussagen vielleicht.“

(Transkriptbeispiel 48 – 38):

„Ehm, mit Formaten meine ich tatsächlich Unterscheidung zwischen, ehm, in der Dauer, dass ich entweder ein Tages- oder ein zweitägiges Seminar habe oder aber auch auf ein internes oder auf ein halbtägiges Format gebe, wo ich natürlich inhaltlich weniger vermitteln kann. Ehm, und grundsätzlich Unterscheidung zwischen Präsenz- und Online-Format.“

Im Folgenden wird die Subkategorie *Funktionsfeld* (eher *arbeitsintegriert*) als *pädagogische/didaktisch-methodische* **Situierungsperspektive** anhand von originalen Passagen illustriert. In den Selbstbeschreibungen wird deutlich, dass intendierte Lern- und Aneignungsprozesse im *unmittelbaren* Arbeitsprozess integriert und situiert sind. Von den Akteuren werden mannigfaltige Begrifflichkeiten zur Beschreibung der prinzipiellen Situierungsproblematik, die als kontextbezogenes Strukturmerkmal konstitutiv ist, für *Pädagogik im Betrieb* ins Feld geführt, wie bspw. *arbeitsintegriertes*, *arbeitsimmanentes*, *arbeitsgebundenes*, *arbeitsverbundenes* und *arbeitsorientiertes* Lernen. Ihr Charakter ist nach Ansicht des Autors als indifferent zu beurteilen, verweisen sie doch prinzipiell auf die institutionalisierte Verknüpfung von Arbeit und Lernen. Ebenfalls als nur bedingt erhellend kann die von den Akteuren bisweilen verwendete Differenzierung in *informelles* Lernen und *formelles* Lernen verstanden werden, verweist das Praktizieren dieser Unterscheidung speziell – und das ist im Hinblick auf die forschungsleitende Fragestellung bedeutsam – auf eine Reflexion der Situierungsperspektive und demnach auf eine Determinante im Zusammenhang einer kontextbezogenen Aufgabenspezifität. Aspekte, welche sich hier mit dem Formenkreis von *Pädagogik im Betrieb* verbinden, stellen in den Sinn- und Bedeutungszuschreibungen der Akteure auf **arbeitsintegrierte Settings, Formate und Maßnahmen** ab:

(Transkriptbeispiel 1 – 991-1002):

„Also der Nachweis ist schwierig bzw. vermeintlich dünn, aber ich berufe mich auch auf ein pädagogisches Argument, dass ich sag, also diese Untersuchung weiß ich, die ist, äh, da müsst man nochmal hingucken, aber ich glaub es, die Frage, dass achtzig Prozent da streitet man sich auch nochmal, ob siebzig oder achtzig die Regel sind, dass das eben informell gelernt wird, ob wir das wollen oder nicht (...) Ich meine, diese Untersuchung müsst man sich nochmal anschauen, wie gut, wie tief die wirklich ist, aber auf die stütze ich mich ab, also mein, mein, meine Informationen an dem Punkt ist, oder vielleicht auch mein, mein Believe in der Frage ist, dass da was dran sein könnte.“

(Transkriptbeispiel 42 – 37 und 15):

„Und eben dieses, die on the Job Maßnahmen, aber die können wir schlecht (...) reporten oder sonst was. Also, (I: Mhm (bejahend).) das ist natürlich was, was durchgängig einfach stattfindet (...) Aber letztlich kommt es darauf an, was ich dann wirklich im alltäglichen Berufsalltag, dass ich das Ganze übe. (I: Mhm (bejahend).) Das heißt, entweder hier wirklich auch in Situationen mit reingenommen werde, wo es speziell darum geht: Okay, vielleicht noch von der Führungskraft mitgenommen werde, wie geht sie mit einer sehr konfliktreichen Situation um? (I: Mhm (bejahend).) Was gibt es da für Möglichkeiten, auch aus unternehmenspolitischer Sicht heraus. (I: Mhm (bejahend).) (...) Oder aber mal vielleicht eine, dass die Führungskraft den Mitarbeiter mal in Richtung von einer Konfliktmoderation mit reinnimmt oder so. Also, wirklich dieses on the Job, dass der Mitarbeiter dort lernt, wie er damit in Situationen umgeht.“

(Transkriptbeispiel 27 – 73):

„Also, theoretisch würde es vielleicht geben, wenn alles (...) im Job stattfindet. Also, wenn man nur noch quasi Lernen in der Arbeit (...) machen würde. Aber auch dann, (...) würde, glaube ich, die betriebliche Weiterbildung nicht wegfallen, sondern dann würde man einfach (...) müsste man mehr drauf gucken: Naja, (...) was, wie kann man denn, also, das Lernen in der Arbeit mehr unterstützen?“

(Transkriptbeispiel 3 – 67):

„Das ist dieses das lernt man on the Job (I: Jap.). Ich kann auch sagen, der Junge lernt das, in dem ich ihn in ein ganz anderes Gremium mitnehme. (I: Mhm (bejahend).) Diese monatlichen Marketinggespräche oder irgendwas. Da nehme ich ihn mit und da kriegt er das mit. Da lernt er auch von den Anderen. Äh, (...) ich kann jetzt auch sagen, bei, bei, wenn es um präsentieren geht, das, einer das nicht so gut. Da kenn ich einen in der Logistik draußen, der ist ja super der S., der macht das. (I: Mhm (bejahend).) Dann führe ich die zusammen, dann treffen die sich als, oder der S. sagt, uii, ich habe nächste Woche vorm Marketing B. eine Präsentation wegen Logistik, setzt dich einfach mal mit rein und hinterher gehen wir dann durch. Solche Sachen, das ist ja fast schon eine Schulung (I: Mhm (bejahend).), aber halt durch Andere und vor allem (...) es kann auch mal ein Kollege in der Abteilung sein, aber das kann, das ist meistens, das muss man genau wissen, wie die sich verstehen oder ob das angenommen wird. Besser ist es immer cross-métier, also dass man irgendwo von woanders das rausholt.“

(Transkriptbeispiel 4 – 58, 60 und 14):

„Das heißt, he, da kann man sich solche Sachen drunter vorstellen wie bspw. eine Initiative, die nennt sich One day in your shoes, da werden, ehm, Mitarbeiter von einer Abteilung mal, äh, (...) – ich sag mal – fremde Abteilungsmitglieder in, äh, in, äh, anderen Abteilungen mal einen Tag mitlaufen lassen, so dass die einfach mal erfahren, wo drückt die denn so der Schuh und, ehm, was ist denn den, äh, deren täglich Brot, ehm, dass fördert ungemein auch, ehm, ja, das interdisziplinäre Denken und Handeln auch. Fördert natürlich auch extrem die Netzwerkbildung, solche Sachen. Ehm, was wir da auch viel machen sind share and learn sessions (...) Ehm, oft gibt es die, ehm, im Bereich lunch and learn, also dass wir das wirklich so während dem während dem Mittagessen auch tun, ehm, in recht lockerer Atmosphäre da Austausch betrieben wird. (...) Also unter dem Oberbegriff Erfahrungslernen, da fällt ganz viel drunter. Also da fällt das wirklich drunter, ehm, was der Mitarbeiter sich Tag für Tag irgendwo selbstständig erarbeiten kann, zum Beispiel auch durch gezielten Einsatz in, ehm, interdisziplinären Projekten, durch viel Austausch auch mit Kollegen anderer Abteilungen, ehm, da erfahren die entsprechenden Personen immer wieder Neues, ehm, können sich da auch schneller ineinander hineinversetzen, ehm, bauen – ich sag mal – dann auch über die Dauer größeres Verständnis füreinander auf. Was dann wiederum

ja die komplette Kooperation und Teamfähigkeit im gesamten Werk letztendlich steigert, ehm, da fallen aber auch zum Teil – ich sag mal–, ehm, etwa organisiere Geschichten rein. Ehm, die dann zum Beispiel in Form, ehm, von sogenannten Kammingesprächen stattfinden, ehm, wo dann wirklich, ehm, wenn man das jetzt ganz praktisch betrachtet eine, ehm, hochkarätige Führungsperson sich zur Verfügung stellt und mal Stunde, anderthalb über gewissen Themen spricht, sich austauscht, Erfahrungen auch shared mit den Anwesenden. Da aber auch wirklich ein lockerer Austausch irgendwo, ehm, möglich ist, mit Personen, an die man vielleicht so im Alltag nicht unbedingt immer rankommt.“

(Transkriptbeispiel 44 – 49 und 83):

„Was wir auch machen, so vertikal dann auch zu schauen: Was ist denn da sonst noch möglich? Hat vielleicht dein Mitarbeiter Interesse woanders reinzuschnuppeln. (...) Jobrotation. Das ist ja auch mal die Möglichkeit, die ich als Unternehmen, aber auch erst mal anbieten muss und zeigen muss: Ja wir wollen das. Das macht ein ganz anderes Bild. (...) Und Inwork-Mentoring, um jetzt auch nochmal eine Begrifflichkeit in den Raum zu werfen. Oftmals, das klassische Mentoring-Programm ist ja: Ein alter Hase, junger Mensch. Aber (...) einfach so aus den Erfahrungswerten, auf die Erfahrungswerte greifen (...) müsste, was auch super ist.“

(Transkriptbeispiel 6 – 31 und 43):

„Ein weiteres Ziel ist es, die Lernkultur dahingehend zu verändern, dass die Mitarbeiter mehr Verantwortung für das eigene Lernen (...) übernehmen, dass Lernen zu einem selbstverständlichen Teil des Arbeitens wird. Und (...), ja, weniger eine bürokratische Sache ist, so wie es im Moment gerade ist. Also, sondern eher eine natürliche und selbstverständliche (...) Vorangehensweise von Mitarbeitern darstellt. Und auch ganz klar von den Führungskräften (...) gefördert wird, dass man auch während der Arbeitszeit auch informell beispielsweise lernt, dass es da Möglichkeiten gibt, also, so, das ganze Thema ‚Informelles Lernen‘ auch stärker noch in den Fokus zu rücken. Das ist auch ein weiteres Ziel. Und (...) Lernen ein bisschen zeitunabhängiger zu machen, weil im Moment eben die, wir festgestellt haben, dass es bestimmte Themen gibt, die sehr beliebt sind und dass es da eine begrenzte Anzahl an Präsenzs Schulungen gibt und man da zum Teil ein bis zwei Jahre wartet bis man dann mal in einen so Termin reinrutscht. (...) Also, informelles Lernen haben wir jetzt für uns definiert als (...) ein Lernen, das eben nicht im formalen Weiterbildungskontext (...) stattfindet. Also, das können zum Beispiel (...) einfach Gesprächsrunden sein, die entstehen oder die auch (...) also, die entweder auf natürliche Art und Weise entstehen, (...) weil das vielleicht irgendwie ein Thema gibt, ein neues Thema vielleicht auch, wenn jemand etwas aufgeschnappt hat. (...) Also, so das Thema (...) das Thema ‚Wie kann ich, also wie kann ein Unternehmen oder wie kann eine Führungskraft Möglichkeiten für informelles Lernen schaffen?‘ steht da bei uns im Vordergrund. Also, das heißt sowas wie, (...) mal ein Thema einbringen und mal fragen, ob jemand vielleicht Lust hätte sich damit zu beschäftigen und Mitarbeiter dann darüber eine Diskussionsrunde starten. Zum Beispiel auch beim Mittagessen, also ein gemeinsames Mittagessen machen. (...) Aber auch in digitaler Form informelles Lernen fördern durch eine (...) durch, also wir haben da so ein Social Intranet, was wir jetzt einführen werden. (...) Wo es verstärkt auch in Foren (...) oder die Möglichkeit für Foren und Blogs und sowas gibt (...) und auch da gibt es natürlich dann die Möglichkeit das man sich zu Themen zusammensfindet und dann einfach ohne ein bestimmtes Lernziel, einfach mal darüber diskutiert, sich austauscht und (...) dann natürlich bestenfalls auch was daraus mitnimmt oder für sich was draus ziehen kann. Und dann im Sinne des Lernens eben auch, (...) dass man sich weiterentwickelt hat, also was gelernt hat am Ende. Und, genau, da müssen wir uns aber auch noch überlegen, wie wir welche Impulse da quasi gesetzt

werden können, dass so das informelle Lernen vielleicht am Anfang erst einmal noch ein bisschen stärker formal getrieben ist und dann aber einfach (...) automatisch stattfindet. Also, dass Mitarbeiter sich automatisch (...) ja, austauschen, unterstützen. Zum Beispiel auch neue Mitarbeiter eher von (...) erfahrenen Mitarbeitern lernen können oder was so dieses (...) voneinander lernen eben. Und da in einem, ja, in verschiedenen Kontexten die Möglichkeiten zu schaffen, ist so ein bisschen unser Ziel. Dann müssen wir uns auch noch überlegen, wie wir das, wie wir das am besten machen können. Aber weg quasi von der formalen Weiterbildung.“

(Transkriptbeispiel 8 – 69):

„Wir sind jetzt dabei, neue Formate zu entwickeln, wo wir sagen: Wir gehen weg von diesen Zweistundengeschichten, die ja ein bisschen dröge sind. (...) Und versuchen (...) von uns aus, weil wir jetzt eben auch die Expertise hier im Bildungszentrum haben, (...) von uns aus in die Stationen zu gehen, zu sagen: Hier einmal im Quartal kannst du dir ein Thema wünschen und wir kommen zu dir und machen das im Team. (I: Mhm (bejahend).) (...) Direkt vor Ort, was die Sache natürlich viel erleichtert und das für Teams sehr viel angenehmer macht (...) nochmal eine schnelle Fortbildung zu einem Thema zu haben. (I: Mhm (bejahend). Ja.) Was jetzt auch nicht die Expertise braucht (...) stundenlang ein Seminar anzubieten.“

Im Folgenden wird die Subkategorie *Lernfeld (eher arbeitssepariert)* als *pädagogische/didaktisch-methodische* **Situierungsperspektive** anhand von originalen Passagen illustriert. In den Selbstbeschreibungen wird deutlich, dass intendierte Lern- und Aneignungsprozesse lediglich im *mittelbaren* Arbeitsprozess situiert sind. Aspekte, die sich hier mit dem Formenkreis von *Pädagogik im Betrieb* verbinden, stellen in den Sinn- und Bedeutungszuschreibungen der Akteure auf **arbeitsseparierte Settings, Formate und Maßnahmen** ab:

(Transkriptbeispiel 3 – 8 und 29):

„Dann gibt’s Führungsseminare, Führungstrainings, die wir als must-have von L. ausgestalten. Das kann mal sein, dass das in den 10 % mit drin ist. Wenn irgendwo in der Schwäche was drin ist, auch ein must-have ist. Warum nicht. (I: Mhm, mhm (bejahend).) (...) Da sind die auch drin. (I: Okay) Das ist zum Beispiel, äh, Operations Discovery. Das ist auch so ein Seminar, wo (...) die Bereichsleiter in P. von den einzelnen Bereichen, die wir hier auch haben, Produktion, Fabrikation, Qualität etc. pp. plus professionelle Trainer von außen eben versuchen hier unsere Kultur, was das Fachliche betrifft, aber auch was uns betrifft, unsere Ethik und alles, wird da auch rüberge, (...) kommt (verbessert sich) kommt da auch rüber und das sind auch must-haves.“

(Transkriptbeispiel 42 – 15):

„Wenn wir mal bei dem Beispiel Konfliktfähigkeit bleiben, gibt es dann natürlich sehr viele unterschiedliche Maßnahmen. (I: Mhm (bejahend).) Das heißt, es ist zum einen was, wo ich mir vielleicht off the Job im Rahmen von einer Schulung (I: Mhm (bejahend).) (...) irgendwelche Strategien aneignen kann, wo ich auch in, mit Gegenübern arbeiten kann. Einfach, so ein bisschen Wissen mir darüber aneigne.“

(Transkriptbeispiel 31 – 99-101):

„Ja. Und Präsenzschiulung war halt alles andere, also, alle anderen Schulungen waren halt wirklich (...) die typischen Präsenzformate. (I: Mhm (bejahend). Was sind typische Präsenzformate? (lacht.) (...) Ja, (lacht) (...) also dort war es dann eben so, dass (...) die Teilnehmer an einen Ort zusammengekommen sind und der Dozent ist dann dort hingekommen und dann haben die, (...) hat die Schulung dann halt in diesem Schulungsraum stattgefunden. (...) Genau und dann (...)

Natürlich in unterschiedlichen Formaten, also nicht – ich sage mal – Frontalunterricht, sondern viel dann mit Gruppenarbeiten, (...) dann, (...) dass man auch mal rausgegangen ist und irgend-ein Aktivierungsspiel gemacht hat oder (...) solche Sachen. Also, jetzt nicht (...) das Frontal (...) unterrichten, (I: Mhm (bejahend).) sondern schon mit Bewegung (lacht). (I: (lacht) Mhm (bejahend).) Abwechslung, ja.“

(Transkriptbeispiel 8 – 73, 77 und 67):

„Das ist wirklich schwer. (I: Ja. (seufzt).) Ich glaube ein Schwerpunkt, den wir haben, ist schon so das eintägige Seminar. (I: Mhm, mhm (bejahend).) (...) Auf der anderen Seite, wir haben mittlerweile eins, zwei, drei, vier, vier oder fünf große Kurse auch, (I: Mhm (bejahend).) die durchaus auch (...) bemerkenswert sind. Aber das, (...) das jetzt in Prozenten, das ist eigentlich schwierig. (...) Wir haben (...) einen Zweistundenkurs Wundmanagement. (I: Mhm (bejahend).) Der ist bezogen auf die praktische Anwendung von Wundmaterialien im Krankenhaus (I: Mhm (bejahend).) und (...) da kommt man nach (...) als Pflegefachkraft aus dem Krankenhaus, kommt man dann nach der Frühschicht, (...) nachdem man acht Stunden gearbeitet hat, nochmal (I: Mhm (bejahend).) zwei Stunden zu uns und hört sich das an. (I: Okay. Mhm (bejahend).) Das ist das eine und das (...) findet auch gar nicht so selten statt, weil das oft die Fortbildungen sind, (...) die realistisch durchführbar sind. (...) Wir haben (I: Ja.), das habe ich Ihnen auch (I: Mhm (bejahend).) schon gesagt, einen hundertsechzig Stunden Palliativ Care Kurs (I: Mhm (bejahend).) oder den Kurs Algesiologische Fachassistenz, da wird man Schmerzexperte (I: Mhm (bejahend).). Das ist zum Beispiel ein Vierzigstundenkurs (...) mit einem ganz straffen Stundenplan. Der geht von acht bis siebzehn Uhr. (I: Mhm (bejahend).) Eine Woche lang. Und danach kriegt man von der Deutschen Schmerzgesellschaft ein Zertifikat.“

Im Folgenden wird die *Problematik der Differenzierung* im Zusammenhang mit der *Situierungsperspektive bei gleichzeitiger Sensibilität diesbezüglich* anschaulich deutlich:

(Transkriptbeispiel 29 – 87 und 91):

„Also, sowas wie Learning on the Job. (seufz) Oder? Naja, ich überlege gerade. Also, er macht das auch während seiner Arbeitszeit am Job, wenn man zum Beispiel die Softwarelösungen, also das Blended Learning bearbeitet an sich. Es ist manchmal natürlich schwierig zu trennen. (...) Ja, also ein Großteil der Weiterbildung, würde ich sagen, findet eher nicht am Arbeitsplatz statt, wenn man es wirklich (...) Richtung Seminare oder ja (...) Es kommt drauf an, wie man eine Weiterbildung definiert. Also, ich tue mich mit der Frage ein bisschen schwer.“

Anhand der Selbstbeschreibungen der Akteure wird deutlich, dass es sich bei der *Situierungsdimension* um die wesentliche Determinante handelt, welche bzgl. der Gestaltung bzw. des Arrangements von *Pädagogik im Betrieb* eine Primatstellung für sich reklamieren kann. Die Ausgestaltung der **Relation** von **Arbeit** und **Lernen** erweist sich auf der Handlungsebene als konstitutiv und ein *Prozedieren* dieser Dimensionalität stellt eine auf Dauer gestellte Handlungsanforderung dar.

Des Weiteren wird eine deutliche Präferenz und Akzentuierung hin zu Gunsten des Funktionsfeldes (arbeitsintegriert) als Endpunkt bzw. Pol in der *Situierungsdimension* gesehen, was mit dem Charakter des institutionellen Kontextes Betrieb/Unternehmen als *nicht explizite* Weiterbildungs-, Lern- und Erziehungsinstitution korrespondiert. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Hippel und Röbel in ihrer Studie zur Programmplanung (vgl. Kap. 10)

in der betrieblichen Weiterbildung, wo sie feststellten, dass sich etwaige Programmarten⁹⁶ nicht inhaltlich-thematisch, sondern nutzen- und verwertungsbezogen entwickeln (vgl. Hippel/Röbel 2016, S. 7). Damit zusammenhängend ist auch eine von Käßplinger thematisierte Strukturtypik bedeutsam, die er mit Konfigurationen umschreibt (vgl. Kap. 6.3 und Kap. 10). Nach den Metaanalysen von Käßplinger erweist sich die Gruppe der *kontinuierlich weiterbildungsabstinenten Betriebe/Unternehmen* als Großkonfiguration und sie kennzeichnet sich durch das zentrale Merkmal der Betriebsgröße (vgl. Käßplinger 2016, S. 175 ff.). Gerade für kleine und mittlere Betriebe und Unternehmen ist die Gestaltung des Arrangements – und damit die Ausgestaltung der Relation von Arbeit und Lernen – mit betriebsexistenziellen bzw. organisatorischen, zeitlichen und logistischen Fragen verbunden. Großbetrieben gelingt es allein schon aufgrund ihrer Größe, die Disposition von Arbeit und Lernen in eine (andere) Relation zu bringen, welche zentrale Betriebsabläufe nicht gefährdet. Hier zeigt sich – und das machen auch die empirischen Ergebnisse deutlich –, dass diese Problematik weniger eine pädagogische/didaktisch-methodische Fragestellung auf der Handlungsebene darstellt (auch wenn sie auf der Handlungsebene von den Akteuren Entscheidungen und Lösungen abverlangt), sondern genuin mit dem institutionellen Kontext in Bezug steht und sich auf einer Systembildungsebene konstitutiv für *Pädagogik im Betrieb* erweist. Käßplinger schreibt hierzu:

Besonders interessant könnten auf Unternehmensebene „erwartungswidrig Aktive“ oder „erwartungswidrig Passive“ [...] sein. Welche Großbetriebe betreiben trotz ihrer Größe kaum oder keine Weiterbildung? Welche Klein- und Kleinstbetriebe trainieren trotz ihrer Größe kontinuierlich? Schließlich gibt die letzte Gruppe wichtige Aufschlüsse darüber, warum man trotz Barrieren und entgegen statistischer Wahrscheinlichkeiten weiterbildet. (Käßplinger 2016, S. 138)

Nichtsdestoweniger ist es für eine weitere betriebliche Weiterbildungsforschung von Bedeutung, mehr Kenntnisse darüber zu erlangen, wie sich quantitative Verhältnismäßigkeiten, graduelle Unterschiede und mithin Korrelationen zu branchenspezifischen Besonderheiten und besonderen Organisationstypen zeigen, welche zudem einer Repräsentativität zugeführt werden können und so Aufschluss darüber geben, wie die Situiertheit von Funktionsfeld und Lernfeld in der Praxis nicht nur *qualitativ*, sondern auch *quantitativ* erfolgt.

☞ **Koppelungsdimension: Zwischen Organisationsbezug (Wettbewerbsfähigkeit der Organisation) und Personenbezug (Arbeitsmarktfähigkeit des Mitarbeiters)**

Innerhalb dieser Dimension, welche in MaxQDA im Laufe des Auswertungsprozesses als *Hauptkategorie* (Code in MaxQDA) mit der Bezeichnung ☞ **Koppelungsdimension** (vgl. Abb. 33) ausgewiesen wurde, wird die **Adressatenschaft** für Arrangements von *Pädagogik im Betrieb* thematisiert. Der Terminus **Koppelung** bzw. strukturelle Koppelung ist aus dem Vokabular der *soziologischen Systemtheorie* entlehnt (vgl. Kap. 6.1) und akzentuiert auf Spezifikationen, welche sich nur – wie in Kap. 6.1 systematisierend differenziert – mit dem Verweis auf die Systemebene ‚Organisation‘ erklären lassen. Zudem wurde sich zur Beschreibung des im empirischen Material erkennbaren sozialen Phänomens, welches nachfolgend rekonstruiert und illustriert wird, an den Vorarbeiten von Harney (vgl. Harney 1997, S. 111 sowie Kap. 6.1) orientiert, der den Begriff der Koppelung im Zusammenhang mit der Analyse von

⁹⁶ Hippel und Röbel differenzieren folgende Programmarten: 1. Programmkatalog, 2. Einzelangebot, 3. externes Angebot, 4. maßgeschneidertes Angebot und 5. bereichsinternes Angebot (vgl. Hippel/Röbel 2016, S. 9).

Weiterbildung in den Diskurs gebracht hat. Die Bezeichnung Koppelungsdimension wurde im Rahmen von Forschungswerkstätten im Modus reflexiver Beratung gewählt und sodann nach Meinung des Autors konsequent als probate Titulierung des diskutierten Strukturmerkmals auserkoren.

Hinsichtlich der systemtheoretischen Implikationen muss an dieser Stelle auf Kap. 6.1 verwiesen werden. Verkürzt kann konstatiert werden, dass, während die Gesellschaft durch die Organisationsform Schule vollständig in das Erziehungssystem einbezogen wird, gerade dies *nicht* – mit dem Verweis auf ihre institutionelle Pluralität und Heterogenität (vgl. Kap. 4) – auf den Formenkreis der Weiterbildung zutrifft, was ihr mithin sogar die Zuschreibung einbrachte, ein „Grenzfall“ (Wittpoth 1997, S. 71) zu sein. Ausgangspunkt der Analyse von Harney ist die theoretische Annahme, „daß die Weiterbildung sich selbst nur auf der Phänomenebene gleicht. Ansonsten gehört sie unterschiedlichen Sinn- und Formbeziehungen an“ (Harney 1997, S. 98), da Weiterbildung in unterschiedliche Funktionssysteme *emergiert*, ohne selbst einen einheitlichen funktionalen Bezugspunkt auszuweisen. Harney hat mit seinem Vorschlag die Perspektive darauf eröffnet, dass Weiterbildung nicht als ein Bestandteil des Erziehungssystems zu fassen ist (vgl. Harney 1997, S. 99), sondern als Bestandteil des jeweiligen Systems – als sogenannter *Emergenzkontext* –, an welches sie *strukturell gekoppelt* ist. Vor diesem Hintergrund wird Weiterbildung – durch die Form der **Organisation** als „Ebene der Systembildung für Weiterbildung“ (Kuper/Kaufmann 2009, S. 163) – zum Element unterschiedlicher Systemzusammenhänge, in welchen die Weiterbildung je nach Ordnungszusammenhang an den Primat anderer Funktionssysteme gebunden ist – ein Aspekt, der sich auch im empirischen Material zeigt. Harney kommt zu der Diagnose: „Der Weiterbildung selbst gibt das den Charakter einer leeren Form für Koppelungen verschiedenster Art, die erst im Kontext anderer Funktionssysteme Gestalt annimmt“ (Harney 1997, S. 99). Demnach charakterisiert sich die Weiterbildung allenfalls als „leere Option für die Produktion struktureller Koppelung zwischen System und ihrer Personumwelt oder zwischen Person und ihrem Lebenslauf“ (ebd., S. 111) und Harney stellt in Konsequenz fest: „Die Weiterbildung ist Bestandteil sinnhaft getrennter Reproduktionssphären. ‚Für und an sich‘ gibt es sie gar nicht. Vielmehr tritt sie als Bestandteil anderer Sinnzusammenhänge wie denen der Erwachsenenbildung, des Berufsbildungssystems etc. in Erscheinung“ (ebd.; vgl. auch Hartz 2005, S. 28; Schrader 2011, S. 103).

Derartige Überschneidungen finden sich auf der Systemebene von Organisation, wo im Gegensatz zu den einzelnen Funktionssystemen thematisch multiple Kommunikationen stattfinden können, da Organisationen – im Sinne von Hybriden – in der Lage sind, funktional unterschiedliche (also auf unterschiedliche Referenzsysteme verweisende) Kommunikation inkl. ihrer spezifischen Semantiken *strukturell zu koppeln* (vgl. Schwarz 2011, S. 134 und 2017). Der systemtheoretische Terminus strukturelle Koppelung beinhaltet zudem noch einen anderen bedeutsamen Aspekt, nämlich dahingehend, dass das soziale System Organisation, das nicht ontologisch greifbar ist (wie bspw. ein Werkzeug als Objekt), *nur* auf der Ebene von Kommunikation existiert und in Konsequenz als *Unjekt* (im Sinne von Peter Fuchs weder Subjekt noch Objekt; vgl. Lorenz/Schwarz 2012) beschreibbar ist, strukturell an psychische Systeme (Organisationsmitglieder als Personen bzw. Subjekte) gekoppelt ist und zwar dahingehend strukturell gekoppelt, dass letztere (Personen) über Sprache und Bewusstsein verfügen, welche sie ersteren (Organisationen) als Kommunikation gewissermaßen zur Verfügung stellen.

Kuper bringt den Sachverhalt in seiner *theoretisch-kategorialen* Analyse auf den Punkt, was nach Sichtung des *empirischen Materials* sodann als konstitutives Strukturmerkmal für *Pädagogik im Betrieb* anzusehen ist:

Zu den Besonderheiten von Überschneidungsbereichen gehört nicht nur eine verkomplizierte Lage ihrer funktionalen Bezüge, sondern auch eine Zuständigkeit unterschiedlicher Reflexionssemantiken. [...] Unterschiede hinsichtlich der kommunikativen Behandlung der System-Umwelt-Relation von Person und Betrieb lassen sich auf die Formel bringen, daß der betriebswirtschaftlich getragene Diskurs die Person als das Medium annimmt, in dem sich die Form der Organisation herauskristallisiert, während der betriebspädagogische Diskurs von der Herausbildung der Form Person im Medium der Organisation ausgeht. Es erfolgen unterschiedliche Asymmetrisierungen der gleichen Differenz. (Kuper 1997, S. 130)

Diese **strukturelle Koppelung** wird von den Endpunkten bzw. Polen Organisationsbezug (Wettbewerbsfähigkeit der Organisation) oder Personenbezug (Arbeitsmarkt-/Beschäftigungsfähigkeit des Mitarbeiters) repräsentiert. Ebenso schwingt in dem Terminus der Koppelung mit, dass die damit einhergehende **Interdependenz und gleichzeitig Ambivalenz von Organisation und Person** konstitutiv ist und sie dimensioniert das weitere Aufgabenhandeln in der nachgelagerten Sphäre (vgl. Kap. 12.4). Im Laufe der Untersuchung wurde in MaxQDA die Hauptkategorie ☒ **Koppelungsdimension** mit den Subkategorien Organisationsbezug (Wettbewerbsfähigkeit der Organisation) und Personenbezug (Arbeitsmarkt-fähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit des Mitarbeiters), welche die Endpunkte bzw. Pole markieren, als die letzte kontrastive Kategorie gebildet. Zudem zeigt sich hier die Besonderheit, dass auf der Seite des Personenbezugs eine **Aufspaltung** erkennbar ist, welche in einer ersten Näherung mit der Spezifik der internen Arbeitsmarktfähigkeit und der externen Arbeitsmarktfähigkeit deklariert wird. Bemerkenswert ist zudem, dass in den Selbstbeschreibungen der Akteure dieses kontextbezogene Strukturmerkmal – im Gegensatz zur sehr klar explizierbaren Situierungsdimension (und auch Reproduktionsdimension) – nur implizit, teils vage benannt wird, was für ein nicht direkt zugängliches Wissen um die Dimensionalität des Handlungsraums bzgl. der Koppelungsdimension spricht. Gleichsam wird von Seiten der Akteure sehr problematisierend über diesbezügliche Dilemmata, Paradoxien und zu treffende Entscheidungen berichtet, um den Ambivalenzen, die in Relation zur strukturellen Koppelung stehen, im Aufgabenhandeln zu begegnen. Es zeigt sich, dass das in der Theorie einerseits hoch abstrakt beschrieben werden, andererseits nicht direkt von Akteuren der Praxis expliziert werden kann, wie noch bspw. im Zusammenhang mit der Situierungsdimension. Jedoch verfügen die Akteure dahingehend über eine irgendwie geartete Sensibilität zur jeweiligen Referenznahme, was für sachlogisch nachgelagerte Analysen spricht (die Rekonstruktion des Wissens der handelnden Akteure ist nicht Untersuchungsgegenstand und Bestandteil der Studie; vgl. Kap. 2 Ziele und Forschungsfragen).

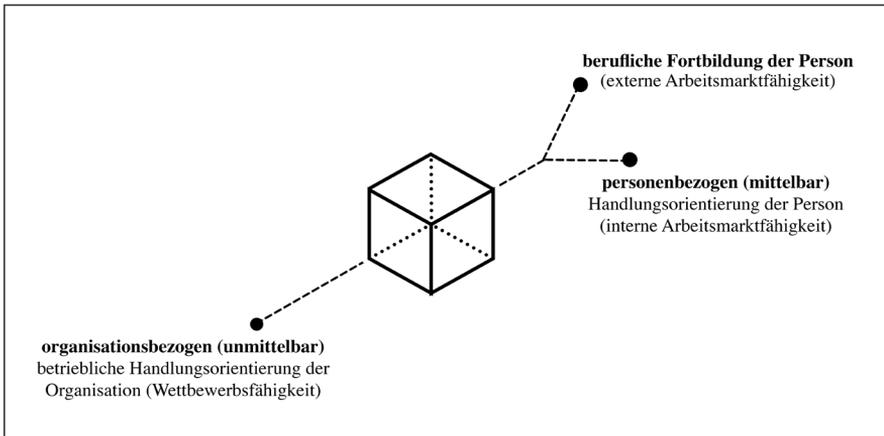


Abb. 33: Koppelungsdimension: Handlungsraum zur Dimensionierung von *Pädagogik im Betrieb*

① In den aufgabenbezogenen *Selbstbeschreibungen der Akteure* lässt sich die Koppelungsdimension (vgl. Abb. 33) als **konstitutive (institutionelle) Bedingung für Pädagogik im Betrieb** rekonstruieren:

- Wettbewerbsfähigkeit vs. Arbeitsmarktfähigkeit/Beschäftigungsfähigkeit (*Employability*)
- Mitarbeiter als Engpassvariable und Wettbewerbsressource
- Unternehmen vs. Mitarbeiter/Individuum
- Selektierte Mitarbeiter vs. alle Organisationsmitglieder
- Humankapital, Arbeitskraftunternehmer
- Weiterbildungsverträge/Amortisationsvereinbarungen, Zertifikate, Zeugnisse, Abschlüsse
- Spezielle Trainings vs. allgemeine Trainings, spezielle organisationspezifische Aspekte wie soziale Praktiken und eigene kulturelle Muster (Organisationskultur, Führungskultur etc.)
- Berufliche Fortbildung vs. betriebliche Weiterbildung
- Mitarbeiterbindung (*Retention/Onboarding* etc.), Befriedung, Loyalitätserhalt

Die Dimensionalität des Handlungsraums mit **Organisationsbezug** und **Personenbezug** und die damit erwachsende *Interdependenz* und *Ambivalenz* wird an folgenden Originalpassagen illustrativ und stellvertretend deutlich:

(Transkriptbeispiel 4 – 140 und 138):

„Also einerseits sagt man, ehm, klar, man muss die richtig, richtigen Personen mit den richtigen Kompetenzen am richtigen, äh, ja, im, im, im, in der richtigen Aufgabe, äh, im richtigen Aufgabenbereich haben, so dass man da eben natürlich auch darüber versucht, ehm, ja Kompetenzlücken zu vermeiden und immer dafür zu sorgen, dass, äh, die ganze Organisation handlungsfähig bleibt und eben auch, ehm, ja innovativ bleibt. (...) Mal ganz, ganz plump gedacht jetzt, ehm, wenn wir nicht genug Staplerfahrer ausbilden, dann fährt irgendwann kein Stapler mehr, weil dann möglicherweise die Kompetenz irgendwann nicht mehr im Haus ist, das ist jetzt mal das

allerkleinste Problem, was wir dann in dem Moment vielleicht hätten, aber das ist eines, als ein Beispiel, ehm.“

(Transkriptbeispiel 17 – 65):

„Ja, also ich glaube, es ist dann sinnvoll, wenn sowohl der Mentor für sich auch nochmal was für seine eigene Berufspraxis, aber auch vielleicht für sein per, (...) ja, Privatleben. Also, ich meine das überschneidet sich ja auch alles so ein bisschen. Wenn der so ein bisschen was für sich mitnehmen konnte. Das ist auch (...) Ich finde das ganz schwierig zu formulieren, (...) ja, und dass halt auch der Mentee irgendwie was daraus gelernt hat. Aber auch wirklich auch etwas, was er auch wirklich dann für sich auch anwenden kann und was irgendwie auch sichtbar wird, auf, also, ja, es ist echt schwierig, (lacht) (I: Mhm (bejahend).) das zu formulieren. (I: Mhm (bejahend).) Aber das ist halt eben nicht nur so: Ach, wir haben ab und zu mal einen Kaffee getrunken und es war ganz nett (lacht). So. (I: Mhm (bejahend).) Das soll es halt nicht sein, ja. (I: Mhm (bejahend). Okay.“

(Transkriptbeispiel 1 – 1625):

„B2: Also man kann nicht, also ich glaub die Idee ist nicht, dass wir (...) Unterstützung anbieten auf einem Feld, was ums lernen geht, es bleibt immer der Bezug zur Arbeit (...).

B4: Eben.

B2: (...) weil das ist ja unser Kontext. Das bleibt für den auch für den der das nutzt das Angebot egal ob das ein digitales ist, oder es ist (...) hat auf jeden Fall eine Auswirkung auch auf die Arbeit, aber es hat auch auf (...) Auswirkung auf meine Entwicklung.“

Die Sensibilität dafür, dass der Aufgabe im Kontext des spezifischen Handlungsraums ein *Organisationsbezug* und ein *Personenbezug* inhärent ist und daraus Ambivalenzen erwachsen, verdeutlicht die folgende Originalpassage. Die vom Akteur dargebotene Selbstbeschreibung enthält eine **organisationseigene Semantik**, die mit den Begrifflichkeiten **Standardtraining** und **Nicht-Standardtraining** operiert – dieser Aspekt korrespondiert mit den Implikationen der Humankapitaltheorie und der betriebswirtschaftlich begründeten Unterscheidung in *generelle* Trainings und *spezielle* Trainings (vgl. Kap. 5):

(Transkriptbeispiel 4 – 84):

„Ehm, da gibt es dann ganz verschiedene Wege, also wir unterscheiden da zwischen den sogenannten Standardschulungen, das sind Trainings die zumeist auch In-House angeboten werden, ehm, die immer wiederkehrend stattfinden. Wiederkehrend meine ich, zum Beispiel mindestens einmal im Jahr, meist jedoch deutlich häufiger. Und dann wiederum auf der anderen Seite die sogenannten Nicht-Standard Trainings, womit wir dann eher solche Dinge meinen wie, ehm, richtiges Expertenwissen, beispielsweise für ein spezielles Programmierprogramm oder eine spezielle ein spezielles App in, in diesem und jenem Programm, ehm, halt eben vermitteln, die dann der spezielle Mensch auf der speziellen Position genau benötigt.“

Gleiches trifft auf die Selbstbeschreibung des folgenden Akteurs zu, der ebenfalls eine eigene *Semantik* gebraucht, um die Dimensionalität anhand des Beispiels Konfliktfähigkeit/Kommunikationsfähigkeit zu problematisieren. Hier wird mit *beruflicher* und *privater Weiterbildung* als eigener Semantik und als unterscheidender Kategorie operiert (vgl. hierzu Kap. 4 sowie 6.1; bei der beruflichen Form wird im *Diskurs* von beruflicher Fortbildung und bei der betrieblichen Form von betrieblicher Weiterbildung gesprochen) und implizit auf die Differenz von **Organisationsmitglied** (Seite Organisation) und **privater Person** (Seite Individuum/Subjekt) Bezug genommen:

(Transkriptbeispiel 42 – 31):

„Also, für das Unternehmen primär ist natürlich die berufliche Weiterbildung (I: Mhm (bejahend). Ja.) das, was zählt. (...) Weil es letztlich dazu dient, dass der Mitarbeiter an seiner Position die beste Leistung bringen kann, (...) indem er eben alle verfügbaren Kompetenzen dafür hat. (I: Mhm (bejahend).) Und die persönliche Weiterentwicklung steht jetzt nicht unbedingt im Unternehmensfokus. (I: Mhm, mhm (bejahend).) (...) Deswegen ist es auch von den Maßnahmen her so (...) Natürlich gibt es Maßnahmen, wie beispielsweise das Thema Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, das zählt immer auf die persönliche Weiterentwicklung mit ein, weil das wirklich auch einen persönlicher vollumfänglich weiterbringt. Das heißt, das sind auch Themen, die man im Alltag anwenden kann. (I: Mhm (bejahend).) (...) Wenn es jetzt beispielsweise eine Projektmanagementschulung ist, dann ist die vorrangig doch wirklich für das berufliche Thema.“

Anhand folgender Originalpassage wird zudem deutlich, dass die hier rekonstruierte Spezifik des Handlungsraums, die mit der strukturellen Koppelung konstitutiv für den Kontext Betrieb/Unternehmen ist, auch zu **Konflikten** und **Dilemmata** führt:

(Transkriptbeispiel 16 – 39 und 43):

„Gleichzeitig ist es leider so, dass, (...) dass die Inhalte, die ich da vermittele, wenn ich jetzt an die Betriebspädagogik denke, ja, Individuum versus betriebliche Interessen, (I: Mhm (bejahend).) (...) ist es so, dass das, was wir vermitteln, stark von betrieblichem Interesse ist. Also, das ist ein stark betriebswirtschaftliches Prinzip. (I: Mhm (bejahend).) Dementsprechend (...) schmeckt das den meisten Führungskräften nicht. (I: Mhm (bejahend).) Weil die sich natürlich fragen: Was habe ich davon? (I: Mhm (bejahend).) Und die Antwort darauf ist: Davon hat in erster Linie mal der Konzern was. (I: Mhm (bejahend).) (...) Und zwar in erster Linie auch Effizienzen in Arbeitsprozessen zu holen, also, einzusparen. (I: Mhm (bejahend).) (...) Also, nicht nur monetär, sondern auch ressourcentechnisch. (...) Also, von daher herrscht bezüglich dieses Projektes auch ein nicht all zu geringer Widerstand. (...) Ein Stückweit gibt es dann natürlich Sachen, also, ein Stückweit gibt es da natürlich Sachen, (...) wo ich dann eben auch weiß, da hat nur der Konzern was davon. Da hat der einzelne Mitarbeiter, zieht da herzlich wenig Benefit draus. Da bin ich zu den Leuten auch ehrlich.“

Das konstitutive Strukturmerkmal der strukturellen Koppelung, welche den Handlungsraum dimensionierend mitumfasst, führt dazu, dass von den befragten Akteuren grundsätzlich **Plausibilisierungsaspekte** und **Argumentationsaufnötigungen** abverlangt werden (vgl. Kap. 12.4). Maßnahmen, die den Formenkreis *betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement, People and Culture Development, Learning Management etc.* umfassen, müssen sich *positiv* – im Sinne eines *organisationalen Nutzenkalküls* bzw. im Modus *betrieblicher Handlungslogik* als **Investition** (vgl. Kap. 12.2) für die Organisation und ihre Wettbewerbsfähigkeit auszahlen:

(Transkriptbeispiel 17 – 67):

„Weil sich ja vielleicht die Führungskraft auch fragen wird: (...) Ja, jetzt (...) einmal im Monat zwei Stunden ins Mentoring investiert und irgendwie weiß ich auch nicht so richtig (lacht), was er da gemacht hat. Also, ich glaube, das wäre schon auch gut, wenn das eben für's, auch für das Team und auch für die Führungskraft sichtbar wird, dass sich da was getan hat. Weil sonst muss man sich ja fragen: Warum machen wir es denn dann? (lacht) (...) Ja, ich meine, klar ist das nett,

wenn man auch vielleicht der Mentee auch (...) manche Dinge auch für das private Umfeld mitnehmen konnte. Das ist ja auch ein schöner Nebeneffekt und wie gesagt: Vieles überschneidet sich ja auch im Berufs- und Privatleben. (...) Aber nichtsdestotrotz ist es in erster Linie – sage ich mal –, ist ja Mentoring auch irgendwie ein Instrument, (...) was dem Unternehmenserfolg auch, (...) zum Unternehmenserfolg auch beitragen soll. (...) (I: Mhm (bejahend).) Von daher wäre das für mich schon auch wichtig, dass es sichtbar wird auch in, (...) bei der Führungskraft und im Team. (I: Mhm (bejahend).) Ja. Und auch für das Unternehmen dann im Endeffekt. Ja.“

(Transkriptbeispiel 14 – 21):

„Weil, das ist natürlich für uns auch eine (...) wirtschaftliche Investition in jemanden. Das ist zum einen Mal die direkten Kosten, also das heißt, Kleinigkeiten: Kosten für Hotel, Kosten für Fahrt, Kosten für Trainerinnen, für Trainer und so (I: Mhm (bejahend).) weiter. Und was natürlich sehr viel teurer ist, ist der Verdienstausschlag. (I: Mhm (bejahend).) Nur mal so als Beispiel: Wenn wir einen Herzchirurgen dahin schicken und der steht dadurch zwei oder drei Tage nicht im OP, weil er eins dieser drei Module besucht, (I: Mhm (bejahend).) da gehen der U. schnell mal ein paar hunderttausend Euro verloren, die wir nicht einnehmen, durch den (...) also, in einem anderen Unternehmen mitproduzierenden Gewerbe würde man sagen: Produktionsausfall. (I: Aha.) Für uns fehlen dann entsprechend die Erlöse durch die Krankenversorgung. (I: Ja.) Das heißt, es ist eher eine wirtschaftliche Entscheidung auch, die wir treffen, um auszuwählen, wer gehört denn in dieses Programm.“

Um den geschilderten Plausibilisierungsaspekten und Argumentationsaufnötigungen zu begegnen, werden vielfältige Handlungsstrategien in Anschlag gebracht, die der grundsätzlichen Koppelung von Kompetenzen, Wissen, Qualifikation an die Person gerecht werden sollen. Für die Organisation stellt die Koppelung von Kompetenzen, Wissen und Qualifikationen an die Person ein potentiell **operatives Risiko** dar, da die Person sich von der Organisation qua Abwanderung/Kündigung/Austritt exkludieren könnte. Auch hier tritt quasi durch die Hintertür die **betriebliche Handlungslogik** auf die Bühne und moderiert die **unmittelbare** Anschlussfähigkeit an die Organisation. Da etwaige Zertifikate, Zeugnisse, Abschlüsse, welche oftmals in formalisierten Lernsettings, oft auch außerhalb des Kontextes Betrieb/Unternehmen erworben werden, an die Person strukturell gekoppelt und damit lediglich **mittelbar** über Personal der Organisation zugänglich sind, prozediert die Organisation die Anschlussfähigkeit an ihre originären Ziele und Zwecksetzungen:

(Transkriptbeispiel 51 – 339-340):

„Und eine Entwicklung hin zu, das ist das Beispiel, was ich jetzt letzte Woche hatte, ich habe es jetzt mit der Kollegin noch nicht gemacht. Aber dass man sagt: Okay, ich habe ein Zielbild, z. B. ich (...) will Scrum Master werden, so. Und dann kann man in der alten Welt: ‚Okay, ich schicke dich auf eine Scrum Master zertifizierte Ausbildung und dann ‚bischt‘.‘ Dann passiert aber meistens: ‚Ja, was ist danach, hast du schon ein Team, wo du Scrum Master sein kannst?‘ (Ehm, stotternde Laute) ‚Aber ich habe es ja mal gelernt.‘ (lacht) Und, man kann sich aber auch hinstellen, okay, gerade im agilen Kontext: Okay, vielleicht mach den ersten Schritt, was könnte ein erster Schritt sein? Mal vielleicht in ein Scrum Team reinzuschauen, wie arbeiten die? Mal mit einem Scrum Master zu sprechen, vielleicht dann einen ersten Basiskurs Scrum, das Framework kennenzulernen. Und das ist eigentlich das Ziel, mit dem Klienten, mit dem Kunden gemeinsam diese Reise zu befüllen. So.“

An der folgenden Originalpassage wird der o. g. Aspekt ebenfalls deutlich. Zudem ist an dieser Stelle erwähnenswert, dass im Rahmen von Forschungswerkstätten – wie eingangs bereits erwähnt – sich bzgl. der Spezifik für die Deklaration in einerseits **interne Arbeitsmarkt-/interne Beschäftigungsfähigkeit** und andererseits **externe Arbeitsmarktfähigkeit** entschieden wurde. Dieser Strukturtypik sind sich die Akteure bewusst, was in folgender Passage einer Gruppendiskussion eindrücklich sichtbar wird:

(Transkriptbeispiel 51 – 274):

„B2: Also, und da geht es gar nicht um Kultur aufhalten oder eine andere Kultur, da geht es tatsächlich auch um Arbeitsrecht, also, natürlich erst im weiteren Sinne, aber wenn halt jemand kommt und sagt: ‚Ich möchte jetzt mein Motorsägen-Kurs zertifiziert haben, weil ich bewerbe mich in Zukunft bei den staatlichen Forstanstalten.‘ Und er war halt vorher bei uns im Kundenservice, das ist dann schwierig, (...) zu sagen (...).“

B3: (...) der war im Open Course Motorsäge, da gibt es kein Zertifikat, hallo! (Gruppe lacht).“

Dies hat zur Konsequenz, dass von Seiten der Organisation **Vorkehrungen** (Weiterbilverträge, Kontrakte, Amortisationsvereinbarungen etc.) getroffen werden, um getätigte *Investitionen* bzw. zu tätigende Investitionen unter Beachtung des potentiellen operativen Risikos, welches durch die strukturelle Koppelung erwächst, für die Organisation abzufedern und handhabbar zu machen. Dies stellt einen Bezugspunkt zu humankapitaltheoretischen Begründungsweisen dar, indem die Frage der Tätigkeit und Absicherung einer bzw. der Investition in Weiterbildung zentral wird (vgl. hierzu **Kap. 5**):

(Transkriptbeispiel 5 – 63-69):

„Entsprechend werden dann auch Weiterbilverträge (...) erstellt, wo es dann auch (...) eingegrenzt wird, ob die Maßnahme auf Wunsch vom Mitarbeiter oder auf Wunsch vom Unternehmen kommt. Und (...) dann gibt es auch eine entsprechende (...) Freistellung (...) etc. was in den Weiterbilvertrag eben dann auch alles entsprechend arbeitsrechtlich geregelt wird. (I: Mhm (bejahend). Also, eine Freistellung von der Arbeit, um diese (...).) Ja, genau. Genau. (...) Und wie zum Beispiel Kosten sind. Also, wer die Weiterbildung dann finanziert (...), ob das jetzt (...) alles das Unternehmen übernimmt oder gerade wenn es von Seiten des Mitarbeiters kommt, ob es dann der Mitarbeiter selber zahlt. Das wird dann alles (...) genau in dem Weiterbilvertrag festgesetzt.“

(I: Okay. Und das ist unterschiedlich?)

Genau, ja.

(I: Das heißt, es wird immer im Einzelfall geregelt, oder?)

Ja, ja, im Einzelfall.“

(Transkriptbeispiel 4 – 104, 108 und 114):

„Wenn jemand sagt, ehm, er möchte gerne einen Techniker oder einen Meister noch machen, ist es meistens zunächst einmal aus einem privaten Interesse raus geboren, ehm, und wir, ehm, wickeln solche Dinge nicht in Form einer klassischen Schulung ab, so dass dann gesagt wird, da werden auf jeden Fall auch hundert Prozent der Kosten auch getragen, sondern da, ehm, gibt es eine spezielle Vereinbarung dann in solchen Fällen, da gibt es eine, eine Möglichkeit sich für einen finanziellen Zuschuss über die Firma zu bewerben. (...) Das ist tatsächlich eine Art, ehm, Beurteilungsgremium was sich zusammensetzt aus, ehm, dem Personalleiter, ehm, (...) mehreren weiteren Mitgliedern der Geschäftsführung, ehm, meiner Person und auch dann immer in Rücksprache mit

dem direkten Vorgesetzten der Person. (I: Mhm (bejahend) Ok.) Wenn es eben um, eben auch um die Frage geht wie, wie ist denn die Performance, passt die Performance auch zu dem was der Mitarbeiter dann in dem Moment plant, ehm, diese Entscheidung, ob das jetzt im direkten oder im indirekten Interesse liegt, ehm, kann sich tatsächlich auch von Jahr zu Jahr etwas verschieben und daher wird die dann auch immer wieder im Geschäftsführungskreis besprochen. Auf dem gleichen Wege können bei uns auch, ehm, – ich sag mal – noch höherwertigere Weiterbildungsinitiativen angegangen werden, sowas im Bereich Master, MBA, ehm, das läuft über die gleiche Vorgehensweise ab, ehm, und auch dort werden – ich sag mal –, Entscheidungen wie zum Beispiel ein Executive MBA, (...) bei dem wir ja dann doch über sehr hohe Summen rechnen müssen, ehm, werden dann auch im kompletten Geschäftsleitungskreis besprochen und entschieden. (...) Es, äh, ist direkt in, äh, den entsprechenden Bewerbungsformularen eine Rückzahlungsklausel drin, ehm, die sich auf zwei Jahre beläuft, nach Beendigung der entsprechenden Ausbildung. Ehm, zwei Jahre bedeutet, würde der Mitarbeiter vor Beendigung der zwei Jahre Frist ausscheiden wollen, ehm, müsste er jeweils das ein Vierundzwanzigstel für den entsprechenden Monat da dann anteilig rückerstatten, beziehungsweise wir sagen immer, J. behält es sich vor, (I: Mhm, mhm (bejahend).) das dann zurückzufordern.“

Ein weiterer Aspekt, der die Sensibilität seitens der Akteure hinsichtlich der Koppelung illustriert, ist der Gebrauch von Begrifflichkeiten und Terminologien. In der folgenden dargebotenen Selbstbeschreibung wird wieder eine organisationseigene Semantik gebraucht – **Kompetenzen** für die interne Arbeitsmarkt-/Beschäftigungsfähigkeit statt **Qualifikationen**, die zu einer externen Arbeitsmarktfähigkeit des Mitarbeiters bzw. des Personals reichen und prinzipiell für die Organisation risikobehaftet sind –, welche sich Begrifflichkeiten aus **erziehungswissenschaftlichen Diskursen** zu eigen macht, um die kontextbezogenen Besonderheiten in der Praxis zu respezifizieren und zu rekontextualisieren:

(Transkriptbeispiel 5 – 23):

„Und zielführend wäre, dass man (...) beispielsweise diese (...) Potentialanalysen (...) bei allen Mitarbeitern durchführt und dann eben gezielt und nochmal (...) ein Kompetenzrahmenmodell entwickelt und (...) eben darauf achtet, (...) welche Kompetenzen könnte man denn bei (...) den Mitarbeitenden stärken und (...) sozusagen, weniger auf diese Qualifizierung achtet, sondern mehr den Fokus auf die Kompetenzentwicklung legt.“

Nach diesen einleitenden Illustrationen wird im Folgenden die Subkategorie *Organisationsbezug (Wettbewerbsfähigkeit der Organisation)* als **strukturelle Koppelungsperspektive** anhand von originalen Passagen illustriert. In den Selbstbeschreibungen wird deutlich, dass intendierte Lern- und Aneignungsprozesse lediglich im *mittelbaren* Zugriffsbereich der Organisation liegen. Aspekte, welche sich hier mit dem Formenkreis von *Pädagogik im Betrieb* verbinden, stellen in den Sinn- und Bedeutungszuschreibungen der Akteure auf **organisations- und unternehmensspezifische, spezielle** Inhalte und Themen ab, welche eine **Wettbewerbsfähigkeit der Organisation** und deren organisationale Reproduktion akzentuieren:

(Transkriptbeispiel 41 – 5 und 39):

„Und dann bin ich noch verantwortlich für das Thema (...) Wissensmanagement. (I: Mhm (bejahend).) Das heißt, wir begleiten Kollegen in den Betrieben, (...) zu Qualifizierungsthemen. (...) Das kann so was sein, wie eine Dokumentation von Aufgaben bis hin zu Lernaufträgen (...) über

Auditvorbereitung, (...) in denen wir die Betriebe unterstützen und das Thema Wissensmanagement eben (...) klassisch der Wissenstransfer. (I: Mhm (bejahend).) (...) Ich will eigentlich die Kompetenz für meinen jetzigen Job aufbauen und nicht (...) generelles Wissen akquirieren. (I: Mhm (bejahend).) Dann sehe ich auf jeden Fall den Trend zu diesem informellen Lernen. Das heißt, (I: Mhm (bejahend).) (...) ja, alles vom Erfahrungsaustausch (...), Netzwerken in der Kaffeeküche bis hin zu: Ich gehe (...) Schaue mir bei YouTube oder LinkedIn Learning (...) ein Kurzvideo an. (I: Mhm (bejahend).) (...) Das nimmt zu und das versuchen wir auch (...) zu begleiten.“

(Transkriptbeispiel 3 – 29):

„Da sind die auch drin. (I: Okay.) Das ist zum Beispiel, äh, Operations Discovery. Das ist auch so ein Seminar, wo (...) die Bereichsleiter in P. von den einzelnen Bereichen, die wir hier auch haben, Produktion, Fabrikation Qualität etc. pp. plus professionelle Trainer von außen eben versuchen, hier unsere Kultur, was das Fachliche betrifft, aber auch was uns betrifft, unsere Ethik und alles, wird da auch rüberge, (...) kommt (verbessert sich) kommt da auch rüber und das sind auch must-haves.“

(Transkriptbeispiel 4 – 48):

„Das kommt darauf an, um was es sich genau handelt. Ist das jetzt ein Punkt der, – ich sag mal – in den Erfahrungslernbereich speziell, ehm, Einzug hält. Ist es so, dass da natürlich am Ende geguckt wird, reicht das, was der Mitarbeiter dann hat, – ich sag mal – in Anführungszeichen aus, um seine Aufgaben ordentlich und gut zu tun.“

(Transkriptbeispiel 17 – 55):

„Ja, dass einfach sozusagen diese junge Nachwuchskraft jemanden an der Seite hat, der da ein bisschen Hilfestellung gibt, ein bisschen Tipps gibt. (...) Und das ist für mich auch eine Form von Lernen, auch definitiv (I: Mhm (bejahend).), aber eher so ein informelles Lernen und eben jetzt nicht so (...) in einem ganz festen Rahmen, sondern das passiert so, ja, unbewusst nebenher – sage ich mal –, genau. (I: Mhm (bejahend) Okay.) Und vielleicht auch eher so ein bisschen dann auch Erfahrungswissen. Also, ich glaube, kein Wissen was sich in einem Buch lesen kann oder, ja, ich glaube, das ist dann sehr unternehmensspezifisches meistens oder sehr fachspezifisches Erfahrungswissen.“

(Transkriptbeispiel 6 – 51):

„Wie können wir da die Mitarbeiter noch mehr (...) dazu bewegen, in, sich innerhalb ihres Arbeitsfeldes, aber auch innerhalb ihrer Gruppen, ihrer Abteilungen ihres Bereichs (...) stärker auf die strategischen Stoßrichtungen zu fokussieren und sich dahin zu entwickeln. Also, zu überlegen, (...) überhaupt einmal zu verstehen, was bedeuten diese strategischen Stoßrichtungen und (...) was bedeutet das denn auch für meinen, für mein persönliches Arbeitsumfeld, für meinen Bereich, für meine Abteilung. Und wie können wir uns dahin entwickeln und dort braucht es natürlich dann auch ganz andere Kompetenzen und ganz anderes oder ein neues Knowhow, was wir dann eben aufbauen müssen.“

(Transkriptbeispiel 31 – 13):

„Ongeboardet, ja, was heißt das? Also, auf der einen Seite heißt es natürlich, (...) dass die fachliche Integration gelingt, sprich, dass der Mitarbeiter einfach (...) – ich sage mal – gesagt bekommt: Was sind denn deine Aufgaben im Unternehmen. Was (...) was musst du tun, damit du eben diese Stelle jetzt mal so rein formell – sage ich mal – (...) erfüllst. Dann gibt es natürlich auch (...) die soziale Integration und ich finde gerade die ist eben enorm wichtig. (...) Sprich eben, dass der Mitarbeiter von Anfang an, also, – ich sage mal – spätestens ab dem ersten Arbeitstag (...) mitgegeben wird: Was sind so (...) Was ist eben die Unternehmenskultur? (...) Wie kann ich vermeiden in irgendwelche Fettnäpfchen zu treten? Was sind die eben damit verknüpften Normen und Werte im

Unternehmen? (...) Und letztendlich geht es eben bei dem Ganzen um die Mitarbeiterbindung, sprich einfach, dass die aufgrund der enormen Frühfluktuation, die es halt in den ganzen Unternehmen heutzutage gibt, dass die eben reduziert wird und die Mitarbeiter letztendlich durch einen intensiven Onboarding Prozess an das Unternehmen gebunden werden.“

Anhand der folgenden, längeren Passage inkl. sequenziellem Nachfragen seitens des Interviewers (I) wird der Aspekt des Organisationsbezugs und der **Wettbewerbsfähigkeit der Organisation** – im Sinne einer **organisationalen Reproduktion** von Wissen – sehr eindrücklich mittels Beispiel von den Akteuren illustriert:

(Transkriptbeispiel 41 – 51-53):

„Das heißt, wir werden (...) und haben auch teilweise schon Jahrgänge, die (...) mit viel Fachwissen, die Firma verlassen und die auch nicht immer (...) genau eins zu eins nachbesetzt werden, ne. (I: Mhm, mhm (bejahend).) (...) Sondern oft (...) werden Jobs (...) zusammengelegt, anders oder neu strukturiert und (...) ja, wir gehen schon davon aus, dass eben die Mitarbeiter mit ihrem Wissen und ihrem Erfahrungsschatz vor allen Dingen. Also, vor allen Dingen mit dem Erfahrungswissen (I: Mhm (bejahend).) ein zentraler Erfolgsfaktor sind und wenn (...) jetzt Spezialisten den (...), die Firma verlassen, dann (...) ist unser Anspruch, dass das Wissen eben weiterhin zur Verfügung steht. (...) Um auch nachhaltig natürlich ein sicheres und effizientes Betreiben beispielsweise der Anlagen sicherzustellen. (...) Meist ist es in irgendeiner Weise eine, ein moderiertes Interview, ne. (I: Mhm (bejahend).) Anhand von einer, ja, ich sage jetzt mal, einer Fragensammenstellung, (I: Mhm (bejahend).) die versucht, zum (...) dieses Erfahrungswissen rauszukitzeln. (I: Mhm (bejahend).) Wir sind aber auch (...) Also, das ist ein freiwilliges Angebot, niemand (I: Mhm (bejahend).) muss das machen. (I: Mhm (bejahend).) Viele nutzen es, aber auch nicht jeder. Wir merken aber eigentlich auch, dass wir dieses Thema Wissensmanagement viel stärker in den Alltag noch integrieren müssen. (I: Mhm (bejahend).) (...) Und das ist nicht nur was, was wir als Personalentwicklung natürlich machen können. (I: Mhm (bejahend).) (...) Sondern da geht es schon los (...) (I: Was verstehen Sie da (...) unter Alltag? Ist das auch, das die Arbeit?) (...) Na, im (...) genau, wie (I: Ja. Okay. Mhm (bejahend).), genau, der Arbeitsalltag. Also, wie dokumentiere (I: Ja.) ich in einer Gruppe? Haben alle darauf Zugriff, wenn jemand geht? Oder hat jeder das auf seinem kleinen Laufwerk abgespeichert, wo nur er individuell Zugriff hat. (...) Haben wir für bestimmte (...) Themenfelder einfach Spezialisten, die auch als solche ausgewiesen werden. (I: Mhm (bejahend).)“

(Transkriptbeispiel 41 – 55-57):

„Also, wir sind eigentlich, wollen wir ein bisschen in ein proaktiveres Wissensmanagement nicht erst, wenn jemand geht. (I: Mhm (bejahend).) Dass man da ansetzt. (...) Genau, da gibt es erste Ansätze, aber ich würde jetzt nicht sagen, dass wir das flächendeckend haben. (I: Okay. Mhm (bejahend).) Und auch so was wie in Betrieb (...) hat man ja eine Abstellung. Zum Beispiel, die hat man nicht oft. Sagen wir mal alle drei Jahre (I: Mhm (bejahend).) hat man so eine Abstellung und in der Zeit (...) wird natürlich unglaublich viel Wissen in dieser Mannschaft angehäuft. Wie funktioniert so eine Abstellung? Was ist, wenn hier ein Störfall auftritt? Etc. (I: Mhm (bejahend).) Das heißt, wir sind auch (...) begleiten auch die Betriebe da so das zu nutzen, zum Beispiel um gewisse (...) Prozessabläufe mal (...) selbst zu dokumentieren in einem Video. (I: Mhm (bejahend).) Also, oft ist es ja nur: Ich muss mal zwei Minuten filmen (...). Das Ventil wird nach links gedreht, dann muss ich den Hebel öffnen und dann geht es weiter. (...) Dass man solche Dinge auch (...) per User Generated Content einfach für die ganze Schichtmannschaft bereithält und auch kommu-

niziert. (I: Mhm (bejahend). Verstehe.) Dass (...) dafür ist zum Beispiel so videobasiertes Lernen (...) total super.“

(Transkriptbeispiel 16 – 129-131):

„Dass das, was ich lehre und in meiner täglichen Arbeit kommuniziere und vermittele, dazu beiträgt, (...) dass sich sowohl inhaltlich als auch unternehmenskulturell was ändert.

(I: In welche Richtung?)

(...) In Richtung (...) also, im Grunde in Richtung einer Verbesserung von grundlegenden Arbeitsabläufen (I: Mhm (bejahend).) bei meinem Arbeitgeber.“

Im Folgenden wird die Subkategorie *Personenbezug (Arbeitsmarkt-/Beschäftigungsfähigkeit des Mitarbeiters)* als **strukturelle Koppelungsperspektive** anhand von originalen Passagen illustriert. In den Selbstbeschreibungen wird deutlich, dass Kompetenzen, Wissen und Qualifikationen über intendierte Lern- und Aneignungsprozesse *unmittelbar* an die Person bzw. das Organisationsmitglied strukturell gekoppelt sind. Aspekte, welche sich hier mit dem Formenkreis von *Pädagogik im Betrieb* verbinden, stellen in der Sinn- und Bedeutungszuschreibungen der Akteure auf **generelle, allgemeine** und **berufsbezogene** Inhalte und Themen ab, welche eine **Arbeitsmarkt-/Beschäftigungsfähigkeit des Mitarbeiters** akzentuieren. Innerhalb dieses Endpunkts bzw. Pols der Koppelungsdimension wurde eine **Aufspaltung** in MaxQDA vorgenommen, welche ein kontextbezogenes Strukturmerkmal darstellt, und zwar differenziert der Personenbezug in zum einen **interne Arbeitsmarktfähigkeit** (als Handlungsorientierung der Person, welche sich tendenziell nur als anschlussfähig auf den internen Arbeitsmarkt der Organisation als Beschäftigungsfähigkeit erweist) und zum anderen **externe Arbeitsmarktfähigkeit** (als Handlungsorientierung der Person, welche qua beruflicher Fortbildung sich tendenziell auch als anschlussfähig auf den organisationsexternen Arbeitsmarkt erweist).

Anhand der folgenden Passage wird der Aspekt des Personenbezugs und der Spezifik, dass das Wissen, die Kompetenzen (und Qualifikationen) sich in ihrer strukturellen Koppelung als fruchtbar für die **interne Arbeitsmarkt-/Beschäftigungsfähigkeit** erweisen:

(Transkriptbeispiel 5 – 41):

„Also. (...) Das was für das Personal gemacht wird. So, hinsichtlich Gesundheitsmanagement. (I: Mhm (bejahend).) Also, ich biete da so Deeskalationstraining an (I: Mhm (bejahend).) Also, wirklich – ich sage mal –, was für den Menschen selbst (I: Okay.). So, Wohlfühleffekt auch, ne. (I: Ja) Wertschätzung des Mitarbeiters, ne. Das ist so mein Ziel.“

(Transkriptbeispiel 7 – 35 und 67):

„Dann (...), also bin ich wirklich auch, das ist mir wichtig, so mitten im Geschehen. Also, ich habe ganz viel Kontakt zu diesen Pflgeteams (I: Okay.) und (...) aktuell merke ich halt, dass die wirklich auch mal was für sich benötigen. (I: Aha.) Und deshalb habe ich jetzt, also, am nächsten Dienstag biete ich jetzt den ersten Yogaschnupperkurs an. (I: Mhm (bejahend).) Also, auch mal wirklich etwas für das Personal machen. (...) Dann (...) ich meine, Pflege ist großen Stressfaktoren ausgesetzt, (I: Ja.) deshalb biete ich jetzt zum Beispiel im ersten Halbjahr die Fortbildung ‚Resource Ich‘ an. (I: Mhm (bejahend).) Da geht es darum, dass Selbstmanagement (...) vor Arbeitsmanagement geht, also alles so zur Stärkung (...) der einzelnen Personen. (I: Mhm (bejahend).) Das ist bei uns im Moment so die Priorität, deshalb jetzt auch Yoga. (I: Mhm (bejahend).) Weil wir wirklich probieren wollen, ja, dass es den einzelnen Mitarbeitern auch besser geht oder dass

man die Ressource Ich erkennt und gezielt dann nutzt im Arbeitsleben. (I: Mhm (bejahend).) Coping-Strategien, das ist so eine Fortbildung, wo ich jetzt nächstes Jahr mit reinhole.“

(Transkriptbeispiel 12 – 7):

„Das beginnt beispielsweise, dass wir Hilfestellung anbieten, unter dem Motto ‚Erkenne dich selbst‘. (I: Mhm (bejahend).) Also, wir, ich vertrete die Auffassung, dass man sich als Führungskraft selber erst einmal kennenlernen sollte und erst wenn man sich selber kennt, das ist eben unsere Philosophie, dann kann man auch eine gute Führungskraft sein.“

(Transkriptbeispiel 14 – 15):

„Selbstführung ist zum Beispiel, (...) Selbstreflexion für Führungskräfte außerordentlich wichtig. Selbstführung bedeutet Umgang mit Stress, Widerstandsfähigkeit, Aufbau von Resilienz. Auch ein Teil Kommunikationsverhalten kann reinspielen. Kann man natürlich nicht idealtypisch trennen, dann wiederum vom Bereich der Menschenführung. (I: Mhm (bejahend).) Aber das heißt, vor allem, diese eigene Klarheit, innere Klarheit, selbstreflektiert zu sein und eben entsprechend dann auch das Ganze unter großem Druck und unter großer Belastung trotzdem aufrecht zu erhalten. (...) (I: Mhm (bejahend).) Da kommt wieder das Thema Resilienz ins Spiel. Ist natürlich für Führungskräfte außerordentlich wichtig.“

Anhand der folgenden einleitenden Passage wird der Aspekt des Personenbezugs und der Spezifik deutlich, dass das Wissen, die Kompetenzen (und Qualifikationen) sich in ihrer strukturellen Koppelung als fruchtbar für die **externe Arbeitsmarktfähigkeit** erweisen. Zudem illustrieren die Ausführungen zur aufgabenbezogenen Selbstbeschreibung des Akteurs, die durch sequenzielles Nachfragen des Interviewers (I) evoziert werden, wie **berufliche Fortbildung** gezielt für den Kontext *Pädagogik im Betrieb* bzw. von *betrieblicher Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement, People and Culture Development, Learning Management etc.* als **Instrument** genutzt bzw. in Stellung gebracht wird. Am empirischen Material bricht sich Bahn, dass **Überschneidungsbereiche**, die theoretisch-kategorial benennbar sind (vgl. Kap. 6.1), auf der Ebene der Organisation – im spezifischen Handlungsraum – real beobachtbar sind und das weitere Aufgabenhandeln (vgl. Kap. 12.4) dimensionieren. Hier verschafft sich das kontextspezifische Strukturmerkmal Ausdruck, dass *Pädagogik im Betrieb* auch **personalpolitischen Dimensionen** (Mitarbeiterbindung, Befriedung des Personals, Loyalitätserhalt etc.) inhärent ist und einen konstitutiven Bestandteil darstellt:

(Transkriptbeispiel 15 – 24-26):

„Und ansonsten gibt es auch die Möglichkeit, wenn man jetzt ein (...) ein weiterführendes Studium machen möchte oder sowas wie seinen Fachwirt oder Betriebswirt, (I: Mhm (bejahend).) (...) ja, dass wir das dann eben auch dafür die Kosten übernehmen oder teilweise übernehmen, je nachdem.

(I: Mhm (bejahend).) Wie wird das entschieden, wie viel da übernommen wird? Mhm (bejahend).) Das kommt zum einen auf die Höhe der Kosten an. (I: Mhm (bejahend).) (...) Also, ob es jetzt – sage ich mal – irgendein teurer Masterstudiengang ist oder so was, (...) was da größer ist, an einer Privatuni oder so was, ja dann Zehntausende kostet. (I: Mhm (bejahend).) (...) Dass (...) Da wird dann nur ein bestimmter Teil übernommen. Das muss dann eben verhandelt werden. (I: Mhm (bejahend).) Und dann kommt es da eben auch ein Stückweit drauf an, ob (...) wir Bedarf haben an dieser Entwicklung. (I: Mhm (bejahend).) Also – ich sage mal –, wenn jetzt jemand (...) keine Abnung, Französisch auf Lehramt studieren möchte, passt das natürlich nicht zu unserem Unternehmen und dann ist das – sage ich mal – an ihm, das selber zu machen. (I: Mhm (bejahend).)

Wenn es jetzt aber so ist, dass jemand zum Beispiel den Bankfachwirt machen möchte oder in der IT-Abteilung arbeiten möchte und sich da weiterbilden möchte und (...) wir da auch sehen, dass uns das was nützt, wird das übernommen und dann gibt es da eben einen entsprechenden Vertrag, wo dann auch (...) festgehalten wird, (...) wie dann eventuell die Rückzahlungsvereinbarungen sind. Also, (...) wir möchten dann natürlich auch die Mitarbeiter nochmal ein Stückweit an uns binden. (I: Mhm (bejahend).) Und wenn dann je. (...) – sage ich mal – jetzt jemand den, (...) seinen Abschluss hat und dann direkt das Unternehmen verlassen würde, müsste er das dann auch wieder zurückerstatten. (I: Mhm (bejahend).) Genau.“

Auch die weiteren originalen Passagen legen Zeugnis ab für die kontextbezogene Spezifik des Prozedierens von Überschneidungsbereichen und der Instrumentalisierung von **beruflicher Fortbildung**, die auch zur externen Arbeitsmarktfähigkeit des Personal (qua Qualifikation, Zeugnis, Zertifikat etc.) gereichen kann:

(Transkriptbeispiel 8 – 33 und 67):

„Und es gibt natürlich Personalentwicklung auch im Sinne von: Ich muss einen Zertifikatskurs machen. (I: Mhm (bejahend).) (...) Aktuell läuft bei uns gerade die Palliativ Care Fachkraft. Das ist ein zertifizierter Kurs mit vielen, vielen Stunden (I: Mhm (bejahend).) und danach hat man die Erlaubnis in Hospizen und (...) speziellen (...) Ambulanzen für palliative Versorgung zu arbeiten. Zum Beispiel, das ist ja schon ein großer Schritt in Richtung Personalentwicklung im Sinne von beruflicher Weiterentwicklung. (I: Mhm (bejahend).) (...) Wir haben (I: Ja.), das habe ich Ihnen auch (I: Mhm (bejahend).) schon gesagt, einen hundertsechzig Stunden Palliativ Care Kurs (I: Mhm (bejahend).) oder den Kurs Algesiologische Fachassistenz, da wird man Schmerzexperte (I: Mhm (bejahend).). Das ist zum Beispiel ein vierzig Stunden Kurs (...) mit einem ganz straffen Stundenplan. Der geht von acht bis siebzehn Uhr. (I: Mhm (bejahend).) Eine Woche lang. Und danach kriegt man von der Deutschen Schmerzgesellschaft ein Zertifikat.“

(Transkriptbeispiel 50 – 13):

„Also, wer jetzt klassisch eine Berufsausbildung (...) gemacht hat, (I: Mhm (bejahend).) könnte jetzt einen Fachwirt draufsetzen, (I: Fachwirt. Mhm (bejahend).) mit IHK Abschluss zum Beispiel nochmal. (I: Mhm (bejahend).) Das ist ja dann das sogenannte Bachelorniveau. Also, ob das jetzt ein Wirtschaftsfachwirt ist oder ein Technikerabschluss. (I: Mhm (bejahend).) (...) Dann gibt es noch ein Stück höher dann auch den Betriebswirt, (...) den man machen kann. Aber es kann natürlich auch, wenn das (...) ein Mitarbeiter ist, (...) der (...) vielleicht (...) schon (...) auch ein Bachelor studiert hat, (...) nochmal ein berufs begleitender Master sein. Es kann aber auch an einer (...) privaten Hochschule einfach ein Zertifikatslehrgang sein. Also, viele Hochschulen bieten ja auch schon (...) für Externe (...) auch (...) Kurse und Lehrgänge an, die sehr fachspezifisch sind, sehr gut (I: Mhm (bejahend).) anerkannt, auch methodisch gut aufbereitet. (...) Wie gesagt, auch das ist ja möglich, ne.“

(Transkriptbeispiel 22 – 35 und 63):

„Das gibt ja auch Mitarbeiter, die sagen: (...) Ich würde mich gerne weiterbilden bei P. Ich würde gerne noch meinen Bachelor machen. (I: Mhm (bejahend).) Oder (...) einen formalen Bildungsabschluss noch erreichen, der vielleicht jetzt mit meiner Tätigkeit gar nicht unbedingt gekoppelt ist. (I: Mhm (bejahend).) Aber auch dafür kann es Geld geben. (I: Mhm (bejahend).) Summe (...) bis zu einem bestimmten Betrag X, (...) wobei sich der Mitarbeiter dann entsprechend verpflichtet, auch im Unternehmen für eine gewisse Zeit zu bleiben. (...) Formale Bildungsabschlüsse, (I: Mhm (bejahend).) (...) ja, haben wir auch noch (...), werden aber immer weniger. (...) Aber, wie ich

vorhin schon gesagt habe, das Thema ‚Formale Bildungsabschlüsse‘, dass jemand sagt: Nein, ich will nochmal einen Bachelor machen, Meister oder Techniker, gibt es auch (...) nach wie vor. (I: Ja, okay.) Haben nach wie vor auch Bestand.

(I: Ist aber weniger geworden?)

Aber die Förderung dafür(...), ist ein bisschen weniger geworden, ja.“

(Transkriptbeispiel 42 – 35):

„Es gibt auch sowas wie Studienförderung, ne. (I: Mhm (bejahend).) Das heißt, wenn jemand jetzt irgendwie ein berufsbegleitendes Studium machen möchte, (...) wird das an der ein oder anderen Stellen auch unterstützt.“

(Transkriptbeispiel 9 – 37):

„Dann haben wir aber auch die PMS-Schulungen, Pflegemanagementausbildungen, die gehen immer über eine ganze Woche mit unterschiedlichen Referenten. Das ist auch eine richtige Qualifizierungsmaßnahme.“

(Transkriptbeispiel 5 – 59):

„Also, Weiterbildungen sind (...) meistens solche Veranstaltungen die dann hinterher auch beispielsweise eine Höhergruppierung zur Folge haben, also das sind mehr als – sage ich mal – zweitägige Fortbildungen (...) wo dann nicht nur Wissen vermittelt wird, sondern wirklich auch hinterher eine höhere Qualifikation gibt. (I: Mhm (bejahend).) Und ein Zertifikat.“

(Transkriptbeispiel 29 – 33, 45, 49 und 51):

„Also, auf jeden Fall Qualifikationen. Also, wir haben sehr viele Zertifikatslehrgänge (...) Ja. Also, wir haben im Bankenwesen halt spezifische Weiterbildungen (...), die die Mitarbeiter machen können, oder zum Teil auch machen müssen, um gewisse Tätigkeiten (...) ausüben zu können. Das ist zum Beispiel ein weiterführendes Studium als Certified Financial Planner, ist da. (...) der CFP ist da eine typische Weiterbildung und Zertifizierung, um dann auch gewisse Tätigkeiten ausüben zu dürfen. (...) Und so kommt es häufiger vor, dass man zum Beispiel ein Master zum Beispiel, wenn man (...) du nur einen Bachelor hast, dass man noch einen Master auch betrieblich dann unterstützt. (...) Die Unterstützung sieht aus in (...) finanziell, dass wir die Kosten dafür tragen. Dafür muss der Master natürlich aber auch, ja, in den Zielen und (...) gewinnbringend auch für uns sein. Also, man muss natürlich sagen, diese Fortbildung muss mit den Aufgaben (...) die der Mitarbeiter hat, schon zu tun haben.“

(Transkriptbeispiel 3 – 39):

„Wir haben das im technischen Bereich schon öfter gemacht, mit Techniker Ausbildungen, mit Meisterausbildungen.“

(Transkriptbeispiel 11 – 53):

„Maßnahmen, für die wir dann auch Weiterbildungsverträge zum Beispiel erstellen. (...) Ob das jetzt vielleicht ein Studium ist oder, auch als Beispiel bei uns im Bereich der Produktion, auch eine Meisterausbildung.“

Auch die folgende Originalpassage legt einen **Personenbezug** zugrunde, indem auf die **berufliche Fortbildung** (hier Meister Industrie/Chemie) referiert wird; gleichzeitig wird jedoch – und das ist an dieser Stelle bemerkenswert für die Koppelungsdimension – von Seiten der Organisation mit der Situierung von eigenen *organisationsspezifischen Modulen* ein **Organisationsbezug** mit einer *internen Meisterausbildung* (die zudem nur selektiv zugänglich ist, vgl. hierzu auch Kap. 12.4) akzentuiert und es kommt auf der empirischen Ebene in Form von *real ablaufenden* Maßnahmen und Prozessen zu **Überschneidungsphänomenen**:

(Transkriptbeispiel 41 – 24 und 25):

„Also, es ist tatsächlich so, dass wir (...) eine eigene Meisterschule betreiben (I: Mhm (bejahend).) in L., das ist ein (I: Mhm (bejahend).) ein, ja, ein Haus, und haben dort Klassen für den Chemiemeister zum Beispiel, aber auch für den Technikmeister (I: Mhm (bejahend).) und die durchlaufen eben (...) dieselben Inhalte, wie sie jetzt auch bei der IHK hätten (...) (I: Mhm (bejahend).) einfach bei uns intern im Klassenverband, (I: Mhm (bejahend).) (...) reine B.-Klassen, (I: Mhm (bejahend).) und machen dort in drei Jahren eben die Prüfung zum Meister. Die Prüfung ist eine, (...) die staatlich anerkannte bei der IHK, die auch jeder draußen macht. (I: Mhm (bejahend).) Okay.) Genau. (I: Mhm (bejahend).) Und wir begleiten das intern mit Referenten (...), fachlich, aber auch geben den (...) noch zusätzliche Module mit. (...) Bei den Handwerkern, also bei den Chemikanten zum Beispiel oder Leuten, die schon mal in der Schichtführung waren, wird dann, ist dann eine Option zu besprechen: Okay, (...) ich würde gerne den internen Meister machen. Wenn die Führungskraft das auch so sieht, dann wird der nominiert (I: Mhm (bejahend).) für die interne Meisterausbildung und dann durchläuft der ein internes Auswahlverfahren, das wir auch hier machen. (I: Mhm (bejahend).) (...) Zusammen mit Beobachtern (...) von Seiten Personal, aber vor allen Dingen auch von Seiten der Betriebe. (I: Mhm (bejahend).) In diesem (...) Auswahlverfahren müssen die verschiedenen (...) situationsbezogene Aufgaben (...) lösen und (...) darüber was erzählen und dann werden die empfohlen oder eben nicht (lacht) (I: Mhm (bejahend).) (...) für die Meisterausbildung und dann (...) melden die Bereiche (...) diejenigen dann fest an.“

Die folgende, abschließende Originalpassage legt noch in ganz anderer Weise Zeugnis ab für eine konstitutive **Koppelungsperspektive** im Kontext von *Pädagogik im Betrieb* und für ein **Überschneidungsphänomen**: Einerseits werden auch hier Formen, denen eine Referenz zum Personenbezug unterliegt, von der Organisation zur Erhaltung und Steigerung von Wettbewerbsfähigkeit inkorporiert und andererseits in einer *eigenen, (organisations-)spezifischen Semantik* derart kommuniziert und gerechtfertigt, dass dies gleichermaßen zur personalen Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsfähigkeit gereicht. Es wird deutlich, dass der Mitarbeiter als „Selbst-Unternehmer“ bzw. „Arbeitskraftunternehmer“ (vgl. Voß/Pongratz 1998), der für die Entwicklung seines eigenen Humankapitals selbst verantwortlich ist, positioniert wird und (vgl. hierzu Kap. 6.2) es wird auf Selbsttechnologien im Sinne eines „unternehmerischen Selbst“ (vgl. Bröckling 2013) abgestellt. Die Ausführungen und gebrauchten Rechtfertigungen des befragten Akteurs korrespondieren mit dem von Voß und Pongratz (vgl. Voß/Pongratz 1998) identifizierten modernen Arbeitertypus des sogenannten „Arbeitskraftunternehmers“, der einer **Verbetrieblichung** der Lebensführung aufgrund von Wandlungsprozessen in Organisationen anheimfällt. Für Voß und Pongratz ist gewissermaßen die Kategorie Beruf als Erwerbsschema einer **betrieblichen Handlungslogik** ausgesetzt, welche dem (Berufs-)Rolleninhaber als Unternehmer seiner selbst eine ständige bilanzielle Verwertbarkeitsüberprüfung der eigenen Erwerbsfähigkeit und eine Aufrechterhaltung von Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsfähigkeit aufnötigt. Für Pongratz steht auch der Kompetenzbegriff als „Selbstorganisationsdisposition“ (Pongratz 2010, S. 160; vgl. auch Truschkat 2008) im gleichen Diskurszusammenhang:

(Transkriptbeispiel 38 – 25):

„Und insofern ist für uns ständige Weiterbildung und Training sozusagen die Voraussetzung eines erfolgreichen Unternehmens. (...) Weil nur, wenn die Leute ihre PS auf die Straße bringen und aus den PS, Pferdestärken, dann vielleicht auch E-Motoren werden. Also, das ist jetzt im über-

tragenen Sinn, ja. (I: (lacht) Ja, schöne Metapher. Mhm (bejahend).) Dann haben wir Erfolg gehabt, weil dann haben wir einen Rahmen geschaffen, wie die Leute auch in Zukunft für das Unternehmen S. und auch letztlich für sich selber, (I: Mhm (bejahend).) (...) Erfolgswege stellen. Aus Sicht des Mitarbeiters ist es Employability, aus Sicht des Unternehmens ist es Purpose to Society und, ja, bottom line, wir sind ein Profitunternehmen, das will man gar nicht verleugnen.“

Abschließend ist zu konstatieren: Während sich die primär auf **berufliche Aspekte** bzw. auf die **Kategorie des Berufs** (vgl. Kurtz 2011) abstellenden Formen von *Pädagogik im Betrieb* an Personen (als Teilnehmer bzw. Adressaten von Qualifizierungsmaßnahmen) richten und damit potentiell auch Karriereansinnen und Aufstiegschancen von Personen förderlich sind (und dies auch extern zur Organisation auf dem Arbeitsmarkt), werden die anderen Form von *Pädagogik im Betrieb* von der Organisation initiiert, um damit das eingesetzte Betriebskapital zu erhöhen (vgl. Harney 1998, S. 112; Schwarz 2017). Dem unterschiedlichen Entscheidungsmodus entsprechend, wird die **berufliche Fortbildung** als „Für sich selbst“ (in personaler Referenz auf das Organisationsmitglied bezogen) und die **betriebliche Weiterbildung** als „Für andere“ (in betrieblicher Referenz auf die Organisation und ihre Reproduktion bezogen) bezeichnet (vgl. Dörner 2017, S. 169). Folglich operiert die berufliche Fortbildung handlungslogisch **personenbezogen**, hingegen die betriebliche Weiterbildung primär **organisationsbezogen** (vgl. Kap. 6.1). Kurtz formuliert zu dieser Differenz, „dass die berufliche Weiterbildung auf die Anschlussfähigkeit von Person auf dem Arbeitsmarkt hinarbeitet, während die betriebliche Weiterbildung in erster Linie für die Anschlussfähigkeit von Organisation auf dem ökonomischen Markt instrumentalisiert wird“ (Kurtz 2005, S. 112; vgl. auch Kurtz 2017). Theoretisch-kategorial wird von Kurtz systemtheoretisch vorausgesetzt, „dass man unter anderem die berufliche Weiterbildung als Innenseite der Form Beruf und die betriebliche Weiterbildung als Innenseite der Form Organisation [Betrieb bzw. Unternehmen; M. S.] fassen kann“ (Kurtz 2002, S. 107) und Harney verdeutlicht die mitschwingende Ambivalenz: „In der betrieblichen Weiterbildung geht der Weiterbildungserfolg nie nur im erfolgreichen Lernen auf. Der Personenbezug des Lernens ist nicht wie in anderen Weiterbildungskontexten als Selbstzweck kommunizierbar. Er muß sich immer auch als positiver Beitrag zur organisatorischen Reproduktion von Betrieben darstellen lassen“ (Harney 1998, S. 8; vgl. auch Dörner 2017, S. 191). Folglich ist die Kategorie Beruf (bzw. berufliche Fortbildung), die auf eine Personenreferenz verweist, Umwelt des Betriebs als soziales System und „codiert Qualifikationen für andere als betriebliche Zwecke“ (Harney 1985, S. 119). Aufgrund der kontextspezifischen Besonderheit, in der die betriebliche Handlungslogik Primatstellung genießt (vgl. Kap. 12.2), werden, wie Harney konstatiert, „langandauernde, der Karriere dienende und in der Regel zertifizierte Weiterbildungen eher in das betriebsexterne berufliche Umfeld verlagert [...], finden kurzzeitige, an betriebsspezifische Fragen der Arbeitsorganisation [...] angeschlossene Weiterbildungen eher im Betrieb und durch den Betrieb statt“ (Harney 1998, S. 12).

Die Aufarbeitung des empirischen Materials konnte zeigen, dass sich theoretische Formunterschiede empirisch auf der Strukturebene des Organisationalen als Überschneidungsphänomene beobachten lassen. Die empirische Betrachtung eröffnet Zugangslegungen, um den Blick auf die innere Entwicklung von Weiterbildungsinstitutionen (vgl. Gieseke 2003, S. 10) – hier den institutionellen Kontext Betrieb/Unternehmen – zu richten und die damit verbundenen unterschiedlichen *Interessen, Absichten* und *Wirkungen* offenzulegen. So werden Übergangs- und Vermischungsphänomene empirisch lokalisiert, welche zwischen dicho-

tomen Formen (berufliche vs. betriebliche) theoretisch-kategorial angesiedelt sind. Schmitz kam in seiner empirischen Studie zu dem Befund (vgl. Schmitz 1978, S. 116-118), dass es drei Funktionsaspekte hinsichtlich Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb gibt, die *quer* zu individuellen und organisationalen Referenzpunkten liegen. Diese drei Funktionsaspekte akzentuieren auf den *Umgang mit* erstens *Sachen* als Technikwissen, was sich auf aktuelles, technisches Wissen bezieht und primär der Effektivierung technisch-organisatorischer Betriebsprozesse dient, zweitens *Symbolen* als Orientierungswissen, was sich auf deskriptive und technologische Regeln bezieht und vorwiegend betrieblichen Funktionen der Betroffenen innerhalb des Arbeitsbereichs dient und drittens *Personen* als Sozialtechniken, was der Förderung von Kooperations- und Zusammenarbeitsformen und -prozessen dient. Schmitz illustriert in seiner Untersuchung, dass die o. g. drei Funktionsaspekte Umgang mit Sachen, Symbolen und Personen *quer* zu individuellen und organisationalen Referenzpunkten liegen und sich daher drei Typen lokalisieren lassen würden:

1. Berufsbezogene Weiterbildung, welche auf das unmittelbar beschäftigte Individuum referiert und unmittelbar auf die Berufsform rekurriert,
2. adaptive Weiterbildung, welche auf aus dem Arbeitsprozess im Tätigkeitsfeld entstehende Anpassungserfordernisse referiert und mittelbar auf die Organisation rekurriert, und
3. regulative Weiterbildung, welche auf die Identitäts- und Loyalitätsentwicklung der Beschäftigten referiert und ebenfalls auf die Organisation rekurriert.

Es ist nach Meinung des Autors gerechtfertigt zu sagen, dass es sich bei der empirisch freigelegten **Koppelungsdimension** weder um ein Phantom, noch um eine Marginale handelt. In diesem Zusammenhang ist es lohnenswert, sich einen zentralen Befund aus einer frühen empirischen Studie von Kuper in Erinnerung zu rufen: „Für Weiterbildung hat sich ebenso wie für andere Arten pädagogischer Kommunikation kein systemspezifisches Kommunikationsmedium ausgebildet“ (Kuper 2000, S. 120). Die Lösung, um eine empirische Realanalyse von mit Weiterbildung befassten Organisationen anzustellen, legen Kaufmann und Kuper vor: „Zu unterscheiden sind demnach Weiterbildungsorganisationen im Kontext des Bildungssystems und Weiterbildung im Kontext der Organisation anderer Funktionssysteme“ (Kuper/Kaufmann 2009, S. 163). Nur durch eine *kontextbezogene Realanalyse* können Strukturtypiken lokalisiert werden, die allzu oft zu einer Marginalisierung und gemutmaßten Konvergenz (vgl. hierzu Kap. 7.3) führen können, wie folgendes Beispiel verdeutlicht: „Eine Trennung ist im Bereich der betrieblichen Weiterbildung häufig ebenfalls nicht zwischen den ökonomischen Interessen des jeweiligen Unternehmens und dem Bildungsinteresse des einzelnen Beschäftigten möglich“ (Merkens 2006, S. 110). Eine derart gemutmaßte Konvergenzbewegung (vgl. Heid/Harteis 2002, S. 222-231; Heid/Harteis 2010, S. 467-481), welche von einer „Paradigmenangleichung“ (Arnold 1997, S. 87) ökonomischer und pädagogischer Rationalität ausgeht, sich auf einseitig wahrgenommene soziale Wandlungsprozesse in der Ökonomie und in Organisationen stützt und die *Pädagogisierung des Betriebs* (vgl. Kap. 7.3) als Parole ausgibt, kann bisweilen die **komplexen Akteurskonstellationen** und die damit korrespondierenden **ambivalenten Ziel- und Interessenlagen** auf der **Organisations-****ebene** (vgl. Kap. 12.2) übersehen.

Um der Problematik des von Kuper thematisierten Mediums zu begegnen, ist die gewagte Überlegung anzustellen, weder die Person, noch den Lebenslauf (der Person oder der Organisation), wie Luhmann anriet (vgl. Luhmann 1997, S. 11), als Medium zu begreifen, sondern

– zumindest für *Pädagogik im Betrieb* – den **Handlungsraum mit seinen Dimensionen** (vgl. Kap. 12.3) – eine These, die sicherlich theoretisch-kategorial wie aber auch empirisch zu überprüfen ist. Des Weiteren ist zu diskutieren, inwiefern es sich als **Nucleus der Aufgabenspezifik** von *Pädagogik im Betrieb* erweist, den sich aufdimensionierenden Handlungsraum professionell zu bearbeiten und es sich folglich – das zeigen die empirischen Ergebnisse – um das Prozedieren einer **Multiperspektivität der Dimensionen** handelt, welche den Akteuren – als „gekonnte Beruflichkeit“ (vgl. Nittel/Dellori 2014) – eine strukturell verankerte **Oszillation** zwischen den Dimensionen und den Endpunkten bzw. Polen der jeweiligen Dimensionen abverlangt, die auf Dauer gestellt ist (es ist an der Stelle herauszustellen, dass sich sachlogisch ergebende Fragen der Professionalisierbarkeit dieses spezifischen Tätigkeitsfeldes nicht Bestandteil der Untersuchung darstellen und in nachgelagerten Analysen aufgegriffen werden können, vgl. Kap. 2 zu Ziele und Forschungsfragen).

Demnach könnte die bisher vorherrschende Annahme, dass eine wesentliche Aufgabenspezifik darin besteht, zwischen einer betrieblichen und einer pädagogischen Handlungslogik zu oszillieren (vgl. Schwarz 2017), *ad acta* gelegt werden, zumal die betriebliche Handlungslogik sich auf der Ebene der Organisation (vgl. Kap. 12.2), d. h., in einer vorgelagerten Sphäre zur Handlungsebene verorten lässt. Die Ausführungen legen den Schluss nahe, dass der ausgewiesene **Handlungsraum**, in welchem Akteure agieren, die Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb prozedieren, als **dimensioniert** und damit **ambivalenter** und **perspektivenreicher** und in der Bewertung **komplexer** zu charakterisieren ist, als dies in theoretischen Versatzstücken und gehandelten Theorieperspektiven zur Begründung und Legitimation zum Gegenstandsbereich bisher erfolgte – zumindest in bundesdeutschen Debatten zur Betriebspädagogik (vgl. Kap. 7). Gleichsam stellt es ein Forschungsdesiderat dar, die Perspektive des Handlungsraums einer weiteren Spezifikation zuzuführen, um einerseits die Kategorie weiter inhaltlich zu schärfen (Begründungszwang von Wissenschaft), wie aber andererseits praktische Wirkungsweisen, Realisierungschancen und Entwicklungsdynamiken im Sinne förderlicher und hinderlicher Aspekte für und von Lernen zu eruieren (Handlungszwang von Praxis).

Es bleibt zu konstatieren, dass sich durch die Dimensionalität des Handlungsraums und der jeweiligen Endpunkte und Pole ein Strukturmerkmal konstituiert, welches adäquat mit **Ambivalenz** beschreibbar ist. Die Oszillation schließt zwei Endpunkte bzw. Pole ein und diese inkludieren weiterhin, dass es zwei Handlungsmaximen gibt, welche als Kategorien qualitativ gleichwertig sind und demzufolge eine Ambivalenz beinhalten und hervorrufen. Dies verlangt gleichsam, dass sich die handelnden Akteure innerhalb dieses Handlungsraums bewegen müssen. Diese Strukturmerkmale auf der Handlungsebene I dimensionieren das Handeln der Akteure im Kontext von *betrieblicher Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement, People and Culture Development, Learning Management etc.* Die Dimensionalität des Handlungsraums beinhaltet konstitutiv für den Kontext Betrieb/Unternehmen einen strukturellen Zusammenhang mit **Antinomien, Dilemmata** und **Ambivalenzen** (vgl. Kap. 12.5).

12.4 Handlungsebene II: Aufgaben und deren Spezifik

Auf der Mikroebene (**Handlungsebene**) spezifizieren zunächst **Handlungsdimensionen** (vgl. Kap. 12.3), die sich als *genuin eigen* für den institutionellen Kontext Betrieb/Unternehmen charakterisieren lassen, zuerst den Handlungsraum (**Handlungsebene I**), in dem nun weitere bzw. konkrete **Aufgaben** in einer nachgelagerten Transformation zu leisten sind. Diese **Handlungsaufgaben** bzw. **Kernaktivitäten** repräsentieren das konkrete, gleichsam

kontingente Handeln im Kontext. Auf dieser **Handlungsebene II** wird die Ausgestaltung der Aufgabe, angepasst an die institutionellen Bedingungen der Organisation, **konkret** thematisiert und prozediert. Auf dieser Ebene erfolgt durch die Akteure *betrieblicher Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement, People and Culture Development, Learning Management etc.* eine Rekontextualisierung zweiter Ordnung. Im Rahmen der Untersuchung wurde insb. im Zusammenhang mit der Frage „*was man tut*“ und „*wie man etwas tut*“ seitens der Akteure auf die Aufgaben und Kernaktivitäten sehr konkret, explizit und ausführlich Bezug genommen. Diese Selbstbeschreibungen der Akteure sind „ein Medium, um durch situative und fallbezogene Beschreibungen Dritten oder der Öffentlichkeit gegenüber den gesellschaftlichen Auftrag und die Erlaubnis ihres Berufs als Kern ihrer Legitimationsbasis transparent zu machen [...]. Berufliche Selbstbeschreibungen erzeugen und prägen Vorstellungen über die eigene Berufskultur“ (Nittel/Schütz/Tippelt 2014, S. 15; vgl. Nittel/Dellori 2014).

Die Analysearbeit war damit befasst, Selbstbeschreibungen zu **Aufgaben, Aktivitäten**, normalen **Handlungen** und **Praktiken** der Akteure über den spezifischen, beruflichen Alltag aufzuarbeiten und zu strukturieren, so dass individuelle Orientierungen und kollektiv geteilte Muster wechselseitig als Essenz erschlossen und rekonstruierbar werden. Die folgenden Aufgaben bzw. Kernaktivitäten geben Aufschluss darüber, welche Formen prinzipiell als Strukturmerkmale zu benennen sind. Festzuhalten gilt, dass Unterschiede in der *Intensität* und *Häufigkeit* gegeben sind, die auch mit Sinn- und Bedeutungszuschreibungen auf der Organisationsebene korrespondieren (vgl. Kap. 12.2). Demzufolge steht die folgende Darstellung nicht für eine irgendwie geartete Priorisierung, Rangplatzierung oder Hierarchie, sondern stellt lediglich die *Bandbreite der qualitativen Kategorien* zur Schau, die sich aus dem empirischen Material ergeben.

Zunächst wurde offen kodiert, um voraussetzungslos an das empirische Material heranzutreten und, nur geleitet durch das Selektionskriterium der Forschungsfrage, nach der kontextbezogenen Aufgabenspezifik Ausschau gehalten (vgl. Kap. 2 und 11.3). Erst in einem nachgelagerten Prozess wurden die gefunden Merkmale mit bestehenden Konzepten aus dem Bereich der Wissenschaft zu Grundformen pädagogischen Handelns – wie bspw. von Giesecke, Fuchs, aber auch Prange und Nittel/Dellori 2014, Nittel/Schütz/Tippelt 2014 (vgl. Kap. 10) relationiert.

Im Laufe des Auswertungsprozesses sind in MaxQDA **acht** konkrete Aufgaben bzw. Kernaktivitäten, als *Hauptkategorie* (Code in MaxQDA) ausgewiesen und spezifiziert worden. Sie repräsentieren das Handlungstableau (vgl. Abb. 34): ☞ **Beraten/Begleiten**, ☞ **Konzeptionieren/Kuratieren**, ☞ **Diagnostizieren/Lokalisieren**, ☞ **Koordinieren/Organisieren**, ☞ **Selektieren/Separieren**, ☞ **Bewerben/Propagieren**, ☞ **Trainieren/Unterrichten** und ☞ **Vernetzen/Austauschen**.

☞ **Beraten/Begleiten**

- ① In den aufgabenbezogenen *Selbstbeschreibungen der Akteure* lässt sich Beraten/Begleiten als spezifische Kernaktivität im Kontext von *Pädagogik im Betrieb* rekonstruieren:
- *Transitive* Formate (Lernberatung welche Kurse, Maßnahmen), Karriere- und Laufbahnberatung (Weiterbildungsberatung)
 - Beratung von *Führungskräften als Personalentwickler* vor Ort
 - *Reflexive* Formate (Supervision für Führungskräfte anleiten und moderieren)

- Begleiten von *biografischen* und *organisationalen Entwicklungsprozessen* als Ansprechpartner, Unterstützer und Möglichmacher (bspw. für Traineeprogramme, Mentorship-Programme, *New Manager Programs/Leadership Programs* etc.)

Die Aufgabe des Beratens, die quantitativ am *häufigsten* in MaxQDA kodiert wurde, verweist in einem diffusen Begriffsverständnis zunächst auf einen Typus **kommunikativen Handelns** im kontextspezifischen Handlungstableau, dessen Gemeinsamkeit darin besteht, dass innerhalb einer spezifischen Situation, in der das thematisch relevante Wissen asymmetrisch verteilt ist, von den Akteuren Informationen, Ratschläge, Deutungen und Empfehlungen weitergegeben werden. Während das **Begleiten** mehr auf Gruppen und Gruppenkonstellationen und auf die Funktion eines *Ansprechpartners* und *Unterstützers* verweist, steht das **Beraten** in einer Bezugnahme auf das Individuum und verweist auf die Funktion eines *Reflektionspartners* und *Ermöglichlers*.

Gegenstand von Beratung (vgl. Dewe/Schwarz 2013; Ludwig 2014; Schwarz 2018) sind individuelle Konkretionen von sozialtypischen Problem-, Konflikt-, Handlungs- und Entscheidungssituationen, die nicht durch kulturell tradierte Muster bzw. Lösungsstrategien bewältigt werden können. Insofern liegt der Fokus in der personenbezogenen, kommunikativen Interventionsstrategie von Beratung folglich auf der *Transformation von Bewertungsgrundlagen, Erwartungsrahmen* und *Sinn- und Deutungsperspektiven*. Von ihren Grundprämissen unterliegt sie idealtypisch der Freiwilligkeit (Teilnahmefreiheit, Redefreiheit, Abbruchfreiheit). Gemeinsam ist vielen Anwendungsbezügen ein pädagogischer Bezug, obwohl manche nicht a priori pädagogischen Kontexten entspringen, was für das Aufgabenfeld bzw. den Kontext *Pädagogik im Betrieb* zunächst nahezuliegen scheint.

Anhand des empirischen Materials ist erkennbar, dass es sich bei dem Beratungsbegriff generell um einen hochfrequentierten Begriff im Vokabular einer Gesellschaft handelt, der auch im alltagssprachlichen Gebrauch fast inflationär eingesetzt und variationsreich im Kontext Betrieb/Unternehmen thematisiert wird. Das gesamte Spektrum an Varianten darzustellen und im Detail zu ventilieren, bietet Potential für separate Forschungsarbeiten.

Als Strukturmerkmal stellt sich heraus, dass Beraten und Begleiten von den befragten Akteuren in zweierlei Weise gebraucht wird: Erstens in einer Bezugnahme auf *Gegenstände* wie bspw. welche Maßnahmen, Formate, Programme, welche Lernformen (situiert im Lernfeld oder Funktionsfeld) und Methoden (Präsenztraining, Lernvideos, Diskussionsrunden etc.) geeignet sind sowie zweitens in einer Bezugnahme auf *Adressaten*: Hier wird zudem differenziert in *strategische* Beratung des Vorstands, der Geschäftsführung, deutungsmächtiger Entscheider innerhalb der Organisation (Business-Partner) etc. und in *operative* Beratung, die an Mitarbeiter adressiert ist, wie bspw. welche Maßnahmen, Formate und Programme fallbezogen und individuell als geeignet anzusehen sind. Bisweilen wird zudem auf eine dritte Bezüglichkeit verwiesen, die sich als direktes, transitives Beraten kennzeichnen lässt, das oftmals auch mit dem Anglizismus und *catch-all* Term ‚*coachen*‘ deklariert wird. Hier sind vordergründig Führungskräfte, aber auch ausgewählte Mitarbeiter die Adressaten und es stehen Problem-, Konflikt-, Handlungs- und Entscheidungssituationen bis hin zu Karriere- und Laufbahnberatungen im Zentrum des kommunikativen Handelns. Im Rahmen von Forschungswerkstätten wurde sich dafür entschieden, den Terminus ‚*Coaching*‘ unter der Kategorie Beraten zu subsumieren. Auch wohnt etymologisch dem Coach eine Korrespondenz zum Begleiten inne: das Wort bedeutet ‚Kutsche‘ bzw. ‚Kutscher‘ und stammt aus dem ungarischen (im 15. Jh. wurden in Kocs erstmals Kutschen hergestellt). Auch im Englischen

kann der Kutscher als Begleiter auf Reisen rekonstruiert werden und die Kutsche steht für einen sicheren Ort auf der Reise selbst.

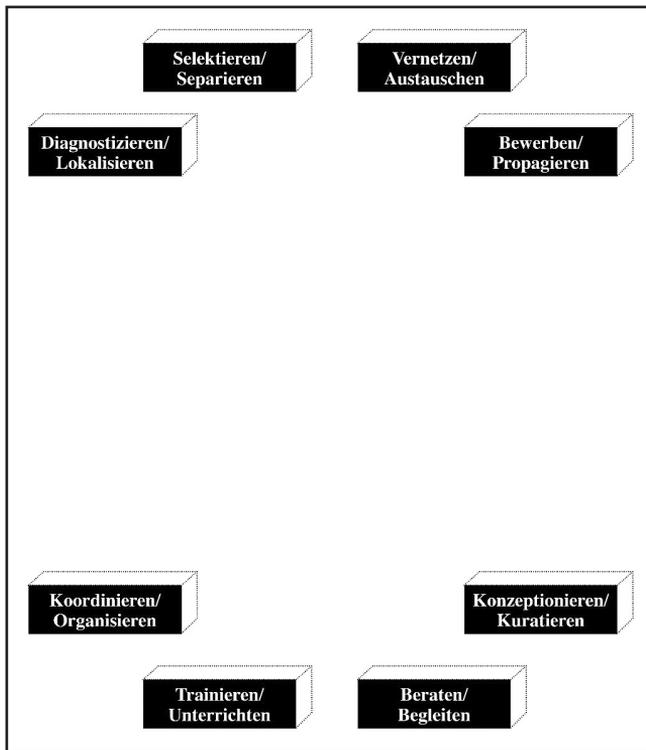


Abb. 34: Handlungsebene II: Aufgaben und deren Spezifik von *Pädagogik im Betrieb*

Hinsichtlich des **Begleitens** fällt auf, dass der Begriff sehr häufig genannt wird und zwar im Zusammenhang mit dem Installieren eines *Ansprechpartners* für biographische Prozesse im Kontext von organisationalen Einfassungen (Team, Gruppe, Betrieb/Unternehmen etc.), in welchen – ähnlich wie beim Beraten – ein (professionelles) Arbeitsbündnis zwischen Pädagogen und Klient etabliert werden muss, um an Interaktions-, Konflikt-, Problem- und Entscheidungsthemen arbeiten zu können. Das Begleiten lässt sich als *niederschwellige* Handlungsform charakterisieren, in welcher das sequenzielle verfügbar sein als Ansprechbar bis hin zum mitgehenden Unterstützer und Möglichmacher subsumiert wird, der im präsenten Raum wie im virtuellen Raum kontaktierbar ist. Zielt das Beraten eher auf die inhaltlich-sachliche Dimension von Themen, so verweist das Begleiten eher auf die psychosoziale Dimension und auf eine Beziehungsebene.

Bemerkenswert ist, dass entgegen dem häufigen Auftreten des Begriffs im empirischen Material, dieser im Kontext erziehungswissenschaftlicher Debatten kaum als spezifiziert anzusehen ist. Gleichsam ist die Strukturtypik von biografischen Entwicklungsprozessen, wie aber auch von organisationalen Veränderungsprozessen potentiell krisenbehaftet und brüchig, so dass die Notwendigkeit der Begleitung derartiger Prozesse von den befragten Akteuren als relevante Aufgabe angesehen wird.

In der Organisation stellen die Akteure im Kontext *betrieblicher Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement, People and Culture Development, Learning Management etc.* eine soziale Adresse dar und bekommen für das Thema *Pädagogik im Betrieb* – Lernen, Weiterbildung, Entwicklung etc. – eine Expertise zugeschrieben (von deutungsmächtigen Akteuren). Damit erwächst die Instanz dem Status nach zum Experten, was wiederum für das Beratungsformat konstitutiv ist. Den Selbstbeschreibungen nach wird der Akteur **beratend** und **begleitend** positioniert oder hinzugezogen bzw. positioniert sich selbst oder involviert sich proaktiv (vgl. Bewerben/Propagieren), um Maßnahmen, Formate und Programme sowie die Bedarfsfeststellung und -erhebung (vgl. Diagnostizieren/Lokalisieren) zu thematisieren. Bisweilen werden auch Begriffe wie Sparringspartner, Ermöglicher, Möglichmacher/*Enabler*, Unterstützer, Wegbegleiter, Brückenbauer, Geburtshelfer verwendet – auch im Zusammenhang mit der Frage nach einer Metapher für die Aufgabe (vgl. hierzu auch Kap. 12.5). Die Beratung von Führungskräften als spezifische Adressatengruppe stellt eine wesentliche Aufgabenspezifik dar, zumal Führungskräfte oft als Personalentwickler vor Ort beschrieben werden.

Prinzipiell ist erkennbar, dass Beraten und Begleiten äußerst positiv besetzt ist und als Kernaktivität verstanden wird, was sich auch quantitativ anhand der *am häufigsten* vorkommenden Kodierungen in MaxQDA zeigt:

(Transkriptbeispiel 27 – 75):

„Ich berate und begleite (...) Menschen bei uns im Unternehmen, die Fragen rund um ihre persönliche Entwicklung, ihre Arbeit (...), ihre Arbeitstätigkeiten. Genau und zu Fragen der Unternehmenskultur (lacht).“

(Transkriptbeispiel 26 – 5):

„Den Mitarbeitern und Führungskräften in unserem Unternehmen, die unterstützen, ihr Potential voll zu entfalten (...), sie die Möglichkeiten bekommen, (...) die Sachen zu lernen, die sie brauchen und sie auch vielleicht darin zu beraten auf welche Art und Weise das man das am besten machen kann.“

(Transkriptbeispiel 41 – 9):

„Das heißt, wir haben hier Fachstellen am Standort, zum Beispiel eine Pumpenfachstelle (lacht), (I: Mhm (bejahend).) und die ist dann der interne Referent für unser Pumpenseminar und den beraten wir natürlich dann didaktisch: Was, wie können wir die Inhalte entsprechend aufbereiten? (...) Was gibt es (...) für unterschiedliche Formate, in denen wir das abbilden können? Ja.“

(Transkriptbeispiel 11 – 53):

„Ja, vielleicht als Beispiel: Die meisten Fälle, die tatsächlich (...) also, ich habe zwar keine (...) Befugnis abzulehnen, aber ich berate die Führungskräfte oft, ja, also, da werde ich meistens angesprochen und das sind (...) ja, größere Maßnahmen für die wir dann auch Weiterbildungsverträge zum Beispiel erstellen.“

(Transkriptbeispiel 42 – 13):

„Das heißt, ich sehe keine Jahresgespräche von Mitarbeiter XY beispielsweise, (I: Mhm (bejahend).) sondern ich werde dann kontaktiert, wenn es in irgendeiner Form Beratungsnotwendigkeit hat. Heißt, wenn beispielsweise gesagt wird: Okay, eine Mitarbeiterin (...) X (...) muss Richtung Konfliktfähigkeit beispielsweise. Was kann man hier tun? Wie kann die Person sich weiterbilden? (I: Mhm (bejahend).) Dann beispielsweise kommt das zu mir. Ansonsten habe ich da (...) kriege ich nicht viel mit – sage ich mal so (lacht).“

(Transkriptbeispiel 3 – 85 und 8):

„Als Personalentwickler und, äh, Weiterbildner und wie man das alles nennen kann, ich mache ja auch viel Coaching. (...) Meine Aufgabe dabei, also nennen wir es mal Personalentwickler, ist natürlich hier unterstützend zu sein und auch die Gespräche, wenn's sein muss mit Mitarbeiter und Führungskraft, (...) äh, vorzubereiten, zu unterstützen.“

(Transkriptbeispiel 4 – 36):

„Und wir, in unserer Funktion als, ehm, Personalentwicklung oder, ehm, grundsätzlich auch in der Funktion auch von HR, ehm, versuchen halt in allen möglichen Bereichen dort zu unterstützen, wo wir können.“

(Transkriptbeispiel 7 – 59):

„Ich habe oft auch so eine beratende Funktion (I: Mhm (bejahend).), wo Leute mich anrufen und irgendetwas so ganz individuelles wissen wollen. Da freue ich mich auch immer darüber, weil ich den Kontakt zum Mitarbeiter so ganz wichtig finde.“

(Transkriptbeispiel 33 – 7):

„Und (I: Mhm (bejahend).) als (...) Coach, eben als ausgebildeter und zertifizierter, begleite ich dann die Menschen auch einen längeren Prozess, dass sie sich zum Beispiel in ihrer neuen Rolle da sehr gesettelt fühlen und da auch das gewisse Standing und Auftreten der Rolle entsprechend (...) und für sich und das Unternehmen so entwickeln können.“

Dem Verständnis nach kann in der deutschen Sprache ‚beraten‘ doppeldeutig sowohl *transitiv* als auch *reflexiv* verwendet werden, was sich auch implizit in der Sinn- und Bedeutungszuschreibung bei den befragten Akteuren zeigt. In der **reflexiven Form** als ‚sich beraten‘ ist mit Beratung eine bestimmte Form der Kommunikation zwischen zwei oder mehr Personen gemeint. Das Ziel ist dabei zu einer gemeinsam akzeptierten Handlungsentscheidung oder zu einem Konsens über die Beschreibung oder Beurteilung eines Sachverhalts zu gelangen. In der **transitiven Form** ‚jemanden beraten‘ bedeutet Beratung, jemandem einen Rat geben oder einen unverbindlichen Handlungsvorschlag für die Lösung eines artikulierten individuellen Problems zu erteilen (vgl. Dewe/Schwarz 2013; Ludwig 2014; Schwarz 2018). Diese terminologischen Differenzen werden von den Akteuren nicht explizit thematisiert, sondern allenthalben werden Ausführungen zu methodischen Besonderheiten kundgetan, wie systemische Beratung etc. Beratung wird oft unreflektiert verwendet, so dass die Bedeutung dieser genuin pädagogischen Handlungsform häufig verschwimmt. Auch ist zu konstatieren, dass sich der mannigfaltige fachliche Beratungsdiskurs – der bspw. Beratung als ein **Moratorium** kennzeichnet (mit Entschleunigungsfunktion; Differenz Rat vs. Tat: Beratung fungiert im Sinne einer die Tat prolongierenden Auszeit) –, der die kommunikative Spezifik gegenüber anderen gesellschaftlich legitimierten Interventionsformen wie **Therapie** (stellvertretende Deutung in der Beratung vs. stellvertretende Handlung in der Therapie) offenlegt und die Professionalisierungsbedürftigkeit dieser opaken Handlungsform differenziert (vgl. hierzu bspw. Dewe/Schwarz 2013; Schwarz/Ferchhoff/Vollbrecht 2014), kaum bis gar nicht in den Einzelinterviews und Gruppendiskussionen widerspiegelt. In dem gesamten Datenkorpus ist **kontrastiv** ein Beispiel zu nennen, in dem eine **Reflexivität** hinsichtlich der Handlungsform des Beratens seitens des Akteurs erkennbar ist. Die **Ambivalenz** (vgl. Kap. 12.5) lässt sich jedoch auch hier erkennen, wenn Erkenntnisse, die aus dem Kontext des Beratungssetting gewonnen wurden, nutzstiftend für organisationale Fragen instrumentalisiert werden (Klientenbezug vs. Organisationsbezug):

(Transkriptbeispiel 3 – 85 und 8):

„Was gefährlich ist und was ich jedem Weiterbildner, Personalentwickler, Coach oder wie immer, äh, (...) sagen würde ist: Nie glauben, dass man eine Art Therapeut ist und aus irgendjemand einen tollen Geschäftsführer macht oder die Schwäche dort hin, das sind wir nicht. Wir sind dazu nicht ausgebildet und wir können da mehr kaputt machen wie ganz. Für mich sind wir entweder gute oder schlechte Berater (lacht) (I: (lacht).) aber keine Therapeuten. Also das, das muss man auch noch mal sagen. (...) Meine Aufgabe dabei, also nennen wir es mal Personalentwickler, ist natürlich hier unterstützend zu sein und auch die Gespräche, wenn 's sein muss mit Mitarbeiter und Führungskraft, (...) äh, vorzubereiten, zu unterstützen.“

(Transkriptbeispiel 3 – 95):

„Dieses Büro hier ist quasi so eine Art (...) Auszeit, während der Arbeitszeit, wo die Leute dann mit mir reden können, äh, was ihnen fehlt (I: Mhm (bejahend).) und da kann man dann also schon gucken, ob man das in so eine Entwicklungsmaßnahme mit reinnimmt und ich somit quasi der Coach, der Mentor für viele bin (I: Mhm (bejahend).). Wir haben ein Mentor, (...) Mentoringverfahren für Führungsnachwuchskräfte, aber ich bin so eine Art Dauer-Coach und Mentor (I: Mhm (bejahend).).“

☞ **Konzeptionieren/Kuratieren**

① In den aufgabenbezogenen *Selbstbeschreibungen der Akteure* lässt sich Konzeptionieren/Kuratieren als spezifische Kernaktivität im Kontext von *Pädagogik im Betrieb* rekonstruieren:

- Inhalte und Themen *auswählen, aufbereiten, nutzbar und zugänglich machen* (kuratieren), um (individuelle) Lernwege zu ermöglichen
- Konzeptionen erstellen inkl. Planung, Durchführung und Evaluation für verschiedenste Formate (bspw. Seminare, Trainings, Kurse, Workshops, Lernvideos, didaktische Datenbanken des Wissensmanagements)
- Konzeptentwicklung als Produktentwicklung
- Trainerleitfäden schreiben als *inhaltliches* Gestalten von Lernumgebungen
- Unterrichtsplanungen formulieren, Bedingungsfeldanalysen durchführen, Lernzieldefinitionen/Kompetenzexplikationen und -anbahnungen formulieren, didaktisch-methodische Begründungen formulieren

Konzeptionieren und **Kuratieren** stellt nur mit marginalem Abstand zu Beraten/Begleiten als ausgewiesene Kategorie die quantitativ *zweithäufigste* Nennung in MaxQDA bzgl. des kontextspezifischen Handlungstableau dar.

Dies mag mit dem Umstand korrespondieren, dass *Pädagogik im Betrieb* nicht nur strukturell als Verhandlungssache im Rahmen von komplexen, aktEURSGESTÜTZTEN Aushandlungsprozessen in Organisationen situiert ist, sondern auch **inhaltlich** weitgehend frei (bis auf regulative Vorgaben aus der Umweltsphäre der Organisation vgl. Kap. 12.1) gehalten werden kann. Während in anderen von der Pädagogik besetzten Bereichen, wie bspw. der Schule, als Kontext komplexe (*lernfeldstrukturierte*) *Lehr- und Rahmenpläne* in ausgefeilter Form durch Kultusbehörden und institutionalisierte Fachstellen erstellt werden, bestehen derartige Bezugspunkte (wie amtliche Vorgaben) im institutionellen Kontext Betrieb/Unternehmen nicht. Etwaige Themen und Inhalte sind auch hier seitens der Organisation unter dem Primat der Nützlichkeit im Hinblick auf organisationale Reproduktion zu respezifizieren und zu rekontextualisieren. Hier bilden *normative* Prämissen (Mission und Vision der Organisation),

strategische Vorgaben, *operative* Ausrichtungen und Zielsetzungen, die maßgeblich durch die Geschäftsführung (vgl. Ventil: Managementboard und Regulator, deutungsmächtige Akteure bzw. Kap. 12.2) definiert werden, das (pädagogische) *Bedingungsfeld* als Kontextur für eine Konzeptentwicklung.

Die Gegenstände des Konzeptionierens und Kuratierens kumulieren in einer **Produktentwicklung** und zielen ab auf die Erstellung von inhaltlichen Sequenz- und Stufenplänen, didaktisch-methodisch arrangierten Unterrichts- und Verlaufsplanningen und Modulstrukturen, ziel- und adressatenbezogenen Differenzierungsformen, Formulierungen zu Richt-, Grob- und Feinzielen bzw. Formulierungen zu Kompetenzanbahnungen und beobachtbaren Performanzen sowie die Entwicklung von Kompetenzmodellen und Trainerleitfäden als **organisationsspezifische Curricula** im Sinne von **Verfahren** und **Programmen**.

Als Strukturmerkmal stellt sich heraus, dass mit den Begrifflichkeiten des Konzeptionierens und Kuratierens von den befragten Akteuren zwar vielerlei Aspekte inkludiert werden, welche sich jedoch allesamt mit dem o. g. Spezifikum verbinden lassen, das sich aus den vorgelegerten Sphären – insbesondere der **Organisationsebene** (vgl. Kap. 12.3) – als konstitutive Besonderheit von *Pädagogik im Betrieb* ergibt.

Des Weiteren ist für den Kontext Betrieb/Unternehmen die deutliche Nichtpräsenz des Aspekts des **Beurteilens**, **Bewertens** und **Evaluiereins** bemerkenswert, wie er sich bspw. masiert im Kontext der Schule (vgl. auch die KMK-Standards der Lehrerbildung zu Kompetenzbereichen von Lehrpersonen) als Kernaktivität zeigt. Möglicherweise ist die engagiert geführte und bisweilen deklamatorisch anmutende Debatte um die Evaluation betrieblicher Weiterbildung (vgl. Kap. 5 und 7.3) tendenziell als akademisch geführter Diskurs im Bereich der Wissenschaft zu beurteilen, der wenig bis kaum seinen Niederschlag im praktischen Handlungsfeld erfährt – was nicht heißt, dass der Aspekt der völligen Negation seitens der Akteure im Kontext von *betrieblicher Weiterbildung*, *Personalentwicklung*, *Weiterbildungsmanagement*, *People and Culture Development*, *Learning Management etc.* anheimfällt: er hat nur nicht – zumindest deuten die empirischen Ergebnisse darauf hin – den Stellenwert, wie er ihm von der Wissenschaft zuerkannt wird. Nichtsdestotrotz ist *Pädagogik im Betrieb* dem Status nach **kontingent** und sie steht unter **Legitimationsdruck** – wie damit umgegangen wird bzw. was sich hier als evident erweist, wird im Rahmen der Betrachtung von vorgetragenen Rechtfertigungen und Selbstverständlichkeiten rekonstruiert (vgl. hierzu auch Kap. 12.5).

Im Rahmen von Forschungswerkstätten wurde sich dafür entschieden, den wenig bis kaum lokalisierbaren Aspekt der Beurteilung und Evaluation unter die Kategorie Konzeptionieren/Kuratieren zu subsumieren, was nicht heißt, dass Beurteilungsleistungen innerhalb des institutionellen Kontextes Betrieb/Unternehmen als irrelevant anzusehen sind (vgl. auch Diagnostizieren/Lokalisieren).

Die Akteure im Kontext *betrieblicher Weiterbildung*, *Personalentwicklung*, *Weiterbildungsmanagement*, *People and Culture Development*, *Learning Management etc.* stellen in der Organisation eine soziale Adresse dar, welche für die Konzeption von Maßnahmen, Formaten, Programmen und Settings und für das Kuratieren von Inhalten eine Expertise zugeschrieben bekommen (von deutungsmächtigen Akteuren).

Die Akteure konzeptionieren, entwickeln und gestalten im Kontext Maßnahmen, Formate und Programme sowie die Bedarfsfeststellung und -erhebung (vgl. Diagnostizieren/Lokalisieren) und unter Einbezug der Konstellationen auf der Organisations- und Gesellschaftsebene. Sie kuratieren Inhalte und schaffen **Rahmenbedingungen**, die mit amtlichen Vorgaben aus dem Kontext Schule vergleichbar sind (Orientierungsrahmen). Zum Konzeptionieren/

Kuratieren zählt auch das Implementieren der Konzeptentwicklungen im Kontext der Organisation, was flankiert wird durch entsprechende kommunikative Handlungsformen (vgl. Bewerben/Propagieren). Auch hier ist – analog zu Beraten und Begleiten – Konzeptionieren und Kuratieren positiv besetzt und wird als Kernaktivität verstanden, was sich quantitativ als zweithäufigste Nennung anhand der Kodierungen in MaxQDA zeigt:

(Transkriptbeispiel 48 – 40):

„Ja, das ist letztlich die breite offene Aufgabe, die Themen zu variieren, bei Bedarf auch Themen anbieten zu können, die wir noch nicht im Schulungskatalog haben. Wenn ich eine Anfrage bekomme zu einem Lernfeld tatsächlich, für einen Mitarbeiter, für ein Team wahrscheinlich, wo wir sagen, das ist kein Thema von der Stange, das (...), sondern wo wir einfach sagen, da ist eine Konzeption, eine Zusammenstellung verschiedener Themen erforderlich. (...) Ja, Konzeption auch immer häufig in Zusammenarbeit dann mit externen Anbietern. Wir haben jetzt beispielsweise diesen Lehrgang für unsere Junioren auch überarbeitet im letzten Jahr. Das ist für mich auch dann Konzeption. Das in Zusammenarbeit mit einem Trainer.“

(Transkriptbeispiel 6 – 23):

„Da sind wir auch gerade in Kontakt (...) und wir analysieren gerade, was für Content Anbieter es gibt. Also, wo wir standardisierten Content einkaufen können, der (...) zu, vielleicht auch bestehenden Präsenzseminaren passt, (...) oder die teilweise auch sogar ersetzen kann. (...) Und, genau. Analysieren jetzt auch gerade: ‚Wo macht es Sinn welches Format (...) zu wählen?‘ Also: ‚Wo macht Blended Learning Sinn? Wo macht ein rein digitales Lernformat Sinn?‘ (...) (I: Mhm (bejahend).) Und wo muss es dann vielleicht doch eher (...) praxisbezogener sein und damit vielleicht dann auch mehr in Richtung Präsenztraining oder (...) Training on the Job gehen. (...). Da sind wir jetzt gerade so ein bisschen am Projektplan aufstellen.“

(Transkriptbeispiel 33 – 17):

„Ja, was mache ich sonst noch konzeptionell? (...) Ja, viel so betriebliches Eingliederungsmanagement, Gesundheitsmanagement, (...) da habe ich jetzt einen neuen Kollegen im BGM. Da haben wir heute Morgen viel konzeptionell gearbeitet, wie wir das noch besser aufsetzen können mit neuen Vorständen und Geschäftsführern.“

(Transkriptbeispiel 27 – 5):

„So. (I: Mhm (bejahend).) Und konzeptioniere (lacht) (I: Okay.) Inhalt, genau.“

(Transkriptbeispiel 41 – 77):

„Und (...) ja, ich bin davon überzeugt, dass unsere Rolle immer stärker wird, gar nicht so sehr: Wir müssen alles selbst anbieten, (I: Mhm (bejahend).), sondern wir müssen für die Mitarbeiter aufbereiten, was ist denn ein sinnvoller Lernweg für bestimmte Kompetenzen. Also, das Thema kuratieren von Inhalten (I: Mhm (bejahend).) (...) ist hier eins. (...) Wenn wir in die allgemeineren Themen gehen, wie Führung, Kommunikation, Arbeitsmethodik, solche Dinge, (I: Mhm (bejahend).) dort (...) arbeiten wir auch sehr, sehr viel mit externen Trainern oder Instituten (...) zusammen. (I: Mhm (bejahend).) Und da ist es unser Weg (...) tatsächlich, das Kuratieren der Inhalte und für die Mitarbeiter einen sinnvollen Lernweg. Du hast folgendes Problem, dann mach bitte, guck doch mal hier (...), wenn dir das nicht weiterhilft, würden wir das empfehlen, also, ihn so ein bisschen zu leiten in diesem Dschungel (I: Mhm (bejahend).) von Weiterbildungsangeboten. Den es ja extern, aber auch intern gibt.“

(Transkriptbeispiel 14 – 7):

„Je nachdem wo sie verortet sind, besuchen sie als Führungskraft, als neue Führungskraft diese Basismodule, (...) die wir konzipieren, gemeinsam mit externen Trainerinnen und Trainern, die wir

dann auf Honorarbasis beschäftigen. Das heißt, wir trainieren nicht selbst, sondern wir kaufen quasi die Leistung ein. Was wir aber machen ist entsprechend die strategische Entwicklung und die Konzeption dieser Bausteine.“

(Transkriptbeispiel 8 – 57 und 69):

„Also, es braucht schon auch das Verständnis. Selbst wenn wir das vielleicht nicht in der ganzen Tiefe, weil wir eben nicht eine strategische Abteilung Personalentwicklung sind, aber es ist trotzdem, finde ich, hilfreich zu verstehen, (...) wie sind die Kontexte und wie habe ich auch zum Beispiel eine Bedarfsmeldung, die jetzt kommt, zu bewerten. (I: Mhm (bejahend).) Wie kann ich damit umgehen? Wie kann ich aus dem, was aus dem Haus als Anfrage an mich kommt, wie kann ich da ein gutes Angebot daraus stricken? (...) Wir sind jetzt dabei, neue Formate zu entwickeln, wo wir sagen: Wir gehen weg von diesen Zweistundengeschichten, die ja ein bisschen dröge sind (...) und versuchen (...) von uns aus, weil wir jetzt eben auch die Expertise hier im Bildungszentrum haben, (...) von uns aus in die Stationen zu gehen.“

(Transkriptbeispiel 51 – 214-215):

„Das, was wir mit dem Thema Open Course versuchen, ist dieses – ich sage jetzt mal – Häppchen zur Verfügung stellen und Häppchen ausprobieren. Dieses, in kleinen Iterationen auch mal schnell was liefern, um dann zu überlegen, macht es Sinn, das Ganze zu skalieren? Und sobald es dann in Richtung Skalierung geht, das mehrfach anzubieten, dass da quasi einen Qualitätsstempel draufzusetzen, dann geht es oft ja eigentlich aus einer Agilität wieder raus. (...) Und wird es in (...) macht es auch Sinn, das Ganze, ich nenne es jetzt mal standardisiert und klassisch umzusetzen. Und dann muss ich auch eine – sage ich jetzt mal – (...) eine Weiterbildung, so wie wir es aus meiner Sicht auch tun, dem Ganzen anpassen. Also kleine Erstversuche rausstarten und sobald es funktioniert oder der Kunde das so wahrnimmt und für erstmal gut empfindet, das Ganze dann zu eher standardisieren und auch qualitativ nochmal drauf zu schauen und (...) Ja, das ist so diese Spannung, wo wir uns da grundsätzlich bewegen.“

(Transkriptbeispiel 7 – 63):

„Ja (...) und dann halt dieses Strategische, ne (I: Mhm (bejahend).), wo ich halt dann plane für 2021, habe ich jetzt zum Beispiel geplant, dass die IBF (...) gezielter als ins Instrument für Personalentwicklung, Bindung, Zufriedenheit eingesetzt wird. Ich will das Layout vom Fortbildungskatalog will ich verändern und mehr mit Leben füllen, ne. Da mache ich gerade Fotos und (I: Mhm (bejahend).) ja, so Sachen mache ich.“

(Transkriptbeispiel 50 – 25):

„Ja. (I: Mhm (bejahend).) Also, angefangen hat das (...) beim ersten Trainee-Programm schon mit der Konzeption des Ganzen. (I: Okay. Mhm (bejahend).) (...) Wie gesagt, wir hatten von 2015 bis 2018 dann den ersten Durchlauf, (...) den wir auch gut (...) ja, – ich sage mal – evaluiert haben oder überwa, (...) also, überprüft haben: Was (...) ist das gut gelaufen?“

☞ **Diagnostizieren/Lokalisieren**

- ① In den aufgabenbezogenen Selbstbeschreibungen der Akteure lässt sich Diagnostizieren/Lokalisieren als spezifische Kernaktivität im Kontext von *Pädagogik im Betrieb* rekonstruieren:
- (Weiterbildungs-)Bedarf erheben, ermitteln und feststellen in *struktureller Hinsicht* (um was geht es?) oder *örtlicher Hinsicht* (wer ist wo und wie betroffen und beteiligt?)
 - Bewertung der Bedarfe und Relationierung mit Zielvorstellungen (*IST-SOLL-Vergleiche*), Kompetenzprofile bzw. ausformulierte Kompetenzanforderungen als Kriterien der diagnostizierenden Beurteilung (Stärken-Schwächen-Analyse)

- Bewertung der Bedarfe und Relationierung mit zur Verfügung stehenden Ressourcen (*Budgets als ökonomische Ressource*)
- *antizipatorische* Bedarfe (proaktiv) und *adaptive* Bedarfe (reaktiv)
- Bedarfe aufgrund organisationaler Erfordernisse und Ressourcenzuweisung durch die Organisation

Von den quantitativen Nennungen her stellt **Diagnostizieren/Lokalisieren** auf der Handlungsebene II die *dritthäufigste* Kategorie in MaxQDA dar.

Auch hier ist konstitutiv der Umstand in Rechnung zu ziehen, dass weder für *Pädagogik im Betrieb* noch im Hinblick auf Themen und Inhalte eine Selbstverständlichkeit zu reklamieren ist. Etwaige **organisationalen Bedarfe**, die in Themen und Inhalte transformiert und in **personale Anforderungen** übersetzt werden, stehen bei der Kernaktivität des Diagnostizierens und Lokalisierens im Zentrum. Bedarfe und Bedarfslagen sind hier in zweierlei Hinsicht zu differenzieren und zwar

1. als **antizipierte Bedarfe** aufgrund von manifesten und/oder latenten Veränderungsprozessen,
2. als **adaptiver Bedarf** aufgrund vielfältiger Anforderungen aus relevanter Umwelt.

Für beide Aspekte gilt das Strukturmerkmal, dass Bedarfe und Bedarfslagen unter den spezifischen Bedingungen des Kontextes zu diagnostizieren und zu lokalisieren sind. D. h., etwaige Bedarfe und Bedarfslagen sind unter dem Primat der Nützlichkeit im Hinblick auf organisationale Reproduktion zu respezifizieren und zu rekontextualisieren. Hier bilden analog zum Konzeptionieren/Kuratieren neben den *exogenen* Aspekten (Anforderungen aus relevanter Umwelt) die *endogenen* Aspekte wie *normative* Prämissen (Mission und Vision der Organisation), *strategische* Vorgaben, *operative* Ausrichtungen und Zielsetzungen (vgl. Ventil: Managementboard und Regulator, deutungsmächtige Akteure bzw. Kap. 12.2) gleichfalls den SOLL-Zustand, der mit einem diagnostizierten und lokalisierten IST-Zustand zu relationieren ist. Diese Relationierungsleistung bildet die Grundtypik der Kernaktivität Diagnostizieren/Lokalisieren und stellt eine eigene Spezifik für den institutionellen Kontext Betrieb/Unternehmen dar. Ebenso zum Diagnostizieren/Lokalisieren zählt das Erstellen von Reporten, Statistiken und Aufstellungen zu Bedarfen und Bedarfslagen. Des Weiteren inkludiert es das Schreiben von Berichten sowie die Durchführung von Workshops zur Bedarfserklärung und Abfrage. Das gesamte Spektrum an Varianten darzustellen und im Detail zu rekonstruieren, bietet Potential für weitere, eigene Forschungsarbeiten.

Während im Kontext Schule Inhalte aus (*lernfeldstrukturierten*) *Lehr- und Rahmenplänen* (als amtliche Vorgaben) einen Bezugspunkt als SOLL-Wert konstituieren, führen organisationale Bedarfe, transformiert in personale Anforderungen, zu einem SOLL-Wert, der zu möglichen personalen Defiziten als IST-Wert in Relation steht. Dieser SOLL-IST-Vergleich stellt ein konstitutives Strukturmerkmal von *Pädagogik im Betrieb* dar. Gieseke schreibt hierzu: „In den Bildungswissenschaften trifft man sie nur in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Letzteres hat damit zu tun, dass dieser Bereich auf Bildungsanforderungen flexibel, kurzfristig und nicht strukturiert durch staatliche Lehrpläne reagiert“ (Fleige et al. 2019, S. 29). Diese Relationierungsleistung (Prozedieren eines SOLL-IST-Vergleichs) ist noch vergleichbar mit dem Beurteilen/Bewerten, wie es sich im Kontext Schule (vgl. auch die KMK-Standards der Lehrerbildung zu Kompetenzbereichen von Lehrpersonen) bspw. Ausdruck verschafft. Ein personales Defizit ergibt sich erst durch eine organisationale Anforderung, was unweigerlich zu Aushandlungs- und Vermittlungsprozessen und zu konstitutiven Ambivalenzen führt (vgl. hierzu auch Kap. 12.5). An dieser Stelle sei auf eine erhellende Differenzierung verwiesen,

die Giesecke anstellt und die **Bedürfnisse** beim Subjekt verortet sowie **Bedarfe** aufgrund gesellschaftlicher und technologischer Herausforderungen induziert sieht:

Wenn wir die Komplexität und die Wechselwirkungen zwischen Bedarfen und Bedürfnissen wirklich erfassen wollen, müssen wir mindestens drei Ebenen unterscheiden:

1. Das Individuum betrachtet Bedarfe des Betriebs, bezogen auf eigene Handlungsanforderungen.
2. Das Individuum betrachtet Kompetenzanforderungen, die es an sich selbst richtet, für sich selbst, aber bezogen auf den Betrieb.
3. Das Individuum betrachtet generell Bildung, Qualifikation und Kompetenzerwerb aus der Perspektive subjektiver Entfaltung. (Fleige et al. 2019, S. 30)

Die Gegenstände des Diagnostizierens/Lokalisierens kumulieren in einer erkundenden, auslotenden **Bedarfsermittlung** im Rahmen von **Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen** in komplexen Akteurskonstellationen (vgl. Kap. 12.2) inkl. ausdifferenzierter Bedarfsermittlungsinstrumente und zielen ab auf das in Beziehung setzen (Relationieren) von **organisationsspezifischen Anforderungen** sowie organisationalen und personalen **Ressourcen** im Sinne von **Wissen, Kompetenzen** und **Qualifikationen**: Diese nicht generell bestehenden Bedarfe, die sich durch Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse erst ergeben, gilt es sodann zu diagnostizieren und zu lokalisieren:

(Transkriptbeispiel 6 – 51):

„Für uns ist es aber (...) maßgeblich, dass sich die Weiterbildung dahingehend entwickelt, eine strategische Funktion einzunehmen, heißt, (...) wirklich gezielt den aktuellen Bildungsbedarf zu erheben, aber auch den zukünftigen Bildungsbedarf zu erheben. Das heißt, sich auch ganz klar vom Weiterbildungsangebot her (...) an den Strategien auszurichten. Also, wir haben jetzt beispielsweise eine Strategie mit vier verschiedenen (...) Stoßrichtungen, also wir wollen die beste mittelständische Universalbank werden. Das ist so der (...) strategische Slogan und dann haben wir strategische Stoßrichtungen: Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Agilität und Geschäftsfokus. (...). Und auch so, (...) muss es eine Bildungsbedarfsanalyse eben auch immer mit einem strategischen Fokus geben, also, dass man auch da ins Gespräch geht oder beziehungsweise analysiert, wohin wollen sich auch die jeweiligen Bereiche entwickeln. Und das dann gezielt mit Weiterbildungsmaßnahmen zu unterstützen und Knowhow aufzubauen, was es vielleicht aktuell noch nicht in der Bank gibt, aber zukünftig aber eben relevant wird.“

(Transkriptbeispiel 5 – 7):

„Da wurden sozusagen mit allen (...) Führungskräften (...) Workshops veranstaltet. Einmal mit den C.-zentren, wo die Berater sitzen, dann auch noch mit den Altsenzzentren und den Förderzentren, jeweils an unterschiedlichen (...) Tagen, zielgruppenorientiert Workshops veranstaltet, wo eben die Bedarfe von den unterschiedlichen Mitarbeitern auch abgefragt worden sind und (...) auf Grundlage von den Workshops haben wir jetzt dann (...) die komplette Fortbildungsreihe für 2021 geplant und (...) kommunizieren das jetzt in den unterschiedlichen Abteilungen und Einrichtungen. Und (...) konkret geht es jetzt dann natürlich darum.“

(Transkriptbeispiel 50 – 29 und 39):

„Also, inhaltlich (...) ist es (I: Mhm (bejahend).) gleich. (...) Für mich (I: Okay.) als Arbeitsaufwand ist es natürlich (...) absolut nicht gleich, im Gegenteil. (I: Mhm, mhm (bejahend).) Also, wenn wir jetzt einen Einzelbedarf haben: Da will jemand irgendwie (...) eine Schulung machen (...) aus der Technik (...), aus dem Bau. (...) Da geht es irgendwie um As (...) Asphalt, Beton und was weiß ich oder irgendwie was mit dem Vorfeld, (I: Mhm (bejahend).) dann geht

der zu der Schulung bei einem bestimmten Anbieter. (...) Wir geben das frei, der meldet sich an, (...) ist angehört, (...) Haken dran. (I: Mhm (bejahend).) (...) Wenn wir jetzt natürlich einen ganzen Bereich haben oder (...) nehmen wir mal als Beispiel (...) SAP Schulung und es kommen ganz viele Leute (...) zusammen aus einer Interessensabfrage, die sagen: Ja, also, wir brauchen mal einen Auffrischer SAP, das und das Modul. Wir wollen uns da gerne auch mit austauschen. (I: Mhm (bejahend).) (...) Dann wird es natürlich schon ein Stück (...) mehr auch (...) zentrale Arbeit von PE. (...) Genau und dann ist es halt entscheidend: Ist das nur mal ein Mitarbeiter, der meinetwegen jetzt eine neue Aufgabe übernehmen soll und mal ein Führungskräfte-Training braucht? (...) (I: Mhm (bejahend).) Oder ob das (...) ein Bereich ist, der sagt: Also, wir arbeiten so viel in Projekten und wir müssen jetzt mal hier agiler werden und wir brauchen jetzt Kanban, Scrum oder was weiß ich denn.“

(Transkriptbeispiel 5 – 15 und 19):

„Dann (...) gibt es noch einmal fokussiert eben auch gerade innerhalb von diesen (...) drei Workshops die wir fokussiert auf die (...) Altenpflegeeinrichtungen, auf die Förderzentren und (...) aber auch auf die C.-zentren, mit den Einrichtungsleitern, also mit deren Führungskräften sozusagen, (I: Mhm (bejahend).) eine Abfrage nochmal machen und da dann wirklich auch strategisch einmal (...) auf Grundlage von den Unternehmenszielen (...) eine Abfrage machen. Aber dann auch nochmal einfach (...) nachfrageorientiert bei denen anfragen: ‚Was (...) hat bei euch jetzt Brisanz?‘ (...) Wir haben aber jetzt gesagt, für (...) nächstes Jahr wollen wir das auch noch mal optimieren, so dass wirklich nur (...) die Schulungen auch angeboten werden, die im Bedarf geäußert wurden, (I: Mhm (bejahend).) weil sonst (...) eventuell auch die Option besteht, dass viele Fortbildungen, so wie es dieses Jahr leider der Fall war, gar nicht zustande kommen (I: Mhm (bejahend).), weil eben gar kein (...) Bedarf geäußert wurde da dazu.“

(Transkriptbeispiel 1 – 1308):

„Also ich habe jetzt grade, äh, gestern ein Austausch im Restaurant die, die da eine größere Sache wollen und da sitzt dann halt ein Bereichsverantwortlicher, das ist unser Kunde, der hätte das gern ja und mit dem spricht man dann und ich hab dem gestern auch gesagt, mir ist schon wichtig, dass wir sprechen. Ich muss ja wissen worum es geht, (...) aber viel wichtiger ist, wenn wir anfangen was zu tun, (...) dass wer mit den sprechen, die's brauchen, die's anwenden werden hinterher (...) und das ist schon eine große Herausforderung bei so einem großen Unternehmen mit, mit wieviel, sechsunddreißigtausend Leuten oder so, ich weiß es gar nicht ganz genau, ehm, wie kommt man mit denen denn wirklich, also wie mit welchen Formen kommt man an die näher dran und erfährt von denen, ob das, was man grad tut, wirklich das ist, was denen weiterhilft.“

(Transkriptbeispiel 48 – 29):

„Und genau, ich würde das, genau, wir würden, wir machen ein Reporting, wir machen eine Auswertung, genau, wie viele Nennungen quasi dieses Thema Verhandlungstechniken es gegeben hat.“

(Transkriptbeispiel 34 – 25):

„Also, ich habe den Bedarf gesehen und dann ist natürlich meine Aufgabe, (...) da (...) Maßnahmen zu ergreifen. Also, wenn der Bedarf da ist, geäußert wird oder ich ihn erkenne, beobachte, dann muss ich Abhilfe schaffen (I: Mhm (bejahend).) in irgendeiner Form.“

Das folgende Beispiel illustriert eindrücklich, wie Kompetenzanforderungen, die sich in ausformulierten Kompetenzprofilen niederschlagen, zu **organisationsspezifischen Bedingungen** führen. Des Weiteren verdeutlicht die Originalpassage die Bedeutsamkeit der Kernaktivität Diagnostizieren/Lokalisieren für den Kontext Betrieb/Unternehmen: Eine pädagogisch induzierte Arbeit an Kompetenzen (wie auch Wissen und Qualifikationen) ist nur möglich,

wenn zuvor entschieden wird, welche Kompetenzen als relevant und wünschenswert zu gelten haben, so dass ein entsprechendes Angebot (vgl. konzeptionieren/kuratieren und koordinieren/organisieren) ausgewählt und angeboten werden kann. In den Selbstbeschreibungen der Akteure wird an dieser Stelle vielfach von der Lokalisierung und Diagnostizierung von Stärken und Schwächen der Beschäftigten Organisationsmitglieder in Hinblick auf organisationale Anforderungen gesprochen. Hierbei – und das ist insofern eine markante Aussage – kann sogar die **Direktive** bestehen, (mindestens) eine Schwäche zu diagnostizieren, um dann eine passende (Kompetenz-)Entwicklungsmaßnahme anzuschließen. Der befragte Akteur sieht sich selbst mehr in der Rolle des Unterstützers der Führungskräfte (vgl. beraten/begleiten), um derartige diagnostizierende/lokalisierende Gespräche vorzubereiten (durch Einzelgespräche und/oder Workshops mit mehreren Führungskräften), zu flankieren und insbesondere nachzubereiten. An dieser Stelle wäre natürlich interessant zu wissen, wie diese sich Ausdruck verschaffende Direktive zur organisationalen Praxis wurde und über welche Aushandlungsprozesse, und getrieben von welchen Akteuren, dies zur legitimen Praxis wurde. Daraus einen Tatbestand für die positive Sinn- und Bedeutungszuschreibung von *Pädagogik im Betrieb* abzuleiten, wäre unterkomplex und verfrüht. Gleichsam kann jedoch gesagt werden, dass dieses besondere, organisationsspezifische Strukturmerkmal sich als dienlich für die Aufdauerstellung von kontinuierlicher *betrieblicher Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement, People and Culture Development, Learning Management etc.* erweist:

(Transkriptbeispiel 3 – 6):

„Wir haben hier im Unternehmen zwei Gespräche im Jahr. Das sogenannte Entwicklungsgespräch, das ist für Jahresmitte, und das Jahresendgespräch (...). Das Entwicklungsgespräch zur Jahresmitte wird genutzt, um Schwächen und Stärken vom Mitarbeiter zu analysieren. Das ist ein Selbstbild und Fremdbild, das macht der Vorgesetzte also N1 plus N. Vorbereitet müssen beide sein. (...) Und das Ziel ist, das mindestens eine Lominger Kompetenz als Schwäche analysiert wird. Das muss N1 plus N herausfinden, ob sie da die gleiche Schwäche sehen und daran wird gearbeitet und da wird ein Entwicklungsplan erstellt.“

☞ Koordinieren/Organisieren

- ① In den aufgabenbezogenen *Selbstbeschreibungen der Akteure* lässt sich Koordinieren/Organisieren als spezifische Kernaktivität im Kontext von *Pädagogik im Betrieb* rekonstruieren:
- *Administratives, technisches und soziales* Gestalten von Lernumgebungen und Arrangement eines Settings für *Pädagogik im Betrieb* (Teilnehmereinladungen, Trainer- und Dozentenauswahl, -rekrutierung und -beauftragung, Trainer- und Dozenteninstruktion inkl. Konzeptionsabgleich, Raumplanung etc.)
 - Koordination und Disposition von externen Trainern und internen Trainer (Programmplanung)
 - Seminarräume etc. organisieren (inkl. Lizenzen und Ressourcen für virtuelle Klassenräume)
 - Materialvorbereitung und Raumgestaltung (im präsenten Raum und im virtuellen Raum)
 - Externe und interne Vergaben (operativ) bei gleichzeitiger administrierender Überwachung von Budgets und Kostenrahmen

Koordinieren und **Organisieren** stellt nach den Nennungen in MaxQDA die quantitativ *vierthäufigste* ausgewiesene Kategorie im kontextspezifischen Handlungstableau dar.

Das Koordinieren und Organisieren ist keineswegs eine profane und zu marginalisierte Kernaktivität von *Pädagogik im Betrieb*. Vielmehr zeigt sich als Strukturmerkmal, dass es Tendenzbewegungen gibt, welche sich auch im qualitativen Datenmaterial erkennen lassen. Wie eingangs erwähnt, stellen die Kernaktivitäten als Aufgaben auf der Handlungsebene weder eine Hierarchie noch eine Rangplatzierung dar. Vielmehr zeigt sich, dass, wenn die eine Kernaktivität mehr im Vordergrund steht, dafür eine andere Kernaktivität eher im Hintergrund logiert. Zu illustrieren ist dies anhand des Verhältnisses von Konzeptionieren/Kuratieren (wie auch Beraten/Begleiten) zu Koordinieren/Organisieren. Wenn von Akteuren mehr konzeptionierende/kuratierende wie beratende/begleitende Aufgabenspezifikationen genannt werden, dann stehen dem deutlich weniger koordinierende/organisierende Aufgaben gegenüber. Gleiches gilt auch umgekehrt, wobei sich das als ein tendenzieller Befund darstellen lässt, der in fortführenden Untersuchungen zu spezifizieren wäre und eine eigene Forschungsarbeit rechtfertigen würde. Dennoch kann gemutmaßt werden, dass die Ausrichtung von *Pädagogik im Betrieb* sich an diesem Indikator darstellen lassen könnte. So könnte es sich mithin als evident für *betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement, People and Culture Development, Learning Management etc.* erweisen, dass Konzeptionieren/Kuratieren eher für eine strategischere Ausrichtung (Rolle des Entwicklers und strategischen Partners innerhalb des Kontextes Betrieb/Unternehmen) und Koordinieren/Organisieren eher für eine operative Ausrichtung (Rolle des Einkäufers mit administrativem Part innerhalb des Kontextes Betrieb/Unternehmen) sprechen würde.

Grundsätzlich ist jedoch anhand des empirischen Materials feststellbar, dass es sich um eine **essentielle** Kernaktivität handelt, welche im Dienst des Arrangements von Lernumgebungen steht und zwar in der Form, dass die **administrative**, die **technische** und die **soziale Gestaltung eines Kontextes** ebenso adäquat bewerkstelligt sein muss, um überhaupt – im Sinne von personen- und organisationsbezogenen, pädagogisch grundierten Interventionen – professionell arbeiten zu können. Das Koordinieren/Organisieren bildet auch in Studien zum **Programmplanungshandeln** (vgl. Robak 2004; Fleige 2011; Fleige et al. 2019) in anderen Kontexten eine essentielle, zu erbringende Dispositionsleistung.

Die Gegenstände des Koordinierens/Organisierens versammeln sich um die Bedeutungshöhe, welche mit dem **Bewerkstelligen**, der **plan- und ordnungsgemäßen Gestaltung**, dem **Arrangieren** und **Einrichten** von Situationen, Räumen und Kontexten sowie deren **Verwaltung in Vor- und Nachbereitung** geschaffen werden. Hier zeigt sich eine Korrespondenz zu den Arbeiten von Giesecke, der das **Arrangieren** zu einer der fünf pädagogischen Grundformen zählt (vgl. auch Kap. 11):

(Transkriptbeispiel 6 – 37 und 53):

„Bei uns hat die Weiterbildungsabteilung (...) derzeit eine Rolle, eine sehr administrative und organisatorische Rolle. Weniger eine strategische Rolle (...), das heißt, sobald in einem Fachbereich ein Weiterbildungsbedarf entsteht, also, eine Inhouse-Schulung gemacht werden muss, dann kann es sein, dass die Weiterbildung dann aktiv wird und daran beteiligt wird. Es kann aber auch sein, dass die Weiterbildung dann nur den organisatorischen Part übernimmt, das heißt (...), Räume bucht, Teilnehmer einbucht und mehr eigentlich nicht. Und, was die Weiterbildungsabteilung natürlich auch immer macht, ist den Weiterbildungskatalog regelmäßig zu überarbeiten. Das findet ein Mal im Jahr statt und dann zum Jahreswechsell gibt es dann ein verändertes Lernangebot oder

Weiterbildungsangebot. Genau. (...) ich glaube, (...) dass die Weiterbildung als Abteilung eher so als Dienstleistung gesehen wird von den Führungskräften. Und weniger als strategischer Partner.“

(Transkriptbeispiel 7 – 59):

„Hm. Also, ich teile das immer in operatives und strategisches Management ein. (I: Mhm (bejahend).) So das operative Management ist, (...) ich organisiere auch die Veranstaltungen, ne, also ich buche die Räume, ich buche den Caterer, ich organisiere das technische Equipment. Also, ich gebe dann Arbeitsaufträge und dann wird das genau so gemacht, wie ich das beantragt habe. (I: Mhm (bejahend).) (...) Mir stehen fünf Konferenzräume zur Verfügung, also es ist ein relativ großes Krankenhaus, (I: Okay.) und da muss man halt immer (...) ja, managen mit der Raumbuchung, manchmal (...) kollidiert das mit anderen Veranstaltungen. (I: Mhm (bejahend).) Ich muss dann genau sagen: ‚Ich brauche einen Laptop, ich brauche Beamer, ich brauche Musikanlage, ich brauche einen Stuhlkreis, ich will Kinobestuhlung.‘ (I: Mhm (bejahend).) Dann Caterer mache ich (I: Ja.), das geht Gott sei Dank mittlerweile alles (...) über EDV (I: Mhm (bejahend).). Dann (...) kommen ja die Anmeldungen, die ich dann (...) bearbeite.“

(Transkriptbeispiel 8 – 5, 7 und 15):

„Ich organisiere hier Fort- und Weiterbildung (I: Mhm (bejahend).) für den Gesamtkonzern. (...) Alles was innerbetriebliche Fort- und Weiterbildungen angeht. (I: Mhm (bejahend).) So würde ich das beschreiben. (...) Also, wir richten uns hauptsächlich an den Bedarfen unserer Einrichtungen aus (I: Mhm (bejahend).) und (...) es arbeiten einmal im Jahr, da sind wir jetzt auch gerade dran, (...) klären wir welche Bedarfe an Fort- und Weiterbildung bestehen für das folgende Jahr und (I: Mhm (bejahend).) die organisieren wir dann übergreifend für alle Einrichtungen. (...) Wir gucken (...) wir haben ja zum Beispiel fünfzehn Altenhilfeeinrichtungen und wir (...) und dann natürlich übergreifend, (...) was kann man da gut koordinieren? (...) Und kommen Themen mehrmals aus unterschiedlichen Häusern und bieten das dann eben auch koordiniert an, (I: Mhm (bejahend).) so dass nicht jedes Haus einzeln loslaufen muss und sagen muss: ‚Ich brauch das jetzt. Ich muss das jetzt für mich organisieren.‘ Sondern wir sind sozusagen der Koordinationspunkt der dann sagt: ‚Okay, wir haben hier einen großen Bedarf an einem bestimmten Thema und deswegen organisieren wir da auch gleich viele Termine.‘ Oder wir haben hier einen Spezialbedarf, der betrifft nur ein Team und deswegen bieten wir da eine ganz exklusive Maßnahme nur für das Team an.“

(Transkriptbeispiel 50 – 29 und 21):

„Dort eine Trainer- oder Anbieterauswahl zu fahren. (...) und (...) auch Kostenvergleiche zu machen, (...) das freigeben zu lassen und letztendlich sich dann auch um die Organisation, also sprich: Tag, Raum, Ausstattung zu kümmern, (...) dass alle zusammenkommen. (I: Mhm (bejahend).) (...) Viel auch (...) organisieren wir Austausch, dass wir (...) sagen, ne, wir holen vielleicht mal einen Trainer und wollen aber auch, dass sich bestimmte (...) Gruppen, nehmen wir jetzt für das Gesundheitsmanagement, wo es so Verantwortlichkeiten gibt oder Assistenzbereiche, dass die sich regelmäßig austauschen. Das ist auch eine PE Aufgabe, dort zu gucken, dass die (...) nicht nur durch eine Schulung aktuell (...) bleiben, sondern auch sich im Unternehmen vernetzen.“

(Transkriptbeispiel 1 – 1285):

„Einige Teile werden sich (...) sicher auflösen durch technische, also heute haben wir (...) ungefähr fünfzehn Leute, die den ganzen Tag nix anderes machen wie Hotels buchen. Kommunikation mit unseren Kollegen für über, (...) wie viel haben wir, zwanzigttausend Veranstaltungen einfach in Kommunikation treten und sagen okay, Veranstaltung ist dann (...) wenn Technik es hergibt, dass die sich von der Filiale aus sich mit dem Handendgerät selber da anmelden (...) dann braucht es des nicht mehr.“

(Transkriptbeispiel 48 – 29):

„Und dann entsprechend, wenn wir eine bestimmte Teilnehmeranzahl erreicht haben, dann einen Termin planen und dann würden Sie eine Einladung zu einem Termin, den wir anbieten, erhalten. Und dann haben Sie die Möglichkeit, sich zu einem der Termine, wir sind nicht so groß, dass wir soo viele Durchführungen anbieten können, aber dann wäre dann die Möglichkeit, sich anzubieten und an dem Seminar teilzunehmen.“

(Transkriptbeispiel 51 – 364-371):

„B2: Also wir hatten das tatsächlich über den Einkauf auch schon mitbekommen, Buchungen. Wenn wir jetzt gar nicht beteiligt waren, im Coachingprozess z. B. wenn sich Bereiche Coaching eingekauft haben. Da hatten wir auch schon Coaches, die haben es sich gut gehen lassen im Hause hier. Weil, die haben sich Aufträge geholt ohne Ende und keiner hat darauf geschaut und dem Einkauf ist es dann aufgefallen, wieviel Coachings da verrechnet wurden. Selbst Führungskräfte dort wussten gar nicht mehr, wer sich eigentlich jetzt hier so alles coachen lässt. Und da reden wir dann in so einem Laden dann nicht über 3,50 EUR.“

B3: Eine sechsstellige Summe. (I: Mhm (bejahend). Hatte das auch negative Auswirkungen auf Sie? Weil es ging ja um Personalentwicklungsthemen?)

B1: In dem Beispiel jetzt?

B2: Nein, eigentlich eher (...) andersrum.

B3: Eher positiv.

B2: Tatsächlich eher (...) Also das Top-Management fand das dann eher positiv.

B3: Hat erst gesagt, lass mich eigentlich in Ruhe mit dem (...) Kram.“

☞ Selektieren/Separieren

① In den aufgabenbezogenen *Selbstbeschreibungen der Akteure* lässt sich Selektieren/Separieren als spezifische Kernaktivität im Kontext von *Pädagogik im Betrieb* rekonstruieren:

- Auswahl, Auslese und Rekrutierung von personalen Teilnehmern, Adressaten an Maßnahmen, Formaten und Programmen
- Nutzung von vielfältigen Formen zur Legitimationsbeschaffung (Aushandlungsverfahren, Potentialworkshops bis zur Nutzung von eignungsdiagnostischen Verfahren wie Assessment Center und Management Audits)

Mit **Selektieren** und **Separieren** wird eine Kernaktivität von *Pädagogik im Betrieb* beschrieben, welche sich ebenso konstitutiv für den Kontext Betrieb/Unternehmen erweist, in der der Nutzenaspekt, repräsentiert durch die betriebliche Handlungslogik obsiegt (vgl. Kap. 12.2) und ein Strukturmerkmal mit Primatstellung darstellt.

Wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs von *Teilhabe an Weiterbildung* bzw. *Weiterbildungsbeteiligung* gesprochen und in der Semantik eher eine Integrations- und Weiterungsperspektive präferiert (vgl. auch Kap. 4), so ist – den Selbstbeschreibungen der Akteure nach – eher eine Separations- und Verengungsperspektive entnehmbar, die auf eine nutzenbezogene Semantik rekurriert. So gesehen stellt Weiterbildung tendenziell kein allgemeines Gut mit universellem Wert dar, welches quasi unters Volks zu bringen ist, sondern avanciert klar zum Investment in die Steigerung des Humankapitals (vgl. Kap. 5), das unter ökonomischen Rationalitäten wohl dosiert zu gestalten ist. Im Rahmen von Forschungswerkstätten wurde sich für die Verwendung der Begrifflichkeit Selektion und Separation entschieden, wohingegen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs – allen voran bezüglich des Kontextes Schule – von **Allokation** bzw. einer Allokationsfunktion (lat. *locare/allocare* ≡ platzieren, im weite-

ren Sinne zuteilen) gesprochen wird, um die Thematik des *Einschlusses* und *Ausschlusses* zu prozedieren und um die Verteilung und Zuteilung von zukünftigen beruflichen Laufbahnen durch Schule vorzunehmen.

Die Aufgabe stellt nach den Nennungen in MaxQDA die quantitativ *fünfhäufigste* ausgewiesene Kategorie im kontextspezifischen Handlungstableau dar.

Die Aspekte der intendierten organisationalen Reproduktion (Organisationssphäre; vgl. Kap. 12.2) und die nicht auflösende strukturelle Koppelung (Handlungsraum; vgl. Kap. 12.3) erweisen sich, wie rekonstruiert, als eine spezifische Handlungsanforderung, welcher seitens der befragten Akteure mit der Kernaktivität des Selektierens/Separierens begegnet wird. Anhand der Schilderungen, die sich mit Selbstbeschreibungen dahingehend verbinden, werden zudem Ambivalenzen deutlich, welche sich in dieser Gestalt als konstitutiv für den institutionellen Kontext Betrieb/Unternehmen erweisen und denen gesondert Aufmerksamkeit zukommen wird (vgl. Kap. 12.5).

Über die Kernaktivität des Selektierens/Separierens bricht sich zudem die organisationspezifische und akteursgebundene Sinn- und Bedeutungszuschreibung Bahn, denn ebenso wie es sich als kontingent erweist, ob Pädagogik überhaupt ein Merkmal eines Betriebs/Unternehmens darstellt, so ist es kontingent, *wer* und *wieviel* an dieser *Pädagogik im Betrieb* – transformiert in die Kategorie Personal – überhaupt partizipiert.

Mit der Kernaktivität des Selektierens und Separierens steht unmittelbar in Relation, dass die Organisation ‚Betrieb/Unternehmen‘ der Einheit *betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement, People and Culture Development, Learning Management etc.* bzw. darin involvierten Akteuren qua Auftrag (Mandat) die Zuständigkeit und Erlaubnis (Lizenz) für die organisationale Reproduktion durch Personal zuweist. Demnach avanciert *Pädagogik im Betrieb* zur Instanz für die **Zuweisung von sozialen Chancen**. In diesem Zusammenhang wurde auch auf die in MaxQDA gebildete Kategorie ☞ **Zugang zur Weiterbildung** (mit den Subkategorien: niederschwelliger Zugang, selektiv-begrenzter Zugang) Bezug genommen, um Aspekte entsprechend zu rekonstruieren, welche dieses Spezifikum des Aufgabentableaus repräsentieren. Es zeigt sich, dass bisweilen von den befragten Akteuren über die **Rationalisierung der Eignung** und der Nutzung von Programmen (Talent-, Entwicklungs-, Mentoring-, Führungsnachwuchsprogramme etc.) als **legitimationsstiftende Verfahren** das Prozedieren der Selektion und Separation verargumentiert wird. Dadurch wird auf ressourcenbezogene Knappheiten (bspw. Budget) und betriebliche Notwendigkeiten bzw. organisationseigene Entscheidungen (bspw. maximale Teilnehmerzahl) als Referenz verwiesen.

Die Gegenstände, die sich mit dem Selektieren/Separieren verbinden, versammeln sich um Begrifflichkeiten wie **individuelle Teilnehmerge Auswahl, individuelle Programmplanung, Talentprogramme, Entwicklungsprogramme, Identifikation von Talenten und Potentialträgern, Bewerbungsverfahren, Auswahlverfahren** und **Auswahlgesprächen bis hin zu Assessment-Centern und Eignungsdiagnostik**:

(Transkriptbeispiel 15 – 7, 10 und 12):

„Also, in meiner jetzigen Tätigkeit ist es so, dass wir zwei Entwicklungsprogramme haben. Einmal für die horizontale und für die vertikale Entwicklung. Also, wenn sich jemand eben fachlich spezifizieren möchte oder sich in Richtung einer Führungskraft entwickeln kann, kann er sich für diese beiden Programme bewerben und dann wird eben geschaut in Gesprächen (...), ob derjenige geeignet ist für dieses Programm. (...) Genau, also es geht darum (...), mit diesem Programm wird

dann am Ende festgestellt oder mit diesem, mit dieser Bewerbung wird dann am Ende festgestellt, ob man das Potential dafür hat. (I: Mhm (bejahend).) Genau, man macht dieses Projekt, dann gibt es ein Assessment Tag, wo dann eben alle Beobachter nochmal drauf schauen. (I: Mhm (bejahend).) (...) Was haben Sie beobachtet? Und dann feststellend sagen: Ja, der hat Potential für die nächste Ebene und kann sich dann bewerben (I: Mhm (bejahend).) auf (...) entsprechende Position oder man sagt eben: Nein, (...) er hat jetzt ein Jahr Zeit, das was da jetzt nicht gepasst hat zu verbessern. (I: Mhm (bejahend). Und wer entscheidet das?) Genau, das ist dann eben dieses Gremium aus der Geschäftsführung und HR Vertretern.“

(Transkriptbeispiel 26 – 15 und 17):

„Also, der bewirbt sich zum Beispiel auf ein Talentprogramm. (I: Mhm (bejahend).) (...) Ne, also, das heißt, da kommt jetzt nicht jeder persönlich, sondern ich habe ein Talentprogramm aufgesetzt mit bestimmten Anforderungen, eine bestimmte Zielgruppe und, wenn er, (...) dass auch ich glaube, da bin ich genau der Richtige für und (...) die Führungskraft sagt nicht: ‚Um Gottes Willen.‘ Dann würde der sich auf so ein Programm bewerben. (...) Also, bei uns läuft das folgendermaßen ab, dass jemand, der zum Beispiel auch beim in so einem Senior Talent Programm für Leute, die so eher in die (...) – ich sage mal – in die (...) Schiene wollen. Also, höhere Führungsebene. (I: Mhm (bejahend).) Die (...) brauchen für die Bewerbung einmal eine Empfehlung von zwei aktuellen (...) (I: Mhm (bejahend).) möglichst nicht der Eigene. Dann machen wir eine Vorauswahl anhand von formalen Kriterien. Wir haben das zum Beispiel auch an unser Performance Management gekoppelt und sagen dann eben: Leute, die auch eine gewisse sozusagen (...) Performance leisten (...) dürfen sich bewerben, (...) ne, einfach so ein paar formale Kriterien. Und wenn (...) dann die (...) Bewerbende erkennen lässt, dass das ein geeigneter Kandidat ist und es nicht etwas gibt, was einem total (...) zu denken gibt, dann durchlaufen die bei uns ein Development Center. (I: Mhm (bejahend).) (...) Wo dann nach (...) bestimmten Kompetenzen, die eben auch in unserem Profil verankert sind, geguckt wird (...), wie (...) der sich da so. Und dann gibt es einerseits (...) so ein Schwellenwert, wo wir so sagen: Also, wenn jemand da drunter ist, dann wird es ein bisschen schwierig.“

(Transkriptbeispiel 3 – 55):

„Und wenn man dann sieht, oh, den müsste man jetzt irgendwo hinschicken und so was und, und, dass er, es richtig passt für das Französisch, (...) äh, dann frag ich ihn, wie wär’s, äh: ‚Acht Tage Nizza, du gibst deine fünf Tage Urlaub und der Rest ist L?‘, und da haben wir bisher die tollsten Ergebnisse mit gehabt. Die waren dann in Nizza acht Tage (I: Mhm, mhm (bejahend).) haben das Drumrum, haben fünf Tage Urlaub dafür, wir müssen ja auch dann gucken (I: Ja, mhm (bejahend).), wir können nicht alles und, äh, solche Sachen, meine ich. Die sehen schon, dass es geht und wie schon gesagt, bei uns ist das individuell. (I: Mhm (bejahend).) nicht jeder geht nach Nizza (lacht).“

(Transkriptbeispiel 24 – 35):

„Wir haben auch jährlich sogenannte Planungsworkshops (...) Also, sprich, (...) wo wir wirklich auch einzelne Personen durchgehen und (...) quasi in verschiedenen Matrixbewertungen dann durchführen. (...) Was müssen wir mit gewissen Mitarbeitern tun? Weil es gibt ja natürlich nicht nur die Überleister, es gibt auch die Kandidaten, wo man sich einfach Gedanken machen muss: Ist das die richtige Position, (I: Mhm (bejahend).) wo der Mitarbeiter arbeitet oder muss vielleicht eine geringer (...) qualifizierte Tätigkeit (...) dem Mitarbeiter angeboten werden? Also, da wird in alle Richtungen dann praktisch auch geschaut, ja.“

(Transkriptbeispiel 42 – 7 und 43):

„Und mein Aufgabenbereich ist eben insbesondere in der Potentialentwicklung. Das heißt, (...) die Identifizierung und Weiterentwicklung von Talenten im Unternehmen. Also, die Leute, die Mitarbeiter, die in irgendeiner Form Potential in Richtung Führung, Experte, Projektleiter haben, (...) die zu identifizieren und dann eben auch in ihrer Entwicklung zu begleiten, bis hin dann zur erfolgreichen Besetzung. (...) Also, ganz gehe ich bei der Frage nicht in die Tiefe, (...) (I: Mhm (bejahend).) aber ein Talent ist letztlich (...) ja, entsprechend des Kompetenzmodell, haben wir eben für uns Schlüsselkompetenzen definiert (I: Mhm (bejahend).) (...) für unterschiedlichste Funktionen. (...) Und die sind sozusagen die Basis. Wenn ein Mitarbeiter, eine Mitarbeiterin diese Kompetenzen mitbringt und erfüllt oder aber auf dem Weg dahin ist (...) und man sagt: Okay, da kann sie sich hin entwickeln, (...) dann ist das natürlich in dem Fall ein Talent. (I: Ah ja. Okay.) Jetzt mal so grob. (I: Mhm (bejahend).) Also, diese Schlüsselkompetenzen sind wirklich die Ausgangsbasis dafür.“

(Transkriptbeispiel 5 – 7):

„Und (...) ein anderer Schwerpunkt, wo (...) meine Kollegin vor allem aber auch drin ist, ist (...) das Führungskräfteentwicklungsprogramm (I: Mhm (bejahend).) (...) Das ging vor vier Jahren (...) im ersten Durchgang los. Da, jetzt vor zwei Jahren ist der zweite Durchgang gestartet. Da geht es einfach darum, dass (...) junge Mitarbeiter identifiziert werden, die dann eben auch (...) in eine Führungskräftemaßnahme gepackt werden und da dann dementsprechend der Maßnahmen zu (...) fachlichen Fähigkeiten: Kommunikation, Problemlösefähigkeit, der sozialen Kompetenz (...) geschult werden. Und dann ist eben das Ziel, dass die längerfristig (...) Mitarbeiter in Schlüsselpositionen eben dann ersetzen (I: Mhm (bejahend).), weil die eben aufgrund von ihrem Alter ausscheiden.“

(Transkriptbeispiel 41 – 25):

„Okay, (...) ich würde gerne den internen Meister machen. Wenn die Führungskraft das auch so sieht, dann wird der nominiert (I: Mhm (bejahend).) für die interne Meisterausbildung und dann durchläuft der ein internes Auswahlverfahren, das wir auch hier machen. (I: Mhm (bejahend).) (...) Zusammen mit Beobachtern (...) von Seiten Personal, aber vor allen Dingen auch von Seiten der Betriebe. (I: Mhm (bejahend).) In diesem (...) Auswahlverfahren müssen die verschiedene (...) situationsbezogene Aufgaben (...) lösen und (...) darüber was erzählen und dann werden die empfohlen oder eben nicht (lacht) (I: Mhm (bejahend).) (...) für die Meisterausbildung und dann (...) melden die Bereiche (...) diejenigen dann fest an.“

(Transkriptbeispiel 11 – 19 und 25):

„Ganz, ganz einfach wie wir es vielleicht in der Praxis für uns oder einfach, (...) was ist einfach, aber (...) was für uns in der Firma versucht haben greifbar zu machen, waren (...) Potential Assessment Center. (I: Mhm (bejahend).) (...) Da war es (...) jetzt auch wiederum abhängig von – ich sage es mal – diesen Pool, (...) für den wir ausgewählt haben. (...) Also, es gibt zu den (...), – ich sage es jetzt mal – Kompetenzkategorien (I: Mhm (bejahend).) (...) gibt es einzelne Kompetenzen, (...) die benannt wurden und (...) bei dem Profil ist es dann eben so, dass man einen Abgleich macht für eben die potentielle Stelle oder die Vakanz, die wir haben. (...) Zu sagen, in welche Kompetenz muss wie stark ausgeprägt sein und, (...) genau, und anhand eben dieser Stärke, (...) die stark ausgeprägten Punkte werden einfach wie bei einem Assessment Center (...) besonders beleuchtet oder eben da nochmal herausgearbeitet.“

(Transkriptbeispiel 2 – 61):

„Das heißt, wenn jemand die Anlage zum Beispiel zum selbstverantwortlichen Handeln, die muss schon da sein, die muss schon erkennbar sein, das heißt, dass die Herausforderung im Recruiting-

prozess, das so herauszukitzeln, ob jemand grundsätzlich eher gerne selbstverantwortlich handelt oder eher gerne nach Anweisung handelt und jemand der nach Anweisung handelt, der ist für uns nicht richtig, das heißt, wir müssen gucken, kann er selbstverantwortlich handeln?“

Anhand der folgenden drei Originalpassagen wird die **moderierende betriebliche Handlungslogik** deutlich, welche zwar auf der vorgelagerten Sphäre der Organisationsebene logiert (vgl. Kap. 12.2), aber nun auf die unmittelbare Handlungsebene II durchgreifend wirkt und von den Akteuren verlangt, die dort logierenden Aufgaben entsprechend zu respezifizieren und zu rekontextualisieren:

(Transkriptbeispiel 26 – 33 und 35):

„Weil ich eben denke, das kommt auf den Anlass und nicht auf die, (...) auf Karrierelevel an. (I: Mhm (bejahend).) Und dann wird es, ja, bei E. genauso glücklicherweise, (...) also dass (...) grundsätzlich jeder Mitarbeiter in Führungszeichen berechtigt ist, (...) Coaching in Anspruch zu nehmen und man tatsächlich eher prüft: Ist es das richtige Mittel? Und (...) mal so ganz platt gesagt: Lohnt sich für uns die Investition? (...) Aber wahrscheinlich bezahlen wir Mitarbeiter nicht nur dafür, dass die was lernen. (I: Mhm (bejahend).) So. Also, finde ich die Frage (...): ‚Lohnt sich die Investition?‘, die muss gestellt werden!“

(Transkriptbeispiel 14 – 73, 25 und 65):

„Also, wir können hier nicht zweitausendfünfhundert Pflegekräfte schulen. (I: Mhm (bejahend).) Es kann nicht jeder so ein Kurs mitmachen. (...) Wenn wir nur zwölf Leute pro Trainerin, pro Trainer nehmen wollen, aber wir können Multiplikatoren ausbilden. Und das ist dann aber die Verantwortung von den Bereichen zu sagen: Wer soll da teilnehmen und wer soll nicht teilnehmen. (...) Also, wenn wir zum Beispiel wissen, dass jemand das Haus verlässt, (...) ist das ein Indikator dafür, dass wir jemanden nicht mehr neu ins Programm aufnehmen. Wenn wir wissen, es gibt eine Umstrukturierung und (...) gerade auf der mittleren Leitungsebene zum Beispiel, jemand verliert seine Teamleiterposition, (...) brauchen wir nicht mehr in Führungskompetenz zu investieren. Natürlich, wenn die Person dann zukünftig keine Führungsverantwortung mehr übernimmt. (...) Also, egal, ob Sie Auswahlgespräche führen oder ein Assessment Center machen, also, (...) eine komplette Eignungsdiagnostik ziehen wir hier nicht durch. (I: Mhm (bejahend).) Letztendlich ist es auch ein bisschen so eine professionalisierte Entscheidung mit Bauchgefühl.“

(Transkriptbeispiel 29 – 69):

„Also, weil, ich könnte diese Personalentwicklungsmaßnahme, die ja bei uns sehr individuell ist, (I: Mhm (bejahend).) könnte auch noch einmal ein bisschen mehr beworben werden. Man muss aber dazu sagen, man möchte ja auch nicht, dass Mitarbeiter nur in Weiterbildungen (lacht) sind, sondern die müssen ja auch noch ein bisschen was arbeiten. (...) Das ist halt der Konflikt, ne. (...) Zwischen werben von individuellen Maßnahmen, das ist natürlich immer was Tolles für den Mitarbeiter, aber andererseits, ja, können wir das auch nicht en masse einfach genehmigen.“

Das empirische Material legt Zeugnis dafür ab, dass Phänomene, die sich mit dem Formenkreis von *Pädagogik im Betrieb* in Verbindung bringen lassen durch einen **selektiven Charakter** strukturiert sind und vielfach bildungspolitisch motivierte Statements nicht bestätigen können. Dergestalt verbleiben solcherlei bildungspolitische Setzungen, die betrieblicher Weiterbildung gar eine *Kompensationsfunktion* zusprechen mögen, um verpasste Lern- und Bildungschancen ausgleichen und nachholen zu können und mithin gesellschaftliche Wünschbarkeit präsentieren, auf der Ebene deklamatorischer Rede und kollidieren mit der

empirischen Realität. So stellte eine *frühe* Studie des SOFI (Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen an der Georg-August-Universität) unter der Leitung von Baethge bereits im Jahr 1990 die These in den Raum, dass die **soziale Selektion** und eine **Segmentationstendenz** der betrieblichen Weiterbildung innewohnen:

Es ist keineswegs gesagt, daß sich mit der Zunahme der Weiterbildung die berufliche Segmentation abschwächt und Weiterbildung ein Instrument zur Verringerung der Segmentierung wird. Vielmehr ist, wenn man von der Selbststeuerung des Marktes ausgeht und nicht bewußt weiterbildungspolitische Gegenakzente setzt, das Gegenteil, die Verschärfung von Segmentation, wahrscheinlich, (Baethge et al. 1990, S. 69) [und dass; M. S.] durch diese Segmentationsprozesse der Mythos von Weiterbildung als positivem Versprechen der Partizipation am technischen Fortschritt entzaubert [wird; M. S.]. (Ebd., S. 262)

Käpplinger, der Metaanalysen mit Hilfe von *aktuellen* Daten (vgl. Käpplinger 2016) angefertigt hat, die aus verschiedenen Personen- und Unternehmensbefragungen (CVTS und AES vgl. hierzu Kap. 9) stammen, schreibt hierzu:

Die betriebliche Weiterbildung stellt sich als sozial selektiv dar [...]. In der betrieblichen Weiterbildung, wie in der Weiterbildung insgesamt, gilt das ‚Matthäus-Prinzip‘ (‚Der, der hat, dem wird gegeben‘). Im statistischen Mittel zeigt sich weniger die Facette einer kompensatorischen Weiterbildung [...], die helfen würde, allgemeine gesellschaftliche Ungleichheiten oder frühere Bildungsbenachteiligungen auszugleichen. (Käpplinger 2016, S. 170)

So kommt beispielhaft auch eine deskriptive Betrachtung aus dem Jahr 2013 zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland, worauf sich Käpplinger bezieht, zu einem eher ernüchternden Befund bzgl. des Kontextes **Betrieb/Unternehmen** (vgl. hierzu Käpplinger 2016, S. 169 f.):

1. Erwerbstätige (56 %) sind deutlich mehr an Weiterbildung beteiligt wie Erwerbs-/Arbeitslose (24 %)
2. Vollzeitbeschäftigte (49 %) werden deutlich häufiger in Weiterbildung involviert wie Teilzeitbeschäftigte (39 %)
3. Die berufliche Stellung erweist sich als Prädiktorvariable für Weiterbildungsbeteiligung: Beamte (76 %), Angestellte (53 %), Arbeiter (32 %), Selbstständige (29 %) sowie Führungskräfte (77 %) im Vergleich zu Un-/Angelernten (34 %) und unbefristet Beschäftigte (51 %) im Vergleich zu befristet Beschäftigten (46 %)
4. Das bereits bestehende Bildungs- und Qualifikationsniveau korrespondiert mit der Weiterbildungsbeteiligung: hoher Schulabschluss (44 %), niedriger oder kein Abschluss (23 %)
5. Auch personenspezifische Merkmale erweisen sich als relevant für die Weiterbildungsbeteiligung: Männer (39 %), Frauen (31 %), jüngere Menschen (35 %) im Vergleich zu älteren Menschen über 60 Jahren (18 %), Personen ohne Migrationshintergrund (36 %) im Vergleich zu Personen mit Migrationshintergrund (16 %).

Auch Röbel (vgl. auch Kap. 10) kommt zu dem Befund, dass Aspekte wie das Geschlecht, die soziale Zugehörigkeit sowie der Bildungsabschluss und die aktuelle Position innerhalb des Kontextes Betrieb und Unternehmen eine relevante Beteiligungskategorie bilden (vgl. Röbel 2017, S. 26) und nur selten oder sehr eingeschränkt die Interessen der Beschäftigten berücksichtigt werden (vgl. Röbel 2017, S. 27 sowie Gieseke/Heuer 2011, S. 116). Käpplinger

betont, dass auch der o. g., oftmals bildungspolitisch motivierte Aspekt der Weiterbildungsbeteiligung im Kontext Betrieb/Unternehmen zu relativieren ist und im Zusammenhang von komplexen Aushandlungsprozessen disponiert wird. Nach Käßplinger

berichtet jede zweite Person davon, dass die Weiterbildungsbeteiligung vom Betrieb angeordnet oder vorgeschlagen wurde. Dies bedeutet, dass jeder zweite beteiligt wurde. Dieser Unterschied zwischen Fremd- und Selbstselektion wird häufig bei Analysen der Weiterbildungsbeteiligung vergessen oder es wird suggeriert, dass sich rein individuell entschieden und beteiligt wird. Die Weiterbildungsbeteiligung ist stattdessen tief verflochten mit dem Prozess der eigenen und fremden Auswahl. Je besser die berufliche Position ist, desto höher ist die Chance, in den Genuss betrieblicher Weiterbildung zu kommen. Faktoren wie Geschlecht und Beschäftigungsumfang oder -position sind oft eng miteinander verknüpft. (Käßplinger 2016, S. 171)

☞ **Bewerben/Propagieren**

- ① In den aufgabenbezogenen *Selbstbeschreibungen der Akteure* lässt sich Bewerben/Propagieren als spezifische Kernaktivität im Kontext von *Pädagogik im Betrieb* rekonstruieren:
- Legitimationsbeschaffung und Erzeugung von Akzeptanz durch aktive Bewerbung
 - Aufbau von Koalitionen und Allianzen
 - Weiterbildungsmarketing nach innen in die Organisation
 - Kommunizieren mit involvierten Akteuren, mit dem Ziel der Beziehungsarbeit und des Beziehungsmanagements zur Gewinnung von Mitstreitern und Protagonisten
 - Gestalten einer positiv konnotierten Sinn- und Bedeutungszuschreibung und Nutzung von geeigneten und günstigen Argumenten, um die Sinn- und Bedeutungshaftigkeit von *Pädagogik im Betrieb* zu verbreiten und organisationsinternen Akteuren näherzubringen

Von den quantitativen Nennungen her stellt auf der Handlungsebene II **Bewerben/Propagieren** die *sechshäufigste* Kategorie in MaxQDA dar.

Auch hier ist konstitutiv der Umstand in Rechnung zu ziehen, dass *Pädagogik im Betrieb* **keine Selbstverständlichkeit** genießt und als **kontingent** anzusehen ist. Auf der vorgelagerten Sphäre der Organisation wird im Rahmen von komplexen Aushandlungsprozessen unter den Bedingungen von **organisationsspezifischen Akteurskonstellationen** die **Sinn- und Bedeutungszuschreibung** von *Pädagogik im Betrieb* prozediert (vgl. Kap. 12.2). Infolgedessen genießt *Pädagogik im Betrieb* keine Kontinuität, allenthalben eine Diskontinuität (vgl. Käßplinger 2016), und ihre soziale Erscheinung unterliegt sich abwechselnden, volatilen Wellenbewegungen, die mit konjunkturellen Zyklen korrespondieren. Harney schreibt hierzu: „Die Form der Weiterbildung zeichnet sich durch Optionalität und Okkasionalität aus“ (Harney 1997, S. 97), d. h., sie ist ein gelegentlich vorkommendes und konjunkturellen Schwankungen unterliegendes, soziales Phänomen.

Das sinn- und bedeutungszuschreibende Managementboard und andere deutungsmächtige Business-Partner erweisen sich als hoch relevante Instanzen (als Ventil und Regulator) im Rahmen der Genese und Formgestaltung von *Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb* und es verwundert daher kaum, dass die **positive Einwirkung** im Sinne eines Bewerbens seitens der Akteure, die für *betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement, People and Culture Development, Learning Management etc.* Zuständigkeit zugewiesen bekommen haben, eine Kernaktivität im Handlungstableau darstellt.

Das **Bewerben** und positive näherbringen, anpreisen bis hin zu propagieren bildet eine originäre Aufgabenspezifik, welche sich als strukturtypisch für den Kontext Betrieb/Unternehmen erweist, in der *Pädagogik im Betrieb* prinzipiell disponibel ist und im Wettbewerb mit anderen Maßnahmen steht. Dergestalt muss *betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement, People and Culture Development, Learning Management etc.* „ihren Nutzen über die Bildungswirkung hinaus begründen“ (Röbel 2017, S. 4) und ihren positiven Beitrag zur organisationalen Reproduktion fortwährend und auf Dauer gestellt bewerben und verargumentieren sowie zumindest rhetorisch durch die Mittel der Überzeugung unter Beweis stellen.

In den aufgabenbezogenen Selbstbeschreibungen wird deutlich, dass *Pädagogik im Betrieb* Organisationen nicht zu eigen ist (vgl. Dörner 2017), um die positive Sinn- und Bedeutungszuschreibung innerhalb der Organisation gerungen werden muss und dies von den Akteuren die Notwendigkeit des Bewerbens und Propagierens abverlangt. Dieser empirische Hinweis korrespondiert mit den Befunden von Käßlinger, der auf diesen Aspekt der Legitimationsbeschaffung hinweist: Zentral mit der **Aufgabenspezifik** von *Pädagogik im Betrieb* hängt zusammen, „dass man immer wieder positive Entscheidungen im Sinne der Weiterbildung vorbereiten, herbeiführen oder auch fortführen muss. Kontinuierlich gesichert ist oft wenig. Koalitionen mit verschiedenen Akteuren in den Unternehmen und außerhalb müssen immer wieder gesucht werden, um Akzeptanz zu erreichen und zu sichern“ (Käßlinger 2018, S. 122).

In diesem Kontext ist anzumerken, dass in diesem Aufgabenzusammenhang ein Spezifikum zutage tritt, nämlich wie die Akteure der Praxis die Selbstverständlichkeit eines nicht selbstverständlichen Aspekts – die Kontingenz von *Pädagogik im Betrieb* – thematisieren und mit Rationalität anreichern. Diesem Aspekt könnte in gesonderten Forschungsvorhaben weiter nachgegangen werden, zumal bisweilen markante Fragmente durchscheinen, die im Sinn von „*Lebenslügen sind Überlebenswahrheiten*“ (Dewe/Schwarz 2013) gleichermaßen Rationalisierung und Legitimationsbeschaffung für die Akteure erzeugen, um in diesem nicht selbstverständlichen, ambivalenten Kontext bestehen und (ent-)stehen zu können. Im Diskurs der Betriebspädagogiken i. e. Sinne (vgl. Kap. 7), der im Bereich der Wissenschaft ausgetragen und prozediert wird, kommt dieser ambivalente Tatbestand – den institutionellen Kontext Betrieb/Unternehmen betreffend –, der zu Dilemmata und Antinomien im Handeln der Akteure führt, kaum bis gar nicht zur aufarbeitenden Reflexion. Stattdessen ist beobachtbar, dass diesem Umstand eher mit Instrumenten des Bildungsmarketings und -managements (vgl. bspw. Seufert 2013) begegnet wird.

Die Gegenstände, die in Relation zu Bewerben/Propagieren stehen, versammeln sich um die Begrifflichkeiten der **Werbung, Vermarktung, Nutzung von günstigen und zuträglichen Argumenten, Verbreitung, Platzierung und Näherbringen** einer zuträglichen Meinung und **Schaffung von positiven Rahmenbedingungen** und einem **zuträglichen (Kommunikations-)Umfeld** zur positiven Ausgestaltung einer für *Pädagogik im Betrieb* **dienlichen Sinn- und Bedeutungszuschreibung** inkl. **Netzwerkbildung** zum Aufbau von Gefolgschaft:

(Transkriptbeispiel 51 – 396):

„Ich würde sagen, unser Job, (...) eh, zeichnet sich vor allem dahingehend aus, dass wir reagieren auf diverse oftmals ad hoc Kundenanliegen, auf das Enabeln bzw. Fördern von unseren Kollegen, die Unterstützung brauchen, und auf das Vermarkten unserer eigenen Tätigkeit.“

(Transkriptbeispiel 8 – 21):

„Was macht es selbstverständlich? Nichts macht es selbstverständlich, (I: Mhm (bejahend) (lacht).) sondern (lacht) also, es ist (...), also es ist ein jährliches Draufschauen. (...) Und das ist schon ein Argumentationsthema, das (...) das wir jedes Jahr auch haben. Nicht, dass wir jedes Jahr grundsätzlich in Frage gestellt werden, aber es ist auch so, dass man selbstverständlich sagt: Weiterbildung kann uns einfach viel kosten (I: Mhm (bejahend).) und wir gucken da gar nicht hin.“

(Transkriptbeispiel 7 – 155):

„Kommunikation ist für mich ein ganz, ganz wichtiger Faktor, weil ich sage, auch die IBF lebt mit dem Personal, ne. (I: Okay.) Ansonsten, die kommen nicht, die besuchen die Veranstaltungen nicht, die boykottieren. (I: Mhm (bejahend).) Das ist oft schwierig. Auch die, die dann zu erreichen. (I: Mhm (bejahend).)“

(Transkriptbeispiel 14 – 65 und 27 und 81):

„Das heißt, wir sind relativ (...) also für, im Vergleich zu so einem großen historisch gewachsenen traditionellen konservativen Arbeitgeber, sind wir ein sehr junges Sachgebiet. (I: Mhm (bejahend).) (...) Wir gehen relativ aggressiv auch nach außen. Wir versuchen relativ viel Einfluss in kurze Zeit zu bekommen. Und ich brauche Leute, die da mitgehen wollen. (...) Und wir sind hier so anerkannt, dass es quasi ein Selbstläufer ist. Wir müssen das Programm, (...) wir bewerben das Programm, aber wir müssten es nicht bewerben. (...) Da kommt dann der Vorschlag, (...) der Aufschlag meistens von uns. Wir initiieren das. Ich werbe dafür quasi für meine Idee, für meine Umsetzung beim Vorstand. (I: Mhm (bejahend).)“

(Transkriptbeispiel 12 – 23):

„Dass immer wieder so der Wertschätzungsbeitrag von HR und damit natürlich auch von Personalentwicklung (I: Mhm (bejahend).) (...) diskutiert wird. Und sollte HR jetzt (...) im erweiterten Führungskreis (...) platziert sein, oder ist es einer von vielen Unterabteilungen oder Stabsabteilungen. (I: Mhm (bejahend).) So, und aus dem Thema raus ist es sicherlich (...) ein permanentes, ja, Platziere auch des Themas und Rangeln mit anderen Abteilungen auch um die Bedeutung und den Platz dieser Themen.“

(Transkriptbeispiel 22 – 11):

„Wir sind da auch selber (...) unterwegs, betreiben auch ein Marketing, (I: Mhm (bejahend).) (...) indem wir ganz einfach auch offen unterwegs sind in den Betrieben, in dem wir regelmäßige Jour Fixe haben.“

(Transkriptbeispiel 1 – 942):

„Und ich glaube, dass wir in einem, in einem Wettbewerb stehen zu, äh, zu, ehm, ‚Führung von Lamas‘ oder sonst irgendwas ja oder, oder mit ‚irgendeinem Schmied, äh, irgendwas zusammendängeln‘ oder so, weil die werden genauso gebucht wie wir gebucht werden. Wir werden teilweise gefragt und teilweise werden halt andere gefragt und wir stehen in diesem Wettbewerb und, und wir können uns eigentlich nur an der Schnittstelle zum Kunden als professionell zeigen und da begeistern.“

(Transkriptbeispiel 44 – 79):

„Also, das kommt ja immer drauf an, wie baue ich denn eine Personalentwicklung auf. Das bedeutet für mich zum einen natürlich Netzwerken ganz stark, Kommunikation zu wählen mit den Abteilungen, mit den Bereichen, mit Personen einfach auch zu reden.“

(Transkriptbeispiel 29 – 69):

„Also, weil, ich könnte diese Personalentwicklungsmaßnahme, die ja bei uns sehr individuell ist, (I: Mhm (bejahend).) könnte auch noch einmal ein bisschen mehr beworben werden.“

Wie bedeutsam der Aspekt Bewerben und Propagieren im kontextspezifischen Handlungstableau ist, stellen die beiden Originalpassagen heraus, in denen auch auf konstitutive Bedingungen von *Pädagogik im Betrieb* implizit rekurriert (vgl. Kap. 12.2) und im Kontext die **Schaffung einer dienlichen Sinn- und Bedeutungszuschreibung** durch eigenes Zutun im Sinn von aktivem Bewerben herausgestellt wird. Zum einen wird das konstitutive Strukturmerkmal der Kontingenz, der Aushandlungsprozesse im Kontext von komplexen Akteurskonstellationen, als **problematisch** und belastend thematisiert und zum anderen wird dies als **verpflichtend** zum Handeln im Sinne eines stetigen Bewerbens, Propagierens und Unterstützens interpretiert:

(Transkriptbeispiel 17 – 77 und 97):

„Und auch (...): Ich muss auch ein dickes Fell haben auf jeden Fall, (...) weil ich finde gerade als Personalentwickler, man muss manchmal doch noch um seine Existenz kämpfen, (lacht) (I: Mhm (bejahend).) so seine Daseinsberechtigung (...) und man kriegt ja doch, also, man kriegt gerne auch mal einen auf den Deckel (...) oder muss sich auch oftmals mit – sage ich mal – gemeinen Fragestellungen (...) beschäftigen. Wie zum Beispiel: ‘Ja, jetzt (...) messe mir doch mal in einem KTI, warum die Personalentwicklung gute Arbeit leistet oder warum (I: (lacht).) es was zum Unternehmenserfolg bringt.’ (I: Mhm (bejahend).) Also, ich glaube (lacht), ja, also ich glaube, da braucht man auch ein dickes Fell. (...) Also, (...) es ist doch immer so, dass wir oftmals da (...) noch ganz schön viel einstecken müssen und (...) hin und wieder auch nicht allen Vorständen auch unbedingt klar ist, warum es uns gibt (lacht) und warum wir (I: Mhm (bejahend).) wichtig sind.“

(Transkriptbeispiel 3 – 91):

„Ich kann mir (...) hier eigentlich nur wünschen, dass wir auch in den nächsten Jahren, äh, (...) die Weiterbildung (...) die Personalentwicklung als eine Priorität ansehen (...) die (...) der technischen oder (...) wie auch immer, den Prioritäten von einem Produktionsunternehmen nicht (...) ins Hintertreffen, gegenüber einer, ins Hintertreffen kommen darf. (I: Mhm (bejahend).). Momentan sind wir da auf einem sehr, sehr guten Weg (I: Mhm (bejahend).). Aber ich wünsche mir von der Fee, dass egal ob ich jetzt noch oder Nachfolger oder wer auch immer, die Kraft haben, das immer so rüber zu bringen, wie wichtig das ist. Und das, das muss man jetzt auch sagen, das kann man ein bisschen damit, indem man eine (...) gute Arbeit abgibt, weil dann die Leute sagen, das brauche ich (I: Mhm (bejahend).) und ich glaube ich habe genügend Beispiele genannt (...) wie was L. hier macht, (...) wo ich glaube, dass das Unternehmen auf dem richtigen Weg ist und ich hoffe die Fee unterstützt uns.“

☞ **Trainieren/Unterrichten**

- ❶ In den aufgabenbezogenen *Selbstbeschreibungen der Akteure* lässt sich Trainieren/Unterrichten als spezifische Kernaktivität im Kontext von *Pädagogik im Betrieb* rekonstruieren:
- Trainings/Seminare/Kurse/Lehrgänge/Schulungen/Workshops werden von den handelnden Akteuren unmittelbar durchgeführt, vollzogen und moderiert (Rolle: Trainer, Dozent, Referent, Moderator sowie auch in der Rolle als Co-Trainer/Co-Dozent im Modus von Teamteaching)
 - Trainings- und Unterrichtsvorbereitungen (Trainerleitfäden, Unterrichtsplanungen etc.) werden von den handelnden Akteuren im Vollzug genutzt
 - Unterrichten wird auch im Kontext von eLearning und virtuellem Unterricht (Zoom, MS Teams, Webinare etc.) vollzogen

Die Kernaktivität **Trainieren** und **Unterrichten** stellt im Kontext von *Pädagogik im Betrieb* einen geläufigen Terminus dar. In der Verwendungsweise kann er sich *auch* auf das durch den Akteur selbst durchgeführte Training/Seminar bzw. den Kurs/Lehrgang/Workshop beziehen und zum Handlungstableau gezählt werden. Kennzeichnend für diese Handlungsform ist das Vorhandensein eines Wissens- und Einsichtsgefälles und damit eine Asymmetrie der beteiligten bzw. involvierten Akteure (Trainer/Unterrichtender vs. Teilnehmer, Adressat). Die Begriffe **Training** bzw. das **Trainieren** entstammen dem sportlichen Kontext und rekurren auf eine **performative Steigerung** von Fertigkeiten/Fähigkeiten (**Kompetenzen**) in **spezifischen Situationen** inkl. kontinuierlich angeleiteter Übungsphasen, der eine Outcome-Orientierung innewohnt (vgl. **Funktionsfeldbezug** in Kap. 12.2). Unter **Unterrichten** wird das mitteilende Informieren, Unterweisen, Instruieren, Inkenntnissetzen und Aufklären verstanden, für welches ebenso ein vorhandenes und/oder unterstelltes Wissens- und Einsichtsgefälle konstitutiv ist. Üblicherweise vollzieht sich Unterricht im Medium der Sprache als kommunikative Gattung und setzt die Anwesenheit der beteiligten Akteure voraus. Die kommunikative Spezifik dieser Handlungsform ist prinzipiell durch eine ungleiche Machtverteilung (der Unterrichtende/Trainierende ist instruierender Akteur – die zu Unterrichtenden/zur Trainierenden sind rezipierende Akteure), stufenförmige Phasenabfolge (Unterrichtseinstieg-Unterrichtshauptteil-Unterrichtsausstieg), Zielgerichtetheit (idealtypische Auflösung des Wissens- und Einsichtsgefälles bzw. Ausgleich von Wissensdifferenzen) und einen begrenzten Zeithorizont (Anfangszeit und Endzeit sind definiert und limitieren Vermittlungs- und Aneignungsprozesse) strukturiert.

Während der Unterricht als habitualisierte Institutionalisierungsform genuin für den Kontext Schule den Kernprozess für und an sich darstellt, erweist sich das Trainieren/Unterrichten für die Aufgabenspezifik von *Pädagogik im Betrieb* eher als nebenstehende bzw. beigeordnete Kategorie. Die Aufgabe ist nach den Nennungen in MaxQDA die quantitativ *siebt häufigste* ausgewiesene Kategorie im kontextspezifischen Handlungstableau.

Im klassischen Verständnis und in der erziehungswissenschaftlichen Terminologie wird unter Unterricht die gezielte Planung, Organisation, Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen verstanden – meist im Kontext der pädagogischen Institution Schule als **zielgerichteter** und **planmäßig** initiiertes Prozess zur Vermittlung und Aneignung von Wissen und Fertigkeiten durch eine Lehrperson; auch als Einzelunterricht, Lehrgänge, Fahrschulunterricht, Kursen etc. Während in schulkontextbezogenen Diskursen der Erziehungswissenschaft von Unterricht tendenziell nur die Rede ist, wenn er unter der Bedingung physische Anwesenheit stattfindet, zeigt sich, dass im Kontext Betrieb/Unternehmen vom Unterrichten als **Darbietung** auch im Zusammenhang von virtuellen, digitalen (Unterrichts-)Einheiten (synchron und asynchron) im Kontext von eLearning gesprochen wird.

Für das Trainieren und das Unterrichten ist gleichsam konstitutiv, dass **Vermittlungsprozesse** (Seite Trainer/Unterrichtender) und **Aneignungsprozesse** (Seite Teilnehmer/Adressaten) zu ventilieren sind und die Kenntnis sowie das professionelle Arrangieren derartiger Prozesse zum Handlungstableau der Akteur zählen.

Adressaten, welche unterrichtet und trainiert werden, können einerseits *Beschäftigte* bzw. *Mitarbeiter* zu unmittelbaren Themen (bspw. Kommunikation, Konfliktfähigkeit etc.) sein, andererseits *Führungskräfte*, die als mittelbare Personalentwickler in der Organisation gesehen werden bzw. installiert sind (vgl. Kap. 12.2) und die im Umgang mit Verfahren und Prozessen unterrichtet bzw. trainiert werden, die in unmittelbarer Relation zu Themen stehen, die

dem Formenkreis von *Pädagogik im Betrieb* zuzurechnen sind (bspw. Mitarbeitergespräche führen, Entwicklungsbögen ausfüllen, kompetenzdiagnostische Entscheidungen treffen etc.). Die Gegenstände des Trainierens/Unterrichtens versammeln sich um die Bedeutungshöfe, welche sich zuvörderst mit dem **Vermitteln**, wie auch dem **mitteilenden Informieren**, **Unterweisen**, **Instruieren**, **Anleiten** und **Üben** wie **Trainieren** bis hin zu **Moderieren** verbinden. Hier zeigt sich eine Korrespondenz zu den Arbeiten von Giesecke, der das **Informieren** und das **Unterrichten** zu den fünf pädagogischen Grundformen zählt (vgl. auch Kap. 11):

(Transkriptbeispiel 2 – 187):

„Aber das kann, wenn es zum Beispiel ein Kommunikationsseminar ist (I: Mhm (bejahend).) zum Thema wertschätzend kommunizieren, kann es sein, dass der MS und E Referent, der dieses Thema begleitet, durchaus mit der Trainerin so eine Co-Trainer-Rolle übernimmt.“

(Transkriptbeispiel 7 – 167 und 169):

„Man muss moderieren können. (...) also ich stelle, ich eröffne, ich begrüße, ich moderiere das Programm, ne. (I: Mhm (bejahend).) Ich mache (...) Tagesveranstaltungen, wo ich Moderatorin bin. (...). Ne, also ich selbst mache auch Fortbildungen, das ist vielleicht auch noch wichtig zu sagen. (I: Mhm (bejahend).) Ich selbst mache Fortbildungen von Personal. Dass ich evidenzbasiertes Wissen vermittele, auch zum Beispiel zur Dekubitusprophylaxe, es gibt die ganze (...) Expertenstandards die verbindlich sind fürs Personal auf den Stationen (I: Mhm (bejahend).). Da mache ich Fortbildungen.“

(Transkriptbeispiel 10 – 13):

„Also, es ist schon (...) schon ein bisschen unterschiedlich. (...) Es ist immer die Frage, ob ich jetzt ein rein fachliches Seminar gebe (I: Mhm (bejahend).) oder ob ich ein Kommunikationsseminar gebe. (I: Mhm (bejahend).) Bei rein fachlichen Seminaren ist es in der Regel so, dass es zunächst mal ein Input gibt (...) über die fachlichen Inhalte. (...) Dann gibt es natürlich den Methodenmix, dass man sagt: Man gibt mal (...) schriftliches Material an die Teilnehmer und die erarbeiten sich auch mal ein Thema, referieren dann dieses Thema und der Fachreferent schaut dann: Wo ist vielleicht was nicht ganz richtig wiedergegeben, wo ist noch eine Lücke und ergänzt das Ganze dann, so dass also die Teilnehmer nicht nur (...) acht Stunden oder sechs Stunden Monologe hören und Vorträge erleiden, sondern dass die auch selbst ins Tun kommen. (...) Es gibt Sequenzen mit Gesprächsübungen, mit (...) Verkaufsansätzen, (...) es werden die Highlights aus bestimmten Produkten herausgearbeitet, die dann auch wiederum in einem kurzen Gespräch an den (...) potentiellen Kunden so weitergegeben werden können und ihn dann neugierig zu machen. Ja, (...) Gruppenarbeiten natürlich, die eingeschmissen werden und bei Kommunikationstrainings ist es halt auch dann (...) noch mit viel Gesprächsübungen und Gesprächssequenzen. (I: Mhm (bejahend).) Und Rollenspielen.“

(Transkriptbeispiel 17 – 39):

„Oder auch (...) eine Kollegin in der Personalentwicklung, die ist zum Beispiel ausgebildete Mediatorin und hat auch eine Coachingausbildung. (I: Mhm (bejahend).) Die macht zum Beispiel so ein bisschen Kommunikations-, Konfliktthemen und auch dieses Thema Mitarbeitergespräche (I: Mhm (bejahend).) führen, als auch als Mitarbeiter nutzen. Also, das bieten wir zum Beispiel intern an.“

(Transkriptbeispiel 16 – 7 und 19):

„Also, ich habe eine Trainertätigkeit. Das heißt, ich bin, ich, meine Schwerpunktarbeit besteht maßgeblich darin, dass ich (...) Leuten innerhalb von Seminaren, aber auch persönlichen Coachings (...) also, gezielt trainiere. (...) Also, (...) da gibt es verschiedene Stufen. Also, erst mal wird

er von mir im Rahmen eines, (...) werden alle Teamleiter von mir im Rahmen eines Seminars gecoacht. (I: Mhm (bejahend).) (...) Also, da kriegen sie im Grunde die Theorie sozusagen beigebogen.“

(Transkriptbeispiel 50 – 77):

„Es gibt ja auch teilweise in (...) einigen Abteilungen Personalentwicklung auch (...) dann Trainerstellen oder so, dass man (...), ne, (I: Mhm, mhm (bejahend).) wirklich auch jemand mal für Umsetzung von verschiedenen Themen hat.“

☒ Vernetzen/Austauschen

① In den aufgabenbezogenen *Selbstbeschreibungen der Akteure* lässt sich Vernetzen/Austauschen als spezifische Kernaktivität im Kontext von *Pädagogik im Betrieb* rekonstruieren:

- Mit anderen Akteuren der (kontextbezogenen) Praxis austauschen, um an gemachten Erfahrungen zu partizipieren
- Kooperationen anbahnen und aufbauen (*Communities of Practice*, gemeinsame Ausbildungs- und Studiengänge)
- Marktbeobachtungen durchführen
- Messebesuche tätigen bzw. vornehmen
- Einholen von Vergewisserung und Reflexivität

Das **Vernetzen** und **Austauschen** bildet von den quantitativen Nennungen die *achthäufigste* Kategorie in MaxQDA. Die Kategorie kam als letzte Aufgabe, welche das Handlungstableau von *Pädagogik im Betrieb* repräsentiert, hinzu und es fallen in dieser Aktivität demzufolge die wenigsten Kodierungen im Datenmaterial an.

Auch hier ist strukturtypisch für den Kontext Betrieb/Unternehmen der vielfach rekonstruierte Umstand der Kontingenz und der Nichtselbstverständlichkeit in Anschlag zu bringen, aber auch die **Trendbezüglichkeit**, welche *Pädagogik im Betrieb* inhärent ist (vgl. hierzu die mimetische Membran aus der Umweltsphäre bzw. Kap. 12.1).

Nichtsdestoweniger lässt sich die Aufgabe des Vernetzens und Austauschens als keinesfalls marginale Aktivität charakterisieren, sondern vielmehr als Aspekt im Rahmen des Aktivitätenspektrums, der sich mit **Vergewisserung** und **Selbstvergewisserung** verbinden lässt. Wenn sich die Strukturtypik eines Handlungsfeldes als ambivalent und mit Dilemmata und strukturellen Antinomien sowie widersprüchlichen Handlungsanforderungen durchzogen charakterisieren lässt (vgl. Kap. 12.5), dann kommt dem institutionalisierten Austausch – mit anderen Akteuren der (kontextbezogenen) Praxis – eine abfedernde und mildernde Funktion zuteil, die ebenfalls ein Strukturmerkmal der Aufgabenspezifik darstellt. Vielfach wurde der Aspekt des Austauschs und des Vernetzens auch im letzten Teil der Experteninterviews und Gruppendiskussionen in den Äußerungen der Akteure kundgetan. Und zwar in der Form, dass im thematischen Interviewtableau (vgl. Abb. 20) die Frage nach einem *Wunsch* enthalten ist, den die Akteure äußern und hinsichtlich ihrer Aufgabe platzieren können. Die Beschreibungen wurden in MaxQDA unter der Kategorie ☒ **Wunsch** subsumiert. Der Aspekt Vernetzen/Austauschen bzw. die Intensivierung dessen, wird vielfach als Wunsch seitens der Akteure beschrieben.

Bemerkenswert ist an dieser Stelle der Hinweis, dass – insbesondere zum Ende bzw. im Nachgang der Experteninterviews und Gruppendiskussionen – sich längere Gesprächsphasen anschlossen, die im Extremfall bis zu einer Stunde andauerten, und in denen der interviewende

Forscher befragt und hinsichtlich sozialer Praktiken in *anderen* Organisationen aus dem Kontext Betrieb/Unternehmen um Auskunft gebeten wurde.

Die Gegenstände, die sich dem Vernetzen/Austauschen zuordnen lassen, bewegen sich um **Netzwerke aufbauen** und bedienen, **Austauschen**, **Messebesuche** durchführen und das Involvieren in **regionale Verbünde** zur gemeinsamen Ausgestaltung von und zu Fragen zur Thematik *Pädagogik im Betrieb*:

(Transkriptbeispiel 6 – 23):

„Parallel schauen, was es sonst so am Markt gibt, was es für Trends gibt. Wir besuchen auch jetzt (...) einige Messen, um uns auch ein bisschen zu vernetzen. Und den Vernetzungsgedanken wollen wir auch weitertreiben und uns auch mit Unternehmen aus der Region S. vernetzen, die (...) vielleicht auch schon einmal vor einer ähnlichen oder gleichen (...) Problematik oder vor einem gleichen Thema standen. (...) Oder gerade auch gerade selbst (...) in so einer, (...), in so einem Change sind, dass sie die Weiterbildung eben eher digitalisieren wollen und, (...) genau, da haben wir so ein bisschen zum Ziel, dass wir dann auch voneinander lernen oder auch von den Erfahrungen anderer Unternehmen lernen können.“

(Transkriptbeispiel 7 – 165):

„Ich habe Kontakt zu (...) anderen IBFler aus dem Saarland (I: Mhm (bejahend)). Sogar aus einem, aus Rheinland-Pfalz. Das tut gut, ne. (I: Mhm (bejahend).) Also, die rufen mich an für die und die Veranstaltung, wie war der und der Dozent, ist der zu empfehlen? Das mache ich auch umgekehrt so. (I: Mhm (bejahend).)“

(Transkriptbeispiel 42 – 49):

„Parallel dazu aber finde ich genauso wichtig, dass man sich auf dem aktuellen Stand hält, was um einen herum passiert. Also, auch über eine Unternehmensgrenze hinweg, was machen andere Unternehmen.“

(Transkriptbeispiel 50 – 63):

„Zum einen muss man natürlich schon auch ein gewisses Fachknowhow mitbringen (...) (I: Mhm (bejahend).) Also, so grundsätzlich: Was ist in der betrieblichen Weiterbildung entscheidend? (...) Welche Methoden (...), welche Form, (...) was geht auch auf dem Bildungsmarkt – sage ich mal –, ne. Und (...) gut vernetzt sein.“

(Transkriptbeispiel 44 – 116):

„Ehm, in meiner Tätigkeit als Personalentwicklerin? Ehm, ein Austausch auch zu, (...) also zur Änderung würde ich mir mehr Austausch wünschen, ehm, also das geht auch in Richtung Mentoring, es kann fachlich, wie auch Erfahrungsaustausch auch sein. Das erlebe ich persönlich immer ganz stark, dass ich das auch gerne hätte und habe den Eindruck, manche Personaler, Personalinnen, Personalentwicklerinnen tun sich da ein bisschen schwerer, weil, du gibst halt da schon ein bisschen was auch Preis von deinem Unternehmen. Aber ich halte den Austausch für immens wichtig und zwar dann auf beiden Seiten. Da würde ich mir mehr davon wünschen.“

(Transkriptbeispiel 22 – 59):

„Dann das, was ich auch zu Anfang gesagt habe: (...) Bereit sein, auch mal ein Wissen zu teilen. Also, früher (I: Mhm (bejahend).) undenkbar, dass wir uns im Chemiekontext mit anderen Chemiefirmen ausgetauscht haben. Das machen wir heute regelmäßig. Also, jetzt nicht über die Produktionsrezepte, (I: Mhm (bejahend).) sondern dieses Tagesgeschäft. Ob das Einstellung ist, ob das Übernahme ist, mit welchen Mitteln wir Leute einstellen, (...) wo drauf wird geguckt, (...) welche Entwicklungen gibt es in der Ausbildung. Oder andersrum auch, dass wir gemeinsam (...) Studiengänge, hier schon aus der Taufe gehoben haben, die eben nur deshalb funktionieren, weil

von der Firma M. oder B. eine bestimmte Anzahl von Mitarbeitern auch jährlich zur Verfügung gestellt wird, damit dieses, (...) dieser Studiengang überhaupt ans Laufen kommt. (I: Mhm (bejahend).) Also, das meine ich auch mit Vernetzungen. Zu gucken, wie kann man mit diesen Leuten (...) entsprechend kooperieren und Kooperationen eingehen.“

Die **Heterogenität des Handlungstableaus** stellt ein weiteres zentrales Strukturmerkmal von *Pädagogik im Betrieb* dar. Anzumerken ist hier, dass gewisse Kernaktivitäten des kontextspezifischen Handlungstableaus, wie die teils in der Häufigkeit höher gelagerten Aufgaben **Beraten/Begleiten, Konzeptionieren/Kuratieren** und **Diagnostizieren/Lokalisieren** für mit pädagogischen Aufgaben befasste Handlungsfelder nicht ungewöhnlich erscheinen und auch Parallelen zu Kontexten erkennen lassen, die als originäre Handlungsfelder mit pädagogischen Institutionen vergleichbar sein mögen. Anders, und gleichsam kontextspezifisch, sind die Kernaktivitäten **Selektieren/Separieren** und das **Vernetzen/Austauschen** wie auch das **Bewerben/Propagieren** zu sehen, da sie sich als eigen bzw. feldtypisch für den institutionellen Kontext Betrieb/Unternehmen erweisen und die *konstitutiven Besonderheiten* auf der Organisationsebene (vgl. Kap. 12.2) und dem spezifischen Handlungsraum (vgl. Kap. 12.3) zum Ausdruck bringen. Das komplexe Zusammenspiel zwischen Umwelt-, Organisations- und Handlungsebene steht jedoch für das herausragende Strukturmerkmal für Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb/Unternehmen. Dieses Zusammenspiel nimmt quasi verortet seinen „Anfangspunkt“ in der Verfasstheit unterschiedlicher Membrane, die regulativ, konditional, mimetisch und diskursiv rekonstruierbar sind und spannt einen kontextspezifischen Handlungsraum im Zentrum der Organisation auf, der sich durch eine Mehrdimensionalität auszeichnet.

Die Heterogenität des konkreten Handlungstableaus bringt vielfältige, komplexe Handlungsanforderungen mit sich, deren sich die Akteure auch explizit bewusst sind, wie die folgenden illustrativen Auszüge verdeutlichen. Im Rahmen des letzten Viertels der Experteninterviews und Gruppendiskussionen wurde den Akteuren die Frage gestellt: „*Wenn Sie ihre Aufgabe mit einer Metapher, einem Ding, einem Tier, einem Werkzeug etc. beschreiben müssten, welche Metapher würden Sie wählen?*“ Ziel war hierbei, dass im Anschluss an einen narrativen, erzählgenerierenden Block, welcher überwiegend in einen Block überführt wird, der auf Ähnlichkeits- und Analogiebeziehungen abstellte und kontextspezifische Besonderheiten der Aufgabe *unkonventionell* und *verkürzt* über **metaphorische Verwendungsweisen** zu evozieren versucht. Die Art der Herangehensweise mittels der o. g. Frage ist nach Ansicht des Autors probat, gerade weil Metaphern immer einer **Kontextgebundenheit** hinsichtlich ihrer Bedeutung unterliegen. Diese vielfältigen Verwendungs- und Beschreibungsweisen, welche sich zudem auch im Gesamtmaterial und nicht nur an der durch die o. g. Frage intendierten Stelle finden lassen, wurden in MaxQDA unter der Kategorie ☐ **Metaphern** kodiert und stellen einen eigenen Fundus an empirischen Daten dar, welcher im Rahmen des Forschungsprojekts (noch) nicht einer weiteren, **systematisierenden Metaphernanalyse** unterzogen wurden. Die erhobenen Daten beinhalten jedoch reichlich Potential für eine derart strukturierte Metaphernanalyse und bieten Raum für ein eigenes, vielversprechendes Forschungsvorhaben (vgl. Kap. 13.4 Zusammenfassung und Ausblick), das sich *textanalytischer* und insb. *linguistischer* Theoriebezüge bedient. Gleiches gilt für die in MaxQDA generierten Kategorien ☐ **Mythen** (zum Gegenstand *Pädagogik im Betrieb*) und ☐ **Wunsch** (bzgl. des Gegenstandes von *Pädagogik im Betrieb*).

Metaphern – dies mag verkürzt für die folgende Illustration der Heterogenität des Handlungstableaus zunächst genügen – stellen sprachliche Ausdruckformen dar, bei denen ein Wort – bzw. eine Wortgruppe – aus seinem Bedeutungszusammenhang in einen anderen übertragen wird. Eine mehr als ein Wort umfassende Metapher wird als Allegorie bezeichnet. Vielfach werden Bilder gebraucht, um verkürzt Ähnlichkeits- und Analogiebeziehungen **funktional** zu verdeutlichen. Neben dem Merkmal der *Funktionalität einer Metapher* stellt Pett die *Genetik der Metapher* (Analyse der semantischen Herkunftsbereiche), die *Grammatik der Metapher* (Analyse der unterschiedlichen syntaktischen Funktionen von Wörtern), die *Kombinatorik der Metapher* (Analyse der Bestandteile der Metapher und deren Einfluss auf die Gesamtbedeutung) sowie die *Paradigmatik der Metapher* (Analyse ihrer Wirkung auf die Art der Wahrheitsfindung) heraus (vgl. Pett 2001, S. 100-109). Der Gebrauch von Metaphern stellt im Kontext der Pädagogik ein etabliertes und vielfach unhinterfragtes Strukturmerkmal dar (vgl. kritisch-analytisch hierzu Scheuerl 1959; Terhart 2009, S. 127; Dellori 2016), gerade weil *uneindeutige* Themen, Gegenstände und die Vielfältigkeit und Vieldeutigkeit von Erziehungs-, Bildungs- und Lehr-/Lernzusammenhängen über Metaphern als Deutungs-, Erklärungs- und Beschreibungsformen begrifflich leichter transportiert werden können. Scheuerl (vgl. Scheuerl 1959, S. 216-220) systematisiert pädagogische Metaphern in: *organische Metaphern* (Erzieher als Gärtner, Mensch als Organismus), *technische Metaphern* (Erziehung als Formung von Wachs), *mäeutische Metaphern* (Erziehung als Begegnung und Dialog), *architektonische Metaphern* (Erziehung als Stufengang) und *lichtbezogene Metaphern* (Erziehung und Bildung als Aufklärung und Erleuchtung).

Die folgenden Originalpassagen geben über den Gebrauch von Metaphern seitens der Akteure Aufschluss bzgl. der **Heterogenität des Handlungstableaus**:

(Transkriptbeispiel 13 – 71):

„Ein Kristall, weil er einfach auch die Vielfalt (...) der, (...) der Aufgaben, der ineinandergreifenden (...) Notwendigkeiten (...) darstellt, (...) diese ganz, ganz vielen verschiedensten Ebenen. (I: Mhm (bejahend).) (...) Von Werten über, (...) ja, über auch (...) in Kombination mit Instrumenten, (...) ja, (...) das Gefüge drum herum, (...) Kultur und (...) wie Vision und so weiter alles ineinandergreifen. (I: Mhm (bejahend).) Also ein Kristall, genau.“

(Transkriptbeispiel 22 – 71 und 73):

„Naja, also, ich sehe mich so (...) als Jongleur auf (I: Mhm (bejahend). Ja.) der einen Seite. (I: Ja) Und auf der anderen Seite auch als Dompteur. (...) Ja. Also, Jongleur auf der einen Seite immer wieder die Bälle (...) im Fluss zu halten, im Lauf zu halten, diese, wenn man mal diese drei Bälle sieht, die es zu jonglieren gilt. (I: Mhm (bejahend).) Das heißt, zu gucken (...): Was habe ich für Mitarbeiter (...) zur Verfügung? Wer muss noch entwickelt werden? Wer soll weiterentwickelt werden? Welche Gelder habe ich zur Verfügung? Und das Ganze immer im Fluss zu halten, das würde ich so als Jongleur (...) bezeichnen. (...) Ich habe ja so eine Position, so eine Sandwich Position.“

(Transkriptbeispiel 50 – 69 und 71):

„Metapher? Ein Jongleur (I: Ah ja, okay.) wäre so (I: Mhm (bejahend).) das Jonglieren von verschiedenen Bällen. (...) Aber ich glaube, das kann man für jede Aufgabe vielleicht so nehmen, aber es ist so: (...) Jeder hat so seinen kleinen Bedarf und (...) es gilt A zu priorisieren und dann, ja, eben zu jonglieren (...) wie kriegt man es am besten dann (...) gematcht – sage ich mal –, ne. (I: Mhm (bejahend).) Dass der Bedarf mit seinen beteiligten zum richtigen Erfüller kommt. (...) Genau. (I: Mhm (bejahend).) Ja, das würde mir jetzt so als, (lacht) vielleicht kann man das Ganze unter,

(...) (I: Genau, Sie haben es schon.) als Zirkusarena sehen (lacht). (I: Ja (lacht).) Ich bin eine der Jongleure. Mhm (bejahend).“

(Transkriptbeispiel 44 – 114):

„Das erste, was mir jetzt gerade in den Kopf fällt, ob es jetzt passt oder nicht, ehm, ist so eine Person mit mehreren Armen. Vielleicht auch ein Krake gedacht oder (...). um vielen Dingen auch gleichzeitig gerecht zu werden, zu koordinieren. Weil, es ist halt nicht immer nur ein Thema, sondern es sind viele Themen, die halt gleichzeitig bespielt werden wollen. Und die auch andere einschließen. Daher wäre es eine Person mit mehreren Armen, da reichen zwei nicht aus (lacht). Da braucht es halt doch mehr.“

(Transkriptbeispiel 41 – 89):

„Hm. Vielleicht das Spinnennetz. (I: Mhm (bejahend). Okay.) (...) Im Sinne von Vernetzung, (I: Mhm (bejahend).) (...) und Integration (...) von unterschiedlichen Themen.“

(Transkriptbeispiel 5 – 75):

„Hm. Vielleicht ein Elefant. Also, das ist mir jetzt gerade irgendwie so spontan (...) in den Kopf gekommen, weil (...) ein Elefant ja ein ganz (...) großes Tier ist. Und (...) sozusagen, den in kleinen Stücken zu sehen (...) symbolisiert für mich dann auch nochmal das große Ganze von der Personalentwicklung, was es tatsächlich zu tun gibt.“

(Transkriptbeispiel 26 – 67-73):

„Ich fürchte, etwas Originelles fällt mir jetzt nicht ein und deswegen bin ich so bei dem Werkzeugkasten. (I: Mhm (bejahend).) Genau, okay. (seufzt) (lacht) Ist ein bisschen enttäuschend, aber (lacht)

(I: Für wen? (lacht) Für mich nicht. Werkzeugkasten, genau.)

Mehr für mich (lacht).

(I: Oh. Okay. (...) Ja, in einem Werkzeugkasten, da (...).)

Ja, also, sozusagen, (...) dass die Leute das Werkzeug haben, was sie brauchen und (...) benutzen.“

(Transkriptbeispiel 8 – 85-87):

„So eine Art Arztkoffer. (I: Mhm (bejahend).) Fällt mir jetzt spontan ein (lacht). (I: (lacht). Ja, okay. Mhm (bejahend). Und warum der Arztkoffer? Was macht den Arztkoffer besonders, um die Aufgabe zu beschreiben?) Ich glaube, weil wir einfach hilfreiche Instrumente zur Verfügung (I: Mhm (bejahend).) haben, um Prozesse, also Lernprozesse, (...) Entwicklungsprozesse bei Menschen und auch teilweise in der Organisation einfach anzustoßen.“

(Transkriptbeispiel 51 – 414-423):

„B3: Alla: Eierlegende Wollmilchsau.

(I: Eierlegende Wollmilchsau, okay.)

B2: Für nichts zu schade. (...) Aber das ist keine Metapher.

B4: Also ein Bild, das mir auch gut gefällt ist ein Bienenstock.

(I: Hm (bejahend). (...) Warum der Bienenstock? Was macht der?)

B4: Naja, wir sind ein Team und wir wuseln (lacht). Also wir wuseln wirklich für unsere Kunden, deswegen der Bienenstock.

B3: Und was wir produzieren schmeckt gut.

B4: Ja. (Gruppe lacht) Es gibt Propolis, es gibt Honig.

B2: Stechen, wenn es sein muss (Gruppe lacht).“

(Transkriptbeispiel 17 – 93):

„Und ich glaube, wir müssen sehr anpassungsfähig sein und (...) ja, ich (I: Mhm (bejahend).) glaube, also Anpassungsfähigkeit ist hier, glaube ich, ganz wichtig. Vor allem, weil es auch eine

Profitcenter-Struktur ist, das macht es auch nicht einfacher. (...) Ja, das wäre das Chamäleon (lacht).“

Die Heterogenität des Aufgabentableaus kann auch dadurch illustriert werden, dass aufgrund der vom Akteur beschriebenen (Über-)Komplexität der in Rede stehenden Aufgaben im Kontext *keine* Metapher adäquat sei und insofern nicht benannt werden kann:

(Transkriptbeispiel 27 – 75):

„Oh je. Das ist mir tatsächlich (...) schon immer schwergefallen (lacht). (I: Mhm (bejahend). Weil es eben so vielseitig ist und weil ich von Anfang an, (...) weil das immer so viele unterschiedliche Themen waren.“

12.5 Pädagogik im Betrieb als mehrdimensionale, ambivalente Praxis

In den zurückliegenden Ausführungen (vgl. Kap. 12.1 bis 12.4) wurden die konstitutiven Bedingungen von *Pädagogik im Betrieb* präsentiert, die anhand des empirischen Materials im Rahmen einer induktiven Kategorienentwicklung im Modus qualitativer Sozialforschung rekonstruiert wurden (vgl. Kap. 11). Die systematische Analyse der Selbstbeschreibungen von Akteuren in den organisational ausgewiesenen bzw. titulierten Kontexten von *betrieblicher Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement, People and Culture Development, Learning Management etc.* gibt Aufschluss über die **Konstitution** bzw. Verfasstheit und Gegenständlichkeit von *Pädagogik im Betrieb* und sie verdeutlicht einen **mehrdimensionalen Handlungsraum** (vgl. Kap. 12.3), in welchem erst sich spezifische und zudem **heterogene Aufgaben** (vgl. Kap. 12.4) auf einer unmittelbaren, konkreten Handlungsebene Ausdruck verschaffen. Diese kontextbezogenen Aufgabenspezifikationen werden gerahmt bzw. befinden sich eingebettet in **institutionelle Bedingungen, Arrangements und akteursgebundene Konstellationen**, welche auf einer vorgelagerten Organisationsebene logieren. Sie stellen die zentrale konstitutive Bedingung von *Pädagogik im Betrieb* dar (vgl. Abb. 24).

Dieser kontextspezifische Handlungsraum bringt konstitutiv Widerspruchskonstellationen und damit einhergehend **Ambivalenzen** hervor, welche mit den Begriffen *Antinomien, Paradoxien* und *Dilemmata* korrespondieren. Im Folgenden wird der Blick auf

1. zentrale *Ambivalenzen* und *Paradoxien* gerichtet, welche mit *Pädagogik im Betrieb* konstitutiv einhergehen
und
2. in einer ersten Annäherung ausgelotet, wie *Bearbeitungs- und Bewältigungsweisen* seitens der Akteure erkennbar sind, welche auf Prozesse des Abwägens und Ausbalancierens hindeuten, jedoch als anschließende Rekonstruktion im Stile einer ethnographischen Vorgehensweise in Anschlussforschungsprojekten aufzugreifen sind.

Ziel ist hierbei *primär* die systematische Differenzierung kontextbezogener und mit der Aufgabenspezifika einhergehender **konstitutiver** und **struktureller** Antinomien und nur approximativ bzw. *sekundär* die Illustration von tendenziell erkannten bzw. identifizierten Bearbeitungs- und Bewältigungsweisen bzw. Problematisierungsformen. Dieser zweite Aspekt bietet Raum für ein eigenes Forschungsvorhaben und kann an dieser Stelle nur angerissen werden. Relativierend ist hier nochmals zu erwähnen (vgl. Kap. 11), dass die Untersuchung mittels Selbstbeschreibungen von Akteuren aus Betrieben und Unternehmen angestellt wurde, wel-

che sich als *kontinuierlich Pädagogik im Betrieb* praktizierende Organisationen zu erkennen gaben.

Einleitend ist anzuführen, dass die reflexive Bestimmung der Aufgaben, der unmittelbare, konkrete Aufgabenvollzug und die institutionelle Sicherung von Ressourcen bei *Pädagogik im Betrieb* zwar analytisch unterschiedliche Ebenen und Gegenstände darstellen, aber nach Harney als miteinander verzahnt anzunehmen sind. Die

Herstellung von Sichtbarkeit und Zurechenbarkeit des betrieblichen Nutzens führt dazu, daß die Bestimmung der betrieblichen Weiterbildung im Sinne ihrer betrieblichen Verwertbarkeit bzw. zweckrationalen Orientierung sich ständig im unmittelbaren, konkreten Arbeitsvollzug zeigen muß. Beides – die reflexive Bestimmung der Aufgaben und der unmittelbare, konkrete Aufgabenvollzug selbst – kann sich [...] nicht voneinander lösen, sondern muß sich unter Verwertungsgesichtspunkten spezifizieren lassen. (Harney 1998, S. 52 f.)

Hier ist zwischen dem organisational erteilten Auftrag (Mandat)⁹⁷ und dem unmittelbaren, konkreten Aufgabenvollzug in der Situation, der immer auch Reinterpretations- und Rekontextualisierungsleistungen der Akteure beinhaltet und im Medium von beruflichen Selbstbeschreibungen dargeboten wird, zu differenzieren. Das Mandat der Betriebspädagogik lässt sich weder – das legen die empirischen Ergebnisse nahe – als starr und rigide vorgegeben, noch monolithisch formulierbar charakterisieren, sondern es erwächst aus *organisationsspezifischen* Respezifizierungen und Rekontextualisierungen in der Verfasstheit einer losen Koppelung von *Makro-, Meso- und Mikroebene*. Die Terminologie der losen Koppelung (vgl. Kap. 6.1 und 6.3) verweist darauf, dass die Ebenen nicht in einer klaren, logischen, noch linear verknüpften Verfasstheit bestehen, sondern sich quasi in Inkongruenz befinden. Nittel formuliert illustrativ hierzu: „Absicht und faktische Handlung, Plan und Realisierung, Autorität und Folgebereitschaft, Ressourcenbeschaffung und Ressourcenverteilung, Aufwand und Ertrag, Ziele der Leitung und Ziele der Mitarbeiter sind nicht kongruent“ (Nittel 2000, S. 213). Für *Pädagogik im Betrieb* bedeutet dies eine lose und lockere Koppelung mit der Organisation. Nittel konstatiert hierzu: „Einen lockeren Modus weist die Weiterbildung auf, weil sie in unterschiedlichen sozialen Funktionssystemen verankert ist und dort in einer lockeren Beziehung zum primären Organisationszweck steht [und; M. S.] eine mitlaufende Aktivität unter den Bedingungen eines nicht-pädagogischen Organisationszwecks ist (Weiterbildung im Betrieb)“ (ebd.). Hieraus erwächst auch ihre disponible Stellung im institutionellen Kontext Betrieb „als eine leicht substituierbare Form der institutionalisierten Selbstreflexion“ (Nittel 2000, S. 213). Dies erklärt mithin auch die Aufgaben des Bewerbens/ Propagierens (vgl. Kap. 12.4) im Handlungstableau. *Pädagogik im Betrieb* ist in den jeweiligen Organisationen inkorporiert und folgt institutionalisierten Entscheidungen in Bezug auf Bedarf und Nutzen für betriebliche Reproduktionsprozesse (vgl. Harney 1998, S. 180) und „muss sich immer als positiver Beitrag zur organisationalen Reproduktion von Betrieben darstellen lassen“ (Harney 1998, S. 8). Dabei stehen organisationale Lizenz (Erlaubnis) und organisationales Mandat (Auftrag) in einem dialektischen Verhältnis, was im empirischen Zugriff auf die *kontextbezogene Aufgabenspezifika* und das *Erscheinungsbild der Handlungsformen* von Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb deutlich wird:

97 Mitunter auch im Hinblick auf einen manifesten Auftrag und auf einen latenten Auftrag, was bedeutet, dass im institutionellen Kontext Betrieb sich in Bezug auf den Gegenstand offizielle und offiziöse Ziele und Absichten vermuten lassen.

(Transkriptbeispiel 34 – 11, 19 und 21):

„Wir sind ein Wirtschaftsunternehmen. Das heißt, (...) ich kann hier nicht Pädagogik (...) auf der grünen Wiese machen. (...) Also, ich bin da jetzt nicht so naiv, dass ich sage: Ich möchte hier (...) wie gesagt, nur hier nett (...) Persönlichkeitsentwicklung machen. (I: Mhm (bejahend).) Klar möchte ich das auch, aber ich sehe auch immer noch den Mehrwert für das Unternehmen. (...) Also, (...) ja, also ich selber finde es immer schwierig Personalentwicklung, die dient ja immer auch den betrieblichen (...) Zwecken. Also, das ist ja keine losgelöste (...) von betrieblichen Belangen losgelöste Form der (...) Entwicklung, Pädagogik, wie auch immer.“

(Transkriptbeispiel 1 – 607-614):

„B1: Und darauf kommt es an, es kommt auf das Leben drauf an also, wenn ich es in der Filiale leben kann, das, und jetzt sind wir natürlich kein Sozialverein, also es muss schon wirtschaftlich sein, (I: Mhm (bejahend).) aber in diesem Spannungsfeld von Ökonomie und von diesem der Mensch als, als Ziel, da ist es manchmal so, dass es in so Zeiten, wo das dann bewusstseinsmäßig auch wieder kippt (I: Mhm (bejahend).). Und da können wir eigentlich gar nichts tun (I: Mhm (bejahend).). Also in dem Moment erlebe ich uns als recht hilflos.“

Für Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb ergibt sich das allgemeine Strukturmerkmal, dass das Mandat (Auftrag) nicht aus gesellschaftlichen Sphären (wie bspw. bei der öffentlichen bzw. nicht-beruflichen Weiterbildung; vgl. Kap. 4) legitimiert wird, sondern von der Organisation (als juristische Person) bzw. vom Managementboard oder der Geschäftsführung (als natürliche Person) formell vergeben wird (vgl. Kap. 12.2). Das organisationale Mandat (Auftrag) lässt sich mit Kipper mit der Figur der „Weiterentwicklung von Mitarbeitern zu organisationalen Zwecken“ (Kipper 2013, S. 185) verdichten. Deutlich wird dies an der Aussage der beiden interviewten Akteure „Also – ich sage mal – die Oberhand hat immer die Geschäftsführung“, sie erteilt die Lizenz und das Mandat wird von „dem oberen Manager eines Bereiches“ formuliert:

(Transkriptbeispiel 15 – 59):

„Mhm (bejahend). Also – ich sage mal – die Oberhand hat immer die Geschäftsführung. (...) Und da gibt es dann auch solche sogenannten Gremien (...) die dann darüber entscheiden, wenn wir etwas vorstellen, ob das so gemacht wird oder nicht. (I: Mhm (bejahend).) Ja, also wenn das solche übergeordneten Themen sind und (...) ja. (I: Mhm (bejahend).) Aber eigentlich ja, hat immer die Geschäftsführung das letzte Wort.“

(Transkriptbeispiel 51 – 76):

„B2: Also grundsätzlich kommen die Bedarfe so auf die Agenda, dass wir mit dem Businesspartner, das ist ja eine weitere Rolle in der Personalfamilie, eigentlich mit dem oberen Manager eines Bereiches ein Jahresauftaktgespräch führen. Das ist so im Prinzip der klassische Weg. Jahresanfang, es gibt ein Gespräch, sechs Augen, da geht man die Strategie vom Bereich durch. Was sind seine spezifischen Herausforderungen, was verändert sich, was bleibt gleich?“

Aus dem empirischen Material lässt sich jedoch erkennen, dass komplexe Aushandlungsprozesse involvierter Akteure die konkrete Ausgestaltung der Aufgabenspezifik auf der Organisationsebene (vgl. Kap. 12.2) konstituieren, was in der Aussage „in dem wir noch einmal klären: Gibt's eine Richtung, die bedient werden soll“ deutlich wird. Am deutlichsten wird das Strukturmerkmal der *organisationsspezifischen Aushandlungskonstellationen* in der erklärenden Aussage: „Ja, also – ich sage mal – es ist eigentlich selten, dass wir das Ganze umsetzen können,

wie wir uns das gedacht haben. Da hat in der Regel immer (...) von allen Seiten nochmal jeder irgendeine Meinung, was da noch rein muss oder eben raus sollte.“ In diese organisationsspezifischen Aushandlungsprozesse ist der pädagogisch handelnde Akteur bedingt involviert bzw. er nimmt in günstiger Weise darauf Einfluss (vgl. *Kuratieren/Konzeptionieren* und *Bewerben/Propagieren* bzw. Kap. 12.4), was der interviewte Akteur wie folgt erklärt:

(Transkriptbeispiel 8 – 63):

„Das sind (...) ganz normale Diskussionen, in denen Themen besprochen und abgefragt werden, in dem wir noch einmal klären: Gibt's eine Richtung, die bedient werden soll. In denen (I: Mhm (bejahend).) ich beispielsweise dann auch Formatvorschläge mitbringe oder im Nachgang entwickle und dann nochmal zur Diskussion stelle. Also, letztendlich sind's immer Sitzungen, ganz normale Vorstandssitzungen (I: Mhm (bejahend).) in denen wir das abgleichen, ne.“

(Transkriptbeispiel 15 – 48-52):

„(I: Was sind das aktuell für (...) Sie haben gesagt Gremien und Ebenen die Sie abklappern müssen?) Ja, also, das ist erst Mal (...) also – ich sage mal – ich muss erst mal an meinem Personalleiter vorbei. (I: Mhm (bejahend).) Dann (...) an den Führungskräften bei uns am Standort, dann an die Geschäftsführung, dann (...) an die Chefin meines Personalleiters und deren Chefin, (I: Mhm (bejahend).) um dann eben, wenn da alle ‚Ja‘ gesagt haben, so was Größeres dann mal (...) umzusetzen. (I: Mhm (bejahend).) Oder eben dann halt auch nicht.“

(I: Okay. Und wie realistisch ist es dann, dass Sie an (lacht) an den allen vorbeikommen?)

Ja, also – ich sage mal – es ist eigentlich selten, dass wir das Ganze umsetzen können, wie wir uns das gedacht haben. Da hat in der Regel immer (...) von allen Seiten nochmal jeder irgendeine Meinung, was da noch rein muss oder eben raus sollte. (I: Mhm (bejahend).) (...) Ja. (I: Mhm (bejahend). Okay.) Also, es ist doch, (...) also in der Regel kommt man doch damit (...) hin, dass das unge, (...), dass es das ist, was man sich auch gedacht hat (...), ja, aber – ich sage mal – gerade unser Geschäftsführer der ist (...) ja, da immer sehr affin was die HR-Themen angeht (I: Mhm (bejahend).) und der möchte da immer nochmal eine eigene Note reinbringen.“

Deutlich wird auch, dass sich im Rahmen der organisationsspezifischen Aushandlungskonstellationen mehr Freiheitsgrade gewünscht werden, was die Ausgestaltung des Mandats anbelangt und was der interviewte Akteur so erklärt:

(Transkriptbeispiel 15 – 38):

„Also, da würde ich mir wünschen, noch etwas mehr Entscheidungsfreiheit zu haben und da (...) – sage ich mal – weniger Gremien und Ebenen abzuklappern, bis man dann mal so ein neues Konzept hat, um da auch mal etwas mehr Geschwindigkeit rein zu bringen in die Themen. (I: Mhm (bejahend).) Genau. Das würde ich mir wünschen.“

Im empirischen Material ist aber auch erkennbar, dass die eigene Gestaltung bzw. Ausgestaltung des Mandats mit in die konkrete, situative Aufgabenerfüllung hineinfällt, was der handelnde Akteur mit der Aussage erklärt: „Also, ich habe den Bedarf gesehen und dann ist natürlich meine Aufgabe, (...) da (...) Maßnahmen zu ergreifen.“ Zudem ist erkennbar, dass der Auftrag bzw. das Mandat sehr weit gefasst werden, was sehr deutlich wird in der Aussage: „(...) dann muss ich Abhilfe schaffen (I: Mhm (bejahend).) in irgendeiner Form.“

(Transkriptbeispiel 48 – 40):

„Ja, das ist letztlich die breite offene Aufgabe, die Themen zu variieren, bei Bedarf auch Themen anbieten zu können, die wir noch nicht im Schulungskatalog haben. Wenn ich eine Anfrage be-

komme zu einem Lernfeld tatsächlich, für einen Mitarbeiter, für ein Team wahrscheinlich, wo wir sagen, das ist kein Thema von der Stange, das (...), sondern wo wir einfach sagen, da ist eine Konzeption, eine Zusammenstellung verschiedener Themen erforderlich.“

(Transkriptbeispiel 34 – 25):

„Also, ich habe den Bedarf gesehen und dann ist natürlich meine Aufgabe, (...) da Maßnahmen zu ergreifen. Also, wenn der Bedarf da ist, geäußert wird oder ich ihn erkenne, beobachte, dann muss ich Abhilfe schaffen (I: Mhm (bejahend).) in irgendeiner Form.“

(Transkriptbeispiel 1 – 1171-1177):

„(...) und durch das, es gibt ja nicht nur keine Stellenbeschreibung und es gibt niemand der sagt, das ist euer konkreter Auftrag (I: Mhm (bejahend).), sondern den müssen wir uns ja immer selber suchen, also jeder ist, ist bei D. (...) immer so, ne (I: Mhm (bejahend).). Aber das macht es in unserm Feld natürlich nicht unbedingt leichter. (I: Mhm (bejahend).)“

Ein weiteres Charakteristikum, das in einem dialektischen Verhältnis zur organisationalen Beauftragung (Mandat) von *Pädagogik im Betrieb* gehört, stellt die Spezifik der erteilten organisationalen Erlaubnis (Lizenz) dar. Mit Lizenz verbindet sich im allgemeinen, gesellschaftlichen Sinne die ratifizierte Erlaubnis, „im begrenzten Maße auf die Lebenspraxis des Klienten, Patienten, Schülers, Teilnehmers usw. einzuwirken, ja sogar im Interesse der von ihm er suchten und geschätzten Dienstleistung Unannehmlichkeiten, Schmerz und/oder begrenzten Schaden zuzufügen“ (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 166). Für Weiterbildung in öffentlichen bzw. nicht-beruflichen Segmenten (vgl. Kap. 4) kann eine gesellschaftliche Lizenz rekonstruiert werden, welche die Gestaltung und das Arrangieren von Vermittlungsprozessen für Erwachsene betrifft, wobei die Arbeit an und die Veränderung von Personen (vgl. Nittel 2000) darin enthalten ist, obwohl sich die Aneignungsseite nicht im direkten Zugriff des pädagogisch handelnden Akteurs befindet. Dieses paradoxe Strukturmerkmal charakterisieren Kade/Nittel/Seitter wie folgt: „Hier stehen sich diffuse Aufgabendefinitionen (weites Mandat) und eine begrenzte Diensterlaubnis (enge Lizenz) gegenüber“ (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 166). D. h., es ist von Seiten des Mandats erwünscht, viel zu bewirken, doch von Seiten der Lizenz bestehen enge und limitierte Möglichkeiten zur Einwirkung:

Die Lizenz setzt in der Regel eine wissenschaftliche Ausbildung, gleich welcher Art, und eine besondere pädagogische Eignung voraus, beinhaltet diese aber nicht zwangsläufig. In der gleichen Weise, wie die Lizenz die Erlaubnis zu im Sinn der Eröffnung von Handlungschancen bedeutet, setzt sie andererseits aber auch gewisse Grenzen. Aus Gründen, die mit der Sachlogik von Bildungsprozessen zusammenhängen, beschränkt sich die Lizenz des Erwachsenenbildners auf die Gestaltung von Vermittlungsprozessen [...]. Die Professionellen haben keinen direkten Zugriff auf das Handeln, Denken und Fühlen der Klientel, sondern höchstens auf die Disposition des Handelns, Denkens und Fühlens. Gleichsam ist in vielen Fällen ihr Mandat so konstruiert, dass der Eindruck entstehen muss, sie wollen nicht nur die Deutungen der Menschen, sondern deren Denken und Handeln verändern. (Ebd., S. 167)

Die organisationale Lizenz (Erlaubnis) bezieht sich nach Kipper auf die „Transformation von Organisationszielen in Bildungsziele und zum anschließenden Arrangieren von Vermittlungsprozessen zu ökonomischen Organisationszwecken“ (Kipper 2013, S. 188). Eigentlich müsste sich die Lizenz für *Pädagogik im Betrieb* auf die Gestaltung und das Arrangement von Lernumgebungen und auf die organisationalen Rollen der Organisationsmitglieder beschränken. Jedoch konnte Kipper bereits nachweisen, dass „die Lizenz der Personalentwickler [...] die gesamte Persönlichkeit ihres Klienten tangiert und nicht, wie meistens sprachlich

über die Begriffe Mitarbeiter oder Führungskraft evoziert wird, lediglich die berufliche Identität“ (ebd., S. 186). Dieser Durchgriff auf die ganze Person zeigt sich auch im empirischen Material, was der interviewte Akteur wie folgt erklärt:

(Transkriptbeispiel 16 – 63):

„Der B.ler hat für jedes, für jede Lösung hat der B.ler ein Problem (lacht). (I: (lacht) Sehr gut.) Und (...) das aus den (...), und das aus den Köpfen von den Leuten rauszukriegen ist unglaublich schwierig. (I: Mhm (bejahend).) Also, wirklich schwierig (...), diese Denke aus den Köpfen zu bekommen. (...). Da müssen wir extrem nachhelfen. (I: Mhm (bejahend).) Also, Thema Unternehmenskultur.“

Überwiegend wird in den vorausgabten Selbstbeschreibungen die Lizenz von den interviewten Akteuren auf den Bereich der Arbeit bezogen, was in der Passage in der Gruppendiskussion deutlich wird:

B2: „(...) es bleibt immer der Bezug zur Arbeit (...).

B4: Eben.

B2: (...) weil, das ist ja unser Kontext.“

Jedoch zeigt sich auch im empirischen Material, dass die Lizenz sich in der konkreten Umsetzung auf die ganze Person ausdehnt: „(...) hat auf jeden Fall eine Auswirkung auch auf die Arbeit, aber es hat auch auf (...) Auswirkung auf meine Entwicklung.“ Kipper stellt hinsichtlich der organisationalen Lizenz konstatierend fest:

Die Lizenz der Organisation ist folglich auf das Berufshandeln der Klienten ausgelegt, es wird aber gebilligt, dass durch die verwendeten Technologien die gesamte Persönlichkeit angesprochen wird. Die Intention der Lizenz bezieht sich also auf die berufliche Rolle, die Funktion der eingesetzten Technologien aber auf die Veränderung der gesamten Person. (Kipper 2013, S. 187)

Dieser Tatbestand bestätigt den Befund, dass über *Pädagogik im Betrieb* evoziert wird, die persönlichen Interessen, Denkgewohnheiten und Fähigkeiten der Organisationsmitglieder als ganze Personen an den Prozess der betrieblichen Leistungserstellung zu binden (vgl. Harney 1998, S. 8). Deutlich wird dies an der Aussage: „rund um ihre persönliche Entwicklung“. Damit erweist sich der „Betrieb als Ort der Pädagogisierung des Lebenslaufs“ (Harney 2002, S. 192), was auch in den Erklärungen „Erkenne dich selbst“ und „das zahlt immer auf die persönliche Weiterentwicklung mit ein, weil das wirklich auch einen persönlicher vollumfänglich weiterbringt“ der interviewten Akteure deutlich wird:

(Transkriptbeispiel 1 – 1625):

„B2: Also man kann nicht, also ich glaub, die Idee ist nicht, dass wir (...) Unterstützung anbieten auf einem Feld, was ums Lernen geht, es bleibt immer der Bezug zur Arbeit (...).

B4: Eben.

B2: Weil, das ist ja unser Kontext. Das bleibt für den, auch für den, der das nutzt, das Angebot, egal ob das ein digitales ist oder es ist, (...) hat auf jeden Fall eine Auswirkung auch auf die Arbeit, aber es hat auch auf (...) Auswirkung auf meine Entwicklung.“

(Transkriptbeispiel 42 – 31):

„Also, für das Unternehmen primär ist natürlich die berufliche Weiterbildung (I: Mhm (bejahend). Ja.) das, was zählt. (...) Weil es letztlich dazu dient, dass der Mitarbeiter an seiner Position die beste Leistung bringen kann, (...) indem er eben alle verfügbaren Kompetenzen dafür hat. (I:

Mhm (bejahend.) Und die persönliche Weiterentwicklung steht jetzt nicht unbedingt im Unternehmensfokus. (I: Mhm, mhm (bejahend.)) (...) Deswegen ist es auch von den Maßnahmen her so. (...) Natürlich gibt es Maßnahmen, wie beispielsweise das Thema Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, das zählt immer auf die persönliche Weiterentwicklung mit ein, weil das wirklich auch einen persönlicher vollumfänglich weiterbringt. Das heißt, das sind auch Themen, die man im Alltag anwenden kann. (I: Mhm (bejahend.)) (...) Wenn es jetzt beispielsweise eine Projektmanagementschulung ist, dann ist die vorrangig doch wirklich für das berufliche Thema.“

(Transkriptbeispiel 12 – 7):

„Das beginnt beispielsweise, dass wir Hilfestellung anbieten, mal unter dem Motto ‚Erkenne dich selbst‘. (I: Mhm (bejahend.)) Also, wir, ich vertrete die Auffassung, dass man sich als Führungskraft selber erst einmal kennenlernen sollte und erst wenn man sich selber kennt, das ist eben unsere Philosophie, dann kann man auch eine gute Führungskraft sein.“

(Transkriptbeispiel 27 – 75):

„Ich berate und begleite (...) Menschen bei uns im Unternehmen, die Fragen rund um ihre persönliche Entwicklung, ihre Arbeit (...), ihre Arbeitstätigkeiten. Genau und zu Fragen der Unternehmenskultur (lacht).“

Herauszustellen ist zudem auch, dass eine eigene, vorgenommene Begrenzung von Mandat und Lizenz im Kontext der diffusen Auftragslage und Verfasstheit von *Pädagogik im Betrieb* in reflexiver Weise in der Erklärung des interviewten Akteurs in Form von „das sind wir nicht“ zutage tritt:

(Transkriptbeispiel 3 – 85 und 8):

„Was gefährlich ist und was ich jedem Weiterbildner, Personalentwickler, Coach oder wie immer, äh, (...) sagen würde ist, nie glauben, dass man eine Art Therapeut ist und aus irgendjemand einen tollen Geschäftsführer macht oder die Schwäche dort hin, das sind wir nicht. Wir sind dazu nicht ausgebildet und wir können da mehr kaputt machen wie ganz. Für mich sind wir entweder gute oder schlechte Berater (lacht), (I: (lacht.)) aber keine Therapeuten. Also das, das muss man auch noch mal sagen.“

Anhand des skizzierten dialektischen Verhältnisses von organisationalem Mandat und organisationaler Lizenz lässt sich *Pädagogik im Betrieb* als paradoxe Aufgabe beschreiben, welche sich als eine ambivalente Praxis mit mehrdimensionalen Bezüglichkeiten rekonstruieren lässt. Aus dieser Mehrdimensionalität erwachsen *Paradoxien*, *Antinomien* und *Dilemmata*. Mit den Begriffen werden **Widerspruchskonstellationen** bzgl. Werten, Zielen und hinsichtlich konkreter, sich diametral gegenüberliegender Handlungsanforderungen verstanden (vgl. Hippel 2011, S. 45). Eine Antinomie stellt auf einen logischen Widerspruch ab, wobei die zueinander in Widerspruch stehenden Aussagen als Polaritäten bzw. Antipoden *gleichermaßen* gut begründet werden können. Und dieses gleichermaßen führt zu einer *Gleichgültigkeit* im Sinne einer *Ambivalenz*. Es ist für den Kontext Betrieb/Unternehmen geradezu spezifisch, dass dieser als Besonderheit nicht nur *strukturelle*, sondern gerade eben *konstitutive* Ambivalenzen mit sich bringt, welche als prinzipielle Widerspruchskonstellationen bestehen. Diese Widerspruchskonstellationen logieren im Kontinuum eines mehrdimensionalen, ambivalenten Raums als konstitutive (im Sinne der Genese) und als strukturelle (im Sinne des Abwägens und Ausbalancierens) Bedingungen.

Während die *konstitutiven* Antinomien Bedingung für *Pädagogik im Betrieb* sind, lassen sich die *strukturellen* Antinomien einer Bearbeitung im Sinne eines *Bewältigens* und eines *Ausbalancierens* zuführen und bergen prinzipiell Gestaltungsspielräume und Entwicklungsdynamiken hinsichtlich etwaiger Realisierungschancen. Letzteres zeigt sich bspw. sehr deutlich anhand der Situierungsdimension, in welcher das Prozedieren von eher arbeitsintegrierten Formen des Lernens (Funktionsfeldbezug) zu eher arbeitsseparierten Formen des Lernens (Lernfeldbezug) – auch von den befragten Akteuren sehr anschaulich und konkret explizierbar – thematisiert wird.

Die Aufarbeitung von Antinomien im pädagogischen bzw. professionellen Handeln stellt im Kontext der Erziehungswissenschaft eine etablierte Forschungslinie dar und hinsichtlich der Einbettung von professionellem Handeln in organisationale Kontexte im Rahmen von *professionstheoretischen Debatten*, die primär *handlungs- und strukturtheoretisch*⁹⁸ operieren, geht man der Frage nach, wie **institutionelle Handlungsräume** zu Einengungen, Abhängigkeiten, Interdependenzen und Paradoxien führen (vgl. Nittel 2000; Helsper/Tippelt 2011; Nittel/Dellori 2014; Dewe/Schwarz 2013; Schwarz/Ferchhoff/Vollbrecht 2014).

So ist das professionelle Handeln in seiner Binnenlogik bereits per se strukturellen Antinomien (bspw. Nähe vs. Distanz, Freiheit vs. Zwang, individuelle Förderung vs. universelle Gleichberechtigung etc.) unterworfen. Dem professionell Handelnden sind dementsprechend paradoxe Handlungsanforderungen, die aus unterschiedlichen Referenzen entstammen und die es zu *bewältigen* und *auszubalancieren* gilt, nicht fremd. Am markantesten wird dies am unmittelbaren Kern professionellen Handelns deutlich, indem *universelles Regelwissen* (Seite Wissenschaft/Theorie) mit *dem individuellen Fall* (Seite Praxis) in Relation zu bringen ist und sich professionelles Handeln abstrakt als (Struktur-)Ort der Relationierung von *Theorie* und *Praxis* (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992; Schwarz/Ferchhoff/Vollbrecht 2014) charakterisieren lässt. Hippel schreibt hierzu: „Antinomien und Paradoxien sind Ausdruck der professionellen pädagogischen Grundfigur. Die Handlungsanforderungen und -ziele sind in Paradoxien verstrickt, die nicht auflösbar, aber bewältigbar sind“ (Hippel 2011, S. 47).

Als **konstitutive Antinomien** lässt sich das **Legitimations- und Ressourcenparadoxon** rekonstruieren (vgl. Abb. 35). Ein Umstand, der sich damit zu erklären ist, dass Pädagogik in den Emergenzkontext (vgl. Kuper 2000, S. 120) eines primär nicht pädagogischen Systems (hier Betriebe und Unternehmen als Organisationen des Wirtschaftssystems) inkorporiert wird. Daraus erwachsen spezifische basale Reproduktionsbedingungen und legitimierende Rationalisierungsformen (vgl. Kap. 12.3 und Schrader 2011, S. 116). Diese Paradoxie ist nicht aufhebbar, da sie sich als konstitutiv für *Pädagogik im Betrieb* erweist, sie ist aber mithin über eine Annäherung bewältigbar. Diese Annäherung wäre über Reflexivität bzw. Reflexionssteigerung hinsichtlich der institutionellen Bedingungen und Rationalitäten (vgl. Dewe/Schwarz 2017) zugänglich und realisierbar.

D. h., *Pädagogik im Betrieb* genießt *keine* Selbstverständlichkeit – sie ist kontingent. Ihr Vorhandensein und ihre Realisierungschancen unterliegen der Legitimation durch deutungsmächtige Akteure. Wenn es ihr *erst einmal* gelingt, zum *Bestandteil* bzw. *Merkmal* von Organisationen zu werden, unterliegt sie *weiteren* vielfältigen, akteursbezogenen Sinn- und

98 Innerhalb der gegenwärtigen Professionstheorie lassen sich zudem machttheoretische, funktionalistische, interaktionstheoretische, indikatorisch-merkmalstheoretische und kompetenzorientierte Positionen und Ansätze relationieren (vgl. hierzu Schwarz/Ferchhoff/Vollbrecht 2014).

Bedeutungszuschreibungen (vgl. Käpplinger 2016; Dörner 2017) im Sinne von Respezifizierungen bzw. Rekontextualisierungen (Inhalte, Themen, Formen, Settings, Maßnahmen etc. sind nicht wie im Kontext Schule durch amtliche Vorgaben als lernfeldstrukturierte Lehr- und Rahmenpläne orientierungsgebend) und sie ist konstitutiv angehalten, für ihre Daseinsberechtigung und ihre Ressourcenzuweisung permanent (selbst) zu sorgen (vgl. bspw. die Aufgabenspezifika Bewerben/Propagieren). Zudem werden etwaige Handlungsspielräume, die z. B. in Schulen, Universitäten oder anderen institutionellen Kontexten vorhanden sind, durch die ökonomische Perspektivierung einer betrieblichen Handlungslogik verengt – *alles muss sich rechnen* (vgl. Gieseke und Heuer 2011, S. 118).

Als **strukturelle Antinomien** lassen sich das **Koppelungsparadoxon**, das **Bedeutungsparadoxon** und das **Handlungsparadoxon** sowie das **Situierungsparadoxon** und das **Auftragsparadoxon** rekonstruieren.

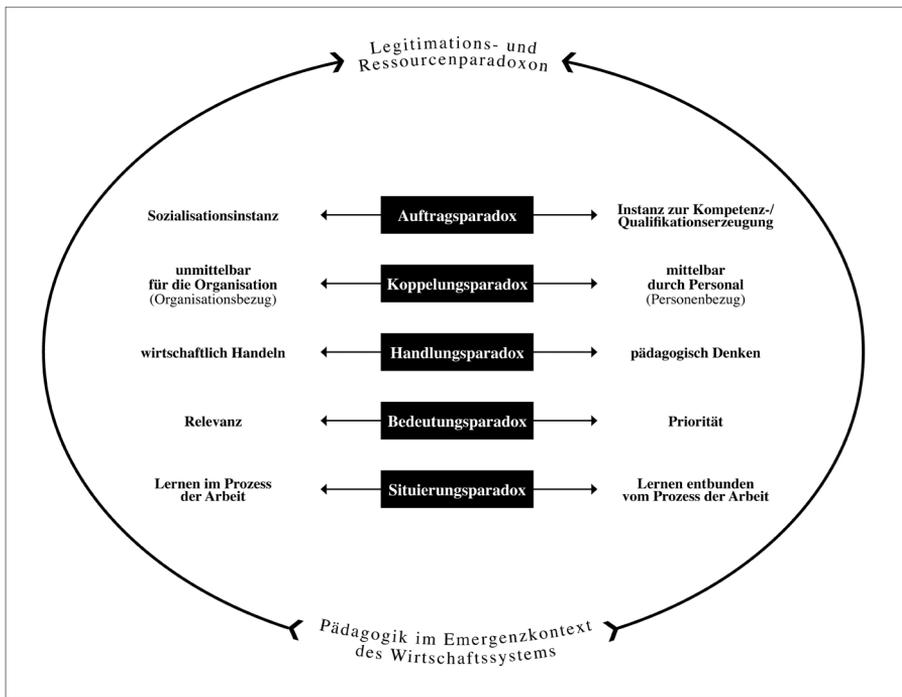


Abb. 35: Antinomien in einer mehrdimensionalen, ambivalenten Praxis von *Pädagogik im Betrieb*

Im **Koppelungsparadoxon** ist der antinomische Aspekt enthalten, der einerseits *Markt und Wettbewerbsfähigkeit von Organisationen* und andererseits die *Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsfähigkeit von Personen* (vgl. Dörner 2012, S. 324; Dörner 2017; Wittwer 2017) thematisiert, denn in der Form der Organisation als strukturelle Koppelung sind einerseits Person- und Systemreferenz, andererseits Interdependenzen von äußeren Voraussetzungen und inneren Strukturen gleichermaßen impliziert.

Hinzu kommt die (besondere) Lage, dass sich der Personenbezug in der **Koppelungsdimension** (vgl. Kap. 12.3) aufspaltet und die *berufliche Fortbildung* ebenfalls als Instrument in

den Formenkreis von *Pädagogik im Betrieb* inkorporiert wird. „Während die Person im Falle des Berufs Mittelpunkt ist, ist sie im Falle der Organisation im weitesten Sinne nur Mittel zur Formung betrieblicher Interessen im Sinne eines Sozialisationsprozesses bei gleichzeitiger Qualifikations- und Wissensvermittlung“ (Dewe 2017, S. 141). Dieser Aspekt – das zeigt das empirische Material – ist bisweilen nur schwerlich durch die Akteure explizierbar und verbleibt in einer latenten Reflexionsform. Hier verschaffen sich unklare Lagen hinsichtlich eines doppelten Mandats (vgl. Nittel 2000) bzgl. Adressatenschaft und Zielgruppen (Organisation vs. Person) Ausdruck:

(Transkriptbeispiel 17 – 65):

„Ja, also ich glaube es ist dann sinnvoll, wenn (...) was für seine eigene Berufspraxis, aber auch vielleicht für sein per, (...) ja, Privatleben. Also, ich meine das überschneidet sich ja auch alles so ein bisschen. Wenn der so ein bisschen was für sich mitnehmen konnte. Das ist auch, (...) ich finde das ganz schwierig zu formulieren, (...) ja, und dass halt auch, (...) aber auch wirklich auch etwas, was er auch wirklich dann (...) auch anwenden kann und was irgendwie auch sichtbar wird, auf (...), also, ja, es ist echt schwierig, (lacht) (I: Mhm (bejahend).) das zu formulieren.“

Im **Bedeutungsparadoxon** kumuliert der antinomische Aspekt, der einerseits abstellt auf *Relevanz* in der Organisation (organisationale Reproduktion durch Veränderung/Prozessmusterwechsel und Bewahrung/Funktionsoptimierung), in den antizipatorische sowie adaptive Weiterbildungs-, Entwicklungs- und Lernprozesse inkludiert sind (vgl. Dewe/Schwarz 2017), der andererseits als lediglich disponibler Unterstützungsprozess deren *Priorität* thematisiert und der sich im Modus der kontingenten, „beigeordneten Bildung“ (Gieseke/Heuer 2011, S. 114 f.; Hippel 2016, S. 139) konstituiert:

(Transkriptbeispiel 26 – 27 und 29):

„Was ja immer so eine Schwierigkeit ist, in der Personalentwicklung, weil die immer wichtig ist, aber nie dringend. (I: Mhm (bejahend).) (...) Ja, das bedeutet, dass (...) ich glaube, also, ja, ich glaube, dass das auf die soziale Erwünschtheit abzielt. (I: Mhm (bejahend).) Ganz viele Leute unterschreiben: Es ist wichtig, dass man lebenslang lernt. Es ist wichtig, dass meine Mitarbeiter sich weiterentwickeln, (I: Mhm (bejahend).) ne. Es ist wichtig, dass wir als Unternehmen dafür sorgen, dass das Wissen unserer Mitarbeiter auf dem neuesten Stand ist. (...) Wenn es dann aber (...) hart auf hart kommt und (...) die Entscheidung ist zwischen ‚Ich gehe auf dieses Training‘ oder ‚Ich schaffe die Deadline für ein Projekt‘, (I: Mhm (bejahend).) (...) dann wird das Projekt immer dringender sein als die Weiterentwicklung.“

Im **Handlungsparadoxon** amalgamiert förmlich der antinomische Aspekt, dass es sich um *Pädagogik* in *institutionell nicht pädagogischen Institutionen* handelt und – das ist noch bedeutsamer – *unter* den institutionellen Bedingungen der Organisation Betrieb/Unternehmen stattfindet. Entscheidend ist hier, dass sich *betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement, People and Culture Development, Learning Management etc.* dabei nicht nur mit den legitimen Rationalitätsformen und organisationalen Logiken und Codierungen verbindet, sondern sich diesen unterzuordnen hat, so dass der Prozess des *pädagogischen ‚people processing‘* ökonomischen Rentabilitätsprämissen unterliegt, womit im Fall von *Pädagogik im Betrieb* die *pädagogische Handlungslogik* in die *betriebliche Handlungslogik* der

Organisation (vgl. Abb. 36) durch *Respezifizierung* und *Rekontextualisierung* (vgl. Kap. 12.2) *involviert* und in aller Regel unter diese *subsumiert* wird (vgl. Schwarz 2011a, S. 141; 2017).

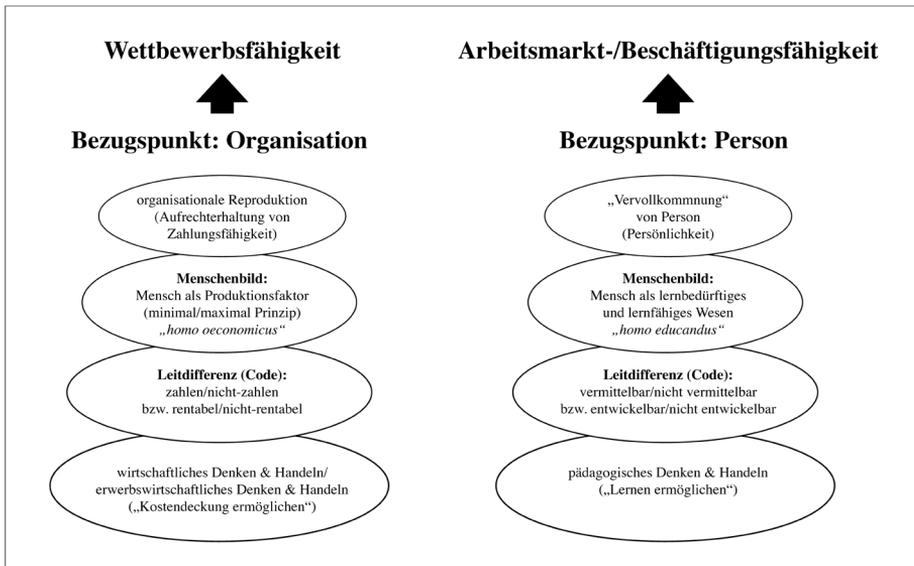


Abb. 36: Pädagogisches Handeln und wirtschaftliches Handeln als Antinomien im Kontext von *Pädagogik im Betrieb* (Schwarz 2017, S. 134)

Dies bedeutet jedoch *nicht*, dass im unmittelbaren Interaktionskontext der *betrieblichen Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement, People and Culture Development, Learning Management etc.* gewirtschaftet und nicht pädagogisch gehandelt wird; sicherlich wird hier Wissen vermittelt und – wenn es gelingt – auch gelernt, *aber* die Organisation stellt die institutionelle Konstitutionsbedingung der Interaktion dar. Ob überhaupt organisationsbezogen gelernt werden soll, ist mehr ein organisationales (oder ökonomisches) als ein pädagogisch zu begründendes Aushandlungs- und Ausgestaltungsthema im Kontext der Organisation (vgl. Dewe/Schwarz 2017). Auch etwaige Ziele in ihrer Dimensionalität (vgl. Kap. 12.3) werden von der Organisation selbst vorgegeben: Das Ergebnis dieser Aushandlungsprozesse ist jedoch immer positiv in den Organisationskontext zu integrieren – im Sinne der Reproduktion der Organisation. Die Frage, *wie* und an *wen* vermittelt und gelernt werden soll, ist Thema bzw. Problem der pädagogischen Handlungs- und Begründungslogik. Die Antworten auf die Frage, *was* und *wofür* gelernt werden soll, sind in weiten Teilen von der Organisation respezifiziert und rekontextualisiert und entsprechen betrieblicher Handlungs- und Begründungslogik, der konstitutiv eine *Primatstellung* zukommt (vgl. Schwarz 2017, S. 141; Dewe/Schwarz 2017). Die handelnden Akteure praktizieren *Anschluss-* und *Passungsvorgänge* im Sinne von eigenen Respezifikationen als sekundäre Rekontextualisierung, was Dörner mit *Modulation* beschreibt: „Dabei ist ihnen teilweise die Verfremdung (Modulation) des Pädagogischen durchaus bewusst“ (Dörner 2006, S. 269). Folgende Beschreibungen illustrieren mithin die Modulation in Form eines Bewältigens und Ausbalancierens im Handlungsparadoxon:

(Transkriptbeispiel 9 – 45):

„Mein Slogan ist eigentlich immer: (...) ‚Pädagogisch denken, wirtschaftlich handeln.‘ Und das, (...) da werde ich auch nicht müde das zu sagen, wobei das nicht unbedingt was mit der M. zu tun hat, sondern irgendwie auch mit meinem Selbstverständnis (...). Also, mit und zum Menschen denken und dann aber gucken, dass es trotzdem auch (...) oder gerade deswegen, auch wirtschaftlich umgesetzt werden kann.“

(Transkriptbeispiel 34 – 45):

„Also, es gibt Dinge, die sind wichtiger als andere, und (...) so gern ich das auch täte, (...) ist meine erste Priorität nicht meine Selbstverwirklichung (...) oder die Erfüllung meiner Ideale, sondern es, ich muss am Ende auch dafür gesorgt haben, dass (...) Betriebsabläufe hier funktionieren.“

Im Handlungsparadoxon kommt zudem noch ein Aspekt zum Tragen, welcher für die handelnden Akteure im Kontext *betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement, People and Culture Development, Learning Management etc.* eine besondere Konstellation mit sich bringt: Das **Konfrontiertsein** mit spezifischen **kontextbezogenen Mythen**, welche sich aus der Einbettung von Pädagogik in eine nicht pädagogische Institution und ihrer **Instrumentalisierung** hinsichtlich organisationspezifischer Zwecke und Ziele erklären lassen. Von den Akteuren werden auf die Frage: „Was ist Ihrer Meinung nach der größte Mythos, der über betriebliche Weiterbildung kursiert? Bzw. eine Sage, eine Legende?“ Beschreibungen angeboten, welche in MaxQDA in den Kategorien ☐ **Mythen** (zum Gegenstand *Pädagogik im Betrieb*) und ☐ **Wunsch** (bzgl. des Gegenstandes von *Pädagogik im Betrieb*) erfasst wurden:

(Transkriptbeispiel 44 – 122 und 124):

„Ach, da gibt’s ja ganz viele. ‚Ah, wir schicken mal ein paar Leute auf ein Seminar für zwei Tage und dann wird das schon wieder.‘ (...) Ja. ‚Ah, wir machen da jetzt einfach mal Instrument xy und dann wird’s schon wieder.‘“

(Transkriptbeispiel 11 – 87):

„Ja, so gar nicht mal Legende, also, einfach was ich häufig merke ist, (...) was sich vielleicht auch ein bisschen geändert hat, aber die Führungskraft schickt den Mitarbeiter zur Personalentwicklung und danach kommt da so ein bisschen fertiger Mitarbeiter (lacht) zurück. (I: (lacht).) (...) Also, dieser Klassiker mit dem Training, was ich vorhin angerissen habe, ja, (I: Mhm, mhm (bejahend).) (...) so dass die Führungskräfte bisschen das Ganze abgibt und (...) ist ja schön, wenn es eine Legende wäre, es wird besser, es wird langsam zur Legende muss man sagen, aber, in der Vergangenheit steckte da tatsächlich ein bisschen Wahrheit drin (lacht).“

(Transkriptbeispiel 17 – 99):

„Also generell (...) finde ich ist es ein, (I: Mhm (bejahend).) Mythos, dass man ein zweitägiges Seminar besucht und dann die perfekte Führungskraft ist. (I: (lacht).) Das ist ein Mythos (lacht).“

(Transkriptbeispiel 3 – 95):

„Dass, äh, es immer noch viele Führungsnachwuchskräfte, äh, Führungskräfte, nicht Nachwuchskräfte, Führungskräfte gibt, (...) äh, die denken, wenn ich hier ein Training mache (I: Mhm (bejahend).) und der ist dann drei Tage oder eine Woche oder was dort, dass das dann ok ist und danach läuft das von alleine (lacht). (I: (lacht).) Das ist ein Mythos, der, das wird nie kommen (...). Äh, das, das kann nicht kommen. Wobei, das liegt halt auch an den Führungskräften, (...) damit habe sie eben, (...) äh, damit haben sie eben, (...) ja, (...) den Schwarzen Peter mal weiter-

gegeben. Wieso kann der das nicht? Der war doch auf dem Training. Können wir dem nicht das Training da machen, sowas (I: (lacht)).“

(Transkriptbeispiel 13 – 79):

„Die, ach die Personalentwickler, die schreiben nur Kärtchen und dann passiert nichts.“

(Transkriptbeispiel 6 – 75):

„Was ich öfters mal schon gehört habe, ist so das Thema: In der Personalentwicklung arbeiten ja nur die Chaoten und die Kreativen. (I: Mhm (bejahend).) Und das finde ich überhaupt nicht. (...). Ja, ihr habt doch alle nur Spaß und (...) versteht euch total gut und macht da irgendwelche kreativen Workshops die ganze Zeit (lacht).“

(Transkriptbeispiel 50 – 81):

„Naja, so, ich glaube so generell (...) (I: Ja.) wenn es um Weiterbildung geht oder (...) wenn man jetzt mal so Trainings, Seminare nimmt, ne. Da ist ja das (...) Schlagwort: Ach, die mit dem Stuhlkreis, ne. (I: Mhm (bejahend). Okay. Mhm (bejahend).) So, wo (...) Also, so der Pausenlacher irgendwie. (...) Ich glaube, das ist so ein, ja, so der klassische Mythos: (...) Stuhlkreis ist schon mal (...) so (...), ne, bei allen. Das ist so, keine Ahnung. Ich bin ein Freund von Stuhlkreis, aber (...) das sind glaube ich nur, wir erwachsenen Pädagogen (lacht), (...). Alle anderen sagen: Oh, nein, nicht Stuhlkreis. (...) Ja. Das wäre für mich so ein Vorurteil, sagen wir es mal eher so (lacht).“

(Transkriptbeispiel 48 – 85):

„(I: Jetzt gibt es ja viele Mythen, Legenden, Erzählungen, Sagen mithin zur Personalentwicklung. Was ist denn Ihrer Meinung nach der größte Mythos in Bezug auf Personalentwicklung?) Dass sie nicht mehr erforderlich ist (lacht).“

Im **Situierungsparadoxon** versammeln sich zwar auch die o. g. antinomischen Aspekte, dass es sich um Pädagogik in einer *nicht expliziten pädagogischen Institution* handelt. Hier greifen jedoch mit der Situierung unmittelbar zusammenhängende Dilemmata und Paradoxien um sich, welche das **Arrangement der Relation** von Lernen im Prozess der Arbeit (eher im Funktionsfeld situiert) und Lernen entbunden und separiert vom Prozess der Arbeit (eher im Lernfeld situiert) thematisieren und in Referenz zur **Situierungsdimension** (vgl. Kap. 12.3) stehen. Anders wie bei der konstitutiven Widerspruchskonstellation, die zu einem Legitimations- und Ressourcenparadoxon führt, stellt sich die strukturelle Widerspruchskonstellation hinsichtlich der Situierung als *eher bearbeitungsfähig* für die Akteure heraus, auch weil dieser Aspekt noch am meisten anschlussfähig an die eingangs erwähnten *Grundtypiken professionellen, pädagogischen Handelns* erscheint (vgl. auch die spezifische Aufgabe des Konzeptionieren/Kuratieren, wie aber auch, wenn es um unmittelbare individuelle oder kollektive Fallarbeit geht, die spezifischen Aufgaben des Beraten/Begleiten und Trainieren/Unterrichten). Zudem geht es dabei – auch mit Verweis auf die Situierungsdimension – um die *nachgelagerte, modale Ausgestaltung von Pädagogik im Betrieb*, welche hier (nur) in Relationierung von betrieblicher und pädagogischer Handlungslogik (erst) gelingt, was Robak mit dem „Konstellieren als Verknüpfung der betriebswirtschaftlichen und pädagogischen Begründungslogik“ (Robak 2004, S. 260) umschreibt. Im o. g. Handlungsparadoxon genießt die betriebliche Handlungslogik Primatstellung, im Situierungsparadoxon Relationierungsstellung in Bezug zur pädagogischen Handlungslogik. D. h., es geht um die **Konstellierung** von betrieblicher *mit* pädagogischer Handlungs-/Begründungslogik. Den handelnden Akteuren eröffnen sich hier prinzipiell mehr Freiheits- und Handlungsspielräume, was – mit der Bezeichnung von Robak – einem

„Konstellieren von Handlungswaben“ (Robak 2004, S. 341) gleichkommt. Die folgende Aussage illustriert dies eindrücklich:

(Transkriptbeispiel 22 – 63):

„Ja, also für mich mal ganz markant (...) in der Vergangenheit haben wir Leute auf (...) Seminare, Veranstaltungen, (...) (I: Mhm (bejahend).) die (...) über drei, vier, fünf Tage oder noch länger, über eine Woche liefen. (I: Mhm (bejahend).) Heute haben wir eigene Lernplattformen. Ich nenne an der Stelle mal (...). Sie haben die Möglichkeit, sich über ein Webinar aufzuschalten (I: Mhm (bejahend).) und sich diese Lerninhalte anzueignen. (I: Mhm (bejahend).) Also verändert hat sich das Lernen vom angebotszentrierten Lernen hin zu einem selbstinitiierten Lernen, (I: Mhm (bejahend).) in dem ich mir auch selber die Inhalte (...) zusammenklauben muss. (I: Mhm (bejahend).) Also, es ist jetzt keiner mehr da, der sagt: ‚Du musst das und das wissen und da gibt es im (...) nochmal eine Befragung. Wie war denn das Seminar gewesen? Wie bewerten Sie XY?‘ (I: Mhm (bejahend).)“

(Transkriptbeispiel 41- 91):

„Ja, also, ich würde mir wünschen, dass (...) wir noch (...) mutiger sind (...) neue Dinge auszuprobieren im Lernen, (I: Mhm (bejahend).) (...) was Methoden aber auch Formate angeht und (...) schneller von den klassischen Präsenztrainings (...) loslassen können.“

(Transkriptbeispiel 3 – 47):

„Es ist, ja, (...) es ist nur schwierig hier, das auszudrücken. Also, was schon immer, (...) ich glaub der Wunsch von jedem Weiterbildner (...) Personalentwickler oder irgendwas ist, ist, ist diese Eigendynamik vom Mitarbeiter, dass der Mitarbeiter derjenige ist, der das fordert auch, (I: Mhm (bejahend).) und wir können dann fördern, äh, und ich glaub, dass die, wir haben ja auch eine Plattform hier bei L. myLearning, wo sie egal ob sie mit ihrem iPhone oder was auch immer unterwegs sind oder Laptop oder daheim, gewisse eLearnings haben oder Berichte oder Filmchen zu allen möglichen Themen, wo sie auch persönlich interessiert, äh, wo sie sich weiterbilden können (I: Mhm (bejahend).) oder gewisse Zeitschriften haben oder so was, die haben wir in unserem Intranet drin und auf myLearning, da können sie jeden Artikel raussuchen und solche Sachen und ich glaube, das ist im Kommen, dass die Leute, dadurch, dass sie eben diese Digitalisierung, wir haben es heute beim Essen schon einmal kurz davon gehabt, die sind ja sehr affin für solche Sachen und die suchen sich dann solche Sachen raus. Und, äh, diesen klassischen Weiterbildner, der dann so wie früher mit dem Bauchladen rumläuft und, äh, und hier habe ich noch ein Excel und hier habe ich noch das (I: (lacht).) und wie wäre es denn mal mit zwei Wochen französischen Nizza, weil sie ganz lieb waren dieses Jahr. Der ist eigentlich schon lange tot, aber es gibt ihn immer noch und, und, und, (I: Mhm (bejahend).) und es gibt immer noch Mitarbeiter, die da drauf warten.“

Nichtsdestotrotz gestalten sich diese Freiheits- und Handlungsspielräume *organisationsspezifisch*, d. h., sie werden von der jeweiligen Organisation mehr oder weniger eröffnet, da sich – dies zeigen die empirischen Ergebnisse (vgl. Kap. 12.3) – *Pädagogik im Betrieb nicht monolithisch, sondern* in ihrer Aufgabenspezifik stets organisationsspezifisch deuten und erschließen lässt. Hippel schreibt bzgl. der Freiheits- und Handlungsspielräume:

Je stärker Antinomien in Widerspruchskonstellationen eingebettet sind, desto eher entstehen paradoxe Situationen für die pädagogischen Akteure. Bestimmte Strukturen können damit anfällig für paradoxe Situationen und Verstrickungen sein. Doch nicht alle Antinomien, die in der Grundfigur pädagogischen Handelns angelegt sind, müssen auch tatsächlich in Handlungsparadoxien und Dilemmata münden. (Hippel 2011, S. 49)

Bemerkenswert ist, dass *einerseits* im empirischen Material dieser zu konstellierende Aspekt, der sich mit der **Situierungsdimension** verbindet (vgl. Kap. 12.3), von den Akteuren am deutlichsten expliziert werden kann und *andererseits* eine immense Bandbreite an Literatur zur didaktisch-methodischen Ausgestaltung von Lernen und Arbeiten – aus dem Kontext der Wissenschaft, wie aus dem Kontext der Praxis gleichermaßen – zu beobachten ist. Hier greifen oft *Moden, Trends* und *verheißungsvolle Neuerungen* um sich und es liegt der Schluss nahe, dass sich für manche Akteure aus dem Bereich der Wissenschaft der Gegenstand von *Pädagogik im Betrieb* bisweilen eher in der Reflexion und der *modalen Gestaltung der Situierungsmöglichkeiten* (vgl. hierzu auch Kap. 7.3) erschöpft (vgl. hierzu beispielhaft Dehnbostel 2003 und 2007; Becker 2002; Seufert 2013).

Kritisch anzumerken ist ebenfalls, dass die ambivalenten Anforderungen, die in einem von Antinomien, Paradoxien und Dilemmata durchzogenen mehrdimensionalen Handlungsraum auftreten, *gleichzeitig* für die handelnden Akteure zu bewältigen sind. Das empirisch rekonstruierte **Kontextmodell** (vgl. Kap. 12.1-12.4) von *Pädagogik im Betrieb* eröffnet dahingehend Freiräume, indem auf die konstitutiven Bedingungen dieser spezifischen Handlungsform geblickt wird, die andere Modelle eher verstellen, welche die linear-zyklische, modale Abarbeitung (vgl. auch Kap. 10) in einem Phasenmodell nahelegen (vgl. hierzu bspw. das Modell des Funktionszyklus der Personalentwicklung nach Becker 2002, das IAP-(Planungs-)Modell zur Gestaltung betrieblicher Lehr-/Lernprozesse nach Braun 2010 sowie das Bildungsmanagement-Modell nach Seufert 2013).

Im **Auftragsparadoxon** ist ein antinomischer Aspekt enthalten, der Bezüglichkeiten zum Koppelungsparadoxon aufweist und ebenfalls eine Organisationsbezüglichkeit sowie eine Personenbezüglichkeit – im Sinne eines doppelten Mandats (vgl. Nittel 2000) – erkennen lässt. Für *Pädagogik im Betrieb* erweist sich – wie rekonstruiert – ein **unmittelbarer Organisationsbezug** und ein **mittelbarer Personenbezug** als konstitutiv (vgl. Kap. 12.3). Harney stellt diesbezüglich fest: „Dabei berührt der Prozeß der Qualifizierung eher die Personen-, jene der Belegschaftsstrukturierung dagegen eher die Organisationsseite betrieblicher Arbeitsverhältnisse“ (Harney 1998, S. 8).

Daraus erwachsen heterogene Funktionen, die neben der organisationseigenen Sinn- und Bedeutungszuschreibung von involvierten Akteuren bestehen. Sie sind zwischen einer **Sozialisationsinstanz** zur Begleitung, Bewältigung und Rationalisierung von technologisch-organisatorischen Veränderungen durch institutionalisierte Prozesse der (Personal-)Integration, (Personal-)Bindung und Habitualisierung mittels der *Dissemination von Organisations-/Unternehmenskultur* in der Belegschaft und einer **Instanz zur Kompetenz- und Qualifikationserzeugung** bei einzelnen Mitarbeitern zu verorten. Bereits Schmitz kam in seiner Studie *Leistung und Loyalität* zu dem Befund, „dass die Funktion betrieblicher Weiterbildung [...] sich nicht mehr darin erschöpft, die Leistungsfähigkeit von Arbeitskraft laufend aufrechtzuerhalten, sondern daß sie auch dazu dient, die Loyalität und die Bereitschaft der Beschäftigten, den vorgegebenen Leistungsansprüchen zu folgen, stabil zu halten“ (Schmitz 1978, S. 11). Schmitz legte mit dieser Arbeit die Freiräume, in welche Axmacher (1977) und Dewe (2011a und 2017) weiter vordrangen (vgl. Kap. 6.2), um *Pädagogik im Betrieb* aus der Perspektive einer Sozialisationsinstanz rekonstruieren zu können, in der der Umgang und die Auseinandersetzung mit *symbolischen, materiellen* und *sozialen* Aspekten im Zentrum stehen. Dewe verweist in seinen strukturtheoretischen Arbeiten auf den Typus *regulative Weiterbildung*, die sich „in legitimationsbezogener Absicht und loyalitätserzeugender Perspektive an die Mitglieder von Organisationen richtet und dabei unter der erklärten Absicht steht, die

Teilnehmer auf spezifische Deutungen sozialer Sachverhalte ‚innerbetrieblicher‘ Art zu orientieren“ (Dewe 2017, S. 86). Und auch Axmacher hat die Frage gestellt, „wie Legitimation und Loyalität mit Mitteln der Bildung zu beschaffen“ (Axmacher 1977, S. 102) sind. Die Ausführungen legen des Weiteren den Schluss nahe, dass *betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement, People and Culture Development, Learning Management etc.* zum **Politikfeld** (vgl. Robak 2004, S. 56 wie auch Kap. 5) erwächst. Bildet die Internalisierung von Leitbildern und kollektiv zu teilenden Deutungsmustern als Sozialisationsinstanz zur *Motivations- und Loyalitätserzeugung* die imaginäre Auftragslage, so stehen andererseits die Erzeugung und der Erhalt von *aufgaben- und -tätigkeitsspezifischen* und auch berufsbezogenen *Kompetenzen und Qualifikationen* auf der Agenda (vgl. Dewe 2017, S. 85). Auch von Robak wird die antinomische Auftragslage herausgestellt, die ebenfalls diesen **personalpolitisch induzierten Aspekt** (vgl. auch Kap. 5) von *Pädagogik im Betrieb* benennt: „Allen Definitionen gemeinsam ist die Rolle von PE als instrumentelles Verbindungsstück zwischen Unternehmenszwecken und den Individuen unter Anbindung an die Unternehmensziele“ (Robak 2004, S. 59).

(Transkriptbeispiel 42 – 45):

„*Personalentwicklung ist meines Erachtens nach immer wichtig. Und ja klar, es gibt Unternehmen, die das Ganze vielleicht nicht (...) haben oder auslagern und einsparen. (...) Aber die Mitarbeiter sind letztlich, (...) ja, die Basis dafür, dass das Unternehmen erfolgreich sein kann, weil ohne Mitarbeiter (...) ist, (...) wird natürlich auch kein Umsatz erzielt. (I: Mhm (bejahend).) (...) Das heißt, je besser die Mitarbeiter aufgestellt sind, je häufiger oder je mehr die Mitarbeiter am richtigen Platz sitzen und die richtigen Kompetenzen dafür mitbringen (...) und handlungsfähig sind, desto besser kann das Unternehmen agieren und seine Ziele erreichen. Wenn Mitarbeiter nicht fähig sind oder vielleicht (...) über-/unterfordert sind und dadurch nicht die (...) notwendige Leistung erbringen können und auch gegebenenfalls die Motivation nicht mehr haben, (I: Mhm (bejahend).) (...) ist das natürlich sehr schlecht für alles, wo es um, in irgendeiner Form darum geht, dass das Unternehmen (...) existieren kann und bestehen kann und seine Ziele erreicht.“*

Für die handelnden Akteure erwächst darüber hinaus eine spezifische Disparatheit, einerseits agieren sie als *betrieblicher Weiterbildner, Personalentwickler, Weiterbildungsmanager, People and Culture Development Manager, Learning Manager etc.* um in einer Art Legitimationsbeschaffungsinstanz die Rationalisierung von bisweilen irrationalen Prozessen – organisationale Strukturanpassungen, technologische Veränderungen, Einsicht in organisationale Notwendigkeiten und hierarchisch getroffene Entscheidungen, Personalabbau etc. – zu begleiten und andererseits sind sie qua Konstitution von *Pädagogik im Betrieb* gleichzeitig *selbst* legitimationsbedürftig, weil ihr Vorhandensein nicht selbstverständlich ist (vgl. hierzu auch die illustrativen Mythen).

Von Seiten der Akteure werden **Rationalisierungen** und Praktiken zur **Erzeugung von Selbstverständlichkeit** aufgebaut und gestaltet, welche als abfedernde Mechanismen Handlungs- und Auftragssicherheit für die handelnden Akteure im institutionellen Kontext generieren:

(Transkriptbeispiel 31 – 23):

„*Also, das ist ja (räuspert) so diese typische Diskrepanz: Auf der einen, wo, ja, wo halt die Betriebspädagogik im Prinzip steht. Du hast eben auf der einen Seite das Unternehmen und auf der*

anderen Seite den Menschen und du als Personalentwickler musst irgendwie beiden Seiten gerecht werden. (I: Mhm (bejahend).) Und da geht es halt immer so ein bisschen, ja, das Gleichgewicht eben zu halten. (...) Weil, wenn du dich jetzt nur noch auf die Menschen fokussierst und sagst: ‚Ich möchte jetzt, dass die ganzen Weiterbildungen und Coaching, Ausbildungen und was weiß ich (...) machen können, die sie gerne machen möchten‘. Die kosten natürlich alle unendlich viel Geld und (...) was das Unternehmen will, ist mir egal und das funktioniert dann nicht, weil (...) die Menschen müssen ja auch irgendwo noch was arbeiten, damit das Ganze wirtschaftlich bleibt (räuspern).“

(Transkriptbeispiel 6 – 57 und 61):

„Also, ich persönlich bin der Meinung, dass man da sehr, eben dem Menschen zugewandt arbeiten sollte. Also, man sollte schon irgendwo das Beste für die Mitarbeiter und gleichzeitig aber auch natürlich das Beste für das Unternehmen (...) erzielen wollen. Was natürlich dann in der Regel ein Kompromiss immer darstellt. Also, ich glaube, das ist schon sehr wichtig, dass man da eben beide (...) Stakeholder sozusagen im Blick hat. (...) Also, so. Ich, ja, ich glaube so, dass die Arbeit in der Personalentwicklung eigentlich bedeutet, dass ständig irgendwie das, das also, das Unternehmen voran zu bringen, die Mitarbeiter voran zu bringen.“

(Transkriptbeispiel 15 – 53-54):

„(I: Mhm (bejahend). Okay. (lacht) Und (...) was ist denn so am Ende des Tages das Allerallerwichtigste für Sie in Bezug auf Ihre Aufgaben, auf Ihre Arbeit?) Mhm (bejahend). Also, was für mich persönlich (I: Mhm (bejahend). Genau.) wichtig ist, dass der, (...) zum einen das Unternehmen wirtschaftlich erfolgreich bleibt, also, dass wir in die richtige Richtung gehen und zum anderen, dass die Mitarbeiter auch glücklich sind mit ihrer Arbeit.“

IV

Diskussion zu Gegenstand und Aufgaben von Pädagogik im Betrieb

13 Relationierung von Theorie und Empirie

In Teil IV ist es Zielsetzung, vor dem Hintergrund der empirisch-rekonstruktiven Analyse und dem daraus erwachsenen Mehrebenenmodell zu *Pädagogik im Betrieb* (vgl. Abb. 24 bzw. Kap. 12) die bestehenden Perspektiven der Theoriebildung und die einzelnen Theorien zu bewerten. D. h., einerseits wird die Theorie und Empirie systematisch aufeinander bezogen, um die Aussagekraft und Reichweite von Theorien und Perspektiven der Theoriebildung kritisch zu beleuchten und andererseits erfolgt eine Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage. Dabei wird die Diskussion von Gegenstand und Aufgaben zu *Pädagogik im Betrieb* über die Relationierung von Theorie und Empirie in Form von *drei Befundgruppen* (vgl. Kap. 13.1 bis 13.3) vorgenommen. Diese ermöglichen es, die Komplexität der theoretisch-rückgebundenen und empirisch-rekonstruktiven Analyse und ihres Ertrags in einer detachierten Weise darzulegen und den Ertrag der eigenen Empirie für die Diskussion vorliegender Theorien zu *Pädagogik im Betrieb* zu thematisieren. Anschließend erfolgt eine Darlegung des Ertrags und der Grenzen der eigenen Empirie für die bestehende Forschung (Kap. 13.4).

Mit den Ergebnissen dieser Studie sind weitere Konsequenzen verbunden. In einem sachlogisch folgenden Schritt wird dann in Kap. 14 diskutiert, inwiefern sich aus den theoretischen Ergebnissen und empirischen Befunden Schlussfolgerungen in reflexiver Hinsicht ableiten lassen. Hier wird vorrangig für die Betriebspädagogik dargelegt, welche Konsequenzen sich aus der aufgezeigten Theoriepluralität für die *Theoriediskussion* und *Lehre* ergeben, welche Konsequenzen die ermittelten empirischen Befunde für die *Forschung* haben und welche Rolle der Betriebspädagogik als *Disziplin* noch zukommt.

Das Ziel der Studie ist es, die Betriebspädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft im Hinblick auf ihren Gegenstand zu bestimmen und über eine dazu notwendige empirische Analyse die Aufgabenspezifik von Betriebspädagogik über das Erscheinungsbild der praktischen Handlungsformen im institutionellen Kontext Betrieb empirisch-rekonstruktiv und theoretisch-rückgebunden zu bestimmen. Hierzu beinhaltet die übergeordnete **Forschungsfrage** (vgl. Kap. 2) „*Was zeichnet die Betriebspädagogik als etwas Besonderes aus?*“ zwei miteinander verbundene Teilaspekte:

1. *Welche Bestimmung des Gegenstandes von Pädagogik im Betrieb nehmen die vorliegenden Theorien und Theorieperspektiven vor?*
und
2. *Mit welchen spezifischen Aufgaben beschäftigen sich die Akteure im institutionellen Kontext Betrieb?*

Es hat sich als wichtig und notwendig erwiesen, beide in der Forschungsfrage verbundenen Teilaspekte in die Aufarbeitung einzubeziehen, da sich die problemhaltige Ausgangslage (vgl. Kap. 1) für den Bereich der *wissenschaftlichen Disziplin* und den Bereich der *Praxis* gleichermaßen zeigt.

In Teil I wurde deutlich, dass eine Gegenstandsbestimmung aus vorliegenden Theorien und Theorieperspektiven aus dem Bereich der *Wissenschaft* in vielfältiger Weise erfolgt. Somit ist eine Theoriepluralität zu konstatieren. Dies hat zur Folge, dass die Bestimmung des Gegenstandes von *Pädagogik im Betrieb* stark von den in Anschlag gebrachten Theorien abhängig ist und diese maßgeblich zur Konstituierung von *Pädagogik im Betrieb* und auch der Betriebs-

pädagogik beitragen. Diese Perspektiven der Theoriebildung zu *Pädagogik im Betrieb* wurden hinsichtlich ihres systematisierten Kategorienapparats differenzierend (Kap. 5, 6, 7) und vergleichend (vgl. Kap. 8 sowie Abb. 11) offengelegt.

In Teil III wurde der Bereich der *Praxis* in den Blick genommen, um über die empirische Rekonstruktion des Erscheinungsbilds der praktischen Handlungsformen einerseits Aspekte des Gegenstandes von *Pädagogik im Betrieb* zu ergründen und andererseits die Aussagekraft und Reichweite von vorhandenen theoretischen Arten der Gegenstandsbestimmung aus dem Bereich der Wissenschaft kritisch zu prüfen.

Ergebnis der empirisch-rekonstruktiven und theoretisch rückgebundenen Analyse ist ein **Mehrebenenmodell** (vgl. Abb. 24), welches *Beobachtungsperspektiven* und *Handlungsperspektiven* als Angebote einer Theoriebildung umfasst. Dieses Modell beinhaltet die gesellschaftliche Ebene (*Makro*), die Organisationsebene inkl. ihrer institutionellen Umwelt (*Meso*) sowie die konkreten Aufgaben und Kernaktivitäten der handelnden Akteure (*Mikro*). Es zeigt sich, dass ein Zugriff auf Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb nur über verschiedene Ebenen möglich ist und der Gegenstand von *Pädagogik im Betrieb* somit auf der Grundlage eines *Mehrebenenkonstrukts* zu verorten ist.

Als konstitutive manifeste Instanzen auf einer **Organisationsebene** (vgl. Kap. 12.2) haben sich bei der empirischen Analyse sinnzuschreibende Akteure (Managementboard/Gatekeeper als Ventil) und deutungsmächtige Akteure, welche die Sinnzuschreibung modifizieren (Business-Partner als Regulator) herauskristallisiert. Innerhalb dieser **Akteurkonstellationen** verschaffen sich **Aushandlungsprozesse** in einem komplexen Zusammenspiel Ausdruck, welche zu ambivalenten Auftragslagen und Zieldefinitionen inkl. divergenter Interessen von an den Aushandlungsprozessen beteiligten Akteuren führen. Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass sich auf einer nachgelagerten **Handlungsebene I** ein **kontextspezifischer Handlungsraum** (vgl. Kap. 12.3) aufspannt, in welchem die einzelnen möglichen **Aufgaben** (vgl. Kap. 12.4) erst auf einer **Handlungsebene II** rekontextualisiert werden. Dieser Handlungsraum, in dem Akteure agieren, die mit *Pädagogik im Betrieb* befasst sind, ist als dimensioniert, d. h. mit gegenüberliegenden Bezugspunkten versehen, zu begreifen. Damit erweist er sich als ambivalenter und ist zudem in der Bewertung komplexer zu charakterisieren, als dies in bestehenden Theorievariationen sowie den bisher verfügbaren empirischen Studien zum Untersuchungsgegenstand erkennbar ist.

Das **Mehrebenenmodell** erlaubt einerseits eine differenzierte Bestimmung des Gegenstandes von *Pädagogik im Betrieb* und ermöglicht andererseits den Akteuren eine Reflexion ihrer Aufgaben. Das Mehrebenenmodell offeriert einen differenzierten Begriff der Kernaktivitäten und eröffnet damit einen breiten Praxisbegriff hinsichtlich *Pädagogik im Betrieb*. Die Theorien, welche einer Handlungsperspektive folgen und Betriebspädagogiken im engeren Sinne sowie managementtheoretische Legitimationen beinhalten, erweisen sich als problematisch, da sie die gesellschaftliche und institutionelle Ebene ausklammern. Ebenso erweisen sich die Theorien, die sich durch eine Beobachtungsperspektive auszeichnen als fragwürdig, da sie das konkrete Handeln eher auslassen und somit keine differenzierten Aussagen über die konkreten Aufgaben der handelnden Akteure beisteuern. Beide Perspektiven führen, neben ihren je eigenen Vorteilen und Stärken, zu Engführungen bzw. spezifischen Limitationen.

In der folgenden Diskussion wird, am Mehrebenenmodell orientiert, Kritik an den einzelnen Theorien und Perspektiven zur Theoriebildung geübt. Dabei erfolgt die Abarbeitung sachlogisch von außen (Umweltebene) nach innen (Handlungsebene). Es erfolgt eine Antwort auf die übergeordnete Forschungsfrage „*Was zeichnet die Betriebspädagogik als etwas Besonderes*

aus.“ in der Zusammenschau über drei Befundgruppen, welche die Komplexität der theoretisch-rückgebundenen und empirisch-rekonstruktiven Ergebnisse zum Erscheinungsbild der praktischen Handlungsformen und demnach auch der Kernaufgaben aufgreifen.

13.1 Befund 1: Organisationsspezifität

Ein erstes, wesentliches Ergebnis stellt als **Befund 1** die Bedeutsamkeit des organisationalen Kontextes heraus. Dies mag auf den ersten Blick als trivial erscheinen, stellt aber auf einen bemerkenswerten *kontextspezifischen* Aspekt ab.

Zentraler ist hierbei **erstens** ein *kontextspezifischer Mechanismus* von *Pädagogik im Betrieb*, der sich auf der Organisationsebene zeigt und der zum einen Sinnzuschreibungen, aber zum anderen auch Realisierungschancen und Entwicklungsdynamiken von *Pädagogik im Betrieb* zum Ausdruck bringt. Und dies **organisationsspezifisch**.

Mit organisationsspezifisch ist gemeint, dass die Akteure eingebettet sind in übergreifende organisationale Ordnungsmuster sowie Regelsysteme und in der Organisation sowie hinsichtlich ihres Aufbaus, ihrer Abläufe und Ziele gelten nicht nur zweckrationale Aspekte als das Ergebnis rationaler Entscheidungs- und Handlungsprozesse, wie dies mithin *managementtheoretische* Legitimationen eher eindimensional nahelegen. Vielmehr bestehen aktors- und interessengebundene Aspekte, welche das Handeln der Akteure in der Organisation wesentlich determinieren, strukturieren und erst mit Legitimation versehen. Betriebe und Unternehmen thematisieren *Pädagogik im Betrieb* vor dem Hintergrund einer eigenen, innerorganisational definierten Zweckrationalität. Sie kommen etwaigen, von außen an sie herangetragenen Forderungen aus bildungspolitischen und wissenschaftlichen Bereichen im Sinne einer Umwelt der Organisation soweit nach, wie es ihr institutioneller Kontext zulässt. Diese *institutionelle Umwelt*, eine Perspektive die in Ansätzen des Neo-Institutionalismus (vgl. Scott 2001; Merckens 2006; Senge/Hellmann 2006 sowie Kap. 11) präferiert wird, führt zu einer eigenen und somit hochgradig *organisationsspezifischen* Gegenstandsbestimmung von *Pädagogik im Betrieb*. Diese unterscheidet sich somit von den vielfältigen universalistischen Bestimmungsweisen aus den gehandelten Theorieangeboten.

Hierbei wird **zweitens** ein *komplexes Zusammenspiel* inkl. *Wechselwirkungen* zwischen *Umwelt-, Organisations- und Handlungsebene* mit komplexen *Aushandlungs- und Akteurskonstellationen*, um auf verschiedenen Ebenen liegende Einflüsse in Form von *Rekontextualisierungsleistungen* übersetzen zu können, deutlich. Das Mandat von *Pädagogik im Betrieb* lässt sich nicht – das legen die empirischen Ergebnisse nahe – als starr und rigide vorgegeben charakterisieren, sondern es erwächst aus *organisationsspezifischen* Rekontextualisierungen in der Verfasstheit einer losen Koppelung von *Makro-, Meso- und Mikroebene*. Mit der Terminologie der „losen Koppelung“ (vgl. Meyer/Rowan 1977) ist gemeint, dass die Ebenen nicht in einer logischen noch linear verknüpften Verfasstheit bestehen, sondern sich quasi in Inkongruenz befinden und zwar nach innen in den Binnenraum der Organisation und nach außen nach dem Verhältnis der Organisation zu ihrer institutionellen Umwelt. Die Rekontextualisierungsleistungen, welche auf verschiedenen Ebenen erbracht werden, bilden gewissermaßen das Bindemittel, um die komplexe Dynamik in ihrem Zusammenspiel einer losen Koppelung von *Makro-, Meso- und Mikroebene* hinsichtlich institutioneller Bedingungen, offizieller und offiziöser Auftragslagen und interessengebundener Absichten beteiligter Akteure greifen zu können. Diese eigenständigen Rekontextualisierungsleistungen stellen den bedeutenden konstitutiven Mechanismus für *Pädagogik im Betrieb* dar und sie erweisen sich als fundamen-

tal für die Umsetzung und Realisierung von konkreten Aufgaben auf einer Handlungsebene, welche immer auch mit organisationspezifischen Freiheitsgraden und Restriktionen für die Akteure im unmittelbaren, konkreten Aufgabenvollzug in der Situation einhergehen.

Hier zeigen sich zum einen die *systemtheoretischen* Rekonstruktionen als bedeutsame Perspektiven der Theoriebildung, welchen mit ihrem systematisch geordneten Aussageapparat Erklärungskraft hinsichtlich Abgrenzung und Systembildung von Weiterbildung zu attestieren ist, indem sie die autopoietische Eigenlogik als Merkmal von sozialen Systemen und ihr Verhältnis nach außen zur relevanten Umwelt der Organisation thematisieren. Zum anderen stellen die *organisationstheoretischen* Rekonstruktionen Erklärungsoptionen bereit, da sie den institutionellen Kontext innerhalb der Organisation thematisieren. Während die *systemtheoretischen* Zugänge die Abgrenzung der Organisation von ihrer Umwelt und die Ausdifferenzierung von organisationalen Funktionen (wie etwa betriebliche und berufliche Formen der Weiterbildung) behandeln, und so gesehen den Blick qua Differenzbildung auf Voraussetzungen richten, behandeln die *organisationstheoretischen* Zugänge die Institutionalisierung von organisationalen Lehr-/Lern- und Entwicklungsprozessen und blicken so gesehen auf Bedingungen als sich Ausdruck verschaffende Institutionalisierungsformen innerhalb und von Organisationen. Mit anderen Worten: *Systemtheoretische* Rekonstruktionen liefern Aussagen zu Voraussetzungen, dass etwas Gestalt annimmt, sie klären über funktionale und strukturelle Verhältnisse auf und erlauben die autopoietische Eigenlogik zu bestimmen, da sie gewissermaßen an der Schnittstelle von außen und innen operieren. *Organisationstheoretische* Rekonstruktionen liefern Aussagen zu innerorganisationalen Bedingungen, wie etwas Gestalt erfährt. Die beiden Theorieangebote verhalten sich hier komplementär. Die *systemtheoretischen* Rekonstruktionen bestimmen das Systemspezifische, aber erlauben nicht eine Erhellung des Organisationsspezifischen. Denn „das Eine“ (Systembildungsprozesse) setzt sich nicht automatisch in „das Andere“ (Institutionalisierungsprozesse) um. *Organisationstheoretische* Rekonstruktionen blicken auf die spezifischen Bedingungen und erlauben es, Variationen innerhalb und von Organisationen als etablierte Muster wahrzunehmen, was dem organisationalen Eigensinn und seiner Spezifizierbarkeit gewissermaßen Rechnung trägt.

Der je spezifische Sinn von *Pädagogik im Betrieb* konstituiert sich nach Dörner und Käßlinger im kontextgebundenen Umgang mit ihr (vgl. Dörner 2017, S. 167; Käßlinger 2016) und bereits Harney und Kuper wiesen der Weiterbildung den Charakter zu, eine leere bzw. füllbare Form zu sein, welche durch strukturelle Koppelung (vgl. Harney 1998; Kuper 2000) ihre Funktion je nach (Reproduktions-)Kontext variieren kann (vgl. Schrader 2010; Dollhausen/Schrader 2015). Pädagogik wird in den institutionellen Kontext Betrieb zu dessen funktionaler Reproduktion inkorporiert, dies legen die *systemtheoretischen* Zugänge offen. Jedoch nur aufgrund von Aushandlungsprozessen, welche innerhalb der Organisation Pädagogik bzw. Weiterbildung eine Sinnzuschreibung verleihen, was die *organisationstheoretischen* Zugänge freilegen. Für Betriebe und Unternehmen als spezifische institutionelle Kontexte im Wirtschaftssystem erwachsenen 1. spezifische Leistungsversprechen und Leistungserwartungen auf gesellschaftlicher Ebene und dies jedoch 2. je organisationspezifisch eigen. D. h., die Sinnzuweisung von Pädagogik erfolgt aus der eigenen, betrieblichen Logik heraus auf Basis von innerorganisatorischen Aushandlungsprozessen beteiligter Akteure hinsichtlich ökonomischer Erfordernisse wie auch pädagogischer Ansprüche und nicht aus außerorganisatorischen Bereichen, welche Umwelt der Organisation bilden, wie Bildungspolitik und Wissenschaft.

Es ist zu konstatieren, dass *Pädagogik im Betrieb* primär Legitimation durch einen organisationalen und institutionell bedingt zuweilen ökonomisch grundierten Nutzen erfährt, der innerhalb der Organisation ausgehandelt wird und nicht durch von außen an die Organisation adressierte Begründungen, welche auf pädagogische Legitimationen oder bildungspolitische Postulate abstellen. Damit ist **drittens** eine Konsequenz verbunden: *Pädagogik im Betrieb* charakterisiert sich dadurch grundsätzlich als *kontingent* (vgl. Käßplinger 2016; Dörner 2017). *Pädagogik im Betrieb* bildet keine Institution ‚für und an sich‘, sondern sie wird vielmehr erst aufgrund organisationsbedingter Arrangements institutionalisiert. Dies hängt auch damit zusammen, dass Betriebe und Unternehmen keine expliziten Weiterbildungs-, Erziehungs- und Lehr-/Lernrichtungen darstellen, sondern zu impliziten Einrichtungen qua organisationseigener Entscheidung und Zuweisung eines *organisationalen Mandats* als Aufgabe und einer *organisationalen Lizenz* als Erlaubnis/Diensterlaubnis werden.

Demnach sind auch Konzepte aus *erziehungstheoretischen*, *bildungstheoretischen* und insb. *lehr-/lerntheoretischen Legitimationen* hinsichtlich *Pädagogik im Betrieb* unzureichend bzw. weisen eine Limitierung auf, wenn bspw. bemängelt wird: „[...] so kann der Standard von Weiterbildungsangeboten nicht von zufälligen regionalen, betrieblichen oder personellen Bedingungen abhängig sein, sondern muß einen ähnlichen Grad an Vollständigkeit, Kontinuität, Verlässlichkeit und Vergleichbarkeit aufweisen wie die Lernangebote in andern Bildungsbereichen“ (Arnold 1997, S. 157). Diese quasi von außen an Betriebe und Unternehmen herangetragene Forderung ist zwar nachvollziehbar, nur lässt sie sich aufgrund der institutionellen Bedingungen im Kontext der Organisation als konstitutives Strukturmerkmal von *Pädagogik im Betrieb* nicht einlösen und bleibt daher eher *deklamatorisch*. Somit ist auch von einer Harmonisierung betrieblicher und pädagogischer Rationalitäten und einer programmatischen Überhöhung von *Pädagogik im Betrieb* Abstand zu nehmen, wie sie bisweilen Betriebspädagogiken im engeren Sinne in Gestalt von *lehr-/lerntheoretischen* und auch *bildungstheoretischen* Legitimationen bereithalten, wenn sie den Betrieb als pädagogisch zu gestaltenden Ort des Lehrens und Lernens begründen.

Die Ergebnisse legen den darüber hinaus gehenden Schluss nahe, dass die bisweilen viel verwendete *Entgrenzungsthese*, welche die Ausweitung pädagogischen Denkens und Handelns auf nicht-pädagogische Kontexte und Domänen als fachlich bestimmte Inhalte thematisiert (vgl. hierzu kritisch Lüders/Kade/Hornstein 2004, S. 223 ff.), zumindest zu relativieren ist, was den institutionellen Kontext Betrieb betrifft. Es ist zwar zutreffend, dass Prinzipien und Momente pädagogischen Denkens und Handelns (vgl. Lüders/Kade/Hornstein 2004, S. 207) auch für den institutionellen Kontext Betrieb reklamiert werden können, jedoch eher, wie Kuper formuliert (vgl. Kuper 2000, S. 11), von einer Inkorporation des Pädagogischen *in* den Betrieb, statt von einer Entgrenzung des Pädagogischen *auf* den Betrieb gesprochen werden muss. Pädagogik wird nach den Sinnzuschreibungen, wie sie sich aus dem institutionellen Kontext Betrieb speisen, *organisationsspezifisch* konstituiert und nicht nach den Sinnzuschreibungen bestimmt, wie sie die Pädagogik bzw. Betriebspädagogik, quasi von außen kommend, universalistisch vornimmt.

13.2 Befund 2: Mehrdimensionalität

Ein zweites, wesentliches Ergebnis stellt auf der Handlungsebene als **Befund 2** das Merkmal der **Mehrdimensionalität** heraus.

Dieses Merkmal ist *kontextspezifisch* und es verweist auf einen *dreidimensionalen Handlungsraum*, der als Begriff zunächst eine Heuristik darstellt und als das Produkt des Nachdenkens im Rahmen der Forschungs- und Interpretationswerkstätten entstanden ist, in welchen die kollegiale Validierung und intersubjektive Überprüfung und Deutung des Datenmaterials erfolgte. Dieser Handlungsraum konstituiert sich nachgelagert, nachdem auf der Organisationsebene bereits *organisationsspezifische* Sinnzuschreibungen als Rekontextualisierungsleistungen hinsichtlich *Pädagogik im Betrieb* (vgl. Befund 1) erfolgten. Dies mag auf den ersten Blick zunächst als trivial erscheinen. Bemerkenswert und interessant ist vielmehr der Aspekt, dass sich dieser Handlungsraum erst durch seine *drei Dimensionen (Reproduktions-, Koppelungs- und Situierungsdimension)* konstituiert, die wiederum *kontextspezifisch* für *Pädagogik im Betrieb* stehen. Diese Dimensionen, welche im Folgenden hinsichtlich ihres Ertrags konkret veranschaulicht werden, eröffnen erst über ihren potentiellen *Einfluss* einen Blick auf den Handlungsraum und legen über ihre typische *Beschaffenheit* Zeugnis ab hinsichtlich des Erscheinungsbildes von *Pädagogik im Betrieb*. Dabei thematisieren die Dimensionen nicht, wie sich bspw. Länge/Breite/Höhe als Komponenten eines dreidimensionalen Raums, sondern wie sie sich in ihren Variationen auf die *Ausgestaltung* des Raums auswirken. Mit der Dimensionierung des Handlungsraums ist auf die Inanspruchnahme von Raum und Platz verwiesen, was sachlogisch imaginäre Endpunkte bzw. Pole voraussetzt. Damit ist gemeint, dass über die Organisation vorgegeben wird, was *wie* möglich, erlaubt und angemessen ist, d. h., die organisationspezifischen Aushandlungsprozesse geben *Endpunkte bzw. Pole* als imaginäre Grenzen vor und bestimmen und kontrollieren diese gleichzeitig. Damit konstituiert sich ein *kontextspezifischer Möglichkeitsraum* als *organisationsspezifischer Handlungsraum*, wobei die Endpunkte bzw. Pole nicht graduell variieren, sondern vielmehr über qualitativ beschreibbar unterschiedliche Alternativen. Dieser Handlungsraum, wenn auch nicht physisch begehbar, ist doch imaginär greifbar und muss von den Akteuren im Handlungskontext gestaltet und eingerichtet werden.

Die organisationspezifischen Ausgestaltungen dieses mehrdimensionalen Handlungsraums stellen sodann eine weitere Rekontextualisierungsleistung dar. Zudem ist hinsichtlich dieses kontextspezifischen Handlungsraums einerseits aufgrund seiner konstitutiven Mehrdimensionalität und andererseits aufgrund seiner organisationspezifischen Möglichkeiten und Grenzen der Ausgestaltung von einer Multiperspektivität auszugehen. Diese verlangt von den Akteuren eine strukturell verankerte, auf Dauer angelegte Oszillation zwischen 1. den Dimensionen und 2. den Endpunkten bzw. Polen der jeweiligen Dimensionen. Im Ergebnis lässt sich Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb als mehrdimensionale und in Konsequenz *ambivalente Praxis* beschreiben, welche sich zudem (vgl. Befund 1) hochgradig *organisationsspezifisch* konstituiert. Die Ambivalenz entsteht gewissermaßen somit durch die Endpunkte bzw. Pole der jeweiligen Dimensionen, die keine Wertigkeit in sich markieren. Die Dimensionalität des empirisch-rekonstruktiv freigelegten Handlungsraums beinhaltet somit konstitutiv für den institutionellen Kontext Betrieb wie für die involvierten Akteure einen strukturellen Zusammenhang mit Ambivalenzen. Diese stellen auf Bewältigung und Ausbalancieren ab und fordern die handelnden Akteure zu Anschluss- und Passungsvorgän-

gen im Sinne von weiteren Rekontextualisierungsleistungen auf (vgl. Kap. 12.5). Zentraler Aspekt ist hierbei, dass *Pädagogik im Betrieb* in Konsequenz vielfältige, bisweilen ambivalente Aufgaben mit sich bringt, welche organisationsspezifische Freiheitsgrade und Handlungsspielräume bereithalten.

Es ist bemerkenswert, dass die *Handlungsperspektiven*, allen voran die *lehr-/lerntheoretisch* argumentierenden Zugänge, den Raum des Handelns zwar in den Blick nehmen, wenn sie den Fokus auf die Gestaltung des Verhältnisses von Lernen und Arbeiten richten, sie aber gleichsam, was dies betrifft, undifferenziert verbleiben, wenn sie den institutionellen Kontext ausklammern und die Spezifik von Pädagogik in einer Wirtschaftssphäre außen vorlassen. Dies stellt eine spezifische Limitation dar und erweckt in theoretischer Hinsicht bisweilen den Eindruck des Deklamatorischen, wenn das pädagogische Handeln eher multimodal auf Ermöglichung ausgerichtet ist und nicht organisational die institutionellen Bedingungen der Organisation zum konstitutiven Ausgangspunkt mit annimmt. Gerade diesen Aspekt legt die empirisch-rekonstruktive Analyse frei und sie liefert einen eigenen Beitrag zur Bestimmung des sich institutionell ergebenden Handlungsraums, der mit außer- und innerdisziplinären und mit Beobachtungs- und mit Handlungsperspektiven korrespondiert, was die Perspektiven der Theoriebildung angeht. Bemerkenswert ist zudem, dass die *Beobachtungsperspektiven* zwar keine konkreten Aufgaben bzw. Kernaktivitäten im engeren Sinne (im weiteren Sinn mithin noch die *systemtheoretisch* begründbare Beobachtung 2. Ordnung, die jedoch eine abstrakte Aufgabe darstellen würde) explizit berücksichtigen, sie aber den empirisch freigelegten Handlungsraum umreißen und explizit thematisieren. Dies leisten allen voran die *systemtheoretischen* und die *organisationstheoretischen* Zugänge. Sie sind im Stande zu eröffnen, welche Handlungsformen im institutionellen Kontext Betrieb möglich sind.

Der kontextspezifische Handlungsraum eröffnet über das Erscheinungsbild seiner drei Dimensionen Einblicke in die spezifischen institutionellen Bedingungen und er erlaubt eine differenziertere Bestimmung des Gegenstandes von *Pädagogik im Betrieb*.

Als **Erstes** ist die **Reproduktionsdimension** zu nennen, welche sich zwischen Prozessmusterwechsel (Veränderung) und Funktionsoptimierung (Bewahrung) als erste Dimension des Handlungsraums aufspannt. Diese korrespondiert mit einem Aspekt, welcher sich bereits in der vorgelagerten Organisationsebene zeigt: Etwaige pädagogisch zu verausgabende Themen, Formate, Settings und Maßnahmen im Sinne von Veränderung und/oder Bewahrung kommen dann in den Handlungsfokus der Akteure, wenn diesen von der Organisation bzw. von in ihr involvierten Akteuren die Zuschreibung erfahren, dass sie sich als *reproduktiv* im Sinne eines Erhalts oder einer Steigerung der organisationalen Wettbewerbsfähigkeit erweisen. Hier zeigen sich *systemtheoretische* Rekonstruktionen als bedeutsame Perspektiven der Theoriebildung, welche dem institutionellen Kontext maßgebliche Bedeutsamkeit zusprechen. Hingegen weisen *managementtheoretische* Legitimationen Limitierungen auf, da in der Personalwirtschaftslehre Pädagogik bzw. Weiterbildung lediglich als Investitionsfrage im Rahmen betrieblicher Leistungserstellung und Personal und Wissen verwertungsorientiert als Produktionsfaktoren behandelt werden. Für *Pädagogik im Betrieb* und betriebliche Weiterbildung als Organisationsform bedeutet die institutionelle Umwelt des Wirtschaftssystems, dass ihre Stellung im betrieblichen Reproduktionsprozess nicht selbstverständlich gegeben ist, denn sie muss entsprechend der ökonomischen Nutzenmaxime, die sich im Wirtschaftssystem über die Codes zahlen/nicht zahlen bzw. rentabel/nicht-rentabel Geltung verschafft, ihre Leistung in einen positiven Organisationszusammenhang bringen. Und diese Leistung wird gemessen am Beitrag zur *organisationalen Reproduktion*, die sich *systemtheoretisch* im Wirtschaftssystem

als Aufrechterhaltung von Zahlungsfähigkeit (d. h., Zahlen/Nichtzahlenkönnen in Bezug auf das Medium Geld) dekodieren lässt. Die generalisierte Kommunikation im Medium Geld ist zwar auch in *managementtheoretischen* Legitimationen und ökonomischen Begründungen enthalten, jedoch wird *Pädagogik im Betrieb* einseitig als Investition im ökonomischen Sinne thematisiert und ist als ökonomische Investitionsoption zudem grundsätzlich zur Disposition gestellt, denn sie muss sich immer als Äquivalent gegenüber alternativen Optionen behaupten. Die Reproduktion der Organisation als Wirtschaftseinheit über Personal, Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen erweist sich auch auf der Handlungsebene als konstitutiv für *Pädagogik im Betrieb*. Überlegungen und zu treffende Entscheidungen sind im Sinne einer ökonomischen Handlungslogik unter Kosten-Nutzen-Abwägungen zu plausibilisieren und demzufolge prinzipiell auch als kontingent anzusehen. Es erweist sich eine Primatstellung bzw. eine Prädominanz betrieblicher Handlungslogik (vgl. Harney 1998; Röbel 2016; Schwarz 2017), welche übergreifend als explizite und implizite Prämisse besteht, noch bevor das konkrete Handeln erfolgt. So gesehen besteht auch nicht auf einer nachgelagerten Ebene, als eine konkrete Handlungsaufgabe etwa das Kalkulieren/Budgetieren, da dieser Aspekt des wirtschaftlich tragfähigen Handelns als institutionelle Grundprämisse auf organisationaler Ebene um sich greift.

Als **Zweites** ist die **Koppelungsdimension** anzuführen, welche sich zwischen Organisationsbezug (Wettbewerbsfähigkeit der Organisation) und Personenbezug (Arbeitsmarktfähigkeit des Mitarbeiters) als zweite Dimension des Handlungsraums aufspannt. Hier erweisen sich die *systemtheoretischen* und *strukturtheoretischen* Rekonstruktionen als bedeutsame Perspektiven der Theoriebildung, welchen mit ihrem systematisch geordneten Aussageapparat Erklärungskraft hinsichtlich des Operationsmodus von Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb und des Betriebs als Ort der Strukturierung von Organisationsmitgliedern und sozialen Prozessen zuzusprechen ist. Zwar reüssieren die *systemtheoretischen* Rekonstruktionen bei der Beschreibung von *Pädagogik im Betrieb*, indem sie das institutionelle Umfeld einer Wirtschaftssphäre analytisch herausarbeiten und die Differenz zu anderen Formen, wie öffentliche Formen allgemeiner, beruflicher und arbeitsmarktbezogener Weiterbildung benennen (vgl. Harney 1998; Kuper 2000; Schrader 2010), aber auch hier zeigen sich Limitierungen. Unstrittig ist die Erklärungskraft der auf Differenz abstellenden, *systemtheoretischen* Rekonstruktionen. Während sich die primär auf berufliche Aspekte bzw. auf die Kategorie des Berufs (vgl. Kurtz 2017) abstellenden Formen an Personen (als Teilnehmer bzw. Adressaten von Qualifizierungsmaßnahmen) richten und damit potentiell auch Karriereansinnen und Aufstiegschancen von Personen förderlich sind (und dies auch extern zur Organisation auf dem Arbeitsmarkt), werden die anderen Formen von der Organisation initiiert, um damit das eingesetzte Betriebskapital zu erhöhen (vgl. Harney 1998, S. 112; Kurtz 2017). Dem unterschiedlichen Koppelungsmodus entsprechend wird, auch in den *organisationstheoretischen* Rekonstruktionen von Dörner, die berufliche Fortbildung als „Für sich selbst“ (in personaler Referenz auf das Organisationsmitglied bezogen) und die betriebliche Weiterbildung als „Für andere“ (in betrieblicher Referenz auf die Organisation und deren Reproduktion bezogen) bezeichnet (vgl. Dörner 2017, S. 169). Folglich operiert die berufliche Fortbildung handlungslogisch personenbezogen, wohingegen die betriebliche Weiterbildung primär organisationsbezogen operiert und der Aspekt der Qualifizierung eher auf den Personenbezug und der Aspekt der Belegschaftsstrukturierung im Sinne einer Reproduktion des Betriebskapitals (als Erhalt und Erhöhung) eher auf den Organisationsbezug abstellt (vgl. Harney 1998, S. 8). Als Differenz wird markiert, „dass die berufliche Weiterbildung auf die Anschlussfähigkeit

von Person auf dem Arbeitsmarkt hinarbeitet, während die betriebliche Weiterbildung in erster Linie für die Anschlussfähigkeit von Organisation auf dem ökonomischen Markt instrumentalisiert wird“ (Kurtz 2005, S. 112; vgl. auch Kurtz 2017).

Die Analyse konnte jedoch zeigen, dass sich diese *systemtheoretisch* bestimmbaren, analytischen Formunterschiede empirisch auf der Strukturebene des Organisationalen als *Überschneidungsphänomene* beobachten lassen und demnach differenzorientierte Ansätze hier zu kurz greifen, da ein in Anspruch genommener binärer Schematismus (Beruf vs. Betrieb oder öffentlicher Auftrag vs. privater Auftrag; Ökonomie vs. Pädagogik) zur Abschattung von bedeutsamen Übergangsphänomenen führt, wie sie sich im institutionellen Kontext Betrieb gerade zeigen. Es konnte nämlich gezeigt werden, dass der Betrieb auch Formen beruflicher Fortbildung als organisationsspezifischen Mechanismus inkorporiert und diese an Personen strukturell gekoppelte Formen anschlussfähig an die Seite der Organisation gestaltet. Mit anderen Worten: es werden Vermögensaspekte, welche mit beruflichen Kompetenzen und Qualifikationen strukturell zusammenhängen, für die Bearbeitung von betrieblichen Anforderungen, Leistungsaspekten und Aufgaben mobilisiert. Durch die im institutionellen Kontext sich Ausdruck verschaffenden unterschiedlichen Interessen, Absichten und Wirkungen, auf die gerade *strukturtheoretische* und *organisationstheoretische* Rekonstruktionen Bezug nehmen, können Übergangsphänomene empirisch lokalisiert werden, welche zwischen dichotomen Formen (berufliche vs. betriebliche) nach *systemtheoretischer* Lesart analytisch bestehen. Die empirischen Ergebnisse legen zudem den Schluss nahe, dass der mit der Figur der Inkorporation beschriebene organisationsspezifische Mechanismus somit auch nicht mit konvergenzorientierten Ansätzen korrespondiert, welche von einer gemutmaßten Konvergenzbewegung ausgehen und eine „Paradigmenangleichung“ (Arnold 1997, S. 87) ökonomischer und pädagogischer Rationalität annehmen, wie sie zuweilen *lehr-/lerntheoretische* Legitimationen bzw. Betriebspädagogiken im engeren Sinne in Anschlag bringen. Analytisch ist es mithin geradezu geboten, differenzorientiert anzusetzen, um etwaige Übergangsphänomene empirisch lokalisieren zu können, zumal sich empirisch-rekonstruktive Forschung ohne einen Referenzpunkt erübrigen würde. Mit anderen Worten: die Annahme der Konvergenz stellt in ganz anderer Art und Weise einen analytischen Trugschluss dar, der nämlich darin besteht, dass die Konvergenzvermutung letztendlich zu einer Beendigung der Theorie-diskussion führt, weil ein wechselseitiges in Beziehung setzen dann nicht mehr möglich ist, da der Referenzpunkt aufgelöst wird. Es erweist sich als nicht haltbar, dass im institutionellen Kontext Betrieb nicht zwischen den ökonomischen Interessen des jeweiligen Unternehmens und dem Bildungsinteresse des einzelnen Organisationsmitglieds differenziert werden kann. Somit liegt der Schluss nahe, dass von einer konvergenzorientierten Annahme, die sich hier als deklamatorisch erweist, eher Abstand zu nehmen ist.

Die Ergebnisse zeigen zudem noch einen bemerkenswerten Bezug zu *managementtheoretischen* Legitimationen auf. In den beruflichen Selbstbeschreibungen, welche den Filter der Empirie durchlaufen haben, tritt dieser theoretisch-rückgebundene Aspekt deutlich zu Tage. Die Akteure beschreiben bisweilen sehr offen, wie mittels vertraglicher Amortisationsvereinbarungen getätigte Investitionen, welche strukturell an die Person gekoppelt sind, von der Organisation gegen Verlust abgesichert werden und so organisational anschlussfähig gestaltet werden (Desinvestition mittels Rückzahlung). Dies stellt einen Bezugspunkt zu *managementtheoretischen* Legitimationen dar, die auf humankapitaltheoretische Begründungsweisen (spezifische Trainings mit Organisationsbezug vs. generelle Trainings mit Personenbezug) rekurren, indem die Frage der Tätigkeit und Absicherung einer bzw. der Investition in

Pädagogik im Betrieb zentral wird für die Handlungsregulation. Des Weiteren sind analytische Bezüge zu *strukturtheoretischen* Rekonstruktionen auszumachen, welche den spezifischen Kontext Betrieb als Ort der Strukturierung von Organisationsmitgliedern und sozialer Prozesse begreifen. Schmitz kam zu dem Befund, empirische Formen, die *quer* zu individuellen und organisationalen Bezugspunkten liegen, nach drei Funktionsaspekten zu gliedern (vgl. Schmitz 1978, S. 116-118). Diese Funktionsaspekte akzentuieren auf den Umgang mit 1. Sachen als Technikwissen, was sich auf aktuelles, technisches Wissen bezieht und primär der Effektivierung technisch-organisatorischer Betriebsprozesse dient, 2. Symbolen als Orientierungswissen, was sich auf deskriptive und technologische Regeln bezieht und vorwiegend betrieblichen Funktionen der Betroffenen innerhalb des Arbeitsbereichs dient und 3. Personen als Sozialtechniken, was der Förderung von Kooperations- und Zusammenarbeitsformen und -prozessen dient. Schmitz illustriert in seiner Untersuchung, dass die drei Funktionsaspekte Umgang mit Sachen, Symbolen und Personen quer zu individuellen und organisationalen Referenzpunkten liegen und sich daher drei Typen lokalisieren lassen würden: 1. *Berufsbezogene* Weiterbildung, welche auf das unmittelbar beschäftigte Individuum referiert und unmittelbar auf die Berufsform rekurriert, 2. *adaptive* Weiterbildung, welche auf aus dem Arbeitsprozess im Tätigkeitsfeld entstehende Anpassungserfordernisse referiert und mittelbar auf die Organisation rekurriert, und 3. *regulative* Weiterbildung, welche auf die Identitäts- und Loyalitätsentwicklung der Beschäftigten referiert und ebenfalls auf die Organisation als solche rekurriert.

Die kontextspezifische Koppelungsdimension von *Pädagogik im Betrieb* mit ihrer Besonderheit von Organisations- und Personenbezug verweist auf eine bemerkenswerte Eigenheit hinsichtlich des dialektischen Verhältnisses von organisationaler *Lizenz* und organisationalem *Mandant* (vgl. Kap. 12.5). Vordergründig müsste sich die Lizenz im Sinne einer Erlaubnis für *Pädagogik im Betrieb* lediglich auf die Gestaltung und das Arrangement von Lernumgebungen und auf die rein organisationalen Rollen der Organisationsmitglieder beschränken. Es ist jedoch eine Art der Erweiterung der Erlaubnis zu konstatieren, da in der konkreten Umsetzung der Arbeit an und der Veränderung von Personen zu organisationspezifisch ausgehandelten Zwecken (Mandat) die Inkorporation der Seite der Person in die Seite der Organisation, im Sinne eines Durchgriffs auf die ganze Person, erfolgt. Hier zeigen sich Parallelen zu der Arbeit von Kipper. Sie stellt heraus, dass „die Lizenz der Personalentwickler [...] die gesamte Persönlichkeit ihres Klienten tangiert und nicht, wie meistens sprachlich über die Begriffe Mitarbeiter oder Führungskraft evoziert wird, lediglich die berufliche Identität“ (Kipper 2013, S. 186). Dieser Durchgriff auf die ganze Person zeigt sich im empirischen Material und dieser Tatbestand bestätigt den Befund, dass über *Pädagogik im Betrieb* evoziert wird, die persönlichen Interessen, Denkgewohnheiten und Fähigkeiten der Organisationsmitglieder als ganze Personen an den Prozess der betrieblichen Leistungserstellung zu binden. D. h., über *Pädagogik im Betrieb* werden organisationspezifisch ausgehandelte Organisationsziele in besondere Lern-, Entwicklungs- und Qualifikationsziele von Personen umgewandelt bzw. transformiert, was die Koppelungsdimension in ihrem Erscheinungsbild zentral markiert.

Auch wenn die *erziehungstheoretischen* Legitimationen ihre Relevanz zuvörderst der Historie verdanken und insbesondere über die Genealogie von Betriebspädagogik aufklären, so können hier ebenfalls Bezüge ausgemacht werden. Zweifelsfrei stellen die ersten eher praktischen Anfänge, die auf die Bearbeitung und Lösung betrieblicher Erziehungsprobleme in Einzelbetrieben abstellten, Limitierungen dar, zumal im damaligen zeitlichen Kontext enger auf funktionale Aspekte Bezug genommen wurde. In gegenwärtigen Betrachtungen in der

Pädagogik wird die Erziehungsfrage weiter behandelt. So gesehen verweisen *erziehungstheoretische* Legitimationen aus gegenwärtigen Sichtweisen immer auf Werte und Normen, welche Gegenstände der Aneignung und Vermittlung darstellen, was eine Nähe zu Aspekten der hier in Rede stehenden Koppelungsdimension bereithält, wenn es im Kontext von *Pädagogik im Betrieb* auch um organisationsseitig gewünschte Orientierungen, Einstellungen und organisationskulturellen Deutungsmustern geht.

Als **drittes** ist die **Situierungsdimension** zu nennen, welche für das Arrangement von *Pädagogik im Betrieb* zentral die Bestimmung der Stellung von *Lernen* und *Arbeiten* thematisiert. Sie markiert die Endpunkte bzw. Pole Funktionsfeld (eher arbeitsintegriert) und Lernfeld (eher arbeitssepariert). Hier erweisen sich primär *lehr-/lerntheoretische* Legitimationen als bedeutsame Perspektiven der Theoriebildung, welche den spezifischen Kontext Betrieb als quasi-pädagogische Institution und als pädagogisch induzierten Lernort für individuelle und intentionalistische Weiterbildung (vgl. Arnold 1997) begründen und Lerngelegenheiten im Prozess der Arbeit thematisieren. Die *lehr-/lerntheoretischen* Legitimationen betrachten den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* unter der Maßgabe der zu gestaltenden Lehr-/Lernverhältnisse und -prozesse als multimodale didaktische Konstellationen. Ebenfalls erweisen sich *managementtheoretische* Legitimationen, wie sie die Personalwirtschaftslehre präsentiert, als anschlussfähig, zumal hier ebenfalls mit einer eigenen Terminologie unterschieden wird nach *training-on-the-job* (eher arbeitsintegriert) und *training-off-the-job* (eher arbeitssepariert). Die *lehr-/lerntheoretischen* und die *managementtheoretischen* Legitimationen weisen Limitierungen auf, da sie einseitig die pädagogische Kontextsteuerung und die organisationale Vermittlungsseite als Bezugspunkt ansetzen und die institutionellen Besonderheiten des Kontextes als Wirtschaftssphäre und tendenziell auch die subjektive Aneignungsseite des Individuums bisweilen systematisch (bis auf wenige Ausnahmen) ausblenden. Im Rahmen der beruflichen Selbstbeschreibungen wird von Seiten der Akteure sehr detailliert über das Arrangement berichtet und die Problematik der Situiertheit wird vielfach explizit begründet. Die Ausgestaltung der Relation von Arbeit und Lernen erweist sich auf der Handlungsebene als konstitutiv und ein Ausgestalten dieser Dimension stellt eine auf Dauer gestellte Handlungsanforderung dar. Hierbei werden nicht nur vielfältige Lehr-/Lernformen, sondern auch sich verändernde Arbeitsformen und deren lernförderliche Infrastruktur und Fragen zur lernförderlichen Gestaltung von Arbeit selbst zum Gegenstandsbereich gezählt. In diesem Zusammenhang werden zudem vielfältige Begriffe, wie Formate, Maßnahmen, Angebote, formelle und informelle Lernformen, in Bezug auf Orte, Settings und Positionierungen bzw. Platzierungen verwendet. Dies zeigt sich manifest daran, dass von den Akteuren explizit begründet wird, inwiefern sich für spezifische Themen, Inhalte und Maßnahmen wiederum gewisse Formate als Arrangement jeweils adäquater eignen würden. Des Weiteren zeigen die empirischen Ergebnisse, dass eine deutliche Präferenz und Akzentuierung hin zu Gunsten des Funktionsfeldes (arbeitsintegriert) als Endpunkt bzw. Pol in der Situierungsdimension besteht.

Hier gehen *lehr-/lerntheoretische* und *managementtheoretische* Legitimationen eine fruchtbare Liaison ein, indem sie als Bezugspunkt einen eher verwertungsorientierten Fokus einnehmen. Dieser korrespondiert primär mit einer ökonomischen Begründungslogik, welche Pädagogik unter dem Bezugspunkt betrachtet, inwiefern sie sich als wirtschaftlich effizient unter Leistungserstellungsaspekten erweist. Auch Befunde aus *organisationstheoretischen* Rekonstruktionen bzw. aus dem Forschungsstand (vgl. Kap. 10), wie sie von Hippel und Röbel in ihrer Studie zur Programmplanung in der betrieblichen Weiterbildung vorgelegt wurden,

kommen zu dem Ergebnis, dass sich etwaige Programmarten nicht inhaltlich-thematisch, sondern nutzen- und verwertungsbezogen entwickeln (vgl. Hippel/Röbel 2016, S. 7), wobei Hippel und Röbel aufgrund eines anderen Fokus nicht weiter die komplexen Aushandlungsprozesse und die kontextbezogene Aufgabenspezifität von *Pädagogik im Betrieb* in den Blick nehmen. Es mag mit zu dem institutionellen Kontext Betrieb gehören, dass der Erfolg bzw. die Wirkung nie nur im erfolgreichen Lernen des subjektiven Individuums (Richtung Personenbezug) aufgehen, sondern sich der Erfolg bzw. die Wirkung immer als verwertbarer Aspekt zur organisatorischen Reproduktion von Betrieben (Richtung Organisationsbezug) darstellt und es bei den *lehr-/lerntheoretischen* Legitimationen bzw. den dortigen Betriebspädagogiken im engeren Sinne insofern eine Limitierung darstellt, dass weniger auf die Aneignungsseite und mehr auf die Vermittlungsseite fokussierend Bezug genommen wird. Nicht der individuelle Nutzen, sondern der organisationale Nutzen erweist sich als wirkmächtig und orientierungsrelevant, was eindeutig mit *managementtheoretischen* Legitimationen korrespondiert und eher eine einseitige Limitierung erkennen lässt.

13.3 Befund 3: Aufgabenspezifität

Ein **drittes**, wesentliches Ergebnis weist acht konkrete Aufgaben bzw. Kernaktivitäten als **Befund 3** aus, welche das *kontextspezifische Handlungstableau* von *Pädagogik im Betrieb* repräsentieren.

Dieses Tableau umfasst: Beraten/Begleiten, Konzeptionieren/Kuratieren, Diagnostizieren/Lokalisieren, Koordinieren/Organisieren, Selektieren/Separieren, Bewerben/Propagieren, Trainieren/Unterrichten und Vernetzen/Austauschen. Das Erscheinungsbild der Heterogenität des kontextspezifischen Handlungstableaus eröffnet Einblicke in die spezifischen institutionellen Bedingungen und es erlaubt über die breite Fülle an Kernaktivitäten eine differenziertere Bestimmung des Gegenstandes von *Pädagogik im Betrieb*. Hinsichtlich der Heterogenität des Handlungstableaus ist anzumerken, dass gewisse Kernaktivitäten des kontextspezifischen Handlungstableaus, wie die teils in der Häufigkeit höher gelagerten Aufgaben **Beraten/Begleiten**, **Konzeptionieren/Kuratieren** und **Diagnostizieren/Lokalisieren**, **Trainieren/Unterrichten**, für mit pädagogischen Aufgaben befasste Handlungsfelder nicht ungewöhnlich erscheinen. Hier lassen sich auch Parallelen zu Kontexten erkennen, die als originäre Handlungsfelder mit pädagogischen Institutionen, wie etwa Erzieher/Primärbereich, Lehrer/Sekundarbereich I & II, Hochschuldozent/Tertiärbereich, Dozent/außerschulische Jugendbildung/Erwachsenenbildung, vergleichbar sein mögen (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014, S. 74 ff. bzw. PAELL-Studie). Anders bzw. bemerkenswert sind die kontextspezifischen Kernaktivitäten **Selektieren/Separieren** und das **Vernetzen/Austauschen** wie auch das **Bewerben/Propagieren** zu sehen, da sie sich als feldtypisch für den institutionellen Kontext Betrieb erweisen und geradezu die konstitutiven Besonderheiten auf der Organisationsebene (vgl. Befund 1 und Kap. 12.2) und des mehrdimensionalen Handlungsraums (vgl. Befund 2 und Kap. 12.3) mit zum Ausdruck bringen. Hier zeigt sich, dass gewisse Kernaktivitäten mehr auf eine Bearbeitung des Handlungsraums (Handlungsebene I) abstellen, wie etwa Konzeptionieren/Kuratieren, Trainieren/Unterrichten, Beraten/Begleiten und auch Koordinieren/Organisieren. Andere Kernaktivitäten wie etwa Bewerben/Propagieren und Vernetzen/Austauschen stellen mehr auf eine Bearbeitung der Organisationsebene ab.

Zum einen legen die Ergebnisse nahe, dass **erstens** von einer *breiten Fülle von spezifischen Aufgaben* bzw. Kernaktivitäten im institutionellen Kontext Betrieb auszugehen ist, die weit über vorliegende, aber allgemeiner ausgerichtete Systematisierungen pädagogischer Aufgabenbereiche hinausgehen. Dergestalt weisen die acht Kernaktivitäten, wie sie sich im institutionellen Kontext Betrieb in differenzierter Form erkennen lassen, zunächst einmal eine größere Vielfalt auf, als dies bspw. die von Giesecke dargelegten fünf Grundformen pädagogischen Handelns (*Unterrichten, Beraten, Informieren, Animieren* und *Arrangieren* mit dem Ziel das Lernen zu ermöglichen) nahelegen (vgl. Giesecke 2015; vgl. auch Prange/Strobel-Eisele 2006). Zum anderen, dies legen die empirischen Ergebnisse ebenfalls nahe, wird man dem Gegenstand Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb nicht umfänglich gerecht, wenn die Analyse zu pädagogischen Aufgaben und Einzeltätigkeiten allein über die Arbeit an und die Veränderung von Person(en) für eine genuin pädagogische Tätigkeit markiert wird (vgl. Fuchs 2003, S. 187), wie dies im Kontext der Studie ‚Pädagogen-Survey‘ (vgl. Krüger/Rauschenbach 2003), auch aufgrund der Spezifik des vorhandenen Datenmaterials, noch erfolgte. Infolgedessen wird der Personen- bzw. Interaktionsbezug als „fachbezogen“ gekennzeichnet, etwaige andere Tätigkeiten als „fachübergreifend“ bestimmt, welche einen Organisationsbezug beinhalten. Eine solche Systematisierung ist in sich zwar nachvollziehbar und schlüssig, richtet den Fokus jedoch in Folge dezidiert auf pädagogische Kontexte, in welchen Tätigkeiten wie *Unterrichten, Erziehen, Betreuen/Helfen* und *Beraten* als genuin pädagogische Tätigkeiten im Sinne einer Einheitsformel markiert werden können, die auf Erziehungs-, Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse abzielen und idealtypisch im Rahmen pädagogischer Beziehungsarbeit im Setting unmittelbarer, direkter Interaktion (unter Anwesenden) verausgabt werden (vgl. Fuchs 2003, S. 185).

Das Handlungstableau im Konkreten und das Erscheinungsbild der Handlungsformen von Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb im Gesamten erweist sich jedoch geradezu als wesentlich breiter, was den spezifischen und konstitutiven Bedingungen von Pädagogik in einem primär nicht pädagogischen Kontext geschuldet ist (vgl. Befund 1 und 2). Demnach ist der durch die o. g. Abgrenzung markierte Organisationsbezug im Kontext der Studie ‚Pädagogen-Survey‘ zu relativieren, was Fuchs selbst bereits vornimmt, indem sie einräumt, dass über alle Arbeitsfelder hinweg gerade fachübergreifende, also organisatorische, planerische und konzeptionelle Aufgaben den höchsten Stellenwert einnehmen (vgl. Fuchs 2003, S. 187). So wurde in der Systematisierung noch bspw. das *Arrangieren* von pädagogischer Tätigkeit und das vorbereitende Gestalten und Einrichten bis hin zur *Planung, Organisation* und *Koordination* von Lernumgebungen, wozu nach Fuchs auch ganz maßgeblich das *Entwickeln/Konzipieren* eines etwaigen Bildungsangebots zählt, als „fachübergreifende Tätigkeiten“ markiert, die dergestalt in der angelegten Abgrenzung keine originären pädagogischen Tätigkeiten bilden. Gerade diese strikte Abgrenzung stößt bei der Betrachtung von *Pädagogik im Betrieb* an ihre Grenzen. Dies deshalb, weil *Pädagogik im Betrieb* im Erscheinungsbild der Handlungsformen, das zeigen gerade die Befunde zum vorgelagerten mehrdimensionalen Handlungsraum (vgl. Befund 2), sich nicht nur durch einen *Personenbezug*, sondern auch und mithin mehr und geradezu durch einen *Organisationsbezug* auszeichnet. Eine strikte Abgrenzung über den Modus fachbezogen vs. fachfremd operiert in einer innerdisziplinären und einer außerdisziplinären Logik und begründet, dass es pädagogische und nicht-pädagogische Arbeitsfelder gibt, obschon zuerkannt wird, dass viele Tätigkeiten für Pädagogen in einem „Grenzbereich“ (Fuchs 2003, S. 187) liegen. So gesehen nachvollziehbar und schlüssig zählt Fuchs bspw. *Therapieren* zu der dritten Gruppe, „fachfremde Tätigkeiten“, welche

im Kontext von Psychotherapie und Medizin somit „zum Gegenstand anderer Disziplinen gehören“ (Fuchs 2003, S. 186). Dem Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* würde man mit einer derart strikten fachbezogenen Logik jedoch nicht gerecht werden, zumal sich der Gegenstand, dies zeigen die theoretischen und die empirischen Analysen gleichermaßen, gerade interdisziplinär überformt. Breiter systematisierte Züchner, der ebenfalls im Kontext der Studie ‚Pädagogen-Survey‘ (vgl. Krüger/Rauschenbach 2003) die Teilarbeitsmärkte, und nicht wie Fuchs die Tätigkeitsanalyse, in den Blick nahm. Züchner differenziert die überwiegend ausgeübten Tätigkeiten wie „kundenbezogene“, „organisationsbezogene“, „lehrende“ und „forschende“ sowie „sonstige“ Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche nach Teilarbeitsmärkten (vgl. Züchner 2003, S. 106), in welchen die „betriebliche und berufliche Weiterbildung“ und die „Personalentwicklung“ wesentliche Teilarbeitsmarktsegmente für das „Feld der Erwachsenenbildung“ darstellen (vgl. Züchner 2003, S. 92). Damit kann Züchner aufgrund seiner anderen gelagerten Perspektive den *Organisationsbezug*, der sich geradezu als konstitutiv für *Pädagogik im Betrieb* erweist (vgl. Befund 1 und 2), in den Blick nehmen, was Fuchs aufgrund ihrer nachvollziehbaren Systematisierung eher ausklammert. Ähnlich wie Züchner blicken Göttsche, Schmidt und Smidt, welche wiederum in ihrer aktuellen Studie den Kontext der frühpädagogischen Berufstätigkeit in den Blick nehmen, auf die dortigen Aufgabenspezifikationen. Auch hier wird der Organisationsbezug in Rechnung gestellt und differenzierter in direkte adressatenbezogene, indirekt adressatenbezogene, direkt organisationsbezogene und indirekt organisationsbezogene Tätigkeiten systematisiert (vgl. Göttsche/Schmidt/Smidt 2017, S. 211-235).

Es darf inzwischen als begründeter Tatbestand angenommen werden, dass hinsichtlich der Analyse von pädagogischen Aufgaben und Kernaktivitäten nicht nur *Gemeinsamkeiten* (im Sinne einer Einheitsformel), sondern auch *Unterschiede* (im Sinne einer Verschiedenheitsformel) zu betrachten sind, welche von einer Verschiedenheit der einzelnen pädagogischen Berufskulturen ausgehen (vgl. Helsper/Tippelt 2011; Nittel/Schütz/Tippelt 2014; Nittel/Dellori 2014; Dörner/Iller/Pätzold/Robak 2016 sowie Göttsche/Schmidt/Smidt 2017, S. 211-235 und Nittel/Tippelt 2019, S. 205-210). Insbesondere die aktuelleren empirischen Untersuchungen im Kontext der PAELL-Studie legen nahe, dass es verbindende Einheitlichkeiten gibt, aber auch Verschiedenheiten aufgrund der spezifischen *institutionellen Kontextbedingungen* anzunehmen sind. Die Autoren weisen in ihrer Studie in Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens bzgl. pädagogischer Kernaktivitäten die Komponenten *Begleiten*, *Unterrichten*, *Beraten*, *Organisieren* und *Sanktionieren* aus (Nittel/Tippelt 2019, S. 205-210; vgl. auch Nittel/Schütz/Tippelt 2014, S. 77-98 bzw. PAELL-Studie). Diese Aufgaben bzw. Kernaktivitäten lassen sich – bis auf *Sanktionieren* – auch für den institutionellen Kontext Betrieb reklamieren. Das Sanktionieren, als „billigen“ und „missbilligen“ gefasst, stellt für Nittel, Schütz und Tippelt eine Subaktivität mit einem querliegenden Sonderstatus dar, da das Sanktionieren „nie alleine, sondern immer in Kombination mit einer anderen pädagogischen Kernaktivität vollzogen wird“ (Nittel/Schütz/Tippelt 2014, S. 95). Auch wenn das Sanktionieren nach Nittel, Schütz und Tippelt in Bereichen wie der Erwachsenenbildung, Hochschullehre und Jugendarbeit erkennbar ist, stellt der Unterricht im Kontext Schule, auch aufgrund des direkten Personenbezugs (Nittel, Schütz und Tippelt sprechen von „Adressatenbezug“) offensichtliche Sanktionsanlässe bereit (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014, S. 97). Dies markieren sie wie folgt: „Die aktenkundige Ergebnissicherung negativer oder positiver Sanktionen in Form von Noten bietet die Grund-

lage für die Selektionsfunktion des Erziehungs- und Bildungssystems, insbesondere der Schule“ (Nittel/Schütz/Tippelt 2014, S. 97).

Auch wenn sich das Sanktionieren nicht explizit im Handlungstableau von *Pädagogik im Betrieb* finden lässt, so lassen sich implizite Relationen erkennen. Insbesondere das für *Pädagogik im Betrieb* als kontextspezifisch charakterisierbare **Selektieren/Separieren** stellt gewissermaßen auch eine Sanktion im weiteren Sinne dar, zumal hier ebenfalls wie in der Selektionsfunktion von Schule soziale Chancen und Teilhabemöglichkeiten ein- und ausgeschlossen werden. Das **Selektieren/Separieren** operiert jedoch *organisationsbezüglich*, wengleich ein etwaiger Ein- und Ausschluss in Konsequenz sich *personenbezogen* zeigt und auswirkt, da *Pädagogik im Betrieb* primär verwertungsbezogen im Sinne einer organisationalen Reproduktion durch Person (vgl. Befund 2) ausgerichtet ist. Denn durch Selektion und Separation werden Investitionen ökonomisch rationalisiert und über diese Aufgabe bzw. Kernaktivität wird eine finanzielle Ressourcenschonung (man denke hier bspw. an die Transkriptpassage „*nicht jeder geht nach Nizza*“; vgl. Kap.12.5) handlungsleitend. Hierin liegt, mit **Selektieren/Separieren** als Sanktions-, Durchsetzungs- und Machtmittel, eine eigene und organisationsspezifische Lizenz von *Pädagogik im Betrieb*. Auch Nittel, Schütz und Tippelt erkennen an: „In jeder pädagogischen Lizenz ist das Recht, Sanktionen auszusprechen, implizit oder explizit enthalten“ (Nittel/Schütz/Tippelt 2014, S. 95).

Die Ergebnisse der Analyse zeigen **zweitens**, dass der Aspekt der *Legitimations- und Ressourcenbeschaffung* für *Pädagogik im Betrieb* sich als zentral erweist (vgl. bereits Befund 1 und 2) und sich dergestalt sodann auf einer Handlungsebene konkrete Aufgaben erkennen lassen, wie **Vernetzen/Austauschen** und **Bewerben/Propagieren**, die auf die Selbstverständlichkeit von etwas nicht Selbstverständlichem auf einer Organisationsebene hinarbeiten. Hier bestehen Bezüge zu den *organisationstheoretisch* grundierten Zugängen. So hängt nach Käßplinger zentral mit der Aufgabenspezifik von *Pädagogik im Betrieb* zusammen, „dass man immer wieder positive Entscheidungen im Sinne der Weiterbildung vorbereiten, herbeiführen oder auch fortführen muss. Kontinuierlich gesichert ist oft wenig. Koalitionen mit verschiedenen Akteuren in den Unternehmen und außerhalb müssen immer wieder gesucht werden, um Akzeptanz zu erreichen und zu sichern“ (Käßplinger 2018, S. 122).

Es ist hinsichtlich des Befunds 3 zudem **drittens** herauszustellen, dass Unterschiede in der Intensität und Häufigkeit der Aufgaben bzw. Kernaktivitäten des Handlungstableaus als gegeben anzunehmen sind, die auch mit Sinnzuschreibungen auf der Organisationsebene korrespondieren. Dies erfordert sachlogisch weitere Forschungsbemühungen zum *kontextspezifischen* Handlungstableau, auch wenn aufgrund des zentralen Befunds die *organisationspezifische* Bestimmung von *Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb* dies prinzipiell als eine unvollendbare Aufgabe erscheinen lässt. Mit anderen Worten: auch wenn ein vergleichsweise großes Datenmaterial im Rahmen der Studie zugänglich gemacht wurde und bereits unterschiedliche Branchen und Größen einbezogen wurden (vgl. Kap. 11), obliegt der Datenkorpus aufgrund der Spezifik des Untersuchungsgegenstands Limitierungen. Gleichsam wäre es interessant zu wissen, ob sich Abhängigkeiten, Schwerpunkte und Häufigkeiten hinsichtlich spezifischer Organisationstypen, wie bspw. Dienstleistungsorganisationen vs. produzierende Organisationen, eher global vs. lokal agierende Organisationen, eher ausdifferenziertere und ggf. größere vs. weniger ausdifferenzierte und ggf. kleinere Organisationen in zukünftigen Forschungsprojekten erkennen lassen, zumal derartige Aspekte im Sinne des Neoinstitutionalismus (vgl. Scott 2001; Merkmens 2006; Senge/Hellmann 2006 sowie Kap. 11) die *institutionelle Umwelt* der Organisation betreffen.

13.4 Ertrag und Grenzen der eigenen Empirie für die Forschung

Als Fazit der hier vorgestellten Analyse ist die Bedeutung der institutionellen Bedingungen von und für *Pädagogik im Betrieb* herauszustellen: Erst durch ihre Einbettung auf einer **Organisationsebene**, die von einer spezifischen **Umweltebene** ummantelt ist, erhält *Pädagogik im Betrieb* ihr besonderes und spezifisches Erscheinungsbild im Kontext einer **Handlungsebene** als einer mehrdimensionalen und ambivalenten Praxis, die ein vielfältiges **Handlungstableau** mit acht Kernaktivitäten mit sich bringt. Ihr Erscheinungsbild konstituiert sich *organisations-spezifisch*. Es wird durch einen *kontextspezifischen* Mechanismus bestimmt, der sich durch ein Zusammenspiel von Makro-, Meso- und Mikroebene und Rekontextualisierungsleistungen auszeichnet, um auf verschiedenen Ebenen liegende Einflüsse übersetzen zu können. Dies markiert ihre Gegenständlichkeit und sie konstituiert sich somit hochgradig organisations-spezifisch und stellt kein monolithisches Gebilde dar. Vielmehr ist die aufgabenspezifische Ausgestaltung Ergebnis komplexer Aushandlungsprozesse beteiligter Akteure im institutionellen Kontext der Organisation. D. h., es zeigt sich eine Rekontextualisierung auf mehreren Ebenen in der Logik und den Handlungsbedingungen der Organisation und es wird nicht Prämissen gefolgt, die aus anderen Referenzbereichen entstammen, wie Bildungspolitik, Wissenschaft und Öffentlichkeit.

Ertrag

Das theoretisch rückgebundene, über empirische Analyse gewonnene **Mehrebenenmodell** (vgl. Abb. 24) verdeutlicht integrativ die Bestimmung des Gegenstandes von *Pädagogik im Betrieb*. Ein Zugriff auf Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb ist nur über verschiedene Ebenen möglich und der Gegenstand von *Pädagogik im Betrieb* ist somit nur auf der Grundlage eines Mehrebenenkonstrukts zu bestimmen. Die Ergebnisse in Teil III zeigen, dass Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb ambivalenter und in der Bewertung komplexer zu charakterisieren ist, als dies in gehandelten Theorieperspektiven in Teil I (vgl. Kap. 5, 6, 7 und 8) zur Begründung und Legitimation zum Untersuchungsgegenstand bisher erfolgte.

Die Ergebnisse auf der Handlungsebene konnten zeigen, dass eine wesentliche Spezifik bei der Aufgabenbewältigung darin besteht, nicht nur zwischen einer betrieblichen Handlungslogik und einer pädagogischen Handlungslogik als zwei Dimensionen, sondern zwischen *drei* Dimensionen (Reproduktions-, Koppelungs- und Situierungsdimension) zu oszillieren. Zudem lässt sich die betriebliche Handlungslogik als latenter Akteur bereits auf der Ebene der Organisation, d. h. in einer vorgelagerten Sphäre zur Handlungsebene verorten, was auch damit korrespondiert, dass keine konkreten Aufgaben bzw. Kernaktivitäten, wie *Kalkulieren/Budgetieren*, von den Akteuren benannt werden. Aus den mehrdimensionalen Bezugspunkten, welche sich über die Endpunkte bzw. Pole von Reproduktions-, Koppelungs- und Situierungsdimension Ausdruck verschaffen und die den **Handlungsraum** dabei erst konstituieren, erwachsen kontextspezifische Strukturmerkmale im Sinne von Antinomien. Diese Antinomien stellen auf Bewältigung und Ausbalancieren ab und fordern die handelnden Akteure zu Anschluss- und Passungsvorgängen im Sinne von weiteren Rekontextualisierungsleistungen auf. Während manche Antinomien Bedingung für *Pädagogik im Betrieb* sind, lassen sich andere einer Bearbeitung im Sinne eines Bewältigens und eines Ausbalancierens zuführen und bergen prinzipiell durch organisations-spezifische Freiheitsgrade und Hand-

lungsspielräume auch Entwicklungsdynamiken hinsichtlich etwaiger Realisierungschancen. Letzteres zeigt sich sehr deutlich anhand der Situierungsdimension, in welcher das Gestalten von eher arbeitsintegrierten Formen des Lernens (Funktionsfeldbezug) zu eher arbeitsseparierten Formen des Lernens (Lernfeldbezug) auch von den befragten Akteuren in den beruflichen Selbstbeschreibungen sehr anschaulich und konkret explizierbar thematisiert wird. Somit lässt sich *Pädagogik im Betrieb* als spezifische Aufgabe beschreiben, welche sich aufgrund mehrdimensionaler Bezugspunkte als eine *ambivalente* Praxis markieren lässt.

Das in der Problemexposition festgestellte Fehlen einer empirischen Forschung zu Aufgaben und Handlungsformen im Betrieb bildete einen eigenständigen Aspekt der Ausgangslage bezüglich Betriebspädagogik als Wissenschaft, wie auch betriebspädagogischer Praxis (vgl. Kap. 1). Diese Lücke konnte mit den Ergebnissen der Studie aus Teil **III** nun geschlossen werden. Über das Potential des Mehrebenenmodells liefert die Studie Erträge, die mit einer differenzierten Beschreibungsdichte in die Spezifik von *Pädagogik im Betrieb* auf Makro-, Meso- und Mikroebene bestehende Ergebnisse erweitern bzw. bestehende Lücken (vgl. Kap. 9 und 10) schließen kann. Die theoretisch-rückgebundenen empirisch-rekonstruktiv gewonnenen Beschreibungen eröffnen künftig die Möglichkeit, Auskunft auch über *pädagogische* und *organisationale* oder *ökonomische* und *personalpolitische* Aspekte von Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb zu geben, zumal die handlungsleitenden Rationalitäten samt den Absichten und Interessen von beteiligten Akteuren, die sich mit durchaus unterschiedlichen pädagogischen Prozessen im institutionellen Kontext von Betrieb verbinden, hierbei mit in den Fokus der Betrachtung genommen wurden.

Nach den in Teil **II** dargelegten vorliegenden *nationalen* (vgl. Hippel/Röbel 2017; Röbel 2017; Dörner 2017; Käpplinger 2016; Dollhausen 2008; Robak 2004) und *internationalen* (Sork 2010; Cavero/Wilson 1994a und b; Cafarella/Daffron 2013) empirischen Studien zur Programmforschung (vgl. Kap. 10) ist ein Ergebnis, dass Planungen von vielfältigen Kontextfaktoren beeinflusst werden und weitgehend durch macht- und interessengrundierte Aushandlungsprozesse mit unterschiedlichen Sinn- und Funktionszuschreibungen konstituiert werden, was im speziellen auch für den institutionellen Kontext Betrieb zutreffend ist. Dies stellen die Arbeiten von Heuer (2010), Hippel und Röbel (2017) sowie Röbel (2017b) heraus, ohne jedoch die kontextbezogene Aufgabenspezifität von *Pädagogik im Betrieb* über das Erscheinungsbild ihrer Handlungsformen näher in den Blick zu nehmen. Heuer (Heuer 2010) sieht zu treffende Weiterbildungsentscheidungen im Betrieb zentral von monetären Investitionsfragen determiniert. Hippel und Röbel (Hippel/Röbel 2017; Röbel 2017b) markieren die Bedarfsbestimmung abhängig von betrieblichen Verwertungsinteressen. Und Kipper (Kipper 2014) lokalisiert mit *Selektion* eine Kernaktivität bzw. Aufgabenspezifität von *Pädagogik im Betrieb*. Kipper richtet den Blick auf ein Strukturmerkmal von *Pädagogik im Betrieb*, welches auf die Exklusivität verweist, die Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb anhaftet, wenn pädagogische Maßnahmen und Interventionen in Form von Personalentwicklung sich lediglich an bestimmte Organisationsmitglieder bzw. Mitarbeitergruppen oder Einheiten einer Organisation richten (vgl. Kipper 2014, S. 172).

Grenzen

Es lassen sich jedoch ebenfalls Grenzen der eigenen empirischen Forschung konstatieren, welche auch hinsichtlich künftiger Forschung nicht aus dem Blick geraten dürfen. Dies deshalb, da das spezifische Forschungsfeld nicht abschließend bearbeitet ist bzw. Forschung

generell als nie abgeschlossen begriffen werden kann. Im Folgenden werden Kriterien aufgeführt, welche diese Aspekte betreffen.

Das Mehrebenenmodell ist nicht in der Lage, im Sinne eines komplexen Angebots-Nutzungs-Modells (vgl. Schrader 2011) die Wirkung von pädagogischen Interventionen (Ertrag) auf Seiten einerseits der Organisation (Aneignung im Sinne des institutionellen Lebenslaufs der Organisation) und andererseits der Individuen (Aneignung im Sinne der subjektiven Biographie der Organisationsmitglieder) genauer abzubilden.

Künftige Erweiterungen sind hinsichtlich des Datenkorpus möglich, was etwa die Größe und Branche des Unternehmens anbelangt. Obwohl ein sehr umfangreicher Datenkorpus als Grundlage fungiert, muss konstatiert werden, dass *Pädagogik im Betrieb* eher in größeren, ausdifferenzierteren Organisationen festzustellen ist (vgl. Kap. 9) und kleinere, oder Kleinstunternehmen mehr Beachtung zu schenken wäre, was jedoch mit Problemen beim Feldzugang korrespondiert (vgl. Kap. 11). Zudem können verstärkt soziale Dienstleistungsorganisationen in den Blick genommen werden. Hinsichtlich der Akteure bestehen ebenfalls künftige Erweiterungsmöglichkeiten, welche bspw. die hierarchische Position der befragten Experten, deren Alter und Geschlecht als zusätzliche Kriterien bieten. Zudem wurden lediglich hauptamtliche bzw. innerorganisatorische Akteure, die mit *Pädagogik im Betrieb* befasst sind, herangezogen. Eine Erweiterung könnte die Kontrastierung mit außerorganisatorischen Akteuren, die mit *Pädagogik im Betrieb* durch ihre Rollen als von der Organisation engagierte Trainer, Berater, Coachs o. ä. befasst sind, eröffnen, um im Medium dieser beruflichen Selbstbeschreibungen das organisationale Regel-, Erwartungs- und Orientierungssystem hinsichtlich *Pädagogik im Betrieb* zu erfassen.

Angesichts der Befunde und Ergebnisse können künftige Forschungsvorhaben herausgestellt werden. Die im empirischen Material zusätzlich erfassten Daten zu von den Akteuren in den Selbstbeschreibungen dargebotenen Metaphern bzgl. der in Rede stehenden Aufgabe und deren Spezifik bieten das Potential, eine gesonderte linguistische Metapheranalyse anzuschließen (vgl. Kap. 12.4). Gerade über die Kontextgebundenheit der Bedeutung von Metaphern sowie zugeschriebene Ähnlichkeits- und Analogiebeziehungen, welche in Metaphern funktional verdeutlicht werden, könnte die mehrdimensionale und ambivalente Praxis hinsichtlich *Pädagogik im Betrieb* einer weiteren Spezifikation und Differenzierung zugeführt werden. Die Frage wäre, 1. inwiefern verschleiern oder simplifizieren Metaphern, 2. inwiefern führt die Habitualisierung von Metaphern zu einer Abschottung von Reflexivität, wie aber auch 3. inwiefern gestalten sich Metaphern als fruchtbar zum Auffinden und Entdecken ambivalenter Strukturmomente und -konstellationen. Metaphern stellen zudem eine eigene Wissensform dar, in der das Alltagswissen der Akteure, wie es im sozialen Kontext entstanden ist, verdichtet als Sediment im (berufs-)kulturellen Gedächtnis abgelagert ist. Das Dechiffrieren der von den Akteuren vorgenommenen Übertragungsleistungen würde den Nucleus einer derartigen künftigen Analyse bilden und das Forschungsvorhaben müsste an einen Forschungsbereich in der Erziehungswissenschaft anschließen, der Versprachlichungen in Form von Metaphern zum pädagogischen Handeln (vgl. bspw. Schmitt 2006) oder zu gehandelten Diskursen (vgl. bspw. Dellori 2016) untersucht.

Im *Anschluss* an die erfolgte Rekonstruktion des Erscheinungsbilds der praktischen Handlungsformen stellt sich künftig die Frage nach der Entwicklung des beruflich relevanten expliziten und impliziten Wissens der Akteure. Dies stellt eine anschließende Betrachtung und einen eigenen Untersuchungsgegenstand dar (vgl. Kap. 2). So zeigt sich bereits in den Rohdaten der beruflichen Selbstbeschreibungen zur Aufgabenspezifik von *Pädagogik im Be-*

trieb (vgl. Kap. 12), dass bildungspolitische Postulate und Semantiken (bspw. Lebenslanges Lernen), Diskurse aus der Öffentlichkeit als relevante Umwelt der Organisation (bspw. Neues Lernen), theoretische Versatzstücke aus dem Bereich der Wissenschaft (bspw. berufliche vs. betriebliche Weiterbildung) und organisationsspezifische Semantiken einer eigenen Organisationskultur zu erkennen sind. Das spezifische relevante berufliche Wissen stellt eine Synthese aus Alltags-/Erfahrungswissen und Wissenschaftswissen dar (vgl. Dewe 1998). Es weist einen hybriden und ambivalenten Charakter auf und bildet in Konsequenz auch eine Grundlage für wissenschaftliche Theorien, welche Handlungs- und Beobachtungsperspektiven enthalten. Es wäre künftig zu prüfen, wie ein inhaltlich bestimmtes Wissen und Können im Zusammenhang von den in der Studie rekonstruierten Aufgaben zu *Pädagogik im Betrieb* lokalisiert werden kann, um ggf. auch eigenständige oder auch mehrere Domänen überspannende Wissensformen zu rekonstruieren, auf die die Akteure im institutionellen Kontext Betrieb angewiesen sind. So zeigt sich bereits im empirischen Material, dass Domänen als fachlich bestimmbare Inhalte zu vermuten sind, welche ökonomische, personalpolitische, organisationale und pädagogische Bereiche betreffen. Derartige künftige Untersuchungen könnten insbesondere vor dem Hintergrund eines ähnlichen Datensatzes (vgl. Kap. 11.1) erfolgen, wie er im Kontext dieser Studie Verwendung fand. Hier ergibt sich die Möglichkeit, Akteure, die über eine pädagogische Qualifizierung verfügen (bspw. grundständiges Studium bzw. auch weiterbildendes Studium der Erziehungswissenschaft mit einer entsprechenden Studienrichtung), mit Akteuren anderer Qualifikationen (bspw. betriebswirtschaftliche, juristische oder naturwissenschaftliche Ausbildungen etc.) in einer kontrastierenden Analyse miteinander zu vergleichen (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014), um ein inhaltlich bestimmtes Wissen und überspannende Wissensformen zu (betriebspädagogischen) Aufgaben im institutionellen Kontext Betrieb lokalisieren zu können. Für die Rekonstruktion von Wissensformen eignen sich hierbei jedoch ethnographische Verfahren und Vorgehensweisen, wie etwa die Dokumentarische Methode, welche der Domäne der Wissenssoziologie entstammt. Auch bietet es sich bei einer derartigen künftigen Fragestellung an, biografische Aspekte zu berücksichtigen, da ebenfalls von einer domänenspezifischen Erfahrung, wie sie durch langwierige Praxis zu vermuten ist, auszugehen ist. Dieser Zugriff über biografische Aspekte stellt bspw. ab auf das berufliche Gewordensein, spezifisch wahrgenommene Weiterbildungen, individuelle Überzeugungen und Fähigkeiten. Als sinnvoll erweisen sich hierbei auch Verfahren aus der Berufspädagogik zur Analyse des Arbeitsprozesswissens (vgl. Fischer 2018, 2014a und 2014b; Windelband 2010), etwa um die komplexen Aspekte von Aufgabeninhalten und kognitiven Anforderungen rekonstruieren zu können. Ebenso wären Erhebungs- und Auswertungsmethoden geeignet, welche fachlich bestimmte Inhalte einer Berufsgruppe, im Sinne einer wissenssoziologisch verstandenen Domäne, auf Basis von kognitiven Aufgabenanalysen (vgl. Wei/Salvendy 2004) zu rekonstruieren versuchen.

Ebenfalls im *Anschluss* stellt sich die künftige Frage nach der Professionalisierbarkeit und -fähigkeit, d. h. Problemen und Grenzen der Professionalisierung der praktischen Handlungsformen der Betriebspädagogik. Dies stellt ebenfalls eine anschließende Betrachtung und einen eigenen Untersuchungsgegenstand dar (vgl. Kap. 2). So zeigt sich auch hier bereits an den Daten zu beruflichen Selbstbeschreibungen der Akteure und den detachierten Befunden zu *Pädagogik im Betrieb* (vgl. Kap. 12 und 13.1), dass eine Organisationsspezifität zu konstatieren ist. Aufgrund des Merkmals organisationsspezifischer Aushandlungsprozesse von *Pädagogik im Betrieb* geht zwangsläufig sodann eine Herausforderung für eine (betriebs-)pädagogische Professionalität als Kategorie pädagogischer Qualität einher (vgl. Schwarz/Ferchhoff/

Vollbrecht 2014). Zu vermuten ist, dass eine Professionalitätsentwicklung von *Pädagogik im Betrieb* weniger bis gar nicht kontextspezifisch, sondern mehr und ggf. annäherungsweise nur über subjektspezifische (bspw. Wissen und Erfahrung) und organisationspezifische (bspw. Freiheitsgrade und Handlungsspielräume) Aspekte zu rekonstruieren wäre. Auch wenn sich in den Daten die durch den institutionellen Kontext vermittelten Regel-, Erwartungs- und Orientierungsbereiche Ausdruck verschaffen mögen, die für die Entstehung handlungsleitender Orientierungen bei praktisch Tätigen bzw. pädagogischen Akteuren mit konstitutiv sind, so besteht die begründete Vermutung, dass Handlungs- und Reinterpretationsmöglichkeiten als Rekontextualisierungsleistungen als subjekt- und organisationspezifisch anzusehen sind. Mit dieser Untersuchungsperspektive, welche die Studie über ihre Befunde und Ergebnisse eröffnet, könnte der organisationsgebundene Anteil an der Professionalitätsentwicklung künftig stärker in den Blick genommen werden (vgl. Schlicke 2012, S. 245), zumal sich im institutionellen Kontext Betrieb ökonomische, personalpolitische, organisationale und pädagogische Aspekte als organisational vermittelte Bezugspunkte Ausdruck verschaffen. Ausgehend von dem analytischen Ansatz der „sozialen Welt pädagogisch Tätiger“ (Nittel/Schütz/Tippelt 2014, S. 28 ff.; Nittel/Dellorie 2014, S. 461 ff.), der einen „Kommunikations- und Interaktionszusammenhang mit unterschiedlicher räumlicher Ausdehnung, zeitlicher Dauer und sozialer Kohärenz“ (Nittel/Dellori 2014, S. 461) zum Ausgangspunkt macht, könnte künftig eine Einbeziehung des Subjekts, der Aufgaben als berufliche Tätigkeit und der Organisation ermöglicht werden. Für derartige, künftige Analysen erweisen sich Gruppendiskussionen, wie sie auch im Kontext dieser Studie als Datenmaterial Verwendung fanden (vgl. Kap. 11.1) als potentialreich zur Kontrastierung und weiteren Analyse. Hierbei würde sich ein ethnografisches Vorgehen im Forschungsprozess anbieten, welches über die manifeste Ebene von Transkriptionsbeispielen bzw. des Textes hinausgeht (vgl. Dörner et al. 2019) und die dabei entstehenden interaktionalen Prozesse mit fokussiert.

14 Schlussfolgerungen und Ausblick

Mit den theoretischen Ergebnissen und empirischen Befunden dieser Studie sind weitere Konsequenzen verbunden. Angesichts dieser Aspekte ergeben sich Fragen, die begründbare Konsequenzen für die vier Felder (1) **Theoriediskussion**, (2) **Lehre**, (3) **Forschung** und (4) **Disziplin** darstellen:

- (1) *Wie ist auf der Ebene der Theoriediskussion in der Betriebspädagogik mit der rekonstruierten Theoriepluralität umzugehen?*
- (2) *Welche Konsequenzen ergeben sich angesichts der Theoriepluralität für die Lehre in der Betriebspädagogik?*
- (3) *Welche Optionen ergeben sich für die empirische betriebspädagogische Forschung?*
- (4) *Welche Konsequenzen ergeben sich bzgl. des disziplinären Status der Betriebspädagogik? Inwiefern kann man angesichts der empirisch sich zeigenden vielen organisationsspezifischen „Pädagogiken im Betrieb“ überhaupt von einer „Betriebspädagogik“ in konzeptioneller Hinsicht und als disziplinäre Gattung sprechen?*

Diese Punkte stellen metatheoretische Überlegungen dar, die als zu diskutierende Schlussfolgerungen angesichts des Potentials des Mehrebenenmodells in mehrfacher Hinsicht aufzugreifen sind und folgenreiche „Metabefundergebnisse“ thematisieren. Unstrittig ist, dass Betriebspädagogik zu relativieren bzw. eine Respezifizierung vorzunehmen ist, welche somit in Konsequenz die Theoriediskussion, Lehre, Forschung und Disziplin tangiert.

(1) Theoriediskussion

Es zeigt sich, dass das Spektrum der Theorien zu *Pädagogik im Betrieb* und deren Vielfalt zu erweitern ist, zumal viele Theorieperspektiven hinsichtlich ihres Potentials nicht ausgeschöpft sind. Mit anderen Worten: Es bedarf eines komplementären Zugriffs auf den Gegenstand Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb, welcher nicht nur die Handlungsperspektiven einer Betriebspädagogik im engeren, bisherigen Sinne, sondern auch die Beobachtungsperspektiven miteinschließt, wie sie überwiegend aus den Bereichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung und der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung entstammen. D. h., das Verständnis von Betriebspädagogik ist zu erweitern. Zuvörderst ist die Betriebspädagogik angehalten, dies legen die theoretischen Ergebnisse und die empirischen Befunde nahe, sich einer Meta-Differenzierung zu befleißigen, indem eine Theoriediskussion zwischen den verschiedenen Perspektiven der Theoriebildung eröffnet wird, mit dem Potential, über eine theoretische Reorganisation zur Selbstverständigung hinsichtlich der Gegenstandsbestimmung von *Pädagogik im Betrieb* beizutragen. Dies ist leistbar über ein wechselseitiges in Beziehung setzen, was man als relationalen Zugang verstehen kann. Diese relationierende Perspektive eröffnet einerseits eine Ergänzung und Vervollständigung und bietet andererseits Freiraum, um die Valenz unterschiedlicher Theorievariationen angemessen zu würdigen. Im Zugang einer relationierenden Perspektive ist das gesamte Spektrum der Perspektiven der Theoriebildung zu *Pädagogik im Betrieb* (vgl. Kap. 8 sowie Abb. 11) in das Repertoire im Sinne eines *common ground* aufzunehmen und dies schließt innerdisziplinäre und außerdisziplinäre Theorievariationen in einer komplementär-ergänzenden sowie kompensatorisch-kritischen

Weise ein. Dies adressiert sich an alle wissenschaftlichen Akteure, die sich mit *Pädagogik im Betrieb* beschäftigen.

Dabei trägt in Konsequenz der relationale Zugang dem Umstand Rechnung, dass eine theoretisch nicht entscheidbare Pluralität von Konstruktionsweisen anzunehmen und anzuerkennen ist, und bleibt dennoch offen für die Frage, wie eine reflexive Bestimmung von *Pädagogik im Betrieb* empirisch-rekonstruktiv und theoretisch-rückgebunden betrieben werden kann. Durch das wechselseitige in Beziehung setzen werden die Perspektiven, die zu einer unterschiedlichen Theoriebildung führen, in ihrer Verfasstheit und Dignität einerseits systematisch vorausgesetzt, der relationale Zugang übersteigt diese aber andererseits reflexiv. Der relationale Zugang ist also kein perspektivenunabhängiger Standort der Betrachtung und Analyse. Dieser Zugang stellt nicht Perspektiven in den Mittelpunkt und wählt den Standpunkt der Konstruktion aus dem Zentrum der Theorie, sondern die Perspektiven sind erst das Mittel zur Herstellung einer reflexiven Gegenstandsverständigung, die nur durch wechselseitiges in Beziehung setzen generiert werden kann. Damit wäre man hinsichtlich *Pädagogik im Betrieb* auch dagegen gefeit, ein konstitutiv bestehendes Spannungsverhältnis von pädagogischen und betrieblichen Logiken, wie es im Rahmen der Ausgangslage beschrieben wurde, bearbeitbar zu halten, statt entweder in Divergenz zu verbleiben oder Konvergenz anzunehmen oder sich bisweilen in unversöhnlichen Kontroversen mit eher aversiven und eher affirmativen Sichtweisen zu befinden. Denn auch hier gilt: Ein Beharren auf Divergenz führt einerseits in eine Unauflöslichkeit von Antinomien und die Annahme der Konvergenz stellt in ganz anderer Art und Weise einen analytischen Trugschluss dar, der nämlich darin besteht, dass die Konvergenzvermutung letztendlich zu einer Beendigung der Theoriediskussion führt, weil ein wechselseitiges in Beziehung setzen dann nicht mehr möglich ist, denn der Bezugspunkt wird aufgelöst: Gerade der relationierende Zugang eröffnet einen konzeptionellen Bezugspunkt, als theoretischen Zwischenort, der das wechselseitige in Beziehung setzen rekurrent einfordert.

Das heißt, auch die heute weniger einflussreichen *erziehungstheoretischen* und *bildungstheoretischen* Konstruktionsweisen sind zu behandeln, zumal sie einerseits die Herkunft (Genealogie der Betriebspädagogik) in einer historischen Perspektive verdeutlichen und andererseits alternierende und bisweilen an Bildungsidealen orientierte Perspektiven, die einen emanzipatorischen und auf Mündigkeit abzielenden Impetus enthalten, in die Diskussion einbringen. Gleiches gilt auch für die disziplinär fremden *managementtheoretischen* Legitimationen und Konzepte. Auch sie, gerade weil sie sich als wirkmächtig und orientierungsrelevante Handlungsperspektiven erweisen und bisweilen von Betriebspädagogiken übernommen wurden, sind kritisch zu betrachten und komplementär mit einzubeziehen. Damit wäre auch die offene Frage zu beantworten, wie im Bereich der Wissenschaft mit der spezifischen Theoriepluralität der *Pädagogik im Betrieb* umzugehen ist, die sich im Nachgang der Rekonstruktion der Theorieperspektiven (vgl. Kap. 8) gestellt hat.

Der Autor erhebt in dem Sinne nicht den Anspruch „etwas Neues“, oder gar eine „eigene Betriebspädagogik“ vorzulegen, sondern vielmehr einen relationalen Zugang hinsichtlich *Pädagogik im Betrieb* zu ermöglichen. Dieser Zugang bietet in dem Sinne eine *neue* Erhöhung der Komplexität in der theoretischen Bestimmung des Gegenstandes, indem eine *Perspektivenverschränkung* vorgenommen wird. Zumal sich, wie sich anhand der theoretischen Rekonstruktionen in Teil I gezeigt hat, die Bestimmung des Gegenstandes und die Konstituierung von Betriebspädagogik als hochgradig abhängig von den in Anschlag gebrachten Theorien

erweist. Dies bedeutet, das Nebeneinander an Theorievariationen und die Vielfalt der Diskurse, die auch Zeugnisse für den Widerstreit ablegen, metareflexiv zu betrachten.

(2) Lehre

Für die Lehre im Kontext von erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiengängen, welche *Pädagogik im Betrieb* als curricularen Bestandteil ausweisen, bedeutet dies, sich in der Betrachtung der Theorieperspektiven und der Theoriediskussion an der Figur der „Meta-Reflexivität“ nach Cramer (2020, S. 271) bzw. der „Reflexiven Professionalität“ nach Dewe (2013; vgl. auch Schwarz/Ferchhoff/Vollbrecht 2014, S. 19) zu orientieren. Beide Ansätze zielen darauf ab, unterschiedliche Elemente einer deskriptiven Verhältnisbestimmung durch Relationierung zuzuführen, um höhere Einsichten zu generieren. Es verbietet sich hierbei, eher anwendungs- und gestaltungsorientierte Handlungsperspektiven und eher theorieorientierte Beobachtungsperspektiven in eine vermeintliche Frontstellung zu bringen und bspw. eine Vor- und Nachordnung bzw. eine Über- und Unterlegenheit zu unterstellen. Dies käme einer Simplifizierung gleich, zumal eine faktische Unvergleichbarkeit (Inkommensurabilität) besteht. Ein produktiver Ausweg aus dem feststellbaren Charakteristikum der Multiperspektivität und Theoriepluralität stellt der metareflexive Modus dar, der zunächst aufzeigt, welche Gemeinsamkeiten und Differenzen den unterschiedlichen Theorieperspektiven zugrunde liegen, um sie wiederum, in einem Prozess der Relationierung, aufeinander zu beziehen (vgl. Kap. 8 sowie Abb. 11). Zumal *Pädagogik im Betrieb* nicht über einen monotheoretischen Zugang und Ansatz gegenstands- und aufgabenangemessen beizukommen ist.

(3) Forschung

Anhand der empirischen Forschung in Teil III wurde das komplexe Erscheinungsbild von *Pädagogik im Betrieb* offengelegt, was zu einer Erweiterung rekonstruktiver Theoriebildung in differenzierter Form und in systematisierter Weise beiträgt. Dies legt den begründbaren Schluss nahe, zukünftige, den Untersuchungsgegenstand betreffende empirische Forschung in Konsequenz mehr an dem Mehrebenenmodell, in orientierender Hinsicht, anzulehnen. Für das Mehrebenenmodell spricht, dass es sich durch Komplexität auszeichnet, allerdings erlaubt es auch Forschung in komplexitätsreduzierender Weise anzuleiten. Zum Beispiel indem nur eine Ebene in den Blick genommen wird. Für die o. g. Orientierungsfunktion des Mehrebenenmodells spricht ebenfalls, dass es durch empirisch-rekonstruktive und theoretisch-rückgebundene Analyse entstanden ist und transdisziplinäre Begriffe, Konzepte, Theoreme und Theorien *integriert* sowie auf Beobachtungs- und Handlungsdimensionen gleichermaßen verweist. Für das Mehrebenenmodell spricht zudem, dass es eine *relationale* Perspektive eröffnet, welche auf ein wechselseitiges Verhältnis von wissenschaftlichen, an Hochschulen formulierten Theorien zu *Pädagogik im Betrieb* einerseits und pädagogischem Handlungsbewusstsein in der institutionellen Praxis von Organisationen des Wirtschaftssystems andererseits, abzielt. Es klärt auf, wie institutionelle Bedingungen und institutionelle und organisationale Einflüsse und Rationalitäten das Handeln der Akteure orientieren und wie diese Aspekte, in ihrem komplexen Zusammenspiel, zur Reproduktion von institutionalisierten Wahrnehmungs- und Handlungsformen beitragen, die es erlauben, über das Erscheinungsbild der praktischen Handlungsformen als Aufgabenspezifika die Gegenständlichkeit von *Pädagogik im Betrieb* näher zu bestimmen.

Dagegen spricht, dass das Mehrebenenmodell selbst nie in abschließender Weise zu verstehen ist, sondern vielmehr zu relativieren und als Untersuchungsobjekt zu bestimmen ist, und es sich fortwährend der Erweiterung und kritischen Prüfung zu unterziehen hat. Demnach bleibt abzuwarten, wie das Mehrebenenmodell künftig im Stande ist, die theoretische Bestimmung *zu* und empirische Überprüfung *von* Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb weiter voranzubringen.

(4) Disziplin

Hier stellt sich die Frage, ob die Betriebspädagogik als Disziplin ohnehin, den Bereich der Wissenschaft betreffend (vgl. Kap. 1), versehen mit einer problemhaltigen Ausgangslage, endgültig ad acta zu legen ist oder aufgrund der gesellschaftlichen Relevanz und des immensen Weiterbildungsgeschehens im institutionellen Kontext Betrieb (vgl. Kap. 9) zu revitalisieren ist.

Die Betriebspädagogik lässt sich charakterisieren als ein interdisziplinär überformter Gegenstand, welcher an einem Kreuzungspunkt verschiedener Themenstränge, – Disziplin vs. Profession, Sozialwissenschaft vs. Betriebswirtschaftslehre, Theorie vs. Praxis, – liegt. Sie markiert zum einen eine spezifische Teildisziplin der Erziehungswissenschaft und verweist zugleich aber auch auf ein Feld der pädagogischen Praxis in *Organisationen* des gesellschaftlichen Teilsystems der *Wirtschaft*. Diese korrespondierenden, aber nicht identischen Aspekte konstituieren den Gegenstand als deutungsbedürftige Kategorie und als Chiffre für eine spezifische *Pädagogik* im Kontext von *Arbeit*, *Beruf* und *betrieblicher Organisation*. Die Betriebspädagogik verschafft sich einerseits Ausdruck in Formen *pädagogischer Praxis* in Organisationen des gesellschaftlichen Teilsystems der Wirtschaft, die Realität und zentrales Element im Prozess der gesellschaftlichen Entwicklung und Transformation sowie im gesellschaftlichen System des lebenslangen Lernens darstellen. Andererseits beansprucht sie in *theoretischer* Hinsicht Geltung als eine spezifische Form von Pädagogik und markiert eine Chiffre für eine Spezial- bzw. Bindestrichpädagogik.

Hinsichtlich des zwar vorfindbaren, aber ohnehin ins Hintertreffen geratenen Begriffs „Betriebspädagogik“ im Kontext von Hochschulen und der teils unaufgearbeiteten Historie (vgl. Kap. 7.1) empfiehlt es sich, von dem programmatisch gefärbten Begriff eher Abstand zu nehmen. Hier steht als Alternative der Begriff *Pädagogik im Betrieb* als nicht disziplinärer Begriff bereit, wie er auch im Kontext der Studie als deskriptiv-analytischer Begriff gebraucht wird. Dieser Begriff thematisiert integrativ distanziert-analytische Beobachtungsperspektiven und engagiert-gestaltende Handlungsperspektiven. So gesehen würde es hier nicht zielführend sein, wenn man bspw. ähnlich wie dies Terhart im Kontext der Schulpädagogik noch mit der Differenzierung in „Didaktik als Ausbildungsdisziplin“ und „Lehr-/Lernforschung als Forschungsdisziplin“ aufzeigt (vgl. Terhart 2009), von „Betriebspädagogik“ als Ausbildungsdisziplin und „betriebliche Weiterbildungsforschung“ als Forschungsdisziplin sprechen würde. Auch ist hinsichtlich der sich empirisch zeigenden vielen organisationsspezifischen „Pädagogiken im Betrieb“ es nicht gegenstandsangemessen, von einer „Betriebspädagogik“ auszugehen. Vielmehr könnte Betriebspädagogik allenthalben noch als eine Art Klammerbegriff für hochgradig organisationsspezifisch sich Ausdruck verschaffende Formen von *Pädagogik im Betrieb* stehen, die in einem komplexen Zusammenspiel und einer losen Koppelung von *Makro-*, *Meso-* und *Mikroebene* ihr Erscheinungsbild konstituieren.

Für die Betriebspädagogik gilt im Grunde wie für alle angewandten Sozialwissenschaften, dass sie sich zwischen *Erkenntnisinteressen* (Beobachtungsperspektiven) und *Gestaltungspflichten* (Handlungsperspektiven) befindet. Beide Anforderungen sind synchron nicht leistbar, sondern allenthalben diachron, im sukzessiven, zeitlichen Verlauf betrachtet. Die Konjunktur von modalen Verwendungs- und Rezeptionsweisen trägt dem Umstand Rechnung, dass nach Tippelt und Hippel vielfach „praxisnahe Deutungen von pädagogischen und sozialen Problemen sowie anwendungsfreundliche Handlungsstrategien“ (Tippelt/Hippel 2009, S. 14) in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung generell zu beobachten sind, welche in hohem Maße nicht vor dem Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* haltmachen. Und zur Praxisnähe gehört eben auch, dass eine modale Perspektive sich gleichsam zum Einfallstor für Konzeptübernahmen entwickeln kann, da Nützlichkeitsaspekte in der Legitimation und Begründung eben auch verausgibt und diese am verwertungsorientierten Maßstab der Praxis in Organisationen des Wirtschaftssystems angelehnt werden. Hier wäre zu wünschen, dass die Betriebspädagogik sich eher von bisweilen unreflektierten Ausdehnungen ihrer prinzipiell schnelllebigen Untersuchungsobjekte (wie bspw. Unternehmenskultur, Employer Branding, *new work* und *new learning* etc.) ab- und eher einer Askese zuwendet, um nicht der Gefahr einer Theoriestagnation bei gleichzeitiger Praxisperfektionierung anheimzufallen.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Karl (1957): Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Die funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb. Wirtschaftspädagogische Schriften, Band 3, Freiburg: Lambertus.
- Abraham, Karl (1967): Wirtschaft als Bildungsraum, in: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, 2. Aufl., Akademische Reihe (Auswahl repräsentativer Texte. Pädagogik), Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 258-271.
- Abraham, Karl (1978): Betriebspädagogik. Grundfragen der Bildungsarbeit der Betriebe und der Selbstverwaltungsorgane der Wirtschaft, Berlin: Duncker & Humblot.
- Ackermann, Friedhelm/Ley, Thomas/Machold, Claudia/Schröder, Mark (Hrsg.) (2012): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Albers, Willi (Hrsg.) (1982): Handwörterbuch der Wirtschaftswissenschaft (HdWW). Zugl.: Neuauflage des Handwörterbuchs der Sozialwissenschaften, Neunter Band: Wirtschaft und Politik bis Zölle, Nachtrag, Stuttgart/New York: Fischer (Handwörterbuch der Wirtschaftswissenschaft (HdWW)).
- Alemann, Annette von (2015): Geschlechterungleichheit in Führungspositionen der deutschen Wirtschaft: Ergebnisse einer Deutungsmusteranalyse. DEU, [online] <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/42991>, [10.10.2022].
- Alewell, Dorothea (1993): Interne Arbeitsmärkte: eine informationsökonomische Analyse. Zugl.: Univ. Hamburg, Diss. (1993), Hamburg: S + W Steuer- und Wirtschaftsverlag.
- Alewell, Dorothea (1997): Die Finanzierung betrieblicher Weiterbildungsinvestitionen. Ökonomische und juristische Aspekte. Zugl.: Univ. Hamburg, Habil.-Schrift (1996), Wiesbaden: Gabler (Neue betriebswirtschaftliche Forschung 216).
- Alewell, Dorothea/Koller, Petra (2002): Die Sicherung von Humankapitalinvestitionen über Rückzahlungsklauseln. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 35, [online] http://doku.iab.de/mittab/2002/2002_1_MittAB_Alewell_Koller.pdf [10.10.2022].
- Alheit, Peter (2009): „Diskurspolitik“: Lebenslanges Lernen als postmodernes Machtspiel?, in: Alheit, Peter/Felden, Heide von (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs, 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lernweltforschung, 2), S. 77-87.
- Allespach, Martin (2005): Betriebliche Weiterbildung als Beteiligungsprozess. Subjektive Bedeutsamkeiten als Grundlage für eine partizipative Bildungsplanung. Zugl.: Univ. Hamburg, Habil.-Schrift (2004), Marburg: Schüren Presseverlag, [online] http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?id=2710740&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm. [10.10.2022].
- Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (2014): *Bulletin 1: Zwischen Weiterbildung und Weiterlernen. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF)*, [online] http://www.abwf.de/wp-content/uploads/2013/02/ABWF_Bulletin_2014-1.pdf [10.10.2022].
- Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001): Empfehlungen des Forum Bildung, [online] https://www.bmbf.de/pub/011128_Langfassung_Forum_Bildung.pdf [10.10.2022].
- Arlt, Fritz (1958): Die Erwachsenenbildung in der Wirtschaft, in: *Hessische Blätter für Volksbildung (HBV)*, S. 223-227.
- Arlt, Fritz (1964): Begründung, Ordnung und Methoden sozialpolitischer Bildungsstätten für betriebliche Führungskräfte, in: *Sozialer Fortschritt* 13 (3 und 4), S. 49-54 und S. 85-89.
- Arlt, Fritz (1967): Was ist und leistet Betriebspädagogik? Didaktik der Betriebspädagogik. Die pädagogische Bedeutung der Arbeit, in: Arlt, Fritz (Hrsg.): *Rationalisierungen betrieblicher Bildungsarbeit IV. Integration von Ausbildung und Bildung*. Materialien zu bildungs- und gesellschaftspolitischen Fragen, Folge 25, Köln: Institut der deutschen Wirtschaft, S. 3-4.
- Arlt, Fritz (1969): Erwachsenenbildung der Wirtschaft/Adult Education in Industry/Education des Adultes dans l'Industrie, in Knoll, Joachim H. (Hrsg.): *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung* 1 (1), S. 282-297. DOI: 10.7788/ijbe.1969.1.1.181.
- Arlt, Fritz (1970): Der wissenschaftliche Beitrag des Deutschen Instituts zur Erwachsenenbildung der Wirtschaft, in: *contact* 10 (2), S. 92-96.
- Arlt, Fritz (1971): Erwachsenenbildung der Wirtschaft, in: Münch, Joachim (Hrsg.): *Berufsbildung Erwachsener*, Braunschweig: Georg Westermann, S. 37-49.

- Arnold, Margret (2002): Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess, München: Ernst Vögel.
- Arnold, Rolf (1982): Beruf, Betrieb, betriebliche Bildungsarbeit. Einführung in die Betriebspädagogik, Frankfurt am Main/Aarau: Diesterweg/Sauerländer (Studienbücher Sozialwissenschaften).
- Arnold, Rolf (1983): Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals. Zugl.: Univ. Heidelberg, Diss. (1983), Frankfurt am Main: Peter Lang (Studien zur Erziehungswissenschaft 17).
- Arnold, Rolf (1988): Anspruch und Realität betrieblicher Weiterbildung, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 84, S. 99-117.
- Arnold, Rolf (1990): Unternehmenskultur – „Remythologisierung“ betrieblicher Herrschaft oder „Wahrnehmung eines Ganzen“? Replik zu Dirk Axmacher: Religion, Berufsskese und Mitarbeiterentwicklung, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 86 (6), S. 526-535.
- Arnold, Rolf (1991): Betriebliche Weiterbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Arnold, Rolf (Hrsg.) (1991b): Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, Rolf (Hrsg.) (1995a): Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifizierung. Gesellschaft zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung, Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Frankfurt am Main: GAFB (Anstöße 11).
- Arnold, Rolf (1995b): Bildung *und* oder *oder* Qualifizierung? Divergenzen und Konvergenzen in der betrieblichen Weiterbildung – Eröffnung und Einführung in die Thematik, in: Arnold, Rolf (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifizierung, Frankfurt am Main: GAFB (Anstöße 11), S. 1-26.
- Arnold, Rolf (1995c): Bildungs- und systemtheoretische Anmerkungen zum Organisationslernen, in: Arnold, Rolf (Hrsg.): Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen, Berlin: Schmidt (Ausbildung, Fortbildung, Personalentwicklung 36), S. 13-29.
- Arnold, Rolf (1995d): Luhmann und die Folgen. Vom Nutzen der neueren Systemtheorie für die Erwachsenenpädagogik, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (4), S. 599-614.
- Arnold, Rolf (Hrsg.) (1995e): Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen, Berlin: Schmidt (Ausbildung, Fortbildung, Personalentwicklung 36).
- Arnold, Rolf (1997): Betriebspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl., Berlin: Erich Schmidt (Ausbildung, Fortbildung, Personalentwicklung 31).
- Arnold, Rolf (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung – Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel, in: *REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift* 49, S. 26-38, [online] http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf [10.10.2022].
- Arnold, Rolf (Hrsg.) (2011): Lernen im Lebenslauf, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 69).
- Arnold, Rolf (Hrsg.) (2012): Entgrenzungen des Lernens. Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung. Dem scheidenden wissenschaftlichen Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), Ekkehard Nuissl von Rein. Unter Mitarbeit von Ekkehard Nuissl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Forschung).
- Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen, Vielfalt gestalten, 1. Aufl., Augsburg: ZIEL (Grundlagen der Weiterbildung).
- Arnold, Rolf/Hülshoff, Theo (1981): Der Diplompädagoge mit dem Schwerpunkt Berufs- und Betriebspädagogik. Ausbildungs- und Berufssituation sowie curriculare Hypothesen für eine Neubegründung, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 77 (4), S. 276-284.
- Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius/Benner, Hermann (Hrsg.) (1989): Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive. Für Joachim Münch, 1. Aufl., Baden-Baden: Nomos.
- Arnold, Rolf/Faulstich, Peter/Mader, Wilhelm/Nuissl von Rein, Ekkehard/Schlutz, Erhard (2000): Forschungsmeorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), [online] https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek09_ErWB/2002_forschungsmemorandum.pdf [14-07-2022].
- Arnold, Rolf/Pätzold, Henning (2008): Bausteine zur Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 53).
- Arnold, Rolf/Pätzold, Henning (2009): Weiterbildung und Beruf, in: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 3., überarbeitete und erweiterte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 653-664.

- Arnold, Rolf/Schüsler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen, Darmstadt: Wissensch. Buchgesellschaft.
- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (Hrsg.) (2006): Die Verschränkung der Blicke. Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 46).
- Arnold, Tanja (2021): Weiterentwicklung von Modellen betrieblichen Lernens. Durch den Einbezug des Lernens mit digitalen Medien, Bielefeld: wbv Media.
- Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung, 13., neu bearbeitete und erweiterte Aufl., Berlin: Erich Schmidt (ESV basics).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt, Bielefeld: wbv Media.
- Axmacher, Dirk (1974): Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Zur polit. Ökonomie des Ausbildungssektors in der BRD. Original-Ausgabe, Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag (Fischer-Taschenbücher 6519: Texte zur polit. Theorie und Praxis).
- Axmacher, Dirk (1977): Qualifikation und imaginäre Bildungsform. Betriebliche Weiterbildung in Unternehmerhand für Arbeiter und Führungskräfte, in: Bergmann, Klaus/Frank, Günter (Hrsg.): Handbuch für selbstbestimmtes Lernen, Reinbek: Rowohlt Taschenbuchverlag, S. 86-117.
- Axmacher, Dirk (1990): Religion, Berufsaskese und Mitarbeiterentwicklung. Vom Geist des Kapitalismus zur Unternehmenskultur, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 86 (2), S. 116-125.
- Axmacher, Dirk (1991): Doktrin oder Funktion, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 87 (1), S. 68-73.
- Baecker, Dirk (1994): Postheroisches Management. Ein Vademecum, Berlin: Merve (Internationaler Merve Diskurs 185).
- Baethge, Martin (1970): Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik, 3. Aufl., Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt (Studienreihe des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen SOFI).
- Baethge, Martin (1980): Empirische Qualifikationsforschung und Weiterbildung, in: Weymann, Ansgar (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung, Darmstadt: Luchterhand (Soziologische Texte, N. F. 117), S. 102-119.
- Baethge, Martin (1994): Arbeit und Identität, in: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, 1. Aufl., Erstausgabe, Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp 1816; N. F. 816), S. 245-261.
- Baethge, Martin (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. SOFI-Mitteilungen Nr. 34 (Ringvorlesung Bildung: Humanistische Ideale und wissenschaftliche Erkenntnisse 2006). Soziologisches Forschungsinstitut der Universität Göttingen – SOFI, [online] http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Nr._34/Baethge.pdf [10.10.2022].
- Baethge, Martin (2011): Heterogenität und Einheit der Dienstleistungsberufe: Arbeitsstrukturen, Kompetenzprofile und Professionalisierung im Dienstleistungssektor, in: Dewe, Bernd/Schwarz, Martin P. (Hrsg.): Beruf – Betrieb – Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 26-48 (2. Aufl. 2017, S. 31-53).
- Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Unter Mitarbeit von Rudolf Woderich, Münster: Waxmann (Edition QUEM 16).
- Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (2006): Ökonomie, Technik, Organisation: Zur Entwicklung von Qualifikationsstruktur und qualitativem Arbeitsvermögen, in: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153-173.
- Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker/Holm, Ruth/Tullius, Knut (2003): Anforderungen und Probleme beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. Arbeitspapier 76. Expertise im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung, [online] http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_076.pdf [10.10.2022].
- Baethge, Martin/Dobischat, Rolf/Husemann, Rudolf/Lipsmeier, Antonius/Schiersmann, Christiane/Wedding, Doris (1990): Forschungsstand und Forschungsperspektiven im Bereich betriebliche Weiterbildung – aus Sicht von Arbeitnehmern. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, Göttingen: Soziologisches Forschungsinstitut (SOFI) an der Georg-August-Universität.
- Baethge, Martin/Schiersmann, Christiane (1998): Prozeßorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft, Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V.

- Ballauf, Theodor (1979): Die Grundstruktur der Bildung und ihre Antithetik in Geschichte und Gegenwart. Eine ignorierte Problematik, in: Sitzmann, Gerhard-H./Ruprecht, Horst (Hrsg.): *Erwachsenenbildung als Wissenschaft*. Band VII: Das Verhältnis von Lernen und Bildung in der Theorienkonstitution der Erwachsenenbildung, Weltenburg: Veröffentlichungen der Weltenburger Akademie, S. 5-16.
- Bank, Volker (2005): Der Betrieb als Lernort. Der Betrieb im erfahrungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 9, [online] http://www.bwpat.de/ausgabe9/bank_bwpat9.pdf [10.10.2022].
- Barz, Heiner/Kosubek, Tanja/Tippelt, Rudolf (2012): Triangulation, in: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*, Opladen: Barbara Budrich, S. 597-611.
- Bauer, Walter (1996): Lernen und Bildung, in: Geißler, Harald (Hrsg.): *Arbeit, Lernen und Organisation*. Ein Handbuch, Weinheim: Dt. Studien-Verlag, S. 119-142.
- Bäumer, Jens (1999): *Weiterbildungsmanagement. Eine empirische Analyse deutscher Unternehmen*. Zugl.: Freie Univ. Berlin, Diss. (1997), München/Kiel/Hamburg: Hampp (Wirtschaftspädagogische Studien zur individuellen und kollektiven Entwicklung, 1), [online] <http://hdl.handle.net/10419/116890> [08.07.2020].
- Baumgardt, Johannes (1975): Betriebspädagogik, in: Gaugler, Eduard (Hrsg.): *Handwörterbuch des Personalwesens*, Stuttgart: Poeschel (Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, 5), S. 642-656.
- Baumgart, Franzjörg (Hrsg.) (2007): *Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben*, 3., durchges. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB 2957).
- Baur, Nina/Korte, Hermann/Löw, Martina/Schroer, Markus (Hrsg.) (2008): *Handbuch Soziologie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, Ulrich/Brater, Michael/Daheim, Hansjürgen (1980): *Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen Problemfelder Forschungsergebnisse*, Reinbek: Rowohlt Taschenbuchverlag (Rowohlts deutsche Enzyklopädie 395).
- Beckenbach, Niels/Treec, Werner van (Hrsg.) (1994): *Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit. Soziale Welt*, Sonderband Nr. 9, Göttingen: O. Schwartz.
- Becker, Gary Stanley (1982): *Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens*, Tübingen: Mohr (Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften 32).
- Becker, Gary S. (Hrsg.) (1993): *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Becker, Hellmut/Edelstein, Wolfgang/Gidion, Jürgen/Giesecke, Hermann/Hentig, Hartmut von (Hrsg.) (1975): *Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission*, 46. Umrisse und Perspektiven der Weiterbildung. Neue Sammlung. Göttinger Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft (Sonderheft 7: Weiterbildung).
- Becker, Manfred (2002): *Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*, 3., überarbeitete und erweiterte Aufl., Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Behringer, Friederike/Kampmann, Jara/Käpplinger, Bernd (2009): Theoretische Erklärungsansätze zur betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung, in: *Betriebliche Weiterbildung – der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven*, Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft 22), S. 35-52.
- Behringer, Friederike/Bilger, Frauke/Schönfeld, Gudrun (2013): Segment: Betriebliche Weiterbildung, in: Bilger, Frauke/Gnahn, Dieter/Hartmann, Josef/Kuper, Harm (Hrsg.): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*, Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), S. 139-163, [online] <http://www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf> [10.10.2022].
- Behringer, Friederike/Käpplinger, Bernd/Pätzold, Günther (Hrsg.) (2009): *Betriebliche Weiterbildung – der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven*, Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft 22).
- Behringer, Friederike/Schönfeld, Gudrun (2012): *Betriebliche Weiterbildung in Deutschland im europäischen Vergleich – Vergleichende Analysen auf der Grundlage der CVTS3-Daten. Abschlussbericht. IV/2009 bis II/2012*, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn, [online] https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_23302.pdf [10.10.2022].
- Behrmann, Detlef (2006): *Reflexives Bildungsmanagement. Pädagogische Perspektiven und managementtheoretische Implikationen einer strategischen und entwicklungsorientierten Gestaltung von Transformationsprozessen in Schule und Weiterbildung*, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Behrmann, Detlef (2010a): *Ausbalancierung pädagogischen Handelns im organisationalen Kontext am Beispiel der betrieblichen Berufsbildung*, in: Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens), S. 257-274.

- Behrmann, Detlef (2010b): Lernen in der Organisation – Rekonstruktionen zum Verhältnis von individuellem und organisationalem Lernen, in: Heidsiek, Charlotte/Petersen, Jendrik (Hrsg.): Organisationslernen im 21. Jahrhundert. Festschrift für Harald Geißler. Unter Mitarbeit von Harald Geißler, Frankfurt am Main: Peter Lang (Bildung und Organisation 23), S. 93-103.
- Behrmann, Detlef (2017): Ausgewählte Ansätze und theoretische Anschlüsse zur intermediären Perspektive einer relationalen Organisationsforschung: Zum Lernen in der Organisation, in: Dewe, Bernd/Schwarz, Martin P. (Hrsg.): Beruf – Betrieb – Organisation. Innovative Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung, 2., aktualisierte und erweiterte Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51-63.
- Benner, Dietrich (1995): Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns, in: Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, Band 1 Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 283-300.
- Benner, Dietrich (1997): Lässt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatztechnologie lösen? Eine Auseinandersetzung mit den Thesen von Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 25 (3), S. 367-375.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt am Main: Fischer (Conditio humana), [online] http://www.gbv.de/dms/faz-rez/690610_FAZ_0021_21_0003.pdf [10.10.2022].
- Bergmann, Klaus/Frank, Günter (Hrsg.) (1977): Handbuch für selbstbestimmtes Lernen, Reinbek: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Bernhard, Armin (2003): Bildung als Bearbeitung von Humanressourcen. Die menschlichen Wesenskräfte in einer sich globalisierenden Gesellschaft, in: *UTOPIE kreativ* (156), S. 924-938, [online] http://www.rosaluxemburgstiftung.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Utopie_kreativ/156/156_bernhard.pdf [10.10.2022].
- Bethmann, Stephanie (2019): Methoden als Problemlöser. Wegweiser für die qualitative Forschungspraxis, 1. Aufl., (Qualitativ forschen – Aktuelle Ansätze), Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bilger, Frauke/Gnahs, Dieter/Hartmann, Josef/Kuper, Harm (Hrsg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012, Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), [online] <http://www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf> [10.10.2022].
- Blankertz, Herwig (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert, Hannover: Schroedel (Das @Bildungsproblem in der Geschichte des europäischen Erziehungsdenkens 15).
- Blankertz, Herwig (1984): Bildung – Bildungstheorie, in: Wulff, Christoph (Hrsg.) (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung, München/Zürich: Serie Piper, S. 65-69, [online] http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1486/pdf/Wulf_Woerterbuch_der_Erziehung_D_A.pdf [08.07.2020].
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2002): Das Experteninterview, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2002): Das theoriegenerierende Experteninterview, in: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33-70.
- Borinski, Fritz (1981): Erwachsenenbildung. Dienst am Menschen, Dienst an der Gesellschaft, in: Kürzdörfer, Klaus (Hrsg.): Grundpositionen und Perspektiven in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Klinkhardts pädagogische Quellentexte), S. 25-43.
- Böttcher, Wolfgang/Terhart, Ewald (Hrsg.) (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung, 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Organisation und Pädagogik, 2).
- Bourdieu, Pierre (2009): Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Aus dem Französischen von Cordula Pialoux und Bernd Schwibs (1. Aufl. 1979), 2. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 291).
- Bourdieu, Pierre (2014): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Übersetzt von Bernd Schwibs und Achim Russler, 24. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 658).
- Brater, Michael (1980): Die Aufgaben beruflicher Weiterbildung – Zur Konzeption einer „subjektorientierten“ Weiterbildung, in: Weymann, Ansgar (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung, Darmstadt: Luchterhand (Soziologische Texte, N. F. 117), S. 66-101.
- Brater, Michael/Büchle, Ute/Fucke, Erhard/Herz, Gerhard (Hrsg.) (1988): Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. (Veröffentlichungen der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung), Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

- Braun, Brigitta (2010): Curriculare Planungsphasen von Lehr-/Lernprozessen in der Aus- und Weiterbildung, in: Negri, Christoph (Hrsg.): *Angewandte Psychologie für die Personalentwicklung. Konzepte und Methoden für Bildungsmanagement, betriebliche Aus- und Weiterbildung* (mit 26 Tabellen), Berlin u. a.: Springer.
- Breuer, Franz/Dieris, Barbara/Lettau, Antje (2010): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brezinka, Wolfgang (1976): Erziehungsbegriffe, in: Roth, Leo (Hrsg.): *Handlexikon zur Erziehungswissenschaft*, München: Ehrenwirth, S. 128-133.
- Brezinka, Wolfgang (1990): *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse Kritik Vorschläge*, 5., verb. Aufl., München: Reinhardt (Gesammelte Schriften, Wolfgang Brezinka, 4).
- Bröckling, Ulrich (2013): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*, 5. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1832).
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.) (2000): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*, Original-Ausgabe, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1490).
- Brose, Hanns-Georg (1983): *Die Erfahrung der Arbeit. Zum berufsbiographischen Erwerb von Handlungsmustern bei Industriearbeitern*. Studien zur Sozialwissenschaft, Band 56, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Brunkhorst, Hauke (1995): Systemtheorie, in: Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung*, Band 1 Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 193-213.
- Büchter, Karin (1997): *Betriebliche Weiterbildung. Anthropologisch-sozialhistorische Hintergründe*, München/Mehring: Hampp.
- Büchter, Karin (1999): *Geschichte betrieblicher Weiterbildung – ein Annäherungsversuch*, in: Hendrich, Wolfgang/Büchter, Karin (Hrsg.) (1999): *Politikfeld betriebliche Weiterbildung. Trends, Erfahrungen und Widersprüche in Theorie und Praxis*, München/Mering: Hampp, S. 32-51.
- Büchter, Karin (2002): *Betriebliche Weiterbildung – historische Kontinuität und Durchsetzung in Theorie und Praxis*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (3), S. 336-355, [online] https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3838/pdf/ZfPaeD_3_2002_Buechter_Betriebliche_Weiterbildung_D_A.pdf [08.07.2022].
- Büchter, Karin (2006): *Betriebliche Weiterbildung in der Weimarer Republik*. Vorlage bwpat-Artikel, S. 1-21.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) und Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019): *Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS)*, [online] https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/weiterbildung/nationale-weiterbildungsstrategie/nationale-weiterbildungsstrategie_node.html [10.06.2022].
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) und Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2021): *Nationale Weiterbildungsstrategie. Umsetzungsbericht Juni 2021*, [online] <https://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/Broschueren/a805-umsetzungsbericht-nationale-weiterbildungsstrategie.html> [10.06.2022].
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW, Hrsg.) (1990): *Betriebliche Weiterbildung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven*. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 88, Bonn: ohne Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2014): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht 2014*, [online] https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2014.pdf [10.06.2022].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2021): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht 2020*, [online] https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690_AES-Trendbericht_2020.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [10.06.2022].
- Bund-Länder-Kommission (BLK) (2004): *Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn: BLK, Geschäftsstelle (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 115), [online] <http://www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf> [10.10.2022].
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973): *Bildungsgesamtplan*, Stuttgart: Klett.
- Burgbacher, Fritz (1961): *Wirtschaft und Erwachsenenbildung aus der Sicht des Unternehmers*, in: Pöggeler, Franz/Langenfeld, Ludwin/Welzel, Gotthard (Hrsg.): *Im Dienste der Erwachsenenbildung. Festgabe für Rudolf Reuter*, Osnabrück: A. Fromm, S. 57-63.
- Caffarella, Rosemary/Daffron, Sandra (2013): *Planning Programs for Adult Learners. A Practical Guide*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Cervero, Ronald M./Wilson, Arthur L. (1994a): *The Politics of Responsibility: A Theory of Program Planning Practice for Adult Education*. *Adult Education Quarterly*, Volume 45, Issue (1), S. 249-268.
- Cervero, Ronald M./Wilson, Arthur L. (1994b): *Planning Responsibly for Adult Education: A Guide to Negotiating Power and Interests*, San Francisco: Jossey-Bass.

- Cervero, Ronald M./Wilson, Arthur L. (1996): What Really Matters in Adult Education Program Planning: Lessons in Negotiating Power and Interests. *New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 69, San Francisco: Jossey-Bass.
- Christ, Johannes/Horn, Heike/Lux, Thomas (2020): Weiterbildungsstatistik im Verbund. Ergebnisse für das Berichtsjahr 2018, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
- Coleman, James S. (1995): Grundlagen der Sozialtheorie. Bd. 2. Körperschaften und die moderne Gesellschaft. München: Oldenbourg.
- Commission of The European Communities (2000): A memorandum on lifelong learning. Commission staff working paper: Commission of The European Communities (SEC 1832).
- Conradi, Walter (1983): Personalentwicklung. Basistexte Personalwesen, Stuttgart: Enke.
- Dehnbostel, Peter (2003): Den Arbeitsplatz als Lernort erschließen und gestalten, in: *Grundlagen der Weiterbildung* 13 (4), S. 5-9.
- Dehnbostel, Peter (2007): Lernen im Prozess der Arbeit, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann (Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, 7).
- Dehnbostel, Peter (2015): Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb, 2., erweiterte und neu bearbeitete Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Studientexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 9).
- Dehnbostel, Peter/Pätzold, Günther (2004): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Beiheft, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (18).
- Dellori, Claudia (2016): Die absolute Metapher ‚lebenslanges Lernen‘. Eine Argumentationsanalyse, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Stuttgart: Klett (Empfehlungen und Gutachten, Folge 4).
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Begründet von Deutscher Bildungsrat 27. Sitzung der Bildungskommission am 13.02.1970, Bonn: Bundesdruckerei 022281 5.70.
- Deutscher Bildungsrat (1974a): Aspekte für die Planung der Bildungsforschung. Empfehlungen der Bildungskommission, Bonn: Bundesdruckerei.
- Deutscher Bildungsrat (1974b): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen; verabschiedet auf der 38. Sitzung der Bildungskommission am 13./14. Februar 1974 in Bonn, Bonn: Bundesdruckerei.
- Dewe, Bernd (1988): Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftl. Informationen in Praxisdeutungen, 1. Aufl., Baden-Baden: Nomos (Studien zum Umgang mit Wissen, 6).
- Dewe, Bernd (1994): Grundlagen nachschulischer Pädagogik. Einführung in ihre Felder, Formen und didaktischen Aufgaben, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewe, Bernd (1999): Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung 14).
- Dewe, Bernd (Hrsg.) (2000): Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung. Wissenschaft – Forschung – Reflexion (Festschrift für Theo Hülshoff zum 65. Geburtstag). Unter Mitarbeit von Theo Hülshoff, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewe, Bernd (2011a): „Imaginäre Bildungsform“ – Ort der Relationierung organisationaler Deutungsmuster: Zur Aufgabenspezifität regulativer Weiterbildung, in: Dewe, Bernd/Schwarz, Martin P. (Hrsg.): Beruf – Betrieb – Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 68-94 (2. Aufl. 2017, S. 82-106).
- Dewe, Bernd (2011b): Erwachsenenbildung, in: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 4., völlig neu bearbeitete Aufl., München: Reinhardt, S. 332-344.
- Dewe, Bernd (2017): Betriebliche Weiterbildung zwischen Legitimationsproduktion und Hilfe zur Eigenkonditionierung der Mitarbeiter – zur Bedeutung kontrollrelevanten Erfahrungs- und Deutungswissens im Kontext partizipatorischer Managementstrategien, in: Dewe, Bernd/Schwarz, Martin P. (Hrsg.): Beruf – Betrieb – Organisation. Innovative Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung, 2., aktualisierte und erweiterte Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 149-164.
- Dewe, Bernd/Feistel, Katharina (2013): Betriebliche Weiterbildung. Materialien in didaktischer und bildungsökonomischer Perspektive, Stuttgart: Franz Steiner.

- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried (1984): Deutungsmuster, in: Kerber, Harald/Schmieder, Arnold (Hrsg.): Handbuch Soziologie. Zur Theorie und Praxis sozialer Beziehungen, Reinbek: Rowohlt Taschenbuchverlag (Rowohlts Enzyklopädie 407), S. 76-81.
- Dewe, Bernd/Frank, Günter/Huge, Wolfgang (1988): Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch, 1. Aufl., München: Hueber (Erwachsenenbildung und Gesellschaft).
- Dewe, Bernd/Kurtz, Thomas (2000): Studium zwischen Betrieb und Hochschule: Der Fall des berufsbegleitenden weiterbildenden Studiums der Betriebspädagogik – ein Forschungsprogramm, in: Dewe, Bernd (Hrsg.): Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung. Wissenschaft – Forschung – Reflexion (Festschrift für Theo Hülshoff zum 65. Geburtstag). Unter Mitarbeit von Theo Hülshoff, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 335-356.
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2011): Wissenschaftstheorie, in: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 4., völlig neu bearbeitete Aufl., München: Reinhardt, S. 1739-1747.
- Dewe, Bernd/Schwarz, Martin P. (Hrsg.) (2011): Beruf – Betrieb – Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewe, Bernd/Schwarz, Martin P. (2012): Lernen in Organisationen: individuell-intentionale Lernprozesse und ‚Eintritt‘ in organisationale Wissens- und Lernkultur, in: Felden, Heide von/Hof, Christiane/Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. September 2011 an der Univ. Hamburg, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 243-254.
- Dewe, Bernd/Schwarz, Martin P. (2013): Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen. 2. aktualisierte und überarbeitete Aufl., Hamburg: Kováč.
- Dewe, Bernd/Schwarz, Martin P. (Hrsg.) (2017): Beruf – Betrieb – Organisation. Innovative Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung, 2., aktualisierte und erweiterte Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewe, Bernd/Weber, Peter J. (2007): Einführung in moderne Lernformen, Weinheim: Beltz (Beltz Studium).
- Diekmann, Knut (2009): Innovative Personalpolitik – der Beitrag der betrieblichen Weiterbildung, in: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 3., überarbeitete und erweiterte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 939-953.
- Dietrich, Astrid/Geißler, Karlheinz (1994): Bildungsressource Betrieb, in: Grundlagen der Weiterbildung, Zeitschrift (GdWZ) 5.
- Dietrich, Andreas/Vonken, Matthias (2011): Lernen im Betrieb im Spannungsfeld ökonomischer und pädagogischer Interessen. Herausforderungen in Wissenschaft und Praxis. BWP 1/2011. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn, [online] https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6601_10.10.2022].
- DiMaggio, Paul/Powell, Walter W. (1991): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality, in: Powell Walter W./DiMaggio Paul (Hrsg.): The New Institutionalism in Organizational Analysis, Chicago/London: The University of Chicago Press, S. 63-82.
- Dinkelaker, Jörg (2008): Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings. Zugl.: Goethe-Univ. Frankfurt, Diss. (2007), 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens).
- Dinkelaker, Jörg/Hippel, Aiga von (Hrsg.) (2015): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen, 1. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.
- Dohmen, Günther (2002): Lebenslanges Lernen – und wo bleibt die „Bildung“?, in: *REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift* 49, S. 8-14, [online] http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf [10.10.2022].
- Dollhausen, Karin (2007): Einführung: „Lernende Organisation“ als Bezugspunkt der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung, in: Dollhausen, Karin/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Bildungseinrichtungen als lernende Organisationen? Befunde aus der Weiterbildung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1-16.
- Dollhausen, Karin (2008): Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch, Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Dollhausen, Karin (2010): Methoden der Organisationsforschung, in: Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens), S. 91-122.
- Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (2010): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Zur Einleitung in den Band, in: Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens), S. 13-18.

- Dollhausen, Karin/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (2007): *Bildungseinrichtungen als lernende Organisationen? Befunde aus der Weiterbildung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dollhausen, Karin/Schrader, Josef (2015): *Weiterbildungsorganisationen*, in: Dinkelaker, Jörg/Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*, 1. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer, S. 174-182.
- Dörner, Olaf (2006): *Umgang mit Wissen in betrieblicher Praxis. Dargestellt am Beispiel kleiner und mittelständischer Unternehmen aus Sachsen-Anhalt und der Region Bern*. Zugl.: Univ. Bochum, Diss. (2005), Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Analysen und Beiträge zur Aus- und Weiterbildung).
- Dörner, Olaf (2012): *Experteninterviews*, in: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*, Opladen: Barbara Budrich, S. 321-333.
- Dörner, Olaf (2017): *Zur konstituierenden Vereinbarkeit von Weiterbildung in Organisationen. Weiterbildung im Spannungsfeld unterschiedlicher Bedeutungen*, in: Dewe, Bernd/Schwarz, Martin P. (Hrsg.): *Beruf – Betrieb – Organisation. Innovative Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung*, 2., aktualisierte und erweiterte Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 165-177.
- Dörner, Olaf/Iller, Carola/Pätzold, Henning/Robak, Steffi (Hrsg.) (2016): *Differente Lernkulturen – regional, national, transnational*. (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), Opladen: Barbara Budrich.
- Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (2009): *Neuere Entwicklungen in der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung*, in: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 3., überarbeitete und erweiterte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 243-261.
- Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (2012): *Zum Verhältnis von Gegenstands- und Grundagentheorie zu Methodologien und Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*, in: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*, Opladen: Barbara Budrich, S. 11-22.
- Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (2015): *Erwachsenenbildungsforschung und Forschungsmethoden*, in: Dinkelaker, Jörg/Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*, 1. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer, S. 280-287.
- Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard/Loos, Peter/Schondelmayer, Ann-Christin (Hrsg.) (2019): *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken*, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Dorn-Keymer, Heinrich (2011): *Historische Entwicklungslinien der Betriebspädagogik – in Abgrenzung zur Berufspädagogik*, in: Dewe, Bernd/Schwarz, Martin P. (Hrsg.): *Beruf – Betrieb – Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 220-240 (2. Aufl. 2017, S. 329-349).
- Dörschel, Alfons (1967): *Die Arbeit unter pädagogischem Aspekt*, in: Röhrs, Hermann (Hrsg.): *Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt*, 2. Aufl., Akademische Reihe. Auswahl repräsentativer Texte. Pädagogik, Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 223-229.
- Dörschel, Alfons (1971): *Einführung in die Wirtschaftspädagogik*, 3., berichtigte und erg. Aufl., München: Vahlen (Vahlens Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften).
- Dörschel, Alfons (1975): *Betriebspädagogik*, Berlin: Schmidt (Ausbildung und Fortbildung 11).
- Dräger, Horst (2006a): *Bildung integrativ*, in: Eirmbter-Stolbrink, Eva/König-Fuchs, Claudia/Delfosse, Heinrich P. (Hrsg.): *Idee und Erkenntnis: zum vernunftgeleiteten Interesse als Prinzip der rationalen Pädagogik; der Beitrag von Horst Dräger zur Erziehungswissenschaft*. Nordhausen, Germany: Traugott Bautz, S. 453-464.
- Dräger, Horst (2006b): *Wissen und Infrastruktur – Reform von Bildungseinrichtungen für eine differenzielle Bildung*, in: Eirmbter-Stolbrink, Eva/König-Fuchs, Claudia/Delfosse, Heinrich P. (Hrsg.): *Idee und Erkenntnis: zum vernunftgeleiteten Interesse als Prinzip der rationalen Pädagogik; der Beitrag von Horst Dräger zur Erziehungswissenschaft*, Nordhausen: Traugott Bautz, S. 477-491.
- Dräger, Horst/Günther, Ute (1996): *Stagflation der Professionstheorie durch Detailperfektionierung. Beiheft: Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1996 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, in: *REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, S. 44-49.
- Drees, Gerhard/Ilse, Frauke (Hrsg.) (1998): *Arbeit und Lernen 2000. 2. Bildungstheorie und Bildungspolitik. Berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteressen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend*, Bielefeld: Bertelsmann.
- Dürr, Walter (1973): *Vorüberlegungen zu einer Theorie der Betriebspädagogik*, in: Fricke, Wolfgang/Geißler, Arnulf (Hrsg.): *Demokratisierung der Wirtschaft*, Hamburg: Hoffmann und Campe, S. 87-108.
- Dürr, Walter (1991): *Die Betriebspädagogik – eine wissenschaftliche oder praktische Disziplin?*, in: Arnold, Rolf (Hrsg.): *Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 29-42.

- Dürr, Walter (2012): Betriebspädagogik, in: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Unter Mitarbeit von Friedrich Rost, 9. Aufl., Reinbek: Rowohlt Taschenbuchverlag (Rowohlts Enzyklopädie), S. 191-195.
- Eigler, Joachim (1996): Transaktionskosten als Steuerungsinstrument für die Personalwirtschaft. Zugl.: Goethe- Univ. Frankfurt, Diss. (1996), Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Eigler, Joachim (1997): Transaktionskosten und Personalwirtschaft. Ein Beitrag zur Verringerung der Ökonomiearmut in der Personalwirtschaftslehre (Zeitschrift für Personalwirtschaft (ZfP), 1/97), [online] http://hamp-p-verlag.com/Archiv/1_97_Eigler.pdf [10.10.2022].
- Eirmbter-Stolbrink, Eva/König-Fuchs, Claudia/Delfosse, Heinrich P. (Hrsg.) (2006): Idee und Erkenntnis: zum vernunftgeleiteten Interesse als Prinzip der rationalen Pädagogik; der Beitrag von Horst Dräger zur Erziehungswissenschaft, Nordhausen: Traugott Bautz.
- Elsholz, Uwe (2012): Betriebliche Weiterbildung als interdisziplinäres Forschungsfeld – Annäherung an eine berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektive, in: Faßhauer, Uwe/Fürstenau, Bärbel/Wuttke, Eveline (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen – aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung, Op-laden/Berlin: Barbara Budrich, S. 25-34, [online] http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7102/pdf/Fasshauer_Analysen_2012_Elsholz_Betriebliche_Weiterbildung.pdf [10.10.2022].
- Enoch, Clinton (2011): Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Eine Gesprächsanalyse der Berufsberatung, 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Europäische Gemeinschaft. GD Bildung und Kultur (2007): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein europäischer Referenzrahmen, Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichung der Europ. Gemeinschaften (Allgemeine & berufliche Bildung/GD Bildung und Kultur), [online] <http://www.kompetenzrahmen.de/files/europaeischekommission2007de.pdf> [08.07.2020].
- Faulstich, Peter (Hrsg.) (1992): Weiterbildung für die 90er Jahre. Gutachten über zukunftsorientierte Angebote Organisationsformen und Institutionen, Weinheim: Juventa (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung 17).
- Faulstich, Peter (2003): Studiengänge Weiterbildung in Deutschland. Sonderbeilage zum REPORT. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift. Herausgebende Institution: Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e. V. (DIE), Bielefeld: Bertelsmann (REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2003). [online] www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2003/faulstich03_03.pdf [14.07.2022].
- Faulstich, Peter/Wiesner, Giesela/Wittpoth, Jürgen (Hrsg.) (2001): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung – Beiheft zum REPORT. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift. Herausgebende Institution: Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e. V. (DIE), Bielefeld: Bertelsmann (REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2001).
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2010): Erwachsenenbildung (mit Online-Materialien), Weinheim/Basel: Beltz (Bachelor/Master).
- Fecher, Theo: Lernoptionen in Veränderungsprozessen. Eine Studie zu lernbezogenen Deutungsmustern in einem Unternehmen der chemischen Industrie, Hamburg: Kovač (Schriftenreihe Wandlungsprozesse in Industrie- und Dienstleistungsberufen und moderne Lernwelten, 1).
- Feistel, Katharina (2011): Humankapitaltheorie und betriebliche Weiterbildung, in: Dewe, Bernd/Schwarz, Martin P. (Hrsg.): Beruf – Betrieb – Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 147-170 (2. Aufl. 2017, S. 209-229).
- Feistel, Katharina/Schwarz, Martin P. (2011): Didaktik und Methodik betrieblicher Weiterbildung, in: Dewe, Bernd/Schwarz, Martin P. (Hrsg.): Beruf – Betrieb – Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 176-200 (2. Aufl. 2017, S. 456-479).
- Feld, Friedrich (Hrsg.) (1939): Grundfragen der Erziehung für Beruf und Wirtschaft. Einführende Übersicht über die wirtschaftspädagogischen Hauptprobleme in Theorie und Praxis, Stuttgart: Kohlhammer.
- Feld, Timm C. (2010): Organisationaler Wandel als Thema der Erwachsenenbildung, in: Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens), S. 45-63.
- Felsch, Anke (1999): Personalentwicklung und organisationales Lernen. Mikropolitische Perspektiven zur theoretischen Grundlegung. Zugl.: Univ. Hamburg, Diss. (1999), 2., überarbeitete Aufl., Berlin: Erich Schmidt (Personal – Organisation – Management, 3).
- Ferchhoff, Wilfried/Schwarz, Martin P. (2014): Zur Genese der klassischen Professionen, in: Schwarz, Martin P./Ferchhoff, Wilfried/Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Unter Mitarbeit von Prof. Dr. Bernd Dewe, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 28-57.

- Fischer, Martin (2018): Arbeitsprozesswissen, in: Rauner, Felix/Grollmann, Philipp: Handbuch Berufsbildungsforschung. 3., Aufl., Bielefeld. wbv Media, S. 413-421.
- Fischer, Martin (2014a): Von der Arbeitsanalyse zur Planung beruflicher Bildung, in: Spöttl, Georg/Becker, Matthias/Fischer, Martin (Hrsg.): Arbeitsforschung und berufliches Lernen (2014), Band 11, Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 94-117.
- Fischer, Martin (2014b): Arbeitsprozesswissen als Bezugspunkt für die Planung und Evaluation lernfeldorientierten Unterrichts (Karlsruher Institut für Technologie - KIT). [online] www.bwpat.de/profil3/fischer_profil3.pdf in bwp@ Profil 3, 05/2014 Lehrerbildung und Unterrichtsentwicklung aus der Perspektive des lernenden Subjekts [14.07.2022].
- Fleige, Marion (2011): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Zugl.: Humboldt-Univ. Berlin, Diss. (2009), Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften 554).
- Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi (2019): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung, Bielefeld: wbv Publikation.
- Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von (2019): Programm- und Angebotsentwicklung. In der Erwachsenen- und Weiterbildung, 2., korrigierte Aufl. (Erwachsenen- und Weiterbildung).
- Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Stimm, Maria/Iffert, Stephanie/Thöne-Geyer, Bettina (2022). Projektvorstellung: Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen – Zugänge zum lebenslangen Lernen. Volkshochschulen in Berlin, 4 (1), S. 28-33. [online] <http://www.vhs-foerdergesellschaft-berlin.de/Journal/10.10.2022>].
- Fleige, Marion/Robak, Steffi (2018). Lehr-Lernkultur in der Erwachsenenbildung. In Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6., überarbeitete und aktualisierte Aufl., Bd. 1, Wiesbaden: VS Springer. S. 623-641.
- Fleige, Marion/Thöne-Geyer, Bettina (Hrsg.). (2020): Programmplanung und Didaktik (Themenheft). *Der pädagogische Blick*, 28 (4). Nutzenorientierungen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Bildungswissenschaftliche Modellierungen und qualitativ-empirische Analysen.
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.) (2017): Qualitative Forschung: ein Handbuch, 12. Aufl., Reinbek: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Flitner, Wilhelm (1956): Stellung und Methode der Erziehungswissenschaft, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 2, S. 65-73.
- Forneck, Hermann-Josef/Wrama, Daniel (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung, Bielefeld: wbv Media.
- Foucault, Michel (2000): Die Gouvernementalität, in: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Original-Ausgabe, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1490), S. 41-67.
- Fricke, Fritz (1926): Sie suchen die Seele. Die neue psychologische Arbeiterpolitik der Unternehmen, Vierteljahreshefte der Berliner Gewerkschaftsschule, Heft 3, Jahrgang 1926 (2. vermehrte Auflage: Verlagsgesellschaft des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes, Berlin 1927).
- Fricke, Wolfgang/Geißler, Arnulf (Hrsg.) (1973): Demokratisierung der Wirtschaft, Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Friebertshäuser, Barbara (2013a): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 4. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 503-534.
- Friebertshäuser, Barbara (2013b): Interviewformen und Interviewpraxis, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 4. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 437-455.
- Fuchs, Kirsten (2003): Wissen und Tun. Tätigkeitsprofile und berufsrelevante Kenntnisse, in: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001, Weinheim/München: Juventa, S. 185-203.
- Fuchs, Peter (2014): Das System der Erwachsenenbildung, in: Schwarz, Martin P./Ferchhoff, Wilfried/Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Unter Mitarbeit von Prof. Dr. Bernd Dewe, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 448-456.
- Fuhr, Thomas (1994): Pädagogik und Organisation. Anmerkungen zu einem schwierigen Verhältnis, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, S. 579-591.
- Galiläer, Lutz (2005): Pädagogische Qualität. Perspektiven des Qualitätsdiskurses über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung, Weinheim: Beltz Juventa.

- Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.) (1991): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.) (1998): *Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik*, 1. Aufl., Nachdruck, Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1031).
- Gaugler, Eduard (Hrsg.) (1975): *Handwörterbuch des Personalwesens*, Stuttgart: Poeschel (Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, 5).
- Geck, Ludwig H. A. (1933): Zur Grundlegung der Wirtschaftspädagogik, in: *Zeitschrift für Handelsschulpädagogik* 7/10 4, S. 220-231.
- Geck, Ludwig H. A. (1939): Die menschlichen Betriebsverhältnisse als Ausgangspunkt einer Betriebspädagogik, in: Feld, Friedrich (Hrsg.): *Grundfragen der Erziehung für Beruf und Wirtschaft. Einführende Übersicht über die wirtschaftspädagogischen Hauptprobleme in Theorie und Praxis*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Gees, Christopher (2003): Kritik der Humankapitaltheorie unter spezieller Berücksichtigung des soziologischen Ansatzes von Pierre (Kritiknetz – Zeitschrift für Kritische Theorie), [online] https://www.researchgate.net/profile/Christopher_Gess/publication/229140416_Kritik_der_Humankapitaltheorie_unter_spezieller_Beruecksichtigung_des_soziologischen_Ansatzes_von_Pierre_Bourdieu/links/09e41501bc161e654d000000.pdf [10.10.2022].
- Geißler, Harald (1990a): Gegenstand und Fragestellung der Betriebspädagogik, in: Geißler, Harald (Hrsg.): *Neue Aspekte der Betriebspädagogik*, Frankfurt am Main: Peter Lang (Betriebliche Bildung – Erfahrungen und Visionen, 1), S. 15-31.
- Geißler, Harald (Hrsg.) (1990b): *Neue Aspekte der Betriebspädagogik*, Frankfurt am Main: Peter Lang (Betriebliche Bildung – Erfahrungen und Visionen, 1).
- Geißler, Harald (Hrsg.) (1992): *Neue Qualitäten betrieblichen Lernens*. (Der vorliegende Sammelband ist im Zusammenhang der 3. Betriebspädagogischen Theorie-Praxis-Tage entstanden, die am 2./3. März 1991 an der Universität der Bundeswehr Hamburg durchgeführt wurden) *Betriebspädagogische Theorie-Praxis-Tage*, Frankfurt am Main: Peter Lang (Betriebliche Bildung, 3).
- Geißler, Harald (1995a): *Grundlagen des Organisationslernens*, 2., durchges. Aufl., Weinheim: Dt. Studien-Verlag (System und Organisation, 2).
- Geißler, Harald (Hrsg.) (1995b): *Organisationslernen und Weiterbildung: Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft*, Neuwied: Luchterhand (Grundlagen der Weiterbildung).
- Geißler, Harald (Hrsg.) (1996a): *Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch*, Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Geißler, Harald (1996b): Die Organisation als lernendes Subjekt – Vorüberlegungen zu einer Bildungstheorie der Organisation, in: Geißler, Harald (Hrsg.): *Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch*, Weinheim: Dt. Studien-Verlag, S. 253-281.
- Geißler, Harald (2000): *Organisationspädagogik. Umriss einer neuen Herausforderung*, München: Vahlen (Vahlers Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften).
- Geißler, Harald (2009): Das Pädagogische der Organisationspädagogik, in: Göhlich, Michael/Weber, Susanne Marie/Wolff, Stephan (Hrsg.): *Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 239-249.
- Geißler, Karlheinz A. (1977): Betriebliche Weiterbildung und Gruppendynamik, in: Meyer, Ernst/Walz, Ursula/Voppel, Klaus W. (Hrsg.): *Handbuch Gruppenpädagogik, Gruppendynamik*, Heidelberg: Quelle und Meyer (Gruppenpädagogik, Gruppendynamik), S. 186-200.
- Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank M. (1998): Betriebliche Bildungspolitik, in: Drees, Gerhard/Ilse, Frauke (Hrsg.): *Arbeit und Lernen 2000. 2. Bildungstheorie und Bildungspolitik. Berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteressen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend*, Bielefeld: Bertelsmann, S. 75-92.
- Gerhard, Anette (2010): "Planning in the Marking". Konturen einer möglichkeitsorientierten Planungskultur, in: Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens), S. 237-256.
- Giesecke, Hermann (2015): *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*, 12., überarbeitete Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Giesecke, Wiltrud (1989): *Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation*, Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität (IBE).
- Giesecke, Wiltrud (2003): Einleitung: Weiterbildungsinstitutionen – ein Forschungsfeld, in: Giesecke, Wiltrud (Hrsg.): *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*, Bielefeld: Bertelsmann, S. 7-23.
- Giesecke, Wiltrud (2008): *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*, Bielefeld: Bertelsmann (Studientexte für Erwachsenenbildung).

- Gieseke, Wiltrud (Hrsg.) (2003): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bielefeld: Bertelsmann, [online] <http://www.die-bonn.de/doks/gieseke0201.pdf> [10.10.2022].
- Gieseke, Wiltrud (2015): Programme und Angebote, in: Dinkelaker, Jörg/Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 165-173.
- Gieseke, Wiltrud (2017): Programs, Program Research, Program-planning Activities – Rhizome-like Developments, in: Käßlinger, Bernd/Robak, Steffi/Gleige Marion/Hippel, Aiga von/Gieseke, Wiltrud (Hrsg.), *Cultures of Program Planning in Adult Education: Concepts, Research Results and Archives*, Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 23-42.
- Gieseke, Wiltrud/Heuer, Ulrike (2011): Weiterbildungsentscheidungen und beigeordnete Bildung, in: Arnold, Rolf (Hrsg.): *Lernen im Lebenslauf*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 69), S. 107-127.
- Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Stimm, Maria/Georgieva, Iva/Freide, Stephanie (2018): Programmarchive und -sammlungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, in: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Wiesbaden: Springer, S. 451-474.
- Göddeke, Lorette/Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (2017): Kindheitspädagog(inn)en = Erzieher(innen)?! Tätigkeitsprofile im Vergleich, in: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Kammermeyer, Gisela, Roux Susanna/Züchner, Ivo (Hrsg.): *Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 211-235.
- Göhlich, Michael (2010a): Organisationspädagogik als Theorie, Empirie und Praxis, in: Heidsiek, Charlotte/Petersen, Jendrik (Hrsg.): *Organisationslernen im 21. Jahrhundert*. Festschrift für Harald Geißler. Unter Mitarbeit von Harald Geißler, Frankfurt am Main: Peter Lang (Bildung und Organisation 23), S. 19-29.
- Göhlich, Michael (2010b): Pädagogische Organisationsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Probleme, Trends und Bedarfe, in: Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens), S. 277-291.
- Göhlich, Michael (2017): Organisationspädagogik als Wissenschaft und Praxis, in: Dewe, Bernd/Schwarz, Martin P. (Hrsg.): *Beruf – Betrieb – Organisation*. Innovative Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung, 2., aktualisierte und erweiterte Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 247-259.
- Göhlich, Michael/Tippelt, Rudolf (2008): Pädagogische Organisationsforschung, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (5), S. 633-636.
- Göhlich, Michael/Weber, Susanne Marie/Schröer, Andreas (2014): Forschungsmemorandum Organisationspädagogik. Kommission Organisationspädagogik. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.), [online] http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek09_ErwB/KOP/Forschungsmemorandum_Organisationsp%C3%A4dagogik_2014.pdf [14.07.2022].
- Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2014): *Pädagogische Theorien des Lernens*, 2. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2007): *Lernen*. Ein pädagogischer Grundbegriff, Stuttgart: Kohlhammer (Allgemeine Pädagogik).
- Götz, Klaus (2000): *Human Resource Development*. Band 1 Theorie – Qualität – Transfer – Innovation. Reihe Managementkonzepte, München/Mehring: Hampp.
- Golas, Heinz G. (1973): Zur Ideologie der Betriebsgemeinschaft, in: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 68 (7), S. 507-556.
- Gonon, Philipp (2002): Der Betrieb als Erzieher – Knappheit als pädagogische Herausforderung, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (3), S. 317-335, [online] http://www.pedocs.de/volltextel/2011/3837/pdf/ZfPaed_3_2002_Gonon_Der_Betrieb_als_Erzieher_D_A.pdf [10.10.2022].
- Gonon, Philipp/Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Bank, Volker (2002): Thementeil: Betriebliche Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (3), S. 317-397.
- Gonon, Philipp/Stolz, Stefanie (Hrsg.) (2004): *Betriebliche Weiterbildung*. Empirische Befunde, theoretische Perspektiven und aktuelle Herausforderungen, 1. Aufl., Bern: H. E. P.
- Greve, Gustav/Pfeiffer, Iris. (2002): Qualitätsmanagement in Unternehmen, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12. Vol, 5. Jahrgang Heft 4, S. 570-583.
- Grilz, Wolfgang (1998): *Qualitätsmanagement in Bildungsstätten*. Anleitung zur Erstellung eines Qualitätshandbuchs, Neuwied: Luchterhand.
- Gruber, Hans/Harteis, Christian (2011): Researching Workplace Learning in Europe, in: Malloch, Margaret (Hrsg.): *The Sage Handbook of Workplace Learning*, Thousand Oaks: Sage Publications, S. 224-235.
- Gruber, Hans/Ziegler, Albert (1996) (Hrsg.): *Expertiseforschung*. Theoretische und Methodische Grundlagen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Grundwald, Klaus (2011): Organisation und Organisationsgestaltung, in: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 4., völlig neu bearbeitete Aufl., München: Reinhardt, S. 1037-1048.
- Grunnert, Cathleen/Krüger, Heinz-Hermann (2004): Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit – Mythos oder Realität?, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (3), S. 309-325, [online] http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4812/pdf/ZfPaed_2004_3_Grunert_Krueger_Entgrenzung_paedagogischer_Berufsarbeit_D_A.pdf [10.10.2022].
- Haan, Gerhard de (1991): Über Metaphern im pädagogischen Denken, in: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Pädagogisches Wissen, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 361-375.
- Hanft, Anke (1995): Personalentwicklung zwischen Weiterbildung und „organisationalem Lernen“. Eine strukturationstheoretische und machtpolitische Analyse der Implementierung von PE-Bereichen, München/Mering: Hampp.
- Harney, Klaus (1985): Der Beruf als Umwelt des Betriebes. Vergleichende, historische und systematische Aspekte einer Differenz, in: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Die Relevanz neuer Technologien für die Berufsausbildung, Krefeld: ohne Verlag, S. 118-130.
- Harney, Klaus (1991): Lernen soll man immer und deshalb ist Weiterbildung für alle da, in: *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau* 10 (22), S. 18-27.
- Harney, Klaus (1994): Pädagogisierung der Personalwirtschaft – Entpädagogisierung der Berufsbildung, in: *Der pädagogische Blick* (1), S. 16-27.
- Harney, Klaus (1997): Sinn der Weiterbildung, in: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1344), S. 94-114.
- Harney, Klaus (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung, Stuttgart: Hirzel (Weiter lernen).
- Harney, Klaus (2010): Betrieb, in: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, 9. Aufl., Opladen: Barbara Budrich (UTB 8092), S. 187-194.
- Harteis, Christian (2004): Zur Diskussion über die Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung, in: *ZfE* 7 (2), S. 277-290. DOI: 10.1007/s11618-004-0027-8.
- Harteis, Christian/Prenzel, Manfred (1998): Welche Kompetenzen brauchen betriebliche Weiterbildner in Zukunft? Ergebnisse einer Delphi-Studie in einem Industrieunternehmen, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 44 4, S. 583-601, [online] http://www.pedocs.de/volltexte/2012/6831/pdf/ZfPaed_1998_4_Harteis_Prenzel_Welche_Kompetenzen_brauchen.pdf [10.10.2022].
- Hartmann, Uwe (1995): Die bildungstheoretische Begründung des Organisationslernens bei Wilhelm von Humboldt, in: Geißler, Harald (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung: Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft, Neuwied: Luchterhand (Grundlagen der Weiterbildung), S. 329-351.
- Hartz, Stefanie (2005): Die Leistungen der Systemtheorie für die Generierung von Forschungsfragen, in: *REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift* 28 (1), S. 27-33, [online] <http://www.die-bonn.de/doks/hartz0502.pdf> [10.10.2022].
- Hartz, Stefanie (2009): Diffusionsprozesse in der Weiterbildung – eine Analyse aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus, in: Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Springer-Link: Bücher), S. 133-159.
- Hartz, Stefanie/Schardt, Vanessa (2010): (Organisations-)theoretische Bezüge in erwachsenenpädagogischen Arbeiten. Eine Bestandsaufnahme, in: Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens), S. 21-43.
- Hartz, Stefanie (2011): Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz von LQW Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hasse, Raimund/Krücken, Georg (2005): Neo-Institutionalismus, 2., komplett überarbeitete Aufl., Bielefeld: transcript (Einsichten. Themen der Soziologie).
- Hasse, Raimund/Krücken, Georg (2008): Institution, in: Baur, Nina/Korte, Hermann/Löw, Martina/Schroer, Markus (Hrsg.): Handbuch Soziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163-182.
- Hauptmeier, Gerhard (1989): Professor Dr. Karl Abraham zum 85. Geburtstag. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 85 (5), S. 458-460.
- Hehlmann, Wilhelm (Hrsg.) (1967): Wörterbuch der Pädagogik, 8. Aufl., Stuttgart: Kröner.
- Heid, Helmut (1994): Erziehung, in: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek: Rowohlt Taschenbuchverlag (Rowohlts Enzyklopädie 531), S. 43-68.

- Heid, Helmut/Harteis, Christian (2004): Zur Vereinbarkeit ökonomischer und pädagogischer Prinzipien in der modernen betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* Beiheft 18, S. 222-231.
- Heid, Helmut/Harteis, Christian (2010): Wirtschaft und Betrieb, in: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*, 3., durchges. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 467-481.
- Heidsiek, Charlotte/Petersen, Jendrik (Hrsg.) (2010): *Organisationslernen im 21. Jahrhundert*. Festschrift für Harald Geißler. Unter Mitarbeit von Harald Geißler, Frankfurt am Main: Peter Lang (Bildung und Organisation 23).
- Heitger, Marian (1999): Erziehung, in: Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hrsg.): *Pädagogik-Lexikon*. München/Wien: Oldenbourg, S. 139-144.
- Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur, in: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schwepe, Cornelia (Hrsg.): *Biographie und Profession*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64-102.
- Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (2011): Pädagogische Professionalität, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 57, Beiheft.
- Hendrich, Wolfgang/Büchter, Karin (Hrsg.) (1999): *Politikfeld betriebliche Weiterbildung*. Trends, Erfahrungen und Widersprüche in Theorie und Praxis, München/Mering: Hampp.
- Hentig, Hartmut von (2009): *Bildung*. Ein Essay, 8. Aufl., Weinheim: Beltz (Beltz-Taschenbuch Essay 158).
- Herbrechter, Dörthe (2018): *Organisation und Führung in institutionellen Kontexten der Weiterbildung*, Wiesbaden: wbv Media.
- Herbrechter, Dörthe/Schemmann, Michael (2010): Organisationstypen der Weiterbildung. Eine empirische Analyse aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus, in: Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens), S. 125-141.
- Herrmann, Ulrich (1982): Zur Systematik und Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Theorien, in: Lenzen, Dieter/Fischler, Helmut (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft im Übergang – verlorene Einheit, Selbstteilung und Alternativen*, Stuttgart: Klett-Cotta (Jahrbuch für Erziehungswissenschaft, 4.1980/82), S. 60-77.
- Herrmann, Ulrich (Hrsg.) (2009): *Neurodidaktik*. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen, 2., erweiterte Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa (Pädagogik).
- Heuer, Ulrike (2010): Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling. Fallstudienbericht, Heft-Nr. 115, in: *Bundesinstitut für Berufsbildung*, [online] <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6221> [10.10.2022].
- Heydorn, Heinz-Joachim (1970): *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*, Frankfurt am Main: Europ. Verlags-Anstalt.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972): *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp 535).
- Hippach-Schneider, Ute/Toth, Bernadette (2009): *The German Vocational Education and Training (VET) System*. 7th edition, 2009. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn, [online] http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Country_Report_09.pdf [10.10.2022].
- Hippel, Aiga von (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen - Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien, in: *REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. *Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift*. Herausgebende Institution: Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e. V. (DIE), 1/2011, Jg. 34, S. 45-57, [online] <http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-programmforschung-02.pdf> [10.10.2022].
- Hippel, Aiga von (2016): Programmplanungskulturen in der betrieblichen Weiterbildung. Eine Programmanalyse zu Funktionen betrieblicher Weiterbildungsprogramme, in: Dörner, Olaf/Iller, Carola/Pätzold, Henning/Robak, Steffi (Hrsg.): *Differente Lernkulturen – regional, national, transnational*. (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), Opladen: Barbara Budrich, S. 139-159.
- Hippel, Aiga von (2017): Theoretische Perspektiven auf Programmplanung in der Erwachsenenbildung. Eine Systematisierung von Programmplanungsmodellen für Forschung und Praxis, in: *Zeitschrift für Weiterbildungs-forschung – Report*, 40, S. 199-209.
- Hippel, Aiga von/Röbel, Tina (2016): Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung, in: *ZfW* 39 (1), S. 61-81. DOI: 10.1007/s40955-016-0053-1.
- Hippel, Aiga von/Fuchs, Sandra/Tippelt, Rudolf (2008): Weiterbildungsorganisation und Nachfrageorientierung – neo-institutionalistische Perspektiven, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (5), S. 663-678, [online] <https://>

- www.pedocs.de/volltexte/2011/4370/pdf/ZfPaed_2008_5_vonHippel_Fuchs_Tippelt>Weiterbildungsorganisationen_Nachfrageorientierung_D_A.pdf [10.10.2022].
- Hippel, Aiga von/Käpplinger, Bernd (2017): Models of program planning in different countries, in Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi/Fleige Marion/Hippel, Aiga von/Gieseke, Wiltrud (Hrsg.), *Cultures of Program Planning in Adult Education: Concepts, Research Results and Archives*, Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 97-112.
- Hippel, Aiga von/Stimm, Maria (2020): Typen von Weiterbildungseinrichtungen – Überblick und Ausdifferenzierungen für die Programm- und Organisationsforschung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 43, S. 413-427, [online] <https://doi.org/10.1007/s40955-020-00164-1> [10.10.2022].
- Hitzler, Ronald/Honer, Anne/Maeder, Christoph (Hrsg.) (1994): *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*, Wiesbaden: Vieweg+Teubner.
- Höffer-Mehlmer, Markus (Hrsg.) (2003): *Bildung: Wege zum Subjekt*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 36).
- Höffling, Christian/Plaf, Christine/Schetsche, Michael (2012): Deutungsmusteranalyse in der kriminologischen Forschung. Deutsch, [online] <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/878> [10.10.2022].
- Hoffmann, Dietrich/Langewand, Alfred/Niemeyer, Christian/Haan, Gerhard de (Hrsg.) (1992): *Begründungsformen der Pädagogik in der „Moderne“*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft 13).
- Hoffmann, Thomas (Hrsg.) (2000): *Weiterbildung als kooperative Gestaltungsaufgabe. Handlungshilfen für Innovation und Beschäftigungsförderung in Unternehmen, Verwaltung und Organisationen*, Neuwied: Luchterhand (Grundlagen der Weiterbildung).
- Hofmann, Antje (2001): *Humankapital als Standortfaktor. Volkswirtschaftliche Betrachtungsweisen*. Aachen: Saker.
- Höhne, Thomas (2015): *Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (essentials).
- Hörster, Reinhard (2010): Bildung, in: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, 9. Aufl., Opladen: Barbara Budrich (UTB 8092), S. 43-52.
- Huisinga, Richard/Lisop, Ingrid (1999): *Wirtschaftspädagogik. Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch*, München: Vahlen (Vahlers Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften).
- Ioannidou, Alexandra (2010): *Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum lebenslangen Lernen*, Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Jansen, Till/Schlippe, Arist von/Vogd, Werner (2015): Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen, in: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16 (2015) 1, [online] <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2198/3903> [10.10.2022].
- Janssen, Simon/Leber, Ute (2015): *Weiterbildung in Deutschland: Engagement der Betriebe steigt weiter*. IAB-Kurzbericht. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.), Nürnberg: ohne Verlag, [online] <http://doku.iab.de/kurzber/2015/kb1315.pdf> [10.10.2022].
- Jütte, Wolfgang (2002): *Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften*, Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Kade, Jochen (1983): Bildung oder Qualifizierung. Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (6), S. 859-876.
- Kade, Jochen (1992): Innen und Außen. Zur Eröffnung von Lernräumen in der Erwachsenenbildung, in: *REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift* 30, S. 34-39.
- Kade, Jochen (1993): Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (3), S. 391-408.
- Kade, Jochen (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen, in: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1344), S. 30-70.
- Kade, Jochen/Lüders, Christian/Hornstein, Walter (2010): Entgrenzung des Pädagogischen, in: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, 9. Aufl., Opladen: Barbara Budrich (UTB 8092), S. 207-215.
- Kade, Jochen/Nittel, Dieter (2010): *Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, in: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, 9. Aufl., Opladen: Barbara Budrich (UTB 8092), S. 195-206.

- Kade, Jochen/Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Unter Mitarbeit von Birte Eglhoff, 2., überarbeitete Aufl., Stuttgart: Kohlhammer (Urban-Taschenbücher 671).
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1996): Lebenslanges Lernen – mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung Biographie und Alltag, Opladen: Leske + Budrich (Studien zu Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung 10).
- Käpplinger, Bernd (2006): Radar-Charts als Instrument zum Vergleich der betrieblichen Weiterbildung in Europa, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 35, S. 26-29, [online] <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/1159> [10.10.2022].
- Käpplinger, Bernd (2016): Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien, 1. Aufl., Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi/Fleige Marion/Hippel, Aiga von/Gieseke, Wiltrud (2017) (Hrsg.): Cultures of Program Planning in Adult Education: Concepts, Research Results and Archives, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Karl, Christine/Siebert, Horst (1981): Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Teil 1, in: *REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift* (8), S. 6-21, [online] <http://www.die-bonn.de/doks/siebert8101.pdf> [08.07.2020].
- Kerber, Harald (2014): Die Bedeutung der Reflexivität in der Systemtheorie Niklas Luhmanns: Versuch einer Charakterisierung zu einigen Grundzügen, in: Schwarz, Martin P./Ferchhoff, Wilfried/Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Unter Mitarbeit von Prof. Dr. Bernd Dewe, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 434-444.
- Kerber, Harald/Schmieder, Arnold (Hrsg.) (1984): Handbuch Soziologie. Zur Theorie und Praxis sozialer Beziehungen, Reinbek: Rowohlt Taschenbuchverlag (Rowohlts Enzyklopädie 407).
- Kern, Horst (1971): Der Betrieb als Erziehungssituation, in: *Berufliche Bildung* (22), S. 240-247.
- Kern, Horst/Sabel Charles (1994): Verbläbte Tugenden. Zur Krise des deutschen Produktionsmodells, in: Beckenbach, Niels/Treack, Werner van (Hrsg.): Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit. Soziale Welt, Sonderband Nr. 9, Göttingen: O. Schwartz, S. 605-624.
- Kern, Horst/Schumann, Michael (1985): Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss der aktuellen technischen Entwicklung auf die industrielle Arbeit und das Arbeiterbewußtsein, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 549).
- Kern, Horst/Schumann, Michael (1990): Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion. Bestandsaufnahme Trendbestimmung. 4., um ein Nachw. erweiterte Aufl., München: Beck.
- Kerschensteiner, Georg (1967): Berufserziehung im Jugendalter, in: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, 2. Aufl., Akademische Reihe. Auswahl repräsentativer Texte. Pädagogik, Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 61-78.
- Kieser, Alfred/Ebers, Mark (Hrsg.) (2006): Organisationstheorien, 6., erweiterte Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.
- Kipp, Martin (Hrsg.) (1992): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zur Kritik ihrer Modernitätskrisen. Dirk Axmacher zum Gedenken. Unter Mitarbeit von Dirk Axmacher. Gesellschaft zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung, Frankfurt am Main: Verlag der Ges. zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Klatetzki, Thomas (2006): Der Stellenwert des Begriffs „Kognition“ im Neo-Institutionalismus, in: Senge, Konstanze/Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. Mit einem Beitrag von W. Richard Scott. Organisation und Gesellschaft, 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Organisation und Gesellschaft), S. 48-61.
- Klatetzki, Thomas (2008): Soziale Organisation als „Kultur“. 14. Symposium: Kulturelle Praktiken, soziale Organisation und Exklusion. DGFE-Kongress „Kulturen der Bildung“. Dresden 2008 (Vortrag am 17.03.2008).
- Klatetzki, Thomas/Tacke, Veronika (Hrsg.) (2005): Organisation und Profession, 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Organisation und Gesellschaft).
- Koch, Jochen (2011): Organisationale Anforderungen im Geflecht widersprüchlicher Erwartungen – zur Bedeutung reflexiver Kompetenzen, in: Dewe, Bernd/Schwarz, Martin P. (Hrsg.): Beruf – Betrieb – Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 95-102 (2. Aufl. 2017, S. 114-121).
- Koch, Lutz (1996): Zur Logik des Lernens, in: Geißler, Harald (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch, Weinheim: Dt. Studien-Verlag, S. 79-94.
- Koch, Lutz (1999a): Bildung, in: Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München/Wien: Oldenbourg, S. 78-84.
- Koch, Lutz (1999b): Lernen, in: Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München/Wien: Oldenbourg, S. 351-355.
- Koch, Sascha (2009): Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie – Begriffe und Konzepte im Laufe der Zeit, in: Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissen-

- schaft. Grundlegende Texte und empirische Studien, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Springer-Link: Bücher), S. 110-131.
- Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hrsg.) (2009): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink: Bücher).
- Kocyba, Hermann (1999): Wissensbasierte Selbststeuerung. Die Wissensgesellschaft als arbeitspolitisches Kontroll-szenario, in: Konrad, Wilfried/Schumm, Wilhelm (Hrsg.): Wissen und Arbeit. Neue Konturen von Wissensarbeit, 1. Aufl., Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 92-119.
- Koller, Hans-Christoph (2009): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, 4. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer (Kohlhammer-Urban-Taschenbücher Pädagogik, Erziehungswissenschaft 480).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen, [online] https://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6_neues-aus-euopa_04_raum-III.pdf [10.10.2022].
- Konrad, Wilfried/Schumm, Wilhelm (Hrsg.) (1999): Wissen und Arbeit. Neue Konturen von Wissensarbeit, 1. Aufl., Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Kotthoff, Hermann (1999): Unternehmenskultureller Wandel und die Arbeitssituation hochqualifizierter Angestellter, in: Konrad, Wilfried/Schumm, Wilhelm (Hrsg.): Wissen und Arbeit. Neue Konturen von Wissensarbeit, 1. Aufl., Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 120-133.
- Krasensky, Hans (1952): Betriebspädagogik. Die erzieherische Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen im Betriebe, Wien: Manz.
- Kraus, Katrin (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee, Bielefeld: Bertelsmann, [online] <http://www.die-bonn.de/doks/kraus0101.pdf> [10.10.2022].
- Kraus, Katrin (2015): Lernorte, in: Dinkelaker, Jörg/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen, 1. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer, S. 136-142.
- Kriek, Ernst (1922): Philosophie der Erziehung, 1. und 2. Tausend, Jena: E. Diederichs.
- Kron, Friedrich W./Jürgens, Eiko/Standop, Jutta (2014): Grundwissen Didaktik, 6. Aufl., Stuttgart: UTB GmbH, Reinhardt.
- Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001, Weinheim: Beltz Juventa.
- Kruse, Jan (2011): Reader Einführung in die qualitative Interviewforschung, [online] www.qualitative-workshops.de [10.10.2022].
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, 4. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).
- Kuper, Harm (1997): Betriebliche Weiterbildung als Oszillation von Medium und Form, in: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1344), S. 115-146.
- Kuper, Harm (2000): Weiterbildung im sozialen System Betrieb. Zugl.: Freie Univ. Berlin, Diss. (1999), Frankfurt am Main: Peter Lang (Studien zur Erwachsenenbildung 17).
- Kuper, Harm (2001): Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4 (1), S. 83-106.
- Kuper, Harm (2010): Geleitwort, in: Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens), S. 5-8.
- Kuper, Harm/Kaufmann, Katrin (2009): Systemtheoretische Analysen der Weiterbildung, in: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 3., überarbeitete und erweiterte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153-167.
- Kurtz, Thomas (2002): Weiterbildung zwischen Beruf und Betrieb. Zum Verhältnis von Person, Organisation und Wissen, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 6, S. 879-897, [online] http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3865/pdf/ZfPaed_6_2002_Kurtz_Weiterbildung_zwischen_Beruf_und_Betrieb_D_A.pdf [10.10.2022].
- Kurtz, Thomas (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. Univ. Bielefeld, Habil.-Schrift (2003), 1. Aufl., (2. Aufl. 2008), Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Kurtz, Thomas (2011): Organisationstheoretische Überlegungen zum Verhältnis von beruflicher und betrieblicher Weiterbildung, in: Dewe, Bernd/Schwarz, Martin P. (Hrsg.): Beruf – Betrieb – Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 103-116 (2. Aufl. 2017, S. 114-126).

- Kürzdörfer, Klaus (Hrsg.) (1981): Grundpositionen und Perspektiven in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Klinkhardts pädagogische Quellentexte).
- Lakaszus, Wolfram (1976): Betriebspädagogik, Konstanz: Leuchtturm (Leuchtturm-Fachbuch-Reihe Führen und Leiten).
- Lamnek, Siegfried (1995): Methodologie (Qualitative Sozialforschung, 1), Weinheim/Basel: Beltz.
- Lamnek, Siegfried (1995): Methoden und Techniken (Qualitative Sozialforschung, 2), Weinheim/Basel: Beltz.
- Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung (mit Online-Materialien), 6., überarbeitete Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Langewand, Alfred (1994): Bildung, in: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek: Rowohlt Taschenbuchverlag (Rowohlt's Enzyklopädie 531), S. 69-98.
- Langewand, Alfred (1995): Bildsamkeit, in: Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, Band 1 Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 347-350.
- Langewand, Alfred (2014): Spreethen. Noch einmal zu Humboldts Konzept der „allgemeinen Bildung“, in: Schwarz, Martin P./Ferchhoff, Wilfried/Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Unter Mitarbeit von Prof. Dr. Bernd Dewe, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 536-547.
- Lazear, Edward P. (2003): Firm-Specific Human Capital: A Skill-Weights Approach. Discussion Paper No. 813 (IZA DP No. 813), [online] <http://ftp.iza.org/dp813.pdf> [10.10.2022].
- Lehnhoff, Andre (1997): Vom Management Development zur Managementbildung. Zugl.: Hamburg, Univ. der Bundeswehr, Diss. (1996), Frankfurt am Main: Peter Lang (Bildung und Organisation, 5).
- Lehnhoff, Andre/Petersen, Jendrik (2001): Managementbildung, in: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 213-215.
- Lempert, Wolfgang (1974): Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Vorstudien für eine politisch reflektierte Berufspädagogik, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp 699).
- Lenhardt, Gero (1974): Berufliche Weiterbildung und Arbeitsteilung in der Industrieproduktion. Zugl.: Univ. Konstanz, Diss. (1974), 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp 744).
- Lenz, Werner (1982): Grundbegriffe der Weiterbildung, Stuttgart: Kohlhammer (Urban-Taschenbücher 338).
- Lenzen, Dieter (1973): Didaktik und Kommunikation. Zur strukturalen Begründung der Didaktik und zur didaktischen Struktur sprachlicher Interaktion, Frankfurt am Main: Athenäum Fischer TB-Verlag (Fischer Athenäum Taschenbücher 3006: Erziehungswissenschaft).
- Lenzen, Dieter (1995): Struktur, in: Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, Band 1 Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 554-563.
- Lenzen, Dieter (1997a): Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie, in: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1344), S. 228-247.
- Lenzen, Dieter (1997b): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (6), S. 949-968, [23.05.2016].
- Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1344).
- Lipsmeier, Antonius (1972): Vom Beruf des Berufspädagogen. Zur Wissenschaftstheorie der Berufspädagogik, in: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* (68), S. 21-49.
- Lipsmeier, Antonius (1983): Einführung in die Betriebspädagogik. Baustein 2, Landau: Erziehungswissenschaftliche Hochschule Rheinland-Pfalz, Abteilung Landau.
- Lipsmeier, Antonius (2006): Genese der berufspädagogischen Forschung, in: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung, 2., aktualisierte Aufl., Bielefeld: Bertelsmann, S. 19-27.
- Lisop, Ingrid (1995): Neue Beruflichkeit – Berechtigte und unberechtigte Hoffnungen, in: Arnold, Rolf (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifizierung, Frankfurt am Main: GAFB (Anstöße 11), S. 29-48.
- Litt, Theodor (1967): Die Persönlichkeit im Zeitalter der Organisation, in: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, 2. Aufl., Akademische Reihe. Auswahl repräsentativer Texte. Pädagogik, Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 81-86.

- Lorenz, Franz (2011): Betriebspädagogik als Wissenschaft, in: Dewe, Bernd/Schwarz, Martin P. (Hrsg.): Beruf – Betrieb – Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 241-258 (2. Aufl. 2017, S. 350-367).
- Lorenz, Franz/Schwarz, Martin P. (2012): Führen als organisationale Funktion und personale Haltung, Hamburg: Kovač (Wandlungsprozesse in Industrie- und Dienstleistungsberufen und moderne Lernwelten, 7).
- Ludwig, Joachim (1999): Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (4), S. 328-336.
- Ludwig, Joachim (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten, Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), [online] <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/4351/TuP-Ludw.pdf> [15.09.2022].
- Ludwig, Joachim (2008): Die Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung als neues Steuerungsmedium, in: *Hessische Blätter für Volksbildung* 2/2008, S. 105-113.
- Ludwig, Joachim (2014): Zur rekonstruktiven Handlungslogik professioneller pädagogischer Beratung. In Schwarz, Martin/Ferchhoff, Wilfried/Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Unter Mitarbeit von Prof. Dr. Bernd Dewe, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 550-589.
- Lüders, Christian/Kade, Jochen/Hornstein, Walter (2004): Entgrenzung des Pädagogischen, in: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, 6. Aufl., Opladen: Barbara Budrich (UTB 8092), S. 207-216.
- Luhmann, Niklas (1987): Strukturelle Defizite: Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungssystems, in: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie, Weinheim: Beltz, S. 57-75.
- Luhmann, Niklas (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1996): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, 6. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 666).
- Luhmann, Niklas (1997): Erziehung als Formung des Lebenslaufs, in: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1344), S. 11-29.
- Luhmann, Niklas (2003): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, 1. Aufl., Nachdruck, Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1593).
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 25 (3), S. 345-365.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1999): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, 2. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 740).
- Luks, Timo (2010): Der Betrieb als Ort der Moderne, Bielefeld/Oldenbourg: transcript (Histoire 14).
- Maag Merki/Katharina/Langer, Roman/Altrichter, Herbert (Hrsg.) (2014): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Ansätze, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Educational Governance 17).
- Mader, Wilhelm (1995): Paradigmatische Ansätze in Theorien der Erwachsenenbildung, in: Schmitz, Enno/Tietgens, Hans (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, Band 11 Erwachsenenbildung, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 43-58.
- Manstetten, Rudolf (1978): Betriebspädagogik, in: Wirth, Ingeborg/Groothoff, Hans Hermann (Hrsg.): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung, Paderborn: Schöningh, S. 100-102.
- March, James G./Olsen, Johan P. (1975): The Uncertainty of the Past. Organizational Learning Under Ambiguity, in: *European Journal of Political Research* (3), S. 147-171.
- Marotzki, Winfried (2012): Einführung in qualitative Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Manuskript zur Vorlesung, Otto-von-Guericke-Univ. Magdeburg, [online] <http://www.uni-magdeburg.de/iniew/files/u4/M-Manuskript.pdf> [15.12.2015].
- Martin, Albert/Behrends, Thomas (1999): Die Empirische Erforschung des Weiterbildungsverhaltens von Unternehmen. Schriften aus dem Institut für Mittelstandsforschung (Heft 11), [online] <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/60446/1/344149021.pdf> [10.10.2022].
- Martin, Albert/Düll, Herbert (2000): Betriebliche Weiterbildung und Arbeitsmarktsituation. Qualifizierungsmaßnahmen im Lichte organisationstheoretischer Ansätze und empirischer Datenanalyse. Schriften aus dem Institut für Mittelstandsforschung (Heft 12), [online] <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/60446/1/344149021.pdf> [08.07.2020].
- May, Hermann (2006): Ökonomie für Pädagogen, 13., unveränderte Aufl., München: Oldenbourg (Oldenbourgs Lehr- und Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften).

- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 12., überarbeitete Aufl., Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*, 6., überarbeitete Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, Philipp/Brunner, Eva (2013): *Qualitative Inhaltsanalyse*, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 4. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 323-333.
- Mehrholz, Jan (2012): AMSTAR und PRISMA – Reviews bewerten. *physiopraxis* 2012, 10(06), S. 18-19 DOI: 10.1055/s-0032-1321694, Stuttgart/New York: Georg Thieme.
- Meisel, Klaus/Schiersmann, Christiane (Hrsg.) (2006): *Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Ekkehard Nuissl von Rein zum 60. Geburtstag*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bielefeld: Bertelsmann, [online] www.die-bonn.de/doks/2006-weiterbildungsforschung-01.pdf [10.10.2022].
- Menck, Peter (1999): *Lernen – ein Grundbegriff der Erziehungswissenschaft?* in: Fuhr, Thomas/Schultheis, Klaudia (Hrsg.): *Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Klaus Prange zum 60. Geburtstag gewidmet*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 147-155.
- Mense-Petermann, Ursula (2006): *Das Verhältnis von Organisation im Neo-Institutionalismus. Lose Koppelung, Reifikation, Institution*, in: Senge, Konstanze/Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.): *Einführung in den Neo-Institutionalismus. Mit einem Beitrag von W. Richard Scott. Organisation und Gesellschaft*, 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Organisation und Gesellschaft), S. 62-74.
- Menze, Clemens (1995): *Bildung*, in: Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, Band 1 Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 350-356.
- Merkens, Hans (2006): *Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*, 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch).
- Merkens, Hans (2011): *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft*, Opladen: Barbara Budrich.
- Meuener, Erhard (2009a): *Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt*, in: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 3., überarbeitete und erweiterte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 973-987.
- Meuener, Erhard (2009b): *Die Türen des Käfigs. Subjektorientierte Erwachsenenbildung. Völlig überarbeitete und aktualisierte Neuauflage (1. Aufl. 1993)*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 59).
- Meuser, Michael/Nagel, Ulricke (1991): *Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht*, in: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulricke (1994): *Expertenwissen und Experteninterview*, in: Hitzler, Ronald/Honer, Anne/Maeder, Christoph (Hrsg.): *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*, Wiesbaden: Vieweg+Teubner, S. 180-192.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulricke (2013): *Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung*, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 4. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 457-472.
- Meuser, Michael/Sackmann, Reinhold (Hrsg.) (1992): *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie*, Pfaffenweiler: Centaurus Verlagsgesellschaft (Bremer soziologische Texte, 5).
- Meyer, John W./Krücken, Georg (Hrsg.) (2005): *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Aus dem Amerikanischen von Barbara Kuchler. Dt. Erstausgabe*, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition zweite Moderne).
- Meyer, John W./Rowan, Brian (1977): *Institutionalized Organizations: Formal Structure as a Myth and Ceremony*. *American Journal of Sociology*, 83, S. 340-363.
- Meyer, Renate/Hammerschmid, Gerhard (2006): *Die Mikroperspektive des Neo-Institutionalismus: Konzeption und Rolle des Akteurs*, in: Senge, Konstanze/Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.): *Einführung in den Neo-Institutionalismus. Mit einem Beitrag von W. Richard Scott. Organisation und Gesellschaft*, 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Organisation und Gesellschaft), S. 160-171.
- Miles, Raymond E. (1966): *Human Relations or Human Resources*. Berkeley, Kalifornien: Institute of Industrial Relations (Reprint 261).
- Mittelstraß, Jürgen (Hrsg.) (2004): *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Unveränderte Sonderausgabe* Stuttgart: Metzler.
- Möller, Svenja (2012): *Inhaltsanalyse*, in: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*, Opladen: Barbara Budrich, S. 381-394.

- Molzberger, Gabriele (2008): *Rahmungen informellen Lernens*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Moraal, Dirk (2015): Nationale Zusatzhebung zur vierten europäischen Weiterbildungserhebung in Unternehmen (CVTS4-Zusatzhebung – CVTS4-Z), Abschlussbericht. Laufzeit II/2012 bis III/2014. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn, [online] https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_23304.pdf [10.10.2022].
- Moraal, Dirk/Lorig, Barbara/Schreiber, Daniel/Azeez, Ulrike (2009): Ein Blick hinter die Kulissen der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland. BIBB Report Ausgabe 7/2009. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn, [online] <http://www.bibb.de/de/14069.php> [10.10.2022].
- Müller, Kurt R. (1973): *Entscheidungsorientierte Betriebspädagogik. Die Erforschung von Erziehungsproblemen in Betrieben*, München: Reinhardt (Uni-Taschenbücher Wirtschaftspädagogik, Wirtschaftswissenschaften 276).
- Münch, Joachim (1995): *Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung. Ein Kompendium für Einsteiger und Profis*, Bielefeld: Bertelsmann.
- Münch, Joachim (Hrsg.) (1971): *Berufsbildung Erwachsener*, Braunschweig: Georg Westermann.
- Münch, Joachim/Michelsen, Uwe/Müller, Hans-Joachim/Scholz, Ferdinand (1975): *Bildungsarbeit im Betrieb. Planung und Gestaltung. Eine empirische Untersuchung der Berufsbildung in einem Unternehmen der metallverarbeitenden Industrie, Kaiserslautern: Rohr-Druck-Hildebrand (Schriftenreihe der Georg-Michael-Pfaff-Gedächtnisstiftung 17)*.
- Münchhausen, Gesa/Schmitz, Santina/Schönfeld, Gudrun (2021): *Betriebliche Weiterbildung, Lernformen und Kompetenzanforderungen – Ergebnisse der Betriebsfallstudien der CVTS5-Zusatzhebung in Deutschland*, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn, [online] <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17238> [10.10.2022].
- Neubäumer, Renate/Kohaut, Susanne/Seidenspinner, Margarete (2006): *Determinanten der betrieblichen Weiterbildung. Ein ganzheitlicher Ansatz zur Erklärung des betrieblichen Weiterbildungsverhaltens und eine empirische Analyse für Westdeutschland*, in: *Schmollers Jahrbuch*, Jg. 126 (Heft 3), S. 437-471.
- Neuberger, Oswald (1991): *Personalentwicklung*, Stuttgart: Enke (Basistexte Personalwesen, 2).
- Neuberger, Oswald (2002): *Führen und Führen lassen*, 6. Aufl., Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Neuendorff, Hartmut/Sabel Charles (1978): *Zur relativen Autonomie der Deutungsmuster*, in: Bolte, Karl Martin (Hrsg.): *Materialien aus der soziologischen Forschung. Verhandlungen d. 18. Dr. Soziologentages vom 28.9.-1.10. 1976 in Bielefeld, Darmstadt/Neuwied: Luchterhand*, S. 842-863, [online] http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/19045/ssoar-1978-neuendorff_et_al-zur-relativen-autonomie-der-deutungsmuster.pdf?sequence=1 [10.10.2022].
- Nittel, Dieter (1991): *Wissenschaftlicher Erkenntnisbedarf aus der Sicht der Berufspraxis. Anmerkungen zur Verschränkung von Fortbildung und Forschung. Stand und Perspektiven Bremer Texte zur Erwachsenenbildungsforschung*, in: *Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (IfEB)*, S. 82-96.
- Nittel, Dieter (2012): *Grounded Theory*, in: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*, Opladen: Barbara Budrich, S. 183-195.
- Nittel, Dieter/Dellori, Claudia (2014): *Die Soziale Welt der Erwachsenenbildner: Der Blick der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung auf die Grenzen der Professionalisierung der Erwachsenenbildung*, in: Schwarz, Martin P./Ferchhoff, Wilfried/Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Unter Mitarbeit von Prof. Dr. Bernd Dewe*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 457-499.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Nittel, Dieter/Tippelt, Rudolf (2019): *Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens. Die LOEB-Studie: Über die Institutionalisierung einer bildungspolitischen Leitidee (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen. Forschung & Praxis)*.
- Nohl, Hermann (1933): *Theorie der Bildung*, in: Nohl, Hermann/Pallat, Ludwig (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*, Band 1, Langensalza: Beltz, S. 3-80.
- Nohl, Hermann/Pallat, Ludwig (Hrsg.) (1933): *Handbuch der Pädagogik*, Band 1, Langensalza: Beltz.
- Nolda, Sigrid (1996): *Begriffskarrieren und Rezeptionsbarrieren in der Erwachsenenbildung*, in: *REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift* 42 (4), S. 605-622, [online] http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10762/pdf/ZfPaed_1996_4_Nolda_Begriffskarrieren_und_Rezeptionsforschung_in_der_Erwachsenenbildung.pdf [10.10.2022].
- Nolda, Sigrid (2018): *Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, in: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Band 1, Wiesbaden: Springer VS, S. 433-499.

- Nuissl, Ekkehard (1992): Lernökologie – die Bedeutung des Lernorts für das Lernen, in: Faulstich, Peter (Hrsg.): Weiterbildung für die 90er Jahre. Gutachten über zukunftsorientierte Angebote Organisationsformen und Institutionen, Weinheim: Juventa (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung 17), S. 92-110.
- Nuissl, Ekkehard (2000): Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied: Luchterhand (Grundlagen der Weiterbildung).
- Nuissl, Ekkehard/Brandt, Peter (2009): Porträt Weiterbildung Deutschland, 4. Aufl., Bielefeld: Bertelsmann.
- Oechsler, Walter A. (2000): Personal und Arbeit. Grundlagen des Human Resource Management und der Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen, 7., grundlegend überarbeitete und erweiterte Aufl., München: Oldenbourg (Oldenbourgs Lehr- und Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften).
- Oelkers, Jürgen (1985): Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Erträge der Forschung 222).
- Oelkers, Jürgen (1997): Lernen, in: Wulff, Christoph (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie, Weinheim/Basel: Beltz Juventa (Beltz-Handbuch), S. 750-756.
- Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (1987a): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie, Weinheim: Beltz.
- Ostendorf, Annette (2004): Betriebliche Bildung im Wissensdiskurs. Eine betriebspädagogische Diskursanalyse zu Wissensmanagement und organisationalem Lernen, LMU München: Habilitationsschrift.
- Ostendorf, Annette (2005): Betriebliche Bildungsarbeit und das Wissen der Unternehmung – eine sozialkonstruktivistische Untersuchung. bwp@ Nr. 9; ISSN 1618-8543, S. 1-13, [online] https://www.bwpat.de/ausgabe9/ostendorf_bwpat9.pdf [10.10.2022].
- Pawlowsky, Peter/Bäumer, Jens (1995): Konzepte betrieblicher Weiterbildungsstrategien, in: Heidack, Clemens (Hrsg.): Arbeitsstrukturen im Umbruch. Festschrift für Prof. Dr. Dr. h. c. Friedrich Fürstenberg. Unter Mitarbeit von Friedrich Fürstenberg, München/Mehring: Hampp, S. 145-161.
- Pawlowsky, Peter/Bäumer, Jens (1996): Betriebliche Weiterbildung. Management von Qualifikation und Wissen, München: Beck (Innovatives Personalmanagement, 6).
- Peter, Corinna (2011): Organisationen und Wissen – Eine neo-institutionalistische Perspektive, in: Dewe, Bernd/Schwarz, Martin P. (Hrsg.): Beruf – Betrieb – Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-67 (2. Aufl. 2017, S. 68-86).
- Peters, Sibylle (2003): Lernen und Weiterbildung als permanente Personalentwicklung, 1. Aufl., München/Mehring: Hampp (Weiterbildung – Personalentwicklung – Organisationales Lernen, 1).
- Peters, Sibylle/Steckel, Mirko (2011): Perspektiven der Weiterbildungspraxis – zwischen Weiterbildung und betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung, in: Dewe, Bernd/Schwarz, Martin P. (Hrsg.): Beruf – Betrieb – Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 352-370 (2. Aufl. 2017, S. 370-387).
- Petersen, Jendrik (1995): Organisationslernen als politisches Lernen in der Organisation und der Organisation, in: Geißler, Harald (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung: Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft, Neuwied: Luchterhand (Grundlagen der Weiterbildung), S. 385-412.
- Petersen, Jendrik (1997): Die gebildete Unternehmung, Frankfurt am Main: Peter Lang (Bildung und Organisation, 4).
- Petersen, Jendrik (2011): Dialogisches Management durch Mentoring, in: Dewe, Bernd/Schwarz, Martin P. (Hrsg.): Beruf – Betrieb – Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 371-388 (2. Aufl. 2017, S. 441-458).
- Pett, Heinrich F. (2002): Einführung in die rhetorische Textanalyse, 9. Aufl., Hamburg: Buske.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe, Freiburg: Walter.
- Pleiß, Ulrich (1990): Wurzeln einer technisch orientierten Betriebspädagogik im süddeutschen Raum, in: Sommer, Karl-Heinz (Hrsg.): Betriebspädagogik in Theorie und Praxis. Festschrift Wolfgang Fix zum 70. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Wolfgang Fix, Esslingen: Deugro (Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik Sonderband, 1), S. 25-54.
- Plößer, Melanie (2010): Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen, in: Kessel, Fabian/Plößer, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 218-232.
- Pöggeler, Franz (1961): Erwachsenenbildung als Abenteuer und Wagnis, in: Pöggeler, Franz/Langenfeld, Ludwin/Welzel, Gotthard (Hrsg.): Im Dienste der Erwachsenenbildung. Festgabe für Rudolf Reuter, Osnabrück: A. Fromm, S. 40-56.
- Pongratz, Ludwig A. (1986): Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung, Weinheim: Beltz.

- Pongratz, Ludwig A. (1989): Pädagogik im Prozess der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule, Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Pongratz, Ludwig A. (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform, 1. Aufl., Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Pongratz, Ludwig A. (2010): Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße, 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.) (2004): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE).
- Prange, Klaus/Strobel-Eisele, Gabriele (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer.
- QUEM-report Heft 78 (2003): Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V.
- QUEM-report Heft 99 (2007): Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V.
- Reckwitz, Andreas (2006): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Nachdruck der Erstausgabe (2000), Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reinmann, Gabi (2011): Das schwierige Verhältnis zwischen Lehren und Lernen: Ein hausgemachtes Problem? Instruktion und Konstruktion: Was ist gemeint?, [online] http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/10/Artikel_Instruktion-versus-Konstruktion_preprint.pdf [14.09.2016].
- Reischmann, Jost (1995): Lernen en passant – die vergessene Dimension, in: *Grundlagen der Weiterbildung* 5 (4), S. 200-204.
- Ridder, Hans-Gerd (1996): Personalwirtschaftslehre als ökonomische Disziplin, in: Weber, Wolfgang (Hrsg.): *Grundlagen der Personalwirtschaft. Theorien und Konzepte*, Wiesbaden: Gabler, S. 317-340.
- Riedel, Johannes (1940): *Grundfragen der Arbeitserziehung*, 2. Aufl., Stuttgart: Verlag für Wirtschaft und Verkehr.
- Riedel, Johannes (1958): *Arbeitspädagogik im Betrieb*, Essen: Girardet (Betriebswirtschaftliche Bibliothek).
- Riedel, Johannes (1967): Was heißt „Arbeitspädagogik im Betrieb“?, in: Röhrs, Hermann (Hrsg.): *Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Akademische Reihe. Auswahl repräsentativer Texte. Pädagogik*, 2. Aufl., Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 299-309.
- Rissiek, Jörg (1998): *Investitionen in Humankapital*, Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Robak, Steffi (2004): *Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in unterschiedlichen Konstellationen*. Zugl.: Humboldt-Univ. Berlin, Diss. (2003), Hamburg: Kovač (Studien zur Erwachsenenbildung 21).
- Robak, Steffi (2010): *Interkulturelle Bildungsangebote. Formen ‚Beigeordnete Bildung‘ im Unternehmenskontext*, in: Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens), S. 219-235.
- Röbel, Tina (2017a): *Bedarfserschließung in der betrieblichen Weiterbildung. Gestaltungsspielräume zwischen pädagogischen und ökonomischen Zielvorstellungen*, Humboldt-Univ. Berlin, Diss.
- Röbel, Tina (2017b): *Bildung im Betrieb? Empirische Betrachtung der Bedarfsbestimmung im Großunternehmen: Prozesse, Akteure und Begründungen*, in: *REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift* 40, S. 25-39, [online] <https://www.die-bonn.de/zfw/12017/roebel.pdf> [10.10.2022].
- Röhrig, Paul (1988): *Geschichte des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung und sein Verlust*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (3), S. 345-368.
- Röhrig, Paul (2009): *Der bildungstheoretische Ansatz in der Erwachsenenbildung*, in: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 3., überarbeitete und erweiterte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179-196.
- Röhrs, Hermann (Hrsg.) (1967): *Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Akademische Reihe. Auswahl repräsentativer Texte. Pädagogik*, 2. Aufl., Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Rosenberg, Hannah (2015): *Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion*. Zugl.: Goethe-Univ. Frankfurt, Diss., Rosenberg, Hannah: *Auf der Suche nach den Wissensstrukturen der Erwachsenenbildungswissenschaft – eine diskursanalytische Rekonstruktion* (Frankfurt am Main 2014), Bielefeld: transcript (Pädagogik), [online] <http://dx.doi.org/10.14361/9783839432549> [10.10.2022].
- Roth, Leo (Hrsg.) (1976): *Handlexikon zur Erziehungswissenschaft*, München: Ehrenwirt.

- Rothe, Daniela (2011): *Lebenslanges Lernen als Programm*, Frankfurt am Main/Göttingen: Campus (Reihe „Biographie- und Lebensweltforschung“ des Interuniversitären Netzwerkes Biographie- und Lebensweltforschung (INBL), 9).
- Sahm, August (1973): *Weiterbildung im Betrieb – 20 Thesen*, in: *Zeitschrift für Organisation* 42 (8), S. 445-448.
- Sass, Jürgen/Sengenberger, Werner/Weltz, Friedrich (1974): *Weiterbildung und betriebliche Arbeitskräftepolitik. Eine industriesoziologische Analyse*, Köln: Europ. Verlags-Anstalt (Arbeiten des Instituts für Sozialwissenschaftliche Forschung München).
- Sausele-Bayer, Ines (2011): *Personalentwicklung als pädagogische Praxis*, 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Organisation und Pädagogik 10).
- Sauter, Edgar (1995a): *Erwachsenenbildung in Relation zum Arbeitsmarkt*, in: Schmitz, Enno/Tietgens, Hans (Hrsg.): *Enzyklopaedie Erziehungswissenschaft, Handbuch und Lexikon der Erziehung (Erwachsenenbildung 11)*, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 187-209.
- Sauter, Edgar (1995b): *Weiterbildung (Betrieb)*, in: Schmitz, Enno/Tietgens, Hans (Hrsg.): *Enzyklopaedie Erziehungswissenschaft, Handbuch und Lexikon der Erziehung (Erwachsenenbildung 11)*, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 478-485.
- Schäfer, Alfred (1983): *Systemtheorie und Pädagogik. Konstitutionsprobleme von Erziehungstheorien*, Königstein: Forum Academicum in der Verlags-Gruppe Athenäum, Hain, Hanstein (Hochschulschriften: [...], Erziehungswissenschaft 17).
- Schäffer, Burkhard (2012): *Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. Geschichte, aktueller Stand und Perspektiven*, in: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*, Opladen: Barbara Budrich, S. 347-362.
- Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.) (2012a): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*, Opladen: Barbara Budrich.
- Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.) (2012b): *Weiterbildungsbeteiligung als Teilhabe- und Gerechtigkeitsproblem*, München: Herbert Utz.
- Schäffner, Lothar (1991): *Der Bildungsgedanke der Erwachsenenbildung und die Realität der betrieblichen Weiterbildung*, in: Arnold, Rolf (Hrsg.): *Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 52-62.
- Schäffter, Ortried (2001): *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schäffter, Ortried (2001a): *Organisation*, in: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 243-246.
- Schäffter, Ortried (2003): *Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie*, in: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*, Bielefeld: Bertelsmann, S. 59-81.
- Schäffter, Ortried (2010): *Institutionalformen für das lebenslange Lernen. Eckpunkte eines erwachsenenpädagogischen Forschungsprogramms*, in: Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens), S. 293-316.
- Schemmann, Michael (2009): *Das unausgeschöpfte Potential des Neo-Institutionalismus – Die Verknüpfung der analytischen Ebenen als zukünftiger Forschungsfokus*, in: Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink: Bücher), S. 347-358.
- Schemmann, Michael (2014): *Handlungskoordination und Governance-Regime in der Weiterbildung*, in: Maag Merki, Katharina/Langer, Roman/Altrichter, Herbert (Hrsg.): *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Ansätze*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Educational Governance 17), S. 109-126.
- Schemmann, Michael/Herbrechter, Dörthe (2010): *Strukturforschung in der Weiterbildung – Eine empirische Annäherung an das Modell der Reproduktionskontexte*, in: *REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift* 33 (3), S. 67-78, [online] <http://www.die-bonn.de/doks/report/2010-weiterbildungsangebot-01.pdf> [10.10.2022].
- Scheuerl, Hans (1959): *Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 5, S. 211-223.
- Schierenbeck, Henner: *Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre. Unter Mitarbeit von Claudia B. Wöhle*, 15. Aufl., München: Oldenbourg.
- Schiersmann, Christiane (2007): *Berufliche Weiterbildung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schiersmann, Christiane/Illler, Carola/Remmele, Heide (2001): Aktuelle Ergebnisse zur betrieblichen Weiterbildungsforschung, in: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): REPORT 48/2001, Betriebliche Weiterbildung, S. 8-36.
- Schimank, Uwe (2010): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie, 4., völlig überarbeitete Aufl., Weinheim: Juventa (Grundlagentexte Soziologie).
- Schlutz, Erhard (1984): Sprache, Bildung und Verständigung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Schlutz, Erhard (2001): Bildung, in: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 48-51.
- Schmidt-Lauff, Sabine/Worf, Maria (2011): Lebenslanges Lernen – ein Aspekt zur biografischen Entschleunigung?, in: Dewe, Bernd/Schwarz, Martin P. (Hrsg.): Beruf – Betrieb – Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 317-337.
- Schmitt, Rudolf (2006): Was Ihr einmal gelernt habt, kann Euch keiner mehr wegnehmen“. Metaphern in Biografien der Erwachsenenbildung, in: Nittel, Dieter/Maier, Cornelia (Hrsg.): Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis. Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung, Opladen: Barbara Budrich.
- Schmitz, Enno (1978): Leistung und Loyalität. Berufliche Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen. (Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung), Stuttgart: Klett.
- Schmitz, Enno (1980): Betriebliche Weiterbildung als Personalpolitik, in: Weymann, Ansgar (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung, Darmstadt: Luchterhand (Soziologische Texte, N. F. 117), S. 120-136.
- Schrader, Josef (2001): Auf dem Weg zum System? Institutioneller Wandel in der Weiterbildung seit der Bildungsreform, in: Faulstich, Peter/Wiesner, Giesela/Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung – Beiheft zum REPORT (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2001), Bielefeld: Bertelsmann, S. 225-238.
- Schrader, Josef (2010): Reproduktionskontexte der Weiterbildung, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (2), S. 267-284, [online] http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7146/pdf/ZfPaed_2_2010_Schrader_Reproduktionskontexte_der_Weiterbildung.pdf [10.10.2022].
- Schrader, Josef (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung, Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Schrader, Josef/Zentner, Ulrike (2010): Weiterbildung im Wandel. Anbieterforschung im Längsschnitt am Beispiel Bremen, in: *DIE Magazin* 1/2010, S. 46-48, [online] <http://www.diezeitschrift.de/12010/weiterbildungsangebot-01.pdf> [10.10.2022].
- Schudlich, Edwin (1994): Von der externen zur internen Arbeitsmarktpolitik – Zur arbeitsmarktpolitischen Rationalisierung des Produktionsprozesses um die Jahrhundertwende. Studien zur Geschichte betriebsinterner Arbeitsmärkte in Deutschland. Deutsche Vereinigung für sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung, Bamberg: SAMF e. V.
- Schumm, Wilhelm (1999): Kapitalistische Rationalisierung und Entwicklung von wissensbasierter Arbeit, in: Konrad, Wilfried/Schumm, Wilhelm (Hrsg.): Wissen und Arbeit. Neue Konturen von Wissensarbeit, 1. Aufl., Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 152-183.
- Schurrer, Bruno (2008): Das pädagogische Prinzip im ökonomischen System Betrieb. Betrachtungen und Fakten zu einem Verhältnis zwischen Wunsch und Realität, Selbstverständlichkeit und Verknennung. Berufs- und Wirtschaftspädagogik, [online] http://www.bwpat.de/ATspezial/schurer_atSpezial.shtml [10.10.2022].
- Schüsler, Ingeborg/Thurnes, Christian M. (2005): Lernkulturen in der Weiterbildung, Bielefeld: Bertelsmann (Studientexte für Erwachsenenbildung), [online] <http://www.die-bonn.de/doks/2005-lernkultur-01.pdf> [10.10.2022].
- Schütz, Julia (2018): Pädagogische Berufsarbeit und soziale Anerkennung. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession, in: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen: Leske + Budrich, S. 132-170.
- Schwarz, Martin P. (2009): Professionalität und Wertschöpfung in der betrieblichen Weiterbildung, Hamburg: Kovač (Schriftenreihe Wandlungsprozesse in Industrie- und Dienstleistungsberufen und moderne Lernwelten, 3).
- Schwarz, Martin P. (2011a): Betriebliche und pädagogische Handlungslogik am Fall der betrieblichen Weiterbildung und beruflichen Fortbildung, in: Dewe, Bernd/Schwarz, Martin P. (Hrsg.): Beruf – Betrieb – Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 118-139 (2. Aufl. 2017, S. 127-148).

- Schwarz, Martin P. (2011b): Evaluation betrieblicher Weiterbildung: Dimensionen und Formen, in: Dewe, Bernd/Schwarz, Martin P. (Hrsg.): Beruf – Betrieb – Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 163-175 (2. Aufl. 2017, S. 459-470).
- Schwarz, Martin P. (2013): Betriebspädagogische Rationalität – eine Konstitutionsanalyse. Empirische Studie zur Aufgabenspezifik mittels Rekonstruktion selbstreferenzieller Deutungsmuster von Akteuren betrieblicher Weiterbildung, Kennwort: „BeR-DA“ (DFG-Antrag: SCH 1750/1-1) 2013, Bonn: ohne Verlag.
- Schwarz, Martin P. (2018): Systemisches Coaching, Mentoring und Mediation. Postgraduale Fernstudiengänge Human Resources. Studienbrief in den Master-Studiengängen „Systemische Beratung“ und „Organisationsentwicklung“ der TU Kaiserslautern. Distance and Independent Studies Center (DISC), Modul 420, Kaiserslautern: TU Kaiserslautern.
- Schwarz, Martin P./Ferchhoff, Wilfried/Vollbrecht, Ralf (Hrsg.) (2014): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Unter Mitarbeit von Prof. Dr. Bernd Dewe, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwarz, Martin P./Kistner, Dieter/Harsch, Erich (2011): Analyse und Transformation von Organisations-/Unternehmenskultur – ein betriebspädagogisches Aufgabenfeld, in: Dewe, Bernd/Schwarz, Martin P. (Hrsg.): Beruf – Betrieb – Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 389-411 (2. Aufl. 2017, S. 388-409).
- Schwenk, Bernhard (1995): Erziehung, in: Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, Band 1 Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 386-394.
- Scott, W. Richard (1986): Grundlagen der Organisationstheorie, Frankfurt am Main: Campus.
- Scott, W. Richard (2001): Institutions and Organizations. Second Edition, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Seel, Norbert M. (2003): Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen (mit 12 Tabellen und zahlreichen Übungsaufgaben), 2., aktualisierte und erweiterte Aufl., München/Basel: Reinhardt (UTB 8198).
- Seitter, Wolfgang (2012): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung, Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung, Bonn: ohne Verlag.
- Senge, Konstanze (2005): Der Neo-Institutionalismus als Kritik der ökonomischen Perspektive. Zugl.: TU Darmstadt, Diss. (FB Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften), [online] <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/620/1/BIB9.pdf> [10.10.2022].
- Senge, Konstanze/Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.) (2006): Einführung in den Neo-Institutionalismus. Mit einem Beitrag von W. Richard Scott. Organisation und Gesellschaft, 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Organisation und Gesellschaft).
- Senzky, Klaus (1977): Systemorientierung der Erwachsenenbildung. Theoretische Aspekte formaler Organisation, 1. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.
- Sensky, Klaus (1981): Erwachsenenpädagogische Theoriebildung – Resumé der Entwicklung seit 1945, in: Pöggeler, Franz/Wolterhoff, Bernt (Hrsg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer (Handbuch der Erwachsenenbildung, 8), S. 142-160.
- Seufert, Sabine (2013): Bildungsmanagement. Einführung für Studium und Praxis, Stuttgart: Schaeffer-Poeschel.
- Seyda, Susanne (2021): Digitale Lernmedien beflügeln die betriebliche Weiterbildung. Ergebnisse der zehnten IW-Weiterbildungserhebung. IW-Trends, 48. Jg., Nr. 1, S. 79-94, [online] <https://www.iwkoeln.de/studien/susanne-seyda-ergebnisse-der-zehnten-iw-weiterbildungserhebung-502771.html> [14.04.2022].
- Seyda, Susanne/Placke, Beate (2020): IW-Weiterbildungserhebung 2020. IW-Trends. Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung, Jg. 47, Heft 4/2020), [online] https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Trends/PDF/2020/IW-Trends_2020-04-07_Seyda_Placke.pdf [15.07.2022].
- Seyda, Susanne/Werner, Dirk (2014): IW-Weiterbildungserhebung 2014. Höheres Engagement und mehr Investitionen in betriebliche Weiterbildung. IW-Trends. Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung, Jg. 41, Heft 4/2014), [online] <http://www.iwkoeln.de/wissenschaft/veranstaltungen/beitrag/pressekonferenz-iw-weiterbildungserhebung-2014-201454> [15.07.2022].
- Siebert, Horst (1977): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung, 1. Aufl., Braunschweig: Westermann (Westermann-Taschenbuch: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), S. 100.
- Siebert, Horst (1995): Erwachsenenpädagogische Didaktik, in: Schmitz, Enno/Tietgens, Hans (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, Band 11 Erwachsenenbildung, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 171-184.

- Siebert, Horst (2006): Neunzehnter Brief – Von der Unverzichtbarkeit der Bildung, in: Arnold, Rolf/Siebert, Horst (Hrsg.): Die Verschränkung der Blicke. Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 46), S. 155-158.
- Siebert, Horst (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, 7., überarbeitete Aufl., Augsburg: ZIEL.
- Siebert, Horst (2009): Theorieansätze in der Erwachsenenbildung. Theorie und Forschung Facettenreich, traditionsbewusst und innovativ. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, in: *Magazin Erwachsenenbildung.at Wien* (7/8), [online] http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7653/pdf/Erwachsenenbildung_7_8_2009_Siebert_Theorieansaeetze_in_der_Erwachsenenbildung.pdf [10.10.2022].
- Sitzmann, Gerhard-H./Ruprecht, Horst (Hrsg.) (1979): Erwachsenenbildung als Wissenschaft, Band VII: Das Verhältnis von Lernen und Bildung in der Theorienkonstitution der Erwachsenenbildung, Weltenburg: Veröffentlichungen der Weltenburger Akademie.
- Skowronek, Helmut (1975): Lernen und Lernfähigkeit, 6. Aufl., München: Juventa (Grundfragen der Erziehungswissenschaft, 9).
- Skowronek, Helmut (1995): Lernen, in: Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, Band 1 Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 498-501.
- Sommer, Karl-Heinz (Hrsg.) (1990): Betriebspädagogik in Theorie und Praxis. Festschrift Wolfgang Fix zum 70. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Wolfgang Fix, Esslingen: Deugro (Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Sonderband 1).
- Sork, Thomas (1996): Negotiating Power and Interests in Planning: A critical Perspective, in: *New Directions for Adult & Continuing Education*, Issue 69, S. 81-90.
- Sork, Thomas (2000): Planning Educational Programs, in: Wilson, Arthur L./Hayes, Elisabeth R. (Hrsg.): *Handbook of Adult and Continuing Education* (New Edition), San Francisco: Jossey-Bass, S. 171-190.
- Sork, Thomas (2010): Planning and Delivering Programs, in: Kasworm, Caro E./Rose, Amy D./Ross-Gordon, Jovita M. (Hrsg.): *Handbook of Adult and Continuing Education*, Los Angeles: Sage Publication, S. 157-166.
- Sork, Thomas (2016): The Place of Ethics and the Ethics of Place in Adult and Lifelong Education, in: *Indian Journal of Adult Education*, Issue 77 (3), S. 5-18.
- Sork, Thomas/Käpplinger, Bernd (2020): The Politics of Responsibility Revisited. An Analysis of Power as a Central Construct, in: *Program Planning*, S. 39-49, [online] https://doi.org/10.1163/9789004413320_004 [10.10.2022].
- Spranger, Eduard (1967): Berufsbildung und Allgemeinbildung, in: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, 2. Aufl., Akademische Reihe. Auswahl repräsentativer Texte, Pädagogik, Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 17-34.
- Statistisches Bundesamt (Destatis/Hrsg.) (2013): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Vierte europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS4), [online] https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Weiterbildung/Publicationen/Downloads-Weiterbildung/weiterbildung-unternehmen-5215201159004.pdf?__blob=publicationFile [10.10.2022].
- Staehele, Wolfgang H. (1994): *Management*, 7. Aufl., München: Vahlen.
- Stehr, Nico/Grundmann, Reiner (2015): *Expertenwissen. Die Kultur und die Macht von Experten, Beratern und Ratgebern*, 2. Aufl., Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Steinmann, Horst/Schreyögg, Georg (2002): *Management. Grundlagen der Unternehmensführung*, 6. Aufl., Wiesbaden: Gabler.
- Stichweh, Rudolf (1987): Akademische Freiheit, Professionalisierung der Hochschullehre und Politik, in: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*, Weinheim: Beltz, S. 125-145.
- Stichweh, Rudolf (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht, in: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*, Opladen: Leske + Budrich, S. 36-48.
- Stichweh, Rudolf (2005): Wissen und die Professionen in einer Organisationsgesellschaft, in: Klatetzki, Thomas/Tacke, Veronika (Hrsg.): *Organisation und Profession*, 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Organisation und Gesellschaft), S. 31-44.
- Stichweh, Rudolf (2013): *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*, Neuauflage, Bielefeld: transcript (Science Studies).
- Stratmann, Karlwilhelm/Bartel, Werner (1975): *Berufspädagogik. Ansätze zu einer Grundlegung und Differenzierung*, Köln: Kiepenheuer & Witsch.

- Tacke, Veronika (2004): Organisationen im Kontext der Erziehung, in: Böttcher, Wolfgang/Terhart, Ewald (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung, 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Organisation und Pädagogik, 2), S. 19-42.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, 5. Aufl., Weinheim: Juventa (Grundlagentexte Pädagogik).
- Terhart, Ewald (1986): Organisation und Erziehung. Neue Zugänge zu einem alten Dilemma, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (2), S. 205-223.
- Terhart, Ewald (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik?, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (5), S. 629-647.
- Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Eine Einführung, Stuttgart: Reclam.
- Thomssen, Wilke (1980): Deutungsmuster – eine Kategorie der Analyse von gesellschaftlichem Bewußtsein, in: Weymann, Ansgar (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung, Darmstadt: Luchterhand (Soziologische Texte, N. F. 117), S. 358-373.
- Tietgens, Hans (2009): Geschichte der Erwachsenenbildung, in: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 3., überarbeitete und erweiterte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25-41.
- Tilch, Herbert (1998): Zum Handlungsfeld der Betriebspädagogik, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung* (2), S. 204-214.
- Tippelt, Rudolf (2009): Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, in: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 3., überarbeitete und erweiterte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 453-471.
- Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.) (2009): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 3., überarbeitete und erweiterte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.) (2018): Handbuch Bildungsforschung, 4., durchges. Aufl., Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Springer Reference Sozialwissenschaften), [03.03.2018].
- Tippelt, Rudolf (2021): Forschung und Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung im Kontext interdisziplinärer und transdisziplinärer Kommunikation, in: *Hessische Blätter für Volksbildung (HBV)* (3), S. 23-35.
- Tremel, Alfred K. (2010): Lernen, in: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, 9. Aufl., Opladen: Barbara Budrich (UTB 8092), S. 93-102.
- Truschkat, Inga (2008): Kompetenzdiskurs und Bewerbungsgespräche. Eine Dispositivanalyse (neuer) Rationalitäten sozialer Differenzierung. Zugl.: Univ. Göttingen, Diss. (2007), 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Theorie und Praxis der Diskursforschung).
- Türk, Klaus (2000): Organisation als Institution der kapitalistischen Gesellschaftsform, in: Ortman, Günther/Sydow, Jörg/Türk, Klaus (Hrsg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft, 2., durchges. Aufl., Wiesbaden: Westdt. Verlag (Organisation und Gesellschaft), S. 124-177.
- Uhlendorff, Harald/Prenzel, Annedore (2013): Forschungsperspektiven quantitativer Methoden im Verhältnis zu qualitativen Methoden, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 4. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 137-148.
- Ullrich, Carsten G. (1999): Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview, in: *Zeitschrift für Soziologie* 28 (6), S. 429-447, [online] <http://zfs-online.ub.uni-bielefeld.de/index.php/zfs/article/viewFile/3015/2552> [10.10.2022].
- Vogel, Peter (1999): Der Theorie-Praxis-Konflikt in der Pädagogik als Deutungsmuster im Studienalltag – oder: Was lernt man eigentlich im erziehungswissenschaftlichen Studium?, in: *Der pädagogische Blick* 7, S. 34-40.
- Völkner, Irmgard (2017): ‚Betrieb‘ als Begriff der Betriebspädagogik, in: Dewe, Bernd/Schwarz, Martin P. (Hrsg.): Beruf – Betrieb – Organisation. Innovative Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung, 2., aktualisierte und erweiterte Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 282-305.
- Voß, Gerd Günter (1980): Arbeitssituation und Bewusstsein. Zur Kritik arbeitssoziologischer Erklärungen gesellschaftlichen Bewusstseins, Frankfurt am Main/New York: Campus (Forschungsberichte aus dem Sonderforschungsbereich 101, Sozialwissenschaftliche Berufs- und Arbeitskräfteforschung der Univ. München).
- Voß, Gerd Günter/Pongratz, Ludwig A. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft?, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 50 (1), S. 131-158.
- Walgenbach, Peter (2006): Neoinstitutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie, in: Kieser, Alfred/Ebers, Mark (Hrsg.): Organisationstheorien, 6., erweiterte Aufl., Stuttgart: Kohlhammer, S. 353-402.

- Weber, Erich (1999): Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen – Erziehung und Gesellschaft/Politik. Neuausgabe, 8., völlig neu bearbeitete und stark erweiterte Aufl., Donauwörth: Auer (Pädagogik Grundfragen und Grundbegriffe, Teil 3).
- Weber, Max (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, 5., revidierte Aufl., besorgt von Johannes Winckelmann, Studienausgabe, Nachdruck, Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Weber, Peter J. (2011): Europäische Perspektiven der betrieblichen Weiterbildung, in: Dewe, Bernd/Schwarz, Martin P. (Hrsg.): Beruf – Betrieb – Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 201-217 (2. Aufl. 2017, S. 249-265).
- Weber, Susanne/Maurer, Susanne (Hrsg.) (2006): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink: Bücher).
- Wei, June/Salvendy, Gavriel (2004). The Cognitive Task Analysis Methods for Job and Task Design: Review and Reappraisal. *Behaviour & Information Technology*, 23(4), S. 273-299.
- Weick, Karl E. (1995): Der Prozess des Organisierens. Unter Mitarbeit von Gerhard Hauck. (Erstausgabe 1985), 5. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1194).
- Weinberg, Johannes (1995): Stand der Forschung über Erwachsenenbildung, in: Schmitz, Enno/Tietgens, Hans (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, Band 11 Erwachsenenbildung, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 27-42.
- Weinberg, Johannes (1999): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, [online] http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1999/weinberg99_01.pdf [10.10.2022].
- Weingart, Peter (1975): Verwissenschaftlichung und Reflexivität der Praxis als Strukturprinzipien von Lernprozessen. Zur Begründung der Notwendigkeit von Weiterbildung, in: Becker, Hellmut/Edelstein, Wolfgang/Gidion, Jürgen/Giesecke, Hermann/Hentig, Hartmut von (Hrsg.): Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, 46. Umriss und Perspektiven der Weiterbildung (Sonderheft 7: Weiterbildung), S. 96-114.
- Weingart, Peter (1976): Wissensproduktion und Bildungsnachfrage – Verwissenschaftlichung und Reflexivität der Praxis als Strukturprinzipien von Lernprozessen, in: Weingart, Peter (Hrsg.): Wissensproduktion und soziale Struktur, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 155), S. 205-234.
- Weiß, Reinhold (2009): Bildungsökonomie und Weiterbildung, in: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 3., überarbeitete und erweiterte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 367-384.
- Weymann, Ansgar (Hrsg.) (1980): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung, Darmstadt: Luchterhand (Soziologische Texte, N. F. 117).
- Wiesenthal, Helmut (1995): Konventionelles und unkonventionelles Organisationslernen, in: *Zeitschrift für Soziologie* 24, S. 137-155, [online] http://www.hwiesenthal.de/downloads/org_lernen.pdf [10.10.2022].
- Widany, Susanne/Reichart, Elisabeth/Christ, Johannes/Echarti, Nicolas (Hrsg.) (2021): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2021. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bielefeld: wbv Media.
- Willke, Helmut (1995): Wissensbasierung und Wissensmanagement als Element reflektierter Modernität sozialer Systeme. Vortrag auf dem Deutschen Soziologentag in Halle, Martin-Luther-Univ. Halle-Wittenberg.
- Winkelband, Lars (2010): Berufswissenschaftliche Methoden zur Identifizierung grundlegender Arbeitsprozesse für die Lernfeldgestaltung, in: Becker, Matthias/Fischer, Martin/Spöttl, Georg (Hrsg.): Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. Methoden und methodologische Beiträge aus der Berufsbildungsforschung, 5. Aufl., Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 126-138.
- Winkler, Michael (1992): Universalisierung und Delegitimation: Notizen zum pädagogischen Denken der Gegenwart, in: Hoffmann, Dietrich/Langewand, Alfred/Niemeyer, Christian/Haas, Gerhard de (Hrsg.): Begründungsformen der Pädagogik in der „Moderne“, Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft 13), S. 135-153.
- Winkler, Michael (2010): Erziehung, in: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, 9. Aufl., Opladen: Barbara Budrich (UTB 8092), S. 53-69.
- Wirth, Ingeborg/Groothoff, Hans Hermann (Hrsg.) (1978): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung, Paderborn: Schöningh.
- Wittpoth, Jürgen (1997): Grenzfall Weiterbildung, in: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1344), S. 71-93.

- Wittpoth, Jürgen (2007): Theorie (in) der Weiterbildung, in: *REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift* 30 (2), S. 44-51, [online] <http://www.die-bonn.de/doks/wittpoth0703.pdf> [10.10.2022].
- Wittwer, Wolfgang (1980): Die Legitimation von Zielen in der betrieblichen Weiterbildung. Ludwig-Maximilian- Univ. München, Diss. (1980).
- Wittwer, Wolfgang (1982a): Das Pragmatismus-Syndrom in der betrieblichen Weiterbildung, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 78 (9), S. 662-670.
- Wittwer, Wolfgang (1982b): Weiterbildung im Betrieb. Darstellung und Analyse, München: Urban & Schwarzenberg.
- Wittwer, Wolfgang (1995): Betriebliche Weiterbildung und berufsbiographische Krisenbewältigung, in: Arnold, Rolf (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifizierung, Frankfurt am Main: GAFB (Anstöße 11), S. 55-69.
- Wittwer, Wolfgang (2017): Arbeitsplatz als individueller und organisationaler Entwicklungsort, in: Dewe, Bernd/Schwarz, Martin P. (Hrsg.): Beruf – Betrieb – Organisation. Innovative Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung, 2., aktualisierte und erweiterte Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 178-208.
- Wrana, Daniel (2003): Lernen lebenslanglich ... Die Karriere lebenslangen Lernens. Eine gouvernementalitätstheoretische Studie zum Weiterbildungssystem, [online] <http://copyriot.com/gouvernementalitaet/wrana-abstract.htm#start> [10.10.2022].
- Wulff, Christoph (Hrsg.) (1984): Wörterbuch der Erziehung, München, Zürich: Serie Piper, [online] http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1486/pdf/Wulf_Woerterbuch_der_Erziehung_D_A.pdf [27.05.2016].
- Wurdack, Ernst (1982): Wirtschaftspädagogik, in: Albers, Willi (Hrsg.): Handwörterbuch der Wirtschaftswissenschaft (HdWW). Zugleich Neuauflage des Handwörterbuchs der Sozialwissenschaften, Neunter Band. Wirtschaft und Politik bis Zölle, Nachtrag, Stuttgart/New York: Fischer (Handwörterbuch der Wirtschaftswissenschaft (HdWW)), S. 155-177.
- Zacher, Dirk (2003): Humankapital in der theoretischen und empirischen Analyse bei Gary S. Becker. Darstellung und Kritik, Rostock: Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Institut für Human Resource Development.
- Zeuner, Christine/Faulstich, Peter (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven, Weinheim: Beltz (Beltz-Bibliothek).
- Züchner, Ivo (1998): Notizen zur Ausbildungssituation in den erziehungswissenschaftlichen Diplom- und Magisterstudiengängen, in: *Der pädagogische Blick* 6 (1998), H. 4, S. 239-247.
- Züchner, Ivo (2003): Die Teilarbeitsmärkte. Zur Binnenlogik von Arbeitsbereichen, in: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001, Weinheim: Juventa, S. 91-112.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Heuristik: Pädagogik im Betrieb	31
Abb. 2	Betriebspädagogik und Berufspädagogik	39
Abb. 3	Gegenüberstellung Weiterbildung und Lebenslanges Lernen	56
Abb. 4	Mehrebenensystem der Weiterbildung	90
Abb. 5	Reproduktionskontexte der Weiterbildung	90
Abb. 6	Gliederung der Weiterbildung je emergierendem Referenzsystem: Weiterbildung als füllbare Form	92
Abb. 7	Gegenüberstellung von beruflicher Weiterbildung (Fortbildung) und betrieblicher Weiterbildung	94
Abb. 8	Gegenüberstellung von adaptiver, regulativer und antizipatorischer Weiterbildung	109
Abb. 9	Beruf – Betrieb – Organisation	134
Abb. 10	Strukturen und Kopplungen pluralisierter beruflich-betrieblicher Weiterbildung	224
Abb. 11a	Perspektiven der Theoriebildung zu Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb (Beobachtung)	242
Abb. 11b	Perspektiven der Theoriebildung zu Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb (Handlung)	243
Abb. 12	Weiterbildungsbeteiligung der Betriebe nach Betriebsgrößen	252
Abb. 13	Teilnahme verschiedener Beschäftigtengruppen an Weiterbildung	252
Abb. 14	Nutzung von Weiterbildungsformen in Prozent	254
Abb. 15	Radar-Chart für Deutschland	257
Abb. 16	Programme im Handlungsfeld Personalentwicklung	265
Abb. 17	Verknüpfung von Wissensinseln im Programmplanungsfeld	268
Abb. 18	Übersicht Datensample der Untersuchung	282
Abb. 19	Übersicht Rekrutierung und Feldzugang der Untersuchung	283
Abb. 20	Thematisches Interview-Tableau (2-seitig)	290/291
Abb. 21	Inhaltsanalytisches Ablaufmodell	292
Abb. 22	Prozessmodell induktiver Kategorienbildung	294
Abb. 23	Übersicht: Forschungsinteresse – forschungsleitende Fragestellung – forschungsinhärente Zielsetzung – Datenkorpus und Material	296
Abb. 24	Kontextbezogene Aufgabenspezifik von Pädagogik im Betrieb in einem Mehrebenenmodell	298
Abb. 25	Umweltebene: Einflüsse und deren Moderation bzgl. der Aufgabenspezifik von Pädagogik im Betrieb	303
Abb. 26	Organisationsebene: Konstituierung der Arena bzgl. der Aufgabenspezifik von Pädagogik im Betrieb	310
Abb. 27	Bezugsrahmen und Funktionen betrieblicher Weiterbildung	330
Abb. 28	Organisationsebene: Akteure und deren Bedeutungs- und Sinn- zuschreibung der Aufgabenspezifik von Pädagogik im Betrieb	331
Abb. 29	Namen, Titulierungen und Bezeichnungen gem. Selbstbeschreibung und Datenblatt für Pädagogik im Betrieb	332

Abb. 30	Handlungsebene I: Handlungsraum und dessen Dimensionalität bzgl. der Aufgabenspezifik von Pädagogik im Betrieb	339
Abb. 31	Reproduktionsdimension: Handlungsraum zur Dimensionierung von Pädagogik im Betrieb	339
Abb. 32	Situierungsdimension: Handlungsraum zur Dimensionierung von Pädagogik im Betrieb	345
Abb. 33	Koppelungsdimension: Handlungsraum zur Dimensionierung von Pädagogik im Betrieb	355
Abb. 34	Handlungsebene II: Aufgaben und deren Spezifik von Pädagogik im Betrieb	373
Abb. 35	Antinomien in einer mehrdimensionalen, ambivalenten Praxis von Pädagogik im Betrieb	411
Abb. 36	Pädagogisches Handeln und wirtschaftliches Handeln als Antinomien im Kontext von Pädagogik im Betrieb	413

Der Gegenstand „Pädagogik im Betrieb“ liegt an einem Kreuzungspunkt verschiedener Themenstränge und er unterliegt einem interdisziplinären Zugriff.

Die vorliegende Studie analysiert in Teil Eins theoretische Perspektiven zu „Pädagogik im Betrieb“. Hierbei werden die Perspektiven der Theoriebildung systematisierend rekonstruiert und auf ihre Brauchbarkeit für eine Gegenstandsbestimmung der Praxis im institutionellen Kontext Betrieb hin geprüft.

Zum anderen erfolgt in Teil Zwei eine für die Gegenstandsbestimmung notwendige empirische Analyse, welche das Erscheinungsbild der Handlungsformen von „Pädagogik im Betrieb“ differenziert offenlegt. Dieses Erscheinungsbild konstituiert sich hochgradig organisationspezifisch und stellt somit kein monolithisches Gebilde dar.

Die gewonnenen empirischen Einsichten in den institutionellen Kontext „Pädagogik im Betrieb“ erlauben eine differenzierte Bestimmung des Gegenstandes inkl. seiner Begrenzungen in bestehenden theoretischen Rekonstruktionen und Legitimationen.



Der Autor

Martin P. Schwarz, Dr. habil., Akademischer Oberrat und Professor für Berufspädagogik am Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik und an der Berufsakademie für

Gesundheits- und Sozialwesen Saarland (BAGSS), Abteilung Berufspädagogik. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche und betriebliche Weiterbildung, Pädagogische Berufsgruppen und Organisationsforschung, Professionalitätsentwicklung von Bildungsberufen und personenbezogenen Tätigkeiten.

978-3-7815-2630-3

